

Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern – Bilanz von Fördermaßnahmen

KURZFASSUNG: Die Bedeutung von Lesekompetenz im Kontext beruflicher Handlungsfähigkeit steht außer Frage. Entsprechend alarmierend sind folglich empirische Befunde, die bei Schüler/innen erhebliche Defizite in diesem Bereich konstatieren. Diagnostik und Förderung von Lesekompetenz wurden in der Folge von mehreren Modellversuchen und Projekten aufgegriffen mit dem Ziel, spezifische Konzeptionen für die berufliche Bildung zu entwickeln. Darüber hinaus liegen weitere Ergebnisse empirischer Forschung vor. Der vorliegende Aufsatz versucht eine möglichst umfassende Bestandsaufnahme und kritische Reflexion der entsprechenden Befundlage darzustellen.

ABSTRACT: Literacy is crucial for all professional abilities. Thus the empirical findings of students' deficiencies in exactly this realm are highly alarming. Due to this, literacy was diagnosed and fostered through several model tests and projects in order to develop particular concepts for the vocational education. In addition, there are further empirical findings available. The present paper aims at a preferably global appraisal as well as a critical reflexion of the findings.

Ausgangslage

Die berufliche Bildung im dualen System in Deutschland gilt in vielen europäischen Ländern als vorbildlich. Als Übergangssystem von den allgemeinbildenden Schulen in die Arbeitswelt begleiten die Berufsschulen die jungen Menschen in der wichtigen Lebensphase der beruflichen Qualifizierung.

Allerdings klagen die Ausbildungsbetriebe zunehmend über die sinkende „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen, mit der sie u. a. ihre Zurückhaltung bei Neuabschlüssen von Ausbildungsverhältnissen begründen (vgl. DIHK 2010). Untersuchungen wie die PISA-Studien oder ULME I (Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der Ausbildung) belegen die defizitären Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen für eine berufliche Erstausbildung. Exemplarisch soll hier aus PISA die Einordnung von 23% der Jugendlichen nach der 9. Klasse als „nicht ausbildungsfähig“ genannt werden (vgl. GRUNDMANN 2002, S. 41). ULME I konkretisiert und differenziert diese Ergebnisse weiter im Hinblick auf im Sinne von Ausbildungsfähigkeit bedenkliche basale mathematische und Lesekompetenzen (vgl. LEHMANN/IVANOV/HUNGER/GÄNSFUSS o. J.). Mit Blick auf die Ergebnisse von ULME III (Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen am Ende der Ausbildung) muss konstatiert werden, dass die Ausbildung bisher nicht ausreichend zu einer Behebung dieser Defizite beiträgt: „Nur 5,6 % der Jugendlichen [...] waren fähig, [...] detaillierte und komplex strukturierte Dokumente zu analysieren und ihnen gezielt Informationen zu entnehmen.“ (LEHMANN/SEEBER/HUNGER 2007, S. 15 ff.)

Vor dem Hintergrund dieser bedenklichen Leseleistungen wurde die Förderung der Lesekompetenz als eine notwendige Aufgabe der beruflichen Bildung erkannt

und durch die Entwicklung verschiedener Modellversuche und Leseinstruktionen angeregt. Kern der weiteren Ausführungen ist neben der Beschreibung ausgewählter Förderbemühungen eine vergleichende Gegenüberstellung sowie kritische Reflexion der skizzierten Ansätze.

2. Konzeption und Ergebnisse ausgewählter Modellversuche bzw. empirischer Befunde

Im Folgenden werden zunächst verschiedene Forschungsvorhaben mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten und methodischen Vorgehensweisen dargestellt. Von zentraler Bedeutung sind hier der Zusammenhang zwischen Diagnostik und Förderung sowie das jeweilige forschungsmethodische Vorgehen. Darüber hinaus werden empirische Befunde skizziert, die insbesondere den Kompetenzzuwachs von Lesekompetenzförderung bei Berufsschüler/innen untersucht haben und erste Rückschlüsse auf den Lernerfolg bzw. mögliche Probleme entsprechender Fördermaßnahmen erlauben.

2.1 Schulentwicklungsprojekt „Deutschförderung in der Lehre“

In dem an zwei Züricher Berufsschulen durchgeführten und wissenschaftlich begleiteten Schulentwicklungsprojekt „Deutschförderung in der Lehre“ (durchgeführt von 1999 bis 2004) werden im Kontext von Sprachförderung drei wesentliche Zielsetzungen formuliert:

- die Entwicklung von Instrumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Lesekompetenz
- die Implementierung einer Leseförderung im allgemeinbildenden und Fachunterricht
- die Entwicklung eines Trainingsprogramms für leseschwache Schüler/innen (vgl. NODARI/SCHIESSER 2007, S. 10).

Letztere Zielsetzung resultiert aus einer Besonderheit der Zielgruppe, die zu wesentlichen Teilen aus zwei- oder mehrsprachigen Lernenden mit Migrationshintergrund besteht.

Für die Diagnose der individuellen Lesekompetenz wurde ein die Selbst- und Fremdeinschätzung umfassendes Instrument entwickelt, das auf einer Probefassung des „Europäischen Sprachenportfolios“ (ESP) bzw. auf Vorfassungen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GER) basiert (vgl. ebd., S. 19). Leitend für diesen Prozess war die Intention einer möglichst differenzierten Erfassung beruflich relevanter Lesekompetenzen. Um diese Anpassung an die Besonderheiten beruflicher Bildung zu realisieren, wurden zunächst von den beteiligten Lehrkräften Deskriptoren formuliert, die berufsrelevante Sprachhandlungen abbilden. Über die Anpassung und Ordnung dieser Deskriptoren sowie einen Rückbezug auf ESP und GER wurde eine Deskriptorenliste entwickelt, die alle sechs Niveaustufen des GER abdeckt (vgl. ebd., S. 33). Diese Deskriptorenliste wird bei der Fremd- und Selbsteinschätzung eingesetzt. Der Selbsteinschätzung wird insofern eine besondere Bedeutung beigemessen, weil über die Partizipation die Motivation der Lernenden gestärkt sowie eine Formulierung individueller Lernziele gefördert werden soll (vgl. ebd., S. 37).

Grundgedanke des Förderkonzepts ist die Integration von Leseförderung in den allgemeinbildenden und fachlichen Unterricht und somit eine curriculare Einbindung. Über die in berufsfachliche Lernprozesse integrierte Förderung soll das Verständnis der Lernenden für die Bedeutung der Lesekompetenz im Kontext der persönlichen beruflichen Entwicklung gestärkt werden, um so eine entsprechende Akzeptanz der Fördermaßnahmen zu unterstützen. Dies ist vor allem für die Lernenden von besonderer Relevanz, die aufgrund individueller Defizite über den Fachunterricht hinaus zusätzliche Trainingsprogramme absolvieren müssen, für die besondere Materialien entwickelt wurden (vgl. ebd., S. 21).

Inhaltlich beziehen sich die Elemente des Förderkonzepts auf die der Diagnose zugrunde liegenden Deskriptorenliste, die wiederum für die berufliche Bildung charakteristische Lesehandlungen abbildet. Wesentliche Prämisse der Fördermaßnahmen ist folglich die Vermittlung von Techniken, die den Lernenden bei der inhaltlichen Erschließung von Fachtexten helfen bzw. dabei ablaufende Prozesse strukturieren. Methodisch wird dies über die Didaktisierung von Texten realisiert, wobei den Lernenden Lesehandlungen angeboten werden, die bei der inhaltlichen Erfassung von fachlichen Texten hilfreich sind. Über diese Didaktisierung in Verbindung mit einer Binnendifferenzierung wird eine individuelle, also den jeweiligen Lesekompetenzen entsprechende, Förderung ermöglicht. Dabei werden verschiedene Leseaufträge auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen angeboten (vgl. ebd., S. 69 ff.).

