

# Leseerziehung in Europa: Kontexte, politische Maßnahmen und Praktiken







## **Leseerziehung in Europa:**

**Kontexte, politische Maßnahmen und Praktiken**

Dieses Dokument wurde von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA P9 Eurydice) herausgegeben.

Es ist auf Deutsch (Leseerziehung in Europa: Kontexte, politische Maßnahmen und Praktiken), Englisch (*Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*) und Französisch (*L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques*) erhältlich.

ISBN 978-92-9201-178-9  
doi:10.2797/59749

Dieses Dokument ist auch im Internet abrufbar  
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Redaktionsschluss: Mai 2011

© Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2011

Der Nachdruck ist – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – in Auszügen gestattet, wenn dem Auszug ein Verweis auf das „EURYDICE-Netz“ gefolgt vom Datum der Veröffentlichung dieses Dokuments vorangestellt wird.

Anfragen um Genehmigung des vollständigen Nachdrucks des Dokuments sind an die EACEA P9 Eurydice zu richten.

Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur  
P9 Eurydice  
Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brüssel  
Tel.: +32 2 299 50 58  
Fax: +32 2 292 19 71  
E-Mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Website: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

## VORWORT

---



Im letzten Jahrzehnt wurde zunehmend die große Bedeutung von Lesekompetenz anerkannt und war ein wichtiges Thema in der europäischen Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Eines der europäischen Ziele, die im Jahr 2002 im Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ vereinbart wurden, war die Verbesserung der Lesefertigkeiten <sup>(1)</sup>. Im Mai 2003 nahm der Ministerrat die Zielvorgabe an, dass der Anteil der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz schlechte Leistungen erzielen, bis 2010 im Vergleich zu 2000 um mindestens 20 % gesunken sein sollte <sup>(2)</sup>. Dieses Ziel wurde nicht erreicht: die Lesekompetenzniveaus haben sich im Laufe des Jahrzehnts nicht signifikant verbessert.

Die jüngsten Ergebnisse der Untersuchung der Lesekompetenz im Rahmen der internationalen Schulleistungsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) zeigen, dass in den europäischen Staaten im Durchschnitt nicht weniger als ein Fünftel der 15-Jährigen im Bereich der Lesefertigkeiten sehr schlecht abschneidet. Das ist geradezu eine potenzielle Katastrophe für die europäischen Gesellschaften: Kinder, die die Schule verlassen und unfähig sind, sogar einfachste geschriebene Texte zu verstehen, laufen nicht nur Gefahr, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu bleiben, sondern sind auch effektiv von weiteren Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen. Muttersprachliche Kompetenz ist eine von acht Schlüsselkompetenzen, die der Rat und das Europäische Parlament als Kompetenzen von grundlegender Bedeutung für Bürger in einer Wissensgesellschaft ermittelt haben <sup>(3)</sup>. Der Europäische Rat hat die Mitgliedstaaten nachdrücklich aufgefordert, konkrete Maßnahmen einzuleiten, um die Zahl junger Menschen mit unzureichenden Lesefähigkeiten erheblich zu senken (Rat der Europäischen Union, 2008), und im November 2008 wurden die Mitgliedstaaten ersucht, die Zusammenarbeit gezielt darauf auszurichten, die Fähigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben zu verbessern <sup>(4)</sup>.

Mit Blick auf das kommende Jahrzehnt verabschiedete der Rat im Mai 2009 einen neuen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2020. Dieser umfasst neue Zielvorgaben für die Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, in denen der Anteil der Jugendlichen mit schlechten Leistungen bis 2020 unter 15 % liegen sollte <sup>(5)</sup>. Dies stellt eine große Herausforderung für die Bildungssysteme unserer Länder dar.

---

<sup>(1)</sup> Information des Rates über das detaillierte Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, ABl. C 142, 14.6.2002.

<sup>(2)</sup> Beratungsergebnisse des Rates vom 5./6. Mai 2003. Schlussfolgerungen des Rates über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks), EDUC 83, 8981/03, 2003.

<sup>(3)</sup> Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2006/962/EG vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, ABl. L 394 vom 30.12.2006.

<sup>(4)</sup> Schlussfolgerungen des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten – Junge Menschen auf das 21. Jahrhundert vorbereiten: eine Agenda für die Europäische Zusammenarbeit im Schulwesen, ABl. C 319, 13.12.2008.

<sup>(5)</sup> Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). ABl. C 119, 28.5.2009.

Die Kommission wird ihren Teil dazu beitragen, dass die Mitgliedstaaten bei der Realisierung dieser Zielvorgaben unterstützt werden. Als Teil der Strategie zur Verbesserung des Lesekompetenzniveaus hat die Europäische Kommission kürzlich eine hochrangige Gruppe von 11 unabhängigen Sachverständigen eingesetzt, die die vorliegenden Erkenntnisse in diesem Bereich analysieren und die wirksamsten politischen Maßnahmen ermitteln soll. Die Expertengruppe wird der Kommission Mitte 2012 Vorschläge unterbreiten.

Im Kontext europäischer Zielvorgaben für Lesekompetenz und zur Bereitstellung von Input für die Arbeit der hochrangigen Expertengruppe hat die Europäische Kommission beim Eurydice-Netz eine vergleichende Analyse der wichtigsten Faktoren in Auftrag gegeben, die sich auf den Erwerb von Lesefertigkeiten auswirken. Dieser Bericht beleuchtet auf der Grundlage umfangreicher Forschungsergebnisse und quantitativer Daten bildungspolitische Strategien und Praktiken, die geeignet sind, dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche kompetente und engagierte Leser werden.

Daher bin ich überzeugt, dass dieser Bericht für politische Entscheidungsträger und Praktiker, sowie für die breite Öffentlichkeit eine solide Vergleichsbasis bietet und ihnen hilft, konkrete Schritte zur Verbesserung der Lesefähigkeit und Lesemotivation in Europa zu ergreifen.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'A. Vassiliou', with a long horizontal stroke underneath.

Androulla Vassiliou

Für Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit und Jugend  
zuständiges Mitglied der Europäischen Kommission

# INHALT

---

<b>Vorwort</b>	<b>3</b>
<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
Untersuchungsbereich der Studie	7
Aufbau	9
Methodik	10
<b>Zusammenfassung</b>	<b>13</b>
Ergebnisse internationaler Schulleistungstests	13
Curricula für den Leseunterricht	13
Schüler mit Leseschwächen	14
Für den Leseunterricht erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten	14
Förderung des Lesens in der Gesellschaft	15
<b>Leseleistung: Ergebnisse internationaler Studien</b>	<b>17</b>
Wichtige Lesekompetenztests	17
Ergebnisse der PISA-Studie zur Leseleistung	19
Ergebnisse der IGLU/PIRLS-Studie zur Leseleistung	23
Hauptfaktoren im Zusammenhang mit der Leseleistung	26
<b>Kapitel 1: Pädagogische Ansätze für die Leseerziehung</b>	<b>31</b>
1.1.    Überblick über die wissenschaftliche Literatur zum Thema Leseunterricht und Behebung von Leseschwächen	31
1.2.    Lesekompetenzcurricula und offizielle Leitlinien	41
1.3.    Förderung von Schülern mit Leseschwächen – Ergebnisse aus internationalen Studien	66
1.4.    Nationale Strategien und Initiativen zur Förderung von Kindern mit Leseschwächen	73
Schlussfolgerungen	80
<b>Kapitel 2: Für den Leseunterricht erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten</b>	<b>83</b>
2.1.    Überblick über die wissenschaftliche Literatur zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für den Leseunterricht	83
2.2.    Ausbildung von Lehrkräften für den Leseunterricht – Ergebnisse internationaler Studien	88
2.3.    Nationale Strategien für Lehrerbildung	97
Schlussfolgerungen	111

<b>Kapitel 3: Förderung des Lesens ausserhalb der Schule</b>	<b>113</b>
3.1. Überblick über die wissenschaftliche Literatur zu außerschulischen Faktoren, die die Leseleistung beeinflussen	113
3.2. Häusliches Leseumfeld, Lesemuster und Leseleistung – Ergebnisse internationaler Schulleistungstests	116
3.3. Nationale Politiken zur Förderung des Lesens	121
3.4. Wichtigste Programme zur Förderung des Lesens in der Gesellschaft	125
Schlussfolgerungen	129
<b>Allgemeine Schlussfolgerungen</b>	<b>131</b>
Verbesserung der Leseerziehung und des Leseengagements	131
Wie lassen sich die Probleme leseschwacher Schüler überwinden?	133
Eine anregende Lernumgebung für reflektierende Lehrkräfte	134
Jugendliche Leser	135
<b>Bibliografie</b>	<b>137</b>
<b>Glossar</b>	<b>149</b>
<b>Liste der Abbildungen</b>	<b>151</b>
<b>Anhänge</b>	<b>153</b>
<b>Impressum</b>	<b>203</b>



## **EINLEITUNG**

---

Das geschriebene Wort ist überall präsent. Daher ist Lesen eine Grundfertigkeit, die zunehmend in fast allen Bereichen unseres Lebens benötigt wird. Eine breite Palette an Lesefertigkeiten, auch für das Lesen digitaler Inhalte, sind für die persönliche und soziale Entfaltung, für eine informierte und aktive Teilhabe an der Gesellschaft und die volle Ausübung der Bürgerrechte unabdingbar. Außerdem sind diese Fertigkeiten eine wesentliche Voraussetzung für den Einstieg in den Arbeitsmarkt und das berufliche Weiterkommen. In der heutigen Gesellschaft sind Menschen mit unzureichenden Lesekompetenzen in ihren Lebenschancen beschränkt. Der Erwerb einer guten Lesefähigkeit ist eine Grundvoraussetzung für die sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts.

Sichere Lesefertigkeiten sind wichtig, damit junge Menschen beim Eintritt ins Erwachsenenleben ihre persönlichen Ziele verfolgen können. Daher ist es für alle Menschen von grundlegender Bedeutung, in ihrer Kindheit und Jugend gut lesen zu lernen. Darüberhinaus ist eine gute Lese- und Schreibfähigkeit die Grundlage für die gesamte schulische Laufbahn, ohne sie ist kein Schulerfolg möglich. Gute Lesefertigkeiten sind nicht nur eines der wichtigsten Ziele des Schulunterrichts, sondern auch eines der wichtigsten Mittel zum Lernen. Die Fähigkeit zu lesen ist daher ein grundlegendes Instrument für die Ausübung des Rechts auf Bildung, das in der Erklärung der Menschenrechte niedergelegt ist (Artikel 26).

Angesichts der Ergebnisse der europäischen Länder in internationalen Schulleistungstests zum Lesen im letzten Jahrzehnt legte der Rat der Europäischen Union die Zielvorgabe fest, dass bis 2020 der Anteil der Jugendlichen mit schlechten Leistungen im Bereich Lesen unter 15 % sinken sollte<sup>(6)</sup>. Die vorliegende Eurydice-Studie wurde im Kontext dieser Zielvorgabe unternommen. Mit der Studie sollen die wichtigsten Faktoren, die sich auf den Erwerb von Lesefertigkeiten auswirken, ermittelt werden und es soll überprüft werden, wo die nationalen Politiken in Bezug auf diese Faktoren stehen. Die Studie soll auch einige auf nationaler Ebene erfolgreiche Praktiken und Maßnahmen herausstellen, die derzeit eingeführt werden, um die Leseleistungen zu verbessern.

### **Untersuchungsbereich der Studie**

Für die Zwecke dieser Studie wird Lesekompetenz definiert als umfassende Fähigkeit, Formen der geschriebenen Sprache für die Zwecke der persönlichen und sozialen Entfaltung zu verstehen, zu verwenden und über sie zu reflektieren. Lesekompetenz geht über die kognitiven Aspekte des Lesens (d. h. Dekodieren von Wörtern und Textverständnis) hinaus und umfasst auch Lesemotivation und Leseengagement. Dies entspricht der Definition von Pierre (1992), der Lese- und Schreibkompetenz beschreibt als „Verhältnis, das man zum geschriebenen Wort entwickelt“. Der Begriff „Lesekompetenz“ umfasst die Unterscheidung zwischen „Lesen können“ und „ein Leser sein“. In einem schulischen Zusammenhang erbringen Schüler gute Leseleistungen, wenn sie Lesen gelernt haben und das „Lesen, um zu lernen“ gut beherrschen. Aus der Perspektive der Lehrenden sind verschiedene Prozesse und Aktivitäten auf verschiedenen Entwicklungsstufen erforderlich, um es Schülern zu ermöglichen, gute Lesefertigkeiten zu erwerben. Dazu müssen sie unter anderem ihren Schülern das Lesen lernen vermitteln und dann ihre Lesefähigkeit immer weiter verbessern.

Die Studie umfasst die verschiedenen Phasen der Leseerziehung von der Stufe der ersten frühkindlichen Leseanfänge bis zum Stadium, in dem Schüler ihre Lesefähigkeit einsetzen, um andere Kompetenzen und Fertigkeiten zu erlernen. Im schulischen Kontext beginnt die Leseerziehung mit der Lesevorbereitung auf der Vorschulebene (ISCED 0) und erstreckt sich bis zum Ende des Sekundarbereichs 1 (ISCED 2), dem Zeitpunkt, an dem die Schüler in den meisten Ländern zwischen 14 und 16 Jahre alt sind. Die Lesefertigkeiten sollten dann fest verankert sein.

---

<sup>(6)</sup> Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). ABl. C 119, 28.5.2009.

Die Studie basiert in erster Linie auf der während der letzten Jahrzehnte weit fortgeschrittenen wissenschaftlichen Forschung in Bezug auf die Schlüsselemente, die zu einer erfolgreichen Leseerziehung beitragen. Eine breite Palette von Faktoren spielt bei der Entwicklung sicherer Lesekompetenzen eine Rolle. In dieser Studie wurden die wichtigsten Faktoren drei miteinander verbundenden Kernthemen zugeordnet:

- Pädagogische Ansätze für die Leseerziehung (einschließlich Maßnahmen zur Bewältigung von Leseschwierigkeiten)
- Für die Leseerziehung erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte
- Förderung des Lesens außerhalb der Schule

Das Lesen in digitalen Medien wird in der modernen Welt immer wichtiger, ein Thema, das sich quer durch die oben genannten Hauptthemen zieht. In der Tat erhält durch das Internet und andere Informationstechnologien (Instant Messaging, Blogs, Podcasts, E-Mails usw.) die Lesekompetenz neue Facetten. Um elektronische Texte lesen zu können, müssen Schüler über ein größeres Spektrum an Kompetenzen verfügen, als für gedruckte Texte (Coiro und Dobler, 2007). Es wird argumentiert, dass Kompetenzen für kritisches Lesen noch mehr an Bedeutung erlangen, wenn Kinder auf Texte im Internet treffen (Leu, 2002).

Die Bewertung der Lesefertigkeiten ist ebenfalls ein Schlüsselement der Leseerziehung, da die Lehrkräfte wissen müssen, wie sie ihren Unterricht ausrichten müssen, damit ihre Schüler immer bessere Leser werden. Diese Frage wird im Rahmen der ersten beiden Kernthemen untersucht (pädagogische Ansätze und Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte).

Für viele Kinder in Europa ist die Unterrichtssprache nicht ihre Muttersprache. Die kompetente Beherrschung der Unterrichtssprache ist jedoch von entscheidender Bedeutung für den Schulerfolg (Europäische Kommission, 2008b). Zahlreiche Studien zeigen, dass Schüler aus Migrantenfamilien tendenziell schlechtere Leistungen im Lesen erzielen als Kinder des Aufnahmelandes. Wie der Leseunterricht für Kinder gestaltet werden sollte, deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist, ist daher eine sehr wichtige Frage. Da jedoch die diesbezüglichen Gegebenheiten im Ländervergleich und sogar innerhalb einzelner Länder sehr unterschiedlich sind <sup>(7)</sup>, gehört sie nicht zu den Kernthemen dieser Studie. Fragen im Zusammenhang mit dem Lesen lernen in einer zweiten oder dritten Sprache werden in Bezug auf das jeweilige Land behandelt, in dem sie von besonderer Bedeutung sind.

In diesem Überblick über die wichtigsten Faktoren, die beim Erwerb von Lesekompetenz eine Rolle spielen, werden strukturelle Merkmale der Bildungssysteme, wie beispielsweise die politischen Strategien bezüglich Klassenwiederholungen oder Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schultypen (Europäische Kommission, 2008d) oder die Teilnahme an der Vorschulbildung <sup>(8)</sup> nur kurz angerissen. Der Einfluss struktureller Faktoren wird bei der Erörterung der wichtigsten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien kurz erwähnt

Und schließlich wird auf spezielle Aspekte der Leseerziehung zur Unterstützung von Schülern mit Lernschwierigkeiten, die sonderpädagogische Förderung benötigen, ebenfalls nicht eingegangen, da dies den Untersuchungsrahmen dieser Studie sprengen würde.

Das Bezugsjahr der vorliegenden Studie, die alle Länder des Eurydice-Netztes umfasst, ist 2009/10.

Betrachtet wurden nur staatliche Schulen, außer im Fall von Belgien, Irland und den Niederlanden, wo staatlich geförderte Schulen ebenfalls miteinbezogen wurden. In diesen Ländern nehmen die staatlich geförderten Privatschulen einen großen Teil der Schüler auf und erheben kein Schulgeld. Zudem sind in Irland die meisten Schulen rechtlich als Privatschulen definiert, werden aber de facto vollständig vom Staat

---

<sup>(7)</sup> Siehe beispielsweise die ungleichmäßige Verteilung 15-jähriger Schüler, die zuhause nicht die Unterrichtssprache sprechen, auf die Schulen (EACEA/Eurydice 2008).

<sup>(8)</sup> Für weitere Informationen zu diesen Fragen siehe EACEA/Eurydice (2009b) und EACEA/Eurydice (2011).

finanziert. In den Niederlanden ist die Gleichbehandlung und damit auch Finanzierung des privaten und staatlichen Bildungssektors in der Verfassung verankert.

## Aufbau

In dieser Studie wird jedes Kernthema anhand der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, einer Sekundäranalyse der Daten internationaler Erhebungen und in Bezug auf nationale Politiken und Programme untersucht.

Zunächst wird auf die wichtigsten Ergebnisse aus internationalen Schulleistungstests zum Lesen eingegangen. Dieser kurze Überblick beschreibt neben der Diskussion der wichtigsten Entwicklungen in europäischen Ländern auch den konzeptionellen Rahmen der internationalen Schulleistungstests, ihre Hauptziele und ihre Zielgruppen. Diskutiert werden außerdem die Grenzen der Verwendung und Interpretation der Ergebnisse internationaler Studien.

Kapitel 1 bietet eine eingehende Untersuchung der Prozesse und Praktiken in der Leseerziehung.

Abschnitt 1.1 gibt einen Überblick über den Stand der Bildungsforschung zu Unterrichtspraktiken, die sich in den verschiedenen Phasen der Leseentwicklung als effizient erwiesen haben, und zu den unterschiedlichen Elementen des Leseunterrichts. Vorgestellt werden die Forschungsergebnisse zu spezifischen didaktischen Ansätzen oder Programmen, die zur Förderung des Leseverständnisses eingesetzt werden. Es wird betont, dass die Entwicklung von Lesefertigkeiten bei den Schülern durch unterrichtsbegleitende und diagnostische Bewertungen unterstützt werden muss. Und schließlich wird besonderes Augenmerk auf die Unterrichtsmethoden und speziellen Maßnahmen für Schüler gelegt, die Schwierigkeiten mit dem Lesen lernen haben.

In Abschnitt 1.2 wird analysiert, inwieweit die Ergebnisse der aktuellen internationalen Forschung zu den Hauptphasen der Leseentwicklung und den wirksamsten Unterrichtspraktiken Niederschlag in den nationalen oder zentralen Curricula und Leitlinien finden. Die wesentlichen Übereinstimmungen und Unterschiede der bildungspolitischen Strategien zum Leseunterricht zwischen den Ländern werden herausgestellt. Der Abschnitt enthält außerdem Hintergrund- und Kontextinformationen zu den nationalen Curricula in Europa und beschreibt aktuelle Reformen der Lehrpläne für den Leseunterricht.

Abschnitt 1.3 konzentriert sich auf Schüler mit Leseschwierigkeiten und gemeinsame Ansätze zu ihrer Unterstützung. Die Analyse basiert weitgehend auf Daten der internationalen Leseleistungsstudie IGLU/PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*). Der Anteil leseschwacher Schüler im vierten Schuljahr des Primarbereichs in den europäischen Ländern und deren Merkmale werden beschrieben. Dann werden die von den Lehrkräften angegebenen Unterstützungsmaßnahmen für leseschwache Schüler untersucht. Es wird auch auf die Frage eingegangen, ob in einem solchen Fall zusätzliches Personal zur Verfügung steht. Auf dieser Grundlage werden in diesem Abschnitt verschiedene Muster ermittelt, die sich in den wichtigsten in den europäischen Bildungssystemen verwendeten Ansätzen zur Überwindung von Leseschwierigkeiten abzeichnen.

Abschnitt 1.4. beginnt mit einer Analyse der nationalen Politikmaßnahmen und Praktiken in Bezug auf die pädagogischen Mitarbeiter, die Klassenlehrer bei ihrer Arbeit mit leseschwachen Schülern unterstützen. Es wird ausgeführt, in welchen Ländern die Klassenlehrer bei Bedarf auf die Unterstützung von Fachkräften für Leseförderung zurückgreifen können. Und schließlich werden konkrete erfolgreiche Initiativen beleuchtet, mit denen in einzelnen Bildungssystemen leseschwache Schülern unterstützt werden, wie Fördermaßnahmen oder die Verwendung angepasster Unterrichtsmaterialien.

In Kapitel 2 geht es um die Kenntnisse und Fähigkeiten, die für den Leseunterricht erforderlich sind, und die Vorbereitung der Lehrkräfte auf diese Aufgabe.

Abschnitt 2.1 bietet einen Literaturüberblick, in dem die wichtigsten Faktoren zur Ausbildung kompetenter Lehrkräfte für den Leseunterricht beleuchtet und die wesentlichen Merkmale einer erfolgreichen Weiterbildung aufgeführt werden. In diesem Zusammenhang wird auf die in verschiedenen Studien festgestellte Interdependenz zwischen den Qualifikationen der Lehrkräfte und den Leseleistungen der

Schüler, sowie auch auf die verschiedenen Kompetenzen eingegangen, die Lehrkräfte besitzen müssen, um einen wirksamen Leseunterricht zu gestalten.

In Abschnitt 2.2 wird die Erstausbildung und die Weiterbildung der für den Leseunterricht eingesetzten Lehrkräfte unter Verwendung von Daten aus IGLU/PIRLS 2006 sowie auch aus der internationalen Studie der OECD über die Bedingungen von Lehren und Lernen TALIS 2008 (*Teaching and Learning International Survey*) erörtert. Zunächst wird kurz das Bildungsniveau der Lehrkräfte beschrieben, die Schüler im vierten Schuljahr des Primarbereichs im Lesen unterrichten. Dann werden Beziehungen zwischen wirksamen Praktiken im Leseunterricht, nachgewiesener Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und dem Inhalt der Lehramtsstudiengänge hervorgehoben. Im verbleibenden Teil des Abschnitts wird die ständige Weiterbildung der Lehrkräfte für den Leseunterricht anhand der allgemeinen Teilnahmequoten, der durchschnittlichen Zahl der Weiterbildungstage, der Arten der besuchten Weiterbildung und ihre wahrgenommene Wirkung beschrieben.

Abschnitt 2.3 beschreibt die aktuellen politischen Strategien zur Entwicklung der Lehrerkompetenzen für den Leseunterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I und befasst sich mit dem Inhalt der Erstausbildungsgänge für Lehrkräfte, der Bewertung der eigenen Lesekompetenzen künftiger Lehrer und weiteren speziellen Qualifikationen für die Vermittlung von Lesekompetenz. Abschließend wird eine breite Palette an Weiterbildungsprogrammen für den Leseunterricht in Europa beleuchtet.

In Kapitel 3 wird die Perspektive der Studie über den Bereich der schulischen Bildung hinaus erweitert und die Leseförderung in der gesamten Gesellschaft betrachtet. Abschnitt 3.1 enthält einen Literaturüberblick über die außerschulischen Faktoren, die die Leseleistung beeinflussen. Insbesondere werden zwei der Faktoren untersucht, die diesbezüglich den größten Einfluss haben: Lesen als Freizeitbeschäftigung und das häusliche Umfeld. In Abschnitt 3.2 werden Befunde aus den großen internationalen Schulleistungstests zu der Frage präsentiert, wie sich das Leseengagement und das familiäre Bildungsumfeld auf die Leseleistungen der Schüler auswirken. Abschnitt 3.3 beschreibt die zentralen Strukturen zur Unterstützung der Lesekompetenz in den europäischen Ländern. Dazu werden die derzeitigen nationalen Leseförderstrategien kurz angerissen und die verschiedenen Arten nationaler Infrastrukturen zur Leseförderung beleuchtet. Abschnitt 3.4. stellt Beispiele großangelegter staatlich finanzierter Programme zur Leseförderung in der Gesellschaft vor.

Ausführliche Beschreibungen der Hauptmerkmale nationaler Programme zur Bewältigung von Leseschwierigkeiten sowie der Programme zur Leseförderung in der Gesellschaft sind im Anhang aufgeführt.

## **Methodik**

Zur Definition des Untersuchungsgegenstands der Studie wurde ein Arbeitstreffen mit den nationalen Informationsstellen des Eurydice-Netztes organisiert. Außerdem stellten Experten auf dem Gebiet der Leseforschung bei zwei intern veranstalteten Seminaren Übersichten zum Forschungsgegenstand zur Verfügung, auf die sich die drei Literaturübersichten der Studie zum Teil stützen.

Die Studie stützt sich auf verschiedene Datenquellen. Erstens beruht die vergleichende Analyse der nationalen Strategien auf den Informationen, die von den nationalen Eurydice-Informationsstellen zur Verfügung gestellt wurden. In diesem Rahmen wurden Antworten auf drei Fragebögen ausgewertet, die von der in der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) angesiedelten Eurydice-Informationsstelle in Zusammenarbeit mit dem Eurydice-Netz entwickelt worden waren. Jeder Fragebogen befasste sich mit einer der drei Hauptfragestellungen der Studie (siehe Untersuchungsbereich).

Zweitens wurde eine umfangreiche Analyse der nationalen Leitdokumente zum Leseunterricht, die von den nationalen Eurydice-Informationsstellen bereitgestellt worden waren, anhand einer Matrix mit neun Kernelementen vorgenommen. Die Matrix wurde von einer wissenschaftlichen Spezialistin für Leseerziehung entworfen und kann auf der Website von Eurydice eingesehen werden (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Mehrere Bildungsexperten haben die Leitdokumente anhand der Matrix ausgewertet; die europäische Eurydice-Informationsstelle der EACEA führte die vergleichende Analyse durch.

Drittens ergänzt die Studie die Informationen über die politischen Maßnahmen und Strategien durch eine Sekundäranalyse der relevanten internationalen Studien (IGLU/PIRLS, PISA und TALIS).

Der Bericht wurde von der europäischen Eurydice-Informationsstelle der EACEA ausgearbeitet und von allen an der Studie teilnehmenden nationalen Eurydice-Informationsstellen überprüft <sup>(9)</sup>. Alle Mitarbeitenden sind am Ende des Dokuments namentlich aufgeführt.

---

<sup>(9)</sup> Luxemburg hat Abschnitt 1.2 nicht überprüft. Entsprechende Daten für Luxemburg fehlen.



## ZUSAMMENFASSUNG

---

### Ergebnisse internationaler Schulleistungstests

- Der Durchschnittswert der EU für Lesekompetenz bei 15-Jährigen und der Anteil der leseschwachen Schüler dieser Altersgruppe haben sich zwischen den PISA-Erhebungen 2000 und 2009 nicht verändert. Die Streubreite der Leseergebnisse (der Abstand zwischen den höchsten und dem niedrigsten Werten) hat leicht abgenommen, was auf zunehmende Chancengerechtigkeit bei den Bildungsergebnissen hindeutet.
- 2009 hatte etwa einer von fünf 15-Jährigen in den 27 EU-Mitgliedstaaten Schwierigkeiten, das Lesen als Lerninstrument zu nutzen. Lediglich in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Estland, Polen, Finnland und Norwegen lag der Anteil der leseschwachen Jugendlichen bei 15 % oder weniger (die europäische Zielvorgabe für 2020). Besonders hoch war die Zahl der Schüler mit Leseschwächen in Bulgarien und Rumänien (etwa 40 %).
- Die wichtigsten schülerbezogenen Faktoren, die sich auf die Leseleistungen auswirken, sind Geschlecht und familiärer Hintergrund. Mädchen erzielen im Durchschnitt bessere Leseleistungen als Jungen, und mit fortschreitendem Alter vergrößert sich der diesbezügliche Geschlechterunterschied. Die Ergebnisse internationaler Erhebungen deuten allerdings darauf hin, dass die Unterschiede in der Leseleistung zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund durch das Leseengagement ausgeglichen werden können.

### Curricula für den Leseunterricht

- Die von zentralen Bildungsbehörden der europäischen Länder herausgegebenen Curricula und offiziellen Leitlinien für den Leseunterricht sind in Umfang und Form sehr verschieden. Ihr Inhalt spiegelt jedoch weitgehend die Ergebnisse der aktuellen Forschung in Bezug auf die wirksamsten Wege zur Vermittlung von Lesefertigkeiten wider.
- Die Grundlagen für das Lesen lernen müssen im frühen Alter gelegt werden. Dementsprechend haben alle Länder Unterrichtsleitlinien zur Entwicklung früher Lesefähigkeiten in ihre zentralen Curricula für die Vorschulerziehung aufgenommen.
- Das Leseverständnis lässt sich verbessern, indem den Schülern spezielle kognitive Strategien für das Erschließen der Bedeutung schriftlicher Texte vermittelt werden. Die zentralen Curricula legen unterschiedlich viel Gewicht auf Strategien zur Förderung des Leseverständnisses. In einigen Ländern wird diesem Thema zudem im Sekundarbereich weniger Aufmerksamkeit gewidmet als im Primarbereich.
- Die Frage des Leseengagements wird in den zentralen Curricula auf unterschiedliche Art und Weise angegangen. Den Lehrkräften wird in allen Lehrplänen geraten, den Schwerpunkt nicht allein auf literarische Texte zu legen, sondern die Schüler zum Lesen von vielfältigem Lesestoff anzuhalten. Den Forschungsergebnissen zufolge stellt textbasiertes kooperatives Lernen einen wirksamen Weg zur Steigerung der Lesemotivation von Schülern dar. Leitlinien für diese Art des Lernens im Unterricht sind in den zentralen Curricula von 26 Ländern bzw. Regionen für den Primarbereich und 18 Ländern/Regionen für den Sekundarbereich I enthalten.
- Während der letzten Jahre haben sich speziell auf die Lesekompetenz ausgerichtete Reformen sowohl mit der fachübergreifenden Entwicklung von Lesefertigkeiten als auch mit der Entwicklung früher, das Lesen vorbereitender Fähigkeiten im Vorschulbereich befasst. Einige wenige Länder haben die für das Lesen lernen verwendete Unterrichtszeit erhöht.

- Der Forschung zufolge ist die Bewertung durch den Lehrer ein wichtiges Element im Leseunterricht. Obwohl alle zentralen Leitdokumente den Lehrkräften Lernziele vorgeben, damit sie eigene Arbeitspläne aufstellen können, enthalten nur sehr wenige davon Instrumente (etwa Bewertungsskalen), mit denen die Fortschritte der Schüler und ihre Leistung im Verhältnis zu den vorgeschriebenen Lernzielen überwacht und benotet werden kann.

### **Schüler mit Leseschwächen**

- Erfolgreiche Strategien und Praktiken zur Bewältigung von Leseschwierigkeiten werden in den Curricula selten angesprochen. Normalerweise muss der einzelne Klassenlehrer entscheiden, ob und wenn ja, welche Unterstützung leseschwache Schüler benötigen.
- Eine intensive individuelle Betreuung oder Betreuung von Kleingruppen im Unterricht durch Fachkräfte für Leseförderung ist von entscheidender Bedeutung für die Bewältigung von Leseschwächen. Derzeit sind nur in Irland, Malta, dem Vereinigten Königreich und den fünf skandinavischen Ländern solche Fachkräfte vorhanden, die die Klassenlehrer im Leseunterricht unterstützen können.
- Unterstützung im Unterricht ist sehr wichtig. Daten aus IGLU/PIRLS 2006 zufolge stand jedoch nur bei ungefähr 44 % der Schülerinnen und Schüler in der EU zumindest zeitweise im Unterricht neben dem Klassenlehrer eine zusätzliche Person (Fachkräfte für Leseförderung, Unterrichtsassistenten oder sonstige Erwachsene) zur Verfügung.
- In mehreren Ländern bieten Logopäden oder (Schul-)Psychologen leseschwachen Schülern Anleitung und Unterstützung. Üblicherweise findet diese aber außerhalb des normalen Unterrichts und der Schule statt.
- In den meisten europäischen Ländern gibt es Initiativen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Leseschwächen im Primar- und Sekundarbereich, die landesweit als erfolgreich gelten. Diese Initiativen befassen sich hauptsächlich mit Fördermaßnahmen, Früherkennung von Problemen, Anpassung von Unterrichtsmaterial und der Weiterbildung der Lehrkräfte.
- Die Verwaltungsverfahren zur Beantragung zusätzlicher Unterstützung sind zuweilen sehr langwierig, sodass die betroffenen Schülerinnen und Schüler möglicherweise die notwendige Unterstützung nicht sofort erhalten. Die Folge ist, dass Schüler unter Umständen nicht nur im Lesen, sondern auch in anderen Schulfächern, für die Lesen eine Voraussetzung ist, den Anschluss verlieren.

### **Für den Leseunterricht erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten**

- Der Erwerb solider Grundlagen der einschlägigen wissenschaftlichen Forschung und Theorie in der Lehrererstausbildung ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung exzellenter Kompetenzen für den Leseunterricht. Idealerweise sollten diese Kompetenzen im Anschluss durch eine langfristig angelegte Weiterbildung weiterentwickelt werden, in Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, über ihre Arbeit in einer forschungsorientierten Perspektive zu reflektieren.
- Weitere wichtige Merkmale der Studiengänge und Programme zur Vorbereitung künftiger Lehrkräfte auf den Leseunterricht sind unter anderem die Ausbildung in vielfältigen Unterrichtsstrategien und geeigneten Bewertungstechniken, in der Fähigkeit zur Nutzung einer Vielfalt an Unterrichtsmaterialien sowie ein kohärenter Ansatz mit einem ausgewogenen Verhältnis zwischen theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung.
- Den Daten aus IGLU/PIRLS 2006 zufolge besteht offenbar eine Beziehung zwischen der Schwerpunktlegung auf die Leseerziehung in der Erstausbildung und einem wirksamen Leseunterricht und einer stärkeren Beteiligung an der Weiterbildung.



- 18 Länder haben zentrale Leitlinien zur Vorbereitung der künftigen Lehrkräfte auf die Leseeziehung herausgegeben. Einige dieser Länder haben ferner Leitlinien formuliert, die sich auf spezielle Aspekte des Leseunterrichts beziehen (Bewertung, Bewältigung von Leseschwächen sowie Lesen neuer Medien).
- Den TALIS-Daten zufolge besteht die häufigste Form der Weiterbildung für Lehrkräfte, die Lesen, Schreiben und Literatur unterrichten, in kurzen, einmaligen Kursen, Workshops oder Konferenzen. Ergiebiger langfristige und kontinuierliche Formen der Weiterbildung, wie z. B. die Durchführung von Forschungsarbeiten oder Vernetzungsaktivitäten, sind weit weniger verbreitet.

### **Förderung des Lesens in der Gesellschaft**

- Die Teilnahme an Leseaktivitäten außerhalb des förmlichen Bildungsumfelds der Schulen ist für die Entwicklung zu erfolgreichen Lesern von entscheidender Bedeutung. Daher haben die meisten europäischen Länder nationale Gremien für die Koordinierung und Finanzierung von Leseförderaktivitäten in der Gesellschaft eingerichtet. Außerdem wurden spezielle Strategien zur Leseförderung umgesetzt.
- Die meisten Länder haben groß angelegte staatlich finanzierte Leseförderprogramme, die sich häufig mit Leseaktivitäten an die gesamte Bevölkerung oder speziell an Kinder und Jugendliche richten. Aktivitäten, die sich speziell an Bevölkerungsgruppen mit schlechten Lesekompetenzen, beispielsweise an Kinder und Erwachsene aus benachteiligten Verhältnissen oder an Jungen richten, sind dagegen unter den großen europäischen Leseförderprogrammen eher selten.
- Viele europäische Lesekompetenzprogramme für Familien bieten Schulungen für Eltern und raten ihnen, ihren Kindern vorzulesen. Forschungsergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass dies nicht ausreicht. Wirksame Lesekompetenzprogramme sollten den Eltern auch vermitteln, wie sie ihren Kindern spezifische Lesefertigkeiten beibringen können.



## LESELEISTUNG: ERGEBNISSE INTERNATIONALER STUDIEN

---

Die Leistungen der Schüler sind ein maßgeblicher Indikator für die Qualität und Wirksamkeit eines Bildungssystems. Ein weiterer wichtiger Indikator ist die Streuung der Leistungen bzw. der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern, der Rückschlüsse auf die Gerechtigkeit der Bildungsergebnisse zulässt. Innerhalb der einzelnen Länder können diese Indikatoren mit verschiedenen nationalen Tests überwacht werden. Um aussagekräftige Vergleiche zwischen Bildungssystemen zu treffen, werden internationale Schulleistungstests verwendet. Vergleiche mit anderen Ländern helfen, die besonderen Merkmale einzelner Bildungssysteme und ihre Stärken, Schwächen und Herausforderungen herauszustellen. Länderübergreifende Forschungsarbeiten können zudem zur Erklärung offensichtlicher Unterschiede zwischen Ländern und innerhalb eines Landes und der Ermittlung spezifischer Probleme in Bildungssystemen beitragen.

Internationale Schulleistungstests werden unter vereinbarten konzeptuellen und methodischen Rahmenbedingungen durchgeführt, um politikorientierte Indikatoren zu bieten. Der in der Öffentlichkeit am meisten beachtete Indikator ist der Rang des Landes bei den durchschnittlichen Testergebnissen. Seit den 1960er Jahren hat der Rang eines Landes erheblichen Einfluss auf die nationale Bildungspolitik gewonnen und schafft Druck, Bildungspraktiken besonders erfolgreicher Länder zu übernehmen (Steiner-Khamsi, 2003; Takayama, 2008). In diesem Abschnitt werden die durchschnittlichen Testergebnisse und Standardabweichungen der europäischen Länder für die Leseleistung nach den wichtigsten internationalen Leistungstests vorgestellt. Der Anteil der Schüler, denen Grundkompetenzen im Lesen fehlen, wird ebenfalls für alle europäischen Länder angegeben, da die Staaten der Europäischen Union sich politisch verpflichtet haben, den Anteil leseschwacher Schüler zu verringern. Außerdem werden grundlegende Informationen zur Methodik internationaler Tests zur Leseleistung aufgeführt.

Bei der Verwendung von Indikatoren aus internationalen Studien ist Vorsicht geboten, da sich viele erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern auf die Bildungsleistungen auswirken, jedoch nicht mit bildungspolitischen Strategien zusammenhängen. In Bezug auf die landesspezifischen Indikatoren wird kritisiert, dass sie vereinfachte Indikatoren für die Leistungsfähigkeit eines ganzen Schulsystems darstellen (Baker und LeTendre, 2005). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss auch berücksichtigt werden, dass sich bei groß angelegten Vergleichsstudien verschiedene methodische Herausforderungen stellen: Übersetzungen können zu Bedeutungsänderungen führen; die Wahrnehmung bestimmter Fragen kann durch kulturelle Tendenzen beeinflusst werden; die soziale Erwünschtheit und Schülermotivation kann in verschiedenen kulturellen Umfeldern unterschiedlich sein; sogar die politische Agenda der Organisationen, die internationale Leistungstests durchführen, kann deren Inhalt beeinflussen (Hopmann, Brinek und Retzl, 2007; Goldstein, 2008). Mit verschiedenen Qualitätskontrollverfahren wird jedoch versucht, die Auswirkungen dieser methodischen Probleme auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse möglichst gering zu halten.

### Wichtige Lesekompetenztests

Das Niveau der Lesekompetenz in den verschiedenen Ländern wird heute mit zwei großen internationalen Leistungstests gemessen, der IGLU/PIRLS- und der PISA-Studie. In der Grundschulleseuntersuchung IGLU (englisch: *International Reading Literacy Study*, PIRLS) der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) wird in den meisten Teilnehmerländern die Leseleistung der Schüler im vierten Schuljahr bewertet. In fast allen europäischen Bildungssystemen sind diese Schülerinnen und Schüler etwa 10 Jahre alt, doch das Durchschnittsalter bewegt sich zwischen 9,7 in Italien und 11,4 in Luxemburg (Mullis et al. 2007, S. 31). IGLU/PIRLS-Daten werden alle fünf Jahre erhoben. Die letzten Studien fanden 2001 und 2006 statt, die nächste wird 2011 durchgeführt <sup>(10)</sup>.

---

<sup>(10)</sup> Eine Beschreibung der Entwicklung dieses Instruments, der Datenerhebungsverfahren und Untersuchungsmethoden der IGLU/PIRLS-Studie 2001 siehe Martin, Mullis und Kennedy (2003), zu IGLU/PIRLS 2006 siehe Martin, Mullis und Kennedy (2006).

In der Schulleistungsstudie der OECD *Programme for International Student Assessment* (PISA) werden Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bewertet. In den meisten Ländern stehen Schüler in diesem Alter vor dem Ende der Schulpflicht. Neben der Erfassung der Leistungen in den drei Hauptbereichen hat jede PISA-Studie einen besonderen fachlichen Schwerpunkt. 2000 und 2009 war der Schwerpunktbereich Lesen, 2003 Mathematik und 2006 Naturwissenschaften <sup>(11)</sup>.

Die IGLU/PIRLS-Studie verwendet eine schuljahrsbasierte, die PISA-Studie eine altersbasierte Stichprobe. In der IGLU/PIRLS-Studie haben alle Schüler gleich viele Schuljahre absolviert, sind also im vierten Schuljahr, doch ihr Alter ist in den verschiedenen Ländern je nach Einschulungsalter und Versetzungspraxis unterschiedlich (mehr dazu siehe EACEA/Eurydice, 2011). In der PISA-Studie sind alle getesteten Schüler 15 Jahre alt, haben aber u. U. eine unterschiedliche Zahl von Schuljahren absolviert, vor allem in Ländern, in denen schwache Schüler unter Umständen Klassen wiederholen müssen. Da in der IGLU/PIRLS-Studie ganze Schulklassen getestet werden, werden (über einen Lehrerfragebogen) auch Informationen über die verwendeten Unterrichtsansätze erfasst. Sowohl in der IGLU/PIRLS- als auch in der PISA-Studie werden umfassende Informationen über den Kontakt der Schüler mit verschiedenen schriftlichen Medien, Einstellungen zum Lesen und Lesegewohnheiten sowie Daten über die Merkmale der Schule erhoben.

In den beiden Studien liegt der Schwerpunkt auf unterschiedlichen Phasen des Lesens. In der IGLU/PIRLS-Studie werden Kinder im Grundschulalter getestet und die Lesekompetenzen bewertet, die sie für den Übergang zum „Lesen, um zu lernen“ brauchen (Mullis et al., 2006). In der PISA-Studie wird dagegen der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bewertet, die die Schüler im Erwachsenenleben benötigen. In der Studie werden die Lese- und Schreibkompetenzen der Schüler kurz vor dem Übergang von der Schule ins Arbeitsleben oder in die weiterführende Bildung getestet und die Lesekompetenz als Indikator für die ausreichende Vorbereitung auf das Leben als mündiger Bürger und die Beschäftigung untersucht. Beide Studien stützen sich jedoch auf einen erweiterten Begriff des Lesens, d. h. die „Lesekompetenz“ und nicht einfach „das Lesen“. Dieses Konstrukt beinhaltet nicht nur die Verfahren und Fertigkeiten des Leseverständnisses, sondern auch den Einsatz des Lesens und die Einstellungen dem Lesen gegenüber, die kompetente Lesende auszeichnen. Sowohl in der PISA- als auch in der IGLU/PIRLS-Studie wird das Lesen als interaktiver, konstruktiver Prozess betrachtet und großes Gewicht auf die Fähigkeit der Schüler gelegt, über das Gelesene zu reflektieren und das Lesen für verschiedene Zwecke zu nutzen (Mullis et al. 2006, S. 103).

Im Rahmen der IGLU/PIRLS-Studie wird die Lesekompetenz bei Schülern des vierten Schuljahrs definiert als:

„die Fähigkeit, die von der Gesellschaft geforderten und/oder vom Einzelnen geschätzten Formen der geschriebenen Sprache zu verstehen und zu nutzen. Junge Lesende können den Sinn verschiedenartiger Texte erfassen. Sie lesen, um zu lernen, um in Lesergemeinschaften in der Schule und im Alltag mitzuwirken und zum Vergnügen.“ (Mullis et al. 2006, S. 3).

Im Rahmen der PISA-Studie wird die Lesekompetenz bei 15-Jährigen folgendermaßen definiert:

„die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (OECD 2009b, S. 14).

Die beiden Studien decken unterschiedliche Länder ab. Die letzte Runde der PISA-Studie (2009) schloss die Mehrzahl der europäischen Länder ein, darunter alle Bildungssysteme im Eurydice-Netz mit Ausnahme von Zypern und Malta. PISA 2000, ebenfalls mit dem Schwerpunkt Lesen, wurde in diesen beiden Ländern sowie in Estland, Slowenien, der Slowakei und der Türkei nicht durchgeführt. IGLU/PIRLS 2006 erfasste 23 Bildungssysteme im Eurydice-Netz, IGLU/PIRLS 2001 nur 16. Um ein umfassenderes Bild zu vermitteln,

---

<sup>(11)</sup> Für Informationen über das Test- und Stichprobendesign, die verwendeten Datenanalysemethoden, technische Merkmale des Projekts und Qualitätskontrollmechanismen von PISA 2000 siehe Adams und Wu (2000). Zu PISA 2003 siehe OECD (2005c) und zu PISA 2006 siehe OECD (2009a).

wird in diesem Kapitel zunächst die Leseleistung in der PISA-Studie behandelt, danach werden die wichtigsten Ergebnisse der IGLU/PIRLS-Studie betrachtet.

## Ergebnisse der PISA-Studie zur Leseleistung

Die Ergebnisse der PISA-Studie werden anhand von Skalen mit einer Durchschnittspunktzahl von 500 und einer Standardabweichung von 100 für Schüler aller teilnehmenden OECD-Länder dargestellt<sup>(12)</sup>. Die PISA-Leseskala ist außerdem in Leistungsstufen eingeteilt, anhand derer differenziert beschrieben wird, welche Leistungen in der Regel von den Schülern erwartet werden können. Dazu werden die Aufgaben Schwierigkeitsstufen zugeordnet (OECD, 2009b).

Die durchschnittliche Leistung ist der am häufigsten verwendete Indikator beim Vergleich der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen in internationalen Schulleistungstests. In der Europäischen Union der 27 Mitgliedsländer betrug im Jahr 2009 die durchschnittliche Punktzahl für das Lesen 490,5<sup>(13)</sup> (siehe Abbildung 1). Wie in früheren Testrunden übertraf Finnland alle anderen EU-Länder<sup>(14)</sup>. Die mittlere Punktzahl in Finnland (536) lag etwa 45 Punkte höher als der EU-Durchschnitt bzw. bei etwa der Hälfte der internationalen Standardabweichung. Im internationalen Vergleich schnitten die Schüler in Finnland jedoch schlechter ab als in der leistungsstärksten Region Schanghai-China (556) und etwa gleich gut wie Schüler in Korea (539) und Hong Kong-China (533).

Am anderen Ende der Skala zeigten die Schüler in Bulgarien und Rumänien im Durchschnitt deutlich geringe Leistungen als in allen anderen teilnehmenden EU-Ländern. Die Punktzahlen lagen in diesen Ländern im Mittel etwa 60 Punkte unter dem EU-Durchschnitt. Diese Länder erreichten auch 2000 die schlechtesten Ergebnisse, ihre Durchschnittspunktzahl blieb 2009 in etwa gleich.

Die Unterschiede in den Schülerleistungen sind nur zu 11 % länderbedingt<sup>(15)</sup>. Der Rest zeigt sich innerhalb von Ländern, also zwischen Bildungszweigen, Schulen und den Schülern innerhalb einer Schule. Die relative Verteilung der Punktzahlen innerhalb eines Landes oder der Abstand zwischen den leistungsschwächsten und leistungsstärksten Schülern dienen als Indikator für die Chancengerechtigkeit bei den Bildungsergebnissen. In der Europäischen Union lag die Standardabweichung 2009 bei 96,4 (siehe Abbildung 1), was bedeutet, dass etwa zwei Drittel der Schüler in der EU Punktzahlen zwischen 394 und 587 erreichten.

Länder mit einer ähnlichen Durchschnittspunktzahl können unterschiedliche Bandbreiten der Schülerpunktzahlen aufweisen. Deshalb ist es wichtig, den Rang eines Landes bei den Durchschnittswerten zusammen mit der Bandbreite der Punktzahlen der Schüler zu betrachten. Abbildung 1 verbindet diese beiden Indikatoren: Auf der x-Achse sind die Durchschnittsergebnisse (Indikator für die Wirksamkeit der Bildungssysteme) und auf der y-Achse die Standardabweichung (Indikator für die Chancengerechtigkeit des Bildungssystems) aufgetragen. Statistisch signifikante Abweichungen vom EU-Durchschnitt sind in der Tabelle unter Abbildung 1 markiert.

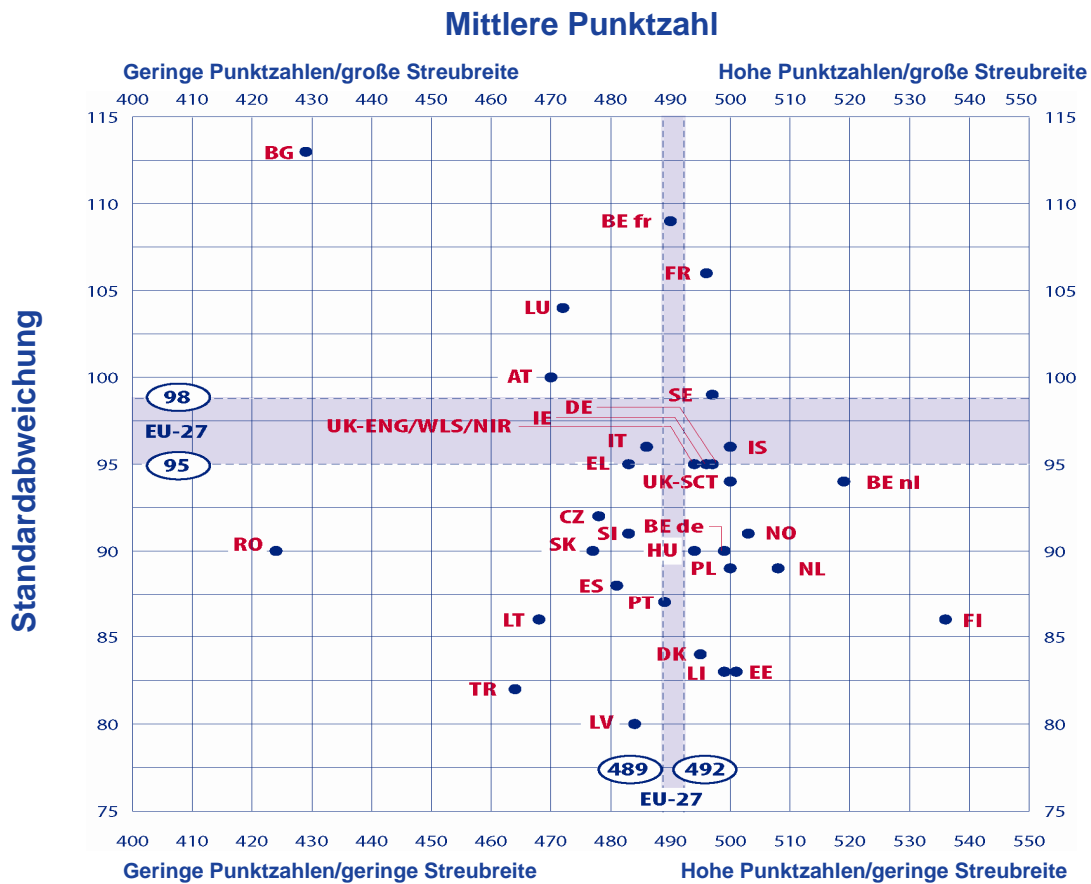
<sup>(12)</sup> Die Messmethode der Skalen wurde ursprünglich im Rahmen der PISA-Studie 2000 entwickelt. Bei jeder neuen Studie im Bereich Lesen werden die Ergebnisse auf den für PISA 2000 entwickelten Skalen eingetragen, so dass die Ergebnisse direkt vergleichbar sind. Der Wert 500 hat beispielsweise dieselbe Bedeutung wie in PISA 2000 – d. h. das mittlere Ergebnis der Schüler der Stichprobe in den 27 OECD-Ländern, die an der PISA-Studie 2000 teilnahmen. Folglich kann der Wert in jeder neuen Testrunde von dem im Jahr 2000 abweichen. Gründe für Abweichungen in späteren Zyklen können tatsächliche Leistungsänderungen, die Einbeziehung neuer OECD-Länder in die Studie oder eine Kombination dieser und anderer Faktoren sein.

<sup>(13)</sup> Dies ist ein Durchschnittswert, der unter Berücksichtigung der Bevölkerung in allen an PISA 2009 teilnehmenden 27 Ländern der Europäischen Union veranschlagt wurde. Die Durchschnittspunktzahl für die Europäische Union wurde nach dem gleichen Verfahren ermittelt wie für die OECD insgesamt (d. h. der Durchschnitt aller OECD-Länder unter Berücksichtigung der absoluten Stichprobengröße). Der EU-Durchschnitt entsprach dem OECD-Gesamtwert (491 Punkte mit einem Standardfehler von 1,2).

<sup>(14)</sup> Hier und an anderen Stellen in diesem Bericht stützen sich die Vergleiche auf statistische Signifikanztests mit p-Wert von <,05. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Aussage falsch ist, weniger als 5 % beträgt.

<sup>(15)</sup> Berechnet mittels eines dreistufigen (Land, Schule und Schüler) Mehrebenenmodells für die teilnehmenden EU-Länder.

◆◆◆ **Abbildung 1: Mittlere Punktzahl und Standardabweichung im Bereich Lesen für 15-jährige Schülerinnen und Schüler 2009**



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Mittlere Punktzahl 2009	490	490	<b>499</b>	<b>519</b>	<b>429</b>	<b>478</b>	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Differenz gegenüber 2000	-2,4	14,5	x	<b>-13,7</b>	-1,3	<b>-13,4</b>	-2,0	<b>13,3</b>	x	<b>-31,0</b>	9,0	-11,5	-9,1	-1,4	x	<b>25,9</b>	x	m
Standardabweichung 2009	96	<b>109</b>	<b>90</b>	94	<b>113</b>	<b>92</b>	84	95	<b>83</b>	95	95	<b>88</b>	<b>106</b>	96	x	<b>80</b>	<b>86</b>	<b>104</b>
Differenz gegenüber 2000	<b>-4,5</b>	-2,1	x	-2,7	<b>11,6</b>	-4,0	<b>-14,5</b>	<b>-16,5</b>	x	1,6	-2,0	2,8	<b>13,8</b>	4,5	x	<b>-22,2</b>	x	m

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Mittlere Punktzahl 2009	494	x	<b>508</b>	<b>470</b>	<b>500</b>	489	<b>424</b>	<b>483</b>	<b>477</b>	<b>536</b>	<b>497</b>	494	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>499</b>	<b>503</b>	<b>464</b>
Differenz gegenüber 2000	<b>14,2</b>	x	m	m	<b>21,4</b>	<b>19,2</b>	-3,5	x	x	-10,6	<b>-18,9</b>	m	m	-6,6	<b>16,7</b>	-2,1	x
Standardabweichung 2009	<b>90</b>	x	<b>89</b>	100	<b>89</b>	<b>87</b>	<b>90</b>	<b>91</b>	<b>90</b>	<b>86</b>	99	95	94	96	<b>83</b>	<b>91</b>	<b>82</b>
Differenz gegenüber 2000	-3,7	x	m	m	<b>-10,6</b>	<b>-10,3</b>	<b>-12,1</b>	x	x	-3,0	<b>6,5</b>	m	m	<b>3,6</b>	<b>-13,3</b>	<b>-12,5</b>	x

m Nicht vergleichbar x Land hat an der Studie nicht teilgenommen

Quelle: OECD, Datenbanken PISA 2000 und 2009

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

**Erläuterung**

Die zwei schattierten Bereiche stellen die Durchschnittswerte für die EU der 27 dar. Dies sind Intervallindikatoren bei denen die Standardfehler berücksichtigt sind. Zur besseren Lesbarkeit sind die Länderdurchschnitte als Punkte gekennzeichnet, um deutlich zu machen, dass es sich ebenfalls um Intervallindikatoren handelt. Die Punkte, in der Nähe des EU-Durchschnittsbereichs weichen unter Umständen nicht signifikant vom EU-Mittel ab. Werte, die statistisch signifikant ( $p < ,05$ ) vom EU-27-Mittel (oder, bei Betrachtung der Differenzen, von Null) abweichen, sind in der Tabelle fett gedruckt.

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.

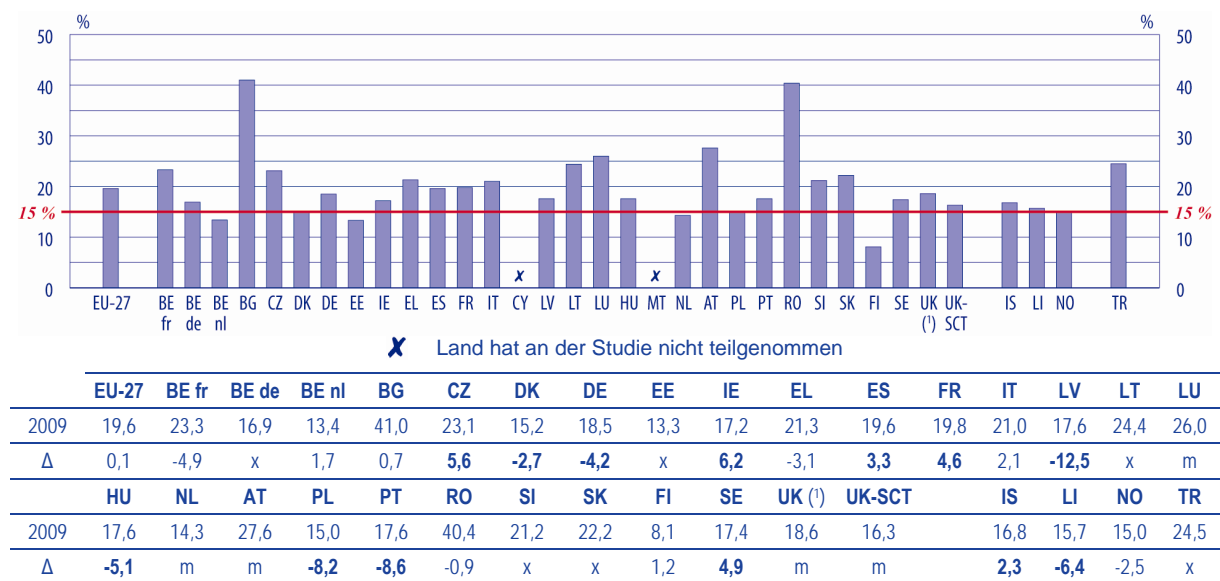


Länder, die signifikant höhere Punktzahlen und wesentlich geringere Standardabweichungen verzeichneten als der EU-Durchschnitt, nämlich Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Dänemark, Estland, die Niederlande, Polen, Finnland, Liechtenstein und Norwegen, können in Bezug auf ihre Bildungsergebnisse sowohl als effizient als auch als chancengerecht angesehen werden (siehe Abbildung 1, unteres rechtes Viertel).

In Belgien (Französische Gemeinschaft), Bulgarien, Frankreich und Luxemburg war die Schere zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern 2009 besonders groß (siehe Abbildung 1, obere Hälfte). Schulen und Lehrkräfte in diesen Ländern müssen mit einem sehr breiten Leistungsspektrum bei ihren Schülern zurechtkommen. Eine Möglichkeit zur Verbesserung des Gesamt-Leistungsniveaus könnte somit darin liegen, sich auf die Unterstützung leseschwacher Schüler zu konzentrieren, um Wege zur Bewältigung von Leseschwächen zu entwickeln (siehe Abschnitte 1.3 und 1.4). Besonders wichtig ist dies in Bulgarien und Luxemburg, den einzigen beiden Ländern, die 2009 sowohl niedrige Durchschnittspunktzahlen als auch große Abstände zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Schülern aufwiesen.

Und schließlich gibt es verschiedene europäische Länder, in denen die durchschnittliche Leseleistung unter dem EU-Durchschnitt liegt, obwohl die Streuung der Schülerleistungen nicht groß ist. Die Tschechische Republik, Spanien, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowenien, die Slowakei und die Türkei sollten sich aus diesem Grund mit der Leseleistung auf verschiedenen Leistungsstufen befassen, um den Leistungsdurchschnitt zu heben.

◆◆◆ **Abbildung 2: Anteil der leseschwachen 15-jährigen Schülerinnen und Schüler 2009**



Δ Differenz gegenüber 2000 m Nicht vergleichbar x Land hat an der Studie nicht teilgenommen

Quelle: OECD, Datenbanken PISA 2000 und 2009

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

**Erläuterung**

Leistungsschwache Schüler – Schüler, die Niveau 2 nicht erreicht haben (< 407,5).

Statistisch signifikant von Null verschiedene Werte (p <.05) sind fett gedruckt.

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.



Der Anteil der Schüler, die keine grundlegenden Lesekompetenzen erworben haben, stellt einen weiteren wichtigen Indikator für die Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit dar. Schülerinnen und Schüler, die PISA-Kompetenzstufe 2 nicht erreichen, werden vom Rat der Europäischen Union als leistungsschwach

eingestuft. Der OECD (2001, S. 48) zufolge können Schüler der Leistungsstufe 1 (335 bis 407 Punkte) nur die einfachsten Leseaufgaben bewältigen, z. B. eine einzelne Information finden, das Hauptthema eines Textes ermitteln oder eine einfache Verknüpfung mit Alltagswissen herstellen. Schülerinnen und Schüler unter der Stufe 1 haben erhebliche Schwierigkeiten, ihre Lesekompetenzen als wirksames Instrument zur Verbesserung und Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten in andern Bereichen zu nutzen. Wie Abbildung 2 zeigt, waren 2009 in der Europäischen Union durchschnittlich 19,6 % der Schüler leseschwach. Das bedeutet, dass etwa einer von fünf 15-Jährigen in der EU Schwierigkeiten hatte, das Lesen als Lerninstrument zu nutzen. Wie bereits erwähnt (siehe Allgemeine Einführung) haben die EU-Mitgliedstaaten als Benchmark festgelegt, dass der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen im Bereich Lesen bis 2020 unter 15 % liegen sollte<sup>(16)</sup>. Nur ein europäisches Land, Finnland (8,1 %) erreichte 2009 dieses Ziel (d. h. einen Anteil leistungsschwacher Schüler deutlich unter 15 %). Einen Anteil leistungsschwacher Schüler von etwa 15 % verzeichneten Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Estland, Polen und Norwegen. Besonders groß war der Anteil der Schüler, denen Grundkompetenzen im Lesen fehlen, in Bulgarien und Rumänien – etwa 40 % der Schüler in diesen Ländern erreichten nicht die Kompetenzstufe 2. Diese beiden Länder zeichnen sich durch eine sehr niedrige Durchschnittsleistung und sehr schwierige Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler aus (OECD 2010c, S. 105).

Die Zahl der leseschwachen Schüler zu verringern und die Wirksamkeit des Bildungssystems eines Landes zu verbessern, ist nicht einfach. Trotz des politischen Schwerpunktziels einer Verringerung des Anteils der leistungsschwachen Schüler hat sich der europäische Durchschnitt und der Anteil der Schüler, denen grundlegende Lesekompetenzen fehlen, zwischen 2000 und 2009 nicht verändert<sup>(17)</sup>. Es ist jedoch ermutigend, dass sich die Streubreite der Schülerergebnisse bzw. die Chancengerechtigkeit der Bildungssysteme in der EU offenbar verbessert. Die Standardabweichung verringerte sich von 100,9 im Jahr 2000 auf 96,4 im Jahr 2009 (die Differenz von -4,5 mit einem Standardfehler von 0,9 ist statistisch signifikant)<sup>(18)</sup>. In den meisten Ländern, in denen sich die Streubreite der Schülerergebnisse verringerte, ging auch der Anteil der leistungsschwachen Schüler zurück. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Qualität und Chancengerechtigkeit sich gegenseitig verstärkende Merkmale von Bildungssystemen sind.

Auch wenn der EU-Durchschnitt und der Anteil der leistungsschwachen Schüler stabil blieben, verzeichneten einige Länder erhebliche Veränderungen. Bei Deutschland, Lettland, Polen, Portugal und Liechtenstein waren gegenüber dem Jahr 2000 positive Veränderungen in der Durchschnittspunktzahl, Zuwächse bei der Chancengerechtigkeit und ein Rückgang des Anteils der leistungsschwachen Schüler zu verzeichnen. Aufgrund dieser Verbesserungen liegen Deutschland, Polen und Liechtenstein derzeit über dem EU-Leistungsdurchschnitt. Eine deutliche Verschlechterung der Ergebnisse beim Lesen ist in Irland (-31) und Schweden (-19) zu verzeichnen. Trotz dieser Änderungen ist das Leistungsniveau dieser Länder weiterhin im europäischen Vergleich durchschnittlich bzw. überdurchschnittlich.

---

<sup>(16)</sup> Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), ABl. C 119, 28.5.2009.

<sup>(17)</sup> Methodisch ist es jedoch angemessener, nur diejenigen Länder, die an der PISA-Studie 2000 teilgenommen haben, und diejenigen zu vergleichen, die in beiden Tests vergleichbare Ergebnisse erzielten (d. h. Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Estland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Slowenien, die Slowakei und das Vereinigte Königreich auszuschließen). Vergleicht man ausschließlich diese Länder, ist der Unterschied in den Durchschnittspunktzahlen nicht signifikant (5,4 Punkte, Standardfehler der Differenz: 5,12). Der durchschnittliche Anteil der Schüler, die die Kompetenzstufe 2 nicht erreichen, hat sich jedoch 2009 gegenüber 2000 statistisch signifikant verringert (Differenz 1,9 %, Standardfehler der Differenz 0,72). Zu den methodischen Gründen für den Ausschluss aus Vergleichen siehe OECD (2010f, S. 26).

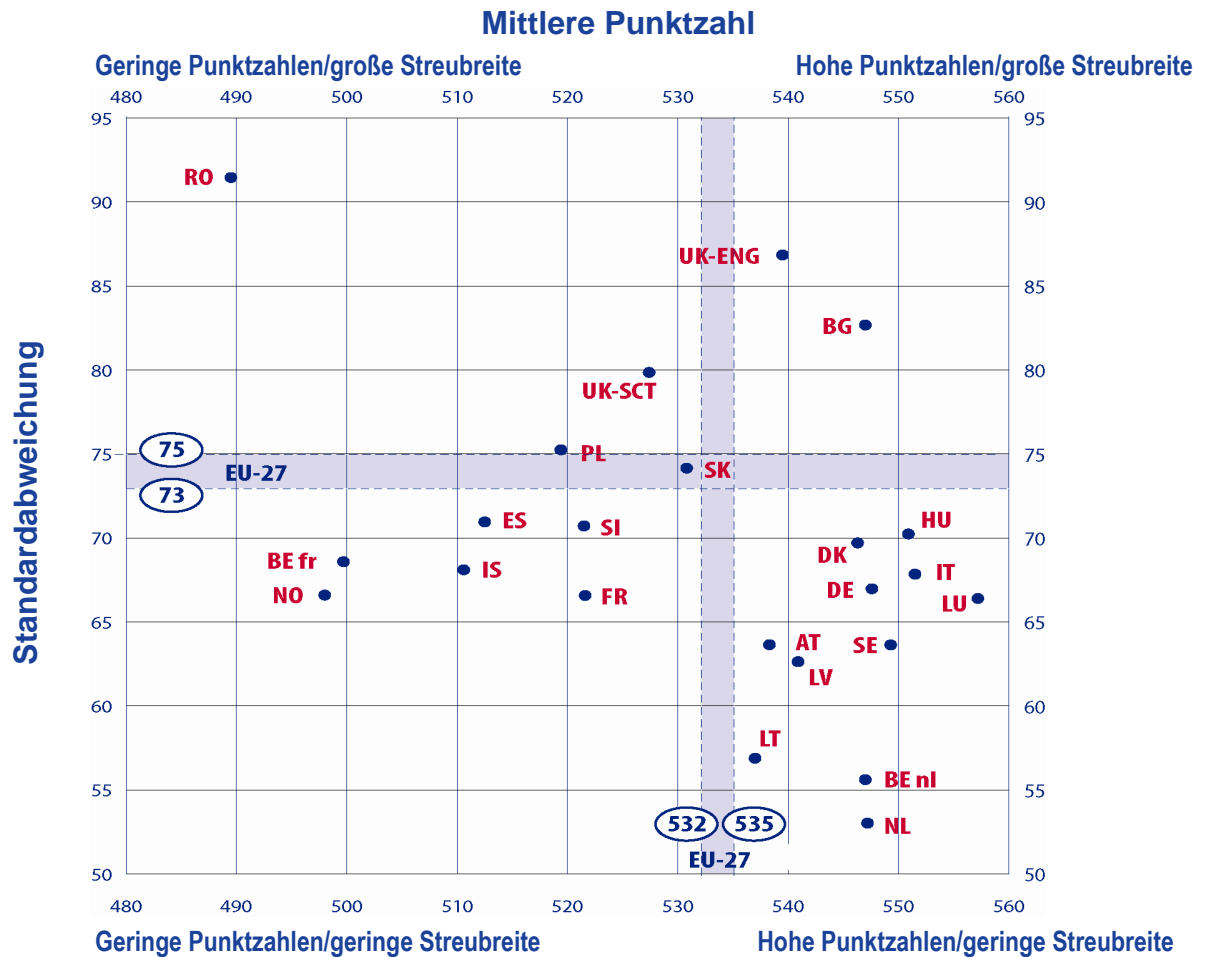
<sup>(18)</sup> Dies gilt auch, wenn die Teilnehmerländer der PISA-Studie 2000 mit denjenigen verglichen werden, die in beiden Tests vergleichbare Ergebnisse erzielten. Die Standardabweichung in den Leseergebnissen lag bei diesen Ländern 2009 bei 95,9 (Standardfehler 0,79). Die Differenz gegenüber dem Jahr 2000 war signifikant (-4,4 Punkte, Standardfehler 1,09).



## Ergebnisse der IGLU/PIRLS-Studie zur Leseleistung

Wie Abbildung 3 zeigt, erreichten Schüler des vierten Schuljahrs in der Europäischen Union in der IGLU/PIRLS-Studie durchschnittlich 533,3 Punkte und lagen damit über dem internationalen Durchschnitt von 500<sup>(19)</sup>. Eindeutig führende Länder oder Länder mit herausragender Leistung gab es nicht.

◆◆◆ **Abbildung 3: Mittlere Punktzahl und Standardabweichung im Bereich Lesen für Schülerinnen und Schüler des vierten Schuljahrs 2006**



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Mittlere Punktzahl	533	500	x	547	547	x	546	548	x	x	x	513	522	552	x	541	537	557
Standardabweichung	73,8	68,6	x	55,6	82,7	x	69,7	67,0	x	x	x	71,0	66,6	67,9	x	62,6	56,9	66,4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK(*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Mittlere Punktzahl	551	x	547	538	519	x	490	522	531	x	549	540	x	527	511	x	498	x
Standardabweichung	70,2	x	53,0	63,7	75,3	x	91,5	70,7	74,2	x	63,6	86,9	x	79,9	68,1	x	66,6	x

x Land hat an der Studie nicht teilgenommen

Quelle: IEA, Datenbank der IGLU/PIRLS 2006

UK (\*): UK-WLS/NIR

<sup>(19)</sup> Die internationalen Durchschnittswerte der IGLU/PIRLS-Studie basieren auf allen Teilnehmerländern, einschließlich Ländern mit mittlerem Einkommen und Entwicklungsländern in aller Welt. Sie sind nicht direkt mit den internationalen Durchschnittswerten der PISA-Studien vergleichbar, die sich auf die OECD-Länder beziehen.

### Erläuterung

Die zwei schattierten Bereiche stellen die Durchschnittswerte für die EU der 27 dar. Dies sind Intervallindikatoren bei denen die Standardfehler berücksichtigt sind. Zur besseren Lesbarkeit sind die Länderdurchschnitte als Punkte gekennzeichnet, um deutlich zu machen, dass es sich ebenfalls um Intervallindikatoren handelt. Die Punkte nah am EU-Durchschnittsbereich weichen unter Umständen nicht signifikant vom EU-Mittel ab. Werte, die statistisch signifikant ( $p < ,05$ ) vom EU-Mittel abweichen, sind in der Tabelle fett gedruckt.

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.



Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, die relativen Ergebnisse der Länder bei der Durchschnittspunktzahl der Schüler zusammen mit der Streubreite der Leistungen, d. h. die Effizienz der Bildungssysteme zusammen mit ihrer Chancengerechtigkeit zu betrachten. In Abbildung 3 sind diese beiden Indikatoren im Vergleich zum Durchschnitt der teilnehmenden EU-Länder dargestellt. Die beiden trennenden Balken markieren die EU-Durchschnitte bei diesen Indikatoren (siehe Erläuterung zu Abbildung 3). Länder mit gegenüber dem Durchschnitt signifikant höheren Punktzahlen und wesentlich geringeren Standardabweichungen können in Bezug auf ihre Bildungsergebnisse sowohl als effizient als auch als chancengerecht angesehen werden. Zu diesen Ländern gehören Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Ungarn, Österreich und Schweden.

Wie bei den PISA-Ergebnissen gab es nur sehr wenige Bildungssysteme, deren Leseleistungen eine deutlich größere Streubreite verzeichneten als der EU-Durchschnitt der teilnehmenden Länder, nämlich Bulgarien, Rumänien und das Vereinigte Königreich (siehe Abbildung 3, obere Hälfte). Besonders niedrig war die Durchschnittspunktzahl in Rumänien, wo der Anteil leseschwacher Schüler viel höher war als in anderen Bildungssystemen (siehe Abbildung 4).

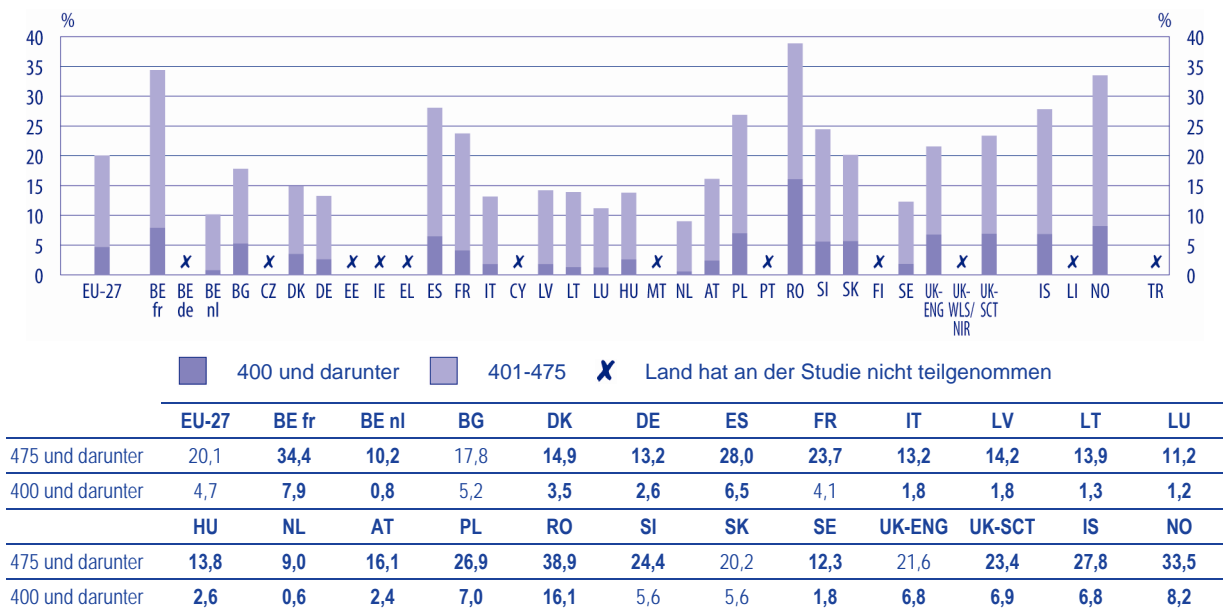
In Belgien (Französische Gemeinschaft), Frankreich, Slowenien, Island und Norwegen schließlich lag die Durchschnittspunktzahl unter dem EU-Durchschnitt, die Streubreite war aber nicht groß. Das bedeutet, dass in diesen Ländern die meisten Kinder im vierten Jahr ihrer formalen Schulbildung ähnlich niedrige Ergebnisse erzielen. Deshalb sollten Bemühungen zur Erhöhung des Leistungsniveaus auf alle Schüler gerichtet sein.

Wie bei der PISA-Studie wurden auch bei der IGLU/PIRLS-Studie verschiedene Punkte auf der Leistungsskala festgelegt, die sie in unterschiedliche Qualitätsstufen, die sogenannten „internationalen Benchmarks“ aufteilen. Schüler, die in der IGLU/PIRLS-Studie 2006 die mittlere internationale Benchmark (475 Punkte auf der IGLU/PIRLS-Leistungsskala) nicht erreichten, konnten als leseschwach betrachtet werden. Dies umfasste zwei Gruppen von Schülern: Kinder, die einige elementare Lesekompetenzen zeigten, also z. B. die untere internationale Benchmark (400 Punkte) erreichten und Kinder, die nicht einmal minimale Lesekompetenzen zeigten (Punktzahl unter 400). Nach der IGLU/PIRLS-Definition waren die Schülerinnen und Schüler, die die untere internationale Benchmark erreichten, in der Lage, ausdrücklich genannte Einzelheiten aus Sachtexten zu erkennen, zu lokalisieren und zu reproduzieren, vor allem, wenn diese Angaben eher am Anfang des Textes standen. Erfolgreich waren sie auch bei einigen Aufgaben, bei denen es darum ging, einfache Schlüsse zu ziehen (Mullis et al. 2007, S. 78). Diese Schüler waren jedoch kaum in der Lage, Handlungen in literarischen Texten zu erkennen oder nicht ausdrücklich angegebene oder gekennzeichnete Informationen im Text zu finden.

Abbildung 4 zeigt den Anteil der Schüler im vierten Schuljahr, die höchstens elementare Lesekompetenzen zeigten. In den teilnehmenden europäischen Bildungssystemen waren durchschnittlich 20 % der Schülerinnen und Schüler nicht fähig, die Handlung eines literarischen Textes zu erkennen oder nicht ausdrücklich aufgeführte Informationen zu ermitteln. Der Anteil der leseschwachen Schüler erreichte in Belgien (Französische Gemeinschaft), Rumänien und Norwegen etwa 30 %. Am anderen Ende der Skala verzeichneten Belgien (Flämische Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Ungarn, die Niederlande, Österreich und Schweden weniger leseschwache Schüler als der europäische Durchschnitt.

Die Schülerinnen und Schüler, denen selbst elementare Lesekompetenzen fehlten, machten im EU-Durchschnitt weniger als 5 % aus. Der höchste Prozentsatz sehr leseschwacher Schüler (mit Punktzahlen unter der unteren Benchmark) wurde in Rumänien festgestellt, wo 16 % der Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage waren, ausdrücklich angegebene Einzelheiten im Text zu erkennen, zu lokalisieren und zu reproduzieren. Dieser Anteil war deutlich höher als in allen anderen europäischen Bildungssystemen. In Belgien (Französische Gemeinschaft), Spanien, Polen, dem Vereinigten Königreich, Island und Norwegen war der Anteil der Schüler mit gravierenden Leseschwächen ebenfalls deutlich höher als im EU-Durchschnitt.

◆ ◆ ◆ **Abbildung 4: Prozentsatz leseschwacher Schülerinnen und Schüler im vierten Schuljahr 2006**



Quelle: IEA, Datenbank der IGLU/PIRLS-Erhebung 2006

**Erläuterung**

Werte die statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom EU-Mittelwert abweichen, sind fett gedruckt.

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.



In vielen Ländern war bei den Durchschnittswerten für Viertklässler in der Lesekompetenz 2006 gegenüber 2001 eine deutliche Änderung zu verzeichnen (Mullis et al. 2007, S. 44). In Deutschland, Italien und Slowenien erhöhte sich die Durchschnittspunktzahl erheblich. In Frankreich, Lettland, Litauen, Rumänien, Schweden und dem Vereinigten Königreich (England) gingen sie deutlich nach unten. In manchen Mitgliedstaaten können sogar noch frühere Trends erfasst werden. 1991 führte die IEA eine Grundschulleseuntersuchung durch, die in sechs europäischen Ländern 2001 wiederholt wurde. Der Vergleich der Ergebnisse von 1991 und 2001 zeigt, dass sich die Lesekompetenz in Griechenland, Ungarn, Slowenien und Island deutlich verbesserte. In Italien war keine wesentliche Änderung zu verzeichnen, während sich in Schweden die Leistungen deutlich verschlechterten (Martin, Mullis, Gonzalez und Kennedy, 2003). Von den Ländern, die in allen IEA-Leseuntersuchungen teilgenommen haben, zeigen nur Slowenien und Schweden kohärente Entwicklungen. Die slowenischen Ergebnisse verbesserten sich in jeder Runde deutlich, auch wenn sie nach wie vor unter dem EU-Durchschnitt liegen (dieses Muster zeigt sich auch bei den slowenischen 15-Jährigen in der PISA-Studie). Die durchschnittlichen Ergebnisse der schwedischen Viertklässler haben sich in jeder IEA-Untersuchung deutlich verschlechtert. Dieser Trend spiegelt sich auch in den PISA-Ergebnissen wider: Die durchschnittlichen Punktzahlen im Bereich Lesen

der schwedischen 15-Jährigen waren 2009 deutlich niedriger als 2000. Trotz dieser Entwicklungen ist Schweden nach wie vor eines der Länder mit besseren Leseleistungen bei den Viertklässlern und durchschnittlichen Ergebnissen bei den 15-Jährigen.

## Hauptfaktoren im Zusammenhang mit der Leseleistung

In internationalen Schulleistungsstudien werden Faktoren untersucht, die sich auf drei Ebenen auf die Leseleistung auswirken: Merkmale (1) der einzelnen Schüler und ihrer Familien, (2) der Lehrkräfte und Schulen und (3) der Bildungssysteme. Bestimmte Eigenschaften der einzelnen Schüler, z. B. der häusliche oder familiäre Hintergrund oder das Geschlecht, lassen sich durch das Bildungssystem nicht direkt beeinflussen, doch für die Planung gezielter Maßnahmen ist es wichtig, ihre Wirkung zu kennen. Andere Faktoren, z. B. der Umfang des Leseengagements oder die Qualität der Lehrerbildung, lassen sich im Rahmen des Bildungssystems eher verbessern.

## Merkmale der Schüler und häusliches Umfeld

In Forschungsarbeiten wurde eindeutig nachgewiesen, dass die Herkunft und das häusliche Umfeld die schulischen Leistungen erheblich beeinflussen (Breen und Jonsson, 2005). Der PISA-Studie zufolge haben das häusliche und familiäre Umfeld starken Einfluss auf die Leseleistung der Schüler (OECD, 2004, 2010c). In der IGLU/PIRLS-Studie wurde auch ein enger Zusammenhang zwischen der Leseleistung der Schüler und dem höchsten Bildungs- und Berufsabschluss der Eltern festgestellt (Mullis et al., 2007). Die meisten leseschwachen Schüler haben Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau und kommen teilweise aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, in denen Lernmaterialien, u. a. Bücher, oft fehlen. In den meisten Ländern kann sich ein Migrationshintergrund deutlich negativ auf die Leseleistung auswirken, vor allem bei Schülern, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen<sup>(20)</sup>. Der Einfluss des häuslichen und familiären Umfelds ist jedoch in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt, was darauf hindeutet, dass in manchen Bildungssystemen der enge Zusammenhang zwischen Herkunft und Leistung aufgebrochen werden kann (OECD, 2010c).

Bei der Lesekompetenz ist die Geschlechterdimension deutlich größer als bei anderen getesteten Kompetenzen, z. B. Mathematik oder Naturwissenschaften (EACEA/Eurydice, 2010). In fast allen Ländern zeigen die Mädchen sowohl in der IGLU/PIRLS- als auch in der PISA-Studie bessere Leseleistungen als die Jungen. Mädchen zeigen ein größeres Leseengagement als Jungen, und Jungen interessieren sich für andere Arten des Lesens als Mädchen. Mädchen lesen im Durchschnitt häufiger fiktionale Literatur und Zeitschriften, während Jungen öfter als Mädchen Zeitungen und Comics lesen (OECD, 2002, 2010d).

Besonders auffällig sind geschlechtsspezifische Unterschiede bei den leseschwachen Schülerinnen und Schülern. Abbildung 5 zeigt die relative Wahrscheinlichkeit einer Leseschwäche nach Geschlecht anhand von Daten der IGLU/PIRLS- und PISA-Studie. Nach den Ergebnissen von IGLU/PIRLS 2006 waren Jungen in den meisten Ländern mit größerer Wahrscheinlichkeit in der leseschwächsten Gruppe. Im EU-Durchschnitt zeigen 18 % der Mädchen und 22 % der Jungen Leseschwächen. Nur in Spanien, Italien, Luxemburg und Ungarn wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt. In Lettland und Litauen waren die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen besonders ausgeprägt, Jungen zeigten fast doppelt so oft Leseschwächen wie Mädchen.

In der PISA-Studie sind die geschlechtsspezifischen Differenzen größer als in der IGLU/PIRLS-Studie (siehe Abbildung 5) (dies ist jedoch u. U. auf unterschiedliche Definitionen leseschwacher Schüler oder methodische Unterschiede zurückzuführen). Im Alter von 15 Jahren hatten in allen europäischen Bildungssystemen Jungen mit fast doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit Leseschwächen wie Mädchen. Das bedeutet, dass im Durchschnitt in Europa 12 % der Mädchen und 26 % der Jungen die PISA-Kompetenzstufe 2 nicht erreichten. Die größten Unterschiede wurden in Finnland beobachtet, wo Jungen

---

<sup>(20)</sup> Es besteht jedoch kein Zusammenhang zwischen der Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund und dem durchschnittlichen Leistungsniveau eines Landes. Diese Ergebnisse widersprechen der Annahme, dass viele Migranten zwangsläufig das durchschnittliche Leistungsniveau eines Schulsystems verringern (OECD 2010c).

über vier Mal häufiger Leseschwächen zeigten als Mädchen. Dies könnte teilweise daran liegen, dass in Finnland weniger Schüler als leseschwach eingestuft wurden als in andern EU-Ländern. Vergleicht man die Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2009 nach Geschlechtern, ergeben sich 2009 für Frankreich, Portugal, Rumänien und Schweden deutlich höhere durchschnittliche Unterschiede.

◆ ◆ ◆ **Abbildung 5: Relative Wahrscheinlichkeit von Leseschwächen für Jungen und Mädchen bei Viertklässlern 2006 und 15-Jährigen 2009**

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Viertklässler	1,2	1,1	x	1,4	1,4	x	1,3	1,2	x	x	x	1,1	1,3	1,2	x	1,7	1,8	1,1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Viertklässler	1,0	x	1,4	1,3	1,3	x	1,2	1,5	1,4	x	1,5	1,3	1,5		1,4	x	1,3	x

Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
15-Jährige	1,9	1,4	2,7	1,6	1,8	2,1	1,7	1,9	2,7	2,1	2,2	1,6	1,8	2,3	x	2,7	2,7	1,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
15-Jährige	2,2	x	1,6	1,7	2,9	2,3	1,6	3,0	2,5	4,4	2,3	1,6	1,7		2,5	2,0	2,6	2,1

Quelle: OECD, Datenbank PISA 2009

X Land hat an der Studie nicht teilgenommen

### Erläuterung

Die relative Wahrscheinlichkeit von Leseschwächen für Jungen und Mädchen zeigt, mit welcher Wahrscheinlichkeit Schülerinnen und Schüler Leseschwächen zeigen. In dieser Tabelle stehen die nicht fett gedruckten Werte für gleiche Chancen für Jungen und Mädchen, fett gedruckte Werte zeigen an, dass bei den Jungen die Wahrscheinlichkeit ( $p < 0,05$ ) von Leseschwächen höher ist.

Leseschwache Schüler sind in der PISA-Studie Schüler, die Kompetenzstufe 2 nicht erreichen ( $< 407,5$ ).

In der IGLU/PIRLS-Studie gelten Schüler als leseschwach, die die mittlere internationale Benchmark nicht erreichen ( $< 475$  Punkte).

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.



Auch wenn direkte Vergleiche zwischen IGLU/PIRLS und PISA aufgrund methodischer Unterschiede schwierig sind, entsprechen diese Ergebnisse anderen Studien, in denen gezeigt wurde, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in der Leseleistung mit steigendem Alter zunehmen (Böck, 2000; Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi und Jönsson, 2006). Diese Tendenz könnte damit zusammenhängen, dass Teenager sich stärker an die stereotypen Geschlechterrollen halten, denen zufolge das Lesen eine weibliche Tätigkeit ist (Daly, 1999; Garbe, 2007). Dies könnte wiederum Leseengagement und -häufigkeit beeinträchtigen, die sich bei den Jungen mit steigendem Alter schneller verringern als bei den Mädchen (Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi und Jönsson, 2006). Allerdings zeigen nicht alle Mädchen im Bereich des Lesens und Schreibens gute und nicht alle Jungen schlechte Leistungen. Die Unterschiede sind innerhalb der Geschlechtergruppen größer als zwischen den Geschlechtern. Außerdem ist die geschlechtsspezifische Diskrepanz in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich ausgeprägt, was darauf hindeutet, dass Jungen und Mädchen nicht von Natur aus bestimmte schulische Vorteile und unterschiedliche Interessen haben, sondern diese größtenteils erworben und gesellschaftlich bedingt sind.

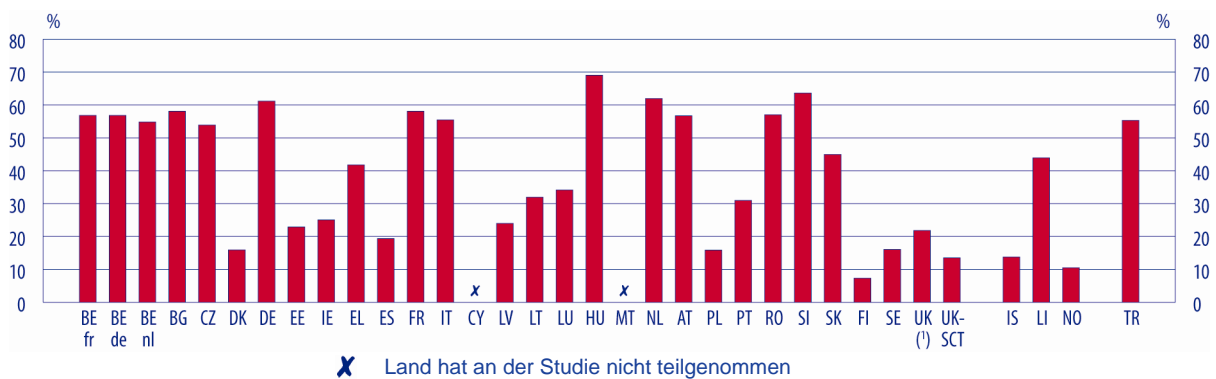
Das Leseengagement der Schüler ist auf individueller Ebene der Faktor, der den größten Änderungen unterliegt. Die Zusammenhänge zwischen Leseengagement und guten Leseleistungen sind zirkulär: durch das Lesen lernen mehr Schüler besser lesen, und wenn sie gut lesen können, lesen sie meist mehr und haben Freude daran (mehr dazu in Kapitel 3). Die Ergebnisse von PISA 2000 und 2009 legen nahe, dass die Unterschiede in der Leseleistung zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund (OECD, 2002, 2010d) durch das Leseengagement ausgeglichen

werden können. Das Lesen zum Vergnügen reicht jedoch nicht aus. Ein Bewusstsein für wirksame Leseverständnisstrategien ist ebenfalls wichtig für die Verbesserung der Lesekompetenz. Unterschiede im Leseengagement und dem Einsatz von Leseverständnisstrategien erklären größtenteils die geschlechtsabhängigen und sozioökonomisch bedingten Unterschiede in der Leseleistung. Jungen, die gern lesen, unterschiedliche Materialien lesen und Leseverständnisstrategien anwenden, können also durchaus bessere Leseleistungen erreichen als Mädchen. Ebenso zeigen benachteiligte Schüler, die ein breites Spektrum von Texten lesen und wirksame Leseverständnisstrategien anwenden, oft gute Leseleistungen. Die 15-Jährigen lasen jedoch 2009 weniger zum Vergnügen als 2000, und dieser Rückgang war unter den Jungen stärker ausgeprägt, was die Schere zwischen den Geschlechtern weiter vergrößern könnte (OECD, 2010f).

### Merkmale von Schulen

Die schulspezifischen Faktoren (z. B. Ausstattung, Größe, Ort, Schulklima), die zu besseren Schülerleistungen beitragen sind von Land zu Land verschieden, und bei der Interpretation ihrer Auswirkungen müssen die nationalen Kulturen und Unterschiede zwischen Bildungssystemen berücksichtigt werden. Die Unterschiede in den Schülerleistungen innerhalb von und zwischen Schulen sind in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich ausgeprägt. Abbildung 6 zeigt eine Übersicht über die Varianz in den Schülerleistungen. Die Länge der Balken steht für den Prozentsatz der Unterschiede in den Leseleistungen, die auf schulspezifische Merkmale zurückzuführen sind. In 12 Ländern ist das Gefälle in den Schülerleistungen größtenteils auf Unterschiede zwischen Schulen zurückzuführen. In diesen Ländern sind die Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen groß, und folglich hängen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zum großen Teil davon ab, welche Schule sie besuchen. Der Grund liegt in der Regel darin, dass Schüler mit ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund gehäuft in bestimmten Schulen anzutreffen sind. Das schulabhängige Gefälle erklärt mehr als 60 % der Leistungsunterschiede in Deutschland, Ungarn, den Niederlanden und Slowenien. In Dänemark, Spanien, Polen, Finnland, Schweden, dem Vereinigten Königreich (Schottland), Island und Norwegen ist dagegen weniger als ein Fünftel der Leistungsunterschiede schulabhängig. In diesen Ländern ist die Qualität der Schulen sehr viel weniger unterschiedlich.

◆ ◆ ◆ **Abbildung 6: Prozentsatz der Gesamtvarianz, der auf eine Varianz zwischen den Schulen zurückzuführen ist, auf der Leseskala für 15-jährige Schüler 2009**



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
56,8	56,8	54,8	58,1	53,9	15,9	61,2	22,9	25,1	41,8	19,4	58,1	55,5	24,0	31,9	34,2
HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
69,0	62,0	56,7	15,9	31,0	57,0	63,6	45,0	7,3	16,0	21,8	13,5	13,8	43,9	10,5	55,3

Quelle: OECD, Datenbank PISA 2009

UK (!): UK-ENGLWS/NIR



Sowohl die IGLU/PIRLS- als auch die PISA-Studie kommen zu dem Schluss, dass in den meisten Ländern der soziale Hintergrund der Schule (gemessen am Anteil sozial benachteiligter Schüler oder dem durchschnittlichen sozioökonomischen Status) in engem Zusammenhang mit der Leseleistung stehen. Der Gesamteffekt des sozialen Hintergrunds der Schule ist größer als der der Summe der Hintergründe der einzelnen Schüler. Außerdem wirkt sich der wirtschaftliche, soziale und kulturelle Status der Schule erheblich stärker auf die Leistungen der Schüler aus als der sozioökonomische Hintergrund der einzelnen Schüler. Der Vorteil, den der Besuch einer Schule mit vielen Schülerinnen und Schülern mit günstigem häuslichen Hintergrund bedeutet, ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen, u. a. Einflüsse der Peer-Gruppe, ein positives Lernklima, die Erwartungen der Lehrkräfte und Unterschiede in der Ausstattung oder Qualität der Schulen (OECD, 2004, 2010c, 2010e).

### Merkmale der Bildungssysteme

Internationale Schulleistungsstudien werden häufig zu Vergleichen zwischen Ländern herangezogen. Der PISA-Studie 2009 zufolge erklären Unterschiede zwischen europäischen Ländern jedoch nur 10,6 % der Gesamtvarianz bei den Leseleistungen, während Unterschiede zwischen Schulen für 37,3 und Unterschiede innerhalb von Schulen für 52,1 % dieser Gesamtvarianz verantwortlich sind <sup>(21)</sup>. Das Ausmaß, in dem die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern davon abhängen, in welchem Land sie leben, sollte deshalb nicht übertrieben werden. Es lassen sich jedoch bestimmte Merkmale von Bildungssystem feststellen, die mit dem allgemeinen Leistungsniveau der Schüler und/oder dem Anteil leseschwacher Schüler im Zusammenhang stehen. In der IGLU/PIRLS-Studie wurde z. B. ein positiver Zusammenhang zwischen den Leseleistungen von Viertklässlern und der Dauer ihrer Vorschulbildung festgestellt (Mullis et al., 2007). Die PISA-Studie ergab, dass in Ländern, in denen mehr Schüler Klassen wiederholen, die Gesamtergebnisse meist schlechter ausfallen. Auch in Ländern und Schulen, in denen die Schüler aufgrund ihrer Leistungen auf verschiedene Zweige verteilt werden, ist das Gesamt-Leistungsniveau nicht höher, die sozioökonomischen Unterschiede sind jedoch besonders ausgeprägt (OECD, 2004, 2010e).

Veränderungen der Ergebnisse in einem bestimmten Land zu erklären, ist recht schwierig. Die Auswirkung einer Bildungsreform werden nicht sofort sichtbar und wesentliche Trends sind in der Regel auf den gemeinsamen Einfluss mehrerer Faktoren zurückzuführen. Verschiedene analytische Dokumente und Berichte enthalten jedoch einige genauere Erkenntnisse zu dieser Frage. Die Analyse der OECD (2010b) zeigt beispielsweise, dass die erheblichen Verbesserungen in Polen vor allem darauf zurückzuführen ist, dass der Beginn der berufsorientierten Zweige um ein Jahr nach hinten verschoben wurde. Andere wichtige Veränderungen waren u. a. mehr Unterrichtsstunden, mehr Tests und verstärkte Motivationsarbeit bei Schülern und Lehrkräften. In Lettland hängt eine zunehmende Chancengerechtigkeit der Schulen auch mit einer Umstrukturierung des Bildungssystem zusammen, bei der der Zeitpunkt der Verteilung der Schüler auf allgemein bildende und berufliche Zweige nach hinten verschoben wurde (OECD, 2010f). Baye et al. (2010) weisen bei ihrer Erklärung der Verbesserung der Ergebnisse in Belgien (Französische Gemeinschaft) darauf hin, dass die besorgniserregenden PISA-Ergebnisse 2000 zu einer Welle der Überlegungen, Maßnahmen und Forschungsarbeiten im Bereich Lesen führten. Es wurde ein neuer Lehrplan mit starker Betonung der Kernkompetenzen eingeführt, größeres Gewicht auf die Lehrerbildung gelegt und neue Förderinstrumente und Unterrichtsmaterialien entwickelt. Entsprechend erwähnen Baye et al. (2010) in Bezug auf die Situation in Polen als wichtigen Faktor, dass die Schüler mehr Erfahrung mit externen Prüfungen hatten. In Deutschland stehen Verbesserungen bei der Chancengerechtigkeit offenbar mit den Reaktionen auf die Bewertung durch PISA 2000 im Zusammenhang, die erhebliche Ungleichheiten zeigte. Daraufhin investierten die Bundesländer und Schulen stark in die Unterstützung benachteiligter Schüler, einschließlich der Kinder mit Migrationshintergrund (OECD, 2010f).

In einer schwedischen Untersuchung (Skolverket, 2009) zu den Leistungsverringerungen werden der Einfluss der zunehmenden Segregation des schwedischen Schulsystems und die negativen Auswirkungen von Dezentralisierung und der Aufteilung in Schulzweige hervorgehoben. Die Individualisierung der

<sup>(21)</sup> Diese Werte werden mittels eines dreistufigen (Land, Schule und Schüler) Mehrebenenmodells für die teilnehmenden EU-Länder berechnet.

Unterrichtspraktiken oder eine Verlagerung der Verantwortung von den Lehrkräften auf die Schüler hatten ebenfalls negative Auswirkungen. Diese Faktoren erhöhten die Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler, sei es durch stärkere Konzentration von Schülern mit ähnlichem Hintergrund in derselben Schule oder durch erhöhte Anforderungen an die häusliche Unterstützung, durch die das Bildungsniveau der Eltern größere Bedeutung für die Leistungen der Schüler erhielt.

