

Leseförderung als Schul- und Unterrichtsentwicklung

Ein Beispiel aus der Schweiz

Afra Sturm

Keywords: Leseförderprogramm, schulinterne Weiterbildungen, Leseförderkonzept, Leseflüssigkeit

Abstract

Die Pisa-Studien und die nationale Überprüfung der Grundkompetenzen im Lesen zeigen, dass es in der Schweiz bisher nicht gelungen ist, den Anteil schwächerer Leser*innen zu reduzieren, im Gegenteil. Der vorliegende Beitrag beschreibt zunächst die Befunde für die Schweiz und stellt auf dieser Basis ein Leseförderprogramm vor, das für den Kanton Basel-Landschaft als Reaktion auf die Befunde entwickelt wurde. Es handelt sich dabei um ein Programm, das als Schul- und Unterrichtsentwicklung mit den beiden Grundpfeilern datenbasierte Entscheidungen sowie Umsetzung evidenzbasierter Fördermaßnahmen angelegt ist.

Both PISA and the national assessment of basic reading skills show that Switzerland has not yet succeeded in reducing the percentage of weaker readers; in fact, it has increased. This article first summarises the findings for Switzerland and then presents a reading programme developed for the canton Basel-Landschaft in response to these findings. Designed as a school and teacher improvement programme, it is based on two cornerstones: data-driven decision-making and the implementation of evidence-based support measures.

1 | Einleitung

Der Bereich Lesen ist, wie Gabriel & Kelley (2022) mit Blick auf die USA betonen, der am stärksten gesetzlich geregelte Bereich des Bildungswesens und gleichzeitig auch

der Bereich, der am häufigsten zur Messung des Bildungsstands bzw. -fortschritts herangezogen wird:

Literacy, and reading in particular, is used as a proving ground for educational ideas, a litmus test for the impact of policy and reform strategies, and both a primary and secondary measure of the outcomes achieved through education in public schools. As such, it reveals the impact of individual differences on students' opportunities to learn perhaps more than any other subject area. (Gabriel & Kelley, 2022, S. 5)

Geringe oder eingeschränkte Sprach- bzw. Lesekompetenzen bilden sich nicht nur in individuellen Unterschieden ab, sondern wirken sich kumulativ in den Sachfächern und damit insbesondere auch auf das fachliche Lernen aus (Baumert & Schümer, 2001). Nationale und internationale Assessments wie die IQB-Bildungstrends (vgl. bspw. Stanat et al., 2023) sowie PISA oder IGLU belegen immer wieder für einen hohen Anteil der Schüler*innen unzureichende Lesekompetenzen: Zum einen lösen solche Befunde verstärkte Forschungsaktivitäten aus, deren Ergebnisse aber nicht direkt in die Lehrer*innen-Bildung münden müssen; zum anderen werden als bildungspolitische Maßnahme teilweise (nationale) Leseförderprogramme ins Leben gerufen, deren Wirksamkeit aber oft infrage gestellt wird (Frankel, 2022).

In diesem Beitrag wird ein Schweizer Leseförderprogramm vorgestellt, das als Reaktion auf die nationale Erfassung von Grundkompetenzen im Lesen (Konsortium ÜGK, 2019) und auf die PISA-Ergebnisse entwickelt wurde. Es handelt sich dabei jedoch nicht um ein nationales, sondern um ein kantonales Leseförderprogramm. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass für die Lehrer*innen-Bildung in der Schweiz das Spannungsfeld von lokaler Ausrichtung und internationalen Ansprüchen kennzeichnend ist (Leutwyler, Mantel & Treppe, 2011), was sich in der Anlage des kantonalen Leseförderprogramms widerspiegelt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus (inter-)nationalen Assessments zum Lesen für die Schweiz dargestellt. Danach werden in Kapitel 3 die Eckwerte des Leseförderprogramms des Kantons Basel-Landschaft erläutert und anschließend in Kapitel 4 ein Einblick in ausgewählte Aspekte gewährt und erste Ergebnisse präsentiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion.

2 | Ausgangslage

2.1 PISA-Ergebnisse

Die PISA-Studie belegt seit 2000 für die Schweiz, dass ein hoher Anteil der Jugendlichen in der 9. Jahrgangsstufe maximal das Kompetenzniveau 1 bzw. 2 im Lesen erreicht. Tabelle 1 zeigt dies für drei Haupterhebungen zum Lesen und für die Nebenerhebung 2021. Zu berücksichtigen ist, dass 2018 die Testung erstmalig computerbasiert durchgeführt wurde, dass die Aufgabenformate u.a. um das Lesen multipler Texte zu einer übergeordneten Fragestellung ergänzt und alle Leseaufgaben in Leseszenarien eingebettet wurden (Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019).

		PISA 2000	PISA 2015	PISA 2018	PISA 2021
max. Niveau 1	<ul style="list-style-type: none"> wörtliche Bedeutung von Sätzen oder kurzen Abschnitten wird verstanden wenn vertrautes Thema, dann Hauptthema des Textes bzw. Absicht der Autor*innen erkennbar 	20%	20%	24%	25%
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> Grundidee eines Textes von mittlerer Länge kann erkannt werden Interpretation eines begrenzten Textteils möglich, wenn Informationen nicht leicht erkennbar oder nur wenig ablenkt 	21%	23%	24%	24%

Tabelle 1: Anteil der Schweizer Jugendlichen mit geringeren Lesekompetenzen

Während sich die Leseleistungen der Schweizer Jugendlichen durchschnittlich gesehen über die verschiedenen Erhebungen hinweg nicht signifikant veränderten, ist der erhöhte Anteil in den unteren Leistungsgruppen statistisch signifikant (Konsortium PISA.ch, 2019, S. 14.f.). Das bedeutet, dass die Leistungsunterschiede zwischen den schwächsten und stärksten Leser*innen zugenommen haben und «dass in der Schweiz in den letzten Jahren vor allem die Gruppe der vergleichsweise schwachen Leserinnen und Leser von einem zusätzlichen Leistungsabfall im Lesen betroffen war» (Konsortium PISA.ch, 2019, S. 25).⁵⁸ Geht man davon aus, dass eine gesellschaftliche literale Teilhabe Lesekompetenzen auf mindestens Niveau 2 voraussetzt, können solche Ergebnisse nicht zufriedenstellend sein.

Darüber hinaus kann für die Schweiz beobachtet werden, dass der Zusammenhang von Leseleistung und sozialer Herkunft stärker ist als im OECD-Mittel. Schüler*innen des untersten Viertels im Index der sozialen Herkunft erreichten 2018 im Schnitt 435 Punkte im Lesen, jene des obersten Viertels der sozialen Herkunft erzielten rund 539 Punkte. Das entspricht einem Unterschied von etwas mehr als einer Kompetenzstufe (die Kompetenzstufen unterscheiden sich jeweils um 80 Punkte).

Zwischen Lesekompetenzen und Lesemotivation lassen sich immer wieder reziproke Wirkungen nachweisen, weshalb auch PISA motivationale Aspekte erfasst. So wurde zusätzlich zu den Lesekompetenzen u.a. die Lesefreude bei den Schüler*innen auf

⁵⁸ Dass der Anteil schwacher Leser*innen 2021 nochmals leicht zugenommen hat, kann möglicherweise auf die Schulschließungen während der Pandemie 2020/21 zurückgeführt werden (OECD, 2021d). Allerdings waren die Sekundarschulen (ohne Gymnasium) in der Schweiz nur während 34 Tagen vollständig geschlossen, während der OECD-Durchschnitt bei 92 Tagen lag (in D: 85; in A: 74). Eine partielle Schließung der Schulen gab es in der Schweiz nicht (in D: 98; in A: 93). Ein direkter Effekt der Schulschließungen auf die Leseleistungen dürfte für die Schweiz eher vernachlässigbar sein (indirekt allenfalls über den Zusammenhang von Leseleistung und sozialer Herkunft).

einer vierstufigen Skala (von «stimme überhaupt nicht zu» bis «stimme völlig zu») mit folgenden Items erfasst:

- Ich lese nur, wenn ich muss.
- Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.
- Ich spreche gerne mit anderen Leuten über Bücher.
- Lesen ist für mich eine Zeitverschwendung.
- Ich lese nur, um Informationen zu erhalten, die ich brauche.

Tabelle 2: Lesefreude bei Schüler*innen erfassen (OECD, 2021a, S. 150) (Übers. A.S.)

Die so erfasste Lesefreude bei den Schüler*innen ist für die Schweiz seit 2000 rückläufig. Auffällig ist zudem, dass die Lesefreude bei den Mädchen deutlich positiver ausgeprägt und seit 2000 stärker rückläufig ist als bei den Jungen. Im Vergleich zu anderen Ländern scheinen diese Entwicklungen stärker ausgeprägt zu sein, wie Abbildung 1 illustriert.

