

# Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen

Afra Sturm

## Abstract

Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass die basalen Lese- und Schreibfertigkeiten spätestens Ende Sekundarstufe I ausreichend entwickelt sind. In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die jedoch zeigt, dass ein Teil der Berufsschüler/-innen kaum flüssiger als 4.-KlässlerInnen liest oder grosse Mühe bekundet, Texte flüssig und korrekt zu verfassen. Da bspw. Weiterbildungsaktivitäten nach der Ausbildung auch davon abhängen, wie gut jemand liest, gilt es, Berufsschüler/-innen mit eher geringen Lese- und Schreibkompetenzen gezielt zu fördern.

## Schlüsselwörter

Leseflüssigkeit, Schreibflüssigkeit, Berufsschule, Curriculum-basiertes Messen (CBM), Lesetest, Schreibtest

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

## Autorin

Afra Sturm, Pädagogische Hochschule FHNW, IFE Zentrum Lesen, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, [afra.sturm@fhnw.ch](mailto:afra.sturm@fhnw.ch)

# Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen

Afra Sturm

## Einleitung

Lesen und Schreiben sind Schlüsselkompetenzen: Zum einen stellen sie einen Prädiktor für den Schulerfolg dar, zum anderen beeinflussen sie Anstellungsentscheide (Graham & Perin, 2007). Letzteres zeigt sich bspw. daran, dass einzelne Firmen dazu übergegangen sind, in Bewerbungsgesprächen Lese- oder Schreibaufgaben einzusetzen (Sturm & Philipp, 2013).

Wie eine Übersicht zur Sprachförderung in der beruflichen Ausbildung zeigt (Schneider et al. 2013, S. 76–81), liegen im deutschsprachigen Raum erst wenige Studien zu Lese- und Schreibkompetenzen von Berufsschülern und -schülerinnen vor. In der Domäne Lesen konzentrieren sie sich – meist im Anschluss an PISA – auf hierarchiehöhere Teilkompetenzen. Für die Domäne Schreiben fehlt es dagegen weitgehend an Untersuchungen (Schneider et al. 2013, S. 77): Während Lehmann, Ivanov, Hunger & Gänsfuß (2005) lediglich passives Rechtschreibwissen erfassen und Wyss Kolb (1995) neben Schreibaktivitäten formale Aspekte in Aufsätzen von Auszubildenden untersucht, legt Efing (2008) eine Untersuchung vor, die «allgemeine Schreibkompetenz» in den Blick nimmt, ohne aber eine systematische Auswertung zu präsentieren.

Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass basale Lesefertigkeiten Ende Primarstufe ausgebildet sein sollten; entsprechend sehen deutschsprachige Lehrpläne bisher auch keine Förderung basaler Lesefertigkeiten auf Sekundarstufe vor (Gold, 2009, S. 152).<sup>1</sup> Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass auch auf Sekundarstufe ein Förderbedarf im Hinblick auf basale Lesefertigkeiten besteht (Schneider, 2009). Vergleichbares dürfte im Hinblick auf basale Schreibfertigkeiten gelten: Wie die Leistungsstudie DESI belegt, kann in der Domäne Schreiben ebenfalls nicht davon ausgegangen werden, dass die basalen Schreibfertigkeiten Ende Sekundarstufe von allen SchülerInnen ausreichend erworben wurden (Neumann & Lehmann, 2008): So erreichen in dieser Studie 35% der SchülerInnen der Jahrgangsstufe 9 lediglich Niveau A und 3% auch Niveau A nicht (Texte dieses Niveaus zeichnen sich dadurch aus, dass sich orthografische und grammatische Fehler so belastend auswirken, dass das kommunikative Ziel nicht oder nur teilweise erreicht wird).

Im Folgenden wird eine Teilstudie zu Berufsschülern und -schülerinnen vorgestellt, die im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)» durchgeführt wurde. Leitende Fragestellung dieser Teilstudie ist, über welche basalen Lese- und Schreibfertigkeiten BerufsschülerInnen verfügen. In diesem Beitrag wird der methodischen Diskussion ein grosses Gewicht eingeräumt, da hierzu für diese Stufe im deutschsprachigen Raum noch wenig vorliegt.

