

Lesen und Leseunterricht in der Berufsfachschule

**Empirische Untersuchung zur Perspektive von
Berufsfachschullehrpersonen auf Lesefähigkeiten von Berufslernenden
aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“**

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften

zur Erlangung des Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil)

genehmigte Dissertation

von

Saskia Sterel

geboren am 27. September 1965 in Winterthur

Referent: PD Manfred Pfiffner, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Korreferentin: Prof. Dr. Iris Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag der Disputation: 26. April 2021

Mein Dank

An dieser Stelle spreche ich allen beteiligten Personen meinen großen Dank aus, die mich beim Verfassen dieser Dissertation unterstützt haben.

In erster Linie danke ich den Lehrpersonen, die an dieser Studie teilgenommen haben. Die Interviews mit ihnen ermöglichten mir eine vertiefte Einsichtnahme in ihr Verständnis von Lesekompetenz und ihre Förderung der Lesefertigkeiten von Berufslernenden. Mein Dank gilt in diesem Zusammenhang auch Herrn Paul Müller, ehemaliger Rektor, Herrn Roland Greub, ehemaliger Abteilungsleiter und Herrn Felix Scheidegger, Rektor, der beiden in dieser Studie einbezogenen Berufsfachschulen.

Zudem danke ich:

- PD Manfred Pfiffner für seine umsichtige Betreuung dieser Dissertation. Sein Blick auf das Wesentliche und seine vielen substanziellen und positiven Rückmeldungen haben dazu beigetragen, dass ich über die gesamte Zeit mit Freude und Motivation an dieser Studie gearbeitet habe.
- Prof. Dr. Iris Winkler für die anregenden Begegnungen in Jena sowie online, die mir geholfen haben, die eingeschlagene Richtung beizubehalten.
- PD Manfred Pfiffner, Prof. Dr. Catherine Walter-Laager, Prof. Dr. Barbara Moschner und Dr. Jürg Schwarz für die Organisation und Durchführung der Doktorandenkolloquien in Berlin, Graz und Zürich sowie den Teilnehmenden der Kolloquien für den vielfältigen und wertschätzenden Austausch.
- Dr. Frederike Schmidt für die zahlreichen wertvollen Hinweise und ihre Beratung vor allem zu Beginn der Dissertation.
- Swissuniversities und die Pädagogische Hochschule Zürich für die projektgebundenen finanziellen Mittel gestützt auf das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz im Rahmen des Projektes „Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken 2017-2020“. Sie haben dazu beigetragen, dass ich neben der Dozentur eine Dissertation verfassen konnte.
- Urs Rutschmann, für seinen anhaltenden und liebenswerten Zuspruch und seine zahlreichen Ermutigungen. Er hat mir mit seiner Unterstützung den Rücken freigehalten.
- Meiner Familie und meinen Freundinnen für ihr Interesse an meiner Arbeit und den willkommenen Abwechslungen durch Joggen und gemütliches Beisammensein.

Kurzfassung

Die Studie untersuchte, wie Berufsfachschullehrpersonen aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“, die Lesefähigkeiten von Lernenden einschätzen und fördern. Damit verbunden ist die übergeordnete Frage, über welchen Begriff von „Lesekompetenz“ die Befragten verfügen.

In zwei Erhebungen wurde die Perspektive auf die Lesefähigkeiten qualitativ erfasst. Das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) bildete dafür die Grundlage. Dazwischen wurden die Befragten in das Jugend-Diagnose-Tools JuDiT[®] eingeführt. Damit können die Lesefähigkeiten von Berufslernenden diagnostiziert werden.

Es zeigte sich, dass die Lehrpersonen sich bei der Einschätzung der Lesefähigkeiten und bei der Leseförderung vor allem auf die kognitiven Anforderungen des Leseaktes stützen. Die Beteiligung der Lesesubjekte und vor allem die Kommunikation im Anschluss an Texte spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Als *die* Herausforderung hat sich die individuelle Leseförderung herausgestellt.

Abstract

The study investigated how vocational school teachers who teach students in the vocational field of "health and social work" assess and promote the reading skills of learners. Linked to this is the overarching question of what concept of "reading competence" the respondents have.

In two surveys, the perspective on reading skills was surveyed by means of qualitative methods, with the multi-level model of reading by Rosebrock & Nix (2020) serving as the basis. Between the two surveys, the respondents were introduced to the JuDiT[®] youth diagnostic tool which can be used to diagnose the reading skills of vocational learners.

It was found that teachers who assess reading skills and promote reading primarily focus on the cognitive demands of the reading act. The participation of the reading subjects and especially the communication following the reading of texts play a minor role. Individual reading promotion has turned out to be the challenge.

Inhaltsverzeichnis

Mein Dank	3
Kurzfassung.....	4
Abstract.....	4
Inhaltsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis.....	9
Tabellenverzeichnis	10
Abkürzungsverzeichnis	11
1 Einleitung	12
1.1 Mythen der Leseförderung	12
1.2 Berufsbildung in der Schweiz	17
1.2.1 Bedeutendste Erstausbildung.....	18
1.2.2 Lehrpersonen in der beruflichen Grundbildung	19
1.3 Forschungsfrage und Teilfragen.....	20
2 Theoretischer Hintergrund.....	22
2.1 Lesesozialisation.....	22
2.1.1 Familiäre Konstellationen	22
2.1.2 Lesen in der Primarschule	23
2.1.3 Lesen in der Sekundarstufe I.....	24
2.1.4 Lesen in der Sekundarstufe II/Berufsfachschule.....	25
2.1.5 Lesen im Beruf	26
2.2 Anforderungen an die Lesekompetenz in der beruflichen Grundbildung	28
2.2.1 Anforderungen in der Schulsprache	29
2.2.2 Lesen/Lesekompetenz/Leseförderung in den Bildungsplänen.....	32
2.2.3 Zusammenfassung Abbildung der Lesekompetenz in den Bildungsplänen.....	36
2.3 Sprachsensibler Unterricht	37
2.3.1 Sprachsensibler Berufskundeunterricht.....	37
2.3.2 Umsetzungsmöglichkeiten	39
2.3.3 Leseförderung in der Berufsfachschule.....	39
2.4 Mehrebenenmodell des Lesens.....	40
2.4.1 Die Prozessebene.....	41
2.4.2 Subjektebene.....	44
2.4.3 Soziale Ebene	47
2.4.4 Wie stehen die drei Ebenen des Mehrebenenmodells zueinander?.....	48
2.5 Diagnosekompetenz von Lehrpersonen	49

2.5.1	Rolle der Lehrperson	50
2.5.2	Diagnostische Kompetenzen – eine Einordnung.....	50
2.5.3	Formelle und informelle Diagnose.....	52
2.5.4	Leistungs- und Lernprozessdiagnostik	54
2.5.5	Ziele der Diagnose.....	55
2.5.6	Diagnosekompetenzen von Lehrpersonen.....	55
2.5.7	Diagnosekompetenz von Deutschlehrpersonen.....	55
2.5.8	Diagnosekompetenz entwickeln.....	56
2.5.9	Das Kompetenzmodell von COAKTIV	57
2.5.10	Generisches pädagogisches Wissen	59
2.6	Empirische Befunde zur Lesekompetenz	60
2.6.1	PISA	60
2.6.2	Bedeutung der PISA-Ergebnisse für die Berufsbildung.....	78
3	Methode	79
3.1	Stichprobe.....	80
3.2	Untersuchungsdesign.....	83
3.2.1	Zwei Erhebungsphasen.....	84
3.2.2	Problemzentrierte Interviews.....	84
3.2.3	Pilotierung der Interviewleitfäden	85
3.2.4	Lauter Denken	87
3.2.5	Anlage der empirischen Erhebung	88
3.2.6	Qualitative Datenanalyse.....	91
3.3	Instrumente: Das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT®	94
4	Ergebnisse	96
4.1	Einzelfallanalyse.....	96
4.1.1	Einzelfallanalyse Lehrerin 13b.....	96
4.1.2	Einzelfallanalyse Lehrerin 16b.....	103
4.1.3	Einzelfallanalyse Lehrerin 29b.....	109
4.1.4	Einzelfallanalyse Lehrer 09a	115
4.1.5	Einzelfallanalyse Lehrerin 17a	120
4.1.6	Zusammenfassung Einzelfallanalyse.....	127
4.2	Perspektive von Lehrpersonen aus den Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“	129
4.2.1	Stellenwert des Lesens im Unterricht.....	129
4.2.2	Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Stellenwert des Lesens ..	131
4.2.3	Konzepte von Lesekompetenz.....	132
4.2.4	Zusammenfassung Konzepte von Lesekompetenz bei Lehrpersonen.....	148
4.2.5	Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Konzepte von Lesekompetenz	149
4.2.6	Diagnose der Lesekompetenz von Lernenden in der Berufsfachschule.....	150

4.2.7	Zusammenfassung Diagnose der Lesekompetenz.....	157
4.2.8	Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Diagnose von Lesekompetenz	158
4.2.9	Förderung der Lesekompetenz auf der Berufsfachschulstufe	159
4.2.10	Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Förderung von Lesekompetenz	159
4.2.11	Leseförderung in den Schullehrplänen	164
4.2.12	Rückmeldungen nach einem halben Jahr Arbeit mit dem Diagnose-Tool JuDiT®	167
4.2.13	Wunsch der Lehrpersonen.....	173
5	Diskussion.....	177
5.1	Diskussion der Erhebungs- und Auswertungsverfahren	177
5.1.1	Mehrebenenmodell des Lesens als theoretische Grundlage	177
5.1.2	Bewährung der Befragungsmethode	178
5.1.3	JuDiT®-Schulung.....	179
5.1.4	Validität der Ergebnisse	180
5.1.5	Diskussion der Auswertung.....	181
5.2	Diskussion der Ausgangslage.....	182
5.2.1	Ausbildung von ABU-Lehrperson	182
5.2.2	Ausbildung von BK-Lehrpersonen.....	185
5.2.3	Weiterbildung	186
5.2.4	Abbildung der Lesekompetenz in den Bildungsplänen.....	187
5.3	Diskussion der Ergebnisse.....	187
5.3.1	Stellenwert des Lesens	188
5.3.2	Konzept von Lesekompetenz	188
5.3.3	Diagnose der Lesekompetenz.....	193
5.3.4	Förderung der Lesekompetenz	194
5.3.5	Nutzen des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT®	196
5.3.6	Vergleich ABU-Lehrpersonen mit BK-Lehrpersonen	197
5.3.7	Forschungsdesiderate	197
6	Schlussfolgerungen und Umsetzungsideen für die Praxis	200
6.1	Aus- und Weiterbildung	200
6.2	Implementierung des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT® an Berufsfachschulen..	201
6.3	Differenzierender Unterricht	202
6.3.1	Lese-Lernaufgaben konstruieren	203
6.3.2	Progression in guten Lese-Lernaufgaben	203
6.3.3	Differenzierung mit Hilfsmaterialien	206
6.4	Systematischer Wortschatzaufbau	210
6.4.1	Wortschatzförderung im sprachsensiblen Unterricht	211
6.4.2	Wortschatzförderung des Bildungswortschatzes.....	211

6.4.3	Das Konzept „Robuster Wortschatz-Aufbau“	213
6.5	Nachwort	222
7	Literaturverzeichnis	223
8	Anhang.....	240
8.1	Maßnahmenpapier des Mittelschul- und Berufsbildungsamts des Kantons Zürich vom 1. November 2016	240
8.2	Text Hörbeispiel	241
8.3	Einverständniserklärung der Schülerin.....	242
8.4	Erste drei Versionen des Interviewleitfadens (erste Erhebung)	243
8.4.1	Version 1: Interviewfragen.....	243
8.4.2	Version 2: Interviewleitfaden	244
8.4.3	Version 3: Interviewleitfaden	245
8.5	Definitiver Interviewleitfaden	247
8.5.1	Erste Erhebung	247
8.5.2	Zweite Erhebung	249
8.6	Informationsschreiben JuDiT [®] -Schulung.....	252
8.6.1	Berufsfachschule 1	252
8.6.2	Berufsfachschule 2	254
8.7	Kodierleitfaden	255
8.8	JuDiT [®] : Teilbereiche und Beobachtungspunkte	267
	Lebenslauf.....	268
	Erklärungen	271

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Bildungssystem Schweiz (SBFI 2020, S. 6)</i>	18
Abbildung 2: <i>Die zehn meistgewählten beruflichen Grundbildungen (SBFI 2020, S. 12)</i>	19
Abbildung 3: <i>Leserelevante Dokumente in der betrieblichen (Ausbildungs-)Praxis (Keimes 2018, S. 36)</i>	26
Abbildung 4: <i>Anforderungsprofil Bäckerin-Konditorin-Confiseurin /Bäcker-Konditor-Confiseur EFZ in der Schulsprache (http://www.anforderungsprofile.ch/, 09.04.2020)</i>	29
Abbildung 5: <i>Anforderungsprofil Detailhandelsfachleute EFZ in der Schulsprache (http://www.anforderungsprofile.ch/, 09.04.2020)</i>	30
Abbildung 6: <i>Anforderungsprofil Logistiker/in EFZ in der Schulsprache (http://www.anforderungsprofile.ch/, 09.04.2020)</i>	30
Abbildung 7: <i>Anforderungsprofil Logistiker/in EBA in der Schulsprache (http://www.anforderungsprofile.ch/, 12.04.2020)</i>	31
Abbildung 8: <i>Anforderungsprofil Fachmann/Fachfrau Betreuung EFZ Kinderbetreuung in der Schulsprache (http://www.anforderungsprofile.ch/, 12.04.2020)</i>	31
Abbildung 9: <i>Anforderungsprofil Fachmann/Fachfrau Gesundheit EFZ in der Schulsprache (http://www.anforderungsprofile.ch/, 12.04.2020)</i>	32
Abbildung 10: <i>Das didaktische Dreieck der Sprachförderung (Leisen 2017, S. 11)</i>	38
Abbildung 11: <i>Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2020, S. 15)</i>	41
Abbildung 12: <i>Andere Perspektive auf das Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2020, S. 25)</i>	48
Abbildung 13: <i>Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2015 S. 71)</i>	49
Abbildung 14: <i>Überblick über die pädagogische Diagnostik (SQA 2015, S. 6)</i>	54
Abbildung 15: <i>Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter 2011, S. 32)</i>	58
Abbildung 16: <i>Facetten generischen pädagogischen Wissens (Baumert & Kunter 2011, S. 39)</i>	59
Abbildung 17: <i>Prozesse der Lesekompetenz bei PISA 2018 (OECD 2019a, S. 33)</i>	62
Abbildung 18: <i>Verortung der bei PISA 2018 untersuchten kognitiven Prozesse in übergeordneten Kategorien und Vergleich mit den von PISA 2009 bis 2015 berichteten kognitiven Aspekten (Konsortium PISA.ch 2019, S. 13)</i>	62
Abbildung 19: <i>Verteilung der Aufgaben auf die Prozesse und die Aufgabenarten (Konsortium PISA.ch 2019, S. 13)</i>	63
Abbildung 20: <i>Durchschnittliche Leseleistungen im internationalen Vergleich (Konsortium PISA.ch 2019, S. 14)</i>	63
Abbildung 21: <i>Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus im Lesen nach Land (Konsortium PISA.ch 2019, S. 17)</i>	65
Abbildung 22: <i>Leistungsunterschied zwischen der globalen Leseskala und den einzelnen Prozessen der Lesekompetenz nach Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 18)</i>	66

Abbildung 23: <i>Unterschiede in der Leseleistung zwischen den Subskalen Einzeltexte und Textkomplexe in Punkten und nach Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 19)</i>	67
Abbildung 24: <i>Durchschnittliche Leseleistung in Punkten nach Migrationsstatus und Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 21)</i>	68
Abbildung 25: <i>Leseleistung nach Geschlecht und Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 23)</i>	69
Abbildung 26: <i>Einfluss ausgewählter Schülermerkmale auf die Leseleistung (Konsortium PISA.ch 2019, S. 24)</i>	70
Abbildung 27: <i>Lesefreude in den PISA-Erhebungen 2000, 2009 und 2018, getrennt nach Vergleichsländern (bzw. OECD) und Geschlecht (Konsortium PISA.ch 2019, S. 60)</i>	71
Abbildung 28: <i>Anteile 15-jähriger Lernende, die nicht zum Vergnügen lesen, getrennt nach Vergleichsland bzw. OECD, Erhebungsjahr und Geschlecht (Konsortium PISA.ch 2019, S. 62)</i>	72
Abbildung 29: <i>Anteile 15-jähriger Lernender, die bestimmte Textsorten nie zum Vergnügen lesen (Konsortium PISA.ch 2019, S. 63)</i>	74
Abbildung 30: <i>Strategiewissen in Bezug auf das Verstehen und Erinnern von Texten (Konsortium PISA.ch 2019, S. 65)</i>	75
Abbildung 31: <i>Zusammenhänge zwischen der Lesemotivation, dem Wissen über Lernstrategien sowie soziodemografischen Merkmalen und der Lesekompetenz bei PISA 2018 in der Schweiz (Konsortium PISA.ch 2019, S. 67)</i>	76
Abbildung 32: <i>Spiegeltext (Rosebrock & Nix 2020, S. 37)</i>	135
Abbildung 33: <i>Drei Typiken im Umgang mit individueller Leseförderung</i>	164
Abbildung 34: <i>Differenzierungsmöglichkeiten in Übungsphasen (vgl. Brüning & Saum 2019, S. 78, eigene Darstellung)</i>	202
Abbildung 35: <i>Prozess der Bedeutungserschließung eines unbekanntes Wortes während des Lesens (Hodson 2015, S. 197 nach McKeown 1985)</i>	212
Abbildung 36: <i>Zielwort aussprechen und verankern</i>	219
Abbildung 37: <i>Beispiele finden</i>	220
Abbildung 38: <i>Über Fragen nachdenken</i>	221

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Vorschläge für die Zielformulierung und Festlegung verbindlicher Inhalte im Schullehrplan für den Lernbereich Sprache und Kommunikation (SBFI 2006, S. 22)</i>	33
Tabelle 2: <i>Überblick über die beiden Erhebungsphasen</i>	79
Tabelle 3: <i>Übersicht Stichprobe</i>	82
Tabelle 4: <i>Überblick über die Anlage der empirischen Erhebung</i>	88
Tabelle 5: <i>Übersicht Einzelfallanalyse</i>	128

Abkürzungsverzeichnis

ABU	Allgemeinbildender Unterricht
BfS	Bundesamt für Statistik
Bipla	Bildungsplan
Bivo	Bildungsverordnung
BK, BKU	Berufskunde, berufskundlicher Unterricht
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
JuDiT [®]	Jugend-Diagnose-Tool
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PH	Pädagogische Hochschulen
PHSG	Pädagogische Hochschule Sankt Gallen
PHZH	Pädagogische Hochschule Zürich
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
RLP-ABU	Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht
SAGS	Stiftung für Alphabetisierung und Grundbildung Schweiz
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SLP	Schullehrplan

1 Einleitung

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 (Konsortium PISA.ch 2019, S. 17). Sie gilt als Grundkompetenzniveau, das es erlaubt, Kernaussagen in einfachen Texten zu lokalisieren und dadurch effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben.

Wenn also über die obligatorische Schulzeit hinaus auch in der Sekundarstufe II, namentlich in der Berufsfachschule, eine systematische und wirksame Leseförderung betreiben werden soll, dann sollte dem Unterricht ein Modell von Lesekompetenz zugrunde liegen und bei der Unterrichtsvorbereitung die Ergebnisse aus der Leseforschung berücksichtigt werden. Sie finden jedoch nicht alle den Weg ins Klassenzimmer. Schilcher (2019, S. 28–31) hat einige Mythen der Leseförderung wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenübergestellt.

1.1 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. SBFI 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 verleiten, 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“¹ - Verfahren 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 des Leseverstehens. Beide Verfahren sollten idealerweise mit einer metakognitiven Überwachung kombiniert werden (vgl. Schilcher 2019, S. 28).

¹ Freie stille Lesezeiten.

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 Graphemen der Leseerwerb beendet ist, versteht die Komplexität des Lesevorganges nicht (vgl. ebd., S. 28). Das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) führt anschaulich vor Augen, dass es neben dem Dekodieren von Buchstaben, Wörtern und Sätzen weiteren zusätzlichen und komplexen 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 Leseflüchtigkeitsverfahren gefördert, um einen größeren Sichtwortschatz und eine angemessene Leseflüchtigkeit zu erlangen. Wem es schwer fällt, 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 die Verbreitung von Unwahrheiten gewisser 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 – verlangen neue „Leselernprozesse“, die vorzugsweise professionell instruiert werden (vgl. ebd., S. 29).

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. Schilcher 2019, 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. ebd., 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 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., S. 30).

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 weit 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). Auch können derartige Veranstaltungen dazu beitragen, dass Kindern und Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten² bewusst wird, dass bei ihnen zu Hause keine Lesekultur gepflegt wird (vgl. Schilcher 2019, S. 30).

Wird das Lesen auf diese Weise motiviert, so stärkt es vor allem das Selbstkonzept derjenigen Schülerinnen und Schüler, 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 Metastudie 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

² Jugendliche aus schriftfernen Lebenswelten nehmen das Lesen zwar als bildungsbedeutsam wahr, selbst jedoch pflegen sie keine routinierte Lesepraxis, da Lesen nicht zu ihrem Lebensstil gehört. Damit sind sie in der persönlichen und beruflichen Entwicklung eingeschränkt.

ihnen die Erschließung der Texte von Mal zu Mal besser gelingt (vgl. Schilcher 2019, S. 30)

Mythos 6: Lesen ist Aufgabe der Deutsch-Lehrpersonen

Natürlich ist die Lehrperson, die Deutsch 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, ebenso 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. In literarischen Texten, die viele Rückblenden enthalten, muss die Geschichte mittels einer chronologischen Ordnung konstruiert werden (vgl. Schilcher 2019, S. 31). Somit kann in jedem Fach auf seine Weise zur Leseförderung beigetragen werden

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, so 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 Lehrperson Hintergrundwissen zu gewissen Lesestrategien heranholt (vgl. ebd., S. 31). 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-, respektive 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 allumfassende Verständnis des 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 theoretische und empirische Erkenntnisse entsprechend in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Damit verbunden ist die übergeordnete Frage, welche Perspektive Berufsfachschullehrpersonen an Schweizer Berufsfachschulen auf das Lesen und die Lesefähigkeiten von Berufslernenden haben. Damit beschäftigt sich die vorliegende Dissertation.

Berufsfachschullehrpersonen an Schweizer Berufsfachschulen sind Akteure in der beruflichen Grundbildung. Um zu verstehen, in welchen Strukturen sie eingebunden sind, folgt zunächst ein kurzer Überblick über das Schweizerische Berufsbildungssystem.

1.2 Berufsbildung in der Schweiz

Auf elf obligatorische Schuljahre, also nach dem Kindergarten und neun Schuljahren, folgt auf Ebene der Sekundarstufe II eine berufliche Grundbildung oder eine allgemeinbildende Schule. Die allgemeinbildenden Schulen bestehen aus den Fachmittelschulen und den klassischen Gymnasien (Langgymnasien von sechs Jahren Dauer und Kurzgymnasien von vier Jahren Dauer). Die Fachmittelschulen werden in verschiedenen Profilen angeboten und dauern drei Jahre. In einem vierten Jahr kann eine Fachmaturität erworben werden (vgl. SBFI 2020, S. 6).

Die berufliche Grundbildung (Lehre) zeichnet sich durch eine hohe Arbeitsmarktorientierung aus, denn die Abschlüsse der beruflichen Grundbildung und höheren Berufsbildung werden von der Wirtschaft festgelegt (vgl. ebd., S. 4). Die Lehre dauert zwei bis vier Jahre und schließt mit einem eidgenössischen Berufsattest (EBA: 2 Jahre Lehre) oder einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ: 3 bzw. 4 Jahre Lehre) ab. Nach dem EBA kann das EFZ erlangt werden. Die berufliche Grundbildung findet an drei Lernorten statt: in den Lehrbetrieben, den Berufsfachschulen und den überbetrieblichen Kursen. In der Kombination der verschiedenen Lernorte zeigt sich die Dualität zwischen Theorie und Praxis in der beruflichen Bildung, denn an den drei Lernorten vermitteln Berufsbildungsverantwortliche theoretische und praktische Kompetenzen (vgl. ebd., S. 7).

Nach Erlangung des EFZ kann eine Höhere Fachschule in acht Bereichen mit 57 Fachrichtungen besucht werden. Des Weiteren stehen rund 400 Berufs- und höhere Fachprüfungen zur Wahl. Wer während der beruflichen Grundbildung keine Berufsmaturität absolviert hat, kann dies nach Erlangung des EFZ noch tun: entweder während eines Jahres als Vollzeitstudium oder berufsbegleitend während zweier Jahre. Das Berufsmaturitätszeugnis ist Voraussetzung für die Zulassung an eine Fachhochschule (vgl. ebd., S. 4). Innerhalb des Bildungssystems der Schweiz bildet die berufliche Grundbildung eine solide Grundlage für die höhere Berufsbildung. Das Bildungssystem der Schweiz ist in hohem Maß durchlässig, weil nach der beruflichen Grundbildung mit einer Ergänzungsprüfung nach der Berufsmaturität auch ein Studium an einer Universität oder ETH (Eidgenössische Technische Hochschule) möglich ist:

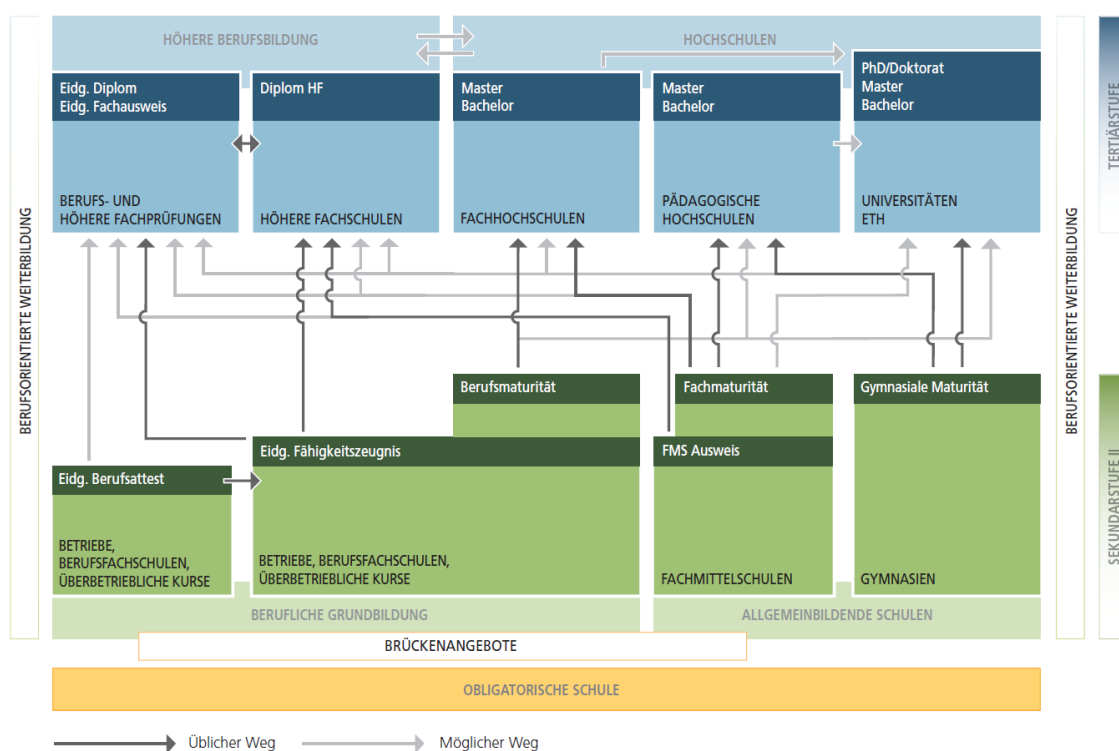


Abbildung 1: Bildungssystem Schweiz (SBFI 2020, S. 6)

1.2.1 Bedeutendste Erstausbildung

Die berufliche Grundbildung zählt zur bedeutendsten Erstausbildung in der Schweiz, denn zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für eine Lehre. Dabei können sie aus rund 230 Berufen auswählen. Die aus Abbildung 2 hervorgehenden zehn meistgewählten beruflichen Grundbildungen decken fast die Hälfte der neu abgeschlossenen Lehrverhältnisse ab. Die beiden für diese Studie relevanten Berufe Fachmann/-frau Gesundheit EFZ und Fachmann/-frau Betreuung EFZ werden am zweitmeisten resp. viermeisten gewählt.

Berufe	Total
Kaufmann/-frau EFZ (alle Profile)	13067
Fachmann/-frau Gesundheit EFZ	4814
Detailhandelsfachmann/-frau EFZ	4395
Fachmann/-frau Betreuung EFZ	3816
Informatiker/in EFZ	2047
Elektroinstallateur/in EFZ	1944
Logistiker/in EFZ	1733
Koch/Köchin EFZ	1589
Zeichner/in EFZ	1580
Detailhandelsassistent/in EBA	1546

Abbildung 2: Die zehn meistgewählten beruflichen Grundbildungen (SBFI 2020, S. 12)

Der schulische Teil der beruflichen Grundbildung in den Berufsfachschulen setzt sich aus dem allgemeinbildenden Unterricht (ABU) und dem berufskundlichen Unterricht (BKU) zusammen und wird von allgemeinbildenden Lehrpersonen bzw. berufskundlichen Lehrpersonen vermittelt (vgl. ebd., S. 10).

Der Bildungsplan und die Ausbildungsinhalte für die Berufskunde (BK) finden sich in den Bildungsverordnungen (Bivo) des entsprechenden Berufes. Die Ausbildungsinhalte werden im Bildungsplan (Bipla) beschrieben. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ist für die Bivo verantwortlich. Gestützt auf Bivo und Bipla werden die Schullehrpläne für den berufskundlichen Unterricht erstellt.

Das SBFI ist auch für den Rahmenlehrplan des ABU (RLP-ABU) zuständig. Der ABU setzt sich aus den beiden Lernbereichen *Sprache und Kommunikation* sowie *Gesellschaft* zusammen. Der Lernbereich *Gesellschaft* umfasst acht Aspekte: Ethik, Identität und Sozialisation, Kultur, Ökologie, Politik, Recht, Technologie und Wirtschaft (vgl. SBFI 2006, S. 5). „Die Bildungsziele im Lernbereich Sprache und Kommunikation beschreiben, welche Sprach- und Kommunikationskompetenzen im Unterricht gefördert respektive weiterentwickelt werden. Im Mittelpunkt der Bildungsziele stehen kommunikative Sprachkompetenzen, wie sie im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext der Lernenden erforderlich sind“ (ebd., S. 5).

1.2.2 Lehrpersonen in der beruflichen Grundbildung

Wenn angehende ABU-Lehrpersonen über einen Hochschulabschluss in einem für den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen maßgeblichen Fach oder einer Lehrbefähigung für die obligatorische Schule (von der Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkanntes Lehrdiplom für die Sekundarstufe I, Bachelor of Arts in Primary Education oder Diplom als Turn- und Sportlehrerin/Sportlehrer) verfügen, dann sind sie zum Studium „Lehrdiplom Allgemeinbildender Unterricht“ an

den Pädagogischen Hochschulen (PH) zugelassen. Studierende des Studiums „Lehrdiplom Berufskunde“ sollten über einen Abschluss einer höheren Berufsbildung oder einer Hochschule im entsprechenden Lehrgebiet verfügen und betriebliche Erfahrung von mindestens sechs Monaten aufweisen. Diese erfüllen sie in der Regel, da die meisten Studierenden selbst einmal eine berufliche Grundbildung absolviert haben.

Während ihres Studiums an den PH wurden die Berufsfachschullehrpersonen BK bisher nicht sprachdidaktisch ausgebildet. Angehende ABU-Lehrpersonen absolvieren während zwei Semestern zwei Module für den Lernbereich Sprache und Kommunikation mit je 7 dreistündigen Modulveranstaltungen. Die Lesedidaktik ist neben der Schreibdidaktik vor allem Thema im ersten Modul. Konkret bedeutet dies, dass für die Lesedidaktik ungefähr drei Modulveranstaltungen eingeplant werden können. Mittlerweile wurde an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) ab Herbstsemester 2018 ein neues Studienmodell – das 4K-Modell – eingeführt. In diesem Studienmodell werden angehende ABU- und BK-Lehrpersonen gemeinsam ausgebildet. Das bedeutet, dass auch BK-Studierende sprachdidaktisch ausgebildet werden (siehe dazu mehr in Kap. 4.1.1).

1.3 Forschungsfrage und Teilfragen

Aufgrund der zuvor erläuterten Mythen der Leseförderung wird deutlich, dass eine umfassende Lesekompetenz zu den grundlegenden Qualifikationen gehört, die Familie, Schule und andere Sozialisationsinstanzen den Heranwachsenden vermitteln müssen, um diese für eine „befriedigende Lebensführung“ in einer rasch sich wandelnden Wissens- und Mediengesellschaft zu rüsten. Die schulische Leseförderung ist von der Forschung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer, aller Klassenstufen und aller Schulformen erkannt (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 10). In diesem Zusammenhang soll auf das Maßnahmenpapier des Mittelschul- und Berufsbildungsamts des Kantons Zürich vom 1. November 2016 hingewiesen werden (Anhang 8.1). Es fasst die Ergebnisse der Konferenz Berufsbildung 2016 - Arbeitsmarktintegration mittels Berufsbildung wie folgt zusammen: „Gemäß Bericht des Projekts `Durchgängige Sprachförderung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene` – unter besonderer Berücksichtigung der Risikogruppen vom März 2015 (Beschluss des Bildungsrates von 2. Mai 2011) ist auf der Sekundarstufe II Sprachförderung wirksam, wenn sie sich an berufsspezifischen Inhalten und Kommunikationssituationen orientiert, fächerübergreifend und kontinuierlich durchgeführt wird und einen engen inhaltlichen Bezug zur Berufspraxis hat“ (Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich 2016, S. 2).

In der Deutschschweiz wurde bisher noch keine Studie zur Einschätzung der Lesefähigkeit von Berufslernenden durch Berufsfachschullehrpersonen durchgeführt. In der vorlie-

genden Dissertation wurde untersucht, wie Berufsfachschullehrpersonen die Lesefähigkeiten ihrer Berufslernenden aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“³ einschätzen und wie sie die Lesekompetenz ihrer Lernenden fördern. Die Lehrpersonen in dieser Studie wurden in die Arbeit mit dem Lesediagnose-Tool JuDiT[®] (Jugend-Diagnose-Tool) eingeführt und haben damit ein halbes Jahr gearbeitet.

So ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Was verstehen Berufsfachschullehrpersonen (Lehrpersonen ABU/Lehrpersonen BK) unter Lesekompetenz?
2. Wie gehen Berufsfachschullehrpersonen (Lehrpersonen ABU/Lehrpersonen BK) vor, um die Lesekompetenz zu diagnostizieren?
3. Wie fördern Berufsfachschullehrpersonen (Lehrpersonen ABU/Lehrpersonen BK) die Lesekompetenz ihrer Lernenden?
4. Wie nutzen Berufsfachschullehrpersonen das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®]?

³ Berufslernende aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ Lernen Fachmann/-frau Gesundheit EFZ resp. Fachmann/-frau Betreuung EFZ.

2 Theoretischer Hintergrund

Lesekompetenz ist keine Fähigkeit aus einem Guss, sondern besteht aus einem ganzen „Bündel von unterschiedlichen Teilfähigkeiten“ (Rosebrock 2012a, S. 2). Die Lesekompetenz eines Menschen entwickelt sich im Zusammenhang mit den anderen intellektuellen Fähigkeiten und benötigt oftmals eine ganze Schulzeit oder länger, um sich zu entfalten (vgl. ebd., S. 2). Texte lesen und verstehen zu können, ist eine der zentralen Kompetenzen, die Lernende befähigt, eigenverantwortlich zu lernen und zu arbeiten sowie am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Wenn die Leseentwicklung von Schüler/innen unterstützt werden soll, dann sollte man sich zunächst vergegenwärtigen, welche unterschiedlichen Instanzen (Kapitel 2.1), namentlich die Schule (Kapitel 2.2), die Leseentwicklung beeinflussen. Eine wirksame Förderung der Lesekompetenz auf der Berufsfachschulstufe setzt voraus, dass Berufsfachschullehrpersonen einen Begriff von Lesekompetenz haben (Kapitel 2.3), über pädagogische Diagnosefähigkeiten verfügen (Kapitel 2.4) und wissen, wie es um die Lesekompetenz der angehenden Berufslernenden steht (Kapitel 2.5).

2.1 Lesesozialisation

Die Lesesozialisationsforschung stellt sich zwei Hauptfragen:

1. Wie wird jemand zu einer gewohnheitsmäßigen Leserin/zum gewohnheitsmäßigen Leser? Welche Faktoren – Personen, Medien, Instanzen – sind in diesem Zusammenhang besonders wichtig?
2. Welche Rückwirkung hat die Lektüre auf den Prozess der Persönlichkeitsbildung? In welchem Zusammenhang steht die Lektüre für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und Identitätsbildung eines Menschen (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 169).

2.1.1 Familiäre Konstellationen

Es ist empirisch breit abgestützt, dass die Familie sowohl die erste als auch die effektivste Instanz der Lesesozialisation darstellt (vgl. Hurrelmann 2002, S. 169). Anscheinend ist es so, dass die informellen und nicht professionell durchgeführten Leseprozesse die Kinder besonders nachhaltig prägen – im positiven wie im negativen Sinn. Daher ist es für formelle Bildungsinstitutionen schwierig, regulierend tätig zu werden und der sich früh etablierenden Chancenungleichheit entgegenzutreten. Im familiären Umfeld wird den Kindern ein emotionaler, motivationaler und kognitiver Zugang gelegt, indem Kinderlieder gesungen, Sprachspiele gemacht werden und erzählt und vorgelesen wird. Kinderbücher spielen in diesem Kontext eine besondere Rolle, weil sie eine Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bilden (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 181).

Es gilt als sicher, dass der Bildungsstatus der Eltern die Lesesozialisation von Kindern positiv beeinflusst (vgl. Hurrelmann 2002, S. 180f.). Groeben & Schroeder (2004) orientieren sich dafür am Modell der Ko-Konstruktion, das kulturelle Angebote und ihre sozialisatorischen Wirkungen als Prozess mit Rückkoppelungseffekten betrachtet. Sie beschreiben dafür zwei Prototypen. Der erste dient als Negativbeispiel und betrifft den Fall einer ungünstigen Lesesozialisation in der Unterschicht. Der zweite Prototyp - das positive Beispiel - betrifft eine günstige Lesesozialisation in einer Familie der Mittelschicht. Die unterschiedlichen Dynamiken in beiden Familien lassen sich darauf zurückführen, wie diese beiden Familien gesellschaftliche Normen bezüglich ihrer Aufgabe als Familie aufnehmen und gewichten. Beim ersten Prototyp – der Unterschicht-Familie – besteht die Aufgabe der Familie vornehmlich darin, den Familienmitgliedern „Lebensfreude“ abseits gesellschaftlicher Leistungszwänge zu vermitteln. Leistungsorientierte Bildungsnormen sind hier Sache der Bildungsinstitutionen. Der zweite Prototyp – die Mittelschicht-Familie – richtet sich eher an leistungsorientierte Bildungsnormen aus und nimmt diese nicht als Gegenpart zur „Lebensfreude“ wahr. Das bedeutet, dass in Mittelschicht-Familien die Meinung vorherrscht, dass Lesen bildet und darüber hinaus auch Freude machen kann (vgl. ebd., S. 320). Es liegt auf der Hand, dass Kindern aus Unterschicht-Familien die Welt der Bücher beim Schuleintritt fremd ist. Geschichten werden eher über audiovisuelle Kanäle aufgenommen und es bleibt unklar, was das Kind davon versteht, weil wenig oder keine Anschlusskommunikation gepflegt wird. Es besteht eine große Gefahr, dass diese Kinder in der Schule den Anschluss verlieren. Dies kann zu Konflikten innerhalb der Familie führen, wenn das Kind mit Ermahnungen zum Lesen angehalten wird. Wenn die Eltern diesbezüglich selbst kein Vorbild sind, nimmt das Kind eher eine Weigerungshaltung an, als dass es beginnt zu lesen. Das Kind einer Mittelschicht-Familie hingegen wird bei Schuleintritt neugierig sein, weil ihm die (Schrift-)Sprache bereits vertraut ist und es damit positive Erfahrungen verbindet. Auch wenn die beiden Beispiele klischeehaft und stereotyp anmuten mögen, so lassen sich daran dennoch die positiven Effekte gegenseitiger Verstärkung sowie der Teufelskreis aus mangelnder Lesekompetenz und Schulfrust erklären (vgl. Nickel-Bacon & Wrobel 2011, S. 3, 4).

2.1.2 Lesen in der Primarschule

Mit dem Schuleintritt wird die Primarschule ein wichtiger gesellschaftlicher „Hort der Literalität“ (Eggert, Garbe, Krüger-Fürhoff & Kumpfmüller 2000, S. 125). Für Kinder aus schriftfernen Lebenswelten ist ein lesedidaktisch guter Unterricht von besonderer Bedeutung, denn Kinder aus lesefreundlichen Familien kommen auch mit weniger optimalem Unterricht klar (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 197).

Gemäß dem in der angelsächsischen Lernforschung entwickelten Konstrukt „aptitude-treatment-interaction“, besteht ein gelingender Unterricht aus der Wechselwirkung zwi-

schen Lernendenmerkmalen und Unterrichtsinhalten und -methoden. Danach ist die Passung zwischen den Fähigkeiten und Interessen der Lernenden auf der einen und den Unterrichtsinhalten und Methoden auf der anderen Seite ausschlaggebend für einen gelingenden Unterricht. Eine gute Passung wird erreicht, wenn auf der Lernendenseite „Einflussfaktoren, wie Alter, Geschlecht, soziale, ethische und kulturelle Herkunft, Leseinteressen und Medienpräferenzen, verbale Intelligenz und Vorwissen, lesebezogenes Selbstkonzept und Rezeptionsmodi bzw. Lesestrategien“ einbezogen werden (Christmann & Rosebrock 2006, S. 155ff.).

In der Primarschule sollten die Kinder zu einem selbständigen Leseverhalten finden, damit sie die phantasiebefriedigende Kinderlektüre hinter sich lassen und für komplexere Lektüren andere Leseweisen entwickeln. Stabile Lesegewohnheiten sind Voraussetzung für das Lesen unterschiedlicher Texte in der Sekundarstufe (vgl. Göltzer 2018, S. 210).

2.1.3 Lesen in der Sekundarstufe I

Wie für die familiäre Lesesozialisation wurden auch für die Sekundarstufe I die günstigen und ungünstigen Dynamiken mithilfe von Prototypen herausgearbeitet. Die günstigen werden exemplarisch an der Lesesozialisation im Gymnasium und die ungünstigen an der Lesesozialisation in der Hauptschule beleuchtet. Die Absicht dieser Typisierung besteht darin, die Problembereiche der Lesesozialisation aufzuzeigen (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 207). In einer Studie zur „Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten“ (Pieper et al. 2004) konnte aus der Perspektive ehemaliger Hauptschüler/innen nachgewiesen werden, dass die angestrebte Passung zwischen Lernendenmerkmalen (aptitudes) und Unterrichtsinhalten/-methoden (treatments) nahezu vollständig fehlte. Die Auswahl der literarischen Texte und des Literaturunterrichts visierte die inhaltlichen und medialen Interessen der Lernenden sowie die tatsächlichen Lesekompetenzen der Lernenden nicht an. Mit den am häufigsten genannten Methoden – das Reihum-Vorlesen und Fragen zum Text stellen – konnte keine befriedigende und anspruchsvolle Auseinandersetzung mit dem Text erreicht werden. Daher erstaunt es nicht, dass zwei Drittel der Befragten den Deutschunterricht negativ beurteilten (vgl. ebd., S. 184).

Obwohl auch der Literaturunterricht an Gymnasien retrospektiv von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht nur positiv beurteilt wird (vgl. Eggert & Garbe 2003, S. 135ff.), gibt es Hinweise auf einen gelingenden Unterricht. Wenn schwierige literarische Texte in einem gemeinsamen Gespräch, einem „literarischen Gespräch“ erschlossen werden, wird der Deutschunterricht als durchwegs positiv eingestuft (vgl. Eggert et al. 2000, S. 127). Wird der Textsinn in einem Gespräch entfaltet, so wird an den Formaten einer erfolgreichen familiären Lesesozialisation angeknüpft (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 211).

2.1.4 Lesen in der Sekundarstufe II/Berufsfachschule

Leider es so, dass im deutschsprachigen Raum Berufsfachschulen in der Leseforschung und Lesedidaktik wenig Beachtung finden. Dies ganz im Gegensatz zu Ländern im angelsächsischen Raum. Dort erfolgt seit den 1970er Jahren eine Forschung didaktischer Konzepte im Bereich der „workplace literacy“ (vgl. Mikulecky & Drew 1991). Welche Rolle die Basisbildung für den Beruf spielt, wäre auch für den deutschsprachigen Raum eine wichtige Fragestellung, denn auch hier wird in kaum einem Beruf nicht gelesen. 95% geben an, im Beruf lesen zu müssen, um beruflichen Anforderungen gerecht zu werden; mehr als 25% geben sogar an, sehr häufig lesen zu müssen (vgl. Rammstedt 2013, S. 32ff.).

Daher macht eine systematische Leseförderung auch an Berufsfachschulen Sinn, vor allem angesichts der aktuellen PISA-Ergebnisse (siehe Kapitel 2.5.1) und unter Berücksichtigung der sprachlichen Anforderungen in den beiden, für diese Untersuchung relevanten Berufe (siehe Kapitel 4.2).

Die Stiftung für Alphabetisierung und Grundbildung Schweiz (SAGS) kommt aufgrund der ALL-Studie (Adult Literacy and Life Skills) 2006 zum Schluss, dass in der Schweiz rund 800'000 Menschen einen einfachen Text nicht richtig lesen und verstehen können, obwohl sie meist die obligatorische Schulzeit absolviert hatten. Das Bundesamt für Statistik (BFS) der Schweiz gab daraufhin eine Studie in Auftrag, um die volkswirtschaftlichen Kosten der Leseschwäche in der Schweiz zu berechnen. Die Studie kam zum Schluss, dass diese rund 1.1 Milliarden Franken pro Jahr verursachen (vgl. Guggisberg, Detzel & Stutz 2007).

In Deutschland gibt es verschiedene Modellversuche zur Leseförderung an Berufsfachschulen (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 216, 217). In der Schweiz existieren keine landesweit organisierten Leseförder-Projekte für Berufsfachschulen. Ein Grund dafür könnte darin gesehen werden, dass die Berufsfachschulen in der Schweiz kantonal organisiert sind. In diesem Zusammenhang ist das Maßnahmenpapier des Mittelschul- und Berufsbildungsamts (MBA) des Kantons Zürich vom 1. November 2016 nochmals zu erwähnen (siehe auch Kapitel 1.3; Anhang 8.1), gemäß dem auf der Sekundarstufe II die Sprachförderung dann wirksam ist, „wenn sie sich an berufsspezifischen Inhalten und Kommunikationssituationen orientiert, fächerübergreifend und kontinuierlich durchgeführt wird und einen engen inhaltlichen Bezug zur Berufspraxis hat“ (Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich 2016, S. 2).

Sowohl aus den Modellversuchen zur Leseförderung in Deutschland als auch aus dem Maßnahmenpapier des MBA des Kantons Zürich geht hervor, dass eine erfolgreiche Leseförderung die Verknüpfung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen bedingt.

2.1.5 Lesen im Beruf

Im Zusammenhang mit der Bedeutung von Lesekompetenz für die Bewältigung betrieblicher Anforderungen soll an dieser Stelle exemplarisch auf eine Studie Bezug genommen werden, welche die Relevanz der Lesekompetenz in den Lehrberufen Maurer/in und Strassenbauer/in untersuchte (vgl. Keimes 2018, S. 34). In dieser qualitativ-empirischen Studie wurden einerseits objektive Anforderungen an die Lesekompetenz erhoben und andererseits subjektive Haltungen und Bewertungen zur Relevanz von Lesekompetenz erfasst (vgl. ebd., S. 35).

Die Frage nach der Bedeutung der Lesekompetenz für Berufslernende haben praktisch alle Ausbilder/innen gleich beantwortet. Sie sind der Meinung, dass diese „ein ganz wichtiger Punkt“ sei. Gleichzeitig wurde diese Aussage durch implizite Hinweise in den Interviews unterhöhlt. Denn das Lesen scheint für die Bewältigung beruflicher Anforderungen zunächst nicht relevant zu sein. Ausbilder bemerkten, dass Berufslernende sich durchaus acht Stunden auf einer Baustelle aufhalten, ohne lesen zu müssen und dass eigentlich nur in der Berufsfachschule gelesen werde. Diese Ausführungen werden von den Berufslernenden weitgehend bestätigt, wobei sie anmerkten, dass sie einzig Bauzeichnungen lesen müssten. Die Studie kommt aber nach einer differenzierten Datenanalyse zum Schluss, dass mit zunehmender Verantwortung und Hierarchiestufe in den Betrieben die Lesekompetenz zunehmend an Bedeutung gewinnt. Aus der folgenden Synopse der Interviewtranskriptionen geht hervor, welche Dokumente gelesen werden müssen, um betrieblichen Aufgaben nachgehen zu können:

	Hierarchieebene		
	Auszubildende	Gesellen (Facharbeiter)	Personen mit Führungsverantwortung
Zeichnungen	■	■	■
Betriebsanleitungen von Geräten	■	■	■
Produkt-/Verarbeitungshinweise	■	■	■
Arbeitsanweisungen	■	■	■
Sicherheitshinweise	■	■	■
Unfallverhütungsvorschriften	■	■	■
Lieferscheine		■	■
Materialzettel		■	■
Aufgaben- und Auftragsmappen		■	■
Personaleinsatzpläne		■	■
Leistungsverzeichnisse		■	■
Checklisten		■	■
gesetzliche Vorschriften		■	■
Tabellenwerke			■
Fachzeitschriften			■
Normen			■
Bodengutachten			■
Statiken			■
E-Mails/Schriftverkehr			■
Genehmigungen			■
Tagesberichte			■
Bauzeitenpläne			■
Kalkulationen			■

Abbildung 3: Leserelevante Dokumente in der betrieblichen (Ausbildungs-)Praxis (Keimes 2018, S. 36)

Indes werden Lese- (und auch Schreibaktivitäten) während der Arbeit auf der Baustelle nicht unterstützt. Ein angehender Maurer berichtet, dass er im Betrieb keine Fachzeitschrift hervorhebt und liest, weil ihn sonst der Chef aus der Baubude jagen würde. Ein weiterer Maurerlehrling sagt, dass für ihn die Maxime „Weniger schreiben - mehr arbeiten“ gelte. Diese und weitere Äußerungen gehen in die gleiche Richtung und erwecken den Eindruck, dass Lesen (und Schreiben) nicht als Arbeit gelten. Die Reaktionen der Berufsbildner entsprechen dem Prototyp einer ungünstigen Lesesozialisation in der Unterschicht (siehe Kapitel 2.1.1). Auch hier sind leistungsorientierte Bildungsnormen offenbar Sache der schulischen Bildungsinstitutionen (vgl. ebd., S. 37).

Obwohl die globale Bedeutung von Lesekompetenz als wichtig herausgestrichen wird, zeigt sie sich nicht in betrieblichen Ausbildungssituationen. Hier tut sich klar ein Spannungsfeld auf: eine gute Lesekompetenz gilt einerseits als eine wichtige kulturelle Fähigkeit und wird als bedeutsam eingeschätzt; andererseits gilt das Lesen nicht als ausbildungsrelevant und wird dementsprechend auch nicht gefördert. Hier wird eine wichtige Chance verspielt, denn Berufslernende könnten bereits in der Lehre an den Umgang mit Texten herangeführt werden, die von Facharbeiterinnen und Facharbeitern nach der Ausbildung rezipiert werden müssen. Keimes konstatiert, dass diese Tatsache im Hinblick auf eine übergeordnete Zieldimension beruflicher Handlungskompetenz beunruhigend erscheint (vgl. ebd., S. 37).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse zieht Keimes folgende vier Konsequenzen:

1. Zunächst einmal muss die Einsicht der Berufslernenden dahingehend gefördert werden, dass die Lesekompetenz für eine gelingende berufliche Entwicklung entscheidend ist. Keimes schlägt vor, die Bedeutung des Lesens explizit zu vermitteln (vgl. ebd., S. 39). In Kapitel 2.2 wird aufgezeigt, dass dies mit einem sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern erreicht werden kann.
2. Ferner müssen die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner dahingehend sensibilisiert werden, dass auch sie die Lesekompetenz als ein zentrales Instrument der beruflichen Entwicklung, ja sogar als Notwendigkeit des selbständigen Denkens und Handelns verstehen und vermitteln. Weil Berufslernende den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern vor allem in gewerblich-technischen Berufen eine große Bedeutung und Wissensautorität zuschreiben (vgl. Zinn 2013, S. 78ff.), müssen Berufsbildner/innen in die Verantwortung genommen werden, damit sie ihren Berufslernenden in authentischen beruflichen Handlungssituationen die Relevanz des Lesens aufzeigen können.
3. In der betrieblichen Ausbildung sollten relevante Texte kontext- und adressatengerecht systematisch aufgegriffen und gefördert werden. Auf diese Weise wird eine Verknüpfung mit den gelebten Strukturen auf der Arbeit erzielt.
4. Aus der Darstellung in Abbildung 3 wird ersichtlich, dass berufsspezifische Texte häufig nicht-lineare (diskontinuierliche) Texte sind. Häufig sind Lernende mit

diesen Darstellungsformen noch nicht vertraut. Es muss daher eine Auswahl von geeigneten Lesestrategien getroffen werden, um deren Rezeption zu ermöglichen.

Die in der dargestellten Studie berücksichtigte Berufsgruppe ist dem gewerblich-technischen Berufsfeld zuzuordnen. Dennoch sind die Ergebnisse der Studie Keimes (2018) auch für die vorliegende Studie interessant. Gemäß den Anforderungsprofilen auf anforderungsprofile.ch liegen die Anforderungen an die Lesekompetenz angehender Fachleute Betreuung und Gesundheit etwas höher als die in der Studie von Keimes berücksichtigte Berufsgruppe. Die objektiven Anforderungen an die Lesekompetenz in der beruflichen Grundbildung des Berufsfeldes „Gesundheit und Soziales“ sind somit klar ausgewiesen. Gegenüber der Autorin der vorliegenden Studie machen Berufsbildnerinnen häufig Aussagen zur mangelnden Schreibkompetenz ihrer Berufslernenden. In Kitas verfassen Berufslernende mehrere Arbeitsdokumentationen und Projektdokumentationen pro Semester. Berufsbildner/innen begreifen die Schreibkompetenz daher durchaus als wichtiges Instrument. Zur Wichtigkeit von Lesen äußern sie sich bisher nicht. Bezüglich der Lesekompetenz könnte den Berufsbildnerinnen daher die Verschränkung mit der Schreibkompetenz aufgezeigt werden. Die gemeinsamen Funktionen beider Kompetenzen liegen in der kognitiven, psychischen und sozialen Funktion (vgl. Philipp 2012a, S. 29ff.).

Möchte man also die Lesesozialisation auch bei Berufslernenden vorantreiben, sind alle drei Lernorte (Betrieb, überbetriebliche Kurse, Berufsfachschule) gefordert, fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Auf diese Weise wird beispielsweise eine Fachfrau Betreuung in einer Kita befähigt, die wichtigsten Aspekte des pädagogischen Leitbildes der Kita zu lesen, zu verstehen und gegenüber den Eltern korrekt wiederzugeben und zu erläutern. Damit stellt sich die Frage nach den entsprechenden Anforderungen an die Lesekompetenz.

2.2 Anforderungen an die Lesekompetenz in der beruflichen Grundbildung

Um aufzuzeigen, über welche minimalen schulischen Anforderungen Lernende für einen Übertritt in die berufliche Grundbildung verfügen sollten, sind im Rahmen des Projekts „Schulische Anforderungsprofile für die berufliche Grundbildung“ entstanden. Das Projekt wurde im Jahre 2011 vom Schweizerischen Gewerbeverband (sgv) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) lanciert und vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) kofinanziert.

„Die Anforderungsprofile orientieren sich an den von der EDK entwickelten und im Sommer 2011 freigegebenen nationalen Bildungsstandards. Sie wurden in Zusammenarbeit mit den Organisationen der Arbeitswelt sowie mit Berufsexperten aus der Praxis und

Schule entwickelt“ (anforderungsprofile.ch 2020). Mithilfe der Anforderungsprofile können Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der sie interessierenden Berufe erfragen und Lehrpersonen können sie dabei unterstützen. Lehrbetriebe können die Anforderungsprofile bei Bewerbungs- sowie Standortgesprächen zur Hand nehmen. Diese Profile geben über die Anforderungen in Mathematik, Schulsprache, Naturwissenschaften und Fremdsprachen Auskunft.

2.2.1 Anforderungen in der Schulsprache

Für die vorliegende Studie sind die Anforderungen in der Schulsprache relevant. Diese werden in folgende Teilkompetenzen unterteilt: *Lesen, Hören, Schreiben, Teilnahme an Gesprächen und Zusammenhängendes Sprechen*. Die Anforderungen sind je nach Beruf unterschiedlich. Um dies zu veranschaulichen, wird die Schulsprache einiger Berufe einander gegenübergestellt. Die Anforderungen der einzelnen Teilkompetenzen werden als durchschnittliche Anforderung mit dem roten Punkt dargestellt. Die besonders wichtigen Teilkompetenzen sind mit einem roten Ausrufezeichen gekennzeichnet.

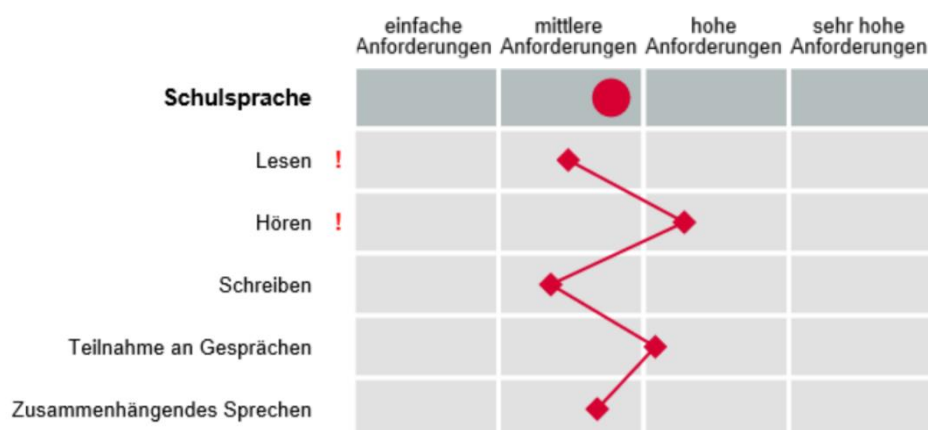


Abbildung 4: Anforderungsprofil Bäckerin-Konditorin-Confiseurin /Bäcker-Konditor-Confiseur EFZ in der Schulsprache (<http://www.anforderungsprofile.ch/>, 09.04.2020)

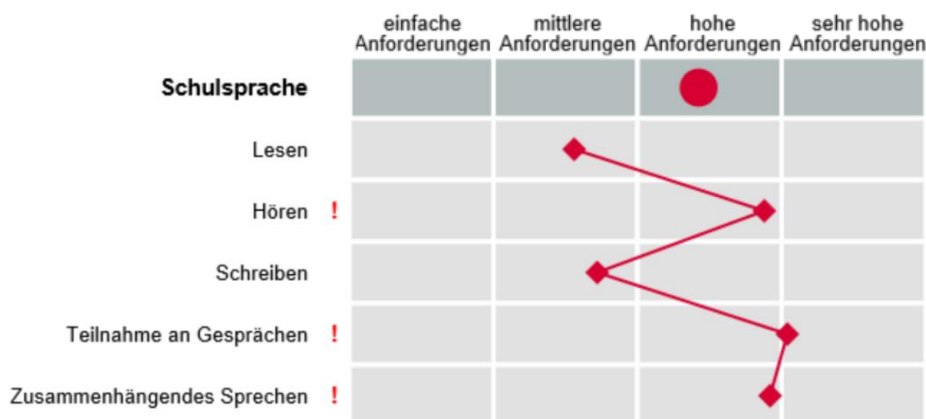


Abbildung 5: Anforderungsprofil Detailhandelsfachleute EFZ in der Schulsprache (<http://www.anforderungsprofile.ch/>, 09.04.2020)

Die beiden Lehrberufe der Bäckerin / des Bäckers und der Detailhandelsfachfrau / des Detailhandelsfachmannes⁴ weisen ähnliche Profile auf, wobei die Anforderungen bei den Detailhandelsfachleuten insgesamt höher liegen. Bei beiden Berufen liegt der Schwerpunkt der sprachlichen Anforderungen im Bereich des Hörens und Sprechens.

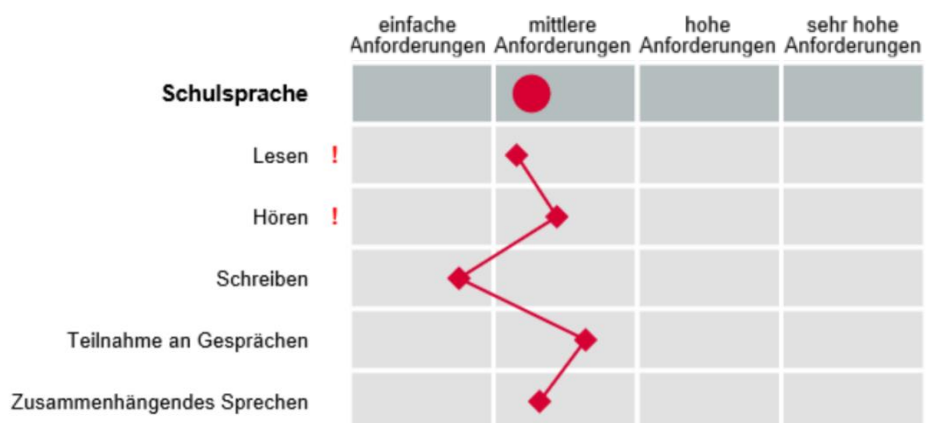


Abbildung 6: Anforderungsprofil Logistiker/in EFZ in der Schulsprache (<http://www.anforderungsprofile.ch/>, 09.04.2020)

Beim Beruf des Logistikers / der Logistikerin liegen die Anforderungen gesamthaft tiefer als bei den beiden vorgängig genannten Berufen. Der Schwerpunkt liegt wiederum beim Sprechen, die Anforderungen ans Schreiben sind einfach. Bei allen drei Berufen liegen die Anforderungen beim Lesen im mittleren Bereich.

Vergleicht man das Anforderungsprofil einer dreijährigen bzw. vierjährigen Berufslehre mit den Anforderungen im Bereich des eidgenössischen Berufsattestes (EBA)⁵, wird klar, dass in diesem Beruf der Schwerpunkt nicht in der schulischen Ausbildung liegt. Das Anforderungsprofil rückt gesamthaft in den Bereich der einfachen Anforderungen.

⁴ Einzelhändlerin/Einzelhändler.

⁵ In der Schweiz gibt es etwas 60 EBA-Berufe. Diese zweijährige berufliche Grundbildung ist für Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten gedacht. Bei guten Leistungen kann die Ausbildung weitergeführt und ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) erlangt werden.

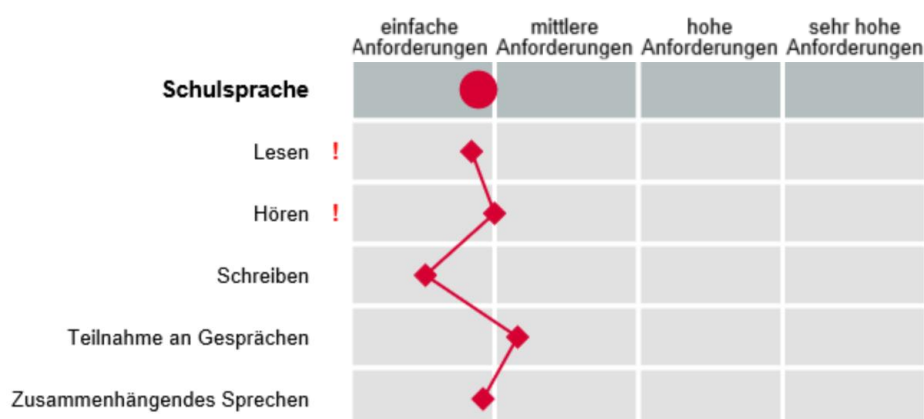


Abbildung 7: Anforderungsprofil Logistiker/in EBA in der Schulsprache (<http://www.anforderungsprofile.ch/>, 12.04.2020)

In den beiden für die vorliegende Studie relevanten Berufe Fachmann/Fachfrau Betreuung und Fachmann/Fachfrau Gesundheit sind die Anforderungsprofile in der Schulsprache fast identisch. Die Fachleute Betreuung können ihre Ausbildung in verschiedenen Institutionen absolvieren und werden demnach in Fachleute Behindertenbetreuung, Be-tagtenbetreuung und Kinderbetreuung eingeteilt. Die Anforderungsprofile für diese drei Berufszweige unterscheiden sich nicht. Am meisten Lernende werden in Kitas und damit im Berufszweig Kinderbetreuung ausgebildet.

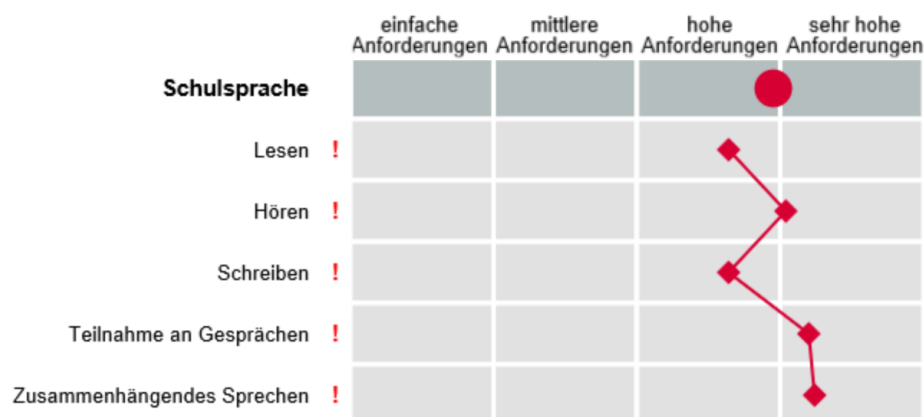


Abbildung 8: Anforderungsprofil Fachmann/Fachfrau Betreuung EFZ Kinderbetreuung in der Schulsprache (<http://www.anforderungsprofile.ch/>, 12.04.2020)

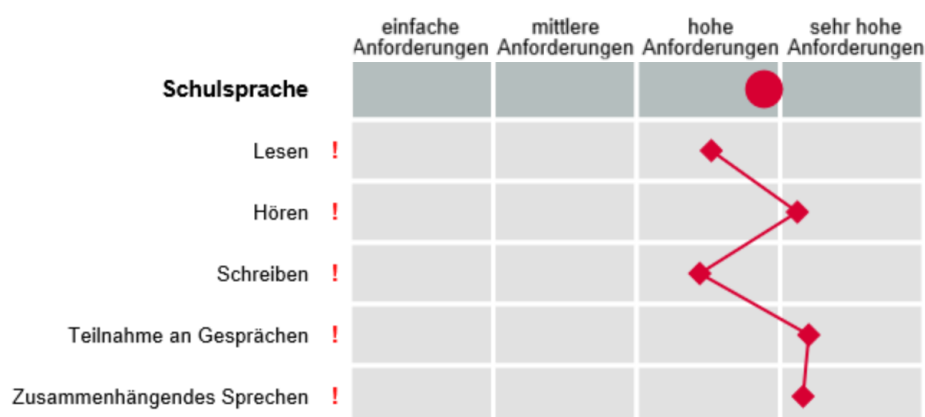


Abbildung 9: Anforderungsprofil Fachmann/Fachfrau Gesundheit EFZ in der Schulsprache (<http://www.anforderungsprofile.ch/>, 12.04.2020)

Bei beiden Berufen sind alle Teilkompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, Teilnahme an Gesprächen und Zusammenhängendes Sprechen) mit einem roten Ausrufezeichen gekennzeichnet und stellen somit alle besonders wichtige Teilkompetenzen dar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den rund 250 Berufen, die mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abschließen bei Lehrbeginn eine Lesekompetenz auf unterschiedlichen Niveaustufen gefordert wird. In beiden für die Studie relevanten Berufen werden gesamthaft deutlich hohe (bis sehr hohe) Anforderungen an die Lesekompetenz gestellt. Im Zusammenhang damit können die PISA-Ergebnisse neu eingeordnet werden. Da die Lehrbetriebe bei der Auswahl ihrer Lernenden die Lesekompetenz nicht berücksichtigen, dürfte der Anteil Lernenden mit ungenügender Lesekompetenz im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ höher liegen als bei PISA.

2.2.2 Lesen/Lesekompetenz/Leseförderung in den Bildungsplänen

Lehrpersonen planen und führen ihren Unterricht auf der Grundlage von Schullehrplänen durch, die wiederum auf übergeordneten Rahmenlehrplänen, Bildungsplänen und Bildungsverordnungen beruhen.

2.2.2.1 Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 ist der erste gemeinsame Lehrplan für die Volksschule. Die Sprache hat darin über das Fach Deutsch hinaus eine besondere Bedeutung, denn Sprachlernen findet in allen Fächern statt. Die im Fach Deutsch erworbenen Sprachkompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben wird auch in den anderen Fächern und damit in einem anderen Kontext vertieft und angewendet. Der Lehrplan 21 fordert die Lehrpersonen aller Fächer explizit auf, Schülerinnen und Schülern, die

Deutsch als Zweitsprache lernen, gezielte Unterstützung für den Aufbau von Sprachkompetenzen anzubieten⁶. Damit ist das Unterrichtskonzept des sprachsensiblen Unterrichts für die ersten elf Schuljahre der Volksschule Realität. Bei den Bildungsplänen der Sekundarstufe II/Berufsbildung ist das nicht der Fall.

2.2.2.2 Rahmenlehrplan ABU

„Der Rahmenlehrplan ist ein Steuerungsinstrument für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsfachschulen. Er richtet sich an die Kantone, die Berufsfachschulen und die Lehrpersonen, welche auf seiner Grundlage Schullehrpläne entwickeln“ (RLP ABU, S. 4). Der Rahmenlehrplan ABU (SBFI 2006) sieht vor, die rezeptive, produktive und normative Sprachkompetenz zu entwickeln und zu fördern. Dies soll in erster Linie handlungsorientiert erfolgen: Leseverstehen soll durch Lesen, Sprechen durch Sprechen und Schreiben durch Schreiben gelernt werden (vgl. ebd., S. 9, 10). Die Aussage, dass man Lesen durch Lesen lernt, ist grundsätzlich als zutreffend zu qualifizieren. In Bezug auf den Unterricht muss aber differenziert werden, wie dies einleitend in den Mythen aufgegriffen wurde und anhand des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2020) ausgeführt wurde.

Der Rahmenlehrplan ABU verweist auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und schreibt vor, auf der Basis des GER in den Schullehrplänen konkretisierte Bildungsziele für die Förderung der Sprachkompetenz der Lernenden zu formulieren (vgl. ebd., S. 10). Im Anhang werden für die Zielformulierung und die verbindlichen Inhalte in den Schullehrplänen folgende Vorschläge gemacht:

Tabelle 1: Vorschläge für die Zielformulierung und Festlegung verbindlicher Inhalte im Schullehrplan für den Lernbereich Sprache und Kommunikation (SBFI 2006, S. 22)

E-communication: E-Mail, Chat, SMS u.a.	Kommunikationsstörungen	Sprache und Manipulation
Grafiken: Tabelle, Diagramm, Piktogramm u.a.	Massenmedien/-kommunikation	Sprachvarietäten: Standardsprache, Dialekt, Soziolekt, Sexolekt, Ethnolekt, Jugendsprache u.a.
Hören und Verstehen	Metakommunikation	Texte lesen und verstehen
Kommunikationsformen	Mündliche Kommunikation: Monolog, Dialog, Debatte, Referat, Interview etc.	Textqualitäten: Kohärenz, Intention, Adressatenbezug, Situationsbezug, Grammatik
Kommunikationsregeln und -konventionen	Nonverbale Kommunikation: Körpersprache, Mimik, Gestik, Stimme, Raumverhalten, Kleidung, Accessoires u.a.	Textsorten: Bericht, Erörterung, Geschäftsbrief, Kommentar u.a.
Kommunikationsstrategien	Schreibarten: dokumentieren, argumentieren, appellieren, fingieren, schreiben über sich	

⁶ <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|2>, 4.11.2020.

Im Rahmen des Projektes „Allgemeinbildung 2030“ wird die Allgemeinbildung der beruflichen Grundbildung vor dem Hintergrund der Megatrends auf die künftigen Erfordernisse überprüft und weiterentwickelt. Aktuell befindet sich das Projekt in der Analysephase; Ist- und Soll-Zustand werden überprüft. Nach dieser Analysephase wird entschieden, ob der Rahmenlehrplan ABU revidiert werden soll und wenn ja, in welcher Form die Revision stattfindet: Teilrevision oder Totalrevision⁷.

2.2.2.3 Schullehrpläne ABU

Nun interessiert, wie die beiden Berufsfachschulen in dieser Studie die Vorschläge in Bezug auf den Aufbau und die Förderung rezeptiver Sprachkompetenzen umgesetzt haben.

2.2.2.3.1 Schullehrplan ABU der Berufsfachschule 1

Die Berufsfachschule 1 hat gestützt auf den Rahmenlehrplan ABU einen eigenen Schullehrplan (SLP) für ihre Schule entwickelt. Im Schullehrplan der Berufsfachschule 1 finden sich dazu folgende konkretisierte Bildungsziele zur Lesekompetenz:

- „Kann ausführliche Berichte, Analysen und Kommentare verstehen, in denen Fakten, Zusammenhänge und Standpunkte erörtert werden;
- kann die Informationen von alltäglich informierenden Texten verstehen;
- kann längere Texte zu vertrauten Themen nach gewünschten Informationen durchsuchen;
- kann in längeren Reportagen zwischen Tatsachen, Meinungen und Schlussfolgerungen unterscheiden;
- kann detaillierte Anweisungen und Aufträge inhaltlich genau verstehen;
- kann in Texten mit Wort-Bild-Kombinationen die Hauptaussage und weitere Informationen verstehen;
- kann Statistiken lesen und interpretieren; kann Grafiken der verschiedensten Darstellungsart lesen und verstehen“ (SLP Berufsfachschule 1, S. 5, 11, 20, 22, 23).

Wird die Umsetzung im Schullehrplan mit den Vorgaben und Vorschlägen des Rahmenlehrplanes im Bereich der rezeptiven Sprachkompetenz verglichen, dann ist festzustellen, dass der Vorschlag „Texte lesen und verstehen“ (vergleiche Tabelle 4) klar umgesetzt wurde. Nicht erkennbar ist, wie die Lesekompetenz gemäß GER gefördert werden soll. So wird nicht klar, welche Niveaustufe laut GER im Kompetenzbereich „Lesen“ nach der dreijährigen Lehrzeit angestrebt werden soll und mit welchen Maßnahmen die Lehrpersonen das Leselernen ihrer Lernenden fördern können.

⁷ <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte/21-projekte-de/67-allgemeinbildung-2030>, 10.11.2020.

2.2.2.3.2 Schullehrplan ABU der Berufsfachschule 2

Im Kanton X der Berufsfachschule 2 wurde ein Schullehrplan für alle Berufsfachschulen des Kantons entwickelt, der somit auch von der Berufsfachschule 2 verwendet wird. Im Schullehrplan der Berufsfachschule 2 finden sich zur rezeptiven Sprachkompetenz folgende konkretisierte Bildungsziele:

- „Kann in Texten mit Wort-Bild-Kombinationen die Hauptaussage und weitere Informationen verstehen;
- kann längere Texte zu vertrauten Themen nach Informationen durchsuchen und die Information verstehen;
- kann in Texten zu vertrauten Themen die Grundaussage sowie die stützenden Argumente verstehen;
- kann einen in Alltagssprache formulierten literarischen Text verstehen;
- kann in längeren Reportagen zwischen Tatsachen, Meinungen und Schlussfolgerungen unterscheiden;
- kann in alltäglichen Verträgen die Hauptpunkte und auch den spezifisch rechtlichen Teil verstehen;
- kann einfachere literarische Texte verstehen;
- kann Statistik oder Grafik beschreiben und interpretieren;
- kann Lesetechniken anwenden“» (Kanton X 2008, S. 6, 7, 9, 15).

Die Bildungsziele stimmen teilweise wortwörtlich mit den Bildungszielen der Berufsfachschule 1 überein und auch in diesem Schullehrplan wird der Vorschlag „Texte lesen und verstehen“ (vergleiche Tabelle 4) klar umgesetzt. Im Gegensatz zum Schullehrplan der Berufsfachschule 1 sind im Schullehrplan des Kantons X das Lesen und Verstehen literarischer Texte sowie Lesestrategien als Bildungsziele formuliert. Aber auch aus dem Schullehrplan des Kantons X geht nicht hervor, welche Niveaustufe gemäß GER im Kompetenzbereich „Lesen“ nach der dreijährigen Lehrzeit angestrebt werden soll und wie die Lehrpersonen bei der Lesekompetenzförderung vorzugehen haben.

Aus beiden Lehrplänen geht nicht hervor, dass die kognitiven Leseverarbeitungsprozesse in die Persönlichkeit und Identität des Menschen eingebunden sind und dass daher die Motivation gestärkt und der individuelle Wortschatz aufgebaut werden soll. Auch ist nicht vorgesehen, dass die situativen und sozialen Zusammenhänge der Lektüre (vgl. Rosebrock, 2012, S. 4) zum Tragen kommen, aufgrund derer Anschlusskommunikation geschehen kann.

2.2.2.4 Bildungsverordnungen und Bildungspläne über die berufliche Grundbildung Fachfrau/Fachmann Betreuung sowie Fachfrau/Fachmann Gesundheit

Weder in den aktuell geltenden Bildungsplänen noch in den Bildungsverordnungen wird die Lesekompetenz erwähnt und auch im Rahmen der Revision von Bildungsplan und

Bildungsverordnung über die berufliche Grundbildung Fachfrau/Fachmann Betreuung ist der Aufbau und die Förderung der Lesekompetenz inexistent. Um diesbezüglich einen Anschluss an den Lehrplan 21 zu gewährleisten, müsste die Lesekompetenz beispielsweise in den Katalog der transversalen Kompetenzen aufgenommen werden.

2.2.2.5 Schullehrpläne BK

Beide Schullehrpläne BK bilden das Lesen, die Lesekompetenz bzw. die Leseförderung nicht ab. In einem Arbeitspapier, das nur für den schulinternen Gebrauch bestimmt ist und in dem die Inhalte der berufskundlichen Fächer mit den Inhalten der überbetrieblichen Kurse verglichen werden, gibt es an einer Stelle einen Hinweis, dass im ersten überbetrieblichen Kurs das Lernen in der Praxis durch beispielsweise „lesen und schriftlich zusammenfassen“ erfolgt.

Auf der Webseite der Berufsfachschule 2 existiert eine Unterseite zum Thema „Sprachförderung“. Dort wird vermerkt, dass die Sprache „für den Ausbildungserfolg grundlegend“ ist und „in allen Bereichen des schulischen Alltages“ stattfindet. Weiter ist dort zu entnehmen, dass die Sprachförderung auf drei Standbeinen aufgebaut ist: ein sprachsensibler Unterricht, Stützkurse für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache und Schreibförderkurse. Der Unterricht soll „einen bewussten Umgang mit der Sprache“ pflegen, indem im Unterricht „zum Sprechen, Diskutieren, Zuhören, Lesen und Schreiben“ angeregt wird⁸.

2.2.3 Zusammenfassung Abbildung der Lesekompetenz in den Bildungsplänen

In Unterrichtsalltag spielen übergeordnete Bildungspläne, wie der Rahmenlehrplan ABU sowie die Bildungsverordnungen und Bildungspläne eine untergeordnete Rolle. Lehrpersonen orientieren sich für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts an den Schullehrplänen.

In den Schullehrplänen ABU beider Schulen beziehen sich die Bildungsziele schwerge-
wichtig auf das Textverstehen und damit auf die globale Kohärenz. In den Schullehrplänen BK wird die Arbeit an der Lesekompetenz nicht abgebildet.

Eine fachübergreifende Zusammenarbeit zwischen ABU- und BK-Lehrpersonen ist nicht institutionalisiert und findet in der Regel in Form von Begegnungen an gemeinsamen Konventen⁹ und Weiterbildungstagen statt. Dass sich ABU- und BK-Lehrpersonen, die eine gemeinsame Klasse unterrichten, austauschen, ist eher selten und geschieht meistens, wenn es in einer Klasse oder mit Lernenden disziplinarische Probleme gibt. Ein fachlicher

⁸ http://bfgs.ch/?page_id=3536#1591127380718-2ee3c570-3795, 10.11.2020.

⁹ Versammlung aller Lehrpersonen eines Schulhauses an der die Interessen der Lehrerschaft vertreten werden.

bzw. inhaltlicher Austausch ist organisatorisch nicht einfach zu bewerkstelligen, da der allgemeinbildende und berufskundliche Unterricht nicht zwingend am gleichen Tag stattfinden, Lehrpersonen oftmals Teilzeit arbeiten und daher nicht jeden Tag in der Schule anzutreffen sind. Die informellen Begegnungsmöglichkeiten sind also eingeschränkt und ein formaler Austausch über Inhalte findet höchstens an Konventen und Weiterbildungstagen statt. Viele Berufslernende nehmen den ABU und die BK als zwei voneinander losgelöste Fachbereiche wahr.

2.3 Sprachsensibler Unterricht

In der Schweiz werden rund 25% der Lehrverträge vor dem Ausbildungsende aufgelöst (vgl. Bundesamt für Statistik 2017, S. 5). Leisen (2017) vermutet, dass viele Berufslernende den fachlichen und sprachlichen Anforderungen der beruflichen Ausbildung nicht gewachsen sind (vgl. ebd., S. 5). Ein sprachsensibler Unterricht könnte dem entgegensteuern.

Sprachsensibler Unterricht meint „den bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (ebd., S. 3), denn ohne Sprache gelingt kein Verstehen und Kommunizieren. Das bedeutet, dass die Sprache die Voraussetzung für einen gelingenden Fachunterricht ist (vgl. ebd., S. 3). Im RLP-ABU ist das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts verankert, da die Sprachkompetenz anhand der zu behandelnden Themen gefördert wird (vgl. SBFI 2006, S. 6). Der sprachensible Unterricht hat seine Grenzen allerdings dort, wo es um das originäre Gebiet von Sprache, wie zum Beispiel die Grammatik, geht (vgl. Leisen 2017, S. 4). Im ABU wird deshalb auch *an* der Sprache gearbeitet und die normative Sprachkompetenz der Lernenden trainiert (vgl. SBFI 2006, S. 10). Die Lehrpläne in der BK sehen keinen sprachsensiblen Unterricht vor.

2.3.1 Sprachsensibler Berufskundeunterricht

Die sprachlichen Anforderungen, besonders die Anforderungen an das Lesen, sind für angehende Lernende im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ hoch. Die Anforderungen müssen daher in der Berufsfachschule aufgefangen werden, indem ein offensiver, das heißt ein anspruchsvoll-fordernder und nicht ein vermeidender Umgang mit der Sprache kultiviert wird. So werdenden Lernenden die spezifischen Sprachmittel zur Verfügung gestellt, die für die schulische Kommunikation (für die Bildungssprache) ausschlaggebend sind.

Besonders überzeugend scheint die Haltung von Leisen, der schreibt, dass Lehrpersonen, die sensibel mit der Sprache der Lernenden und der Sprache beim Lernen und Lehren umgehen, auch mit den Menschen sensibel umgehen (Leisen 2017, S. 6). Wenn man sich vor Augen hält, dass soziale Interaktionen eine wesentliche Voraussetzung für die Sprachentwicklung ist (vgl. Tomasello 1992) und diese ihrerseits eine zentrale Grundlage ist,

um sozial-emotionale Kompetenzen in der Kommunikation mit anderen auszubilden (vgl. Rose et al. 2016, S. 66), wird Leisens Haltung besonders gut nachvollziehbar.

Das didaktische Dreieck der Sprachförderung zeigt auf, dass in einem sprachsensiblen Unterricht drei Didaktiken aufeinandertreffen:



Abbildung 10: *Das didaktische Dreieck der Sprachförderung (Leisen 2017, S. 11)*

1. Wenn das Fach gelernt wird, setzen sich die Lernenden mit den fachspezifischen Aufgaben und Problemfeldern des Faches auseinander und lernen diese handelnd zu bewältigen. Zu den Inhalten des Faches gehören entsprechende Konzepte, Fachbegriffe, Phänomene, Fakten, Gegenstände, Modelle, Theorien etc.
2. Wird im Fach an der Sprache gelernt, dann werden den Lernenden die fachkommunikativen und sprachlichen Strukturen beigebracht. Das Sprachlernen in der Berufskunde ist fest mit dem fachlichen Kompetenzerwerb verbunden.
3. Das Fremdsprachenlernen betrifft Lernende, die eine andere Erstsprache als Deutsch erworben haben. Lernende sollen befähigt werden, kommunikative Lebenssituationen in der Alltagswelt sprachlich zu bewältigen (vgl. Leisen 2017, S. 11).

Sprachhandlungen im Berufskundeunterricht enthalten nach dieser Darstellung Elemente aus der Fachdidaktik (im Fachlernen), der Fachsprachendidaktik (im Sprachlernen) und

der Fremdsprachendidaktik (im Fremdsprachenlernen) (vgl. ebd., S. 11). Aus dem abgebildeten didaktischen Dreieck lässt sich schließen, dass eine Sprachförderung im Berufskundeunterricht nur durch eine professionelle Umsetzung seitens der Lehrpersonen umgesetzt werden kann (vgl. ebd., S. 42).

2.3.2 Umsetzungsmöglichkeiten

Da das Lesen häufig Ausgangspunkt weiterer Sprachhandlungen, wie beispielsweise einer Anschlusskommunikation oder schriftlicher Aufträge ist, werden in dieser Auflistung nicht nur Umsetzungsmöglichkeiten skizziert, die das Leselernen betreffen. Berufskundelehrpersonen sollten:

- Der Kommunikation im Unterricht eine große Bedeutung beimessen.
- Die Sprache als eine von vielen Darstellungsformen nutzen und dies den Lernenden aufzeigen.
- Das Sprechen durch Sprechhilfen strukturieren und unterstützen.
- Fachsprachliche Strukturen aufzeigen und beispielsweise durch die Anwendung von Satzmustern üben.
- Die Vermischung von Sprachlernproblemen mit Fachlernproblemen vermeiden.
- Lesehilfen anbieten und das Textverstehen üben.
- Im Berufskundeunterricht fachlich authentische Sprachsituationen simulieren.
- Fachlich sowie sprachlich anspruchsvolle Aufträge stellen.
- Anschlusskommunikation ermöglichen.
- DaZ-spezifische (Deutsch als Zweitsprache) Erkenntnisse, wie Angaben von Artikeln und Pluralendungen, Angabe von Geschlecht und Genus etc. berücksichtigen (vgl. ebd., S. 42, 44).

Wie in Kapitel 2.5 aufgezeigt wird, verlassen viele Jugendliche die Sekundarstufe I mit ungenügenden Lesefähigkeiten. Die Förderung basaler und erweiterter Lesefertigkeiten würde im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts auf der Berufsfachschulstufe eine integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Lernenden ermöglichen.

2.3.3 Leseförderung in der Berufsfachschule

Exemplarisch soll anhand von einigen Literaturhinweisen aufgezeigt werden, dass es für eine Leseförderung auch in der Berufsfachschule noch nicht zu spät ist:

Sabatini et al. (2011) haben verschiedene Interventionsprogramme zur Steigerung der Dekodierfähigkeit und Leseflüssigkeit auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Sie stellten fest, dass „each intervention resulted in significant gains in basic reading skills for students who completed the programs“. Wegen der geringen Effektstärken konstatierten sie aber weiteren Forschungsbedarf.

Winn et al. (2006) versuchten die basalen Lesetrainings auch der Erwachsenenbildung zugänglich zu machen und nahmen dabei eine Kombination von Laut- und Vielleseverfahren auf. Die Studienteilnehmenden verbesserten dabei ihre Leseflüssigkeitswerte (mittlere Effektstärke).

In der Begleitforschung zum Innsbrucker Modell der Förderung der Lesegewohnheit wies Resinger (2016) die Wirksamkeit von berufsspezifischen Lernaufgaben auf die Förderung der Lesekompetenz nach. Die Lernaufgaben zeichneten sich durch eine hohe Beruf- und Lebensnähe in den jeweiligen Lehrberufen aus und beinhalteten Aufgaben zur Förderung der Lesekompetenz (embedded reading). Auch hier konnte die Lesekompetenz nach zehn Wochen signifikant verbessert werden.

Damit eine Leseförderung wirksam ist, sollten Lehrpersonen einerseits Konzepte von Lesen und Lesekompetenz haben, die sich positiv auf ihre Gestaltung des Unterrichts auswirken und andererseits eine entsprechende Diagnosekompetenz besitzen. In den beiden folgenden Kapiteln werden die theoretischen Hintergründe der Lesekompetenz (Kapitel 2.3) und der Diagnosekompetenz (Kapitel 2.4) erläutert.

2.4 Mehrebenenmodell des Lesens

Im Unterschied zu einem Lesekompetenz-Konstrukt, wie es von PISA erhoben wird, das sich an kognitionspsychologischen Lesetheorien orientiert, soll für die Leseförderung ein didaktisches Modell von Lesekompetenz zugrunde gelegt werden, das neben den kognitiven Anforderungen des Leseaktes (Kapitel 2.3.1) auch das Selbstkonzept der Lese-rin/des Lesers (Kapitel 2.3.2) sowie die Anschlusskommunikation (Kapitel 2.3.3) miteinbezieht.

Das Modell benennt also drei Ebenen: die messbaren kognitiven Anforderungen auf der *Prozessebene*, das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in auf der *Subjektebene* und die Anschlusskommunikation auf der *sozialen Ebene*. Das Kressegment, als Ausschnitt eines imaginären Kreises, beschreibt die drei Ebenen als konzentrische Kreise (siehe Abbildung 5). Die innerste Kreisfläche beinhaltet die kognitiven Leseverarbeitungsprozesse, welche in die Persönlichkeit und Identität des lesenden Menschen eingebunden sind. Diese wiederum werden mitbestimmt durch die situativen und sozialen Zusammenhänge der Lektüre (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 15; Rosebrock 2012a, S. 4). Je weiter sich die konzentrischen Kreise weg von der Mitte der Schriftwahrnehmung bewegen, desto mehr wird der Gesichtspunkt erweitert; zuerst um die Verarbeitungs-, dann um die Erfahrungsebene des Lesens und schlussendlich um das soziale Setting.

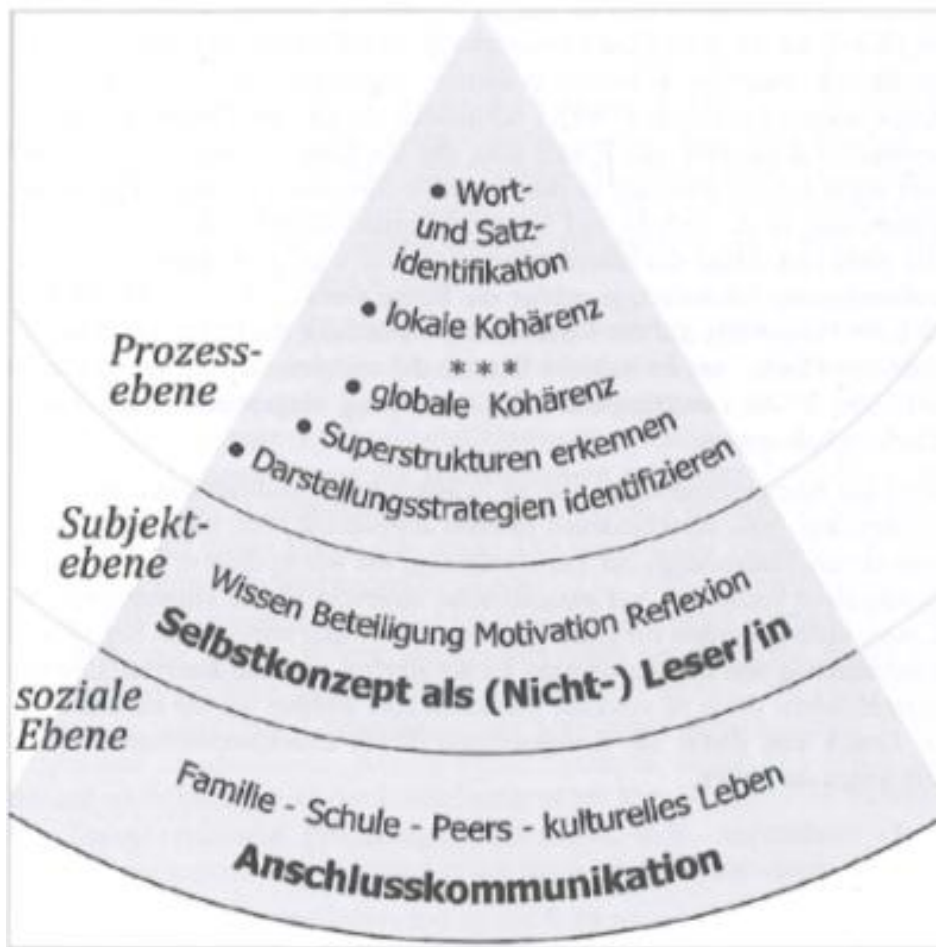


Abbildung 11: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2020, S. 15)

2.4.1 Die Prozessebene

Die aktuelle Kognitionstheorie geht davon aus, dass Lesen ein kognitiv-konstruktiver Vorgang ist, bei dem Bedeutungen aktiv gebildet werden. Rosebrock & Nix (2020) beziehen sich dabei auf das Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch aus dem Jahr 1998. Dieses Modell unterteilt die Prozessebene in fünf Anforderungsdimensionen: Wort- und Satzidentifikation, lokale Kohärenz, globale Kohärenz, Erkennung von Superstrukturen, Identifikation von Darstellungsstrategien (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 17).

