

Saskia Sterel

Leseförderung – so wird's gemacht und deshalb gelingt's

Viele Jugendliche treten mit ungenügenden literalen Fähigkeiten in die Berufsfachschule ein. Knapp ein Viertel der Schweizer Jugendlichen erreicht in der Domäne Lesen nach der obligatorischen Schulzeit die Kompetenzstufe 2 nicht. Sie gilt als Grundkompetenzniveau, das dazu befähigt, Kernaussagen in einfachen Texten zu lokalisieren und effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben. In diesem Beitrag wird aufgezeigt, warum in der Schule auch im Zeitalter von Netflix und Blinkist eine stabile und aktive Lesepraxis angestrebt werden soll, welche Mythen sich um eine effektive Leseförderung ranken und wie eine individuelle Leseförderung, die Erkenntnisse aus der Leseforschung integriert und sich auf ein didaktisches Modell von Lesekompetenz stützt, in der Unterrichtspraxis gelingen kann.

Einleitung

Marshall McLuhan sagte in seinem 1961 erschienenen Werk «The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man» («Die Gutenberg-Galaxis – Das Ende des Buchzeitalters») das Ende des Buches voraus. McLuhan prophezeite, dass das Buch im elektronischen Zeitalter von elektronischen Medien abgelöst werden würde. Mit Blick auf die Jugend von heute könnte er auf den ersten Blick recht behalten haben: Serien und Filme auf Streamingdiensten wie Netflix scheinen das Buch zu ersetzen – Binge Watching¹ statt vertieftes Lesen. Und zugegebenermassen: Auch Netflix-Serien spielen elegant mit literarischen Erzählformen. Wer braucht da noch ein Buch? Das Expertenwissen aus einem Sachbuch kann man sich dank der App «Blinkist» in 15 Minuten anlesen. Die Lese-App aus Berlin reduziert Sachbücher auf leicht verdauliche Häppchen. Skeptiker mögen die Art des Lesens und der Wissensaufnahme als Fastfood-Lesen und Bildung light ablehnen, dennoch sind die Berliner Gründer von Blin-

1 Komaglotzen, Serienmarathon

kist mittlerweile in Deutschland, den USA, Kanada, Grossbritannien und Australien fest etabliert.² Dabei gäbe es genügend Gründe für längeres und häufiges Lesen.

Lesen ist gesund

Lesen verlängert das Leben. Ein Expertenteam um die Forscher Bavishi, Slade und Levy (2016) werteten dazu die Daten einer Langzeitstudie, die einen Zeitraum von zwölf Jahren umfasste, aus. Das Ergebnis lässt aufhorchen: Die Lebenserwartung von Durchschnittslesenden, die wöchentlich bis zu dreieinhalb Stunden lasen, war 17 Prozent höher als die Lebenserwartung von Nichtlesenden. Viellesende, die pro Woche mehr als dreieinhalb Stunden lesen, haben sogar eine 23 Prozent höhere Lebenserwartung. Die Gründe dafür liegen in den positiven Auswirkungen, die das Lesen auf Körper und Geist hat. Lesen entspannt, fördert die Vorstellungskraft und Fantasie und vermittelt neues Wissen. Damit werden Gehirnzellen stimuliert, kognitive Fähigkeiten trainiert sowie Wortschatz und Konzentrationsfähigkeit vergrössert. Aber auch die emotionale Intelligenz wird verbessert: Wer regelmässig liest, ist empathischer. Diesen positiven Effekt haben nur Bücher; Zeitungen und Zeitschriften hingegen haben keinen Einfluss auf die Lebenserwartung. Das Geheimnis liegt im sogenannten «Deep Reading» – das vertiefte Lesen, das Abtauchen in einen Text.

Regelmässiges Lesen hat aber nicht nur eine positive Wirkung auf die Lebenserwartung und Empathiefähigkeit, sondern steht in direktem Zusammenhang mit Arbeitsmarktindikatoren. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit «höheren Grundkompetenzen [wozu das Lesen zählt; Anm. der Verf.] haben ein geringeres Risiko, arbeitslos zu werden» (Gesthuizen, Solga & Künster, 2011; Solga, 2008) und einen 60 Prozent höheren Stundenlohn als Arbeitskräfte mit einer niedrigen Lesekompetenz (Schleicher, 2014).