Allgemeine Verbesserungen oder Verschlechterungen der Leseleistungen hängen in der Regel mit entsprechenden Veränderungen bei allen grundlegenden Kompetenzen zusammen, und haben oft auch mit allgemeinen Umstrukturierungen des Bildungswesens zu tun. Veränderungen im Leistungsniveau der Schüler können auch Anzeichen für Veränderungen der demografischen Bedingungen und der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft sein.

\*  
\*            \*

Die internationalen Schulleistungstests bieten eine Fülle von Informationen zu den Leseleistungen, konzentrieren sich jedoch weitgehend auf individuelle und schulische Faktoren. Sie erfassen nicht systematisch Daten zu den Bildungssystemen (PISA) bzw. analysieren solche Daten nicht im Hinblick auf eine Bewertung der Auswirkungen auf die Leseleistungen (IGLU/PIRLS). In dieser Studie werden die qualitativen Daten zu verschiedenen Aspekten der europäischen Bildungssysteme untersucht, um die wichtigsten Faktoren zu ermitteln, die sich auf die Leseleistungen auswirken, und es werden beispielhafte Verfahren für die Bereiche Leseerziehung, Leseunterricht und Leseförderung herausgestellt. Eine Sekundäranalyse der internationalen Erhebungsdaten ergänzt die Erörterung von Forschungsergebnissen und nationalen Politiken zu den Hauptthemen der Studie.



## KAPITEL 1: PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE FÜR DIE LESEERZIEHUNG

---

Seit vielen Jahrzehnten besteht eines der Hauptziele der Bildungssysteme in Europa darin, allen Bürgern angemessene Lesefertigkeiten zu vermitteln. Das Unterrichten und Erlernen dieser Fertigkeiten ist jedoch ein sehr komplexer Prozess. In diesem Kapitel soll es vor allem um zweierlei gehen: Erstens soll dieser Prozess erläutert sowie die Haupthindernisse für seinen erfolgreichen Verlauf herausgearbeitet werden und zweitens soll dargelegt werden, welche Unterstützung Lehrkräfte durch anderes pädagogisches Fachpersonal bei der Leselerziehung erhalten. Letzteres wird durch eine Analyse offizieller Leitlinien erfolgen, die sich weitgehend auf nationale Curricula und damit zusammenhängende Strategien stützt.

Abschnitt 1.1 bietet einen Überblick über die akademische Forschung zu den verschiedenen Aspekten der Vermittlung von Lesekompetenz und zu wirksamen Unterrichtspraktiken in den wesentlichen Phasen der Leseentwicklung. Besonderes Augenmerk wird dabei auch auf Unterrichtsmethoden und –aktivitäten liegen, durch die Schülerinnen und Schüler mit Leseschwächen gefördert werden können. Abschnitt 1.2 befasst sich mit nationalen und zentral festgelegten Curricula und Leitlinien. Dabei wird in erster Linie untersucht, ob diese die neuesten Erkenntnisse der internationalen Forschung zu den wesentlichen Phasen der Leseentwicklung und den wirksamsten Unterrichtspraktiken berücksichtigen. Außerdem werden die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Strategien verschiedener Staaten auf dem Gebiet der Leselerziehung herausgearbeitet. Abschnitt 1.3 widmet sich leseschwachen Schülern und untersucht, mithilfe welcher Ansätze sie üblicherweise unterstützt werden. Die Analyse basiert auf Daten, die 2006 im Rahmen der Internationalen Grundschulleseuntersuchung IGLU/PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*) erhoben wurden. Abschnitt 1.4 analysiert die nationalen Strategien und Praktiken im Hinblick auf Unterstützungspersonal, das den Lehrkräften bei ihrer Arbeit mit leseschwachen Schülern zur Seite steht. Außerdem werden konkrete und erfolgreiche Initiativen vorgestellt, die innerhalb der Bildungssysteme durchgeführt wurden, um diesen Schülern zu helfen.

### 1.1. Überblick über die wissenschaftliche Literatur zum Thema Leseunterricht und Behebung von Leseschwächen

Die in der Schule erworbene Lesekompetenz bildet die Grundlage für den kontinuierlichen schulischen Erfolg von Kindern und für ihre spätere Integration in und Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und Erwerbsleben. So ist die Entwicklung guter Lesefertigkeiten in der Regel Voraussetzung dafür, dass ein höheres Bildungsniveau erreicht wird. Wenn dagegen versäumt wird, flüssig lesen zu lernen und ein gutes Leseverständnis zu entwickeln, können Lernschwierigkeiten und Beeinträchtigungen bei der Entwicklung neuer Kompetenzen die Folge sein.

Die aktuelle Lesekompetenzforschung zeigt wirksame Wege zur Förderung des Erwerbs von Lesekompetenz und des Leseverständnisses bei Kindern und Jugendlichen auf und empfiehlt bewährte, wissenschaftlich fundierte Verfahren zur Behebung von Leseschwächen. Es gibt eine Vielzahl von Studien, die beleuchten, welche spezifischen Unterrichtspraktiken die Entwicklung von Lesekompetenz fördern, und, was vielleicht noch wichtiger ist, uns helfen zu erkennen, wie kompetente Leser vorgehen und woran es schwachen Lesern fehlt.

Der folgende Abschnitt liefert einen Überblick über Forschungsergebnisse zu den wesentlichen Phasen der Leseentwicklung sowie zu wirksamen Unterrichtspraktiken und Bewertungsstrategien. Besonderes Augenmerk gilt dabei durchgängig den Ansätzen, mit denen versucht wird, den Bedürfnissen leseschwacher Schüler gerecht zu werden. Zu beachten ist, dass die beschriebenen Prozesse keine lineare Abfolge bilden, bei der jeder Schritt in der Leseentwicklung die Vorbedingung für den nächsten ist. Vielmehr müssen die verschiedenen Phasen und Unterrichtsansätze in ausgewogener, integrierter und dynamischer Weise angegangen werden, um die Lesekompetenz im Rahmen eines umfassenden, verstehensbasierten Sprachunterrichts zu fördern.

### 1.1.1. Grundlagen der frühen Leseentwicklung

Die frühe Phase der Leseentwicklung, in der die Grundlagen gelegt werden, ist ein entscheidendes Zeitfenster für den Erwerb von Lesekompetenz. In den folgenden Abschnitten werden einige Aspekte der Vermittlung grundlegender Lesefertigkeiten erläutert, die nachweislich großen Einfluss auf die frühen Phasen der Leseentwicklung haben: phonologische und phonemische Bewusstheit, Phonemik und Leseflüssigkeit.

#### Phonologische Bewusstheit

Es herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass phonologische Bewusstheit ein wichtiger Prädiktor der Leseentwicklung ist, und dies gilt insbesondere insbesondere für die frühen Phasen des Lesenlernens (siehe z. B. Chall, 1996b; Cowen, 2003; Patel et al., 2004; Caravolas et al., 2005). Der Begriff „phonologische Bewusstheit“ – der häufig synonym zu dem Terminus „phonemische Bewusstheit“ verwendet wird – bezeichnet „die Fähigkeit zur Identifikation und Manipulation der Lautbestandteile gesprochener Wörter“ (Pufpaff, 2009). Phonemische Bewusstheit, d. h. das Verständnis von Phonemen, den kleinsten lautlichen Einheiten, ist ein Teilbereich der phonologischen Bewusstheit (Cunningham, Cunningham, Hoffman und Yopp, 1998).

Die Vermittlung phonologischer Bewusstheit ist ein Schlüsselfaktor für die Entwicklung frühkindlicher Lesekompetenz. Vorhandene Defizite in diesem Bereich können bei Primarschulkindern oder sogar schon bei Vorschulkindern durch geeignete Trainings ausgeglichen werden. Eine Studie über die Leseförderungsprogramme im Rahmen von Kindergartencurricula in zehn europäischen Staaten (Tafa, 2008) belegt, dass die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Erfolg der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen auf immer breiterer Ebene erkannt wird. Die Untersuchung ergab außerdem, dass die Anwendung von Strategien zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten ein entscheidender Faktor für den Erwerb von Lesekompetenz ist.

Insbesondere bei Kindern, die ein hohes Risiko haben, eine Leseschwäche zu entwickeln, kann frühzeitiges Training der phonologischen Bewusstheit eine entscheidende Auswirkung auf die Entwicklung ihrer Lesekompetenz und die erzielten Ergebnisse haben. Dies wurde z. B. durch Studien von Ball und Blachman (1991) sowie Foorman et al. (1997a, b) nachgewiesen: Dabei wurden Kindergartenprogramme für Kinder, die ein hohes Risiko hatten, eine Leseschwäche zu entwickeln, durch Aktivitäten und Aufgaben ergänzt, die die phonologische Bewusstheit fördern. Beide Studien ergaben, dass ein ergänzendes Angebot an solchen Aktivitäten bei den teilnehmenden Kindern im Vergleich zu den Kindern, die nur das Standardprogramm absolvierten, zu einer Verbesserung der Lesekompetenz führte.

Ähnlich gelagerte Studien haben gezeigt, dass ein spezielles Training der phonologischen Bewusstheit auch später noch von Nutzen ist und das Wortlesen in den ersten Primarschuljahren verbessert. Nach Befunden von Torgesen (1997) bewirkten Einzeltrainings, in denen phonologische Dekodierungsstrategien sowie Lesen und Schreiben eingeübt wurden, dass rund 75 % der Schülerinnen und Schüler des ersten Primarschuljahrgangs, deren phonologische Kompetenz im Kindergarten relativ gering gewesen war, sich so weit verbesserten, dass sie das nationale Durchschnittsniveau erreichten. Vergleichbare Ergebnisse wurden auch bei älteren Personen mit schwerer Leseschwäche erzielt, obwohl hier die Einzeltrainings sehr viel zeitintensiver waren. Zudem erreichten die Betroffenen das durchschnittliche nationale Leistungsniveau lediglich in Bezug auf die Dekodierungsgenauigkeit, nicht jedoch in Bezug auf das Dekodierungstempo. Über ebensolche positiven Resultate berichten Olsen et al. (1997) bei Schülern der 3. bis 6. Jahrgangsstufe, die Einzeltrainings zum Einüben phonologischer Dekodierungsstrategien absolvierten.

#### Phonics

Die Forschung hat darüber hinaus die wichtige Rolle von „phonics“ – auch als „Graphem-Phonem-Korrespondenz“ bezeichnet – beim Lesen lernen nachgewiesen (siehe z. B. Foorman et al., 1998; Torgesen, 2000; Torgesen et al., 2001; Goswami, 2005; Torgerson et al., 2006; Brooks, 2007; de Graaff et

al., 2009). Bei der Unterweisung in Graphem-Phonem-Korrespondenz (bzw. Buchstaben-Laut-Korrespondenz) lernen Schüler, „wie Buchstaben mit Lauten (Phonemen) verknüpft sind und dadurch Laut-Buchstaben-Entsprechungen bzw. „*spelling patterns*“ (die Umsetzung von gesehenen Einheiten in Laute) bilden, und sie lernen, dieses Wissen beim Lesen anzuwenden“ (NRP 2000, S. 8). Die meisten Forschungsarbeiten unterstreichen die Notwendigkeit einer systematischen Unterweisung in Graphem-Phonem-Korrespondenz auf der Grundlage eines klaren Plans oder Programms – anstatt einer eher sporadischen Behandlung dieses Themas, bei der die Lehrkraft die Unterrichtseinheiten von Fall zu Fall an die Bedürfnisse der Schüler anpasst. Sie zeigen auf, dass eine systematische Unterweisung in Graphem-Phonem-Korrespondenz sich positiv auf die Fähigkeiten von Leseanfängern in Bezug auf Wortidentifikation und Rechtschreibung auswirkt und eine wirksame Intervention zur Förderung von Kindern darstellt, die ein für ihre Altersstufe unterdurchschnittliches Leistungsniveau im Lesen aufweisen (ibid.).

Dieser Befund wurde auch durch einen neueren Bericht des US-amerikanischen *National Reading Panel* (Shanahan, 2005) bestätigt. Außerdem hob der Bericht hervor, dass „*phonics*“ zwar im Regelfall sowohl in Kleingruppen als auch im Klassenverband unterrichtet werden kann, dass aber leseschwache Schüler sehr wohl von intensiverem Kleingruppenunterricht profitieren. Nicht jeder Schüler versteht alle phonemischen Konzepte, wenn sie zum ersten Mal erläutert werden; deshalb empfiehlt der Bericht die laufende Überwachung der Fortschritte der Schüler und ein intensives Training in Buchstaben-Laut-Korrespondenz in kleineren Gruppen, deren Größe sich jeweils an den Bedürfnissen der Schüler orientieren sollte.

Ein anderer Forschungsüberblick befasst sich mit Erkenntnissen aus dem Vereinigten Königreich, Australien, Kanada und den Vereinigten Staaten, die sich auf alternative Ansätze für leseschwache Schüler in der Primarschule beziehen (Slavin et al., 2009). Der Bericht bestätigt ebenfalls die wichtige Rolle von „*phonics*“ und gelangt darüber hinaus zu der Erkenntnis, dass insbesondere Einzelinterventionen, die von Lehrkräften und nicht von Assistenzlehrkräften oder Freiwilligen angeboten werden, für leseschwache Schüler von Nutzen sind.

### Exkurs: Die Bedeutung der Orthografie für das Lesen lernen

Die Graphem-Phonem-Korrespondenz ist für die Vermittlung von Lesekompetenz in den europäischen Ländern von unterschiedlicher Bedeutung, da manche Sprachen mehr Anstrengungen beim Lesen lernen erfordern als andere. In Sprachen mit konsistenter Orthografie wird derselbe Buchstabe in verschiedenen Wörtern immer gleich ausgesprochen, während die Buchstabe-Laut-Beziehungen in inkonsistenten Orthografien viele Varianten aufweisen. So unterscheiden sich z. B. die orthografischen und syllabischen Strukturen im Englischen, Französischen, Dänischen und Portugiesischen erheblich von denen anderer europäischer Sprachen mit konsistenterer Orthografie wie Finnisch, Griechisch, Italienisch und Spanisch und sind komplexer als letztere. Das hat bedeutende Implikationen für die Leseentwicklung und damit auch für Empfehlungen zur Leselerziehung in Europa.

Seymour et al. (2003) untersuchten die frühe (grundlegende) Phase des Erwerbs von Lesekompetenz im Englischen und zwölf anderen europäischen Orthografien. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus den meisten europäischen Staaten noch vor dem Ende des 1. Primarschuljahres auf Anfängerniveau richtig und flüssig lesen können. In einigen Sprachen, nämlich Französisch, Portugiesisch, Dänisch und insbesondere Englisch, verhält es sich jedoch anders – und dies ist offenbar nicht auf das unterschiedliche Einstiegsalter beim Lesen lernen oder der Vermittlung von Buchstabenkenntnissen zurückzuführen. Vielmehr gehen die Verfasser davon aus, dass grundlegende sprachliche Unterschiede hinsichtlich der syllabischen Komplexität und orthografischen Konsistenz eine Rolle spielen. Die Entwicklung grundlegender Lesefertigkeiten in orthografisch inkonsistenten Sprachen scheint mehr als doppelt so lange zu dauern wie in Sprachen mit konsistenter Orthografie.

Das Projekt PROREAD (Blomert, 2009), das die individuellen kognitiven Fähigkeiten von Primarschülern in sechs europäischen Staaten verglich, gelangte zu ähnlichen Schlüssen. Die Projektergebnisse zeigten, dass Kinder beim Lesen lernen sowohl bei konsistenten als auch bei inkonsistenten Orthografien die gleichen kognitiven Fähigkeiten einsetzen. In dem Maße wie jedoch die Konsistenz der Entsprechung zwischen Buchstaben und Sprachlauten abnimmt, verringert sich auch das Tempo der Leseentwicklung.

Die orthografische Konsistenz wirkt sich daher vor allem in den ersten Jahren des Erwerbs von Lesekompetenz aus. Sie kann in dieser Phase in erheblichem Maße zur Entwicklung einer Leseschwäche beitragen, was wiederum dafür spricht, leseschwache Schüler so früh wie möglich, am besten ab dem 1. Schuljahr, zu fördern.

### Leseflüssigkeit

Die Entwicklung der Fähigkeit zu flüssigem Lesen ist ein weiterer wichtiger Faktor für die Entwicklung grundlegender Lesefertigkeiten, da mangelnde Leseflüssigkeit sich negativ auf das Leseverständnis auswirken kann. Rasinski (2003) beschreibt Leseflüssigkeit als Fähigkeit, Textpassagen richtig, schnell, mühelos und mit angemessenem Ausdruck („Prosodie“) zu lesen. Nichols et al. (2009, S. 4) erweitern diese Definition, indem sie die Bedeutung der Geschwindigkeit des Leseflusses hervorheben, die sie als „Automatizität der Worterkennung“ bezeichnen. Auch leseschwache Schülerinnen und Schüler können einen hohen Grad an Lesegenauigkeit erreichen, jedoch fehlt es ihnen wegen ihres langsamen Lesetempos häufig an Leseflüssigkeit.

In der Regel zielt der Leseunterricht zunächst auf die Leserichtigkeit ab, anschließend auf die Lesegeschwindigkeit und bezieht dann später Aspekte der gesprochenen und geschriebenen Sprache wie Grammatik und Zeichensetzung ein. In dem Maße, wie sich bei Schülern der Einsatz dieser Basiskompetenzen automatisiert, können sie sich stärker auf das Verständnis dessen, was sie lesen, konzentrieren. Dies wird durch die Ergebnisse des US-amerikanischen *National Reading Panel* bestätigt, denen zufolge „Flüssigkeit das Leseverständnis fördert, weil sie kognitive Ressourcen für das Interpretieren freisetzt“ (NICHD 2000, S. 36).

Während die Forschung die Bedeutung der Leseflüssigkeit in der frühen Phase der Leseentwicklung unterstreicht und die hierfür förderlichen Faktoren aufzeigt, liegen hinsichtlich der Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden zur Verbesserung der Leseflüssigkeit weniger Befunde vor. Allgemein wird davon ausgegangen, dass Leseflüssigkeit durch Übung und Erfahrungen mit Text-, Grammatik- und Zeichensetzungskonventionen entwickelt wird. Auch wurde die These aufgestellt, dass eigenständiges wiederholtes Lesen für Leser von Nutzen sein kann, die in der Lage sind, ihre eigene Lesekompetenz zu überwachen und zu bewerten. Bei den meisten jüngeren und bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern scheint wiederholtes Lesen jedoch effektiver zu sein, wenn es unter Anleitung einer Lehrkraft erfolgt (Rasinski et al., 2009). Zu den vorgeschlagenen Unterrichtsansätzen zählen Lautlese-Tandems („*paired repeated reading*“), begleitetes Lesen und Satzlesen (siehe z. B. Nichols et al., 2009).

### Ein ausgewogener Ansatz für die Vermittlung von Lesekompetenz

Generell gilt es im Auge zu behalten, dass phonologische Bewusstheit, phonemische Bewusstheit, Unterweisung in Buchstaben-Laut-Beziehungen und Leseflüssigkeit mittlerweile zwar die bekanntesten, am häufigsten angewandten und am besten erforschten Ansätze der Leserziehung sind, aber dass es daneben noch andere Konzepte gibt. Die erläuterten Ansätze befassen sich lediglich mit einem Teil der Prozesse, die zusammen mit anderen Prozessen entwickelt werden müssen, damit ein Schüler zum Leser wird. So wertete z. B. Cowen (2003, S. 2) sechs große Studien über das Lesen lernen aus und gelangte zu dem Befund, dass bedeutungsorientiertes, sinnverstehendes Lesen und Buchstaben-Laut-Korrespondenz separat voneinander eingeübt werden sollten. Er empfiehlt daher ein „ausgewogenes Programm“ für die Lesefrüherziehung und den Erstunterricht im Lesen. Dieses „erfordert einen sehr umfassenden, integrierten Ansatz und setzt bei den Lehrkräften fundierte Kenntnisse der Lesekompetenzforschung voraus im Hinblick auf die Entwicklung frühkindlicher Lesekompetenz, phonologische und phonemische Bewusstheit, das alphabetische Prinzip, Vermittlung von Buchstaben-Laut-Korrespondenz und Wortlernen, Auswahl von Lesematerialien mit geeignetem Anforderungsniveau, Leserreaktion, Schreibprozess und konstruktivistisches Lernen“.

Ein Beispiel für einen ausgewogenen Ansatz für Kinder, die in einer frühen Phase ihrer Schullaufbahn Probleme beim Lesen lernen haben, ist das Programm „*Reading Recovery*“, das auf das Konstruieren und Verstehen geschriebener Texte abzielt (nähere Informationen zur Umsetzung dieses Programms in einigen

europäischen Staaten finden sich in Abschnitt 1.4). Der derzeitige Programmansatz unterstützt Lese- und Schreibanfänger, indem er gezielt die Entwicklung der phonologischen und phonemischen Bewusstheit mit Vermittlung der Buchstaben-Laut-Korrespondenz und der Förderung der Leseflüssigkeit verbindet. Im Rahmen intensiver Einzelinterventionen leiten Lehrkräfte die Kinder zu verschiedenen Aktivitäten rund um ausgewählte Texte an, wie wiederholtes Lesen eines Texts, Identifizieren von Buchstaben und Wörtern, Hören und Schreiben der Laute in Wörtern, usw. *Reading Recovery* ist für Kinder gedacht, die in den ersten Primarschuljahren nur das niedrigste Leistungsniveau im Lesen und Schreiben erreichen, und soll Lese- und Schreibschwächen angehen, bevor sich diese negativ auf die Bildungsleistung von Kindern auswirken. Evaluierungen von *Reading Recovery* belegen, dass sich das Programm positiv auf die frühe Lese- und Schreibkompetenz von Schülern auswirkt (siehe z. B. Iversen und Tunmer, 1993; Stahl et al., 1999) und dass es insbesondere für sozial benachteiligte Kinder von Nutzen ist (Sylva und Hurry, 1996). Allerdings haben neuere Forschungsarbeiten aufgezeigt, dass das Programm mehr Gewicht auf eine systematische, strukturierte Vermittlung der Buchstaben-Laut-Beziehungen legen müsste (Rose, 2009; Singleton, 2009).

### 1.1.2. Entwicklung des Leseverständnisses

Im Anschluss an den Erstunterricht im Lesen, in dem grundlegende Kompetenzen vermittelt werden, müssen Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Lesefertigkeiten festigen, damit sie „lesen können, um zu lernen“. Sie müssen ihre Fähigkeit zur Wortidentifikation weiterentwickeln, ihre Leseflüssigkeit verbessern und ihre Geschwindigkeit beim Lesen zusammenhängender Texte erhöhen. Für Schüler, denen es nicht gelingt, diese grundlegenden Lesefertigkeiten weiterzuentwickeln, kann es sich als sehr schwierig erweisen, die eigentlichen Ziele des Lesens zu erreichen – das zu verstehen, was sie lesen, und die Nutzung des Lesens als Lerninstrument.

#### Wortschatzentwicklung

Die Entwicklung von Wortschatzwissen ist ein wichtiger Aspekt des Lesenlernens. Schülerinnen und Schüler mit guten Wortschatzkenntnissen werden mit hoher Wahrscheinlichkeit ihre Lese- und Verstehensleistung steigern können. Dagegen werden Schüler, die bestimmte Wörter nicht in ihrem mündlichen Wortschatz haben, diese voraussichtlich auch nicht verstehen, wenn sie sie gedruckt sehen. Befunde aus der Forschung bestätigen die Bedeutung des Wortschatzes und seine Auswirkungen auf das Leseverständnis. So haben Studien z. B. gezeigt, dass der Umfang des Wortschatzwissens im Kindergarten ein guter Prädiktor des Leseverständnisses in den mittleren Primarschulklassen ist (Scarborough, 1998). Die mündlichen Wortschatzkenntnisse am Ende des ersten Primarschuljahres sind ein wichtiger Prädiktor für das zehn Jahre später vorhandene Leseverständnis (Cunningham und Stanovich, 1997). Zudem nehmen die Diskrepanzen im Wortschatzwissen in den ersten Primarschuljahren weiter zu, d. h. Schulanfänger mit eingeschränkten Wortschatzkenntnissen fallen im Lauf der Zeit gegenüber Gleichaltrigen zurück, die zu Beginn des ersten Primarschuljahres einen großen Wortschatz hatten (Biemiller und Slonim, 2001).

Diese Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Umsetzung eines umfassenden Programms zur Wortschatzentwicklung ab den ersten Schuljahren. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Wortschatzwissen als ein Kontinuum verstanden werden muss: Anfangs sind keine Kenntnisse über die Bedeutung eines Wortes vorhanden; dann entwickelt sich ein allgemeines Verständnis der Wortbedeutung und später das Wissen über seine engere, kontextgebundene Bedeutung; zuletzt kommt ein umfassendes, dekontextualisiertes Wissen über die Bedeutung eines Wortes und seinen Bezug zu anderen Wörtern hinzu sowie über seinen möglichen metaphorischen Gebrauch (Beck et al., 2002). Ein Schüler kann also ein Wort im allgemeinen Sinne verstehen, aber zusätzliches Training benötigen, um einen höheren Grad an Verständnis zu erreichen. In diesem Fall muss das bei einem Schüler vorhandene Wortverständnis angemessen beurteilt werden, damit entschieden werden kann, welches Training er benötigt.

In einem Forschungsüberblick über Wortschatzentwicklung stellt Baumann (2009) fest, dass Wortschatzarbeit das Leseverständnis verbessern kann, wenn sie Folgendes beinhaltet: definitorische und kontextuelle Information; Angebot vielfältiger Lernerfahrungen mit den Wörtern; aktive Beteiligung der

Lernenden an der Verarbeitung von Wortbedeutungen. Wirksame Techniken zur direkten Einbeziehung von Schülern in die Konstruktion von Bedeutung machen sich unter anderem deren persönliche Erfahrungen für die Wortschatzarbeit im Unterricht zunutze. So können Schüler z. B. im Rahmen eines Brainstorming eine Liste von Wörtern erstellen, die Bezug zu einem bereits bekannten Wort haben, und ihre Kenntnisse über das relevante Vokabular austauschen, wenn sie die weniger vertrauten Wörter auf der Liste erörtern; oder sie können sich Geschichten ausdenken und erzählen, um ihr Lese- und Hörverständnis sowie ihren Wortschatz zu verbessern (Smith, 1997).

Für Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich verlagert sich der Schwerpunkt bei der Entwicklung des Lesewortschatzes hin zur Wissenschaftssprache und zu dem Vokabular, das zur fachinternen und fächerübergreifenden Vermittlung von Konzepten in Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte verwendet wird. Das wissenschaftliche Vokabular der einzelnen Fachgebiete ist meist hochspeziell (z. B. „Osmose“, „Perimeter“, „Parameter“, „geografisch“) und unterscheidet sich vom Alltagsvokabular der zwangloseren Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers. Laut Marzano (2005) erfolgt eine wirksame Vermittlung von wissenschaftlichem Vokabular durch die direkte Erläuterung neuer Begriffe und ihre häufige Wiederholung in Lernsituationen. Mithilfe eines solchen Ansatzes können Schüler das Wortschatzwissen aufbauen und pflegen, das für das Verständnis der Informationen, die sie im Klassenzimmer lesen und hören, entscheidend ist. Shanahan und Shanahan (2008) vertreten zudem die Auffassung, dass angesichts der besonderen Anforderungen, die in den verschiedenen Schulfächern an die Lesekompetenz gestellt werden, die Vermittlung von Lesekompetenz im Sekundarbereich in den jeweiligen Fachunterricht eingebettet sein sollte. Mit anderen Worten, Fachlehrer sollten geeignete Verständnisstrategien nutzen, die direkt und explizit das Fachvokabular vermitteln, das adoleszente Schüler benötigen, um die besonderen Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz in den einzelnen Fächern zu bewältigen.

Es gibt nur wenige Studien, die die Wirkung von Programmen für die Wortschatzentwicklung zur Förderung leseschwacher Schüler untersuchen. Allerdings gibt es Belege dafür, dass mangelnde Fortschritte in Bezug auf das Leseverständnis oftmals auf einen begrenzten Lesewortschatz zurückzuführen sind. Ein Ausbau der Wortschatzarbeit mit leseschwachen Kindern kann demnach dazu beitragen, dass sie Schlüsselkonzepte in Lektüretexten besser erkennen, leichter Inferenzen innerhalb eines Texts und zwischen verschiedenen Texten bilden und ihre Verständnisfähigkeit verbessern (siehe z. B. Brooks, 2007; Scammacca et al., 2007; Rupley und Nichols, 2005). Obwohl kein allgemeiner Konsens darüber besteht, wie sich die Nutzung von Computern auf schwache Leser auswirkt (Brooks, 2007), haben einige Studien über Schüler verschiedener Jahrgangsstufen ergeben, dass sich der Einsatz von Hörbüchern und digitalen Texten zur Unterstützung der Wortschatzentwicklung positiv auf die Lern- und Verstehensleistung von leseschwachen Schülern auswirkt (siehe z. B. Anderson-Inman & Horney, 1998; De Jong und Bus, 2003).

### Leseverständnisstrategien

Im Verlauf der Schulzeit stellen literarische Texte und Sachtexte zu verschiedenen Themen immer höhere Anforderungen an das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler. Während es beim Lesen anfangs vor allem um die Fähigkeit geht, Wörter zu dekodieren, so gewinnt die Fähigkeit, eine Aussage oder einen ganzen Text zu verstehen, später immer größere Bedeutung. Dann kann Leseverständnis als „gerichtetes Denken, in dessen Verlauf durch Interaktion zwischen Leser und Text Bedeutung aufgebaut wird“ (Durkin, zitiert in Harris und Hodges 1995, S. 207) definiert werden. Leseverständnis beinhaltet also sowohl sprachliche als auch kognitive Prozesse, die beim Lesen ineinandergreifen, wenn der Leser versucht, die Bedeutung eines geschriebenen Textes zu erschließen.

Der *RAND Reading Study Group* (2002) zufolge sollte bereits bei Leseanfängern, und nicht erst nach der Primarschule (wenn die Worterkennungsfähigkeiten schon weitgehend gefestigt sind), im Rahmen der Vermittlung von Lesekompetenz auch das Leseverständnis trainiert werden. Die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, des Wortschatzes und des Hörverstehens sollte schon in der Vorschulerziehung einsetzen und auch während der gesamten Primarschulzeit Bestandteil der Lehrpläne bleiben. Neben einer guten mündlichen Ausdrucksfähigkeit nennt die *RAND Group* noch andere Voraussetzungen für das

Leseverständnis, wie z. B. einen erfolgreichen Erstleseunterricht. Kinder, die Wörter richtig und schnell lesen können, verfügen über eine solide Grundlage für die Entwicklung eines guten Leseverständnisses. Außerdem erhöhen soziale Interaktion und die Teilhabe an literalen Gemeinschaften – zu Hause und in der Schule ebenso wie in sonstigen Gemeinschaften und im weiteren soziokulturellen Umfeld – die Motivation der Schüler und unterstützen die Herausbildung ihrer Identität als Leser. Schülerinnen und Schüler, die vielfältige schriftkulturelle Erfahrungen machen und leicht auf schriftliche Texte zugreifen können, entwickeln mit höherer Wahrscheinlichkeit ein gutes Leseverständnis. Daher müssen Unterrichtsstrategien zur Entwicklung des Leseverständnisses den jeweiligen Hintergrund der Schüler und ihre Fähigkeit, von solchen Strategien zu profitieren, berücksichtigen.

Die Vermittlung von Leseverständnisstrategien kann Schülern helfen, die Bedeutung eines Texts vor, während und nach dem Lesen zu erfassen. Leseverständnisstrategien sind spezielle Verfahren, die Schülern helfen zu beurteilen, wie gut sie einen Text, den sie gerade lesen, verstehen, und durch die sie außerdem ihr Textverstehen und das Textlernen verbessern können. Gute Leser wenden beim Lesen eines Textes bewusst und unbewusst eine Reihe von Verständnisstrategien an. So aktivieren sie ihr Vorwissen, stellen Fragen zum Text oder nutzen ihr Wissen über die Textsorte, um die linguistische Struktur des Texts und die Zusammenhänge innerhalb des Texts besser zu erfassen. Schwache Leser verfügen dagegen nur über ein sehr kleines Repertoire an Leseverständnisstrategien und entscheiden sich häufig dafür, über das hinwegzulesen, was sie in einem Text nicht verstehen.

In den letzten Jahren fand der Ansatz, Leseverständnisstrategien während der gesamten Schulzeit explizit zu vermitteln, breite Unterstützung. Laut dem *National Reading Panel* (NICHHD, 2000) liegt diesem Ansatz der Gedanke zugrunde, dass das Leseverständnis verbessert werden kann, wenn Schüler lernen, spezielle kognitive Strategien einzusetzen oder strategisch vorzugehen, sobald sie beim Lesen auf Verständnisprobleme stoßen. Dazu erklären die Lehrkräfte in der Regel den Zweck der Strategien, erläutern Modelle und leiten die Schüler bei deren Aneignung und Nutzung an, bis diese in der Lage sind, sie selbstständig anzuwenden. Im Rahmen der vom *National Reading Panel* durchgeführten Metaanalyse von Studien über die Vermittlung von Verständnisstrategien im Unterricht wurden sieben Strategien ermittelt, die sich offenbar am wirksamsten für die Verbesserung des Leseverständnisses bei Schülern erwiesen haben:

- Verständnisprüfung: die Leser lernen, wie sie ihr Leseverständnis selbst überwachen;
- kooperatives Lernen: die Schüler erlernen Lesestrategien und diskutieren miteinander über den Lesestoff;
- Gebrauch von grafischen und semantischen Organizern (einschließlich Story Maps: die Leser fertigen grafische Darstellungen des Lesestoffs an, die das Verstehen und Memorieren unterstützen;
- Fragen beantworten: die Leser beantworten Fragen, die von der Lehrkraft gestellt werden, und erhalten unmittelbar Feedback;
- Fragen generieren: die Leser lernen, sich selbst Fragen zu stellen und inferentielle Fragen zu beantworten;
- Geschichtsaufbau: die Schüler lernen, den Aufbau der Geschichte als Mittel einzusetzen, um ihren Inhalt im Gedächtnis abzurufen und um Fragen zu dem, was sie gelesen haben, zu beantworten;
- Zusammenfassen: die Leser lernen, Gedanken zusammenzufassen und auf der Grundlage der im Text enthaltenen Informationen generalisierte Aussagen zu treffen.

Außerdem wies das *National Reading Panel* darauf hin, dass einige dieser Strategien wirkungsvoller sind, wenn sie als Teil einer „Mehrfachstrategie-Methode“ eingesetzt werden. Die kombinierte Nutzung mehrerer Strategien kann effektiveres Lernen, einen besseren Transfer des Gelernten, eine gesteigerte Gedächtnisleistung sowie eine allgemeine Verbesserung der Verstehensfähigkeit ermöglichen. Ein Beispiel für den Mehrfachstrategie-Unterricht ist der „reziproke Unterricht“ (Palincsar und Brown, 1984). Hier erläutert und demonstriert die Lehrkraft vier Verständnisstrategien – Generierung von Fragen, Zusammenfassung, Erläuterung und Vorhersage – und unterstützt dies durch einen Dialog mit den Schülern, während diese versuchen, die Bedeutung des Texts zu erfassen.

Neuere Forschungsergebnisse aus Europa belegen, dass reziproker Unterricht das Leseverständnis bei Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich fördert. So stellte z. B. Takala (2006) in Finnland fest, dass reziproker Unterricht am wirksamsten das Leseverständnis bei Schülern der Regelschule (4. und 6. Jahrgangsstufe) verbessert, aber auch für Schüler mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung von Nutzen war. Ein Forschungsüberblick von Brooks (2007) gelangt zu dem Schluss, dass sich reziproker Unterricht positiv auf die Lesegenauigkeit bei Schülern mit Leseschwächen auswirkt und insbesondere ihr Leseverständnis erheblich verbessert. Spörer, Brunstein und Kieschke (2009) untersuchten 210 deutsche Primarschüler, denen die Anwendung von Strategien wie Zusammenfassen, Fragen stellen, Erläutern und Vorhersagen vermittelt wurde und die nach drei verschiedenen reziproken Verfahren unterrichtet wurden – in Kleingruppen, Zweiergruppen und Kleingruppen unter Anleitung von Lehrkräften. Die Forscher stellten fest, dass diejenigen Schüler, die in kleinen Peer-Gruppen arbeiteten, in standardisierten Leseverständnistests besser abschnitten als die Schüler in von Lehrkräften angeleiteten Kleingruppen.

Die letztgenannte Studie bestätigt auch die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden, die das „kooperative Lernen“ fördern, das definiert werden kann als „Lernen durch Zusammenarbeit in Kleingruppen, um neue Informationen zu erfassen oder um ein gemeinsames Produkt zu erzeugen“ (Harris und Hodges 1994, S. 35). Da Schüler beim kooperativen Lernen in Zweier- oder Kleingruppen an klar festgelegten Aufgaben arbeiten, ist die Beteiligung jedes Schülers erforderlich. Auch Gruppen mit gemischtem Leistungsprofil können zusammenarbeiten, und die Leser können voneinander lernen. Das Unterrichtsmodell des kooperativen Lernens hat sich bei der Vermittlung von Leseverständnisstrategien in Sachfächern und im fächerübergreifenden Unterricht bewährt. Es verbessert nachweislich die schulische Leistung, steigert die Lernmotivation und führt dazu, dass die Schüler den gestellten Aufgaben mehr Zeit widmen (Bramlett, 1994). Schüler aller Leistungsniveaus profitieren von dieser Methode, und sie zeigt insbesondere bei leseschwachen Schülern positive Effekte. Durch diese Form der Zusammenarbeit mit Mitschülern können schwache Leser eine neue, aktive Rolle in einem Prozess der sozialen Konstruktion von Bedeutung im Unterricht spielen (Slavin et al., 2009). Außerdem hat sich herausgestellt, dass kooperatives Lernen die Integration von Kindern mit Behinderungen und Lernschwächen in Regelschulklassen fördert (Klingner et al., 1998).

Ein Beispiel für ein Programm für kooperatives Lernen ist PALS (*Peer-Assisted Learning Strategies* – Peer-unterstützte Lernstrategien) (Fuchs & Fuchs, 2001). Hier arbeiten Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen zusammen, lesen einander abwechselnd laut vor, fassen Textinhalte zusammen und sagen sie vorher. Die Auswirkungen von PALS auf das Strategiewissen, die Strategieanwendung und die Leistung bei der Bewältigung von Leseverständnisaufgaben wurden von Spörer und Brunstein (2009) bei deutschen Schülern im Sekundarbereich untersucht. Ihre Studie ergab, dass Schüler, die das PALS-Programm absolviert hatten, im Vergleich zu Schülern, die an herkömmlichem Unterricht zur Förderung des Leseverständnisses teilgenommen hatten, in Leseverständnistests besser abschnitten und auch mehr Kompetenz im selbstregulierten Lesen entwickelt hatten.

Das letztgenannte Konzept des selbstregulierten Lernens, das die Überprüfung der eigenen Leistung durch Reflexion und insbesondere die Nutzung der oben erwähnten „metakognitiven Kompetenz“ beinhaltet, ist ein weiterer wichtiger Aspekt für das Leseverständnis (Hacker, 1998). Es beinhaltet das Nachdenken über den eigentlichen Vorgang des Lesens, die Überprüfung des eigenen Verständnisses, Steuerungsstrategien zur Überwindung von Schwierigkeiten und die Neuinterpretation des Gelesenen. Leser müssen über Strategien für das Dekodieren und Verstehen sowie über ausreichendes Vorwissen verfügen, damit sie überprüfen können, ob die aufgebaute Bedeutung Vermutung oder Gewissheit ist.

Lehrkräfte können Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung dieser Kompetenzen helfen, wenn sie z. B. die Selbstüberwachung modellieren, indem sie beim Lesen laut denken (Davey, 1983; Baumann et al., 1993; Wilhelm, 2001). Dabei verbalisiert die Lehrkraft während des Lesens ihre Gedanken, verarbeitet Informationen oder führt eine Lernaufgabe aus. Für die Schüler wird auf diese Weise anschaulich, wie die Lehrkraft Bedeutung für unbekanntes Vokabular aufbaut, wie sie mit dem Text umgeht oder wie sie erkennt, dass sie etwas nicht versteht, und eine alternative Strategie auswählt, um ein Problem zu lösen. Besonders



schwächere Leser scheinen aus der Beobachtung dessen, was kompetente Leser während des Lesens denken, Nutzen zu ziehen. Zudem vertritt Anderson (2002) die Auffassung, dass Lehrkräfte die Schüler bei der Überprüfung und Bewertung ihres Strategieeinsatzes unterstützen können, indem sie sie auffordern, folgende Fragen zu beantworten: Was versuche ich zu erreichen? Welche Strategien wende ich an? Wie gut setze ich sie ein? Und was könnte ich noch tun? Schüler im Sekundarbereich, die Strategien wie die Selbstbefragung erlernten, konnten nachweislich ihr Leseverständnis verbessern (Gaultney, 1995).

Darüber hinaus stärkt das „Empowerment“ durch metakognitive Instrumente das Selbstvertrauen der Schüler als Leser, was wiederum ihre Lesemotivation erhöhen kann. Werden Kognition und Motivation im Unterricht gleichermaßen gefördert, kann dies somit die Leseleistung optimieren. Ein Ansatz zur Erhöhung der Lesemotivation durch kognitive Strategien ist die *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI) (Guthrie et al., 1999; Guthrie et. al., 1996). Dieses Programm soll „engagierte“ Leser heranbilden, die intrinsisch motiviert sind, sich mittels vielfältiger Texte Wissen anzueignen, und die in kompetenter Weise kognitive Strategien für das Leseverstehen anwenden. CORI kombiniert demnach Strategie-Trainings mit motivationalen Aspekten, um Schüler zu befähigen, anhand von Texten zu lernen. Zu den motivationalen Komponenten zählen realitätsbezogene Aufgabenstellungen, die Einräumung der Möglichkeit eigenverantwortlicher Auswahlentscheidungen seitens der Schüler, die Verwendung interessanter Texte vielfältiger Textgattungen, die Schaffung von Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und zur Vermittlung inhaltlichen Wissens im Unterricht. Im Rahmen der Strategie-Komponenten lernen die Schüler, Vorwissen zu aktivieren, Fragen zu stellen und in einer Vielzahl an Texten nach Informationen zu suchen sowie Informationen mittels grafischer Darstellungen zusammenzufassen und zu strukturieren. Evaluierungen von CORI haben gezeigt, dass das Verfahren Schüler an Brennpunktschulen dabei unterstützen kann, ein breites Spektrum an Textverständnisstrategien zu erlernen und anzuwenden. Es kann ihnen überdies konzeptuelles Lernen erleichtern und den Transfer ihres konzeptuellen Wissens fördern (Guthrie et al., 1998). Außerdem ist es eine wirksame Hilfe für leseschwache Schüler (Guthrie, 2004).

Ein neueres europäisches Projekt mit dem Titel „ADORE – Leseunterricht für leseschwache Jugendliche. Eine vergleichende Studie guter Praxis in europäischen Staaten“ (Garbe et al., 2009) befasste sich eingehender mit dem Leseunterricht für leseschwache Jugendliche in elf europäischen Staaten. Den Befunden der Studie zufolge liegen einige der wesentlichen Faktoren, die sich negativ auf die Lesekompetenz dieser Schüler auswirken, in den oben genannten Bereichen Leseverständnis, metakognitive Kompetenz, Nutzung von Lesestrategien und Lesemotivation. Im Rahmen des Projekts wurde daraufhin ein „Zyklusmodell eines guten Leseunterrichts“ (*Reading Instruction Cycle*) entwickelt, dessen zentrales, übergeordnetes Ziel die Förderung eines positiven Selbstkonzepts bei den Schülerinnen und Schülern und die Stärkung ihres Selbstvertrauens als Lernende ist. Zu den Schlüsselementen dieses Zyklusmodells auf Unterrichtsebene zählt Folgendes:

- die Einbeziehung der Schüler in die Planung des Lernprozesses und die Möglichkeit, dass sie ihren Lernprozess mitbestimmen;
- nach Möglichkeit die Einbeziehung der Schüler in die Auswahl ihres Lesestoffs und die Bereitstellung einer breiten Vielfalt von Texten;
- „Verstrickung“ der Schüler in Texte, indem sie gemeinsam mit ihren Mitschülern und den Lehrkräften eigene Reaktionen und Meinungen zu einem bestimmten Text entwickeln dürfen;
- die Vermittlung metakognitiver Strategien und die Entwicklung von selbstregulierenden Fähigkeiten, damit die Schüler zu einem bewussteren und strategischeren Textverständnis gelangen;
- Durchführung unterrichtsbegleitender bzw. diagnostischer Bewertungen (prozessorientierte Assessments), um die Unterrichtsentscheidungen auf die Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler abzustimmen und um eine Basis für die kontinuierliche inhalts- und problembezogene Kommunikation mit den Schülern über ihre Leistungen und Lernfortschritte zu schaffen.

### 1.1.3. Intensivinterventionen für schwache Leser

Auch bei hervorragendem Unterricht machen manche Schülerinnen und Schüler keine zufriedenstellenden Fortschritte im Lesen. Sie benötigen daher unter Umständen zusätzliche Unterstützung durch eine

Fachkraft für Leseförderung, die intensiven Einzel- oder Kleingruppenunterricht anbieten kann, der mit dem regulären Unterricht im Klassenverband abgestimmt ist. Die Schlussfolgerungen einer Studie des *US National Research Council* (Snow, Burns und Griffin, 1998) über die Prävention von Leseschwächen bei Kindern heben hervor, wie wichtig es ist, dass für Interventionen bei Kindern und für die laufende Unterstützung der Klassenlehrer gut ausgebildete Fachkräfte für Leseförderung zur Verfügung stehen. Außerdem müssen Schulen, in denen es Fachkräfte für Leseförderung und anderes Fachpersonal wie z. B. Lernpsychologen und Sprachtherapeuten gibt, die Tätigkeiten dieser Fachkräfte koordinieren und sicherstellen, dass sie stets auf dem neuesten Stand der Forschung im Bereich der Leseentwicklung und der Prävention von Leseschwächen sind.

Kleingruppen- oder Einzelunterricht innerhalb des Klassenverbands, der durch den Klassenlehrer erteilt wird, hat sich als effiziente Methode zur Erhöhung der Lernintensität bei leseschwachen Schülern erwiesen. Beide Ansätze ermöglichen den passgenauen Zuschnitt des Unterrichts auf die speziellen Bedürfnisse dieser Schüler. Sie bieten ihnen mehr Möglichkeiten zur Beteiligung und erleichtern es, ihnen Feedback zu geben.

Wie bereits oben erwähnt, haben sich Einzeltrainings für phonologische Dekodierungsstrategien bei schwachen Lesern als besonders wirksam erwiesen (Torgesen, 1997; Olsen et al., 1997). Ebenso wurde festgestellt, dass die Vermittlung von phonemischer Bewusstheit bei Schülern, die im Klassenverband keine angemessenen Fortschritte machen, in ergänzenden intensiven Kleingruppentrainings wirkungsvoller ist (Shanahan, 2005).

In ihrem Überblick über wirksame Programme für leseschwache Schüler gelangen Slavin et al. (2009) zu dem Schluss, dass intensive Einzeltrainings zur Unterweisung in Graphem-Phonem-Korrespondenz bei solchen Kindern in den ersten Primarschuljahren nicht nur bewirken, dass sie ein ihrer Altersstufe entsprechendes Leistungsniveau im Lesen erreichen, sondern dass sie auch dauerhaft zu sicheren Lesern werden. Die hohen Kosten für eine solche Lösung erscheinen gerechtfertigt, wenn man bedenkt, dass in den folgenden Jahren weniger Lernförderungsmaßnahmen oder Klassenwiederholungen erforderlich sind.

Ebenso wie bei Trainings für die phonologische und phonemische Bewusstheit und bei der Unterweisung in Graphem-Phonem-Korrespondenz dürften Kleingruppen- und Einzelunterricht die am besten geeigneten Settings sein, um wiederholt Leseworkshops unter Anleitung einer Lehrkraft (*guided reading sessions*) für junge Leser abzuhalten, die Defizite im Bereich der Leseflüssigkeit aufweisen (Rasinski et al., 2009; Nichols et al., 2009). Außerdem erwies sich auch bei der Vermittlung metakognitiver Strategien Kleingruppenunterricht als wirksamer als Unterricht in größeren Gruppen oder Einzelunterricht (Chiu, 1998).

#### **1.1.4. Unterrichtsbegleitende Bewertung als integraler Bestandteil der Leseerziehung**

Die Entwicklung der Lesefertigkeiten von Schülerinnen und Schülern kann durch einen geeigneten, wie oben beschriebenen Unterricht wirksam gefördert werden. Die Bewertung ist ein zentraler Aspekt des Unterrichts- und Lernprozesses. Sie kann bei der Förderung der Entwicklung der Lesekompetenz von Schülern eine wichtige Rolle spielen, indem sie eine gründliche Einschätzung ihrer Lesefähigkeiten und -fortschritte ermöglicht.

Die in der Pflichtschulbildung am weitesten verbreiteten Bewertungsformen sind die summative und die unterrichtsbegleitende Bewertung. Unter summativer Bewertung versteht man die systematische und regelmäßige Informationserhebung, die zu einer Beurteilung des quantitativen und qualitativen Lernerfolgs eines Schülers zu einem bestimmten Zeitpunkt führt. Sie erfolgt in der Regel zum Abschluss von Schuljahresabschnitten, Jahrgangsstufen und Bildungsstufen und wird von den Lehrkräften dazu genutzt, sowohl die Eltern als auch die Schüler selbst über die Leistungen der Schüler zu informieren oder um Entscheidungen zu treffen, die sich auf die schulische Laufbahn der Schüler auswirken können (Harlen, 2007). Die unterrichtsbegleitende Bewertung wird von den Lehrkräften normalerweise laufend vorgenommen und ist fester Bestandteil ihrer Tätigkeit während des gesamten Schuljahres. Sie bietet

Lehrkräften wie Schülern direktes Feedback und dient somit der Überwachung und Verbesserung der Unterrichts- und Lernprozesse (OECD, 2005a).

Der unterrichtsbegleitenden Bewertung kommt daher insofern eine zentrale diagnostische Funktion zu, als sie als Instrument zur Interpretation der Ergebnisse der Schülerbewertung dient und bestimmt, welche Bedeutung diese Einschätzung für den künftigen Lernprozess haben könnte. Argumente für den Einsatz der unterrichtsbegleitenden Bewertung liefert die Arbeit von Black und William (1998). Die Autoren kommen auf der Grundlage eines Forschungsüberblicks über mehr als 250 Studien zu dem Schluss, dass Strategien wie häufige Lehrerbeobachtung, Diskussionen im Unterricht und gemeinsames Lesen mit den Schülern zur Überwachung ihrer Lernfortschritte positive Auswirkungen auf die Leistung von Schülern haben. Zudem waren die größten Leistungssteigerungen durch dieses Verfahren in Schulen mit einer großen Zahl von sozioökonomisch benachteiligten Schülern zu beobachten. Black et al. (2002) ermittelten fünf Schlüsselfaktoren, die dazu beitragen, dass das Lernen durch unterrichtsbegleitende Bewertung verbessert wird:

- Die Schüler erhalten ein wirksames Feedback;
- die Schüler werden aktiv in die Gestaltung der Lernprozesse einbezogen;
- der Unterricht wird den Ergebnissen der Bewertung entsprechend angepasst;
- der tiefgreifende Einfluss von Bewertungen auf Motivation und Selbstwertgefühl der Schüler, die beide entscheidenden Einfluss auf das Lernen haben, wird anerkannt; und
- es wird der Notwendigkeit Rechnung getragen, dass die Schüler in der Lage sein sollen, sich selbst zu bewerten und zu verstehen, wie sie sich verbessern können.

Auf der Grundlage der Ergebnisse des ADORE-Projekts empfehlen Garbe et al. (2009) den Einsatz unterrichtsbegleitender Bewertungsformen, die die Diagnose der Stärken und Schwächen der Schüler erleichtern, die Anpassung des Unterrichts an Bildungsanforderungen fördern und den Schülern ihren Lernprozess bewusst machen, die sie ermutigen und ihnen Wege aufzeigen können, wie sie ihre eigenen Lese- und Lernfähigkeiten selbst bewerten können.

Der Gedanke, dass Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung der Bewertung und des Lernens beteiligt werden oder diese sogar kontrollieren sollten, bildet letztlich den Kern des Konzepts der Selbstbewertung (oder Peer-Bewertung, falls mehrere Schüler beteiligt sind). Selbstbewertungen stärken die Eigenwahrnehmung der Schüler als Akteure des Lesevorgangs und helfen ihnen, ihre individuellen Lernbedürfnisse zu erkennen (Guthrie und Wigfield, 1997). Bei leseschwachen Jugendlichen können solche Formen der Bewertung das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen stärken und ihre Lesemotivation fördern (Garbe et al., 2009).

## 1.2. Lesekompetenzcurricula und offizielle Leitlinien <sup>(22)</sup>

Dieser Abschnitt analysiert die Lesekompetenzcurricula, die in offiziellen Leitdokumenten für den Elementar- und Primarbereich sowie den Sekundarbereich I erläutert werden. Leitdokumente werden definiert als offizielle Dokumente, die Unterrichtsprogramme vorgeben und einige oder alle der folgenden Elemente enthalten: Lerninhalte, Lernziele, Leistungsziele, Leitlinien für die Bewertung der Schüler oder Modelllehrpläne. In einem Land oder Staat kann es mehrere Arten von Dokumenten für dasselbe Bildungsniveau geben, deren Umsetzung unterschiedlich flexibel gehandhabt werden kann. Alle machen jedoch grundlegende Rahmenvorgaben, die den Lehrkräften verbindlich vorschreiben (oder, falls es keine verbindlichen Vorgaben gibt, Empfehlungen an die Hand geben), wie sie ihren Unterricht auf die Bedürfnisse ihrer Schüler abstimmen sollten. Die Begriffe „Lehrpläne“ und „Leitdokumente“ werden in diesem Abschnitt synonym verwendet.

Es wird in diesem Abschnitt um die wichtige Frage gehen, ob europäische Leitdokumente die neuesten Ergebnisse der Lesekompetenzforschung berücksichtigen, insbesondere im Hinblick auf die kritischen

---

<sup>(22)</sup> Der nachstehende Abschnitt wurde von Luxemburg nicht geprüft.

Phasen der Leseentwicklung und die im Literaturüberblick beschriebenen wirksamsten Unterrichtsmethoden. Außerdem werden die Gemeinsamkeiten und wichtigsten Unterschiede zwischen den europäischen Staaten im Hinblick auf die empfohlenen oder vorgeschriebenen Unterrichtsansätze herausgearbeitet.

Im Anschluss an einen kurzen Überblick über die zur Analyse der Leitdokumente angewendete Methodik wird erstens beschrieben, was unter Leitdokumenten zu verstehen ist, und es werden Hintergrundinformationen geliefert. Zweitens folgt eine kurze Erörterung von Lernzielen und Leistungsskalen – den beiden grundlegenden Richtgrößen, die die Lehrkräfte verwenden, wenn sie ihre eigenen Arbeitspläne und Unterrichtsmethoden entwickeln. Ein dritter Abschnitt zum Leseunterricht befasst sich speziell mit dem, was Schülerinnen und Schüler lernen müssen, damit sie in der Lage sind, zu lesen. Dabei wird die Entwicklung der frühkindlichen Lesekompetenz und grundlegender Lesefertigkeiten sowie Leseverständnisstrategien behandelt. Und da Schüler nicht nur Fertigkeiten, sondern auch gute Gewohnheiten entwickeln müssen, um zu kompetenten Lesern zu werden, widmet sich der letzte Teil dieses Abschnitts der wichtigen Frage des Leseengagements.

### 1.2.1. Methodik

Als Informationsquelle für diese Analyse wurden ausschließlich Leitdokumente herangezogen. Es wurden nur solche Dokumente oder Dokumentabschnitte ausgewertet, die sich auf die Unterrichtssprache beziehen. Nachdem ein gemeinsamer Untersuchungsrahmen abgesteckt war, übernahmen die nationalen Eurydice-Stellen die Aufgabe, die einschlägigen Dokumente unter Berücksichtigung der vorgegebenen Definition auszuwählen. In Staaten mit mehreren Schulsystemen mit unterschiedlichen Unterrichtssprachen, für die unterschiedliche Leitdokumente gelten, wurden nur die Dokumente für solche Schulen analysiert, deren Unterrichtssprache in dem betreffenden Bildungssystem am weitesten verbreitet ist. Eine nach Staaten geordnete Liste all dieser Dokumente befindet sich in den Anhängen.

Unter Berücksichtigung der Forschungsliteratur erstellte eine Expertin für Lesekompetenz eine (über die Eurydice-Website abrufbare) Matrix, die aus neun Schlüsselkomponenten besteht. Diese Matrix bildet die Grundlage für die Analyse der Leitdokumente. Die darin aufgeführten Schlüsselkomponenten sind folgende:

1. Deskriptive Informationen (z. B. Seitenzahl)
2. Hauptziele des Leseunterrichts
3. Rahmenvorgaben/Informationen, um Lehrkräfte bei der Umsetzung des Lehrplans zu unterstützen
4. Zuhören und Sprechen – frühe Lernziele (Hörverstehen)
5. Lesen – frühe Lernziele
6. Verständnisstrategien
7. Textbasiertes kooperatives Lernen
8. Leseengagement
9. Maßnahmen für schwache Leser

Die vorliegende Analyse lässt zwei der oben genannten Komponenten unberücksichtigt: „frühe Lernziele im Bereich Zuhören und Sprechen“ und „schwache Leser“. Leider erlaubten die Indikatoren für die „frühen Lernziele im Bereich Zuhören und Sprechen“ keine ausreichende Unterscheidung zwischen dem Hörverstehen im Allgemeinen (z. B. das Verständnis mündlicher Anweisungen) und dem Hörverstehen im Zusammenhang mit dem Prozess des Lesenlernens (z. B. das Verständnis von Geschichten, die von einer Lehrkraft vorgelesen werden). Was die Hilfen für schwache Leser betraf, so ließen sich den Leitdokumenten nicht genug Informationen zu diesem Thema entnehmen. Allerdings wurde den nationalen Eurydice-Stellen ein Folgefragebogen zu dieser speziellen Frage zugesandt, und Abschnitt 1.4 enthält einen gesonderten Teil zu nationalen Strategien und Programmen für die Behebung von Leseschwächen.

Einige dieser neun Schlüsselkomponenten wurden weiter aufgegliedert, wie z. B. die Komponente „Rahmenvorgaben/Informationen, um Lehrkräfte bei der Umsetzung des Lehrplans zu unterstützen“, die in vier Variablen aufgeteilt wurde. Außerdem wurden für jede Variable oder – in Fällen, in denen es keine Variablen gibt – für jede Komponente Indikatorensets entwickelt. So soll beispielsweise die „Leseflüssigkeit“ (eine Variable der Komponente „Lesen – frühe Lernziele“) durch die folgenden vier Indikatoren erfasst werden:

- selbstständiges Lesen einfacher Sätze/einfacher Texte;
- wiederholtes lautes Lesen;
- allmählicher Übergang vom lauten Lesen zum stillen Lesen;
- flüssiges Lesen verschiedener Textsorten, ohne Fehler und mit richtiger Betonung.

Die meisten Komponenten und Variablen sind für die Analyse des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs I gleichermaßen von Belang. Für den Sekundarbereich I haben jedoch einige Variablen der Komponente „Lesen – frühe Lernziele“ keine Relevanz, und für den Elementarbereich sind die Komponenten „Leseverständnisstrategien“ und „textbasiertes kooperatives Lernen“ nicht von Bedeutung.

23 Bildungsexperten mit jeweils sehr guten Kenntnissen der Sprachen, in denen die jeweiligen Leitdokumente abgefasst waren, füllten die Matrix für die einzelnen Bildungssysteme in englischer Sprache aus. Alle Leitdokumente aus 31 Staaten des Eurydice-Netzwerks wurden auf diese Weise analysiert. Die ausgefüllten Matrizes geben Aufschluss darüber, ob die festgelegten Indikatoren in den Leitdokumenten enthalten sind. In den meisten Fällen liefern sie auch Beispiele aus den Leitdokumenten, die die einzelnen Indikatoren veranschaulichen. Die Fachleute absolvierten eine anderthalbtägige Schulung durch die Expertin, die die Matrix entwickelt hatte, um diese sachgerecht ausfüllen zu können.

Die ausgefüllten Matrizes sind die einzige Informationsquelle für diese Lehrplananalyse. Eine Ausnahme bilden die Unterabschnitte zu Reformen und Erhebungen, zu denen ein spezieller Fragebogen an die nationalen Eurydice-Stellen verschickt wurde, um zusätzliche Angaben anzufordern.

### 1.2.2. Curriculare Leitdokumente zur Lesekompetenz

Dieser Unterabschnitt enthält Informationen zur Zahl und zum Aufbau von Leitdokumenten: Es werden die Anzahl der für jedes Bildungssystem vorhandenen Dokumente angegeben sowie der Umfang (Seitenzahl) der jeweiligen Abschnitte zur Unterrichtssprache. Anschließend folgen eine Zusammenfassung der Erkenntnisse aus nationalen Erhebungen über die Beurteilung der Leitdokumente durch Lehrkräfte und Schulen sowie ein Überblick über wichtige Reformen.

#### Zahl und Aufbau der Dokumente

In allen Staaten gibt es Leitdokumente, die für den Elementar- und Primarbereich sowie den Sekundarbereich I gelten. In Deutschland wurden auf Bundesebene keine offiziellen Leitlinien für die Vorschulbildung formuliert; sie existieren aber auf Länderebene <sup>(23)</sup>.

Die Zahl der einschlägigen Leitdokumente ist von Staat zu Staat sehr unterschiedlich. Dies kann eine Reihe von Gründen haben, wie z. B., dass in manchen Staaten jeweils ein separates Dokument für jedes Bildungsniveau vorliegt. In den meisten Staaten gibt es zwei oder drei Leitdokumente. In Spanien und Frankreich sind es vier. In Spanien wurden nur die Leitdokumente der zentralen Bildungsbehörden ausgewertet. In Österreich und Rumänien gibt es sechs Leitdokumente, in Irland und Portugal sieben und in Griechenland und Zypern 14. In den beiden letzteren Staaten wird den Lehrkräften die Verwendung bestimmter Lehrbücher durch die zentralen Bildungsbehörden verbindlich vorgeschrieben; es bestehen hier keinerlei Auswahlmöglichkeiten. Folglich gelten die Lehrerhandreichungen zu den Lehrbüchern als Leitdokumente. In Bezug auf Belgien (Französische Gemeinschaft) wurde in diesem Bericht nur der

<sup>(23)</sup> Diese Dokumente wurden für diesen Bericht nicht ausgewertet. Eine Liste ist abrufbar unter: <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027>

Anhang zu dem Erlass analysiert, der die grundlegenden Schlüsselkompetenzen (*socles de compétences*) festlegt, die allen Schülerinnen und Schülern im Alter von zweieinhalb bis 14 Jahren zu vermitteln sind. Jede Bildungseinrichtung kann ihre Lehrpläne eigenverantwortlich festlegen, sofern diese den Schülern die in den rechtlichen Vorgaben beschriebenen Kompetenzen vermitteln.

Die Anzahl der Seiten in diesen Leitdokumenten, die sich speziell mit der Unterrichtssprache befassen, unterscheidet sich ebenfalls erheblich von Land zu Land. In Belgien (Flämische Gemeinschaft), der Tschechischen Republik, der Slowakei und Schweden sind die Inhalte mit Bezug zur Vermittlung der Unterrichtssprache nicht sehr umfangreich (bis zu zehn Seiten für die drei Bildungsstufen). Zum anderen Ende des Spektrums gehören viele griechische und zyprische sowie die türkischen Leitdokumente, letztere mit einem Umfang von rund 700 Seiten über die Vermittlung der Unterrichtssprache. Diese Ausführlichkeit und Länge ist Ausdruck des Bestrebens der zentralen Bildungsbehörden, den Lehrkräften Orientierungshilfen zu bieten oder gar manche Aspekte des Unterrichts zu standardisieren. Die Angaben zur jeweiligen Seitenanzahl sollen lediglich auf die vorhandene Vielfalt an Leitdokumenten hinweisen. Rückschlüsse auf Inhalt und Aufbau dieser Dokumente können allein aufgrund der Seitenzahl nicht gezogen werden.

### Beurteilung der Leitdokumente durch Lehrkräfte und Schulen

In sieben Staaten haben die Bildungsbehörden Umfragen durchgeführt, um Informationen darüber zu sammeln, wie einzelne Lehrkräfte und Schulen die Inhalte der Leitdokumente beurteilen. Meist liefern deren Ergebnisse Informationen zum gesamten Lehrplan. Für einige Staaten liegen jedoch Aussagen der Lehrkräfte und Schulen zu spezifischeren Aspekten des Lehrplans, wie z. B. zur Lesekompetenz, vor.

So berichteten Primarschullehrkräfte in Irland über Schwierigkeiten, die bei der Nutzung der Leitdokumente für den Englischunterricht auftraten (Department of Education and Science, 2005). Diese Probleme resultierten hauptsächlich aus der Art und Weise, wie die vier Themenstränge des *curriculum statement* (Definition der Lernziele für das Fach) formuliert waren (nämlich „Aufnahmefähigkeit für Sprache“, „Kompetente und sichere Verwendung der Sprache“, „Entwicklung kognitiver Fähigkeiten durch Sprache“ und „Emotionale Entwicklung und Entwicklung des Vorstellungsvermögens durch Sprache“). Der Englischlehrplan wurde daraufhin überarbeitet und die vier übergreifenden Themenstränge durch drei Teileinheiten ersetzt – „gesprochene Sprache“, „Lesen“ und „Schreiben“. Im Rahmen einer Umfrage in Finnland (Luuka et al., 2008), die sich an Schüler und Lehrkräfte der 9. Jahrgangsstufe richtete, sagten 58 % der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht aus, dass sie sich bei der Festlegung der Lernziele für Schüler stark am nationalen Lehrplan orientierten.

In Belgien (Flämische Gemeinschaft) befanden laut einer 2008 durchgeführten Umfrage (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008) ein Drittel der Primarschullehrkräfte und Schulleiter/Innen, dass sie mit den Entwicklungszielen und den angestrebten Ergebnissen der Primarschulbildung nur unzureichend vertraut seien. In Schweden hatten die Lehrkräfte laut einer 2007 durchgeführten Umfrage (Skolverket, 2008) den Eindruck, dass die Leitdokumente klarere Vorgaben machen könnten, was ihrer Auffassung nach insbesondere für die Formulierung von Zielen galt, die für die Ausrichtung der Arbeit an den Schulen von Belang waren, sowie für die Festlegung der Kriterien für die Vergabe von Abschlüssen. Die neuen, seit 2011 gültigen Curricula schreiben weniger Ziele vor, legen diese aber klarer dar. Allerdings gaben die Lehrkräfte in der oben genannten Umfrage auch an, dass sie das ihnen zugestandene Maß an Autonomie bei der Planung ihres eigenen Unterrichts schätzen. Eine in der Türkei durchgeführte Pilotstudie (2006) <sup>(24)</sup> zeigte, dass Lehrkräfte der 1. bis 6. Jahrgangsstufe der Meinung waren, dass es denjenigen Abschnitten in den Leitdokumenten, die sich mit der Bewertung befassen, an Klarheit mangle.

In der Tschechischen Republik wurden seit 2007 schrittweise schulische Bildungsprogramme eingeführt, die auf dem auf nationaler Ebene festgelegten „Rahmenbildungsprogramm für die Elementarbildung“ basierten, wobei die Programme zunächst in den ersten Jahren des Primarbereichs und den ersten Jahren des Sekundarbereichs I umgesetzt wurden. 2007 wurde auf der Grundlage einer repräsentativen

---

<sup>(24)</sup> [http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme\\_degerlendirme/dokumanlar/mufredat\\_degerlendirme/degerlendirme\\_raporu6/turkce.pdf](http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf)

Stichprobe von 4 000 Grund- und Hauptschulen (*základní školy*) eine Umfrage über die Umsetzung der schulischen Bildungsprogramme durchgeführt. Den Ergebnissen zufolge zerstreuten sich die Befürchtungen, dass diese Veränderungen zu einer erhöhten Arbeitsbelastung führen könnten, als die Schulen tatsächlich mit der Umsetzung des Programms begannen. Auch wurden die Vorteile solcher Programme (z. B. in Bezug auf Unterrichtsinhalte, Zusammenarbeit im Team und Kommunikation) vor allem in größeren Schulen sowie in Privat- und Konfessionsschulen geschätzt (*Ústav pro informace ve vzdělávání*, 2007).

In Ungarn gibt es 71 genehmigte Rahmencurricula. Jeder einzelne davon wurde für bestimmte Schularten oder Bildungspfade entwickelt, und alle sind durch das Ministerium akkreditiert. Eine Erhebung über Schuleffizienz im Jahr 2006 untersuchte, wie viele Schulen und Lehrkräfte diese Rahmencurricula nutzten, da Schulen die Wahl haben, ob sie ein vorhandenes akkreditiertes Rahmencurriculum oder eine Kombination von mehreren akkreditierten Rahmencurricula nutzen möchten oder sogar auf der Grundlage der Rahmencurricula ihren eigenen lokalen Lehrplan entwickeln möchten. Die Erhebung ergab, dass über 60 % der Schulen sich an mehr als einem Rahmencurriculum orientierten; knapp 25 % der Schulen nutzten nur ein Rahmencurriculum; 6 % übernahmen Rahmencurricula von anderen Schulen; rund 5 % entwickelten ihren eigenen Lehrplan und weitere 5 % gestalteten ihre lokalen Lehrpläne mit anderen Methoden (*Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*, 2006).

## Reformen

Alle Staaten haben die Leitdokumente für die Unterrichtssprache in den letzten zehn Jahren reformiert oder beabsichtigen dies in naher Zukunft zu tun. Einige sehr umfassende Reformen betreffen nicht nur die Unterrichtssprache als Fach sondern alle Fächer im Lehrplan. Andere zielen vor allem auf die Unterrichtssprache ab, und von diesen befassen sich einige mit spezifischen Aspekten der Lesekompetenz.

### Jüngste Reformen

In den letzten zehn Jahren führten lediglich zwei Staaten (Bulgarien und Island) keinerlei Lehrplanreformen für die Unterrichtssprache oder spezieller in Bezug auf die Lesekompetenz durch. Im folgenden Unterabschnitt werden zunächst die umfassenden Reformen kurz erläutert. Anschließend werden die Reformen beschrieben, die vor allem auf die Unterrichtssprache und die Lesekompetenz abzielten.

In der Tschechischen Republik, in Ungarn, Polen und in der Slowakei, wo umfangreiche Curriculum-Reformen umgesetzt wurden, erhielten die Schulen dank einer Reihe von Änderungen größere Autonomie. Diese vier Staaten sowie Estland, Griechenland, Spanien, Lettland, Litauen, Malta, Rumänien, Slowenien und die Türkei beschlossen außerdem tiefgreifende Änderungen ihrer Unterrichtsansätze und -methoden. Die reformierten Curricula in Estland, Griechenland, Lettland und Slowenien fördern jetzt Verzahnungen zwischen den Unterrichtsfächern des Lehrplans. In der Tschechischen Republik zielt der neue, 2005 verabschiedete und ab 2007 schrittweise eingeführte Lehrplan darauf ab, den Schülern „life skills“ (Schlüsselkompetenzen) zu vermitteln, die den Jugendlichen helfen, die Herausforderungen des täglichen Lebens zu bewältigen.

Litauen, Rumänien und das Vereinigte Königreich (England) führten erstmals ein Curriculum für den Vorschulbereich (ISCED 0) ein. In Liechtenstein wurde 1999 ein neues verbindliches Curriculum für diese Bildungsebene festgelegt, für die es bis dahin nur pädagogische Leitlinien gegeben hatte.

In Deutschland wurden 2005 Bildungsstandards für die Bildung im Rahmen der Schulpflicht eingeführt, die eine Neuausrichtung des Lehrplans bewirkten. In Frankreich entwickelten die nationalen Bildungsbehörden 2006 den „Gemeinsamen Grundstock an Kenntnissen und Kompetenzen“. In diesem Dokument werden sieben Schlüsselkompetenzen festgelegt, wobei die Beherrschung der französischen Sprache an erster Stelle steht. Im Jahr 2008 wurden daraufhin alle Curricula für die ISCED-Stufen 0, 1 und 2 überarbeitet, um allen Kindern und Jugendlichen den Erwerb aller Kompetenzen zu ermöglichen. In Norwegen wurde 2006 eine umfassende Curriculumreform, die Reform zur Wissensförderung, durchgeführt. Sie erstreckte sich auf alle Unterrichtsfächer der Lehrpläne des Primar- und Sekundarbereichs.

In Italien zielten die Reformen von 2004 und 2007 vor allem darauf ab, Kontinuität beim Übergang vom Vorschul- in den Primarbereich herzustellen. Die Curriculumreformen im Vereinigten Königreich (England), die nur den Sekundarbereich betrafen, sollten mehr Kohärenz und Flexibilität ermöglichen. In Wales stand die Entwicklung von Kompetenzen im Mittelpunkt des neuen, 2008 eingeführten Curriculums. In Nordirland legte das Curriculum von 2007 den Schwerpunkt auf die Vermittlung, Anwendung und effiziente Nutzung von Kompetenzen. In Schottland befindet sich das neue, 2009 verabschiedete „Curriculum for Excellence“ derzeit noch in der Einführungsphase.

Die jüngsten Reformen in Belgien (Flämische Gemeinschaft (2009) und Französische Gemeinschaft (2006)), Irland (2005), den Niederlanden (2010), Finnland (2004) und Schweden (2008) betrafen vor allem die Unterrichtssprache.

In Belgien (Französische Gemeinschaft) sollen gemäß einem neuen Gesetz (2006) alle Schüler im ersten Jahr des gemeinsamen Abschnitts des Sekundarbereichs I eine zusätzliche Stunde Französischunterricht und im zweiten Jahr des Sekundarbereichs I eine zusätzliche Stunde Mathematikunterricht erhalten. Durch diese Maßnahmen sollen die grundlegenden Schlüsselkompetenzen aller Schüler verbessert werden. In den Niederlanden erstellten die für den Primar- und Sekundarbereich zuständigen Ministerien Programme zur Verbesserung der Qualität auf beiden Bildungsstufen. Im Mittelpunkt dieser Programme stehen die Sicherung und Anhebung der nationalen Leistungsniveaus in Mathematik und Niederländisch. Als Ergebnis der ersten Debatten stimmte das niederländische Parlament im April 2010 einem Referenzrahmen zu. Dieser Referenzrahmen beschreibt klar die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche in bestimmten Abschnitten ihrer Schulbildung entwickeln sollten (es wurden vier Leistungsniveaus festgelegt). Außerdem zielt der Rahmen darauf ab, Wege für das kontinuierliche (Weiter-)Lernen zu eröffnen, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, ungeachtet ihrer Vorkenntnisse und bisherigen Erfahrungen mit dem Schulsystem ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Zusätzlich erhalten die Gemeinden Sondermittel, um Vorschulbildungsprogramme anzubieten, damit Lernschwierigkeiten so früh wie möglich angegangen werden können. In Schweden bezieht sich eine Reform auch auf die Unterrichtssprache (Schwedisch) und Mathematik. Die Einführung neuer Ziele sowie eines neuen nationalen Tests für das 3. Jahr zielt darauf ab, das Lernen der Schüler besser zu begleiten und zu überprüfen, sodass frühzeitige Unterstützungsmaßnahmen zielgenauer und effizienter geplant werden können.

In Belgien (Flämische Gemeinschaft) sollen Schüler mithilfe des neuen Lehrplans ein besseres Verständnis entwickeln, wie sie die Sprache und ihre Struktur analysieren und in verschiedenen Kontexten verwenden können. In Irland wurde das Curriculum für das Fach Englisch im Primarbereich überarbeitet, indem die vier übergreifenden Themenstränge („Aufnahmefähigkeit für Sprache“, „Kompetente und sichere Verwendung der Sprache“, „Entwicklung kognitiver Fähigkeiten durch Sprache“ und „Emotionale Entwicklung und Entwicklung des Vorstellungsvermögens durch Sprache“) neu strukturiert wurden. In Finnland wurde die Unterrichtszeit für das Fach „Muttersprache und Literatur“ verlängert, was wiederum Auswirkungen auf die Lernziele hatte.

In Griechenland und Zypern (wo die Schulen die gleichen Lehrbücher verwenden wie in Griechenland) wurden die Lehrbücher für den Unterricht im Fach Griechisch und die dazugehörigen Handreichungen für die Lehrkräfte überarbeitet. Die beiden wichtigsten Neuerungen der Überarbeitung betreffen die Einführung fächerübergreifender Methoden und die Analyse linguistischer Phänomene in konsekutiven Modulen, wie sie vom Spiralmodell der Bildung unterstützt werden. Wie oben erläutert, werden die Handreichungen für Lehrkräfte als Leitdokumente betrachtet, da die zentralen Bildungsbehörden den Lehrern die Verwendung bestimmter Lehrbücher vorschreiben.

Dreizehn Bildungssysteme erlebten in den letzten zehn Jahren Reformen, die direkt auf die Lesekompetenz abzielten. Die wichtigsten Aspekte dieser Reformen umfassen:



- eine Ausweitung der auf das Lesen verwendeten Unterrichtszeit (Spanien und Ungarn);
- Lesen als fächerübergreifendes Ziel (Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Dänemark, Spanien, Frankreich, Österreich, das Vereinigte Königreich (Nordirland, Wales und Schottland) und Norwegen);
- frühzeitiges Lesen im Vorschulbereich (Dänemark, Italien, Österreich, Portugal und Vereinigtes Königreich (England));
- Unterrichtsmethoden: Interdependenz von Lesen und Schreiben; qualitativ hochwertige Vermittlung der Buchstaben-Laut-Korrespondenzen (Frankreich, Österreich, Vereinigtes Königreich (England) und Norwegen).

In Spanien und Ungarn haben die zentralen Bildungsbehörden beschlossen, dass dem Lesen mehr Unterrichtszeit eingeräumt bzw. dass die Leselerziehung auf mehr Schuljahre ausgedehnt werden sollte. In Spanien maß das neue Bildungsgesetz (2006) dem Lesen mehr Bedeutung zu. Konkret enthält das Gesetz die Empfehlung, im Primarbereich täglich mindestens 30 Minuten auf das Lesen zu verwenden. In Ungarn wurde der Leseunterricht aufgrund des Bildungsministerialerlasses von 2003 über das 4. Schuljahr hinaus verlängert. Von den Lehrkräften wird jetzt erwartet, dass sie älteren Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen vermitteln, um sie zu fortgeschritteneren Lesern zu machen.

Jüngste Reformen in Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Dänemark, Spanien, Frankreich, Österreich, dem Vereinigten Königreich (Nordirland, Wales und Schottland) und Norwegen heben stärker auf die fächerübergreifende Entwicklung von Lesekompetenz ab. In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) zählt Lesekompetenz gemäß dem neuen Lehrplan (2008) zu den fächerübergreifenden Kompetenzen, und die Kinder und Jugendlichen sollen die Möglichkeit haben, diese Kompetenz in allen Unterrichtsfächern zu erwerben. Lesekompetenz wird als Mittel zum Lernen betrachtet, denn durch die Entwicklung von Lesefertigkeiten, -techniken und -strategien verschaffen sich die Schüler selbst die Lerninstrumente, die sie zur Bewältigung verschiedener Aufgaben und zur Problemlösung benötigen. In Dänemark ist die Verbesserung der Lesefertigkeiten der Schüler seit 2009 gemeinsames Ziel aller Unterrichtsfächer im Primar- und Sekundarbereich I. In Spanien sollen gemäß dem Schulgesetz von 2006 alle Unterrichtsfächer so unterrichtet werden, dass sie das Leseverständnis und Leseinteresse sowie gute Lesegewohnheiten fördern. In Frankreich verlangen die Programme von 2008 für den Primarbereich und den Sekundarbereich I, dass die Lehrkräfte sämtliche sprachbezogenen Aspekte und insbesondere das Lesen in allen Unterrichtsfächern behandeln. In Österreich definierten die 1999 aufgestellten zentralen Leitlinien für den Primar- und Sekundarbereich Lesekompetenz als eine Basiskompetenz für das Lernen, die in allen Fächern vermittelt werden muss. Folglich sind die Lehrkräfte in allen Fächern angewiesen, im Team zusammenzuarbeiten, um Lesefertigkeiten und -strategien fächerübergreifend sowohl leseschwächeren als auch lesestarken Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Im Vereinigten Königreich (Nordirland) wurden im September 2007 kommunikative Kompetenzen, die die Lesekompetenz einschließen, als fächerübergreifendes Themengebiet eingeführt. In Schottland haben nach dem neuen „Curriculum for Excellence“ (2007) alle Lehrer die Aufgabe, in ihren Fächern Lesekompetenz und -fertigkeiten als Teil des Lernprozesses zu entwickeln. In Norwegen rückte die Reform zur Wissensförderung (2006) fünf grundlegende Kompetenzen in den Mittelpunkt, die in jeweils angepasster Form Gegenstand aller Unterrichtsfächer im Primar- und Sekundarbereich werden. Diese grundlegenden Kompetenzen sind: mündliche Ausdrucksfähigkeit, Lesefähigkeit, Rechenkompetenz, schriftliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit, digitale Medien zu nutzen.

In Dänemark, Italien, Österreich, Portugal und im Vereinigten Königreich (England) wurde durch die jüngsten Reformen die Entwicklung früher Lesekompetenz im Vorschulbereich gefördert. In Dänemark wurden ab 2009 „Sprache und Ausdruck“ zum fächerübergreifenden Pflichtthemenbereich. In Italien stellen die Leitlinien von 2007 für das Curriculum im Vorschul- und Primarbereich praktische Leseübungen stärker in den Vordergrund. In Österreich ist seit September 2010 das letzte Kindergartenjahr für alle Kinder Pflicht. In diesem Jahr haben alle Kinder Gelegenheit, an einer Reihe von vorschulischen Leseaktivitäten teilzunehmen, die die Grundlagen für ihre weitere Entwicklung im Primarbereich legen sollen. Im Vereinigten Königreich (England) unterstrichen die Schlussfolgerungen der Studie von Rose (2006), die das

Curriculum auf den ISCED-Stufen 0 und 1 betreffen, die Bedeutung der Förderung von Sprechen und Zuhören in vorschulischen Einrichtungen und in Schulen, die die Grundlagen für die Unterweisung in Graphem-Phonem-Korrespondenz im Rahmen der Vermittlung frühkindlicher Lesekompetenz schaffen. In Portugal erkennen die zentralen Bildungsbehörden ebenfalls die Bedeutung von vorschulischen Aktivitäten für die Entwicklung von Lesekompetenz an. Zwei nicht rechtsverbindliche Dokumente („Entdeckung der Schriftsprache“ und „Sprache und Kommunikation“) wurden 2008 veröffentlicht, um die Lehrkräfte bei der Umsetzung des curricularen Leitfadens für die Vorschulerziehung in die Praxis zu unterstützen.

Schulen und Lehrkräfte sind weitgehend frei in ihrer Wahl der Unterrichtsmethoden. In den meisten Staaten werden in den curricularen Dokumenten jedoch die Unterrichtsansätze in Grundzügen vorgegeben. In Frankreich veranlassten enttäuschende Ergebnisse nationaler und internationaler Studien die Regierung, Curriculumreformen durchzuführen (2002, 2008), um die Zahl der 12-jährigen Schülerinnen und Schüler mit Leseschwächen zu senken. Für den Primarbereich wurden daraufhin spezifischere und anspruchsvollere Lernziele definiert. Auf der Ebene des Sekundarbereichs I (2008) schlugen die neuen Programme verschiedene Ansätze für den Leseunterricht mit Texten über das nationale Erbe sowie eher zeitgenössischer Literatur für Jugendliche vor. In allen Fällen ist die Entwicklung der Leseverständnis-kompetenz der Schüler das übergeordnete Ziel. In Österreich werden Schreiben und Lesen im Primarschulcurriculum kombiniert und ihre wechselseitige Abhängigkeit unterstrichen. Im Vereinigten Königreich (England) empfahl die Rose-Studie von 2006 ausdrücklich eine qualitativ hochwertige Unterweisung in Graphem-Phonem-Korrespondenz. Dem Bericht zufolge sollte dies die Methode der Wahl zur Vermittlung früher Lesefertigkeiten sein. In Norwegen bewirkte die Reform zur Wissensförderung (2006) eine stärkere Fokussierung auf das Lesen sowie die Vermittlung von Buchstabenkenntnissen ab dem 1. Jahr.

### Geplante Reformen

Elf Staaten planen neue Curriculumreformen. In einigen dieser Staaten werden sich die Reformen direkt entweder auf die Unterrichtssprache als Fach oder spezifischer auf die Vermittlung von Lesekompetenzen auswirken.

In Bulgarien, Griechenland, Irland, Lettland und Finnland sind die geplanten Reformen recht allgemein, beinhalten aber Elemente, die einen direkten Bezug zu Lesekompetenz haben. In Bulgarien sollen neue Curricula entwickelt werden, um die Lesekompetenzstandards anzuheben. Anlass für diese Reform waren die von Schülerinnen und Schülern bei der Lesekompetenz erzielten Testergebnisse, die sich in den letzten Jahren verschlechtert haben. In Griechenland sollen alle Schulen nach einer Pilotphase im Schuljahr 2012/13 neue Curricula im Vorschul- und Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II einführen. Zu den Änderungen im neuen Curriculum gehören eine zusätzliche Wochenstunde in Neugriechisch für das Lesen literarischer Texte in den ersten beiden Jahren des Primarbereichs. In Irland hat es über viele Jahre nur allgemeine Curriculumreformen gegeben, jedoch lässt der im November 2010 veröffentlichte nationale Plan zur Förderung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz eine neuerliche Fokussierung auf die curricularen Kernbereiche, nämlich die Vermittlung von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz, erkennen. Die Vorschläge für Curriculumreformen beinhalten: die Präzisierung der von den Kindern zu erreichenden Lernergebnisse; die Empfehlung, im Primarbereich mehr Zeit für die Vermittlung von Lese- und Rechenfertigkeiten vorzusehen; die Neugestaltung des Vorschul-Curriculums; und die Einbeziehung aller Fachlehrer im Sekundarbereich in die Verantwortung für die Förderung der Lesekompetenz.

In Lettland soll mit der Curriculum-Reform für den Vorschul- und Primarbereich die Koordinierung zwischen diesen Bildungsstufen verbessert werden; außerdem sollen schülerzentrierte Lehr- und Lernprozesse und die Lese- und Informationskompetenz gefördert werden. In Finnland plant das Ministerium für Bildung und Kultur eine Überarbeitung der allgemeinen nationalen Ziele sowie der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer im Primarbereich und im Sekundarbereich I. Alle Unterrichtsfächer, die der Vermittlung von Sprachkompetenz dienen, sollten zum selben Fachbereich gehören und so aufgewertet werden. Darüber hinaus wird die Reform einen Akzent auf Frühintervention und multiprofessionelle Unterstützung für Schüler mit Leseschwächen legen.

In Liechtenstein führte die Sorge um den Wissensstand in der Unterrichtssprache zu Reformvorschlägen. Die Regierung hat erst kürzlich „Standard-Lehrinhalte“ für Deutsch und Mathematik definiert und beabsichtigt, standardisierte Tests für diese beiden Kernfächer einzuführen. Die ersten Tests sollen 2011/12 durchgeführt werden. Die Regierung will so das Leistungsniveau landesweit anheben.

In Italien, Rumänien, Portugal, Schweden und Island werden allgemeine Reformen angestrebt, die nicht speziell auf die Lesekompetenz abzielen. In Portugal veröffentlichten die zentralen Bildungsbehörden kürzlich neue Lernziele. Diese neuen Lernziele sollen nach und nach in alle Schulcurricula aufgenommen werden. Außerdem soll 2011/12 ein neues Curriculum für Portugiesisch als Unterrichtsfach eingeführt werden. Das neue Curriculum soll die linguistische Terminologie aktualisieren und die derzeit unterschiedliche portugiesische Schriftsprache in Portugal und Brasilien harmonisieren.

### 1.2.3. Lernziele und Leistungsskalen

Anhand von Lernzielen und Leistungsskalen können Lehrkräfte ein von Schuljahr zu Schuljahr fortschreitendes kohärentes Curriculum erarbeiten.

Lernziele definieren, welches Wissen und Verständnis und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Begabung am Ende einer Bildungsstufe, eines Bildungsabschnitts oder eines Schuljahres erworben haben sollen. Sie bilden die Grundlage, auf der die Lehrkräfte ihre eigene Unterrichtsplanung vornehmen.

Leistungsskalen beschreiben die verschiedenen Leistungsniveaus für die einzelnen Lernziele oder für ein Lernzielbündel. Sie dienen den Lehrkräften als Instrument zur Bewertung der Leistung der Schüler in Bezug auf die festgeschriebenen Lernziele. Die eigentlich für den Unterricht entwickelten Leistungsskalen, die den Lehrkräften (und auch den Lernenden) geeignete Informationen für die Ausrichtung des Unterrichts (oder ihres Lernens) bieten können, dienen in einigen Fällen auch dazu, Lehrkräften und Erziehern, Eltern oder politischen Entscheidungsträgern Informationen über die Fortschritte und Leistungen der Schüler zu liefern. Sie umfassen normalerweise mehrere Bildungsabschnitte oder sogar Bildungsstufen. Angaben zu dem Niveau, das ein Schüler in einem spezifischen Schuljahr erreicht haben sollte, werden nicht unbedingt gemacht.

Am besten lässt sich der Unterschied zwischen Lernzielen und Leistungsskalen kurz anhand ihrer jeweiligen Verwendung verdeutlichen: Lernziele dienen den Lehrkräften als Leitlinien für ihre Unterrichtsplanung, Leistungsskalen unterstützen sie bei der Bewertung und Benotung der Schülerleistung. Beide sind aber eindeutig aufeinander bezogen, da die Schülerleistungen nur in Bezug auf die Vorgabe, welchen Wissens- und Könnensstand die Schüler erreicht haben sollen, benotet werden kann. Es ist auch möglich, dass beide in einen gemeinsamen Rahmen einfließen.

Der allgemeine Trend bei den meisten Curricula und offiziellen Leitlinien geht in Europa dahin, Lernziele, nicht jedoch Leistungsskalen einzubeziehen.

#### Lernziele

In Europa beinhalten alle Curricula und offiziellen Leitlinien Lernziele für die Lesekompetenz auf der Ebene des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I. Für den Vorschulbereich geben drei Staaten (Österreich, Slowenien und Finnland) an, keine Lernziele für Lesekompetenz entwickelt zu haben. Dafür gibt es folgende Gründe: Einige Leitdokumente messen der persönlichen und sozialen Entwicklung des Kindes mehr Bedeutung bei als der Entwicklung von Lesekompetenz zur Vorbereitung auf die Primarschule; andere schreiben Bildungs- und Lernfortschritte nicht als formale Lernziele fest.

Im Allgemeinen werden in europäischen Curricula für jeden Bildungsabschnitt Lernziele festgelegt. Die Dauer der Bildungsabschnitte ist je nach Staat unterschiedlich. Beispielsweise umfasst der erste Abschnitt des Primarbereichs in Spanien zwei Jahre, in Portugal dagegen vier Jahre. Typischerweise umfasst ein Bildungsabschnitt jedoch zwei oder drei Jahre.

Im Vorschulbereich sind die Lernziele in einem Curriculum für den gesamten Bildungsabschnitt definiert, außer in Lettland, wo sie für jede Jahrgangsstufe festgelegt werden. Acht Staaten geben für die einzelnen Bildungsabschnitte im Primarbereich keine Lernziele vor. In Bulgarien, Frankreich, Rumänien und in der Türkei werden sie in den Bildungsplänen für die einzelnen Jahrgangsstufen festgelegt. In Belgien (Flämische Gemeinschaft), Deutschland, den Niederlanden und der Slowakei werden grob umrissene Lernziele für das Ende der ISCED-Stufe 1 vorgegeben. Diese Staaten haben weitgehend dezentral organisierte Bildungssysteme und/oder ein Curriculum mit einem geringen Seitenumfang. Das könnte erklären, warum die Curricula nur grob umrissene Lernziele enthalten. Für den Sekundarbereich I bietet sich diesbezüglich ein heterogeneres Bild. In den curricularen Leitdokumenten einiger Länder werden Lernziele für die gesamte Bildungsstufe, in anderen für jeden einzelnen Abschnitt definiert. In einigen Ländern wie z. B. in Dänemark fallen Bildungsstufe und -abschnitt auf der ISCED-Stufe 2 zusammen. In Bulgarien und Frankreich werden die Lernziele wie im Primarbereich für jede Jahrgangsstufe festgelegt.

Wenn Lernziele für jeden einzelnen Bildungsabschnitt oder jedes Schuljahr anstatt für die Bildungsstufen festgelegt werden, bieten sie genauere Leitlinien dafür, was Kinder und Jugendliche zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und verstehen sollten. Sie liefern den Lehrkräften folglich genauere Anhaltspunkte für ihre Planung, was sie wann im Unterricht behandeln sollten. Andererseits können Lernziele, die für jedes Schuljahr festgelegt werden, zu präskriptiv sein und den Lehrkräften nicht genügend Spielraum für die Abstimmung ihres Unterrichts auf die Bedürfnisse und das Lerntempo der Schülerinnen und Schüler lassen. Zu ausführliche Leitlinien und eine übermäßige Einschränkung der Gestaltungsfreiheit der Lehrkräfte können also dazu führen, dass das Schulcurriculum die Bedürfnisse der Schüler nicht ausreichend berücksichtigt. Wie sich dies verhindern ließe, kann jedoch nicht grundsätzlich geklärt werden. Unter Berücksichtigung der Bildungstraditionen und Merkmale des Bildungssystems eines Landes und seiner verfügbaren Ressourcen müssen Politiker und Bildungsfachleute jeweils das richtige Maß für ihr eigenes System finden. Wenn Lehrkräfte z. B. regelmäßig in Teams zusammenarbeiten und häufig an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, mittels derer sie lernen, fortschrittliche und kohärente Unterrichtsprogramme zu entwickeln, ist es in den betreffenden Staaten nicht unbedingt erforderlich, detaillierte Lernziele für jede Jahrgangsstufe festzulegen. Die Lehrkräfte können diese Flexibilität nutzen, um ihre eigenen Lernziele zu definieren und dabei das Lerntempo ihrer Schülerinnen und Schüler in dem breiteren Rahmen berücksichtigen, der durch die offiziellen Lernziele abgesteckt wird.

Zum Beispiel enthält der Primarschullehrplan in Belgien (Flämische Gemeinschaft) sehr allgemein gefasste Lernziele für das Ende des Primarbereichs. Die Ziele für die niederländische Sprache werden in vier zentrale Kompetenzen unterteilt (Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben). Der Abschnitt zum Lesen weist nur sieben Ziele auf, die drei Strängen zugeordnet sind <sup>(25)</sup>:

Die Schüler sind fähig, Informationen zu finden (Verarbeitungsebene = beschreiben) in:

- Anleitungen für eine Reihe von für sie geeigneten Aktivitäten;
- Daten in Tabellen und Diagrammen zur öffentlichen Verwendung;
- für sie bestimmte Zeitschriftentexte.

Die Schüler sind fähig, die Informationen zu gliedern (Verarbeitungsebene = strukturieren), die enthalten sind in:

- für sie geeigneten Lese- und Übungstexten sowie in den Anweisungen für Schulaufgaben;
- für sie geeigneten Geschichten, Kinderbüchern, Dialogen, Gedichten, Kinderzeitschriften und Jugendlexika.

Die Schüler sind fähig, Informationen anhand ihres eigenen Urteilsvermögens oder aufgrund von Informationen aus anderen Quellen zu bewerten (Verarbeitungsebene = bewerten), die enthalten sind in:

- für sie geeigneten verschiedenen Schreiben und Aufforderungen;
- Werbetexten, die einen direkten Bezug zu ihrer eigenen Welt haben.

---

<sup>(25)</sup> Alle Ziele siehe <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

Das französische Curriculum für den Primarbereich, das Lernziele für jede Jahrgangsstufe vorgibt, ist viel detaillierter. Im Unterschied zu Belgien (Flämische Gemeinschaft) sind die Ziele nicht kompetenzbasiert. Die Lernziele werden in den ersten beiden Schuljahren in sechs Kompetenzbereiche unterteilt: mündlicher Ausdruck, Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung. In den letzten drei Primarschuljahren sind es acht Kompetenzbereiche. Zu den sechs bereits erwähnten kommen Literatur und Aufsatzschreiben hinzu. Je nach Jahrgangsstufe umfasst jeder Kompetenzbereich zum Lesen zwischen sechs und zwölf Lernziele. Die Lernziele für Lesen für das 1. Schuljahr <sup>(26)</sup> sind folgende:

- die Buchstaben des Alphabets in der richtigen Reihenfolge kennen;
- zwischen Buchstaben und Lauten, die sie repräsentieren, unterscheiden; die Buchstaben-Laut-Entsprechungen einfacher (z. B. „f“, „o“) und komplexer (z. B. „ph“, „au“, „eau“) Grapheme kennen;
- wissen, dass eine Silbe aus einem oder mehreren Graphemen bestehen kann; wissen, dass ein Wort aus einer oder mehreren Silben bestehen kann; dazu fähig sein, diese Elemente (Grapheme, Silben) in einem Wort zu lokalisieren;
- die Beziehung zwischen Klein- und Großbuchstaben in Druck- und Schreibschrift verstehen;
- die gelernten Wörter ohne Schwierigkeiten lesen;
- unbekannte regelmäßige Wörter entschlüsseln;
- die gebräuchlichsten Wörter (z. B. Funktionswörter) ohne Schwierigkeiten lesen;
- einen kurzen Text aus bekannten Wörtern laut mit klarer und korrekter Aussprache unter Beachtung der Interpunktion lesen;
- den spezifischen Wortschatz für den Umgang mit Texten kennen und verwenden: Buch, Einband, Seite, Zeile, Autor, Titel, Text, Satz, Wort, Anfang, Ende, Buchstabe, Geschichte;
- erklären, wovon ein Text handelt; im Text oder in den darin enthaltenen Illustrationen Antwort auf Fragen zum gelesenen Text finden; den Text sinngemäß wiedergeben;
- jemandem zuhören, der ein ganzes Kinderbuch vorliest.

## Leistungsskalen

Nur sechs Bildungssysteme haben Curricula oder offizielle Leitlinien, die Leistungsskalen enthalten. Diese Skalen werden von allen Lehrkräften eines Landes als Instrument zur Bewertung und Benotung der Schülerleistungen eingesetzt. In Litauen, Rumänien und im Vereinigten Königreich (England und Wales) gelten sie für den Primarbereich und den Sekundarbereich I. In den Niederlanden deckt die Leistungsskala in erster Linie den Sekundarbereich I und II ab, da das erste Leistungsniveau normalerweise mit dem Ende der Primarschulbildung erreicht wird. In Portugal schließlich gelten Leistungsskalen nur für den Primarbereich.

Die folgenden Leistungsskalen sind Beispiele aus den einschlägigen Leitdokumenten Englands und Litauens. Die drei Leistungsskalen weisen als Bewertungs- und Benotungsinstrumente gemeinsame Merkmale auf. Ihre unterschiedlichen Formen verdeutlichen jedoch auch, wie ein einheitliches Konzept durch jeweils unterschiedliche Instrumente umgesetzt werden kann.

Im Vereinigten Königreich (England) beinhaltet das Curriculum für Englisch die „Programmes of Study“ (Lehrprogramme) und die „attainment targets“ (Lernziele). In den Lehrprogrammen wird festgelegt, welche Inhalte den Kindern in den *Key Stages* eins, zwei, drei und vier (Hauptabschnitte der Bildung im Rahmen der Schulpflicht) im Fach Englisch vermittelt werden sollen; sie bilden die Grundlage für die Unterrichtsplanung. Drei Leistungsskalen wurden für die drei umfassenden Lernziele („*Attainment Targets*“) Sprechen und Zuhören, Lesen sowie Schreiben definiert. Jede Skala enthält acht Leistungsniveaus, die den Wissensstand, die Fertigkeiten und das Verständnis beschreiben, die von 5- bis 14-Jährigen erwartet werden. Ein neuntes Leistungsniveau beschreibt herausragende Leistungen. Ein Schüler sollte normalerweise jeweils alle zwei Jahre das nächsthöhere Leistungsniveau erreichen.

<sup>(26)</sup> Alle Lernziele siehe unter: <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>

Im Folgenden sind beispielhaft die drei Leistungslevel-Beschreibungen für das „*Attainment Target*“ „Lesen“ des Englischcurriculums wiedergegeben <sup>(27)</sup>.