2.2 Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“

Ziel des in den Jahren 2002 bis 2005 durchgeführten Kölner Modellversuchs „Leseförderung in der Berufsbildung“ ist die in berufsfachliche Lernprozesse integrierte Förderung von Lesekompetenz in der beruflichen Erstausbildung. Das im Rahmen des Modellversuchs erarbeitete Förderkonzept berücksichtigt dabei gleichermaßen die konkreten Anforderungen der beruflichen Praxis wie die institutionellen Rahmenbedingungen der beruflichen Schule und ist auf eine individuelle Lesekompetenzförderung ausgerichtet. Entsprechend besteht eine zentrale Zielsetzung des Projekts in der Entwicklung didaktischer Ansätze zur gezielten Leseförderung, die sich in ein lernfeld- und handlungsorientiertes Gesamtkonzept einfügen und auch über den Unterricht im Fach Deutsch/Kommunikation hinausgehend ein konstitutives Element der didaktischen Jahresplanung darstellen. In diesem Kontext ist ein weiteres Ziel die Konzeption von Fortbildungsmodulen zur Qualifizierung der Lehrer/innen, um insbesondere auch die berufsbezogenen Lernbereiche in die Leseförderung einbeziehen zu können. Mit Hilfe geeigneter Unterrichtsmaterialien und auf der Grundlage zuvor diagnostizierter Lesestärken und -schwächen soll schließlich eine berufsorientierte individuelle Förderung der Lesekompetenz ermöglicht werden (vgl. BECKER-MROTZEK /KUSCH/WEHNER 2006, S. 15). Die Ermittlung der Lesekompetenz erfolgt durch ein eigens für die besondere Klientel der Berufsschüler/innen entwickeltes Diagnoseinstrument, das den inhaltlichen Anforderungen einer dualen Ausbildung insoweit entspricht, als „wesentliche in der Berufswelt und in der Ausbildung relevante Textsorten“ (BECKER-MROTZEK/DROMMER/LINNEMANN et al. 2006, S. 13) in den Test aufgenommen wurden. Insofern besteht der „Lesetest für Berufsschüler/innen“ (LTB⁻³) aus Sachtexten und diskontinuierlichen Texten, zu denen insgesamt 46 Multiple-Choice-Fragen mit verschiedenen Anforderungsniveaus beantwortet

werden sollen. Die gestellten Fragen korrespondieren mit den drei Kompetenzstufen, die der LTB³ in Anlehnung an das Lesekompetenzmodell nach PISA differenziert. Nach dem LTB³ umfasst Kompetenzstufe I die Fähigkeit „explizite Informationen eines Textes zu erfassen und korrekt und umfassend wiederzugeben“ (vgl. ebd., S. 15). Kompetenzstufe II erweitert diese Fähigkeit und fordert „relevante Informationen und deren Bezüge zueinander im Hinblick auf eine konkrete Aufgabenstellung analysieren“ zu können (ebd.), während Kompetenzstufe III darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler/innen „relevante Kerninhalte der Texte, Tabellen und der Grafik bewerten und sie zu dem eigenen Weltwissen in Bezug setzen“ (ebd.). Eine differenzierte itemanalytische Auswertung zu Text, Diagramm und Tabelle erwies sich aus testtheoretischen Gründen aufgrund einer zu geringen Testreliabilität als nicht sinnvoll (vgl. ebd., S. 29). Der Modellversuch adaptiert ferner die Vorstellung der PISA-Studie, dass die Lesekompetenz maßgeblich determiniert wird von der kognitiven Grundfähigkeit, dem Lesestrategiewissen, der Decodierfähigkeit sowie dem Leseinteresse. Vor diesem Hintergrund ist das Förderkonzept um die Ausprägung dieser Teilkompetenzen – mit Ausnahme der kognitiven Grundfähigkeit – bemüht, um die Lesekompetenz wirksam zu verbessern.

In diesem Sinne beginnt das Förderprogramm nach der Diagnose der individuellen Lesekompetenz mit einer Lesewoche in Form einer Reflexion über persönliche „Leseerfahrungen und -gewohnheiten sowie [...] Vorlieben und Abneigungen“ (ebd., S. 54) mit dem Ziel, eine aufgeschlossene Haltung gegenüber dem Lesen zu bewirken und die Schüler/innen für die Bedeutung des Lesens für den Erfolg ihrer beruflichen Ausbildung zu sensibilisieren. Darüber hinaus soll die Lesewoche aufgrund der häufig sehr heterogenen Lernbiografien und Leistungsvoraussetzungen der Schüler/innen zum Beginn der Ausbildung die Möglichkeit bieten, „eine gemeinsame und verbindliche Arbeitsweise im Umgang mit Texten sowie mit Lerntechniken“ zu erarbeiten (ebd., S. 76, Herv. i. Orig.). Hieran knüpft auch die sog. Lesekarte an, die neben der Lesewoche ein zentrales Element des Förderprogramms darstellt. Sie dokumentiert Anregungen und Hinweise, die für das selbständige Erschließen und Bearbeiten von Texten von den Schülern/innen als hilfreich empfunden wurden und flexibel in sämtlichen Unterrichtsfächern als Orientierungshilfe bei der Textarbeit eingesetzt werden kann. Die Schüler/innen können aus einem Angebot verschiedener Lesetechniken die für sie geeignetste wählen. Die Lesekarte fasst gleichzeitig zentrale Lesestrategien zusammen, die in der Lesemappe in sachlogischer Reihenfolge ebenfalls zu finden sind. Darüber hinaus enthält sie Übungsmaterialien, „z. B. zum Auffinden von Schlüsselbegriffen oder Kerngedanken, zum Schnell- bzw. überfliegenden Lesen, zur Textvorbereitung durch Arbeitstechniken wie Unterstreichen und Spickzettelschreiben“ (ebd., S. 55). Sie kann flexibel gestaltet und durch Arbeitsblätter und Zusatzaufgaben ergänzt werden.

Das Förderkonzept selbst folgt dem Prinzip der sprachlichen und fachlichen Progression, indem die Texte und Aufgabenstellungen stetig anforderungsreicher gestaltet werden. Für die Wahl geeigneter Texte zur Leseförderung wurde ein Fundus an Unterrichtsmaterialien angelegt, der auch im Internet einzusehen ist.¹

1 www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/sprachfoerderung

2.3 Modellversuch „Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“ (VOLI)

Wie beim Kölner Ansatz wurde mit VOLI im Zeitraum von 2003 bis 2006 ein Modellversuch durchgeführt, der die Förderung sprachlicher Kompetenzen, insbesondere des Leseverstehens, mit dem Ziel einer verbesserten Ausbildungs- und Berufsfähigkeit in den Blick nimmt. „Vocational Literacy“ (VOLI) meint dabei konkret die „Summe der sprachlichen Fertigkeiten, die in spezifischen beruflichen Zusammenhängen benötigt werden“ und umfasst „sowohl die Fähigkeit, Fachtexten gezielt Informationen entnehmen zu können, als auch das Vermögen, Arbeitsergebnisse zu formulieren und zu präsentieren“ (SCHIESSER/NODARI 2007, S. 2). Zur Förderung dieser Fähigkeiten werden in der Unterrichtspraxis schwerpunktmäßig Sachtexte mit berufsspezifischem Fachwissen bearbeitet und bei den Schüler/innen kreative Schreibprozesse angeregt. Ein leitendes Prinzip des Modellversuchs ist dabei die Ausweitung der Leseförderung über den Unterricht Deutsch/Kommunikation hinaus auf alle fachspezifischen Unterrichtsfächer und die Einbindung von VOLI in ein lernfeldorientiertes Unterrichtskonzept.