«Deep Reading» und eine routinierte Lesepraxis setzen eine gute Lesefähigkeit voraus. Nur wer seine Aufmerksamkeit nicht mehr auf das

2 Vgl. www.zeit.de/digital/mobil/2014-02/app-blinkist-buecher-zusammenfassung; <https://projektzukunft.berlin.de/news/news-detail/was-wurde-aus-blinkist/> [8.4.2020].

Entschlüsseln eines Textes richten muss, hat die Möglichkeit, das Gelesene mit seinem eigenen mentalen Konzept abzugleichen und es zu bestätigen, korrigieren oder differenzieren. Diesen Punkt erreichen aber nicht alle Menschen.

Ergebnisse PISA 2018

Das Lesen stellte in PISA 2018 zum dritten Mal eine Schwerpunktdomäne dar. Bereits 2009 zeigten die PISA-Ergebnisse, dass Schülerinnen und Schüler weniger lesen als noch im Jahr 2000 (vgl. OECD, 2010). Die Freude am Lesen hat seit PISA 2009 erneut abgenommen. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen gab an, nicht zum Vergnügen zu lesen, wobei dieser Anteil unter den Schweizer Lernenden schneller zunimmt als in den Vergleichsländern. Diese Entwicklung müsste Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulen und Lehrpersonen Sorge bereiten, da die Punktzahl im PISA-Lesetest höher ausfällt, wenn die Lesefreude ausgeprägt ist (vgl. Konsortium PISA.ch, 2019, S. 68). Auch das Strategiewissen wirkt sich positiv auf die Leseleistungen aus. Die diesbezüglichen Leistungen der Schweizer Jugendlichen liegen über dem OECD-Mittelwert (vgl. ebd., S. 69). Weiter kann eine deutliche Geschlechterdifferenz festgestellt werden: Mädchen lesen anteilmässig mit mehr Freude. In der Schweiz ist es jedoch auffällig, dass seit 2000 der Anteil nicht zum Vergnügen lesender Mädchen zugenommen hat (vgl. ebd.). Werden die Zusammenhänge zwischen Lesekompetenz und den Faktoren, die eine gute Lesekompetenz begünstigen, betrachtet, zeigt sich, dass die besseren Leseleistungen der Mädchen mit ihrem Engagement im Lesen und ihrem besseren Strategiewissen erklärt werden können. Jungen lesen schlechter, weil sie ein niedrigeres Engagement im Lesen zeigen und Lernstrategien weniger effizient einzusetzen wissen. Weiter fällt auf, dass Strategiewissen sich tendenziell positiver auf die Leseleistungen auswirkt als die Freude am Lesen. Besonders Jugendliche mit einem Migrationshintergrund und einem Elternhaus, in dem eine andere als die Testsprache gesprochen wird, lesen schlechter (vgl. ebd.).

Vor allem Hurrelmann hatte bereits nach der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 hervorgehoben, dass der Lesekompetenzbegriff in PISA aus kulturwissenschaftlicher Sicht nicht ausreichend sei (vgl. Hurrelmann,

2002, S. 11). Daraufhin hat sich ein Modell von Lesekompetenz durchgesetzt, das neben den kognitiven Anforderungen des Lesens auch das Selbstkonzept der Leserin und des Lesers sowie die Anschlusskommunikation miteinbezieht. Die Erweiterung des Lesekompetenzbegriffes bestand folglich aus zwei weiteren Ebenen: der Subjektebene und der sozialen Ebene, dem Umfeld, in dem Lesen stattfindet. Damit bezieht das Modell auch die emotionale und interaktive Ebene der Lesekompetenz mit ein (vgl. Pissarek, 2018, S. 7). Die Erkenntnis, dass eine wirksame Leseförderung sich auf ein didaktisches Modell von Lesekompetenz beziehen sollte, und weitere Ergebnisse aus der Leseforschung finden jedoch nicht alle den Weg ins Klassenzimmer. Schilcher (2019, S. 28–31) hat einige Mythen der Leseförderung, auf die im Unterricht Bezug genommen wird, wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenübergestellt.

