

Erfolgreiche Förderung der Lesekompetenz

Ein Programm zur Schulung der Leseflüssigkeit und des Textverstehens

Lesekompetenz ist entscheidend für die Entwicklung von Lernkompetenz. Aber wie erkenne ich schwache Leserinnen und Leser? Wie kann Leseflüssigkeit und Textverstehen in den Jahrgängen 5 und 6 systematisch gefördert werden? Und wie lässt sich dazu ein Programm in der eigenen Schule implementieren? Ludger Brüning und Tobias Saum haben an ihrer Schule ein Konzept mit Kolleginnen und Kollegen entwickelt, eingeführt und erprobt.

LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM

Wenn Schüler nicht richtig lesen können, werden sie nicht erfolgreich lernen. Denn Texte spielen beim Lernen eine zentrale Rolle. Lesekompetenz ist also entscheidend für die Entwicklung der Lernfähigkeit. Viele Lehrkräfte erfahren tagtäglich die Vielzahl von Problemen, die durch unzureichende Lesekompetenz entstehen. Denn Schüler, die nicht ausreichend lesen können, vermögen nicht, dem Unterricht zu folgen; vielleicht beginnen sie zu stören, vielleicht entwickeln sie Schulunlust. Daher muss die Schule der Entwicklung der Lesekompetenz eine hohe Priorität beimessen.

Was wissen wir über die Lesekompetenz unserer Schüler?

Nach der letzten PISA-Studie (2015) befinden sich 16 % der aller Schüler auf der Lesekompetenzstufe 1 (Reiss u. a. 2016, S. 266). Der Anteil hat sich seit 2009 nicht signifikant verändert. Viele Jugendliche sind also ungenügend auf die schriftbasierten Anforderungen des Alltags vorbereitet. Entsprechend hoch liegt die Zahl der funktionalen Analphabeten in

Deutschland: bei 14,5 Prozent der erwachsenen Bevölkerung beziehungsweise bei 7,5 Millionen Menschen. Dabei handelt es sich nicht vornehmlich um Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte. Bei der Mehrheit der funktionalen Analphabeten (58 Prozent) ist Deutsch die Muttersprache.¹

Hinzu kommt, dass es nahezu allen Lehrkräften große Mühe bereitet, die schwachen Leser in der Klasse zu erkennen: Nur elf Prozent der in der ersten PISA-Studie befragten Lehrkräfte haben die eigenen Schüler als »schlechte Leser« erkannt (Steffens 2002, S. 22). Das heißt: Nur jedes zehnte Kind wird zutreffend eingeschätzt. Verlässliche Diagnosen sind aber die Voraussetzung für die Förderung.

Wirksame Leseförderung

Was können Schulen tun, um die Lesekompetenz ihrer Schüler wirksam zu fördern? Zunächst sollte die Leseförderung sich an Verfahren orientieren, deren Wirksamkeit nachgewiesen ist. Darüber hinaus sollte die Leseförderung systematisch durchgeführt und in das schulinterne Curriculum integriert werden, damit die

Förderung der Lesekompetenz nicht vom einzelnen Lehrer abhängt. Ist ein solches Programm intelligent aufgebaut und wird es über einen längeren Zeitraum durchgeführt, dann verspricht es nachhaltigen Erfolg.

Erwerb von Lesekompetenz

Bei der Leseförderung muss berücksichtigt werden, dass der Aufbau von Lesekompetenz in drei Phasen erfolgt: 1. Erwerb der Laut-Buchstaben-Beziehung und sog. silbengesteuertes Lesen. 2. Erwerb der Leseflüssigkeit. 3. Erwerb der Fähigkeit, Texte inhaltlich zu erschließen

Erst wenn die Leseflüssigkeit ausreichend ausgeprägt ist, ist der mentale Arbeitsspeicher frei, um sich mit dem Inhalt des Textes zu beschäftigen. Die kognitiven Anstrengungen, die schwache Leser für das Entschlüsseln der Wörter aufwenden, machen ihnen eine Konstruktion des Textsinns unmöglich. Wer lange Zeit zum Entschlüsseln braucht, der verliert die Motivation zum Lesen; denn erst durch den Sinn des Textes wird Lesen interessant.

