

BELkA

Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden

| Abschlussbericht |

Projektnehmer: Universität Osnabrück
 Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
 Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 &
 Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft
 Institut für Germanistik; Didaktik der deutschen Sprache

Laufzeit: 01.10.2011 – 31.12.2012

Förderung: Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung

Projektleiter: **Prof. Dr. Thomas Bals**

Katharinenstraße 24

49078 Osnabrück

E-Mail: tbals@uos.de

Prof. Dr. Christina Noack

Neuer Graben 40

49074 Osnabrück

E-Mail: cnoack@uos.de

Mitarbeiterinnen: Heike Hinrichs & Marina Root

Projekthomepage: www.belka.uni-osnabrueck.de

Wir behalten von unseren Studien
am Ende doch nur das,
was wir praktisch anwenden.

(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	1
1. EINLEITUNG	5
2. RELEVANZ DER LESEKOMPETENZ FÜR EINE ERFOLGREICHE BERUFSAUSBILDUNG	7
2.1 Lesefähigkeit und Lesefertigkeit	7
2.2 Lesekompetenz im Berufsschulunterricht	11
3. ERGEBNISSE DER BEGLEITSTUDIE ZUR ERFASSUNG DER LESEKOMPETENZ VON AUSZUBILDENDEN	14
3.1 Erhebungsinstrument	14
3.2 Stichprobe	22
3.3 Erreichte Lesekompetenzstufen	24
3.4 Häufigkeit des Zeitunglesens	29
3.5 Leseverhalten	30
3.6 Lesenutzen	31
3.7 Entwicklung der Lesekompetenz	32
3.8 Methodenreflexion	34
4. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	38
5. FAZIT	40
LITERATUR	44

Vorwort

Der vorliegende Abschlussbericht dokumentiert die Arbeits- und Forschungsergebnisse der von der Universität Osnabrück im Rahmen einer interdisziplinären Zusammenarbeit des Instituts für Germanistik (Fachgebiet *Didaktik der deutschen Sprache*) und des Instituts für Erziehungswissenschaft (Fachgebiet *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*) von Oktober 2011 bis Dezember 2012 durchgeführten „Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden“ (BELkA). Den Forschungsgegenstand bzw. Bezugspunkt bildete das vom Medienhaus der Neuen Osnabrücker Zeitung (NOZ) initiierte Projekt *Zukunft Bilden – Die Bildungsinitiative der Region*¹. In diesem ambitionierten Vorhaben der NOZ sollen insbesondere durch tägliches Zeitunglesen das Allgemeinwissen von Auszubildenden gefördert, ihre Medien- und Lesekompetenz gesteigert, die Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen ausgebaut und sie insgesamt für aktuelle Fragen und Geschehnisse unserer Gesellschaft sensibilisiert werden. Damit geht die Zielsetzung der NOZ-Initiative über vergleichbare Medieninitiativen in anderen Regionen wie z. B. in Braunschweig („*Zukunft Bilden*“) oder im Rhein-Main-Kreis („*Zeile Projekt*“) hinaus, da diese sich primär auf den Ausbau von Allgemein- und Weltwissen konzentrieren und die Entwicklung von dispositiven Konstrukten (wie z. B. Lesekompetenz) außen vor lassen. Neben den genannten vorrangigen Zielsetzungen wurde für die an der NOZ-Initiative teilnehmenden Auszubildenden ein medienpädagogisches Begleitprogramm (monatliche Bildungsbriefe, Zeitungsquiz) sowie begleitende Aktionen (z. B. Schreibwerkstatt, Rhetorik-Workshop, Fahrsicherheitstraining und Kochkurs) angeboten. Unter dem Gesichtspunkt der regelmäßigen Erhebung des Allgemein- und Weltwissens ist hierbei das Zeitungsquiz besonders hervorzuheben, wodurch in gewisser Weise Bezüge zu den Evaluationen der anderen vorgenannten regionalen Medieninitiativen herstellbar wären.

Der Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschung lag auf empirischen Erhebungen zur Entwicklung der Lesekompetenz bzw. des Leseverständnisses durch die o. g. Förderung insbesondere des täglichen Zeitunglesens, in deren Rahmen über eintausend Berufsschülerinnen und Berufsschüler an neun niedersächsischen Berufsbildenden

¹ Weitere Informationen dazu unter: <http://www.zukunft-bilden.com/>

Schulen getestet wurden. Nicht nur die Teilnahme des niedersächsischen Kultusministers an der Präsentation der Forschungsergebnisse während einer Abschlussveranstaltung im November 2012 belegt die besondere Relevanz des Themas Lesekompetenz auch in der beruflichen Bildung.

Eine Verbesserung der Lesekompetenz der Berufsschülerinnen und Berufsschüler würde über den individuellen Kompetenzzuwachs hinaus auch bei den Unternehmen und im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu positiven Effekten führen. Eine Auszubildende oder ein Auszubildender kann durch eine verbesserte Lesekompetenz ihre bzw. seine Möglichkeiten der Teilhabe am kulturellen und politischen Leben besser ausschöpfen. Sie bzw. er ist dann in der Lage, den eigenen Wissenshorizont und die eigenen Potenziale weiterzuentwickeln, ganz im Sinne des international einschlägigen Literacy-Konzepts. Die Unternehmen wiederum profitieren von kompetenten und gut gebildeten Mitarbeitern, da mit einer besseren Lesekompetenz auch Verbesserungen in anderen (Fach-) Bereichen einhergehen, weil Textverstehen die Grundlage von Informationsentnahme jeglicher, auch fachlicher, Literatur darstellt. Letztlich verfolgt die Maßnahme *Zukunft Bilden* so auch ein gesamtgesellschaftliches Ziel: Damit eine demokratische Gesellschaft wie die unsere funktioniert, braucht sie mündige und am öffentlichen Leben beteiligte Bürgerinnen und Bürger, die in der Lage sind, an dem schriftbasierten Informationsaustausch teilzuhaben.

Wissenschaftlich fundierte Aussagen über die Lesekompetenz bei Auszubildenden in Folge täglicher Zeitungslektüre könnten als Basis für weitere außerschulische und außerbetriebliche Fördermöglichkeiten dieser Zielgruppe dienen. Berufsschüler galten und gelten heute immer noch als eine wenig erforschte Gruppe, vor allem im Bereich der Lesekompetenz, da sich die meisten Untersuchungen in Folge von PISA (und auch IGLU) auf jüngere Alterskohorten konzentrierten und die Förderprogramme größtenteils Schülerinnen und Schülern der Primar- bzw. Sekundarstufe I galten. Außerdem bietet im Hinblick auf empirische Fragestellungen der Rahmen der Ausbildungszeit mit dem gleichzeitigen Besuch einer Berufsschule für große Teile einer Alterskohorte die letzte institutionelle (schulische) Instanz zur Erfassung und Evaluierung von Schülerleistungen.

Unser Dank für die Ermöglichung dieses Forschungsprojektes gilt in erster Linie der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung, die hierfür 50.000 EUR zur Verfügung gestellt hat, und ausdrücklich auch ihrem Geschäftsführer Herrn Prior, der dieses Vorhaben engagiert und durchgängig in allen, auch schwierigen, Phasen unterstützt hat. Gedankt sei in besonderer Weise auch unseren Kooperationspartnern vom Medienhaus der NOZ, namentlich Frau Dr. Godewerth, Frau Schwarte, Herrn Wegmann und Herrn Wieland sowie der Geschäftsführung, vertreten durch die Herren Mehl und Niemöller. Von der professionellen Kompetenz des Medienhauses haben auch die Kick-Off-Veranstaltung am 8. November 2011 und die Abschlussveranstaltung am 4. November 2012 entscheidend profitiert.

Bei der Durchführung des Vorhabens selbst konnte das Projektteam auf die aufgeschlossene Unterstützung seitens der Schulleitungen an den beteiligten Beruflichen Schulen² als auch auf die des niedersächsischen Kultusministeriums (Abteilung Berufliche Bildung) und der Landesschulbehörde setzen. Im Hinblick auf die Erhebungen gilt der Dank für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit aber vor allem auch den als Ansprechpartner/innen fungierenden Lehrer/innen in den jeweiligen Berufsbildenden Schulen und ganz besonders den ca. 1050 getesteten Schülerinnen und Schülern.

Neben den Mittelgebern und den verschiedenen vorgenannten Kooperationspartnern bzw. Unterstützern sei an dieser Stelle ausdrücklich den im Projekt beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen gedankt, deren Engagement und Beharrlichkeit an dieser Stelle besonders gewürdigt werden soll: Die Projektkoordination der Studie lag hier bei Marina Root (M. A.), Sprachdidaktikerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin von Prof. Dr. Noack im Institut für Germanistik an der Universität Osnabrück. Heike Hinrichs (StRin, Dipl.-Ghl.), die als Lehrerin an einer regionalen Berufsbildenden Schule mit einer Teilabordnung im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück wissenschaftlich tätig ist, hat aufgrund ihrer einschlägigen Kontakte zu den regionalen und überregionalen beruflichen Schulen insbesondere die Planung der Durchführung der Untersuchungen unterstützt. Die Erhebungen vor Ort selbst wieder-

² Beteiligte Schulen: BBS der Stadt Osnabrück am Pottgraben, BBS der Stadt Osnabrück am Schölerberg, BSZ am Westerberg, BBS des Landkreises Osnabrück - Brinkstraße, BBS des Landkreises Osnabrück in Melle, BBS Lingen – gewerbliche Fachrichtungen, BBS Lingen – kaufmännische Fachrichtungen, BBS Meppen und BBS Papenburg.

um wären nicht möglich gewesen ohne die Mitarbeit von Ann Jeanine Braband, Lena Burghardt, Diana Dück, Sebastian Forst, Marie Holters, Manuel Junge, Kirsten Müller, Frank Stieger, Kathrin te Poel und Benjamin Walter – auch ihnen daher unser ausdrücklicher Dank.

Wie bei derart interessanten und relevanten Projekten nicht unüblich, hat sich eine der studentischen Mitarbeiterinnen mit der Thematik zusätzlich auch im Rahmen einer besonders gelungenen Qualifikationsarbeit (Kirsten Müller zum Thema „Leseverhalten von Berufsschülerinnen und Berufsschülern“, 2012) auseinandergesetzt, wovon das Projekt in großem Maße profitiert hat. Nicht zuletzt bedanken wir uns für den kritisch-konstruktiven kollegialen Austausch hinsichtlich der Auswertung der erhobenen Daten bei Dr. Ursula Maria Stalder.

Als verantwortliche Projektleiter erhoffen wir uns von dieser Studie zum einen, dass die manifeste Problematik der Lesekompetenz Auszubildender die Fachdiskussionen in der Didaktik der deutschen Sprache wie auch in der Berufspädagogik bereichert. Zum anderen sollen die Ergebnisse dieser Untersuchung aber auch dazu auffordern, den diesbezüglichen Förderbedarf im Rahmen der schulischen und betrieblichen Berufsbildung zu erkennen und Lesekompetenz als gemeinsame, fächer- und schulformübergreifende Lehr- und Lernaufgabe im Sinne echter gesellschaftlicher Chancengleichheit zu begreifen.

Osnabrück, im September 2013

Prof. Dr. Thomas Bals & Prof. Dr. Christina Noack

1. Einleitung

Lesen zu können ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn wie auch die weiteren Ausbildungswege – sei es eine Berufsausbildung oder das Studium. Nur mit Hilfe dieser Kompetenz gelingt eine aktive Teilnahme an unserer schriftbasierten Gesellschaft mit all ihren Möglichkeiten und Herausforderungen. Insofern ist es sinnvoll und nachvollziehbar, dass der Leseunterricht eines der zentralen Bildungsziele unseres Schulsystems darstellt.³

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie des Jahres 2000 führten Eltern, Lehrern, Bildungsexperten, der Politik und vor allem natürlich den Schülerinnen und Schülern selbst die z. T. desolaten Lesefähigkeiten 15jähriger deutscher Jugendlicher deutlich vor Augen und regten eine bis heute andauernde Beschäftigung mit dem Thema der angemessenen schulischen und außerschulischen Förderung von Lesekompetenz an.

Die meisten der in den Jahren nach PISA entstandenen Förderprogramme und Initiativen zur Verbesserung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern nehmen diejenigen in den Blick, die entweder noch vor dem Schuleintritt stehen (frühkindliche bzw. vorschulische Förderung) oder in der Primar- bzw. Sekundarstufe unterrichtet werden. Jugendliche, die sich im dualen Berufsausbildungssystem befinden und zur Berufsschule gehen, kommen (fast) gar nicht mehr in den Genuss einer auf sie individuell zugeschnittenen Leseförderung. Zudem handelt es sich bei den Förderprogrammen für ältere Schüler in der Regel um Lesemotivationstrainings. Lesefertigkeiten werden hingegen nicht mehr gefördert, da sie ab der Grundschulzeit als erworben gelten – zu Unrecht (vgl. hierzu Kap. 3.1.). Es herrscht aber nicht nur ein Mangel an geeigneten Fördermaßnahmen für Berufsschüler/innen, sondern es fehlen vor allem auch Forschungsdaten zu dem aktuellen Leistungsniveau dieser Schülergruppe und das nicht nur im Hinblick auf ihre Lesekompetenz. Wie Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert (2006) deutlich herausstellen, sind „die Lese- und mathematischen Kompetenzen [...] aber von elementarer Bedeutung für den Erfolg der Ausbildung und für die daran anschließende berufli-

³ „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ lautet einer von insgesamt vier Kompetenzbereichen in den von der KMK im Jahre 2004 herausgegebenen Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Zentrale Kompetenzziele von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit in diesem Bereich sind u. a. das Verstehen und Nutzen unterschiedlicher Textsorten mithilfe situativ angemessener Lesestrategien, sowie das Reflektieren und kritische Bewerten geschriebener Texte.

che Tätigkeit. Die angehenden Fachkräfte müssen sich in der Ausbildung und im Beruf berufsspezifische Inhalte aus Fachbüchern, Fachberichten und Produktinformationen erschließen; sie müssen sich aktiv einbringen in betriebliche Informationssysteme von der Leistungsbeschreibung bis hin zur Dokumentation der erbrachten Leistungen. Hinzu kommt, dass die Kompetenz des Lesens (und Schreibens) maßgeblichen Einfluss auf den Erfolg und die Effizienz der Lernprozesse im Betrieb und insbesondere auch in der Berufsschule hat. Wer nicht in der Lage ist, hinreichend fundiert und umfassend die relevanten Informationen aus Texten, Tabellen und Grafiken zu entnehmen, kann nicht effizient lernen und arbeiten. Wem es an der erforderlichen Lesekompetenz mangelt, der hat geringere Chancen, die Gesellen- und Facharbeiterprüfung erfolgreich zu bestehen und damit den Grundstein zu legen für die eigene berufliche Karriere.“ (ebd., 15) Grundmann (2007) bringt Ähnliches auf eine einfache Formel: „Ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenz keine qualifizierte berufliche Ausbildung, ohne qualifizierte berufliche Ausbildung keine Integration in die Arbeitswelt und ohne Letzteres auch keine Hoffnung auf gesellschaftliche Integration und auf ein Leben mit Perspektive.“ (ebd., 72) Aus beiden Zitaten spricht die Wichtigkeit des Lesens und Schreibens nicht nur für Schule und Ausbildung, sondern für das gesamte Leben einer jeden mündigen Bürgerin bzw. eines jeden mündigen Bürgers.

