A photograph of three young people standing against a light-colored brick wall. The person on the left is partially visible, wearing a light blue denim shirt and holding a yellow book. The person in the center is a young woman with long, curly blonde hair, wearing a teal cardigan over a grey dress, holding a purple book and smiling broadly. The person on the right is a young man wearing a white t-shirt and dark jeans, holding a red book. The image is used as a background for a book cover.

Paul Resinger (Hrsg.)

Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung

Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele

**WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE
AUS DEM TECTUM VERLAG**

Reihe Pädagogik

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE AUS DEM TECTUM VERLAG

Reihe Pädagogik

Band 48

Paul Resinger

Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung

Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele

Tectum Verlag

Paul Resinger

Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung.
Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele
Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag:
Reihe: Pädagogik; Bd. 48

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018
E-PDF: 978-3-8288-7042-0

ISSN: 1861-7638

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-4159-8 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlaggestaltung: Tectum Verlag, unter Verwendung des Bildes
#102977257 von Rawpixel.com | shutterstock.com

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

Paul Resinger

| | |
|--|----------|
| Zur Genese des Sammelbands „Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen in Ausbildung“ | 1 |
|--|----------|

Markus Pissarek

| | |
|---|----------|
| Zum Begriff der Lesekompetenz – Förderung von Lesekompetenz bei jungen Erwachsenen | 5 |
|---|----------|

Jörg Meier

| | |
|--|-----------|
| Reflektierter Einsatz „neuer“ Medien im Deutschunterricht. Zukunft des Lesens oder Ende des Buches? | 15 |
|--|-----------|

Petra Ziegler und Heidemarie Müller-Riedlhuber

| | |
|---|-----------|
| Zur Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehrlingsausbildung. Mit einem speziellen Fokus auf Lesekompetenz | 25 |
|---|-----------|

Christina Keimes

| | |
|-----------------------------|-----------|
| Lesen im Beruf | 33 |
|-----------------------------|-----------|

Inés Pichler

| | |
|---|-----------|
| Lesemotivation durch Beziehung. Systemische Anregungen für den Schulalltag | 43 |
|---|-----------|

Christian Efinger

| | |
|---|-----------|
| Lesediagnostik in der Berufsbildung in den 2000er Jahren – Mit besonderem Fokus auf den „Baukasten Lesediagnose“ | 53 |
|---|-----------|

Paul Resinger

| | |
|---|-----------|
| Das Innsbrucker Lesediagnostikum für Berufsschülerinnen und Berufsschüler im ersten Ausbildungsjahr. Entwicklung – Einsatz – Erfahrung | 63 |
|---|-----------|

Raimund Senn

| | |
|--|-----------|
| Orientierungen zur schulischen Leseförderung in der Sekundarstufe 1 | 87 |
|--|-----------|

Angela Volgger

Das Innsbrucker Modell der Förderung der Lesekompetenz mittels Lernaufgaben 101

Paul Resinger

Das Innsbrucker Modell der Förderung der Lesekompetenz: Ergebnisse aus der Forschungsarbeit im Überblick 109

Margit Ergert

(P)REparation-Days: Lehrlingscoaching an der Nahtstelle zwischen Schule und Arbeitswelt 121

Ewald Bechter

„Holzausformung – Vom Baum zum Bauholz ausgeformt.“ Lernaufgabe im Fachbereich Holzbearbeitung und Waldwirtschaft 131

Andreas Tangl und Christoph Eberhart

„Schalen mit Alurahmenschalung – schnell und einfach.“ Lernaufgabe im Fachbereich Zimmerei und Maurerei. Erfahrungen aus dem Theorie- und Praxisunterricht an der Höheren Technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt Bau und Design 145

Susanne Wehinger

„The Future is Now!“ Lernaufgabe im Fachbereich Mode und Produktionstechnik 157

Claudia Frühwirth

Gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz als integraler Bestandteil im Unterricht. Erfahrungen aus dem Unterrichtsgegenstand Angewandte Wirtschaftslehre 171

Thomas Kraxner

Punktueller Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz. Beispiele aus dem Fachbereich Kraftfahrzeugtechnik 181

Raphael Klingler

Punktueller Förderung der Lesekompetenz als integraler Bestandteil im Unterricht. Beispiele aus dem Fachbereich Zimmerei 191

Paul Resinger

Zur Genese des Sammelbands „Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen in Ausbildung“



Paul Resinger, Dr. Mag. BEd, Hochschulprofessor am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol. Arbeitsschwerpunkte: Leseförderung, Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung, berufsfeldbezogene Forschung.
Kontakt: paul.resinger@ph-tirol.ac.at

Selten haben Ergebnisse einer Studie solche Bewegungen in Gang gesetzt wie die Veröffentlichungen von PISA Anfang der 2000er Jahre. Bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 stand die Lesekompetenz im Mittelpunkt. Österreichische Schülerinnen und Schüler lagen knapp unter dem OECD-Schnitt. Allerdings: In der Spitzengruppe in Lesen befanden sich nur 7% der österreichischen Jugendlichen, und 20% zählten zur Risikogruppe und haben somit erhebliche bis massive Probleme beim Lesen. An den Berufsschulen war der Anteil der Risikogruppe noch höher; und er bleibt konstant hoch: Eine Anfrage beim *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens* zum Anteil der Berufsschülerinnen und Berufsschüler, die bei PISA 2012 im Lesen zur Risikogruppe zählen, ergab, dass 38,9% (n = 754; gewichtete Analyse) in diese Risikogruppe fallen. An österreichischen Berufsschulen gibt es zwar einer Gruppe von durchaus qualifizierten und leistungsstarken Jugendlichen, allerdings eben auch einen sehr hohen Anteil an sehr schwachen Leserinnen und *vor allem Lesern*, die ernsthafte Schwierigkeiten haben, ihre Lesekompetenz als ein effektives Instrument einzusetzen, um am gesellschaftlichen Leben uneingeschränkt teilzunehmen und ihr Wissen und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Um die Desillusionierung, die die PISA-Ergebnisse für viele bedeuteten, konstruktiv zu wenden und nicht im Lamentieren stecken zu bleiben, machte sich die Berufspädagogische Akademie des Bundes in Tirol (Vorgängerinstitution der Pädagogischen Hochschule Tirol) im Jahr 2005 unter der Leitung von Maria Schaffenrath und Doris Wieser auf den Weg und konzipierte ein längerfristiges und auf breiter Basis angelegtes didaktisches Entwicklungsprojekt zur Lesekompetenzförderung von Berufsschülerinnen und Berufsschülern, das in der Zwischenzeit als *Innsbrucker Modell zur Förderung von Lesekompetenz* bekannt ist und auch berufsbildende mittlere Schulen (z.B. ein- bis vierjährige Fachschulen) und berufsbildende höhere Schulen (fünfjährige Fachschulen mit Abitur) einschließt.

Im Verlauf der ersten vier Jahre entstanden mehrere Diplomarbeiten aus dem Entwicklungsprojekt, im Jahr 2009 wurde unter der Leitung des Herausgebers dieses Sammelbands ein begleitendes, insgesamt vier Phasen umfassendes und drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt begonnen. Die Teilergebnisse wurden regelmäßig publiziert, im vorliegenden Sammelband gibt *Paul Resinger* in einem Beitrag einen Gesamtüberblick über die Ergebnisse aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

Der Sammelband rundet nicht nur die langjährige Arbeit am Institut für Berufspädagogik zu dieser Thematik ab, sondern thematisiert mit den hier versammelten Beiträgen die *Förderung von Lesekompetenz von Jugendlichen in Ausbildung* aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Dreischritt *Grundlagen, Ansätze und Praxisbeispiele* bildet dabei den roten Faden.

Im ersten Grundlagenbeitrag unterscheidet *Markus Pissarek* nach einem kurzen Problemaufriss zwischen einem *empirischen Lesekompetenzbegriff* und einem *didaktischen Lesekompetenzbegriff*. Ersterer wird nahezu ausschließlich für die Messung in großen Schulleistungsstudien operationalisiert, Letzterer dient dazu, ein möglichst vollständiges und für die Gestaltung von Lernprozessen geeignetes didaktisches Modell von Lesekompetenz zu entwickeln. Anschaulich beschreibt und erklärt der Autor anhand einer gängigen Modellierung, dass neben den kognitiven Anforderungen des Lesens auch die Subjektebene mit dem Selbstkonzept der Leserin bzw. des Lesers und die soziale Ebene mit dem Umfeld und der Anschlusskommunikation miteinzubeziehen sind. Auf Basis aktueller Leseforschung wird ersichtlich, dass eine wirksame Leseförderung auf allen Ebenen und für jede Altersgruppe sinnvoll und möglich ist. Abschließend geht Pissarek der Frage nach, wie eine wirksame Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung und jungen Erwachsenen aussehen kann.

„Zukunft des Lesens oder Ende des Buches?“, fragt *Jörg Meier* im Untertitel des zweiten Grundlagenbeitrags in Bezug auf den Einsatz „neuer“ Medien im Deutschunterricht. In seinem Beitrag wird speziell auf die Bedeutung der Digitalisierung für das Fach Deutsch eingegangen. Dabei ergeben sich u.a. Fragen nach der Selbstverständlichkeit und dem (Mehr-)Wert des Digitalen im Unterricht. Die vorgestellten Projekte, Unterrichtsideen und Materialien geben sowohl einen Überblick über bildungspolitische Initiativen in Deutschland und Österreich als auch praxisrelevante Anstöße.

Petra Ziegler und Heidemarie Müller-Riedlhuber fassen in ihrem Beitrag die Ergebnisse der 2015 in Österreich durchgeführten qualitativen Studie „Zur Relevanz der Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehre“ mit Fokus auf Lesekompetenz zusammen. Die untersuchten Lehrberufe unterscheiden sich zwar durch das Ausmaß, in welchem Lese- und Schreibkompetenz für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten erforderlich ist, dass in allen untersuchten Lehrberufen grundlegende Lesekompetenz benötigt wird, und dass es an dieser oft mangelt, steht außer Frage. Einem auf Basis der Untersuchung skizzierten Problemaufriss folgen Empfehlungen für eine verbesserte Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehrlingsausbildung.

Ein Blick nach Deutschland zeigt: Die alarmierenden Befunde zur Lesekompetenz von Jugendlichen stellen auch dort den Ausgangspunkt dar, sich in der beruflichen Bildung mit dem Thema Lesekompetenz zu befassen. *Christina Keimes* skizziert Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Bedeutung von Lesekompetenz für die Bewälti-

gung betrieblicher Anforderungssituationen anhand der Ausbildungsberufe „Mauretin/Maurer“ und „Straßenbauerin/Straßenbauer“. Auch in dieser Studie betonen nahezu alle Befragten die Bedeutung der Lesekompetenz für Auszubildende, zugleich wird diese Einschätzung jedoch durch implizite Hinweise zum Stellenwert des Lesens konterkariert, wie Keimes herausarbeitet. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse formuliert die Autorin abschließend Konsequenzen für die Förderung von Lesekompetenz.

Wenn die Förderung der Lesekompetenz zum Thema gemacht wird, ist es unabdingbar, zumindest in einem Beitrag auf Fragen zur Lesemotivation einzugehen. *Inés Pichler* stellt eine Herangehensweise an den Leseunterricht vor, die sich weniger mit didaktischen Werkzeugen als vielmehr mit der Haltung im schulischen Kontext und mit der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beschäftigt. Ihr Zugang zur Lesemotivation baut auf die soziale Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden auf, denn die Bereitschaft zum strukturierten und konzentrierten Lesen kann eine Folge von guter Beziehung, geführter Reflexion und methodischer Vielfalt sein.

Christian Efinger bietet den Leserinnen und Lesern seines Beitrags zweierlei: Einen kompakten Grundlagenteil über die Anforderungen, Besonderheiten, Entwicklungen und Entscheidungen bei der Konzeption und Durchführung einer Lesediagnostik in der beruflichen Bildung und einen Praxisteil, in dem er den „Baukasten Lesediagnose“ vorstellt, ein Instrument zur Förderdiagnostik für Berufsschülerinnen und Berufsschüler der Grundstufe aus unterschiedlichen Ausbildungsberufen, das kontinuierlich und regelmäßig im Unterricht einsetzbar ist.

Die Frage nach einem kompakten, in die fachliche Ausbildung integrierbaren standardisierten, Diagnoseinstrument zur Feststellung von Lesekompetenzdefiziten als Ausgangspunkt für eine gezielte Förderung war zu Beginn des Entwicklungs- und Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Tirol eine dringliche. *Paul Resinger* beschreibt den langwierigen Prozess der Entwicklung, Evaluierung und Adaptierung von vier Diagnoseaufgaben, welche in mehreren Projektphasen eingesetzt und stetig weiterentwickelt wurden. Letztlich kristallisierte sich eine standardisierte Diagnoseaufgabe heraus, welche als das „*Innsbrucker Lesediagnostikum für Berufsschülerinnen und Berufsschülerinnen im ersten Ausbildungsjahr*“ an österreichischen Berufsschulen zum Einsatz kommt und dem Beitrag angeschlossen ist. Erfahrungen zum bisherigen Einsatz im Unterricht an Berufsschulen werden anhand von drei Fallstudien dargelegt.

Nicht selten wird von Studierenden und Lehrpersonen der Berufspädagogik gefragt, welche Maßnahmen die „Zulieferschulen“ zur Förderung der Lesekompetenz ergreifen. *Raimund Senn* stellt dar, welche Impulse und Vorgaben zur Implementierung einer gelingenden Leseförderung in den österreichischen Schulen der Sekundarstufe 1 seitens der Bildungspolitik und -verwaltung in den vergangenen beiden Jahrzehnten gesetzt worden sind. Einen Anknüpfungspunkt an die Berufspädagogik bietet u.a. der Österreichische Rahmenleseplan, ein überinstitutionelles Vernetzungs- und Entwicklungsprojekt mit dem Ziel, Lesekompetenz in Österreich nachhaltig zu steigern und zu sichern.

Angela Volgger zählt zu den Pionierinnen der Innsbrucker Initiative zur Förderung von Lesekompetenz. Sie stellt das Innsbrucker Lernaufgabenmodell vor, das im Kern die Gestaltung von berufsspezifischen Lernaufgaben vorsieht, welche sich durch Berufs- und Lebensnähe in den jeweiligen Lehrberufen auszeichnen, und Aufgabenstellungen beinhalten, die der Förderung der Lesekompetenz dienen (*embedded reading*). Anhand eines Beispiels wird nicht nur veranschaulicht, wie die Förderung der Lesekompetenz zu einem integralen Bestandteil des Unterrichts werden kann, sondern auch, dass diese lehrberufsübergreifend und unabhängig vom Unterrichtsgegenstand „Deutsch und Kommunikation“ erfolgen kann.

Einen interessanten Ansatz präsentiert Margit Ergert in ihrem Beitrag: Leseförderung ist dann erfolgreich, wenn sie Sprache und Schrift in ihrer Systematik und ihren Zusammenhängen erklärt. Auf der Basis sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse stellt die Autorin das ganzheitliche Trainingskonzept „(P)REparation-Days“ vor. Dieses mehrtägige Angebot richtet sich derzeit an lehrlingsausbildende Betriebe in der Obersteiermark, einer Region, in der der Wunsch nach Konzepten zur Kompensation fehlender Grundfertigkeiten aufgrund eines Mangels an qualifiziertem Personal besonders groß ist.

Sechs Praxisbeispiele aus dem *Innsbrucker Modell zur Förderung von Lesekompetenz* komplementieren den Sammelband. Die reflektierten Praxisberichte von ehemaligen Studierenden der Pädagogischen Hochschule Tirol und zwischenzeitlich praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Tirol und Vorarlberg veranschaulichen, dass eine regelmäßige Förderung der Lesekompetenz als ein integraler Bestandteil des Unterrichts in *allen* Fachbereichen möglich ist.

Markus Pissarek

Zum Begriff der Lesekompetenz – Förderung von Lesekompetenz bei jungen Erwachsenen



Markus Pissarek, Mag. Dr. Univ.-Prof., leitet die Abteilung für Fachdidaktik am Institut für Germanistik/AECC und die School of Education der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Professionalitätsforschung, Lesekompetenzförderung, literarisches Lernen.

Kontakt: Markus.Pissarek@aau.at

Abstract

In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund der aktuellen fachdidaktischen Literatur der Lesekompetenzbegriff knapp vorgestellt und eingegrenzt. Auf Basis aktueller Leseforschung wird der Frage nachgegangen, wie eine wirksame Förderung der Lesekompetenz bei Jugendlichen in Ausbildung und jungen Erwachsenen aussehen kann. Aus Wirksamkeitsstudien und Erkenntnissen aus der empirischen Leseforschung wird ersichtlich, dass gezielte Lesetrainings, die auch auf Selbstregulation und Strategieerwerb abzielen, gute Ergebnisse versprechen. Voraussetzung für eine effektive und nachhaltige Leseförderung bilden dabei eine individuelle Lesediagnostik und Rückmeldestrukturen zur Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen.

1. Zum Einstieg: Wie „gut“ lesen die jungen Erwachsenen in Österreich?

Lesen ist bedeutsam und stellt eine zentrale, wenn nicht die zentrale Schlüsselkompetenz für die Teilhabe am sozialen und beruflichen Leben dar. Das stellt heute niemand mehr infrage. Dennoch erstaunen immer wieder die Studienergebnisse zur Lesekompetenz der österreichischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wie sie bei PISA 2015 für die 15-Jährigen (Suchan, 2016) und bei PIAAC 2011/12 für die 16-65-Jährigen (Statistik Austria, 2013; 2014) erhoben wurden. Die Implikationen aus den Ergebnissen für die Gruppe der jungen Erwachsenen werden zudem ausführlicher in arbeitsmarktorientierten Datenanalysen im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) diskutiert (Ziegler, 2016).

Im internationalen Vergleich befinden sich die österreichischen Erwachsenen signifikant unter dem Durchschnitt aller teilnehmenden OECD-Länder. Die Werte sind in Österreich zwar noch besser als jene in Italien, Spanien, Frankreich, Irland und Polen – und auch zu Deutschland bestehen keine signifikanten Unterschiede – dennoch alarmieren die Ergebnisse als solche. Bei PISA erreichen in Österreich 20% der Stichprobe bei den 15-Jährigen nicht einmal die Basiskompetenzen (Bruneforth, Lassnigg et al., 2016). Auch die Ergebnisse der PIAAC-Erhebung weisen in eine ähn-

liche Richtung, wenn ein Anteil von 17,1% der 16-65-Jährigen nur über eine äußerst niedrige Lesekompetenz verfügt, die in ihrer Operationalisierung (d.h. ihrer Übertragung in Aufgaben) dem Konzept des funktionalen Analphabetismus entspricht. Rechnet man diese Werte auf die österreichische Bevölkerung um, kommt man je nach Projektion auf bis zu 970.000 funktionale Analphabeten – eine große Gruppe, die über den Satz hinaus massive Schwierigkeiten hat, Texte zu verstehen (Ziegler, 2016).

Zwar zeigt sich bei PIAAC auch, dass die 16-24-jährigen Österreicherinnen und Österreicher, also die Personengruppe, die erst am Anfang ihres Erwerbslebens steht, mit einem Mittelwert von 278 Punkten um neun Punkte besser liest als die 16-65-jährige österreichische Gesamtgruppe, und somit im internationalen Vergleich im Durchschnitt aller teilnehmenden OECD-Länder liegt (Statistik Austria, 2013, S. 43-48). Betrachtet man die durchschnittlichen Kompetenzwerte, so zeigt sich in fast allen Ländern der PIAAC-Stichprobe, dass die jungen Erwachsenen (16-24 Jahre) bessere Leistungen als die Gesamtpopulation erreichen (Statistik Austria, 2013, S. 65-71). Das kann auch als ein Phänomen der gesellschaftlichen Sozialisation und der Veränderungen im nationalen Bildungssystem aufgefasst werden, wie Ziegler (2016, S. 20 f.) treffend analysiert. Betrachtet man noch die Ergebnisse differenziert nach Bildungsabschlüssen im internationalen Vergleich, so ergibt sich gemäß der Analyse, „dass Österreich mit 236,4 Punkten bei den Anlernberufen den schlechtesten Wert erzielt und auch deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt [...]. Österreich bildet bei dieser Differenzierung nach Berufsgruppen in fast allen Berufsgruppen das Schlusslicht.“ (ebd., S. 26).

Lange Zeit galt die Leseförderung mehr oder weniger als alleinige Aufgabe der Grundschulen und man ging davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler, die in die Sekundarstufe I kommen, schlichtweg lesen können. Und dass auch in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II Leseförderung in allen Unterrichtsgegenständen zum Thema gemacht werden muss, war und ist für viele Lehrpersonen nicht leicht oder nur schwer nachvollziehbar. Es stellt sich die Frage, wie es trotz der mehrjährigen Schulzeit – und mittlerweile auch des Wissens um die Befunde – zu solchen Ergebnissen kommen kann und welche Erklärungen dafür in der schulischen Leseförderung, aber auch in der Beschaffenheit des Lesekompetenzbegriffs liegen könnten.

2. Was ist Lesekompetenz und wie kann man sie beschreiben?

So komplex Lesekompetenz und Leseverständnis auch sein mögen, so gut lassen sie sich inzwischen in spezifischen Modellen beschreiben und auch in für Diagnostik und Planung hilfreiche, unterscheidbare und identifizierbare Komponenten zerlegen. Hilfreich ist es dabei zunächst, einen *empirischen Lesekompetenzbegriff* von einem *didaktischen Lesekompetenzbegriff* zu unterscheiden. Ersterer wird nahezu ausschließlich für die Messung in großen Schulleistungstudien operationalisiert und dient dazu, valide, reliabel und objektiv größere Gruppen bezüglich ihrer Kompetenzausprägung im Leseverständnis zu beurteilen. Letzterer dient dazu, ein möglichst vollständiges und für die Gestaltung von Lernprozessen geeignetes Modell zu liefern, das auch dem

schulischen und sozialen Handeln gerecht wird und Anschlussfähigkeit zum literarischen Lernen bietet.

Die Literacy-Konzeption aus dem englischsprachigen Bereich, die auch PISA zugrunde liegt, versteht Lesekompetenz als eine Basiskompetenz, „von der angenommen wird, dass sie in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig ist.“ (Naumann et al., 2016, S. 24). Es geht bei PISA nicht darum, schulspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu messen, sondern sogenannte *life skills*, die für die spätere kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe nötig sind. Gegen diesen relativ weiten und doch zugleich auf die kognitiven Teilleistungen des Lesens reduzierten und für die Psychometrie aufbereiteten Begriff von Lesekompetenz wandte sich der deutschdidaktische Diskurs recht bald nach den ersten PISA-Publikationen und schlug vehement eine Verbreiterung (Hurrelmann, 2002 b; Groeben, 2002; Abraham et al., 2003) vor.

Gerade Hurrelmann hatte früh betont, dass sich „in kulturwissenschaftlicher Perspektive [...] die in PISA für die Lesekompetenz angesetzte dimensionale Struktur als ergänzungsbedürftig“ (2002 a, S. 11) erweise. In der Folge etabliert sich ein didaktisches Modell von Lesekompetenz, das neben den kognitiven Anforderungen des Lesens auch die Subjektebene mit dem Selbstkonzept der Leserin bzw. des Lesers und die soziale Ebene mit dem Umfeld und der Anschlusskommunikation vorsieht (siehe auch die sehr bekannte Darstellung in Rosebrock & Nix, 2017). So finden in den didaktischen Modellen auch die emotionalen und interaktiven Ebenen der Lesekompetenz fortan Beachtung, wodurch auch die wichtigen Themen der Anbahnung positiver und stabiler Leseerfahrungen und -gewohnheiten mit in den Blick genommen werden können. Nachfolgend sehen Sie eine tabellarische Zusammenstellung eines Modells, das in der Struktur Rosebrock und Nix (2017) folgt, in Abwandlungen und anderer Anordnung/Gewichtung aber auch bei Lenhard (2013), Schilcher (2018), Hurrelmann (2002), Garbe et al. (2010) usf. angelegt ist und inzwischen in der Lese-didaktik als konsensual gelten kann.

| Prozessebene | Subjektebene | Soziale Ebene |
|---|--|---|
| Wort- und Satz-identifikation Lokale Kohärenzbildung Globale Kohärenzbildung Superstrukturen erkennen Darstellungsstrategien identifizieren | Wissen Beteiligung Motivation Reflexion Selbstkonzept als (Nicht-)Leserin/Leser | Familie Schule Peers Kulturelles Leben Anschluss-kommunikation |

Tab. 1: Gängige Modellierung der Lesekompetenz aus fachdidaktischer Perspektive (in Anlehnung an Rosebrock & Nix, 2017)

Der große Vorteil dieses mehrdimensionalen Modells oder „Mehrebenenmodells“ (Rosebrock & Nix, 2017) ist es, dass es zum einen dazu dienen kann, sich als Lehrperson klarzumachen, auf welcher Ebene die Schülerinnen und Schüler Förderbedarf

aufweisen und darauf aufbauend dann zu identifizieren, welche Fördermaßnahmen die geeigneten bzw. passgenauen sind, um der jeweiligen Klasse bzw. den jeweiligen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Es macht beispielsweise wenig Sinn, Lesenächte oder andere Verfahren der Leseanimation zu organisieren (Maßnahmen, die auf die „Subjektebene“ und „Soziale Ebene“ zielen wie Lesungen von Autorinnen und Autoren, Bibliotheksbesuche etc.), wenn die Schülerinnen und Schüler die Voraussetzungen noch nicht erfüllen, das Lesen genussvoll zu erleben, da sie z.B. noch nicht flüssig lesen können (Pissarek, 2009). Hier wären andere Verfahren angesagt, die dazu dienen, die Automatisierungsprozesse beim Lesen zu schulen, um überhaupt die Grundlagen zu schaffen, dass Lesen als lustvoll empfunden werden kann und sich habituelle Einstellungen und Praktiken ausbilden, damit es tatsächlich zu der von Hurrelmann propagierten kulturellen Teilhabe an der Lesekultur kommen kann.

Grundlegend geht man heute davon aus, dass Lesen keine reine „Informationsentnahme“ aus Texten darstellt, sondern aus kognitionspsychologischer Sicht einen interaktiven, komplexen Konstruktionsprozess, bei dem die Leserin/der Leser ein sogenanntes *mentales Modell* des Textes aufbaut (zum Einstieg siehe die gut verständliche Darstellung in Schmid-Barkow, 2010). Beim Aufbau dieses mentalen Modells greifen *bottom-up*- und *top-down*-Prozesse ineinander – Text und Leserin bzw. Leser interagieren sozusagen und in der Mitte zwischen beiden baut sich die Vorstellung dessen auf, was der Text bedeutet, das mentale Modell. An einem bekannten Beispiel könnte man das folgendermaßen erläutern: Wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Erzählung „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert lesen, so nehmen sie die Textdaten zunächst *bottom-up* wahr und bilden Hypothesen, worum es geht, in welcher Zeit der Text spielt, wie das Verhältnis des neunjährigen Jürgen zu dem älteren Mann ist, um welche Textsorte es sich handeln könnte usw. So entsteht beispielsweise aus den Textdaten zum Setting (Schuttwüste, Schornsteinreste, Staubgewölke...) die Vorstellung einer Stadt, die in Trümmern liegt.

Die Vorstellung des Textes (auch Situationsmodell genannt), die in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler entsteht, ist ein dynamisches Gebilde, das aktive Konstruktionsleistungen auf Seiten der Lesenden verlangt. Schülerinnen und Schülern, denen ein Teil des Wortschatzes fehlt („Schutt“, „zusammengesackt“) werden in der Imaginationsbildung eher gestört als jene mit umfassenderem Wortschatz. Zunächst ist aus den Textdaten (*bottom-up*) erkenntlich, dass ein neunjähriger Junge auf den Trümmern eines Hauses in einer zerstörten Stadt sitzt und Wache hält. Zur Ursache (warum die Stadt zerstört ist) gibt es zunächst keine Angabe und Schülerinnen und Schüler ohne (literatur-)historisches Weltwissen werden nun einmal *top-down* verschiedene Hypothesen testen, warum diese Stadt zerstört sein könnte (die meisten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I denken zunächst nicht an eine Kriegsfolge, sondern eher an Naturkatastrophen oder einen Brand/eine Explosion). Erst wenn nach etwa drei Vierteln des Textes an der Textoberfläche explizit „Unser Haus kriegte eine Bombe“ steht, kann man auf Ebene der globalen Kohärenz schließen, dass es sich um eine Fliegerbombe und somit vermutlich um den zweiten Weltkrieg handeln muss – vorausgesetzt, man verfügt über dieses kulturspezifische, historische Wissen zur zeitlichen Situierung. (Dieses Textverständnis befände sich bei PISA übr-

gens bei den oberen beiden Kompetenzstufen.) Dies ist eine vereinfachte Darstellung komplexer Abläufe, die van Dijk und Kintsch in ihrer Bemühung, die Verstehensprozesse zu modellieren, noch differenzierter dargestellt haben (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998).

Die Vorwissensbestände der Leserinnen und Leser und die Datenstruktur des Textes befinden sich jedenfalls in einem ständigen interaktiven Prozess und Abgleich. Damit ein adäquates mentales Modell aufgebaut werden kann, müssen sie flüssig lesen können, über die wesentlichen Wortbedeutungen verfügen, über syntaktisches, textsortenspezifisches, pragmatisches und kulturelles Wissen verfügen. Erst dann können sie die Kohärenz auf Textebene rekonstruieren und die Darstellungsstrategien identifizieren (z.B. die Perspektivlenkung im Dialog, das zögerliche Antworten Jürgens, das Mehrwissen des erwachsenen älteren Mannes).

Borcherts Text ist in einigen zugelassenen Schulbüchern der 6. Schulstufe (2. Klasse der Sekundarstufe I) abgedruckt und bei den Unterrichtsgesprächen zur Textbedeutung tritt regelmäßig folgendes Phänomen einer Fehldeutung auf: Um Jürgen von seinem Trauma abzulenken und aus der schwierigen Situation herauszuholen, bietet der ältere Mann an, Jürgen später am Abend abzuholen und ihm seine Kaninchen zu zeigen (das grüne Kaninchenfutter im Korb kann symbolisch als Zeichen der Hoffnung gelesen werden, das mit dem Grau des Schutts, das es bedeckt, kontrastiert wird.) Nun ist lebensweltlich im Wissen der heute sozialisierten Schülerinnen und Schüler eine Bedeutungsebene hinzugekommen (generell nicht mit Fremden mitzugehen, Pädophilie-Verdacht), die in Konkurrenz zur ursprünglichen Textintention steht (ein Akt menschlichen Mitgefühls und Verantwortungsübernahme). Es entstehen nun in den Köpfen der 6.-Klässler regelmäßig mentale Modelle des Textes (ein gefährlicher, fremder Mann, der unheimlich ist), deren *top-down*-Konstruktion zwar aus heutiger Perspektive (qua Weltwissen der Kinder) nachvollziehbar ist, die aber nicht die intendierte Textbedeutung des Autors bzw. der Zeit abbilden. Letztlich illustriert dieses Beispiel, dass der Text eben nicht schon wie ein Container die Bedeutung enthält, die lediglich durch „Informationsentnahme“ zu abstrahieren wäre, sondern durch aktive Hypothesenbildung und -testung in Interaktion mit dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler individuell entsteht.

Wenn nun die Ergebnisse der Testungen (und nicht nur diese) das Problem indizieren, dass bei größeren Gruppen der jungen erwachsenen Leserinnen und Leser nicht einmal auf basaler Ebene ein adäquates Textverständnis aufgebaut wird, so ist davon auszugehen, dass tatsächlich und empirisch gesehen die Probleme der Leseförderung schon eine Ebene weiter vorne liegen: beim Aufbau einer adäquaten und das Textverständnis ermöglichenden *Lese flüssigkeit* (also bei der Automatisierung auf Prozessebene). Hier spricht man in der Literatur auch von den hierarchieniedrigen Elementen der Prozessebene. Leseflüssigkeit setzt sich u.a. zusammen aus der Leseschwindigkeit (z.B. Zahl der gelesenen Wörter pro Minute) und der Dekodiergenauigkeit (z.B. der Anteil der korrekt „verstanden“ bzw. gelesenen Wörter). Ein Dekodierfehler liegt dann vor, wenn die „Übersetzung“ einer Zeichenfolge im Text nicht mit dem entsprechenden Begriff im mentalen Lexikon verknüpft wird und es sozusagen

gen zu Verlesern kommt (wenn in unserem Beispiel z.B. statt „Schuttwüste“ „Schutzwüste“ gelesen wird.)

Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit bilden wichtige Indikatoren, die einen Rückschluss zulassen, ob die Leserin bzw. der Leser überhaupt in der Lage ist, bereits ein Gesamtverständnis des Textes aufzubauen bzw. in angemessener Zeit den Text zu lesen oder ob noch zu viel der kognitiven Ressourcen gebunden sind. Die eingangs zitierten Leserinnen und Leser der Risikogruppen aus PISA und PIAAC werden hier bereits massive Schwierigkeiten haben und bräuchten zunächst einmal nach einer knappen informellen Eingangsdiagnostik in der Logik der oben erwähnten Fördersystematik ein Automatisierungstraining (z.B. eine Variante der vielen Lautleseverfahren; siehe Rosebrock, Nix, Rieckmann, & Gold, 2017 oder Gailberger, 2011), um überhaupt die Voraussetzung für wirksame Trainings zu schaffen, die eine Ebene höher ansetzen. Die Grenzwerte in der Literatur können hier einen ersten Anhaltspunkt liefern und Lehrpersonen können zügig feststellen, ob Schülerinnen und Schüler disfluent lesen (Lesegeschwindigkeit < 150 Wörter/Minute) bzw. sich auf dem „Frustrationslevel“ (Dekodiergenauigkeit < 90%) oder auf dem „Instruktionslevel“ (90% < Dekodiergenauigkeit < 95%) befinden. Hier gibt es eine Reihe an Vorschlägen, die es den lesedidaktisch geschulten Lehrpersonen ermöglichen, relativ zügig und ohne aufwendige standardisierte Tests zu ersten Erkenntnissen zu kommen (für eine praxisorientierte Darstellung zur Diagnostik siehe Pissarek & Pronold-Günthner, 2018; vertiefend Lenhard & Schneider, 2009, siehe auch den Beitrag von Margit Ergert in diesem Sammelband).

3. Ist es für die Leseförderung von 15-Jährigen (nicht) schon zu spät? Wie kann eine wirksame Leseförderung bei Jugendlichen in Ausbildung aussehen?

Der Herausgeber des vorliegenden Bandes bat mich, auf diese beiden Fragen einzugehen. Sie sind im Einleitungstext dieses Bandes nicht umfänglich, aber klar zu beantworten. Internationale Studien zur Wirksamkeit von Leseinterventionen belegen eindrucksvoll, dass eine wirksame Leseförderung auf allen Ebenen und für jede Altersgruppe sinnvoll und möglich ist (siehe dazu auch den Beitrag von Paul Resinger in diesem Sammelband). Ein umfassender Literaturbericht kann hier nicht gegeben werden, aber exemplarisch können einige wenige Literaturhinweise genannt werden. Sabatini et al. (2011) haben mit einem Bildungsprogramm für Erwachsene verschiedene Interventionsprogramme zur Förderung der Dekodierfähigkeit und Leseflüssigkeit auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und stellen fest: „Each intervention resulted in significant gains in basic reading skills for students who completed the programs.“ (S. 126). Jedoch weisen sie aufgrund der geringen Effektstärken (ein Maß für die Wirksamkeit von Interventionsprogrammen) auf weiteren Forschungsbedarf hin. Winn et al. (2006) berichten in ihrer Studie von dem Versuch, die basalen Lesetrainings auf den Bereich der Erwachsenenbildung auszuweiten und greifen dabei (ähnlich wie Gailberger mit dem Lüneburger Modell, 2011) auf *Listening While Reading* und *Repeated Reading* als Kombination von Laut- und Vielleseverfahren zurück

(Winn et al., 2006). Die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer (mit Lesedefiziten) verbesserten ihre Leseflüssigkeitswerte (die Autoren fanden mittlere Effektstärken). Rodrigo et al. (2014) untersuchten in ihrer Studie mit 181 teilnehmenden Erwachsenen den Effekt, den die Vermittlung von Lesestrategien auf Leseverhalten und -gewohnheiten haben. Die Autoren argumentieren für den Einsatz extensiver Lesetrainings (Vielleseverfahren) bei schwachen erwachsenen Leserinnen und Lesern, um stabile Lesegewohnheiten aufzubauen. Sie stellen auch im Follow-Up-Test (sechs Monate nach der Intervention) einen sich verstärkenden Effekt fest. In der Begleitforschung zum Innsbrucker Modell der Förderung der Lesekompetenz zeigt Resinger (2016, siehe auch den entsprechenden Beitrag von Resinger in diesem Sammelband), dass bei schwachen Leserinnen und Lesern an Berufsschulen ein regelmäßiger Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben, welche sich durch Berufs- und Lebensnähe in den jeweiligen Lehrberufen auszeichnen, und Aufgabenstellungen beinhalten, die der Förderung der Lesekompetenz dienen (*embedded reading*), nach zehn Wochen zu einer signifikanten Verbesserung der Lesekompetenz führt (bei mittleren bis großen Effektstärken).

Einen nach wie vor empfehlenswerten Überblick mit jeweils detaillierter Vorstellung von einzelnen auf Wirksamkeit hin überprüften Leseförderprogrammen bietet die Publikation von Philipp und Schilcher (2012) zum selbstregulierten Lesen. Hier liegen die Ergebnisse zwar jeweils für nicht-erwachsene Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer vor, jedoch gibt es keine theoretische oder empirische Annahme, die dagegen spräche, dass sie nicht auch mit jungen Erwachsenen zu replizierbaren Ergebnissen führen könnten. Hier wäre in der Tat allerdings Forschungsbedarf gegeben, um zu zeigen, dass bewährte Verfahren auch hier wirksam sind.

Eine Leseförderung wird wie bei allen wirksamen Interventionsansätzen zunächst von einer Eingangsdiagnostik ausgehen und auf deren Basis dann gezielt Maßnahmen aus dem Förderteppich (von den Lautleseverfahren über die Vielleseverfahren, die Lesestrategie- und Sachtextettrainings bis zum literarischen Lernen) auswählen (siehe dazu auch den Beitrag von Christian Efinger in diesem Sammelband). Empfehlenswert ist es dabei, als Leitprinzipien eine Strategieorientierung und ernsthaft umgesetzte Selbstregulation im Training umzusetzen. Philipp (2012, 2013) berichtet hierzu über einige inspirierende internationale Studienergebnisse und Meta-Analysen. Übersetzt man die Effektstärken von Trainings, die Strategieorientierung und Selbstregulation kombinieren, in Lernjahre, so wurden etwa beim *Regensburger selbstregulierten Lesestrategietraining* RESL (Pissarek, Schilcher, & Pronold-Günthner, 2012; Schilcher et al., 2013) in einer Tiroler Stichprobe mit Schülerinnen und Schülern der Neuen Mittelschule Ergebnisse gefunden, die vielversprechend scheinen: Nach einer siebenwöchigen Intervention stiegen die Werte in Leseflüssigkeit und Leseverstehen je nach Lerngruppe um bis zu 2,5 Lernjahre (z.B. in der Gruppe der DaZ-Lerner), wobei dieser Effekt nachhaltig war (sich also auch in der Follow-Up-Messung zeigte – zur Dokumentation der Ergebnisse und zur Methodik siehe Pissarek & Wild, 2019). Es wird dabei immer entscheidend sein, dass die Jugendlichen in Ausbildung positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, dass die Trainingsmaßnahmen gezielt und fokussiert sind sowie eine geeignete Rückmeldung zur Entwicklung der Lesefähigkei-

ten vorsehen und schließlich auch zum weiteren Lesen motivieren. Hierzu kann es hilfreich sein, die für den Unterricht und die Interventionen ausgewählten Texte bezüglich der Leseverständlichkeit der Texte (z.B. durch kostenfreie Software wie RAT-TE) zu kontrollieren (Schilcher & Knott, 2018).

Literatur

- Abraham, U., Bremerich-Vos, A., Frederking, V., & Wieler, P. (Hrsg.). (2003). *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., & Spiel, C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C., & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Graz: Leykam.
- Gailberger, S. (2011). *Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lese-strategien*. Weinheim: Beltz.
- Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T. (2010). *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (2. Aufl.). Stuttgart: Schöningh.
- Groeben, N. (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Begriffs „Lesekompetenz“. In N. Groeben, & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz* (S. 11-21). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2002 a). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6-18.
- Hurrelmann, B. (2002 b). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz* (S. 275-286). Weinheim: Juventa.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 263-394.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (Hrsg.). (2009). *Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (Bd. 7, Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses). Göttingen: Hogrefe.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, ... P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). Münster: Waxmann.
- Philipp, M. (2012). *Motiviert lesen und schreiben: Dimensionen, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.
- Philipp, M., & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Pissarek, M. (2009). Kontrovers. Leseanimierende Verfahren. Sind sie den Zeitaufwand wert? *Grundschule*, 11, 51.
- Pissarek, M., & Wild, J. (2019). Prä-/Post-/Follow-Up-Design. Wie man die Wirksamkeit von Interventionen untersucht. In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Pissarek, M., & Pronold-Günthner, F. (2018). Lernvoraussetzungen ermitteln am Beispiel der Lese- und Rechtschreibkompetenz. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner, & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 119-132). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Pissarek, M., Schilcher, A., & Pronold-Günthner, F. (2012). Strategietraining auf Burg Adlerstein: Das Regensburger selbstregulierte Lesetraining (RESL). In M. Philipp, & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 158-173). Seelze: Klett Kallmeyer.
- 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.
- Rodrigo, V., Greenberg, D., & Segal, D. (2014). Changes in reading habits by low literate adults through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73-91. Abgerufen von: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2014/articles/rodrigo.pdf>
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik: Und der systematischen schulischen Leseförderung* (8., korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (5. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- 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. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19345747.2011.555290>
- Schilcher, A. (2018). Kompetenzorientiert unterrichten. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner, & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 37-72). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schilcher, A., & Knott, C. (2018). Geeignete Texte auswählen. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner, & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (S. 152-169). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schilcher, A., Stöger, H., Pissarek, M., Sontag, C., Pronold-Günthner, F., & Steinbach, J. (2013). *Burg Adlerstein. Lesetraining*. Westermann: Braunschweig.
- Schmid-Barkow, I. (2010). Lesen. Lesen als Textverstehen. In V. Frederking, H-W. Huneke, A. Krommer, & C. Maier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (Bd. 1, S. 218-231). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Statistik Austria (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2014). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: Statistik Austria.
- Suchan, B., & Breit, S. (2016). *PISA 2015: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Winn, B.D., Skinner, C.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. Retrieved from <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.3.4>

Ziegler, P. (2016). *Arbeitsmarktorientierte PIAAC-Datenanalyse zu Literacy und Lernstrategien. Initiativen & Good Practices für gering Qualifizierte im Anschluss an PIAAC: Österreich im internationalen Vergleich*. Abgerufen am 20. April 2018 von Wiener Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2016_AMS_WIAB_PIAAC_Datenanalyse_Literacy_Lernstrategien.pdf

Jörg Meier

Reflektierter Einsatz „neuer“ Medien im Deutschunterricht. Zukunft des Lesens oder Ende des Buches?



Jörg Meier, Dr. phil. habil., Professor für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Forschung und Lehre u.a. an den Universitäten in Bochum, Münster, Leiden, Wien, Klagenfurt und Košice. Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik, Angewandte Linguistik, Varietätenlinguistik, Sprachkontakte und Mehrsprachigkeit, Medien- und Werbesprachenforschung.
Kontakt: joerg.meier@ph-tirol.ac.at

Abstract

Die fortschreitende Digitalisierung verändert unser aller Leben und Lernen seit einigen Jahren zunehmend, wodurch sich, neben einigen grundsätzlichen Überlegungen zum Mediengebrauch, Fragen nach der Selbstverständlichkeit und dem (Mehr-)Wert des Digitalen im Unterricht ergeben. Im Beitrag wird speziell der Bedeutung der Digitalisierung für das Fach Deutsch nachgegangen. Außerdem werden exemplarisch einige Projekte, Unterrichtsideen und Materialien vorgestellt sowie abschließend einige Aufgaben und Perspektiven aufgezeigt.

1. Die Selbstverständlichkeit und der (Mehr-)Wert des Digitalen im Unterricht

Die Digitalisierung hat inzwischen unser ganzes Leben erfasst, doch viele Eltern und auch Lehrerinnen und Lehrer fragen sich: Was ist der richtige Umgang mit Smartphone, Tablet und PC? Wir sehen viele Chancen und Möglichkeiten, aber auch zahlreiche Probleme und Gefahren. Wie können wir verantwortlich, d.h. selbstbestimmt, kritisch und kreativ mit den immer wieder neuen Medien umgehen?

Während das Nachschlagen im Online-Rechtschreib-Duden per Smartphone oder der Gebrauch von Textverarbeitung in Schreibprozessen heute kaum noch einer didaktischen Begründung bedürfen, ist der Wert anderer Vorgehensweisen und Methoden vom jeweiligen didaktischen Setting abhängig, besonders, „wenn etablierte didaktische Konzepte mit neuen Tools angereichert werden“ (Wampfler, 2017, S. 12). Es ist unter bestimmten Voraussetzungen durchaus legitim, in einer Unterrichtsphase Snapchat auszuprobieren und die Ergebnisse der Prozesse auszuwerten, allerdings kann nur „die Reflexion über den Einsatz dieser Werkzeuge“ transparent machen, „in welcher Form Lerneffekte ausgelöst worden sind und wie sie verstärkt und oder überprüft werden können“ (ebd.).

Der Wert digitaler Methoden liegt einerseits darin, „das didaktische Repertoire von Lehrkräften zu erweitern, andererseits einen direkten Bezug zum Lernen der Schülerinnen und Schüler herzustellen“ (ebd., S. 13). Die Frage nach dem Mehrwert

des Digitalen im Unterricht ist die Frage danach, ob ein neues Medium etwas besser kann, „was wir mit den alten Medien schon konnten“ (Rosa, 2016, S. Abs. 6). Wenn wir die neuen Möglichkeiten betrachten, dann ist der Horizont „schier grenzenlos“ und es entsteht bisweilen Angst vor einem Kontrollverlust, der wir nur begegnen können, indem wir zeigen, dass Kontrolle in der Schule schon immer eine Illusion war (ebd.).

Während die Verwendung neuer Medien im Unterricht von einigen Lehrerinnen und Lehrern nahezu enthusiastisch befürwortet wird, lehnen ihn andere genauso vehement ab, wohingegen die Mehrheit ihren Gebrauch eher „mit abwartender, vorsichtiger Zurückhaltung beurteilt“ (Grashöfer, Sandkühler, & Schneider, 2015, S. 5). Auch wenn es sich kaum bezweifeln lässt, „dass ein überlegter und zielgerichteter Einsatz von Tablet oder Smartphone, Lernplattformen oder Wikis interessante Impulse für die Unterrichtsgestaltung liefern kann“ (ebd.), sind die Voraussetzungen an Schulen häufig nicht gegeben und der didaktische Nutzen und Mehrwert wird nicht unmittelbar sichtbar. Wir befinden uns nach wie vor in einer Übergangsphase, in der es zu eruieren gilt, welche *neuen* Medien wann, wie und wo sinnvoll verwendet werden könnten.

Dabei wird deutlich, dass es nicht (digitale oder analoge) Medien per se sind, „die einen didaktischen Mehrwert bieten, sondern die geschickte Kombination aus Unterrichtsmethode, Inhalt und Medien“, denn auch der Gebrauch einer Wandtafel führt nicht automatisch zu besserem Unterricht, vielmehr sind es „gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die wissen, wann und wie Medien lernförderlich eingesetzt werden können“ (Döbeli Honegger, 2016, S. 68).

Wenn wir allerdings glauben, dass die Digitalisierung nur ein Prozess sei, der darin besteht, „Zeitungen auf Tablets lesbar zu machen, Smartphones in Spielkonsolen zu verwandeln, soziale Beziehungen auf Plattformen abzubilden und Kunden Bestellinterfaces anzubieten“ (Wampfler, 2017, S. 16), dann ist das ein Missverständnis, denn es geht dabei nicht um eine Mode oder einen wirtschaftlicher Trend, sondern um eine allumfassende einflussreiche Veränderung unserer gesamten Lebensumstände. Letztendlich steht *Digitalisierung* für eine vollständige Veränderung der Art und Weise, wie wir in Zukunft leben werden.

In diesem Kontext handelt es sich bei der *Digitalisierung von Schulen* nicht um eine „Zutat oder Zusatzaufgabe für eine ansonsten unveränderte Schule“ (Rosa, 2016, Abs. 4). Es geht nicht um eine „zusätzliche neue Methode, mittels derer wir die immer schon gelösten Aufgaben schneller, besser, effizienter bearbeiten“, vielmehr verändern sich „die Grundlagen und Bedingungen, unter denen wir unsere Aufgaben historisch neu formulieren und neue Lösungen dafür finden“ (ebd.).

2. Medien und Deutschdidaktik – Was bedeutet die Digitalisierung für das Fach Deutsch?

Während der Mitte der 1990er Jahre aufgekommene Begriff *Multimedia* im wissenschaftlichen Sprachgebrauch kaum noch Verwendung findet, ist in verschiedenen

Kontexten nach wie vor von *neuen Medien* die Rede, obwohl der Begriff ambivalent ist, denn aus jedem *neuen* Medium wird irgendwann ein altes.

Volker Frederking hat stattdessen die Verwendung des Begriff *Symmedien* vorgeschlagen, mit dem – zumindest in sprachdidaktischen Kontexten – eine Reihe von terminologischen und theoretischen Problemen verringert werden könnten (Frederking, 2003, S. 37, 2005, S. 189). Mit der Bezeichnung *Symmedium* wird auf den Sachverhalt abgehoben, dass Computer und Internet nicht nur Simulationsmedien sind, sondern auch Integrationsmedien par excellence, die alle medialen Optionen – wie Text, Bild, Ton, Film etc. – in sich vereinen (Frederking, 2005, S. 189).

Digitale Medien erlauben neuartige Arbeitsprozesse, die auch im (Sprachen-)Unterricht genutzt werden können. Vor allem Lese- und Schreibprozesse erfahren durch Computer und Internet medienspezifische Veränderungen, denn sie werden interaktiv und synästhetisch. Der Umgang mit Medien ist zu einem wichtigen Bestandteil des (Sprachen-)Unterrichts geworden. Mediale Angebote bieten jedoch nicht nur Chancen, sondern auch eine Reihe von Risiken. Kinder und Jugendliche benötigen daher Begleitung, Qualifizierung und Medienkompetenz, um diese Risiken zu erkennen, um die verschiedenen Medien selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und kreativ nutzen zu können, und um ihre sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln (Meier, 2017). Die Frage bleibt, worin der medienspezifische Mehrwert liegt, denn ein fachspezifischer Einsatz von Computer und Internet ist nur dann sinnvoll, „wenn dieser Mehrwert deutlich bestimmbar ist“ (Frederking Krommer, & Maiwald, 2012, S. 259).

Eine Reihe von im vergangenen Jahr in Deutschland vorgelegter Studien, z.B. des ifo-Instituts oder der Bertelsmann-Stiftung erwecken den Eindruck, als lasse sich Lernen durch digitale Medien revolutionieren (siehe u.a. Schmid, Goertz, & Behrens, 2017; Wößmann, Lergetporer, Grewenig, Kugler, & Werner, 2017). Bedauerlicherweise wird in fast allen vorgelegten Untersuchungen in recht unkritischer Weise davon ausgegangen, dass digitale Medien nahezu von selbst das Lernen verbessern könnten. Demgegenüber haben neuere Studien der israelischen Kognitionspsychologin Rakefet Ackerman ergeben, dass es besonders beim Lesen viel mehr um die Einstellung und nicht um die Technik geht. Ihre Forschungen legen „durchgängig nahe, dass die technischen Aspekte gegenüber den psychologischen, die zu Nachteilen der Bildschirmnutzung führen, zweitrangig sind“ (Küchemann, 2017, S. 9). Die neuesten Untersuchungen von Rakefet Ackerman zeigen, dass digitale Geräte eher mit oberflächlichem Lesen verbunden werden. Grundsätzlich konnte „eine Unterlegenheit von Bildschirmen bei Lern- und Problemlöseergebnissen, bei der Selbsteinschätzung der Leistung und der Effektivität im Umgang mit Zeit“ beobachtet werden, doch sind die Ergebnisse noch nicht valide und durchgehend nachweisbar (ebd.).

Zudem sieht die Wirklichkeit nach wie vor vielfach anders aus, denn „nicht einmal 10 Prozent der Lehrer[innen und Lehrer] setzen die digitalen Medien ein“ (Schmoll, 2017, Abs. 5) – Volker Frederking spricht deshalb in diesem Zusammenhang von einer „medialen Leerstelle“ im Deutschunterricht (Frederking, 2014) – und tatsächlich messen z.B. in Deutschland „nur acht Prozent der Schulleitungen der Digitalisierung hohe strategische Bedeutung für die Ausrichtung ihrer Schule zu“ (zit. nach Schmoll, 2017, Abs. 6). Für besseres digitales Lernen in der Schule fehlt es – laut

der Studie der Bertelsmann-Stiftung – nicht nur an Geräten und Internet-Anschlüssen, sondern vor allem an Konzepten, wie digitale Medien im Unterricht sinnvoll einzusetzen sind (Schmid et al., 2017).

Nach einer im März 2018 vorgelegten Umfrage unter mehr als 5000 Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland geht die Digitalisierung an deutschen Schulen nur schleppend voran. Wenngleich fast alle Befragten es für wichtig erachten, dass Kinder und Jugendliche „im Umgang mit digitalen Medien geschult werden, beobachten sieben von zehn Lehrer[innen und Lehrer], dass ihre Schüler[innen und Schüler] sich schlechter konzentrieren können, wenn Laptops oder Smartphones im Unterricht verwendet werden“ (olb, 2018, S. 23). Darüber hinaus warnen 40 Prozent der Lehrkräfte, „dass Lesen und Rechnen sowie motorische Fähigkeiten wie das Schreiben vernachlässigt werden“ (ebd.).

Eine „über drei Jahre erhobene Hamburger Studie mit über 1300 Schüler[innen und Schülern] mit dem dortigen BYOD-Ansatz (Bring Your Own Device – also mit eigenen Mobilgeräten)“ ergab, dass die Erwartungen nicht erfüllt wurden. „Weder entwickelten die Schüler[innen und Schüler] eine messbar höhere Leistungsmotivation noch eine stärkere Identifikation mit der Schule. Es werde weder besser mit Quellen umgegangen noch sei eine höhere Informationskompetenz erreicht“ (Schmoll, 2017, Abs. 8). Die Qualität des Unterrichts hängt nach wie vor von den fachlichen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrpersonen und der Lernumgebung ab (ebd.).

Trotz dieses Befunds müssen wir berücksichtigen, dass die Mediensozialisation heutiger Heranwachsender durch die digitalen Medien in einem Maße geprägt ist, dass weder Deutschdidaktik noch Deutschunterricht diesen Sachverhalt länger ignorieren können. Mediendidaktik als elementarer Bestandteil der Deutschdidaktik sollte zugleich die Lehre eines medienintegrativen Deutschunterrichts sein, der an die Lebenswelt der Lernenden anschließt, indem er Sprach- und Medienerziehung verzahnt (Frederking, 2014, S. 154 f.). Diese Konzeption, die Frederking und Krommer in ihrer Reflexion des Verhältnisses von Deutschunterricht und medialer Bildung entwerfen (Frederking & Krommer, 2014, S. 150-182), ist mit weitreichenden Fragen nach der Bedeutung von Medienkompetenz verbunden. Dabei ist zu beachten, dass Medienkompetenz nicht einheitlich definiert werden kann, sondern abhängig ist von der jeweiligen Haltung Medien gegenüber.

Wenn wir Deutschdidaktik als *Medienkulturdidaktik* verstehen (Albrecht, 2014; Staiger, 2014), bei der die *Symmedialität* im Mittelpunkt steht, dann werden Medien mit- und nebeneinander verwendet, können aber auch verschmelzen. Insgesamt müssen die elektronischen Medien durch begleitete und reflektierte Nutzung im und für den Unterricht so einbezogen werden, damit neben den fachspezifischen Zielen immer auch die Medien der Recherche, Informationsverarbeitung, Präsentation und begleitenden Kommunikation zum Thema werden (Abraham, 2014, S. 284).

Daraus ergeben sich zahlreiche weitere Fragen und mögliche Themengebiete, wie beispielsweise der Einsatz Sozialer Netzwerke (Halbmeier, 2014, S. 532-548) oder von Computerspielen. Wie letztere im Deutschunterricht so eingesetzt werden können, dass sie in ihrer Symmedialität, in ihrer kulturellen Bedeutung und ihrer ökonomische Relevanz differenziert betrachtet werden können, ist eine durchaus brisante Fra-

ge, denn es gibt zwar didaktische Konzepte, wie das geschehen könnte, aber noch wenige Erfahrungen (Hofer & Bauer, 2014).

Abschließend bleibt festzuhalten: Digitale Methoden motivieren Lernende nicht, weil sie digital sind und den Einbezug von zeitgemäßer Technologie verlangen, sondern dann, wenn sie vielfältige Lernprozesse auslösen und ästhetische Verfahrensweisen sichtbar, analysierbar und reproduzierbar machen.

3. Projekte, Unterrichtsideen und Materialien

Im Oktober 2016 hat die damalige deutsche Bundesbildungsministerin Johanna Wanka ihren sogenannten „DigitalPakt#D“ zwischen Bund und Ländern verkündet, *um digitale Bildung* zu realisieren, was auch immer genau darunter zu verstehen ist. In den nächsten Jahren sollen die Lehrer dafür ausgebildet und Konzepte für den Unterricht entwickelt, gemeinsame technische Standards geschaffen sowie die Wartung und der Betrieb der digitalen Infrastruktur gewährleistet werden (<https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html>).

In diesem Kontext müssten die etwa 10.000 Berufsschulen eigentlich eine besondere Rolle spielen, denn ihre Schülerinnen und Schüler sind älter und damit für digitale Lehrmittel prädestiniert; zudem sind viele Berufsqualifikationen ohne digitale Geräte und entsprechende Software gar nicht mehr möglich, doch eine Differenzierung nach Schularten kommt nur an einer Stelle vor. Mit der „Initiative Berufsbildung 4.0“ unterstützt das BMBF den digitalen Wandel in der beruflichen Bildung. Dabei werden Ausbildungsordnungen weiterentwickelt und die digitale Ausstattung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten sowie der Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung gesondert gefördert (ebd.).

Darüber hinaus wird eine Konzeptstudie für eine sogenannte *Schul-Cloud*, einen „zentralen webbasierten Dienst“, der allen beteiligten Schulen Lern- und Arbeitsumgebungen sowie Lerninhalte (z.B. offene Bildungsmaterialien) bieten wird, durch das BMBF finanziert. Damit sogenannte *Offene Bildungsmaterialien* (Open Educational Resources, OER) nachhaltig in allen Bildungsbereichen verankert werden können, wird durch das BMBF eine Informationsstelle eingerichtet, die nicht nur Informationen bündelt und bereitstellt, sondern auch Fort- und Weiterbildung von Multiplikatoren zum Thema OER fördert (ebd.).

Ein wichtiger weiterer Schritt ist der kontinuierliche Ausbau von Studiengängen, denn Studierende sowie bereits fertige Absolventinnen und Absolventen aller Fachrichtungen benötigen in Zukunft erheblich tiefer gehende digitale Kompetenzen als bisher.

Wichtiger bleibt aber letztendlich die Beantwortung der Frage, wann und wozu im Unterricht ein Smartphone oder ein Tablet eingesetzt oder im Internet recherchieren sollte.

Einige Internetportale, wie z.B. die *Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet* (www.zum.de) oder *Lehrer-Online*, ein Portal für Unterrichtsmaterialien (www.lehrer-online.de), die sich seit geraumer Zeit mit der Problematik beschäftigen, bieten mitt-

lerweile eine Vielfalt von nützlichen und im Unterricht verwendbaren Materialien für alle Fächer, Schulformen und Jahrgangsstufen. Allein auf *Lehrer-Online* finden sich derzeit mehr als 25.000 Arbeitsblätter und fertige Unterrichtsentwürfe, die sich an die jeweils spezifischen Bedingungen und Erfordernisse anpassen lassen.

Bei der Einbeziehung von Medien in den Unterricht sollte zwischen Medien als *Informationsquelle* einerseits und *Gestaltungs- bzw. Ausdrucksmittel* andererseits unterschieden werden. Beispielsweise kann ein *Blog* oder *Wiki* als Informationsquelle im Unterricht verwendet oder aber selbst erstellt werden. Im Gegensatz zu traditionellen Medien, wie Zeitung, Radio oder Fernsehen, die eher der Rezeption dienen, können neue Medien „auch zur Produktion und Bereitstellung eigener Inhalte genutzt werden“ (Grashöfer et al., 2015, S. 25). Diese „Informations- und Partizipationsmöglichkeiten, bei denen Formen kollaborativen Arbeitens eine zentrale Rolle spielen“ (ebd.), können auch konstruktiv für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden. Auf beiden oben angeführten Internetportalen werden diverse Webanwendungen zur Verfügung gestellt, die im Unterricht zum Einsatz kommen können. Dort finden sich auch viele nützliche Hinweise und Links u.a. zur Verwendung von *Wikis*, *Podcasts*, *WebQuests*, *sozialen Netzwerken*, *digitalen Lernspielen* und *Blogs* im Unterricht (www.zum.de; www.lehrer-online.de). Weiterführende Hinweise zum Lernen mit *WebQuests* und zur geleiteten Internetrecherche bieten zudem die Bände *Abenteuer Internet* und *Digitale Medien in der Schule* von Heinz Moser (2008, 2014) sowie das Buch *Digitaler Deutschunterricht* von Philippe Wampfler (2017).

Ganz neu und soeben im Rahmen der Plattform *Neuland 2.0* auf der Leipziger Buchmesse vorgestellt ist beispielsweise die App *Scoolio*, von der noch nicht gesagt werden kann, ob sie ein digitales Klassenzimmer oder eher ein Elternschreck ist (<https://www.scoolio.de/>). Auf den ersten Blick handelt es sich um eine digitale Mischung aus Hausaufgabenheft, persönlichem Notenspiegel und Stundenplan, die für Schüler und Auszubildende ständig auf dem Smartphone verfügbar ist. Gleichzeitig bietet die App Funktionen, wie sie aus sozialen Netzwerken bekannt sind. Die Nutzerinnen und Nutzer können sich beispielsweise mit ihren Klassenkameraden verbinden und austauschen oder mittels Standortsuche neue Freunden mit ähnlichen Interessen an anderen Schulen suchen.

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung der neuen Medien im Schulalltag stellt sich für viele Schulen zunehmend die Frage nach der Erarbeitung eines schulinternen *Medienkonzepts*, bei dem gemeinsame Vereinbarungen im Hinblick auf den Mediengebrauch einer Schule getroffen und diese verbindlich festgelegt werden. Einerseits geht es dabei „um Möglichkeiten und Ziele für den Gebrauch neuer Medien im Unterricht“ und andererseits um ihren Gebrauch „außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeiten auf dem Schulgelände“ (Grashöfer et al., 2015, S. 11). Beispielsweise können Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit Eltern „Standards erarbeiten, die dann alle Beteiligten im schulischen Alltag als Verhaltensrichtlinien dienen“ (ebd.).

Bei einem schulinternen Medienkonzept, das nicht nur den Umgang mit neuen, sondern auch mit traditionellen Medien umfassen sollte, könnten in Anlehnung an

Grashöfer et al. (2015, S. 75-77) u.a. folgende Punkte und Fragen berücksichtigt werden:

Schule und neue Medien

1. Was ist Medienkompetenz?
2. Welche Medien können in welchen Unterrichtsfächern eingesetzt werden?
3. Welche Vereinbarungen zum Gebrauch neuer Medien sollen an der Schule gelten?
4. Wie ist die Ausstattung der Schule (Hardware, Software, Schulnetzwerk)?
5. Welchen Fortbildungsbedarf und welche Fortbildungsmöglichkeiten gibt es?
6. Wie können Eltern mit einbezogen werden und wie können sie sich einbringen?
7. Welchen externen Förderer gibt es (Stadt, Land, Bund, Sponsoren)?

Unterrichtsinhalte und neue Medien

1. Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen, Präsentationssoftware, Tabellenkalkulationen.
2. Erstellen und Bearbeiten von Foto-, Audio- und Videodateien.
3. Arbeiten im Internet (Recherche und Beurteilung von Informationen, Produktion von Inhalten).
4. Programmierkenntnisse (Webseiten-Erstellung, Datenbankpflege).
5. Sicherheitsrisiken (Viren, Trojaner u.ä., Umgang mit personenbezogenen Daten, Cybermobbing).

In Deutschland bieten die verschiedenen Bundesländer Unterstützung bei der Erarbeitung eines schulinternen Medienkonzepts und stellen zudem im Internet eine Reihe von nützlichen Materialien zur Verfügung.

Das Landesmedienzentrum Bayern (mebis) bietet z.B. ein Infoportal, eine Mediathek und eine Lernplattform an (<https://www.mebis.bayern.de/>). Im Infoportal finden sich u.a. auch viele nützliche Hinweise zur Erarbeitung eines Medienkonzepts (<https://www.mebis.bayern.de/medienkonzepte/>).

In Österreich hat das BMBWF mit der Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0. – jetzt wird's digital“ ein Konzept vorgelegt, das die gesamte Schullaufbahn umfassen soll und mit dessen Umsetzung alle Schülerinnen und Schüler in Österreich digitale Kompetenzen erwerben und lernen sollen, sich kritisch mit digitalen Inhalten auseinanderzusetzen. „Dabei geht es um ein breites Portfolio an Kompetenzen: von Medienkompetenz über kritischen Umgang mit Informationen und Daten, Sicherheit im Netz hin zu Wissen über Technik, Coding und Problemlösung“ (<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>). Die Strategie des Bundesministeriums, die seit dem Schuljahr 2017/18 stufenweise an Schulen umgesetzt werden soll, umfasst dabei vier Säulen:

1. Digitale Grundbildung ab der Volksschule
2. Digital kompetente Pädagoginnen und Pädagogen
3. Infrastruktur und IT-Ausstattung
4. Digitale Lerntools

Mit der *Edutheek* soll ein Portal für digitale Lehr- und Lernmaterialien geschaffen werden, das eine Vielzahl an Lehr- und Lernmaterialien, pädagogisch empfohlene Apps und Spiele sowie innovative Tools für moderne Unterrichtsformate umfassen soll. Modellhafte Einsatzszenarien sollen den Lehrerinnen und Lehrern zudem Beispiele aufzeigen, wie sie digitale Medien wirksam in ihren Unterricht einbeziehen können (<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>).

4. Aufgaben und Perspektiven – Ein paar Vorschläge zum Schluss

Keineswegs ist unsere Zukunft nur digital, „auch wenn uns das tagtäglich Wirtschaftsvertreter, Bildungsexperten, Politiker und Medien suggerieren“, denn „Menschen haben keine digitale Zukunft“, sondern hoffentlich eine humane und demokratische. „Nicht die Zukunft ist digital, sondern es entstehen allenfalls technische Strukturen mit digitaler Datenübertragung“ (Lankau, 2017, S. 13). „Kein Mensch lernt digital“ und es gibt „weder digitalen Unterricht noch digitale Bildung“ (ebd., S. 10), denn „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst“ (Bieri, 2008, S. 1). Auch wenn es banal klingt, so ist es doch noch einmal eindeutig zu benennen, was überhaupt digitalisiert und digital gespeichert werden kann: „Information, die in Form von Daten oder Dateien in ein maschinenlesbares Format gebracht werden. Daten selbst sind weder Information noch Wissen“ (Lankau, 2017, S. 13).

Für unsere Schulen bedeutet das u.a., dass wir (1.) die *digitale Kompetenz der Lehrkräfte verbessern* müssen und dieser Bereich zukünftig zum Pflichtprogramm im Lehramtsstudium gehören sollte. Darüber hinaus müssen wir (2.) die *Unterrichtsentwicklung unterstützen*, weshalb flexible Budgets für kollektive Fortbildungen zur Verfügung gestellt werden sollten. Außerdem müssen wir (3.) die *Schulentwicklung begleiten* und benötigen dafür auch externe Impulse durch Coaching und Vernetzung. Um neue Medien sinnvoll im Unterricht einsetzen zu können, brauchen wir (4.) *geprüftes digitales Lernmaterial*, wofür gemeinsame Qualitätssiegel sowie deutschland- und österreichweite Plattformen benötigt werden. Des Weiteren müssen wir (5.) die *schulischen Infrastrukturen professionalisieren* und benötigen dafür technische Mindeststandards und IT-Fachkräfte an unseren Schulen. Um Risiken und Gefahren zu erkennen und die verschiedenen Medien selbstbestimmt, kritisch und kreativ nutzen zu können, benötigen Jugendliche (6.) *Qualifizierung und Medienkompetenz sowie Begleitung*, z.B. in Form von Medienscouts (siehe hierzu u.a. Meier, 2017).

„Wer behauptet, Digitaltechnik könne die Welt verbessern und den Menschen ein sorgloses Leben bescheren, hat weniger die Menschen und die Umwelt als sein Aktienpaket, die Dividende oder die Marktchancen seiner Branche im Blick“ (Lankau, 2017, S. 144). Das Ziel unserer Gesellschaft sollte es sein, „digitale Geräte, Techniken und Anwendungen wieder als das zu begreifen, was sie ursprünglich waren und wieder werden müssen: hilfreiche Werkzeuge für konkret definierte Aufgaben“ (ebd.). Daher sollten wir sie besonders im Unterricht gezielt, verantwortlich und reflektiert einsetzen.

Literatur

- Abraham, U. (2014). Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, S. 269-289). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Albrecht, C. (2014). Fachspezifische mediendidaktische Konzeptionen. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, S. 134-159). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bieri, P. (2008). Wie wäre es, gebildet zu sein? In R. Göppel, V. Lenhart, T. Rihm, B. Schön, & V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Bildung ist mehr. Potentiale über Pisa hinaus* (S. 13-21). Heidelberg: Mattes.
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep verlag.
- Frederking, V. (2003). Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In V. Frederking (Hrsg.), *Lesen und Symbolverstehen* (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003, S. 37-66). München: Kopaed.
- Frederking, V. (2005). Symmedialität – mediendidaktisches Theorem und Entwicklungsprinzip im E-Learning-Bereich. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 187-203). München: Kopaed.
- Frederking, V. (2014). Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, S. 359-379). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frederking, V., & Krommer, A. (2014). Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, S. 150-182). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2012). *Mediendidaktik Deutsch* (Grundlagen der Germanistik 44). Berlin: Erich Schmidt.
- Grashöfer, K., Sandkühler, G., & Schneider, J. (2015). *Neue Medien in der Sekundarstufe. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Augsburg: Auer.
- Halbmeier, D. (2014). „Neue Nachricht von Emilia Galotti“ – Soziale Netzwerke im Dramenunterricht. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, S. 532-548). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hofer, S., & Bauer, R. (2014). Computerspiele im Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, S. 401-457). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Küchemann, F. (4. Dezember 2017). Es geht um unsere Einstellung, nicht um die Technik. Ein Gespräch mit der Kognitionspsychologin Rakefet Ackerman. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 9.
- Lankau, R. (2017). *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Meier, J. (2017). Wie digitale Medien das Leben junger Menschen verändert – Chancen und Risiken, Aufgaben und Perspektiven. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley, & I. Plattner (Hrsg.), *Digitale Pädagogik – zwischen Realität und Vision* (transfer Forschung – Schule, Bd. 3, S. 91-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, H. (2008). *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests* (2., überarbeitete Aufl.) Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Moser, H. (2014). *Digitale Medien in der Schule – Medienkompetenz für den Unterricht* (Grundkurs Schulmanagement 8). Köln: Carl Link.

olb (10. März 2018). Zu wenig Computer. *Der Spiegel*, S. 23.

Rosa, L. (2016). *Welche digitale Bildung wollen wir?* Abgerufen am 26. März 2018 von <http://schule.undkirche.ekir.de/2016/08/08/welche-digitale-bildung-wollen-wir/>

Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. #3 Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schmoll, H. (18. September 2017). Die Digitalillusion. Drei Studien erwecken den Eindruck, als lasse sich Lernen durch digitale Medien revolutionieren. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Abgerufen am 26. März 2018 von <http://schulforum-berlin.de/die-digitalillusion>

Staiger, M. (2014). Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6, S. 236-268). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Wampfler, P. (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wößmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E., Kugler, F., & Werner, K. (2017). *Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2017*. Abgerufen am 26. März 2018 von https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2017/11/ifo_sd_woessmannetal_2017_bildungsbarometer.pdf

Websites

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html>

<https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html>

<https://www.mebis.bayern.de/>

<https://www.mebis.bayern.de/medienkonzepte>

<https://www.scoolio.de/>

www.lehrer-online.de

www.zum.de

Petra Ziegler und Heidemarie Müller-Riedlhuber

Zur Vermittlung und Relevanz von Grundkompetenzen in der Lehrlingsausbildung. Mit einem speziellen Fokus auf Lesekompetenz



Petra Ziegler, Mag.ª Dr.ª, Gründerin und Senior Researcher am Wiener Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung; insbesondere: Grundkompetenzen, gering Qualifizierte und Anerkennung von non-formalem und informellen Lernen.

Kontakt: ziegler@wiab.at



Heidemarie Müller-Riedlhuber, Mag.ª MAS, Gründerin und Senior Consultant von WIAB. Arbeitsschwerpunkte: Consulting und Forschung zu Arbeitsmarkt und Berufsbildung; insbesondere: Grundkompetenzen, Kompetenzanerkennung, Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen von gering Qualifizierten und Umweltexpertinnen und -experten.

Kontakt: mueller-riedlhuber@wiab.at

Abstract

Basierend auf einer 2015 durchgeführten Studie von Ziegler und Müller-Riedlhuber „Zur Relevanz der Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehre. Für ausgewählte Lehrberufe aus den Bereichen Tourismus, Handel, Handwerk“ wird zunächst auf die Auswahl der analysierten Lehrberufe sowie die Definition von Grundkompetenzen verwiesen. Daran anschließend werden Ergebnisse der Quellenanalyse (Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen) und der qualitativen Interviews mit Expertinnen und Experten mit einem Fokus auf Lesekompetenz präsentiert. Abschließend werden Empfehlungen für eine verbesserte Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehrlingsausbildung gegeben.

1. Einleitung

Der folgende Beitrag basiert auf einer 2015 durchgeführten Studie von Ziegler und Müller-Riedlhuber „Zur Relevanz der Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehre. Für ausgewählte Lehrberufe aus den Bereichen Tourismus, Handel, Handwerk“. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Grundkompetenzen in Österreich in Ausbildungsordnungen und Lehrplänen in den Bereichen Tourismus, Handel und Handwerk vertreten sind; weiters wurde analysiert, wie Grundkompetenzen in diesen Bereichen vermittelt werden und wie Expertinnen und Experten die Relevanz von Grundkompetenzen sowie deren Vermittlung in der Dualen Ausbildung in Österreich einschätzen. Für diesen Artikel wird zunächst kurz

auf die Auswahl der analysierten Lehrberufe sowie die Definition von Lese- und Schreibkompetenz eingegangen; daran anschließend wird auf die Ergebnisse zur Lesekompetenz fokussiert. Abschließend werden ausgewählte Empfehlungen für mögliche Weiterentwicklungen vorgestellt.

2. Auswahl der Lehrberufe und Definition von Lese- und Schreibkompetenz

Einerseits wurden Lehrberufe aus den Bereichen Tourismus, Handel, Handwerk ausgewählt, andererseits wurde ein Schwerpunkt auf die am häufigsten gewählten Lehrberufe bei Mädchen und Burschen gelegt. Im Detail wurden die folgenden 25 Lehrberufe untersucht:

- Bäckerin/Bäcker;
- Blumenbinderin/Blumenbinder;
- Drogistin/Drogist;
- Einzelhandel gesamt (Schwerpunktlehrberuf);
- Elektrotechnik gesamt (Modullehrberuf);
- Fitnessbetreuung;
- Friseurin/Friseur und Perückenmacherin/Perückenmacher (Stylistin/Stylist);
- Gastronomiefachfrau/Gastronomiefachmann;
- Großhandelskauffrau/Großhandelskaufmann;
- Hotel- und Gastgewerbeassistentin/Hotel- und Gastgewerbeassistent;
- Installations- und Gebäudetechnik gesamt (Modullehrberuf);
- Köchin/Koch;
- Konditorin/Konditor;
- Kraftfahrzeugtechnik gesamt (Modullehrberuf);
- Malerin/Maler und Beschichtungstechnikerin/Beschichtungstechniker gesamt (Schwerpunktlehrberuf);
- Maurerin/Maurer;
- Mechatronik gesamt (Modullehrberuf);
- Metalltechnik gesamt (Modullehrberuf);
- Mobilitätsservice;
- Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz;
- Reisebüroassistentin/Reisebüroassistent;
- Restaurantfachfrau/Restaurantfachmann;
- Speditionskauffrau/Speditionskaufmann;
- Systemgastronomiefachfrau/Systemgastronomiefachmann;
- Tischlereitechnik gesamt (Schwerpunktlehrberuf).

Im Rahmen der Studie wurden vier Grundkompetenzen analysiert: Lese- und Schreibkompetenz, für den Alltag erforderliche Rechenkompetenz, für den Alltag erforderliche technologische Problemlösekompetenz, grundlegende Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit. Basierend auf internationalen (u.a. PIAAC-Schlüsselkompe-

tenzen (Statistik Austria, 2013), europäische Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Europäisches Parlament, Europäischer Rat, 2006) oder DeSeCo-Schlüsselkompetenzen der OECD (2005)) sowie nationalen Initiativen (z.B. TalenteCheck in Wien (Wirtschaftskammer Wien, o.J.) oder Betriebserhebungen zu Lehrlingsanforderungen in der Steiermark) wurden Definitionen für diese Grundkompetenzen erstellt. Lese- und Schreibkompetenz bzw. *Literacy* wurde folgendermaßen definiert: „Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu verwenden und Schlussfolgerungen zu ziehen sowie das Vermögen, einfache Texte zu erfassen und verfassen, Wörter und Sätze unter Berücksichtigung der Rechtschreib- und Grammatikregeln einer Sprache korrekt formulieren und notieren zu können. *Literacy* umfasst auch Teilkompetenzen wie das Erkennen geschriebener Wörter und Sätze, das Verstehen, Interpretieren und Beurteilen von (komplexen) Texten (Ziegler & Müller-Riedlhuber, 2015, S. 13).“

3. Ergebnisse aus der Quellenanalyse und Expertinnen- und Experteninterviews

Methodisch wurde im Rahmen der Studie mit Quellenanalyse der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu den 25 Lehrberufen bzw. der entsprechenden Berufsschulen sowie mit qualitativen Expertinnen- und Experteninterviews (zwölf Interviews) gearbeitet.

Lesekompetenz wird in den analysierten Dokumenten (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu den oben angeführten Lehrberufen bzw. der entsprechenden Berufsschulen) selten explizit angeführt, aber häufig als implizite Voraussetzung für berufliche Tätigkeiten angesehen, wie zum Beispiel für das Ausfüllen von Formularen und Dokumenten, das Erfassen von Kundendaten oder das Arbeiten mit Computer und Internet. Auch bei der Arbeit mit EDV-Anwendungen, wie Textverarbeitungs- und Kalkulationsprogramme sowie Terminplanungssoftware, oder bei Internetrecherchen wird Lesekompetenz implizit vorausgesetzt. Nur bei technischen Lehrberufen wie z.B. Elektrotechnikerinnen/Elektrotechniker, Kraftfahrzeugtechnikerinnen/Kraftfahrzeugtechniker, Metalltechnikerinnen/Metalltechniker, Tischlereitechnikerinnen/Tischlereitechniker wird Lesekompetenz hingegen häufiger explizit angeführt und meist auf das Lesen von technischen Unterlagen, Werkzeichnungen, Skizzen oder Plänen sowie Bedienungsanleitungen bezogen.

Insgesamt unterscheiden sich die untersuchten Lehrberufe zwar durch das Ausmaß, in welchem Lese- und Schreibkompetenz für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten erforderlich ist und daher implizit oder explizit in den Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen angeführt wird; es wird jedoch in allen untersuchten Lehrberufen grundlegende Lesekompetenz benötigt. So ist zum Beispiel das Ausfüllen von Checklisten, der Umgang mit Dokumenten, das Führen von Arbeitsdokumentationen oder das Einstellen von Maschinensteuerungen in vielen Lehrberufen erforderlich. Für manche Handelslehrberufe, wie Mobilitätsservicekaufleute, Hotel- und Gastgewerbe- sowie Reisebüroassistentinnen und -assistenten, spielt die Suche nach Informationen in berufs- oder betriebsspezifischen Informationssystemen und Datenbanken eine große Rolle. In einigen Handwerkslehrberufen, in denen Lese- und Schreib-

kompetenz selten explizit angeführt wird – wie z.B. Blumenbinderin/Blumenbinder, Köchin/Koch, Maurerin/Maurer, Friseurin/Friseur oder Bäckerin/Bäcker – setzen aber berufliche Erfordernisse wie etwa das Arbeiten nach Rezepturen, die Dokumentation erbrachter Arbeitsleistungen oder das Notieren von Kundenwünschen grundlegende Lese- und Schreibkompetenz voraus (Ziegler & Müller-Riedlhuber, 2015, S. 87 f.).

In den Interviews mit Expertinnen und Experten wurde ersichtlich, dass sich bei der Beherrschung der Lesekompetenz sehr unterschiedliche Voraussetzungen zeigen und die Berufsschülerschaft generell sehr heterogen ist (siehe dazu z.B. Schaffenrath, 2008, S. 36 f.). In der Berufsschule kommen Maturantinnen und Maturanten, Schulabbrecherinnen und -abbrecher aus BMHS oder AHS, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf im Rahmen der integrativen Berufsausbildung, Schülerinnen und Schüler aus dem Polytechnikum und Repetentinnen und Repetenten aus der Hauptschule zusammen; weiters gibt es die integrative Berufsausbildung oder auch das Projekt „Lehre mit Matura“. Eine befragte Expertin drückt die unterschiedlichen Grundkompetenzniveaus beim Lesen folgendermaßen aus: *„Die Problematik ist, wir haben, in der Berufsschule wirkliche Analphabeten, ganz wenige, aber doch, eine erkleckliche Anzahl von funktionalen Analphabeten und durchaus dann welche, wo man in der Stunde mit einem achtseitigen Fachartikel arbeiten kann. Also ist es falsch zu sagen, die Lehrlinge haben die oder die Kompetenz.“*

Auch mangelnde Deutschkenntnisse und daraus resultierende geringe Lesekompetenz führen in der Berufsschule immer wieder zu Problemen bei der Aneignung des Lehrstoffs und auch hinsichtlich der Lehrabschlussprüfung – und das sowohl bei Personen mit als auch ohne Deutsch als Muttersprache. Dabei zeigt sich, dass auch Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache oftmals große Schwierigkeiten haben, selbst kurze Texte zu verstehen. Im Regelunterricht der Berufsschule und mit den vorhandenen geringen zeitlichen und personellen Ressourcen ist es allerdings schwierig hier anzusetzen. Es wären zusätzliche Nachhilfe- und Förderangebote notwendig, wobei sich allerdings gleich ein weiteres Problem ergibt: die beschränkte Zeit, in der entsprechende Angebote auch besucht werden könnten. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass eine berufsrelevante Lesekompetenz, wie überhaupt die Förderung von Grundkompetenzen, aufgrund dichter Lehrpläne und bei der Zeitknappheit der Berufsschule als Teilzeitschule nicht in einzelne Fächer, wie z.B. Deutsch und Kommunikation, ausgelagert werden kann; dies sollte im engen Kontext mit den inhaltlichen und fachlichen Anforderungen bzw. Zielsetzungen des Unterrichts in möglichst allen Gegenständen gezielt gefördert werden (Resinger & Schaffenrath, 2012, S. 50 f.).

Gleichzeitig gibt es auch in den Betrieben wenig Zeit, um Grundkompetenzen nachzuschulen bzw. sehen die Ausbilderinnen und Ausbilder die Vermittlung von Grundkompetenzen in der Berufsschule angesiedelt und sich selbst dafür nicht zuständig (siehe dazu auch den Beitrag von Margit Ergert in diesem Sammelband); dennoch könnten entsprechende Lernaufgaben – wie sie z.B. an der PH Tirol entwickelt wurden – dabei unterstützen, die Vermittlung von Lesekompetenz mit berufspraktischen Situationen zu verbinden und somit zu fördern (Schaffenrath & Wieser, 2005, S. 108-145 sowie zur Förderung von Lesekompetenz an Berufsschulen: Resinger &

Schaffenrath, 2012, S. 47-74). Mehrere von uns befragte Expertinnen und Experten wiesen darauf hin, dass eine strikte Verantwortungsteilung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben weder funktioniere noch erstrebenswert sei. Es wurde im Gegenteil dazu angeregt, dass Ausbildungsbetriebe die Förderung und Schulung der Grundkompetenzen aktiv in die praktisch-betriebliche Ausbildung integrieren und die Berufsschulen sich mittels komplexer, praxisorientierter Aufgabenstellungen vom abgegrenzten Fachunterricht weg zu mehr Kompetenzorientierung entwickeln sollten.

Zur Förderung von Lesekompetenz wurde u.a. angeführt, dass über das Fach, Sachartikel und fachliche Interessen relativ schnell eine Steigerung der Lesemotivation erzielbar sei. Eine Interviewpartnerin führte als Beispiel an, dass im Rahmen eines Projekts Kfz-Technikerinnen/-techniker zuerst die Bilder einer Motorzeitschrift erklärten und dann – unter Annahme eines geplanten Motorradkaufs – die Bildunterschriften und kurze Absätze unter den Bildern lesen sollten. Auf diese Weise wurden die Jugendlichen schrittweise immer mehr zum Lesen animiert. Auch bei angehenden Friseurinnen und Friseuren wurde z.B. mit Modezeitschriften gearbeitet, welche zum Lesen anregten.

An einem Beispiel aus der Lehrlingsausbildung für pharmazeutisch-kaufmännische Assistentinnen und Assistenten wurde sowohl die Wichtigkeit der Lese- und Schreibkompetenz für diesen Lehrberuf als auch die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Nachschulung erörtert: Bei einem von Lehrenden durchgeführten Test zur Lesekompetenz habe sich gezeigt, dass zwei Drittel der getesteten Schülerinnen und Schüler grundlegende Begriffe wie z.B. Magenunverträglichkeit nicht verstehen. Diese Begriffe werden u.a. für die Beschriftung von in Apotheken hergestellten Mixturen benötigt. Um solche für den Beruf zentralen Lese- und Schreibkompetenzen effektiv nachzuschulen, bedarf es laut Befragten einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit aller Lehrenden (Ziegler & Müller-Riedlhuber, 2015, S. 67). Durch die wiederholte, auch von unterschiedlichen Personen und Perspektiven bereitgestellte Erklärung werden Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Möglichkeiten des Verstehens und nachhaltigen Begreifens angeboten und die Wichtigkeit des Themas wird unterstrichen.

Lesekompetenz wurde von vielen befragten Expertinnen und Experten als die wichtigste Grundkompetenz angeführt, denn – wie eine befragte Expertin es ausdrückte: *„Ohne Lesen kein Lernen, ohne Lesen kein Schreiben, und ohne Lesen auch nicht das Lösen einer Rechenaufgabe, weil sie ja nicht einmal den Text verstehen.“*

4. Empfehlungen zur verbesserten Vermittlung von Grundkompetenzen

Bei der Vermittlung von Grundkompetenzen wird von vielen Interviewten darauf hingewiesen, dass eine Verbindung mit der Praxis sehr wichtig ist. Dass die Jugendlichen nicht *„in einen Schulungsraum geknebelt werden sollen, damit sie dort ihre schulischen Defizite aufholen“*, sondern dass dies in die berufliche Tätigkeit eingebunden und somit mit der Praxis verbunden wird, wodurch klar wird, was am Ende herauskommt, d.h. wozu die Kompetenzen konkret benötigt werden.

Weiters sollten die Jugendlichen einmal selbst etwas ausprobieren bzw. sich selbst kontrollieren und somit ein Problembewusstsein entwickeln. Eine Expertin meint:

„Situationen schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler aus eigenem Antrieb und aus eigener Motivation heraus lernen. Und dafür ist Grundvoraussetzung, dass das den Schüler interessiert, dass das mit seinem Leben zu tun hat – da rede ich jetzt insbesondere von den schwächeren“.

Als wichtige Grundvoraussetzung für die befragten Berufsschullehrerinnen zur gelungenen Vermittlung von Grundkompetenzen wurde die fachliche Kompetenz genannt. Weiters wurde angeführt, dass für die von vielen Expertinnen und Experten geforderte Reduktion des Lehrstoffs auf die wesentlichen Punkte Lehrende sehr gute didaktisch-methodische Kompetenzen mitbringen müssten: Dabei müssten zunächst die Inhalte nach ihrer beruflichen Relevanz, aber auch nach ihrer Lebensrelevanz ausgewählt werden und der Lehrstoff anschließend entsprechend aufbereitet werden, um eine gezielte Förderung von Grundkompetenzen zu ermöglichen.

Mehr Zeit wurde sowohl in den Betrieben als auch von den Berufsschullehrerinnen sowie den Expertinnen und Experten als zentrale Ressource genannt, wenn es darum geht, was es in der Lehrlingsausbildung noch braucht. Eine Expertin führt an, dass sie sich mehr Zeit in der Berufsschule wünschen würde, um vor allem auch die Klein- und Mittelbetriebe zu unterstützen, die ja die Mehrzahl der Lehrlinge in Österreich ausbilden. Im Gegensatz zu Großbetrieben mit oft umfassenden Angeboten ist es für KMUs schwierig, zusätzlich zu den fachlichen Anforderungen auch noch Grundkompetenzen zu vermitteln. Insbesondere für diese kleinen und mittleren Ausbildungsstätten sollten somit Möglichkeiten geschaffen werden, Grundkompetenzen in die praktische Arbeit zu integrieren bzw. zu vermitteln. Ein Ausbilder in einem kleinen touristischen Betrieb führte im Gespräch an, dass er sich mehr Zeit und Verständnis vom Arbeitgeber wünschen würde, da oft zu wenig Zeit zur Betreuung der Lehrlinge vorhanden sei, die sehr schnell einsatzbereit sein müssten und vom ersten Tag an funktionieren sollten. In diesem Zusammenhang stellt sich aber die Frage, wie Betriebe motiviert werden können, Schulungen und Weiterbildungen sowohl für Lehrlinge als auch Ausbilderinnen und Ausbilder zu finanzieren bzw. diese für die Zeit der Schulung von der Arbeit freizustellen. Generell können sich einige Ausbilderinnen und Ausbilder gut vorstellen, auch Grundkompetenzen stärker im Betrieb zu vermitteln, wenn genügend Zeit für solche „Extraaufgaben“ zur Verfügung steht. Ein Beispiel guter Praxis für die Nachschulung von Grundkompetenzen in Unternehmen ist die Firma Blum, die Lehrlinge schon vor und auch während der Lehre gezielt und durch verschiedene Maßnahmen (z.B. mittels eines Online-Tools oder Nachhilfeunterricht) unterstützt, Eltern aktiv miteinbezieht und eng mit Berufsschulen zusammenarbeitet (Ziegler & Müller-Riedlhuber, 2017, S. 197).

Der inhaltliche Austausch von Schule und ausbildenden Betrieben wird mancherorts schon umgesetzt, in anderen gibt es ihn (noch) nicht. Wobei dieser Austausch von jenen, die ihn praktizieren, und auch von den befragten Expertinnen und Experten, als sehr wichtig angesehen wird, da dadurch Ausbildungsziele ernsthaft diskutiert und eine bessere Abstimmung zwischen Lerninhalten im Betrieb und in der Berufsschule erreicht werden kann. So könnten Inhalte, die z.B. gerade im Betrieb durchge-

nommen werden, in der Berufsschule gleichzeitig bearbeitet werden und umgekehrt – was zu einem Verfestigen der Inhalte führt. Eine solche Lernortkooperation funktioniert bei Großbetrieben schon recht gut, da diese oft eigene Klassen in den Berufsschulen haben; bei Berufsschulklassen, die aus vielen unterschiedlichen Unternehmen bestehen, ist es jedoch nicht so einfach, weil ja jede/r gerade etwas anderes im Betrieb durchnimmt, und hier eine inhaltliche Abstimmung sehr schwer möglich ist. Unternehmenszusammenschlüsse bei der Ausbildung von Lehrlingen (z.B. in ausgelagerten Kompetenzzentren) bieten ebenfalls die Möglichkeit zu einer intensiveren Abstimmung der Ausbildungsinhalte mit den Berufsschulen und gegebenenfalls zu einer gezielten Nachschulung bestimmter Grundkompetenzen.

Literatur

- Europäisches Parlament, Europäischer Rat (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Abgerufen am 24. Jänner 2018 von <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE>
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Abgerufen am 24. Jänner 2018 von <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Resinger, P., & Schaffenrath, M. (2012). Lesekompetenzförderung an Tiroler Fachberufsschulen. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (Bd. 2, S. 47-74). Wien: Lit.
- Schaffenrath, M. (2008). *Kompetenzenorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaffenrath, M., & Wieser, I. (2005). Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen aufbauen. In S. Exenberger, & P. Schober (Hrsg.), *Baustelle Lehrlingsausbildung* (S. 108-145). Innsbruck: Studienverlag.
- Statistik Austria (2013). *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Abgerufen am 24. Jänner 2018 von http://www.oecd.org/skills/piaac/Austria_piaac-erhebung_2011_12.pdf
- Wirtschaftskammer Wien (o.J.). *TalenteCheck Berufsbildung. Beispielaufgaben*. Abgerufen am 24. Jänner 2018 von https://www.talentecheckwien.at/pdf/TalenteCheck_Beispielaufgaben.pdf
- Ziegler, P., & Müller-Riedlhuber, H. (2015). *Zur Relevanz der Vermittlung von Grundkompetenzen in der Lehre. Für ausgewählte Lehrberufe aus den Bereichen Tourismus, Handel und Handwerk*. Abgerufen am 24. Jänner 2018 von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Grundkompetenzen%20in%20der%20Lehre_Projektbericht%2031072015_WIAB.pdf
- Ziegler, P., & Müller-Riedlhuber, H. (2016). *Zur Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BMS-Bereich: Tourismus, Handel, Technik*. Abgerufen am 29. Juni 2018 von <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/WIAB%20BMS-Grundkompetenzen%20Bericht.pdf>
- Ziegler, P., & Müller-Riedlhuber, H. (2017). *Zur berufskundlichen Darstellung und Diskussion von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen im BHS-Bereich: Handel, Tourismus, Technik*. Abgerufen am 24. Jänner 2018 von <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BHS-Grundkompetenzen%20Bericht%20WIAB%20Nov2017.pdf>

Christina Keimes

Lesen im Beruf



*Christina Keimes, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Bautechnik an der RWTH Aachen University. Arbeitsschwerpunkte: Adressaten- und Domänenspezifität von Basiskompetenzförderung im Berufsfeld Bautechnik, inklusive Fachdidaktik im Berufsfeld Bautechnik.
Kontakt: keimes@fdb.rwth-aachen.de*

Abstract

Lesen gehört unzweifelhaft zu den grundlegenden Kulturwerkzeugen und ist Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die alarmierenden Befunde zur Lesekompetenz von Jugendlichen in Deutschland stellen den Ausgangspunkt dar, sich auch in der beruflichen Bildung mit dem Thema Lesekompetenz zu befassen. Im Rahmen des nachfolgenden Beitrags werden ausschnittshaft Ergebnisse einer Untersuchung berichtet, die die Bedeutung von Lesekompetenz für die Bewältigung betrieblicher Anforderungssituationen in zwei Ausbildungsberufen erhoben hat. In diesem Zusammenhang werden (ausbildungs-)relevante Texte und betriebliche Tätigkeitsfelder hinsichtlich ihrer jeweils inhärenten Leseaufgaben rekonstruiert. Insbesondere das Bewusstsein für den Wert von Lesekompetenz erweist sich hier als problematisch. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse werden abschließend erste Konsequenzen für die Förderung von Lesekompetenz formuliert.

1. Ausgangslage

Klagen über mangelnde Lesekompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler sind spätestens seit den alarmierenden Befunden der ersten PISA-Erhebung (siehe u.a. Baumert et al., 2001) hinlänglich bekannt. Trotz erster Erfolge bildungspolitischer Maßnahmen bleibt auch das Ergebnis der letzten PISA-Studie ernüchternd (Reiss et al., 2016). Auch die große Anzahl sog. funktionaler Analphabeten in Deutschland erscheint beunruhigend. Seit der Veröffentlichung der leo – Level-One Studie wissen wir, dass ca. 7,5 Millionen Deutsch sprechende Erwachsene im Alter zwischen 18 und 64 Jahren nicht die gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache erfüllen (Grotlüschen & Rieckmann, 2012). Sie verfügen nur über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse, die eine selbständige gesellschaftliche Teilhabe hemmen und einen enormen Chancennachteil für die Aufnahme eines Ausbildungsberufes und die Beschäftigung in der modernen Arbeitswelt bedeuten. Dass diese Befunde von erheblicher Reichweite sind, dürfte intuitiv klar sein. Geringe Lesekompetenz betrifft gleichermaßen das lebenslange Lernen wie auch die Frage nach den kulturellen, sozialen und nicht zuletzt ökonomischen Teilhabemöglichkeiten in einer Informationsgesellschaft.

Auch in der beruflichen Bildung bzw. der Berufsbildungsforschung wird diese Problematik folglich zunehmend aufgegriffen. Nachdem die Förderung von Lesekompetenz hier lange eher im Hintergrund stand, wurden seit Anfang 2000 sowohl Instrumente für die Diagnostik von Lesekompetenz sowie spezifische Fördermaßnahmen entwickelt (siehe hierzu im Überblick z.B. Keimes & Rexing, 2011; Rexing & Keimes, im Druck). Obschon vergleichsweise wenige belastbare Befunde zur Wirksamkeit der Förderbemühungen vorliegen, verdichten sich Hinweise, dass eine Adaption von Förderkonzepten aus der allgemeinen Bildung nicht ohne Weiteres auf den berufsbildenden Kontext möglich ist (hierzu auch Norwig et al., 2013). Zusätzlich erschweren problematische motivationale Implikationen seitens der Auszubildenden die Förderung von Lesekompetenz. Der Wert des Lesens und die Bedeutung von Lesekompetenz insbesondere im Kontext der betrieblichen Ausbildung scheinen vielfach für Auszubildende nicht erkennbar zu sein. Insofern bedarf es einer stärkeren Kontext- und Adressatenorientierung, um die für die Anforderungen einer Berufsausbildung notwendigen Lesekompetenzen von Auszubildenden zielgerichtet zu fördern (siehe z.B. Keimes, Rexing, & Ziegler, 2011). Bislang liegen für das breite Feld der beruflichen Bildung insgesamt wenige Arbeiten vor, die Leseanforderungen systematisch ermitteln und systematisieren. Dies gilt insbesondere für Ausbildungsberufe in gewerblich-technischen Berufsfeldern. Hier fehlt weitgehend eine empirische Fundierung für eine berufsbezogene Leseförderung, die auf die realen textrezeptiven Anforderungssituationen der Berufsausbildung vorbereitet.

Im Rahmen dieses Beitrags werden ausschnitthaft Ergebnisse einer Untersuchung berichtet, die die Bedeutung des Lesens für zwei ausgewählte Ausbildungsberufe im Berufsfeld Bautechnik skizzieren. In diesem Zusammenhang werden reale Leseanforderungen der betrieblichen (Ausbildungs-)Praxis ermittelt und kontextspezifisch in Form von textrezeptiven Handlungsfeldern systematisiert. Basierend auf der Ergebnisdarstellung werden gleichsam als Schlussfolgerung und Fazit sodann vier wesentliche Anregungen für die Förderung von Lesekompetenz im berufsbildenden Rahmen abgeleitet.

2. Zur Studie

Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Dissertation der Autorin zur Relevanz von Lesekompetenz für Auszubildende in den Ausbildungsberufen Maurerin und Maurer bzw. Straßenbauerin und Straßenbauer. Im Rahmen der dualen Ausbildung wurden hier explizit die *betrieblichen* Anforderungssituationen fokussiert, um generell die Bedeutung von Lesekompetenz zu erheben und reale berufliche Leseaufgaben und -anforderungen zu erfassen. Methodisch bot sich für diese explorative Zielperspektive der Einsatz qualitativ-empirischer Methoden an. Durchgeführt wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit 14 betrieblichen Ausbildern, die neben ihrem direkten Blick auf die betriebliche Ausbildungspraxis über praxisbasiertes Handlungs- und Erfahrungswissen in den hier untersuchten Ausbildungsberufen verfügten. Die Interviews ermöglichten neben der Erhebung objektiver Anforderungen

an die Lesekompetenz der befragten Auszubildenden und Facharbeiterinnen und Facharbeiter auch die Erfassung subjektiver Haltungen und Bewertungen zur Relevanz von Lesekompetenz im betrieblichen (Ausbildungs-)Alltag seitens der Ausbilderinnen und Ausbilder, die mit Blick auf die Gestaltung von sprachsensibler Ausbildung sicherlich aufschlussreich sind. Die Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder wurde um Gruppeninterviews mit 32 Auszubildenden des zweiten und dritten Ausbildungsjahres ergänzt, um deren *subjektiv* wahrgenommene Bedeutung von Lesekompetenz in betrieblichen Arbeitsprozessen zu erfassen. Insoweit war die Untersuchung mehrperspektivisch angelegt, um ein möglichst reichhaltiges und gesichertes Bild der betrieblichen (Ausbildungs-)Realität zu generieren.

Angesichts des Untersuchungsdesigns erheben die nachfolgenden Ergebnisse selbstredend keinen Anspruch auf Vollständigkeit bzw. Repräsentativität. Sie sind als Beitrag für eine empirische Fundierung zu verstehen, die über die Ermittlung von kontextspezifischen Leseanforderungen in der betrieblichen Ausbildung Anknüpfungsmöglichkeiten für eine adressatenspezifische Lesekompetenzförderung bieten kann.

3. Ausgewählte Ergebnisse: Zur Bedeutung von Lesekompetenz

Auf die explizite Frage, welche Bedeutung Lesekompetenz für Auszubildende habe, erklärten (nahezu) alle befragten Ausbilder, dass diese ein „ganz wichtiger Punkt“ sei. Zugleich wurde diese Einschätzung jedoch durch implizite Hinweise zum Stellenwert des Lesens konterkariert. Insbesondere die Interviews mit dem Ausbildungspersonal zeigen, dass betriebliche Lehr-Lernprozesse im Hinblick auf textrezeptive Anforderungen als reizarm einzuschätzen sind (siehe ausführlich Keimes, 2014; hierzu auch Keimes & Rexing, 2011). Demnach scheint Lesen zunächst nicht handlungsrelevant zu sein, um berufliche Anforderungssituationen im (Ausbildungs-)Betrieb bewältigen zu können. So erklärt ein Ausbilder beispielsweise, dass sein Auszubildender „auch acht Stunden ohne Lesen auf der Baustelle verweilen“ könne. Ein anderer Ausbilder weist darauf hin, dass seine Auszubildenden „nur im Bereich Berufsschule lesen, hier draußen in der Ausbildung und in der überbetrieblichen eher nicht“, und ein weiterer Ausbilder taxiert die Lesehäufigkeit folgendermaßen: „Auf der Skala von 1 bis 10 würde ich sagen, ist es eine 1.“

Die Äußerungen der Auszubildenden bestätigen dieses Bild weitgehend. Gleichwohl die Auszubildenden vereinzelte Leseanlässe – und somit auch Texte – aus ihrer Ausbildungspraxis beschrieben, ist einschränkend hinzuzufügen, dass sich Leseaktivitäten fast ausschließlich auf das Lesen von *Bauzeichnungen* bezogen. So sei „das Einzige, wo man da wirklich rangeführt wird, das Lesen der Pläne, weil das die Grundlage ist, um später mal ein vernünftiger Geselle zu werden“.

Allerdings offenbart eine differenzierte Datenanalyse, dass mit zunehmender Verantwortung und Hierarchieebene im Betrieb Lesekompetenz durchaus an Bedeutung gewinnt. Aus der Synopse der Interviewtranskriptionen konnte für Facharbeiterinnen und Facharbeiter und Personen mit Führungsverantwortung ein deutlich breiteres

Spektrum an schriftlichen Dokumenten herauspräpariert werden, die im Berufsalltag bedeutsam sind (siehe Tabelle 1 auf S. 36). Für qualifizierte Facharbeiterinnen und Facharbeiter sind (neben den ausbildungsrelevanten Texten) beispielsweise auch Lieferscheine, gesetzliche Vorschriften, Leistungsverzeichnisse und Normtexte handlungsrelevante Dokumente zur Ausführung von Arbeitsaufgaben. Noch einmal breiter zeigt sich die Palette an Textmaterialien auf der Hierarchieebene von Personen mit bauleitenden Tätigkeiten.

| | 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 | | | ■ |

Tab. 1: Leserelevante Dokumente in der betrieblichen (Ausbildungs-)Praxis (Keimes, 2014, S. 168)

Demgegenüber wirken Eindrücke zur gelebten *Lesekultur im Betrieb* eher diskrepant. So scheinen Leseaktivitäten im Rahmen der Baustellenpraxis nicht unterstützt zu werden, wie beispielsweise die Reaktion eines Auszubildenden auf die Frage, ob er Fachzeitschriften lese, zeigt: „Nicht im Betrieb! Während der Arbeit hol‘ ich keine Fachzeitschrift raus und lese. Dann jagt der Chef uns aus der Baubude.“ Äußerungen dieser Art legen den Eindruck nahe, dass Lesen nicht mit Arbeit assoziiert wird. In eine ähnliche Richtung weist auch die Äußerung eines Ausbilders über seine eigene Arbeitstätigkeit: „Deswegen (gilt) bei mir: weniger schreiben, mehr arbeiten.“

Gleichwohl also auf globaler Ebene die Bedeutung von Lesekompetenz für Auszubildende als wichtige Fähigkeit herausgestellt wird, spiegelt sie sich nicht in realen betrieblichen Ausbildungsprozessen wider. Hierin dokumentiert sich gewissermaßen ein Spannungsfeld: einerseits wird Lesen (als Teil von Hochkultur und damit) als bedeutsam eingeschätzt, andererseits aber weder als ausbildungsrelevant herausgestellt noch bewusst gefördert (hierzu ausführlich Keimes, 2014). Dass Auszubildende offensichtlich nicht an den Umgang mit Texten herangeführt werden, die von qualifizierten Facharbeiterinnen und Facharbeiter nach Abschluss der Ausbildung rezipiert werden müssen, ist dabei durchaus überraschend. Im Hinblick auf die übergeordnete Zieldimension (*berufliche*) *Handlungskompetenz* (Heid, 1999) erscheint dies durchaus beunruhigend.

4. Textrezeptive Handlungsfelder

Anknüpfend an das Desiderat, Lesesituationen systematisch zu erheben und zu beschreiben, wurden – abstrahiert von Formulierungsnuancen der Befragten – textrezeptive Handlungsfelder (siehe Tabelle 2 auf S. 38) abgeleitet, die typische Anforderungen der betrieblichen (Ausbildungs-)Praxis an die Lesekompetenz abbilden. Der hier verwendete Begriff des Handlungsfeldes ist aus dem berufspädagogischen Kontext adaptiert und bezeichnet im Rahmen des Lernfeldkonzeptes „zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll“ (Bader & Schäfer, 1998, S. 229). Die nachfolgende Systematisierung ist dabei als Vorschlag zu verstehen, einen Überblick über die arbeitsplatzunabhängigen berufstypischen Leseanforderungen darzustellen, die sich an den Strukturen der betrieblichen Arbeitsorganisation orientieren. Die Anordnung der Handlungsfelder erfolgt dabei keiner hierarchischen Logik. Die Handlungsfelder 1 bis 8 beschreiben Leseaufgaben, die situationsgebunden sind, d. h. im Rahmen einer konkreten beruflichen Handlungssituation bewältigt werden müssen. Demgegenüber haben die Handlungsfelder 9 bis 11 – hier in kursiver Schrift abgebildet – einen eher situationsübergreifenden Charakter, insofern es sich hierbei um Leseanforderungen handelt, die den Arbeitsprozess begleiten (können).

| Textrezeptive Handlungsfelder | Bezeichnung | Textmaterial (Auswahl) |
|--------------------------------------|---|---|
| HF 1 | Arbeitsplanung/-organisation | Zeichnungen Personaleinsatzpläne Leistungsverzeichnisse |
| HF 2 | Materialbeschaffung und -annahme | Lieferscheine Materialzettel |
| HF 3 | Ausführung/Erstellung von Bauteilen | Leistungsverzeichnisse |
| HF 4 | Arbeit mit Maschinen und Elektrogeräten | Betriebsanleitungen von Geräten |
| HF 5 | Gewährleistung der Sicherheit | Sicherheitshinweise Unfallverhütungsvorschriften gesetzliche Vorschriften |
| HF 6 | Reaktion auf Bauablaufstörungen | Bodengutachten Statiken |
| HF 7 | Qualitätskontrolle und -sicherung | Produkt- und Verarbeitungshinweise Checklisten |
| HF 8 | Kontrolle der Wirtschaftlichkeit | Kalkulationen |
| HF 9 | <i>Kommunikation mit internen Akteuren</i> | <i>Arbeitsanweisungen Aufgaben- und Auftragsmappen</i> |
| HF 10 | <i>Kommunikation mit externen Akteuren</i> | <i>E-Mails/Schriftverkehr</i> |
| HF 11 | <i>Lehr-/Lernprozesse im Kontext Aus- und Weiterbildung</i> | <i>Tagesberichte Fachzeitschriften</i> |

Tab. 2: Textrezeptive Handlungsfelder (Keimes, 2014, S. 179)

Wenngleich an dieser Stelle keine Elaboration aller textrezeptiven Handlungsfelder erfolgen kann, soll gleichsam exemplarisch zumindest ein Handlungsfeld vorgestellt werden (siehe ausführlich Keimes, 2014).

Handlungsfeld 4: Arbeit mit Maschinen und Elektrogeräten

Im Rahmen der Bauausführung werden Maschinen und Geräte verwendet, deren Bedienung und Wartung die Berücksichtigung entsprechender Vorgaben, die primär in Bedienungsanleitungen dokumentiert sind, voraussetzt. Diese müssen insbesondere vor Inbetriebnahme, bei auftretenden Störungen während des Betriebs und allgemeinen Wartungsarbeiten gelesen werden. Hierzu müssen die Informationen aus Betriebsanleitungen von Maschinen und Elektrogeräten entnommen, zu einem Vorver-

ständnis zur Funktionsweise derselben in Beziehung gesetzt und adäquat ausgeführt werden. Insofern gilt es immer wieder, Bedienungsanleitungen zu lesen, „in denen beschrieben ist, was beachtet werden muss, wo und wie es gehandhabt werden soll.“

Die textrezeptiven Handlungsfelder zeichnen sich durch ihre Nähe zu den realen betrieblichen Strukturen der untersuchten (Ausbildungs-)Berufe Maurerin und Maurer bzw. Straßenbauerin und Straßenbauer aus und beinhalten insbesondere jene Arbeitssituationen, in denen Lesekompetenz zur Bewältigung einer betrieblichen Anforderungssituation notwendig ist. Sie fokussieren die jeweiligen Leseanforderungen und reflektieren diese vor dem Hintergrund beruflicher Arbeitsprozesse. Die hier eingebetteten Texte können eine Grundlage für die systematische Entwicklung didaktischer Materialien und Lernsituationen darstellen, die authentische Leseaufgaben der betrieblichen (Ausbildungs-)Praxis kontextsensitiv abbilden.

5. Konsequenzen für eine kontext- und adressatenspezifische Lesekompetenzförderung

Vor dem Hintergrund der hier – in groben Zügen – skizzierten Ergebnisse zeigen sich für die Förderung von Lesekompetenz im berufsbildenden Kontext (insbesondere in handwerklichen Berufen) folgende Anknüpfungspunkte:

1) *Einsicht der Auszubildenden fördern*

Eine wesentliche Konsequenz besteht zunächst einmal darin, die Einsicht der Auszubildenden zu fördern, dass Lesekompetenz für die berufliche Entwicklung entscheidend ist. Mit Blick auf den Fördergedanken bedeutet dies, dass Auszubildenden die (berufsspezifische) Bedeutung des Lesens explizit vermittelt werden muss.

2) *Sensibilisierung des Ausbildungspersonals*

Dazu bedarf es Ausbilderinnen und Ausbilder, die selbst Lesekompetenz als ein zentrales Instrument der Berufskarriere und, mehr noch, als Voraussetzung zum selbstständigen Denken und Handeln begreifen und vermitteln. Diese Verantwortung resultiert insbesondere aus der großen Bedeutung, die gerade Auszubildende in gewerblich-technischen Berufen dem Lernort Betrieb und seinen *Wissensautoritäten* (Zinn, 2012) zuschreiben. Andernfalls erscheint es fraglich, wie Auszubildende die Bedeutung von Lesefähigkeit erkennen sollen, wenn sie eine Lesekultur im Betrieb erleben, die den Wert des Lesens – auch als reflexive Handlungskompetenz – schlichtweg verkennt. Dabei scheinen die Ausbildungsbetriebe in besonderer Weise geeignet zu sein, die Relevanz des Lesens in authentischen beruflichen Handlungssituationen aufzuzeigen und Auszubildende für den Wert des Lesens zu sensibilisieren.

3) *Arbeit mit beruflich relevantem Textmaterial*

Die in der (betrieblichen) Ausbildung relevanten Texte sollten im Sinne einer kontext- und adressatengerechten Förderung systematisch aufgegriffen werden. Dabei können beispielsweise die textrezeptiven Handlungsfelder als konzeptionelle Basis für die in berufsfachliches Lernen bzw. allgemein in einen berufsbezogenen Handlungskontext integrierte Förderung von Lesekompetenz fungieren. Über diese wird eine enge Verknüpfung mit den tatsächlichen Strukturen konkreter Arbeitsplätze gesichert, die zumindest aus motivationaler Perspektive ebenso wichtig erscheint wie die Arbeit an realitätsnahen, beruflich relevanten Texten.

4) *Auswahl geeigneter Lesestrategien*

Wie die tabellarische Übersicht gezeigt hat, handelt es sich bei den berufsspezifischen Texten überwiegend um nicht-lineare und zugleich (häufig) unvertraute Darstellungsformen, deren Rezeption zuvor (in der allgemeinbildenden Schule) nicht angebahnt worden ist. Es bedarf also Lesestrategien, die sowohl für die Textspezifika und Leseanforderungen als auch die individuellen Lernvoraussetzungen (im Sinne kognitiver Dispositionen) der Auszubildenden geeignet sind. So gibt es bereits erste Hinweise, dass bestimmte analoge Lesestrategien, wie z. B. das Visualisieren von Informationen, für den hier fokussierten Adressatenkreis geeigneter zu sein scheinen als die häufig in der Sekundarstufe I eingeübten verbal-symbolischen Strategien, wie das schriftliche Zusammenfassen von Texten (siehe hierzu z.B. Leopold, 2009; Ziegler & Gschwendtner, 2010).

Literatur

- Bader, R., & Schäfer, B. (1998). Lernfelder gestalten. *Die berufsbildende Schule*, 50 (7-8), 229-234.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W.,... Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grotlüschen, A., & Riekman, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (2), 231-244.
- Keimes, C., & Rexing, V. (2011). Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern – Bilanz von Fördermaßnahmen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107 (1), 77-92.
- Keimes, C., Rexing, V., & Ziegler, B. (2011). Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit – empirische Befunde und Konsequenzen für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. *Die berufsbildende Schule*, 63 (7-8), 227-232.
- Keimes, C. (2014). *Lesen – eine empirische Studie zur Relevanz des Lesens in gewerblich-technischen Bildungsgängen*. Marburg: Tectum.

- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Münster: Waxmann.
- Norwig, K., Ziegler, B., Kugler, G., & Nickolaus, R. (2013). Förderung der Lesekompetenz mittels Reciprocal Teaching – auch in der beruflichen Bildung ein Erfolg? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (1), 67-93.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Waxmann: Münster, New York.
- Rexing, V., & Keimes, C. (im Druck). Förderung von Lesekompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In C. E fing, & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Ziegler, B., & Gschwendtner, T. (2010). Leseverstehen als Basiskompetenz: Entwicklung und Förderung im Kontext beruflicher Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106 (4), 534-555.
- Zinn, B. (2012). Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden in gewerblich-technischen Berufen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108 (1), 29-42.

Inés Pichler

Lesemotivation durch Beziehung. Systemische Anregungen für den Schulalltag



*Inés Pichler, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Lehrbeauftragte für germanistische Sprachwissenschaft an den Universitäten Innsbruck und Wien sowie an Pädagogischen Hochschulen, Trainerin für die Berufsreifeprüfung, systemische Ausbildung an der IGST Heidelberg.
Kontakt: mail@inespichler.at*

Abstract

Das Thema „Lesemotivation“ ist vom Lehrplan verordnet, die Praxis ist herausfordernd. Die vorliegende Arbeit versucht, grundlegende Aspekte der systemischen Perspektive für den Leseunterricht an Berufsschulen nutzbar zu machen. Sie stellt einen Zugang zur Lesemotivation vor, der auf die soziale Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden baut. Dazu werden in Sprache manifestierte Konzepte, schulische Rollenbilder und Glaubenssätze hinterfragt. Schließlich zeigt diese Arbeit Richtungen auf, eine Haltung in Bezug auf die Lesemotivation in der Schule zu entwickeln, die soziales und reflexives Prozesslernen in den Vordergrund stellt.