Meist wird davon ausgegangen, dass Schüler am Ende der Grundschulzeit über eine ausreichende Le-

seflüssigkeit verfügen. Das ist ein folgenschwerer Fehlschluss. Er führt dazu, dass ab der Sekundarstufe vorwiegend Lesestrategieverfahren zur Texterschließung eingeübt werden. Kinder, die keine ausreichende Leseflüssigkeit besitzen, können davon aber nicht profitieren. Sie kommen in kaum einem Fach mit, weil sie nur mit dem Entziffern der Wörter beschäftigt sind und den Textinhalt nicht verstehen können. Daraus ergibt sich die zentrale Forderung an ein Programm zur Leseförderung: Die Leseflüssigkeit muss intensiv geübt werden, und zwar so lange, bis jeder Schüler flüssig lesen kann.

Darauf aufbauend können Lesestrategien eingeübt werden, und zwar elaborative, reduktive und metakognitive Strategien. In der schulischen Arbeit werden häufig die reduktiven Strategien besonders betont: Schlüsselwörter unterstreichen, Abschnitte zusammenfassen, Inhaltsangaben schreiben, logische Zusammenhänge erkennen. Damit die Schüler aber Texte mit ihrem Vorwissen verbinden und in ihr mentales Modell der Welt integrieren können, müssen auch elaborative Strategien angewandt werden: Vorstellungen zum Text bilden, Texte mit eigenen Erfahrungen anreichern, Schlussfolgerungen ziehen, Beziehungen zwischen Text und Wirklichkeit herstellen. Und mithilfe von metakognitiven Strategien lernen die Schüler ihr eigenes Verstehen zu kontrollieren und ihr Lesen zu steuern.

Aufbau eines Programms zur Leseförderung

In dem hier vorgestellten Programm werden zunächst Methoden zur Förderung der Leseflüssigkeit systematisch und regelmäßig im Unterricht eingesetzt. Anschließend werden nach und nach Methoden zur Texterschließung eingeführt. Dabei wird dergestalt differenziert, dass jeder Schüler zuerst lernt, flüssig zu lesen, bevor er lernt, Lesestrategien einzusetzen.

Bei allen Methoden werden Formen des kooperativen Lernens eingesetzt. Zur Einübung der Leseflüssigkeit werden Schülerpaare gebildet, die über einen Zeitraum von mehreren Wochen oder Monaten miteinander (laut) lesen. In einer späteren Phase des Programms werden dann auch Methoden des Textverstehens

1. Jedes Schülerpaar (Sportler und Trainer) schaut gemeinsam in *ein* Exemplar des Textes. Beide zählen an (eins, zwei, drei) und lesen im Chor (halb)laut los.
2. Wenn ein *Lesefehler* gemacht wird und keine Selbstkorrektur folgt, verbessert der Trainer und markiert das Fehlerwort. Sie setzen neu an und lesen gemeinsam weiter.
3. Wenn kein Fehler gemacht wird, *lobt* der Trainer den Sportler.
4. Wenn ein *unbekanntes Wort* vorkommt, versuchen sie es zu klären oder fragen die Lehrerin.
5. Wenn sich der Sportler sicher fühlt, gibt er ein *»Allein-Lese-Zeichen«*. Wenn ein unkorrigierter Fehler vorkommt, wird er korrigiert.
6. Der Text wird insgesamt *viermal* im Tandem gelesen. So haben die schwachen Schüler ausreichend Übungsgelegenheiten und sie merken, dass sie von Mal zu Mal besser werden.

Abb. 1: Chorisches Lesen

eingesetzt, bei denen Schüler in einer Gruppe zusammenarbeiten.

Jahrgang 5

In Jahrgang 5 wird zunächst die *Leseflüssigkeit* gefördert. Dabei werden am Anfang und in regelmäßigen Abständen die Fortschritte überprüft.