Das Projekt *Zukunft Bilden*, eine von dem Medienhaus der NOZ initiierte Bildungsinitiative in der Region Osnabrück, repräsentiert in diesem Bereich eine (noch) seltene Ausnahme zur Förderung von Auszubildenden und ist von daher schon an sich zu begrüßen. Die Universität Osnabrück, vertreten durch die Fachgebiete „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und „Didaktik der deutschen Sprache“, übernahm die wissenschaftliche Begleitung, d. h. konkret eine Evaluierung der Entwicklung der Lesekompetenz im Rahmen der Initiative. Besonders interessant für die an diesem Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist das Hauptaugenmerk auf die, wie bereits erwähnt, bisher in der Lesekompetenzforschung vernachlässigte Gruppe der Berufsschülerinnen und Berufsschüler.

Die *Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden* (BELkA) zielte bei der Evaluierung aber nicht nur auf die Fragestellung, ob das regelmäßige Le-

sen einer regionalen Tageszeitung zu einem besseren Allgemein- und Sprachwissen und damit zu einer Verbesserung der Lesekompetenz bei Auszubildenden führt. Vielmehr sollte damit auch eine erste, breit angelegte Bestandsaufnahme des Lesekompetenzniveaus von Berufsschülerinnen und Berufsschülern in der Region Osnabrück erfolgen. Eine solche Bestandsaufnahme ist wiederum notwendig, um einen (eventuellen) Förderbedarf dieser Schülergruppe präzise zu erfassen und auf Grundlage dessen geeignete Maßnahmen und Programme zur Förderung der Lesekompetenz im Rahmen der dualen Ausbildung zu entwickeln.

Bevor in Kapitel 3 die zentrale Fragestellung der Begleitstudie, ob das regelmäßige Zeitunglesen tatsächlich zu einer Verbesserung der Lesekompetenz führt, beantwortet wird, skizzieren wir zuvor in Kapitel 2 den aktuellen Forschungsstand zu diesem durchaus kontrovers diskutierten Begriff sowie den Stellenwert des Lesens im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In Kapitel 4 werden wir dann aus den Ergebnissen unserer Begleitstudie abgeleitete Handlungsempfehlungen geben und in Kapitel 5 schließlich ein ausblickendes Fazit ziehen.

2. Relevanz der Lesekompetenz für eine erfolgreiche Berufsausbildung

2.1 Lesefähigkeit und Lesefertigkeit⁴

Der in den PISA-Studien verwendete Lesekompetenz-Begriff ist an das angelsächsische Literacy-Konzept (hier im Sinne von „reading literacy“) angelehnt: „Bei der Literacy geht es darum, was wir mit bestimmten Textsorten tun. Es geht um den Inhalt und die Art dieser Texte und die Tätigkeiten, die sie auslösen.“⁵ (Holme 2004, 64; Übers. TB/CN/HH/MR) Demnach ist Lesen nicht nur lesen können, also die Übersetzung von Schrift- in Lautstrukturen, sondern „meint im Alltagsverständnis die geistige Verarbeitung eines Textes mit dem Ziel, dessen Bedeutung zu erfassen.“ (Schnotz/Dutke 2004,

⁴ Der Abschnitt enthält Auszüge aus Noack (2010) und Bredel/Noack/Plag (2013).

⁵ „Literacy by its nature is about what we do with certain types of text. It is about the purpose and variety of these texts and the activities to which they give rise.“

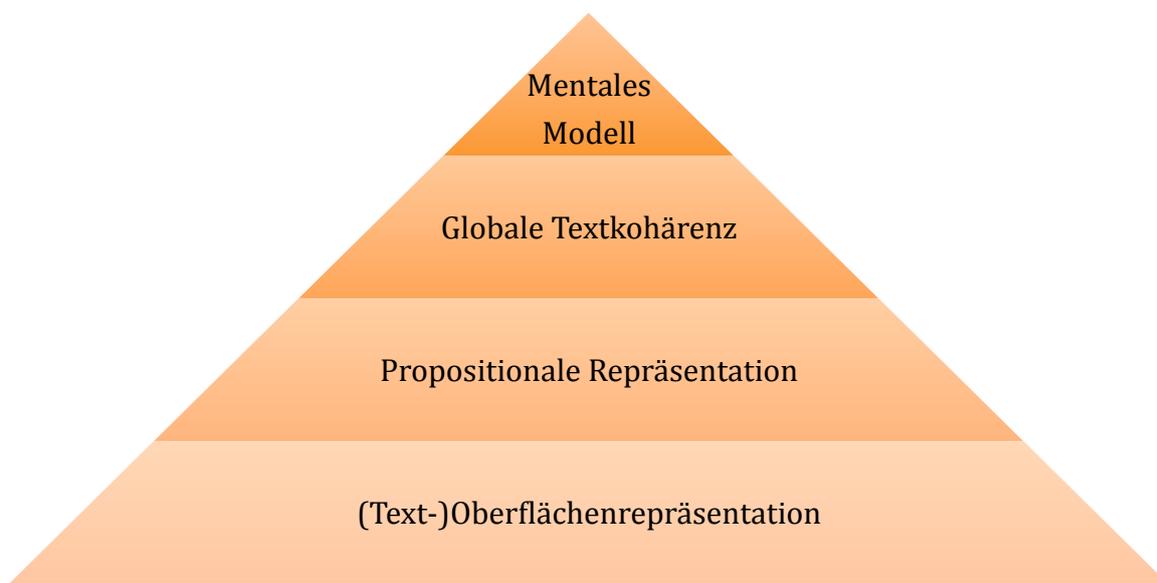
61) Lesekompetenz beinhaltet sowohl das Dekodieren von Schriftzeichen (Lesefertigkeit) als auch das tiefer gehende Verstehen von im Text enthaltenen Informationen und Sachverhalten (Lesefähigkeit).

Insgesamt sind es mindestens vier Ebenen, auf denen geschriebene Sprache formal und inhaltlich zu entschlüsseln ist: Auf den sog. hierarchieniedrigen Ebenen geht es nach der Entzifferung von Buchstaben- und Wortfolgen zunächst darum, die Bedeutungsstruktur eines Satzes zu verstehen (z. B. Wer tut wann was für wen?). Hierfür müssen die einzelnen Propositionen oder Argumente (= die Mitspieler und das Setting) in die richtige Beziehung zueinander gebracht werden. Dabei spielt die Bedeutung der Inhaltswörter eine gewichtigere Rolle als der Satzbau; gute Leser sind in der Lage, den weiteren Textverlauf (zumindest teilweise) vorauszuahnen. Der Satzbau stützt jedoch den Verstehensprozess, v. a. dann, wenn die Strukturen unerwartet oder mehrdeutig sind. Im nächsten Schritt sind Kohärenzbeziehungen zwischen Sätzen herzustellen, wobei einerseits kohärenzstiftende sprachliche Mittel genutzt werden können, z. B. rückverweisende Pronomen: *Der Mann... Er...*, und andererseits vom Leser auch ohne sichtbare Hinweise Zusammenhänge erschlossen werden müssen: *Es war kalt. Sie knöpfte die Jacke zu.* (vgl. van Dijk/Kintsch 1983). Bei längeren Texten muss der Leser zusätzlich auf einer hierarchiehöheren Ebene, der der globalen Kohärenz, Makrobezüge zwischen verschiedenen Textteilen herstellen sowie nicht explizit genannte Informationen (sog. Inferenzen) hinzufügen. Dabei spielen wiederum sprachliche Mittel, aber auch Textsignale (Überschrift, Bildunterschrift, Absätze etc.) und Weltwissen eine wichtige Rolle für das Verstehen des gesamten Textes (Schnotz 1994; Richter/Christmann²2006). Dieses komplexe Gefüge unterschiedlicher Teilleistungen sei an dem folgenden Ausschnitt eines Zeitungstextes verdeutlicht:

„Nasri stand gegen Spanien erstmals bei diesem Turnier nicht in der Startformation und wurde in der 65. Minute eingewechselt. Er hatte bereits beim Auftaktspiel gegen England nach seinem Treffer zum 1:1-Endstand für Aufsehen gesorgt. Bei seinem Torjubel hatte er aus Ärger über einen kritischen Zeitungsbericht den Zeigefinger auf die Lippen gelegt und einen Journalisten so zum Schweigen aufgefordert.“ (*Spiegel Online 24.6.2012*)“ Der Leser erfährt weder, dass hier von einem Fußballturnier, genauer der Europameisterschaft 2012, die Rede ist, noch dass Nasri französischer Nationalspieler

ist. Mit entsprechendem Weltwissen und der Nutzung der Datumsinformation kann beides jedoch erschlossen werden. Im Kopf des Lesers entsteht schließlich ein sog. Mentales Modell, d. h. ein mehr oder weniger vollständiges Bild des im Text geschilderten Sachverhalts, angereichert durch bereits vorhandene Erfahrungen und Wissensstrukturen, wobei letztere entweder als Korrektiv (z. B. im Sinne des kritischen Lesens) dienen oder ihrerseits durch die neuen Informationen korrigiert bzw. angepasst werden können. Die folgende Graphik illustriert die unterschiedlichen Ebenen, die von der Basis zur Spitze zunehmend komplexer werden:

Abbildung 1: Repräsentationsebenen in Anlehnung an Schnotz (2005)



Ein kompetenter Leser ist also in der Lage, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (PISA-Konsortium 2001, 23) Der Leser muss sich auch dessen bewusst sein, dass Texte keine Verschriftung von Gesprochenem sind, sondern sich durch literate Strukturen (vgl. hierzu Maas 2010) von der gesprochenen Sprache unterscheiden. Diese literaten Strukturen schriftlicher Texte müssen bekannt sein, um sie sowohl produzieren als auch verstehen zu können.

Die großen internationalen Vergleichsstudien PISA 2000 und PISA 2009 zur Lesekompetenz von 15jährigen setzen ausdrücklich an der *Lesefähigkeit*, d. h. der Verstehensleistung an. Unterschieden werden dabei die Subkomponenten „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ (Artelt et al. 2001, 82ff.). Demgegenüber wurde das Entziffern der Schriftzeichen oder auch die *Lesefertigkeit*, ausgehend von der Annahme, dass sie im Wesentlichen bereits im Grundschulalter erworben werde, nicht nur nicht ermittelt, sondern sogar „als gegeben vorausgesetzt“ (ebd., 70). Aufgrund neuester Studien sind jedoch Zweifel darüber angebracht, ob Leseschwierigkeiten tatsächlich erst auf Textebene ansetzen, oder nicht vielmehr auf unteren Ebenen des Leseprozesses ihre Ursachen haben.

So belegen etwa Studien zur Leseflüssigkeit, dass schwache Leser auch in höheren Schulklassen nicht nur mehr Zeit beanspruchen, sondern auch z. T. gravierende Probleme bei der Dekodierung der Schriftzeichen haben (Noack 2006, Schmid-Barkow 2002 zur Wortschreibung; Funke/Sieger 2009 zur satzinternen Großschreibung).

Vor etwa 30 Jahren hat der Kognitionswissenschaftler K.E. Stanovich den Unterschied zwischen guten und schwachen Lesern hauptsächlich an der Fähigkeit zum schnellen und automatisierten Dekodieren festgemacht. Gute Leser, so Stanovich, haben das Erkennen von Wörtern und der Wortbedeutung in einem größeren Ausmaß automatisiert als schwache Leser. Dadurch bleibe ihnen mehr Kapazität für das Verstehen und Reflektieren des jeweiligen Textes (1980, 64). Die menschliche Aufnahmekapazität bei der Sprachverarbeitung ist also begrenzt. Ein guter Leser erkennt schriftliche Zeichenfolgen fast immer korrekt, in großer Geschwindigkeit und weitgehend unbewusst, setzt sie aufgrund seines Sprachwissens in Sekundenbruchteilen in Bedeutung um und kann sich so auf den gesamten Text konzentrieren. Hieraus folgt umgekehrt: Werden die Wörter nicht schnell und automatisch identifiziert, was bei schwachen Lesern i. d. R. der Fall ist, sind wichtige Kapazitäten für die Satz- und Textverarbeitung und für den Verstehensprozess blockiert. Schwache Leser lesen dadurch nicht nur langsamer, sie verstehen auch weniger von dem Gelesenen. Analysen von Leseaufnahmen schwacher Leser beim lauten Lesen zeigen jedoch noch etwas Anderes: Offenbar hat diese Leserguppe z. T. große Schwierigkeiten, Wortstrukturen zu identifizieren und in die entsprechenden phonologischen Strukturen umzusetzen, den geschriebenen Text also zu rekodieren.

Bredel/Noack/Plag (2013) konnten in einer Studie mit Berufsschülern und Studierenden nachweisen, dass die schwache Leseleistung bei älteren Jugendlichen nicht erst auf der Ebene der Textverarbeitung ansetzt, sondern sich bereits in der mangelnden Fähigkeit manifestiert, orthographische Strukturen auf Wortebene zu deuten, was Verstehensprobleme automatisch nach sich zieht. So erklärt sich, weshalb in der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 über 20 % der getesteten Schüler noch nicht einmal unmittelbar gegebene Informationen ermitteln konnten. Die „PISA-Verlierer“ werden dann automatisch zu schwach lesenden Berufsschülern, da wie in Kap. 1 bereits beschrieben, vor dem Übergang von der Regelschule in die Berufsausbildung im Allgemeinen keine Leseförderung mehr stattfindet.

2.2 Lesekompetenz im Berufsschulunterricht⁶

Zur Rolle des Deutschunterrichts an den Berufsschulen gibt es sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Auseinandersetzung mit der Thematik inzwischen einen verstetigten Diskurs (vgl. Josting/Peyer 2002, 2; Grundmann 2002, 12; vgl. auch Kimmelmann 2012; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012). So steht der ohnehin schon zeitlich stark reduzierte Deutschunterricht unter einem fortwährenden Legitimationsdruck, der einerseits von den Betrieben ausgeht, die die vermehrte Vermittlung von berufsbezogener Sprach- und Medienkompetenz fordern, und andererseits von den Fachwissenschaftlern und Deutschdidaktikern an den Hochschulen thematisiert wird, die dem Deutschunterricht die besondere Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung zusprechen (vgl. ebd.; Hummelsberger 2002, 114).

Der Deutschunterricht an Berufsschulen ist nicht nur hinsichtlich seiner zeitlichen Dimensionierung begrenzt⁷, sondern wurde in vielen Bundesländern zudem durch

⁶ Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich vor allem auch auf die Masterarbeit von Kirsten Müller zum Thema „Leseverhalten von Berufsschülerinnen und Berufsschülern“ (2012).