- **Niveau 1:** „Die Schüler erkennen bekannte Wörter in einfachen Texten wieder. Sie setzen ihr Wissen über die Beziehungen von Buchstaben und Laut-Symbolen ein, um Wörter zu lesen und sinnerfassend laut zu lesen. Bei diesen Aktivitäten benötigen sie manchmal Hilfe. Sie äußern sich zu Gedichten, Geschichten und Sachtexten, indem sie Aspekte benennen, die ihnen gefallen“.
- **Niveau 2:** „Die Schüler lesen einfache Texte sinnerfassend und im Allgemeinen richtig. Sie äußern ihre Meinung zu wichtigen Geschehnissen oder Ideen in Geschichten, Gedichten und Sachtexten. Sie setzen mehr als eine Strategie ein, z. B. phonemische, grafische, syntaktische und kontextuelle Strategien, um nicht bekannte Wörter zu erlesen und Sinn zu erfassen“.
- **Niveau 3:** „Die Schüler lesen unterschiedliche Textarten flüssig und richtig. Sie lesen selbstständig und verwenden angemessene Strategien, um den Sinn zu erfassen. Indem sie Prosa- und Sachtexte auf unterschiedliche Art und Weise wiedergeben, zeigen sie, dass sie die wichtigen Punkte verstehen, und bringen Vorlieben zum Ausdruck. Sie setzen ihre Kenntnis des Alphabets und Recherchetechniken ein, um Quellen ausfindig zu machen und Informationen aufzuspüren“.

Diese Leistungslevel-Beschreibungen zeigen klar, welche Fortschritte erwartet werden. Sie decken Schlüsselaspekte des Lesenlernens ab wie z. B. die Entwicklung der Worterkennung, die Verwendung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die Entwicklung von Leseflüssigkeit und Verständnisstrategien (siehe Abschnitt zum Leseunterricht). Auf Niveaustufe 1 sollten die Schülerinnen und Schüler dazu fähig sein, Wörter zu lesen und deren Sinn zu erfassen. Auf Niveaustufe 2 wird von ihnen erwartet, dass sie nicht nur Wörter, sondern auch einfache Texte sinnerfassend und im Allgemeinen richtig lesen können. Auf Niveaustufe 3 lesen die Schüler unterschiedliche Textarten flüssig und richtig. Außerdem lesen sie selbstständig, was auf Niveaustufe 1, auf der sie möglicherweise noch Hilfe benötigen, noch nicht von ihnen erwartet wird. Auch in Bezug auf die verwendeten Lesetechniken und die Reaktionen der Schüler auf die Texte werden von Niveaustufe zu Niveaustufe klare Fortschritte erwartet.

Das litauische Curriculum beinhaltet ebenfalls Lernziele und Leistungsskalen, die für jeden Schulabschnitt festgelegt werden. Im Kapitel zur Bewertung werden drei Leistungslevel für spezifische Lernziele beschrieben. Die drei Leistungslevel-Beschreibungen beziehen sich jeweils auf einen Schulabschnitt und finden sich im Curriculum in ähnlicher Beschreibung für jeden Schulabschnitt. Die Bezeichnungen für die Leistungslevel lauten „zufriedenstellend“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“.

Für den ersten Abschnitt wird die Leistungslevel-Beschreibung des Lernziels „den Leseprozess beherrschen“ (das Kind kann Sätze, Wörter, Silben lesen und versteht, was es liest) in drei Leistungslevel unterteilt:

- **zufriedenstellend** – Wörter oder Sätze nach Vorbereitung oder mit Hilfe der Lehrkraft lesen und einige Fragen zum Inhalt beantworten;
- **durchschnittlich** – Sätze lesen und Fragen zum Inhalt beantworten;
- **überdurchschnittlich** – Texte flüssig mit angemessener Betonung lesen und Fragen zum Inhalt beantworten.

#### 1.2.4. Leseunterricht

Für die Zwecke dieser Analyse wird Leseunterricht schematisch unterteilt in:

- Entwicklung frühkindlicher Lesefertigkeiten (d. h. Laut- und Schriftbewusstsein);
- Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen (mit Schwerpunkt auf Worterkennung, Verwendung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und Leseflüssigkeit) und
- Vermittlung von Leseverständnisstrategien (Definitionen siehe weiter unten).

---

<sup>(27)</sup> Alle Leistungslevel-Beschreibungen finden Sie unter <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>

Im Sekundarbereich I kann der Schwerpunkt des Leseunterrichts auch auf der Vermittlung fachspezifischer Lesekompetenz und der Erweiterung des wissenschaftlichen Vokabulars der Schülerinnen und Schüler liegen. Diese Dimension soll hier jedoch nicht behandelt werden. Aus Machbarkeitsgründen wurden in der Analyse der Lehrpläne nur solche Leselerziehungsleitlinien berücksichtigt, die für Lehrkräfte, die die Unterrichtssprache unterrichten, bestimmt sind.

In diesem Unterabschnitt wird untersucht, inwiefern diese drei für die Analyse ausgewählten Dimensionen des Leseunterrichts in den Leitdokumenten für den Vorschulbereich bis zum Sekundarbereich I behandelt werden. Dabei sollte, wie bereits im Literaturüberblick unterstrichen wurde, im Auge behalten werden, dass diese drei Dimensionen beim Unterrichten und Lernen ineinander greifen.

Die einzelnen Indikatoren für jede Dimension des Leseunterrichts werden im Folgenden genauer beschrieben. In den Leitdokumenten können sie als Lernziele, Lerninhalte oder Unterrichtsaktivitäten formuliert sein.

Bevor im Einzelnen erörtert wird, welche Herangehensweisen an den Leseunterricht in den Leitdokumenten empfohlen werden, wird zunächst dargelegt, welchen Stellenwert die Leitdokumente diesem Thema einräumen, um einen Eindruck von der Bandbreite der Einschätzungen in den verschiedenen Staaten zu vermitteln. In den meisten Staaten werden alle drei Dimensionen des Leseunterrichts ungefähr gleich ausführlich behandelt, und zwar sowohl bei den sehr detaillierten als auch bei den weniger detaillierten Beschreibungen. Die Leitdokumente in Irland, Griechenland, Spanien, Luxemburg, Slowenien, Finnland, dem Vereinigten Königreich (England und Nordirland) und der Türkei weisen bei mindestens zwei der drei Dimensionen des Leseunterrichts die höchste Ausführlichkeit auf. Am anderen Ende der Skala, in der Slowakei (Primarbereich und Sekundarbereich I) und in Schweden, sind die Lernziele für den Leseunterricht sehr viel knapper formuliert. In Schweden bieten die Leitdokumente eine allgemeine Orientierung für jedes Fach und führen im Einzelnen aus, welche Ziele die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Kenntnisse, Einstellungen usw. erreichen sollen. Wie diese Ziele erreicht werden sollen, müssen dann die Lehrkräfte entscheiden – zentrale Leitlinien für die fächerspezifischen Aufgabenstellungen gibt es nicht. In der Slowakei werden in den zentralen Curricula für den Primarbereich und den Sekundarbereich I nur breit angelegte Lernziele festgelegt, die am Ende jeder Stufe erreicht werden müssen.

In Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft) und den Niederlanden gehen die analysierten zentralen Leitdokumente nur sehr kurz auf die Vermittlung früher und grundlegender Lesekompetenzen ein, während die Vermittlung von Leseverständnisstrategien ausführlicher behandelt wird. In diesen drei Fällen werden die Lernziele für den gesamten Primarbereich (Flämische Gemeinschaft Belgiens und Niederlande) oder für den Zeitraum vom ersten Jahr der Vorschule bis zum achten Jahr der Pflichtschule (Französische Gemeinschaft Belgiens) formuliert. Das könnte erklären, warum die frühkindlichen oder grundlegenden Lesefertigkeiten kaum oder gar nicht als Lernziele genannt werden, denn es wird davon ausgegangen, dass diese bereits früher erworben wurden.

### Frühkindliche Lesefertigkeiten

Um die Grundlagen für das Lesen lernen zu legen, werden die ersten kindlichen Lesefertigkeiten durch eine Reihe von Aktivitäten entwickelt, die nicht die tatsächliche Dekodierung geschriebener Texte beinhalten. Die Verbesserung der phonologischen Bewusstheit von Kindern (d. h. der Fähigkeit, gesprochene Sprache in Lauteinheiten wie Silben und Phoneme zu zerlegen) ist eine Vorbereitung auf das Lesen. Der andere wichtige Baustein für erste Lesefertigkeiten ist die Entwicklung von Vorstellungen und Kenntnissen der Kinder über die Schriftsprache, die ihnen helfen sollen, geschriebene Sprache als Repräsentation gesprochener Sprache zu begreifen. Das Ergebnis dieses Prozesses wird auch als Schriftbewusstsein bezeichnet.

Die Forschungsbefunde legen nahe, dass der Erwerb erster Lesefertigkeiten im frühen Kindesalter die spätere Leseentwicklung des Kindes erleichtert (Tafa, 2008). Die Vorschulcurricula nahezu aller Staaten enthalten Lernziele oder Lerninhalte, die sich auf die ausgewählten Indikatoren für die Förderung von

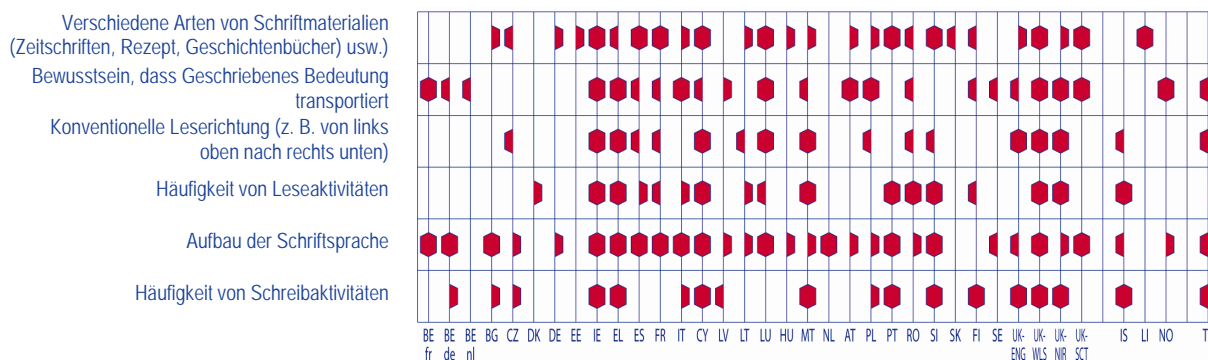
phonologischen Kenntnissen und Schriftbewusstsein<sup>(28)</sup> (siehe Abbildung 1.1) beziehen. Eine Ausnahme bilden die Leitdokumente in Belgien (Französische Gemeinschaft) und den Niederlanden, die die phonologische Bewusstheit von Kindern gar nicht erwähnen, und nur einmal kurz auf das Schriftbewusstsein verweisen. Darüber hinaus erwähnen einige Leitdokumente für den Vorschulbereich keinen der für diese Analyse ausgewählten Indikatoren bezüglich des Schriftbewusstseins (Estland und Ungarn).

In den weitaus meisten Staaten werden auch in den Leitdokumenten für den Primarbereich Lernziele oder Aktivitäten genannt, die sich auf die Schriftbewusstheit und die phonologischen Kenntnisse beziehen. In Bulgarien, Frankreich, Italien, Finnland, Liechtenstein und der Türkei enthalten die Leitdokumente keine Verweise mehr auf die Indikatoren, die für das Training phonologischer Bewusstheit, wie beispielsweise Sprachspiele oder das Erkennen von Lauten in gesprochener Sprache ausgewählt wurden. Außer in Liechtenstein gehen jedoch alle Dokumente auf die Vermittlung der Laut-Wort-Entsprechungen ein, die Aspekte der phonologischen Bewusstheit einschließen kann.

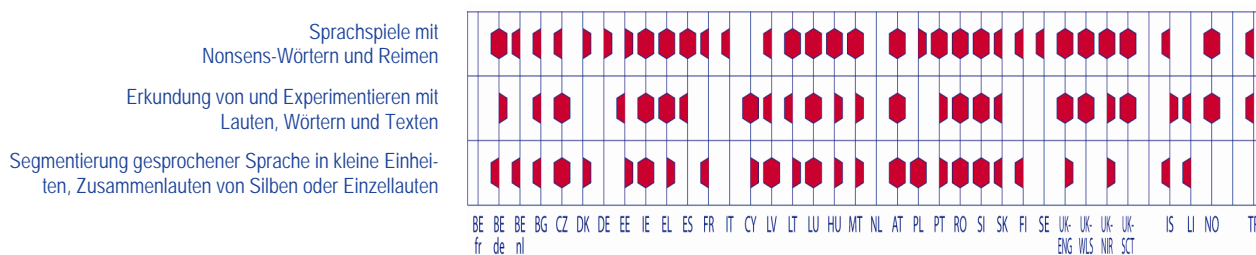
Den frühkindlichen Lesefertigkeiten wird von Land zu Land ein recht unterschiedliches Gewicht beigemessen. Sehr umfassend behandelt wird dieser Aspekt in den nationalen Vorschul- und/oder Primarschulcurricula von 13 Staaten<sup>(29)</sup>. Die Leitdokumente dieser Staaten beinhalten mindestens vier der sechs verschiedenen Indikatoren, die in der vorliegenden Analyse für das Schriftbewusstsein ermittelt wurden, während sie für die phonologische Bewusstheit zwei oder drei der ausgewählten Indikatoren nennen.

◆ ◆ ◆ **Abbildung 1.1: Frühkindliche Lese- und Schreibfertigkeiten in Leitdokumenten, Vorschulbereich und Primarbereich 2009/10**

**a. Wissen über und Verständnis von Schriftsprache**



**b. Phonologische Bewusstheit**



Links  
Vorschulbereich

Rechts  
Primarbereich

Quelle: Eurydice

<sup>(28)</sup> Das dänische Leitdokument für den Vorschulbereich (Verordnung für den Unterricht in Vorschulklassen) wird bei dieser Analyse nicht berücksichtigt.  
<sup>(29)</sup> Griechenland, Irland, Spanien, Frankreich, Luxemburg, Malta, Portugal, Rumänien, Slowenien, Finnland, Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR), Island und Türkei.



### Länderspezifische Anmerkungen

**Dänemark:** Das Leitdokument zu Lese- und Schreibkompetenz für den Vorschulbereich, die Verordnung für den Unterricht in Vorschulklassen, ist in dieser Abbildung nicht berücksichtigt.

**Luxemburg:** Die Daten wurden von der Nationalen Eurydice-Stelle nicht geprüft.



### Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen

Bei der Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen stehen die Entwicklung der Worterkennung, der Verwendung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen<sup>(30)</sup> und der Leseflüssigkeit im Mittelpunkt. Unterstützt werden kann dieser Prozess, wie weiter oben erwähnt, durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit. Alle diese Bausteine des grundlegenden Leseunterrichts spielen eine wichtige Rolle beim Lesen lernen und bei der Entwicklung zum Leser, der „liest, um zu lernen“.

Wie Abbildung 1.2 zeigt, enthalten die meisten Curricula mindestens zwei verschiedene Arten von Indikatoren, die sich jeweils auf die Worterkennung, die Leseflüssigkeit und auf das Wissen über Graphem-Phonem-Korrespondenzen beziehen. Am umfassendsten wird die Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen in Irland, Griechenland, Spanien, Zypern, Luxemburg, Rumänien und Slowenien behandelt. Die Curricula dieser Staaten beinhalten zwischen vier und sechs verschiedene Indikatoren für die Worterkennung und die Kenntnis von Graphem-Phonem-Korrespondenzen und mindestens drei Indikatoren für die Leseflüssigkeit.

Die Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen beginnt im Vorschulbereich mit der Heranführung an Aspekte der Worterkennung und/oder der Buchstaben-Laut-Verbindungen. In Italien und Finnland beginnt die Vermittlung grundlegender Lesekompetenz jedoch erst in der Primarschule. Dies trifft auch auf Malta zu, allerdings mit der Einschränkung, dass dort von Kindern, die in ihrer Entwicklung als reif genug gelten, am Ende der Vorschulzeit verlangt werden kann, einfache Buchstaben oder Wörter zu schreiben.

Wie oben erwähnt, gehen die Leitdokumente für den Primarbereich in Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft), den Niederlanden, der Slowakei und Schweden bezüglich der Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen nicht sehr ins Detail. Nichtsdestotrotz formulieren alle untersuchten Dokumente Ziele oder Lernziele, die von den Kindern implizit oder explizit die Beherrschung grundlegender Lesefertigkeiten verlangen. In den schwedischen Leitdokumenten wird beispielsweise als allgemeines Ziel beschrieben, dass die Schüler im Laufe der Primarbildung die Fähigkeit entwickeln sollen, zunehmend schwierigere Texte flüssig zu lesen.

---

<sup>(30)</sup> Als Graphem-Phonem-Korrespondenzen werden Symbol-Laut-Beziehungen bezeichnet, die zur Entschlüsselung von Wörtern verwendet werden. Grundlegende Symbol-Laut-Beziehungen (Buchstabe-Laut-Korrespondenzen, Aneinanderreihungen von Buchstaben zur Bildung einfacher Wörter) werden vor allem im Vorschulbereich und zu Beginn des Primarbereichs vermittelt. Darauf aufbauend wird dann später die Segmentierung von Silben und Verwendung von Präfixen und Suffixen unterrichtet.



Bezüglich der Kontinuität der Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen im Primarbereich weisen die curricularen Leitdokumente in den verschiedenen Staaten viele Parallelen auf, was die Aspekte Worterkennung und Leseflüssigkeit betrifft. Für diesen Vergleich wurden nur die Curricula der Länder herangezogen, in denen für jeden Abschnitt oder für jede Stufe des Primarbereichs spezifische Lernziele angegeben werden (siehe Abschnitt 1.2.3). In den meisten untersuchten Staaten ist klar erkennbar, dass Worterkennung und Entwicklung der Leseflüssigkeit während der gesamten Primarschulzeit gefördert werden sollen. Nur in Lettland sind Ziele in Bezug auf die Leseflüssigkeit zu Beginn der Primarschulbildung noch nicht vorgegeben, sondern werden erst in den mittleren Jahrgangsstufen eingeführt.

Was die Vermittlung der Buchstabe-Laut-Beziehungen betrifft, ist die Situation heterogener. Staaten oder Regionen, in denen Lernziele für jeden Abschnitt oder jede Stufe des Primarbereichs festgelegt wurden, verfolgen diesbezüglich im Wesentlichen zwei Ansätze (siehe Abbildung 1.3). Bei ungefähr zwei Drittel dieser Staaten oder Regionen findet sich in den Leitdokumenten die Vorgabe, dass bis zum Ende des Primarbereichs im Unterricht auf die Weiterentwicklung des Wissens über Buchstaben-Laut-Korrespondenzen geachtet werden soll. Bei den restlichen Staaten<sup>(31)</sup> endet die diesbezügliche Unterweisung früher, im Allgemeinen mit Beginn des mittleren Abschnitts des Primarbereichs, d. h. bei Schülern der Altersstufe zwischen 7 und 10. In Belgien (Französische Gemeinschaft) und Island wird eine Vermittlung von Buchstaben-Laut-Korrespondenzen in den untersuchten Leitdokumenten für den Primarbereich nicht erwähnt.

Wenn Leitdokumente eine kontinuierliche Vermittlung dieses Wissens über den gesamten Primarbereich hinweg empfehlen, ist zwischen einer grundlegenden Unterweisung für Anfänger und der Weiterentwicklung des Wissens über Buchstaben-Laut-Beziehungen für Fortgeschrittene zu unterscheiden. Zum Beispiel enthält das irische Primarschul-Curriculum für das Fach Englisch eine Reihe inhaltlicher Ziele, die auf die (Weiter-)Entwicklung der Buchstaben-Laut-Kenntnisse während des gesamten Primarbereichs ausgerichtet sind. Anfangs, in den Vorschulklassen, liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung grundlegender Fertigkeiten, wie z. B. Benennung und Bildung der Buchstaben des Alphabets und Wiedererkennen einiger Buchstaben-Laut-Beziehungen. Ab dem Alter von sechs Jahren verlagert sich der Schwerpunkt auf die Anwendung der ersten Buchstaben-/Laut-Kenntnisse für das Erschließen einfacher unbekannter Wörter. Später wird dann unter anderem mit Silbensegmentierung und der Nutzung von Wortstämmen, Vor- und Nachsilben gearbeitet. Die sichere Beherrschung der Anwendung der Regeln im Bereich Buchstaben-Laut-Beziehungen und ihrer Nutzung soll in den letzten zwei Jahren des Primarbereichs erreicht sein.

Wie im Literaturüberblick erläutert, scheint es bei Sprachen mit komplexen orthografischen und syllabischen Strukturen länger zu dauern als bei orthografisch konsistenten Sprachen, bis die Schüler die Buchstaben-Laut-Korrespondenzen erlernen und anwenden können (Seymour et al., 2003). Daher scheint es angeraten, bei Sprachen mit komplexen orthografischen und syllabischen Strukturen nicht zu früh mit der Vermittlung dieses Wissens aufzuhören. Tatsächlich gelten in allen Staaten mit orthografisch komplexen Sprachen – in denen die analysierten Curricula näher auf die Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen eingehen – d. h. in Dänemark, Irland, Frankreich, Portugal und im Vereinigten Königreich, die Unterrichtsleitlinien zur Unterweisung in den Buchstaben-Laut-Beziehungen für sämtliche Abschnitte bzw. Schuljahre des Primarbereichs.

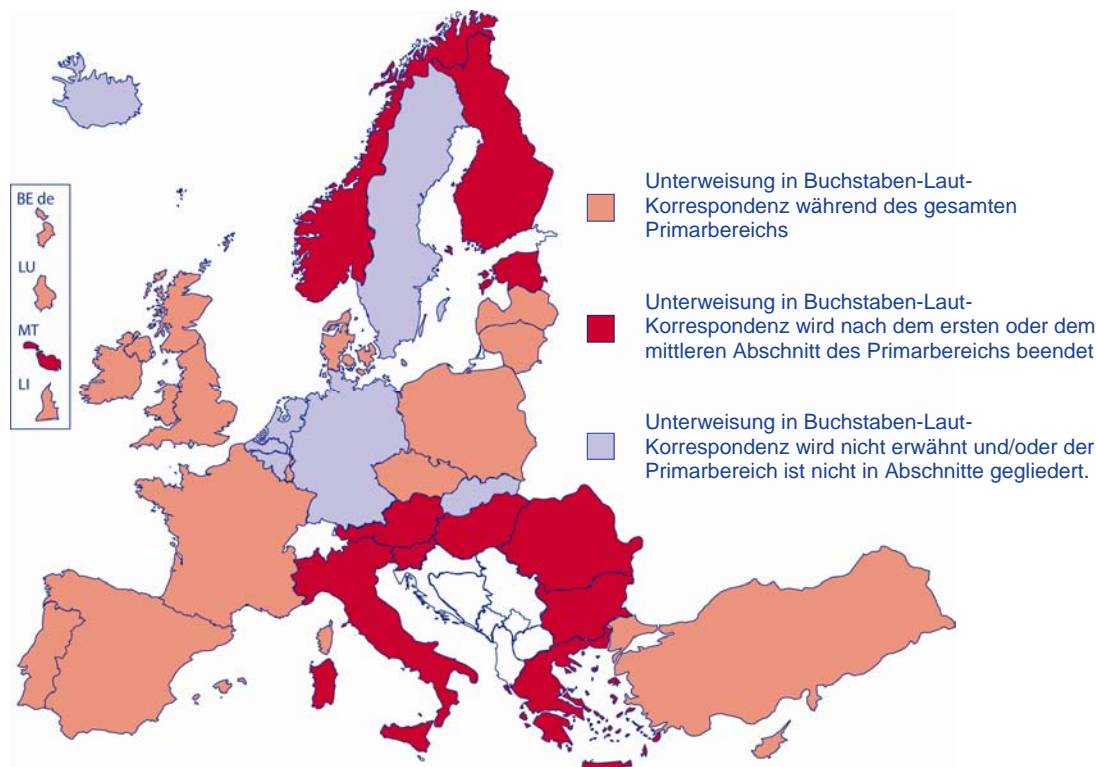
Die zentralen Leitlinien unterscheiden sich auch in der Art und Weise, wie sie die Vermittlung von Wissen über Buchstaben-Laut-Korrespondenzen formulieren. Die überwiegende Mehrheit<sup>(32)</sup> erwähnt explizit die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Beziehungen zwischen in Wörtern vorkommenden Lauten und Buchstaben oder Buchstabenclustern herzustellen. In Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft), Deutschland und Liechtenstein gehen die zentralen Curricula jedoch nicht direkt auf diese Beziehungen ein. Sie empfehlen allesamt Aktivitäten, die der Entwicklung von Kenntnissen in Buchstaben-Laut-

<sup>(31)</sup> Bulgarien, Estland, Griechenland, Italien, Ungarn, Malta, Österreich, Rumänien, Slowenien, Finnland und Norwegen.

<sup>(32)</sup> Mit Ausnahme natürlich der fünf Staaten bzw. Regionen, in denen die Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen in den Leitdokumenten kaum erwähnt wird, nämlich Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft), Niederlande, Slowakei und Schweden.

Korrespondenz und dem Schreiben von Buchstaben und Wörtern dienen, heben aber nicht auf die Fähigkeit der Schüler ab, Buchstaben oder Buchstabencluster mit Lauten zu verknüpfen. Die fehlenden direkten Bezugnahmen auf die Unterweisung in Buchstaben-Laut-Korrespondenz in den zentralen Curricula könnten Ausdruck des politischen Willens sein, keine allzu detaillierten Unterrichtsmethoden vorzuschreiben. In Deutschland sind jedoch ausdrückliche Verweise auf die eingehende Behandlung von Buchstaben-Laut-Beziehungen in den auf Länderebene erstellten Curricula zu finden.

◆◆◆ **Abbildung 1.3: Kontinuität der Unterweisung in Buchstaben-Laut-Korrespondenz nach den Angaben in den Leitdokumenten 2009/10**



**Erläuterung**

Die Kontinuität der Unterweisung in Buchstaben-Laut-Korrespondenz wurde nur bei Staaten untersucht, in denen Lernziele für jeden Bildungsabschnitt oder für jede Stufe festgelegt sind. Weitere Einzelheiten zu den Staaten, die in die dritte Kategorie fallen (Unterweisung in Buchstaben-Laut-Korrespondenz wird nicht erwähnt und/oder der Primarbereich ist nicht in Abschnitte gegliedert) siehe Abschnitt 1.2.3 über Lernziele.

**Länderspezifische Anmerkungen**

**Luxemburg:** Die Daten wurden nicht von der Nationalen Eurydice-Stelle geprüft.



**Leseverständnisstrategien**

Wie aus dem Literaturüberblick (siehe Abschnitt 1.1) hervorgeht, wird das Leseverständnis durch sichere Worterkennung und gute Leseflüssigkeit erleichtert. Diese beiden Voraussetzungen allein reichen jedoch für ein erfolgreiches Textverständnis nicht aus. Damit die Bedeutung eines geschriebenen Textes erschlossen werden kann, müssen beim Lesen ineinandergreifende sprachliche und kognitive Prozesse ablaufen. Diese kognitiven Prozesse sind mit einer Reihe von Verständnisstrategien verknüpft. Wie in der Literaturübersicht deutlich wurde, kann eine explizite Vermittlung von Verständnisstrategien das Leseverständnis bei Lesern mit unterschiedlichen Lesefertigkeiten verbessern. Die Ergebnisse der letzten PISA-Studie belegen außerdem, dass Schülerinnen und Schüler, die Leseverständnisstrategien beherrschen, kompetentere Leser sind, als Schülerinnen und Schüler, die solche Strategien nicht

einsetzen. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die wirksame Strategien zur Zusammenfassung von Texten kennen und häufig auf Strategien zur Kontrolle ihres eigenen Verständnisses während des Leseprozesses zurückgreifen, erreichen ganz offensichtlich bessere Ergebnisse auf der Leseleistungsskala, als Schülerinnen und Schüler, die solche Strategien nicht verwenden (OECD, 2010d).

Die Vermittlung von Leseverständnisstrategien sollte während der gesamten Pflichtschulzeit Bestandteil der Leseeerziehung sein. Allerdings wirkt ein sequenzieller Erwerb von Lesekompetenzen (Erwerb grundlegender Lesefertigkeiten und anschließende Aneignung von Verständnisstrategien) nicht besonders motivierend und hilft den Schülern nicht, eine Identität als Leser zu entwickeln. Wichtig ist auch eine Fortsetzung der expliziten Vermittlung von Leseverständnisstrategien über den Primarbereich hinaus.

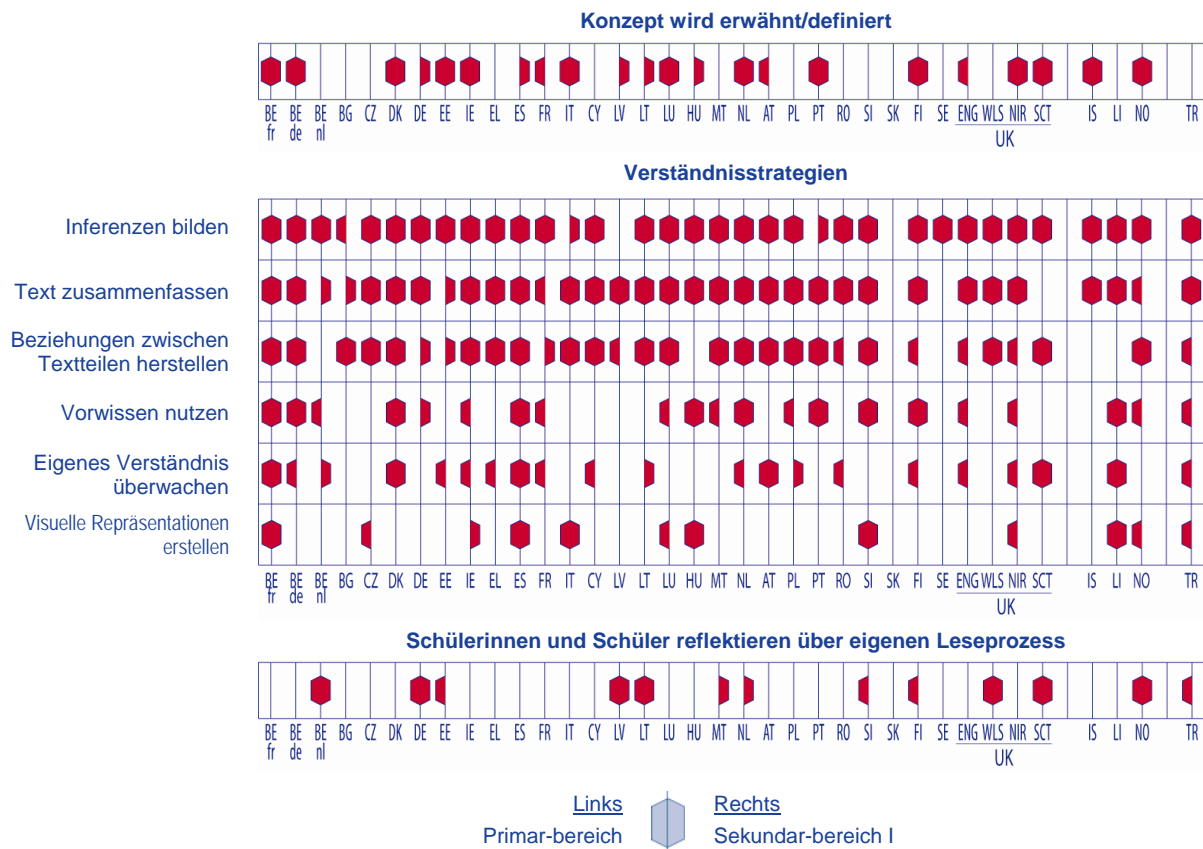
Bereits im Vorschulbereich werden nämlich die Grundlagen für die spätere Vermittlung von Leseverständnisstrategien gelegt, wobei der Schwerpunkt auf dem Verstehen von Texten liegt, die von den Lehrkräften laut vorgelesen werden. Wie jedoch im Abschnitt zur Methodik bereits erläutert (siehe Abschnitt 1.2.1), waren die in den Leitdokumenten enthaltenen Informationen zum Hörverstehen nicht zuverlässig genug, um bei der Analyse berücksichtigt zu werden.

Um zu bewerten, welcher Stellenwert der Vermittlung von Leseverständnisstrategien in den nationalen Curricula für den Primarbereich und den Sekundarbereich I eingeräumt wird, haben wir die folgenden Prozesse (oder Strategien) berücksichtigt, die zur Verbesserung des Leseverständnisses eingesetzt werden:

- Beim Lesen eines Textes oder grafischer Darstellungen **Inferenzen bilden oder das Gelesene interpretieren**: die über den reinen Wortsinn hinausgehende Bedeutung erfassen; Fragen aus dem Text heraus generieren und beantworten; Schlussfolgerungen ziehen; Verbindungen zwischen Text und Bildern herstellen.
- **Texte zusammenfassen und die wichtigsten Informationen herausarbeiten**: die wichtigsten Gedanken durch Abgrenzung von zweitrangigen Punkten in Texten ermitteln; den Text durch Zwischenüberschriften gliedern; die Hauptfiguren, Ereignisse oder wichtigsten Elemente in literarischen Werken ermitteln.
- **Verbindungen zwischen verschiedenen Teilen eines Textes herstellen**: Gliederungsmerkmale eines Textes (Überschriften, Inhaltsverzeichnis, Index) verwenden, um Informationen aufzufinden; Hypothesen zu Inhalt oder Textsorte aufstellen und durchspielen; Aufbau erkennen (Einleitung, Hauptteil, Schluss, erzählende Teile, Dialog usw.); bei literarischen Texten eine Chronologie der Ereignisse erstellen.
- **Vorwissen nutzen**: schriftliche Texte vor, während und nach dem Lesen mit persönlichen Erfahrungen, eigenem kulturellen Hintergrund und eigenem Wissen in Verbindung bringen.
- **Überprüfung/Überwachung des eigenen Verständnisses**: nicht unmittelbar verstandene Wörter und Textpassagen klären; Fragen stellen und Referenzmaterial verwenden; unklare Passagen wiederholt lesen; Teile des Texts mit eigenen Worten wiedergeben.
- **Visuelle Repräsentationen erstellen**: schriftliche Inhalte durch Zeichnungen erklären, den Fortgang eines Texts in Diagrammform skizzieren; schriftliche Texte in Grafiken, Tabellen, Raster oder in einen literarischeren Kontext umsetzen; sich beim Lesen eines Stückes die Räumlichkeiten einer Szene vorstellen.

Außerdem wurden zwei weitere Indikatoren untersucht – die Erwähnung und/oder Definition des Konzepts „Leseverständnisstrategien“ und Hinweise darauf, dass Schüler über die eigenen Leseprozesse reflektieren sollen.

◆◆◆ **Abbildung 1.4: Leseverständnisstrategien in den Leitdokumenten, Primarbereich und Sekundarbereich I 2009/10**



Quelle: Eurydice

### Länderspezifische Anmerkungen

**Luxemburg und Malta:** Die Daten wurden nicht von den Nationalen Eurydice-Stellen geprüft.

**Rumänien:** Für den Sekundarbereich I wurden in der Abbildung nur die Leitdokumente berücksichtigt, die sich auf die ersten vier Jahrgangsstufen des *Gimnaziu* (10- bis 14-Jährige) beziehen.



Alle Staaten definieren im Primarbereich und im Sekundarbereich I bestimmte Ziele für die Entwicklung des Leseverständnisses, und die meisten Curricula enthalten spezielle Teile oder Abschnitte, in denen Leseverständnisstrategien erwähnt werden. Etwa zwei Drittel der Staaten oder Regionen verwenden in ihren Leitdokumenten Umschreibungen, um die Vermittlung von Leseverständnisstrategien zu beschreiben, wobei die verwendete Terminologie unterschiedlich ist. In den Niederlanden zählen „Strategien, aus schriftlichen Texten Informationen zu beziehen“ zu den Kernzielen für den Sekundarbereich. Das portugiesische Curriculum für die schulische Grundbildung erwähnt „Strategien für die Konstruktion von Bedeutung“, während in Finnland und im Vereinigten Königreich (England) die Leitdokumente auf die Vermittlung von „Strategien, die das Textverständnis verbessern“ abheben. Nur das dänische Curriculum enthält eine detaillierte und umfassende Definition von Leseverständnisstrategien:

„Eine Leseverständnisstrategie ist eine geistige Aktivität, die vom Leser in Gang gesetzt wird, um einen Text vor, während und nach dem Lesen zu verstehen. Gute Leser wenden beim Lesen eines Textes unbewusst eine Reihe von Verständnisstrategien an. So aktivieren sie ihr Vorwissen, stellen Fragen zum Text oder nutzen ihr Wissen über die Textsorte, um die sprachliche Struktur des Textes und die Zusammenhänge im Text besser zu erfassen. Schwache Leser verfügen nur über ein sehr kleines Repertoire an Leseverständnisstrategien und entscheiden sich häufig dafür, über das hinwegzulesen, was sie in einem Text nicht verstehen.“ (Gemeinsame Ziele für Dänisch, 2009, S. 38).

Das dänische Curriculum unterstreicht außerdem die Tatsache, dass Leseverständnisstrategien, wenn sie adäquat vermittelt werden, zur Verbesserung der Lesefertigkeiten guter wie schwacher Leser eingesetzt werden können.

Alle nationalen Curricula erwähnen zwischen einer und sechs Verständnisstrategien, die in Abbildung 1.4 zu den Leseverständnisstrategien aufgelistet werden. Die einzige Ausnahme bildet hier die Slowakei, wo das nationale Curriculum keinen dieser Prozesse zur Verbesserung des Leseverständnisses erwähnt. In bulgarischen, lettischen, schwedischen und isländischen curricularen Leitdokumenten werden Leseverständnisstrategien ebenfalls in eher begrenzter Zahl aufgeführt. Genannt werden pro Bildungsstufe höchstens zwei verschiedene Prozesse zur Verbesserung des Leseverständnisses.

Die begrenzte Zahl an Verständnisstrategien in den Leitdokumenten könnte mit der unterschiedlichen Unterrichtspraxis zusammenhängen, die im Rahmen der Internationalen Grundschulleseuntersuchung IGLU/PIRLS 2006 berichtet wurde (siehe Mullis et al. 2007, S. 217). In Schweden und Island werden den Schülern zum Beispiel weniger häufig Leseverständnisaufgaben gestellt als in den meisten anderen europäischen Staaten. Ähnlich sah es in Österreich aus, wo die Standards für das von den Schülern am Ende der 4. und 8. Jahrgangsstufe erwartete Leseverständnis nach 2006, d. h. im Januar 2009 eingeführt wurden. In Island gaben nur 40 % der Lehrkräfte von Schülern der 4. Jahrgangsstufe an, dass sie ihren Schülerinnen und Schüler wenigstens einmal pro Woche die Aufgabe stellten, „die Hauptaussagen des Gelesenen zu identifizieren“, und kaum eine Lehrkraft (1 %) berichtete, dass sie ihre Schüler auffordert, den Stil oder den Aufbau des gelesenen Textes zu beschreiben. In Schweden wurden rund 19 % der Schüler aufgefordert, Voraussagen zu machen, und nur 5 % erhielten mindestens einmal pro Woche die Aufgabe, den Stil oder den Aufbau eines gelesenen Textes zu beschreiben. Nur Strategien wie Zusammenfassen schienen in einigen dieser Staaten auf breiter Ebene angewandt zu werden. So wurden in Österreich und Schweden 80 bis 90 % der Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Woche aufgefordert, „ihr Verständnis des Gelesenen zu erklären oder zu belegen“.

In zwei weiteren Staaten, in denen nur wenige Leseverständnisstrategien in den Leitdokumenten erwähnt werden (Bulgarien und Lettland), wurden in der Praxis jedoch sehr häufig Aufgaben zum Leseverständnis gestellt. In Bulgarien gaben zum Beispiel die Lehrkräfte aller Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe (100 %) an, ihre Schüler mindestens einmal pro Woche aufzufordern, „ihr Verständnis des Gelesenen [zu] erklären oder [zu] belegen“, die Hauptaussagen des Gelesenen [zu] identifizieren“ und „Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ab[zuleiten“ (ibid.).

Diese Daten legen nahe, dass in den europäischen Staaten Curricula auf unterschiedliche Weise in die Praxis umgesetzt werden. In Österreich und in den beiden oben erwähnten skandinavischen Staaten wurden oder werden Leseverständnisstrategien weniger häufig in den Curricula erwähnt und nicht so häufig von den Lehrkräften eingesetzt. In anderen Staaten vermitteln Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit verschiedene Verständnisstrategien, auch wenn manche davon nicht im Curriculum aufgeführt sind.

Wie im Literaturüberblick deutlich wurde, ist die Vermittlung von Leseverständnis effektiver, wenn mehrere Leseverständnisstrategien miteinander kombiniert werden. Im Primarbereich bieten die Curricula in 12 Staaten<sup>(33)</sup> eine breite Palette verschiedener Strategien (fünf oder sechs) zur Verbesserung des Leseverständnisses der Schülerinnen und Schüler an. Leitdokumente für den Sekundarbereich I mit einem vergleichbar breiten Spektrum an Strategien gibt es nur in Belgien (Französische Gemeinschaft), Dänemark, Spanien, Slowenien und Liechtenstein. In den meisten Staaten, in denen die Leitdokumente für den Primarbereich mindestens drei der sechs für die Analyse ausgewählten Schlüsselstrategien zur Förderung des Leseverständnisses enthalten, sind solche Strategien für den Sekundarbereich I in deutlich geringerer Zahl auszumachen. Am stärksten nimmt die Zahl der in den Leitdokumenten für den Sekundarbereich I genannten Leseverständnisstrategien in folgenden Ländern ab: Frankreich, Rumänien, Vereinigtes Königreich (England und Nordirland), Norwegen und Türkei. In diesen Staaten enthalten die Leitdokumente für den Sekundarbereich I im Gegensatz zum Primarbereich (vier bis sechs Strategien) nur

<sup>(33)</sup> Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft), Dänemark, Irland, Spanien, Luxemburg, Niederlande, Slowenien, Finnland, Vereinigtes Königreich (England und Nordirland), Liechtenstein, Norwegen und Türkei.

zwei Leseverständnisstrategien („einfache Schlussfolgerungen ziehen“, „Textwiedergabe oder Beziehungen zwischen Textteilen und -abschnitten herstellen“).

In den Leitdokumenten für den Primarbereich und den Sekundarbereich I sind klare Tendenzen festzustellen, mit welcher Häufigkeit bestimmte Strategien genannt werden. Die beiden am häufigsten erwähnten Strategien sind „einfache Schlussfolgerungen ziehen“ und „einen Text inhaltlich wiedergeben“, dicht gefolgt von „Beziehungen zwischen Textteilen und -abschnitten herstellen“. Weniger verbreitet sind Verweise auf die „Nutzung von Hintergrundwissen“ und die „Selbstüberwachung des Leseverständnisses“, die jeweils in ungefähr der Hälfte der Staaten genannt werden. Am wenigsten verbreitet ist das „Erstellen von visuellen Repräsentationen“, die nur in den Leitdokumenten von zwölf Staaten erwähnt werden.

Die Selbstüberwachung des Verständnisses ist ein sehr wichtiger Aspekt des Leseverständnisses, und Schülerinnen und Schüler sollten lernen, diese Strategie in ihr Lesestrategie-repertoire zu integrieren. Um eine schlüssige und richtige Interpretation eines Textes vorzunehmen, müssen Leser in der Lage sein, fortlaufend zu prüfen, ob ihre Interpretationen zutreffen und sie notfalls korrigieren können (Bianco 2010, S. 232). So unterstreicht beispielsweise das irische Primarschul-Curriculum für die englische Sprache die Bedeutung der Selbstüberwachung beim Lesen durch folgende Formulierung: „das Kind sollte lernen, Lesefehler selbst zu korrigieren, wenn das, was es liest, keinen Sinn ergibt“.

Wie bereits erwähnt gehört die „Überwachung des eigenen Leseverständnisses durch die Schüler selbst“ jedoch nicht zu den in den zentralen Curricula in Europa am häufigsten anzutreffenden Strategien. Dies gilt insbesondere für den Sekundarbereich I. Auf dieser Bildungsstufe erwähnen nur neun Staaten bzw. Regionen diese Strategie in ihren Curricula. Obwohl den Leitdokumenten in Frankreich, Polen und Rumänien zufolge die Selbstüberwachung des Verständnisses die Verwendung weiterer Leseverständnisstrategien durch die Schülerinnen und Schüler fördern kann, wird sie in diesen Ländern im Primarbereich später eingeführt als andere Strategien. In Rumänien beispielsweise wird die Verständnisüberwachung (z. B. Schüler bitten um Klärung, wenn gehörte oder gelesene Texte nicht verstanden werden) in der vierten Jahrgangsstufe der Primarschule eingeführt, obwohl das Zusammenfassen als Strategie in den Leitdokumenten schon ab Klasse 2 berücksichtigt ist. Anders als in diesen drei Staaten wird im finnischen nationalen Kerncurriculum für die allgemeine Schulbildung die Überwachung des Leseverständnisses („Kinder beginnen beim Lesen zu beobachten, ob sie verstehen, was sie lesen“) als einzige Verständnisstrategie für die ersten beiden Jahrgangsstufen des Primarbereichs erwähnt.

Die Daten aus IGLU/PIRLS 2006 (Mullis et al. 2007, S. 217) liefern zusätzlich Informationen über die Angaben der Lehrer zur Vermittlung von Verständnisstrategien. An dieser Stelle werden nur Strategien behandelt, die sowohl bei der Analyse der Leitdokumente als auch auf dem IGLU/PIRLS-Fragebogen vorkommen: Texte zusammenfassen, Schlussfolgerungen ziehen und Vorwissen nutzen. Die Daten deuten darauf hin, dass der Prozess des Zusammenfassens und der selektiven Aufnahme der wichtigsten Informationen (welches die am zweithäufigsten erwähnte Leseverständnisstrategie in den Leitdokumenten ist) die mit Abstand am meisten verbreitete Lesestrategie ist, die den Schülern im Unterricht vermittelt wird. Tatsächlich ergab sich aus den Antworten der Lehrkräfte, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe (über 90 % im EU-Durchschnitt) mindestens einmal pro Woche die Aufgabe erhalten, „die Hauptaussagen des Gelesenen [zu] identifizieren“, ungefähr 55 bis 57 % der Schülerinnen und Schüler wurden von ihren Lehrern aufgefordert, diese Strategien täglich anzuwenden.

„Schlussfolgerungen ziehen“ und „Vorwissen nutzen“ sind ebenfalls weit verbreitete Strategien, auch wenn sie weniger häufig erwähnt werden als das „Zusammenfassen des Gelesenen“. Ungefähr 60 bis 70 % der Kinder der vierten Jahrgangsstufe wurden von Lehrkräften unterrichtet, die angaben, dass sie ihre Schüler zumindest auffordern, ihr Vorwissen zu nutzen, z. B. „das Gelesene mit ihren eigenen Erfahrungen [zu] vergleichen“ und Schlussfolgerungen [zu] ziehen, d. h. „Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen ab[zuleiten]“ und „Voraussagen darüber [zu] machen, was als Nächstes in dem Text passieren wird, den sie gerade lesen“.



Die bevorzugte Nutzung der Strategie des Zusammenfassens als Leseverständnisstrategie in der 4. Jahrgangsstufe wirft einige Fragen auf. Sie legt die Hypothese nahe, dass sich die Lehrkräfte in einigen Fällen auf eine einzige Strategie stützen, um die Leseverständnisfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu weiterzuentwickeln. Wie bereits erwähnt, werden Lesestrategien jedoch wirksamer vermittelt, wenn dies in einem Kontext geschieht, in dem vielfältige Strategien erklärt, vorgeführt und geübt werden.

Der letzte Indikator, an dem sich der Stellenwert der Leseverständnisstrategien in den zentralen Curricula ablesen lässt (nämlich die Verweise auf das Reflektieren der Schüler über ihren eigenen Leseprozess), ist nur in elf Staaten oder Regionen im Primarbereich und in neun Staaten oder Regionen im Sekundarbereich I auszumachen. Der Gedanke, dass Schüler ihren eigenen Leseprozess reflektieren, ist jedoch ein Schlüsselement aller Programme zur Vermittlung von Leseverständnis. Diese metakognitive Dimension impliziert, dass Schüler die verschiedenen vorhandenen Leseverständnisstrategien kennen und in der Lage sind, eine begründete Strategiewahl zu treffen, wenn sie Schwierigkeiten haben, den Sinn eines Textes zu erfassen. Der litauische Lehrplan für den Primarbereich und den Sekundarbereich I ist der einzige, der konkrete Beispiele metakognitiver Kompetenzen aufführt, mit denen das Leseverständnis verbessert werden kann. Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe sollten in der Lage sein zu erklären, welche Lesestrategien zur Bewältigung bestimmter Probleme nützlich sind und sich persönliche Ziele für die Weiterentwicklung ihrer eigenen Leseverständnisfähigkeit setzen.

Die Verweise anderer Curricula auf metakognitive Kompetenzen sind allgemeiner und stärker theoretisch ausgerichtet. Zum Beispiel wird in Belgien (Flämische Gemeinschaft) als Ziel für das Ende des Sekundarbereichs I vorgegeben, dass die Schüler ihre Leseaufgaben selbst planen, ausführen und bewerten. Das Englisch-Curriculum in Wales verweist auf die Entwicklung der Lesekompetenzen der Schüler durch einen Unterrichtsprozess, der sie zu „reflektierenden Lesern“ macht. Das norwegische Curriculum für die Pflichtschulbildung unterstreicht, wie wichtig es ist, dem Verständnis, das die Schüler selbst von ihrer Entwicklung zu Lesenden und Schreibenden haben, Aufmerksamkeit zu widmen. Die im finnischen Kerncurriculum aufgeführten Ziele enthalten die Anforderung, dass Schüler der 3. bis 5. Jahrgangsstufe der Pflichtschule sich daran gewöhnen, sich selbst als Leser zu sehen und zu bewerten. Und im Rahmen der Kernziele für den Sekundarbereich in den Niederlanden wird die Mobilisierung der metakognitiven Kompetenzen der Schüler im Bereich der allgemeinen Sprachkompetenz und nicht speziell der Lesekompetenz angestrebt.

### **1.2.5. Leseengagement**

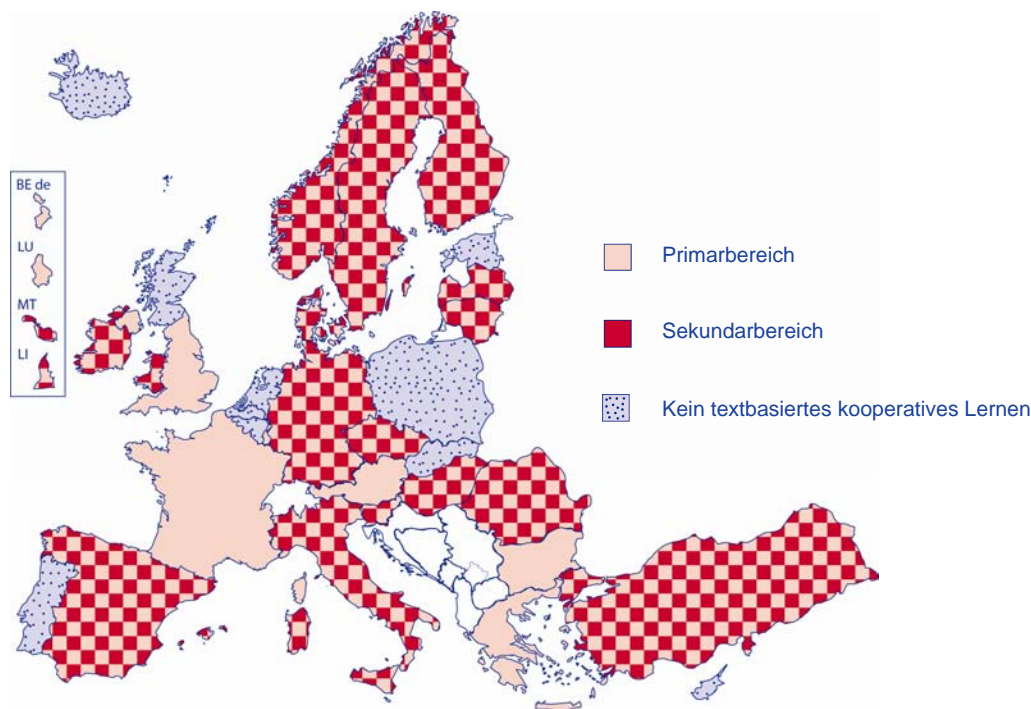
Großes Interesse am Lesen fördert die Lesekompetenz (siehe Abschnitt 1.1). Außerdem ist eine gute Lesekompetenz in unserer wissensbasierten Gesellschaft von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und für das Erwachsenenleben. Entscheidend ist, dass das Interesse der Kinder und Jugendlichen am Lesen so früh wie möglich und nachhaltig geweckt wird. Alle Curricula für den Primarbereich und/oder den Sekundarbereich I verweisen darauf, wie wichtig es ist, das Interesse und den Spaß der Kinder und Jugendlichen am Lesen zu fördern. Der österreichische Lehrplan stellt zum Beispiel fest, dass die Freude am Lesen von Anfang an eine der obersten Maximen der Leselerziehung sein sollte. Dem finnischen Curriculum zufolge sollte eine positive Einstellung der Schüler zum Lesen zu jeder Zeit erhalten bleiben.

Dieses Ziel kann auf mehreren Wegen erreicht werden: textbasiertes kooperatives Lernen, die Bereitstellung von vielfältigem Lesestoff, Schüler lesen lassen, was sie gern lesen, und Besuche an Orten oder von Menschen, die Bücher wertschätzen, sind einige der wichtigsten Methoden, die die Fachliteratur und die europäischen Curricula zu diesem Zweck empfehlen.

Textbasiertes kooperatives Lernen bedeutet, dass die Schüler miteinander um einen schriftlichen Text interagieren und den Text im Rahmen eines Gruppenprozesses interpretieren und seinen Sinn erfassen (Biancarosa und Snow 2006, S. 17). Ein solches Vorgehen kann tatsächlich dazu geeignet sein, Leseengagement zu fördern, insbesondere bei schwachen Lesern (siehe Abschnitt 1.1).

Die Primarschulcurricula von 26 Bildungssystemen enthalten Leitlinien zum kooperativen Lernen beim Lesen von Texten. In all diesen Curricula beziehen sich die Leitlinien auf alle Abschnitte oder Schuljahre des Primarbereichs, außer in Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft), Frankreich und Österreich, wo im Curriculum für den ersten Abschnitt solche Leitlinien nicht erwähnt werden. Auf der Ebene des Sekundarbereichs I erwähnen 18 Bildungssysteme das textbasierte kooperative Lernen.

◆◆◆ **Abbildung 1.5: Textbasiertes kooperatives Lernen in den Leitdokumenten, Primarbereich und Sekundarbereich I 2009/10**



Quelle: Eurydice

**Erläuterung**

Textbasiertes kooperatives Lernen bedeutet, dass die Schüler miteinander um einen schriftlichen Text interagieren und den Text im Rahmen eines Gruppenprozesses interpretieren und seinen Sinn erfassen (Biancarosa und Snow 2006, S. 17).

**Länderspezifische Anmerkungen**

**Luxemburg:** Die Daten wurden von der Nationalen Eurydice-Stelle nicht geprüft.

**Rumänien:** Für den Sekundarbereich I wurden in der Abbildung nur die Leitdokumente berücksichtigt, die sich auf die ersten vier Jahre des *Gimnaziu* (10- bis 14-Jährige) beziehen.



In den meisten Staaten wird die Kontinuität zwischen den beiden Bildungsstufen gewahrt, da die Curricula, die diesen Ansatz für den Primarbereich vorsehen, ihn im Sekundarbereich I fortführen. Nur Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Bulgarien, Griechenland, Frankreich, Luxemburg, Österreich und das Vereinigte Königreich (England und Nordirland) bilden diesbezüglich eine Ausnahme.

Den Daten der IGLU/PIRLS-Studie zufolge scheint textbasiertes kooperatives Lernen in den Schulen Europas weit verbreitet zu sein. In den EU-Staaten, die an der IEA-Studie teilnahmen, wurden ungefähr 71 % der Schüler in der 4. Jahrgangsstufe mindestens einmal wöchentlich aufgefordert, „miteinander über das Gelesene zu sprechen“. Wie Mullis et al. (2007, S. 224) aufgezeigt haben, beteiligen sich mindestens 80 % der Schülerinnen und Schüler in Bulgarien, Deutschland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Österreich, Rumänien und im Vereinigten Königreich (England) mindestens einmal wöchentlich an textbasiertem kooperativem Lernen. Dagegen werden in Belgien (Französische Gemeinschaft), Schweden, Island und Norwegen höchstens 40 % der Schülerinnen und Schüler mindestens einmal wöchentlich aufgefordert, miteinander über das Gelesene zu sprechen.

Die Schüler können aufgefordert werden, alle denselben Text zu lesen und sich dann über ihre Leseerfahrung auszutauschen. Textbasiertes kooperatives Lernen kann auch im Anschluss an eine Phase persönlichen, eigenständigen Lesens folgen. Im irischen Lehrplan ist beispielsweise festgelegt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen, anderen Schülerinnen und Schülern Bücher zur Lektüre zu empfehlen und Buchempfehlungen von ihnen aufzugreifen. Außerdem geben die Lehrpläne in Dänemark, Irland, Italien, Luxemburg und Schweden vor, dass Schüler gemeinsam an denselben Texten arbeiten sollten. In Finnland und Schweden sind Lehrkräfte angehalten, die Kinder frühzeitig in Diskussionen über gemeinsame Erfahrungen mit und den besonderen Charakter von Literatur einzubinden. Dem dänischen Lehrplan zufolge ist die gemeinsame Textarbeit wichtig, um die Neugier der Schüler zu wecken.

Der Fachliteratur zufolge bringt textbasiertes kooperatives Lernen auch wichtige kognitive Fortschritte mit sich. Vielfältige Interaktionen zwischen Schülern regen ihre kognitive Entwicklung an, was ihre Lernfähigkeiten nicht nur im Lesen, sondern in allen Unterrichtsfächern fördert (Baker und Wigfield (1999), Guthrie und Wigfield (2000)). Die Entwicklung zum kompetenten Leser wirkt sich auch auf das Leseengagement aus, das wiederum den Erwerb von Lesekompetenz fördert. Dass diese positive Dynamik die Lesefähigkeit fördert, wird im Lehrplan des Vereinigten Königreichs (England) klar festgestellt: Sicheres und selbständiges Lesen kann das Interesse der Schüler und ihren Spaß am Lesen fördern. Mit anderen Worten, während das Interesse am Lesen zum Erwerb von Lesekompetenz beiträgt, trägt Lesekompetenz wiederum dazu bei, das Interesse der Schüler am Lesen weiter zu fördern.

Die europäischen Curricula nennen explizit noch andere Ansätze zur Förderung des Leseengagements von Schülern. In Irland werden Schüler beispielsweise aufgefordert, ihre Vorlieben für bestimmte Textsorten oder Autoren zu äußern. In Zypern sieht der Lehrplan ab dem 1. Schuljahr eine bestimmte Zeit für freie Lektüre vor, in der die Schüler die Bücher lesen können, die ihnen gefallen. Die Einladung von Kinderbuchautoren in Schulen, wie im irischen Lehrplan vorgesehen, oder der Besuch von Orten, an denen Bücher besondere Wertschätzung erfahren, z. B. Bibliotheken, wie im spanischen und luxemburgischen Lehrplan vorgeschlagen, stellen weitere Möglichkeiten dar, mit denen das Interesse der Schüler am Lesen gefördert werden kann. In Zypern werden Lesewettbewerbe als Beispiel für Schulaktivitäten zur Förderung des Leseengagements genannt.

Die Lehrpläne mehrerer Staaten empfehlen zwar, unterschiedlichen Lesestoff zu verwenden, haben aber auch das Anliegen, eine positive Einstellung der Schüler zur Literatur zu fördern. In Italien zum Beispiel ist das wichtigste Ziel des Lesens – neben der Notwendigkeit, Antworten auf wichtige Fragen zu finden – das sinnliche Vergnügen an literarischen Werken.

Neun europäische Lehrpläne (Dänemark, Estland, Frankreich, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Portugal und das Vereinigte Königreich (England) enthalten eine Liste mit Beispielen für Buchtitel oder Autoren, die sich als Lektüre für Schüler eignen. Diese Listen sind für den Primarbereich und den Sekundarbereich I gedacht, außer in Litauen und im Vereinigten Königreich, wo sie sich nur auf den Sekundarbereich I beziehen. So veröffentlicht z. B. in Frankreich das Bildungsministerium eine Bibliografie mit 350 Jugendliterartiteln für Schüler des 3., 4. und 5. Primarschuljahrs. In Dänemark und Portugal werden die vorgeschlagenen Bücher in verschiedene Kategorien unterteilt, wie z. B. Bücher zur Lektüre mit den Eltern/Lehrern, Bücher für Schüler, die nicht regelmäßig lesen (Portugal) und Bücher für selbstständiges Lesen oder zur Leseförderung (Dänemark).

Zusätzlich zu den Beispielen von Büchern, die zum Lesen empfohlen werden, knüpft der dänische Lehrplan an einen Literaturkanon an, der 15 Autoren nennt. Damit soll jedem Kind und Jugendlichen die Chance gegeben werden, vor Abschluss der Pflichtschulzeit etwas über die Schriftsteller zu lernen, die als sehr bedeutend für die dänische Kultur angesehen werden. In Litauen sollen die Schülerinnen und Schüler in der 9. und 10. Klasse laut Lehrplan drei Werke klassischer litauischer Schriftsteller lesen.

In Irland bietet der Lehrplan keine Liste an, doch enthält er ausführliche Leitlinien dafür, welcher Lesestoff für Schülerinnen und Schüler geeignet ist. Einige Seiten sind zum Beispiel der Dichtung gewidmet. Erörtert werden die verschiedenen, an die unterschiedlichen Entwicklungsstufen von Grundschulkindern angepassten Arten von Dichtung. Es werden auch Angaben zur Ausstattung der Schulbibliotheken

gemacht. Beispielsweise sollten sie Sachbücher und Prosa enthalten, Bücher, in denen Männer und Frauen die Hauptfiguren sind und die den Hintergrund und die Kultur aller Kinder der Schule widerspiegeln.

Wo Listen von zu lesenden Büchern vorgegeben werden, haben diese keinen Ausschließlichkeitscharakter. Sie sind so breit angelegt, dass die Lehrkräfte Texte auswählen können, die der Interessenlage und den Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen sind. Außerdem empfehlen die Lehrpläne in den meisten Ländern den Lehrkräften, verschiedenste Prosa- und Sachtexte im Unterricht zu verwenden. Wie der Überblick über die Forschungsliteratur gezeigt hat, ist das Angebot, aus vielfältigen Texten auszuwählen, ganz entscheidend dafür, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Lesen geweckt und erhalten wird. Neben diesem Grundsatz ist es pädagogisch aber auch sinnvoll, einen Literaturkanon festzulegen und einige literarische Werke auszuwählen, die bedeutend für die Kultur sind, in der die Kinder erzogen werden; die Vertrautheit mit diesen Werken kann Kindern und Jugendlichen zu einem besseren Verständnis der Gesellschaft und der Kultur, in der sie leben, verhelfen.

### **1.3. Förderung von Schülern mit Leseschwächen – Ergebnisse aus internationalen Studien**

Die europäischen Staaten formulieren in ihren curricularen Dokumenten und anderen offiziellen Richtlinien unterschiedliche Rahmenvorgaben und Empfehlungen betreffend die Wahl der im Leseunterricht auf den verschiedenen Bildungsebenen anzuwendenden Unterrichtskonzepte. Aber unabhängig davon, wie der Leseunterricht im Einzelnen gestaltet wird, gilt: Schüler können in allen Phasen des Lesekompetenzerwerbs auf Schwierigkeiten stoßen und benötigen dann unter Umständen eine besondere Förderung, um ihr Potenzial entfalten zu können. Dieser Abschnitt befasst sich daher eingehender mit dem Thema Schüler mit Leseschwächen, und stellt die üblichsten Strategien und Maßnahmen zur Förderung dieser Schüler vor. Als Informationsgrundlage dienen die die Lehrer- und Schülerfragebögen der IGLU/PIRLS-Studie 2006 (PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* 2006). Mehr Informationen zu dieser Studie finden Sie im Kapitel „Leseleistung: Ergebnisse internationaler Studien“.

#### **1.3.1. Schüler, die Förderunterricht erhalten <sup>(34)</sup>**

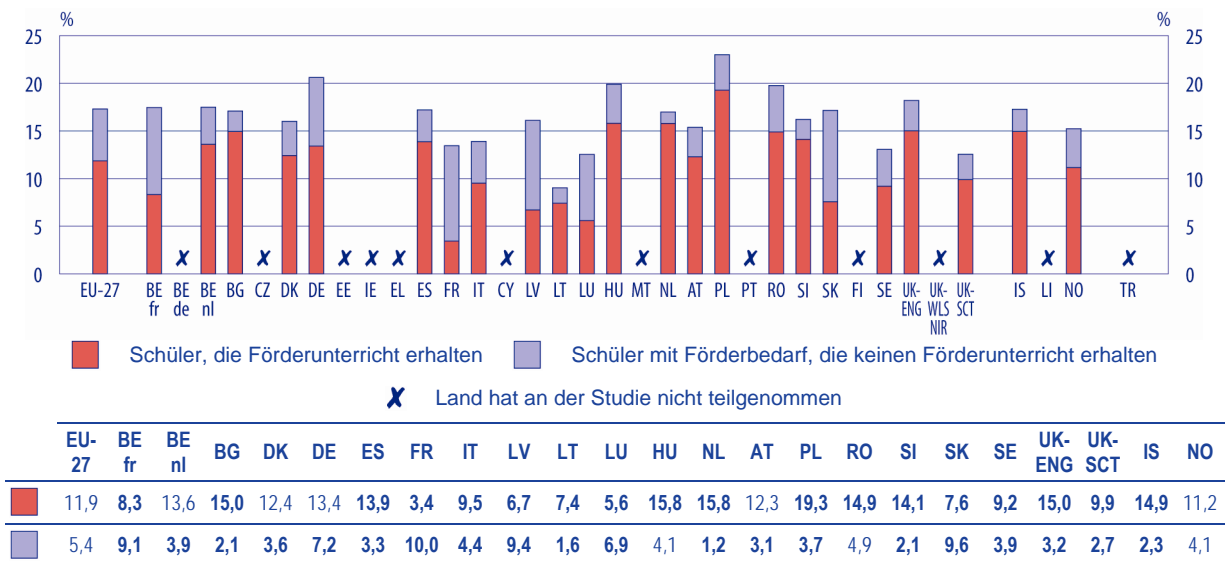
Alle europäischen Bildungssysteme bieten in irgendeiner Form Nachhilfe- oder Förderunterricht für Schüler mit schwachen Leseleistungen an. Wie aus Abbildung 1.6 hervorgeht, bewegte sich der Anteil der Schüler, die Leseförderunterricht erhielten, im Jahr 2006 zwischen 3 % in Frankreich und 19 % in Polen. Allerdings war laut Auskunft der befragten Lehrer in allen Staaten, die an IGLU/PIRLS teilgenommen haben, die Anzahl der förderbedürftigen Schüler höher als die Anzahl der Schüler, die Förderunterricht erhielten. Im Durchschnitt erhielten in den teilnehmenden EU-Staaten rund 12 % der Schüler der vierten Jahrgangsstufe Förderunterricht im Lesen. Den Schätzungen der Lehrer zufolge würden 17 % der Schüler eine solche Unterstützung benötigen. Die größten Abweichungen zwischen dem geschätzten Förderbedarf und dem bestehenden Förderangebot wurden in der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Lettland und der Slowakei festgestellt: hier lag der Anteil der Schüler, die nach Einschätzung ihrer Lehrer Förderunterricht benötigten, aber nicht bekamen, bei 9 bis 10 %.

Zu beachten ist weiter, dass die Anzahl der Schüler, die von ihren Lehrern als förderbedürftig eingeschätzt wurden, sich nicht mit der Anzahl der Schüler deckte, die gemäß der Definition der IGLU/PIRLS-Leistungsskalen als leseschwach gelten (siehe Abbildung 4, S. 29). Wie aus Abbildung 1.7 hervorgeht, war die Streubreite in den Schätzwerten der Lehrer deutlich geringer als die Streuung im Anteil der leseschwachen Schüler. Der Anteil der von ihren Lehrern als förderbedürftig eingeschätzten Schüler bewegte sich je nach Staat zwischen 9 und 22 %, der Anteil der leseschwachen Schüler gemäß der IGLU/PIRLS-Leistungsskala hingegen zwischen 9 und 39 %.

---

<sup>(34)</sup> In der vorliegenden Analyse der Ergebnisse der IGLU/PIRLS-Studie wird in Analogie zur IGLU/PIRLS-Terminologie der Begriff „Förderunterricht“ (englisch: „*Remedial Teaching*“) verwendet, während an anderer Stelle in dieser Studie eher der Begriff „(Lern-) Förderung“ (englisch: *Learning support*) gewählt wurde.

◆◆◆ **Abbildung 1.6: Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs, die nach Einschätzung ihrer Lehrer Förderunterricht benötigen würden, und Schüler, die tatsächlich Förderunterricht erhalten, in Prozent 2006**



Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

Werte, die signifikant ( $p < .05$ ) vom Mittelwert der Europäischen Union abweichen, sind fett gedruckt.

Standardfehler: siehe „Appendix with Standard Errors“ unter

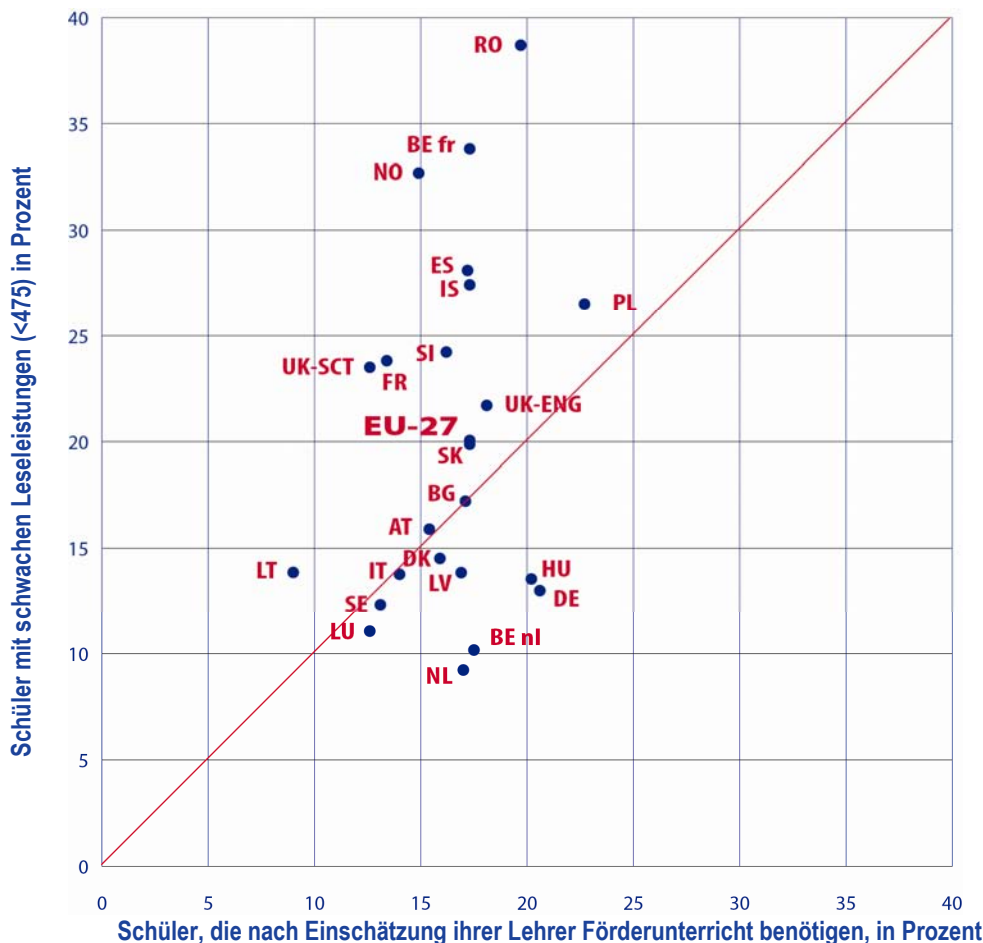
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf)



Der Vergleich zwischen dem Prozentanteil der Schüler, die gemäß IGLU/PIRLS-Definition als leseschwach gelten (Schüler, deren Leistungen unterhalb des internationalen Mittelwerts liegen) und dem Anteil der Schüler, die laut Einschätzung ihrer Lehrer einen Förderbedarf im Lesen haben, zeigt, dass die Lehrer die Anzahl der förderbedürftigen Schüler im Durchschnitt eher etwas zu niedrig einschätzten (siehe Abbildung 1.7). Wie vorherzusehen war, standen die Fehleinschätzungen der Lehrer in einem Verhältnis zu den nationalen Mittelwerten. In Staaten mit einem relativ großen Anteil an leseschwachen Schülern wurde der Förderbedarf von den Lehrern zum Teil deutlich unterschätzt. In Belgien (Französische Gemeinschaft), Rumänien und Norwegen zum Beispiel war die Anzahl der leseschwachen Schüler gemäß IGLU/PIRLS doppelt so hoch wie die Anzahl der Schüler, die laut Einschätzung ihrer Lehrer Nachhilfeunterricht im Lesen benötigen. In Staaten mit einem vergleichsweise geringen Anteil an leseschwachen Schülern hingegen schätzten die Lehrer die Anzahl der förderbedürftigen Schüler zum Teil höher ein als die Studie. Diese Abweichungen könnten insbesondere darauf zurückzuführen sein, dass sich die Lehrer bei der Einschätzung der Förderbedürftigkeit ihrer Schüler oftmals eher an dem Leistungsstand ihrer Klasse als an objektiven externen Leistungskriterien orientieren. Demzufolge besteht offenbar ein Bedarf an Instrumenten für die standardisierte Leistungsbewertung zur Diagnose von Leseschwächen.

Die stärksten Abweichungen zwischen der Anzahl der leseschwachen Schüler gemäß den IGLU/PIRLS-Kriterien (Schüler, deren Leistungen unter dem internationalen Mittelwert liegen) und der Anzahl der Schüler, die tatsächlich Förderunterricht erhalten, wurden in der Französischen Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, Rumänien und Norwegen festgestellt. In den Bildungssystemen dieser Staaten war der Anteil der leseschwachen Schüler gemäß IGLU/PIRLS im Durchschnitt 20-25 % höher als der Anteil der Schüler, die Förderunterricht erhielten. In Frankreich war die Anzahl der Schüler, die Förderunterricht erhielten, deutlich niedriger als in den Bildungssystemen der anderen europäischen Staaten. Nur 3 % der Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs erhielten in Frankreich Förderunterricht, während gleichzeitig in etwa jeder vierte Schüler nicht in der Lage war, Handlungszusammenhänge in literarischen Texten zu verstehen, oder Aufgaben zu lösen, die das Erkennen und Wiedergeben von Informationen jenseits des primären Informationsgehalts in informierenden Texten erfordern.

◆◆◆ **Abbildung 1.7: Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs, die nach Einschätzung ihrer Lehrer Förderunterricht benötigen, und leseschwache Schüler 2006**



Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

### Erläuterung

Die eingezeichnete Gerade stellt die perfekte Korrelation dar. Punkte, die rechts von der Geraden liegen: der Anteil der Schüler mit Förderbedarf wurde von den Lehrern zu hoch eingeschätzt. Punkte links von der Geraden: der Anteil der Schüler mit Förderbedarf wurde von den Lehrern zu niedrig eingeschätzt.

Für genaue Angaben zu den Anteilen der Schüler mit schwachen Leseleistungen in Prozent, siehe Abbildung 4 (S. 29). Für genaue Angaben zu den Prozentanteilen der Schüler, die nach Einschätzung ihrer Lehrer Förderunterricht benötigen, siehe Abbildung 1.6 (S. 83).



## 1.3.2. Maßnahmen zur Förderung von leseschwachen Schülern

### Die Maßnahmen der Lehrer

Wie aus der Fachliteratur hervorgeht, ist es von fundamentaler Bedeutung, dass die Lehrer in ihrem Unterricht Maßnahmen zur Förderung von leseschwachen Schülern ergreifen. Im Lehrerfragebogen der Studie IGLU/PIRLS 2006 wurden die teilnehmenden Lehrer unter anderem gefragt, wie sie üblicherweise vorgehen, wenn sie bemerken, dass ein Schüler im Lesen hinter der Klasse zurückbleibt. Die möglichen Antworten auf diese Frage wurden im Rahmen der Faktorenanalyse<sup>(35)</sup> zu mehreren Kategorien zusammengefasst und einem der folgenden drei Typen von Lösungsansätzen zugeordnet:

- Abwarten (in der Annahme, dass sich das Problem im Laufe der weiteren Entwicklung des Kindes von selbst löst)

<sup>(35)</sup> Berechnungen von Eurydice

- Zusätzliche Hausaufgaben aufgeben
- Förderung innerhalb des Unterrichts, z. B. durch Individualisierung des Unterrichts, Verbesserung der Lernbedingungen (den Schülern gestatten, die Aufgaben in ihrem Tempo auszuführen) oder Aufforderung der Mitschüler, leseschwächeren Schülern zu helfen.

Tabelle 1 im Anhang (Anhang zu Abschnitt 1.3) führt für diese drei Kategorien jeweils den Prozentanteil der Schüler der vierten Jahrgangsstufe auf, deren Lehrer angaben, dass sie in ihrem Unterricht (mindestens) einen dieser Kategorie zugeordneten Ansatz anwenden. Bei der Auswertung der Ergebnisse ist zu beachten, dass in dieser Frage Mehrfachnennungen möglich waren, das heißt ein Lehrer konnte jeweils mehrere Antworten ankreuzen. Im Folgenden werden daher zunächst die einzelnen Antwortmöglichkeiten kurz vorgestellt, im Anschluss daran werden wir auf die verschiedenen Lösungsmuster eingehen.

Wie in der Fachliteratur hervorgehoben wurde, ist es äußerst wichtig, dass Unterstützung in dem Moment angeboten wird, in dem ein Schüler anfängt, im Lesen hinter dem Niveau der Klasse zurückzubleiben. Eine Studie zur Wirksamkeit von verschiedenen Fördermaßnahmen kam darüber hinaus zu dem Schluss, dass „das reguläre Unterrichtsangebot („keine Fördermaßnahmen“) Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwächen nicht ermöglicht, ihren Rückstand aufzuholen“ (Brooks 2007, S. 31). Eine frühzeitige und rechtzeitige Förderung kann Entwicklungsverzögerungen im Lesekompetenzerwerb verhindern. Aus den vorliegenden Daten indes geht hervor, dass in der Praxis etwa jeder dritte Schüler der vierten Jahrgangsstufe einen Lehrer hat, der angibt, dass sein Lösungsansatz darin besteht, abzuwarten, ob sich die schwachen Leseleistungen des Schülers nicht mit zunehmendem Entwicklungsfortschritt von selbst verbessern. In Belgien (Französische Gemeinschaft), Italien, Lettland, Luxemburg und Österreich war diese Herangehensweise sogar noch stärker verbreitet. Lettland hebt sich in diesem Punkt insofern von den anderen europäischen Bildungssystemen ab, als sich der Anteil der Schüler, deren Lehrer angaben, dass sie abwarten, dass sich die Leistungen der Schüler von selbst verbessern, hier auf 91 % beläuft. Allerdings ging auch hier der Anteil der Schüler, deren Lehrer angaben, dass sie ausschließlich abwarten, dass sich die Leistungen ihrer Schüler von alleine verbessern und sonst überhaupt nichts unternehmen, gegen Null.

In der Kategorie „Zusätzliche Hausaufgaben aufgeben“ waren sehr große Abweichungen zwischen den einzelnen europäischen Bildungssystemen festzustellen, die Spanne reichte hier von 23 % in Frankreich bis zu 97 % in Bulgarien. Das Erteilen von zusätzlichen Hausaufgaben für Schüler mit Leseschwächen kann sich als eine nützliche Strategie erweisen – vorausgesetzt, die Kinder können zu Hause die nötige Unterstützung und Hilfe von ihren Eltern bekommen. Da allerdings leseschwache Schüler oftmals Eltern mit einem niedrigen Bildungsstand haben und in ihrem häuslichen Umfeld in der Regel wenig Unterstützung erfahren, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie bei den Hausaufgaben wenig wirksame Hilfe von ihrer Familie erhalten. Eine sinnvolle Förderung setzt daher in diesem Falle den Einsatz von geeigneten Lese- und Schreibprogrammen für Familien und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern der betroffenen Schüler – wie in Kapitel 3 (Förderung des Lesens außerhalb der Schule), besprochen – voraus.

In der Kategorie „Förderung innerhalb des Unterrichts“ bestand die meist verbreitete Maßnahme in der Einzelförderung von Schülern, die einen Leistungsrückstand im Lesen aufweisen. Die Bedeutung des Einzelunterrichts als Maßnahme zur Aufarbeitung von Leseschwächen wurde auch in der Fachliteratur betont. Im Durchschnitt hatten in den teilnehmenden Bildungssystemen 86 % der Schüler Lehrer, die mehr Zeit darauf verwandten, mit schwachen Schülern individuell Lesen zu üben. Die Werte lagen hier je nach Staat zwischen 72 und 99 %. Eine etwas weniger weit verbreitete Methode bestand darin, allen Schülern einer Klasse ungeachtet ihres Leseniveaus das gleiche Lernmaterial zu geben, ihnen jedoch unterschiedlich viel Zeit zur Bearbeitung des Stoffs zur Verfügung zu stellen. Rund 64 % der europäischen Schüler hatten Lehrer, die angaben, dass sie diese Methode anwenden. Interessanterweise wurde diese Methode in einigen Staaten mit einem relativ hohen Anteil an leseschwachen Schülern (Vereinigtes Königreich und Norwegen) nur sehr selten angewandt. In diesen Staaten gaben die Lehrer an, dass sie für Schüler mit unterschiedlichen Leseniveaus in der Regel auch unterschiedliche Materialien einsetzen <sup>(36)</sup>.

<sup>(36)</sup> Die Antwort „Ich verwende für Schüler mit unterschiedlichen Leseniveaus unterschiedliche Materialien“ wird in Tabelle 1 nicht berücksichtigt, da sie eine starke negative Korrelation mit der Option „Ich verwende für Schüler mit unterschiedlichen

Und schließlich gaben die Lehrer von rund 60 % der Schüler der vierten Jahrgangsstufe an, dass sie leseschwache Schüler fördern, indem sie lesestärkere Mitschüler auffordern, mit diesen Lesen zu üben. Diese Methode wird in den skandinavischen Staaten deutlich seltener eingesetzt.

### Einsatz von zusätzlichem Personal

Eine sehr wirkungsvolle Methode der Leseförderung besteht, wie der Fachliteratur entnehmen ist, in der intensiven Förderung von leseschwachen Schülern (Einzelförderung oder Unterricht in kleinen Gruppen) durch eine zusätzliche Lehr-, Fach- oder Hilfskraft. IGLU/PIRLS 2006 enthielt eine Reihe von detaillierten Fragen zur Verfügbarkeit von Personal für die Förderung von leseschwachen Kindern. Abbildung 1.8 bietet eine zusammenfassende Darstellung der Antworten der Lehrer auf die Frage „Stehen Ihnen die folgenden Mittel zur Verfügung, um Schülern zu helfen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben?“

- Es steht eine <Fachkraft für Leseförderung> zur Verfügung, die in meinem Unterricht mit diesen Schülern arbeitet.
- Es steht eine <Fachkraft für Leseförderung> zur Verfügung, die in einem gesonderten Raum Leseförderunterricht für diese Schüler anbietet.
- Es steht eine pädagogische Hilfskraft oder eine andere erwachsene Person zur Verfügung, die in meinem Unterricht mit diesen Schülern arbeitet.
- Es stehen andere Fachleute zur Verfügung (z. B. Spezialisten für Kinder mit Lernschwierigkeiten, Sprachtherapeuten), die mit diesen Schülern arbeiten.

Um einen besseren Überblick über die allgemeine Verfügbarkeit von Personal für Leseförderung in den europäischen Staaten zu gewinnen, wurden die Angaben der Lehrer zu den einzelnen Personalkategorien (möglich waren jeweils die Antworten „immer“, „manchmal“ oder „nie“) zu den folgenden drei Aussagen zusammengefasst: „Mindestens eine Förderkraft ist immer verfügbar“, „Mindestens eine Förderkraft ist zeitweise verfügbar“ und „Keine zusätzliche Förderkraft“. Die Anführungszeichen (< >) verweisen auf landesspezifische Termini, eine Vergleichbarkeit ist hier daher nur bedingt gegeben.

Wie aus Abbildung 1.8 unten hervorgeht, hatten nur 18 % der europäischen Schüler der vierten Jahrgangsstufe ständig Zugang zu einer der oben genannten Kategorien von Förderpersonal. Rund 52 % der Schüler hatten zumindest zeitweise Zugang zu mindestens einer Förderkraft. Allerdings beinhaltet dies auch den Zugang zu außerunterrichtlichen und außerschulischen Förderangeboten sowie die Förderung durch Hilfskräfte, die nicht zwingend über eine besondere Qualifikation für den Leseunterricht oder für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten verfügen.

In Spanien, im Vereinigten Königreich und in mehreren skandinavischen Staaten (Dänemark, Schweden und Island) haben den Angaben ihrer Lehrer zufolge fast alle Schüler zumindest zeitweise Zugang zu mindestens einer Hilfs- oder Fachkraft für Leseförderung. In Bulgarien, Italien, Luxemburg und Rumänien hingegen hatten mehr als die Hälfte der Schüler keinen Zugang zu einem der oben aufgeführten Förderangebote.

Wie in der einschlägigen Fachliteratur betont wurde, spielt außer der Frage, ob und in welchem zeitlichen Rahmen ein Förderangebot für Kinder mit Leseschwächen bereitgestellt wird, insbesondere auch die Frage eine Rolle, welche Art von Förderung bereitgestellt wird. Als wichtigstes Element einer sinnvollen Unterstützung gilt der Einsatz von gut ausgebildeten Fachkräften für Leseförderung, die direkt mit den betroffenen Schülern zusammenarbeiten (Snow, Burns & Griffin, 1998). In den teilnehmenden Staaten der Europäischen Union stand im Durchschnitt für knapp die Hälfte (48 %) der Schüler der vierten Jahrgangsstufe eine ausgebildete Fachkraft für Leseförderung zur Verfügung<sup>(37)</sup>. In Dänemark, Spanien, den Niederlanden, Schweden, im Vereinigten Königreich (England) und in Island hatten mehr als 80 % der Schüler der vierten Jahrgangsstufe zumindest zeitweise Zugang zu einer Fachkraft für Leseförderung (siehe Mullis et al. 2007, S. 193). Ferner hatten in den teilnehmenden Ländern der Europäischen Union im

---

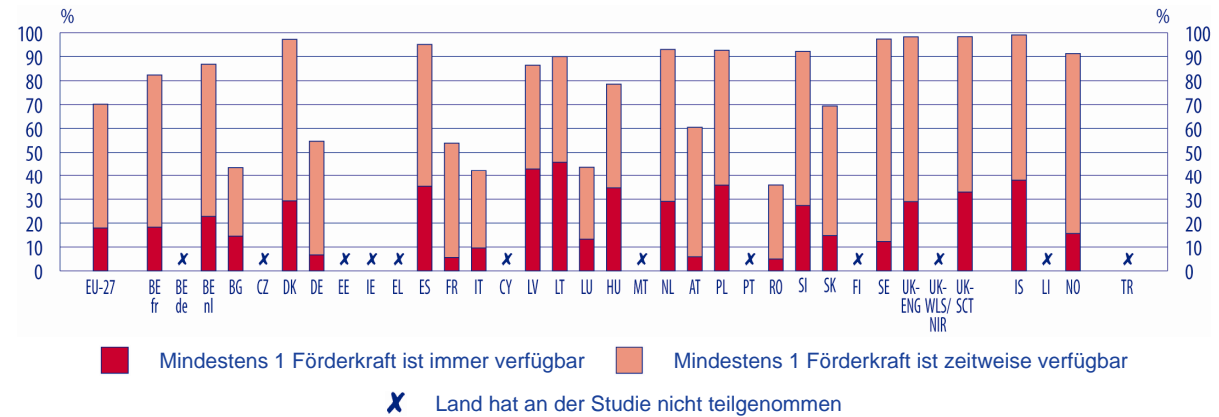
Leseniveaus die gleichen Materialien, lasse den Schülern aber unterschiedlich viel Zeit zur Bearbeitung des Stoffs“ aufweist.

<sup>(37)</sup> Berechnungen von Eurydice



Durchschnitt rund 40 % der Schüler immer oder zeitweise Zugang zu „anderen Fachleuten“, wie z. B. Lernspezialisten oder Sprachtherapeuten <sup>(38)</sup>. In Lettland, Litauen, Polen und im Vereinigten Königreich (Schottland) gilt dies für mindestens 80 % der Schüler (Mullis et al. 2007, S. 193).

◆◆◆ **Abbildung 1.8: Verfügbarkeit von Personal für die Leseförderung – Schüler der vierten Jahrgangsstufe 2006**



	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU
Mindestens 1 Förderkraft immer verfügbar	18,0	18,3	22,8	14,6	29,4	6,7	35,5	5,6	9,6	43,1	45,9	13,3
Mindestens 1 Förderkraft zeitweise verfügbar	52,2	64,1	64,1	29,1	67,9	48,0	59,6	48,3	32,8	43,4	44,2	30,6
	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Mindestens 1 Förderkraft immer verfügbar	34,8	29,1	5,9	35,9	4,9	27,3	14,8	12,3	29,0	33,0	38,0	15,6
Mindestens 1 Förderkraft zeitweise verfügbar	43,7	63,9	54,6	56,8	31,0	64,9	54,6	85,1	69,3	65,3	61,1	75,7

Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

**Erläuterung**

Die Abbildung bietet eine zusammenfassende Darstellung der Antworten der Lehrer auf die Frage: „Stehen Ihnen die folgenden Mittel zur Verfügung, um Schülern zu helfen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben?“

- a) Es steht eine <Fachkraft für Leseförderung > zur Verfügung, die in meinem Unterricht mit diesen Schülern arbeitet.
- b) Es steht eine <Fachkraft für Leseförderung> zur Verfügung, die in einem gesonderten Raum <Leseförderunterricht> für diese Schüler anbietet.
- c) Es steht eine pädagogische Hilfskraft oder eine andere erwachsene Person zur Verfügung, die in meinem Unterricht mit diesen Schülern arbeitet.
- d) Es stehen andere Fachleute zur Verfügung (z. B. Spezialisten für Kinder mit Lernschwierigkeiten, Sprachtherapeuten), die mit diesen Schülern arbeiten.

Nur wenn zu keiner Option Angaben gemacht wurden, wurde die Frage als unbeantwortet gewertet (insgesamt 1,22 %).

Werte, die signifikant (p<,05) vom Mittelwert der Europäischen Union abweichen, sind fett gedruckt.

Standardfehler: siehe Anhang, abrufbar unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php).

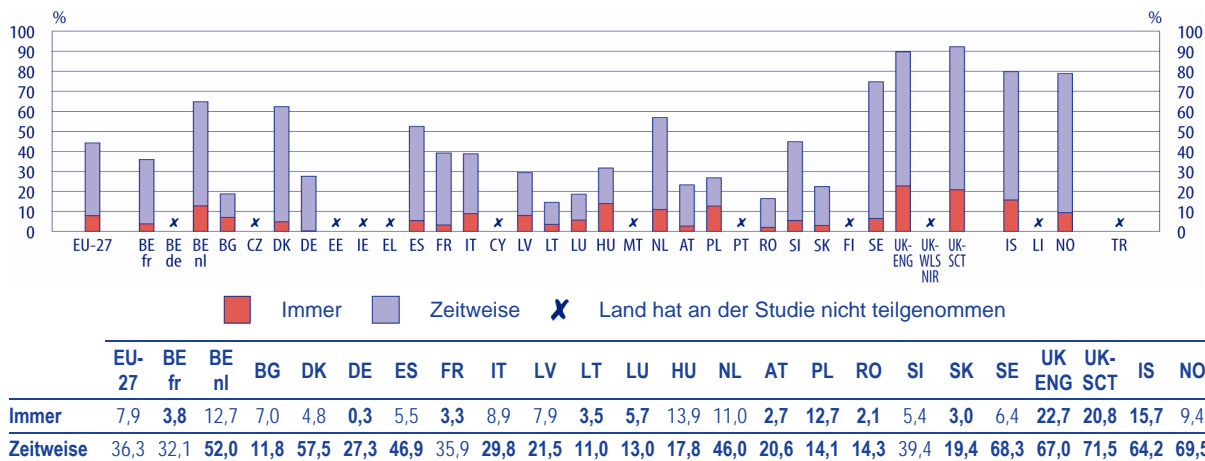


Es ist für die Schüler wesentlich leichter, Förderangebote in Anspruch zu nehmen, wenn diese direkt im Unterricht oder an ihrer Schule bereitgestellt werden. Im Rahmen von IGLU/PIRLS wurden Informationen zu der Frage eingeholt, inwieweit an den Schulen im Unterricht außer den Lehrern <Fachkräfte für Leseförderung>, pädagogische Hilfskräfte oder andere erwachsene Personen eingesetzt werden, deren Aufgabe es ist, leseschwache Schüler zu fördern. Die diesbezüglichen Angaben der Lehrer werden in Abbildung 1.9 unten zusammenfassend dargestellt. Für rund 44 % der Schüler in der Europäischen Union stand im Unterricht neben dem Klassenlehrer zumindest zeitweise eine weitere Person für Aufgaben im Bereich der Leseförderung zur Verfügung. Am häufigsten ist diese Form der Förderung in den

<sup>(38)</sup> Berechnungen von Eurydice

skandinavischen Staaten und im Vereinigten Königreich anzutreffen, in den mittel- und osteuropäischen Staaten hingegen wird sie seltener angeboten. Allerdings ist zu beachten, dass mit der unterrichtsinternen Leseförderung oftmals pädagogische Hilfskräfte oder andere nicht spezialisierte erwachsene Personen betraut werden. Nur für 25 % der Schüler der vierten Jahrgangsstufe stand innerhalb des regulären Unterrichts eine ausgebildete Fachkraft für Leseförderung zumindest zeitweise zur Verfügung.

◆◆◆ **Abbildung 1.9: Verfügbarkeit einer Förderkraft im Unterricht – Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs 2006**



Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

**Erläuterung**

Die Abbildung fasst die Antworten der Lehrer auf die Frage zusammen, ob und wie häufig ihnen eine <Fachkraft für Leseförderung>, eine pädagogische Hilfskraft oder eine andere erwachsene Person zur Verfügung steht, die im Unterricht mit Schülern arbeitet, die Schwierigkeiten im Lesen haben.

Nur wenn zu keiner Option Angaben gemacht wurden, wurde die Frage als unbeantwortet gewertet (insgesamt 2,9 %).

Werte, die signifikant (p<,05) vom Mittelwert der EU abweichen, sind fett gedruckt.

Standardfehler: siehe Anhang, abrufbar unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php).



**Ausgestaltung des Förderangebots für leseschwache Schüler in Europa**

Als Ergebnis der Analyse der üblichsten Unterrichtsansätze und der Verfügbarkeit von zusätzlichem Personal für die Förderung von leseschwachen Schülern können wir in den europäischen Bildungssystemen im Wesentlichen zwischen den folgenden vier Typen von Förderangeboten unterscheiden <sup>(39)</sup>.

- In den Bildungssystemen, die regulär **unterrichtsinternes Förderpersonal** einsetzen, steht im Vergleich zum Durchschnitt für die Europäische Union im Unterricht relativ häufig eine Fachkraft für Leseförderung, eine pädagogische Hilfskraft oder eine andere erwachsene Person zur Verfügung, die mit leseschwachen Schülern arbeitet. In Anbetracht der Tatsache, dass die Klassenlehrer in diesen Staaten im Unterricht für gewöhnlich von einer zweiten erwachsenen Person unterstützt werden, die sich um die leseschwachen Schüler kümmert, ist es hier seltener erforderlich, die Schüler zu bitten, sich gegenseitig zu helfen. In dieser Ausgangssituation ist es zudem vergleichsweise unproblematisch, mit auf das jeweilige Leseniveau der Schüler abgestimmten unterschiedlichen Lesematerialien zu arbeiten. Ein solches Unterstützungsangebot ist insbesondere in den skandinavischen Staaten (Dänemark, Schweden, Island und Norwegen) und im Vereinigten Königreich anzutreffen.

<sup>(39)</sup> Diese Zusammenfassung stützt sich auf die Informationen, die in diesem Abschnitt analysiert wurden. Für genaue Werte und Zahlen, siehe Tabelle 1 im Anhang (Anhang zu Abschnitt 1.3), Abbildung 1.8 und Abbildung 1.9 und IGLU/PIRLS 2006 (im internationalen Bericht: 5,18 'availability of specialists' (Verfügbarkeit von Fachkräften) (Mullis et al. 2007, S. 193).

- Mehrere andere Bildungssysteme zeichnen sich durch eine relativ hohe Verfügbarkeit von **Förderung durch externe Fachleute**, zum Beispiel durch Spezialisten für Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Sprachtherapeuten, aus. In diesen Bildungssystemen hatte ein relativ großer Teil der Schüler Klassenlehrer, die angaben, dass sie mehr Zeit darauf verwenden, mit schwächeren Schülern individuell Lesen zu üben. Zwar arbeiten hier im Unterricht alle Schüler mit den gleichen Materialien, ihnen wird jedoch je nach Leseniveau unterschiedlich viel Zeit für die Bewältigung der Lernaufgaben eingeräumt. Mehrere osteuropäische Staaten (Lettland, Litauen, Ungarn, Polen und Slowenien) arbeiten nach diesem Ansatz. In Spanien sind einzelne Elemente dieses Modells zu erkennen.
- In mehreren Bildungssystemen, in denen Förderpersonal nur in sehr begrenztem Umfang zur Verfügung steht, besteht die gängigste Strategie zur Bekämpfung von Leseschwächen darin, leseschwachen Kindern **zusätzliche Hausaufgaben aufzugeben**. Dieses Modell ist in Bulgarien, Italien, Österreich und Rumänien sehr weit verbreitet. Schüler in Bulgarien und Rumänien haben außerdem relativ häufig Lehrer, die angeben, dass sie mit schwachen Schülern individuell Lesen üben.
- Der Einsatz von einheitlichen Lesematerialien, die von den Schülern in **unterschiedlichem Tempo** bearbeitet werden können, und das Erteilen von im Verhältnis zum europäischen Durchschnitt relativ wenig Hausaufgaben sind zwei Charakteristika eines Modells, das in Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft), Frankreich, Luxemburg und der Slowakei relativ weit verbreitet ist. In diesen Bildungssystemen haben Schüler, die einen Leistungsrückstand im Lesen aufweisen, selten Zugang zu Fachkräften für Leseförderung.

Im folgenden Abschnitt werden die einzelstaatlichen Strategien und Initiativen zur Bereitstellung eines professionellen Unterstützungsangebots für Lehrer von Schülern mit Leseschwächen eingehender diskutiert. Die Angaben stimmen unter Umständen nicht vollständig mit den IGLU/PIRLS-Daten überein. Eventuelle Abweichungen können sich insbesondere daraus ergeben, dass hier und dort unterschiedliche Definitionen zugrunde gelegt wurden, und dass die Daten aus unterschiedlichen Analyseebenen stammen (schülerbezogene Daten einerseits, nationale Bestimmungen andererseits). Zu berücksichtigen ist weiter, dass sich die Angaben zum Teil auf unterschiedliche Bezugsjahre beziehen. Insbesondere ist es möglich, dass sich die nationalen Strategien in einigen Staaten seit 2006 (Bezugsjahr der IGLU/PIRLS-Studie) verändert haben. Für die Bildungssysteme, in denen die Einzelschulen über einen hohen Grad an Autonomie verfügen, sind landesweit gültige Strategien oder Dokumente, die festlegen, inwieweit die Schulen Dienste von Fachleuten in Anspruch nehmen dürfen, zum Teil nur bedingt verfügbar.

## 1.4. Nationale Strategien und Initiativen zur Förderung von Kindern mit Leseschwächen

Wie die im vorangegangenen Abschnitt dargelegten Daten aus den internationalen Schulleistungstests zeigen, sind die Anteile der leseschwachen Schüler in den europäischen Staaten sehr hoch. In diesem Abschnitt werden zunächst die nationalen Strategien und Verfahren betreffend die Bereitstellung von pädagogischem Personal, das die Lehrer bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen unterstützt, erörtert. Anschließend werden einige konkrete und besonders wirksame Maßnahmen zur Förderung von Schülern mit Leseschwächen vorgestellt.

### 1.4.1. Professionelle Unterstützung des Lehrpersonals bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen

In allen europäischen Staaten haben Schüler mit Leseschwächen Anspruch auf zusätzliche Förderung. Die Verfahren für die Bewilligung einer Förderung für Kinder mit Leseschwächen sind im Primarbereich in den meisten Staaten sehr ähnlich. Als Erstes identifiziert der Klassenlehrer diejenigen Schüler, die besonders viel Aufmerksamkeit benötigen. Diese Einschätzung trifft er in der Regel auf der Grundlage der folgenden Elemente: seine eigene Beobachtung der Aktivitäten und Interaktionen der Schüler im Unterricht, Ergebnisse der Schüler in den Leistungsbewertungen und/oder kontinuierliche Beobachtung der Lernfortschritte der einzelnen Schüler. Wenn die erkannten Schwierigkeiten nicht durch die vom

Klassenlehrer selbst angebotenen Fördermaßnahmen<sup>(40)</sup> behoben werden können, kann dieser andere Fachleute hinzuziehen, um bei ihnen Rat oder Unterstützung einzuholen. Dies erfolgt in der Regel nach Rücksprache mit den betreffenden Schülern und deren Eltern.