Mythen der Leseförderung

Mythos 1: Lesen lernt man durch Lesen

Auch im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen ist diese Aussage zu finden (vgl. SBF1, 2006, S. 9 f.) und sie ist grundsätzlich als zutreffend zu qualifizieren. In Bezug auf den Unterricht muss aber differenziert werden. Kinder und Jugendliche, die in ihrer Freizeit oft und gerne lesen, lesen meistens auch insgesamt besser (vgl. Stanat & Kunter, 2001). Diese Erkenntnis darf jedoch nicht zu einem vereinfachten Umkehrschluss geleiten, denn eine erfolgreiche Leseförderung bedeutet nicht, im Unterricht das Freizeitleseverhalten nachzuahmen, indem man sich lediglich auf das Vielleseverfahren stützt. In diversen Studien konnte nachgewiesen werden, dass das sogenannte «Silent Reading»-Verfahren³ mehrheitlich nicht zu den erwünschten Erfolgen geführt hat (vgl. Hiebert, 2010, S. 290 ff.). Natürlich sollen Kinder und Jugendliche angehalten werden, parallel zum Unterricht zu lesen und ihre Erfahrungen in Lesetagebüchern zu reflektieren, doch die begrenzt zur Verfügung stehende Unterrichtszeit sollte für empirisch effektivere Leseverfahren eingesetzt werden. Gemäss heutigem Forschungsstand zählen dazu das Lautleseverfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit und die Vermittlung von Lesestrategien zur Förderung

3 Freie stille Lesezeiten.

des Leseverstehens. Beide Verfahren sollten idealerweise mit einer metakognitiven Überwachung kombiniert werden (vgl. Schilcher, 2019, S. 28).

Mythos 2: Lesen lernt man in der Primarschule, danach wird es angewendet

Plausibel ist, dass ein systematisch aufgebauter Leselehrgang in den ersten Jahren der Primarschule stattfindet. Wer aber davon ausgeht, dass mit dem Dekodieren von Graphemen⁴ der Leseerwerb beendet ist, versteht die Komplexität des Lesevorganges nicht (vgl. ebd.). Das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix (2017), auf das später noch eingegangen wird, führt anschaulich vor Augen, dass es neben dem Dekodieren von Buchstaben, Wörtern und Sätzen weiterer zusätzlicher und komplexer Lesefertigkeiten auf der Prozessebene bedarf. Dazu gehören beispielsweise lokale und globale Kohärenzbildung sowie die Identifizierung von Superstrukturen und Darstellungsstrategien.

Das Ziel des Leseprozesses ist es, dass sich die Lesenden ein «mentales Modell» des gelesenen Textes bilden können, in dem sie neue Informationen aus dem Text mit bereits vorhandenen Vorwissensstrukturen verbinden (vgl. Schilcher, 2019, S. 29). In einem guten Unterricht werden die Teilfähigkeiten auf der Prozessebene durch einen adaptiven Unterricht unterstützt und gefördert. So werden die Kinder und Jugendlichen, deren Leseprozess noch nicht automatisiert ist oder die zu langsam lesen, mit dem Leseflüssigkeitsverfahren gefördert, um einen grösseren Sichtwortschatz und eine angemessene Leseflüssigkeit zu erlangen. Wem es schwerfällt, Informationen aus einem Text zu ordnen oder zu speichern, braucht entsprechende Strategien, um selbstständig aus Texten lernen zu können. Darüber hinaus sollten Berufslernende als Bürgerinnen und Bürger fähig sein, über Gelesenes zu reflektieren und Manipulationsversuche in den Medien zu erkennen. Das Lesenlernen beginnt also in der Primarschule, bleibt aber weit darüber hinaus bis in die Sekundarstufe II wesentlich. Jede neue Textsorte – bis hin zu wissenschaftlichen Texten an Universitäten – verlangt neue «Leselernprozesse», die vorzugsweise professionell instruiert werden (vgl. ebd.).