⁷ Die *Ergänzenden Bestimmungen für das berufsbildende Schulwesen* (EB-BbS, RdErl. d. MK v. 10.06.2009) sehen für den berufsübergreifenden Lernbereich in der Berufsschule, zu dem die Fächer Deutsch/Kommunikation, Fremdsprachen/Kommunikation, Politik, Sport und Religion gehören, bei dreijähriger Ausbildungsdauer 14 Gesamtwochenstunden vor, wobei die jeweilige Schule die Verteilung der Unterrichtsstunden auf die einzelnen Schuljahre in eigener Verantwortung vornimmt. I. d. R. wird das Fach Deutsch/Kommunikation in der Grundstufe (1. Ausbildungsjahr) mit max. zwei Stunden erteilt.

das Fach Kommunikation ersetzt bzw. hiermit zusammengefasst (vgl. ebd.; Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, 69). Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Kommunikation, insbesondere vor dem Hintergrund des derzeitigen Wandels von der Industrie- und Handwerksgesellschaft hin zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, 12) und der damit vermehrt eingehenden Kundenorientierung, einen gewichtigen Aspekt gerade auch in der Berufsausbildung repräsentiert. Dennoch gilt es dabei, die Notwendigkeit der Förderung der Lesekompetenz nicht außen vor zu lassen (vgl. Grundmann 2002, 17ff.). Hier geht es um die basale Fähigkeit, Inhalte und Fachwissen aus Fachbüchern, -texten etc. erschließen zu können und damit ein erfolgreiches Lernen in der Ausbildung und eine spätere berufliche Tätigkeit überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, 14).

Betrachtet man die *Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Deutsch/Kommunikation in der Berufsschule und in den Berufsfachschulen* (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 3), so sollen folgende drei Kompetenzbereiche⁸ in etwa gleichen Zeitkontingenten vermittelt werden:

1. Kommunikation aufnehmen, gestalten und reflektieren,
2. Texte und Medienprodukte verstehen, bewerten und nutzen,
3. Texte schreiben, gestalten und überarbeiten.

Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz lassen sich insbesondere dem Kompetenzbereich „Texte und Medienprodukte verstehen, bewerten und nutzen“ zuordnen. Als Zielformulierung wird in den Rahmenrichtlinien u. a. ausdrücklich genannt, dass die Schülerinnen und Schüler gezielt Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten entnehmen und dabei Strategien zum Leseverstehen sowie Verfahren der Texterschließung und der Medienanalyse (z. B. Segmentierung, Konspekt, Inhaltsangabe) anwenden können. Darüber hinaus sollen sie in die Lage versetzt werden, Texte und Medienpro-

⁸ Die Kompetenzbereiche sind in Anlehnung an die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der KMK vom 04.12.2003) konzipiert. Gemäß § 27 bzw. § 28 der *Verordnung über berufsbildende Schulen* (BbS-Vo) können Auszubildende den Sekundarabschluss I bzw. den Erweiterten Sekundarabschluss I erwerben, wenn sie die Berufsausbildung erfolgreich abschließen und den Berufsschulabschluss erreichen. Für den Erweiterten Sekundarabschluss I müssen neben anderen Voraussetzungen im Fach Deutsch/Kommunikation befriedigende Leistungen erzielt werden (BbS-Vo vom 10. Juni 2009).

dukte zu verstehen, deren Informations- und Wahrheitsgehalt kritisch zu hinterfragen und ihre Erkenntnisse in neuen Verwendungszusammenhängen zu nutzen (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 7). Die formulierten Kompetenzen entsprechen somit den drei Subkomponenten der Lesefähigkeit (siehe Kap. 3.1), die auch mit dem für die Begleitstudie eingesetzten Lesetest LTB-3 gemessen werden. Das Fach Deutsch/Kommunikation soll aber nicht der einzige Ort der Sprachförderung sein: In den berufsbezogenen Lernfeldern bzw. Lernbereichen müssen sprachliche Aspekte stets mitberücksichtigt werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 3).

Eine weitere Problemlage in der Berufsschule und insbesondere im Fach Deutsch/Kommunikation repräsentiert die Heterogenität der Berufsschülerinnen und Berufsschüler (Tillmann/Wischer 2003, 46f.; Josting/Peyer 2002, 1). Diese Heterogenität insbesondere hinsichtlich Vorbildung, sozialer Herkunft, Alter, Geschlecht und Ethnie erfordert von den Lehrkräften eine genaue Unterrichtsplanung und Kenntnis hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, was bei der geringen Stundenzahl des Faches Deutsch/Kommunikation nur sehr bedingt möglich erscheint. In diesem Zusammenhang haben sich die Lehrkräfte insbesondere im Fach Deutsch der Herausforderung zu stellen, dass die Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitbringen, da für einen erheblichen Anteil der Schülerinnen und Schüler Deutsch oft nicht die Muttersprache, sondern die Zweitsprache ist (Josting/Peyer 2002, 1).

Das Problem der unzureichenden Lesekompetenz bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern ist inzwischen auch Gegenstand berufspädagogischer Fachdiskussionen und einschlägiger Forschungs- und Entwicklungsprojekte. So wurden unterschiedliche kooperative Modellversuche für den Berufsbildungskontext (z. B. „Leseförderung in der Berufsbildung“, Vocational Literacy, Reciprocal Teaching, „MaK-adapt“) initiiert. Die Ergebnisse mit direkten Förderkonzepten der Lesestrategieförderung in der beruflichen Bildung sind jedoch eher ernüchternd, was auch auf eine problematische motivationale Einstellung eines Teils der Berufsschülerinnen und Berufsschüler zurückgeführt werden kann. Beispielsweise zeigt sich, dass die berufsspezifische Relevanz von Lesekompetenz den Schülerinnen und Schülern oftmals nicht bewusst ist. Wirksame Interventionskon-

zepte müssen daher verstärkt auf den beruflichen Kontext abzielen, indem ein erkennbarer Bezug zu authentischen beruflichen Handlungssituationen hergestellt wird (Keimes/Rexing/Ziegler 2011, 227ff.). Entsprechend zeigen die Modellversuche, dass die Förderung der Lese- und Sprachkompetenz nur dann Aussicht auf Erfolg haben kann, wenn sie an allen Lernorten und in allen schulischen Fächern systematisch zum (Unterrichts-)Prinzip gemacht und nicht nur dem Deutschunterricht überlassen wird (Pätzold 2009, 6; Grundmann 2011, 2).

3. Ergebnisse der Begleitstudie zur Erfassung der Lesekompetenz von Auszubildenden

3.1 Erhebungsinstrument

Im Dezember 2011 wurde im Rahmen der *BELKA* die Lesekompetenz von 1.050 Berufsschülerinnen und Berufsschülern in 65 Berufsschulklassen an neun Berufsbildenden Schulen in den Städten Lingen (Ems), Melle, Meppen, Osnabrück und Papenburg mit Hilfe eines normierten Lesetests untersucht. Die Erhebung war in Form eines Kontrollgruppendesigns konzipiert, was konkret bedeutete, dass sich in jeder der in die Untersuchung einbezogenen Klassen mindestens zwei an der NOZ-Initiative *Zukunft Bilden* beteiligte Berufsschülerinnen und Berufsschüler befanden. Dieses Kriterium für die Auswahl der Klassen ist aus forschungsmethodischer Perspektive insofern relevant, als im Falle lediglich einer einzigen Abonnettin bzw. eines einzigen Abonnenten deren bzw. dessen Fernbleiben vom Unterricht den Untersuchungsansatz konterkariert hätte. Ohne die Anwesenheit eines Probanden aus der Experimentalgruppe wären nämlich die Daten der restlichen Klasse, die als Kontrollgruppe in unserem Forschungsdesign fungiert, nicht verwertbar gewesen.

Für die Erhebung des Lesekompetenzniveaus von Berufsschülerinnen und Berufsschülern wurde ein bereits vorhandenes Testinstrument, der LTB-3⁹, verwendet. Angesichts des allgemein konstatierten Mangels an geeigneten Testinstrumenten zur Erfassung von Lesefähigkeiten in beruflichen Anforderungskontexten (Ziegler/Balkenhol/Keimes/

⁹ Weitere Informationen zum Erhebungsinstrument bei Drommler et al. 2006.

Rexing 2012) ist dieser Test der einzige derzeit im deutschsprachigen Raum verfügbare Lesetest, der speziell für diese Schülergruppe entwickelt wurde.¹⁰ Allerdings gibt es im Rahmen des BMBF-Programms "Technologieorientierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung" (ASCOT) von Ziegler/Balkenhol/Keimes/Rexing (2012) inzwischen Bemühungen um die Entwicklung eines Instruments zur Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“.

Der LTB-3 misst die Lesefähigkeit in Form von drei Lesekompetenzstufen (I. Informationsentnahme, II. Integration, Verknüpfen und III. Reflektieren, Bewerten), die im Folgenden kurz anhand von Textausschnitten und den dazugehörigen Fragenbeispielen veranschaulicht werden sollen:

Fragen auf der **ersten Lesekompetenzstufe** verlangten von den Schülerinnen und Schülern das „reine“ Entnehmen bzw. Heraussuchen von im Text gegebenen Informationen. Das heißt, dass hier das Auffinden der entsprechenden Textstellen ausreichte, um die Fragen dieses Anforderungsniveaus richtig lösen zu können. Dabei entschieden sie zum Beispiel, ob eine bestimmte Aussage *richtig* oder *falsch* ist¹¹:

Frage 10:

Jugendliche dürfen maximal zwei Stunden pro Tag am Fließband arbeiten.

Die Aussage aus Aufgabe 10 hätte als *falsch* erkannt werden müssen, da im Text (Abb. 2) steht, dass die Beschäftigung Jugendlicher mit Akkordarbeit grundsätzlich verboten ist (erster Satz, Abschnitt zwei). Somit war die notwendige Information, um die Frage richtig zu beantworten, bereits direkt im Text gegeben und musste lediglich aufgefunden und auf die Aussage aus Aufgabe 10 bezogen werden. Diese Frage haben ca. 96 % der getesteten Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet.

¹⁰ Die von uns getestete Stichprobe von 1.050 Berufsschülerinnen und Berufsschülern trägt ebenfalls zur weiteren Validierung des Testinstruments bei, welches im übrigen auch als Diagnoseinstrument in Berufsschulklassen einsetzbar ist.

¹¹ Bei 13 von insgesamt 21 Fragen, die dem Lesekompetenzniveau I zugeordnet werden, mussten die Berufsschülerinnen und Berufsschüler entscheiden, ob die genannte Aussage *richtig* oder *falsch* ist.

Abbildung 2: Textbeispiel aus *Das Arbeitsschutzgesetz LTB-3 (S. 2)***Absatz C****Gefährliche Arbeiten**

Jugendliche dürfen nicht beschäftigt werden mit Arbeiten, die ihre Leistungsfähigkeit übersteigen (z. B. Heben, Tragen und Bewegen schwerer Lasten u. a.) oder bei denen sie sittlichen Gefahren ausgesetzt sind.

Akkord- und tempoabhängige Arbeiten

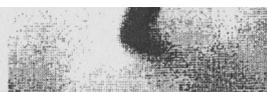
Die Beschäftigung Jugendlicher mit Akkordarbeit ist grundsätzlich verboten. Ferner darf den Jugendlichen kein ständiges Arbeitstempo vorgeschrieben werden, wohl aber dürfen sie mit erwachsenen Arbeitnehmern zusammen arbeiten, wenn deren Arbeitstempo vorgeschrieben ist.

10 der 21 Aufgaben auf der ersten Lesekompetenzstufe erforderten eine Einordnung von Aussagen als *richtig* oder *falsch*. Alle anderen Aufgaben sowohl auf der ersten Lesekompetenzstufe als auch auf Stufe II und III bestanden darin, aus drei möglichen Antworten einer gestellten Frage die richtige auszuwählen und anzukreuzen. Es war immer nur eine Antwort pro Frage richtig (Bsp. sind Abb. 4, 6 und 7).

Für das richtige Beantworten von Fragen auf dem **zweiten Lesekompetenzniveau** mussten die Berufsschülerinnen und Berufsschüler nicht nur Informationen im Text finden, sondern mehrere relevante Textstellen miteinander in Beziehung setzen bzw. Schlussfolgerungen daraus ziehen, um die entsprechenden Fragen richtig zu beantworten.

Abbildung 3: Textbeispiel aus *Generelles Rauchverbot an Schulen? (S. 6)***Vorbildfunktion der Erwachsenen**

„Schulen haben wie das Elternhaus Vorbildfunktion. Das Problem ist, dass Rauchen in der Gesellschaft toleriert wird“, so Professor Haustein. Kinder und Jugendliche griffen immer häufiger und immer früher zur Zigarette. Ihre erste Zigarette probierten Kinder bereits im Alter von zehn bis elf Jahren. Jeder zehnte Schüler zeigt laut der Befragung Suchtverhalten. Da schwere Krankheitsfolgen erst 20 bis 30 Jahre später auftreten, seien sie bis dahin laut Professor Haustein treue Kunden der Tabakindustrie.



Auffällig sei auch, dass Haupt- und Förderschüler doppelt so häufig rauchten wie Gymnasiasten und Realschüler. Nicht nur das soziale Milieu spiele eine Rolle, auch schlechte schulische Leistungen beförderten eine Raucherkarriere. „Ein Rauchverbot und Preiserhöhungen für Zigaretten führen vielleicht dazu, dass Kinder gar nicht erst mit dem Rauchen anfangen.“

Auch Kinder- und Jugendärzte fordern bundesweit rauchfreie Schulen, Rauchverbote in öffentlichen Einrichtungen und die Abschaffung von Zigarettenautomaten. Tabak gehört zu den „Einsteigerdrogen“, die den Konsum von illegalen Substanzen wie Cannabis erleichtern. Kinder und Jugendliche werden zudem durch Nikotin schneller süchtig als Erwachsene. Darüber hinaus schädigen die im Tabak enthaltenen Giftstoffe den jungen Organismus, der sich noch in der Entwicklung befindet.

Abbildung 4: Fragenbeispiel der Lesekompetenzstufe II

21. Wozu führt regelmäßiger Zigarettenkonsum?
- a. Zu schlechteren schulischen Leistungen.
 - b. Zu Organschäden.
 - c. Zu sofortigen Gesundheitsstörungen.

Der Textauszug aus *Generelles Rauchverbot an Schulen?* und die dazugehörige Frage 21 verdeutlichen die Notwendigkeit des schlussfolgernden Denkens ab dem zweiten Lesekompetenzbereich besonders gut. Im Text wird sowohl von schlechten schulischen Leistungen als auch von der Gesundheitsgefährdung durch Nikotinkonsum gesprochen, wobei beide möglichen, aber falschen Antworten nichts mit der gestellten Frage zu tun haben, sondern ein Beispiel für gut gewählte Distraktoren¹² sind, die damit ein sehr genaues verstehendes Lesen für die korrekte Beantwortung der Fragen voraussetzen. Der Text spricht nämlich gar nicht direkt von den möglichen Folgen regelmäßigen Zigarettenkonsums. Die Schülerinnen und Schüler müssen aus der Aussage „Da schwere Krankheitsfolgen erst 20 bis 30 Jahre später auftreten“ die richtige Lösung ableiten, dass der Konsum von Zigaretten nicht zu sofortigen Gesundheitsstörungen, sondern zu Organschäden führt, ableiten. Trotz des höheren Anforderungsniveaus wurde

¹² Eine von mehreren Antwortmöglichkeiten in Multiple-Choice-Tests, die zwar nicht richtig, aber als grundsätzlich gleichwertige Antwortalternative konzipiert ist, um die Ratewahrscheinlichkeit zu minimieren.

diese Frage der zweiten Lesekompetenzstufe von 88 % der untersuchten Berufsschülerinnen und Berufsschüler richtig beantwortet.