Wie bereits in der Analyse der wissenschaftlichen Literatur zum Thema (siehe Abschnitt 1.1) erwähnt, stellen Interventionsmaßnahmen, die eine intensive Förderung von einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen von Schülern durch gut ausgebildete Fachkräfte für Leseförderung beinhalten, eine äußerst wirkungsvolle Form der Unterstützung für Lehrer von leseschwachen Schülern dar. In diesem Abschnitt konzentrieren wir uns daher auf die Frage der Verfügbarkeit von Lehrkräften, die zusätzlich zu ihrer Lehrbefähigung eine besondere Qualifikation für den Leseunterricht und die Förderung von Schülern mit Leseschwächen erworben haben. Nach einer Analyse der nationalen Strategien und Verfahrensweisen wurden die einzelnen Staaten unter Berücksichtigung der folgenden Gesichtspunkte kategorisiert: Inwieweit haben die Klassenlehrer Zugang zu einer Unterstützung durch auf Leseförderung spezialisierte Lehrer oder Sonderschullehrer, die ihnen helfen, leseschwache Schüler zu fördern, und inwieweit können sie die Dienste anderer Fachleute, wie Sprachtherapeuten oder (Schul-) Psychologen, in Anspruch nehmen, die ihnen Unterstützung im Zusammenhang mit einzelnen Aspekten des Lesekompetenzerwerbs bieten. Die Analyse bezieht sich ausschließlich auf die professionelle Unterstützung, die innerhalb der Schule und innerhalb des Unterrichts bereitgestellt wird. Die Verfügbarkeit von professioneller Hilfe für Schüler mit Leseschwächen außerhalb der Schule wird hier nicht berücksichtigt. Die Analyse konzentriert sich auf den Primarbereich, wo die Bereitstellung einer professionellen Unterstützung für Schüler mit Leseschwächen stärker verbreitet ist. Auf die Situation im Sekundarbereich wird nur am Ende kurz eingegangen.

In allen Staaten gibt es darüber hinaus Maßnahmen zur Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten, die in den Bereich der sonderpädagogischen Förderung oder der Sonderschulbildung fallen. Diese Maßnahmen stehen Schülern zu, die nach einer Diagnose und offiziellen Anerkennung ihres spezifischen Förderbedarfs Anspruch auf ein individuell angepasstes Bildungsangebot innerhalb des Regelschulwesens oder im Sonderschulwesen erhalten. Diese Form der sonderpädagogischen oder sonderschulischen Förderung ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Studie und wird daher im Folgenden nicht berücksichtigt.

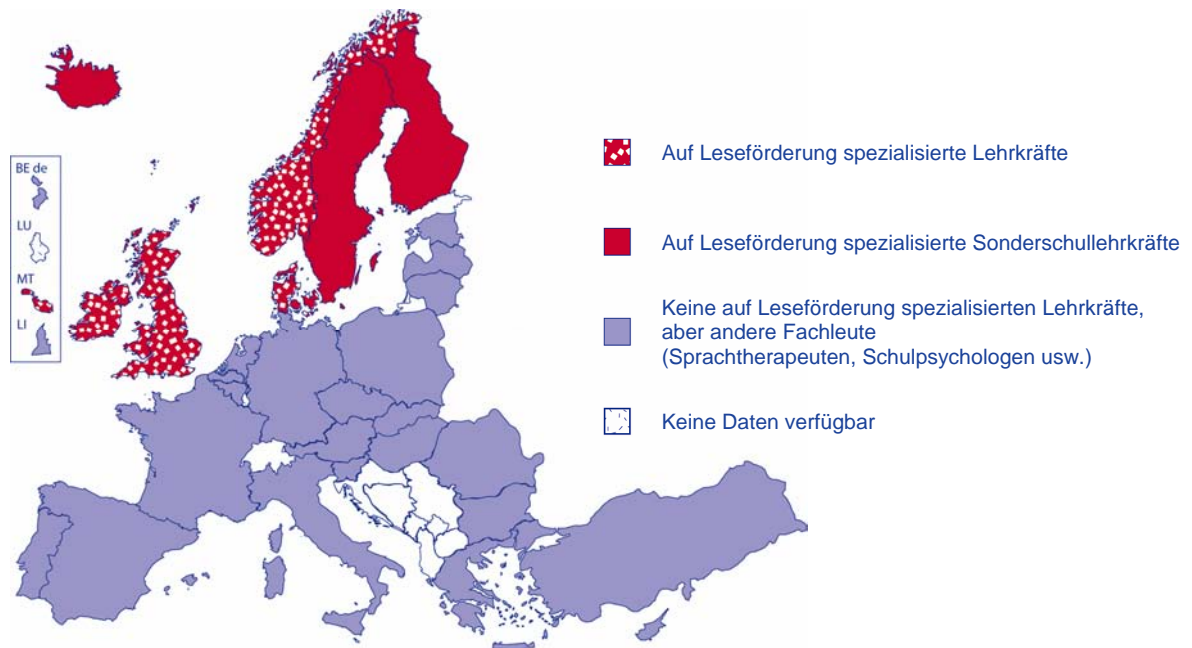
In acht Staaten – Irland, Malta, im Vereinigten Königreich und in allen fünf nordischen Staaten – können Lehrer an Schulen im Primarbereich die Unterstützung durch auf Leseförderung spezialisierte Lehrkräfte anfordern, die sie in ihrem Unterricht bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen unterstützen. De facto können wir zwischen zwei Typen von auf Leseförderung spezialisierten Lehrkräften unterscheiden: Lehrer mit einer Zusatzqualifikation für die Förderung von Schülern mit Leseschwächen und Sonderpädagogen, die sich auf den Leseunterricht und die Förderung von Schülern mit Leseschwächen spezialisiert haben (siehe Abbildung 1.10).

In Dänemark und Norwegen besteht im Primarbereich ein umfassendes Angebot an Unterstützung durch auf Leseförderung spezialisierte Lehrkräfte. In Dänemark bieten die *Læsevejleder* Klassenlehrern, Eltern und Schülern Unterstützung und Beratung in Bezug auf geeignete Lehr- und Lernmethoden und Materialien zur Förderung von Kindern mit Leseschwächen (für mehr Informationen zu den *Læsevejleder*, siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.3.5). Laut einer Untersuchung des *Danish Evaluation Institute* (2009) verfügen mehr als 85 % der Schulen über einen solchen Fachlehrer für Leseförderung, und an den Schulen, auf die dies nicht zutrifft, können die Klassenlehrer über die zuständigen Kommunen die Zuweisung eines *Læsevejleder* beantragen, wenn sie Unterstützung benötigen. In Norwegen können sich die Klassenlehrer im Bedarfsfall an einen Lesekompetenz-Lehrer wenden, der über eine Qualifikation für die Lernförderung und den Unterricht im Lesen und Schreiben verfügt. Schulen, die nicht selbst über einen Fachlehrer für Lesekompetenz verfügen, können sich an das gemeinschaftliche Unterstützungsnetz (die pädagogischen und psychologischen Dienste) wenden, welches dafür zuständig ist, den Förderbedarf genauer einzuschätzen und geeignete Fördermaßnahmen vorzuschlagen.

---

<sup>(40)</sup> Zu den Fördermaßnahmen der Lehrer siehe auch Abschnitt 1.3.

◆◆◆ **Abbildung 1.10: Verfügbarkeit von Fachkräften für Leseförderung, die – gemäß den offiziellen Dokumenten oder Angaben zur gängigen Praxis – das Lehrpersonal an Primarschulen bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen unterstützen, 2009/10**



Quelle: Eurydice

### Erläuterung

Die Abbildung bietet einen Überblick über die Verfügbarkeit von Fachkräften für Leseförderung, die die Klassenlehrer bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen unterstützen. Die Angaben beziehen sich auf die Situation im Primarbereich. Als Informationsgrundlage dienten die diesbezüglichen Angaben in den offiziellen Bestimmungen der einzelnen Staaten bzw., im Falle der Staaten und Regionen, in denen die Einzelschulen und Bildungsbehörden autonom über Fördermaßnahmen für Schüler entscheiden – Dänemark, Niederlande und Vereinigtes Königreich (Schottland) –, auf die Angaben zur allgemein üblichen Verfahrensweise.



In Irland und im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) wurden einige Lehrer zu so genannten *Reading Recovery Teachers* ausgebildet. In England wird diese Ausbildung über das nationale Leseförderprogramm *Every Child a Reader* (ECaR) bezuschusst, welches Schulen und örtlichen Behörden Unterstützung bei der Einführung verschiedener Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenzen bietet, von denen *Reading Recovery* die intensivste Fördermaßnahme darstellt (für mehr Informationen zur Umsetzung des Programms, siehe Abschnitt 1.4.2). Im Rahmen von *Reading Recovery* können Lehrer eine Fortbildung zum Spezialisten für Leseförderung absolvieren, die sie befähigt, ausgewählten Kindern einen auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Einzelunterricht von einer halben Stunde pro Tag zu erteilen. Die Fortbildungen sollen darüber hinaus aber auch der gesamten Schule zugutekommen. So sollen die Lehrer, die an den Fortbildungen teilgenommen haben, an ihren Schulen als Spezialisten für Leseförderung auch Beratungs- Betreuungs- und Unterstützungsangebote für alle bereitstellen, die ebenfalls eine Verantwortung für die Grundbildung der Kinder haben, das heißt insbesondere für Klassenlehrer, Unterrichtsassistenten und die Eltern der Schüler. In Irland können Lehrer, die Unterstützung bei der Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten benötigen, außerdem die Dienste von *Learning Support and Resource Teachers* (Fachlehrer für Lernförderung und sonderpädagogische Aufgaben) in Anspruch nehmen, in deren Ausbildung der Leseunterricht ebenfalls einen wichtigen Platz einnimmt.

In Malta werden Klassenlehrer an Schulen im Primarbereich in ihrer Arbeit mit Kindern, die Leseschwächen haben, durch *Literacy Support Teachers* unterstützt. *Literacy Support Teachers* sind Lehrer, die nicht unbedingt über eine spezielle Qualifikation in der Lesekompetenzförderung verfügen, die jedoch an Fortbildungen teilnehmen, die sie befähigen, Schülern zu helfen, sich grundlegende Lesekompetenzen

anzueignen, und insgesamt zur Förderung eines das Lesen lernen begünstigenden Klimas an Schulen beizutragen. Im Schuljahr 2009/10 gab es insgesamt fünfzehn *Literacy Support Teachers*, die zehn „Colleges“ (maltesische Schulnetzwerke) betreuten.

Im Vereinigten Königreich (Schottland) beschäftigen die örtlichen Behörden so genannte *Additional Support Needs (ASN) teachers* (Lehrer für Schüler mit zusätzlichem Förderbedarf), die Förderunterricht für Schüler anbieten, die eine zusätzliche Unterstützung bei ihren Lernaufgaben und insbesondere beim Erwerb von Lesekompetenzen benötigen. Die Qualifikation für eine Tätigkeit als *ASN-Teacher* setzt eine Kombination aus Unterrichtserfahrung und Teilnahme an Fortbildungen, einschließlich Lehrveranstaltungen auf Postgraduiertenebene voraus. *ASN-Teacher* arbeiten bei der Leistungsbeurteilung, Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen mit den Vorschulen und Primarschulen zusammen, um das Unterstützungsangebot bestmöglich auf den individuellen Bedarf der einzelnen Kinder und Jugendlichen abzustimmen.

In drei nordischen Staaten – Finnland, Schweden und Island – erhalten die Primarschulen Unterstützung von auf Leseförderung spezialisierten Sonderpädagogen. In Finnland ist das Fach „Förderung von Schülern mit Leseschwächen“ obligatorischer Bestandteil der Ausbildung zum Sonderpädagogen. Die Sonderpädagogen bieten den Klassenlehrern Unterstützung insbesondere in den folgenden Aufgabenbereichen: Diagnose der Lesekompetenzen der Schüler, Lernförderung durch individuelle Anpassung von Lernaufgaben und Zeiteinteilung, Beratung, Orientierung und Betreuung, sowie Entwicklung von flexiblen Lernarrangements, wie flexible Gruppenzusammenstellung, Simultanunterricht usw. In Schweden wird die Unterstützung von Sonderschullehrern (*Speciallärare*) geleistet, die sich im Rahmen ihres Studiums insbesondere auch ein umfassendes Wissen über Lesetechniken und wirksame Methoden der frühzeitigen Leseförderung und der Motivation zum Erwerb von Lesekompetenz angeeignet haben. In Island gehört es zu den Aufgaben der sonderpädagogischen Dienste, die von den Kommunen unterhalten werden, eine angemessene Unterstützung sowohl für Schüler mit Leseschwächen als auch für Lehrer, die bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen Unterstützung benötigen, bereitzustellen. Darüber hinaus bieten in Island auch einige Lehrer, die sich auf Leseförderung spezialisiert haben, und die an Universitäten oder freiberuflich tätig sind, Fortbildungskurse für Lehrer an.

In der überwiegenden Mehrheit der europäischen Staaten allerdings gibt es keine auf Leseförderung spezialisierten Lehrkräfte, die den Klassenlehrern im Regelschulwesen Unterstützung bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen bieten könnten. Stattdessen können die Schulen hier, wie den einschlägigen offiziellen Dokumenten beziehungsweise den Angaben zur üblichen Verfahrensweise zu entnehmen ist, die Dienste von mindestens einer Kategorie von „anderen“ Fachleuten – Sprachtherapeuten, (Schul-)Psychologen oder anderen Spezialisten – in Anspruch nehmen, die den Lehrern bei einzelnen Aufgaben im Zusammenhang mit dem Leseunterricht fachliche Unterstützung bieten. Dies beinhaltet insbesondere Tätigkeiten in den Bereichen Leistungsstandfassung, Durchführung von Fördermaßnahmen mit einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen von Schülern und/oder Beratung von Lehrern und Eltern in Fragen im Zusammenhang mit dem Lesekompetenzerwerb.

In einigen dieser Staaten stehen den Klassenlehrern auch spezielle Hilfsmittel für den Unterricht von leseschwachen Schülern zur Verfügung, zum Beispiel zentral vorgegebene standardisierte Leistungstests, diagnostische Tests, spezielle Lehrbücher oder andere Lernmaterialien, Programme und Instrumente (mehr Beispiele für spezielle Unterrichtsmaterialien, siehe Abschnitt 1.4.2).

In manchen Staaten werden zur Unterstützung oder Entlastung der Lehrkräfte neben den oben erwähnten Fachleuten zum Teil auch pädagogische Hilfskräfte oder andere erwachsene Personen eingesetzt, die mit Kindern mit Leseschwächen im Unterricht Lesen üben. Die genaue Funktion dieser Art von Personal wurde jedoch hier nicht näher untersucht (für Informationen zu den pädagogischen Hilfskräften, siehe auch Abschnitt 1.3).

Im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit von Fachkräften für Leseförderung sei an dieser Stelle auch auf einen nicht unerheblichen organisatorischen Aspekt hingewiesen. In fast allen Staaten, die nicht über pädagogische Fachkräfte für Leseförderung verfügen, zum Teil aber auch in Staaten, in denen solche

Fachkräfte eingesetzt werden, wird die Bereitstellung von professioneller Unterstützung in der Regel davon abhängig gemacht, dass bestimmte Kriterien erfüllt oder Antragsverfahren eingehalten werden. Ausnahmen bilden diesbezüglich nur Dänemark, Finnland, Schweden, das Vereinigte Königreich (Schottland) und Island, wo eine qualifizierte unterrichtsinterne Förderung für Schüler mit Leseschwächen leicht verfügbar gemacht werden kann. In allen anderen Staaten schreiben die Bewilligungsverfahren in der Regel vor, dass ein Klassenlehrer, der feststellt, dass ein Schüler Leseschwächen hat, zunächst selbst versucht, diese zu beheben, und in einem zweiten Schritt dann andere Fachleute, etwa (Schul-) Psychologen oder Sprachtherapeuten, hinzuzieht, um den spezifischen Förderbedarf des Schülers genauer zu diagnostizieren oder zu evaluieren. In einigen Staaten sind diese Fachleute nicht innerhalb der Schulen, sondern in schulexternen Fachzentren für psychologische und pädagogische Dienste tätig. Die Ergebnisse der Evaluierungen bespricht der Lehrer dann in der Regel zunächst mit dem Schulleiter, anschließend wird mit den Eltern des Schülers Rücksprache gehalten, und vorbehaltlich deren Zustimmung werden schließlich die vorgeschlagenen Maßnahmen durchgeführt. Mit anderen Worten, es kann ziemlich viel Zeit vergehen, bevor ein Kind, bei dem Leseschwächen festgestellt wurden, Zugang zu Fördermaßnahmen erhält. Je länger das Verfahren dauert, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Leistungsrückstand des Schülers in der Zwischenzeit noch größer wird, und zwar nicht nur im Lesen, sondern auch in allen anderen Unterrichtsfächern, in denen die Lesekompetenz eine wichtige Rolle spielt.

Wenn zum Beispiel ein Primarschüler in Zypern Leseschwächen hat, schreibt als Erstes sein Lehrer in Zusammenarbeit mit seinen Eltern einen Bericht, indem er die besonderen Bedürfnisse und Schwierigkeiten des Schülers festhält. In dieser ersten Phase versucht der Lehrer dem Schüler zunächst selbst zu helfen. Wenn er keine Fortschritte erzielt, wird auch der Schulleiter einbezogen, der dann die Funktion des Koordinators übernimmt. Als Koordinator sammelt er mit Hilfe aller Lehrer des Schülers alle sachdienlichen Informationen über den Schüler und koordiniert die Fördermaßnahmen. Die Fortschritte des Schülers werden beobachtet und evaluiert, und die Dokumentation wird weiter vervollständigt. Wenn der Schüler keine erkennbaren Fortschritte macht, wird die Schule in der zweiten Phase, nach mindestens zwei Treffen mit den Eltern und Lehrern des Schülers innerhalb eines Zeitraums von zwei Monaten, Unterstützung durch andere Fachleute beantragen, in der Regel durch Schulpsychologen, und den Schüler an diese überweisen. Im Falle einer Überweisung begibt sich der Schulpsychologe in die Schule des Schülers und begutachtet diesen, wobei er eng mit dessen Lehrer, Eltern und bei Bedarf auch mit weiteren Fachleuten zusammenarbeitet. Stellt der Schulpsychologe die Diagnose, dass es sich bei dem betreffenden Schüler um einen Schüler mit Leseschwächen handelt, so gilt er als ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und wird als solcher an den Bezirksausschuss für sonderpädagogische Bildung überwiesen<sup>(41)</sup>. Es wird eine Evaluierung durch ein multidisziplinäres Team durchgeführt, das sich aus verschiedenen Fachleuten – einem Kinderpsychologen, einem Schulpsychologen, einem Sonderschullehrer, einem Arzt, einem Sprachtherapeuten und je nach Bedarf weiteren Spezialisten – zusammensetzt. In der Regel bittet der Ausschuss den Schulpsychologen, den Sonderschullehrer sowie den Klassenlehrer des Schülers, je einen Bericht anzufertigen, in dem sie ihre Einschätzungen und Empfehlungen darlegen. Sobald diese Berichte vorliegen, entscheidet der Ausschuss darüber, inwieweit für das betreffende Kind zusätzliche pädagogische Fördermaßnahmen bereitgestellt werden sollen.

Das Angebot an Fördermaßnahmen für Schüler, die im Sekundarbereich immer noch Leseschwächen haben, unterscheidet sich kaum von dem Maßnahmenkatalog im Primarbereich. In fast allen europäischen Staaten, in denen das Bildungsangebot im Primarbereich (ISCED 1) und Sekundarbereich I (ISCED 2) an einer durchgehenden Schule organisiert ist<sup>(42)</sup>, gelten für den gesamten Bereich der Pflichtschulbildung dieselben Förderbedingungen. In Lettland gilt im Sekundarbereich I insofern eine leicht abweichende Regelung, als die Bildungsbehörden hier den Klassenlehrern und sonstigen Fachleuten für den Unterricht auf der ISCED-Stufe 2 keine speziellen Materialien zur Förderung von Schülern mit Leseschwächen

---

<sup>(41)</sup> Gemäß Gesetz 113 (1)/1999 über das allgemeine und berufliche Bildungsangebot für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

<sup>(42)</sup> Bulgarien, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Lettland, Ungarn, Slowenien, Slowakei, Finnland, Schweden, Island, Norwegen und Türkei.

(Lehrbücher mit Texten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau, Prüfungsmaterialien, Arbeitsblätter für die Wortschatzerweiterung usw.) mehr zur Verfügung stellen.

Fast alle anderen Staaten, d. h. die Staaten, in denen die Bildung im Primarbereich und im Sekundarbereich I an separaten Schulen erfolgt, gaben an, dass für Schüler mit Leseschwächen auf beiden Bildungsebenen im Wesentlichen die gleichen Fördermaßnahmen angeboten werden<sup>(43)</sup>.

Zypern ist der einzige Staat, in dem im Sekundarbereich zusätzliche Fördermaßnahmen für Schüler angeboten werden, die auf dieser Bildungsebene noch Leseschwächen haben. Hier erhalten Schüler, die aufgrund ihrer Ergebnisse in den standardisierten Grundbildungstests als Schüler mit sehr schwachen Leseleistungen und damit als Analphabeten gelten, Griechisch-Nachhilfeunterricht im Umfang von 6 Stunden pro Woche. Mit der Durchführung dieser Fördermaßnahme werden Lehrer für Griechisch als Unterrichtsfach betraut, die zwar keine besondere Ausbildung auf dem Gebiet der Diagnose und Förderung von Kindern mit Leseschwächen absolviert haben, die aber in der Lage sind, den Schülern den Stoff des Unterrichtsfachs Griechisch besser zu erschließen.

In Irland, Österreich und im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) werden Förderangebote im Sekundarbereich im Wesentlichen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitgestellt. In Irland erhalten Schulen im Sekundarbereich außerdem Zuschüsse für die Anschaffung einer Reihe von empfohlenen Materialien und Hilfsmitteln, darunter diagnostische Tests, *Controlled Readers*-Materialien, Lehrbücher für den Sprach-, Lese- und Schreibunterricht, Spiele und Software.

#### 1.4.2. Maßnahmen zur Förderung von Schülern mit Leseschwächen

Der Einsatz von Fachleuten für Leseförderung ist nur eine Form der Förderung von Schülern mit Leseschwächen. In diesem Abschnitt wird eine Auswahl der Maßnahmen zur Unterstützung von Schülern mit Leseschwächen an Schulen im Primar- und Sekundarbereich vorgestellt, die auf der nationalen Ebene als erfolgreich gelten. Im Rahmen der Datenerhebung zu dieser Studie waren nationale Experten gebeten worden, bis zu drei Beispiele für Fördermaßnahmen, die sich in ihrem Staat bewährt haben, vorzustellen. Die genannten Maßnahmen wurden anschließend nach ihren Zielsetzungen und wichtigsten Aktivitäten klassifiziert<sup>(44)</sup>. Das Verzeichnis der bewährten Verfahren ist nicht erschöpfend. Es bietet lediglich einen ersten Einblick in das vielschichtige Angebot an Maßnahmen im Bereich der Lesekompetenzförderung in Europa. Berücksichtigt wurden zum einen Maßnahmen und Angebote zur Förderung von Schülern, die Leseschwächen haben oder Gefahr laufen, solche zu entwickeln, und zum anderen Initiativen zur Förderung der Lesekompetenz insgesamt, die insbesondere auch dazu beitragen können, Leseschwächen vorzubeugen.

Die meisten Staaten führten mindestens zwei erfolgreiche Maßnahmen zur Förderung von Schülern mit Leseschwächen an, die sich größtenteils auf einen oder mehreren der folgenden Aspekte konzentrierten: Früherkennung von Leseschwächen, Bereitstellung von Lernförderung, Anpassung der Lehr- und Lernmaterialien und Verbreitung von Wissen über die Behebung von Leseschwächen. Bulgarien, Estland, Liechtenstein und die Türkei sind die einzigen Staaten, die keine Beispiele für bewährte Verfahren angegeben haben.

Für die Staaten, in denen die Bereitstellung von Förderunterricht für Schüler mit Leseschwächen durch auf Leseförderung spezialisierte Lehrkräfte an den Schulen als Standard gelten kann (siehe Abschnitt 1.4.1), werden die betreffenden Fördermaßnahmen an dieser Stelle nicht erneut aufgeführt. Ebenfalls unerwähnt bleiben in diesem Abschnitt alle einzelstaatlichen Maßnahmen zur Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten, die in den Bereich der sonderpädagogischen oder sonderschulischen Förderung fallen, da diese nicht Gegenstand der vorliegenden Studie ist.

Unter den Beispielen für bewährte Verfahren im Umgang mit Leseschwächen, befinden sich zahlreiche Maßnahmen, die den **Fokus auf die Früherkennung und/oder Frühförderung von Kindern mit Leseschwächen** legen, wobei hier weiter zwischen verschiedenen Ansätzen der individuellen und/oder

---

<sup>(43)</sup> Belgien (Flämische und Deutschsprachige Gemeinschaft), Griechenland, Spanien, Frankreich, Italien, Litauen, die Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Vereinigtes Königreich (Schottland) und Liechtenstein.

<sup>(44)</sup> Das vollständige Verzeichnis der Beispiele für bewährte Verfahren ist im Anhang einzusehen.



kollektiven Förderung unterschieden werden kann. In Norwegen zum Beispiel ist es Ziel des Projekts TRAS – *Tidlig Registrering Av Språkutvikling* (Frühe Erfassung der Sprachentwicklung), durch die Früherkennung von Sprachschwierigkeiten bereits auf der Ebene des im Elementarbereichs der Entstehung von Lese- und Schreibstörungen vorzubeugen. TRAS stellt Beobachtungsmaterial für die strukturierte Beobachtung der Kinder beim Spiel und bei alltäglichen Aktivitäten im Kindergarten bereit. In Deutschland wurde im Rahmen des Projekts „LUST-1 – Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test“ ein so genannter Stolperwörter-Test entwickelt, der Lehrern an Primarschulen helfen soll, die individuellen Leseschwächen der einzelnen Schüler zu erkennen. In Belgien (Französische Gemeinschaft) werden alle drei Jahre externe Leistungstests mit Schülern jeweils der zweiten und fünften Jahrgangsstufe des Primarbereichs und der zweiten und fünften Jahrgangsstufe des Sekundarbereichs durchgeführt, um die Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen/Schreiben zu erfassen. Diese Tests ermöglichen den Lehrern, den Leistungsstand ihrer Schüler zu überprüfen, die Gesamtergebnisse zu analysieren und in ihrem Unterricht daraufhin die zur Lösung der erkannten Probleme geeigneten didaktischen Hilfsmittel einzusetzen.

Zu den Maßnahmen, die individualisierte Lernangebote zur Förderung von Schülern mit Leseschwächen einsetzen, zählt eine Maßnahme, die in Österreich entwickelt wurde (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst-)Leseunterricht*). Ziel ist es, den Prozess des Lesenlernens zu individualisieren, indem verschiedene Kriterien festgelegt werden, die die Schüler erreichen sollen. Nach einer achtwöchigen Eingangsphase, in der die Kompetenzen der einzelnen Schüler analysiert werden, erhalten alle Schüler im Rahmen eines Programms zur systematischen Förderung der Lesekompetenzen individuell differenzierte entwicklungsorientierte Lernangebote. Der Unterricht wird von Lehrern erteilt, die an einer speziellen Fortbildung teilgenommen haben, in der sie eine Unterweisung in den neuesten Lehrmethoden und Einblicke in die neuesten Erkenntnisse der Forschung zum Erwerb der grundlegenden Lesekompetenzen erhalten haben. Die Schüler werden regelmäßig Leselernstandsüberprüfungen unterzogen, so dass eventuelle Leistungsdefizite durch individuelle Fördermaßnahmen verringert und letztlich behoben werden können. In Frankreich wird für Schüler, die am Ende einer Schulstufe einen sehr schwachen Leistungsstand in den grundlegenden Kompetenzen, und insbesondere im Lesen, aufweisen, ein individualisierter Aktionsplan festgelegt, der verschiedene Maßnahmen zur Förderung des Erwerbs der Kompetenzen, die dem Schüler fehlen, umfasst (*Programme personnalisé de réussite éducative*). Die Umsetzung dieser Programme erfolgt unter Mitwirkung des Lehrpersonals der Schulen.

Andere Fördermaßnahmen konzentrieren sich darauf, die Lesekompetenzen der einzelnen Schüler mittels Interaktion und Wissensaustausch innerhalb der Gruppe zu verbessern (für ausführlichere Informationen zum Thema „kooperatives Lernen“, siehe oben, Abschnitt 1.1). In einer irischen Fördermaßnahme mit dem Titel „*Paired reading*“ zum Beispiel werden jeweils Zweiergruppen gebildet, die aus einem leseschwachen Schüler und einem lesestärkeren Mitschüler bestehen, die gemeinsam Lesen üben. Diese Methode hat sich als sehr erfolgreich erwiesen, insbesondere im Hinblick auf die Verbesserung des Selbstwertgefühls und der Schreib- und Lesekompetenzen sowohl der leseschwachen als auch der lesestärkeren Schüler (Department of Education and Skills, 2009). In der Tschechischen Republik werden an einigen Schulen im Primarbereich und im Sekundarbereich I Lese-Workshops von Lehrern veranstaltet, die an einer Fortbildung im Rahmen des internationalen Programms „Lesen und Schreiben für kritisches Denken“ (*Reading and Writing for Critical Thinking/ Čtením a psaním ke kritickému myšlení*) teilgenommen haben, das von Nicht-Regierungs-Organisationen ins Leben gerufen wurde. Im Rahmen dieser Workshops wird den Schülern, insbesondere auch Schülern mit Leseschwächen, die Möglichkeit geboten, gemeinsam zu lesen und das Gelesene anschließend zusammen zu diskutieren. In Slowenien wird an einer öffentlichen Primarschule in Ljubljana (*Osnovna šola Dravlje*) ein Programm für Kinder mit Leseschwächen durchgeführt, das Maßnahmen zur Wortschatzerweiterung und zur Verbesserung des Leseverständnisses durch verschiedene Typen von Wortspielen beinhaltet.

Im Vereinigten Königreich (England) <sup>(45)</sup> werden in dem Modell *National Strategies Waves of Intervention* verschiedene Initiativen zur Frühförderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Erwerb der grundlegenden Kompetenzen in der Schule zusammengefasst. Dies beinhaltet insbesondere die folgenden drei Typen von Maßnahmen: allgemeine Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz bei allen Kindern, beispielsweise durch systematischen Ausbau des Wissens über die Buchstaben-Laut-Beziehungen (*systematic phonic work*), Maßnahmen zur gezielten Förderung von Kindern, deren Leistungsstand knapp unter den nationalen Mindestanforderungen liegt, in Form von Kleingruppen- oder Einzelunterricht, sowie intensive

<sup>(45)</sup> Bezugsjahr für diese Angaben ist das Schuljahr 2009/10 (bis 31. März 2010).

Fördermaßnahmen wie „*Reading Recovery*“ für einzelne Schülern mit anhaltenden Leseschwierigkeiten. Das *Ministerium für Kinder, Schulen und Familien* bietet den örtlichen Behörden und den Einzelschulen Unterstützung bei der Durchführung dieser Maßnahmen im Rahmen des nationalen Programms „*Every Child a Reader*“ (ECaR). Ziel des Programms ist es, ein Unterstützungsangebot für Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren bereitzustellen, deren Leistungsstand dem Niveau der untersten 20 Prozent in den landesweiten Leistungsmessungen entspricht (die Maßnahmen sind allerdings nicht an allen Schulen verfügbar), und innerhalb dieser Gruppe den Kindern, die zu der Gruppe der schwächsten 5 Prozent gehören, außerdem eine Förderung nach dem „*Reading Recovery*“-Konzept anzubieten.

Ein Teil der Fördermaßnahmen, die in Europa eingerichtet wurden, legen den Schwerpunkt auch auf die Entwicklung von **Lehr- und Lernmaterialien für Schüler mit Leseschwächen**. Im Vereinigten Königreich (Schottland) zum Beispiel wurde im Rahmen des *North Lanarkshire Council Literacy Project* ein Pilotprojekt mit dem Titel „*Active Literacy Pilot*“ entwickelt. Ziel dieses Projekts ist es, sicherzustellen, dass alle Schüler ein hohes Niveau an grundlegenden Kompetenzen erreichen, und daher insbesondere dafür zu sorgen, dass Schüler, die in den ersten Phasen des Lesekompetenzerwerbs Schwierigkeiten haben, eine Frühförderung erhalten. Das Projekt stellt Pakete mit Materialien zur Verfügung, die sehr klar formulierte methodische und strategische Anweisungen für Lehrer und Schüler enthalten. Manche Leseförderungsmaßnahmen nutzen auch IKT-gestützte Lernprogramme. In Österreich zum Beispiel wird an Schulen im Sekundarbereich I unterrichtsergänzend eine Computersoftware eingesetzt, die insbesondere Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwächen nutzen können, um ihre Lesekompetenzen zu verbessern. Die Schüler arbeiten während der Unterrichtszeit täglich etwa 15 Minuten eigenständig an ihrem Trainingsprogramm am PC. Die Software hat sich als ein äußerst nützliches Instrument erwiesen, weil sie zum einen für die Schüler besonders attraktiv ist und zum auch insofern besonders wirkungsvoll ist, als in dieser Altersgruppe der Erwerb der grundlegenden Lesekompetenzen in der Regel bereits vorausgesetzt wird und daher kein Unterrichtsgegenstand mehr ist.

Und schließlich findet sich unter den Beispielen für bewährte Verfahren in der Leseförderung in Europa eine Reihe von Maßnahmen, deren vorrangiges Ziel in der **Verbreitung von Wissen über den Umgang mit Leseschwächen** besteht. In Schweden zum Beispiel hat die Nationale Agentur für Bildung eine Website entwickelt, auf der Projektideen zum Thema Leseunterricht und Förderung von leseschwachen Schülern veröffentlicht werden<sup>(46)</sup>. Diese benutzerfreundlich gestaltete Website wird als unkomplizierte Möglichkeit geschätzt, Projektergebnisse und -ideen allen interessierten Lehrern zugänglich zu machen. In Portugal wurde der „Nationale Plan für den Portugiesischunterricht“ eingerichtet, um die Qualität des Portugiesischunterrichts, insbesondere in den Bereichen Leseverständnis, mündliche und schriftsprachliche Kommunikation, an den Schulen im Primarbereich zu verbessern. Aus jeder Schule, die sich für die Teilnahme an dem Programm bewirbt, wird ein Lehrer ausgewählt, der an einer einjährigen Fortbildung auf Hochschulebene teilnehmen darf. Im Jahr darauf wird dieser Lehrer das erlernte Wissen dann unmittelbar an seine Kollegen weitergeben, indem er an seiner Schule selbst Fortbildungsveranstaltungen zu den erlernten Gegenständen anbietet.

In den Niederlanden wurde in der Absicht, die Unterrichtspraxis insgesamt zu verbessern, der „Dr. Mommers-Preis“ eingerichtet. Diese Initiative richtet sich an alle Schulen. Der Preis wird an Schulen verliehen, die ausgezeichnete Ergebnisse im Lese- und Sprachunterricht erzielt haben, und dadurch insbesondere auch andere Schulen anregen können, ihre Unterrichtsqualität zu verbessern. Eine ganz ähnliche Maßnahme gibt es in Spanien, wo im Rahmen der „Nationalen Auszeichnungen für Bildungsforschung und Innovation“ Preise an Projekte zu verschiedenen Themenbereichen verliehen werden, unter anderem auch zum Thema „Leseschwächen“.

## Schlussfolgerungen

Seit einer Reihe von Jahren zeigen die Ergebnisse der Lesekompetenzforschung auf, wie Kinder und Jugendliche ihre Lesefertigkeiten erwerben und weiterentwickeln und welche Unterrichtsansätze in dieser Hinsicht die wirksamsten waren. Die Auswertung offizieller Leitdokumente (zentrale Curricula) für die Vermittlung von Lesekompetenz hat ergeben, dass diese Dokumente in den meisten Staaten im Allgemeinen die Praktiken aufgreifen, die laut der Forschungsliteratur am effektivsten sind, um aus Schülern erfolgreiche Leser zu machen.

---

<sup>(46)</sup> Siehe <http://www.skolverket.se>

Die Entwicklung der frühkindlichen mündlichen Ausdrucksfähigkeit ist von großer Bedeutung für den späteren Erwerb von Lesekompetenz. Die Forschung hat nachgewiesen, dass eine frühzeitige Förderung des phonologischen und phonemischen Bewusstseins noch vor dem systematischen Leseunterricht eine wichtige Grundlage für das spätere Lesen lernen ist. Die meisten zentralen Curricula in Europa geben Lernziele oder Unterrichtsinhalte für den Elementarbereich vor, die die Entwicklung dieser frühkindlichen Lesekompetenz fördern sollen. Auch die kürzlich in fünf europäischen Staaten durchgeführten Reformen zeugen von der zunehmenden Bedeutung, die der frühen Lesekompetenz beigemessen wird.

Überdies spielt die Unterweisung in den Buchstaben-Laut-Beziehungen eine sehr wichtige Rolle, und Erkenntnisse aus der Forschung legen nahe, dass sie systematisch erfolgen sollte – was auch in den meisten zentralen Curricula in Europa empfohlen wird. Schülerinnen und Schüler, die das Lesen in Sprachen mit komplexen orthografischen und syllabischen Strukturen lernen, brauchen offenbar länger, bis sie die Buchstaben-Laut-Korrespondenzen der betreffenden Sprache beherrschen, als Schüler, die in orthografisch konsistenten Sprachen lesen lernen. In allen Staaten, deren Sprachen komplexe orthografische und syllabische Strukturen aufweisen (Dänemark, Irland, Frankreich, Portugal und das Vereinigte Königreich) und in denen die Leitdokumente die Unterweisung in den Buchstaben-Laut-Beziehungen vorsehen, wird in diesen Leitlinien auch empfohlen, diesen Bereich während der gesamten Primarschulzeit kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Alle Staaten haben sowohl für den Primar- wie für den Sekundarbereich I Lernziele zum Leseverständnis festgelegt. Dies entspricht weitgehend den Forschungsempfehlungen, denen zufolge die Vermittlung von Verständnisstrategien auf allen Altersstufen erfolgen sollte. Dabei wird in diesen Empfehlungen auch betont, dass der betreffende Unterricht auf einer Reihe von Strategien gründen sollte, die die Schülerinnen und Schüler beim sinnhaften Erlesen und Memorieren von Texten anwenden sollen. Den Leitdokumenten zufolge ist dieses Vorgehen jedoch weniger weit verbreitet, da nur etwa ein Drittel der Staaten empfehlen oder verbindlich fordern, dass Lehrkräfte im Primarbereich den Schülern fünf oder sechs Schlüsselstrategien zur Verbesserung ihrer Leseverständnisfähigkeit vermitteln. Zudem scheint die IGLU/PIRLS-Studie 2006 darauf hinzudeuten, dass Lehrkräfte in der Praxis ausschließlich das Zusammenfassen von Texten als Strategie einsetzen, um das Leseverständnis zu fördern.

Für den Sekundarbereich I geben die Leitdokumente in fünf Staaten oder Regionen ebenfalls ein breites Spektrum an Schlüsselkompetenzen vor. Einige Staaten messen Leseverständnisstrategien im Sekundarbereich I etwas weniger Bedeutung bei als im Primarbereich. Die Strategien, die – wie bereits erwähnt – schon für den Primarbereich seltener genannt werden als andere (d. h. Nutzung von Vorwissen, Überwachung des eigenen Verständnisses und Visualisierungen) sowie die metakognitive Dimension des Leseverständnisses (d. h. Reflektieren der Schüler über ihre eigenen Leseprozesse) sind für den Sekundarbereich I noch seltener auszumachen. Jedoch gehören die Selbstüberwachung des Verständnisses und die metakognitive Dimension zu den Schlüsselfaktoren, die dazu beitragen, dass aus Kindern und Jugendlichen selbstständige hochkompetente Leser werden. Obwohl die Inhalte der curricularen Dokumente keine direkten Rückschlüsse auf den tatsächlich umgesetzten Lehrplan zulassen, wirft allein die Tatsache, dass der Vermittlung von Leseverständnisstrategien im Sekundarbereich I im Vergleich zum Primarbereich weniger Bedeutung zugemessen wird, Fragen auf.

Die vorhandenen Daten über die an Schulen übliche Praxis deuten darauf hin, dass die meisten Lehrkräfte einige der allgemein anerkannten Leseverständnisstrategien anwenden, auch wenn diese nicht in den nationalen Curricula aufgeführt werden. Sofern jedoch die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Erstausbildung nicht ausreichend in Didaktik ausgebildet wurden, können die Hinweise in den nationalen Curricula diese Pädagogen für all die wichtigen Aspekte des Leseunterrichts sensibilisieren und als wertvolle Empfehlungen für die Praxis dienen. Andernfalls können Lehrkräfte sich nur durch den Besuch von Kursen, durch Gespräche mit Kollegen oder durch eigenständige Informationssuche mit den geeigneten Unterrichtsmethoden vertraut machen. Dann liegt die Verantwortung für die Auswahl der richtigen Unterrichtsansätze bei den einzelnen Lehrkräften, sodass die erzielten Lernergebnisse unter Umständen sehr stark von ihrer persönlichen Kompetenz und Initiative abhängen.

Die Forschung hat gezeigt, dass Leseengagement zum Erwerb von Lesekompetenz beiträgt, und es gibt verschiedene Methoden, um das Leseengagement von Schülerinnen und Schülern anzuregen. Textbasiertes kooperatives Lernen, die Bereitstellung von vielfältigem Lesestoff, Schüler lesen lassen, was sie gern lesen, und Besuche von Orten, wo Menschen anzutreffen sind, die Bücher wertschätzen, sind

einige der wichtigsten Methoden, die die Forschungsliteratur und die europäischen zentralen Curricula empfehlen.

In sechszwanzig Staaten oder Regionen enthalten die Lehrpläne für den Primarbereich Leitlinien zum kooperativen Lesen lernen, und in achtzehn Staaten oder Regionen geben auch die Lehrpläne für den Sekundarbereich I solche Leitlinien vor. Die meisten Curricula empfehlen außerdem, unterschiedliche Lesematerialien im Unterricht zu verwenden. Neun davon enthalten aber auch Listen mit Beispielen literarischer Werke oder Autoren als Lektüreempfehlungen für die Schüler. Diese Listen haben aber keinen Ausschließlichkeitscharakter und bieten den Lehrkräften eine genügend große Auswahl, aus der sie Bücher unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und Neigungen ihrer Schüler auswählen können. Der dänische Lehrplan geht noch ein Stück weiter, indem er auf einen Literaturkanon aus 15 Autoren verweist, die große Bedeutung für die dänische Kultur haben, und die die Schüler bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit kennenlernen sollten.

Der Forschung zufolge ist die Bewertung ein grundlegendes Element des Unterrichts, da sie den Lehrkräften (und den Schülerinnen und Schülern) wichtige Rückmeldungen über die Stärken und Schwächen der Schüler sowie über ihre Fortschritte in Bezug auf die festgelegten Lernziele gibt. In nur sechs Staaten oder Regionen enthalten die Leitdokumente jedoch Leistungsskalen, die den Lehrkräften helfen, die Schülerleistungen zu bewerten und zu benoten. Leistungsskalen können auch für Rechenschaftszwecke genutzt werden, da sie dazu beitragen, die Ergebnisse von Unterrichtsprozessen eindeutiger und transparenter zu machen.

Die Bildungsforschung verweist auf verschiedene Strategien und Verfahren, die sich bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Leseschwächen als erfolgreich erwiesen haben, nur selten sind diese jedoch auch Gegenstand der Lehrpläne. Meist bleibt es den einzelnen Klassenlehrern überlassen, zu entscheiden, ob und in welcher Form leseschwache Schüler gefördert werden sollen. Fachkräfte für Leseförderung, die das Lehrpersonal bei der Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten unterstützen, werden nur in der Minderheit der europäischen Staaten eingesetzt. Nur in Irland, Malta, im Vereinigten Königreich und in allen fünf nordischen Staaten haben Primarschullehrer die Möglichkeit, in ihrem Unterricht die Unterstützung durch Fachkräfte für Leseförderung in Anspruch zu nehmen.

In vielen Staaten wird für Kinder mit Leseschwächen eine Beratung oder Förderung durch Sprachtherapeuten, Psychologen oder andere Fachleute zum Teil im Unterricht, in der Regel aber außerhalb des Unterrichts und außerhalb der Schule angeboten. Innerhalb des Unterrichts stand laut IGLU/PIRLS 2006 für rund 44 % der Schüler der Europäischen Union eine Fach- oder Hilfskraft zur Unterstützung des Klassenlehrers zumindest zeitweise zur Verfügung. Hierbei sind allerdings auch verschiedene unterschiedlich qualifizierte Hilfskräfte und erwachsene Personen mitgerechnet, die nicht unbedingt über eine Qualifikation für die Leseförderung verfügen. 75 % der Schüler der vierten Jahrgangsstufe hatten im regulären Unterricht niemals Zugang zu einem Spezialisten für Leseförderung. In den meisten europäischen Staaten gibt es jedoch außer personeller Unterstützung im Unterricht weitere erfolgreiche Maßnahmen und Initiativen zur Förderung leseschwacher Schüler. Diese konzentrieren sich insbesondere auf die Themenschwerpunkte Lesekompetenzförderung, Frühförderung und Früherkennung von Lernschwierigkeiten, Lehr- und Lernmaterialien und Lehrerfortbildung.

Trotz alledem ist es selbst in Staaten, in denen ein professionelles Unterstützungsangebot eingerichtet wurde, für die Schüler zum Teil schwierig, Zugang zu der benötigten Förderung zu erhalten. In der Regel sind an erster Stelle die Klassenlehrer dafür zuständig, festzustellen, welche Schüler besonders viel Aufmerksamkeit benötigen. Diese neigen jedoch, wie die Daten der internationalen Erhebungen gezeigt haben, dazu, die Anzahl der förderbedürftigen Schüler etwas zu unterschätzen. Zur besseren Diagnose von Leseschwächen würde daher der Einsatz von Instrumenten für die standardisierte Leistungsstandmessung sicher eine sinnvolle Ergänzung zur Beobachtung der Unterrichtsaktivitäten der Schüler durch das Lehrpersonal darstellen. Aber selbst wenn die zuständigen Lehrer rechtzeitig erkennen, dass ihre Schüler Leseschwächen haben, wird der Zugang zu den bestehenden Förderangeboten häufig dadurch erschwert, dass die Antrags- und Bewilligungsverfahren zum Teil sehr langwierig sind. Das kann dazu führen, dass die Schüler nicht unmittelbar die Hilfe bekommen, die sie benötigen. Je länger die Bewilligungsverfahren aber dauern, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass förderbedürftige Schüler hinter dem Leistungsstand der Klasse zurückfallen, und zwar nicht nur im Lesen, sondern auch in allen anderen Unterrichtsfächern, in denen die Lesekompetenz eine Grundvoraussetzung darstellt.

## **KAPITEL 2: FÜR DEN LESEUNTERRICHT ERFORDERLICHE KENNNTNISSE UND FÄHIGKEITEN**

---

Wie im letzten Kapitel herausgestellt, ist die Vermittlung von Lesekompetenzen eine besonders komplexe Aufgabe. Um Schülerinnen und Schülern das Lesen beizubringen und ihre Lesekompetenz zu verbessern, benötigen die Lehrkräfte ein tiefgreifendes Verständnis der Leseentwicklung und fundierte Kenntnisse in Unterrichtstheorie und -praxis einschließlich Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmanagement und müssen geeignete Materialien kennen. Außerdem ist es wichtig, dass sie in Bezug auf die Forschung zu wirksamen Unterrichtsstrategien auf dem Laufenden sind. Kurz, die Leseerziehung erfordert ein breites Spektrum von Kompetenzen, die in der Erstausbildung der Lehrkräfte erworben und durch Weiterbildung weiter verbessert werden sollten.

Am Anfang dieses Kapitels steht ein Literaturüberblick, in dem die Schlüsselemente für die Aus- und Weiterbildung der für die Leserziehung zuständigen Lehrkräfte herausgestellt werden. Eine Sekundäranalyse internationaler Erhebungsdaten folgt in Abschnitt 2.2. Sie untersucht die Beziehung zwischen der Ausbildung und den Leseansätzen der Lehrkräfte (unter Bezugnahme auf die Daten der IGLU/PIRLS 2006) sowie die Muster der Weiterbildung von Lehrkräften für lesebezogene Fächer (anhand von Daten der TALIS 2008) In Abschnitt 2.3 werden nationale politische Strategien für die Erstausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften, die die Unterrichtssprache unterrichten, in Bezug auf die für den Leseunterricht erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten beschrieben.

### **2.1. Überblick über die wissenschaftliche Literatur zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für den Leseunterricht**

Die Europäische Kommission (2008c) hebt die Qualität des Lehrpersonals als einen der entscheidenden Faktoren für den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler hervor, der unverzichtbar ist, wenn die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsziele Europas erreicht werden sollen. Im heutigen Bildungsumfeld werden die Anforderungen an die Lehrkräfte immer vielfältiger und zunehmend komplex. Von den Lehrkräften wird heute einiges verlangt:

- Sie sollen stärker forschungsorientierte Praktiker werden;
- sie sollen Klassen managen, die sowohl kulturell als auch sprachlich immer heterogener werden;
- sie sollen ihren Unterricht flexibel auf den individuellen Bedarf jedes Kindes abstimmen;
- sie sollen kultur- und gendersensibel sein;
- sie sollen wirksam auf benachteiligte Schüler und Schüler mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten eingehen.

Zu den vielen Herausforderungen vor denen die Lehrkräfte heute stehen, gehört auch die Fähigkeit, mit neuen Technologien, sich schnell entwickelnden Wissensfeldern und neuen Schülerbewertungsansätzen Schritt zu halten.

Mehreren Studien zufolge kann qualitativ hochwertiger Unterricht Kenntnisse und Fähigkeiten trotz der Nachteile eines weniger begünstigten soziökonomischen Hintergrunds verbessern. So konnte z. B. Wenglinsky (2000) belegen, dass der Einfluss der Unterrichtsqualität auf die Leistungen amerikanischer Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften (gemessen in einer nationalen standardisierten Bewertung im 8. Schuljahr) mit dem Einfluss des sozioökonomischen Status vergleichbar ist.

Die Schlüsselrolle der Lehrkräfte bei der Vermittlung der Fähigkeit zum effektiven Lernen wird auch für den Bereich des Lesens hervorgehoben. Nach Schätzungen des amerikanischen Lehrerverbands hat in einer förderlichen Lernumgebung nur ein kleiner Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten beim Lesen lernen (American Federation of Teachers, 1999).

In verschiedenen Studien wird die Beziehung zwischen den Qualifikationen der Lehrkräfte und den Leseleistungen der Schüler hervorgehoben. Dazu gehören auch Forschungsarbeiten, die vorwiegend darauf abzielten, umfassender zu untersuchen, welche schulischen Faktoren sich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Anhand einer großen Datenbank, in der fast 900 Schulbezirke in Texas erfasst sind, untersuchte z. B. Ferguson (1991) die Auswirkungen der Unterrichtsqualität, gemessen an den von den Lehrkräften in einer staatlichen Zulassungsprüfung nachgewiesenen pädagogischen Kompetenzen und Fachkenntnissen. Er stellte fest, dass sie einen wichtigen Erklärungsfaktor für die Varianz der Leistungen der Schüler in verschiedenen Jahrgangsstufen des Primar- und Sekundarbereichs darstellte. Später zeigte Myberg (2007), dass schwedische Schülerinnen und Schüler im dritten Schuljahr in der IGLU/PIRLS-Studie 2001 bessere Ergebnisse erzielten, wenn sie von Lehrkräften mit einer förmlichen Ausbildung für den Unterricht in den ersten Schuljahren unterrichtet wurden, und zwar sowohl in öffentlichen als auch in unabhängigen Schulen.

Studien, die sich direkter mit der Beziehung zwischen der Ausbildung der Lehrkräfte und den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler beschäftigten, ergaben ähnlich Ergebnisse. Darling-Hammond (1999) ermittelte die Korrelation zwischen dem Ausbildungsabschluss der Lehrkräfte mit den Leseleistungen anhand der Punktzahlen für den Lesebereich im *National Assessment of Educational Process*. Sie kam zu dem Schluss, dass Schülerinnen und Schüler, die von Lehrkräften mit abgeschlossener Ausbildung absolviert wurden, höhere Punktzahlen erreichten als diejenigen, die von Lehrkräften ohne Fachabschluss unterrichtet wurden. Dieselbe Forscherin (Darling-Hammond 2000a) stellte in einer umfangreichen Untersuchung zur US-amerikanischen Forschung zur Qualität von Lehrkräften und den Schülerleistungen fest, dass sich anhand der Qualifikationen der Lehrkräfte die Leistungen der Schüler durchgängig und genau voraussagen ließen.

In diesem Überblick soll deshalb versucht werden, folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um wirksam Lesekompetenzen vermitteln zu können?
- Welche Elemente der Erstausbildung und Weiterbildung bereiten die Lehrkräfte am besten für eine wirksame Leseerziehung vor?

### 2.1.1. Notwendige Kompetenzen für eine wirksame Leseerziehung

Nach Aussage der *International Reading Association* (IRA, 2007) sind Lehrkräfte, die erfolgreichen Leseunterricht erteilen, kenntnisreich, strategisch denkend, anpassungsfähig und reflektiv, d. h. sie verstehen den theoretischen Hintergrund des Lesens und wenden attraktive und motivierende Lernstrategien an. Ähnlich äußert sich das *National Reading Panel* in den Vereinigten Staaten,

„Die Vermittlung von Strategien des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern aller Altersstufen ist eine komplexe Aufgabe. Die Lehrkräfte müssen nicht nur den Inhalt des Textes sicher beherrschen, sondern auch erhebliches Wissen über die Strategien selbst und die Fragen besitzen, welche Strategien für verschiedene Schülergruppen am wirksamsten sind und wie der Einsatz von Strategien am besten vermittelt und vorgelebt wird.“ (NICHD 2000, S. 15).

Die amerikanische *RAND Reading Study Group* (2002) hat die folgenden Verhaltensweisen ermittelt, die Lehrkräfte anwenden, die das Lesen in den letzten Jahren des Primarbereichs und im Sekundarbereich I erfolgreich fördern:

- Sie stellen anspruchsvollere Fragen, bei denen die Schülerinnen und Schüler Schlüsse ziehen und über den Text hinausdenken müssen;
- sie helfen den Lesenden, Verbindungen zwischen den gelesenen Texten und ihrem persönlichen Leben und ihren Erfahrungen herzustellen;
- sie versorgen die Schülerinnen und Schüler mit Lese-Übungsmaterial in einem angemessenen Schwierigkeitsgrad;

- sie überwachen die Fortschritte im Lesen durch informelle Bewertungen.

Im Zusammenhang mit der Unterrichtung Jugendlicher mit Leseschwierigkeiten in verschiedenen europäischen Ländern wird im wissenschaftlichen Bericht des ADORE-Projekts (Garbe et al., 2009) betont, dass die Lehrkräfte Gelegenheit haben müssen, nicht nur über die Lese- und Denkprozesse ihrer Schüler, sondern auch über ihre eigenen zu reflektieren. Darüber hinaus muss die Fachkompetenz in der Leseerziehung neben der gründlichen wissenschaftlichen Vorbereitung auch im Laufe der Zeit „adaptiv“ entwickelt werden. Die Lehrkräfte müssen diese Fachkompetenz laufend weiterentwickeln und dabei die zunehmende demografische Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, die ständige Erweiterung des Kontexts der Lesekompetenz und das wachsende Materialangebot berücksichtigen.

### 2.1.2. Erstausbildung und Weiterbildung für eine wirksame Leseerziehung

Obwohl die Lehrerbildung großen Einfluss auf die Schülerleistungen im Bereich der Lesefähigkeit hat, ist die Forschung über die Vorbereitung der Lehrkräfte für den Leseunterricht noch eine junge Disziplin (Moats, 2004). In ihrer Metaanalyse der empirischen Forschung zur Lehrerbildung für den Bereich des Lesens in den Vereinigten Staaten stellten Risiko et al. (2008) fest, dass es sich bei den 82 untersuchten Studien größtenteils um kleine Untersuchungen handelt. Die Autoren der Metaanalyse stellten fest, dass die Forschungsergebnisse oft nicht ausreichen, um zu ermitteln, welche speziellen Elemente von Lehramtsstudiengängen sich auf die Leistungen der von den angehenden Lehrkräften unterrichteten Schülerinnen und Schüler auswirken.

In den zwei folgenden Abschnitten wird versucht, konvergente Studienergebnisse und Schlussfolgerungen zur Ausbildung für die Leseerziehung darzustellen. Da jedoch in Europa nicht ausreichend Forschungsarbeiten vorliegen, beziehen sich die folgenden Abschnitte vorwiegend auf das Bildungssystem der Vereinigten Staaten, was ihre Gültigkeit für die verschiedenen Länder Europas möglicherweise einschränkt.

#### Erstausbildung der Lehrkräfte für den Leseunterricht

Länge und Inhalt der Lehrerbildung sind die beiden Aspekte, die sich mit größter Wahrscheinlichkeit auf die Schülerleistungen auswirken.

Darling-Hammond (2000b) verglich Kurzausbildungen mit regulären staatlich zugelassenen Lehramtsstudiengängen in den Vereinigten Staaten und äußerte verschiedene Vorbehalte gegen die Kurzausbildungen: Im Mittelpunkt standen meist allgemeine Lehrkräfte-Kompetenzen statt fachspezifischer Didaktik, einzelne Techniken statt eines Methodenspektrums und spezifische unmittelbare Ratschläge statt theoretischer Forschung. Lehrkräfte, die keine effiziente Ausbildung durchlaufen haben, verharren oft durchgehend in einer kognitiven und kulturellen Sichtweise, die es schwer macht, die Erfahrungen, Sichtweisen und Wissensgrundlagen von Schülern zu verstehen, die anders sind als sie selbst. Längere Ausbildungsgänge (im Regelfall fünf Jahre) sind offenbar wirksamer. Lehrkräfte, die eine solche Ausbildung absolviert haben, verstehen das Unterrichten per se als eine Aufgabe, die keine Routinetätigkeit ist und bei der sie Unterrichtsstrategien entwickeln, um Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu erreichen.

Seit einigen Jahren unternimmt die IRA erhebliche Forschungsanstrengungen zum Thema der Ausbildung von Lehrkräften für den Leseunterricht in den Vereinigten Staaten. Die *IRA Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction* (Kommission für Exzellenz in der Ausbildung von Grundschullehrkräften für die Leseerziehung) hat hochwertige Hochschulstudiengänge in den Vereinigten Staaten ermittelt und ausgewählt. 101 Absolventen wurden drei Jahre lang begleitet, ihre Praxis kommentiert und die Qualität von Unterricht und Lernen in ihren Grundschulklassen gemessen (IRA, 2003). In dieser Studie wurden gemeinsame Merkmale der Ausbildungsgänge von Lehrkräften herausgestellt, deren Schüler in standardisierten Tests bessere Ergebnisse im Leseverstehen erzielten als Schüler anderer erfahrener Lehrkräfte. Später ergänzte die IRA ihre Befunde durch einen umfassenden Überblick über die empirische Literatur im Bereich der Ausbildung der Lehrkräfte für den Leseunterricht (Risiko et al., 2008), die von der *Teacher Education Task Force* (Taskforce für Lehrerbildung) durchgeführt wurde. Anhand der

Synthese dieser verschiedenartigen Forschungsarbeiten konnte die IRA sechs entscheidende Elemente herausstellen, die in die Lehrerbildung aufgenommen werden sollten:

- Grundlagen der Forschung und Theorie – Lehrkräfte müssen ein fundiertes Verständnis der Sprach- und Leseentwicklung sowie der Lerntheorie und Motivation aufbauen, auf das sie ihre Unterrichtsentscheidungen stützen können.
- Unterrichtsstrategien auf Wortebene – Lehrkräfte müssen in ihrer Ausbildung vielfältige Strategien erlernen, die sie dann im Unterricht einsetzen können, um das Wissen der Schüler über Wortbedeutungen und Strategien zur Worterkennung zu entwickeln. Dazu gehört die Beschäftigung mit der Phonembasis der gesprochenen Sprache, Vermittlung der Phonetik und Beachtung von Syntax und Semantik zur Unterstützung von Worterkennung und Selbstkontrolle.
- Verständnisstrategien auf Textebene – Lehrkräfte müssen in der Lage sein, vielfältige Strategien zu vermitteln, mit denen Lesende den Sinn des Textes erfassen und ihr Verständnis kontrollieren können. Sie müssen verstehen, wie die Vermittlung von Vokabular (Wortbedeutung) und Leseflüssigkeit das Verständnis fördern und die Fähigkeit zur kritischen Analyse von Texten fördern kann, in denen verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden.
- Verbindungen zwischen Lesen und Schreiben – Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Strategien zu vermitteln, die das Schreiben zur Unterstützung des Verstehens mit dem Lesen literarischer und informativer Texte verbinden. Dazu gehört auch die Vermittlung der Konventionen des Schreibens.
- Unterrichtsansätze und -materialien – Lehrkräfte müssen in der Lage sein, vielfältige Unterrichtsstrategien und -materialien selektiv, angemessen und flexibel einzusetzen.
- Bewertung – Lehrkräfte müssen in der Lage sein, angemessene Bewertungstechniken zur Förderung situationsgerechter Entscheidungsfindung und Reflexion in Unterrichtsfragen einzusetzen. (IRA 2007, S. 2)

Für all diese sechs Elemente gilt: eine effektive Vorbereitung der Lehrkräfte für den Leseunterricht sollte sich auf gebündelte Erkenntnisse aus der Forschung stützen, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Schüler erfolgreiche Leser werden und wie die Lehrkräfte sie im Unterricht unterstützen können.

In der Untersuchung der IRA zu Ausbildungsgängen für Lehrkräfte wird auch unterstrichen, dass es wichtig ist, eine Wissensbasis mit vielfältigen Praxiserfahrungen zu verknüpfen. Wirksame Verbindungen zwischen Theorie und Praxis und zwischen Schule und Hochschule werden weithin als Merkmale hervorragender Lehrerbildungsgänge anerkannt (Darling-Hammond, 2000c). Vielfältige studiengangrelevanter Praxiserfahrungen, in denen hervorragende Vorbilder für den Leseunterricht zur Verfügung stehen, sind für die Lehrerbildung von großem Wert (Darling Hammond und Bransford, 2005). Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ermöglicht es, das Unterrichten als Problemlösen und aktives Forsuchen zu sehen, das eng mit dem Lernen und den Fortschritten der Schüler verknüpft ist (Garbe et al., 2009).

Für angehende Lehrkräfte bietet die Anwendung von Wissen in der Praxis die Möglichkeit, bisherige Überzeugungen zu korrigieren, die einem wirksamen Leseunterricht nicht entsprechen. Der genannten Untersuchung der *Teacher Education Task Force* zufolge können Veränderungen in den Überzeugungen der Lehramtsstudierenden auf die Kohärenz zwischen den in der Ausbildung vermittelten theoretischen Grundlagen und sorgfältig strukturierten und betreuten Praxiseinsätzen zurückgeführt werden. Solche Anpassungen der Auffassungen können dazu führen, dass Lehramtsanwärter Zutrauen zu ihrer Fähigkeit, leleschwache Schüler zu unterrichten zeigen, anstatt die Leseschwäche nur auf häusliche Faktoren zurückzuführen.

Die theoretischen Grundlagen können nicht nur durch Schulpraktika, sondern auch in den Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge veranschaulicht werden. Den wichtigsten Ergebnissen der genannten Untersuchung zufolge nutzen Junglehrkräfte Unterrichtspraktiken mit größerer Wahrscheinlichkeit, wenn diese sowohl in Lehrveranstaltungen vermittelt als auch unter Anleitung in einem



Schulpraktikum geübt wurden, als wenn sie nur im Lehrbuch gelesen wurden. Es gibt Belege dafür, dass die Wirkung des Lehramtsstudiengangs stärker ist, wenn ein Ansatz des Lernens und Praktizierens verfolgt wird.

Gestützt auf umfangreiche Forschungsarbeiten zur veränderten Art des Lesens aufgrund der heutigen Kommunikationstechnologien argumentiert die IRA (2009), dass dieser Aspekt ebenfalls bei der Lehrererstausbildung berücksichtigt werden sollte. In der Praxis bedeutet das, dass angehenden Lehrkräften Methoden vermittelt werden sollen, um den Schülern bessere Lesefähigkeiten für den Umgang mit sich ständig neu entwickelnden Medien zu vermitteln.

### Berufliche Weiterbildung für den Leseunterricht

Eine wirksame Weiterbildung für Lehrkräfte ist ein entscheidender Faktor zur Verbesserung der Lesekompetenz der Schüler. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine erfolgreiche Weiterbildung langfristig angelegt ist. Biancarosa und Snow sprechen sich für eine Weiterbildung in Unterrichtskompetenzen für den Leseunterricht aus, die eindeutig:

„sich nicht auf den typischen einmaligen Workshop oder die kurzfristige Workshop-Reihe beschränkt, sondern langfristig angelegt ist, da sie so mit größerer Wahrscheinlichkeit dauerhafte positive Veränderungen in Kenntnissen und Praxis der Lehrkräfte bewirkt.“ (Biancarosa und Snow 2006, S. 20).

Anders et al. (2000) beschäftigen sich mit den Merkmalen einer hochwertigen Weiterbildung und stellen ebenfalls die Notwendigkeit nicht nur kurzfristiger konzipierter Workshops oder Seminare heraus.

Eine hochwertige berufliche Weiterentwicklung der Unterrichtskompetenzen zur Förderung der Lesekompetenz beinhaltet auch eine kollektive Dimension, die die gesamte Schule und darüber hinaus die einschlägigen Fachkräfte umfasst. Snow et al. (2005) wiesen bei der Untersuchung der lesebezogenen Weiterbildung von Lehrkräften darauf hin, dass sichergestellt werden sollte, dass durch die Weiterbildung eine gemeinsame Wissensbasis unter den Lehrkräften in Schulen geschaffen wird. Die Weiterbildung im Bereich der Leseerziehung muss inklusiv sein (nicht nur Klassenlehrkräfte, sondern auch Lesecoaches, Förderpädagogen, Bibliothekare und Verwaltungskräfte einbeziehen). Sie sollte außerdem eine teamorientierte Arbeit sein, bei der das Schulpersonal einen personalübergreifenden Ansatz erarbeitet und dauerhaft anwendet, der besseren Unterricht und bessere institutionelle Strukturen zum Ziel hat, die eine Verbesserung der Lesekompetenz bei Jugendlichen fördern (Biancarosa und Snow, 2006).

Eine solche Sichtweise entspricht dem Konzept einer „beruflichen Lerngemeinschaft“ (Stoll et al. 2006). Diese Gemeinschaften zur Unterstützung der Weiterbildung von Lehrkräften zeichnen sich durch gemeinsame Werte und Visionen sowie eine kollektive Verantwortung für das Lernen der Schüler aus. Der Forschungsbericht des ADORE-Projekts veranschaulicht, wie solche Teams zusammenarbeiten können, um die Leseerziehung für Jugendliche in Schulen zu verbessern.

„Nach Auffassung von Weiterbildung sollten diese Gemeinschaften, im Idealfall kooperierende fachübergreifende Schulteams, gemeinsam und mit einer analytischen Herangehensweise Arbeitsproben der Schüler oder Klassen auswerten und die Anleitung von Schülern zum fachspezifischen Lesen weiterentwickeln.“ (Garbe et al. 2009, S. 211).

Und schließlich sollten sich die Lehrkräfte in der Weiterbildung mit ähnlichen Lernaktivitäten beschäftigen, die sie selbst bei ihren Schülern verwenden werden, um ihre Kompetenzen in forschungsorientierten und reflexiven Unterrichtspraktiken zu fördern (OECD, 2005b). In ihrem wegweisenden Werk zur Verwendung von Forschung und Vernunft in der Bildung betonen Stanovich und Stanovich (2003), dass die Aktionsforschung zur eigenen Praxis ein Studienschwerpunkt in Lehramtsstudiengängen und der Weiterbildung von Lehrkräften sein sollte. Lehrkräfte brauchen auf dem Weg zu Veränderungen Möglichkeiten und Werkzeuge für die systematische Reflexion über ihre eigene Praxis (Anders et al., 2000).

## 2.2. Ausbildung von Lehrkräften für den Leseunterricht – Ergebnisse internationaler Studien

Diese Erörterung der Ausbildung von Lehrkräften für lesebezogene Fächer besteht aus zwei Teilen: Sie beginnt mit der Analyse der Daten aus der IGLU/PIRLS-Studie 2006 über Lehrkräfte, die Schülern im vierten Schuljahr Lesekompetenz vermitteln (nähere Einzelheiten zu der Erhebung im Kapitel „Leseleistung: Ergebnisse internationaler Studien“). Das Niveau und der Inhalt der Lehrerbildung werden analysiert und die Beziehung zwischen der Spezialisierung der Lehrkräfte und ihren Ansätzen in Bezug auf das Lesen hervorgehoben. Der zweite Teil dieses Abschnitts stützt sich auf Daten der *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (Internationale Studie über Lehren und Lernen) der OECD 2008 über Lehrkräfte der ISCED-Stufe 2. Im Mittelpunkt steht die Weiterbildung von Lehrkräften, die Lesen, Schreiben und Literatur unterrichten.

### 2.2.1. Ausbildung von Lehrkräften für den Leseunterricht bei Schülern des vierten Schuljahrs

#### Bildungsniveau der Lehrkräfte

In der EU wurden 2006 55 % aller Schülerinnen und Schüler des vierten Schuljahrs von Lehrkräften mit Universitätsabschluss und 22 % von Absolventen eines berufsorientierten 2- oder 3-jährigen Ausbildungsgangs des Tertiärbereichs unterrichtet (<sup>47</sup>). In den meisten Ländern wurde die Mehrzahl der Schüler im vierten Schuljahr von Lehrkräften mit Universitätsabschluss unterrichtet, in Dänemark, Ungarn, den Niederlanden, Polen, der Slowakei und Norwegen waren es sogar 90 % (Mullis et al. 2007, S. 198). Im Bildungswesen von fünf Ländern werden die Schüler mehrheitlich von Lehrkräften mit einem Abschluss eines berufsorientierten 2- oder 3-jährigen Ausbildungsgangs des Tertiärbereichs unterrichtet (Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft), Deutschland, Luxemburg und Österreich) (ibid.).

In den letzten Jahrzehnten hat sich in den meisten europäischen Ländern das Niveau der Erstausbildung erhöht, das für Grundschullehrkräfte verlangt wird. Heutzutage absolvieren Grundschullehrer normalerweise wissenschaftlich orientierte Universitätsstudiengänge; Lehrkräfte mit niedrigerem Qualifikationsniveau sind meist schon seit einigen Jahren im Beruf. Von den europäischen Ländern, die sich an der IGLU/PIRLS-Studie 2006 beteiligten, waren Italien und Rumänien die einzigen, in denen die Mehrzahl der Schüler von Lehrkräften ohne Hochschulabschluss unterrichtet wurden (66 % bzw. 54 %) (Mullis et al. 2007, S. 198). In diesen Ländern verändert sich die Situation derzeit, doch die Entwicklung scheint in unterschiedliche Richtungen zu gehen. In Italien findet die Erstausbildung von Lehrkräften für den Primarbereich seit 1998/99 auf der Ebene des Tertiärbereichs statt, so dass die Zahl der Lehrkräfte mit Hochschulabschluss nach und nach steigt. In Rumänien dagegen wurden zwischen 2000 und 2005 aufgrund von Lehrermangel ergänzend zur Ausbildung auf Hochschulebene wieder ein Ausbildungsgang für Lehrkräfte auf der Ebene des Sekundarbereichs II eingeführt.

Die Daten der IGLU/PIRLS-Studie 2006 ergeben, dass die Lehrkräfte mit höherem Bildungsniveau jünger und weniger erfahren waren. Durchschnittlich waren in europäischen Ländern die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler des vierten Schuljahrs unterrichteten und einen Universitätsabschluss hatten, zwischen 30 und 39 Jahre alt und hatten etwa 15 Jahre Unterrichtserfahrung. Die meisten Absolventen eines berufsorientierten 2- oder 3-jährigen Ausbildungsgangs waren im Durchschnitt 40 bis 49 Jahre alt und hatten etwa 20 Jahre Unterrichtserfahrung. In Bulgarien, Spanien, Frankreich, Slowenien und Schweden ist der Generationeneffekt besonders deutlich. In Frankreich wurden beispielsweise 18 % der Schüler von Lehrkräften unterrichtet, die nur einen Abschluss des Sekundarbereichs hatten und durchgängig über 40 Jahre alt waren. Dieser Unterschied entstand 1979, als ein Hochschulabschluss Voraussetzung wurde. Bis dahin entsprach die für Primarschullehrkräfte in Frankreich geforderte Qualifikation einem Abschluss des Sekundarbereichs II.

---

<sup>(47)</sup> Hier und an anderen Stellen bezieht sich der von Eurydice ermittelte Durchschnitt nur auf die EU-27-Länder, die an der Erhebung teilgenommen haben. Es handelt sich um einen gewichteten Durchschnitt: der Anteil eines Landes ist proportional zu seiner Größe angegeben.

## Inhalte des Lehrbildungscurriculums

Bei der Erörterung der Lehrerbildung sollte nicht nur Niveau und Länge, sondern auch Inhalt und Spezialisierungsbereich berücksichtigt werden. Im Rahmen der IGLU/PIRLS-Studie 2006 wurden deshalb Daten zu der Frage erhoben, inwieweit neun spezifische Bereiche in der Lehrererstausbildung behandelt wurden: Sprache, Literatur, pädagogische Ansätze für die Leseerziehung/Leseunterricht, Psychologie, Leseförderung, Lesetheorie, kindliche Spracheentwicklung, sonderpädagogische Förderung und Zweitspracherwerb<sup>(48)</sup>. Die Untersuchung<sup>(49)</sup> ergab für Lehrkräfte, die Kinder im vierten Schuljahr unterrichten, drei hauptsächliche Spezialisierungsbereiche. Ein Spezialisierungsbereich umfasste Sprache und Literatur, der zweite den Zweitsprachenunterricht. Der Bereich mit dem engsten Bezug zur Leseerziehung (in der Legende als „Index Studieninhalt Lesen“ („taught reading’ index) bezeichnet) umfasste sechs Unterbereiche:

- Leseförderung,
- kindliche Sprachentwicklung,
- Lesetheorie,
- sonderpädagogische Förderung,
- pädagogische Ansätze für Leseerziehung/Leseunterricht,
- Psychologie.

Abbildung 2.1 zeigt den Prozentsatz europäischer Schüler im vierten Schuljahr, die von Lehrkräften unterrichtet werden, in deren Erstausbildung die Leseerziehung ein besonderer Schwerpunkt war. Überdurchschnittlich viele Schüler in der EU<sup>(50)</sup> wurden von solchen Lehrkräften in Bulgarien, Litauen, Luxemburg, Polen, Rumänien, der Slowakei, dem Vereinigten Königreich (Schottland) und Norwegen unterrichtet, d. h. 35 bis 65 % der Viertklässler hatten Lehrkräfte, in deren Erstausbildung die Leseerziehung ein Schwerpunkt war. In Deutschland, Frankreich und Slowenien wurden dagegen weniger Schüler (10-13 %) von Lehrkräften unterrichtet, in deren Studium die Leseerziehung besonders betont wurde.

Um die Beziehung zwischen der Spezialisierung der Lehrkräfte und ihren Ansätzen in Bezug auf das Lesen zu ermitteln, wurden Korrelationen zwischen den einschlägigen Fragen im IGLU/PIRLS-Lehrerfragebogen ermittelt<sup>(51)</sup>. Die Analyse zeigte, dass die Korrelationen zwischen einer Spezialisierung in Sprache und Literatur und Zweitsprachenunterricht und bestimmten Ansätzen in der Leseerziehung gering waren und in der Regel nicht den statistisch signifikanten Bereich erreichten. Nur diejenigen Lehrkräfte, in deren Erstausbildung Themen im Bereich der Leseerziehung einen Schwerpunkt bildeten (siehe Abbildung 2.1), gaben häufiger an, im Unterricht bei Viertklässlern gezielte Leselernkonzepte zu verwenden.

---

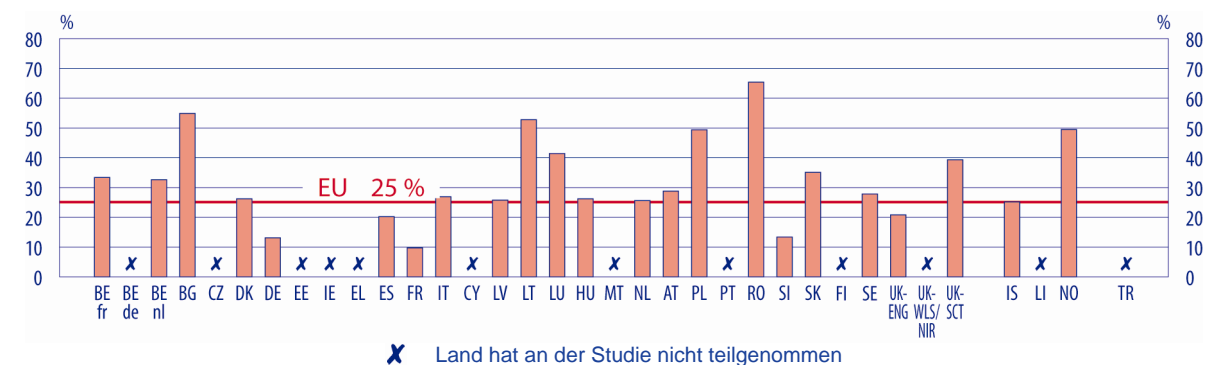
<sup>(48)</sup> Diese Bereiche wurde unter der Frage aufgeführt: „In welchem Umfang waren die folgenden Bereiche Teil Ihrer formalen theoretischen bzw. praktischen Ausbildung?“ Antwortmöglichkeiten waren „überhaupt nicht“, „in Form eines Überblicks/einer Einführung“ und „Schwerpunktbereich der Ausbildung“.

<sup>(49)</sup> Hauptkomponentenanalyse (PCA) mit Varimax-Rotation. PCA ist ein statistisches Verfahren mit dem Ziel, die Dimensionalität von Daten zu verringern und gleichzeitig möglichst viel Variation zu erhalten. Für eine methodische Erläuterung siehe Jolliffe (2002).

<sup>(50)</sup> Hier und an anderen Stellen in diesem Bericht stützen sich die Vergleiche auf statistische Signifikanztests mit einem Vertrauensbereich von 95 %. Ein Ergebnis deutlich über dem EU-Durchschnitt bedeutet z. B., dass der Wert des Landes mit einem Vertrauensbereich von 95 % vom EU-Durchschnitt abweicht.

<sup>(51)</sup> Die Korrelationen wurden zwischen dem Spezialisierungsbereich „Zweitsprachenunterricht“ und zwei Indizes berechnet, die auf der Grundlage der Hauptkomponentenanalyse erstellt worden waren. Die Zuverlässigkeit der Indizes war ausreichend: Der „Cronbachs Alpha“-Koeffizient betrug für den Index „Studieninhalt Lesen“ 0,76 und für den Index „Sprache und Literatur“ 0,75. „Cronbachs Alpha“ ist der am häufigsten verwendete Zuverlässigkeitsindex für die interne Konsistenz einer Skala auf der Grundlage der durchschnittlichen Korrelation der Items in einem Erhebungsinstrument (zur Erläuterung siehe Cronbach (1951), Streiner (2003)).

◆◆◆ **Abbildung 2.1: Prozentsatz der Viertklässler, die von Lehrkräften unterrichtet werden, in deren Ausbildung Leseerziehung ein Schwerpunkt war, 2006**



BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU
33,4	32,6	<b>54,9</b>	26,2	13,1	20,2	9,7	26,9	25,8	<b>52,8</b>	41,4	26,2
NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	NO
25,6	28,8	<b>49,4</b>	<b>65,4</b>	13,4	<b>35,1</b>	27,8	20,8	<b>39,3</b>		25,2	<b>49,5</b>

Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

### Erläuterung

Werte die statistisch signifikant ( $p < ,05$ ) vom EU-Mittel abweichen, sind fett gedruckt.

Die Schwerpunktlegung auf die Leseerziehung ist definiert als das 75. Perzentil auf dem Index „Studieninhalt Lesen“ (Leseförderung, kindliche Sprachentwicklung, Lesetheorie, sonderpädagogische Förderung, Lesepädagogik und Psychologie) auf europäischer Ebene. Das bedeutet, dass mindestens drei Themen aus dem Index „Studieninhalt Lesen“ als Schwerpunkt und der Rest in Form einer Einführung Studieninhalt waren bzw. vier Bereiche als deutlicher Schwerpunkt, zwei als Einführung und einer nicht abgedeckt wurde.

Zu den Standardfehlern siehe den Anhang unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_de.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_de.php)



Tabelle 1 im Anhang (Abschnitt 2.2) zeigt Korrelationen zwischen dem Umfang, in dem Leseerziehung bei Lehrkräften in der EU Studieninhalt war und ihren Angaben zur Anwendung bestimmter Leseansätze (Durchschnittswerte). In Tabelle 2 der Anhänge sind, nach Bildungssystemen aufgeschlüsselt, die Korrelationen aufgeführt, die in über zehn europäischen Bildungssystemen statistisch signifikant sind.

Wie die Daten zeigen, greifen die Lehrkräfte, in deren Erstausbildung größeres Gewicht auf die Leseerziehung gelegt wurde, im Leseunterricht im vierten Schuljahr auf vielfältigere Leseansätze zurück. Sie wenden häufiger folgende Verfahren an:

- Sie organisieren heterogene Gruppen, wenden individualisierten Unterricht an und lassen die Schüler selbständig arbeiten;
- sie gehen das Lesen als aktiven Prozess an und regen die Schüler zu verschiedenen Reaktionen auf das Gelesene an: schreiben, mündlich Fragen beantworten, ein Projekt durchführen oder ein schriftliches Quiz oder einen Test absolvieren;
- sie vermitteln den Schülern verschiedene Lesestrategien (z. B. Überfliegen/Scannen, Selbstbeobachtung) und erklären Wortschatz;
- sie wenden Strategien zur Entwicklung des Leseverständnisses an, u. a. Grundgedanken herausfinden, Voraussagen oder Verallgemeinerungen treffen, Schlüsse ziehen und den Stil oder den Aufbau des gelesenen Texts beschreiben;
- sie verwenden Lehrbücher und Material für und von Kindern, ziehen kurze Texte längeren vor und greifen häufiger auf externe Bibliotheken zurück;

- sie nutzen vielfältigere Bewertungsmethoden, z. B. mündliche Referate, Multiple-Choice-Fragen über gelesene Texte, Portfolios (Arbeitsproben der Schüler) usw.;
- sie legen besonderes Augenmerk darauf, über die Fortschritte der Kinder beim Lesen mit deren Eltern zu sprechen (zu berichten);
- sie vertiefen und aktualisieren ihr Wissen durch berufsbegleitende Weiterbildung zum Thema Lesen, lesen mehr Bücher über Unterrichtsfragen (allgemein und speziell im Bereich Lesen) und mehr Kinderbücher.

Es scheint also ein Zusammenhang zwischen der Schwerpunktlegung auf die Lesevermittlung in der Erstausbildung und einem wirksamen Leseunterricht in der Praxis (wie in Abschnitt 2.2.1 beschrieben) und einer stärkeren Beteiligung an der Weiterbildung zu bestehen. Lehrkräfte, in deren Erstausbildung ein Schwerpunkt auf Leseerziehungsthemen lag, sind in der Lage, unterschiedliche, für den Individual- oder Kleingruppenunterricht geeignete Ansätze anzuwenden, was nach der Forschungsübersicht von Myrberg (2007) zu Lehrerbildung und den Leseleistungen der Schüler die entscheidende Fähigkeit der Lehrerkompetenz darstellt.

### Zusammenhänge zwischen der Qualität der Lehrkräfte und den Leistungen der Schüler

Zwischen dem Inhalt der Lehrerbildung und dem angegebenen Einsatz wirksamer pädagogischer Ansätze bestehen klare Zusammenhänge, doch zwischen den Eigenschaften der Lehrkräfte und den Schülerleistungen sind eindeutige Beziehungen nur schwer herzustellen. Wie bereits erwähnt, haben die Lehrkräfte in vielen Ländern die gleichen oder sehr ähnliche formale Qualifikationen. In den Ländern, in denen Unterschiede bestehen, spiegeln diese oft Veränderungen in der Lehrerbildung und den geforderten Qualifikationen wider. Deshalb ist es schwierig, die Auswirkungen der Lehrerbildung von Generationeneffekten zu isolieren. Außerdem sind auch innerhalb der Länder Unterschiede in den Qualifikationen und der Häufigkeit, in der Strategien für den Leseunterricht vermittelt wurden, festzustellen. In Schweden könnte beispielsweise der formale Abschluss ein relevantes Attribut sein. Wie Myrberg (2007) in seiner Untersuchung der schwedischen Daten der IGLU/PIRLS-Studie 2001 belegt, zeigen Schüler, deren Lehrkräfte einen entsprechenden Abschluss besaßen, bessere Ergebnisse als Schüler mit Lehrkräften ohne Abschluss oder mit einem Abschluss für den Unterricht in höheren Klassen.

Eine Isolierung des Lehrereffekts wird durch mehrere kontextuelle Faktoren behindert. Unter anderem wurden Viertklässler möglicherweise bereits von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet, die auf unterschiedliche Weise zur Entwicklung ihrer Lesefähigkeit beigetragen haben. Allgemein lässt sich sagen, dass die Unterschiede in der Qualität der Lehrkräfte größtenteils unbeobachtet bleiben, wie Wayne und Youngs (2003) feststellen.

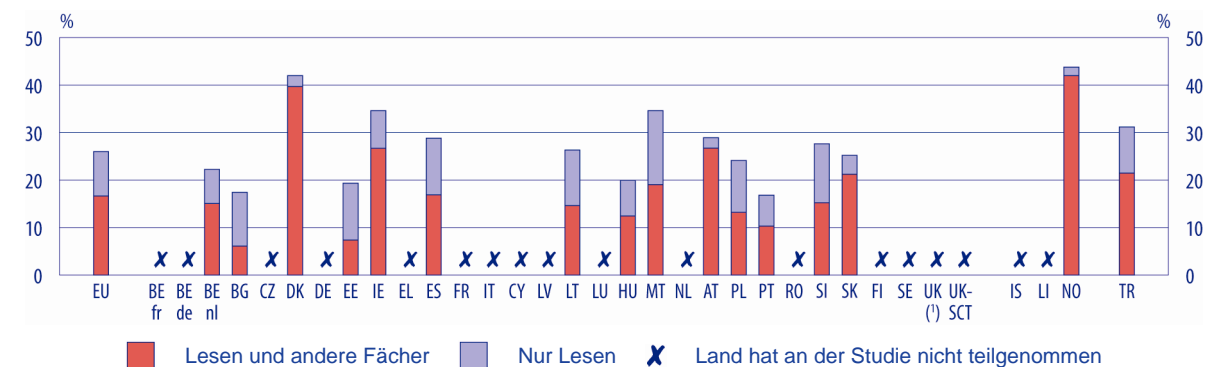
### 2.2.2. Weiterbildung von Lehrkräften, die auf der ISCED-Stufe 2 Lesen, Schreiben und Literatur unterrichten

In diesem Unterabschnitt wird die Weiterbildung von Lehrkräften, die lesebezogene Fächer unterrichten, in Bezug auf allgemeine Beteiligungsquoten, durchschnittliche Zahl der Weiterbildungstage, Art der absolvierten Aktivitäten und wahrgenommene Wirkung untersucht. Grundlage sind die Antworten der Lehrkräfte in der internationalen Studie über Lehren und Lernen der OECD (TALIS) 2008, die 16 der Bildungssysteme im Eurydice-Netz erfasste. Zielgruppe der TALIS-Umfrage waren Lehrkräfte im Sekundarbereich I für verschiedene Fächer, doch für die Zwecke der vorliegenden Studie beschränkt sich die Analyse auf Lehrkräfte, die in den teilnehmenden Schulen Lesen, Schreiben und Literatur unterrichteten. Dieser Bereich umfasst Lesen, Schreiben und Literatur in der Muttersprache, in der Unterrichtssprache und als Zweitsprache für Schüler anderer Muttersprachen (OECD, 2010a).

Ehe wir uns mit der Weiterbildung für Lehrkräfte, die Lesen unterrichten, beschäftigen, sei darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte auf der ISCED-Stufe 2 oft mehr als ein Fach unterrichten (Lesen, Schreiben und Literatur sind in diesem Teil der Analyse als ein Fach definiert). In europäischen Ländern sind auf der

ISCED-Stufe 2 reine Fachlehrer für den Unterricht in zwei Fächern, Lehrkräfte für eine Gruppe von Fächern für den Unterricht in drei bis fünf Fächern ausgebildet. In Ländern, in denen Lehrkräfte in der Regel mehrerer Fächer unterrichten, sind bei der Beantwortung der Fragen zur Weiterbildung möglicherweise auch andere Fächer berücksichtigt. Wie Abbildung 2.2 zeigt, unterrichteten in den teilnehmenden EU-Ländern etwa 9 % der Lehrkräfte ausschließlich Lesen, Schreiben und Literatur. 17 % unterrichteten ein oder mehrere weitere Fächer, meist Sozialwissenschaften oder Fremdsprachen.

◆◆◆ **Abbildung 2.2: Prozentsatz der Lehrkräfte, die ausschließlich Lesen, Schreiben und Literatur bzw. zusätzlich andere Fächer unterrichten, ISCED-Stufe 2, 2008**



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Lesen und andere Fächer	16,7	15,1	6,1	39,7	7,4	26,7	16,9	14,6	12,4	19,0	26,7	13,2	10,3	15,3	21,2	42,0	21,5
Nur Lesen	9,3	7,2	11,3	2,3	12,0	7,9	11,9	11,7	7,5	15,6	2,2	10,9	6,5	12,4	4,0	1,8	9,7
Gesamt	26,0	22,3	17,4	42,0	19,3	34,6	28,8	26,3	20,0	34,6	28,9	24,1	16,8	27,6	25,2	43,8	31,2

Quelle: OECD, Datenbank TALIS 2008

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

### Erläuterung

„Lesen“ umfasst auch Schreiben und Literatur.

Wenn alle Unterfragen mit „nein“ beantwortet wurden, wurde dies als „fehlende Antwort“ gezählt (2,8 % fehlende Antworten in den teilnehmenden EU-Ländern).

Zu den Standardfehlern siehe den Anhang unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_de.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_de.php).

### Länderspezifische Bemerkungen

**Italien:** Die Frage zur Fachspezialisierung der Lehrkräfte wurde gestrichen.

**Niederlande:** Land erfüllte die Stichprobenstandards nicht, deshalb sind die Daten in den internationalen Tabellen und Analysen nicht berücksichtigt.



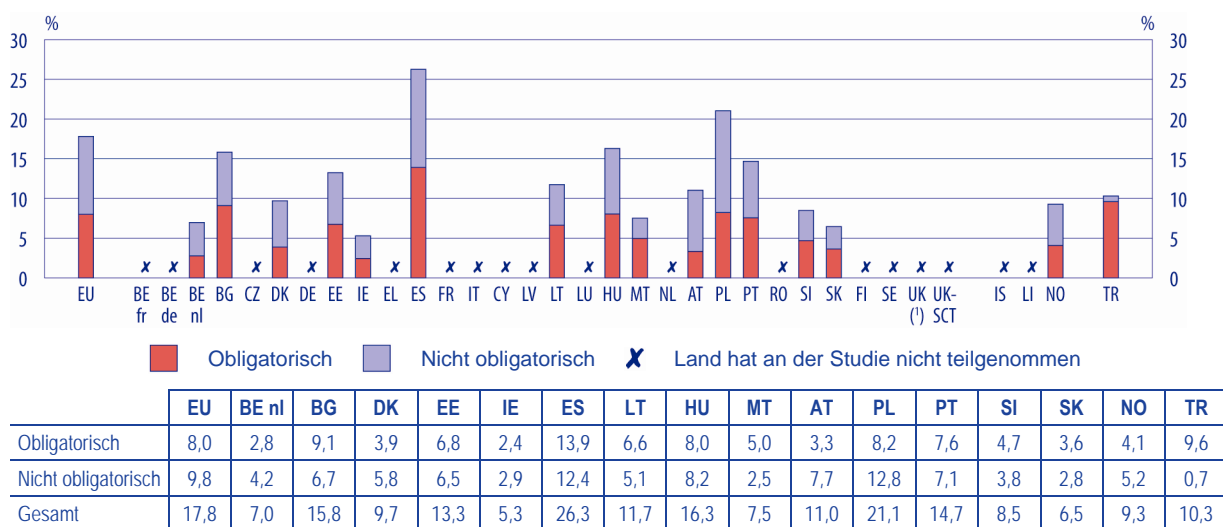
Beim Anteil der Lehrkräfte, die Lesen, Schreiben und Literatur unterrichten, gibt es gewisse Unterschiede zwischen den europäischen Ländern. In Dänemark und Norwegen unterrichteten über 40 % der Lehrkräfte zumindest teilweise lesebezogene Fächer, doch nur sehr wenige (unter 3 %) ausschließlich Lesen, Schreiben und Literatur. In Bulgarien und Estland unterrichteten die meisten Lehrkräfte Lesen, Schreiben und Literatur als einziges Fach.

Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern bezüglich der Weiterbildung von Lehrkräften, die Lesen, Schreiben und Literatur unterrichten, spiegeln Unterschiede in der allgemeinen Organisation des Weiterbildungswesens wider. Nur sehr geringe Unterschiede waren im Vergleich mit der Weiterbildung anderer Fachlehrer festzustellen. Deshalb zeigt dieser Abschnitt größtenteils, wie der allgemeine Weiterbildungsrahmen sich in den Weiterbildungsmustern von Lehrkräften für Lesen, Schreiben und Literatur manifestiert. Weiterbildungsinitiativen, die sich speziell an Lehrkräfte für das Fach Lesen richten, werden in Abschnitt 2.3.6 erörtert.

Den TALIS-Daten zufolge nahmen mindestens 90 % der Lehrkräfte, die in den teilnehmenden europäischen Ländern Lesen, Schreiben und Literatur unterrichten, in den letzten 18 Monaten mindestens einmal an einer Weiterbildungsveranstaltung teil. In Estland, Litauen, Polen und Schweden waren die

Zahlen mit über 98 % am höchsten. Die Unterschiede zwischen den europäischen Ländern bei der Weiterbildungsteilnahme zeigen sich in der durchschnittliche Zahl der Weiterbildungstage (siehe Abbildung 2.3), die zwischen 5 in Irland und 26 in Spanien liegt. Lehrkräfte für lesebezogene Fächer in der EU besuchten durchschnittlich an 18 Tagen Weiterbildungsveranstaltungen (Medianwert<sup>(52)</sup>: 10), davon waren 8 Tage obligatorisch. Deutlich höher war die Zahl in Spanien, wo Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur durchschnittlich 26 Tage (Medianwert 20) an verschiedenen Weiterbildungsaktivitäten teilnahmen. Etwa ein Viertel der Lehrkräfte für das Fach Lesen in Spanien absolvierten in den 18 Monaten vor der TALIS-Befragung 40 oder mehr Weiterbildungstage. In Spanien besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Weiterbildung und beruflichem Aufstieg und Gehaltserhöhungen. So können z. B. Lehrkräfte, die eine bestimmte Menge von Ausbildungsveranstaltungen besuchen, Gehaltszulagen erhalten (Eurydice, 2008). Dies spiegelt jedoch die allgemeine Organisation der Weiterbildung wider und ist deshalb keine Besonderheit von Lehrkräften für Lesen, Schreiben und Literatur.

◆ ◆ ◆ **Abbildung 2.3: Durchschnittliche Zahl der von Lehrkräften für Lesen, Schreiben und Literatur auf der ISCED-Stufe 2 in den letzten 18 Monaten absolvierten Weiterbildungstage 2008**



Quelle: OECD, Datenbank TALIS 2008

UK (<sup>1</sup>): UK-ENG/WLS/NIR

**Erläuterung**

Da extrem abweichende Werte den Mittelwert stark beeinflussen, wurden Antworten über dem 99. Perzentil auf EU-Ebene als „fehlend“ behandelt. Nur die Werte unter 120 Weiterbildungstagen (etwa 5 Monaten) wurden in der Analyse berücksichtigt. Diese Auslassungen betrafen die Flämische Gemeinschaft Belgiens (0,3 %), Bulgarien (4,2 %), Polen (5,1 %) und Portugal (1,2 %).

Zu den Standardfehlern siehe den Anhang unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_de.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_de.php).

**Länderspezifische Bemerkungen**

**Italien:** Die Frage zur Fachspezialisierung der Lehrkräfte wurde gestrichen.

**Niederlande:** Land erfüllte die Stichprobenstandards nicht, deshalb sind die Daten in den internationalen Tabellen und Analysen nicht berücksichtigt.



In allen untersuchten Ländern nahmen die Lehrkräfte für lesebezogene Fächer freiwillig an den Weiterbildungsveranstaltungen teil. Die Türkei war das einzige Land, in denen fast alle absolvierten Weiterbildungsmaßnahmen obligatorisch waren. In allen anderen europäischen Ländern war mindestens ein Drittel der besuchten Weiterbildungstage nicht obligatorisch. Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur in Spanien und Polen absolvierten mit 12-13 Tagen in den letzten 18 Monaten die meisten freiwilligen Weiterbildungstage. Die Antworten zu obligatorischen Weiterbildungsveranstaltungen sind jedoch möglicherweise durch subjektive Wahrnehmungen der Lehrkräfte beeinflusst. In Spanien ist

<sup>(52)</sup> Der Medianwert der Anzahl der Tage ist die Zahl, die die Verteilung der besuchten Weiterbildungstage in zwei gleiche Gruppen teilt. Die eine Gruppe liegt über diesem Wert und die andere darunter.

beispielsweise das „lebenslange Lernen ein Recht und eine Pflicht für Lehrkräfte“<sup>(53)</sup>, doch die Teilnahme an bestimmten Weiterbildungsveranstaltungen ist freiwillig. Lehrkräfte nehmen die Weiterbildung möglicherweise als obligatorisch wahr, da sie mit einer Gehaltszulage, der sogenannten „Lehrer-Weiterbildungszulage“ verknüpft ist.

Im Durchschnitt gaben Lehrkräfte für lesebezogene Fächer in der EU einen Weiterbildungstag mehr an als Lehrkräfte anderer Fächer. Dieser Unterschied geht jedoch größtenteils auf das Konto von Ungarn, wo Lehrkräfte für lesebezogene Fächer zwei Weiterbildungstage mehr absolvierten als andere Lehrkräfte (16 bzw. 14 Tage).

Im Literaturüberblick (siehe Abschnitt 2.1) wurde bereits betont, dass eine kontinuierliche, langfristige Weiterbildung effizienter ist als einzelne Workshops oder Kurse. Wie Abbildung 2.4 zeigt sind jedoch Kurse/Workshops zu lesebezogenen Themen oder Methoden und/oder anderen Bildungsthemen eindeutig die am häufigsten besuchten Weiterbildungsveranstaltungen. Im Durchschnitt besuchten in der EU 86 % der Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur in den letzten 18 Monaten mindestens einen Kurs oder Workshop. Besonders hoch war dieser Prozentsatz in Estland, Litauen, Malta, Österreich und Polen (über 90 %). In Ungarn, der Slowakei, Norwegen und der Türkei lag er etwas niedriger (53-76 %). Eine weitere sehr verbreitete Form einmaliger Weiterbildungsveranstaltungen waren auch Konferenzen. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur besuchte pädagogische Konferenzen oder Seminare, auf denen Lehrkräfte und/oder Wissenschaftler ihre Forschungsergebnisse vorstellten und pädagogische Probleme erörterten.

Im Gegensatz zu kurzen Kursen und Konferenzen stellt die Durchführung von Forschungsarbeiten ein kontinuierliches Lernen im Rahmen der Berufspraxis dar, mit dem Lehrkräfte eigenes Wissen über wirksame Unterrichts- und Lernformen generieren können. Deshalb ist es ermutigend, dass im EU-Durchschnitt 40 % der Lehrkräfte eine Beteiligung an individuellen oder kooperativen Forschungsarbeiten angaben. In Dänemark, Spanien, Litauen und Portugal waren es über 50 %. In Ungarn, der Slowakei und Norwegen waren dagegen nur sehr wenige Lehrkräfte (unter 15 %) in ihrer Praxis forschungsorientiert. Durchschnittlich nahmen weniger Lehrkräfte an Qualifizierungsmaßnahmen/Studiengängen teil als an Forschungsarbeiten, was darauf hinweist, dass Forschungsarbeiten auch bei Lehrkräften üblich sind, die keinen formalen Studiengang absolvieren. Laut Ritchie (2006) nehmen die meisten Lehrkräfte auf persönliche Einladung an Forschungsaktivitäten teil. Lehrkräfte, die bereits Forschungsarbeiten durchführen, laden Kollegen ein, sich ebenfalls an solchen kooperativen Reflexions- und Untersuchungsmaßnahmen zu beteiligen.

