



Leseprobe aus Jörgens, Sander und Werner,
Leseförderung in der Ganztagschule, ISBN 978-3-7799-6459-9
© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6459-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6459-9)

Inhalt

Einleitung

- Leseförderung in der Ganztagschule: Rahmenbedingungen und Fragen
Jörgens, Moritz/Sander, Julia/Werner, Sybille 7
- Leseförderung in der Ganztagschule – Vorstellung der Beiträge
Jörgens, Moritz/Sander, Julia/Werner, Sybille 33

Leseförderung und Bildungsgerechtigkeit

- Disparitäten der Lesekompetenz und wie es dazu kommt
Gold, Andreas/Krampen, Dorothea 40
- Teilhabe und Anerkennung statt Chancengerechtigkeit –
eine sozialpädagogische Perspektive auf Ganztagschule
Sauerwein, Markus/Rother, Pia 54

Konzeptionen von Leseförderung

- Leseaktivität, Lesemotivation und Lesekompetenz im Blickpunkt einer
nachhaltigen Leseförderung
Bertschi-Kaufmann, Andrea 74
- Lesechancen für den Ganzttag entwickeln
Rosebrock, Cornelia 89
- Kontexte für (Lese-)Förderung in Ganztagschulen –
Erkenntnisse aus StEG-S
Wolgast, Anett 108

Implementation von Leseförderung

- Reading literacy work in Finland: a response to declining PISA results
Sulkunen, Sari 128
- Umsetzung von Leseförderung an einer Grundschule.
Eine kleine empirische Studie
Kraft, Amelie/Jörgens, Moritz 149

Praxisprojekte

- Kinder mit Bildungsbenachteiligung stärken – ihre Lesekompetenz fördern.
Das Projekt *LeseeOasen – Leseförderung im Ganztage*
Jörgens, Moritz/Sander, Julia/Werner, Sybille 168
- INSL – Integration durch Sprach- und Lesekompetenz. Ein nachhaltiges
schulübergreifendes Konzept zum Auf- und Ausbau der Sprach- und
Lesekompetenz (nicht nur) an Realschulen, prämiert mit dem Deutschen
Lesepreis 2019
Luber, Nicole/Kral, Margit 184
- Das außerschulische Leseförderkonzept des Lernmobil e. V. im
schulischen Ganztage
Brinzing, Cathrin 207

Kooperationen mit Bibliotheken

- Von Märchenkisten, Krimi-Regalen und anderen sinnvollen
Verwandtschaften: wie eine kindgemäße Systematik in
Kinderbibliotheken entwickelt werden kann
von Bausznern, Charlotte 222
- Starke Partner für Schülerinnen und Schüler und Schulen:
Wie (Schul-)Bibliotheken Leseförderung und Medienbildung unterstützen
Hartmann, Kathrin/Sühl, Hanke 240

Leseförderung in der Ganztagschule: Rahmenbedingungen und Fragen

Moritz Jörgens, Julia Sander und Sybille Werner

Chancen für die Leseförderung in der Ganztagschule?

Seit den frühen 2000er Jahren werden Schulen in Deutschland vermehrt zu Ganztagschulen. Aus lesedidaktischer Sicht erscheint es naheliegend, die im Ganzttag zur Verfügung stehende zusätzliche Zeit, die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, (auch) für die Leseförderung insbesondere lese-schwacher Schülerinnen und Schüler zu nutzen, denn weiterhin verlassen zu viele Jugendliche die Schule mit zu geringen Lesefähigkeiten (vgl. Gold/Krampen in diesem Band; vgl. unten). Allerdings sprechen auch Argumente gegen den Gedanken, dass mit der Ganztagschule besondere Chancen für die Leseförderung verbunden sind: Denn erstens fallen die den Ganztagschulen zur Verfügung stehenden zusätzlichen Ressourcen (Zeit, Mittel) zwischen Ländern und Ganztagschultypen unterschiedlich aus und insofern bestehen an Ganztagschulen nicht notwendig bessere strukturelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern als an Halbtagschulen; die Lagen an Ganztagschulen sind unterschiedlich. Zweitens ist bekannt, dass (zusätzliche) Ganztagsangebote häufiger von Schülerinnen und Schülern mit einem besseren Sozialstatus und besseren Leistungen und seltener von Schülerinnen und Schülern mit einem niedrigen Sozialstatus und schlechterer schulbezogener Leistungsentwicklung wahrgenommen werden. Auch aus diesem Grund wird drittens kontrovers diskutiert, ob zusätzliche an Schulen zur Verfügung stehende Ressourcen überhaupt für eine Verbesserung der formellen Bildung von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden sollen (vgl. Sauerwein/Rother in diesem Band). Viertens ist die Einführung zusätzlicher systematischer Maßnahmen der Leseförderung im Ganzttag mit nicht unerheblichen Herausforderungen verbunden (vgl. Jörgens/Sander/Werner; Luber/Kral in diesem Band) und insofern ließe sich fragen, ob nicht grundsätzlich der „reguläre“ Unterricht an Halbtags- beziehungsweise die „reguläre“ Unterrichtszeit an Ganztagschulen so gestaltet werden sollte, dass alle Schülerinnen und Schüler gute Lesefähigkeiten entwickeln können.

Allerdings ist trotz vieler Einzelmaßnahmen (vgl. Lesen in Deutschland) und wenigen systematisierenden Vorschlägen (zum Beispiel Krug/Nix 2017) weiterhin nicht ganz deutlich, wie genau eine systematische Leseförderung an Schulen Gestalt annehmen und systemisch verankert werden kann und soll (vgl. übernächsten Abschnitt). Die Bildungspolitik ist das Problem schwacher

Leseleistungen vor allem in benachteiligten Quartieren bislang nur wenig offensiv angegangen (für einen innovativen Impuls vgl. das vom BMBF geförderte Projekt „Schule macht Stark“; zu Initiativen der Länder vgl. unten). Da die Umwandlung zu Ganztagschulen jedoch weiter unterstützt wird und mit der Ganztagschule Hoffnungen auf eine Verbesserung der formellen Bildung verbunden werden (vgl. unten), sollen mit diesem Band die Chancen ausgelotet werden, die sich für die Leseförderung mit der Ganztagschule verbinden. Dabei soll zugleich nach Qualitätskriterien für Maßnahmen der Leseförderung und nach Kriterien für eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung von Lesefördermaßnahmen unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule gefragt werden.

Um die Beiträge in dem Sammelband bei der Lektüre gut in den Kontext von Fragen nach den (besonderen) Möglichkeiten einer Förderung des Lesens im Ganztag einrücken zu können, werden in dieser Einleitung verschiedene für die Fragestellung relevante Aspekte referiert: In einem ersten Abschnitt werden kurz Ergebnisse zu den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland aus IGLU 2016 und PISA 2018 dargestellt. In einem zweiten Abschnitt werden die bekannten Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung und die bekannten Leseförderansätze in Erinnerung gerufen, Wissen um die Situation der Leseförderung an Schulen in Deutschland wird vor allem anhand der IGLU-Studie 2016 referiert. In einem weiteren Abschnitt werden Aspekte des Umbauprozesses von Halbtags- zu Ganztagschulen skizziert, Erwartungen, die mit dem Ganztag verbunden werden und Angebotsstrukturen an Ganztagschulen werden dargestellt. Daran anschließend werden in einem vierten Abschnitt Ergebnisse zu den Effekten von Ganztagschulen insbesondere aus den StEG-Studien berichtet. In einem fünften Abschnitt werden schließlich übergreifende Leitfragen zur Einrichtung von Lesefördermaßnahmen an (Ganztags)Schulen formuliert.

Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland

Die Ergebnisse der siebten PISA-Erhebung (2018) zu den Leseleistungen in Deutschland sind ernüchternd, zwar liegt Deutschland mit 498 Punkten 12 Punkte über dem OECD-Durchschnitt (vgl. Weis et al. 2019a, S. 56) und damit auf Platz 20 (von 79 teilnehmenden Ländern), doch der Aufwärtstrends, der seit 2009 bestand, ist gebrochen, denn der erzielte Mittelwert unterscheidet sich kaum von den Durchschnittswerten bei den Testungen 2009 und 2015 (wohl aber von denen aus dem Jahr 2000). Zudem ist der Abstand, den die deutschen Werte im internationalen Vergleich zu den OECD-Spitzenstaaten Estland gefolgt von Kanada und Finnland haben, mit einer Differenz von 25 bzw. 22 Punkten signifikant (vgl. Weis et al. 2019a: S. 57). Andere teilnehmende Länder konnten seit 2009, als Lesen das letzte Mal Hauptdomäne in der Erhebung war, die Leseleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler verbessern. Besonders hervorzuheben

sind die Verbesserungen von Estland und Irland, ihnen gelang es im Schnitt um 22 %, sodass Estland einen Spitzenplatz im OECD-Ranking 2018 erzielt.

Problematisch an den deutschen Ergebnissen ist besonders die große Leistungsstreuung: Es gibt einerseits viele hochkompetente Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und andererseits viele schwache Leser und Leserinnen in den anderen Schulstufen (vgl. Weis et al. 2019a, S. 59). Dabei ist die Streuung zwischen der Gruppe der lesestärksten und leseschwächsten Jugendlichen mit 106 Punkten größer als in allen anderen OECD-Staaten. Die Schere zwischen guten und schwachen Leserinnen und Lesern geht bereits in der Grundschule auseinander. Die Befunde der IGLU-Studie belegen, dass am Ende der vierten Klasse die Unterschiede in der Leseleistung bei etwa einem Lernjahr liegen (vgl. Bos et al. 2017, S. 21). Damit sind die Diskrepanzen nicht nur sehr früh sehr hoch, sondern sie haben sich – im Gegensatz zu den meisten anderen Staaten – in den letzten 15 Jahren noch weiter verschärft und sind nur in Malta noch ausgeprägter (vgl. Bos et al. 2017, S. 15).