Auf der höchsten der drei Kompetenzstufen müssen für die richtige Beantwortung der Fragen nicht nur Aussagen aus dem Text herausgesucht und miteinander verknüpft, sondern vor allem das Gelesene reflektiert und die Textinformation mit dem eigenen Welt- und Erfahrungswissen verbunden werden. Erst auf dieser Ebene ist die Bildung der globalen Textkohärenz und damit eines mentalen Modells des im Text beschriebenen bzw. im Diagramm oder der Tabelle dargestellten Sachverhalts möglich (in Anlehnung an Kapitel 2.1).

Das Diagramm in Abbildung 5 zeigt zwar, dass mit 46 % die meisten Jungen täglich oder mehrmals pro Woche das Internet zum Lesen bzw. Schreiben von E-Mails nutzen, diese Zahl sagt aber nichts über die Dauer, um die es in der Frage 37 (Abb. 7) geht, aus. An dieser Stelle müssen die Schülerinnen und Schüler also die Häufigkeit von der Dauer unterscheiden und greifen dabei auf ihr Welt- und Erfahrungswissen zurück. Lediglich 23 % der getesteten Schülerinnen und Schüler erkannten, dass aus dem Diagramm nicht hervorgeht, wie viel Zeit die Jungen für welche Tätigkeit verwenden (Antwort b) und beantworteten diese Frage korrekt. 74 % hingegen hielten die Antwort a) *E-Mail* fälschlicherweise für richtig. Die Abbildung 6 zeigt als Kontrast eine Frage des Lesekompetenzniveaus I, um die zunehmende kognitive Leistung zu verdeutlichen, die die Berufsschülerinnen und Berufsschüler mit jeder höheren Kompetenzstufe zu bewältigen haben. Die Frage 29 des untersten Kompetenzniveaus haben 90 % der Berufsschülerinnen und Berufsschüler richtig beantwortet. Vor allem auf der höchsten und damit anforderungsreichsten Lesekompetenzstufe wird deutlich, dass Lesen nicht nur bedeutet, Informationen aus dem Text bzw. einer Grafik zu entnehmen und zu verarbeiten (im Sinne sogenannter „Bottom-Up“-Prozesse, vgl. Richter/Christmann ³2006), sondern auch eigenes Vorwissen mit den „erlesenen“ Informationen zu verknüpfen (sog. „Top-Down“-Prozesse; vgl. ebd.). Nur mit Hilfe dieser beiden Prozesse gelingt es einer Leserin bzw. einem Leser, ein mentales Modell des beschriebenen Sachverhaltes zu erstellen.

Abbildung 5: Textbeispiel Internet-Tätigkeit 2002 (S. 6)

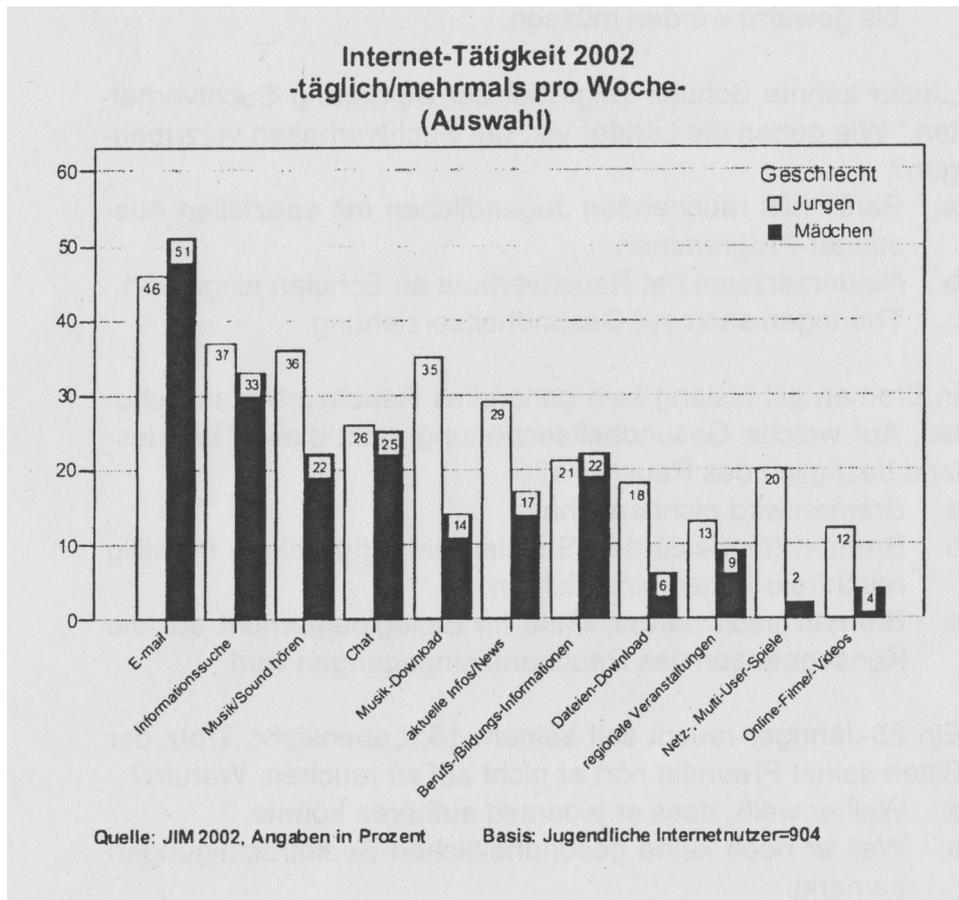


Abbildung 6: Fragenbeispiel der Lesekompetenzstufe I

29. Woher stammt das Diagramm?
- Aus dem Internet
 - Aus der Studie JIM 2002
 - Aus einer Studie von Jugendlichen.

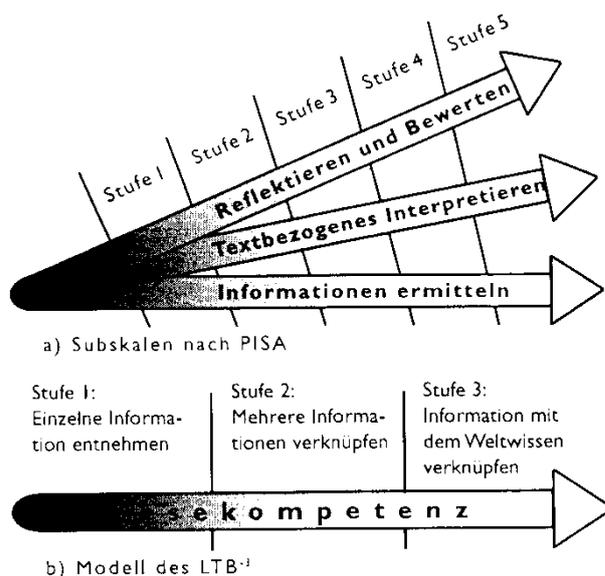
Abbildung 7: Fragenbeispiel der Lesekompetenzstufe III

37. Für welche Internet-Tätigkeiten verwenden Jungen die meiste Zeit?
- E-Mail
 - Geht aus dem Diagramm nicht hervor
 - Musik-Download

Insgesamt umfasste der Lesetest vier Aufgaben mit unterschiedlichen, z. T. kontinuierlichen, z. T. nicht-kontinuierlichen¹³ Textsorten (Gesetzestext, Artikel, Diagramm und Tabellen). Pro Text mussten Fragen unterschiedlicher Kompetenzstufen beantwortet werden. Der Test bestand aus 46 Fragen, die sich ungleich auf die jeweiligen Textformen und Kompetenzstufen (21 Fragen auf Lesekompetenzstufe I, 15 auf II und 10 auf der dritten Stufe) verteilten. Um Lesekompetenzstufe I zu erreichen, mussten die Berufsschülerinnen und Berufsschüler mindestens 18 der 21 Fragen richtig beantwortet haben. Für die zweite Kompetenzstufe mussten mind. 14 von 15 und für die dritte 9 von 10 Fragen korrekt angekreuzt worden sein. Die sehr geringen tolerierten Fehlerzahlen von max. 3 auf der ersten und jeweils einem auf der zweiten und dritten Lesekompetenzstufe werden so erklärt, dass ein Leser bzw. eine Leserin, der/die eine bestimmte Lesekompetenzstufe bereits erreicht hat, nur dann als kompetent auf diesem Niveau gilt, wenn er (fast) alle weiteren Fragen des gleichen Anforderungsbereiches richtig gelöst hat.

Die Konstruktion des LTB-3 weist mehrere Parallelen zu dem in PISA verwendeten Instrument auf. Zum einen ist das Kompetenzstufenmodell dieses Lesetests an die Kompetenzstufen und Subskalen von PISA angelehnt:

Abbildung 8: Lesekompetenzmodell nach PISA und LTB-3 aus Drommler, R. et al. 2006



¹³ Kontinuierliche Texte sind solche, die in zusammenhängenden Sätzen verfasst sind, während nicht-kontinuierliche Texte die Informationen in Form von Diagrammen oder Tabellen präsentieren.

Jedoch testet der LTB-3 im Unterschied zu PISA die Lesekompetenz auf einer Ebene und drei Stufen. Die drei Ebenen von PISA, *Informationen ermitteln*, *textbezogenes Interpretieren* sowie *Reflektieren und Bewerten*, entsprechen in dem verwendeten Lesetest drei aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen. Der verwendete Lesetest bewertet also diese drei Subskalen von PISA, indem er *einzelne Informationen ermitteln* hierarchieniedriger einstuft als *mehrere Informationen miteinander verknüpfen* und dieses wiederum niedriger als *Informationen mit dem Weltwissen verknüpfen*. PISA hingegen hat jede der drei Ebenen einzeln in fünf Kompetenzstufen unterteilt.

Zum anderen ist die Verwendung nicht-kontinuierlicher Texte, die speziell im Bereich der beruflichen Ausbildung eine wichtige Rolle spielen und auch *gelesen* werden müssen, eine Gemeinsamkeit der internationalen Schülererhebung mit dem hier verwendeten Instrument LTB-3

Der Lesetest erfüllt nach Aussage der Entwickler (Drommler et al. 2006) alle Gütekriterien eines wissenschaftlichen Diagnose- bzw. Testinstruments: Er ist objektiv, d. h. unabhängig vom Versuchsleiter, reliabel, d. h. er misst sehr genau, und valide, da er das misst, was er zu messen vorgibt. Er eignet sich für alle Schulabschlüsse und sowohl für Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler.

Die Lesetests wurden von speziell dafür geschulten studentischen bzw. wissenschaftlichen Hilfskräften bzw. Mitarbeitern der Universität Osnabrück nach einem normierten Verfahren durchgeführt, um die Objektivität des Testverfahrens zu gewährleisten, und unter höchstmöglicher Genauigkeit und Wahrung der gängigen Standards ausgewertet.¹⁴

Dem Lesetest wurde ein eigens für die Begleitstudie entwickelter Fragebogen¹⁵ vorgeschaltet, in dem personenbezogene Daten der Teilnehmer (im Folgenden TN), wie das Geschlecht, das Alter, der höchste erreichte Schulabschluss u. a. m. erhoben wurden.

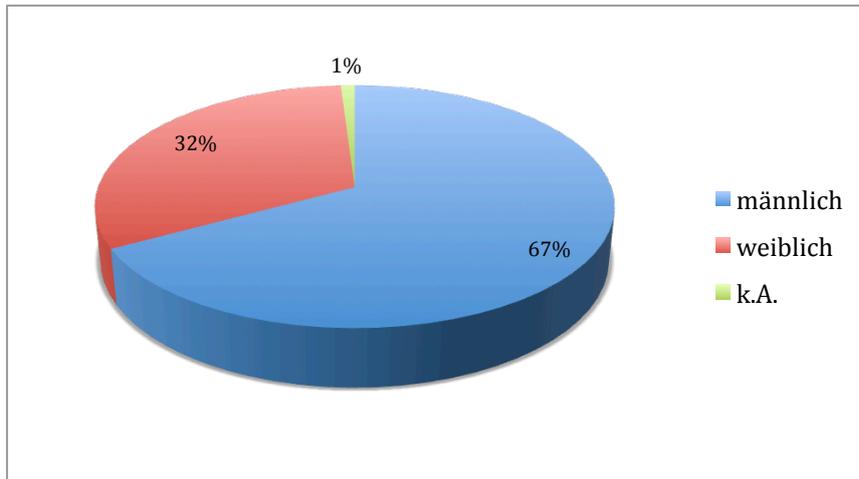
¹⁴ Siehe Anhang Nr. 1.

¹⁵ Siehe Anhang Nr. 2.

3.2 Stichprobe

Bei der Stichprobenbeschreibung ist zunächst zu konstatieren, dass in der Stichprobe der 1.050 Berufsschülerinnen und Berufsschüler die männlichen TN mit einem Anteil von knapp zwei Dritteln dominieren:

Abbildung 9: Verteilung der TN nach Geschlecht

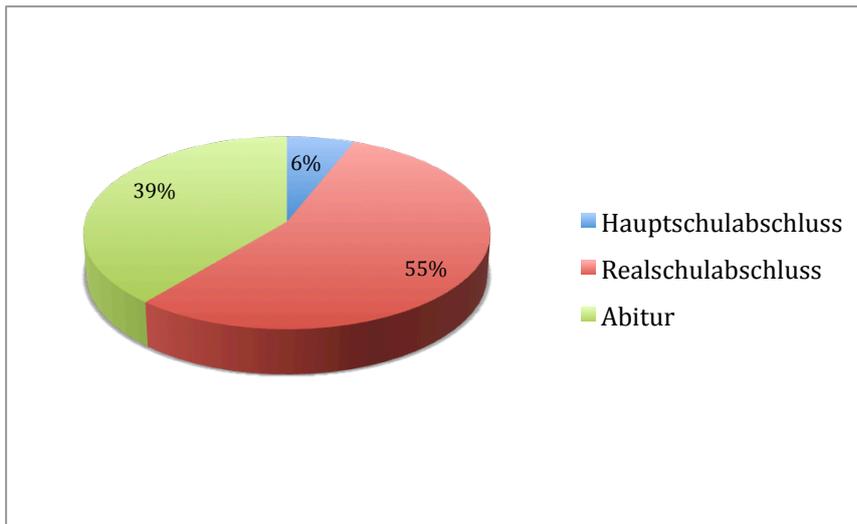


Das Durchschnittsalter in der untersuchten Gruppe liegt bei ca. 20 Jahren, wobei es eine breite Streuung von 16 bis 40 Jahren mit einer Standardabweichung von 2.6¹⁶ gibt.