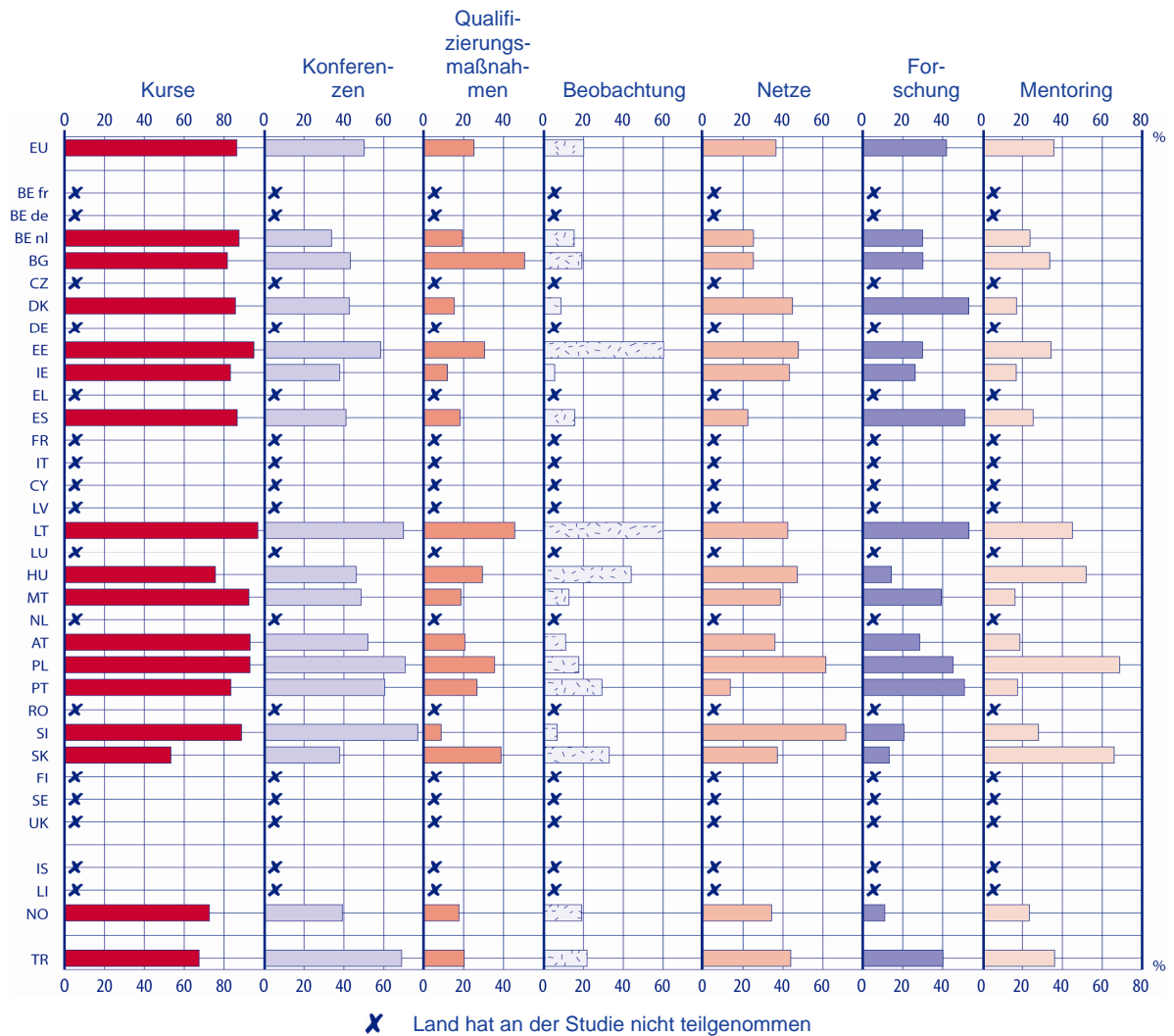
Die Teilnahme an formalen Lehrerbildungs-Studiengängen war eine weniger häufige Form langfristiger, kontinuierlicher Weiterbildungsmaßnahmen. Im EU-Durchschnitt nahm ein Viertel der Lehrkräfte für lesebezogene Fächer an Qualifizierungsmaßnahmen/Studiengängen teil. Höher war dieser Anteil in Bulgarien und Litauen, wo 46-50 % der Lehrkräfte an solchen Maßnahmen teilnahmen. Das Beförderungssystem in diesen Ländern bietet starke Anreize für den Erwerb formaler Qualifikationen.

---

<sup>(53)</sup> Bildungsgesetz 2/2005, Artikel 102.1.



◆◆◆ **Abbildung 2.4: Prozentsatz der Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur auf der ISCED-Stufe 2, die in den letzten 18 Monaten an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nach Maßnahmenarten, 2008**



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Kurse	86,3	87,4	81,6	85,7	94,9	83,2	86,5	96,9	75,6	92,4	93,0	93,0	83,4	88,7	53,3	72,6	67,5
Konferenzen	50,2	33,9	43,2	42,7	58,4	37,8	41,1	69,8	46,2	48,6	52,0	70,7	60,4	77,1	37,9	39,2	68,9
Qualifizierungsprogramme	25,2	19,3	50,5	15,3	30,5	11,9	18,2	45,6	29,4	18,7	20,7	35,5	26,7	8,7	38,8	17,7	20,3
Beobachtungsbesuche	20,2	15,4	19,2	8,8	60,2	5,6	15,6	60,0	43,9	12,8	11,1	17,7	29,3	6,9	32,9	19,1	21,9
Netze	36,5	25,3	25,2	44,8	47,7	43,3	22,4	42,4	47,2	38,7	35,9	61,5	13,6	71,5	37,2	34,3	43,9
Forschung	42,0	29,9	30,1	53,2	30,0	26,2	51,2	53,2	14,3	39,4	28,6	45,3	51,0	20,7	13,2	11,0	40,2
Mentoring	35,7	23,8	33,7	17,1	34,4	16,9	25,4	45,0	52,0	16,3	18,7	68,7	17,5	28,0	66,0	23,4	36,1

Quelle: OECD, Datenbank TALIS 2008

Zu den Standardfehlern siehe den Anhang unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_de.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_de.php).

### Länderspezifische Bemerkungen

**Italien:** Die Frage zur Fachspezialisierung der Lehrkräfte wurde gestrichen.

**Niederlande:** Die Niederlande erfüllten die Stichprobenstandards nicht, deshalb sind die Daten in den internationalen Tabellen und Analysen nicht berücksichtigt.



Die Bedeutung von Zusammenarbeit, Teamwork und Wissensaustausch von Lehrkräften wurde im Verlauf der Studie immer wieder nachdrücklich betont. Dennoch sind Aktivitäten im Bereich Peer-Unterstützung eine eher unübliche Form der formalen Weiterbildung. Etwa 35 % der Lehrkräfte in den beteiligten EU-Ländern beteiligten sich an einem Lehrkräfte-Netz und Mentoring-Aktivitäten (einschließlich kollegialer Beobachtung und Coaching). Etwa die Hälfte der Lehrkräfte nahm in den letzten 18 Monaten an mindestens einer dieser Peer-Aktivitäten teil. In vielen mittel- und osteuropäischen Ländern (Litauen, Ungarn, Polen, Slowenien und der Slowakei) scheinen Peer-Unterstützungsaktivitäten dagegen sehr verbreitete Formen der Weiterbildung zu sein. In Polen gaben 60-70 % der Lehrkräfte für lesebezogene Fächer eine Beteiligung sowohl an Vernetzungs- als auch an Mentoring-Maßnahmen an. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der polnische Begriff für „Kooperationsnetze“ im Sinne einer informellen Zusammenarbeit verstanden werden kann. Eine plausiblere Erklärung könnte jedoch im Alter der Lehrkräfte liegen. Verglichen mit anderen Ländern sind die Lehrkräfte in Polen relativ jung, deshalb werden viele im Rahmen ihrer Einführung noch von Mentoren betreut.

Die am wenigsten verbreitete Weiterbildungsform waren „Beobachtungsbesuche“ in anderen Schulen. Nur ein Fünftel der Lehrkräfte für lesebezogene Fächer gab eine Teilnahme an solchen Aktivitäten an. In Estland und Litauen waren Beobachtungsbesuche jedoch sehr häufig. Dort besuchten etwa 60 % der Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur in den letzten 18 Monaten mindestens einmal eine andere Schule. Beobachtungsbesuche und Hospitationen im Unterricht gehören zum Zertifizierungsverfahren für Lehrkräfte in Litauen, während in Estland die Tradition der Schulbesuche in der Sowjetzeit sehr stark war und wahrscheinlich durch Fachlehrerverbände aufrechterhalten wird.

Es gibt bestimmte deutliche länderspezifische Beteiligungsmuster bei der Weiterbildung in Europa. Wie Abbildung 2.4 zeigt, lag die Teilnahmehäufigkeit an Weiterbildungsveranstaltungen jeder Art bei den Lehrkräften für Lesen, Schreiben und Literatur in Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Norwegen unter oder nahe am EU-Durchschnitt. 16-19 % der Lehrkräfte in lesebezogenen Fächern gaben an, in den letzten 18 Monaten an Kursen teilgenommen zu haben. In Litauen und Polen gaben die Lehrkräfte in lesebezogenen Fächern dagegen eine Teilnahmehäufigkeit an Weiterbildungsveranstaltungen jeder Art an, die über dem EU-Durchschnitt lag. In diesen Ländern gaben die meisten Lehrkräfte an, in den letzten 18 Monaten mehrere Weiterbildungsveranstaltungen besucht zu haben, d. h. über 90 % der Lehrkräfte hatten an mindestens zwei und über 80 % an mindestens drei Weiterbildungsarten teilgenommen.

Die Unterschiede in den Teilnahmequoten könnten damit zusammenhängen, mit welchen Maßnahmen die Länder die Weiterbildungsteilnahme fördern. So absolvieren in Spanien, wo ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Gehaltserhöhungen besteht, die Lehrkräfte die meisten Weiterbildungstage. Ähnliche Anreize existieren in Litauen und Polen, wo eine hoch entwickelte und etablierte Weiterbildungstradition besteht (Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE 2009) und fast alle Lehrkräfte verschiedene Arten von Weiterbildungsmaßnahmen absolvieren. Ein erfolgreicher Abschluss von Weiterbildungskursen ist in Litauen eine der Voraussetzungen für die Beförderung in eine höhere Qualifikationsstufe, die mit einem höheren Gehalt verbunden ist (Eurydice 2008). Außerdem ist im litauischen Bildungssystem eine umfassende Reform im Gange. Zur Umsetzung der Reformen werden spezielle (teilweise obligatorische) berufsbegleitende Weiterbildungskurse und -programme für Lehrkräfte und Schulleiter geplant. Auch in Polen sind Weiterbildungskurse die Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg, der mit einer höheren Vergütung verbunden ist. Das Weiterbildungsangebot ist sehr umfangreich und sowohl in geografischer als auch in finanzieller Hinsicht leicht zugänglich.

Dagegen haben Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Norwegen keine eindeutige Verbindung zwischen Weiterbildung und Aufstieg oder Gehaltserhöhungen hergestellt, was unter anderem zu den geringen Beteiligungsquoten an Weiterbildungskursen beitragen könnte. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) existieren keine formalen Mechanismen, die eine Weiterbildungsteilnahme automatisch mit Gehaltserhöhungen oder Beförderungen verknüpfen. In Norwegen werden nur in einigen Weiterbildungskursen an Hochschulen zusätzliche Credits verliehen, die unter bestimmten Umständen zu Gehaltserhöhungen führen können.

Wie bereits erörtert, wirken sich verschiedene Weiterbildungsarten unterschiedlich auf die berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften aus. Zur Quantifizierung der wahrgenommenen Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen wurden die Lehrkräfte aufgefordert, die Wirkung der absolvierten Weiterbildungen zu bewerten (siehe Tabelle 3 im Anhang, Abschnitt 2.2). Die Wahrnehmung der Lehrkräfte bestätigte den Unterschied zwischen kurzen einmaligen Veranstaltungen und längeren kontinuierlichen Weiterbildungsmaßnahmen, der in Forschungsliteratur hervorgehoben wird. Den Antworten der Lehrkräfte zufolge wurden pädagogische Konferenzen oder Seminare und Beobachtungsbesuche in anderen Schulen als weniger wirksam angesehen als andere Weiterbildungsarten, auch wenn sie im Durchschnitt immer noch als „mäßig wirksam“ bewertet wurden. Individuelle oder kooperative Forschungsarbeiten zu einem Thema von beruflichem Interesse und die Teilnahme an einem Qualifizierungsprogramm (mit dem Ziel eines (weiteren) Hochschulabschlusses) wurden im Durchschnitt als besonders wirksam bewertet. Etwa 45 % der Lehrkräfte, die daran teilnahmen, gaben eine große Wirkung an. Lehrkräfte in Dänemark schätzten Qualifizierungskurse/Hochschulstudiengänge sehr hoch ein: rund 85 % gaben große Auswirkungen auf ihre berufliche Weiterentwicklung an. Diese Zahlen weisen möglicherweise auf die Zufriedenheit derjenigen Lehrkräfte hin, die eine zusätzliche Qualifikation als Fachkräfte für Leseförderung (*Laesevejleder*) erwerben (mehr dazu in Abschnitt 2.3.5). Lehrkräfte in Malta beurteilten die Wirkung von Qualifizierungsmaßnahmen auf ihren Unterricht ebenfalls als hoch. Grund für diese Bewertung könnten mehrere lesebezogene Programme sein, die die Universität Malta organisierte: ein einjähriger freiwilliger Zertifikatslehrgang für Fachkräfte für Leseförderung, ein 18-monatiger Graduiertenlehrgang über Assessment und Unterstützung für Lernende mit Lese-Rechtschreib-Schwäche und ein Masterstudiengang Lesekompetenz.

Im nächsten Abschnitt über „nationale Strategien für Lehrerbildung“ wird ausführlicher auf Weiterbildungsmaßnahmen eingegangen, die sich speziell mit der Vermittlung von Lesekompetenz beschäftigen.

### 2.3. Nationale Strategien für Lehrerbildung

In diesem Abschnitt wird untersucht, in welchem Umfang angehende und voll qualifizierte Lehrkräfte die notwendigen Kompetenzen für die Leseerziehung erwerben und weiterentwickeln. Es geht hier um Lehrkräfte, die im Primarbereich und Sekundarbereich I die Unterrichtssprache unterrichten<sup>(54)</sup>. Zunächst wird die Lehrererstausbildung daraufhin untersucht, ob die angehenden Lehrkräfte Möglichkeiten zum Erwerb der notwendigen Kompetenzen für die Leseerziehung erhalten und sie in Schulpraktika üben können (Unterrichtspraxis). Außerdem wird erörtert, wie und in welchen Ländern angehende Lehrkräfte für die Anwendung von Forschungsergebnissen im Unterrichtsalltag ausgebildet werden. Es wird aufgeführt, ob die eigene Lesekompetenz der angehenden Lehrkräfte speziell bewertet wird. Ist dies der Fall, wird erläutert, ob dies vor, während oder am Ende des Lehrerbildungsgangs geschieht. Außerdem werden Informationen zu von Hochschulen entwickelten speziellen Qualifikationen in der Leseerziehung gegeben. Und schließlich beschäftigt sich der Abschnitt mit einer Palette von Weiterbildungsprogrammen, die Lehrkräften helfen, ihre Kompetenzen in der Leseerziehung zu verbessern und zu aktualisieren.

---

<sup>(54)</sup> Im Primarbereich wird – außer in Dänemark – die Unterrichtssprache von „Klassenlehrern“ unterrichtet, die zum Unterricht in allen oder fast allen Fächern oder Fachbereichen des Lehrplans qualifiziert sind. Im Sekundarbereich I gibt es Fachlehrer (für den Unterricht in einem oder höchstens zwei Fächern qualifiziert) oder Lehrkräfte für mehrere Fächer (für den Unterricht in einer Fachgruppe mit mindestens drei und höchsten fünf Fächern qualifiziert).

### 2.3.1. Für den Leseunterricht erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten in der Lehrererstausbildung

Angesichts der unterschiedlichen Autonomie der Lehrererstausbildungseinrichtungen bei der Festlegung von Studieninhalten ist es schwierig, genaue Angaben dazu zu machen, wie gut Lehrkräfte auf die Leseerziehung vorbereitet werden. Jedenfalls nehmen 18 Länder in ihren Leitlinien für die Lehrererstausbildung ausdrücklich Bezug auf für die Leseerziehung erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten. Dabei geht es normalerweise um Lehrkräfte, die entweder im Primarbereich oder im Sekundarbereich I die Unterrichtssprache unterrichten werden (Abbildung 2.5). Diese Leitlinien sind die wichtigste Informationsquelle für diesen Unterabschnitt. Außerdem werden Angaben zu den Kursen oder Modulen verwendet, die Lehrererstausbildungseinrichtungen anbieten. Alle Angaben beziehen sich, sofern nicht anders angegeben, auf die Erstausbildung für beide Bildungsstufen.

In zwölf Ländern existieren keine zentralen Leitlinien für Lehrererstausbildungseinrichtungen, in denen die Ausbildung angehender Lehrkräfte im Bereich der Leseerziehung ausdrücklich erwähnt wird. Dies festzulegen, bleibt den Einrichtungen überlassen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Vorbereitung auf die Leseerziehung in diesen Länder nicht gut abgedeckt wäre. So gibt es beispielsweise in Estland<sup>(55)</sup> und Irland<sup>(56)</sup> keine zentralen Leitlinien in dieser Frage, doch die Lehrererstausbildungseinrichtungen bieten Kurse oder Module zu Methoden der Leseerziehung an.

Die zentralen Leitlinien zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte im Bereich der Leseerziehung für Lehrererstausbildungseinrichtungen unterscheiden sich inhaltlich und in Bezug auf ihre Spezifik. In der Regel wird entweder die Methodik der Leseerziehung erwähnt oder es werden breit gefasste Ziele in Bezug auf die Kenntnisse und Kompetenzen festgelegt, über die neu qualifizierte Lehrkräfte im Bereich der Leseerziehung verfügen sollten. Seltener werden in zentralen Leitlinien spezifischere Kompetenzen angesprochen, z. B. die Bewertung im Bereich des Leseunterrichts, der Unterricht im Lesen von Online-Texten oder der Umgang mit Leseschwierigkeiten. In Deutschland, Zypern und Slowenien beziehen sich die zentralen Leitlinien nur auf angehende Grundschullehrkräfte.

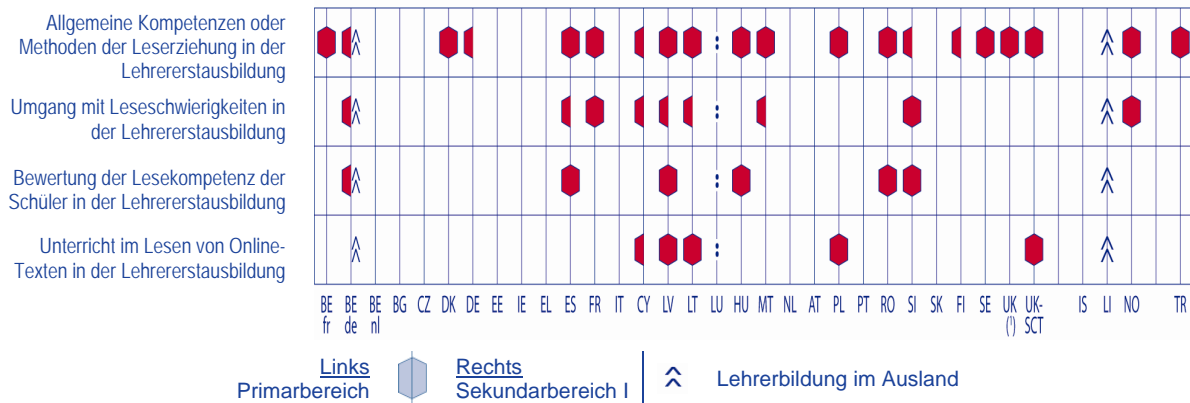
Einige Leitlinien befassen sich mit speziellen Aspekten der Vermittlung von Lesekompetenzen. In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) beinhaltet die Erstausbildung von Lehrkräften für den Primarbereich Kurse, die sich mit den verschiedenen Phasen der Lesekompetenz von Dekodierungs- bis zu Verständnisstrategien und der Interpretation von Texten beschäftigen. In der Türkei absolvieren angehende Lehrkräfte für den Pflichtschulbereich einen Kurs über Entwicklung grundlegender Lesekompetenzen und einen weiteren über Methoden des Leseverstehens. In Spanien, Lettland, Litauen, Ungarn und Polen liegt der Schwerpunkt bei angehenden Lehrkräften des Sekundarbereichs I auf der Ausbildung in der Analyse literarischer Texte und der Entwicklung fortgeschrittener Lesekompetenzen (z. B. tieferes Verständnis und kritisches Lesen). In Norwegen absolvieren Lehramtsstudierende neben Kursen in norwegischer Sprache ein Fach, das sich mit dem Unterricht für Leseanfänger beschäftigt.

---

<sup>(55)</sup> In den drei Hochschuleinrichtungen, die eine Lehrererstausbildung anbieten, müssen sowohl Klassenlehrer (1. bis 6. Schuljahr) als auch Lehrkräfte für die Muttersprache (1. bis 9. Schuljahr) Kurse in Didaktik der Muttersprache absolvieren. Diese Kurse beinhalten auch die Methodik und Bewertung im Bereich der Leseerziehung. Für Klassenlehrer wird außerdem ein Kurs über Strategien im Umgang mit Leseschwierigkeiten angeboten, der je nach Einrichtung obligatorisch oder freiwillig ist.

<sup>(56)</sup> Einer Studie zufolge, die von der nationalen Informationsstelle für Irland bei den fünf staatlich finanzierten Anbietern der Erstausbildung für die ISCED-Stufe 1 sowie 4 der 14 Anbietern für die ISCED-Stufe 2 durchgeführt wurde, müssen angehende Grundschullehrkräfte im Rahmen ihres Methodikkurses für Englisch mindestens zwei der sechs möglichen Module zur Lesekompetenz absolvieren. Diese Module beinhalten die Methodik der Leseerziehung, Strategien für den Umgang mit Leseschwierigkeiten und die Bewertung im Bereich der Lesekompetenz. Angehende Lehrkräfte für den Sekundarbereich I besuchen im Rahmen ihres Fachs einige Veranstaltungen zur Entwicklung der Lesekompetenz.

◆ ◆ ◆ **Abbildung 2.5: Kenntnisse/Kompetenzen im Bereich der Leselerziehung für angehende Lehrkräfte für den Leseunterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I: zentrale Leitlinien für die Lehrerbildung 2009/10**



Quelle: Eurydice

**Erläuterung**

Berücksichtigt wurden Lehrkräfte, die die Muttersprache unterrichten, unabhängig davon, ob es sich um Klassenlehrer, Lehrkräfte für mehrere Fächer oder Fachlehrer handelt. Berücksichtigt wurden zentrale Leitlinien, die sich ausdrücklich auf die Leselerziehungskompetenzen angehender Lehrkräfte beziehen.

**Länderspezifische Bemerkungen**

**Belgien (BE de):** Die Lehrerbildung für den Sekundarbereich I erfolgt außerhalb der Deutschsprachigen Gemeinschaft. Die meisten Lehrkräfte werden in der Französischen Gemeinschaft Belgiens ausgebildet.

**Zypern:** Die Informationen basieren auf dem Curriculum für angehende Lehrkräfte der Universität Zypern.

**Liechtenstein:** Die Lehrerbildung für den Primarbereich und den Sekundarbereich I findet im Ausland statt.



In Frankreich, Schweden und dem Vereinigten Königreich wird von allen neu qualifizierten Lehrkräften, nicht nur denjenigen, die die Unterrichtssprache lehren, die Fähigkeit erwartet, die Lesekompetenzen der Schüler zu entwickeln. In Schweden sollten z. B. alle angehenden Lehrkräfte des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I Wissen über die Bedeutung des Lesenlernens für den Wissenserwerb von Schülern und Kindern nachweisen können. Außerdem werden von angehenden Lehrkräften für die ersten drei Jahre des Primarbereichs fundierte Kenntnisse über das Lesen lernen erwartet.

Im Vereinigten Königreich müssen alle angehenden Lehrkräfte für ihre Qualifikation <sup>(57)</sup> bis zum Ende ihrer Ausbildung Berufskompetenz in der Vermittlung von Lesekompetenz nachweisen. In England müssen die Lehramtskandidaten beispielsweise in der Lage sein „für die Lernenden Gelegenheiten zur Entwicklung ihrer Lesekompetenzen zu entwickeln“ (TDA geändert 2008, S. 9). Dies gehört zu einer Reihe von beruflichen Standards für die Lehrbefähigung *Qualified Teacher Status*, die für alle Erstausbildungswege für Lehrkräfte gelten. In Schottland wird im *Standard for Initial Teacher Education* (Standard für Lehrerbildung) die Erwartung ausgedrückt, dass Junglehrkräfte über Kenntnisse, Verständnis und praktische Kompetenzen im Bereich der Lesekompetenz verfügen. Angehende Lehrkräfte des Sekundarbereichs I sollten speziell im Zusammenhang mit ihrer Verantwortung für das fächerübergreifende Thema „Lesekompetenz“ wissen, wie sie den Erwerb der für den Unterricht in ihrem Fach erforderlichen Lesekompetenz fördern können.

In Frankreich und dem Vereinigten Königreich spiegeln diese Anforderungen die Tatsache wider, dass die Entwicklung von Lesekompetenzen in den Lehrplänen dieser Länder als fächerübergreifende Aufgabe gilt.

<sup>(57)</sup> Gemäß den beruflichen Standards für die Lehrbefähigung: *Professional Standards for Qualified Teacher Status* (TDA, geändert 2008) in England, *Qualified Teacher Status Standards Wales 2009* (Welsh Assembly Government 2009) in Wales, *Teaching: the Reflective Profession* in Nordirland (GTCN 2007) und *Standard for Initial Teacher Education* (GTCS, geändert 2006) in Schottland.

## Umgang mit Leseschwächen

Die Leseerziehung erfordert angemessene Strategien im Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (siehe Literaturüberblick in Abschnitt 1.1). Die Länder haben diesbezüglich mehrheitlich entweder keine Leitlinien für Lehrererstausbildungseinrichtungen herausgegeben oder das Thema im Rahmen allgemeinerer Kurse oder Ziele abgehandelt. Im Mittelpunkt dieser Kurse können verschiedene Themen stehen, u. a. Techniken zur Binnendifferenzierung im Unterricht, um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler gerecht zu werden (z. B. Änderung des Unterrichtstempos, Anpassung an die Bedürfnisse von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Umgang mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten oder Vermittlung der Unterrichtssprache als Zweitsprache).

Wie Abbildung 2.5 zeigt, gibt es in neun Ländern Leitlinien zur Lehrerbildung, die sich direkt auf den Umgang mit Leseschwächen beziehen. Sie gelten vorwiegend für angehende Lehrkräfte des Primarbereichs. In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Spanien und Zypern wird in Kursen für angehende Grundschullehrer die Methodik für den Unterricht in der Unterrichtssprache (oder die Leseerziehung) abgedeckt, wozu auch der Umgang mit Leseschwächen gehört. In Norwegen erhalten auch angehende Lehrkräfte des Sekundarbereichs I diese Ausbildung. In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) lernen Studierende für das Lehramt an Grundschulen, für bestimmte Leseschwierigkeiten die passenden Strategien anzuwenden. Ihr Curriculum deckt sowohl Decodierungstechniken als auch Verständnis und Interpretation ab.

In Spanien (einige Hochschulen), Malta und Litauen umfasst die Erstausbildung angehender Lehrkräfte spezielle Kurse zum Umgang mit Leseschwächen. Einige spanische Hochschulen bieten Wahlfächer speziell zu Lernschwierigkeiten im Leseunterricht an. In Malta umfasst das Studienprogramm ein Modul über Lese- und Schreibschwierigkeiten bei jungen Lernenden. In Litauen ist die Leseerziehung für Kinder mit unterschiedlichem sonderpädagogischem Förderbedarf Teil der theoretischen und praktischen Ausbildung.

Die Fähigkeit, Hindernisse für die Entwicklung der Lesekompetenz der Schüler zu ermitteln, gehört zu den Kompetenzen, die französische Lehrkräfte am Ende ihrer Erstausbildung beherrschen müssen. In Lettland verlangt der Standard für den Lehrerberuf, dass angehende Grundschullehrkräfte Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Leseschwächen erwerben, z. B. der Unfähigkeit, laut oder flüssig zu lesen oder Schwierigkeiten mit der Aussprache der Laute für bestimmte Buchstaben.

Die slowenische nationale Strategie zur Erhöhung des Schreib- und Leseniveaus (2006) beinhaltet Empfehlungen für den Umgang mit Leseschwächen in der Erstausbildung aller angehenden Lehrkräfte für den Leseunterricht. Entsprechend schulen die Lehrerausbilder angehende Lehrkräfte im Umgang mit Unterrichtshilfen, Lernmaterialien und diagnostischen Instrumenten, die speziell zur Ermittlung und Bewältigung von Leseschwächen entwickelt wurden.

## Bewertung der Lesekompetenz der Schüler

Wie im Literaturüberblick hervorgehoben wurde, kann die prozessorientierte Beurteilung eine wichtige Rolle bei der Förderung der Entwicklung der Lesekompetenz von Schülern spielen. In der Praxis verfügt eine deutliche Mehrheit der Länder über zentrale Leitlinien zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf verschiedene Formen der Schülerbewertung. Nur in wenigen dieser Leitlinien wird jedoch die Vermittlung spezieller Kompetenzen für die Beurteilung von Schülern im Bereich der Lesekompetenz erwähnt.

In Spanien, Rumänien und Slowenien werden angehenden Lehrkräften für den Leseunterricht spezifische Bewertungsmethoden für ihr Unterrichtsfach vermittelt. Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) Lettland, Ungarn und Österreich geben an, dass angehende Lehrkräfte in der Beurteilung der Leseleistungen geschult werden. In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) lernen angehende Grundschullehrer, durch Anwendung standardisierter Testverfahren diagnostische Fähigkeiten zu entwickeln. In Lettland müssen angehende Lehrkräfte die Fähigkeit erwerben, die Leseleistung der Schüler zu beurteilen, die Ergebnisse zu interpretieren und die Entwicklung der Lesefähigkeit der Schüler entsprechend zu planen. In Ungarn wird in der Lehrererstausbildung besonderes Gewicht auf die Fähigkeit gelegt, Leseschwächen zu ermitteln und

die jeweiligen Schüler an entsprechend Fachleute zu überweisen. In Österreich, wo die Lehrerbildung nicht sehr stark reguliert ist, müssen die angehenden Lehrkräfte an einigen *Pädagogischen Hochschulen* ein Diagnose- und Förderinstrument entwickeln, das auf standardisierten Tests beruht.

### Unterricht im Lesen von Online-Texten

Immer mehr müssen Texte online gelesen werden. Dies erfordert gegenüber dem Lesen gedruckter Texte zusätzliche Kompetenzen. Doch sind die Lehrkräfte dafür ausgebildet, die neuen Medien in den Leseunterricht einzubeziehen? Etwa die Hälfte der Länder haben Leitlinien zur Einbindung theoretischer und praktischer Kenntnisse im Umgang mit IKT in die Lehrerbildung herausgegeben. Allerdings wird nur in fünf Ländern (Zypern, Lettland, Litauen, Polen und dem Vereinigten Königreich (Schottland)) in diesen Leitlinien ausdrücklich auf den Unterricht im Lesen von Online-Texten Bezug genommen.

Dies gilt in Zypern (angehende Grundschullehrkräfte) für Studiengänge im Fach Unterrichtssprache. In Zypern beinhaltet der Bachelor-Studiengang für Grundschullehrkräfte auch eine Vorlesung speziell zu den Themen „Multiliteralität“ und „Multimodalität“.

In Lettland besteht eines der Ziele von Schulpraktika darin, dass Lehrkräfte lernen, Schülern die Suche nach Informationen im Internet und ihre Verwendung in verschiedenen Fächern beizubringen. In Litauen müssen angehende Lehrkräfte in der Lehrerbildung Schüler mit den aktuellsten Technologien und Werkzeugen für das Lesen vertraut machen und ihnen die Grundkompetenzen für das Lesen von Online-Texten vermitteln. In Polen enthält die Lehrerbildung Veranstaltungen zur Nutzung des Internets für die Suche und Vermittlung von Informationen.

Im Vereinigten Königreich (Schottland) soll die Lehrerbildung die angehenden Lehrkräfte in die Lage versetzen, die Kompetenzen der Schüler im Umgang mit einem breiten Spektrum von Texten zu entwickeln. Dies ist im zentralen Lehrplan vorgesehen, der in seinen Rahmenvorgaben für Lese- und Schreibkompetenz und Englisch die zunehmende Nutzung multimodaler Texte, digitaler Kommunikation, sozialer Netze und anderer Formen elektronischer Kommunikation widerspiegelt, die Kinder und Jugendlichen im Alltag begegnen.

### 2.3.2. Unterrichtspraxis für angehende Lehrkräfte für den Leseunterricht.

Längere und wiederholte Schulpraktika können den Lehramtsstudierenden helfen, die im Rahmen des Theoriestudiums wahrgenommenen Verbindungen zwischen pädagogischen Forschungsergebnissen und ihrer Anwendung in der Praxis auszubauen (Darling Hammond und Bransford 2005). Wie im Literaturüberblick betont, ist dies in der Tat einer der entscheidenden Aspekte der Ausbildung von Lehrkräften für einen wirksamen Leseunterricht.

In den meisten Ländern wird die Dauer der Schulpraktika zentral festgelegt (siehe Abbildung 2.6). Die vorgesehene Mindestdauer von Schulpraktika im Verlauf der Lehrerbildung ist in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich. Sie liegt für angehende Grundschullehrkräfte zwischen 40 Stunden in Lettland und 900 Stunden in Österreich. Für angehende Lehrkräfte des Sekundarbereichs I liegt die Türkei mit 34 Stunden am unteren Ende der Skala, die Spitze bildet das Vereinigte Königreich (England, Wales und Nordirland) mit 778 Stunden. Hierbei handelt es sich jedoch um vorgesehene Mindestzeiten für Schulpraktika. Ihre tatsächliche Dauer kann davon abweichen.

◆◆◆ **Abbildung 2.6: Regelungen zur Mindeststundenzahl der Schulpraktika in der Erstausbildung angehender Lehrkräfte für den Leseunterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I 2009/10**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	480	600	●	150	●	●	80	390	●	●	●	352	●	60	40	540	:
ISCED 2	480	∧	●	150	●	●	160	390	●	●	●	324	●	●	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ( <sup>1</sup> )	UK- SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	610	375	●	900	180	●	45	300	●	●	●	583	630	●	∧	●	44
ISCED 2	435	375	●	165	180	●	78	120	●	●	●	778	630	●	∧	●	34

● Hochschulautonomie    ∧    Lehrerbildung im Ausland

Quelle: Eurydice

UK (<sup>1</sup>) = UK-ENG/WLS/NIR

**Erläuterung**

Ein Schulpraktikum ist ein Praktikum (mit oder ohne Vergütung) in einem echten Arbeitsumfeld, das in der Regel nicht mehr als einige Wochen dauert. Es wird von einer Lehrkraft überwacht und beinhaltet regelmäßige Beurteilungen durch Dozenten der Ausbildungseinrichtung. Diese Praktika sind fester Bestandteil der Berufsausbildung.

Die Werte in der Tabelle beziehen sich auf den üblichsten Ausbildungsweg im jeweiligen Land. Existieren in einem Land mehrere Ausbildungswege, ist dieser in den länderspezifischen Bemerkungen angegeben. Sie wurden anhand der aktuellsten verfügbaren Daten zu den Abschlüssen der neu qualifizierten Lehrkräfte ermittelt, die aus den Schuljahren zwischen 2006/07 und 2009/10 stammen.

**Länderspezifische Bemerkungen**

**Belgien (BE de):** Wie in Abbildung 2.5.

**Bulgarien:** Daten zu den ISCED-Stufen 1 und 2 beziehen sich auf die Masterstudiengänge in Pädagogik.

**Tschechische Republik** (Daten zur ISCED-Stufe 2), **Estland** (Daten zur ISCED-Stufe 1 und 2) und **Österreich** (ISCED-Stufe 2): Daten beziehen sich auf die Masterstudiengänge in Pädagogik.

**Dänemark:** Daten zu den ISCED-Stufen 1 und 2 beziehen sich auf die berufsorientierten Bachelor-Studiengänge.

**Irland:** Den genannten Erhebungen zur Lehrererstausbildung für den Primarbereich zufolge sind für Schulpraktika durchschnittlich 480 Stunden vorgesehen.

**Lettland** und **Malta:** Daten zu den ISCED-Stufen 1 und 2 beziehen sich auf die Bachelorstudiengänge in Pädagogik.

**Litauen** und **Polen:** Daten zu den ISCED-Stufen 1 und 2 beziehen sich auf die Bachelorstudiengänge in Pädagogik (und Erwachsenenbildung).

**Portugal:** Der zeitliche Mindestumfang der Schulpraktika ist zentral definiert als 30 ECTS-Punkte für Lehrkräfte auf ISCED-Stufe 0 und dem ersten Abschnitt der ISCED-Stufe 1 und 36 ECTS-Punkte für Lehrkräfte für den zweiten Abschnitt der ISCED-Stufe 1 und Lehrkräfte auf ISCED-Stufe 2.

**Slowenien:** Daten zur ISCED-Stufe 2 beziehen sich auf die Masterstudiengänge für Fachlehrer.

**Schweden:** Der zeitliche Mindestumfang von Schulpraktika ist zentral auf 30 ECTS-Punkte festgelegt, was einem halben Jahr entspricht.

**Vereinigtes Königreich (ENG/WLS/NIR):** Daten zur ISCED-Stufe 1 und 2 beziehen sich auf das *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Ein Bachelor-Abschluss in Pädagogik (1 037 Stunden Schulpraktika) ist ebenfalls ein verbreiteter Ausbildungsweg für angehende Lehrkräfte auf ISCED-Stufe 1.

**Liechtenstein:** Wie in Abbildung 2.5.

**Türkei:** Obwohl es formal im türkischen Bildungssystem keine ISCED-Stufe 2 gibt, können für Vergleiche mit anderen Ländern die Schuljahre 1-5 als ISCED-Stufe 1 und die Schuljahre 6, 7 und 8 als ISCED-Stufe 2 behandelt werden.



Die Aufgaben angehender Lehrkräfte im Schulpraktikum sind oft lediglich als Verpflichtung zum Unterricht der Studienfächer oder zum Sammeln von Erfahrung im Unterrichts- und Lernprozess definiert.

Acht Länder geben ausdrücklich an, dass Kompetenzen im Bereich der Leseerziehung in Schulpraktika geübt werden müssen (Zypern, Lettland, Litauen, Ungarn, Rumänien, das Vereinigte Königreich (England und Wales), Norwegen und die Türkei).

In Zypern sollen angehende Grundschullehrkräfte z. B. etwa ein Viertel ihrer Schulpraktika mit Unterricht der griechischen Sprache verbringen, was auch die Leseerziehung beinhaltet. In Litauen müssen angehende Lehrkräfte über praktische Erfahrungen im Leseunterricht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen. In Lettland ist gemäß den im Dezember 2006 verabschiedeten nationalen Standards für den Primarbereich und den Sekundarbereich I eine der Aufgaben angehender Lehrkräfte während ihrer Schulpraktika der Erwerb von Erfahrung bei der Verbesserung der Lesekompetenzen der Schüler in allen Fächern und insbesondere in den Fächern des Primarbereichs.



Angehende Lehrkräfte in Rumänien müssen in ihren Praktika vorrangig Rumänischunterricht erteilen. Dieser umfasst auch den Leseunterricht.

Gemäß den beruflichen Standards für die Lehrbefähigung *Qualified Teacher Status* (TDA, geändert 2008) sollen in der Lehrererstausbildung im Vereinigten Königreich (England) für alle angehenden Lehrkräfte Möglichkeiten konzipiert werden, ihre Kompetenzen in der Lese- und Schreiberziehung zu entwickeln. Ähnliche Standards für Lehrkräfte in Bezug auf die Leseerziehung gelten auch in Wales und Nordirland. Die meisten Erstausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte auf der ISCED-Stufe 1 beteiligen sich an der Initiative *Leading Literacy Schools*. Ziel des Programms ist eine Verbesserung der Lehrererstausbildung im Bereich der Leseerziehung und der Bewertung der Lese- und Schreibkompetenzen in dieser Phase. Die Einrichtungen arbeiten mit Schulen zusammen, die ausgewählt wurden, weil sie eine Spezialisierung in der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen bieten können. Das Programm umfasst die Entwicklung verschiedener Aktivitäten und langfristigerer Projekte, die sowohl den Lehramtsstudierenden als auch der Weiterbildung praktizierender Lehrkräfte zugutekommen.

In der Türkei müssen angehende Klassenlehrkräfte (1.-5. Schuljahr) den Unterricht im Lesen und Schreiben vor allem mit Schülern des ersten Schuljahres üben. Dadurch soll der 2005/06 vollzogene Übergang von einer analytischen zu einer synthetischen Leselernstrategie unterstützt werden.

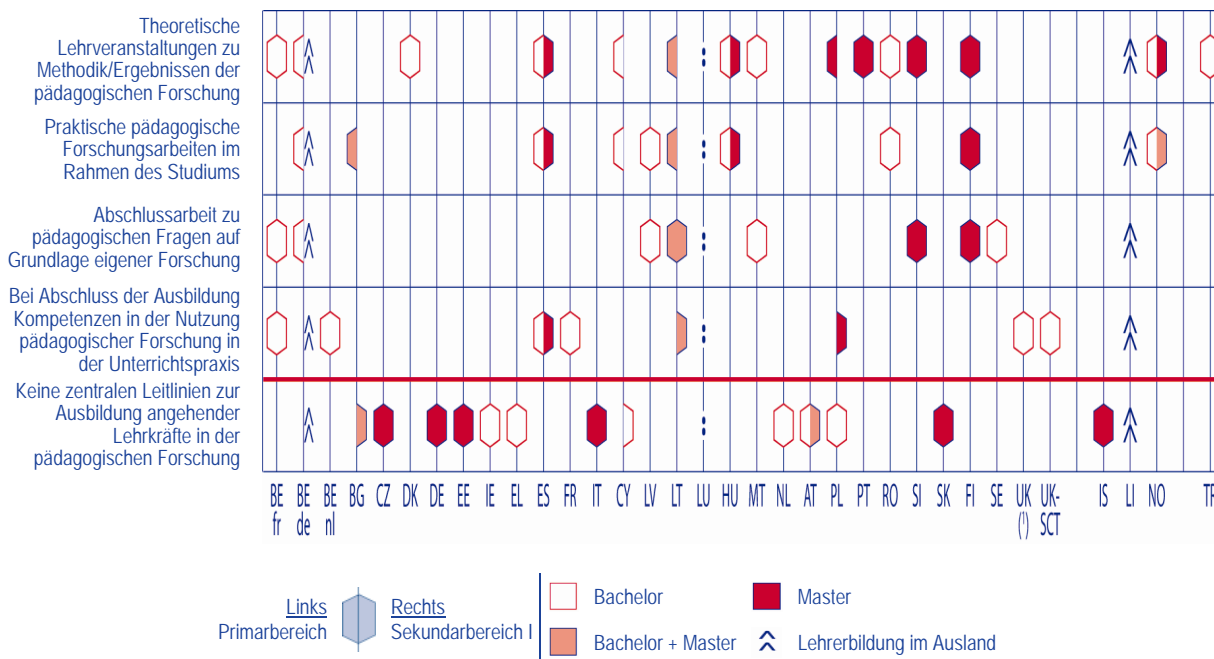
In Irland müssen laut den genannten Erhebungen zur Lehrererstausbildung alle angehenden Grundschullehrer in ihrem Schulpraktikum in allen Jahrgangsstufen Leseunterricht planen und erteilen und Leseleistungen beurteilen. Angehende Lehrkräfte für den Sekundarbereich I müssen in ihrem Schulpraktikum Leseerziehung betreiben. Im Vereinigten Königreich (Schottland) wird im Bericht der Schulaufsicht zur Leseerziehung in der Lehrererstausbildung (HMIE, 2002) empfohlen, dass die förmliche Beurteilung der Leistung angehender Englischlehrkräfte im Praktikum stets Aussagen über ihre Fähigkeit zur Förderung der Lesekompetenz der Schüler enthalten sollte. Förmliche Maßnahmen zur Umsetzung dieser Empfehlungen wurden jedoch nicht ergriffen.

### **2.3.3. Ausbildung angehender Lehrkräfte in Methoden und Praxis der pädagogischen Forschung**

Um die Lesekompetenzen der Schüler wirksam zu fördern, sollten die Lehrkräfte ihre Arbeit forschungsorientiert angehen. Deshalb müssen sie mit der Forschungsmethodik und den Ergebnissen der Forschung zu Sprachentwicklung und Lesekompetenz vertraut sein. Wie im Literaturüberblick (siehe Abschnitt 2.1) festgestellt wurde, sollten kompetente Lehrkräfte für den Leseunterricht die pädagogische Forschung zu der Frage kennen, wie Schüler erfolgreiche Leser werden und die Lehrkräfte sie dabei unterstützen können. In diesem Unterabschnitt geht es um die zentralen Leitlinien, denen zufolge die Lehrererstausbildung sicherstellen soll, dass angehende Lehrkräfte Kenntnisse über die pädagogische Forschung und die Fähigkeit erwerben, diese in ihrer künftigen Arbeit anzuwenden.

Das Niveau der Lehrererstausbildung und ihre Gliederung sind in Europa und manchmal auch innerhalb eines Landes unterschiedlich (siehe Abbildung 2.7). Auch wenn unsere Untersuchung der zentralen Leitlinien zur Ausbildung im Bereich der pädagogischen Forschung keine eindeutigen Unterschiede zwischen Qualifikationsniveaus ergab, dürfte in der Regel zu erwarten sein, dass in einem Masterstudiengang mehr Gewicht auf die Forschung im weiteren Sinne gelegt wird als in einem Studiengang mit Bachelor-Abschluss.

◆ ◆ ◆ **Abbildung 2.7: Zentrale Leitlinien zur Ausbildung angehender Lehrkräfte des Primarbereichs und Sekundarbereichs I in Bezug auf Kenntnisse und praktische Anwendung der pädagogischen Forschung 2009/10**



**Erläuterung**

Die in der Abbildung dargestellten zentralen Leitlinien beziehen sich auf den berufsorientierten Teil der Lehrererstaubildung, in dem angehenden Lehrkräften sowohl theoretische als auch praktische Kompetenzen für den Lehrerberuf vermittelt werden. „Pädagogische Forschung“ bezeichnet die systematische Analyse von Unterrichts- und Lernprozessen zur Ermittlung von Verbesserungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis.

**Länderspezifische Bemerkungen**

**Belgien (BE de):** Wie in Abbildung 2.5.

**Zypern:** Die Informationen basieren auf dem Curriculum für angehende Lehrkräfte der Universität Zypern.

**Polen:** Die Vermittlung von Lehrinhalten zur pädagogischen Forschung bezieht sich auf Kurse in Forschungsmethoden der Psychologie und Sozialwissenschaften im Rahmen des Masterstudiengangs Pädagogik, der für den Unterricht in den ersten drei Schuljahren des Primarbereichs qualifiziert.

**Portugal:** Hochschuleinrichtungen, die den Masterstudiengang für Lehrerbildung anbieten, müssen darin entweder eine wissenschaftliche Abschlussarbeit oder ein speziell zu diesem Zweck geplantes eigenständiges Projekt oder ein Berufspraktikum mit Abschlussbericht einbinden.

**Island:** Bis 2010/11 können Studierende noch mit einem Bachelorabschluss der Stufe 5A Lehrkräfte werden.

**Liechtenstein:** Wie in Abbildung 2.5.



In der Mehrzahl der Länder sehen die zentralen Leitlinien vor, dass in Lehrererstaubildungsgängen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden im Bereich der pädagogischen Forschung entwickelt werden sollten. Diese Vorgaben oder Empfehlungen können sich auf Ausbildungswege mit Bachelor- und Masterabschluss mit akademischer oder beruflicher Orientierung beziehen.

In den meisten Fällen sehen die Leitlinien vor, dass angehende Lehrkräfte: Kenntnisse in der Forschungsmethodik erwerben, Verständnis für die Ergebnisse pädagogischer oder Bildungsforschung entwickeln oder praktische pädagogische Forschungsarbeiten durchführen. Unter Umständen müssen die Studierenden am Ende der Ausbildung eine wissenschaftliche Arbeit auf der Grundlage ihrer eigenen Forschungsarbeiten durchführen. Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Litauen (alle Ausbildungswege für angehende Grundschullehrkräfte) und Finnland sind in die einzigen Länder oder Regionen mit Leitlinien, in denen all diese Methoden zur Verbesserung der Forschungskompetenzen erwähnt sind.

In Belgien (Französische und Flämische Gemeinschaft), Spanien, Frankreich, Litauen (Lehrkräfte für ISCED-Stufe 2) und dem Vereinigten Königreich beinhalten die Kompetenzen, die am Ende der Lehrererstausbildung vorhanden sein sollen, die Fähigkeit, pädagogische Forschungskompetenzen in der beruflichen Praxis anzuwenden. In Belgien (Französische Gemeinschaft) betrifft eine der 13 Kompetenzen, die angehende Lehrkräfte entwickeln sollen, einen kritischen und eigenständigen Überblick über die bisherigen Entwicklungen und künftigen Trends in der pädagogischen Forschung. In der Flämischen Gemeinschaft betrifft eine der Grundkompetenzen die Rolle des Lehrers als Forscher. In Spanien wird in den zentral festgelegten Anforderungen für die Lehrerbildung die Fähigkeit zur kritischen Analyse des Unterrichtsprozesses auf der Grundlage von Qualitätsindikatoren genannt. Leitlinien zum Inhalt von Teilmodulen zu Forschungsthemen beziehen sich auf theoretisches Wissen über Methodik und Forschungstechniken in der Bildung sowie die Fähigkeit zur Entwicklung und Umsetzung von Forschungs-, Innovations- und Evaluierungsprojekten. Frankreich schreibt vor, dass qualifizierte Lehrkräfte Kenntnisse über aktuelle Forschungsfragen im Bereich ihrer Unterrichtsfächer besitzen müssen.

Im Vereinigten Königreich sollten angehende Lehrkräfte am Ende ihrer Erstausbildung in der Lage sein, die Wirksamkeit ihres eigenen Unterrichts zu bewerten und verbesserungsbedürftige Bereiche zu ermitteln. In England, Wales und Nordirland ist dies einer der beruflichen Standards, die sie für die Lehrbefähigungen *Qualified Teacher Status* (QTS – England und Wales) oder *Eligible to Teach Status* (Nordirland) erfüllen müssen. Damit die Studierenden diese Anforderungen erfüllen können, müssen sie für ihre Erstausbildungseinrichtungen im Rahmen ihrer Schulpraktika schriftliche Forschungsarbeiten erstellen, die auf berufsbezogenen Untersuchungen und eigener und fremder Forschung basieren. In Schottland wird von den Studierenden in der Regel die Durchführung eines Forschungsprojekts über einen Aspekt der Unterrichtspraxis gefordert, dessen Ergebnisse in Form einer Abschlussarbeit vorgelegt werden müssen. Bei dem Ausbildungsweg, in dem die berufsbezogene Ausbildung in dem einjährigen *Post Graduate Diploma in Education* konzentriert ist, kann jedoch aufgrund der begrenzten Zeit keine vollständige praktische Forschungsarbeit durchgeführt werden. Von den Studierenden dieses einjährigen Studiengangs wird jedoch erwartet, dass sie eine Untersuchung planen, und sie werden dazu angeregt, sie in ihrem schulischen Einführungsjahr umzusetzen.

Die Leitlinien in Bezug auf die Forschungsmethodik und -praxis in Lehrererstausbildungsgängen sind in den verschiedenen Ausbildungswegen in bestimmten Ländern meist ähnlich. In Polen existieren jedoch weder für Bachelorstudiengänge noch für die dreijährigen Studiengänge an den Lehrerbildungseinrichtungen Empfehlungen zur pädagogischen Forschung.

Zehn Länder schließlich verfügen über keinerlei zentrale Leitlinien für Lehrererstausbildungseinrichtungen in Bezug auf Kenntnis und Praxis der pädagogischen Forschung für angehende Grundschullehrkräfte für den Leseunterricht. Für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I ist die Situation gleich, hier kommen noch Bulgarien und Zypern (Bachelorstudiengang für Fachlehrer) hinzu. In all diesen Fällen wird die Entwicklung der Kompetenzen angehender Lehrkräfte in der pädagogischen Forschung von den Hochschuleinrichtungen festgelegt. In Irland<sup>(58)</sup> können angehende Grundschullehrkräfte z. B. ein Modul im Bereich der Lese- und Schreibkompetenz zur kritischen Untersuchung internationaler Forschungsarbeiten zum Thema beispielhafte Praxis in der Vermittlung von Lesekompetenz belegen, das individuelle Forschungsarbeiten beinhaltet.

#### **2.3.4. Bewertung der Kompetenzen angehender Lehrkräfte**

Lehrkräfte, die Leseunterricht erteilen, müssen selbst ausgezeichnete Lesekompetenzen besitzen. In diesem Unterabschnitt soll festgestellt werden, ob angehende Lehrkräfte diese Kompetenzen vor, während oder am Ende ihres Studiums nachweisen müssen. Dabei geht es hauptsächlich um Prüfungen und Tests, in denen die Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte in der Unterrichtssprache und speziell ihre Lesekompetenzen beurteilt werden. Tests und Prüfungen, bei denen es vor allem um Beschäftigung mit

---

<sup>(58)</sup> Gemäß der oben genannten Erhebung zu den Lehrererstausbildungsgängen.

Literatur und ihre Analyse gibt, werden nicht untersucht. Auch Prüfungen nach der Lehrererstausbildung, z. B. zum Einstieg in den Lehrerberuf, werden nicht berücksichtigt.

In zehn Ländern ist der Hochschulzugang von den Ergebnissen in zentral konzipierten Tests oder Prüfungen im Lesen oder – allgemeiner – in der Unterrichtssprache abhängig. Mit solchen zentral entwickelten Tests können die staatlichen Behörden die Kompetenzanforderungen festlegen, die die Schülerinnen und Schüler beim Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. zum Zeitpunkt des Hochschulzugangs erfüllen müssen. In diesen Prüfungen werden nicht nur Kompetenzen im Lesen, sondern auch andere Kompetenzen überprüft.

In Litauen, Ungarn, Polen, Lettland, Rumänien und Slowenien müssen alle Studienbewerber am Ende des Sekundarbereichs II eine Prüfung ablegen, in der auch Lesekompetenzen geprüft werden. In den drei letztgenannten Ländern wird anhand der erzielten Ergebnisse entschieden, welche Hochschule die Studienbewerber besuchen dürfen.

In Bulgarien, Griechenland, Spanien und der Türkei müssen alle Studienbewerber als Voraussetzung für den Hochschulzugang eine Eingangsprüfung absolvieren, in der Lesekompetenzen bewertet werden. In Spanien wird z. B. in einem Pflichtteil der Prüfung speziell die Fähigkeit der Schüler beurteilt, gemeinsprachliche schriftliche Texte zu verstehen, zusammenzufassen und sich dazu zu äußern.

In Irland, den Niederlanden, Österreich und dem Vereinigten Königreich gelten für angehende Lehrkräfte spezielle Regeln. In Irland müssen alle Lehramtsstudierenden für die ISCED-Stufe 1 einen Standard erreicht haben, der der Bewertung *Grade C3 Ordinary Level* oder *D3 Higher Level* in der Englisch-Abschlussprüfung und *Grade C3 Higher Level* in der Irisch-Abschlussprüfung entspricht. In den Niederlanden müssen Studienanfänger in einem Lehrerbildungsstudiengang für den Primarbereich in einer Prüfung angemessene Kenntnisse der niederländischen Sprache nachweisen. Bestehen Sie diese nicht, erhalten sie zusätzliche Unterstützung. Bestehen sie jedoch die Prüfung am Ende des ersten Studienjahres, in dem sie maximal dreimal dazu antreten können, erneut nicht, dürfen sie ihr Studium nicht fortsetzen. In Österreich müssen alle Studienbewerber für einen BA-Studiengang an einer Pädagogischen Hochschule eine Sprachprüfung bestehen. Einige Lehrerbildungseinrichtungen prüfen darin auch das Leseverständnis, andere nur deutsche Rechtschreibung und Grammatik. Der BA-Abschluss der Pädagogischen Hochschule entspricht der Mindestqualifikation für das Lehramt im Primarbereich und in der *Hauptschule* im Sekundarbereich I. Im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) müssen alle Studienbewerber für die Lehrererstausbildung einen Leistungsstandard erreicht haben, der der Note C in der GCSE-Prüfung in Englisch (die normalerweise von allen 16-jährigen Schülern am Ende der Schulpflicht absolviert wird) entspricht. In Schottland benötigen angehende Lehrkräfte eine Qualifikation in Englisch, die der Stufe 6 im *Scottish Credit and Qualifications Framework* <sup>(59)</sup> entspricht.

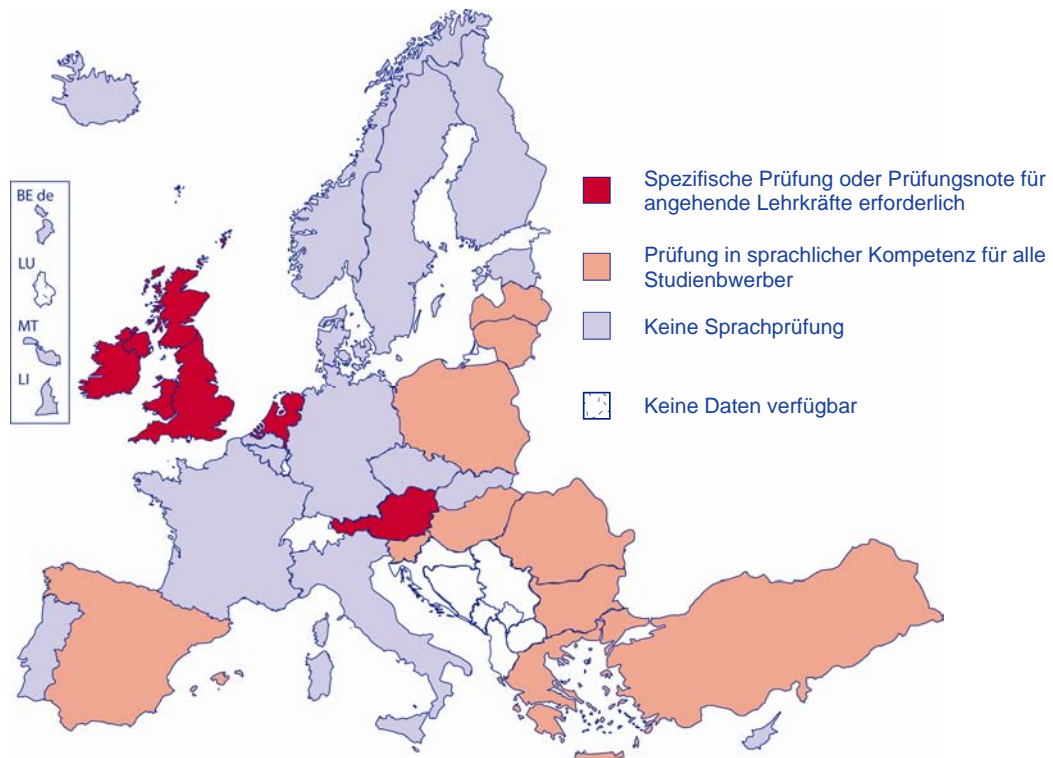
Nur ein Land gibt an, dass ein standardisierter Test der Lesekompetenz eingeführt wurde, der während oder am Ende der Lehrerbildung durchgeführt wird. Im Vereinigten Königreich (England) müssen alle Lehramtsanwärter zentral verwaltete computerisierte Tests ihrer Lese-, Schreib-, Rechen- und IKT-Kompetenzen bestehen, um die Lehrbefähigung *Qualified Teacher Status* zu erhalten.

In einigen Ländern (Belgien (Französische und Deutschsprachige Gemeinschaft), Tschechische Republik, Griechenland, Spanien, Frankreich, Lettland, Polen, Portugal, Rumänien und der Slowakei) bewerten die Lehrerbildungseinrichtungen meist selbst die Kenntnisse der angehenden Lehrkräfte in der Unterrichtssprache. In Frankreich wird beispielsweise im Rahmen der Schulpraktika bewertet, wie gut Lehramtsstudierende die französische Sprache im Unterricht und der Kommunikation beherrschen. In Portugal ist eine der Voraussetzungen für die Aufnahme in jeden Masterstudiengang, der eine Lehrbefähigung vermittelt, die Beherrschung der portugiesischen Sprache in Wort und Schrift, auch wenn jede Hochschuleinrichtung diese Anforderung mit den nach ihrem Ermessen geeigneten Beurteilungsmethode erfüllt.

---

<sup>(59)</sup> <http://www.scaf.org.uk/>

◆◆◆ **Abbildung 2.8: Zentral konzipierte Prüfungen in der Unterrichtssprache als Voraussetzung für den Zugang zu Hochschulstudiengängen 2009/10**



Quelle: Eurydice

**Erläuterung**

In dieser Abbildung sind zentral konzipierte und standardisierte Tests/Prüfungen in der Unterrichtssprache dargestellt, die Studienbewerber (entweder am Ende des Sekundarbereichs oder vor Beginn eines Hochschulstudiengangs) bestehen müssen (ggf. mit einer bestimmten Note). Spezifische Prüfungen/Tests für Studierende, die ihre bisherige Bildung nicht in der Sprache des gewählten Hochschulstudiengangs absolviert haben, sind in dieser Abbildung nicht berücksichtigt.

**Länderspezifische Bemerkung**

**Niederlande:** In der Abbildung ist nur die Situation für angehende Grundschullehrkräfte dargestellt. Für angehende Lehrkräfte des Sekundarbereichs gibt es keine spezielle Sprachprüfung.



**2.3.5. Spezifische Qualifikationen im Bereich der Leseerziehung**

In diesem Unterabschnitt soll ermittelt werden, ob voll qualifizierte Lehrkräfte zusätzliche spezifische Qualifikationen im Bereich der Leseerziehung erwerben können. Qualifikationen, die umfassendere Bereiche der Lese- und Schreibkompetenz einschließlich des Lesens abdecken, werden ebenfalls kurz erwähnt.

Dänemark, Irland, das Vereinigte Königreich (England) und Norwegen sind die einzigen Länder, in denen qualifizierte Lehrkräfte eine zusätzliche Qualifikation als Fachlehrkräfte für Leseerziehung erwerben können. In Dänemark kann in einem Fachhochschulstudiengang (30 ECTS-Punkte) eine Qualifikation als Fachkraft für Leseförderung (*Laesevejleder*) erworben werden. Im Mittelpunkt stehen die kindliche Sprachentwicklung, Lese- und Schreibkompetenzen einschließlich Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, Bewertung und Beratung. In den Schulen haben diese Fachkräfte hauptsächlich die Aufgabe, Lehrkräfte in Bezug auf erfolgreiche Methoden und angemessene Lernmaterialien zu beraten. Außerdem interpretieren sie die Ergebnisse von Leistungstests und teilen sie Lehrkräften und Eltern mit. Auch in Norwegen können voll qualifizierte Lehrkräfte einen Hochschulstudiengang mit dem Hauptgegenstand Leseerziehung belegen. Er wird mit 60 Credit-Punkten honoriert und zertifiziert.

Im Vereinigten Königreich (England) bietet das Programm *Every Child a Reader* (ECaR) Fördermittel für Schulen (entweder einzeln oder als Cluster), die Fachlehrkräfte für das Lese-Frühförderprogramm *Reading Recovery* einstellen und ausbilden. Das Programm wurde ursprünglich in den 1970er Jahren von der neuseeländischen Pädagogin Dr. Marie Clay entwickelt. In Europa sind Ausbildungsprogramme in *Reading Recovery* jetzt eine eingetragene Marke und werden vom *European Centre for Reading Recovery* im *Institute of Education* im Vereinigten Königreich akkreditiert. Das Zentrum hat Programme im Vereinigten Königreich, Irland und Dänemark akkreditiert. Lehrkräfte, die dieses Weiterbildungsprogramm absolvieren möchten, müssen von der örtlichen Behörde und ihrer Schule unterstützt werden. In dem Teilzeit-Programm werden erfahrene Lehrkräfte ein ganzes Jahr lang dafür ausgebildet, die Lese- und Schreibschwächen von Kindern zu bewerten und individuell zugeschnittene Intensivmaßnahmen zu planen und durchzuführen, damit die Kinder leistungsmäßig wieder Anschluss an die Gleichaltrigen finden.

In Irland können Lehrkräfte an Grundschulen in sozial besonders benachteiligten Gebieten im Rahmen der Initiative für Inklusion in der Bildung *Delivering Equality of Opportunity in Schools* (DIES) in der Durchführung von *Reading Recovery* (siehe oben) ausgebildet werden. Lehrkräfte in DEIS-Schulen haben auch Zugang zur Ausbildung in *First Steps*, einer forschungsorientierten Materialiensammlung zur Lese- und Schreibkompetenz, die aus Australien stammt und inzwischen in vielen Ländern der Welt verfügbar ist. *First Steps* bietet Klassenlehrern ein Werkzeug zur genauen Bewertung und Beobachtung der Kompetenzen und Fortschritte von Kindern in Lesen, Schreiben, Rechtschreibung und mündlicher Ausdrucksfähigkeit. Die Ausbildung in diesen Programmen erfolgt unter der Ägide des Weiterbildungsdienstes der Lehrkräfte. Auch Lehrkräfte an anderen Schulen können an dieser Ausbildung teilnehmen, Vorrang haben aber Lehrkräfte an Schulen, die als benachteiligt eingestuft wurden. Die Ausbildung von Lehrkräften in *Reading Recovery* erfolgt in Teilzeit. Nach einem zweitägigen Intensivkurs über die Durchführung der Tests und Analyse der Ergebnisse findet sie ein akademisches Jahr lang vierzehntägig statt. Lehrkräfte, die in *First Steps* ausgebildet werden, absolvieren 3 bis 5 Tage externe Veranstaltungen und erhalten danach bei Bedarf vor Ort Unterstützung vom Weiterbildungsdienst für Lehrkräfte. Teilnehmer der *Reading Recovery*-Ausbildung werden beim *Institute of Education* in London als *Reading-Recovery*-Lehrkräfte registriert. Absolventen der *First Steps*-Ausbildung erhalten ein Zertifikat, das vom Weiterbildungsdienst für Lehrkräfte in Verbindung mit der Organisation *Steps Professional Development* im Vereinigten Königreich vergeben wird.

In Belgien (Französische Gemeinschaft) können sich Lehrkräfte auch im Bereich des Lese-Förderunterrichts spezialisieren. In diesem Kurs werden Fragen der verbalen und nonverbalen Kommunikation behandelt. Außerdem werden geeignete Unterrichtsmethoden für den Umgang mit Schülern mit Lernschwierigkeiten sowie Differenzierung im Unterricht und Lernen vermittelt. Die Studierenden können zudem fakultative Module belegen, in denen es speziell um Leseschwächen geht. In Estland (Universität Tartu) werden im Studiengang für Förderlehrkräfte die Qualifikationen vermittelt, die für das Unterrichten von Schülern mit Leseschwächen benötigt werden. Auch in Irland können Lehrkräfte sowohl des Primarbereichs als auch der anschließenden Bildungsstufen in einem einjährigen Kurs ein Zertifikat in Lernförderung erwerben. In diesem Kurs spielt die Lesekompetenz eine große Rolle. Er ist für Lehrkräfte gedacht, die in ihren Schulen Förderaufgaben übernehmen wollen.

Lehrkräfte mit abgeschlossener Ausbildung können sich auch auf sonderpädagogische Förderung spezialisieren und eine spezielle Ausbildung im Umgang mit Lese- und Schreibschwächen erhalten. Dies ist in Finnland, Schweden, dem Vereinigten Königreich, (England, Wales und Nordirland) und Island der Fall.

In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) können Lehrkräfte des Sekundarbereichs, aber auch Schulbibliothekare eine Ausbildung zum *Mediothekar* absolvieren. Sie versetzt sie in die Lage, Informationskompetenzen für ein Multimedia-Umfeld zu vermitteln. Für die Ausbildung, die theoretische und praktische Ansätze verbindet, werden 10 ECTS-Punkte vergeben. Der *Mediothekar* hat andere Aufgaben als eine Fachkraft für Leseförderung, er vermittelt hauptsächlich Suchverfahren für den Zugang zu Online-Informationen. Zeigen Schüler jedoch Leseschwächen, so unterstützen *Mediothekare* sie und arbeiten bei der Planung und Umsetzung spezieller Fördermaßnahmen mit den Lehrkräften zusammen.

### 2.3.6. Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Vermittlung von Lesekompetenzen

Die Weiterbildung gehört in den meisten europäischen Ländern zu den beruflichen Pflichten der Lehrkräfte und wird, wie in Abschnitt 2.2 gezeigt wurde, in großem Umfang in Anspruch genommen (EACEA/Eurydice, 2009a) <sup>(60)</sup>. Die Organisation des Angebots ist in den Bildungssystemen verschiedener Länder sehr unterschiedlich, und in den meisten Ländern sind verschiedene akkreditierte Anbieter aktiv, u. a. Zentren für berufsbegleitende Weiterbildung, Lehrerverbände, Schulen, Hochschuleinrichtungen, private Anbieter usw. Viele Länder geben an, in diesem vielfältigen Umfeld auch Weiterbildungsprogramme mit Schwerpunkt auf der Vermittlung von Lesekompetenz anzubieten. Die Informationen in diesem Unterabschnitt beziehen sich ausschließlich auf Weiterbildungsmaßnahmen, die sich direkt auf die Vermittlung von Lesekompetenz beziehen und beinhalten keine Daten zur Weiterbildung im Allgemeinen. Zudem erheben sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vor allem sollen sie eine Vorstellung von einigen der Strategien und Maßnahmen innerhalb der europäischen Bildungssysteme vermitteln.

In Spanien, Litauen, Österreich und Norwegen ist die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen zu Themen im Bereich der Lesekompetenz derzeit Teil einer Gesamtstrategie zur Verbesserung der Lese- und Literalitätskompetenzen. 2008/09 beschlossen 11 der 17 Autonomen Gemeinschaften in Spanien, Lesen und Schreiben, Fremdsprachen und Bilingualität zu einem Prioritätsbereich für die Weiterbildung von Lehrkräften zu machen. Das Parlament Litauens erklärte das Jahr 2008 zum Jahr der Leseförderung. Daraufhin wurden Weiterbildungsanbieter angeregt, Programme im Bereich der Lesekompetenzen zu entwickeln. In Österreich umfasste die 2005 vom Bildungsministerium gestartete landesweite, auf die Lesekompetenz von Schülern ausgerichtete Initiative *Lesen fördern* auch bestimmte Leitlinien für die Weiterbildung von Lehrkräften. So wurden die Lehrerbildungseinrichtungen z. B. verpflichtet, 10 % ihres Budgets für Weiterbildungsprogramme im Bereich der Lesekompetenz aufzuwenden. Seit 2009 koordiniert die neue Koordinierungsstelle LITERACY <sup>(61)</sup> alle Weiterbildungsprogramme in ganz Österreich. Sie ist auch für die Bereitstellung aktueller Informationen für Lehrkräfte zu allen Aspekten der Literalität (einschließlich Lesen, Schreiben und Nutzung neuer Medien) zuständig. In Norwegen können Lehrkräfte eine Hochschulstudiengang im Umfang von 60 Credit-Punkten mit dem Schwerpunkt Leseeziehung belegen.

Einige Länder entwickeln umfassende Strategien zur Verbesserung der Kenntnisse der Schüler in der Unterrichtssprache (nicht nur ihrer Lesekompetenzen). Dies ist in Belgien (Flämische Gemeinschaft) seit 2007 und in Portugal seit 2006 der Fall. In Portugal sind die Lehrererstausbildung und Weiterbildungsprogramme das Herzstück der Programmstrategie und -maßnahmen, die auf Schüler der ersten Stufe des Primarbereichs abzielen.

Dänemark, Irland und Malta verweisen auf regelmäßige und spezifische Weiterbildungsprogramme zur Vermittlung von Lesekompetenz. In Dänemark werden in diesem Rahmen Kurse angeboten, in denen die Qualifikation einer Fachkraft für Leseförderung (*Laesevejleder*) (siehe Abschnitt 2.3.5) erworben werden kann. In Irland umfasst die Beratung und Weiterbildung für Lehrkräfte der ISCED-Stufe 1 im Bereich Lesen die Kernbereiche Leseflüssigkeit, Leseverständnis und Lesen im Zusammenhang mit Englisch als zusätzlicher Sprache. Im Programm für Lehrkräfte der ISCED-Stufe 2 sollen die Lehrkräfte für die Bedeutung allgemeiner Lese- und Schreibkompetenzen sensibilisiert werden. Es deckt das Bewusstsein für die Lesekompetenz im gesamten Lehrplan ab und bietet den Lehrkräften Einblick und Erfahrungen in einer Reihe von Strategien, die die Entwicklung und Verbesserung der Lesekompetenz in einem schulischen Umfeld fördern können. Außerdem existiert das Programm *Reading Recovery* (siehe Abschnitt 2.3.5). In Malta müssen alle Lehrkräfte für die ersten drei Schuljahre berufsbegleitende Weiterbildungen zur Vermittlung und Bewertung von Kernkompetenzen im Bereich des Lesens und Schreibens besuchen.

In einigen Ländern, z. B. Spanien, Litauen, Polen und Slowenien, richten sich manche Weiterbildungsprogramme im Bereich der Lesekompetenz an alle Lehrkräfte und beschränken sich nicht auf Lehrkräfte,

---

<sup>(60)</sup> Siehe Schlüsselzahlen zum Bildungswesen, Kapitel D, Abschnitt über Lehrkräfte.

<sup>(61)</sup> <http://www.literacy.at>

die die Unterrichtssprache unterrichten. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) regt die bereits erwähnte umfassende Strategie alle Lehrkräfte unabhängig von ihren Unterrichtsfächern dazu an, Verantwortung für die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu übernehmen.

In einigen Länderberichten werden Weiterbildungsprogramme erwähnt, die den in Schülertests ermittelten Bedarf der Lehrkräfte decken sollen. Solche Programme existieren in Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) und Österreich. Im Vereinigten Königreich (Nordirland) koordiniert der Dienst für Lehrplanberatung und Unterstützung (*Curriculum Advisory and Support Service, CASS*) das Programm zur Leistungssteigerung (in den Lese- und Schreibkompetenzen) in Form einer berufsbegleitenden Weiterbildung in Schulungszentren. Diese Aktivitäten basieren auf individuellen Schulentwicklungsplänen. Initiativen wie diese mit einem Bottom-up-Ansatz könnten auch (zumindest unter Fachkräften, die mit Lesekompetenz befasst sind) zum Aufbau einer kollektiven Dimension der Weiterbildung innerhalb der Schulen beitragen. Dem Literaturüberblick (siehe Abschnitt 2.1) zufolge ist es wichtig, unter den Lehrkräften an Schulen eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen. In Wales unterstützt *Basic Skills Cymru* die Entwicklung von „Aktionsforschungs“-Projekten, die Lehrkräfte in die Lage versetzen, kleine Forschungsaktivitäten auf Klassenebene durchzuführen. Ein Beispiel ist die Durchführung eines Pilot-Aktionsforschungsprojekts zur Vermittlung von Lesekompetenz über das Medium der walisischen Sprache.

Einige Weiterbildungsprogramme sollen vor allem die Fähigkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit leseschwachen Schülern verbessern. In Belgien (Französische Gemeinschaft) boten die Weiterbildungsorganisationen 2009/10 spezielle Maßnahmen zur Lesekompetenz an, Hauptziel war es, Lehrkräfte, die in der ersten Stufe des Sekundarbereichs unterrichten, in der schnellen Ermittlung von Leseschwächen und der Entwicklung von Förderstrategien zu schulen. In Deutschland bietet das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein einen Kurs für Schulleiter und Lehrkräfte zur Förderung des Projekts „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“ an. Ziel des Projekts ist die Unterstützung leseschwacher Schülerinnen und Schüler. Das Vereinigte Königreich (England) bietet einen E-Learning-Kurs für erfahrene Lehrkräfte zur Ermittlung und Unterstützung von Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwäche, Sprech-, Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten. Der Kurs ist Teil der umfassenderen Strategie *Removing Barriers to Achievement* (Leistungsbarrieren abbauen), die im Jahr 2004 gestartet wurde. In Zypern werden Schulungen veranstaltet, in denen Lehrkräften Fertigkeiten für die Vermittlung von Lesekompetenz auf allen Bildungsstufen erwerben sollen. Sie richten sich an Lehrkräfte der ISCED-Stufe 2, die für die Durchführung des Programms zum „funktionalen Analphabetismus“ zuständig sind.

Finnland bietet ein Beispiel für ein Weiterbildungsprogramm speziell zum Thema Lesekompetenz und neue Medien: 2009 trat das Programm „Vermittlung von Lesekompetenz und neue soziale Medien“ an, neue Methoden des Leseunterrichts ohne Stift und Papier zu entwickeln. Die Schüler luden Texte ins Internet und nutzen Möglichkeiten sozialer Netze zur Entwicklung ihrer Lesekompetenz.

Seit 2001/02 wird in Spanien ein Kurs über Schulbibliotheken für Lehrkräfte aller Bildungsstufen veranstaltet. Er soll Lehrkräften helfen, sich mit der Informations- und Bibliothekswelt vertraut zu machen und vermittelt Unterrichtsstrategien zur Entwicklung der Lesekompetenz der Schüler in allen Lehrplanbereichen. Die Lehrkräfte werden auch darin geschult, die Schüler zur Arbeit mit verschiedenen gedruckten und digitalen Informationsquellen anzuleiten.

In einigen Ländern schließlich unterstützen umfassende Weiterbildungsprogramme zur Lesekompetenz die Umsetzung neuer Lehrpläne. In Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft) müssen alle Lehrkräfte zur Umsetzung des neuen Lehrplans für die Lesekompetenz einen Kurs besuchen. In Frankreich wird in den neuen Lehrplänen (2008) besonders Gewicht auf das Lesen lernen gelegt. Daher wurden einige entsprechende Weiterbildungsprogramme entwickelt. Im September 2009 wurde auch in Polen ein neuer Kernlehrplan eingeführt, und es wurden spezielle Weiterbildungsprogramme zur Unterstützung der Lehrkräfte bei seiner Umsetzung konzipiert. Im Vereinigten Königreich (Schottland) ist die Umsetzung der Lehrplanreform *Curriculum for Excellence* (2004) mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen ein Grund dafür, dass in der Weiterbildung derzeit großes Augenmerk auf diesen Bereich gelegt wird. Die fächerübergreifende Förderung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz ist



auch Thema der aktuellen Arbeit von *Learning and Teaching Scotland* (LTS), der nationalen Unterstützungsstelle für Lehrplanentwicklung und Unterricht/Lernen. LTS organisiert landesweit Veranstaltungen, um Lehrkräfte mit den Einzelheiten des *Curriculum for Excellence* vertraut zu machen.

## Schlussfolgerungen

Qualifizierte Lehrkräfte, die über eine solide Basis in der Leseerziehung verfügen, sind unabdingbar für Schüler, die Lesen lernen und Studierende, die lesen, um zu lernen. Entscheidende Elemente, die in die Lehrerbildung integriert werden sollten, sind solide Kenntnisse der einschlägigen Forschung und Theorie, Ausbildung im Einsatz vielfältiger Unterrichtsstrategien und Materialien und angemessener Bewertungstechniken. Als weitere wichtige Merkmale der Erstausbildung von Lehrkräften für den Leseunterricht werden auch Ausgewogenheit und Kohärenz zwischen einem soliden Grundstock an Theoriewissen und praktischer Erfahrung anerkannt. Lehrkräfte, die Studiengänge mit den oben beschriebenen Merkmalen absolviert haben, halten mit größerer Wahrscheinlichkeit einen hochwertigen und erfolgreichen Leseunterricht. Eine Sekundäranalyse der Daten der IGLU/PIRLS-Studie 2006 deutet ebenfalls auf einen Zusammenhang zwischen der Gewichtung der Leseerziehung in der Erstausbildung und einem wirksamen Leseunterricht hin.

Der unterschiedliche Grad der Autonomie, die die Lehrerbildungseinrichtungen in Europa genießen, macht es schwierig, ein genaues Bild der Inhalte und Qualität der Lehrerbildung zu zeichnen. Dennoch haben 18 Länder zentrale Leitlinien herausgegeben, die sich direkt auf die Ausbildung angehender Lehrkräfte für den Leseunterricht beziehen. Somit wird in der Mehrzahl der Länder in staatlichen bildungspolitischen Strategien betont, dass angehende Lehrkräfte für den Leseunterricht eine geeignete Erstausbildung erhalten müssen. In den übrigen Ländern werden jedoch, auch wenn in dieser Frage keine zentralen Leitlinien existieren, unter Umständen Aspekte des Leseunterrichts in den Lehramtsstudiengängen der Hochschulen thematisiert, oder die Vermittlung bestimmter lesebezogener Themen ist sogar vorgeschrieben.

Die Verbindung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis ist sehr bereichernd für die Unterrichtspraxis, und in zwei Dritteln der Länder beinhalten zentrale Leitlinien der Lehrerbildung Anforderungen zur Theorie und Praxis der pädagogischen Forschung.

In den zentralen Leitlinien wird die Ausbildung von Lehrkräften für die Leseerziehung ganz allgemein erwähnt. Weniger häufig nehmen die Leitlinien direkten Bezug auf bestimmte Aspekte des Leseunterrichts. So wird beispielsweise in nur sechs Ländern oder Regionen speziell die Bedeutung der Fähigkeit erwähnt, Lesekompetenzen zu bewerten. Die Forschung zeigt jedoch, dass die Bewertung durch die Lehrkraft ein wichtiger Bereich der Vermittlung von Lesekompetenz ist. Sie ist möglicherweise wirksamer als die standardisierte externe Bewertung, wenn es darum geht, die genauen Gründe für Leseschwächen zu ermitteln (RAND RSG, 2002).

Das Lesen digitaler Texte mittels der modernen Kommunikationstechnologien wird in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger. Die veränderte Natur dieses Lesens macht die Berücksichtigung dieser Kompetenz in der Lehrerbildung erforderlich (IRA, 2009). Trotz dieser Entwicklungen haben nur fünf Länder zentrale Leitlinien, in denen direkt erwähnt wird, dass die Ausbildung die Lehrkräfte befähigen soll, den Schülern bessere Kompetenzen im Lesen mittels der neuen Medien zu vermitteln.

Nur in drei Ländern liegen für die Lehrerbildung Empfehlungen zur Leseerziehung vor, die für angehende Lehrkräfte anderer Fächer als der Unterrichtssprache gelten. Dies scheint nicht im Einklang mit dem wachsenden Bewusstsein zu stehen, dass die Lesekompetenz der Schüler auch für Lehrkräfte anderer Fächer ein wichtiges Thema ist.

Internationale Schulleistungstests zeigen deutlich, dass bei einem erheblichen Anteil der Schülerinnen und Schüler im vierten Schuljahr sowie auch der 15-Jährigen grundlegende Lesekompetenzen fehlen. Leseschwächen anzugehen, sobald sie entstehen, ist unabdingbar, wenn leseschwache Kinder die Chance erhalten sollen, kompetente Leser zu werden. Für Bildungssysteme gibt es viele verschiedene Möglichkeiten, auf die Bedürfnisse dieser Kinder zu reagieren. Eine Option ist die Verfügbarkeit von

Lehrkräften, die auf die Leseförderung spezialisiert sind. Nur vier Länder (Dänemark, Irland, das Vereinigte Königreich und Norwegen) haben bislang Qualifikationen entwickelt, mit denen sich ausgebildete Lehrkräfte auf dem Gebiet der Leseförderung weiterbilden können. Zudem beziehen sich Leitlinien über bestimmte Kurse mit Maßnahmen zur Behebung von Leseschwächen häufiger auf die Lehrererstausbildung für den Primarbereich als für den Sekundarbereich I.

Die Lehrererstausbildung ist Voraussetzung für den Berufseinstieg, doch die Weiterbildung ist unabdingbar für die Aktualisierung und Weiterentwicklung wirksamer Unterrichtspraktiken. Deshalb ist es ermutigend, dass die Beteiligung an der Weiterbildung bei den Lehrkräften in europäischen Ländern sehr ausgeprägt ist. Umfragedaten zeigen, dass etwa 90 % der Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur auf der ISCED-Stufe 2 in den letzten 18 Monaten an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Die häufigsten Formen von Weiterbildungsmaßnahmen sind jedoch kurze, einmalige Kurse, Workshops oder Konferenzen. Ergiebiger langfristige und kontinuierliche Formen der Weiterbildung, wie z. B. die Durchführung von Forschungsarbeiten oder Vernetzungsaktivitäten, sind weit weniger verbreitet. Im Durchschnitt sind in der EU 40 % der Lehrkräfte für lesebezogene Fächer an pädagogischen Forschungsarbeiten beteiligt, in einigen Ländern (Ungarn, Slowakei und Norwegen) ist dieser Prozentsatz jedoch sehr gering. Kooperative Weiterbildungsformen, z. B. Wissensaustausch oder Peer-Learning-Aktivitäten sind in Mittel- und Osteuropa stärker verbreitet als im restlichen Europa. Solche Aktivitäten haben jedoch das Potenzial, den Leseunterricht zu verbessern.

## KAPITEL 3: FÖRDERUNG DES LESENS AUSSERHALB DER SCHULE

---

Lesen wird nicht nur in der Schule erlernt und gemeistert, sondern auch in vielen außerschulischen Kontexten und Umfeldern; daher beeinflusst nicht nur der Unterricht als solcher die Entwicklung des Lesens. Eltern, die gern lesen und dies ihren Kindern vermitteln wollen, fördern eine positive Einstellung zum Lesen. Die frühe Beschäftigung mit Büchern in der Familie legt die Grundlagen dafür, dass Kinder in der Schule lesen lernen. Später fördert das Lesen in der Freizeit und zum Vergnügen die Lesekompetenz, was wiederum dazu führt, dass Kinder mehr lesen. Und wer mehr liest, wird ein besserer Leser. Für die Weiterentwicklung der Lesekompetenz kommt es darauf an, dass Lesen zu Hause und in der Familie zum Alltag gehört und dass Zeitschriften und Zeitungen zur Verfügung stehen. Allgemeiner gesagt kann ein Kind sich dann zu einem kompetenten Leser entwickeln, wenn es in einem Umfeld groß wird, in dem Lesen wertgeschätzt wird.

Schulische Faktoren, die die Leseleistung beeinflussen, d. h. Unterrichtsmethoden und Lehrerausbildung, wurden in dieser Studie bereits eingehend untersucht. In diesem abschließenden Kapitel soll über die Schule hinaus das weitere gesellschaftliche Umfeld betrachtet werden. Es beginnt mit einem Überblick über die wissenschaftliche Literatur zu außerschulischen Faktoren, die die Leseleistung beeinflussen. Diskutiert werden insbesondere das häusliche Umfeld, die Leseaktivitäten der Eltern und die Beschäftigung mit dem Lesen. Der Einfluss dieser Faktoren wird anhand der Ergebnisse internationaler Schulleistungstests weiter veranschaulicht.

Die Bemühungen zur Förderung des Lesens in den europäischen Ländern bilden den Hauptteil der Analyse und Diskussion. Die Leseförderung im außerschulischen Umfeld soll optimale Lerngelegenheiten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene bieten und auf die Bedürfnisse derjenigen ausgerichtet sein, die bei der Entwicklung ihrer Lesekompetenz zusätzliche Unterstützung benötigen könnten. Einige Länder haben umfassende Strategien für die Leseförderung entwickelt, und viele haben zu diesem Zweck eine nationale Koordinierungsstelle eingerichtet. Die weitaus meisten Länder verfügen über groß angelegte staatlich finanzierte Programme für die Leseförderung, von denen einige beispielhaft im letzten Teil dieses Kapitels dargestellt werden sollen.

### **3.1. Überblick über die wissenschaftliche Literatur zu außerschulischen Faktoren, die die Leseleistung beeinflussen**

Dieser Literaturüberblick betrifft zwei der viel diskutierten außerschulischen Faktoren, die die Leseentwicklung und Leseleistung beeinflussen: das häusliche Umfeld und Lesen als Freizeitbeschäftigung. Ebenfalls diskutiert werden die vorliegenden Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von Multimedia (Computer, spezielle Leseprogramme und Fernsehen) und Bibliotheken auf das Lesen.

#### **Lesen im häuslichen Umfeld und in der Familie**

Leseaktivitäten der Eltern im häuslichen Umfeld sind entscheidend für die Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern, vor allem, wenn sie noch nicht zur Schule gehen. Das Engagement der Eltern für die Bildung ihrer Kinder im Allgemeinen und die Entwicklung ihrer Lesekompetenz im Besonderen beeinflussen deren Motivation und Leseleistung. Da die familiäre Leseförderung im häuslichen Umfeld in den ersten Lebensjahren von Kindern den größten Einfluss hat, steht sie im Mittelpunkt dieses Abschnitts.

Eltern können in hohem Maße Einfluss auf die Bildungsleistung ihrer Kinder nehmen, indem sie ihr Lernen zu Hause unterstützen. Langzeitstudien bestätigen einen starken Zusammenhang zwischen der regelmäßigen Beschäftigung von Eltern und Kindern mit Lernaktivitäten zu Hause und der geistigen und sozialen Entwicklung von Kindern (Harris und Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons et al., 2001). Dieses Engagement und die Unterstützung der Eltern wirken sich in der frühen Kindheit am stärksten aus, aber auch in der Adoleszenz haben sie noch eine signifikante Auswirkung auf Bildungsleistung und Schreib- und Lesekompetenz (Desforges und Abouchaar, 2003).

Für die Leseentwicklung von Kindern ist das Engagement der Eltern besonders wichtig (Brooks et al., 2008; McElvany und Steensel, 2009; McElvany et al., 2010; Steensel, 2009). Ergebnisse des National Early Literacy Panel Review (NELP, 2008) deuten darauf hin, dass von Eltern angeleitete Leseaktivitäten im häuslichen Umfeld die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz und der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten von Kindern unterstützen. In anderen Studien wurde ein positiver Zusammenhang zwischen dem Engagement der Eltern und dem frühen Wortlesen und der Sprachflüssigkeit von Kindern (Sénéchal und LeFevre, 2002) sowie ihrer Motivation für das Lesen, ihrem Interesse am Lesen und ihrem Vergnügen am Lesen festgestellt (Baker und Scher, 2002; Baker, Scher und Mackler, 1997).

Bestimmte Arten gemeinsamer Leseaktivitäten von Eltern mit ihren Kindern sind wirksamer als andere. In Sénéchals (2006) Metaanalyse wurden drei Arten von elterlichem Engagement verglichen: das Beibringen bestimmter Lese- und Schreibfähigkeiten, das Zuhören, wenn Kinder vorlesen, und das Vorlesen durch die Eltern. Die Ergebnisse zeigten, dass sich das Engagement der Eltern grundsätzlich positiv auf die Leseleistung der Kinder auswirkt. Eltern, die ihren Kindern bestimmte Lese- und Schreibfertigkeiten beibrachten – wie z. B. das Alphabet, Wortlesen oder Laut-Buchstaben-Entsprechungen – waren doppelt so wirksam wie Eltern, die ihren Kindern beim Vorlesen zuhörten, und sechs Mal wirksamer als Eltern, die ihren Kindern vorlasen. Diese Ergebnisse zeigten sich sowohl bei Kindern, bei denen das Risiko bestand, dass sie Leseschwierigkeiten entwickelten, als auch bei Kindern, bei denen dieses Risiko nicht bestand. Der sozio-ökonomische Status der Familien hatte keinerlei Einfluss auf die Wirksamkeit ihrer Interventionen.

Das Engagement der Eltern kann durch Lese- und Schreibprogramme für Familien unterstützt werden. Diese Programme können auf die folgenden umfassenden Zielsetzungen ausgerichtet sein (Nickse 1991):

- Kompetenzen, Leistungen und/oder Einstellungen der Kinder;
- Eltern-Kind-Interaktionen im Hinblick auf Lese- und Schreibfähigkeiten;
- Leistungen der Eltern, Lese- und Schreibgewohnheiten der Eltern und Selbstvertrauen/Selbstwertgefühl (mit erwarteten positiven Auswirkungen auf die Kinder).

Am Ende dieses Kapitels werden Beispiele von auf Familien in europäischen Ländern ausgerichteten Leseprogrammen ausführlicher diskutiert (siehe Abschnitt 3.4.). Im Mittelpunkt der meisten dieser Programme steht der zweite Aspekt, d. h. die Förderung der Leseinteraktionen zwischen Eltern und Kind. Am häufigsten sind Programme für Buchspenden und Initiativen, bei denen es darum geht, Kindern vorzulesen und gemeinsam mit ihnen laut zu lesen.

Immer mehr Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass Lese- und Schreibprogramme für Familien den Lesefähigkeiten, -leistungen und -einstellungen von Kindern eindeutig zugutekommen. Diese Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Eltern viel tun können, um die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten ihrer Kinder zu verbessern, und dass verschiedene Ansätze die Entwicklung unterschiedlicher Grundvoraussetzungen für das Lesen beeinflussen (NELP, 2008).

### Lesen als Freizeitbeschäftigung und zum Vergnügen

Im Mittelpunkt der Forschungsaktivitäten und bildungspolitischen Strategien im Bereich der Lesekompetenz stehen traditionell die kognitiven Aspekte des Lesens, wie z. B. Worterkennung und Leseverständnis. Inzwischen deuten jedoch immer mehr Forschungsergebnisse darauf hin, dass das Lesen als Freizeitbeschäftigung und zum Vergnügen ein weiterer wichtiger Faktor für die Entwicklung der Leseleistung von Kindern ist.

Es hat sich durchgängig gezeigt, dass wer mehr liest, ein besserer Leser ist. Je mehr gelesen wird, desto mehr verbessert sich die Lesefähigkeit, was wiederum dazu motiviert, mehr zu lesen (Cunningham und Stanovich, 1998). Clarks und Rumbolds Meta-Analyse (2006) hat darüber hinaus gezeigt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Lesen zum Vergnügen und Textverständnis und Grammatik, Wortschatzumfang, größerem Selbstbewusstsein als Leser und dem Vergnügen am Lesen im späteren Leben besteht.

Bezüglich der Frage, warum manche Menschen in ihrer Freizeit eher lesen als andere, verweisen einige Forscher und Fachleute aus der Praxis auf die Bedeutung der Lesemotivation. Guthrie und Wigfield (2000, S. 405) definieren Lesemotivation als „die persönlichen Ziele, Werte und Überzeugungen des Einzelnen bezüglich der Themen, Prozesse und Ergebnisse des Lesens“. Sie argumentieren, die Lesemotivation spiele eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit dem so genannten „Matthäus-Effekt“ (Stanovich, 1986): Zunehmende Kompetenz motiviert und eine hohe Motivation führt dazu, dass mehr gelesen wird, was wiederum die Leseleistung verbessert.

Die Lesemotivation wird ihrerseits vom Leseumfeld und vom kulturellen Umfeld des Lesers beeinflusst. Strommen und Mates (2004) haben festgestellt, dass Kinder und Jugendliche, die in ihrer Freizeit lesen, sich selbst als Mitglieder einer Lesegemeinschaft betrachten, deren Mitglieder im Zusammenhang mit Büchern sozial interagieren und die Liebe zum Lesen teilen. Tatsächlich können andere Leser, wie z. B. Eltern, Freunde und Lehrer, Lesegewohnheiten oft am besten vermitteln, indem sie als Rollenmodelle fungieren, die zeigen, wie viel Spaß Lesen machen kann (Sheldrick-Ross, McKechnie und Rothbauer, 2005).

Auch zwischen der Auswahl der Lektüre und der Lesemotivation (Krashen, 1993) und der Leseleistung (Hung, 1996, 1997) besteht ein Zusammenhang. In verschiedenen Studien wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule die unterschiedlichsten Materialien lesen, darunter auch solche, die traditionell nicht als Lesestoff betrachtet werden. In der vom National Literacy Trust im Vereinigten Königreich durchgeführten Erhebung „Reading Connects“ (Clark und Foster, 2005) wurde z. B. festgestellt, dass Zeitschriften, Websites, SMS und Bücher/Zeitschriften über Fernsehsendungen zu den populärsten außerschulischen Lesematerialien von Schülern gehörten. Mehr als die Hälfte der Schüler gab zudem an, sie würden regelmäßig E-Mails, fiktionale Literatur, Comics und Zeitungen lesen.

Auf der Grundlage internationaler Schulleistungstests zur Lesekompetenz (z. B. PISA und IGLU/PIRLS) lassen sich das Leseengagement von Schülern, die Auswahl des Lesestoffs und die Lesehäufigkeit länderübergreifend vergleichen. Im nächsten Abschnitt sollen die wichtigsten Ergebnisse und einige wichtige Unterschiede zwischen europäischen Ländern dargestellt werden (siehe Abschnitt 3.2).

### Die Rolle der Multimedia

Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen unterliegt offensichtlich einem Wandel. Das traditionelle Lesen von Büchern zum Vergnügen verschiebt sich hin zu neuen Lesegelegenheiten über das Internet und andere Multimedia-Systeme. Computer und andere Geräte, mit denen Text, Bilder, Filme und Ton in Verbindung miteinander präsentiert werden können, sind häufig genutzte Instrumente, mit denen sich die Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern fördern lässt.

Einer vor kurzem im Vereinigten Königreich durchgeführten Erhebung (Clark, Osborne und Dugdale 2009) zufolge werden technologiebasierte Materialien am häufigsten gelesen; nahezu zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen lesen jede Woche Websites. Die Hälfte der Stichprobe liest außerdem jede Woche Blogs, Networking-Websites und E-Mails. Schüler aus dem Sekundarbereich lesen mehr technologiebasierte Materialien als Schüler aus dem Primarbereich, vor allem Websites, Blogs und Networking-Websites.

Einige Studien zeigen, dass die frühe Computernutzung für die kognitive und psychologische Entwicklung von Kindern tatsächlich von Vorteil ist. Haugland (1992) hat festgestellt, dass Kinder, die entwicklungspsychologisch geeigneter Software ausgesetzt waren, eine signifikante Verbesserung ihrer kognitiven, verbalen und nonverbalen Kompetenzen aufwiesen. Li und Atkins (2004) stellten fest, dass die Nutzung eines Heimcomputers bei jüngeren Kindern die Entwicklung der kognitiven und psychomotorischen Fähigkeiten fördert, auch unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Entwicklungsstandes der Kinder und des unterschiedlichen sozio-ökonomischen Status der Familien. Auch bei Schülern des Sekundarbereichs II stellte Nævdal (2007) fest, dass die Leistungen in Englisch besser waren, wenn zu Hause mehr Zeit am Computer verbracht wurde, (bereinigt um die Einflüsse von Geschlecht, Fachinteresse, Leseschwäche und verschiedene Kategorien von Computeraktivitäten).

Computer können aus verschiedenen Gründen zur Förderung der Leseentwicklung beitragen. Das wichtigste Argument zugunsten des Computers ist die Tatsache, dass das Lernen individualisiert werden kann: Jedes Kind lernt unabhängig und in seinem eigenen Tempo. Zu den spezifischer den Prozess des Lesenlernens betreffenden Vorteilen gehören das unmittelbare Feedback, die Möglichkeit des Wiederholens und die Aufmerksamkeitsbindung des Lernenden (Van Daal, 2008). Auch die Eltern können Computeranwendungen einsetzen, um die Leseentwicklung ihrer Kinder zu fördern. Es bedarf jedoch noch weiterer Evaluierungsstudien, um beurteilen zu können, ob diese Anwendungen wirksamer sind als z. B. traditionellere Formen von Lese- und Schreibaktivitäten.

Auch beim Fernsehen, einem weiteren Aspekt der Medien, wurde untersucht, welche Auswirkungen es auf das Lesen hat. Nach der so genannten „On-screen-reading-Hypothese“ (Beentjes und van der Voort, 1988) verbessern Kinder ihre Lesekompetenz, indem sie Texte und Untertitel im Fernsehen lesen. Demgegenüber diskutieren einige Forschungsarbeiten die hemmenden Effekte des Fernsehens und betonen, dass Kinder daran gehindert werden, Lesekompetenzen zu erwerben, wenn sie fernsehen. Koolstra, Van der Voort und Van der Kamp (1997) haben Argumente für beide Thesen gefunden. In einer Langzeitstudie ermittelten sie, dass sich das Fernsehen einerseits hemmend auf das Leseverständnis auswirkt, dass andererseits aber durch das Lesen von Untertiteln die Dekodierfähigkeiten gefördert werden. Der hemmende Effekt auf das Leseverständnis lässt sich ihrer Interpretation zufolge teilweise darauf zurückführen, dass die Kinder in ihrer Freizeit weniger lesen und eine negative Einstellung zum Lesen entwickeln.