4 Kleinste Einheit in einem Schriftsystems, die einen bestimmten Laut (Phonem) oder eine Silbe repräsentiert.

Mythos 3: Lernende müssen selbst Lesen lernen, Lesen kann man nicht lehren

Auch wenn Lernen von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden (Motivation, Selbstkonzept, Intelligenz etc.) abhängt und Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess ist, konnten Studien – wie die COACTIV-Studie (vgl. Kunter et al., 2011) – nachweisen, dass Lehrpersonen auf den Lernzuwachs ihrer Lernenden entscheidend einwirken. Vielerorts wird postuliert, dass die Rolle der Lehrperson als Wissensvermittlerin und direkte Instruktorin vorbei sei und sie vielmehr die Rolle einer Lernbegleiterin beziehungsweise eines Coachs einnehmen soll. Dass dies gerade für den Erwerb von Lesestrategien nicht erfolgsversprechend ist, zeigen verschiedene Studien von Duffy (2002). Vor allem schwache Lesende profitieren von explizit und direkt vermittelten Lesestrategien. Duffy untersuchte die entscheidende Rolle der Lehrperson anhand von vier zu berücksichtigenden Analyseebenen:

1. *Diagnosewissen:* Um individuell fördern zu können, muss eine Lehrperson zuerst erkennen, welche Lernenden Unterstützung – beispielsweise durch direkte Strategievermittlung – brauchen.
2. *Passende Strategien:* Aus den Diagnoseergebnissen muss die Lehrperson ableiten können, welche Strategien für welche Lernenden besonders hilfreich sind.
3. *Repertoire der Lehrperson:* Wenn Lehrpersonen über ein breiteres Repertoire an Strategien verfügen, können sie zielgerichteter auf die diversen Probleme der Lernenden reagieren. Dabei sollten Lehrpersonen darauf achten, wie Lernende argumentieren, was sie nicht verstehen und wo sie fehlgeleitet interpretieren, um individuell passend darauf einzuwirken.
4. *Adaptive Anwendung des Strategiewissens:* Zuletzt sollte die Lehrperson in der Lage sein, die entsprechenden Lesestrategien in unterschiedlichen Situationen und Lerngegenständen anzuwenden (vgl. ebd., S. 36).

Damit der Leseerwerb professionell unterstützt und gefördert werden kann, brauchen Lehrpersonen also ein solides Wissen zu den unterschiedlichen Facetten der Lesekompetenz, eine ausgeprägte Diagnosefähigkeit und ein instruktionales Geschick, damit passende Strategien effektiv vermittelt werden können (vgl. Schilcher, 2019, S. 29).

Mythos 4: Hauptsache Lernende lesen – was, spielt keine grosse Rolle

Die meisten Lehrpersonen verfügen über eine selbstverständliche Lesekompetenz, die sie im Laufe ihrer Schul- und Freizeit scheinbar «beiläufig» entwickelt haben. Aus diesem Grund glauben viele Lehrpersonen, dass es egal sei, was Lernende lesen, um Lesekompetenz zu erwerben. Natürlich führt eine regelmässige Beschäftigung mit Lesen und Büchern zu einem automatischen Leseprozess, der seinerseits Voraussetzung für ein gelungenes Leseverstehen ist. Diese Sichtweise lässt aber wesentliche Erkenntnisse über das Lernen ausser Acht. Schilcher (2019) vergleicht an dieser Stelle den Leseerwerb mit einem Marathonläufer, der sich zum Ziel gesetzt hat, die Marathonstrecke innerhalb eines Jahres in einer bestimmten Zeit laufen zu können. Wenn dieser Marathonläufer mehrmals pro Woche zehn Kilometer in durchschnittlichem Tempo läuft, erreicht er sein gestecktes Ziel nicht. Seine Ausdauer steigt nur so weit an, bis er die zehn Kilometer ohne Anstrengung laufen kann, die Marathonstrecke wird er auf diese Weise nicht innerhalb einer bestimmten Zeit laufen können (vgl. ebd., S. 30). Mit dem Lesen verhält es sich gleich: Die Lesekompetenz lässt sich nicht dadurch verbessern, alle Bände der «Drei Fragezeichen» zu lesen oder sich über aktuelle Ereignisse lediglich in der Boulevardpresse und in Pendlergratiszeitungen zu informieren. Der Sichtwortschatz ist nach mehreren Bänden beziehungsweise Zeitungsausgaben bekannt, das Muster der Geschichten beziehungsweise die einfache Gliederung der Gratiszeitung erfasst. Die Komplexität der Integrationsleistung beim Aufbau eines «mental Modells» nimmt daher von Text zu Text ab (vgl. ebd.).