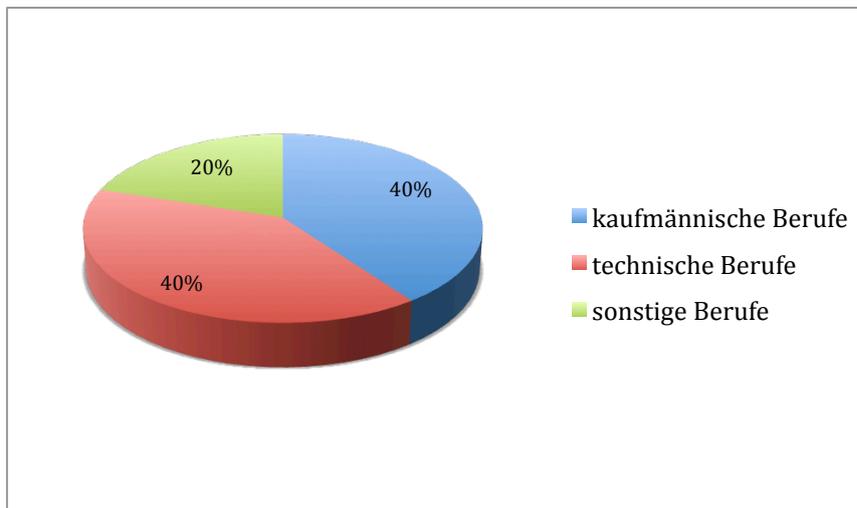
Von den Stichprobenprobanden nahmen 22,4 %, d. h. 235 der befragten TN an dem Projekt *Zukunft Bilden* der NOZ teil und bilden somit die Experimentalgruppe. Die restlichen 77,6 %, also 815 TN, repräsentieren die Kontrollgruppe.

Als höchsten Schulabschluss gaben 39 % aller TN das Abitur, 30 % einen erweiterten bzw. 25 % einen normalen Realschulabschluss und 6 % einen Hauptschulabschluss an.

¹⁶ Dies ist eine Dezimalzahl. Somit bezieht sich der Wert .6 nicht auf 6 von 12 Monaten.

Abbildung 10: Verteilung der TN nach Schulabschlüssen

Die erhobene Stichprobe weist ein annäherndes Gleichgewicht in der Verteilung nach Berufsgruppen auf. Jeweils 40 % lernen in einem kaufmännischen bzw. in einem gewerblich-technischen Beruf. Die übrigen 20 % werden unter der Kategorie der sonstigen Berufe subsumiert, diese beinhaltet Berufe wie Bauzeichner, Fachinformatiker oder Fachlageristen.

Abbildung 11: Verteilung der TN nach Berufsgruppen

19,6 % der TN haben einen sogenannten Migrationshintergrund¹⁷. Diese Zahl bildet fast exakt den Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Gesamtbevölkerung Deutschlands ab, der 2010 bei 19,3 % lag (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

Etwa 86 % geben Deutsch als ihre Muttersprache an, 14 % haben also eine andere Sprache als Muttersprache erworben. In der Familie sprechen 83 % Deutsch, 17 % eine andere Sprache. Mit Freunden kommunizieren die meisten (86 %) in der deutschen Sprache und nur wenige in anderen Sprachen (14 %).

3.3 Erreichte Lesekompetenzstufen

Im Folgenden werden die Ergebnisse, d. h. die erreichten Lesekompetenzniveaus nach Stufen dargestellt, zuerst im Allgemeinen, dann im Hinblick auf die Projektteilnahme, die die Gesamtstichprobe in die Experimental- und die Kontrollgruppe unterteilt und anschließend spezifisch nach möglichen Einflussfaktoren wie Geschlecht, Schulabschluss, Berufsgruppen und Migrationshintergrund.

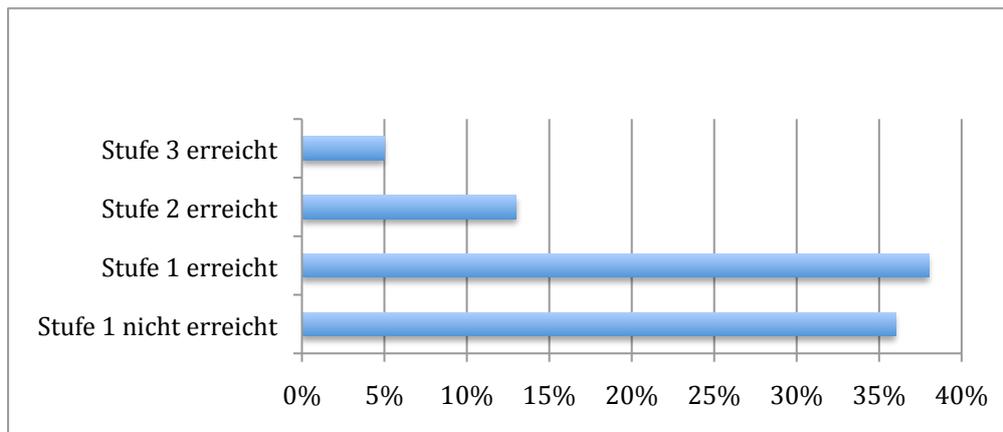
Ergebnisse allgemein

36 % aller TN erreichten die erste der drei Lesekompetenzstufen nicht, d. h. mehr als ein Drittel der getesteten Berufsschülerinnen und Berufsschüler ist nicht in der Lage, „explizite Informationen eines Textes zu erfassen und korrekt und umfassend wiederzugeben.“ (Drommler et al. 2006, 15) Weitere 38 % bewältigten die erste Lesekompetenzstufe. 13 % erreichten neben der ersten auch noch die Kompetenzstufe 2 und 4 %

¹⁷ Der Begriff Migrationshintergrund erlaubt die Erfassung eines breiten Spektrums von Menschen. Denn er umfasst nicht nur die, die selbst gewandert sind, sondern auch die Nachkommen der Zugewanderten, ungeachtet ihres Aufenthaltsstatus oder ihrer Staatsangehörigkeit. Zu der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund gehören demnach „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ an. (Statistisches Bundesamt 2010, 5) Im Hinblick auf das Sprachniveau der Berufsschüler/innen mit Migrationshintergrund erlaubt uns diese Begrifflichkeit dennoch keinerlei Aussagen, da dieses nicht gesondert erhoben wurde und – etwa bedingt durch das Einreisealter, die Aufenthaltsdauer etc. – stark variieren kann. Trotz dieser terminologischen Unschärfe verwenden wir im weiteren Verlauf den Begriff des Migrationshintergrundes, um die Gruppe von Berufsschüler/innen zu kennzeichnen, die in ihrem familiären Umfeld zum größten Teil eine andere Sprache als die deutsche hört und spricht bzw. neben der deutschen Sprache eine zweite oder dritte Sprache als Sprache des Alltags verwendet.

noch die höchste Lesekompetenzstufe 3. 5 % der TN schafften zwar die erste Kompetenzstufe nicht, dafür aber eine höhere Stufe und 4 % erreichten Stufe 1 und Stufe 3, jedoch nicht Stufe 2¹⁸. Zusammenfassend kann man sagen, dass 74 % (!) aller getesteten Berufsschülerinnen und Berufsschüler, nämlich diejenigen, die die zweite Lesekompetenzstufe nicht erreicht haben, nicht im Stande waren, „relevante Informationen und deren Bezüge zueinander im Hinblick auf eine konkrete Aufgabenstellung“ (ebd.) herauszuarbeiten. „Dies umfasst die selbstständige Auswahl und Herausarbeitung von Parallelen, Entwicklungen und Kontrasten, bis hin zur Strukturierung der wesentlichen Informationen und der Konstruktion von Transferbezügen.“ (ebd.) Und nur die 4 % der TN, die die Lesekompetenzstufe 3 erreicht haben, waren in der Lage, „relevante Kerninhalte der Texte, Tabellen und der Grafik [zu] bewerten und sie zu dem eigenen Weltwissen in Bezug [zu] setzen. Erst diese Fähigkeit ermöglicht ein kritisches Hinterfragen des Textes und der eigenen Position sowie einen Transfer zur Lösung einer konkreten Aufgabe.“ (ebd.)

Abbildung 12: Erreichte Lesekompetenzstufen allgemein

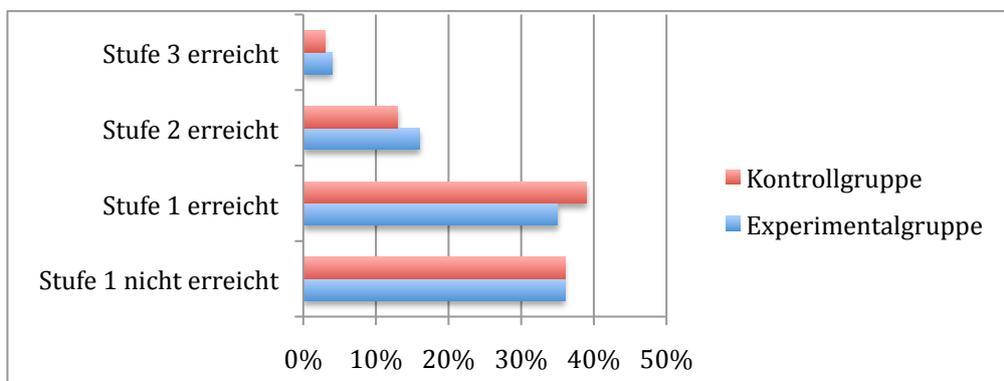


Ergebnisse nach Projektteilnahme

¹⁸ Diese beiden „Sondergruppen“ werden im Folgenden nicht mehr mitberücksichtigt, da ihre tatsächliche Leseleistung durch das Überspringen einer Stufe in einem Modell, welches aufeinander aufbauende Leistungsstufen beinhaltet, nicht genau eingeschätzt werden kann. Daraus ergeben sich dann die Differenzen bei der Summierung der Prozentangaben der einzelnen Gruppen.

Da die Begleitstudie eruieren soll, ob das tägliche Lesen einer Zeitung zu einer Verbesserung der Lesekompetenz bei den Auszubildenden führt, musste die Ausgangslage sowohl der Experimentalgruppe, also derjenigen Auszubildenden, die an der Initiative *Zukunft Bilden* teilnehmen, als auch der Kontrollgruppe, die aus den Mitschülerinnen und Mitschülern der TN der Initiative bestand, bestimmt werden. Dabei ließen sich zum ersten Messzeitpunkt im Dezember 2011 keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen nachweisen. Die Ausgangssituation zeigte sich uns also nahezu identisch.

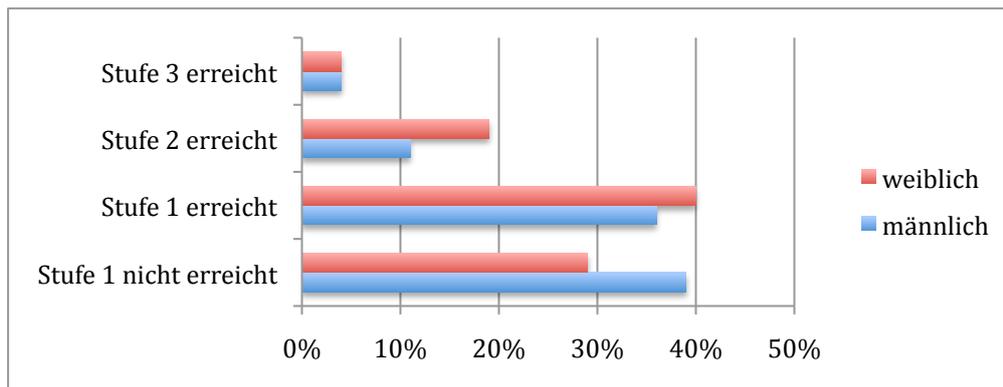
Abbildung 13: Erreichte Lesekompetenzstufen für Kontroll- und Experimentalgruppe



Ergebnisse nach Geschlecht

Bei der Auswertung der zu Untersuchungsbeginn erreichten Lesekompetenzstufe zeigt sich, dass die Berufsschülerinnen insgesamt besser abgeschnitten haben als die Berufsschüler. Obwohl die geschlechterbezogenen Unterschiede hier **statistisch nicht signifikant** waren, bestätigen sie dennoch in gewisser Weise den u. a. durch die großen internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU nachgewiesenen Trend der Überlegenheit der Mädchen im Bereich sprachlich-literarischer Kompetenzen.

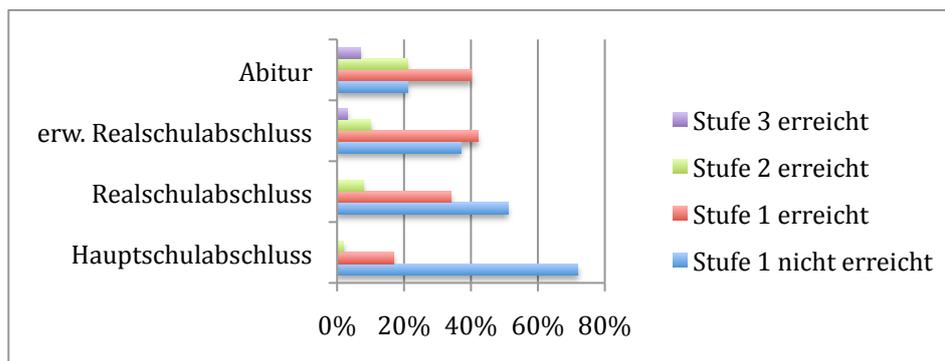
Abbildung 14: Erreichte Lesekompetenzstufen nach Geschlecht



Ergebnisse nach Schulabschluss

Die Unterschiede der Ergebnisse nach Schulabschlüssen hingegen sind mit $\eta^2 = .127$ ¹⁹ **statistisch signifikant**. Hierbei steigt das Lesekompetenzniveau mit dem erreichten Schulabschluss erkennbar an.

Abbildung 15: Erreichte Lesekompetenzstufen nach Schulabschluss



So haben 75 % der TN mit einem Hauptschulabschluss die erste der drei Lesekompetenzstufen nicht erreicht, 17 % von ihnen haben sie geschafft, 2 % erreichten die zweite Stufe und keiner die Kompetenzstufe 3. Gut die Hälfte aller TN mit einem Realschulabschluss, 51 %, blieb ebenfalls unter Kompetenzstufe 1, 34 % der TN hingegen haben die erste Stufe, 8 % die zweite und wiederum keiner die dritte Lesekompetenzstufe erreicht.

¹⁹ η^2 = Varianzaufklärung in der Stichprobe, d. h. die Zahl erklärt, wie viel Gesamtvarianz durch den interessierenden Faktor (hier den Schulabschluss) erklärt wird. In diesem Fall erklärt der Schulabschluss 12,7 % der Gesamtvarianz.