2.4.1.1 Wort- und Satzidentifikation

Leser und Leserinnen müssen in einem ersten Schritt Wörter und Sätze identifizieren können. Wer flüssig lesen kann, hat diesen Bestandteil des Leseprozesses automatisiert. Wer Primarschüler/innen in der 1. Klasse beobachtet, erkennt, dass diese Automatisierung ein länger anhaltender Prozess ist. Der „Wortüberlegenheitseffekt“ (vgl. Reicher 1969) besagt, dass Buchstaben (S) schneller in Wörtern (AMEISE) als in beliebigen Buchstabenketten (CUSFGR) erkannt werden. Wenn Leseanfänger/innen über einen differenzierten Wortschatz verfügen, sind sie bereits auf diesem Level des Leseprozesses gegenüber Leseanfänger/innen, deren Wortschatz marginal ist, überlegen. Der Grund

liegt darin, dass sie während des Lesens genaue Erwartungen entwickeln, indem sie sogenannte „Top-down“-Verarbeitungen zum Buchstabieren einsetzen¹⁰.

Für die Satzidentifikation ist es wesentlich, semantische Einheiten bilden zu können, die zusammengehören. Dies lässt sich besonders gut an der Verbklammer im Deutschen erklären. Im Satz „Wir *legten* einen sehr langen Weg *zurück*“ muss vom Prädikatsteil in der zweiten Position des Satzes (*legten*) bis zum zweiten Teil des Prädikats am Satzende eine Erwartungsspanne aufgebaut werden. Wer über detaillierte Satzmuster verfügt, also auf ein entsprechendes mentales Modell zugreifen kann, ist auch hier klar im Vorteil (vgl. ebd., S. 17, 18).

2.4.1.2 Lokale Kohärenzbildung

Von lokalen Kohärenzbildungen spricht man, wenn durch die Verknüpfung von Satzfolgen Sinnzusammenhänge gebildet werden. Wie die erläuterten kognitiven Prozesse bezüglich des Wort- und Satzverstehens, läuft auch die lokale Kohärenzbildung automatisiert ab. Leerstellen in einem Text werden während des Lesens durch die Konstruktion von sogenannten Inferenzen ergänzt (vgl. ebd., S. 18). Bei der Satzfolge: „Anna holte die Picknick-Utensilien aus dem Wagen. Das Bier war warm“¹¹ trifft der geübte Rezipient die Schlussfolgerung, dass das Bier ein Teil der Picknick-Utensilien war. Leseanfänger/innen und stark leseungeübte Lernende, die noch lautierend lesen (V-A-T-E-R) sind mental so stark absorbiert, sodass sie keine kognitiven Ressourcen mehr frei haben, um Inferenzen zu konstruieren (vgl. ebd., S. 18).

Das Ziel von Leseverstehen ist jedoch nicht nur die lokale Kohärenz, sondern zu erkennen, wovon im Text die Rede ist, damit eine Vorstellung vom Text als Ganzes erlangt werden kann.

2.4.1.3 Globale Kohärenz

Um eine globale Kohärenz zu erzielen, müssen verschiedene Einzelinformationen miteinander verknüpft werden. Dies geschieht nicht erst am Ende eines Textes, sondern bereits vom ersten Satz an, bzw. bereits vor dem Lesen, wenn aufgrund von Titeln und Über-

¹⁰ Beim Lesen werden zwei Verarbeitungsrichtungen unterschieden: „bottom up“ und „top down“. Werden aus einem Text Informationen entnommen, handelt es sich um einen „bottom up“-Prozess. Es werden Wörter und Sätze dechiffriert, Sätze und Abschnitte erfasst. Dieser Prozess dürfte allgemein bekannt sein. Für das Textverstehen ist aber auch der „top down“ Prozess wichtig. Dabei aktiviert der Leser/die Leserin in seinem/ihrem Gehirn vorhandene Wissensstrukturen und stellt Hypothesen über den zu erwartenden Inhalt auf. Beim „bottom up“ Prozess handelt es sich um einen textgeleiteten Prozess, bei „top down“ um einen wissensgeleiteten (vgl. Müller 2005). Befindet sich also ein Wort im Wortschatz eines Leseanfängers/einer Leseanfängerin bzw. sind deren Kontexte bekannt, ist die Worterkennung stabiler.

¹¹ https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb1/01_ueberblick/lesekomp.htm, 17.10.2019.

schriften eine Leserwartung aufgebaut wird (vgl. Rosebrock 2012a, S. 5). Geübte Leserinnen und Leser stellen Vermutungen darüber an, wovon der Text handeln könnte („top down“) und ergänzen bzw. passen diese kontinuierlich mit Informationen aus dem Text („bottom up“) an. Komplexe Texte, wie beispielsweise Lehrmitteltexte in der Berufsfachschule, sind nicht unbedingt mit einführenden Sätzen ausgestattet, die darüber Auskunft geben, „wovon in der Folge gehandelt wird“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 19). Diese Zusammenhänge müssen die Lernenden selbst herstellen. Besonders gut gelingt das, wenn sie über Textsortenwissen verfügen.

2.4.1.4 Superstrukturen

Wer eine Ahnung von der formalen Gestalt eines Textes hat und weiß, wie eine bestimmte Textsorte funktioniert, verfügt über die in der Kognitionspsychologie genannten Superstrukturen (vgl. Rosebrock 2012a, S. 5). Wer realisiert, dass er einen Bericht und keinen Kommentar oder ein Gedicht zu lesen beginnt, wird in der oben genannten Bildung von Zusammenhängen entlastet.

Diese vier beschriebenen Leistungen (Wort- und Satzidentifikation, lokale Kohärenz, globale Kohärenz, Superstrukturen) bilden ein *mentales Modell*. Dieses wird fortlaufend dadurch modifiziert, differenziert und korrigiert, indem neue Texterkenntnisse Eingang finden. Wenn die hierarchieniederen Prozesse, wie die Wort- und Satzidentifikation und die Bildung lokaler Kohärenzen automatisiert abläuft, stehen hinreichend mentale Ressourcen zur Verfügung, um das mentale Modell auszutarieren. Die entsprechende Verarbeitung geschieht während des Lesens, nicht danach oder getrennt davon (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 19).

Die fünfte und komplexeste Teilleistung auf der Prozessebene ist die Identifizierung von Darstellungsstrategien.

2.4.1.5 Darstellungsstrategien

Darstellungsstrategien werden nachvollzogen, wenn Texte aus der Metaperspektive gesehen werden können (vgl. ebd., S. 20), um rhetorische und stilistische Strategien eines Textes zu decodieren. Wenn man sich bei der Lektüre eines Zeitungsartikels, eines Gedichtes oder einer Wahlkampfrede bewusst machen kann, warum der Text so daherkommt, wie er daherkommt, dem ist der logische Gang eines Textes bewusst (vgl. ebd., S. 20; Rosebrock 2012a, S. 5).

Soweit die kognitiven Leistungen auf der Prozessebene. Am Lesevorgang ist aber immer ein Leser/eine Leserin als Mensch beteiligt. Darum geht es auf der Subjektebene.

2.4.2 Subjektebene

Auf der Subjektebene wird das personale Engagement beschrieben, das nötig ist, um sich auf einen Text einlassen zu können (vgl. Rosebrock 2012a, S. 5). Die Leserin/der Leser ist nicht nur kognitiv, sondern auch im affektiven Sinne aktiv. Lehrpersonen wissen, dass es eine gewisse Anstrengungsbereitschaft der Lernenden braucht, damit Lesen als sinnstiftend empfunden werden kann und gelingt. Ohne die Bereitschaft, sich auf einen Sachtext oder literarischen Text einzulassen, fehlt der Antrieb für die, auf der Prozessebene verlangten kognitiven Leistungen. Die Motivation ist für die Lesekompetenz wichtig (vgl. ebd., S. 6). Wer liest, ist mit seinem Weltwissen beteiligt und reflektiert die Erfahrung anderer (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 21). Das lesende Subjekt muss sich in literarische Figuren einfühlen bzw. bei Sachtexten sich thematisch auf eine Sache einlassen wollen (vgl. Rosebrock 2012a, S. 5).

Den Fokus auf den Leser/die Leserin zu legen, ist für didaktische Belange zentral. Jede Lernende/jeder Lernender verfügt über ein leserbezogenes Selbstkonzept. Damit ist die Haltung zum Lesen als Teil der Identität zu verstehen. Diese ist biografisch bestimmt und geschlechtsspezifisch ausgebildet (Rosebrock & Nix 2020, S. 21). Philipp rät allerdings von generellen Aussagen wie „Mädchen lesen lieber als Jungen“ ab (vgl. Philipp 2011a, S. 7). In den Modulen „Bereichsdidaktik Sprache und Kommunikation 1“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich ist die Autorin der vorliegenden Arbeit öfters mit solchen Aussagen konfrontiert. Einige Studierende erklären damit, warum das Lesen in ihren männerdominierten Klassen schlecht funktioniert. Philipp plädiert dafür, an Stelle solcher verallgemeinernder Aussagen zu präzisieren, auf welche Form von Lesemotivation sich die Geschlechtsunterschiede beziehen (vgl. ebd., S. 7). In seinem Artikel geht er zunächst auf die Lesemodi von Jungen und Mädchen ein und erläutert danach die Vielfalt von Leseweisen bei Erwachsenen.

Die Lesesozialisationsforschung bei Mittelschicht-Angehörigen mit einer gelungenen Lesesozialisation stellt in Bezug auf die Rezeptionsmodalitäten Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest (vgl. Graf 2007). Für Mädchen ist das „intime Lesen“ typisch. Dieser Lesemodus ähnelt dem kindlichen Lesen, da diese Form des Lesens sich stark auf Identifikation hinzielt. Jungen hingegen prägen das sogenannte „Konzeptlesen“. Hierbei werden die persönliche Expertise und das Wissen vertieft. Alle anderen Lesemodi („Pflichtlektüre“, „Instrumentelles Lesen“, „Ästhetisches Lesen“, „Partizipatorisches Lesen“ und „Lesen zur diskursiven Erkenntnis“) kennen Jungen und Mädchen. Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern lesen also sehr ähnlich, nur bei zwei Lesemodi liegen Unterschiede vor. Für seinen Beitrag hat Philipp mehr als sechzig Untersuchungen gesichtet. Im Vergleich zu einer früheren Studie (vgl. Philipp & Garbe 2007) revidiert er in seinem Beitrag frühere Ausführungen und zeichnet ein differenziertes Bild. Die Hauptbefunde dieser Zusammenschau der Studien (vgl. Philipp 2011a, S. 16, 17) stellen sich wie folgt dar:

- Die intrinsische Motivation beim Lesen ist bei Mädchen stabiler und liegt schon im Primarschulalter über derjenigen von Jungen. Im Laufe der Zeit nimmt die Lesemotivation jedoch für beide Geschlechter gleich stark ab. Aus den Studien lässt sich jedoch kein generelles Muster bezüglich der Dimensionen der Lesemotivation (Motivation for Reading Questionnaire, MRQ) herauslesen.
- Das Leseverhalten bezüglich der Lesehäufigkeit unterscheidet sich bei Mädchen und Jungen. Mädchen lesen vor allem fiktionale Texte, Bücher und Zeitschriften, während Jungen eher Comics lesen.
- Hinsichtlich der Themen lassen sich eher weibliche und eher männliche Interessensgebiete voneinander unterscheiden. Mädchen lesen gerne Stoffe, denen eine menschliche Note anhaftet und in denen es um Beziehungen geht, Jungen bevorzugen die Themen Technik und Sport. Darüber hinaus gibt es Themengebiete, die beide Geschlechter in gleichem Masse präferieren.
- Eine wichtige Erkenntnis ist, dass sich unterschiedliche Rezeptionsweisen nicht vereinfachend bei Geschlechtern oder Textsorten verorten lassen. Die Zusammenhänge sind komplexer als dass sie zwei Geschlechtern bzw. fiktionale und nicht-fiktionalen Texten zugeordnet werden können.
- Zum Schluss wird auf die Leistungsunterschiede im Leseverstehen eingegangen. Bei PISA sind die Unterschiede ziemlich groß: Mädchen schneiden im Leseverstehen deutlich besser ab. In Primarschul- und Längsschnittstudien der Sekundarstufe I lassen sich keine großen Leistungsdifferenzen ausmachen. Vermutlich ist das Zusammenspiel von Geschlecht und sozialer Herkunft verantwortlich für eine verzögerte Entwicklung des Leseverstehens (Entwisle, Alexander & Olson 2007; Husain & Millimet, 2009). Eine große Geschlechterdifferenz besteht auch zwischen schwachen Lesenden im Kindes- und Jugendalter (Becker & Forsyth 1990; Husain & Millimet, 2009; Stanat & Schneider 2004; Wheldall & Limbrick 2010). Jungen sind also nur benachteiligt, wenn sie schwach lesen und aus sozial problematischen Verhältnissen stammen.

Auch Rosebrock & Nix (2020) stellen fest, dass lesebezogene Selbstkonzepte milieugeprägt sind (vgl. ebd., S. 22). Bildungsferne und prekäre soziale Lagen sind für die Ausbildung von motivationalen Selbstüberzeugungen hinderlich. Aber auch weitere Faktoren wie Vorbilder, Erfahrungen und Rückmeldungen aus Familie, Schule und Peer-Group können stärkend oder schwächend wirken. Auffassungen wie „Lesen ist nicht mein Ding“ kann sich über eine längere Zeit verfestigen und zu einem Teil der Identität werden (vgl. ebd., S. 22).

Das Selbstkonzept der Lernenden ist eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen. Ein Lehrer, der einen passenden und für die Lernenden interessanten Text gefunden hat

und die Klasse thematisch hervorragend motiviert hat, kann dennoch an seinem Lesevorhaben scheitern. Auch wenn die Klasse im Unterricht motiviert bei der Sache ist, funktioniert die Lektüre zuhause nicht, wenn Lernende über ein schwaches Selbstkonzept verfügen. Das Umgekehrte kann eintreffen, wenn Lernende über ein stabiles Selbstkonzept verfügen. Lernende gehen in diesem Fall mit Zuversicht und Engagement an die Lektüre, auch wenn der Text ein für sie hohes Anspruchsniveau aufweist (vgl. ebd., S. 22). Die Autorin konnte dieses Verhalten schon mehrfach beim sogenannten Wochenrückblick beobachten. Beim Wochenrückblick eröffnen Berufslernende den Unterricht mit einem selbst gewählten Rückblick über drei bis vier aktuelle Ereignisse. Die Grundlage dafür bilden Qualitätsmedien (also keine Gratiszeitungen, keine Boulevardmedien). Im ersten Drittel des Wochenrückblicks präsentiert eine Lernende/ein Lernender die Inhalte der ausgewählten Medienberichte, in der zweiten Runde können die Mitschüler/innen Fragen stellen und zum Schluss wird der oder dem Präsentierenden eine Rückmeldung gegeben (vgl. Meier, Pfiffner & Walter-Lager 2007, S. 46). Viele Lernende haben keinen direkten Zugang zu Qualitätsmedien, weder zuhause noch an ihrer Arbeitsstelle. Sie leihen sich daher eine Qualitätszeitung aus oder kaufen eine am Kiosk. Da die Autorin auch im ABU Zeitungsartikel aus Qualitätsmedien wie dem Tagesanzeiger, der Neuen Zürcher Zeitung, der NZZ am Sonntag und der Wochenzeitung DIE ZEIT wählt, beginnen die Lernenden mit der Zeit den Wert einer Qualitätszeitung zu anerkennen. Da im ABU auch die Medienkompetenz weiterentwickelt wird, begegnen die Lernenden dem Informationsgehalt des Qualitätsjournalismus mehr und mehr mit Respekt und nicht mehr nur mit Abneigung. Kürzlichen sind drei Lernende an die Autorin herangetreten und haben fröhlich verkündet, dass sie keine Mühe mehr hätten, interessante Artikel für den Wochenrückblick zu finden, da sie entdeckt hätten, dass in der NZZ am Sonntag aufgrund ihres großen Umfangs und ihrer Vielfalt an Themen immer auch Artikel für sie dabei seien.

Im Zusammenhang mit der Lesemotivation ist an dieser Stelle auch auf die Lesekrise, oftmals auch als „Leseknick“ bezeichnet, einzugehen. Von einer Lesekrise wird gesprochen, wenn Heranwachsende nicht mehr fürs Lesen zu motivieren sind (vgl. Breuer 2019, S. 45). Ausgehend von sechs Lesesozialisationsphasen, die von der Kindheit bis zum kompetenten Leser/zur kompetenten Leserin im Erwachsenenalter durchlaufen werden, stellt die vierte Phase während der Pubertät im Alter von ca. 12 bis 15 Jahren eine kritische Phase dar. Diese Phase ist geprägt von einer (Buch-) Lesekrise (vgl. Philipp 2008, S. 17). Nach der Lesekrise stellt sich die Frage, ob ein Neuanfang gelingt oder eine Abkehr vom Lesen stattfindet. Berufslernende treten im Alter von ca. 15 Jahren in die Berufsfachschule ein, also nach der Lesekrise. In dieser kritischen Phase der Lesesozialisation ist auch die Schule in einem besonderen Maß gefordert, denn jugendliche Pubertierende können immer noch zum Lesen motiviert werden (vgl. Breuer 2019, S. 46). Jugendliche lesen vor allem, weil sie etwas erleben wollen, weniger wegen einer guten Note oder weil sie etwas lernen wollen. Das Leseerlebnis steht im Vordergrund (vgl. Garbe et. al.

2010, S. 19). In der heutigen Mediengesellschaft befriedigen Jugendliche ihre Erlebnisbedürfnisse auf vielfältige Art und Weise: mit Smartphone, Computer, Tablet, Internet und Fernseher. Das stellt Berufsfachschullehrpersonen vor eine besondere Herausforderung, zum einen, weil ihre Lernenden die Lesekrise hinter sich haben, die Weichen in Bezug auf Neuanfang bzw. Abkehr vom Lesen also schon gestellt sind, zum anderen weil es in der Mediengesellschaft neben Bücher und Texten für Jugendliche attraktive Alternativen gibt. Breuer (2019) plädiert daher für vielfältige Leseumgebungen und -anregungen sowie Entwicklungsaufgaben, die eine Neuorientierung des Lesens ermöglichen. Im Unterricht sollten Texte daher in unterschiedlicher medialer Form angeboten werden. Sie verweist auf die leseanregende Wirkung des Films (vgl. ebd., S. 47). In einer Studie geht Breuer der Frage nach, ob der Einsatz von Filmen im Literaturunterricht die Lesemotivation erhöht. Die Studienergebnisse belegen klar, dass für viele Lernende Filme zu einem besseren Verständnis für Literatur beitragen (vgl. ebd., S. 58).

2.4.3 Soziale Ebene

Nicht nur die in der Schule geforderte Lektüre ist sozial eingebunden, sondern auch Stoffe der Freizeitlektüre, wie sich an der Harry Potter-Mania beispielhaft aufzeigen lässt. Schon die Anfänge der Lesesozialisation sind stark vom sozialen Setting geprägt. Den Kindern werden Geschichten erzählt oder vorgelesen. Im Dialog mit der Mutter oder dem Vater konstruiert sich das Kind den Sinneszusammenhang von Text und Welt (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 23). Aus diesem Grund werden solche Vorlesesituationen auch als Vorlesegespräche bzw. -dialoge bezeichnet (vgl. Wieler 1997). Beginnen Kinder selbst zu lesen, wird die Anschlusskommunikation an Lektüre, also die vor- wie nachbereitende Kommunikation über Texte, zu dem Ort, an dem die Leseerfahrung ausgetauscht, ausgehandelt und weitergegeben wird (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 23). Beim schulischen Lesen ist das der Unterricht. Das Lesen in der Freizeit erfolgt allen und ist von individuellen Neigungen geprägt, dennoch werden Leserinnen und Leser oftmals von Familienangehörigen, Freunden oder Partnerin/Partner für eine bestimmte Lektüre animiert.

Halten wir uns den gesamten Fächerkatalog einer Schule – egal welcher Schulstufe und mit Ausnahme von Musik und Sport – vor Augen, „ist das Wissen, das zu vermitteln bzw. zu übernehmen ist, dominant in Form von Texten konserviert“ (ebd., S. 24). Die Schule ist somit eine institutionalisierte Einrichtung für Anschlusskommunikation. Im Gegensatz zu den informellen Gesprächen innerhalb der Familie und in der Peergroup, ist die Anschlusskommunikation im Unterricht stark institutionell geprägt (vgl. ebd., S. 24). Es ist bekannt, dass informelle Gespräche in Familie oder Peergroup eine starke positive Wirkung auf das Lesebedürfnis haben (vgl. Philipp 2008, Rosebrock 2004). Es stellt sich daher die Frage, wie die schulische Unterrichtskommunikation von dieser Tatsache profitieren kann. Dreizehn- bis Sechszehnjährige stimmen der Aussage, dass im Unterricht

nur langweilige Stoffe gelesen werden, zu. Die Zustimmung nimmt im Masse abnehmender Leseneigung zu und beträgt dort fast 100 Prozent (vgl. Harmgarth 1997, S. 64ff.)

2.4.4 Wie stehen die drei Ebenen des Mehrebenenmodells zueinander?

Wichtig ist, dass das Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix (2020) nicht hierarchisch verstanden wird. Natürlich ist es notwendig, Sätze zu verknüpfen und auf diese Weise lokale Kohärenzen herstellen zu können, um schlussendlich 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 das Mehrebenenmodell auch so darstellen, dass die Darstellung mit der sozialen Ebene beginnt (vgl. ebd., S. 25).



Abbildung 12: Andere Perspektive auf das Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2020, S. 25)

Damit kann eine andere Perspektive auf das Mehrebenenmodell des Lesens eingenommen werden. Die elementarste Ebene rutscht nach oben und betont konkret die interaktiven Situationen im Unterricht, „die das Lesen jeweils ermöglichen, erfordern, nahelegen, steuern, inhaltlich ausrichten, modal bestimmen“ (ebd., S. 25). In der Sache ändert auch diese Darstellung indes nichts. Egal in welcher Reihenfolge die drei Ebenen dargestellt werden, der Anspruch Lesekompetenz in didaktisch relevanten Dimensionen darzustellen gilt für beide Darstellungen genauso (vgl. ebd., S. 25).

Beide Darstellungen des Mehrebenenmodell sind auch nicht auf einen zeitlichen Ablauf ausgerichtet, denn lebensgeschichtlich werden einzelne Wörter erst erlesen, wenn damit

in der Lebenswelt kommunizieren wird. Aber genau diese Prozesse greifen stark ineinander. Egal, in welcher Reihenfolge die drei Ebenen dargestellt werden: sie alle sind gleichbedeutend für den erfolgreichen Erwerb von Lesekompetenz (vgl. ebd., S. 26) und für gezielte Maßnahmen der Leseförderung. Dafür wiederum braucht es die Lesediagnostik.

2.5 Diagnosekompetenz von Lehrpersonen

Was guten Unterricht und eine erfolgreiche Lehrperson ausmacht wurde in der Vergangenheit hinlänglich aus dem Blickwinkel der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik breit erforscht und diskutiert. Meyer (2019) verortet in seinem Praxisbuch „Was ist guter Unterricht?“ einen guten Unterricht anhand zehn empirisch abgesicherter Gütekriterien¹². Aufgrund der Merkmale kann unschwer die bedeutende Rolle der Lehrperson festgestellt werden. Und auch Kunter et al. (2011, S. 106), Hattie & Zierer (2019, S. 84) und Helmke (2015, S. 71) unterstreichen, dass einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf erfolgreichen Unterricht die Lehrperson selbst ist.

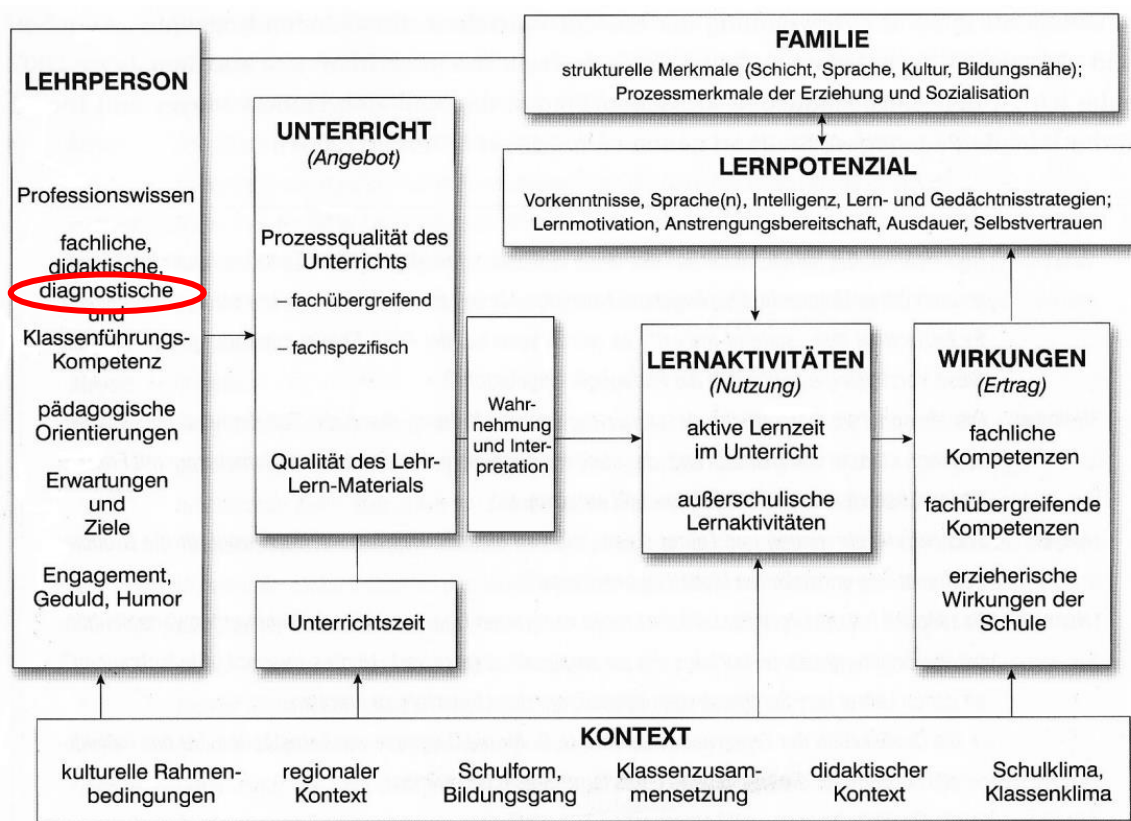


Abbildung 13: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2015 S. 71)

¹² 1. Klare Strukturierung des Unterrichts; 2. Hoher Anteil echter Lernzeit; 3. Lernförderliches Klima; 4. Inhaltliche Klarheit; 5. Sinnstiftendes Kommunizieren; 6. Methodentiefe; 7. Individuelles Fördern; 8. Intelligentes Üben; 9. Transparente Leistungserwartungen; 10. Vorbereitete Umgebung.

Im Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke 2015, S. 71, Abbildung 7) wird der Unterricht als ein Gesamtgefüge dargestellt, dessen einzelne Elemente stark zusammenhängen. Helmut Fend (1981) hat diese aus der Wirtschaft stammende Denkfigur erstmals in die Pädagogik gebracht.

Gemäß diesem Modell stellt der Unterricht ein Angebot dar, das von den Lernenden genutzt werden muss, um als Resultat bestimmte Lernergebnisse zu erreichen. Dabei wird die entscheidende Rolle der Lernenden hervorgehoben, die sie im unterrichtlichen Lernprozess spielen. Anhand des Modells lässt sich auch aufzeigen, dass sich Unterrichtsangebote nicht eins-zu-eins in Lernerfolge umsetzen lassen (vgl. Helmke o.A., S. 4).

Die Qualität des Unterrichts kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden: aus der Prozess- und der Produktebene (vgl. Helmke 2007, S. 3).

- Die Prozessebene betrifft die im Unterricht stattfindenden Lehr- und Lernprozesse. Die Qualität des auf dieser Ebene stattfindenden Unterrichts bemisst sich nach sachlichen Kriterien.
- Auf der Produktebene geht es darum, wie gut oder schlecht die nachweislichen Wirkungen sind, die der Unterricht erzielt hat (vgl. ebd., S. 3).

Aus dem Modell lassen sich verschiedene zentrale Konsequenzen ableiten. An dieser Stelle wird auf die Rolle der Lehrperson fokussiert.

2.5.1 Rolle der Lehrperson

Zunächst war die pädagogisch-psychologische Forschung von der Suche nach „Charaktereigenschaften“ erfolgreicher Lehrpersonen geprägt. Diese Forschungsstrategie stellte sich als Sackgasse heraus, da ein Einblick in die Lehr-Lernsituation der Schulklasse fehlte und man daher keine guten Vorhersagen des Leistungserfolges der Lernenden machen konnte. Danach wurden Merkmale der Persönlichkeit von Lehrpersonen fast vollständig ausgeblendet. Erst in neuerer Zeit ist die Lehrpersonenpersönlichkeit wieder ins Blickfeld gerückt, zunächst aber nur aus dem Blickwinkel der Lehrpersonenkognition und des Professionswissens. Weinert (2014) ist es zu verdanken, dass die vier grundlegenden Kompetenzen des Lehrberufes wieder im Zentrum stehen: fachliche, didaktische, diagnostische und Klassenführungskompetenz (vgl. ebd., S. 73). Dabei hebt Hascher (2008) die diagnostische Kompetenz besonders hervor, da sie einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts hat (vgl. ebd., S. 71). Zunächst muss also geklärt werden, was unter Diagnosekompetenz zu verstehen ist.

2.5.2 Diagnostische Kompetenzen – eine Einordnung

Ob und wie Lernen stattfindet, kann nicht direkt beobachtet werden. Lernende können zwar ihren Lernprozess mündlich (während der Besprechung im Klassenverband oder

gegenüber der Lehrperson individuell) oder schriftlich (in Form von Lerntagebüchern) kommunizieren. Oft ist es aber so, dass die Lehrperson aufgrund von Handlungen, Äußerungen und Leistungen der Lernenden feststellt, ob und wie Lernen erfolgt ist (vgl. ebd., S. 72). Nachfolgend werden acht Konzepte schulischen Lernens und ihre Implikationen für eine pädagogische Diagnostik umrissen.

1. Beim pädagogischen Lernbegriff von Roth (1963) geht es darum, „die steuerungs-fähigen Gelenkpunkte beim Lernprozess zu entdecken“ (ebd., S. 12). Folglich muss der Lernprozess dechiffriert und in Lernschritte kategorisiert werden. Dabei unterschied er zwischen bedingten Reaktionen (Anpassen, Eintrainieren, Übernehmen), Probieren sowie Lernen durch Einsicht, Verstehen und Durchschauen. Die entsprechende diagnostische Handlung besteht darin, die erforderlichen und vollzogenen Lernschritte zu identifizieren und auf ihre Korrektheit zu überprüfen (vgl. Hascher 2008, S. 72).
2. Das Lernmodell von Gagné (1962, 1980) ist hierarchisch und als eine strukturierte Abfolge intellektueller Fähigkeiten auf der Grundlage intra-individueller Bedingungen und Umweltfaktoren in acht Formen des Lernens aufgeteilt: Signallernen, Reiz-Reaktions-Lernen, Kettenbildung, sprachliche Assoziation, Diskriminationslernen, Begriffslernen, Regellernen, Problemlösen. Für eine pädagogische Diagnose muss daher jede Lernform und ihre Bedingungen festgestellt und im Hinblick auf die Eignung für das Erreichen der entsprechenden Lernziele bewertet werden.
3. Carrolls Modell (1963) des schulischen Lernens betont die Wichtigkeit der Lernzeit. Dabei ist der Grad des Lernerfolgs eine Konsequenz von tatsächlich aufgewendeter Lernzeit und tatsächlich benötigter Lernzeit (vgl. ebd., S. 725). Das diagnostische Handeln der Lehrperson besteht darin, die individuelle erforderliche Lernzeit herauszufinden (vgl. Hascher 2008, S. 72.).
4. Bruner (1974) entwickelte im Rahmen seiner Unterrichtstheorie eine sozialpsychologische Perspektive auf das Lernen, da er das Lernen des Individuums eng mit der Umwelt der lernenden Person verknüpfte. Er fragte sich, wie man das Denken unter den Umweltgegebenheiten einer Schule anregen könne (Bruner 1974, S. 151). Aufgrund der drei brunerschen Teilprozesse des Lernens, muss im Unterricht erstens berücksichtigt werden, welche Prädispositionen für die Lernenden bestehen, zweitens, wie der zu erwerbende Wissensbereich strukturiert werden muss und in welchen Schritten die Inhalte dargeboten werden und drittens, welche pädagogischen Reaktionen auf das Lernen erfolgen sollten. Ein diagnostischer Ansatzpunkt ist darin zu sehen, die drei Teilprozesse näher zu bestimmen und abgeleitet davon Maßnahmen zur Unterstützung des Lernens abzuleiten (vgl. Hascher 2008, S. 73).

5. Keith (2002) schloss sich Walbergs Produktivitätstheorie (Walberg 1984, 2003, S. 7) an und präsentierte ein Modell, in dem ein komplexes Schema an Einflussfaktoren auf die Schulleistung abgebildet ist. Diagnostische Kriterien finden sich vor allem in der Hervorhebung verschiedener Lernvoraussetzungen und Einflussfaktoren auf das Lernergebnis (vgl. Hascher 2008, S. 73).
6. Holzkamp (1993) setzte sich kritisch mit schulischem Lernen und seinen Rahmenbedingungen auseinander. Er monierte, dass Unterricht fälschlicherweise mit Lernen gleichgesetzt wird und dass den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für das Lernen entzogen werde. Seine Lerntheorie geht vom lernenden Subjekt aus (vgl. ebd., S. 387). Grundlage für diagnostisches Handeln ist in der Trennung der Standpunkte von Lehrperson und Lernenden zu sehen (vgl. Hascher 2008, S. 73).
7. Helsper (2004) sieht in der Bildungslaufbahn ein zentrales Element des biografischen Prozesses. Er betont „insbesondere die Bedeutung schulischer Lern- und Erfahrungsprozesse, schulisch-interaktiver Prozesse und institutioneller Rahmungen und Vorstrukturierungen für die „Schulkarriere“ und die jeweilige „Jugendbiografie“, aber ebenso die Relevanz außerschulischer Erfahrungen für die schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (ebd., S. 903). Die Frage nach der Passung von Individuum und Schulumwelt bietet Impulse für die pädagogische Diagnostik (vgl. Hascher 2008, S. 73).
8. Scheunpflug (2004) beschreibt Lernen als biologische Notwendigkeit. Schulisches Lernen fördert vor allem den „Umgang mit abstrakten Zusammenhängen, die der sinnlichen Anschauung nicht unmittelbar zugänglich sind“ (ebd., S. 215). Aus diesem Grund findet gemäß Scheunpflug schulisches Lernen unter erschwerten Bedingungen statt und Lernende können auch nicht belehrt werden. Trotzdem sind folgende vier didaktische Mittel wichtig: Herstellen der gerichteten Aufmerksamkeit, Bedeutungszuweisung durch Zeigen, Verstärkung der symbolischen Repräsentation durch das Sagen und die Anschaulichkeit der Lerninhalte. Diagnostisches Handeln beschäftigt sich demnach mit der Frage, ob und inwiefern diese didaktischen Mittel angemessen eingesetzt werden können (vgl. Hascher 2008, S. 74).

Anhand der skizzierten acht Konzepte wird klar, dass diagnostisches Handeln durch die Konzeption des schulischen Lernens bestimmt wird und in der Unterrichtspraxis das diagnostische Handeln der Lehrpersonen von Attributionsprozessen gesteuert wird. Nun gilt es die beiden Grundformen der Diagnose zu unterscheiden.

2.5.3 Formelle und informelle Diagnose

Grundsätzlich unterscheidet man in der Diagnostik zwei Formen (vgl. Hascher 2005; Schrader 2001): die formelle und die informelle Diagnostik. Bei der formellen Diagnostik

werden Diagnosen mithilfe (wissenschaftlich) erprobter Methoden systematisch und gezielt erstellt. Die informelle Diagnostik stützt sich auf Beobachtungen und Erfahrungen, die wiederum mit impliziten subjektiven Urteilen, Einschätzungen und Erwartungen verbunden sind (vgl. Hascher 2008, S. 74). Bei der formellen Diagnostik steht der Lehrperson ein Set an Methoden zur Verfügung. Um formell erfolgreich diagnostizieren zu können, muss die Lehrperson über fundierte Kenntnisse von erprobten Methoden verfügen, die nicht immer einfach anzuwenden sind und überdies ständig weiterentwickelt, erneuert und differenziert werden. Daneben sollten die schulischen Rahmenbedingungen eine gezielte systematische Diagnose erlauben. Beide Faktoren laufen dem Unterrichtsalltag von Lehrpersonen teilweise zuwider. Die informelle Diagnose hingegen lässt sich einfacher in den Unterrichtsalltag von Lehrpersonen integrieren (vgl. Wahl, Weinert & Huber 1984, S. 326ff.), da sie auf intuitive Einschätzungen basieren und der Lehrperson wenig oder gar nicht bewusst sind. Informelle Diagnosen erfolgen aufgrund von Routinen, werden eher unsystematisch und ungezielt eingesetzt und daher selten (eingehend) reflektiert. Aus diesem Grund ist mit unbewussten Effekten auf die Diagnose zu rechnen. Subjektive Theorien der Lehrpersonen (wie beispielsweise Mädchen sind sprachbegabter als Jungen), der Unter- oder Überschätzung ihres Handelns (der Schulstoff wurde gut und ausführlich erklärt), der Fehleinschätzung von Lerninhalten (diese Zusammenhänge liegen auf der Hand) oder durch Klassenmerkmale (das ist eine leistungsschwache Klasse) haben unbewusste Effekte auf die Diagnose. Informelle Diagnosen sind also sehr fehleranfällig (vgl. Hascher 2008, S. 75).

Nach Hascher (2008) greift die Einteilung in formelle und informelle Diagnose zu kurz. Wenn es um die Einteilung diagnostischer Handlungen im Unterrichtsalltag geht, hat Hascher eine dritte Form der Diagnostik eingeführt: die semiformelle Diagnostik (vgl. ebd., S. 75). Diese Form der Diagnostik genügt nicht den Kriterien der formellen Diagnostik, führt aber nicht nur zu impliziten Urteilen. Als „semiformell“ ist eine Diagnose zu beschreiben, deren Beobachtungen zwar gezielt, aber nicht mit erprobten Methoden durchgeführt werden oder wenn erprobte Methoden ungezielt und unsystematisch eingesetzt werden oder wenn intuitive Beobachtungen festgehalten werden und explizit in eine Bewertung fließen (vgl. ebd., S. 75). Als „semiformell“ können demnach pädagogische Handlungen bezeichnet werden, die den Qualitätsansprüchen der formellen Diagnostik nicht entsprechen, allerdings auch nicht nur auf beiläufigen, unsystematischen Beobachtungen beruhen. Eine semiformelle Diagnose ist zwischen der formellen und der informellen Diagnose einzuordnen. (vgl. Abbildung 8).

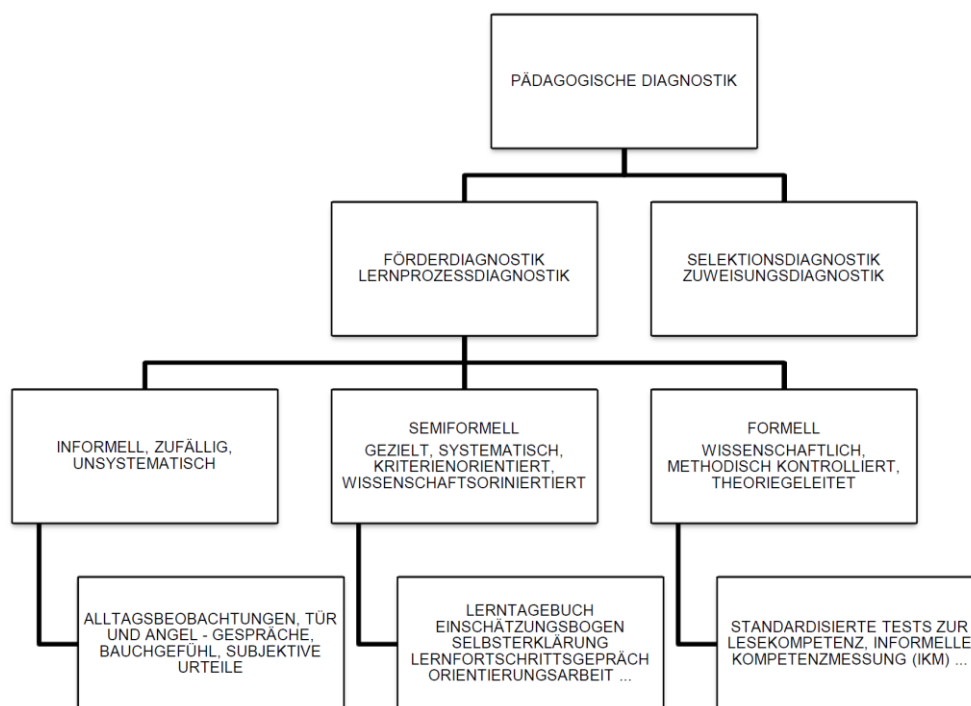


Abbildung 14: Überblick über die pädagogische Diagnostik (SQA 2015, S. 6)

Neben des Formalisierungsgrades lässt sich die Diagnostik auch in Bezug auf ihren Fokus unterscheiden (vgl. Hascher 2008, S. 75).

2.5.4 Leistungs- und Lernprozessdiagnostik

Im Unterrichtsalltag sind zwei Formen der Diagnostik wesentlich: die Diagnostik der Leistung bzw. des Lernerfolgs und die Diagnostik des Lernprozesses. Die Diagnostik der Leistung erfolgt nach Abschluss eines Lernprozesses und erhebt die Qualität des Lernprozesses. Die Diagnostik des Lernprozesses hingegen beurteilt den Lernstand während seiner Entwicklung (vgl. ebd., S. 75).

Die Voraussetzung für eine zuverlässige Lernprozessdiagnostik ist die klare Trennung zwischen Lern- und Leistungssituationen. Die beiden Diagnoseformen beruhen auf unterschiedlichen Fragestellungen. Die Diagnose der Leistung bzw. des Lernerfolgs soll die Frage, was wie gut gelernt wurde beantworten. Sie dient der Selektion. Wie gelernt wurde ist nicht Gegenstand der Beurteilung. Lehrpersonen, die von Diagnostik sprechen, meinen häufig primär Leistungsdiagnostik (vgl. Schrader & Helmke 2005).

Soll die Beratung und Begleitung des Lernens aber professionell erfolgen und nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Lernprozess berücksichtigen, dann soll die Diagnose des Lernprozesses Strukturen und Abläufe des Lernens erkennbar machen (vgl. Hascher 2008, S. 76). Die Diagnose des Lernprozesses ist die Grundlage für die Planung nachfolgender Lernschritte für die Motivierung der Lernenden und für die Optimierung der Lernbedingungen. Wenn eine Lehrperson den Lernprozess beurteilt, macht sie dreierlei: sie beobachtet die Lernenden und stellt auf die Darstellung der Lernenden ab, sie strebt eine

gezielte Interaktion und Kommunikation zwischen sich und den Lernenden an und sie bezieht Erkenntnisse zum Prozess des Lernens und Lehrens in ihre Diagnose mit ein (vgl. ebd., S. 76).

2.5.5 Ziele der Diagnose

Eine Diagnose darf zu keiner Typologisierung der Lernenden führen oder gar das Lernklima verschlechtern (vgl. Hascher 2004). Die Lehrperson diagnostiziert, um festzustellen, welche Lernenden wieviel und welche Form von Unterstützung bedürfen. Die Diagnose muss also vom Ende her, nämlich von den daraus abgeleiteten pädagogischen und (fach-)didaktischen Schritten, gedacht werden (vgl. Hascher 2008, S. 77). Winter (2005) geht sogar noch weiter: „Dort, wo eine differenzierende Förderung und ein adaptives Unterrichten nicht vorgesehen oder nicht möglich sind, braucht man an sich auch keine diagnostisch relevanten Informationen zu sammeln“ (ebd., S. 76). Hascher erweitert Horstkempers Plädoyer „Fördern heißt diagnostizieren“ (ebd. 2004, S. 4) in „... und diagnostizieren heißt fördern“ (Hascher 2008, S. 77).

2.5.6 Diagnosekompetenzen von Lehrpersonen

Unter den Lehrpersonen gibt es gute Diagnostiker/innen, auch wenn sie im Studium nur wenig darüber gelernt haben. Aus empirischen Studien wissen wir, dass es den Lehrpersonen gut gelingt, die Leistungen ihrer Lernenden in eine Rangfolge zu bringen (vgl. Südkamp, Kaiser & Möller 2012). Das bedeutet, dass Lehrpersonen relativ zuverlässig einschätzen, wer in ihrer Klasse am besten in Mathe oder in der Rechtschreibung ist, bzw. welche Lernenden damit Mühe haben. Das Leistungsniveau der Klasse wird von den Lehrpersonen hingegen mehrheitlich überschätzt (vgl. van Ophuysen 2010), außer wenn es sich um eine leistungsstarke Klasse handelt, wie beispielsweise am Gymnasium. Diese Klassen werden von ihren Lehrpersonen häufig unterschätzt (vgl. Leucht et al. 2012). Für die vorliegende Studie interessiert besonders, wie es um die Diagnosekompetenz von Deutschlehrpersonen in Bezug auf die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden steht.

2.5.7 Diagnosekompetenz von Deutschlehrpersonen

Es ist allgemein anerkannt, dass eine prozessorientierte Diagnose der Lesefähigkeiten die Grundlage für eine darauf aufbauende Leseförderung darstellt und zu den Kernaufgaben im Deutschunterricht gehört (vgl. Baumann & Müller 2005; Nix 2010; Rosebrock & Nix 2020). Gleichzeitig wird aber offengehalten, wie diese in der Praxis erfolgen soll. Es liegt an den Deutschlehrpersonen, *wie* sie ihre Lernenden beobachten, diagnostizieren und fördern. Empirische Untersuchungen, wie Lehrpersonen die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden diagnostizieren sind marginal.

Betrachtet man bisherige Studien, dann zeigt die Mehrzahl eine eher gering ausgeprägte Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen für den Bereich der Lesekompetenz (vgl. Artelt 2009; Karing, Matthäi & Artelt 2011; Rjosk et al. 2011). Es existieren erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen (vgl. Lorenz & Artelt 2009, S. 216ff.). Wie bereits erwähnt, gibt es durchaus Lehrpersonen, die die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden gut beurteilen können. In diesem Zusammenhang könnten Berufserfahrung, die Ausbildung oder eine schulformspezifische Fachkultur eine Rolle spielen (vgl. van Ophuysen 2006, Karing 2009).

2.5.8 Diagnosekompetenz entwickeln

Hascher meint, dass sich diagnostische Kompetenzen anhand von theoretischem Wissen verknüpft mit reflektierter Praxis ausbildet (vgl. Hascher 2008, S. 78). Das Anspruchsvolle in der pädagogischen Diagnose besteht darin, dass es dabei nicht nur um den Gewinn neuer Erkenntnisse und Fähigkeiten geht, sondern Lehrpersonen sich bei ihrer Unterrichtsgestaltung und -vorbereitung von bestehenden Handlungsmustern trennen und neue entwickeln müssen (vgl. ebd., S. 78). Hascher geht davon aus, dass sich die diagnostischen Kompetenzen weniger im Studium als vielmehr während der Praxistätigkeit entwickelt, weil Lehrpersonen im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit viele diagnostische Schritte unternehmen, viele diagnostische Urteile fällen und diagnostische Konsequenzen ziehen. Das Problem sieht sie darin, dass sich die derart entwickelten Diagnosekompetenzen unreflektiert entwickeln (vgl. ebd., S. 78). Auch wenn damit situative Bezüge nicht geschmälert werden sollen, läuft diese Art des Diagnoselernens Gefahr „un- oder semi-professionelles Handeln zu fördern“ (ebd., S. 79). Hascher fordert deshalb, diagnostische Entwicklungsprozesse professionell zu begleiten und von den Schulen ausdrücklich zu unterstützen (vgl. ebd., S. 79). Anhand von Eintragungen in Lerntagebüchern, die Studierende während ihrer Praktika vorgenommen haben, zieht Hascher folgende Schlüsse:

- Für Studierende ist es schwierig, angemessene Anforderungen zu stellen und die Lernenden weder zu überfordern noch zu unterfordern. Aus den Lerntagebüchern geht hervor, dass sie entweder zu schwierige Aufgaben stellen und mit dem Stoff zu schnell vorangehen oder dass sie zu wenig Zutrauen in die Leistungsfähigkeit und Interessen ihrer Lernenden haben.
- Wenn im Klassenverband mehrere Antworten innerhalb eines engen Zeitraumes gegeben werden, bekunden Studierende Mühe, zu diagnostizieren, welche Aussagen richtig und welche falsch formuliert wurden.
- Besonders im mündlichen Unterricht ist eine gute Fehleranalyse besonders anspruchsvoll.
- Für Studierende ist es schwierig, den Arbeitsaufwand der Lernenden für eine Aufgabe realistisch einzuschätzen.

- Studierende sind vor allen mit dem zu vermittelnden Stoff befasst, realisieren aber durchaus, dass auch fachübergreifende Urteile hinsichtlich der Sozialkompetenzen oder der Persönlichkeit der Lernenden gefragt sind. Diese Einschätzungen vorzunehmen, gelingt ihnen aber noch nicht – beispielsweise, wenn sie Arbeitsverweigerung richtig interpretieren müssten.
- Das Interesse der Studierenden, auch in Bezug auf einen sozialverträglichen Umgang zu diagnostizieren, nimmt im Verlauf des Studiums zu. Dabei erkennen sie die Bedeutung der gezielten und wohlbedachten Auswahl der Aufträge (vgl. ebd., S. 80-83).

Aus den Einträgen in den Lerntagbüchern geht hervor, dass der Diagnosekompetenzerwerb in mehreren Schritten erfolgt. Anfänglich wird den Studierenden die Divergenz zwischen Lehrenden- und Lernendenperspektive bewusst, die zu einer Verunsicherung auf Seiten der Studierenden führt. Anschließend suchen die Studierenden nach Anhaltspunkten zur Reduzierung dieser Divergenz. Dabei stützen sie sich vor allem auf Rückmeldungen ihrer Praktikumslehrperson und auf Reaktionen der Lernenden (vgl. Hascher, Bailod & Wehr 2004; Hascher, Cocard & Moser 2004). Interessanterweise legen die Studierenden dabei nicht den Fokus auf Regeln und Richtlinien (vgl. Neuweg 2002), sondern stellen auf die Sicht der Lernenden ab. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Wissens- und Fähigkeitsbereiche (Bastian & Helsper 2000) wird noch nicht erkannt.

Aus den erwähnten Beispielen geht hervor, dass die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen eng mit der Entwicklung von Unterricht verbunden ist. Nur wenn der Unterricht auch am Lernprozess ausgerichtet ist, liegen auch genügend Anhaltspunkte für eine sorgfältige Diagnostik vor (vgl. Hascher 2008, S. 83). Für die Ausbildung von angehenden Berufsfachschullehrpersonen bedeutet dies, dass die Pädagogischen Hochschulen in enger Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrpersonen ihre Studierenden an die pädagogische Diagnostik heranführen sollten. In diesem Zusammenhang ist das Kompetenzmodell COACTIV¹³ interessant, da es eine Implikation für die Ausbildung angehender Berufsfachschullehrpersonen ermöglicht.

2.5.9 Das Kompetenzmodell von COAKTIV

Genau wie Hascher (2008) messen auch Baumert und Kunter (2011) eine erfolgreiche Berufsausübung daran, inwieweit es den Lehrpersonen gelingt, Lernprozesse von Lernenden zu initiieren und zu unterstützen, damit schulische Lernziele erreicht werden können (vgl. ebd., S. 30).

¹³ COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom): Dieses Kompetenzmodell hat verschiedene, bereits bestehende Konzepte zur Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften in ein übergreifendes theoretisches Modell zusammengeführt und es zugleich einer empirischen Prüfung unterzogen.

Das Kompetenzmodell COACTIV lässt sich durch vier Dimensionen charakterisieren: Wissen und Können (Professionswissen), Überzeugungen und Werthaltungen, Motivation sowie Selbstregulation. Diese vier Dimensionen werden in folgender Abbildung dargestellt:

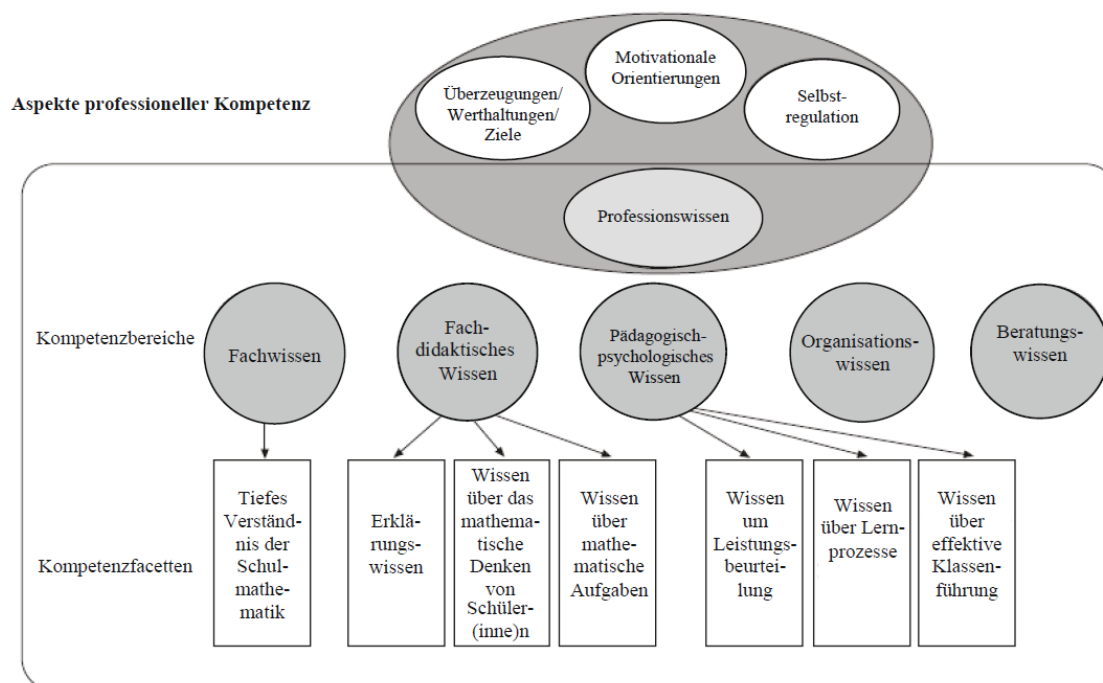


Abbildung 15: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter 2011, S. 32)

Das Kompetenzmodell COACTIV bezieht sich auf die professionelle Handlungskompetenz von Mathematiklehrpersonen; es kann aber durchaus auch für die Darstellung des Professionswissen in anderen Fachbereichen herangezogen werden.

Baumert und Kunter betonen, dass ein fundiertes Fachwissen von Nöten ist, um ein fachdidaktisches Wissen entwickeln zu können. Das fachdidaktische Wissen wiederum beinhaltet unter anderem das Wissen um das didaktische und **diagnostische Potential von Aufgaben**, die curriculare Abstimmung der Inhalte, Kenntnis typischer Fehler der Lernenden, Strategien, **diagnostische Kompetenz** und unterschiedliche Darstellungs- und Erklärungsvarianten. Das pädagogisch-psychologische Wissen bezieht sich auf Klassenführung, Unterrichtsmethoden, **verschiedene Aspekte der Diagnostik**, Lernprozesse und Heterogenität. Das Wissen über das Bildungssystem und dessen Einrichtungen werden im Organisationswissen zusammengefasst. Abschließend stellt das Beratungswissen eine essenzielle Form von Professionswissen dar, da Lehrpersonen aufgrund der häufig auftretenden Beratungssituationen in der Unterrichtspraxis herausgefordert sind (vgl. ebd., S. 32. 33). Im Kompetenzmodell COACTIV wurden als zentrale Wissensdimensionen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und – in erweiterter Form – allgemeines pädagogisches Wissen übernommen und um die beiden Dimensionen Organisationswissen

(Fried 2002, Shulman 1987) und Beratungswissen erweitert (Bromme & Rambow 2001; Hertel 2009; Hertel, Bruder & Schmitz 2009; Rambow & Bromme 2000).

2.5.10 Generisches pädagogisches Wissen

Lehrpersonen verfügen über ein – über fachbezogenes Wissen hinausgehendes – fachunabhängiges Wissen: die allgemeinen pädagogischen Kompetenzen. Darunter haben folgende Kompetenzen das größte Gewicht: Klassenführung, Orchestrierung des Lernprozesses, allgemeines Wissen über Entwicklung und Lernen, *Diagnostik* und Leistungsbeurteilung sowie professionelles Wissen im Kontext von Schule und schulischer Umwelt. Damit wird das Shulmansche professionelle Wissensrepertoire von Lehrpersonen weitgehend abgedeckt, mit einer einzigen Ausnahme: für Shulman gehört auch die *foundation of education*, also das erziehungsphilosophische, bildungstheoretische, schultheoretische, bildungssoziologische und bildungshistorische Wissen dazu (vgl. ebd. 1987). Baumert & Kunter (2011) haben die konsensfähigen Vorschläge systematisiert:

1. Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen
 - Erziehungsphilosophische, bildungstheoretische und historische Grundlagen von Schule und Unterricht,
 - Theorie der Institution,
 - Psychologie der menschlichen Entwicklung, des Lernens und der Motivation.
2. Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen
 - Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung,
 - Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung,
 - Unterrichtsmethoden im weiten Sinne.
3. Wissen über Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten
 - Inszenierungsmuster von Unterricht,
 - Variation von Sozialformen und Methoden,
 - Effektive Klassenführung (*classroom management*),
 - Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung.
4. Wissen über fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens
 - Lernen und Leisten: Grundlagen der Diagnostik,
 - Prozessdiagnostik,
 - Rückmeldungen,
 - Summatives Prüfen und Bewerten.
5. Methodische Grundlagen empirischer Sozialforschung.

Abbildung 16: Facetten generischen pädagogischen Wissens (Baumert & Kunter 2011, S. 39)

Das Diagnostizieren ist in dieser Übersicht prominent vertreten (siehe Punkt 4). Die Prozessdiagnostik ist separat aufgeführt gefolgt von Rückmeldungen. Diese Reihenfolge ist schlüssig, denn die pädagogische Funktion der Prozessdiagnostik besteht darin, gemeinsam mit dem Lernenden wirksame Unterstützungs- und Fördermaßnahmen festzulegen. Dabei wird stärkenorientiert vorgegangen: den Lernenden wird mit einer Rückmeldung aufgezeigt, was in Zukunft noch besser gelingen kann. Damit werden die individuellen Lernfortschritte der Lernenden ins Zentrum gerückt, die fachliche wie auch überfachliche Kompetenzen (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) betreffen. Zu den diagnostischen Beobachtungen der Lehrperson kann die Selbsteinschätzung der Lernenden sowie die Fremdeinschätzung anderer Lehrpersonen oder des Lehrbetriebes hinzugezogen werden (vgl. SQA 2015, S. 6).

Wie wichtig die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II ist, zeigen Schneider, Becker-Mrotzek, Sturm et al. (2013) auf. Für die berufliche Bildung beobachten sie nämlich eine Stagnation der sprachlichen Fähigkeiten und stellen fest, dass die Sekundarstufe II es nicht schafft die „aus der Sekundarstufe I mitgebrachten sprachlichen Defizite der Lernenden zu kompensieren“ (ebd., S. 75).

2.6 Empirische Befunde zur Lesekompetenz

Wie steht es konkret um die literalen Fähigkeiten von 15-jährigen Jugendlichen? Es gibt diverse Studien¹⁴, welche die Lesefähigkeiten testen. An dieser Stelle wird auf die aktuellste Leistungsstudie eingegangen: auf das von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) initiierte „Programme for International Student Assessment“ (PISA).

2.6.1 PISA

Die internationale Schulleistungsstudie PISA wird seit dem Jahr 2000 im Auftrag der OECD durchgeführt und alle drei Jahre wiederholt. PISA testet die Kompetenzen von 15-jährigen Lernenden in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Diese Studie untersucht nicht, wie gut curriculare Aufgabenbereiche und Inhalte umgesetzt werden. Untersucht wird, ob die 15-Jährigen über Kompetenzen verfügen, die sie befähigen schulische und berufliche Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und als aktives Mitglied der Gesellschaft am Leben teilzunehmen (vgl. Konsortium PISA.ch 2019, S. 5).

Bei PISA 2018 war das Lesen nach 2009 erneut eine Schwerpunktdomäne. Die Aufgabenformate wurden für PISA 2018 erweitert (siehe Kapitel 2.5.1.1). Da die PISA-Stichproben sämtliche 15-jährige Schülerinnen und Schüler umfasst, wurden zum Zeitpunkt der Erhebung 71.5 Prozent der gewichteten Stichprobe in der obligatorischen Schulzeit und 28.5 Prozent in einer Bildungsinstitution auf Sekundarstufe II unterrichtet (vgl. ebd., S. 8). In Bezug auf die Stichprobenziehung sind 2018 keine signifikanten Unterschiede gegenüber der Stichprobe 2015 zu verzeichnen. In der Stichprobe PISA 2018 beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schweizweit 33.8 Prozent (vgl. ebd., S. 8).

2.6.1.1 Erfassung der Lesekompetenz: Änderungen seit 2000

Dass sich die Leseinhalte seit 2000 stark verändert haben, zeigt die Tatsache, dass 2009 durchschnittlich 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler der OECD-Länder angaben, zu Hause keinen Internetzugang zu haben. 2018 waren es weniger als 5 Prozent (OECD 2019a). Diese Zahlen zeigen, dass sich die Art und Weise, wie junge Menschen zuhause

¹⁴ PIAAC, Leo.-Level-One, DESI, KESS, LAU, ULME.

und auch am Arbeitsplatz Informationen lesen und austauschen, geändert hat. Diese Entwicklung hat bei PISA 2018 eine Reihe von Veränderungen für die Erhebung ausgelöst:

- „Eine stärkere Gewichtung von Texten aus mehreren Quellen, d.h. bestehend aus mehreren Textquellen unterschiedlicher Herkunft (Textkomplexe): Diese Art von Lesen ist in der digitalen Welt stärker verbreitet und wird bei PISA-Aufgaben seit der Einführung des computerbasierten Erhebungsmodus im Jahr 2015 vermehrt berücksichtigt. Von den Schülerinnen und Schülern wird gefordert, Strategien und Prozesse anzuwenden, um Informationen aus verschiedenen Quellen zu verknüpfen, deren Qualität zu bewerten und etwaige Widersprüche zwischen diesen zu erkennen und zu bewältigen.
- Eine Beurteilung der Leseflüssigkeit, welche definiert wird als Leichtigkeit und Effektivität, mit der die Schülerinnen und Schüler einen Text lesen können.
- Den Einsatz des adaptiven Testens – ermöglicht durch den computerbasierten Erhebungsmodus – zur Erhöhung der Messgenauigkeit bei der Erfassung der Kompetenzen. Beim adaptiven Testen erfolgt eine individuelle Auswahl der Aufgaben, angepasst an die Fähigkeit derjenigen Person, die sie löst.
- Den computerbasierten Erhebungsmodus, der es ermöglicht, in den PISA-Aufgaben dem Online-Lesen ähnliche Lesesituationen zu präsentieren“ (Konsortium PISA.ch 2019, S. 11).

Für PISA 2018 wurde auch die Definition der Lesekompetenz angepasst:

„Lesekompetent zu sein bedeutet, über die Fähigkeit zu verfügen, relevante Informationen aus Texten zu lokalisieren, Texte zu verstehen, sie zu bewerten und über sie zu reflektieren, sowie sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben“ (OECD 2019a).

Daher wurden für PISA 2018 die Lesekompetenzprozesse folgendermaßen definiert:

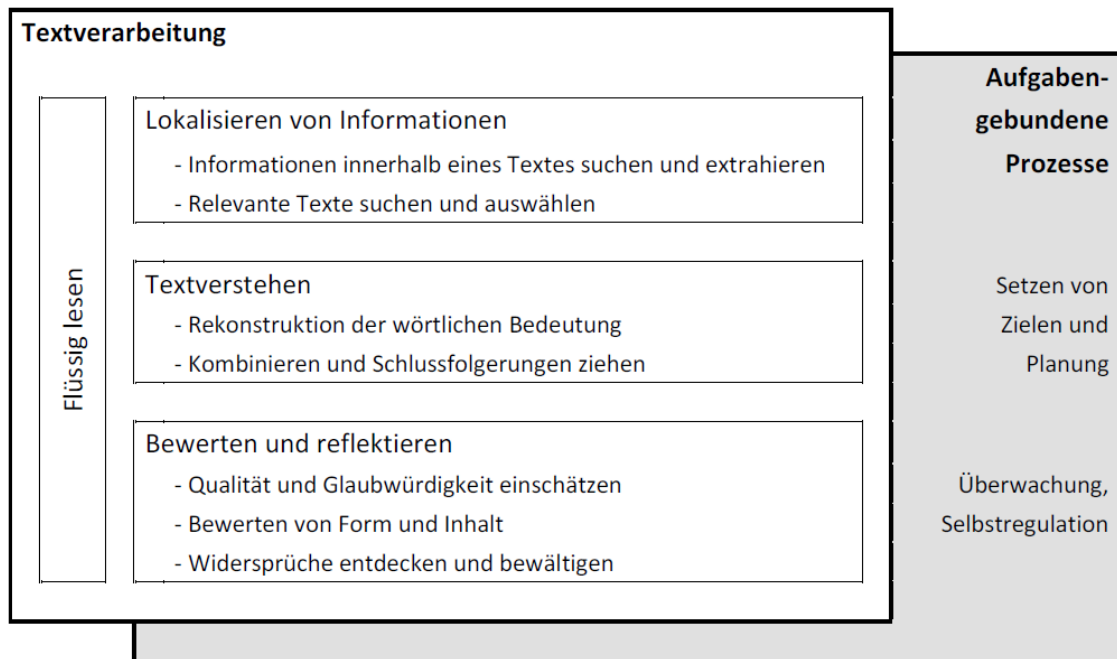


Abbildung 17: Prozesse der Lesekompetenz bei PISA 2018 (OECD 2019a, S. 33)

Aus Abbildung 11 geht hervor, dass für die Erfassung der Lesekompetenz diejenigen relevanten kognitiven Prozesse, wie sie in Snow and the RAND Corporation (2002) vorgestellt wurden, definiert wurden: textgebundene und aufgabengebundene Prozesse.

Der folgenden Abbildung können die in PISA 2018 untersuchten kognitiven Prozesse entnommen werden. Neu wurde die Leseflüssigkeit eingeführt.

PISA 2018 Kognitive Prozesse	Übergeordnete Kategorie für die Skalierung bei PISA 2018 verwendet	2009–2015 Kompetenzaspekte
Flüssig lesen	Kein Bestandteil der Lesekompetenz bei PISA 2018 (nicht für die Skalierung verwendet)	Nicht gemessen
Informationen innerhalb eines Textes suchen und extrahieren	Lokalisieren von Informationen	Suchen und extrahieren
Relevante Texte suchen und auswählen		
Rekonstruktion der wörtlichen Bedeutung	Textverstehen	Kombinieren und interpretieren
Kombinieren und Schlussfolgerungen ziehen		
Qualität und Glaubwürdigkeit einschätzen	Bewerten und reflektieren	Reflektieren und bewerten
Bewerten von Form und Inhalt		
Widersprüche entdecken und bewältigen		Komplex*

* z.B. das Lokalisieren, Bewerten und Kombinieren von Informationen aus mehreren elektronischen Texten

Abbildung 18: Verortung der bei PISA 2018 untersuchten kognitiven Prozesse in übergeordneten Kategorien und Vergleich mit den von PISA 2009 bis 2015 berichteten kognitiven Aspekten (Konsortium PISA.ch 2019, S. 13)

Im Vergleich zu 2015 stellen sich die von den Lernenden zu lösenden Aufgaben¹⁵, die auf die oben beschriebenen beiden Prozesse ausgerichtet wurden, wie folgt dar:

¹⁵ Die einzelnen Aufgaben können unter <http://www.oecd.org/pisa/test/> nachgelesen werden.

PISA 2015 Rahmenkonzeption	PISA 2018 Rahmenkonzeption	
	Aufgaben mit einzelnen Textquellen	Aufgaben mit mehreren Textquellen
Suchen und extrahieren 25%	Durchsuchen und lokalisieren 15%	Suchen und auswählen 10%
Kombinieren und interpretieren 50%	Wörtliche Bedeutung 15%	Schlussfolgerungen ziehen 15%
	Schlussfolgerungen ziehen 15%	
Reflektieren und bewerten 25%	Qualität und Glaubwürdigkeit einschätzen	20%
	Bewerten von Form und Inhalt	

Abbildung 19: Verteilung der Aufgaben auf die Prozesse und die Aufgabenarten (Konsortium PISA.ch 2019, S. 13)

2.6.1.2 Ergebnisse PISA 2018

Betrachtet man die Leseleistungen im internationalen Vergleich, lässt sich feststellen, dass das Ergebnis in der Schweiz (484) - wie bereits 2015 - nicht signifikant vom OECD-Mittel abweicht. Es gibt einige Länder, die signifikant besser abschneiden als die Schweiz: Kanada (520), Finnland (520), Deutschland (498), Belgien (493) und Frankreich (493). Die Ergebnisse in Österreich (484) und in Italien (476) unterscheiden sich nicht statistisch signifikant von denjenigen in der Schweiz. In Luxemburg (470) hingegen erzielen die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt ein signifikant tieferes Ergebnis als in der Schweiz (vgl. Konsortium PISA.ch 2019, S. 14).

Im Vergleich zu 2015 ist die Lesekompetenz um 8 Punkte gesunken. Da diese Entwicklung statistisch nicht signifikant ist, kann daraus auch nicht auf eine Verschlechterung der Fähigkeiten in diesem Bereich geschlossen werden (vgl. ebd., S. 15).

Mittelwert statistisch signifikant höher als in der Schweiz (555 bis 492 Punkte)	24 Länder (19 OECD-Länder) B-S-J-G-China (555), Singapur (549), Macao-China (525), Hong Kong-China (524), Estland (523) , Kanada (520) , Finnland (520) , Irland (518) , Korea (514) , Polen (512) , Schweden (506) , Neuseeland (506) , Vereinigte Staaten (505) , Vereinigtes Königreich (504) , Japan (504) , Australien (503) , Chinesische Taipei (503) , Dänemark (501) , Norwegen (499) , Deutschland (498) , Slowenien (495) , Belgien (493) , Frankreich (493) , Portugal (492)
Mittelwert unterscheidet sich nicht statistisch signifikant von der Schweiz (490 bis 476 Punkte)	8 Länder, darunter die Schweiz (6 OECD-Länder) OECD-Mittelwert Tschechien (490) , OECD-Mittelwert (487) , Niederlande (485) , Österreich (484) , SCHWEIZ (484) , Kroatien (479) , Lettland (479) , Russische Föderation (479) , Italien (476)
Mittelwert statistisch signifikant tiefer als in der Schweiz (476 bis 340 Punkte)	45 Länder (11 OECD-Länder) Ungarn (476) , Litauen (476) , Island (474) , Belarus (474) , Israel (470) , Luxemburg (470) , Ukraine (466) , Türkei (466) , Slowakische Republik (458) , Griechenland (457) , Chile (452) , Malta (448) , Serbien (439) , Vereinigte Arabische Emirate - VAE (432) , Rumänien (428) , Uruguay (427) , Costa Rica (426) , Zypern (424) , Moldawien (424) , Montenegro (421) , Mexiko (420) , Bulgarien (420) , Jordanien (419) , Malaysia (415) , Brasilien (413) , Kolumbien (412) , Brunei Darussalam (408) , Katar (407) , Albanien (405) , Bosnien und Herzegowina (403) , Argentinien (402) , Peru (401) , Saudi-Arabien (399) , Thailand (393) , Republik Nordmazedonien (393) , Baku-Aserbajdschan (389) , Kasachstan (387) , Georgien (380) , Panama (377) , Indonesien (371) , Marokko (359) , Libanon (353) , Kosovo (353) , Dominikanische Republik (342) , Philippinen (340)

Abbildung 20: Durchschnittliche Leseleistungen im internationalen Vergleich (Konsortium PISA.ch 2019, S. 14)

Bemerkenswert ist der Unterschied zwischen den schwächsten und den stärksten Schülerinnen und Schülern. Mit einer Differenz von 339 Punkten liegt die Schweiz im Jahr 2018

leicht über dem OECD-Durchschnitt (327). Im Vergleich mit Kanada und Finnland, den zwei Referenzländern mit den lesestärksten Jugendlichen, sind die Ergebnisse weniger heterogen als in der Schweiz (Differenz von 327 Punkten). Obwohl die Leistungsdifferenz zwischen den schwächsten und stärksten Schülerinnen und Schülern in der Schweiz zwischen 2015 und 2018 um 18 Punkte und im Durchschnitt der OECD-Länder um 11 Punkte zugenommen hat, ist diese Zunahme jedoch weder in der Schweiz noch im OECD-Mittel nicht statistisch signifikant (vgl. ebd., S. 15).

Kompetenzniveaus

Die PISA-Skalen werden von PISA in sogenannten Kompetenzstufen eingeteilt, die es möglich machen, Bereiche der Kompetenzskala anhand der kognitiven Anforderungen der zugeordneten Testaufgaben inhaltlich zu beschreiben und zu interpretieren (vgl. ebd., S. 85). Wie schon bei PISA 2009, 2012 und 2015 wurden sieben Kompetenzstufen verwendet. Es sind dies in aufsteigender Reihenfolge die Kompetenzstufen 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6. Gleichgeblieben sind die Mindest- und Höchstpunktzahlen der einzelnen Lesekompetenzstufen; überarbeitet wurden die Kompetenzstufenbeschreibungen, damit den neuen Teilbereichen der Lesekompetenz Rechnung getragen werden kann. Bei PISA 2018 wurde bei den Kompetenzstufen 3 bis 6 erfasst, ob die Jugendlichen in der Lage sind, die Qualität und Glaubwürdigkeit von Informationen zu beurteilen und wie sie mit Widersprüchen in Texten umgehen (vgl. OECD 2019b, S. 94).

Eine wichtige Rolle innerhalb dieser Kompetenzen spielt die Kompetenzstufe 2¹⁶, denn diese Kompetenzstufe beschreibt die Grundkompetenz im Lesen.

¹⁶ „Leser auf Stufe 2“ sind in der Lage, die Hauptaussage eines mittellangen Textes zu erkennen. Sie können durch einfache Schlussfolgerungen Zusammenhänge verstehen oder die Bedeutung eines Textabschnitts erfassen, wenn die gesuchten Informationen nicht unmittelbar ersichtlich sind und/oder wenn Texte ablenkende Informationen beinhalten.

Sie können nach expliziten, aber z.T. komplexen Anweisungen von mehreren Seiten die richtige auswählen und aufrufen und eine oder mehrere Informationen finden, die verschiedenen z.T. impliziten Kriterien entsprechen.

Auf dieser Stufe können Leser Reflexionen über die Funktion eines mittellangen Textes bzw. bestimmter Aspekte darin anstellen, wenn sie explizite Anweisungen erhalten. Sie können über einfache visuelle oder typographische Textmerkmale reflektieren. Sie sind in der Lage, Behauptungen in kurzen, expliziten Aussagen zu vergleichen und die jeweiligen Begründungen zu beurteilen.

Für Aufgaben auf Stufe 2 müssen u.U. Vergleiche und Gegenüberstellungen anhand eines Textmerkmals vorgenommen werden. Bei „Aufgaben vom Typ Reflektieren“ müssen in der Regel zwischen Text und Weltwissen Vergleiche an- bzw. mehrere Bezüge hergestellt werden, indem auf eigene Erfahrungen und Einstellungen zurückgegriffen wird.“ (OECD 2019b, S. 95).

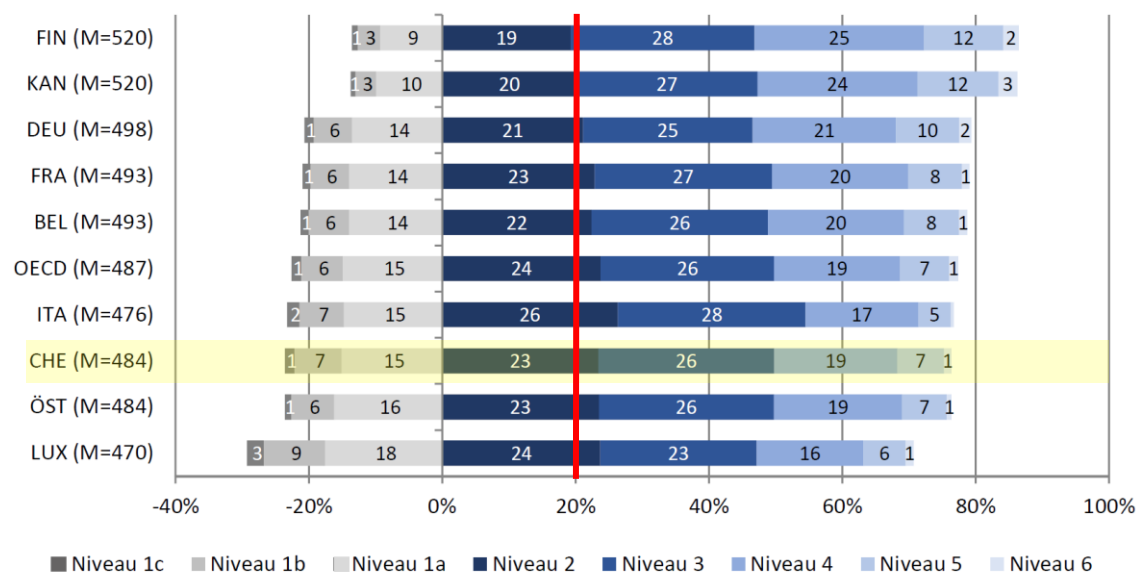


Abbildung 21: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus im Lesen nach Land (Konsortium PISA.ch 2019, S. 17)

Aus der Grafik geht hervor, dass in der Schweiz 23% der Jugendlichen nicht auf das Kompetenzniveau 2 kommen. In den deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland und Österreich sieht es mit 21% bzw. 23% ähnlich bzw. gleich aus. Da 23% der Jugendlichen die Kompetenzstufe 2 erreichen, kann festgestellt werden, dass mit 53% nur rund die Hälfte der 15-Jährigen eine höhere Kompetenz als die Grundkompetenz im Lesen erlangen.

Prozesse der Lesekompetenz bei PISA

PISA erfasst in drei Subskalen die verschiedenen Prozesse der Lesekompetenz: *Lokalisierung von Informationen, Textverstehen und Bewerten und reflektieren* [sic!]. Diese drei Subskalen waren bereits in früheren PISA-Zyklen allerdings in einer etwas anderen Form vorhanden¹⁷ (vgl. Konsortium PISA.ch 2019, S. 17). *Bewerten und reflektieren* kann als schwierigster Prozess betrachtet werden, da von den Lernenden erwartet wird, über das Verstehen der wörtlichen bzw. abgeleiteten Bedeutung des Textes hinaus zu gehen und die Glaubwürdigkeit von Form und Inhalt des Textes zu bewerten (vgl. ebd., S. 18).

¹⁷ Ortung und Extraktion von Informationen, Integration und Interpretation und Reflexion und Bewertung

	Durchschnitt im Lesen	Aspekte der Lesekompetenz		
		Informationen finden	Verstehen	Reflektieren und bewerten
Luxemburg	470	0	0	-2
Italien	476	-6	2	6
Schweiz	484	-1	-1	-2
Österreich	484	-5	-4	-1
OECD-Mittelwert	487	0	-1	2
Frankreich	493	3	-2	-2
Belgien	493	5	-1	4
Deutschland	498	0	-4	-2
Finnland	520	6	-2	-3
Kanada	520	-3	0	7

© SBF/EDK, Konsortium PISA.ch

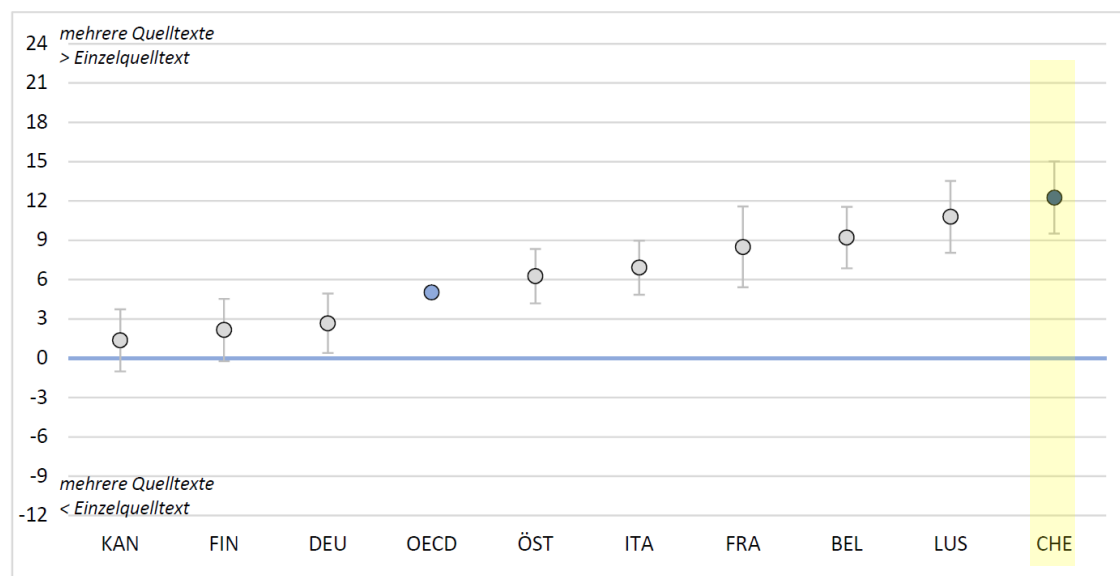
Quelle: OECD – SBF/EDK, Konsortium PISA.ch – PISA Datenbank

Abbildung 22: Leistungsunterschied zwischen der globalen Leseskala und den einzelnen Prozessen der Lesekompetenz nach Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 18)

Aus obenstehender Tabelle lässt sich lesen, dass die Jugendlichen in der Schweiz auf jeder der drei Subskalen ähnlich kompetent einzustufen sind: 483 Punkte erzielten die Studienteilnehmenden in den Subskalen *Lokalisierung von Informationen* und *Textverstehen* und 482 Punkte in der Subskala *Bewerten und reflektieren*. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Schülerinnen und Schüler in Kanada und Italien auf der Subskala *Bewerten und reflektieren* (um 7 bzw. 6 Punkte) besser abschnitten als im Durchschnitt über alle Skalen, wobei der in Kanada festgestellte Unterschied statistisch relevant ist (vgl. ebd., S. 18).

Textformate

Erstaunlich ist das Resultat der Schweizer Jugendlichen, was ihre Leseleistung von Einzeltexten (Texte aus einer Quelle) und Textkomplexen (Texte aus mehreren Quellen) angeht. Bei PISA 2018 schnitten die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz bei den Textkomplexen mit durchschnittlich 489 Punkten statistisch signifikant besser ab als bei den Einzeltexten mit 477 Punkten. Die Differenz beträgt 12 Punkte (vgl. Abbildung 17). Das Gleiche lässt sich bezüglich des Durchschnitts der OECD-Länder und der Länder der Referenzgruppe feststellen, wobei die Unterschiede in Kanada und Finnland statistisch nicht signifikant sind. Die Schweiz weist im Vergleich mit den Ländern der Referenzgruppe die am stärksten ausgeprägte Differenz der Ergebnisse zwischen den beiden Subskalen Einzeltext und Textkomplexe auf (vgl. ebd., S. 19).



© SBFI/EDK, Konsortium PISA.ch

Quelle: OECD – SBFI/EDK, Konsortium PISA.ch – PISA Datenbank

Abbildung 23: Unterschiede in der Leseleistung zwischen den Subskalen Einzeltexte und Textkomplexe in Punkten und nach Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 19)

Diese Ergebnisse könnten damit im Zusammenhang stehen, dass in der Schweiz die Digitalisierung in den Schulen durch die Bildungsbehörden eifrig vorangetrieben wird. In den Berufsschulklassen ist BYOD¹⁸ kein Fremdwort und digitale Lehrmittel sind schon länger Realität. Der Einsatz von Laptops ermöglicht es, gleichzeitig Informationen auf verschiedenen Internetseiten zu suchen. Dabei wird die Lesekompetenz von Textkomplexen trainiert. In Ländern, wie zum Beispiel Italien¹⁹, in denen die Digitalisierung weniger fortgeschritten ist, wird diese Art der Lesekompetenz automatisch weniger trainiert, weshalb die Lesefähigkeit von Textkomplexen weniger ausgeprägt ist.

PISA untersucht seit Beginn der Studien auch den Einfluss soziodemografischer Merkmale auf die Lesekompetenz. Weil die Schweiz neben den Ländern Belgien, Frankreich, Deutschland und Luxemburg zu den Ländern gehört, in denen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung grösser ist als im OECD-Mittel, soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden.

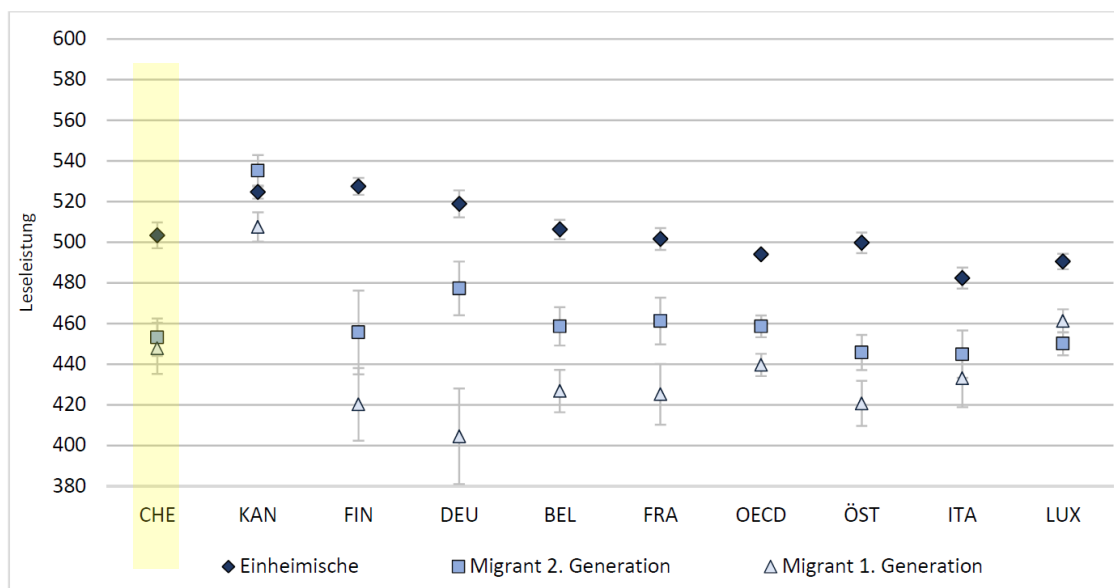
Migrationsstatus

Aus der nachfolgenden Abbildung geht hervor, dass einheimische Jugendliche mit 494 Punkten statistisch signifikant besser abschnitten als Jugendliche mit Migrationshintergrund²⁰ erster oder zweiter Generation (vgl. ebd., S. 21).

¹⁸ „Bring Your Own Device“ bedeutet, dass Lernende ihre privaten Geräte, wie Laptops, Tablets und Smartphones im Unterricht nutzen und damit in den Schulalltag integrieren.

¹⁹ <https://politik-digital.de/news/italien-digitalisierung-schulen-156074/>, 15.01.2021.

²⁰ Der Begriff „Migrationshintergrund“ definiert PISA folgendermaßen: „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können entweder Zuwanderer der ersten Generation (diejenigen, die im Ausland geboren wurden und deren Eltern ebenfalls im Ausland geboren wurden) oder der zweiten Generation (diejenigen, die im Erhebungsland geboren wurden, deren Eltern jedoch im Ausland geboren wurden) sein. Alle anderen Schülerinnen und Schüler werden als einheimisch bezeichnet“ (ebd., S. 85).



© SBF/EDK, Konsortium PISA.ch

Quelle: OECD – SBF/EDK, Konsortium PISA.ch – PISA Datenbank

Abbildung 24: Durchschnittliche Leseleistung in Punkten nach Migrationsstatus und Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 21)

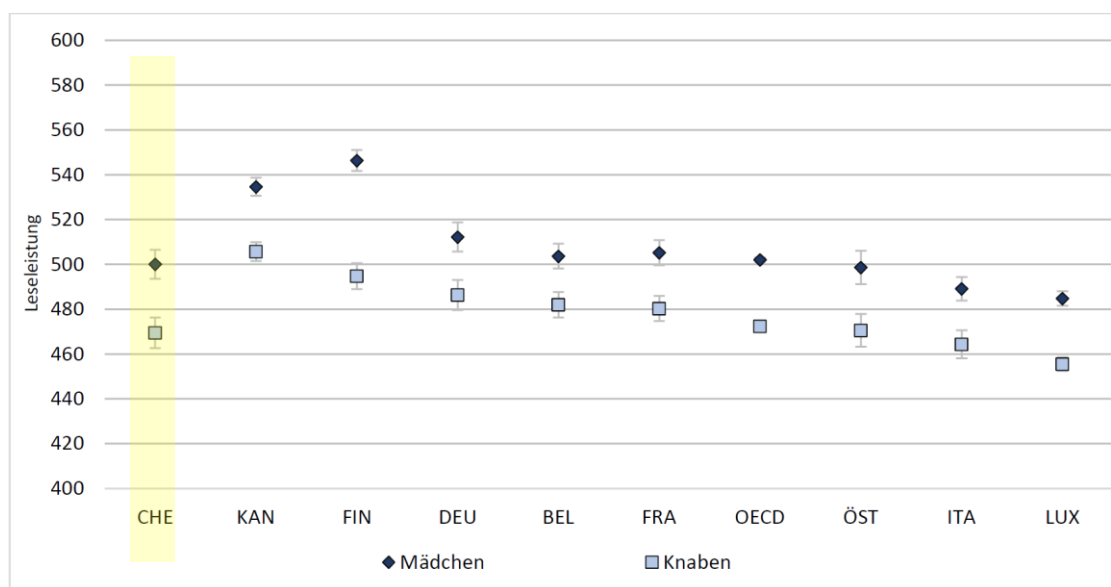
Aus der Abbildung geht weiter hervor, dass im OECD-Mittel Schüler und Schülerinnen der zweiten Generation mit 459 Punkten statistisch signifikant höhere Ergebnisse erreichen als Schüler und Schülerinnen der ersten Generation (440 Punkte). In der Schweiz ist das anders. Hier erzielen Jugendliche der ersten Generation 448 und jene der zweiten Generation 453 Punkte. Dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant. Im Bericht des PISA-Konsortiums wird darauf hingewiesen, dass in der Schweiz der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten Generation mit 12 Prozent verhältnismäßig hoch ist und daher das Bildungssystem sich stärker als in anderen Ländern der sprachlichen und kulturellen Vielfalt stellen muss (vgl. ebd., S. 21). Wenn man jedoch die Voraussetzung für eine Einbürgerung in der Schweiz mit den Voraussetzungen anderer europäischer Länder vergleicht, kann festgestellt werden, dass die Hürden in der Schweiz vergleichsweise hoch sind²¹. Diese Tatsache könnte mit ein Grund für den höheren Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein.

Diese Ergebnisse können im Zusammenhang mit den Ergebnissen betrachtet werden, die untersuchten, inwiefern sich die zu Hause gesprochene Sprache auf die Leseleistung auswirkt. In der Schweiz zeigen diejenigen Jugendlichen, die sich im familiären Umfeld in der Testsprache (also Deutsch) unterhalten bessere Leseleistungen, (503 Punkte) als diejenigen, die zu Hause mehrheitlich eine andere Sprache sprechen (436 Punkte). Das gleiche Ergebnis lässt sich auch für den Durchschnitt aller OECD-Länder und die Länder der Referenzgruppe nach 2015 erneut auch für 2018 feststellen (vgl. ebd., S. 21).

²¹ <https://blog.tagesanzeiger.ch/datenblog/index.php/2995/die-schweizer-sind-die-strengsten-europas;>
<https://www.nzz.ch/schweiz/zu-wenig-attraktiv-eu-buerger-pfeifen-auf-den-roten-pass-ld.1307768;>
https://www.swissinfo.ch/ger/wirtschaft/neues-buergerrechtsgesetz_schweizer-werden-ist-schwieriger--die-neuen-kriterien/43798508,15.01.2021.

Geschlecht

In den PISA-Studien wird bereits ab dem Jahr 2000 festgestellt, dass Mädchen den Jungen im Lesen überlegen sind. Auch im Jahr 2018 schneiden Mädchen mit 500 Punkten im Durchschnitt um 31 Punkte signifikant besser ab als Jungen. Der Unterschied ist gleich groß wie im OECD-Durchschnitt. Das PISA-Konsortium vermutet, dass der Grund für die Geschlechterdifferenz bei Aspekten der Lesemotivation und dem Wissen über Lernstrategien liegt (vgl. ebd., S. 23).