20,7 % der Jugendlichen in Deutschland sind schwache Leserinnen und Leser. Sie liegen auf Niveau 1a oder darunter (vgl. Weis et al. 2019a, S. 60). Ihr Anteil hat sich seit der letzten Erhebung 2015 um 4 Prozent erhöht (vgl. Weis et al. 2019a, S. 73). Das heißt, jeder fünfte Fünfzehnjährige liest nicht einmal auf Grundschulniveau. Jugendliche auf dieser Kompetenzstufe können nur die wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Abschnitten verstehen und einfache lokale Kohärenzen herstellen (vgl. Weis et al. 2019a, S. 54). Die Leistungen der schwächsten 5 % sind bedenklich schlecht. Mit 316 Punkten sind sie signifikant niedriger als in Staaten mit ähnlich hoher durchschnittlicher Lesekompetenz. Vergleicht man die deutschen Ergebnisse mit denen der OECD-Spitzenstaaten, so fällt auf, dass das Fünf-Prozent-Perzentil in Estland bei 367 Punkten, in Irland bei 364 Punkten liegt. Anstelle 20,7 % schwache Leserinnen und Leser wie in Deutschland haben die Länder einen Anteil von 11 % bzw. 12 % Leser auf Niveau 1a oder darunter (vgl. Weis et al. 2019a, S. 59 ff.). Einschränkend muss in diesem Zusammenhang aber darauf verwiesen werden, dass das Anwachsen der deutschen Risikogruppe teilweise durch eine veränderte Schülerschaft begründet werden kann (vgl. Köller 2020), denn der Anteil von Jugendlichen mit direktem Migrationshintergrund (erste Generation) ist seit 2016 von 26 % auf 36 % gestiegen (vgl. Riecke-Baulecke 2020).

Seit der ersten PISA-Erhebung 2000 ist für Deutschland der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung bekannt und wird seitdem viel diskutiert. Zwar konnte sich der Zusammenhang in der Erhebung 2009 verringern, sodass er auf dem OECD-Durchschnitt lag, die Daten der Erhebung von 2018 zeigen aber erneut auf, dass in Deutschland ein – im Vergleich zum OECD-Mittel – signifikant stärkerer Zusammenhang zwischen sozioökonomischem, beruflichem und soziokulturellem Status der Eltern und der Lesekompetenz auftritt (vgl. Weis et al. 2019b, S. 136). Zwar existieren diesbezüglich in vielen

Staaten Zusammenhänge, aber die Beispiele von Estland, Kanada, Finnland und Dänemark zeigen, dass Unterschiede in der Lesekompetenz nicht so eng mit dem sozioökonomischen und -kulturellen Status korrelieren müssen (vgl. Weis et al. 2019b, S. 140). In Estland erzielten beispielsweise gut 15 % der Kinder aus herausfordernden sozialen Verhältnissen sehr gute Leseleistungen (vgl. Weis et al. 2019a, S. 59).

Auch der Migrationsstatus trägt zur Erklärung der Streuung der Leseleistungen bei, er ist zudem in Deutschland eng mit dem sozioökonomischen Status assoziiert, sodass die sozialen Disparitäten in Deutschland höher sind als in anderen OECD-Staaten. Dabei muss differenziert werden, denn im Vergleich zu den Ergebnissen von 2009 konnten Jugendliche, die in Deutschland geboren wurden, ihre Leistung signifikant verbessern, dafür verschlechterten Fünfzehnjährige mit eigenem Migrationshintergrund ihre Leistungen signifikant (vgl. Weis et al. 2019b, S. 149). Zwar zeigt sich das Muster in vielen westeuropäischen Staaten, dass Jugendliche mit einem Migrationsstatus der ersten Generation schlechtere Leseleistungen erbringen als solche der zweiten Generation, aber im Vergleich zu den anderen Staaten sind die Leistungen der in Deutschland lebenden Fünfzehnjährigen mit 405 Punkten sehr schwach, nur drei weitere Staaten weisen ähnlich schwache Ergebnisse auf (vgl. Weis et al. 2019b, S. 149).

Auch die Befunde der IGLU-Studie weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen Migration(sstatus) und Lesekompetenzerwerb in Deutschland (vgl. Bos et al. 2017, S. 22) hin.

Lesekompetenzerwerb, Situation der schulischen Leseförderung

Der idealtypische Verlauf eines erfolgreichen Lesekompetenzerwerbs (vgl. zusammenfassend Bremerich-Vos et al. 2017, S. 279) wie er auf Basis von Ergebnissen der Lesesozialisationsforschung modelliert wurde, beginnt bereits vor dem Schulbesuch: Durch lesebezogene Vorbilder und soziale Interaktionen (Vorlesen, Erlesen von Bilderbüchern etc.) erfahren Kinder Umgangsweisen mit Literalität und werden sozial und inhaltlich motiviert, das Lesen zu erlernen. Auf Basis dieser Vorerfahrungen und Motivationen, so die Annahme, bewältigen diese Kinder den Schriftspracherwerb in der Schule zügig und erwerben durch das auch zuhause unterstützte Lesen zunächst fähigkeitsangemessener kurzer Texte und dann von Kinderbüchern Leseflüssigkeit und gehen erste Schritte in Richtung des eigenständigen Lesens. In der späteren Kindheit folgt eine Viellesephase, in der die jungen Leserinnen und Leser durch vieles eigenständiges Lesen weiter mit unterschiedlichen Textsorten und Erzählmustern vertraut werden und lernen, längere Texte mental zu prozessieren. Zugleich entwickeln sie sukzessive Lesepräferenzen und -praktiken, die wiederum dazu beitragen, Lesegewohnheiten zu stabilisieren und vielleicht auch langfristig zu habitualisieren (vgl.

Rosebrock/Nix 2017, S. 26–32; Garbe 2013; Philipp 2011, S. 14–19; Pieper 2010). Auch ein idealtypischer negativer Verlauf der Lesesozialisation kann auf Basis von Ergebnissen der Lesesozialisationsforschung rekonstruiert werden: Später schwache Leserinnen und Leser haben vor dem Schulbesuch häufig nur wenig lesebezogene Interaktionen in ihrem sozialen Umfeld erlebt und konnten daher vermutlich keine stabilen Lesemotivationen aufbauen. In der Folge gestaltet sich für sie der Schriftspracherwerb in der Schule schwierig: Sie lernen zwar das Entziffern von Buchstaben und Wörtern, ihre Leseflüssigkeit entwickelt sich jedoch nur langsam weiter, da die Lesemenge – bedingt durch fehlende Motivation und schwache soziale Unterstützung – gering bleibt; eigenständige Lesepraktiken werden nicht oder nur ansatzweise etabliert. Diese Kinder haben in der Folge Schwierigkeiten auf allen Ebenen von Lesekompetenz: sie haben keine stabilen Lesemotivationen, -routinen und -präferenzen, sie können nicht gut flüssig lesen, sie kennen nur wenige Textsorten, können Bedeutungshorizonte des Lesens nur schlecht einschätzen und sich an lesebezogener Kommunikation nur in einem schwachen Sinne beteiligen (vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 13–23; Jörgens/Rosebrock 2012, S. 214–216; Rieckmann/Jörgens/Rosebrock 2013). Dass insbesondere die sozialen Unterstützungssysteme außerhalb der Schule entscheidend dazu beitragen, dass Kinder ihre Lesefähigkeiten im Anschluss an den Schriftspracherwerb weiterentwickeln, wird durch korrelative Ergebnisse gestützt: Ein positives Leseklima in Familien kann Leseleistungsunterschiede besser erklären, als Daten aus Sozialindizes (vgl. Bos et al. 2017, S. 21; vgl. auch Mol/Bus 2011; Hurrelmann/Hammer/Niess 1993).

Lesepsychologie und -didaktik haben seit den 2000er Jahren Ansätze und Verfahren entwickelt, mit denen Kinder in ihrer Lesekompetenzentwicklung unterstützt werden können. Rosebrock und Nix unterscheiden auf Basis ihres „didaktischen“ Modells von Lesekompetenz vier Gruppen von Förderverfahren (2017, S. 13–25; 33–91):

- Leseanimationen (Vorlesen, Buchvorstellungen, Bibliotheksbesuche etc.) zielen darauf, zum Lesen zu motivieren; sie sollen in langfristiger Perspektive auch habituelle Einstellungen zum Lesen und Fähigkeiten zur Teilhabe an lesebezogener Gegenwartskultur vermitteln. Es wird angenommen, dass Animationen leseaffine Kinder häufig gut in dem Sinne erreichen, dass sie auch zum Buch greifen und lesen, es für leseferne Kinder hingegen höchstens bei dem intendierten Motivationsschub bleibt, da sie aufgrund mangelnder Kompetenzen die Anregungen aus den Verfahren nicht in Lektüre umsetzen können.
- Lautleseverfahren bezeichnen Maßnahmen, bei denen Kinder kurze Texte laut lesen sollen. Generell werden ‚wiederholendes‘ und ‚begleitetes‘ Lautlesen unterschieden. Die Verfahren zielen auf eine Verbesserung der Leseflüssigkeit. Sie sind überwiegend positiv evaluiert, über Verbesserung der Leseflüssigkeit

wird indirekt auch das Textverstehen verbessert. Sie sind für Kinder geeignet, die über basale Lesefähigkeiten verfügen, aber die Leseflüssigkeit noch üben müssen. Kinder, die bereits relativ mühelos flüssig lesen können, profitieren von diesen Verfahren weniger (Deckeneffekt), Kinder die Buchstaben nur mit großem Aufwand entziffern und zu Lauten zusammenziehen können, werden durch diese Verfahren vermutlich überfordert.

- VIELLESEVERFAHREN bezeichnen Maßnahmen, bei denen Kinder während einer festgesetzten Zeit eigenständig leise lesen sollen. Diese Verfahren lassen sich nach dem Grad der Autonomie bzw. Unterstützung unterscheiden, die sie gewähren bzw. anbieten: Offene Verfahren mit freier Buchauswahl, eigenem Lesetempo und keinerlei Kontrollen einerseits – unterstützende Verfahren mit Animationen, Einschränkung der Buchauswahl und Kontrollen andererseits. Unterstützungsmaßnahmen sollen Kindern hier helfen, mit den Freiheitsgraden der Lesezeiten sicher umgehen zu können. VIELLESEVERFAHREN sind für Kinder geeignet, die schon relativ flüssig lesen können, sie zielen auf die Ausbildung von Lektüregewohnheiten und -praktiken. Vermittelt über die Lesemenge erhofft man sich auch Effekte auf Leseflüssigkeit und Textverstehen. Wirksamkeitsnachweise konnten bisher im Wesentlichen nur für Verfahren erbracht werden, die mit Unterstützungen arbeiten.
- LESERSTRATEGIETRAININGS zielen auf eine Verbesserung des Leseverstehens, sie lassen sich unter anderem danach gruppieren, auf welche Teilfähigkeiten des Verstehens sie abzielen (Elaboration, Zusammenfassung, Wiederholung, Reflexion etc.). Strategien werden häufig über Programme vermittelt, in denen Strategiesets und Vermittlungsvorschläge zusammengestellt sind. Evaluationen können zeigen, dass Lesestrategien gut erinnert werden und dass sich Textverstehen verbessert; es gibt jedoch auch Hinweise darauf, dass das Wissen um Strategien nicht automatisch zu einer richtigen Anwendung von Strategien führt (vgl. Rosebrock in diesem Band).