Erfragt wurde bei den Schüler*innen nicht nur ihre Lesefreude, sondern auch, wie sie die Unterstützung der Lesefreude durch Lehrpersonen wahrnehmen. Tabelle 3 zeigt, wie sich die Wahrnehmung der Schüler*innen auf die einzelnen Items verteilt. Die Ergebnisse der Schweiz liegen auch hier etwas unter dem OECD-Durchschnitt.

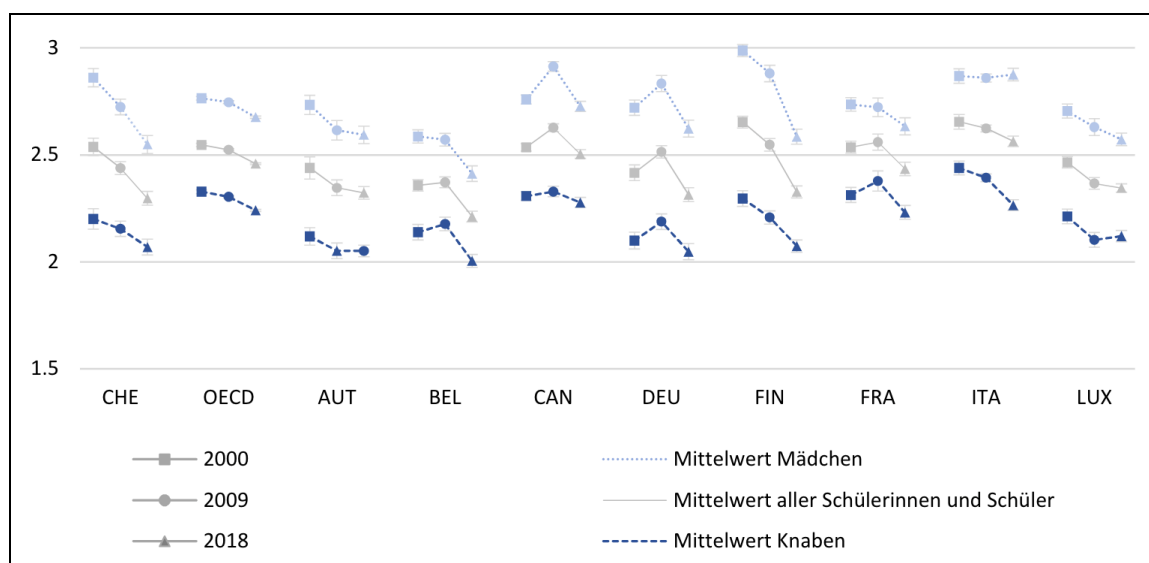


Abbildung 1: Die Entwicklung der Lesefreude in der Schweiz, auch im Vergleich zu anderen Ländern (Konsortium PISA.ch, 2019, S. 60)

	nie oder kaum	in einigen L	in den meisten L	in allen L
Die LP ermutigt ihre Schüler*innen, ihre Meinung zu einem Text zu äußern.	11,9%	30,6%	35,9%	21,6%
Die LP hilft den Schüler*innen, die Geschichte, die sie lesen, mit ihrem eigenen Leben zu verbinden.	26,5 %	33,3%	29,7%	10,6%
Die LP zeigt den Schüler*innen, wie die Informationen in den Texten auf dem aufbauen, was sie bereits wissen.	12,4%	34,3%	39,3%	14%
Die LP stellt Fragen, die die Schüler*innen motivieren, aktiv teilzunehmen.	12,7%	29,8%	36,6%	20,9%

Tabelle 3: Unterstützung der Lesefreude bei den Schweizer Schüler*innen durch die Lehrperson (OECD, 2021, Annex B.6.1), Übersetzung A.S.; LP = Lehrperson, L = Lektionen

Ergebnisse dieser Art sind schwierig zu interpretieren, da damit zu rechnen ist, dass die Schüler*innen bei der Einschätzung solcher Items unterschiedliche Bezüge herstellen. So schließt die Formulierung des vierten Items nicht aus, dass ein Unterricht nach dem IRE-Muster (Initiate – Response – Evaluation) von Schüler*innen als aktive Teilnahme interpretiert wird. Geht man davon aus, dass eine qualitativ hohe aktive Teilnahme u.a. durch eine geteilte Autorität über Inhalt und Form des Diskurses, durch längere, elaborierte Ausführungen der Schüler*innen, eine Reflexion auf der Meta-Ebene und eine kooperative Ko-Konstruktion des Gelesenen gekennzeichnet ist (Alexander, 2020), dann wäre mithin sogar damit zu rechnen, dass eine qualitativ hohe aktive Teilnahme noch seltener von den Schüler*innen erlebt wird.

Auffällig ist zudem, dass der Wert beim zweiten Item – das Gelesene mit dem eigenen Leben verbinden – besonders niedrig ausfällt: Damit ein Bezug vom Gelesenen zum eigenen Leben ermöglicht wird, eignen sich «Testfragen» an den Text, die wahr oder falsch sind, nicht. Vielmehr braucht es dazu so genannte authentische Fragen, die nicht nur mithilfe des Textes beantwortet bzw. diskutiert werden können, sondern eben über den Text hinausgehen.⁵⁹ Anders formuliert: Ergebnisse dieser Art werfen weitere Fragen zum Leseunterricht auf.

In ähnlicher Weise gilt das für das «growth mindset», das basierend auf Dweck (2006) erstmals in PISA 2018 erfasst wurde, indem die Schüler*innen die Aussage «Your intelligence is something about you that you can't change very much» auf einer vierstufigen Skala bewerten sollten (von «stimme überhaupt nicht zu» bis «stimme völlig zu»). Schüler*innen, die dieser Aussage weitgehend zustimmen, verfügen über ein «fixed mindset», das heißt, sie sind davon überzeugt, «dass es sich bei Fähigkeiten

⁵⁹ Zum Unterschied von Testfragen und authentischen Fragen vgl. bspw. Murphy (2017).

um angeborene Eigenschaften oder Talente handelt, die durch Lernen oder Anstrengung nicht verändert werden können und somit über die Zeit stabil bleiben» (Karlen, Hirt & Stebner, 2021, S. 505). Entsprechend glauben sie auch nicht, dass sie die eigenen Fähigkeiten groß verändern können. Schüler*innen, die dieser Aussage nicht zustimmen, verfügen über ein «growth mindset»: Sie gehen davon aus, «dass sich Fähigkeiten und Eigenschaften erwerben, steigern und durch Anstrengung und Übung verbessern lassen» (Karlen et al., 2021, S. 505).

Schüler*innen mit einem «growth mindset» erzielen denn auch signifikant bessere Leseleistungen als solche mit einem «fixed mindset» (OECD, 2021b). Des Weiteren zeigt sich, dass insbesondere Schüler*innen mit tiefem sozio-ökonomischen Status sowie Migrationshintergrund von einem «growth mindset» profitieren. Schüler*innen, die stärker zustimmen, dass sie Unterstützung oder Feedback von der Lehrperson erhalten oder dass der Unterricht adaptiv sei, zeigen auch eine höhere Ausprägung in Richtung «growth mindset». Des Weiteren kann eine positive Wirkung auf das Mindset festgestellt werden, wenn Schulen Lernstandserfassungen einsetzen, um den Unterricht besser an den Lernbedürfnissen der Schüler*innen ausrichten zu können (OECD, 2021b, Anhang). Insgesamt leitet OECD (2021b, S. 7) folgende These ab:

These results are in line with the literature stating that teaching growth mindset in schools may buffer the negative effects of biased perceptions, curbed aspirations, and economic deprivation on students' academic achievement. These larger potential pay-offs for vulnerable students who are at the greatest risk of poor performance opens an avenue for designing policies and interventions promoting equity and bridging the performance gap between different groups of students.

In der Schweiz stimmen etwas mehr als 60% der Schüler*innen der oben erwähnten Aussage zu einem «fixed mindset» nicht zu, verfügen also über ein «growth mindset». Dies entspricht weitgehend dem OECD-Durchschnitt (OECD, 2021c). Allerdings zeigen sich für die Schweiz deutlich geringere Zusammenhänge eines «growth mindset» und Leseleistung. Das kann so gelesen werden, dass es den Schweizer Schulen noch nicht gelingt, bspw. die sozio-ökonomische Benachteiligung auf die Leseleistungen mit einer Vermittlung eines «growth mindset» abzufedern.

2.2 Überprüfung Grundkompetenzen

Die 2011 verabschiedeten Grundkompetenzen (= Minimalstandards) in der Schulsprache⁶⁰ wurden 2016 erstmals für die 6. Jahrgangsstufe⁶¹ überprüft (Konsortium ÜGK, 2019), und zwar für die Bereiche Lesen, Orthografie und erste Fremdsprache. Im Lesen werden die Grundkompetenzen wie folgt umschrieben (EDK, 2011, S. 17):

⁶⁰ Die Schulsprache in der deutschsprachigen Schweiz ist Standarddeutsch, in der französischsprachigen Schweiz Französisch etc.