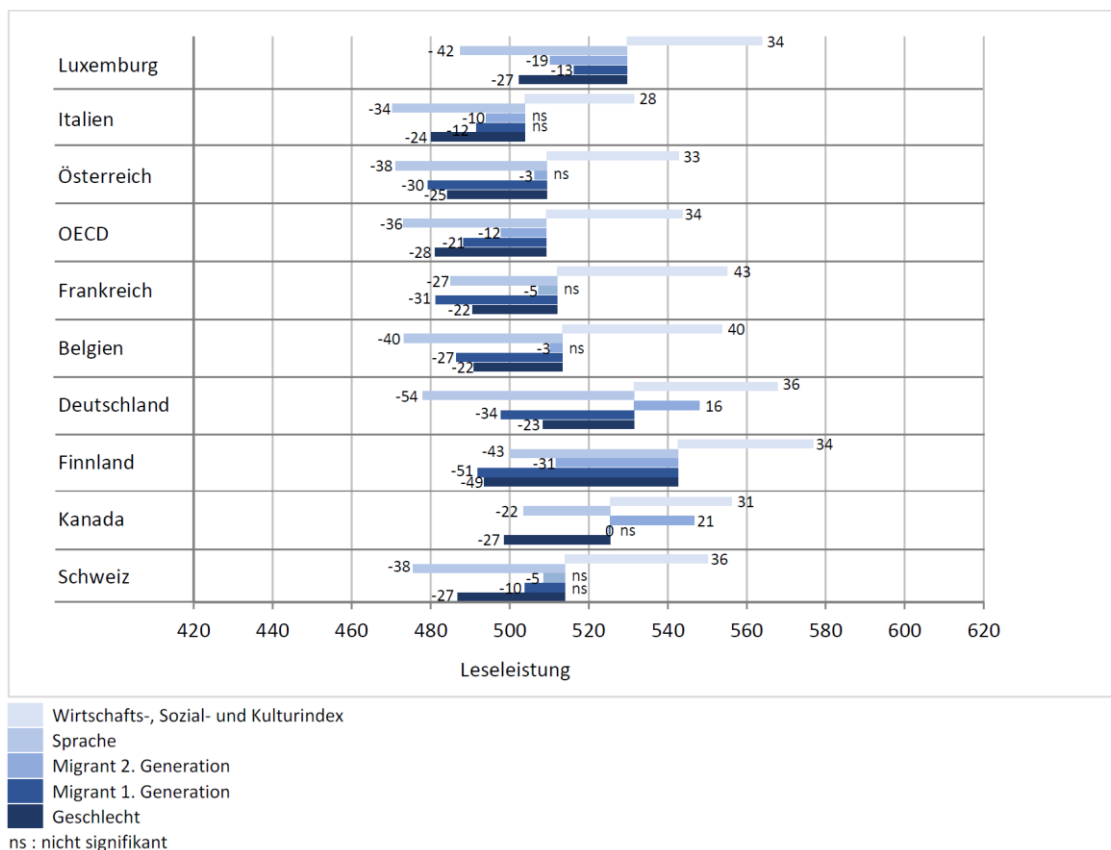
© SBF/EDK, Konsortium PISA.ch

Quelle: OECD – SBF/EDK, Konsortium PISA.ch – PISA Datenbank

Abbildung 25: Leseleistung nach Geschlecht und Ländern (Konsortium PISA.ch 2019, S. 23)

Bedeutung der Lernendenmerkmale insgesamt

Wie schon in früheren PISA-Studien zeigt auch PISA 2018 auf, dass es einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status (wie bereits in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.3 dargelegt), Migrationshintergrund, zu Hause gesprochener Sprache, Geschlecht und der Lesekompetenz gibt. Die einzelnen Merkmale dürfen jedoch nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, denn der Effekt des Migrationsstatus kann teilweise auf den Effekt der zu Hause gesprochenen Sprache oder allenfalls des sozioökonomischen Status zurückgeführt werden. PISA 2018 wendet ein lineares Regressionsmodell an, das es möglich macht, den Zusammenhang eines bestimmten Merkmals mit der Leseleistung isoliert von den anderen Merkmalen zu betrachten (vgl. ebd., S. 23).



Anmerkungen: Die Balken in der Abbildung zeigen für jedes Land, wie gross die Bedeutung der folgenden individuellen Merkmale ist: Wirtschafts-, Sozial- und Kulturindex, Sprache, Migrant (2. oder 1. Generation) und Geschlecht. Die Positionen, von denen aus die Balken nach rechts oder nach links zeigen, geben die durchschnittliche Leistung einer Referenzgruppe an, die weiblich ist, zu Hause hauptsächlich die Testsprache spricht, in der Schweiz geboren ist und einen mittleren sozioökonomischen Status aufweist. Die Analyse wurde mittels linearer Regression vorgenommen.

Abbildung 26: Einfluss ausgewählter Schülermerkmale auf die Leseleistung (Konsortium PISA.ch 2019, S. 24)

Abbildung 20 ist folgendermaßen zu lesen: Als Referenzsituation wurde ein Mädchen ausgewählt, das in der Schweiz geboren wurde, einen durchschnittlichen sozioökonomischen Status aufweist und zu Hause die Testsprache spricht. Der oberste Balken gibt an, wie sich die Lesekompetenz verändert, wenn der Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status um eine Einheit (Standardabweichung) steigt, während die anderen Merkmale gleichbleiben. Der nächste Balken zeigt den Unterschied auf, wenn zu Hause am häufigsten eine von der Testsprache unterschiedliche Sprache gesprochen wird, im Vergleich dazu, wenn zu Hause am häufigsten die Testsprache gesprochen wird. Balken drei und vier stellen die Auswirkungen des Migrationsstatus (zweite bzw. erste Generation) auf die Leseleistung im Vergleich zu einer in der Schweiz geborenen Person dar. Und der letzte Balken betrifft den Unterschied zwischen Mädchen und Jungen (vgl. ebd., S. 24).

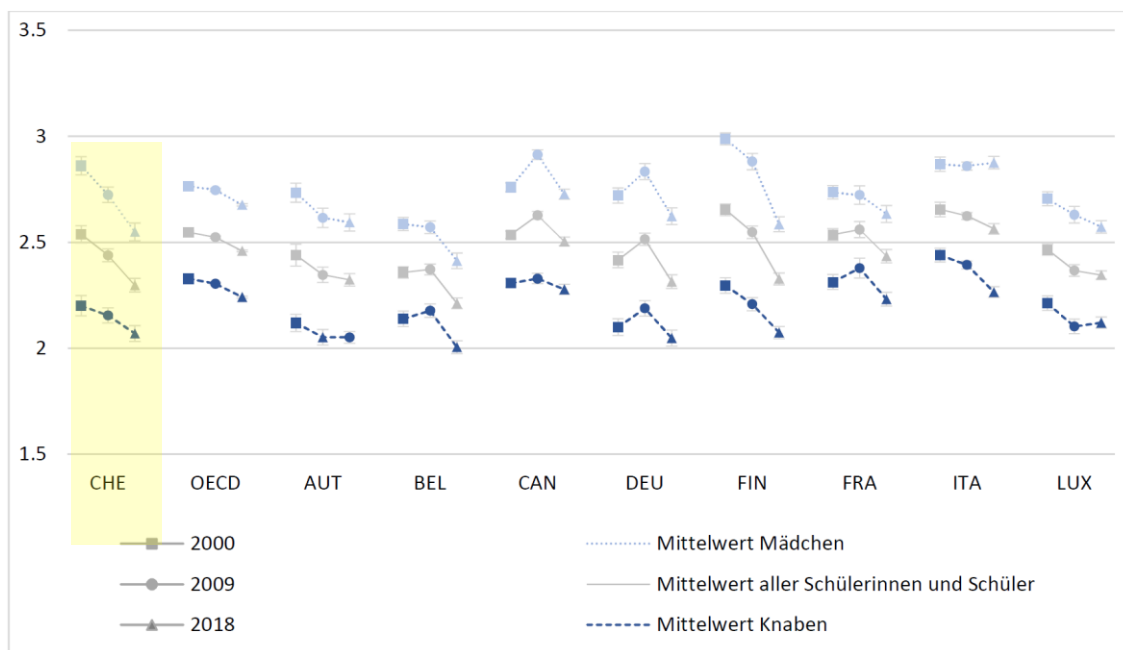
Engagement beim Lesen und Lernstrategiewissen

Damit Aussagen über das Engagement im Lesen gemacht werden können, weist der PISA-Fragebogen verschiedene Fragen auf, die sich zu Indikatoren verrechnen lassen.

Gestützt auf diese Indikatoren, können Aussagen über die Lesefreude im Allgemeinen gemacht werden, zudem lässt sich feststellen, welche Medien die Lernenden dafür einsetzen. Zusätzlich wurden die Lernenden nach ihren Lernstrategien gefragt. Weil Lesen bereits zum dritten Mal eine Schwerpunktdomäne darstellt, lassen sich Vergleiche anstellen. Die Resultate in Bezug auf das Engagement beim Lesen in PISA 2018 können mit den Ergebnissen aus den Erhebungsjahren 2000 und 2009 verglichen werden; die Resultate im Lernstrategiewissen mit den Ergebnissen aus 2009 (vgl. ebd., S. 59).

Lesefreude

Die Lesefreude stellt einen zentralen Bestandteil des Engagements beim Lesen dar. Die folgende Abbildung widerspiegelt die emotionale Bedeutung des Lesens im Leben der befragten 15-Jährigen (vgl. ebd., S. 59).



Anmerkungen: Die Fehlerbalken stellen das 95%-Konfidenzintervall dar. Die Y-Achse repräsentiert durchschnittliche Zustimmungswerte, so bedeutet beispielsweise der Wert 3, dass die Schülerinnen und Schüler im Mittel die Option „stimme eher zu“ bei positiv formulierten Aussagen ausgewählt haben. Negativ formulierte Items wurden dabei umgepolt.

Abbildung 27: Lesefreude in den PISA-Erhebungen 2000, 2009 und 2018, getrennt nach Vergleichsländern (bzw. OECD) und Geschlecht (Konsortium PISA.ch 2019, S. 60)

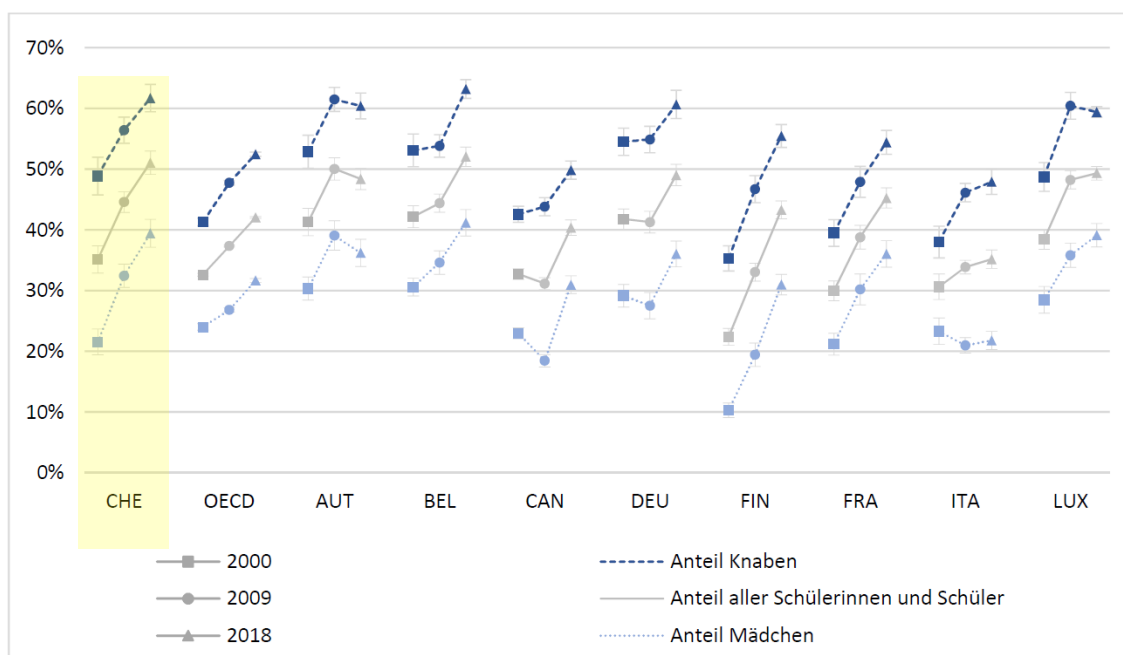
In der Schweiz ist eine generelle Abnahme der Lesefreude festzustellen, die im Vergleich zu 2000 und 2009 signifikant tiefer ist. Verglichen mit dem OECD-Mittel hat die Lesefreude in der Schweiz stärker abgenommen. Nur in Belgien lesen die befragten Jugendlichen weniger gern als ihre befragten gleichaltrigen Kollegen und Kolleginnen in der Schweiz. Festzustellen ist auch, dass in allen Vergleichsländern und Erhebungsjahren Mädchen eine höhere Lesefreude aufweisen als Jungen. Der Geschlechtereffekt hat in der Schweiz über die Erhebungsjahre abgenommen. Bei den Jungen nahm die Lesefreude nur zwischen den Jahren 2000 und 2009 signifikant ab. Bei den Mädchen hingegen ist eine

Abnahme der Lesefreude sowohl zwischen 2000 und 2009 als auch zwischen 2009 und 2018 zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 61).

Der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Freude am Lesen ist in der Schweiz und auch in den Vergleichsländern signifikant. Bemerkenswert ist, dass dieser Zusammenhang bei den Mädchen ($r = 0.46$) ausgeprägter ist als bei den Jungen ($r = 0.29$) (vgl. ebd., S. 61).

Lernende, die nicht zum Vergnügen lesen

In den PISA-Studien wird das Lesen zum Vergnügen als ein weiterer Aspekt des Engagements des Lesens aufgefasst. Daher beantworten die 15-jährigen Lernenden seit der ersten PISA-Erhebung die Frage: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?“. Die befragten Lernenden geben an, wie hoch ihre Lesedauer pro Tag ist, bzw. dass sie gar nicht zum Vergnügen lesen (vgl. ebd., S. 61). In der folgenden Abbildung werden die Anteile an befragten Lernenden abgebildet, die nicht zum Vergnügen lesen.



Anmerkung: Die Fehlerbalken stellen das 95%-Konfidenzintervall dar.

© SBF/EDK, Konsortium PISA.ch

Quelle: OECD – SBF/EDK, Konsortium PISA.ch – PISA Datenbank

Abbildung 28: Anteile 15-jähriger Lernende, die nicht zum Vergnügen lesen, getrennt nach Vergleichsland bzw. OECD, Erhebungsjahr und Geschlecht (Konsortium PISA.ch 2019, S. 62)

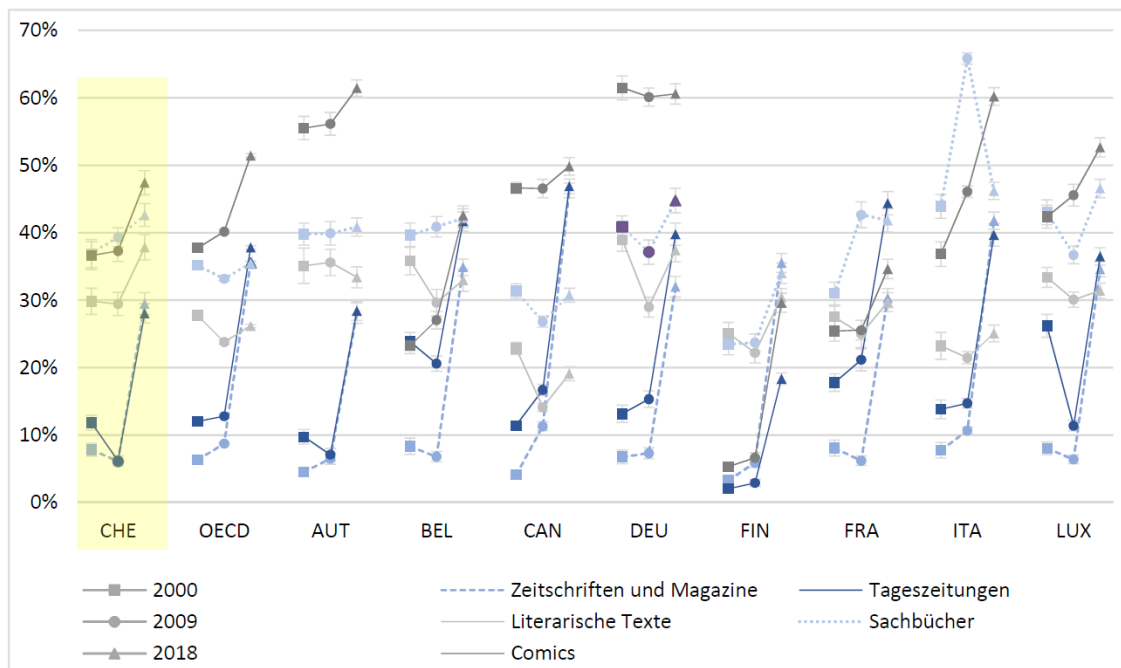
Die Abbildung zeigt auf, dass der Anteil aller Lernenden in der Schweiz, die nicht zum Vergnügen liest in den Jahren 2000 bis 2018 von rund einem Drittel auf rund die Hälfte angestiegen ist. Auch wenn bei der überwiegenden Anzahl der Vergleichsländer als auch der OECD-Mitgliedstaaten der Anteil, der nicht zum Vergnügen Lesender zugenommen hat, ist der Anstieg in der Schweiz (16 Prozentpunkte) markanter als im OECD-Schnitt (10 Prozentpunkte). Die Schweiz weist im Vergleich der dargestellten Länder am meisten Lernende auf, die nicht zum Vergnügen lesen (vgl. ebd., S. 61).

Wie schon bei der Lesefreude zeigt sich auch in den Anteilen nicht zum Vergnügen Lesender eine ausgeprägte Geschlechterdifferenz. In der Schweiz lesen bedeutend weniger Mädchen (39.4 Prozent) nicht zum Vergnügen als Jungen (61.7 Prozent). Unter Berücksichtigung der Erhebungsjahren zuvor hat der Anteil der nicht zum Vergnügen lesender Mädchen vergleichsweise stärker zugenommen. Erstaunlich ist der Anteil nicht zum Vergnügen lesender Mädchen in Italien, der sich seit 2000 praktisch nicht verändert hat; bei den Jungen ist dieser Anteil nur zwischen 2000 und 2009 angestiegen (vgl. ebd., S. 62).

Es erstaunt nicht, dass sich der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und einem Lesen ohne Vergnügen statistisch negativ niederschlägt. In praktische allen Vergleichsländern erreichen nicht zum Vergnügen Lesende Resultate, die mindestens eine halbe Standardabweichung (50 Punkte auf der PISA-Skala) tiefer liegen als Jugendliche, die mit Vergnügen lesen. Diese Abweichung ist in der Schweiz noch höher, nämlich jeweils 72 Punkte in den Jahren 2000 und 2009 und 67 Punkte im Jahr 2018. Diese Differenz ist erheblich, denn der Lernzuwachs in einem Schuljahr in der Sekundarstufe I liegt zwischen 30 und 40 PISA-Punkten (vgl. ebd., S. 62). Der Lerneffekt ist reziprok, denn kompetente Lesende lesen häufiger, was wiederum die Lesekompetenz steigert (vgl. Miyamoto, Pfof & Artelt, 2018). Daran wird ersichtlich, wie die Subjektebene und die Prozessebene (vgl. Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix 2020) ineinandergreifen.

Lesevielfalt

Wie in den Erhebungsjahren zuvor wurde auch 2018 untersucht, wie häufig Lernende freiwillig Magazine sowie Zeitschriften, Comics, Zeitungen, literarische Texte und Sachbücher – unabhängig ob gedruckt oder digital – lesen. Im Gegensatz zur Lesefreude und Lesen zum Vergnügen standen bei dieser Frage auch Antworten „nie oder fast nie“, „ein paar Mal pro Jahr“ und „mehrmals pro Woche“ zur Auswahl (vgl. Konsortium PISA.ch 2019, S. 63).



Anmerkung: Die Fehlerbalken stellen das 95%-Konfidenzintervall dar.

© SBF/EDK, Konsortium PISA.ch

Quelle: OECD – SBF/EDK, Konsortium PISA.ch – PISA Datenbank

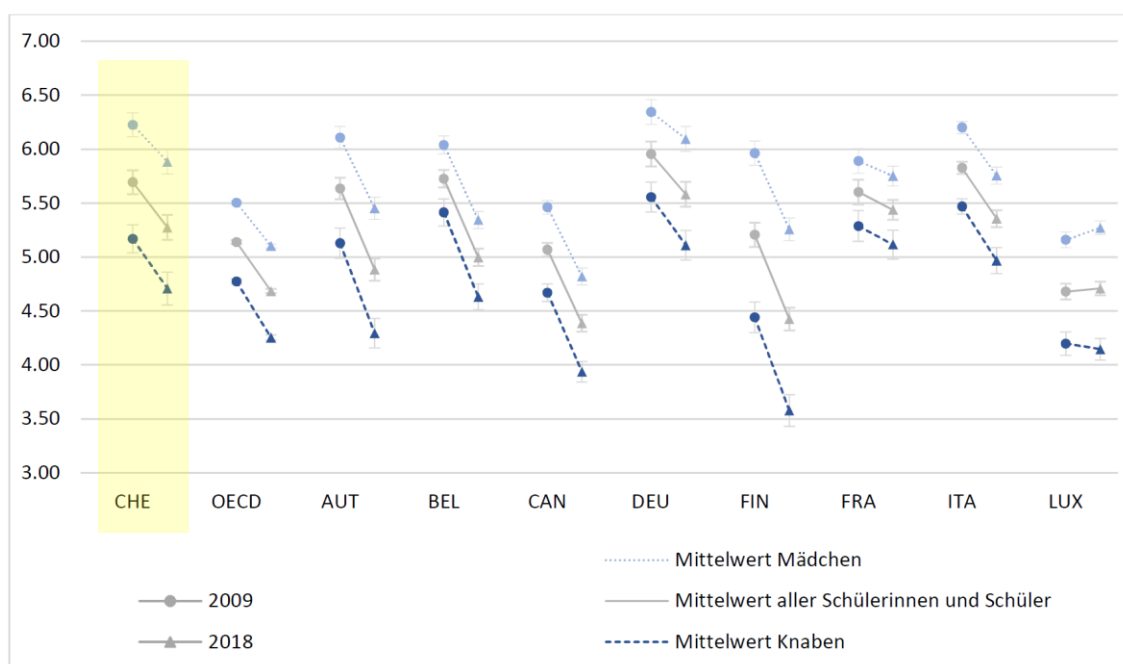
Abbildung 29: Anteile 15-jähriger Lernender, die bestimmte Textsorten nie zum Vergnügen lesen (Konsortium PISA.ch 2019, S. 63)

Auch die Erhebung der Lesevielfalt zeigt für die Schweiz statistisch signifikante Resultate. Im Vergleich der Jahre 2000 und 2009 zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, aber zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2018 sind deutliche Differenzen festzustellen. Der Anteil an 15-Jährigen, die keine Zeitschriften (23.4 Prozentpunkte), literarischen Texte (8.4 Prozentpunkte), Zeitungen (21.9 Prozentpunkte) und Comics (10.1 Prozentpunkte) lesen, nahm statistisch signifikant zu. Lediglich die Lesehäufigkeit von Sachbüchern verändert sich in der Schweiz am wenigsten. Der Anteil der Lernenden, die keine Tageszeitung lesen, war in der Schweiz (28.0 Prozent) signifikant tiefer als in der OECD (37.8 Prozent) (vgl. ebd., S. 64). Das PISA-Konsortium macht keine Aussagen darüber, ob das Lesen von Gratiszeitungen (wie beispielsweise die beiden schweizerischen Gratiszeitungen „20 Minuten“ oder „Blick am Abend“, die täglich erscheinen) auch miterfasst wurden.

Diejenigen Lernenden in der Schweiz, die keine literarischen Texte lesen, haben um 55 Punkte schlechter abgeschnitten als diejenigen Jugendlichen, die literarische Texte lesen. Die Ergebnisse bei den Schweizer Lernenden weist darüber hinaus Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz und dem Lesen von Magazinen (Differenz: 32 Punkte), Sachbüchern (Differenz: 26 Punkte), Zeitungen (Differenz: 21 Punkte) und Comics (Differenz: 17 Punkte) auf.

Lernstrategiewissen

Um das Strategiewissen der Lernenden zu messen wurden 2009 und 2018 zwei fiktive Lernszenarien angeboten. Die beiden Szenarien betreffen das Verstehen und Erinnern eines Textinhaltes und das Zusammenfassen eines Textes. Die Schülerinnen und Schüler konnten in einer sechsstufigen Antwortskala für die 11 vorgeschlagenen Strategien angeben, ob sie die jeweilige Strategie als „überhaupt nicht nützlich“ hin zu „sehr nützlich“ erachteten. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden Expertenurteilen gegenübergestellt und die Ähnlichkeiten in den Antworten mit Punkten bewertet (vgl. ebd., S. 64). An dieser Stelle interessiert das erste Szenario besonders, da man Texte nur mit passenden Lesestrategien verstehen und erinnern kann.



Anmerkungen: Die Fehlerbalken stellen das 95%-Konfidenzintervall dar. Die Y-Achse repräsentiert Mittelwerte der Anzahl Punkte, die sich aus dem Vergleich zwischen Schüler- und Expertenurteil zur Nützlichkeit der einzelnen Strategien ergeben haben. Eine vollständige Übereinstimmung wurde mit dem Maximum von neun Punkten bewertet, während 0 Punkte eine vollständige Fehlpassung anzeigen.

Abbildung 30: Strategiewissen in Bezug auf das Verstehen und Erinnern von Texten (Konsortium PISA.ch 2019, S. 65)

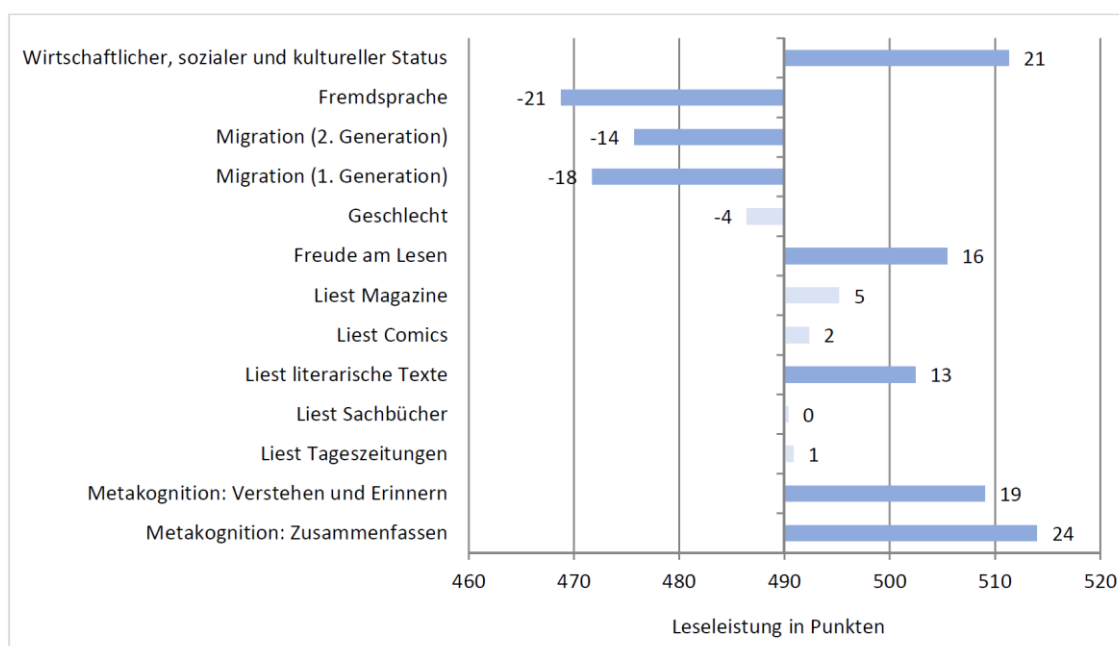
Das Strategiewissen der Schweizer Jungen ist mit dem Gesamtmittelwert der OECD vergleichbar. Mädchen in der Schweiz lagen mit ihrem Strategiewissen näher bei den Expertenurteilen. Das ist auch der Grund, warum der Gesamtmittelwert der Schweiz etwas über demjenigen der OECD liegt. In der Schweiz – und in sämtlichen Referenzländern – hat das Strategiewissen in Bezug auf das Verstehen und Erinnern von Texten signifikant abgenommen (vgl. ebd., S. 65). Dieser Befund lässt aufhorchen, da in den ABU und in der BK häufig „aus Texten gelernt“ wird.

Und auch für das Lernstrategiewissen gilt, dass das Wissen darüber sowohl in der Schweiz als auch in allen berücksichtigten Vergleichsländern mit einem signifikanten,

positiven Zusammenhang mit der Leseleistung der Lernenden einhergeht (vgl. ebd., S. 65).

Merkmale von kompetent lesenden Lernenden

In der folgenden Abbildung werden die Zusammenhänge zwischen der Lesemotivation, dem Wissen über Lernstrategien sowie soziodemografischen Merkmalen und der Lesekompetenz gemeinsam abgebildet.



Anmerkungen: Die Balken zeigen für die Schweiz die Differenzen in der Leseleistung in Bezug auf eine Referenzgruppe, die weiblich ist, zu Hause hauptsächlich die Testsprache spricht und in der Schweiz geboren ist, einen mittleren sozioökonomischen Status aufweist, durchschnittliche Werte bei den Merkmalen der Lernstrategien sowie der Lesefreude hat und angibt, weder Magazine, literarische Texte, Sachbücher noch Tageszeitungen zu lesen.

Abbildung 31: Zusammenhänge zwischen der Lesemotivation, dem Wissen über Lernstrategien sowie soziodemografischen Merkmalen und der Lesekompetenz bei PISA 2018 in der Schweiz (Konsortium PISA.ch 2019, S. 67)

Merkmale, die sich positiv auf die Lesekompetenz auswirken, zeigen nach rechts (> 490 Punkte in der Leseleistung); Merkmale, die sich negativ auf die Lesekompetenz auswirken, zeigen nach links (< 490 Punkte in der Leseleistung). Hell eingefärbt sind diejenigen Balken, die statistisch keine signifikanten Zusammenhänge darstellen. Die Balken stellen die durchschnittliche Änderung in PISA-Punkten dar, wenn sich das Merkmal um einen Indexpunkt bzw. eine Standardabweichung erhöht. (vgl. ebd., S. 66, 67).

Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise ihre Freude am Lesen um einen Indexpunkt höher einschätzen, erreichen sie durchschnittlich ein um 16 Punkte besseres Ergebnis, unter der Bedingung, dass die anderen Faktoren konstant bleiben. Jugendliche, die literarische Texte lesen, schneiden bei der Leseleistung um 13 Punkte höher ab, als solche, die angeben, keine literarischen Texte zu lesen. Am meisten wirkt sich das Merkmal der Fremdsprache aus: sprechen die 15-Jährigen zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache, so erzielen sie im Durchschnitt ein um 21 Punkte schlechteres Resultat als

Lernende, die zuhause die Testsprache sprechen, was einem Fünftel einer Standardabweichung entspricht. Die dargestellten Zusammenhänge können in beide Wirkrichtungen zeigen, wenn zum Beispiel gute Leseleistungen die Freude am Lesen fördert (vgl. ebd., S. 67).

Es erstaunt nicht, dass das Wissen über Lernstrategien (Metakognition) und die Freude am Lesen in einem statistisch positiven Zusammenhang zur Leseleistung stehen. Ebenso wirkt sich ein höherer sozioökonomischer Status positiv auf die Lesekompetenz aus. Betrachtet man die einzelnen Textsorten, kann festgestellt werden, dass nur das Lesen literarischer Texte einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz hat, das Lesen von Zeitschriften, Comics, Tageszeitungen bzw. Sachbüchern jedoch nicht (vgl. ebd., S. 67). Dieses Ergebnis wird von weiterer Forschungsliteratur bestätigt (vgl. Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard & Dobai 2016; Pfost, Dörfler & Artelt, 2013). An dieser Stelle kann auf die in Kapitel 1.1 ausgeführten Mythen der Leseförderung verwiesen werden: Mythos 4 besagt, dass es zur Hauptsache darum geht, dass Lernenden lesen - egal was. PISA widerlegt diesen Mythos klar.

Interessant ist, dass der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Lesekompetenz nicht signifikant ist. Im Gegensatz zur isolierten Betrachtung der Geschlechtsdifferenz in Abbildung 19 ist das vorliegende Ergebnis dahingehend zu deuten, dass der Lesevorsprung der Mädchen fast vollständig durch die größere Freude am Lesen, das Lesen literarischer Texte und verstärktes Strategiewissen erklärt werden kann (vgl. Konsortium PISA.ch 2019, S. 68).

Das gleiche Phänomen kann in Bezug auf die Fremdsprache festgestellt werden: Jugendliche, die nicht in der Schweiz geboren wurden bzw. deren Eltern nicht in der Schweiz geboren wurden, erreichen generell tiefere Resultate in der Leseleistung als Jugendliche, die in der Schweiz geboren sind und sich zu Hause in der Testsprache unterhalten. Aber auch hier können die Relationen zwischen der gesprochenen Fremdsprache und der Leseleistung durch die zusätzliche Berücksichtigung der Lesemotivation und dem Wissen über metakognitive Strategien verringert werden (vgl. ebd., S. 68).

2.6.1.3 Zusammenfassung der PISA 2018-Resultate

Die PISA-Ergebnisse zeigen deutlich auf, inwiefern die Prozessebene und die Subjektebene des Mehrebenenmodells des Lesens (Rosebrock & Nix 2020) zusammenwirken. Sowohl das Engagement im Lesen wie auch das Strategiewissen stehen in positiver Beziehung zu den Leseleistungen der 15-jährigen Lernenden. Dabei ist von einem wechselseitigen Effekt der beiden Ebenen auszugehen: wer Freude am Lesen hat, verbringt mehr Zeit damit und steigert so seine Lesekompetenz; und wer lesekompetent ist, hat mehr Freude am Lesen (vgl. Konsortium PISA.ch 2019, S. 68).

2.6.2 Bedeutung der PISA-Ergebnisse für die Berufsbildung

Eine hinreichende Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen sowie ein ausreichendes Strategiewissen sind für Lernende von zentraler Bedeutung, da sie den Wissenserwerb aus Texten unterstützen. Für den beruflichen und den privaten Alltag ist das Verstehen von Informationen aus Texten notwendig (vgl. ebd., S. 68). Daher sollten die Lehrpersonen an Berufsfachschulen in die Pflicht genommen werden, in ihrem Unterricht in diesen Bereichen weitere Aufbauarbeit zu leisten.

Außerdem konnte eine deutliche Geschlechterdifferenz festgestellt werden. Es gibt weniger Mädchen, die nicht zum Vergnügen lesen, ferner lesen sie anteilmäßig mit mehr Freude. In der Schweiz ist es jedoch auffällig, dass sich seit 2000 der Anteil nicht zum Vergnügen lesender Mädchen zugenommen hat (vgl. ebd., S. 69). Damit sind die Berufsbildungsinstitutionen, an denen Lernende aus typischen Männerberufen aus dem technischen Bereich ausgebildet werden, besonders herausgefordert eine Lesekultur aufzubauen, in der die Lesefreude wieder geweckt wird und die Lesekompetenz zunimmt. Aber auch Lehrpersonen an Berufsfachschulen, die Klassen aus dem frauendominierenden Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ ausbilden, sehen sich mit der Aufgabe konfrontiert, die abnehmende Lesefreude aufzuhalten.

PISA 2018 hat nachgewiesen, dass das Lesen von literarischen Texten eine höhere Lesekompetenz begünstigt, während das Lesen von Sachbüchern, Tageszeitungen und Zeitschriften keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistung hat. In der Berufsfachschule spielt die Lektüre literarischer Texte eine marginale Rolle. Berufsfachschulen – vor allem der ABU – muss sich die Frage stellen, inwiefern hier positiv auf das Leseverhalten der Berufslernenden Einfluss genommen werden kann.

Lehrerbildungsinstitutionen, Berufsfachschulen und Berufsfachlehrpersonen sind auch bezüglich der Feststellung des PISA-Konsortiums gefordert, dass die Lesemotivation unter Umständen aus Gründen des technologischen Fortschrittes und den damit verbundenen Änderungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation abgenommen haben könnten (vgl. ebd., S. 69).

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich die Herausforderungen der PISA-Ergebnisse auf allen drei Ebenen des Mehrebenenmodells nach Rosebrock & Nix (2020) lokalisierten lassen: das Strategiewissen auf der Prozessebene, die Motivation auf der Subjektebene und die Pflege einer zwischenmenschlichen Kommunikation auf der sozialen Ebene.

3 Methode

In der vorliegenden Untersuchung soll die Perspektive von Berufsfachschullehrpersonen aus dem ABU und der BK auf die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden analysiert werden. Dafür wurde zuerst erfasst, was Berufsfachschullehrpersonen aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ unter „Lesekompetenz“ verstehen, das heißt, welche Konzepte diese Lehrpersonen von Lesen haben und welchen Einfluss diese Konzepte auf die Unterrichtsgestaltung haben. Dann wurde untersucht, wie die Lehrpersonen vorgehen, um die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden einzuschätzen und auf welche Weise sie danach die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden fördern.

Die Untersuchung bestand aus zwei Erhebungsphasen. Dazwischen wurden die Lehrpersonen in die Arbeit mit den onlinebasierten Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] eingeführt. Dieses Tool unterstützt Lehrpersonen beim Beobachten und Dokumentieren der Lesefähigkeiten ihrer Lernenden. Mithilfe des Tools können die beobachteten Lesefähigkeiten ausgewertet werden. Anhand der Auswertung sehen Lehrpersonen, wo die eingeschätzten Leseleistungen ihrer Lernenden weiter gefördert werden können. Für die Umsetzung im Unterricht standen Ideenboxen zur Verfügung.

Tabelle 2: Überblick über die beiden Erhebungsphasen

	1. Erhebungsphase		2. Erhebungsphase
Ziele der Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> – Konzept von Lesekompetenz – Einschätzung der Lesefähigkeiten – Leseförderung 	JuDiT [®] -Schulung Diagnostizierbarkeit der Lehrpersonen mit JuDiT [®]	Nutzen und Wirkung von JuDiT [®] auf: <ul style="list-style-type: none"> – Konzept von Lesekompetenz – Einschätzung der Lesefähigkeiten – Leseförderung
Methode der Datenerhebung	qualitativ		qualitativ
Erhebungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> – problemzentrierte Interviews – lautes Denken anhand eines Hörbeispiels (Lernende liest Text aus Lehrmittel vor) 		<ul style="list-style-type: none"> – problemzentrierte Interviews

3.1 Methode

Verallgemeinerbarkeit ist in der standardisierten Forschung an das Merkmal der Repräsentativität gebunden. Sie ist dann erfüllt, wenn die Zusammensetzung der Stichprobe (Ausbildung, Alter, Berufserfahrung, Ausländeranteil etc.) der Zusammensetzung der Grundgesamtheit entspricht und die in einer Stichprobe gewonnenen Aussagen auf die gesamte Bevölkerung zutreffen. Diese Repräsentativität ist für qualitative Stichproben nicht geeignet. „Qualitative Forschung zielt auf das Besondere“ (Helfferich 2011, S. 173). Es stellt sich somit nicht die Frage, wie sich das Einzelne im Allgemeinen abbildet, sondern „wie das Allgemeine im Besonderen zu fassen ist“ (ebd., S. 173). Es besteht ein Konsens darüber, dass die Analyse qualitativer Interviews die Rekonstruktion typischer Muster bezweckt und nicht Verteilungsaussagen wie in der standardisierten Forschung beabsichtigt (vgl. ebd., S. 173). Die Frage geht dahin: Wann bildet eine Stichprobe die für die Gruppe typischen Muster ab? Helfferich (2011, S. 173) schlägt ein dreistufiges Verfahren vor:

- Zuerst soll das inhaltliche Interesse an bestimmten Gruppen verdeutlicht werden (vgl. ebd., S. 173). In der vorliegenden Studie wurde das Verständnis von Lesekompetenz, die Vorgehensweise bei der Einschätzung der Lesefähigkeiten und die Lesefördermaßnahmen von ABU- und BK-Lehrpersonen erhoben. Da die Anforderungen an die Lesekompetenzen der Lernenden von den Anforderungen im Beruf abhängen (siehe Anforderungsprofile, Kapitel 4.2), wurde die zentrale Forschungsfrage auf ABU- und BK-Lehrpersonen eingegrenzt, die Lernende im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ unterrichten.
- Im nächsten Schritt ist das Kriterium der „inneren Repräsentation“ zu beachten. Sie stellt das Gütekriterium für Stichproben dar, welches das Kriterium der Repräsentativität ersetzt (vgl. ebd., S. 173). Da in der Praxis die Anzahl der BK-Lehrpersonen die Anzahl der ABU-Lehrpersonen übertrifft, Berufslernende demnach mehr Lektionen BK als ABU haben, übertrifft auch in der Stichprobe die Anzahl BK-Lehrpersonen die Anzahl ABU-Lehrpersonen.

In der Praxis ist die Anzahl nicht ausgebildeter BK-Lehrpersonen höher als bei den ABU-Lehrpersonen. Das hat damit zu tun, dass es sich bei den beiden Berufen Fachmann/Fachfrau Betreuung und Fachmann/Fachfrau Gesundheit (FABE) um relativ „junge“ Berufe handelt. BK-Lehrpersonen gab es somit in diesem Berufsfeld nicht. Als beispielsweise eine der beiden der an der die Studie teilnehmenden Berufsfachschulen ab 2006 FABE ausbildete, mussten auf einen Schlag viele BK-Lehrpersonen rekrutiert werden. Für sie galt die Regelung nicht, wonach eine Berufsfachschullehrperson verpflichtet ist, spätestens nach fünf Jahren Unterrichtstätigkeit mit der Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson zu beginnen.

Dieser Umstand trug dazu bei, dass BK-Lehrpersonen oftmals jahrelang als Quereinsteiger/innen und ohne Ausbildung unterrichten. Bei den ABU-Lehrpersonen stellte sich dieses Problem nicht, da eine ABU-Lehrperson in allen Berufsfeldern unterrichten kann. Bei der Stichprobenwahl wurde dieser Umstand dahingehend berücksichtigt, als dass auch einige BK-Lehrpersonen ohne Lehrpersonenausbildung befragt wurden.

Im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“, das heißt in Betreuungsinstitutionen und in Spitälern, sind in der Pflege und Betreuung auch heute noch viel mehr Frauen als Männer beschäftigt. Weil BK-Lehrpersonen ursprünglich auch eine Ausbildung in diesem Berufsfeld absolviert haben, ist auch bei den BK-Lehrpersonen ein eindeutiger Überhang an weiblichen Lehrpersonen zu verzeichnen. Auch diesem Umstand wurde Rechnung getragen, indem nur ein männlicher BK-Lehrer befragt wurde.

An den Berufsfachschulen sind die Lehrpersonen, die das gleiche Fach unterrichten in Fachschaften bzw. Fachgruppen organisiert. In diesem Fachgruppen tauschen sich die Lehrpersonen untereinander aus, entwickeln den Schullehrplan in ihrem Fach weiter und erstellen Unterrichteinheiten. Bei der Stichprobenziehung wurde darauf geachtet, dass sich unter den Befragten auch Fachverantwortliche einer Fachgruppe befinden.

Weiter wurde darauf geachtet, dass Lehrpersonen verschiedenen Alters und mit unterschiedlich langer Berufserfahrung in die Stichprobe aufgenommen wurden. Die befragten Lehrpersonen unterrichten an zwei Berufsfachschulen. Berufsfachschule 1 ist ein Kompetenzzentrum für die Ausbildung sozialer Berufe in einer Großstadt. Gesamthaft unterrichten dort 194 Lehrpersonen rund 4000 Lernende. Berufsfachschule 2 ist Berufsfachschule für „Gesundheit und Soziales“ in einer Kleinstadt. 121 Lehrpersonen unterrichten rund 2600 Lernende.

- In einem dritten Schritt ist nach den durchgeführten Interviews ein weiteres Mal zu prüfen, welche Konstellationen in der Stichprobe nicht vorhanden sind (vgl. ebd., S. 173). Für Steinke (2000) stellt das Prinzip der „Limitation“ ein Gütekriterium der qualitativen Forschung dar, was bedeutet, dass zum Schluss der Erhebung der Geltungsbereich der Aussagen überprüft wird.

Die Berücksichtigung von Lehrpersonen aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“, Lehrpersonen also, die Fachfrauen/Fachmänner Gesundheit bzw. Fachfrauen/Fachmänner Betreuung ausbilden, limitiert die Aussagekraft des vorliegenden Forschungsprojektes. Folgt man der Einteilung der rund 230 Lehrberufe, die Zihlmann (2001) vorgenommen hat, werden 22 Berufsfelder unterschieden: Natur, Nahrung, Gastgewerbe, Textilien, Schönheit/Sport, Gestaltung/Kunst, Druck, Bau, Gebäudetechnik, Holz/Innenausbau, Fahrzeuge, Elektrotechnik, Me-

tall/Maschinen, Chemie/Physik, Planung/Konstruktion, Verkauf, Wirtschaft/Verwaltung, Verkehr/Logistik, Informatik, Kultur, **Gesundheit, Bildung/Soziales**. Egloff & Jungo (2018) unterscheiden insgesamt 9 Berufs-Interessensfelder. Das Berufs-Interessensfeld 9 beschreibt Berufe, die mit Menschen zu tun haben und in denen angeleitet, beraten, betreut, gepflegt und unterrichtet wird. Berufe aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereich werden dabei zu einem Berufs-Interessensfeld zusammengefasst. Die befragten Lehrpersonen in dieser Studie unterrichten Lernende aus dem Gesundheits- und Betreuungsbereich, daher wird in dieser Untersuchung der Begriff „Berufsfeld Gesundheit und Soziales“ verwendet. Er ist auch in der Praxis sehr gebräuchlich. Eine Studie, in der Lehrpersonen aus den anderen Berufsfeldern befragt würden, könnte durchaus zu anderen Ergebnissen kommen.

Im Prinzip soll also die Stichprobe eng umfasst werden, dennoch eine breite Variation innerhalb der Stichprobe aufweisen und schlussendlich ein weiteres Mal eine Verengung der Gruppendefinition die Aussagekraft limitieren (vgl. ebd., S. 173).

Folgende Tabelle zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe. Um die Befragten zu anonymisieren, wurden sie fortlaufend nummeriert. Der Zusatz „a“ bezeichnet ABU-Lehrpersonen, der Zusatz „b“ BK-Lehrpersonen. Es wurden insgesamt 33 Berufsfachschullehrpersonen befragt²².

Tabelle 3: Übersicht Stichprobe

Schule	Lehrperson a: ABU b: BK	Fach	Alter	Jahre Berufserfahrung (bei erster Erhebung) Fachverantwortlichkeit	ausgebildet
1	01a	ABU	40	9	ja
1	02a	ABU	40	7.5 Praktikumslehrerin	ja
1	03a	ABU	33	7	ja
1	04a	ABU	48	6	ja
1	05a	ABU	46	4	ja
1	06b	BK	47	6.5	ja
1	07b	BK	29	7	LP Nebenberuf
1	08a	ABU	38	9	ja
1	09a	ABU	60	18	ja
1	10b	BK	59	17 Fachverantwortliche Mediothek	ja
1	11b	BK	50	5.5	ja
1	12a	ABU	37	8.5 Fachverantwortlicher ABU	ja

²² Eine Sättigung bei Interviewerhebungen wird gemäß Guest, Bunce & Johnson (2006) mit einer Anzahl von zwölf Probanden erreicht.

1	13b	BK	58	17	ja, Nachqualifikation
1	14b	BK	49	9	LP Nebenberuf
1	15b	BK	48	11	ja
2	16b	BK	56	7	LP Nebenberuf
2	17a	ABU	48	8 Fachverantwortliche ABU	ja
2	18a	ABU	38	6.5 Fachverantwortlicher ABU	ja
2	19b	BK	36	0.5	nein
2	20a	ABU	61	40	ja
2	21a	ABU	43	3	nein
2	22b	BK	39	0.5	nein
2	23a	ABU	50	3	ja
2	24a	ABU	55	8.5	ja
2	25b	BK	56	13	ja, Nachqualifikation
2	26b	BK	29	5.5	nein
2	27b	BK	58	12	nein
2	28b	BK	53	8	ja
2	29b	BK	47	1	in Ausbildung zur LP Nebenberuf
2	30b	BK	55	22	ja
2	31a	ABU	49	3.5 Fachverantwortlicher ABU	nein
2	32b	BK	49	20	ja
2	33a	ABU	47	6	ja

3.2 Untersuchungsdesign

Verfahren qualitativer Analysen sollten – wie die Verfahren quantitativer Forschung auch – genau und systematisch sein. Die aktuellen Entwicklungen in der qualitativen Forschung gehen auch in diese Richtung: es wird versucht, qualitative Techniken so präzise zu beschreiben, dass sie für alle handhabbar sind (vgl. Mayring 2016, S. 65).

Mayring stellt 17 Verfahren qualitativer Analyse dar und betont, dass sie Prototypen darstellen, die modifiziert und auf konkrete Bedürfnisse angepasst werden sollen. „Das ist ja gerade eine der Stärken qualitativer Forschung, dass durch diese Flexibilität die Ergebnisse gegenstandsadäquater werden können“ (ebd., S. 65). Er unterscheidet dabei Methoden, die auf sprachlicher Grundlage arbeiten und Beobachtungsmethoden. Bei der vorliegenden Forschungsanlage geht es nicht darum, das Lehrpersonenverhalten in bestimmten Unterrichtssituationen zu erforschen, sondern Perspektiven und Orientierungen, sowie „Erfahrungen, aus denen Orientierungen hervorgegangen sind“ (Nohl 2013, S. 1) zu erheben. Auch Mayring konstatiert, dass sich subjektive Bedeutungen nur schwer aus Beobachtungen ableiten lassen (vgl. ebd., S. 66). Um u.a. in Erfahrung zu bringen, was Lehrpersonen unter Lesekompetenz verstehen und welche Bedeutung sie ihr zukommen lassen, muss man sie selbst zur Sprache kommen lassen, denn sie selbst sind „Experten

für ihre eigenen Bedeutungsinhalte“ (ebd., S. 66). Da die Bedeutungen mithilfe des Mehrebenenmodells des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) eingeordnet werden sollten, liegt den Interviews mit diesem Modell eine gewisse Struktur zugrunde, die mit problemzentrierten Interviews hervorragend umgesetzt werden kann.

3.2.1 Zwei Erhebungsphasen

In der ersten Erhebungsphase wurden problemzentrierte Interviews geführt, um festzustellen, wie und auf Grundlage welchen Wissens und Könnens Berufsfachschullehrpersonen die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden fördern (vgl. Bräuer & Winkler 2012, S. 74). Zusätzlich wurde mithilfe eines Hörbeispiels (Anhang 8.2, 8.3) die lesedidaktische Diagnostik erhoben.

Der Fokus in den zweiten problemzentrierten Interviews lag auf den Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®]. Die Fragen des zweiten Interviewleitfadens unterscheiden sich von den Fragen des ersten Interviewleitfadens dahingehend, dass nun erhoben wurde, ob sich die Perspektive der Lehrpersonen auf das Lesen, den Leseunterricht, der Einschätzung der Lesefähigkeiten und der Leseförderung verändert hat.

3.2.2 Problemzentrierte Interviews

Die Bezeichnung des „problemzentrierten Interviews“ wurde von Witzel (1982, 1985) geprägt und umfasst alle Arten von offenen, halbstrukturierten Befragungen. Das problemzentrierte Interview ist auf eine Problemstellung fokussiert, die die Interviewerin vorgängig durchdrungen und analysiert hat und auf die sie während des Interviews immer wieder zurückkommt. Ein Interviewleitfaden hilft ihr dabei. Trotzdem lässt das problemzentrierte Interview die befragten Personen möglichst frei zu Wort kommen. Damit kommt es einem offenen Gespräch nahe (vgl. Mayring 2016, S. 67).

Das problemzentrierte Interview wurde durch Witzel von drei Grundprinzipien geprägt: die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung.

3.2.2.1 Problemzentrierung

Die Problemzentrierung ist gegeben, wenn Forschende sich vor den Interviews mit den zentralen Positionen der Problemstellung objektiv auseinandergesetzt haben.

Die Verfasserin dieser Dissertationsschrift hat sich eingehend mit dem Lesen auseinandergesetzt. Sie weiss um die lesesozialisatorische Perspektive (siehe Kapitel 2.1), verfügt über ein Modell von Lesekompetenz (siehe Kapitel 2.3) und kann aufgrund der empirischen Befunde darlegen, was das Lesen schwierig machen kann (siehe Kapitel 2.4). Sie hat den Zusammenhang zwischen Leseförderung und Lesediagnose aufgearbeitet und

dargelegt, warum Lehrpersonen über eine gute Diagnosekompetenz verfügen sollten, um zielführende Leseförderung betreiben zu können (siehe Kapitel 2.5).

3.2.2.2 Gegenstandsorientierung

Ein problemzentriertes Interview ist gegenstandsorientiert, wenn deren Gestaltung sich nicht auf die Übernahme fertiger Instrumente beschränkt.

Obwohl die Interviews entlang den drei Ebenen des Mehrebenenmodells von Rosebrock und Nix (2020) erfolgten, wurde dafür eigens ein Interviewleitfaden entwickelt, der vor der ersten Erhebung dreifach erprobt, überarbeitet und angepasst wurde. Auf die beiden Versionen des Interviewleitfadens wird in Kapitel 3.2.3 genauer eingegangen.

3.2.2.3 Prozessorientierung

Bei der Prozessorientierung handelt es sich „um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1982, S. 72).

Wie bereits erwähnt, wurde der Interviewleitfaden dreifach überarbeitet. Aus der summarischen Analyse der ersten Interviews ging hervor, dass die Fragen einen überprüfenden Charakter aufwiesen, der die Befragten zum Teil verunsicherte und daran hinderte, ihre subjektiven Gesichtspunkte und Deutungen offen darzulegen.

Die qualitative Datenanalyse mit MAXQDA erlaubt es, die nicht strukturierten Daten der Interviews einerseits nach den Ebenen der Lesekompetenz gemäß dem Mehrebenenmodell zu codieren. Andererseits können einzelne Aussagen in den Interviews aber auch zu neuen Codierungen zusammengefasst werden.

3.2.3 Pilotierung der Interviewleitfäden

Die Gespräche im Rahmen der problemzentrierten Interviews sind in drei Phasen zu unterteilen:

- mit eingangs gestellten *Sondierungsfragen* soll festgestellt werden, welche persönliche Bedeutung die Thematik für die Befragten hat;
- der Kern der Interviews bilden die *Leitfadenfragen*, welche die Themenkomplexe mit den dazugehörigen Einzelaspekten abdecken;
- trotz der stärkeren Strukturierung des problemzentrierten Interviews gegenüber dem narrativen Interview, wird man auch im problemzentrierten Interview immer wieder auf Aspekte treffen, die im Leitfaden nicht vorgesehen sind. Sind sie für

die wesentlichen Fragestellungen relevant oder für die Aufrechterhaltung des Gesprächsfadens wichtig, dann stellt die Interviewerin spontan *Ad-hoc-Fragen* (vgl. Mayring 2016, S. 70).

Vor der Interviewdurchführung ist es wichtig, den Interviewleitfragen zu erproben. Die Probeinterviews dienen aber auch der Schulung der Interviewerin (vgl. Mayring 2016, S. 69). Vor den eigentlichen Interviews wurden drei Versionen eines Interviewleitfadens getestet (Anhang 8.4). Die erste Version bestand aus Fragen zur Lesekompetenz und zur Lesediagnose. Schnell wurde klar, dass dem Interviewleitfaden das Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix (2020) zugrunde gelegt werden soll. Die drei Ebenen würden bei der Auswertung der Interviews helfen. Weiter wurde klar, dass keine geeigneten Sondierungsfragen formuliert worden waren und sich die Befragten dadurch und aufgrund der Tatsache, dass die Interviewfragen einen stark überprüfenden Charakter hatten, das Interview als Kontrolle ihrer Kompetenzen verstehen konnten. Einige Lehrpersonen äußerten die Befürchtung, dass sie keine guten Interviewpartner/innen sein würden, da sie sich bisher zu wenig mit dem Thema Lesen auseinandergesetzt hätten (v.a. BK-Lehrpersonen) bzw. in ihrem Unterricht zu wenig Leseförderung betreiben würden (v.a. ABU-Lehrpersonen). Einige Kolleginnen wollten von der Interviewerin auch wissen, wie sie sich auf das Interview vorbereiten könnten. Daher wurden die befragten Lehrpersonen vor dem ersten Interview über den Inhalt und die Vorgehensweise der vorliegenden Forschung aufgeklärt und ihnen versichert, dass es im Interview nicht darum ginge, wie gut oder weniger gut sie im Unterricht vorgehen würden, sondern dass ihre Erfahrungen, ihre Vorstellungen und Wünsche im Zusammenhang mit dem Lesen im Unterricht und der Leseförderung interessierten. Das ist grundsätzlich gut gelungen, denn viele Lehrpersonen haben sich für das Interview bedankt – obwohl es eigentlich an der Verfasserin ist, sich bei ihnen zu bedanken – und nicht wenige empfanden das Interview als inspirierend und waren gespannt auf die nachfolgende JuDiT®-Schulung.

Die Pilotierung des ersten Interviewleitfadens hat zu folgenden Feststellungen geführt:

- die Interviewten sollten vor den Interviews über das Forschungsvorhaben informiert werden sollten.
- die Sondierungsfragen sind von außerordentlicher Wichtigkeit, um einen gelungenen Einstieg in das Interview zu garantieren und eine angenehme Gesprächssituation zu erzeugen.
- Formulierungen wie: „Was gehört für Sie persönlich zu einer guten Lesefähigkeit?“ sind geeignet, damit die befragten Lehrpersonen ihre Wissensbestände rund um das Thema „Lesen“ aktivieren können. Auf diese Weise wird vermieden, dass die Befragten das Interview als Überprüfung ihrer Kompetenzen als Lehrperson empfinden.

- bei Fragen rund um die Lesediagnose sollten Begriffe wie „Einschätzung“ und „Beobachtung“ verwendet werden, um eine allfällige medizinische Konnotation des Begriffes bei Interviews mit BK-Lehrpersonen zu vermeiden.
- es ist genau auf die Sprache der Lehrpersonen zu achten, da sie zum Teil andere Begriffe als die Fachdidaktik verwenden oder diese nicht verstehen bzw. unter einem fachdidaktischen Begriff etwas anderes verstehen. So verstanden eine Mehrheit der Befragten den Begriff „Anschlusskommunikation“ nicht. Um zu erfahren, wie die „Kommunikation an Texte“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 23) aussieht, muss auf die Verwendung des Begriffes „Anschlusskommunikation“ verzichtet werden und beispielsweise nach Unterrichtsettings im Anschluss an die Texterschließung gefragt werden.
- die ungefähre Länge eines Interviews wird rund eine knappe Stunde betragen.

Diese Feststellungen wurden in der vierten und definitiven Version des Interviewleitfadens zufriedenstellend umgesetzt (Anhang 8.5).

3.2.4 Lautes Denken

Wenn eine Lehrperson Lernende laut vorlesen lässt ist das einerseits ein wirkungsvolles Übungsverfahren für das flüssige, korrekte Lesen und andererseits die Grundlage für die lesedidaktische Diagnostik (vgl. Rosebrock 2012b, S. 5).

Um noch genauer zu untersuchen, wie Lehrpersonen die Lesefähigkeiten von Lernenden einschätzen, wurde im Anschluss an das erste Interview den Lehrpersonen ein Hörbeispiel vorgespielt, worauf eine Schülerin zu hören war, die eine Textpassage (Anhang 8.2) aus einem ABU-Lehrmittel zum Jugendstrafrecht vorgelesen hat. Die Lehrpersonen wurden aufgefordert simultan zum Hörbeispiel – das auf entsprechendes Handzeichen der befragten Lehrpersonen hin unterbrochen wurde – ihre Gedanken zu äußern (vgl. Sandmann 2014, S. 181). Diese Methode, lautes Denken genannt, ermöglicht es wie kaum eine andere Methode, handlungsnahen Daten bei Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen zu erheben. Auf diese Weise werden Daten über kognitive Prozesse generiert, die zeitgleich, wie im vorliegenden Fall, oder unmittelbar danach verbalisiert werden (vgl. ebd., S. 181).

Das Laute Denken kann für verschiedene Zwecke eingesetzt werden: in der pädagogisch-psychologischen und naturwissenschaftsdidaktischen Lehr-/Lernforschung, vor allem im Bereich der Problemlöse- und Lernstrategieforschung bzw. in der Forschung zum selbstregulierten Lernen. Es kann aber auch Anwendung in der Unterrichtsforschung, in der Kompetenzmodellierung sowie auf dem Gebiet der Spracherwerbs- und Leseforschung finden (vgl. ebd., S. 182). In der vorliegenden Studie sollte die Diagnosekompetenz der Lehrpersonen festgestellt werden; das Laute Denken findet hier seine Anwendung also in der Unterrichtsforschung.

3.2.5 Anlage der empirischen Erhebung

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über den Verlauf der empirischen Erhebung:

Tabelle 4: Überblick über die Anlage der empirischen Erhebung

1. Erhebungsphase	September 2018 bis April 2019	Konstruktion, Implementierung des ersten Interviewleitfadens Vorbereitung der Interviews
		Durchführung der Interviews Lautes Denken anhand Hörbeispiel
		Transkription Auswertung (Kodierung) der ersten Interviews
JuDiT®-Schulung Diagnosetätigkeit der Lehrpersonen mit JuDiT®	Mai 2019 bis Oktober 2019	Vorbereitung der JuDiT®-Schulung
		JuDiT®-Schulung in den beiden Berufsfachschulen 1 und 2
		Begleitung und Unterstützung der Lehrpersonen bei ihrer Diagnostizität Erfahrungsaustausch in der Berufsfachschule 2
2. Erhebungsphase	November 2019 bis Februar 2020	Konstruktion des zweiten Interviewleitfadens Vorbereitung der Interviews
		Durchführung der Interviews
		Transkription Auswertung (Kodierung) der zweiten Interviews Interpretation

Nach der Pilotierung des ersten Interviewleitfadens fand die erste Erhebungsphase statt, in der die Vorstellungen und Orientierungen der Lehrpersonen zur Lesekompetenz und die lesediagnostischen Wissensbestände erfasst wurden. Vor dem Interview wurden die Daten der Interviewpartner/-innen erhoben (siehe Tabelle 2). Damit wurden berufsbio-graphische Angaben, wie beispielsweise Ausbildung, Berufserfahrung und Alter erfasst. Die Durchführung der Interviews und die Methode des lauten Denkens erfolgten in der jeweiligen Berufsfachschule der befragten Lehrpersonen. Findet die Erhebung in einem vertrauten Umfeld der Befragten statt, ist die Wahrscheinlichkeit höher, authentische Informationen zu erhalten (vgl. u. a. Mey & Mruck 2010, S. 429 f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 63 ff.). Auch die die JuDiT[®]- Schulung, die 2. Erhebung und die individuelle Betreuung der Lehrpersonen im Umgang mit JuDiT[®] fand – bis auf ein Telefonat mit einer BK-Lehrperson und der Beantwortung von Fragen einer weiteren BK-Lehrperson per E-Mail – in den Räumlichkeiten am Schulort der Lehrpersonen statt. Die gesamten Interviews, die Methode des lauten Denkens und die individuelle Betreuung fand durch die Autorin persönlich statt. Die Interviews und die Gedanken, welche die Lehrpersonen im Rahmen der Methode des lauten Denkens äußerten wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet. Die drei Aufnahmen (zwei Interviews, lautes Denken) umfasst pro Lehrperson zwischen 1,5 und 2,5 Stunden.

Das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] ist über weite Strecken selbsterklärend. Um die Studie erfolgreich durchzuführen, wurden den Lehrpersonen das Tool zusätzlich in einer Schulung erläutert. Die Schulung sollte vermeiden, dass methodische und technische Probleme mit dem Jugend-Diagnose-Tool Einfluss auf die Studie nehmen.

Bevor in den beiden Berufsfachschulen 1 und 2 eine Schulung stattfand, konnten zusammen mit PD Manfred Pfiffner in zwei anderen Schulungen Erfahrungen gesammelt werden. Auch dort wurden ABU- und BK-Lehrpersonen geschult und nach den beiden Schulungen wurde festgestellt, dass den Lehrpersonen ein Überblick in die wichtigsten Erkenntnisse der Lesedidaktik erteilt werden muss. Dies aus zwei Gründen. Zum einen konnte festgestellt werden, dass einige Lehrpersonen nach erfolgter Diagnose und nach der Lektüre der Hintergrundtexte viele Fragen im Hinblick auf ihre Lesefördermaßnahmen hatten. Zum zweiten haben sich viele interviewte Lehrpersonen nach den ersten Interviews dahingehend geäußert, dass sie froh wären, konkrete Hinweise zu erhalten, wie sie Lesefördermaßnahmen in ihrer Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen können. Darüber hinaus äußerten viele BK-Lehrpersonen, dass sie wenig Ahnung von Lesedidaktik hätten und diesbezüglich Weiterbildungsbedarf bestehe.

Nach einer Einführung in das Mehrebenenmodell des Lesens wurden ausgewählte Lesefördermaßnahmen, die auch in den Hintergrundtexten zu finden sind, vorgestellt. Diese Schulungsinhalte wurden um die Anforderungsprofile (siehe Kapitel 4.2) und wichtige empirischen Erkenntnisse aus PISA und PIAAC erweitert.

Die Schulung erfolgte in beiden Berufsfachschulen vor den Sommerferien. Somit konnten die Lehrpersonen Lernende der bestehenden Klassen diagnostizieren oder erste Erfahrungen mit dem Tool sammeln und nach den Sommerferien mit Lernenden der neuen Klassen das Jugend-Diagnose-Tool anwenden. Die Schulungen erfolgten nach den ersten Interviews, damit sichergestellt werden konnte, dass die Schulungen keinen Einfluss auf die Ergebnisse der ersten Interviews haben. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse war besonders wichtig, dass die Lehrpersonen sich mit dem Jugend-Diagnose-Tool auseinandersetzen, es anwenden und im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit reflektieren.

Die JuDiT[®]-Schulung stellt eine schulinterne Weiterbildung mit einem Teil der Lehrpersonen dar (Anhang 8.6). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden gebeten, internetfähige Laptops mitzunehmen, damit sie sich nach erfolgter Einführung im Jugend-Diagnose-Tool registrieren und erste Erfahrungen in der Anwendung mit JuDiT[®] sammeln konnten. Die Lehrpersonen hatten dafür ungefähr eine Stunde Zeit und allfällige technische Probleme oder allgemeine Fragen zum Tool konnten direkt an Ort und Stelle gelöst bzw. beantwortet werden.

An der Berufsfachschule 2 fanden vor den Sommerferien im Rahmen eines Weiterbildungstages diverse Workshops statt. Dieser Anlass bot die Gelegenheit, innerhalb eines Zeitfensters von eineinhalb Stunden einen Erfahrungsaustausch zur Diagnostizitätigkeit mit JuDiT[®] und zur Umsetzung der (individuellen) Leseförderung zu organisieren. An der Berufsfachschule 2, wo die Verfasserin der vorliegenden Studie unterrichtet, wurde sie vor den Sommerferien ein paar Mal im Zusammenhang mit Fragen rund um die Anwendung von JuDiT[®] angesprochen. Parallel dazu konnten die Lehrpersonen den online JuDiT[®]-Support von Jasmin Luthart in Anspruch nehmen, wenn sie beispielsweise Probleme mit dem Login hatten. Nach den Sommerferien wandte sich die Verfasserin per E-Mail an alle an der Studie beteiligten Lehrpersonen und ermunterte sie, sich bei Fragen rund um JuDiT[®] an sie zu wenden. Diese E-Mail sollte Ergebnisverzerrungen verhindern und die Lehrpersonen an die Diagnostizitätigkeit mit JuDiT[®] erinnern. Auf diese E-Mail hin haben zunächst vier BK-Lehrpersonen Kontakt mit der Verfasserin aufgenommen.

Bei diesen BK-Lehrpersonen, die sich auf die E-Mail gemeldet haben, konnte eine Verunsicherung festgestellt werden. Diese bestand zum einen darin, dass sie gewisse Berührungängste im Umgang mit dem webbasierten Jugend-Diagnose-Tool hatten. Zum anderen anerkannten sie ganz klar die Lesediagnose und -förderung als überfachliches Anliegen und damit auch für ihren BK-Unterricht als wichtig, fühlten sich aber nach eigenen Angaben und trotz der Schulung nicht in der Lage, das Tool und v.a. danach eine individuelle Leseförderung zu planen und durchzuführen. Schnell stellte sich heraus, dass die meisten dieser Schwierigkeiten nicht am Telefon oder per E-Mail gelöst werden konnten, sondern eine persönliche individuelle Begleitung nötig machten. Eine BK-Lehrerin hatte das Lesetandem – das in der Schulung Thema war und im Hintergrundtext „Lesefüssigkeit“ erläutert wird - dahingehend missverstanden, als dass sie dachte, die müsse ihre

Lernenden auffordern im Klassenverband laut zu lesen. In ihrer E-Mail berichtete sie davon, dass sich ihre Lernenden zunehmend weigern würden, in der Klasse laut vorzulesen.

Die persönliche individuelle Begleitung der Verfasserin bestand darin,

- Fragen rund um die Anwendung mit JuDiT[®] zu beantworten (beispielsweise Passwort vergessen, Erfassung neuer Lernender, Aufrufen der Hintergrundtexte).
- den BK-Lehrpersonen noch einmal anhand des Mehrebenenmodells die drei Ebenen der Lesekompetenz zu erläutern und aufzuzeigen, dass auch die Diagnose mit JuDiT[®] und die darauf basierende individuelle Leseförderung entlang diesen drei Ebenen stattfindet.
- mit ihnen zu diskutieren, wie Lernende für die Lesediagnose gewonnen werden können, ohne dass sie sich dadurch zurückgesetzt fühlen. Den Lehrpersonen wurde der Tipp gegeben, den Klassen zu erklären, dass das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] für sie – die Lehrpersonen – hilfreich ist, um sie – die Lernenden – bei der individuellen Leseförderung zu unterstützen und Lernende anschließend zu fragen, wer sich gerne unterstützen lassen wolle. Auf diese Weise machen die Lehrpersonen klar, dass es ihre Aufgabe ist, Lernende individuell zu fördern und so steht nicht die mangelnden Lesekompetenz der Lernenden im Zentrum.
- den Lehrpersonen behilflich zu sein, um sich mit dem passenden Hintergrundtext optimal auf die zu planenden Lesefördermaßnahmen vorzubereiten. Dabei fiel auf, dass die Überschriften der verschiedenen Items (Leseflüssigkeit, Textverstehen, Lesetechniken/-strategien, Textsortenwissen, Wortschatz, Involviertheit beim Lesen, Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser/in, Kommunikation über Texte) teilweise nicht mit den Bezeichnungen für die Hintergrundtexte übereinstimmte.

3.2.6 Qualitative Datenanalyse

Im Gegensatz zum Feld der numerischen Daten, das gut überblickbar ist, gilt für qualitative Daten das Gegenteil. Es existieren eine unfassbar große Anzahl Arten qualitativer Daten: Interviewtranskriptionen, Fotografien, Video- und Tonaufnahmen, Filme –um nur einige zu nennen (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, S. 2). Unter quantitativen Daten versteht auch der Laie Zahlen, Statistiken oder beispielsweise Kosten. Der Begriff „qualitative Daten“ ist nicht in diesem Maße selbsterklärend. Je nach Wissenschaftsdisziplin haben „qualitative Daten“ eine unterschiedliche Bedeutung. Für Geografen handelt es sich bei der Einteilung einer Wohngemeinde nach Nutzungszonen um qualitative Daten, während im Personalmanagement das Betriebsklima, die Mitarbeiterzufriedenheit oder die Leistungsbereitschaft der Angestellten darunter fallen (vgl. Kuckartz 2012, S. 13).

Es macht Sinn bei der Vielfalt der unterschiedlichen qualitativen Datenarten zwischen methodischen und technischen Aspekten zu differenzieren (vgl. Rädiker & Kuckartz

2019, S. 2). Für die vorliegende Studie wurde, wie in Kapitel 3.2.3 dargelegt, die Methode des problemzentrierten Interviews angewendet. Die Interviews wurden als WAV-Datei aufgezeichnet und die Transkriptionen der Interviews wurde im DOCX-Format gespeichert. Damit werden die technischen Aspekte beschrieben, die für die qualitative Datenanalyse zu beachten sind (vgl. ebd., S. 2). Mit der Verschriftlichung der WAV-Dateien zu Texten wird der am häufigsten vorkommende qualitative Datentyp erstellt (vgl. Kuckartz 2012, S. 14). Solche Texte lassen sich mit der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeiten. Gemäß der bibliografischen Analyse von Titscher et. al (2000) ist sie die am häufigsten angewandte textanalytische Methode.

3.2.6.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Zunächst werden die beiden Wortbestandteile des Begriffs „qualitative Inhaltsanalyse“ erläutert:

Unter *Inhaltsanalyse* könnte verstanden werden, dass es bei dieser Analyse ausschließlich um „Inhalte“ ginge. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts diente die Inhaltsanalyse tatsächlich dazu, inhaltliche Aspekte (z.B. Themen, Aspekte) in den aufkommenden Massenmedien, wie Radio und Zeitung qualitativ zu analysieren. Schon bald wurde aber diese Auffassung von qualitativer Inhaltsanalyse erweitert und latente Sinngehalte und subjektive Bedeutungen miteinbezogen (vgl. Mayring & Fenzl 2014, S. 544). Latenter Sinngehalt und subjektive Bedeutungen bilden in dieser Studie den *Hauptinhalt*. Bis auf eine einzige Befragte – diese Lehrerin zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine DaZ-Zusatzausbildung (Deutsch als Zweitsprache) hat – verwendete keine der interviewten Lehrpersonen die Begriffe des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2020). Weder wurden die drei Ebenen (Prozessebene, Subjektebene, soziale Ebene) explizit erwähnt, noch von „Wort- und Satzidentifikation“, „globaler Kohärenz“, „Selbstkonzept“ oder „Anschlusskommunikation“ gesprochen. Um die transkribierten Interviews analysieren zu können, war es absolut notwendig, mental kaum präsente Sinnstrukturen und subjektive Bedeutungen von Lesekompetenz zu berücksichtigen. Dazu wurde ein Kodierleitfaden angelegt, der die einzelnen Kodierungen, die deduktiv gebildet wurden definiert, mit Ankerbeispielen versieht und regelt (Anhang 8.7),

Qualitative Inhaltsanalyse deutet darauf hin, dass die Textbearbeitung ausschließlich qualitativ-interpretativer Natur sei. In der Regel werden aber auch in der qualitativen Inhaltsanalyse Kategorienhäufigkeiten ermittelt und statistisch analysiert. Das Verfahren dafür ist zweistufig: in einem ersten Schritt werden theoriegeleitet-deduktiv gebildete Kategorien einzelnen Textstellen zugeordnet, danach wird „analysiert, ob bestimmte Kategorien mehrfach Textpassagen zugeordnet werden können“ (Mayring & Fenzl 2014, S. 544). Mayring & Fenzl bevorzugen daher die Bezeichnung „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ (ebd., S. 544). In casu wurden die Haupt- und Subkategorien auf-

grund des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2020) erstellt. So bildet beispielsweise die „globale Kohärenz“ eine Subkategorie der Hauptkategorie „Prozessebene“. Viele Befragte haben sich dahingehend geäußert, dass sich eine Lernende mit einer guten Lesefähigkeit dadurch auszeichnet, dass sie den gelesenen Text versteht und weiss wovon im Text die Rede ist. Mehrfach haben die Befragten von Fragen oder Aufträgen erzählt, mit deren Hilfe Lernende einen Text erschließen können, um den zentralen Textinhalt zu erfassen. Auf diese Weise bringen die Befragten zum Ausdruck, dass für eine gute Lesefähigkeit „eine inhaltliche Gesamtvorstellung [eines] Textes“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 18) dazugehört. Sie sprechen damit die „globale Kohärenz“ an. Die Subkategorie „globale Kohärenz“ konnte diesen und ähnlich gelagerten Textpassagen mehrfach zugeordnet werden.

Das Gewicht der qualitativen Inhaltsanalyse liegt darin, dass das Material streng regelgeleitet analysiert wird. Das Material wird in Einzelheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet (vgl. Mayring 2016, S. 114). Zentral ist dabei die „Kategoriegeleitetheit“ (Mayring & Fenzl 2014, S. 544), die gleichzeitig auch das Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen Textanalyseverfahren darstellt. Aufgrund ihrer zugrundeliegenden Techniken werden verschiedene Formen der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden.

3.2.6.2 Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse

Die Differenzierung orientiert sich an den Grundvorgängen der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2016, S. 115).

- Die *Zusammenfassung* dient der induktiven Kategorienbildung.
- Bei der *Explikation* wird zu unklaren Textteilen zusätzlich Material gesucht, um sie zu erläutern, erklären und zu deuten (vgl. ebd., S. 115).
- Ziel der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* wird ein theoriegeleitetes, vorab entwickeltes Kategoriensystem an das Textmaterial herangetragen (vgl. Mayring & Fenzl 2014, S. 548). Diese Technik wird im Folgenden erläutert.

3.2.6.3 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Diese Form der Inhaltsanalyse hat sich bewährt, wird in vielen Forschungsprojekten angewendet und wurde in der Methodenliteratur in verschiedenen Varianten erläutert, beispielsweise von Lamnek als „Beispiel für eine inhaltlich-reduktive Auswertung“ (Lamnek 1995, S. 110ff.).

Die Entwicklung der Kategorien reicht von der „vollständig-induktiven Kategorienbildung“ bis zur „weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien“ (Kuckartz 2018, S. 97). Die Entwicklung beider Formen von Kategorien wird für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verwendet, kommt in ihrer jeweils reinen Ausprägung jedoch nur selten vor. Meistens ist das Verfahren zur Kategorienbildung mehrstufig. In einer

ersten Phase wird entlang der Hauptkategorien codiert, die aus dem Interviewleitfaden stammen. Genau so wurde auch bei dieser Studie vorgegangen. Das erste Datenmaterial wurde zunächst grob entlang folgenden Hauptkategorien codiert: Lesebegriff (Prozessebene, Subjektebene, soziale Ebene), Lesediagnose (Prozessebene, Subjektebene, soziale Ebene), Leseförderung an Berufsfachschulen. Aber bereits in dieser Phase wurden induktiv Kategorien gebildet, weil sich herausstellte, dass einige der befragten Lehrpersonen beispielsweise bei der Frage nach dem Stellenwert des Lesens in ihrem Unterricht nachfragten, ob damit das laute oder leise Lesen gemeint sei bzw. davon ausgingen, dass mit der Frage nach dem Stellenwert des Lesens im Unterricht das laute Lesen gemeint sei:

„Im Moment – flächendeckend – einen kleinen Stellenwert muss ich sagen, wir lesen Praxisbeispiele ehm - und Texte im – ja, ehrlich gesagt er ist vielleicht auch nicht so klein, aber Vorlesen hat keinen hohen Stellenwert, eher, das Lesen im – also selbstständiges Lesen...“ (06b1, Z. 5)

„Das ist damit auch mit gemeint, genau, ja.,,

„Doch, dann hat's eigentlich n hohen Stellenwert, weil Lernende sehr differenziert lesen müssen, Aufgaben auch lesen müssen...“ (06b1, z. 7)

„Vor allem im Unterricht selbst gibt's natürlich immer wieder Sequenzen wo die Lernenden still lesen. Ich lasse sie nur sehr wenig laut lesen...“ (02a1, Z. 5)

In der zweiten Phase folgten die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Datenmaterials (vgl. ebd., S. 97). In der vorliegenden Studie wurden die gesamten Transkriptionen in einem zweiten Durchlauf entlang der Subkategorien codiert: Wort- und Satzidentifikation, lokale Kohärenzbildung, globale Kohärenzbildung, Superstrukturen, Darstellungsstrategien, Wissen, Beteiligung, Motivation, Reflexion, lesebezogenes Selbstkonzept, Familie/Schule/Peers/kulturelles Leben, Anschlusskommunikation.

3.3 Instrumente: Das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT®

Das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT® unterstützt Berufsfachschullehrpersonen beim Beobachten und Dokumentieren der Lesefähigkeiten ihrer Lernenden. Es stützt sich auf das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2020).

JuDiT® umfasst verschiedene Funktionen: Es können systematische Beobachtungen im Bereich Lesekompetenz mithilfe von Aussagesätzen erfasst werden (Anhang 8.8.). Die Beobachtungen können geordnet werden. Die automatische Auswertung kann in verschiedenen Darstellungsformen (Leistungseinordnung, Klassenübersichten etc.) vorgenommen werden. Die Lehrperson kann freie Notizen (bspw. für die Dokumentation von

Lernverläufen) erstellen und wird bei der Umsetzung der (individuellen) Leseförderung im Unterricht durch Hintergrundinformationen und didaktische Materialien unterstützt.

JuDiT[®] musste nicht von Grund auf entwickelt werden. Für die Basisfunktionen konnte auf das bestehende Verfahren von JuDiT-L zurückgegriffen werden. JuDiT-L ist ein Jugend-Diagnose-Tool, das Deutschlehrpersonen der Sekundarstufe I bei der lernprozessbegleitenden Beobachtung und Förderung der Lesekompetenz ihrer Lernenden unterstützt (Schmidt 2018). JuDiT-L wiederum wurde in die bereits bestehende Webplattform von KiDiT[®] (KinderDiagnoseTool) integriert. KiDiT[®] wurde zur Dokumentation von Beobachtungen im Elementar- und Primarbereich entwickelt (Walter-Laager & Pfiffner 2012; Walter-Laager, Pfiffner & Schwarz 2011).

4 Ergebnisse

Im Ergebnisteil werden die Resultate der beiden Erhebungsphasen dargelegt. Die Ergebnisse werden sowohl an fünf Einzelfällen (Kapitel 4.1) als auch in ihrer Gesamtheit vorgestellt (Kapitel 4.2).

4.1 Einzelfallanalyse

Anhand von fünf Einzelfallanalysen soll ein erster Einblick in die Datenanalyse gegeben werden, um zu genaueren und tiefgreifenderen Ergebnissen zu gelangen. Die Einzelfälle wurden vor dem Hintergrund ausgewählt, kontrastive Komponenten der Perspektive von Lehrpersonen auf Lesekompetenz, Lesediagnose und Leseförderung aufzuarbeiten.

4.1.1 Einzelfallanalyse Lehrerin 13b

BK-Lehrerin 13b ist 59 Jahre alt und unterrichtet seit 17 Jahren an der Berufsfachschule 1 angehende Fachfrauen und Fachmänner Betreuung, die in Institutionen für Behinderte arbeiten. Ursprünglich ist sie ausgebildete Sozialpädagogin sowie Tanz- und Bewegungstherapeutin; sie hat selbst jahrelang in Behinderteninstitutionen gearbeitet. Seit 2011 ist sie diplomierte Berufskundelehrerin. Im Rahmen eines Nachqualifikationsverfahrens, das drei Assessments, die Simulation einer schwierigen Unterrichtssituation, drei Unterrichtsbesuche, eine Videoanalyse des eigenen Unterrichts sowie eine mündliche Prüfung über das Berufsbildungssystem umfasste, hat Lehrerin 13b erfolgreich ihre Befähigung als Berufskundelehrerin nachgewiesen. Lehrerin 13b war also nie an einer Lehrerbildungsstätte.

Diese Berufsbiografie lässt sich häufig bei Berufskundelehrpersonen, die im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ unterrichten, feststellen: Nachdem mehrere Jahre ohne offizielle Ausbildung unterrichtet wurde (was aufgrund der großen Nachfrage nach Lehrpersonen in diesem Berufsfeld möglich ist), wurde das Diplom zur Berufskundelehrperson nachgeholt. Das geschilderte Nachqualifikationsverfahren gibt es heute allerdings nicht mehr. Es wurde in einem begrenzten Zeitraum von fünf Jahren zwischen 2010 und 2015 angeboten (vgl. Künzi-Minder & Burri 2010); das Diplom kann heute nur noch an einer Fachhochschule erworben werden.

Lehrerin 13b war 7 Jahre lang im Konvents Vorstand der Berufsfachschule 1 tätig und arbeitet seit rund 10 Jahren in einem Gremium mit, das jährlich die Lehrabschlussprüfung in der Berufskunde erstellt²³.

²³ Im Gegensatz zum Qualifikationsverfahren (Lehrabschlussprüfung) im ABU, das schulhausintern erstellt wird, wird das Qualifikationsverfahren in den berufskundlichen Fächern gesamtschweizerisch erarbeitet.

4.1.1.1 Lesebegriff im Unterricht

Das Lesen hat für Lehrerin 13b einen wichtigen Stellenwert im Unterricht. Dabei unterscheidet sie, ob das Lesen der Theorievermittlung dient oder ob diese vorgängig stattgefunden hat: Wenn Lernende sich die Theorie lesend erarbeiten, habe das Lesen einen größeren Stellenwert, als wenn es der Festigung des zuvor von der Lehrerin vermittelten Stoffes diene.

„Ich glaube, dass wenn ich meine Erwartung habe, also wenn ich irgendetwas unterrichte, das ich zuerst über die Theorie abhandeln möchte, im Sinne von: „Lesen Sie einmal“, dann wäre es [das Lesen] natürlich sehr wichtig, und wenn ich aber zuerst quasi die Theorievermittlung mache, und im Anschluss versuche, die Theorien zu konsolidieren, indem der Text noch gelesen wird, dann ist es eher sekundär.“ (13b1, Z. 14-18)

Sie geht dabei davon aus, dass im zweiten Fall „schwierige [Text]Passagen“ und „Fremdwörter [...] ein bisschen einfacher zu lesen sind“ (13b1, Z. 24, 25).

Zu einer guten Lesefähigkeit gehören für sie eine Vorstellung vom Satzbau, Ruhe, Konzentration und „eine gewisse kognitive Fähigkeit“ (13b1, Z. 41). Gute Leserinnen und Leser unter den Lernenden würden sich im Unterricht häufiger melden und andere Fragen stellen als schwächere Lernende. Anhand der Fragen ließe sich feststellen, ob ein Text verstanden wurde oder nicht (13b1, Z. 51-54). Wenn im Anschluss über das Gelesene diskutiert werde, würden starke Lernende anders „in die Diskussion gehen“ und die Diskussionsergebnisse seien qualitativ gut (13b1, Z. 67, 68).

Lehrerin 13b thematisiert alle drei Ebenen des Lesens gemessen am Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix (2017). Fremdwörter (Wortidentifikation), Satzbau (Satzidentifikation), schwierige Textpassagen (lokale Kohärenz) und Textverstehen (globale Kohärenz) sind der Prozessebene zuzuordnen. Sich konzentrieren können und die nötige Ruhe aufbringen, liegt in der Person, die liest und gehört damit zur Subjektebene. Dass man nach dem Lesen des Textes über einen Text diskutieren können muss, betrifft die Anschlusskommunikation, also die soziale Ebene.

Nach der Schulung, der Einführung ins JuDiT[®] und nachdem Lehrerin 13b ein halbes Jahr mit JuDiT[®] gearbeitet hatte, änderte sich ihr Lesebegriff im Unterricht. Sie gibt an, dass sich der Stellenwert des Lesens in ihrem Unterricht „enorm erhöht“ habe (13b3, Z. 17) und dass sie das Lesen im Unterricht anders angehe.

„Also es kommt mir nicht mehr in den Sinn, wie früher einfach zu sagen: „Lest Seite so und so“ und damit wäre es abgeschlossen. Das gibt es gar nicht mehr. [...] Und da wurde mir einfach bewusst, dass wenn

ich meine, dass sie es verstehen, dann verstehen sie es noch gar nicht, also brutal gesagt, nicht alle.“ (13b3, Z. 21-27)

Sie führt ihre veränderte Sichtweise darauf zurück, dass sich ihr „Blickwinkel“ aufs Lesen „extrem verändert“ habe (13b3, Z. 9).

„[...] was alles zur Lesekompetenz gehört, das war mir ja definitiv nicht bewusst. Ich habe selber wahnsinnig viel gelernt über das Lesen und da hat sich einiges geändert im Bewusstsein von meiner Seite.“ (13b3, Z. 10-12)

Als Beispiel führt sie den Umgang mit diskontinuierlichen Texten im Unterricht an. Vor ihrer Arbeit mit JuDiT® hätte sie jeweils angenommen, dass Tabellen, Grafiken und Abbildungen verstanden würden. Heute geht sie davon aus, dass auch Tabellen, Grafiken und Abbildungen gesondert thematisiert werden und mit entsprechenden Lesetechniken erschlossen werden müssen.

„Da wo es darum geht, Tabellen und Statistiken zu lesen, [...] ist mir wirklich aufgefallen, dass ich oft gemeint habe, so eine Statistik oder eine Tabelle, auch diese Kombination zwischen Tabelle und Bilder, seien eigentlich klar, aber nein [...]“ (13b3, Z. 66-70)

„Wie gesagt, diese Tabellen oder diese Statistiken, bei denen würde ich jetzt immer auch noch nachfragen und erläutern.“ (13b3, Z. 105, 106)

Interessant ist ihre Auswahl der Lernenden, die sie mit JuDiT® diagnostiziert hat. Die meisten Lehrpersonen sind so vorgegangen, dass sie die drei bis vier Lernenden pro Klasse, die sie diagnostizieren wollten von sich aus angesprochen haben. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrpersonen bereits zu diesem Zeitpunkt eine erste Einschätzung vorgenommen haben und diejenigen Lernenden angesprochen haben, von denen sie dachten, dass sie eher schwächere Leserinnen bzw. Leser sind.

Lehrerin 13b hat eine andere Vorgehensweise gewählt. Sie hat bei ihrer Auswahl das Selbstkonzept der Lernenden miteinbezogen und hat auch Lernende miteinbezogen, die sich selbst als gute Leser/innen einschätzten.

„[...] und dann habe ich das so gemacht, dass ich die Lernenden gefragt habe, wer Lust hätte, an so einem Projekt teilzunehmen. Und dann habe ich von mir aus gesagt, dass ich drei bräuchte aus einer Klasse und wenn wir jetzt hier eine Skala hätten von „ich verstehe das Lesen super gut, ich bin perfekt, ich kann das perfekt“ zu „oh nein ich muss einen Text 100 Mal lesen, ich verstehe ihn überhaupt nicht“ sollen sie sich einmal aufstellen. Und dann habe ich aus jeder Gruppe eine Person herausgepickt, die dann auch mitmachen wollte. Und jetzt muss ich sagen, es

war so spannend, es gab Leute, die haben sich super eingeschätzt, aber die waren überhaupt nicht super.“ (13b3, Z. 41-49)

Pro Klasse wurden somit drei Lernende diagnostiziert: eine Lernende/ein Lernender mit einer positiven Selbsteinschätzung, eine Lernende/ein Lernender mit einer mittleren Selbsteinschätzung und eine Lernende/ein Lernender mit einer negativen Selbsteinschätzung, was ihre Lesefähigkeiten betrifft. Sie hat sich aufgrund der Beobachtungssitems zum Teilbereich „Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser/in“ für dieses Vorgehen entschieden (13b3, Z. 58, 59).

Wie praktisch alle befragten Lehrpersonen, thematisierte auch Lehrerin 13b die Textsorte beim Leseprozess nicht. Der Begriff „Textsorte“ ist ihr nicht geläufig, denn erst nachdem die Interviewerin ein Beispiel machte, verstand Lehrerin 13b die Frage.

I/“Was für Textarten setzt du in deinem Unterricht ein?“

R/“Jetzt weiß ich nicht genau was die Frage...“.

I/“Also wahrscheinlich Lehrmitteltexte? Von den Careumheften, und gibt es daneben noch weitere Textarten und Textformen?“

R/“Genau, also Textarten sind natürlich auch noch eigene Skripts, meistens so irgendwelche Aufträge. [...] Andere Skripts noch, [...] Bücher die wir noch einsetzen im Unterricht [...] und manchmal natürlich Texte aus dem Internet.“ (13b1, Z. 175-184)

I/“Und ist die Textart – also, dass es ein Lehrmitteltext ist oder ein Fachtext aus dem Internet – ist die Textart Thema im Unterricht?“

R/“Die Textart als solches glaube ich nicht. Nein, die Textart nicht.“ (13b1, Z. 189-191)

Beim zweiten Interview verwendete Lehrerin 13b von sich aus den Begriff „Textsortenwissen“, um im Zusammenhang mit den acht Beobachtungs-Teilbereichen in JuDiT[®] (Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Lesetechniken/-strategien, Textsortenwissen etc.) zu erklären, dass für sie anfänglich die Abgrenzung der acht Beobachtungs-Teilbereiche voneinander nicht einfach war.

„Diese Teilbereiche sind für mich jetzt zum Teil schwierig, [...] es verläuft für mich immer besser, weil ich ja jetzt auch immer mehr hineinsehe. Aber am Anfang [...], da war es schwierig, diese Zuordnung richtig zu machen, also was gehört jetzt wirklich zum Textsortenwissen, was gehört zum Wortschatz...“ (13b3, Z. 424-427)

Anhand dieser Antwort wird ersichtlich, dass sich der Lesebegriff im Zusammenhang mit der Anwendung von JuDiT[®] bei Lehrerin 13b kontinuierlich erweitert (... es verläuft für

mich immer besser, weil ich ja jetzt auch immer mehr hineinsehe.“ 13b3, Z. 425). Textsortenwissen wird als Teil der Lesekompetenz erkannt.

4.1.1.2 Vorgehen bei der Lesediagnose

Die Einschätzung der Lesefähigkeiten ihrer Lernenden geschieht für Lehrerin 13b zunächst v. a. über den „Output“ und über die Fähigkeit ihrer Lernenden, an einer Anschlusskommunikation teilzuhaben. Wie gut Lernende lesen können erschließt sich für sie aber auch aufgrund der „Haltung“, des „Gesichtsausdruck[s]“ und der „Konzentration“. Weiter stellte sie fest, wenn Lernende nicht lesen bzw. nur so tun als ob (13b1, Z. 111).