1. *Diagnose*: Mit Hilfe des Stolperwörtertests² wird erhoben, wie schnell die Schüler lesen können. Der Test besteht aus 60 Sätzen. In jedem Satz gibt es ein Wort, das nicht passt. Dieses Wort müssen die Schüler durchstreichen. Dadurch erkennt man, ob die Schüler den Satz auch verstanden haben. Die Schüler haben vier Minuten Zeit, um möglichst viele Wörter zu lesen und in ihnen das falsche Wort zu erkennen. Der Test liefert so einen Einblick in die Lesegenauigkeit (Anzahl der fehlerhaft bearbeiteten Sätze) und gibt Informationen zum Lesetempo (Anzahl der bearbeiteten bzw. richtigen Sätze). Innerhalb der 4. Klasse werden im Durchschnitt 32,4 Sätze richtig gelesen. Zu den schwachen Lesern gehören in der vierten Klasse alle Kinder, die weniger als 24 Sätze richtig lesen. Fünftklässler, die in vier Minuten nur 33 von 60 Sätzen des Stolperwörtertests richtig lösen, verfügen also noch nicht über eine angemessene Leseflüssigkeit.

2. *Bildung von Paaren*: Die Schüler werden entsprechend ihrer Leseleistung in eine Rangordnung gebracht. Dann wird die Klasse (28 SuS) in zwei Teilgruppen geteilt: Gruppe der eher starken Leser: 1 bis 14 und Gruppe der eher schwachen Leser: 15 bis 28.

Der stärkste Leser aus Gruppe 1 bildet ein Tandem mit dem stärksten Leser aus Gruppe 2. Der zweitstärkste Leser aus Gruppe 1 bildet ein Tandem mit dem zweitstärksten Schüler aus Gruppe 2 (d. i. Schüler 16) usw. Alle Paare bestehen so aus einem starken (Trainer) und einem schwachen Leser (Sportler). Der Leistungsabstand innerhalb der Paare einer Klasse ist so annähernd gleich.

3. *Durchführung*: Zunächst wird das Chorisches Lesen (*Rosebrock u. a., 2011, S. 150*) eingeführt (zum Ablauf vgl. Abb. 1). Dabei lesen beide Schüler gleichzeitig. Der stärkere Schüler hilft, verbessert und ermutigt. Ein Abschnitt wird mehrmals gelesen; wenn der schwächere Schüler sich si-

Dass Schüler am Ende der Grundschulzeit über ausreichende Leseflüssigkeit verfügen, ist ein Fehlschluss.

cher fühlt, kann er signalisieren, dass er alleine lesen möchte. Das *Chorisches Lesen* wird zwei- bis dreimal wöchentlich ca. 20 Minuten über einen Zeitraum von drei Monaten durchgeführt. Bei der Einführung demonstriert der Lehrer mit einem Schüler, wie man dem Lesenden Rückmeldung und Hilfestellung gibt. Man kann auch ein Lehrvideo (*Rosebrock u. a. 2011*) zur Einführung nutzen.

4. *Überprüfung des Lernerfolgs*: Nach drei Monaten erfolgt eine zweite Diagnose mit einem anderen Stolperwörterlestest. Auf dieser Grundlage werden neue Paare gebildet.

1. Beide Schüler schauen gemeinsam in den Text. Partner A liest einen Abschnitt laut vor.
 - Partner B greift ein, wenn ein Satz stockend gelesen worden ist oder Fehler gemacht worden sind. Er macht Vorschläge zur Verbesserung, wenn sich der Lesende nicht selbst verbessert.
 - Partner A liest den betreffenden Satz so oft, bis er flüssig und sinnvoll betont gelesen ist.
2. Die Rollen wechseln beim nächsten Abschnitt.

Abb. 2: Wechselseitiges Vorlesen und Korrigieren

Der Lehrer bildet Paare, die gemeinsam einen Text erarbeiten. Jeder muss in der Lage sein, den Inhalt des Textes richtig wiederzugeben.