1. Einleitung

Laut Lehrplan für die österreichischen Berufsschulen (Bundeskanzleramt, 2018) stellt das Lesen die Basis für lebenslanges Lernen dar. Schülerinnen und Schüler sollen zum Lesen motiviert und „in der Entwicklung einer persönlichen Lesekultur“ (V, 4. Absatz) gefördert werden. Dafür seien in erster Linie Texte aus dem beruflichen Umfeld heranzuziehen, nach Möglichkeit auch literarische Texte mit beruflichem Bezug.

In dieser Arbeit wird eine Herangehensweise an den Leseunterricht vorgestellt, die sich weniger mit didaktischen Werkzeugen¹ als vielmehr mit der Haltung im schulischen Kontext und mit der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beschäftigt. Erfolgreiche Beziehungsarbeit ermöglicht gegenseitigen Respekt und eine produktive Arbeitsatmosphäre. Hierfür werden der didaktisch geschulten Lehrperson alternative Perspektiven auf Verhaltensweisen sowie Veränderungs- und Lernprozesse aufgezeigt. Diese Prozesse können im Unterricht gezielt eingesetzt und von den Lernenden direkt erfahren werden.

1 Hierzu hat z.B. Johannes Schwehm in seiner Arbeit (Schwehm, 2017, S. 79 ff.) zwölf Moderationsverfahren für ein systemisches Unterrichten zusammengestellt. Diese sind größtenteils für den Deutschunterricht und hier als Textarbeit und Leseübungen für lineare und nicht-lineare Texte anwendbar.

2. Konzeptionelle Metaphern, Framing und das Lehren

Zwischenmenschliche Beziehungen manifestieren sich in der Sprache, die innerhalb sozialer Gefüge und für dieselben verwendet wird. Dabei kommt der Sprache eine Doppelfunktion zu: Sie spiegelt einerseits grundlegende Vorstellungen über die Welt und die Beziehungen darin, steuert gleichzeitig aber auch unser Verhalten (Lakoff & Johnson, 2014, S. 11 f.) und bestimmt damit unser Selbstverständnis als Lehrperson und unsere Vorstellungen der sozialen Beziehungen im schulischen Kontext.

Anhand eines Beispiels soll verdeutlicht werden, dass Wörter im Schulalltag Konzepte mittransportieren, die unter Umständen hinderlich sein können: Lehrende werden angehalten, den Lernenden die Fachkompetenzen, das Wissen und die Freude am Fach bzw. am Lesen (weiter)zugeben, zu liefern, sie damit *auszustatten*, ihnen etwas beizubringen. Die Lernenden sollten im Anschluss diese Fähigkeiten *verinnerlichen*, *haben*, *besitzen*, über sie *verfügen*. All diese Alltagsmetaphern beinhalten die Idee, dass der Lehrstoff bzw. die Kompetenzen Objekte sind, die von außen *in* die Lernenden, als Gefäß gedacht, *hineingebracht* werden sollten. (Lakoff & Johnson, 2014, S. 19 f.)

Abstrakte Konzepte wie das des Lehrens werden durch Metaphern an körperliche Erfahrungen gekoppelt und dadurch „denkbar“ gemacht (Wehling, 2016, S. 68). Am Beispiel „einhämmern“ wird diese Übertragung deutlich: Die körperliche Erfahrung, dass mittels gezielter Schläge der Nagel in die Wand gebracht werden kann, wird auf den Lehrstoff (das Lesen, das Textverständnis) übertragen, der durch wiederholte pädagogisch-didaktische Handlungen *in* den Lernenden eingebracht werden soll.

Nicht nur in Metaphern, auch in vermeintlich unmarkierten Wörtern liegt viel mehr, als auf den ersten Blick ersichtlich ist. Mit Sprache werden immer Frames, Bedeutungsrahmen, aktiviert. Diese Rahmen werden mit eigenem Weltwissen und den bisherigen Erfahrungen gefüllt (Wehling, 2016, S. 28). Ein Beispiel für einen Frame: Es kann nicht wertungsfrei über „lesefaule“ Schülerinnen und Schüler kommuniziert werden. Das Wort „faul“ aktiviert die Vorstellung, dass bewusst auf ein Verhalten/eine Arbeit verzichtet wird, um Angenehmerem nachzugehen, dass Anstrengung gemieden wird. Dies wird in unserer Gesellschaft generell als moralisch fragwürdig angesehen (Wehling, 2016, S. 134 f.).

3. Rollenbilder in der Lesemotivation

Die Sprache über die schulischen Beziehungen, beispielsweise die oben genannte Objekt-Gefäß-Metapher, stellt die Lehrperson als omnipotent und allwissend dar. Das festigt ihre One-up-Position, sie ist jederzeit eine Stufe höher in Bezug auf Fachwissen, Machtposition und Moral. Diese vermeintlich Sicherheit im Unterricht versprechende Position hat auch eine Kehrseite. Die Lehrenden sehen sich als Hauptverantwortliche für ein vordefiniertes Lernergebnis: Erfolg zeige sich in messbarer Veränderung der Lernenden in unserem Sinne. Dies könne dann gelingen, wenn man sich genügend

anstrengte oder den perfekten Methodenkoffer mitbrächte. Damit wirkt ein enormer Druck auf Lehrpersonen, auf den kein Erfolg folgen muss.

Das Gegenüber ist ein autonomes, selbstorganisierendes² System (Schwehm, 2017, S. 27) mit individueller Erfahrung und Lesesozialisation, mit ökonomisch-rationalem Verhalten nach einer individuellen Kosten-Nutzen-Rechnung. Damit ist naheliegend, dass die Lehrperson zwar dafür verantwortlich ist, Lernprozesse zu initiieren, zu erproben und strukturiert zu gestalten. Letztendlich kann sie aber nicht für das Ergebnis „lesemotivierte Lernende“ allein zuständig sein.

Somit kann die Leitfrage nicht lauten, wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler, sondern: Welche Grundsätze des Gegenübers kann ich nützen, um ihr bzw. ihm Weiterentwicklung zu ermöglichen? Wie begünstige ich einen Wechsel in eine andere Bewertungs- und Verhaltensweise? Welche Muster kann ich wie „stören“, um Reflexionsprozesse zu ermöglichen? Und schließlich: Welches Methodenlernen nehmen die Lernenden aus dieser Haltung mit?

„Der Lehrer der Zukunft wird der Experte sein für den Prozess der Organisation der Selbstorganisation der Schüler“, sagt Winfried Palmowski (2015, S. 197). Die Lehrperson wird zum Beobachter, zum Bestärkenden und Störenden³ im System der Lernenden.

4. Motivation und Glaubenssätze

Lesemotivation kann als die Bereitschaft gesehen werden, sich (eigeninitiativ) auf einen Text einzulassen, als die Neugierde bzw. positiven Erwartungen an den Lesevorgang oder seine Konsequenzen, die ein Mensch in seiner Erfahrungswelt entwickelt. Dieses Verhalten wird entweder von der Person selbst durch eigene Erfahrungen mit dem Lesen, durch Lesesozialisation gefestigt, und bezieht sich auf das *positive Erleben des Leseprozesses selbst* (intrinsische Lesemotivation). Diese Lesenden empfinden *während* des Lesens etwas Positives (Spaß, Entspannung, Spannung, Neues etc.). Oder aber Lesemotivation entsteht durch *positiv bewertete Konsequenzen des Lesens*, beispielsweise einer positiven Leistungsbeurteilung, Lob und Anerkennung (extrinsische Lesemotivation). Diese Gruppe erfährt *nach* dem Leseprozess Angenehmes und verknüpft dies mit dem Lesen (Schaffner & Schiefele, 2007). Beide Arten der Lesemotivation funktionieren über eine Form der Belohnung.

Motivation oder ihr Fehlen geht auf eine Kosten-Nutzen-Rechnung im individuellen System der Lernenden zurück. Rechnet sich erfahrungsgemäß eine Handlung, wird sie wiederholt, weil sie oder ihre Konsequenzen als lustvoll erlebt werden.

2 Mit Selbstorganisation ist hier nicht eine Kompetenz gemeint, sondern ein dem System inhärenter Prozess. Da Personen als autonom verstanden werden, das bedeutet, sie sind selbstreferenziell und in operativer Hinsicht in sich geschlossen, funktioniert die Verarbeitung von Informationen selbstorganisiert und abhängig von der individuellen Erfahrung (Schwehm, 2017, S. 27).

3 Ein Intervenieren kann hocheffektiv sein, allerdings ist es nicht möglich, mit einer Handlung gezielt zu intervenieren und eine erwünschte Denkweise oder Handlung zu erzwingen. Reaktionen sind „prinzipiell unvorhersehbar und damit generell unzuverlässig“. (Schwehm, 2017, S. 28)

Ein Beispiel: Eine Schülerin hat Lesen im schulischen Kontext in ihrer gesamten Schullaufbahn als eine lange, stille Phase im Unterricht erlebt, in der kein Austausch möglich war und in der sie sich nicht sicher darüber war, was von ihr verlangt wird. Kannte sie ein Wort im Text nicht, verharnte sie enttäuscht an dieser Stelle und wartete auf das Ende dieser Unterrichtsphase, in der sie in den anschließenden Übungen und Gesprächen nichts beitragen konnte. Später hat sie das Lesen im schulischen und privaten Kontext verweigert.

Diese Nicht-Leserin hat im Laufe ihres Lebens Lesen als etwas erlebt, das sich nicht rechnet. Die Anstrengungen haben keinen adäquaten Nutzen mit sich gebracht, weder im Rahmen der intrinsischen Motivation (Spaß, Spannung während des Lesens) noch im Rahmen der extrinsischen (Lob, Anerkennung, soziale Zugehörigkeit nach dem Lesen). Diesem Lernprozess und dem Prinzip der Lustgewinnung und Unlustvermeidung folgend, ist der Glaubenssatz, Lesen sei nichts Lustvolles, für sie stimmig. Somit betrachtet sie es – durchaus verständlich – mit Argwohn und Ablehnung.

Menschen wollen sich die Welt, wie sie sie erleben, erklären und Gesetzmäßigkeiten in ihrer Umwelt erkennen. Daraus entwickeln sich im Laufe des Lebens individuelle Überzeugungen und Glaubenssätze als Orientierungshilfen (Hubrig, 2017, S. 63). Häufig blockieren diese Glaubenssätze jedoch das Lernen und Verändern von Wissen, Haltungen, Erklärungen, Bewertungen. Besonders überzeugend sind Glaubenssätze dann, wenn sie kausal-logische Zusammenhänge beinhalten:

„Immer wenn ich einen längeren Text lesen soll, tun mir die Augen weh.“ Oder „Wenn ein Text länger ist als eine Seite, dann verstehe ich ihn nicht.“ Dabei beruhen sie, sprachlich als Kausalzusammenhänge realisiert, primär auf Emotionalität, nicht auf Rationalität (Hubrig, 2017, S. 63).

Dieses Zusammenspiel ist nun Ausgangspunkt der Arbeit der Lehrperson. Werden bekannte Abläufe wiederholt (Frustration, Angst, Leistungs- oder Zeitdruck, Gefühl des Nicht-Könnens etc.), festigt und stärkt man den Glaubenssatz der/des Lernenden „Ich bin keine Leserin.“ bzw. „Ich bin kein Leser.“ Es gilt folglich, bekannte Muster und Glaubenssätze zu hinterfragen und Anreize zur Veränderung zu geben.

Dabei ist ein Ergründen der ursächlichen Überzeugungen durch die Lehrperson schon allein zeitlich unmöglich und auch nicht deren Aufgabe. Aber sie kann die Schülerinnen und Schüler selbst auf die Suche nach festen Glaubenssätzen schicken. Nicht nur das Ergebnis ist für jeden einzelnen bereichernd, sondern vor allem das Kennenlernen des Prozesses, der auch auf andere Lebensbereiche übertragen werden kann. Die methodische Grundlage für diese Suche können systemische Fragen sein.

5. Systemische Elemente in der Stärkung der Lesemotivation

Die folgenden Strategien verstehen sich nicht als didaktische Methoden oder Unterrichtswerkzeuge, sondern als Anregungen zum Umgang mit (vorhandenen) Verfahrensweisen und mit sozialen Beziehungen. Sie sind dem Inhalt der Lehre übergeordnet.

Durch methodisches Vorgehen lernen Schülerinnen und Schüler nicht nur Inhalte, sondern zu einem sehr großen Teil auch, *wie* etwas gelernt wird. Simon meint, „[d]ie Form der Lehre ist stets der eigentliche Lehrstoff“ (Simon, 1999, zitiert nach Palmowski, 2015, S. 195). Deshalb kann es nicht Ziel sein, Lernenden unumstößliche Vorgehensweisen, starre Muster und fertige Lösungen anzubieten. Vielmehr muss es Thema sein, *wie* man zu verschiedenen Lösungen z.B. in der Texterschließung kommen kann. Werden diese gemeinsam reflektiert und diskutiert, schult man gleichzeitig die Selbstständigkeit und das Prozesslernen, das Lernende schließlich auch im Beruf beim Lesen von Protokollen, Anleitungen etc. sowie in anderen Lebensbereichen anwenden können.

Diese Strategien helfen dabei, Lernende bewusst Prozesse durchlaufen zu lassen, durch die sie zu individuellen Lösungen finden.

Eigenschaft in Verhalten transformieren

Wenn sich Kinder und Jugendliche – aus welchen Gründen auch immer – nicht für das Lesen begeistern können, wird ihnen nicht selten prädikativ eine Eigenschaft, ein Charakterzug unterstellt: „Du bist kein Leser.“, „Aus dir wird keine Leserin.“, „Du hast keinen Zugang zu Büchern.“ Dieser determiniert ihre Selbstwahrnehmung – die Zuweisung von Eigenschaften ist stark mit der Entwicklung des Selbstbildes und damit mit dem sehr intimen Bereich der eigenen Persönlichkeit verbunden.

Wenn fehlende Lesemotivation oder gar fehlendes Lesetalent „diagnostiziert“ wird, wird gleichzeitig mitkommuniziert: „So, wie du bist, ist es nicht gut. Dir fehlt etwas.“ Der von außen durch die Lehrperson herangetragene Wunsch, es müsse sich etwas ändern, wird als Affront bzw. Eingriff in die Privatsphäre, in die eigene Person verstanden.

Wird das Nicht-Lesen jedoch nicht als Eigenschaft, sondern als Verhalten gedeutet, ist es weniger absolut: „Du liest nicht (gern).“ Es wird abhängig von zeitlichen, räumlichen und sozialen Kontexten: Wann wird nicht gern gelesen? In welchen sozialen Kontexten wird das Lesen verweigert? Was wäre ein guter Ort zum Lesen?

Eine fragende Herangehensweise bietet den Lernenden eine Reflexionsphase. Dem bisherigen Verhalten wird Berechtigung zugesprochen und es wird argumentierbar gemacht, sodass man die Gefahr des Gesichtsverlustes verringert: „Unter diesen Umständen ist es verständlich, dass ich nicht zu Büchern gegriffen habe.“, „Ich habe zu diesem Zeitpunkt/an diesem Ort/mit diesen Personen nicht gelesen, weil...“

Unterschiede machen

Soll der Glaubenssatz „Lesen ist unangenehm/fad“ und das daraus resultierende Muster der Leseverweigerung gestört werden, müssen die äußeren Umstände des Lesens verändert werden. Ändern sich die Rahmenbedingungen, werden Perspektiven für Neubewertungen eröffnet.

Was einen Unterschied macht, ist sehr individuell. Ein Schüler schätzt die Tatsache, nicht für jeden gelesenen Text beurteilt zu werden, eine Schülerin wird überrascht von der zielgruppenadäquaten Aufbereitung eines Fachtextes. Für den einen ist die angenehme Leseatmosphäre in der Schulbibliothek etwas Außergewöhnliches, für die andere stellt eine Graphic Novel den entscheidenden Unterschied zum bisher Gelesenen dar.

Auffällig ist, dass das Lesen im schulischen und beruflichen Kontext immer stark mit einem Bündel weiterer Kompetenzbereiche verbunden ist: zusammenfassen, paraphrasieren, umstrukturieren, visuell aufbereiten, präsentieren, einen Antworttext verfassen. Zudem sind der Lesevorgang und seine Ergebnisse Grundlage für die Leistungsbeurteilung. Im Berufsalltag stellt das korrekte Erfassen von Texten, z.B. von Anleitungen, Protokollen oder Kundenaufträgen, die Basis der Arbeitsleistung dar, die wiederum beurteilt wird. Im Unterricht als Raum für Experimente könnte die Möglichkeit bestehen, das Lesen zumindest kurzfristig aus diesem Kompetenzbündel herauszulösen und damit einen Unterschied zu machen.

Im routinierten Unterrichtsalltag steht die Strategie, die Watzlawick (2000) als „erfolgreichste(s) und wirkungsvollste(s) Katastrophenrezept“ (S. 27) beschreibt, dem Unterschied-Machen im Weg: die Mehr-desselben-Strategie. Darunter versteht man den Versuch einer Problemlösung durch die immergleiche Methode, die zwar vielleicht einmal erfolgreich war, nun aber nicht mehr funktioniert. Der einzige Unterschied sind Intensität oder Anzahl der Wiederholungen. Dahinter steckt die Überzeugung, dass es sich um die einzige mögliche, erlaubte oder sinnvolle Problemlösung handelt, dass man sich nur noch nicht genügend angestrengt hat (Watzlawick, 2000. S. 29 f.) bzw. die Schülerin /der Schüler einfach nicht verstehen will.

Lernende setzen auf die More-of-the-same-Strategie, wenn sie versuchen, mit immergleicher und nicht zielführender Vorgehensweise an Texte heranzugehen; Lehrende, wenn sie an Texterschließungsmethoden (lesen, Fragen beantworten) festhalten und Druck erhöhen, obwohl sich die Mittel als nicht wirkungsvoll erweisen. Auch hier gilt es, bekannte Strategien im neuen Kontext zu hinterfragen, zu reflektieren, anzupassen, zu verändern oder auszutauschen.

Vorhandene Ressourcen nutzen

Schülerinnen und Schüler kommunizieren mehr denn je schriftlich. Soziale Beziehungen werden über Textnachrichten via verschiedenster Apps gepflegt, teilweise sogar ausschließlich darüber geführt. Somit lesen die Lernenden heute weit frequenter als noch vor 25 Jahren. Zwei Umstände werden von Lehrenden beklagt: dass Schülerinnen und Schüler keine längeren, linearen Texte mehr lesen können und wollen, und dass die Sprachvarietät, die in der Online-Kommunikation verwendet wird und häufig auch in schulische Textsorten rutscht, von Sprachverfall zeuge.

Aus dieser Perspektive scheint es erstens unmöglich zu sein, vorhandene Ressourcen der Lernenden hinsichtlich des Lesens und Schreibens zu nützen. Zweitens emp-

finden die Lernenden den Abstand zwischen ihrem persönlichen und dem schulischen Lesen als so gravierend, dass sie sich nicht als Leserin bzw. Leser fühlen.

Eine Wertschätzung der Sprachvarietät der Jugendlichen und ihrem Lesen gegenüber macht zum einen häufig einen Unterschied zu bisherigen Schulerfahrungen und ist zum anderen Beziehungsarbeit. Eine wertschätzende Haltung fördert die Bereitschaft, bekannte Muster (Lesen digitaler Kommunikation) mit neuen Sichtweisen, angeregt von der Lehrperson, zu verknüpfen.

Dies geschieht unter anderem durch Wahrnehmung des eigenen Lesens durch die Lernenden. Was lesen die Jugendlichen? Was macht das Verständnis der privaten schriftlichen Kommunikation aus? Welche Kompetenzen sind für das Verstehen der grafisch-visuellen und verbalen Zusammenhänge in Kurz- und Kürzesttexten notwendig?

Ist das Selbstverständnis der Lernenden als Lesende durch wertschätzende Außensicht und gestärkte Innensicht entwickelt, können Verhaltensweisen kontextualisiert werden. In welchen Situationen sind welche Lesarten, welche Texterschließungsstrategien einsetzbar, erfolgreich und angemessen?

Fragen stellen

Ausgehend von der Annahme, dass sich also jeder selbst am besten kennt, ist es empfehlenswert, Fragen zu stellen. Fragen nach guten Gründen, nicht zu lesen. Fragen nach Eigenschaften eines Buches, welches locken würde. Fragen nach Definitionen von Genusslesen. Fragen nach Unterschieden zwischen dem Lesen in sozialen Netzwerken und Lesen im Beruf.

Die Funktion des Fragens beruht nicht vordergründig darin, dass sich die Lehrperson kundig macht, sondern dass die Schülerinnen und Schüler selbst in einen gedanklichen Suchlauf geschickt werden, der Reflexion erfordert und schließlich zu Neubewertungen (z.B. des Lesens) führen kann. Das Fragen selbst ist die Methode, ein zu erlernender Prozess. Es gibt Struktur vor, aber keine vorgefertigten Antworten.

Hier werden nun kurz ausgewählte systemische Fragenarten (Simon & Rech-Simon, 2016; Retzer, 2015) vorgestellt, die hinsichtlich der Lesemotivation sinnvoll erscheinen. Dabei ist festzuhalten, dass es hier keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Diese Tatsache ist im schulischen Kontext ungewohnt und neu, und muss deshalb kommuniziert werden. Diese Fragen können im Unterricht einzeln oder kollektiv gestellt werden, mündlich oder schriftlich.

- Fragen nach Unterschieden und deren Merkmale: Wie müsste ein Buch sein, damit du es gern liest? Wer hat dir damals ein Buch empfohlen und wer müsste heute eines empfehlen, damit du die Lektüre in Betracht ziehst? Etc.
- Fragen nach Kontexten: Wo warst du, als du ein gutes Buch gelesen hast? Wann greifst du zur Zeitung? Wer ist dabei? In welchem Freundes- oder Familienkreis ist Lesen tabu/angesagt?

- Hypothetische Fragen: Was wäre heute anders, wenn du damals ein passenderes Buch gefunden hättest bzw. wenn du keine negative Beurteilung in der Schule erhalten hättest? Etc.
- Fragen nach Beständigem: Was liest du täglich? Was interessiert dich regelmäßig? Wo siehst/hörst/liest du Geschichten?
- Fragen nach Quantifizierungen bzw. Qualifizierungen: Auf einer Skala von 0 bis 100%, wo würdest du deine Neugier auf Geschichten einordnen? Welche Art von Geschichten magst du?
- Fragen nach Gedanken anderer: Was, glaubst du, denkt deine Freundin darüber, dass du Gedichte liest?

Metaperspektive und Metasprache einüben

Die in diesem Kapitel genannten Strategien sind Übungen zur Metaperspektive. Sie zeigen Wege auf, wie Lernende ihr Verhalten und ihre Bewertungen aus der Distanz beobachten und reflektieren können. Die Lehrperson vermittelt diese Wege durch deren Einsatz im Unterricht und dadurch, dass sie Sprache hierfür bereitstellt: Beispielsweise enthalten die vorhin genannten Fragen bereits Metasprache zur Reflexion, ein Sprechen über Sprachvarietäten der Jugendlichen stellt Terminologie zur Verfügung, die Transformation von Eigenschaften in Verhalten vermittelt Sprachsensibilität.

Auch für die inhaltliche Arbeit mit Texten ist diese Metaperspektive und in weiterer Folge die Metasprache, also das Sprechen über Sprache, wertvoll. Da diese Metasprache häufig noch nicht ausreichend entwickelt ist, liegt es an der Lehrperson, diese bereitzustellen. Hierzu gehören Fachtermini (z.B. „Kontext“, „Intention“, „Vorwissen“, „inhaltlicher Bruch“) genauso wie Wendungen zur Sprach- und Inhaltsbeschreibung (z.B. „Auffällig ist die Häufigkeit von langen, verschachtelten Sätzen.“, „Im ersten Absatz wird die Ist-Situation zusammengefasst.“).

6. Schlussbemerkung

Lesemotivation ist kein inhaltliches Lehrziel. Eine Bereitschaft zum strukturierten und konzentrierten Lesen kann aber eine Folge von guter Beziehung, geführter Reflexion und methodischer Vielfalt sein. Daraus nehmen Lernende nicht nur Texterschließungskompetenz mit, sondern auch ein Wissen um Prozesse der eigenen Verhaltensweisen und Bewertungen.

In dieser Arbeit wurden Anregungen zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Lern- und Veränderungsprozessen hinsichtlich der Lesemotivation gegeben. Diese sind in bestehende Unterrichtskonzepte und -strategien als Haltung experimentell integrierbar. Dieser Umgang macht für Lehrende und Lernende einen Unterschied, der die Beziehung zueinander und somit den gegenseitigen Respekt verbessern und zur Bereicherung des Unterrichts für alle beitragen kann.

Literatur

- Hubrig, C., & Herrmann, P. (2014). *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Hubrig, C. (2017). *Lösungen trainieren – systemisches Handeln lernen. Interventionen für den Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2014). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (8. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Liessmann, K.P. (2017). *Bildung als Provokation* (3. Aufl.). Wien: Paul Zsolnay.
- Maik, P. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palmowski, W. (2015). *Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“* (3. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Retzer, A. (2015). *Fragearten. Skriptum zur Fortbildung „Systemische Therapie und Beratung“*. Heidelberg, Baden-Württemberg, Deutschland.
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habituellem Lesemotivation auf die situative Textpräsentation. *Erziehung und Unterricht*, 54, 268-286.
- Schwehm, J. (2017). *Systemisch unterrichten. Fachunterricht prozessorientiert gestalten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, F. (1999). *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Simon, F., & Rech-Simon, C. (2016). *Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen: Ein Lernbuch* (12. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016). BGBl II 2016/211, zuletzt geändert durch BGBl II 2017/212.
- Watzlawick, P. (2000). *Anleitung zum Unglücklichsein* (21. Aufl.). München: Piper.
- Wehling, E. (2016). *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht* (Bd. 14). Köln: Halem.

Christian Efing

Lesediagnostik in der Berufsbildung in den 2000er Jahren – Mit besonderem Fokus auf den „Baukasten Lesediagnose“



Christian Efing, Dr., Professor für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Sprachdidaktik) an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung, Variationslinguistik. Kontakt: efing@uni-wuppertal.de

Abstract

Der Beitrag skizziert zunächst überblicksartig die Anforderungen, Besonderheiten, Entwicklungen und Entscheidungen bei der Konzeption und Durchführung einer Lesediagnostik in der beruflichen Bildung im Gegensatz zur Lesediagnostik in allgemeinbildenden Schulen. Sodann werden kurz verschiedene spezifische Lesediagnoseinstrumente vorgestellt, wobei der Schwerpunkt auf der Präsentation des „Baukastens Lesediagnose“ (Efing, 2006 b) liegt, der zwar nicht standardisiert, aber für einen unterrichtlichen Einsatz zur Förderdiagnostik konzipiert ist.

Möchte man als Lehrkraft die Lesekompetenz seiner Berufsschülerinnen und Berufsschüler diagnostizieren, steht man bis heute vor einem Problem: Es gibt bislang kein verbreitetes, allseits akzeptiertes und zudem standardisiertes spezifisches Instrument für die Diagnostik, das berufstypische Leseanforderungen und -kontexte berücksichtigt (Ziegler & Balkenhol, im Druck; Balkenhol, 2016, S. 127-135), obwohl in den letzten ca. 15 Jahren zumindest einige spezifische Lesetests entwickelt worden sind (siehe den Beitrag von Paul Resinger zum Einsatz einer Lesediagnoseaufgabe im Berufsschulunterricht) und die Entwicklung weiter voranschreitet.

„So wird in beruflichen Kontexten weniger mit dem primären Ziel gelesen, neue Inhalte zu lernen, sondern überwiegend „funktional“, das heißt zur Bewältigung einer beruflichen Aufgabe. Dies hat Auswirkungen auf die Textrezeption. Zum einen werden beim Lesen mit Handlungsabsicht andere Informationen im Text fokussiert als beim Lesen mit Lernabsicht (SCHMALHOFER/ GLAVANOV 1986; SCHNOTZ/ DUTKE 2004). Zum anderen müssen beim Lesen mit Handlungsabsicht häufig funktions- und strukturanaloge Repräsentationen des Textinhalts erzeugt werden. Um es mit den Worten von SCHNOTZ (2006 a) auszudrücken: der Lesende muss nicht nur den Textinhalt verstehen, sondern auch eine Vorstellung vom Gelesenen entwickeln, um es in eine Handlung umsetzen zu können.“ (Ziegler, Balkenhol, Keimes, & Rexing, 2012, Abstract)

Nach einer kurzen Einführung zu generellen Aspekten der Diagnose von Lesekompetenz in der beruflichen Bildung sollen die vorhandenen Instrumente im Folgenden kurz genannt und einige etwas näher vorgestellt werden, insbesondere das Instrument „Baukasten Lesediagnose“ (Efing, 2006 b).

1. Grundlegendes zur Diagnose von Lesekompetenz in der beruflichen Bildung

Wer einen Lesetest konzipieren oder einsetzen und hierfür eine kriteriengeleitete Auswahl aus den vorhandenen Tests treffen möchte (siehe hierzu auch Ziegler & Balckenhol, im Druck), muss sich zuvor mindestens auf zwei Fragen eine klare Antwort geben können, ehe er eventuell die entscheidende dritte beantworten kann:

- 1) Was soll diagnostiziert werden?
- 2) Wozu soll diagnostiziert werden?
- 3) Wie und womit soll diagnostiziert werden?

Was soll diagnostiziert werden?

Die Frage nach dem Gegenstand der Diagnose zielt auf die Komplexität und Strukturierung bzw. Untergliederung des Konzepts der Lesekompetenz. Kein Lesetest kann alle Facetten von Lesekompetenz erfassen – schon allein aus Zeitgründen. In diesem Bereich ist zunächst a) *leserseitig* zu klären, ob – bei schwachen Schülerinnen und Schülern – die hierarchieniedrigen Leseprozesse, d.h. die basalen Fertigkeiten wie das Dekodieren, die Wortabruf-/Lesegeschwindigkeit, die Lesegenauigkeit usw., überprüft werden sollen oder, bei stärkeren Schülerinnen und Schülern, das Leseverstehen, d.h. die hierarchiehohen Prozesse wie die globale Kohärenzherstellung und der Aufbau von Superstrukturen und mentalen Modellen. In diesem Zusammenhang ist zu entscheiden, ob alle drei kognitiven Anforderungsbereiche des Lesens getestet werden sollen: 1) die Informationsentnahme (Identifizieren und Extrahieren als textimmanente Verstehensleistung), 2) das Integrieren und Interpretieren (als noch weitgehend textimmanent, oft textanalytisch) sowie 3) das Reflektieren und Bewerten (auf Vorwissensbasis).

Auch das explizite und implizite Lesestrategiewissen oder die Einflussgröße der Lesemotivation können Gegenstand einer Lesediagnostik sein. Die Lesemotivation scheint gerade an der Berufsschule eine Größe zu sein, die die Validität einer Testung gefährdet; schlechte Leseergebnisse sind oft nicht auf mangelndes Können, sondern auf die fehlende Motivation und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, wenn diese nicht einsehen, warum sie Deutsch lernen sollen und was das mit ihrem angestrebten Beruf zu tun hat (siehe etwa E fing 2006 a, 2008). Um solche motivationale Störfaktoren bei Lernenden, die zudem oft negative Vorerfahrungen mit dem Deutschunterricht aufweisen, zu verhindern, bieten sich bestimmte Testformate und -inhalte.

Zudem ist b) *textseitig* zu klären, ob die Lesekompetenz von linearen/kontinuierlichen (deskriptionalen), von nicht-linearen/diskontinuierlichen (depiktionalen) Texten oder von hybriden Mischformen (Text-Bild-Kombinationen) getestet werden soll. Dabei ist sich die Forschung immer noch nicht ganz einig ob bzw. inwieweit die Verarbeitungsprozesse beim Lesen dieser drei Textarten sich grundlegend voneinander unterscheiden. Die Textauswahl bestimmt zudem, inwieweit rein sprachliches

(Vor-)Wissen (bzgl. Lesen, Wortschatz, Textstrukturen usw.) oder auch inhaltliches Weltwissen getestet wird. Im Kontext der Berufsbildung ist es nicht zuletzt aus motivationalen Gründen sinnvoll, berufsbezogene oder -relevante Textsorten und Texte auszuwählen.

Schließlich ist zu entscheiden, c) welche Lesehaltung und -funktion getestet werden soll: das überfliegende Lesen (*skimming* zur ersten Orientierung), das globale Leseverstehen (*extensive reading*), das selektive Lesen (*scanning* zur zielgenauen Erfassung bestimmter gesuchter Informationen) oder das detaillierte Lesen (*intensive reading*, um einen Text komplett zu verstehen).¹

Auch muss unterschieden werden, ob ausschließlich das Verstehen oder auch das Behalten von Texten diagnostiziert werden soll bzw. das studierende Lesen (zum Lernen und Wissenserwerb) oder das funktionale Lesen, um danach das Gelesene in Handlungen umzusetzen (Ziegler, Balkenhol, Keimes, & Rexing, 2012).

Wozu soll diagnostiziert werden?

Eng verbunden mit der Frage, was, d.h. welche Teilkompetenz der Lesekompetenz, diagnostiziert wird, ist die Frage, was überhaupt das Ziel der Diagnose ist. Möchte man, z.B. als Lernzielkontrolle oder zur vergleichenden Evaluation eines Bildungssystems, den Leistungsstand einer bestimmten Alterskohorte oder Lernergruppe erheben (z.B. PISA), möchte man die überindividuellen Problemtypen einer bestimmten Altersgruppe diagnostizieren (z.B. E fing, 2006 a) oder soll eine Förderdiagnostik mit dem Ziel der punktgenauen, binnendifferenzierten individuellen Anschlussförderung erstellt werden, was bedeutet, dass spezifisch auf das Diagnoseinstrument abgestimmte, anschlussfähige Fördermaterialien vorhanden sein sollten? Aus rein wissenschaftlicher, forschungsmethodischer Hinsicht ist noch der Einsatz einer Lesediagnostik im Rahmen eines Pre-, Post- und Follow up-Tests im Kontext einer Interventionsstudie zu nennen, die die Wirksamkeit eines bestimmten Förderansatzes evaluiert (siehe den Beitrag von Paul Resinger zur Wirksamkeit des Innsbrucker Förderansatzes).

Wie und womit soll diagnostiziert werden?

In den Bereich dieser methodischen Fragen fallen verschiedenste Entscheidungen. So muss zum Beispiel rein medial entschieden werden, ob ein klassischer Paper-Pencil-Test auf Papier oder ein digitaler Test am Computer durchgeführt wird – eine Entscheidung, die eventuell Auswirkungen auf die Motivation der Probanden hat. Auch die Testdauer muss festgelegt werden; ein zu langer Test (z.B. über 90 Minuten) ist

1 „In beruflichen Handlungskontexten dürften vor allem *skimming*, *scanning* und *intensive reading* dominieren, während das *extensive reading* viel mehr im Lernkontext gefordert ist.“ (Ziegler & Balkenhol, im Druck)

nicht sehr valide, da er eher die Konzentrationsfähigkeit und Motivation, nicht aber die Lesekompetenz testet.

Schnittmengen zur Frage, was getestet wird (Teilkompetenzen), gibt es bei der Textauswahl: (Inwieweit) Sind die Texte berufsbezogen oder überberuflich und überfachlich? Werden sowohl lineare/kontinuierliche, nicht-lineare/diskontinuierliche Texte als auch hybride Mischformen (Text-Bild-Kombinationen) eingesetzt? Wie authentisch/realistisch sind die Texte? Der intendierte Berufsbezug wiederum hat Auswirkungen auf die Aufgabenformate: Wenn man berufsbezogene Lesekompetenz stark über das funktionale Lesen, um zu handeln, definiert, müsste es handlungsorientierte, kontextualisierte Aufgabenformate im Rahmen von Szenarien geben, die über geschlossene (z.B. Multiple Choice-, Richtig-falsch-, Lückenerschließungs-) und offene (etwa Überschriften finden, Absatzzusammenfassungen) Aufgaben hinausgehen und Anschlusshandlungen verlangen – was aber wiederum problematisch für die Validität sein kann (Abgrenzung zur berufsfachlichen Handlungskompetenz, Gschwendtner, 2012, S. 93). Solche für berufliche Kontexte interessante und schon von Teigeler (1968, S. 54 f.) erwähnten Testformate werden aber kaum eingesetzt (jeweils zitiert nach Ziegler & Balkenhol, im Druck), schon allein deshalb, weil sie dann nicht mehr berufsübergreifend eingesetzt werden können. Dabei wäre eine Orientierung an realistischen Anforderungen und Handlungen, die in Szenarien eingebettet sind, für die Lernenden deutlich motivierender (Efing, 2013).

Neben diesen eher produktbezogenen Testungen sei der Vollständigkeit halber erwähnt, dass zur Leseprozessdiagnostik Instrumente wie „Protokolle oder Fragebogen zum Strategiegebrauch, Techniken des lauten Denkens, Lesetagebücher (z.B. Gschwendtner, 2012, S. 93) oder das Analysieren von Spuren in bearbeiteten Texten (Trace-Methode n. Winne & Perry 2000 zit. in Leopold 2009:76)“ (Ziegler & Balkenhol, im Druck) gehören.

Andere Diagnoseverfahren wie z.B. die teilnehmende Beobachtung am Unterricht mit speziellem Blick auf einige Schülerinnen und Schüler inkl. eines kontinuierlichen Dokumentierens (bspw. anhand eines Korrekturbogens) und Systematisierens/Typologisierens von Leseproblemen im Unterricht, bei Hausaufgaben usw. über einen längeren Zeitraum hinweg ist zu zeit- und kostenaufwendig, um systematisch und für eine ganze Gruppe durchgeführt zu werden.

2. Existierende Verfahren

Als spezifische Verfahren, die entwickelt wurden, sind vor allem zu nennen:

- Der Kölner Lesetest für Berufsschülerinnen und Berufsschüler (LTB-3) (Drommler et al., 2006; Linnemann, 2009). Der standardisierte und praktikable, alltags-taugliche, weil einfach durchführbare LTB-3 testet ausschließlich an nicht-fiktionalen, aber sowohl an linearen wie nicht-linearen Texten das Leseverstehen in Anlehnung an PISA auf den drei Ebenen Informationsentnahme, -analyse und -bewertung, er ist in ca. 45 Minuten als Gruppentest durchführbar und in ca. zwei

Minuten auswertbar, wobei es die Möglichkeit einer kriterien- wie normorientierten Auswertung gibt. Die Textauswahl will die Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung berücksichtigen und möchte daher ausschließlich die wesentlichen in der Berufswelt und in der Ausbildung relevanten Textsorten an authentischem Material berücksichtigen; die Ergebnisse sollen Möglichkeiten der fächerübergreifenden Leseförderung anhand von Materialien, die am Berufskolleg für Technik in Düren entwickelt wurden, aufzeigen und vor allem a) als Gesprächs- und Beratungsanlass zur individuellen Beratung und Förderung sowie b) als Planungshilfe von Unterricht dienen.

- Das Instrument Texteasy 5.0 (http://docs.spas-berlin.de/wp-content/uploads/Texteasy_schueler_12081.pdf) aus dem Berliner SPAS-Projekt
- Das Innsbrucker Lesediagnostikum, ein in die berufsübergreifende fachliche Ausbildung (allgemeinbildender und betriebswirtschaftlicher Unterricht) integrierbares Diagnoseinstrument (Resinger, 2014, 2015).
- Der innovative Adaptive Lesetest für Berufsschülerinnen und Berufsschüler (Balkenhol, 2016; Ziegler, Balkenhol, Keimes, & Rexing, 2012). Dieser computerbasierte, in 45 Minuten als Gruppentestverfahren konzipierte Test ist – domänenübergreifend – speziell auf das funktionale Lesen in beruflichen Handlungskontexten ausgelegt. Hierfür beinhaltet er eine „Schnittmenge an Textsorten [...], die in allen Berufen gleichsam Verwendung findet“ (Ziegler, Balkenhol, Keimes, & Rexing, 2012, S. 13) und berücksichtigt dabei lineare/deskriptionale, nicht-lineare/depiktionale und hybride Repräsentationsformen. Die Besonderheit der Adaptivität bedeutet, dass nicht jede Berufsschülerin/jeder Berufsschüler dieselben Fragen bekommt, sondern sich die gestellten Fragen nach den vorhergehenden Lösungen richten, sich also dem Niveau der Probanden anpassen, wodurch in kurzer Zeit zuverlässige Ergebnisse sowie eine hohe Differenzierung erreichbar sind. Ähnlich wie bei PISA und beim LTB-3 werden die drei Ebenen der Informationsentnahme, -analyse und -bewertung bzw. das Identifizieren und Integrieren von Informationen sowie das Generieren einer mentalen Modellierung (Reflektieren und Bewerten) getestet. Über eine explizite Vorgabe eines Leseziels wird jeweils eine Leseintention (Lesen, um zu handeln) hervorgerufen. Dennoch diagnostiziert auch dieser Test keine Anschlusshandlungen.

Eine systematische Evaluation dieser Tests gibt es bislang (noch) nicht, auch weitreichende subjektive Erfahrungen im Umgang mit ihnen wurden nicht publiziert. Es finden sich lediglich vereinzelte Erfahrungsberichte (etwa Fülling & Rexing, 2010) und kritische Hinweise (zur Messqualität einzelner Items: Jordan, 2011, S. 175 f.) zum Kölner Lesetest. Der Adaptive Lesetest hingegen wurde von seinen Machern evaluiert. Bei insgesamt positiver Evaluation müssen sie mit Blick auf das funktionale Lesen eingestehen, dass es schwierig bis unmöglich bleibt, echtes „Lesen, um zu handeln“, also funktionale Lesekompetenz, zu messen: „Es bleibt durch den Testkontext eine „Lesen, um eine Leseaufgabe zu erfüllen“-Situation. Dies muss unbedingt durch die Weiterentwicklung von Testszenarien und die Integration von konkreten Handlungen in ebendiese Szenarien verbessert werden.“ (Balkenhol, 2016, S. 158) Hierzu passt,

dass der intendierte Berufsbezug des Tests von den Schülerinnen und Schülern nicht wahrgenommen wurde (Balkenhol, 2016, S. 226).

3. Der Baukasten Lesediagnose

Der „Baukasten Lesediagnose“ (Efing, 2006 b, 2008) wurde 2006 im Rahmen des hessischen Modellversuchs VOLI als Instrument für Berufsschülerinnen und Berufsschüler der Grundstufe aus unterschiedlichen Ausbildungsberufen konzipiert, das die allgemeine und berufsweltbezogene individuelle Lesekompetenz diagnostiziert. Das Besondere am Baukasten im Gegensatz zu den zuvor erwähnten Tests ist, dass es sich dabei nicht um einen einmaligen (standardisierten) Test, sondern um ein Instrument zur Förderdiagnostik handelt, das kontinuierlich und regelmäßig im Unterricht einzusetzen ist, was u.a. erlaubt, differenzierter wesentlich mehr Facetten von Lesekompetenz abzutesten als in einem zwangsläufig zeitlich und damit auch diagnostisch stark beschränkten Einmal-Test.

Baukastenprinzip und Testmaterial

Der „Baukasten Lesediagnose“ präsentiert keinen fertigen Lesetest, da es *den einen* Test, wie oben bereits skizziert, nicht gibt und nicht geben kann. Das Baukastenprinzip sieht vielmehr vor, dass sich eine Lehrperson in einer konkreten Situation aus den Baukastenmaterialien einen Test nach ihren Bedürfnissen zusammenstellt – angepasst an das Niveau der jeweiligen Lerngruppe, die zeitlichen Rahmenbedingungen sowie die jeweilige Zielsetzung, die hinter der Lesediagnose steht.

Die im Baukasten präsentierten Texte und Aufgabenstellungen erlauben den Lehrkräften Testentwürfe

- mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Das anvisierte Niveau liegt schwerpunktmäßig zwischen A 2 und B 2.
- mit unterschiedlicher Ausrichtung auf standardsprachliche oder fachsprachliche Lesekompetenz.
- mit linearen oder nicht-linearen Texten.
- mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der verschiedenen Teilfertigkeiten des Leseverstehens: Leseverstehen auf der Wortebene, Leseverstehen auf der Satz- und Abschnittsebene (selektives Lesen), Leseverstehen auf der Textebene (globales Leseverstehen), detailliertes Leseverstehen.
- zu den drei Ebenen „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“.

Der Baukasten bietet hingegen keine Grundlage für einen lehrzielorientierten Test, in dem zuvor festgesetzte Standards oder Lernziele in einer Unterrichtsreihe abgetestet werden sollen. Ebenfalls ist es nicht möglich, mit Hilfe des Baukastens Behaltenserfol-

ge oder Einstellungsänderungen der Lernenden aufgrund von Lektüre (= lernendes Lesen) zu erheben.

Aufbau

Der Baukasten enthält fünf Bausteine, die jeweils aus einem oder mehreren (nicht-) linearen Texten bestehen, zu denen mögliche Aufgaben auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus angeboten werden. Bei der Auswahl der Texte wurde darauf geachtet, dass es sich um authentische Texte handelt.

Die Bausteine sind weitgehend nach dem Prinzip der Progression sprachlicher und fachlicher Anforderungen angeordnet:

- Baustein I besteht aus mehreren kleineren Texteinheiten und legt den Schwerpunkt auf das Leseverstehen auf Satzebene (Satzlogik), auf das Verstehen von nicht-linearen Texten sowie auf das globale Textverstehen. In diesem Baustein bleiben fachsprachliche Elemente außen vor.
- Baustein II hat einen längeren, sprachlich anspruchsvollen, aber ebenfalls noch standardsprachlichen Text zur Grundlage, zu dem Aufgaben zu allen Ebenen des Leseverstehens gestellt werden.
- Baustein III beinhaltet einen kurzen fachsprachlichen Text aus dem Bereich der Biologie, dessen Schwierigkeiten vor allem auf der lexikalischen Ebene (Fachwortschatz) liegen. Neben dem Aspekt der Erschließung fremder Fachterminologie aus dem Kontext rücken die Aufgaben den Umgang mit nicht-linearen Texten in den Vordergrund.
- Baustein IV hat die Fachsprache des Arbeitsrechts zum Gegenstand. Die fachsprachlichen Merkmale kommen hier nicht nur auf der lexikalischen, sondern auch auf der syntaktischen Ebene (z.B. Passiv-Konstruktionen) zum Tragen.
- Baustein V besteht aus einem anspruchsvolleren Text aus dem Kontext des Arbeitsrechts. Hier wird von den Schülerinnen und Schülern insbesondere analytisches und detailliertes Leseverstehen gefordert.

Die in jedem Baustein angebotenen Aufgaben testen die unterschiedlichen Teilfertigkeiten des Leseverstehens jeweils auf unterschiedlichen Niveaus ab. Die Anordnung der Aufgaben innerhalb eines Bausteins erfolgt weitgehend nach der abgetesteten Teilfertigkeit des Leseverstehens und nicht nach dem Schwierigkeitsgrad.

Arbeit mit dem Baukasten und Auswertung

Diese Konzeption bringt es mit sich, dass weder Texte noch Aufgaben aus dem Baukasten unverändert übernommen werden können. Daher liegt dem Baukasten eine CD mit der digitalen, veränderbaren Version aller Bausteine bei.

Für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse eines Tests auf Basis des Baukastens kann die Lehrperson auf die Lösungsvorschläge im Lösungsteil, die ange-

gebenen Niveau-Angaben nach GER sowie die farblichen Markierungen als Kennzeichnung der jeweils abgetesteten Leseteilfertigkeit zurückgreifen. Nach der Korrektur erhält die Lehrkraft als erstes Ergebnis eine Gesamteinschätzung der Lesekompetenz einer Schülerin/eines Schülers. Hierfür muss man die Niveaustufen der von der Schülerin/vom Schüler korrekt gelösten Aufgaben sichten. Ein GER-Niveau kann dann als erreicht gelten, wenn die Schülerin/der Schüler mehr als 50% der Testaufgaben, deren Schwierigkeitsgrad diesem Niveau zugeordnet war, korrekt gelöst hat. Hat eine Schülerin/ein Schüler ein bestimmtes Niveau erreicht, hat er damit auch alle darunter liegenden Niveaus erreicht.

Sodann kann die Lehrperson jede Leseteilfertigkeit einzeln nach diesem Muster auswerten. Sie wird dann leichter erkennen, in welcher Teilkompetenz eine Schülerin/ein Schüler den größten Förderbedarf hat. Es ist also durchaus möglich und wahrscheinlich, dass eine Schülerin/ein Schüler nicht in allen Teilkompetenzen auf demselben Niveau liegt, sondern dass er zum Beispiel im gezielten und globalen Leseverstehen das Niveau B 2, im detaillierten Leseverstehen aber nur das Niveau B 1 erreicht.

Da der Modellversuch VOLI, aus dem der Baukasten entstand, mit Erscheinen des Baukastens 2006 auslief, ist kein Fördermaterial zu den einzelnen Niveaustufen und Teilfertigkeiten entwickelt worden, das den Einsatz als Instrument der Förderdiagnostik erheblich erleichtern würde. Solch eine Entwicklung wäre wünschenswert.

Erfahrungen

Der kostenlose Baukasten Lesediagnose wurde 2006 an alle hessischen Berufsschulen verschickt, Teile wurden im Internet angeboten und verschiedene deutsche Bundesländer bzw. Institutionen der Lehreraus- und -weiterbildung haben den Baukasten in ihre bildungspolitischen Empfehlungen zur Lesediagnose an Berufsschulen aufgenommen. Dennoch fehlt es leider bislang noch immer an Erfahrungsberichten und einer systematischen Evaluation zur Art und Wirksamkeit des Einsatzes sowie zu möglichen Anwendungsproblemen.

4. Fazit

Der Beitrag hat gezeigt, dass es in den letzten 12 Jahren einige Bemühungen um die Entwicklung eines spezifischen Diagnoseinstruments zur Lesekompetenz in der beruflichen Bildung gab, dass aber dennoch der aktuelle Stand noch unbefriedigend ist, was die Evaluation der Eignung der vorhandenen Instrumente sowie der (Möglichkeit und Wirksamkeit der) Verzahnung mit berufs(welt)bezogener Leseförderung angeht.

Literatur

- Balkenhol, A. (2016). *Lesen in beruflichen Handlungskontexten: Anforderungen, Prozesse und Diagnostik* (Doctoral Dissertation). Abgerufen am 7. März 2018 von <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5209/>
- Drommler, R., Linnemann, M., Becker-Mrotzek, M., Haider, H., Stevens, T., & Wahlers, J. (2006). *Lesetest für Berufsschüler/innen: LTB³-Handbuch*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Efing, C. (2006 a). „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler In C. Efing, & N. Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven* (S. 3368). Paderborn: Eusl.
- Efing, C. (2006 b). *Baukasten Lesediagnose*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung. Abgerufen am 7. März 2018 von https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/baukasten_lesediagnose.pdf
- Efing, C. (2008). Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen mit dem „Baukasten Lesediagnose“. *bwp*, 1-19. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf.
- Efing, C. (2013). Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In H. Schneider, M. Becker-Mrotzek, A. Sturm, S. Jambor-Fahlen, U. Neugebauer, C. Efing, & N. Kern (Hrsg.), *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise, erstellt von der Pädagogischen Hochschule FHNW, Zentrum Lesen und der Universität zu Köln sowie dem Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich* (S. 75-81). Zürich. Online verfügbar unter: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_o3.pdf
- Fülling, C., & Rexing, V. (2010). Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstrumentes in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes. *BWP* 39 (4), 43-46. Online verfügbar unter http://docs.spas-berlin.de/wp-content/uploads/Texteasy_schueler_12081.pdf
- Jordan, R. (2011). *Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Ermittlung der Lesekompetenz und des mathematischen Textverständnisses mit empirischer Untersuchung an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen*. Münster: WTM.
- Linnemann, M. (2009). Der „Lesetest für Berufsschüler/innen – LTB-3“ – Einsatz und Nutzen. *berufsbildung*, 120, 15-16.
- Resinger, P. (2014). Diagnose und Förderung von Lesekompetenz bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (Bd. 4, S. 185-200). Wien: Facultas Verlag.
- Resinger, P. (2015). Lesekompetenzförderung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern durch berufsspezifische Lern-/Leseaufgaben. *Studien zur Deutschkunde = Studia niemcoznawcze*, 6, 381-396.
- Ziegler, B., & Balkenhol, A. (im Druck). Diagnose von Lesekompetenz – Ansätze und Instrumente in der beruflichen Bildung. In C. Efing, & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Ziegler, B., Balkenhol, A., Keimes, C., Rexing, V. (2012). Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. *bwp*, 22, 1-19. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_et_al_bwpat22.pdf

Paul Resinger

Das Innsbrucker Lesediagnostikum für Berufsschülerinnen und Berufsschüler im ersten Ausbildungsjahr. Entwicklung – Einsatz – Erfahrung



Paul Resinger, Dr. Mag. BEd, Hochschulprofessor am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol. Arbeitsschwerpunkte: Leseförderung, Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung, berufsfeldbezogene Forschung.
Kontakt: paul.resinger@ph-tirol.ac.at

Abstract

Die Frage nach einem im Berufsschulbereich in die fachliche Ausbildung integrierbaren Diagnoseinstrument zur Feststellung von Lesekompetenzdefiziten als Ausgangspunkt für eine gezielte Förderung war zu Beginn des Entwicklungs- und Forschungsprojekts „Förderung der Lesekompetenz an Berufsschulen“ im Herbst 2009 eine dringliche, weshalb das Innsbrucker Team entsprechende Diagnoseaufgaben entwickelten. Die in mehreren Projektphasen eingesetzten Diagnoseaufgaben wurden stetig weiterentwickelt und dahingehend überprüft, ob das ihnen zugrunde liegende Modell mittels Modelltestung verifiziert werden kann. Das Ergebnis der Überprüfung der Modellgeltung ist eine Rasch-konforme Diagnoseaufgabe zur Feststellung von Lesekompetenzschwächen bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern im ersten Ausbildungsjahr. Der Beitrag wird mit drei Fallstudien über den bisherigen Einsatz im Unterricht an Berufsschulen abgeschlossen.

1. Ausgangslage

Der Berufsschulunterricht in Österreich ist im Rahmen des dualen Systems der Lehrlingsausbildung unterschiedlich organisiert: *ganzjährig* an einem vollen Schultag oder an zwei halben Schultagen in der Woche, *lehrgangsmäßig* mit acht bis zehn Wochen durchgängigem Unterricht und *saisonmäßig*, d.h. ein auf eine bestimmte Jahreszeit geblockter Unterricht. Mit dieser Organisationsform wird vor allem der Bedarf der einzelnen Branchen bzw. Regionen berücksichtigt sowie die Anzahl der Lehrlinge. Besonders wenn der Unterricht lehrgangsmäßig oder saisonmäßig organisiert ist, besteht für die Lehrpersonen die Herausforderung, in kurzer Zeit zumeist mittels informeller, gelegentlich mittels semiformeller und selten mittels formeller diagnostischer Verfahren die Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Berufsschülerinnen und Berufsschüler zu analysieren und daraus Maßnahmen für zielgerichtetes Fördern und Fordern abzuleiten. In Bezug auf die Lesekompetenz der Lehrlinge im ersten Ausbildungsjahr kann davon ausgegangen werden, dass darüber kein Vorwissen vorhanden

ist. Die Frage nach einem in die fachliche Ausbildung integrierbaren, standardisierten Diagnoseinstrument zur Feststellung von Lesekompetenzdefiziten als Ausgangspunkt für eine gezielte Förderung war daher am Institut für Berufspädagogik der PH Tirol zu Beginn des Entwicklungs- und Forschungsprojekts „Förderung der Lesekompetenz an Berufsschulen“ im Herbst 2009 eine dringliche.

Des Weiteren interessierte die Forschergruppe in Bezug auf das in Vorprojekten bereits erfolgreich umgesetzte Konzepts des Einsatzes von berufsspezifischen Lernaufgaben, welcher Fortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz erzielt werden kann. Zur Feststellung der Wirksamkeit sah das Forschungsdesign vor, vier zu entwickelnde Diagnoseaufgaben zu zwei Messzeitpunkten in einer Eingangs- und Abschlusserhebung einzusetzen (u.a. in Resinger & Schaffenrath, 2011; siehe nachfolgenden Beitrag von Resinger in diesem Sammelband).

2. Die ersten Entwicklungsschritte

Gemeinsam mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie mit Lehrerinnen und Lehrern an Tiroler Fachberufsschulen wurden im ersten Projektjahr folgende vier Diagnoseaufgaben entwickelt: „Aufwärts mit Lehre“ und „Zeit der Entscheidung“ als erstes Diagnoseaufgabenpaar sowie „Jugend und Internet“ und „Jugend im Rausch“ als zweites Diagnoseaufgabenpaar mit jeweils derselben Struktur (Aufbau und inhaltliche Ausgestaltung des Texts, Anzahl an Wörtern, Anzahl an Aufgaben (Items) mit demselben Format) und für die Berufsschülerinnen und Berufsschülern vertrauten Inhalten (Texttyp: Beschreibung). Die Diagnoseaufgaben mit linearen und nicht-linearen Textbausteinen messen jenen Kompetenzbereich, der sich auf die primäre Nutzung von textinternen Informationen bezieht (Artelt, Stanat, Schneider, & Schiefele, 2001, S. 82), und orientieren sich an den Kompetenzstufen der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (Baumert, Stanat, & Demmrich, 2001, S. 22-24) sowie den sechs Kompetenzbereichen für „berufsrelevante Lesekompetenz“ (Schaffenrath & Wieser, 2005), welche im Rahmen des Vorgängerprojekts (2005-2009) an der Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Tirol (Vorgängerinstitution der Pädagogischen Hochschule Tirol) entwickelt wurden. Die Diagnoseaufgaben umfassen folgende Bereiche:

- Unabhängige, z.T. explizite Einzelinformationen ermitteln;
- Mehrere Informationen ermitteln, wobei zum Teil Beziehungen zwischen diesen Informationen erkannt werden müssen;
- Informationen vergleichen: aufbereitete Inhalte zum Text (als Aussagen, in einem Diagramm oder in einer Tabelle) auf ihre Richtigkeit hin überprüfen und ggf. richtigstellen.