Lernen heisst im Sinne Vygotskijs (2002), die Zone der aktuellen Entwicklung zu verlassen und in die Zone der nächsten Entwicklung vorzustoßen. Dies geschieht vor allem im sozialen Kontext mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, die in ihrer Entwicklung weiter fortgeschritten sind als die lernende Person. Für eine professionelle Leseförderung bedeutet das, dass ein optimaler Text den Lernenden zwar noch Mühe bereitet, sie ihn mit Unterstützung aber erschliessen können. Das wiederum bedeutet, dass Lehrpersonen über ein professionelles Wissen in Bezug auf Kriterien der Textauswahl und Level der Aufträge verfügen sollten. Die Texte und Aufträge sollen die Lernenden heraus-, aber nicht überfordern. Dabei hat sich in der Bildungsforschung das Unterrichtsmerkmal der

«kognitiven Aktivierung» herauskristallisiert. Ein Unterricht wird dann als kognitiv aktivierend umschrieben, wenn die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken und zur intensiven Beschäftigung mit den Inhalten herausgefordert sind (vgl. Helm, 2016).

Mythos 5: Lesemotivation ist das Wichtigste – die Lesekompetenz entwickelt sich dann von selbst

Dieser Mythos ist einer, der sich am hartnäckigsten hält. Es ist eine weite verbreitete Ansicht, dass die zentrale Aufgabe im Leseunterricht darin bestehe, Lesemotivation herzustellen – denn damit werde die zentralste Voraussetzung für die positive Entwicklung von Lesekompetenz geschaffen. Diese Annahme führt zur Umsetzung von gewissen Lesefördermassnahmen, wie etwa dass Schulen Lesenächte organisieren, Leseprojekte vorantreiben oder Autorenlesungen veranstalten, um den Lernenden das Lesen schmackhaft zu machen. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden. Es besteht jedoch die Gefahr, dass schwache Leserinnen und Leser das Lesen als die Tätigkeit einer soziokulturellen Gruppe verstehen könnten, der sie sich nicht angehörig fühlen (vgl. Pieper et al., 2004). Oder derartige Veranstaltungen tragen in erster Linie dazu bei, dass Kindern und Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten bewusst wird, dass bei ihnen zu Hause keine Lesekultur gepflegt wird (vgl. Schilcher, 2019, S. 30).

Wenn das Lesen auf diese Weise motiviert wird, dann wird vor allem das Selbstkonzept derjenigen Schülerinnen und Schüler gestärkt, deren lesebezogenes Selbstkonzept ohnehin schon positiv ist. Es müssen also zunächst einmal der Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation verstanden werden. In einer Meta-studie von Schiefele et al. (2012) konnte nachgewiesen werden, dass die Lesekompetenz die Lesemotivation genauso gut vorhersagen kann, wie sich die Lesemotivation auf die Lesekompetenz auswirkt. Für den Leseunterricht bedeutet dieses Ergebnis, dass neben der Förderung von Motivation den Lernenden auch ihre Fortschritte in der Lesekompetenz aufgezeigt werden müssen. Das gelingt beispielsweise dann, wenn eine Lesestrategie an mehreren gleich schwierigen Texten angewendet wird und Lernende feststellen, dass ihnen die Erschliessung der Texte von Mal zu Mal besser gelingt (vgl. Schilcher, 2019, S. 30).

Mythos 6: Lesen ist Aufgabe der Deutsch- bzw. ABU⁵-Lehrpersonen

Natürlich ist die Lehrperson, die Deutsch beziehungsweise ABU unterrichtet, dazu angehalten, die Lesekompetenz der Lernenden auf- und auszubauen. Gleichzeitig wird in der letzten Zeit immer eindringlicher ein sprach- und damit lesesensibler Unterricht gefordert. Das bedeutet nicht, dass nun alle Lehrpersonen in allen Fächern eigene Leseförderkonzepte entwickeln müssen. Es geht vielmehr um ein jahrgangsstufen- beziehungsweise fächerübergreifendes Leseförderkonzept, das alle Lehrpersonen anwenden und von dem die Lernenden in allen Fächern profitieren. Die Lehrpersonen der einzelnen Fächer müssen überlegen, welche spezifischen Lesefähigkeiten ihre fachspezifischen Texte voraussetzen (vgl. ebd., S. 31). Lesekompetenz geht über das reine Entnehmen von Informationen aus einem Text hinaus, denn sie beinhaltet auch Denkprozesse, die von Texten ausgelöst werden, und die Bereitschaft, sich mit Texten auseinanderzusetzen (vgl. Weis et al., 2016, S. 215). In der Mathematik und Physik wird vorzugsweise ein induktives Vorgehen gewählt, um Gesetzmäßigkeiten zu erklären; in Geschichte hingegen werden Zusammenhänge aus verschiedenen historischen Quellen erschlossen und es wird somit multiperspektivisch gearbeitet; und in literarischen Texten, die viele Rückblenden enthalten, muss die Geschichte mittels einer chronologischen Ordnung konstruiert werden (vgl. Schilcher, 2019, S. 31). Somit kann jedes Fach auf seine Weise zur Leseförderung beitragen.