„Ja eben wie gesagt, über den Output natürlich. Über das, was im Anschluss passiert. Über [das] Fragen oder nicht Fragen, kann man das ja abschätzen. Eben, über das Verhalten, wie ich gesagt habe... Zum Teil auch wie gesagt, zum Teil offensichtlich. Gar nicht lesen. Und andere die so tun als ob. Also ich sehe es in beiden Fällen. Ich sehe auch bei den Engagierten, sehe ich sofort... Sie sind in der Haltung anders, der Gesichtsausdruck ist anders. Es ist wirklich eine Konzentration zu sehen, auf das was gelesen wird. Das sieht man an den Augen, an der Haltung, an der ganzen...“ (13b1, Z. 111)

Bei der Diagnose mithilfe von JuDiT[®] ging Lehrerin 13b sorgfältig vor. Wenn sie nicht wusste, welchem Teilbereich bzw. welches Beobachtungssitem ihre Beobachtung zuzuordnen war, las sie in den Hintergrundtexten nach („... extrem gut überlegen und nachschauen, wo diese Beobachtung jetzt genau hingehört.“ 13b3, Z. 433, 434), damit sie die Teilbereiche bzw. Beobachtungssitems voneinander abgrenzen konnte. Sie stellte auch fest, dass sich einzelne Beobachtungen verschiedenen Beobachtungssitems zuordnen lassen („Es gab gewisse Beobachtungen, die ich dann manchmal sogar unter zwei Aspekten untergeordnet habe.“, 13b3, Z. 438, 439).

Beim Hörbeispiel fielen Lehrerin 13b sofort alle Versprecher und „eine Eigenkreation eines Satzes“ (13b2, Z. 20, 21) auf. Aufgrund des Lesetempos, der überlesenen Kommas und der fehlenden Betonung von Satzenden und eines Fragezeichens, stellte Lehrerin 13b schon nach wenigen Sätzen die Vermutung auf, dass die Schülerin nicht „versteht, was sie liest“ (13b2, Z. 28).

4.1.1.3 Förderung der Lesekompetenz im Unterricht

Obwohl die Berufsfachschule 1 schon seit etwa drei Jahren interne Weiterbildungskurse zum Thema Sprachförderung für ABU- und BK-Lehrpersonen anbietet, werden diese v. a. von ABU-Lehrpersonen besucht (die Verfasserin erteilt diesen Weiterbildungskurs und hat daher Einblick in die Anmeldezahlen). Für viele BK-Lehrpersonen ist Sprachförderung und damit die Leseförderung ein Thema des ABU; vom sprachsensiblen Unterricht

sind viele (noch) nicht überzeugt. Lehrerin 13b sieht das anders: Für sie ist die Leseförderung „enorm wichtig“ und mit ein Grund, warum sie sich für JuDiT® interessiert und dafür geschult werden wollte (13b1, Z. 364).

„Ich finde sie enorm wichtig. Ich meine, das ist wahrscheinlich auch ein Teil, weshalb ich mich für dieses Projekt sofort gemeldet habe. Nicht nur wegen mir, sondern auch wirklich von der Thematik her. Einfach weil ich wirklich davon ausgehe, dass es das A und O ist. Natürlich braucht es noch viel anderes für diesen Beruf. Jetzt in Bezug auf Haltung und alles. Aber um hier in der Schule zu reüssieren, finde ich ist es das Leserverständnis, das einfach wichtig ist. Also, ein gutes Leseverständnis... Macht das ganz halt einfach viel kreativer. Die Lernenden, welche ein gutes Leseverständnis haben, können sich ganz anderes erlauben dann auch. Die können auch mal ausschweifen. Die können dann auch mal diskutieren über etwas, das mir manchmal schon fast ein bisschen zu weit geht. Aber das ist mir dann egal, wenn ich weiss, sie verstehen den Text. Und diejenigen, die wirklich Mühe haben, ich finde, die hinken die ganze Zeit... Und es ist auch für ihr Selbstwertgefühl total nicht förderlich, und jeder Auftrag wird zu einer Riesearbeit, weil sie gar nicht wirklich verstehen... Die brauchen zuerst so viel Zeit, um überhaupt den Auftrag zu verstehen, während die anderen bereits in der Hälfte der Auftragserledigung sind. Also ich finde es wirklich enorm wichtig. Also auf einer Skala von eins bis zehn würde ich mindestens acht sagen.“ (13b1, Z. 364-380).

Auch in dieser Antwort spricht Lehrerin 13b die Subjektebene an. Lernende mit guten Lesefähigkeiten „können sich ganz anderes erlauben“, während schlechte Leserinnen und Leser „die ganze Zeit [hinterherhinken], für die Auftragserledigung viel Zeit brauchen und daher ihr Selbstwertgefühl leidet. Die Formulierung, wonach Lernende mit guten Lesefähigkeiten „sich ganz anderes erlauben“ können, kann dahingehend verstanden werden, dass gute Lesefähigkeiten den Lernenden Autonomie verleihen, um beispielsweise die Eigeninitiative für das eigene Lernen zu übernehmen oder aufgrund des über das Lesen generierten neuen Wissens in verschiedenen Situationen entsprechend argumentieren und sich allenfalls durchsetzen zu können.

Die Aussage, wonach gute Lesefähigkeiten „das A und O“ seien, um in der Schule erfolgreich sein zu können (13b1, Z. 367), bestätigt die zuvor gemachten Vermutungen. Für Lehrerin 13b ist es daher überaus wichtig, dass der BK-Lehrplan lesefördernde Maßnahmen abbildet (13b3, Z. 346).

In den Text des Hörbeispiels würde Lehrerin 13b zunächst mit „verschiedenen Farben“ „Struktur hineinbringen“ (13b2, Z. 72) und anschließend die Lernende dazu auffordern

„eine Quintessenz“ zu formulieren (13b2, Z. 69). Sie formuliert keine Ideen, wie das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden könnte.

4.1.1.4 Individuelle Leseförderung

Lehrerin 13b hat noch keine konkreten Fördermaßnahmen in ihren Klassen eingeleitet, aber sie könnte sich vorstellen, nicht nur schwächere Leserinnen und Leser unter den Lernenden mit JuDiT[®] zu diagnostizieren, sondern dies flächendeckend in der ganzen Klasse zu tun, um anschließend „Bedarfsgruppen“ bilden zu können. Sie stellt sich vor, dass die einzelnen Gruppen gemäß ihrem Förderpotential gebildet werden. Lernende, die beispielsweise kein gutes Textsortenwissen besitzen, bilden eine Gruppe und erhalten spezifische Aufträge, damit das Textsortenwissen gefördert werden kann. Eine andere Gruppe erhält zur gleichen Zeit Aufträge, welche die Leseflüssigkeit erhöhen (13b1, Z. 410-418). Sie sieht aber auch die Möglichkeit, gemischte Gruppen zu bilden, damit die Lernenden untereinander von den unterschiedlichen Ressourcen profitieren können.

„Und ich glaube, auch über diesen Austausch hat es einen riesigen Lerneffekt, weil dann Lernende zum Teil sagen: „Aha, das hast du so verstanden, warte einmal...“ und dann haben sie noch einmal nachgelesen „Oh, das habe ich ja überlesen...“, also die Selbsterkenntnis finde ich ist auch sehr spannend über den Austausch. Und diejenigen, die vielleicht ein bisschen Schwierigkeiten haben zu verstehen, können profitieren von denjenigen, die den Text gut verstanden haben. Also da gibt es super Ressourcen, ja.“ (13b3, Z. 287-293)

4.1.1.5 Abbildung der Lesekompetenz/der Leseförderung in den Schullehrplänen

Nach Meinung von Lehrerin 13b müssten die ABU- und BK-Schullehrpläne an der Berufsfachschule 1 neben den Lesefördermaßnahmen auch Lesefähigkeiten in Form von Leistungsziele abbilden.

„[...] nein also definitiv, also das kann ich nur mit einem doppelten oder dreifachen „Ja“ beantworten. Weil wenn es dazugehört, ist es auch sofort a) bewusst, b) kriegt es einen Stellenwert und einen Platz und das kann man ja eigentlich immer integrieren, oder? Diese Förderung...“ (13b3, Z. 356-359).

Ihr sei seit der Schulung und während der Arbeit mit JuDiT[®] „so viel bewusst“ geworden (13b3, Z. 347) und daher sehe sie auch für die Berufskunde eine „riesige Möglichkeit“, die Leistungsziele des aktuell in der Überarbeitung stehenden Bildungsplans bei den Fachleuten Betreuung „in Kombination“ mit entsprechenden Lesekompetenzen zu lesen (13b3, Z. 349, 350). Sie stellt sich vor, dass man die geforderten Lesekompetenzen „wie eine Matrix“ neben den im Schullehrplan geforderten Kompetenzen legen könnte (13b3,

Z. 351, 352). Das würde auch, was den zu vermittelten Stoff betrifft, zu keinen Engpässen führen, denn es sein kein zusätzlicher Stoff, der neu vermittelt werden müsste, sondern es sei nur die „Unterrichtsgestaltung“, die anders funktioniere, wenn die Lehrperson das Lesen im Unterricht fördert (13b3, Z. 363, 364).

4.1.1.6 Zusammenfassung

Lehrerin 13b ist überzeugt davon, dass der berufskundliche Unterricht sprachsensibel vorbereitet und durchgeführt werden sollte. Daher befürwortet sie eine entsprechende Verankerung von lesedidaktischen Vorgaben im Schullehrplan.

Das Diagnosetool JuDiT[®] überzeugte sie sehr und sie möchte ihre positiven Erfahrungen an einer Sondersitzung ihrer Fachgruppe einbringen, in der Hoffnung, dadurch noch mehr Lehrpersonen für JuDiT[®] gewinnen zu können (13b3, Z. 628, 630).

Durch die Schulung und ihrer Arbeit mit dem Lesediagnose-Tool hat sie viel Neues über das Lesen gelernt und es ist ihr bewusst geworden, welche Teilfähigkeiten das Lesen umfasst. Der Stellenwert des Lesens hat sich auch in ihrem Unterricht erhöht, da sie nun um die einzelnen Teilfähigkeiten der Lesefähigkeit weiss. Um Texte zu didaktisieren, braucht sie in der Unterrichtsvorbereitung mehr Zeit und auch im Unterricht räumt sie dem Lesen einen größeren Stellenwert ein. Künftig möchte sie beispielsweise das „Reziproke Lehren“ anwenden (Hintergrundtext zum Beobachtungsbereich „Lesestrategien“, S. 4).

Lehrerin 13b möchte weiterhin JuDiT[®] in ihrem Unterricht anwenden.

4.1.2 Einzelfallanalyse Lehrerin 16b

Lehrerin 16b ist 57 Jahre alt und unterrichtet seit 7 Jahren BK für angehende Fachfrauen und Fachmänner Gesundheit an der Berufsfachschule 2. Nach einer Ausbildung zur Intensivpflegefachfrau hat sie ein Studium in Casemanagement und anschließend einen Zertifikatsstudiengang zur Berufskundelehrperson im Nebenberuf absolviert. Dieser Studiengang ist für Lehrpersonen gedacht, die nebenberuflich an einer Berufsfachschule BK unterrichten und hauptberuflich in ihrem angestammten Beruf arbeiten. Die Ausbildung wird berufsbegleitend absolviert, beinhaltet 300 Lernstunden (10 ECTS). Das Pensum an einer Berufsfachschule darf Lehrpersonen im Nebenberuf höchstens 50% betragen.

Lehrerin 16b arbeitet nicht mehr in ihrem angestammten Beruf, da sie sich neben ihrer Unterrichtstätigkeit der Familie widmet. Dieser Trend ist v.a. bei weiblichen Berufskundelehrpersonen zu beobachten: Sie streben von Beginn an eine Teilzeitanstellung von höchstens 50% an einer Berufsfachschule an und arbeiten nicht mehr im angestammten Beruf, da sie Familienarbeit leisten. Die Ausbildung zur Berufskundelehrperson dauert ein Jahr; studiert wird an einem Nachmittag pro Woche. Für Familienfrauen ist dieses Studium somit sehr attraktiv.

4.1.2.1 Lesebegriff im Unterricht

Das Lesen habe in ihrem Unterricht keinen großen Stellenwert, da sie Berufslernende unterrichte, die eine dreijährige Lehre und keine höhere Fachschule absolvieren, meint Lehrerin 16b. Ihren „Blickwinkel“ begründet sie damit, dass es ihren Lernenden schwerfalle, einen größeren Text zu lesen und daraus etwas abzuleiten (16b1, Z. 6-12). Die Wissensvermittlung leistet Lehrerin 16b über ihre mündlichen Inputs und indem sie die Lernenden in Gruppen Fragen zu ihren Inputs bearbeiten lasse oder die Lernenden in Gruppen im Internet zum Thema des Inputs recherchieren lasse. Dabei falle ihr aber auf, dass die Lernenden Mühe hätten, Internettexpte zu lesen und sich immer den kürzesten Text auswählten (16b1, Z. 18-40). Zum Schluss einer solchen Unterrichtssequenz lesen die Lernenden das entsprechende Thema im Lehrbuch zur Vertiefung nach (16b3, Z. 20-23). Lehrerin 16b stellt fest, dass ihre Lernenden oftmals keine Motivation aufbringen, einen Text zu lesen.

„Also dass sie die Motivation aufbringen, Texte wirklich zu lesen. Wenn es dann noch komplexe Texte sind [und] komplexe Themen, dann lesen sie... Also, eine Stunde lesen, das geht ganz sicher nicht. Da muss man es wirklich auf eine kurze Zeit beschränken, dass sie einen Text lesen können. Aber das ist wirklich eine kurze Zeit. Ich sehe einfach, dass sie nicht lesen.“ (16b1, Z. 44-48)

Lehrerin 16b macht damit Angaben, die auf der Subjektebene (mangelnde Motivation) und auf der sozialen Ebene (Gruppenarbeit zum Input der Lehrperson) zu verorten sind, wobei keine Anschlusskommunikation zu einem gelesenen Text erfolgt, sondern zu einem mündlichen Input. Lehrerin 16b fragt die Lernenden oft nach den Schlüsselbegriffen in einem Text, um das Textverständnis zu überprüfen (16b1, Z. 102-104). Sie macht keine Angaben darüber, mit welchen Lesestrategien das Textverständnis erzielt wird.

I/„Wie gehen Sie im Unterricht vor, damit Lernende Texte erschließen und verstehen?“

R/„Jetzt habe ich da gerade ein Loch.“ (16b1, Z. 50, 51)

Lehrerin 16b nimmt in Kauf, dass nicht alle Lernenden einen Text verstehen. Im Berufskundeunterricht könne sie mangelndes Textverstehen nicht wettmachen, das gehöre zum Deutschunterricht.

„Das sieht man dann nachher auch, wenn sie selber Präsentationen machen. Dann merkt man, dass sie es nicht verstanden haben, dass sie wenig Wörter zur Verfügung haben. Das merkt man schon [...] das kann ich im [Berufskunde-]Unterricht dann nicht mehr abdecken. Das ist dann halt wirklich Fachkunde und nicht Deutsch. Das kann ich dann wie nicht mehr abdecken.“ (16b1, Z. 162-168)

Sie stellt fest, dass die Sprache heute immer mehr verkümmern würde, weil viel weniger gelesen würde. Das fällt ihr v. a. anhand des Wortschatzes auf. Die Lernenden hätten nicht nur einen eingeschränkten Wortschatz in der Standardsprache, sondern auch in der Mundart. Sie stellt im Unterricht fest, dass die Lernenden gewisse Mundartausdrücke von ihr nicht verstehen oder auch im Umgang mit älteren Patienten nicht alle Begriffe des Schweizerdeutschen verstehen.

„Also ich denke, die Sprache ist verkümmert in unserer Zeit. Wir lesen wenig, und ich denke wir mussten das... In meiner Zeit haben wir sehr viele Bücher gelesen, und verschiedene Wörter gehört, verschiedene Ausdrücke benutzt. Und das ist heute leider nicht mehr so, es ist alles sehr kurz gefasst. Sehr einfache Wörter. Das schätze ich am Schweizerdialekt sehr. Dass wir sehr treffende, gute, starke Ausdrücke haben, um eine Situation zu beschreiben. Und das finde ich schade, dass so diese starken Wörter verschwinden.“ (16b1, Z. 55-61)

Ganz eindrücklich schildert Lehrerin 16b, wie sie selbst Bibliotheken als Ort der Lesemotivation wahrgenommen habe:

„Nur schon die Stimmung in einer Bibliothek. Also das wäre... So wie die Zentralbibliothek in Luzern zum Beispiel. Ich bin in Luzern aufgewachsen. Und es war immer so eine tolle Stimmung. Und dass man da so eingebettet war von Büchern. Und dann konnte man da wieder etwas schauen, und da wieder etwas nachschauen... Eine Bibliothek, dass würde ich schon etwas Tolles finden.“ (16b1, Z. 376-381)

„[...] als ich in die Zentralbibliothek nach Luzern ging, das war so eine heilige Halle, da musste man ruhig sein, es hatte wahnsinnig viele Bücher und ich fand das fantastisch, alle diese Bücher, und man konnte dort sitzen und in aller Ruhe lernen und lesen und wieder etwas Neues nehmen und wieder lesen... ich fand das super. Und ich fand das auch so lernfördernd.“ (16b3, Z. 301-305)

An ihrer Schule vermisst sie eine vorgelebte Lesekultur. Die Bibliothek an ihrer Berufsfachschule sei nicht gepflegt, es arbeite dort keine Bibliothekarin mehr und würde dieser Ort werde nicht zum Lesen genutzt. Die Lernenden nutzten die Bibliothek zum Ausspannen und ließen Essenreste liegen. Die Lehrpersonen fänden das nicht toll, würden aber aktiv nichts dagegen unternehmen (16b3, Z. 308-312).

Schlechte Leserinnen und Leser unter den Lernenden zeichneten sich dadurch aus, dass sie keinen großen Wortschatz hätten. Dies mache sich bemerkbar, wenn sie etwas beschreiben müssten und ihnen dafür die Wörter fehlten. Gute Leserinnen und Leser könnten sich während der Beschreibung an den gelesenen Text erinnern und die darin vorkom-

menden Begriffe anwenden. Aber nicht nur junge Menschen verfügten über einen eingeschränkten Wortschatz, auch bei älteren Menschen nehme der Wortschatz ab, da sie vermehrt „Schlagtexte“ wie „20 Minuten“ oder „Blick am Abend“²⁴ lesen würden.

Lehrerin 16b lässt die Lernenden nicht laut vorlesen, um sie nicht bloßzustellen, denn wenn Lernende mit Migrationshintergrund etwas falsch betonten, würden sie ausgelacht (16b1, Z. 99-101). Bemerkenswert ist die von ihr in diesem Zusammenhang gemachte Aussage, dass das „Leseverständnis“ das größere Problem sei als die „Lesefähigkeit“ (16b1, Z. 105, 106). Ihre Aussage kann so verstanden werden, dass sie das Leseverstehen nicht als Teil der Lesekompetenz versteht, sondern dass „Lesefähigkeit“ die Fähigkeit ist, einen Text fließend vorlesen zu können. An der Schulung hat sie das Lesetandem kennengelernt und für sich entschieden, die Lernenden nicht zu zweit laut lesen zu lassen, sondern das laute Lesen in der ganzen Klasse zu üben, obwohl in der Schulung vom „Reihumlesen“ abgeraten wurde.

Darüber hinaus hat die Schulung und die Arbeit mit JuDiT[®] keine Veränderung in Bezug auf den Stellenwert des Lesens in ihrem Unterricht oder auf ihre Unterrichtsvorbereitung und -durchführung gezeigt.

4.1.2.2 Vorgehen bei der Lesediagnose

Wie bereits erwähnt, konstatiert sie mangelnde Lesefähigkeiten anhand des marginalen Wortschatzes. Weiter stellt sie fest, dass leseschwächere Lernende Probleme mit der Rechtschreibung zeigen und Schwierigkeiten haben, etwas zu beschreiben oder zu erklären; die Fähigkeit zum guten Formulieren sei bei Leseschwachen tief (16b1, Z. 330-334).

„Ganz klar. Wenn ich viele Texte lese, dann kann ich das nachher abrufen. Und kann etwas besser umschreiben, beschreiben.“ (16b1, Z. 333, 334)

Lehrerin 16b fallen die verschiedenen „lesetechnischen Fehler“ (16b2, Z. 11) und „das hohe Lesetempo“ (16b2, Z. 18) auf. Die Schülerin im Hörbeispiel „rattere“ den Text „herunter“, was nicht förderlich für das Verständnis sei (16b2, Z. 18, 19). Wenn sie den Text nicht vor sich hätte, würde sie als Zuhörerin nicht viel verstehen (16b2, Z. 29, 30). Sie habe den Eindruck, dass die auch Lernende nicht viel verstehe (16b2, Z. 39).

Lehrerin 16b hat konkrete Vorstellungen, wie sie den Text des Hörbeispiels in ihrem Unterricht einsetzen würde. Sie würde, bevor der Text zum Jugendstrafrecht gelesen wird, klären, was der Sinn eines Gesetzes ist und erklären, dass Privatpersonen Rechte und Pflichten haben und welche Funktion das Jugendstrafgesetz habe. Anschließend könnten die Lernenden den Text lesen und Begriffe nennen, die sie nicht verstehen. Diese kläre man dann gemeinsam. Sie „schlüsse“ den Text parallel zu einem Fallbeispiel „auf“

²⁴ Schweizer Gratiszeitungen.

(16b2, Z. 73-75). Ferner äußert sie die Idee, dass man im Unterricht anhand dieses Textes auch „an der Sprache arbeiten“ könne, das heißt die Lernenden lernten, den Text vorzulesen. Wichtig dabei sei, dass die Lernenden den Text so vorläsen, dass sie damit etwas mitteilten. Die Lernenden sollten beim Lesen an die Zuhörenden denken. (16b2, Z. 93-95, 98, 104). Lehrerin 16b macht damit implizit einen Unterschied zwischen „Lesen“ und „Vorlesen“. Es ist ihr bewusst, dass Texte eine kommunikative Funktion zwischen Lesenden und Zuhörenden haben und dies beim Leseprozess berücksichtigt werden sollte. Das sind hervorragende Überlegungen. Dennoch sieht sie im BK-Unterricht keine Möglichkeit, sprachsensibel zu unterrichten.

4.1.2.3 Förderung der Lesekompetenz im Unterricht

Lehrerin 16b betonte in beiden Interviews mehrfach, dass aufgrund des Stoffdruckes, der großen Klassen, der eher tiefen Anforderungen, welche die Betriebe bei der Vergabe der Lehrstellen an die angehenden Fachfrauen/Fachmänner Gesundheit stellen, der mangelnden Infrastruktur (zu wenig Räume) und der Tatsache, dass es in den berufskundlichen Fächern darum geht, berufsspezifische Inhalte zu vermitteln, keine Zeit für die Diagnose und Förderung der Lesekompetenz bestehe (16b1, Z. 166, 167, 195, 196; 16b3, Z. 12, 13, 23-28, 38, 39, 43-45, 195-198, 210, 211, 223-230). Damit verortet sie die Gründe einer fehlenden Leseförderung im Berufskundeunterricht an äußeren Gegebenheiten und nicht bei sich selbst oder ihrem Unterricht.

Wie bereits geschildert, überprüft Lehrerin 16b mit ihrer Frage nach Schlüsselwörtern das Textverständnis. Wenn sie feststellt, dass viele Lernenden den Text nicht genügend gut verstanden haben, dann dechiffriert sie mit den Lernenden Satz für Satz und lässt Schlüsselbegriffe bestimmen.

„Ich lasse sie zuerst lesen. Und dann [...] sag ich das bekannte Wort „die Schlüsselwörter“, und dann [...] gehe ich wirklich Satz für Satz, und vielleicht auch Abschnitt für Abschnitt vor.“ (16b1, Z. 120-122)

„Wenn sie mich dann mit der Zeit kennen, wissen sie, dass ich mit diesem Wort „Schlüsselwort“ komme. „Ah jetzt kommt Frau [...] wieder mit Schlüsselwörtern“. Und dann werden sie ein bisschen spitzfindiger. Sie versuchen es dann herauszufinden, weil sie mich kennen, weil sie wissen, dass ich da auf der Suche bin.“ (16b1, Z. 136-139)

Ihre Vorgehensweise gleicht eher einer Testsituation. Die Suche nach den Schlüsselbegriffen wird zum vorrangigen Ziel und nicht das unbedingt das Verstehen des Textes. (vgl. Nodari & Fehr 2008, S. 3). Mit den Fragen nach den Schlüsselbegriffen verlangt Lehrerin 16b von ihren Lernenden eine einzige sprachliche Handlung: pro Satz einen Schlüsselbegriff zu suchen. Diese Vorgehensweise erscheint zeitaufwändig und führt bei

schwächeren Leser/innen dazu, dass sie den linearen Lesevorgang mehrfach wiederholen. Dieser ist aber oft zu schleppend, um Zusammenhänge zu erfassen (vgl. ebd., S. 3).

4.1.2.4 Abbildung der Lesekompetenz/der Leseförderung in den Schullehrplänen

Obwohl sie aktuell keinen Spielraum für Leseförderung in der BK sieht, ist Lehrerin 16b der Meinung, dass dem Lesen in den Schullehrplänen der Sekundarstufe II einen gewissen Stellenwert eingeräumt werden sollte. Sie macht keine konkreten Angaben zu einer möglichen Umsetzung, sondern sieht die Lösung in veränderten äußeren Rahmenbedingungen, wie mehr Schulraum, damit in Gruppen gearbeitet werden kann, generell kleinere Klassengrößen und eine Abkehr vom elektronischen Lehrmittel zurück zum gedruckten Lehrmittel (16b3, Z. 195, 199, 204). Sie ist der Meinung, dass die Ausbildung zur Fachfrau Gesundheit „anspruchsvoll“ bleiben müsse und die Lehrbetriebe daher bei der Rekrutierung darauf achten sollten, dass die angehenden Berufslernenden über genügend gute Kompetenzen verfügten (16b3, Z. 222, 238, 239).

4.1.2.5 Zusammenfassung

Lehrerin 16b stellt fest, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, befürwortet daher die Leseförderung auf der Berufsfachschulstufe, findet aber, dass dies schwergewichtig im allgemeinbildenden Unterricht gemacht werden muss, da in den berufskundlichen Fächern dafür keine Zeit besteht, weil es dort darum geht die berufsspezifischen Inhalte zu vermitteln.

JuDiT[®] hat sie bei zwei bis drei Lernenden punktuell angewendet. Sie findet das Tool gut und der Umgang damit einfach und selbsterklärend, kann sich aber aus den erwähnten Gründen nicht vorstellen, weiter damit zu arbeiten.

Für sie bedingen sich Fachlernen und Sprachlernen gegenseitig, so stellt sie beispielsweise fest, dass Lernende, die gut lesen können einen größeren Wortschatz haben und es ihnen deshalb besser gelinge, etwas zu beschreiben, was sie als wichtige Kompetenz erachtet. Zum Text aus dem Hörbeispiel gelingt es ihr auf die Schnelle, interessante und sinnstiftende lesedidaktischen Maßnahmen zu generieren.

Trotz der Tatsache, dass sie Sprachlernen und Fachlernen als etwas miteinander Verbundenes ansieht, ist die Sprachbildung in der BK für sie nicht möglich, da sie dafür keine Zeit hat. Weder die Schulung noch die Auseinandersetzung mit JuDiT[®] haben dazu geführt, dass sie das Konstrukt „Lesekompetenz“ anders betrachtet. Weiterhin fokussieren sich ihre Überlegungen zur Lesefähigkeit auf den Wortschatz.

4.1.3 Einzelfallanalyse Lehrerin 29b

Lehrerin 29b ist 47 Jahre alt und unterrichtet seit einem Jahr BK für angehende Fachfrauen und Fachmänner Gesundheit an der Berufsfachschule 2. Davor war sie 5 Jahre lang Lehrerin in den überbetrieblichen Kursen²⁵. Ursprünglich hat sie eine Ausbildung zur Pflegefachfrau HF (Höhere Fachschule) absolviert. Seit einem Jahr absolviert sie den Zertifikatsstudiengang zur Berufskundelehrperson im Nebenberuf, wie Lehrerin 16b ihn auch absolviert hat.

4.1.3.1 Lesebegriff im Unterricht

Das Lesen habe im Unterricht von Lehrerin 29b einen großen Stellenwert, da er die Basis allen Wissens darstelle.

„Das Lesen hat einen großen Stellenwert, weil es die Basis des Wissens ist. Das heißt alles, was wir erarbeiten, ist zuerst in Text verpackt, den die Lernenden lesen müssen. Und darum hat es einen hohen Stellenwert.“ (29b1, Z. 7-9)

Das Lesen als Basis der Wissensaufnahme zu verstehen, kommt für Lehrerin 29b einem Grundsatz gleich. Bei Lernenden, die Schwierigkeiten mit dem Lesen bekunden, stellt sie fest, dass dieser Grundsatz nicht gilt. Sie würden gar nicht auf die Idee kommen, einen Text, wie zum Beispiel das Lehrbuch zu konsultieren, um eine Aufgabenstellung lösen zu können.

„Sie haben das Gefühl es müsste einfach – das Wissen müsste irgendwo im Kopf herumschwirren, und sie kommen gar nicht auf die Idee, dass sie mal das Fachbuch aufschlagen. Ich habe gerade heute eine Lernerfolgskontrolle gemacht, im Hinblick auf die Prüfung nächste Woche. Und da muss man ihnen zuerst erklären: „Nehmen Sie das Buch, lesen Sie mal alles durch.“ Einfach sie... sie denken gar nicht daran, dass sie es zuerst durchlesen müssten. Und zwar den ganzen Text.“ (29b1, Z. 27-33)

Mit dem letzten Satz deutet sie an, dass sie bei einigen Lernenden feststellt, dass sie „oberflächlich“ lesen würden und „einfach so [über den Text] hinweg“ gehen würden. Sie vermutet eine gewisse Bequemlichkeit hinter dieser Verhaltensweise, die selbst Lernende an den Tag legen, die eigentlich „die Kompetenz“ dafür hätten, anders an einen Text heranzugehen (29b1, Z. 41, 42). Damit spricht sie zunächst die subjektive Ebene des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2020) an und erkennt, dass eine innere Bereitschaft vonnöten ist, um einen Text erfolgreich zu erschließen.

²⁵ Neben der Ausbildung im Betrieb und der Berufsfachschule bilden die überbetrieblichen Kurse (üK) der dritte Lernort während einer Berufslehre. Sie sollen Theorie (Berufsfachschule) und Praxis (Betrieb) miteinander verbinden.

Lernende mit guten Lesefähigkeiten erkennt sie daran, dass sie einen Text, der für eine Aufgabenstellung gelesen werden muss, innerhalb einer „gewissen Zeitspanne“ lesen und verstehen (29b1, Z. 12, 13). Die Lesegeschwindigkeit als eine Dimension der Leseflüchtigkeit und die globale Kohärenz sind für Lehrerin 29b wichtig, um eine vorgegebene Aufgabenstellung erfolgreich lösen und dafür mit dem Text arbeiten zu können. Diese Lernenden könnten dafür auf ein Repertoire an Lesestrategien zugreifen.

„[...] auch das Knowhow, wie packe ich diesen Text an, wie gehe ich vor.“ (29b1, Z. 16, 17)

Im Unterricht lässt sie öfters die Lernenden im Plenum abwechslungsweise laut lesen. Das seien wichtige Textpassagen oder „Inhaltsblätter“ (29b1, Z. 50-52). Wenn die Lernenden für sich leise lesen, dann erteilt Lehrerin 29b Leseaufträge. Das Besondere daran ist – und damit hebt sie sich von allen anderen Lehrpersonen in der Stichprobe ab – dass sie diese Leseaufträge binnendifferenziert. So mussten die Lernenden beispielsweise aufgrund eines Textes wichtige Informationen „zu einer bestimmten Krankheit herausarbeiten“ (29b1, Z. 76, 77). Lehrerin 29b untersuchte den Text vorgängig sorgfältig danach, in welchen Textteilen diese Informationen zu finden sind und legte anschließend fest, welche Textteile die schnelleren und welche die langsameren Leser/innen lesen sollten. Dieses Vorgehen sei erfolgreich, da die langsameren Lernenden die Erfahrung gemacht hätten, dass sie nach dem Lesen die zentralen Informationen zur Krankheit erläutern konnten. Die Angaben der schnelleren Leser/innen wären etwas detaillierter, da sie mehr gelesen hätten. Schlussendlich werde aber niemand benachteiligt, da alle Informationen im Plenum zusammengetragen würden (29b1, Z. 58-64, 76-78). Die Anschlusskommunikation besteht darin, alle Lernenden auf den gleichen Wissensstand zu bringen. Es gelingt der Lehrerin, mit gezielten Leseaufträgen auch das Selbstbewusstsein der schwächeren Leser/innen zu stärken, weil sie „merken, dass sie mitkommen“ (29b1, Z. 78). Dieses und weitere Erlebnisse im Unterricht seien „schön“ und bestätigten sie in ihrer Vorgehensweise, „dass ich gut vorbereiten muss, was ich zum Lesen gebe“ (29b1, Z. 80, 81).

Nach der Schulung und ihrer halbjährigen Arbeit mit JuDiT[®], habe sich der Stellenwert des Lesens in ihren Unterricht nochmals verändert. Es sei ihr bewusst geworden, wie sie ihre Leseaufträge gestalte, damit ihre Lernenden noch mehr profitieren könnten. Bevor die Lernenden einen Text lesen, müssten sie sich zuerst einen „Überblick verschaffen“ (29b3, Z. 10). Daran lässt sich erkennen, dass sich ihr Begriff von Lesekompetenz auf der Prozessebene um die Teilfähigkeit „Superstrukturen erkennen“ erweitert hat. Sie lasse auch keine Texte mehr reihum im Plenum vorlesen, sondern habe Lesetandems gebildet. In den Lesetandems würden Texte gelesen und anschließend dazu Aufträge bearbeitet (29b3, Z. 7-11). Die Lernenden seien aktiver als beim Reihumlesen im Plenum, denn sie hätten immer wieder innegehalten, verifiziert, ob das Gelesene verstanden wurde und darüber diskutiert, „richtige Fachgespräche“ geführt (29b3, Z. 43, 44).

Im zweiten Interview erklärte sie, dass ihr bewusst geworden sei, dass der Auftrag „Suchen Sie Schlüsselbegriffe“ voraussetzt, dass ein Text global verstanden wurde. Sie bestimme nun vorgängig selbst einige zentrale Begriffe und definiere diese mit der ganzen Klasse. Wie sie dabei vorgeht, erklärt sie am Beispiel des Begriffes „Krise“.

„[...] dass ich zum Beispiel gesagt habe: „Jeder soll eine Definition aufschreiben“ und dann haben wir gesammelt und dann haben wir gemerkt, diese hat diesen Baustein, die andere hat den anderen Baustein und jetzt versuchen wir, diese vier oder drei Bausteine zusammenzufügen zu einem Satz.“ (29b3, Z. 28-31)

Damit die Definition auch als korrekter Satz formuliert werde, leite sie die Lernenden an, „wie [die Lernenden] einen korrekten Satz bilden“ können (29b3, Z. 33, 34). Lehrerin 29b kennt die Bedenken einiger Kolleginnen, die der Ansicht sind, dass in den berufskundlichen Fächern keine Zeit für Leseförderung besteht und ist der Ansicht, dass sie dafür immer Zeit habe im Unterricht.

„Aber ich hatte nie ein Zeitproblem. Ich glaube der Gewinn, schlussendlich, wenn sie den Text verstanden haben, geht ja in die Wissenssicherung und alles geht ja schneller.“ (29b3, Z. 61-63)

„Das Rad müsse auch nicht jedes Mal neu erfunden werden“, denn die Lesetandems würden nach mehreren Arbeitseinsätzen zu einem fixen Lerntandem zusammenwachsen und gute Leseaufträge könnten für verschiedene Texte eingesetzt werden (29b3, Z. 73-75).

Lehrerin 29b konnte dank der Arbeit mit JuDiT[®] ein Verständnis dafür entwickeln, was schwachen Leser/innen Mühe bereitet. Nun analysiert sie vorgängig den Text und versucht den Leseprozess der Lernenden mit Aufträgen noch mehr zu begleiten (29b3, Z. 101,102). Sie hat realisiert, dass sich die Texte in ihrem Lehrbuch für schwächere Lernende durch eine Inhaltsüberlastung auszeichnen und die hohe Informationsdichte für manche Lernende schwierig zu bewältigen ist (vgl. Schneider & Schmellentin 2019, S. 4).

„Im Buch steht vielleicht einfach ein Abschnitt, der ist so ineinander verschachtelt und dann versuche ich das mit ihnen Schritt für Schritt, eins, zwei, drei zu erarbeiten und gebe später noch ein Zusatzblatt, wo sie versuchen können, das [in eigenen Worten] aufzuschreiben, dass sie es so lernen können. [...] Ja ich fächere [den Lehrmitteltext] wieder auf.“ (29b3, Z. 121-127)

Einige Lehrpersonen äußerten sich in den zweiten Interviews dahingehend, dass bei ihren Lernenden die Arbeit in Lesetandems nicht gut angekommen sei (02a, 04a, 09a, 14b, 16b, 21a). Lehrerin 29b hatte hingegen positive Erfahrungen gemacht.

„Ja, genau, ich habe das der Klasse erklärt, warum wir jetzt Lesetandems machen, warum wir da ein Schwergewicht legen, weil es eben ein Medizinbuch ist, ein Fachbuch. Und das haben sie so akzeptiert und es hat dann eigentlich keine Diskussionen gegeben.“ (29b3, Z. 159-162)

Lehrerin 29b nutzt die Lesetandems auch für das „Reziproke Lehren“. Sie erklärte den Lernenden, dass die Lesetandems aufgrund der Komplexität der Lehrmitteltexte im Fachbuch Sinn machen würden. Dass sie als Lehrerin diese Teams bildete und dies nicht den Lernenden überließ, begründete sie anhand eines Beispiels aus der Praxis.

„Ich habe gesagt: „Das ist wie der Arbeitsplan im Spital, die Arbeitseinteilung ist vorgegeben“... und es ist das, was ich auch in der Klasse möchte, ich möchte nicht hören „Öh und äh“ [negatives Rummaulen], und das haben sie sehr gut akzeptiert und niemand hat sich negativ darüber geäußert, als ich jetzt da mit diesen Tandems gekommen bin.“ (29b3, Z. 166-170)

Mit fremdsprachigen Lernenden, die in einem Text viele Wörter nachschlagen müssen, verfährt Lehrerin 29b so, dass sie, sobald sie aufgrund ihrer Unterrichtsvorbereitung weiss, was im nächsten Berufskundeunterricht gelesen wird, diesen Lernenden eine E-Mail schreibe und die entsprechenden Texte angebe. Die Lernenden bereiteten sich dann individuell vor, indem sie unbekannte Wörter im Text übersetzen oder den Text mit Hilfe von Familienmitgliedern oder Bekannten bearbeiteten. Diese Lernenden seien sehr dankbar, weil sie im Unterricht gut mitkämen, wenn sie die Texte zuhause vorbereiten konnten (29b3, Z. 236-240, 243-245).

4.1.3.2 Vorgehen bei der Lesediagnose

Lehrerin 29b stellt fest, dass sich mangelnde Lesefähigkeiten in schriftlichen Erzeugnissen manifestieren.

„[...] sie haben Mühe mit dem Satzbau. Wir haben ... heute haben sie Prüfungsfragen erarbeiten müssen und in Gruppen der Klasse diese Fragen [gestellt]. Und da waren so schräge Formulierungen zum Teil, dass man sich überlegen musste, was die genau wissen wollen. Dass der Satzbau eher das Problem ist als der Wortschatz. Oder dass sie dann die Fachbegriffe nicht korrekt einbauen. Ja, ich finde sie haben Mühe, ganze Sätze zu bilden. Zu Ende zu sprechen, bis zum Punkt. Oder nur halbe Sätze. Dann hören sie auf.“ (29b1, Z. 119-126)

Im zweiten Interview stellte sie fest, dass das Wissen, das mittels Texte vermittelt wurde in Prüfungen in der Regel schriftlich eingefordert werde. Da viele Lernende beim Schreiben scheiterten, könne man eigentlich gar nicht korrekt überprüfen, ob die Lernenden einen bestimmten Fachtext verstanden hätten, denn mündlich und auf Mundart könnten

sie ihn durchaus wiedergeben (29b3, Z. 309-311). Sie skizzierte dann gleich eine mögliche Zusammenarbeit zwischen ABU- und BK-Lehrpersonen: wenn in der BK beispielsweise der Aufnahmeprozess beim Spitaleintritt thematisiert werden könne im ABU dazu schriftlich ein Erlebnis geschildert werden (29b3, Z. 312-316).

4.1.3.3 Förderung der Lesefähigkeiten im Unterricht

Nach der Schulung und aufgrund der Beobachtungssitem in JuDiT[®] wurde Lehrerin 29b bewusst, dass sie ihre Aufträge und Rückmeldungen ressourcenorientiert formulieren möchte. Wenn Lernende Merkmale eines Krankheitsbildes aus einem Text erlesen und ein Lernender beispielsweise nicht alle Merkmale nennt, dann gebe sie nicht mehr die Rückmeldung „Das ist unvollständig“, sondern „Sie haben zwei von vier Merkmalen beschrieben; gelingt es Ihnen auch noch die anderen beiden Merkmale zu nennen?“ (29b3, Z. 229-233). Daraus lassen sich zwei Aspekte ableiten, die Lehrerin 29b in ihrem Unterricht verändert hat: sie möchte die Ressourcen ihrer Lernenden stärken, indem sie die Leistung (zwei Merkmale) anerkennt und nicht ein Defizit hervorhebt (Unvollständigkeit der Beschreibung). Zudem ermöglicht sie mit ihrer neuen Auftragsformulierung auch eine Selbstkontrolle des Lernenden (Anzahl Merkmale).

Beim Hörbeispiel fiel ihr auf, dass die Lernende „gehetzt“ und ungenau liest (29b2, Z. 11, 12, 17, 18).

„Ja, also... einfach, ich kann mir nicht vorstellen, dass wenn man so schnell liest, man den Text versteht. Ich sehe ihn jetzt zum ersten Mal, und ich würde am liebsten den Schalter... Den Gashebel ein bisschen...“ (29b2, Z. 21-23).

Weiter fiel ihr auf, dass sich die Lernende nicht selbst korrigiert und bei einer Antwort auf die Frage der Lehrperson in die Mundart fällt (29b2, Z. 29, 30, 38).

4.1.3.4 Individuelle Leseförderung

Obwohl ihr die Anforderungsprofile (siehe Kapitel 4.2) noch nicht bekannt waren, war ihr bewusst, dass die sprachlichen Anforderungen an den Beruf der Fachfrau/Fachmann Gesundheit hoch sind und einen Türöffner für eine weiterführende Berufsausbildung darstellen.

„Weil mir ist bewusst geworden, dass... FaGe ist ein sehr sprachlastiger Beruf. Man muss sich in der Dokumentation einlesen im Betrieb, man muss Berichte schreiben. Es ist immer verknüpft mit Sprache. Das ist verflixt. Und wir haben so viele fremdsprachige Lernende. [...] Das ist ganz wichtig. Sehr sehr wichtig. Vor allem wenn sie dann eine Weiterbildung machen wollen, HF. Auf HF [Höhere Fachschule] Niveau. Das wäre sehr wichtig.“ (29b3, Z. 169-174)

Die Vorbereitung sei arbeitsintensiv, nicht was die individuelle Förderung betreffe, sondern die Vorbereitung generell, weil sie noch ziemlich neu im Beruf sei (29b3, Z. 71, 72). Eine individuelle Förderung führe aber auch dazu, dass der Unterricht „effizienter“ werde, da die Lernenden sich aktiver daran beteiligten. Und dadurch koste es ihr während des Unterrichts „weniger Energie“, als wenn sie „da vorne stehe“ und die ganze Klasse immer wieder aktivieren müsse (29b3, Z. 84-86).

Wie Lehrerin 29b als Berufsanfängerin im Unterricht verfährt, ist aus mehreren Gründen erstaunlich. Ihr gelingt es, wenn auch noch nicht so wie gewünscht (29b3, Z. 541) in ihrem Unterricht differenzierende Maßnahmen zu ergreifen und damit Leseaufträge individuell zu gestalten. Dies gelingt praktisch allen anderen interviewten Lehrpersonen – selbst wenn sie es wollten – nicht. Sie macht dies, obwohl sie am Anfang ihrer Ausbildung zur Berufskundelehrperson im Nebenberuf steht und damit weder auf eine fundierte Ausbildung noch auf eine große Erfahrung zurückgreifen kann. Im ersten Interview hat sie berichtet, dass die Binnendifferenzierung im Unterricht bereits ein Thema in der Ausbildung gewesen sei und sie einfach versuche, das im Studium Gehörte in ihrem Unterricht umzusetzen (29b1, Z. 160). Auch im zweiten Interview wurde ersichtlich, dass sie die Impulse, die sie in der Schulung erfuhr und die Informationen aus den Hintergrundtexten unmittelbar in ihrem Unterricht umsetzt (29b3, beispielsweise Z. 6, 21, 37, 84, 93).

„Ja, wenn Sie nicht gekommen wären, hätte ich alle diese Ideen nicht gehabt. Das ist einfach so.“ (29b3, Z. 575, 576)

4.1.3.5 Abbildung der Lesekompetenz/der Leseförderung in den Schullehrplänen

Auch Lehrerin 29b befürwortet, dass Berufskundeschullehrpläne die Arbeit an Lesekompetenzen abbilden, stellt sich aber die Frage, ob BK-Lehrpersonen kompetent genug seien, das im Unterricht umzusetzen. Ihre Kolleginnen erstellten Frageblätter zu Fachartikeln und es würde sie interessieren, welche didaktisch sinnvolleren Möglichkeiten es gäbe. Dafür bräuchte es eine Weiterbildung für die Lehrpersonen (29b3, Z. 410, 411, 417-419).

4.1.3.6 Zusammenfassung

Lehrerin 29b befürwortet einen sprachsensiblen Unterricht, auch in den berufskundlichen Fächern. In ihrem Unterricht setzt sie vielfältige Leseaufträge individuell ein und ihre Lernenden erhalten sprachliche Lesehilfen, die sie zur erfolgreichen Erschließung eines Textes benötigen. Die dafür nötige Zeit, um einen solchen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, wendet sie einerseits in ihren Unterrichtsvorbereitungen auf und andererseits während des Unterrichts, damit in ihren Klassen individuell gearbeitet werden kann. Im Gegensatz zu anderen Lehrpersonen in der Stichprobe sieht sie sich damit keinen zeit-

lichen Engpässen ausgesetzt, um die inhaltlichen Vorgaben des Schullehrplanes umzusetzen. Ihrer Meinung nach ist das Gegenteil der Fall: wird mehr Zeit fürs Lesen aufgewendet, wird der Stoff besser verstanden und auf diese Weise kann im Unterricht effizienter gearbeitet werden.

Ihre intensive Beschäftigung mit dem Thema schlägt sich auch in der Verwendung von Fachbegriffen nieder. Im zweiten Interview verwendet sie mehrfach den Begriff „Decodieren“ und „Decodierfähigkeit“ (29b3, Z. 21, 442).

Sie wünscht, dass an ihrer Schule weiterhin mit JuDiT[®] gearbeitet wird und weitere Schulungen im Bereich der Leseförderung stattfinden.

4.1.4 Einzelfallanalyse Lehrer 09a

Lehrer 09a ist 60 Jahre alt und unterrichtet seit 18 Jahren an der Berufsfachschule 1 allgemeinbildenden Unterricht. Zuvor war er an einer privaten Berufsfachschule beschäftigt, dort teilweise als Abteilungsleiter. Er hat Wirtschaftswissenschaften studiert und in Zürich die Ausbildung zum ABU-Lehrer absolviert. An der Berufsfachschule 1 war er acht Jahre lang Leiter der Fachgruppe Allgemeinbildung²⁶. Anschließend war er vier Jahre für den schulhausinternen Wettbewerb der Vertiefungsarbeit²⁷ zuständig. Aktuell bearbeitet er neben seinem Unterrichtspensum das Absenzenwesen an der Berufsfachschule 1, das beispielsweise darin besteht, Urlaubsgesuche von Lernenden zu bewilligen oder abzulehnen.

4.1.4.1 Lesebegriff im Unterricht

Für Lehrer 09a ist das Lesen „der zentralste Punkt“ im Unterricht (09a1, Z. 12). Der Begriff „zentral“ betont er mehrfach und mit Nachdruck. Ohne Lesen gehe gar nichts und wer Texte nicht verstehe, sei „verloren“ (09a1, Z. 17).

„Das Leseverstehen absolut zentral, also ohne Leseverstehen geht gar nichts. Aufgabe können nicht ... schriftliche Aufgaben können nicht gelöst werden, ja das ist absolut zentral. Texte werden nicht verstanden, ja das ist absolut zentral. Texte werden nicht verstanden, genau. Das ist absolut zentral.“ (09a1, Z. 7-10)

²⁶ Die Fachgruppen gewährleisten zusammen mit der Abteilungsleitung die fachlich richtige und abgestimmte Vermittlung des Schulstoffs in einem einzelnen Fachgebiet. Alle Lehrpersonen, die ein bestimmtes Fach unterrichten, gehören automatisch der entsprechenden Fachgruppe an.

²⁷ Die Vertiefungsarbeit (VA) ist eine Abschlussarbeit des allgemeinbildenden Unterrichts. Sie besteht aus einem schriftlichen Produkt und einer mündlichen Prüfung und zählt neben der Erfahrungsnote (Durchschnitt der Zeugnisnoten im ABU) und der schriftlichen Schlussprüfung zu einem Drittel für die Note ABU im Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis.

Unter „Leseverstehen“ versteht er das Erfassen eines Textes, nicht das flüssige Vorlesen eines Textes. Seine Lernenden müssten im Unterricht daher auch nicht laut vorlesen, weil sie sich dann weniger auf den Inhalt eines Textes konzentrieren könnten (09a1, Z. 58-62).

Wer gut lesen könne, verstehe einen Text innert „nützlicher Frist“. Texte verstehen heiße, dass „eine inhaltliche Aufschlüsselung“ stattfinde. Bei Texten zu allgemeinen Themen, die „nahe am Erfahrungshorizont“ der Lernenden lägen, gelinge das einfacher, als bei Texten, die Themen betreffen, mit denen sich Lernende noch nie beschäftigt haben (09a1, Z. 22-26). Lehrer 09a spricht die globale Kohärenz und die Leseflüssigkeit auf der Prozessebene und das Wissen (Weltwissen) auf der Subjektebene an. Schwache Leser/innen unter seinen Lernenden hätten viele Lesevermeidungsstrategien. Sie beschäftigten sich mit anderen Dingen, um nicht lesen zu müssen (09a1, Z. 35-37). Sie würden beispielsweise erst nach 20 Minuten fragen, wenn sie nicht wüssten, welcher Text oder Textauszug zu lesen sei, obwohl man diese Frage schon nach zwei Minuten stellen könne (09a1, Z. 48-50). Lesestarke Lernende hätten zu Beginn des Lesens ein Interesse, mit dem Text „etwas aufzunehmen“ (09a1, Z. 38, 39) und gingen die Leseaufgabe viel konzentrierter an (09a1, Z. 43).

Lehrer 09a geht davon aus, dass nach neun bzw. elf Schuljahren (die Kindergartenstufe eingerechnet) das „Leseverständnis da ist“ und betrachtet es als „eine Grundvoraussetzung“ für den Unterricht in der Berufsfachschule. Er habe vor Jahren eine Weiterbildung zur Didaktisierung von Texten besucht, setze diese aber in seinem Unterricht nicht um, da es „viel zu aufwändig“ sei. Wenn er merke, dass Lernende „Verständnisschwierigkeiten“ mit einem Text hätten, versuche er im Gespräch die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Text zu erfahren. Da die Zeit im Unterricht beschränkt sei, habe er „nicht die Möglichkeit, da vertieft zu arbeiten“ (09a1, Z. 78-85).

„[...] sondern ich versuche wirklich sie [die Lernenden] anzuhalten sich mit Sprache zu beschäftigen. Und das muss nicht nur Lesen sein, sondern einfach Sprache an sich. Kann auch Fernsehen sein, kann Radio sein, dass sie sich mehr mit Sprache auseinandersetzen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Leute oder eben Lernende, die Schwierigkeiten haben, die haben wirklich ein gestörtes Verhältnis und scheuen sich, und fühlen sich auch exponiert.“ (09a1, Z. 86-91)

Er arbeite eher an der Motivation der Lernenden, denn er denke, dass „für Leute, die Schwierigkeiten mit Sprache haben [...] das im emotionalen Bereich“ zu verorten sei (09a1, Z. 97, 98). Er versuche daher vor dem Lesen eines Textes einen emotionalen Bezug zum Thema herzustellen. Dies gelinge ihm, wenn er bei der Auswahl der Texte darauf achte, dass er im Unterricht „leichte und originelle Texte aus ihrem Erfahrungshorizont“ einsetze. Es sollten spannende und nicht zu schwierige Texte sein. Aus Erfahrung wisse er mittlerweile den Schwierigkeitsgrad eines Textes einzuschätzen (09a1, Z. 104, 115,

116). Wenn die Lernenden nach der Lektüre einen Schreibauftrag erhielten, dann zielten seine Schreibaufträge auf das „Verstehen“ des Textes und auf den „Ausdruck“ des Geschriebenen. Rechtschreibung und Grammatik seien „nice-to-have“, aber das komme erst „nachher“ (09a1, Z. 109. 110)²⁸. Wenn er einen Text als zu schwierig einstufte, dann schreibe er die Texte um. Oftmals seien Texte aus der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ)²⁹ zu anspruchsvoll für seine Klassen, dann kürze er den Text und formuliere ihn um. Diese Texte setze er dann im Laufe der Jahre in verschiedenen Klassen ein (09a1, Z. 127, 130). Das Lehrmittel, das im ABU eingesetzt werde, sei aus diesen Gründen nur „beschränkt geeignet“ (09a1, Z. 263). Er gebe seinen Lernenden keine Strategien und Hilfen an die Hand - „ich gebe nichts mehr wirklich vor“ (09a1, Z. 78) - um einen Text zu knacken; er passt den Text an das Niveau seiner Lernenden an. Auf die Frage hin, ob es auch nach dem Redigieren eines Textes Lernende gibt, die den Kerngehalt des Textes nicht verstehen würden, meint er nach langem Nachdenken, dass sich die Lernenden Strategien aneignen müssten. Es sei ihm bewusst, dass er das „systematisch“ mit den „betreffenden Lernenden machen“ müsste, aber das mache er nicht (09a1, Z. 148-150). Die Vorgehensweise erstaunt, denn an der schriftlichen Lehrabschlussprüfung wird davon ausgegangen, dass Lernende Lesestrategien, die sie während der drei Jahre ABU gelernt haben, einsetzen können. In Aufträgen, die das Textverstehen überprüfen, müssen Lernende beispielsweise einen Text mit passenden Zwischentiteln versehen, gewisse Begriffe nachschlagen und im Textzusammenhang erklären oder verschiedene Argumentationsstränge erkennen. Lehrer 09a meint, dass er anhand der schriftlichen Prüfungen, die der Lektüre nachfolgen, sehe, ob ein Text verstanden wurde oder nicht. Mit denjenigen Lernenden, die in der Prüfung nicht erfolgreich waren, führt er danach „Gespräche“, um gemeinsam mit der/dem Lernenden zu eruieren, wo die Schwierigkeiten lagen (09a1, Z. 157-161). In diesen Gesprächen erteilt er auch Hinweise, wie Texte künftig angegangen werden können.

„[...] im Sinne von Ratschlägen, die sie befolgen sollen, in der Freizeit, im Alltag und eben in der Schule. Weil wie gesagt, ich denke, das ist schwierig. Zu anspruchsvoll würde ich jetzt meinen, da irgendetwas Konkretes ...“. (09a1, Z. 167-169).

Ob seine Vorgehensweise langfristig etwas nütze, könne er nicht sagen, denn die Lernenden verbesserten sich auch ohne ABU sprachlich. Aber er stelle fest, dass „dass eine gewisse Freude bei den einen Lernenden eintritt“ (09a1, Z. 178, 179). Im Unterricht ist die Standardsprache Pflicht, Lehrer 09a versucht aber die Sprachfreude bei den Lernenden über die Mundart zu wecken, indem er ihre Ausdrucksfähigkeit in der Mundart fördert.

²⁸ An der schriftlichen Schlussprüfung schreiben die Lernenden einen Text; die Grammatik und Rechtschreibung machen einen Viertel der erreichbaren Punkte aus. In den übrigen Aufgaben werden bei Rechtschreibe- und Grammatikfehler kein Abzug gemacht.

²⁹ Die Neue Zürcher Zeitung (NZZ) ist eine traditionsreiche Schweizer Tageszeitung und wird im deutschsprachigen Raum zu den Leitmedien gezählt.

Unsere Mundart sei eine „kräftige und präzise Sprache“ und helfe den Lernenden die Scheu vor dem Umgang mit Sprache zu verlieren. Anschließend kehre er wieder zur Standardsprache zurück (09a1, Z. 193, 200, 201).

Dass Lehrer 09a vor allem auf der Subjektebene arbeitet, zeigt sich auch darin, dass es ihm ein Anliegen ist, dass seine Lernenden in den drei Jahren der Berufslehre mindestens ein literarisches Werk gelesen haben. Dafür hat er eine Auswahl geeigneter Bücher zusammengestellt (u.a. „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf und „Agnes“ von Peter Stamm) und über eine bestimmte Zeit dürften seine Lernenden im Unterricht frei lesen, entweder alle zum Unterrichtsbeginn oder vereinzelt, wenn sie während des Unterrichts Zeit dazu hätten (09a1, Z. 224-228).

4.1.4.2 Vorgehen bei der Lesediagnose

Das Lesediagnose-Tool JuDiT[®] wendete Lehrer 09a praktisch nicht an. Als ihm an der Schulung bewusst geworden sei, dass die Diagnose auf eine individuelle Leseförderung einzelner Lernenden hinausläuft und weil er „im daily business ausgelastet“ gewesen sei, hätte er erkannt, dass das Tool im Unterricht nur schwer einsetzbar sei, da die Lernenden „ihre Sprachkompetenz vor allem im Privaten zu erhöhen“ hätten (09a3, Z. 8, 9). Er bestätigte seine Aussagen des ersten Interviews, dass eine Lehrperson versuchen kann, die Motivation aller Lernenden zu steigern, für individuelle Maßnahmen bestehe aber während des Unterrichts keine Zeit (09a3, Z. 17-19).

In beiden Interviews war der Lesebegriff von Lehrer 09a geprägt von globaler Kohärenz auf der Prozessebene und vor allem von der Subjektebene. Entsprechend versteht er auch seine Aufgabe als ABU-Lehrer. Er wendet keine Verfahren an, um die Leseleistung zu verbessern, da er genügende Lesefähigkeiten als Voraussetzung einer angehenden Fachfrau Betreuung/eines angehenden Fachmannes Betreuung erachtet. Er zielt mehrheitlich auf eine Lese-Motivationssteigerung durch die Auswahl der Sachtexte, durch persönliche Gespräche mit Lernenden bei Verstehensschwierigkeiten und durch die Inszenierung literarischer Kultur. Dabei komme er sich manchmal selbst „in die Quere“, wenn er einen schlechten Tag habe und er deshalb zu wenig motivieren könne (09a1, Z. 330, 331).

4.1.4.3 Förderung der Lesekompetenz im Unterricht

Wie eingehend beschrieben, fördert Lehrer 09a die Lesekompetenz seiner Lernenden auf der Subjektebene. Aufgrund seiner Erfahrungen mit seiner Tochter, die „eine starke Legasthenikerin war“, setzt er neben Texten auch Filme und Filmausschnitte „zur Informationsaufnahme“ ein (09a1, Z. 268, 269).

Lehrer 09a stellt fest, dass viele Lernende keinen genügenden Wortschatz besitzen und eine Erklärung seitens der Lehrperson nicht reiche, damit Lernende ihren Wortschatz erweitern könnten. Er berichtet von einem Beispiel aus seinem Unterricht. Er habe vom „Anhang“ im Sinne von einer Ergänzung zu einem Schriftstück gesprochen und gemerkt,

dass einige Lernenden diesen Begriff nicht kennen und andere den Begriff im Kontext nicht verstanden hatten, da sie darunter einen Anhang im Sinne von Bekannten, Freundeskreis verstanden hätten (09a1, Z. 288-292). Während des Interviews entwickelte er die Idee „im Zusammenhang mit Prüfungen [...] eine Begriffsliste“ führen zu lassen. Die Begriffe auf der Liste gehörten dann entweder zur Prüfungsvorbereitung dazu und müssten wie Fremdwörter gelernt werden oder sie könnten während der Prüfung zum Nachschlagen eingesetzt werden (09a1, Z. 298-304). Auch hier ist er wieder ganz der Motivator, denn er sieht in den durch die Lernenden selbständig erstellten Begriffslisten einen Anreiz, um in den Prüfungen eine bessere Note zu erzielen, vor allem wenn sie während der Prüfung benutzt werden dürften.

Weiter besteht seine Leseförderung darin, dass er Texte, die sich thematisch nicht in der Lebenswelt der Lernenden verorten lassen, „ganz gezielt“ verkaufe. Wenn er persönlich von einem Text überzeugt sei und es ihm gelinge, seine Lernenden von der inhaltlichen Wichtigkeit zu überzeugen, dann habe er das Gefühl, seinen Job gut gemacht zu haben (09a1, Z. 349-351).

4.1.4.4 Individuelle Leseförderung

Lehrer 09a wählte zwei Lernende aus, die er mit JuDiT[®] diagnostizieren wollte. Er suchte dann das Gespräch mit den beiden Lernenden, erzählte ihnen von JuDiT[®] und teilte ihnen mit, dass er ihnen nach der Anwendung von JuDiT[®] besser sagen könne, wo ihre Leseschwierigkeiten lägen und sie anschließend privat an diesen Schwierigkeiten arbeiten müssten, um ihre Lesefähigkeiten zu verbessern. Beide Lernenden hätten kein „Einverständnis signalisiert“, weil sie nicht bereit waren, zuhause mehr Zeit fürs Lesen aufzuwenden. (09a3, Z. 63-67).

4.1.4.5 Abbildung der Lesekompetenz/der Leseförderung in den Schullehrplänen

Im Zusammenhang mit der Frage, ob der Schullehrplan auch Lesekompetenzen abbilden müsste, stellt Lehrer 09a fest, dass das Lesen „selbstverständlich“ sei und deshalb nicht explizit im Schullehrplan aufgeführt werden müsse (09a3, Z. 90). Er schätzt den Anteil Lernenden, die keinen „Bezug zum Lesen“ haben auf etwa 20 bis 30% (09a3, Z. 97. 98). Bei diesen Lernenden sei „keine Motivation zum Lesen“ da und die Lehrperson müsse diese Lernenden „irgendwie wohl auf dieser Ebene fördern“ (09a3, Z. 100). Er wisse nicht, ob es sinnvoll sei, die Leseförderung explizit in den Schullehrplan aufzunehmen. Man müsse bei diesen Schülerinnen und Schülern „genau hinschauen, weshalb sie nicht lesen.“ (09a3, Z. 101. 109). Ein weiterer Grund, warum Lehrer 09a nicht sicher ist, ob der Schullehrplan die Förderung der Lesekompetenz vorsehen sollte, ist seine Vermutung, dass der Stellenwert des Lesens, was die Informationsaufnahme betrifft, abnimmt.

„Und ich habe so eine Vision, dass wir dann vielleicht irgendwann fertig sind mit diesem lesezentrierten Lernen. Dass das wie vorbei ist. Für die einen vielleicht nicht, aber... pluralistisch, der Wert von Informationen, das Verarbeiten oder das Finden von Informationen, wird offener. Es ist nicht mehr so lesekonzentriert vielleicht.“ (09a3, Z. 165-168)

4.1.4.6 Zusammenfassung

Lehrer 09a ist der Auffassung, dass die Lesefähigkeiten auf der Prozessebene ausreichend sein sollten, wenn die Berufslernenden ihre Ausbildung zur Fachfrau/Fachmann Betreuung antreten. Bei einem Viertel bis Drittel der Lernenden verortet er die Leseschwierigkeiten auf der Subjektebene und sieht die Aufgabe der Lehrperson darin, in Einzelgesprächen mit diesen Lernenden an der Lesemotivation zu arbeiten. Die Texte im Lehrmittel und in gewissen Zeitungsartikeln erachtet er als zu anspruchsvoll und daher setzt er das Lehrmittel wenig ein und redigiert gewisse Zeitungsartikel.

Lehrer 09a3 kehrt die gängige Vorstellung, dass Lernende in der Berufsfachschule fit gemacht werden müssen, um anspruchsvolle Texte, denen sie als selbständige junge Erwachsene und mündige Bürgerinnen und Bürger begegnen, knacken zu können, ein Stück weit ins Gegenteil, indem er Texte seinem Lesepublikum anpasst und schwergewichtig Lesefreude wecken will.

4.1.5 Einzelfallanalyse Lehrerin 17a

Lehrerin 17a ist eine 48-jährige ABU-Lehrerin, die seit acht Jahren ABU an der Berufsfachschule 2 unterrichtet. Sie ist ausgebildete Primar- und Sekundarstufe I-Lehrerin und hat an der Pädagogischen Hochschule Zürich die Ausbildung zur ABU-Lehrerin absolviert. Zudem kann sie ein Zertifikat (CAS) in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorweisen. An ihrer Schule ist sie zusammen mit einem Kollegen Fachgruppenleiterin ABU. Das Thema „Lesen“ interessiert sie als ABU-Lehrerin, aber auch als Mutter von drei halbwüchsigen Söhnen, von denen einer ein Legastheniker ist.

4.1.5.1 Lesebegriff im Unterricht

Im Unterricht von Lehrerin 17a hat das Lesen „einen großen Stellenwert“ (17a1, Z. 9). Das Lesen sei für sie ein eigentliches „Arbeitsinstrument“ und werde „jederzeit“ gebraucht (17a1, Z. 7). Sie führe in ihren Klassen auch immer wieder Leseprojekte durch, wo die Lernenden ein literarisches Werk lesen.

„[...] je länger ich unterrichte, desto grösser wird der Stellenwert vom Lesen. Und desto kleiner wird der Stellenwert vom Wissen mitgeben.“
(17a1, Z. 10, 11)

Damit spricht Lehrerin 17a den Prozess von „learning to read“ zu „reading to learn“ an: Je besser die Lernenden lesen könnten, desto weniger müsse sie als Lehrerin das Wissen vermitteln, denn die Lernenden könnten sich so das Wissen selbst erarbeiten (17a1, Z. 13-15). Aus diesem Grund berücksichtige sie zu Beginn der Lehre nicht wie eigentlich im RLP ABU vorgesehen, die beiden Lernbereiche „Gesellschaft“ sowie „Sprache und Kommunikation“ im Unterricht je zu 50% (vgl. RLP ABU, S. 6), sondern setze bei der Unterrichtsplanung „mehr auf sprachliche Ziele“ (17a1, Z. 19).

Bei schwachen Leseinnen und Lesern unter ihren Lernenden beobachtet sie, dass diese häufig an einem mangelnden Wortschatz scheiterten. Es brauche auch eine gewisse Konzentrationsfähigkeit, um die Wörter „schnell decodieren“ zu können. Starke Leserinnen und Leser könnten ihr Lesen strukturieren, Abschnitte setzen und Bedeutungseinheiten bilden (17a1, Z. 39-42). In der Ausbildung zur ABU-Lehrerin habe sie gehört, dass es Lernende geben soll, die einen Text von „links oben bis rechts unten“ zwar lesen, jedoch nichts davon verstehen. Das decke sich mit ihren Beobachtungen (17a1, Z. 45, 46). Gute Lesefähigkeiten setze eine entsprechende Motivation und Bereitschaft voraus, sich auf einen Text einzulassen und beinhalte die Fähigkeit, daran zu glauben, dass ein Text gelesen und verstanden werden könne (17a1, Z. 50-52).

„Und starke Lesende... Ich habe häufig das Gefühl, die sind auch so mutig und voller Selbstvertrauen. Die rangehen und sagen ‘das interessiert mich, das will ich genau wissen’. Die aber auch keine Hemmungen haben, nachzufragen wenn sie ein Wort nicht verstehen. Neugierige Menschen.“ (17a1, Z. 66-69)

Lehrerin 17a spricht mit diesen Aussagen Teilfähigkeiten auf der Prozess- und Subjektebene an.

Als einzige Lehrperson der Stichprobe kannte sie bereits vor der Schulung die Funktionsweise und Wirkung von Lautlese-Tandems und hatte in ihren Klassen Lesetandems installiert. Im ersten Interview berichtete sie von einer Unterrichtssequenz, in der ihre Lernenden im Lesetandem eine Seite in einem literarischen Werk lasen (17a1, Z. 73-75). An ihrer Schule biete sie Schreibförderkurse an und auch dort halte sie die Lernenden an, einander ihr Geschriebenes laut vorzulesen, damit „sie sich angewöhnen die Fälle richtig anzupassen“ und „dass sie die Wörter schneller erfassen“ (17a1, Z. 77, 78). Damit setzt Lehrerin 17a „auf die positive Wirkung eines kompetenteren Lesemodells“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 47), bei dem eine gut lesende Lernende/ein gut lesender Lernender (Lesetrainer/in) einer schwächeren Leserin/einem schwächeren Leser (Lesesportler/in) vorzeigt, in welchem Tempo ein Text gelesen und auf welche Weise betont werden soll. Die Umsetzung geschieht in mehreren Routinen. Zunächst lesen beide Lernenden synchron. Damit wird der Lesefluss des Lesesportlers/der Lesesportlerin unterstützt. In einer nächsten Phase liest der Lesesportler/die Lesesportlerin allein und wird vom Lesetrainer/von

der Lesetrainerin auf Lesefehler aufmerksam gemacht. Während drei Sekunden kann der Lesefehler durch den Lesesportler/die Lesesportlerin verbessert werden. Kann keine Selbstkorrektur stattfinden, liest der Lesetrainer/die Lesetrainerin das Wort korrekt vor, bzw. nimmt eine korrekte Betonung vor (vgl. ebd., S. 48, 49).

„Was ich nicht mache ist, dass eine Lernende laut vorliest und die anderen hören zu. Weil ich denke, da sind sie mir zu wenig aktiv.“ (17a, Z. 84, 85)

Im Gegensatz zu einigen anderen Lehrpersonen, die in den ersten Interviews angaben, in ihrem Unterricht öfters reihum laut vorlesen zu lassen (beispielsweise 10b1, Z. 72-74; 14b1, Z. 26-28) wusste Lehrerin 17a, dass damit kein Übungseffekt erzielt werden kann (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 45).

Obwohl Lehrerin 17a damit über einen höheren Wissenstand als die anderen Interviewten verfügt, was die Förderung der Leseflüssigkeit und damit das Leseverstehen anbelangt, gab sie im zweiten Interview an, dass sich der Stellenwert des Lesens nach der Schulung und Arbeit mit JuDiT[®] in ihrem Unterricht „extrem verändert“ habe (17a3, Z. 9).

„Er hat sich extrem verändert, und zwar nutzte ich wirklich einfach jede Gelegenheit, die ich jetzt habe, für Leseförderung. Das heißt, ich mache keine neuen Texte mehr oder nicht zusätzlich, sondern auf die Texte, die ich habe, wende ich das wirklich einfach an. Und zwar braucht es [...] extrem viel Zeit, aber nachher kann ich mit den Texten arbeiten und das Wissen sichern. [...] an der Wandtafel [steht] der Auftrag [...] und den lese ich garantiert nicht mehr vor, sondern den lesen sie selber. Also wirklich, ich nutze bewusst jede – diese 135 Minuten lang – jede Möglichkeit, die sich bietet für Leseförderung. Und es sind extrem viele, die sich anbieten.“ (17a3, Z. 9-19)

Mit dieser Aussage bringt sie etwas Wichtiges auf den Punkt. In den JuDiT[®]-Schulungen an den beiden in die Studie mit einbezogenen Berufsfachschulen, aber auch an weiteren Schulen wurde immer wieder die Frage gestellt, wo denn die passenden Texte für die Leseförderung zur Verfügung stünden. Aus dieser und ähnlichen Fragen der Lehrpersonen geht hervor, dass Leseförderung als Unterrichtstätigkeit begriffen wird, die „separat“ und vom Inhalt des geregelten Unterrichtes abgespaltet abläuft. In den Schulungen wurde daher Wert darauf gelegt, dass in jedem wöchentlich stattfindenden Unterricht im Lehrmittel oder ein Sachtext gelesen wird (was von allen Schulungsteilnehmenden bestätigt wird) und daher automatisch Gelegenheiten besteht, anhand dieser Texte eine systematische Leseförderung zu betreiben. Genau das meint Lehrerin 17a, wenn sie sagt, dass sie „jede Gelegenheit“ nutze und keine „neuen“ oder zusätzlich[en] Texte in ihrem Unterricht verwende (17a3, Z. 10, 11). Kurz nach dieser Aussage, doppelt sie noch einmal nach:

„Genau, und das hat sich extrem - seit ich das Tool brauche extrem - verändert. Nicht immer mehr, sondern mit dem Material, das ich sowieso brauche, intensiver arbeiten.“ (17a3, Z. 23, 24)

Sie berichtet von einer weiteren Erfahrung im Zusammenhang mit dem Wochenrückblick³⁰. Den Wochenrückblick hat sie an der JuDiT[®]-Schulung kennen und schätzen gelernt. Eine Lernende, die in der kommenden Woche ihrem Wochenrückblick zu halten hatte, kam zu ihr und meinte, sie fände in der Zeitung nichts, was sie interessiere, um darüber zu berichten. Sie setzte sich dann mit der Lernenden an einen Tisch und blätterte mit ihr zusammen die Zeitung durch. Aufgrund der Überschriften und Leads der einzelnen Zeitungsartikel entwickelte sich ein Gespräch, in dem darüber gemutmaßt wurde, worum es im entsprechenden Zeitungsartikel gehen könnte. Lehrerin 17a habe etwas provokativ gefragt, ob sie das alles nicht interessiere und die Lernende stellte fest, dass sie relativ schnell sechs bis sieben Artikel nennen konnte, die sie interessierten (17a3, Z. 34-39). Ein schönes Beispiel für eine vorbereitende Anschlusskommunikation. Es wurden „textbezogene Konstruktionsprozesse ausgetauscht“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 23), die es der Lernenden möglich gemacht haben die „lebensweltliche Bedeutung“ (ebd., S. 23) der vermuteten Inhalte der Zeitungsartikel zu erfahren. Dabei spielte die soziale Bindung zwischen Schülerin und Lehrerin 17a eine wichtige Rolle, denn die Schülerin hatte sich hilfesuchend an ihre Lehrerin gewandt.

Gleichzeitig hat die Lernende gelernt, dass sie jeweils nicht den ganzen Zeitungsartikel zu lesen braucht, um entscheiden zu können, ob dieser für sie von Interesse ist. Sie hat gelernt, dass sie sich bereits aufgrund der Überschriften und des Leads sowie allfälliger Bilder oder Darstellungen ein Bild machen kann. Lehrerin 17a war ganz erstaunt, dass ihre Lernenden für den Wochenrückblick Artikel wählen, die sie selbst nicht gewagt hätte, im Unterricht einzusetzen.

„Und die Zeitungsartikel, die sie gebraucht haben, plötzlich kam ein Zeitungsartikel zusammengefasst über den Staatsanwalt Lauber³¹. Ich

³⁰ Bei Wochenrückblick sind es die Lernenden, die den Unterrichtstag eröffnen. Sie berichten von drei bis fünf Ereignissen der vergangenen Woche, die sie aus Tageszeitungen oder anderen Medien entnehmen. Die Ereignisse wählen die Lernenden selbst aus. Sie sollten einzig über Ereignisse zusammenfassen, die mit ihrem beruflichen, gesellschaftlichen oder persönlichen Alltag in Zusammenhang stehen. In einer ersten Runde werden die Ereignisse mündlich den Klassenkolleginnen und -kollegen präsentiert. Danach stellen die Zuhörenden inhaltliche Fragen zu den präsentierten Themen und zum Abschluss geben sie der Präsentierenden/dem Präsentierenden ein mündliches Feedback (vgl. Meyer, Pfiffner & Walter 2010). Der Wochenrückblick wird an den JuDiT[®]-Schulungen eingeführt und stößt auf reges Interesse bei den Teilnehmenden.

³¹ Im Rahmen seines Amtes war der ehemalige Bundesanwalt Lauber damit betraut, gegen den FIFA-Präsidenten Gianni Infantino im Zusammenhang mit der WM-Vergabe 2006 nach Deutschland zu ermitteln. Dabei kann es zu drei informellen Treffen zwischen den beiden. Das nachweislich stattgefunden dritte Treffen hatte Lauber zunächst abgestritten, später machte er Erinnerungslücken geltend. Das Bundesverwaltungsgericht stellte fest, dass Lauber die Unwahrheit gesagt habe, die Erinnerungslücken „unglaubhaft“ seien und er mehrere Amtspflichtverletzungen begangen habe. Daraufhin trat Bundesanwalt Lauber Ende Juli 2020 zurück.

hätte doch das Thema nie gebracht, nie hätte ich mich das getraut. Das war so spannend.“ (17a3, Z. 51-53)

Die Tatsache, dass die Auswahl der Zeitungsartikel bei den Lernenden liegt, wirkt (auf der Subjektebene) sehr motivationsfördernd.

Der Lesebegriff von Lehrerin 17a orientiert sich seit der Schulung am Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2020). Lehrerin 17a zeigte während des zweiten Interviews ihre schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen. In einer separaten Spalte notiert sie jeweils bei den Unterrichtssequenzen, in denen gelesen wird, auf welcher der drei Ebenen sie arbeitet. An ihr bestätigt sich die Tatsache, dass Lehrpersonen über ein didaktisches Modell von Lesekompetenz verfügen sollten, um bei Leseschwierigkeiten ihrer Lernenden entsprechende „Förderlogiken“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 11) zu bedenken.

4.1.5.2 Vorgehen bei der Lesediagnose

Wie bereits erwähnt, erkennt Lehrerin 17a schwächere Leserinnen und Leser an einem mangelnden Wortschatz (17a1, Z. 39), an fehlenden Lesestrategien (17a1, Z. 41, 42, 45, 46), an Motivationsproblemen und einer fehlenden Bereitschaft bzw. dem mangelnden Mut, sich auf einen Text einzulassen (17a1, Z. 50, 66).

In beiden Interviews – im zweiten noch mehr – fiel auf, dass Lehrerin 17a Fachbegriffe verwendete. Sie sprach beispielsweise von „basalen Lesefähigkeiten“ (17a3, Z. 73), „Anschlusskommunikation“ (17a1, Z. 93, 132, 327), „Scaffolding“ (17a3, Z. 101) und den drei Ebenen des Mehrebenenmodells (17a3, Z. 88, 89). Auch daran wird ersichtlich, dass sich Lehrerin 17a vor allem im zweiten Interview bewusst war, dass Lesekompetenz sich aus verschiedenen Teilfähigkeiten zusammensetzt und mit welchen Fördermaßnahmen sie die einzelnen Teilfähigkeiten trainieren kann.

„Also ich bin mir einfach bewusster, was ich trainiere. Zum Teil erschließe ich den Text, da arbeite ich nur auf dieser Ebene und zum Teil rede ich mit ihnen darüber [...].“ (17a3, Z. 88, 89)

4.1.5.3 Förderung der Lesekompetenz im Unterricht

Lehrerin 17a illustriert an einem Beispiel aus ihrem Unterricht, wie sie beispielsweise an das Vorwissen der Lernenden anknüpft und die Erkenntnisse des neu Gelesenen darin einbettet.

„Also heute haben [wir] Kaufverträge gemacht. Und da war mein Einstieg... Wir waren jetzt ungefähr in der Mitte des Dossiers, der aus ganz vielen Lesetexten bestand. Und da habe ich mit ihnen ein Mindmap gemacht. Also in Dreiergruppen mussten sie ein Mindmap machen. Ich habe die Äste vorgegeben, und sie mussten ihr Wissen vom letzten Mal wieder einordnen. Und das Mindmap lag auch während dem Lesen

noch auf dem Tisch, sie durften es ergänzen und dürfen es dann als Spickzettel am Test einsetzen.“ (17a1, Z. 280-286)

Lehrerin 17a erkennt, dass beim Lesen zwei Verarbeitungsrichtungen unterschieden werden: „bottom up“ und „top down“ (vgl. Müller 2005). Der textgeleitete (bottom up) Prozess ist vielen der befragten Lehrpersonen bekannt. Der wissensgeleitete (top down) Prozess hingegen wird bei den Lehrpersonen der Stichprobe wenig beachtet. Im Unterricht von Lehrerin 17a wird der wissensgeleitete Prozess beachtet, durch das Mindmap sichtbar gemacht und mit den neuen Erkenntnissen aus dem Text verknüpft. Da es sich bei dieser Klasse um eine Klasse im ersten Lehrjahr handelt, gibt sie die Äste des Mindmaps zur Strukturierung des wissensgeleiteten Leseprozesses vor. Und sie geht noch einen Schritt weiter, denn sie gibt dem Mindmap eine nachhaltige Bedeutung, indem die Lernenden es an einer Prüfung verwenden können.

Bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung achtet Lehrerin 17a darauf, dass das Gelesene in ein Lernprodukt Eingang findet und somit eine Wissenssicherung stattfindet. Auch damit hebt sie sich von den meisten Lehrpersonen der Stichprobe ab. Viele Lehrpersonen stellen erst bei einer Prüfung fest, ob das zuvor im Unterricht Gelesene verstanden wurde (vgl. beispielsweise 01a1, Z. 126; 02a1, Z. 314; 04a1, Z. 105; 05a1, Z. 61; 10b1, Z. 158; 21a1, Z. 45, 49; 27b1, Z. 138). Für leseschwache Lernende bedeutet dies, dass sie an ihrer mangelnden Lesekompetenz scheitern, obwohl in erster Linie die Fachkompetenz geprüft werden soll.

„Oder jetzt müssen sie viel lesen über die Parteien. Da müssen sie ein Video erstellen über die Parteien. Also wirklich überall das Endprodukt, im ABU wird das wieder festgehalten. Das was sie gelesen haben also“ (17a1, Z. 289-292)

Lehrerin 17a lässt die geschriebenen Texte ihrer Lernenden von den anderen Lernenden in der Klasse lesen und sie eine Rückmeldung dazu verfassen (17a1, Z. 323-325). Eine ihrer Klassen las das Jugendbuch „Crash“ von Petra Ivanov und schickte die verfassten Kommentare der Lernenden anschließend der Autorin. Diese war bereits zweimal für eine Lesung an die Berufsfachschule 2 gekommen. Damit zeigt sie ihren Lernenden auf, dass Texte nicht rein um des Schreibens Willen verfasst werden, sondern ein Kommunikationsmittel zwischen Textproduzenten und -rezipienten darstellen. Das kann sehr motivierend wirken, denn neben der üblichen Rückmeldung der Lehrperson werden so die Lernertexte von anderen Lesenden wertgeschätzt.

4.1.5.4 Individuelle Leseförderung

Auf die Frage, ob sie ihren Lernenden eine individuelle Leseförderung anbietet, antwortet Lehrerin 17a:

„Ehm... Die stärkeren Leser, die nutzen mein Scaffolding nicht und das finde ich super [...]. Aber so wirklich individualisieren, da würde ich in die Weiterbildung kommen.“ (17a3, Z. 27, 29)

Lehrerin 17a differenziert in ihrem Unterricht durchaus:

„Aber für die Schwächeren, biete ich es [das Scaffolding] an. Insofern und jetzt habe ich zum Beispiel „Labormäuse im Supermarkt“³² einen Text mit ihnen gelesen, wie wir eben im Einkaufsladen manipuliert werden. Und da habe ich gemerkt, dass zwei, drei das nicht schaffen und ihnen habe ich angeboten, dass sie zu mir an den Tisch kommen können und wir erarbeiten den Text gemeinsam. Und der Rest der Klasse hat das selber gemacht. (17a3, Z. 105-110)

Aufgrund der Diagnose-Auswertung mit JuDiT[®] ergreift Lehrerin 17a also (noch) keine konkreten und auf die jeweiligen Lernenden zugeschnittenen Fördermaßnahmen.

Die Zusatzmaterialien stuft sie als sehr nützlich ein. „Ja, die sind fantastisch!“, so Lehrerin 17a (17a3, Z. 324) – aber sie dienen ihr nicht zur Vorbereitung einer individuellen Leseförderung, sondern lediglich - aber immerhin - zur Unterrichtsvorbereitung generell.

4.1.5.5 Abbildung der Lesekompetenz/der Leseförderung in den Schullehrplänen

Lehrerin 17a äußert die Befürchtung, dass bei einem Schullehrplan, der die Förderung der Lesekompetenz enthalte, die Verknüpfung mit dem Lernbereich *Gesellschaft* verloren gehe (17a3, Z. 298-301).

„Aber ich denke, man muss das Bewusstsein schulen, dass wir nicht davon ausgehen können, dass sie das einfach lesen können.“ (17a3, Z. 304, 305)

Aus diesem Grund würde sie eher eine Handreichung für die Lehrpersonen erstellen, die aufzeigt, wie auf den drei Ebenen des Mehrebenenmodells des Lesens (Rosebrock & Nix 2020) gefördert werden könne (17a3, Z. 298, 299).

4.1.5.6 Zusammenfassung

Anhand der Aussagen von Lehrerin 17a lässt sich gut aufzeigen, wie eine systematische Leseförderung mithilfe von JuDiT[®] im Unterricht mit einer ganzen Klasse gelingt.

Zunächst sollten Lehrpersonen ihre Lesefördermaßnahmen einem didaktischen Modell von Lesekompetenz zugrunde legen. Bereits vor der Schulung und der Arbeit mit JuDiT[®] verfügte Lehrerin 17a über Ansätze eines Modells von Lesekompetenz. Die Bedeutung

³² Vermutlich spricht Lehrerin 17a den Zeitungsartikel „Labormäuse im Kassenband“ aus DIE ZEIT Nr. 24/2012 an.

des Begriffs „Anschlusskommunikation“ beispielsweise war ihr als einzige der Befragten geläufig. Nach der Schulung hat sie die Unterrichtssequenzen, in denen gelesen wurde, mithilfe des Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2020) vorbereitet und durchgeführt.

Nach einer ersten groben Einschätzung, welche zwei bis vier Lernenden ihrer Klassen am dringendsten individuell gefördert werden sollen, diagnostizierte Lehrerin 17a die ausgewählten Lernenden mit JuDiT[®]. Aufgrund der Beobachtungspunkte in den einzelnen Teilbereichen adaptierte sie parallel dazu ihren Leseunterricht. Wenn beispielsweise die zentralen Elemente eines Textaufbaus im Unterricht bisher nur im Zusammenhang mit dem Verfassen eines Textes thematisiert werden und nicht vor oder während des Lesens eines Textes, dann kann der entsprechende Beobachtungspunkt unter dem Teilbereich „Textsortenwissen“ nicht diagnostiziert werden. Lehrerin 17a und auch die anderen Lehrpersonen, die mit JuDiT[®] diagnostiziert haben, beginnen, ihren Unterricht anzupassen, thematisieren mit den Lernenden also beispielsweise den Aufbau eines Textes und zeigen daran den Lernenden die Funktionsweise des Textes auf³³. Lehrerin 17a hat auf diese Weise die Leseförderung in ihrem Unterricht systematisiert.

Für diejenigen Lernenden, die Lehrerin 17a diagnostiziert hat, sollte nun im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts individuelle Fördermaßnahmen entwickelt werden. Dafür sieht sich Lehrerin 17a noch zu wenig ausgebildet und begrüßt eine diesbezügliche Weiterbildung.

4.1.6 Zusammenfassung Einzelfallanalyse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Lesebegriff und die Perspektive der befragten Lehrpersonen auf die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden vielschichtig ist und sich aus impliziten und expliziten Wissensbeständen zusammensetzt.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die fünf Einzelfallanalysen. Sie gibt Auskunft über das Verständnis von Lesekompetenz, die Vorgehensweise bei der Lesediagnose, die Massnahmen zur individuellen Leseförderung sowie die Effekte von JuDiT[®].

³³ Aus den Interviews geht hervor, dass die Textsorte für das Lesen eines Textes bei den allermeisten Lehrpersonen kein Thema ist.

Tabelle 5: *Übersicht Einzelfallanalyse*

Lehrperson (LP)	Ausbildung Jahre Berufserfahrung	Verortung Lesebegriff der LP am Mehrebenenmodell	Lesediagnose	Individuelle Leseförderung	Effekte Tool
13b	diplomierter BK-LP (Nachqualifikation) 17 Jahre	thematisiert alle drei Ebenen	aufgrund schriftlicher Leistungen der Lernenden (L) aufgrund der Haltung der L aufgrund der Betonung beim Lautlesen	keine	Bewusstsein für Komplexität der Lesekompetenz möchte Erfahrungen mit Tool anderen LP weitergeben
16b	LP im Nebenberuf 7 Jahre	thematisiert Prozess- und Subjektebene	aufgrund des Wortschatzes aufgrund der Rechtschreibung aufgrund der Sequenzierung der Sätze	keine	keine Tool ist für BK nicht geeignet
29b	in Ausbildung zur LP im Nebenberuf 1 Jahr	thematisiert Prozessebene und Subjektebene	aufgrund des Satzbaus bei schriftlichen Erzeugnissen	Lesetandems Differenzierung bei Leseaufträgen fremdsprachige L bereiten sich vor dem Unterricht individuell auf Texte vor ressourcenorientierte Rückmeldungen	Erweiterung des Lesebegriffs auf der Prozessebene erkennt Stolpersteine in Texten besser analysiert Texte und kann dadurch Leseprozess besser begleiten sieht in Kooperation von ABU- und BK-LP Mehrwert für L
09a	diplomierter ABU-Lehrer 18 Jahre	thematisiert Prozessebene und v.a. Subjektebene	aufgrund der Lesegeschwindigkeit aufgrund des Leseverstehens aufgrund von Lesevermeidungsstrategien	keine	Tool nicht angewendet

17a	Primar- und Sekundarstufe 1-Lehrerin diplomiert ABU-LP, CAS DaZ ³⁴	thematisiert Prozessebene und Subjektebene Verwendung der Fachsprache	aufgrund des Wortschatzes aufgrund (fehlender) Lesestrategien aufgrund der Motivation/Bereitschaft zum Lesen	Lesetandems durch Scaffolding	nutzt jede Gelegenheit zur Leseförderung Unterrichtsvorbereitung entlang der drei Ebenen
-----	--	---	--	----------------------------------	---

4.2 Perspektive von Lehrpersonen aus den Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“

In der fallübergreifenden Darstellung werden die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit dargestellt. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den Forschungsfragen und bezieht die Nutzung und Wirkung des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT[®] mit ein.

4.2.1 Stellenwert des Lesens im Unterricht

Im allgemeinbildenden und im berufskundlichen Unterricht des Berufsfeldes „Gesundheit und Soziales“ wird gelesen. An beiden in der Untersuchung einbezogenen Berufsfachschulen kommt in beiden Fachrichtigen ein Lehrmittel zum Einsatz. Daneben setzen die Lehrpersonen weitere Texte aus Zeitungen (ABU) und Fachzeitschriften (BK) ein. Im ABU werden selten auch literarische Texte gelesen. In den unterschiedlichen Unterrichtsphasen werden Lernende in allen Fächern immer auch mit schriftlichen Aufträgen konfrontiert, mit denen berufliche, gesellschaftliche und persönliche Handlungskompetenzen gefördert werden sollen. Aber auch Aufträge werden erst dann lernwirksam, wenn sie verstanden werden.

Für die meisten der befragten Lehrpersonen ist der Stellenwert des Lesens im Unterricht hoch. ABU- und BK-Lehrpersonen halten sich dabei die Waage. 14 von insgesamt 28 Lehrpersonen äußern sich dahingehend, dass mit Lesen neues Wissen generiert werden kann, da „Lernende Informationen aus dem [Lehr-]Buch herausnehmen müssen“ (22b1, Z. 5). Ihr Unterricht ist „bewusst textlastig“ (01a1, Z. 5), es wird in jeder Stunde etwas gelesen (03a1, Z. 5), das Lesen nimmt ganz allgemein „viel Raum ein“ (07b1, Z. 14). Was Lernende lernen sollen, müssen sie sich „zuerst einmal“ lesend (14b1, Z. 5) selbst erarbeiten (22b1, Z. 5), anschließend zum Gelesenen Fragen beantworten und eine Zusammenfassung verfassen (26b1, Z. 5). Es wird daher sehr viel „mit und an Texten“ gearbeitet (33a1, Z. 5), denn „ohne Leseverstehen geht gar nichts“ (09a1, Z. 5). Je eine ABU- (18a1) und eine BK-Lehrperson (30b1) messen dem Lesen einen mittleren Stellenwert bei. Schulische Inhalte werden unterschiedlich vermittelt und das Lesen „hilft,

³⁴ Certificate of Advanced Studies in Deutsch als Zweitsprache.

die beruflichen Inhalte aus den Unterlagen zu verstehen“ (30b1, Z. 5). Für zwei Lehrpersonen hat das Lesen keinen großen Stellenwert im Unterricht. Eine BK-Lehrperson stellt fest, „dass wenn die Lernenden etwas lesen, zu viele von ihnen nicht in der Lage sind, den richtigen Input rauszunehmen“. Aus diesem Grund habe sie das Lesen reduziert und vermittele die Textinhalte aus dem Lehrbuch oder aus Fachtexten auf eine andere Weise. Gelesen werde höchstens noch zur Vertiefung (19b1, Z. 5, 7, 9). Die andere Lehrperson, eine ABU-Lehrerin, setzt eine genügende Lesefähigkeit voraus, daher ist das Lesen als solches „kein Thema“ (02a1, Z. 5). Obwohl sie es „erschreckend“ findet, „wie viele es nicht können“, ist sie der Meinung, dass im Unterricht „einfach keine Zeit“ bestehe, auf das Lesen zu fokussieren (02a1, Z. 167).