Die Auswirkungen des Fernsehens auf das Lesen können auch mit der Art der Sendungen und mit der Dauer des Fernsehkonsums zusammenhängen. Ennemoser und Schneider (2007) stellten in einer deutschen Langzeitstudie fest, dass Fernsehen, sofern es pädagogische Sendungen betraf, positiv mit dem Leseverständnis korrelierte, während sich Unterhaltungssendungen negativ auswirkten. Wenig überraschend ist die Feststellung, dass Fernsehsendungen, mit denen die Alphabetisierung von jüngeren Kindern gefördert werden soll, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung bestimmter früher Lese- und Schreibkompetenzen haben (Moses, 2008).

Trotz der Verschiebung hin zu umfassenderen Lese- und Lerngelegenheiten mittels Computer, Internet und Fernsehen spielen Multimedia in den wichtigsten Programmen zur Förderung des Lesens in den europäischen Ländern keine große Rolle (siehe Abschnitt 3.4). Die Initiativen zur Förderung der Motivation und der Beschäftigung mit dem Lesen stützen sich nach wie vor allem auf fiktionale Literatur.

Weitere Forschungen könnten zu einer Klärung der Frage beitragen, welche Auswirkungen unterschiedliche Arten von Initiativen auf die Leseentwicklung haben. Die Lesekompetenz wird durch eine Reihe miteinander zusammenhängender Faktoren beeinflusst, die sich nur schwer voneinander abgrenzen lassen. Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse internationaler Schulleistungstests dargestellt, die weiter erhellen, welche Faktoren Leseentwicklung und Leseleistung beeinflussen.

### **3.2. Häusliches Leseumfeld, Lesemuster und Leseleistung – Ergebnisse internationaler Schulleistungstests**

In der IGLU/PIRLS-Studie (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*) werden Einstellungen zum Lesen, Beschäftigung mit dem Lesen, Lesegewohnheiten von Eltern/Betreuern und häusliches Leseumfeld untersucht. Auch die das Lesen betreffenden Durchgänge des PISA-Programms 2000 und 2009 (*Programme for International Student Assessment*) bieten einige interessante Daten zum Leseverhalten und Leseumfeld von Schülern. In diesem Abschnitt sollen einige der wichtigsten Ergebnisse der IGLU/PIRLS- und PISA-Studien zu der Frage dargestellt werden, welcher Zusammenhang zwischen der Beschäftigung mit dem Lesen bzw. dem häuslichem Bildungsumfeld und der Leseleistung besteht (weitere Einzelheiten zu den Studien siehe Abschnitt „Leseleistung“: Ergebnisse internationaler Studien“).

Diese und andere große internationale Schulleistungstests bestätigen die Argumente aus dem vorherigen Abschnitt, nach denen ein enger Zusammenhang zwischen der Beschäftigung von Kindern mit Lese- und Schreibaktivitäten und ihren Lesefähigkeiten besteht (Elley, 1992; Mullis et al., 2003, 2007; OECD, 2010d).

Der internationale Bericht über IGLU/PIRLS 2001 fasst die Ergebnisse folgendermaßen zusammen: „Schüler, die gern lesen, lesen in der Regel häufiger und erweitern so ihre Kenntnis von Textsituationen, bereichern ihre literarischen Erfahrungen und verbessern ihre Fähigkeit, Sachverhalte zu erfassen“ (Mullis et al. 2003, S. 257).

### Zugang zu Büchern und Lese- und Schreibaktivitäten der Eltern mit ihren Kindern

Die IGLU/PIRLS-Studien umfassen u. a. einen Fragebogen für Eltern/Betreuer<sup>(62)</sup>, mit dem Daten zu verschiedenen Merkmalen des häuslichen Umfelds erfasst werden, von denen angenommen wird, dass sie wichtig sind, um zu verstehen, wie kleine Kinder lesen lernen. Um zu ermitteln, welche häuslichen Faktoren am engsten mit der Schülerleistung zusammenhängen, wurde mit den Daten der IGLU/PIRLS-Studie 2006 eine einfache lineare Regression durchgeführt (siehe Abbildung 3.1). Die verwendeten Variablen lassen sich nach Blooms (1980) Unterscheidung in zwei Kategorien einteilen:

1. veränderliche Variablen: Einstellungen zum Lesen, Leseaktivitäten mit dem Kind, mit Lesen an sich und mit Lesen zum Vergnügen verbrachte Zeit;
2. unveränderliche Variablen: höchste berufliche Stellung und höchster Bildungsabschluss der Eltern.

Es ist nicht überraschend, dass der Effekt der unveränderlichen Variablen in allen Ländern beträchtlich war, auch bei Kontrolle anderer Variablen, wie Zahl der Bücher im Haushalt und Leseaktivitäten mit dem Kind (siehe Abbildung 3.1). Der durchschnittliche EU-27-Regressionskoeffizient lag bei 0,19 für die berufliche Stellung und bei 0,13 für den Bildungsabschluss. Die Effekte des Bildungsniveaus der Eltern auf die Leseleistung der Kinder waren in allen untersuchten europäischen Ländern signifikant und lagen zwischen 0,07 in Lettland und 0,28 in Ungarn. Wenn andere Variablen in dem Regressionsmodell berücksichtigt wurden, wirkte sich die höchste berufliche Stellung der Eltern in Bulgarien, Spanien, Italien, Österreich, dem Vereinigten Königreich (England) und Island nicht auf die Lesefähigkeiten der Kinder aus.

Aber auch veränderliche Variablen wirkten sich erheblich auf die Leseleistung von Kindern aus. Das Leseumfeld, gemessen an der Zahl der Bücher und der Kinderbücher im Haushalt, wirkte sich auch dann auf die Leseleistung der Schüler aus, wenn Bildungsniveau und berufliche Stellung der Eltern kontrolliert wurden. Interessanterweise spielte die Zahl der Kinderbücher eine größere Rolle als die Zahl der anderen Bücher (EU-Durchschnittseffekte 0,12 bzw. 0,09). Die Effekte der Zahl der Kinderbücher im Haushalt waren in allen untersuchten europäischen Ländern signifikant, während Effekte der Zahl der anderen Bücher im Haushalt nur in einigen Ländern signifikant waren.

In den untersuchten europäischen Ländern<sup>(63)</sup> befanden sich in 29 % der Haushalte mit Kindern in der vierten Jahrgangsstufe zwischen 26 und 50 Kinderbücher, 23 % der Haushalte hatten 51 bis 100 Bücher und 15 % der Eltern gaben an, sie hätten mehr als 100 Kinderbücher. Viele Kinder in europäischen Ländern hatten zu Hause aber auch weniger Bücher – 20 % der Eltern gaben an, sie hätten 11 bis 25 Kinderbücher, und 12 % sagten, sie hätten weniger als 10 Kinderbücher. Die Schüler in den skandinavischen Ländern (Dänemark, Schweden, Island und Norwegen) und im Vereinigten Königreich hatten die meisten Kinderbücher zu Hause. Die Schüler in Mittel- und Osteuropa (Ungarn ausgenommen), Italien und Spanien hatten weniger Kinderbücher. In Bulgarien und Rumänien hatten die meisten Schüler kein Kinderbuch oder nur bis zu 10 Kinderbücher (34 % bzw. 41 %) (genaue Länderangaben siehe Mullis et al. 2007, S. 114-115).

<sup>(62)</sup> Im Folgenden in diesem Kapitel einfach „Eltern“.

<sup>(63)</sup> Hier und im Folgenden in diesem Kapitel beruhen die EU-Durchschnittswerte auf Berechnungen von Eurydice.

◆◆◆ **Abbildung 3.1: Variablen des häuslichen Umfelds als Prädiktoren der Leseleistung von Schülern der 4. Jahrgangsstufe, 2006**

	Abwei- chung	Elterliches Lese- engagement	Lese- aktivitäten mit dem Kind	Zahl der		Höchste/r		Anzahl der mit Lesen verbrachten Stunden	Häufigkeit des Lesens zum Vergnügen
				Bücher im Haushalt	Kinder- bücher im Haushalt	berufliche Stellung	Bildungs- abschluss		
EU-27	<b>0,12</b>	<b>0,08</b>	<b>0,09</b>	<b>0,09</b>	<b>0,12</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,13</b>	<b>0,02</b>	<b>0,03</b>
BE fr	<b>-0,38</b>	0,05	<b>0,08</b>	0,05	<b>0,19</b>	<b>-0,14</b>	<b>-0,15</b>	-0,01	0,01
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	<b>0,22</b>	<b>0,07</b>	<b>0,08</b>	0,01	<b>0,07</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,18</b>	0	0,02
BG	<b>0,48</b>	-0,01	-0,03	<b>0,10</b>	<b>0,21</b>	-0,06	<b>-0,17</b>	0,03	0,04
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	<b>0,11</b>	<b>0,08</b>	0,05	<b>0,07</b>	<b>-0,13</b>	<b>-0,11</b>	-0,01	0,04
DE	<b>0,31</b>	<b>0,06</b>	0,03	0,02	<b>0,23</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,14</b>	0	0
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	<b>-0,13</b>	0	<b>0,12</b>	<b>0,11</b>	<b>0,10</b>	-0,04	<b>-0,13</b>	0,01	0,02
FR	<b>-0,10</b>	<b>0,08</b>	<b>0,05</b>	0,04	<b>0,16</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,15</b>	0,02	0,03
IT	<b>0,44</b>	<b>0,13</b>	<b>0,06</b>	0,01	<b>0,10</b>	-0,02	<b>-0,13</b>	0,01	0,01
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	<b>0,13</b>	0,03	<b>0,09</b>	0,03	<b>0,20</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,07</b>	0,01	0
LT	<b>0,10</b>	<b>0,07</b>	<b>0,06</b>	0,02	<b>0,11</b>	<b>-0,08</b>	<b>-0,19</b>	0,02	<b>0,05</b>
LU	<b>0,42</b>	0,01	<b>0,03</b>	<b>0,15</b>	<b>0,18</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,09</b>	<b>0,06</b>	0,02
HU	<b>0,27</b>	<b>0,08</b>	0,03	<b>0,07</b>	<b>0,15</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,28</b>	0,04	0,05
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	<b>0,24</b>	<b>0,10</b>	<b>0,08</b>	0,01	<b>0,08</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,12</b>	-0,01	0,02
AT	<b>0,16</b>	<b>0,06</b>	<b>0,09</b>	<b>0,10</b>	<b>0,18</b>	-0,06	<b>-0,12</b>	0	<b>0,04</b>
PL	-0,01	<b>0,12</b>	<b>0,14</b>	0,04	<b>0,13</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,24</b>	-0,04	0,03
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	-0,05	0,08	<b>0,19</b>	<b>0,17</b>	<b>0,14</b>	<b>-0,19</b>	<b>-0,19</b>	-0,06	0,01
SI	<b>-0,12</b>	<b>0,06</b>	<b>0,06</b>	0,02	<b>0,16</b>	<b>-0,12</b>	<b>-0,21</b>	0	0,03
SK	<b>0,12</b>	<b>0,11</b>	<b>0,10</b>	<b>0,08</b>	<b>0,23</b>	<b>-0,12</b>	<b>-0,19</b>	0	0,01
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	<b>0,08</b>	<b>0,06</b>	<b>0,07</b>	<b>0,11</b>	<b>0,07</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,16</b>	0,01	0,03
UK-ENG	<b>0,14</b>	<b>0,12</b>	<b>0,19</b>	0,07	<b>0,14</b>	-0,05	<b>-0,22</b>	0,01	<b>0,10</b>
UK-SCT	-0,08	0,09	<b>0,14</b>	<b>0,08</b>	<b>0,20</b>	<b>-0,16</b>	<b>-0,11</b>	<b>-0,11</b>	0,02
IS	<b>-0,44</b>	0,03	<b>0,18</b>	0,04	<b>0,15</b>	-0,04	<b>-0,17</b>	-0,01	-0,01
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	<b>-0,68</b>	0,06	<b>0,08</b>	0,05	<b>0,15</b>	<b>-0,07</b>	<b>-0,18</b>	-0,01	0,03
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Quelle: IEA, Datenbank der IGLU/PIRLS-Studie 2006.

### Erläuterung

Statistisch signifikant von Null verschiedene Werte ( $p < ,05$ ) sind fett gedruckt.

Die Tabelle zeigt standardisierte lineare Regressionsvariablen mit Mittelwert 0 und Standardabweichung 1. Standardisierte Koeffizienten können als Teilkorrelationen zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variablen interpretiert werden, bei Kontrolle der anderen Variablen des Modells.

Die unabhängigen Variablen beruhen auf den Antworten der Eltern/Betreuer im „Learning to Read Survey“.

**Elterliches Leseengagement** ist ein Index auf der Grundlage von Frage 14, bei der Eltern/Betreuer auf einer 4-Item-Skala angeben, wie weit sie – von „sehr“ bis „gar nicht“ – Aussagen wie „Ich lese nur, wenn ich muss“ (umgekehrt codiert), „Ich unterhalte mich gern mit anderen Menschen über Bücher“, „Ich lese gern in meiner Freizeit“, „Ich lese nur,



wenn ich Informationen benötige“ (umgekehrt codiert) und „Lesen ist bei mir zu Hause eine wichtige Beschäftigung“ zustimmen.

Die Indexreliabilität ist zufriedenstellend. Cronbachs Alpha entspricht 0,81 auf EU-Ebene, der geringste Alpha-Wert auf Länderebene liegt bei 0,74.

Der Index **Leseaktivitäten mit dem Kind** stützt sich auf Frage 2: „Wie oft haben Sie oder jemand anderer in Ihrem Haushalt, bevor Ihr Kind auf der ISCED-Stufe 1 eingeschult wurde, folgende Beschäftigungen mit ihm ausgeübt?: Bücher lesen; Geschichten erzählen; Lieder singen; mit Buchstabenspielzeug spielen; sich über das, was man getan hat, unterhalten; Buchstabenspiele spielen, Briefe oder Wörter schreiben; etwas über Zeichen oder Schilder lesen; eine Bücherei besuchen (Antwortkategorien „oft“, „manchmal“, „nie oder fast nie“).

Die Indexreliabilität ist zufriedenstellend. Cronbachs Alpha entspricht 0.76 auf EU-Ebene, der geringste Alpha-Wert auf Länderebene liegt bei 0,70.

**Zahl der Bücher im Haushalt** betrifft Frage 15: „Wie viele Bücher gibt es bei Ihnen zu Hause?“ (Antwortkategorien [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] und „mehr als 200“).

**Zahl der Kinderbücher im Haushalt** betrifft Frage 16: „Wie viele Kinderbücher gibt es bei Ihnen zu Hause?“ (Ohne Kinderzeitschriften und Schulbücher). Antwortkategorien [0-10], [11-25], [26-50], [51-100] und „mehr als 100“.

**Höchste berufliche Stellung** ist eine von IGLU/PIRLS abgeleitete Variable mit den Antwortkategorien „Gehobene/Leitende Position“, „Inhaber eines kleinen Unternehmens“, „Büroangestellte“, „Facharbeiter“, „un- bzw. angelernter Arbeiter“, „nie gegen Entgelt berufstätig gewesen“ (absteigend recodiert).

**Höchster Bildungsabschluss** ist eine von IGLU/PIRLS abgeleitete Variable mit den Antwortkategorien „Universitätsabschluss oder höher“, „postsekundärer nicht-universitärer Abschluss“, „Abschluss des Sekundarbereichs II“, „Abschluss des Sekundarbereichs I“, „Schulbildung im Primarbereich oder Sekundarbereich I oder keine Schulbildung“ (recodiert von der niedrigsten zur höchsten Kategorie).

**Zahl der mit Lesen verbrachten Stunden** betrifft Frage 12: „Wie viele Stunden verbringen Sie normalerweise in einer typischen Woche damit, dass Sie für sich zu Hause Bücher, Zeitschriften, Zeitungen und Arbeitsmaterialien lesen?“ Antwortkategorien: „Weniger als eine Stunde pro Woche“, 1 bis 5 Stunden pro Woche“, „6 bis 10 Stunden pro Woche“ und „mehr als 10 Stunden pro Woche“.

**Häufigkeit des Lesens zum Vergnügen** betrifft Frage 13: „Wie oft lesen Sie zu Hause zum eigenen Vergnügen?“ Antwortkategorien: „Jeden bzw. fast jeden Tag“, „ein oder zwei Mal pro Woche“, „ein oder zwei Mal pro Monat“, „nie oder fast nie“.

Für Standardabweichungen siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.



Auch elterliche Leseaktivitäten mit dem Kind hatten eine signifikante Auswirkung (EU-27-Durchschnitt 0,09) <sup>(64)</sup>. Die ermittelten Effekte waren in allen Ländern außer Bulgarien, Deutschland und Ungarn signifikant. In anderen Ländern zeigten Kinder, deren Eltern mit ihnen Bücher lasen, Geschichten erzählten, Lieder sangen, mit ihnen mit Buchstabenspielzeug oder Buchstabenspiele spielten usw., durchschnittlich bessere Leseleistungen als Kinder, mit denen sich zu Hause niemand auf diese Weise beschäftigte. Eltern in Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Luxemburg berichteten am häufigsten über Leseaktivitäten mit ihren Kindern vor dem Beginn der Schulpflicht.

In mehr als der Hälfte der untersuchten Länder hatte das elterliche Leseengagement bzw. das Vergnügen, das die Eltern selbst am Lesen hatten, eine signifikante Auswirkung auf die Leseleistung der Kinder. Die Zeit, die die Eltern für sich mit Lesen und mit dem Lesen zum eigenen Vergnügen verbrachten, hatte keine signifikanten Auswirkungen. Mit anderen Worten, die Bereitschaft der Eltern, in das Lesen der Kinder zu investieren, d. h. für Kinderbücher zu sorgen und mit ihrem Kind zusammen zu lesen, ist wichtiger als das Leseverhalten des Erwachsenen als solches.

## Arten von Lesematerialien

Wie in der Übersicht über die wissenschaftliche Literatur hervorgehoben, gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Lesestoff, den Schüler sich aussuchen, und ihrer Lesemotivation und Leseleistung. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass fiktionale Literatur für jüngere Kinder, die gerade lesen lernen, das wichtigste Lesematerial ist. Bei Jugendlichen hingegen, und bei Schülern, die lesen, um zu lernen, scheint die Vielfalt des Lesematerials der Schlüssel zur Lesekompetenz zu sein.

<sup>(64)</sup> PISA 2009 zufolge zeigten Schüler, deren Eltern angaben, sie hätten mit ihrem Kind im ersten Jahr der Primarschule „jeden bzw. fast jeden Tag“ oder „ein bis zwei Mal pro Woche“ ein Buch gelesen, in PISA 2009 ebenfalls bessere Leistungen als Schüler, deren Eltern angaben, sie hätten dies „nie oder fast nie“ oder „ein bis zwei Mal pro Monat“ getan (OECD 2010c).

Wie aus Daten von IGLU/PIRLS 2006 ersichtlich, hatte das Lesen von Geschichten und Romanen im Vergleich zu anderen Lesematerialien den stärksten Einfluss auf die Leseleistung von Schülern der 4. Jahrgangsstufe (Mullis et al., 2007). Im europäischen Durchschnitt und in den meisten Ländern außer Spanien und Ungarn zeigten Schüler, die angaben, dass sie häufiger Romane und Kurzgeschichten lesen, höhere durchschnittliche Leistungen als Schüler, die seltener lesen<sup>(65)</sup>. In den meisten Ländern waren die Leistungen von Schülern, die nie oder fast nie Geschichten oder Romane lesen, am geringsten (Mullis et al. 2007 S. 147-151). In Europa betrug der durchschnittliche Leistungsunterschied zwischen Schülern, die täglich oder fast täglich Romane oder Kurzgeschichten lesen, und Schülern, die dies nicht oder fast nie tun, 28 Punkte auf der IGLU/PIRLS-Leseskala (mehr als ein Viertel der internationalen Standardabweichung). Nahezu ein Drittel der Schüler (30 %) gab an, sie würden jeden oder fast jeden Tag außerhalb der Schule Geschichten oder Romane lesen, und weitere 27 % lasen eine solche Lektüre mindestens ein Mal pro Woche. Etwa ein Viertel der Kinder (24 %) gab jedoch an, sie würden nie oder fast nie einen Roman oder eine Kurzgeschichte lesen. Der höchste Prozentsatz an Schülern, die angaben, sie würden jeden oder fast jeden Tag Geschichten oder Romane lesen, wurde in den Niederlanden (45 %) und in Island (42 %) ermittelt. Der höchste Anteil an Nichtlesern (etwa 43 %) fand sich in Italien und in der Slowakei. Gegenüber der vorherigen Erhebung aus dem Jahr 2001, bei der in Italien ein noch höherer Anteil an Nichtlesern ermittelt worden war, zeigte sich jedoch eine deutliche Verbesserung. Die Lektüre von Informationsmaterialien, d. h. von Büchern, die Dinge erklären, Zeitschriften, Zeitungen usw. war weniger üblich. Das Lesen dieser Art von Lesematerialien wirkte sich auch weniger unmittelbar auf die Leseleistung aus.

Die Ergebnisse von PISA 2000 und 2009 deuten darauf hin, dass bei Fünfzehnjährigen die Vielfalt der Lesematerialien und die Beschäftigung mit dem Lesen eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Lesekompetenz spielen (OECD, 2002, 2010d). Schüler, die regelmäßig fiktionale Texte und andere Materialien, wie z. B. Zeitschriften, Zeitungen und Sachliteratur lesen, zeigten in Studien zur Lesekompetenz tendenziell besonders gute Leistungen. Die Lektüre von Comics führte nicht durchgängig zu einer besseren Leseleistung. Comics können jedoch weniger motivierten Schüler einen Anreiz dafür geben, es auch mit anderen Lesematerialien zu versuchen. Das Online-Lesen wirkte sich ebenfalls positiv aus, wenn auch nicht so deutlich wie das Lesen gedruckter Texte. Schüler, die häufiger online lasen, waren in der Regel kompetentere Leser als Schüler, die wenig online lasen (OECD, 2010d). Zum Online-Lesen gehören das Lesen von E-Mails, das Chatten, das Online-Lesen von Nachrichten, die Verwendung von Online-Wörterbüchern oder Online-Enzyklopädien, die Teilnahme an Online-Gruppendiskussionen und die Online-Suche nach Informationen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lesematerialien, die in der Schule normalerweise als weniger wertvoll als fiktionale Texte betrachtet werden, wie z. B. Zeitschriften, Zeitungen und Online-Lesematerialien, einigen Schülern tatsächlich helfen, kompetentere Leser zu werden. Wenn in den Schulen eine größere Vielfalt an Lesematerialien angeboten würde, könnte dies z. B. erheblich dazu beitragen, dass Jungen mehr Interesse am Lesen entwickeln, da sie traditionell fiktionale Texte weniger attraktiv finden als Mädchen.

Politische Entscheidungsträger könnten insofern eine Rolle spielen, als Kinderbücher bezuschusst und ärmeren Familien zur Verfügung gestellt und auf Familien ausgerichtete Programme zur Förderung der Lesekompetenz unterstützt werden könnten. Für Jugendliche kommt es entscheidend darauf an, die Beschäftigung mit dem Lesen und vor allem mit dem Lesen unterschiedlicher Materialien zu fördern. Im folgenden Abschnitt soll die Infrastruktur dargestellt werden, die entwickelt wurde, um in den europäischen Ländern das außerschulische Lesen zu fördern. Außerdem werden verschiedene Beispiele von Programmen vorgestellt, die darauf ausgerichtet sind, die Beschäftigung mit dem Lesen zu steigern.

---

<sup>(65)</sup> Eurydice-Berechnungen. In den teilnehmenden Ländern der Union der 27 lag die Korrelation zwischen der Leseleistung und der Häufigkeit des außerschulischen Lesens von Romanen bei -0,13 (Standardabweichung 0,01). Die Häufigkeit des Lesens von Romanen wurde über die Antworten der Schüler auf die folgende Frage ermittelt: „Wie oft liest du diese Dinge außerhalb der Schule?“, Option b) „Ich lese Geschichten oder Romane“. Antwortkategorien: „Jeden oder fast jeden Tag“, „ein oder zwei Mal pro Woche“, „ein oder zwei Mal pro Monat“ und „nie oder fast nie“. Die Korrelation ist negativ, da die Häufigkeit von hoch nach tief codiert wurde.

### 3.3. Nationale Politiken zur Förderung des Lesens

Die Förderung der Lesekompetenz in der Gesellschaft erfolgt im Allgemeinen über eine ganze Reihe von Bottom-up-Initiativen, die von unterschiedlichen Einrichtungen wie Bibliotheken, Bibliotheksnetzwerken, Nichtregierungsorganisationen, karitativen Organisationen und Vereinigungen zur Leseförderung organisiert werden. Diese Einrichtungen organisieren zahlreiche Aktivitäten, wie z. B. Buchdiskussionen und Buch- bzw. Literaturclubs, Themenveranstaltungen, bei denen in- und ausländische Autoren vorgestellt werden, Ausstellungen, Buchmessen, Preise und Auszeichnungen, wissenschaftliche Tagungen, Buchspenden, Kurse und Workshops usw. Im folgenden Abschnitt werden Beispiele für solche Initiativen vorgestellt (siehe Abschnitt 3.4.). Auf zentraler/nationaler Ebene werden diese Initiativen in der Regel durch verschiedene Förderprogramme unterstützt. Darüber hinaus kann die Leseförderung auch durch die Einrichtung von Koordinierungsstellen und durch Strategien zur Förderung der Lesekompetenz unterstützt werden. Daher werden in diesem Abschnitt die verschiedenen Arten von Unterstützungsstrukturen zur Förderung der Lesekompetenz untersucht und Beispiele für nationale Strategien und nationale Koordinierungsstellen vorgestellt.

#### Nationale Strategien zur Förderung des Lesens

Einige europäische Länder (Flämische Gemeinschaft in Belgien, Spanien, Frankreich, Litauen, Ungarn, Portugal und Norwegen) haben spezielle Strategien, Programme und Pläne verabschiedet, um das Niveau der Lesekompetenz zu verbessern. Die nationalen Regierungen bewilligen diese Strategien und vergeben Mittel, um die vorgeschlagenen Maßnahmen umzusetzen. Ein Beispiel für das umfassende Ziel der Umsetzung von Strategien zur Förderung der Lesekompetenz ist das spanische Gesetz über das Lesen, das Buch und die Bibliotheken aus dem Jahr 2007<sup>(66)</sup>, in dem das Lesen als „elementares Werkzeug zur Wahrnehmung des Rechts auf Bildung und Kultur in der Informationsgesellschaft“ bezeichnet wird. In dem Gesetz wird die Bedeutung des Lesens für das Leben der Menschen und ganz allgemein die Bedeutung der Förderung des gewohnheitsmäßigen Lesens in der Gesellschaft betont. Nationale Strategien sehen in der Regel insbesondere die Finanzierung verschiedener Leseprogramme und die Förderung von Forschungsarbeiten zum Lesen, Kooperationen und Partnerschaften zwischen verschiedenen Einrichtungen im Bereich Lesen, die Schulung von Lehrkräften und die Finanzierung und den Ausbau von Bibliotheken vor.

Die Strategien richten sich entweder an die gesamte Bevölkerung oder an spezifische Gruppen mit Problemen in Bezug auf die Lesekompetenz. Das litauische nationale Programm zur Förderung des Lesens (2006-2011)<sup>(67)</sup>, die ungarische Strategie „Leseland“ (2006/07-2013)<sup>(68)</sup> und der portugiesische Nationale Leseplan (2006)<sup>(69)</sup> fördern Initiativen, die auf die gesamte Bevölkerung, vom Kind bis zum Erwachsenen, ausgerichtet sind. Verschiedene Strategien in einigen anderen Ländern richten sich vor allem an bestimmte Gruppen. Der „Operative Plan zur Förderung der Lesekompetenz“ (2005-2011) der Flämischen Gemeinschaft Belgiens legt den Schwerpunkt auf die Schreib- und Lesekompetenz von Erwachsenen und die im Beruf erforderlichen Kompetenzen. Der Nationale Plan zur Förderung des Lesens (2001) in Spanien<sup>(70)</sup> war vor allem auf gefährdete Gruppen (Einwanderer, Menschen mit Behinderung, Strafgefangene) ausgerichtet. Der französische „Plan zur Prävention von Analphabetismus“ (2010) legt den Schwerpunkt auf den frühen Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit<sup>(71)</sup>. Das wichtigste Ziel des norwegischen Strategieplans „Raum für das Lesen!“ (2003-2007)<sup>(72)</sup> bestand darin, bei Kindern und Jugendlichen, vor allem Jungen, die Lesekompetenz und die Motivation zum Lesen zu fördern. Der Plan

<sup>(66)</sup> Spanisches Gesetz über das Lesen, das Buch und die Bibliotheken (22. Juni, 10/2007): <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

<sup>(67)</sup> Skaitymo skatinimo programa, <http://www.skaitymometai.lt>

<sup>(68)</sup> [http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis\\_modernizacio\\_iranyai\\_061213.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf)

<sup>(69)</sup> <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

<sup>(70)</sup> Plan de Fomento de la Lectura: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

<sup>(71)</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

<sup>(72)</sup> [http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi\\_rom\\_for\\_lesing/UDIR\\_MakeSpaceforReading.pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lesing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf)

stützte sich vor allem auf lokale Aktivitäten: Schulen und Kommunen initiierten mehrere Hundert große und kleine Projekte, um das Erlernen des Lesens auf allen Ebenen, das Angebot von Literatur, die Motivation zum Lesen und die Nutzung der Bibliotheken zu fördern.

Die meisten europäischen Strategien zur Förderung des Lesens sind relativ neu (nach 2000 verabschiedet). Der norwegische Strategieplan wurde zwischen 2003 und 2007 ausgeführt. Einige Länder befinden sich derzeit noch im Prozess der Konzeption ihrer Lesestrategien. Das rumänische Programm „Entwicklung der Lesekompetenz“ beispielsweise wird derzeit in sieben Kreisen erprobt. Auf der Grundlage der Ergebnisse soll das Nationale Programm für die Entwicklung der Lesekompetenz abgeschlossen und vom Schuljahr 2011/12 an umgesetzt werden. Auch die schottische Regierung hat sich vor kurzem (Januar 2010) auf die politische Verpflichtung festgelegt, einen Aktionsplan zur Förderung der Lesekompetenz zu erarbeiten (Schottische Regierung, 2010) und erstellt ihn inzwischen in Konsultation mit wichtigen Interessengruppen, wie z. B. der Literacy Commission <sup>(73)</sup>.

In einigen Ländern wurde die Strategieentwicklung aufgrund von Regierungswechseln und Änderungen der Regierungspolitik aufgegeben. In Dänemark liegt ein Bericht des Ausschusses vor, der eingerichtet wurde, um den Nationalen Aktionsplan für das Lesen <sup>(74)</sup> aus dem Jahr 2000 vorzubereiten. Obwohl die meisten vorgeschlagenen Maßnahmen inzwischen durchgeführt wurden, wurde kein nationaler Plan verabschiedet. Die slowenische Nationale Strategie für Schreib- und Lesekompetenz <sup>(75)</sup> wurde zwar 2006 von drei einschlägigen, aus Bildungsexperten zusammengesetzten Sachverständigenräten gebilligt, aber nie auf Regierungsebene verabschiedet, und viele Maßnahmen, wie z. B. die Gründung eines Nationalen Rats für Lese- und Schreibkompetenz, wurden nie umgesetzt.

In Lettland, den Niederlanden, Polen, Schweden und dem Vereinigten Königreich ist die Förderung des Lesens in umfassendere Strategien zur Kultur-, Sprach- und Kompetenzentwicklung eingebunden. Die Bedeutung des Lesens im Rahmen dieser Strategien ist sehr unterschiedlich. In den lettischen Strategien beispielsweise wird das Lesen nur in wenigen kurzen Sätzen erwähnt, während es in Polen eine lange Tradition der spezifischen Förderung des Lesens im Rahmen der Kulturpolitik gibt, was sich in längeren Passagen widerspiegelt.

### Nationale Einrichtungen zur Förderung des Lesens

In Europa gibt es unterschiedliche nationale Infrastrukturen zur Förderung des Lesens. Viele Länder verfügen über eine unmittelbar finanzierte zentrale oder nationale Einrichtung mit staatlichem Mandat zur Förderung des Lesens. Dabei kann es sich um eine gesonderte rechtliche Einheit, eine Abteilung eines Ministeriums oder eine andere Organisation mit einem umfassenderen kulturellen Auftrag handeln. In einigen Ländern verfügen verschiedene einflussreiche Organisationen über ein staatliches Mandat zur Förderung des Lesens, in anderen hat der Nichtregierungssektor die Aufgabe, das Lesen zu fördern.

Nationale Einrichtungen zur Förderung des Lesens haben in der Regel folgende Aufgaben:

- Koordinierung der Anstrengungen im Bereich der Leseförderung, z. B. Kooperation mit Behörden, lokalen Organisationen und Bibliotheken, Schulen aller Arten und Stufen sowie mit Vereinigungen, Stiftungen und Fachleuten aus dem Verlagswesen und dem Bereich Buch- und Leseförderung;
- Finanzierung, Konzeption und Durchführung verschiedener literarischer Veranstaltungen und Programme (weitere Informationen siehe Abschnitt 3.4);
- Unterstützung der Verbreitung des nationalen literarischen Erbes, z. B. Vertriebsunterstützung für Autoren und Übersetzer, Organisation der Teilnahme an internationalen Buchmessen, Verwaltung bibliografischer Datenbanken und Verbreitung von Informationen über im Land veröffentlichte Bücher.

---

<sup>(73)</sup> <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

<sup>(74)</sup> [http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101\\_national\\_handlingsplan\\_laesning.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx)

<sup>(75)</sup> <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

In Ländern, in denen Strategien, Programme und Pläne zur Förderung des Lesens verabschiedet werden, werden als Ergebnis der Strategie oft auch nationale Einrichtungen geschaffen, die dann für die Umsetzung der Strategie verantwortlich sind.

In einigen Ländern haben die nationalen Einrichtungen zur Förderung des Lesens auch folgende Aufgaben:

- Aufbau von Bibliotheksdiensten;
- Erfassung, Erhebung und Veröffentlichung von Informationen über im Land durchgeführte Aktivitäten zur Förderung des Lesens (in der Regel auf einer speziellen Website);
- Veranlassung bzw. Durchführung von Bildungsmaßnahmen, Forschungsprojekten und Konferenzen zum Thema Lesen.

Gesonderte nationale Einrichtungen, deren Hauptaufgabe die Leseförderung ist, wurden in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens<sup>(76)</sup>, in Dänemark<sup>(77)</sup>, Griechenland<sup>(78)</sup>, Frankreich<sup>(79)</sup>, Italien<sup>(80)</sup>, den Niederlanden<sup>(81)</sup>, Polen<sup>(82)</sup> und Norwegen<sup>(83)</sup> ins Leben gerufen. Diese gemeinnützigen staatlichen Einrichtungen wurden von den zuständigen Ministerien errichtet, in der Regel im Rahmen ihrer Strategien und Politiken zur Förderung des Lesens. Das Nationale Buchzentrum Griechenland z. B. wurde vom griechischen Kulturministerium eingerichtet, um die nationale Politik zur Förderung des Buches und des Lesens zu gestalten und umzusetzen. Das Zentrum hat vor allem die Aufgabe, das Bücherlesen in Griechenland zu fördern, im Ausland für griechische Bücher zu werben und sie zu vermarkten und Aktivitäten des Sektors zu erfassen. Die französische Agentur zur Bekämpfung des Analphabetismus fördert den Dialog und lenkt und koordiniert die Aktivitäten der Behörden und anderer auf diesem Gebiet tätiger Organisationen. Im Einklang mit den von der Regierung vorgegebenen Leitlinien legt sie die Prioritäten zur Bekämpfung des Analphabetismus fest. In Dänemark und Norwegen betreiben die Lesezentren hauptsächlich Forschung auf dem Gebiet des Lesens und entwickeln didaktische Materialien für Lehrer und Eltern.

In der Französischen Gemeinschaft Belgiens, in Spanien, Frankreich, Zypern, Österreich und Portugal befasst sich eine eigene Abteilung innerhalb des zuständigen Ministeriums mit der Leseförderung. Der Dienst für Literatur und Bücher<sup>(84)</sup> in der Französischen Gemeinschaft Belgiens unterstützt verschiedene Gruppen auf dem Gebiet des Lesens, wie z. B. Autoren, Illustratoren, Verleger und Bibliotheken. Darüber hinaus fördert er das Lesen, die französische Sprache und regionale Dialekte. In Spanien besteht innerhalb der Generaldirektion für Bücher, Archive und Bibliotheken im Kulturministerium eine Unterdirektion für die Förderung des Buches, des Lesens und der spanischen Literatur<sup>(85)</sup>. Zu ihren Aufgaben gehören die Entwicklung von Leseförderprogrammen, die Finanzierung von Werbemaßnahmen und Buch- und Zeitschriftenspenden für öffentliche Bibliotheken und andere Einrichtungen. Der Ausschuss für Sprache im zyprischen Ministerium für Bildung und Kultur bietet Beratung an und erarbeitet Vorschläge für die Förderung des Lesens in den Schulen; außerdem arbeitet er mit Bibliotheken zusammen und organisiert Buchmessen, und er entscheidet sogar darüber, welche Bücher sich für Schulbüchereien eignen. In Österreich fungiert die „Koordinierungsstelle LITERACY“<sup>(86)</sup> im Bildungsministerium als Lenkungsstelle, die mit Lehrerbildungseinrichtungen und Schulen zusammenarbeitet. Sie arbeitet außerdem mit anderen Einrichtungen und Organisationen zusammen, die das Lesen fördern, und organisiert und unterstützt

---

<sup>(76)</sup> Flämische Lesestiftung: <http://www.stichtinglezen.be/>

<sup>(77)</sup> Nationales Lesezentrum: <http://www.videnomlaesning.dk/> und Zentrum für Jugendliteratur: <http://www.cfb.dk/>

<sup>(78)</sup> Nationales Buchzentrum Griechenland: <http://www.ekebi.gr/>

<sup>(79)</sup> Nationale Agentur zur Bekämpfung des Analphabetismus: <http://www.anlci.gouv.fr/>

<sup>(80)</sup> Buch- und Lesezentrum: <http://www.cepell.it/>

<sup>(81)</sup> Stiftung Lesen: <http://www.lezen.nl/>

<sup>(82)</sup> Buchinstitut: <http://www.instyutksiazki.pl/>

<sup>(83)</sup> Nationales Zentrum für Lesedidaktik und Leseforschung: <http://lesesenteret.uis.no/>

<sup>(84)</sup> <http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

<sup>(85)</sup> <http://www.mcu.es/libro/index.html>

<sup>(86)</sup> <http://www.literacy.at/>

verschiedene literarische Veranstaltungen wie Buchmessen, Buchvorstellungen, Bibliothekskongresse usw. Die französische Nationale Informationsstelle für das Lesen (<sup>87</sup>) ist eine Abteilung im Bildungsministerium, die vor allem den Sprachunterricht in der Schule unterstützt, aber auch Forschungsarbeiten zum Leseverhalten von Jugendlichen durchführt und insgesamt das Lesen fördert. Die portugiesische Generaldirektion für Bücher und Bibliotheken (DGLB) (<sup>88</sup>) ist eine Einrichtung, die unter der Schirmherrschaft des Kulturministeriums eine integrierte Politik für andere Bücher als Schulbücher, Bibliotheken und Lesen koordiniert und umsetzt. Neben Abteilungen für Bücher und Bibliotheken umfasst sie auch die öffentliche Bibliothek *Biblioteca Pública de Évora* (<sup>89</sup>). Ein wichtiger Schwerpunkt liegt auf der Verbreitung portugiesischer Literatur und der Unterstützung portugiesischer Autoren.

Traditionell werden Bücher und Lesen sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene durch öffentliche Bibliotheken gefördert. Öffentliche Bibliotheken bieten generell allen Bürgern Zugang zu einer großen Bandbreite an Büchern, von Belletristik bis hin zu Informations- und Lernressourcen. Als neutraler Raum, der den unterschiedlichsten Nutzern zur Verfügung steht, übernehmen sie eine zentrale Rolle bei der Förderung der Lesekompetenz. Die Leitlinien der UNESCO und der International Federation of Library Associations zur Weiterentwicklung der Dienstleistungen der öffentlichen Bibliotheken (IFLA/UNESCO, 2001) unterstreichen, dass Bibliotheken die Aufgabe haben, den Zugang zu Informationsressourcen für die persönliche Entwicklung des Einzelnen zu erleichtern und das Lesen als sinnvolle Freizeitbeschäftigung zu fördern. Daher haben die Nationalbibliotheken in verschiedenen europäischen Ländern den speziellen staatlichen Auftrag, Initiativen zur Leseförderung zu koordinieren und Maßnahmen für Leserprojekte zu planen. In Lettland und Litauen stellen die Nationalbibliotheken bzw. eine speziell dafür zuständige Abteilung die zentralen für die Leseförderung zuständigen Stellen dar. Die Martynas Mažvydas Nationalbibliothek von Litauen (<sup>90</sup>) ist seit ihrer Gründung im Jahr 1919 ein nationales, für die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz zuständiges Kulturzentrum. Die Bibliothek verwaltet derzeit die Umsetzung der Strategie zur Förderung des Lesens und ein Projekt zur Verjüngung der Bibliotheken. Sie war verantwortlich für das Nationale Jahr des Lesens 2008. In der Nationalbibliothek von Lettland hat das Zentrum für Kinderliteratur (<sup>91</sup>) insbesondere das Ziel, das Lesen und die Bibliotheksdienste für Kinder zu fördern. In einem kleineren Maßstab übernimmt das „Medienzentrum“ (<sup>92</sup>) in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens eine ähnliche Rolle.

Bibliotheken fördern das Lesen in der Gesellschaft auf vielfältige Weise. In den Bibliotheken und durch die Bibliotheken wird eine Vielfalt von Programmen und Veranstaltungen durchgeführt, die darauf abzielen, Kinder und Jugendliche zum Lesen zu ermutigen und ihnen das Vergnügen an einer großen Bandbreite fiktionaler und nicht fiktionaler Texte zu vermitteln. Hierzu gehören Lesewettbewerbe, Buch- oder Literaturclubs, Autorenbesuche und Veranstaltungen, bei denen Geschichten erzählt werden. Die Bibliotheken können darüber hinaus durch Buchmessen, Festivals und ähnliche Veranstaltungen, bei denen Eltern und Kinder schon in frühem Alter zum Vergnügen lesen, familiäre Leseaktivitäten fördern (Beispiele für solche Aktivitäten siehe Abschnitt 3.4).

Die Leseförderung kann in umfassendere Programme zur Förderung von Kunst und Kultur eingebunden werden. Der schwedische Kulturrat (<sup>93</sup>) beispielsweise hat die umfassendere Aufgabe, Kulturpolitik umzusetzen. Er vergibt Zuschüsse für Maßnahmen zur Leseförderung an Kommunen, Bibliotheken, Schulen und andere Einrichtungen. Der Kulturrat ist die zentrale Stelle für die Erstellung von Statistiken und für Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der Kultur, einschließlich der Bibliotheken und der Leseförderung.

---

(<sup>87</sup>) <http://onl.inrp.fr/>

(<sup>88</sup>) <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/Homepage.aspx>

(<sup>89</sup>) <http://www.evora.net/bpe/>

(<sup>90</sup>) <http://www.lnb.lt/>

(<sup>91</sup>) <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

(<sup>92</sup>) <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

(<sup>93</sup>) <http://www.kulturradet.se/>

In einigen Ländern sind verschiedene nationale oder subnationale Agenturen mit der Förderung des Buchs und des Lesens befasst. Im Vereinigten Königreich z. B. gibt es eine Reihe von Organisationen mit einem starken staatlichen Mandat. In Schottland ist der Scottish Book Trust<sup>(94)</sup> die führende Agentur für die Förderung der Literatur und des Lesens und Schreibens in Schottland, das Literature Forum of Scotland<sup>(95)</sup> fördert das literarische Erbe, die National Library of Scotland<sup>(96)</sup> ist eine „Informationsschatzkammer“ des schottischen Wissens, und der Scottish Library and Information Council<sup>(97)</sup> unterstützt den Bibliotheks- und Informationssektor. In Ländern, in denen sich verschiedene Agenturen um die Leseförderung kümmern, besteht das Risiko der Doppelarbeit. In England wurde im Selbstevaluierungsbericht des National Year of Reading 2008 festgestellt, dass es „eine Fülle an offenbar sich überschneidenden und miteinander konkurrierenden nationalen Diensten und Initiativen nationaler Organisationen des Lesesektors gibt“ (Reading for Life 2010, S. 74).

In Bundesstaaten können die Bemühungen zur Förderung des Lesens sogar noch fragmentierter sein. In Deutschland versucht man, diese Probleme durch eine gemeinsame Initiative auf Bundes- und Länderebene zur Einrichtung eines Portals („Lesen in Deutschland“<sup>(98)</sup>) für die Förderung des außerschulischen Lesens zu überwinden. Das Portal wird vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)<sup>(99)</sup> verwaltet, das die umfassendere Aufgabe hat, Bildungsinformation auf nationaler Ebene bereitzustellen.

In Bulgarien, der Tschechischen Republik, Estland, Irland, Malta, Rumänien, Slowenien, der Slowakei, Finnland, Island, Liechtenstein und der Türkei gibt es keine eindeutige zentrale Koordinationsstelle für die Förderung der Lesekompetenz. Ähnliche Aufgaben können aber von verschiedenen Organisationen, Vereinigungen für die Leseförderung und Bibliotheksnetzwerken wahrgenommen werden. In den meisten europäischen Ländern gibt es z. B. nichtstaatliche nationale Vereinigungen zur Leseförderung<sup>(100)</sup>, die Fachkräfte aus dem Lesebereich mit einer großen Bandbreite an Ressourcen unterstützen, Forschungsergebnisse und Informationen über das Lesen verbreiten und das lebenslange Lesen fördern. In Ungarn und Slowenien sind diese ehrenamtlichen Organisationen wichtige Koordinierungsstellen für Maßnahmen zur Förderung des Lesens. In Irland übernehmen die Bibliotheksdienste der lokalen Behörden eine Schlüsselrolle bei der Förderung des Lesens in allen Altersgruppen. Ihre Arbeit wird auf nationaler Ebene vom Library Council koordiniert.

Im folgenden Abschnitt werden konkrete Beispiele der verschiedenen Arten von Initiativen und Programmen herausgestellt, die von den verschiedenen Koordinierungsstellen und für die Leseförderung zuständigen Organisationen entwickelt und umgesetzt werden.

### 3.4. Wichtigste Programme zur Förderung des Lesens in der Gesellschaft

In fast allen europäischen Ländern sind umfangreiche Programme zur Förderung des Lesens in der Gesellschaft vorhanden. Diese Programme werden weitgehend aus öffentlichen Quellen finanziert und in weiten Teilen der betreffenden Länder umgesetzt<sup>(101)</sup>. Sie zielen auf verschiedene Bevölkerungsgruppen ab und setzen vielfältige Leseförderkonzepte ein. Viele wurden als Reaktion auf Ergebnisse nationaler und/oder internationaler Erhebungen entwickelt, die Lücken in der Lesekompetenz der Bevölkerung offenbarten. Die Programme werden in der Regel von den Koordinierungsstellen überwacht und evaluiert. Zumeist handelt es sich um laufende Programme, die in jüngerer Zeit fortgesetzt wurden, da sie erfolgreich waren und große Teilnehmerzahlen anziehen konnten.

<sup>(94)</sup> <http://www.scottishbooktrust.com/>

<sup>(95)</sup> <http://www.booksfromscotland.com/>

<sup>(96)</sup> <http://www.nls.uk/>

<sup>(97)</sup> <http://www.slainte.org.uk/slic/slicindex.htm>

<sup>(98)</sup> <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

<sup>(99)</sup> <http://www.dipf.de/>

<sup>(100)</sup> Siehe <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>

<sup>(101)</sup> Eine Liste der wichtigsten Programme wird im Anhang aufgeführt.

Nachfolgend werden einige dieser Leseförderprogramme als Beispiele angeführt. Die nationalen Sachverständigen wurden gebeten, die fünf wichtigsten Programme ihres Landes vorzustellen, die dann nach der spezifischen Zielgruppe der Programme eingeordnet wurden. Die meisten Länder verfügen über Leseförderprogramme für alle Zielgruppen. Finnland ist das einzige Land, in dem die Mehrzahl der Programme vor allem auf Menschen mit Lernproblemen abzielt.

Viele Länder haben andere ähnlich wichtige Programme eingerichtet, die hier nicht alle vorgestellt werden können. Die Liste der Programme ist nicht erschöpfend. Es ist vielmehr beabsichtigt, einen Überblick über einige der wichtigeren Initiativen zu bieten, die in Europa zur Förderung der Lesekompetenz und des Lesens zum Vergnügen durchgeführt werden. Ferner sind in einer Reihe von Ländern umfangreiche lokale oder regionale Bottom-Up-Initiativen anzutreffen, die ebenfalls hier nicht vorgestellt werden können, da dies den Rahmen der Studie sprengen würde.

Zu den wichtigsten Leseförderprogrammen in den europäischen Ländern gehören viele, **die sich an die gesamte Bevölkerung richten**. Einige von ihnen nutzen Werbekampagnen und andere Mittel, um das Lesen zu fördern. Beispielsweise war die Leseförderkampagne „2008 National Year of Reading“ im Vereinigten Königreich (England) eine nationale Kampagne, die in Zusammenarbeit mit quer durch den gesamten Bereich tätigen Organisationen durchgeführt wurde und darauf abzielte, eine Lesekultur im Land zu entwickeln, das Lesen in der Familie und darüber hinaus zu fördern und einen Beitrag zum Aufbau einer Nation von Lesenden zu leisten. Wales hatte sein eigenes „National Year of Reading 2008“. In Italien wurde 2009 mit dem Slogan *Leggere è il cibo della mente: passaparola!* (Lesen ist Nahrung für den Geist: Weitersagen!) eine Sensibilisierungskampagne durchgeführt, um die Bedeutung des Lesens für die Erweiterung des Wissen, das persönliche Wachstum und die persönliche Weiterentwicklung zu unterstreichen. Die Kampagne wurde durch Werbung im Fernsehen, im Radio und in der Presse, im Internet und über Hinweistafeln bekannt gemacht.

Ein weiteres wichtiges Merkmal von an die gesamte Bevölkerung gerichteten Programmen ist ihr Schwerpunkt auf der Buchförderung, beispielsweise durch nationale Veranstaltungen wie die alljährlich stattfindenden ungarischen „Nationalen Kinderbuchtage und Buchwoche“. Dieses Programm kombiniert eine Reihe von Veranstaltungen, auf denen Leser über Neuerscheinungen informiert werden, Autoren treffen und über deren Arbeiten des jeweiligen Jahres diskutieren können. Auch bei der Buchmesse von Vilnius handelt es sich um ein wichtiges Kulturereignis in Litauen, das Leser, Autoren, Bibliothekare, Verlage, Buchhändler und andere Fachleute zusammenbringt, um über Bücher und die Bedeutung des Lesens in der Gesellschaft zu diskutieren. Bücher werden außerdem über Buch- und Literaturklubs gefördert, die beispielsweise in Griechenland und Zypern weit verbreitet sind. Auch in Polen wurden seit 2007 ungefähr 600 „Buchdiskussionsklubs“ eingerichtet, die darauf abzielen, Gemeinschaften von Lesenden zu schaffen, die zum Vergnügen lesen und über Literatur diskutieren.

Wie im vorangegangenen Abschnitt über nationale Strategien zur Förderung des Lesens erwähnt, bemühen sich einige Länder um Leseförderung in der gesamten Bevölkerung durch die Nutzung der öffentlichen Bibliotheken. In Österreich machen die Bibliotheken während der einwöchigen Kampagne „Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek“ auf das Vergnügen aufmerksam, das Lesen bereiten kann, indem sie viele Veranstaltungen organisieren: Vorlesestunden, Literaturwanderungen, Buchausstellungen und andere kulturelle Aktivitäten. Ähnliche Programme finden sich auch in Liechtenstein („Werbeaktivitäten der Nationalbibliothek“) und in Portugal („Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken“), bei denen Workshops, Literaturkurse und -lesungen, Ausstellungen, Darbietungen, Konzerte, Literaturwanderungen usw. angeboten werden, um breit angelegt für das Lesen und die öffentlichen Bibliotheken zu werben.

Unter den zuletzt Genannten gibt es einige Aktivitäten, die auf eine Verbesserung der Bibliotheksdienste und ihrer Attraktivität für die gesamte Bevölkerung durch Weiterentwicklung der Bibliotheksinfrastruktur sowie Weiterbildung des Bibliothekspersonals abzielen. Ein Beispiel für solche Programme ist in Spanien anzutreffen („Förderung öffentlicher Bibliotheken“). Sein Hauptziel besteht im Bau und der Modernisierung von Gebäuden, Einrichtung und Ausstattung staatlicher öffentlicher Bibliotheken, um sie komfortabler und attraktiver zu machen und den Bürgern den Zugang zu Kultur, Freizeitveranstaltungen, Bildung und Information zu erleichtern. In Italien wurde der „Nationale Bibliotheksdienst“ eingerichtet. Dieser umfasst



knapp 4 000 öffentliche Bibliotheken, lokale Behörden, Universitäten, Schulen, Akademien und private und öffentliche Institutionen, die in ein kooperatives System auf der Grundlage eines nationalen Netzwerks eingebunden sind. Im Ergebnis sind die italienischen Bibliotheken zwar nach wie vor autonom, aber durch den gemeinsamen Katalog ihrer Bestände, der in allen am Netzwerk beteiligten Bibliotheken aufliegt, miteinander verbunden.

Etliche andere Länder sind dabei, Programme umzusetzen, die u. a. der Modernisierung ihrer Bibliothekssysteme durch IKT dienen, wie beispielsweise Polen (mit „Library +“) und Litauen („Bibliotheken und Innovation“). In Schottland wurde ein Kurs eingerichtet, der zum Abschluss „Diploma in the Application of ICT in Libraries: Supporting Reader Development“ führt, um Bibliotheksmitarbeiter mit einer IKT-Qualifikation auszustatten. Diese Qualifikation soll sicherstellen, dass die Bibliotheksmitarbeiter im Bereich „reader development“ (Leser-Weiterentwicklung) geeignete Kompetenzen besitzen, um Menschen bei der Nutzung von Lesemöglichkeiten zu unterstützen, die inzwischen durch neue Technologien verfügbar sind.

Ebenso wie Programme, die sich an die Gesamtbevölkerung richten, sind auch viele Programme vorhanden, die speziell **Kinder und Jugendliche ins Visier nehmen**. Sie stützen sich häufig auf interaktive Ansätze: Kinder beschäftigen sich mit Lesen und Büchern und diskutieren hinterher darüber, vergleichen das Gelesene und geben ihre Stimme für ihr bevorzugtes Buch ab. Das ist beispielsweise der Fall in Lettland („Kinderjury“) und in den Niederlanden („Entwicklung von Urteilskraft und Geschmack“). Mit diesen Programmen soll die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu kritischen Lesern gefördert werden. Sie zollen ihren Meinungen und ihrer Auswahl Respekt und regen ihre Lesefreude an. In anderen Ländern haben solche Programme die Form von Wettbewerben und Spielen. Ersteres ist beispielweise in Rumänien der Fall, wo im Rahmen von „Literaturzirkeln“ Wettbewerbe veranstaltet werden, um Lesen als Freizeitbeschäftigung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Ein Beispiel für ein Programm, das mit Spielen arbeitet, ist in Liechtenstein zu finden (*Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*). Die Kinder erhalten einen Lesepass und für jedes gelesene Buch Lesewurmaufkleber, die in den Lesepass eingeklebt werden. Ferner wurden Spielkarten mit biografischen Informationen über Autoren gestaltet. Diese erhalten die Kinder als Belohnung, wenn sie eine bestimmte Zahl von Büchern gelesen haben.

Leseförderprogramme für Kinder und Jugendliche nutzen oft Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Ein Beispiel für einen solchen Ansatz ist ein Programm mit dem Titel „Lesen macht Spaß“, das in Estland umgesetzt wird und Kinder zum Lesen in ihrer Freizeit anregen soll. Die Kinder wählen die Bücher aus, die sie lesen möchten, und diskutieren im Anschluss online über sie und tauschen sich aus. In Italien bietet ein ähnliches Programm (*Laboratori*) eine Reihe von Online-Aktivitäten und Workshops für Kinder und Jugendliche zur Förderung von Büchern, der Nutzung von Bibliotheken und einer Kultur des Lesens von fiktionaler Literatur und Sachbüchern.

Ein weiterer Programmtyp basiert auf ehrenamtlicher Arbeit zur Leseförderung für Kinder und Jugendliche. Das ist beispielsweise im französischen Programm „Lire et faire lire“ (Lesen und Lesen lassen) der Fall. Dieses Programm zielt durch eine generationsübergreifende Zusammenarbeit auf die Entwicklung der Freude am Lesen ab. Ehrenamtliche Mitarbeiter über 50 verbringen einen Teil ihrer Freizeit mit kleinen Gruppen von Kindern in Freizeitzentren, Kinderkrippen, Bibliotheken usw. und lesen ihnen vor bzw. lesen mit ihnen zusammen. In einem Programm in Portugal („Lesestunde in Kinderkrankenhäusern“) bringen Ehrenamtliche Bücher mit und lesen in Kinderkrankenhäusern kranken Kindern vor, die vorübergehend der Schule fernbleiben müssen, damit sie Spaß am Lesen und allgemein die Gewohnheit zu lesen entwickeln.

Programme zur Förderung des Lesens unter Kindern und Jugendlichen werden außerdem von öffentlichen Bibliotheken in Kooperation mit Schulen umgesetzt. Beispielsweise soll in Dänemark durch die „Nationale Lesekampagne für Schulkinder“ die Freude von Kindern am Lesen dadurch gefördert werden, dass Bibliotheken verschiedene Arten von Lesewettbewerben in Zusammenarbeit mit lokalen Schulen organisieren. Die teilnehmenden Klassen bilden Teams und die gesamte Klasse unterstützt das Team während der lokalen, regionalen und nationalen Runde des Turniers. In einem tschechischen Programm („Ich kann schon lesen – ein Buch für Leseanfänger“) melden Lehrkräfte Kinder im ersten Schuljahr in der Bibliothek und für die Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten zur Leseförderung an, wie zum Beispiel Treffen mit Autoren, Buchmessen, Diskussionen, Darbietungen usw. Die Kinder, die an diesen Aktivitäten

teilnehmen, erhalten in einer Zeremonie ein Buch, das speziell für diesen Zweck geschrieben wurde. Ein weiteres Beispiel solcher Programme ist in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens zu finden (*Leselotta Karotta*). Hier „schreibt“ eine Puppe, die in der öffentlichen Bibliothek lebt, einen Brief an alle Schülerinnen und Schüler im ersten Grundschuljahr, die lesen und schreiben lernen. Die Kinder werden ermutigt zurückzuschreiben und Brieffreunde der Puppe zu werden. Am Schuljahrsende werden sie eingeladen, ihre Brieffreundin in der Bibliothek zu besuchen, um ihr „Zuhause“ inmitten der Bücher zu besichtigen.

Wie im Überblick über die Fachliteratur betont wurde, sind elterliche Lese- und Schreibaktivitäten mit den Kindern sehr wichtig für deren Leseentwicklung. Daher **richtet sich** eine große Zahl von Leseförderprogrammen **an die Familien**. Unter den Leseförderprogrammen für Familien sind vor allem Programme, die mit Buchgeschenken arbeiten, zu erwähnen, wie „Bookstart“ (in allen Teilen des Vereinigten Königreichs <sup>(102)</sup>). Im Rahmen von „Bookstart“ erhält jedes Kleinkind bzw. Kind kostenlos ein Bücherpaket und die Eltern erhalten Anregungen, wie sie bei ihren Kindern die Freude am Lesen wecken, fördern und aufrechterhalten können und damit die Grundlagen für einen frühen Leseerwerb, die Voraussetzungen für das spätere Lernen, schaffen können. Solche Programme sind auch in Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Dänemark, Lettland und den Niederlanden zu finden. In manchen Ländern werden die „Bookstart“-Programme durch weitere Aktivitäten ergänzt. In Lettland und den Niederlanden beispielsweise umfassen sie Besuche der öffentlichen Bibliotheken mit der ganzen Familie. Im Vereinigten Königreich zielen die Leseförderprogramme mit den Buchgeschenken drauf ab, allen Kindern auf entscheidenden Stufen ihrer Entwicklung durch kostenlose Bücher und Informationsmaterialien für ihre Eltern Freude am Lesen zu vermitteln. Die Programme laufen über einen längeren Zeitraum und bauen aufeinander auf: Sie beginnen mit „Bookstart“ für Säuglinge, Kleinkinder und Vorschulkinder, danach kommt „Booktime“ für Kinder unmittelbar nach ihrer Einschulung und dann „Booked Up“ für Kinder im ersten Jahr des Sekundarbereichs. Der „Letterbox Club“ ist für Kinder bestimmt, die von den örtlichen Behörden betreut werden.

Auch einige für Familien bestimmte Leseförderprogramme legen einen besonderen Schwerpunkt auf das Vorlesen. Solche Programme sind beispielsweise in der Tschechischen Republik („Jeder Tscheche liest Kindern vor“) und in Polen („Ganz Polen liest Kindern vor“) zu finden. Beide Programme basieren auf dem Gedanken, dass Vorlesen in einer freundlichen Atmosphäre ein guter Weg ist, um sowohl die emotionale, psychische und geistige Entwicklung von Kindern zu unterstützen als auch um Lesegewohnheiten herauszubilden, die auch im Erwachsenenleben fortgesetzt werden können. In beiden Fällen werden nicht nur die Eltern ermutigt, ihren Kindern vorzulesen, sondern es kommen auch Schauspieler, Sänger, Schriftsteller, Sportler, Politiker usw. in die Schulen, Bibliotheken, Buchläden und Krankenhäuser, um Kindern verschiedene Bücher vorzulesen. Das polnische Programm ist darüber hinaus in eine umfassendere Kampagne eingebettet, in deren Rahmen die Leseaktivitäten zu Hause durch Medieninitiativen und die Einbeziehung von Kindergärten, Schulen, lokalen Gemeinschaften und Bibliotheken ergänzt werden.

Andere an Familien gerichtete Leseförderprogramme konzentrieren sich auf die Unterstützung der Eltern, indem sie Schulungen anbieten, in denen die Eltern Leseförderstrategien für ihre Kinder erlernen können. In Malta beispielsweise umfassen die Aktivitäten im Rahmen der „Wider Community Initiatives“ Treffen, Seminare und andere Lernaktivitäten für die Eltern, damit sie die Bedürfnisse ihrer Kinder erkennen, wenn diese sich mit dem Lesen lernen schwertun. Im portugiesischen Programm „Lesen und Gesundheitsvorsorge“ beraten Kinderärzte die Eltern in der Sprechstunde zum Thema Lesen und geeignete Büchern und erklären, inwiefern Lesen für die kindliche Entwicklung von Bedeutung ist.

In einigen europäischen Ländern bestehen im Rahmen der großen Leseförderprogramme Initiativen, die **sich an spezifische Bevölkerungsgruppen richten**. Solche Initiativen konzentrieren sich beispielsweise auf die Notwendigkeit, dass Migrantenkinder und erwachsene Migranten die Sprache ihres Gastlandes erlernen und in dieser Sprache flüssig lesen, und sind in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens

---

<sup>(102)</sup> Im Vereinigten Königreich (Schottland) wurde das Buchgeschenkprogramm „Bookstart“ 2010 umbenannt in „Bookbug“.

(*Multikulturelles Deutschatelier*), in Zypern („Promotion of Literacy“) und in Finnland („Lesetraining für erwachsene Migranten“) anzutreffen. Andere Programme wurden für Familien mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund eingerichtet, beispielsweise in Frankreich (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville*), wo Studierende ehrenamtlich sozial benachteiligte Familien unterstützen, deren Kinder es in der Schule schwerfällt, eine Lese-, Schreib- und Lernkultur zu entwickeln. In einem ähnlich gelagerten Programm in Slowenien („Lesen zur Information und zum Vergnügen“) unterstützen professionelle Mentoren weniger gebildete Eltern und ihre Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. In der Türkei gibt es ein geschlechtsspezifisches Programm, das Mädchen und Frauen, die in Armut leben und ein niedriges Bildungsniveau haben, im Lesen und Schreiben schult.

In anderen Programmen wird Leseförderung mit populären Aktivitäten verknüpft, um Kinder und Erwachsene mit Leseproblemen zu erreichen. Ein Beispiel dafür ist „Playing for Success“, eine Initiative im Vereinigten Königreich (England). In diesem Rahmen wird versucht, auf Sportplätzen von Profisportvereinen und bei Sportveranstaltungen dazu beizutragen, dass das Bildungsniveau von leistungsschwächeren Schülern gehoben und speziell deren Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten verbessert werden. Auch in Schottland nutzt ein Programm mit dem Titel „SPL (Scottish Premier League) Reading Stars“ die Motivationskraft des Sports, in diesem speziellen Fall des Profifußballs, um Familien, die Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen benötigen, in ein positiv konnotiertes und freundliches Umfeld zu locken.

Zu den Programmen für spezifische Bevölkerungsgruppen gehören auch diejenigen für Kinder und Erwachsene mit Lernschwierigkeiten. Solche Programme sind beispielsweise in Finnland („Tankstelle für Lesekompetenz“) und in Malta („Lesen und der Lernende mit Rechtschreibschwäche“) zu finden. Es gibt auch Programme, die sich mit Analphabetismus befassen. In diesem Rahmen werden Sensibilisierungs-, Präventions- und Bildungsaktivitäten organisiert. Programme dieser Art gibt es beispielsweise in Liechtenstein („Analphabetismus – Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben“) und in der Türkei („Nationale Kampagne zur Unterstützung der Bildung“).

## Schlussfolgerungen

Leseaktivitäten außerhalb des formalen Lernumfelds der Schulen sind äußerst wichtig für die Entwicklung erfolgreicher Leser. Ein beträchtlicher Teil der Aktivitäten des Lesenlernens und des Lesens, um zu lernen, findet außerhalb des formalen Unterrichtskontexts statt. Daher ist es für die Bemühungen, das Niveau der Lesekompetenz in Europa zu verbessern, wichtig, nicht nur beim Leseunterricht in den Schulen anzusetzen, sondern auch die allgemeine Lesekultur zu fördern.

Die europäischen Länder richten einen großen Teil ihrer Anstrengungen auf die Leseförderung. Zahlreiche einschlägige Programme finden statt, sowohl Bottom-Up-Initiativen als auch staatlich unterstützte Aktionen. In vielen Ländern wurden nationale Gremien für die Leseförderung geschaffen, um die Aktionen auf diesem Gebiet zu koordinieren und zu finanzieren. Einige Länder setzen spezifische Strategien zur Leseförderung um. In anderen ist die Leseförderung häufig Teil von umfassenderen Strategien, die auf kulturelle, sprachliche oder Kompetenzentwicklung abzielen.

Der Aufbau der Lesekompetenz fängt zu Hause in der Familie an. Elterliche Leseaktivitäten mit den Kindern sind eine grundlegende Voraussetzung der Entwicklung früher Lesekompetenz. Internationale Untersuchungen haben ergeben, dass Kinder, deren Eltern mit ihnen Bücher lesen, Geschichten erzählen, das Alphabet beibringen oder Buchstabenspiele spielen usw., eine bessere Lesekompetenz erreichen als Kinder, mit denen das zu Hause niemand tut. Viele auf Familien ausgerichtete Lesekompetenzprogramme in Europa bieten daher Ratschläge und Schulungen für Eltern, und die meisten betonen, dass es sehr wichtig ist, den Kindern vorzulesen. Die Erkenntnisse aus der Forschung besagen allerdings, dass das Vorlesen allein nicht ausreicht. Wirksame Lesekompetenzprogramme für die Eltern sollten ihnen vermitteln, wie sie ihren Kindern spezifische Lesekompetenzen beibringen können, und die sie ermutigen, sich von ihren Kindern vorlesen zu lassen.

Für die Entwicklung zu kompetenten Lesern ist der Zugang zu Büchern von früh an und eine breite Auswahl an Lesestoff für ältere Kinder wichtig. Kinder und Jugendliche sollten zu Hause eine breite Palette an geeignetem Lesestoff zur Verfügung haben. Daher sind die am meisten verbreiteten Lesekompetenzprogramme für Familien in Europa Programme mit Buchgeschenken, die mit einem Buchpaket für Neugeborene beginnen. Aber auch Jugendliche benötigen in der Schule wie zu Hause vielfältige Lesemöglichkeiten. Dies gilt insbesondere für Jungen in der Adoleszenz, die häufig fiktionale Texte weniger attraktiv finden als Mädchen und unter Umständen ein niedrigeres Leseniveau haben. Dennoch sind spezielle Programme für Jungen unter den maßgeblichen Leseförderprogrammen in Europa selten. Investitionen in Schulbibliotheken und öffentliche Bibliotheken zur Modernisierung der Infrastruktur und zur Erweiterung der dort vorhandenen Materialien und der angebotenen Dienste sind häufigere Beispiele für die Anstrengungen zur Ausweitung der Vielfalt von Lesemöglichkeiten.

Menschen, die gern lesen, lesen häufiger und verbessern damit ihre Lesekompetenz, was wiederum dazu führt, dass sie noch mehr Vergnügen am Lesen haben. Diese sich selbst verstärkende Spirale der Lesekompetenz könnte als mächtiges Werkzeug für die soziale Inklusion eingesetzt werden. Die Förderung des Lesens als sinnvolle Freizeitbeschäftigung stellt daher ein wichtiges Ziel der meisten nationalen Leseförderstrategien und -programme dar.

Viele Leseförderinitiativen sind Aktivitäten, die im Wesentlichen diejenigen anziehen, die ohnehin schon am Lesen interessiert sind. Veranstaltungen wie Buchmessen, Wahl des Lieblingsbuchs, Treffen mit Autoren, öffentliche Lesungen und Diskussionen in Buch- und Literaturklubs entsprechen höchstwahrscheinlich eher den Bedürfnissen von bereits aktiven Lesern. Ergebnisse aus Erhebungen deuten aber daraufhin, dass ungefähr ein Viertel der Viertklässler in Europa nie einen Roman oder eine Kurzgeschichte lesen. Es ist offensichtlich, dass diese Gruppen, die ein niedrigeres Leseniveau haben und wahrscheinlich nicht an vielen der vorhandenen Leseprogramme teilnehmen, besondere Aufmerksamkeit erfordern. Dies geschieht zwar in einigen Ländern, doch müssen diese Arten von Programmen ausgeweitet werden, damit die Vorteile des Lesens und letztlich die Vorteile von Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten auch den benachteiligten Gesellschaftsgruppen zugutekommen.

## **ALLGEMEINE SCHLUSSFOLGERUNGEN**

---

Lesekompetenz ist in unserer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft extrem wichtig. Internationale Erhebungen haben ganz klar ergeben, dass das Leseniveau der Schüler in vielen Ländern verbessert werden muss. Die Vermittlung des Lesens und die Unterstützung der Schüler bei der Verbesserung ihrer Lesekompetenz ist daher eine große Herausforderung. Bei der Anhebung des Leseniveaus von Jugendlichen in Europa kommt den bildungspolitischen Entscheidungsträgern und den Lehrkräften im Leseunterricht eine wichtige Rolle zu. Um möglichst wirkungsvoll zu sein, müssen ihre Anstrengungen jedoch in umfassendere Strategien eingebettet werden, mit denen weiter reichende Fragen angegangen werden.

Leseschwierigkeiten entstehen aus vielerlei Gründen und Faktoren, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulsystems liegen. Internationalen Erhebungen zufolge spielt der familiäre Hintergrund und entsprechende sozioökonomische Status, das Bildungsniveau der Eltern, die Tatsache, dass die Unterrichtssprache für die Lernenden möglicherweise eine zweite oder zusätzliche Sprache ist, für das Niveau der Leseleistungen von Schülern eine signifikante Rolle. Die Geschlechterdimension ist ebenfalls ein wichtiger Faktor, der zu den Unterschieden in den Leseleistungen beiträgt, wobei Mädchen durchgängig bessere Leistungen erzielen als Jungen. Andere Faktoren, die sich auf den Erwerb der Lesekompetenz auswirken, haben ihren Ursprung in strukturellen Merkmalen der Bildungssysteme. Das unterschiedliche Abschneiden einzelner Länder bei den PISA-Studien zwischen den Jahren 2000 und 2009 lässt sich durch Systemveränderungen wie Änderung des Alters, in dem sich die Schüler für unterschiedliche Bildungswege entscheiden müssen, verstärkte Anwendung nationaler Tests oder eine Verbreiterung der sozioökonomischen Kluft zwischen den Schulen erklären.

Diese allgemeineren Aspekte sollten beim Versuch, klare Empfehlungen bezüglich der bestmöglichen Konzepte zur Verbesserung der Lesekompetenz zu geben, im Auge behalten werden. Normalerweise lassen sich durch die Kombination einer Reihe von für ein bestimmtes Bildungssystem und eine bestimmte Bildungstradition spezifischen Faktoren Verbesserungen erzielen. Diese Studie hat jedoch gezeigt, dass auch aus Ergebnissen internationaler Erhebungen und Forschungsarbeiten gelernt werden kann und dass daraus allgemeine Grundsätze für die erfolgreiche Vermittlung von Lesekompetenz abgeleitet werden können, die, wenn sie in die Praxis umgesetzt werden, einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Leseleistungen leisten können. Die folgenden Schlussfolgerungen sprechen die wichtigsten Punkte an, die weiter erörtert werden sollten, und geben Hinweise auf Bereiche, in denen weitere Forschungsarbeiten und politische Entwicklungen nötig sind, damit sich die Leseleistung und die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen in Europa verbessert.

### **Verbesserung der Leseerziehung und des Leseengagements**

Die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Leseerziehung hat mittlerweile große Fortschritte erzielt und allgemeine Ansätze und spezifische Vermittlungsmethoden für eine qualitativ hochwertige Leseerziehung herausgearbeitet. Dies spiegelt sich – mit gewissen Einschränkungen – durchaus in den auf zentraler Ebene der europäischen Länder derzeit vorhandenen Lehrplänen (und Leitdokumenten) wider, und zwar sowohl in Bezug auf die kognitiven Aspekte als auch auf das Leseengagement. Vergleiche lassen sich dennoch in mancher Hinsicht nur eingeschränkt ziehen, da die in den nationalen Lehrplänen verankerte Leseerziehung aufgrund von verschiedenen Ländertraditionen bezüglich der Autonomie der Lehrkräfte sowie aufgrund von Unterschieden im allgemeinen Bildungskontext von Land zu Land unterschiedlich gehandhabt wird. Wenn in den Leitdokumenten detaillierte Leitlinien zu einem spezifischen Bereich der praktischen Leseerziehung fehlen, bedeutet das nicht, dass dieser Bereich im Unterricht nicht vorkommt. Häufig setzen Lehrkräfte allgemeine Zielvorgaben in ihren Unterrichtsstrategien mit einer Vielfalt an didaktischen Materialien wie Modelllehrplänen, Arbeitsplänen und Schulbüchern um. Vor der Diskussion inhaltlicher Fragen sollte jedoch geklärt werden, wie detailliert und wie klar formuliert die nationalen Lehrpläne sind, da sich dies ebenfalls auf die Unterrichtsqualität auswirken kann.

Zu starre curriculare Vorgaben bezüglich dessen, was Schüler auf verschiedenen Schulstufen wissen sollten, könnten verhindern, dass Lehrer den Unterricht halten, der für die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler am besten ist. Umgekehrt können sehr allgemeine Zielvorgaben für die jeweiligen Bildungsabschnitte dazu führen, dass sich der Unterricht zu wenig auf allgemeine Kompetenzen konzentriert, die alle Schülerinnen und Schüler beherrschen sollten. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen detaillierten Vorgaben und allgemeinen Leitlinien zu finden, scheint in der Bildungspolitik ein überdauerndes Anliegen zu sein, für das es keine absoluten oder endgültigen Antworten gibt. Derzeit sind politische Entwicklungen in beide Richtungen zu beobachten. Polen beispielsweise hat kürzlich seine curricularen Leitlinien abgespeckt, um den Lehrkräften mehr Autonomie zu geben. Im Gegensatz dazu haben Dänemark, die Niederlande und Schweden gerade erst detailliertere Zielvorgaben für die Grundfertigkeiten, einschließlich Lesen, in ihre allgemeinen zielorientierten Leitlinien eingeführt.

### **Kognitive Aspekte des Leseunterrichts**

Alle Curricula enthalten Leitlinien für Vorschullehrer, die verlangen bzw. empfehlen, dass bereits auf dieser Stufe erste Lesefertigkeiten entwickelt werden, um die Grundlagen für das Lesen lernen im Primarbereich zu schaffen. Die meisten Curricula für Vorschul- und Primarschulkinder betonen die verschiedenen Kompetenzen, die zum flüssigen Entschlüsseln geschriebener Texte beitragen.

In ihren Leitdokumenten für den Primarbereich und den Sekundarbereich I haben alle Länder Ziele bezüglich des Leseverstehens, einem wichtigen Bereich des Leseunterrichts, formuliert. Die große Mehrheit der Curricula für den Primarbereich und Sekundarbereich I enthalten Prozesse und Strategien zur Förderung dieses Verständnisses. Obwohl die Forschung den kombinierten Einsatz mehrerer Strategien nachdrücklich befürwortet, sieht nur ein Drittel der Länder in ihren Leitdokumenten für den Primarbereich eine breite Palette von fünf oder sechs Schlüsselstrategien zur Unterstützung des Leseverständnisses vor. Ferner wird nur in ungefähr der Hälfte (Sekundarbereich) bzw. einem Drittel (Primarbereich) der Curricula auf zwei Fertigkeiten der höheren Lernniveaus Bezug genommen: die Fähigkeit der Schüler, Missverständnisse selbst zu korrigieren und über ihre eigenen Lesepraktiken zu reflektieren. In den Leitdokumenten für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I werden seltener als im Primarbereich Empfehlungen zum Einsatz vielfältiger Strategien des Verstehens gegeben und es wird weniger auf die oben genannten Fertigkeiten der höheren Lernniveaus Bezug genommen.

### **Leseengagement**

Neben kognitiven Aspekten kommt es auch auf das Leseengagement an, wenn Schüler gute Leser werden sollen. Häufiges Lesen verbessert die Lesefähigkeit. Je mehr Leseerfahrungen Schüler machen, und je weiter sie ihr Verständnis entwickeln, desto motivierter sind sie, weiterzulesen. Das Lesen in der Freizeit ist ein wichtiger Faktor zur Erklärung individueller Unterschiede der Leseleistung von Schülern. Die Erkenntnisse aus PISA 2000 und 2009 legen nahe, dass die Unterschiede in der Leseleistung zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund durch das Leseengagement ausgeglichen werden können.

Mit dem Angebot vielfältiger Lesematerialien kann die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern unterstützt werden, vor allem derjenigen, die keine Leseanfänger mehr sind und anfangen, das Lesen zum Lernen einzusetzen. In den meisten Curricula wird betont, dass die Lust und das Interesse der Schüler am Lesen geweckt werden muss, und es wird angeregt, eine große Vielfalt an Büchern und anderen Textmaterialien im Leseunterricht einzusetzen. Im Allgemeinen werden die Lehrkräfte ermutigt, unterschiedlichste fiktionale Bücher und Sachbücher zu verwenden sowie andere Texte wie Zeitschriften und Zeitungen, anstatt allein mit einem traditionellen Kanon literarischer Texte zu arbeiten.

Das Leseengagement muss auch im außerschulischen – dem möglicherweise wichtigsten Bereich – gefördert werden. Obwohl Lesen lernen eine der Hauptaktivitäten der Bildung im Primarbereich ist, spielen sich viele Leseaktivitäten außerhalb des formalen Unterrichtskontexts ab. Leseaktivitäten zu Hause fördern und ein Umfeld schaffen, in dem Lesen generell wertgeschätzt wird, das sind beides wichtige Faktoren, um leistungsstarke Leser hervorzubringen. In Europa existiert eine riesige Vielfalt an großangelegten staatlich

finanzierten Programmen, die das Lesen entweder für alle Bürger oder für spezielle Gruppen fördern. Viele Leseförderinitiativen sind jedoch Aktivitäten, die im Wesentlichen diejenigen anziehen, die bereits am Lesen interessiert sind. Gezielte Programme für Gruppen mit niedrigen Lesekompetenzen oder für Jungen sind selten. Die gängigen Leseförderprogramme in den europäischen Ländern konzentrieren sich auch wenig auf Multimedia, trotz deren zunehmender Bedeutung im Leben von Schülern. Initiativen zur Verbesserung der Lesemotivation und des Leseengagements befassen sich immer noch vor allem mit Büchern mit fiktionalen Texten.

Elterliche Leseaktivitäten mit den Kindern sind grundlegend für die Entwicklung von frühen Lesekompetenzen. Viele europäische Lesekompetenzprogramme für Familien bieten daher Ratschläge und Schulungen für Eltern, und die meisten betonen, dass es sehr wichtig ist, den Kindern vorzulesen. Die Erkenntnisse aus der Forschung besagen allerdings, dass das Vorlesen nicht ausreicht. Wirksame Lesekompetenzprogramme für Eltern sollten den Eltern vermitteln, wie sie ihren Kindern spezifische Lesekompetenzen beibringen können, und die Eltern ermutigen, sich von ihren Kindern vorlesen zu lassen.

### **Wie lassen sich die Probleme leseschwacher Schüler überwinden?**

Überall in Europa ist die Bewältigung von Lernschwierigkeiten in Bezug auf das Lesen ein wichtiges pädagogisches Anliegen. Die jüngsten internationalen Lesestudien haben auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass sowohl unter den Viertklässlern der Grundschulen (IGLU/PIRLS, 2006) als auch unter den 15-Jährigen Jugendlichen (PISA, 2009) eine beträchtliche Anzahl von leseschwachen Schülern zu finden ist. Die Problematik der mit dem Lesen „kämpfenden“ Jugendlichen ist in manchen Ländern größer als in anderen. In diesem Zusammenhang haben sich die EU-Mitgliedstaaten auf eine Benchmark geeinigt, derzufolge bis 2020 der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leseleistungen unter 15 % liegen sollte<sup>(103)</sup>.

Ein qualitativ hochwertiger Leseunterricht kommt wahrscheinlich allen Schülerinnen und Schülern – auch den leseschwachen – zugute. Dennoch muss auf die in den verschiedenen Phasen des Lesenlernens auftretenden Schwierigkeiten der Schüler durch den Einsatz geeigneter Unterrichts- und Beurteilungsmethoden, spezifischer Maßnahmen und gezielter Programme reagiert werden.

Wenn bei Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten mit dem Lesen und den Schulleistungen auftreten, können auch Faktoren, die mit ihrem Zuhause und ihrem familiären Hintergrund zu tun haben, eine Rolle spielen. Die Auswirkungen dieser Faktoren können durch einen qualitativ hochwertigen Unterricht, der forschungsorientierte Ansätze aufgreift, abgemildert werden. Allerdings ist nach den Daten der IGLU/PIRLS-Studie von 2006 die Ansicht, dass Schüler ihre Leseprobleme von ganz allein mit zunehmender Reife überwinden, d. h. die Einstellung „abwarten und Tee trinken“, immer noch weit verbreitet. Das zeigt sich vor allem in Belgien (Französische Gemeinschaft), Italien, Lettland, Luxemburg und Österreich – ein Hinweis darauf, dass vermehrt Anstrengungen unternommen werden müssen, um den Lehrkräften in ihrer Erstausbildung und Weiterbildung proaktive Methoden zur Unterstützung von leseschwachen Schülern zu vermitteln.

Durch intensive und gezielte Maßnahmen für Einzelne oder Kleingruppen kann zur Überwindung von verschiedenen Arten von Schwierigkeiten bei der Beherrschung von grundlegenden Lesekompetenzen und der Entwicklung des Leseverständnisses beigetragen werden. Hierzu ist häufig weiteres Personal für die zusätzliche Förderung im Unterricht erforderlich. Doch wirft die derzeit vorhandene personelle Unterstützung der Lehrkräfte, um Schwierigkeiten leseschwacher Schüler anzugehen, sowohl in Bezug auf die Verfügbarkeit als auch den Grad der Spezialisierung auf den Leseunterricht einige Fragen auf. IGLU/PIRLS 2006 zufolge stand bei ungefähr 44 % der Schülerinnen und Schüler in der EU zumindest zeitweise im Unterricht neben der Lehrkraft eine zusätzliche Person zur Verfügung. Diese Zahl umfasst allerdings auch Assistenten oder sonstige Erwachsene, die häufig nicht zur Unterstützung bei Leseschwierigkeiten ausgebildet sind. 75 % der Viertklässler wurden im Unterricht nie von Fachkräften für Leseförderung unterstützt. Nur in acht europäischen Ländern ist die Möglichkeit vorhanden, dass

<sup>(103)</sup> Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). ABl. C 119, 28.5.2009.

Schülerinnen und Schüler mit Leseschwächen im Unterricht oder innerhalb der Schule von Fachkräften für Leseförderung unterstützt werden. In den anderen Ländern stehen andere Arten von Fachkräften wie beispielsweise Sprachtherapeuten oder Schulpsychologen als Unterstützung der Lehrer zur Verfügung. Diese findet manchmal im Unterricht, aber zumeist außerhalb von Schule und Unterricht statt.

Die Effizienz einer solchen professionellen Unterstützung dürfte auch durch die langwierigen und komplizierten Verfahren eingeschränkt sein, die für ihre Organisation erforderlich sind. Zwischen dem Zeitpunkt, zu dem bei einem Schüler Leseprobleme erkannt werden, und dem Anlaufen von Unterstützungsmaßnahmen kann sehr viel Zeit vergehen. Es kommt jedoch entscheidend darauf an, dass die Schüler rechtzeitig und früh bei der Überwindung ihrer Leseschwierigkeiten unterstützt werden, da sich diese Schwierigkeiten auf das Lernen in den meisten Fächern und nicht nur auf die Unterrichtssprache auswirken.

Eine unterrichtsbegleitende Bewertung durch die Lehrkräfte ist ein wesentlicher Aspekt des Leseunterrichts. Sie ist ein sehr wirksames Instrument, mit der die Lehrkraft bestimmen kann, auf welche Bereiche sie die Aufmerksamkeit als Nächstes richten muss und ob Leseschwierigkeiten bewältigt werden müssen. Die Ergebnisse der jüngsten IGLU/PIRLS-Studie förderten allerdings Bedenken bezüglich der diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zutage. Sie zeigen, dass die Lehrer dazu tendierten, im Vergleich zu den tatsächlichen Zahlen der leseschwachen Schülerinnen und Schüler auf der IGLU/PIRLS-Leistungsskala die Zahl derjenigen, die zusätzliche Unterstützung benötigen, leicht zu unterschätzen.

Solche Befunde sprechen dafür, dass größere Anstrengungen unternommen werden müssen, um Lehrkräfte mit Spezialwissen und einschlägigen Instrumenten zur Bewertung der Schüler in ihrem Leseerwerb auszustatten. Die Aufnahme von Leistungsskalen für das Lesen in nationale Curricula, die derzeit in den Curricula einer begrenzten Anzahl von Ländern zu finden sind, könnte in dieser Hinsicht nützlich sein. Dieses Beurteilungsinstrument könnte, wenn es von allen Lehrkräften eingesetzt wird, den Lehrern im Leseunterricht helfen und zu einer größeren jahrgangs- und schulübergreifenden Einheitlichkeit bei der Festlegung von Ecksteinen für die Lesekompetenz führen. In manchen Fällen könnte auch festgelegt werden, wann die Schüler diese Ecksteine erreichen sollten. Zu den erfolgreichen Initiativen zur Unterstützung leseschwacher Jugendlicher, über die die Länder berichteten, zählte auch der Einsatz verschiedenster Unterrichtsmethoden und Materialien zur Ermittlung der Schwierigkeiten einzelner Schüler und zur Messung ihrer Fortschritte. Solche Initiativen könnten auch andernorts sehr hilfreich sein, wenn sie leicht zugänglich wären und systematisch genutzt würden.

### **Eine anregende Lernumgebung für reflektierende Lehrkräfte**

Ein Schlüsselaspekt für den Leseunterricht ist die Fähigkeit der Lehrkräfte, Leseschwierigkeiten als forschungsorientierte Praktiker anzugehen. Daher benötigen Lehrkräfte eine angemessene Erstausbildung, die ihnen solide Grundlagen auf dem Gebiet von Bildungsforschung und Methodik vermittelt. Insbesondere, wenn der Erwerb theoretischen Wissens mit praktischer Berufserfahrung gepaart ist, erweist sich dies häufig als sehr wirkungsvoll, um vorgefasste Meinungen zu revidieren, die einem effizienten Leseunterricht entgegenstehen – wie z. B. die Überzeugung, dass Leseschwierigkeiten nur auf das Elternhaus zurückzuführen sind. Die Daten aus der IGLU/PIRLS-Studie bestätigen, dass ein Schwerpunkt auf für den Leseunterricht relevanten Bereichen während der Lehrerausbildung mit guter Praxis im Leseunterricht korreliert. In den meisten europäischen Ländern wird die Lehrerausbildung anhand zentral vorgegebener Leitlinien strukturiert, in denen auf die Vorbereitung der künftigen Lehrkräfte auf den Leseunterricht Bezug genommen wird. Länder, in denen keine zentralen Leitlinien für diesen Bereich vorliegen, berichten, dass die Hochschulen Module oder Kurse für den Leseunterricht anbieten. Angesichts der Bedeutung der Erstausbildung der künftigen Lehrkräfte für den Leseunterricht müssen Praktiken und Strategien wie die Einstellung von Lehrkräften ohne formale Ausbildung, die Entwicklung von alternativen Wegen der Lehrerausbildung für bestimmte Berufsgruppen (Seiteneinsteiger) oder auch der Verzicht auf eine verbindliche schulpraktische Ausbildungsphase sorgfältig beobachtet werden.



Ständige berufliche Weiterentwicklung trägt ebenfalls in entscheidender Weise dazu bei, dass Lehrkräfte forschungsbasierte und reflexive Praktiken übernehmen. Den Befunden der wissenschaftlichen Forschung zufolge sind eher solche Formen der beruflichen Weiterentwicklung geeignet, positive und dauerhafte Veränderungen voranzubringen, die eine langfristige Perspektive und Möglichkeiten der Reflexion über die eigene Arbeit für die Lehrkräfte mit sich bringen. Außerdem bestätigen sie den Nutzen des Wissensaustauschs zwischen den Lehrern, der zu einem kollektiven Ansatz zur Verbesserung des Leseunterrichts führen kann. Den TALIS-Daten zufolge besteht aber die häufigste Form der Weiterbildung für Lehrkräfte zum Thema Leseunterricht in kurzen, punktuellen Kursen, Workshops oder Tagungen. Im EU-Durchschnitt gab nur eine Minderheit der Lehrkräfte an, an Aktivitäten mit Forschungsorientierung, Wissensaustausch oder Peer-Learning teilgenommen zu haben.

Wie eine effizientere berufliche Weiterentwicklung auf dem Gebiet des Leseunterrichts gefördert werden kann, ist eine Herausforderung für die Zukunft. Diese Studie hat Praxisbeispiele aus einigen Ländern ermittelt, die für die Reflexion über diese Herausforderung nützlich sein können. Einige Beispiele: Die berufliche Weiterentwicklung wird durch die Verknüpfung mit Aufstiegschancen und mehr Gehalt gefördert. Weiterbildungsaktivitäten werden in nationale Strategien zur Verbesserung der Lesekompetenz eingebunden, und zur Unterstützung dieser Strategien werden nationale Koordinierungsstellen eingerichtet. Den Lehrkräften wird die Möglichkeit geboten, sich an Hochschulen zu Fachkräften für Leseförderung weiterzubilden. Lehrkräfte werden ermutigt, kleinere Aktionsforschungsprojekte durchzuführen, die erhebliches Potenzial zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraktiken bergen. Und schließlich existieren Beispiele guter Praxis im Bereich der Vernetzung von Lehrkräften, beispielweise zum Austausch von Wissen und Fertigkeiten für einen effizienten Unterricht oder zum Austausch von Informationen über die Aktivitäten, die an leistungsstarken Schulen durchgeführt werden.

## Jugendliche Leser

Aus der Studie ergibt sich als wichtige Frage, die weiterer Untersuchung bedarf, wie Jugendlichen fortgeschrittenere Lesekompetenz vermittelt werden kann. Insbesondere im Sekundarbereich I sind die Jugendlichen mit fächerspezifischem technischem und fachlichem Vokabular und mit unterschiedlichen für das Verstehen entscheidenden sprachlichen Mustern konfrontiert. Die meisten Länder haben in den Leitlinien ihrer Curricula für den Sekundarbereich I festgelegt, dass sämtliche Fachlehrer auf dieser Stufe an der Verbesserung der Lesefähigkeiten ihrer Schüler arbeiten sollen. Fraglich ist aber, ob sie überhaupt über die Grundlagen zur Umsetzung dieses Grundsatzes verfügen. Zwar geht aus curriculumübergreifenden Vorgaben zum Leseunterricht hervor, dass allen künftigen Lehrern, ganz gleich, welches Fach sie später unterrichten, in ihrer Ausbildung Elemente des Leseunterrichts vermittelt werden sollen. Derzeit sind aber nur in Frankreich, Schweden und dem Vereinigten Königreich Empfehlungen zum Leseunterricht für Lehrerbildungseinrichtungen vorhanden, die für Lehrkräfte anderer Fächer als der Unterrichtssprache gelten.

Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um herauszufinden, in welcher Weise die Einbindung von IKT einen positiven Einfluss auf die Leseleistung von Kindern und Jugendlichen haben könnte. Angesichts der zunehmenden Popularität des Lesens im Internet bei Jugendlichen könnte die Einbeziehung von elektronischen Medien in das Curriculum des Leseunterrichts eine wichtige Rolle zur Förderung ihres Leseinteresses spielen. Tatsächlich wird in der großen Mehrheit der Curricula die Nutzung digitaler Texte für den Leseunterricht erwähnt. Doch obwohl die Einbeziehung digitaler Kompetenzen in den Leseunterricht wie auch in den Unterricht anderer Fächer in den zentralen Curricula sehr wohl verankert ist, dürften für die effektive Umsetzung neue Entwicklungen im Bereich der Lehrerbildung erforderlich sein. Beispielsweise wird in den zentralen Leitlinien für die Lehrerbildungseinrichtungen häufig das theoretische Wissen und praktische Know-how für den Umgang mit IKT erwähnt, allerdings ohne dass eine Verbindung zu den fächerspezifischen Kompetenzen hergestellt wird. Angesichts der potenziell positiven Auswirkungen der neuen Medien auf die Lesemotivation und damit auf die Verbesserung der Lesefähigkeiten junger Menschen sollten Entscheidungsträger weitere Schritte unternehmen, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte über ausreichendes Wissen und Kompetenzen verfügen, um die neuen Medien in ihren Leseunterricht einzubinden.

\*

\*       \*

Diese Untersuchung der wichtigsten Fragen zum Thema Lesen lernen und Leserziehung und insbesondere der nationalen Strategien zur Verbesserung der Leseleistung und zur Leseförderung in der Gesellschaft hat verschiedene zentrale Bereiche ermittelt, in denen bildungspolitische Entscheidungsträger tätig werden könnten. Dazu gehören: Verbesserung des Wissens und der Kompetenzen der Lehrkräfte, die für den Leseunterricht eingesetzt werden, sowie genügend Unterstützung dieser Lehrkräfte für die Ermittlung von Leseschwierigkeiten und deren Bewältigung. Sicherstellung eines Fundaments an Theorie und Praxis der Leserziehung bei allen Fachlehrern, nicht nur bei den Lehrkräften der Unterrichtssprache. Förderung des Lesens außerhalb der Schule im weiteren Umfeld, um das Leseengagement von Schülerinnen und Schülern, vor allem von Jungen zu stärken.

Einige Länder befassen sich bereits mit einigen oder allen diesen Bereichen, da ihr Bildungssystem auf eine Kultur der Förderung von Chancengleichheit in Bezug auf Bildungsergebnisse ausgerichtet ist, und/oder weil sie zielgerichtete Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Lesekompetenzstandards ergriffen haben. Diese Studie hat jedoch gezeigt, dass Lesekompetenz durch eine Reihe miteinander zusammenhängender Faktoren beeinflusst wird und dass für eine erfolgreiche Anhebung des Lesekompetenzniveaus der Kinder und Jugendlichen in Europa ein kombinierter Ansatz erforderlich ist, der alle Kernfragen angeht, die in diesem Bericht angesprochen wurden.

## BIBLIOGRAFIE

---

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. und Wu, M., Hrsg., 2000. *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, S. 72-78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, D.C: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. und Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson und R Barr, Hrsg. *Handbook of Reading Research* (Bd. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 719-724.
- Anderson, N.J., 2002. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service Nr. ED463659).
- Anderson-Inman, L. und Horney, M.A., Hrsg., 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. und Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), S. 621-635.
- Baker, D. und LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. and Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), S. 239-269.
- Baker, L. und Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, S. 452-477.
- Baker, L., Scher, D. und Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, S. 69-82.
- Ball, E.W. und Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, S. 49-66.
- Bast, J. und Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, S. 1373-1399.
- Baumann, J., Jones, L. und Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), S. 184-193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel und G.G. Duffy, Hrsg. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. S. 323-46.
- Baye, A. et al., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [Online] Abrufbar unter: [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=7696&do\\_check=](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check=) [Stand: 16. Dezember 2010].
- Beck, I., McKeown, M. und Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. und Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), S. 389-413.

- Biancarosa, C. und Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2. Aufl. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? [Leseverstehen: können wir es lernen und lehren?]. In: M. Crahay und M. Dutrévis, Hrsg. *Psychologie des apprentissages scolaires* [Psychologie des schulischen Lernens]. Brüssel: De Boeck Université, S. 229-256.
- Biemiller, A. und Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, S. 498-520.
- Black, P. und William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), S. 7-74.
- Black, P.J. et al. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report PROREAD Project No. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 und 6.2*.
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), S. 382-385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), S. 67-84.
- Breen, R. und Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, S. 223-43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. 3. Aufl., London: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. und Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volin, J. und Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), S. 107-139.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. und Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. 3. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. 3. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Bei der Jahrestagung der American Educational Research Association, San Diego, CA. vorgelegtes Paper. (ERIC Document Reproduction Service Nr. ED 420 844).
- Clark, C. und Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. und Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview*. [pdf] Abrufbar unter: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Stand: 28. Oktober 2009].
- Clark, C., Osborne, S. und Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. London: National Literacy Trust.

- Coiro, J. und Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), S. 214-257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, S. 47-56.
- Rat der Europäischen Union, 2008. *Tagung des Europäischen Rates vom 13./14. März 2008 in Brüssel, Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. [pdf] Abrufbar unter: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st07/st07652-re01.de08.pdf> [Stand: 28. September 2010].
- Cowen, J.E., 2003. *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. New Jersey: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), S. 297-334.
- Cunningham, A.E. und Stanovich, K.E., 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, S. 934-45.
- Cunningham, A.E. und Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), S. 8-15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. und Yopp, H.K., 1998. *Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association. (302-731-1600, [www.reading.org](http://www.reading.org)).
- Daly, C., 1999. Reading Boys. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), S. 7-17.
- Danish Institute of Evaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* [Personen mit spezifischen Ressourcen im Primärbereich und Sekundärbereich I].
- Darling-Hammond, L. und Bransford, J., Hrsg., 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), S. 26-33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Abrufbar unter: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Stand: 9. Oktober 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), S. 166-173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud--modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), S. 44-47.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2009. *The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach*. [Online] Abrufbar unter: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811> [Stand: 25. November 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. und Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), S. 318-33.
- de Jong, M.T. und Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy* 3, S. 147-64.
- de Jong, P. und van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6 (1), S. 51-77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), S. 113-120.

- Department of Education and Skills (IE), 2009. *Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools*. [pdf] Abrufbar unter:  
[http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp\\_deis\\_effective\\_literacy\\_and\\_numeracy\\_09.pdf?language=EN](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language=EN)  
[Stand: 13. Dezember 2010].
- Desforges, C. und Abouchaar, A., 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. und Pearsons, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), S. 239-264.
- EACEA/Eurydice, 2008. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Brüssel: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2009*; Brüssel. Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Erziehung und Betreuung von Kleinkindern in Europa: Einbindung von sozial und kulturell besonders benachteiligten Gruppen*. Brüssel: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. *Geschlechtsunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*. Brüssel: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Klassenwiederholung während der Pflichtschulzeit in Europa: Regelungen und Statistiken*. Brüssel: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. und Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), S. 393-447.
- Ehri, L., et al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, S. 250-287.
- Elley, W.B., Hrsg., 1992. *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: Grindel Druck GMBH.
- Ennemoser, M. und Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, S. 349-368.
- Europäische Kommission, 2008a, Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - *Ein aktualisierter strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung*, Brüssel, 16.12.2008, KOM/2008/865 endg.
- Europäische Kommission, 2008b. *Grünbuch - Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme*, Brüssel, 3.7.2008, KOM/2008/423 endg. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäische Kommission, 2008c. *Progress towards the common objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission, 2008d. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - *Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen*, Brüssel, KOM/2008/425 endg. Brüssel: Europäische Kommission.
- Eurydice, 2008. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brüssel: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), S. 465-498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.