⁶¹ Nach der sog. «HarmoS»-Zählung entspricht die 6. Jahrgangsstufe HarmoS 8, da in der HarmoS-Zählweise die zwei (obligatorischen) Kindergartenjahre mitgerechnet werden.

- Ende 6. Klasse können die Schüler*innen «verschiedene Arten von schriftlichen Texten verstehen, deren Themen und Wortschatz ihrem Weltwissen entsprechen».
- Sie können «einen übersichtlich strukturierten Text als Ganzes verstehen sowie zentrale inhaltliche Elemente erkennen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung bringen».
- Die Schüler*innen können «Textart und Textfunktion erkennen, die Organisation eines Textes nachvollziehen und explizite Informationen erkennen». Implizite naheliegende Informationen sollen dann erkennbar sein, «wenn sie mit zielgerichteten Fragen» angeleitet werden.
- Sie können des Weiteren «Zusammenhänge zwischen Text, Bild und Grafik herstellen sowie einige strukturierende Textelemente erkennen (z.B. Zwischentitel, Absätze, Bildlegenden)».

Weiterführende Kompetenzen wie in PISA werden also im Rahmen der Überprüfung der Grundkompetenzen (=ÜGK) nicht erfasst. Ebenso wurde keine differenziertere Skalierung vorgenommen. Entsprechend ist ein Vergleich von ÜGK- und PISA-Ergebnissen grundsätzlich nicht möglich.

Die ÜGK-Leseaufgaben sollen so konstruiert sein, dass die Frage- und Antwortformate einfach und klar sind, das heißt, die Fragen sollten einen klaren Bezug zur fraglichen Textstelle haben (Konsortium ÜGK, 2019). Offene Fragen sollten zudem so gestellt werden, dass sie mit geringem Schreibaufwand zu beantworten seien. Für die Überprüfung der Grundkompetenzen im Bereich Lesen werden drei Beispiele mit fachdidaktischem Kommentar ausgeführt, und zwar zu einem argumentativen, narrativen und informativen Text (Konsortium ÜGK, 2019, S. 22ff.). Abbildung 2 illustriert dies. Im fachdidaktischen Kommentar zur Aufgabe in Abbildung 2 wird erläutert, dass die in den Distraktoren genannten Eigenschaften im Text auffindbar und dadurch auch plausibel sind. Das Lösen der Aufgabe wird zusätzlich erleichtert, indem die für die Beantwortung relevante Textstelle unmittelbar beim Wort «Zehen» zu finden ist (Konsortium ÜGK, 2019, S. 24).

Insgesamt können 88,1% der Schweizer Schüler*innen Aufgaben des Typs wie in Abbildung 2 lösen. Zwei Kantone erreichen signifikant schlechtere Ergebnisse (Basel-Stadt: 80,9%; Glarus: 80,5%). Analog zu PISA lässt sich ein deutlicher Effekt der sozialen Herkunft nachweisen: Der Leistungsunterschied zwischen dem untersten und obersten Wertebereich der sozialen Herkunft entspricht schweizweit einer mittleren Effektstärke von $d=.53$ (Konsortium ÜGK, 2019, S. 98). Der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die die Grundkompetenzen nicht erreichen, kann teilweise, wenn auch nicht vollständig durch Unterschiede in der sozialen Herkunft erklärt werden (Konsortium ÜGK, 2019, S. 117). Bemerkenswert ist, dass insbesondere im Kanton Zürich der Effekt der sozialen Herkunft besonders stark ausgeprägt ist (Herzing, Seiler, Benz & Erzinger, 2022).

<p>Der Flamingo</p> <p><i>Dieser Text zu Flamingos stammt aus einem bekannten Lexikon.</i></p> <p>Der Flamingo ist ein grosser Wasservogel, der vor allem in Afrika und Asien vorkommt. Sein Hals und seine Beine sind sehr lang, seine Zehen sind mit Schwimmhäuten verbunden, sein Schnabel ist eher lang als breit, und seine Federn sind weiss und rosa oder rot. Er wird bis zu eineinhalb Metern gross, seine Flügel sind circa 40 Zentimeter lang. Er lebt an sumpfigen Orten wie Teichen und Lagunen und vor allem nahe der Küste. Sein Nest hat die Form eines Kegels und besteht aus Schlamm. Er ernährt sich von Schalentieren, Weichtieren und Pflanzen. Er frisst sie, indem er das Wasser durch besondere Lamellen in seinem Schnabel filtert. Die häufigste Art ist der Rosaflamingo: Es gibt ihn in Nordafrika, wo er sein Nest baut und den Winter verbringt, und in Südwestasien. Eine ähnliche Art, die aber kleiner ist als der Rosaflamingo, ist der Zwergflamingo, den man von Südostafrika bis Nordwestindien findet.</p>	<p>Frage 1</p> <p>Was für Zehen hat der Flamingo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Zehen mit speziellen Lamellen. <input type="radio"/> Zehen mit Schwimmhäuten. <input type="radio"/> Weiss und rote. <input type="radio"/> Etwa 40 Zentimeter lange.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

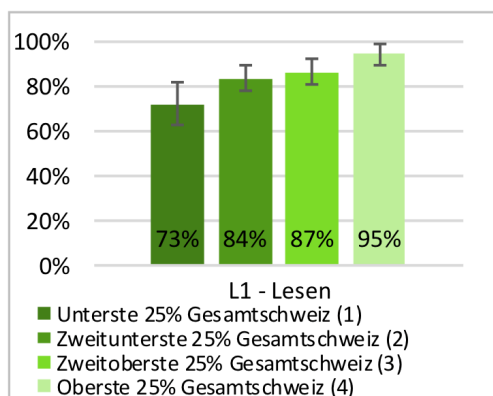
Abbildung 2: Aufgabe mit expliziter Verstehensleistung (Konsortium ÜGK, 2019, S. 24)

Leutwiler & Grunauer (2020) weisen kritisch darauf hin, dass der nationale Bericht (Konsortium ÜGK, 2019) die Ergebnisse weder einordnet noch diskutiert. Die nationale Überprüfung der Grundkompetenzen lässt keine Rückschlüsse auf Schulen oder Lehrpersonen zu – das ist auch nicht die Intention –, wohl aber, inwiefern ein kantonales Bildungssystem erfolgreich ist: Der nationale Bericht listet entsprechend für jeden Kanton gesondert die Ergebnisse auf. Auf der Basis solcher Ergebnisse können politische Entscheidungsträger*innen durchaus Maßnahmen ableiten, «die der Förderung des jeweiligen kantonalen Bildungssystems dienen» (Leutwiler & Grunauer, 2020, S. 13f.). Da die Lesekompetenzen nur sehr grob gemessen werden – so wird insbesondere auch nicht die Leseflüssigkeit getestet –, können jedoch keine spezifischen Maßnahmen abgeleitet werden.

3 | Maßnahmen Kanton Basel-Landschaft

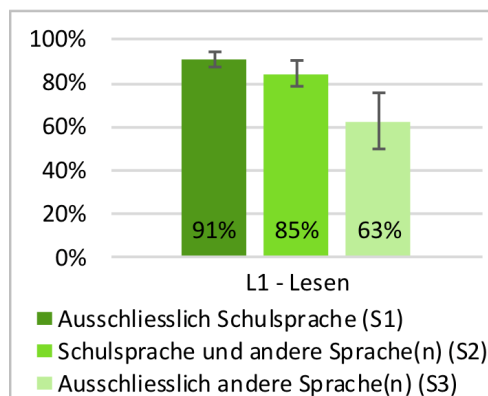
Im Kanton Basel-Landschaft erreichen 85% der Schüler*innen die Grundkompetenzen im Bereich Lesen, ein Wert, der etwas tiefer liegt als der Schweizer Durchschnitt, wenn auch der Unterschied nicht signifikant ist. Dagegen zeigen sich mittlere Effekte der sozialen Herkunft und der zuhause gesprochenen Sprache:

- 73% der Schüler*innen im untersten Viertel im Index der sozialen Herkunft erreichen die Grundkompetenzen im Lesen, während dies 95% der Schüler*innen im obersten Viertel der sozialen Herkunft gelingt. Der Unterschied entspricht einem Effekt von $d=.64$ (Abbildung 3).
- 91% der Schüler*innen, die zuhause nur die Schulsprache sprechen – im Kanton Basel-Landschaft ist dies Schweizer Standard sowie Schweizer Dialekt –, erreichen die Grundkompetenzen im Lesen. Im Vergleich dazu gelingt dies nur 63% der Schüler*innen, die zuhause ausschließlich eine andere Sprache sprechen. Der Unterschied entspricht einem Effekt von $d=.71$ (Abbildung 4).



(1) vs. (2) $d=.28$ (n.s.); (1) vs. (3) $d=.35$ (n.s.); (1) vs. (4) $d=.64$; (2) vs. (3) $d=.07$ (n.s.); (2) vs. (4) $d=.36$; (3) vs. (4) $d=.29$ (n.s.)