Mythos 7: Lernende wenden keine Lesestrategien an, auch wenn man sie vermittelt

Lesestrategien sind längerfristig nur dann gewinnbringend, wenn sie durch die Lernenden automatisch eingesetzt werden. Gelingt das den Lernenden noch nicht, erleben sie den Einsatz von Lesestrategien als doppelte Belastung. Lesestrategien müssen daher schrittweise eingeführt werden. Ihr Einsatz muss durch die Lehrperson so lange angeleitet werden, bis die einzelnen Schritte in die Verantwortung der Lernenden übergehen. Besonders nachhaltig ist die Vermittlung von Lesestrategien, wenn Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Lernprozesse metakognitiv zu überprüfen. Dies wird beispielsweise dadurch erzielt, dass die Lehr-

5 ABU: Abkürzung für «allgemeinbildenden Unterricht» an Berufsfachschulen; einer der beiden Lernbereiche des ABU ist die Sprache & Kommunikation.

person Hintergrundwissen zu gewissen Lesestrategien heranholt (vgl. ebd.). Im allgemeinbildenden Unterricht beispielsweise wird oft mit Nachrichtentexten gearbeitet. In einem solchen Text kann die Lehrperson Wörter oder Textstellen, die Probleme bereiten können, bereits markieren. Im Zusammenhang damit kann sie den Lernenden erklären, dass schwierige Textstellen unterschiedliche Ursachen haben können und es daher verschiedene Lösungs-/Lesestrategien gibt, um diese zu knacken (vgl. Pronold-Günthner, 2019, S. 17). So vermittelt die Lehrperson metakognitives Hintergrundwissen. Die Lernenden könnten die markierten Textstellen nach schwierigkeitsgenerierenden Elementen kategorisieren und einschätzen, wie wichtig diese Textstellen für das globale Verständnis des gesamten Textes sind. Damit wird den Lernenden aufgezeigt, dass für die globale Kohärenz nicht jedes einzelne Wort und jede einzelne Wendung verstanden werden muss. Wesentlich ist, dass die Lehrperson transparente Zielvorhaben formuliert, indem sie zum Beispiel angibt, dass pro Abschnitt zwei Schlüsselwörter gefunden werden sollten oder mehr Aufträge auf einem bestimmten Niveau gelöst werden können. Eine derartige metakognitive Überprüfung macht den Lernenden klar, dass sich der Einsatz von Lesestrategien lohnt (vgl. Schilcher, 2019, S. 31).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine evidenzbasierte und systematische Leseförderung gelingt, wenn die Ergebnisse der Leseforschung (auch) in die Ausbildung von Lehrpersonen (der Sekundarstufe II/Berufsbildung) einfließen und für die Unterrichtspraxis entsprechend aufbereitet werden. Die Grundlage dafür bildet ein didaktisches Modell von Lesekompetenz, das die auf verschiedenen Ebenen liegenden Anforderungen an das Lesen integriert (vgl. Rosebrock & Nix, 2017, S. 11).

Didaktisches Modell von Lesekompetenz

Das vorgestellte Modell benennt drei Ebenen des Lesens: die messbaren kognitiven Anforderungen auf der Prozessebene, das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser oder Leserin auf der Subjektebene und die Anschlusskommunikation auf der sozialen Ebene. Die Prozessebene beinhaltet die kognitiven Leseverarbeitungsprozesse und ist eingebunden in die Persön-

lichkeit und Identität des Menschen, der liest. Diese wiederum werden mitbestimmt durch die situativen und sozialen Zusammenhänge der Lektüre (vgl. ebd., S. 15; Rosebrock, 2012, S. 4). Je weiter man sich von der Prozessebene wegbewegt, desto mehr wird der Gesichtspunkt erweitert, zuerst um die Verarbeitungs-, dann um die Erfahrungsebene des Lesens und schlussendlich um das soziale Setting.