Dazu wird in einem ersten Schritt erläutert, was unter basalen Lese- und Schreibfertigkeiten zu verstehen ist (Abschnitt 1) und wie sie erfasst werden können (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 werden die in der Teilstudie eingesetzten Instrumente erläutert und anschliessend die Ergebnisse präsentiert (Abschnitt 4). Abschliessend werden in Abschnitt 5 die Ergebnisse diskutiert: Es zeigt sich, dass bei Berufsschülern und -schülerinnen die basalen Lese- und Schreibfertigkeiten teilweise noch nicht ausreichend ausgebildet sind. Dies wird auch im Kontext internationaler Studien zu Erwachsenen-Literalität und Weiterbildungsbeteiligung diskutiert. Abschliessend wird dafür argumentiert, dass auch auf Stufe der Berufsschulen kompensatorische Fördermassnahmen notwendig sind. Geeignete Fördermassnahmen werden im Sinne eines Ausblicks kurz skizziert.

---

<sup>1</sup> In den Bildungsstandards für den mittleren Abschluss (Jahrgangsstufe 10) werden jedoch sowohl basale Lese- auch basale Schreibfertigkeiten aufgeführt (KMK, 2004). Gleiches gilt für die Konsultationsfassung des Schweizer Lehrplans 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2013).

## 1. Lese- und Schreibflüssigkeit

Zu den basalen Lesefertigkeiten zählen vier Dimensionen, die oft unter dem Begriff *Leseflüssigkeit* zusammengefasst werden (Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2011; Rosebrock & Nix, 2006):

1. genaues und fehlerfreies Dekodieren,
2. automatisiertes Dekodieren,
3. ein angemessenes Lesetempo sowie
4. sinngemässes Betonen beim lauten Lesen.

Um Texte verstehen zu können, bedarf es ausreichender basaler Lesefertigkeiten, insbesondere auf Wort- und Satzebene. Ist die Leseflüssigkeit nicht ausreichend ausgebildet, benötigt das Lesen einen Grossteil der kognitiven Ressourcen, sodass für die hierarchiehöheren Leseprozesse wie etwa den Aufbau eines lokalen und vor allem globalen Textzusammenhangs zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen. Basale Lesefertigkeiten hängen also mit erweiterten bzw. hierarchiehöheren Lesekompetenzen zusammen: Rosebrock et al. (2011, S. 15) sprechen im Anschluss an die anglo-amerikanische Leseforschung von der Brückenfunktion, die die Leseflüssigkeit zwischen Dekodieren und Leseverstehen erfüllt.

Vergleichbares gilt für die Domäne Schreiben: Sind die basalen Schreibfertigkeiten nur unzureichend erworben, benötigen sie zu viel Aufmerksamkeit im Verlauf des Textproduktionsprozesses, sodass analog zum Lesen die kognitiven Ressourcen für hierarchiehöhere Schreibprozesse fehlen. Zu Letzteren zählen die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten (Olive, 2012, S. 488), die sich selbst in weitere Aktivitäten wie das Klären des Schreibziels, das Generieren, Auswählen und Strukturieren von Ideen, das Durchlesen des bisher verfassten Textes etc. aufgliedern. Zu starke Aufmerksamkeit auf hierarchieniedrige Prozesse kann sich auch dahingehend auf den Textproduktionsprozess auswirken, dass nur assoziativ und sequenziell geschrieben werden kann (abwechslungsweise denken und schreiben).

Zu den Dimensionen der basalen Schreibfertigkeiten, die analog zum Lesen unter dem Begriff *Schreibflüssigkeit* zusammengefasst werden, zählt Folgendes (Amato & Watkins, 2011; Malecki & Jewell, 2003):

1. eine leserliche Handschrift bzw. fehlerfreies Tastaturschreiben,
2. Rechtschreibung und Grammatik sowie
3. ein angemessenes Schreibtempo.