Abbildung 3: Effekte der sozialen Herkunft auf das Erreichen der Grundkompetenzen im Lesen, Kanton Basel-Landschaft (Quelle: Konsortium ÜGK, 2019, S. 195)



S1 vs. S2 $d=.20$ (n.s.); S1 vs. S3 $d=.71$; S2 vs. S3 $d=.51$

Abbildung 4: Effekte der zuhause gesprochenen Sprache auf das Erreichen der Grundkompetenzen im Lesen, Kanton Basel-Landschaft (Quelle: Konsortium ÜGK, 2019, S. 195)

Im Rahmen des Maßnahmenpakets «Zukunft Volksschule» wurde auf der Basis solcher Befunde ein Bereich für die Leseförderung reserviert: Die Baselland-Schulen wurden verpflichtet, bis 2028 eine stufen- und fächerübergreifende Leseförderung zu verankern.⁶² Dazu sollen die Schulen in Anlehnung an Krug & Nix (2017) ein schulisches Leseförderkonzept erstellen (AVS, 2023). Ziel dabei ist es, dass der Anteil von Schüler*innen mit unzureichenden Lesekompetenzen substantziell verringert wird, dass künftig möglichst alle Schüler*innen die Grundkompetenzen im Lesen erreichen.

Um die Schulen dabei unterstützen zu können, wurde das Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW beauftragt, mit ausgewählten Pilotschulen ein Leseförderprogramm umzusetzen und die dabei entstandenen Materialien, Umsetzungen etc. weiteren Schulen des Kantons Basel-Landschaft zugänglich zu machen. Ein Leseförderkonzept, das nicht nur auf Papier besteht, setzt voraus, dass möglichst das gesamte Kollegium in mehreren Bereichen ein gemeinsames Verständnis teilt oder entwickelt. Zu nennen sind basierend auf Timperley (2011, S. 24, 68, 113f.) hier vor allem drei Aspekte, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen:

- (a) Die Leistungen schwacher Schüler*innen und deren Engagement werden nicht als individuelles Problem der betroffenen Schüler*innen betrachtet, sondern sie werden als etwas gesehen, das einen Bezug zum Unterricht und zum Lernen der Schüler*innen hat.

⁶² <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/medienmitteilungen/staerkung-der-lesefoerderung-an-baselbieter-volksschulen>

- (b) Damit verbunden herrscht die Ansicht vor, dass dies einen systematischen Ansatz des professionellen Lernens erfordert: Der Hauptfokus bei solchem Lernen liegt für die Lehrpersonen entsprechend nicht auf praktischen Ideen und konkreten Materialien, sondern es wird dabei die Integration von vertieftem Wissen über Beurteilen und Fördern angestrebt, insbesondere auch zur Frage, wie etwas Bestimmtes wirksam unterrichtet werden kann. Letztlich bedeutet dies auch, dass ein Bezug zum Problem, das gelöst werden soll, hergestellt wird.
- (c) Die Lehrpersonen und die Schulleitung arbeiten eng zusammen: Sie klären mit Blick auf einen bestimmten Bereich gemeinsam ihre Anliegen betreffend Engagement, Lernen und Wohlbefinden der Schüler*innen. Sie klären dabei auch, welches Wissen und Können ihrerseits notwendig ist, um ihre Anliegen umsetzen, ihre Ziele erreichen zu können. Die Schulleitung unterstützt zudem die Lehrpersonen, indem sie bspw. klare Rahmenbedingungen schafft (Zeitgefäße, verbindliche Vereinbarungen u.a. zur Umsetzung von Praxisaufträgen).

Ein gemeinsamer Kern von a)–c) ist, dass sie zum einen als eine Kombination von Praxisexpertise und wissenschaftlicher Evidenz aufgefasst werden und in diesem Sinne dem Ansatz «research-informed teaching practice» zugerechnet werden können (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017). Zum anderen setzen a)–c) auch voraus, dass datenbasiert Entscheidungen getroffen werden können: Im Sinne von Brown et al. (2017) bietet es sich deshalb an, «research-informed teaching practice» (Kap. 3.1) mit «data-informed decision making» (Kap. 3.2) zusammenzudenken. In Kapitel 3.3 wird außerdem kurz beschrieben, wie die Zusammenarbeit mit den Schulen gestaltet wird, während Kapitel 3.4 den Ablauf der Zusammenarbeit in allen Pilotschulen ausführt.

3.1 Leseförderbereiche als Orientierung

Mittlerweile liegen einige Studien vor, die die Wirksamkeit verschiedenster lesebezogener Fördermaßnahmen belegen (vgl. bspw. Philipp & Jambor-Fahlen, 2022; Schneider, 2019). Um den Schulen eine bessere Orientierung bieten zu können, lohnt es sich, Fördermaßnahmen in wenigen Förderbereichen zu bündeln – ein Vorgehen, das sich bereits im Schwerpunktprogramm «Schreiben auf allen Schulstufen» im Kanton Zürich als sehr hilfreich erwies (Sturm, 2023a).

In Anlehnung an Lenhard (2019) und Krug & Nix (2017) wurde zunächst vereinfachend zwischen hierarchieniedrigen Lesefähigkeiten (= Grundfertigkeiten) sowie hierarchiehöheren Lesefähigkeiten (= Textverstehen und Lesestrategien) unterschieden. Zusätzlich setzen Krug & Nix (2017) Lesemotivation – darunter fassen sie v.a. Selbstkonzept und Anschlusskommunikation – als weitere Dimension von Lesekompetenz an. Wie bereits erwähnt, lassen sich zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation reziproke Wirkungen nachweisen: Längsschnittliche Studien deuten

jedoch darauf hin, dass die Förderung von Lesekompetenzen stärker auf Lesemotivation wirkt als umgekehrt (Mentel, Aust, Ehlert, Thomas & Souvignier, 2022). Insbesondere Viellese-Verfahren zeigen keine oder nur geringe Effekte. Insgesamt folgern die Autor*innen auf dieser Basis:

Die Befunde legen nahe, «wertvolle» Unterrichtszeit für gezielte, explizite Leseförderung zu verwenden und damit die Kompetenzen zu bahnen, die für ein genussvolles und motiviertes Freizeitlesen nötig sind. (Mentel et al., 2022, S. 151)

Zu den expliziten oder direkten Fördermaßnahmen, die sich als besonders wirksam erwiesen haben, zählen sie u.a. silbenbasierte Verfahren zur Förderung des Wortlesens, Lautlese-Ansätze zur Förderung von Leseflüssigkeit sowie strategieorientierte Verfahren, die auf eine Förderung des Textverstehens und auf selbstreguliertes Lesen abzielen. Dennoch wollen sie dies nicht so verstanden wissen, dass nicht auch implizite Fördermaßnahmen, die die Lesemotivation ins Zentrum stellen (Bibliotheksbesuche, Lesecke, Lesungen mit Autor*innen u. Ä.), Bestandteil eines Leseunterrichts sein könnten – ganz im Sinne eines Sowohl-als-auch.

Strategieorientierte Verfahren und Förderansätze zum Lesen multipler Texte fokussieren in der Regel funktionales Lesen.⁶³ Ein wichtiges Ziel solchen Lesens ist es, im Prozess «Kohärenz zwischen allen Textteilen herzustellen und die Relevanz der Inhalte durch Integration in das eigene Wissen zu realisieren» (Rosebrock, 2022, S. 94). Fördermaßnahmen in diesem Bereich dienen entsprechend auch dazu, eine *textbasierte Lesehaltung* aufzubauen. Beim literarischen Lesen dagegen ist das Ziel weniger eine Informationsentnahme, sondern ein «Sich-selbst-Hineinlesen» in eine Textwelt: die Relevanz wird für das eigene personale Erleben, für den eigenen sozialen Bereich konstruiert (Rosebrock, 2022, S. 99). Hier zielen Fördermaßnahmen denn auch vor allem auf eine sog. *expressive Lesehaltung* ab.

Murphy, Firetto, Wei, Li & Croninger (2016) weisen kritisch darauf hin, dass ein zu starker Fokus auf den Aufbau einer textbasierten Lesehaltung – sie bezeichnen dies als *efferent approach* – zu einem übermäßigen Einsatz an Informationstexten im Unterricht und zu einer überbordenden Leistungskontrolle führen könne. Problematisch ist es insbesondere auch dann, wenn literarisches Lesen auf Informationsentnahme reduziert werde. Aus ihrer Sicht ist ein ausschließlicher Fokus auf den Aufbau einer expressiven Lesehaltung aber ebenso ungünstig. Vielmehr schlagen sie eine Verbindung beider Ansätze bzw. Lesehaltungen vor:

We propose that the solution lies not in either an efferent or an expressive approach to text and other content but in pedagogical approaches such as smallgroup, classroom discussions that value knowledge-seeking, in concert with lived-through experience, to promote criticalanalytic thinking [...]. (Murphy et al., 2016, S. 28)

Ihr Förderansatz «Quality Talk», der beide Lesehaltungen verbindet und sich sowohl für das Lesen von Sachtexten als auch für das Lesen literarischer Texte eignet, hat

⁶³ Zu einem literatursemiotischen Ansatz, der Lesestrategien als zentrales Förderelement beinhaltet, vgl. Scheubeck, Lindl & Schilcher (2023).

sich als besonders wirksam erwiesen, wird aber von Mentel et al. (2022) noch nicht berücksichtigt.⁶⁴ Da mit Blick auf literarisches Lesen in der Schweiz die Klassenlektüre einen festen Bestandteil des Leseunterrichts bildet – nachgefragt via Bibliomedia⁶⁵ oder eingebunden in die Lehrmittel –, da sich die Klassenlektüre auch gut mit dialogisch angelegten Förderansätzen wie «Quality Talk» (Murphy et al., 2018) oder «Questioning the Author» (Beck, McKeown & Sandora, 2021) verbinden ließe, wurde für das Leseförderprogramm im Kanton Basel-Landschaft «Literalität auf Diskursebene» als weiterer Förderbereich angesetzt: Mit «Diskursebene» soll der Blick stärker auf Lesen als soziale Praxis gelenkt werden, gleichzeitig aber auch dem funktionalen und literarischen Lesen Raum gegeben werden.