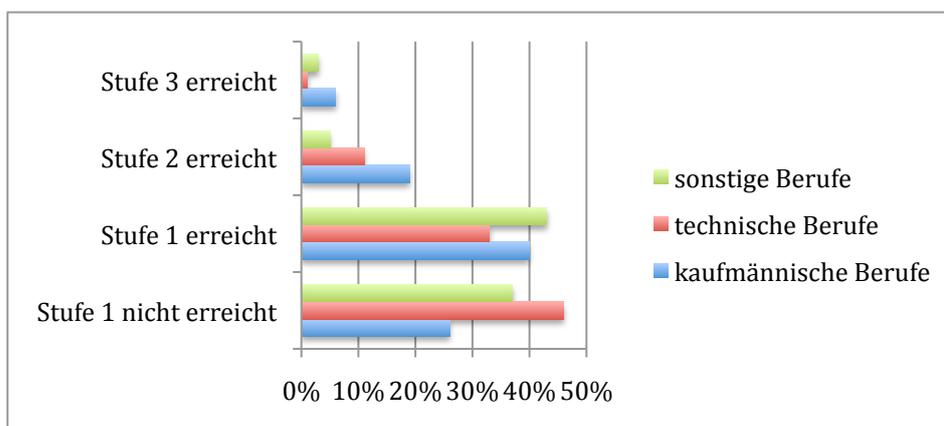
37 % der Berufsschüler/innen mit einem erweiterten Realschulabschluss konnten die erste Lesekompetenzstufe nicht bewältigen, 42 % haben sie erreicht, 10 % haben die zweite und 3 % die dritte Stufe geschafft. Ein Fünftel, 21 %, der TN mit Abitur blieb ebenfalls unter Kompetenzstufe 1, 40 % haben die erste Kompetenzstufe, 21 % die zweite und 7 % die dritte Lesekompetenzstufe erreicht.

Ergebnisse nach Berufsgruppen

Auch die Ergebnisse nach Berufsgruppen sind mit $\eta^2=.052$ **statistisch signifikant**. Hierbei gibt es einen Anstieg des Lesekompetenzniveaus von den technischen über die sonstigen hin zu den kaufmännischen Berufen.

So haben 26 % der TN kaufmännischer Berufe die erste der drei Lesekompetenzstufen nicht erreicht, 40 % haben sie geschafft, 19 % kamen auf Stufe 2 und 6 % auf Stufe 3. Bei den technischen Berufen ergibt sich ein anderes Bild: 46 % dieser TN blieben unter Lesekompetenzstufe 1, 33 % auf Stufe 1, 11 % auf Stufe 2 und 1 % auf Stufe 3. Die getesteten Probanden der sonstigen Berufe haben zu 37 % keine der Lesekompetenzstufen, zu 43 % die erste Stufe, zu 5 % die zweite Stufe und zu 3 % die dritte Lesekompetenzstufe erreicht.

Abbildung 16: Erreichte Lesekompetenzstufen nach Berufsgruppen



Ergebnisse nach Migrationshintergrund

Die Hälfte (50 %) aller TN mit einem Migrationshintergrund blieb unterhalb der ersten Lesekompetenzstufe, 35 % erreichten die erste, 8 % die zweite und 1 % die dritte Stufe.

Im Vergleich dazu haben 33 % der TN ohne Migrationshintergrund keine der drei Stufen, 38 % die erste, 15 % die zweite und 4 % die dritte Lesekompetenzstufe erreicht. TN mit einem sogenannten Migrationshintergrund schneiden also etwas schlechter ab als ihre deutschstämmigen Klassenkameraden. Auch dieses Ergebnis entspricht, obwohl **statistisch nicht signifikant**, der einschlägigen Forschungsliteratur, die immer wieder auf das schlechtere Abschneiden von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte und damit mit Deutsch als Zweitsprache im Bereich Lesekompetenz aufmerksam gemacht hat. (u.a. Benholz et al. 2005; Brizic 2009; Ehlers 2010; Gomolla/Radtke 2007; Jeuk 2010)

3.4 Häufigkeit des Zeitunglesens

In dem Fragebogen, der dem Lesetest voranging, wurden die Projektteilnehmer dazu befragt, wie häufig sie vor Beginn des Projektes *Zukunft Bilden* eine Tageszeitung gelesen haben. Im Folgenden werden nun kurz die Ergebnisse dazu aufgelistet:

-Unterschiede nach Geschlecht

Es gibt keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht im Hinblick auf die Häufigkeit des Zeitunglesens vor dem Projekt.

-Unterschiede nach Schulabschluss

TN mit Abitur lasen vor Beginn des Projektes *Zukunft Bilden* signifikant häufiger eine Zeitung als die TN aller anderen Abschlüsse. Dabei gibt es keine Unterschiede zwischen den Gruppen der Hauptschulabsolventen, der Realschulabsolventen und der Absolventen mit einem erweiterten Realschulabschluss. Diese drei Gruppen unterscheiden sich jeweils nur von den Abiturienten. Hier besteht eine mittlere Effektstärke von $\eta^2=.086$.

-Unterschiede nach Berufsgruppen

Berufsschülerinnen und Berufsschüler, die einen kaufmännischen Beruf erlernen, haben signifikant häufiger eine Tageszeitung vor ihrer Teilnahme am Projekt *Zukunft Bilden* gelesen als die TN aus den anderen Berufsgruppen. Der Wert

$\eta^2=.065$ weist eine mittlere Effektstärke auf. Auch konnte Müller (2012) aufzeigen, dass Teilnehmer, die einen kaufmännischen Beruf erlernen, eine Veränderung der eigenen Lesehäufigkeit im Verlauf des Projektes *Zukunft Bilden* konstatierten: Sie lasen die Zeitung im Rahmen der Projektteilnahme nahezu täglich. Demgegenüber äußerten die Teilnehmer der gewerblich-technischen Berufe, dass keine Veränderung in der Häufigkeit der Lektüre ihrer Tageszeitung stattgefunden hat. Sie lasen sie nur einmal in der Woche, und das meist gemeinschaftlich im Betrieb im Rahmen gemeinsamer Gespräche über spezielle Zeitungsartikel. Müller (ebd.) konnte somit einen positiven Effekt der Initiative *Zukunft Bilden* auf die Lesehäufigkeit einer Tageszeitung von Auszubildenden kaufmännischer Berufe belegen, nicht jedoch hinsichtlich der anderen Ausbildungszweige.

-Unterschiede nach Migrationshintergrund

TN ohne Migrationshintergrund haben vor dem Projekt *Zukunft Bilden* signifikant häufiger eine Tageszeitung gelesen als TN mit Migrationshintergrund. Mit $\eta^2=.081$ besteht auch hier eine mittlere Effektstärke.

3.5 Leseverhalten

Auch das Leseverhalten bzw. die Lesegewohnheiten im Hinblick auf die verschiedenen Rubriken der Tageszeitung wurden mit Hilfe des Fragebogens erhoben und sollen nun kurz beschrieben werden:

-Unterschiede nach Projektteilnahme

Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe im Hinblick auf das Leseverhalten.

-Unterschiede nach Geschlecht

Bezüglich des Leseverhaltens in den Rubriken *Regionales, Weltspiegel, Politik und Wirtschaft* zeigen sich keine Geschlechtsunterschiede. Weibliche TN lesen dagegen öfter in den Rubriken *Reisen* und *Kultur*, männliche TN hingegen öfter den

Sportteil. Diese Rubriken weisen eine mittlere Effektstärke zur Kategorie Geschlecht von $\eta^2=.067$ (*Reisen/Kultur*) bzw. $\eta^2=.061$ (*Sport*) auf.

-Unterschiede nach Schulabschluss

TN mit einem Hauptschulabschluss unterscheiden sich signifikant bezüglich der Häufigkeit des Lesens der Rubrik *Weltspiegel* von allen anderen Absolventen. Sie lesen diesen Teil der Zeitung deutlich seltener ($\eta^2=.080$). Auch lesen sie signifikant seltener den *Wirtschaftsteil* ($\eta^2=.064$). Beide Werte weisen mittlere Effektstärken auf.

-Unterschiede nach Berufsgruppen

TN aus der Kategorie der sonstigen Berufe lesen signifikant häufiger die Rubrik *Reisen/Kultur* als die anderen TN aus kaufmännischen und technischen Berufen ($\eta^2=.052$).

-Unterschiede nach Migrationshintergrund

Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den TN mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf das Leseverhalten.

3.6 Lesenutzen

Die Skala „Lesenutzen“ erfasst den subjektiven Wert, der auf das Lesen der NOZ im Rahmen des Projektes *Zukunft Bilden* zurückgeführt wird und umfasst folgende sieben Statements:

Seitdem ich an dem Projekt *Zukunft Bilden* teilnehme,

- I. kann ich bei bestimmten Themen besser mitreden.
- II. unterhalte ich mich öfter über das aktuelle Geschehen.
- III. habe ich mehr Gesprächsstoff für die Pausen.
- IV. lesen auch meine Kollegen im Betrieb öfter Zeitung.
- V. kann ich mich besser am Unterricht beteiligen.
- VI. haben sich meine Leistungen im Deutschunterricht verbessert.
- VII. haben sich meine Leistungen im Politikunterricht verbessert.

Die Skala weist eine bemerkenswerte Reliabilität von Cronbachs Alpha $\alpha=.85$ ²⁰ auf, was bedeutet, dass die einzelnen Aussagen untereinander in einem starken Zusammenhang stehen. Jemand, der z. B. bei *bestimmten Themen besser mitreden kann*, hat auch *mehr*

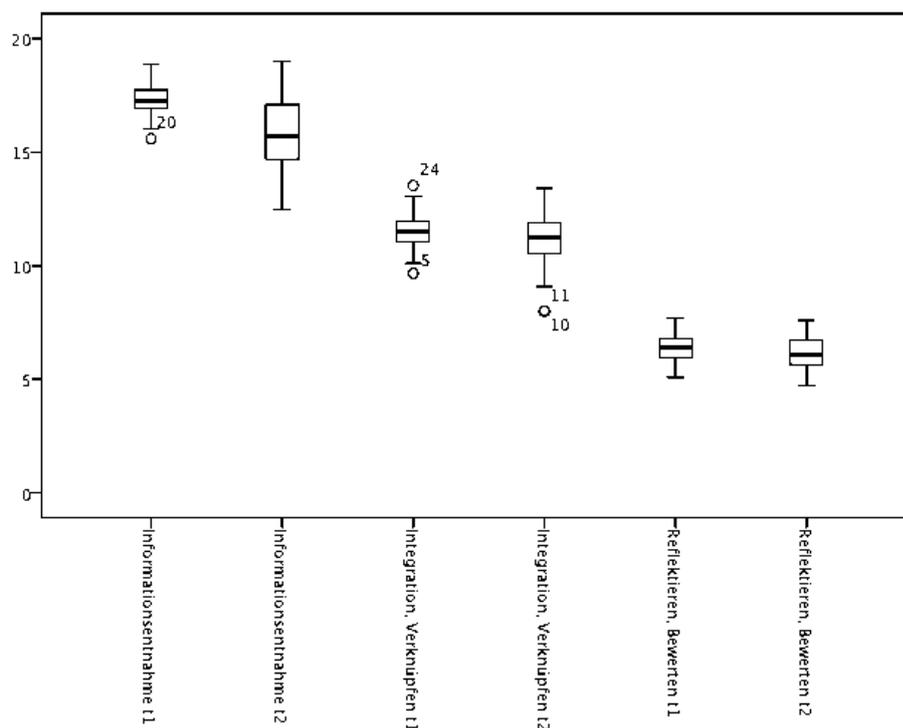
²⁰ Cronbachs Alpha = Maß der internen Konsistenz

Gesprächsstoff für die Pausen und kann sich besser am Unterricht beteiligen. Dieses Untersuchungsergebnis ist für die einschlägigen Forschungsbemühungen auch konzeptionell von Interesse.

3.7 Entwicklung der Lesekompetenz

Im Juli 2012 wurde erneut die Lesekompetenz der Berufsschülerinnen und Berufsschüler der beteiligten Schulen erhoben, wobei die Rekrutierung dieser Vergleichsgruppe gemäß den Vorgaben wie bei der Gruppe der im Dezember 2011 getesteten 1.050 Teilnehmer erfolgte. Bei dieser Testwiederholung lag die Gesamtzahl der beteiligten Berufsschüler/innen mit ca. 800 Probanden niedriger als bei der ersten Testung im Vorjahr, was vorrangig darauf zurückzuführen war, dass sich die Schüler/innen des 3. Ausbildungsjahres in der Prüfungszeit befanden bzw. ihre Ausbildung bereits beendet hatten. Die Erhebungen erfolgten ebenfalls mit dem Instrument LTB-3 wodurch eine Entwicklung des Lesekompetenzniveaus der Experimental- wie der Kontrollgruppe messbar war. Beim Vergleich der Ergebnisse aus der ersten Erhebungsrunde mit denen aus der zweiten konnte für keine der beiden Gruppen ein Kompetenzzuwachs gemessen werden,²¹ Dies führt zu dem Schluss, dass das regelmäßige Zeitunglesen im gegebenen Fall und untersuchten Zeitintervall nicht zu einer nachweisbaren Verbesserung der Lesekompetenz der Projektteilnehmer geführt hat. Dies gilt sowohl für die Experimental- als auch die Kontrollgruppe.

²¹ Da wir aus erhebungstechnischen Gründen die TN nicht namentlich erfassen konnten, wurden die Daten einer Kerngruppe bestehend aus 42 Klassen, die sowohl in der ersten als auch in der zweiten Erhebungsrunde getestet wurden, miteinander verglichen, um die Verfolgung der Entwicklung ein und derselben Gruppe von Berufsschülerinnen und Berufsschülern zu gewährleisten.

Abbildung 17: Erreichte Lesekompetenzstufen in t1 und t2²²

Die in der oben dargestellten Grafik erkennbare Abnahme des Lesekompetenzniveaus der untersuchten Gruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist überraschend und irritierend zugleich, denn Lesekompetenz im Sinne einer „(relativ) zeitüberdauernden Handlungsdisposition“ (Groeben ²2006, 13) gilt als etwas Dauerhaftes, Invariantes, das, wenn es erst einmal auf einem bestimmten Niveau erworben wurde, sich innerhalb von einem so kurzen Zeitraum (von lediglich sieben Monaten) eigentlich nicht verschlechtern sollte. Auf der anderen Seite legt die Leseforschung aber auch nahe, dass das Konstrukt der Lesekompetenz immer auch in Abhängigkeit sämtlicher Einflussfaktoren gesehen werden muss. Zu diesen zählt neben der kognitiven Leistungsfähigkeit auch der situative Kontext mit einer motivationalen und emotionalen Dimension²³. D. h. die Probanden können an den beiden Erhebungszeiträumen unterschiedlich motiviert gewesen sein, was einen messbaren Einfluss auf die Testergebnisse haben dürfte. Im folgenden

²² Das Lesekompetenzniveau hat sogar wider Erwarten in beiden Gruppen, der Experimental- und der Kontrollgruppe, abgenommen: In der dargestellten Grafik entspricht die x-Achse den erreichten Punktwerten und die y-Achse den Lesekompetenzstufen, und zwar *Informationsentnahme* der Lesekompetenzstufe 1 des LTB-3, *Integration, Verknüpfen* der Stufe 2 und *Reflektieren, Bewerten* der dritten Stufe. T₁ steht für die erste Erhebungsrunde (Dezember 2011) und t₂ für die zweite (Juli 2012).

²³ Für einen Überblick zur Lesekompetenzforschung vgl. Groeben ²2006.

Abschnitt werden wir auf den Aspekt der Motivation im Rahmen einer Methodenreflexion näher eingehen.