Unter *Schreibflüssigkeit* wird im anglo-amerikanischen Raum zusammengefasst auch die Textmenge verstanden, die innerhalb einer bestimmten Zeit orthografisch und grammatisch korrekt verfasst wird (Connelly, Dockrell, Walter & Critten, 2012). Dem gegenüber wird der Begriff *Schreibflüssigkeit* im deutschsprachigen Raum enger gefasst, als damit lediglich eine flüssige, leserliche Handschrift bezeichnet wird (Bredel, Günther, Klotz, Ossner & Siebert-Ott, 2006). Das zeigt sich nicht zuletzt auch im bereits erwähnten Schweizer Lehrplan 21. In diesem Beitrag wird der weitere Begriff verwendet.

## 2. Basale Lese- und Schreibfertigkeiten erfassen

Zur Erfassung von basalen Lesefertigkeiten liegen verschiedene standardisierte Testinstrumente vor, die allerdings grösstenteils für Schüler/-innen der Primarstufe, teilweise auch Sekundarstufe entwickelt wurden. Zu erwähnen ist v.a. der Lesegeschwindigkeits- und verständnistest (LGVT) für die Klassenstufen 6–12 von Schneider, Schlagmüller & Ennemoser (2007), da für diesen Normwerte sowohl für (deutsche) Real-schulen als auch Gymnasien bis Klasse 12 vorliegen.<sup>2</sup> Die Schüler/-innen müssen dabei in einer Erzählung bei 23 ausgewählten Stellen ein Wort ergänzen und erhalten dazu drei Wörter zur Auswahl. Auf diese Weise wird das basale Textverstehen überprüft. Indem die Schüler/-innen nur vier Minuten Zeit für das Lösen der Aufgabe erhalten, wird gleichzeitig das Lesetempo erfasst. Ein vergleichbarer Lesetest für Berufsschulklassen liegt nicht vor.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Genau genommen liegen Normwerte nur bis Klasse 11 vor: Da danach praktisch kein Leistungszuwachs mehr zu beobachten sei, schlagen die Autoren vor, die Normwerte der Klasse 11 für Klasse 12 zu übernehmen.

<sup>3</sup> Der Lesetest für Berufsschulen, der von Linnemann (2007) entwickelt wurde, erfasst nur das Textverständnis. Der Autor geht davon aus, dass die Entwicklung der Lesekompetenz bei BerufsschülerInnen abgeschlossen sein sollte (ebd., S. 20).

Ein (standardisierter) Test, der die Schreibflüssigkeit erfassen würde, stellt im deutschsprachigen Raum ein Desiderat dar, während sich im anglo-amerikanischen Raum ein sog. Curriculum-basiertes Verfahren auf der Grundlage von Deno (1985) etabliert hat (vgl. Benson & Campbell, 2009; Dockrell, Connelly, Walter & Critten, 2012; Graham, Harris & Hebert, 2011). Curriculum-basiertes Messen (CBM) wird hauptsächlich eingesetzt, um Fortschritte – auch kleinere – in den basalen Fertigkeiten erfassen zu können, und zwar nicht nur im Schreiben, sondern auch im Lesen und Rechnen (Deno, 2003). Immer häufiger wird es aber auch verwendet, um sog. Risiko-Schüler/-innen erfassen zu können, die Gefahr laufen, die Mindestanforderungen nicht zu erreichen. Curriculum-basiertes Messen von basalen Schreibfertigkeiten gilt als sehr zeitökonomisch und einfach anwendbar, gerade auch durch Lehrpersonen selbst.

Ein Curriculum-basiertes Verfahren liegt im deutschsprachigen Raum für die Domäne Lesen vor: Die Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL) von Walter (2009) ist als Individualdiagnostik konzipiert, bei der die Schüler/-innen einen Text eine Minute lang laut vorlesen und die Lehrperson Verlesungen notiert. Normwerte liegen für die Klassen 1–9 vor. Zwar ist dieser Test sehr zeitökonomisch – die Gesamtbearbeitungszeit beträgt inkl. Auswertung nur zwei Minuten –, lässt sich aber nicht gleichzeitig in einer ganzen Klasse einsetzen.