Auf die Frage nach dem Stellenwert des Lesens im Unterricht haben drei ABU-Lehrpersonen unter dem Begriff „Lesen“ das literarische Lesen verstanden. So bezeichnet eine ABU-Lehrperson den Stellenwert des Lesens in ihrem Unterricht als „relativ klein“, da sie nur im ersten Lehrjahr mit den Klassen ein Buch liest. Später relativiert sie diese Aussage und stellte fest, dass „sehr viel“ und „in jeder Situation“ mit Texten gearbeitet werde (20a1, Z. 5-7). Eine weitere ABU-Lehrperson stellt fest, dass in ihrem Unterricht „mehr Sachtexte“ und weniger Literatur gelesen wird (18a1, Z. 5). Und auch die dritte ABU-Lehrperson erwähnt auf die Frage nach dem Stellenwert des Lesens in ihrem Unterricht zunächst die Literaturprojekte, die sie in der Klasse durchführt.

Einige Lehrpersonen pflegen in ihrem Unterricht das Reihum-Lesen. Sie tun dies, „obwohl mir mal jemand an der PH [Pädagogische Hochschule] gesagt hat, ich soll das nicht tun“ (33a3, Z. 15) und als Übung, um „langsam, laut und deutlich zu lesen“ (16b3, Z. 23) und um etwas „Abwechslung“ in ihren Unterricht zu bringen (12a1, Z. 41).

Ein Teil der Befragten betrachten das Lesen als unabdingbar, um in der Erwachsenenwelt zu bestehen. Komplexere Texte müssen verstanden werden, „um das Leben zu bewältigen“ (03a1, Z. 12). Eine ABU-Lehrperson führt dafür als Beispiel die Arbeitslosigkeit auf: Wer arbeitslos wird, muss lesen können, um „die Bedingungen zu erfüllen, damit man nachher Arbeitslosengeld kriegt“ (03a1, Z. 71). Lesen ist für eine andere ABU-Lehrperson wichtig, weil man sich damit in der Erwachsenenwelt „Respekt verschafft“. Wer liest, könne sich eine Meinung bilden, die „richtige Terminologie brauchen“ und mitdiskutieren (04a1, Z. 126). Eine BK-Lehrperson stellt fest, dass Lesen die Kommunikationsfähigkeit erhöht und Kommunikation „ein Mittel“ ist, um „Beziehungen herzustellen“ - eine Eigenschaft, die vor allem für Berufslernende des Berufsfeldes „Gesundheit und Soziales“ wichtig sei (11b1, Z. 117). Für einen ABU-Lehrer gehört es zum Leben eines Erwachsenen dazu, dass man sich „über Geschehnisse in der Welt informiert“ und sich damit, was „Eigenschaften, Kompetenzen und Fähigkeiten“ betrifft, weiterentwickelt, weil Lesen bildet (33a1, Z. 49-53.). „Das Entscheidende“ am Lesen ist für eine weitere ABU-Lehrperson, dass man sich selbständig informieren und beispielsweise „nachlesen“

könne, wie eine Steuererklärung „auszufüllen“ ist (01a1, Z. 157). Lesen ist ein „Kultur-gut“, um die „Welt [zu] erschließen“ (06b1, Z. 163).

Viele der befragten Lehrpersonen messen dem Lesen eine so hohe Bedeutung bei, weil ohne Lesen nicht gelernt werden kann; zwischen „Lesen und Lernen“ besteht ein „Zusammenhang“ (11b1, Z. 117). Da in der Schule nicht wie in der Praxis gearbeitet werden kann, „muss der Stoff lesend erarbeitet werden (07b1, Z. 10). Und umgekehrt können Praxissituationen, wie beispielsweise der Umgang mit Kindern in bestimmten Situationen nur dann professionell gestaltet werden, wenn sie mit der entsprechenden Theorie verknüpft wird, die man lesend erworben hat (07b1, Z. 12). Für diese BK-Lehrerin „ist die ganze Schule, [...] das Lernen hinderlich“, wenn „die Lesekompetenz eher gering ist“ (07b, Z. 311). Eine BK-Lehrerin vergleicht das mit Muskeltraining: „Muskeln wachsen nicht einfach so“, dafür „muss man was tun“ und mit dem Lesen verhält es sich genau so, Lesen ist „Muskeltraining fürs Gehirn“ (11b1, Z. 125) und „Lernen [ist] gleich Lesen“ (11b1, Z. 141). Für eine ABU-Lehrperson ist Lesen „die wichtigste Kompetenz überhaupt“, da das Lesen „die primäre Aneignungsweise von Wissen“ darstellt. Gut lesen zu können ist wichtig, um „effizient [...] Informationen aufzunehmen (01a1, Z. 7), um einen „Wissenszuwachs zu generieren“ (02a1, Z. 18). Während des Interviews bemerkte eine andere ABU-Lehrperson, dass „beides zusammenhängt“, dass Sprache ohne Denken nicht funktioniert (12a1, Z. 29). Für eine ABU-Lehrerin ist das Lesen deshalb so wichtig, weil sie als Lehrerin den Lernenden das Wissen weniger vermitteln möchte, sondern die Lernenden „das Wissen [lesend] selbst erarbeiten“ sollen (17a1, Z. 7). Es geht also um den „Stofftransfer in die Köpfe“ (30b1, Z. 5).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für 30 der befragten Lehrpersonen das Lesen im Unterricht einen hohen (28 Lehrpersonen) bzw. einen mittleren (2 Lehrpersonen) Stellenwert hat. Auch die beiden Lehrpersonen, die dem Lesen in ihrem Unterricht einen geringen Stellenwert beimessen, sind der Meinung, dass Lesefähigkeiten grundsätzlich wichtig sind. Das Lesen hat bei ihnen aus Zeitgründen (02a1, Z. 167) bzw. weil viele Lernende dazu „nicht in der Lage sind“ (19b1, Z. 7) eine untergeordnete Bedeutung. Eine Lehr hat dazu keine Angaben gemacht.

4.2.2 Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Stellenwert des Lesens

Für 22 der befragten 33 Lehrpersonen hat sich der Stellenwert des Lesens nach eigenen Angaben in ihrem Unterricht verändert. Sie versuchen, „das Lesen bewusster zu gestalten“ (02a3, Z. 5). Die Beschäftigung mit dem Tool und den Hintergrundtexten hat eine Sensibilisierung auf dem Gebiet des Lesens, der Leseaufträge und auf mögliche Ursachen von Leseschwierigkeiten ihrer Lernenden geführt (05a3, Z. 7, 11b3, Z. 5, 13b3, Z. 5, 15b3, Z. 5, 22b3, Z. 5, 23a3, Z. 11, 24a3, Z. 7, 30b3, Z. 5). „Der Fokus hat sich verscho-

ben“ (06c3, Z. 5), weil die befragten Lehrpersonen ihr lesedidaktisches Bewusstsein entwickelt, beziehungsweise aktiviert haben. Das Lesen hat „einen anderen Stellenwert“ im Unterricht erhalten (06b3, Z. 31) und die Lehrpersonen haben in der Klasse (08a3, Z. 7) bzw. mit den Lernenden, die sie diagnostiziert haben, über das Lesen gesprochen (03a3, Z. 81, 06b3, Z. 133, 08a3, Z. 161, 11b3, Z. 219, 29b3, Z. 181, 32b3, Z. 237). Eine BK-Lehrerin hat das „Gefühl“, sie „schwebe im Lesen“ und meint damit, dass sie bewusster mit dem Lehrmittel umgehe, das Lesen mehr strukturiere und sich überlege, welche Textpassagen im Lesetandem und welche allein gelesen werden sollen (07b3, Z. 5-7). Eine weitere BK-Lehrperson versucht, die Unterrichtssequenzen, in denen sie mündlich zu einem bestimmten Thema informiert „mit Lesen [zu] verbinden“ (10b3, Z. 5). Eine BK-Lehrerin berichtet davon, dass sie jetzt selbst viel besser wisse, warum sie einen Text im Unterricht einsetze und was die Lernenden damit tun sollen. Die Rückmeldung einer Lernenden, die sie diagnostiziert hat, bestätigt ihre Einschätzung. Die Lernende hat ihre rückgemeldet, dass sie genau wisse, was sie tun müsse (11b3, Z. 15-17). Eine ABU-Lehrerin nutzt dank der Arbeit mit JuDiT® „einfach jede Gelegenheit“ zur Leseförderung. Bisher habe sie beispielsweise die Aufträge an der Wandtafel immer selbst vorgelesen. Das würde sie heute bestimmt nicht mehr tun, denn bereits anhand des Auftrages könne Leseförderung betrieben werden (17a3, Z. 5).

4.2.3 Konzepte von Lesekompetenz

Wenn eine systematische Lesekompetenz betrieben werden soll, dass müssen Lehrpersonen die Leseleistungen ihrer Lernenden in einen theoretischen Begriff von Lesekompetenz einbetten können. Erst dann sind sie in der Lage, die Leseleistungen ihrer Lernenden zu beobachten und zu fördern. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, aus der Vielfalt von Leseförderverfahren, das für die Situation passende anzuwenden und auszuwerten (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 13). Ausgehend von der Fragestellung nach der Perspektive von Berufsfachschullehrpersonen auf die Lesefähigkeiten ihrer Berufslernenden ist somit die übergeordnete Frage, welche Konzepte von Lesekompetenz Lehrpersonen haben.

4.2.3.1 Prozessebene

Für die befragten Lehrpersonen stellen die kognitiven Anforderungen des Leseaktes *der* zentrale Themenbereich dar. Eine grundsätzliche Übereinstimmung lässt sich dahingehend feststellen, dass für alle Befragten das Lesen „ein kognitiver konstruktiver Vorgang“ (ebd., S. 17) ist.

Innerhalb der Prozessebene lassen sich fünf Dimensionen isolieren: die Wort- und Satzidentifikation als hierarchietiefste Dimension, die lokale Kohärenz, die globale Kohärenz, die Erkennung von Superstrukturen und die Identifikation von Darstellungsstrategien als hierarchiehöchste Dimension innerhalb der Prozessebene. Nachfolgend werden die Interviewdaten nicht nach der Hierarchie innerhalb der Prozessebene dargestellt, sondern nach

der Häufigkeit ihrer Erwähnung in den Interviews. Am meisten Aussagen der Interviewten lassen sich der „globalen Kohärenz“ zuordnen.

4.2.3.1.1 Globale Kohärenz

Für die Interviewten ist es unabdingbar, dass Lernende eine Vorstellung vom gesamten Textinhalt bilden können. Gute Leserinnen und Leser unter ihren Lernenden können „die wichtigen Informationen aus einem Text nehmen und [wissen] nachher, worum es hier geht“. Wichtig ist, „Zusammenhänge zu erkennen“ und „den Blick fürs Ganze“ zu haben (02a1, Z. 11,13, 15). Dann kann man auch „einfach mal ausblenden“, wenn man etwas nicht auf Anhieb versteht „und schauen, worum es hier geht“ (03a1, Z. 28). Damit man „die wichtigsten Konzepte und wichtigsten Ideen schnell erfassen“ kann, muss man „überfliegen können“ (04a1, Z. 7). Die beiden Lehrpersonen sprechen das überfliegende Lesen an, bei dem Wörter, Wortgruppen oder Sätze übersprungen werden. Diese Lesestrategie wird im Zusammenhang mit der Bildung von globaler Kohärenz von einigen Lehrpersonen angesprochen. Sie sprechen davon, dass gute Lesende nicht „an einzelnen Wörtern [hängen]“ (02a1, Z. 11) und realisieren, dass „man nicht jedes Wort verstehen muss“ (04a1, Z. 49), um die „Hauptaussage“ (05a1, Z. 16) eines Textes zu erfassen. Eine ABU-Lehrerin wünscht sich für ihre Lernenden, dass „sie ein bisschen lockerer werden“ und feststellen, dass es „nicht schlimm“ ist, nicht jedes Wort zu verstehen (05a1, Z. 16).

Die befragten Lehrpersonen gehen unterschiedlich vor, um sicherzustellen, dass der Kerngehalt eines Textes von ihrer Klasse verstanden wird. Sie „stellen konkrete Fragen“ zum Text (02a1, Z. 21), fangen „beim Kleinen“ an, was von einem Text verstanden wurde und erteilen „konkrete Aufträge“, die darauf abzielen, relevante „Textstellen“ zu markieren, um daraus ein Gerüst zu haben [...] für inhaltliche Zusammenhänge (03a1, Z. 24, 42). Eine BK-Lehrerin lässt Lernende oft nach Textstellen suchen, die sie mit Praxissituationen im Lehrbetrieb verbinden können (06b1, Z. 35). Viele Lehrpersonen antizipieren für Lernende schwierige Schlüsselbegriffe und erstellen damit ein Glossar, das sie abgeben oder vor dem Lesen von den Lernenden erstellen lassen (01a1, Z. 25, 02a1, Z. 21, 03a1, Z. 59, 04a1, z. 65, 05a1, Z. 40, 10b1, Z. 75, 12a1, Z. 51, 14b1, Z. 39, 19b1, Z. 73, 25b1, Z. 217).

Drei ABU-Lehrpersonen vereinfachen Sach- und Zeitungstexte, die sie als zu schwierig für ihre Lernenden erachten. „Ich muss sagen, sehr oft vereinfache ich Texte auch [...] ich weiss nicht, ob man das [...] machen sollte, aber ja [...], dass ich die einfach vereinfache oder kürze oder was weiss ich“ (01a1, Z. 25). Auch eine andere ABU-Lehrerin verfährt so, indem sie Texte kürzt, Wörter ersetzt und Satzstellungen vereinfacht (03a1, Z. 115). Ein weiterer ABU-Lehrer setzt in seinem Unterricht häufig Artikel aus der Neuen Zürcher Zeitung ein. Weil er sie als zu anspruchsvoll erachtet, „redigiert“ er sie (09a1, Z. 54).

Die allermeisten Aussagen der befragten Lehrpersonen zu ihrem Verständnis von Lesekompetenz lassen sich innerhalb der Prozessebene der „globalen Kohärenz“ zuordnen. Damit orientieren sich die Lehrpersonen an den konkretisierten Bildungszielen in den beiden Schullehrplänen ABU.

4.2.3.1.2 Superstrukturen

Komplexe Texte, wie sie in der Regel in Berufsfachschulen eingesetzt werden, verlangen von den Lesenden die Herstellung des Zusammenhanges. Das wird aus den Ausführungen zur Erzeugung der globalen Kohärenz klar. Einen Zusammenhang herstellen kann besser, wer über ein differenziertes Textsortenwissen verfügt. Die formale Gestaltung eines Textes wird Superstruktur genannt (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 19).

Interessanterweise identifizieren die wenigsten der befragten Lehrpersonen mit ihren Lernenden während des Leseprozesses die Superstrukturen eines Textes. Die Frage der Textform stellt sich ihnen bei Schreibaufträgen und wurde in diesem Zusammenhang häufig thematisiert „ja, wenn es darum geht, [...] nachher selbst zu produzieren“ (02a1, Z. 71), aber praktisch nicht bei Leseaufträgen: weil das entsprechende Niveau der Lernenden höher eingeschätzt wurde (07b3, Z. 42, 43), weil Textsorten generell kein Thema im Unterricht sind (11b1, Z. 105) oder weil Textsortenwissen losgelöst von Lese- und Schreibaufträgen aufgebaut wird (18a3, Z. 155). Das gilt für ABU- und BK-Lehrpersonen gleichermaßen. Teilweise schien es den Lehrpersonen während des Interviews bewusst zu werden, dass Lernende mit entsprechenden Aufträgen dazu angehalten werden könnten, zu überlegen, wie der Text organisiert ist (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 19): „Weniger ehrlich gesagt. Ja logisch, ehm...“ (33a33, Z. 33), „eigentlich wenig, wenn ich das so überlege...“ (03a1, Z. 50).

4.2.3.1.3 Wort- und Satzidentifikation

Leserinnen und Leser müssten zunächst Buchstaben, Wörter und Sätze identifizieren können. Damit bewegen sie sich noch ganz auf der sprachlichen Oberfläche (vgl. Rosebrock 2012a, S. 4). Trotzdem ist dieser Leseprozess auch auf der Stufe der Berufsfachschule nicht zu unterschätzen. Nur wer Wörter semantisch zur Verfügung hat und Kontexte, in die entsprechende Wörter hineingehören, bekannt sind, kann präzisere Erwartungen an den Text entwickeln, die sogenannten „Top-down“-Leistungen (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 17).

Praktisch alle Lehrpersonen arbeiten mit Glossaren und Wortlisten, an denen sich Lernende vor oder während des Lesens orientieren können. Fremdsprachige Lernende können im Unterricht ein analoges oder digitales Wörterbuch verwenden. Ein eigentlicher systematischer Wortschatzaufbau findet vor allem in den berufskundlichen Fächern statt, da in diesen Fächern ganz klar eine Berufssprache aufgebaut werden soll und diese auch

in den Prüfungen und im Qualifikationsverfahren verlangt wird. Im ABU ist kein systematischer Wortschatzaufbau erkennbar. Viele Lehrpersonen sind immer wieder überrascht, wie viele Wörter, die sie als geläufig einschätzen und dem Alltagswortschatz zuordnen, ihre Lernenden nicht kennen. Eine ABU-Lehrerin macht dazu ein exemplarisches Beispiel. Sie ging davon aus, dass ihre Lernenden den Begriff „Schwelle“ kennen und ihnen auch die mehrfache Bedeutung des Begriffes (*Türschwelle*, *Reizschwelle* etc.) bekannt ist. Als nun im Unterricht der Begriff „Schwellenland“ nicht verstanden wurde (beim Vorlesen ist eine Lernende über diesen Begriff „gestolpert“), versuchte sie, den Begriff ausgehend von dem, ihrer Meinung nach bekannten Begriff „Türschwelle“ herzuleiten und musste feststellen, dass auch dieser Begriff den Lernenden nicht bekannt war (03a3. Z. 159-163).

Die Wort- und Satzidentifikation ist im Zusammenhang mit der Leseflüssigkeit bedeutsam. Eine automatisierte Dekodierfähigkeit ist ein wichtiger Bestandteil einer guten Leseflüssigkeit (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 37). Wie sich eine mangelnde Automatisierung auswirkt, zeigt sich, wenn geübte Leserinnen und Leser einen Text in Spiegelschrift von links nach rechts lesen müssen.

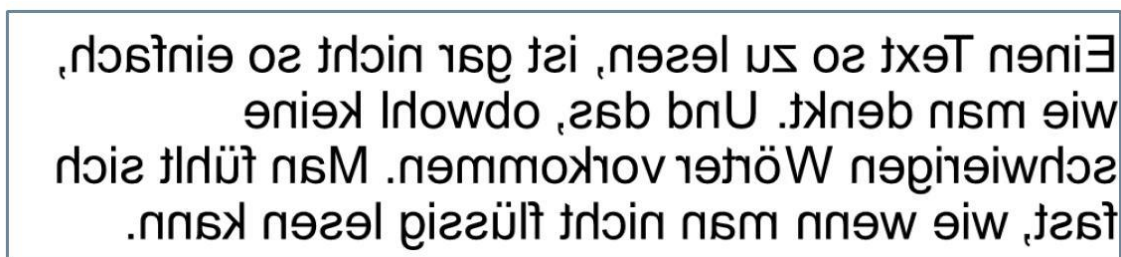


Abbildung 32: Spiegeltext (Rosebrock & Nix 2020, S. 37).

Sie stellen fest, dass das üblicherweise automatische Dekodieren nicht mehr funktioniert und das Geschriebene mühsam entziffert werden muss. So geht es leseunflüssigen Lernenden, die sich mühsam und teilweise Wort für Wort durch einen Text arbeiten. Aber nur wenn die Dekodierfähigkeit automatisiert ist, das heißt, wenn in angemessener Geschwindigkeit und mühelos gelesen werden kann, stehen kognitive Kapazitäten für das Textverstehen zu Verfügung. Ist das nicht der Fall, dann wird fast die ganze kognitive Aufmerksamkeit für das Entziffern der Wörter und Sätze gebraucht, auf den Textinhalt kann nicht mehr geachtet werden (vgl. ebd., S. 37). In den Interviews stellten einige Lehrpersonen genau das fest: ihre Lernenden lesen zwar, aber danach wissen sie nicht, was sie gelesen haben (01a1, Z. 17, 02a1, Z. 9, 03a1, Z. 10, 07b1, Z. 26, 09a1, Z. 13, 10b1, Z. 8, 11b1, Z. 11, 17a1, Z. 27, 32b1, Z. 11). Ob das an einer mangelnden Dekodierfähigkeit liegt, können die befragten Lehrpersonen allerdings nicht feststellen, denn in der Berufsschule wird die Leseflüssigkeit in der Regel nicht mehr trainiert. Es wird meistens

leise gelesen. Wenn etwas laut gelesen wird, dann werden einzelne Aufträge oder Abschnitte laut *vorgelesen*³⁵. Eine ABU-Lehrerin nimmt dabei an, dass „diejenigen die fließend lesen, auch eher verstehen, was sie lesen und diejenigen, die irgendwie Buchstabe für Buchstabe lesen [...], also da ist's schwierig dann auch zu verstehen, was im Text drinsteht“ (03a1, Z. 16).

Das leise Lesen ist dann sinnvoll, wenn ein Text als Grundlage für das Lernen gelesen wird. Dafür müssen diverse Informationen verknüpft, Schlussfolgerungen gezogen und erkannt werden, welche Informationen aus dem Text zusammenpassen und was sie zum Thema beitragen. Das gelingt aber nur, wenn Wörter und Sätze automatisiert erkannt werden, sodass das Denken während des Leseprozesses sich auf den Inhalt konzentrieren kann und nicht auf das „Dechiffrieren“ umschalten muss (vgl. Rosebrock 2012b, S. 6). Aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie für die Schweiz darf angenommen werden, dass dies einem Teil der angehenden Berufslernenden nicht gelingt. Dennoch ist das Training der Leseflüssigkeit in den Bildungsplänen der beruflichen Grundbildung nicht vorgesehen. Eine grundsätzlich gute Leseflüssigkeit als Merkmal von einer guten Lesefähigkeiten wird nur von zwei der befragten Lehrpersonen erwähnt. Für zwei BK-Lehrerinnen zeichnet sich gelingendes Lesen einerseits durch „flüssiges“ (06b1, Z. 11) und andererseits durch „einen Lesefluss“ bei dem „das Wort erfasst wird“ (10b1, Z. 38) aus.

Von etwas mehr als einem Drittel der Befragten wird hingegen eine andere Dimension der Leseflüssigkeit³⁶ thematisiert: die Lesegeschwindigkeit. Sie erkennen in ihren Klassen gute Leserinnen und Leser, wenn sie „innert einer angemessenen Zeit einen Text lesen und danach [wissen], was drinsteht“ (15b1, Z. 17), wenn sie innerhalb eines „realistischen Zeitpunkt[es]“ (30b1, Z. 15) einen Text lesen. Im Unterricht empfinden sie es als schwierig, wenn Lernende für „eine Passage [...] zehn Minuten [...], andere [...] eine halbe Stunde“ brauchen. In der Unterrichtsplanung sehen sie deshalb auch eine Zeitspanne für das Lesen eines Textes vor, der sich am Durchschnitt orientiert, im Wissen darum, dass einige schneller mit dem Lesen fertig sind und andere den Text nicht zu Ende lesen können (32b1, Z. 11).

Das genaue Lesen (29b1, Z. 9, 17a1, Z. 37, 21a1, Z. 21) und das ausdrucksstarke Lesen (06b1, Z. 11, 31a1, Z. 9) als weitere Dimensionen der Leseflüssigkeit werden vereinzelt als Merkmale guter Leserinnen und Leser thematisiert.

³⁵ Vorlesen ist grundsätzlich geübtes Lesen, auf das sich die/der Vorlesende vorbereiten konnte. Daher macht aus didaktischer Perspektive das Reihum-Lesen keinen Sinn (vgl. Rosebrock 2012b, S. 4).

³⁶ Insgesamt gehören vier Dimensionen zur Leseflüssigkeit: das automatische Dekodieren, das genaue Lesen, die Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit zum ausdrucksstarken Lesen (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 37-39).

Die Leseflüssigkeit kann durch das Lautlese-Verfahren trainiert werden. Es existieren dafür zwei Grundformen: das „Wiederholte Lautlesen“³⁷ und das „Begleitende Lautlesen“ (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 45). Beide Grundformen werden in der Ideenbox in einem der Hintergrundtexte von JuDiT[®] erklärt. Einige der befragten Lehrpersonen haben im Verlauf ihrer Arbeit mit JuDiT[®] das „Begleitende Lautlesen“ in ihren Unterricht integriert und dafür Lautlese-Tandems³⁸ bilden lassen. Sie haben positive sowie negative Erfahrungen damit gemacht. Eine ABU-Lehrerin berichtet von drei Klassen mit einem hohen Migrantenanteil, die das „Begleitende Lautlesen“ sehr positiv aufgenommen haben. Die schwächeren Leser/innen seien froh, dass jemand „mit ihnen übt (21a3, Z. 17). Bei einer BK-Lehrerin haben sich die Lautlese-Tandems zu fest installierten Lerntandems weiterentwickelt, die gemeinsam laut lesen und danach weitere Aufträge gemeinsam bearbeiten (07b3, Z. 15). Eine weitere BK-Lehrerin hat für zwei schwächere Leserinnen einer Klasse zwei Lautlese-Tandems gebildet, gute Erfahrungen damit gemacht und beobachtet, dass ein Lautlese-Tandem „sogar in der Pause [...] miteinander liest“ (32b3, Z. 57).

Eine BK-Lehrerin berichtet von „recht gut[en]“ Erfahrungen (06b3, Z. 6) und eine weitere BK-Lehrerin hat die Lernenden selbst Lesetandems bilden lassen (10b3, Z. 17). Für zwei weitere BK-Lehrerin ist das „Tandemlesen [...] etwas richtig Gutes“ (15b3, Z. 29). Sie haben den Lernenden erklärt, warum eine gute Leseflüssigkeit wichtig ist (15b3, Z. 29) und waren „erstaunt, dass sie es wirklich machen“ (28b3, Z. 14).

Fünf Lehrpersonen berichten von eher negativen Erfahrungen mit dem „Begleitenden Lautlesen“: Eine BK-Lehrerin hat festgestellt, dass diese Methoden nicht bei allen Lernenden „gleich gut angekommen“ ist (22b3, Z. 7). Eine BK-Lehrerin hat das „Begleitende Lautlesen“ „zwei-dreimal ausprobiert“, es danach aber wieder fallen lassen, weil sie „den Nutzen nicht sah“ (26b3, Z. 15). Auch eine ABU-Lehrerin ist wieder davon weggekommen, da ihre Lernenden das Tandemlesen „nicht adäquat“ fanden (02a3, Z. 53). Für einen ABU-Lehrer „ist die Geräuschkulisse zu hoch“ (33a3, Z. 19). Eine weitere ABU-Lehrerin berichtet, dass sie das „Begleitende Lautlesen“ „zu wenig und zu unsystematisch eingesetzt“ hat und darum nicht feststellen kann, ob die leseschwächeren Lernenden „tatsächlich fließender lesen können“ (03a3, Z. 43).

4.2.3.1.4 Lokale Kohärenz

Im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Satzfolgen spielen sogenannte Inferenzen eine Rolle. Wer Inferenzen herstellen kann, der ergänzt Leerstellen im Text³⁹ und bildet

³⁷ Ein mittelschwerer Text wird so lange laut vorgelesen, bis ein zuvor festgelegter Standardwert an gelesenen Wörtern pro Minute erreicht wird.

³⁸ Ein/e bessere Leser/in und ein/schwächere Leser/in bilden ein Lese-Tandem. Sie lesen im Chor einen Text synchron halblaut vor.

³⁹ Beispiel: Anna holte die Picknick-Utensilien aus dem Wagen. Das Bier war warm. Inferenzbildung: Das Bier war im Wagen.

so über die Satzgrenze hinaus Sinnzusammenhänge. Sprach- und Weltwissen spielt hierbei eine Rolle (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 18). Diese Teilfähigkeit auf der Prozessebene sprechen die Befragten nicht an. Genauso wenig wird thematisiert, dass Lernende beispielweise erkennen müssen, worauf sich ein Pronomen bezieht oder worauf in Relativsätzen Bezug genommen wird. Vereinzelt Aussagen, die die Befragten im Zusammenhang mit dem Einsatz von Lesestrategien machen, können der Überwindung von lokalen Verstehensproblemen zugeordnet werden. Eine ABU-Lehrerin erteilt Leseaufträge, die „darauf abzielen, dass [die Lernenden] wichtige Textstellen markieren, sich etwas herausstreichen und [damit] ein Gerüst haben für irgendwelche inhaltliche Zusammenhänge“ (03a1, Z. 24). Eine andere ABU-Lehrerin setzt das Bild einer Lupe ein. Damit werden die Lernenden aufgefordert, besonders diejenigen Textstellen zu lesen „wo [...] Informationen erwartet“ werden (08a1, Z. 46) und eine BK-Lehrperson spricht davon, dass es wichtig ist, den Text und damit auch das Lesen zu „portionieren“ (28b1, Z. 76). Diese geschilderten Strategien lassen sich im weitesten Sinne den wiederholenden Lesestrategien zuordnen, also wenn beispielsweise gewisse Textteile noch einmal gelesen werden oder nach dem Lesen zusammengefasst werden (vgl. Rosebrock 2012a, S. 7). Dennoch fällt gesamthaft auf, dass der Bereich der lokalen Kohärenz bzw. dessen Bedeutung für das Lesen den befragten Lehrpersonen wenig bewusst ist. Zum gleichen Ergebnis kommt Kamzela 2015 in seiner Studie (vgl. ebd., S. 59). Er hat die Perspektive von Lehrpersonen der Sekundarstufe I auf basale Lesefähigkeiten untersucht.

4.2.3.1.5 Darstellungsstrategien

Darstellungsstrategien betreffen die hierarchiehöchste Ebene innerhalb der Prozessebene. Hierbei wird ein Text aus der Metaperspektive gesehen (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 19, 20). Man wird sich beispielsweise bei einer Wahlkampfrede oder bei einem Gedicht bewusst, worum es im Text geht und warum er „so verfährt, wie er verfährt (Rosebrock 2012a, S. 6).

Mit einer Ausnahme lassen sich keine der Aussagen in den Interviews dieser Ebene innerhalb der Prozessebene zuordnen. Eine ABU-Lehrerin spricht davon, dass es ihr wichtig ist, dass ihre Lernenden „die Konzepte“ eines Textes sowie „die Haltung des Autors oder der Autorin“ erkennen (04a1, Z. 15).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die messbaren Teildimensionen auf der Ebene des konkreten Leseprozesses im Konzept der befragten Lehrpersonen eine unterschiedlich wichtige Rolle spielen. Die Bildung einer globalen Kohärenz sowie die Fähigkeit, Wörter und Sätze identifizieren zu können, ist für die Befragten besonders bedeutsam. Die lokale Kohärenz, Superstrukturen und Darstellungsstrategien spielen gesamthaft betrachtet keine oder eine untergeordnete Rolle.

4.2.3.2 Subjektebene

Die kognitiven Aktionen auf der Prozessebene erfolgen durch die lesende Person (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 16). Diese werden auf der Subjektebene beschrieben.

4.2.3.2.1 Motivation

Die Komplexität des Leseprozesses bewältigt nur, wer motiviert ist, „die komplizierten und vielschichtigen Denkkakte beim Lesen langwierig einzuüben und selbst innere Modelle des Repräsentierten auf immer höherem Niveau einzuüben“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 20). Von den Lernenden wird damit einiges an Anstrengungsbereitschaft abverlangt. Das ist den Lehrpersonen bewusst und sie machen vielfältige Erfahrungen. Einem ABU-Lehrer melden die Lernenden immer wieder zurück, dass sie seinen Unterricht „zu textlastig finden“ (01a1, Z. 5). Die gleichen Erfahrungen macht eine Kollegin, die sich häufig dem Vorwurf der Lernenden ausgesetzt sieht, „schon wieder einen Text“ lesen zu müssen (03a1, Z. 69). Viele der befragten Lehrpersonen beobachten bei schwächeren Lesenden „klare Nicht-Lesestrategien“ (02a1, Z. 29). Diese Lernenden setzen ihre Energie und Zeit dafür ein, um auf anderem Wege zu den Informationen aus einem Text zu kommen, ohne ihn lesen zu müssen (02a1, Z. 29-31, 09a1, Z. 21, 12a1, Z. 113, 13b1, Z. 19). Die Textlänge spielt dabei eine Rolle, denn vielen Lernenden „geht der Laden runter“⁴⁰, wenn sie einen Text als zu umfangreich wahrnehmen (04a1, Z. 19). Es „kann bis zu einer halben Stunde dauern“, bis diese Lernenden mit dem Lesen beginnen (09a1, Z. 27). Auch wenn Lernende in der Lage seien, einen Text zu lesen und zu verstehen, tun sie es nicht, wenn „das Interesse“ dafür fehlt (26b3, Z. 39) und sie nicht erkennen, „wozu“ sie lesen müssen (29b1, Z. 15). Hier sieht sich eine BK-Lehrerin in der Pflicht zu erklären „wozu wir was“ lesen (29b3, Z. 53).

Lernende für das Lesen generell oder für einen bestimmten Text zu motivieren, sehen die befragten Lehrpersonen als ihre Aufgabe. Sie sind überzeugt, dass sich auch Berufslernende nach elf Schuljahren noch dafür gewinnen lassen und unternehmen viel dafür.

Bei komplexen Texten erarbeitet eine ABU-Lehrerin zunächst das Textthema mit den Lernenden und lässt danach den Text dazu lesen, denn „dann ist’s einfacher“ (03a1, Z. 83). Zwei ABU-Lehrpersonen verwenden viel Zeit, um einen Text zu finden, der „eine gewisse Neugierde“ und „eine gewisse [Lese-]Lust“ auslöst (04a1, Z. 5). So könne beispielsweise „ein provokativer Titel“ die Lernenden reizen (04a1, Z. 89). Eine ABU-Lehrerin berichtet von einem NZZ-Artikel mit dem Titel „Rettet die Jugend“ zum Thema Cannabislegalisierung, der schon vor dem Lesen einiges an Diskussion auslöste und die Lernenden anschließend neugierig auf den Textinhalt waren (04a1, Z. 89). Diese Lehrerin zeigt ihren Lernenden häufig auf, „was es ihnen bringt, wenn sie den [Artikel] jetzt lesen“, dass damit beispielsweise das „Argumente-Arsenal“ erweitert werden könne (04a1, Z.

⁴⁰ Umgangssprachlicher Ausdruck: jemand verschließt sich einer Aufgabe.

89). Sie macht in ihrem Unterricht viele positive Erfahrungen und das zeige ihr, dass sie mehr solcher Texte finden müsse (04a1, Z. 93). Ein weiterer ABU-Lehrer sieht in der Motivierung der Lernenden seine primäre Aufgabe: „Diese Verkrampfung oder dieses negative Verhältnis zur Sprache, das versuche ich irgendwie abzubauen. [...] ohne diese Motivation [...] da passiert nichts“ (091a, Z. 36). Seine Lernenden wählen ein Buch aus und lesen zwischen einzelnen Unterrichtsequenzen oder in speziellen „Lesephasen“. Die Lernenden „setzen sich irgendwo hin“ und die Atmosphäre sei „total schön“, weil er beobachten könne, dass die jungen Menschen „lustvoll lesen“ (09a1, Z. 92, 94). Er distanziert sich von seiner Kollegin, was die Provokation betrifft. Provokation könne ein „Mittel“ sein, aber für ihn sei es wichtig „den Inhalt zu verkaufen“. Wenn „die Sterne richtig stehen“, würde es ihm in der Regel gelingen, seine Lernenden von der Wichtigkeit eines Textes zu überzeugen (091a, Z. 136). Ein weiterer ABU-Lehrer teilt diese Erfahrung. Die begleitete Lektüre selbst ausgewählter Bücher stelle für viele Lernenden „ein Erfolgserlebnis“ dar (12a1, Z. 5). Aus diesem Grund habe für ihn die Motivierung seiner Lernenden gegenüber der Vermittlung von Lesestrategien „an Gewicht zugenommen“ (12a1, Z. 7). Sich auf einen Text einlassen zu können, setze „eine innere Ruhe“ voraus, daher ist dieser Lehrer bemüht, „Ablenkungen“ auszuschließen (12a1, Z. 73). Für eine BK-Lehrerin ist es zentral, dass die Lernenden auf der emotionalen Ebene von einem Text angesprochen werden. Sie macht die Erfahrung, dass die Schülerinnen und Schüler dann „sofort dabei“ seien (11b1, Z. 149), denn ihre Lernenden hätten dann Fragen an den Text und würden während des Lesens „nach Antworten suchen“ (11b1, Z. 153). Eine ABU-Lehrerin „didaktisiert“ die Texte nur im ersten Lehrjahr. Danach haben ihre Lernenden so viel „Mut“, dass „sie das selber machen“, sie seien dann in der Lage einen Text selbst zu erschließen, ohne dass dieser „didaktisiert“ sei. Den schwächeren Lernenden biete sie aber auch dann noch an, einen Text mit ihr gemeinsam zu bearbeiten (17a1, Z. 37). Viele Lernenden machten davon Gebrauch und oftmals gehe es lediglich darum, eine kurze Rückmeldung zur Vorgehensweise der Texterschließung einzuholen (17a1, Z. 49). Viele Lehrpersonen berichten vom Widerstand ihrer Lernenden gegenüber Texten und literarischen Werken. Aufgrund ihrer mehrheitlich positiven Erfahrungen lassen sie sich davon aber nicht abschrecken. Eine ABU-Lehrerin erzählt davon, dass sie mit ihren Klassen zur Vorbereitung auf eine Autorenlesung „Geballte Wut“⁴¹ von Petra Ivanov gelesen habe. Die besondere Herausforderung in diesem Buch sind die vielen Rückblenden. Ihre Lernenden hätten sich „durchgebissen“ und das Buch zu Ende gelesen. Während der Autorenlesung hätten ihre Lernenden erkannt, dass sie die Lektüre dazu befähigt habe, sich über ein aktuelles gesellschaftliches Thema mit einer Autorin auszutauschen. Auch diejenigen, die das Buch nicht unbedingt weiterempfehlen würden, konnten ihre Aussagen

⁴¹ Petra Ivanov erzählt aus der Perspektive des Delinquenten Sebastian wie dieser immer mehr auf die schiefe Bahn gerät, bis er wegen versuchter Tötung vor Gericht landet.

mit stichhaltigen Argumenten begründen (17a1, Z. 89). Ein schönes Beispiel dafür, dass der Einsatz von Literatur den Lernenden Identifikationsmöglichkeiten bietet.

Für drei Lehrpersonen ist es nicht leicht, ihre Lernenden für das Lesen zu motivieren. Ein ABU-Lehrer muss „ein bisschen Druck“ machen und entscheidet sich dann, diejenigen Lernenden, bei denen er damit nicht erfolgreich ist, „bei Aufträgen [...] nicht mehr zu berücksichtigen“ und „kümmer[t] sich einfach nicht mehr um sie“ (01a1, Z. 97). Eine andere Lehrerin weist ihre Lernenden zurecht, wenn sie feststellt, dass sie das Lesen von Aufträgen umgehen, indem sie die Lehrerin oder einen Schulkameraden fragen, was sie zu tun haben. Dann sagt sie den Lernenden auch mal: „Das können sie jetzt selber lesen“ (02a1, Z. 127). Eine BK-Lehrerin motiviert ihre Lernenden „eigentlich gar nicht“, da man in der „Schule halt lesen“ muss und sie „ihnen das ja nicht abnehmen“ könne (14b1, Z. 49).

4.2.3.2.2 Wissen

Das Wissen ist eine zentrale Kategorie für das verstehende Lesen. Etliche Zusammenhänge können nicht verstanden werden, wenn das entsprechende Wissen dazu fehlt. Damit ist grundsätzlich das Weltwissen gemeint. Es zeigt sich aber auch häufig im Wortschatz, wobei das Lesen gleichzeitig die Quelle der Erweiterung des Wortschatzes darstellt (vgl. Rosebrock 2012a, S. 5). Wer die Mehrdeutigkeit des Begriffes „Rettungsschirm“ nicht kennt, der wird beim Lesen eines Textes im ABU nicht verstehen, dass damit - neben einem Fallschirm zur Rettung - auch die Tilgung einer Schuld durch Dritte (Aspekt Wirtschaft) oder Maßnahmen gemeint sind, um eine schwierige Situation zu entschärfen (Aspekt Politik).

Die befragten Lehrpersonen erwähnen das Weltwissen⁴², das sie häufig als „Vorwissen“ bezeichnen. Eine ABU-Lehrerin bezeichnet ein entsprechendes Vorwissen als „Schlüsselmoment“ um einen Text zu verstehen und erklärt, dass sie beim Einsatz von Texten darauf achtet, dass sich diese auf die Erlebniswelt ihrer Lernenden beziehen, damit das entsprechende Vorwissen vorhanden ist (04a1, Z. 100). Eine BK-Lehrerin „holt“ vor dem Lesen eines Textes „das Vorwissen [...] halt meistens auf der mündlichen Ebene ab“ oder „über [einen] Erfahrungsaustausch in Gruppen“ (13b1, Z. 97, 99). „Häufig ist das Vorwissen irgendwie emotional“ meint eine ABU-Lehrerin und erklärt, dass sie die Lernenden vor dem Lesen fragt, „was sie dazu schon wissen oder was sie erlebt haben“ (17a1, Z. 103). Diese Vorgehensweise ist auch bei weiteren Lehrpersonen beliebt (26b1, Z. 25, 30b1, Z. 97). Ein ABU-Lehrer meint lachend, dass „das [Vorwissen] natürlich immer aktiviert“ werde (18a1, Z. 117) und auch weitere ABU-Lehrer erklären, dass das Vorwissen auf unterschiedliche Arten „abgeholt“ (31a1, Z. 55) bzw. „abgerufen“ (33a1, Z. 13) wird. Eine ABU-Lehrerin führt ein „Pre-Assessment“ durch, um festzustellen, was ihre

⁴² Sachwissen, Schemawissen.

Lernenden zu einem Thema bereits wissen und was nicht und wählt danach einen passenden Text für die Klasse aus (21a1, Z. 79); sie muss im Unterricht aber auch die Feststellung machen, dass es ihr „nicht immer [gelingt] ans Vorwissen anzuknüpfen (21a1, Z. 84).

Viele der Befragten bemängeln einen mangelnden Wortschatz der Lernenden und stellen teilweise erstaunt (01a1, Z. 59) fest, dass es bereits beim „Grundwortschatz“ hapert (05a1, Z. 20, 12a1, Z. 27, 16b1, Z. 39, 17a1, Z. 19, 24a1, Z. 67, 25b1, Z. 103, 27b1, Z. 61, 28, b1, Z. 49, 30b1, Z. 78). In der Berufskunde wird über drei Jahre ein Fachwortschatz aufgebaut und die befragten Berufskundelehrpersonen stellen fest, dass sie darüber hinaus auch viele Begriffe des sprachlichen Alltags erklären müssen, ihnen dafür aber die Zeit fehlt. Im allgemeinbildenden Unterricht findet an beiden Berufsfachschulen keine systematische Wortschatzerweiterung statt. Viele Lehrpersonen erarbeiten mit den Lernenden Begriffe, die der von ihnen ausgewählte Text vorgibt. Im Nachgang an die beiden Interviews bildete sich in der Berufsfachschule 1 eine Arbeitsgruppe, die zuhause der Fachschaft ABU einen Vorschlag ausarbeitet, wie eine gezielte Wortschatzförderung im ABU aussehen könnte.

4.2.3.2.3 Beteiligung

Wenn man einem Kind beim Lesen zuschaut, wird deutlich, dass die innere Beteiligung die Lesefreude beeinflusst. Das Lesen ist in diesem Alter wunschorientiert. Wird diese innere Beteiligung auch im fortgeschrittenen Alter aufrechterhalten, dann wird das Lesen selbst dort, wo es äußere Zwecke befolgt, von der subjektive Beteiligung aufrechterhalten (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 21). In literarischen Texten sind Lesende mit ihrem Einfühlungsvermögen gefordert, wenn es beispielsweise darum geht, die Motive literarischer Figuren zu erkennen. Aber auch für Sachtexte – und diese werden in der Berufsfachschule am häufigsten gelesen – braucht es Aufmerksamkeit und eine entsprechende Anstrengungsbereitschaft, dass sie verstanden werden können (vgl. Rosebrock 2012a, S. 5).

Bezüglich der Beteiligung nehmen die befragten Lehrpersonen ihre Klassen als sehr heterogen wahr. Für eine BK-Lehrerin ist die innere Beteiligung eine „Haltungsfrage“ (10b1, Z. 153). Ein ABU-Lehrer, der an der Berufsfachschule 2 FAGE- und FABE-Lernende unterrichtet, stellt einen Unterschied zwischen diesen beiden Berufsgruppen fest, was die Anstrengungsbereitschaft betrifft: „FAGE die sind ja sehr heterogen, die FABE sind homogener“ (18a1, Z. 103). Seine BK-Kollegin stellt etwas frustriert fest, dass die Anstrengungsbereitschaft in den letzten Jahren „massiv abgenommen“ habe (25b1, Z. 113) und eine Lehrerin, die nach der Ausbildung zur Gymnasiallehrerin ABU-Lehrerin wurde, stellt diesbezüglich große Unterschiede zwischen Lernenden im Gymnasium und in der Berufsfachschule fest. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten „stürzen sich [...] in die Texte“ (03a1, Z. 67). Für einen ABU-Lehrer liegt die Anstrengungsbereitschaft nicht ausschließlich bei seinen Lernenden, „sondern hängt auch mit der Lehrperson, mit der

Präsentation des Textes, mit dem Elan, wie man's vermittelt, wie man sie einführt zusammen" (33a1, Z. 27). Eine ABU-Lehrerin versucht ihren Lernenden eine gewisse „Frustrationstoleranz“ beizubringen, indem sie ihnen vermittelt, dass es in Ordnung ist, wenn man nicht alles versteht“ (08a1, Z. 21) und ein weiterer ABU-Lehrer stellt fest, dass die Anstrengungsbereitschaft abhängig ist von der „Tagesform“ der Schülerinnen und Schüler (09a1, Z. 126). Einige Lehrpersonen erklären, dass sich Lernende mit Konfrontationsproblemen nicht auf einen Text einlassen können, weil sie sich schnell ablenken lassen (13b1, Z. 15, 14b1, Z. 9, 17a1, Z. 19, 24a1, Z. 31). Das Thema spielt eine Rolle, bemerkt eine ABU-Lehrerin (05a1, Z. 100). Eine BK-Lehrerin geht noch weiter und meint, ihre Lernenden läsen die Texte im Unterricht grundsätzlich nicht gerne, „Modethemen [...], Klatsch und Tratsch“ hingegen schon (19b1, Z. 109). Ein ABU-Lehrer, der kurz vor der Pension steht und schon seit bald vierzig Jahren unterrichtet, stellt einen Unterschied bei den ausländischen Lernenden der ersten und der zweiten Generation fest. „Die erste Generation Italiener [...], [Lernende aus den] ex-jugoslawischen Ländern und jetzt sind es die Eritreer. Die geben wirklich Gas“. Diese Einstellung vermisse er bei den ausländischen Jugendlichen, die in der Schweiz geboren und aufgewachsen sind. Er vermutet, dass bei den Jugendlichen, die mit ihren Eltern in die Schweiz immigriert sind, die Eltern „dahinterstecken“, indem sie von ihren Kindern verlangten, sich in der Schule anzustrengen. „Bei der zweiten Generation verfällt das“ (20a1, Z. 41). Seine BK-Kollegin macht die gleichen Beobachtungen (26b1, Z. 29). Aber auch die Dynamik in einer Klasse könne die Anstrengungsbereitschaft dahingehend beeinflussen (21a1, Z. 13), ob und inwiefern sich Schülerinnen und Schüler noch wie Pubertierende oder wie Erwachsene verhielten (22b1, Z. 57). Die Lernenden verhielten sich teilweise auch ambivalent, denn es falle ihnen einerseits schwer, die nötige Aufmerksamkeit für einen längeren Fachtext zu mobilisieren. Andererseits seien sie nicht damit einverstanden, dass der Text auf Gruppen aufgeteilt werde, da sie ihn selbst und in ganzer Länge würden lesen wollten (26b1, Z. 43). Die Lernenden einer BK-Lehrerin ließen sich immer auf einen Text ein, dafür brauche es „keine Überzeugungsarbeit“, eine andere Frage sei es, ob sie „dranbleiben“ können (30b1, Z. 90). Es sei noch nie passiert, dass seine Lernenden im Rahmen eines Literaturprojektes „das Buch gar nicht gelesen“ hätten. Seine Lernenden dürften sich ihr Buch selbst auswählen, meint ein ABU-Lehrer. Er lässt praktisch alles zu, „auch Schnulzenromane“ (31a1, Z. 51). Lesen und Lernen generell müsse wehtun, das sage er seinen Klassen immer mal wieder, meint ein weiterer ABU-Lehrer (12a1, Z. 79).

4.2.3.2.4 Reflexion

Weil der Inhalt während des Lesens in eine vorhandene mentale Ordnung eingefügt werden muss, sich also neue Informationen mit bereits vorhandenen vernetzen sollen, muss über das Gelesene reflektiert werden können (vgl. Rosebrock 2012a, S. 6). Der/die Lesende überprüft während des Lesens beispielweise, inwiefern neue Informationen bereits

bekannte ergänzen oder widersprechen. Im letzteren Fall wird eine Umorganisation bereits vorhandener mentaler Schemata verlangt (vgl. Gold & Hasselhorn 2017, S. 62ff.). Diese Fähigkeit wird explizit lediglich von einer ABU-Lehrperson angesprochen. „Gute Leser/innen [...] können einen Bezug herstellen [zum] eigene[n] Wissen, das vorhanden ist. Und das reflektieren. Was leseschwache Lernende weniger können. Da stehen mehr oder weniger die Sätze für sich, und die Bezüge können nicht oder kaum hergestellt werden“ (33a1, Z. 9).

In diesem Zusammenhang muss aber auf die Aussagen der Befragten, die im Kapitel „Wissen“ (siehe Seite 143) verwiesen werden: Die befragten Lehrpersonen legen Wert darauf, das „Vorwissen“ zu aktivieren. Darunter verstehen sie die Aktivierung korrekt vorhandener Vorwissensstrukturen *vor* dem Lesen. Doch wie verfahren Lehrpersonen, wenn zwischen vorhandenen und neuen Wissensstrukturen eine Diskrepanz besteht? Dazu ein Beispiel: Hexen sind für Vorschulkinder böse. Eine Hexe ist hässlich, hat nichts Gutes im Sinn und frisst Kinder. Soviel zu den vorhandenen Wissensstrukturen von Vorschulkindern in der Wissensdomäne „Märchen“. Dieses mentale Schema stimmt aber für die Lektüre eines Textes über Hexenverbrennungen nicht. Das mentale Ordnungsgerüst muss nun um die Begrifflichkeiten und Tatsachen von historischen Tatsachen ergänzt und umorganisiert werden (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 93). Weil bei diesem Beispiel die Differenz bestehender Wissensstrukturen und Informationen aus dem Text zur Hexenverbrennung offensichtlich ist, werden sie im Unterricht thematisiert. In der Regel sind die Unterschiede zwischen den Vorwissensstrukturen der Lernenden und den Konzepten eines Sachtextes viel weniger offensichtlich. In diesem Fall läuft eine Lehrperson die Gefahr, das neue Konzept nicht eigens zu explizieren. Vor allem bei routinierten und langjährigen Lehrpersonen besteht die Gefahr, dass sie das, was sie selbst schon lange kennen und wissen, nicht mehr spezifisch erkennen können (vgl. ebd., S. 94). Diese Feststellung scheint sich bei den Befragten in der Studie zu bewahrheiten. Die befragten Lehrpersonen thematisieren vorhandenes sowie fehlendes Vorwissen; Vorwissensstrukturen, die von den Konzepten in Sachtexten abweichen, thematisieren sie nicht explizit.

Wenige Lehrpersonen erwähnen die Reflexionsfähigkeit als Komponente von Lesekompetenz (vgl. Rosebrock 2012a, S. 6). Eine ABU-Lehrerin erwähnt die Reflektionsfähigkeit im Zusammenhang mit selbständigem Lernen. Lernende sollten nach dem Lesen eines Textes entscheiden können, ob ein bestimmter Text ihnen „etwas bringt“ und sie ihn „vertieft analysieren“ müssen, oder ob sie ihn weglegen können, weil er nicht passt (02a1, Z. 9). Eine BK-Lehrerin spricht davon, wie wertvoll Lesen sei „um unser Leben zu meistern“, weil „wir andere Strategien mitkriegen, wie hat’s der oder die gemacht oder andere Ideen, n’ anderen Horizont, andere Blickwinkel“ (06b1, Z. 169). Lesen als Konfrontation mit verschiedenen Lebensentwürfen und um eigene Lebenskonzepte zu hinterfragen und zu modifizieren. Eine BK-Lehrerin erzählt, dass sie durch die Arbeit mit JuDiT[®] gelernt habe, „mehr in die Tiefe zu gehen“ und viel öfters nachzufragen, warum die Lernenden

einen Text „blöd oder langweilig“ fanden und sie die Lernenden auffordere, entsprechend zu argumentieren. Dabei erkannten die Lernenden, in welchen Bereichen der Text ihnen doch weitergeholfen habe (11b3, Z. 107, 109, 11).

Wenn Lernende zu den komplexen Inhalten nicht über genügend Vorwissen verfügen, damit sie ein kohärentes mentales Modell entwickeln können, in das sie die Informationen aus Sachtexten einbetten können, sind sie darauf angewiesen, zusätzliche Texte beizuziehen (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 94). Lernende müssen dann durch Strategien des Textverstehens eine ganzheitliche Vorstellung des Wissensgebietes, von dem der Text ein Ausschnitt thematisiert, entwickeln. Das können sie tun, indem sie beispielsweise weitere Hilfstexte beiziehen, einzelne Textpassagen zusammenfassen, aber auch durch die Darstellung des Textinhaltes in eine andere Form (Grafik, Mindmap etc.) oder durch eine schriftliche Neuformulierung der wesentlichen Textaussagen (vgl. ebd., S. 94). An dieser Stelle greifen Prozessebene (Lesestrategien) und Subjektebene (Reflexionsfähigkeit) sichtbar ineinander. Lernende in Berufsfachschulen sollten nach elf Schuljahren über genügend Lesestrategien verfügen. Die befragten Lehrpersonen machen jedoch die Erfahrung, dass gerade leseschwächere Lernende von sich aus nicht geeignete Strategien anwenden, sondern dass sie als Lehrperson diese vorgeben müssen (03a3, Z. 47, 04a1, Z. 15, 05a1, Z. 116, 06b1, Z. 173, 08a1, Z. 19, 127, 13b1, Z. 45, 17a1, Z. 89, 29b1, Z. 9, 30b1, Z. 35, 32b1, Z. 15, 32b1, Z. 121). Drei der befragten Lehrpersonen bilden hierbei eine Ausnahme. Ein ABU-Lehrer gibt keine Strategien vor, sondern höchstens eine mündliche Empfehlung und ermuntert seine Lernenden, in der Freizeit möglichst viel zu lesen (09a1, Z. 70). Einer BK-Lehrerin „kommt gerade in den Sinn, dass [sie] das gar nicht [macht] (10b1, Z. 64). Und die dritte Lehrperson, eine ABU-Lehrer bietet, wie bereits erwähnt, nach einem Lehrjahr nur noch für schwächere Lernende Lesestrategien an (17a1, Z. 37).

An dieser Stelle kann noch einmal erwähnt werden, dass Lesestrategien nur dann gewinnbringend sind, wenn sie durch die Lernenden automatisch angewendet werden können, ansonsten erleben Lernende den Einsatz von Lesestrategien als zusätzliche Belastung (vgl. Schilcher 2019, S. 31). Eine BK-Lehrerin bestätigt denn auch, dass ihre Lernenden Strategien „nicht gut“ finden und sie deshalb auch „nicht mögen“ (32b1, Z. 23). Der Einsatz von Lesestrategien müsste so lange durch die Lehrperson angeleitet werden, bis sie in die Verantwortung der Lernenden übergehen (vgl. Schilcher 2019, S. 31). Das scheint bei den Lernenden der befragten Lehrpersonen weniger der Fall zu sein, außer bei der einen ABU-Lehrerin (17a). Die Vermittlung von Lesestrategien ist dann besonders nachhaltig, wenn die Lernenden ihre Lehrprozesse metakognitiv überprüfen (vgl. ebd., S. 31). Davon berichtet keine der befragten Lehrpersonen.

4.2.3.2.5 Lesesozialisation

Inwiefern jemand zu einer kompetenten Leserin/einem kompetenten Leser wird, entscheidet sich nicht zu einem klar definierbaren Zeitpunkt. Es können aber unterschiedliche Faktoren, Bedingungen und Maßnahmen beschrieben werden, die in unterschiedlichen sozialen und institutionellen Zusammenhängen eine stabile Lesehaltung entweder begünstigen oder erschweren. Die soziale Schicht, das Geschlecht und die ethnische Herkunft spielen dabei eine Rolle (vgl. Gölitzer 2018, S. 202, 203). Obwohl nicht danach gefragt wurde, haben einige der befragten Lehrpersonen sich zu lesesozialisatorischen Fragestellungen geäußert, die an dieser Stelle wiedergegeben werden.

Während vier der befragten Lehrpersonen der Meinung sind, dass in der heutigen Zeit ganz allgemein weniger gelesen wird und sich diese Tatsache in den mangelnden Lesekompetenzen der Lernenden bemerkbar macht (04a, 06b, 07b, 21a), machen andere Lehrpersonen konkrete Aussagen zur Lesesozialisation ihrer Lernenden.

Eine ABU-Lehrerin stellt fest, dass es Lernende gibt, die „einen Zugang [...] zur Sprache“ haben und andere nicht. Sie erzählt von Lernenden mit „großen sprachlichen Schwierigkeiten“, die – weil sie „aus einem Umfeld kommen, in dem gelesen wird“ – trotzdem motiviert lesen, mit Wörtern kämpfen und ein Wörterbuch verwenden (02a1, Z. 55). Eine ABU-Kollegin von ihr stellt fest, dass nicht nur „die schulische Laufbahn“ für gute Lesefähigkeiten eine Rolle spielt, sondern auch „was man von zu Hause [...] mitbekommt“ (03a1, Z. 77). Für eine BK-Lehrerin haben junge Erwachsene Mühe mit dem Lesen, wenn sie „schon in der Kindheit“ wenig gelesen haben und weil sie es „gar nicht mehr bei ihren Eltern“ sehen, dass diese eine Zeitung lesen (06b1, Z. 133, 139). Wenn Lernende in der Lage sind, „Inhalt und Tempo und Text irgendwie zu verarbeiten“, dann seien das in der Regel diejenigen Lernenden, die in ihrer „Kindheit und Jugendzeit [...] dicke Bücher“ gelesen hätten, wohingegen schwächere Lesende bisher noch nie freiwillig ein Buch gelesen hätten, fasst eine BK-Lehrerin ihre Beobachtungen zusammen (07b1, Z. 37, 39). Eine BK-Lehrerin erwähnt ihre eigene Sprachsozialisation. Sie habe weder in der Schule noch in ihrer Berufsausbildung Standardsprache sprechen müssen. Nun habe sie Schwierigkeiten, das im Unterricht umzusetzen, sie „falle“ oft in die Mundart und das sei ein Nachteil für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (25b1, Z. 107). Wichtig sei es auch, mit Lernenden in der Berufsfachschule Bücher zu lesen, denn einige hätten „das nicht von zuhause [...] gelernt“ und deshalb müssten die Berufsfachschullehrpersonen diese Rolle übernehmen (26b1, Z. 89). Ein BK-Lehrer verortet eine mangelnde Lesesozialisation auch in der Sekundarstufe I, weil die Schülerinnen und Schüler dort nicht lernten, aus Lehrmitteln zu lernen (27b1, Z.5).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass ein noch so gut geplantes Lesevorhaben an lesesozialisatorischen Voraussetzungen und am Selbstkonzept der Lernenden scheitern kann. Denn es ist auch lebensgeschichtlich bestimmt, ob Lesen zur Verfolgung von Interessen

eingesetzt werden kann oder nicht. Die Lesebereitschaft in der Berufsfachschule wird von der Leseentwicklung seit der frühen Kindheit bestimmt (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 21).

4.2.3.3 Soziale Ebene

Die Bedeutung der sozialen Ebene für das Lesen wird von der Kognitionspsychologie nicht mehr in den Blick genommen (vgl. Rosebrock 2012a, S. 6). Mit der sozialen Ebene wird im Mehrebenenmodell des Lesens daran erinnert, dass sich Leseakte nur in der Theorie als mentale Leistung aussondern lassen. In der Schule, zuhause und oft auch in der Freizeit ist das Lesen sozial eingebettet. Vor allem im Unterricht hat das Lesen eine klare Funktion (v.a. im handlungskompetenzorientierten Unterricht) und ist Teil einer Interaktion (vgl. ebd., S. 6).

Es ist bekannt, dass ein informeller Austausch in der Familie oder unter Gleichaltrigen lernintensiv und motivationssteigernd ist. In diesem Zusammenhang stellt sich für die Lehrperson die Frage, inwiefern die Unterrichtskommunikation davon profitieren kann (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 24). Damit ist die Anschlusskommunikation angesprochen. Die Fähigkeit also, sich mit anderen über das eigene Textverständnis auszutauschen und dabei das eigene Textverständnis zu erweitern, zu korrigieren und auf diese Weise einen neuen Zugang zum Text zu gewinnen. Das ist nur möglich, wenn sich die Beteiligten gegenüber anderen Verstehensweisen tolerant und aufgeschlossen zeigen (vgl. FHNW 2020, Glossar Lesen und Schreiben). Allesamt wichtige Kompetenzen für Berufsfachschüler/innen.

Die Lehrpersonen in dieser Studie wurden gefragt, wie sie in ihrem Unterricht den Austausch über gelesene Texte gestalten. Die meisten Lehrpersonen beantworten diese Frage mit der Erklärung, dass sie Aufträge zum Textverständnis stellen und die Aufträge im Plenum kontrollieren. Die folgende Antwort steht stellvertretend für die vielen Antworten, die in diese Richtung zielen:

„Ja gut, also sie haben ja Aufträge zum Text und dann schauen wir halt das an.“ (01a1, Z. 119)

Einige Lehrpersonen hatten Mühe, die Frage zu beantworten, da mit der Bearbeitung der Aufgaben und der Besprechung der Aufgaben im Plenum die Arbeit mit und am Text abgeschlossen ist. An dieser Stelle drei Antworten in diesem Sinne: „Weiss ich jetzt nicht so grundsätzlich. Ist sicher so, es geht darum Texte ehm; ja dann gibt's Aufträge dazu und dann wird das besprochen“ (01a1, Z. 131); „[...] und wenn die dann auch erledigt sind, willst du darauf hinaus? (03a1, Z. 89); „[...] dass sie das [Textverständnisaufträge] mal beantworten vielleicht zu zweit oder auch in einer Gruppe“ (05a1, Z. 116); „Also, ich hab jetzt wieder so das klassische Textverständnis jetzt für mich irgendwie im Kopf, und dann

ist es dieser Text, und eben diese Fragen, und irgendwann ist das für mich dann wie abgeschlossen“ (12a1, Z. 97). Diese Antworten von ABU-Lehrpersonen stimmen mit der Feststellung, dass für die meisten der befragten Lehrpersonen die Herstellung einer globalen Kohärenz zentral ist überein. Wenige Antworten anderer Lehrpersonen zielen in Richtung Anschlusskommunikation. Nur vereinzelt fordern sie ihre Lernenden auf „dem vielleicht mal kritisch nach[zu]gehen“ (11b1, Z. 177) und sich eine Meinung zum Gelesenen zu bilden: „Überlegen Sie, wie machen Sie es in der Praxis, [...] stimmen Sie dem [Gelesenen] zu, stimmen Sie dem nicht zu?“ (19b1, Z. 212) und ermuntern ihre Schülerinnen und Schüler sich „auch eigene Gedanken dazu [zu] machen“ (33a1, Z. 35).

Drei Lehrpersonen (20a, 25b, 26b) schließen die Textarbeit jeweils mit einem Test ab und ein Drittel der befragten Lehrpersonen berichtet davon, dass sie gute Erfahrungen gemacht haben, den Text zusammenzufassen oder ihn in eine andere Darstellungsform bringen zu lassen. So werden beispielsweise Schlüsselbegriffe aus dem Text auf Karten notiert und die Karten wiederum mit der Strukturlegetechnik in Beziehung zueinander gesetzt (14b1, Z. 57). Eine andere Lehrperson lässt die Lernenden passende Bilder zu einzelnen Textabschnitten suchen (16b1, Z. 212). Die Lernenden einer anderen BK-Lehrerin lässt die Textstruktur auf ein Flipchart abbilden (30b1, Z. 160). Wird ein Text in eine andere Darstellungsform gebracht, werden Lernende herausgefordert, Sachverhalte anders zu betrachten: von einer anderen Seite, auf einer anderen Ebene. Sich auf diese kreative Weise mit einem Text auseinanderzusetzen, ist meist mit neuen Bedeutungszuweisungen und Interpretationen verbunden (vgl. Leisen 2004, S. 19). Geschieht dies im Austausch mit anderen, kann von Anschlusskommunikation gesprochen werden, auch wenn die befragten Lehrpersonen keine eigene Bezeichnung für Kommunikation im Anschluss an Texte haben.

Welche Kraft in der Anschlusskommunikation besteht, schildert eine BK-Lehrerin. Aufgrund einer Zeitungslektüre hat eine Klasse von bevorstehenden Kürzungen von Geldern im Asylwesen erfahren. Daraufhin haben ihre Lernenden dem Bundesrat⁴³ einen Brief geschrieben. Drei Wochen später hat die Klasse ein Antwortschreiben des Bundesrats erhalten. Auch wenn der Bundesrat nicht von seiner Entscheidung abgewichen ist, ist dieses Unterrichtsbeispiel dennoch ein gelungenes Beispiel für die Wirkung sozialer Teilhabe (11b1, Z. 111-113).

4.2.4 Zusammenfassung Konzepte von Lesekompetenz bei Lehrpersonen

Die Antworten der befragten Lehrpersonen auf die Frage, was für sie persönlich zu einer guten Lesefähigkeit gehört, bzw. was gute/schwache Lesende auszeichnet, lassen sich zum größten Teil der Prozessebene zuordnen. Lesekompetente Lernende können eine Ge-

⁴³ Bundesrat repräsentiert in der Schweiz die Exekutive auf Bundesebene.

samtvorstellung eines Textinhaltes (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 18) erlangen und zusammenfassend wiedergeben, worum es im Text geht. Die Texte, die im allgemeinbildenden und berufskundlichen Unterricht eingesetzt werden, gehören unmittelbar zum jeweiligen Fach und sollen dafür neues Wissen vermitteln. Lernende sollen aus Texten lernen. Diese Vorgabe ist auch im Anhang des Rahmenlehrplans ABU (SBFI 2006, S. 22) zu finden und in den beiden Schullehrplänen, der in der Studie eingebundenen Berufsfachschulen. Dass zur Herstellung einer globalen Kohärenz zunächst kleinräumige Zusammenhänge zwischen Wortgruppen und Sätzen modelliert werden müssen, wird von den Lehrpersonen in den Interviews nicht thematisiert. Auch erwähnen die befragten Lehrpersonen ebenfalls nicht, dass kundige Leserinnen und Leser während des Leseprozesses auch ihr Textsortenwissen einsetzen (vgl. Rosebrock 2012a, S. 5). Die Unterscheidung von Textsorten ist bei den ABU-Lehrpersonen in der Regel erst bei der Textproduktion ein Thema.

Etliche der Antworten der befragten Lehrpersonen lassen sich der Subjektebene des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2020) zuordnen. Auch wenn sich ihre Antworten gesamthaft zu rund 35% bei der Subjektebene verorten lassen - gegenüber 50% bei der Prozessebene – erklären die befragten Lehrpersonen, dass die persönliche Beteiligung des Lesesubjektes am Textgeschehen (vgl. ebd., S. 5) wichtig sei. Auch wenn es nicht immer leicht ist, unternehmen die meisten der befragten Lehrpersonen viel, um ihre Lernenden für einen Text zu motivieren. Sorgen bereitet ihnen der mangelnde Wortschatz leseschwacher Lernender. In der Berufskunde wird der Fachwortschatz mithilfe des Lehrmittels aufgebaut, da die eingesetzten Lehrmittel in den beiden Berufsfachschulen den neu zu erwerbendem Fachwortschatz pro Thema explizit ausweisen. Im ABU hängt es aufgrund der Textauswahl von der Lehrperson davon ab, an welchen Begriffen im Unterricht gearbeitet wird.

Bezüglich der Beteiligung nehmen die befragten Lehrpersonen ihre Klassen als sehr heterogen wahr, dementsprechend ist ihr Umgang und ihre Reaktion auf mangelnde Beteiligung von Lernenden sehr individuell.

In der Anschlusskommunikation geht es vordergründig um das Textverstehen, das über die Bearbeitung von Aufträgen durch die Lernenden und deren Überprüfung im Plenum sichergestellt wird. Das Lesen sozial einzubinden und damit interaktive Situationen zu schaffen, wird von den allermeisten der befragten Lehrpersonen praktisch nicht umgesetzt.

4.2.5 Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Konzepte von Lesekompetenz

Die Einschätzung der Lesefähigkeiten ihrer Lernenden machen die Anwender/innen von JuDiT® anhand der Beobachtungspunkte (Items). Die insgesamt 32 Beobachtungspunkte

lassen sich den drei Ebenen des Mehrebenenmodells des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) zuordnen. Die Beschäftigung mit diesen Beobachtungspunkten hat bei 17 der befragten Lehrpersonen bewirkt, dass sich ihr Verständnis von Lesekompetenz verändert hat. Es ist ihnen bewusst geworden, aus wie vielen Teilfähigkeiten oder „Unterpunkten“ (06b3, Z. 11) die Lesekompetenz besteht. Eine ABU-Lehrerin „sieht, wie vielschichtig“ Lesekompetenz ist, hat mit Erstaunen festgestellt: „aha, Textsortenwissen ist auch dabei“ und ist sich bewusst geworden, wie „wenig“ sie im Unterricht „abdeckt“ (03a3, Z. 25, 29). Eine Kollegin von ihr hat jetzt „ein Raster“ im Kopf, mit dessen Hilfe sie einschätzen kann, wo „jemand stark ist“ und wo „gar nicht“ (04a3, Z. 11). Die Komplexität des Lesens sei wie ein „Wald voller Bäume“ (07b3, Z. 29). Dass die Lesekompetenz „etwas Komplexes“ ist, hätte sie vor der Arbeit mit JuDiT[®] nicht gedacht, denn bisher sei sie davon ausgegangen, dass „[Lesen] einfach funktioniert“ und jetzt habe sie erkannt, aus wie vielen „Teilkompetenzen“ das Lesen bestehe (11b3, Z. 31, 37). Dass die Leseflüssigkeit auch auf der Berufsfachschulstufe „ein Punkt“ ist, hätte er „jetzt vorher nicht gesagt“ (12a3, Z. 15), meint ein ABU-Lehrer, der grundsätzlich davon ausgeht, dass sein „Hauptverständnis“ der Lesekompetenz sich nicht verändert habe (12a3, Z. 11). Auch an dieser Stelle sei noch einmal die BK-Lehrerin zu erwähnen, für die sich das Verständnis von Lesefähigkeit „extrem verändert“ hat, vor allem da sie jetzt weiss „was alles zur Lesekompetenz gehört“ (13b3, Z. 5). Aufgrund eines vertieften Verständnisses der Lesefähigkeiten hat eine BK-Lehrerin bemerkt, dass sie nicht mehr davon ausgehen kann, dass eine gute Lesekompetenz „etwas Selbstverständliches“ ist (15b3, Z. 11). Eine ABU-Lehrerin berichtet davon, dass sie dank JuDiT[®] Wissenslücken schließen konnte. Sie verstehe jetzt, „was all diese Kohärenzen bedeuten“. Sie begreife jetzt, dass Lernende zuerst kleinräumige Textpassagen verstehen müssten, bevor sie eine globale Kohärenz herstellen könnten, denn „wenn man das nicht kann, versteht man’s nicht“ (21a3, Z. 23). Sie studierte zu diesem Zeitpunkt noch an der Pädagogischen Hochschule und hat die Lesediagnose gleich zu einem Thema in ihrem Portfolio gemacht (21a3, Z. 22). Sie habe vor ihrem geistigen Auge das „Dreieck“, wenn sie Leseaufträge formuliere, meint eine BK-Lehrerin und erklärt auf Nachfragen hin, dass sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung an das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) halte (32b3, Z. 6, 11).

4.2.6 Diagnose der Lesekompetenz von Lernenden in der Berufsfachschule

Die Diagnosekompetenz von Lehrpersonen ist bedeutend. Empirische Studien bestätigen, dass höhere Diagnoseleistungen von Lehrpersonen sich positiv auf die Lernleistungen von Lernenden auswirken (vgl. Helmke 2007, S. 132). Für den Bereich der Lesekompetenz bedeutet das, je besser eine Lehrperson Leseleistungen diagnostizieren kann, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Lesefähigkeiten der Lernenden verbessern, da die Lehrperson ihr didaktisches Handeln von ihren diagnostischen Einsichten ableitet

(vgl. Weinert 2000, S. 14), also eine entsprechende Leseförderung in die Wege leiten kann.

Im Rahmen dieser Studie wurden die ausgewählten Lehrpersonen gefragt, wie sie die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden einschätzen können. Ein Dutzend Lehrpersonen bezieht sich dabei auf die Schreibkompetenzen der Lernenden, weil sie einen Zusammenhang zwischen guten bzw. schlechten Leseleistungen und entsprechenden Schreibleistungen sehen: wer nicht gut lesen kann, der schreibt auch nicht gut – dies lässt sich auch an den schriftlichen Produktionen erkennen, die sich auf vorgängig Gelesenes beziehen.

„Lesekompetenz [...] steht im Zusammenhang mit Schreibkompetenz. Also ich erkenne auch an der schriftlichen Schreibkompetenz, wie die Lesefähigkeit ist. Also beispielsweise bei einer Erörterung, oder bei einer Zusammenfassung eines Textes, oder bei einer Beschreibung, [...] erkenne ich, was verstanden wird und was nicht.“ (33a1, Z. 27)

Ein ABU-Lehrer erklärt den Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibkompetenzen anhand eines konkreten Beispiels: Wenn Lernende fließend lesen können und dabei Sinneinheiten erkennen, weil sie beim Lesen die Interpunktion beachten, dann setzen sie auch „bei eigenen Texten die nötigen Kommas“ (20a1, Z.11). Eine weitere ABU-Lehrerin sieht das genauso (21a1, Z. 105).

Die weiteren Aussagen der befragten Lehrpersonen werden wieder anhand des Mehrebenenmodells des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) verortet.

4.2.6.1 Prozessebene (inkl. Hörbeispiel)

Wie es um die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden steht, erkennen Lehrpersonen auch hier wieder am Textverständnis. Das ist der Fall, wenn Lernende Prüfungsaufgaben nicht verstehen, weil sie „nicht das machen, was dort steht“ (02a1, Z. 151). Die Herausforderung schriftlicher Prüfungen ist für Lernende nicht nur, den Prüfungsstoff inhaltlich wiederzugeben, sondern zunächst die Prüfungsaufgabe zu verstehen. Schriftliche Prüfungen testen also zweierlei: die Lese- und die Fachkompetenz. Oftmals beziehen sich Prüfungsaufgaben auf Texte; beispielsweise ein aktueller Zeitungsartikel im ABU oder ein Fallbeispiel in der BK. An den Antworten der Lernenden erkennen die Lehrpersonen, wenn der Text nicht verstanden wurde (04a1, Z. 116, 05a1, Z. 126, 06b1, Z. 155, 09a1, Z. 66, 13b1, Z. 111, 24a1, Z. 97, 30b1, Z. 19).

Gute Leserinnen und Leser erkennen die befragten Lehrpersonen auch am Lesetempo. Wenn Lernende still einen Text lesen, dann sind einige damit fertig, während andere erst beim „ersten Drittel“ des Textes angelangt sind (05a1, Z. 130). Aus der Analyse des Hörbeispiels geht später hervor, dass Lehrpersonen dabei erkennen können, ob ein Text trotz eines hohen Lesetempos verstanden wurde oder nicht.

Aufgrund des Hörbeispiels machen die befragten Lehrpersonen Aussagen zu einigen Teilbereichen der Prozessebene. Zunächst fällt praktisch allen Lehrpersonen auf, dass die lesende Schülerin Fehler in der Wortidentifikation macht⁴⁴ (02a2, Z. 10, 03a2, Z. 21, 04a2, Z. 16, 05a2, Z. 11, 06b2, Z. 43, 07b2, Z. 15, 08a2, Z. 20, 09a2, Z. 10, 10b2, Z. 25, 11b2, Z. 4, 12a2, Z. 22, 13b2, Z. 9, 17a2, Z. 4, 15b2, Z. 25, 16b2, Z.8, 19b2, Z. 10, 22b2, Z. 9, 23a2, Z. 5, 24a2, Z. 6, 25b2, Z. 19, 31a2, Z. 18). Sie äußern sich ebenfalls vielfach dazu, dass die Schülerin zu wenig sinngehend liest. Sie macht „am falschen Ort eine Pause“ (07b2, Z. 17), zum Beispiel dort, wo kein Komma steht, „weil sie es nicht bis zum Komma schafft“ (26b2, Z. 12); sie macht keine Pause, wenn sie mit einem neuen Abschnitt beginnt (07b2, Z. 42). Es wird angemerkt, dass Interpunktionszeichen überlesen werden (11b1, Z. 4). Eine BK-Lehrerin stellt bei der Leserin „Atemnot“ fest, da sie bei den Kommas keine Pausen macht (26b2, Z. 18). Die gleiche Feststellung macht eine weitere BK-Lehrerin. Auf sie wirkt die Schülerin „sehr gehetzt“ und „relativ atemlos“ (28b2, Z. 8). Zwei Lehrpersonen stellen fest, dass ein Fragesatz nicht als solcher gelesen wird (07b2, Z. 57, 26b2, Z. 27). Wenige Lehrpersonen finden, dass zu wenig betont wird (17a2, Z. 49, 22b2, Z. 18, 27b2, Z. 5, 30b2, Z. 5, 31a2, Z. 41, 33a2, Z. 18).

Weiter sind die befragten Lehrpersonen größtenteils zufrieden mit dem Lesetempo. Sie attestieren der Schülerin eine gute Leseflüssigkeit (02a2, Z. 12, 06b2, Z. 47, 07b2, Z. 66, 10b2, Z. 35, 11b2, Z. 4, 12a2, Z. 20, 22b2, Z. 18, 30b2, Z. 5, 31a2, Z. 18, 33a2, Z. 18). Den Lehrpersonen ist klar, dass die Leseflüssigkeit mit dem Textverstehen zusammenhängt. Inwiefern dieser Zusammenhang von Bedeutung ist, kann vor allem der angelsächsischen Leseforschung entnommen werden. Unter dem Begriff „reading fluency“ werden vier Einzelleistungen zusammengefasst, die den Bezug zum Textverstehen erklären (vgl. Holle 2005; Hudson, Lane & Pullen 2005; Kuhn & Stahl 2003; NRP 2000; Stahl 2004; Wolf & Katzir-Cohen 2001):

1. Die Automatisierung der Dekodierfähigkeit ermöglicht einerseits eine angenehme Lesegeschwindigkeit und andererseits genügend kognitive Kapazitäten für die Textverstehensprozesse.
2. Die genaue Dekodierung führt dazu, dass sinnentstellende Verlesungen bemerkt und korrigiert werden können. Werden Lesefehler nicht festgestellt, können keine stimmigen Bedeutungszusammenhänge realisiert werden.
3. Eine angemessene Lesegeschwindigkeit ist für das Arbeitsgedächtnis von Bedeutung. Langsame Leser/innen haben Mühe damit, den Sinn eines Textes zu erfassen, da die gelesenen Inhalte nicht sehr lange gespeichert werden können.
4. Wenn jemand die Fähigkeit besitzt, ausdrucksstark zu lesen, dann können bereits während des Lesens Sätze in zusammengehörige sinnvolle Teilabschnitte gegliedert werden (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 36 -39).

⁴⁴ Z. B.: „... gilt ein besonderes Jugendstrafrecht“, „Jugendstrafgesetz“.

Aus dem in diesem Kapitel bereits beschriebenen Aussagen der befragten Lehrpersonen geht hervor, dass sie die Punkte zwei bis vier ansprechen. Auch wenn sie teilweise andere Begriffe oder Umschreibungen verwenden, als in der Fachliteratur verwendet wird – so verwendet beispielsweise niemand den Begriff „dekodieren“ oder „Dekodierfähigkeit“ – stattdessen werden mit den Begriffen „falsch gelesen“, „Lesetempo“ und „mangelnde Betonung“ die entsprechenden Einzelleistungen der Leseflüssigkeit thematisiert. Auch zur Automatisierung der Dekodierfähigkeit und der damit verbundenen freistehenden kognitiven Kapazitäten (Punkt 1) äußern sich einige der Befragten. Ein ABU-Lehrer drückt sich folgendermaßen aus:

„Sie hat sich sehr aufs Lesen konzentriert und nicht auf den Inhalt.“
(33a2, Z. 35)

Diesen Eindruck haben die meisten der befragten Lehrpersonen, denn sie gehen davon aus, dass die Schülerin den vorgelesenen Text nicht verstanden hat (03a2, Z. 32, 04a2, Z. 38, 08a2, Z. 50, 16b2, Z. 24, 17a2, Z. 6, 19b2, Z. 28, 21a2, Z. 42, 23a2, Z. 13, 27b2, Z. 5, 28b2, Z. 10, 29b2, Z. 18, 30b2, Z. 5, 31a2, Z. 63, 32b2, Z. 30). Einzig zwei Lehrpersonen nehmen an, dass die Schülerin den Textinhalt verstanden hat und nach dem Lesen wiedergeben kann (02a2, 19b2).

Besonders interessant ist, dass die Lehrpersonen anhand des Hörbeispiels Aussagen machen, die auf der Prozessebene der lokalen Kohärenz zugeordnet werden können, obwohl man zunächst aufgrund der Interviewantworten darauf hätte schließen können, dass diese Teilfähigkeit bei den befragten Lehrpersonen praktisch nicht zu ihrem Konzept von Lesekompetenz gehört. Während des Hörbeispiels merken die befragten Lehrpersonen hingegen die fehlende lokale Kohärenzbildung an. Eine ABU-Lehrerin stellt fest, dass die lesende Schülerin die Satzstruktur der einzelnen Sätze offenbar nicht versteht und ihr daher auch der engräumige Sinnzusammenhang verborgen bleibt (08a2, Z.28). Die Schülerin sei nicht in der Lage „den ganzen Satz“ zu sehen, was eine weitere ABU-Lehrerin schon nach wenigen Sätzen zur Feststellung verleitet, dass diese Schülerin wohl nicht „allzu viel aus dem Text mitnehmen“ wird (03a2, Z. 23, 28). Einer BK-Lehrerin fällt auf, dass eine Klammerbemerkung im Text falsch gelesen wird und sie daher nicht mehr als Zusatzinformation mit dem vorhergehenden Satz verknüpft werden kann (19b2, Z. 25). Eine BK-Lehrerin macht die fehlende Kohärenzbildung daran fest, dass die gelesenen Sätze „einfach [...] nicht übereinander [passen]“, denn „was sie liest ist fließend, aber ... es wirkt nicht so verstehend“ (10b2, Z. 37). Deshalb sollte man diesen Text „auseinandernehmen“ und Satz für Satz lesen, um anschließend über dessen Bedeutung zu diskutieren, meint eine BK-Lehrerin (25b2, Z. 29). Ein weiterer BK-Lehrer würde ebenfalls so vorgehen, um Sinnzusammenhänge zu erschließen. Er merkt aber auch gleichzeitig an, dass es dazu im Unterricht für diesen kurzen Text „zwei Stunden Arbeit, wenn nicht noch mehr“ brauche (27b2, Z. 21). Ein ABU-Lehrer äußert Verständnis für die Leserin, denn

„die Sätze sind, [ineinander] verschachtelt“ und der gesamte Text daher zu kompliziert (20a2, Z. 5).

Nur wenn lokale Kohärenzen hergestellt werden, ist es möglich, eine „strukturierte Vorstellung von Text als Ganzem“ (Rosebrock & Nix 2020, S. 18) zu entwickeln. Offenbar erkennen einige Lehrpersonen diese Tatsache, wenn sie einer Schülerin beim lauten Lesen zuhören. Ein ABU-Lehrer bestätigt denn auch, dass er bereits beim Vorlesen erkenne, ob Leseverstehen möglich ist oder nicht (31a2, Z. 13). Dennoch wird in der Berufsfachschule selten laut gelesen. Das bestätigen auch die befragten Lehrpersonen. Wenn sie die Lernenden dazu anhalten, etwas laut zu lesen, dann um im Klassenverband die besondere Bedeutung einer Textstelle oder eines Auftrages vor Augen zu führen und nicht als Leseübung. Das könnte auch der Grund dafür sein, dass die Bildung lokaler Kohärenz in den Interviews zunächst nicht als Teilbereich von Lesekompetenz thematisiert wird.

4.2.6.2 Subjektebene

Zum Selbstkonzept als (Nicht-)Leserin der Schülerin im Hörbeispiel können die befragten Lehrpersonen keine umfassenden Angaben machen, da sie die Lernende nicht kennen. Interessant ist, dass einige Lehrpersonen Vermutungen darüber anstellen, welche Begriffe im Text nicht zum Wortschatz der Lernenden gehören könnten. Die Lehrpersonen gehen davon aus, dass die Lernende die Begriffe „Sanktion“, „erzieherisch“ und „Delikt“ (01a2, Z. 10, 04a2, Z. 16, 06b2, Z. 63, 70, 08a2, Z. 18, 15b2, Z. 36, 18a2, Z. 22, 24a2, Z. 6, 25b2, Z. 14, 30b2, Z. 5) nicht kennt.

Darüber hinaus lassen sich Aussagen der befragten Lehrpersonen zur Frage, wie sie die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden einschätzen, der Subjektebene zuordnen.

Zu Beginn der Lehre hätten viele ihrer Lernenden Hemmungen, ihr als ABU-Lehrerin zu sagen, wenn sie einen Text nicht verstünden. Sie versuche sie dann zu beruhigen, indem sie ihnen erkläre, dass sie nicht alle Begriffe, also nicht jeden „Nebenbegriff“ verstehen (05a1, Z. 136) müssten. Allerdings setzt die Fähigkeit, Schlüsselbegriffe von Nebenbegriffen zu unterscheiden ein gewisses Maß an Textverständnis voraus, was schwächere Lesende nicht leisten können. Die gleiche Lehrerin erkennt gute Lesefähigkeiten auch daran, dass sich die Lernenden gut selbst einschätzen können. Das sei vor allem bei größeren Projekten wie der Vertiefungsarbeit⁴⁵ wichtig, weil Lernende dafür zunächst Informationen recherchieren müssten. Gute Leser/innen erkannten, welche Informationen für ihre Arbeit wichtig sei, schwächere Lernende würden „irgendwas zusammenschreiben“ (05a1, Z. 148). Auch eine weitere Lehrerin bemerkt bei ihren Lernenden „soziale Hemmungen“ und eine Angst davor, „auch mal was Blödes zu sagen“. Sie vermisst bei ihren

⁴⁵ Im allgemeinbildenden Unterricht stellt die Vertiefungsarbeit eine Art Abschlussarbeit am Ende der beruflichen Grundbildung dar. Sie macht einen Drittel der Note im allgemeinbildenden Unterricht im eidgenössischen Fähigkeitszeugnis aus.

Lernenden eine gewisse Spontaneität und den Mut, sich zum Inhalt eines Textes zu äußern (26b2, Z. 36). Diese „Unsicherheit“ stellt auch ein anderer Lehrer bei seinen lese-schwächeren Lernenden fest. Er „schüttele“ sie und mache ihnen klar, dass sie hier seien, um etwas zu lernen und dass sie in Bezug auf einen Text grundsätzlich keine falschen Aussagen machen könnten (27b2, Z. 43).

Zwei BK-Lehrerin erkennen stärkere Leser/innen daran, dass sie sich freiwillig melden, wenn es darum geht, eine Textpassage oder ein Auftrag im Unterricht laut vorzulesen (06b1, Z. 153, 10b1, Z. 192). Gute Leserinnen und Leser trauen sich also auch etwas zu und „möchten es gut machen“, wie eine weitere BK-Lehrerin bemerkt (11b1, Z. 15, 11b4, Z. 4). Weiter stellt sie fest, dass das Selbstkonzept der Lernenden durch die Lehrperson gestärkt werden kann. Die Haltung einer Lehrperson im Sinne von „das müssen Sie halt jetzt selbst mal“ fände sie schwierig. Der Auftrag einer guten Lehrperson sieht sie darin, dass sie Aufträge formuliere, so dass alle Lernenden, auch die schwächeren etwas mit einem Text anfangen können. Gleichzeitig stellten ihre Lernenden fest: „Texte lesen geht immer besser, je mehr Wissen wir haben“. So werde der Unterricht auch immer spannender, weil die Lernenden sich mehr einbringen könnten. Motivierte Lernende hätten etwas mit der pädagogischen Haltung der Lehrperson zu tun. Ihr Leitsatz ist: „Es gibt nichts, das [die Lernenden] einfach nicht können, sondern es gibt einen Weg, den man zusammen [Lernende und Lehrperson] beschreitet und dann geht es“ (11b2, Z. 57-59, 93). „Es geht darum, ihnen zu zeigen, was sie können“ meint auch ein ABU-Lehrer (20a2, Z. 57)

Ein ABU-Lehrer stellt fest, dass schwächere Leser/innen einen Auftrag nicht lesen, sondern sofort und „automatisch“ die Lehrperson bitten, ihnen mündlich zu erklären, was jetzt zu tun sei (12a1, Z. 107). Dieser „Lesevermeidungsstrategie“ begegnet die Verfasserin ebenfalls sehr oft in ihrem Unterricht. Sie setzt sich dann jeweils zu den Lernenden hin und ermuntert sie, den Auftrag laut vorzulesen. Sie erkennt dann öfters, worin die Schwierigkeit besteht und ganz oft stellen die Lernenden nach dem lauten Vorlesen fest, dass ihnen jetzt klar ist, worin der Auftrag besteht, ohne dass eine weitere Hilfestellung nötig ist.

Lernende, die Schwierigkeiten beim Lesen hätten, würden oftmals „so tun, als ob“ sie läsen. Eine BK-Lehrerin erkennt das sofort an der „Haltung“, am „Gesichtsausdruck“, an den „Augen“ und an der „Konzentration“ (13b1, Z. 111). Eine andere BK-Lehrerin bestätigt die Aussage ihrer Kollegin, auch sie erkenne „an der Mimik“, ob Lernende einen Text verstünden oder nicht (14b1, Z. 61). Diese Komponente der Diagnose fällt im Fernunterricht weitgehend dahin. Eine ABU-Lehrerin erkennt auch bei der Schülerin des Hörbeispiels, dass „sie motiviert ist, dabei, unbeschwert“ (17a2, Z. 61).

Eine ABU-Lehrerin berichtet von „einer schwierigen Klasse“ mit Lernenden, die „ein Aufmerksamkeitsdefizit“ haben. Sie könnten „nicht lange ruhig sitzen“ und auch „nicht lange an etwas sein“. Das habe auch Auswirkungen auf das Lesen. Bei diesen Lernenden

sei es besonders wichtig, dass die Lektüre an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfe. Sie sei dann „trotzdem überrascht, was sie alles können“ (21a2, Z. 34-40). In eine andere Richtung zielt eine BK-Lehrerin, die ihren Lernenden viele Lese-Übungsmöglichkeiten gibt, um ihnen aufzuzeigen, dass sie ihre Lesefähigkeiten aktiv selbst verbessern können, denn „Übung macht den Meister“ (22b1, Z. 95). Diese Lehrerin versucht damit die Selbstwirksamkeit ihrer Lernenden zu stärken.

Für einen ABU-Lehrer hängt das Textverständnis stark mit der Motivation der Lernenden für das Thema zusammen. Es gebe Themen, wie beispielsweise die Entstehung eines Gesetzes oder die Parteienlandschaft der Schweiz, wofür sich Lernende schwer begeistern könnten (24a2, Z. 8).

Nur eine der befragten Lehrpersonen äußert sich zu den unterschiedlichen Lesefähigkeiten aufgrund des Geschlechts der Lernenden. Aufgrund seiner Erfahrung könne er sagen, dass junge Männer weniger und weniger gerne als junge Frauen läsen. Wenn er im Unterricht ein literarisches Werk lese, dann könne er von jungen Männern nicht erwarten, dass sie im Buch weiterläsen (31a1, Z. 60, 61). Das Leseverhalten in der Freizeit wird auch von einer anderen Lehrerin angesprochen. Sie erklärt, kompetente Leser und Leserinnen unter ihren Lernenden erzählten der Lehrperson, was sie in der Freizeit läsen (15b1, Z. 192)

4.2.6.3 Soziale Ebene

Nach dem Hörbeispiel wurden die Lehrpersonen dieser Studie gefragt, wie die Kommunikation im Anschluss an diesen Text gestaltet werden könnte. Die Schule ist ein Ort, an dem „textbezogene Konstruktionsprozesse“ ausgetauscht werden können (Rosebrock & Nix 2020, S. 23). Dabei geht es darum, „die lebensweltliche Bedeutung“ eines Textinhaltes sozial auszuhandeln und weiter zu verteilen (ebd., S. 23). Im Text des Hörbeispiels wird das Jugendstrafrecht erklärt. Dieses Thema interessiert Berufslernende grundsätzlich sehr und daher sollte auch ein Austausch über diesen Text gut zu bewerkstelligen sein. Interessant wäre beispielsweise die Abgrenzung zum Erwachsenenstrafrecht oder der Sinn und Zweck von Maßnahmen⁴⁶ als eine besondere Form von strafrechtlicher Sanktion.