3.8 Methodenreflexion

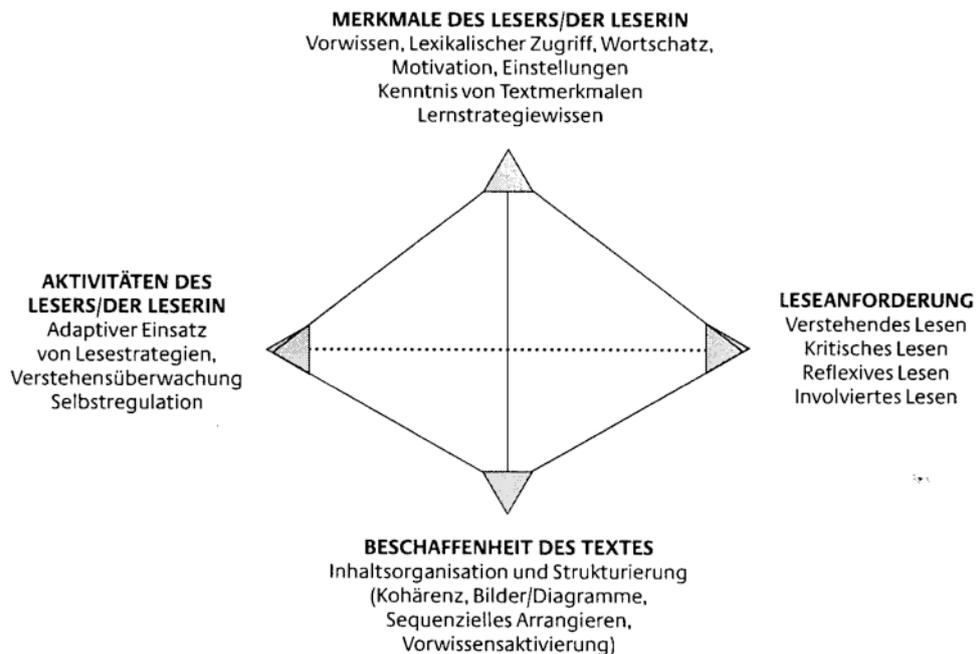
Da es sich hier um eine Begleitstudie einer bereits zu Untersuchungsbeginn laufenden Initiative handelte, waren die Erhebungsbedingungen zum größten Teil vorgegeben und dabei klar umrissen: Die beiden Erhebungen mussten innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums, September 2011 bis spätestens Juli 2012, stattfinden, da das Abonnement für die Auszubildenden auf ein Schuljahr beschränkt war. Aus organisatorischen Gründen konnte keine Messung vor Beginn der Initiative *Zukunft Bilden* erfolgen, was insofern unproblematisch ist, als das Zeitunglesen i. d. R. kein plötzlich einsetzendes Ereignis, sondern eine mehr oder weniger ausgeprägte Verhaltensweise darstellt. Die erste der beiden Messungen fand im Dezember 2011 statt. Da das Schuljahr 2011/12, mit dem zugleich das Zeitungsabonnement für die TN auslief, bis Ende Juli dauerte, betrug der maximale Zeitabstand zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sieben Monate. Bei Festlegung der Erhebungszeitpunkte waren zudem die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die mit den jeweiligen Schulleitungen abgestimmt werden mussten. Im Hinblick auf zukünftige Studien erscheint sowohl das kurze Intervall von sieben Monaten zwischen den beiden Erhebungen, als auch ein Messzeitpunkt so kurz vor Ende des Schuljahres (bei einigen Auszubildenden sogar am Ausbildungsende) eher ungünstig. Zum einen ist der Auf- und Ausbau von Lesekompetenz ein zeitintensives Unterfangen und sollte auch hinsichtlich der Intervention (hier Zeitungsbezug/-lektüre) als längerfristiger Prozess konzipiert werden, und zum anderen ist es denkbar, dass die Bereitschaft und Motivation, an der Studie teilzunehmen und den Lesetest ordentlich und präzise auszufüllen, vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt abgenommen haben könnten, wie wir im vorigen Abschnitt bereits ausgeführt haben. Eine geringere Motivation seitens der Schüler würde sowohl die Abnahme des Lesekompetenzniveaus in t2 gegenüber t1 als auch den bemerkenswerten Kompetenzrückgang auf der ersten der drei Lesekompetenzstufen bei der zweiten Erhebung zumindest teilweise erklären können. Diese Stufe der Informationsentnahme kann von den Berufs-

schülerinnen und Berufsschülern nämlich am ehesten direkt gesteuert werden, indem sie sich der Suche nach Antworten zu explizit gegebenen Sachinformationen im Text verweigern. Neben der vorgegebenen Zeitspanne, in der die beiden Erhebungen der Begleitstudie stattfinden mussten, war auch die Stichprobe von vornherein festgelegt. Da die Teilnehmer der Initiative *Zukunft Bilden* bereits rekrutiert waren, bildeten diese mit einigen Ausnahmen²⁴ die Experimentalgruppe und ihre Klassenkameraden die Kontrollgruppe der Begleitstudie. Dabei ist eine gewisse Fokussierung auf bestimmte kaufmännische und gewerblich-technische Berufe zu erkennen. Auszubildende in handwerklichen oder in Gesundheits- und Pflegeberufen nahmen nicht an der Initiative teil.

Um zu verstehen, warum sich die Lesekompetenz innerhalb des – wie aufgezeigt recht kurzen – Zeitraumes durch die Initiative *Zukunft Bilden* nicht verbessert hat und – wie vorweg erläutert –wahrscheinlich auch nicht hätte verbessern können, ist es wichtig, sich auch in theoretischer Hinsicht die Einflussfaktoren zu vergegenwärtigen, die für einen erfolgreichen Leseprozess von Bedeutung sind.

²⁴ Ausgenommen wurden zum einen diejenigen, die sich in einem dualen Studiengang befanden und damit als Studierende und nicht Berufsschülerinnen und Berufsschüler gelten und diejenigen Auszubildenden (und mit ihnen die gesamte Klasse) die in ihrer Berufsschulklasse als einzige an der Initiative *Zukunft Bilden* teilnahmen.

Abbildung 18: Determinanten der Lesekompetenz nach Artelt et al. 2007



Ein kompetenter Leser wird von mehreren Faktoren bestimmt, die z. T. seine Person betreffen. Hierzu zählen sein Vorwissen, der Umfang seines Wortschatzes, seine Lesemotivation und seine Einstellungen dem Lesestoff gegenüber. Bedeutsam ist auch, ob er in der Lage ist, bestimmte Lesestrategien adaptiv einzusetzen und sein Leseverstehen im Sinne der Verstehensüberwachung zu reflektieren oder nicht. Neben diesen leserseitigen Eigenschaften spielen zudem auch textseitige Faktoren eine wichtige Rolle im Prozess des Leseverstehens und in der Ausbildung und Förderung von Lesekompetenz (Artelt et al. 2007), hier z. B. die Beschaffenheit eines Textes, also seine Inhaltsorganisation und Strukturierung.

Wie die Untersuchung zeigt, basiert die Initiative *Zukunft Bilden* auf der wenig tragfähigen Prämisse, dass das bloße Lesen einer Tageszeitung²⁵, im Sinne des Lesenübens, eine Verbesserung der Lesekompetenz bei den Jugendlichen zur Folge hat. Aufgrund der oben beschriebenen Vielzahl an Determinanten der Lesekompetenz ist es jedoch wenig wahrscheinlich, dass der Bezug einer Zeitung ohne eine systematische Einbindung in weitere Fördermaßnahmen zu einer Verbesserung der Lesekompetenz führt,

²⁵ Welches außerdem zu keinem Zeitpunkt direkt überprüft wurde, denn nur weil die Auszubildenden diese erhalten haben, heißt es nicht, dass sie die Zeitung auch täglich gelesen haben.

zumindest nicht in einem so kurzen Zeitraum und nicht bei allen Lesern. Dabei hätten die sowieso schon guten Leser im Rahmen einer solchen Initiative Vorteile gegenüber den schwachen Lesern. Im Gegensatz zu guten Lesern verfügen schwache Leser oft nicht über ausreichendes Wissen etwa über Lesestrategien, die es ihnen ermöglichen würden, schwierige und zum Teil für sie unverständliche Texte in einem ausreichenden Maß zu „erarbeiten“. (vgl. Christmann/Groeben ²2006) Auch benötigen schwache Leser für den Aufbau von Lesekompetenz sehr viel mehr Unterstützung z. B. von kompetenten Anderen, die eher in der Lage sind, mit schwierigeren Texten alleine zu recht zu kommen. An dieser Stelle wird auch die wichtigste Verbesserungsoption bei der zukünftigen Gestaltung der Initiative *Zukunft Bilden* deutlich: die bisher fehlende systematische Einbettung der Initiative bzw. des Lesens einer regionalen Tageszeitung in den Berufsschulunterricht bzw. in die betrieblichen Abläufe. Denn dadurch mangelte es an der für die Entwicklung von Lesekompetenz so unerlässlichen und besonders für schwache Leser bedeutenden Anschlusskommunikation über das Gelesene: *„Lesekompetenz wird im Allgemeinen mit Hilfe kompetenter Anderer in Situationen erworben, die mit lesebegleitenden bzw. retrospektiven Anschlusskommunikationen verbunden sind.“* (Hurrelmann 2009, 208).

Aus dieser Notwendigkeit der Gewährleistung von Anschlusskommunikation mit einem kompetenten Anderen – im Rahmen des Berufsschulunterrichts wäre das dann die Lehrperson²⁶ – für eine gelingende Lesekompetenzförderung leiten sich auch unsere Handlungsempfehlungen ab, in denen vor allem die Vernetzung von Berufsschule, Betrieb und Hochschule im Fokus steht. Nur wenn alle diese Institutionen zusammenarbeiten, kann eine Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern gelingen. Die zum Teil ernüchternden Ergebnisse unserer Begleitstudie zur Situation der Lesekompetenz von Berufsschülern/innen führen die Dringlichkeit eines Handlungsbedarfs deutlich vor Augen.

²⁶ Hierbei muss es sich aber nicht zwingend um eine Deutschlehrerin oder einen Deutschlehrer handeln, denn die Förderung der Basiskompetenz Lesen ist Aufgabe aller Fächer. (weiterführend hierzu siehe Leisen 2008 u. v. a.)

4. Handlungsempfehlungen

Aus den Ergebnissen unserer Begleitstudie ergeben sich für die zukünftige Durch- und Weiterführung der Initiative *Zukunft Bilden*, aber auch für die institutionelle Förderung von Lesekompetenz insgesamt, deutliche Handlungsbedarfe. Als wichtigste Empfehlung ist auf die Etablierung eines lokalen „Vernetzungskonzepts“ hinzuweisen: Um eine durchgängige und umfassende Lesekompetenzförderung von Auszubildenden in der Region zu ermöglichen, deren Notwendigkeit mit Blick auf die Ergebnisse der Studie unstrittig sein dürfte, erscheint eine Zusammenarbeit der Initiative *Zukunft Bilden* insbesondere mit der Universität (Forschung sowie Lehreraus- und -weiterbildung), den Berufsschulen bzw. Berufsbildenden Schulen und den Ausbildungsbetrieben dringend erforderlich.

Die Chancen und Möglichkeiten einer solchen Zusammenarbeit in der Region sind vielfältig. Hier nur einige Beispiele:

- I. Spezielle Weiterqualifizierung bzw. Ausbildung von Lehrern und Referendaren zu Multiplikatoren im Bereich der Lesekompetenzförderung an Berufsbildenden Schulen in der Region Osnabrück/Emsland (ggf. im Rahmen der Lehrerfortbildung)
- II. Qualitätssiegel für Betriebe, die sich im Bereich Leseförderung von Auszubildenden engagieren bzw. an (Weiterbildungs-) Programmen mit diesem Schwerpunkt teilnehmen
- III. Förderung von Maßnahmen der Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Betrieb im Hinblick auf die Lesekompetenzförderung, etwa durch gemeinsame, attraktive Austauschforen für Ausbilder und Lehrer (virtuelle und reale „Stammtische“)
- IV. Tagung(en) zum Thema *Förderung der Lesekompetenz in Berufsschule und Betrieb* ⇒ Universität Osnabrück als Standort für die Lesekompetenzforschung mit dem Fokus auf die Gruppe der Berufsschülerinnen und Berufsschüler

- V. systematisches regionales Monitoring der Entwicklung der Lesekompetenz von Berufsschülern/innen (eventuell eine Etablierung als regelmäßige Fachkonferenz/„Runder Tisch“ etc.)

Über diese lokalen und kurzfristig umzusetzenden Maßnahmen hinaus ist jedoch auch eine Veränderung der curricularen Voraussetzungen und schulischen Rahmenbedingungen unerlässlich. Leseförderung, dies haben zahlreiche Studien in den vergangenen 20 Jahren immer wieder belegt, ist umso erfolgreicher, je frühzeitiger sie die Lernenden in ihrem individuellen Bildungsweg erreicht. So haben denn auch vor allem Modelle für den Elementar- und Primarbereich Konjunktur, während Förderprogramme für ältere Schülerinnen und Schüler seltener entwickelt werden. Im Gegenteil wird in Unterrichtslehrwerken und in den curricularen Vorgaben eine grundsätzliche Lesefähigkeit nach der Grundschulzeit i. d. R. vorausgesetzt. Leseübungen finden dementsprechend eher marginal statt, etwa in Form von Betonungsübungen oder zur Vermittlung effizienter Lesestrategien. Laufende Überprüfungen der individuellen Lesekompetenz in Form bestimmter Tests in vorgegebenen zeitlichen Abständen, etwa zum Ende jedes Schuljahres, sind nicht verbindlich vorgesehen, so dass es letztlich in diesem Lernbereich kaum verlässliche Methoden gibt, die erreichten Kompetenzen im Sinne der nationalen Bildungsstandards bei den Schülerinnen und Schülern zu überprüfen und bei Nichterreichen entsprechende Fördermaßnahmen zu initiieren. Schwache Leseleistungen bleiben also in unserem Schulsystem allzu häufig unentdeckt, auf der anderen Seite wird ihnen seitens der Schule – sofern sie bemerkt werden – kein wirksames Konzept entgegengestellt. Vielmehr wird in der Regel auf außerschulische Maßnahmen verwiesen (Nachhilfeinstitute, Lesepaten etc.), und somit eine der grundlegendsten Bildungsaufgaben der Schule aus dieser weitgehend ausgelagert.