Da sich funktionales Lesen nicht auf den Deutschunterricht beschränkt, muss ein Leseförderprogramm auch das Lesen als Aufgabe aller Fächer beinhalten. Fachtexte im naturwissenschaftlichen, mathematischen oder Geschichtsunterricht haben ihre Besonderheiten – Textaufbau, Leseziele etc. –, sodass das Lesen von Fachtexten auch mit unterschiedlichen Vorgehensweisen bzw. Strategien einhergeht: Entsprechend muss auch eine fachspezifische Literalität aufgebaut werden (Schmellentin & Gilg, 2016). Daraus folgt wiederum, dass das Lesen von Fachtexten nicht an den Deutschunterricht delegiert werden kann, dass Fachlehrpersonen ebenfalls dafür qualifiziert werden, fachliches Lesen und damit verbundenes sprachliches Lernen in ihren Unterricht zu integrieren (Shanahan & Shanahan, 2020). Umgekehrt gilt, dass die Lehrpersonen des Faches Deutsch selbst in der Pflicht sind, sprachliche Praktiken ihres eigenen Faches – das schließt den Lese- und Literaturunterricht ein – zu vermitteln (Schmitz & Sturm, 2023).

Anders als Krug & Nix (2017) unterscheiden Fisher, Frey & Hattie (2016) nicht drei Kompetenzbereiche, sondern drei Phasen des Lesenlernens:

- (1) «Surface»: Aktivierung von Vorwissen, Wortlesen und Leseflüssigkeit, Wortschatz, Textverstehen (im Kontext)
- (2) «Deep»: Angleichung an das jeweilige Curriculum (inkl. Kommunikation an die Schüler*innen), Texte stehen im Zentrum (Schüler*innen werden herausgefordert, Texte zu interpretieren und mit Bezug auf den Text ihre Interpretation zu begründen), kognitive Herausforderung (Schüler*innen werden herausgefordert, kritisch zu denken und dies auch schreibend zu verarbeiten), Motivation und Engagement (Relevanz und Wahl von Texten etc.)

⁶⁴ Eine erste Umsetzung im deutschen Sprachraum findet sich in Gasser, Dammert & Murphy (2022), die sozialmoralisches Lernen in 4./5. Klassen vermittelt über das Lesen narrativer Texte untersuchen und dazu sozialmoralische Förderansätze mit «Quality Talk» verknüpfen.

⁶⁵ Der Katalog der Zentrale für Klassenlektüre umfasst ca. 400 Titel. Zu elf Büchern stehen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, die vom Zentrum Lesen erarbeitet wurden (www.bibliomedia.ch/de/thema/zentrale-fuer-klassenlektuere/).

- (3) «Transfer»: vom deklarativen Wissen (was ist es) zu prozeduralem Wissen (wie anwenden) hin zu konditionalem Wissen (wann anwenden), Lesen multipler Texte, Ausbau der schreibenden Verarbeitung



Abbildung 5: Drei Förderbereiche im Lesen

Unter Berücksichtigung des Schweizer Lehrplans 21 (D-EDK, 2016) wurde die Dreiteilung von Fisher et al. (2016) zugrunde gelegt, jedoch auf der Grundlage von Krug & Nix (2017), Mentel et al. (2022) sowie weiterer Literatur angepasst. Insbesondere wurde ergänzt, dass der Bereich Basis eine primäre Aufgabe des Faches Deutsch ist, während Vertiefung und Transfer eine Aufgabe aller Fächer sind. Diese Hinweise haben sich in der Arbeit mit Schulen als besonders hilfreich erwiesen: Die beteiligten Sekundarschulen (7.–9. Klassen) wollten im Bereich Vertiefung ansetzen, um alle Lehrpersonen ins Boot holen zu können, haben aber teilweise zusätzlich nur mit Sprachlehrpersonen zum Förderbereich Basis gearbeitet.⁶⁶

3.2 Lernstandserfassung im Lesen

Da die Überprüfung der Grundkompetenzen (Konsortium ÜGK, 2019) keine schulbezogenen Ergebnisse bereitstellen, wurde auf Wunsch des Amtes für Volksschule Basel-Landschaft auch eine Lernstandserfassung Lesen in das Leseförderprogramm integriert. Da keine Gelder zur Verfügung standen, um einen standardisierten Lesetest einsetzen zu können, wurde der Lückentest nach Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold (2019) eingesetzt, der mit eigens konstruierten Texten in der 2.–9. Klasse durchgeführt und analog zu Rosebrock et al. (2019) ausgewertet wurde (Sturm & Schöpfer, 2022). Für die Schulen wurden Durchführungsmanuale sowie ein Auswertungsmanual zur Verfügung gestellt.

⁶⁶ In der Schweiz zählt der Kindergarten zur Volksschule und wird ebenfalls im Lehrplan 21 geregelt; die Primarschule umfasst die 1.–6. Klasse, die Sekundarschule die 7.–9. Klasse. Im Lehrplan 21 ist der curriculare Aufbau nach Zyklen angelegt: Kindergarten bis und mit 2. Klasse (= Zyklus 1), 3.–6. Klasse (= Zyklus 2) sowie 7.–9. Klasse (= Zyklus 3).

Der so konzipierte und kostenlose Lesetest weist mit dem Stolperwörtertest (Metze, 2003) für die 2.–6. Klasse mit $r_s=.847$ hohe Korrelationen auf (Sturm, 2023b), für die 7.–9. Klassen sind die Zusammenhänge etwas geringer ($r_s=.596$). Auf dieser Basis schien es vertretbar zu sein, einen solch teilstandardisierten Lesetest für die Pilot-schulen zu verwenden, um mit den einzelnen Pilotschulen grob eruieren zu können, inwiefern ein Lernbedarf im Bereich Basis festgestellt werden kann.

Mit Blick auf die PISA-Ergebnisse betreffend Leselust wurde zusätzlich zur Leseflüssigkeit auch eine Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts und der Leselust (Möller & Bonerad, 2007) eingesetzt, was hier aber nicht weiter ausgeführt wird.

3.3 Eine lesedidaktische Schul- und Unterrichtsentwicklung

Ein Leseförderprogramm, das wie hier curricular und fachübergreifend angelegt ist, ist nicht nur Unterrichts-, sondern immer auch Schulentwicklung. Dazu wurde einerseits basierend auf Lipowsky & Rzejak (2021) ein Konzept entwickelt, das Input mit Erprobung und Reflexion verschränkt, andererseits konnte auf diesbezügliche Erfahrungen aus anderen Programmen zurückgegriffen werden (Sturm, 2023a; Sturm et al., 2019).

Für die Erprobung wurden je nach Förderbereich und Schwerpunkt verschiedene Praxisaufträge konzipiert. Arbeitete eine Schule bspw. zum Schwerpunkt Leseflüssigkeit im Förderbereich Basis, lautete ein Praxisauftrag wie folgt:

Lautlesetandem Lehrperson ⁶⁷ – Schüler*in	Lautlesetandem Schüler*in – Schüler*in
<ul style="list-style-type: none"> ○ Führt das Lautlesetandem durch. Ihr nehmt dabei die Rolle des Lesetrainers oder der Lesetrainerin ein. ○ Macht Videoaufnahmen eures Trainings (Einverständniserklärung notwendig). ○ Reflektiert das Training (auch anhand der Aufnahmen) an einer Teamsitzung anhand der Reflexionsfragen. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wählt passende Lesetexte aus (Handout S. 8). ○ Lasst zwei Schüler:innen das Lesetandem gemeinsam durchführen. ○ Macht Videoaufnahmen des Trainings (Einverständniserklärung notwendig). ○ Reflektiert das Training (auch anhand der Aufnahmen) an einer Teamsitzung anhand der Reflexionsfragen.