Zu Beginn des Förderprozesses wird mithilfe des „Baukastens Lesediagnose“ das Leseverstehen der Schüler/innen ermittelt, das dann den Ausgangspunkt für individuelle Fördermöglichkeiten bildet. In Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) enthält der „Baukasten Lesediagnose“ zur differenzierten Sprachstandsdiagnose kontinuierliche und diskontinuierliche Texte sowie Aufgabenstellungen mit verschiedenen Anforderungsniveaus, die den sechs Kompetenzstufen des GER (A1, A2, B1, B2, C1, C2) entsprechen. Schüler/innen, die der Kompetenzstufe A1 oder A2 zugeordnet werden, können die „Grundaussage eines einfachen Informationstextes“ (EFING 2006, S. 4) verstehen und verfügen über elementare sprachliche Fähigkeiten, während Lerner der Stufen B1 und B2 sich selbständig sprachlich artikulieren können und die „Hauptgedanken komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen“ verstehen und auch „Texte aus fachfremden Bereichen lesen“ können (ebd., S. 4 f.). Auf den höchsten Kompetenzstufen (C1, C2) verfügen die Schüler/innen als kompetente Sprachverwender über eine differenzierte verbale Ausdrucksfähigkeit und entsprechen damit dem sprachlichen Niveau von Studienanfängern (vgl. ebd., S. 4). Der „Baukasten Lesediagnose“ orientiert sich hinsichtlich des Anspruchsniveaus überwiegend an den Kompetenzstufen A2 bis B2 und eignet sich zur Diagnostizierung standardsprachlicher und fachsprachlicher Kompetenzen. Im Einzelnen ermöglicht er eine differenzierte Einschätzung folgender Teilkompetenzen: (1) Leseverstehen auf der Wortebene, (2) Leseverstehen auf der Satz- und Abschnittsebene, (3) Leseverstehen auf der Textebene im Sinne eines globalen Textverständnisses und (4) detailliertes Leseverstehen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Lerngruppe, der zeitlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen können aus einem Fundus an Materialien geeignete Texte und Aufgaben für eine individuelle Testkonzeption gewählt werden.

Auf der Grundlage der Testergebnisse kann anschließend eine binnendifferenzierte Förderung initiiert werden, die gezielt die individuellen Leseschwächen und -stärken der Berufsschüler/innen berücksichtigt. Ähnlich wie im Kölner Projekt folgt die Unterrichtspraxis dem Prinzip des sukzessiv wachsenden Schwierigkeitsgrades: die zu bearbeitenden Aufgaben werden zunehmend anforderungsreicher. Unter Berücksichtigung des je eigenen Kompetenzprofils erhalten die Schüler/innen

unterschiedlich schwierige Arbeitsaufträge, die sie in Einzelarbeit – als zentrale Sozialform der Förderbemühungen – bearbeiten. Die Lesetexte selbst können vorab zusätzlich sprachlich entlastet und auf die Lesefähigkeiten der Lernenden angepasst werden. Die so didaktisierten Texte bieten neben einer individuellen Förderung vor allem auch die Möglichkeit für eigenes Kompetenzerleben.

Als konstitutives Element des Förderprojekts wurde im Sinne eines Lernbegleiters das Sprachenportfolio mit den Bestandteilen (1) Sprachenbiografie, (2) Checkliste zur Lesefähigkeit und (3) Dossier entwickelt. Die Sprachenbiografie ist ein Instrument zur Dokumentation persönlicher Spracherfahrungen zu Beginn des Schuljahres und bietet die Möglichkeit, gezielt die sprachlichen Stärken und Defizite der Schüler/innen bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Sie „fördert die Reflexion über die bisherigen schulischen wie außerschulischen und interkulturellen Spracherfahrungen“ (BIEDEBACH/WIEMERS/WESTHOFF-HÜLLERMEIER et al. 2006, S. 3). Im zweiten Teil der Schülermappe sollen zunächst die Checklisten zur persönlichen Lesefähigkeit bearbeitet und in einem zweiten Schritt Bedürfnisse und Ziele der Schüler/innen für das weitere Sprachenlernen abgeleitet werden. Die Checklisten orientieren sich dabei wie der „Baukasten Lesediagnose“ an den Kompetenzstufen A1 bis C2 des GER und stellen eine Selbsteinschätzung in den Bereichen „Lesen“, „Strategie beim Lesen und Verstehen“ sowie „Fachwortschatz“ dar. Idealerweise wird die Selbsteinschätzung der Lernenden im Sinne einer beratenden Fremdeinschätzung durch den Lehrer ergänzt und löst eine Reflexion über Lerntechniken, Übungs- und Arbeitsformen aus. „Der Erwerb fachlicher Sprachkompetenz wird so verknüpft mit der Schulung methodischer Kompetenz und führt folglich zu einer größeren Lerne-
rautonomie“ (ebd., S. 2). Das Dossier schließlich bündelt Texte und Arbeitsmaterialien der Lernenden und kann darüber hinaus „eine Liste des Fachvokabulars, von berufsspezifischen Internetadressen sowie Nachschlagewerken“ beinhalten (ebd., S. 4). Im Sinne des lernfeldorientierten Unterrichtskonzepts ist das Portfolio als konstitutives Element von VOLI gleichermaßen für den Einsatz im Sprachunterricht wie auch für den Gebrauch im Fachunterricht vorgesehen, wenn berufsspezifische Fachtexte erarbeitet werden.

2.4 Modellversuch „Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz, Lese- und Kommunikationsfähigkeit und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung“ (VERLAS)

Im von 2004 bis 2007 durchgeführten Modellversuch VERLAS liegt der Schwerpunkt der Zielsetzung in der Entwicklung von Lernsituationen, „in denen sprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Basiskompetenzen [...] berufsbezogen gefördert werden können und so berufsfachliches Lernen eng mit dem Erwerb von Basiskompetenzen verknüpft wird.“ (KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008, S. 102) Implizite Rahmenbedingungen sind die Förderung in heterogenen Lerngruppen im Fachunterricht dualer Bildungsgänge sowie eine Interpretation der curricularen Rahmenbedingungen im Sinne der Förderung von Basiskompetenzen (vgl. ebd.).

Die Diagnose der Basiskompetenzen bzw. des individuellen Förderbedarfs der Berufsschüler/innen erfolgt zu Beginn der Bildungsgänge durch Eingangstests, die von den jeweiligen Fachkonferenzen entwickelt wurden. Diese orientieren sich bezüglich der Anforderungen an den Lehrplänen der Klasse 9 (Hauptschulabschluss)

bzw. 10 (Realschulabschluss) und darüber hinaus an den KMK-Standards. Für die Diagnose der sprachlichen Kompetenzen werden z. B. verschiedene Aufgaben entworfen, die Teilkompetenzen der Sprachkompetenz abdecken. Über eine aufgabenbezogene Analyse wird auf den individuellen Förderbedarf geschlossen (vgl. ebd., S. 31 ff.). Dennoch wird aufgrund mangelnder Testvalidität auf individuelle Förderpläne verzichtet (vgl. ebd., S. 34).