Obwohl die PISA-Ergebnisse und die Förderverfahren seit den 2000er Jahren bekannt sind, wird Leseförderung an Schulen offensichtlich überwiegend nicht systematisch gestaltet: Auf Leseunterricht oder -aktivität in der Grundschule entfallen in Deutschland 90 Stunden pro Jahr, ein zeitlicher Umfang deutlich unterhalb des OECD-Mittels von 160 Stunden (vgl. Bos et al. 2017, S. 24). Im Unterricht an Grundschulen findet Lesen weit überwiegend als Vor- und Reihumlesen statt, zumindest geben 70 % der in IGLU 2016 befragten Schülerinnen und Schüler an, diese beiden Formen mindestens „häufig“ zu erleben. Vor- und Reihumlesen bewirken sehr wahrscheinlich nur geringe Verbesserung in der Wort- und Satzerkennung. Die auf dieser Ebene potentiell erfolgversprechenden Lautlesetrainings hingegen erleben 80 % der Grundschülerinnen und -schüler „höchstens“ in einigen Stunden. Diese Angaben sind ein Hinweis darauf, dass Lautleseverfahren offensichtlich überwiegend unregelmäßig und sehr vermutlich

unspezifisch, also ohne differenzielle Berücksichtigung von Lesefähigkeiten, eingesetzt werden. Eine Förderwirksamkeit von dergestalt organisierten Lautlesetrainings ist nicht zu erwarten. Mit Bezug auf Lesen und den Umgang mit Literatur dominiert im Deutschunterricht der Primarstufe absolut das literarische Gespräch, und zwar im Anschluss an einen laut oder leise gelesenen Text (90%). Auch von dieser Umgangsform mit Literatur im Grundschulunterricht ist direkt keine Verbesserung der Leseflüssigkeit und, zumindest für die Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser, des Leseverstehens zu erwarten, da sie den Leseprozess vermutlich überwiegend vermeiden und sich gegebenenfalls auf Beteiligung am Unterrichtsgespräch aus dem Gespräch heraus konzentrieren. Eine gesonderte außerunterrichtliche Leseförderung erhalten 34% der Kinder unterhalb der IGLU-Kompetenzstufe III in Deutschland, über Art und Umfang dieser Förderung ist kaum etwas bekannt (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017, S. 280–287, 295). Für Sekundarschulen liegen keine Überblicksdaten zum Einsatz von Lesefördermaßnahmen vor, in PISA wurden allerdings allgemeine Unterrichtsmerkmale an weiterführenden Schulen erhoben. Die Angaben von Schulleitungen zum Einsatz von standardisierte Testverfahren (selten – vgl. Hertel et al. 2010, S. 122–124) und zur Häufigkeit sowie zu Art von außerunterrichtlichen Angeboten zur Sprach- und Leseförderung (überwiegend scheinbar unspezifische und wenig differenzierte Maßnahmen – vgl. Hofer et al. 2019, S. 122 f.) lassen zumindest den vorsichtigen Schluss zu, dass eine systematische Leseförderung auch an Sekundarstufen in Deutschland kein größeres Thema zu sein scheint.

Vermutlich sind vier Faktorenkomplexe dafür Ausschlag gebend, dass trotz vielfältiger Bemühungen um die Leseförderung an Schulen in Deutschland Maßnahmen der Leseförderung bislang nur selten systematisch an Schulen in Deutschland umgesetzt worden sind (vgl. für eine Übersicht über mehr als 100, zum Teil auch bereits vergangene Initiativen zur Unterstützung der Leseförderung: Lesen in Deutschland, 07.12.2021):

- Lesepsychologie und -didaktik haben einzelne Maßnahmen zur Leseförderung entworfen, erprobt und evaluiert, systematische Programme jedoch, die auf diagnostischen Maßnahmen aufbauend eine sinnvolle Parallelführung oder Reihung verschiedener Typen von Lesefördermaßnahmen (vgl. oben) für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit je spezifischen Voraussetzungen (inkl. Mehrsprachigkeit) über mehrere Schuljahre hinweg vorschlagen, wurden bislang nicht entwickelt und erprobt. Wichtige Ordnungskriterien und Klarstellungen für die praktische Umsetzung insbesondere länger laufender und aufeinander aufbauender Lesefördermaßnahmen an Schulen wurden seitens der Lesedidaktik in Deutschland nicht klar thematisiert (vgl. für ein aus den USA übernommenes Programm: Gailee 2006; für einen US-amerikanischen Ansatz zu einem

Leseförderprogramm: Reutzel et al. 2008; für Überlegungen zur Integration von Leseförderprogrammen Rosebrock/Nix 2017, S. 152–158).

- Die Einrichtung von Lesefördermaßnahmen im Unterricht oder auf der Ebene der Schule ist zunächst aufwändig: Lehrkräfte müssen Wissen erwerben, Ziele setzen, die Umsetzung planen, Materialien zusammenstellen oder erarbeiten. Sollen Lesefördermaßnahmen auf der Ebene einer Schule eingerichtet werden, müssen zusätzlich Planungs-, Kommunikations- und Koordinationsleistungen eingesetzt werden. Kurz: Der organisatorische und zeitliche Aufwand ist hoch (auch weil Kriterien und Materialien für die praktische Umsetzung nicht leicht greifbar sind).
- Systemische Rahmenbedingungen an Schulen werden bei Implementationsprozessen häufig nicht angemessen berücksichtigt, mit der Folge, dass Maßnahmen kleinteilig, idiosynkratisch, wenig systematisch, unregelmäßig etc. umgesetzt werden (vgl. zusammenfassend zur Organisation von Leseförderung auch Kraft/Jörgens in diesem Band; detaillierter: Philipp/Souvignier 2016; Scherf 2016; vgl. oben zum Stand der Leseförderung an Schulen; vgl. aus handlungstheoretischer Perspektive zu Entscheidungsprozessen in Schulkollegien Nerowski 2015b: Kap. IV).
- Fähigkeitsstandards zum Lesekompetenzerwerb sind in den Curricula und Bildungsplänen der Länder unterschiedlich klar, häufig jedoch nur vage formuliert; sie bieten insofern in unterschiedlicher Weise Anhaltspunkte für eine Berücksichtigung unterrichtlicher Leseförderung. Die KMK-Standards für Deutsch in der Primarstufe halten allgemein fest, dass Kinder „altersgemäße Texte sinnverstehend lesen“ und „lebendige Vorstellungen beim Lesen [...] literarischer Texte entwickeln“ sollen (KMK 2005, S. 11). Nach den hessischen Lehrplänen sollen Schülerinnen und Schüler in der Grundschule Lesefreude, „befriedigende“ technische Fähigkeiten und Kenntnisse zu Literatur erwerben (Hessisches Kultusministerium c, S. 85, S. 104 ff.), am Ende der Klasse 8 sollen sie flüssig lesen können (Hessisches Kultusministerium b, S. 50; Hessisches Kultusministerium a, S. 38). In Hamburg werden schülerseitige Kompetenzstandards vage, einige Beobachtungskriterien zum Stand von Lesefähigkeiten von Grundschülerinnen und Grundschulern jedoch relativ klar formuliert (Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung, S. 25 f.). In Bayern hingegen wird in den Lehrplänen durchlaufend eine idealtypische Entwicklung von Lesefähigkeiten über Klassen- und Schulstufen hinweg modelliert (vgl. Bayern Grundschule; Bayern Mittelschule; Bayern Realschule). Weil Vorgaben oder Standards zum Lesen in den Bildungsplänen häufig vage bleiben, bieten sie Lehrkräften keine Orientierungsmarken (vgl. Kraft/Jörgens in diesem Band), in der zweiten Phase der Lehrerbildung dürfte Leseförderung entsprechend unterschiedlich thematisiert werden.

Die Situation zu Leseleistung und -förderung in Deutschland zusammenfassend lässt sich festhalten: Die internationalen Leistungsstudien IGLU und PISA zeichnen seit 20 Jahren ein relativ einheitliches Bild der Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Die durchschnittlichen Leistungswerte liegen im Mittelfeld; der Anteil schwacher Leserinnen und Leser liegt bei etwa 20%; die Spreizung der Leistungswerte bleibt stabil bzw. nimmt zu; der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistungen ist straff. Entsprechende Werte konnten in anderen Bildungssystemen verbessert werden (Weis et al. 2019a, b; Bremerich-Vos/Wendt/Bos2017; Naumann et al. 2010; Artelt et al. 2001). Mit den relativ stabilen Leistungswerten korrespondiert die Situation der Leseförderung in Deutschland: Innovative Formate halten kaum Einzug in die Schulen, Leseförderung wird dort kaum mit der nötigen diagnostischen Grundlage und wenig angepasst an die tatsächlichen Bedarfe organisiert (Bremerich-Vos et al. 2017; Krelle 2015). Eine erfolgreiche Einrichtung erfolversprechender Lesefördermaßnahmen an Schulen hängt von vielen Faktoren ab (Scherf 2013, 2016; Philipp/Souvignier 2016; Teerling et. al. 2018; Kraft/Jörgens in diesem Band).

Auch für im Rahmen von wissenschaftlichen Studien an Schulen eingerichtete Maßnahmen zur Förderung von Leseflüssigkeit und zum Einsatz von Lesestrategien konnte eine langfristige Wirksamkeit im Übrigen nicht immer nachgewiesen werden (vgl. Nix 2011; Lauer-Schmalz/Rosebrock/Gold 2014; Munser-Kiefer 2014). Diese Ergebnisse können als Hinweis auf die Bedeutung von strukturellen Bedingungen an Schulen, von Faktoren auf der Ebene von Lehrpersonen oder auf der Ebene von Schülerinnen und Schülern gewertet werden, denen es nicht gut gelingt, Kompetenzerweise in Teilfertigkeiten des Lesens eigenständig weiterzuentwickeln. Bedingungen für eine langfristig erfolgreiche Implementierung auch im Sinne der Wirksamkeit von Lesefördermaßnahmen sind bislang nur wenig untersucht (vgl. für ein entsprechendes Vorhaben VERA-BISS).