Der Text „Jugendstrafrecht“ stammt aus einem Lehrmittel des allgemeinbildenden Unterrichts (Uhr, K., Bösch, D., Egli, P., Rohner, M. & Sutter, F. u.a. 2018, S. 31; Anhang

⁴⁶ Eine Massnahme kann zusätzlich zu einer Strafe verfügt werden. Es werden therapeutische (Behandlung einer psychischen Störung) von sichernden Maßnahmen (Verwahrung) unterschieden.

8.2). Seit dem Fall „Carlos“⁴⁷ wird das Schweizer Jugendstrafrecht in den Medien kontrovers diskutiert und ist daher auch von großem allgemeinen gesellschaftspolitischen Interesse. Es gibt kaum jemand, der davon nichts mitbekommen hat.

Den befragten Lehrpersonen fällt wenig Konkretes dazu ein, mit welchen Anregungen sie eine Anschlusskommunikation initiieren könnten. Ihre Antworten bleiben mehrheitlich vage: „Ja gut, also, man könnte äh verschiedene Dinge machen“ (01a2, Z. 97), über den Text „sprechen“ und die Lernenden fragen, „was sie dazu denken“ (wobei nicht ausgeführt wird, wozu sich die Lernenden konkret äußern sollen) (02a2, Z.102, 30b2, Z. 25), auf die Meinung der Lernenden „eingehen“ (18a2, Z. 22), die Lernenden fragen, wie sie dazu stehen (21a2, Z. 26), über den Text diskutieren (22b2, Z. 49).

Einzig vier Lehrpersonen entwickeln konkrete Unterrichtsideen. Eine BK-Lehrerin betont die Wichtigkeit der Handlungskompetenzorientierung, sie würde die Lernenden fragen, welche Maßnahmen sie im pädagogischen Alltag in der Kita ergreifen würden (06b2, Z. 152). Eine ABU-Lehrerin würde ihre Lernenden die unterschiedlichen Möglichkeiten der Ausgestaltung von strafrechtlichen Maßnahmen erarbeiten lassen (08a2, Z. 77). Ein ABU-Lehrer und eine BK-Lehrerin würden mit ihren Lernenden einen Vergleich zum Erwachsenenstrafrecht ziehen lassen (09a2, Z. 100, 10b2, Z. 101).

4.2.7 Zusammenfassung Diagnose der Lesekompetenz

Die befragten Lehrpersonen orientieren sich für ihre Einschätzungen der Lesefähigkeiten ihrer Lernenden mit einer Ausnahme an ihrem Konzept von Lesekompetenz.

Die Ausnahme betrifft die lokale Kohärenzbildung. Wie bereits ausgeführt, erwähnen die befragten Lehrpersonen in den Interviews den Bereich der lokalen Kohärenz bzw. dessen Bedeutung für das Lesen nicht. Dieses Ergebnis ist nach den Aussagen der befragten Lehrpersonen zum Hörbeispiel zu korrigieren.

Auch wenn die lokale Kohärenzbildung als Teilbereich der Prozessebene mehrheitlich nicht explizit in den Konzepten von Lesekompetenz bei den meisten der befragten Lehrpersonen vorhanden ist, machen einige Lehrpersonen zum Hörbeispiel Aussagen, die für eine Vorstellung von lokaler Kohärenz in ihren Konzepten von Lesekompetenz spricht.

⁴⁷ Im Jahre 2013 wurde im Schweizer Fernsehen SRF DRS eine Sendung ausgestrahlt, in der ein Jugendanwalt porträtiert wurde. In diesem Rahmen wurde ein zu diesem Zeitpunkt 17-jähriger Jugendlicher vorgestellt, der wegen diverser Delikte verurteilt wurde. Seine Betreuung erfolgte in einem Sondersetting, das monatlich CHF 29'200 kostete. Der porträtierte Jugendanwalt hatte diese Massnahme angeordnet. Nach der Ausstrahlung dieser Fernsehsendung stieß dieses Sondersetting auf breite Kritik. Der porträtierte Jugendanwalt trat zurück und der Jugendliche „Carlos“ wurde vorübergehend inhaftiert. Dagegen beschritt „Carlos“ erfolgreich den Instanzenweg bis zum Bundesgericht und wurde wieder freigelassen. Gleichzeitig fand auch eine politische Aufarbeitung der Wirkung des Sondersettings statt, infolgedessen das im Vergleich zu einer Inhaftierung kostengünstigere Sondersetting für „Carlos“ abgesetzt wurde. Kurz darauf wurde „Carlos“ erneut straffällig und inhaftiert. Mittlerweile sitzt er in Einzelhaft, wo er im Dezember 2020 vom Schweizer Fernsehen SRF DRS interviewt wurde (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Fall_«Carlos», 18.12.2020).

Bei der im Hörbeispiel lesenden Schülerin erkennen sie eine mangelnde lokale Kohärenzbildung aufgrund ihrer mangelhaften Fähigkeit zum ausdrucksstarken Vorlesen. Wenn jemand ausdrucksstark liest, dann verfügt er über „einen klaren Leseausdruck, der den semantischen, syntaktischen, orthographischen und morphologischen Hinweisen im Text angemessen folgt“, der „Ausdruck von Verstehen auf der Ebene lokaler Kohärenz“ ist (Rosebrock & Nix 2020, S. 39). Eine derartige Wiedergabe des Textes konnten einige der befragten Lehrpersonen bei der lesenden Schülerin nicht feststellen. Auch wenn diese Lehrpersonen für ihre Beobachtung keine Fachbegriffe, wie „semantisch“ oder „lokale Kohärenz“ verwenden, sondern ihre Feststellung umschreiben und davon sprechen, dass „was sie liest fließend [ist], aber [...] nicht so verstehend“ (10b2, Z. 37), zeigt sich, dass der Bereich der lokalen Kohärenzbildung dennoch im Konzept von Lesekompetenz einiger Lehrpersonen vorhanden ist, wenn sie einer Schülerin beim lauten Lesen zuhören.

Wenn also, wie bei der Schülerin im Hörbeispiel, die Leseflüssigkeit von Lernenden durchaus akzeptabel ist, sie nach der Lektüre aber einfache Inhaltsfragen nicht beantworten können, dann liegt die Vermutung nahe, dass der Text „mechanisch“ abgelesen wird (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 43). Genau das fällt einigen der befragten Lehrpersonen auf, dass die Schülerin im Hörbeispiel „monoton“ (03a2, Z. 30) liest, „ohne Punkt und Komma [rattert]“ (11b2, Z. 4).

4.2.8 Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Diagnose von Lesekompetenz

Die befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT® verständlich ist. Die Beobachtung der Lesefähigkeiten entlang der acht Teilbereiche *Leseflüssigkeit, Textverstehen, Lesetechniken/strategien, Textsortenwissen, Wortschatz, Involviertheit bei Lesen, Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser/in* sowie *Kommunikation über Texte* mit insgesamt 32 Beobachtungspunkten (Anhang 8.8) ist ihnen leichtgefallen. Für zwei Lehrpersonen waren es zu viele Beobachtungspunkte (18a3, Z. 201, 30b3, Z. 75). Einzig eine BK-Lehrerin berichtet von Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den beiden Teilbereichen *Wortschatz* und *Textsortenwissen*. Sie habe immer wieder in den Hintergrundtexten nachgelesen und dadurch hätten die beiden Bereiche in ihrer Vorstellung an Klarheit gewonnen und die Zuordnung der Beobachtungen falle ihr immer leichter (13b3, Z. 121, 127).

Die fünfteilige Einstufung der einzelnen Beobachtungspunkte fiel hingegen einigen der befragten Lehrpersonen schwer. Sie machten sich Gedanken darüber, woran sie festmachen können, ob sie ein Schüler/eine Schülerin mit beispielweise einer Drei (trifft manchmal zu) oder einer Vier (trifft eher zu) einschätzen können. Diese Lehrpersonen haben aber nicht von einer „Einschätzung“ oder von „einschätzen“ gesprochen, sondern oftmals die Begriffe „beurteilen“ und „bewerten“ verwendet. Deshalb machten sie sich einige Lehrpersonen Sorgen, ob sie ihre Lernenden allenfalls zu negativ einschätzen (02a3, Z.

237, 03a3, Z. 47, 14b3, Z. 4, 15b3, Z. 125, 18a3, Z. 215, 20a3, Z. 75, 31a3, Z. 37). Diesen Lehrpersonen war zu wenig bewusst, inwiefern sich eine semiformelle diagnostische Einschätzung von einer Beurteilung unterscheidet.

4.2.9 Förderung der Lesekompetenz auf der Berufsfachschulstufe

Für die große Mehrheit der befragten 33 Lehrpersonen, insgesamt 22 Lehrpersonen (9 ABU-Lehrpersonen und 13 BK-Lehrpersonen) ist die Leseförderung sehr wichtig beziehungsweise wichtig (insgesamt 6 Lehrpersonen: 4 ABU-Lehrpersonen, 2 BK-Lehrpersonen). Eine Lehrperson betont, dass eine Leseförderung mit einer gleichzeitigen Schreibförderung kombiniert werden sollte. Für eine BK-Lehrperson ist die Leseförderung sekundär und eine ABU-Lehrperson weiss dazu keine Angaben zu machen. Zwei Lehrpersonen (eine ABU- und eine BK-Lehrperson) äußern sich nicht zur Wichtigkeit der Leseförderung auf der Berufsfachschulstufe.

Auch im digitalen Zeitalter gehen die befragten Lehrpersonen – außer ABU-Lehrer 09a – nicht davon aus, dass die geforderten Lesefähigkeiten der Berufslernenden abnehmen. Daher ist der Stellenwert der Leseförderung für die befragten Lehrpersonen im Unterricht weiterhin zentral. „Es [ist] die wichtigste Kompetenz überhaupt, die wir hier fördern sollen“, meint ein ABU-Lehrer (01a1, Z. 149); „das A und O“ meint auch eine BK-Lehrerin (13b1, Z. 113). Die Leseförderung entfalte eine Wichtigkeit, die über den Unterricht an der Berufsfachschule hinausgehe, weil Leseförderung „Persönlichkeitsbildung“ ist (15b1, Z. 218). Diese Leseförderung sei auch deshalb so wichtig, weil sie eine Basis für das Schreiben bilde (18a1, Z. 155). Ein BK-Lehrer stellt fest, dass viele Lernende nach abgeschlossener Lehre eine Höhere Fachschule besuchen wollen und dafür müssten sie gut lesen können (27b1, Z. 97). Lesen ist „die Basis zum Transfer von Stoff“ (30b1, Z. 115), meint eine BK-Lehrerin und knüpft mit dieser Aussage an das zentrale Verständnis von Lesekompetenz der befragten Lehrpersonen an.

Die Lesefördermaßnahmen werden von den befragten Lehrpersonen mit Aufträgen für die ganze Klasse realisiert, wie sie in Kapitel 4.5.3.1 erläutert wurden: Fragen/Aufträge für das Textverstehen, wichtige Begriffe oder Textstellen markieren, Verknüpfung mit Vorwissen und Bezüge zur Berufspraxis herstellen, Einsatz von Glossaren.

4.2.10 Nutzung und Wirkung des Diagnose-Tools JuDiT®: Förderung von Lesekompetenz

Nach einem halben Jahr zeigte sich, dass die meisten der befragten Lehrpersonen damit begonnen haben ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Ausgelöst wurde die Weiterentwicklung durch die einzelnen Beobachtungssitems (Anhang 8.8) sowie die Zusatzmaterialien (Hintergrundinformationen und Ideenbox). Die Lehrpersonen haben neue Metho-

den, wie beispielweise das Lesetandem und „Reziprokes Lehren“ kennen gelernt, in ihrem Unterricht umgesetzt und haben auf diese Weise jeweils alle Lernenden ihrer Klassen in die Leseförderung einbezogen. Die individuelle Leseförderung aufgrund der Auswertung der Lesediagnose einzelner Lernenden mit JuDiT[®] erachten die meisten der befragten Lehrpersonen hingegen als große Herausforderung. „Aber so wirklich individualisieren, da würde ich in die Weiterbildung kommen...“ (17a3, Z. 29) meinte denn auch nicht nur diese ABU-Lehrperson im zweiten Interview.

4.2.10.1 Förderung der Lesekompetenz der ganzen Klasse

In den zweiten Interviews, die durchgeführt wurden, nachdem die befragten Lehrpersonen ca. ein halbes Jahr mit dem Lesediagnose-Tool gearbeitet hatten, zeigte sich – wie bereits erwähnt – dass die meisten der befragten Lehrpersonen (neue) Lesefördermaßnahmen in ihrem Unterricht ergriffen haben, die sie der ganzen Klasse zukommen ließen.

Zwei BK-Lehrerinnen an der Berufsfachschule 1 bereiten ihren Unterricht zusammen vor. Nachdem sie begonnen hatten, Lernende zu diagnostizieren und in diesem Zusammenhang die Zusatzmaterialien mit den Ideenboxen gelesen hatten, haben sie ihren Semesterplan überarbeitet und „wirklich nochmal versucht da diese Ideen miteinzubringen“ (06b3, Z. 165). Eine ABU-Lehrerin hatte zum zweiten Interview ihren Semesterplan ausgedruckt und mitgenommen. Daraus geht hervor, dass sie sich für die drei Lektionen ABU jeweils überlegt, auf welcher bzw. auf welchen der drei Ebenen des Mehrebenenmodells sie schwergewichtig in ihrem jeweiligen Unterricht arbeiten möchte (17a3, Z. 73). Eine BK-Lehrerin gibt an, dass sie für ihren Unterricht jetzt mehr „Leseideen und Lesemöglichkeiten“ gewonnen habe (10b3, Z. 25). Eine BK-Lehrerin berichtet, dass sie in ihrem Unterricht bisher den Lernenden zu wenig Zeit eingeräumt habe, einen Text zu durchdringen. Sie habe begonnen, mit Lesestrategien zu arbeiten, was zwar mehr Zeit benötige, aber eindeutig neu eine Priorität im Unterricht darstelle (13b3, Z. 43). Sie möchte ihre neuen Erfahrungen in ihre Fachgruppe einbringen (Z. 175). Einer BK-Lehrperson war die Bedeutung der Superstrukturen bisher unklar; jetzt lese sie „keinen Text mehr“, ohne „auf die Struktur“ einzugehen (15b3, Z. 181). Ein ABU-Lehrer, der kurz vor der Pensionierung steht, hat in seinen Klassen Lesetandems gebildet und die Lernenden in das „Reziproke Lehren“ eingeführt. Von der Wirkung ist er ganz begeistert; er berichtet davon, dass seine Lernenden sehr gerne auf diese Weise arbeiten und das gemeinsame Erarbeiten von Texten dazu führe, dass Lernende Texte besser verstehen (20a3, Z. 36-39). Dank der Zusatzmaterialien habe sie neue Möglichkeiten kennen gelernt, wie sich ihre Lernenden Texte erschließen können. Dank dieser neuen Methoden arbeiten die Lernenden „einfach effizienter, sie sind aktiver, sie sind viel besser beteiligt am Unterricht und das ist ja dann auch wieder positiv und es saugt mir weniger Energie ...“ (29b3, Z. 25). Eine BK-Lehrerin lässt ihre Lernenden nun mehr darüber reflektieren, „wie“ sie einen Text lesen (32b3, Z. 31).

Aus den zweiten Interviews wird augenscheinlich, dass sich die Arbeit mit JuDiT® auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung auswirkt. Eine BK-Lehrperson berichtet konkret davon, auf welche Weise sich JuDiT® auf ihre Unterrichtsdurchführung auswirkt. Sie erziele jetzt mit weniger Aufträgen ein vertiefteres Textverständnis. Ihre Unterrichtsmaterialien seien überladen gewesen, sie habe ihre Lernenden „monströs bombardiert“, jetzt sei sie „mutiger im Weglassen“, achte stattdessen darauf, Leseaufträge „genau“ ausführen zu lassen (11b3, Z. 25).

Für viele der befragten Lehrpersonen spielen bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts die Beobachtungssitems eine entscheidende Rolle. Wenn eine Lehrperson beispielsweise einschätzen möchte, ob „der/die Lernende eigene Gefühle oder persönliche Wertungen zum Gelesenen [äußert] (Frage 2, Involviertheit beim Lesen) und sie bisher dazu keine Leseaufträge formulierte, dann kann sie entweder die/den zu diagnostizierenden Lernende/n dazu befragen oder einen entsprechenden Auftrag für die ganze Klasse formulieren. Die Lehrpersonen in der Studie haben mehrheitlich die letztgenannte Variante gewählt. Aufgrund der Beobachtungssitems haben sie neue Ideen für ihren Unterricht generiert. Das Lesediagnose-Tool JuDiT® hat sich auf die ganze Klasse ausgewirkt, „einzelne konnten noch nicht davon profitieren“, konstatiert demzufolge eine ABU-Lehrerin (08a3, Z. 243).

4.2.10.2 Wenig individuelle Leseförderung

Die individuelle Leseförderung verlangt einen differenzierenden Unterricht. Das erachten 20 der befragten 33 Lehrpersonen als eine der größten Herausforderung für ihren Unterricht. Individuell zu fördern sei „sowieso schwierig“, denn die Klassen seien „so groß“ (03a2, Z. 267). Diese ABU-Lehrerin scheint aber auch grundsätzlich von einer individuellen Förderung nicht überzeugt zu sein, denn „es hält auf“ und „lenkt auch ab“ (Z. 267). Offenbar kann sie sich nicht vorstellen, wie der Unterrichtsfluss trotz individueller Förderung gewährleistet werden soll. Eine ABU-Lehrerin verweist auf die Primarstufe. Sie ist Schulpflegerin und hat einen guten Einblick in diese Schulstufe. Sie verweist darauf, dass es in der Primarschule Heilpädagog/innen sowie Klassenassistenten gibt, die während des Unterrichts neben der Klassenlehrperson anwesend sind, um die schwächeren Lernenden zu unterstützen. Weil es dies auf der Berufsfachschulstufe nicht gebe, sei eine individuelle Förderung praktisch nicht umsetzbar (05a3, Z. 307). Sie befürchtet auch, dass bei einer individuellen Förderung der schwächeren Leserinnen und Leser die starken zu wenig gefördert werden (Z. 309). Andere Bedenken äußert eine BK-Lehrerin. Sie „tut [sich] schwer mit“ einer individuellen Förderung, weil „sich ihr der Gedanke aufdrängt“, dass gewisse Lernenden „fehl am Platz“ seien (19b3, Z. 37). Sie spricht etwas an, was auch andere BK-Lehrpersonen (16b, 25b, 27b) der Berufsfachschule 2 als problematisch erachten, nämlich dass Lehrverträge mit Lernenden abgeschlossen werden, die eigentlich zu wenig qualifiziert für eine Lehre im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ sind und

dass daher das Niveau der Ausbildung an der Berufsfachschule in den letzten Jahren gesunken sei. Ein Lehrer ist daher der Meinung, dass die dreijährige FAGE-Berufslehre verlängert werden müsste (27b1, Z. 99). Aber auch mit einer grundsätzlich großen Überzeugung für eine individuelle Leseförderung schafft es eine ABU-Lehrerin nicht, „mit [ihren] Fähigkeiten zu fördern“. Sie erachtet sich als zu wenig kompetent für derartige Differenzierungen im Unterricht. Wenn eine individuelle Förderung stattfindet soll, dann müsste das systematisch und wiederholt geschehen, denn „einmal ist keinmal, oder?“ (12a3, Z. 151). Wie sie das „Differenzieren in den Unterricht reinbringen“ (15b3, Z. 155), ist vielen Lehrpersonen nicht klar. Eine BK-Lehrerin hat vier Lernende ihrer Klasse diagnostiziert und diese dafür öfters in einer Gruppe zusammengenommen. Dass sich die Lehrerin speziell mit ihnen beschäftigte, empfanden die Lernenden bereits als hilfreich. „Sie hätten natürlich am liebsten, dass ich jetzt so quasi im Unterricht zu viert mit ihnen weiterarbeite“, aber das sei „zeitlich wenig möglich“ (30b3, Z. 25, 27). Darauf, dass sie in erster Linie einen Inhalt zu vermitteln hätten, berufen sich einige Lehrpersonen und die meisten äußern den Wunsch, mehr Zeit für die Leseförderung zu haben (02a1, Z. 175, 03a1, Z. 113, 11b1, Z. 203, 13b1, Z. 137, 15b1, Z. 250, 17a1, Z. 149, 20a1, Z. 101, 21a1, Z. 141, 22b3, Z. 29, 23a1, Z. 149, 29b1, Z. 63, 30b3, Z. 117). Die befragten Lehrpersonen sehen offenbar auch keine Optimierung der zeitlichen Ressourcen, wenn schwächere Lernende längerfristig besser lesen lernen.

Der Sinn einer individuellen Förderung ist für einen langjährigen ABU-Lehrer „die Gretchenfrage des Schulunterrichts“ und meint, dass die „Struktur“ der beruflichen Bildung „da [...] völlig falsch [ist], um das zu bewältigen“ (09a3, Z. 45).

Bei vier BK-Lehrpersonen und zwei ABU-Lehrpersonen, also insgesamt sechs befragten Lehrpersonen sind Ansätze einer individuellen Förderung erkennbar. Eine BK-Lehrerin organisiert ihren Unterricht so, dass sie einen „fixen Fixpunkt“ für die Unterrichtsphase vorsieht, in der sie ihren Lernenden inhaltliche Informationen zu einem bestimmten Thema vermittelt. Danach erhielten ihre Lernenden ein Angebot an Aufträgen, die sie „zu zweit, in der Gruppe oder allein“ bearbeiten könnten (06b3, Z. 67). „Jeder arbeitet in seinem Tempo“ und gegen Unterrichtsende werde „überprüft“, ob „wir alle vom Gleichen sprechen“ (06b3, Z. 67). Schnellere Lernende biete sie Vertiefungsmöglichkeiten in Form von Zusatzaufträgen, Erklärvideos oder interessanten Texten an (06b3, Z. 73). Sie habe damit schon begonnen, aber in Zukunft wolle sie vermehrt Aufträge auf verschiedenen Levels formulieren (06b3, Z. 70, 71). Ganz ähnlich verfährt eine BK-Lehrerin aus dem gleichen Schulhaus. Lernende, die einen Auftrag gut gelöst hätten, erhielten eine Auswahl von zwei Fachartikeln zur Vertiefung. Schnelle Lernende würden in ihrem Unterricht aber auch im Rahmen des Peer-Tutorings eingesetzt. Beide Lernangebote (zusätzlicher Fachartikel sowie Peer-Tutoring) nähmen die Lernenden gut auf. Diese Lernenden nimmt sie als besonders motiviert wahr, weil sie gerne [...] mehr wissen wollen“ (07b3, Z. 48,

49, 51). Eine weitere BK-Lehrerin kommt immer mehr davon ab, die Ergebnisse im Plenum zu sichern. Sie lässt ihre Lernenden in Gruppen zu sich an ihren Schreibtisch kommen, um das Erarbeitete auf diese Weise zu besprechen. So merke sie auch viel schneller, wenn bei der einen oder anderen Lernenden etwas unklar sei (11b3, Z. 47-51). Die anderen Lernenden arbeiteten in dieser Zeit individuell und erhielten beispielsweise die Aufgabe, das in der Theorie Erarbeitete „in die Praxis zu [übertragen]“ (11b3, Z. 57). Durch ihre Diagnose mit JuDiT® und durch die Zusatzmaterialien gelinge ihr ein binnendifferenzierender Unterricht besser (11b3, Z. 63). Eine ABU-Lehrerin gruppiert die schwächeren Lernenden um sich und erarbeitet mit ihnen einen Text nach der Methode „Reziprokes Lehren“. Sie erzählt von ihren Unterstützungsangeboten für schwächere Leserinnen und Leser im Unterricht und verwendet dafür den Begriff „Scaffolding“: Stärkere Lernende nutzten ihr Scaffolding nicht, schwächere schon (17a3, Z. 29). Darüber hinaus gelinge ihr noch keine weitere Individualisierung, dafür „würde ich in die Weiterbildung kommen“, meint sie abschließend (17a3, Z. 29). Eine ABU-Kollege aus dem gleichen Schulhaus hat damit begonnen, unterschiedlich komplexe Texte zu einem gleichen Thema im Unterricht einzusetzen. Seine Lernenden könnten dann auswählen, welchen Text sie bearbeiten wollen (33a3, Z. 45, 47).

Am bemerkenswertesten waren die Aussagen und Schilderungen einer BK-Lehrerin, die zum Zeitpunkt des zweiten Interviews seit einem Jahr unterrichtete und die Ausbildung zur Lehrperson im Nebenberuf absolvierte (siehe Kapitel 4.4.3). Zunächst äußerte sie sich zur Zeitproblematik. Um im Unterricht zu individualisieren nehme sie sich Zeit, denn längerfristig gewinne sie im Unterricht dadurch an Zeit, da die Wissenssicherung auch bei leseschwächeren Lernenden schneller voran gehe (29b3, Z. 19). Sie habe auch damit begonnen, den fremdsprachigen Lernenden vor dem Unterricht in einer E-Mail mitzuteilen, was im bevorstehenden Unterricht gelesen werde, damit sich diese Lernende bereits zuhause darauf vorbereiten können. Das sei mit „ein bisschen Aufwand“ verbunden, da sie, was die Unterrichtsvorbereitung betrifft noch „ein bisschen von der Hand in den Mund lebe“, aber der Aufwand lohne sich und trage „Früchte“. Sie erzählt von einem jungen Syrer, der sehr dankbar sei, die Texte vorher lesen zu können; mittlerweile lasse sie ihm auch die Aufträge, die im Unterricht zu bearbeiten seien, vorher zukommen (293b, Z. 72, 73). In ihren Klassen hat sie Lesetandems bilden lassen, auch dafür hätte die Einführung Zeit gebraucht, aber nun seien sie gebildet und würden gut „funktionieren“ (29b3, Z. 20). Diese Lehrerin zeigt eindrücklich auf, wie sich ihr Unterricht nach einem halben Jahr mit JuDiT® weiterentwickelt hat. Vielleicht fällt ihr dies als berufsunerfahrene Lehrpersonen einfacher als einer, die jahrelang nach einem bestimmten System unterrichtet hat.

Bezogen auf die individuelle Leseförderung lassen sich unter den befragten Lehrpersonen drei Typiken erkennen:

Typik 1 (17%)	Typik 2 (66%)	Typik 3 (17%)
Individuelle Leseförderung ist keine Aufgabe der Berufsfachschule. Bieten allenfalls Lesestrategien für die ganze Klasse an. Möchten nicht mit JuDiT® arbeiten.	JuDiT® hat Stellenwert des Lesens und Verständnis für deren Komplexität verändert. <i>Individuelle</i> Leseförderung ist eine Aufgabe in der Berufsfachschule; können diese aber (noch) nicht umsetzen. Möchten weiterhin mit JuDiT® arbeiten und sich weiterbilden.	Individuelle Leseförderung ist eine Aufgabe in der Berufsfachschule; beginnen im Unterricht zu differenzieren . Möchten weiterhin mit JuDiT® arbeiten und sich weiterbilden.

Abbildung 33: Drei Typiken im Umgang mit individueller Leseförderung

4.2.11 Leseförderung in den Schullehrplänen

4.2.11.1 ABU-Lehrpläne

Die Meinungen der befragten ABU-Lehrpersonen auf die Frage, ob der Rahmenlehrplan ABU die Leseförderung aufgreifen muss, gehen auseinander. Für einen Lehrer ist der RLP-ABU in der Praxis unwesentlich. Für ihn „ist relevant, was an der Pädagogischen Hochschule passiert“, denn dort sollten die Lehrpersonen das nötige „Rüstzeug“ mitbekommen (01a3, Z. 69). Genau der gleichen Meinung ist sein Kollege der anderen Berufsfachschule (31a3, Z. 61). Das Problem bestehe grundsätzlich darin, ob das Niveau des Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses der Realität angepasst werden soll, oder ob von den Lernenden verlangt werden müsse, auf „das Niveau [zu] kommen“; im Moment würde dies „auseinanderklaffen“ (02a3, Z. 207). Dass das Lesen im Rahmenlehrplan nicht abgebildet sei, liege daran, dass es etwas Selbstverständliches sei, „wie die Eigentumsrechte in der Bundesverfassung“ (09a3, Z. 39).

Auch bezüglich des Schullehrplans ABU gehen die Meinungen auseinander. Ein ABU-Lehrer glaubt nicht, dass sich aufgrund einer Änderung im Schullehrplan etwas im Unterricht verändern würde (01a3, Z. 75). Damit spricht er den Umstand an, dass sich Lehrpersonen oftmals mehr an Lehrmitteln und vorhandenen Unterrichtsunterlagen orientieren und diese daher als „stille Schullehrpläne“ gelten. Die individuelle Leseförderung sei ganz klar keine Aufgabe der Berufsfachschule, meint eine andere Lehrerin (02a3, Z. 211).

Sie befürchtet eine Nivellierung nach unten und meint, dass dabei vergessen gehe, dass auch „die Stärkeren“ gefördert werden müssten. Bei der Förderung von Schreibkompetenz sieht sie das aufgrund „der kognitiven Entwicklung“ anders, denn beispielsweise das Argumentieren könne in der Berufsfachschule durchaus vertieft werden, aber eine genügende Lesekompetenz müsse vorhanden sein, denn „wenn die Sprache an sich [auch] noch Lerninhalt ist, dann funktioniert das mit der Verknüpfung [der Lernbereiche] nur so halb“ (02a3, Z. 223, 383).

Die meisten der befragten ABU-Lehrpersonen würde einen höheren Stellenwert des Lesens im Schullehrplan ABU begrüßen. Eine ABU-Lehrerin findet, dass zu wenig gelesen werde im Unterricht und dass daher der Schullehrplan bei jedem Thema mögliche Leseaktivitäten aufzeigen sollte (03a3, Z. 187). Sie äußert die Idee, dass Lernende im Qualifikationsverfahren nachweisen sollen, mit welchen Lesestrategien sie einen Text (der Teil des Qualifikationsverfahrens ist) „geknackt“ hätten (03a3, Z. 200). Eine „Verankerung“ der Lesekompetenz im Schullehrplan müsste mit entsprechenden Weiterbildungen begleitet werden, findet eine Lehrerin (04a3, Z. 113). Damit erreiche man auf alle Fälle eine höhere Verbindlichkeit (05a3, Z. 211). Dass das Lesen explizit nur im Zusammenhang mit „Grafiken lesen“ (Schullehrplan Berufsschule 1) erwähnt wird, ist „ein Missverhältnis“ meint eine ABU-Lehrerin. Dieses könne dadurch aufgehoben werden, wenn zum Lesen Kompetenzen formuliert werden, die die Lehrperson „überall einbauen muss“ (08a3, Z. 85). Diese Kompetenzen sollten allerdings nicht im Schullehrplan stehen, denn dieser müsste „schlank bleiben“ (08a3, Z. 93). Sie schlägt vor, zum Lehrmittel, das an der Berufsfachschule 1 zur Anwendung kommt, ein Handbuch mit „Produktideen, Förderideen, Differenzierungsideen“ zu erstellen (08a3, Z. 93). „Die Lehrmittel sind da zum Lesen, aber sie sagen nicht, wie man es lesen soll“ bemängelt ein anderer ABU-Lehrer (18a3, Z. 276). Ähnlich äußert sich eine ABU-Lehrerin der Berufsfachschule 2; sie wolle zum Schullehrplan „eine Handreichung“ zur Leseförderung erstellen (17a3, Z. 65). Parallel dazu müsste bei den Lehrpersonen „das Bewusstsein“ geschult werden, dass diese „nicht davon ausgehen können“, dass Lernende „einfach lesen können“ (17a3, Z. 67). Ein Kollege von ihr hingegen findet, dass der Schullehrplan der Berufsfachschule 2 „so vage formuliert“ ist, „dass man eigentlich alles machen kann, oder auch gar nichts“, daher müsste der Schullehrplan die Leseförderung dringend aufgreifen (18a3, Z. 141). Ein Kollege ist der gleichen Meinung, er findet, dass an seiner Schule „die Schreibkompetenz“ gefördert werde, „das Leseverstehen“ hingegen nicht (33a3, Z. 29). Das ist auch die Meinung eines Kollegen von ihm, aber der Schullehrplan sei bereits „hoffnungslos überfüllt“, da müssten im Gegenzug andere Inhalte gestrichen werden (20a3, Z. 129, 133). Eine andere ABU-Lehrerin der Berufsfachschule 2 findet, dass im Schullehrplan Lesetechniken aufgelistet werden müssten (23a3, Z. 93). Ein ABU-Lehrer, ein Germanist, findet es wichtig, dass der Lehrplan ein theoretisches Modell von Lesekompetenz abbilden sollte (24a3, Z. 51, 53).

4.2.11.2 BK-Lehrpläne

In den vergangenen fünf Jahren fand eine Revision für den Beruf Fachfrau/Fachmann Betreuung statt. Daraufhin hat das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) die neuen gesetzlichen Grundlagen, nämlich die revidierte Bildungsverordnung und den revidierten Bildungsplan per 21. August 2020 erlassen. Konkret bedeutet dies, dass ab Sommer 2021 Lernende des Berufes Fachmann/Fachfrau Betreuung EFZ nach einem neuen berufspädagogischen Modell (Handlungskompetenzen-Modell), mit aktualisierten Bildungsinhalten sowie neuen Ausbildungsinstrumenten ausgebildet werden (vgl. Schreiben Savoir Social vom 21.09.2020⁴⁸). In der revidierten Bildungsverordnung wird festgelegt, dass die Unterrichtssprache die jeweilige Landessprache des Schulortes ist und die vier Dimensionen einer Handlungskompetenz⁴⁹ dargelegt. Um im Rahmen der Fachkompetenz berufstypische Handlungssituationen zielorientiert bewältigen zu können, muss die/der Fachfrau/Fachmann Betreuung die berufsspezifische Fachsprache anwenden können (vgl. Revidierter Bildungsplan Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), S. 5). Unterrichtssprache und berufsspezifische Fachsprache sind keine Neuerungen, in der alten Bildungsverordnung bzw. im alten Bildungsplan bestanden bereits die gleichen Regelungen. Darüber hinaus geht aus beiden gesetzlichen Grundlagen nicht ansatzweise ein Konzept eines sprachsensiblen Unterrichts hervor. Aufgrund der revidierten Bildungsverordnung und des revidierten Bildungsplans hat eine Abteilungsleiterin der Berufsfachschule 1 praktisch im Alleingang einen neuen Schullehrplan erstellt. Auch hier: keine Spur eines Konzeptes für einen sprachsensiblen Unterricht.

Noch im Rahmen der zweiten Interviews hatte eine der befragten BK-Lehrpersonen den Wunsch geäußert, die Sprachförderung im überarbeiteten Schullehrplan „mit einzubauen“ (06b3, Z. 117). Auch für eine weitere BK-Lehrerin wäre die Förderung der Lesekompetenz in „Kombination mit dem neuen Bildungsplan“ eine große Chance (13b3, Z. 92). Für eine andere BK-Lehrerin „beißt sich“ das zunehmende „Textvolumen“ der Lehrmittelhefte, die an der Berufsfachschule 1 eingesetzt werden mit dem Schullehrplan, wenn die Leistungsziele gleichblieben (07b3, Z. 7, 9). Die Förderung der Sprache eines, von einer/einem FABE betreuten Menschen⁵⁰, wie es im Schullehrplan vorgesehen ist, bedinge, dass dafür die Sprachkompetenzen der FABE ein gewisses Niveau aufweisen müssten. Dies sollte der Schullehrplan ebenfalls abbilden, damit ein/e FABE „ein Sprachvorbild“ sein könne (07b2, Z. 79), findet eine andere BK-Lehrerin (10b3, Z. 77), Dass Mitarbeitende in Kitas diesbezüglich noch „viel Luft“ nach oben hätten, konstatiert eine BK-Lehrerin, daher müssten die Lehrpläne der BK unbedingt allgemein die Förderung

⁴⁸ <https://www.odags.ch/app/uploads/2020/09/SAVOIRSOCIAL-Empfehlung-Teilnahme-Schulungen.pdf>, 29.12.2020.

⁴⁹ Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.

⁵⁰ Zum Beispiel Kleinkinder in einer Kita.

der Sprachkompetenz und der Lesekompetenzen im Speziellen vorsehen (11b3, Z. 131). Auch die übrigen befragten BK-Lehrpersonen befürworteten gesamthaft eine Anpassung ihrer Schullehrpläne in Bezug auf die Lesekompetenz.

Damit geben die befragten BK-Lehrpersonen bezüglich der Überarbeitung der Schullehrpläne ein einheitlicheres Bild ab als die befragten ABU-Lehrpersonen.

4.2.11.3 Wortschatzförderung

Alle befragten BK-Lehrpersonen beider Berufsfachschulen bestätigen, dass in den berufskundlichen Fächern ein Aufbau des Fachwortschatzes stattfindet. In den Lehrmittelheften der Berufsfachschule 1 wird pro Kapitel ein berufsspezifischer Fachwortschatz ausgewiesen, der im Unterricht erarbeitet wird.

Ebenso sprechen sich alle der befragten ABU-Lehrpersonen dafür aus, dass im allgemeinbildenden Unterricht ein gezielter Wortschatzaufbau stattfinden müsste. Sie sind sich dahingehend einig, dass sich dieser Wortschatzaufbau an den Themen des Lernbereiches Gesellschaft orientieren müsste. Ob und inwiefern darüber hinaus eine Wortschatzerweiterung stattfinden sollte, konnten sich die befragten Lehrpersonen nicht abschließend eine Meinung bilden. Sie stellten zwar einerseits fest, dass vielen Lernenden „zum Beispiel irgendwelche Konjunktionen“ fehlen (02a3, Z. 111) und dass Begriffe, wie „gemeinhin“ oder „einerseits ... andererseits“ nicht zum Wortschatz gehören (04a3, Z. 78, 08a3, Z. 63). Dafür „bräuchte es auch wieder ein Konzept“ (03a3, Z. 143) meinte eine ABU-Lehrerin.

An der Berufsfachschule 1 wurde von einem Teil der befragten ABU-Lehrpersonen in Absprache mit der Abteilungsleitung eine Arbeitsgruppe „Wortschatz“ gegründet, die bis Frühling 2021 ein Konzept ausarbeitet, wie der Wortschatz im ABU gezielt aufgebaut und gefördert werden könnte.

4.2.12 Rückmeldungen nach einem halben Jahr Arbeit mit dem Diagnose-Tool JuDiT®

Um JuDiT® an Berufsfachschulen implementieren zu können, wurden die befragten Lehrpersonen auch um eine Rückmeldung zum Diagnose-Tool und zur Schulung gebeten.

4.2.12.1 Schwierigkeiten

Sieben Lehrpersonen (01a, 09a, 16b, 19b, 24a, 25b, 27b) der Stichprobe haben nicht mit dem Diagnose-Tool JuDiT® gearbeitet bzw. ihre Arbeit damit eingestellt. Als Grund dafür geben sie vor allem ihre hohe zeitliche Belastung im Zusammenhang mit ihrer Unterrichtstätigkeit an und dass sie deshalb keine Zeit gehabt hätten sich mit einem neuen Tool auseinanderzusetzen und ihren Unterricht entsprechend anzupassen, um einzelne Lernende zu diagnostizieren. Ein ABU-Lehrer erwähnt ebenfalls seine fehlenden zeitlichen

Ressourcen und führt zusätzlich aus, er sei der Meinung, dass er im Unterricht „stark auf Motivation“ fokussiere, die Lernenden in seinen Klassen ihre Sprachkompetenzen und damit auch ihre Lesekompetenzen aber „im Privaten zu erhöhen haben“ (09a3, Z. 5).

Drei BK-Lehrpersonen hatten Probleme mit dem Login. Zwei Lehrpersonen meldeten sich bei der Studienautorin und die Login-Probleme konnten gelöst werden. Anschließend fanden sie aber keine Zeit, um sich nochmals in das Diagnose-Tool zu vertiefen. Die dritte Lehrperson berichtete erst im zweiten Interview von den Login-Problemen.

4.2.12.2 Gewinnung von Lernenden für die Diagnose

Bei der Schulung haben PD Manfred Pfiffner und die Verfasserin den Lehrpersonen geraten, nicht alle Lernenden einer Klasse zu diagnostizieren, sondern zwei bis vier Lernende pro Klasse für die Lesediagnose auszuwählen, die sich in der Vergangenheit als leseschwach erwiesen hatten und deshalb individuell gefördert werden sollten. Wichtig war ihnen auch, dass die Lehrpersonen ihre Lesediagnose gegenüber den entsprechenden Lernenden transparent machen.

Die befragten Lehrpersonen gingen bei der Auswahl der Lernenden unterschiedlich vor. Ein ABU-Lehrer sprach drei Lernende an, erzählte ihnen von JuDiT[®] und sagte ihnen, „dass das mit Aufwand verbunden sei, den sie Zuhause leisten müssten“. Daraufhin räumte er ihnen eine „Bedenkfrist“ ein, worauf ihm anschließend alle drei Lernenden abgesagt hätten (09a3, Z. 15). Dieser Lehrer setzte das Diagnose-Tool auch nicht in anderen Klassen ein. Eine Kollegin aus dem gleichen Schulhaus hatte ebenfalls Schwierigkeiten, Lernende zu überzeugen, sich von ihr diagnostizieren lassen. Sie wusste nicht recht, wie sie das den Lernenden JuDiT[®] „verkaufen“ sollte (05a3, Z. 89). Eine weitere BK-Lehrperson erzählt, dass sie nun mutiger sei bei der Gewinnung von Lernenden für eine Lesediagnose. Sie hätte anfänglich etwas gezögert, denn sie wollte den Lernenden nicht „das Gefühl geben, sie bräuchten quasi einen Förderunterricht“ (29b3, Z. 181). Die positivsten Erfahrungen machten diejenigen Lehrpersonen, die gegenüber der Klasse sagten, dass sie mithilfe eines Lesediagnose-Tools die Möglichkeit hätten, herauszufinden, woran es bei einzelnen Lernenden liegen könnte, dass sie Schwierigkeiten mit dem Lesen hätten und dass sie anschließend die Möglichkeit hätten, gezielte Fördermaßnahmen zu ergreifen. Bei einer Lehrperson „wollten [gar] viel mehr“ diagnostiziert werden, als es der Lehrperson im Moment möglich gewesen sei (08a3, Z. 161).

4.2.12.3 Arbeit mit Diagnose-Tool JuDiT[®]

Von den 26 Lehrpersonen, die während eines halben Jahres mit dem Diagnose-Tool arbeiteten, hatte niemand Schwierigkeiten mit dem Aufbau der Website. Die Website war für alle gut verständlich und intuitiv erfassbar aufgrund ihres klaren Aufbaus und weil es wenig „Firlefanz“ (11b3, Z. 195) hat. Auch wer sich über einige Wochen nicht bei JuDiT[®] eingeloggt hatte, konnte sich innert kurzer Zeit wieder auf der Website gut zurechtfinden.

Nur eine ABU-Lehrerin brauchte „relativ viel Zeit“, bis sie die Website überblicken konnte (23a3, Z. 21).

Hilfreich fand die Mehrheit der Lehrpersonen, dass sie auch nach der Schulung, bei der bereits auf die Theorie des Lesens und der Leseförderung eingegangen worden war, mithilfe der Zusatzmaterialien theoretische Bezüge nochmals nachlesen und auffrischen konnten. Die Ideenboxen in den Zusatzmaterialien wurden, mit Ausnahme einer Lehrperson (02a) ebenfalls von allen Befragten für die Unterrichtsvorbereitung genutzt, um neue Methoden und Leseaufträge für die ganze Klasse zu formulieren. Einige Lehrpersonen druckten die Zusatzmaterialien aus, um sie immer bei der Hand zu haben (03a, 04a, 11b, 13b, 15b, 17a). Auch der Infobutton neben den einzelnen Beobachtungssitems wurde gerne genutzt, um weitere und konkrete Informationen zu den Beobachtungssitems zu erhalten. Bei vier Lehrpersonen gerieten die Hintergrundtexte im Verlaufe des halben Jahres in Vergessenheit (03a, 04a, 05a, 10b).

Die meisten Lehrpersonen mussten zunächst für sich definieren, wie und wann sie mit JuDiT[®] diagnostizieren sollten. Die wenigsten Lehrpersonen loggten sich während des Unterrichts in JuDiT[®] ein, um direkt einzelne Beobachtungspunkte einzuschätzen oder Notizen zu machen. Die meisten Lehrpersonen erledigten das jeweils nach dem Unterricht im Rahmen der Nachbereitung des Unterrichts, was ein gewisses Mass an „Disziplin“ erfordert (31a3, Z. 101). Zwei Lehrpersonen (10b, 13b) legten sich für jeden/jede zu diagnostizierende Lernende/n ein Mäppchen an und druckten die Beobachtungspunkte auf Papier aus. Die Beobachtungen und Notizen wurden während des Unterrichts auf Papier festgehalten und nach einer gewissen Zeit in das Online-Tool übertragen.

Die Aufsplittung der Lesekompetenz in acht Teilbereiche⁵¹ konnten die befragten Lehrpersonen gut nachvollziehen, ebenso die weitere Ausdifferenzierung der einzelnen Teilbereiche in einzelne Beobachtungssitems. Eine BK-Lehrerin hatte zuerst Schwierigkeiten, ihre Beobachtungen dem entsprechenden Teilbereich bzw. Beobachtungssitem zuzuordnen, weil eine Beobachtung auch verschiedene Teilbereiche betreffen könne. V.a. die Abgrenzung zwischen „Involviertheit“ und „Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser/in“ bereitete ihre Probleme, aber mit zunehmender Diagnose „verläuft es [...] immer besser“ (13b3, Z. 121). Zwei Lehrpersonen äußerten den Wunsch, etwas mehr Übersicht in die Teilbereiche hineinzubringen. Das könnte erreicht werden, wenn auf der Webseite optisch sichtbar gemacht würde, zu welchen drei Ebenen des Mehrebenenmodells des Lesens (Rosebrock & Nix 2020) die acht Teilbereiche gehören (08a3, Z. 151, 23a3, Z. 27).

Im Verlauf der zweiten Interviews wurde der Verfasserin bewusst, dass in den Schulungen zwingend auf den Unterschied zwischen „Diagnose“ und „Beurteilung“ eingegangen

⁵¹ Leseflüssigkeit, Textverstehen, Lesetechniken/-strategien, Textsortenwissen, Wortschatz, Involviertheit beim Lesen, Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser/in, Kommunikation über Texte.

werden muss. In den zweiten Interviews fiel ihr auf, dass mehrheitlich ABU-Lehrpersonen Bedenken hatten, ihre Lernenden einschätzen, weil sie die Befürchtung hatten, sie zu tief einzuschätzen. In den Gesprächen mit den BK-Lehrpersonen zeigte sich dieses Problem nicht. Aufgrund ihrer Vorbildung im sozialen bzw. im Gesundheitsbereich können sich BK-Lehrpersonen etwas unter dem Begriff „Diagnose“ vorstellen. ABU-Lehrpersonen nahmen die sechsstufige Einschätzung⁵² eher als ein Beurteilungsraster wahr. In den Schulungen sollte daher allen Lehrpersonen klar werden, dass ihre Einschätzungen, die sie in JuDiT[®] machen, eine pädagogische Diagnose ist, die anhand des Mehrebenenmodells das Lesen nach Rosebrock & Nix (2020) und seinen unterschiedlichen Dimensionen des Lesens vorgenommen wird. Diese Diagnose ist nicht endgültig, sondern die Grundlage für eine Intervention, für individuelle Lesefördermaßnahmen, die immer wieder neu zu überprüfen sind. Dieses Vorgehen hebt sich klar von einem Beurteilungsverfahren ab, in dem es beispielsweise darum geht, eine Note zu generieren, einen Lernenden aufgrund einer Leistung zu weiterführenden Kursen⁵³ zuzulassen oder eine Rangliste (z. B. die PISA-Rangliste im Bereich Lesekompetenz) zu erstellen. Diese Erkenntnis ist vor allem für die weniger exakt messbaren Dimensionen des Lesens auf der Subjektebene und der sozialen Ebene wichtig.

Die Unterteilung der Lesekompetenz in verschiedene Dimensionen hat bei den meisten der befragten Lehrpersonen einerseits dazu geführt, dass sie ihre Konzepte von Lesekompetenz angepasst haben (siehe Kapitel 4.5.5). Gleichzeitig erachten andererseits zwei der befragten Lehrpersonen die Diagnose in acht Teilbereichen mit insgesamt 32 Beobachtungssitems als zu aufwändig. Eine ABU-Lehrerin diagnostizierte daher ihre Lernenden nicht mithilfe aller Beobachtungssitems und konnte daher auch kein Schaubild mit den Diagnoseergebnissen erstellen. Sie meint, sie habe bereits „ein Bild“ ihres Lernenden, den sie für die Diagnose ausgewählt hatte und daher „das Gefühl, dass [sie] es eigentlich schon weiss“, obwohl sie durchaus in Betracht zieht, dass wenn sie alle Beobachtungssitems „durchexerziert“ hätte, sie allenfalls zu einem anderen Ergebnis gekommen wäre (02a3, Z. 239). Dass die Diagnose aufgrund der vielen Beobachtungspunkte nicht an einem Unterrichtshalbtag durchgeführt werden konnte, war für eine BK-Lehrerin schwierig. Es wurde ihr „einfach zu viel“, ihre Diagnostizitätigkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht zu halten (14b3, Z. 17).

Für eine BK-Lehrpersonen war hingegen die Vielfalt der Dimensionen hilfreich in der Kommunikation mit den Lernenden, die sie diagnostiziert hatte. Diese hätten schon darauf gewartet, dass sie „was darüber sagt“ und nun könne sie ihnen mitteilen, worauf künftig „der Fokus“ beim Lesen gelegt werden könne. Dabei wolle sie berücksichtigen, wie es den Lernenden mit der neuen Ausrichtung beim Lesen gehe (06b3, Z. 147).

⁵² nicht bewertet, 1, 2, 3, 4 und 5.

⁵³ In gewissen Berufsfeldern besteht für Lernende mit guten Leistungen in Betrieb und Schule die Möglichkeit zum Besuch von Zertifikatskursen ab dem 2. Lehrjahr.

4.2.12.4 Schulung

Drei Lehrpersonen hätten sich gewünscht, die Login-Daten für das Lese-Diagnose-Tool vor der Schulung zu erhalten, um schon vor der ersten Schulung Erfahrungen mit dem damit machen zu können. An der Schulung hätte sie dann gezielt Fragen dazu stellen können. Dass bei der Schulung einige Lehrpersonen Mühe hatten, sich einzuloggen, empfanden sie etwas mühsam (26b3, Z. 127, 30b3, Z. 135, 31a3, Z. 141). Für die übrigen Befragten war die Schulung⁵⁴ gut, so wie sie durchgeführt wurde. Sie wurde namentlich als motivierend empfunden (01a3, Z. 99, 02a3, 323; die Vorstellung ausgewählter Methoden aus den Ideenboxen der Zusatzmaterialien (03a3, Z. 13, 15b3, Z. 219 sowie die theoretischen Hintergründe (05a3, Z. 253, 07b3, Z. 39, 10b3, Z. 139, 17a3, Z. 103) wurden geschätzt.

Nach zwei Monaten schrieb die Verfasserin der vorliegenden Studie den befragten Lehrpersonen eine E-Mail, in der sie um Kontaktaufnahme bat, falls noch Fragen offen seien oder wenn die Anwendung des Tools Schwierigkeiten bereite. Vier BK-Lehrerinnen kontaktierten die Verfasserin daraufhin. Mit den beiden Lehrerinnen aus der Berufsfachschule 1 traf sie sich vor Ort und gemeinsam konnten Fragen und Unklarheiten geklärt werden. Mit den beiden Lehrerinnen aus der Berufsfachschule 2 konnten die Fragen der einen Lehrerin mittels E-Mail-Korrespondenz gelöst werden. Nachdem bei der anderen Lehrerin auch nach zwei Telefongesprächen mit der Verfasserin und der Unterstützung der JuDiT[®]-Supporterin immer noch Schwierigkeiten bestanden, wurden die Probleme, die vor allem im technischen Bereich bestanden, vor Ort in der Berufsfachschule 2 geklärt. Zusätzlich wurde die Verfasserin von der Berufsfachschule 2 zu einem Erfahrungsaustausch der in der Studie einbezogenen Lehrpersonen gebeten. Die Rückmeldungen im Anschluss an diesen Anlass waren sehr positiv, was in den zweiten Interviews teilweise nochmals bestätigt wurde (17a3, Z. 107, 32b3, Z. 91). Auch die Lehrpersonen der Berufsfachschule 1 äußerten sich in der zweiten Interviewrunde dahingehend, dass für sie ein Erfahrungsaustausch nach ein paar Wochen sinnvoll gewesen wäre (02a3, Z. 331, 05a3, Z. 249, 06b3, Z. 131, 07b3, Z. 40, 08a3, Z. 245, 15b3, Z. 205).

Eine ABU-Lehrerin hätte sich eine Art Push-Meldungen von der Verfasserin gewünscht, um immer wieder an ihr Diagnosevorhaben erinnert zu werden (04a3, Z. 211). Ähnlich äußerte sich eine weitere ABU-Lehrerin. Bei ihr hätte sich eine engere Führung seitens

⁵⁴ Inhalt Schulung:

Förderung der Lesefähigkeit

1. Zusammenhang Grundkompetenzen mit zentralen Arbeitsmarktindikatoren
2. Empirische Befunde zur Entwicklung von Lesekompetenz: PISA, PIAAC
3. Anforderungen an die Lesekompetenz: Anforderungsprofile
4. Kompetenzmodell des Lesens: Mehrebenenmodell des Lesens
5. Systematische Leseförderung: Vorstellung ausgewählte Methoden aus den Ideenboxen

Diagnose der Lesekompetenz

6. Jugend-Diagnose-Tool „JuDiT[®]“: Aufbau des Tools und Anwendung.

der Verfasserin positiv auf ihre Selbstdisziplin ausgewirkt (05a3, Z. 133). Eine BK-Lehrerin hätte sich eine Schulung nur für BK-Lehrpersonen gewünscht, da diese aufgrund ihrer Ausbildung nicht über das gleiche Wissen zum Lesen und zur Leseförderung verfügten, wie ABU-Lehrerpersonen (16b3, Z. 70). Von einigen Lehrpersonen wurde der Wunsch nach einer festen fächerübergreifenden JuDiT[®]-Austauschgruppe geäußert (11b3, Z. 263, 15b3, Z. 221, 26b3, Z. 139, 28b3, Z. 86).

4.2.12.5 Weiterbildung

Zur Professionalisierung der Lehrpersonen gehört auch die regelmäßige Weiterbildung. Verschiedene empirische Untersuchungen in Deutschland ergaben eine relativ hohe Beteiligung von Lehrkräften an Fortbildungen. Trotzdem besucht ein maßgeblicher Teil – rund ein Drittel – keine oder nur sehr wenige Weiterbildungen. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass gemäß dem Erziehungswissenschaftler Frank Bernhard Behr der Lernhabitus (Know-how, Angewohnheit, Haltung, Vorlieben und Strategien bezüglich des Lernens) der Lehrpersonen für ihr Weiterbildungsverhalten ausschlaggebend ist (vgl. Behr 2017, S. 277). „Eine individualisierte Weiterbildungsarbeit, die sich am Lernhabitus potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausrichtet, ermöglicht einen effizienten und teilnehmerorientierten Wissens- und Kompetenzerwerb“ (ebd., S. 274). Und auch der Bildungsforscher John Hattie hat in seiner Metastudie festgestellt, dass die Lehrerfort- und -weiterbildung eine hohe Effektstärke in Bezug auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern aufweist (vgl. Hattie 2018, S. 76).

An der Berufsfachschule 1 wird jedes Semester ein umfangreiches schulinternes Weiterbildungsangebot auf die Beine gestellt. Die vergangenen drei Jahre wurden ausschließlich Weiterbildungen angeboten, die im Zusammenhang mit BYOD (Bring your own device⁵⁵) standen: Umgang mit der Lernplattform moodle, elektronisches Prüfen, Umgang mit elektronischen Lehrmitteln. Was diese ABU-Lehrerin ausspricht: „Und ganz ehrlich jetzt: Weiterbildungen, jetzt so im Rahmen unserer Schule, spricht mich jetzt so sprachliche, oder Leseförderung, alle diese Themen, spricht mich mehr an als moodle. Also nichts gegen moodle, aber das ist ein anderes Thema“, war bei vielen Lehrpersonen zu spüren: der Wunsch nach einem Weiterbildungsangebot, das neben moodle-Schulungen Kurse zu anderen Inhalten enthält.

Das und die Tatsache, dass vielen Lehrpersonen in den zweiten Interviews bewusst geworden war, welche Herausforderung eine individuelle Leseförderung für ihren Unterricht darstellt, führt vermutlich dazu, dass sich die befragten Lehrpersonen auf entsprechende Fragen gesamthaft positiv zu Weiterbildungen im Bereich des Lesens und der Leseförderung äußern.

⁵⁵ Lernende nehmen ihre privaten Geräte wie Laptops oder Tablets mit in die Schule, die es ermöglichen, vermehrt mit digitalen Lehrmitteln sowie webbasierten Programmen und Datenablagen zu arbeiten.

Dazu entwickeln sie in den zweiten Interviews vielfältige Ideen. Eine ABU-Lehrperson kann sich eine schulinterne Weiterbildung gefolgt von einer fachgruppeninternen sowie einer fachgruppenübergreifenden Arbeit vorstellen (03a3, Z. 293). Eine andere ABU-Lehrerin würde sich zu jeder der drei Ebenen des Mehrebenenmodells des Lesens (Rosebrock & Nix 2020) eine Weiterbildung vorstellen und denkt von sich selbst, dass sie persönlich einen Fokus auf die Lesefähigkeiten innerhalb der Subjektebene legen möchte (04a3, Z. 201, 217). Zwei BK-Lehrerinnen interessieren sich noch mehr für die theoretischen Hintergründe und wollen sich in diesem Bereich weiterbilden (6b3, Z. 139, 16b3, Z. 71). Von verschiedenen Lehrpersonen wird der Wunsch geäußert, Austauschgruppen zu bilden, in denen good practice - Beispiele aus dem Unterricht präsentiert werden (03a3, Z. 293, 04a3, Z. 211, 07b3, Z. 40, 09a3, Z. 111, 115, 10b3, Z. 159, 17a3, Z. 109, 18a3, Z. 257, 28b3, Z. 109, 31a3, Z. 153, 33a3, Z. 119). Einige Lehrpersonen möchten ihren Unterricht (vermehrt) differenzieren und sehen dort ihren Weiterbildungsbedarf. Um „wirklich individualisiert, binnendifferenziert [zu] unterrichten, da bräuchte es [...] wirklich auch Weiterbildungen“, meint denn auch eine BK-Lehrerin (11b3, Z. 240). Diese Meinung teilen auch andere Befragte (15b3, Z. 201, 17a3, Z. 107, 21a3, Z. 175, 32b3, Z. 265).

4.2.13 Wunsch der Lehrpersonen...

Zum Abschluss der ersten Interviews wurden die Lehrpersonen nach ihren Wünschen in Bezug auf die Themen „Lesen“ und „Leseförderung“ gefragt.

4.2.13.1 ... nach einem theoretischen Konzept und Weiterbildung

Ein Teil der Lehrpersonen spricht auch bei dieser Frage die Weiterbildung an und wünscht sich, das theoretische Wissen erweitern zu können. Ein ABU-Lehrer erhofft sich, dass er „einen systematischeren Zugang krieg[t]“; diese „theoretischen Inputs“ seien immer gut und würden allenfalls dazu führen, dass er „gewisse Anregungen“ erhält, wie er „irgendwie fördern könnte“ (01a1, Z. 173, 175). Es liege auch an der Lehrperson, dass Lernende besser lesen lernen, sie verfüge dafür aber über zu wenig Wissen, meint eine BK-Lehrerin (14b1, Z. 81). Eine Kollegin sieht das genauso. Sie hätte als BK-Lehrerin nie gelernt, wie man jemandem das Lesen beibringt, sie wisse schlicht nicht, wie man das mache, sonst würde sie versuchen, in ihrem Unterricht „irgendwelche Elemente“ zu „integrieren“ (19b1, Z. 167). Eine Kollegin von ihr wünscht sich ebenfalls Fortbildungen für BK-Lehrpersonen (22b1, Z. 99).

Eine ABU-Lehrerin kritisiert ganz konkret die mangelhafte Aus- und Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen. Den Grund sieht sie darin, dass an der Berufsfachschule 2 keine „wirkliche Förderung“ stattfindet und fordert eine bessere Grund- und Weiterbildung von Lehrpersonen, was das Thema „Lesen“ angeht (17a1, Z. 149, 159).

4.2.13.2 ... nach Lesefreude bei ihren Lernenden

Bei einigen Lehrpersonen besteht ein dringender Wunsch, dass sie ihren Lernenden aufzeigen können, dass Lesen Spaß machen kann und man sich damit die Welt erschließen kann; eine konkrete Umsetzung kann sich eine ABU-Lehrerin allerdings nicht vorstellen, denn sie habe „keine Ahnung wie man das machen könnte“ (02a1, Z. 183). Das Lesen soll auch für Berufslernende „was Spielerisches haben, was Lustvolles haben“ (04a1, Z. 158). Die „Lesefreude bei den Lernenden“ sei ein längerfristiges Ziel, was auch eine Berufsfachschule anzustreben habe, meint eine BK-Lehrerin. Weil sie selbst so gerne lese, sei das „was ganz Schönes“ und dieses Gefühl wolle sie „weitergeben“ (06b1, Z. 186, 188). Davon berichtet eine weitere BK-Lehrerin. Es sei schön, sich mit Büchern zu umgeben und sich „von einem zum nächsten führen zu lassen“. Bereits die Stimmung in einer Bibliothek könne sehr inspirierend sein und sie wünsche sich, dass ihre Lernenden auch solche Erfahrungen machen könnten (16b1, Z. 137, 142). Im Unterricht gehe es darum, „das Freundvolle“ der Lektüre „nahezubringen (15b1, Z. 254). Lernende für das Lesen zu begeistern, damit „alle gerne lesen“, erträumt sich eine der befragten BK-Lehrerinnen (10b1, Z. 233). Doch „wie stellt man Freude beim Lesen her?“ fragt sich ein ABU-Lehrer. Er wisse das nicht und erhoffe sich darauf eine Antwort (12a1, Z. 45). Ein ABU-Lehrer wünscht sich deshalb, dass es im Schulhaus Räume gibt, in die sich Lernende zum Lesen zurückziehen könnten (24a1, Z. 109). Dass man die „Freude [ankurbeln]“ könne, davon ist auch eine BK-Lehrerin überzeugt. Dafür brauche sie „mehr Methoden und Möglichkeiten“ als diejenigen, die sie bis jetzt angewendet habe (13b1, Z. 139). In die gleiche Richtung zielt auch der Wunsch einer BK-Lehrerin. „Lesen bringt sehr viel Lebensqualität“. Man müsse nicht nur für die Schule lesen können, sondern für „das ganze Leben“, vor allem wenn man in einem sozialen Beruf arbeite. Das berufliche Leben werde leichter, wenn das Lesen von „Arztbriefen“, „Austrittsberichten“ und „Voreinträgen“ klappe. Daher lohne es sich, auch noch in der Berufsfachschule an der Lesekompetenz zu arbeiten (19b1, Z. 163, 175). Wenn Lernende gut lesen können, seien sie unabhängig und müssten sich nicht darauf verlassen, was eine diplomierte Pflegefachperson im Betrieb sage, denn man könne nicht wissen, ob deren „Wissenstand“ noch aktuell sei (22b1, Z. 83).

Lesen setze eine gewisse Konzentrationsfähigkeit voraus und ihre Lernenden behaupteten, dass sie mit Musik lieber und besser läsen, weil sie sich besser konzentrieren könnten. Sie bezweifle das und würde gerne erfahren, was die Forschung dazu sage, bekundet eine BK-Lehrerin und wünscht sich mehr darüber zu erfahren, wie die Konzentration gemäß den Hirnforschern gesteigert werden könne (16b1, Z. 157).

Eine ABU-Lehrerin bemängelt die fehlenden finanziellen Ressourcen, um Autorenlesungen durchzuführen. Sie habe schon mehrfach Autorenlesungen durchgeführt, was die Lernenden sehr motiviert hätte, das vorgestellte Buch zu lesen. Nun seien die finanziellen Mittel gekürzt worden und es sei schwieriger, Autorenlesungen in kleineren Gruppen

durchzuführen. Es bestehe zwar weiterhin die Möglichkeit, solche Veranstaltungen in der Aula durchzuführen, aber in kleineren Gruppen sei es viel persönlicher (17a1, Z. 139, 143).

4.2.13.3 ... nach Kreativität

In der Schule komme generell das Kreative zu kurz, findet eine BK-Lehrerin. Das sei auch beim Lesen so, damit meint sie, dass Lesen Kreativität freisetzen kann (15b1, Z. 276, 280).

4.2.13.4 ... nach mehr Zeit

Oft äußern die befragten Lehrpersonen den Wunsch, dass ihnen der Schullehrplan generell mehr Zeit für die Sprachförderung lässt (02a1, Z. 175, 11b1, Z. 203, 13b1, Z. 137, 15b1, Z. 250) beziehungsweise, dass der Schullehrplan dem Lesen und der Leseförderung einen größeren Stellenwert einräumt (03a1, Z. 139, 141). Eine ABU-Lehrerin schlägt vor, die Anzahl Lektionen von drei auf vier pro Woche zu erhöhen (17a1, Z. 149). Sie wird darin von einem Kollegen unterstützt, der sich entweder eine Lektion mehr wünscht oder eine Entschlackung des Schullehrplans (18a1, Z. 173). Ein weiterer Kollege fordert ebenfalls „Mut zur Lücke“, denn der Schullehrplan des 2. Lehrjahres sei „überladen, mit Dingen, die zum Teil noch gar nicht nötig sind“. Er komme „aus einer Generation“, für die das Üben wichtig war und es sei ihm ein Rätsel, warum das heute nicht mehr gemacht werde. „Lesen, lesen, lesen“ brauche Zeit, die der überladene Schullehrplan nicht ermögliche (20a1, Z. 93, 95, 101). Zwei jüngere Kolleginnen von ihm, die gerade ihre Ausbildung zur ABU-Lehrerin abschlossen haben, sind auch der Meinung, dass Lesen mehr Zeit braucht als es der aktuelle Schullehrplan ermöglicht (21a1, Z. 141) und die Inhalte deshalb gekürzt werden müssten (23a1, Z. 159).

4.2.13.5 ... nach einem differenzierenden Unterricht

Eine ABU-Lehrerin fordert „Hilfsmittel“ oder „Kurse“, die den Lehrpersonen einen individualisierten Unterricht ermöglichen sollen. Interessanterweise spricht sich diese Lehrerin grundsätzlich gegen eine individuelle Leseförderung im Berufsfachschulunterricht aus. Sie sieht aber die Möglichkeit dazu in Stütz- und Förderkursen, die nach dem regulären Unterricht angeboten werden sollen (02a1, Z. 175). Mit diesem Wunsch steht sie allein da, denn die anderen Lehrpersonen, die sich zu dieser Thematik äußern, möchten ihren Unterricht weiterentwickeln und die Leseförderung in ihren Unterricht integrieren. Dass mit dem Lesediagnose-Tool JuDiT[®] die Möglichkeit besteht, die Lesefähigkeiten der Lernenden zu diagnostizieren, schätzt eine ABU-Lehrerin daher sehr. Nun müsse sie sich fragen „was man dann daraus macht“, denn „diese Binnendifferenzierungen“ seien eine „große Herausforderung (05a1, Z. 191). Sie brauche nun eine „Strategie“, wie „Fördermöglichkeiten“ in den „Alltag“ integriert werden könnten. Sie möchte ihre Unterrichtsmaterialien nicht „umschreiben“, sondern „so zwei, drei, vier, fünf, keine Ahnung

wie viele, aber einfach ein paar so Tools“ haben, die sie anhand des bestehenden Materials einsetzen könne, um „differenzierter Hilfestellung“ geben zu können (06b1, Z. 186, 190, 192). Ein ABU-Lehrer erhofft sich Möglichkeiten der Individualisierung der Digitalisierung (09a1, Z. 180).

„Eine große Fragestellung“ ist für einen ABU-Lehrer „der Umgang mit den Leseschwachen“ und ihre „gezielte“ Förderung (12a1, Z. 39). Er unterrichtet seit rund neun Jahren und scheint dennoch darauf noch keine Antwort gefunden zu haben. Eine Lösung sieht eine ABU-Lehrerin darin, einen „Fundus“ an Texten zu den einzelnen Schullehrplanthemen anzulegen, die zwar zu einem Thema passen, sich aber in der Komplexität unterscheiden und daher in heterogenen Klassen gut eingesetzt werden können (23a1, Z. 59).

Weil sie eine BK-Lehrerin sei und „keine Fachperson für Sprachdidaktik“ und weil wir alle in einer „kommunikativen Gesellschaft“ leben würden, komme sie „nicht darum herum“, sich mit dem Lesen und Lesediagnose zu beschäftigen. Sie wünsche sich jetzt noch, dass sie einzelnen Lernenden gegenüber „genauere Inputs“ geben könne (07b1, Z. 342).

5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, was Berufsfachschullehrpersonen, die Lernende aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ unterrichten, unter Lesekompetenz verstehen, wie sie vorgehen, um die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden zu diagnostizieren und wie sie die Lesekompetenz ihrer Lernenden fördern. Nachdem die befragten Lehrpersonen rund ein halbes Jahr mit dem Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] gearbeitet hatten, wurde erhoben, wie sie das Tool nutzen.

5.1 Diskussion der Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Die Diskussion über das Erhebungsverfahren muss nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich geführt werden. Da sich sowohl das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] als auch der Interviewleitfaden auf das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) stützt, wird im nächsten Kapitel dieses didaktische Modell von Lesekompetenz inhaltlich diskutiert.

5.1.1 Mehrebenenmodell des Lesens als theoretische Grundlage

Das Mehrebenenmodell des Lesens wurde von Rosebrock & Nix 2007 entwickelt, um den Lehrpersonen einen theoretischen Begriff von Lesekompetenz zu geben, der eine systematische Leseförderung ermöglicht. Denn ihrer Meinung nach sind Lehrpersonen nur dann in der Lage das Lesen ihrer Lernenden zu unterstützen, wenn sie Beobachtungen der Leseleistungen vor „den Horizont eines Lesekompetenzbegriffes“ bewerten können (ebd. 2020, S. 13). Das Lesekompetenzmodell beschreibt in seinem Kern - der Prozessebene, mentale Tätigkeiten der kognitiven Verarbeitung, die eingebunden sind in die Dimension des Menschen, der liest (Subjektebene). Die dritte und letzte Dimension betrifft die sozialen Zusammenhänge (soziale Ebene), in denen Lesen stattfindet (vgl. ebd., S. 15). Mit diesen drei Ebenen wird ein umfassender Lesekompetenzbegriff beschrieben, der grundsätzlich auf allen Schulstufen, auch auf der Berufsfachschulstufe, angewendet werden kann. Wie wir aufgrund der PISA-Ergebnisse wissen, ist die Entwicklung der Lesekompetenz mit dem Ende der Sekundarstufe I nicht abgeschlossen. Die Realität des Berufsfachschulunterrichts, in welche die Lektüre sozial eingebettet ist, unterscheidet sich allerdings von der Realität der Volksschule. In den ersten elf Schuljahren und auch im Gymnasium findet der Unterricht an fünf Tagen pro Woche statt, während in der dualen Berufsbildung der Unterricht in der Berufsfachschule an ein bis zwei Tagen pro Woche stattfindet. Im Gegensatz zur sprachdidaktischen Ausbildung der Volksschullehrpersonen ist ein Teil der Berufsfachschullehrpersonen, die BK-Lehrpersonen, sprachdidaktisch nicht ausgebildet. Der zentrale Unterschied zur Volksstufe besteht in der Textauswahl. Kommunikation über Texte im Unterricht kann mit Hilfe von Fachtexten und literarischen Texte erfolgen. Nichtsdestotrotz beziehen sich sowohl die Ausführungen von

Rosebrock & Nix (vgl. ebd., S. 22-24) als auch der von JuDiT[®] zur Verfügung gestellte Hintergrundtext zum Beobachtungsbereich „Kommunikation über Texte“ schwergewichtig auf die literarische Anschlusskommunikation. Die Ideenboxen, die von den Lehrpersonen als besonders hilfreich empfunden wird, müsste für den Bereich der „Kommunikation über Texte“ überarbeitet werden, denn das „Literarische Gespräch“, die „ZOPEF-Formel“ sowie die beispielhaften Erklärungen zum „Lesen im Dialog“ beziehen sich auf das Lesen von literarischen Texten. In der BK werden keine literarischen Texte gelesen und auch im ABU hat der Literaturunterricht eine marginale Bedeutung. Die Darstellung der sozialen Ebene bzw. die Anschlusskommunikation im Berufsfachschulunterricht und die dafür von der Lehrperson ausgehenden Gesprächsimpulse sollten sich auf das Lesen von Lehrmitteltexten, Zeitungsartikeln und Artikeln aus Fachzeitschriften beziehen.

5.1.2 Bewährung der Befragungsmethode

Die dreifache Überarbeitung des ersten Interviewleitfadens hat sich gelohnt (siehe Kapitel 3.2.3). Die Stimmung in den Interviews war entspannt und viele Lehrpersonen bedankten sich am Schluss „für das interessante Gespräch“. Bei der Durchführung der Interviews achtete die Verfasserin darauf, dass sie den zu befragenden Lehrpersonen nicht direkt gegenüber saß, denn diese Sitzposition hätte allenfalls als überprüfend oder konfrontierend wahrgenommen werden können. Sie setzte sich in der Regel übers Eck hin.

Zu Beginn war wichtig, den Lehrpersonen einen Einblick in das Untersuchungsdesign zu geben, damit sie die beiden Interviews auch thematisch einordnen konnten. Die Befragung entlang den drei Ebenen des Mehrebenenmodells bewährte sich und schränkte die Befragten nicht unnötig ein. Das zeigte sich daran, dass einige Lehrpersonen im Verlaufe des Interviews die Beantwortung einer späteren Frage vorwegnahmen und die Verfasserin darauf flexibel eingehen konnte, indem sie die Reihenfolge der Fragen in einem solchen Fall ad hoc anpasste. Da die Fragen in Alltagssprache formuliert waren, wurden sie grundsätzlich auf Anhieb verstanden und führten zu keinen Missverständnissen. Einzig der Begriff „Textart“, der anstelle des Fachbegriffes „Textsorte“ eingesetzt wurde, verstanden einige BK-Lehrpersonen nicht auf Anhieb, weshalb er anhand von Beispielen wie „Text aus dem Lehrmittel“ bzw. „Text aus einer Fachzeitschrift“ erklärt werden musste.

Obwohl die Interviews aufgrund des Interviewleitfadens gleich strukturiert waren, wiesen sie je nach befragter Lehrperson unterschiedliche Schwerpunkte auf. So betonten einige Lehrpersonen, dass das Lesen die Grundlage für ein erfolgreiches Lernen ist und dass Lernende über das Lesen selbständig ihr Wissen erweitern sollten, während bei anderen die Wissensvermittlung in Lehrgesprächen stattfindet und über das Lesen eine Vertiefung des neuen Stoffs stattfindet.

Dazu, ob sich das Lesen nach der Einführung digitaler Lehrmittel an beiden Berufsfachschulen geändert hat, äußerten sich nur ganz wenige Lehrpersonen (siehe Kapitel 5.3.3.2).

Da Lernende in der Berufsfachschule im ABU wie auch in der BK oftmals digital recherchieren, hätten die Lehrpersonen gefragt werden können, wie sie die digitale Recherche-tätigkeiten und das Lesen multipler Texte im Unterricht unterstützen. Dabei hätte sich allenfalls gezeigt, ob Lehrpersonen ihre Lernenden dabei mit anderen oder weiteren Lese-strategien unterstützen, grundsätzlich hätte sich aber an den Ergebnissen nichts geän-dert.

Weder die Fragen des ersten noch des zweiten Interviewleitfadens sind als heikel einzu-stufen. Wären die Lehrpersonen abschließend beispielsweise danach gefragt worden, wie sie ihre beruflichen Fähigkeiten einschätzen, hätte das bei den Befragten allenfalls zu gewissen Beschönigungstendenzen und sozial erwünschten Antworten geführt, die mit der nötigen Vorsicht hätten ausgewertet werden müssen. In dieser Studie schreiben aber weder Lehrpläne noch die Schule vor, dass die Lehrpersonen die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden einzuschätzen oder individuell zu fördern haben. Deshalb darf davon ausge-gangen werden, dass bei der Beantwortung der Fragen in beiden Erhebungsphasen keine Effekte der sozialen Erwünschtheit (vgl. Ulrich & Heckman 2017, S. 12) zu erwarten waren.

Bei der Auswertung zeigte sich, dass sich der Einsatz eines Hörbeispiels kombiniert mit der Methode des lauten Denkens bewährte. Damit konnte nachgewiesen werden, dass die befragten Lehrpersonen durchaus einen Begriff von lokaler Kohärenz haben. In den In-terviews machten die befragten Lehrpersonen praktisch keine Aussagen, die sich der lo-kalen Kohärenz zuordnen ließen. Die Methode des lauten Denkens hat demnach zu einem zusätzlichen Ergebnis beigetragen.

5.1.3 JuDiT[®]-Schulung

Sieben Lehrpersonen haben nicht mit JuDiT[®] diagnostiziert, obwohl beide Berufsfach-schulen für jede an der Studie beteiligte Lehrperson eine Einzellizenz bezahlt hat, die zur Registrierung und Nutzung eines persönlichen JuDiT[®]-Accounts berechtigt. Bis auf eine Lehrperson (09a), die der Meinung ist, dass die Leseförderung von Berufslernenden auf privater Basis stattfinden soll, haben die Lehrpersonen den Nichteinsatz von JuDiT[®] da-mit begründet, dass sie mit dem Tagesgeschäft (Unterrichtsvorbereitung, Unterricht, Kor-rekturen) ausgelastet seien und deshalb keine Zeit für eine Diagnosetätigkeit hätten bzw. dass der Stoffdruck so groß sei, dass neben der Stoffvermittlung keine Zeit für eine Le-se-diagnose bestehe. Eine erhöhte Verbindlichkeit hätte allenfalls dadurch erzielt werden können, wenn an der JuDiT[®]-Schulung bereits ein zweiter Termin für einen Erfahrungs-austausch festgestanden hätte und die Lehrpersonen bis dahin beispielsweise ein bis zwei Lernende diagnostiziert hätten. An der Berufsfachschule 2 hat dieser Erfahrungsaus-tausch auf ihren Wunsch hin stattgefunden und dort haben auch weniger Lehrpersonen JuDiT[®] nicht eingesetzt als an der Berufsfachschule 1.

Die Begleitung und Unterstützung der Lehrpersonen während ihrer Diagnosetätigkeit waren sehr niederschwellig. Per E-Mail wurden die Lehrpersonen gebeten, sich bei Fragen an die Verfasserin der Untersuchung zu wenden. Dies haben nur wenige Lehrpersonen wahrgenommen. Der Erfahrungsaustausch an der Berufsfachschule 2 hingegen hat gezeigt, dass die Lehrpersonen durchaus viele Fragen zum Tool und zur Diagnosetätigkeit hatten. Vielleicht bestand eine gewisse Hemmschwelle, die Verfasserin per E-Mail zu kontaktieren. Eine Lehrerin (05a) äußerte sich der Verfasserin gegenüber in der Pause im Lehrerzimmer entsprechend und sagte, dass sie ihre Unsicherheiten und Fragen im Zusammenhang mit der Anwendung von JuDiT[®] eher geäußert hätte, wenn sie die Verfasserin im Schulhaus öfters angetroffen hätte⁵⁶. Lehrpersonen, die über einen ausgeprägten Lesekompetenzbegriff verfügen, wie z. B. Lehrerin 17a, hätten nach einer separaten JuDiT[®]-Schulung als Multiplikatorinnen eingesetzt werden können, um sicherzustellen, dass an beiden Berufsfachschulen jeweils eine Lehrperson vor Ort ist, an die man sich bei Fragen wenden könnte. Auf diese Weise hätte man die Lehrpersonen engermaschiger begleiten können.

5.1.4 Validität der Ergebnisse

Objektivität lässt sich in der qualitativen Forschung kaum realisieren und ist auch nicht erstrebenswert (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2010, S. 266). Aber auch das Kriterium der Reliabilität ist aus Sicht der qualitativen Forschung kritisch zu sehen. In der qualitativen Forschung wird in Kauf genommen oder gar angestrebt, dass sich die befragten Personen im Verlaufe des Forschungsprozesses verändern (vgl. ebd., S. 267). In der vorliegenden Untersuchung war gewollt, dass die befragten Lehrpersonen ihren Lesekompetenzbegriff verändern und beginnen, die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden systematisch zu diagnostizieren. Objektivität und Reliabilität sind also sehr eingeschränkt auf die qualitative Forschung übertragbar. Das Kriterium der Validität hingegen gewinnt in der qualitativen Forschung gegenüber der quantitativen Forschung an Bedeutung (vgl. ebd., S. 267).

Das Kriterium der internen Validität findet in der qualitativen kaum Anwendung. Bleibt die Frage der externen Validität, also die Frage, inwiefern sich die Untersuchungsergebnisse auf andere Personen übertragen lässt (vgl. ebd., S. 267). Wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, war das nicht das Ziel der vorliegenden Untersuchung. Dennoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob trotz kleiner Stichprobe, die Ergebnisse typisch und daher repräsentativ für die Grundgesamtheit sein könnten. Aufgrund der Ausgangslage (Ausbildung der Berufsfachschullehrpersonen, insbesondere der geringen (ABU-Lehrpersonen) und fehlenden (BK-Lehrpersonen) lesedidaktischen Ausbildung), könnte die Annahme getroffen

⁵⁶ Die Haupttätigkeit der Verfasserin besteht in der Dozentur an der Pädagogischen Hochschule Zürich. An der Berufsfachschule unterrichtet sie jeweils Montagvormittags.

werden, dass auch Berufsfachschullehrpersonen anderer Berufsfelder über einen ähnlichen Lesekompetenzbegriff verfügen wie die befragten Lehrpersonen, da alle Berufsfachschullehrpersonen gleich ausgebildet werden. Auf der anderen Seite sind vor allem BK-Lehrpersonen anderer Berufsfelder, wie beispielsweise Bau oder Logistik unter Umständen persönlich anders lesesozialisiert als BK-Lehrpersonen aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“, was sich allenfalls in ihrem Lesekompetenzbegriff niederschlägt. Eine solche Annahme kann demnach nicht ohne weiteres getroffen werden. In Bezug auf die Einschätzung der Lesefähigkeiten von Lernenden kann aber vermutet werden, dass die allermeisten Berufsfachschullehrpersonen informell, zufällig und unsystematisch vorgehen. Dies aus dem einfachen Grund, dass bisher kein Diagnose-Tool für diese Schulstufe vorlag, mit dem Berufsfachschullehrpersonen gezielt, systematisch und kriterienorientiert diagnostizieren konnten.

5.1.5 Diskussion der Auswertung

Die Interviews wurden nicht in Mundart (Schweizerdeutsch) sondern in Standardsprache geführt, damit sie später wörtlich transkribiert werden konnten. Die Verwendung der Standardsprache stellt kein limitierendes Element dar. Die befragten Lehrpersonen sind es gewohnt, Standardsprache zu sprechen, da dies die Unterrichtssprache ist. Einzig Lehrerin 25b bekundet damit nach eigenen Aussagen noch Mühe (siehe S. 151). Einige Lehrpersonen begannen während des Interviews, Mundart zu sprechen, wechselten aber nach einem Hinweis der Verfasserin ohne Probleme wieder in die Standardsprache.

Die Interviews und die Aussagen der Lehrpersonen während des Hörbeispiels wurden nach der Aufzeichnung transkribiert und gesamthaft in MAXQDA 2020 importiert. Das gesamte Datenmaterial wurde somit in die Auswertung einbezogen. Vor Beginn des Kodierprozesses wurde das deduktive Kategoriensystem in MAXQDA 2020 eingegeben. Die Kategorienbildung, welche die ersten drei Forschungsfragen (Lesekompetenzbegriff, Lesediagnose, Leseförderung) betrifft, ist theoriegestützt. Dies weil die Hauptkategorien die drei Ebenen des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2020) bilden und die Teilfähigkeiten innerhalb der drei Dimensionen, wie beispielsweise die globale Kohärenz auf der Prozessebene und die Motivation auf der Subjektebene, die Subkategorien darstellen.

Weil die Fragen nach der Einschätzung der Lesefähigkeiten sowie der Leseförderung mit der ihr übergeordneten Frage verbunden sind, über welche Lesekonzepte die befragten Lehrpersonen verfügen, wurden die Antworten zum Lesebegriff den Haupt- und Subkategorien zugeordnet. Dies ermöglichte es, ein ausdifferenziertes Bild des Lesebegriffs der befragten Lehrpersonen zu erhalten. Die Ergebnisse zum Lesekompetenzbegriff werden ebenfalls anhand der Haupt- und Subkategorien dargestellt (siehe Kapitel 4.5.3 bis 4.5.5). Bei der Kodierung der Antworten zur Lesediagnose wurde gleich verfahren. Die Darstel-

lung der Ergebnisse zur Lesediagnose erfolgt entlang der drei Hauptkategorien (siehe Kapitel 4.5.6 bis 4.5.8). Die Antworten zu den Lesefördermaßnahmen der ersten Interviews wurden im Hinblick auf ihre Wichtigkeit codiert; für die Antworten der zweiten Interviews wurden zwei Subkategorien unterschieden: Leseförderung mit der ganzen Klasse oder individuelle Leseförderung, als ein Ziel der Diagnose mit JuDiT® (siehe Kapitel 4.5.9 und 4.5.10).

Die befragten Lehrpersonen verwenden in ihren Antworten keine lesedidaktische Fachsprache. Um ihre Antworten den einzelnen Haupt- und Subkategorien, wie beispielsweise Subjektebene (Hauptkategorie) oder lokale Kohärenz (Subkategorie) zuordnen zu können, wurde ein theoriegeleiteter Kodierleitfaden (Anhang 8.7) erstellt. Dafür wurden die Kategorien definiert, mit Ankerbeispielen und Kategorienregeln versehen (vgl. Mayring 2016, S. 122). Beim Prozess der Zuordnung besteht ein Interpretationsspielraum, der limitierend wirken könnte.

5.2 Diskussion der Ausgangslage

Die Diskussion der Ergebnisse hat im Lichte der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen sowie der Lehrpläne zu erfolgen, weshalb an dieser Stelle zunächst die Ausgangslage diskutiert wird.

5.2.1 Ausbildung von ABU-Lehrperson

In der Deutschschweiz kann man an drei Institutionen das Lehrdiplom für den allgemeinbildenden Unterricht erwerben: am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) und an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Die Zulassungsbedingungen unterscheiden sich geringfügig. Alle drei Ausbildungsstätten verlangen entweder ein Lehrdiplom für die obligatorische Schule (Primarschule, Sekundarstufe I), eine Lehrbefähigung für das Gymnasium oder einen Hochschulabschluss und eine betriebliche Erfahrung von sechs Monaten^{57 58}. Das EHB verlangt vor Studienbeginn ein Jahr ABU-Unterrichtserfahrung mit mindestens drei Lektionen ABU pro Woche und eine Anstellung als ABU-Lehrperson auch während des

⁵⁷ <https://www.ehb.swiss/lehrperson-abu>, 2.11.2020; <https://www.phsg.ch/de/studium/sekundarstufe-2/allgemeinbildender-unterricht-diplomstudiengang-abu>, 2.11.2020; <https://phzh.ch/de/Ausbildung/Studiengaenge/sekundarstufe2-berufsbildung/#>, 2.11.2020.

⁵⁸ Gestützt auf Art. 46 Abs. 1 der Berufsbildungsverordnung sehen alle drei Ausbildungsinstitutionen eine betriebliche Erfahrung von sechs Monaten vor. Damit sollen ABU-Studierende einen Einblick in die Berufswelt erhalten. Als betriebliche Erfahrung gelten Tätigkeiten, die im Rahmen eines außerschulischen Verhältnisses geleistet wurden, aber auch die unentgeltliche Freiwilligenarbeit in einer betriebsähnlichen Institution oder der Einsatz in einem Betrieb im Rahmen des Zivildienstes. Pädagogische Tätigkeiten, Militärdienst und Familienarbeiten werden nicht angerechnet. Falls Studierende vor oder nach ihrer Lehrbefähigung an einer obligatorischen Schule bzw. Gymnasium oder dem Hochschulabschluss eine Berufslehre absolviert haben, wird das als betriebliche Erfahrung angerechnet (vgl. Merkblatt Anerkennung der sechsmonatigen betrieblichen Erfahrung des EHB).

Studiums. Die PHSG verlangt ebenfalls, dass während des Studiums an mindestens zwei Klassen drei Lektionen ABU pro Woche unterrichtet wird. ABU-Unterrichtserfahrung vor dem Studium wird nicht verlangt. Einzig an der PHZH ist ein Studium zur ABU-Lehrperson möglich ohne eine gleichzeitige Tätigkeit als ABU-Lehrperson. Dieses Angebot wird etwa von einem Viertel bis Drittel der Studierenden genutzt. An allen drei Institutionen findet der Unterricht an zwei Studientagen pro Woche (Donnerstag und Freitag) statt. In der Regel dauert das Studium zwei Jahre⁵⁹ und umfasst 1800 Lernstunden, was 60 ECTS-Punkten entspricht. Am EHB und an der PHSG erfolgt das Studium berufsbegleitend zur Unterrichtstätigkeit. An der PHZH trifft dies auf den größten Teil der Studierenden zu. Derjenige Teil der Studierenden, der (noch) nicht unterrichtet, geht in der Regel einer anderen Berufstätigkeit nach. Viele dieser Studierenden erhalten aber schon während des Studiums eine Anstellung an einer Berufsfachschule, oftmals werden sie nach der berufspraktischen Ausbildung direkt angefragt, ein Teilpensum zu übernehmen⁶⁰.

An allen drei Hochschulen orientiert sich das Studium am Rahmenlehrplan ABU und besteht aus Modulen zu den beiden Lernbereichen *Gesellschaft* und *Sprache und Kommunikation*. An allen drei Institutionen gibt es doppelt so viele Module zum Lernbereich *Gesellschaft* wie zum Lernbereich *Sprache und Kommunikation*⁶¹.

Die berufspraktische Ausbildung besteht am EHB und der PHSG aus Unterrichtsbesuchen der Dozierenden. An der PHZH absolvieren alle Studierenden ein Praktikum, Studierende ohne Lehrdiplom für eine obligatorische Schule absolvieren zwei Praktika. Alle Studierenden der PHZH werden von ihren Dozierenden im Unterricht besucht. Die Unterrichtsbesuche der Studierenden, die noch nicht unterrichten, finden während der Praktika statt. ABU-Studierende mit einer Lehrbefähigung für das Gymnasium absolvieren kein Praktikum und müssen am Ende des Studiums auch keine berufspraktische Prüfung ablegen. An allen drei Ausbildungsinstitutionen schließen die Studierenden mit einem Lehrdiplom für den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen ab⁶².

An der PHSG besteht außerdem die Möglichkeit, einen Zertifikatsstudiengang (300 Lernstunden/10 ECTS-Punkte) zu absolvieren. Absolvierende des Zertifikatsstudienganges

⁵⁹ ABU-Studierende mit einer Lehrbefähigung für das Gymnasium absolvieren eine Art Zusatzstudium, ihr Studium dauert ein Jahr.

⁶⁰ <https://www.ehb.swiss/lehrperson-abu>, 2.11.2020; <https://www.phsg.ch/de/studium/sekundarstufe-2/allgemeinbildender-unterricht-diplomstudiengang-abu>, 2.11.2020; <https://phzh.ch/de/Ausbildung/Studiengaenge/sekundarstufe2-berufsbildung/#>, 2.11.2020.

⁶¹ <https://www.ehb.swiss/lehrperson-abu>, 2.11.2020; <https://www.phsg.ch/de/studium/sekundarstufe-2/allgemeinbildender-unterricht-diplomstudiengang-abu>, 2.11.2020; <https://phzh.ch/de/Ausbildung/Studiengaenge/sekundarstufe2-berufsbildung/#>, 2.11.2020.

⁶² <https://www.ehb.swiss/lehrperson-abu>, 2.11.2020; <https://www.phsg.ch/de/studium/sekundarstufe-2/allgemeinbildender-unterricht-diplomstudiengang-abu>, 2.11.2020; <https://phzh.ch/de/Ausbildung/Studiengaenge/sekundarstufe2-berufsbildung/#>, 2.11.2020.

können nur einer Unterrichtstätigkeit in Teilzeitpensum nachgehen. Ihr Unterrichtspensum darf nicht mehr als 50% betragen⁶³.