In VERLAS wird bei der konzeptionellen Ausrichtung ein Schwerpunkt auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung gelegt, insbesondere auf die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Konzepten zur Förderung der Basiskompetenzen im berufsfachlichen Unterricht. Damit verbunden sind weitere Maßnahmen auf der Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung, z. B. die Schaffung förderlicher schulinterner Rahmenbedingungen sowie die Schulung der Lehrkräfte im Sinne der für die Umsetzung der Zielsetzungen des Modellversuchs erforderlichen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 102).

Im Folgenden soll aufgrund der besonderen Relevanz im Modellversuch der Fokus auf die Unterrichtsentwicklung gelegt werden. Von zentraler Bedeutung ist hier die didaktische Jahresplanung als wesentliches Instrument der Unterrichtsentwicklung bzw. für die Organisation der Förderung über den Bildungsgangverlauf. Die didaktische Jahresplanung dokumentiert die entsprechenden Planungsprozesse und macht diese so transparent. Bei der Darstellung werden drei Ebenen der Abstraktion unterschieden: die Anordnung der Lernfelder, die Anordnung der Lernsituationen im Lernfeld, die Dokumentation der einzelnen Lernsituationen (vgl. LfS NRW 2005, S. 12). Kernaufgabe des Bildungsganges ist folglich im Verständnis von VERLAS eine Verknüpfung herzustellen zwischen den (auf Basis der Diagnose) zu fördernden Basiskompetenzen und den über eine Inhaltsanalyse der Lernfelder abgeleiteten berufsfachlich relevanten Basiskompetenzen (vgl. PÄTZOLD 2008, S. 264).

Als wesentliche Ergebnisse bzw. Erkenntnisse von VERLAS soll zunächst die Ebene der Organisationsentwicklung in den Blick genommen werden. Unabdingbare Voraussetzung für die Realisierung der Basiskompetenzförderung im berufsfachlichen Unterricht, allgemein bei der Umsetzung lernfeld- und handlungsorientierten Unterrichts, ist eine fächerübergreifende, den berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereich integrierende Kooperation der Lehrkräfte. Berufsfachkonferenzen sollen dabei die Fachkonferenzen ergänzen oder ersetzen (vgl. KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008, S. 145 ff.). In diesem Zusammenhang wird auch der Bedarf eines gemeinsamen Verständnisses von Lernfeld- und Handlungsorientierung als grundlegende Notwendigkeit formuliert (vgl. KITZIG/PÄTZOLD/REMPKE et al. 2008, S. 21). Dementsprechend wird auf der Ebene der Personalentwicklung insbesondere der Bedarf spezifischer Lehrerfortbildung angemerkt.

Eine Evaluation der Maßnahmen im Hinblick auf den Lernerfolg wurde in VERLAS im Wesentlichen auf Basis einer Schülerbefragung durchgeführt. An dieser Stelle soll exemplarisch ein Ausschnitt aus der Befragung im sprachlichen Bereich wiedergegeben werden. Dieser ist insofern interessant, weil er auf die der Zielsetzung des Modellversuches implizite Hypothese rekurriert, dass bei der Förderung der Basiskompetenzen eine Verknüpfung mit berufsfachlichem Lernen förderlich ist. In vielen Bereichen der Sprachkompetenz (z. B. Rechtschreibung, Grammatik) beurteilt ein großer Teil der Schüler (83,5% bzw. 88,2%) ihren Lernzuwachs als sehr gering. In Bereichen mit aus Sicht der Schüler/innen großer beruflicher Relevanz (z. B. Umgang mit Fachbegriffen, Verständnis von Tabellen) fällt die Einschätzung

der Schüler/innen deutlich positiver aus, d. h., sie schätzen ihren Lernerfolg als bedeutsam ein (62,7% bzw. 57,1%) (vgl. KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008, S. 170 ff.). Allerdings wird darauf verwiesen, dass die in einigen Bereichen positiven Einschätzungen der Schüler/innen nicht deckungsgleich sind mit Beobachtungen der Lehrkräfte. Vielmehr geht die Einschätzung dahin, dass die in den Eingangstests diagnostizierten individuellen Defizite bei den Basiskompetenzen durch die Förderung nicht wesentlich behoben werden konnten (vgl. ebd., S. 184).

2.5 Projekt „Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme“ (MDQM)

Das Berliner Projekt „Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme“ (MDQM), durchgeführt von 2003 bis 2007, nimmt Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in den Blick, in diesem Fall Jugendliche mit schwachem oder keinem Hauptschulabschluss, mit dem Ziel der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Sprachfördermaßnahmen für diese spezifische Zielgruppe (vgl. BADEL/MEWES/NIEDERHAUS 2007, S. 2 ff.). Eingebunden ist diese Maßnahme in ein bundesweites Modellprojekt zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung der modularen dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM). Darin sollen im oben genannten Sinne förderbedürftige Jugendliche Kompetenzen entwickeln, um direkt oder schrittweise in eine Berufsausbildung bzw. den Arbeitsmarkt einsteigen zu können. Hierzu ist die Maßnahme in zwei aufeinander aufbauende Phasen differenziert, wobei die zweite Phase erst nach erfolgreichem Abschluss der ersten Phase begonnen werden kann. MDQM 1 bietet berufsvorbereitende Maßnahmen (in 10 Berufsfeldern) an sowie den Erwerb eines (erweiterten) Hauptschulabschlusses. Für Jugendliche, die nach Abschluss von MDQM 1 keinen Ausbildungsplatz finden, wird in MDQM 2 eine außerberufliche Ausbildung (in 21 Berufen) vermittelt; ggfs. kann ein Realschulabschluss erlangt werden.

Die Förderkonzeption beinhaltet zunächst eine Diagnose der individuellen sprachlichen Kompetenzen (Lesekompetenz, Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Schriftfertigkeit). Erster Ansatzpunkt für die Diagnose sind Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung und eine Befragung der Förderlehrer. Eine detaillierte Erfassung der individuellen sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen erfolgt durch die Förderlehrer mit Hilfe eines Beobachtungsbogens (vgl. ebd., S. 57).

Die weitere Förderung geht von der Prämisse aus, „spezielle Fördermaßnahmen anzubieten, die über den traditionellen Deutschunterricht hinausgehen und eng an berufliche Fachinhalte gekoppelt sind.“ (zit. n. GRUNDMANN 2007c, S. 6) Das Kernziel der Förderung ist folglich nicht die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse, „sondern deren Anwendung bzw. die Entwicklung von Sprachhandlungsfähigkeit im jeweiligen Berufsfeld bzw. Ausbildungsberuf, der wiederum als Grundlage für fachliches Lernen gilt.“ (NIEDERHAUS 2007, S. 220) Aus dieser Fokussierung auf berufliches Sprachhandeln, d. h. auf die fachsprachlichen Besonderheiten, resultieren die zwei wesentlichen Bezugspunkte der Sprachförderkonzeption: die Ausbildungsziele der im Projekt angebotenen Berufsfelder bzw. Ausbildungsberufe sowie die individuellen sprachlichen Kompetenzen der Förderschüler (vgl. BADEL/MEWES/NIEDERHAUS 2007, S. 55 ff.).

Ausgehend von der grundsätzlichen Intention des Projekts und den weiteren konkreten Zielsetzungen bzw. Bezugspunkten der Projektkonzeption wurden folgende inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt:

- Methodische Beratung von Förderlehrer/innen
 - Konzeptentwicklung zur Sprachförderung
 - Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien
 - Weiterbildung für die Lehr- und Ausbildungskräfte
- (vgl. GRUNDMANN 2007c, S. 6).