Um im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf» bei schriftschwachen Erwachsenen als auch bei Berufsschülern und -schülerinnen die basalen Fertigkeiten im Lesen und Schreiben erfassen zu können, wurde zum einen der Stolperwörter-Lesetest von (Metze, 2003) verwendet, zum anderen ein Schreibflüssigkeitstest neu entwickelt. Auf beide Tests wird im Folgenden etwas genauer eingegangen.

### 2.1 Der Stolperwörtertest

Beim Stolperwörtertest haben die Testpersonen die Aufgabe, in einzelnen Sätzen das nicht passende Wort, das «Stolperwort» zu identifizieren: So gilt es, bspw. im Satz «Ich kann gut Name lesen» das Wort «Name» als Stolperwort durchzustreichen. Insgesamt ist die Aufgabe im Leiselesen zu bearbeiten; der Test kann zudem in ganzen Klassen bzw. Kursen durchgeführt werden. Als Kennwert werden hauptsächlich die richtigen Sätze pro Minute (=rS/M) angegeben.

Mittlerweile liegen zum Stolperwörtertest zu einer umfangreichen Stichprobe Ergebnisse aus der Primarstufe vor. Da es sich dabei um angefallene Stichproben handelt, kann nicht von einer systematischen und kontrollierten Validierung bzw. Normierung gesprochen werden (Lenhard & Schneider, 2009). Dennoch bietet der Stolperwörtertest gute Anhaltspunkte, nicht zuletzt auch, weil Vergleichswerte für Erwachsene vorliegen, u.a. zu angehenden Lehrpersonen (Sturm & Philipp, 2010).

Während sich Lesetests, die für Primar- oder Sekundarschüler/-innen entwickelt wurden, i.d.R. nicht bei (jungen) Erwachsenen eignen, da die Sätze oder Texte der kindlichen bzw. jugendlichen Lebenswelt angepasst sind, enthält der Stolperwörtertest zu einem grossen Teil neutrale Sätze. Erfahrungen im Projekt «Illettrismus und neue Technologien» zeigten, dass der Stolperwörtertest von literal schwachen Erwachsenen gut akzeptiert wird (ebd.).

Verschiedene Studien können einen Zusammenhang von basalen Lesefertigkeiten mit Textverstehen aufzeigen (Schaffner, 2009). Für den Stolperwörtertest sind ebenfalls Korrelationen mit einem Test nachweisbar, der hierarchiehöhere Lesekompetenzen erfasst, so auch bei literal schwachen Erwachsenen (Sturm & Philipp, 2010, S. 93).

### 2.2 Schreibflüssigkeit im Deutschen erfassen

Wie bereits erwähnt, stehen im englischsprachigen Raum mehrere Curriculum-basierte Verfahren zur Erfassung der Schreibflüssigkeit zur Verfügung (Benson & Campbell, 2009; Dockrell et al., 2012). Versteht man *Schreibflüssigkeit* als die Textmenge, die innerhalb einer bestimmten Zeit orthografisch und grammatisch korrekt verfasst wird, ergeben sich zwei zentrale Kennwerte (Espin, Weissenburger & Benson, 2004; Malecki & Jewell, 2003):

- 1) Flüssigkeit (*fluency*) i.e.S.
- 2) Akkuratheit (orthografische und grammatische Korrektheit)

Je nach Zielsetzung oder Fragestellung können sehr unterschiedliche Elemente erfasst werden:

- a) Anzahl Buchstabensequenzen, die korrekt geschrieben wurden
- b) Anzahl Wörter
- c) Anzahl Worteinheiten
- d) Anzahl Sätze (Haupt- und/oder Nebensätze)

Dabei handelt es sich um sog. *schreibproduktabhängige (absolute) Masse*. Zusätzlich zu diesen werden b) und c) in der Regel auch *schreibproduktunabhängig*, d.h. *relativ* erfasst:

- e) prozentualer Anteil korrekter Wörter
- f) prozentualer Anteil korrekter Worteinheiten

Schreibproduktabhängige Masse wie a)–d) eignen sich, wie Espin et al. (2004, S. 61) betonen, vor allem für untere Klassenstufen. Amato & Watkins (2011) präzisieren dies dahingehend, dass die schreibproduktabhängigen, das heisst absoluten Masse in verschiedenen Studien nur für die Klassen 1–3, teilweise auch für Klasse 4 empfohlen werden. Je komplexer die Schreibaufgaben werden, desto mehr benötigt man auch komplexere Masse, um die damit verbundenen basalen Fähigkeiten angemessen erfassen zu können. So haben sich *schreibproduktunabhängige (relative) Masse* wie e) und f) als geeignet für höhere Klassenstufen erwiesen.<sup>4</sup>

Malecki & Jewell (2003) haben eine Querschnittstudie durchgeführt, die Einblicke in die Entwicklung von Schreibflüssigkeit gewährt. Abbildung 1 zeigt, dass Schüler/-innen der ersten Klasse im Frühling durchschnittlich fast 14 Wörter in drei Minuten schreiben (im Herbst davor sind es lediglich 7,5 Wörter), gegen Ende der sechsten Klasse 58 Wörter und gegen Ende der achten Klasse 67 Wörter. Die Darstellung darf allerdings nicht so gelesen werden, dass zum Ende der Primarstufe ein Leistungsabfall zu verzeichnen wäre, der im Verlauf der achten Klasse ausgeglichen wird, da es sich wie erwähnt nicht um eine Längsschnittstudie handelt.

Im Hinblick auf die Akkuratheit zeigt sich, dass in der ersten Hälfte der ersten Klasse Wörter zu 53 %, im darauffolgenden Frühling bereits zu 71% korrekt verschriftet werden und am Ende der achten Klasse zu 98 %. Ende der achten Klasse werden zudem 91 % der Worteinheiten – hier werden jeweils zwei nebeneinander liegende Wörter v. a. im Hinblick auf grammatische Korrektheit und Zeichensetzung hin beurteilt – korrekt geschrieben.

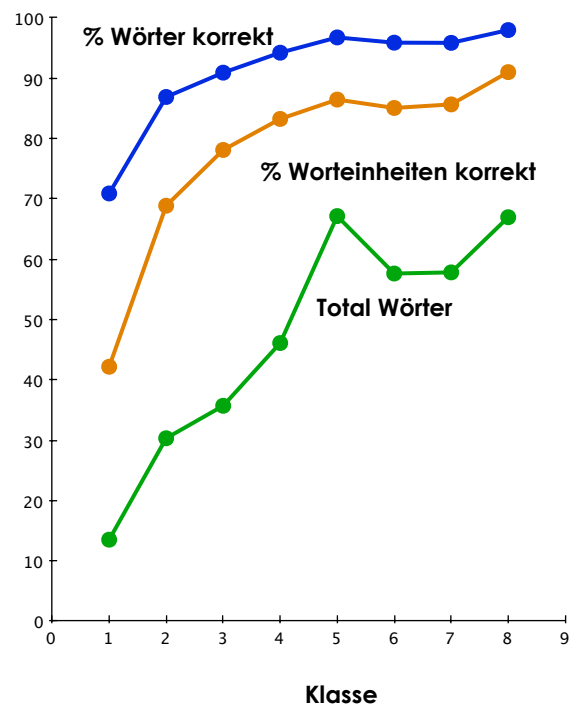


Abbildung 1: Schreibflüssigkeit 1.–8. Klasse in den USA (Malecki & Jewell, 2003) [eigene Darstellung A. S.]

Die fürs Englische entwickelten Verfahren lassen sich jedoch aus mehreren Gründen nicht aufs Deutsche übertragen. Dies wird im Folgenden in Bezug auf die Einheiten Wort und Worteinheit erläutert. Gleichzeitig wird auch aufgezeigt, wie Schreibflüssigkeit im Deutschen erfasst werden kann.