So geht es:

1. Schüler A liest den ersten Abschnitt vor. Schüler B liest nicht mit, sondern hört aufmerksam zu. Er fragt nach, wenn er etwas nicht versteht.
2. Schüler B fasst anschließend das Gehörte mit eigenen Worten zusammen und Partner A überprüft die Richtigkeit.
3. Die Rollen wechseln und Schüler B liest den 2. Abschnitt laut vor.
4. Schüler A fasst jetzt das Gehörte mit eigenen Worten zusammen und Partner B überprüft die Richtigkeit.
5. Die Rollen wechseln so bis zum Ende des Textes.
6. Jeder schreibt jetzt eine Zusammenfassung des Textes. Dabei kann er den Text benutzen.

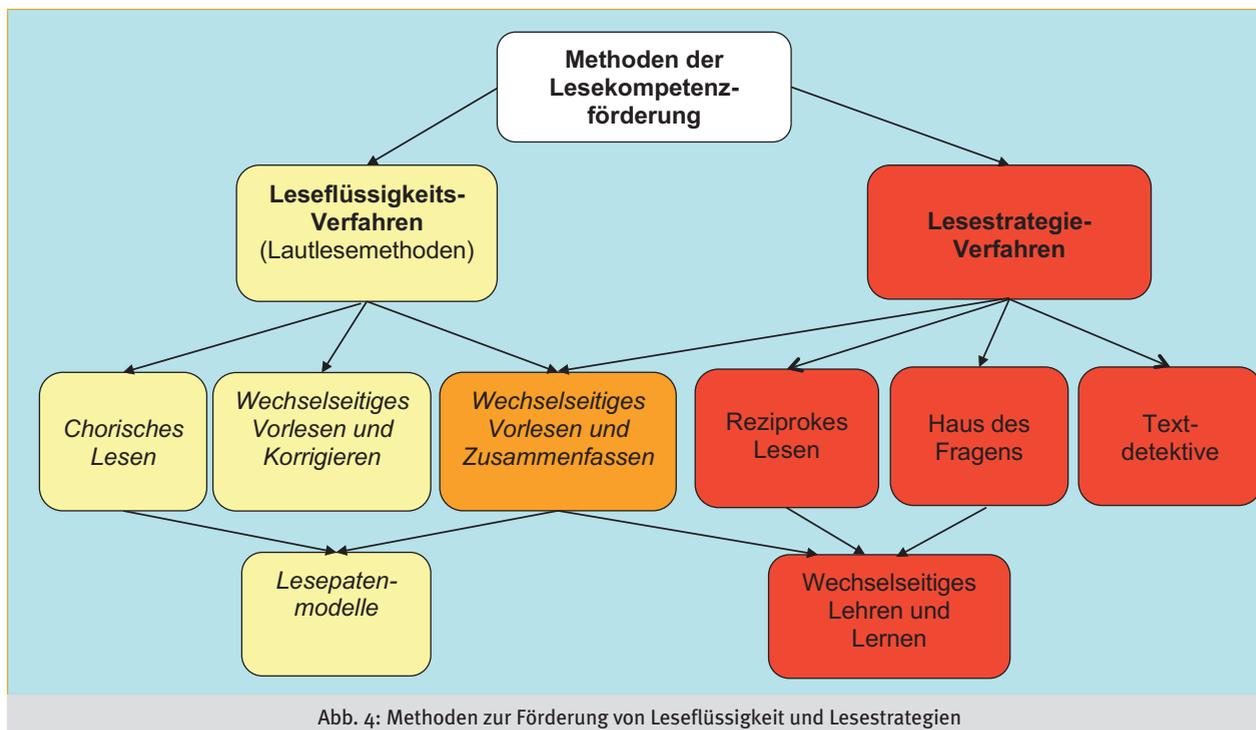
Hinweise

- *Leise lesen und laut vorlesen:* Aus der Leseforschung wissen wir, dass Leseanfänger vor allem in der ersten und zweiten Klasse auf lautes Lesen angewiesen sind, um den Sinn zu verstehen. Sobald sie aber lesen können, stellt das laute Lesen für den Vorlesenden eine zusätzliche Aufgabe dar, die das Sinnverstehen erschwert. Deshalb können die Schüler, die Schwierigkeiten beim Vorlesen haben, vor dem lauten Vorlesen zunächst die Gelegenheit erhalten, still zu lesen.
- Der andere Schüler könnte auch die Erlaubnis erhalten, den Text vorher leise zu lesen, wenn er noch Schwierigkeiten mit dem Zusammenfassen hat.
- *Differenzierung:* Wenn die Paare jeweils aus einem schwächeren und einem stärkeren Schüler zusammengesetzt werden, dann kann dergestalt differenziert werden, dass der schwächere Schüler längere Abschnitte und der stärkere kürzere Abschnitte liest. Dann kann der schwächere Leser vorrangig an seiner Leseflüssigkeit arbeiten und der stärkere wird durch das Zusammenfassen längerer Abschnitte herausgefordert.
- *Den Text mit dem eigenen Wissen verbinden:* Man kann die Aufgabe des Zusammenfassens erweitern, indem zusätzlich Assoziationen entwickelt werden sollen und dem Partner gesagt wird, womit man das bislang Gehörte bzw. Gelesene in Verbindung bringen kann. Je nach Schwerpunkt können hier weitere Lesestrategien ergänzt werden, die angewendet werden sollen, z.B. innere Bilder entwickeln, Inhalte umformulieren, reflektieren etc.

Abb. 3: Wechselseitiges Vorlesen und Zusammenfassen