Weitere Charakteristika der Förderung wie kleine Gruppengrößen, ein ständiger Wechsel der Methoden und Sozialformen sowie ein langsames Lerntempo resultieren aus den Anforderungen der spezifischen Zielgruppe (vgl. ebd., S. 10).

Erste Rückschlüsse über die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen lassen die Ergebnisse von Befragungen der beteiligten Schüler/innen zu. 80% äußern eine hohe Zufriedenheit, d.h., sie beurteilen die Sprachförderung als persönlichen Gewinn. 60% sind davon überzeugt, dass die Sprachförderung den Erwerb beruflicher Qualifikationen erleichtert hat. 50% geben an, dass die Förderung geholfen hat, die Modulabschlussprüfungen zu bestehen. Aus Sicht der beteiligten Schüler/innen kann folglich für den überwiegenden Teil das Kernziel der Förderung (s. o.) als erreicht bezeichnet werden. Zu der Frage, inwieweit dies zu der übergreifenden Zielsetzung von MDQM beigetragen hat, den Förderschüler/innen bessere Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen, liegen jedoch bislang keine Befunde vor (BECKER-MROTZEK/KUSCH 2007, S. 31).

2.6 Interventionsstudien zur Lesekompetenzförderung in Anlehnung an das Konzept reciprocal teaching

Im Berufsbildungskontext wurden neben den bereits skizzierten Modellversuchen mehrere Interventionen zur Lesekompetenzförderung in Anlehnung an das Konzept reciprocal teaching von Palincsar und Brown durchgeführt.

Aufgrund der problematischen Befunde der PISA-Studie im Bereich der Lesekompetenz gewann das Konzept reciprocal teaching auch außerhalb des schulischen Förderbereichs in Deutschland Aufmerksamkeit. Die genuine Eignung von reciprocal teaching zur Förderung von Lesekompetenz wird dem Ansatz insbesondere durch die explizite Empfehlung des PISA-Konsortiums attestiert (vgl. ARTELT et al. 2001, S. 131) und geht darüber hinaus aus der Nennung und empirischen Testung des Adressatenkreises bei Palincsar und Brown selbst hervor, die bei Schüler/innen der 7. Klassenstufe respektable Ergebnisse durch ihre Intervention erzielt hatten (vgl. PALINCARSAR/BROWN 1984, S. 126; S. 131).

Reciprocal teaching beinhaltet nach dem Konzept von PALINCARSAR und BROWN (1984) und BROWN und PALINCARSAR (1989) vier für die Textverarbeitung kognitive Strategien, die im Übungskontext vorrangig der Kontrolle und Überwachung des eigenen Textverstehens dienen:

In Form direkter Instruktion werden die Schüler/innen angeleitet, (1) die Bedeutung unbekannter Wörter zu klären, (2) verständnisorientierte Fragen an den Text zu formulieren, (3) den Text selbständig in eigenen Worten zusammenzufassen und, gleichsam dem eigentlichen Leseakt vorausseilend und ebenso lesebegleitend, (4) Vorhersagen zum Inhalt und Fortgang des Textes zu treffen.

Als informiertes Training vermittelt reciprocal teaching Strategiewissen und klärt Anwendungsbedingungen und Nutzenfunktionen der jeweiligen Strategien. Eingübt werden die einzelnen Strategien in multiplen Kontexten, d. h. einerseits anhand unterschiedlicher Textgattungen mit variierendem, stetig wachsendem Schwierigkeitsgrad der Texte und andererseits in reziproken Lehr-Lernsituationen. Das Strategietraining selbst folgt den Gestaltungsprinzipien des cognitive apprenticeship-Ansatzes: In wechselnden Rollen übernimmt ein Lernender die Funktion des Lehrenden und moderiert die Anwendung der Strategien, wobei er/sie idealiter nacheinander die Schritte des modelling, scaffolding, coaching und fading vollzieht (vgl. PALINCSAR/BROWN 1984, S. 122 ff.).

Exemplarisch sollen hier neben den Befunden der Interventionsstudien von GSCHWENDTNER und ZIEGLER (GSCHWENDTNER/ZIEGLER 2006a und 2006b) auch die Ergebnisse des Lesestrategietrainings von PETSCH/ZIEGLER/GSCHWENDTNER et al. 2008 vorgestellt werden, die die Übertragbarkeit des Strategieinstruktionsansatzes auf den berufsschulischen Kontext untersuchten. Die Frage, inwiefern das Lesetraining im berufsbildenden Bereich erfolgreich transferiert werden kann, erweist sich vor dem Hintergrund ausgeprägter Leistungsheterogenität der Schüler/innen insofern keineswegs als trivial, da sich die hohen Leistungsstreuungen auch auf die Lesekompetenzverteilung der Auszubildenden auswirken (vgl. BADEL 2002; NICKOLAUS/KNÖLL/GSCHWENDTNER 2006; NICKOLAUS/GSCHWENDTNER/GEISSEL 2008).

GSCHWENDTNER und ZIEGLER (2006b) gingen in ihrer Studie den Fragen nach,

- 1) welche Möglichkeiten eine Lesestrategieinstruktion durch reciprocal teaching in stark kompetenzheterogenen Klassen der gewerblich-technischen Benachteiligtenförderung bietet bzw. wo Grenzen der Lesekompetenzentwicklung liegen und
- 2) ob die Möglichkeiten und Grenzen der Lesekompetenzentwicklung abhängig vom Adressatenkreis sind (vgl. GSCHWENDTNER/ZIEGLER 2006b, S. 55).

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt vier Messzeitpunkte realisiert (Eingangstest, Zwischentest, Abschlusstest, Follow up). Zu den in diesem Kontext relevanten Diagnoseinstrumenten gehörten im Eingangs- und Abschlusstest der kulturadäquat übersetzte Gates-McGinitie Level 7/9 zur Feststellung der Lesekompetenz sowie der Fragebogen von PRENZEL et al. (1996) zur Bestimmung motivationaler Zustände. Während der Intervention wurden in Form des Zwischentests neben der Motivation auch die Lesegeschwindigkeit erfasst sowie Beobachtungsdaten zu Umsetzungsprozessen dokumentiert. Darüber hinaus wurden mit den beteiligten Lehrer/innen leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Etwa zwei Monate nach Abschluss der Intervention wurden im Follow-up noch einmal die Lesekompetenz und Motivation der Schüler/innen ermittelt (vgl. ebd., S. 58).

Wie die Befunde der Studie zeigen, konnten insgesamt die mit dem Ansatz reciprocal teaching verknüpften Effekterwartungen auf Klassenebene nicht repliziert werden. Wird auf die explizite Eignung und Konzipierung des Strategietrainings für leseverständnisschwache Schüler/innen rekuriert, zeigt ein Subgruppenvergleich allerdings ein differenzierteres Entwicklungsbild: Innerhalb der Subgruppe der lese-schwachen Lernenden konnten hohe Treatmenteffekte und Interventionseffekte verzeichnet werden. Die während des Interventionszeitraums erzielten Verbesserungen in der Lesekompetenz konnten jedoch nicht bis zum Follow-up-Test aufrechterhalten werden. Bei den lesestarken Probanden wurden zwar einerseits keine Leseleistungsgewinne unter reciprocal teaching erreicht, wobei aber andererseits auch keine mathemathantischen Effekte auftraten (vgl. ebd., S. 61 ff.).