Die referierten Daten zu den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern und zur Situation der Leseförderung in Deutschland legen ebenfalls den vorsichtigen Schluss nahe, dass Kinder, die für ihre Lesekompetenzentwicklung auf schulische Unterstützung angewiesen sind, diese häufig nicht erhalten: Vorläuferfähigkeiten des Lesens werden in der Schule implizit vorausgesetzt, die Unterstützung des Lesekompetenzerwerbs durch die Herkunftsfamilien implizit erwartet. Wie eine systematische Leseförderung so in Schule integriert werden kann, dass Schülerinnen und Schüler nicht auf die Unterstützungsbedingungen in ihren Herkunftsfamilien angewiesen sein müssen, scheint weiter eine offene Frage zu sein. Die Ganztagschule scheint durch den vermehrten Einsatz von Ressourcen zumindest potentiell Möglichkeiten für eine erweiterte Leseförderung zu eröffnen (vgl. oben).

Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland, Erwartungen und Zielen

Bildungspolitisch wurde die Umwandlung von Halbtags- zu Ganztagschulen insbesondere in zwei Phasen unterstützt:

- Von 2003 bis 2009 stellten Bund und Länder im Rahmen des „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB)“ 4,4 Milliarden Euro für die Umwandlung aller Schulformen zu Ganztagschulen bereit (Steinmann/Strietholt 2019, S. 286; Linberg et al. 2018, S. 1206; vbw 2013; IZBB 09.12.2021). Der absolut überwiegende Teil dieser Mittel scheint in bauliche Maßnahmen geflossen zu sein (KMK 2015, Tab 10, S. 63–66; vgl. auch Berkemeyer 2015: S. 172–177).
- Mit dem Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) wurde in 2021 die stufenweise Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter ab August 2026 beschlossen. Für die Umwandlung der Grundschulen werden auf Basis einer Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern zu einem Investitionsprogramm zum beschleunigten Infrastrukturausbau der Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder (Ende 2020), des Ganztagsfinanzierungsgesetzes (GaFG; Dezember 2020) und des Ganztagsfinanzhilfegesetzes (GaFinHG; Oktober 2021) den Ländern und Kommunen bis voraussichtlich 2023 Finanzhilfen des Bundes in Höhe von 3,5 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt (Deutscher Bundestag 20/190).

Das IZZB führte zu einem deutlichen Anstieg der Anzahl der Ganztagschulen, gab es 2002 4.951 Ganztagschulen (16,1 %), waren es 2018 18.236 (67,8 %), jedoch mit deutlichen Unterschieden in den Ländern, Abdeckungen liegen zwischen 43 % (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern) und 96 % (Sachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein). Bezogen auf die Schulformen haben Integrierte Gesamtschulen die höchsten Anteilsquoten (89 %), Grundschulen, Gymnasien und Realschulen wurden mit 67 %, 64 % und 55 % demgegenüber verhältnismäßig deutlich seltener zu Ganztagschulen umgewandelt (eigene Berechnungen auf Basis: KMK 2006, S. 9, Tabellen 2.1 im Anhang; KMK 2020, S. 9, Tabellen 2.1 im Anhang). Absolut überwiegend werden Ganztagschulen in der offenen Form geführt (ca. 80 %), die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an den Ganztagsangeboten ist in dieser Form nicht verpflichtend. Bezogen auf Schularten kommen offene und gebundene Formen, im zweiten Fall mit verpflichtender Teilnahme an den Ganztagsangeboten, an Integrierten Gesamtschulen und Förderschulen in etwa gleich häufig vor (KMK 2020, S. 10, Grafik 4). Von allen Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen nehmen 45 % auch an den Ganztagsangeboten teil. Dieser Anteil verteilt sich in etwa hälftig auf die offene und die gebundene Form der Ganztagschule (KMK 2020, S. 14), das

heißt die Teilnahmequote an Ganztagsangeboten in der offenen Form ist insgesamt relativ gering. Die Teilnahmequoten unterscheiden sich auch zwischen Schularten, diese Unterschiede dürften jedoch Schwerpunkte der Ganztagsform in den verschiedenen Schularten widerspiegeln: An Integrierten Gesamtschulen nehmen knapp 78% der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten teil, an Grund- und Hauptschulen jeweils ca. 40% und an Realschulen 20% (KMK 2020, S. 12).

Mit der Umwandlung von Halbtags- zu Ganztagschulen sind unterschiedliche Erwartungen verbunden, etwas reduziert lassen sich vier Erwartungs- oder Zieldimensionen unterscheiden, die immer wieder genannt werden (vgl. für die folgenden Punkte Nerowski 2015b, S. 40 ff.):

- Eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern. Diese Zieldimension basiert auf volks- und betriebswirtschaftlichen Nutzenkalkülen, durch zuverlässige und bedarfsgerechte Betreuungsmöglichkeiten in Ganztagschulen sollen (hohe) Qualifikationen möglichst vollständig genutzt werden, höhere Geburtenraten erreicht werden und Familien sollen durchschnittlich höhere Einkommen erzielen können (vgl. auch Decristan/Klieme 2016, S. 757; Unterberg 2019). Von dieser Zieldimension her lassen sich keine Argumente für veränderte oder erweiterte Bildungsmöglichkeiten in der Ganztagschule gewinnen – zentral ist lediglich die zuverlässige und angemessene Betreuung von Kindern.
- Eine Steigerung der formellen Bildung (prüfbare Leistungen) für alle Schülerinnen und Schüler und/oder insbesondere für diejenigen mit schwachen Leistungen und/oder mit herkunftsbedingten Benachteiligungen (Sozialstatus, Migration, Bildungshintergrund der Eltern etc.). Für die schwachen beziehungsweise benachteiligten Gruppen wird dabei sowohl in Richtung eines Abbaus von Unterschieden in den Bildungsvoraussetzungen, als auch in Richtung der Sicherung eines Bildungsminimums argumentiert (vgl. auch Decristan/Klieme 2016, S. 757; Züchner/Fischer 2014; Holtappels/Rollet 2009; vgl. zu Erwartungen von volkswirtschaftlichen Effekten durch eine Steigerung der formellen Bildung Unterberg 2019).
- Eine Steigerung der nicht formellen Bildung, also von Wissen und Fähigkeiten, die in der Schule nicht geprüft werden (können) für alle und/oder insbesondere für benachteiligte Schülerinnen und Schüler. Im Einzelnen wird mit einer Verbesserung unterschiedlicher Fähigkeiten in den weiten Kompetenzfeldern Selbstreflexion und sozialer Interaktion argumentiert, zum Beispiel mit Verbesserung von Fähigkeiten zu einer selbstbestimmten Lebensführung oder von prosozialen Fähigkeiten, wie einer Verbindung von individuellem Streben mit positiv besetzten sozialen Beziehungen, Solidarität und Partizipation.

- Eine Erhöhung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in und gegenüber Schule, wie beispielsweise positivere emotionale Einstellungen zu und Freude an Schule, schulisches Selbstbewusstsein und/oder Abwesenheit von schulisch bedingten Sorgen, Problemen und Nöten. Diese Erwartungsdimension wird häufig als ein eigenständiges Ziel und nicht, was auch möglich wäre, als ein Mittel zum Zweck verbesserter formeller oder informeller Bildung verstanden (vgl. zu mit dem Lebensalter abnehmender Schulzufriedenheit zum Beispiel Fischer/Brümmer/Kuhn 2011, S. 229).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert Ganztagschulen als Primar- und Sekundar-I-Schulen, in denen mindestens dreimal wöchentlich ein ganztägiges Angebot mit mindestens sieben Zeitstunden existiert und in denen an diesen Tagen ein Mittagessen angeboten wird. Die Ganztagsangebote sollen zudem in einem konzeptionellen Zusammenhang zum Unterricht stehen und in Kooperation mit der Schulleitung organisiert werden. Die KMK-Definition unterscheidet zwischen ‚gebundenen‘, ‚teilgebundenen‘ und ‚offenen‘ Ganztagschulen, je nachdem, wie gesagt, ob das Ganztagsangebot für alle, einen Teil der Schülerinnen und Schüler oder niemanden verpflichtend ist (KMK 2020, S. 4 f.). Mit dieser rein formalen Definition von Ganztagschule wird nahezu gänzlich offengelassen, welche Ziele mit den Ganztagsangeboten verfolgt und welche Angebote Schülerinnen und Schülern konkret gemacht werden sollen. Der Akzent auf der zeitlichen Dimension und dem Mittagessen lässt darauf schließen, dass vor allem das Ziel einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf erreicht werden soll, die Formulierung zur Anbindung der Ganztagsangebote an den Unterricht und an die Schulleitung lassen sich vage im Sinne des Gedankens einer Verbesserung der formellen Bildung und der Unterstützung von spezifischen Zieldimensionen der jeweiligen Schule interpretieren.

In der Definition des Ganztagsschulverbands ist die KMK-Definition von Ganztagschule in allen vier Dimensionen erweitert (Nachmittagsangebot an vier, Mittagessen an allen Tagen; echter Zusammenhang zwischen Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten; Verantwortung der ganzen Schule für den Ganztag) und darüber hinaus ist inhaltlich normierend festgelegt, dass verschiedene Typen von Lernmöglichkeiten und Alternativen zum Frontalunterricht angeboten werden müssen, dass das soziale Lernen gefördert werden soll, dass Optionen zur Freizeitgestaltung sich an Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler orientieren sollen und dass die Ganztagschulen über eine angemessene Ausstattung (Personal, Räume, Materialien) verfügen sollen (vgl. Ganztagsschulverband 2002; Nerowski 2015b, S. 19 ff.). Aber auch der Ganztagsschulverband formuliert nicht explizit Ziele von Ganztagschule, die Definition bedient die Topoi Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Erhöhung der formellen Bildung und informellen Bildung lediglich akzentuierter als die KMK-Definition. Ergänzend zur KMK-Definition wird allerdings auch das Ziel eines verbesserten

Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in der Schule angesprochen (über die Berücksichtigung ihrer Interessen und Vorlieben).