5. *Weiterführung:* Wenn wir feststellen, dass einzelne Schülerpaare bereits über eine hohe Leseflüssigkeit verfügen, wird differenziert: Diese Paare führen nun *Wechselseitiges Vorlesen und Korrigieren* (zum Ablauf Abb. 2) durch. Dabei schauen

beide Schüler gemeinsam in einen Text und lesen sich abwechselnd vor. Derjenige, der zuhört, korrigiert, wenn der andere einen Fehler gemacht hat, sofern sich dieser nicht selbst verbessert. Paare, bei denen einer der beiden noch keine



ausreichende Leseflüssigkeit erworben hat, führen weiter das *Chorische Lesen* durch.

6. *Überprüfung des Lernerfolgs*: Der Lernerfolg wird nach drei Monaten erneut überprüft und es werden wieder neue Paare gebildet. Es können auch größere Abstände gewählt werden, da nur vier Fassungen des Stolperwörterlesetests vorliegen. Es können nach dem Muster aber auch eigene erstellt werden.

Jahrgang 6 und weitere Jahrgänge

In Jahrgang 6 wird dann das *Wechselseitige Vorlesen und Zusammenfassen* eingeführt (Hinweise zur Durchführung vgl. Abb. 3). Bei dieser Methode liest ein Schüler jeweils einen Abschnitt eines Textes vor und der andere muss den Inhalt wiedergeben. Beim nächsten Abschnitt wechseln die Rollen. Ziel der Methode ist, dass die Schüler folgende Kompetenzen schulen: flüssig lesen, betont vorlesen, genau zuhören, Gehörtes zusammenfassen, die Zusammenfassung überprüfen und leise sprechen. Die Lesetandems sollten weiterhin zwei- oder dreimal wöchentlich etwa 20 Minuten gemeinsam lesen.

Im Laufe der 6. Klasse und in den weiteren Jahrgängen kommen dann Methoden hinzu, bei denen Lesestrategien eingeübt werden:

- das *Textdetektive-Programm*: Dabei werden sieben Lesestrategien miteinander kombiniert und systematisch eingeübt (vgl. Gold 2007, S. 69–106).
- das *Reziproke Lesen*: Dabei werden vier Strategien im Verfahren des wechselseitigen Lehrens und Lernens in der Gruppe eingeübt (vgl. Brüning/Saum 2006, S. 102–110).
- das *Visualisieren inhaltlicher Zusammenhänge*: Dabei lernen die Schüler Textinhalte zu durchdringen, indem sie diese übersichtlich in grafischen Strukturierungen darstellen (vgl. Brüning/Saum 2017).
- das *Haus des Fragens*: Dabei lernen die Schüler einen Text selbstständig auf den drei Anforderungsniveaus zu erschließen, indem sie sich wechselseitig Fragen zum Text stellen (vgl. Brüning/Saum 2012, S. 13f.).