Da die Analyse der Ausgangslage den drei Forschungsfragen vorgelagert ist und daher in Kapitel 5 nicht diskutiert wird, folgt an dieser Stelle eine Erläuterung des Optimierungspotentials der sprachdidaktischen Ausbildung - sowie in Kapitel 4.1.3 der diesbezüglichen Weiterbildung - von ABU-Lehrpersonen:

1. Die Aufteilung der Module zu den beiden Lernbereichen *Gesellschaft* und *Sprache und Kommunikation* müsste in Anlehnung an die Vorgaben im Rahmenlehrplan ABU (vgl. ebd., S. 6) im Verhältnis 1:1 erfolgen. Das bedeutet, dass es mehr fachdidaktische Module im Lernbereich *Sprache und Kommunikation* geben müsste. ABU-Lehrpersonen absolvieren beispielweise an der PHZH während zwei Semestern zwei Module für den Lernbereich *Sprache und Kommunikation* mit je sieben dreistündigen Modulveranstaltungen. Die Lesedidaktik ist neben der Schreibdidaktik Thema im ersten Modul. Konkret bedeutet dies, dass für die Lesedidaktik ungefähr drei dreistündige Modulveranstaltungen eingeplant werden können. In Anbetracht der Komplexität des Themas „Lesen, Leseförderung“ ist dies zu wenig.
2. Auch wenn viele Absolventinnen und Absolventen des Zertifikatsstudienganges an der PHSG in den Diplomstudiengang übertreten und damit den „vollwertigen“ Abschluss mit dem Lehrdiplom für den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen erlangen, gibt es vereinzelt Abgängerinnen und Abgänger des Zertifikatsstudienganges, die mit dem Zertifikat als ABU-Lehrpersonen tätig sind. Der Verfasserin erschließt sich nicht, warum von einer ABU-Lehrperson mit einer Teilzeitanstellung nicht eine umfassende Ausbildung zur ABU-Lehrperson verlangt wird. Eine geringere Unterrichtstätigkeit kann nicht mit einer tieferen Ausbildung einhergehen. ABU-Lehrpersonen sollten unabhängig von ihrem Unterrichtspensum über ein Diplom verfügen.
3. ABU-Studierende mit einer Lehrbefähigung für das Gymnasium absolvieren an der PHZH zwei dreistündige fachdidaktische Module (eines zum Lernbereich *Gesellschaft* und eines zum Lernbereich *Sprache und Kommunikation*). Sie müssen weder ein Praktikum noch eine berufspraktische Prüfung ablegen. Sie werden lediglich einmal von einem/einer Dozierenden im Unterricht besucht. Konkret bedeutet dies, dass eine Studentin mit einer Lehrbefähigung für Geschichte an einem Gymnasium ein Modul *Sprache und Kommunikation* absolviert und am Schluss ihrer Ausbildung keine ABU-Prüfungslektionen an der Berufsfachschule ablegt.

⁶³ <https://www.phsg.ch/de/studium/sekundarstufe-2/allgemeinbildender-unterricht-zertifikatsstudiengang-abu>, 2.11.2020.

Der Geschichtsunterricht an einem Gymnasium unterscheidet sich in vielen Bereichen vom multidisziplinären ABU-Unterricht an einer Berufsfachschule, aber auch die Voraussetzungen und Bedürfnisse von Berufslernenden und Gymnasialtinnen und Gymnasiasten unterscheiden sich. Daher würde es die Verfasserin befürworten, wenn ABU-Studierende mit einer Lehrbefähigung für das Gymnasium alle fachdidaktischen Module besuchen und eine berufspraktische Prüfung ablegen müssten.

5.2.2 Ausbildung von BK-Lehrpersonen

Der berufskundliche Unterricht ist auf den Erwerb der berufsspezifischen Qualifikationen ausgerichtet. BK-Lehrpersonen sind häufig Quereinsteiger. In der Regel sind es ausgewiesene Fachkräfte, die während mehrerer Jahre in ihrem gelernten oder einem verwandten Beruf Erfahrungen gesammelt und sich beruflich weitergebildet haben (vgl. Schmid-Leupi u.a. 2013, S. 12).

Das Lehrdiplom Berufskunde können BK-Studierenden an den drei bereits erwähnten Institutionen erwerben: am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) und an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Die Zulassungsbedingungen unterscheiden sich auch hier geringfügig. Alle drei Ausbildungsstätte verlangen einen Abschluss einer höheren Berufsbildung oder einen Hochschulabschluss, eine Anstellung an einer Berufsfachschule und eine betriebliche Erfahrung von sechs Monaten. Das EHB und die PHSG verlangen Unterrichtserfahrung in einer Berufsfachschule. Von den Studierenden des EHB wird, im Gegensatz zur PHSG und zur PHZH, eine Matura, Berufsmatura, Fachmatura oder gleichwertige Qualifikation verlangt. Die PHSG prüft vor Studienbeginn in einem Assessment Lese- und Schreibkompetenzen der angehenden Studierenden.

An allen drei Institutionen wird an zwei Studientagen pro Woche (Donnerstag und Freitag) studiert. Das Studium dauert vier (EHB, PHZH) respektive fünf Semester (PHSG) und umfasst 1800 Lernstunden, was 60 ECTS-Punkten entspricht. An allen drei Hochschulen kann eine Ausbildung zur nebenberuflichen Lehrperson an Berufsfachschulen absolviert werden, die es erlaubt, mit einem Pensum bis zu höchstens 50% zu unterrichten. Dieses Studium ist für Lehrpersonen gedacht, die neben ihrem Unterrichtspensum noch in ihrem angestammten Beruf arbeiten.

Das Studium an allen drei Hochschulen setzt sich aus erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen zusammen. Die berufspraktische Ausbildung entspricht derjenigen der ABU-Studierenden und besteht am EHB und der PHSG aus Unterrichtsbesuchen der Dozierenden. An der PHZH absolvieren die Studierenden, die über einen Abschluss als Berufskundelehrperson im Nebenberuf verfügen ein Praktikum, alle anderen machen zwei Praktika. Am EHB und an der PHSG werden die BK-Studierenden nicht

sprachdidaktisch ausgebildet. An der PHZH war dies bis zum Jahr 2018 auch nicht der Fall. Ab dem Herbstsemester 2018 werden ABU- und BK-Studierende nach dem 4K-Studienmodell gemeinsam ausgebildet. Das bedeutet, dass BK-Studierende die sprachdidaktischen Inputreferate der Dozierenden hören. Auch wenn sie im Rahmen der Abschlussprüfungen ihre sprachdidaktischen Fähigkeiten nicht nachweisen müssen, so werden sie während des Studiums doch mit den lese- und schreibdidaktischen Grundlagen vertraut gemacht.

Die Verfasserin stellt im Rahmen ihrer Dozentinentätigkeit an der PHZH immer wieder fest, dass es BK-Studierende gibt, die über ungenügende Sprachkompetenzen verfügen. Dabei handelt es sich meist um Schwierigkeiten beim Aufbau und bei der sprachlichen Umsetzung von Leistungsnachweisen. Aber auch der formale Bereich (Orthografie, Interpunktion und Grammatik) fällt einigen BK-Studierenden schwer. Am EHB und an der PHSG ist diese Thematik aufgrund der höheren Zulassungsbedingungen unter Umständen weniger virulent. Diese höheren Zulassungsbedingungen sind nach Meinung der Verfasserin zu begrüßen. Wenn auch der BK-Unterricht sprachsensibel gestaltet wird, dann sollten BK-Lehrpersonen selbst über ausreichende Sprachkompetenzen verfügen, um ihre Lernenden im BK-Unterricht integriert und gezielt sprachlich unterstützen zu können.

5.2.3 Weiterbildung

Im Gegensatz zum Berufsauftrag von Volksschullehrpersonen – das sind Lehrpersonen der Kindergarten- und Primarschulstufe sowie der Sekundarstufe 1 – ist die Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen nicht geregelt und wird je nach Schule unterschiedlich gehandhabt. Gemäß dem neuen Berufsauftrag, der zu Änderungen der kantonalen Lehrpersonalgesetze und -verordnungen geführt hat und seit dem Schuljahr 2017/18 gilt, müssen Volksschullehrpersonen mit einem vollen Arbeitspensum pro Jahr mindestens 30 Lektionen Weiterbildung absolvieren.

Eine derartige Regelung besteht für die Sekundarstufe 2 nicht. In den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche ist zwar im Bildungsziel 5 (Die eigene Arbeit reflektieren und sich im Kollegium kooperativ einbringen) eine fachliche und didaktische Weiterbildung vorgesehen, indem Berufsfachschullehrpersonen „ihre fachlichen und berufspädagogischen Kompetenzen auf dem Laufenden halten“ (vgl. SBFI 2015, S. 32). Konkrete Angaben zum Umfang und der Gestaltung der Weiterbildung werden nicht gemacht.

Das SBFI stellt in seinen Empfehlungen zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Allgemeinbildung fest, dass die Teilnahme an Weiterbildungen abgenommen habe, da sich die Rahmenbedingungen verschlechterten und fordert auf, die Aus- und Weiterbildungsstrukturen für ABU-Lehrpersonen zu prüfen und zu regeln, damit die didaktische und fachwissenschaftliche Expertise von ABU-Lehrpersonen gewährleistet werden kann (vgl. SBFI 2016, S. 3). In der Regel gibt es an den Berufsfachschulen interne Weiterbildungen, die

ein bis zwei Tage pro Jahr umfassen. Darüber hinaus können sich die Lehrpersonen auf freiwilliger Basis weiterbilden. Die Kosten werden von einigen Schulen übernommen, von anderen nicht. Die Verfasserin erachtet es als wichtig, dass sich ABU- und BK-Lehrpersonen nach ihrem Studium weiterbilden, um ihr fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen zu erweitern. Daher würde sie eine einheitliche Regelung - ähnlich des neuen Berufsauftrages in den Volksschulen begrüßen.

5.2.4 Abbildung der Lesekompetenz in den Bildungsplänen

Auch wenn die Analyse der Bildungspläne nicht zu den eigentlichen Forschungsfragen gehört, soll sie dennoch an dieser Stelle kurz diskutiert werden, da Bildungspläne die Grundlage der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung darstellen und damit das Konzept von Lesekompetenz (siehe Kapitel 5.3.3) der befragten Lehrpersonen beeinflussen können.

Die Bildungsziele in den ABU-Schullehrplänen beider Berufsfachschulen verlangen vor allem die Förderung des Textverstehens. Beide Schulen setzen so die Empfehlungen des Rahmenlehrplans ABU (vgl. SBFI 2006, S. 22) um. In den Schullehrplänen der berufskundlichen Fächer wird die Arbeit an der Lesekompetenz nicht abgebildet. Damit wird an beiden Berufsfachschulen die Konzeption des Lesekompetenzaufbaus, wie er im Lehrplan 21 (Lehrplan der Volksschule) vorgesehen ist, nicht fortgeführt. Der Lehrplan 21 postuliert eine Förderung der Sprachhandlungskompetenzen in allen Fächern. Die Bildungspläne im ABU und in der BK gehen hingegen davon aus, dass die Entwicklung der Lesekompetenzen nach der Sekundarstufe I mehrheitlich abgeschlossen ist. Eine Verankerung eines sprachsensiblen Unterrichts, wie er in Kapitel 2.2 theoretisch dargelegt wurde, wäre aus Sicht der Verfasserin dringend nötig, damit in allen Fächern der Berufsfachschule Lesefähigkeiten gefördert und die mangelnden Lesefähigkeiten von Sekundarstufe I-Abgänger/innen aufgefangen werden könnten. Veränderungen von Rahmen-, Bildungsplänen sind erfahrungsgemäß ein langer, häufig ein mehrjähriger Prozess. Kurzfristig könnten aber die Schullehrpläne angepasst werden, indem sie vorsehen, dass ABU- und BK-Lehrpersonen sich absprechen und gewisse Unterrichtseinheiten gemeinsam planen, was sich „positiv auf das sprachliche Lernen auswirken“ kann (Neugebauer & Nodari 2017, S. 35). Dafür müssten zeitliche Ressourcen eingeplant werden, damit eine gemeinsame Planung realistisch wird (vgl. ebd., S. 25).

5.3 Diskussion der Ergebnisse

In Kapitel 1.1 wurde anhand von Mythen in der Leseförderung das Forschungsfeld skizziert. Daraus erfolgte in Kapitel 1.3 die Ableitung der Forschungsfragen. Im vorliegenden Kapitel werden die empirisch-quantitativen Ergebnisse der Dissertation anhand der Forschungsfragen resümiert und diskutiert.

5.3.1 Stellenwert des Lesens

Schon vor ihrer Diagnosetätigkeit mit JuDiT[®] hatte das Lesen im Unterricht für die meisten der befragten Lehrpersonen einen hohen Stellenwert. Dennoch hat sich für zwei Drittel der befragten Lehrpersonen der Stellenwert des Lesens während der Anwendung von JuDiT[®] weiter erhöht. Die Veränderung geht mit einer Sensibilisierung gegenüber allen Aspekten rund um das Thema „Lesen“ einher. Den befragten Lehrpersonen ist erneut bewusst geworden bzw. erstmals bewusst geworden, was das Lesen ausmacht, was es schwierig machen kann und wie darauf in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung reagiert werden könnte. Da ein Zusammenhang zwischen Grundkompetenz (wie das Lesen) und zentralen Arbeitsmarktindikatoren besteht⁶⁴, ist es erfreulich, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen in relativ kurzer Zeit erkannte, dass die Schule für die Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz eine große Rolle spielt.

Für die befragten Lehrpersonen wurde von ihrer Schule während eines halben Jahres eine Lizenz für die Nutzung von JuDiT[®] bezahlt. Wenn die Lehrpersonen danach ihre Diagnosetätigkeit einstellten, da sie keine Einzellizenz für sich persönlich erwerben oder da sich ihre Schule nicht entschloss, JuDiT[®] zu implementieren, ist zu befürchten, dass der Stellenwert des Lesens wieder auf den „Normalwert“ zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zurückfällt. Weiter muss in diesem Zusammenhang beachtet werden, dass sich die befragten Lehrpersonen freiwillig für die Teilnahme an der Studie gemeldet hatten und daher davon ausgegangen werden kann, dass diese sich mit dem Thema „Lesekompetenz“ und „Leseförderung“ auseinandersetzen wollten und gewillt waren/sind, ihren Unterricht diesbezüglich weiterzuentwickeln. Wenn die Leseförderung, insbesondere die individuelle Leseförderung an Berufsfachschulen einen größeren Stellenwert erhalten soll, muss damit gerechnet werden, dass man mit Berufsfachschullehrpersonen konfrontiert wird, für die das Lesen einen geringeren Stellenwert im Unterricht einnimmt.

Für die Diskussion der vier Forschungsfragen folgt eine Übersicht über die Befunde, die anschließend interpretiert werden.

5.3.2 Konzept von Lesekompetenz

Das Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive betrifft – wie bereits hinlänglich beschrieben – drei Dimensionen des Lesens: die Kognition der Leser/in, seine/ihre Persönlichkeit und Identität sowie die schulische soziale Situation.

⁶⁴ Arbeitnehmer/innen mit vergleichsweise höheren Grundkompetenzen haben ein geringeres Risiko, arbeitslos zu sein (vgl. Gesthuizen, Solga & Künster, 2011; Solga, 2008); der mittlere Stundenlohn von Arbeitskräften, die im Lesen komplexe Schlussfolgerungen ziehen und subtile Aussagen in geschriebenen Texten bewerten können, ist mehr als 60% höher als von Arbeitskräften mit sehr niedriger Lesekompetenz (vgl. Schleicher 2014).

5.3.2.1 Diskussion der Forschungsfrage 1

Forschungsfrage 1

Was verstehen Berufsfachschullehrpersonen (Lehrpersonen ABU/Lehrpersonen BK) unter Lesekompetenz?

Übersicht Befunde

Über eine gute Lesekompetenz verfügen Lernende, wenn sie, gemäß den befragten Lehrpersonen, innert nützlicher Frist einen Textinhalt erfassen und wiedergeben können. Dass Leseschwache bereits Schwierigkeiten haben, zwischen Wortgruppen und aufeinanderfolgenden Sätzen Zusammenhänge darzustellen, scheint den Lehrpersonen nicht bewusst zu sein. Die Textsorte scheint im Zusammenhang mit dem Leseverstehen kein Thema zu sein. Unter den befragten ABU-Lehrpersonen sind diese erst bei der Textproduktion relevant.

Die befragten Lehrpersonen stellen fest, dass einige Lernende über einen mangelnden Wortschatz verfügen. Ein systematischer Aufbau des Bildungswortschatzes findet nicht statt. Dass eine gute Lesekompetenz ein entsprechendes subjektives Engagement voraussetzt, scheint den befragten Lehrpersonen bewusst zu sein.

Eine Anschlusskommunikation findet statt, wenn es darum geht, das konstruierte Textverständnis zu überprüfen und Verständnisfragen zu klären. Für die meisten Lehrpersonen in dieser Studie scheint es praktisch keine Rolle zu spielen, dass es bei der Anschlusskommunikation auch darum geht, gegenüber anderen Verstehensweisen tolerant zu sein und dass unterschiedliche Interpretationen gemeinsam ausgehandelt werden können (vgl. FHNW 2020, Glossar Lesen und Schreiben) und dass Lesen im Unterricht demnach einem sozialen Akt gleichkommt.

JuDiT[®] bewirkt, dass die befragten Lehrpersonen beginnen, eine didaktische Perspektive einzunehmen und dadurch die Dimensionen der Lesekompetenz mit ihren unterschiedlichen Teilfähigkeiten erkennen.

Interpretation

Die Lehrpersonen in dieser Studie haben einen ausdifferenzierten Lesekompetenzbegriff, der sich - mit Ausnahme der lokalen Kohärenzbildung - auf die Prozessleistungen und somit auf die kognitiv ausgeführten Leseakte bezieht. Ihr Lesekompetenzbegriff schliesst auch das Lesesubjekt mit seinem Weltwissen, Wortschatz und seiner Motivation mit ein. Die befragten Lehrpersonen gestalten ihren Unterricht so, dass mit dem Textinhalt eine Brücke zum Vorwissen oder zur Berufspraxis geschlagen wird. Weitere elaborierende Lesetechniken, mit denen der Textinhalt mit persönlichen Empfindungen, Meinungen und inneren Bildern in Bezug gesetzt oder eigene Leseerfahrungen reflektiert werden (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 79, 80), scheinen die befragten

ABU- und BK-Lehrpersonen entweder nicht zu kennen oder aus anderen Gründen nicht anzuwenden.

Dass die befragten Lehrpersonen im Unterricht selten Gespräche arrangieren, die über das Textverstehen hinaus Interaktionsprozesse unter den Lernenden ermöglichen, lässt sich allenfalls mit dem häufig geäußerten Wunsch nach mehr Zeit im Unterricht erklären. Im Unterricht bleibt nach der lesenden Erarbeitung der Stoffinhalte und einer daran anschließenden Überprüfung des Textinhalts vielleicht wenig Zeit, um sich mit anderen über das Gelesene auszutauschen und eine Position gegenüber den Textinhalten zu entwickeln. Dabei befähigt diese Dimension des Lesens Lernende zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben.

Der Lesekompetenzbegriff der befragten Lehrpersonen orientiert sich schwergewichtig an den messbaren Leseleistungen auf der Prozessebene. In Kapitel 5.3.4 wird sich zeigen, dass sich diese Perspektive auf das Lesen hinderlich für die Lesediagnostik sein kann.

Durch die halbjährige Diagnosetätigkeit mit dem Lese-Diagnose-Tool JuDiT[®] ist den befragten Lehrpersonen (erneut) bewusst geworden, über wie viele Teilfähigkeiten Lernende verfügen müssen, um gut lesen zu können - beziehungsweise, dass schlecht lesen können viele Gründe haben kann.

5.3.2.2 Analoges vs. digitales Lesen

An beiden Schulen wird mit digitalen Lehrmitteln gearbeitet und an der Berufsfachschule 2 stehen den Lernenden auf der schulinternen Plattform im BK-Unterricht Fachtexte als Zusatzlektüre digital zur Verfügung. Das digitale Lesen hat demnach an beiden Berufsfachschulen einen großen Stellenwert im Unterricht. Das digitale Lesen wird von fünf BK-Lehrpersonen (07b, 11b, 14b, 16b, 26b) und einer ABU-Lehrperson (03a) dahingehend thematisiert, dass sie sich wünschten, im Unterricht wieder gedruckte Lehrmittel einsetzen zu können. Die ABU-Lehrerin begründet ihre Haltung damit, dass Lernende einen analogen Text schneller überblicken können und man besser mit ihm arbeiten könne, da sich von Hand einfacher Markierungen oder Randnotizen anbringen lassen (03a1, Z. 7). Das analoge und digitale Lesen bzw. Papier und Bildschirm betreffen jedoch noch weitere Formen der Verarbeitung, daher müssten beide Berufsfachschulen thematisieren, wie die spezifischen Vorteile des Papiers und der digitalen Technologien je nach Zielsetzung optimal genutzt werden können (vgl. COST & E-READ 2019). Die Stavan-ger Erklärungen hätten ihnen dabei weiter.

Seit 2015 beforschen fast zweihundert Wissenschaftler aus mehr als dreißig Ländern Europas die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lesepraxis. Ihre Forschungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Frage, wie Leser, vor allem Kinder und junge Erwachsene, Texte aufnehmen und behalten, wenn sie in gedruckter oder in digitaler Form

dargeboten werden. Die Forscher vermuten, dass für längere Texte das Papier das bevorzugte Lesemedium bleiben wird, vor allem wenn ein tieferes Verständnis für Texte entwickelt werden muss und es um das Behalten geht. Darüber hinaus ist Papier der geeignetere Träger langer informativer Texte. Lange Texte zu lesen ist von entscheidender Bedeutung für diverse kognitive Leistungen, wie Konzentration, Aufbau von Wortschatz und Gedächtnis. Daher müsse das Lesen langer Texte beibehalten und gefördert werden. Da das Lesen auf einem Bildschirm zunehmen wird, sollte das Lesen langer Texte auf Bildschirmen mit entsprechenden Lesestrategien unterstützt werden (vgl. ebd.). Dass sich das Lesen in Zukunft vermehrt vom Papier Richtung Bildschirm verlagern wird, war auch die Überzeugung beider Schulleitungen der in vorliegender Studie einbezogenen Berufsfachschulen. An beiden Schulen hat man sich jedoch (noch) nicht mit dem Einfluss der Digitalisierung auf schulische Lesepraxis befasst. Die nachfolgenden zentralen Befunde der Leseforscher könnten in diesem Zusammenhang diskutiert werden:

- Kinder und Jugendliche haben unterschiedliche Lernprofile aufgrund ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Veranlagungen. Diese wiederum haben Einfluss auf die Fähigkeiten von Lernenden, aus digitalen oder gedruckten Medien zu lernen. Digitale Texte können auf die unterschiedlichen Bedürfnisse abgestimmt werden. Vorteile digitaler Medien zeigen sich dort, wo sie auf die jeweiligen Leser zugeschnitten werden, da auf diese Weise ein größeres Verständnis und eine höhere Motivation erzielt werden kann.
- In digitalen Leseumgebungen schätzen Lernende ihre Fähigkeiten eher höher ein als beim Lesen von gedruckten Texten; dies vor allem dann, wenn sie unter einem gewissen Druck stehen. Das wiederum führt dazu, dass digitale Texte eher überflogen und mit einer geringeren Konzentration gelesen werden.
- Lange Informationstexte werden, wenn sie auf Papier gelesen werden, besser verstanden, als wenn sie auf dem Bildschirm gelesen werden, vor allem, wenn die Leser/innen unter Druck stehen. Beim Lesen von narrativen Texten wurde hingegen kein Unterschied festgestellt.
- Bemerkenswerterweise hat die Überlegenheit des Papiers in den letzten Jahren eher zu- als abgenommen. Dieser Befund steht in keinem Zusammenhang mit dem Alter und den Vorerfahrungen mit digitalen Umgebungen der Untersuchten.
- Es wird unterschätzt, dass die sogenannte *embodied cognition* (wonach es eine Wechselwirkung zwischen den Eigenschaften unseres gesamten physischen Leibes und dem, was wir lernen, wissen und tun können, gibt; vgl. Hurtienne, Löffler & Schmidt 2014) zu Unterschieden zwischen dem Papier- und Bildschirmlesen hinsichtlich des Verstehens und Behaltens beitragen kann (vgl. COST & E-READ 2019).

Für den Unterricht sind folgende Empfehlungen der Forscher zu berücksichtigen:

- Auch für das Lesen von digitalen Texten brauchen Lernende Lesestrategien, damit ihnen das tiefe Lesen sowie höherwertige Leseprozesse gelingen. Schulen, Schulbibliotheken und Lehrpersonen sollen ihre Lernenden auch weiterhin zum Lesen gedruckter Bücher anhalten; in den Lehrplänen soll dafür Zeit eingeräumt werden.
- Druckerzeugnisse, Papier und Stift sollten nicht blind durch digitale Technologien ersetzt werden. Der Übergang von analogen zu umsichtig entwickelten digitalen Lerntools und Technologien muss professionell begleitet werden, ansonsten kann es zu Verzögerungen des Leseverstehens und des kritischen Denkens kommen.
- Digitale Lesetools sollen von Fachleuten für das Lesen und Technikern gemeinsam entwickelt werden. Dabei sollten die Erkenntnisse aus der Forschung sowie die Theorie der *embodied cognition* gleichermaßen berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Und in den einzelnen Fachschaften müsste eine pädagogisch-didaktische Diskussion entlang folgender Fragen erfolgen:

- „In welchen Lesekontexten und bei welchen Lesern verspricht der Einsatz digitaler Texte den größten Nutzen?
- Und umgekehrt, in welchen Bereichen des Lernens und literarischen Schreibens sollte das Medium Papier gefördert und bevorzugt werden?
- Macht der tendenziell stärker fragmentierte, weniger konzentrierte und eine flachere Verarbeitung fördernde Charakter des Bildschirmlesens das Überfliegen zum Standardmodus des Lesens, der dann auch auf das Lesen gedruckter Texte übertragen wird?
- Wird unsere Anfälligkeit für Fake News, Einseitigkeit und Vorurteile durch übersteigertes Vertrauen in unsere digitalen Lesefähigkeiten verstärkt?
- Was können wir tun, um eine tiefere Verarbeitung von Texten generell und insbesondere von Bildschirmtexten zu fördern?“ (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie, wonach die befragten Lehrpersonen die soziale Ebene als eine Dimension der Lesekompetenz wenig berücksichtigen, ist die Feststellung des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2018) interessant: Das digitale Lesen ermöglicht *social reading*. Das digitale Lesen bietet Möglichkeiten, um den Lesevorgang über das eigentliche Rezipieren hinaus weiterzuentwickeln. Durch Interaktionsmöglichkeiten in Form von Blogbeiträgen, Wikis oder Kommentaren in Online-Zeitungen wird eine digitale Anschlusskommunikation ermöglicht (vgl. ebd., S. 14).

Darüber hinaus ist es immanent wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, relevante und verlässliche Informationen von Fake News zu unterscheiden. Leseförderung von digitalen Texten bedeutet auch immer, mit geeigneten Aufgabenstellungen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung und des Urteilens zu schaffen.

5.3.3 Diagnose der Lesekompetenz

Eine zentrale Voraussetzung für eine wirksame Leseförderung ist die hinreichende Diagnosekompetenz von Lehrpersonen. Nur wenn sie die Leseschwierigkeiten ihrer Lernenden korrekt einschätzen können, sind sie in der Lage, im Unterricht zielführende Maßnahmen für eine wirksame Leseförderung zu ergreifen.

Forschungsfrage 2

Wie gehen Berufsfachschullehrpersonen (Lehrpersonen ABU/Lehrpersonen BK) vor, um die Lesekompetenz zu diagnostizieren?

Übersicht Befunde

Die befragten Lehrpersonen schätzen die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden hauptsächlich entsprechend ihrem Konzept von Lesekompetenz ein. Leseschwächere Lernende erkennen sie daran, dass diese mehr Zeit benötigen, um einen Text zu lesen. Weiter erkennen sie Leseschwierigkeiten von Lernenden bei Prüfungen, wenn Aufträge nicht verstanden werden oder wenn im ABU das Textverstehen geprüft wird oder in der BK Aufgaben zu einem Fallbeispiel nicht gelöst werden können, da das Fallbeispiel nicht verstanden wurde.

Überaus bemerkenswert sind die Beobachtungen der befragten Lehrpersonen zum Hörbeispiel. Praktisch alle Lehrpersonen gehen davon aus, dass die Lernende den Inhalt des vorgelesenen Textes nicht verstanden hat und liegen mit dieser Einschätzung auch richtig. Sie begründen ihre Beobachtung teilweise mit ihrem Bauchgefühl und können ihre Einschätzung nicht begründen. Einigen Lehrpersonen hingegen fällt auf, dass die Lernende im Hörbeispiel nicht ausdrucksstark vorliest. Der Mangel an sinnvoller Betonung, Pausengestaltung und angemessenem Rhythmus weist auf einen fehlenden Ausdruck des Verstehens auf der Ebene der lokalen Kohärenz hin. Auch wenn die befragten Lehrpersonen die Leseschwierigkeiten der Lernenden im Hörbeispiel nicht als mangelnde Kohärenzbildung bezeichnen, so stellen sie dennoch fest, dass die Lernende bezüglich des Textverstehens genau daran scheitert. Das bedeutet, dass die befragten Lehrpersonen durchaus einen Begriff von lokaler Kohärenzbildung haben, dieser aber erst beim Lautlesen einer Lernenden aktiviert zu werden scheint.

Durch den Einsatz von JuDiT[®] begannen die befragten Lehrpersonen damit, die Lese-diagnostik ihrer Lernenden auf allen drei Ebenen des Mehrebenenmodells des Lesens

(Rosebrock & Nix 2020) vorzunehmen. Da das Tool so programmiert ist, dass eine Auswertung erst erfolgen kann, wenn 80% der 32 Beobachtungspunkte eingeschätzt wurden, können sich die Lehrpersonen bei ihrer Diagnostizität nicht mehr auf ihren ursprünglichen Lesekompetenzbegriff verlassen, sondern sind „gezwungen“, weitere Teilfähigkeiten der Lesekompetenz für ihre Diagnose zu beachten. Damit kamen die befragten Lehrpersonen gut zurecht.

Die Lernenden anhand einer fünfteiligen Einstufung in den einzelnen Beobachtungspunkten einzuschätzen, fiel hingegen einigen der befragten Lehrpersonen schwer.

Interpretation

Mithilfe des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT[®] wird die Diagnostizität der befragten Lehrpersonen in andere Bahnen gelenkt. Die informelle, zufällige und unsystematische Diagnostik wird durch eine gezielte, kriterienorientierte und systematische Diagnostik ersetzt. Die meisten Lehrpersonen haben sich gut darauf eingelassen. Nur zwei Lehrpersonen bemängelten die vielen Beobachtungskriterien. Das könnte vielleicht darauf hinweisen, dass diese beiden Lehrpersonen noch in ihrem „alten“ Lesekompetenzbegriff verhaftet sind, beziehungsweise sich nicht davon lösen können oder wollen.

Dass einige Lehrpersonen ihre Diagnostizität vermutlich noch nicht als solche erkennen, sondern diese als Selektions- oder Zuweisungsdiagnostik verstehen, zeigt sich daran, dass sie ihre Einschätzungen als Bewertungen und Beurteilungen wahrnehmen und unsicher sind, welche Konsequenzen vor allem eine zu schlechte „Beurteilung“ auslöst. Diesen Lehrpersonen war offenbar nicht bewusst, dass eine zu tiefe Einschätzung „schlimmstenfalls“ dazu führen kann, dass der/die diagnostizierte Schüler/in den Genuss von Lesefördermaßnahmen kommt, die er/die unter Umständen nicht unbedingt nötig hat.

Dass es einigen Lehrpersonen schwerfällt, die Förderdiagnostik von der Leistungsdiagnostik zu unterscheiden, kann mit der marginalen bzw. fehlenden Aus- und Weiterbildung im Bereich der pädagogischen Diagnose erklärt werden. Gerade aus diesem Grund kann das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] als sehr praxisorientiert bezeichnet werden, da es den Lehrpersonen trotz geringen oder nicht vorhandenen Diagnosekompetenzen dabei hilft, semiformell zu diagnostizieren.

5.3.4 Förderung der Lesekompetenz

Um im Unterricht professionell Lesefördermaßnahmen umsetzen und leleschwache Lernende individuell fördern zu können, bedarf es der Orientierung an einem Modell, das die unterschiedlichen Dimensionen des Lesens aus didaktischer Perspektive darstellt.

Forschungsfrage 3

Wie fördern Berufsfachschullehrpersonen (Lehrpersonen ABU/Lehrpersonen BK) die Lesekompetenz ihrer Lernenden?

Übersicht Befunde

Auch bezüglich der Lesefördermaßnahmen orientieren sich die befragten Lehrpersonen an ihrem Lesekompetenzbegriff. Ihre Lesefördermaßnahmen zielen auf die kognitiven Anforderungen des Leseprozesses sowie auf die Motivation. Vor dem Lesen versuchen die befragten Lehrpersonen ihre Lernenden für einen Text zu motivieren. Aufträge, die das Lesen begleiten oder nach dem Lesen gestellt werden, dienen vor allem dem Textverstehen. Bis auf eine Lehrerin (17a), die bereits vor ihrer Diagnosetätigkeit mit JuDiT[®] in ihrem Klassen Lesetandems gebildet hatte, unterscheiden sich die Lesefördermaßnahmen der befragten Lehrpersonen nicht gross.

Dank der Arbeit mit JuDiT[®] ist der Leseunterricht variationsreicher und die damit verbundenen Lesefördermaßnahmen der befragten Lehrpersonen sind vielfältiger geworden. Davon profitierte jeweils die ganze Klasse. Obwohl rund 80 % der Befragten den Nutzen einer individuellen Leseförderung erkennen, sind nur bei wenigen Lehrpersonen Ansätze individueller Lesefördermaßnahmen erkennbar.

Interpretation

Wie im vorherigen Kapitel bereits beschrieben, kann eine Auswertung der Diagnose erst erfolgen, wenn für mindestens 80% der Beobachtungspunkte eine Einschätzung vorgenommen wurde. Damit eine Einschätzung aber überhaupt vorgenommen werden kann, muss sie beobachtbar sein. Will eine Lehrperson beobachten, ob Lernende beispielsweise Text- und Bildinformationen aus einem Fachtext aufeinander beziehen können (vgl. Beobachtungspunkt 7, Teilbereich *Lesetechniken/-strategien*), wird sie dazu einen entsprechenden Auftrag formulieren oder eine entsprechende Frage stellen. Oder ob ein Lernender/eine Lernende eine positive Einstellung zum Lesen hat (vgl. Beobachtungspunkt 1, *Teilbereich Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser/in*), stellt die Lehrperson nur fest, wenn sie danach fragt. Lässt sich eine Lehrperson auf die Arbeit mit JuDiT[®] ein, dann entwickelt sich ihr Unterricht automatisch um diejenigen Lesefördermaßnahmen weiter, die durch die Beobachtungspunkte initiiert werden, denen sie vorher keine Beachtung geschenkt hat. Für zwei Drittel der befragten Lehrpersonen trifft das zu.

Damit eine individuelle Leseförderung gelingt, muss der Unterricht noch viel tiefgreifender weiterentwickelt werden. Individuelle Förderung setzt einen differenzierenden Unterricht voraus. Ein differenzierender Unterricht wiederum bedeutet eine Abkehr vom Credo, dass alle Lernenden zur gleichen Zeit das Gleiche tun sollen. Eine gemeinsame Beschulung heterogener Klassen geht dann nicht mehr. Damit tut sich ein grosses

Problemfeld auf: wie soll Schule strukturiert und organisiert werden. Das ist eine gesamtgesellschaftliche Frage und darf nicht der einzelnen Lehrperson überlassen werden. Dennoch könnten die befragten Lehrpersonen in ihren Unterricht differenzierende Maßnahmen ergreifen, die auch ohne Schulreform umgesetzt werden können. Bezogen auf den Leseunterricht kann beispielweise mit dem Textumfang oder der Komplexität eines Textes variiert werden. Auch Aufträge können sich in Umfang und Komplexität unterscheiden und auch mit der Wahl der Sozialform kann im Unterricht differenziert werden. Gemäß den eigenen Aussagen einiger der befragten Lehrpersonen wäre dafür eine Weiterbildung nötig.

Es könnte aber auch ein anderer Grund eine Rolle spielen. Am Schluss der schulischen Berufsbildung steht das Qualifikationsverfahren. Die Zeugnisnoten werden als sogenannte Erfahrungsnote im Rahmen des Qualifikationsverfahrens berücksichtigt. Darüber hinaus findet im ABU eine schriftliche und in der BK eine schriftlich und eine mündliche Schlussprüfung statt. Diese Schlussprüfungen sind standardisiert und werden an den beiden in die Studie einbezogenen Schulen für den ABU schulhausintern erstellt. Für den BKU erstellt eine Arbeitsgruppe Prüfungsfragen des Schweizerischen Dienstleistungszentrums Berufsbildung die Schlussprüfung für die ganze Deutschschweiz. Diese Gegebenheiten könnten dazu führen, dass die befragten Lehrpersonen ihren Unterricht nach der Schlussprüfung ausrichten und auch im Unterricht eher standardisieren als individualisieren.

5.3.5 Nutzen des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT®

Mit dem Jugend-Diagnose-Tool JuDiT® können Berufsfachschullehrpersonen die Lesefähigkeiten ihrer Lernenden beobachten, dokumentieren und auswerten. Wissenschaftliche Hintergrundtexte unterstützen die Lehrpersonen bei der individuellen Leseförderung.

Forschungsfrage 4

Wie nutzen Berufsfachschullehrpersonen das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT®?

Übersicht Befunde

Bei den meisten Lehrpersonen in der Studie hat JuDiT® zu einer Weiterentwicklung des Leseunterrichts geführt. Es werden vielseitigere Leseaufträge formuliert und insgesamt ein reichhaltiger Leseunterricht vorbereitet. Die befragten Lehrpersonen haben aber nicht begonnen, die diagnostizierten leseschwächeren Lernenden individuell zu fördern.

Interpretation

Die befragten Lehrpersonen haben JuDiT® eher zur professionellen Weiterbildung genutzt, denn als Tool, das eine Förderdiagnostik ermöglicht, die wiederum die Voraussetzung für maßgeschneiderte Angebote ist, um den Bedürfnissen leseschwacher Berufslernenden gerecht zu werden.

Damit das gelingt, muss die Förderdiagnostik nicht als isolierte Maßnahme betrachtet werden, sondern im komplexen Zusammenspiel mit Individualisierung und Differenzierung. Förderdiagnostik und individuelle Förderung sind untrennbar miteinander verbunden und aufeinander angewiesen (vgl. SQA 2015, S. 4).

Vermutlich reicht es auch für die semiformelle Lesediagnostik mit JuDiT® nicht aus, nur das Tool zu beherrschen - sie muss gelernt werden. Eine semiformelle Lesediagnosekompetenz könnte anhand von theoretischem Wissen verbunden mit reflektierter Praxis erreicht werden (vgl. Hascher 2008, S. 78). Diese Entwicklungsprozesse müssten von den Berufsfachschulen ausdrücklich unterstützt und in ein längerfristiges Konzept von Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung lesesensibler Unterricht eingebettet sein. Mit einer professionellen Begleitung könnte eine nachhaltige Erweiterung des Lesekompetenzbegriffes sowie das Bewusstsein für individualisierte didaktischen Arrangements geschaffen werden.

5.3.6 Vergleich ABU-Lehrpersonen mit BK-Lehrpersonen

Die befragten ABU-Lehrpersonen unterscheiden sich in Bezug auf ihren Lesekompetenzbegriff, ihr Vorgehen bei der Einschätzung der Lesefähigkeiten ihrer Lernenden sowie dem Vorgehen bei der Leseförderung praktisch nicht von den befragten BK-Lehrpersonen. Das ist aus zweierlei Hinsicht bemerkenswert. Zum einen unterscheidet sich die Ausbildung der beiden Lehrpersonengruppen, zum anderen wird innerhalb des Lernbereichs *Sprache und Kommunikation* im ABU die rezeptive Sprachfähigkeit „entwickelt und gefördert“ (RLP ABU, S. 9). Die BK-Lehrpersonen in dieser Studie haben demnach einen größeren Entwicklungsschritt vollzogen als die ABU-Lehrpersonen.

5.3.7 Forschungsdesiderate

Die vorliegende Studie zeigt ausgehend von den Forschungsfragen konkrete Ergebnisse auf. Darüber hinaus und bedingt durch die Eingrenzung auf das Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ bleiben einige Themenfelder unberücksichtigt. Nahfolgend werden einige Fragestellungen aufgegriffen:

5.3.7.1 Jugend-Diagnose-Tool JuDiT®

- Das Jugend-Diagnose-Tool müsste im Hinblick auf die Lesediagnose von Lernenden anderer Berufsfelder weiterentwickelt werden.
- Die soziale Ebene des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2020) müsste auf die Gegebenheiten der Berufsfachschulstufe adaptiert werden, damit die Förderung innerhalb dieser Dimension anhand von Sachtexten statt literarischer Texte erfolgen kann.
Die entsprechenden Beobachtungspunkte in JuDiT® wären daran anschließend ebenfalls zu überarbeiten.
- Es wäre zu untersuchen, ob und inwiefern sich die kognitiven Anforderungen auf der Prozessebene beim Lesen von analogen und digitalen Texten unterscheiden.

5.3.7.2 Lehrpersonen

- Die Lehrpersonen in der Studie verwenden das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT® nicht zur Förderdiagnostik und der daran anschließenden individuellen Leseförderung.
Die Entwicklung einer professionellen Förderdiagnostik setzt entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungskonzepte voraus, die Lehrpersonen dazu befähigen, über die gesamte Dauer der beruflichen Grundbildung zu diagnostizieren und zu fördern.
- Es müsste geklärt werden, wie Lehrpersonen aus- und weitergebildet werden können, damit sie ihre Lernenden beim Lesen von digitalen Texten unterstützen können.

5.3.7.3 Berufsfachschulen

- Die befragten Lehrpersonen finden in den Schullehrplänen keine Leseförderkonzepte vor.
Es wäre wichtig zu wissen, wie verbindlich die Inhalte von Schullehrplänen auf der Berufsfachschulstufe durch Berufsfachschullehrpersonen umgesetzt werden. Die Schullehrpläne müssten hinsichtlich der Leseförderung weiterentwickelt werden. Dies setzt vermutlich eine Verankerung des sprachsensiblen Unterrichts sowie der Leseförderung auf Ebene der Bildungsverordnungen/Bildungsplänen sowie des Rahmenlehrplanes ABU voraus.

5.3.7.4 Lernende

- Die leseschwachen Lernenden der befragten Lehrpersonen werden praktisch nicht individuell gefördert.

In einer Längsschnittstudie könnte die Entwicklung der Lesekompetenzen innerhalb der beruflichen Grundbildung mit und ohne individueller Leseförderung untersucht werden.

6 Schlussfolgerungen und Umsetzungsideen für die Praxis

Im letzten Teil der Studie werden aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen. In Kapitel 6.1. wird skizziert, was die Ergebnisse der Studie für die Aus- und Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen bedeuten könnten. Kapitel 6.2. legt dar, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementierung des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT[®] nötig sind. Wie Lehrpersonen die unterschiedlichen Lesefähigkeiten ihrer Lernenden durch einen differenzierenden Unterricht, respektive durch eine systematische Wortschatzarbeit berücksichtigen können, zeigen die beiden Kapitel 6.3 und 6.4 auf.

6.1 Aus- und Weiterbildung

Der Lehrplan 21, der für die ersten elf Schuljahre gilt, verlangt in allen Fachbereichen auch sprachliche Kompetenzen. Mit einem sprachsensiblen Unterricht wird so fachliches und sprachliches Lernen verknüpft. Sprachensible Unterrichtskonzepte sollten auch in der an die Volksschule anschließenden Sekundarstufe II verankert werden. Das entsprechende Basiswissen für einen sprachsensiblen Unterricht müssten Berufsfachschullehrpersonen im Studium an Ausbildungsinstitutionen, die Studiengänge für Berufsfachschullehrpersonen anbieten, erwerben.

Da die pädagogische Diagnostik und das mit der Diagnose verbundene Ziel der Optimierung des individuellen Lernprozesses – hier der individuellen Leseförderung – zu den Kernkompetenzen der Lehrpersonen zählt, soll dafür eigens ein Ausbildungsmodul geschaffen werden. Aktuell wird die pädagogische Diagnostik beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule summarisch innerhalb eines fachdidaktischen Moduls thematisiert. Das neu geschaffene Modul könnte an die Stelle eines Wahlpflichtfaches treten oder ein Modul ersetzen, das die Schul- und Qualitätsentwicklung an Berufsfachschulen beinhaltet. Schul- und Qualitätsentwicklung ist wichtig, beschäftigt Lehrpersonen erfahrungsgemäß aber eher nach Abschluss des Studiums.

In der Ausbildung von ABU-Lehrpersonen sollten die beiden Lernbereiche *Gesellschaft* sowie *Sprache und Kommunikation* gleichermaßen berücksichtigt werden, wie es der Rahmenlehrplan ABU auf Seite 6 auch für den Unterricht vorschreibt. Aktuell gibt es an allen Ausbildungsinstitutionen doppelt so viele fachdidaktische Module zum Lernbereich *Gesellschaft* (vier Module) als fachdidaktische Module zum Lernbereich *Sprache und Kommunikation* (zwei Module). Das ermöglicht eine Aufwertung der sprachdidaktischen Ausbildung, in der mehr Modultage zur Lesedidaktik vorgesehen werden könnten, als dies bisher – mit ca. zwei Modultagen – der Fall ist. Mit der Verdoppelung der fachdi-

daktischen Module zum Lernbereich *Sprache und Kommunikation* kann an einem theoretischen Begriff von Lesekompetenz gearbeitet werden, vor dessen Horizont angehende ABU-Lehrpersonen die Leseleistungen der Lernenden beobachten und individuell fördern können (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 11).

Die Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen sollte professionalisiert und systematisiert werden. Wie in Kapitel 4.1.3 bereits ausgeführt, ist dafür ein Berufsauftrag für Berufsfachschullehrpersonen zu definieren.

6.2 Implementierung des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT® an Berufsfachschulen

Wenn an einer Berufsfachschule das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT® längerfristig zum Einsatz kommen soll, müsste die Schule eine Implementierungsstrategie ausarbeiten. Sie müsste sich beispielsweise überlegen, ob alle Lehrpersonen das Tool einsetzen sollen oder ob damit in einzelnen Fachgruppen oder Jahrgangsklassen gestartet werden soll. In jedem Fall sollte die Schulleitung Verbindlichkeiten schaffen (sprachsensibler Unterricht, Weiterbildung der Diagnosekompetenz der Lehrpersonen, Verankerung der Leseförderung in den Schullehrplänen). Die Implementierung eines solchen Tools ist unter Umständen bei einigen Lehrpersonen mit Ängsten verbunden (Aufwand, Unsicherheiten in Bezug auf die individuelle Leseförderung). Solche Unsicherheiten und Ängste können mit Weiterbildungen und/oder Erfahrungsgruppen abgebaut werden. Zusätzliche Anreize (Gefäße für eine fachübergreifende Zusammenarbeit von ABU- und BK-Lehrpersonen der entsprechenden Jahrgangsklassen, Entlastungsstunden) könnte die Akzeptanz bei dem Tool gegenüber kritisch eingestellten Lehrpersonen erhöhen.

An der Berufsfachschule 1 wird das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT® aktuell implementiert. Der Kanton fördert die Umsetzung mit einem Geldbetrag. Das Konzept der Berufsfachschule 1 sieht vor, dass die Implementierung mit Lehrpersonen beginnen soll, die sich freiwillig dafür gemeldet haben. Nach einer ersten Schulung sollen die Lehrpersonen einordnen können, warum einzelnen Lernenden das Lesen schwerfällt, das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock & Nix (2020) kennen lernen und wissen, wie sie das Tool anwenden. Nach drei Monaten findet ein erster Erfahrungsaustausch statt, an dem die Lehrpersonen über die Weiterentwicklung ihres Leseunterrichts berichten. Die Unterrichtunterlagen werden allen Lehrpersonen elektronisch zugänglich gemacht. Ein halbstündiger Input zu binnendifferenzierenden Leseaufträgen rundet die Veranstaltung ab. Weitere Anlässe für einen Erfahrungsaustausch gepaart mit einem weiteren Input sind in Planung.

6.3 Differenzierender Unterricht

Die Studie hat deutlich aufgezeigt, dass das Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] einen unmittelbaren positiven Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung hat. Die befragten Lehrpersonen haben aber große Mühe, nach der Diagnose eine individuelle Leseförderung aufzugleisen. Die meisten erkennen zwar, dass das nötig wäre, bekunden aber das Problem, dass sie viele Lernende zu unterrichten hätten und nicht mit einzelnen individuell arbeiten könnten. Die Studie zeigt, wie virulent die Frage nach einem differenzierendem Leseunterricht ist.

Brüning & Saum (2019) zeigen grundsätzlich auf, was Lehrpersonen bei der Konstruktion von Lernaufgaben beachten sollen:

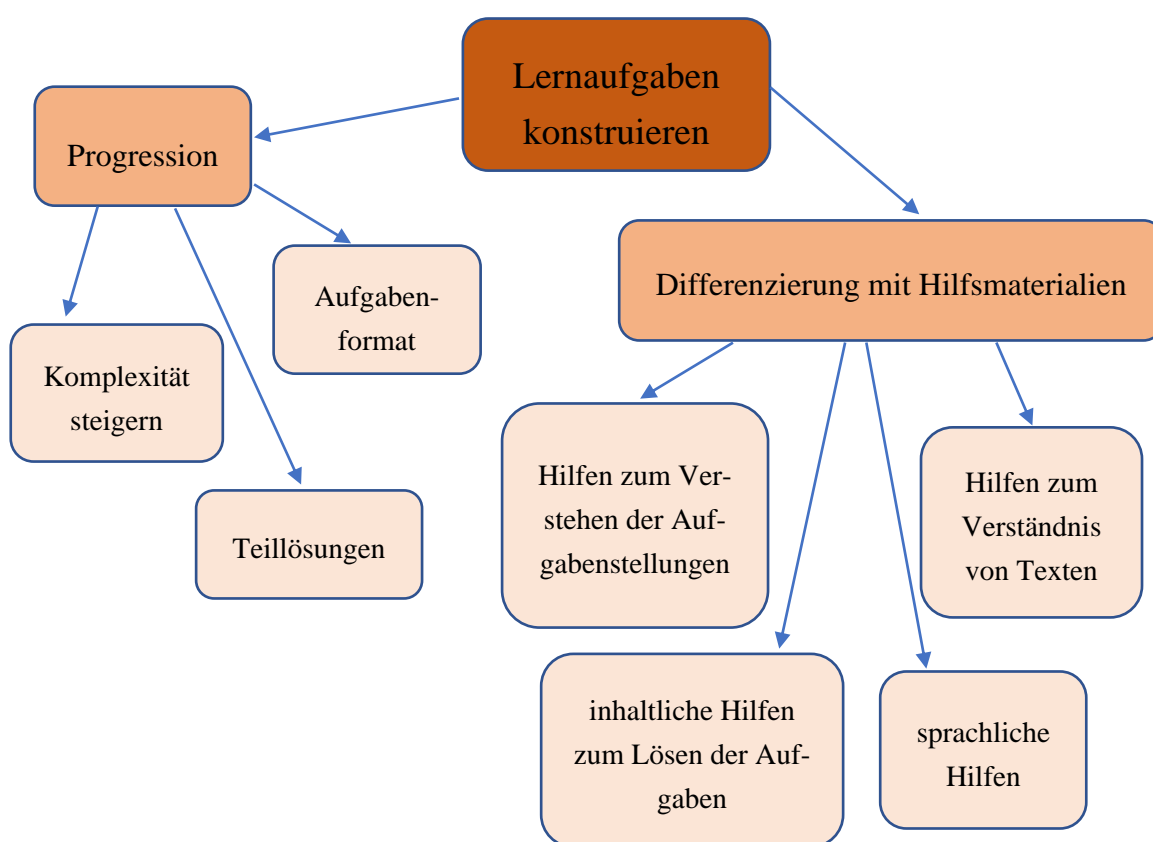


Abbildung 34: Differenzierungsmöglichkeiten in Übungsphasen (vgl. Brüning & Saum 2019, S. 78, eigene Darstellung)

Auf den ersten Blick erscheint die Differenzierungsmöglichkeit „Hilfen zum Verständnis von Texten“ im Leseunterricht einsetzbar. Im Folgenden wird aufgezeigt, dass aber auch die anderen Differenzierungsmöglichkeiten für den Leseunterricht adaptiert werden können.

6.3.1 Lese-Lernaufgaben konstruieren

Mit regelmäßig angeleiteten Leseübungen, sollen Lernende zum selbständigen und kompetenten Lesen hingeführt werden. Zwei zentrale Aspekte gilt es zu beachten (vgl. ebd., S. 78):

6.3.1.1 Progression

Einerseits kommt es auf die progressive Steigerung von Lernaufgaben an. Das bedeutet, dass Lernaufgaben von einfacheren Aufgaben hin zu komplexeren Aufgaben aufgebaut sind. Dabei steigt der Schwierigkeitsgrad kontinuierlich an. Das ist motivierend für Lernende, da sie Könnenserfahrungen machen (vgl. ebd., S. 78).

6.3.1.2 Differenzierung

Andererseits sollten Lernaufgaben differenziert sein, damit sie den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden entsprechen. Mittels unterschiedlicher Hilfestellungen, die in der Art und in der Menge variiert werden können, werden Lernende individuell unterstützt (vgl. ebd., S. 79).

In den beiden folgenden Kapitel 6.3.2 und 6.3.3 wird aufgezeigt, wie die Differenzierungsmöglichkeiten nach Brünig & Saum auf den Leseunterricht in der Berufsfachschule übertragen werden können.

6.3.2 Progression in guten Lese-Lernaufgaben

Grundsätzlich entwickeln sich gute Lernaufgaben vom Einfachen hin zum Komplexen. Nach mehreren einfacheren Aufgaben nehmen die Herausforderungen für die Lernenden zu und die Aufgaben werden schrittweise komplexer. Für die Umsetzung gibt es drei Varianten (vgl. ebd., S. 79):

1. **Inhaltliche Komplexität:** Meistens wird die Progression in Lernaufgaben umgesetzt, indem die Aufgaben komplexer und anspruchsvoller werden (vgl. ebd., S. 79). Im ABU und in der BK wird häufig mit Texten gearbeitet. Diese Texte werden nach und nach anspruchsvoller. Innerhalb der dreijährigen Lehre in den beiden untersuchten Schulen ist dies aufgrund der Schullehrplanthemen – die auch kontinuierlich komplexer werden – bereits angelegt.

Den Lernenden können auch verschiedene Texte unterschiedlicher Komplexität zur Wahl vorgelegt werden. Sie werden – ähnlich wie die Schärfe von Essen auf einer Speisekarte im Restaurant – mit einer ansteigenden Anzahl von Symbolen gekennzeichnet. Die Verfasserin hat die Erfahrung gemacht, dass die Lernenden sich nicht generell die einfachsten Texte aussuchen, sondern sich gemäß ihren Fähigkeiten sehr gut selbst einschätzen und von der Wahlmöglichkeit Gebrauch

machen. Viele Lehrpersonen monieren, dass dies mit einem großen Vorbereitungsaufwand verbunden ist. Wenn aber die Leseaufträge zu den Texten die gleichen sind, dann hält sich der Aufwand in Grenzen. Aktuelle Texte unterschiedlicher Komplexität zu finden ist mithilfe von Swissdox relativ einfach und wenn Texte gesucht werden müssen, die nicht der Aktualität unterliegen, dann lohnt sich die Recherche, weil sie mehrfach eingesetzt werden können und damit nachhaltiger sind.

2. Teillösungen: Wirkungsvoll ist die Progression in Bezug auf den Lösungsstand der Aufgaben. Den Lernenden werden zunächst Aufgaben vorgelegt, die schon weitgehend gelöst sind; sie lösen dann lediglich noch den Abschluss. In jeder weiteren Aufgabe lösen die Lernenden einen weiteren zusätzlichen Schritt. Zum Schluss bearbeiten die Lernenden die Lernaufgabe vollständig selbständig (vgl. ebd., S. 79).

Die Lernenden der Berufsfachschule 1 verfassen zu Beginn ihrer Lehre im ABU ein Selbstporträt. Ausgangslage dafür bildet ein Beispieltext. Die Lernenden analysieren den Aufbau des Beispieltextes und setzen Überschriften (z. B. Aussehen, besuchte Schulen, Familie, Interessen, berufliche Zukunft). Diese ordnende Lese-strategie hilft den Lernenden, einerseits den Beispieltext zu erfassen, andererseits sind die Überschriften das Gerüst für ihr eigenes Selbstporträt. Beim Schreiben des Selbstporträts können sich die Lernenden an den Beispieltext halten und ihn quasi auf ihre eigenen Verhältnisse adaptieren. Im weiteren Verlauf des ersten Lehrjahres lesen die Lernenden Auszüge aus einem literarischen Werk. Sie erhalten den Auftrag, eine Figur ihrer Wahl zu charakterisieren. Diese Aufgabe ist komplexer als das Selbstporträt, weil sich die Lernenden dafür in eine literarische Figur hineinversetzen müssen und auch weil der literarische Text umfangreicher ist als das Selbstporträt. Das literarische Werk steht als E-Book zur Verfügung. Mithilfe von der Lehrperson vorgegebenen Stichwörtern suchen die Lernenden im literarischen Werk geeignete Textstellen für ihre Charakterisierung. Das unterschiedliche Bearbeitungstempo der Lernenden kann mit einer kleineren bzw. größeren Anzahl Stichwörter aufgefangen werden. Gleichzeitig stellt diese eine komplexere Aufgabe dar. Für einen nächsten literarischen Text legen die Lernenden die Stichwörter selbst fest.

3. Aufgabenformat: Eine weitere Form der Progression kann über das Aufgabenformat erreicht werden, indem zuerst geschlossene, dann halb offene und schlussendlich offene Aufgaben gestellt werden (vgl. ebd., S. 80).
- a) Geschlossene Aufgaben: Um das Textverständnis der Lernenden zu üben, formulieren viele Lehrperson Aussagen zu einem Text, die entweder zutreffen oder nicht. Die Lernenden brauchen nur noch anzukreuzen. Für das korrekte Ankreuzen müssen die Lernenden die entsprechende Textstelle finden. Schwächere Ler-

nende lernen dadurch aber nicht besser lesen, da ihnen keine hilfreiche Lesetechnik vermittelt wird. Daher sind geschlossene Aufgaben handlungsorientiert zu gestalten: Innerhalb der geschlossenen Aufgaben können Operationen des Zuordnens, Ergänzens, Ersetzens oder Umordnens fallen (vgl. ebd., S. 80). Lernende können zum Beispiel sinnvolle Überschriften für Textabschnitte finden, in einem Text Pro- und Kontraargumente markieren, Beispiele für eine, von der Lehrperson vorgegebene Aussage in einem Text finden oder einen Text als Mindmap darstellen (vgl. Rosebrock & Nix 2020, S. 79).

- b) Halb offene Aufgaben: Zu den halb offenen Aufgaben werden Ergänzungsaufgaben und unvollständige Arrangements gezählt (vgl. Brüning & Saum 2019, S. 80). Lernende können zu einem Textinhalt eigene Erfahrungen am Textrand notieren oder das Gelesene mit einem zweiten Text zum gleichen Thema vergleichen.
- c) Offene Aufgaben: Bei diesen Aufgaben stellen Lernende ihre Selbständigkeit unter Beweis. Offene Aufgaben eröffnen verschiedene Möglichkeiten. Werden sie in einer Phase des angeleiteten Übens gestellt, sollte es für Schülerinnen und Schüler Hilfsangebote geben (vgl. ebd., S. 80). Nicht zu unterschätzen ist der Wert der wiederholten Lektüre, damit Verstehens- und Behaltensleistungen vertieft werden. Bei einer erneuten Lektüre könnten sich die Lernenden von folgenden Fragen leiten lassen: Was fällt mir beim zweiten Mal Lesen auf? Was habe ich verstanden / was noch nicht? Was gefällt mir gut / was weniger? (Rosebrock & Nix 2020, S. 80). Womit bin ich einverstanden / womit nicht?

6.3.2.1 Aufgabenpool

Die Lehrperson kann einen Aufgabenpool anlegen, wobei die Schülerinnen und Schüler entscheiden können mit welchen Aufgaben sie beginnen möchten. Die Verfasserin dieser Studie macht mit ihren Berufsfachschulklassen die Erfahrung, dass die Lernenden durchaus gewillt sind sich zu fordern und nicht automatisch die leichteren Aufgaben lösen möchten. Die Selbsteinschätzung als Aspekt der Selbstkompetenz soll als überfachliche Kompetenz im Berufsfachschulunterricht gestärkt werden. Für die Lernenden ist es hilfreich, wenn die Aufgaben hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades gekennzeichnet sind (vgl. Brüning & Saum 2019, S. 81).

6.3.2.2 Mögliche Fehlerquellen bei der Aufgabenkonstruktion

Damit die Qualität der Lernaufgaben zum Lernfortschritt aller Lernenden beiträgt, sind folgende Punkte zu berücksichtigen:

- Komplexitätssteigerungen innerhalb der gleichen Kompetenzen: Dass die Lernaufgaben verschiedene Komplexitätsstufen aufweisen bedeutet nicht, dass neue Kompetenzen verlangt werden können. Wenn es darum geht, einen Text zu erschließen, dann sollten in der Progression keine Textanalyseaufgaben gestellt

werden. Für die Verarbeitungsphase des Unterrichtes sollen also Aufgaben gestellt werden, die der vorangegangenen Informationsphase entsprechen (vgl. ebd., S. 81). Soll also beispielsweise ein Text strukturiert und auf seine wesentlichen Kernaussagen reduziert werden, dann kann in einer einfachen Aufgabe eine pro Textabschnitt vorgegebene Anzahl wichtiger Stichwörter markiert werden. In einer mittleren Aufgabe gilt es, sinnvolle Überschriften pro Textabschnitt zu setzen und eine schwierige Aufgabe sieht vor, die Kernaussage eines Textabschnittes in einem Satz zusammenzufassen.

- Komplexitätssteigerung innerhalb des gleichen Anforderungsbereiches: Obwohl die Aufgaben anspruchsvoller werden sollen, darf keine Progression über verschiedene Anforderungsbereiche hinweg stattfinden und innerhalb eines Aufgabensettings Aufgaben von der Aneignung und Reproduktion über Reorganisation und Transfer hin zu Reflexion, Problemlösen und Beurteilung formuliert werden (vgl. ebd., S. 81).

6.3.3 Differenzierung mit Hilfsmaterialien

Im Unterricht kann mit gezielt eingesetzten Hilfsmaterialien differenziert werden. Diese Hilfsmaterialien werden denjenigen Lernenden zur Verfügung gestellt, die sie benötigen, um eine Hürde zu überbrücken. Es können somit alle Lernenden mit dem gleichen Unterrichtsmaterial und am gleichen Thema arbeiten, in Ergänzung dazu werden Hilfsmaterialien angeboten. Wenn Lernenden, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, eine Charakterisierung schreiben und es einigen Lernenden schwerfällt, die passenden Adjektive zu finden, dann ist ein Wortspeicher mit Adjektiven eine passende Hilfe. Die Arbeit wird den Lernenden damit nicht abgenommen, es wird auch weiterhin eine eigenständige und geistige Arbeit von ihnen verlangt; der Wortspeicher bringt die Lernenden aber ein oder zwei Schritte weiter. Die Lehrperson hat also darauf zu achten, dass das Ausmaß der Hilfestellung derart gestaltet ist, dass die Jugendlichen dennoch Lernfortschritte machen (vgl. ebd., S. 82).

6.3.3.1 Vorgehen bei der Erstellung und beim Einsatz von Hilfsmaterialien

1. Unterrichtsvorbereitung: Die Lehrperson geht die Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien durch und antizipiert mögliche Schwierigkeiten der Lernenden
2. Hilfsmaterialien erstellen: Die Lehrperson entwickelt für die als schwierig festgestellten Unterrichtsaspekte Hilfsmaterialien. Diese kann sie zusätzlich in Schwierigkeitsstufen unterteilen, damit Lernende mehr oder weniger Hilfe in Anspruch nehmen können.
3. Hilfsmaterialien erklären: Die Lehrperson erläutert vor der Verarbeitungsphase die Hilfsmaterialien. Die Lernenden wissen, wo sie welche Art von Hilfestellung einsetzen können.

4. Hilfsmaterialien zugänglich machen: Die Lehrperson legt die Hilfsmaterialien im Klassenraum aus oder stellt sie elektronisch zur Verfügung. Die Lernenden bedienen sich selbständig (vgl. ebd., S. 82).

Um beim bereits besprochenen Unterrichtsbeispiel der Charakterisierung einer literarischen Figur zu bleiben, besteht die Hilfestellung aus der erwähnten Adjektivliste. Diese kann in zwei Versionen angefertigt werden: eine Liste mit für die beiden literarischen Figuren passenden Adjektiven (einfach) und einer umfassenden Adjektivliste, in der die passenden Adjektive erst markiert werden müssen.

6.3.3.2 Praxishinweise

1. Wenn die Lehrperson feststellt, dass es Lernende gibt, die sich gleich zu Beginn der Verarbeitungsphase jeweils Hilfen holen, kann die Lehrperson anregen, jeweils eine gewisse Zeit lang ohne Hilfestellung zu arbeiten.
2. Aber auch der umgekehrte Fall kann eintreffen: Lernende holen sich keine Hilfen, obwohl sie sie nötig hätten. In diesem Fall ermutigt die Lehrperson die Lernenden, die Hilfe in Anspruch zu nehmen.
3. Eine umfassende Adjektivliste, aus der die passenden Adjektive erst herausgefiltert werden müssen, verhindert, dass die Lernenden die Hilfe mechanisch verwenden.
4. Sehr leistungsschwachen Lernenden fällt es unter Umständen schwer, mithilfe der Hilfsmaterialien zu reüssieren. Hier ist es notwendig, dass die Lehrperson direkt hilft und im individuellen Gespräch klärt, worin die Schwierigkeit besteht.
5. Eine mögliche Hilfestellung könnten auch Erklärvideos sein. Im Internet kursiert eine Vielzahl zu allen möglichen Themen davon. Die Qualität unterscheidet sich jedoch stark. Für die Lernende ist es nicht immer möglich, die Qualität zu beurteilen, für die Lehrperson hingegen schon. Deshalb ist es ratsam, dass die Lehrperson sinnvolle Erklärvideos vorgibt.
6. Wenn Lernende Hilfsangebote zu wenig nutzen, kann es sein, dass sie sich dafür schämen oder denken, dass die Inanspruchnahme der Hilfsangebote sich negativ auf die Beurteilung auswirkt. Die Lehrperson soll diese Problematik offen reflektieren und klar machen, dass es kein Makel ist, Hilfe zu holen und dies zu keiner schlechten Note führt. Vielleicht könnten die Hilfsmaterialien auch als „Tipps“ gekennzeichnet sein. Eine positive Konnotation ermutigt die Lernenden eher, Hilfe zu akzeptieren. Schlussendlich geht es darum, den Lernenden zu vermitteln, dass die Feststellung, wann Hilfe von außen angefordert werden muss zur einer guten Selbstkompetenz gehört (vgl. ebd., S. 82-84).

6.3.3.3 Hilfen zum Verstehen der Aufgabenstellungen

In der Praxis kann man oft feststellen, dass Lernende einen schriftlichen Auftrag nicht oder nicht genau verstehen. Die Lehrperson könnte folgendermaßen sicherstellen, dass die Lernenden die Aufgabe verstehen:

- **Lautes Lesen:** Oftmals reicht es, wenn die Lernenden aufgefordert werden, den Auftrag laut zu lesen. Die Lernenden erkennen oftmals selbst an ihren Stolperern beim Lesen, warum sie den Auftrag nicht verstanden haben.
- **Auftrag erläutern:** Wenn im Auftrag steht, dass beispielsweise eine Charakterisierung verfasst werden soll, dann scheitern einige Lernende daran, dass sie nicht wissen, welche Kriterien sie dafür beachten müssen. Wenn die Lehrperson auf das Selbstporträt im ersten Lehrjahr hinweist, dann wird den Lernenden gleichzeitig auch die Nachhaltigkeit des Lernstoffes bewusst (vgl. ebd., S. 85).
- **Lösungsschritte erläutern:** Wenn Lernende einen Leseauftrag bearbeiten sollen, kann die Lehrperson an einem Beispiel eine mögliche Lösung erklären (vgl. ebd., S. 85).
- **Aufträge in eigenen Worten formulieren:** Wenn ein Auftrag für Lernende unverständlich ist, dann kann die Lehrperson die Klasse auffordern, den Auftrag in eigene Worte zu fassen (vgl. ebd., S. 85).

6.3.3.4 Inhaltliche Hilfen zum Lösen der Aufgaben

Oftmals reicht es, dass die Lehrperson im Schulzimmer zirkuliert und den Lernenden ihre Unterstützung anbietet, wenn diese vonnöten ist. In einem Gespräch mit einem/einer Lernenden können fehlende Informationen gegeben werden. Manchmal braucht es aber weiterreichende Informationen (vgl. ebd., S. 86):

1. **Fehlende Informationen:** Wenn Lernende beispielsweise noch unsicher im Umgang mit verschiedenen Textsorten sind, könnte die Lehrpersonen Hilfskarten zur Verfügung stellen, auf denen die einzelnen Textsorten erklärt sind. Die Lehrperson könnte entweder die passende Hilfskarte zur Verfügung stellen oder die Lernenden die passende auswählen lassen. Diese Informationen auf den Hilfskarten sind einerseits wichtig, um vor dem Lesen eines Textes eine Leseerwartung aufbauen zu können, andererseits könnten diese Informationen für den auf das Lesen folgenden Schreibauftrag dienen.

Die Verfasserin stellt in der Praxis oftmals fest, dass es Lernenden nicht leichtfällt, Fragen für ein Interview zu formulieren, die ergiebige Antworten ermöglichen. Lernende könnten also beispielsweise eine Reportage lesen (→ Hilfskarte „Reportage“) und anschließend den Auftrag erhalten, herauszufinden, mit welchen

Interviewfragen der Journalist zu seinen Informationen in der Reportage gekommen ist. Um diesen Auftrag zu bearbeiten, setzen sich die Lernenden vertieft und mit wiederholtem Lesen mit der Reportage auseinander.

2. Lösungshilfen für typische, engumgrenzte Probleme: Die Lehrperson stellt Beispiele für die Lösung aufgabentypischer Schwierigkeiten zur Verfügung (vgl. ebd., S. 86). Haben Lernende zum Beispiel den Auftrag, in einem Gedicht Metaphern zu erkennen, gibt das Beispiel exemplarisch vor, wie Metaphern erkannt und analysiert werden.
3. Sprachlich kommentierte Modelllösungen: Oftmals erkennen Lernende den Wert von Lesestrategien, wie beispielsweise die SQ3R-Methode nicht, im Gegenteil: sie empfinden Lesestrategien als eine zusätzliche Aufgabe neben dem Lesen und damit als eine Doppelbelastung. Werden die einzelnen Schritte dieser Lesemethode einzeln kommentiert und erklärt, wozu sie dienen, erleichtert das den Lernenden den Wert dieser Hilfe zu erkennen.
4. Geschlossene Hilfestellung: bei diesen Aufgabenstellungen müssen die Lernenden auswählen oder zuordnen. Dies kann auf verschiedene Art geschehen: die korrekte Antwort kann unter mehreren Alternativen vorgegeben werden oder die Lösungsschritte müssen in eine richtige Reihenfolge gebracht werden (vgl. ebd., S. 86). Als Leseauftrag zur Vorbereitung einer vertieften Texterschließung kann ein Textpuzzle gestellt werden. Dafür wurde der Text zerschnitten und die Lernenden bringen die einzelnen Textteile in die richtige Reihenfolge. Während dieser Aufgabe machen sich die Lernenden bereits erste Gedanken zum Textinhalt. Geschlossene Hilfestellungen können sehr gut von der Lehrperson elektronisch vorbereitet werden.
5. Halboffene Hilfestellungen: hier werden die Lernenden aufgefordert, in einem begrenzten Rahmen etwas zu schreiben (vgl. ebd., S. 86). Im Rahmen einer Texterschließung könnte die Lösung vorgegeben werden, die Begründung dazu erstellen die Lernenden mittels eines Rückgriffes auf den Text.

6.3.3.5 Sprachliche Hilfen

In Kapitel 2.2 wird der sprachensible Unterricht thematisiert. An dieser Stelle sollen mögliche Hilfestellungen aus dem Bereich der Direkten Instruktion für die berufskundlichen Fächer aufgezeigt werden. Im sprachsensiblen Berufskundeunterricht haben bildungssprachliche Formulierungshilfen eine zentrale Bedeutung (vgl. ebd., S. 87).

Folgende drei Formen eignen sich in Phasen des angeleiteten Unterrichts besonders:

1. Wortschatzhilfen: Den Zusammenhang von Lesekompetenz und Wortschatz wird in Kapitel 6.4 eingehend aufgezeigt.

Im Berufskundeunterricht werden viele Fachbegriffe erklärt, die anschließend von den Lernenden verwendet werden müssen. Werden diese Fachbegriffe mit Artikel, Pluralformen sowie Verben mit konjugierten Formen und Tempusformen versehen, dann werden Lernende befähigt, diese Begriffe korrekt zu verwenden.

2. **Satzbauhilfen:** Lernende könnten mithilfe eines bestimmten, von der Lehrperson vorgegebenen Satzmusters (in dem Konnektoren angewendet werden) in einem Text Stellen suchen, in denen beispielsweise eine Aussage mit Beispielen oder Beschreibungen mit Interpretationen verknüpft werden (vgl. ebd., S. 87).
3. **Idiomatische Wendungen:** Hier erläutert die Lehrperson den Gebrauch fester Formulierungen, die nur in einer bestimmten Weise verwendet werden können. In der Berufskunde werden oftmals Texte oder Kapitel als Vorbereitung auf das Qualifikationsverfahren zusammengefasst. Einfache Formulierungen, wie „In diesem Kapitel geht es um ...“ oder „Das vorliegende Kapitel handelt von ...“ sind vermeintlich einfache Formulierungen und für Lernende wesentliche Hilfestellungen (vgl. ebd., S. 87).

6.3.3.6 Hilfen zum Verständnis von Texten

Wenn Unterrichtsmaterialien wie Texte, Grafiken oder Schaubilder von den Lernenden nicht angemessen erschlossen werden können, dann kann die Lehrperson folgende Hilfen bereitstellen:

- Worterklärungen für schwierige Formulierungen und Wörter.
- Konkrete Hinweise, wie Lernende bestimmte Informationen aus einem Text oder einer Grafik entnehmen können (vgl. ebd., S. 85). Wenn ein Text in elektronischer Form vorliegt, kann mittels Stichwortsuche vorgegangen werden; bei Grafiken gibt die Lehrperson verschiedene Schritte zur Entschlüsselung vor.
- Die Lehrperson kann in einem Text Schlüsselbegriffe farblich hervorheben und in Randbemerkungen oder Fußnoten erklären (vgl. ebd., S. 86).

6.4 Systematischer Wortschatzaufbau

In den Interviews haben die befragten Lehrpersonen mehrfach den mangelnden Wortschatz ihrer Lernenden bemängelt und dies unter anderem als Grund für mangelnde Lesefähigkeiten angegeben (01a1, Z. 59, 04a1, Z. 55, 05a1, Z. 20, 06b1, Z. 68, 08a3, Z. 45, 09a1, Z. 114, 10b1, Z. 122, 12a1, Z. 37, 16b1, Z. 37, 17a1, Z. 19, 18a1, Z. 92, 19b1, Z. 77, 20a1, Z. 29, 21a1, Z. 65, 29b1, Z. 61, 28b1, Z. 15, 29b1, Z. 15, 32b1, Z. 55). Dennoch findet in beiden Berufsfachschulen im ABU kein systematischer Wortschatzaufbau statt. Nachfolgend wird dargelegt, wie der Wortschatz gefördert werden könnte. Das Konzept

„Robuster Wortschatz-Aufbau“ (siehe Kapitel 6.4.3) erweist sich dafür als besonders hilfreich. Es könnte Eingang in den Hintergrundtext zum Beobachtungsbereich „Wortschatz“ im Jugend-Diagnose-Tool JuDiT[®] finden.

6.4.1 Wortschatzförderung im sprachsensiblen Unterricht

Wird an einer Schule das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts umgesetzt, dann wird der Wortschatz nicht nur im Deutschunterricht bzw. im ABU gefördert, sondern in allen Fächern, also auch in der BK. Aus den Interviews in der vorliegenden Studie geht hervor, dass in den berufskundlichen Fächern ein Fachwortschatzaufbau stattfindet. Ein entsprechender Fachwortschatz wird in den Lehrmitteln explizit ausgewiesen und im Qualifikationsverfahren überprüft. Im ABU hingegen schreiben die Schullehrpläne beider, in dieser Studie eingebundenen Berufsfachschulen keine systematische Wortschatzarbeit vor. Auch Philipp (2012b) konstatiert, dass dem Wortschatz in der Schule mehr Beachtung geschenkt werden muss (vgl. ebd., S. 66).

Das US-amerikanische National Reading Panel gibt zusammenfassend folgende hilfreichen Hinweise:

1. Eine Wortschatzförderung soll direkt und indirekt stattfinden: direkt mit ausdrücklichen Hinweisen zur Wortbedeutung; indirekt durch viele Lesemöglichkeiten.
2. Wichtig ist, dass die zu lernenden Wörter häufig vorkommen und wiederholt werden.
3. Hilfreich ist, wenn das aktive Erschließen von Wortbedeutungen durch Diskussionen und weiteren Aktivitäten begleitet wird.
4. In Texten für schwächere Lernende soll die Anzahl der unbekannt Wörter reduziert werden (vgl. National Institute of Child Health and Human Development 2000).

6.4.2 Wortschatzförderung des Bildungswortschatzes

Zwischen der Erkenntnis über die Bedeutsamkeit eines ausreichenden Wortschatzes für das Lesen (und auch für das Schreiben) und der unsystematischen Wortschatzförderung im Unterricht besteht eine Diskrepanz. Kurtz (2012) vermutet, dass der sogenannte Inhaltswortschatz „ein Fass ohne Boden“ ist (ebd., S. 2). Viele Lehrpersonen stellen fest, dass ihre Lernenden auch den alltäglichen Wortschatz nicht beherrschen (vgl. ebd., S. 75). Das wurde auch von einigen Lehrpersonen in den Interviews bemängelt und moniert, dass sie daher gar nicht wüssten, wo sie anfangen sollten mit der Wortschatzförderung. Wo der Grundwortschatz nicht ausreicht, kann auch nicht durch die Viellesemethode „beiläufig“ ein schulnaher Wortschatz gebildet werden (vgl. Dollnick 1996). Auch wenn im Einzelnen nützliche Vorschläge und Aufgabenbeispiele bestehen, fehlt es an einem

strukturierten Konzept, das eine regelmäßige Wortschatzarbeit möglich macht (vgl. Kurtz 2012, S. 75). Dann aber bleiben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder monolinguale Kinder und Jugendliche mit einem geringen Zugang zur Bildungssprache weiterhin benachteiligt (vgl. ebd., S. 5). Da hilft auch die Feststellung, dass der Wortschatz maßgebend zum späteren Bildungserfolg- bzw. -misserfolg beiträgt (vgl. McElvany, Becker-Mrotzek & Lütke 2009) nicht weiter.

Bevor das das Konzept „robust vocabulary instruction“ von Beck, McKeown & Kucan (2008) vorgestellt wird, soll zunächst aufgezeigt werden, welche Prozess Lesende durchlaufen, wenn sie die Bedeutung eines unbekanntes Wortes versuchen zu erschließen.

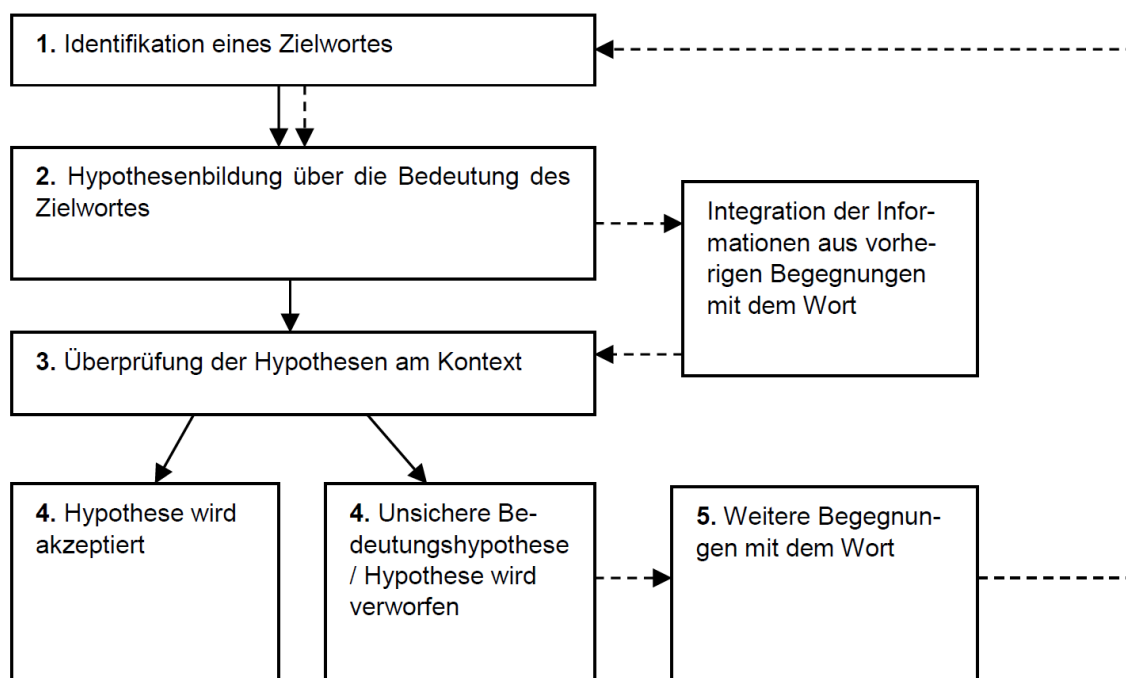


Abbildung 35: Prozess der Bedeutungserschließung eines unbekanntes Wortes während des Lesens (Hodson 2015, S. 197 nach McKeown 1985)

Wird ein unbekanntes Wort identifiziert, geschieht folgendes: Lesende untersuchen zuerst das Zielwort und/oder den Kontext auf Informationen, die Aufschluss über eine mögliche Bedeutung des Wortes geben können. Anschließend werden Hypothesen darüber gebildet, was das Wort bedeuten könnte. In einem weiteren Schritt wird die Hypothese anhand des Kontextes überprüft. Wenn die Hypothese richtig erscheint, werden die erschlossenen Bedeutungsanteile in das sogenannte mentale Lexikon integriert. Kann die Hypothese nicht akzeptiert werden, ist die Bedeutungserschließung beendet oder sie wird erneut begonnen. Falls Lesende im weiteren Verlauf der Lektüre dem gleichen Wort ein weiteres Mal begegnen, werden Informationen aus der ersten Bedeutungserschließung erneut verwendet (vgl. Hodson 2015, S. 197). Der Prozess der Bedeutungserschließung setzt allerdings voraus, dass Lernende über ein stabiles Konzept als Leser/in verfügen (vgl. Subjektbene im Mehrebenenmodell nach Rosebrock & Nix 2020).

6.4.3 Das Konzept „Robuster Wortschatz-Aufbau“

Mit dem Konzept „Robuster Wortschatz-Aufbau“, propagiert Kurtz eine kontinuierliche, anspruchsvolle Wortschatzarbeit, um schwerpunktmäßig am domänenspezifischen Bildungswortschatz zu arbeiten. Durch die exemplarisch-vertiefende Betrachtung von Wörtern in ihren Mehrworteinheiten, ihrer Abgrenzungen zu Nachbarwörtern und konkurrierenden Ausdrücken sowie mit Bezug auf die jeweilige Textsorte soll der Bildungswortschatz erweitert werden (vgl. Kurtz 2012, S. 3 nach Beck, McKeown & Kucan 2008).

Das Konzept betont die Wichtigkeit des kurzen täglichen Trainings für die Klassen der Primarstufe (vgl. ebd., S. 3). Da der Berufsfachschulunterricht in der Regel nicht täglich, sondern an einem bis zwei Tagen pro Woche stattfindet, sind für die Berufsfachschule andere Trainingsformen zu überlegen. Dabei könnte man digitale Tools einsetzen, die es Lernenden ermöglicht, auch außerhalb des Berufsfachschulunterrichts zu trainieren.

Beck, McKeown & Kucan (2008), deren Konzept Kurtz für den deutschsprachigen Raum weiterentwickelt hat, gehen davon aus, dass Wortschatz eine Grundbedingung fürs Leseverständnis ist und die Arbeit am Wortschatz daher mit Textarbeit verbunden werden muss. Da ein tief verstandener Wortschatz angestrebt wird, reicht ein- oder zweimaliges Erklären, Definieren oder Nachschlagen nicht aus. Die Lernenden sollten sich vielmehr auf verschiedene Art und Weise mit den Zielwörtern auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 3).

Beck, McKeown & Kucan teilen Wörter in verschiedene Schichten ein: zur 1. Schicht gehören Wörter, die im Alltag sehr häufig verwendet werden und für die eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass sie auch außerhalb des Unterrichts erlernt werden; zur 2. Schicht gehören Wörter, die in schriftnahen Kontexten sehr häufig vorkommen, im Alltag hingegen selten auftauchen, also nicht domänenspezifisch sind. Zur 3. Schicht werden domänenspezifische sowie sehr selten vorkommende Wörter gezählt. Fachbegriffe, wie sie im berufskundlichen Unterricht vorkommen, fallen demnach in die 3. Schicht. Beck, McKeown & Kucan sehen den größten Nutzen für den schulrelevanten Wortschatzaufbau in denjenigen Wörtern, die zur 2. Schicht gezählt werden. Da diese Begriffe in schriftnahen Kontexten vorkommen, begegnet man ihnen im ABU und in der BK. Das bedeutet, dass ein großer Nutzen für die Berufsfachschule darin gesehen werden kann, wenn im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts (siehe Kapitel 2.2) an und mit den Wörtern der 2. Schicht gearbeitet wird (vgl. ebd., S. 3, 4).

Zu jedem Zielwort sieht das Konzept Aktivitäten auf mehreren Stufen vor, die vielfältige Begegnungen mit dem Zielwort ermöglichen. Eine Aktivitätenserie könnte beispielsweise folgendermaßen aussehen: zunächst erfolgt eine vereinfachte Erklärung zum Zielwort, das davon begleitet wird, dass die Lernenden das Zielwort mehrfach laut aussprechen, indem sie auf einfache Kontextimpulse reagieren. Anschließend werden in Diskussionen und mit Aufgaben erweiterte Bedeutungsfacetten ausdifferenziert. Damit können Lernende das Zielwort in eigenen Sätzen und Texten verwenden. Eine Rückkoppelung

zum Originaltext, in dem das Zielwort zuerst relevant war, ist unerlässlich, um die Entwicklung der Textkompetenz zu unterstützen. Auf diese Weise ist eine umfassende Erschließung des Zielwortes in Bedeutung und Gebrauch möglich. Exemplarisch wird damit auch die Sprachaufmerksamkeit der Klasse für Wortwahl und anderer (un)bekannter Wörter geschärft. Wichtig ist auch der Zeitpunkt des Wortschatztrainings. Damit der Lesefluss nicht durch Erklärungsexkurse gestört wird, reichen während des Lesens ad-hoc-Erklärungen aus. Damit aber neue Wörter langfristig behalten und angewendet werden können, erfolgt das intensive Wortschatztraining nach der Texterschließung (vgl. ebd., S. 4).

6.4.3.1 Zielgruppe des Wortschatztrainings „Robuster Wortschatz-Aufbau“

Aufgrund der Wechselwirkungen zwischen Textverstehen und Wortschatz ist ein planvolles Wortschatztraining insbesondere für diejenigen Lernenden förderlich, bei denen die Auswertung der Lesefähigkeiten mit JuDiT[®] ergeben hat, dass in den beiden Teilbereichen „Textverstehen“ und „Wortschatz“ Lücken bestehen. Dieses Training kommt aber auch allen Lernenden zugute, die von einer konzentrierten, themenbezogenen Arbeit mit vielen Übungen profitieren. Auch bei Klassen, die schwierig zu führen sind, zahlt sich das Training aus, da Unterrichtsformen gefordert sind, die sich auf das disziplinarische Verhalten der Klasse positiv auswirken. Routinierende Abläufe, regelmäßige und vielfältige Übungsformen, anspruchsvolle, aber lösbare inhaltsbezogene Aufträge, die alleine oder zu zweit bearbeitet werden können, verlangen von den Lernenden ein hohes Maß an Aktivität, die sie fordert und fördert (vgl. ebd., S. 5).

6.4.3.2 Inhalte des Wortschatztrainings „Robuster Wortschatz-Aufbau“

Im Zentrum steht der domänenunspezifische Wortschatz, Wörter also, die der 2. Schicht angehören. Die konkrete Wortschatzarbeit soll gerade deshalb themenorientiert erfolgen. Alle Themen, an denen zwei bis drei Wochen gearbeitet wird, eignen sich dafür. In der Schule wird mindestens über einen Zeitraum von zwei bis drei Wochen an einem Thema gearbeitet, meistens sogar länger (vgl. ebd., S. 6), das ist auch in der Berufsfachschule so. Die von Kurtz vorgeschlagenen Unterrichtsgegenstände sind für die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Religion, Musik, Kunst, Sport vorgesehen (vgl. ebd., S. 6) und müssen für die Fächer in der Berufsfachschule adaptiert werden:

- Das Klassengeschehen im Unterrichtsalltag liefert bereits erste Wörter: Im ABU beginnt der Unterricht häufig mit einer „Leitidee“; am Schluss des Unterrichts fragt die Lehrperson die Lernenden nach ihrem „Lernzuwachs“ und lässt sie ihren „Lernprozess“ reflektieren.
- Signalwörter für die Sprache der Aufträge,
- textsortenspezifische Routineausdrücke, die beispielsweise für eine Erklärung oder einen Kommentar gebraucht werden sowie ein

- themenorientierter Wortschatz.

Diese aufgeführten Beispiele legen nahe, dass Wortschatzarbeit eines Kontextes bedarf. Dies aus den folgenden Gründen:

1. Wortschatzarbeit braucht einen konkreten Anlass. Den Lernenden muss klar sein, warum sie einen Bedarf an entsprechenden Wörtern haben; das wirkt sich positiv auf ihre Motivation aus.
2. Ein tragfähiger Kontext stützt das Wortverständnis. Themen, mit denen sich eine Klasse über mehrere Wochen beschäftigt hat, können auch nach Abschluss wieder aufgegriffen werden. Der Unterricht an der Berufsfachschule zeichnet sich durch eine große Vernetzung der Themengebiete aus. So werden beispielsweise bei ABU Themen wie „Parteien“ Bezüge zum davor behandelten Thema „Migration“ hergestellt. In den berufskundlichen Fächern ist die Vernetzung aufgrund des engen Bezuges zur Erwerbstätigkeit ohnehin gegeben. Neue Wortschatzfelder sind damit Anker- und Ausgangspunkte für die Erschließung weiterer Themen. Ein thematischer Bezugsrahmen ist vor allem für abstrakte und komplexe Wortschatzbereiche wichtig, weil sie auf diese Weise besser erschlossen und verstanden werden. Dekontextualisiertes Wissen und damit die Durchdringung abstrakter Konzepte können erst auf der Basis abstrakter Konzepte stattfinden.
3. Da sich das „Robuste Wortschatztraining“ auf den domänenunspezifischen Wortschatz konzentriert, diesen aber thematisch verankert, muss die Lehrperson den domänenunspezifischen und domänenspezifischen Wortschatz im Blick haben. Die Lehrperson sollte also Kenntnis über die domänenspezifischen Zusammenhänge und Begriffe haben.
4. Vielfältige thematische Zusammenhänge ermöglichen einen Zugang zu unterschiedlichen Teilbereichen des Bildungswortschatzes: Wörter und Ausdrücke der Alltagssprache werden für die Arbeit mit Sachtexten umgedeutet; fest vorgegebene Wortkombinationen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 7).

6.4.3.3 Fokus auf Wörter und Wortgruppen

Es ist unbestritten, dass für junge Berufslernende mit einem Sprachförderbedarf die intensive Wortschatzarbeit wichtig ist. Lehrpersonen sind manchmal erdrückt ob der großen Menge an Wortschatz, die sie lernen müssen (vgl. ebd., S. 7). Die nachfolgend skizzierten Zugangsweisen von Kurtz (2012) werden wiederum aus der Perspektive der Bedürfnisse von Berufslernenden betrachtet und adaptiert:

1. Wörter und Ausdrücke spielen: durch Vormachen, Schauspielen oder Pantomime können Wörter ausagiert werden. Dieser Zugang ist eher für Kinder geeignet; für

FABE ist dieser Zugang allenfalls im Fach „Musik und Bewegung“⁶⁵ zu realisieren.

2. Wörter und Ausdrücke sammeln: erfasste Wörter werden vernetzt und in Wortlisten zusammengestellt, in Wort- und/oder Sachfeldern geordnet, in Mindmaps und Tabellen visualisiert.
3. Wörter und Ausdrücke aufbauen: über mehrere Stufen hinweg werden mit mündlichen und schriftlichen Aufträgen an Zielwörtern gearbeitet. Die entsprechenden Übungssequenzen können phonologischer, orthografischer Natur sein sowie die Arbeit an Bedeutungskomponenten beinhalten. Das soll näher erläutert werden:
 - Wörter wie beispielsweise „öffnen“ und „aufmachen“ oder „wenn“ und „falls/sofern/sobald/sooft“⁶⁶ einander gegenüberstellen und anhand von Beispielsätzen Bedeutungsnuancen generieren.
 - Wörter thematisieren, die im schriftnahen Kontext häufig, im Alltag hingegen eher selten verwendet werden⁶⁷ (der Betrag, dicht, gehäuft).
 - Nicht domänenspezifische Wortarbeit vorantreiben (der Effekt, verringern, rein, völlig).
 - Vielfältig vernetzbarer Wortschatz, der konzeptuell ergiebig ist, weil er beispielsweise in übertragenen Bedeutungen verwendet wird (steigen, stark) oder in einem gehobenen Sprachregister zu finden ist (distanzieren, divers, dennoch), erarbeiten.
 - Fehleranalyse bei falsch verwendeten Funktionswörtern (*noch* anstelle von *außerdem*) durchführen und mit Training der korrekten Verwendung des Zielwortes (außerdem).
 - Demjenigen Wortschatz gegenüber aufmerksam sein, der nicht wörtlich genommen werden darf (sich ein Bein ausreißen, entwenden; vieles vor/hinter sich haben etc.)
 - Arbeit an Mehrworteinheiten garantiert eine korrekte grammatische und textbezogene Spracharbeit der Lernenden. Mehrworteinheiten können aus mehrteiligen Verben (ab/fahren, warten+auf, handeln+von/mit, sich handeln+um), Adjektiven oder Nomen mit Präpositionen (zufrieden+mit, Interesse+an), mehrteiligen Funktionswörtern (weder+noch), Funktionsverbgefüge (zur+Diskussion+stellen, in+Frage+kommen), Fügungen wie in+Anbetracht, unter+Umständen und Kollokationen (Wind+wehen, Freund+dick) bestehen.