Tabelle 4: Zwei Varianten eines Praxisauftrags zur Umsetzung von Lautlesetandems

Je nach Stand der Schule, je nachdem wie vertraut die Lehrpersonen mit der Durchführung von Lautlesetandems sind, wird der Praxisauftrag in verschiedenen Varianten angeboten. Die Variante mit der Lehrperson als Lesetrainerin hat sich bewährt, um mit ihnen die zentralen Merkmale eines wirksamen Lautlesetrainings besser erarbeiten zu können, so etwa hinsichtlich des Korrekturverhaltens. Sind die Lehrpersonen vertraut mit der Durchführung des Lautlesetandems und fühlen sich

⁶⁷ In der Schweiz ist das kollegiale Du in der Aus- und Weiterbildung üblich.

dabei auch sicher, wird ein weiterer Praxisauftrag angeboten, der eine Erweiterung zur Durchbrechung der Routine beinhaltet (vgl. Kutzelmann & Rosebrock, 2018).

3.4 Pilotschulen und Steuergruppen

Die Pilotschulen wurden durch das Amt für Volksschule Basel-Landschaft rekrutiert, und zwar fünf Primarschulen (inkl. Kindergarten) sowie zwei Sekundarschulen. Dabei achtete das Amt für Volksschule darauf, dass sich die Pilotschulen sehr unterschiedlich zusammensetzen, etwa hinsichtlich ihrer Größe sowie hinsichtlich Stadt-/Land-Verteilung.

Um mit den Pilotschulen besser zusammenarbeiten zu können, wurden so genannte Steuergruppen gebildet: Eine zentrale Aufgabe der Steuergruppe ist es, mit den externen Fachpersonen so zusammenzuarbeiten, dass die schulinterne Weiterbildung als gemeinsames Projekt verstanden wird (Neugebauer, 2015; Timperley, 2011). Tabelle 5 zeigt, wie in der Primar- bzw. Sekundarschule die Steuergruppe gebildet wurde:

Primarschule	Sekundarschule
<ul style="list-style-type: none"> ○ Schulleitung ○ Vertretungen der verschiedenen Schulstufen: Kindergarten, Unterstufe 1.–3. Klasse, Mittelstufe 4.–6. Klasse ○ Förderlehrpersonen (Deutsch als Zweitsprache, schulische Heilpädagogik u.a.) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schulleitung ○ Vertretungen der Klassenstufen, kombiniert mit Niveaus (allgemein, erweitert, progymnasial) und Vertretungen verschiedener Fächer ○ Förderlehrpersonen (Deutsch als Zweitsprache, schulische Heilpädagogik u.a.)

Tabelle 5: Bildung einer Steuergruppe in Schulen

Das Vorgehen war jeweils so, dass ein Schwerpunkt zuerst mit der Steuergruppe erarbeitet wurde, und zwar mit der Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion. Dabei ist es wichtig, dass die Schulleitung bei den Treffen mit der Steuergruppe immer dabei ist, auch wenn sie selbst keine Umsetzung durchführt: Zum einen erhöht dies die Verbindlichkeit für die Mitglieder der Steuergruppe, zum anderen kann so von Anfang an die Umsetzung im gesamten Kollegium leichter mitgedacht werden. Nicht zuletzt kann bei der schulinternen Weiterbildung die Steuergruppe mit ihrer Umsetzung und ihren dabei gemachten Erfahrungen einbezogen werden, was jeweils die Akzeptanz im Kollegium erhöht.

3.5 Ablauf Zusammenarbeit mit Pilotschulen

Abbildung 6 zeigt den Ablauf der ersten beiden Jahre mit allen Beteiligten, der sich an Neugebauer (2015) orientiert, aber um die Bausteine Coaching und Netzwerktreffen erweitert. Dieser Ablauf kann je nach Schule anders gestaltet sein, insbesondere kann die Reihenfolge der einzelnen Bausteine variieren oder der Zeitpunkt der ersten schulinternen Weiterbildung je nach Stand der Schule bereits im ersten Jahr oder auch erst im dritten Jahr stattfinden.

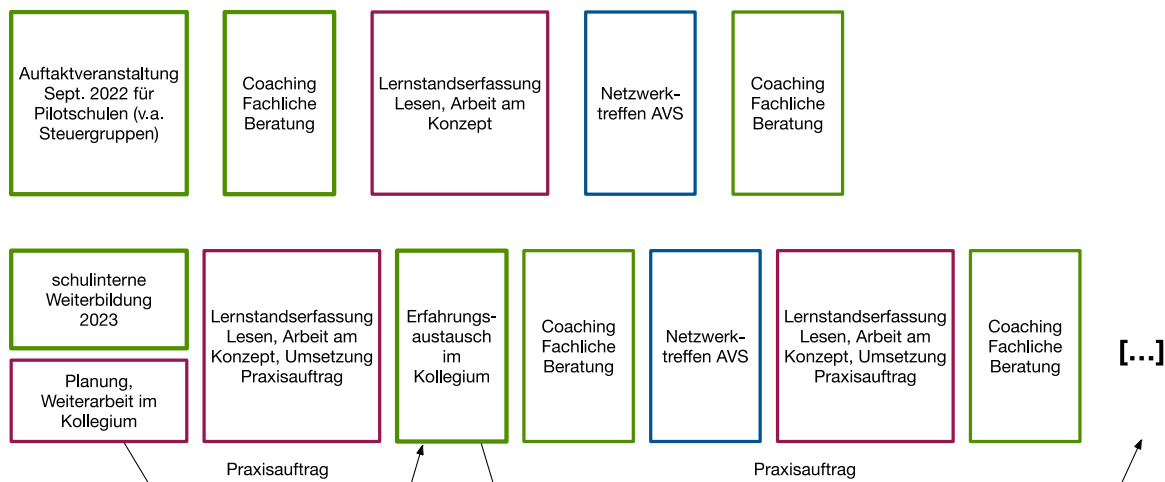


Abbildung 6: Ablauf Leseförderung Basel-Landschaft in den ersten zweiten Jahren;
 grün = in Zusammenarbeit mit dem Zentrum Lesen, violett = Schulen allein, blau =
 Treffen Pilotsschulen (Steuergruppen) sowie Zentrum Lesen mit Amt für Volksschule

Die Lernstandserfassung wurde vom Amt für Volksschulen Basel-Landschaft für die Pilotsschulen verbindlich erklärt: Sie soll jeden Herbst bei allen Schüler*innen der 2.–9. Klassen durchgeführt werden. Die Schulen führen die Lernstandserfassung mithilfe des Manuals selbstständig durch; die Auswertung erfolgt jedoch durch das Zentrum Lesen und wird für die einzelnen Schulen aufbereitet und mit ihnen im Rahmen eines Coachings besprochen. Die Ergebnisse aus der Lernstandserfassung, die lisedidaktischen Folgerungen, die sich aus der Interpretation der Ergebnisse ergeben, Erfahrungen aus den Steuergruppen mit einer lisedidaktischen Umsetzung oder aus schulinternen Weiterbildungen werden am Netzwerktreffen, das jeweils durch das Amt für Volksschulen Basel-Landschaft durchgeführt wird, präsentiert und diskutiert. Ein wichtiges Ziel dabei ist auch, dass die Schulen gegenseitig Einblick in ihre Arbeit erhalten.

Die Praxisaufträge unterscheiden sich je nach Förderbereich (vgl. Abbildung 5), den eine Pilotsschule schwerpunktmäßig bearbeiten möchte. Obwohl die Lernstandserfassung nur im Förderbereich Basis ansetzt, kann ein Praxisauftrag also dennoch den Förderbereich Vertiefung oder Transfer fokussieren.

4 | Erste Einblicke

Zunächst werden ausgewählte Ergebnisse aus der Lernstandserfassung berichtet und anschließend anhand einer Pilotsschule die Arbeitsweise beschrieben. Zu bedenken dabei ist, dass es sich nicht um eine Interventionsstudie handelt, sondern dass die Daten dazu dienen, mit den Schulen und ihren Steuergruppen ins Gespräch zu kommen und Entscheidungen zu treffen. Im ersten Jahr wurden die Ergebnisse unter Bezug weiterer Daten diskutiert. Weitere Daten wurden bspw. in Form eines Reflektionsbogens erhoben, den alle Lehrpersonen einer Pilotsschule ausfüllen sollten.

Gefragt wurden die Lehrpersonen u.a., wie sie die Lesekompetenzen ihrer Schüler*innen einschätzen, wie sie in ihrem Unterricht den gewählten Förderbereich ihrer Schule umsetzen, welchen Herausforderungen sie dabei begegnen, was sich aber auch bewährt hat oder welche Vorschläge sie hätten, um die Leseförderung im Unterricht oder an ihrer Schule zu optimieren.

4.1 Ergebnisse aus der Lernstandserfassung

Da einzelne Schulen sehr klein sind – vier Pilotschulen haben nur einen oder zwei Klassenzüge –, werden im Folgenden die Ergebnisse für alle Pilotschulen aus den ersten beiden Durchführungen präsentiert. Die Stichprobe aus der ersten Erhebung verteilt sich gleichmäßig auf Mädchen (49.7%) und Jungen (49.4%) und ein weiteres Prozent ohne nähere Angaben. 52.1% aller Schüler*innen sprechen zuhause nur Deutsch, 34.5% Deutsch und mindestens eine weitere Sprache sowie 13.3% nur mindestens eine andere Sprache als Deutsch.