Die Diagnoseaufgaben decken wesentliche Bereiche der (berufsrelevanten) Lesekompetenz ab, nicht jedoch das gesamte Spektrum. Außerdem verfügen sie über keine hierarchisch aufeinander aufbauenden Niveaustufen, wie sie etwa bei den umfassenden PISA-Studien üblich sind. Beim Aufgabenformat handelt es sich um Items mit di-

chotomen Antwortalternativen und Items im halboffenen Format mit eindeutigem Lösungsweg, sodass kein Interpretationsspielraum bei der Auswertung zugelassen wurde (siehe Tabelle 1).

| Eingangs- erhebung | Schwierig- keitsgrad | Wörter | Lineares, selektives Leseverständnis | Nicht lineares, selektives Textverständnis | Punkte gesamt |
|--------------------------------|-------------------------|--------|--|---|------------------|
| Jugend und Internet | schwer | 609 | <i>Sechs Aufgaben:</i> da- von drei halboffene Formate mit eindeu- tigem Lösungsweg und drei Aufgaben mit dichotomen Ant- wortalternativen; max. Punktezahl pro Aufgabe: fünf; Summe: 14 Punkte | <i>Vier Aufgaben:</i> drei Aufgaben mit di- chotomen Antwort- alternativen zu je einem Punkt; eine Aufgabe im halb- offenen Format mit eindeutigem Lösungs- weg zu zwei Punkten; Summe: 5 Punkte | 19 |
| Aufwärts mit Lehre | leicht | 558 | 16 Aufgaben mit di- chotomen Antwort- alternativen zu je einem Punkt | 12 Aufgaben im halb- offenen Format mit eindeutigem Lösungs- weg zu je einem Punkt | 28 |
| Abschluss- erhebung | | | | | |
| Jugend im Rausch | schwer | 609 | <i>Sechs Aufgaben:</i> da- von drei halboffene Formate mit eindeu- tigem Lösungsweg und drei Aufgaben mit dichotomen Ant- wortalternativen; max. Punktezahl pro Aufgabe: fünf; Summe: 14 Punkte | <i>Vier Aufgaben:</i> davon drei mit dicho- tomen Antwortalterna- tiven zu je einem Punkt; eine Aufgabe im halb- offenen Format mit eindeutigem Lösungs- weg zu zwei Punkten; Summe: 5 Punkte | 19 |
| Zeit der Ent- scheidung | leicht | 556 | 16 Aufgaben mit di- chotomen Antwort- alternativen zu je einem Punkt | 12 Items im halboffe- nen Format mit ein- deutigem Lösungsweg zu je einem Punkt | 28 |

Tab. 1: Übersichtstabelle zu den vier Diagnoseaufgaben in ihrer Erstfassung (Resinger & Schaffenrath, 2012, S. 59)

Diese Aufgabenformate haben ihre Vor- und Nachteile: Einfache Durchführung und verlässliche Auswertbarkeit sind die Vorteile bei einem dichotomen Aufgabenformat, das Erraten der richtigen Antwortalternative und damit die Frage nach der Gültigkeit der Nachteil. Bei halboffenen Formaten ist das Erraten der richtigen Antwort nicht möglich. Ein weiterer Vorteil ist, dass sich die Komplexität der Aufgabenstellung leichter variieren lässt. Dafür ist die Auswertung aufwendiger, vor allem aber fehleranfalliger.

Mit dem ersten Durchlauf (Projektphase 1 von 2009 bis 2011) an elf Schulstand-orten in Österreich (n = 245) wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen wurde über-

prüft, ob es sich bei den Diagnoseaufgaben um geeignete Instrumente zur Feststellung der Lesekompetenz in den oben beschriebenen Kompetenzbereichen handelt und zum anderen wurde mit dem Datensatz die Wirksamkeit der im Unterricht an Berufsschulen eingesetzten berufsspezifischen Lernaufgaben untersucht. Ersteres wird im Folgenden diskutiert, Letzteres wird im anderen Beitrag von Resinger in diesem Sammelband thematisiert (ausführlich auch in Resinger, 2016).

Diagnoseaufgabenpaar „Aufwärts mit Lehre“ und „Zeit der Entscheidung“

Diese als „leicht“ eingestuften Diagnoseaufgaben waren zu leicht zu lösen. So wurden z.B. sieben von 28 Aufgaben (Items) bei „Aufwärts mit Lehre“ von über 90% der Schülerinnen und Schüler richtig gelöst, weitere acht Aufgaben von über 80%. Somit weisen über 50% der Aufgaben eine Itemschwierigkeit von $> 0,8$ auf. Umgekehrt kann keine einzige Aufgabe als schwer eingestuft werden ($< 0,2$). Auf Basis der Ergebnisse ist es herausfordernd, eine Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit hoher Merkmalsausprägung (hohe Lesekompetenz) und jenen mit niedriger Merkmalsausprägung (geringe Lesekompetenz) zu treffen.

Diagnoseaufgabenpaar „Jugend und Internet“ und „Jugend im Rausch“

Diese beiden Diagnoseaufgaben machen die Unterschiede hinsichtlich der Lesekompetenz der Lehrlinge sichtbarer, da die Items eine breitere Schwierigkeitsstreuung aufweisen. Die durchschnittliche Itemschwierigkeit bei „Jugend und Internet“ beträgt 0,67, womit die Diagnoseaufgabe nicht wie angenommen als „schwer“ einzustufen ist, sondern als „mittelschwer“. Zwei von zwölf Aufgaben (Items) wurden von über 90% richtig gelöst, im Bereich $> 0,45$ und $< 0,70$ liegen fünf Aufgaben. Wiederum kann keine Aufgabe als schwer eingestuft werden $< 0,2$.

Faktorenanalyse

Im Zuge der Faktorenanalyse (in dieser Phase noch eine explorative) wurde überprüft, ob bzw. welche Aufgaben (Items) der jeweiligen Diagnoseaufgaben den Dimensionen „Lineares, selektives Leseverständnis“ und „Nicht-lineares, selektives Textverständnis“ zugeordnet werden können. Bei den Diagnoseaufgaben „Zeit der Entscheidung“ und „Aufwärts mit Lehre“ kann auf die zugrunde liegenden Dimensionen (Faktoren) geschlossen werden, wobei das Ergebnis aufgrund der geringen Varianz zu relativieren ist: Dies ist zum einen auf die ausschließlich dichotomen Items zurückzuführen und zum anderen darauf, dass die Diagnoseaufgaben zu leicht waren. Bei den Diagnoseaufgaben „Jugend und Internet“ und „Jugend im Rausch“ kristallisierte sich noch keine eindeutige Itemzugehörigkeit (geringe Homogenität) heraus.

3. Der lange Weg zum Innsbrucker Lesediagnostikum

Hypothesen:

- H₀: Mit dem vorhandenen Datensatz lassen sich die Diagnoseaufgaben konstruktvalid erklären.*
- H₁: Mit dem vorhandenen Datensatz lassen sich die Diagnoseaufgaben nicht konstruktvalid erklären.*

Im zweiten Durchlauf (Projektphase 2 von 2011-2013) wurde die Kompetenzmessung mit denselben Diagnoseinstrumenten durchgeführt, wobei die Aufgabenpaare dieses Mal *in umgekehrter Reihenfolge* an zwei Tiroler Schulstandorten (n = 179) eingesetzt wurden. Die Daten zeigten erneut, dass das Diagnoseaufgabenpaar „Jugend und Internet“ und „Jugend im Rausch“ im Vergleich zum anderen auf Grund einer höheren Varianz und ausgewogeneren Itemschwierigkeit das geeignetere war. Die Überprüfung der Modellgeltung erfolgt mittels Modelltestung nach dem ordinalen Rasch-Modell (Rost, 2004, S. 196-244) auf Basis der erhobenen Daten aus beiden Projektphasen (ausführlich in Resinger, 2014). Die Ergebnisse der Berechnungen legen nahe, dass sich anhand des Datensatzes nur die Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ (n = 363) konstruktvalid erklären lässt.

Bevor die Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ erneut im Feld eingesetzt wurde, erfolgten notwendig gewordene kleinere Textadaptierungen und – auf Basis der bisherigen Erfahrungen sowie Rückmeldungen von getesteten Berufsschülerinnen und Berufsschüler – eine Konkretisierung von zwei Aufgabenstellungen (Items):

- Aktualisierung des Inhalts: z.B. die Nutzung Sozialer Netzwerke durch Jugendliche. In der Erstfassung der Diagnoseaufgabe wurde beispielsweise der damals gerade erst gegründete Instant-Messaging-Dienst WhatsApp noch nicht erwähnt, in der überarbeiteten Fassung wird WhatsApp als *ein* bedeutsames Soziales Netzwerk angeführt. In der Zwischenzeit ist laut aktuellen Daten zur Social-Media-Nutzung von Österreichs Jugendlichen der Instant-Messaging-Dienst mit 93% das am meisten genutzte Soziale Netzwerk (Jugend-Internet-Monitor, 2017). Anhand dieses Beispiels wird ein besonderes Problem mit in die fachliche Ausbildung integrierbaren Diagnoseinstrumenten deutlich: Wenn standardisierte Tests, die in der Regel keinen konkreten Bezug zum Unterricht aufweisen, auf spezifische Unterrichtsinhalte hin konstruiert sind, müssen sie aktuell gehalten werden. Daher ist eine häufigere Überarbeitung notwendig als bei „traditionellen“ Diagnoseinstrumenten, in welchen Vergleichsnormen bis zu 15 Jahren ihre Gültigkeit haben.
- Konkretisierung einzelner Aufgabenstellungen: z.B. Item 6. Bei dieser Aufgabe (Item) sind die Angaben in Tabelle 1 zum Interesse von Buben und Mädchen an Sozialen Netzwerken der Größe nach zu ordnen. In mehreren Antworten fanden sich Prozentangaben, die in Tabelle 1 nicht vorkommen. Durch gezieltes Nachfragen im Feedbackgespräch wurde festgestellt, dass diese Schülerinnen und Schüler

annahmen, eine eigene Einschätzung treffen zu müssen. Aufgrund dieser Rückmeldungen wurde die Aufgabenstellung konkretisiert.

Durch die Adaptierungen erhöhte sich der Textumfang um 44 Wörter auf nunmehr 653. Im Zuge der dritten Projektphase im Zeitraum 2014-2015 kam die Diagnoseaufgabe in neun ersten Klassen ($n = 192$) an sieben Salzburger und Tiroler Berufsschulen erneut zum Einsatz. Die Überprüfung der Modellgeltung erfolgte mittels Modelltestung nach dem ordinalen Rasch-Modell (ausführlich in Resinger, 2015).

Hypothesen:

Ho: Mit dem vorhandenen Datensatz lassen sich die Diagnoseaufgaben konstruktvalid erklären.

H1: Mit dem vorhandenen Datensatz lassen sich die Diagnoseaufgaben nicht konstruktvalid erklären.

Als Prüfgrößen für die Modelltestung wurden der Pearson- χ^2 -Test ($p = 0.575$) und Cressie-Read-Test ($p = 0.275$) herangezogen (globale Modelltests mittels bootstrap-Methode). Der Modelltest ist im Rahmen des Rasch-Modells nicht signifikant. Da beim Modellgeltungstest nicht die Alternativhypothese H_1 , sondern die Nullhypothese H_0 belegt wird, legt das Ergebnis nahe, das Modell anzunehmen. Als Maß für den Item-Fit (Trennschärfe der Items) wurde der Q-Index herangezogen. Der Test zeigt keinen Item-Overfit bzw. Item-Underfit. In Bezug auf die Messgenauigkeit wurden gute Werte ermittelt. Bei der Andrichs-Reliabilität handelt es sich um einen *populationsspezifischen* Kennwert, der angibt, wie genau die Diagnoseaufgabe in der Population „Berufsschülerinnen und Berufsschüler der ersten Klasse“ im Mittel misst. Der Kennwert von 0.7 sagt aus, dass die Diagnoseaufgabe akzeptabel misst, der Test für diese Zielpopulation daher geeignet ist. Die ANOVA-Reliabilität ist ein *populationsunabhängiger* Wert, der aussagt, wie genau die Diagnoseaufgabe unabhängig von der Population im Mittel misst. Der Kennwert von 0.8 sagt aus, dass es sich um ein zuverlässiges Diagnoseinstrument handelt.

Durch die Kenntnis der Itemschwierigkeit und Personenfähigkeit kann ermittelt werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Person die einzelnen Items löst. Über die Differenz der Personenparameter wird eine Aussage über die unterschiedlichen Fähigkeiten der Testpersonen in der jeweiligen Merkmalsausprägung getroffen; und zwar unabhängig vom Schwierigkeitsgrad der Items. Negative Werte kennzeichnen eine geringere Lesefähigkeit, positive Werte eine höhere Lesefähigkeit. Zur einfachen Handhabung wurde in der für die Lehrpersonen bestimmten Fassung auf eine Normwerteskala verzichtet und nur der „Schwellenwert“ bzw. der Punktescore 9 angegeben, der die Grenze zu einer geringen Lesefähigkeit markiert (siehe Tabelle 2). Da eine solche Einstufung nicht eindeutig sein kann (Überlappungen zwischen den Fähigkeitsausprägungen), wurden die Ergebnisse aus der PISA-Studie 2012 als Außenkriterium miteinbezogen. Eine Anfrage beim Bundesinstitut für Bildungsforschung,

Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens ergab, dass bei der Testung 2012 38,9% der 15-/16-jährigen Berufsschülerinnen und Berufsschüler zur Risikogruppe zählen. Bei der Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ erzielten 40,1% neun Punkte oder weniger.

| | Summen- score Punkte | Kumulati- ve Prozent | Personenparame- ter für 9 Punkte | Standardfehler |
|--|---|-------------------------|-------------------------------------|----------------|
| | 9 | 40,1 | -0.0234 | 0.420 |
| Schwellenwert (Gesamtpunktescore) für die Defizitdiagnose | ≤ 9 von 19 möglichen Punkten | | | |

Tab. 2: Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ – Parameter für geringe Personenfähigkeit ($n = 192$)

Zusammenfassend betrachtet wurde das Diagnoseinstrument insgesamt in 28 ersten Klassen an 19 Berufsschulen in ganz Österreich mit 557 Berufsschülerinnen und Berufsschülern (1. Ausbildungsjahr) in zwei Erhebungsphasen getestet. Erreicht eine Berufsschülerin/ein Berufsschüler einer *ersten* Klasse einen *Gesamtsummenscore* ≤ 9 , ist von einer *geringeren Fähigkeitsausprägung* auszugehen. Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben (Items) spielt dabei keine Rolle. Zur genaueren Bestimmung der Leseleistung werden den Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern im Auswertungsteil der Diagnoseaufgabe (siehe Anhang) deskriptive Daten zu den zwei Kompetenzbereichen „Lineares, selektives Lesen“ und „Nicht-lineares, selektives Lesen“ zur Verfügung gestellt. Die Lesekompetenzdiagnoseaufgabe ermöglicht somit ein rasches, gezieltes Erkennen einer Leseschwäche und bietet auch eine gute Grundlage zur Bestimmung von spezifischen Fördermaßnahmen.

4. Einsatz des Innsbrucker Lesediagnostikums an Berufsschulen Vielfältige Anknüpfungspunkte für Bildungs- und Lehraufgaben

Die Förderung der Lesekompetenz darf nicht zuletzt aufgrund der gesetzlichen Vorgaben in ein einzelnes Fach ausgelagert werden, sondern hat im engen Kontext mit den inhaltlichen/fachlichen Anforderungen bzw. Zielsetzungen des Unterrichts durch didaktisch-methodische Maßnahmen in möglichst allen Unterrichtsgegenständen zu erfolgen. Daher versteht sich auch die Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ nicht als ein isoliertes, „fachfremdes“ Erhebungsinstrument, sondern ist Diagnoseinstrument *und* Lernaufgabe zugleich. „Jugend und Internet“ ist zwar auch für den Einsatz im Unterrichtsgegenstand „Deutsch und Kommunikation“ gedacht, bietet darüber hinaus jedoch für die Unterrichtsgegenstände der Fachgruppe I (allgemeinbildender und betriebswirtschaftlicher Unterricht) vielfältige Anknüpfungspunkte für Bildungs-

und Lehraufgaben, wie exemplarische Auszüge aus den Rahmenlehrplänen für Berufsschulen für folgende Pflichtgegenstände zeigen (Lehrplan 2016, Abschnitt XI):

- *Politische Bildung*: „Inhalte und Wirkung von Medien kritisch reflektieren, den Wahrheitsgehalt bewerten und Maßnahmen zum verantwortungsvollen Umgang mit Informationen darlegen“, „Internetrecherchen durchführen und verantwortungsbewusst mit Informationstechnologien umgehen“;
- *Angewandte Wirtschaftslehre*: „Inhalte von Verträgen erläutern, [...], die daraus resultierenden Konsequenzen abschätzen, [...] bei vertraglichen Unregelmäßigkeiten angemessen agieren, Konsumentenschutzeinrichtungen nutzen“, „potenzielle Gefahrenquellen im Internet identifizieren und aufzeigen“;
- *Betriebswirtschaftliches Projektpraktikum*: „die Funktionen eines Computers bedarfsgerecht nutzen, auftretende Fehlermeldungen analysieren, auftretende Probleme lösen“, „die Arbeitnehmerveranlagung online durchführen“, „E-Government-Anwendungen situationsadäquat nutzen“.

Erfahrungen mit dem Einsatz im Unterricht

Das Innsbrucker Lesediagnostikum wurde bisher noch nicht vollumfassend publiziert. Die Dissemination erfolgte bis dato in Lehrveranstaltungen, z.B. Vorstellung und Diskussion im Rahmen des Seminars „Diagnostik und Beratung“ für Studierende des Bachelorstudiums „Sekundarstufe Berufsbildung – Duale Berufsausbildung“, die mit Ausnahme eines Vollzeitsemesters berufsbegleitend studieren und somit die Möglichkeit haben, die Diagnoseaufgabe selbst im Unterricht einzusetzen, und über diverse Kommunikationskanäle, z.B. über die Homepage der Initiative „Förderung der Lesekompetenz bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern“ <https://lesekompetenz.ph.tirol.at/>. Von dieser Homepage kann die vollständige Lesediagnoseaufgabe inklusive Manual (Anleitung, Lösungs- und Auswertungsblatt) unentgeltlich heruntergeladen werden. Mit Stand 9. März 2018 wurde das Innsbrucker Lesediagnostikum 1.055 Mal aufgerufen (bei insgesamt 7.582 Besucherinnen und Besuchern der Homepage). Diese Zahl lässt klarerweise keinen Rückschluss auf die tatsächliche Nutzung im Unterricht an Berufsschulen zu. Eine diesbezüglich geplante Umfrage im Einzugsgebiet der Hochschule (Bundesländer Tirol, Salzburg und Vorarlberg) wurde nach einer Diskussion über die Sinnhaftigkeit nicht durchgeführt.

Derzeit stehen qualitative Daten aus drei Bachelorarbeiten zu Verfügung, die im Rahmen der vierten Projektphase von 2016-2017 geschrieben wurden. (Eine vierte Bachelorarbeit aus dieser Projektphase wurde nach Redaktionsschluss für diesen Sammelband eingereicht.) Die Studierenden gingen der Frage nach, wie sich eine gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz am eigenen Schulstandort als ein integraler Bestandteil des Unterrichts in allen Fachbereichen umsetzen lässt. Die Studierenden zeichneten ihre Erfahrungen in einem Forschungstagebuch auf. Zusätzlich wurden an den drei Schulen insgesamt acht Kolleginnen und Kollegen zur Teilnahme gewonnen und zu drei Messzeitpunkten (vor Projektbeginn, nach dem ersten Lehr-

gang und ca. ein Monat nach dem Projektabschluss) mündlich befragt. Im Folgenden werden die zentralen Befunde aus den drei Fallstudien beschrieben.

An einer *Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik* (Kraxner, 2017) wurde das Innsbrucker Diagnostikum in zwei Lehrgängen im Unterrichtsgegenstand „Deutsch und Kommunikation“ (Fachgruppe I) eingesetzt, wobei es von der Lehrperson lediglich als Diagnoseinstrument und nicht auch als Lernaufgabe betrachtet wurde, mit der Inhalte des Rahmenlehrplans erarbeitet werden können. Von den 66 getesteten Berufsschülerinnen und Berufsschülern erreichten 43% neun Punkte oder weniger (dieses Ergebnis deckt sich mit der Normstichprobe). Über den Projektzeitraum gelang es an diesem Standort, das Thema „Förderung von Lesekompetenz“ in allen drei Fachgruppen (allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Fächer, fachtheoretische und fachpraktische Fächer) durch die Mitarbeit von vier Lehrpersonen zu verankern und gezielte Fördermaßnahmen zu setzen.

Die zweite Fallstudie wurde an einer *Tiroler Fachberufsschule für Holztechnik* durchgeführt (Klingler, 2017). Zu Beginn des ersten und zweiten Lehrganges wurde in Zusammenarbeit mit zwei Lehrerinnen der Fachgruppe I im Rahmen des Deutschunterrichtes erhoben, bei welchen Schülern (keine weiblichen Lehrlinge) von einer Leseschwäche auszugehen ist. Die Ergebnisse waren „eher ernüchternd und spiegelten ein wenig die Ersteinschätzung anhand der Eingangsvoraussetzungen (schulische Vorbildung, Zeugnisse) wider“ (ebd., S. 19). Von 31 Schülern erzielten acht (26%) neun oder weniger Punkte. Die Ergebnisse deckten sich in weiterer Folge in den meisten Fällen mit den Beobachtungen des Studierenden. In den Interviews gaben die zwei befragten Lehrpersonen der Fachgruppe I an, bisher durch gezielte Beobachtungen auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler geschlossen zu haben (informelle Diagnostik). „Schon in den ersten Einheiten, wenn wir verschiedene Texte bearbeiten, wird sichtbar, welche Schüler Leseschwächen mitbringen“ (ebd., S. 54). Durch den nunmehrigen Einsatz der Diagnoseaufgabe zu Beginn eines Lehrganges ergäbe sich eine sehr gute Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit Leseschwächen zu identifizieren. Darüber hinaus sei die Aufgabe „Jugend und Internet“ auch eine Lernaufgabe und könne daher gut in den Deutschunterricht inhaltlich integriert werden. Am Ende des ersten Lehrganges gelang es dem Studierenden, einen weiteren Kollegen aus seiner Fachgruppe II (Fachtheorie) zur Teilnahme am Projekt zu bewegen. Zusammen mit den Lehrpersonen der Fachgruppe I wurden punktuell didaktisch-methodisch Fördermaßnahmen in verschiedenen Phasen des Unterrichts, sowohl für die ganze Klasse, als auch gezielt für jene mit einer diagnostizierten Lesekompetenzschwäche, gesetzt.

An einer *Landesberufsschule in Vorarlberg* (Frühwirth, 2017) wurde das Innsbrucker Diagnostikum in einer ersten Klasse „Maschinenbautechnik“ und in einer ersten Klasse „Metallbearbeitung“ eingesetzt. Letztere Klasse besuchten Schülerinnen und Schüler, die in einem Überbetrieblichen Ausbildungszentrum arbeiten, da sie keine Lehrstelle gefunden hatten. Insgesamt wurde in dieser Klasse bei sechs von 25 Getesteten eine geringe Lesekompetenz festgestellt. Um die Leseschwachen ausreichend zu unterstützen, und die Lesestarken zu fordern, setzte die Studierende mit einer Kollegin (beide Fachgruppe I) gezielt selbst erarbeitete Fördermaterialien im Unterricht

ein. Die Erfahrung mit dem Einsatz des Lesediagnostikums war sehr positiv, da es „meiner Meinung nach den Einstieg in eine neue Klasse [unterstützt bzw. erleichtert], da man weiß, welche Schülerinnen und Schüler vermehrte didaktische Unterstützung benötigen und welche mehr gefordert werden müssen“ (ebd., S. 14). In den oben genannten zwei Klassen erfolgte der Einsatz des Diagnoseinstruments ausschließlich zur Feststellung einer Leseschwäche, also in einer von den Unterrichtsinhalten entkoppelten Einheit. Von einem spannenden, alternativen Ansatz wird in einer zweiten Klasse für Bürokauffrauen und Bürokaufmänner berichtet, wo das Diagnoseinstrument zum Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lesekompetenz und dem Leseverhalten wurde. Die Schülerinnen und Schüler werteten ihre Diagnoseaufgabe selbst aus, die erzielten Punkte wurden den Lehrpersonen nicht mitgeteilt. Im Anschluss wurden gemeinsame Aktivitäten initiiert, wie z.B. in Partnerarbeit eine Buchpräsentation in Form eines Leserbriefs oder Interviews zu machen. Drei Tandems verabredeten sich in einer Buchhandlung, um gemeinsam die Literatur auszuwählen. In einem weiteren Vorhaben wurde die Vorarlberger Autorin Erika Kronabitter für einen Workshop gewonnen, wo das freie, kreative Schreiben anhand von Minidramen geübt wurde. Die Minidramen konnten bei einem Wettbewerb in Feldkirch eingereicht werden, die besten wurden im Herbst 2017 von Schauspielerinnen und Schauspielern für die Klasse aufgeführt. Die Studentin resümiert, „dass uns das Lesediagnostikum sehr dabei geholfen hat, die Lesemotivation in jener Klasse drastisch zu steigern und den Schülerinnen und Schülern einen Spiegel mit deren aktueller Lesekompetenz vorzuhalten. Es ist uns gelungen, eine positive Lesekultur und Leseatmosphäre in dieser Klasse zu schaffen“ (S. 18).

Gesamt betrachtet belegen die drei Fallstudien den Mehrwert dieses Instruments für die diagnostische Arbeit der Lehrpersonen. Dieses Ergebnis müsste in weiterer Folge mit einem repräsentativen Datensatz zum Einsatz im Unterricht an Berufsschulen noch untermauert werden. Dass die Diagnose und Lernaufgabe „Jugend und Internet“ für Berufsschülerinnen und Berufsschüler auch ein wertvolles Instrument zur selbstreflexiven Auseinandersetzung ist, und zum Ausgangspunkt für spannende Projekte werden kann, zeigt eindrucksvoll das Beispiel einer Klasse für kaufmännische Berufe in Vorarlberg.

5. Fazit

Mit dem Innsbrucker Lesediagnostikum steht den Berufsschulen ein in den Unterrichtsgegenständen der Fachgruppe I flexibel integrierbares, schnell durchzuführendes und einfach auszuwertendes Verfahren zur Feststellung einer geringen Lesefähigkeit bei Berufsschülerinnen und Berufsschüler im ersten Ausbildungsjahr zur Verfügung.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-140). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 1568). Opladen: Leske + Budrich.
- Frühwirth, C. (2017). *Lesekompetenzförderung an der Landesberufsschule Bludenz 1* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich.
- Jugend-Internet-Monitor (2017). *Welche Sozialen Netzwerke nutzen Österreichs Jugendliche?* Abgerufen am 9. März 2018 von Saferinternet.at: <https://www.saferinternet.at/jugendinternetmonitor>
- Klingler, R. (2017). *Lesekompetenzförderung an Berufsschulen: am Beispiel der TFBS für Holztechnik in Absam* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich.
- Kraxner, T. (2017). *Lesekompetenzförderung an Berufsschulen: am Beispiel der Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik in Innsbruck* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich.
- Resinger, P. (2014). Diagnose und Förderung von Lesekompetenz bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (Bd. 4, S. 185-200). Wien: Facultas.
- Resinger, P. (2015). Lesekompetenzförderung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern durch berufsspezifische Lern-/Leseaufgaben. *Studien zur Deutschkunde = Studia niemcoznawcze*, 6, 381-396.
- 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.
- Resinger, P., & Schaffenrath, M. (2011). Lesekompetenzförderung an Berufsschulen. In Forschungsforum (Hrsg.), *Beiträge präsentiert beim 1. Forschungsforum der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in Wien* (S. 57-59). Innsbruck: PHT.
- Resinger, P., & Schaffenrath, M. (2012). Lesekompetenzförderung an Tiroler Fachberufsschulen. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (Bd. 2, S. 47-74). Wien: Lit.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Schaffenrath, M., & Wieser, I. (2005). Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen aufbauen. In S. Exenberger, & P. Schober (Hrsg.), *Baustelle Lehrlingsausbildung* (S. 108-145). Innsbruck: Studienverlag.
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die Lehrpläne für Berufsschulen* (Lehrplan 2016). BGBl II 2016/211, zuletzt geändert durch BGBl II 2017/212.

Das Innsbrucker Lesediagnostikum für Berufsschülerinnen und Berufsschüler im ersten Ausbildungsjahr

Paul Resinger

Institut für Berufspädagogik, Pädagogische Hochschule Tirol
Innsbruck, 2016

Anleitung zur Durchführung

- **Ablauf:** Die Berufsschülerinnen und Berufsschüler erhalten **je eine Diagnoseaufgabe** (Informationstext **und** Arbeitsblatt geheftet). **Zum Lösen der Aufgaben** können die Berufsschülerinnen und Berufsschüler **jederzeit auf den Informationstext zurückgreifen**.
- **Sozialform:** Die Berufsschülerinnen und Berufsschüler arbeiten in **Einzelarbeit**.
- **Unterstützung:** Die **Diagnoseaufgabe ist selbsterklärend**. Eine **Unterstützung** durch die Lehrperson und/oder Mitschülerinnen/Mitschüler **ist nicht vorgesehen**.
- **Dauer:** Die Durchführung der Diagnoseaufgabe erfolgt in **einer Unterrichtseinheit** (50 Minuten) **ohne zeitliche Begrenzung**.
- **Anonymität:** Eine anonyme Durchführung verfehlt den Zweck des Einsatzes der Diagnoseaufgabe, nämlich das gezielte Erkennen einer Leseschwäche und darauf aufbauend, das Setzen von spezifischen Fördermaßnahmen. Wichtig ist es, den Berufsschülerinnen und Berufsschülern zu versichern, dass keine Beurteilung der Leistung (Note) erfolgt. Damit die Diagnoseaufgaben den einzelnen Berufsschülerinnen und Berufsschülern zugeordnet werden können, ist darauf zu achten, dass sie ihren **Namen auf die Seite 1 des Arbeitsblatts** schreiben.

Jugendliche finden das Internet wichtig für ihr Leben

Ergebnisse einer Untersuchung

Jugendliche und Internet – diese Kombination ist Anlass für Fantasien und Spekulationen. Mit der Internetnutzung von Jugendlichen werden Ängste, Erwartungen und Hoffnungen recht unterschiedlicher Art verbunden. Die Verbreitung von neuen, multifunktionalen Medien nimmt bei Jugendlichen rasant zu, das Kommunizieren mit Smartphones und Tablet-PCs ist für viele Jugendliche zur Selbstverständlichkeit geworden.

Die Bedeutung, die neue Medientechnologien im Laufe der letzten zehn bis zwanzig Jahre erlangten, lässt ein Leben fernab neuer Medien wie das Internet für Kinder und Jugendliche nicht mehr zu. Daher ist es wichtig, dass sich Jugendliche im Internet gut auskennen. Sie sollen sich auch deshalb im Internet auskennen, damit sie in ihren Peer-Groups als ein aktives Mitglied anerkannt werden.

Ein internationales Internet-Marktforschungsinstitut untersuchte, welche Strukturen und Angebote von Jugendlichen im virtuellen Raum genutzt werden. Im Zentrum dieser Studie steht die Untersuchung der Unterschiede in der Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen verschiedener sozialer Herkunft.

Die Ergebnisse der Erhebung zu Nutzungsweisen von Jugendlichen im Internet zeigen deutlich, dass der Bildungshintergrund der Jugendlichen sowie ihre soziale Umgebung eine zentrale Rolle spielen. So finden sich große Unterschiede zwischen Personen mit höherem und niedrigerem Bildungsstand in Bezug darauf, wie sie jeweils das Internet nutzen.

Gleichzeitig eröffnet das Internet neue Bildungsmöglichkeiten durch selbstgesteuerte Informationsaneignung, Kommunikation mit anderen Lernenden und gemeinsames Lernen.

Durch die vorliegende Untersuchung zu den Unterschieden bei der Nutzung des Internets durch Jugendliche abhängig von ihrer Herkunft oder ihrem Bildungsstand wird deutlich, dass das Internet nicht automatisch Vorteile für alle bringt. Es gibt auch im virtuellen Raum soziale Ungleichheit.

Wie sieht die Nutzung des Internets bei Jugendlichen im Detail aus?

Mehr als die Hälfte der jugendlichen Internet-NutzerInnen zwischen zwölf und 24 Jahren sind über zehn Stunden in der Woche online, über ein Drittel von ihnen sogar mehr als 15 Stunden. Zu diesem Ergebnis kommt zumindest die Studie eines anerkannten Internet-Marktforschungsinstituts. Dabei wurden 1.021 jugendliche Internet-NutzerInnen zwischen zwölf und 24 Jahren befragt.

54 Prozent der Befragten stufen dabei das Internet als „sehr wichtig“ für ihr Leben ein. Vier von fünf Jugendlichen bestimmen bei der Internet-Nutzung selbst, welche Seiten sie ansurfen. Nach interessanten Seiten suchen Jugendliche hauptsächlich über Suchmaschinen (75 Prozent), aber auch Empfehlungen von Freunden (54 Prozent) oder Web-Adressen aus der Werbung (39 Prozent) spielen eine Rolle. Viele der jungen Surfer nutzen darüber hinaus Online-Zeitschriften und Foren, um sich über Internetseiten zu informieren.

Vor allem interessieren sich Jugendliche im Internet für soziale Netzwerke, so die Studie. Fast sieben von zehn der befragten Buben (68 Prozent) und 85 Prozent der Mädchen nennen dies als ihre Hauptbeschäftigung, wenn sie online sind. Zwischen den befragten Burschen und Mädchen gibt es diesbezüglich Unterschiede (siehe Tabelle 1).

| Soziale Netzwerke | Burschen | Mädchen |
|-------------------|----------|---------|
| Facebook | 82% | 92% |
| WhatsApp | 59% | 81% |
| Twitter | 60% | 68% |
| Google+ | 34% | 30% |
| Instagram | 53% | 72% |

Tabelle 1: Soziale Netzwerke – unterschiedliches Interesse bei Burschen und Mädchen

In Bezug auf die Interessenbereiche Jugendlicher im Internet ist über Soziale Netzwerke hinaus das Thema „Unterhaltung“ besonders wichtig: die Lieblingsmusik anhören, Videos und Fotos ansehen oder Online-Spiele spielen – all das sind Angebote für Jugendliche im Internet, die dem Interessenbereich „Unterhaltung“ zugeordnet werden. Das beliebteste Unterhaltungsmedium für Jugendliche ist YouTube. Weitere wichtige Interessenbereiche für Jugendliche sind Kommunikation (E-Mails, Blogs), Informationsbeschaffung und Online-Shopping.

Für Kinder ist nicht das Internetsurfen sondern das Spielen von großer Bedeutung. Einerseits sind Computer und Spielkonsolen als Spielzeug wichtig, andererseits auch ein Smartphone, das Spielen ermöglicht. Mit zunehmendem Alter nimmt besonders bei Mädchen das Interesse an Computerspielen ab, bei Burschen bleibt das Interesse groß. Die Jungs sind mit 70% eindeutig in der Überzahl. Vielspielende haben überwiegend einen niedrigen Bildungshintergrund. Die favorisierten Spielmedien der Vielspielenden sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

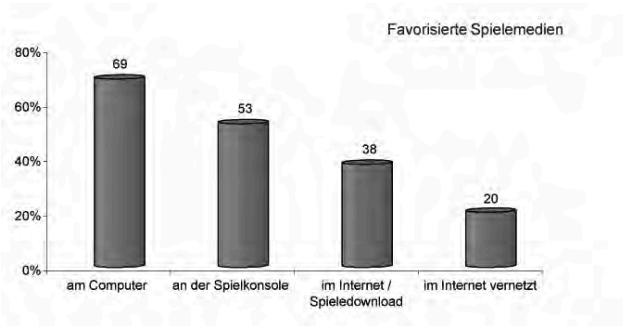


Abbildung 1: Favorisierte Spielmedien bei Jugendlichen

86 Prozent der befragten Jugendlichen mit Internet-Zugang haben schon einmal im Web eingekauft, wobei die Bestellsummen oft über hundert Euro betragen. 15 Prozent haben sogar schon einmal mehr als 250 Euro für eine Bestellung ausgegeben. Neun von zehn der jugendlichen Surfer haben bereits einmal an einem Online-Gewinnspiel teilgenommen.

Wörter, die Sie vielleicht nicht kennen:

online: im Internet

Peer-Group: Gleichaltrige

Spekulation: Annahme, Vermutung

Virtueller Raum: ist ein „nicht wirklicher“ Raum im Internet z.B. eine Webseite oder eine vom Computer nachgemachte Wirklichkeit

Web: Abkürzung für das Internet – World Wide Web (deutsch: Weltweites Gewebe)

Aufgabenblatt

Ihr Name: _____



Lesen Sie bitte den Zeitschriftenartikel genau durch!

1. Nennen Sie drei im Text genannte Gründe, warum sich Jugendliche im Internet auskennen sollen!

- _____
- _____
- _____



2. Wofür interessieren sich Jugendliche im Internet besonders? Zählen Sie die im Text genannten *fünf Interessenbereiche* auf!

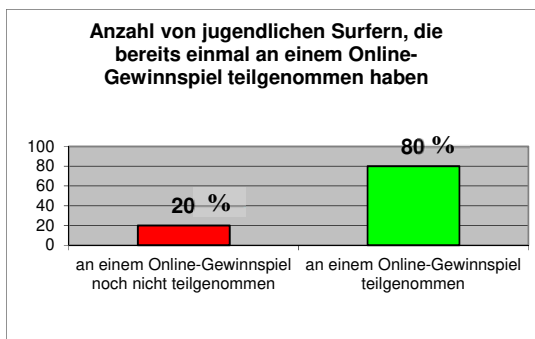
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

➔ **3. Folgende Aussage ist falsch. Suchen Sie mit Hilfe des Zeitschriftenartikels die Fehler. Stellen Sie die Aussage richtig!**

86 Prozent der befragten Jugendlichen mit Internet-Zugang haben schon öfters im Web eingekauft, wobei die Bestellsommen oft über zweihundert Euro betragen. 15 Jugendliche haben sogar schon einmal mehr als 250 Euro für eine Bestellung ausgegeben.

➔ **4. Vergleichen Sie die Darstellung im folgenden Diagramm mit den Angaben im Zeitschriftenartikel!**

Kreuzen Sie die richtige Antwort an!



- ☐ Aussage stimmt
☐ Aussage ist falsch

☐



5. Vergleichen Sie die folgenden fünf Aussagen mit den Angaben im Zeitschriftenartikel!

Kreuzen Sie die jeweils richtige Antwort an!

- a) Mehr als 50% der jugendlichen Internet-NutzerInnen zwischen zwölf und 24 Jahren sind über zehn Stunden in der Woche online.
☐ Aussage stimmt ☐ Aussage ist falsch
- b) Nach interessanten Seiten suchen Jugendliche hauptsächlich über Suchmaschinen (zwei Drittel), aber auch Empfehlungen von Freunden (mehr als die Hälfte) oder Web-Adressen aus der Werbung (39 Prozent) spielen eine Rolle.
☐ Aussage stimmt ☐ Aussage ist falsch
- c) Der Bildungshintergrund der Jugendlichen sowie ihre soziale Umgebung spielen bei der Nutzung des Internets eine zentrale Rolle.
☐ Aussage stimmt ☐ Aussage ist falsch
- d) Interesse im Internet: Buben haben doppelt so viel Interesse an Twitter als Mädchen an Google+.
☐ Aussage stimmt ☐ Aussage ist falsch
- e) Die favorisierten Spielmedien der Vielspielenden sind PC und Spielkonsole. Mit 38% am wenigsten favorisiert werden im Internet vernetzte Spiele.
☐ Aussage stimmt ☐ Aussage ist falsch



6. Das Interesse der befragten Burschen und Mädchen an sozialen Netzwerken im Internet ist unterschiedlich. Vergleichen Sie die unterschiedlichen Angaben zum Interesse von Buben und Mädchen in Tabelle 1!

Erstellen Sie bitte für Buben und Mädchen jeweils eine Hitliste! Beginnen Sie mit dem größten Interesse!

| Interesse an sozialen Netzwerken | Burschen | Mädchen |
|----------------------------------|----------|---------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Lösungsblatt



1. Nennen Sie drei im Text genannte Gründe, warum sich Jugendliche im Internet auskennen sollen!

Folgende vier Antworten sind möglich bei einer maximalen Anzahl von drei Punkten!

- **ein** (Leben fernab neuer Medien wie das Internet) **ist für Kinder und Jugendliche nicht mehr möglich**
- **um in Peer-Groups als aktives Mitglied anerkannt werden**
- **das Internet ermöglicht neue Bildungsmöglichkeiten durch selbstgesteuerte Informationsaneignung, Kommunikation mit anderen Lernenden und gemeinsames Lernen.** Der kursiv gesetzte Informationstext erläutert, wie neue Bildungsmöglichkeiten entstehen. Für die Zusatzinformation wird *kein zusätzlicher Punkt* vergeben. Es gibt also maximal einen Punkt für eine Antwort mit Bezug zu neuen Bildungsmöglichkeiten
Antwortbeispiele:
„selbstgesteuerte Informationsaneignung“, „Bildungsmöglichkeiten“ Die zwei Angaben entsprechen *einer korrekten Antwort = 1 Punkt*
„Selbstgesteuerte Informationsaneignung“ = *Bezug zu neuen Bildungsmöglichkeiten ist gegeben, daher 1 Punkt*
- **um mit anderen zu kommunizieren** (*das Kommunizieren mit Smartphones und Tablet-PCs ist für viele Jugendliche zur Selbstverständlichkeit geworden*)



2. Wofür interessieren sich Jugendliche im Internet besonders? Zählen Sie die im Text genannten **fünf Interessenbereiche** auf!

- Soziale Netzwerke
- Unterhaltung, auch „Unterhaltungsangebote“ nicht jedoch „Spielmedien“
Für Antworten wie „Musik anhören“, „Videos und Fotos ansehen“, „online spielen“, „YouTube“, „E-Mails“, „Blogs“ wird *kein Punkt* vergeben, da diese Antworten Beispiele für die jeweiligen Interessenbereiche sind.
- Kommunikation
- Informationsbeschaffung (auch Informationsaneignung)
- Online-Shopping, auch „online einkaufen“
Je einen Punkt für diese fünf im Text genannten Interessenbereiche

5 Punkte



3. Folgende Aussage ist falsch. Suchen Sie mit Hilfe des Zeitschriftenartikels die Fehler. Stellen Sie die Aussage richtig!

86 Prozent der befragten Jugendlichen mit Internet-Zugang haben schon öfters im Web eingekauft, wobei die Bestellsummen oft über zweihundert Euro betragen. 15 Jugendliche haben sogar schon einmal mehr als 250 Euro für eine Bestellung ausgegeben.

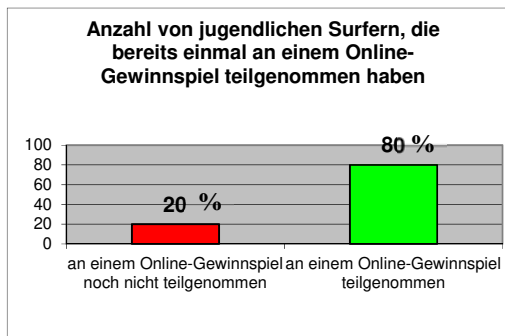
86 Prozent der befragten Jugendlichen mit Internet-Zugang haben schon **einmal** im Web eingekauft, wobei die Bestellsummen oft über **hundert** Euro (**auch korrekt: 100 Euro**) betragen. **15 Prozent** (**auch korrekt: 15 %**) haben sogar schon einmal mehr als 250 Euro für eine Bestellung ausgegeben.

3 Punkte (keinen Punkteabzug für Rechtschreibfehler)



4. Vergleichen Sie die Darstellung im folgenden Diagramm mit den Angaben im Zeitschriftenartikel!

Kreuzen Sie die richtige Antwort an!



Aussage ist falsch

1 Punkt



5. Vergleichen Sie die folgenden drei Aussagen mit den Angaben im Zeitschriftenartikel!

Für jede korrekte Antwort 1 Punkt

- a) Mehr als 50% der jugendlichen Internet-NutzerInnen zwischen zwölf und 24 Jahren sind über zehn Stunden in der Woche online.

Aussage stimmt

- b) Nach interessanten Seiten suchen Jugendliche hauptsächlich über Suchmaschinen (zwei Drittel), aber auch Empfehlungen von Freunden (mehr als die Hälfte) oder Web-Adressen aus der Werbung (39 Prozent) spielen eine Rolle.

Aussage ist falsch

- c) Der Bildungshintergrund der Jugendlichen sowie ihre soziale Umgebung spielen bei der Nutzung des Internets eine zentrale Rolle.

Aussage stimmt

- d) Interesse im Internet: Buben haben doppelt so viel Interesse an Twitter als Mädchen an Google+.

Aussage stimmt

- e) Die favorisierten Spielmedien der Vielspielenden sind PC und Spielkonsole. Mit 38% am wenigsten favorisiert werden im Internet vernetzte Spiele.

Aussage ist falsch



- 6. Das Interesse der befragten Burschen und Mädchen an sozialen Netzwerken im Internet ist unterschiedlich. Vergleichen Sie die unterschiedlichen Angaben zum Interesse von Buben und Mädchen in Tabelle 1!**

Erstellen Sie bitte für Buben und Mädchen jeweils eine Hitliste!

Beginnen Sie mit dem größten Interesse!

Für jede korrekt ausgefüllte Spalte 1 Punkt

| Interesse an sozialen Netzwerken | Burschen | Mädchen |
|----------------------------------|-----------|-----------|
| | Facebook | Facebook |
| | Twitter | WhatsApp |
| | WhatsApp | Instagram |
| | Instagram | Twitter |
| | Google+ | Google+ |

Auswertungsblatt

Das standardisierte „Innsbrucker Lesediagnostikum für Berufsschüler/innen“ ermöglicht die **Feststellung einer Lesekompetenzschwäche von Berufsschüler/innen der ersten Klasse**: Erreicht ein/e Berufsschüler/in nur einen **Gesamtsummenscore ≤ 9** , ist von einer **geringen Fähigkeitsausprägung** auszugehen. *Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben ist hierbei nicht relevant*. Die Angaben zur deskriptiven Statistik dienen als Orientierung, wie die Leistung in den zwei Teilbereichen einzuschätzen ist.

Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“: Auswertungstabelle

| | | Lineares, selektives Lesen | Nicht lineares, selektives Lesen |
|--|-------------|---|---|
| Anzahl Punkte pro Aufgabe | Aufgabe 1: | ___ / von 3 | |
| | Aufgabe 2: | ___ / von 5 | |
| | Aufgabe 3: | ___ / von 3 | |
| | Aufgabe 4: | | ___ / von 1 |
| | Aufgabe 5a: | ___ / von 1 | |
| | Aufgabe 5b: | ___ / von 1 | |
| | Aufgabe 5c: | ___ / von 1 | |
| | Aufgabe 5d: | | ___ / von 1 |
| | Aufgabe 5e: | | ___ / von 1 |
| | Aufgabe 6: | | ___ / von 2 |
| Erreichte Punkte in den Teilbereichen | | | |
| Wie die Leistung in den zwei Kompetenzbereichen einzuschätzen ist: (Deskriptive Statistik: n=557 Berufsschüler/innen der ersten Klasse) | | 26% erzielten 5 Punkte oder weniger 51% erzielten zw. 6 und 9 Punkte 20,3% erzielten zw. 10 und 12 Punkte 2,7% erzielten 13 oder 14 Punkte | 31,8% erzielten 2 Punkte oder weniger 42,2% erzielten 3 oder 4 Punkte 26% erzielten alle Punkte |
| Gesamtpunktescore | | _____ von max. 19 Punkten | |
| Schwellenparameter Gesamtpunktescore für die Diagnose einer Lesekompetenzschwäche | | ≤ 9 | 40,1% (n=557) erzielten 9 Punkte oder weniger Aktuelle PISA Studie 2012 als weitere Vergleichsgröße: 38,9% der 15-/16-jährigen Berufsschüler/innen zählen zur Risikogruppe (n=754) |

Raimund Senn

Orientierungen zur schulischen Leseförderung in der Sekundarstufe 1



Raimund Senn, Dipl.-Päd. BEd MSc, Professor an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Schul- und Unterrichtsentwicklungsbegleiter mit 25 Jahren Unterrichtserfahrung. Arbeitsschwerpunkte: Leseförderung sowie Kompetenzorientierung im Deutschunterricht.

Kontakt: raimund.senn@ph-tirol.ac.at

Abstract

Dieser Beitrag stellt dar, welche Impulse und Vorgaben zur Implementierung einer gelingenden Leseförderung in den österreichischen Schulen der Sekundarstufe 1 seitens der Bildungspolitik und -verwaltung in den vergangenen beiden Jahrzehnten gesetzt worden sind.

1. Der Leseerlass

Allein die Entscheidung zur erstmaligen Teilnahme Österreichs an der PISA-Studie 2000 wirkte als Katalysator im Bereich der Leseförderung. So folgte auf eine Bestandsaufnahme der schulischen Realität die Feststellung des Handlungsbedarfs in Sachen Lesedidaktik und -methodik. Mit dem Rundschreiben Nr. 18/1999 veröffentlichte das Bildungsministerium den „Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung“. Dieser Erlass richtet sich an die „Lehrerinnen und Lehrer aller Unterrichtsgegenstände und Schularten“ und gibt

„[...] Richtlinien bzw. Anregungen, um die Freude am und die Bereitschaft zum Lesen zu fördern, Lesen als selbstbestimmte, lebensbegleitende Tätigkeit zu vermitteln, die Kooperation mit (öffentlichen) Bibliotheken zu intensivieren, einen kompetenten Umgang mit Textträgern unter Einbeziehung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zu vermitteln und an der Entwicklung einer schulischen Lesekultur als wichtigen Beitrag zur Schulqualität mitzuwirken.“ (BMBWK, 1999, o.S.)

Die Herausgabe des *Leseerlasses* des Jahres 1999 markiert eine Zäsur in der Leseförderung in Österreichs Schulen, stellt dieser doch eine – zwar mitunter holprig zusammengefügte – umfassende Punktation des damaligen Standes der Forschung mit den damals allgemein üblichen Begrifflichkeiten dar. Er beschreibt unter anderem auch die vier Funktionen des Lesens, die nicht isoliert, sondern „[...] in konstruktiver Wechselwirkung mit anderen Formen der Medienrezeption“ (BMBWK, 1999, o.S.) zu betrachten sind: Lesen zur Informationsbeschaffung, Lesen zur Ich-Erfahrung, Lesen

zur Stärkung der Kommunikationsfähigkeit und Lesen als kreativ-konstruktive Tätigkeit (ebd.).

Als erste Aufgabe der schulischen Leseerziehung und -förderung führt der Leseerlass die Lesemotivation an. Der Unterricht sei „insbesondere durch Textauswahl, Lesemethoden und Rahmenbedingungen lesemotivierend zu gestalten“ (BMBWK, 1999, o.S.).

Als nächste Aufgabe nennt der Leseerlass die Lesekompetenz, die individuell an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst zu vermitteln sei. Lesekompetenz umfasse „[...] im Wesentlichen die drei Teilbereiche Lesesicherheit (Lesegenauigkeit), Lesegeläufigkeit (Leseflüssigkeit) [und] sinnverstehendes und sinngestaltendes Lesen (sinnerfassendes Lesen)“ (BMBWK, 1999, o.S.).

Der Leseerlass fährt fort mit der Aufzählung der Aufgaben des Leseunterrichts und führt drei Formen des Lesens an: identifizierendes Lesen, literarisches Lesen sowie informatives Lesen.

Daran anschließend kommt es zur Aufzählung zahlreicher *Lesearten*, die den Leserinnen und Lesern helfen, die unterschiedlichen Textsorten und Darbietungsformen zu nutzen: lineares Lesen, antizipierendes Lesen, selektives Lesen, konsultierendes Lesen, differenzierendes Lesen, navigierendes Lesen, analysierendes, interpretierendes und kommentierendes Lesen, fantasiegeleitetes, kreatives Lesen, vorbereitetes Vorlesen und Vortragen, in Sinnstufen bzw. Textstrukturen gliederndes Lesen sowie Exzerpieren, Layoutieren und Formatieren von Informationen (BMBWK, 1999, o.S.).

Der Abschluss der Auflistung der Aufgaben der schulischen Leseerziehung zeichnet ein Zielbild der Etablierung einer schulischen Lesekultur, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht

„[...] die individuell bereichernden und gemeinschaftsstiftenden Aspekte des Lesens zu erfahren und die erworbene Lesemündigkeit zu erproben und zu vertiefen.“ (BMBWK, 1999, o.S.)

Auch im schließenden Abschnitt des Grundsatzerlasses zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung, das der Umsetzung gewidmet ist, wird deutlich, dass das Papier es schafft, das Augenmerk gezielt auf Defizite bzw. Verbesserungspotenziale zu richten. So ist etwa unter dem Stichwort Lesemotivation von der „[...] Freiheit vom Zwang laut vorlesen zu müssen [...]“ (BMBWK, 1999, o.S.) die Rede. Neben der Forderung nach einem differenzierenden und individualisierenden Leseunterricht wird das Buch als „zentraler Bezugspunkt der Leseerziehung“ (BMBWK, 1999, o.S.) positioniert.

Das richtungsweisende Dokument *Leseerlass* wurde in den Jahren 2013 und 2017 adaptiert und dabei vor allem hinsichtlich der verwendeten Terminologien erneuert, an den aktuellen Forschungsstand angepasst und neu strukturiert. So dient in der neuesten Fassung (BMB, 2017) das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix (2008, S. 16) als grundlegende Matrix für Maßnahmen zur Leseförderung.

2. Das Salzburger Lesescreening

Im Nachhall der Rückmeldung der wenig zufriedenstellenden österreichischen Ergebnisse der PISA-Studie 2003 verfestigte sich bei den Verantwortlichen für die österreichischen Schulen die Erkenntnis, dass der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leserziehung in der Schullandschaft nicht angekommen war. Dem sollte 2004 das ministerielle Rundschreiben Nr. 19 abhelfen. Das Papier mit dem Titel „Stärkung der Lesekompetenz der Hauptschülerinnen und Hauptschüler“ und dem Untertitel „Empfehlung zum schrittweisem Ausbau von Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens“ (BMBWK, 2004, o.S.) lud „[...] jede Schule, jede Region, jedes Land ein [...], einen Qualitätsprozess zur Stärkung der Lesekompetenz kontinuierlich zu betreiben“ (BMBWK, 2004, o.S.). Ziele dieses Qualitätsprozesses waren die

„Steigerung der Lesemotivation und der Lesekompetenz aller Schüler/innen [, die e]ffektive Förderung schwacher Leserinnen und Leser [und die] Entwicklung einer umfassenden schulischen Lesekultur, die vom gesamten Kollegium getragen, gepflegt und gelebt wird, als Teil der Schulentwicklung.“ (BMBWK, 2004, o.S.)

Als Kernstück eines Maßnahmenkatalogs sah das Rundschreiben Nr. 19/2004 die verpflichtete Durchführung des Salzburger Lesescreenings (SLS) in der fünften und in der achten Schulstufe vor. Das SLS ist ein Verfahren für die zweite bis neunte Schulstufe, das mit geringem Zeiteinsatz Aussagen zur basalen Lesefertigkeit aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse bzw. Gruppe trifft. In den Folgejahren wurde die SLS-Durchführung auf gymnasiale Unterstufen erweitert. Für die Grundschulen war die flächendeckende Lesediagnose durch das SLS 1-4 bereits ab dem Schuljahr 2002/03 vorgegeben worden. Auf der Datengrundlage der SLS-Ergebnisse empfahl das Rundschreiben u.a. folgende weiteren Schritte:

- die Erstellung eines Profils über die Lesefähigkeit jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers und Bericht darüber im Rahmen einer Schulkonferenz zur Bewusstseinsbildung aller Lehrer/innen an der Schule,
- die Information der Eltern und Austausch von Erfahrungen über Lesebiografie und private bzw. häusliche Lektüre im Rahmen von Elternabenden,
- integrierte Förderangebote zum Beheben von Defiziten im Bereich der Grundkompetenz Lesen,
- die gezielte Nutzung der Ressourcen vor Ort, insbesondere der Schulbibliothek sowie der Aktivitäten der öffentlichen Bibliotheken,
- die gezielte Nutzung themenspezifischer Angebote des Österreichischen Buchklubs,
- Professionalisierungsmaßnahmen durch lese- und literaturpädagogische Fort- und Weiterbildungsangebote sowie
- die Weiterentwicklung des Methodenrepertoires zum fächerübergreifenden Lesetraining (BMBWK, 2004).

Als zusätzliche Maßnahme wurde im Rundschreiben ein bundesweiter Ausbildungslehrgang für drei bis vier Leseentwicklungsträgerinnen bzw. -träger pro Bundesland

ausgeschrieben. Dabei wurden hohe, aber durchaus nachvollziehbare Erwartungen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerichtet:

„[...] Koordination der Maßnahmen zur Lesepädagogik im Bundesland, Entwicklung regionaler Konzepte und Umsetzungsstrategien in Zusammenarbeit mit den Landeskoordinator/innen, [...] Vernetzung mit den anderen Lehrgangsteilnehmer/innen.“ (BMBWK, 2004, o.S.)

3. Bildungsstandards (BIST)

Ebenfalls im Gefolge der Bildungsdiskussion im Zusammenhang mit Österreichs PISA-Ergebnissen der Jahre 2000 und 2003 sprach eine *Zukunftskommission* aus namhaften heimischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Jahr 2005 die Empfehlung aus, Bildungsstandards zu entwickeln und zu verankern (Senn, 2010). Diese Anregung wurde von der Politik aufgegriffen: In zwei mehrjährigen Pilotphasen wurden von Gruppen, die aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaft, der Didaktik und aus der Praxis bestanden, Kompetenzmodelle entwickelt, Standards formuliert und diese an zahlreichen Pilotschulen erprobt.

Am Ende dieser Pilotierung stand im Jänner 2009 die ministerielle Verordnung von Bildungsstandards für die Fächer Deutsch (4. und 8. Schulstufe), Mathematik (4. und 8. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Dass die verordneten Bildungsstandards schlussendlich Regelstandards geworden sind, ist der Kompromissfindung auf politischer Ebene geschuldet. Für verbindliche Mindeststandards konnte keine Mehrheit gefunden werden.

In den nun folgenden Jahren vor dem Beginn des ersten Testzyklusses im Jahr 2013 galt es, die Standards im Unterricht zu verankern. Zu diesem Zweck wurden und werden seit 2009 an den Pädagogischen Hochschulen Schulungen und Lehrgänge angeboten, die den Fokus auf die Kompetenzorientierung im Unterricht legen. Die Lehrkräfte sind gefordert, neben den Fachlehrplänen mit ihren inhaltlichen Vorgaben auch die Zielformulierungen der Bildungsstandards zu beachten.

Von Anfang an wurde immer auch die Funktion der Bildungsstandards als Hilfe für eine innere Differenzierung, Individualisierung bzw. Personalisierung des Unterrichts propagiert. Mit gezielten Aufgabenstellungen im Sinne einer Kompetenzdiagnostik können Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler gemessen und benannt werden. Darauf aufbauend können im Anschluss Entwicklungs- und Förderpläne erstellt und umgesetzt werden (Senn, 2010).

Lesen und Kompetenzorientierung

Das den 52 BIST-Deutsch-8-Standards zu Grunde liegende Kompetenzmodell unterscheidet zunächst die Kompetenzbereiche Schreiben, Lesen sowie Zuhören und Sprechen. Der vierte Kompetenzbereich Sprachbewusstsein ist integrierender Bestandteil dieser drei Bereiche (siehe Abbildung 1 auf S. 91).