Mehrworteinheiten haben eine große Bedeutung für die bildungssprachliche Kommunikation. Werden sie überlesen, überhört oder falsch verstanden, wird das Verständnis und daran anschließende Lernprozesse erschwert (vgl. ebd., S. 8-10).

⁶⁵ Das Fach „Musik und Bewegung“ wird allerdings im Zuge der aktuellen Revision der Bildungspläne gestrichen.

⁶⁶ Der Unterschied besteht in der Wahrscheinlichkeit: bei „wenn ich mit der Arbeit fertig bin, melde ich mich“ ist die Chance grösser, dass man sich meldet als bei „falls ich mit der Arbeit fertig bin, melde ich mich“

⁶⁷ In diesem Zusammenhang spielt die Deutschschweizer Diglossie eine zusätzliche Rolle.

6.4.3.4 Wortschatztrainings für den Unterricht vorbereiten

Die einzelnen Einheiten für den „Robusten Wortschatz-Aufbau“ enthalten eine geringe Menge von Zielwörtern. Gleichzeitig stellt das eine Herausforderung für die Lehrperson dar, da sie sich entscheiden muss, an welchen Zielwörtern und Ausdrücken gearbeitet werden soll (vgl. ebd., S. 10). Einer Berufsfachschullehrperson stehen als Quelle das Lehrmittel, der Schullehrplan (falls dieser über eine entsprechende Lexik Auskunft gibt) und das Schul- und Klassengeschehen (vgl. ebd., S. 10) als Kontexte für die Zusammenstellung des Trainingswortschatzes zur Verfügung. Die Zielwörter und Ausdrücke werden den einzelnen Unterrichtseinheiten zugeordnet.

Sind die Zielwörter festgelegt, werden zunächst mündliche Übungen durchgeführt, die anfangs von der Lehrperson gesteuert werden und im Plenum stattfinden. Dazu zählen Sammelaufgaben, Entscheidungsfragen, offene Fragen und Beispielsammlungen. In dieser Unterrichtsphase soll eine klare, kontextnahe Erarbeitung des Zielwortes bzw. der -ausdrücke stattfinden. An dieser Stelle geht es um Sicherheit in der Aussprache (Lesetandems!), Verbindung mit einem korrekten Schriftbild sowie den Aufbau der Grundbedeutung und die repräsentative Verwendung.

Danach verfasst die Lehrperson schriftliche Aufträge, welche die Lernenden zu zweit schriftlich bearbeiten und präsentieren. Die Lernenden sollen eigene Verbindungen zu den Zielwörtern und -ausdrücken herstellen und untereinander (Teil)Bedeutungen aushandeln.

Gegen Schluss des Trainings erfolgt der anspruchsvollste Schritt: die schriftlichen Aufgaben werden vermehrt dekontextualisiert, indem die Lernenden selbständig und produktiv die Zielwörter anwenden. In dieser letzten Trainingsphase geht es um eine Abgrenzung zu konkurrierenden Ausdrücken, um ein exaktes Verständnis des Zielwortes und allenfalls um verschiedene Aspekte und Verwendungsmöglichkeiten des Zielwortes. Erst in dieser Trainingsphase wird mit Lückentexten, Falsch/Richtig-Aussagen und Beispielsätzen gearbeitet. Wenn die vorgelagerten Aufgaben des „Robusten Wortschatz-Aufbaus“ nicht stattfinden, macht es keinen Sinn, einen Lückentext einzusetzen. Dafür muss den Lernenden die Grundbedeutung und repräsentative Verwendung klar sein. Besonders effektiv sind Aufträge, in denen das Zielwort in einzelnen Sätzen angewendet werden muss und dabei der Satzanfang oder das Satzende vorgegeben wird. Auf diese Weise zeigt sich eher, ob die neu erworbenen Kenntnisse ausreichen, als wenn mögliche Sätze abgerufen werden, in denen das Zielwort vorkommt (vgl. ebd., S. 11).

Zum Abschluss kehren die Lernenden zum Originaltext zurück und lesen den Text erneut – dieses Mal mit erweiterter Fragestellung. Eine weitere Möglichkeit wäre, einen Kenntnistest durchzuführen oder einen Text zu verfassen (vgl. ebd., S. 11).

6.4.3.5 Aktivierung der Lernenden

Auch wenn zu Beginn des Wortschatztrainings lehrpersonenzentriert gearbeitet wird – mit einfachen Erklärungen, Rückbezügen auf den Originaltext, Diskussion über Bedeutungen), ist die Klasse aktiv beteiligt. Bei Aufträgen, die zu zweit gelöst werden, wie etwa Beispiele sammeln, Gründe nennen und zuordnen, ist die Aktivität der einzelnen Lernenden noch intensiver. Im Plenum sollte dann aber eine Ergebnissicherung stattfinden oder den Lernenden Lösungsblätter oder -vorschläge für eine Selbstkontrolle zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd., S. 10, 11).

6.4.3.6 „Robuster Wortschatz-Aufbau“ für das Zielwort *der Handel*

An dieser Stelle wird anhand eines konkreten Beispiels aufgezeigt, mit welchen Aufträgen das Zielwort *Handel* im ABU erschlossen werden kann. Dabei wird auf ein Anwendungsbeispiel von Kurtz abgestützt, das für den ABU adaptiert wird (vgl. ebd., S. 11 bis 15).

Der ABU-Schullehrplan der Berufsfachschule 1 sieht im 4. Semester das Thema „Erweiterter Wirtschaftskreislauf“ vor. Anhand des Modells des einfachen Wirtschaftskreislaufes soll die Volkswirtschaft als Ganzes betrachtet werden⁶⁸. In diesem Zusammenhang spielt das Zielwort *Handel* eine wesentliche Rolle. Dies gilt auch für das daran anschließende Thema „Globalisierung“.

Der Einstieg bildet **Textarbeit** (Lesen) des entsprechenden Lehrmitteltextes. Hier gibt die Lehrperson nur wo nötig Worterklärungen ab. Diese Worterklärungen sind zweckmäßig und sollen dazu dienen, nicht vom Text abzukommen. Viele Zielwörter des „Robusten Wortschatz-Aufbaus“ sind eher unauffällige Wörter (wie *der Handel*) und sollen während der Textarbeit nicht forciert werden. Die eigentliche Wortschatzarbeit setzt erst an, wenn der Text erschlossen wurde und er einstweilen zur Seite gelegt werden kann. Die Lernenden werden nun mithilfe eines Zitates aus dem Text oder einer Textstelle aufgefordert, einfache Erklärungen abzugeben: „Die Schweiz als kleines und rohstoffarmes Land ist vom Handel mit dem Ausland abhängig.“ Was bedeutet in diesem Satz Handel? → „dass die Schweiz beispielsweise kein Erdöl hat und es darum im Ausland einkaufen muss“⁶⁹. Nach mehreren solchen einfachen Erklärungen führt die Lehrperson einen weiteren Verwendungskontext ein, z. B.: „Für den Handel ist eine Preiserhöhung der einzige Ausweg.“ Diese erste Übungsphase findet in der ganzen Klasse statt.

⁶⁸ Die entsprechenden konkreten Bildungsziele des Schullehrplanes der Berufsfachschule 1 sind den K-Stufen 1-3 zuzuordnen (aufzählen, beschreiben, erklären, veranschaulichen). Die Verfasserin dieser Studie hat darüber hinaus mit ihren Lernenden im April 2020 im Fernunterricht die damals aktuelle Corona-Krise miteinbezogen und die Lernenden anhand des Modells analysieren lassen, wo die wirtschaftlichen Herausforderungen lagen bzw. wie die einzelnen Wirtschaftsteilnehmer mit dieser wirtschaftlichen Situation umgehen können.

⁶⁹ Uhr, K., Bösch, D., Egli, P., Rohner, M. & Sutter, F. u.a. (2018). Gesellschaft. Lehrmittel für den Lernbereich „Gesellschaft»/Sprache und Kommunikation“ | Ausgabe C. Bern: hep Verlag, S. 70.

In der nächsten Übungsphase steht die **phonetisch-phonologische Repräsentation** des Zielwortes im Mittelpunkt: die Lernenden sprechen das Wort im Lauf der Übung mehrfach laut aus; das Zielwort steht an der Wandtafel oder auf einem Flipchart. Das Ziel dieser Übung besteht darin, prototypische Verwendungsweisen in situationellen und sprachlichen Kontexten zu erkennen. Zu den situationellen Kontexten gehört „das Kaufen und Verkaufen; die Geschäftswelt“. Zum sprachlichen Kontext gehört, dass bereits in dieser Übung Kollokationen (Handel+treiben) wiederholt aufgegriffen werden.

An der Wandtafel oder auf einem Flipchart steht *der Handel*.

Das Zielwort wurde in seinem Lektürekontext (funktionelle Bedeutung: Beschaffung und Weitergabe von Gütern) besprochen und zusätzlich wurde der zweite Verwendungskontext (institutionelle Bedeutung: Wirtschaftszweig) eingeführt.

Ablauf der Übung:

Die Lehrperson sagt einen Satz und die Lernenden rufen „Handel“, wenn der Satz einen Handel betrifft; die Lernenden schweigen hingegen, wenn der Satz keinen Handel betrifft.

LP: Auf dem Wochenmarkt in Winterthur können Frischprodukte aus der Region bezogen werden.

L rufen im Chor: HANDEL! → funktionelle Bedeutung

LP: Der Salat am Stand von Bauer Meier sieht nicht besonders frisch aus.

L: schweigen

LP: In den letzten Jahren ist der Umsatz in der Buchbranche um zwanzig Prozent gesunken.

L: HANDEL! → institutionelle Bedeutung

LP: Die neue Buchhändlerin ist eine grosse Leserratte.

L: schweigen

Auch wenn die Lernenden statt schweigen rufen und umgekehrt, ist das im Wortschatztraining willkommen, denn im Sinne einer ressourcenorientierten Fehlerkultur werden dann mit Erklärungen und Begründungen Kriterien expliziert und auf diese Weise das Wortprofil geschärft.

Abbildung 36: Zielwort aussprechen und verankern

Nach dem Einstieg (Textarbeit) und der ersten Übungsphase (Reinrufübung) wird **mit dem Zielwort gearbeitet und reflektiert**. Dies kann auf zwei Arten geschehen:

- **Aufspüren, sammeln, ordnen, sortieren**
Den Lernenden werden verschiedene Lesetexte abgegeben. Sie sollen in diesen Texten das Zielwort *Handel* finden und überlegen, wie man die Sätze, in denen *Handel* vorkommt ohne das Wort *Handel* formulieren könnte.
Das Auffinden der Zielwörter lohnt sich vor allem bei Mehrworteinheiten, wie beispielsweise *der Handel mit ...*, *einen Handel vorschlagen/annehmen*, *in einen Handel einschlagen*. In diesen Fällen steht eher eine Betrachtung/Sammlung an als eine Umformulierung.
- **Beispiele formulieren**
Die Lernenden erhalten Aufträge, die sie zu zweit bearbeiten. Es stehen Bedeutungswörterbücher bereit oder in BYOD⁷⁰-Klassen recherchieren die Lernenden online.

Aufträge:

- Nennen Sie Situationen, in denen *Handel* getrieben wird.
➔ Auf dem Wochenmarkt, als Versandhandel bei Zalando, internationaler Handel/Aussenhandel (Austausch von Waren/Dienstleistungen über internationale Grenzen), Import/Export
- Visualisieren Sie einen *Handel*.
➔ Teilbereich des Erweiterten Wirtschaftskreislaufes zeichnen
- Recherchieren Sie Synonyme für *Handel* und notieren Sie diese.
➔ Warenvertrieb, Geschäft, Warenaustausch, Warenverkehr, Gütertausch, Deal

Abbildung 37: *Beispiele finden*

Im Anschluss daran wird **über Fragen nachgedacht**. Bei den folgenden Aufträgen wird den persönlichen Überlegungen Raum gegeben. Die Aufträge können je nach Zielwort unterschiedlich realisiert werden.

⁷⁰ Bring Your Own Device: Lernende nehmen private Geräte wie Laptops oder Tablets mit in die Schule, die in den Unterricht integriert werden.

Aufträge:

- Erklären Sie, was Ihnen beim Kleiderkauf wichtig ist.
- Beschreiben Sie, wo Sie in Ihrem Lehrbetrieb (Kita) mit einem Handel konfrontiert sind.
- Vielleicht haben Sie den Begriff *Fairtrade* schon gehört. Übersetzt heisst Fairtrade *fairer Handel*. Begründen Sie, was Ihrer Meinung nach einen fairen Handel ausmacht.
- Diskutieren Sie, wie sich kleine Buchhandlungen gegen Amazon behaupten können.

Abbildung 38: *Über Fragen nachdenken*

In der anschließenden Übungsphase wird die Wortschatzarbeit ausgeweitet. Nun wird das Zielwort kontextfern abgerufen und damit auch abstrakt angewendet. Auch hier stehen verschiedene Übungsvarianten zur Verfügung:

- **Assoziationsübungen**
Es werden zwei bis vier weitere Zielwörter, an denen zu einem früheren Zeitpunkt gearbeitet wurde, in die Assoziationsübung miteinbezogen. Die gesamthaft drei bis fünf Zielwörter werden sechs bis acht Sätzen zugeordnet. Das Zielwort *der Handel* wird Sätzen wie *Unternehmen produzieren Güter und Dienstleistungen, Haushalte konsumieren Güter und nehmen Dienstleistungen in Anspruch* oder *Aufgrund der vielen Hamsterkäufe haben Migros und Coop während der Corona-Krise mehr Umsatz gemacht* zugewiesen.
- **Definitionen**
Kärtchen mit Zielwörtern werden Definitionen zugeordnet, um die funktionelle (Beschaffung und Weitergabe von Gütern) und institutionelle Bedeutung des Zielwortes *Handel* (Wirtschaftszweig) zu unterscheiden.
- **Satzanfänge weiterführen**
Der internationale Handel ist für die Schweiz wichtig, weil ...
Der Handel ist zuversichtlich, dass ...
- **Übung mit Mehrworteinheiten**
Auch wenn die Lernenden bis hierhin das Zielwort *der Handel* in den unterschiedlichsten Mehrworteinheiten erfahren haben, können bei Produktionsaufträgen Fehler oder Unsicherheiten auftreten. Daher lohnt es sich, die Verwendung des Zielwortes in Produktionsaufträgen auf Korrektheit und Vollständigkeit hin zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 15).

Zum Schluss können zur Überprüfung testartige Aufgaben gestellt werden: Lückentexte; richtig – falsch-Aussagen, wobei bei den falschen Aussagen eine Korrektur stattfindet; Erklärungen zu Ausdrücken formulieren; einige Zielwörter in einem selbst geschriebenen

Text verwenden. Die Arbeit am „Robusten Wortschatz“ könnte zusätzlich mit einem Rückbezug auf den Originaltext abgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 15).

Diese Art von Wortschatzarbeit sollte im Unterricht einen zentralen Platz einnehmen. Besonders für Lernende, deren Wortschatz aufgrund ihrer Zweisprachigkeit oder durch einen mangelnden Zugang zur Bildungssprache zu gering ist, wird Wortschatzarbeit besonders gebraucht (vgl. ebd., S. 15). In der Berufsfachschule orientiert sich die Wortschatzarbeit vorzugsweise an die persönliche, gesellschaftliche und entsprechende berufsfeldspezifische Realität der Lernenden (vgl. RLP ABU, S. 5).

6.5 Nachwort

Die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Grundbildung sind stark gestiegen und werden im Zusammenhang mit einer mehr und mehr komplex werdender Arbeitswelt zunehmen. Zwischen den Lesefähigkeiten vieler Berufslernender und diesen zunehmenden Anforderungen besteht teilweise eine hohe Diskrepanz. Lesekompetenz kann daher nicht nebenbei und ungesteuert erworben und ausgebaut werden (vgl. Müller 2015, S. 14).

Eine ernsthaft systematische Leseförderung auf der Berufsfachschulstufe verlangt nach Berufsfachschullehrpersonen, die, gestützt auf entsprechende curriculare Vorgaben, Leseförderung als ihre fachübergreifende Aufgabe wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund sollten Berufsschullehrpersonen im Rahmen ihrer professionellen Aus- und Weiterbildung entsprechende Angebote zum Aufbau und zur Weiterentwicklung ihrer diagnostischen Kompetenzen wahrnehmen können. Die Entwicklung des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT® stellt dafür einen wichtigen Beitrag dar.

7 Literaturverzeichnis

- Artelt, C. (2009). Diagnostische Urteile von Lehrkräften im Bereich der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 125-136). Weinheim: Juventa.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 167- 192). Opladen: Leske+Budrich.
- Baumann, J. & Müller, A. (2005). Lesen beobachten und fördern. *Praxis Deutsch* 32, 6-13.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2018). *Fit im Fach durch Lesekompetenz. Leseförderung in allen Fächern und in allen Schularten*. <https://www.km.bayern.de/epaper/lesenbayern/files/assets/common/downloads/publication.pdf> [29.01.2021].
- Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary*. New York: Apa Publications.
- Becker, D. F. & Forsyth, R. A. (1990). Gender Differences in Academic Achievement in Grades 3 through 12: A Longitudinal Analysis. <https://eric.ed.gov/?id=ED323259> [15.01.2021].
- Behr, F. B. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Berufsfachschule 1 (2019). *Schullehrplan FBA/FBC/FBE – ABU – LJ2017-20*. https://www.bfs-winterthur.ch/uploads/files/Berufsbildung/Fachperson_Betreuung/Schullehrplaene%203-jaehrig/Schullehrplaene%20ab%202017/SLP_FBA_C_E_ABU_2017-20.pdf [24.02.2021].
- Bräuer, Chr. & Winkler, I. (2012). Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. *Didaktik Deutsch* 33, 74-91.

- Breuer, W. (2019). Zur Bedeutung des Einsatzes von Filmen für die Lesemotivation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. In W. Dannecker & A. Schmitz (Hrsg.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education* (S. 43-60). Wiesbaden: Springer VS. S. 43-60.
- Bromme, R. & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena* (S. 541-550). Lengerich: Pabst.
- Bruner, J. (1974). *Unterrichtstheorie*. Berlin: Cornelsen.
- Brüning, L. & Saum, T. (2019). *Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bundesamt für Statistik (2017) (Hrsg.). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Christmann, U. & Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 155-176). Weinheim und München: Juventa.
- COST & E-READ (2019). *Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading*. <http://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf> [29.01.2021].
- Dollnick, M. (1996). "Das Ganze nennt man Bergwerk" - Beispiele zu fachsprachlichen Problemen ausländischer Kinder. *Deutsch lernen*, 21, 2, 147-155.
- 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.
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E. & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107, 209-238.
- Eggert, H. & Garbe, C. (2003). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.

- Eggert, H., Garbe, C., Krüger-Fürhoff, I. & Kumpfmüller, M. (2000). *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft: Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken*. Weinheim: Juventa.
- Egloff, E. & Jungo, D. (2018). *Berufswahltagbuch. Kommentar für Lehrpersonen - Grundlagen zur Berufswahlvorbereitung und zum Berufswahlprozess*. Bern, Buchs: Schulverlag plus.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education*, 80 (2), 114-138.
- Fachhochschule Nordwestschweiz, Schreibberatung Pädagogische Hochschule FHNW (2020). *Glossar Lesen und Schreiben*. <https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/glossar.cfm?pkyTermId=357&action=detail> [24.01.2021].
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim: Juventa.
- Gagné, R. M. (1980). Is educational technology in phase? *Educational Technology*, 20 (2), 7-14.
- Gagné, R. M. (1962). The acquisition of knowledge. *Psychological Review*, 69, 355-365.
- Garbe, Chr., Holle, K. & Jesch, T. (2010). *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh UTB.
- 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.
- Gold, A. & Hasselhorn, M. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göltzer, S. (2018). Lesesozialisation. In G. Lange & S. Weinhold (Hrsg.), *Grundlagen der Deutschdidaktik* (S. 202-225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Groeben, N. & Schroeder, S. (2006). Versuch einer Synopse. Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306-350). Weinheim, München: Juventa.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How Many Interviews are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods* 18. Issue 1, 59-82.
- Guggisberg, J., Detzel, P. & Stutz, H. (2007). *Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL). Schlussbericht*. Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG.
- Harmgarth, F. (Hrsg.) (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Form der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In Chr. Kraler, & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71-86). Münster u.a.: Waxmann.
- Hascher, T. (2005). Diagnostizieren in der Schule. In A. Bartz, C. Kloeft, J. Fabian, S. Huber, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *Praxis Wissen Schulleitung* (S. 1-8). Bonn: Wolters Kluwer.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.: Haupt.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223-243.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory - practise is all? – Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-637.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2019). *Kenne deinen Einfluss! „Visible learning für die Unterrichtspraxis“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Helfferrich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helm, C. (2016). Zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht und ihre Effekte auf Schüler Outcomes im Fach Rechnungswesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 101–119.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [15.01.2021].
- Helmke, A. (o.A.). *Gegenstandsbereich der Unterrichtsdiagnostik. Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik*. http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%207_Unterrichtsqualitaet.pdf [15.01.2021].
- Helsper, W. (2004). Schülerbiographie und Schulkarriere. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 903-920). Wiesbaden: VS Verlag.
- Herrndorf, W. (2012). *Tschick*. Hamburg: Rowohlt.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Bruder, S. & Schmitz, B. (2009). *Which teachers do benefit most from participating in a professional training to enhance counselling-skills?* Paper presented at the EARLI in Amsterdam, The Netherlands.
- 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.
- Hodson, J. (2015). „Hm... was diese Buchstaben bedeuten“. Vom Umgang schwacher Leserinnen und Leser mit unbekanntem Wörtern beim Lesen. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-hodson.pdf> [27.01.2021].
- Holle, K. (2005). *Flüssiges und phrasiertes Lesen (fluency). Lesetheoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Lüneburg.

- Holzkamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt: Campus.
- Horstkemper, M. (2004). Fördern heisst diagnostizieren. *Friedrich Jahresheft XXIII*, 4-7.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction. What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- 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.
- Hurtienne, J., Löffler, D., & Schmidt, J. (2014). Zur Ergonomie prosozialen Verhaltens: Kontextabhängige Einflüsse von Körperhaltungen auf die Ergebnisse in einem Diktatorspiel. In A. C. Schütz, K. Drewing, & K. R. Gegenfurtner (Hrsg.), *TeaP 2014 – Abstracts of the 56th Conference of Experimental Psychologists* (S. 117). Lengerich: Papst.
- Husain, M. & Millimet, D. L. (2009). The Mythical “Boy Crisis”? *Economics of Education Review*, 28 (1), 38-48.
- Hussy W., Schreier M. & Echterhoff G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Ivanov, P. (2016). *Crash*. Werdenberg : da bux Verlag.
- Ivanov, P. (2014). *Geballte Wut*. Schwellbrunn: Appenzeller Verlag.
- JuDiT®-Hintergrundtexte zu den einzelnen Beobachtungsbereichen. <https://judit.education/index.php?id=80> [24.01.2021].
- Kamzela, K. (2015). Die Perspektive von Lehrenden auf basale Lesefähigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe I. In Chr. Bräuer & D. Wieder (Hrsg.), *Lehrende im Blick* (S. 49-70) Wiesbaden: Springer VS.
- Kanton X (2008). *Schullehrplan Allgemeinbildung. Schullehrplan 3-jährige berufliche Grundbildung*. https://www.ag.ch/de/bks/berufsbildung_mittelschulen/lehre_1/schulische_bildung/allgemeinbildung/allgemeinbildung.jsp [Stand: 24.01.2021].
- Karing, C., Matthäi, J. & Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I - Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(3), 159-172.

- Karing, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(3), 197-209.
- Keimes, Chr. (2018). Lesen im Beruf. In P. Resinger, P. (Hrsg.) *Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung. Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele* (S. 33-41). Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Keith, T. Z. (2002). Commentary: Academic Enablers and School learning. *School Psychology Review*, 31 (3), 94-402.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017). The Role of Opportunities to Learn in Teacher Preparation for EFL Teachers' *Pedagogical Content Knowledge*. *The Modern Language Journal*, 101 (1), 109-127.
- Konsortium PISA.ch (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., & Krauss, S. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprojekts Coactiv*. Münster: Waxmann.
- Künzi-Minder, R. & Burri, S. (2010). Zeigen, was man wirklich kann. *Folio Nr. 2/2010*, 21-27.

- Kurtz, G. (2012). Bildungswortschatz trainieren – Robusten Wortschatz aufbauen. In S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik, Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, Bd. 10* (S. 71-90). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Unterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2004). Konkret - symbolisch - abstrakt. Der Wechsel der Darstellungsformen, eine wichtige Strategie im Deutschsprachigen Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 30, 15-21.
- Leucht, M., Tiffin Richards, S. P., Vock, M., Pant, H. A. & Köller, O. (2012). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften in der ersten Fremdsprache Englisch. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(4), 163-177.
- Lorenz, Chr. & Artelt, C. (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23, 211-222.
- Mayring, Ph. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Ph. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius, (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 534-556). Wiesbaden: Springer VS.
- McElvany, N., Becker-Mrotzek, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41, 121-131.
- McKeown, M. G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, No. 4, 482-496.
- Meier, H., Pfiffner, M. & Walter-Laager, C. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik* 10/07, 44-48.

- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Interviews. In G. Mey & K. Mruck. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423-435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Mikulecky, L. & Drew, R. (1991). Basic skills in the workplace. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Hrsg.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2* (S. 669–689). New York, NY: Longman.
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich (2016). *Maßnahmenpapier Konferenz Berufsbildung*. <https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2016/10/konferenz-berufsbildung--sprachkompetenz-foerdern-.html> [10.01.2021].
- Miyamoto, A., Pfost, M. & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*, 176–196.
- Müller, A. (2015). Sprachdidaktisches Wissen von Berufspädagogen in der Lehrerbildung: Überlegungen zur möglichen Einbindung in ein Curriculum. In Chr. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Müller, A. (2005). *Was wissen wir über das Lesenlernen?* LI Impulse Sekundarstufe 1: Lesekompetenz. <https://li.hamburg.de/content-blob/2812834/4322d15f0cc054b62f6c9d49780f325d/data/pdf-lesekompetenz-sekundarstufe-i.pdf> [15.01.2021].
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read (00-4769)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2017). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Bern, Buchs: Schulverlag plus.

- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10-29.
- Nickel-Bacon, I. & Wrobel, D. (2011). *Lesekultur. Basisartikel*. https://germanistik.uni-wuppertal.de/fileadmin/germanistik/Teilfächer/Didaktik/Personal/Nickel-Bacon/Basisartikel_-13_-_27.07-Lesekultur.pdf [15.01.2021].
- Nix, D. (2010). Förderung der Lesekompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2* (S. 139-189). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nodari, C. & Fehr, U. (2008). *Das Projekt „Förderung des Leseverstehens auf der Sekundarstufe I“ im Kanton Basel-Stadt*. http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/einleitung_basel_sek1.pdf [24.01.2021].
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> [15.01.2021].
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. doi: <https://doi.org/10.3278/6004763w> [15.01.2021].
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102.
- Philipp, M. (2012a). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2012b). Wenn die Wörter fehlen. Wortschatz und Lesen – einige Betrachtungen eines wenig beachteten Bereichs der frühen Lesesozialisation. *Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek* 12,2, 60 – 68.
- Philipp, M. (2011a). Lesen und Geschlecht. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum* 1/2011. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf [15.01.2021].
- Philipp, M. (2011b). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Philipp, M. (2008). *Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundung zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen*. Münster: Lit Verlag.
- Philipp, M. & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 1-29). Seelze-Velber: Friedrich.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H., & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim und München: Juventa.
- 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.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245-263). Innsbruck: Studien Verlag.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener in internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Reicher, G. M. (1969). Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. *Journal of Experimental Psychology*, 81, 275-280.
- Resinger, P. (2016). Lesekompetenzförderung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern: Ergebnisse aus fünfjähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Überblick. In C. Fridrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven, Bd. 7* (S. 151-166). Wien: Lit Verlag.
- Rjosk, C., McElvany, N., Anders, Y. & Becker, M. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung der basalen Lesefähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 58, 92-105.

- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). *Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. (2012a). Was ist Lesekompetenz und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum 3/2012*. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/480/2012_3_Rosebrock.pdf [15.01.2021].
- Rosebrock, C. (2012b). Laut lesen, leise lesen. *Grundschule Deutsch (2012) 34*. 4-7.
- Rosebrock, C. (2004). Literaturerfahrungen im Deutschunterricht der Hauptschule. In I. Pieper, C. Rosebrock, H. Wirthwein & S. Volz (Hrsg.), *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch junger Leute mit Hauptschulabschluss* (S. 179-188). Weinheim und München: Juventa.
- Roth, H. (1963). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Sabatini, J. P., Shore, J., Holtzman, S. & Scarborough, H. S. (2011). Relative Effectiveness of Reading Intervention Programs for Adults With Low Literacy. *Journal of research on educational effectiveness, 4* (2). 118-133.
- Sandmann, A. (2014). Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In D. Krüger, I. Parchmann und H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 179-188). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Savoir Social (2020). *Revidierter Bildungsplan zur Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung für Fachfrau Betreuung / Fachmann Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)*. https://www.oda-soziales-bern.ch/fileadmin/public/FaBe_EFZ/Ausbildung/Entwurf_Bildungsverordnung/Entwurf_Anh%C3%B6rung_Revision_FABE_BiPlan.pdf [24.01.2021].
- Scheunpflug, A. (2004). Lernen als biologische Notwendigkeit. In L. Duncker, A. Scheunpflug & K. Schulheis (Hrsg.), *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter* (S. 172-230). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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 (2014)* 23, 1-9. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9740/pdf/Erwachsenenbildung_23_2014_Schleicher_Bessere_Kompetenzen.pdf [29.01.2021].
- Schmid-Leupi, R. u.a. (2013). *Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufskundlicher Unterricht*. Bern: hep Verlag.
- Schmidt, F. (2018). *Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis*. Berlin: Peter Lang.
- Schneider, Hj. & Schmellentin Britz, C. (2019). Sprachliche Hürden in Lehrmitteltexten und der schulische Umgang damit. *Interkantonale Lehrmittelzentrale. Magazin 3/2019*. 4-7.
- Schneider, Hj., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, Chr. & Kernen, N. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprechförderung*. Aarau/Köln: Pädagogische Hochschule FHNW, Universität zu Köln, Mercator Institut.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2005). Überprüfte Vermutungen. *Friedrich Jahresheft XXIII*, 120-121.
- Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 91-96). Weinheim: Beltz.
- Schulische Anforderungsprofile des Projekts „Schulische Anforderungsprofile für die berufliche Grundbildung“. <http://www.anforderungsprofile.ch/index.cfm?&content=home> [24.01.2021].
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation oft he new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Snow, C. & the RAND Corporation (2002). *Reading for Understanding: Toward an R and D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Reading Study Group. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html [15.01.2021].

- 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: Cambridge University Press.
- SQA - Schulqualität Allgemeinbildung/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Wien (2015). *Pädagogische Diagnostik im Überblick*. http://www.sqa.at/pluginfile.php/779/mod_page/content/37/paedagogische_diagnostik_im_ueberblick.pdf [15.01.2021].
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2020). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2020*. Bern: SBFI. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html> [10.01.2021].
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2016). *Empfehlungen des SBFI zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Allgemeinbildung (RLP-ABU)*. Bern: SBFI. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung.html> [24.01.2021].
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2015). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: SBFI. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsverantwortliche.html> [24.01.2021].
- 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 [10.1.2021].
- Stahl, S.A. (2004): What do we know about fluency? Findings of the National Reading Panel. In P. McCardle & V. Chhabra (Hrsg.), *The voice of evidence in reading research* (S. 187-211). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes.
- Stamm, P. (2009). *Agnes*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stanat, P., & Kunter M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 251–266). Opladen: Leske & Budrich.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743-762.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 67-87.
- Uhr, K., Bösch, D., Egli, P., Rohner, M. & Sutter, F. u.a. (2018). *Gesellschaft. Lehrmittel für den Lernbereich «Gesellschaft»/«Sprache und Kommunikation» Ausgabe C*. Bern: hep.
- Ulrich, I. & Heckman, C. (2017). Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. *Die Hochschullehre. Zeitschrift für Studium und Lehre* 3/2017, 1-28.
- van Ophuysen, S. (2010). Professionelle pädagogisch-diagnostische Kompetenz - eine theoretische und empirische Annäherung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 16* (S. 203-234). Weinheim: Juventa.
- van Ophuysen, S. (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahneempfehlung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(4), 154–161.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis*. München: Kösel.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41 (8), 19-30.

- Walter-Laager, C. & Pfiffner, M. (2012). *Beobachten, Beurteilen und fördern im Elementarbereich und in der Schule*. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. Unveröffentlichte Partnerhabilitation.
- Walter-Laager, C., Pfiffner, M. & Schwarz, J. (2011). *Beobachten und Dokumentieren in der Elementarpädagogik. Erste Resultate aus dem Internationalen Forschungsprogramm KiDiT®*. Oldenburg: DiZ-Verlag.
- Weinert, F. E. (2014). Schulleistungen. Leistungen der Schule oder der Schüler?. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 73-86). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, 1-16.
- 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.
- Wheldall, K. & Limbrick, L. (2010). Do More Boys Than Girls Have Reading Problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43 (5), 418- 429.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
- Winn, B. D., Skinner, Chr. H., Oliver, R., Hale, A. D. & Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 50 (3), 196-205.
- Winter, F. (2005). Standards auch von unten? *Friedrich Jahresheft XXII*, 76-77.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-256). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239.

Zihlmann, R. (2001). *Berufsfenster 2000/2001. 200 Berufe, eingeteilt in 22 Berufsfelder*. Dübendorf: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

Zinn, B. (2013). Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden – Empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 86* (S. 72-75). Münster: Waxmann.

8 Anhang

8.1 Maßnahmenpapier des Mittelschul- und Berufsbildungsamts des Kantons Zürich vom 1. November 2016

Konferenz Berufsbildung: Sprachkompetenz fördern

An der heutigen Konferenz Berufsbildung diskutierten Bildungsdirektorin Silvia Steiner und Volkswirtschaftsdirektorin Carmen Walker Späh mit Vertreterinnen und Vertretern aus Bildung und Wirtschaft das Thema: Arbeitsmarktintegration mittels Berufsbildung. Die Teilnehmenden verabschiedeten ein Maßnahmenpapier.

Zum achten Mal fand heute die Konferenz Berufsbildung unter der Leitung von Bildungsdirektorin Silvia Steiner und Volkswirtschaftsdirektorin Carmen Walker Späh statt. Mit den beiden Regierungsrätinnen diskutierten Vertreterinnen und Vertreter aus Wirtschaft und Bildung die Frage: Wie kann die Sprachkompetenz in der Berufsbildung gefördert werden, damit eine erfolgreiche Integration in die globalisierte Wirtschaft möglich ist?

Die Teilnehmenden der Konferenz verabschiedeten im Anschluss an die Diskussion ein Maßnahmenpapier mit drei Handlungsfeldern:

1. Förderung von Deutsch und Schweizerdeutsch

Die Sprachkompetenz in Deutsch und Schweizerdeutsch soll im Rahmen der Berufsbildung gefördert werden. Damit dies erfolgreich gelingt, muss die Sprache fächerübergreifend, kontinuierlich und mit einem engen inhaltlichen Bezug zur Berufspraxis gelehrt werden. Dies stärkt die Motivation der Lernenden und verbessert ihre beruflichen Fähigkeiten.

2. Förderung der Integrationsvorlehre

Der Kanton Zürich wird sich am Pilotprogramm des Staatssekretariats für Migration (SEM) zur Umsetzung der Integrationsvorlehre für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene beteiligen. Vorgesehen ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen kantonalen Stellen und mit den Branchen bzw. Organisationen der Arbeitswelt. Die Integrationsvorlehre soll auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der jeweiligen Betriebe bzw. Berufsfelder zugeschnitten sein und auf einen Anschluss an die Regelstrukturen hinführen. Die Konferenzteilnehmenden verfassen zur Zusammenarbeit einen „letter of intent“.

3. Förderung der Fremdsprachenkompetenz

Auf dem Arbeitsmarkt werden immer öfters auch Kenntnisse in einer Fremdsprache verlangt. Im Kanton Zürich wurde bereits 1999 der bilinguale Fachunterricht (bili) eingeführt. Der bilinguale Unterricht soll auch zukünftig gefördert werden, sowohl im schulischen Unterricht als auch in den Lehrbetrieben. Entsprechend sollen die zweisprachigen Qualifikationsverfahren ausgebaut werden.

(Gemeinsame Medienmitteilung der Bildungsdirektion und der Volkswirtschaftsdirektion)

8.2 Text Hörbeispiel

Jugendstrafrecht

Für Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren gilt ein besonderes Jugendstrafrecht, formuliert im Jugendstrafgesetz. Um straffällig gewordene Jugendliche wieder in die Gesellschaft zu integrieren, werden vor allem sogenannte Maßnahmen ergriffen. Man geht davon aus, dass mit gezielten, erzieherisch ausgerichteten Sanktionen viel erreicht werden kann – der Erziehungsgedanke steht im Zentrum des Jugendstrafrechts. Es gilt dabei, den Anlass einer Straftat zu nutzen, um ungünstige Entwicklungen korrigieren zu können.

Aber nicht nur bei der Strafe selbst, sondern bereits im Verfahren wird versucht, erzieherisch auf den straffälligen Jugendlichen einzuwirken. Zwar ist auch hier das Delikt der Ausgangspunkt. Aber stärker als bei Erwachsenen rückt im Verlauf des Verfahrens die Person des Jugendlichen in den Vordergrund. Die Frage eines Jugendrichters ist also nicht: „Wie schwer sind Tat und Verschulden?“ (woraus sich dann die Höhe der Strafe ergibt), sondern sie lautet: „Muss man aus Tat und Person des Täters den Schluss ziehen, dass er zukünftig erhebliche Straftaten begehen wird? Gibt es geeignete pädagogische Maßnahmen, um dieser Gefahr zu begegnen?“

Quelle: Uhr, K., Bösch, D., Egli, P., Rohner, M. & Sutter, F. u.a. (2018). Gesellschaft. Lehrmittel für den Lernbereich «Gesellschaft»/«Sprache und Kommunikation»| Ausgabe C. Bern: hep., S. 31.

8.3 Einverständniserklärung der Schülerin

Einverständniserklärung

Ich ... (Lernende FABE, Klasse ...) willige ein, dass die von meiner Person hergestellten Tonaufnahme im Rahmen des Forschungsprojekts „Lesen und Leseunterricht an der Berufsfachschule; empirische Untersuchung zur Perspektive von Berufsfachschullehrpersonen auf Lesefähigkeiten von Berufslernenden aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ verwendet werden darf. Die erhobenen Daten dürfen anonymisiert im Rahmen des Forschungsprojekts von Frau Saskia Sterel verarbeitet werden. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass diese Daten anonymisiert in wissenschaftlichen Publikationen von Saskia Sterel veröffentlicht sowie für die Weiterentwicklung der Forschung und zu späteren didaktischen Zwecken genutzt werden können.

Winterthur, 3.12.2018

8.4 Erste drei Versionen des Interviewleitfadens (erste Erhebung)

8.4.1 Version 1: Interviewfragen

Was verstehen Berufsfachschullehrpersonen unter Lesekompetenz?

- Was ist Lesekompetenz?
- Warum ist eine gute Lesekompetenz in der Schule nützlich?
- In welchen Bereichen ausserhalb der Schule ist Lesekompetenz gefragt?
- Nach welchen Kriterien wählen Sie Texte für Ihren Unterricht aus?
- Wie gehen Sie didaktisch-methodisch vor, wenn Sie einen Text im Unterricht einsetzen wollen?

Wie gehen Berufsfachschullehrpersonen vor, um die Lesekompetenz zu diagnostizieren?

- Schätzen Sie: Wie viel Prozent Ihrer Lernenden verfügen über eine ungenügende Lesekompetenz?
- Woran erkennen Sie eine ungenügende Lesekompetenz bei Ihren Lernenden?
- Wie fördern Sie die Lesekompetenz Ihrer Lernenden?

Hörbeispiele – lautes Denken

- LP liest Text der Hörbeispiele
- Sie hören Berufslernende einen Text lesen. Machen Sie sich Gedanken dazu und äussern Sie diese. Sie können dafür das Hörbeispiel auch unterbrechen.

8.4.2 Version 2: Interviewleitfaden

Leitfrage/ Stimulus/ Erzählaufforderung	Weiterführende Fragen
<p>Allgemeine/einleitende Fragen</p> <p>Welchen Stellenwert hat Lesen in Ihrem Unterricht?</p> <p>Was gehört für Sie persönlich zu einer guten Lesefähigkeit Ihrer Lernenden?</p>	<p>Können Sie das anhand von Beispielen erläutern?</p>
<p>Prozessebene</p> <p>Wie erschliessen sich Ihre Lernenden einen Unterrichtstext?</p> <p>Wie stellen Sie sicher, dass auch legeschwache Lernende den Kerngehalt eines Textes verstehen?</p>	<p>Wie stellen Sie sicher, dass die Lernenden Schlüsselbegriffe, welche für das Textverständnis wichtig sind, verstehen?</p>
<p>Subjektebene</p> <p>Wie gelingt es Ihnen die Lernenden für das Lesen zu motivieren?</p> <p>Wie reflektieren Sie in Ihrem Unterricht das Gelesene?</p>	
<p>Soziale Ebene</p> <p>Wie gestalten Sie in Ihrem Unterricht den sozialen Austausch über gelesene Texte?</p>	
<p>Beobachtung / Förderung</p> <p>Wie oft findet in Ihrem Unterricht Leseförderung statt?</p> <p>Dokumentieren Sie die Eindrücke der Lernenden? Wenn ja, wie?</p>	

Mehrebenenmodell Rosebrock & Nix 2020, S. 15

8.4.3 Version 3: Interviewleitfaden

Leitfrage/ Stimulus/ Erzählaufforderung	Weiterführende Fragen
<p>Allgemeine/einleitende Fragen</p> <p>Welchen Stellenwert hat Lesen in Ihrem Unterricht?</p> <p>Was gehört für Sie persönlich zu einer guten Lesefähigkeit Ihrer Lernenden?</p> <p>Was zeichnet unter Ihren Lernenden gute LeserInnen aus, bzw. wann bezeichnen Sie Lernende als schwache LeserInnen.</p>	<p>Können Sie das anhand von Beispielen erläutern?</p>
<p>Prozessebene</p> <p>Wie erschliessen sich Ihre Lernenden einen Unterrichtstext?</p> <p>Wie stellen Sie sicher, dass auch leseschwache Lernende den Kerngehalt eines Textes verstehen?</p>	<p>Wie stellen Sie sicher, dass die Lernenden Schlüsselbegriffe, welche für das Textverständnis wichtig sind, verstehen?</p>
<p>Subjektebene</p> <p>Manche Zusammenhänge eines Textes können Lernende nicht verstehen, wenn sie über einen zu geringen Wortschatz verfügen. Wie gehen Sie damit in Ihrem Unterricht um?</p> <p>Aber auch eine gewisse Anstrengungsbereitschaft und Aufmerksamkeit seitens der Lernenden ist nötig und der Wille, sich auf einen Text einzulassen. Was sind dazu Ihre Erfahrungen?</p> <p>Wie gelingt es Ihren Lernenden das Gelesene mit vorhandenem Wissen zu vernetzen?</p>	<p>Eher ABU: Betreiben Sie gezielt Wortschatzförderung?</p> <p>Lösen Sie diesbezügliche Probleme auch disziplinarisch?</p>
<p>Soziale Ebene</p> <p>Wie gestalten Sie in Ihrem Unterricht den Austausch über gelesene Texte?</p>	<p>Tauschen sich Ihre Lernenden auch in Gruppen oder einer Partnerarbeit über das Gelesene aus?</p>
<p>Beobachtung / Förderung</p> <p>Nach welchen Kriterien schätzen Sie ein, wie gut Ihre Lernenden lesen können?</p> <p>Inwiefern ist Ihres Erachtens die Leseförderung wichtig?</p>	

<p>Abschluss Was wünschen Sie sich bezüglich dieses Themas für die Zukunft?</p> <p>Wir haben nun einiges besprochen. Ist Ihnen während des Interviews noch etwas durch den Kopf gegangen, das bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist, was Ihnen aber wichtig ist?</p>	
--	--

8.5 Definitiver Interviewleitfaden

8.5.1 Erste Erhebung

	Leitfrage/ Stimulus/ Erzählaufforderung	Weiterführende Fragen
	Allgemeine/einleitende Fragen <ul style="list-style-type: none"> • Welcher Stellenwert hat Lesen in Ihrem Unterricht? • Was gehört für Sie persönlich zu einer guten Lesefähigkeit? • Was zeichnet unter Ihren Lernenden gute LeserInnen aus, bzw. wann bezeichnen Sie Lernende als schwache LeserInnen. • Lesen Ihre Lernenden leise für sich oder lassen Sie sie laut vorlesen? 	Können Sie das anhand von Beispielen erläutern?
Mehrebenenmodell Rosebrock & Nix 2020, S. 15	Prozessebene <ul style="list-style-type: none"> • Wie erschliessen sich Ihre Lernenden im Unterricht einen Text? • Wie stellen Sie sicher, dass auch leseschwache Lernende den Kerngehalt eines Textes verstehen? • Welche Textarten setzen Sie in Ihrem Unterricht ein? In welchem Zusammenhang thematisieren Sie die Textart mit Ihren Lernenden? 	Wie stellen Sie sicher, dass die Lernenden Schlüsselbegriffe, welche für das Textverständnis wichtig sind, verstehen?
	Subjektebene <ul style="list-style-type: none"> • Manche Zusammenhänge eines Textes können Lernende nicht verstehen, wenn sie über einen zu geringen Wortschatz verfügen. Wie gehen Sie damit in Ihrem Unterricht um? • Aber auch eine gewisse Anstrengungsbereitschaft und Aufmerksamkeit seitens der Lernenden ist nötig und der Wille, sich auf einen Text einzulassen. Was sind dazu Ihre Erfahrungen? • Wie stellen Sie sicher, dass Ihre Lernenden das Gelesene mit vorhandenem Wissen vernetzen? 	Betreiben Sie gezielt (Fach-) Wortschatzförderung? Lösen Sie diesbezügliche Probleme auch disziplinarisch?
	Soziale Ebene <ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalten Sie in Ihrem Unterricht den Austausch über gelesene Texte? • Was geschieht mit dem Gelesenen? 	Tauschen sich Ihre Lernenden auch in Gruppen oder einer Partnerarbeit über das Gelesene aus?
	Beobachtung / Förderung <ul style="list-style-type: none"> • Nach welchen Kriterien schätzen Sie ein, wie gut Ihre Lernenden lesen können? • Inwiefern ist Ihres Erachtens die Leseförderung wichtig? • Was empfehlen Sie einer Junglehrperson, die Ihnen mitteilt, dass viele ihrer Lernenden schlecht lesen? 	

Abschluss

- Was wünschen Sie sich bezüglich dieses Themas für die Zukunft?
- Wir haben nun einiges besprochen. Ist Ihnen während des Interviews noch etwas durch den Kopf gegangen, das bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist, was Ihnen aber wichtig ist?

8.5.2 Zweite Erhebung

Leitfrage/ Stimulus/ Erzählaufforderung	Weiterführende Fragen
<p>Allgemeine/einleitende Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern hat sich der Stellenwert des Lesens in Ihrem Unterricht verändert? • Inwiefern hat sich Ihr Verständnis von «Lesefähigkeit» verändert, vielleicht auch nach der Publikation der aktuellen PISA-Ergebnisse? • Wann setzen Sie das laute bzw. leise Lesen in Ihrem Unterricht ein? 	<p>Können Sie das anhand von Beispielen erläutern?</p>
<p>Prozessebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern gestalten Sie die Texterschliessung in Ihrem Unterricht anders? • In welchem Zusammenhang thematisieren Sie bei der Texterschliessung die Textart mit Ihren Lernenden? • Inwiefern berücksichtigen Sie bei der Texterschliessung die unterschiedlichen Lesefähigkeiten Ihrer Lernenden? • Wo hat sich bezüglich des Einsatzes von Lesetechniken/-strategien in Ihrem Unterricht etwas verändert? 	<p>Wie stellen Sie sicher, dass die Lernenden Schlüsselbegriffe, welche für das Textverständnis wichtig sind, verstehen?</p>
<p>Subjektebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine gezielte Wortschatzförderung hat einen hohen Einfluss auf die Lernleistung von Lernenden⁷¹. Inwiefern sollte an den BFS der Wortschatz im ABU/in der BK gezielt gefördert werden? • Welche neuen Möglichkeiten zur Förderung des Leseengagements Ihrer Lernenden haben Sie kennen gelernt? 	<p>Betreiben Sie gezielt (Fach-) Wortschatzförderung?</p> <p>Wie fördern Sie das Leseengagement Ihrer Lernenden konkret?</p>
<p>Soziale Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche neuen Möglichkeiten haben Sie kennen gelernt, wie sich Ihre Lernenden über Texte austauschen können (Verständigung mit anderen LeserInnen, die Verständigung über den Text und seine Bedeutungen)? 	<p>Wann tauschen sich Ihre Lernenden in Gruppen oder in einer Partnerarbeit über das Gelesene aus?</p>
<p>Lehrpläne</p> <p>— Mit dem Projekt «Allgemeinbildung 2030» wird es wahrscheinlich zu einer Überarbeitung des RLP kommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemässe den neusten PISA-Resultaten hat die Lesekompetenz der Schweizer Lernenden weiter abgenommen. Inwiefern sollte ein neuer/überarbeiteter RLP⁷² die Leseförderung aufgreifen? <p>— Bivo/Bipla-Überarbeitungen</p>	

Mehrebenenmodell Rosebrock & Nix 2020, S. 15

⁷¹ $d=0.62$ (vgl. Hattie 2015)

⁷² RLP 2006, S. 9, 10: «Leseverstehen lernt man durch Lesen, ...»

<ul style="list-style-type: none"> • Gemässe den neusten PISA-Resultaten hat die Lese-kompetenz der Schweizer Lernenden weiter abgenommen. Inwiefern sollten Bivo und Bipla die Leseförderung aufgreifen? — SLP ABU Berufsfachschule 1: Kann Statistiken lesen und interpretieren. Kann Grafiken der verschiedensten Darstellungsart lesen und verstehen. — SLP ABU Berufsfachschule 2: 2-mal «Diagramme lesen und interpretieren» — BK-Schullehrpläne der Berufsfachschule 1: kein Treffer — BK-Schullehrpläne der Berufsfachschule 2: «Lesen und schriftlich zusammenfassen» • Sollte in den Schullehrplänen das Lesen/die Leseförderung (anders) abgebildet werden? 	
<p>JuDiT ®</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was waren Ihre Erwartungen an das Diagnose-Tool? • Wie sind Sie mit dem Aufbau der Website zu-rechtgekommen? Wie intuitiv beurteilen Sie die Website? • Was ist für Sie am Diagnose-Tool besonders hilfreich? Was weniger? • Die Lesediagnose wird anhand von acht Teilbe-reichen⁷³ vorgenommen. Was denken Sie über die einzelnen Teilbereiche? • Haben Sie die Hintergrundtexte verwendet? Warum ja, nein? Wie hilfreich sind sie? • Haben Sie die Ideenboxen verwendet? Warum ja, nein? Wie hilfreich sind sie? • Welchen Stellenwert hat die Arbeit mit JuDiT® in Ihrem Unterricht? • Inwiefern hat sich das Diagnose-Tool auf die Leseförderung Ihrer Lernenden ausgewirkt: der diagnostizierten, aller Lernenden? • Inwiefern hat das Diagnose-Tool auf Ihren Un-terricht (Planung, Durchführung, Prüfung) Ein-fluss genommen? 	
<p>Schulung, Begleitung, Weiterbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> — Eine Schulung, bei Bedarf individuelle Beglei-tung per E-Mail oder persönlich durch S. Ste-rel. • Braucht es weniger oder mehr? • Braucht es anderes? 	

⁷³ Leseflüssigkeit, Textverstehen, Lesetechniken,-strategien, Textsortenwissen, Wortschatz, Involviertheit beim Lesen, Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser, -in, Kommunikation über Texte

Abschluss

- Wir haben nun einiges besprochen. Ist Ihnen während des Interviews noch etwas durch den Kopf gegangen, das bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist, was Ihnen aber wichtig ist?

8.6 Informationsschreiben JuDiT®-Schulung

8.6.1 Berufsfachschule 1

Projekt Diagnose und Förderung der Lesefähigkeit von Lernenden an der BFS Winterthur

Inhalt Häufig treten Jugendliche mit ungenügenden literalen Fähigkeiten in die Berufsfachschule ein. Laut PISA erreicht 20% der Jugendlichen in den OECD Ländern bezogen auf die Domäne Lesen die Kompetenzstufe 2¹ nicht. Die Kompetenzstufe 2 gilt als das Grundkompetenzniveau, ab dem Lernende Lesekompetenzen aufzuweisen beginnen, die es ihnen ermöglichen, effektiv und produktiv am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Da FABE-Lernende gemäss Anforderungsprofil² über hohe Anforderungen im Lesen verfügen sollten, ist anzunehmen, dass der Anteil FABE-Lernende, die nicht über die beruflich geforderten Leseleistungen verfügen, höher als 20% liegt. Daher ist es wichtig, dass die Lesefähigkeit der Lernenden professionell diagnostiziert werden kann und darauf aufbauend eine wirksame Leseförderung gelingt.

Ziel	Lehrpersonen der BFS Winterthur verfügen über ein erhöhtes Wissen, was das Einschätzen bzw. Diagnostizieren und Fördern von Leseleistungen unserer Lernenden anbelangt und wenden dies in ihren Klassen punktuell an.
Verlauf	<p>Innerhalb des Zeitraums von 1.5 Jahren werden die Lehrpersonen berufsbegleitend mit JuDiT® (Jugend-Diagnose-Tool), einem onlinebasierten Lesediagnoseverfahren, vertraut gemacht und darin geschult, Lernende in Kleingruppen in ihren Lesefähigkeiten zu fördern. Das Projekt verläuft in drei Phasen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interview mit Lehrpersonen (min. 8 ABU und 8 BK), wie sie bis anhin Leseleistungen eruiert, beurteilt, diagnostiziert haben. - Schulung in der Handhabung und Einsatz von JuDiT® mit mindestens drei Lernenden innerhalb eines halben Jahres. - Interview mit den gleichen Lehrpersonen im Nachgang des Prozesses
Aufwand	Die Arbeit wird innerhalb eines Jahres mit rund 10 Stunden zusätzlich zum regulären Unterrichtsaufwand veranschlagt.
Leitung	Das Projekt läuft unter der Leitung der PHZH, Prof. Dr. Manfred Pfiffner und wird vor Ort durch Saskia Sterel (Lehrperson an der BFS Winterthur, Dozentin für Fachdidaktik Sekundarstufe II an der PHZH) durchgeführt.
Koordin.	Die BFS Winterthur ist Kooperationsschule von JuDiT® und engagiert sich im Projekt. Einen entsprechenden Koordinationsaufwand incl. Für die Implementierung im Rahmen der Gesamtschule wird ab März 2019 bis Februar 2020 eine Lektion Entlastung für eine Lehrperson mbA/obA vorgesehen.
Kosten	Kosten für die Lizenzen des Diagnose-Tools werden in einer ersten Phase durch die BFS Winterthur übernommen.

3.10.2018/ML

¹ OECD (2016), PISA 2015 Ergebnisse, S. 160

²http://www.anforderungsprofile.ch/index.cfm?content=aprofil&anforderungsprofile_action=dsp_profil&apber_beruf_idlist=94306, 4.10.2018

Schulung «Diagnose und Förderung der Lesefähigkeit»

«Lesen ist in einer 'Informationsgesellschaft' und 'Wissenskultur' das elementare Medium des Lernens. Die Digitalisierung schmälert diese Bedeutung der Lektüre nicht, im Gegenteil wirkt sie beschleunigend und intensivierend auf die Prozesse der gesellschaftlichen Produktion und Verteilung von Informationen und Wissen ein.»

Rosebrock & Nix 2017

Liebe Kolleginnen
Liebe Kollegen

Nachdem ich mit einem Teil von euch Interviews geführt habe, freue ich mich, euch alle für die Schulung «Diagnose und Förderung der Lesefähigkeit» einzuladen.

Nach einer Einführung in Sachen Lesekompetenz (empirische Befunde, Kompetenzmodell des Lesens, systematische Leseförderung) werdet ihr in die Handhabung und in den Einsatz von JuDiT® (Jugend-Diagnose-Tool) eingeführt und Zeit haben, JuDiT® auszuprobieren.

Die Schulung findet am Dienstagnachmittag, 9. April 2019 bzw. am Mittwochnachmittag, 15. Mai 2019 statt. Die Schulung dauert von 14 Uhr bis 17 Uhr an einem der beiden Nachmittage eurer Wahl. Falls die Schulung euren Unterricht tangiert, könnt ihr eine Stellvertretung beanspruchen, eure Lernenden still beschäftigen oder nach Absprache mit der Abteilungsleitung den Unterricht ausfallen lassen. Bitte teilt mir mit - falls ihr das noch nicht gemacht habt - an welchem Nachmittag ihr die Schulung besuchen wollt.

Hier die wichtigsten Informationen in Kürze:

Dienstag 9. April 2019 14-17 Uhr	B 203	Bitte bringe einen internetfähigen Laptop und Notizmaterial mit.
---	--------------	--

oder

Mittwoch 15. Mai 2019 14-17 Uhr	W 101	Bitte bringe einen internetfähigen Laptop und Notizmaterial mit.
--	--------------	--

Für allfällige Fragen könnt ihr euch gerne an mich wenden.

Ich freue mich, euch bald an der Schulung zu sehen und grüsse euch in der Zwischenzeit herzlich

Saskia

8.6.2 Berufsfachschule 2



14.04.2019/gr

Einladung zur Schulung "Diagnose und Förderung der Lesefähigkeit" am Mi, 08. Mai 2019

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Nachdem Frau Saskia Sterel mit einem Teil von Euch Interviews geführt hat, seid Ihr alle für die Schulung "Diagnose und Förderung der Lesefähigkeit" eingeladen.

Die Schulung findet in zwei Teilen statt, wie Ihr nachstehendem Programm entnehmen könnt:

Ablauf Teil 1:

Datum / Zeit:	Mi, 08. Mai 2019 / 17:15 - 18:15
Ort:	Aula BFGS
Leitung:	Frau Saskia Sterel, PHZH
Teilnehmende:	Alle Lehrpersonen, die sich für die Förderung der Lesekompetenz interessieren
Thema:	Referat Einführung in die Lesekompetenz
Ziele:	<ul style="list-style-type: none"> • Überblick über empirische Befunde • Verstehen eines Kompetenzmodells des Lesens • Inputs zu systematischer Leseförderung im Unterricht
Material:	Notizpapier

Ablauf Teil 2:

Datum / Zeit:	Mi, 08. Mai / 18:35 - 19:45
Ort:	Zimmer B 110
Leitung:	Frau Saskia Sterel, PHZH
Teilnehmende:	Projektbeteiligte Lehrpersonen, welche die Interviews mit Fr. Sterel geführt haben
Thema:	Anwendung des Jugend-Diagnose-Tools JuDiT
Ziele:	<ul style="list-style-type: none"> • Handhabung und Einsatz von JuDiT erlernen • JuDiT selbständig ausprobieren können • Antwort auf Fragen erhalten
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes, internetfähiges Notebook • Lizenzen für JuDiT werden während der Schulung ausgegeben • Notizpapier

Wir wünschen Euch interessante Einblicke und für Euren Unterricht verwertbare Erkenntnisse.

Beste Grüsse
Die Schulleitung

8.7 Kodierleitfaden

Lesekompetenzbegriff

Hauptkategorien	Subkategorien	Definitionen gemäss Rosebrock & Nix 2020, S. 17-26; Rosebrock 2012, S. 4-6	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Lesekompetenzbegriff Prozessebene	Wort- und Satzidentifikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buchstaben- und Worterkennung sind das hierarchieniedrigste Level der kognitiven Leseleistung ▪ Die Satzerkennung hängt mit der Fähigkeit der Bildung von semantisch zusammengehörenden Sequenzen zusammen (Verbkammer⁷⁴, Satzmuster⁷⁵) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Beim Thema Versicherungen, dort mach’ ich immer ein Glossar mit allen Begriffen [...] ich gebe ihnen so die wichtigsten Schlüsselbegriffe eigentlich schon vor.“ (02a1, Z. 75) ▪ „Wir erarbeiten uns die Begriffe fürs Thema dann am Text.“ (03a1, Z. 65) ▪ „Das klingt ja sehr einfach, aber ich muss zuerst einmal wirklich auch die Satzbau Geschichten kennen.“ (13b1, Z. 15) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Semantische Verfügbarkeit von Wörtern und/oder Kontexte, in die Wörter hineingehören werden angesprochen ▪ Befragte erwähnen, dass Lernende die Bedeutungen von Sätzen verstehen

⁷⁴ Zum Beispiel: Du *gibst* trotz deines schlechten Abschneidens zum Glück nicht *auf*. Sie *gibt* dem demenzkranken Patienten mit einem viel zu grossen Löffel das Essen *ein*. Ich *gebe* dir, wegen der schlechten Wegbeleuchtung und der schlechten Ausschilderung, noch eine zweite Lampe *mit*.

⁷⁵ Als Satzmuster werden Strukturen bezeichnet, die vielen Sätzen zugrunde liegen. Die Bildung von beispielsweise Hauptsätzen, Fragesätzen oder Verneinungen folgt einem bestimmten Muster. Für die Bildung einer Verneinung ist die korrekte Verwendung der Begriffe *nicht* und *kein* wesentlich.

	Lokale Kohärenzbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verknüpfung von Satzfolgen ▪ Bildung von Sinnzusammenhängen über die Satzgrenze hinaus ▪ Herstellung von Inferenzen (passende Ergänzungen zu Leerstellen im Text⁷⁶) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Dass sie wichtige Textstellen markieren, sich etwas herausstreichen [...], dass sie nachher ein Gerüst haben für irgendwelche inhaltliche Zusammenhänge und wir das daraus ableiten.“ (03a1, Z. 24) ▪ „Oder dass ich auch schon den Auftrag gestellt habe: Lesen Sie diesen Abschnitt, was für ein Bild kommt Ihnen dazu in den Sinn?“ (07b3, Z. 55) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thematisierung der Herstellung <i>kleinräumiger</i> Zusammenhänge ▪ Sonst Kodierung «Globale Kohärenzbildung»
	Globale Kohärenzbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bildung einer Gesamtvorstellung des Textes ▪ Zusammenschluss vom Informationsaufnahme aus dem Text (bottom up) und vorhandener Wissensstrukturen zum Thema (top down) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Und auch wenn es Fachwörter drin hat, die sie nicht verstehen, dass sie [die Lernenden] trotzdem sagen können: In diesem Text geht es um Impfen und das und das.“ (26b1, Z. 7) ▪ „Ja, für mich wäre eigentlich wichtig, dass sie so quasi das, was sie lesen – den Zusammenhang verstehen.“ (27b1, Z. 29) ▪ „...dass wir irgendwie schon ins Thema eingestiegen sind [...] oder das Setting schon stattgefunden hat. Aber, ja auch da muss man natürlich wieder diese 	<p>Aspekte vorbringen wie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ umfassen, wovon in einem Text die Rede ist ▪ das übergreifende Thema erkennen ▪ globale inhaltliche Erwartungen an den Text aufbauen können

⁷⁶ Zum Beispiel: Anna holte die Picknick-Utensilien aus dem Wagen. Das Bier war warm. → Hier treffen geübte Leser, -innen die Schlussfolgerung, dass das Bier ein Teil der Picknick-Utensilien war und die Picknick-Utensilien nicht gekühlt wurden.

			Brücken schlagen können.“ (02a1, Z. 107)	
	Superstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenntnisse über die Gestaltung und Organisation von Texten ▪ Differenziertes Textsortenwissen ▪ Ordnung von Texten unabhängig von ihren Inhalten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Und da mit dem Textsortenwissen, das war wirklich ein Aha-Effekt auf allen Seiten glaube ich. Dass man da auch mit der Erwartungshaltung... Wie gehe ich eigentlich ran an einen Text...“. (06b3, Z. 51) ▪ „...vor allem die Struktur des Lehrmittels oder dass man die Randnotizen hat [...] und sich orientieren kann, ja, wie ist ein Lehrmitteltext aufgebaut.“ (08a1, Z. 77) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formale Gestaltung eines Textes erwähnen ▪ Gestaltungsmittel, wie z. B. Symbole erwähnen
	Darstellungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hierarchiehöchstes Level der kognitiven Leseleistung ▪ Wahrnehmung des Textes aus der Metaperspektive ▪ Darstellungsabsichten eines Textes durchschauen⁷⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „... was ist die Haltung des Autors oder der Autorin.“ (04a1, Z. 15) 	<p>Erkennen, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit zwischen den Zeilen zu lesen und ▪ rhetorische, stilistische und argumentative Strategien zu erkennen <p>Facetten der Lesekompetenz sind</p>
Lesekompetenzbegriff	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weltwissen ▪ Wortschatz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Gute Leserinnen können, was sie lesen auch gut verbinden mit dem was sie schon wissen ...“ (08a1, Z. 28) 	Befragte erkennen, dass Wissen eine zentrale Kategorie des verstehenden Lesens ist.

⁷⁷ Zum Beispiel: Eine Nachricht kann unterschiedlich dargestellt werden und ruft damit unterschiedliche Wirkungen hervor → Unterscheidung ist wichtig für die Erkennung von Fake News.

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Also ich merke, häufig scheitern sie am Wortschatz.“ (17a1, Z. 19) 	
	Beteiligung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufmerksamkeit und Anstrengungsbereitschaft für die Sache (Sachtexte) ▪ Einfühlung in Befindlichkeit literarischer Figuren (literarische Texte) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Und die Knochenarbeit, [...]. Die schauen nach, im Duden, dann `dürfen wir schnell im Internet nachschauen?`, die sind da voll dabei.“ (13b1, Z. 77). ▪ „... oder dass wir andere Strategien mitkriegen wie hat's der oder die [Figur in der Geschichte] gemacht oder andere Ideen, n' anderen Horizont, andere Blickwinkel, so.“ (06b1, Z. 169) 	<p>Folgende Potentiale des Lesens auf der Subjektebene thematisieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lesen wird von Lernenden als sinnstiftend erfahren, daher wird Lektüre aufrecht erhalten: <ul style="list-style-type: none"> – Thema ist interessant, neues Wissen kann generiert werden – Literatur bietet Perspektivenwechsel, Konfrontation mit anderen Lebenskonzepten
	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beteiligung und Engagement während des Leseprozesses ▪ Antrieb, um komplexe Denkakte beim Lesen einzuüben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Ich finde die Bereitschaft, oder auch das Wissen über die Notwendigkeit, sich da mal reinzuknien ist eigentlich schon da.“ (11b1, Z. 131) ▪ „Die sezieren dann diese Texte auch noch von sich aus gerne, und freuen sich auch über Fragestellungen.“ (13b1, Z. 77) 	<p>Thematisieren Aspekte innerer Bereitschaft zum Lesen, wie zum Beispiel Ausdauer, positive Erwartung, Zielstrebigkeit</p>
	Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion der Erfahrung anderer auf sich ▪ Während des Lesens Einfügen des Gelesenen in vorhandene mentale Ordnungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Wir tauchen in andere Geschichten ein – also, wenn wir jetzt von Büchern ausgehen, z. B., wir erfahren ganz viele 	<p>Folgende Potentiale des Lesens auf der Subjektebene thematisieren:</p>

			<p>Dinge, die uns auch wieder helfen unser Leben zu meistern z. B. ...“ (06b1, Z. 169)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Einen Bezug herstellen aus eigenem Wissen auch, das vorhanden ist. Und das reflektieren.“ (33a1, Z. 9) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus dem eigenen Erfahrungshorizont austreten ▪ Vernetzung des Gelesenen mit vorhandenem Wissen, Modellen
	Lesebezogenes Selbstkonzept	Teil der Identität, die die Haltung zum Lesen ausmacht	<p>„Ja, aber auch das Selbstbild; und das find’ ich dann eigentlich für Leute im Alter wie sie bei uns sind doch relativ bedenklich.“ (02a1, Z. 113)</p>	<p>Thematisieren, wie Lernende ihre eigenen Lesefähigkeiten einschätzen</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Lesekompetenzbegriff Soziale Ebene</p>	<p>Familie, Schule, Peers, kulturelles Leben</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soziale Einbettung der Lektüre ▪ Lesen als Bestandteil von Interaktion ▪ Interaktive Situation, die Lesen ermöglicht, erfordert, steuert, inhaltlich ausrichtet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Zum Teil ist das Ziel zu diskutieren, das sie tatsächlich diskutieren und ihre Meinungen zum Text irgendwie austauschen.“ (09a1, Z. 142) ▪ „Und dem Bundesrat haben wir auch schon einen Brief geschrieben. Weil, da hatte ich in der Zeitung gesehen. Irgend so eine Schlagzeile. „Bundesrat kürzt Ausgaben für Asylwesen“. Und wir hatten gerade die Themen Migration, und die Themen Gender und so. Ganz viele Themen, wo ich gedacht habe, uh, da könnten wir dem Bundesrat einen Ratschlag geben.“ (11b1, Z. 109, 111) 	<p>Folgende Potentiale des Lesens auf der sozialen Ebene thematisieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lesen hat soziale Komponenten ▪ Lernende sprechen mit anderen über das Lesen und ihre Leseindrücke ▪ Lernende können ihre Meinung zum Gelesenen begründen und sie anderen gegenüber vertreten
---	--	---	---	---

	Anschlusskommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schriftliche oder mündliche Weiterverhandlung des Gelesenen ▪ Erweiterung, Korrektur des eigenen Textverständnisses im Austausch mit anderen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Und das Zweite was eine gute Leserin bei mir auszeichnet ist, dass ich mit ihr anschliessend über den Text sprechen kann.“ (19b1, Z. 21) ▪ „Ich finde es wichtig, dass wir da im Austausch sind [...]. Also nicht nur die eigenen Gedanken machen, sondern dass man wirklich da im Austausch ist, und das mit der Klasse auch nutzt. Die vielen verschiedenen Meinungen, Ansichten, Ideen.“ (06b3, Z. 113) 	<p>Folgende Potentiale des Lesens auf der sozialen Ebene thematisieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nach individueller Lektüre anschließende Kommunikationsprozess ▪ Text im Austausch mit anderen neu durchdringen
--	------------------------	---	--	--

Lesediagnose

Lesediagnose Prozessebene	Wort- und Satzidentifikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buchstaben- und Worterkennung sind das hierarchieniedrigste Level der kognitiven Leseleistung ▪ Die Satzerkennung hängt mit der Fähigkeit der Bildung von semantisch zusammengehörenden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Also hier fällt mir auf, dass sie Buchstaben ergänzt [...] ich glaube, sie hat am Schluss auch Jugendstrafgesetz gesagt; das ist ein sehr häufiger Schreibfehler auch.“ (02a2, Z. 10) 	<p>Befragte orientieren sich bei der Einschätzung der Lesekompetenz an folgenden Punkten (teilweise in Anlehnung an Beobachtungssitems in JuDiT®):</p>
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlerfreies lesen ▪ Betontes Vorlesen: Sinneinheiten und Satzzeichen werden betont

		Sequenzen zusammen (Verbkammer ⁷⁸ , Satzmuster ⁷⁹)	▪ „Das ist eine Frage und sie geht nicht mit der Stimme nach oben.“ (05a2, Z. 25)	
	Lokale Kohärenzbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verknüpfung von Satzfolgen ▪ Bildung von Sinnzusammenhängen über die Satzgrenze hinaus ▪ Herstellung von Inferenzen (passende Ergänzungen zu Leerstellen im Text⁸⁰) 	<p>„<i>Tat</i> und <i>Verschulden</i> – ist so eine Sache und <i>Tat</i> und <i>Person</i>, also auch Begriffszusammenhänge.“ (07b2, Z. 97)</p> <p>„Sagen wir ein Kleinabschnitt nehmen und dann fragen, ob sie, ob sie wisse, was sie da gelesen hat.“ (10b2, Z. 87)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenhang zwischen Wörtern, Wortgruppen und Sätzen herstellen können
	Globale Kohärenzbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bildung einer Gesamtvorstellung des Textes ▪ Zusammenschluss vom Informationsaufnahme aus dem Text (bottom up) und vorhandener Wissensstrukturen zum Thema (top down) 	<p>„Aber sie wird vermutlich nichts über den Inhalt sagen können.“ (17a2, Z. 6)</p> <p>„Ich gehe davon aus, dass sie trotzdem verstanden hat, was da drin steht.“ (19b2, Z. 30)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gelesenes in eigenen Worten wiedergeben ▪ Gelesenes schriftlich zusammenfassen ▪ Kernaussage formulieren
	Superstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kenntnisse über die Gestaltung und Organisation von Texten ▪ Differenziertes Textsortenwissen ▪ Ordnung von Texten unabhängig von ihren Inhalten 	<p>„Und dann wirklich noch sukzessive Textarbeit machen, und gliedern. Die Gliederung scheint mir am wichtigsten. Vielleicht könnte man auch so starten, ohne in den</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leseerwartungen formulieren können ▪ Zentrale Elemente für Aufbau von Texten kennen

⁷⁸ Zum Beispiel: Du *gibst* trotz deines schlechten Abschneidens zum Glück nicht *auf*. Sie *gibt* dem demenzkranken Patienten mit einem viel zu grossen Löffel das Essen *ein*. Ich *gebe* dir, wegen der schlechten Wegbeleuchtung und der schlechten Ausschilderung, noch eine zweite Lampe *mit*.

⁷⁹ Als Satzmuster werden Strukturen bezeichnet, die vielen Sätzen zugrunde liegen. Die Bildung von beispielsweise Hauptsätzen, Fragesätzen oder Verneinungen folgt einem bestimmten Muster. Für die Bildung einer Verneinung ist die korrekte Verwendung der Begriffe *nicht* und *kein* wesentlich.

⁸⁰ Zum Beispiel: Anna holte die Picknick-Utensilien aus dem Wagen. Das Bier war warm. → Hier treffen geübte Leser, -innen die Schlussfolgerung, dass das Bier ein Teil der Picknick-Utensilien war und die Picknick-Utensilien nicht gekühlt wurden.

			Inhalt zu gehen. Zuerst diese Framearbeit.“ (23a2, Z. 21) „Ja, oder als Exempel sagen: So funktionieren diese Texte.“ (23a2, Z. 39)	
	Darstellungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hierarchiehöchstes Level der kognitiven Leseleistung ▪ Wahrnehmung des Textes aus der Metaperspektive ▪ Darstellungsabsichten eines Textes durchschauen⁸¹ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Man kann ja den Fokus ganz unterschiedlich legen und sofort spricht da was anderes aus dem Text zu mir. Und dass Jugendliche auch lernen, aha, jetzt muss ich dem vielleicht mal kritisch nachgehen. Eben, jetzt haben wir ja den schön frisierten amerikanischen Präsidenten. Mit Fake-News.“ (11b1, Z. 177) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkennen, welche Absicht Text verfolgt ▪ Unterscheidung zwischen Information und Meinung
Lesediagnose Subjektebene	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weltwissen ▪ Wortschatz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Vergleiche, Vorwissen einbeziehen. Und dann fühlen sie sich sofort kompetent.“ (11b2, Z. 55) ▪ „Dass dann die Fragen kommen nach gewissen Wörtern oder nach einem Wortschatz, wo man dann auch selbst sogar erstaunt ist, dass dieses Wort jetzt nicht verstanden wird und man dann merkt, dass wenn man dieses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemeines Wissen, Erfahrungswissen über Umwelt und Gesellschaft ▪ Genügenden Lese- und Fachwortschatz haben

⁸¹ Zum Beispiel: Eine Nachricht kann unterschiedlich dargestellt werden und ruft damit unterschiedliche Wirkungen hervor → Unterscheidung ist wichtig für die Erkennung von Fake News.

			Wort nicht versteht, dann ist einfache einiges dann noch nicht vorhanden.“ (12a1, Z. 121)	
Beteiligung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufmerksamkeit und Anstrengungsbereitschaft für die Sache (Sachtexte) ▪ Einfühlung in Befindlichkeit literarischer Figuren (literarische Texte) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Also wenn sie das Thema interessiert [...] finde ich schon, dass die Anstrengung eigentlich schon da ist.“ (05a1, Z. 100) ▪ „Zuerst mussten sie sich in den Vater reinversetzen: „Wieso macht er das, wieso macht das die Mutter?“ und nachher sagen wie sie das finden.“ (17a1, Z. 107) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leseinteresse an Themen ▪ Empathie für Person in Biografie oder literarische Figuren zeigen 	
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beteiligung und Engagement während des Leseprozesses ▪ Antrieb, um komplexe Denkakte beim Lesen einzuüben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Also bei ihr merkt man, dass sie motiviert ist, dabei, unbeschwert.“ (17a2, Z. 61) ▪ „... und nachher halt wie schnell sie sich an die Arbeitsaufträge [zum Text] machen.“ 03a1, Z. 105) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Längeren Leseprozess durchhalten können ▪ Konzentration für längeren Leseprozess aufrecht erhalten können 	
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion der Erfahrung anderer auf sich ▪ Während des Lesens Einfügen des Gelesenen in vorhandene mentale Ordnungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „...ich versuche eigentlich immer, das zu verknüpfen mit ihrem Praxiswissen oder mit ihrem, mit ihrem Leben.“ (06b1, Z. 93) ▪ „... , dass sie eben vielleicht keine Ahnung davon hat, wie Strafrecht überhaupt funktioniert, also dass da etwas passiert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gelesenes mit eigenen Erfahrungen verknüpfen ▪ Gelesenes mit Vorwissen und Vorstellungen verknüpfen bzw. abgleichen können 	

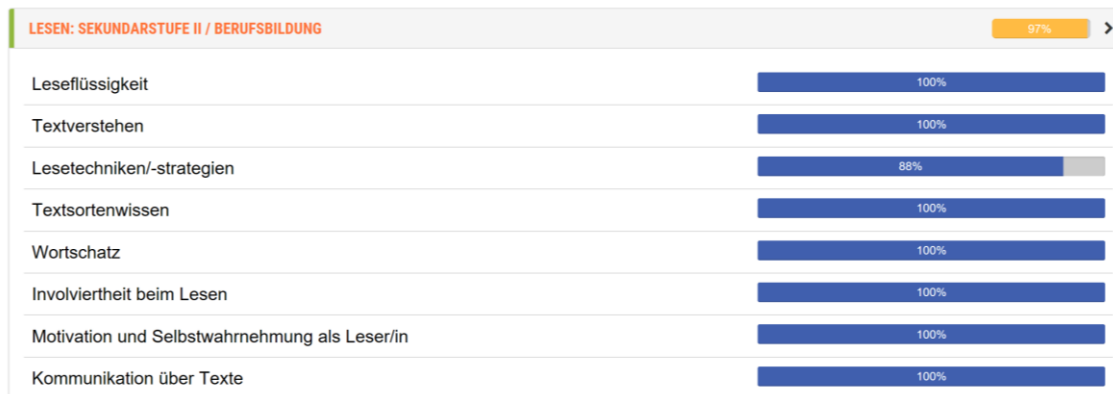
			und dann gibt es irgendein Verfahren.“ (02a2, Z. 100)	
	Lesebezogenes Selbstkonzept	Teil der Identität, die die Haltung zum Lesen ausmacht	<ul style="list-style-type: none"> „Es gibt die Lernenden, die lesen dicke Bücher, also irgendwie «Narrenjahr» oder «die Tribute von Panem» und dann weiss ich eigentlich schon...» (07b1, Z. 37) 	Sich selbst als lesekompetent wahrnehmen
Lesediagnose Soziale Ebene	Schule	<ul style="list-style-type: none"> Soziale Einbettung der Lektüre Lesen als Bestandteil von Interaktion Interaktive Situation, die Lesen ermöglicht, erfordert, steuert, inhaltlich ausrichtet 	<p>„... ja wenn sie sich nachher austauschen über das Gelesene.“ (10b1, Z. 190)</p> <p>„...und merken, aha, das ist nicht nur irgendetwas von denen da oben die das da irgendwie diskutieren, ich könnte da auch mitreden.“ (04a2, Z. 154)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikative Verarbeitung des Gelesenen
	Anschlusskommunikation	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche oder mündliche Weiterverhandlung des Gelesenen Erweiterung, Korrektur des eigenen Textverständnisses im Austausch mit anderen 	<p>„Und dort sehe ich dann schon, ob sie es verstanden haben oder nicht. Also eigentlich an dem, was an der Anschlusskommunikation dann rauskommt.“ (17a1, Z. 47)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Meinung zu einem Text haben und begründen können Sich mit anderen bezüglich der Deutung von Texten austauschen

Leseförderung

Hauptkategorie	Subkategorien	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Leseförderung	sehr wichtig	Leseförderung hat eine sehr grosse Bedeutung	„Ich find sie enorm wichtig. Ich meine das ist wahrscheinlich auch ein Teil, weshalb ich mich für dieses Projekt sofort gemeldet habe.“ (13b1, Z. 113)	Antworten wie: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sehr wichtig ▪ enorm wichtig ▪ unglaublich wichtig
	wichtig	Leseförderung hat eine grosse Bedeutung	„Ich finde sie wichtig, weil es wichtig ist, dass ein Mensch das Gefühl hat: Ich kann lesen. Ich verstehe was ich gelesen habe.“ (11b1, Z. 171)	Antworten ohne zusätzliches Adverb/Adjektiv vor <i>wichtig</i>
	nicht wichtig	Leseförderung ist sekundär oder nicht wichtig	„Also ich denke es wäre schon ein Thema von [den Schulstufen] vorher.“ (28b1, Z. 69)	alle Antworten, die nicht den begriff <i>wichtig</i> enthalten
	mit der ganzen Klasse	Lesefördermaßnahmen von denen die ganze Klasse profitiert	„Und wir haben jetzt nochmal in den Ferien einfach nochmal die Feinplanung [des Semesterplans] in Bezug auf die JuDiT [®] geändert, und wirklich nochmal versucht da diese Ideen miteinzubringen.“ (06b3, Z. 165)	Alle Lernenden einer Klasse erhalten dieselbe Leseförderung
	individuell	Lesefördermaßnahmen für einzelne Lernende aufgrund der Auswertung der Lesediagnose mit JuDiT [®]	„Aber so wirklich individualisieren, da würde ich in die Weiterbildung kommen...“ (17a3, Z. 29)	Mithilfe von JuDiT [®] diagnostizierte Lernende erhalten auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Leseförderung

8.8 JuDiT®: Teilbereiche und Beobachtungspunkte

Bildungs- bzw. Lehrplan JuDiT-L II



Lesen: Sekundarstufe II / Berufsbildung

Leseflüssigkeit

- Der/Die Lernende kann Texte fehlerfrei vorlesen.
- Der/Die Lernende kann in einem angemessenen Tempo vorlesen.
- Der/Die Lernende kann betont vorlesen.

Textverstehen

- Der/Die Lernende kann einzelne Informationen aus einem Text miteinander verknüpfen.
- Der/Die Lernende kann die Kernaussage(n) eines Textes formulieren.
- Der/Die Lernende kann das Gelesene mit eigenen Worten wiedergeben.
- Der/Die Lernende erkennt, welche Absicht in einem Text verfolgt wird.
- Der/Die Lernende kann zwischen Information und Meinung in einem Fachtext unterscheiden.

Lesetechniken/-strategien

- Der/Die Lernende kann einen Text im Hinblick auf einen konkreten Auftrag lesen.
- Der/Die Lernende kann Leseerwartungen formulieren.
- Der/Die Lernende macht Markierungen beim Lesen.
- Der/Die Lernende macht Randnotizen beim Lesen.
- Der/Die Lernende kann eine korrekte Aussage zu einer Grafik machen.
- Der/Die Lernende kann eine korrekte Aussage zu einer Statistik machen.
- Der/Die Lernende kann Text- und Bildinformationen aus einem Fachtext aufeinander beziehen.
- Der/Die Lernende kann zu einem Auftrag gezielt Informationen auf Internetseiten recherchieren. Nicht eingeschä

Textsortenwissen

- Der/Die Lernende kann das eigene Vorwissen mit dem Gelesenen verbinden.
- Der/Die Lernende kennt zentrale Elemente für den Aufbau von Texten.

Wortschatz

- Der/Die Lernende verfügt über einen (Lese-)Wortschatz, um einen Lehrmitteltext etc. zu lesen.
- Der/Die Lernende verfügt über einen angemessenen Fachwortschatz, um einen Lehrmitteltext etc. zu lesen.
- Der/Die Lernende kann unbekannte Wörter für sich klären.

Involviertheit beim Lesen

- Der/Die Lernende ist bei individuellen Lernzeiten in die Lektüre "versunken".
- Der/Die Lernende äußert eigene Gefühle oder persönliche Wertungen zum Gelesenen.
- Der/Die Lernende kann die Wirkung, die ein Text auf ihn/sie hat, anhand von Merkmalen des Textes begründen.
- Der/Die Lernende kann Gelesenes mit eigenen Erfahrungen verbinden.

Motivation und Selbstwahrnehmung als Leser/in

- Der/Die Lernende zeigt eine positive Einstellung zum Lesen.
- Der/Die Lernende zeigt Leseinteresse für Texte oder Themen.
- Der/Die Lernende kann Leseprozesse über eine längere Dauer durchhalten und sich konzentrieren.
- Der/Die Lernende liest in der Freizeit häufig.

Kommunikation über Texte

- Der/Die Lernende kommt im Gespräch mit anderen Lernenden zu einer Deutung von Texten.
- Der/Die Lernende kann Leseindrücke über einen Text schildern.
- Der/Die Lernende kann seine/ihre Meinung über das Gelesene begründen.

Lebenslauf

Saskia Sterel

Rechtswissenschaftlerin lic. iur.

Berufsfachschullehrerin MAS SHE ABU, Sekundarstufe II

Real- und Oberschullehrerin, Sekundarstufe I

Berufstätigkeit

Hauptberuflich

1991	-	1998	Reallehrerin, Schulhaus Weidli, Uster
1995	-	1998	Praktikums- und Übungsschullehrerin, Real- und Oberschullehrerseminar Zürich
1998	-	2004	Mitarbeit in einer Anwaltskanzlei, Winterthur
2004	-	2006	Juristische Mitarbeiterin in einer Anwaltskanzlei, Winterthur
seit		2006	Berufsfachschullehrerin ABU, Berufsfachschule Winterthur
2008	-	2015	PLUR (Projektleitende Umsetzung Rahmenlehrplan), Berufsfachschule Winterthur
2010	-	2015	Praktikumslehrerin, Pädagogische Hochschule Zürich
2011	-	2015	Lehrbeauftragte für Bereichsdidaktik <i>Sprache und Kommunikation</i> , Pädagogische Hochschule Zürich
2014	-	2016	Lehrbeauftragte für Bereichsdidaktik <i>Sprache und Kommunikation</i> , Pädagogische Hochschule St. Gallen
seit		2015	Dozentin Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Zürich
seit		2016	Teamleiterin 4K- Studiengang, Pädagogische Hochschule Zürich
seit		2020	Stellvertretende Abteilungsleiterin, Abteilung Sekundarstufe 2 / Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Zürich

Weitere Tätigkeitsfelder

seit	2010	Referate und Workshop-Leitungen an Berufsfachschulen, der Pädagogischen Hochschule Zürich und Tagungen (ausgewählte Beispiele):
		- Wortschatzarbeit mit komplexen Texten; 3. Sims- Tagung Zürich
		- Der Sprachspeicher als Instrument der Sprachförderung; Fachschule Vienta Zürich
		- QV-Kriterien für die Bewertung des Textes; Gewerbliche Berufsschule Wetzikon ZH

- Heterogenität meistern - Weiterbildung Praktikumslehrpersonen ABU; PH Zürich
- Klassenführung / Disziplin im Unterricht; Schule für Gesundheitsberufe (SfG) Zürich
- Sprachsensibler Berufskundeunterricht; Berufsfachschule Winterthur
- Literatur im Berufsfachschulunterricht - Allgemeinbildung und Berufsmaturiät; hep Begegnungstag, Bern
- Beurteilung der Vertiefungsarbeit - Kohärenz und Konsistenz; Luzern und Sursee
- Sprachförderung im allgemeinbildenden und berufskundlichen Unterricht; Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Liestal
- Von der Wissensorientierung zur Kompetenzorientierung - Unterrichten nach dem AVIVA-Modell; XUND Bildungszentrum Gesundheit Zentralschweiz, Luzern
- Berufsbildung – Glanz und Gloria? Ein Blick in die Zukunft; Berufsfachschule Winterthur
- Mit dem 4K-Modell fit für die Bildungszukunft - Lernfähigkeit fördern: Die gemeinsame Aufgabe von allgemeinbildendem und berufskundlichem Unterricht; Forum Berufsbildung/Swissdidac, Bern
- JuDiT[®] - Lesekompetenzdiagnostik, Einführung; Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Berufsfachschulen im Kanton Zürich
- Themenreihe Berufsbildung: Aus- und Weiterbildungen der Berufsschullehrpersonen - Herausforderungen und Lösungsansätze; PH Zürich
- Diagnose und Förderung der Lesefähigkeit - Einführung JuDiT[®]; Berufsschule Mode und Gestaltung Zürich
- Lernen und Lehren - Was uns weiterbringt: Studienmodell nach 4K – ein Bildungsschritt in die Zukunft; AGAB-Fachtagung 2020; PH Zürich
Lesekompetenz, Lesediagnose, Leseförderung; Bildungszentrum für Technik Frauenfeld
- 4K an der BFS - Herausforderungen und Lösungsansätze; Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs
- Ausbilden nach 4K – ein neues Studienmodell. Studienmodelle und Erfahrungsberichte hybrider Lehre; Tag der Lehre 2021, Pädagogische Hochschule Zürich

Publikationen

- 2015 Plüss, D. & Sterel, S. *Sprache und Kommunikation an Berufsfachschulen - Didaktische Hausapotheke*. Bern: hep Verlag.
- 2016 Plüss, D. & Sterel, S. *Literatur im Berufsfachschulunterricht - Didaktische Hausapotheke*. Bern: hep Verlag.
- 2017 Sterel, S. & Pfiffner, M. Mit dem 4K-Studienmodell fit für die Bildungszukunft. In P. Gautschi (Hrsg.), *10 Jahre Berufskunde-Studiengang* (S. 36-39). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- 2018 Sterel, S., Pfiffner, M. & Schneider, S. Sprachförderung - insbesondere Leseförderung - ist in allen Fächern unerlässlich. *Folio. Das Magazin des BCH/FPS. Berufsbildung Schweiz*, 3, 20-23.
- 2018 Sterel, S., Pfiffner, M. & Caduff, C. *Ausbilden nach 4K - Ein Bildungsschritt in die Zukunft*. Bern: hep Verlag.
- 2019 Städeli, Chr., Pfiffner, M., Sterel, S. & Caduff, C. *Klassen führen. Mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: hep Verlag.
- 2019 Plüss, D. & Sterel, S. (2. Auflage). *Sprache und Kommunikation an Berufsfachschulen - Didaktische Hausapotheke*. Bern: hep Verlag.
- 2019 Sterel, S. & Pfiffner, M. Mit dem 4K-Modell in die Bildungszukunft. *Panorama*, 2, 8-9.
- 2019 Sterel, S. & Pfiffner, M. Ausbilden nach 4K. *Folio. Das Magazin des BCH/FPS. Berufsbildung Schweiz*, 6, 24-27.
- 2020 Sterel, S. & Pfiffner, M. Förderorientierte Lesekompetenzdiagnostik mit JuDiT®. In M. Honegger, D. Bach & T. De Vito (Hrsg.), *Mehrsprachigkeiten. Jonglieren mit Vielfalt und Professionalisierung in Sek II und Hochschule* (S. 83-99). Bern: hep Verlag.
- 2020 Sterel, S. Rezension von: Wettstein, Alexander / Scherzinger, Marion: *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer 2019. *Erziehungswissenschaftliche Revue, EWR 19 (2020), Nr. 3*.
- 2021 Pfiffner, M., Sterel, S. & Hassler, D. (eingereicht). *4K und digitale Kompetenzen*. Bern: hep Verlag.
- 2021 Sterel S., Pfiffner M. & Schröter S. (in Vorbereitung). *Kreativität und Innovation*. Bern: hep Verlag.

Erklärungen

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Saskia Sterel, geboren am 27. September 1965 in Winterthur, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

Lesen und Leseunterricht in der Berufsfachschule

Empirische Untersuchung zur Perspektive von Berufsfachschullehrpersonen auf Lesefähigkeiten von Berufslernenden aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“

selbständig und ohne fremde unzulässige Hilfe erbracht habe, das heißt ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe.

Winterthur, 5. März 2021

Unterschrift:

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Saskia Sterel, geboren am 27. September 1965 in Winterthur, dass der Inhalt der vorliegenden Dissertation nicht schon überwiegend für eine eigene Bachelor-, Master-, Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet wurde.

Winterthur, 5. März 2021

Unterschrift:

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Saskia Sterel, geboren am 27. September 1965 in Winterthur, dass ich in der vorliegenden Dissertation die Regelungen zu guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt worden sind.

Winterthur, 5. März 2021

Unterschrift:

Erklärung

Hiermit erkläre ich, Saskia Sterel, geboren am 27. September 1965 in Winterthur, dass ich im Zusammenhang mit dem Promotionsvorhaben keine kommerziellen Vermittlungs- oder Beratungsdienste (Promotionsberatung) in Anspruch genommen habe.

Winterthur, 5. März 2021

Unterschrift: