

Cordula Petsch (Universität Stuttgart),
Birgit Ziegler (RWTH Aachen),
Tobias Gschwendtner,
Stephan Abele &
Reinhold Nickolaus (Universität Stuttgart)

Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe14/petsch_etal_bwpat14.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 14 | Juni 2008

Berufliche Lehr-/ Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft

Hrsg. von H.-Hugo Kremer, Karin Büchter und Franz Gramlinger
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe14/petsch_etal_bwpat14.pdf

Betrachtet man den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz als übergreifendes Ziel beruflicher Bildung, sollte die Förderung allgemeiner Grundfähigkeiten in die Gestaltung *beruflicher* Lehr-Lernprozesse integriert werden. Selbstgesteuertes berufliches Lernen sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen und somit der Erhalt beruflicher Handlungsfähigkeit setzen z.B. einen Grad an Lesekompetenz voraus, der bei schwächeren Auszubildenden oft nur unzureichend entwickelt ist und die Förderung der Lesekompetenz zu einem notwendigen Bestandteil *beruflicher* Bildung werden lässt. Im Rahmen dieser Vorüberlegungen sollen Ergebnisse der Interventionsstudie „Lesekompetenzförderung in der beruflichen Erstausbildung mittels *reciprocal teaching*“, ein Projekt im Programm Bildungsforschung der Landesstiftung Baden-Württemberg¹, vorgestellt werden. Die viermonatige Intervention umfasste eine gezielte Lesestrategieinstruktion, die ausgehend von der Vermittlung metakognitiven Lesewissens vier grundlegende Lesestrategien im reziproken Rollenaustausch, in multiplen Kontexten und an unterschiedlichen Textgattungen mit den Auszubildenden einübte. Anhand der Interventionsergebnisse wird diskutiert, welche Umsetzungsbedingungen sich für eine gelingende Lesestrategieinstruktion als relevant erwiesen bzw. welche adressatenspezifischen Kontextfaktoren bei der Umsetzung des *reciprocal teaching* in die berufliche Bildung zu beachten sind.

Supporting literacy in vocational education and training (VET)

If one regards the acquisition of vocational competence as an overarching aim of VET, then the support of basic skills should be integrated into the design of *vocational* teaching and learning processes. Self-directed vocational learning, as well as the capacity for lifelong learning, and therefore the acquisition of vocational capabilities, for example, require a level of literacy which has often not been sufficiently developed by all trainees. This means that the support of literacy has become a necessary component of *vocational* education. In the context of these initial reflections this paper presents the findings of the intervention project ‘Supporting literacy in initial vocational education and training using *reciprocal teaching*’. This is a project in the educational research programme of the State Foundation in Baden-Württemberg². The intervention lasted four months and comprised focused instruction in reading strategies which, on the basis of the transmission of meta-cognitive literacy knowledge, practised four fundamental reading strategies in reciprocal learning, in multiple contexts and using different text forms with the trainees. Using the outcomes of the intervention, the paper discusses which prerequisites were shown to be necessary for successful instruction in reading strategies, and also which contextual factors specific to the target group should be taken into consideration when using *reciprocal teaching* in vocational education.

¹ Weitere Informationen zum Programm Bildungsforschung der Landesstiftung unter: <http://www.landesstiftung-bw.de/themen/wissenschaft.php?id=245>

² Further details on the programme are available at: <http://www.landesstiftung-bw.de/themen/wissenschaft.php?id=245>

Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung¹

1 Ausgangslage: Lesekompetenz im Kontext beruflicher Lehr-Lernprozesse

Lesekompetenzförderung wird zunächst als Aufgabe der allgemein bildenden Unterrichtsfächer und hier insbesondere als Auftrag des Deutschunterrichts betrachtet, dessen Relevanz in der Primar- bzw. Sekundarstufe I unangefochten, im berufsbildenden Bereich hingegen eher umstritten ist. Aufgrund der bestehenden Zweifel gegenüber allgemein bildenden Inhalten und Kompetenzen im Kontext des Berufsbildungssystems, soll vorab geklärt werden, welche Rolle die Lesekompetenz für die berufliche Handlungsfähigkeit sowie für berufliche Lehr-Lernprozesse spielt.

Versteht man unter beruflicher Handlungsfähigkeit „jenes Bündel an Fähigkeiten, die Voraussetzung dafür sind, einmal eine abgeforderte berufsspezifische Tätigkeit kompetent ausführen sowie den Sinn und Zweck beruflichen Tuns erkennen, und zum anderen, sich jederzeit neues berufsspezifisches Wissen kurzfristig und autonom aneignen zu können“ (GRUNDMANN 1997, 87), leistet die Lesekompetenz mindestens in dreifacher Hinsicht einen Beitrag, nämlich zum *Erwerb*, zur *Ausübung* und zum *Erhalt* der beruflichen Handlungsfähigkeit. Aus der Erwerbsperspektive kann anhand mehrerer Studien belegt werden, dass die Lesekompetenz innerhalb beruflicher Lehr-Lernprozesse eine hohe Relevanz besitzt und den Aufbau des fachlichen Wissens u.a. durch das (selbstständige) Lernen aus Texten wesentlich beeinflusst. NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIBEL (2008, 56) zeigen, dass die Lesekompetenz nicht unbedeutend zur Varianzaufklärung des deklarativen und prozeduralen Fachwissens beiträgt ($r=.49$) und Studien wie PISA und ULME belegen, dass Lesekompetenz als Mediatorvariable mit Abstand den höchsten Varianzanteil der mathematischen Leistungsfähigkeit erklärt (BAUMERT et al 2001, 184; LEHMANN et al. 2006, 92) und zwischen Lesekompetenz und Zahlenverständnis Korrelationen von $r=.81$ bestehen (LEHMANN et al. 2007, 68). Hinsichtlich des Ausübens ‚*der abgeforderten berufsspezifischen Tätigkeit*‘ ist zu bemerken, dass verständnisorientiertes Lesen wahrscheinlich in (fast) allen beruflichen Domanen und Tätigkeitsfeldern zum täglichen Anforderungsbereich zählt und als Basiskompetenz vorausgesetzt wird. Aus der Erhaltungsperspektive schließlich gewinnt die Lesekompetenz durch die gegenwärtigen arbeitsmarktorientierten Entwicklungen zunehmend an Bedeutung und sichert durch die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen und zur kontinuierlichen

¹ Das Projekt „Lesekompetenzförderung in der beruflichen Bildung“ ist in das Forschungsvorhaben „Förderung schwächerer Auszubildender in der schulischen Berufsausbildung“ eingebunden - ein Projekt im Programm Bildungsforschung der Landesstiftung Baden-Württemberg - das neben der Förderung der Lesekompetenz zwei weitere Teilprojekte beinhaltet: (1) „Förderung der Fehleranalysefähigkeit“ und (2) „Individuelle Förderung Schwächerer im bautechnischen Bereich“.

Aneignung von neuem berufsrelevantem Wissen den beruflichen Erfolg und die *langfristige* berufliche Handlungsfähigkeit (vgl. BAUMERT et al. 2001, 69f.; GRUNDMANN 1997, 92; HUREELMANN 2002b, 137f.).

Neben dem Wert der Lesekompetenz für die Wissensaneignung wird oft vernachlässigt, dass sich die Lesekompetenz nicht nur auf die Funktion des informatorischen Lesens (d.h. des Lernens aus Texten) beschränkt, sondern ebenso die Teilkompetenzen des Textbewertens und -reflektierens beinhaltet (vgl. BAUMERT et al. 2001, 83). Nach GRUNDMANN (1997, 96ff.) regen solche textbasierten Reflexions- und Identifikationsprozesse u.a. Kompetenzen wie die *Distanzierungsfähigkeit* und *Ambiguitätstoleranz* an; beides Fähigkeiten, die auch zur Bewältigung beruflicher Anforderungen von hoher Relevanz sind und z.B. dazu beitragen *„den Sinn und den Zweck beruflichen Tuns zu erkennen“*.

Die Lesekompetenz kann also in mehrerer Hinsicht als Voraussetzung beruflichen Erfolgs gelten, doch wie begründet sich die *Förderung* dieser Basisfähigkeit im Kontext des Berufsbildungssystems? Zum einen ist die Annahme fehlleitend, dass die Entwicklung der Lesekompetenz mit dem Abschluss der Primar- oder spätestens der Sekundarstufe I abgeschlossen ist und somit nicht mehr zum „Aufgabenbereich“ der beruflichen Bildung zählt. Vor allem aus der Perspektive der notwendigen strategischen Fähigkeiten bleibt die Lesekompetenzentwicklung ein lebenslanger Lernprozess und sollte solange die Möglichkeit einer systematischen schulischen Förderung besteht Inhalt der Bildungsprozesse sein. Zum zweiten verweisen mehrere Studien (BAUMERT et al. 2001; GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006a und 2006b; LEHMANN et al. 2006) auf das mangelnde Leseverständnis deutscher SchülerInnen und verstärken somit die Forderung, diese Kompetenzdefizite auszugleichen. Nach PISA zählen ca. 10% der 15-jährigen SchülerInnen in Deutschland zu der so genannten „Risikogruppe“ der leistungsschwächsten SchülerInnen, deren beruflicher und persönlicher Erfolg aufgrund ihrer überaus defizitären Lesekompetenz enorm gefährdet ist (vgl. BAUMERT et al. 2001, 117). Allein 50 % dieser Risikogruppe setzt sich aus SchülerInnen der Hauptschule zusammen (ebd. 121), aus deren Kreis zum Großteil die zukünftigen Auszubildenden hervorgehen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass in der beruflichen Ausbildung nicht mit einer ausreichend hohen Lesekompetenz der SchülerInnen gerechnet werden kann, was neben Erfahrungen aus eigenen Studien (GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006a und 2006b) auch eine Untersuchung zum Leseverhalten deutscher Berufsschüler (KATZ 1994) und Befunde aus ULME II (vgl. LEHMANN et al. 2006, 47f.) belegen, nach denen zu Beginn der zweijährigen Berufsfachschule nur ein Anteil von ca. 25% der SchülerInnen mit hinreichender Sicherheit auf einem höheren Schwierigkeitsniveau Informationen aus einem Text rekonstruieren können².

Vor dem Hintergrund der teilweise besorgniserregenden Leseleistungen der Auszubildenden und der Tatsache, dass die berufliche Ausbildung für viele SchülerInnen die letzte Möglichkeit darstellt, ihre Sprach- und Lesekompetenz in einem systematischen schulischen Kontext

² Höheres Schwierigkeitsniveau heißt, (1) dass bei den zu bearbeitenden Aufgaben die Formulierung der Aufgabenstellung nicht exakt der Formulierung im Text entspricht und (2) dass ein textbezogenes Interpretieren zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist.

zu verbessern und Kompetenzdefizite zu kompensieren (vgl. KATZ 1994, 116ff.), bleibt die Lesekompetenzförderung eine notwendige Aufgabe des Berufsbildungssystems.

Die Bildungspläne des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen³ und insbesondere die curricularen Vorgaben der Förderklassen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) greifen die Notwendigkeit der Lesekompetenzförderung auf. Sie nennen ausdrücklich dienliche Ziele, Inhalte und methodische Vorschläge zu deren Umsetzung, wie bspw. die Vermittlung und Förderung von Lesestrategien wie (1) das Markieren und Strukturieren eines Textes, (2) die Ermittlung von Kernsätzen und Schlüsselbegriffen, (3) die Texterschließung mittels Leitfragen sowie (4) das Erstellen von Strukturbildern von Texten (MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 1998 und 2002).

In der Berufsbildungsforschung wurde dieser Themenkomplex bisher nur marginal behandelt und es liegen nur wenige empirische Befunde zur methodischen Gestaltung und Wirksamkeit der Lesekompetenzförderung in der beruflichen Ausbildung vor⁴. Die nachfolgend vorgestellte Interventionsstudie knüpft an das skizzierte Forschungsdesiderat an und geht der Frage nach, inwieweit der in anderen institutionellen Kontexten positiv evaluierte Ansatz *reciprocal teaching* auch im berufsbildenden Bereich zur Lesekompetenzförderung geeignet ist.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffliche Klärung: Lesekompetenz

In der Leseforschung werden neben dem Begriff „Lesekompetenz“ u.a. Termini wie Lesefertigkeit und Leseverständnis verwendet. Die *Lesefertigkeit* umfasst ausschließlich die Beherrschung des Schriftsystems, d.h. den Dekodierprozess von Buchstaben in Laute, und erlaubt somit keine qualitativen Aussagen über das „Lesen“, sondern nur über die Unterscheidung in Leser und Nicht-Leser (vgl. FRANZMANN 2001, 568). Die weiterführende Bezeichnung „*Leseverständnis*“ impliziert bereits eine Bewertung und unterscheidet gute von schlechten Lesern durch die realisierte Qualität des Leseprozesses.

In der kognitionspsychologischen Modellierung wird der Leseprozess als komplexer Interaktionsprozess zwischen Leser und Text betrachtet, bei dem der Leser die im Text enthaltenen Informationen unter Zuhilfenahme von phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und semantischen Teilprozessen decodiert und in Beziehung zu seinem eigenen Vorwissen, der Leseintention und persönlichen Erfahrungen setzt (RICHTER/ CHRISTMANN 2002). Das Produkt dieses Verarbeitungsprozesses stellt eine „analoge, inhaltspezifische und anschauliche Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhalts“ dar, auch als „*mentales Modell*“ bezeichnet (ebd., 34). Aufgabe des mentalen Modells ist es, die Textinformationen zu veran-

³ Zu Grunde gelegt werden hier die Bildungspläne für berufliche Schulen des Landes Baden-Württemberg.

⁴ Zu nennen wären die eigenen empirischen Vorgängerstudien zur Lesekompetenzförderung (vgl. GSCHWENDTNER 2004; GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006a und 2006b) sowie Arbeiten im Kontext des Modellversuchsprogramms „Verlas“ zur Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens (KITZIG/ PAETZOLD/ VON DER BURG/ KOESEL 2008), im Rahmen derer primär auf formativen Evaluationen beruhende Aussagen vorliegen.

schaulichen, zu verknüpfen und den Text als Ganzes *verständlich* zu machen. Der Begriff Leseverständnis wird demgemäß definiert als Fähigkeit, den Text mit Hilfe von repräsentativen mentalen Modellen abzubilden und zu verstehen, wobei die Qualität des mentalen Modells über die Qualität des Leseverständnisses entscheidet.

Damit dieser Verstehensprozess gelingen und das mentale Modell erfolgreich konstruiert werden kann, sind viele unterschiedliche Teilfähigkeiten und -fertigkeiten notwendig. Der Einfluss des Vorwissens und der Leseintention auf den Leseprozess wurden bereits genannt, doch auch die bewusst-strategische Steuerung des Leseprozesses, das Wissen über und der adäquate Einsatz von Lesestrategien sowie Lesemotivation und -interessen spielen eine bedeutende Rolle während des Leseprozesses⁵. Das „Lesen“ konstituiert sich folglich aus einem ganzen Set von Teilfähigkeiten, das kognitive Komponenten, Werthaltungen sowie Strategiewissen und -einsatz beinhaltet. Das effektive und situationsangepasste Zusammenspiel all dieser am Lesen beteiligten Komponenten entspricht der *Lesekompetenz* (vgl. BAUMERT et al. 2001, 73). Die Lesekompetenz wird demnach verstanden als Fähigkeit, geschriebene Texte unter adäquater Nutzung aller Teillesekompetenzen zu verstehen, zu nutzen sowie zu interpretieren und zu reflektieren (ebd., 83).

2.2 Lesekompetenzförderung mit *reciprocal teaching*

Der Ansatz *reciprocal teaching* wurde im englischsprachigen Raum von PALINCSAR und BROWN entwickelt und in zwei Initialstudien (PALINCSAR/ BROWN 1984) erprobt, deren Ergebnisse die Wirksamkeit der Lesestrategieinstruktion *reciprocal teaching* bestätigen. 12-jährigen leseverständnisschwachen SchülerInnen konnte nach einer 20-tägigen Intervention in Kleingruppen eine Verbesserung des Leseverständnisses um ca. 2 Schuljahre attestiert werden (ebd. 144f.). PALINCSAR und BROWN verbinden in ihrem Ansatz Erkenntnisse aus der Experten-Novizen-Forschung mit theoretischen Überlegungen aus der Lehr-Lernforschung und beantworten somit sowohl die Frage nach dem Inhalt als auch nach der Methode zur Lesekompetenzförderung. Aus der Verknüpfung resultiert eine Lesestrategieinstruktion, deren inhaltlichen Kern vier Lesestrategien bilden und deren methodische Umsetzung auf dem *cognitive apprenticeship*-Ansatz (kognitive Meisterlehre, COLLINS/ BROWN/ NEWMAN 1989; STRAKA/ MACKE 2002), eingebunden in einer reziproken Lernumgebung, basiert.