- Foorman, B.R., et al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, S. 63-71.
- Foorman, B.R., et al., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, Hrsg. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 243-264.
- Fuchs, D. und Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, S. 15-21.
- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In A. Bertschi-Kaufmann, Hrsg. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, S. 66-82.
- Garbe, C., Holle, K. und Weinhold, S., 2009. Projekt ADORE: *Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Wissenschaftlicher Bericht. Lüneburg, Deutschland: Universität Lüneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), S. 142-63.
- Georgiou, G., Parrila, R. und Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), S. 566-80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. und Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, S. 319-336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, S. 69-76.
- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris and G. Hatano, Hrsg. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 51-70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), S. 273-82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), S. 1-3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. *Teaching: the Reflective Profession*. [pdf] Abrufbar unter: [http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI\\_Comp\\_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf](http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf) [Stand: 10. Mai 2010].
- GTCS (General Teaching Council for Scotland (UK)), 2006. *Standard for Initial Teacher Education*. [Online] Abrufbar unter: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Stand: 10. Mai 2010].
- Guthrie, J.T. und Wigfield, A., Hrsg., 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. et al., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, S. 306-32.
- Guthrie, J.T. und Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson und R. Barr, Hrsg. *Handbook of reading research* (Bd. III). New York: Erlbaum, S. 403-22.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. In: J.T. Guthrie, Al. Wigfield, K. C. Perencevich, Hrsg. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 173-93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. und Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal* 99, S. 343-366.

- Guthrie, J.T. et al., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), S. 261-78.
- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky und A. C. Graesser, Hrsg. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LDT.
- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. und Goodall, J., 2007. *Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter?* Forschungsbericht DCSF RW004. London: DCSF.
- Harris, T.L. und Hodges, R.E., Hrsg., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, S. 162-174.
- HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)). 2002. *Preparing to Teach Literacy*. [Online] Abrufbar unter: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Stand: 10. Mai 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. und Retzl, M., Hrsg. 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht?* Wien: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 50, S. 278-282.
- IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions / Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur), 2001. *Die Dienstleistungen der Öffentlichen Bibliothek. IFLA/UNESCO Richtlinien für die Weiterentwicklung*. München: Saur.
- IRA (International Reading Association), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21<sup>st</sup>-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. und Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), S. 112-26.
- Johnsson-Smaragdi, U. und Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), S. 519-40.
- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis*. 2. Aufl. New York: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. und Trong, K.L., Hrsg., 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. und Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), S. 3-22.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. und Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, S.128-152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.



- Landerl, K. und Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), S. 150-61.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. und Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), S. 548-64.
- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels und A. E. Farstrup, Hrsg. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA, S. 310-336.
- Li, X., Atkins, M.S. und Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, S.239-263.
- Lie, S. und Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), S. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A., 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Universität Jyväskylä, Zentrum für angewandte Sprachwissenschaften.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. und Kennedy, A.M., Hrsg., 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., Hrsg., 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. und Kennedy, A.M., 2003. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. und Pickering, D., 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van und Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, S. 178-192.
- McElvany, N. und Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, S. 418-433.
- Meichenbaum D. und Biemiller, A., 1998. *Nurturing independent learners: Helping students take control of their education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. et al., 2001. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: London: The Institute of Education.
- Department of Education and Science, 2005. *An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts*. [Online] Abrufbar unter: [www.education.ie](http://www.education.ie) [Stand: 29. Juli 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) [Ministerium für nationale Bildung / Institut für Bildungsforschung (PL)], 2009. *OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym [OECD TALIS Teaching – Survey Results 2008: Poland in the international perspective]*. Warschau: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers. In: P. McCardle und V. Chhabra, Hrsg. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, S. 269-288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, S. 67-102.

- Mullis, I.V.S. et al., 2003. *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), S.145-162.
- Myrberg, E. und Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), S.507-520.
- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, S. 1112-1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Berichte der Untergruppen (NIH-Veröffentlichung Nr. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Berichte der Untergruppen (NIH-Veröffentlichung Nr. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. und Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), S. 1-13.
- Nickse, R.S., 1991. *A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation*. Bei der Jahrestagung der American Educational Research Association in Chicago vorgelegtes Paper.
- NRP (National Reading Panel), 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction*. Berichte der Untergruppen. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), 2001. *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2002. *Lesen kann die Welt verändern: Leistung und Engagement im Ländervergleich: Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2003. *The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2005a. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (Zusammenfassung in Deutsch: Formative Beurteilung: Verbesserung des Lernprozesses im Sekundarstufenunterricht). Paris: OECD.
- OECD, 2005b. *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs: Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. OECD Veröffentlichungen.
- OECD, 2005c. *PISA 2003 Technical report*. Paris: OECD.

- OECD, 2007. *PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Band 1: Analyse*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- OECD, 2009. *Top of the class: high performers in science in PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- OECD, 2010a. *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2010b. The impact of the 1999 education reform in Poland. *OECD Education Working Paper* Nr. 49. EDU/WKP(2010)12.
- OECD, 2010c. *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010d. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Band III)*. (Zusammenfassung in Deutsch: PISA 2009 Ergebnisse: Lernen lernen: Schülerengagement, Strategien und Praktiken). Paris: OECD.
- OECD, 2010e. *PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA (Band IV)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010f. *PISA 2009 Ergebnisse: Lernfortschritte im globalen Wettbewerb: Veränderungen bei den Schülerleistungen seit 2000 (Band V)*. Paris: OECD.
- OECD/UNESCO-UIS (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur - Institute for Statistics), 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Institut für Bildungsforschung und Entwicklung]. *Jelentés a magyar közoktatásról, 2006* [Bericht über die öffentliche Bildung in Ungarn 2006]: *Az Oktatás tartalma* [Bildungsinhalte]. Abrufbar unter: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Stand: 14. Februar 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. und Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, S. 235-54.
- Palincsar, A. und Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, S. 117-75.
- Patel, T., Snowling, M. und de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), S. 785-97.
- Phillips, B.M. und Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling und Ch. Hulme, Hrsg. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, S. 173-187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne und P. Raymond, Hrsg. *Evaluer le savoir-lire*. Logiques: Montreal.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson und R. Barr, Hrsg. *Handbook of Reading Research*, Band 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 545-562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Von der GD Bildung und Kultur finanzierte Studie: Forschungsprogramm SOKRATES.[pdf] Abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf) [Stand: 8. April 2011]

- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- RAND (Reading Study Group), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. und Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), S. 192-204.
- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future*. [pdf] Abrufbar unter: [http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522\\_NYR\\_Guide\\_AW\\_v3.pdf](http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf) [Stand: 5. Mai 2010].
- Reinking, D. und Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, S. 395-411.
- Risko, V.J. et al., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), S. 252-288.
- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Dissertation] George Mason University.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. und Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), S. 479-530.
- Rupley, W.H. und Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, S. 239-60.
- Scammacca, N., et al., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo und A.J. Capute, Hrsg. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, S. 75-119.
- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64). [Online] Abrufbar unter: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [Stand: 26. Oktober 2010].
- Scottish Government, 2010. *Improving literacy*. [Pressemitteilung] Abrufbar unter: <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Stand: 14. Juli 2010].
- Senechal, M. und LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), S. 445-460.
- Sénéchal, M., 2006. *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. und Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), S. 40-59.
- Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. und Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.

- Skolverket [Schwedische nationale Bildungsagentur], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Stockholm: Davidsons.
- Skolverket [Schwedische nationale Bildungsagentur (SE)], 2008. *Kursplanen - ett rättesnöre?* (Syllabuses –guiding tools?). [Online] Abrufbar unter: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [Stand: 18. April 2011].
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. und Madden, N.A., 2009. *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education. [pdf] Abrufbar unter: [http://www.bestevidence.org/word/strug\\_read\\_Jun\\_02\\_2010.pdf](http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf) [Stand: 8. April 2011].
- Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E, Burns, S.M. und Griffin, P., Hrsg., 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Spencer, L. und Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), S. 1.
- Spörer, N. und Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), S. 289-97.
- Spörer, N., Brunstein, J. und Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), S. 272-86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. und McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), S. 27-42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, S. 360-407.
- Stanovitch, P. und Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Steensel, R. van, 2009. Boekbespreking van Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support door Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, S. 62-66.
- Steiner-Khamsi, G., 2003. "The politics of League Tables". *Journal of Social Science Education* 1. [pdf] Abrufbar unter: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf> [Stand: 8. April 2011]
- Stoll, L. et al., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, S. 221-258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), S. 99-103.
- Strommen, L. und Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, S. 188-200.
- Sylva, K. und Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), S. 49-68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), S. 162-170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), S. 559-76.
- Takayama, K., 2008. "The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate", *Comparative Education*, 44(4), S. 387-407.

- TDA (Training and Development Agency for Schools (UK)). 2007, überarbeitet 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. [Online] Abrufbar unter: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Stand: 10. Mai 2010].
- Torgerson, C.J., Brooks, G. und Hall, J. 2006. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. et al., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), S. 33-58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention and remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, S. 11-47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), S. 55-64.
- Ústav pro informace ve vzdělávání [Institut für Informationen zur Bildung]. Rychlá šetření 3/2007 [Kurzdarstellungen 3/2007]: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [Bildungsrahmenprogramme und darauf gestützte schulinterne Bildungsprogramme]. [Online] Abrufbar unter: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> [Stand: 30. November 2010].
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. und van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), S. 301-24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flämisches Ministerium für allgemeine und berufliche Bildung (BE)], 2008. *Deperceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*. [pdf] Brüssel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Abrufbar unter: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [Stand: 18. April 2011].
- Wayne, A.J. und Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, S. 89-122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 Nr. 25). [Online] Abrufbar unter: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Stand: 6. April 2011].
- Wenglinsky, H., 2000. *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.
- Wigfield, A. und Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, S. 420-432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), S. 26-28.
- Wilkinson, K., 2009. "Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension", *Literacy Today* 60, S. 26-7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. und Landerl, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), S. 668.
- Ziegler, J. und Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), S. 429-36.

## GLOSSAR

---

### Ländercodes

<b>EU-27</b>	Europäische Union
<b>BE</b>	Belgien
<b>BE fr</b>	Belgien – Französische Gemeinschaft
<b>BE de</b>	Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft
<b>BE nl</b>	Belgien – Flämische Gemeinschaft
<b>BG</b>	Bulgarien
<b>CZ</b>	Tschechische Republik
<b>DK</b>	Dänemark
<b>DE</b>	Deutschland
<b>EE</b>	Estland
<b>IE</b>	Irland
<b>EL</b>	Griechenland
<b>ES</b>	Spanien
<b>FR</b>	Frankreich
<b>IT</b>	Italien
<b>CY</b>	Zypern
<b>LV</b>	Lettland
<b>LT</b>	Litauen
<b>LU</b>	Luxemburg
<b>HU</b>	Ungarn
<b>MT</b>	Malta
<b>NL</b>	Niederlande

<b>AT</b>	Österreich
<b>PL</b>	Polen
<b>PT</b>	Portugal
<b>RO</b>	Rumänien
<b>SI</b>	Slowenien
<b>SK</b>	Slowakei
<b>FI</b>	Finnland
<b>SE</b>	Schweden
<b>UK</b>	Vereinigtes Königreich
<b>UK-ENG</b>	England
<b>UK-WLS</b>	Wales
<b>UK-NIR</b>	Nordirland
<b>UK-SCT</b>	Schottland
<b>EFTA/EWR - Länder</b>	Die drei Länder der europäischen Freihandelsassoziation, die Mitglieder des Europäischen Wirtschaftsraums sind
<b>IS</b>	Island
<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>NO</b>	Norwegen
<b>Kandidatenland</b>	
<b>TR</b>	Türkei

### Statistischer Code

: Es liegen keine Angaben vor.

### Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED 1997)

Die internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) ist ein Instrument, mit dem sich internationale Bildungsstatistiken erstellen lassen. Sie ermittelt den Einfluss von zwei Variablen anhand einer Kreuzklassifikation: Bildungsniveaus und -zweige mit den komplementären Dimensionen allgemeine/berufliche/berufsvorbereitende Orientierung sowie Ausbildungs-/Arbeitsmarktbestimmung. Die derzeit verwendete Fassung ISCED 97<sup>(104)</sup> unterscheidet sieben Bildungsstufen.

ISCED 97-Stufen

---

<sup>(104)</sup> <http://unesco.stat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

Je nach Art und Stufe des jeweiligen Bildungsgangs ist eine hierarchische Klassifizierung zwischen Haupt- und Nebenkriterien erforderlich (typische Zugangsvoraussetzung, Mindestzugangsvoraussetzung, Mindestalter, Qualifikation des Lehrpersonals usw.)

#### **ISCED 0: Elementarbereich**

Der Elementarbereich ist definiert als erste Stufe des organisierten Unterrichts in einer Schule oder einer anderen Einrichtung für Kinder im Alter von mindestens drei Jahren.

#### **ISCED 1: Primarbereich**

Die Primarbildung beginnt im Alter von vier bis sieben Jahren, fällt in allen Ländern in den Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und dauert in der Regel fünf bis sechs Jahre.

#### **ISCED 2: Sekundarbereich I:**

Im Sekundarbereich I wird die grundlegende Bildung des Primarbereichs fortgesetzt, wenn auch normalerweise starker fächerorientiert. Das Ende dieser Bildungsstufe fällt in der Regel mit dem Ende der Schulpflicht zusammen.

#### **ISCED 3: Sekundarbereich II:**

Die Bildung im Sekundarbereich II beginnt üblicherweise nach dem Ende der Bildung im Rahmen der Schulpflicht. Normalerweise sind die Schüler zu Beginn dieser Stufe 15 oder 16 Jahre alt. Für den Zugang werden im Allgemeinen bestimmte Qualifikationen (Abschluss der Bildung im Rahmen der Schulpflicht) sowie weitere Mindestvoraussetzungen verlangt. Der Unterricht ist häufig noch starker fächerorientiert als auf der ISCED-Stufe 2. Die typische Dauer der ISCED-Stufe 3 liegt bei zwei bis fünf Jahren.

#### **ISCED 4: Postsekundäre, nicht tertiäre Bildungsgänge**

Dieser Bereich umfasst Bildungsgänge, die sich im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich befinden. Sie erweitern den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss der ISCED-Stufe 3 erworben haben. Typische Beispiele sind Bildungsgänge, die die Absolventen auf einen Bildungsgang der ISCED-Stufe 5 oder auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

#### **ISCED 5: Tertiärbereich (erste Stufe)**

Der Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert normalerweise den erfolgreichen Abschluss der ISCED-Stufen 3 oder 4. Diese Stufe umfasst akademisch ausgerichtete, weitgehend theoretisch orientierte tertiäre Bildungsgänge (Typ A) und berufsbezogen ausgerichtete tertiäre Bildungsgänge (Typ B), die im Allgemeinen kürzer sind als die Bildungsgänge des Typs A und auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

#### **ISCED 6: Tertiärbereich (zweite Stufe)**

Dieser Bereich ist tertiären Bildungsgängen vorbehalten, die zu einer höheren Forschungsqualifikation führen (Ph.D. bzw. Doktorat).



## LISTE DER ABBILDUNGEN

---

### Leseleistung: Ergebnisse internationaler Studien

Abbildung 1:	Mittlere Punktzahl und Standardabweichung im Bereich Lesen für 15-jährige Schülerinnen und Schüler 2009	20
Abbildung 2:	Anteil der leseschwachen 15-jährigen Schülerinnen und Schüler 2009	21
Abbildung 3:	Mittlere Punktzahl und Standardabweichung im Bereich Lesen für Schülerinnen und Schüler des vierten Schuljahrs 2006	23
Abbildung 4:	Prozentsatz leseschwacher Schülerinnen und Schüler im vierten Schuljahr 2006	25
Abbildung 5:	Relative Wahrscheinlichkeit von Leseschwächen für Jungen und Mädchen bei Viertklässlern 2006 und 15-Jährigen 2009	27
Abbildung 6:	Prozentsatz der Gesamtvarianz, der auf eine Varianz zwischen den Schulen zurückzuführen ist, auf der Leseskala für 15-jährige Schüler 2009	28

### Kapitel 1: Pädagogische Ansätze für die Leseeziehung

Abbildung 1.1:	Frühkindliche Lese- und Schreibfertigkeiten in Leitdokumenten, Vorschulbereich und Primarbereich 2009/10	54
Abbildung 1.2:	Grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen in Leitdokumenten, Vorschulbereich und Primarbereich 2009/10	56
Abbildung 1.3:	Kontinuität der Unterweisung in Buchstaben-Laut-Korrespondenz nach den Angaben in den Leitdokumenten 2009/10	58
Abbildung 1.4:	Leseverständnisstrategien in den Leitdokumenten, Primarbereich und Sekundarbereich I 2009/10	60
Abbildung 1.5:	Textbasiertes kooperatives Lernen in den Leitdokumenten, Primarbereich und Sekundarbereich I 2009/10	64
Abbildung 1.6:	Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs, die nach Einschätzung ihrer Lehrer Förderunterricht benötigen würden, und Schüler, die tatsächlich Förderunterricht erhalten, in Prozent 2006	67
Abbildung 1.7:	Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs, die nach Einschätzung ihrer Lehrer Förderunterricht benötigen, und leseschwache Schüler 2006	68
Abbildung 1.8:	Verfügbarkeit von Personal für die Leseförderung – Schüler der vierten Jahrgangsstufe 2006	71
Abbildung 1.9:	Verfügbarkeit einer Förderkraft im Unterricht – Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs 2006	72
Abbildung 1.10:	Verfügbarkeit von Fachkräften für Leseförderung, die – gemäß den offiziellen Dokumenten oder Angaben zur gängigen Praxis – das Lehrpersonal an Primarschulen bei der Förderung von Schülern mit Leseschwächen unterstützen, 2009/10	75

## **Kapitel 2: Für den Leseunterricht erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten**

Abbildung 2.1:	Prozentsatz der Viertklässler, die von Lehrkräften unterrichtet werden, in deren Ausbildung Leseerziehung ein Schwerpunkt war, 2006	90
Abbildung 2.2:	Prozentsatz der Lehrkräfte, die ausschließlich Lesen, Schreiben und Literatur bzw. zusätzlich andere Fächer unterrichten, ISCED-Stufe 2, 2008	92
Abbildung 2.3:	Durchschnittliche Zahl der von Lehrkräften für Lesen, Schreiben und Literatur auf der ISCED-Stufe 2 in den letzten 18 Monaten absolvierten Weiterbildungstage 2008	93
Abbildung 2.4:	Prozentsatz der Lehrkräfte für Lesen, Schreiben und Literatur auf der ISCED-Stufe 2, die in den letzten 18 Monaten an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nach Maßnahmenarten, 2008	95
Abbildung 2.5:	Kenntnisse/Kompetenzen im Bereich der Leseerziehung für angehende Lehrkräfte für den Leseunterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I: zentrale Leitlinien für die Lehrererstausbildung 2009/10	99
Abbildung 2.6:	Regelungen zur Mindeststundenzahl der Schulpraktika in der Erstausbildung angehender Lehrkräfte für den Leseunterricht im Primarbereich und Sekundarbereich I 2009/10	102
Abbildung 2.7:	Zentrale Leitlinien zur Ausbildung angehender Lehrkräfte des Primarbereichs und Sekundarbereichs I in Bezug auf Kenntnisse und praktische Anwendung der pädagogischen Forschung 2009/10	104
Abbildung 2.8:	Zentral konzipierte Prüfungen in der Unterrichtssprache als Voraussetzung für den Zugang zu Hochschulstudiengängen 2009/10	107

## **Kapitel 3: Förderung des Lesens ausserhalb der Schule**

Abbildung 3.1:	Variablen des häuslichen Umfelds als Prädiktoren der Leseleistung von Schülern der 4. Jahrgangsstufe, 2006	118
----------------	--	-----

## ANHÄNGE

**Anhang zu Abschnitt 1.3 / Tabelle 1: Prozentanteil der Schüler der vierten Jahrgangsstufe des Primarbereichs, deren Lehrer angeben, dass sie „abwarten“, „zusätzliche Hausaufgaben aufgeben“, bzw. „unterrichtsinterne Fördermaßnahmen“ anbieten, wenn sie bei einem Schüler einen Leistungsrückstand im Lesen feststellen, 2006**

	Unterrichtsinterne Fördermaßnahmen									
	Abwarten	SE	Hausaufgaben	SE	Individuelle Förderung	SE	Differenzierung d. Tempos	SE	Unterstützung durch Mitschüler	SE
EU-27	32,9	1,19	55,6	1,08	87,0	0,90	64,6	1,23	59,9	1,31
BE fr	<b>53,3</b>	4,02	<b>37,1</b>	3,87	<b>73,2</b>	3,27	<b>79,6</b>	2,80	53,2	3,46
BE nl	<b>42,9</b>	3,99	<b>44,3</b>	3,81	86,8	2,86	<b>75,9</b>	3,25	<b>75,9</b>	3,73
BG	37,5	4,10	<b>96,5</b>	1,78	<b>97,7</b>	1,37	63,6	4,32	55,1	4,6
DK	32,5	3,64	<b>30,7</b>	3,94	83,5	2,61	<b>44,2</b>	3,92	<b>34,7</b>	4,16
DE	<b>25,3</b>	3,53	62,7	5,11	<b>80,5</b>	3,26	<b>70,8</b>	3,07	<b>69,0</b>	3,9
ES	<b>25,4</b>	3,74	<b>79,4</b>	3,21	87,0	2,84	65,4	3,64	<b>36,6</b>	3,88
FR	<b>41,4</b>	3,60	<b>23,4</b>	3,07	82,3	2,87	<b>78,0</b>	3,15	58,5	3,5
IT	<b>47,9</b>	3,85	<b>72,0</b>	3,56	<b>91,8</b>	2,19	<b>75,6</b>	3,14	<b>82,9</b>	3,15
LV	<b>90,5</b>	1,92	<b>80,1</b>	3,20	82,9	2,95	<b>75,9</b>	3,35	56,6	3,22
LT	<b>48,8</b>	3,54	<b>75,1</b>	2,95	<b>97,6</b>	1,04	<b>76,1</b>	3,21	54,7	3,63
LU	<b>43,0</b>	0,21	<b>48,1</b>	0,19	<b>72,8</b>	0,17	<b>80,4</b>	0,15	<b>46,7</b>	0,18
HU	32,8	4,33	<b>78,9</b>	3,14	<b>98,0</b>	0,90	<b>74,6</b>	3,35	56,6	4,14
NL	<b>18,3</b>	3,06	55,4	4,37	<b>94,3</b>	1,91	<b>44,0</b>	4,17	<b>81,7</b>	3,28
AT	<b>44,8</b>	3,73	<b>69,2</b>	2,85	86,3	2,41	<b>77,9</b>	2,66	61,4	3,31
PL	<b>14,3</b>	3,18	54,9	3,83	<b>99,2</b>	0,56	<b>74,5</b>	3,46	<b>47,1</b>	4,33
RO	36,1	3,84	<b>90,3</b>	2,85	<b>95,9</b>	1,88	65,8	3,64	66,9	3,68
SI	<b>11,3</b>	2,13	53,8	3,27	<b>96,6</b>	1,13	<b>72,8</b>	2,93	53,9	3,09
SK	<b>24,3</b>	3,27	<b>28,8</b>	3,34	<b>95,5</b>	1,44	<b>82,2</b>	2,37	53,6	3,85
SE	30,1	3,32	<b>78,5</b>	3,50	90,5	2,54	<b>38,0</b>	3,67	<b>34,6</b>	3,41
UK (1)	34,2	4,02	<b>38,6</b>	3,97	<b>77,9</b>	3,43	<b>25,1</b>	3,97	53,4	4,59
UK-SCT	<b>17,1</b>	3,65	<b>68,1</b>	4,01	<b>91,5</b>	1,92	<b>10,7</b>	2,70	<b>44,8</b>	4,72
IS	<b>26,4</b>	0,36	<b>77,3</b>	0,31	<b>78,7</b>	0,28	<b>25,6</b>	0,33	<b>16,9</b>	0,32
NO	<b>24,2</b>	3,21	<b>30,8</b>	3,38	<b>96,3</b>	1,16	<b>28,2</b>	3,88	<b>17,6</b>	4,01

Quelle: IGLU/PIRLS, IEA.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Werte, die signifikant ( $p < ,05$ ) vom Mittelwert der Europäischen Union abweichen, sind fett gedruckt. SE: Standardfehler.

### Erläuterung

Die Tabelle bietet einen Überblick über die Antworten der Lehrer auf die Frage: „Was tun Sie üblicherweise, wenn ein Schüler im Lesen hinter der Klasse zurückbleibt?“

- Ich warte ab, um zu sehen, ob sich die Leistung mit zunehmendem Entwicklungsfortschritt verbessert (Spalte „Abwarten“)
  - Ich verwende mehr Zeit darauf, mit diesem Schüler individuell Lesen zu üben (Spalte „individuelle Förderung“)
  - Ich bitte andere Schüler, mit dem leseschwachen Schüler Lesen zu üben (Spalte „Unterstützung durch Mitschüler“)
  - Ich gebe diesem Schüler Hausaufgaben, die ihm helfen sollen, den Leistungsrückstand aufzuholen (Spalte „Hausaufgaben“).
- In der Tabelle wird jeweils der Prozentanteil der Schüler angeführt, deren Lehrer die betreffende Antwortoption als zutreffend bezeichnet haben. Mehrfachnennungen waren möglich.

In der Spalte „unterschiedliches Tempo“ wird jeweils der Prozentanteil der Schüler angegeben, deren Lehrer die Frage „Welche der folgenden Antworten beschreibt am besten, wie Sie im Leseunterricht Unterrichtsmaterialien für Schüler mit unterschiedlichen Leseniveaus einsetzen?“ mit Option Nummer (2) beantwortet haben:

- Ich verwende für alle Schüler das gleiche Material, da alle Schüler auf dem gleichen Leseniveau sind.
- Ich verwende für Schüler mit unterschiedlichen Leseniveaus das gleiche Material, gebe ihnen aber unterschiedlich viel Zeit zur Bearbeitung des Stoffs.
- Ich verwende für alle Schüler unabhängig von ihrem Leseniveau das gleiche Material, und gebe allen Schülern gleich viel Zeit zur Bearbeitung des Stoffs.
- Ich verwende für Schüler mit unterschiedlichen Leseniveaus unterschiedliche Materialien.

Standardfehler: siehe Anhang, abrufbar unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php).

**Anhang Abschnitt 2.2 / Tabelle 1: Signifikante Korrelationen zwischen dem Index „Studieninhalt Lesen“ und anderen Variablen in den teilnehmenden EU-Ländern, 2006**

	Fragen	Korrelation
<b>Organisa- tion von Schülern</b>	Bildung leistungsgemischter Gruppen	0,19
	Individualisierter Leseunterricht	0,21
	Schüler arbeiten eigenständig an einem Plan oder einem Aufgabenziel	0,17
	Schüler arbeiten eigenständig zu einem selbstgewählten Ziel	0,16
<b>Unterricht</b>	Unterrichten oder Vorführen verschiedener Lesestrategien für Schüler* (z. B. Überfliegen/Scannen, Selbstbeobachtung)	0,24
	Vermittlung von Strategien zur Decodierung von Lauten und Wörtern*	0,25
	Systematische Vermittlung neuen Vokabulars	0,18
	Erklärung neuen Vokabulars in gelesenen Texten	0,15
	Beantwortung von Fragen zum Leseverständnis in einem Arbeitsheft oder auf einem Arbeitsblatt über das Gelesene.	0,17
	Verfassen von schriftlichen Reaktionen zum Gelesenen	0,23
	Beantwortung mündlicher Fragen oder mündliche Zusammenfassung des Gelesenen	0,15
	Projekt der Schüler zum Gelesenen (z. B. ein Theaterstück oder Kunstprojekt)*	0,22
	Schriftliches Quiz oder Test zum Gelesenen*	0,14
	Aufforderung an die Schüler, die Hauptgedanken des Gelesenen zu ermitteln.	0,15
	Vergleich des Gelesenen mit eigenen Erfahrungen	0,20
	Vergleich des Gelesenen mit anderen gelesenen Texten*	0,21
	Voraussagen dazu, was im gelesenen Text als nächstes passieren wird*	0,15
	Verallgemeinerungen und Schlüsse anhand des Gelesenen*	0,27
	Beschreibung von Stil oder Struktur des gelesenen Textes	0,18
Besuch der Schüler in einer Bibliothek außerhalb der Klassenbibliothek	0,15	
Lesen als Hausaufgabe (für alle Fächer)	0,14	
<b>Materialien</b>	Nutzung von Lehrbüchern	0,19
	Verwendung von Leseserien (z. B. Texte mit Anmerkungen und Übungen für die Schule, sprachlich angepasste fremdsprachliche Texte)*	0,17
	Verwendung von Zeitungen und/oder Zeitschriften für Kinder	0,16
	Verwendung von Materialien, die Schüler erstellt haben	0,17
	Schülern kurze Geschichten zu lesen geben (z. B. Fabeln, Märchen, Abenteuergeschichten, Science Fiction, Kriminalgeschichten)	0,20
	Schülern Gedichte zu lesen geben	0,22
	Schülern Theaterstücke zu lesen geben	0,14
<b>Bewertung</b>	Bewertung der Leseleistung der Schüler mit Multiple-Choice-Fragen zum Gelesenen	0,18
	Bewertung der Leseleistung der Schüler anhand mündlicher Fragen	0,15
	Bewertung der Leseleistung der Schüler anhand von Gesprächen mit Schülern über gelesenes Material und ihre Arbeit	0,16
	Nutzung der Bewertung zur Ausrichtung des Unterrichts	0,16
	Nutzung der Bewertung zur Bereitstellung von Daten für nationale oder lokale Überwachungsmaßnahmen	0,20
	Verwendung von Portfolios (Sammlung von Arbeitsproben von Schülern, Leselogbuch usw.) im Rahmen der Bewertung der Fortschritte der Schüler beim <u>Lesen</u>	0,18
	Einzeltreffen oder -gespräche mit den Eltern jedes Kindes zur Besprechung seiner Fortschritte im Lesen	0,31
Übermittlung eines Fortschrittsbericht zur Leseleistung des Kindes an seine Eltern	0,18	
<b>Weiterbil- dung</b>	Berufsbegleitende Weiterbildung, die sich direkt mit Lesen oder Leseerziehung beschäftigt (z. B. Lesetheorie, Unterrichtsmethoden)*	0,26
	Lesen von Büchern/Fachzeitschriften zum Unterricht im Allgemeinen *	0,19
	Lesen von Büchern/Fachzeitschriften zur Leseerziehung*	0,32
	Lesen von Kinderbüchern*	0,18

Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

\* Korrelationen nach teilnehmenden Bildungssystemen sind in Tabelle 2 im Anhang aufgeführt.

**Erläuterung**

Die ursprünglichen Likert-Skalen wurden umgedreht, so dass höhere Wert für häufigere positive Antworten stehen. Bei den Punkten „Lesen als Hausaufgabe“ und „Berufsbegleitende Weiterbildung“ wurde die Skala nicht umgedreht, da die Richtung bereits korrekt war.

Die Vergleiche stützen sich auf statistische Signifikanztests mit p-Wert von  $< ,05$ . Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Aussage falsch ist, weniger als 5 % beträgt.

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.

**Anhang Abschnitt 2.2 / Tabelle 2: Signifikante Korrelationen zwischen dem Index „Studieninhalt Lesen“ und anderen Variablen nach Bildungssystem, 2006**

	Weiterbildung				Unterrichtsansätze							
	Lesen von Büchern/Fachzeitschriften zur Leserziehung	Lesen von Büchern/Fachzeitschriften zum Unterricht im Allgemeinen	Lesen von Kinderbüchern	Berufsbegleitende Weiterbildung	Vermittlung von Lesestrategien	Vergleich des Gelesenen mit anderen Gelesenen Texten	Quiz oder Test zum Gelesenen	Lesematerial: Serien	Vermittlung von Lesestrategien	Projekt der Schüler zum Gelesenen	Voraussagen zum Geschehen im Text	Vergleichen und Schlüsse
EU	<b>0,32</b>	<b>0,19</b>	<b>0,18</b>	<b>0,26</b>	<b>0,24</b>	<b>0,21</b>	<b>0,14</b>	<b>0,17</b>	<b>0,25</b>	<b>0,22</b>	<b>0,15</b>	<b>0,27</b>
BE fr	<b>0,20</b>	<b>0,18</b>	<b>0,18</b>	0,13	<b>0,17</b>	0,07	0,01	0,09	<b>0,19</b>	0,10	0,13	0,04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	<b>0,22</b>	0,09	<b>0,18</b>	<b>0,14</b>	<b>0,20</b>	<b>0,32</b>	<b>0,18</b>	0,07	0,05	0,08	<b>0,25</b>	<b>0,29</b>
BG	<b>0,36</b>	<b>0,21</b>	<b>0,17</b>	<b>0,21</b>	<b>0,21</b>	<b>0,18</b>	0,08	-0,01	<b>0,23</b>	0,14	<b>0,14</b>	<b>0,17</b>
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,12	-0,03	0,07	0,04	<b>0,15</b>	0,06	0,11	0,01	0,05	0,07
DE	<b>0,24</b>	<b>0,20</b>	<b>0,14</b>	<b>0,28</b>	0,15	<b>0,21</b>	<b>0,13</b>	<b>0,29</b>	<b>0,17</b>	<b>0,34</b>	<b>0,17</b>	<b>0,16</b>
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	<b>0,28</b>	<b>0,34</b>	<b>0,15</b>	<b>0,29</b>	0,16	0,07	-0,01	0,16	0,10	<b>0,26</b>	<b>0,17</b>	0,10
FR	<b>0,20</b>	0,13	0,07	0,13	<b>0,15</b>	0,07	0,09	-0,11	0,09	0,04	-0,04	0,00
IT	<b>0,32</b>	0,11	<b>0,36</b>	<b>0,31</b>	<b>0,17</b>	<b>0,28</b>	0,09	0,14	<b>0,18</b>	<b>0,22</b>	<b>0,24</b>	<b>0,38</b>
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	<b>0,27</b>	<b>0,28</b>	<b>0,15</b>	<b>0,25</b>	<b>0,23</b>	<b>0,17</b>	<b>0,28</b>	<b>0,20</b>	0,13	<b>0,27</b>	0,13	0,12
LT	<b>0,27</b>	<b>0,21</b>	<b>0,19</b>	<b>0,24</b>	<b>0,14</b>	<b>0,18</b>	<b>0,14</b>	<b>0,25</b>	<b>0,19</b>	<b>0,15</b>	<b>0,24</b>	<b>0,15</b>
LU	<b>0,19</b>	<b>0,17</b>	<b>0,10</b>	<b>0,10</b>	<b>0,15</b>	<b>0,13</b>	<b>0,09</b>	<b>0,15</b>	<b>0,09</b>	<b>0,19</b>	<b>0,09</b>	<b>0,16</b>
HU	<b>0,17</b>	<b>0,18</b>	0,12	0,16	0,03	<b>0,19</b>	0,04	-0,06	<b>0,16</b>	0,04	0,00	-0,03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	<b>0,23</b>	<b>0,23</b>	0,04	0,15	0,01	0,01	0,06	<b>0,21</b>	0,10	0,07	0,09	0,09
AT	<b>0,19</b>	<b>0,16</b>	0,07	0,10	<b>0,13</b>	<b>0,14</b>	<b>0,15</b>	<b>0,21</b>	0,12	0,09	<b>0,17</b>	<b>0,27</b>
PL	<b>0,20</b>	<b>0,19</b>	<b>0,16</b>	<b>0,23</b>	<b>0,17</b>	0,14	0,14	0,00	0,08	<b>0,18</b>	0,10	<b>0,16</b>
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	<b>0,31</b>	<b>0,25</b>	0,14	0,12	0,16	0,12	<b>0,15</b>	<b>0,18</b>	<b>0,27</b>	<b>0,23</b>	<b>0,21</b>	<b>0,17</b>
SI	<b>0,33</b>	<b>0,28</b>	<b>0,17</b>	<b>0,18</b>	<b>0,28</b>	<b>0,13</b>	<b>0,20</b>	-0,02	<b>0,23</b>	0,05	0,11	0,11
SK	0,09	0,08	0,02	-0,05	0,07	0,12	0,12	0,09		<b>0,16</b>	<b>0,14</b>	0,04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,09	-0,06	0,07	-0,01	<b>0,25</b>	0,11	<b>0,18</b>	<b>0,22</b>	<b>0,17</b>	0,04	0,06	0,05
UK-ENG/WLS/NIR	<b>0,23</b>	0	<b>0,25</b>	0,04	0,08	0,11	0,01	-0,08	0,00	-0,04	0,13	<b>0,17</b>
UK-SCT	0,16	<b>0,18</b>	0,05	0,02	<b>0,23</b>	<b>0,18</b>	0,02	0,08	0,10	0,15	0,16	0,08
IS	<b>0,26</b>	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>	<b>0,11</b>	<b>0,09</b>	<b>0,16</b>	<b>-0,19</b>	<b>0,04</b>	<b>0,30</b>	<b>0,03</b>	<b>-0,06</b>	<b>0,09</b>
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	<b>0,28</b>	<b>0,27</b>	0,14	<b>0,33</b>	0,03	<b>0,18</b>	<b>0,20</b>	<b>0,21</b>	0,07	<b>0,16</b>	0,17	0,12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Quelle: IEA, Datenbank IGLU/PIRLS 2006

x Land hat an der Studie nicht teilgenommen

### Erläuterung

Statistisch signifikante Werte ( $p < ,05$ ) sind fett gedruckt. Nur Variablen, die in mindestens zehn untersuchten Bildungssystemen signifikant mit dem Index „Studieninhalt Lesen“ korrelieren, sind aufgeführt.

Die ursprünglichen Likert-Skalen wurden umgedreht, so dass höhere Wert für häufigere positive Antworten stehen. Beim Punkte „Berufsbegleitende Weiterbildung“ wurde die Skala nicht umgedreht, da die Richtung bereits korrekt war.

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.

### Anhang Abschnitt 2.2 / Tabelle 3: Wahrgenommene Wirkung der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten, nach Art der Aktivität, bei Lehrkräften für Lesen, Schreiben und Literatur auf der ISCED-Stufe 2, nach Bildungssystem, 2008

	Kurse	Konferenzen	Qualifizierungsmaßnahmen	Beobachtungen	Netze	Forschung	Mentoring		Kurse	Konferenzen	Qualifizierungsmaßnahmen	Beobachtungen	Netze	Forschung	Mentoring
EU								LU	x	x	x	x	x	x	x
BE fr	x	x	x	x	x	x	x	HU	3,36	3,1	3,58	3,08	3,21	3,43	3,31
BE de	x	x	x	x	x	x	x	MT	2,84	2,76	3,67	2,95	2,89	3,32	2,77
BE nl	2,55	2,35	2,92	2,4	2,58	2,82	2,47	NL	x	x	x	x	x	x	x
BG	3,02	3	3,18	2,97	3,21	3,17	3,22	AT	2,88	2,61	3,29	2,7	2,76	3,33	2,91
CZ	x	x	x	x	x	x	x	PL	3,15	2,91	3,45	3,03	3,26	3,42	3,09
DK	3,27	3,19	3,81	3,13	3,33	3,46	3,1	PT	3,04	2,88	3,31	2,86	3	3,38	3,34
DE								RO	x	x	x	x	x	x	x
EE	3,09	2,87	3,31	2,87	3,13	3,31	2,97	SI	2,98	2,94	3,06	2,96	2,72	3,28	2,9
IE	3,04	3,01	3,54	3,11	2,98	3,32	2,99	SK	2,93	2,94	3,15	2,71	2,98	3,09	2,98
EL	x	x	x	x	x	x	x	FI	x	x	x	x	x	x	x
ES	2,92	2,88	3,04	3,04	3,04	3,32	3,02	SE	x	x	x	x	x	x	x
FR	x	x	x	x	x	x	x	UK	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x								
CY	x	x	x	x	x	x	x	IS	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x	LI	x	x	x	x	x	x	x
LT	3,19	3,08	3,24	3,26	3,15	3,25	3,18	NO	3	2,9	3,54	2,83	3,03	3,51	2,99
LU	x	x	x	x	x	x	x	TR	2,75	2,81	3,06	3,38	2,97	3,37	3,11

Quelle: OECD, Datenbank TALIS 2008

x Land hat an der Studie nicht teilgenommen

Anmerkung: Skala von 1 bis 4 (keine Wirkung, geringe Wirkung, mäßige Wirkung, große Wirkung).

Zu den Standardfehlern siehe den unter [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) abrufbaren Anhang.

### Anhang zu Abschnitt 1.4 / Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz: Beispiele für bewährte Verfahren (Angaben der nationalen Experten) 2009/10

#### Belgien – Französische Gemeinschaft

- Externe Schülerleistungstests (Évaluation externe non certificative)

Alle drei Jahre werden mit den Schülern der zweiten und fünften Jahrgangsstufe des Primarbereichs und der zweiten und fünften Jahrgangsstufe des Sekundarbereichs externe Leistungstests durchgeführt, um die Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen/Schreiben zu erfassen. Die Ergebnisse dieser Tests fließen nicht in die schulinterne Leistungsbewertung ein. Die Tests ermöglichen es den Lehrern, den Leistungsstand ihrer Schüler zu überprüfen, die Gesamtergebnisse zu analysieren und in ihrem Unterricht daraufhin die zur Lösung der erkannten Probleme geeigneten didaktischen Hilfsmittel einzusetzen.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

- Instrumente zur Evaluierung von Lesekompetenz (*Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture*)

Den Schulen werden Instrumente für die Leistungsbewertung in verschiedenen Unterrichtsfächern zur Verfügung gestellt. Diese enthalten jeweils Angaben zur Art der Aufgaben, die den Schülern angeboten werden müssen, und zu dem Leistungsstand, der auf der betreffenden Bildungsebene vorausgesetzt wird. Die Lehrer können diese Instrumente entweder als Grundlage für die Entwicklung eigener Evaluationsinstrumente nutzen oder die vorgeschlagenen Testverfahren direkt verwenden, um die Lernfortschritte und Schwächen ihrer Schüler zu erfassen und ihre Unterrichtskonzepte gegebenenfalls anzupassen, oder um den aktuellen Leistungsstand ihrer Schüler festzustellen.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

### **Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft**

- Projekt der Großgemeinde Burg Reuland

In Zusammenarbeit mit den Lerntherapeuten der Beratungsstelle für LRS e.V. im LRS-Zentrum in Aachen (Deutschland) wird für Schüler, bei denen die Lehrer Lernschwierigkeiten festgestellt haben, eine gezielte individuelle Förderung bereitgestellt. Das Angebot wird auf den Lernentwicklungsstand der einzelnen Schüler abgestimmt. Die Förderung erfolgt während der regulären Unterrichtszeiten außerhalb des Klassenverbandes in leistungshomogenen Kleingruppen.

### **Belgien – Flämische Gemeinschaft**

- Das IQRA-Projekt (*IQRA-Vlaanderen*)

Ziel des Projekts ist es Lernrückstände bei Migrantenkindern zu verringern oder zu vermeiden. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Beherrschung der Unterrichtssprache.

<http://www.bredeschoolhetkeepunt.be/index.php?section=1&page=27>

- Digibib (ADIBib)

Das Projekt der NRO „*Die-'s-Lekti-kus*“ beschäftigt sich mit Einschränkungen in der schriftsprachlichen Kommunikation bei Schülern mit durchschnittlicher Intelligenz. Diese Schüler können auf allen Bildungsebenen die geforderten Leistungen erbringen, wenn sie durch den Einsatz von geeigneten Hilfsmitteln entsprechend gefördert werden. Im Rahmen dieses Projekts sollen Hilfsmittel für Schüler dieser Zielgruppe bereitgestellt werden. Die beiden Hauptzielsetzungen des Projekts lauten: 1) Entwicklung und Weiterentwicklung von technischen Hilfsmitteln sowie Bereitstellung von digitalen Büchern über eine digitale Bibliothek und 2) Einweisung von Lehrern und Betreuungspersonen in die Anwendungsmöglichkeiten der Hilfsmittel mit dem Ziel, eine korrekte Nutzung der Hilfsmittel durch Schüler und Lehrer zu ermöglichen.

<http://www.letop.be>

### **Tschechische Republik**

- Vereinigung der Zentren für Menschen mit Lernbehinderungen: DYS-Zentrum der Tschechischen Republik (*Dys-Centrum Česká republika*)

Im Fokus der Aktivitäten des Zentrums steht die Förderung von Menschen mit spezifischen Lernbehinderungen, insbesondere die Förderung von Kindern mit Legasthenie. Das Zentrum ist an mehreren Standorten tätig und kooperiert landesweit mit Lehrern und anderem pädagogischen Personal.

<http://www.dyscentrum.org/>

- Programm Step by Step – Gemeinsamer Start (*Začít spolu*)

Im Rahmen dieses Programms werden an Schulen im Elementar- und Primarbereich Arbeitsmethoden eingeführt, die eine Individualisierung des Unterrichtsangebots ermöglichen.

[www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz)

- Lesen und Schreiben für kritisches Denken (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*)

An einigen Schulen im Primarbereich und im Sekundarbereich I werden Lese-Workshops veranstaltet, um Schüler, insbesondere Schüler mit Leseschwächen, zum Lesen zu motivieren. Die Workshops werden von Lehrern geleitet, die an einer Fortbildung im Rahmen des Programms „Lesen und Schreiben für kritisches Denken“ teilgenommen haben.

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

## Dänemark

- E-Lesen in der Schule (*E-læsning i skolen*)

Im Rahmen des Projekts werden in der Kommune Holbæk an Schulen im Primarbereich und im Sekundarbereich I spezielle Technologien eingeführt, die Schülern mit Lese-Rechtschreibschwächen den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen erleichtern. Ziel ist es, sicherzustellen, dass Kinder mit Lese-Rechtschreibschwächen unter den gleichen Bedingungen am Schulunterricht teilnehmen können wie andere Kinder.

- Wort-Vorschlag-Programm für junge Menschen mit LRS (*Ordforslagsprogram for unge ordblinde*)

Lernsoftware in Form eines speziellen Wort-Vorschlag-Programms, das es Schülern mit Lese-Rechtschreibschwächen ermöglicht, ihre Schreib- und Rechtschreibkompetenzen zu verbessern.

## Deutschland

- Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1

In dieser Untersuchung wird ein Stolperwörter-Tests zur Analyse von individuellen Leseschwächen eingesetzt. Ziel ist die Verbesserung der Lesekompetenz durch die Förderung einer „Lesekultur“ im Unterricht.

<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>

- LESESTART – Lese-Initiative für Deutschland

Ziel des Programms ist die frühkindliche Sprach- und Leseförderung insbesondere im familiären Umfeld. Es werden Bücher und Informationen zur Sprach- und Leseerziehung für Eltern von Kleinkindern zur Verfügung gestellt. Lesestart vernetzt darüber hinaus die Multiplikatoren der Leseförderung und sensibilisiert die Öffentlichkeit für die frühe Leseförderung.

<http://www.lesestartdeutschland.de/>

- LEKOLEMO – Programm zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation

Das Programm umfasst insbesondere Aufgaben zu den Teilaspekten von Lesekompetenz „Informationen ermitteln“ und „Reflektieren und Interpretieren“. Explizites Ziel des Programms ist die Förderung der Lesemotivation.

<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

## Irland

- Paarweise lesen (Paired reading)

Beim „Paired reading“ werden Lese-Tandems aus einem leseschwachen und einem in der Regel lesestärkeren Schüler gebildet, die gemeinsam Lesen üben. Ziel ist die Verbesserung der Lesekompetenz.

[www.education.gov.ie](http://www.education.gov.ie)

- Leseförderungsmaßnahmen im Rahmen des Junior Certificate School Programme (JCSP): Drop Everything and Read, Word Millionaire und Make a book

Programme für schulabbruchgefährdete Schüler. Viele dieser Schüler haben Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten, daher wird ein ganzheitlicher Ansatz bei der Vermittlung der grundlegenden Kompetenzen an der Schule gefördert („ganzheitliches Schulkonzept“).

<http://jcsp.slss.ie/>

- Bestandsförderung für Schulbibliotheken im Rahmen des Junior Certificate School Programme – Library Demonstration Initiative

Es werden Zuschüsse an eine Reihe benachteiligter Schulen vergeben, um diesen zu ermöglichen, eine Schulbibliothek einzurichten oder den Bestand ihrer Bibliothek aufzustocken.

<http://jcspliteracy.com/library.php>

## Griechenland

- Screening zur Erfassung von Schülern mit Lernschwierigkeiten – Entwicklung und Standardisierung von zwölf Instrumenten für die Leistungsmessung (Porpodas 2008) (*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 'Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων' (Πόρποδας 2008)*)



## Spanien

- **Lese- und Schreibkompetenz für alle (*Lectoescritura para todos*)**  
Ziel der Maßnahme ist die Förderung des Lesekompetenzerwerbs im Elementar- und Primarbereich, und hier insbesondere die Förderung von Risikogruppen mit Schwierigkeiten im Bereich der mündlichen Kommunikation.  
<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>
- **Nationale Auszeichnungen für Bildungsforschung und Innovation (*Premios de Investigación e Innovación Educativa*)**  
Es werden Preise an Projekte zu verschiedenen Themen, so auch zum Thema „Leseschwächen“, verliehen. Zum Beispiel wurde das Projekt „Lese- und Schreibkompetenz für alle“ (*Lectoescritura para todos*) kürzlich mit einem solchen Staatspreis ausgezeichnet.  
<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=conviei>
- **Qualitätsverbesserung, Orientierung und Unterstützung im Rahmen des PROA-Plans (*Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*)**  
Allgemeines Ziel ist es, die Schülerleistungen durch Maßnahmen zur direkten oder individuellen Förderung der Schüler und durch die Ausstattung der Schulen mit zusätzlichen Mitteln insgesamt zu verbessern. Der Plan beinhaltet zwei Arten von Programmen: 1) Das Schul-Monitoring-Programm: Ziel ist es, die Bildungsperspektiven von Schülern mit Lernschwierigkeiten (unter anderem im Bereich Lesekompetenz) an Schulen im Bereich der letzten Stufe des Primarbereichs und der ersten Stufen des Sekundarbereichs I zu verbessern. 2) Das Programm Qualitätsverbesserung und Ausbau des Bildungsangebots im Sekundarbereich: Ziel ist es, die Schulen mit zusätzlichen Mitteln auszustatten, die es ihnen ermöglichen, ihr Bildungsangebot umfassend zu verbessern.  
<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

## Frankreich

- **Bildungserfolg durch individualisierte Förderung (*Programme personnalisé de réussite éducative*)**  
Für Schüler, die Gefahr laufen, bis zum Ende einer Schulstufe nicht den vorgeschriebenen Leistungsstand zu erreichen, werden individualisierte Fördermaßnahmen, insbesondere in Französisch, Mathematik und anderen Sprachen, bereitgestellt, um ihnen zu ermöglichen, sich die nötigen Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen.  
<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalises-de-reussite-educative-ppre.html>
- **Starthilfe (Coups de pouce)**  
Intensivprogramm zur Förderung des Erwerbs der ersten Lesekompetenzen bei Kindern der ersten Jahrgangsstufe des Primarbereichs. Die Fördermaßnahmen finden täglich nach der Schule statt. Ziel ist es, einen Dialog zwischen Eltern und Schulen herzustellen, und das Vertrauen der Eltern in ihre Fähigkeiten als Erziehungspersonen sowie das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken.  
<http://www.coupdepoucecle.fr/>
- **Lesen und Lesen lassen (*Lire et faire lire*)**  
Programm zur Förderung der Freude am Lesen durch generationenübergreifende Solidarität: Freiwillige im Alter von 50 Jahren und darüber verbringen einen Teil ihrer Freizeit damit, kleinen Gruppen von Kindern in Freizeiteinrichtungen, Kindertagesstätten, Bibliotheken, Schulen usw. vorzulesen, und mit den Kindern gemeinsam zu lesen.  
<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

## Italien

- **I CARE– Lernen, Kommunizieren und Handeln in einem Bildungsnetzwerk (*Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*)**  
Das Projekt befasst sich mit Problemen der schulischen und sozialen Integration von Schülern mit einer Behinderung. Ziel ist die Förderung von systematischen Aktionen und Fortbildungen zu zentralen Aspekten der Integrationspolitik für Lehrer und Schulleiter an Schulen auf allen Bildungsebenen.  
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione.shtml>

- **Neue Technologien und Behinderung (*Nuove Tecnologie e Disabilità*)**

Im Rahmen dieses Projekts sollen sieben koordinierte, doch jeweils eigenständige Aktionen durchgeführt werden, die sich mit der Nutzung der neuen Technologien für den sonderschulischen Unterricht befassen, in der Absicht, die Integration von Schülern mit Behinderungen und deren Möglichkeiten der Teilnahme am Bildungsangebot der Schule zu verbessern.

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio\\_fattibilita.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf)

- **e-Inclusion**

Im Rahmen dieses Projekt erhalten 110 Schulen, die von einem speziellen Ausschuss ausgewählt werden, Zuschüsse für Integrationsmaßnahmen zugunsten von Schülern aus sozialen Brennpunktgebieten und von Schülern mit Behinderungen. Die ausgewählten Schulen erhalten jeweils Zuschüsse für die Anschaffung von spezifischer Hardware und Software.

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e\\_inclusion/presentazione.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml)

## **Zypern**

- **Programm funktionale Alphabetisierung (*Programma Alfavitismou*)**

Ziel des Programms ist es, Schulversagen zu reduzieren und Schulabbrüche und soziale Ausgrenzung zu verhindern. Schwerpunktthemen des Programms sind die Förderung des Erwerbs der Basiskompetenzen, insbesondere der Lesekompetenz, die Förderung der Ausdrucks-, Urteils- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Stärkung des Selbstbilds der Schüler.

## **Lettland**

- **Die Website des Ideenforums (*Ideju Forums*)**

Auf der Website werden zahlreiche Kinderbücher in Form von Hörbüchern und in Textform bereitgestellt, außerdem Reime, Rätsel, Zungenbrecher usw. Die Nutzung der Ressourcen ist kostenlos, und viele Schulen nutzen die Website, um die Leseeffizienz ihrer Schüler zu fördern.

<http://www.pasakas.net/jaunumi/>

<http://www.skazki.com/novosti/>

- **Verordnung des Ministerkabinetts Nr. 335 (angenommen am 6. April 2010): „Verordnung über Inhalte und Verfahren von zentralen staatlichen Prüfungen“ (*Ministru Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 'Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību')***

Die Verordnung sieht die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere von Schülern mit Leseschwächen, während der staatlichen Prüfungen vor. Darüber hinaus sind die Lehrer verpflichtet, Methoden zu finden, die ihren Schüler helfen, ihre Leseeffizienz zu verbessern.

[http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Normative\\_akti/MK335\\_06042010.PDF](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normative_akti/MK335_06042010.PDF)

## **Litauen**

- **Nationales Leseförderprogramm (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)**

Ziel des Programms ist es, finanzielle Unterstützung für verschiedene Leseprojekte und Unterprogramme bereitzustellen, Fortbildungsangebote für Spezialisten in den Bereichen Leseförderung und Pädagogik bereitzustellen, die sektorenübergreifende und interinstitutionelle Zusammenarbeit zu fördern und ein Monitoring-System zur Überwachung des Bedarfs, der Ziele und der Kompetenzen im Bereich Lesekompetenz zu entwickeln.

[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=287765&p\\_query=&p\\_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=)

- **Pädagogische und psychologische Dienste der Gemeinde Utena (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)**

Spezialisten der pädagogischen und psychologischen Dienste arbeiten regelmäßig mit Schülern mit Leseschwächen.

[http://www.ppt.utena.lm.lt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95&Itemid=55](http://www.ppt.utena.lm.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=55)

## **Luxemburg**

**Keine Angaben verfügbar**

## Ungarn

- Ständige Diskussion der Entwicklung der Lesekompetenz in den durch das Ministerium für Nationale Ressourcen geförderten Programmen, Forschungsinstitut für Linguistik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (*Eszmecsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finanszírozott programokban*)

Die Fachzeitschrift für Pädagogik, Bildung und Sprachpädagogik, die verschiedenen Universitätsverlage, E-Journals und die lokalen und regionalen Konferenzen beteiligen sich aktiv daran, Informationen über Leseschwächen für all jene bereitzustellen, die mit diesem Thema nicht vertraut sind, und geben wissenschaftstheoretische und forschungsbasierte Veröffentlichungen zum Thema Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz heraus.

- Pädagogische Beratungsdienste (*Nevelési Tanácsadók*)

Die Initiativen und Programme der Organisation der pädagogischen Berater und die örtlichen regionalen Beratungszentren informieren über verschiedene Störungen und Behandlungsmöglichkeiten. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Gruppe der pädagogischen Berater im Bezirk Ferencváros, die Eltern über Ursachen, Therapien und Fördermöglichkeiten informiert.

<http://www.fernevtan.hu/szolgalatasok/fejlesztes.htm>

- Peto Institut Budapest (Pető Intézet, Budapest)

Das ungarische Peto Institut ist eine international bekannte Einrichtung, die Kindern und Jugendlichen im Alter von 2 bis 17 Jahren mit einer motorischen Behinderung hilft, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Das Institut stellt im Rahmen verschiedener Programme ein umfassendes Unterstützungsangebot für Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Behinderungen bereit; dies beinhaltet auch Betreuungsangebote im Bereich der Leseförderung.

<http://peto.hu/>

## Malta

- Erkennen von „Risiko-Kindern“, Ganzheitliches Schulkonzept zur Förderung des Erwerbs von Lesekompetenz und Schlüsselkompetenzen, Ergänzende Bildungsangebote (Förderunterricht/Nachhilfeunterricht)

Es werden Checklisten für Lehrer bereitgestellt, die ihnen helfen, Schüler mit Lernschwierigkeiten zu erkennen. Ziel ist es, insbesondere Schüler mit Leseschwächen möglichst frühzeitig zu erkennen, um ihnen die Förderung anbieten zu können, die sie benötigen, ohne auf die Ergebnisse einer formalen Evaluierung warten zu müssen.

- Förderung des Kindes im Unterricht

Ergänzungslehrer bieten für Schüler mit Lernschwierigkeiten eine regelmäßige Unterstützung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts an.

- Unterstützung für Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwächen (LRS) beim Übergang in den Sekundarbereich

Lehrer unterstützen Kinder mit Lese-Rechtschreibschwächen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarschulen, um ihnen zu helfen, mit den steigenden Anforderungen im Sekundarbereich zurechtzukommen.

## Niederlande

- Masterplan Dyslexie

Die Aktivitäten des Masterplans sind darauf ausgerichtet, Leseprobleme und Lese-Rechtschreibschwächen (LRS) zu identifizieren und Beratungsangebote für Schüler mit LRS an allen Schulen im Bereich der Primar-, Sekundar- und Sonderschulbildung bereitzustellen. Übergeordnetes Ziel ist eine schnelle und angemessene Beratung.

[www.masterplandyslexie.nl](http://www.masterplandyslexie.nl)

- Dr. Mommers Preis

Der Dr. Mommers Preis wird an Schulen verliehen, die intensiv und erfolgreich daran arbeiten, die Qualität ihres Bildungsangebots auf dem Gebiet der Lese- und Sprachkompetenzen zu verbessern, und die andere Schulen anregen, die Qualität ihres Lese- und Sprachunterrichts ebenfalls zu verbessern.

[www.mommersprijs.nl](http://www.mommersprijs.nl)

- Stiftung Lesen und Schreiben (Stichting Lezen en Schrijven)

Allgemeines Ziel der Stiftung ist es, auf Probleme im Zusammenhang mit dem Erwerb literaler Kompetenzen, und insbesondere auf die Problematik „funktionaler Analphabetismus“ aufmerksam zu machen, die öffentliche Diskussion über diese Probleme anzuregen und einen Beitrag zur Bewältigung derselben zu leisten.

<http://www.lezenenschrijven.nl>

## Österreich

- **Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL**  
Individualisierung der Lesenlernprozesse auf der Grundlage einer kriterienbezogenen Evaluierung der Lernvoraussetzungen und des Entwicklungsstands der einzelnen Schüler.
- **Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche**  
Computerprogramm zur Diagnose und Therapie von Lesestörungen bei Kindern und Jugendlichen im Primar- und Sekundarbereich. Lehrer, die eine Einführung in die Anwendung dieses Hilfsmittel erhalten haben, können es nutzen, um die Ursachen von Leseschwächen zu erkennen und individuelle Förderangebote für ihre Schüler bereitzustellen.  
<http://www.celeco.de/>
- **Schule des Lesens, Tirol**  
Eine Initiative des Landesschulrates für Tirol. „Schule des Lesens“ bietet Programme zur Stärkung der Lesekompetenz für leseschwache Schüler sowie für den allgemeinen Unterricht im Sekundarbereich. Auf der Website werden Materialien zum Download und Online-Übungen bereitgestellt. Außerdem werden Fortbildungen für Schulen angeboten.  
[http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule\\_des\\_lesens.html](http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html)

## Polen

- **Großer Rechtschreib-Mal-Wettbewerb (Konkurs Ortograficzny Wielkie Malowanie Ortografii)**  
Ziel dieses Orthografie-Wettbewerbs ist es, Erwachsenen zu zeigen, welche Probleme Schüler mit dem Lesen und Schreiben haben können (insbesondere Rechtschreibschwäche und Lese-Rechtschreibschwäche), neue Unterrichtsmethoden bekannt zu machen und Lehrern Anregungen für die Entwicklung ihrer eigenen didaktischen Projekte zu geben.  
[http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie\\_malowanie\\_ortografii](http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie_malowanie_ortografii)
- **Tag der kostenlosen Logopädischen Diagnose (*Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych* – DBDL)**  
Ziel der Aktion ist es, Personen mit Sprach- und Sprechbeeinträchtigungen den Zugang zur professionellen Diagnostik zu erleichtern, Wissen zu verbreiten und über Beratungsangebote im Bereich der Sprachtherapie zu informieren, und Probleme im Zusammenhang mit verbaler Kommunikation zu lösen.  
<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

## Portugal

- **Programm Netzwerk der Schulbibliotheken (*Programa Rede de Bibliotecas Escolares*)**  
Die Einrichtung von Schulbibliotheken an allen Schulen ermöglicht die Bereitstellung von Förderangeboten und den Zugang zu verschiedenen Arten von Büchern, Medien und anderer Ausstattung.  
<http://www.rbe.min-edu.pt/>
- **Nationaler Plan zur Leseförderung (*Plano Nacional de Leitura*)**  
Regierungsinitiative, die verschiedene Programme zur Verbreitung und Intensivierung von Leseverhalten sowie zahlreiche Maßnahmen zur Förderung des Lesens im familiären Umfeld in Zusammenarbeit mit den Schulen umfasst.  
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>
- **Nationaler Plan für den Portugiesischunterricht (*Programa Nacional do Ensino do Português*)**  
Ziel ist es, die Qualität des Portugiesischunterrichts in den ersten vier Jahrgangsstufen der Schulbildung (erste Stufe des *Ensino Básico*) anzuheben, insbesondere in Bezug auf die Aspekte Leseverständnis sowie mündliche und schriftliche Kommunikation. Aus jeder Schule, die sich für die Teilnahme an dem Programm bewirbt, wird ein Lehrer ausgewählt, der an einer einjährigen Fortbildung an einer Hochschule teilnimmt. Im Jahr darauf wird er dann an seiner Schule selbst Schulungen leiten und die erlernten Fortbildungsinhalte an eine Gruppe von Lehrkräften weitergeben.  
<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

## Rumänien

- **Lesekreis (Cercuri de lectură)**  
Verschiedene Aktivitäten, die darauf abzielen, das Interesse der Schüler am Lesen als Freizeitbeschäftigung zu fördern. Die Aktivitäten werden an den unterschiedlichsten Orten und Umgebungen (innerhalb und außerhalb der Schule) veranstaltet und richten sich an Lernende aller Bildungsstufen.  
[http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu\\_cercuri&dreapta=c\\_dreapta&nrcrt=3](http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3)

- Nationales Programm zur Förderung der Lesekompetenz (Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură)

Wichtigstes Ziel ist die Förderung des Lesens in jedem erdenklichen Umfeld (inner- und außerhalb der Schulen) für alle Schüler im Bereich der Schulbildung.

<http://www.edu.ro>

- Entwicklung von Schlüsselkompetenzen – Voraussetzung für die soziale Eingliederung. Ein ESF-Projekt. (*Dezvoltarea competentelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

Ziel des Projekts ist die Verbesserung der Schlüsselkompetenzen im Primarbereich durch Entwicklung/Testen/Erproben und Einführung eines integrierten Bildungsprogramms mit der Absicht, die Bildungsqualität auf der Ebene des gesamten Systems zu steigern.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

### Slowenien

- Programm für Kinder mit Leseschwächen an der öffentlichen Primarschule „Osnovna šola Dravlje“, Ljubljana (*Program za otroke z bralnimi težavami v javni osnovni šoli Dravlje, Ljubljana*)

Ziel ist es, die Lesekompetenzen der Schüler durch verschiedene Aktivitäten zu verbessern: Erlernen von neuen Wörtern mit verschiedenen Wortspielen, kurze Konzentrations- und Verständnisübungen und Lesen von interessanten Texten. Einmal pro Woche werden das Schnelllesen geübt und die individuellen Lernfortschritte überprüft.

### Slowakei

- Pädagogische und psychologische Beratung (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)

Bereitstellung von Unterstützungsangeboten für Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwäche und für Schüler, die Schwierigkeiten haben, Laute zu Silben zusammenzufügen, auf der Grundlage einer Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrern, Eltern und dem Beratungsdienst.

- Roma-Assistenzlehrer (*Rómsky asistent učiteľa*)

Sie unterstützen die Arbeit der Klassenlehrer, indem sie Roma-Schülern helfen, Schwierigkeiten zu überwinden, die sich aus ihren sozialen Benachteiligungen ergeben. Sie helfen den Kindern, insbesondere auch indem sie als Sprachmittler fungieren, sich grundlegende Lesekompetenzen in der Unterrichtssprache Slowakisch anzueignen.

### Finnland

- Sonderpädagogische Förderung in Teilzeitform (*Osa-aikainen erityisopetus*)

Für Schüler mit leichten Lern- oder Anpassungsschwierigkeiten, die besondere Unterstützung benötigen, wird ein spezieller Sprachförderungsunterricht angeboten, der entweder in kleinen Gruppen oder als Einzelunterricht erteilt wird. Ziel ist es, die Schüler frühzeitig wirksam zu fördern, auch um zu vermeiden, dass die Schüler in anderen Fächern und/oder zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Schulbildung Schwierigkeiten bekommen.

- Förderunterricht (*Tukiopetus*)

Eine Form des differenzierten Unterrichts, die sich auszeichnet durch Individualisierung der Lernaufgaben, individuelle Zeiteinteilung, Betreuung und Beratung. Die Schüler erhalten Förderunterricht sobald Lernschwierigkeiten auftreten, um die Entstehung von Lern- und Leistungsrückständen von vorneherein zu vermeiden.

- Niilo Mäki Institut (*Niilo Mäki Instituutti*)

Das Institut ist als Forschungseinheit im Rahmen der multidisziplinären Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu Lernbehinderungen tätig. Der Arbeitsbereich des Instituts konzentriert sich auf die möglichst frühzeitige Prävention der Distanzierung von Kindern und Jugendlichen von der Wahrnehmung ihrer Bildungsverantwortung.

[www.nmi.fi](http://www.nmi.fi)

### Schweden

- Website der Schwedischen Nationalen Agentur für Bildung (*Skolverket webbplats*)

Auf der Website werden Projektideen gesammelt und benutzerfreundlich präsentiert, um allen interessierten Lehrkräften den Zugang zu relevanten Ergebnissen zu ermöglichen.

<http://www.skolverket.se/>

## Vereinigtes Königreich – England, Wales und Nordirland <sup>(105)</sup>

- England – Every Child a Reader (ECaR)

Hierbei handelt es sich nicht um eine Einzelmaßnahme, sondern um ein Modell für die Bereitstellung eines diversifizierten Förderangebots für Kinder in den ersten Jahren des Primarbereichs (für 5- bis 7-Jährige). *Wave 1* richtet sich an alle Kinder; bereitgestellt wird ein anspruchsvolles Unterrichtsangebot zur Förderung des Erwerbs von Kompetenzen im Bereich „Sprechen und Zuhören“ und zur Förderung der phonologischen Bewusstheit unter Einsatz eines *Systematic Phonic*-Programms. *Wave 2* richtet sich an Kinder, die im Alter von 6 Jahren die nationalen Lernzielvorgaben nicht ganz erfüllen; hier wird eine Förderung in Form von Interventionsprogrammen für kleine Gruppen unter der Leitung eines Unterrichtsassistenten angeboten. *Wave 3* richtet sich an Kinder, die im Alter von 6 Jahren deutliche Lernschwierigkeiten haben. Hier wird eine intensive Förderung in Form von Einzelunterricht bei einem Lehrer oder Unterrichtsassistenten, der eine Fortbildung im Bereich Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten absolviert hat, angeboten. Die intensivste Form der Förderung im Rahmen von *Wave 3* ist die Maßnahme „*Reading Recovery*“ (siehe nächster Eintrag).

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811>

- England, Wales und Nordirland – *Reading Recovery* (RR)

*Reading Recovery* ist eine Interventionsmaßnahme im Bereich der Leseförderung, die es ermöglicht, die Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren mit den schwächsten Leseleistungen zu erfassen, um Unterstützung bereitzustellen, bevor sich die Probleme verfestigen. Die ausgewählten Kinder erhalten täglich zwischen 30 und 60 Minuten hochprofessionellen maßgeschneiderten Einzelunterricht von einem auf diese Form der Leseförderung spezialisierten Lehrer. *Reading Recovery* ist eine Intervention, die in einer ganzen Reihe von zentralen und lokalen Initiativen in England und anderen Teilen des Vereinigten Königreichs eingesetzt wurde, seitdem das Konzept 1990 aus Neuseeland eingeführt wurde. In England ist *Reading Recovery* heute ein Hauptbestandteil des Programms ECaR (siehe Eintrag oben). In Wales wird *Reading Recovery* mittlerweile nicht mehr aus zentralen Mitteln gefördert, aber weiterhin von einem Teil der örtlichen Behörden bezuschusst. In Nordirland wurden zwischen 1998 und 2006 im Rahmen eines Fortbildungsprogramms *Reading Recovery*-Fortbildungen für Lehrer angeboten; derzeit werden Mittel bereitgestellt, damit die *Education and Library Boards* je einen Beamten beschäftigen können, der an einer *Reading Recovery*-Fortbildung teilgenommen hat, und der den Schulen und Lehrern in ihrem Zuständigkeitsbereich bei Bedarf zur Verfügung steht.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

- England: Lesen mit sechs – So machen es die besten Schulen (*Reading by Six – how the best schools do it*)

Die Schulaufsicht Ofsted hat 12 Primarschulen ausgewählt, die als Beispiele für bewährte Verfahren angeführt werden können. In diesen Schulen lernt so gut wie jedes Kind Lesen – und zwar unabhängig von dem jeweiligen sozialen und ökonomischen Umfeld der Schule, vom ethnischen Hintergrund der einzelnen Schüler, von der Sprache, die die Schüler zu Hause sprechen, und dem eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarf oder etwaigen Behinderungen der Schüler. Ofsted hat herausgefunden, dass der Erfolg dieser Schulen zum einen der Überzeugung des Schulpersonals zu verdanken ist, dass jedes Kind lesen lernen kann und wird. Und zum anderen dem Einsatz eines sehr konsequenten Lehrkonzepts, das sich durch die Förderung von Kommunikationsfähigkeiten (Sprechen und Zuhören) und die Gestaltung des Unterrichts im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben gemäß dem *Systematic Phonics*-Konzept auszeichnet. Allen diesen Schulen gemeinsam ist eine konsequente Anwendung und ein großes Engagement für das jeweilige Leseunterrichtskonzept, bei dessen Umsetzung den Schulleitern und den Fachleitern für den Bereich Lesekompetenz eine Schlüsselrolle zukommt.

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/News/Press-und-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted>

- Wales – Assistenzkkräfte für Lernförderung in der *Welsh Medium Education*

Der Einsatz von *Learning Support Assistants* (Assistenzkkräfte für Lernförderung, die zum Teil auch als *Teaching Assistants* – Unterrichtsassistenten – bezeichnet werden), die die Lehrer im Unterricht unterstützen, ist in Wales weit verbreitet. Die Schulaufsicht (Estyn) hat auf ein Beispiel für eine bewährte Praxis im Einsatz von Unterrichtsassistenten an einer *Welsh-medium school* hingewiesen, in der nahezu alle Schüler aus Elternhäusern kommen, in denen Walisisch nicht die erste Sprache ist. Die Unterrichtsassistenten, die aus dem Schulhaushalt finanziert werden, erteilen Schülern, bei denen ein erheblicher Lernrückstand im Lesen festgestellt wurde, dreimal wöchentlich etwa 15 bis 20 Minuten Einzelunterricht. Diese Sitzungen bieten den Schülern die Möglichkeit, ihre mündlichen Kommunikationsfähigkeiten zu trainieren und zu stärken, und ihre Lesekompetenzen zu verbessern. Lehrer und Unterrichtsassistenten arbeiten bei der Planung und Bewertung der Aufgaben und Lernfortschritte der Schüler sehr eng zusammen und achten dabei insbesondere auf die Verbindung mit anderen Lernaufgaben der Schüler in anderen Fächern.

[http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best\\_practice\\_in\\_the\\_reading\\_and\\_writing\\_of\\_Schüler\\_aged\\_five\\_to\\_seven\\_years.pdf](http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_Schüler_aged_five_to_seven_years.pdf)

---

<sup>(105)</sup> Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland): Die Angaben beziehen sich auf den Zeitraum Oktober 2009 bis 31. März 2010.

## Vereinigtes Königreich – Schottland

- West Dunbartonshire's *Literacy Scheme*

Intensivprogramm zur Förderung durch frühzeitige Intervention (im Elementarbereich und in den ersten beiden Jahrgangsstufen der Primarschule) nach dem *Synthetic Phonics*-Konzept unter Einsatz einer kommerziell veröffentlichten Materialsammlung. Ziel ist es, die Fähigkeiten der Kinder in den Bereichen Phonem- und Worterkennung frühzeitig zu optimieren, und das Lesen zum Vergnügen sowie eine positive Einstellung zum Lesen insgesamt zu fördern.

<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitiatives.html#eradicates>

- North Lanarkshire Projekt: *Active Literacy Pilot*

Ziel des Programms ist es, sicherzustellen, dass in Bezug auf die Lesekompetenz hohe Anforderungen an alle Schüler gestellt und ein hohes Kompetenzniveau auch von allen erreicht wird. Insbesondere soll sichergestellt werden, dass Schüler, die in den ersten Phasen des Lesenlernens Schwierigkeiten haben, dennoch die nötigen Lernfortschritte machen können.

<http://www.ltSchottland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>

- Literaturkreise und Lesen zum Vergnügen

Kleine Gruppen von vier bis sechs Kindern kommen regelmäßig im Unterricht zusammen, um ein Buch zu diskutieren, das sie alle lesen. In diesem Ansatz werden die in der Peer-Gruppe bestehenden sozialen Netzwerke genutzt, um die Freude am Lesen zu fördern.

<http://www.Schottland.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

## Island

- Erste Lesekompetenz (*Byrjendalæsi*)

*Byrjendalæsi* ist ein Konzept für den interaktiven Leseunterricht in der ersten und zweiten Klasse. Es umfasst Elemente aus dem Sprachunterricht, ist integrativ, legt Wert auf den Einsatz von sinnvollen Texten, kooperatives und handlungsorientiertes Lernen und Metakognition. Der Einsatz dieser Methode ermöglicht es den Lehrern, im Unterricht auf die persönlichen Bedürfnisse der einzelnen Schüler einzugehen.

[http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun\\_blbladid](http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blbladid)

- Screening im Rahmen der landesweiten Prüfungen in der Jahrgangsstufe 4 (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)

Ein Abschnitt der landesweiten Prüfungen im Fach Isländisch in der Jahrgangsstufe 4 dient der Erkennung von Schülern mit Leseschwächen. Für diesen Teil der Prüfung werden keine Noten vergeben, nur ein kurzer Kommentar, den die Lehrer für die Evaluierung der Lesekompetenzen des Schülers nutzen können.

- Hörbücher (*Hljóðbækur*)

„*Námsgagnastofnun*“ ist eine Regierungseinrichtung, die die Pflichtschulen in Island mit den verschiedensten Lehr- und Lernmaterialien versorgt. Schüler an Pflichtschulen, die Leseschwächen haben, können kostenlos Audiobücher von der Website der Einrichtung herunterladen.

<http://www.nams.is/Languages/English-information/>

## Norwegen

- TRAS – Frühe Erfassung der Sprachentwicklung (*Tidlig Registrering av Språkutvikling*)

Ziel des Projekts ist es, durch Früherkennung von Sprachschwierigkeiten (bereits im Elementarbereich) Lese- und Schreibstörungen vorzubeugen. Das Projekt stellt Materialien für die Beobachtung und Interaktion mit den Kindern bei alltäglichen Aktivitäten bereit.

<http://lesesenteret.uis.no/frontpage/>  
[http://lesesenteret.uis.no/kurs\\_og\\_boeker/boeker\\_og\\_hefter/article1989-588.html](http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html)

- Lese-Lehrer-Projekt in Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)

Ziel des Projekts ist es, Lehrer im Bereich der Regelschulbildung auf der Grundlage eines Programms für Lesefördermaßnahmen zu Fachkräften für Leseförderung weiterzubilden.

<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>

- Nationale Tests zur Überprüfung der grundlegenden Lesekompetenzen in den Jahrgangsstufen 5 und 8 im Primarbereich/ Sekundarbereich I (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)

Die nationalen Tests sollen jeweils Auskunft darüber geben, inwieweit die Schüler die Basiskompetenzen gemäß den in den Lehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer festgelegten Lernzielen erworben haben.

<http://www.udir.no/>

- Lernstandstests Lesekompetenz (*Kartleggingsprøver i lesing*)

Die Tests sollen den Lehrern/Schulen helfen, zu erkennen, welche Schüler zusätzliche Betreuung und Förderung benötigen. Die Überprüfung des Lernstands der Schüler in den Basiskompetenzen im Lesen in den Jahrgangsstufen 1, 2 und 3 der Primarschule ist Bestandteil der kontinuierlichen Beobachtung der Lernfortschritte der einzelnen Schüler, und der Prävention des Schulversagens im Sekundarbereich.

### Anhang Abschnitt 3.4 / Wichtigste Programme zur Leseförderung in der Gesellschaft 2009/10, in der Darstellung der nationalen Expertinnen und Experten

#### Belgien – Französische Gemeinschaft

- Lesewut (*Fureur de lire*)

**Programmdauer:** Seit 1991 – fortlaufend

Eine jährliche Leseveranstaltung, die hauptsächlich in öffentlichen Bibliotheken und Buchläden stattfindet und durch Begegnungen mit Autoren und Buchillustratoren, Literaturspaziergänge für Familien, Vorleseaktionen für Kinder, Ausstellungen zu Comics usw. das Lesen fördern will.

**Koordinierende Stelle / Website**

Allgemeiner Dienst für Literatur und Buch (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/> <http://www.fureurdelire.cfwb.be/>

- Lectomaton

**Programmdauer:** Fortlaufend

*Lectomaton* ist eine Abfolge von Leseaktionen, die ins Internet gestellt werden. Alle können daran teilnehmen, indem sie sich selbst mit einer Webcam, einem Mobiltelefon, einem Camcorder, einer Digitalkamera, allein oder mit anderen zusammen, zu Hause, auf der Straße, in einer Bibliothek oder einem Buchladen usw. beim Lesen eines selbst gewählten Textauszugs aufnehmen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Allgemeiner Dienst für Literatur und Buch (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>

- Kinderlesewut (*Petite Fureur*)

**Programmdauer:** Seit 2006 – fortlaufend

*Petite Fureur* ist ein von der Französischen Gemeinschaft organisierter Wettbewerb, mit dem das Lesen unter 3- bis 13-jährigen Kindern gefördert und Autoren und Illustratoren aus Wallonien und Brüssel bekannter gemacht werden sollen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Allgemeiner Dienst für Literatur und Buch (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>

- Aktivitäten der öffentlichen Bibliotheken (*Activités des bibliothèques publiques*)

**Programmdauer:** Fortlaufend

Die öffentlichen Bibliotheken organisieren vielfältige Veranstaltungen rund ums Buch, die im Internet vorgestellt werden, unter anderem: Wandernde Wörter; Mikado-Bücher; Lesestunde für Ältere. Die öffentlichen Bibliotheken setzen auch einen Bücherbus ein: einen für die Bücherausleihe umgebauten Bus als komfortable Anlaufstelle für alle Besucher und Leser.

**Koordinierende Stelle / Website**

Allgemeiner Dienst für Literatur und Buch (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/> <http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/>  
<http://www.bibliotheques.be/fr/bibliobus/>



- **Brüsseler Buchmesse (Foire du livre de Bruxelles)**

**Programmdauer:** Seit 1970 – fortlaufend

Die Brüsseler Buchmesse ist „eine Plattform für die Bekanntmachung von Berufen, die mit Büchern zusammenhängen, ein Resonanzboden, der zum Lesen anregt und Neugierde weckt“. Neben den Buchvorstellungen tragen Vorträge (beispielsweise zum elektronischen Buch), Autorenlesungen, Veranstaltungen und Moderationen (einige davon für Schulen) dazu bei, Bücher und Lesen in die öffentliche Wahrnehmung zu rücken.

**Koordinierende Stelle / Website**

Brüsseler Buchmesse (*Foire du livre de Bruxelles (asbl)*)

<http://www.flb.be/>

## **Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft**

- **Mit Büchern groß werden**

**Programmdauer:** Seit 1997 – fortlaufend

Initiative zur Betonung der wichtigen Rolle, die Bücher in der Entwicklung von Kindern spielen, und zur Unterstützung der Eltern, die ihren Kindern die Freude am Lesen näher bringen wollen. Die Eltern werden über Ausleihmöglichkeiten und über Aktivitäten zur Leseförderung in ihrer Nachbarschaft informiert.

**Koordinierende Stelle / Website**

Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft

[www.medienzentrum.be](http://www.medienzentrum.be)

- **Lesefreundschaften in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (DG)**

**Programmdauer:** Seit 2003 – fortlaufend

Ehrenamtliche Lesepaten im Alter zwischen 10 und 75 Jahren nehmen sich Zeit, um mit und für Gruppen von Kindern, Erwachsenen und Senioren in Vorschulen, Schulen, Pflegeheimen, Bibliotheken und bei speziellen Veranstaltungen zu lesen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft

[www.medienzentrum.be](http://www.medienzentrum.be)

- **Multikulturelles Deutschatelier**

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Projekt mit Kursen zur Sprach- und Leseförderung speziell für Migrantinnen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Frauenliga

<http://www.frauenliga.be/>

- **Lesehits im Rucksack**

**Programmdauer:** Seit 2002 – fortlaufend

Projekt in Schulen mit Rucksäcken, die von den Bibliotheken mit altersgemäßen Büchern gepackt wurden. Der Rucksack wird in eine Schulklasse gebracht und bleibt dort für einen Monat. Die Kinder lesen die Bücher, diskutieren über sie, schreiben Kommentare über ihre Lieblingsbücher und packen sie in den Rucksack, der dann zur nächsten Schulklasse oder zu einer anderen Schule befördert wird.

**Koordinierende Stelle / Website**

Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Partnerschaft mit den Bibliotheken und dem Busunternehmen TEC

[www.medienzentrum.be](http://www.medienzentrum.be)

- **Leselotta Karotta**

**Programmdauer:** Seit 2005 – fortlaufend

Projekt mit einer Puppe, die in der Bibliothek „lebt“ und einen Brief an alle Grundschulkinder schreibt, die mit dem Lesen- und Schreibenlernen beginnen. Die Kinder werden aufgefordert, zurückzuschreiben und Brieffreunde der Puppe zu werden. Am Ende des Schuljahrs werden die Schüler und die Klassen eingeladen, ihre Brieffreundin in der Bibliothek zu besuchen, um ihr „Zuhause“ inmitten der Bücher zu besichtigen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft

[www.medienzentrum.be](http://www.medienzentrum.be)

## Belgien – Flämische Gemeinschaft

- Strategischer Plan zur Steigerung der Lese- und Schreibkompetenz (*Stratich Plan Geletterdheid Verhogen*)  
**Programmdauer:** 2005 bis 2011  
Strategischer Plan zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz der Gesamtbevölkerung durch wissenschaftliche Forschung, Entwicklung eines Instruments für ein Screening der Lese- und Schreibkompetenz, Förderung dieser Kompetenzen am Arbeitsplatz und in der lokalen Sozialpolitik, finanzielle Unterstützung des Zentrums für grundlegende Erwachsenenbildung.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
Bildungsministerium der Flämischen Gemeinschaft  
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>
- Verschiedene Programme zur Förderung der Lesekultur der nationalen Stelle für Leseförderung (*Stichting Lezen*)  
**Programmdauer:** Seit 1972 – fortlaufend
  - Kinder- und Jugendjury (*Kinderen- en jeugdjury*): größte Lese-Initiative im Land ([www.kjv.be](http://www.kjv.be)).
  - Kinderbuchwoche (*Kinderboekenweek*): jährliches Festival für junge Leser ([www.jeugdboekenweek.be](http://www.jeugdboekenweek.be)).
  - Die Herausforderung Lesen (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): eine Methode für über 15-Jährige in beruflichen und technischen Bildungszweigen ([www.boekenzoeker.org](http://www.boekenzoeker.org), [www.deweddenschap.be](http://www.deweddenschap.be)).
  - Jeder liest (*Iedereen leest*): regt jeden zum Lesen an! ([www.iedereenleest.be](http://www.iedereenleest.be))**Koordinierende Stelle / Website**  
*Stichting Lezen*: eine nationale Organisation für die Leseförderung  
[www.stichtinglezen.be](http://www.stichtinglezen.be)
- Wie bitte? (*Wabliedt*)  
**Programmdauer:** Seit 1984 – fortlaufend  
Wabliedt ist ein Zentrum für klare und verständliche Sprache (mit Schwerpunkt auf den Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen) mit 3 Hauptaufgaben: Herausgabe einer einfach zu lesenden Zeitung, Aufforderung an die Unternehmen, klar und verständlich zu schreiben und Erstellung einfach zu lesender Bücher für Erwachsene.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
*Stichting Lezen*: eine nationale Organisation für die Leseförderung  
[www.wabliedt.be](http://www.wabliedt.be)
- Buch.be (Boek.be)  
**Programmdauer:** Fortlaufend  
Die Organisation koordiniert u. a. die Flämische Buchmesse ([www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo](http://www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo)) und das *Boekenbeestenbus*-Projekt (<http://boekenbeesten.be>). Sie repräsentiert die flämischen Buchhändler, Importeure und Verleger. Diese organisieren Kampagnen zur Förderung des Buchabsatzes, wie [www.boekenvak.be](http://www.boekenvak.be), [www.boekenbank.be](http://www.boekenbank.be), usw.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
*Stichting Lezen*: eine nationale Organisation für die Leseförderung  
[www.boek.be](http://www.boek.be)
- LOCUS  
**Programmdauer:** Fortlaufend  
Organisation von Unterstützungsangeboten für Bibliotheken, lokale Kulturzentren und Gemeindezentren. Organisator der Woche der Bibliotheken (*Bibliotheekweek*).  
**Koordinierende Stelle / Website**  
*Stichting Lezen*: eine nationale Organisation für die Leseförderung  
[www.locusnet.be](http://www.locusnet.be)

## Bulgarien

- Nationales Programm "Aufmerksamkeit für jeden Schüler" – Modul "Für zusätzlichen Unterricht für Schüler sorgen, um ihre Leistungen in den allgemein bildenden Fächern zu verbessern" (*Национална програма „С грижа за всеки ученик“ – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище“*)

**Programmdauer:** Seit 2008 – fortlaufend

Mit diesem Modul werden die folgenden Ziele verfolgt:

- Angebot von Zusatz-Unterricht für Kinder, die Schwierigkeiten mit der Assimilierung von Bildungsinhalten haben;
- Unterstützung der Motivation von Lehrkräften, bei ihrer Arbeit mit den Schülern, deren persönliche Fähigkeiten und Interessen zu berücksichtigen;
- Förderung des Einsatzes innovativer Ansätze für den Unterricht anders befähigter Kinder und ihr Lernen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Bildung, Jugend und Wissenschaft

[http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/projects/national\\_programs/2010pl8\\_s-grizha.pdf](http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010pl8_s-grizha.pdf)

- **Lesen und schreiben können (*Бъди грамотен*)**

**Programmdauer:** Seit 2009 – fortlaufend

Eine nationale Kampagne im Internet, mit der die Lese- und Schreibkompetenz junger Menschen durch die Teilnahme an speziellen Wettbewerben gesteigert werden soll.

**Koordinierende Stelle / Website**

Bildungsportal – Akademika

[www.akademika.bg](http://www.akademika.bg)

- **Das große Lesen (*Голямото четене*)**

**Programmdauer:** Oktober 2008 bis März 2009

Eine nationale Kampagne im bulgarischen Fernsehen, in deren Rahmen die Bürger Gelegenheit hatten, über ihre Lieblingserzählung aus der bulgarischen und der Weltliteratur abzustimmen. Mit dieser Kampagne sollte das öffentliche Interesse am Lesen gesteigert werden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Bulgarisches Staatsfernsehen

[www.bnt.bg](http://www.bnt.bg)

## Tschechische Republik

- **Jeder Tscheche liest Kindern vor (*Celé Česko čte dětem*)**

**Programmdauer:** Seit 2006 – fortlaufend

Projekt zur Förderung des Vorlesens durch die Eltern, damit ihre Kinder Lesegewohnheiten herausbilden, die auch im Erwachsenenleben fortgesetzt werden können. Außerdem kommen auch Schauspieler, Sänger, Schriftsteller, Sportler, Politiker usw. in die Schulen, Bibliotheken, Buchläden und Krankenhäuser, um Kindern Bücher vorzulesen.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Celé Česko čte dětem*, gemeinnützige Organisation (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)

<http://www.celeceskocdetem.cz/>

Informationen zum Programm in englischer Sprache: <http://www.celeceskocdetem.cz/gb/>

- **Öffentliche Untersuchung SUK – Wir lesen alle (*Anketa SUK – Čteme všichni*)**

**Programmdauer:** Seit 1993 – fortlaufend

Programm zur Förderung des Lesens und zeitgenössischer Kinderliteratur durch eine öffentliche Umfrage, in der Kinder über ihr Lieblingsbuch unter den im vorangegangenen Jahr veröffentlichten Büchern abstimmen können. Das Programm bietet Lehrkräften und Bibliothekaren Informationen über qualitativ hochwertige Kinderliteratur.

**Koordinierende Stelle / Website**

Comenius National Library of Education – eine Abteilung des Instituts für Bildungsinformationen (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)

<http://www.npkk.cz/>

- **Ich kann schon lesen – Ein Buch für Leseanfänger (*Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka*)**

**Programmdauer:** Seit 2009 – fortlaufend

Programm, in dessen Rahmen Leseanfänger eine Bibliothek besuchen und an verschiedenen Leseförderaktivitäten teilnehmen (Treffen mit Autoren, Buchmessen, Diskussionen über Bücher usw.), um ihre Lesekompetenz von Schulbeginn an weiterzuentwickeln, Lesegewohnheiten und die Nutzung von öffentlichen oder Schulbüchereien als Informationsquellen zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Comenius National Library of Education – eine Abteilung des Instituts für Bildungsinformationen. Dieses Projekt wird vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport gefördert.

<http://www.npkk.cz/>

- Eine Nacht mit Andersen (*Noc s Andersenem*)

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

Initiative in Bibliotheken mit einer Abenteurnacht, Märchenlesungen, Wettbewerben, Spielen und Überraschungen, um das Interesse von Kindern am Lesen zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Vereinigung der Fachkräfte aus dem Bibliotheks- und Informationssektor der Tschechischen Republik (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)

[http://skip.nkp.cz/english/index\\_e.htm](http://skip.nkp.cz/english/index_e.htm)

Informationen zum Programm in englischer Sprache: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

- Mit Büchern aufwachsen (*Rosteme s knihou*)

**Programmdauer:** Seit 2005 – fortlaufend

Projekt für Kinder im Vorschul- und Schulalter zur Entwicklung und Vertiefung einer positiven Haltung zu Literatur und Büchern, Förderung ihrer Lesekompetenz, Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeiten und Erweiterung ihres kulturellen Wissens.

**Koordinierende Stelle / Website**

Vereinigung der Tschechischen Buchhändler und Verleger (*Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN*)

<http://www.sckn.cz/>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

Informationen zum Programm in englischer Sprache: [http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk\\_en.ppt](http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt)

## Dänemark

- Buchstart (*Bogstart*)

**Programmdauer:** 2009 bis 2012

Programm zur Unterstützung der sprachlichen Frühförderung. Die Eltern erhalten durch ein Bücherpaket, zu dem auch CDs mit Musik und Hörbüchern gehören, Anleitung, wie sie ihr Kind bei der Entwicklung von ersten Lesekompetenzen unterstützen können.

**Koordinierende Stelle / Website**

Dänische Bibliotheken- und Medienagentur (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

Informationen zum Programm in englischer Sprache: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

- Leselust-Programm (*Læselyst*)

**Programmdauer:** 2008 bis 2010

Programm zur Förderung der Leselust bei Kindern durch eine breite Palette von Initiativen und Aktivitäten, unter anderem durch Büchereien für Kindergärten, nationale Lesekampagnen für Schulkinder und Leseaktivitäten für Jugendliche.

**Koordinierende Stelle / Website**

Dänische Bibliotheken- und Medienagentur in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultur, dem Ministerium für Bildung und dem Ministerium für Inneres und Gesundheit (*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

[http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx\\_lfcategoriesfe\\_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b](http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b)

- Kindergarten-Büchereien – Teil des Leselust-Programms (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)

**Programmdauer:** 2008 bis 2010

Kindergarten-Büchereien tragen zur Demokratisierung des Zugangs von Kindern und Eltern zu Büchern und anderen Materialien bei, indem sie allen Kindern gleichermaßen Zugang zu Büchern und Lesen bieten.

**Koordinierende Stelle / Website**

Dänische Bibliotheken- und Medienagentur (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

- Nationale Lesekampagnen für Schulkinder – Teil des Leselust-Programms (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)

**Programmdauer:** 2008 bis 2010

Von den Bibliotheken in Zusammenarbeit mit Schulen organisierte Wettbewerbe und Veranstaltungen zur Förderung der Leselust bei Kindern. Sie sollen Gelegenheit erhalten, Lesevorbilder für ihre Klassenkameraden zu werden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Dänische Bibliotheken- und Medienagentur (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

[http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx\\_lfcategoriesfe\\_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b](http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b)

- Nationales Lesezentrum (Nationalt Videncenter for Læsning)

**Programmdauer:** 2006 bis 2009

Das Zentrum führt verschiedene Projekte durch, die sich mit dem Zusammentragen, Erzeugen und Kommunizieren von Erkenntnissen über Lesekompetenz befassen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Nationales Lesezentrum (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

## Deutschland

- Stiftung Lesen

**Programmdauer:** Seit 1988 – fortlaufend

Die Stiftung Lesen organisiert Veranstaltungen, Kampagnen und Wettbewerbe, um die Lesekompetenz in allen Bevölkerungskreisen zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Bund / Länder

<http://www.stiftunglesen.de>

- Forum Leseförderung

Initiative, die Studien, Informationen und praktische Ansätze zusammenträgt, um die öffentliche Diskussion zur Leseförderung voranzubringen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

[http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs\\_lesefoerderung](http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung)

- Lehrer-online

Initiative, die Lesepakete für Schulen und Klassenbibliotheken anbietet, um Lehrkräfte bei der Förderung des Lesens als kultureller Kompetenz in der digitalen Medienwelt zu unterstützen.

<http://www.lehrer-online.de>

- Lesen in Deutschland

**Programmdauer:** Seit 2005 – fortlaufend

*Lesen in Deutschland* sammelt und dokumentiert Informationen zum Thema Leseförderung. Auf der Website erscheint ein regelmäßig aktualisierter Überblick über Kampagnen, Projekte, Initiativen, Aktionen und Akteure zum Thema in allen Bundesländern. Dieses Online-Angebot dient der Bündelung und Verbreitung der im Internet verstreuten Informationen zur Leseförderung.

**Koordinierende Stelle / Website**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

## Estland

- Lesen macht Spaß (Lugemine on mõnus)

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

Programm, in dessen Rahmen mit Kindern über Bücher diskutiert wird, um Lesekultur zu fördern, Lesekompetenz und die Fähigkeit zur Analyse des Gelesenen zu entwickeln. Auch Kinder mit Hörbehinderung sowie Kinder mit Russisch als Muttersprache werden angesprochen. Das Interesse von Kindern für Computer wird mit dem Lesen kombiniert.

**Koordinierende Stelle / Website**

Estnische Lesevereinigung (*Eesti lugemisühing*)

[www.lom.edu.ee/](http://www.lom.edu.ee/)

- **Lese-Nest (Lugemispesa)**

**Programmdauer:** Seit 2004 – fortlaufend

Lehrkräfte werden für das Geschichtenerzählen und das Schaffen einer lesefördernden Umgebung – eines Lese-Nests – ausgebildet, um das Interesse von Kindern am Lesen zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Estnische Lesevereinigung (*Eesti lugemisühing*)

[www.lugemisyhing.ee/pesa/lugemispesa\\_index.htm](http://www.lugemisyhing.ee/pesa/lugemispesa_index.htm)

## Irland

- **Kinderbuchfestival (Children's Book Festival)**

**Programmdauer:** Seit 1990 – fortlaufend

Jedes Jahr im Oktober findet ein landesweites Kinderbuch- und Lesefestival statt, um auf den Wert und die Bedeutung von Büchern für junge Menschen aufmerksam zu machen. Im Rahmen dieses Festivals verwandeln sich Bibliotheken, Schulen, Buchläden und Gemeindezentren in Veranstaltungsorte für Autorenlesungen, Illustratoren-Workshops, Auftritte von Geschichtenerzählern, Wettbewerbe und Quizspiele.

**Koordinierende Stelle / Website**

Nationale Kinderbuchorganisation Irland (*Children's Books Ireland*)

[www.childrensbooksireland.ie](http://www.childrensbooksireland.ie)

Irischer Buchhandelsverband – Gruppe Kinderbuchhandel (*Library Association of Ireland Youth Libraries Group*)

[www.libraryassociation.ie](http://www.libraryassociation.ie)

- **Lernzonen in den öffentlichen Bibliotheken der Stadt Dublin (*Learning Zones in Dublin City Public Libraries*)**

**Programmdauer:** Seit März 2007 – fortlaufend

Im Rahmen dieses Programms stellen Bibliotheken gezielt Ressourcen für Grundschüler bereit, damit sie Recherchen für ihre Hausaufgaben in der Bibliothek erledigen können. Dazu gehört ein spezieller Hausaufgaben-Bereich und Angebote von Unterstützungsmaßnahmen zur Lern- und Leseförderung.

**Koordinierende Stelle / Website**

Öffentliche Bibliotheken der Stadt Dublin (*Dublin City Public Libraries*)

[www.dublincitypubliclibraries.ie](http://www.dublincitypubliclibraries.ie)

- **Leseprogramm für Familien (*Family Reading Programme*)**

**Programmdauer:** Seit 2008 – fortlaufend

Öffentliche Bibliotheken schenken im Rahmen dieses Programms Kinderbetreuungseinrichtungen Bücher oder leihen sie ihnen aus und organisieren Veranstaltungen, um Kinder von frühem Alter an mit Büchern und Lesen in Berührung zu bringen und um mit den Eltern und Betreuern in Kontakt zu treten.

**Koordinierende Stelle / Website**

Öffentliche Bibliotheken der Stadt Dublin (*Dublin City Public Libraries*)

[www.dublincitypubliclibraries.ie](http://www.dublincitypubliclibraries.ie)

- **Öffentliche Bibliotheken der Stadt Dublin – Lokalgeschichte für Schülerinnen und Schüler (*Dublin City Public Libraries Local History for School Students*)**

**Programmdauer:** Seit 2008 – fortlaufend

Die Geschichte der Gebäude der Stadt Dublin wird in einer für Schülerinnen und Schüler von Primarschulen geeigneten Form dargestellt.