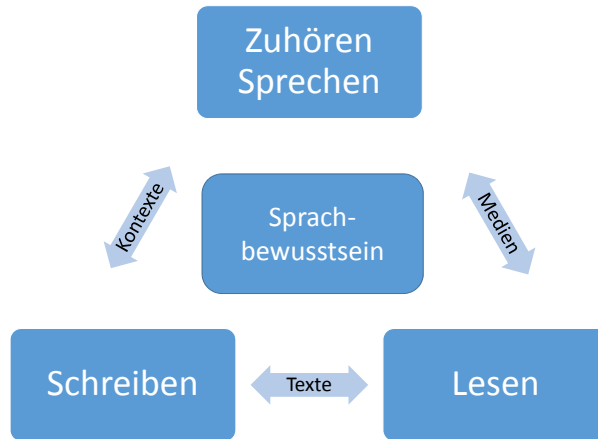


Abb. 1: Das Kompetenzmodell der BIST Deutsch 8; eigene Darstellung (Quelle: BIFIE, 2017, S. 7)

Der für diesen Beitrag relevante Kompetenzbereich Lesen wird in vier Teilbereiche gegliedert (siehe Tabelle 1):

| | |
|-------|---|
| Lesen | ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln |
| | explizite Informationen ermitteln |
| | eine textbezogene Interpretation entwickeln |
| | den Inhalt des Textes reflektieren |

Tab. 1: Die Teilbereiche des Kompetenzbereichs Lesen der BIST D8 (BIFIE, 2011, S. 2)

Diese vier Aspekte des Kompetenzbereichs Lesen werden durch insgesamt 14 Kompetenzen beschrieben, die in der Tabelle 2 (siehe S. 92) ersichtlich sind.

| Kompetenzbereich | Teilbereiche | Standards (= Kompetenzen) |
|------------------|---|---|
| Lesen | ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln | <p>14. Schüler/innen können das Hauptthema eines Textes/ eines Textabschnittes erkennen</p> <p>15. Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen</p> <p>16. Schüler/innen können Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschriften, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen</p> <p>17. Schüler/innen können grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen</p> <p>18. Schüler/innen können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen</p> |
| | explizite Informationen ermitteln | <p>19. Schüler/innen können zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden</p> <p>20. Schüler/innen können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln</p> <p>21. Schüler/innen können Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären</p> <p>22. Schüler/innen können gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken</p> |
| | eine textbezogene Interpretation entwickeln | <p>23. Schüler/innen können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen</p> <p>24. Schüler/innen können durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten</p> <p>25. Schüler/innen können zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden</p> |
| | den Inhalt des Textes reflektieren | <p>26. Schüler/innen können Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren</p> <p>27. Schüler/innen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren</p> |

Tab. 2: Die Lese-Kompetenzen der BIST D8; (BIFIE, 2011, S. 2)

An dieser Stelle darf nicht verschwiegen werden, dass die Zieldefinitionen für den Kompetenzbereich Lesen von der betroffenen Lehrerschaft durchaus kontrovers aufgenommen wurden. Hier traf die Sorge um die Pflege *richtiger Lektüre* auf das Bestreben, der Realität im Unterricht zu entsprechen. Bei genauer Analyse der Standards lassen sich jedoch beide Haltungen ausreichend ableiten.

Impulse für den Leseunterricht

Die BIST geben deutliche Impulse für einen veränderten Leseunterricht. Das betrifft neben einem erweiterten Textverständnis (nun auch Sachtexte, Hypertexte, Grafiken, Tabellen, Diagramme, Illustrationen, Bilder etc. als Lektüre im Unterricht) auch den Umgang mit der Textvorlage. Diese steht den Schülerinnen und Schülern nunmehr sowohl in der Bearbeitungs- als auch in der Überprüfungssituation zur Verfügung. Zeitgemäßer Leseunterricht erfolgt mit und am Text (Markieren, Kommentieren etc.) und geht über das Streben nach Gedächtnisleistungen hinaus. Bearbeitete Texte wurden zu Sammelstücken für Leseportfolios, die Entwicklungen der einzelnen Lesebiografien verdeutlichen.

Ins Blickfeld rückte auch das Reflektieren über das Lesen bzw. den Leseprozess selbst. Dieser Wechsel auf die Metaebene ist Bestandteil zahlreicher Lesestrategieübungen.

4. Die veränderte Aufgabenkultur

Im Umfeld der BIST Deutsch 8 wurde auch die bisherige Praxis der Aufgabenstellung im Leseunterricht infrage gestellt. Lange Zeit war das Abfragen von Fakten in der vom Text vorgegebenen Reihenfolge der „Weisheit letzter Schluss“. Nunmehr wird zwischen Lern- und Leistungsaufgaben differenziert und Aufgabenformate (offen, halboffen und geschlossen) werden bewusst gewählt. Neu in diesem Kontext ist auch die Forderung, die jeweiligen Lösungswege und Ergebnisse auf der Metaebene eingehend zu reflektieren und zu diskutieren (Habringer, 2010).

Als Bezugsnormen für die im Sinne der veränderten Aufgabenkultur erstellten Aufgaben werden sowohl die Zielformulierungen der BIST als auch die Stufen des Lesekompetenzmodells bei PISA herangezogen. Beide eignen sich als Matrix für den nunmehr geforderten individuell ausgerichteten Leseunterricht, der auf die Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers abzielt. Basierend auf einer differenzierten Lernstandserhebung werden individuell abgestimmte Trainingskonzepte erstellt, verfolgt und evaluiert.

Maßgeblichen Anteil an der steigenden Akzeptanz der Bildungsstandards bzw. der kompetenzorientierten Ausrichtung des Unterrichts hat auch der Umstand, dass die Schulbuchverlage in der Zwischenzeit reagiert und ihre Angebote adaptiert haben. Brauchte es zu Beginn der Verankerung der Bildungsstandards noch die Unterstützung durch Kopiervorlagen aus BIFIE-Publikationen für kompetenzorientiertes Un-

terrichten, so sind (Deutsch-)Schulbücher heute dafür in den meisten Fällen ausreichend. Auch für den Bereich der Leseförderung wurden spezielle Angebote entwickelt, die den Bedürfnissen der Sekundarstufe 1 auch in Inhalt und Form entsprechen.

5. Nationaler Bildungsbericht 2012: Analyse der schulischen Leseförderung

Die Autorinnen und Autoren der Analyse der schulischen Leseförderung im Nationalen Bildungsbericht 2012 (NBB) fordern eine Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer:

„Lehrpersonen benötigen eine umfassende Ausbildung in lesepsychologischen und -didaktischen Grundlagen, sowohl in Bezug auf die Entwicklung basaler Lesekompetenzen (v. a. Worterkennung und Leseflüssigkeit) als auch in Bezug auf die Vermittlung von Strategien für effizientes sinnerfassendes Lesen und das möglichst frühe Erkennen von Schülerinnen und Schülern mit Leseschwierigkeiten.“ (Schabmann, Landerl, Bruneforth, & Schmidt, 2012, S. 59)

Einmal mehr wird im NBB 2012 auch die Forderung nach Leseförderung in allen Fächern erhoben:

„Ebenso wenig wie Leseförderung mit dem Ende der Grundschule aufhören kann, darf sich der Leseunterricht nicht auf das Fach Deutsch beschränken. Gelesen wird in allen Fächern. Deshalb macht es das Unterrichtsprinzip Lesen erforderlich, dass Lehrkräfte in allen Fächern über lesedidaktische Kompetenzen und über leseprozessbezogene Kenntnisse verfügen.“ (Schabmann et al., 2012, S. 60)

Explizit angeführt sei hier auch die Forderung des NBB nach auch in der Sekundarstufe 2 umzusetzenden systematischen Maßnahmen zur Leseförderung (Schabmann et al., 2012).

6. Schulentwicklung und Leseförderung

Als Katalysator für die Leseförderung hat sich die ministerielle Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) erwiesen, die im Schuljahr 2012/13 gesetzlich verankert worden ist. SQA verpflichtet die Schulen dazu, im Rahmen standortspezifischer Prozesse bestimmte Schulentwicklungsprojekte umzusetzen. Datengeleitet auf der Basis der Ergebnisse der BIST-Überprüfungen setzen sich die Kollegien Entwicklungsziele, die schulautonom verfolgt und auch evaluiert werden. Gerade der Bereich Lesen hat sich an sehr vielen Schulen der Sekundarstufe 1 als Entwicklungsbereich etabliert. Dem BIST-Qualitätszirkel (siehe Abbildung 2) folgend werden nun tatsächlich viele der lange geforderten Schritte gesetzt (diagnosegeleitete systematische Förderung, Lesegeläufigkeit und -flüssigkeit auch als Trainingsziel in der Sekundarstufe 1, Lesen als Aufgabe vieler bzw. aller Unterrichtsgegenstände etc.).

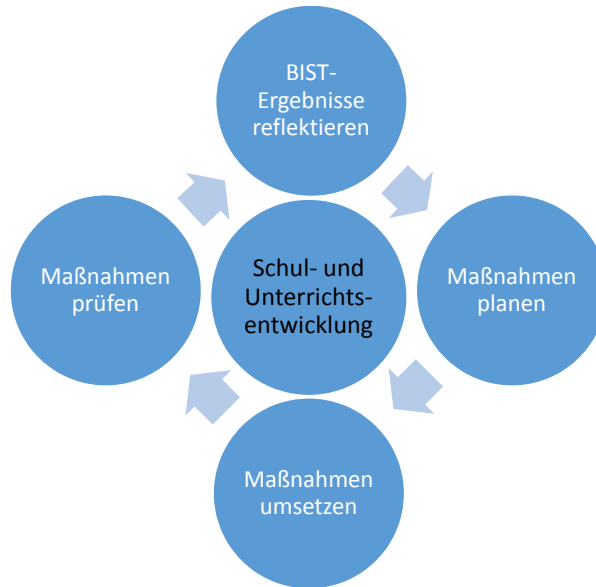


Abb. 2: Der BIST-Qualitätszyklus (BMB, 2016, S. 17)

Als Matrix der Schulentwicklung im Bereich Leseförderung dient dabei überwiegend die Systematik der Handlungsdimensionen der Leseförderung, die Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2008, S. 13) als Kriterien schulischer Leseförderung einfordern:

- Lautlese-Verfahren,
- Viellese-Verfahren,
- Lesestrategien trainieren,
- Sachtextlektüre unterstützen,
- Leseanimation sowie
- literarisches Lesen unterstützen.

Diese umfassende Herangehensweise bringt klar zum Ausdruck: Leseförderung im engeren Sinn (Lesefertigkeit) ist nicht mit dem Ende der Grundschule abgeschlossen. Und: Leseförderung ist mehr als die Stärkung der Lesemotivation.

7. Der Österreichische Rahmenleseplan (ÖRLP)

Eine Besonderheit bei der Auflistung von Initiativen und Dokumenten, die die Leseförderung in Österreichs Schulen maßgeblich prägen (sollen), stellt der ÖRLP dar, der in den Jahren 2014 bis 2016 von einer Gruppe von insgesamt 123 Expertinnen und Experten im Auftrag des Bildungsministeriums verfasst und in einem kooperativen Prozess redigiert wurde. Der ÖRLP ist ein überinstitutionelles Vernetzungs- und Ent-

wicklungsprojekt mit dem Ziel, Lesekompetenz in Österreich nachhaltig zu steigern und zu sichern. Nach der Fertigstellung des Dokuments waren die darin enthaltenen Forderungen und Ziele dem Ministerium zu weitreichend. Hemmend wirkte dabei vor allem der Umstand, dass die Aussagen zum Querschnittsthema Leseförderung auch in die Ressortzuständigkeiten anderer Ministerien hineinreichen. Am Ende einer Nachdenkpause erfolgte die Herausgabe des ÖRLP als Privatinitiative beteiligter Projektverantwortlicher (Aspalter & Jörgl, 2017).

Der ÖRLP verbindet den aktuellen Stand der Forschung im In- und Ausland mit relevanten Fachdidaktiken und nimmt Bezug auf den Grundsatzerlass Leselerziehung, auf die Lehrpläne und die Bildungsstandards. Der ÖRLP ist inhaltlich durch zwei Perspektiven auf das Thema strukturiert: Die Perspektive *Querschnittsthemen* gliedert sich in die drei Bereiche *literale Umwelten*, *Qualität des Lehrens und Lernens* sowie *Diversität und Partizipation*. Die Perspektive *Lebensalter* gliedert sich in die vier Bereiche *Kleinkinder*, *Kinder*, *Jugendliche* und *Erwachsene*. (Aspalter & Jörgl, 2017).

Für den vorliegenden Beitrag von großem Interesse ist zunächst der Themenbereich *Qualität des Lehrens und Lernens*. Die Verfasserinnen und Verfasser dieses Kapitels fordern für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung unter anderem:

„Entwicklung und Implementierung von qualitativen und quantitativen Standards für eine wissenschaftlich fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen, und zwar für jede Alters- und/bzw. (Vor-)Schulstufe als auch für alle Fächer in allen Schulsparten in Bezug auf Sprache, Sprach- und Schriftsprachentwicklung als auch Vorläuferfähigkeiten und Lesen [... Individuelle] Schwerpunkte sind [...] Elementarpädagogik, Erstlesen, Leseverständnis, Lesestrategien, Interventionsansätze für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus bildungsbenachteiligten Kontexten, für Lernende mit anderer Erstsprache als Deutsch.“ (Böck et al., 2017, S. 37)

Die Autorinnen und Autoren des Themenbereichs *Kinder* erinnern zunächst an die große Zahl an Risikoleserinnen und Risikolesern und die relativ geringe Zahl an leistungsstarken Leserinnen und Lesern und führen das unter anderem auf mangelnde diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte zurück. Als Zielbild formuliert die Arbeitsgruppe *Kinder* einen individualisierten Unterricht:

„Die Individualisierung ist dabei die Basis für einen kompetenzorientierten Unterricht, der die kognitive Aktivierung durch gut abgestimmte Aufgabenstellungen ermöglicht, das Vernetzen des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können unterstützt, das intelligentes Üben fördert, die Suche nach geeigneten Anwendungssituationen anstrebt, das Eröffnen von Zugängen anstatt das Vorschreiben von Lernwegen im Auge hat, Lern- und Entwicklungsdokumentationen einfordert, vor allem bereits in den ersten Wochen die Kinder auf ihr Können beobachtet und Schwierigkeiten sofort begegnet, um einer Lernbarriere vorzubeugen.“ (Benedikt et al., 2017, S. 89)

Konkrete Maßnahmevorschläge betreffen unter anderem die Evaluation der Maßnahmen im Bereich der Leseförderung, Konzepte zur Förderung des sinnverstehenden Lesens durch den Erwerb und das Üben entsprechender Lesestrategien in allen Unterrichtsgegenständen, mehr zielgerichtete Zeit für das Lesen in der Schule sowie die Berücksichtigung des multimedialen, -modalen und -lingualen Lesens (Benedikt et al., 2017). Die ÖRLP-Arbeitsgruppe *Jugendliche* hält als Fazit fest:

„Lesesozialisation erfolgt in der Gruppe der Jugendlichen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich, wobei diese ihre vielfältigen Interessen größtenteils außerhalb der Schule verwirklicht. Dafür benötigen die Jugendlichen in allen Bereichen ein breites Spektrum an Texten (Online-, Offline- und Printversionen), damit Lesefreude und Lesemotivation aufgebaut werden können bzw. erhalten bleiben. Geeignete Leseangebote sollten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule zur Verfügung stehen, um jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, Lesestoffe selbstständig auszuwählen und Lesestrategien entwickeln zu können und kompetent anwenden zu lernen. Jugendaräquate literale Umwelten sind dabei ebenso wichtig wie attraktive Lesevorbilder oder ein breites Angebot an multimodalen und multimedialen Texten aus dem beruflichen und privaten Umfeld Jugendlicher. Der Einsatz von Fachtexten in verschiedenen medialen Formen fördert den Aufbau von Bildungssprache, Fachwortschatz und medienkritischer Auseinandersetzung.“ (Bartmann et al., 2017, S. 106).

8. Desiderat Lehrplanerneuerung

Eine Darstellung relevanter Dokumente für die Leseförderung in der Sekundarstufe 1 darf nicht ohne Lehrplanbezug erfolgen. Diese stammen im Wesentlichen noch aus der Zeit der Jahrtausendwende und sind inhaltlich und strukturell dringend zu adaptieren. Neben neuen Terminologien müssen vor allem die Bildungsstandards der einzelnen Fächer in die jeweiligen Lehrpläne integriert werden.

Eine andere Forderung an neue Lehrpläne für die Sekundarstufe 1 betrifft die notwendige Verankerung von Lese- bzw. Sprachförderung in möglichst vielen Fachlehrplänen. Dies würde mithelfen, dem *Lesen in allen Fächern* endlich den längst geforderten Raum im Unterricht zu geben.

9. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den in diesem Beitrag dargestellten Dokumenten ein ähnlich breit angelegtes Verständnis von Leseförderung zugrunde liegt, das nicht allein Lesemotivation und -animation sondern auch Lesefertigkeit und Textverstehen umfasst. Daraus wird die Forderung nach einem Unterricht abgeleitet, der auf die einzelne Leserin und den einzelnen Leser individuell eingeht und individuelle Stärken und Schwächen sowie Vorlieben und Abneigungen berücksichtigt.

Auch dass das Lesenlernen am Ende der in Österreich vier Jahre dauernden Grundschule noch nicht abgeschlossen ist bzw. sein muss, steht außer Streit. Daher wird für auch für die weiterführenden Schulen immer auch die Leseförderung i.e.S. (Lesetraining) ein Thema sein. So wie auch die Vermittlung von Lesestrategien nicht erst in der Sekundarstufe 1 beginnt, sondern bereits in der Grundschule zu initiieren ist.

Dies alles erfordert Lehrkräfte, die in der Lage sind, den Schriftspracherwerb ihrer Schülerinnen und Schüler zu begleiten und zu unterstützen. Zu diesen Anforderungen gehören diagnostische Kompetenzen ebenso wie die Fähigkeit, aus Diagnosen

hilfreiche Förderpläne zu entwickeln, diese konsequent zu verfolgen und die Trainingsarbeit in der Folge wiederum zu evaluieren.

Die Verantwortung für das Lesenlernen liegt nicht ausschließlich bei den Lehrerinnen und Lehrern. Für eine förderliche Gestaltung der Prozessebene des Lesens (Rosebrock & Nix, 2008, S. 16) muss jedoch die Schule hauptverantwortlich zeichnen. So sind auch die Forderungen nach einer Verbesserung und einem Ausbau der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte nachzuvollziehen. Nicht nur im Bereich der Leseförderung.

Literatur

- Aspalter, C., & Jörgl, S. (Hrsg.). (2017). *Österreichischer Rahmenleseplan*. Wels: edition Buch.Zeit. Abgerufen am 15. März 2018 von https://www leseplan.at/cms_content/download/broschuere_2017.pdf
- Bartmann, B., Fenkart, G., Hauser, R., Kysela-Schiemer, G., Simmerl, H., & Winkler, E.-M. (2017). AG Jugendliche. In C. Aspalter, & S. Jörgl (Hrsg.), *Österreichischer Rahmenleseplan* (S. 98–108). Wels: edition Buch.Zeit. Abgerufen von am 10. Jänner 2018 https://www leseplan.at/cms_content/download/broschuere_2017.pdf
- Benedikt, K., Edtstadler, K., Embacher, R., Oberbichler, C., Pitzer, H., Paleczek, L.,... Senn, R. (2017). AG Kinder. In C. Aspalter & S. Jörgl (Hrsg.), *Österreichischer Rahmenleseplan* (S. 82–96). Wels: edition Buch.Zeit. Abgerufen von am 10. Jänner 2018 https://www leseplan.at/cms_content/download/broschuere_2017.pdf
- BIFIE (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe*. Abgerufen von am 20. November 2017 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf
- BIFIE (Hrsg.). (2017). *Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe. Kompetenzstufenbeschreibungen für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1*. Abgerufen am 12. Februar 2018 von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Konstruktbeschreibung_D8_170302-1.pdf
- BMB (Hrsg.). (2016). *Bildungsstandards – ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung*. Abgerufen von am 20. November 2017 <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.pdf?61edrm>
- BMB (2017). *Grundsatzerlass Leseerziehung – Neufassung*. Abgerufen am 17. Dezember 2017 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_33_beilage.pdf?6cczmj
- BMBWK (2004). *Stärkung der Lesekompetenz der Hauptschülerinnen und Hauptschüler*. Abgerufen am 16. Februar 2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2004_19.html
- Böck, M., Heinrich, B., Kahlhammer, E., Kalmár, M., Kurtagic-Heindl, D., & Punz, E. (2017). AG Qualität des Lehrens und Lernens. In C. Aspalter, & S. Jörgl (Hrsg.), *Österreichischer Rahmenleseplan* (S. 29–43). Wels: edition Buch.Zeit. Abgerufen von am 10. Jänner 2018 https://www leseplan.at/cms_content/download/broschuere_2017.pdf
- Habringer, G. (2010). Aufgabenqualität in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. In BIFIE (Hrsg.), *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.–8. Schulstufe*. (Bd. 1, S. 43–60). Graz: Leykam. Abgerufen am 18. Jänner 2018 von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_praxishandbuch_deutsch_5-8_2009-11-16.pdf
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M., & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (Bd. 2, S. 17-70). Graz: Leykam. Abgerufen am 28. Jänner 2018 von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf
- Senn, R. (2010). Bildungsstandards fordern Kompetenzorientierung für Österreichs Unterricht. Eine kurze Entwicklungsgeschichte und Gedanken zur Umsetzung im Fach Deutsch. *Paed in der KEG*, (6), 1-4.

Angela Volgger

Das Innsbrucker Modell der Förderung der Lesekompetenz mittels Lernaufgaben



Angela Volgger, Prof.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ BEd BA, Lehrerin an der Tiroler Fachberufsschule für Elektrotechnik, Kommunikation und Elektronik. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeinbildender Unterricht. Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik, Unterrichtsentwicklung, Lesekompetenzförderung. Kontakt: angela.volgger@ph-tirol.ac.at

Abstract

Die Bedeutsamkeit der Lesekompetenz als wesentliche Basiskompetenz für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Ergebnisse der PISA-Studie (BIFIE, 2000), welche rund 20% der österreichischen Jugendlichen beim Lesen erhebliche Probleme attestierte, waren Ausgangspunkt für das an der damaligen Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Tirol (der heutigen Pädagogischen Hochschule Tirol) initiierte Projekt, die Lesekompetenz auch im berufspädagogischen Kontext zu fördern. Diese Förderung der Lesekompetenz von Lehrlingen sollte unabhängig vom Lehrberuf, von einem bestimmten Unterrichtsgegenstand und -thema stattfinden, da sich aufgrund eines dichten Lehrplans und knapper zeitlicher Ressourcen keinerlei Möglichkeiten finden, dieselbe in eigens dafür eingerichteten Unterrichtsgegenständen durchzuführen. Mit Hilfe von berufsspezifischen Lernaufgaben, die zusätzlich zur Fachkompetenz auch Basiskompetenzen (u.a. Lesekompetenz) fördern, wurde die Möglichkeit geschaffen, Jugendliche im Sinne eines lebenslangen Lernens zu unterstützen und zu fördern.

1. Einleitung

Die Lesekompetenz wird als eine der wesentlichen Kompetenzen in den Bildungsstandards dargelegt und im Rahmen der OECD/PISA-Studie als Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben definiert (BMBMF, 2017, S. 1).

Die vorliegende Definition der Lesekompetenz sowie die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 mit dem Schwerpunkt Lesen, in welcher österreichische Jugendliche mit durchschnittlich 492 Punkten unter dem OECD-Schnitt von 500 lagen und davon ausgegangen wurde, dass 20% der Jugendlichen dieser Altersgruppe zur Risikogruppe gehören und somit erhebliche bis massive Probleme beim Lesen haben (BIFIE, 2000), waren Anlass für ein längerfristiges, breitgefächertes Projekt an der damaligen Berufspädagogischen Akademie des Bundes, der heutigen Pädagogischen Hochschule Tirol, und zwar unter dem Titel „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“. Auch wenn die Ergebnisse der PISA-Studien bezogen auf die Lesekompe-

tenz österreichischer Jugendlicher in den Jahren 2003 und 2006 im OECD-Schnitt lagen, muss festgestellt werden, dass die Lesekompetenz der Jugendlichen bei den Erhebungen in den Jahren 2009, 2012 und auch 2015 signifikant unter dem OECD-Schnitt lagen. Konkret erreichten die österreichischen Jugendlichen im Jahr 2015 nur einen Mittelwert von 485 Punkten bei einem OECD-Schnitt von 493 Punkten (BIFIE, 2015). Bei einem Viertel der Jugendlichen mit einer geringen Lesekompetenz bedeutet das, dass sie am Ende ihrer Pflichtschulzeit Texte nicht sinnerfassend lesen können und somit einer Risikogruppe zuzuordnen sind. Bei PISA 2012 sank dieser Wert auf 20%, in der Berufsschule bleibt er allerdings konstant hoch. Eine Anfrage beim Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation, Entwicklung des österreichischen Schulwesens zum Anteil der Berufsschülerinnen und Berufsschüler, die bei PISA 2012 in Lesen zur Risikogruppe zählen, ergab, dass 38,9% der 15-/16-jährigen Berufsschülerinnen und Berufsschüler (n=754; gewichtete Analyse) zu dieser zählen.

Umso wichtiger erscheint es, dass bereits gesetzte Aktivitäten und Projekte zur Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen unbedingt einer Fortführung bedürfen.

2. Das Projekt zur Lesekompetenzförderung

Beginnend mit dem Jahr 2005 wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur am Institut für Berufspädagogik unter der Leitung von Maria Schaffenrath das Projekt „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“ begonnen, das auf Bundesebene gemeinsam mit den damaligen Pädagogischen Akademien in Oberösterreich, der Steiermark und Wien umgesetzt wurde.

Die Initiative, welche in den ersten vier Jahren wissenschaftlich von Ilse Dore Wieser begleitet wurde (ab 2009 von Paul Resinger), hatte das Ziel, besonders jene Jugendliche in Berufsschulen zu fördern, welche eine Leseschwäche aufwiesen (Schaffenrath & Wieser, 2005). Im Bewusstsein, dass Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist und geringe Lesefähigkeit als soziales und politisches Problem ernst genommen werden muss (Artelt, Stanat, Schneider, & Schiefele, 2001, S. 70), wurde ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass die letzte Möglichkeit, die Lesekompetenz *im schulischen Kontext* zu fördern, gut wahrgenommen wird. Es wird ein Lesecurriculum benötigt, das von einfacheren bis hin zu komplexeren Aufgabenstellungen in Bezug auf Förderung des Textverständnisses reicht und lineare und nicht-lineare Texte umfasst (Hurrelmann, 2002, S. 24).

Im Bewusstsein, dass eine Förderung der Lesekompetenz an Berufsschulen in unterschiedlichen Lehrberufen, in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen und in heterogenen Gruppen nur dann stattfinden kann, wenn auch die Lehrpersonen entsprechend ausgebildet und aktiv eingebunden sind, wurde das Projekt in verschiedensten Lehrveranstaltungen der Ausbildung verankert.

Bezogen auf den schulischen Alltag von Lehrpersonen an Berufsschulen und deren Arbeit in den verschiedensten Lerngruppen muss erwähnt werden, dass beson-

ders der Bereich der Heterogenität im Berufsschulbereich wohl nicht vergleichbar ist mit anderen Schularten. Es finden sich sowohl leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, wie in anderen Schularten auch, jedoch mit unterschiedlichsten Vorbildungen in unterschiedlichsten Schularten und somit auch mit unterschiedlichen Bildungsniveaus. Neben der häufig bewussten Entscheidung für eine Lehre nach dem Pflichtschulabschluss gibt es auch Lehrlinge, welche eine höhere Schule abgebrochen haben, Maturantinnen und Maturanten oder auch jene, welche eine Teilqualifikation anstreben oder besondere Bedürfnisse haben. Dies bedeutet, dass zum einen die Leistungsstärkeren gefordert und gefördert werden müssen, zum anderen, dass es Leistungsschwache gibt, auf die im Rahmen einer Individualisierung besonders eingegangen werden muss. Erwähnenswert ist hierbei, dass während der zeitlich knapp bemessenen Berufsschulzeit (beispielsweise Lehrgänge mit 10 Wochen pro Jahr oder ein Berufsschulbesuch einmal wöchentlich) und dem Auftrag zur Erfüllung eines dichten Lehrplans die Zeit fehlt, verschiedene Grundkompetenzen, wie beispielsweise die Lesekompetenz, gesondert, in einzelnen, dafür bestimmten Unterrichtsgegenständen, zu fördern. Dies ist gleichbedeutend damit, dass die Förderung in möglichst allen Unterrichtsgegenständen stattfinden muss.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde in Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktik und der Schulpraktischen Studien auf die spezifischen Problematiken eingegangen und es wurde ein besonderer Schwerpunkt auf die Förderung der Lesekompetenz gelegt. Dieses breite Unterstützungssystem für Studierende wurde durch eine enge Kooperation zwischen den Lehrenden an der Hochschule sowie aktiv im Dienst stehenden und erfahrenen Lehrpersonen an den Berufsschulen noch erweitert. Besonders die bereits erwähnte, in das Projekt eingebundene Schwerpunktsetzung in verschiedenen Lehrveranstaltungen erwies sich als hilfreich. Diese umfasste zum einen Pflichtveranstaltungen (z.B. Fachdidaktik mit schulpraktischen Übungen, Didaktik und Mediendidaktik) und zum anderen Wahlpflichtveranstaltungen (z.B. Deutsch für Schülerinnen/Schüler mit mangelnder Sprachkompetenz, Lernen mit Lernungeübten) (Schaffenrath, 2008, S. 324). Im darauffolgenden Jahr wurde aufgrund der ausführlichen Rückmeldungen von den Beteiligten der Bereich der Fachdidaktik, welcher bezogen auf die Berufssparten den Vorteil homogenerer Studierendengruppen hat, in das Zentrum des Entwicklungsprojektes gestellt (ebd., S. 330).

Kern des Entwicklungsprojektes war und ist die Gestaltung von berufsspezifischen Lernaufgaben, welche sich durch Berufs- und Lebensnähe in den jeweiligen Lehrberufen auszeichnen, und Aufgabenstellungen beinhalten, die (auch) der Förderung der Lesekompetenz dienen (*embedded reading*). Die Lernaufgaben bzw. die einzelnen Materialien sind so gestaltet, dass sie im Rahmen des Unterrichts in den jeweiligen Unterrichtsgegenständen einsetzbar sind. Dies hat insofern Relevanz, als dass damit sichergestellt werden kann, dass sich die Förderung der Lesekompetenz nicht nur auf den Unterrichtsgegenstand „Deutsch und Kommunikation“ reduziert. Die Bedeutung einer Leseförderung im engen Kontext mit der fachlichen Anforderung der Ausbildung unterstreicht u.a. auch Hurrelmann (2002, S. 26) mit der Feststellung, dass sich beispielsweise schlechte Beurteilungen in verschiedenen Fachgegenständen

nicht primär durch ein Nichtverstehen des Inhaltes selbst ergeben, sondern weil Schülerinnen und Schüler die Fachtexte nicht lesen konnten, aus welchen sie lernen sollten.

Die im Rahmen des mehrjährigen Projekts entstandenen, im Unterricht eingesetzten und evaluierten Lernaufgaben – so die Intention – sollten als Prototypen genutzt werden, um weitere Aufgaben zu erstellen (Hinweis: Prototypische Aufgabenstellungen sind unter <https://lesekompetenz.ph-tirol.at/lehrmittel> abrufbar).

Erfreulicherweise wurden im Verlauf der ersten Projektphase auch mehrere Diplomarbeiten verfasst, welche sich beispielsweise auf die Genderproblematik beim Lesen, die Lesemotivation, oder das Lesen im Kontext neuer Medien bezogen. In der zweiten und dritten Projektphase (ab 2009) wurde das Konzept, neben der Erstellung von weiteren berufsspezifischen Lernaufgaben, unter anderem dahingehend erweitert, dass untersucht wurde, inwiefern sich die gezielte und regelmäßige Lesekompetenzförderung in den schulischen Alltag integrieren lässt. Hierzu findet sich in diesem Band auch ein Beitrag von Paul Resinger und im Praxisteil veranschaulichen Beispiele die schulpraktische Umsetzung. Außerdem wurde das Konzept auf die Förderung weiterer Basiskompetenzen, insbesondere der mathematischen Grundkompetenzen, und auch auf andere Schularten, wie beispielsweise die BMHS, ausgeweitet.

Diese Erweiterung steht in einem engen Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen in berufsbildenden Schulen bzw. setzt diese voraus. Zum einen soll im Unterricht Fachkompetenz vermittelt werden – hier sind die Berufsschullehrpersonen hoch kompetent –, zum anderen sollen u.a. aber auch Schlüsselqualifikationen gefördert werden, welche letztendlich für Schulerfolg und Bildungsqualität von Schule von entscheidender Bedeutung sind. Helmke (2012, S. 38 f.) hält in Anlehnung an PISA fest, dass insbesondere das selbständige Lernen und vor allem auch das sinnentnehmende Lesen als die wichtigsten Schlüsselkompetenzen zu sehen sind. Dieser Ansatz findet sich auch im Grundsatzerlass zur Leserziehung des Bundesministeriums für Bildung, in welchem festgehalten wird, dass die Leserziehung Bildungs- und Erziehungsauftrag der österreichischen Schulen ist und *zwar in allen Schularten und -stufen und allen Unterrichtsgegenständen* (BMB, 2016, S. 1). Die Leserziehung – als Unterrichtsprinzip – bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sowohl Texte unterschiedlicher Arten in ihren Aussagen und Absichten als auch in ihrer Struktur zu verstehen und außerdem verschiedene Texte sachgerecht bzw. zielgerichtet zu nutzen (ebd.). Im berufsbildenden Bereich bedeutet dies für Schülerinnen und Schüler die Arbeit mit berufsspezifischen Fachtexten wie beispielsweise Gebrauchsanweisungen, Montageanleitungen, Tabellenbüchern, Diagrammen, Grafiken, Plänen, Normen, Rezepturen und Ähnlichem mehr. Dass das sinnerfassende Lesen, das Entnehmen von verschiedensten Informationen aus linearen und auch nicht-linearen Texten eine Grundvoraussetzung ist, um ihren Beruf ausüben zu können, liegt hierbei nahe. Darüber hinaus gilt es, neben der Förderung der basalen Lesekompetenz (der Fähigkeit, sicher und flüssig zu lesen und auch einfache Verbindungen herzustellen zu können) auch die kognitive (Texte sinnerfassend lesen können und aus ihnen lernen), motivationale (selbständig geeignete Texte finden und die Auseinandersetzung mit denselben) sowie reflexive

(kritische Auseinandersetzung mit Texten, sie bewerten und reflektieren) Lesekompetenz (BMB, 2016, S. 7 f.) zu fördern und zwar sowohl in analogen wie auch – dem Zeitalter entsprechend – digitalen Medien (siehe dazu auch den Beitrag von Jörg Meier in diesem Sammelband).

Mit 1. September 2016 wurden bis auf einige wenige Ausnahmen für die Lehrberufe in Österreich Rahmenlehrpläne erlassen, welche die Kompetenzorientierung in den Vordergrund stellen. Damit verbunden ist eine Handlungskompetenz, welche unter anderem auch die Lesekompetenz beinhaltet, wenn nicht voraussetzt. Es ergibt sich von selbst, dass ein handlungs- bzw. ergebnisorientierter Unterricht nur dann stattfinden kann, wenn die verschiedenen kompetenzorientierten, lebens- und berufsnahen Aufgabenstellungen von Schülerinnen und Schülern auch sinnerfassend gelesen werden können. Obgleich mit Beginn des Projektes die kompetenzorientierten Lehrpläne noch nicht verordnet waren, ist die Entwicklung von berufsspezifischen Lernaufgaben mit diesem eben erwähntem Ansatz eng verbunden.

3. Zur Entwicklung von berufsspezifischen Lernaufgaben im Rahmen des Leseförderprojektes

Der Qualitätsanspruch an die Aufgabenstellungen einer Lernaufgabe war, dass diese grundsätzlich eine hohe allgemeinbildende und berufsbildende Relevanz haben sollten (Schaffenrath & Wieser, 2005, S. 113; Girmes, 2003). Zur qualitativ vollen Erstellung von solchen berufsspezifischen Lernaufgaben wurde ein Raster entwickelt, der den Studierenden und Dozierenden als Leitfaden dient. Dieser Raster stellt darüber hinaus auch eine Anleitung zum Einsatz im Unterricht dar, damit auch nicht in die Entwicklung involvierte Lehrpersonen die Lernaufgaben einsetzen können.

Die Teilbereiche des Rasters umfassen neben der Beschreibung der zu erlangenden fachspezifischen und allgemeinbildenden Kompetenzen das Unterrichtsthema, die Lehrplan- und Zielbereiche, die didaktisch-methodischen Hinweise, die Schwierigkeitsgrade der einzelnen Aufgabenstellungen (mit Beschreibung derselben), die Sozialform, den Zeitbedarf und die Hinweise zu benötigten Materialien (Schaffenrath & Wieser, 2005, S. 115 f.). Ergänzend wurde ein eigenes Lesekompetenzmodell entwickelt, welches sich auf die berufsrelevante Lesekompetenz bezieht. Im Fokus steht dabei die Frage, welche Lesekompetenzen konkret von Lehrlingen benötigt werden, um ihren beruflichen wie auch privaten Alltag bewältigen zu können. Die definierten Kompetenzbereiche, welche sich auf den Umgang und das konkrete Arbeiten vor allem mit fachspezifischen Texten sowie die Verknüpfung von Texten mit dem eigenen Wissen beziehen, umfassen unter anderem:

- Grundlegende Kenntnisse des deutschen Wortschatzes, Finden von Synonymen, Gegen- und Oberbegriffen,
- Selektives Lesen, Markieren von Schlüsselwörtern, gezieltes Suchen von Informationen aus Texten,

- Nennen des Hauptthemas eines Textes, Nennen der Kernaussagen eines Textes, Zuordnen eines Textes zum entsprechenden Fachgebiet,
- Erfassen von nicht-linearen Texten, Auswertung von Bild-Text-Kombinationen,
- Reflektieren von Gebrauchstexten, Entwickeln von grundlegenden Fragestellungen an Texte,
- Erkennen von Strukturen in linearen und nicht-linearen Texten, Ableitung und eigenständige Umsetzung derselben.

Zur Ausdifferenzierung wurden diese Lesekompetenzbereiche in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen unterteilt. Im Bewusstsein, dass es nicht möglich ist, alle Teilkompetenzen in einer Lernaufgabe zu fördern und dass eine eindeutige Trennung der einzelnen Kompetenzen aufgrund von Textbeschaffenheit nahezu unmöglich ist, wurden die Studierenden dahingehend angehalten, sich auf ausgewählte Kompetenzbereiche zu konzentrieren. Neben dieser Konzentration auf bestimmte Teilbereiche zur Förderung der Lesekompetenz wurde auch immer auf folgende grundlegende Fragestellungen geachtet:

- Inwiefern beziehen sich die Aufgabenstellungen auf die vom Lehrplan geforderten und vom Berufsbild gewünschten Fachinhalte sowie Basiskompetenzen?
- Zeichnen sich die Aufgabenstellungen durch Berufs- und/oder Lebensnähe aus, und sind somit für Lehrlinge interessant? Sind sie, lernbiografisch betrachtet, für die Berufsschülerinnen und Berufsschüler attraktiv? Regen sie dazu an, ihre alltäglichen Erfahrungen zu reflektieren und neu zu interpretieren? Können sie die Lehrlinge in ihrer beruflichen und/oder privaten Entwicklung unterstützen?
- Besteht die Möglichkeit, durch die Aufgabenstellung unterschiedliche Lernprozesse zu forcieren bzw. Verhaltensveränderungen bei Lehrlingen hervorzurufen?
- Finden sich in den ansprechend gestalteten Aufgabenstellungen klare Arbeitsanweisungen und anschauliche Informationen (idealerweise in Form von linearen und nicht-linearen Texten), um die Aufgabenstellungen selbstständig in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu lösen?
- Sind ausreichend Übungs- und Kontrollmöglichkeiten (im besten Fall Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Möglichkeiten zur Selbstkontrolle) vorhanden? (Schaffenrath & Wieser, 2005, S. 134 f.)

Im Gegensatz zur Primar- bzw. Sekundarstufe I gibt es für den berufspädagogischen Bereich wenige Lernaufgaben, die zum einen explizit (auch) als Leseförderaufgaben gekennzeichnet sind, und zum anderen breit eingesetzt werden können, was an der Vielfalt an Lehrberufen liegt – derzeit sind es in Österreich rund 210 (BMDW, 2017, S. 9). Dennoch gibt es ausreichend Themenbereiche, die sich decken oder zumindest überschneiden. Und diese waren und sind oft Grundlage für die Entwicklung von lehrberufsübergreifenden und schulartenübergreifenden Lernaufgaben, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

Stefan Altrichter, Berufsschullehrer für Augenoptik, und Denise Greil, Lehrerin an der Tiroler Fachberufsschule für Handel und Büro, konzipierten eine Lernaufgabe zum Thema „Farb- und Typengestaltung“. Als Einstieg in die vier bis fünf Unterrichts-

einheiten umfassende Lernaufgabe wurden die Schülerinnen und Schüler – hier exemplarisch und verkürzt für den Lehrberuf „Augenoptik“ – mit folgender Ausgangslage konfrontiert, die der beruflichen Wirklichkeit nahekommmt:

Seit einigen Wochen sind Sie in Ihrem neuen Lehrbetrieb tätig. Ihr Chef tritt mit folgender Ankündigung auf Sie zu: *„Sie dürfen ab nächster Woche selbstständig Verkaufsgespräche führen. Um sich auf Ihre neue Tätigkeit vorzubereiten, begleiten Sie Ihre Kollegin die restliche Woche in der Beratung. Dabei werden Sie bald feststellen, dass nicht nur die Anzahl der Dioptrien von Bedeutung ist, sondern dass auch bestimmte Merkmale der Kundinnen und Kunden für eine kompetente Beratung beachtet werden müssen.“*

Am nächsten Tag erklärt Ihre Kollegin diese bestimmten Kriterien: *„Jeder Mensch entspricht einem bestimmten Typ. Der Herbst-, Winter-, Frühlings- oder Sommertyp beeinflusst die Wahl der Farben, die zu dieser Person am besten passen. Mit dem zusätzlichen Wissen um die Gesichtsformen, wählt man jene Produkte, die der Kundenschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit gut gefallen und gut stehen werden.“*

Der situative Lernkontext motiviert die Schülerinnen und Schüler, sich zunächst in Einzelarbeit die theoretischen Grundlagen zu erarbeiten. Mit Hilfe eines anschaulichen Handouts „Techniken zur aktiven Bearbeitung von Sachtexten“ wenden die Schülerinnen und Schüler Lesestrategien an, um die Fachtexte im ersten Schritt zu reduzieren (Textreduktion durch Markieren, Unterstreichen und Herausschreiben von Schlüsselwörtern). Das Herausfiltern von Schlüsselwörtern, Grundlage für das Exzerpieren, ist für viele Berufsschülerinnen und Berufsschüler bereits eine Herausforderung. Erfahrungsgemäß nehmen sie bei Fachtexten an, dass dieser im Ganzen von Bedeutung ist. Im zweiten Schritt unterstützt ein weiteres Handout, die zentralen Inhalte in der Gruppe zusammenzufassen (Vergleich der Schlüsselwörter, Texterfassung mittels Mindmap). Diese Lesestrategien helfen dabei, Lernende bewusst reflexive Prozesse durchlaufen zu lassen, durch die sie zu individuellen Lösungen finden. In weiterer Folge werden zu den jeweiligen Typen passende Kriterienraster erstellt, die verschiedenen Kundinnen und Kunden den jeweiligen Farbtypen zuordnet, und das neuerworbene Wissen wird im Rollenspiel erprobt.

Der Versuch der Umsetzung der oben skizzierten Grundanforderungen an eine Lernaufgabe stellt Studierende vor große Herausforderungen und setzt unter anderem auch eine gewisse diagnostische Kompetenz der angehenden Lehrerinnen und Lehrer voraus. Schaffenrath (2008, S. 187) hält fest, dass zwischen Diagnostik und Förderung ein enger Zusammenhang besteht und aus ebendiesem Grund sollten sich Lehrpersonen auch beispielsweise Fragen stellen, welche sich auf den grundsätzlichen Motivationsverlust von Lernenden oder die allgemeine Herangehensweise (unter anderem bezogen auf Lesestrategien) an verschiedene Aufgabenstellung beziehen (siehe dazu auch den Beitrag von Inés Pichler in diesem Sammelband). In Bezug auf Lernmotivation – und damit auch Lesemotivation – ist bei der Erstellung der Lernaufgaben, wie bereits erwähnt, die Berufs- und Lebensnähe der Lehrlinge von zentraler Bedeutung. Die Lernaufgaben sind daher laufend zu aktualisieren, ihr Einsatz im Unter-

richt zu evaluieren und unter Beachtung der Evaluationsergebnisse entsprechend zu adaptieren.

4. Fazit

Es darf abschließend festgehalten werden, dass durch die jahrelange Forschungs- und Entwicklungsarbeit in diesem Projekt am Institut für Berufspädagogik eine nachhaltige Sensibilisierung bezogen auf die Förderung der Lesekompetenz stattgefunden hat – und zwar sowohl bei den Dozierenden in den unterschiedlichsten Fachbereichen als auch bei den Studierenden der verschiedensten Berufssparten und Fachgruppen. Die Förderung der Lesekompetenz wird als eine wichtige Prämisse bei der Gestaltung von Aufgabenstellungen für den Unterricht berücksichtigt – und diese gilt es im Sinne eines lebenslangen Lernens auch in Zukunft aufrechtzuerhalten.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-140). Opladen: Leske + Budrich.
- BIFIE (2000). *PISA 2000*. Abgerufen am 27. Februar 2018 von <https://www.bifie.at/pisa2000/>
- BIFIE (2015). *PISA 2015*. Abgerufen am 27. Februar 2018 von <https://www.bifie.at/pisa2015/>
- BMB (2016). *Grundsatzterlass Leserziehung*. Abgerufen am 5. März 2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_33_beilage.pdf?6cczm
- BMBWF (2017). *Grundsatzterlass Leserziehung*. BMB-29.540/0008-I/4a/2017. Abgerufen am 27. Februar 2018 von https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_33_beilage.pdf?6cczmj
- BMDW (2017). *Lehrberufe in Österreich – Ausbildungen mit Zukunft*. Abgerufen am 13. Mai 2017 von <https://www.bmdw.gv.at/Berufsausbildung/LehrberufeInOesterreich/Seiten/default.aspx>
- Girmes, R. (2003). Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. *Friedrich Jahresheft*, 6-11.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Weber: Kallmeyer Verlag.
- Hurrelmann, B. (2002). Lesen nach PISA. Kompetenzerwerb zwischen Schulleistung und kultureller Teilhabe. In H. Buchen, L. Horster, G. Pantel, & H. Rolff (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung nach PISA* (S. 19-31). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Schaffernath, M. (2008). *Kompetenzenorientierte Berufsschullehrer Ausbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaffernath, M., & Wieser, I. (2005). Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen aufbauen. In S. Exenberger, & P. Schober (Hrsg.), *Baustelle Lehrlingsausbildung* (S. 108-145). Innsbruck: Studienverlag.

Paul Resinger

Das Innsbrucker Modell der Förderung der Lesekompetenz: Ergebnisse aus der Forschungsarbeit im Überblick



*Paul Resinger, Dr. Mag. BEd, Hochschulprofessor am Institut für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Tirol. Arbeitsschwerpunkte: Leseförderung, Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung, berufsfeldbezogene Forschung.
Kontakt: paul.resinger@ph-tirol.ac.at*

Abstract

Das erfolgreich umgesetzte Konzept des Einsatzes von berufsspezifischen Lernaufgaben wurde im Forschungsprojekt „Förderung der Lesekompetenz an Berufsschulen“ in Richtung Leseförderaufgaben erweitert. Hans Brunner, Paul Resinger und Maria Schaffenrath untersuchten, welcher Fortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben erreicht werden kann. Die Daten der empirischen Untersuchung belegen, dass der Einsatz von Lernaufgaben insbesondere bei schwachen Leserinnen und Lesern zu einer signifikanten Verbesserung der Lesekompetenz führt. Ergebnisse aus drei Fallstudien beschreiben, wie sich eine gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz als ein integraler Bestandteil des Unterrichts in allen Fachbereichen umsetzen lässt.

1. Ausgangslage

Als die Ergebnisse der ersten PISA-Studien breit rezipiert wurden (z.B. Baumert, 2001; Haider & Reiter, 2004), drängte sich der Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Tirol (Vorgängerinstitution der Pädagogischen Hochschule Tirol) im Jahr 2005 ein längerfristiges und auf breiter Basis angelegtes didaktisches Entwicklungsprojekt zur Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern geradezu auf (siehe dazu der Beitrag von Angela Volgger in diesem Sammelband). Die Bemühungen in dem vier Jahre dauernden Projekt konzentrierten sich darauf, mit Studierenden berufsspezifische Lernaufgaben mit integrierten, gezielten Übungen zur Förderung der Lesekompetenz (*embedded reading*) zu konstruieren, diese im Unterricht einzusetzen und auf Basis einer Evaluierung zu überarbeiten (Schaffenrath & Wieser, 2005; Schaffenrath, 2008). Im Jahr 2009 wurde beschlossen, ein begleitendes Forschungsprojekt aufzusetzen, um die gesetzten didaktischen Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

2. Forschungsfragen und Untersuchungsansatz

Das Forschungsprojekt wurde mit Drittmitteln vom Tiroler Wissenschaftsfonds und vom Bundesministerium gefördert und untersuchte in vier Projektphasen von 2009 bis 2017 folgende Forschungsfragen:

1. Welcher Lernfortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz kann durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben nach einem Ausbildungsjahr bei den Lehrlingen festgestellt werden?
2. Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lesemotivation sowie dem Lesekonzept und der Lesekompetenz der Lehrlinge?
3. Handelt es sich bei den Diagnoseaufgaben zur Feststellung der berufsrelevanten Lesekompetenz um konstruktvalide Instrumente (Überprüfung der Modellgeltung)?
4. Wie lässt sich eine gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz als ein integraler Bestandteil des Unterrichts an Berufsschulen umsetzen?
5. Wie wirkt sich diese Form der Unterrichtsentwicklung auf die Professionalisierung der Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern aus?

An der *ersten Projektphase*, welche im Studienjahr 2009/10 begann und im Frühjahr 2011 abgeschlossen wurde, nahmen österreichweit elf Berufsschulen mit jeweils einer *ersten* Klasse teil ($n = 245$), die im Lehrgang (mehrere Wochen ausschließlicher Schulunterricht) ausbilden. Die in diesem Zeitraum nach den Anforderungen der Lehrpläne entwickelten berufsspezifischen Lernaufgaben wurden von den Lehrerinnen und Lehrern an ihren Berufsschulen in *ersten* Klassen im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ der Fachgruppe I eingesetzt (Treatment). Da dieser Unterrichtsgegenstand in allen gewerblichen Berufsschulen (für unterschiedliche Lehrberufe) unterrichtet wird, war es möglich, in allen Versuchsgruppen dieselben berufsspezifischen Lernaufgaben gleich oft einzusetzen.

Zur Feststellung der Wirksamkeit wurden Daten zu zwei Messzeitpunkten erhoben: *Eingangserhebung* mittels zweier Diagnoseaufgaben zu Beginn des Lehrgangs in der ersten Ausbildungswoche, *Abschlussenerhebung* mittels zweier Diagnoseaufgaben am Ende des Lehrgangs in der zehnten Ausbildungswoche.¹ Die insgesamt vier Diagnoseaufgaben wurden von den am Forschungsprojekt teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern ebenfalls im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ an unterschiedlichen Schultagen, jedoch zeitnah zueinander und ohne zwischenzeitliche Leseförderung, eingesetzt und mit Hilfe eines vorgegebenen Antwortrasters sowie Auswertungsblatts ausgewertet.

An der *zweiten Projektphase* im Zeitraum 2011–2013 nahmen nur noch zwei Tiroler Fachberufsschulen der Berufssparte „Tourismus“ teil, die ebenfalls im Lehrgang

1 „Aufwärts mit Lehre“ (pre) und „Zeit der Entscheidung“ (post) als erstes Diagnoseaufgabenpaar sowie „Jugend und Internet“ (pre) und „Jugend im Rausch“ (post) als zweites Diagnoseaufgabenpaar mit jeweils derselben Struktur (Aufbau und inhaltliche Ausgestaltung des Texts, Anzahl an Wörtern, Anzahl an Aufgaben mit demselben Format) und für die Berufsschülerinnen und Berufsschülern vertrauten Inhalten (Texttyp: Beschreibung).

ausbilden. An beiden Tiroler Fachberufsschulen wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten jeweils zwei Versuchsgruppen (vier *erste* Schulklassen, $n = 90$) geführt, in denen berufsspezifische Lernaufgaben mehrmals wöchentlich im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ eingesetzt wurden (Treatment). In den Kontrollgruppen (vier *erste* Schulklassen, $n = 89$) erfolgte kein Treatment. Sie wurden an denselben Schulen, jedoch zeitlich nicht parallel zu den Versuchsgruppen geführt. Auch in der Projektphase 2 wurde in den vier Versuchsgruppen und vier Kontrollgruppen wieder eine Lesekompetenzmessung mittels derselben Diagnoseaufgaben zu zwei Messzeitpunkten (Eingangs- und Abschlusserhebung) durchgeführt, wobei die Diagnoseaufgabenpaare dieses Mal in umgekehrter Reihenfolge eingesetzt wurden.

Die *dritte Projektphase* hatte zum Ziel, ein standardisiertes Diagnoseinstrument mit konkreten Fachbezügen für den Unterricht zu entwickeln (ausführlich behandelt im vorhergehenden Beitrag von Paul Resinger in diesem Sammelband), und in der *vierten und letzten Phase* gingen vier Studierende im Rahmen ihrer Bachelorarbeit der Frage nach, wie sich eine gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz am eigenen Schulstandort (zwei Fachberufsschulen in Tirol und zwei Landesberufsschulen in Vorarlberg) als ein integraler Bestandteil des Unterrichts in allen Fachbereichen umsetzen lässt. Die Studierenden zeichneten ihre Erfahrungen in einem Forschungstagebuch auf. An drei Schulstandorten² wurden zusätzlich insgesamt acht Kolleginnen und Kollegen zur Teilnahme gewonnen und zu drei Messzeitpunkten (vor Projektbeginn, nach dem ersten Lehrgang und ca. ein Monat nach dem Projektabschluss) mündlich befragt.

3. Die zentralen Ergebnisse im Überblick

In diesem Kapitel werden aus den ersten drei Projektphasen nur mehr zentrale Befunde präsentiert, da die Ergebnisse der Projektphase 1 (Resinger & Schaffenrath, 2012), Projektphase 2 (Resinger & Schaffenrath, 2013) und Projektphase 3 (Resinger, 2014, 2015) bereits veröffentlicht wurden. Eine Veröffentlichung über alle drei Projektphasen erfolgte in der Zeitschrift *Forschungsperspektiven* (Resinger, 2016). Ergänzt wird die Abhandlung mit der bisher noch unveröffentlichten Auswertung der drei Fallstudien aus der vierten Projektphase.

2 Da die vierte Fallstudie erst nach Redaktionsschluss abgeschlossen wurde, findet sie in diesem Beitrag keine Berücksichtigung.

Hypothesenprüfung

Projektphase 1

H1: Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der in der Eingangserhebung gemessenen Lesekompetenz der Lehrlinge und der in der Abschlusserhebung gemessenen Lesekompetenz.

Vergleich der Mittelwerte (t-Test bei verbundenen Stichproben) der erreichten Punktezahlen der Eingangs- und Abschlusserhebung (nach zehn Wochen): Das Ergebnis des t-Tests exemplarisch für das Diagnoseaufgabenpaar 1 ($n = 175$) ist bei einer mittleren bzw. moderater Effektstärke hoch signifikant ($p = 0,002$, $d = 0,465$).

| Diagnoseaufgabenpaar 1 (max. Punktezahl 28) | | Mittelwert | n | Standardabweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
|---|------------------------|------------|-----|--------------------|---------------------------------|
| | Gesamtpunkte Eingang | 22,0857 | 175 | 3,25869 | ,24633 |
| | Gesamtpunkte Abschluss | 23,6514 | 175 | 3,08289 | ,23304 |

Tab. 1: Projektphase 1 – Ergebnisse vom Diagnoseaufgabenpaar 1

Projektphase 2

H1: Lehrlinge in den Versuchsklassen erzielen einen signifikant höheren Lernfortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz als Lehrlinge in den Kontrollgruppen.