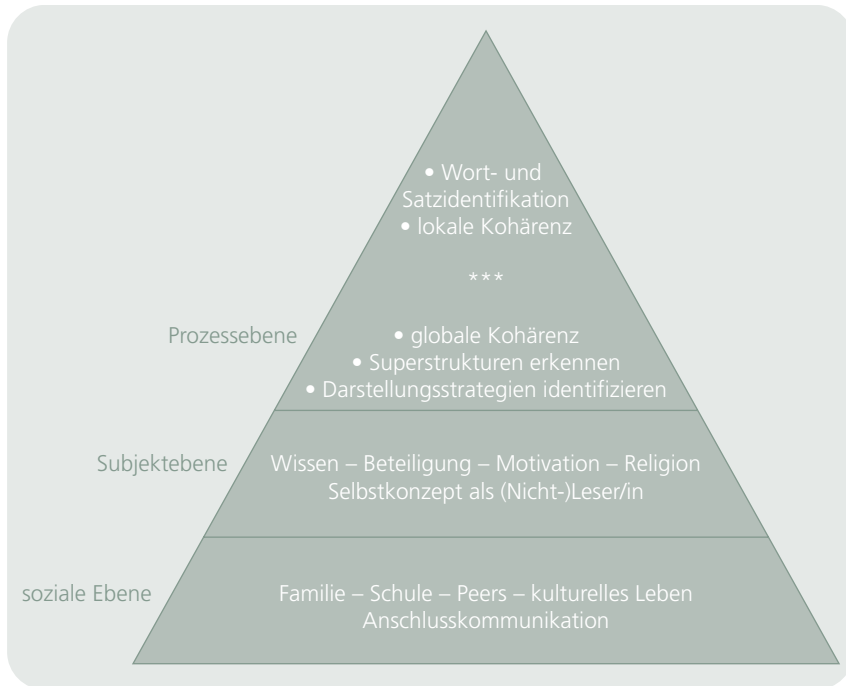


Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2017, S. 15).

Ganz wichtig ist, dass das Mehrebenenmodell nicht hierarchisch zu verstehen ist. Natürlich ist es notwendig, Sätze zu verknüpfen und auf diese Weise lokale Kohärenzen herstellen zu können, um schliesslich den Text als Ganzes zu verstehen (Prozessebene). Es ist aber genauso zentral, sich emotional und intellektuell auf einen Text einzulassen (Subjektebene) und Leseerfahrungen mit anderen auszutauschen (soziale Ebene). Diese drei Voraussetzungen können untereinander nicht priorisiert werden; daher liesse sich die Darstellung des Modells auch mit der sozialen Ebene beginnen, womit die interaktiven Lesesituationen, wie sie im Unterricht vorkommen, die oberste Ebene ausmachen würden (vgl. ebd., S. 25).

Systematische Leseförderung in der Berufsfachschule

Im Rahmen des Projektes «Literalität im Alltag und Beruf» wurde eine Teilstudie zu den basalen Lese- und Schreibfertigkeiten durchgeführt. Die Teilstudie kam zum Schluss, dass keine Rede davon sein kann, dass die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen Ende der Sekundarstufe I abgeschlossen sei und eine weitere Förderung der basalen und erweiterten Lesefähigkeiten obsolet sei. Auch wenn Berufslernende im Schnitt über ausreichende Lese- und Schreibfertigkeiten verfügen würden, so haben einige Berufsschülerinnen und -schüler Leistungen erbracht, die nahe bei jenen von schriftschwachen Erwachsenen liegen. Bemerkenswert ist, dass sich in dieser Studie kein signifikanter Unterschied bei Berufslernenden mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache zeigte (vgl. Sturm, 2014, S. 10 f.).