### 2.2.1 Wörter vs. Silben

Die fürs Englische entwickelten Verfahren gehen von der Grundgrösse Wort aus. Da das Deutsche über sehr vielfältige Möglichkeiten verfügt, Komposita zu bilden, erhalten Texte mit vielen Komposita niedrigere Werte in der Flüssigkeit i.e.S. als solche mit deutlich weniger Komposita. Die Beispiele A und B illustrieren dies:

<sup>4</sup> Je nach Studie bzw. Fragestellung werden auch andere Masse verwendet, so etwa das Mass korrekte abzüglich inkorrekte Worteinheiten (vgl. z.B. Malecki & Jewell, 2003).

- A. Als Landmaschinenmechaniker repariert man Maschinen aller Art.  
(57 Buchstaben vs. 19 Silben vs. 7 Wörter)
- B. Ich schaue, dass die jungen Bäume genug Platz zum Wachsen bekommen.  
(57 Buchstaben vs. 18 Silben vs. 11 Wörter)

Eine Alternative bestünde darin, statt Wörter Morpheme zu zählen. Wie bereits Beispiel A illustriert, wäre dies mit hohem linguistischem Wissen verbunden (Land-maschine-n-mechanik-er). Da Curriculum-basierte Verfahren auch von Lehrpersonen selbst durchführbar sein sollten, eignet sich das Morphem als Grundgrösse nicht. Hinzu kommt, dass sich einige Wörter nicht ohne Weiteres in Morpheme zerlegen lassen (das gilt bspw. für Kurzwörter wie *Krimi* oder Wortkreuzungen wie *Motel*).

Betrachtet man, welches die relevante Grösse im handschriftlichen oder Tastaturschreiben ist, deuten einige Studien darauf hin, dass dies eine Kombination aus Silbe und Morphem ist (vgl. Will, Weingarten, Nottbusch & Albes, 2003). Es spricht also vieles dafür, zur Erfassung der Schreibflüssigkeit im Deutschen von der Grundgrösse Silbe auszugehen, zumal diese auch für Lehrpersonen einfach zu erfassen ist. Für Beispiel A ergibt dies 19 Silben gegenüber sieben Wörtern bzw. 14 Morphemen. Dem gegenüber umfasst Beispiel B 18 Silben, 11 Wörter bzw. 17 Morpheme: Zählt man Silben, erreichen die beiden Beispiele einen sehr ähnlichen Wert.

Wie oben bereits ausgeführt wurde, werden nicht nur Wörter oder Silben gezählt, es wird auch die Anzahl orthografisch korrekter Wörter bzw. Silben erfasst. Dazu wird der Satz-Kontext ausgeblendet: Werden Wörter gezählt, zählt jedes Wort, das als solches in der Sprache existiert, als korrekt (Dockrell et al., 2012); werden Silben gezählt, wird der Satz-Kontext ebenfalls nicht berücksichtigt, der Wort-Kontext dagegen schon (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: grün = Silben, rot = inkorrekte Silben

In diesem Beispiel wird *mann* als korrekte Silbe gewertet, da es im Deutschen ein mögliches korrektes Wort darstellt. Da der Satz-Kontext ausgeblendet wird, wird die Gross- und Kleinschreibung nicht beachtet, da insbesondere bei Nominalisierungen erst im Satz-Kontext entschieden werden kann, ob ein Wort gross- oder kleinschreiben ist. Würde jemand dagegen *Manschaft/manschafft* schreiben, so würde die erste Silbe als inkorrekt gewertet, da im Kontext des Wortes nur die Schreibung mit «nn» korrekt ist.

Nicht lesbare Silben werden in jedem Fall als inkorrekt gewertet. Handelt es sich um einen grundsätzlich schwer lesbaren Text (vgl. dazu Abbildung 3), kann es sehr schwierig sein, zu entscheiden, wie viele (korrekte) Silben vorliegen.