Vergleich der Mittelwerte (t-Test bei verbundenen Stichproben) der erreichten Punktezahlen der Eingangs- und Abschlusserhebung (nach zehn Wochen): Das Ergebnis des t-Tests exemplarisch für das Diagnoseaufgabenpaar 2 ist bei der Versuchsgruppe ($n = 90$, $p = 0,004$) hoch signifikant, bei der Kontrollgruppe nicht signifikant ($n = 89$). Die Streuung um den Mittelwert ist gering, die Standardabweichung hat sich in der Abschlusserhebung jedoch erhöht, was darauf hindeutet, dass sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler unterschiedlich entwickelten. Aus der Effektstärkenberechnung ($d = 0,535$) lässt sich ableiten, dass es sich um einen großen Effekt handelt (Bortz & Döring, 2006, S. 606)

| Diagnoseaufgabenpaar 2 (max. Punktezahl 19) | | Mittelwert | n | Standardabweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
|---|------------------------|------------|----|--------------------|---------------------------------|
| | Versuchsklassen | 12,57 | 90 | 2,657 | ,280,370 |
| | Gesamtpunkte Eingang | 13,51 | 90 | 3,510 | |
| | Gesamtpunkte Abschluss | | | | |
| | Kontrollklassen | 12,34 | 89 | 2,684 | ,284,351 |
| | Gesamtpunkte Eingang | 11,85 | 89 | 3,312 | |
| | Gesamtpunkte Abschluss | | | | |

Tab. 2: Projektphase 2 – Gegenüberstellung der Ergebnisse vom Diagnoseaufgabenpaar 2 in den Versuchs- und Kontrollklassen

Leseschwache profitieren

Zur Detailauswertung wurden bei jeder Diagnoseaufgabe die Einzelergebnisse in vier Cluster zusammengefasst und die Daten in einer Kreuztabelle miteinander verglichen und analysiert. Am Beispiel des Diagnoseaufgabenpaars 1 (siehe Tabelle 3 auf S. 114) wird in den Versuchsklassen (Projektphase 2) ersichtlich, dass sich von 15 schwachen Leserinnen und Leser (bis 19 Punkte) acht verbesserten (ein extrem schwacher Lehrling, der sich in der Abschlusserhebung nach wie vor in der Zelle „bis 15 Punkte“ befindet, verbesserte sich von 5 auf 12 Punkte). Die standardisierten Residuen weisen jedoch darauf hin, dass sich überproportional wenig Lehrlinge *stark* verbesserten (dunkelgraue Zelle: signifikantes Defizit) und überproportional viele das Niveau lediglich hielten (hellgraue Zellen: signifikante Häufung). Im Cluster „24 bis 28“ bestätigten 25 von dreißig Lehrlingen (83,4%) das hohe Niveau.

| Diagnoseaufgabenpaar 1 (max. Punktezah 28) | | Versuchsklassen: erreichte Gesamtpunktezahl nach- her | | | | Ge- samt |
|---|-------------------------------|---|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | | bis 1 5 | 16 bis 19 | 20 bis 23 | 24 bis 28 | |
| Versuchsklassen: erreichte Gesamtpunkte- zahl vorher | Anzahl | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| | Erwartete Anzahl | ,1 | ,4 | ,6 | 1,0 | 2,0 |
| | bis 15 | 50,0 % | 0,0% | 50,0% | 0,0% | 100,0 % |
| | Standardisierte Residu- en | 3,4 | -,6 | ,6 | -1,0 | |
| | Anzahl | 1 | 6 | 5 | 1 | 13 |
| | Erwartete Anzahl | ,5 | 2,3 | 3,6 | 6,6 | 13,0 |
| | 16 bis 19 | 7,7% | 46,2% | 38,4% | 7,7% | 100,0 % |
| | Standardisierte Residu- en | ,7 | 2,4 | ,7 | -2,2 | |
| | Anzahl | 1 | 7 | 12 | 14 | 34 |
| | Erwartete Anzahl | 1,3 | 6,0 | 9,5 | 17,2 | 34,0 |
| | 20 bis 23 | 2,9% | 20,6% | 35,3% | 41,2% | 100,0 % |
| | Standardisierte Residu- en | -,3 | ,4 | ,8 | -,8 | |
| 24 bis 28 | Anzahl | 0 | 1 | 4 | 25 | 30 |
| | Erwartete Anzahl | 1,1 | 5,3 | 8,4 | 15,2 | 30,0 |
| | | 0,0% | 3,3% | 13,3% | 83,4% | 100,0 % |
| | Standardisierte Residu- en | -1,1 | -1,9 | -1,5 | 2,5 | |
| | Anzahl | 3 | 14 | 22 | 40 | 79 |
| Gesamt | | 3,8% | 17,7% | 27,8% | 50,7% | 100,0 % |
| p = 0,000 nach Monte-Carlo | | | | | | |

Tab. 3: Projektphase 2 – Gegenüberstellung der erreichten Punktezahlen in den Versuchsklassen in der Eingangs- und Abschlusserhebung beim Diagnoseaufgabenpaar 1

In den Kontrollgruppen wurde ein Leistungsabfall gemessen (nicht signifikant) (siehe Tabelle 2 auf S. 113) sowie eine signifikante Häufung von sehr schwachen Leserinnen und Lesern festgestellt, die ihre Lesekompetenz im Verlauf des Lehrgangs nicht weiterentwickelten.

In allen drei Fallstudien, die im Rahmen der letzten Projektphase von 2016-2017 als Bachelorarbeiten entstanden, wurde beobachtet, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Fördermaßnahmen ihre Arbeitsaufträge selbstständiger bearbeiten konnten und weniger Fragen zu den gelesenen Texten stellten. „Es ist merkbar, dass

die Texte besser erfasst werden und die Überforderung mancher Schüler und Schülerinnen abnimmt.“ (Kraxner, 2017, S. 52) Des Weiteren wurde vereinzelt eine Steigerung der Lesemotivation wahrgenommen. „In den Pausen wird dann schon einmal eine Fachzeitschrift oder ein Buch in die Hand genommen.“ (ebd, S. 51). In einem Fall ist es besonders gut gelungen, die Lesemotivation „drastisch zu steigern und den Schülerinnen und Schülern einen Spiegel mit deren aktueller Lesekompetenz vorzuhalten. Es ist uns gelungen, eine positive Lesekultur und Leseatmosphäre in dieser Klasse zu schaffen“ (Frühwirth, 2017, S. 18).

Interaktionseffekte und der Einfluss der Lehrperson

Ob die Varianz der Mittelwerte zwischen den Klassen signifikant ist, wurde in Projektphase 1 in einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung überprüft. Die Entwicklungen in den untersuchten Klassen unterscheiden sich hoch signifikant voneinander ($F(8,93) = 3,045$; $p = 0,006$). Bei Betrachtung der Effektstärke zeigt sich, dass der Faktor „Klasse“ stark auf die unterschiedlichen Entwicklungen wirkt ($\eta^2 = 0,186$). Weitere Interaktionseffekte durch die Variablen „Berufssparten“ und „Geschlecht“ wurden nicht festgestellt. Diese Faktoren zeigen keine differenzielle Wirkung.

Ein Grund für die Klasseneffekte liegt in der Person der Lehrerin/des Lehrers (unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen in Bezug auf den kompetenten Einsatz der entwickelten Lernaufgaben im Unterricht inklusive der Ergebnissrückmeldung, Einstellung der Lehrperson zur Lesekompetenzförderung im Allgemeinen und zu Lernaufgaben im Besonderen, Personeneigenschaften wie Motivation etc.). Besonders deutlich sichtbar wird das in Klasse 2, die bereits in der Eingangserhebung am schlechtesten abschnitt, und in der Abschlusserhebung sogar einen starken Leistungsabfall verzeichnete. Laut Aussage der Projektlehrperson hing dies vor allem mit der kontinuierlich abgefallenen Motivation der Schülerinnen und Schüler zusammen, Lernaufgaben zu bearbeiten (Treatment) und zu Projektende die Diagnoseaufgaben zu bewältigen. Dieser Aspekt ist nicht leicht nachvollziehbar, da bei der Entwicklung der berufsspezifischen Lernaufgaben auf anregende Aufgabenstellungen großen Wert gelegt wurde. Außerdem wurde diese Beobachtung in den anderen teilnehmenden Klassen nicht gemacht. Die Lehrperson der Klasse 2 *musste* als Ersatz kurzfristig in das Projekt einsteigen ohne an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben. Die fehlende Erfahrung im Umgang mit berufsspezifischen Lernaufgaben, die Übungen bzw. Aufgabenstellungen mit integrierter Leseförderung beinhalten, dürfte sich auf den Unterricht ausgewirkt haben und damit auch auf die Lern- und Leistungsmotivation der Berufsschülerinnen und Berufsschüler.

Welchen positiven Einfluss die Lehrperson auf die Klasse haben kann, zeigten die Ergebnisse in den Klassen 6, 8 und 9, die sich deutlich verbesserten. In der abschließenden Befragung gaben die Lehrpersonen an, überzeugt bzw. sehr überzeugt vom Konzept der Leseförderung zu sein und mit dem Einsatz der berufsspezifischen Lernaufgaben gute Erfahrungen gemacht zu haben. Besonders hervorzuheben ist die Klas-

se 9: Die Berufsschülerinnen und Berufsschüler schnitten in der Eingangserhebung noch unterdurchschnittlich ab, zu Projektende erzielten sie das beste Klassenergebnis.

Auch qualitative Daten aus den drei Fallstudien (Projektphase 4) belegen anschaulich, dass es immer auch um Haltung, Engagement, oder wie Hattie es nennt, um „leidenschaftliches Handeln“ geht. „Die größte Hürde beim Erstellen und Bearbeiten von Förderaufgaben“, so im Resümee von Kraxner (2017, S. 54) war die „teilweise komplizierte Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Unbekanntem“. Zu Beginn des Projektes hätten „einige Lehrerkolleginnen [die am Projekt teilnehmende Lehrperson] teilweise sogar belächelt und konnten mit Lesekompetenzförderung nichts anfangen. Gegen Ende hin entwickelte das Projekt eine Eigendynamik. Die Lehrpersonen zeigten sich immer wieder interessiert und fragten nach, mit welchem Zugang zur Leseförderung denn gerade gearbeitet werden würde.“ (S. 53) In Bezug auf die berufsspezifischen Lernaufgaben zeigte „die positive Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler [...], dass die Aufgaben, *wenn richtig geplant und eingesetzt* [Hervorhebung durch den Autor], erfolgreich waren. Die SchülerInnen haben sich auf die Aufgaben konzentriert und im Unterricht recht motiviert mitgearbeitet.“ (S. 52)

Förderung der Lesekompetenz als integraler Bestandteil des Unterrichts

Nicht zuletzt aufgrund des Bildungsauftrags, „der Leseerziehung in allen Unterrichtsgegenständen in allen Schularten und auf allen Schulstufen [...] besondere Bedeutung zu geben“ (BMB, 2017, S. 1, siehe auch BMBF, 2013), wurde in den Fallstudien untersucht, wie sich eine gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz als ein integraler Bestandteil des Unterrichts in allen Fachbereichen umsetzen lässt. In den bisherigen Projektphasen konzentrierte sich die Leseförderung auf den Fachbereich I (allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Fächer), im Rahmen der Bachelorarbeiten wurde sie auf die fachtheoretischen (Fachgruppe II) und fachpraktischen Fächer (Fachgruppe III) ausgeweitet.

So wie das Innsbrucker Team zunächst „nur“ die Fachgruppe I im Fokus hatte – zur Durchführung der Studie mussten Pflichtgegenstände gewählt werden, die an allen Berufsschulen unterrichtet werden – war auch an den drei Berufsschulen zu beobachten, dass der Förderung der Lesekompetenz in der Fachgruppe I eine höhere Bedeutung eingeräumt wurde als in den Theorie- und Praxisfächern.

„Ein großer Unterschied beim Stellenwert und der Umsetzung von Fördermaßnahmen ist zwischen den verschiedenen Fachgruppen sehr deutlich zu erkennen. Es wird in den Gegenständen der Fachgruppe I wesentlich häufiger und intensiver mit Texten und Arbeitsblättern zur Förderung der Lesekompetenz gearbeitet, als in den Fächern der Fachtheorie.“ (Klinger, 2017, S. 11)

Ein Grund liegt darin, dass Lehrpersonen der Fachgruppe I weit mehr vorhandene Unterrichtsmaterialien (nach Aktualisierung und Adaptierung) zur Förderung einsetzen können als die der anderen Fachgruppen.

Unabhängig von dieser Differenzierung nach Fachgruppen betrachten einzelne befragte Lehrpersonen Leseförderung nach wie vor isoliert vom Fachunterricht des entsprechenden Gegenstands, wie folgende zwei Auszüge aus den Fallstudien andeuten:

„Wenn man sich explizit auf die Leseförderung konzentriert, dann [...] verliert man Zeit. In der sechsten Beobachtungswoche mussten wir die Erfahrung machen, dass uns die Zeit ausging, die Lesekompetenz gezielt zu fördern. Wir wären ansonsten mit dem Schularbeitsstoff nicht mehr durchgekommen.“ (Frühwirth, 2017, S. 40)

„Die Sorge, Lehrplananforderungen aufgrund von Fördermaßnahmen nicht mehr erfüllen zu können, wurde zu Beginn der Eingangserhebung in der Fachtheorie sehr kritisch betrachtet. Man befürchtete, durch zu häufige Sequenzen Zeit zu verlieren und somit wesentliche Fakten nicht mehr unterbringen zu können.“ (Klingler, 2017, S. 53)

Die geäußerte Befürchtung bestätigte sich nicht, im Gegenteil, im Verlauf des Projekts änderte sich das didaktisch-methodische Handeln, ein Musterwechsel wird sichtbar:

„Ich konzentriere mich nicht nur mehr auf den Lehrplan, sondern versuche vielmehr Texte in den Unterricht einzufügen. Die Schüler sollen auch selbst Themen erarbeiten und nicht alles immer präsentiert bekommen.“ (ebd., S. 54)

In Bezug auf Unterstützung und Qualifizierung der Lehrpersonen ist die aus den Interviews an einer Schule schlussgefolgte Feststellung, „Niemand der Befragten fühlt sich bei der Adaptierung beziehungsweise Entwicklung von Leseförderaufgaben überfordert“ (Kraxner, 2017, S. 49), erstaunlich. Und zwar aus zwei Gründen: Zum einen nahmen Lehrpersonen teil, für die „die Entwicklung und Adaptierung von eigenen Fördermaterialien [...] absolutes Neuland“ (Klingler, 2017, S. 54) darstellte, und zum anderen, weil selbst die Studierenden, die im Rahmen ihres berufsbegleitenden Studiums eine fundierte Qualifizierung in einem zweistündigen Pflichtseminar erhielten, noch nach einem zusätzlichen Vertiefungsseminar verlangten.

Als eine Herausforderung wurde die besondere Organisationsform des *lehrgangsmäßigen* Unterrichts (acht bis zehn Wochen durchgängigen Unterricht) genannt:

„Nicht zu vergessen dabei ist, dass die SchülerInnen alle zwei Monate wechseln und man sich jedes Mal auf eine neue Klasse einstellen muss, was natürlich auch eine Adaption der Fördermaßnahmen bedeuten kann.“ (Kraxner, 2017, S. 49)

Zusammenfassend ist es an allen drei Schulstandorten in unterschiedlichem Ausmaß gelungen, gezielt Lesefördermaßnahmen zu setzen. An einem erfolgten diese nur in der Fachgruppe I, an einer Berufsschule in den Fachgruppen I und II, und am dritten Standort in allen drei Fachgruppen. An allen Schulen wurden die im Vorfeld entwickelten, mitunter mehrere Unterrichtseinheiten umfassenden berufsspezifischen Lernaufgaben verwendet, und darüber hinaus punktuell didaktisch-methodische Fördermaßnahmen in verschiedenen Phasen des Unterrichts, sowohl für die ganze Klasse als auch gezielt für jene mit einer diagnostizierten Lesekompetenzschwäche, gesetzt. In den Fallstudien finden sich auch Belege dafür, dass sich durch die Projektteilnahme der Unterricht insgesamt weiterentwickelte:

„Der Unterricht wird aufgelockert und interessanter gestaltet, neue Impulse werden gesetzt und nebenbei findet auch noch eine Leseförderung für schlechtere Leserinnen und Leser statt. Alle profitieren davon.“ (Kraxner, 2017, S. 53)

„Durch gut strukturierte Fördermaterialien kann mehr Zeit für Einzelne aufgewendet werden, indem lesestärkere Schülerinnen und Schüler durch zusätzliche Aufgabenstellungen oder einen höheren Schwierigkeitsgrad beschäftigt werden. Für die Schülerinnen und Schüler kann somit eine Lernsituation geschaffen werden, in der sie individuell nach ihrem Leistungsvermögen arbeiten und sich entwickeln können. Solche binnendifferenzierende, didaktische Maßnahmen werden in Zukunft noch mehr von Bedeutung sein.“ (Klingler, 2017, S. 53)

Das Innsbrucker Konzept der Leseförderung setzt Professionalisierungsprozesse bei Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern in Gang. Durch die gemeinsame Entwicklungsarbeit von berufsspezifischen Lernaufgaben und den kollegialen Austausch im Kollegium entfaltet sich die didaktisch-methodische Handlungskompetenz der Lehrpersonen. Weiterführend kann dies an den Schulstandorten zur Entwicklung einer fächer- und stufenübergreifenden Aufgabenkultur und eines gemeinsamen Lernrahmens führen.

4. Interpretation und Diskussion

Die Daten aus der ersten und zweiten Projektphase belegen, dass durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lernaufgaben ein signifikanter Lernfortschritt hinsichtlich *berufsrelevanter Lesekompetenz* erreicht wird. Der Einsatz von Lernaufgaben bei schwachen Leserinnen und Lesern führt zu einer deutlichen Verbesserung der Lesekompetenz. Der stärkere Leistungsabfall in den Kontrollgruppen (Projektphase 2) sowie die signifikante Häufung von sehr schwachen Leserinnen und Lesern, die ihre Lesekompetenz im Verlauf des Lehrgangs nicht weiterentwickelten, lassen den Schluss zu, dass diese Schülerinnen und Schüler das Nachsehen haben, wenn keine Fördermaßnahmen gesetzt werden. Durchschnittliche Leserinnen und Leser profitieren von den angebotenen Fördermaßnahmen noch nicht ausreichend, und trotz überproportionaler Häufung von lesestarken Lehrlingen, die ihr Kompetenzniveau in den Abschlusserhebungen halten konnten, ist kritisch zu hinterfragen, ob die eingesetzten Lernaufgaben für gute Berufsschülerinnen und Berufsschüler genügend Ansporn bieten.

Hinsichtlich der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität ist kritisch zu hinterfragen, in welchem Ausmaß es zu Verzerrungen gekommen ist, die zum einen auf den Hawthorne-Effekt – Lesekompetenzentwicklung bei den Lehrlingen wurde dadurch beeinflusst, dass sie an der Untersuchung teilgenommen haben –, und zum anderen auf eine fehlerhafte Anwendung der Diagnoseinstrumente zurückzuführen sind. Die beteiligten Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer haben zuvor noch nie an einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt teilgenommen.

In der Detailanalyse konnten standortspezifische Unterschiede in der Entwicklung der Lesekompetenz herausgearbeitet werden. Es wurde argumentiert, warum diese Varianz primär den Lehrpersonen zuzuschreiben ist. Auf Basis der drei Fallstu-

dien kann schlussgefolgert werden, dass eine gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz als ein integraler Bestandteil des Unterrichts an Berufsschulen möglich ist, sofern im Kollegium gemeinsame Entwicklungsschritte gesetzt werden.

Gesamt betrachtet erlaubt es die Datenlage somit, einen Appell für die Notwendigkeit von attraktiven Förderprogrammen auszusprechen.

5. Ausblick

Der erfolgreiche Weg der Integration des hier beschriebenen Unterrichtsentwicklungsprojekts in das Ausbildungscurriculum von Studierenden der Berufspädagogik wird im neuen Lehramtsstudium weiter beschritten. Die Entwicklung von Lernaufgaben mit neuen Schwerpunkten – z.B. mit dem Fokus auf starke Leserinnen und Leser – soll Gegenstand in Seminaren sein. Bezüglich Forschung ist geplant, die Entwicklungsinitiative zur Förderung der Lesekompetenz an berufsbildenden mittleren Schulen fortzuführen, die im urbanen Raum als „Schulen mit großen Herausforderungen“ gelten. Darüber hinaus ist die Frage von Relevanz, ob die festgestellten, signifikanten Fortschritte in der Lesekompetenz sich über die Zeit weiterentwickeln oder zumindest halten.

Literatur

- Baumert, J. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bundesministerium für Bildung (2017). *Grundsatzpapier Leserziehung*. Rundschreiben Nr.: 33/2017.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013). *Grundsatzpapier Leserziehung*. Rundschreiben Nr.: 11/2013.
- Frühwirth, C. (2017). *Lesekompetenzförderung an der Landesberufsschule Bludenz 1* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich.
- Haider, G., & Reiter, C. (2004). *PISA 2003: internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Graz: Leykam.
- Klingler, R. (2017). *Lesekompetenzförderung an Berufsschulen: am Beispiel der TFBS für Holztechnik in Absam* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich.
- Kraxner, T. (2017). *Lesekompetenzförderung an Berufsschulen: am Beispiel der Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik in Innsbruck* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich.
- Resinger, P. (2014). Diagnose und Förderung von Lesekompetenz bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (Bd. 4, S. 185-200). Wien: Facultas.
- Resinger, P. (2015). Lesekompetenzförderung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern durch berufsspezifische Lern-/Leseaufgaben. *Studien zur Deutschkunde = Studia niemcoznawcze*, 6, 381-396.

- 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.
- Resinger, P., & Schaffenrath, M. (2012). Lesekompetenzförderung an Tiroler Fachberufsschulen. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (Bd. 2, S. 47-74). Wien: Lit.
- Resinger, P., & Schaffenrath, M. (2013). Förderung der Basiskompetenz „Lesen“ durch berufsspezifische Leseaufgaben. Ergebnisse einer vierjährigen empirischen Untersuchung. *spektrum*, 7, 113-126.
- Schaffenrath, M. (2008). *Kompetenzenorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: Bertelsmann.

Margit Ergert

(P)REparation-Days: Lehrlingscoaching an der Nahtstelle zwischen Schule und Arbeitswelt

Margit Ergert, Dr.ⁱⁿ, Dozentin für Linguistik und Didaktik der deutschen Sprache. Arbeitsschwerpunkte: Sprach- und Schrifterwerbsforschung in DaM und DaZ, Entwicklung von Campus- und Cluster-schulen. Inhaberin des Unternehmens IDEUM e.U.

Kontakt: margit.ergert@ideum.at

Abstract

Basisbildungsdefizite junger Lehrlinge, besonders Defizite in der Lesekompetenz, stellen Unternehmen vor neue Herausforderungen. Der Wunsch nach pragmatischen Konzepten zur Kompensation der fehlenden Grundfertigkeiten ist besonders dort sehr laut, wo durch die demografische Entwicklung allgemein ein Mangel an qualifiziertem Personal herrscht. Der Beitrag erklärt eine grundlegende Intervention zur Leseförderung, die – eingebettet in ein ganzheitliches Trainingskonzept – deshalb erfolgreich ist, weil sie Sprache und Schrift in ihrer Systematik und ihren Zusammenhängen erklärt. Auf der Basis sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse werden Möglichkeiten der Kontrolle und ein innovativer Trainingsansatz vorgestellt.

1. Einleitung

Lesen ist die Schlüsselkompetenz um Wissen zu erwerben. Es ist die Schlüsselkompetenz zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Es ist die Schlüsselkompetenz für die fortwährende persönliche Entwicklung des Menschen. Wer nicht lesen kann, hat gerade in einer Informationsgesellschaft ein fundamentales Problem.

In IDEUM, einem privatwirtschaftlichen und unabhängigen Unternehmen in der Bildung, setzen wir uns seit über einem Jahrzehnt mit diesem Thema in vielen unserer Geschäftszweige auseinander. Es hat sich herausgestellt, dass, im Gegensatz zur öffentlichen Meinung, die Ursachen fehlender Lesefertigkeit nicht in gesellschaftlichen Veränderungen, der Digitalisierung oder mangelnder Verantwortlichkeit der Eltern liegt, sondern vielmehr auf einer tiefer liegenden Ebene zu finden sind. Es ist die Art der Schriftvermittlung, die für die Lese- und Schreibkompetenz der Lernerinnen und Lerner ausschlaggebend ist. Setzt man dort an, gelingt es, jede Lernergruppe (Legastheniker, funktionale Analphabeten, Sprecher anderer Muttersprachen und sogar Aphasiepatienten) erfolgreich zu einer kompetenten Verwendung der Schrift zu führen.

Die Arbeit im Lehrlingsbereich nahm ihren Anfang in einem Projekt mit schwer vermittelbaren Jugendlichen (Ergert, 2011), die in acht Wochen erfolgreich zu einem Hauptschulabschluss in Deutsch (und Mathematik) geführt wurden. Dabei konnte erstmals in der Arbeit mit Jugendlichen gezeigt werden, dass Basisbildungsdefizite in

kurzer Zeit kompensiert werden können, wenn am Verständnis der fundamentalen Grundlagen der Systeme Sprache und Schrift gearbeitet wird.

Die guten Ergebnisse des Projektes führten dazu, dass die so genannten PREP-Days ins Leben gerufen wurden, ein spezifisches Angebot für Unternehmen in der Obersteiermark, die von Beginn der Lehrzeit an – am Übergang von schulischer zu betrieblicher Ausbildung – aktiv den Bildungsprozess ihrer Lehrlinge mitbestimmen wollen.

2. Ausgangslage in der Projektregion

Die Obersteiermark West ist eine demografisch problematische Region. Die Industrie sorgte ehemals für eine stabile Bevölkerungsentwicklung. Wirtschaftliche Schwierigkeiten ab den 1980er-Jahren setzten jedoch einen Abwanderungsprozess besonders junger, fähiger Menschen in Bewegung. Die Bevölkerung ist mittlerweile sukzessive ausgedünnt und überaltert. Obwohl es nach der Schließung der größten Industrieunternehmen relativ rasch eine wirtschaftliche Neupositionierung gab und heute Betriebe mit höchsten technologischen Standards und eine junge Freizeit- und Tourismuswirtschaft die Region prägen, hat diese ihre frühere Anziehungskraft nicht wiedererlangt. Heute gibt es in der Wirtschaft der Region akuten Facharbeitermangel, und die Betriebe stehen vor dem Problem, offene Lehrstellen kaum besetzen zu können.

PREP-Days sind ein Unterstützungsangebot für Wirtschaftsbetriebe in dieser Region, in der aufgrund der prekären demografischen Entwicklung der Mangel an Facharbeiterinnen und Facharbeitern sowie Auszubildenden zu einem ernsthaften Problem wird. Früher gab es für jede Lehrstelle dutzende Bewerberinnen und Bewerber. In komplexen Aufnahmeverfahren wurden in den Firmen die geeignetsten Lehrlinge ausgewählt. Das hat sich grundlegend geändert, denn gut qualifizierte Jugendliche, die gerade im Tourismus und in der Hochtechnologie dringend benötigt werden, sind rar. Um auf dem hart umkämpften Lehrlingsmarkt überhaupt noch Bewerberinnen und Bewerber zu ergattern, sehen sich die Betriebe gezwungen, die Anforderungsprofile für die Lehrstellen auf ein Minimum zu reduzieren. Die Firmen achten auf Handlungsbereitschaft und Durchhaltevermögen. Noten und Zeugnisse haben in den letzten Jahren an Aussagekraft verloren. Dadurch beginnen auch weniger qualifizierte Jugendliche, die früher eventuell nur für eine Anlehre als Hilfskräfte aufgenommen worden wären, heute eine Lehrlingsausbildung. Dazu kommt noch die Gruppe der Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund. Sie zeigen oft Handlungsbereitschaft und Interesse und haben das, was Lehrlingsausbilderinnen und Lehrlingsausbilder gerne sehen, nämlich den nötigen „Biss“. Allerdings haben sie meist Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und Schrift.

Damit stehen nun die Ausbildungsbetriebe vor neuen Herausforderungen, denn, wenn sie die Lehrlinge gut durch die Ausbildungszeit bringen möchten, müssen sie mithelfen, auch die schulische Ausgangssituation der Lehrlinge für die Anforderungen im Betrieb und in der Berufsschule zu verbessern. Eine Schlüsselkompetenz, die in allen Bereichen der betrieblichen und schulischen Ausbildung vorausgesetzt wird,

ist das sinnerfassende Lesen. Aufgrund mangelnder Lesekompetenz sind meist Probleme vorprogrammiert, die auch einen nicht erfolgreichen Abschluss der Lehre mit sich bringen können.

Im Interesse der betrieblichen Personalentwicklung als Grundvoraussetzung der Standortsicherung sehen sich Betriebe deshalb mehr und mehr gezwungen, auch die Verantwortung dafür zu übernehmen, dass ihre Lehrlinge fehlende schulische Grundbildung nachholen. Da diese Maßnahmen effizient sein müssen, das heißt in möglichst kurzer Zeit den gewünschten Erfolg bringen sollen, verlassen sich die Unternehmen häufig nicht mehr nur auf Angebote öffentlicher Einrichtungen (wie das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Arbeitsmarktservice (AMS) usw.), sondern engagieren proaktiv Expertinnen und Experten, die durch individualisierte Lösungen Abhilfe garantieren.

3. Duale Lehrlingsausbildung: Aktuelle Herausforderungen

Das duale Ausbildungssystem ist (noch) ein Vorzeigemodell der beruflichen Bildung im deutschsprachigen Raum, auf das Deutschland und die Schweiz ebenso stolz sind wie Österreich. Dieses erfolgreiche Konzept bringt nicht nur fachlich tüchtige Handwerkerinnen und Handwerker, Spezialistinnen und Spezialisten und Allrounder hervor, sondern ist Teil der österreichischen Unternehmens- und Dienstleistungsqualität. Wie beinahe in allen Bereichen der Personalentwicklung zeigt sich auch hier, dass man die Stärke und Wichtigkeit von Gewohntem und gut Funktionierendem erst realisiert, wenn es droht, verloren zu gehen.

Lehrlingsproblematik

Mittlerweile ist es eine Tatsache, dass der Wirtschaft zunehmend die humanen Ressourcen für ihre spezifischen Ausbildungsangebote ausgehen. Diese haben sich mit der raschen technologischen Entwicklung in allen Sparten und Sektoren in den letzten Jahren zusätzlich spezifiziert. Ebenso sind in den Branchen viele neue Berufsbilder entstanden, von welchen man als Laie oft noch nicht einmal den Namen kennt. Die Wirtschaft Österreichs ist schon längst auf dem Weg zu Handwerk und Industrie 4.0 und für die jungen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die hier mithalten möchten, liegt die Latte hoch.

In diesem Szenarium, in dem das Profil der Besten bzw. des Besten zählt, bräuchten die Unternehmen Bewerberinnen und Bewerber mit guten schulischen Grundlagen. Durch den Mangel an geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten beginnt der Kampf um die wenigen gut vorbereiteten Jugendlichen, die nicht dem Hype in die weiterführenden Schulen folgen (wollen). Diese können sich heute den Lehrplatz aussuchen, der ihnen am besten zusagt. Das wiederum ist für die Firmen zusätzlich problematisch, weil sich eine Bewerberin/ein Bewerber meist bei mehreren Betrieben be-

wirbt. Am Ende der Rekrutierungsphase wollen viele Unternehmen dieselben Lehrlinge aufnehmen und bleiben auf den vakanten Lehrplätzen sitzen.

Es geht also darum, die Lehre für (hoch)qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber zu attraktivieren. Viele Initiativen der Wirtschaft bewerben daher seit Jahren die Lehre und versuchen ihr Prestige mit Hilfe von Werbekampagnen zu heben. Die Kampagne in Abbildung 1 zeigt beispielsweise die Lehrlinge als „Überfliegerinnen“ und „Überflieger“, denen die ganze Welt offensteht.



Abb. 1: Kampagne „Attraktiver Arbeitgeber“ (Credit: kraft.dasmurtal.at; Fotos: Georg Ott go-art)

Die Betriebe investieren Unsummen an monetärem und organisatorischem Einsatz, um als attraktive Arbeitgebermarke (Employerbranding) (Becker, 2013) wahrgenommen zu werden. Sie versuchen, durch Projekte und vermehrte Öffentlichkeitsarbeit auf sich aufmerksam zu machen. Doch trotz aller Bemühungen im Bereich des Em-

ployerbrandings gelingt es kaum mehr, das bestehende Angebot an Lehrplätzen mit Wunschkandidatinnen und Wunschkandidaten zu besetzen. Vor allem im ländlichen Industrieraum, wie der westlichen Obersteiermark, verstärkt sich die Problematik noch durch die Landflucht. Die Unternehmen sind dadurch mit einer ganz anderen Gruppe an Lehrlingsanwärtern konfrontiert.

Qualifikationsnotstand

Besteht eine Dysbalance zwischen den schulischen Voraussetzungen, die der Lehrling in die Firma mitbringt, und den tatsächlichen Anforderungen, machen sich Probleme in der Kommunikation, im Verstehen und Umsetzen von Arbeitsaufträgen oder beim Verfassen von Protokollen oder Reflexionen (z.B. im Lehrlingsbuch) bemerkbar. Der Gap zwischen den kognitiven Herausforderungen der Lehre und dem Leistungsniveau in den schulischen Grundkompetenzen wird im Betrieb, in der Zusammenarbeit mit den Ausbilderinnen und Ausbildern oder spätestens in der Berufsschule offensichtlich. In der Folge rückt oft der Abbruch der Lehre als einzige Lösungsmöglichkeit ins Visier. Die Lehre abubrechen ist natürlich die denkbar schlechteste Lösung – nicht nur für den Lehrling, sondern auch für den Betrieb.

Statistisch gesehen ist in den ersten drei Monaten der Lehrzeit die Gefahr, dass die Lehre abgebrochen wird, am größten. Damit das nicht passiert, versucht hier auch die öffentliche Hand zu unterstützen. So erhöhte die Wirtschaftskammer in den letzten Jahren sukzessive Fördergelder, die sie den Unternehmen für Qualifizierungen ihrer Lehrlinge zur Verfügung stellt. Diese Angebote müssen folgende Parameter erfüllen: Sie sollen ökonomisch, leistbar, alternativ und nachhaltig sein.

Das bedeutet, in kürzester Zeit, mit möglichst wenig finanziellem und zeitlichem Aufwand durch ein individualisiertes Training Defizite auszugleichen und zu kompensieren. Ein wesentliches Ziel in der Ausbildungszeit der Lehrlinge ist der positive Abschluss der Berufsschulklassen. Die Einberufung in die Berufsschule fällt möglicherweise schon in die ersten Monate der Lehrzeit. Der Zeitraum für die Arbeit an den Grundkompetenzen wie Lesen oder Schreiben ist also eng.

Die Wirtschaftskammer bietet mit der Initiative „Lehre.Fördern“ den Ausbildungsbetrieben zwar finanzielle Unterstützung für Basisbildungstraining, doch die Unternehmen sind bestrebt, nicht die gesamte Förderung in den ersten Wochen der Lehrzeit zu verbrauchen. Zum finanziellen, kommt auch ein zeitlicher Faktor. Vor allem zu Beginn der Lehrzeit, wenn die jungen Menschen erst ihren neuen Lebens- und Arbeitsrhythmus finden müssen, sind auch die Zeitressourcen für zusätzliches Lernen beschränkt.

Unternehmen suchen deshalb nach effizienten Konzepten, die einfach und pragmatisch die Bildungsbedürfnisse der Lehrlinge abfragen und die die festgestellten Bedürfnisse anschließend mit einem Training bedienen. Es ist ein Desiderat, in dem die positive Entwicklung nicht nur erwartet, sondern vorausgesetzt wird. Im wirtschaftlichen Kontext handelt es sich um einen Dienstleistungsauftrag, mit einer konkreten, messbaren und verbindlichen Zielformulierung.

3. Zur Entwicklung der funktionalen Lesekompetenz

Um zu verstehen, warum die traditionellen schulischen Schrifterwerbsmodelle vielen Schülerinnen und Schülern jene umfassende Unterstützung schuldig bleiben, die sie zur Entwicklung der funktionalen Lesekompetenz, also des sinnerfassenden Lesens benötigen, ist ein kurzer sprachwissenschaftlicher Exkurs nötig. Er soll die Korrelation zwischen dem deutschen Sprachsystem und seiner Kodierung in der Schrift erklären.

Prosodie

Grundlage jeder Sprache ist ein Zusammenspiel von verschiedenen dynamischen Merkmalen, die eine starke (körperliche) Signalfunktion haben. In der Linguistik werden sie unter „Prosodie“ zusammengefasst. Es sind die musikalischen Elemente in den Lautäußerungen, die Sprache erst für eine Kommunikation tauglich machen:

Betonte und unbetonte Elemente, die der Sprache ihren Rhythmus verleihen und zusammen mit Höhen und Tiefen die Sprachmelodie ausmachen, sowie die Pausen, jene Phasen, in denen das akustische Signal völlig ausbleibt. Diese Basismerkmale einer Sprache oder Sprachfamilie sind zuständig für die Orientierung im Sprachsystem, für seine innere Ordnung, für die spezielle Bildung der Laute und die Beziehung der Laute zueinander, für die Grammatik, den Wortschatz. Sie sind die Elemente, die der gesprochenen Sprache ihre Funktion geben, die Verständlichkeit sichern – und in der Schrift kodiert sind. Sie machen es der kompetenten Leserin / dem kompetenten Leser möglich, Muster aus der Schrift wieder in verständliche, lebendige Sprache zurück zu übersetzen.

Spracherwerb

Diese auffälligen Markierungen prägen nicht nur die Sprache, sondern auch die Sprecherinnen und Sprecher (Kuhl, 2010). Als „Betriebssystem“ der Sprache sind die prosodischen Merkmale gleichsam Antrieb und Orientierungshilfe im Spracherwerb. Bereits im Mutterleib wird der Mensch durch den Rhythmus und die Melodie der Muttersprache vorgeprägt. So schreien z.B. Babys im Melodieverlauf (der Kontur) ihrer Muttersprache (Mampe, Friederici, Christophe & Wermke, 2009). Im gesamten Spracherwerb vom Lallen zum Erwerb der Wortmuster, von der Grammatik zum Lexikon, ist die Prosodie das Gelände, das den Menschen leitet. Sie ist auch die Grundlage für korrekte Sprache und effiziente Kommunikationskultur, die junge Menschen beim Eintritt in das Arbeitsleben bereits kennen sollten. Fehlen diese, ist das ein Grund für Verständnisschwierigkeiten und Lernprobleme. Prosodische Defizite sind zudem persistent, das heißt, sie können sich nicht „auswachsen“, sondern können nur durch professionelles Training behoben werden.

Schrift

Geschrieben mit den Buchstaben des lateinischen Alphabets, wirkt die Schrift des Deutschen auf den ersten Blick unkompliziert: ein Buchstabe – ein Laut. Dies ist jedoch eine trügerische Ansicht, denn die Laute unserer Sprache verändern sich, je nachdem mit welchen anderen Lauten sie verbunden werden. Das bedeutet, dass nicht der einzelne Laut, sondern Bündel von Lauten die wesentlichen Segmente der Sprache sind. Deshalb sind auch nicht einzelne Buchstaben, sondern Bündel von Buchstaben die wesentlichen Segmente der Schrift. Die Segmente, um die es hier geht, sind die Silben als kleinste lautliche Einheiten. In der Schrift zeigen die Silben des Deutschen, was betont und was unbetont ist und geben implizit genau jene Informationen, die wir beim Lesen brauchen, um die Lautverbindungen so aussprechen zu können, wie sie auch beim spontanen Sprechen artikuliert werden (Ergert, 2018). Neben dieser phonologischen Codierung zeigt die deutsche Schreibung einen starken Bezug zum Wortstamm und den morphologischen Markierungen wie Vor- und Nachsilben, grammatikalischen Endungen, Komposita usw. (Ehlich, Bredel, & Reich, 2008).

Diese komplexe doppelte Verschlüsselung müssen Lernende knacken, um Schrift in funktional richtige Sprache zurück übersetzen zu können. Die Funktionalität – also die kommunikative Verwendbarkeit – ergibt sich aus der Segmentierung der Schriftzeichen auf Wort-, Satz- und Textebene. Diese Fertigkeit erkennt man in der korrekten prosodischen Interpretation, der Atemökonomie und Sprechenergie, der Kontur mit der richtigen Betonung und Melodiebewegung und natürlich der Pausensetzung. Leserinnen und Leser, die als „kompetent“ gelten, sind in der Lage, Texte vorausschauend zu segmentieren und rhetorische Akzente zu setzen, die die Aufmerksamkeit der Hörerin bzw. des Hörers fokussieren. Kompetente Leserinnen und Leser verfügen auch beim leisen Lesen über dieselbe Fertigkeit Texte, Sätze, Wortgruppen und Wörter zu gliedern und – gemäß ihrer semantischen und grammatikalischen Zusammenhänge – zu interpretieren.

Unsicherheiten in diesen elementaren Punkten spiegeln sich in Ausdrucksdefiziten und einer Leseschwäche der Lehrlinge wider, deren Korrektur nur durch gezieltes, therapieähnliches Training möglich ist. Die Problematik in der Entwicklung dieser funktionalen Lesekompetenz liegt darin, dass der Leselernprozess viel zu früh als abgeschlossen betrachtet wird. Die Fähigkeit, Buchstaben zu erkennen und zu Wörtern zusammenzuziehen oder auch Sätze zu lesen, ohne ihnen „Leben einzuhauchen“, bedeutet nämlich noch nicht, *lesen* zu können. Richtig lesen kann, wer prosodisch richtig liest. Dann wird das Lesen auch nicht mehr als anstrengende Arbeit empfunden und ein Nicht-Lesen von Geschriebenem ist nicht mehr möglich.

Die Fehler im schulischen System liegen also vorrangig in der fehlenden Erklärung der Schriftkodierung auf Wort- und Satzebene und in der fehlenden Anleitung zum prosodisch richtigen Vorlesen. Damit Sprecherinnen und Sprecher anderer Muttersprachen das Schriftsystem des Deutschen überhaupt richtig verstehen können, müssen sie die Prosodie der neuen Sprache erst grundsätzlich lernen.

Der gängigste und gleichzeitig fatalste Fehler aber ist der zu frühe Abbruch konsequenten Übens. Lesen lernen heißt, eine Technik zu erwerben, die sich an Codierungsmustern (Patterns) orientiert. Das braucht Training bis zur Automatisierung, bis zum Erlangen der wirklichen Kompetenz. Wenn dieses Training zu früh beendet wird, kann die erworbene Fertigkeit wieder regressieren und die Lernenden fallen sogar bis auf die Alphabetisierungsstufe zurück. So gibt es Lehrlinge, die laut Notengebung im Zeugnis über ausreichende Lesekompetenz verfügen sollten, sich in einer Überprüfung aber als Leseanfängerinnen bzw. Leseanfänger herausstellen.

4. Praktische Anwendung in Testverfahren und Trainingsmaßnahmen

Für den therapeutischen Bereich eröffnen diese Erkenntnisse einen sehr einfachen und pragmatischen Ansatz: Erstens ist die Überprüfung, wie gut prosodisch korrektes Lesen beherrscht wird, gleichzeitig ein Indikator dafür, wie weit das funktional richtige Lesen entwickelt ist. Diese Überprüfung kann prinzipiell mit jedem – für den Probanden neuen – Text durchgeführt werden. In der Linguistik wird hierfür häufig der Text „Nordwind und Sonne“ verwendet. Im Zuge des Forschungsprojektes in Südtiroler Grund- und Mittelschulen haben wir eine Überprüfungsmöglichkeit erforscht, die Lehrenden in einfachster Weise Aufschluss über die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler gibt (Ergert, 2016). Die einzige Voraussetzung zur Durchführung des Tests ist, dass die Lehrenden über die prosodischen Markierungen in der deutschen Sprache und Schrift Bescheid wissen.

In der Testsituation liest die Lernende bzw. der Lernende den Text laut vor. Dabei wird eine Audioaufnahme gemacht, die anschließend nach verschiedenen *makroprosodischen* und *mikroprosodischen* Kriterien beurteilt wird. Erstere betreffen zum Beispiel die Atmung. Sie lässt Rückschlüsse darauf zu, ob der Textabschnitt vorausschauend erfasst wird, denn die richtige Atmung resultiert daraus, dass das Gehirn antizipiert, wie viel Luft notwendig ist und mit wie viel Energie gesprochen wird, damit bis zur gesetzten Pausenmarkierung gelesen werden kann. *Makroprosodisch* bewertet werden auch die Kontur im Satz, das Erkennen und Betonen des wichtigsten Wortteiles (Fokuswortes), die Pausen oder das Role-Taking in den Dialogen usw. (Gilbert, 2008). Zu den *mikroprosodischen* Markierungen zählen Wortakzente, die korrekte Reduktion von unbetonten Silben, die Aussprache der richtigen Vokalqualität (z.B. *Rate* versus *Ratte*) oder aber auch falsche oder fehlende Interpretation von Schriftzeichen.

Die Auswertung gibt Aufschluss darüber, auf welcher Progressionsebene die Probandinnen und Probanden stehen. Viele Fehler in der Mikroprosodie zeigen eine sehr niedrige Kompetenzstufe, die ein Training auf Silben- und Morphemebene notwendig macht. Verstöße gegen die Makroprosodie dagegen weisen darauf hin, dass an der Durchgliederung von Sätzen gearbeitet werden muss.

Da man davon ausgehen kann, dass die Entwicklung der Lesekompetenz einer kohärenten Progression folgt, ist das Erstellen von Trainingsplänen relativ unaufwändig. Diese Progression geht von der phonologischen (Silbe) zur morphologischen Kodierung (Wort), dann zu syntaktischen Anhaltspunkten (z.B. der Nominalgruppe mit

dem groß geschriebenen Wort an der letzten Stelle). Die Beachtung von Satz- und Re-
dezeichen, die intonatorische Interpretation von verschiedenen Figuren und Spre-
chern im Text, der Ausdruck von Emotionen und das Anpassen des Sprechtempos
und des Atemdrucks sind die weiteren Entwicklungsschritte.

Für angehende Lehrlinge zur Vorbereitung auf die Lehrzeit in allen Branchen fin-
det dieser Ansatz praktische Anwendung in den PREP-Days. In einem dreitägigen
Training stellen sich die Lehrlinge neuen Aufgaben und müssen dabei zuhören, nach-
fragen, mitdenken, rechnen, schreiben, aktiv sein, lernen, sowie miteinander und lö-
sungsorientiert arbeiten. Das Besondere an dieser Intervention ist, dass neben einem
Training in der Natur, in dem persönlicher Einsatz, Selbstverantwortung und Team-
geist im Mittelpunkt stehen, gleichzeitig auch ein etwaiger „Reparaturbedarf“ schuli-
scher Grundkenntnisse erhoben wird. So sind die PREParation-Days in gewisser
Weise auch „REParation-Days“. Die Leistungsfeststellung geschieht während der Trai-
ningstage, in der die jungen Lehrlinge auf ihre Basiskompetenzen in Lesen, Rechnen
und Schreiben getestet und beobachtet werden. Sie müssen in der Umsetzung von
praktischen Aufgabenstellungen zeigen, wie gut sie ihr schulisches Wissen im Alltag
nutzen können.

Das Trainingskonzept der PREP-Days ermöglicht, auch Lehrlinge zu fördern, die
einen verhältnismäßig großen Nachholbedarf in ihrer Lesekompetenz haben, sodass
sie im Betrieb rasch in der Lage sind, schriftliche Arbeitsaufträge und Arbeitsunterla-
gen besser lesen und verstehen zu können. Ein positiver Nebeneffekt des sehr strin-
genten Trainings ist, dass meist die gesamte Arbeitsweise der Jugendlichen struktu-
rierter wird. Durch die Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift verbessert sich
ihre mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit. Für die jungen Menschen
wird damit die Grundlage gelegt, nicht nur in der Berufsschule dem Unterricht posi-
tiv folgen zu können, sondern auch in allen anderen Bereichen in der Arbeitswelt er-
folgreich zu sein.

Literatur

- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung, Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ehlich, K., Bredel, U., & Reich, H. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachan-
eignung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ergert, M. (2018). *Alphabetisierung – Mit der Schrift die Sprache lernen*. Lehrerhandbuch. Wien:
IDEUM Publishing.
- Ergert, M. (2016). Prosodie – Schlüssel zur Rechtschreibung. Neue Wege des Schrifterwerbs. In J.
Drumbl (Hrsg.), *IDT 2013: Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik* (Bd. 8, S. 67-98). Von
pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860460929.pdf abgerufen.
- Ergert, M. (2012). *Prosodie & Didaktik Neue Ansätze für erfolgreichen Sprach- und Schrifterwerbs
(Aufsatzsammlung)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ergert, M. (2011). Der Schlüssel zur Schrift: Neue Erkenntnisse zum Thema Lesen. In P. Schlögl, R.
Wieser, & K. Dér (Hrsg.), *Kalypso und der Schlosser – Basisbildung als Abenteuer im Land des
Wissens und Könnens* (S. 111-130). Wien: LIT.

- Mampe, B., Friederici, A.D., Christophe, A., & Wermke, K. (5. November 2009). *Newborns' cry melody is shaped by their native language*. Deutsche Zusammenfassung abgerufen am 12. Februar 2018 von Max-Planck-Gesellschaft: <https://www.mpg.de/572636/pressemitteilung20091105>
- Gilbert, J. (2008). *Teaching Pronunciation, Using the Prosody Pyramid*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhl, P. (2010). *The linguistic genius of babies* [Videoclip]. Abgerufen am 21. Jänner 2018 von https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies

Ewald Bechter

„Holzausformung – Vom Baum zum Bauholz ausgeformt.“ Lernaufgabe im Fachbereich Holzbearbeitung und Waldwirtschaft



Ewald Bechter, BEd, Lehrer am Bäuerlichen Schul- und Bildungszentrum für Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Fachpraktischer und fachtheoretischer Unterricht im Bereich Holzbearbeitung und Waldwirtschaft.

Kontakt: ewald.bechter@bsbz.at

Einleitung

Verschiedene Unterrichtsgegenstände mit einer fachübergreifenden Lernaufgabe zu verknüpfen, war eine große Motivation für die Ausarbeitung des Themas Holzausformung von Bauholz. In Zeiten der Industrialisierung der Sägewerke ist die Holzausformung immer mehr die Aufgabe vom Waldbesitzer. Aktuelle Initiativen wie „Holz von Hier – Strategien für regionales Holz“ im Bundesland Vorarlberg zeigen die Wichtigkeit dieser Thematik.

Im Kompetenzmodell zum kompetenzorientierten Lehrplan ist auch die Holzausformung verankert. Das Ausformen von Bauholz stellt sicherlich eine größere Herausforderung dar als das Ausformen von gängigen Holzsortimenten für den Holzhandel. Neben der Fachkompetenz wird mit dieser Lernaufgabe die Lesekompetenz im Besonderen gefördert. Das nicht-lineare Textverständnis wird mit Hilfe von praxisüblichen Tabellen geübt. Die Schülerinnen und Schüler können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Textkombinationen ermitteln.

Lehrplanbereich

Im Lehrplan ist vorgesehen, dass im Gegenstand Waldwirtschaft im 2. Jahr Fachschule die Themen Holzmesskunde, Holzausformung sowie Holzsortimente erlernt werden. Im Unterrichtsgegenstand Baukunde, welcher im 3. Jahr unterrichtet wird, sieht die Bildungs- und Lehraufgabe vor, dass Schülerinnen und Schüler zur Planung und Ausführung einfacher Bauprojekte befähigt werden. Dies ist die Grundlage im Lehrplan für eine fächerübergreifende Verknüpfung dieser Themen.

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- ermitteln Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen,
- wenden Tabellen für die Berechnung von Volumen an,
- lösen die Multiple-Choice-Aufgaben aus dem nicht-linearen Text heraus,
- lernen den Begriff Mindestzopfdurchmesser,
- wissen, wie wichtig die Holzausformung im Bezug auf die Ausführung von Holzbauprojekten mit Rundholz ist,
- errechnen einen Mindestzopfdurchmesser ohne und mit Tabelle.

Mit der Lernaufgabe *Holz ausformen – Vom Baum zum Bauholz* können sich Schülerinnen und Schüler das Wissen aneignen, um mit dessen Hilfe Bauholz für einfache Bauwerke im Wald selbst auszuformen.

Vorwissen

Es wird vorausgesetzt, dass Begriffe wie fm (Festmeter), BHD (Brusthöhendurchmesser) und Vollholzigkeit für Schülerinnen und Schüler bekannt sind. Damit die Lernaufgabe erfolgreich bearbeitet werden kann, sollten Schülerinnen und Schüler mit Längen, Flächen, Volumen zurechtkommen.

Individuallage

Die Lernaufgabe wird im Theorieunterricht mit ca. 25–30 Schülerinnen und Schülern in einer dreijährigen Fachschulklasse eingesetzt. Die Lernenden sind ca. 16 Jahre alt und haben in der Schule schon viele Grundkompetenzen im Bereich Waldwirtschaft erlernt. Das Leistungsvermögen der Lernenden ist sehr unterschiedlich, von sehr schwachen Schülerinnen und Schülern bis zu ca. einem Drittel, das die Voraussetzungen für die Aufnahme in die Höhere Landwirtschaftliche Lehranstalt erfüllt.

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwantner & Schreiner, 2013, S. 20 f.)

| | |
|---------------------|---|
| <i>Medium:</i> | gedruckter Text |
| <i>Textformat:</i> | gemischtes Textformat |
| <i>Texttypen:</i> | Beschreibung, Anleitung |
| <i>Leseprozess:</i> | Entwickeln eines allgemeinen Verständnisses und Heraus-suchen von Informationen |
| <i>Lesetechnik:</i> | Selektives Lesen und Scanning |

Beschreibung der Lesefördermaßnahmen

Die Schülerinnen und Schüler bekommen Informations- und Tabellen- und Arbeitsblätter. Zum einen arbeiten sie mit der Kubaturtabelle und zum anderen mit Tabellen für den Mindestzopfdurchmesser. Es wird mit sehr einfachen Beispielen mit nur einem Stamm begonnen und mit schwierigeren Aufgaben mit mehreren Antwortmöglichkeiten weitergearbeitet.

Die Schülerinnen und Schüler müssen selbstständig die Tabellen lesen und die richtigen Tabellen auswählen und anwenden. Abschließend sind Berechnungen mit einer Formel erforderlich, dies dient auch der Kontrolle. Um das selbstständige Erarbeiten der Schätzregeln und das Verständnis der Holzmesskunde zu erleichtern, wurden die Regeln aus Beispielen abgeleitet.

Beim ersten Arbeitsblatt mit den Aufgaben 1 und 2 (siehe S. 134) lernen Schülerinnen und Schüler, mit einer Kubaturtabelle umzugehen. Diese Tabelle gibt es in der Praxis ähnlich einem dünnen Heft, gefaltet im kleinen Format, und sie wurde unter anderem vom Vorarlberger Waldverein veröffentlicht. Beim Arbeiten im Wald ist es wichtig, eine Holzmenge zu schätzen. Dies ist etwas einfacher, wenn man bei einer häufig verwendeten Länge von 5 Metern das Volumen bei 50 cm Mitteldurchmesser weiß. In der Aufgabe 2 wird den Schülerinnen und Schülern klargemacht, dass das Volumen bei Zunahme des Durchmessers exponentiell wächst.



BK/WW Fachschule

Datum:

Name/Klasse:

Lernaufgabe Holzausformung - Arbeiten mit Tabellen 1

Aufgabe 1

Max steht im Wald und hat keine Ahnung wie er das Volumen der einzelnen Stämme ermitteln kann. Er kommt mit einer Tabelle zu dir, die er von seinem Opa bekommen hat. Dieser behauptet, dass es früher ohne Computer, mit einfachen Tabellen auch gegangen ist. Das genügt Max noch nicht, denn er weiß nicht, wie er mit diesen Tabellen umgehen soll. Betrachte die Tabelle und überlege, was die einzelnen Zahlen und Buchstaben bedeuten könnten und in welcher Einheit diese Zahlen sind.

| 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | L | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 |
|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|
| 0,79 | 0,82 | 0,85 | 0,88 | 0,92 | 4 | 0,95 | 0,99 | 1,02 | 1,06 | 1,09 |
| 0,88 | 1,02 | 1,06 | 1,10 | 1,15 | 5 | 1,19 | 1,23 | 1,28 | 1,32 | 1,37 |
| 0,88 | 0,92 | 0,96 | 0,99 | 1,03 | 4,5 | 1,07 | 1,11 | 1,15 | 1,19 | 1,23 |
| 0,20 | 0,20 | 0,21 | 0,22 | 0,23 | 1 | 0,24 | 0,25 | 0,26 | 0,26 | 0,27 |
| 0,38 | 0,41 | 0,42 | 0,44 | 0,46 | 2 | 0,48 | 0,49 | 0,51 | 0,53 | 0,55 |
| 0,59 | 0,61 | 0,64 | 0,66 | 0,69 | 3 | 0,71 | 0,74 | 0,77 | 0,79 | 0,82 |
| 0,69 | 0,71 | 0,74 | 0,77 | 0,80 | 3,5 | 0,83 | 0,86 | 0,89 | 0,92 | 0,96 |
| 1,08 | 1,12 | 1,17 | 1,21 | 1,26 | 5,5 | 1,31 | 1,35 | 1,40 | 1,45 | 1,50 |
| 1,18 | 1,23 | 1,27 | 1,32 | 1,37 | 6 | 1,43 | 1,48 | 1,53 | 1,59 | 1,64 |
| 1,28 | 1,33 | 1,38 | 1,43 | 1,49 | 6,5 | 1,54 | 1,60 | 1,66 | 1,72 | 1,79 |
| 1,37 | 1,43 | 1,49 | 1,54 | 1,60 | 7 | 1,66 | 1,72 | 1,79 | 1,85 | 1,91 |
| 1,57 | 1,63 | 1,70 | 1,76 | 1,83 | 8 | 1,90 | 1,97 | 2,04 | 2,11 | 2,19 |
| 1,77 | 1,84 | 1,91 | 1,99 | 2,06 | 9 | 2,14 | 2,22 | 2,30 | 2,38 | 2,46 |
| 1,86 | 2,04 | 2,12 | 2,21 | 2,29 | 10 | 2,38 | 2,46 | 2,55 | 2,64 | 2,73 |
| 2,16 | 2,25 | 2,34 | 2,43 | 2,52 | 11 | 2,61 | 2,71 | 2,81 | 2,91 | 3,01 |
| 2,36 | 2,45 | 2,55 | 2,65 | 2,75 | 12 | 2,85 | 2,96 | 3,06 | 3,17 | 3,28 |
| 2,55 | 2,66 | 2,76 | 2,87 | 2,98 | 13 | 3,09 | 3,20 | 3,32 | 3,43 | 3,55 |
| 2,75 | 2,86 | 2,97 | 3,09 | 3,21 | 14 | 3,33 | 3,45 | 3,57 | 3,70 | 3,83 |
| 2,95 | 3,06 | 3,19 | 3,31 | 3,44 | 15 | 3,56 | 3,69 | 3,83 | 3,96 | 4,10 |

Als Kontrolle für deine Arbeiten im Wald merke dir den Wert von einem Stamm mit 50 cm Durchmesser und einer Länge von 5 m. Dieses Ergebnis kannst du runden, damit du dir das Ergebnis leicht merkst.

5 m, 50 cm Mitteldurchmesser ergibt ____ fm

Aufgabe 2

Nun weißt du, wie viel Festmeter ein Stamm mit einer Länge von 5 m und einem Mitteldurchmesser von 50 cm hat. Schätze das Ergebnis von einem Stamm mit einer Länge von 5 m und einem Mitteldurchmesser von 75 cm.

☐ 1,83 fm

☐ 2,21 fm

☐ 1,47 fm

Wie bist du zu diesem Ergebnis gekommen?



20.01.2015
Bechter Ewald

Auf dem Arbeitsblatt 3 mit der Aufgabe 4 (siehe S. 136) lernen Schülerinnen und Schüler Begriffe wie den des Zopfdurchmessers, und sie werden in die Thematik des Mindestzopfdurchmessers eingeführt. Hier sind mathematische Grundkenntnisse z.B. der des pythagoreischen Lehrsatzes gefragt.



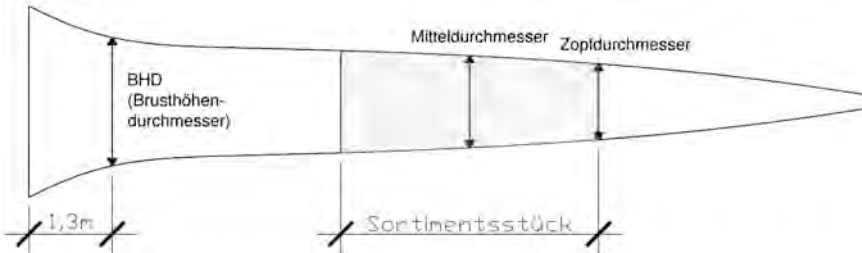
BK/WW Fachschule

Datum:

Name/Klasse:

Lernaufgabe Holzausformung - Arbeiten mit Tabellen 3

Aufgabe 4

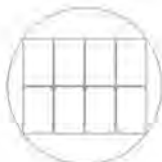


Auf diesem Bild siehst du einen ganzen Baumstamm. Du findest hier sehr wichtige Begriffe für die nächsten Aufgaben.