Das Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2017) und die davon abgeleiteten Lesefördermassnahmen sollen «zu einem detailorientierten Blick auf die Belange der verschiedenen Gruppen von Heranwachsenden anregen und Grundlagen dafür bereitstellen» (ebd., S. 9). Mit dem *Lautleseverfahren* soll die Leseflüssigkeit verbessert werden. Eine verbesserte Leseflüssigkeit bewirkt indirekt eine Verbesserung des Textverstehens (vgl. Rosebrock, 2012, S. 10). Das *Vielleseverfahren* steigert grundsätzlich die Leseleistung in allen Teilbereichen der Prozessebene und wirkt motivationssteigernd (vgl. ebd.). Werden *Lesestrategien* trainiert, wird die Leseverstehensleistung einzelner Sequenzen und ganzer Texte verbessert (vgl. ebd.). *Leseanimation* im Zusammenhang mit der Darbietung literarischer Kultur im *Literaturunterricht* wirkt ebenfalls motivationssteigernd und stabilisiert indirekt das Selbstbild als Leserin oder Leser (vgl. ebd.).

Mithilfe des Lese-Diagnose-Tools JuDiT® (siehe Beitrag von Manfred Pfiffner in diesem Band) können Berufsfachschullehrpersonen die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden beobachten, dokumentieren und auswerten und anschliessend die erwähnten Fördermassnahmen in die Wege leiten. JuDiT® stützt sich auf das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix (2017) und unterstützt die Lehrperson dabei, ihre Lernenden individuell zu fördern und ihren Unterricht entsprechend zu differenzieren.

Da Berufsschülerinnen und -schüler nicht jeden Tag zur Schule gehen, können sie nicht mehrere Stunden für das Lesetraining aufwenden, wie dies vielleicht in der Volksschule der Fall ist. Daher ist die Leseförderung im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Leisen, 2017) in den allgemeinbildenden *und* in den berufskundlichen Unterricht zu integrieren.

Literatur

- Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine*, 164, 44-48.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block, & M. Pressley (Hrsg.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (S. 28–41). New York: Guilford.
- Gesthuizen, M., Solga, H., & Künster, R. (2011). Context matters: Economic marginalization of low-educated workers in cross-national perspective. *European Sociological Review*, 27(2), 264-280.
- Helm, C. (2016). Zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht und ihre Effekte auf Schüler Outcomes im Fach Rechnungswesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 101–119.
- Hiebert, E. H. (2010). Revisiting silent reading in 2020 and beyond. In E. H. Hiebert, & R. D. Reutzel (Hrsg.), *Revisiting silent reading: New direction for teachers and researchers* (S. 290–300). Newark: International Reading Association.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.
- Konsortium PISA.ch (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., & Krauss, S. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Stuttgart: Klett.
- McLuhan, M. (2010). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.

- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000* (Volume V). doi:<https://doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H., & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim und München: Juventa.
- Pissarek, M. (2018). Zum Begriff der Lesekompetenz – Förderung von Lesekompetenz bei jungen Erwachsenen. In P. Resinger (Hrsg.), *Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung. Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele* (S. 5–14). Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Pronold-Günthner, F. (2019). Jetzt verstehe ich, was da gemeint ist! Verstehenshürden in Nachrichtentexten identifizieren und bewältigen. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 61, 16–19.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum*, 3/2012. www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/480/2012_3_Rosebrock.pdf [27.4.2020].
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463.
- Schilcher, A. (2019). Acht Mythen der Leseförderung. Leseförderung zwischen Wissenschaft und Praxis. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 61, 28–31.
- Schleicher, A. (2014). Bessere Kompetenzen, besserer Job, besseres Leben. Internationale Befunde und Konsequenzen aus PIAAC für die Bildungspolitik – Bilanzziehung aus Sicht der OECD – *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 23. www.pedocs.de/volltexte/2014/9740/pdf/Erwachsenenbildung_23_2014_Schleicher_Bessere_Kompetenzen.pdf [27.4.2020].
- Solga, H. (2008). Lack of training: The employment opportunities for low-skilled persons from a sociological and microeconomic perspective. In K. U. Mayer, & H. Solga (Hrsg.), *Skill formation. Interdisciplinary and cross-national perspectives* (S. 174–204). New York, NY: Cambridge University Press.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2006). *Allgemeinbildung in der beruflichen Bildung. Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht (RLP-ABU)*. Bern: SBFI. www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung-in-der-beruflichen-grundbildung.html [27.4.2020].

- Stanat, P., & Kunter M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 251–266). Opladen: Leske & Budrich.
- Sturm, A. (2014). *Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen*. www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf [27.4.2020].
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Weis, M., Zehnder, F., Sälzer, Chr., Strohmeier, A., Artelt, C., & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, Chr. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249–284). Münster und New York: Waxmann.