Die Länder äußern sich unterschiedlich zu Zielen, die mit der Einrichtung von Ganztagschulen verfolgt werden sollen. In einem zusammenfassenden KMK-Papier zu Positionen der Länder zur Ganztagschule finden sich

- unspezifische allgemeine Hinweise zur Ganztagschule, die sich den genannten Zieldimensionen nicht zuordnen lassen (Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein);
- vage Äußerungen zu (Saarland, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und klare Fokussierungen auf das Ziel einer Verbesserung der formellen Bildung (Berlin, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern);
- klare Fokussierungen auf das Ziel einer Verbesserung der informellen Bildung und des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern (Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz);
- erstaunlicher Weise keine ausdrücklichen Hinweise auf das Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern (vgl. KMK 2015).

Die Positionen der Länder zur Ganztagschule machen selbst dann, wenn einzelne Zieldimensionen klar hervorgehoben werden, keine konkretisierenden Vorgaben zur Umsetzung und schließen andere Zieldimensionen auch nicht ausdrücklich aus. Ganztagschulen dürften somit in allen Ländern erhebliche Spielräume bei der Formulierung von mit dem Ganztagsbetrieb verbundenen Zielen und in der konkreten Ausgestaltung von Angeboten im Ganztage haben. Insofern lässt sich Ganztagschule offensichtlich gut als ein „Möglichkeitsraum“ (vgl. Nerowski 2015c, S. 38f.) begreifen, der von Schulen, also von den Lehrkräften und der Schulleitung, inhaltlich gestaltet werden soll und muss. Für die Betrachtung von Ganztagschule als ein „Möglichkeitsraum“ spricht auch das Verwaltungsprozedere, das sich für die Umwandlung von Halbtags- zu Ganztagschulen über die Länder hinweg durchgesetzt hat: Länder und Kommunen stellen Anreize für die Umwandlung bereit, Schulen beantragen die Umwandlung bei der Aufsichtsbehörde, ein Anhörungs- und Begutachtungsvorgang schließt sich an, in dem die Schulen auch ihr Konzept vorstellen und vertreten müssen; im Falle eines positiven Verfahrensausgangs erhalten die Schulen dann die zusätzlichen Mittel. Der „Möglichkeitsraum“ Ganztage wird offensichtlich im Rahmen eher vager Landesvorgaben ganz wesentlich von Schulen gestaltet.

Angebote und Organisation von Ganztagschulen, Ressourcen

Daten zur Organisation und zu Angeboten im Ganztage sind nicht leicht greifbar. Zwar wurden im Rahmen der StEG-Berichte 2012, 2015 und 2018 jeweils

Auskünfte von 1300–1500 Schulleitungen zu verschiedenen Aspekten von Ganztagschule erhoben. Konkrete Aussagen zum Umfang und zur Qualität der Angebote und zu Organisationsprozessen an Ganztagschulen sind auf Basis dieser Daten jedoch nur eingeschränkt möglich, da die Befragungen auf summative Beschreibungen im Rahmen einer Trendberichterstattung abgehoben haben (vgl. StEG 2019, S. 8–10). Dennoch lassen sich einige Angebotsaspekte an Ganztagschulen hervorheben, sie werden im Folgenden mit Bezug auf die genannten Zieldimensionen vorgestellt:

- Nahezu alle Ganztagschulen haben das Ziel einer verlässlichen Betreuung in ihrem Konzept verankert (96,3 % der Grund-, 89 % der weiterführenden Ganztagschulen; StEG 2019, S. 75–78). Insofern unterstützen die Ganztagschulen das Ziel einer verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie.
- Bezüglich des Ziels einer Steigerung der formellen Bildung zeichnen die StEG-Daten ein komplexes Bild. Einerseits berücksichtigen ca. 50 % der Schulen Kompetenzorientierung und Begabungsförderung in ihrem Ganztagskonzept (Steg 2019: 75–78) und immerhin 20–30 % der Ganztagschulen erweitern ihre Unterrichtszeit (vgl. StEG 2019, S. 79–82). Andererseits teilt nur circa ein Drittel der Schulen mit, dass inhaltlich-curriculare Themen und Wissensfelder in ihren außerunterrichtlichen Angeboten eine Rolle spielen und die in der KMK-Definition geforderte Verbindung von Vor- und Nachmittagsaktivitäten (vgl. oben) scheint insbesondere an Ganztagsgrundschulen und -gymnasien noch seltener berücksichtigt zu werden (StEG 2019, S. 84–86; vgl. auch abweichend S. 118). Die Schulen haben häufig Kooperationen mit externen Partnern (im Durchschnitt mehr als drei; Werte zur Mitarbeit von Externen im Ganztag um 88 %; nur ein Fünftel bis ein Viertel der Ganztagschulen organisiert den Ganztagsbetrieb eigenständig), gleichzeitig ist das Engagement der Lehrkräfte im Ganztag hoch (Werte zwischen 70 % und 91 %, vgl. StEG 2019, S. 63–71). Die Kombination aus häufiger Kooperation mit externen Partnern und gleichzeitig hohem Engagement von Lehrkräften im Ganztag kann als Zeichen von Bemühungen um eine systematische Abstimmung von Unterrichts- und Ganztagsaktivitäten mit Blick auf Steigerung der formellen Bildung oder als Zeichen für ein heterogenes Angebot verstanden werden, auch Angaben zu den Koordinationsbemühungen zeichnen kein einheitliches Bild: Immerhin 30 % der Grundschulen, 40 % der Sekundar-I-Stufen-Schulen und 50 % der Gymnasien reservieren außerhalb der üblichen Konferenzen keine Zeit für Kooperation im Ganztag (vgl. StEG 2019, S. 89–92; 101–103). Abstimmungen und Austausch zwischen Vor- und Nachmittagsaktivitäten scheint es inhaltlich vor allem mit Bezug auf die Aufarbeitung von Lerndefiziten (ca. 67–85 %) und auf die Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern zu geben (40–68 %; StEG 2019, S. 84–86; vgl. zu inhaltlichen Schwerpunktsetzungen bei Angeboten zur Verbesserung

der formellen Bildung auch StEG 2019, S. 105–117). Zu diesen Werten passt, dass Ganztagschulen sehr häufig Fördermaßnahmen oder -unterricht (74 % der Grundschulen, ca. 85 % der Sekundarstufen-I-Schulen, bis zu 89 % der Gymnasien) oder Formen der Hausaufgabenunterstützung anbieten (Werte um 80 %; vgl. StEG 2019, S. 105–117). Betrachtet man die hier referierten Angaben in der Zusammenschau, liegt die Vermutung nahe, dass das Ziel einer Verbesserung der formellen Bildung von den Ganztagschulen weit überwiegend im Sinne eines Aufarbeitens von Defiziten in Bezug auf einen Unterrichtsstandard für bestimmte Schülerinnen und Schüler verfolgt und nur vergleichsweise selten, nämlich vermutlich in etwa von einem Drittel der Ganztagschulen als ein genuines (mit der Umwandlung zur Ganztagschule verbundenes) Ziel verstanden wird.

- Bezüglich einer Verbesserung der informellen Bildung geben knapp 90 % der Grund- und Sekundar-I-Schulleitungen und 80 % der Gymnasialleitungen an, dass das Ziel des sozialen Lernens bzw. der Persönlichkeitsentwicklung in der Ganztagskonzeption berücksichtigt ist (StEG 2019, S. 75–78). Allerdings geben deutlich weniger Schulen an, konkrete Angebote zum sozialen Lernen bereitzustellen (Werte zwischen 50–60 %; vgl. StEG 2019, S. 79–82).
- Bezüglich einer Verbesserung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in Ganztagschulen finden sich in StEG keine Items. Nahezu alle Ganztagschulen machen jedoch Angebote zu Sport und zu musisch-künstlerischen Aktivitäten (Werte > 90 %; vgl. StEG 2019, S. 79–82). Ob diese Angebote von Schulen eher dem Ziel einer Verbesserung der formellen Bildung, der informellen Bildung oder des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern zugeordnet werden, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass praktisch alle Ganztagschulen das Ziel einer verbesserten Vereinbarkeit von Beruf und Familie verfolgen, sie weisen – im Unterschied zu den Verlautbarungen der Länder – ausdrücklich darauf hin, dass sie eine verlässliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler anbieten wollen. Fast alle Ganztagschulen verfolgen auch das Ziel einer Verbesserung der nicht formellen Bildung, verstanden als soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung, nur die Hälfte der Schulleitungen gibt allerdings an, auch entsprechende Maßnahmen dafür zu organisieren. Das Ziel einer Verbesserung der formellen Bildung wird vermutlich vornehmlich an weiterführenden Ganztagschulen und dort mit schwerpunktmäßigem Blick auf die Behebung umschriebener Leistungsdefizite verfolgt (vgl. zu einer abweichenden Einschätzung Steinmann/Strietholt 2019, S. 288; Holtappels/Jarsinski/Rollett 2011). Auf Basis der vorgestellten Daten zur Angebotsstruktur an Ganztagschulen liegt der Schluss nahe, dass Schulen, sieht man von Hausaufgaben- und Förderangeboten ab, mit der überwiegenden Zahl der Ganztagsangebote keine bestimmten übergreifenden pädagogischen Zielsetzungen verbinden.

Ganztagschulen stehen gegenüber Halbtagschulen mehr Ressourcen zur Verfügung, um pädagogische Ziele zu erreichen: Schülerinnen und Schüler sind (im gebundenen Typ: alle) länger in der Schule anwesend, es stehen mehr Geld und/oder mehr Personalstunden zur Verfügung. Nur das Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist allerdings notwendig auf den Einsatz von mehr Personal angewiesen (das prinzipiell niedriger als Lehrkräfte qualifiziert und von daher, je nach gewünschtem Standard, auch kostengünstiger sein kann). Die Zieldimensionen Leistungsförderung, Verbesserung der informellen Bildung und des Wohlbefindens könnten auch über pädagogische und didaktische Veränderungen im Rahmen der Schulen regulär zur Verfügung stehenden Zeit- und Personalkontingente erreicht werden (vgl. auch Nerowski 2015, S. 58 f.). Theoretisch sollten diese drei Zieldimensionen jedoch über einen vermehrten Ressourceneinsatz, wie es an Ganztagschulen der Fall ist, besser erreicht werden können, wenn Schulen sie anstreben. Die zusätzliche Ressourcenzuteilung ist allerdings nicht sehr erheblich und Art und Umfang unterscheiden sich zwischen den Ländern: In Bremen kommen auf einen Klassenverband an einer Ganztagschule egal welcher Form beispielsweise jährlich ca. 10.520 € zusätzlich, in Sachsen-Anhalt sind es für die ‚offene‘ Form ca. 5.125 € (rechnerische Werte); Ganztagschulen in Brandenburg erhalten beispielsweise mindestens 24 Lehrerwochenstunden und 15–20 € pro Schülerin oder Schüler zusätzlich, in Thüringen sind es maximal 15 (Berkemeyer 2015, S. 180–184). Die Unterscheidung zwischen den Typen ‚gebunden‘, ‚teilgebunden‘ und ‚offen‘ stellt die Grundlage für die Bestimmungen der Länder für die Vergabe zusätzlicher Mittel dar (Nerowski 2015a, S. 25 f.).