**Koordinierende Stelle / Website**

Öffentliche Bibliotheken der Stadt Dublin (*Dublin City Public Libraries*)

[www.dublincitypubliclibraries.ie](http://www.dublincitypubliclibraries.ie)

## Griechenland

- **Buchklub / Lesegruppen in ganz Griechenland und Zypern (Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο)**  
**Programmdauer:** Seit 2006 – fortlaufend  
 Buchklubs / Lesegruppen zur Förderung der Lesekultur und zur Begegnung der Leser mit zeitgenössischer Literatur
- **Veranstaltungsprogramm zur Unterstützung der Buchhandlungen (Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων)**  
**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend  
 Kulturelle Veranstaltungen rund um Bücher zur Unterstützung der Buchhandlungen und Förderung des Lesens und der Vermarktung von Büchern sowie zur Unterstützung der Arbeit der Autoren und der Erleichterung einer Kontaktaufnahme mit ihren Lesern  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Nationales Buchzentrum von Griechenland (EKEBI)
- **Dichtung in Bewegung: Begehung des Welttags der Poesie (Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης)**  
**Programmdauer:** 2002 bis 2008  
 Leseförderkampagne in verschiedenen Verkehrsmitteln (Metro, Bus, Zug und Flughafen), um junge Leser anzuziehen, ihr Interesse am Lesen anzuregen und sie in ihrem Alltag mit Poesie in Berührung zu bringen.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Nationales Buchzentrum von Griechenland (EKEBI)
- **Autoren und Illustratoren in der Schule (Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο)**  
**Programmdauer:** September 2009 bis Juni 2010  
 Schulen organisieren für ihre ersten bis dritten Klassen Besuche von Autoren und Illustratoren, die über ihre Arbeit sprechen und für Literatur werben.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Nationales Buchzentrum von Griechenland (EKEBI)
- **Mobile Ausstellungen (Κινητές εκθέσεις)**  
**Programmdauer:** Fortlaufend  
 Mobile Ausstellungen griechischer Literatur werden an kulturelle Einrichtungen, wie Schulen, Bibliotheken und Kulturorganisationen ausgeliehen, damit das Publikum mit den Arbeiten bedeutender griechischer Autoren in Kontakt kommen kann.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Nationales Buchzentrum von Griechenland (EKEBI)

## Spanien

- **Leseförderkampagne "Maria Moliner" (Campaña de animación a la lectura 'María Moliner')**  
**Programmdauer:** Seit 1998 – fortlaufend  
 Leseförderaktion mit drei Hauptzielen: Zusammenarbeit mit lokalen Unternehmen zur Konzeption von Leseförderprojekten in kleinen Gemeinden, Aufstockung der Ressourcen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur für öffentliche kommunale Bibliotheken, Einrichtung einer Datenbank mit Lesefördererfahrungen dünn besiedelter Gebiete.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Abteilung für Bücher, Lesen und spanische Literatur, Ministerium für Kultur
- **Leseberatungsdienst (Servicio de Orientación de Lectura – S.O.L.)**  
**Programmdauer:** Seit 2002 – fortlaufend  
 Website zur Lern- und Leseförderung von der Schule und Familie an. Sie enthält Buchempfehlungen, begleitet und leitet Besucher je nach ihren Fragen und Interessen.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Dachverband der spanischen Verlegervereinigung und Ministerium für Kultur (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)

- Förderprogramm für öffentliche Bibliotheken (*Potenciación de las bibliotecas públicas*)

**Programmdauer:** Seit 2001 – fortlaufend

Das Programm zielt ab auf den Bau und die Modernisierung von Gebäuden, Einrichtung und Ausstattung staatlicher öffentlicher Bibliotheken, um sie komfortabler und attraktiver zu machen und den Bürgern den Zugang zu Kultur, Freizeitveranstaltungen, Bildung und Information zu erleichtern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Abteilung für die Koordinierung der Bibliotheken (Ministerium für Kultur) in Zusammenarbeit mit den Bibliotheksdiensten der Autonomen Gemeinschaften

- Förderung von Lesegewohnheiten in Schulen (*Fomento del hábito lector en centros docentes*)

**Programmdauer:** Seit 2001 – fortlaufend

Reihe von Vorträgen mit spanischen Autoren unterschiedlicher Genres in Sekundarschulen und Universitäten mit dem Ziel, die aktuelle literarische Produktion den Schülerinnen, Schülern und Studierenden näher zu bringen und ihre Lesegewohnheiten durch den Blick der Autoren auf ihr eigenes Werk zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Abteilung für die Förderung von Büchern, Lesen und spanischer Literatur (Ministerium für Kultur)

- Aktionen zur Sensibilisierung und Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (*Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones*)

**Programmdauer:** Seit 2005 – fortlaufend

Initiativen zur Förderung von Lesegewohnheiten nicht nur in Schulen und öffentlichen Bibliotheken oder Einrichtungen, die unmittelbar mit dem Lesen zu tun haben, sondern auch Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen zur Förderung der Herausbildung von Lesegewohnheiten.

**Koordinierende Stelle / Website**

Nationale Behörde: Abteilung für die Förderung von Büchern, Lesen und spanischer Literatur (Ministerium für Kultur)

## Frankreich

- Förderung der Chancengleichheit in der Schule – Starthilfe (*Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé*)

**Programmdauer:** Seit 1985 – fortlaufend

Intensive Unterstützung von Leseanfängern (in der 1. Klasse) jeden Tag nach der Schule. Das Programm will einen Dialog zwischen Eltern und Schule herstellen, das Vertrauen der Eltern in ihre Erziehungsfähigkeiten und das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeit, erfolgreich zu lernen, stärken.

**Koordinierende Stelle / Website**

Vereinigung zur Förderung der Chancengleichheit in der Schule (*Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apfée*)

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Lesen und Lesen lassen (*Lire et faire lire*)

**Programmdauer:** Seit 1999 – fortlaufend

Dieses Programm zielt durch eine generationsübergreifende Zusammenarbeit auf die Entwicklung von Freude am Lesen ab. Ehrenamtliche Mitarbeiter über 50 verbringen einen Teil ihrer Freizeit mit kleinen Gruppen von Kindern in Freizeitzentren, Kinderkrippen, Bibliotheken, Schulen usw. und lesen ihnen vor bzw. lesen mit ihnen zusammen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Bildungsinitiative *Ligue de l'enseignement* und Dachverband der Familienorganisationen *UNAF (Ligue de l'enseignement et UNAF – Union nationale des Associations familiales)*

<http://www.laligue.org>

- Bildung und Begleitung (*L'accompagnement éducatif*)

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Bildung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler in benachteiligten Gebieten. Eine Reihe von Initiativen in diesem Kontext befassen sich mit der Buch- und Leseförderung unter Schülern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Bildungsministerium (Generaldirektion Schulbildung), Vertretungen des Ministeriums auf der Ebene der Regionen, Schulaufsichtsbehörden (für den Primarschulbereich), Schulen (*Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires*)



- Studentische Hilfsorganisation Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV

**Programmdauer:** Seit 1991 – fortlaufend

Unterstützung durch ehrenamtlich tätige Studierende für Kinder in schwierigen schulischen und sozialen Situationen. Die Freiwilligen der Organisation AFEV unterstützen unter anderem Kinder und Eltern beim Aufbau einer Lesekultur und erschließen mit ihnen gemeinsam entsprechende Ressourcen in der Nachbarschaft, beispielsweise durch einen Bibliotheksbesuch.

**Koordinierende Stelle / Website**

Studentische Hilfsorganisation AFEV (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville*)

## Italien

- Laboratorien (*Laboratori*)

**Programmdauer:** Von 2005 bis 2009

Internet-Workshops für Kinder und Jugendliche zur Förderung und Verbreitung einer Buch-, Bibliotheks- und Lesekultur von fiktionaler Literatur und Sachbüchern, die sich auf die jeweiligen Bildungsgänge und verschiedenen Fächer beziehen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Einrichtung für die Förderung des Buches und des Lesens (*Centro per il libro e la lettura*)

<http://www.cepell.it/>

- Dein Freund das Buch (*Amico libro*)

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Programm zur Förderung einer Buchkultur in den Schulen, zur Begeisterung der jungen Menschen für das Lesen und zur Anregung von Initiativen im ganzen Land zur Entwicklung von Lesevergnügen unter Jugendlichen aller Altersstufen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Bildung und Forschung (*Ministero dell'Istruzione e della Ricerca* – MIUR) gemeinsam mit der Nationalen Vereinigung der italienischen Gemeinden (*Associazione Nazionale Comuni Italiani* – ANCI), der Union der italienischen Provinzen (*Unione Province Italiane* – UPI) und dem italienischen Verlegerverband (*Associazione Italiana Edutori* – AIE).

[http://www.istruzione.it/web/ministero/amico\\_libro](http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro)

- Nationaler Bibliotheksdienst (*Servizio bibliotecario nazionale*)

**Programmdauer:** Seit 2002 – fortlaufend

Kooperatives, auf einem nationalen Netzwerk beruhendes System, das darauf abzielt, die Vereinzelung der Bibliotheken zu überwinden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Das Netzwerk der italienischen Bibliotheken wird von MiBAC, den Regionen und den Universitäten gefördert. Es wird koordiniert vom Zentralinstitut für die Zusammenführung des Katalogs der italienischen Bibliotheken (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche italiane* – ICCU)

<http://opac.sbn.it/>

- Zum Lesen geboren (*Nati per leggere*)

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

*Nati per leggere* hat sich zum Ziel gesetzt, Kinder von einem sehr frühen Alter an (0-6) auf das Lesen neugierig zu machen. Das Programm ist ausgerichtet auf eine stärkere Dezentralisierung und die Einrichtung eines wachsenden Netzwerks, das möglichst viele verschiedene lokale Umfelder erreichen soll. Das Netzwerk umfasst Bibliothekare, Kinderärzte, Lehrkräfte, Verbände.

**Koordinierende Stelle / Website**

Betrieben wird das Programm von den kulturellen und beruflichen Vereinigungen der Bibliothekare und Kinderärzte (*Associazione Culturale Pediatri* – ACP, *Associazione Italiana Biblioteche* – AIB, *Centro per la salute del Bambino* – CSB)

<http://nati.perleggere.it>

- Lesen ist Nahrung für den Geist: Weitersagen! (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*)

**Programmdauer:** 2009

Die Kampagne wurde durch Video- und Radiowerbung, über Werbeanzeigen in der Presse und im Internet sowie auf Plakatwänden bekannt gemacht. Sie zielte darauf ab, für die Bedeutung der Förderung des Lesens in allen seinen Formen und in jedem Lebensalter zu sensibilisieren.

**Koordinierende Stelle / Website**

Das Ministerratspräsidium

<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo%20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

## Zypern

- Leseförderung – in den Schulen, die zum Bereich des Bildungsaktionsprogramms gehören (*Πρώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)

**Programmdauer:** Seit 2003 – fortlaufend

Programm, das Griechisch-Unterricht und die Vermittlung der Grundlagen des Lesens und Schreibens für Kinder und Eltern beinhaltet, die entweder aus niedrigen sozioökonomischen oder bildungsfernen Schichten stammen oder aus Familien, deren Muttersprache nicht Griechisch ist.

**Koordinierende Stelle / Website**

Bildungsaktionsprogramm in Zusammenarbeit mit dem Erwachsenenbildungszentrum (*Θεσμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*)

<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

## Lettland

- Kinderjury: Nationales Leseförderprogramm (*Bērnu žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)

**Programmdauer:** Seit 2002 – fortlaufend

Programm zur Entwicklung von Lesevergnügen bei Kindern und Jugendlichen; Achtung vor der Wahl von Kindern; Einführung eines Literaturpreises, dessen Preisträger von Kindern bestimmt wird; Entwicklung einer Zusammenarbeit auf nationaler Ebene zur Unterstützung lokaler Aktivitäten zur Leseförderung; Betonung der Vorteile, ein guter Leser zu sein; Bereitstellung aktueller Literatur und entsprechender Gelegenheiten für Kinder, um ihre Freizeit sinnvoll zu gestalten.

**Koordinierende Stelle / Website**

Nationalbibliothek von Lettland (Kinderliteraturzentrum) und auf regionaler Ebene die öffentlichen regionalen Zentralbibliotheken

[www.bernuzurija.lv](http://www.bernuzurija.lv)

- Märchenportal (*Pasaku portāls*)

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Online-Projekt zur Leseförderung und zur Förderung des Interesses von Kindern und Teenagern an Literatur und dem kulturellen Erbe sowie zur Entwicklung von Kreativität bei der Nutzung moderner Technologien, des Internets und verschiedener Formate – Text, Audio, Video und Bild.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Ideju Foruma* (Nichtregierungsorganisation)

[www.pasakas.net](http://www.pasakas.net)

- Projekt "Buchstart" (*Grāmatu starts*)

**Programmdauer:** 2007-2008, 2010

Bibliotheksprogramm mit dem Ziel, die Aufmerksamkeit junger Eltern zu wecken, Bibliotheksdienste für Familien populär zu machen, eine positive Haltung der Gesellschaft gegenüber Kindern, Eltern und Kinderkultur zu fördern, ein Bilderbuch zur Unterstützung der Leseförderung zu entwickeln.

**Koordinierende Stelle / Website**

Kinderliteraturzentrum der Nationalbibliothek Lettland

- Projekt „Bücher des Weißen Wolfes“ (*Baltā Vilka grāmatas*)

**Programmdauer:** Von 2007 bis 2008

Verschiedene jährliche Veranstaltungen, u. a. Lesungen, Wettbewerbe, Ausflüge, Sommercamps, zur Schaffung öffentlicher Aufmerksamkeit für Kinder, die interessante und schöne lettische Bücher lesen, und zur Steigerung der Vielfalt und Qualität des Angebots an lettischen Kinderbüchern, damit sie zeitgenössischer werden und den Bedürfnissen der heutigen Kinder besser entsprechen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Die lettische Sektion des IBBY (internationales Kuratorium für das Jugendbuch) führt das Projekt "Bücher des Weißen Wolfes" gemeinsam mit dem Kinderliteraturzentrum der Nationalbibliothek Lettland, der lettischen Schriftstellervereinigung, einer Reihe regionaler Bibliotheken, Hochschulinrichtungen, Museen, Theater und wichtigen lettischen Medienproduzenten durch.

[www.ibby.org/index.php?id=436](http://www.ibby.org/index.php?id=436)

- **Lesejahr 2010 (Lasīšanas gads 2010)**

**Programmdauer:** Seit Februar 2010 – fortlaufend

Das Projekt „Lesejahr“ verfolgt das Ziel, Lesen als wichtigen Teil der Persönlichkeitsentwicklung wieder in den Blick zu rücken, das Interesse an einer Vielfalt von Büchern zu wecken und Diskussionen über sie und entsprechendes Interesse über verschiedene Medien zu fördern – Internet, Aktionen im Freien, Plakate, verschiedene Aktivitäten und „Guerilla“-Aktionen. „Lesejahr“ wurde ins Leben gerufen, um einerseits verschiedene, mit dem Lesen befasste Organisationen zusammenzubringen, und andererseits allen Altersgruppen die Vielfalt an Büchern vorzuführen und sie dazu anzuregen, mehr bzw. auch solche Bücher zu lesen, um die sie vorher möglicherweise einen Bogen gemacht hätten.

**Koordinierende Stelle / Website**

Werbeagentur *Publicis Riga*

[www.vairaknekavienadzive.lv](http://www.vairaknekavienadzive.lv)

## Litauen

- **Nationales Leseförderprogramm (Skaitymo skatinimo programa)**

**Programmdauer:** Ende 2006 bis 2011

Verschiedene Initiativen (z. B. Kampagnen, Wettbewerbe, Preisverleihungen, Schulungen, Workshops, Messen usw.), die das Ziel verfolgen, Menschen jeglicher Altersstufen und sozialen Gruppenzugehörigkeit zum vermehrten Lesen und zur Verbesserung ihrer Lesekompetenzen anzuregen, sowie das Prestige des Lesens zu steigern, die Zahl der regelmäßig Lesenden zu erhöhen und damit zur Bildung kreativer und verantwortungsbewusster Bürgerinnen und Bürger mit kritischer Denkfähigkeit beizutragen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Kultur der Republik Litauen (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/>

<http://www.skaitymometai.lt>

- **Wahl des Buch des Jahres und Preisverleihungen (*Metų knygos rinkimai*)**

**Programmdauer:** Seit 2005 – fortlaufend

Programm, das die ganze Bevölkerung in einen Leseprozess und die Wahl der besten Bücher des Jahres einbezieht. Es zielt darauf ab, das Interesse der Gesamtbevölkerung an moderner litauischer Literatur zu fördern und das Prestige des Lesens zu steigern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Nationalbibliothek Litauen „Martynas Mažvydas“ (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt> <http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt/>

- **Innovationsorientierte Bibliotheken (*Bibliotekos pažangai*)**

**Programmdauer:** Von 2008 bis 2012

Hauptziel dieses Programms ist es, durch die Stärkung und vermehrte Nutzung der Kapazitäten öffentlicher Bibliotheken eine bessere Nutzung der Informationstechnologien zur Informationsgewinnung und Kommunikation in der litauischen Bevölkerung, vor allem der Landbevölkerung und sozialer Risikogruppen, zu erreichen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Litauisches Ausstellungs- und Kongresszentrum LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- **Buchmesse Vilnius (Vilniaus knygų mugė)**

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

Jährliche Buchmesse mit dem Ziel, den Lesern vielfältige in Litauen gedruckte Veröffentlichungen vorzustellen, Gelegenheiten für neue Geschäftskontakte zu schaffen, Leser, Autoren, Verlagswesen und Buchhandel zusammenzubringen, die besten ausländischen Veröffentlichungen vorzustellen, das Lesen in der Gesellschaft zu fördern, neue Formen von Kommunikation und Kooperation zu erkunden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Verband der litauischen Verleger (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.lla.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- **Lesen und Schreiben zur Weiterentwicklung des kritischen Denkens (Traptautinis projektas 'Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant')**

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

Ausbildungsprogramm mit Vorlesungen, Einzel- und Gruppenarbeit, Aktionsforschung, kooperativen Strategien, Lesungen, Schreiben, Diskussionen, Debatten usw., um u. a. aktive Lesekompetenz zu entwickeln und ein sinnvolles, reflektierendes Lesen zu fördern, das zu einer lebenslangen Praxis werden kann.

**Koordinierende Stelle / Website**

Zentrum für moderne Didaktik – MDC (*Šiuolaikinių didaktikų centras*)

<http://www.sdcentras.lt>

[http://www.sdcentras.lt/proj\\_kmusr.htm](http://www.sdcentras.lt/proj_kmusr.htm)

**Luxemburg**

**Keine Daten verfügbar**

**Ungarn**

- Das Große Buch (*A Nagy Könyv*)

**Programmdauer:** 2005

Eine öffentliche Erhebung zum ungarischen Lieblingsbuch der Bevölkerung. Ziel der Aktion war es, die Menschen zum Nachdenken und Diskutieren über Bücher anzuregen und das Lesen zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Kultur und Erziehung

- Nationale Buchwoche & Kinderbuchtage (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)

**Programmdauer:** Seit 1929 – fortlaufend

Im Rahmen dieses Programms finden in allen größeren Städten Autorenbegegnungen und Buchverkaufsveranstaltungen statt, um ungarische Bücher, Bildung und Kultur zu fördern, Autoren, Verleger und Literaturzirkel vorzustellen und eine Verbindung zwischen den Autoren und ihren Lesern herzustellen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Nationaler Verleger- und Buchhändlerverband (*Magyar Könyvkiadók és Könyvkereskedők Országos Egyesülete*)

<http://www.unnepikonyvhet.hu/index3.html>

- Tag der Volkssagen (*A népmese napja*)

**Programmdauer:** Seit 2005 – fortlaufend

Verschiedene Programme und Veranstaltungen (wie Lesungen, Podiumsdiskussionen, Buchgespräche, Geschichtenerzählen und Illustrationswettbewerbe für junge Leser) zur Bewahrung der literarischen Tradition, der Volkssagen, zur Förderung des Lesens von Geschichten, die die ungarische nationale Identität feiern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ungarische Lesevereinigung

<http://www.hunra.hu/>

**Malta**

- Familienförderprogramm

**Programmdauer:** Seit 2001 – fortlaufend

Vielfältige Ausbildungsaktivitäten für Eltern zu ihrer Unterstützung und zur Förderung der elterlichen Einbeziehung in die Bildung ihrer Kinder.

**Koordinierende Stelle / Website**

Direktion für Qualität und Standards in der Bildung innerhalb des Ministeriums für Bildung, Beschäftigung und Familie (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u I-Familja*)

[www.education.gov.mt](http://www.education.gov.mt)

- Allgemeine gesellschaftliche Initiativen

**Programmdauer:** Seit 2001 – fortlaufend

Vielfältige Leseaktivitäten in lokalen Bibliotheken sowie Schulungen zur Unterstützung von Schulen und Eltern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Direktion für Qualität und Standards in der Bildung innerhalb des Ministeriums für Bildung, Beschäftigung und Familie (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u I-Familja*)

[www.education.gov.mt](http://www.education.gov.mt)

- Ergänzende Bildung

**Programmdauer:** Seit 1970 – fortlaufend

Maßgeschneiderte Programme zur Behebung von Lücken in den Lese- und Schreibfähigkeiten und mündlichen Kompetenzen der Lernenden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Direktion für Qualität und Standards in der Bildung innerhalb des Ministeriums für Bildung, Beschäftigung und Familie (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

[www.education.gov.mt](http://www.education.gov.mt)

- Lesen und der Lernende mit Rechtschreibschwäche

**Programmdauer:** Seit 1997 – fortlaufend

Einzel- oder Kleingruppenunterricht zur Entwicklung von Lesekompetenz für Kinder mit schwerer Lese- und Rechtschreibschwäche.

**Koordinierende Stelle / Website**

Direktion für Qualität und Standards in der Bildung innerhalb des Ministeriums für Bildung, Beschäftigung und Familie (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

[www.education.gov.mt](http://www.education.gov.mt)

**Niederlande**

- Vorlesen (Hardop lezen)

**Programmdauer:** 1. 2008; 2. 2005; 3. 1994 – fortlaufend

Verschiedene Programme und Aktivitäten, z. B. nationale Vorlesetage (*Nationale Voorleesdagen*) oder nationaler Vorlesewettbewerb (*Nationale Voorleeswedstrijd*), zur Einführung von jungen Eltern und ihren Kleinkindern in die Welt der Bücher und des Lesens, zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Vorlesens in Vorschulen, in Bibliotheken usw. und zur Organisation von Vorlesewettbewerben für Kinder in den oberen Klassen der Primarschulen, die auf lokaler Ebene beginnen und mit der Wahl eines nationalen Champions enden.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Stichting Lezen*

- Über das Schreiben und Lesen von Literatur (Over lezen en het schrijven van literatuur)

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

Verschiedene Programme und Aktivitäten z. B. Gedichtwettbewerb (*Gedichtenwedstrijd*), „Schreib Jetzt!“ (Autorenlesungen in Schulen (*Auteurlezingen op scholen*)), die darauf abzielen, Autoren in die Schulen einzuladen, um über ihre Arbeit zu sprechen und daraus vorzulesen, sowie Wettbewerbe im Vorlesen von Prosa und Gedichten.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionale Bulkboek*

- Entwicklung von Urteil und Geschmack (Beoordeling en ontwikkeling van smaak)

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

Verschiedene Aktivitäten, z. B. "Die junge Jury" (*De Jonge Jury*) oder "Der Tintenaffe" (*De Inktaap*) zur Entwicklung von literarischem Geschmack durch das Vergleichen und Beurteilen von Büchern und/oder Autoren, die Preise gewinnen können.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen and Stichting Passionale Bulkboek, Nederlandse Taalunie and Stichting Lezen*

- Buchförderung (*Boekpromotie*)

**Programmdauer:** Seit 2000 – fortlaufend

Verschiedene Buchförderaktivitäten, z. B. Buchwoche (*Boekenweek*) oder Kinderbuchwoche (*Kinderboekenweek*), mit denen Menschen dazu angeregt werden sollen, Bücher zu kaufen oder auszuleihen.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek*

**Österreich**

- Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek

**Programmdauer:** Seit 2006 – fortlaufend

Größte Kampagne zur Werbung für das Lesen und die öffentlichen Bibliotheken. Dieses Literaturfestival soll das Image des Lesens und der öffentlichen Bibliotheken in allen Gesellschaftsschichten verbessern.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Büchereiverband Österreich – BVÖ*

<http://www.bvoe.at/>

<http://www.oesterreichliest.at/>

- **Leseoffensive Steiermark**

**Programmdauer:** Seit 2006 – fortlaufend

Die Leseoffensive Steiermark hat das Ziel, bei allen Altersgruppen die Lust am Lesen zu wecken, und will die bunten Einzelaktivitäten der steirischen Bibliotheken vernetzen.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Leselesezentrum Steiermark*

<http://www.lesezentrum.at/>    <http://www.leseoffensive.st/>

- **Österreichischer Buchklub der Jugend**

**Programmdauer:** Seit 1948 – fortlaufend

Verschiedene Programme und Initiativen, wie zum Beispiel *Mit Lesen mehr bewegen*, Lesekompetenzprogramm für schwache Leser in Zusammenarbeit mit einem österreichischen Öl- und Gasunternehmen, oder *Wissens-Trolley 2010*, Initiative in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Ministerium für Wissenschaft und Forschung zur Förderung von Sachbüchern für Kinder und junge Erwachsene.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Österreichischer Buchklub der Jugend*

<http://www.buchklub.at/>    <http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>  
<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley-2010.html>

- **Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich**

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Initiative mit Veranstaltungen, kreativen Aktivitäten und Spielen – u. a. mit Druckmaterial, digitalen Texten und Videos – um Kinder, Jugendliche und Erwachsene anzuregen, in kreativer und vergnüglicher Weise mit Symbolen, Buchstaben, Texten und Bildern umzugehen.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*

<http://www.zeitpunktlesen.at>

## Polen

- **Bücher-Diskussions-Klub (Dyskusyjne Kluby Książki)**

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Zielt auf die Einrichtung von Orten, an denen jenseits professioneller Buchkritik zum Vergnügen über Bücher gesprochen werden kann. Die Buchklubs streben auch das Ziel an, Gemeinschaften, die sich in Bibliotheken treffen, zu moderieren und Bibliothekare anzuregen, eine „Lesemode“ zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Buchinstitut Krakau (*Institut Książki w Krakowie*)

<http://www.institutksiazki.pl/pl.tc.index.php>

- **Bibliothek + (Biblioteka +)**

**Programmdauer:** Fortlaufend

Programm zur Errichtung eines zentralen einheitlichen Computersystems für das ganze Land (MAK+) zur Verwaltung der Bibliotheksressourcen, Einführung des Internet in die Bibliotheken, Schulung der Bibliothekare in neuen Kompetenzen, finanziellen Unterstützung für die Modernisierung und Weiterentwicklung der lokalen Bibliotheken.

**Koordinierende Stelle / Website**

Buchinstitut Krakau, Abteilung Warschau (*Institut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie*)

[www.institutksiazki.pl/pl.tc.index.php](http://www.institutksiazki.pl/pl.tc.index.php)

- **Kampagne „Ganz Polen liest Kindern vor“ (*Cała Polska czyta dzieciom*)**

**Programmdauer:** Seit 2001 – fortlaufend

Mit dieser Kampagne sollen Erwachsene ermutigt werden, ihren Kindern jeden Tag vorzulesen, um die psychische, geistige und moralische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Stiftung ABCXXI „Ganz Polen liest Kindern vor“ (*Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom*)

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

## Portugal

- **Lesen+ in der Familie (*Ler+ Em Família*)**  
**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend  
 Programm, das sich an Lehrkräfte wendet, die dafür sorgen sollen, dass Kinder Bücher und Arbeitsmaterialien mit nach Hause nehmen, um in der Familie zu lesen.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Nationaler Leseplan
- **Lesen+ fördert die Gesundheit (*Ler+ Dá Saúde*)**  
**Programmdauer:** Seit 2008 – fortlaufend  
 Programm zur Leseförderung für Kinderärzte, die den Eltern vermitteln sollen, dass Lesen die kognitive und körperliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen kann.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Nationaler Leseplan
- **Lesen ohne Grenzen – Leseförderung in Strafanstalten (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)**  
**Programmdauer:** Seit 1997 – fortlaufend  
 Programm zur Leseförderung an unkonventionellen Orten. Die Lesekompetenz der Strafgefangenen soll weiterentwickelt werden.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Generaldirektion Bücher und Bibliotheken
- **Lesen ohne Grenzen – Leseförderung in Kinderkrankenhäusern (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura em Hospitais Pediátricos*)**  
**Programmdauer:** Seit 2001 – fortlaufend  
 Im Rahmen dieses Programms werden allen Kindern in Kinderkrankenhäusern Bücher und Vorlesen angeboten, damit sie vergnügliche Momente mit dem Lesen von Geschichten oder beim Zuhören verbringen.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Stiftung Gil mit finanzieller Unterstützung der Generaldirektion Bücher und Bibliotheken
- **Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken (*Programa de Ações de Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*)**  
**Programmdauer:** Seit 1997 – fortlaufend  
 Programm, das Schulungen, Workshops, kurze Literaturkurse, Lesegemeinschaften, Ausstellungen und Darbietungen auf der Grundlage von Büchern bietet – um in der gesamten Bevölkerung Lesegewohnheiten zu entwickeln und Lesen zum Vergnügen sowie zur Verbesserung mangelnder Lesekompetenzen zu fördern.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Generaldirektion Bücher und Bibliotheken

## Rumänien

- **Entwicklung von Lesekompetenzen (*Dezvoltarea competențelor de lectură*)**  
**Programmdauer:** Seit 2009 – fortlaufend  
 Programm zur Förderung des Lesens in allen Bereichen (sowohl in Schulen als auch außerhalb) für alle Schüler. Spezielle Programmziele sind unter anderem: Ermittlung von motivierenden Stimuli, Entwicklung und Durchführung eines Leseförderplans, Entwicklung einer Reihe von Mindeststandards für das Lesen, Entwicklung einer Reihe von Standards und Indikatoren für Lesekompetenz, Entwicklung von Instrumenten für einen interkulturellen Leseansatz.  
**Koordinierende Stelle / Website**  
 Ministerium für Bildung, Forschung, Jugend und Sport / Abteilung Schulbildung (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)
- **Literaturzirkel (*Cercurile de lectură*)**  
**Programmdauer:** Seit 2004 – fortlaufend  
 Programm zur Förderung des Lesens als Freizeitbeschäftigung, außerhalb der Schule, unter jungen Menschen durch Literaturzirkel, Wettbewerbe, „Aktionen für das Lesen“ (wie beispielsweise Lesetreffen und Lesespaziergänge) usw.

#### **Koordinierende Stelle / Website**

Schulinspektion Bezirk Cluj + Nationale Vereinigung der Lehrkräfte rumänischer Sprache „Ioana Em. Petrescu“ [ANPRO] + Ministerium für Bildung, Forschung, Jugend und Sport / Abteilung Schulbildung (*Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română 'Ioana Em. Petrescu'* (ANPRO) + *Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

[http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu\\_cercuri&dreapta=c\\_dreapta&nrcrt=3](http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3)

- Lesen für das dritte Jahrtausend (*Lectură pentru mileniul al treilea*)

**Programmdauer:** Seit 2002 – fortlaufend

Programm zur Förderung des Interesses am Lesen in der Vorschule und zu Beginn der Primarschule, um dem Schulversagen vorzubeugen. Die Aktionen zielen auf Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte von Primarschulen sowie die Eltern ab.

#### **Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Bildung, Forschung, Jugend und Sport / Abteilung Schulbildung (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Entwicklung von Kernkompetenzen – Eine Voraussetzung für soziale Inklusion (ein ESF-Projekt) (*Dezvoltarea competențelor cheie – Premisa incluziunii sociale* (proiect FSE))

**Programmdauer:** Von 2009 bis 2012

Programm mit dem allgemeinen Ziel der Verbesserung der Kernkompetenzen in der Primarschulbildung, u. a. Lese-/ Schreibkompetenz und Lesetechniken, sowie dem Ziel der Schaffung/Prüfung/Erprobung und Umsetzung eines integrierten Bildungsprogramms zur Verbesserung der Qualität der Bildung auf Systemebene.

#### **Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Bildung, Forschung, Jugend und Sport / Abteilung Schulbildung (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

## **Slowenien**

- Lese-Abzeichen (*Bralna značka*)

**Programmdauer:** Seit 1960 – fortlaufend

Multidisziplinärer Ansatz (Förderung des Lesens in der Familie und von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche) zur Förderung des Lesens, der Lesekultur und Lesekompetenz unter jungen Lesern.

#### **Koordinierende Stelle / Website**

Slowenische Leseabzeichen-Gesellschaft (*Društvo Bralna značka Slovenije*)

<http://www.bralnaznacka.si/>

- Lesen mit Manca Kosir (*Beremo z Manco Kosir*)

**Programmdauer:** 1999

Es wurden Leseklubs in ganz Slowenien eingerichtet, um das Lesen bei Erwachsenen aller Altersgruppen zu fördern und sie dazu anzuregen, über die Bücher, die sie zu ihrem Vergnügen lesen, zu sprechen.

#### **Koordinierende Stelle / Website**

Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung (*Andragoški center RS*)

- Gemeinsames Lesen und Schreiben (*BIPS-Beremo in pišemo skupaj*)

**Programmdauer:** Seit 2002 – fortlaufend

Projekte zur Förderung des Lesens und Schreibens in familiären Alltagssituationen. Die Eltern werden über die grundlegende Bedeutung von Lese- und Schreibkompetenzen informiert und die Kinder werden in spielerischer Weise zum Lesen angeregt.

#### **Koordinierende Stelle / Website**

Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung (*Andragoski center RS*)

- Lesen zur Information und zum Vergnügen (*BZZ-Branje za znanje in zabavo*)

**Programmdauer:** Seit 2009 – fortlaufend

Mentoren werden ausgebildet, weniger gebildete Eltern und ihre Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen zu unterstützen.

#### **Koordinierende Stelle / Website**

Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung (*Andragoški center RS*)



## Slowakei

- Modernisierung der Schulbibliotheken durch elektronische Medien und Vernetzung (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)

**Programmdauer:** 2006 bis 2008

Programm zur Verbesserung der Arbeit der Bibliotheken durch Zusammenarbeit und Informationsaustausch mit anderen Bibliotheken, Einsatz von IKT und Internetzugang, Ausbau und Verbesserung der Dienste für die Schüler, Lehrpersonen und schulischen Mitarbeiter und Förderung der Lesekultur der Schüler.

**Koordinierende Stelle / Website**

Slowakische Pädagogische Bibliothek (*Slovenská pedagogická knižnica*)

[www.spgk.sk](http://www.spgk.sk)

[www.infolib.sk](http://www.infolib.sk)

- Wettbewerb um die interessanteste Initiative einer Schulbibliothek (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)

**Programmdauer:** 2008

Der Wettbewerb wurde von den Schulbibliotheken organisiert und von den regionalen Medien beworben, um die breite Öffentlichkeit über diese Aktivitäten zu informieren. Das übergreifende Ziel war die Förderung eines guten und nachhaltigen Verhältnisses zu Büchern, Schulbibliotheken und zum Lesen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Slowakische Pädagogische Bibliothek (*Slovenská pedagogická knižnica*)

<http://www.spgk.sk>

- Nationales Projekt zur Weiterbildung von Schulbibliothekaren (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)

**Programmdauer:** Von 2008 bis 2009

Programm für die Weiterbildung von Schulbibliothekaren und den Ankauf von Büchern für den Leseunterricht im Pflichtschulbereich.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Bildung der Slowakischen Republik, Slowakische Pädagogische Bibliothek (*Ministerstvo školstva SR, Slovenská pedagogická knižnica*)

- Nationaler Wettbewerb – Hviezdoslavov Kubín – Rezitation von Prosa und Gedichten durch Kinder (*Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubín*)

**Programmdauer:** Seit 1960 – fortlaufend

Wettbewerb in der Rezitation von Prosa und Gedichten sowie im Lesen von literarischen Texten, um Schülerinnen und Schüler mit Werten der Literatur, Kreativität, Sprachkultur, ihren poetischen Begabungen und dem Lesen von Literatur vertraut zu machen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Kultur und Ministerium für Bildung der Slowakischen Republik (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); organisiert von den folgenden Stellen: Nationales Kulturzentrum, regionale Kulturzentren, regionale Bildungsbehörden (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)

[www.nocka.sk](http://www.nocka.sk)

## Finnland

- Service Point Lesekompetenz (*Lukineuvola*)

**Programmdauer:** 2005 bis 2008

Programm zur Schaffung und Stärkung der regionalen Netzwerke für die Förderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und zur Sensibilisierung der Allgemeinheit für das Thema Lernschwierigkeiten. Außerdem soll ein zentrales Service-Modell konzipiert werden, mit dem Unterstützung, Orientierung und Beratung zu diesem Thema angeboten werden kann, und es sollen Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Lernschwierigkeiten und Lese-/Rechtschreibschwäche für Fachkräfte aus verschiedenen Berufsbereichen entwickelt und durchgeführt werden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Finnischer Nationaler Bildungsrat – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.lukineuvola.fi/>

- Kinder, Medien und Bibliotheken 2009-2010/Das Medienbildungsprogramm der Bibliotheken (*Lapset, media ja kirjastot*)

**Programmdauer:** Seit 2006 – fortlaufend

Medienbildungskurse für Fachkräfte in Bibliotheken, die hauptsächlich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Das Hauptziel ist die Entwicklung von Medienkompetenz bei Kindern und die Entwicklung einer sicheren Medienumgebung für Kinder.

**Koordinierende Stelle / Website**

Finnischer Bibliotheksverband (NRO) (*Suomen kirjastoseura*)

<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/> [http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatushanke#Mediakasvatushanke\\_2007 - 2008](http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatushanke#Mediakasvatushanke_2007_-_2008)

- Lesekompetenztraining für erwachsene Migranten – AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)

**Programmdauer:** Von 2008 bis 2011

Koordinierungsprogramm für Projekte zur Entwicklung elektronischer Sprachenlern- und Testsysteme für die finnische und schwedische Sprache, die sich an Migranten richten. Im Programm vorgesehen sind auch Arbeitsmaterialien zum Sprachenlernen für Migranten, die Analphabeten sind oder Lese und Schreibprobleme haben.

**Koordinierende Stelle / Website**

Finnischer Nationaler Bildungsrat – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis>

- Wiederbelebung des Romani (Sprache der Sinti und Roma) (*Romanikielen kielipesätoiminta*)

**Programmdauer:** 2009 – fortlaufend

Programm zur Wiederbelebung des in Finnland gesprochenen Romani, indem Romani-Sprechende versammelt und ermutigt werden, unter Anleitung einer qualifizierten Lehrkraft über Angelegenheiten des täglichen Lebens in Romani zu sprechen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Finnischer Nationaler Bildungsrat – FNBE (*Opetushallitus*)

## Schweden

- Astrid-Lindgren-Gedächtnis-Preis (Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne)

**Programmdauer:** Seit 2002 – fortlaufend

Höchstdotierter Preis für Kinder- und Jugendliteratur der Welt. Er wird jedes Jahr an einen oder mehrere Preisträger vergeben, unabhängig von Sprache und Nationalität. Ausgezeichnet werden können Autoren, Illustratoren, mündliche Erzähler sowie Einzelpersonen oder Organisationen, die in der Leseförderung im Geiste Astrid Lindgrens aktiv sind. Mit dem Preis sollen das Interesse an Kinder- und Jugendliteratur weltweit gefördert und die Kinderrechte gestärkt werden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Schwedischer Kulturrat

<http://www.alma.se/sv/>

- Kinderbuchkatalog (Barnbokskatalogen)

**Programmdauer:** Fortlaufend

Der Schwedische Kulturrat veröffentlicht jedes Jahr einen Katalog mit neuen Büchern für Kinder und Jugendliche. Dafür werden ungefähr 312 Titel von Experten ausgewählt. Dieser Katalog wird an Arzt- und Zahnarztpraxen mit jungen Patienten, Einkaufszentren, Bibliotheken sowie an Kinder und Jugendliche selbst usw. kostenlos verteilt, um das Lesen und lokale Aktivitäten in Bibliotheken und Schulen zu fördern.

**Koordinierende Stelle / Website**

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tabid/578/Default.aspx>  
[www.kulturradet.se/en/In-English/](http://www.kulturradet.se/en/In-English/)

- Lokale Zusammenarbeit (*Lokalt samarbete*)

**Programmdauer:** Fortlaufend

Der Schwedische Kulturrat fördert jedes Jahr regionale und lokale Projekte. 2011 waren das unter anderem Projekte mit E-Book-Lesegeräten für Jugendliche. Ein anderes Beispiel ist das Projekt „Raststättenbibliotheken/Tankstellenbibliotheken“ für Berufskraftfahrer der schwedischen Gewerkschaft Verkehr und der Gewerkschaft Hotel und Gaststätten in Zusammenarbeit mit den regionalen öffentlichen Bibliotheken.

**Koordinierende Stelle / Website**

[www.kulturradet.se/en/In-English/  
http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0.bibliotek](http://www.kulturradet.se/en/In-English/http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0.bibliotek)

- Lesen in der medizinischen Gesundheitsversorgung für Kinder (*Läsfrämjande vid Barnvårdscentralen (BVC)*)

**Programmdauer:** Fortlaufend

In vielen Gemeinden besuchen alle Vorschuleinrichtungen regelmäßig die örtlichen Bibliotheken und die Mitarbeiter arbeiten im Bereich Lesen mit diesen zusammen. Viele Gemeinden haben ein Leseförderprogramm aufgestellt, das sich über die gesamte Kindheit hinweg erstreckt und in Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtungen, Bibliotheken, Schulbibliotheken, Organisatoren von Vorschulklassen, Schulen und den medizinischen Diensten für Kinder organisiert wird. Diese Zusammenarbeit startet mit einem Buchgeschenk, das die Eltern von der Klinik erhalten, wenn sie ihr Neugeborenes zur Kontrolluntersuchung bringen. Während der gesamten Vorschulzeit informieren die Mitarbeitenden der Klinik die Eltern über die Sprachentwicklung ihres Kindes und die Wichtigkeit des Vorlesens für die Kinder. Die Kliniken können auch Elterngruppen organisieren, in deren Rahmen die Eltern unter anderem eingeladen werden, sich mit der örtlichen Bibliothek vertraut zu machen.

**Koordinierende Stelle / Website**

[www.kulturradet.se/en/In-English/](http://www.kulturradet.se/en/In-English/)

- Kinder- und Bilderbücher bei McDonald's (Barn- och bilderböcker i Happy Meal på Mcdonald's)

**Programmdauer:** Fortlaufend

Jedes Jahr im Oktober arbeiten McDonald's Schweden und „Die Lesebewegung“ zusammen, um vielen Kindern Bücher zu schenken. Wenn Kunden ein „Happy Meal“ kaufen, bekommen sie ein Buch. Die Bücher sind neue Bücher von etablierten schwedischen Autoren und Illustratoren. „Die Lesebewegung“ existiert seit 1999 und arbeitet an Projekten zur Leseförderung in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren.

**Koordinierende Stelle / Website**

[www.larforlivet.nu/](http://www.larforlivet.nu/)

[www.mcdonalds.se/se.html](http://www.mcdonalds.se/se.html)

**Vereinigtes Königreich – England, Wales und Nordirland <sup>(106)</sup>**

- England – Spielen für den Erfolg (*Playing for Success*)

**Programmdauer:** Seit 1997 – fortlaufend

Im Rahmen professioneller Sportclubs wurden Lernförderzentren eingerichtet, um eine ganze Bandbreite von Sportarten zur Motivation Jugendlicher, vor allem 10- bis 14-Jähriger, deren schulischer Erfolg in Gefahr ist, zu nutzen. Durch die bereitgestellten Lernprogramme zielt *Playing for Success* darauf ab, das schulische Leistungsniveau dieser Jugendlichen, vor allem im Rechnen, Lesen und Schreiben, zu verbessern und die Leistungen schwächerer Schüler an den für ihre Altersgruppe erwarteten Durchschnitt anzunähern.

**Koordinierende Stelle / Website**

Organisatorische Aspekte und Durchführung: *Rex Hall Associates*, ein Bildungsberatungsunternehmen. Die Finanzierung erfolgt über eine dreiseitige Partnerschaft zwischen Regierung, lokalen Behörden und dem gastgebenden Sportclub. Viele Lernförderzentren werben außerdem finanzielle Mittel von lokalen Sponsoren aus der Privatwirtschaft ein.

[www.playingforsuccessOnline.org.uk](http://www.playingforsuccessOnline.org.uk)

- England und Wales – Leseförderprogramme für die Familie (*Family Literacy programmes*)

**Programmdauer:** Ab 2001 – fortlaufend (Initiativen auf lokaler Ebene bestanden schon vor 2001)

Die Mitglieder einer Familie dazu anregen, zusammen zu lernen, und möglichst Erwachsene und Kinder zum Weiterlernen bewegen.

**Koordinierende Stelle / Website**

In England sind die Leseförderprogramme für die Familien Teil der Programme zur Förderung von Lesen und Schreiben, Sprache und Rechnen in den Familien, die wiederum zur Regierungsstrategie „Kompetenzen fürs Leben“ (*Skills for Life*) gehören. Sie werden finanziert durch Mittel des *Learning and Skills Council* (Lern- und Kompetenzausschuss – einer regierungsfinanzierten Stelle), die an die lokalen Behörden ausgezahlt werden. Die Programme werden von einer breiten Palette von Anbietern in Schulen, *Sure Start Children's Centres* (Zentren, die im Rahmen des britischen „Sure Start“-Programms Familien und ihre Kinder von der Geburt an betreuen), Bibliotheken, Familienzentren, Förderzentren, Projekten für Teenagereltern und Jugendzentren durchgeführt. In Wales und Nordirland wird im Großen und Ganzen ein vergleichbarer Leseförderansatz umgesetzt (auch wenn die Programme, Finanzierung und Durchführungsmodalitäten unterschiedlich sein können).

<sup>(106)</sup> Vereinigtes Königreich (England, Wales und Nordirland): Diese Information bezieht sich auf den Zeitraum 2009/10 bis 31. März 2010.

- England und Wales – Buchstart (*Bookstart*)

**Programmdauer:** Seit 1992 (als lokales Pilotprojekt) – fortlaufend. *Booktime* und *Booked Up* seit 2005.

Im Rahmen von *Bookstart* werden im Vereinigten Königreich kostenlose Bücherpakete an jedes Kleinkind verteilt (wenn es 7 Monate, 18 Monate und 3 Jahre alt ist). Mit dem Programm soll für die Bedeutung von Büchern und den Nutzen des gemeinsamen Betrachtens von Büchern mit kleinen Kindern, wie beispielsweise Elternbindung und Förderung der emotionalen Intelligenz sowie Aufbau guter Kommunikations- und Zuhörkompetenzen geworben und die Grundlagen für frühe lesevorbereitende Kompetenzen gelegt werden. *Bookstart* bildet den Anfang des allgemeinen staatlichen Angebots kostenloser Bücher zu bestimmten wichtigen Zeitpunkten der Kindesentwicklung. *Booktime* richtet sich an Kinder, die gerade eingeschult wurden, *Booked Up* an Kinder in ihrem ersten Jahr der Sekundarschule und *The Letterbox Club* an Kinder, die in der Obhut lokaler Behörden aufwachsen. Außerdem erhalten Kinder, die blind oder sehbehindert sind, mit *Booktouch* und gehörlose Kinder mit *Bookshine* speziell für sie angepasste Bücher.

**Koordinierende Stelle / Website**

Koordiniert wird die Aktion von *Booktrust*, einer unabhängigen gemeinnützigen Organisation. Die Buchgeschenk-Programme, einschließlich *Bookstart*, werden in England vom Ministerium für Kinder, Schulen und Familien, in Wales von der walisischen Nationalversammlung und in Nordirland vom Bildungsministerium finanziert. Sponsoren aus Kinderbuchverlagen und Buchhändlern tragen ebenfalls zur Finanzierung bei.

[www.booktrust.org.uk](http://www.booktrust.org.uk)

[www.bookstart.co.uk](http://www.bookstart.co.uk)

- England und Wales – Nationales Jahr des Lesens 2008 (*2008 National Year of Reading*)

**Programmdauer:** 2008

*National Year of Reading 2008* war eine nationale Kampagne in England zur Entwicklung einer Lesekultur, zur Förderung des Lesens in der Familie und in der Gesellschaft und ein Beitrag zum Aufbau einer Nation von Lesenden. Wales hatte sein eigenes *National Year of Reading 2008*. Beide Kampagnen zielten auf die Anregung von gemeindebasierten Leseaktivitäten ab. Nationale Medienkampagnen wurden durchgeführt und die lokalen Behörden ermutigt, ihre eigenen Leseförderstrategien zu entwickeln.

**Koordinierende Stelle / Website**

In England beauftragte das Ministerium für Kinder, Schulen und Familien den *National Literacy Trust* mit seinem Hauptpartner, der *Reading Agency*, mit der Durchführung des Jahrs des Lesens. In Wales wurde das nationale Jahr des Lesens finanziert von der walisischen Nationalversammlung und koordiniert vom *Welsh Books Council*.

- England, Wales und Nordirland – Sommeraktion Abenteuer Lesen (*The Summer Reading Challenge*)

**Programmdauer:** 1998 – fortlaufend

Kinder (im Alter von 4 bis 11 Jahren) sollen motiviert werden, die öffentliche Bibliothek zu besuchen und sechs Bücher während der Sommerferien, in denen sich ihre Lesekompetenzen ohne das regelmäßige Lesen in der Schule möglicherweise zurückentwickeln, zu lesen. Diese Aktion wird in den Schulen vor den Sommerferien beworben. Jedes Jahr wird ein anderes Thema vorgegeben und interaktive Materialien verwendet, wie beispielsweise Sticker, die gesammelt werden können, oder eine Website mit Blogs von Autoren sowie von den Bibliotheken organisierte Spiele und kreative Aktivitäten.

**Koordinierende Stelle / Website**

Koordinierung durch die *Reading Agency*, eine gemeinnützige Organisation, die vom *Arts Council England* und den *Museums Libraries and Archives Council* unterstützt wird, in England, den *Welsh Books Council* in Wales und die *Libraries NI* in Nordirland.

[www.readingagency.org.uk](http://www.readingagency.org.uk)

[www.summerreadingchallenge.org.uk](http://www.summerreadingchallenge.org.uk)

- Nordirland – Kinderbuchfestival (*Children's Book Festival*)

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Siehe Beschreibung unter Irland (IE).

**Koordinierende Stelle / Website**

Das Kinderbuchfestival wird vom Bildungsministerium Nordirland unterstützt.

## Vereinigtes Königreich – Schottland

- Scottish Book Trust

**Programmdauer:** Seit 2007 – fortlaufend

Organisation, die eine große Zahl von Initiativen und Aktivitäten zur Leseförderung finanziert, organisiert und öffentlich bekannt macht (z. B. *Bookbug*, das Lesefrüherförderprogramm des *Scottish Book Trust*). Die Vereinigung fördert die schottische Literatur und entwickelt innovative Projekte, um Erwachsene und Kinder zu motivieren, zu lesen und zu schreiben und sich durch Bücher inspirieren zu lassen.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Scottish Book Trust*

<http://www.scottishbooktrust.com/>

- Summer Read

**Programmdauer:** März 2010 bis August 2010

Programm zur Bekanntmachung schottischer Bücher (u. a. öffentliche Abstimmung und Werbeveranstaltungen für Bücher), um das Lesen in der Bevölkerung zu fördern, Lesemöglichkeiten und -erfahrungen zu erweitern und neue gesellschaftliche Gruppen in die Bibliotheken zu bringen.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Scottish Library and Information Council* (Beratendes Organ der schottischen Regierung in Bibliotheksfragen)

[www.slainte.org.uk](http://www.slainte.org.uk)

- Lesestars der ersten schottischen Liga (SPL (Scottish Premier League) Reading Stars)

**Programmdauer:** März 2009. Die 2. Phase hat im Dezember 2009 begonnen.

Veranstaltungen zur Nutzung der Motivationskraft des Profifußballs, um Familien, die Unterstützung beim Lesen- und Schreibenlernen benötigen, in ein positiv konnotiertes und freundliches Umfeld zu locken.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Scottish Library and Information Council* (Beratendes Organ der schottischen Regierung in Bibliotheksfragen)

[www.slainte.org.uk](http://www.slainte.org.uk)

- Qualifikation in IKT-Anwendungen in Bibliotheken: Förderung der Leserentwicklung (Diploma in Applications of ICT in Libraries: Supporting Reader Development) Scottish Qualifications Authority (SQA); Higher National Unit, Stufe 7 des schottischen Qualifikationsrahmens (Scottish Credit and Qualifications Framework).

**Programmdauer:** Seit 2005 – fortlaufend

Kostenlose Online-Ausbildung für Bibliotheksmitarbeiter zur Vermittlung einer Qualifikation und Aktualisierung der Kenntnisse im Bereich der Leserentwicklung.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Scottish Qualifications Authority* und *Scottish Library and Information Council*

[www.ictl.org.uk](http://www.ictl.org.uk)

[www.sqa.org.uk](http://www.sqa.org.uk)

[www.scaf.org.uk](http://www.scaf.org.uk)

## Island

- Buchwoche (Vika bókarinnar)

**Programmdauer:** Seit 2006 – fortlaufend

Die Buchwoche ist eine Woche im April, die den Büchern und dem Lesen gewidmet ist. Alle Familien in Island erhalten einen Gutschein, der beim Kauf eines Buches als Rabatt eingesetzt werden kann. Damit soll der Kauf von Büchern und das Lesen, vor allem unter Kindern und Jugendlichen, gefördert werden.

**Koordinierende Stelle / Website**

Isländischer Verlegerverband (*Félag íslenskra bókaútgefenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

## Liechtenstein

- Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett

**Programmdauer:** Seit 2004 – fortlaufend

Programm zur Förderung des Lesens bei Grundschulkindern. Sie erhalten einen *Lesepass* und *Lesewurmaufkleber* für jedes gelesene Buch. Außerdem wurden Spielkarten (ein *Quartett*) entworfen, das die Kinder als Belohnung erhalten, wenn sie eine bestimmte Zahl von Büchern gelesen haben.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*

<http://www.dev.li/ueber-uns.html>; <http://www.effect.li/>; <http://www.sa.llv.li/>; [http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule\\_heute\\_05-03.pdf](http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule_heute_05-03.pdf) (p. 25)

- Public-Relation-Aktivitäten der Landesbibliothek

**Programmdauer:** Fortlaufend

Programm zur Leseförderung. Die Menschen sollen ihre Hemmungen überwinden und in die Bibliotheken gelockt werden. Die Aktivitäten umfassen Ausstellungen, Lesungen, szenische Lesungen, Konzerte, Bibliotheksführungen, Vorträge, Filmvorführungen, Workshops usw.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*

<http://www.landesbibliothek.li/>

• **Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche**

**Programmdauer:** 2006 – fortlaufend

An die Bevölkerung und relevante Einrichtungen gerichtetes Programm zur Verbreitung von Informationen über Illetrismus. Hotline mit Informationen zum Kursangebot in der Region, Kurse für Analphabeten, Prävention.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Stiftung Erwachsenenbildung, Verein für Interkulturelle Bildung*

<http://www.erwachsenenbildung.li/>  
<http://www.vib-li.com/>

• **Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des „Forums Schul- und Gemeindebibliotheken“**

**Programmdauer:** Fortlaufend

Initiativen zur Leseförderung bei Schülern, Jugendlichen und Erwachsenen. Es werden Pakete mit Büchern und CDs, CD-Playern und einem Handbuch zur Verfügung gestellt. Jedes Buch enthält eine CD, auf der der Anfang des Buchs gelesen wird. Nach 15 Minuten ist die Lesung zu Ende und der Leser wird aufgefordert, das Buch zu lesen, um zu erfahren, wie die Geschichte weitergeht.

**Koordinierende Stelle / Website**

*Landesbibliothek*

<http://www.landesbibliothek.li/>

## Norwegen

• **Lesejahr 2010 (Leseåret 2010)**

**Programmdauer:** 2010

Angestrebt wird eine nationale umfassende Politik zur Steigerung der Lesekompetenz im ganzen Land. Durch die Förderung der Lesekompetenzen soll die Demokratie gestärkt werden, damit alle die Möglichkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft und Teilnahme am Lernen und an Erfahrungen haben. Hauptzielgruppe sind Erwachsene, die wenig lesen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Norwegische Behörde für Archive, Bibliotheken und Museen (*ABM-utvikling*)

[http://www.abm-utvikling.no/?set\\_language=en](http://www.abm-utvikling.no/?set_language=en)

• **Kreatives Lernen – Kunst und Kultur in der Bildung 2007-2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007-2010*)**

**Programmdauer:** Von 2007 bis 2010

Strategischer Plan zur Entwicklung von Kompetenzen in Kunst und Kultur, von Ästhetik und Kreativität bei Kindern, Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrkräften in Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen und Hochschulen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Direktion für Primar- und Sekundarschulbildung (*Utdanningsdirektoratet*) in Zusammenarbeit mit dem Nationalen Zentrum für Kunst und Kultur in der Bildung (*Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*) an der Hochschule Bodø (*Høgskolen i Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no//index.php?page=content&id=17>

<http://www.hibo.no/index.php?lang=eng>

• **Programm für Schulbibliotheksentwicklung (*Program for skolebibliotekutvikling*)**

**Programmdauer:** 2009 bis 2013

Programm zur Förderung der Nutzung von Schulbibliotheken im Rahmen der Entwicklung von Lesekompetenzen und Bildung. Das Programm soll auch die Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleitern und Schulbibliothekaren in der Planung und Nutzung von Schulbibliotheken weiterentwickeln.

**Koordinierende Stelle / Website**

Universität Agder (*Universitetet i Agder*), auf Anweisung des Direktorats für Primar- und Sekundarschulbildung (*Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en>

<http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

## Türkei

- Nationale Bildungsförderungskampagne (*Ulusal Eğitime Destek Kampanyası*)

**Programmdauer:** Von 2001 bis 2008

Programme in staatlichen Ausbildungszentren, die die Bildung von Analphabeten ergänzen und ihnen Kompetenzen und Berufe vermitteln sollen, mit denen sie ihren Unterhalt bestreiten können. Ein weiteres Ziel dieser Programme ist die schulische Wiedereingliederung von Kindern, die nicht zur Schule gehen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Amt des Staatspräsidenten

- Wir, Mutter und Tochter in der Schule (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)

**Programmdauer:** 2008 bis 2012

Programme in staatlichen Ausbildungszentren zur Alphabetisierung von 3 Mio. Personen, vor allem Mädchen und Frauen, die das Primarschulalter überschritten haben, in Armut leben und bisher nicht zur Schule gegangen sind.

**Koordinierende Stelle / Website**

Fr. Emine Erdoğan und Halk Bankası

- Kampagne „Die Türkei liest“ (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)

**Programmdauer:** Von 2008 bis 2010

Anhebung des Lese- und Schreibkompetenzniveaus, Unterstützung von Kursen für das Lese- und Schreibenlernen Erwachsener, Entwicklung einer Lesekultur, Verbesserung der Computerkompetenzen.

**Koordinierende Stelle / Website**

Amt des Staatspräsidenten, Ministerium für Bildung, Ministerium für Tourismus und Kultur. Die Aktivitäten werden von den Provinzregierungen koordiniert. Jede Regierung hat ihre eigene Website.

- Jetzt ist es Zeit zum Lesen (*Şimdi Okuma Zamanı*)

**Programmdauer:** Seit 2010 – fortlaufend

Diese großangelegte Kampagne dient der Entwicklung von Lesegewohnheiten auf allen Ebenen der Gesellschaft bei Kindern und Jugendlichen in einem frühen Alter, sodass Lesen zu einem natürlichen Element der angestrebten intellektuellen türkischen Gesellschaft werden kann. Es handelt sich um ein Zweijahresvorhaben mit einem Jahr Pilotversuch.

**Koordinierende Stelle / Website**

Ministerium für Bildung

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

## Anhang zu Abschnitt 1.2 / Liste der Dokumente, die für die vergleichende Analyse der Lesekompetenzcurricula und offiziellen Leitlinien verwendet wurden

Stand aller unten aufgeführten Links: 28. Februar 2011

### Belgien – Französische Gemeinschaft

- *Socles de compétences* [Schlüsselkompetenzen] (1997) [online] Abrufbar unter:  
<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>  
Bildungsstufe(n): ISCED 0-1-2 Zielaltersgruppe: 2 ½ bis 14

### Belgien – Deutschsprachige Gemeinschaft

- Dekret über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten (2002) [online]  
[http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999\\_2004/31213.pdf](http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf)  
Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 3- bis 6
- Dekret zur Festlegung von Kernkompetenzen und Rahmenplänen im Unterrichtswesen (2008) [online]  
[http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004\\_2009/2007-2008\\_BR\\_127\\_50230doc.pdf](http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127_50230doc.pdf)  
Bildungsstufe(n): ISCED 1-2 Zielaltersgruppe: 6 bis 14

### Belgien – Flämische Gemeinschaft

- Developmental aims for nursery education [Entwicklungsziele für die Vorschulerziehung] (1.9.1998) [online]  
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>  
Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 2 ½ bis 6
- Final objectives of the mainstream primary education [Angestrebte Ergebnisse am Ende des regulären Primarbereichs] (1.9.1998) [online]  
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>  
Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 6 bis 12
- Final objectives of the first grade secondary education A-stream (Angestrebte Ergebnisse am Ende der ersten Stufe des Sekundarbereichs – Typ A) (1.9.2002) [online]  
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1grade/astream/dutch.htm>  
Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 12 bis 14

### Bulgarien

- *Програма за подготвителна група/клас* [Programm für die Vorbereitungsklasse ] (2003)  
Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 5 bis 7
- *Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас* [Unterrichtsprogramm für bulgarische Sprache und Literatur, 1. bis 4. Schuljahr] (2001-2003)  
Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 7 bis 11
- *Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас* [Unterrichtsprogramm für bulgarische Sprache und Literatur, 5. bis 8. Schuljahr] (2001)  
Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 11 bis 15

### Tschechische Republik

- Rahmenbildungsprogramm für den Vorschulbereich (2005) [online]  
[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)  
Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 3 bis 6
- Rahmenprogramm für die allgemeine Schulbildung (2007) [online]  
[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_ZV\\_EN\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf)  
Bildungsstufe(n): ISCED 1-2 Zielaltersgruppe: 6 bis 15



**Dänemark <sup>(107)</sup>**

- *Fælles mål 2009 Dansk* [Gemeinsame Ziele 2009 für das Fach Dänisch] (2009) [online]  
<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1-2 **Zielaltersgruppe:** 6 bis 16
- *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (BEK nr 748)* [Beschreibung der Ziele für die in der 1. bis zur letzten Jahrgangsstufe der „folkeskolens“ unterrichteten Fächer (BEK Nr. 748)] (13.7.2009) [online]  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1-2 **Zielaltersgruppe:** 6 bis 16

**Deutschland**

- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (2005) [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1970/1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschole.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschole.pdf)  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1 **Zielaltersgruppe:** 6 bis 10
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (2005) [online]  
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 2 **Zielaltersgruppe:** 10 bis 16
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss (2004) [online]  
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 2 **Zielaltersgruppe:** 10- bis 16

**Estland**

- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* [Nationales Curriculum für Einrichtungen für die Betreuung von Vorschulkindern] – Verordnung Nr. 87 der Regierung der Republik vom 29. Mai 2008 [online]  
<http://www.estlex.com/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 0 **Zielaltersgruppe:** 6 bis 7
- *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* [Nationales Curriculum für Schulen des Primarbereichs und des allgemeinen bildenden Sekundarbereichs I sowie des Sekundarbereichs II] – Verordnung Nr. 56 der Regierung der Republik vom 25. Januar 2002 [online]  
[http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt\\_id=46197](http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197)  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1-2-3 **Zielaltersgruppe:** 7 bis 18

**Irland**

- Aistear – Rahmencurriculum für die frühkindliche Erziehung – Grundsätze und Themen (2009)  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 0 **Zielaltersgruppe:** 0 bis 6
- Curriculum für Primarschulen – Einführung (1999)  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1 **Zielaltersgruppe:** 4 bis 12
- Curriculum für Primarschulen – Fach Englisch (1999)  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1 **Zielaltersgruppe:** 4 bis 12
- Curriculum für Primarschulen – Leitlinien für Lehrkräfte (1999)  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1 **Zielaltersgruppe:** 4 bis 12
- Fach Englisch: Ergänzendes Referenzmaterial – Aufbau des Curriculums im Fach Englisch (2005) [online]  
<http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRsupportmaterials.pdf> [Accessed 14 December 2010]  
**Bildungsstufe(n):** ISCED 1 **Zielaltersgruppe:** 4 bis 12

<sup>(107)</sup> Ein weiteres Dokument befasst sich mit der Leseerziehung auf der Bildungsstufe ISCED 0 (Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen (BEK nr 260)) [Bestimmungen für den Unterricht in Vorschulklassen (BEK nr 260)] (31.3.2009). Siehe <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Dieses Dokument wurde bei der vergleichenden Analyse der Lesekompetenzcurricula nicht berücksichtigt.

- Junior Certificate [Abschlusszeugnis nach Ablegen der staatlichen Prüfung am Ende der ersten drei Jahrgangsstufen des Sekundarbereichs I (Ende der Schulpflicht)] – Lehrplan im Fach Englisch

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 12 bis 15

- Junior Certificate [Abschlusszeugnis nach Ablegen der staatlichen Prüfung am Ende der ersten drei Jahrgangsstufen des Sekundarbereichs I (Ende der Schulpflicht)] – Fach Englisch – Leitlinien für Lehrkräfte

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 12 bis 15

## Griechenland

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [Ein themenübergreifendes Rahmencurriculum für den Pflichtschulbereich] (2003) [online]

[www.pi-schools.gr/programs/depps/index\\_eng.php](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php)

Bildungsstufe(n): ISCED 1-2 Zielaltersgruppe: 6 bis 14

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο [Themenübergreifendes Rahmencurriculum und fächerbezogene Curricula für den Vorschulbereich] (2003) [online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 4 bis 5

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [Themenübergreifendes Rahmencurriculum und Curriculum für die griechische Sprache für den Primarschulbereich] (2003) [online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 6 bis 11

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο [Themenübergreifendes Rahmencurriculum und Curriculum für die griechische Sprache für das Gymnasium] (2003) [online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 12 bis 14

- Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης [Leitfaden für Lehrkräfte im Elementarbereich: Unterrichtspläne und kreative Lernumgebungen] (2003) [online]

[http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi\\_1\\_140.pdf](http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 4 bis 5

- Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Fach Griechisch in der 1. Klasse der sechsjährigen Primarschule (Dimotiko): Buchstaben, Wörter und Geschichten, Lehrerhandbuch] (2006) [online]

[http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa\\_a/ekp.pdf](http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 6

- Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Fach Griechisch in der 2. Klasse der sechsjährigen Primarschule (Dimotiko): Reise in die Welt der Sprache, Lehrerhandbuch] (2006) [online]

[http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa\\_b/dask/dask\\_1\\_56.pdf](http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 7

- Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Fach Griechisch in der 3. Klasse der sechsjährigen Primarschule (Dimotiko): Die unglaublichen Bleistifte, Lehrerhandbuch] (2006) [online]

[http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa\\_c/c\\_dask.pdf](http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 8

- Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Fach Griechisch in der 4. Klasse der sechsjährigen Primarschule (Dimotiko): Mit Worten fliegen, Lehrerhandbuch] (2006) [online]

[http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa\\_d/dask/s\\_1\\_56.pdf](http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 9

- *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Fach Griechisch in der 5. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Lehrerhandbuch] (2006) [online]  
[http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa\\_e/e\\_dask.pdf](http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1**            **Zielaltersgruppe:**            **10**
- *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Fach Griechisch in der 6. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Wörter, Sätze, Texte, Lehrerhandbuch] (2006) [online]  
[http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa\\_st/st\\_mat\\_3.pdf](http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1**            **Zielaltersgruppe:**            **11**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, Α'Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Fach Neugriechisch, 1. Klasse *Gymnasium*, Lehrerhandbuch] (2005) [online]  
[http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa\\_a/VIVLIOEK.PDF](http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2**            **Zielaltersgruppe:**            **12**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, Β'Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Fach Neugriechisch, 2. Klasse *Gymnasium*, Lehrerhandbuch] (2005) [online]  
[http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa\\_b/EKPAIDEU/1-104.PDF](http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2**            **Zielaltersgruppe:**            **13**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ'Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Fach Neugriechisch, 3. Klasse *Gymnasium*, Lehrerhandbuch] (2005) [online]  
[http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa\\_c/VIVLIOEK.PDF](http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2**            **Zielaltersgruppe:**            **14**

## Spanien

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Gesetz über das Bildungswesen 2/2006 vom 3. Mai 2006) (2006) [online]  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 0-3**            **Zielaltersgruppe:**            **0 bis 18**
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (Königlicher Erlass 1630/2006 vom 29. Dezember zur Einführung von Kerncurricula für den zweiten Abschnitt des Elementarbereichs) (2006) [online]  
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 0**            **Zielaltersgruppe:**            **0 bis 6 (3-6)**
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Königlicher Erlass 1513/2006 vom 7. Dezember zur Einführung von Mindestkerncurricula für den Primarbereich) (2006) [online]  
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1**            **Zielaltersgruppe:**            **6 bis 12**
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Königlicher Erlass 1631/2006 vom 29. Dezember zur Einführung des Mindestkerncurriculums für die Pflichtausbildung im Sekundarbereich) (2006) [online]  
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2**            **Zielaltersgruppe:**            **12 bis 16**

## Frankreich

- *Programme de l'école maternelle et élémentaire* [Programm für den Vorschul- und Primarschulbereich] (Hors série N°3 du 19 juin 2008) [online]  
<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 0-1**            **Zielaltersgruppe:**            **2 ½ bis 11**

- *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français* [Programme für den Sekundarbereich I im Fach Französisch] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 (numéro hors série) [online]  
[http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 11 bis 15

- Programme et *Accompagnement français* [Unterrichtsprogramm und Begleitmaterialien für das Fach Französisch] (Neue Ausgabe 2004) [online]  
<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 11 bis 15

- *Socles de compétences* [Gemeinsamer Grundstock an Kenntnissen und Kompetenzen] (*Décret du 11 juillet 2006*) [online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1-2 Zielaltersgruppe: 2 ½ bis 15

### Italien

- *I nuovi ordinamenti scolastici Norme. Indicazioni. Commenti.* [Die Neuordnung des Schulwesens. Vorschriften, Empfehlungen, Kommentare] (2004) [online]

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet\\_steso.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1-2 Zielaltersgruppe: 3 bis 14

- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. [Curriculum für den Elementarbereich und die erste Bildungsstufe] (2007) [online]

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1-2 Zielaltersgruppe: 3 bis 14

### Zypern

- Ministerium für Bildung und Kultur, 2002-2007 Nachdruck. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Curricula für den Vorschulbereich]. Nicosia: Ministerium für Bildung und Kultur.

Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 4 bis 5

- Ministerium für Bildung und Kultur, 2002-2007 Nachdruck. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Curricula für den Primarbereich]. Nicosia: Ministerium für Bildung und Kultur.

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 5,8 bis 11,8

- *Analytika Programmata Gymnasiou* [Curricula für den Sekundarbereich] (2006) [online]

<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 12 bis 15

- Fächerübergreifendes Rahmencurriculum und Curriculum für die griechische Sprache für die Primarschule (Griechenland) (2003)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 6 bis 11

- Fächerübergreifendes Rahmencurriculum und Curriculum für die griechische Sprache für das Gymnasium (Griechenland) (2003)

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 12 bis 14

- Fach Griechisch für die 1. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Buchstaben, Wörter und Geschichten, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2006)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 6

- Fach Griechisch für die 2. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Reise in die Welt der Sprache, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2006)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 7

- Fach Griechisch für die 3. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Die unglaublichen Bleistifte, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2006)

Bildungsstufe(n): ISCED 1 Zielaltersgruppe: 8

- Fach Griechisch für die 4. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Mit Worten fliegen, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2006)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 1	Zielaltersgruppe:	9
-------------------	---------	-------------------	---
- Fach Griechisch für die 5. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Lehrerhandbuch (Griechenland) (2006)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 1	Zielaltersgruppe:	10
-------------------	---------	-------------------	----
- Fach Griechisch für die 6. Klasse der sechsjährigen Primarschule (*Dimotiko*): Wörter, Sätze, Texte, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2006)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 1	Zielaltersgruppe:	11
-------------------	---------	-------------------	----
- Fach Neugriechisch, 1. Klasse *Gymnasium*, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2005)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 2	Zielaltersgruppe:	12
-------------------	---------	-------------------	----
- Fach Neugriechisch, 2. Klasse *Gymnasium*, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2005)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 2	Zielaltersgruppe:	13
-------------------	---------	-------------------	----
- Fach Neugriechisch, 3. Klasse *Gymnasium*, Lehrerhandbuch (Griechenland) (2005)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 2	Zielaltersgruppe:	14
-------------------	---------	-------------------	----

### Lettland

- *Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm* [Vorschulbildungsprogramm für Vorschuleinrichtungen] (1998) [online]  
<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>  

Bildungsstufe(n):	ISCED 0	Zielaltersgruppe:	3 bis 6
-------------------	---------	-------------------	---------
- Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatzglītībā un pamatzglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027 [Fach Lettisch. Fachbezogene Standards für die Jahrgangsstufen 1 bis 9. Verordnung über die staatlichen Grundbildungsstandards und über die fachbezogenen Standards für die Grundbildung. Verordnung 1027 des Ministerkabinetts], Riga, 2006.  

Bildungsstufe(n):	ISCED 1-2	Zielaltersgruppe:	7 bis 15
-------------------	-----------	-------------------	----------
- Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatzglītībā un pamatzglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027 [Literatur. Fachbezogene Standards für die Jahrgangsstufen 4 bis 9. Verordnung über die staatlichen Grundbildungsstandards und über die fachbezogenen Standards für die Grundbildung. Verordnung 1027 des Ministerkabinetts], Riga, 2006.  

Bildungsstufe(n):	ISCED 1-2	Zielaltersgruppe:	10 bis 15
-------------------	-----------	-------------------	-----------

### Litauen

- *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [Allgemeine Programme und Bildungsstandards] (8. August 2003) [online]  

Bildungsstufe(n):	ISCED 0-1-2	Zielaltersgruppe:	5 bis 16
-------------------	-------------	-------------------	----------
- *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, [Allgemeine Programme für den Primarbereich und den Sekundarbereich I], (26. August 2008) [online]  
[http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd\\_programos.htm](http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm); <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;  
[http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc);  
[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=282015&p\\_query=&p\\_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 1-2	Zielaltersgruppe:	7 bis 16
-------------------	-----------	-------------------	----------

### Luxemburg

- *Plan d'études de l'enseignement fondamental* [Lehrpläne für die Grundbildung] (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [online]  
[http://www.men.public.lu/priorites/ens\\_fondamental/090723\\_bibliotheque/090908\\_rgd\\_plan\\_etudes.pdf](http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf)  

Bildungsstufe(n):	ISCED 0-1	Zielaltersgruppe:	3 bis 11
-------------------	-----------	-------------------	----------

- *Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire* [Entwicklung von Fähigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Kompetenzen von Kindern in der Vorschulbildung] (2004)

Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 3 bis 5

- Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule – ES und EST (2007) [online]  
[http://www.men.public.lu/publications/syst\\_educatif\\_luxbg/langues/](http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/)

Bildungsstufe(n): ISCED 2 Zielaltersgruppe: 13 bis 14

## Ungarn

- *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* [Kernprogramm für den Vorschulbereich] (1996) [online]  
<http://www.okm.gov.hu/>

Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 3- bis 6

- *A Nemzeti Alaptanterv* [Nationales Kerncurriculum] (2003 – zuletzt geändert 2008) [online]  
<http://www.okm.gov.hu/>; <http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-core>

Bildungsstufe(n): ISCED 1-2-3 Zielaltersgruppe: 6 bis 18

- *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* [Rahmencurriculum für die 1. bis 4. Jahrgangsstufe] (2008)

Bildungsstufe(n): ISCED 1: Zielaltersgruppe: 6 bis 10

## Malta

- *Linji Gwida u Suġġerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten* [Leitlinien und Empfehlungen für die Umsetzung des Kindergartencurriculums] (2002)

Bildungsstufe(n): ISCED 0: Zielaltersgruppe: 3 bis 4

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Maltesischer Lehrplan für Primarschulen] (2005) [online]  
[http://www.curriculum.gov.mt/primary\\_syllabi.htm](http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm)

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1 Zielaltersgruppe: 5 bis 10

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Maltesischer Lehrplan für Sekundarschulen] (2009) [online]  
[http://www.curriculum.gov.mt/secondary\\_syllabi.htm](http://www.curriculum.gov.mt/secondary_syllabi.htm)

Bildungsstufe(n): ISCED 2: Zielaltersgruppe: 11 bis 16

## Niederlande

- Kernziele für den Primarbereich (2006) [online] <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1 Zielaltersgruppe: 4 bis 12

- Anhang Kernziele für den Sekundarbereich (2006) [online]  
<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>

Bildungsstufe(n): ISCED 2: Zielaltersgruppe: 12 bis 15/16

- *Referentiekader taal and rekenen- Referentieniveaus* [Referenzrahmen für Sprache und Rechnen] (Januar 2010) [online]  
<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1-2 Zielaltersgruppe: 4 bis 15

## Österreich

- Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben: (2003) [online]  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/V/S6T\\_Sprache.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/V/S6T_Sprache.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1 Zielaltersgruppe: 5 bis 10

- Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben (2003) [online]  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/V/S7T\\_Deutsch.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/V/S7T_Deutsch.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 1: Zielaltersgruppe: 6 bis 10

- Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch (2000 – zuletzt geändert 2008) [online]  
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2:**            **Zielaltersgruppe:**            **10 bis 14**
- Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch (2000 – zuletzt geändert 2008) [online]  
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2:**            **Zielaltersgruppe:**            **10 bis 14**
- *Bildungsstandards* (2009) [online]  
[http://www.bifie.at/sites/default/files/VO\\_BiSt\\_Anlage\\_2009-01-01.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf)  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1-2**            **Zielaltersgruppe:**            **6 bis 14**
- *Grundsatz'erlass Leseerziehung* (1999 – zuletzt geändert 2002) [online]  
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1-2-3**            **Zielaltersgruppe:**            **6 bis 18**

## Polen

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1 – Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego); [Verordnung des Ministers für das nationale Bildungswesen vom 23. Dezember 2008 über die Kerncurricula für die Vorschulerziehung und die allgemeine Bildung in besonderen Schularten (Anhang 1 – Kerncurriculum für die Vorschulerziehung in Vorschulen, in Vorschulklassen des Primarbereichs und in anderen Einrichtungen des Vorschulbereichs)]. (2008) [online]  
[http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49](http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49)  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 0:**            **Zielaltersgruppe:**            **3 bis 6**
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych) [Verordnung des Ministers für das nationale Bildungswesen vom 23. Dezember 2008 über die Kerncurricula für die Vorschulerziehung und die allgemeine Bildung in besonderen Schularten (Anhang 2 – Kerncurriculum für die allgemeine Bildung in Primarschulen) (2008) [online]  
[http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49](http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49)  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1:**            **Zielaltersgruppe:**            **7 bis 12**
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego); [Verordnung des Ministers für das nationale Bildungswesen vom 23. Dezember 2008 über die Kerncurricula für die Vorschulerziehung und die allgemeine Bildung in besonderen Schularten (Anhang 4 – Kerncurriculum für die Gymnasien und post-gymnasialen Schulen, an denen das Maturazeugnis nach bestandener Reifeprüfung verliehen wird)] (2008) [online]  
[http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49](http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49)  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2-3**            **Zielaltersgruppe:**            **13-18/19**

## Portugal <sup>(108)</sup>

- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [Curriculare Leitlinien für den Vorschulbereich] (1997) [online]  
[http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes\\_curriculares.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf)  
**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 0:**            **Zielaltersgruppe:**            **3 bis 5**

<sup>(108)</sup> Neben der folgenden Liste wird seit 2010/11 ein neues, 2010 veröffentlichtes Leitdokument „Metas de Aprendizagem“ (Lernziele) als Handreichung zur Umsetzung des Curriculums für Lehrkräfte der ISCED-Stufen 0 bis 3 eingeführt. Die vollständige Umsetzung des Leitdokuments soll bis 2013 erfolgen. Weitere Informationen siehe <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância)* [Leitlinien für Leseaktivitäten im Vorschulbereich] (2006) [online]  
[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 0:**            **Zielaltersgruppe:**            **3 bis 5**
- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [Nationales Curriculum für die allgemeine Schulbildung – Kernkompetenzen] (2003) [online]  
[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1-2**            **Zielaltersgruppe:**            **6 bis 14**
- *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º ciclo* [Curriculare Strukturen und Programme – Erster Bildungsabschnitt der grundlegenden Schulbildung] (2004, 4. Auflage, erste Auflage von 1991) [online]  
[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20\\_1CicloEB.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1:**            **Zielaltersgruppe:**            **6 bis 9**
- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1º ciclo* [Leitlinien für Leseaktivitäten. Programm – Zeit zum Lesen! Erster Bildungsabschnitt] (2006) [online]  
[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1:**            **Zielaltersgruppe:**            **6 bis 9**
- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 2º ciclo* [Sprachprogramm Portugiesisch – Organisationsplan für Unterricht und Lernen – allgemeine Schulbildung – zweiter Abschnitt] (1991) [online]  
[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/155/programa\\_Lportuguesa\\_2-Ciclo02.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1:**            **Zielaltersgruppe:**            **10 bis 11**
- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º ciclo* [Sprachprogramm Portugiesisch – Organisationsplan für Unterricht und Lernen – allgemeine Schulbildung – dritter Abschnitt] (1991) [online]  
[http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/171/programa\\_LPortuguesa\\_3Ciclo.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2:**            **Zielaltersgruppe:**            **12 bis 14**

## Rumänien

- *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)* [Curriculum für den Vorschulbereich (3- bis 6/7-Jährige)] (2008) [online]  
<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 0:**            **Zielaltersgruppe:**            **3 bis 6(7)**
- *Programe școlare de Limba și literatura română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite)* [Rumänische Sprache und Literatur 1. und 2. Jahrgangsstufe (Überarbeitetes Curriculum)] (2003) [online]  
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028>; [http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul\\_primar/](http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1:**            **Zielaltersgruppe:**            **6 bis 7**
- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a III-a* [Curriculum für die 3. Jahrgangsstufe. Rumänische Sprache und Literatur] (2004) [online]  
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029>; [http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul\\_primar/](http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1:**            **Zielaltersgruppe:**            **8**
- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar* [Curriculum für die 4. Jahrgangsstufe. Rumänische Sprache und Literatur + Curriculum mit Leistungsstandards für das Ende des Primarbereichs] (2005) [online]  
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080>; [http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul\\_primar/](http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 1:**            **Zielaltersgruppe:**            **9**
- *Programe școlare Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a* [Curriculum für die 5. bis 8. Jahrgangsstufe. Rumänische Sprache und Literatur] (2009) [online]  
[http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul\\_gimnazial/](http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/)

**Bildungsstufe(n):**            **ISCED 2:**            **Zielaltersgruppe:**            **10 bis 13**



- *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a* [Bewertungsstandards für die 4., 8. und 12. Jahrgangsstufe] (2003) [online]  
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6192>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>

Bildungsstufe(n): ISCED 1-2-3 Zielaltersgruppe: 9, 13, 18

### Slowenien

- *Kurikulum za vrtce* [Kindergarten-Curriculum] (1999) [online]  
[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci\\_kur.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf) [Accessed 26.11.2010]

Bildungsstufe(n): ISCED 0: Zielaltersgruppe: 1 bis 6

- *Program osnovne šole* [Nationales Kerncurriculum für die allgemeine Schulbildung] (2004, geändert 2008) [online]

[http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/osnovnosolsko\\_izobrazevanje/program\\_osnovne\\_ole/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_ole/)

Bildungsstufe(n): ISCED 1-2 Zielaltersgruppe: 6 bis 15

- *Učni načrt: Slovenščina* [Curriculum für die slowenische Sprache] (1998) [online]

[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_obvezni/Slovenscina\\_obvezni.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 1-2 Zielaltersgruppe: 6 bis 15

### Slowakei

- *Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [Staatliches Bildungsprogramm – ISCED 0 – Vorschulbereich] (2008) [online]

<http://www.minedu.sk>; <http://www.minedu.sk/index.php?lang=en>

Bildungsstufe(n): ISCED 0: Zielaltersgruppe: 3 bis 6

- *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie* [Staatliches Bildungsprogramm für den ersten Abschnitt der grundlegenden Schulbildung in der Slowakischen Republik – ISCED 1 – Primarbereich] (2008) [online]

<http://www.minedu.sk>; <http://www.minedu.sk/index.php?lang=en>

Bildungsstufe(n): ISCED 1: Zielaltersgruppe: 6 bis 10

- *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie* [Staatliches Bildungsprogramm für den zweiten Abschnitt der grundlegenden Schulbildung in der Slowakischen Republik – ISCED 2 – Sekundarbereich I] (2008) [online]

<http://www.minedu.sk>

Bildungsstufe(n): ISCED 2: Zielaltersgruppe: 10 bis 15

### Finnland

- *Core curriculum for pre-school education in Finland 2000* [Kerncurriculum für die Vorschulerziehung in Finnland 2000] (2000) [online]

[http://www.oph.fi/english/education/pre-primary\\_education](http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education)

Bildungsstufe(n): ISCED 0: Zielaltersgruppe: 6 bis 7

- *National core curriculum for basic education 2004* [Kerncurriculum für die allgemeine Schulbildung in Finnland 2004] (2004) [online]

[http://www.oph.fi/english/publications/2009/national\\_core\\_curricula](http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula)

Bildungsstufe(n): ISCED 1-2 Zielaltersgruppe: 7 bis 16

### Schweden

- *Curriculum für die Vorschule Lpfö 98* (2006)

Bildungsstufe(n): ISCED 0 Zielaltersgruppe: 3 bis 7

- *Curriculum für das Bildungssystem im Rahmen der Schulpflicht, für die Vorschulklassen und die Freizeitzentren Lpo 94* (2006)

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1-2 Zielaltersgruppe: 3 bis 16

- Lehrplan für die Schulbildung im Rahmen der Schulpflicht (2008)

Bildungsstufe(n): ISCED 1-2 Zielaltersgruppe: 7 bis 16

### Vereinigtes Königreich – England

- Statutory framework for the early years foundation stage (May 2008) [Rechtlicher Rahmen für den Elementarbereich (*Early years foundation stage*) (Mai 2008) [online]

<http://www.teachernet.gov.uk/doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf>

Bildungsstufe(n): ISCED 0: Zielaltersgruppe: 0 bis 5

- The National Curriculum for England Key stages 1 and 2 (1999 – Key stage 1 amended 2007) [Nationales Curriculum für England *Key stages* (Hauptabschnitte) 1 und 2 (1999 – *Key stage* 1 geändert 2007)] [online]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Bildungsstufe(n): ISCED 1: Zielaltersgruppe: 5 bis 11

- The National Curriculum for England Key stages 3 and 4 [Nationales Curriculum für England *Key stages* (Hauptabschnitte) 3 und 4 (2007)] [online]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Bildungsstufe(n): ISCED 2-3 Zielaltersgruppe: 11 bis 16

### Vereinigtes Königreich – Wales

- Framework for Children's Learning for 3- to 7-year-olds [Lernrahmen für 3- bis 7-Jährige] (2008) [online]

[http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum\\_and\\_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en](http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en)

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1 Zielaltersgruppe: 3 bis 7

- English in the National Curriculum for Wales [Das Fach Englisch im nationalen Curriculum für Wales] (2008) [online]

<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum1/englishincurriculum/?lang=en>

Bildungsstufe(n): ISCED 1-3 Zielaltersgruppe: 7 bis 16

### Vereinigtes Königreich – Nordirland

- Curricular Guidance for Pre-School Education [Curriculare Leitlinien für den Vorschulbereich] (2006) [online]

[http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation\\_stage/preschool\\_guidance.pdf](http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 0: Zielaltersgruppe: 3 bis 4

- The Northern Ireland Curriculum: Primary [Curriculum für Nordirland: Primarbereich] (2007) [online]

[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stages\\_1\\_and\\_2/northern\\_ireland\\_curriculum\\_primary.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 1: Zielaltersgruppe: 4 bis 11

- The Statutory Curriculum at Key Stage 3: Rationale and Detail [Verbindlicher Lehrplan für *Key stage* (Hauptabschnitt) 3: Begründung und ausführliche Erläuterung (2007) [online]

[http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/statutory\\_curriculum\\_ks3.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf)

Bildungsstufe(n): ISCED 2: Zielaltersgruppe: 11 bis 14

### Vereinigtes Königreich – Schottland

- Curriculum for Excellence: literacy across learning. Principles and practice [Curriculum für Exzellenz: Lese- und Schreibkompetenz als fächerübergreifender Lernbereich. Grundlagen und Praxis (2004 – aktualisiert 2007) [online]

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>

Bildungsstufe(n): ISCED 0-1-2-3 Zielaltersgruppe: 3 bis 18

- Literacy and English: experiences and outcomes [Lese- und Schreibkompetenz und das Fach Englisch: Erfahrungen und Ergebnisse] (2006) [online]

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/>

Bildungsstufe(n): ISCED 0-2 Zielaltersgruppe: 3 bis 15

## Island

- *Aðalnámskrá leikskóla* [Nationaler Curriculum-Leitfaden für Vorschulen] (1999) [online]  
<http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/leikskensk.pdf>  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 0:</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>0 bis 5</b>
--------------------------	-----------------	--------------------------	----------------
- *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska* [Nationaler Curriculum-Leitfaden für die Pflichtschule – Fach Isländisch] (2007) [online]  
[http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra\\_grsk\\_islenska.pdf](http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf)  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 1-2</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>6 bis 16</b>
--------------------------	------------------	--------------------------	-----------------

## Liechtenstein

- Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein (2005) [online]  
[http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan\\_fl\\_aufgabe\\_2\\_0512.pdf](http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_aufgabe_2_0512.pdf)  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 0-1-2</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>4 bis 15</b>
--------------------------	--------------------	--------------------------	-----------------
- Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasiums (2007) [online]  
<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 2:</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>11 bis 14</b>
--------------------------	-----------------	--------------------------	------------------
- Förderung von Schülerinnen und Schülern mit mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben (2006) [online]  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 0-1-2-3</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>4 bis 18</b>
--------------------------	----------------------	--------------------------	-----------------

## Norwegen

- Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens [Rahmenplan Bildungsinhalte und -aufgaben der Kindergärten] (2006) [online]  
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 0:</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>1 bis 5</b>
--------------------------	-----------------	--------------------------	----------------
- Norwegian subject curriculum [Norwegischer Fächerlehrplan] (2008) [online]  
[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/\\_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/)  

<b>Level(s) of education:</b>	<b>ISCED 1-2</b>	<b>Target Age-Group (years):</b>	<b>6-16</b>
-------------------------------	------------------	----------------------------------	-------------
- In depth studies in Norwegian [Weiterführende Schulbildung in norwegischer Sprache] (2006) [online]  
[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/\\_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education/)  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 2:</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>13 bis 16</b>
--------------------------	-----------------	--------------------------	------------------

## Türkei

- *Okulöncesi Eğitim Programı* [Vorschul-Lehrplan] (2006) [online]  
<http://oogm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 0:</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>3 bis 5</b>
--------------------------	-----------------	--------------------------	----------------
- *1.- 5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Lehrplan für die türkische Sprache, 1. bis 5. Jahrgangsstufe] (2009) [online]  
[http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=getit&lid=1087](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087)  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 1:</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>6 bis 10</b>
--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------
- *6.-8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Lehrplan für die türkische Sprache, 6. bis 8. Jahrgangsstufe] (2009) [online]  
[http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=getit&lid=809](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809)  

<b>Bildungsstufe(n):</b>	<b>ISCED 2:</b>	<b>Zielaltersgruppe:</b>	<b>11 bis 13</b>
--------------------------	-----------------	--------------------------	------------------



**EXEKUTIVAGENTUR BILDUNG,  
AUDIOVISUELLES UND KULTUR  
P9 EURYDICE**

Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brüssel  
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

**Herausgeberin**

Arlette Delhaxhe

**Autorinnen**

Isabelle De Coster (Koordinierung), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite und Sogol Noorani

**Grafik und Layout**

Patrice Brel

**Technische Koordinierung**

Gisèle De Lel

**Externe Expertinnen und Experten**

Themenbezogene Forschungsüberblicke

Luisa Araujo, Hochschulinstitut für Bildung und Wissenschaft, Portugal  
Colin Harrison, University of Nottingham, Vereinigtes Königreich  
Gerry Shiel, Erziehungswissenschaftliches Forschungszentrum St Patrick's College, Irland  
Patricia Schillings, Universität Lüttich, Belgien  
Sari Sulkunen, Institut für Bildungsforschung, Universität Jyväskylä, Finnland  
Victor van Daal, Universität Stavanger, Norwegen

Analyse der Curricula

Patricia Schillings, Universität Lüttich, Belgien (Konzeption der Matrix)  
Teresina Barbero, Sprachenzentrum der Universität Turin, Italien  
Xanthippi Kiriazi, Griechenland  
Renata Kosinska, Polen  
Ljudmila Ivšek, Slowenien

Sekundäranalyse der statistischen Daten

Christian Monseur, Universität Lüttich, Belgien

## Nationale Eurydice-Informationsstellen

### BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles

Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung;  
Expertin: Christiane Blondin (Universität Lüttich, *Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement*)

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties  
Ministerie Onderwijs  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel

Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft

Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Postfach 72  
4700 Eupen

Beitrag der Informationsstelle: Johanna Schröder

### BULGARIA

Eurydice Unit  
Human Resource Development Centre  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia

Beitrag der Informationsstelle: Lachezar Afrikanov

### ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č.1  
110 06 Praha 1

Beitrag der Informationsstelle: Jana Halamová;  
Alice Košková (Comenius National Library of Education);  
Experten: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

### DANMARK

Eurydice Unit  
Danish Agency for International Education  
Bredgade 36  
1260 København K

Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

### DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und  
Forschung (BMBF) / PT-DLR  
Carnotstr. 5  
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Graurheindorfer Straße 157  
53117 Bonn

Beitrag der Informationsstelle: Brigitte Lohmar

### EESTI

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn

Beitrag der Informationsstelle: Helin Puksand (Dozent,  
Erziehungswissenschaftliches Institut, Universität Tallinn)

### ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit  
Department of Education & Skills  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1

Beitrag der Informationsstelle: Pádraig Mac Fhlannchadha  
(Abteilungsinspektor, Ministerium für Bildung und  
Kompetenzen), Éamonn Murtagh (Assistent des  
Oberinspektors, Ministerium für Bildung und Kompetenzen)

### ELLÁDA

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs  
Directorate for European Union Affairs  
Section C 'Eurydice'

37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)

Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

### ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e  
Innovación Educativa (IFIIE)  
Ministerio de Educación

Gobierno de España  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid

Beitrag der Informationsstelle: Flora Gil Traver  
(Koordination), Ana Isabel Martín Ramos; Juan Antonio  
Núñez Cortés (externer Experte)

**FRANCE**

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Beitrag der Informationsstelle: Thierry Damour;  
Expertin: Anne-Marie Chartier (*maître de conférences,  
chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation,  
INRP*)

**HRVATSKA**

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa  
Donje Svetice 38  
1000 Zagreb

**ÍSLAND**

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Culture  
Office of Evaluation and Analysis  
Sölvhólgötu 4  
150 Reykjavík  
Beitrag der Informationsstelle: Védís Grönvold

**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica  
(ex INDIRE)  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze  
Beitrag der Informationsstelle: Simona Baggiani, Alessandra  
Mochi; Expertin: Lina Grossi (Wissenschaftlerin, *Istituto  
Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di  
Istruzione e Formazione – INVALSI*)

**KYPROS**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Beitrag der Informationsstelle: Christiana Haperi;  
Experten: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopoulos  
(Schulpsychologischer Dienst, Ministerium für Bildung und  
Kultur)

**LATVIJA**

Eurydice Unit  
Valsts izglītības attīstības aģentūra  
State Education Development Agency  
Valņu street 1  
1050 Riga  
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung  
mit den Expertinnen: Zenta Anspoka (Akademie für  
Lehrerbildung und Bildungsmanagement Riga), Silvija  
Tretjakova (Nationalbibliothek Lettland) und Mudite Reigase  
(Nationales Zentrum für Curriculumgestaltung)

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamnt  
Austrasse 79  
9490 Vaduz  
Beitrag der Informationsstelle: Eva-Maria Schädler mit  
Unterstützung/Beratung der Kollegen vom *Schulamnt*

**LIETUVA**

Eurydice Unit  
National Agency for School Evaluation  
Didlaukio 82  
08303 Vilnius  
Beitrag der Informationsstelle: Kęstutis Kaminskas,  
Teresa Aidukienė, Henrika Prosniakova

**LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation  
professionnelle (MENFP)  
29, Rue Aldringen  
2926 Luxembourg

**MAGYARORSZÁG**

Eurydice National Unit  
Ministry of National Resources  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Beitrag der Informationsstelle: Emese Felvégi (Expertin)

**MALTA**

Eurydice Unit  
Research and Development Department  
Directorate for Quality and Standards in Education  
Ministry of Education, Employment and the Family  
Great Siege Rd.  
Floriana VLT 2000  
Beitrag der Informationsstelle: Marie-Anne Spiteri Ade und  
Tarcisio Zarb (Bildungsreferent – Maltesisch), beide:  
Abteilung Curriculumverwaltung und eLearning, Direktion für  
Qualität und Standards in der Bildung, Ministerium für  
Bildung, Beschäftigung und Familie

**NEDERLAND**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
IPC 2300 / Kamer 08.051  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag  
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung;  
Experte: Paul Knuijt (Ministerium für Bildung, Kultur und  
Wissenschaft)

**NORGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
International Affairs  
Akersgaten 44  
0032 Oslo  
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

## ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Abt. IA/1b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Beitrag der Informationsstelle: Werner Schöggel (Experte,  
*Pädagogische Hochschule Wien LITERACY* –  
Lehrerinnenbildung)

## POLSKA

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Beitrag der Informationsstelle: Stanisław Drzażdżewski  
(Experte aus dem Bildungsministerium), Magdalena  
Górowska-Fells (Eurydice)

## PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação  
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
(GEPE)  
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
1399-54 Lisboa  
Beitrag der Informationsstelle: Teresa Evaristo, Carina Pinto,  
Ana Bela Martins

## ROMÂNIA

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Beitrag der Informationsstelle: Veronica - Gabriela Chirea in  
Zusammenarbeit mit Expertinnen aus dem Ministerium für  
Bildung, Forschung, Jugend und Sport: Liliana Preoteasa  
(Geschäftsführerin), Viorica Preda (Inspektorin, Expertin für  
Vorschulbildung), Gabriela Droc (Inspektorin, Expertin für  
Grundschulbildung), Mina Maria Rusu (Inspektorin für  
rumänische Sprache und Literatur, Expertin für *gimnaziul*  
und die erste Phase des Sekundarbereichs I), Anca Denisa  
Petrache (Inspektorin für rumänische Sprache und Literatur,  
Expertin für höhere Schulen – zweite Phase des  
Sekundarbereichs I), Laura Emilia Șerbănescu (Direktorin,  
Weiterbildung), Cristina Ștefania Dascălu (Inspektorin,  
Weiterbildung), Merima Carmen Petrovici (Expertin,  
Nationales Zentrum für die Ausbildung schulischer  
Fachkräfte), Angelica Baroiu (Inspektorin, Nationales  
Zentrum für die Ausbildung schulischer Fachkräfte), und mit  
den Universitätsangehörigen: Marin Manolescu (PhD  
Professor, Universität Bucharest), Gheorghe Bunescu (PhD  
Professor, Valahia Universität Targoviste)

## SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration  
Dornacherstrasse 28A  
Postfach 246  
4501 Solothurn

## SLOVENIJA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Sport  
Department for Development of Education (ODE)  
Masarykova 16/V  
1000 Ljubljana  
Beitrag der Informationsstelle: Zusammenarbeit der  
Expertinnen: Ljudmila Ivšek, Vida Vončina

## SLOVENSKO

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Svoradova 1  
811 03 Bratislava  
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

## SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

## SVERIGE

Eurydice Unit  
Vocational Training & Adult Education Unit  
International Programme Office for Education and Training  
Kungsbroplan 3A  
Box 22007  
104 22 Stockholm  
Beitrag der Informationsstelle: Gemeinsame Verantwortung

## TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Beitrag der Informationsstelle: Osman Yıldırım Ugur, Bilal  
Aday, Dilek Gulecyuz

## UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough SL1 2DQ  
Beitrag der Informationsstelle: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Scotland  
International Team  
Schools Directorate  
Area 2B South  
Mailpoint 28  
Victoria Quay  
Edinburgh  
EH6 6QQ  
Beitrag der Informationsstelle: Ernest Spencer (Nationaler  
Experte)



EACEA; Eurydice

Leseerziehung in Europa: Kontexte, politische Maßnahmen und Praktiken

Brüssel: Eurydice

2011 – 208 S.

ISBN 978-92-9201-178-9

doi:10.2797/59749

Deskriptoren: Lesen, Alphabetisierung, Evaluation, Lernergebnis, Grundfertigkeiten, Curriculum, Förderunterricht, Curriculum reform, außercurriculare Aktivitäten, Fachlehrer, Stützlehrer, Lehrerbildung, Unterrichtsmethode, Leseschwierigkeit, Freizeit, Bibliothek, Motivation, PISA, IGLU, beste Praktiken, Primarbildung, Sekundarstufe 1, allgemeinbildendes Schulwesen, Vergleichsstudie, EFTA, Europäische Union





DE



**Eurydice-Netz** sammelt, erstellt und veröffentlicht Informationen und Analysen zu europäischen Bildungssystemen und-politiken. Es besteht seit 2011 aus 37 nationalen Eurydice-Stellen mit Sitz in allen 33 Ländern, die am EU-Programm für Lebenslanges Lernen teilnehmen (EU Mitgliedstaaten, EFTA Staaten, Kroatien und Türkei) und wird von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) in Brüssel geleitet und koordiniert, welche alle Eurydice Datenbanken und Veröffentlichungen entwirft.

Das **Eurydice-Netz** richtet sich insbesondere an all jene, die auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene sowie in den europäischen Institutionen am Prozess der politischen Entscheidungsfindung im Bildungsbereich mitwirken. Die Informationen und Produkte beziehen sich vor allem auf den Aufbau und die Organisation des Bildungswesens in Europa. Sie umfassen nationale Beschreibungen der Bildungssysteme, vergleichende Analysen zu spezifischen Themen, Indikatoren und Statistiken. Alle Veröffentlichungen sind kostenfrei auf der Eurydice Webseite oder auf Anfrage in Druckfassung erhältlich.

EURYDICE online Internet –

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



Amt für Veröffentlichungen

ISBN 978-92-9201-178-9



9 789292 011789