Als eine weitere Konsequenz ergibt sich daher aus unseren Befunden eine deutlich stärkere Fokussierung der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien auf die der Leseförderung, und zwar über das Fach Deutsch/Kommunikation hinaus, da Lesekompetenz bekanntlich v. a. in den Sachfächern große Relevanz besitzt. Konkret bedeutet dies, dass in der Lehrerausbildung in sämtlichen Studiengängen und fachübergreifend Seminare zur Lesediagnostik und -förderung in die Modulpläne implementiert bzw. bestehende Module

hierfür genutzt werden müssen. Die Studierenden bedürfen verlässlicher Methoden, mit denen sie später im Beruf jeden Schüler hinsichtlich seines Textverständnisses bzw. seiner Fähigkeit, geschriebene Sprache konstruktiv zu nutzen, zuverlässig testen können. Gleichzeitig sind die curricularen Vorgaben dahingehend anzupassen, dass dem Leseunterricht zeitliche Priorität eingeräumt wird und Leseüberprüfungen verbindlich in die Lehrpläne implementiert werden. Besonderes Augenmerk sollte auf die Übergänge von der Grund- zu den weiterführenden Schulen und von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung gelegt werden, da hier immer die Gefahr besteht, dass die Schüler in ihrem individuellen Lernbedarf wieder aus dem Blick geraten. Eine Möglichkeit, die Fähigkeiten und Lernentwicklungen für die Schüler zu dokumentieren, liefert z. B. die Portfolioarbeit. Fest verankern muss sich zudem bei allen an der schulischen Bildung Beteiligten die Erkenntnis, dass Lesefähigkeit sich nicht von selbst einstellt und – das hat unsere Studie eindrucksvoll belegt – bei älteren Schülerinnen und Schülern keinesfalls vorauszusetzen ist (ein Irrtum, dem merkwürdigerweise gerade die deutschen Konzeptoren der PISA-Studie unterliegen, vgl. PISA 2000, S. 128).

Was die Anlehnung des von uns verwendeten Lesetests LTB³ an die PISA-Studie betrifft, so möchten wir hier eine weitreichende Aussage zur Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen in Abhängigkeit mit den erzielten Testergebnissen zitieren, die gleichzeitig als Handlungsaufforderung zu verstehen ist: „Ein Großteil der deutschen Schüler und Schülerinnen [erfüllt] gegenwärtig offenbar nicht die notwendigen Voraussetzungen, die eine erfolgreiche Berufsausbildung erwarten ließen“, so Frommberger (2010, S. 17) unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie.

5. Fazit

Das Ziel der hier dokumentierten Begleitstudie war es, die Wirksamkeit der regionalen Initiative *Zukunft Bilden* auf das Leseverhalten zu untersuchen und gleichzeitig die Lesekompetenzen von Berufsschülern in der Region Osnabrück/Emsland zu dokumentieren. Dabei mussten wir – ähnlich wie andere einschlägige berufspädagogische Studien (vgl. Keimes/Rexing/Ziegler 2011) – zum Teil massive Lesekompetenzdefizite bei der Untersuchungs- wie auch der Kontrollgruppe konstatieren, die Verstehens- und Lernproble-

me auch in anderen Fächern sowie der betrieblichen Ausbildung nahelegen, wobei nach unseren Untersuchungsergebnissen die Schwierigkeiten in bestimmten, eher schriftfernen Ausbildungsberufen stärker waren als im kaufmännischen Bereich. Aus diesen Ergebnissen haben wir als ein weiteres Resultat unserer Arbeit konkrete Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten abgeleitet. Zum Teil konzentrieren sich diese darauf, die bestehende Infrastruktur stärker zu vernetzen, zum Teil wird aber auch eine aus unserer Sicht dringend notwendigen Reformierung der Lehrpläne und der Lehrerausbildung in dem hier verhandelten Bildungssektor gefordert.

Was die Initiative *Zukunft Bilden* betrifft, so ist positiv hervorzuheben, dass sie sich mit Jugendlichen in der Berufsausbildung einer Personengruppe angenommen hat, die bisher sowohl in der Bildungsforschung als auch speziell in der Leseforschung eher wenig Beachtung fand. Allerdings gibt es nach unserer Auffassung für eine solche Maßnahme, wenn sie nachhaltig Lesekompetenzen verbessern soll, an einigen Stellen Optimierungsbedarf. Zuallererst erscheint es aus Sicht der Leseforschung überambitioniert, wenn durch das bloße Angebot von Lesestoff neben der Allgemeinbildung und dem Leseverhalten gleichzeitig Dispositionen der Schüler, d. h. die Lesekompetenz gefördert werden sollen. Man kann sogar soweit gehen und infrage stellen, ob bei unseren Ergebnissen hinsichtlich des Lesen Könnens eine Förderung der Allgemeinbildung überhaupt wahrscheinlich ist, setzt doch das Verstehen von Zeitungstexten das Zusammenspiel der unterschiedlichen Teilfertigkeiten des Lesens, wie Aktivierung des Vorwissens und Textsortenwissen, voraus. Darüber hinaus wäre es für die Weiterführung der Initiative ratsam, die Interventionsdauer zu verlängern, um eine Veränderung von Dispositionen überhaupt zu ermöglichen. Auch die Substitution vieler unspezifischer und im Hinblick auf die Förderung von Leseleistungen weniger produktiver Aktivitäten, wie Kochkurse, Fahrtsicherheitstrainings etc., durch zielführende Angebote, wie Schreibwerkstätten und Lesekurse, wäre eine sinnvolle Weiterentwicklung.

Letztlich erscheint die Konzeption von *Zukunft Bilden* dennoch geeignet, eine zentrale Komponente von Lesekompetenz zu fördern, nämlich die Lesemotivation und evtl. auch das Textsortenwissen – letzteres gehört zu den Bildungszielen des Faches Deutsch laut nationaler Bildungsstandards. Hier kann das Zeitungsabonnement v. a. guten, aber wenig routinierten Lesern durchaus helfen, durch mehr Textsortenkompetenz eine bes-

sere Allgemeinbildung zu erlangen. Um dies verlässlich zu messen, sind jedoch weitere, umfangreichere Untersuchungen vor, während und nach der Maßnahme notwendig. Die Studie von Müller (2012) hat hier erste qualitativ wertvolle Hinweise geliefert.

Was das Leseverhalten der Auszubildenden betrifft, so muss zwischen ihren bisherigen Leseerfahrungen, ihrer Lesemotivation und der Lesehäufigkeit differenziert werden. Die Studie von Müller (2012) hat gezeigt, dass hiernach das NOZ-Abo jeweils unterschiedliche Effekte hervorruft. So muss beispielsweise bedacht werden, dass Leseschwierigkeiten für besonders schwache Leser keine Frage des Leseangebots sind. Die mangelnde Motivation wird bei dieser Gruppe aller Wahrscheinlichkeit nach durch die fehlende Fähigkeit bedingt, nicht umgekehrt. Bei diesen Schüler/innen ist davon auszugehen, dass sich Defizite in den hierarchieniedrigen Prozessen, also bereits auf Wort- und Satzebene, auf die Leseleistung insgesamt auswirken. Diese Schüler benötigen gezielte Interventionsmaßnahmen in der Berufsschule. Auch hier ist der Vernetzungsgedanke wieder von großer Bedeutung, wenn es darum geht, Lesekompetenz über Betriebs- und Schulgrenzen hinweg zu fördern.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Auszubildenden nicht allein zu lassen, sondern sicherzustellen, dass Betriebe und Schulen das Zeitunglesen wirklich unterstützen. Die in Kapitel 4 empfohlene Vernetzung der unterschiedlichen Institutionen erscheint uns als eine notwendige Voraussetzung, da nur durch die Einbettung der Intervention in einen Systemkontext sowohl Lesefertigkeiten als auch Lesefähigkeiten im Unterricht der Berufsschule bzw. im Ausbildungsbetrieb auf Grundlage aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und passend für die Personengruppe älterer Jugendlicher bzw. junger Erwachsener nachhaltig und effektiv gefördert werden können. Letztlich, ist nämlich, das haben auch unsere Erfahrungen bei der Testdurchführung in den Berufsschulklassen immer wieder gezeigt, die Motivation einer der ganz wesentlichen Lernantriebe, und diese kann vor allem in den täglichen Lernumgebungen und -gruppen der Schülerinnen und Schüler erzeugt werden. Hierzu bedarf es nicht zuletzt auch eines Umdenkens seitens der Ministerien bei der Konzeption der Lehrpläne: Wenn die wenige Zeit, die für Sprachunterricht an den Berufsbildenden Schulen zu Verfügung gestellt ist, nahezu ausschließlich für kommunikative bzw. für solche Themen genutzt werden, die den Schülerinnen und Schülern scheinbar direkt in ihrem Beruf begegnen (Kundenkon-

takt, Verkaufsgespräche etc.), ist eine effektive Leseförderung schwerlich unterzubringen.

Resümiert man das Anliegen der NOZ-Initiative *Zukunft Bilden* und die wissenschaftliche Aufarbeitung von Situation und Entwicklung der Lesekompetenz von Berufsschülern bzw. Auszubildenden, wird sowohl die Bedeutung als auch die Dringlichkeit weiterer bzw. weiterentwickelter einschlägiger Förderinitiativen und vor allem auch diesbezüglicher Forschungsbemühungen anschaulich, die sich freilich nicht auf die hier untersuchte Schülergruppe beschränken können, sondern bereits in der Grundschule ansetzen müssen. Lesekompetenz muss im Sinne eines Spiralcurriculums über die gesamte Schulzeit hinweg fortwährend gefördert, trainiert und gefestigt werden. Was in den ersten Jahren misslingt, ist später nur mühsam oder kaum wieder aufzuholen. Im deutschen Bildungssystem ist es jedoch Tradition, das Lesenlernen zu trivialisieren und den Schülern weitgehend selbst zu überlassen, anstatt gerade diese Schlüsselkompetenz zum vordersten Bildungsziel zu machen. Hier sehen wir Schulen, Ministerien und Universitäten gleichermaßen in der Pflicht. Für uns ergibt sich zugleich weiterer Forschungsbedarf; so könnte im Rahmen eines mehrjährigen Projekts in Kooperation mit Grund-, Sekundar- und Berufsbildenden Schulen ein fortlaufendes Leseförderkonzept von der ersten Klasse an entwickelt und erprobt werden.

Literatur

Artelt, Cordula et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Baethge, Martin/ Solga, Heike/ Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Netzwerk Bildung.

Becker-Mrotzek, Michael/ Kusch, Erhard/ Wehnert, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. KöBeS Heft 2. Duisburg: Gilles & Francke.

Benholz, Claudia/ Lipkowski, Eva/ Iordanidou, Charitini (2005): Bedingungen des Textverstehens – Stolpersteine und Fördermöglichkeiten. In: Bartnitzky, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 242-258.

Bos, Wilfried et al. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bredel, Ursula/ Noack, Christina/ Plag, Ingo (2013): Morphologie lesen. Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Lesern. In: Neef, M./ Scherer, C. (Hrsg.): *Die Schnittstelle von Morphologie und geschriebener Sprache*. Berlin: de Gruyter.

Brizic, Katharina (2009): Ressource Familiensprache. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In: Schramm, K./ Schroeder, Ch. (Hrsg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 23-42.

Drommler, Rebecca et al. (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen LTB⁻³. Handbuch. KöBeS Heft 3. Duisburg: Gilles & Francke.

Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, M./ Schmidt, C. (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 109-116.

Frommberger, Dietmar (2010): Ausbildungsreife/ Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 1.

Funke, Reinold/ Sieger, Jasmin (2009): Die Nutzung von orthographischen Hinweisen auf syntaktische Strukturen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen. In: Didaktik Deutsch. Heft 26, 31–53.

Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grundmann, Hilmar (2002): Der gegenwärtige Umgang mit dem Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Eine der größten Herausforderungen der berufsschulischen Didaktik. In: Josting, P./ Peyer, A. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Berufliche Bildung*. Diskussionsforum Deutsch Bd. 8. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 8-28.

Grundmann, Hilmar (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Grundmann, Hilmar (2011): Die Förderung der Lese- und Ausdrucksfähigkeit in den beruflichen Übergangssystemen als Beitrag zum Erwerb der Berufsreife. In: bwp@ Spezial 5 – HT 2011.

Holme, Randal (2004): Literacy. An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hummelsberger, Siegfried (2002): „Ich lese was, was du nicht liest...“. Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. In: Josting, P./ Peyer, A. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Berufliche Bildung*. Diskussionsforum Deutsch Bd. 8. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 113-131.

Hurrelmann, Bettina (2009): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa, 275-286.

Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Josting, Petra & Peyer, Ann (2002): *Deutschdidaktik und Berufliche Bildung*. In: Josting, P./ Peyer, A. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Berufliche Bildung*. Diskussionsforum Deutsch Bd. 8. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-7.

Jordan, Roland (2011): *Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Ermittlung der Lesekompetenz und des mathematischen Textverständnisses mit empirischer Untersuchung an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen*. Münster: WTM – Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.

Keimes, Christina/ REXING, Volker/ Ziegler, Birgit (2011): *Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit. Empirische Befunde und Konsequenzen für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien*. In: *Die berufsbildende Schule*. Heft 7/8, 227-232.

Kimmelman, Nicole/ Berg, Wilhelmine: (2013): *Wie viel Deutsch darf's sein? Das Projekt „Deutsch am Arbeitsplatz“*. In: Faßhauer, U./ Fürstenau, B./ Wuttke, E. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*, 87-98.

Kimmelman, Nicole (2012). *Sprachförderung im Fachunterricht - Möglichkeiten in der beruflichen Bildung*. In Scharrer, K./ Schneider, S./ Stein, M. (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderung und Chancen*, 190-202.

Leisen, Josef (²2008): *Lesen in allen Fächern*. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Klett u.a., 189-197.

Maas, Utz (2010): *Orat und Literat*. Grazer Linguistische Studien 73. Graz.

Müller, Kirsten (2012): *Leseverhalten von Berufsschülerinnen und Berufsschülern*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft. Universität Osnabrück.

Niedersächsisches Kultusministerium (2008): *Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Deutsch/ Kommunikation in der Berufsschule und in den Berufsfachschulen*. Hannover.

Noack, Christina (2006): *Die Silbe als Zugriffseinheit beim Leseprozess*. In: Bredel, U./ Günther, H. (Hrsg.): *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. Tübingen: Niemeyer, 181-196.

Noack, Christina (2010): *Orthographie als Leserinstruktion. Die Leistung schriftsprachlicher Strukturen für den Dekodierprozess*. In: Bredel, U./ Müller, A./ Hinney, G. (Hrsg.): *Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch*. Berlin: de Gruyter, 151-170.

Pätzold, Günter (2009): *Kommunikative Kompetenz im Beruf – Formen des Sprachgebrauchs und Berufstätigkeit*. In: *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. Heft 120, 4-7.

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Richter, Tobias/ Christmann, Ursula (2006): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, 25-58.

Schmid-Barkow, Ingrid (2002): Bemerkenswert verschmurmelte Arteenossen. Eine empirische Studie zur Diagnose von Lesestrategien und Leseschwierigkeiten bei Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In: Kammler, C./ Knapp, W. (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 170-185.

Schnotz, Wolfgang (2005): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, H./ Breindl, E./ Waßner, U. H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: de Gruyter, 222-238.

Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz.

Schnotz, Wolfgang / Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, U. et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2012): Berufssprache Deutsch - Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung.

Stanovich, Keith E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: *Reading Research Quarterly* 1, 32-70.

Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Fachserie 1. Reihe 2.2. Wiesbaden.

Tillmann Klaus-Jürgen/ Wischer Beate (2006): Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: *Pädagogik*. Heft 3, 44-46.

van Dijk, Teun A./ Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

Ziegler, B./ Balkenhol, A./ Keimes, C./Rexing, V. (2012): Diagnostik „funktionaler Lesekompetenz“. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 22 (http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_etal_bwpat22.pdf) (06.11.2012).