Werden die mit der Ganztagschule verbundenen Ziele und Erwartungen erreicht?

Das Ziel einer zuverlässigen und bedarfsgerechten Betreuung beziehungsweise die Erwartung, dass die Ganztagschule einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf leistet, wird durch die Umwandlung von Halbtags- in Ganztagschulen offensichtlich erreicht, praktisch alle Schulen übernehmen dieses Ziel in ihr Konzept und stellen zumindest vermutlich in der Folge entsprechende Maßnahmen bereit (vgl. oben). Eine zuverlässige und bedarfsgerechte Betreuung von Kindern an Nachmittagen an mehreren Tagen der Woche kann, wie angedeutet, bei begrenztem Anspruch in Bezug auf weitere Ziele prinzipiell recht kostengünstig realisiert werden.

Eine Verbesserung der formellen Bildung von Schülerinnen und Schülern lässt sich mit einer bloßen Umwandlung von Halbtags- zu Ganztagschulen nicht erreichen, Effekte des Besuchs von Ganztagschulen auf Leistungen von

Schülerinnen und Schüler lassen sich zumindest nicht nachweisen (zum Beispiel Linberg et al. 2018, S. 1223; Kuhn/Fischer 2011, S. 224 f.). Allerdings können Zusammenhänge zwischen einer intensiven Teilnahme und der wahrgenommenen Qualität von Ganztagsangeboten einerseits und der Notenentwicklung andererseits aufgezeigt werden: Wenn Kinder mehrmals in der Woche an Ganztagsangeboten teilnehmen und / oder diese positiv bewerten, dann verbessern sich häufig ihre Noten (zum Beispiel Lindberg et al. 2018, S. 1223; Kuhn/Fischer 2011, S. 224 f.) Unter welchen Bedingungen Kinder aber intensiver an Ganztagsangeboten teilnehmen und sie die Qualität der Angebote positiv bewerten, ist nicht ganz klar: Freiwilligkeit und Erleben von Autonomie spielen eine Rolle (Fischer et al. 2016, S. 790 f.; Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 184 ff.), aber auch Faktoren wie elterliche Unterstützung und Kontrolle durch Eltern, Lehrkräfte oder Peers (vgl. Steiner/Fischer 2011, S. 197 ff.).

Ganztagschulen scheinen jedoch zumindest in der Tendenz einen positiven Einfluss auf die informelle Bildung von Schülerinnen und Schülern zu haben. Ganztags Schülerinnen und -schüler scheinen im Vergleich zu Halbtags Schülerinnen und -schülern beim Übergang in die weiterführende Schule (Klasse 7) durchschnittlich schneller höhere emotionale Fremdaufmerksamkeit und eine größere Sensibilität für ihre eigenen Emotionen zu entwickeln und sich insgesamt körperlich weniger aggressiv zu verhalten (Züchner/Fischer 2014, S. 354 unter Bezug auf PIN-Studie 2011). Eine Teilnahme an Ganztagsangeboten scheint generell mit einer Abnahme sozial unerwünschten Verhaltens und positiv erlebte Qualitäten im Ganztags scheinen mit sozialer Verantwortungsübernahme und besserer sozioemotionaler Entwicklung von Schülerinnen und Schülern einherzugehen (Sauerwein et al. 2018, S. 269 ff.). Allerdings gibt es auch Studien, die keine entsprechenden Effekte nachweisen können und Meta-Analysen und Übersichtsarbeiten im nordamerikanischen Raum stellen ebenfalls sowohl positive Effekte von ‚after-school-programs‘ auf das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern als auch keine oder sehr geringe Effekte fest. Insbesondere die (wahrgenommene) Qualität der außerunterrichtlichen Aktivitäten scheint (ebenfalls) für Effekte auf der Ebene der informellen Bildung bedeutsam zu sein (Sauerwein et al. 2018, S. 269 ff.). Auch Lehrkräfte, pädagogisches Personal und Eltern in Deutschland scheinen die Wirkung von Ganztagschulen eher im Bereich des sozialen Lernens als im Bereich der Schulleistungen zu sehen (Züchner/Fischer 2014).

Anhalte für eine Verbesserung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in Ganztagschulen finden sich wiederum nicht, der Besuch einer Ganztagschule alleine beeinflusst motivationale Variablen und emotionale Haltungen nicht. Auch differentielle Wirkungen zum Beispiel entlang von Kriterien der ethnischen oder sozialen Herkunft konnten nicht nachgewiesen werden (Fischer/Brümmer/Kuhn 2011, S. 229). Die Ganztagschule kann auch den üblichen Trend

zu einer Abnahme der Schulfreude und -zufriedenheit mit zunehmendem Lebensalter nicht beeinflussen (Fischer/Brümmer/Kuhn 2011, S. 229; Brümmer/Rollett/Fischer 2011, S. 184). Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass sich eine hohe wahrgenommene Qualität der Angebote und insbesondere die sogenannte „Prozessqualität“ (Autonomie-, Kompetenz-, Beziehungserleben) positiv auf das schulische Wohlbefinden auswirken (Fischer/Brümmer/Kuhn 2011, S. 241 ff.; für „school attachment“ vgl. Fischer/Theis 2014, S. 69 f.).

Ganztagschule und Leseförderung

Ganztagschulen in Deutschland ermöglichen eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und sie scheinen das informelle (soziale) Lernen von Schülerinnen und Schülern zu begünstigen. Eine Verbesserung des formellen Lernens beziehungsweise einen Ausgleich herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen und eine Verbesserung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in der Schule konnten bislang nicht nachgewiesen werden. Ohne Hypothesen zu Ursachen benennen zu wollen, warum Ganztagschulen die mit ihnen verbundenen, vielfältig diskutierten Zieldimensionen nicht erreichen, lassen sich zusammenfassend charakteristische Aspekte des Umbauprozesses zu Ganztagschulen hervorheben: Bund und Länder verbinden mit dem Ganztags tag offensichtlich nur bedingt spezifische Zielsetzungen, wertend formuliert ließe sich sagen, dass in der Bildungsadministration ein „konzeptionelles Defizit“ (Rauschenbach 2015, S. 12) in Bezug auf den Ganztags herrscht: Zwar benennen die Länder mehr oder weniger allgemeine Ziele von Ganztagschulen (vgl. oben), darauf aufsetzende Standards, abgestimmte Steuerungsmechanismen und/oder spezifische Unterstützungsmaßnahmen bestimmen sie aber nicht. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Ganztags wird insofern weitestgehend der einzelnen Ganztagschule überlassen und sie ist folglich „stark vom Engagement Einzelner abhängig“ (vgl. Rauschenbach 2015, S. 13). In Folge dieses (nun deskriptiv gemeinten) Steuerungsdefizits hat sich im Umbauprozess sozusagen eine maximale Vielfalt im Umgang mit dem Ganztagsangebot etabliert. Diese Vielfalt kann als Ausdruck beteiligungsorientierter Formen der Gestaltung lokaler Bildungsangebote oder als Ausdruck von Beliebigkeit jenseits fachlicher und sozialpädagogischer Standards verstanden werden. Bedingt durch die insgesamt vermutlich eher knappe Zuteilung zusätzlicher materieller Ressourcen (Geld, Lehrkraftstunden) sind Schulen auf eigenständige, schnelle Planungsprozesse und vermutlich häufig auf (auch: kostengünstige) Kooperationen mit externen Akteuren angewiesen, die tendenziell nicht zu (wie auch immer zu verstehenden) kohärenten Angeboten für den Ganztags führen dürften (die freilich nur vor dem Hintergrund spezifischer Zielsetzungen überhaupt wünschenswert erscheinen).

Die Situation im Ganztag zusammenfassend ließe sich daher formulieren: Weil Ganztagschule in Deutschland seitens der Bildungsadministration als ein Möglichkeitsraum (Nerowski 2015c, S. 38 f.) angelegt ist, hängt ein im Sinne des Erreichens spezifischer Zieldimensionen erfolgreicher Einsatz zusätzlicher Mittel an den Bemühungen Einzelner, die diesen Möglichkeitsraum gestalten sollen und müssen.

Auch bezogen auf Lesekompetenzentwicklung lassen sich generell keine Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen ausmachen, eine Teilnahme an Angeboten zur Leseförderung im Ganztag scheint Lesemotivationen, Leseselbstkonzept und Leseverstehen nicht zu verbessern (Strietholt et al. 2015; Radisch/Klieme/Bos 2006). Eine freiwillige Teilnahme an solchen Angeboten hingegen scheint wiederum mit einer Verbesserung von Lesemotivationen, Leseselbstkonzept und Leselernzielorientierung, nicht jedoch mit Leistung einherzugehen (Fischer et al. 2016, S. 790 f.). Welche Faktoren diese Verbesserungen bewirken, kann auf Basis von Daten zum Ganztag wiederum aktuell nicht beantwortet werden (Fischer et al. 2016, S. 790 f.), in der StEG-S-Berichterstattung wird lediglich vermutet, dass (wahrgenommene) Angebotsqualität, Teilnahmeintensität und -dauer für die Wirksamkeit von Lesefördermaßnahmen ausschlaggebend sind (vgl. zu allgemeinen Faktoren, die eine Leistungsverbesserung begünstigen, auch oben).