Die der Vorläuferstudie von GSCHWENDTNER und ZIEGLER nachfolgende Intervention von PETSCH/ZIEGLER/GSCHWENDTNER et al. wurde durch eine intensive Lehrerfortbildung zur Sicherung der Umsetzungsqualität vorbereitet. Als leitende Forschungsfragen sollte die Interventionsstudie überprüfen, ob

- 1) sich die Lesekompetenz der Berufsschüler/innen über einen Interventionszeitraum von vier Monaten unter reciprocal teaching signifikant verbessert und
- 2) sich die (1) Motivation und (2) Lesekompetenz umso günstiger entwickeln, je besser die Umsetzungsqualität seitens der Schüler/innen eingeschätzt werden (vgl. ebd., S. 8).

Zur Überprüfung dieser Fragestellungen wurden in drei Messzeitpunkten (Eingangstest, Abschlusstest, Follow-up) die Lesekompetenz und die motivationalen Zustände gemessen. Die Erfassung der Lesekompetenz erfolgte auch hier mithilfe des Lesekompetenztests von Gates-McGinitie. Die Motivation der Schüler/innen sowie die wahrgenommene Unterrichtsqualität wurde durch das Instrument von PRENZEL et al. (1996) erfasst. Zusätzlich wurde die Unterrichtsqualität durch Unterrichtshospitationen und Videoaufzeichnungen dokumentiert und durch ein Lehrerstagebuch und Audiomitschnitte ergänzt (vgl. ebd.).

Entgegen der Annahme, dass sich die Lesekompetenz unter dem Strategietraining günstig entwickelt, konnten auf der Ebene eines Experimental-Kontrollgruppen-Vergleichs keine positiven Effekte für die Interventionsgruppe verzeichnet werden (vgl. PETSCH/ZIEGLER/GSCHWENDTNER et al. 2008, S. 9). Die klassenspezifische Auswertung zeigte für drei der insgesamt sieben Experimentalklassen sogar ungünstige Entwicklungen der Lesekompetenz, für zwei weitere Schulklassen konnten allerdings positive Effekte konstatiert werden. Insbesondere der Subgruppenvergleich der leseschwachen Schüler/innen bestätigt eine „signifikante Lesekompetenzsteigerung von Pre- zu Posttest“, die einem „Zuwachs von einem Schuljahr entspricht“ (ebd., S. 11). Wenngleich die erste Forschungsfrage aus einer globalen Perspektive nicht verifiziert werden kann, können zumindest für den von PALINCŠAR und BROWN ausgewiesenen Adressatenkreis der leseverständnisschwachen Schüler/innen positive Entwicklungstendenzen für den Interventionszeitraum bestätigt werden. Der Follow-up-Test deutet allerdings an, dass die erzielten Interventionserfolge nicht dauerhaft gehalten werden konnten, sondern annähernd auf das Ausgangsniveau zurückfielen (vgl. ebd.). Die Befunde von PETSCH/ZIEGLER/GSCHWENDTNER et al. bestätigen insofern die erste Interventionsstudie, die zu vergleichbaren Ergebnissen geführt hatte.

Die zweite Forschungsfrage kann hinsichtlich der Motivationsausprägung in den Experimentalklassen partiell bestätigt werden: Die Motivation korreliert mit der wahrgenommenen Interventionsqualität der Schüler/innen. In den drei Klassen, bei denen eine rückläufige Kompetenzentwicklung verzeichnet wurde, nahm die Motivation bei den Subgruppen zwischen dem Pre- und Posttest signifikant ab. Keine signifikanten Veränderungen der Motivation bzw. wahrgenommenen Umsetzungsqualität gab es hingegen bei den Subgruppen der Klassen mit stagnierender bzw. positiver Lesekompetenz (vgl. ebd.). Eine Korrelation zwischen Lesekompetenz und wahrgenommener Umsetzungsqualität im Sinne der zweiten Annahme konnte nicht bestätigt werden und ist insofern zurückzuweisen. Ebenfalls konnte kein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenzentwicklung und der wahrgenommenen Motivation nachgewiesen werden.

3. Reflexion der bisherigen Befundlage im Hinblick auf die Diagnose und Förderung von Lesekompetenz

Eine vergleichende Gegenüberstellung der skizzierten Fördermaßnahmen soll abschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beiträge herausstellen. Im Einzelnen sollen die Förderbemühungen dabei – gleichsam resümierend – auf ihre (3.1) Ziele und Zielgruppen, (3.2) ihre konzeptionelle Gestaltung und (3.3) bisherigen Befunde fokussiert werden.

3.1 Ziele und Zielgruppen

Mit Ausnahme der direkten Förderung (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1992, S. 31) in den Interventionsstudien zu reciprocal teaching ist die Förderung sprachlicher Kompetenzen bei allen Förderkonzeptionen organisatorisch-konzeptionell in berufsfachliche Lernprozesse eingebunden, d. h., die Entwicklung sprachlicher und beruflicher Kompetenzen erfolgt in einem integrierten Prozess. Allerdings differiert der Fokus der Förderung im Detail deutlich. Der Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“, das Züricher Schulentwicklungsprojekt sowie die Interventionsstudien beschränken sich auf die Förderung der Lesekompetenz als Teilkompetenz sprachlicher Kompetenzen, während die übrigen Modellversuche bzw. das Berliner Projekt die Inhalte der Förderung teilweise erheblich ausdehnen. VOLI und MDQM (das im Bereich der Rezeption das Hörverstehen einschließt) erweitern die Zielsetzung der Förderung hinsichtlich produktiver Fertigkeiten (Sprechfertigkeit, Schreibfertigkeit). Noch weiter wird die Förderintention bei VERLAS gefasst, das neben sprachlichen Kompetenzen auch mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen im Sinne von Basiskompetenzen in den Blick nimmt. Ergänzend zum Projekt MDQM sei noch einmal auf die Einbettung der Sprachförderung in ein übergeordnetes Konzept hingewiesen, die Jugendliche auf eine Berufsausbildung vorbereitet bzw. eine schulische Berufsausbildung ermöglichen soll. Letzteres deutet die spezifische Zielgruppe von MDQM an, die ausschließlich förderbedürftige Jugendliche ohne Ausbildungsplatz umfasst. Ähnliche Zielgruppen werden auch im Rahmen der Interventionsstudien untersucht, in diesem Fall vollzeitschulische Bildungsgänge (Förderklassen) der beruflichen Schulen, darüber hinaus erfolgen die Untersuchungen auch in dualen Bildungsgängen. Der Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“, VOLI und VERLAS befassen sich ausschließlich mit Auszubildenden in dualen Ausbildungsgängen, ebenso das Züricher Schulentwicklungsprojekt, wobei hier aber leseschwache Jugendliche durch zusätzliche Angebote außerhalb des regulären Fachunterrichts besonders unterstützt werden.