Aufgabe der Lehrperson

Der Unterrichtende begleitet die Paare aufmerksam, beobachtet, greift ein, wenn Schüler über andere Themen miteinander reden anstatt zu lesen oder wenn die Methode nicht angemessen umgesetzt wird, wenn z. B. zu viele Fehler vom Zuhörenden nicht bemerkt werden oder wenn unsachlich kritisiert wird.

Wirksamkeit des Programms

Bei der regelmäßigen Überprüfung des Lernerfolgs wird man feststellen, was auch empirische Untersuchungen belegen: Die Leistungsentwicklung der Schüler bei einem dreimonatigen Training entspricht dem zu erwartenden Kompetenzzuwachs eines ganzen Schuljahres (vgl. Blatt u. a., S. 22–25 und Masanek, S. 34f). In einer Klasse des 5. Jahrgangs, in dem

In Jahrgang 5 lernt jeder zuerst flüssig zu lesen, bevor er in Jahrgang 6 lernt, Lesestrategien einzusetzen.

wir unterrichteten, verfügten anfänglich nur fünf Schüler über eine angemessene Lesekompetenz. Bereits nach drei Monaten zeigten nur noch acht Schüler Leistungen, die nicht der Klassenstufe 5 entsprechen. Nach einem halben Jahr gehörten nur noch zwei Schüler zur Risikogruppe. Fast alle waren also nach wenigen Monaten in der Lage, altersangemessene Texte im Unterricht zu erfassen. Ähnliche Ergebnisse erzielten alle anderen Klassen des gleichen Jahrgangs. Zur Wirksamkeit von Lautlese-Verfahren gibt es im englischen Sprachraum eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen, die durch-

weg einen hohen Kompetenzzuwachs nachweisen (vgl. *Rosebrock/Nix* 2015, S. 53–56).

Texte und Materialien

Rosebrock/Nix (vgl. 2015, S. 51) berichten davon, dass sie in ihrem Forschungsprojekt zur Förderung der Leseflüssigkeit eine Sammlung unterschiedlicher Texte verwendet haben. Darin befinden sich sowohl einfachere, aber auch allmählich komplexer werdende Sach- und literarische Kurztex-te. Solche Übungsmaterialien müssen die Schulen bislang selbst erstellen.³

Mit Hilfe der Fachkonferenz Deutsch haben wir das Programm in neun Schritten erfolgreich implementiert.

Wenn alle Schüler dieselben Texte lesen, können diese anschließend im Unterricht aufgegriffen werden (Wortschatz, Grammatik, Textinhalt). Motivierend für die Schüler ist es allerdings auch, wenn sie ihre Lektüre selbst wählen können. Insbesondere wenn die Schüler nicht mehr nur die Leseflüssigkeit trainieren, sondern auch das Zusammenfassen, können sie ein selbst gewähltes Buch lesen. Nach unserer Erfahrung freuen sich die Schüler dann besonders auf die gemeinsame Lesezeit.

Implementation in der Schule

Damit das Programm nachhaltig wirken kann, ist eine sorgfältige Implementation in der Schule notwendig. An dem Entscheidungsprozess sollten alle Kolleginnen und Kollegen beteiligt werden. Der Fachkonferenz Deutsch kommt eine zentrale Rolle zu. Wir haben das Programm in den folgenden neun Schritten erfolgreich implementiert:

1. Erstellung des Gesamtkonzepts zur Förderung der Lesekompetenz
2. Vorstellung des Konzepts in der Fachkonferenz
3. Antrag an die Fachkonferenz, das Programm zu implementieren und Beschluss
4. Wahl eines Beauftragten für das Lesekonzept
5. Fortbildung für die Mitglieder der Fachkonferenz zu den Elementen des Programms
6. Im ersten Jahr Umsetzung in Jg. 5

7. Bericht über die Umsetzung in der Fachkonferenz, Überarbeitung des Konzepts auf Grundlage der Erfahrungen
8. Umsetzung in Jg. 5 und Jg. 6
9. Weitere Fortbildungen: In jedem Schuljahr findet eine Kurzfortbildung für die Deutschlehrer, die in Jg. 5 unterrichten, statt. Dadurch lernen die neuen Lehrer das Programm kennen und die anderen werden daran erinnert.