Aus lesedidaktischer Sicht erscheint es eingängig, dass insbesondere schwache Leserinnen und Leser ihre Lesekompetenzen überwiegend nur durch gezielt eingesetzte, nachhaltige Lesefördermaßnahmen, die eine hohe Umsetzungsqualität aufweisen, deutlich verbessern dürften. Der vorliegende Band geht Fragen nach, wie Leseförderung in der Ganztagschule (im Sinne eines gegenüber der Halbtagschule deutlich erweiterten Möglichkeitsraums) so gestaltet werden kann, dass Aussicht besteht, insbesondere schwache Leserinnen und Leser in ihrer Lesekompetenzentwicklung optimal zu unterstützen. Die im Ganztag zusätzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen können prinzipiell als eine unterstützende Bedingung für Leseförderung angesehen werden – eine hinreichende Bedingung sind sie, wie dargestellt sicher nicht. Leseförderung ließe sich dem Prinzip nach auch im regulären Unterricht oder in nicht an den Ganztag gebundenen außerunterrichtlichen Formate umsetzen. Der Band soll insofern auch dazu beitragen, zwischen notwendigen und unterstützenden Aktivitäten zur Leseförderung innerhalb und außerhalb der formalen Unterrichtszeiten besser unterscheiden zu können. Denn Ganztagschulen müssen entscheiden, ob und wie sie zusätzliche Ressourcen, auch vor dem Hintergrund konkurrierender Zielsetzungen für den Ganztag, für die Leseförderung einsetzen wollen und Halbtagschulen können gegebenenfalls überlegen, wie sie Leseförderung im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel realisieren wollen.

Umsetzung von Leseförderung an Schulen; Leitfragen

Wie dargestellt und auch in der Zusammenschau einiger Beiträge deutlich wird (vgl. Bertschi-Kaufmann; Rosebrock; Lubert, Kral in diesem Band), wurden in den letzten 20 Jahren in Deutschland zwar Einzelmaßnahmen für die Förderung des Lesens entwickelt, Programme oder Konzeptionen der Leseförderung, die es ermöglichen, dass Schülerinnen und Schüler adaptiv über mehrere Schuljahre durch regelmäßige, variantenreiche Übungsmöglichkeiten in der Lesekompetenzentwicklung unterstützt werden, sind bislang offensichtlich seltener vorgeschlagen worden. Auch die Curricula der Länder bieten überwiegend wenig Orientierung für die Gestaltung von Leseförderung, systematische Leseförderung scheint auch kein Bestandteil der zweiten Ausbildungsphase zu sein. Eine erfolgsversprechende Leseförderung scheint in der Regel bislang auch kein selbstverständlicher Bestandteil des Schulunterrichts zu sein.

Schulen müssen komplexe, langfristige Lesefördermaßnahmen gegebenenfalls für sich alleine entwickeln und sie können dabei auf nur vergleichsweise wenig konkrete Unterstützung zurückgreifen. Das bedeutet für Schulen ein wenig effizientes Procedere, denn Schulen müssen das Lesefördermodell sozusagen jeweils für sich neu erfinden (vgl. für den Aufwand, der mit der Einführung von Leseförderung verbunden ist, die Beiträge von Lubert/Kral; Kraft/Jörgens; Jörgens/Sander/Werner; für den Gedanken einer Vernetzung in der Leseförderung den Beitrag von Lubert/Kral in diesem Band). Im Rahmen dieser Einleitung kann ein Modell zur Implementation von Leseförderung an Schulen, das Unterschiede in den Lesefähigkeiten von Schülerinnen und Schülern differenziert berücksichtigt und darauf abzielt, Leseförderung als einen selbstverständlichen, integrativen Bestandteil schulischer Arbeit zu verankern, nicht geleistet werden. Auf Basis der hier versammelten Beiträge sollen abschließend jedoch einige Leitfragen für die Umsetzung von Lesefördermaßnahmen an Schulen formuliert werden, die Schulen in der Umsetzung von Leseförderung (im Ganztage) unterstützen können. Diese Leitfragen können auch als ein weiterer Ansatz bzw. als Ergänzung zu bestehenden (Meta)Modellen kontinuierlicher Leseförderung (zum Beispiel Garbe/Holle/Jesch 2009) angesehen werden. Die Leitfragen berücksichtigen systemische und systematische Aspekte von Leseförderung an Schulen, ohne jedoch intern sonderlich systematisch strukturiert zu sein – dies kann auch als ein Hinweis auf Arbeiten in der Lesedidaktik angesehen werden, die noch fortzuführen wären.

Zielgruppe, Extension:

- Sollen Lesefördermaßnahmen für eine spezifische Gruppe von oder differenziert für alle Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden?

Zieldimensionen:

- Sollen Lesefördermaßnahmen am Ziel einer verbesserten formellen Bildung, einer verbesserten informellen Bildung oder/und einem verbesserten Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler orientiert sein? Anders gefragt: Soll sich die Ausrichtung von Lesefördermaßnahmen an kognitiven Kompetenz- oder Fähigkeitszielen orientieren oder/und an Zielgrößen wie Partizipation, sozialem Lernen, subjektiver Zufriedenheit, Freude und Genuss?
- Wenn das vorrangige Ziel eine Verbesserung der formellen Bildung benachteiligter Schülerinnen und Schüler sein soll (vgl. Zielgruppe), sollen Lesefördermaßnahmen eher auf eine Verminderung von Unterschieden in den Bildungsvoraussetzungen (im Sinne einer Herstellung gleicher Fähigkeiten für alle) oder auf eine Sicherung eines lesebezogenen Bildungsminimums also eines Bildungsstandards abzielen? Was wären praktisch gesehen die Differenzen?

Didaktische Dimensionen, Qualität:

- Soll Leseförderung eher isoliert im Sinne spezifischer Einzelmaßnahmen konzipiert oder soll ein mehrere Klassenstufen oder gar die Schule übergreifendes und verschiedene Kompetenzdimensionen umfassendes Gesamtkonzept im Sinne von aufeinander folgenden Maßnahmen erarbeitet werden? Wie ist der Bezug der Fördermaßnahmen zu den Zieldimensionen (vgl. oben)? Wenn eine Folge von Fördermaßnahmen geplant ist: In welchem Verhältnis stehen die (Zieldimensionen der) verschiedenen Fördermaßnahmen zueinander, wie werden Übergänge modelliert?
- Sollen Lesefördermaßnahmen relativ einheitlich in mehr oder weniger leistungshomogenen Gruppen oder intern differenzierend in leistungsheterogenen Gruppen stattfinden?
- Sollen die einzelnen Lesefördermaßnahmen bei der Übung von Teilfertigkeiten ansetzen bzw. auf sie abzielen (im Sinne von Trainings, Wissensvermittlung etc.) oder sollen sie ganzheitlich ansetzen und (immer auch) Texterfahrungen (Kontexte, Inhalte) einbeziehen oder anzielen? Wenn beide Optionen innerhalb einzelner Fördermaßnahmen umgesetzt werden sollen: Wie sehen Reihungen aus, wie ggf. Verbindungen und Bezüge?
- Wie häufig finden (welche) Lesefördermaßnahmen statt (Frequenz), wie lange pro Einheit, wie lange insgesamt bzw. wann endet eine Teilnahme an bestimmten Maßnahmen für Einzelne?
- Sollen einzelne Lesefördermaßnahmen das soziale Umfeld von Kindern einbeziehen? Inwiefern und wie?
- Sollen Kinder mit einem anderen Erstsprachhintergrund und Schwierigkeiten im Deutschen zusätzlich zur Teilnahme an Lesefördermaßnahmen

Sprachförderung erhalten? Wenn ja, integriert in die Lesefördermaßnahme oder gesondert?

- Wie wird der Erfolg von Maßnahmen (begleitend, abschließend, für einzelne Schülerinnen und Schüler, summativ etc.) bestimmt?

Organisationsprozess, Umsetzung:

- Wie werden Lesefördermaßnahmen an einer Schule entwickelt und eingerichtet: eher „top down“, zum Beispiel über die Schulleitung oder über intern abgestellte oder externe Expertinnen und Experten; eher „bottom up“, zum Beispiel aus einem Kreis von Kolleginnen und Kollegen heraus; eher in einem Wechselspiel oder eher in einem gemeinsamen Prozess aus Expertise (zum Beispiel Schulleitung, Expertenkollegen und -kolleginnen; externe Expertise) und Beratung im Kolleginnen- und Kollegen-Kreis. Wer ist beteiligt und wie werden jeweils Kolleginnen und Kollegen eingebunden, die nicht an den Planungen beteiligt sind, aber Lesefördermaßnahmen durchführen wollen oder sollen?
- Soll Leseförderung innerhalb und/oder außerhalb des Unterrichts stattfinden? Wenn innerhalb des Unterrichts: nur im Deutschunterricht oder fächerübergreifend und wenn fächerübergreifend in welchen Fächern, welche Maßnahmen werden auf welche Fächer verteilt und wie wird ein Fachbezug gestaltet? Wenn außerunterrichtlich: soll die Teilnahme freiwillig oder obligatorisch sein; wie wird der Zugang gestaltet und/oder beschränkt; welche Voraussetzungen müssen Schülerinnen und Schüler mitbringen und wie werden sie diagnostiziert?
- Sollen Lesefördermaßnahmen von geschulten Personen oder von allen Kolleginnen und Kollegen durchgeführt werden? Welche Anforderungen wären gegebenenfalls zu stellen, welche Qualifikationen sollten erworben werden? Und sollen sie vorausgesetzt werden oder kann eine Schulung „on the job“ stattfinden? Wie wird ggf. die Teilnahme an Fortbildung zu Leseförderung organisiert und wer nimmt teil?
- Sollen Lesefördermaßnahmen durch die Schule, in Kooperation mit oder ausschließlich durch außerschulische Partner gestaltet werden? Welche Kriterien wären an Kooperationen oder die Auslagerung anzulegen, welche Aspekte von Kooperation erscheinen vielversprechend?

Literatur

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillman, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. PISA. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Bayern Grundschule: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule> (Abfrage: 17.01.2022).

Bayern Mittelschule: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule> (Abfrage: 17.01.2022).

Bayern Realschule: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/realschule> (Abfrage: 17.01.2022).