3.2 Konzeptionelle Gestaltung

3.2.1 Diagnostik

Bei der Betrachtung der diagnostischen Ansätze wird zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit auf die Diagnose der Lesekompetenz fokussiert. Hierbei fällt die Heterogenität der Ansätze auf, wobei nur beim Modellversuch „Leseförderung in der beruflichen Bildung“ und bei den Interventionsstudien die Lesekompetenz differenziert erfasst wird. Bei den Interventionsstudien wird der auf der klassischen Testtheorie basierende Gates-McGinitie-Test verwendet. Darüber hinaus werden u.

a. auch die Lesegeschwindigkeit und die Motivation untersucht, um ggfs. korrelative Zusammenhänge festzustellen. Auch der Lesetest für Berufsschüler/innen (LTB³), der im Modellversuch „Leseförderung in der beruflichen Bildung“ entwickelt und angewendet wurde, erfüllt die allgemeinen Testkriterien. Bedeutsamer Unterschied zu den in den Interventionsstudien verwendeten Tests ist die spezifische Ausrichtung auf Berufsschüler/innen. Konzeptionell wird an das Lesekompetenzmodell der PISA-Studie angeschlossen, allerdings erfolgt eine Reduzierung auf drei (statt fünf) Kompetenzstufen. Der „Baukasten Lesediagnose“ bei VOLI rekuriert auf den GER, allerdings muss der Test von Lehrkräften eigenständig auf der Grundlage der sog. „Bausteine“ konzipiert werden. Ähnlich einzuordnen ist das Diagnoseinstrument des Züricher Schulentwicklungsprojekts. Die Rekurrenz auf den GER ermöglicht bei den entsprechenden Diagnoseinstrumenten eine Zuordnung der Schüler/innen zu verschiedenen Niveaustufen. Auch bei VERLAS handelt es sich um informelle Tests. Die Anforderungen orientieren sich hier an den Bildungsstandards der KMK bzw. an den Anforderungen der Lehrpläne der Klassen 9 (Hauptschule) respektive 10 (Realschule). In der MDQM werden keine schriftlichen Tests verwendet, sondern die sprachlichen Kompetenzen mithilfe eines Beobachtungsbogens erfasst.

3.2.2 Förderkonzept

Bezüglich der Förderkonzeption wurde bereits bei der Gegenüberstellung der Zielsetzungen darauf verwiesen, dass die Förderung der Lesekompetenz bei den Interventionsstudien in Anlehnung an das Konzept reciprocal teaching getrennt vom berufsfachlichen Lernen umgesetzt wird, es sich also um eine direkte Förderung (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1992, S. 31) von Lernstrategien handelt. Im Kern basiert die Konzeption auf der Nutzung bzw. Vermittlung ausgewählter Lesestrategien und untersucht deren Wirksamkeit. Auch die anderen Vorhaben nutzen in ihren Förderangeboten Lesestrategien, allerdings stehen sie im Sinne indirekter Förderung (vgl. ebd., S. 29) in einem übergeordneten situativen Zusammenhang im Kontext berufsfachlichen Lernens. VOLI, der Modellversuch „Leseförderung in der beruflichen Bildung“ und VERLAS verbinden die Lesekompetenzförderung mit berufsfachlichem Lernen im Kontext von Lernfeld- bzw. Handlungsorientierung. VERLAS integriert dabei auch Elemente der Organisations- und Personalentwicklung im Hinblick auf eine zielführende (im Sinne der Ziele des Modellversuchs) Unterrichts-, Bildungsgang- und Schulentwicklung. Konzeptionell damit vergleichbar ist das Züricher Schulentwicklungsprojekt, allerdings ohne die entsprechende curriculumtheoretische Fundierung im Lernfeldkonzept. MDQM verbindet ebenfalls die Lesekompetenzförderung mit berufsfachlichem Lernen, aufgrund der strukturellen Besonderheiten dieses Projekts aber ohne eine curriculare Einbindung.

Bezüglich der unterschiedlichen inhaltlich-methodischen Schwerpunkte liegt nahe, dass diese aus den spezifischen Zielsetzungen der verschiedenen Ansätze zur Sprachförderung resultieren. Die Interventionsstudien lehnen sich an das Förderkonzept reciprocal teaching an (Anwendung von vier Lesestrategien im Kontext kooperativen Arbeitens). Sowohl der Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“ als auch VOLI und MDQM legen den Schwerpunkt darauf, Materialien zu entwickeln, die die Lehrer/innen im Rahmen der Förderung verwenden können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Materialien von den Lehrer/innen selbst bildungsgangspezifisch angepasst werden müssen. Tragend ist hier der Gedanke der Offenheit, um einen möglichst breit angelegten Transfer zu ermöglichen.

Das Züricher Schulentwicklungsprojekt stellt die Didaktisierung von Texten in allen Fächern in den Vordergrund. In diesem Kontext sollen die Lernenden möglichst individuell ihre Lesekompetenzen über die Anwendung entsprechender Lesestrategien weiterentwickeln. VERLAS stellt nicht die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, sondern die Unterrichts- und Bildungsgangentwicklung und damit verbundene weitere prozessrelevante Elemente in den Vordergrund. Dazu sollen entsprechende Werkzeuge bereitgestellt werden. Charakteristisch für alle Versuche, außer den Interventionsstudien, ist die Prämisse, Leseförderung als Aufgabe aller Lehrkräfte zu verstehen und nicht nur auf das Fach Deutsch/Kommunikation zu beziehen.

3.3 Befunde über die Wirksamkeit der Förderkonzepte

Schließen soll diese Gegenüberstellung mit einer kritischen Reflexion, ob und inwieweit in den verschiedenen Fördermaßnahmen Ergebnisse über die Wirksamkeit im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz und ggfs. weiterer sprachlicher Kompetenzen erhoben wurden. Dabei fällt auf, dass lediglich in den Interventionsstudien die Wirksamkeit des Lesestrategietrainings fundiert empirisch erfasst wurde. Hier wird explizit quantitativ untersucht, wie sich die Lesekompetenz unter reciprocal teaching im Rahmen einer systematischen schulischen Förderung entwickelt. Im Vergleich dazu sind alle übrigen Förderbemühungen eher vage im Bezug auf die Messung der tatsächlichen Lesekompetenzentwicklung. In der MDQM und VERLAS wurde die Wirksamkeit lediglich über die Befragung von Schüler/innen bzw. ergänzende Beobachtungen der Lehrkräfte geprüft. Insofern gibt es keine empirisch haltbaren Nachweise über die Entwicklung der Lesekompetenz. Folglich können in der MDQM auch keine Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob und wie sich die Förderung der Lesekompetenz auf die übergeordnete Zielsetzung, Chancen der Jugendlichen bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle zu verbessern, tatsächlich ausgewirkt hat.

Diese mit Ausnahme der Interventionsstudien kritische Einschätzung der Evaluation der Wirksamkeit, insbesondere im Hinblick auf die Zielsetzung der Entwicklung von Lesekompetenz, führt abschließend zu einem grundlegenden Defizit der gegenübergestellten Vorhaben. Bis auf die Interventionsstudien verbleiben alle Vorhaben im Wesentlichen auf einer konzeptionellen Ebene, wobei über den Transfer der Konzeptionen in die Praxis beruflicher Bildung ebenfalls keine Befunde vorliegen. Mit Blick auf die zentrale Intention aller Vorhaben, Lesekompetenz individuell zu fördern, muss konstatiert werden, dass eine empirisch fundierte Überprüfung der Konzeptionen noch aussteht.

4. Fazit

Mit den Modellversuchen „Leseförderung in der Berufsbildung“, VERLAS und VOLI, der Sprachförderung im Projekt MDQM bzw. dem Züricher Schulentwicklungsprojekt sowie den Interventionsstudien zu reciprocal teaching liegen für den Berufsbildungskontext differenzierte Ansätze vor, Lesekompetenz (und weitere basale Kompetenzen) zu diagnostizieren und zu fördern. Auffällig ist die Heterogenität im Detail der formulierten Zielsetzungen sowie deren unterschiedliche Komplexität, von der Beschränkung auf die Untersuchung der Wirksamkeit weniger Lesestrategien

(bei den Interventionsstudien) und deren Wirkung auf die Entwicklung der Lesekompetenz bis hin zu eher prozessbezogenen und Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung integrierenden Untersuchungen (VERLAS), in denen der Fokus entsprechend weit über den Aspekt der Lesekompetenz ausgedehnt wird.