Mit welchem Wert wird das Volumen eines Sortimentstücks ermittelt?

- ☐ Mitteldurchmesser
- ☐ Zopfdurchmesser

Wenn auf einem Sägewerk Balken aus einem Stamm geschnitten werden, wird mit Hilfe des Zopfdurchmessers die Ausbeute errechnet. Da das Sägewerk Müller den größten Teil des Erlöses mit dem Verkauf von Balken verdient und die Bretter (Seitenware) nur sehr schlecht vermarktet werden können, ist es darauf bedacht, möglichst viel Balken aus einem Stamm zu schneiden.



30,9x23,3
Durchmesser: 38,7

Das Sägewerk Müller hat einen großen Auftrag für die Fertigung von Kantholzern in der Größe von 7,5/11,5 cm bekommen. Aus dem Holz sollten Diagonal-Dübel Wände entstehen. Als Beispiel hat er dir die links abgebildete Aufzeichnung überlassen. Das Sägeblatt hat er natürlich berücksichtigt.

Mit welcher mathematischen Formel könntest du den Mindestzopfdurchmesser ausrechnen?



Mit welcher Sägeblattbreite rechnet das Sägewerk Müller bei der Holzausbeute?



Für die Ermittlung vom Mindestzopfdurchmesser von Standardkantholzern lernst du auf den nächsten Arbeitsblättern, den Wert mit Hilfe von Tabellen zu finden.



20.01.2015
Bechter Ewald

Auf dem Arbeitsblatt 4 mit der Aufgabe 5 (siehe S. 138) werden unterschiedliche Schnittklassen mit dem Unterschied der Vollholzigkeit erläutert. Damit für die Lernenden die Thematik etwas praxisnaher erscheint, wird mit Beginn der Aufgabe eine Frage nach der Schnittklasse für das eigene Haus gestellt. In einem weiteren Bereich befassen sich Schülerinnen und Schüler mit einer Tabelle für Mindestzopfdurchmesser einer Schnittklasse. Die Frage, was es mit den fettgedruckten Zahlen auf sich hat, ist sicherlich nicht leicht zu lösen.



BK/WW Fachschule

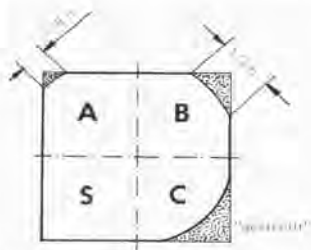
Datum:

Name/Klasse:

Lernaufgabe Holzausformung - Arbeiten mit Tabellen 4

Aufgabe 5

Für das Ausformen von Bauholz kannst du Tabellen als Hilfe heranziehen. Je nach Vollholzigkeit gibt es vier verschiedene Kategorien.



Welche Kategorie würdest du für das Bauholz von deinem Haus wählen? Begründe deine Entscheidung.

Hier ist eine der Ausbeutetabellen, die du in einer Fachlektüre gefunden hast. Wie ist diese Tabelle zu verstehen? Warum sind einige Zahlen fettgedruckt? Denk über die Tabelle genau nach, damit du deinem Nachbarn, der ebenfalls im Besitz von einem Wald ist, die Tabelle erklären kannst. Markiere den Mindestzopfdurchmesser der Schnittklasse S bei vier Balken der Dimension 12/16.

Schnittklasse S (absolut scharfkantig)

| Querschnitt cm | ■ | ■■ | ■■■ | ■■■■ | ■■■■■ | ■■■■■■ |
|----------------|------|-------------|------|-------------|-------------|-------------|
| 6/8 | 8,9 | 13,7 | 19,5 | 16,0 | 17,4 | 22,3 |
| 8 | 10,0 | 14,7 | 20,3 | 17,9 | 20,4 | 24,8 |
| 10 | 11,7 | 15,8 | 21,1 | 19,8 | 23,7 | 27,5 |
| 12 | 13,4 | 17,2 | 22,1 | 22,0 | 27,7 | 30,6 |
| 14 | 14,3 | 18,2 | 23,9 | 21,1 | 23,1 | 29,5 |
| 16 | 15,9 | 19,1 | 26,0 | 23,0 | 26,0 | 31,9 |
| 18 | 16,4 | 20,2 | 27,4 | 25,0 | 29,5 | 34,5 |
| 20 | 17,1 | 21,5 | 28,3 | 27,1 | 32,7 | 37,5 |
| 22 | 17,9 | 22,8 | 29,3 | 29,2 | 36,2 | 40,6 |
| 24 | 19,7 | 24,3 | 30,5 | 31,4 | 39,8 | 43,9 |
| 26 | 21,1 | 25,6 | 32,2 | 32,2 | 28,7 | 36,7 |
| 28 | 22,6 | 25,6 | 32,9 | 38,0 | 31,6 | 39,1 |
| 30 | 24,7 | 24,7 | 33,7 | 39,0 | 34,8 | 41,7 |
| 32 | 26,9 | 25,8 | 34,5 | 32,1 | 38,1 | 44,5 |
| 34 | 29,6 | 27,4 | 35,5 | 34,2 | 41,0 | 47,4 |
| 36 | 32,4 | 28,5 | 36,5 | 36,4 | 35,1 | 50,6 |
| 38 | 34,2 | 29,9 | 37,7 | 38,6 | 48,7 | 53,8 |
| 40 | 35,0 | 29,1 | 38,5 | 41,3 | 34,4 | 43,9 |
| 42 | 38,4 | 28,0 | 39,2 | 43,2 | 37,3 | 46,3 |
| 44 | 39,9 | 29,1 | 40,0 | 35,1 | 40,4 | 48,8 |
| 46 | 43,5 | 31,5 | 41,7 | 39,2 | 47,0 | 54,4 |
| 48 | 46,8 | 34,1 | 43,8 | 43,6 | 54,1 | 60,6 |
| 50 | 50,8 | 31,6 | 44,8 | 46,4 | 47,0 | 51,2 |
| 52 | 51,3 | 32,5 | 45,5 | 48,2 | 47,9 | 53,5 |
| 54 | 52,6 | 33,5 | 46,2 | 49,2 | 46,5 | 56,0 |
| 56 | 54,4 | 34,7 | 47,1 | 50,3 | 49,2 | 58,6 |
| 58 | 55,6 | 36,0 | 48,1 | 41,7 | 45,7 | 58,4 |
| 60 | 57,0 | 37,0 | 49,1 | 44,0 | 48,6 | 62,0 |
| 62 | 58,6 | 38,0 | 50,6 | 45,4 | 51,6 | 63,1 |
| 64 | 59,7 | 39,1 | 51,3 | 47,4 | 54,8 | 65,6 |
| 66 | 58,9 | 40,2 | 52,2 | 49,5 | 58,1 | 68,5 |
| 68 | 58,5 | 40,3 | 53,5 | 48,8 | 51,3 | 65,6 |
| 70 | 58,4 | 42,5 | 56,9 | 50,4 | 57,3 | 70,3 |
| 72 | 60,0 | 43,5 | 59,6 | 52,4 | 60,4 | 72,9 |
| 74 | 62,3 | 45,0 | 63,8 | 52,0 | 57,0 | 72,8 |
| 76 | 61,2 | 46,9 | 65,1 | 55,6 | 63,0 | 77,5 |
| 78 | 62,8 | 48,0 | 65,9 | 57,0 | 66,6 | 80,0 |

Mindestzopfdurchmesser der Schnittklasse:

- ☐ A
☐ B
☐ S
☐ C



20.01.2015

Bechter Ewald

Die Aufgabe 6 (siehe S. 140) ist sicherlich eine der am leichtesten zu lösen. Hier beginnt die praktische Simulation einer Aufgabe. Für das Erstellen eines Schuppens wird Holz benötigt. Die Beschriftung der Holzbalken mit Hilfe einer Holzliste dient dem fächerübergreifenden Wissen im Bereich Baukunde.



BK/WW Fachschule

Datum:

Name/Klasse:

Lernaufgabe Holzausformung - Arbeiten mit Tabellen 5

Aufgabe 6

Dein Nachbar Christian kommt zu dir mit einem Plan für sein geplantes Bauvorhaben. Er weiß, dass du als Landwirt im Besitz eines Waldes bist. Christian hat eine sehr nachhaltige Lebenseinstellung, deshalb möchte er das Holz für seinen Schuppen möglichst aus der Nähe beziehen. Er will wissen, wie viel fm Rundholz er dafür benötigt und ob er das Holz ab Straße von dir kaufen könnte.

Beschrifte die Teile des Schuppens mit Hilfe der Stückholzliste.



| Holzliste Anbau Geräteschuppen | | | | | |
|--------------------------------|--------|--------------|-------------|-----------|-------------|
| Position | Anzahl | Bezeichnung | Länge in cm | Dimension | Bemerkungen |
| 1 | 3 | Säulen | 290 | 12/12 | |
| 2 | 4 | Kopfbänder | 90 | 12/12 | |
| 3 | 1 | Pfette außen | 590 | 12/12 | |
| 4 | 1 | Wandpfette | 590 | 8/12 | |
| 5 | 9 | Sparren | 340 | 10/16 | |



20.01.2015

Bechter Ewald

Bei der Aufgabe 9 (siehe S. 142) wird der Umgang mit Sonderformen wie zum Beispiel einem ovalen Baumstamm erlernt. Ebenfalls beinhaltet die Aufgabe, wie ohne Hilfe von Tabellen ein Mindestzopfdurchmesser berechnet werden kann. Wer dies schafft, kann kontrollieren und für Dimensionen, welche in den Tabellen nicht vorkommen, den Mindestzopfdurchmesser berechnen.



BK/WW Fachschule

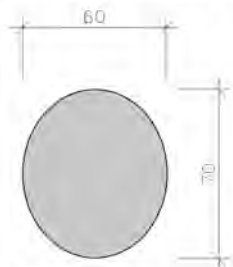
Datum:

Name/Klasse:

Lernaufgabe Holzausformung - Arbeiten mit Tabellen 7

Arbeitsaufgabe 9

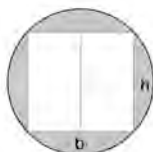
Der Zopfdurchmesser wird ausgerechnet, damit wir eine maximale Schnittholzausbeute erzielen können. Alle rechnerisch ermittelten Zopfdurchmesser beziehen sich immer auf gerade, kreisrunde Stämme. Abweichungen hiervon sind zu korrigieren, indem man das Mittel aus dem größten und kleinsten Durchmesser eines ovalen Stammes wertet.



Welcher Durchmesser ist hier für die Ermittlung des Zopfdurchmessers anzuwenden?



Zusatzaufgabe B:



In dieser Zusatzaufgabe lernst du die Errechnung des Zopfdurchmessers mit Hilfe einer Faustregel:

Schnittklasse S: $(h+b) \times 0,7 + \frac{h-b}{10}$

Schnittklasse A: $(h+b) \times 0,7$


Schnittklasse B: $(h+b) \times 0,6$

Schnittklasse C: $h+1\text{cm}$

Rechne den Mindestzopfdurchmesser der Schnittklasse A aus, wenn 2 Balken mit einer Größe von 16/30 cm aus einem Stamm geschnitten werden sollen. Führe den Rechenschritt an.

Berechne den Mindestzopfdurchmesser von 4 Balken mit der Größe von 10/16 mit der Schnittklasse A. Vergleiche dein errechnetes Ergebnis mit der Tabelle.

Dein Ergebnis: 

Tabellenergebnis: 



20.01.2015

Bechter Ewald

Kritische Reflexion nach dem Einsatz

Das Arbeiten mit einer Lernaufgabe bereitet mir als Lehrer besondere Freude. Mit dieser Methode wird für mich als Lehrperson im Unterricht Zeit freigespielt, und ich kann mich besser um schwächere Schülerinnen und Schüler kümmern. Schon beim Lösen der ersten Aufgaben konnte ich feststellen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler den Text genau durchlesen. Lieber versuchten sie, schnellstmöglich die Aufgaben zu lösen, anstatt die Aufgabenstellung genau zu studieren. Die Evaluation nach Abschluss der Lernaufgabe ergab, dass das eigenständige Lernen nicht für alle Schülerinnen und Schüler motivierend ist. Bei der Frage, welche Aufgabe besonders schwierig zu lösen war, gaben mehrere Lernende an, dass die Aufgabe 5 (siehe Abbildung 3) ihnen Probleme bereitete, bzw. dass hier zusätzliche Hilfe benötigt wird.

Bei einer Lernzielkontrolle, bei welcher auch der Unterrichtsstoff der Lernaufgabe Inhalt war, konnte festgestellt werden, dass zum Beispiel der Begriff „Mindestzopfdurchmesser“ von den Schülerinnen und Schüler gut verstanden wurde. Eine Rechenaufgabe, bei dem der Mindestzopfdurchmesser mit Hilfe der Faustformel berechnet werden sollte, wurde nicht zufriedenstellend gelöst. Interessant war dabei, dass einige Schülerinnen und Schüler den richtigen Rechenweg anschreiben konnten, jedoch die Multiplikation „ $62 \times 0,7$ “ ohne den Gebrauch eines Taschenrechners nicht lösen konnten.

Literatur

Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.

Andreas Tangl und Christoph Eberhart

„Schalen mit Alurahmenschalung – schnell und einfach.“ Lernaufgabe im Fachbereich Zimmerei und Maurerei. Erfahrungen aus dem Theorie- und Praxisunterricht an der Höheren Technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt Bau und Design



*Andreas Tangl, BEd, Vertragslehrer an der Höheren Technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt Bau und Design in Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Baupraxis und Produktionstechnik, Fachbereich Maurerei.
Kontakt: andreas.tangl@htl-ibk.at*



*Christoph Eberhart, BEd, Vertragslehrer an der Höheren Technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt Bau und Design in Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Baupraxis und Produktionstechnik, Fachbereich Zimmerei.
Kontakt: christoph.eberhart@htl-ibk.at*

Einleitung

Eine Verzahnung von Theorie und Praxis im fachpraktischen Unterricht herzustellen, ist oft sehr zeitaufwendig, und darum ist es von großer Bedeutung, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der wenigen zeitlichen Ressourcen ein gut strukturiertes, inhaltsreiches Lernangebot zu geben, damit sie auf die Herausforderungen in ihrem späteren Berufsleben gut vorbereitet sind. Die Lernaufgabe „Schalen mit Alurahmenschalung – schnell und einfach“ bietet eine gute Basis hierfür an. Die Verwendung und der Einsatz der richtigen Schalungssysteme sollen den Schülerinnen und Schülern durch diese Lernaufgabe vermittelt werden. Zudem findet eine Förderung im Bereich des Lesens von digitalen Dokumenten, hier eine PDF-Datei „Systemhandbuch von DOKA“, statt.

Lehrplanbereich

Der Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Bautechnik „Baupraxis und Produktionstechnik“ Kompetenzbereich Baumeisterarbeiten sieht als Bildungs- und Lehraufgabe vor, dass die Schülerinnen und Schüler Fundament-, Wand- und Stützenschalungen, sowie die Bestandteile von Lehrgerüsten erkennen sowie Schalungen samt Einbauteilen und Lehrgerüste herstellen können.

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- erfassen verknüpfte Texte bzw. stellen Zusammenhänge her,
- ordnen Fachbegriffe richtig zu und verstehen die Zusammenhänge dieser Begriffe,
- verstehen die Eigenschaften von Systemschalungen,
- lernen den Umgang mit Handbüchern und PDF-Dateien,
- ergänzen Pläne,
- fertigen eine Systemschalung anhand der vorgegebenen Unterlagen selbstständig an (praktischer Teil).

Vorwissen

Die Schülerinnen und Schüler haben bereits Vorwissen über systemlose Schalungen (1. Jahrgang Schalungswerkstätte) erworben. Die im Rahmen der Lernaufgabe nähergebrachten Systemschalungen für Wände stellen für sie eine völlig neue Thematik dar.

Beschreibung der Lesefördermaßnahmen

Die Lernaufgabe ist für den 2. Jahrgang im Bereich Baumeisterarbeiten, Schalungs- und Stahlbetonwerkstätte, konzipiert worden. Sie wird also in der 10. Schulstufe im fachpraktischen Unterricht in der Arbeitsvorbereitung mit ca. acht bis zehn Schülerinnen und Schülern durchgeführt, welche ein Alter von ca. 15 bis 16 Jahren haben. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um homogene Gruppen, da das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich ist. In den Klassen befinden sich neben leistungsstarken Schülerinnen und Schülern auch Repetentinnen und Repetenten oder Schülerinnen und Schüler mit Sprachdefiziten oder schlechten Deutschkenntnissen.

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwanner & Schreiner, 2013, S. 20f.)

| | |
|---------------------|---|
| <i>Medium:</i> | gedruckter Text |
| <i>Textformat:</i> | gemischtes Textformat |
| <i>Texttypen:</i> | Beschreibung, Anleitung |
| <i>Leseprozess:</i> | Entwickeln eines allgemeinen Verständnisses und Heraus-suchen von Informationen |
| <i>Lesetechnik:</i> | Selektives Lesen |

Beschreibung Lernaufgabe

Die mehrere Unterrichtseinheiten umfassende Lernaufgabe, in welcher der Umgang mit dem Systemhandbuch (DOKA-Katalog) geübt und gelernt wird, besteht im *theoretischen* Teil aus Informationsblättern (in digitaler Form) und Arbeitsblättern, bei welchen zusätzlich auf unterschiedliche Schwierigkeitsgrade geachtet wurde. Die Arbeitsblätter sind so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Durchlesen der Bild- und Textkombination die Aufgaben selbstständig lösen können. Es wird im Besonderen darauf geachtet, nicht nur die Lesekompetenz zu fördern, sondern auch Schülerinnen und Schüler anzusprechen, die besser durch Bilder lernen. Eine weitere Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler bildet das Lesen von digitalen Texten.

Durch die Lernaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler Eigenschaften von Systemschalungen und deren Begriffe wiedergeben können. Des Weiteren verstehen sie die Zusammenhänge dieser Begriffe und können diese in der Praxis richtig anwenden. Sie sollen verknüpfte Texte in digitaler Form erfassen bzw. Zusammenhänge herstellen, insbesondere relevante Informationen lokalisieren und selektiv lesen. Ein weiterer Aspekt ist es, durch diese Arbeit bei den Schülerinnen und Schülern den selbständigen Wissenserwerb, das logische Denken sowie die Team- und Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Sie können weitgehend ihre Arbeiten entsprechend ihres Lerntempos erledigen und durch die gegenseitige Kontrolle wird ihre Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit gestärkt.

Als Einstieg erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Arbeitsauftrag, der an ihre berufliche Arbeitswelt angelehnt ist:

Baustelle Liftbau Patscherkofel

Josef ist Polier bei der Firma HochTief und hat den Auftrag bekommen, bei der Talstation der Patscherkofelbahn eine Wand aus Stahlbeton zu errichten. Nach der ersten Besichtigung hat er festgestellt, dass es aufgrund der Größe der Wand unrentabel ist, einen Kran einzusetzen. Außerdem sollte die Arbeit so schnell wie möglich beendet werden. Josef entschließt sich daher, eine Großflächenschalung aus Alu zu verwenden.

Für den richtigen Einsatz von Systemschalungen müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst die theoretischen Grundlagen erarbeiten, bevor sie im fachpraktischen Teil selbst eine Systemschalung anhand der vorgegebenen Unterlagen anfertigen. Beim ersten Arbeitsauftrag (Auszug siehe S. 149) beginnen die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung des Systemhandbuches (in diesem Fall von DOKA), bezogen auf die Bauteile einer Alurahmenschalung, den jeweiligen Bildern die richtige Bezeichnung zuzuordnen (Bild-Text-Kombination). Ziel dieser Übung ist es, sich Fachausdrücke der Schalungshersteller einzuprägen – denn auf der Baustelle ist es wichtig, ein fundiertes Fachwissen zu besitzen.

Lernaufgabe Doka Alurahmenschalung

Arbeitsauftrag 1 Blatt 3

Kleinteile: Die wichtigsten Kleinteile und deren Bezeichnung

1. Trage die Begriffe in die vorgesehenen Kästchen ein!
2. Beschreibe deren Anwendung auf Arbeitsblatt 4. Informationen erhältst du aus dem Systemhandbuch oder durch die doka alu.pdf.



tangl_eberhart.jpg.abb 5

a

b

c

d

e

f

g

h



tangl_eberhart.jpg.abb 6

i



tangl_eberhart.jpg.abb 7

j



tangl_eberhart.jpg.abb 8



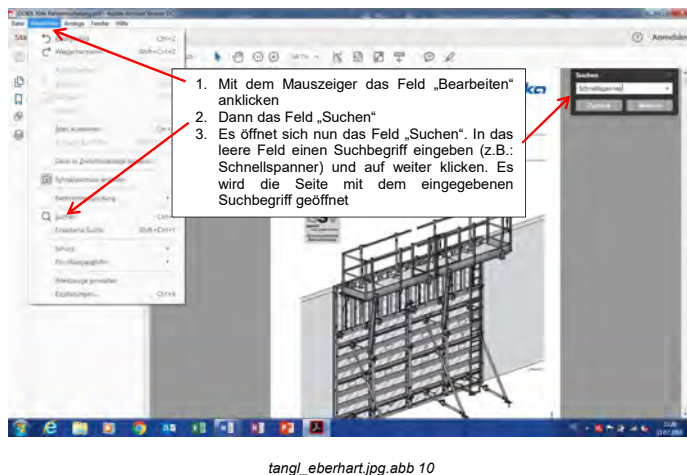
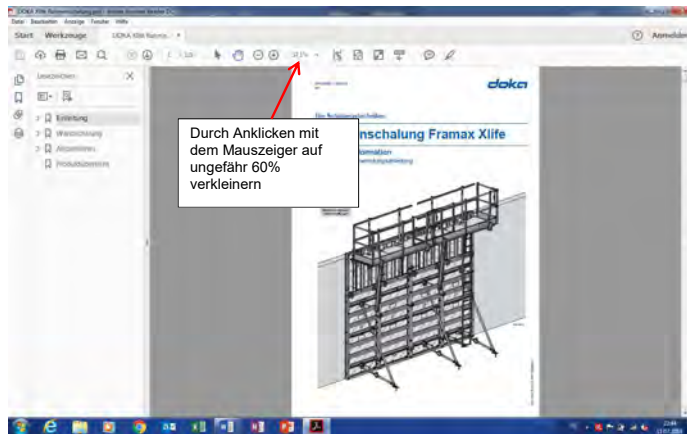
Andreas Tangl / Christoph Eberhart

Darauf aufbauend findet sich eine Aufgabenstellung mit einem höheren Schwierigkeitsgrad. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Anwendungen von Kleinteilen bzw. Zubehörteilen mit Hilfe des Systemhandbuches (DOKA-Katalog) und/oder mit der DOKA-alu.pdf-Datei. In weiterer Folge geht es darum, die im PDF-Dokument formulierten Arbeitsanweisungen umzusetzen. Um den Schülerinnen und Schülern das grundsätzliche Arbeiten mit einer PDF-Datei zu erleichtern, wurden für sie einfache Anleitungen in Form von Screenshots mit entsprechenden Erklärungen gestaltet (siehe S. 151 f.).

Lernaufgabe Doka Alurahmenschalung

Anleitung „doka_alu.pdf“
mit Suchfunktion

1. Das Dokument „doka_alu.pdf“ öffnen und dann den Arbeitsanweisungen (wie in den Abbildungen 9-10 beschrieben) folgen.

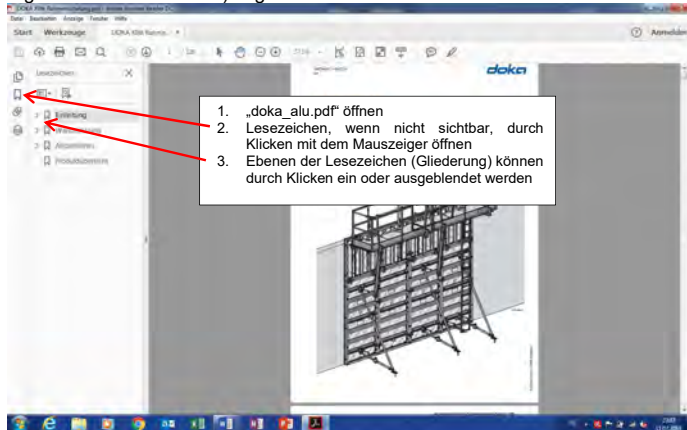


Andreas Tangl / Christoph Eberhart

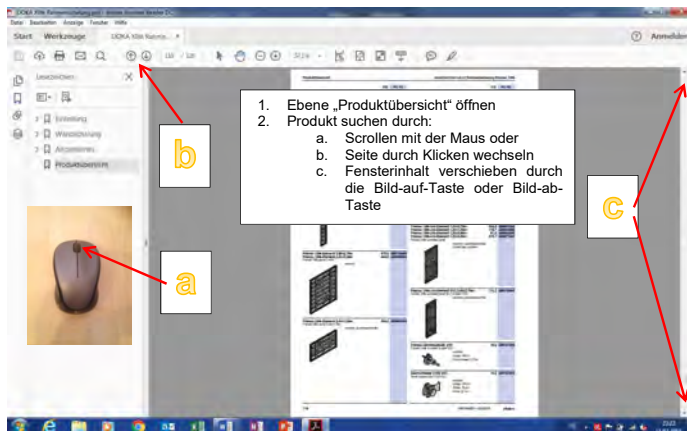
Lernaufgabe Doka Alurahmenschalung

Anleitung „doka_alu.pdf“ mit Lesezeichen

1. Das Dokument „doka_alu.pdf“ öffnen und dann den Arbeitsanweisungen (wie in Abbildungen 11-12 beschrieben) folgen.



tangl_eberhart.jpg.abb 11



tangl_eberhart.jpg.abb 12



Andreas Tangl / Christoph Eberhart

Eine gelungene Theorie-Praxis-Verzahnung wird u.a. dadurch erzielt, dass im praktischen Unterricht eine Wand in realistischer Größe aufzureißen ist. Damit die Schülerinnen und Schüler ein Gefühl erhalten, welche Maße wichtig sind und was für einen einwandfreien Schalablauf benötigt wird, wird durch Einzeichnen von Bemaßungen auf einer Skizze, welche für das Schalen der gegebenen Wand benötigt wird, geübt (siehe S. 154).

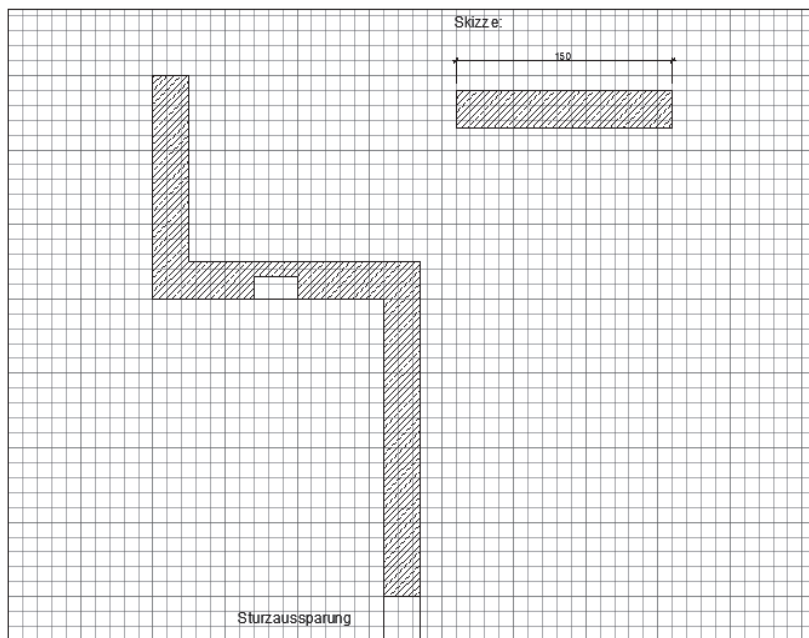
Als Transfer fertigen die Schülerinnen und Schüler abschließend eine Systemchalung anhand der vorgegebenen Unterlagen selbstständig an. Als didaktische Reserve können leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler ihr Wissen in einem Suchworträtsel unter Beweis stellen.

Lernaufgabe Doka Alurahmenschalung

Arbeitsauftrag 2 Blatt 1

Ergänzen von Plänen:

Zeichne alle Bemaßungen ein, die du wichtig findest und die du für das Schalen der unten abgebildeten Wand benötigst. Die kleine Skizze sollte als Vorlage für die korrekte Bemaßung dienen. Ein Kästchen entspricht 10 cm



Andreas Tangl / Christoph Eberhart

Reflexion nach dem Einsatz

Die abwechslungsreiche und praxisnahe Lernaufgabe konnte von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bearbeitet werden, und es herrschte ein ruhiges Klassen- und Arbeitsklima. Die Aufgabenstellung war für alle gut lösbar, stellte prinzipiell keine größeren Hürden dar, und die Schülerinnen und Schüler waren mit Interesse und Eifer bei der Sache.

Das Arbeiten mit dem DOKA-Schalungskatalog (gedruckte Fassung) fand bei den Schülerinnen und Schülern mehr Anklang als die digitale Fassung. Trotz der einfach und verständlich aufgebauten Anleitung zum Arbeiten mit einer PDF-Datei (siehe Abbildungen 2 und 3), überwog die Scheu vor diesem digitalen Text. Dies widersprach der vorausgehenden Annahme, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich das Arbeiten mit digitalen Medien bevorzugen würden. Jene Schülerinnen und Schüler, die sich für die digitale Fassung entschieden, arbeiteten nach anfänglichen Schwierigkeiten sicherer und schneller, als jene die den Schalungskatalog (gedruckte Fassung) verwendeten; vor allem weil das ständige Suchen und Blättern wegfiel.

Unabhängig von der Darstellung der Informationen kann festgehalten werden, dass das genaue Lesen von Texten Schwierigkeiten bereitet, da teilweise zu schnell und nur überfliegend gelesen wurde. Grundsätzlich eröffnet das Arbeiten mit dieser Lernaufgabe Möglichkeiten zur individuellen Betreuung von Schülerinnen und Schülern – die Lehrperson hat Zeit, gegebenenfalls Leistungsschwächere zu unterstützen, während die Leistungsstärkeren die Lernaufgabe selbstständig lösen können.

In der Zwischenzeit begeistern sich immer mehr Schülerinnen und Schüler für das Arbeiten mit der digitalen Version – teilweise mit gegenseitiger Unterstützung. Die Lernaufgabe ist aufgrund des guten Anklangs und Lernerfolges weiterhin fixer Bestandteil im Unterricht.

Literatur

Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). PISA 2012. *Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.

Susanne Wehinger

„The Future is Now!“ Lernaufgabe im Fachbereich Mode und Produktionstechnik



*Susanne Wehinger, Ing.ⁱⁿ BEd, Lehrerin an der Höheren Technischen Bundeslehr- und Versuchsanstalt Dornbirn für den Ausbildungsbereich „Textilwesen – Mode- und Produktionstechnik“. Arbeitsschwerpunkt: Fachpraktischer Unterricht.
Kontakt: wehinger_s@live.at*

Einleitung

„The Future is Now!“ ist eine umfassende, berufstypische Lernaufgabe für den Ausbildungszweig Textilwesen und lässt sich flexibel in verschiedenen Fachbereichen einsetzen. In der hier vorliegenden Fassung ist sie für den Fachbereich Mode und Produktionstechnik konzipiert (Wettbewerbsteilnahme, Präsentation von Entwürfen vor Kunden, etc.) und fordert die Schülerinnen und Schüler, die theoretischen Anforderungen selbstständig und eigenverantwortlich in verschiedenen Sozialformen zu bewältigen. Dabei ist es unabdingbar, dass die Schülerinnen und Schüler auf Erfahrungen bzw. bereits erlerntes Wissen zurückgreifen und dieses durch das Lösen neuer Aufgaben entsprechend erweitern können. Das Verwenden fachspezifischer Ausdrücke und Fachtermini, das sachgemäße Anwenden fachspezifischer Verfahren, Arbeitsmittel und Materialien, sowie die kritische Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Tendenzen ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Lernaufgabe.

Lehrplanbereich

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über „ein breites Spektrum von kognitiven und praktischen Fähigkeiten, um Informationen zu beschaffen und sich neues Wissen selbstständig anzueignen, um Phänomene, Prozesse und Trends sensibel wahrzunehmen und zu analysieren, um mit praxisüblichen Verfahren und kreativen Eigenleistungen Problemlösungen zu erreichen und Entscheidungsfindungen herbeizuführen (Methodenkompetenz)“ (Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen, BGBl 2 2015/340).

Die Schülerinnen und Schüler der Höheren Lehranstalt für Mode können:

- „Prozesse von der Idee bis zum Produkt begleiten und umsetzen,
- sich mit Phantasie, Kreativität und Innovationsbereitschaft im beruflichen Kontext einbringen,
- „selbstständig kreative, unkonventionelle und vielfältige Ideen entwickeln und skizzieren
- vernetzt denken, Zusammenhänge herstellen und das Betätigungsfeld dadurch erweitern“ (ebd.)

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler

- suchen selbstständig nach Informationen im Internet,
- lokalisieren und fassen die wesentlichen Inhalte aus den Quellen zusammen,
- erkennen Zusammenhänge zwischen den Texten und dem Vorwissen,
- eignen sich fachliches Wissen über die Zukunft der Textil- und Bekleidungsindustrie an und setzen sich kritisch mit der zu bearbeitenden Trendstudie auseinander,
- lassen das erlernte Wissen in ihre Entwürfe einfließen,
- arbeiten kundenorientiert, in der Kommunikation und Präsentation unter Nutzung zeitgemäßer Techniken.

Vorwissen

Folgende Kenntnisse sollten bereits vorhanden sein und bilden die Grundlage für die Lehrübung. Die Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Methoden zur Ideenfindung (Brainstorming, Moodboard-Methode, etc.) und können diese gezielt einsetzen. Sie wissen über die Farbenlehre Bescheid, können Farbkompositionen bzw. Farbpaletten zum ausgewählten Thema erstellen und sind in der Lage, nicht nur den menschlichen Körper, sondern auch Bekleidung und Materialien zu skizzieren.

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwanner & Schreiner, 2013, S. 20 f.)

| | |
|---------------------|---|
| <i>Medium:</i> | Text in Papierform und elektronisch am Bildschirm |
| <i>Textformat:</i> | Mehrere Texte, Mischformen |
| <i>Texttypen:</i> | Beschreibung, Abhandlung, Anleitung |
| <i>Lesetechnik:</i> | Einsatz mehrerer Lesetechniken |

Beschreibung der Lesefördermaßnahmen

Als Einstieg in die Lernaufgabe erhalten die Schülerinnen und Schüler das Informationsblatt „Arbeiten mit Texten“ (alle hier besprochenen Beispiele finden Sie am Ende des Beitrags). Hierbei handelt es sich um einen nicht-linearen Text in Cluster-Form mit elementaren Hinweisen zu Lesetechniken, die gleich im Anschluss zur Bearbeitung der Wettbewerbsausschreibung „Lady TecX – The Future is Now!“ eingesetzt werden (Kompetenzstufe I, u.a. die Intention über ein vertrautes Thema anhand des Coverbildes erkennen) Die Kernaussagen wurden in einer Mind-Map dargestellt (Förderung: Inhalte strukturieren, Schlagwörter formulieren etc.).

„House of Fashion“ (nicht-linearer Text) ist eine Erläuterung, wie Fragen an einen Text gestellt werden. Dabei werden entlang der Lesekompetenzstufen Fragen unterschieden, bei denen die Antworten im Text eindeutig zu lokalisieren sind, Fragen nach einfachen bis komplexeren Zusammenhängen, und Fragen, die ein Urteils- und Reflexionsvermögen erfordern. Geübt wurde diese Technik anhand des 25 Seiten umfassenden PDF-Dokuments „Perspektiven 2025“ des Forschungskuratoriums Textil e.V. (eine gut strukturierte, in Sprache und Vokabular anspruchsvolle Abhandlung, diskontinuierlicher Text, Kompetenzstufe II bis III).

Zusätzlich hatten die Schülerinnen erste Suchbegriffe für die anschließende Internetrecherche zu kennzeichnen, für diese sie die Anleitung „Richtig im Internet recherchieren“ erhielten. Der Text ist mit Icons versehen, die das Bearbeiten der Informationen verständlicher machen. Da das Informationsblatt auch einen neuen themenspezifischen Wortschatz beinhaltet, dient dieser auch zur Wortschatzerweiterung. Wie aus mehreren aufliegenden Fachbüchern effizient die zentralen Inhalte lokalisiert und verwertet werden, zeigt das zur Verfügung gestellte YouTube-Video „Speed Reading lernen – Mit diesen 2 Tricks schneller Lesen lernen“.

Als abschließende Lesefördermaßnahme ist die Bedienungsanleitung der Handy-App „Real Colors“ zu sehen (Text-Bild-Kombination). Der Text ist mit Screenshots versehen, die die Installation der App anleiten und die Bedienung erläutern (Kompetenzstufe I, u.a. Erkennen des Texttyps). Erwähnt werden soll noch die Methode zur Gruppenfindung. Die Schülerinnen und Schüler erhielten je ein schönes Zitat zum Thema Lesen, z.B. jenes vom US-amerikanischen Schriftsteller James Russell Lowell: „Bücher sind Bienen, die Leben zeugenden Blütenstaub von einem Geist zum andern tragen.“. Die Zitate wurden laut vorgetragen. Die Schülerinnen und Schüler mit demselben Zitat bildeten ein Arbeitstandem.

Kritische Reflexion

Die neun Unterrichtseinheiten umfassende Lernaufgabe zum fiktiven Wettbewerb „The Future is Now!“ wurde mit den Schülerinnen der 2aMP 2017/18 der HTL Dornbirn durchgeführt. In der anschließenden Evaluierung empfanden drei Viertel der befragten Schülerinnen es als angenehm, die neuen Unterrichtsinhalte selbstständig erarbeiten zu dürfen. Dies spiegelte sich auch in der beeindruckenden Selbsttätigkeit

der Schülerinnen während der Unterrichtseinheiten wider. Die eingesetzten fachspezifischen Texte erachteten die Schülerinnen teilweise als sehr anspruchsvoll, zumal diese Texttypen und Formate im Lernalltag größtenteils unüblich sind. Vier von zwölf Befragten gaben an, dass ihnen das Lesen vor allem wegen des Umfangs weniger gefiel. Der Fachtext 2025, sowie auch die Menge der zur Verfügung gestellten Fachliteratur, können bei Bedarf dementsprechend reduziert und der Fokus neu gesetzt werden. Dies ist je nach Aufgabe und Einsatzbereich individuell zu fixieren und umzusetzen. Trotz der umfangreichen und anspruchsvollen Lektüre gelang es den Schülerinnen, die Inhalte in äußerst anspruchsvolle Entwürfe umzusetzen (siehe Beispiele von den Schülerinnen Chantal Reinprecht und Nadia Russo am Ende des Beitrags).

Literatur

Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.

AUFGABENSTELLUNGEN ÜBERSICHT

CHECK-BOX

- ☐ 1. Aufgabe: Bitte lies das **Informationsblatt** „Arbeiten mit Texten“ aufmerksam durch.
- ☐ 2. Aufgabe: Bitte lies die **Wettbewerbsausschreibung** „Lady TecX - The Future is now!“ aufmerksam durch und bearbeite die Ausschreibung wie es im Dokument „**Arbeiten mit Texten**“ beschrieben ist.
- ☐ 2a. Welche Bedeutung hat das Foto im Text der Wettbewerbsausschreibung? (Bitte ankreuzen)
- Soll den Text interessanter machen und Aufmerksamkeit erzeugen.
 - Gibt erste Hinweise über die typischen Stilrichtungen von Lady TecX.
 - Informiert über das Hauptthema des Texts.
 - Informiert über die Farbstellungen der „Future Trends“.
 - Vermittelt die Botschaft „THE FUTURE IS NOW“.
- ☐ 3. Aufgabe: Erstelle eine **Mind-Map** zum Thema „**The Future is now!**“ unter Berücksichtigung der Kernaussagen der Wettbewerbsausschreibung. Diese Mind-Map unterstützt dich beim Entwurf, den du später erstellen wirst.
- Alternativ kannst du auch eine **für dich geeignete Darstellungsform** für die Kernaussagen des Textes auswählen!
- ☐ 4. Aufgabe: Bitte lies das **Informationsblatt** „**House of Fashion**“ aufmerksam durch. Dieses **Informationsblatt** benötigst du für die nachfolgende Aufgabe mit der Nummer 5.
- ☐ 5. Aufgabe: Lies dir den **Fachtext** „Perspektiven 2025“ aufmerksam durch und bearbeite den **Fachtext** wie es im Informationsblatt „Arbeiten mit Texten“ beschrieben ist. Wichtig: Während des Durchlesens kannst du dir bereits 3 verschiedene Fragen (Hilfestellung Informationsblatt „**House of Fashion**“ // Gesamt 3 Fragen // 1 Frage pro Stufe) für deine Mitschüler überlegen, welche du ihnen stellen möchtest. Weitere Aufgabe: **Unterstreiche** die Suchbegriffe, die du bei der **Internetrecherche** verwenden möchtest, mit einer anderen Farbe!
- ☐ 6. Aufgabe: „**House of Fashion**“ → Jede Schülerin / Jeder Schüler stellt abwechselungsweise **eine** Frage an alle Mitschüler/innen der Klasse. **Jede** Frage muss beantwortet werden.
- ☐ 7. Aufgabe: Jede Schülerin / Jeder Schüler zieht ein Los. Bitte lies das **Zitat**, das auf deinem Los steht, laut vor. Die Schülerin / Der Schüler mit demselben **Zitat** bildet mit dir zusammen ein Team.

- ☐ 8. Aufgabe: Bitte lest zusammen im Team das **Informationsblatt** „Internetrecherche“ aufmerksam durch und markiert euch im Anschluss die **Schlüsselwörter** des Textes. Besprecht die Ziele, die ihr bei der Internetrecherche habt und notiert euch die Suchbegriffe mit denen ihr recherchieren möchtet:

- ☐ 9. Aufgabe: Startet mit der **Internetrecherche**. Welche **Suchbegriffe** werden von euch verwendet?

Bei welchen Suchbegriffen habt ihr die **brauchbarsten** Ergebnisse?

Wichtig: Texte immer mit Quellenangabe drucken!

- ☐ 10. Nimm den Text zum Thema „Real Colors App“ und überlege dir den primären Zweck des Textes. (Bitte ankreuzen)

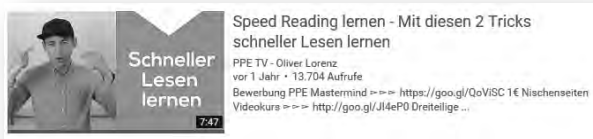
Hierbei handelt es sich

- um eine Bedienungsanleitung.
- um eine Werbebroschüre für die genannte App.
- eine Übersicht von technischen Zeichnungen.

- ☐ 11. Aufgabe: In der Klasse liegen verschiedene **Fachbücher** auf. Eure Aufgabe ist es die Bücher zeitsparend im Team durchzuarbeiten – stets mit dem Fokus auf „**Future Trends**“.

Wichtig: Texte müssen immer mit Quellenangaben versehen werden!

Tipps zum Thema: „Sachbücher **zeitsparend** durcharbeiten“, zeigt euch Oliver Lorenz von PPE TV. Auf www.youtube.com sucht ihr nach „**Speed Reading** lernen – Mit diesen 2 Tricks schneller Lesen lernen“ und schaut euch das **Video** an. Oliver Lorenz gibt euch auch Tipps, wie man ein Fachbuch „filtern“ kann.



Währenddessen notiert ihr euch wichtige Informationen hier:

- ☐ 12. Aufgabe: Alle **Informationen**, die ihr nun zum Thema „Future Trends“ gesammelt habt, sind euer Hilfsmittel beim Erstellen einer Farbpalette – passend zum Thema. Lies bitte die **Bedienungsanleitung** der Handy-App „Real Colors“ durch und folge den Anweisungen der Anleitung.
- ☐ 13. Aufgabe: Beginne nun mit dem **Erstellen** der Entwürfe für den Wettbewerb. Alle gesammelten **Informationen** haben Einfluss auf deinen Entwurf. Füge eine entsprechende Farbpalette, sowie Materialdarstellungen kreativ in den Entwurf ein. Plane die Entwurfspräsentation und begründe die Auswahl der **Farben, Materialien** etc.
- ☐ 14. Aufgabe: Entwurfspräsentation der **besten** 5 Entwürfe im **Plenum**.

Icon made by Smashicon from www.flaticon.com



Der Faktor Zeit:

Für die insgesamt 14 Aufgabenstellungen werden dir 3x3 Unterrichtseinheiten in EMZ3 zur Verfügung gestellt. Plane die Durchführung der Aufgaben so, dass am 11.01.2018 um 13:10 Uhr die 5 besten Entwürfe im Plenum präsentiert werden können! Die Evaluation findet anschließend statt.

VIEL SPASS!

FINDE SCHLÜSSELWÖRTER IM TEXT UND MARKIERE DIESE!

>> EIN SCHLÜSSELWORT IST DAS WICHTIGSTE WORT IM TEXTABSCHNITT,
>> KEINE GANZEN SÄTZE UNTERSTREICHEN!

BILDER ANALYSIEREN!
WELCHE INFORMATIONEN ENTHALTEN DIE
BILDER?

KENNZEICHNE DEINEN VERSTEHENS-HORIZONT!
>> DIREKT NEBEN DEM JEWEILIGEN TEXT!

NEU FÜR MICH/WICHTIG: !

VERSTEHE ICH: ✓

VERSTEHE ICH NICHT: ?

INHALTE STRUKTURIEREN
MITTELS MIND MAP

ARBEITEN MIT TEXTEN

UNTERSTREICHE DIE WICHTIGSTEN BEGRIFFE,
DIE DU NICHT VERSTEHST

FACHBEGRIFFE KLÄREN!

BECHERCHIERE IM INTERNET, LEXIKON ETC.

FRAGE DEINE MITSCHÜLER/INNEN

Susanne Wehinger // Quelle: eigene Grafik // Background: Designed by Freepik.com



WETTBEWERBSAUSSCHREIBUNG „LADY TECX“

Einleitung

Lady TecX möchte sich für ihre Welttournee 2025, welche den Titel „The Future is now!“ trägt, trendig, futuristisch gekleidet fühlen. Lady TecX wird immer populärer. Sie tritt auf den wichtigen Laufstegen der Welt auf. Fotostrecken in den relevantesten Fashionmagazinen dieser Welt sind gang und gäbe.

Mit dem „The Future is now!“- Wettbewerb lädt die Künstlerin nun Modedesignerinnen und Modedesigner, sowie Künstlerinnen und Künstler, die sich kreativ ausleben möchten, ein, sich diesem futuristischen Designprozess anzuschließen. Lady TecX wünscht sich alternative Ästhetik, die geheimnisvoll und überraschend ist. Es gibt eine Sehnsucht aus den Zwängen der Zeit auszubrechen. Eine Sehnsucht nach Buntheit, nach neuen Materialien und Verarbeitungstechniken, dem Ausbruch explosiver Kreativität. Persönlich und maßgeschneidert, statt konservativ perfekt, einfach: ein futuristisches Einzelstück, statt einem überproduzierten Bestseller.

Wettbewerbsaufgabe - Die Aufgabe klingt einfach und ist doch anspruchsvoll:

- Setze mit deinem Entwurf ein Statement.
- Überlege dir ein Design für ein futuristisches Bühnenoutfit, das zum Namen der Welttournee 2025 passt.
- Überlege dir ein passendes Zusammenspiel zwischen Farben, Materialien und Schnittführungen.

Alle Ideen werden von einer Fachjury (Lehrperson) nach den folgenden Kriterien bewertet:

- Klarheit der Message
- Kreativität
- Umsetzung der Idee
- Tragbarkeit für Lady TecX auf der Bühne

Einreichung des Entwurfs:

Liefere Lady TecX eine aussagekräftige Modeillustration im DIN A3 Format, die sie begeistert, überrascht, erschüttern lässt oder gar provoziert. Beschreibe deine Modeillustration und begründe dabei die Auswahl der Farben, Materialien usw. Diese Entwurfsanalyse umfasst ca. 300 Worte und verdeutlicht die Message deines Entwurfs.

Die 5 besten Entwürfe werden von der Jury ausgewählt. Die Künstlerinnen und Künstler der 5 besten Entwürfe werden diese im Plenum präsentieren und die Zuseher zum Staunen bringen.

HOUSE OF FASHION

3 FRAGESTUFEN

Schwierigkeitsgrad „Haute-Couture“

>> Fragen, bei denen die Mitschüler urteilen und reflektieren müssen <<

Wie beurteilst du den Inhalt des Textes?
Gibt es etwas, dem du nicht zustimmst? Warum?
Welchen Gedanken stimmst du zu?
Was kann man aus dem lernen, was im Text steht?
Welche Konsequenzen könnte man daraus ziehen?
Wie beurteilst du die Verständlichkeit des Textes?
Woran liegt es, wenn etwas gut oder weniger verständlich ist?

HAUTE
COUTURE

Schwierigkeitsgrad „Prêt-à-Porter“

>> Fragen nach Zusammenhängen, die nicht wörtlich im Text stehen und über die du nachdenken musst. <<

// Was ist die Ursache von...?

// Wie entsteht...?

// Welche Folgen hat...?

// Wie hängt ... mit ... zusammen?

// Vergleiche: Wodurch unterscheiden sich...?

// Was ist das Gemeinsame von...?

// Erklärungen: Was bedeutet...?

// Wie wird ... begründet?

// Welches Wissen (z.B. aus dem Unterricht) kannst du mit den neuen Informationen verbinden?

// Woran aus dem bisherigen Unterricht erinnert dich der Text?

PRÊT-À-PORTER

Schwierigkeitsgrad „Streetstyle“

>> Fragen, bei denen die Antworten im Text zu finden sind. Die Fragen sollten sich auf Wichtiges beziehen. <<

Frage nach einzelnen Informationen und nutze dazu W-Fragen, zum Beispiel:

// Was passiert ...? // Wer ist wichtig...? // Wann ...? // Wo geschieht etwas...?

// Wie kommt es zu ...?

Was steht im Text?

>> Fordere die Mitschüler auf, einzelne Abschnitte mit eigenen Worten zusammen zu fassen.

STREETSTYLE



Designed by freepik.com

Susanne Wehinger

Quelle: Brüning, L. (2006). Lesekompetenzförderung durch kooperatives Lernen. Lernende Schule, 33, 30-32 und 48-50.

RICHTIG IM INTERNET RECHERCHIEREN



Folgende Aspekte müsst ihr beim Recherchieren im Netz beachten

DAS ZIEL DER SUCHE

Das Ziel der Suche muss möglichst genau benannt werden. Überlegt vor dem Beginn eurer Recherche genau, was ihr sucht. Bei umfangreicheren Recherchen hilft eine Gliederung, um das Rechercheziel nicht aus den Augen zu verlieren. Schlüsselwörter sind dabei sehr wichtig!

AUSGANGSPUNKT FÜR DIE SUCHE FESTLEGEN

Es gibt nicht nur Google als Suchmaschine. Überlegt, welches Suchangebot für euer Rechercheziel am sinnvollsten ist. Wenn ihr z. B. sehr spezielle Informationen sucht, können Metasuchmaschinen (=Suchmaschine, die die Suchanfrage an mehrere andere Suchmaschinen gleichzeitig weiterleitet) wie beispielsweise <https://metager.de/> helfen, wo einfache Suchmaschinen zu wenige Treffer bieten. Manchmal lohnt sich auch eine Anfrage in einer Wissens-Community oder einem Expertennetzwerk.

RECHERCHETECHNIKEN RICHTIG ANWENDEN

Im Gegensatz zu Linksammlungen und Webkatalogen könnt ihr bei Suchmaschinen die Suchkriterien selbst festlegen, niemand trifft eine Vorauswahl. Daher ist es wichtig, dass ihr die Schlüsselwörter genau formuliert und die richtigen Verknüpfungen für präzise Suchanfragen verwendet:

| Erweiterte Suche | Zeichen | Beispiel | Erklärung |
|-------------------|------------------|------------------------|--|
| alle Wörter | AND, Leerzeichen | +, Zukunft Textil | Alle der so verknüpften Begriffe müssen in den Trefferseiten vorkommen |
| eines der Wörter | OR | Textil Textilien | OR Alle Seiten, auf denen einer oder beide Begriffe vorkommen, werden angezeigt |
| ohne die Wörter | NOT, - | Zukunft Filme | NOT Alle Seiten, auf denen der Begriff Filme zusätzlich zu Zukunft erwähnt wird, werden ausgeschlossen |
| genaue Wortgruppe | „...“ | „Zukunft Textilien“ | der Der gesamte Ausdruck wird gesucht, z.B. sinnvoll bei Namen |



Überlegt Euch, wo und wie ihr die gefundenen Informationen speichern könnt, um später damit weiterarbeiten zu können (Favoriten, Lesezeichen, Verlauf, Ordner, Ausdruck etc.).



ERGEBNISSE BEWERTEN UND EINORDNEN

Bewertet die Vertrauenswürdigkeit und Qualität der gefundenen Seiten. Orientiert euch dabei an der Internet-Adresse (top level domains wie .de, .org, .com sind vertrauenswürdiger als private Webseiten), am angegebenen Impressum bzw. Kontakt, der den Anbieter ausweist, und an der Fülle und Aktualität der Informationen.

RECHERCHE BEGRENZEN

Setzt eurer Suche inhaltliche und zeitliche Grenzen. Legt regelmäßige Suchstopps ein und überprüft eure Ergebnisse bzw. legt ggf. neue Ziele fest.

COPYRIGHT UND QUELLENANGABE

Auch Texte und Bilder im Internet sind durch das Urheberrecht geschützt, d. h. ihr dürft nicht einfach Texte kopieren und z. B. für Hausaufgaben oder Referate verwenden. Plagiarismus ist eine Straftat! Wollt ihr Bilder oder Texte in der Schule verwenden, müsst ihr immer die Quelle angeben. Ohne Genehmigung des Verfassers dürft ihr fremde Inhalte nicht auf eigenen Webseiten veröffentlichen.

QUELLE

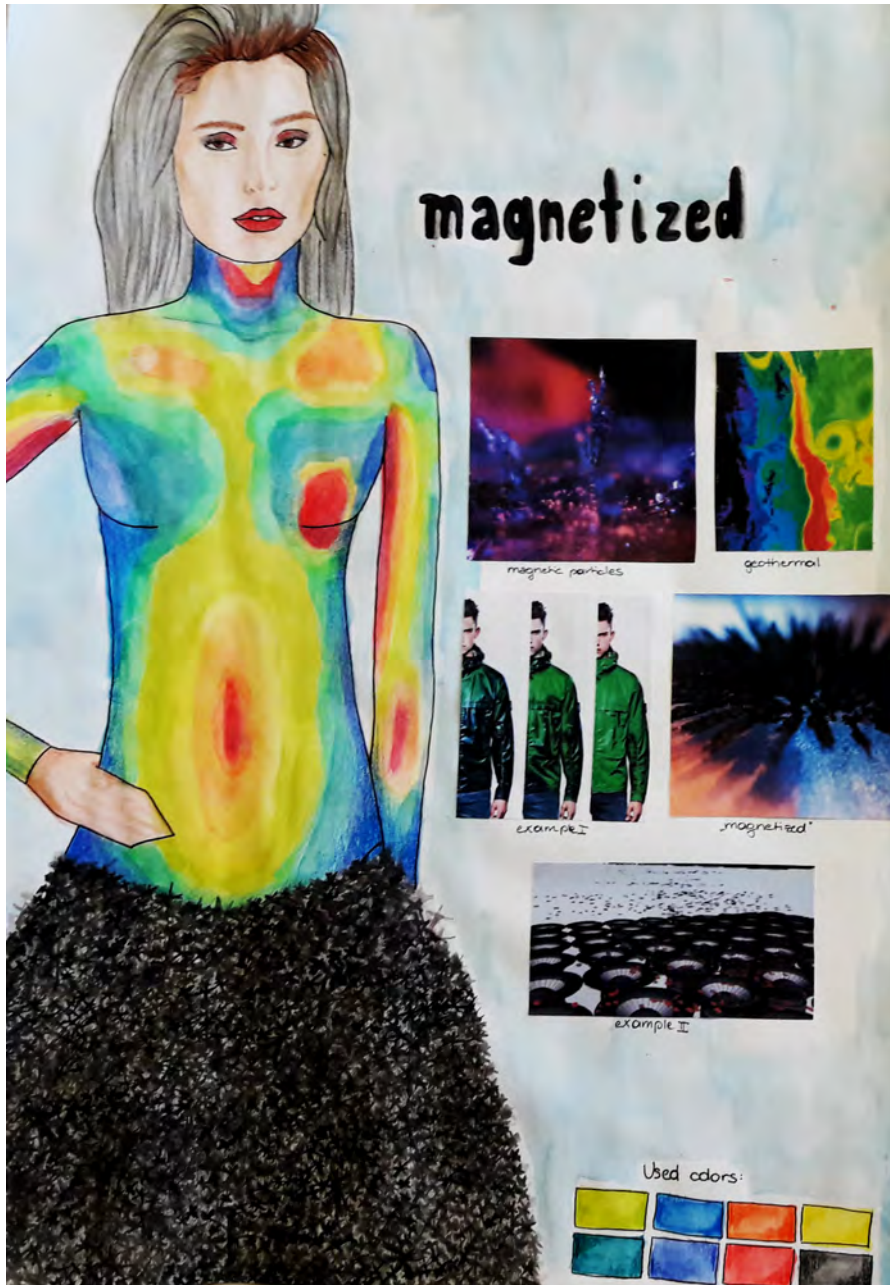
Lehrerbildung, V. Z. (2017). *Internetrecherche, aber richtig!* Abgerufen am 01. 02 2017 von www.vzl-hessen.de: http://blog.ac-versailles.fr/uebungen/public/Internetrecherche_mit_Operatoren.pdf

Icons made by Freepik from www.flaticon.com

Chantal Reinprecht:

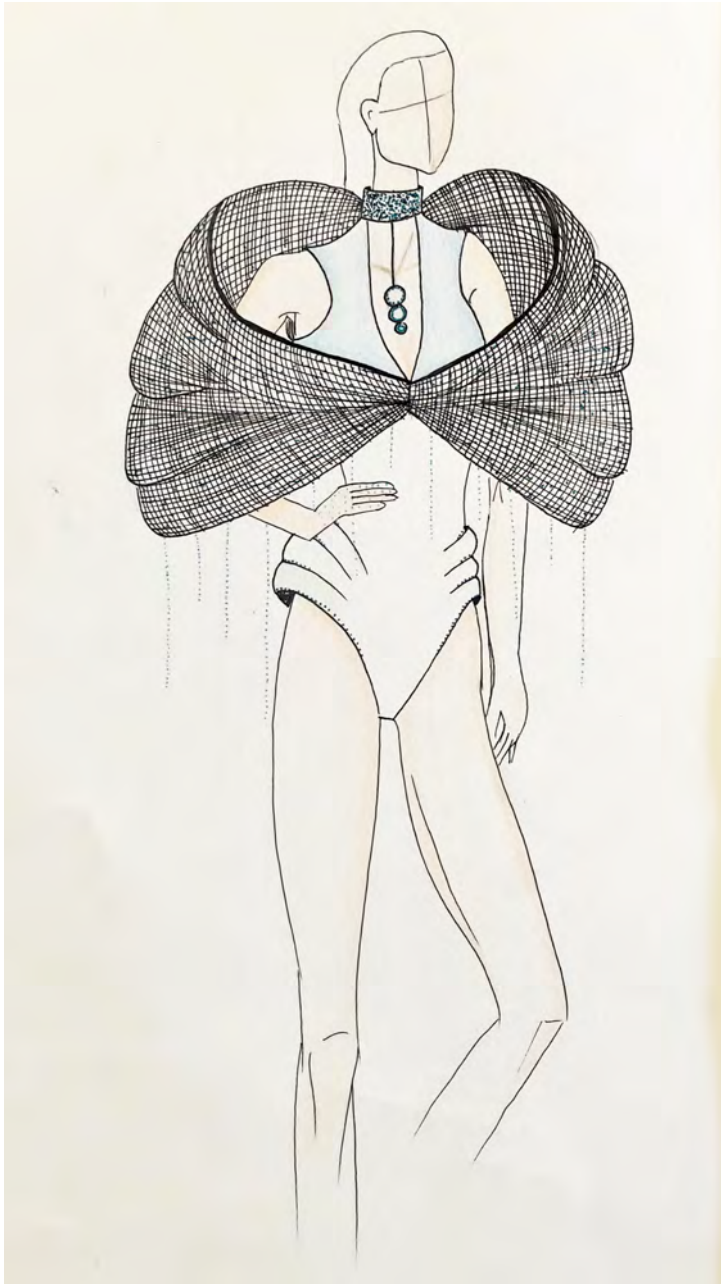
Rock: Eisenspäne verändern das Muster auf dem Rock im Takt der Musik durch Magnetkraft.