- Berkemeyer, Nils (2015): Ausbau von Ganzttagsschulen. Regelungen und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Ausbau_von_Ganzttagsschulen.pdf (Abfrage: 01.05.2020).
- BMBF (2019): PISA 2018: Deutschland stabil über OECD-Durchschnitt. Unser Anspruch muss mehr sein: zukünftig weitere Anstrengungen nötig. Pressemitteilung 149/2019. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/pisa-2018-deutschland-stabil-ueber-oecd-durchschnitt.html> (Abfrage: 12.01.2022).
- Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Goy, Martin (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann, S. 13–28.
- Bremerich-Vos, Albert/Wendt, Heike/Bos, Wilfried (2017): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann, S. 79–142.
- Bremerich-Vos, Albert/Stahns, Ruven/Hussmann, Anke/Schurig Michael (2017): Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann, S. 279–296.
- Brümmer, Felix/Rollett, Wolfram/Fischer, Natalie (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Juventa, S. 162–186.
- Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2016): Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 757–759.
- Deutscher Bundestag (2021): Deutscher Bundestag. Drucksache 20/190.20. Wahlperiode. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Ganztagsfinanzierungsgesetzes und des Ganztagsfinanzhilfegesetzes. <https://dserver.bundestag.de/btd/20/001/2000190.pdf> (Abfrage: 06.12.2021).
- Fischer, Natalie/Brümmer, Felix/Kuhn, Hans Peter (2011): Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Juventa. S. 227–245.
- Fischer, Natalie/Sauerwein, Markus/Theis, Désirée/Wolgast, Anett (2016): Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 780–796.
- Fischer, Natalie/Theis, Désirée (2014): Quality of Extracurricular Activities: Considering developmental changes in the impact on school attachment and achievement. In: Journal for educational Research online 6, H. 3, S. 54–75.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2016): Bildungsplan Grundschule Deutsch. <https://www.hamburg.de/contentblob/2481792/b1b3f7d8b4f4976d27d1fd6fea7e9d2c/data/deutsch-gs.pdf> (Abfrage: 12.01.2022).
- Ganztagsschulverband (2002): Programmatik des Ganztagsschulverbandes. <https://www.ganztags-schulverband.de/media/2002-programmatik-gtsv.pdf> (Abfrage: 12.01.2022).
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (2009): Texte Lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lese-sozialisation. Schöningh und Paderborn: UTB.
- Garbe, Christine (2013): Literarische Sozialisation – Mediensozialisation. In: Frederking, Volker/Hunke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 23–42.

- Hessisches Kultusministerium a (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf (Abfrage: 12.01.2022).
- Hessisches Kultusministerium b (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Hauptschule. Deutsch. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_deutsch_hauptschule.pdf (Abfrage: 12.01.2022).
- Hessisches Kultusministerium c (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Primarstufe. Deutsch. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kc_deutsch_prst_2011_1.pdf (Abfrage: 12.01.2022).
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster und New York: Waxmann, S. 113–152.
- Hofer, Sarah/Holzberger, Doris/Heine, Jörg-Hendrik/Reinhold, Frank/Schiepe-Tiska, Anja/Weis, Mirjam/Reiss, Kristina (2019): Schulische Lerngelegenheiten zur Sprach- und Leseförderung im Kontext der Digitalisierung. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann, S. 111–128.
- Holtappels/Heinz Günter/Jarsinski, Stephan/Rollett, Wolfram (2011): Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen. Entwicklung von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Juventa, S. 97–119.
- Holtappels, Heinz Günter/Rollett, Wolfram (2009): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (Beiheft), S. 18–40.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Niess, Ferdinand (1993): Lesesozialisation: eine Studie der Bertelsmann Stiftung. 1. Leseklima in der Familie. Guetersloh: Verlag Bertelsmann- Stiftung.
- IZBB 09.12.2021: Investigationsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ <https://www.ganztagschulen.org/de/service/izbb-programm/das-investitionsprogramm-zukunft-bildung-und-betreuung-izbb.html> (Abfrage: 17.01.2022).
- Jörgens, Moritz/Rosebrock, Cornelia (2012): Die Bedeutung des eigenständigen Lesens für die Ausbildung von Literalität bei schwachen LeserInnen. In: Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme (Arbeitskreis Literaturdidaktik im Symposion). Freiburg im Breisgau: Filibach, S. 211–234.
- KMK (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss der KMK vom 15.10.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Abfrage: 01.12.2021).
- KMK (2006): Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf (Abfrage: 01.05.2020).
- KMK (2015): Ganztagschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf (Abfrage: 01.05.2020).
- KMK (2020): Allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014 bis 2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf (Abfrage: 01.05.2020).
- Köller, Olaf (2020): Die fetten Jahre sind vorbei. PISA-Leistungen der 15-Jährigen in Deutschland sinken. In: Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung 51, H.1, S. 8–11.
- Krelle, Michael (2015): Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 1, S. 1–27.

- Krug, Ulrike/Nix, Daniel (2017): Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kuhn, Hans Peter/Fischer, Natalie (2011): Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Juventa, S. 207–226.
- Lauer-Schmaltz, Marie/Rosebrock, Cornelia/Gold, Andreas (2014): Lautlesestandem in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. In: Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 19, H. 37, S. 44–61.
- Lesen in Deutschland: <https://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php>. (Abfrage: 07.12.2021).
- Linberg, Tobias/Struck, Olaf/Bäumer, Thomas (2018): Vorzug Ganztagschule? Zusammenhänge mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Lesen und Mathematik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 21, S. 1205–1227.
- Mol, Suzanne/Bus, Adriana (2011): To Read or Not to Read. A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. In: Psychological Bulletin 137, H. 2, S. 267–296.
- Munser-Kiefer, Meike (2014): Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien (Empirische Erziehungswissenschaften, Bd. 40). Münster und New York: Waxmann.
- Naumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster und New York: Waxmann, S. 23–72.
- Nerowski, Christian (2015a): Der Begriff Ganztagschule und seine Differenzierungen. In: Rah, Sybille/Rabenstein, Kerstin/Nerowski, Christian (Hrsg.): Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. (Bildungswissen Lehramt, Bd. 28). Weinheim und Basel: Beltz, S. 14–37.
- Nerowski, Christian (2015b): Erwartungen an Ganztagschulen. In: Rah, Sybille/Rabenstein, Kerstin/Nerowski, Christian (Hrsg.): Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. (Bildungswissen Lehramt, Bd. 28). Weinheim und Basel: Beltz, S. 38–64.
- Nerowski, Christian (2015c): Die Grenzen der Schule. Eine handlungstheoretische Präzisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nerowski, Christian (2018): Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 21, H. 3, S. 441–464. doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x
- Nix, Daniel (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht (Dissertation). Weinheim und München: Juventa.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (2016): Lesefördermaßnahmen zwischen Gelingensbedingungen und Implementierungshindernissen: Lessons learned, lessons yet to learn. In: Dies. (Hrsg.): Implementation von Lesefördermaßnahmen: Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse. Münster und New York: Waxmann. S. 123–148.
- Pieper, Irene (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kasper Heinrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 87–147.
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard/Bos, Wilfried (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, S. 30–50.
- Rauschenbach, Thomas (2015): Zukunftsstrategie Bildung? Die genutzten und ungenutzten Potenziale kommunaler Bildungspolitik. Vortrag auf der Duisburger Bildungskonferenz am 22.05.2015 in Duisburg. https://www.stadt-duisburg.eu/microsites/bildungsregion_duisburg/struktur/bildungskonferenz-am-22.mai-2015.php.media/77926/Referat_Prof._Dr._Rauschenbach_Bildungskonferenz_Duisburg_2015.pdf (Abfrage: 11.01.2022).
- Reutzel, Ray/Jones, Cindy/Fawson, Parker/Smith, John (2008): Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! In: The Reading Teacher 62, H. 3, S. 194–207. DOI:10.1598/RT.62.3.2

- Riecke-Baulecke, Thomas (2020): editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 5.
- Rieckmann, Carola/Jörgens, Moritz/Rosebrock, Cornelia (2013): Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen? In: IDE-Informationen zur Deutschdidaktik 37, H. 1, S. 87–98.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8. Auflage. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sauerwein, Markus/Lossen, Karin/Theis, Désirée/Rollett, Wolfram/Fischer, Natalie (2018): Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer VS. S. 269–288.
- Scherf, Daniel (2013). Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02477-2>
- Scherf, Daniel (2016): Implementationskulturen: Ermöglichungs- und Begrenzungsräume individuellen innovativen Handelns. In: Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (Hrsg.): Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse. Münster und New York: Waxmann, S. 23–50.
- StEG (2019): Ganztagschule 2017/18: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/bericht-ganztagschulen-2017-2018 (Abfrage: 01.05.2020).
- Steiner, Christine/Fischer, Natalie (2011): Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, H. 3, S. 185–203.
- Steinmann, Isa/Strietholt, Rolf (2019): Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, H. 2, S. 285–306.
- Strietholt, Rolf/Manitius, Veronika/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (2015): Bildung und Bildungsgleichheit an Halb- und Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, H. 4, S. 737–761. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>
- Schoenbach, Ruth/Greenleaf, Cynthia/Cziko, Christine/Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen.
- Teerling, Annika/Asseburg, Regine/Igler, Jennifer/Schlitter, Theresa/Ohle-Peters, Annika/Köller, Olaf/McElvany, Nele (2018): BiSS-EvalLesen. Bildung durch Sprache und Schrift – Evaluation von Konzepten und Maßnahmen der fachübergreifenden Leseförderung im Primarbereich. In: Henschel, Sofie/Gentrup, Sarah/Beck, Luna/Stanat, Petra (Hrsg.): Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium, S. 50–53.
- Unterberg, Swantje (2019): Ganztagschulen zahlen sich aus – auch für den Staat. In: SPIEGEL Panorama vom 23.03.2019. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ganztagschulen-kinder-und-eltern-profitieren-a-1259135.html> (Abfrage: 25.12.2021).
- VERA-BISS (o.J.): Projekt Vera-Biss. <https://www.iqb.hu-berlin.de/research/dm/VERA-BISS>. (Abfrage: 07.11.2021).
- vbw – Vereinigung der bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten. Münster und New York: Waxmann.
- Weis, Mirjam/Doroganova, Anastasia/Hahnel, Carolin/Becker-Mrotzek, Michael/Lindauer, Thomas/Artelt, Cordula/Reiss, Kristina (2019a): Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann, S. 47–80.
- Weis, Mirjam/Müller, Katharina/Mang, Julia/Heine, Jörg-Henrik/Mahler, Nicole/Reiss, Kristina (2019b): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann, S. 129–163.
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen. Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 2, S. 349–367.