Tabelle 6 zeigt die deskriptiven Werte für den Lücken-Lese流利keitstest für den ersten und zweiten Messzeitpunkt, zusammengefasst für alle beteiligten Pilotschulen. Nimmt man den Mittelwert Wörter pro Minute (WpM) zum Ausgangspunkt, zeigt sich, dass die Schüler*innen der 4. Klasse mehr oder weniger den Richtwert von 100 WpM erreichen. Die Auswertung erfolgt analog zu Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold (2019), indem pro falscher Lösung Strafsekunden berechnet werden (vgl. auch Sturm & Schöpfer, 2022).

Allerdings ist die Standardabweichung über alle Klassen hinweg ausgesprochen hoch, und sie bleibt es auch zum zweiten Messzeitpunkt. Hinzu kommt, dass die Leistungen zum ersten Messzeitpunkt mit jenen zum zweiten Messzeitpunkt hoch korrelieren ($r=.74$). Das kann so gelesen werden, dass gerade die schwächeren Schüler*innen nicht verstärkt vom Leseunterricht profitieren. Das zeigt sich auch daran, dass zu beiden Messzeitpunkten in den Klassen 2–6 rund 52% aller Schüler*innen maximal 100 WpM, während 23% bzw. 22% mindestens 140 WpM erreichen. In den Klassen 7–9 sind es im Herbst 2022 rund 12% und im Herbst 2023 rund 9%, die maximal 100 WpM schaffen, während der Anteil starker Leser*innen von 58% auf rund 62% ansteigt.

Klasse	N t ₁	Mittelwert WpM t ₁	SD t ₁	N t ₂	Mittelwert WpM t ₂	SD t ₂
2	76	42.2	27.1			
3	90	60.8	25.9	69	53.9	21.5
4	83	94.1	34.1	98	99.1	38.6
5	66	121.2	37.1	67	127.7	41.9
6	144	154.1	46.9	50	147.3	47.5
7	298	143.5	48.3			
8	256	162.7	53.7	246	156.9	52.6
9	181	163.2	51.4	203	161.8	49.8

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen Im Leseflüssigkeitstest (Sturm & Schöpfer, 2022) nach Klassenstufe; WpM = Wörter pro Minute; t₁ = Herbst 2022, t₂ = Herbst 2023

Zu bedenken ist, dass zwischen diesen beiden Erhebungen noch keine konkreten Umsetzungen in den Schulen stattfanden, sondern dass erst ab Herbst 2023 einzelne Primarschulen im gesamten Kollegium bspw. ab der 3. Klasse mit der Förderung von Leseflüssigkeit begannen. Jeder Pilotschule wurden aber ihre Ergebnisse im Rahmen von Coachings der Steuergruppe präsentiert und mit ihr auch besprochen (vgl. Abbildung 6). Folgende Leitfragen sind dabei zentral:

- Wie schätzen sie (die Mitglieder der Steuergruppe) die Ergebnisse ein? Wie erklären sie sich die Ergebnisse?
- Was leiten sie daraus ab?
- Welche Fördermaßnahmen kennen sie, die zu einer Verbesserung der Ergebnisse beitragen könnten? Was wird bereits umgesetzt?

In der ersten schulinternen Weiterbildung wurden die Ergebnisse jeweils dem ganzen Team präsentiert. Dabei wurde auch erläutert, welche Maßnahmen in der Zusammenarbeit mit der Steuergruppe als zielführend erachtet und umgesetzt werden sollen.

4.2 Ein Fallbeispiel

Die Primarschule A ist eine sehr kleine Schule mit jeweils einem Klassenzug. Dennoch wurde eine Steuergruppe mit drei Lehrpersonen gebildet, die an den Treffen mit der externen Fachperson des Zentrums Lesen teilnehmen (die Schulleitung ist allerdings oft abwesend). Die Schule hat sich schon vor dem ersten Treffen mit dem Zentrum Lesen für den Förderbereich Basis entschieden. Die Ergebnisse aus dem Lesetest liegen im Vergleich zu allen Schulen etwas unter dem jeweiligen Mittelwert (außer für Klasse 6), was die Steuergruppe etwas irritierte, da sie der Auffassung sind, dass an ihrer Schule Leseflüssigkeit bereits intensiv gefördert werde.

Beim (anonymisierten) Reflexionsbogen geben die Lehrpersonen Folgendes zum Bereich Basis an:

praktizierte Förderansätze	Herausforderungen
<ul style="list-style-type: none"> • Verständnisfragen zu Lese-/Vorlesetexten (in allen Fächern) • Lesetandems (u.a. mit «Lesen. Das Training») • phonologische Bewusstheit (u.a. mit GraphoLearn) • Wortschatzaufbau für DaZ-Kinder • mit Bildern im DaZ-Unterricht vorentlasten • Lautbilder mit «Leseschlau» • Klassenlektüre • Bücher lesen • Lesestrategien trainieren • Lesespuren • Lesediplom • Logicals • Antolin • Lückentexte • Zusammenfassungen schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenität innerhalb derselben Klasse • mangelnde Leseflüssigkeit • fehlender Wortschatz • schwache Schüler*innen ignorieren alltägliche Leseanlässe → Vermeidungsstrategien • geeignete Bücher für schwache Leser*innen finden • Lehrperson kann nicht mit einzelnen Schüler*innen arbeiten, da die restliche Klasse nicht störungsfrei weiterarbeiten kann, da dazu auch die Zeit fehlt • fehlende Lesemotivation der Schüler*innen • DaZ-Kinder trauen sich nicht zu, eine Geschichte zu verstehen, wenn sie nicht alle Wörter kennen • viele Kinder lesen ungenau und verstehen Text nicht

Tabelle 7: Zusammenfassung Reflexionsbogen einer Primarschule

Bei der Besprechung der Ergebnisse aus der Lernstandserfassung und dem Reflexionsbogen zeigen sich zwei Klärungsbereiche, wie sie auch von Brown et al. (2017) beschrieben werden:

- (a) Mit Blick auf «data literacy»: Es muss genauer geklärt werden, was die Lernstandserfassung leistet, was aber auch nicht, wie die Ergebnisse interpretiert und welche Folgerungen daraus auf Ebene der Schüler*innen und auf Ebene Schule gezogen werden können.
- (b) Mit Blick auf «evidence literacy»: Zu klären ist, was der Förderbereich Basis meint, was eine wirksame Leseförderung in diesem Bereich und vor allem bezogen auf Leseflüssigkeit auszeichnet (Kutzelmann & Rosebrock, 2018; Schilcher et al. 2022), was auch nicht wirkt, wie die Leseentwicklung verläuft und welche Rolle dabei die Lesemotivation spielt.

Mit der Steuergruppe werden zunächst die zentralen Merkmale einer wirksamen Förderung von Leseflüssigkeit besprochen und danach eine Umsetzung ab der 2./3.

Klasse innerhalb der Steuergruppe zur Durchführung von Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2019) vereinbart. Für Kindergarten und 1./2. Klassen wird eine Wortschatzarbeit im Kontext des Lesens (nach Beck, McKeown & Kucan, 2013) beschlossen. Für die Weiterarbeit im ganzen Team wird Folgendes festgelegt:

- Zu klären ist an der ersten schulinternen Weiterbildung, wie das Pilotprojekt so aufgefasst werden kann, dass es dem Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses dient (was nicht bedeutet, dass alle genau dasselbe tun müssten). Die Praxisaufträge zu Lautlesetandems und zur Wortschatzarbeit sollen hierzu einen wichtigen Beitrag liefern.
- Die Steuergruppe wird die beiden Praxisaufträge vor der ersten schulinternen Weiterbildung umsetzen und mit der Fachperson des Zentrums Lesen besprechen.

Die erste Umsetzung der Steuergruppe zur Wortschatzarbeit im Kontext des Lesens wird positiv erlebt: Die Schüler*innen würden so vermittelte Wörter bzw. Ausdrücke auch spontan anwenden und die (vorgelesene) Geschichte auch besser verstehen. Als schwierig und zeitraubend wird jedoch die Vorbereitung erlebt. Bei der Durchführung der Lautlesetandems zeigen sich Schwierigkeiten bei der Umsetzung des korrektiven Feedbacks, was bei der Besprechung der Videos deutlich wird. Zudem wird die Auswahl geeigneter Texte als (zu) herausfordernd erlebt. Erfahrungen dieser Art führen dazu, dass in der Zusammenarbeit mit der Steuergruppe der Praxisauftrag zum einen geschärft wird, zum anderen stellt der Praxisauftrag aus Sicht der Steuergruppe einen guten Zugang dar, um nicht zuletzt auch eine Art forschende Haltung (Timperley, 2011) im Team aufbauen zu können. Zu erwähnen ist, dass es dazu mehrere Coachings brauchte – mehr als ursprünglich vorgesehen.