Folglich sind die Aussagen über die Wirksamkeit der Maßnahmen auf die Entwicklung der Lesekompetenz auch qualitativ sehr heterogen. Bis auf die Interventionsstudien sind die diesbezüglichen Befunde sehr diffus bzw. empirisch wenig fundiert. Ein Charakteristikum vieler Modellversuche, die den Schwerpunkt auf die Konzeptentwicklung legen, weniger auf die Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Konzepte, wiegt hier besonders schwer. So wird u. a. insbesondere bei den Modellversuchen immer wieder das Problem der Leistungsheterogenität der Berufsschüler/innen angesprochen, woraus die Notwendigkeit der Differenzierung bzw. der individuellen Förderung abgeleitet wird. Wie diese aber tatsächlich in der praktischen Umsetzung organisiert wird und, noch mehr, wie sich Maßnahmen in diesem Kontext konkret auf die individuelle Entwicklung der Lesekompetenz auswirken, wird nicht präzisiert. Vor dem Hintergrund dieser eher fragmentarischen Befundlage kann die Notwendigkeit einer systematischen empirischen Begleitung von Förderansätzen abgeleitet werden.

Interessant wäre beispielsweise zu untersuchen, wie sich die Lesekompetenz bei der integrierten Vermittlung mit berufsfachlichem Lernen entwickelt. In diesem Kontext gewinnt auch die Frage nach einem potenziellen strukturanalytischen Zusammenhang bei der Ausbildung von berufsfachlicher und Lesekompetenz an Bedeutung. Über einen arbeitsanalytischen Zugang wäre hier zunächst möglichst praxisnah und domänenspezifisch zu untersuchen, in welchen beruflichen Handlungssituationen Lesekompetenz tatsächlich relevant ist bzw. welche Funktion ihr bei der Bewältigung konkreter beruflicher Aufgaben zukommt.

Literatur

- BADEL, Steffi (2002): Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in MDQM I und in berufsvorbereitenden Bildungsgängen ausgewählter Oberstufenzentren. Unveröffentlichtes Manuskript der Philosophischen Fakultät IV, Abteilung Wirtschaftspädagogik. Berlin.
- BADEL, Steffi/MEWES, Antje/NIEDERHAUS, Constanze (2007): Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme“ (MDQM). Berlin.
- BECKER-MROTZEK, Michael/KUSCH, Erhard/WEHNERT, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) Heft 2/2006. Online im Internet: www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/projekte/koebe/KoeBeS2.pdf [Stand: 2006; letzter Zugriff: 22.03.2010].
- BECKER-MROTZEK, Michael /DROMMLER, Rebecca/LINNEMANN, Markus et al. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen LTB³. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) Heft 3/2006. Online im Internet: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/materialien/mbm/koebe/ManualLTB-3.pdf> [Stand: 2006; letzter Zugriff: 22.03.2010].
- BIEDEBACH, Wyrola/WIEMERS, Elke/WESTHOFF-HÜLLERMEIER, Christiane et al. (2006): Portfolio zum Leseverstehen für berufliche Schulen. Wiesbaden.
- BMBF (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn/Berlin.
- EFING, Christian (2006): Baukasten Lesediagnose. Wiesbaden.
- GRUNDMANN, Hilmar (2002): Vom Volk der Dichter und Denker zum Volk der Analphabeten? Zu den Ergebnissen der PISA-Studie und ihre Folgen für den berufsschulischen Unterricht. In: BbSch 54 (2002), Heft 2, S. 41-44.

- GRUNDMANN, Hilmar (2007a): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Baltmannsweiler.
- GRUNDMANN, Hilmar (2007c): Die Berliner Antwort auf die zunehmende Sprachlosigkeit der Jugendlichen. Entwicklung eines Sprachförderkonzepts zum Erwerb der Berufsfähigkeit. In: Winklers Flügelstift Heft 2/2007, S. 2-15. Online im Internet: http://www.winklers.de/zeitschriften/fluegelstift/pdf/2_2007.pdf [Stand: 2007; letzter Zugriff: 21.05.2010].
- GSCHWENDTNER, Tobias/ZIEGLER, Birgit (2006a): Kompetenzförderung durch reciprocal teaching. In: GONON, Philipp/KLAUSER, Fritz/NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden, S. 101-111.
- GSCHWENDTNER, Tobias/ZIEGLER, Birgit (2006b): Möglichkeiten und Grenzen der Lesekompetenzentwicklung durch kurzfristige Interventionen: Eine Frage des Adressatenkreises? In: GONON, Philipp/KLAUSER, Fritz/NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Schriftenreihe der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Opladen, S. 55-68.
- FRIEDRICH, Helmut/MANDL, Heinz (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen.
- KITZIG, Reinhard/PÄTZOLD, Günter/VON DER BURG, Julia/KÖSEL, Stephan (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch VERLAS. Bochum.
- KITZIG, Reinhard /PÄTZOLD, Günter/REMPKE, Volker et al. (2008): Förderung von Basiskompetenzen im Rahmen des Lernfeldkonzepts. In: BbSch (2008), Heft 1, S. 17-22.
- LEHMANN, Rainer/IVANOV, Stanislav/HUNGER, Susanne/GÄNSFUSS, Rüdiger (o. J.): ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Online im Internet: http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf [Stand: o.J.; letzter Zugriff: 22.03.2010].
- LEHMANN, Rainer/SEEBER, Susan/HUNGER, Susanne (2007): ULME III. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Online im Internet: http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME3_Bericht.pdf [Stand: 2007; letzter Zugriff: 22.03.2010].
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE NRW (2005): Didaktische Jahresplanung. Soest.
- NICKOLAUS, Reinhold/KNÖLL, Bernd/GSCHWENDTNER, Tobias (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Entwicklung aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: ZBW, Heft 4, S. 552-577.
- NICKOLAUS, Reinhold/GSCHWENDTNER, Tobias/GEISSEL, Bernd (2008): Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. ZBW 104 (2008), Heft 1, S. 48-73.
- NIEDERHAUS, Constanze (2007): Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme. In: VAN BUEER, Jürgen/BADEL, Steffi (Hrsg.): Endbericht zum Modellversuch „Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme“ (MDQM). Berlin.
- NODARI, Claudio/SCHIESSER, Daniel (2007): Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule. Bern.
- PÄTZOLD, Günter (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. In: ZBW 104, Heft 2, S. 257-273.
- PETSCH, Cordula/ZIEGLER, Birgit/GSCHWENDTNER, Tobias et al. (2008): Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr. 14 (2008).
- PRENZEL, Manfred et al. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: ZBW Beiheft 13, S. 108-127.
- SCHIESSER, Daniel/NODARI, Claudio (2007): Leseförderung im Unterricht. Unser Ziel: Förderung der Schlüsselkompetenz „Leseverstehen“. 3. Aufl., Wiesbaden.

Anschrift der Autoren: Dipl.-Gwl. Christina Keimes, RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der schulischen und beruflichen Bildung im technischen Bereich, Eilfschornsteinstraße 7, 52056 Aachen, Tel.: 0241/80-93598, E-Mail: christina.keimes@rwth-aachen.de

Dr. Volker Rexing, RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der schulischen und beruflichen Bildung im technischen Bereich, Eilfschornsteinstraße 7, 52056 Aachen, Tel.: 0241/80-93598, E-Mail: volker.rexing@rwth-aachen.de