Oberteil: Wärmeempfindliche Elektrogarne zeigen das pochende Herz und die Emotionen der Künstlerin.



Nadia Russo:

3D gedruckte Flügel, die leicht, stabil, verformbar und je nach Gefühlslage als Schutz vor der Welt dienen. An dieser Flügel-Konstruktion hängen Mikro-LEDs, die wie Strass funkeln.



Claudia Frühwirth

Gezielte, regelmäßige Förderung der Lesekompetenz als integraler Bestandteil im Unterricht. Erfahrungen aus dem Unterrichtsgegenstand Angewandte Wirtschaftslehre



*Claudia Frühwirth, Mag^a. BEd, Lehrerin an der Landesberufsschule Bludenz. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeinbildender und kaufmännischer Unterricht.
Kontakt: claudia.fruehwirth@lbsbl1.snv.at*

Einleitung

Die hier, in exemplarischen Teilbereichen, dargestellte Aufgabenstellung wurde, aufbauend auf der Lernaufgabe von Guntram Salomon, speziell in Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz weiterentwickelt.

Ausgangslage an der LBS Bludenz

An der Landesberufsschule Bludenz werden ca. 1000 Lehrlinge in den Bereichen Metall, Kfz, Einzelhandel und Büro unterrichtet. Den Schwerpunkt stellt der Metallbereich dar, in welchem rund 700 Lehrlinge unterrichtet werden. Die Schule verfügt über ein gutes Repertoire an kompetenzfördernden Aufgabenstellungen besonders im Unterrichtsgegenstand „Angewandte Wirtschaftslehre“ und die Herausforderung lag darin, diese speziell in Bezug auf die Lesekompetenz zu adaptieren und zu erweitern.

Lehrplanbereich

Schülerinnen und Schüler, welche die Lehre „Maschinenbautechnik mit Spezialmodul“ absolvieren, nehmen in der ersten Klasse im Unterrichtsfach „Angewandte Wirtschaftslehre“ laut Landeslehrplandes Thema „Lehrlingsentschädigung“ durch. Sie sollen das Entgelt für die Arbeitsleistung und die Lohnnebenkosten berechnen können (Landeslehrplan für Berufsschulen für Metalltechnik, BMUKK II/1a/2011).

Laut Lehrstoffverteilung der Landesberufsschule Bludenz sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, anhand der Lohnabrechnung ihren Nettobezug rechtlich und rechnerisch kontrollieren zu können, um Abweichungen gegenüber dem Dienstgeber argumentieren zu können. Jeder Lehrling hat bereits seinen Lohnzettel in der Hand gehalten und etwaige Lohnzahlungen auf seinem Bankkonto bezogen. Er/sie hat bemerkt, dass gewisse Beträge abgezogen worden sind, aber tatsächlich errechnet hatte sie noch keine/r. Grundlagen zur Bearbeitung des Themas Entlohnung sind der Kollektivvertrag, die Lehrlingsentschädigung mit Zulagen und Prämien und die aliquoten Sonderzahlungen.

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwanner & Schreiner, 2013, S. 20 f.)

| | |
|---------------------|---|
| <i>Medium:</i> | gedruckter Text |
| <i>Textformat:</i> | gemischtes Textformat |
| <i>Texttypen:</i> | Beschreibung |
| <i>Leseprozess:</i> | Heraussuchen von Informationen, Kombinieren und Interpretieren, Reflektieren und Bewerten |
| <i>Lesetechnik:</i> | Selektives Lesen |

Beschreibung der Lesefördermaßnahmen

Bei dieser Lernaufgabe handelt es sich um ein gemischtes Textformat, welches lineare als auch nicht lineare Textteile beinhaltet. Informationen werden in zusammengesetzten Darstellungen oder mentalen Gedankengebäuden präsentiert.

Zuerst müssen die Schülerinnen und Schüler den Text durchlesen und alle Nomen, welche sie verstehen, mit gelber Farbe und jene, die sie nicht verstehen, mit roter Farbe markieren (Fertl et al., 2012, S. 23). Dabei handelt es sich um ein Verfahren der Texterschließung. Markieren bedeutet Auffinden von Elementen in einem Text, die für eine anschließende Bearbeitung zur Verfügung stehen sollen. Durch farbliche Differenzierung werden die Elemente unterschiedlichen Kategorien zugeordnet und die Beziehung dieser zueinander visualisiert (ebd., S. 21). Durch das Unterstreichen der Nomen arbeiten die Schülerinnen und Schüler von Beginn an mit dem Text (siehe Auszug aus der Lernaufgabe auf der nächsten Seite). Sie entwickeln die ersten Fragen an den Text und eignen sich die Inhalte an. Da die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, Worte, welche sie nicht verstehen, mit einer anderen Farbe zu markieren, kann zudem die Lehrperson bereits früh erkennen, bei welchen Begriffen die Lernenden Schwierigkeiten haben.

Lehrlingsentschädigung

Lies leise den Text durch und markiere alle Nomen die du verstehst mit einem gelben Marker/Farbe und jene die du nicht verstehst mit der Farbe Rot.

Du als Lehrling hast während deines Lehrverhältnisses nicht nur Anspruch auf Ausbildung, sondern auch auf Bezahlung einer Lehrlingsentschädigung. Diese Lehrlingsentschädigung ist der Lohn des Lehrlings. Die **Höhe** ist durch den Kollektivvertrag geregelt und in der Regel gestaffelt nach Lehrjahren.

Dein Lehrberechtigter ist verpflichtet, dir monatlich einen Lohnzettel zu geben. Auf diesem müssen alle Lohnbestandteile stehen wie Lehrlingsentschädigung, Überstunden, Zulagen, Sonderzahlungen und Abzüge. Falls dies nicht der Fall ist, musst du deine Ansprüche sofort beim Lehrberechtigten schriftlich einfordern. Ansonsten können deine Ansprüche auf dieses Geld verfallen.

| Bezugsabrechnung | | | |
|--|------------|----------------|-------------|
| Bezüge | | Betrag EUR | |
| Lehrlingsentschädigung | | € | 576,65 |
| Schmutzzulage | | € | 75,00 |
| Erschwerniszulage | | € | 60,00 |
| | | | |
| Summe Bruttobezüge | | € | 711,65 |
| Abzüge | | Betrag EUR | |
| SV lfd | | -€ | 75,89 |
| Mittagessen Kantine | | -€ | 20,00 |
| | | | |
| Summe Abzüge | | -€ | 95,89 |
| Auszahlungsbetrag | | € | 615,76 |
| Bemessung, Freibeträge, Pauschalen, Sachbezüge | | | |
| BMGL SV-lfd | BMGL SV-SZ | BMGL LSI-lfd | BMGL LSI SZ |
| € 636,65 | | € 500,76 | |
| Pendlerpausch. | Freibetrag | Zulagen § 68/1 | U-Zu § 68/2 |
| | | € 135,00 | |

Die Lehrlingsentschädigung erhältst du auch während der Unterrichtszeit in der Berufsschule sowie für die Dauer der Lehrabschlussprüfung. Die Mindesthöhe der Lehrlingsentschädigung ist im Kollektivvertrag ersichtlich. Dieser wird als Mindestlohn (Lohn laut Kollektivvertrag) bezeichnet im Gegensatz zum Istlohn (Lohn, der über dem Kollektivvertragslohn liegt). Der Kollektivvertrag wird zwischen den Interessensvertretungen der Arbeitgeber (Wirtschaftskammer) und der Arbeitnehmer (Gewerkschaft) ausverhandelt. Seine Regelungen sind zwingend und einem Gesetz gleichzuhalten.

In einem Kollektivvertrag werden u. a. folgende wichtige Punkten festgelegt:

- ▶ Höhe der Lehrlingsentschädigung
- ▶ Arbeitszeit
- ▶ Sonderzahlungen
- ▶ Zulagen
- ▶ Entgelt bei Arbeitsverhinderung
- ▶ Urlaubsausmaß

Wenn du auf deinem Lohnzettel schaust, stellst du fest, dass du doch um einiges weniger erhältst als die Lehrlingsentschädigung, die im Kollektivvertrag steht. Du zahlst unter anderem eine Sozialversicherung (SV), die dich vor finanziellen Nachteilen aufgrund von Arbeitsunfällen, Krankheit, Arbeitslosigkeit schützt und sie finanziert die Pensionen.

Die SV besteht aus folgenden Teilversicherungen:

- ▶ der Krankenversicherung (KV)
- ▶ der Arbeitslosenversicherung (AV)
- ▶ der Pensionsversicherung (PV)
- ▶ der Unfallversicherung (UV) – zahlt nur der Arbeitgeber

Die Beiträge zur SV zahlst du und der Arbeitgeber.

In der Aufgabenstellung zum Thema Kollektivvertrag (siehe S. 175) müssen die Schülerinnen und Schüler kombinieren und interpretieren, was in etwa der Stufe II des PI-SA-Kompetenzstufenniveaus entspricht. Beim Kombinieren sollen die Schülerinnen und Schüler ein schlüssiges Textverständnis zeigen. Sie sollen also z.B. in der Lage sein, Zusammenhänge zwischen gestellten Aussagen und einem vorangegangenen Text herzustellen. Sie müssen die Frage interpretieren und als richtig oder falsch deklarieren und zudem falsche Aussagen richtigstellen. Die Aufgabenstellung lehnt sich an die Aufgabe „Geschlossene Fragen beantworten“ aus der Handreichung für Sekundarstufenlehrer (Fertl et al., 2012, S. 42) an. Sie wurde durch die Richtigstellungen ergänzt.

Lehrlingsentschädigung

Lexikon

► Kollektivvertrag

Kollektivverträge (KV), die für jede Branche von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter ausgehandelt werden, regeln alle wichtigen Arbeitsbedingungen für die Branche. Einzelverträge (also etwa ein Dienstzettel) dürfen von diesen KV nur abweichen, wenn sie für die Arbeitnehmer günstiger sind (sie also z.B. mehr Geld bekommen oder kürzer arbeiten müssen). Kollektivverträge enthalten nicht nur die Mindestlöhne für die jeweilige Verwendung (also z.B. Hilfsarbeiter, Facharbeiter) sondern auch das 13./14. Gehalt. Dieses ist nicht gesetzlich fixiert, sondern in den Kollektivverträgen festgelegt.

► Urlaub

Der Mindesturlaub (fünf Wochen), also 25 Arbeitstage) ist in Österreich gesetzlich geregelt, in einzelnen Kollektivverträgen gibt es aber Sonderregelungen, z.B. mehr Urlaub für Arbeitnehmer, die bereits lange im Unternehmen beschäftigt sind.

Normalerweise hat das Jahr ja nur zwölf Monate – dass es aber 14. Gehälter gibt, ist eine österreichische Spezialität: Jeder Kollektivvertrag enthält Bestimmungen über diese Sonderzahlungen. Sie werden entweder auf zwei oder auf vier Zahlungen aufgeteilt (zumeist im März, Juni, September und Dezember) und haben für die Arbeitnehmer den Vorteil, dass sie für Urlaub oder Weihnachten extra Geld bekommen. Das 13. und 14. Gehalt ist zudem steuerlich begünstigt, dem Arbeitnehmer bleibt also netto mehr davon übrig als von seinem normalen Monatsbezug.

Dass das Jahr zwölf Monate hat, es aber 14 Gehälter gibt, ist vor allem für Weihnachtseinkäufe ein Vorteil.

Beurteile folgende Aussagen mit richtig (R) oder falsch (F) und stelle die falsche Aussage richtig!

| | R oder F |
|--|----------|
| <i>Alle Branchen haben den gleichen Kollektivvertrag.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Kollektivverträge enthalten unter anderem die Höhe der Mindestlöhne.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Der Vertrag eines Arbeitnehmers darf vom Kollektivvertrag abweichen.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Jeder Arbeitnehmer hat gesetzlich das Recht auf ein 13. und 14. Gehalt.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Der Mindesturlaub ist gesetzlich geregelt.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Menschen, die schon lange im selben Unternehmen arbeiten, haben manchmal mehr Urlaubstage pro Jahr als gesetzlich festgelegt.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Die Regelung der 14 Gehälter pro Jahr ist eine Vorgabe der EU.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Das 13. und 14. Gehalt wird auch als Sonderzahlung bezeichnet.</i> | |
| Richtigstellung: | |
| <i>Sonderzahlungen werden steuerlich höher besteuert.</i> | |
| Richtigstellung: | |

Beim Kontoauszug müssen die Schülerinnen und Schüler eigenes Wissen und eigene Erfahrungen heranziehen, um den Inhalt des Kontoauszuges zu reflektieren und diesen zu bewerten. Auf den ersten Blick ähnelt der Bankomatauszug einer Tabelle (siehe S. 177).

Bei Tabellen handelt es sich um nicht-lineares Textverständnis. Vor dem Hintergrund, dass Schülerinnen und Schüler mit Leseschwäche nicht-lineare Texte in Form von Tabellen nur schwer sinnerfassend lesen können, ist es an dieser Stelle angebracht, die „WIE-Frage“ zu stellen: „Wie lese ich einen Kontoauszug?“ Lesekompetenzförderung ist mehr als „Lesen, beantworten und ordnen Sie zu!“. Die Fertigkeit, eine Tabelle zu lesen, muss erarbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten vorab die Lernaufgabe „Kriminalstatistik“ (Fertl et al., 2012, S. 120) und besonders Leseschwache erhalten ein Zusatzblatt mit einer Anleitung zum Thema „Lesen und Interpretieren von Tabellen“. (ebd., S. 104)

Somit kann bei der Kontoauszugsaufgabe die Kompetenz des Tabellenlesens angewandt werden, welche vorab mit den Schülerinnen und Schüler erlernt wurde. Die Lernenden können den Kontoauszug in Spalten und Zeilen unterteilen und die für sie relevante Information herauslesen. Des Weiteren erhalten sie die Aufgabe (siehe S. 178), bestimmte Aussagen dem Kontoauszug zuzuordnen, wobei viele Zuordnungsmöglichkeiten bestehen. Damit soll das Abgleichen von Schlüsselwörtern vermieden werden. Eine der schwersten Aufgabenstellungen ist die folgende: „Abbuchungsaufträge werden auch dann ausgeführt, wenn man kurzzeitig ins Minus kommt. War das bei Kevin der Fall?“ Die Schülerinnen und Schüler müssen zusätzlich eigenes Wissen und selbst gemachte Erfahrungen heranziehen, um diese Fragestellung lösen zu können.

Lehrlingsentschädigung

Die Lehrlingsentschädigung bekommst du monatlich auf dein Konto überwiesen.

Ein Jugendkonto (Girokonto) dient der Abwicklung des Zahlungsverkehrs und wird von der Bank geführt. Auf dem Kontoauszug werden alle Gutschriften und Belastungen aufgeführt. Kontrolliere daher regelmäßig deine Kontoauszüge. Achte besonders auf alle Datumsangaben.

- ✓ **Datum:** An diesem Tag wird die Buchung von der Bank via Datenträger durchgeführt
- ✓ **Wert/Valuta:** Mit diesem Tag wirkt sich die Buchung auf dem Konto aus!

Oft wird damit geworben, dass ein Konto gratis geführt wird. Geschwiegen wird allerdings über Spesen für z.B. Barbehebungen, Daueraufträge ändern, Kosten für Buchungszeilen usw. Auch bei den Zinsen (Sollzinsen und Habenzinsen) lohnt sich ein Vergleich vor der Kontoeröffnung.

Ein Girokonto kann bis zu einem vereinbarten Rahmen überzogen werden, das heißt man kommt ins Minus bzw. ins Soll. In diesem Fall werden dem Kontoinhaber Sollzinsen angelastet. Diese können bis zu 13 % betragen.

Habenzinsen hingegen bezahlt die Bank dir, wenn dein Girokonto ein Guthaben aufweist. Ein Girokonto eignet sich nicht zur Geldanlage, weil die Verzinsung auf dem Konto sehr niedrig ist.

Für Kontoverbindungen mit Jugendlichen unter 18 Jahren gelten „normalerweise“ folgende Einschränkungen:

- ▶ Bis 17 Jahre darf eine Bankomatkarte nur mit der Zustimmung der Eltern ausgegeben werden. Das Wochenlimit für voll funktionsfähige Bankomatkarten beträgt maximal € 400,00.
- ▶ Eine Kontoüberziehung darf nur soweit gewährt werden, dass deren Abdeckung den Lebensunterhalt des Lehrlings nicht gefährdet.

Paul ist als Metalltechniker im 1. Lehrjahr. Da er ein eigenes Konto hat, kontrolliert er immer wieder seine Kontoauszüge. Da seine Eltern ihre Zustimmung gegeben haben, darf er sein Konto auch mit € 300,00 überziehen. Da die Bankgeschäfte bisher seine Mama gemacht hat, kennt er sich über die Bankgeschäfte nicht aus. Da er über diesen aktuellen Kontoauszug einiges wissen will, bittet er dich um Rat!

| | | | | | | | |
|------------------|-----------------------------|-------------------|------------|------------------------|---------|----------------|--|
| Paul Fritsche | | | | | | | |
| | | | Datum | Auszug/Blatt | Währung | Kontonummer | |
| | | | 30.09.20.. | 14/.. | EUR | 87023221500 | |
| Datum | Buchungsnr./Buchungstext | | | | Wert | Betrag | |
| 03.09. | 8511 Bankomat 2858 Karte 1 | 01.09. um 21.00 | | | 01.09. | 75,00 - | |
| 03.09. | 8512 Lastschrifteinzug/A 1 | | | | 03.09. | 15,00 - | |
| 14.09. | 8513 Lehrlingsentschädigung | | | | 15.09. | 615,76 | |
| 27.09. | 8514 Barabhebung | | | | 27.09. | 150,00 - | |
| 30.09. | | Sollzinsen | | | 30.09. | 0,32 - | |
| 30.09. | | Habenzinsen | | | 30.09. | 0,11 | |
| 30.09. | | 25 % KEST | | | 30.09. | 0,03 - | |
| alter Kontostand | | Summe Belastungen | | Summe der Gutschriften | | Kontostand neu | |
| 25,00 | | 240,35 | | 615,87 | | 400,52 | |

Ihre internationale Bankverbindung lautet: IBAN: AT38 12000 87023221500 / BIC: BKAUATWW

Lehrlingsentschädigung

Ordne die unten angeführten Aussagen in der entsprechenden Stelle der jeweiligen Zeile zu!

- 1** Höhe der gutgeschriebenen Zinsen
- 2** Tag, an dem die Gutschrift auf dem Konto wirksam wurde
- 3** Die höchste Lastschrift
- 4** Tag, an dem die Bankomatabhebung auf dem Konto wirksam wurde
- 5** Die höchste Gutschrift

Markiere in der dritten Buchungszeile die Begriffe Datum und Wert und erkläre anhand dieser dritten Buchungszeile den Unterschied zwischen Datum und Wert!

Was hätte das für Auswirkungen, wenn Paul schon am 14. Sep. € 200,00 von seinem Konto abhebt?

Abbuchungsaufträge werden auch dann ausgeführt, wenn man kurzzeitig ins Minus kommt. War das bei Paul der Fall?

☐ Ja, um wie viel Euro: _____ ☐ Nein

Wie lange (von bis) dauerte die Überziehung: _____

Wie lautet der Kontostand am 30. 9.? _____

Auf seinem Kontoauszug stehen die Begriffe „Sollzinsen“ und „Habenzinsen“. Was sind Sollzinsen und was sind Habenzinsen?

Wie erkennt Paul Lastschriften auf seinem Kontoauszug?

Zusatzinformation für dich: Was ist der IBAN?

Die internationale Kontonummer IBAN (International Bank Account Number) wird anstelle der Kontonummer und Bankleitzahl verwendet, um alle Konten innerhalb des Euro-Zahlungsraums direkt erreichen zu können

Besonders die in weiterer Folge gestellten Wiederholungsfragen zielen darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler ein schlüssiges Textverständnis entwickeln. Es handelt sich bei diesen Items um Aufgabenstellungen, die den PISA-Kompetenzstufen II und III entsprechen. Im Beispiel: „Weshalb sollte Paul seinen Lohnzettel jeden Monat überprüfen?“ muss z.B. ein Zusammenhang zwischen mindestens zwei Textabschnitten geschaffen werden. Die Aufgabenstellungen lehnen sich an die Aufgabe „Roma (und Sinti) in Österreich – Texte fragengeleitet erschließen“ an. (Fertl et al., 2012, S. 53)

Reflexion nach dem Einsatz

In der Nachbesprechung stellten die Autorin und ihre Kollegen, welche in ihren Klassen die gleichen Aufgaben gestellt hatten, u.a. fest, dass die Schülerinnen und Schüler nicht verstanden hatten, was „Wert/Valuta“ bedeutet, obwohl die Mehrheit die dazugehörige Aufgabenstellung zum Kontoauszug richtig gelöst hatte. Die meisten Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe strategisch gelöst. Sie hatten Schlüsselwörter wie z.B. „Bankomatabhebungen“ und „Bankomatkarte“ abgeglichen. Daraufhin wurde die Aufgabenstellung zu „Tag, an dem die Bankomatabhebung auf dem Konto wirksam wurde“ abgeändert und zudem die Möglichkeit hinzugefügt, diesen Satz dem Datum oder dem Wert zuordnen zu können. So wurde es für die Schülerinnen und Schüler erforderlich, Unterschiede im Fachwortschatz zu erkennen, um den Aussagesatz dem Kontoauszug richtig zuordnen zu können.

Literatur

- Fertl, I., Figl, U., Kosch, K., Ruck, G., Stockreiter, M., & Thanner, K. (Hrsg.). (2012). *Förderkurse Textkompetenz*. Wien: Stadtschulrat.
- Landeslehrplan für Berufsschulen für Metalltechnik (BMUKK II/1a/2011).
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.

Thomas Kraxner

Punktueller Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz. Beispiele aus dem Fachbereich Kraftfahrzeugtechnik



*Thomas Kraxner, BEd, Lehrer an der Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik. Arbeitsschwerpunkte: Fachpraktischer und Fachtheoretischer Unterricht im Bereich Personenwagenteknik.
Kontakt: t.kraxner@tsn.at*

Einleitung

Die Erfahrungswerte im Rahmen der Unterrichtstätigkeit an der Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik zeigten wiederholt, dass den Schülerinnen und Schülern teilweise die Kompetenz fehlt, nicht-lineare Texte und Diagramme zu lesen und vor allem zu verstehen und zu interpretieren.

Das Lesen von nicht-linearen Texten und Anleitungen ist eine Grundkompetenz bei der Ausbildung zur Fahrzeugtechnikerin bzw. zum Fahrzeugtechniker. Die Lehrlinge müssen Tabellen, Schaltpläne, Fachtexte, Diagramme usw. uneingeschränkt und problemlos lesen und verstehen können, um diese dann im späteren Berufsalltag situationsabhängig korrekt anwenden zu können.

Der Schwerpunkt im Kraftfahrzeugtechnischen Labor liegt im Lesen, Interpretieren und Darstellen von Reparaturanleitungen, Einbauanleitungen, Schaltplänen, Diagrammen, Tabellen und Piktogrammen. Außerdem ist die Handhabung und Verwendung von Mess- und Prüfinstrumenten relevant. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erhalten, im Berufsleben Messwerkzeuge handzuhaben, Messergebnisse richtig zu lesen und deren Plausibilität zu erkennen.

Ausgangslage an der TFBS für Kraftfahrzeugtechnik

Die Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik ist eine lehrgangsmäßig geführte Schule. Am Schulstandort werden jährlich rund 900 Schülerinnen und Schüler aus allen Bezirken Tirols unterrichtet, wobei 820 derselben den Lehrberuf der Kraftfahrzeugtechnikerin bzw. des Kraftfahrzeugtechnikers erlernen und ca. 80 Schülerinnen und Schüler im Lehrberuf Landmaschinentechnikerin bzw. Landmaschinentechniker ausgebildet werden. Die Heterogenität in Bezug auf das Leistungsvermögen der

Schülerinnen und Schüler im Klassenverbund ist im Berufsschulbereich sehr groß, auch an der Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik macht sich dies deutlich bemerkbar. Im Klassenverbund sitzen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichster Vorbildung. Maturantinnen und Maturanten sind ebenso in der Klasse wie jene, welche ihre Laufbahn an einer Höheren Technischen Lehranstalt abgebrochen haben sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, welche eine Lehre mit verlängerter Lehrzeit absolvieren oder eine Teilqualifikation anstreben. Häufig sind es genau die beiden letztgenannten Gruppen, die handwerklich recht geschickt sind, aber in Punkto Lesekompetenz gravierende Schwächen aufweisen.

Lesekompetenzfördermaterial 1

Beschreibung der Unterrichtseinheit

Der Lehrplan für Kraftfahrzeugtechnik sieht Unterrichtseinheiten betreffend Unfallverhütung und Schutzmaßnahmen vor (LSR für Tirol, 2011, S. 40). Die Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse werden im Unterrichtsgegenstand Kraftfahrzeugtechnisches Labor gemäß dem Landeslehrplan in diesen, eben genannten, Bereichen unterrichtet. Die Unfallverhütung und Schutzmaßnahmen werden als Grundlage für sicheres Arbeiten nicht nur im Labor benötigt, sondern auch in den anderen praktischen Unterrichtsgegenständen sowie in der Lehrlingsausbildungsstätte im Lehrbetrieb.

Die Schülerinnen und Schüler besitzen unterschiedliches Vorwissen aufgrund unterschiedlicher Vorbildung. Grundsätzlich sind bei den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse zu allgemeinen Verkehrszeichen vorhanden, welche sich in der farblichen Ausführung mit den Sicherheitszeichen in der Kfz-Werkstätte decken (beispielsweise Verbots- oder Gebotszeichen).

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwanner & Schreiner, 2013, S. 20 f.)

| | |
|---------------------|---|
| <i>Medium:</i> | gedruckter Text |
| <i>Textformat:</i> | gemischtes Textformat |
| <i>Leseprozess:</i> | Entwickeln eines allgemeinen Verständnisses, Suche von Informationen, Reflektieren und bewerten |
| <i>Lesetechnik:</i> | Selektives Lesen |

Wie gefördert wird

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Unterstützung beim Erschließen der Bedeutung der Symbole aus den ihnen zur Verfügung stehenden Fachbüchern (beispielsweise das Tabellenbuch „Kraftfahrzeugtechnik“ oder das „Fachkundebuch Kraftfahr-

zeugtechnik“). Mit der Aufgabe, den Symbolen *berufsbezogene Tätigkeiten* zuzuordnen (siehe S. 185), wird bei den Schülerinnen und Schülern bereits bekanntes Vorwissen aktiviert. Sie müssen eigene Ideen heranziehen, um die Bedeutung der Symbole richtig einzuordnen, indem sie diesen Symbolen Tätigkeiten aus der Kraftfahrzeugwerkstätte zuordnen – das bedeutet bezogen auf den Leseprozess, dass sie gefordert sind, zu bewerten und zu reflektieren. Die Lehrlinge lernen dabei, Zusammenhänge zu neuen Stoffgebieten herzustellen und selbstständig zu verknüpfen. Hierbei sind jene Farbkombinationen gemeint, welche bei den allgemein bekannten Verkehrszeichen dieselbe Aussagekraft haben wie die Symbole der Tätigkeiten in der Kraftfahrzeugwerkstätte – Gebotszeichen, Verbotsschilder, Hinweiszeichen, Rettungszeichen.

Neue Informationen erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler, indem sie lernen, das Sachwortverzeichnis ihrer Fachbücher – darin werden bis zu diesem Zeitpunkt für die Schülerinnen und Schüler unbekannte Symbole und deren Bedeutung dargestellt – gezielt zu verwenden. Die Handhabung und Verwendung von Sachwortverzeichnissen in Fachbüchern wird ausführlich erklärt und mit Hilfe von Suchaufträgen im Fachkundeunterricht erprobt, geübt und gefestigt. Um Leseschwächeren die Anwendung des Inhaltsverzeichnisses zu erleichtern, wird nochmals auf das vorhandene Register am Seitenrand hingewiesen. Das bedeutet, dass die unterschiedlichen Themengebiete im Tabellenbuch auch am Seitenrand mit einer Griffleiste abgegrenzt sind.

Um der Aufgabe Praxisbezug zu verleihen, werden ausschließlich Symbole verwendet, welche auch in Kraftfahrzeugwerkstätten zu finden sind.

Als Einstieg in die Unterrichtseinheit werden eigene, durch die Schülerinnen und Schüler im Ausbildungsbetrieb gemachte Erfahrungen, positive wie auch negative, diskutiert. Damit wird versucht, das Interesse der Lehrlinge zum Thema „Unfallverhütung, Schutzmaßnahmen“ zu wecken. Eine weitere Methode, die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern, wird durch den Einsatz von einfachen und kurzen Aufgabenstellung realisiert, welche genaues Lesen voraussetzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Schülerinnen und Schüler im genauen Lesen dadurch zu unterstützen, dass ihnen die Aufgabenstellung nicht vorgelesen wird, sondern sie sich selbst mit dieser auseinandersetzen müssen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Stadtschulrat Wien, 2008, S. 20).

Reflexion nach dem Einsatz

Nachdem die Aufgabestellung mit den Schülerinnen und Schülern kurz besprochen wurde, durften sie vorerst in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen selbstständig an der Aufgabe arbeiten. Nach Ablauf dieser Zeitvorgabe wurde festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten hatten, einen Bezug zu ihren Vorkenntnissen herzustellen. Sie tauschten zwar Informationen aus, der Themenbezug jedoch fehlte fast gänzlich. Erst nach Hinweisen durch die Lehrperson konnten die Symbole den bereits bekannten und erkannten Verkehrszeichen zugeordnet werden. Ein weiteres Problem ergab sich insofern, als dass die Schülerinnen und Schüler nicht, wie in

der Aufgabenstellung gefordert, die Tätigkeiten bezogen auf das Symbol nannten, sondern die Bedeutung derselben als Lösung angaben; obwohl sie, wie gesagt, ausdrücklich auf das Benennen der Tätigkeiten hingewiesen wurden. Für den darauffolgenden Lehrgang wurde daher bei der Aufgabenstellung das Schlüsselwort „Tätigkeiten“ durch eine entsprechende Formatierung noch stärker hervorgehoben. Außerdem wurden die gesuchten Schlüsselwörter am unteren Blattrand vorgegeben. Dadurch konnten sich die Schülerinnen und Schüler leichter an der Aufgabenstellung orientieren.

Durch diese Abänderungen zur Aufgabenstellung aus dem ersten Versuch ergab sich bei der Anwendung im darauffolgenden, zweiten Versuch eine deutliche Verbesserung hinsichtlich der korrekten Ausarbeitung bzw. Lösung der Förderaufgabe.

Ordne den unten angeführten Gefahren- Hinweis- und Gebotszeichen entsprechende **Tätigkeiten** zu, welche du aus der KFZ-Werkstätte kennst. Schreibe die **Tätigkeiten** neben die Zeichen. Unten am Blattende findest du einige Beispiele!!!!



Schleifen mit dem Winkelschleifer, befüllen von Batterien, Brand bekämpfen, Fahrzeug betanken

Lesekompetenzfördermaterial 2

Beschreibung der Unterrichtseinheit

Ein weiterer Bereich des Lehrplans für Kraftfahrzeugtechnik umfasst die Themen „Mess- und Prüfinstrumente: Arten, Handhabung, Verwendung, Instandhaltung“ (LSR für Tirol, 2011, S. 42). Die Lehrstoffverteilung der Tiroler Fachberufsschule für Kraftfahrzeugtechnik beinhaltet, die Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen in der zweiten Unterrichtseinheit im Unterrichtsgegenstand „Kraftfahrzeugtechnisches Labor“ mit der Handhabung und der Verwendung des Messschiebers vertraut zu machen. Der Messschieber stellt, neben dem Meterstab, das im Kraftfahrzeuggewerbe am häufigsten verwendete Längenmessgerät dar. Durch den ständigen Zeitdruck im Lehrbetrieb wird den Schülerinnen und Schülern die richtige Anwendung des Messgerätes oft nicht ausführlich erklärt.

Das Vorwissen, bezogen auf diesen Bereich, wird am Beginn der Unterrichtseinheit durch ein Gespräch zwischen der Lehrperson und den Lehrlingen ermittelt (unter anderem auch aufgrund der unterschiedlichen Vorbildung). Schülerinnen und Schüler, welche bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung im Metallgewerbe (beispielsweise Metallbautechnik, Elektrotechnik oder Maschinenbau) verfügen, unterstützen die Lehrperson hierbei in der individuellen Betreuung von Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Vorkenntnisse.

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwanner & Schreiner, 2013, S. 20 f.)

| | |
|---------------------|--|
| <i>Medium:</i> | gedruckter Text |
| <i>Textformat:</i> | linearer Text |
| <i>Texttypen:</i> | Beschreibung |
| <i>Leseprozess:</i> | Entwickeln eines allgemeinen Verständnisses, Suche von Informationen |
| <i>Lesetechnik:</i> | Selektives Lesen, Suchendes Lesen (Scanning) |

Wie gefördert wird

Eine erste Fördermaßnahme findet bereits während des Lesens des Arbeitsauftrages statt. Der Auftrag beinhaltet das Suchen von Informationen, indem die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung des Fachkundebuches „Kraftfahrzeugtechnik – Europa Lehrmittel“ die entsprechenden Informationen zum Thema suchen. Es wird explizit darauf verwiesen, das Sachwortverzeichnis im Fachkundebuch zu verwenden (siehe dazu Lesekompetenzfördermaterial 1). Zudem erhalten die Schülerinnen und Schüler den Hinweis, dass sich im ausgegebenen Arbeitsblatt „Buchstabensalat“ (siehe S. 187) Fachbegriffe zum Messschieber befinden.

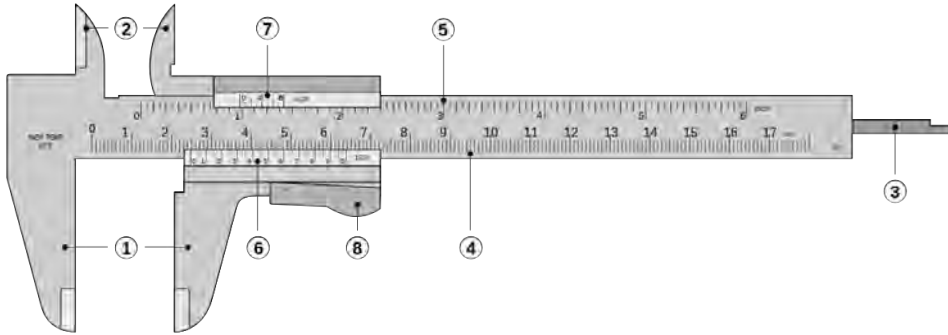
Messschieber

Finde im Buchstabensalat die Fachbegriffe welche die Einzelteile eines Messschiebers benennen.

Die Fachbegriffe findest du in deinem Fachkundebuch!
Benutze das Sachwortverzeichnis!

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L | R | B | O | D | H | W | K | V | B | B | P | F | U | Y | T | N | X | K | G | X | W |
| R | X | O | W | K | S | P | S | L | E | K | R | Q | H | V | I | W | X | N | D | O | R |
| M | L | Q | L | K | A | B | J | M | F | B | W | W | N | R | E | A | Y | G | Q | M | U |
| L | S | J | J | S | D | B | B | B | N | N | A | Y | V | C | F | N | O | M | C | M | Q |
| A | C | H | O | S | R | Q | F | P | L | O | B | I | N | C | E | H | X | E | O | J | U |
| D | T | S | V | E | G | S | E | Z | L | N | X | K | B | J | N | E | P | S | S | E | N |
| H | W | I | F | E | I | C | S | K | M | I | S | Q | W | M | M | T | F | S | L | L | P |
| X | O | A | X | M | N | X | T | I | E | E | K | C | M | B | E | K | K | S | C | M | X |
| N | C | H | X | I | C | P | S | E | S | N | L | J | K | M | S | M | X | C | O | R | K |
| D | M | K | O | L | H | M | T | Q | S | L | E | R | R | A | S | G | R | H | B | T | Y |
| T | T | N | R | L | - | I | E | F | S | K | M | N | E | S | E | E | O | N | P | O | U |
| W | B | V | F | I | S | J | L | I | C | C | M | Q | U | V | I | J | K | E | S | G | H |
| C | F | S | G | M | K | E | L | L | H | P | H | Q | Z | K | N | V | U | I | C | E | H |
| X | F | W | J | E | A | X | S | H | E | D | E | S | S | X | R | U | F | D | H | T | U |
| W | A | O | X | T | L | Q | C | E | N | E | B | C | P | F | I | J | D | E | I | U | K |
| W | S | F | L | E | A | P | H | Y | K | P | E | H | I | C | C | L | P | T | E | L | T |
| H | Y | H | W | R | U | K | R | X | E | J | L | I | T | D | H | B | L | J | B | B | P |
| F | Y | I | B | S | N | Q | A | P | L | X | K | E | Z | G | T | E | F | C | E | E | W |
| T | B | V | T | K | A | B | U | B | U | D | U | N | E | P | U | I | Z | B | R | T | Y |
| E | G | M | B | A | V | H | B | R | E | B | A | E | N | M | N | W | P | P | D | J | Q |
| X | T | L | X | L | H | Q | E | O | L | W | F | L | D | D | G | D | M | E | S | B | G |
| B | X | B | C | A | N | T | D | D | R | B | K | H | T | V | M | Q | D | E | V | C | B |

In der Folge erhalten die Lehrlinge den Auftrag, Bestandteile eines Messschiebers richtig zu benennen. Diese eben erwähnten Bestandteile sind alle auf einem Bild zu demselben im Fachkundebuch abgebildet. Um Missverständnisse zu vermeiden, wird auf die Verwendung von abweichenden Begriffen zum Fachkundebuch verzichtet. Zur Visualisierung wird den Schülerinnen und Schülern außerdem jeweils ein Messschieber ausgehändigt (siehe S. 188). Dies soll den Schülerinnen und Schülern die Verknüpfung zwischen theoretischem und praktischem Wissen erleichtern.



Quelle: Joaquim Alves Gaspar, modified by ed g2 s – Own work, CC BY 2.5,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1365717>

Die Hauptaufgabe besteht darin, die Fachbegriffe und die Bezeichnung der Einzelteile des Messschiebers aus dem Fachkundebuch und dem Buchstabensalat herauszufinden.

Den Schülerinnen und Schülern wurde bereits in der vorangegangenen Unterrichtseinheit und in anderen fachtheoretischen Unterrichtsgegenständen die Handhabung und Anwendung von Inhalts- und Sachverzeichnissen erläutert (siehe dazu Lesekompetenzfördermaterial 1). Außerdem wird in allen Unterrichtsgegenständen Wert auf die selbstständige Informationsbeschaffung aus den Unterrichtsmaterialien gelegt und dieselbe auch geübt. Nach Aushändigung des Arbeitsblattes wird den Schülerinnen und Schülern ca. zehn Minuten Zeit gelassen, den Buchstabensalat zu entschlüsseln. Im Anschluss arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit dem Fachkundebuch, indem sie gezielt nach den im Buchstabensalat gefundenen Begriffen suchen, um die Einzelteile des Messschiebers korrekt zu benennen.

Bezogen auf den Leseprozess bedeutet das, dass Suchendes Lesen (Scanning) stattfindet und somit nur themenrelevante Begriffe beachtet werden sollen. Dabei wird speziell nach Schlüsselwörtern und gezielt nach Detailinformationen gesucht (SOKO-Lesen im Stadtschulrat Wien, 2012, S. 7 f.) Um diese Fachbegriffe im Anschluss leichter wiederzufinden, wird den Schülerinnen und Schülern das farbliche Hervorheben der Begriffe (beispielsweise durch Markieren) im Rätsel empfohlen. Eine weitere Erleichterung wäre das Bekanntgeben der Anzahl der Fachbegriffe oder/und deren Anordnung im Rätsel.

Reflexion nach dem Einsatz

Diese Fördermaßnahme wurde von mehreren Kolleginnen und Kollegen im Unterricht eingesetzt. Es zeigte sich, dass etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler die Aufgabe in der Hälfte der vorgegebenen Zeit fehlerfrei und ohne Probleme lösen konnte. Diese Gruppe hatte die Aufgabenstellung offensichtlich genau gelesen und auch verstanden. Schülerinnen und Schüler, welche die Aufgabe nicht erfolgreich lö-

sen konnten, gaben in der anschließenden Nachbesprechung an, dass sie zwar gelesen hätten, dass das Fachkundebuch als Hilfestellung zu verwenden sei, sie aber nicht wirklich verstanden hätten, dass sie dieses auch tatsächlich benutzen sollten bzw. wie sie es benutzen sollten. Die beobachtenden Lehrpersonen stellten zudem fest, dass diese Gruppe aufgrund fehlender Motivation oder Antriebslosigkeit das Benutzen der Fachkundebücher unterließ.

Im nächsten Lehrgang wurde die Unterrichtseinheit mit integrierter Lesefördermaßnahme noch einmal in adaptierter Form eingesetzt (u.a. Umformulierung der Anleitung, Formatierung der Schriftgröße zur besseren Lesbarkeit). Nichtsdestotrotz war immer noch knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage, die Aufgabenstellung in der vorgegebenen Zeit zu lösen.

Literatur

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Stadtschulrat für Wien (Hrsg.). (2008). *Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen* (2. Aufl.). Abgerufen am 16. Oktober 2016 von lesenundverstehen.at: http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/763/mod_label/intro/leselust_statt_lesfrust-09-07-2008.pdf
- LSR für Tirol (2011). *Landeslehrplan für den Lehrberuf „Kraftfahrzeugtechnik – Tiroler Fachberufsschulen für Kraftfahrzeugtechnik“*. Abgerufen am 10. März 2016 von Landesschulrat für Tirol: <http://www.lsr-t.gv.at>
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.
- SOKO-Lesen im Stadtschulrat für Wien (Hrsg.). (2012). *Förderkurse Textkompetenz*. Wien: Stadtschulrat für Wien.

Raphael Klingler

Punktueller Förderung der Lesekompetenz als integraler Bestandteil im Unterricht. Beispiele aus dem Fachbereich Zimmerei



Raphael Klingler, Ing. BEd, Lehrer an der Tiroler Fachberufsschule für Holztechnik in Absam. Arbeitsschwerpunkte: Fachpraktischer und Fachtheoretischer Unterricht im Bereich Zimmerei.

Kontakt: r.klingler@tsn.at

Einleitung

Speziell in handwerklichen Lehrberufen wird es aufgrund des schnellen technischen Fortschrittes immer wichtiger für Lehrlinge, Pläne, Normen, Produktbeschreibungen, Leistungsbeschreibungen, technische Merkblätter und Sicherheitsdatenblätter lesen sowie inhaltlich verstehen zu können. Diese Fähigkeiten sind notwendig geworden, um in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt eine fachliche und qualitativ hochwertige Leistung zu erbringen als auch konkurrenzfähig zu bleiben.

Viele der Jugendlichen, speziell in den ersten Klassen, weisen eine Schwäche beim basalen Lesen und somit eine keinesfalls zu vernachlässigende Leseschwäche auf. Aus diesem Grund erfolgte eine Auseinandersetzung mit der Thematik, wie sich eine gezielte, regelmäßige Lesekompetenzförderung als ein integraler Bestandteil des Unterrichts an Berufsschulen umsetzen lässt. Vor allem sollte der Fokus auf Fördermaßnahmen im fachpraktischen und fachtheoretischen Unterricht gesetzt werden und zwar in Form von Entwicklung von Fördermaterialien für den Unterricht, welche auch zukünftig regelmäßig Einsatz finden sollten.

Ausgangslage der TFBS für Holztechnik

Die Tiroler Fachberufsschule für Holztechnik in Absam ist eine lehrgangsmäßige Berufsschule für den Bereich Zimmerei und Tischlerei. In vier Lehrgängen zu je zehn Wochen werden ca. 600 Jugendliche im Fachbereich Zimmerei zur Lehrabschlussprüfung begleitet beziehungsweise ausgebildet. Im Gegensatz zu anderen Berufssparten sind die Zahlen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Zimmerei relativ konstant. Grund dafür ist die gute Auftragslage und die hohe Nachfrage, in Holzbauweise Wohnraum zu schaffen. Auch das Umdenken in den letzten Jahren in Bezug auf

Nachhaltigkeit und Bauökologie verhalfen dem modernen Holzbau zum Aufschwung. Dadurch hat dieser Lehrberuf noch eine relativ hohe Attraktivität bei jungen Menschen.

An der Tiroler Fachberufsschule für Holztechnik werden die fachbezogenen Gegenstände wie Werkstätte, Technologie (Fachkunde), Angewandte Mathematik, Fachzeichnen und Computergestützte Technologie unterrichtet. Hierbei ist es ein wesentlicher Schwerpunkt, die praxisbezogene Verknüpfung zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern herzustellen, indem man versucht, die Themen laut Lehrstoffverteilung in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen möglichst zeitgleich zu erarbeiten und den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln.

Lesekompetenzfördermaterial 1

Beschreibung der Unterrichtseinheit

Zu Beginn der 1. Klasse stehen im Bereich der Angewandten Mathematik die mathematischen Grundlagen wie Flächenberechnungen und Materialbedarfsberechnungen im Vordergrund. Es sind pro Woche fünf Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten eingeplant. In den ersten Einheiten werden die wichtigsten Formeln zum Quadrat, Rechteck, Dreieck, Trapez und Kreis wiederholt und dazu praxisnahe Beispiele erläutert. Aufgrund der individuellen Vorbildung sind die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich.

Um eine fachliche Basis zu schaffen wurde das Ermitteln von verschiedenen Baumaterialien mit dem Schwerpunkt Quadratmeter (m^2), Kubikmeter (m^3), Laufmeter (lfm) und Stückzahl (Stk.) mit Hilfe der Lehrperson geübt und in Form von Beispielen berechnet. Dies erfolgte durch eine schrittweise Heranführung der Schülerinnen und Schüler an die Thematik und die Erklärung von Rechenwegen. Als Hilfestellung wurde zusätzlich ein Grundriss an der Tafel skizziert. In der Folge sollte ein weiteres Beispiel in Einzelarbeit bearbeitet werden und zwar mit Hilfe eines Arbeitsauftrages.

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwanner & Schreiner, 2013, S. 20 f.)

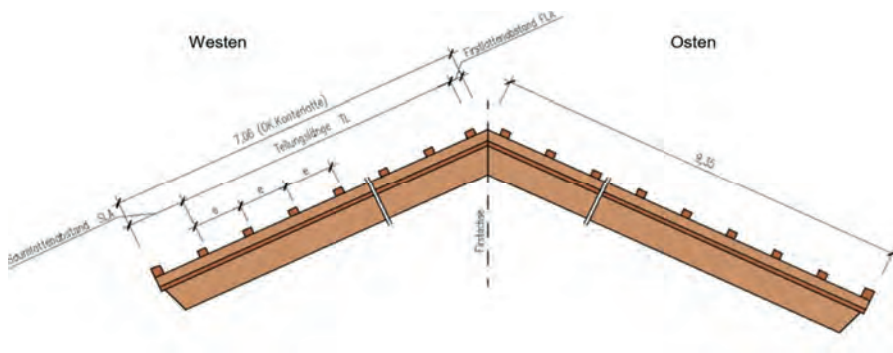
| | |
|---------------------|---|
| <i>Medium:</i> | gedruckter Text |
| <i>Textformat:</i> | linearer Text |
| <i>Texttypen:</i> | Beschreibung |
| <i>Leseprozess:</i> | Entwickeln eines allgemeinen Verständnisses |
| <i>Lesetechnik:</i> | Selektives Lesen |

Wie gefördert wird

Die Aufgabenstellung bestand aus einem kontinuierlichen, vorgegebenen Text. Die Arbeitsschritte waren sequenziell aufbereitet, ebenso waren Hilfsmittel wie das Heft (als Informationsquelle) und Taschenrechner erlaubt (siehe S. 194).

Die Schülerinnen und Schüler mussten die erforderlichen Informationen wie Raumgröße, Raumumfang und vorhandenes Material aus der Angabe ermitteln und diese mathematisch umsetzen. Dazu sollten sie im ersten Arbeitsschritt eine Skizze mit Bemaßungen des Raumes anfertigen und anschließend die Berechnungen durchführen. Um diese Aufgabe lösen zu können, mussten sie ein Textverständnis entwickeln und die Informationen bzw. Angaben ordnen und selektieren. Es war auch notwendig zu bewerten, welche Informationen für die Lösung relevant waren.

Aufgabenstellung: Lattenteilung



Das Satteldach eines Einfamilienhauses (lt. Skizze) soll mit Dachplatten (Artikelnummer: 091256) eingedeckt werden. Die Dachneigung beider Dachseiten beträgt 24° .

Zum Ausrechnen der Lattenteilung misst der Zimmerer auf der Oberseite der bereits montierten Konterlattung eine Gesamtlänge von 7,06 m auf der Westseite und 9,35 m auf der Ostseite. Die Saumlänge beträgt auf beiden Seiten 13,25 m.

Führe folgenden Arbeitsschritte durch:

- Ermittle anhand des Herstellerkataloges die erforderlichen Informationen für die Berechnung.
- Berechne die Teilungslänge (TL), die genaue Teilung (e) und die erforderliche Stückzahl von Dachplatten für die Bestellung.
- Berechne die erforderliche Stückzahl von Dachlatten bzw. Saumlatten (4,00 m lang).

Hilfsmittel:

Herstellerkatalog, Taschenrechner, Heft

Reflexion nach dem Einsatz

Bei dieser Förderungsmaßnahme zeigte sich, dass ein erheblicher Teil der Klasse massive Probleme hatte, die Aufgabe zu bearbeiten. Sie waren überfordert, aus der Textangabe die mathematischen Informationen zu ermitteln. Dies betraf auch Schülerinnen und Schüler, welche grundsätzlich bei mathematischen Aufgabestellungen leistungsstark waren.

Speziell im Mathematikunterricht stellen Textaufgaben für Schülerinnen und Schülern eine große Herausforderung dar. Um in der Lage zu sein, Textaufgaben zu lösen, ist mehr erforderlich als nur die mathematischen Grundkompetenzen zu beherrschen. So ist es durchaus möglich, dass Schülerinnen und Schüler an Textaufgaben zur Flächenberechnung scheitern, und zwar nicht, weil ihnen die mathematische Kompetenz fehlt, sondern weil sie nicht fähig sind, den Angabetext für die Berechnung umzusetzen (Bremer & Dahlke, 1980, S. 7).

Trotz Hilfestellung der Lehrperson (Zeichen des Grundrisses an die Tafel) war es einigen Schülerinnen und Schülern nicht möglich, die Aufgabe selbstständig zu lösen. Zusätzlich bereitete Verwirrung, dass der Text Informationen enthielt, die für die Berechnung nicht relevant waren.

Lesekompetenzfördermaterial 2

Beschreibung der Unterrichtseinheit

Das Thema „Teilungen“ ist ein wesentlicher Bestandteil des Mathematikunterrichts in allen drei Klassen der Berufsschule. In der ersten Klasse wird das Thema der Lattenenteilung behandelt. Sie stellt ein wichtiges Kapitel im Gewerk des Zimmerers dar, da sie ein Teil der Dachkonstruktion aus Holz ist.

In den Unterrichtseinheiten wurden anhand eines Modells im Maßstab 1:10 die einzelnen Bauteile mit den dazugehörigen Fachbezeichnungen erklärt, die Rechenschritte und die notwendigen Kurzbezeichnungen parallel dazu erläutert und anhand eines einfachen Beispiels mit vorgegebenen Werten wurde der Rechenweg umgesetzt. In einer weiteren Unterrichtseinheit wurde ein Beispiel bearbeitet, bei welchem die erforderlichen Daten, vergleichbar mit der Praxis im beruflichen Alltag, aus einem Produktkatalog eruiert werden mussten. Jede Schülerin und jeder Schüler erhielt dazu einen Produktkatalog eines Dachplattenherstellers. Nach der Erklärung, wie die benötigten Informationen effektiv ermitteln werden können, wurde das Beispiel von der Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern schrittweise erarbeitet. Zudem wurde noch eine Materialliste für das Bauvorhaben erstellt.

In der darauffolgenden Unterrichtseinheit erhielt jede Schülerin und jeder Schüler ein Arbeitsblatt. Das Bauvorhaben bzw. die Aufgabenstellung war in einer Textaufgabe dargestellt, in der die notwendigen Informationen beschrieben waren. Es sollten für ein Einfamilienhaus der Lattenaufzug und das erforderliche Material berechnet werden. Als Hilfestellung war zudem ein Schnitt des Satteldaches inklusive Dachauf-

bau in Farbe abgebildet, aus welchem die Längenmaße und die Dachneigung beider Dachseiten ersichtlich waren. Die Saumlänge hingegen war in den Informationstext integriert, welche für die Quadratmeterberechnung benötigt wurde.

Einordnung der Lesefördermaße nach dem PISA-Modell der Lesekompetenz (Schwanner & Schreiner, 2013, S. 20 f.)

| | |
|---------------------|---|
| <i>Medium:</i> | gedruckter Text |
| <i>Textformat:</i> | gemischtes Textformat |
| <i>Texttypen:</i> | Beschreibung |
| <i>Leseprozess:</i> | Entwickeln eines allgemeinen Verständnisses und Herausuchen von Informationen |
| <i>Lesetechnik:</i> | Selektives Lesen und Scanning |

Wie gefördert wird

Bei dieser Förderungsmaßnahme wurde sowohl mit nicht-linearen Texten in Form von Tabellen als auch mit linearen Texten bei der Aufgabestellung gearbeitet. Aufgrund der großen Schwierigkeiten bei der vorhergehenden Aufgabe wurde hier zusätzlich eine Grafik als Hilfestellung eingefügt.

Aufgaben in Textform können auch mit Bildern, Grafiken oder Ähnlichem ergänzt werden. Durch Textaufgaben soll auch die mathematische Kompetenz gefördert und gestärkt werden. Hierbei wird unter anderem oft von Sachrechnen gesprochen (Schütte, 1995, S. 84, zit. nach Greefrath, 2010). Um solche Aufgaben lösen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler eine Verbindung zwischen Text und den gegebenen Daten herstellen können und diese auch mathematisch umsetzen.

Der kognitive Schwerpunkt lag im ersten Arbeitsschritt darin, dass die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit den gesuchten Dachziegel und dessen Daten zur Berechnung aus dem Katalog ermitteln sollten. Zunächst wurde wiederholt und geübt, wie ein Inhalts- bzw. Stichwortverzeichnis zu lesen ist und in der Folge wurde darauf hingewiesen, sowohl mit dem Inhaltsverzeichnis als auch mit dem Stichwortverzeichnis zu arbeiten. Die zweite große Hürde war, anschließend aus der Textangabe und der Grafik die Maße und Werte zu finden. Auch dazu gab es am Aufgabenblatt eine Hilfestellung in Form chronologischer Rechenschritte (siehe S. 197).

Aufgabenstellung: Flächenberechnung

Bei einer Kundschaft soll im 1. Stock ein neuer Lärchen - Riemenboden mit Nut und Feder 32 mm stark verlegt werden. Im Lager sind ausreichend Bretter mit einer Deckbreite von 13,80 cm und einer Länge von 4,00 m vorhanden. Der rechteckige Raum hat eine Länge von 5,25 m und eine Breite von 3,95 m. Das Zimmer hat eine Tür mit einer Abmessung von 95 cm x 205 cm.

Führe folgende Arbeitsschritte durch:

- Erstelle eine Skizze des Zimmers als Hilfestellung zur Berechnung
- Berechne die Größe des Zimmers in m^2
- Berechne die erforderliche Stückzahl Bretter
- Berechne die benötigten Laufmeter (lfm) Bodenleisten

Hilfsmittel:

Taschenrechner und Heft

Reflexion nach dem Einsatz

Bei dieser Fördermaßnahme wurde eine Zeitvorgabe von 50 Minuten eingeplant, welche auch ausreichend war.

Für den ersten Arbeitsschritt musste mit dem zuvor ausgeteilten Produktkatalog gearbeitet werden, da die Dachplattenausführung mit genauer Bezeichnung vorgegeben war. Der gesuchte Ziegel konnte von einem Großteil der Schülerinnen und Schüler schnell ermittelt werden. Probleme zeigten sich jedoch bei der Differenzierung zwischen Decklänge und mittlerer Deckbreite. Einige verwendeten hierbei den falschen Wert, wodurch eine Hilfestellung seitens der Lehrperson notwendig war, um die weiteren Rechenschritte richtig zu lösen.

Dieses Beispiel konnte, mit Hilfestellungen, von allen Schülerinnen und Schülern gelöst werden.

Literatur

- Bremer, U., & Dahlke, E. (1980). Schwierigkeiten im Prozeß des Lösens von Sachaufgaben. In H. Vollrath (Hrsg.), *Sachrechnen. Didaktische Materialien für die Hauptschule* (S. 7-21). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Greefrath, G. (2010). *Didaktik des Sachrechnens in der Sekundarstufe*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.