Den Punkten 4 und 5 bzw. 9 kommt für den Erfolg des Programms eine besondere Bedeutung zu. Es muss ein Lehrer als Beauftragter für das Lesekonzept gewählt werden und die Umsetzung des Programms koordinieren. Er hält die Fäden in der Hand, so dass die Kontinuität gewährleistet ist. Er sollte nach Möglichkeit für seine Tätigkeit entlastet werden.

Der Beauftragte führt jedes Jahr kurze Fortbildungen durch und ist Ansprechpartner bei Schwierigkeiten. Denn sonst geraten nach und nach Teile des Programms in Vergessenheit oder werden verändert. Außerdem erleichtert das eine Einbindung neuer Kollegen. Auch wenn die kurze Fortbildung am Anfang eines Schuljahres nur 90 Minuten dauert, wird so die Bedeutung des Programmes immer wieder betont. Außerdem empfehlen wir, das Programm in der Lehrerkonferenz vorzustellen und als Teil des Lesekonzepts der Schule beschließen zu lassen. Die Einbindung aller Kolleginnen und Kollegen der Schule ist auch deswegen sinnvoll, weil die vorgestellten Methoden zur Texterschließung auch in den anderen Fächern eingesetzt werden können. Die Methoden zur Förderung der Leseflüssigkeit können auch gut in den Fremdsprachen eingesetzt werden.

Anmerkungen

- ¹ <http://www.bpb.de/apuz/179347/funktionaler-analphabetismus?p=all>.

- ² Der Stolperwörterlesetest kann kostenlos angefordert werden. Notwendig ist die Angabe der Schule und der Kontaktperson: Potsdam <https://www.uni-potsdam.de/gsp-deutsch/forschung/stolle/download.html>.

- ³ Bei Fragen zum Lesereader können Sie sich an L. Brüning wenden.

Literatur

- Blatt, I./Voss, A./Müller, A. (2007):* Leseförderprojekt in Klasse 5. In: *schulmanagement* H. 3/2007, S. 22–25
- Brüning, L./Saum, T. (2006):* Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung. Essen
- Brüning, L./Saum, T. (2012):* Kooperativ und anspruchsvoll. Unterricht in den drei Anforderungsbereichen – mit allen Schülern. In: *Praxis Schule* 5–10, H. 5/2012, S. 8–14
- Brüning, L./Saum, T. (2017):* Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Die Kraft von Concept Maps & Co. Essen
- Gold, A. (2017):* Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen
- Masanek, N. (2006):* Fördern durch Vorlesen. Kinder unterstützen sich gegenseitig als Lesepaten oder Lesecoaches. In: *Praxis Deutsch*, H. 199/2006, S. 34f.
- Reiss, K./Sälzer, C./Schiepe-Tiska, A./Klieme, E./Köller, O. (2016):* PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster
- Rosebrock, C./Riekmann, C./Gold, A./Nix, D. (2011):* Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze
- Rosebrock, C./Nix, D. (2015):* Grundlagen der Lesedidaktik und systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler
- Steffens, R. (2002):* Gelesen heißt noch nicht verstanden. In: *forum schule* H. 1/2002, S. 22 ff.

Ludger Brüning ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen (NRW). Daneben ist er in der Lehrerfortbildung tätig.

Adresse: Geschwister-Scholl-Str. 58, 58300 Wetter (Ruhr)
E-Mail: info@ludgerbruening.de

Tobias Saum ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen (NRW) und Fachleiter für Deutsch am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Hagen (Gy/Ge).

Adresse: Am Zamelberg 26, 58300 Wetter (Ruhr)
E-Mail: tobias.saum@gesamtschule-haspe.de