Des Weiteren führte die Nachfrage nach geeigneten Texten für die Durchführung von Lautlesetandems dazu, dass ein Leitfaden für alle Pilotschulen erstellt wurde, der nicht nur Oberflächenmerkmale als Auswahlkriterien zugrundlegt: Zusätzlich zur quantitativen Analyse wurden auch Kriterien für eine qualitative Analyse formuliert (u.a. Textstruktur oder Kohärenz).

5 | Diskussion und Ausblick

Ist eine Weiterbildung nicht als einmaliges Ereignis angelegt, sondern geht es darum, ganz im Sinne von Timperley (2011) und Lipowsky & Rzejak (2021) möglichst das ganze Team mit ihren Erfahrungen, ihren Überzeugungen und Vorbehalten einzubinden, dann braucht es dazu eine enge Zusammenarbeit der Schule mit den externen Fachpersonen. Erfahrungen aus den ersten zwei Jahren zeigen, dass der Coaching- bzw. Beratungsbedarf an Schulen hoch ist und mehr Zeit als vorgesehen beansprucht. Inwiefern die Schulen im Kanton Basel-Landschaft, die keine Pilotschule sind, auf Basis der Umsetzungen mit den Pilotschulen allein oder mit deutlich geringerer Unterstützung in der Lage sein werden, ein Leseförderkonzept zu entwickeln, das auch umsetzbar ist, wird sich weisen müssen. Allerdings hat das Amt für Volksschulen

Basel-Landschaft für diese Schulen den Auftrag erteilt, je nach Größe ein bis zwei Lehrpersonen zu bestimmen, die eine Ausbildung als Lesebeauftragte absolvieren. Diese Ausbildung ist modulartig angelegt, und zwar so, dass die Lesebeauftragten auch immer eine stufenübergreifende, teilweise auch eine fachübergreifende Perspektive einnehmen sollen (das Konzept dazu wurde ebenfalls vom Zentrum Lesen ausgearbeitet).

Zu wünschen wäre darüber hinaus, dass solche Leseförderprogramme auch empirisch evaluiert werden könnten. Zu hoffen wäre, dass tatsächlich alle Schüler*innen im Kanton Basel-Landschaft bei der nächsten Überprüfung der Grundkompetenzen im Lesen diese auch erreichen.

Literaturverzeichnis

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. London: Routledge.
- AVS. (2023). *Handreichung «ZUKUNFT.VS» 1.0 – Leseförderung. Unterstützung für Schulleitungen und Mitgliedern von Steuergruppen bei der Entwicklung eines eigenen Leseförderkonzepts*. Liestal: AVS.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: robust vocabulary instruction* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Sandora, C. A. (2021). *Robust Comprehension Instruction with Questioning the Author: 15 Years Smarter*. New York, London: The Guilford Press.
- Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), S. 154–172.
- D-EDK (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21 – Gesamtausgabe. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.2.2016*. Luzern: D-EDK. Zugriff am 26.10.2017. Verfügbar unter: www.lehrplan.ch
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY, US: Random House.
- EDK. (2011). *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK.
- Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin/SAGE.
- Frankel, K. K. (2022). Remedial reading programs: Identification, instruction, and impacts of a separate system for learning. In R. Gabriel (Hrsg.), *How education policy shapes literacy instruction. Understanding the persistent problems of policy and practice* (S. 61–87). Cham: Palgrave Macmillan.

- Gabriel, R. & Kelley, S. (2022). Introduction. In R. Gabriel (Hrsg.), *How education policy shapes literacy instruction. Understanding the persistent problems of policy and practice* (S. 3–10). Cham: Palgrave.
- Gasser, L., Dammert, Y. & Murphy, P. K. (2022). How Do Children Socially Learn from Narrative Fiction: Getting the Lesson, Simulating Social Worlds, or Dialogic Inquiry? *Educational Psychology Review*, 34(3), S. 1445–1475. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09667-4>
- Herzing, J. M. E., Seiler, S., Benz, R. & Erzinger, A. (2022). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kantons Zürich. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebung 2016*. Bern: Interfaculty Centre for Educational Research (ICER). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.48350/170352>
- Karlen, Y., Hirt, C. & Stebner, F. (2021). Fähigkeitstheorien zum selbstregulierten Lernen: Die Bedeutung von impliziten Theorien und Fähigkeitsselbstkonzept für das Lernen und die akademische Leistung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(4), S. 503–524. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00131-w>
- Konsortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern, Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Konsortium ÜGK (Hrsg.). (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Bern, Genf: EDK und SRED. Zugriff am 24.5.2019. Verfügbar unter: http://uegk-schweiz.ch/wp-content/uploads/2019/05/UGK_2017_DE.pdf
- Krug, U. & Nix, D. (2017). *Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts: Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen* (2. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Kutzelmann, S. & Rosebrock, C. (2018). *Praxis der Lautleseverfahren* (1. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung* (2.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leutwiler, L. & Grunauer, S. (2020). Perspektiven auf Mindsteps und die ÜGK. *Leseforum*, (3), S. 1–20.
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P. (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29(1), S. 5–19. <https://doi.org/10.36950/bzl.29.1.2011.9747>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mentel, H., Aust, L., Ehlert, M., Thomas, L. & Souvignier, E. (2022). Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung. In G. Steins, B. Spinath, S. Dutke, M. Roth & M. Limbourg (Hrsg.), *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht* (S. 135–155). https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_7
- Metze, W. (2003). Stolperwörtertest. Zugriff am 14.1.2011. Neu verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/gsp-deutsch/forschung/stolle>
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (54), S. 259–267.
- Murphy, P. K. (Hrsg.). (2017). *Classroom Discussions in Education*. New York: Routledge.

- Murphy, P. K., Firetto, C. M., Wei, L., Li, M. & Croninger, R. M. V. (2016). What REALLY works: Optimizing classroom discussions to promote comprehension and critical-analytic thinking. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), S. 27–35.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C. et al. (2018). Quality talk: Developing students' discourse to promote high-level comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), S. 1113–1160.
- Neugebauer, C. (2015). Schulinterne Weiterbildungen «Schreiben auf allen Schulstufen»: Erste Erfahrungen aus QUIMS-Schulen. *Leseforum*, (2), S. 1–14.
- OECD. (2021a). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World (PISA)*. Paris: OECD.
- OECD. (2021b). *Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap?* Paris: OECD.
- OECD. (2021c). *Sky's the limit. Growth mindset, students, and schools in PISA*. Paris: OECD.
- OECD. (2021d). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. Paris: OECD.
- Philipp, M. & Jambor-Fahlen, S. (2022). *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Rosebrock, C. (2022). Lesechancen für den Ganzttag entwickeln. In M. Jörgens, J. Sander & S. Werner (Hrsg.), *Leseförderung in der Ganztagschule* (S. 89–107). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2019). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Scheubeck, T., Lindl, A. & Schilcher, A. (2023). Entwicklung literarisch-ästhetischer Rezeptionsstrategien – Vom Blick der Kamera zum Blick auf die Figuren. In M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie* (1. Auflage, S. 353–373). München: kopaed.
- Schilcher, A., Wild, J., Kraus, E. & Hilbert, S. (2022). FiLBY-2 – ein Leseflüssigkeitstraining für alle Schülerinnen und Schüler? Differenzielle Effekte. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9606>
- Schmellentin, C. & Gilg, E. (2016). Lesen im schulischen Fachunterricht. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung* (S. 198–212). Seelze: Klett.
- Schmitz, A. & Sturm, A. (2023). Fach- und Sprachlernen in den Fachdidaktiken – eine Einordnung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(2), S. 188–199.
- Schneider, W. (2019). Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten in Vorschule und Schule: Wie effektiv sind sie, und wie gut sind die Verfahren praktisch implementiert? *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 33(1), S. 5–16.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2020). Disciplinary Literacy. In J. Patterson (Hrsg.), *The SAT® Suite and Classroom Practice: English Language Arts/Literacy* (S. 91–125). New York: College Board.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.

- Sturm, A. (2023a). *Schreiben wirksam fördern. Lernarrangements und Unterrichtsentwicklung für alle Stufen*. (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Hrsg.). Bern: HEP.
- Sturm, A. (2023b). Schreib- und Leseflüssigkeit in Klasse 2–6. In V. Lemke, N. Kruse, T. Steinhoff & A. Sturm (Hrsg.), *Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten* (S. 61–82). Münster: Waxmann.
- Sturm, A., Mächler, S., Neugebauer, C., Senn, W. & Neuenschwander, M. P. (2019). *Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache. Fachbroschüre für QUIMS-Schulen zum Schwerpunkt C (2019–2022)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Sturm, A. & Schöpfer, J. (2022). *Grundfertigkeiten im Lesen und Schreiben erfassen*. Brugg/Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich & Pädagogische Hochschule FHNW.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.