Die Relevanz der vier Lesestrategien (1) *Klären unbekannter Wörter und Kohärenzlücken*, (2) *Eigene Fragen zum Text stellen*, (3) *Zusammenfassen von Textabschnitten* und (4) *Treffen von Vorhersagen* begründet sich aus den Ergebnissen der Experten-Novizen-Forschung, die belegen, dass sich gute von schlechten Lesern hinsichtlich ihrer metakognitiven Bewusstheit sowie des aufgaben- und zielorientierten Strategieeinsatzes unterscheiden (BAUMERT et al. 2001, 73). Gute Leser

⁵ Dies ergaben zahlreiche Studien, die sich u.a. mit Einflussfaktoren des Leseprozesses beschäftigten (vgl. z.B. BAUMERT et al. 2001; LEHMANN et al. 1995; HURRELMANN 2002a und b)

- betrachten das Lesen als einen sinnstiftenden Prozess und nicht nur als ein „Dekodieren“ von Wortfolgen (DEMMRICH/ BRUNSTEIN 2004, 280),
- aktivieren leserelevanten Vorwissen während des Leseprozesses (PALINCSAR/ BROWN 1984, 129),
- konzentrieren sich auf die elementaren Aussagen des Textes (DEMMRICH/ BRUNSTEIN 2004, 280) und
- planen, regulieren und überwachen ihren eigenen Leseprozess, indem sie Lesestrategien, -intensität und -geschwindigkeit in Abhängigkeit von der Textschwierigkeit auswählen (BROWN/ CAMPIONE 1990, 111), Verständnisprobleme durch strategische Maßnahmen beheben (vgl. BAUMERT et al. 2001, 76) und das Ergebnis auf gl. Richtigkeit überprüfen (vgl. DEMMRICH/ BRUNSTEIN 2004, 280).

Mit der Förderung leseverständnisschwacher SchülerInnen in den vier genannten Strategien wird versucht, das strategische Verhalten guter Leser anzubahnen: Durch das „Klären“ werden Verständnisprobleme bewusst gemacht und behoben, durch das „Fragen stellen“ und das „Zusammenfassen“ wird die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Aussagen des Textes gelenkt, der Inhalt reorganisiert und das eigene Leseverständnis überprüft und durch das „Vorhersagen“ wird für das Lesen relevantes Vorwissen aktiviert und Inferenzbildung ange-regt (PALINCSAR/ BROWN 1984).

Die Strategieinstruktion erfolgt direkt, d.h. durch gezieltes Einüben der vier Lesestrategien⁶ und unter expliziter Vermittlung von Wissen über Nutzen und Anwendungsbedingungen der Strategien. Über eine intensive Einführung in das Training wird den SchülerInnen metakognitives Strategiewissen (vgl. BORKOWSKI/ TURNER 1990) vermittelt, mit Hilfe dessen sie einerseits verinnerlichen, warum es sinnvoll ist, Lesestrategien anzuwenden (generelles Strategiewissen) sowie andererseits bewerten können, welche Strategie sie wann, wie und mit welchem Nutzen einsetzen können (spezielles Strategiewissen).

Das Strategietraining selbst folgt den Gestaltungsprinzipien des *cognitive apprenticeship*-Ansatzes und ist eingebettet in eine reziproke Lernumgebung mit multiplen Kontexten unter Anwendung adaptiver Lehrgriffe. *Reziproke Lernumgebung* bedeutet, dass die SchülerInnen abwechselnd in eine Strategielehr- und eine Strategielernfunktion schlüpfen. Alternierend wird je Textabschnitt ein „Schülerlehrer“ bestimmt, der die Strategieinstruktion ausübt, die anderen SchülerInnen zur Strategieanwendung auffordert und diese durch entsprechende Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge bewertet (vgl. DEMMRICH/ BRUNSTEIN 2004, 283f.). Durch den reziproken Anwendungskontext entsteht eine interaktive und kooperative Lernumgebung, die im Sinne des *cognitive apprenticeship* zu einem sozialen Umfeld führt, in dem die SchülerInnen sich gegenseitig als der jeweils „kompetente Andere“⁷

⁶ Die direkte Strategieinstruktion steht im Gegensatz zur indirekten Förderung von Lernstrategien, die eher implizit durch die Lernumgebung und die problemhaltige Aufgabenstellung anregen soll.

⁷ Vgl. hierzu auch die kontexttheoretischen Ausführungen von VYGOTSKY (2002), nach der Lernen eingebettet sein sollte in einen sozialen Kontext, bei dem der Lernende durch soziale Unterstützungsleistungen eines „kompetenten Anderen“ in die „Zone der nächsten Entwicklung“ geführt wird.

unterstützen (PALINCSAR/ BROWN 1984) und durch das Beobachten anderer SchülerInnen während der Strategieausübung und dem Vergleich mit dem eigenen Vorgehen kognitives und metakognitives Wissen über Lesestrategien erwerben (vgl. STRAKA/ MACKE 2002, 122f.).

Unterstützt wird die reziproke Strategieinstruktion mittels *adaptiver Lehrgriffe*, die sowohl vom Lehrenden (während des gesamten Strategietrainings) als auch vom Schülerlehrer (während der Rückmeldung an die ausführenden SchülerInnen) bedarfsgerecht einzusetzen sind und in Anlehnung an die Begrifflichkeiten des *cognitive apprenticeship* als *modelling*, *scaffolding* und *fading* bezeichnet werden (COLLINS/ BROWN/ NEWMAN 1989). Während des einleitenden *modelling* führt der Lehrende als Leseexperte die vier Strategien vor, verbalisiert sein Vorgehen, externalisiert somit intern ablaufende kognitive Prozesse und präsentiert den SchülerInnen ein „Modell“ des guten Strategieanwenders⁸. Anschließend üben die SchülerInnen die Strategien im reziproken Austausch ein, wobei Lehrender (und Schülerlehrer) sie bedarfsgerecht durch erneutes *modelling* oder Komplexitätsreduktion unterstützen (*scaffolding*) und schließlich die Unterstützungsleistungen sukzessive zurücknehmen und ausblenden (*fading*).

Eingeübt werden die Lesestrategien in *multiplen Kontexten*, d.h. unter Verwendung verschiedener Textgattungen wie Sachtexte, prosaische Texte oder Gebrauchstexte, die durch ihre unterschiedlichen Textfunktionen jeweils unterschiedliche Leseanforderungen an die SchülerInnen stellen.

Die theoretisch fundierte inhaltliche und methodische Ausgestaltung des *reciprocal teaching*-Ansatzes lässt auf eine positive Replikation der Befunde von PALINCSAR und BROWN hoffen. Doch wie eigene Vorgängeruntersuchungen ergaben (GSCHWENDTNER 2004; GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006a und 2006b), ist die Frage der Übertragbarkeit des Ansatzes auf den berufsbildenden Bereich keinesfalls trivial. Dies kann zunächst auf die besonderen Charakteristika der Schülerschaft an berufsbildenden Schulen zurückgeführt werden. Die enorme Leistungsheterogenität, die sich laut mehreren Studien (BADEL 2002, LEHMANN et al. 2002; NICKOLAUS/ KNÖLL/ GSCHWENDTNER 2006; NICKOLAUS / GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2008) auch auf die Lesekompetenzverteilung der Auszubildenden niederschlägt, wird bei der Adaption des *reciprocal teaching*- Ansatzes zu bedenken sein. Entgegengesetzt zu den Pilotstudien von PALINCSAR und BROWN kommt die Lesestrategieinstruktion nicht in homogen leseverständnisschwachen Gruppen sondern in Klassen mit hohen Leistungsstreuungen zum Einsatz. Offen bleibt hierbei die Wirkungsrichtung: Die Heterogenität könnte im positiven Sinn zu einer erhöhten Anzahl von kognitiv anregenden Aushandlungsprozessen zwischen den SchülerInnen und somit sowohl zur Aneignung von inhaltlichem als auch strategischem Lesewissen führen. Die großen inter-individuellen Unterschiede innerhalb der Klasse könnten negativ gewendet aber auch zur Überforderung der Unterstützungskapazitäten des Lehrenden und daraus resultierend zu einer Vernachlässigung

⁸ Schülerlehrer und Lehrer sind aber auch während des Trainings zum *modelling* angehalten, z.B. während der Feedbackphasen an die ausübenden SchülerInnen, um die falsche Strategieanwendung mit richtigem Verhalten zu kontrastieren.

des *scaffolding* und der Instruktionsqualität beitragen. Gleichzeitig werden durch die hohen Lesekompetenzvarianzen auch die Anforderungen an den Schülerlehrer im reziproken Prozess erhöht.

Des Weiteren wurden die beachtlichen Lesekompetenzzuwächse in den Pilotstudien von PALINCSAR und BROWN (1984) in Kleingruppen (von 2-7 SchülerInnen) erzielt; unser Untersuchungsdesign sieht jedoch aufgrund der schulischen Praktikabilität die Umsetzung der Lesestrategieinstruktion im gesamten Klassenverband vor, was die Intensität des Trainings vermindern könnte. Metaanalysen im englischsprachigen Raum belegen den Einfluss der Gruppengröße und weisen in kleineren Gruppen höhere Effekte des Treatments auf die Lesekompetenzentwicklung aus (SWANSON et. al. 1999; GALLOWAY 2003).

3 Untersuchungsdesign und Forschungshypothesen

In die Untersuchung sind 7 Experimentalklassen (N=119) und 6 Kontrollklassen (N=80) einbezogen, die sich jeweils aus 2 Förderklassen (Berufsvorbereitungsjahr) sowie weiteren Klassen des 1. Ausbildungsjahrs aus dem Berufsbereich „Nahrung“ und des gewerblich-technischen Bereichs⁹ zusammensetzen. Die Interventionszeit, über die sich die Lesestrategieinstruktion erstreckte, betrug 4 Monate. Laut den Lehrertagebüchern¹⁰ variiert die Umsetzungshäufigkeit, d.h. die Unterrichtszeit, die die Lehrenden der Experimentalgruppe auf *reciprocal teaching* verwandten, allerdings relativ stark (von 10 bis zu 21 Unterrichtsstunden bei einem Durchschnittswert von 15,3 U.std.¹¹). Die großen Differenzen in der aufgewandten Unterrichtszeit lassen eine unterschiedliche Trainingsintensität in den einzelnen Klassen vermuten, die bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen sein wird.

Vor Interventionsstart erhielten die Lehrenden zur Sicherung der Umsetzungsqualität eine intensive Schulung, die ausgehend von Erkenntnissen der Vorläuferstudie (GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006b) (1) für die Ausgangsproblematik „defizitäre Lesekompetenz“ sensibilisierte¹², (2) die theoretische Modellierung des *reciprocal teaching* vorstellte, (3) das pädagogische Hintergrundwissen zum Einsatz, Nutzen sowie den Umsetzungsbedingungen und Qualitätskriterien der Strategieinstruktion betonte sowie (4) die methodische Umsetzung des *reciprocal teaching* in die Unterrichtspraxis einübte. Die theoretischen Schulungsinhalte wurden von wissenschaftlichen Mitarbeitern vorgestellt, wohingegen die praktischen Übungen zur Unterrichtsumsetzung von Lehrenden mit eigener Erfah-

⁹ Der gewerblich-technische Bereich ist nur in der Experimentalgruppe vertreten.

¹⁰ Die Lehrenden sollten erfassen, wann, wie oft, in welchem Unterrichtsfach und mit welchem Text (Textart und Inhalt) *reciprocal teaching* eingesetzt wurde und welche Umsetzungsqualität aus ihrer Perspektive verwirklicht wurde.

¹¹ Folgende Umsetzungshäufigkeiten wurden in den einzelnen Klassen realisiert: Klasse 2: 21 U.std.; Klasse 1/5: 17U.std.; Klasse 7: 15U.std.; Klasse 4/ 6: 10U.std.

¹² Die Relevanz, die die Lehrenden der Lesekompetenzförderung zuschreiben, könnte sich im Sinne der „Subjektiven Theorien“ auf die Qualität der Lesestrategieinstruktion und somit auf die Kompetenzentwicklung der SchülerInnen auswirken. Zur unterrichtlichen Handlungsrelevanz von „Subjektiven Theorien“ von Lehrenden siehe DANN et al. (1987), MÜLLER (2003).

rung in *reciprocal teaching* angeleitet wurden¹³. Entsprechend der vereinbarten Richtlinien vermittelten alle Lehrenden die Lesestrategien anhand unterschiedlicher Textarten (v.a. aber an Sachtexten) und -schwierigkeitsstufen und setzten die Methode im Fachunterricht Deutsch sowie in anderen allgemein bildenden Unterrichtsfächern (wie Gemeinschaftskunde) ein. Der fächerübergreifende Einsatz des *reciprocal teaching* soll entsprechend der Befunde aus der Transferforschung zu einer breiteren und tieferen Verankerung der Lesestrategien führen (vgl. NICKOLAUS 2007, 119).

Erhoben wurden in einer Pre-, Post- und Follow-up Testung die Lesekompetenz sowie mit dem Instrument von PRENZEL et al. (1996) die motivationalen Zustände und die von den SchülerInnen *wahrgenommene* Unterrichtsqualität, die operationalisiert wird durch die *wahrgenommene* Überforderung, Kompetenz- und Autonomieunterstützung, Klarheit der Instruktion, inhaltliche Relevanz, soziale Einbindung sowie das wahrgenommene inhaltliche Interesse beim Lehrenden (PRENZEL et al. 1996). Zur Lesekompetenzmessung wurde der standardisierte Lesekompetenztest von GATES-MACGINITIE Level 7/9 (MACGINITIE et al. 2000) eingesetzt, der zuvor kulturadäquat übersetzt und auf Trennschärfe und Retestrelia-bilität geprüft wurde. Ferner wurde die Umsetzungsqualität durch 2 Unterrichtshospitationen und 2 Videomitschnitte je Klasse dokumentiert sowie durch das Lehrertagebuch und Audio-mitschnitte festgehalten.

Forschungsleitend waren - neben der Frage nach den Bedingungen einer gelingenden Umsetzung der Lesestrategieinstruktion in die berufliche Bildung - folgende Hypothesen:

H1: Werden Unterrichtsgegenstände des Fachunterrichts Deutsch in der beruflichen Grundbildung über 4 Monate hinweg durch Reciprocal Teaching begleitend instruiert, bewirkt dies positive Effekte auf die Lesekompetenz.

H2: Je besser die Umsetzungsqualität von Seiten der SchülerInnen eingeschätzt wird, desto günstiger entwickelt sich die Motivation (H2 (1)) und die Lesekompetenz (H2 (2)).

4 Befunde aus der Studie

Vorgestellt werden zentrale Ergebnisse in Orientierung an den obigen Hypothesen. Ergänzend wird der Frage nachgegangen, auf welche Ursachen einzelne Befunde zurückzuführen sind.

H1: Werden Unterrichtsgegenstände des Fachunterrichts Deutsch in der beruflichen Grundbildung über 4 Monate hinweg durch Reciprocal Teaching begleitend instruiert, bewirkt dies positive Effekte auf die Lesekompetenz.

¹³ Wir bedanken uns bei Anna Vollmer und Karl Bund von der Carl Schäfer Schule in Ludwigsburg für ihre engagierte Mitarbeit sowohl konzeptionell als auch bei der Durchführung der Lehrerfortbildung. Weiterhin bedanken wir uns bei der Landesakademie für Lehrerfortbildung Baden-Württemberg für die Kooperation bei der Durchführung der Lehrerfortbildung.

Der in Abb.1 dargestellte Verlauf der Lesekompetenzentwicklung¹⁴ in Experimental- und Kontrollklassen zeigt, dass beide Gruppen mit nahezu gleichen Eingangsvoraussetzungen starten und im Pretest eine Punktzahl von annähernd 31 (von 48 maximal möglichen Punkten) erreichen, womit beide Gruppen deutlich unter dem in dieser Jahrgangsstufe zu erwartenden Wert und in ihrer Lesekompetenzentwicklung fast zwei Jahre zurück liegen (GATES-MACGINITIE 2000)¹⁵. Entgegen der Erwartungen zu H1 kann zum Zeitpunkt des Posttests kein Vorteil zugunsten der Interventionsgruppe verzeichnet werden: Die Lesekompetenzentwicklung in Experimental- und Kontrollklassen verläuft parallel, in keiner der beiden Gruppen ergeben sich nennenswerte Veränderungen von Pre- zu Posttest und die Annahme, dass die Lesestrategieinstruktion positive Effekte auf die Lesekompetenz bewirkt, muss zunächst zurückgewiesen werden.

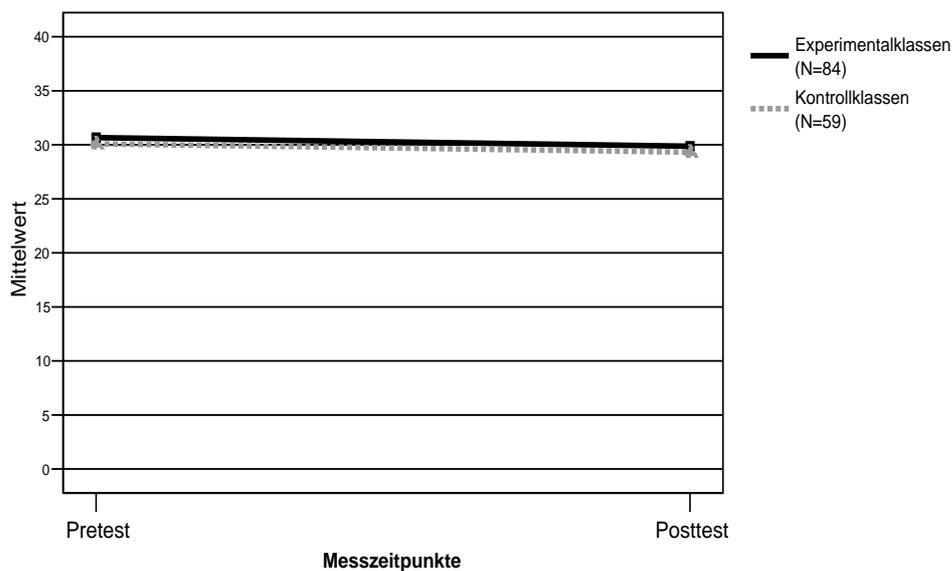


Abb. 1: Lesekompetenzentwicklung der Experimental- und Kontrollklassen

Verlässt man die Ebene der globalen Experimental-Kontrollgruppen-Vergleiche und betrachtet die Mittelwertsunterschiede auf Klassenebene (vgl. Abb.2), zeigen sich - im Gegensatz zur Stagnation auf Gesamtebene - deutliche klassenspezifische Veränderungen in der Lesekompetenzentwicklung. In beiden Förderklassen (BVJ-Klassen 3,4) sowie in Klasse 6 aus dem Berufsbereich „Nahrung“ sind negative Effekte, in Klasse 2 aus dem gewerblich-technischen Bereich sowie in Klasse 7 positive Effekte feststellbar¹⁶. Die Lesekompetenzentwicklung der kognitiv starken Elektronikerklasse (Klasse 1) kann aufgrund messtechnischer

¹⁴ Der Follow-up-Test wird nicht in den Verlauf aufgenommen, da sich keine nennenswerten Veränderungen in der Lesekompetenzentwicklung zeigen und die Lesekompetenz in den Experimentalklassen auch zum Zeitpunkt des Follow-up-Tests konstant bleibt.

¹⁵ Den Normtabellen von GATES-MACGINITIE (2000) liegen allerdings Stichproben mit US-amerikanischen SchülerInnen zu Grunde. Sie können daher nur bedingt zum Vergleich herangezogen werden.

¹⁶ Als signifikant ($p < .05$) erweist sich allerdings nur die negative Lesekompetenzentwicklung in Klasse 4 (BVJ).

„Deckeneffekte“ nicht sicher beurteilt werden und muss aus den Betrachtungen ausgeschlossen werden.

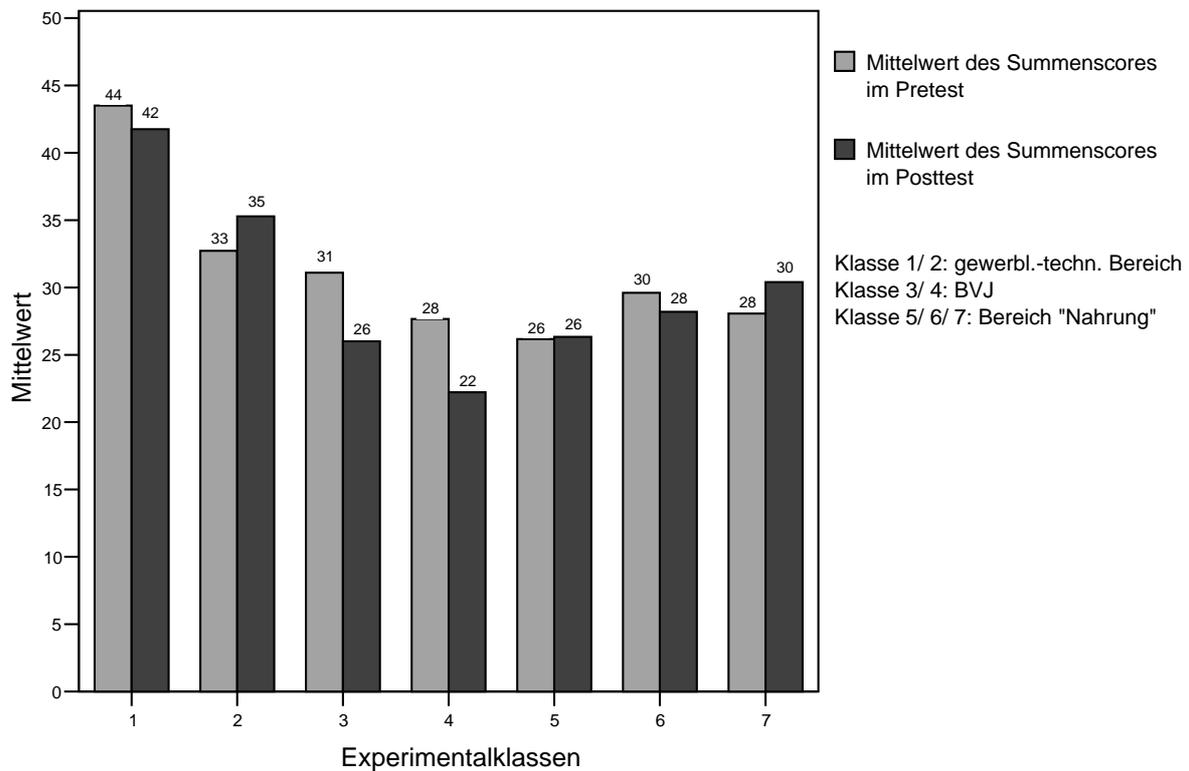


Abb. 2: Mittelwertsvergleich des Summenscores zum Zeitpunkt des Pre- und des Posttest in den Experimentalklassen

Da aufgrund der schwachen Eingangsvoraussetzungen in den zwei Förderklassen (3,4) und Klasse 6 nicht von mathematantischen Effekten¹⁷ ausgegangen werden kann, ist der Grund für die Leistungsminderung zum Zeitpunkt des Posttests wahrscheinlich eher in den ungünstigen motivationalen, emotionalen und/ oder volitionalen Voraussetzungen der SchülerInnen zu suchen. Anhand der erhobenen Daten kann diese Vermutung zumindest für die motivationalen Zustände bestätigt werden, die sich in der Subgruppe der Klassen 3,4 und 6 von Pre- zu Posttest signifikant verschlechtern.

Die relativ schwachen lesebezogenen Eingangsvoraussetzungen der Klassen 3,4, und 6 sollten jedoch nicht zur Erklärung der rückläufigen Kompetenzentwicklung herangezogen werden, da sich sowohl in den Initialstudien von PALINCSAR und BROWN (1984) als auch in der eigenen Vorläuferstudie (GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006b) die besondere Eignung des *reciprocal teaching* für leseverständnisschwache SchülerInnen zeigte. Bei GSCHWENDTNER und ZIEGLER (2006b, 62) konnten innerhalb der Subgruppe der lese-schwachen SchülerInnen hohe Treatmenteffekte ($\eta^2=.254$; $p=.004$) und Interaktionseffekte

¹⁷ Verschlechtert sich die Lesekompetenz eines guten Lesers aufgrund des Konflikts zwischen dem „aufgezwungenen“ Lesestrategietraining und den eigenen bisher erfolgreichen Leseroutinen, spricht man von mathematantischen Effekten.

(aus Treatment*Zeit: $\eta^2=.495$; $p=.002$) ausgewiesen werden, die belegen, dass die leseverständnisschwachen SchülerInnen der Experimentalgruppe von der Intervention profitierten. Entsprechende Interaktionseffekte lassen sich in den aktuellen Befunden nicht nachweisen, dennoch stützen sie die adressatenspezifische Eignung des *reciprocal teaching*. In der Subgruppe der leseverständnisschwachen ExperimentalschülerInnen (aller Experimentalklassen) zeigt sich eine signifikante Lesekompetenzsteigerung von Pre- zu Posttest um 2,55 Punkte ($p=.029$), was dem Zuwachs von einem Schuljahr entspricht. Als leseverständnisschwach gelten die SchülerInnen, deren Eingangsvoraussetzungen im Pretest unter dem in der Gesamtstichprobe realisierten Mittelwert von 30 Rohpunkten liegen¹⁸. Muss H1 aus einer globalen Perspektive auch zurückgewiesen werden, so ergeben sich zumindest unter Berücksichtigung des bei PALINCSAR und BROWN ausgewiesenen Adressatenkreises der lese-schwachen SchülerInnen deutlich positive Entwicklungstrends, die jedoch nicht über die Zeit konstant bleiben und im Follow-up-Test knapp über das Ausgangsniveau zurückgehen.

H2: Je besser die Umsetzungsqualität von Seiten der SchülerInnen eingeschätzt wird, desto günstiger entwickelt sich die Motivation (H2 (1)) und die Lesekompetenz (H2 (2)).

Anhand der erhobenen Daten zur Motivationsentwicklung kann bestätigt werden, dass sowohl die introjizierte, die identifizierte und die interessierte Motivationsvariante in der Subgruppe der Klassen 3,4 und 6 vom Zeitpunkt des Pre- zum Posttest signifikant ($p=.031$, $p=.012$, $p=.003$) abnimmt, als auch die wahrgenommene inhaltliche Relevanz sowie die soziale Einbindung signifikant ($p=.002$, $p=.039$) schlechter bewertet werden. In der Subgruppe der Klassen 2, 5 und 7 mit einer stagnierenden bzw. positiven Lesekompetenzentwicklung sind hingegen keine signifikanten Veränderungen in den Motivationsausprägungen bzw. der wahrgenommenen Umsetzungsqualität zu bemerken.

Die negative Motivationsentwicklung in den Klassen, in denen eine rückläufige Lesekompetenz zu verzeichnen ist, betont die Relevanz der seitens der SchülerInnen wahrgenommenen Umsetzungsqualitäten. Anhand der Unterrichtsbeobachtungen zeigt sich zunächst, dass trotz der intensiven Schulung der Lehrenden enorme Varianzen in der unterrichtlichen Umsetzung des *reciprocal teaching* auftreten, was bereits Befunde aus der Vorgängerstudie andeuteten (GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006a, 109). Die Varianz betrifft sowohl die Modellierung und Strukturierung der Übungsphasen als auch die methodische Umsetzung in Anlehnung an den *cognitive apprenticeship*-Ansatz. Besonders die bedarfsgerechte Unterstützung der SchülerInnen während der Strategieranwendung (*scaffolding*) wurde von den Lehrenden unterschiedlich intensiv realisiert, wobei die SchülerInnen teilweise vorschnell in Phasen mit hohem Selbstbestimmungsgrad entlassen wurden. Eine laufende qualitative Datenauswertung der Videomitschnitte soll detailliertere Aussagen über die realisierten Lehrer-Schüler bzw. Schüler-Schüler Interaktionen erbringen und die Zusammenhänge zwischen gelingendem Strategietraining und Interaktionsqualitäten erhellen. Aussagen zu den Umsetzungshäufig-

¹⁸ Ausgeschlossen aus der Mittelwertsbetrachtung wurden jene zwei Klassen, in denen die Umsetzungsintensität mit nur 10 Unterrichtsstunden deutlich unter den Umsetzungshäufigkeiten der anderen Klassen sowie dem geforderten Richtmaß lagen und nicht von einer ausreichenden Implementierung des *reciprocal teaching* in den Unterricht ausgegangen werden kann.

keiten können jedoch bereits getroffen werden: Anhand der Lehrertagebücher kann nachvollzogen werden, dass die Klassen, in denen sich positive Effekte ergeben (Klasse 2 und 5), auch das zeitlich intensivste Training erhalten haben und 21 bzw. 17 Unterrichtsstunden auf *reciprocal teaching* verwandt wurde und umgekehrt die Klassen 6 und 4 mit der geringsten Umsetzungshäufigkeit (10 U.std.) die Subgruppe bilden, in der sich die Lesekompetenz rückläufig entwickelt.

Die Motivationsentwicklung in den Experimentalklassen unterstützt die These zum erwarteten Einfluss der Umsetzungsqualität: Die jeweiligen Motivationsausprägungen (von amotiviert bis interessiert) korrelieren theoriekonform mit den Bedingungsfaktoren der von den SchülerInnen wahrgenommenen Interventionsqualität (wie Verständlichkeit der Instruktion, Kompetenzunterstützung durch den Lehrenden, etc.). Nicht bestätigt werden kann die zweite Annahme von H2, nach der nicht nur die Motivations- sondern auch die Lesekompetenzentwicklung von der wahrgenommenen Umsetzungsqualität abhängt. Insgesamt lässt die signifikante Abnahme der selbstbestimmt-interessierten Motivationsvarianten (identifizierte und interessierte Motivation) bei gleichzeitiger Zunahme der amotivierten und extrinsischen Motivation in den Experimentalklassen auf eine eher negative Einschätzung der realisierten Interventionsqualitäten schließen. Die Motivationsentwicklung in der Kontrollgruppe zeigt zwar einen vergleichbaren Verlauf, die Mittelwertsunterschiede sind jedoch weniger stark ausgeprägt. Obwohl der negative Verlauf in beiden Gruppen nachvollzogen werden kann und zu einem häufig beobachtbaren Phänomen zählt, stellt sich die Frage, welche Interventionsbedingungen zu den negativen Motivationsausprägungen in der Experimentalgruppe geführt haben könnten und wie man diesen entgegenwirken kann. Neben der teilweise defizitären Umsetzungsqualität, die sich in den Unterrichtsbeobachtungen abzeichnete (z.B. Vernachlässigung des *scaffolding*), ist insbesondere der bei einigen Lehrenden beobachtete Schematismus bzgl. Reihenfolge und Modellierung der Strategieanwendung zu nennen, der in der Wahrnehmung der SchülerInnen vermutlich ermüdend wirkte und der nach ausreichender Übungs- und Internalisierungsphasen aufgebrochen werden sollte.

5 Diskussion und Ausblick

Reflektiert man die Untersuchungsergebnisse aus der Perspektive einer *empirischen* „Vermessung der beruflichen Bildung“, die die theoretischen Reflektionen über das Selbstverständnis und die Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse sinnvollerweise begleiten sollte, so scheinen u.E. zunächst zwei Aspekte von besonderem Interesse. Erstens zeigen die Klassenmittelwerte (Abb.2), dass nicht nur in das BVJ sondern auch in Berufsschulklassen, hier im Bereich „Nahrung“, SchülerInnen einmünden, deren Lesekompetenz eher unzureichend entwickelt ist. Das deutlich bessere Abschneiden der Klasse 1 (Industrieelektroniker) und der Klasse 2 (Berufsfachschule Metall) bestätigt den auch in ULME (LEHMANN/ SEEBER 2007) und in anderen Untersuchungen ausgewiesenen Befund, einer berufsspezifischen Leistungsselektion (STAMM 2007; NICKOLAUS/ KNÖLL/ GSCHWENDTNER 2006; NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIBEL 2008). Zweitens wird einmal mehr deutlich, dass Förderansätze, die verschiedentlich positiv evaluiert wurden, selbst nach relativ intensi-

ven Vorbereitungen der Lehrkräfte in anderen Bildungskontexten nicht den erwünschten Fördererfolg gewährleisten. Verantwortlich scheinen dafür u.a. die Umsetzungsqualität und -quantität und adressatenspezifische Merkmale.

Obwohl in Metaanalysen adressatenunspezifische Effektstärken von bis zu $d=.88$ ermittelt wurden (ROSENSHINE/ MEISTER 1994; GALLOWAY 2003), zeigt sich bei der Adaption des *reciprocal teaching* auf den berufsbildenden Bereich in mehrerlei Hinsicht eine eher adressatenspezifische Eignung des *reciprocal teaching*. Zunächst ist das Scheitern der Intervention besonders deutlich in den zwei Förderklassen zu erkennen, was ausgehend von den Voraussetzungen dieses Schülerklientels sowohl einen Einfluss der motivationalen Zustände der SchülerInnen als auch deren Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen vermuten lässt. Es stellt sich die Frage, ob in Förderklassen, die geprägt sind von negativen Schuleinstellungen, motivationalen Zuständen und Frustration, die auf einer sozial-kooperativen Lernumgebung aufbauende Strategieinstruktion in der Ursprungsform überhaupt gelingen kann? Obwohl die Befunde dieser Untersuchung eher dagegen sprechen, ergaben sich in der Vorgängerstudie (GSCHWENDTNER/ ZIEGLER 2006b) positive Effekte des Lesetrainings auch innerhalb der Gruppe der BVJ-SchülerInnen. Die zunächst widersprüchlich erscheinenden Forschungsergebnisse lassen neben den Merkmalen des Schülerklientels auf weitere Einflussfaktoren (wie Umsetzungs- oder Interaktionsqualitäten) schließen und erfordern einen noch ausstehenden systematischen Vergleich der jeweiligen Interventionsbedingungen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass aufgrund der signifikanten Abnahme der selbstbestimmt-interessierten Motivationszustände und der wahrgenommenen Kompetenzunterstützung in der Subgruppe der Klassen 3,4 und 6 mit einer negativen Lesekompetenzentwicklung für ein gelingendes Lesetraining die motivationalen Anreize und die Unterstützungsleistungen des Lehrenden (*scaffolding*) verstärkt werden sollten. Da insbesondere bzgl. des Unterstützungsverhaltens Defizite auf Seiten der Lehrenden zu beobachten waren, ergibt sich als weiterer Ansatzpunkt für folgende Forschungsaktivitäten, die Schulung der Lehrenden durch interventionsbegleitende Coaching-Maßnahmen ergänzend fortzuführen und somit den gegenseitigen Austausch zu intensivieren.

Ebenfalls adressatenspezifisch ist der Befund, dass die schwächeren SchülerInnen der Experimentalklassen ihr Lesekompetenzniveau zum Posttest deutlich steigern können, während die Leistungen der überdurchschnittlich guten SchülerInnen leicht absinken. Obwohl in den Pilotstudien ebenfalls mit homogen leseverständnisschwachen Gruppen gearbeitet wurde und auch GALLOWAY (2003) von ähnlichen Vorteilen zugunsten der homogen schwächeren Gruppen berichtet, stellt sich die Frage, warum die Heterogenität der Klassen nicht als positives Potential zur kognitiven Anregung genutzt werden kann, sondern die stärkeren SchülerInnen eher in ihrer Lesekompetenzentwicklung zu behindern scheint. Ein verändertes Forschungsdesign, das die Variable „Heterogenität“ zu kontrollieren versucht, indem sowohl leistungshomogene als auch -heterogene Kleingruppen gebildet werden, könnte mehr Aufschluss über den Einfluss der Kompetenzstreuung geben. Gleichzeitig kann eine Übung in Kleingruppen die eingeforderte Aktivität der SchülerInnen und somit die Intensität der Lesestrategieinstruktion erhöhen.

Die Bedeutung der Trainingsintensität und -dauer für eine gelingende Umsetzung offenbart sich sowohl im Zusammenhang von klassenspezifischer Umsetzungshäufigkeit und Interventionserfolg als auch in den ausbleibenden Zeittransfereffekten des Follow-up-Tests, die insgesamt für eine längerfristige und stärker fächerübergreifende Intervention sprechen. Ausgehend von der negativen Motivationsentwicklung stellt sich hierbei jedoch die Frage, wie bei einer quantitativen Intensivierung der Strategieinstruktion eventuellen Ermüdungserscheinungen der SchülerInnen entgegengewirkt werden kann. Hinweise hierfür könnten die sich in Arbeit befindlichen qualitativen Auswertungen der Umsetzungs- und Interaktionsqualitäten geben. Aus den Unterrichtsbeobachtungen kann zunächst nur auf den vorgefundenen Schematismus in der Strategieanwendung verwiesen werden, der - wie aus informellen Gesprächen hervorging - seitens der SchülerInnen negativ bewertet wurde. Neben der Vermeidung eines zu stringenten Anwendungsrasters in der Strategieeinübung könnten weitere motivationale Anreize durch den Einbezug berufstheoretischer Fächer geschaffen werden, indem die SchülerInnen die „praktische“ Relevanz der Strategieanwendung erfahren.

Abschließend sei der Blick nochmals auf die bereits angedeutete Problematik der direkten (und indirekten) Förderung von Lern- und Verarbeitungsstrategien im Kontext beruflicher Lehr-Lernprozesse gelenkt. Obwohl in den Modellen und Konzepten des selbstregulierten Lernens (zur Relevanz des SRL vgl. auch Themenheft der *bwp@* Ausgabe 13, 12/2007) kognitive und metakognitive Strategien eine zentrale Stellung einnehmen (BOEKAERTS 1997; SCHIEFELE/ PEKRUN 1996), ist der Forschungsstand zur Strategieförderung im berufsbildenden Bereich eher dürftig. Die wenigen Befunde aus der berufspädagogischen Lernstrategieforschung (im Überblick siehe TENBERG, in Druck) zeichnen jedoch ein eher ernüchterndes Bild und es sind meist keine oder nur geringe Effekte des Treatments auf den Lernerfolg bemerkbar. Dass die Hoffnung auf „*informelle*“ Lernprozesse in stärker selbstgesteuerten Lehr-Lernarrangements häufig nicht bzw. nicht in erwarteter Weise trägt (SCHLÖMER-HELMERKING 1996; RUHMKE 1998; STRASSER 2008), scheint durch die fehlende gezielte Strategieanleitung erklärbar. Dass aber auch die *direkte* Strategieförderung teilweise deutlich hinter den Erwartungen zurückbleibt, ist höchst erklärungsbedürftig. TENBERG (in Druck) nennt als mögliche Ursache für das Ausbleiben der erwünschten Erfolge u.a. die Abhängigkeit des Lernstrategieinsatzes von Motivation, Zielorientierung und Kriterien des Anstrengungsmanagements (Ökonomie- anstatt Optimalprinzip beim Lernstrategieinsatz) und verweist damit auf den Unterschied zwischen habituellen (verfügbaren) und prozessorientierten (in der konkreten Situation verwendeten) Lernstrategien. Damit sich ein positiver Zusammenhang zwischen Treatment und Lernerfolg einstellt, muss der Schüler nicht nur über die geforderten Strategien verfügen, sondern sie auch in der konkreten Erhebungssituation einsetzen, was (1) von den volitionalen und motivationalen Zuständen des Schülers und (2) hinsichtlich des ökonomiegeleiteten Strategieinsatzes von den in der Erhebungssituation gestellten Strategieanforderungen abhängt.

Resümierend kann festgehalten werden, dass der Erfolg der Lern- bzw. im Speziellen der Lesestrategieinstruktion in ein Netzwerk an Prädiktoren eingebunden scheint. Zu nennen wären u.a. Merkmale:

- der SchülerInnen wie Motivation, Volition/ Anstrengungsbereitschaft, (strategische) Eingangsvoraussetzungen,
- der Instruktion wie Umsetzungsqualität/ -quantität, situationsadäquate Modellierung/ Unterstützung, Ausbalancierung zwischen Fremd- und Selbststeuerung,
- der äußeren Instruktionsbedingungen wie Gruppengröße, Klassenzusammensetzung (heterogen vs. homogen),
- der Erhebungssituation und -instrumente und
- bisher noch unerwähnt, aber ebenfalls forschungsrelevant, Merkmale der Lehrenden wie Einstellungen, Überzeugungen und Kognitionen.

Literatur

BADEL, S. (2002): Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler in MDQM I und in berufsvorbereitenden Bildungsgängen ausgewählter Oberstufenzentren. Unveröffentlichtes Manuskript der Philosophischen Fakultät IV, Abteilung Wirtschaftspädagogik. Berlin.

BAUMERT, J. et al. (Hrsg.) (Deutsches PISA-Konsortium, 2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

BOEKAERTS, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. In: *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.

BORKOWSKI, J.G./ TURNER, L.A. (1990): Transsituational Characteristics of Metacognition. In: SCHNEIDER, W./ WEINERT, F.E. (Hrsg.): *Interaction among Aptitudes, Strategies and Knowledge in Cognitive Performance*. New York, 159-176.

BROWN, A.L./CAMPIONE, J.C. (1990): Communities of Learning and Thinking, or Context by Any Other Name. In: KUHN, D. (Hrsg.): *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. Basel et al., 108- 126.

CHRISTMANN, U./ GROEBEN, N. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: GROEBEN, N./ HURRELMANN, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München, 150-173

COLLINS, A./ BROWN, J.S./ NEWMAN, S.E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: RESNICK, L. (Hrsg.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, 453-494.

DANN, H.-D./ TENNSTÄDT, K.-C./ HUMPERT, W./ KRAUSE, F. (1987): Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 15, 306-320.

DEMMRICH, A./ BRUNSTEIN, C. (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: LAUTH, G.W./ GRÜNKE, M./ BRUNSTEIN, J.C. (Hrsg.): *Inter-*

vention bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen, 279-290.

FRANZMANN, B. (Hrsg.) (2001): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler.

GALLOWAY, A. M. (2003): Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Strategy Instruction: Evaluating the Evidence for the Effectiveness of the Reciprocal Teaching Procedure. Unpublished Dissertation of the University of Nebraska. Lincoln.

GSCHWENDTNER, T. (2004): Lesestrategieinstruktion durch „reciprocal teaching“. Evaluation der Implementation des pädagogischen Handlungsprogramms im Deutschunterricht in einer Klasse des Berufsvorbereitungsjahres an der Carl-Schaefer-Schule Ludwigsburg. Diplomarbeit. Stuttgart.

GSCHWENDTNER, T./ ZIEGLER, B. (2006a): Kompetenzförderung durch reciprocal teaching. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Bedingungen beruflichen Lernens und beruflicher Moralentwicklung. Wiesbaden, 101-111.

GSCHWENDTNER, T./ ZIEGLER, B. (2006b): Möglichkeiten und Grenzen der Lesekompetenzentwicklung durch kurzfristige Intervention: Eine Frage des Adressatenkreises? In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen, 55-68.

GRUNDMANN, H. (1997): Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Entfaltung beruflicher Handlungsfähigkeit. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen. Stuttgart, 87-104.

HURRELMANN, B. (2002a): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: GROEBEN, N./ HURRELMANN, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München, 275-286.

HURRELMANN, B. (2002b): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: GROEBEN, N./ HURRELMANN, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München, 123-149.

KITZIG, R./ PAETZOLD, G./ VON DER BURG, J./ KOESEL, S. (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch „Verlas“. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 42, Bochum, Freiburg.

LEHMANN, R.H./ PEEK, R./ PIEPER, I./ VON STRITZKY, R. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim, Basel.

LEHMANN, R.H. u. a. (2006): ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg.

LEHMANN, R.H./ SEEBER, S. (2007): ULME III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg.

- MACGINITIE, W. H. et al. (2000): Gates-MacGinitie Reading Tests Level 7/9. Itasca.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (1998): Bildungsplan für die Berufsschule. Band 1. Ergänzungsband: Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde. Villingen-Schwenningen.
- MÜLLER, T. C. (2003): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinante schulischer Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht. Berlin.
- NICKOLAUS, R. (2007): Didaktik - Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. Baltmannsweiler.
- NICKOLAUS, R./ KNÖLL, B./ GSCHWENDTNER, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H.4, 552-577.
- NICKOLAUS, R./ GSCHWENDTNER, T./ GEIBEL, B. (2008): Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H.1, 48-73.
- PALINCSAR, A.S./ BROWN, A.L. (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: Cognition and Instruction, 2, H.1, 117-175.
- PRENZEL, M. et al. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 13., 108-127.
- RUHMKE, B. (1998): Der Einsatz handlungsorientierter Lernarrangements zur Förderung von Sozialkompetenz in der kaufmännischen Berufsausbildung. Dissertation Universität Hamburg.
- ROSENSHINE, B./ MEISTER, C. (1994): Reciprocal Teaching. In: Review of Educational Research, 64, H. 4, 479-530.
- SCHIEFELE, U./ PEKRUN, R. (1996): Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2). Göttingen, 249-278.
- SCHLÖMER-HELMERKING, R. (1996): Lernziel Sozialkompetenz: Ein Bildungskonzept für die Erstausbildung in den industriellen Metallberufen. Frankfurt a. M..
- STAMM, M. (2007): Minderleister in der Berufsausbildung. Empirische Befunde aus einer Schweizer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H.3, 330-344.
- STRAKA, G.A./ MACKE, G. (2002): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. New York u.a..

STRAßER, P. (2008): Können erkennen - reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings. Bielefeld.

SWANSON, H. L./ HOSKYN, M./ LEE, C. (1999): Interventions for Students with Learning Disabilities : A Meta-analysis of Treatment Outcomes. New York, London.

TENBERG, R. (2008, im Druck): Lernstrategien von Auszubildenden: Der komplexe Schlüssel zum selbstregulierten Lernen.

VYGOTSKIJ, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim u. Basel.

Die Autoren:



Dipl.-Gwl. CORDULA PETSCH

**Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie Abteilung
Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Uni Stuttgart**

Geschwister Scholl Str. 24d, 70174 Stuttgart

E-mail: [petsch \(at\) bwt.uni-stuttgart.de](mailto:petsch@bwt.uni-stuttgart.de)

Homepage: <http://www.uni-stuttgart.de/bwt>



Prof. Dr. BIRGIT ZIEGLER

**Institut für Erziehungswissenschaft Lehrstuhl am LFG Didaktik-
Technik, RWTH Aachen**

Eilfschornsteinstr. 7, 52062 Aachen

E-mail: [birgit.ziegler \(at\) rwth-aachen.de](mailto:birgit.ziegler@rwth-aachen.de)

Homepage: <http://www.ezw.rwth-aachen.de/index.php?id=353>



Dipl.-Gwl. TOBIA GESCHWENDTNER

**Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie Abteilung
Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Uni Stuttgart**

Geschwister Scholl Str. 24d, 70174 Stuttgart

E-mail: [ggeschwendtner \(at\) bwt.uni-stuttgart.de](mailto:ggeschwendtner@bwt.uni-stuttgart.de)

Homepage: <http://www.uni-stuttgart.de/bwt>



Dipl.-Gwl. STEPHAN ABELE

**Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie Abteilung
Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Uni Stuttgart**

Geschwister Scholl Str. 24d, 70174 Stuttgart

E-mail: [abele \(at\) bwt.uni-stuttgart.de](mailto:abele(at)bwt.uni-stuttgart.de)

Homepage: <http://www.uni-stuttgart.de/bwt>



Prof. Dr. REINHOLD NICKOLAUS

**Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie Abteilung
Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Uni Stuttgart**

Geschwister Scholl Str. 24d, 70174 Stuttgart

E-mail: [nickolaus \(at\) bwt.uni-stuttgart.de](mailto:nickolaus(at)bwt.uni-stuttgart.de)

Homepage: <http://www.uni-stuttgart.de/bwt>