Abbildung 3: Ausschnitt Schreibflüssigkeitstest (B-G #023)

### 2.2.2 Worteinheiten

Das Deutsche verfügt gegenüber dem Englischen über andere (morpho-)syntaktische Regularitäten sowie über komplexere Regeln in der Gross- und Kleinschreibung: Beides schlägt sich auf Massen zur Akkuratheit nieder. Betrachten wir dazu das Mass «korrekte Worteinheit». Dieses wird definiert als zwei nebeneinander liegende Wörter, die korrekt verschriftet sind und die innerhalb des Satzes, in dem sie vorkommen, für Sprecher/-innen der jeweiligen Sprache akzeptabel sind (Malecki & Jewell, 2003, S. 379). Damit geraten Grammatik, Gross- und Kleinschreibung, Zeichensetzung wie auch Wortschreibung in den Blick, zusätzlich aber auch Wortsemantik (Dockrell et al., 2012).

Mit *Worteinheit* wird also der Kontext auf die Grösse Satz erweitert. Fürs Deutsche geraten damit zusätzlich zu den bereits genannten Bereichen Grammatik, Wortsemantik, Gross- und Kleinschreibung, Wortschreibung und Zeichensetzung insbesondere auch Getrennt- und Zusammenschreibung in den Blick. Zählt man Worteinheiten, so gilt es, der Getrennt-

Abbildung 4: blaue Klammern = Worteinheiten, mit waagrechttem Doppelstrich markiert = inkorrekte Worteinheit

und Zusammenschreibung von Anfang an Beachtung zu schenken (vgl. Abbildung 4). Wie das Beispiel in Abbildung 4 zudem verdeutlicht, führt der Satzkontext nun dazu, dass «mann» als inkorrekt zu werten ist, während es in Bezug auf die Grösse Silbe, die nur im Hinblick auf den Wortkontext betrachtet wird, noch als korrekt gilt. Ähnliches trifft auf *Jeder* zu.

Enthält eine Worteinheit eine inkorrekte Silbe, gilt die ganze Worteinheit als nicht korrekt. Damit spielt es keine Rolle, ob eine Worteinheit mehrere Fehler enthält. Gegenüber dem Verfahren nach Deno (1985) handelt es sich dabei um eine vereinfachte Variante.

### 3. Methode

Die Studie, die hier vorgestellt wird, ist Teil des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)», das hauptsächlich Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten untersuchte sowie Kursleitende befragte, die Kurse für literal schwache Erwachsene durchführen (vgl. Lindauer & Sturm, 2013; Sturm & Philipp, 2013). Gefragt wurde u.a. danach, über welche Lese- und Schreibkompetenzen literal schwache Erwachsene verfügen. Um die Testergebnisse besser interpretieren zu können, wurden der Lese- und Schreibtest auch bei Berufsschülern und -schülerinnen durchgeführt. Diese Vergleichsgruppe bietet sich an, da ein wichtiges Ziel von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene darin besteht, die literalen Kompetenzen der Erwachsenen so zu fördern, dass sie an regulären Weiterbildungen teilnehmen können.

Im Folgenden wird nur die Teilstudie zu den Berufsschülern und -schülerinnen vorgestellt (teilweise werden aber Befunde aus der Hauptstudie LAB herangezogen). Dabei waren folgende Fragen leitend:

- Verfügen Berufsschüler/-innen über gut ausgebildete basale Lese- und Schreibfertigkeiten oder zeigt sich – zumindest teilweise – ein Förderbedarf?
- Besteht zwischen den basalen Lese- und Schreibfertigkeiten ein Zusammenhang?
- Korrelieren basale Schreibfertigkeiten mit erweiterten Schreibkompetenzen bei schreibschwachen BerufsschülerInnen?

#### 3.1 Stichprobe

An der Teilstudie nahmen zwei Berufsschulen teil: Berufsschule A, die 2- und 3-jährige Grundbildungen im Detailhandel anbietet, sowie Berufsschule B, die 2- bis 4-jährige Grundbildungen im gewerblich-industriellen Bereich durchführt. Von der Berufsschule A nahmen neun Lehrpersonen mit insgesamt 23 Klassen teil (n=361), von der Berufsschule B waren es drei Lehrpersonen, die mit ihren schwächsten Berufsschülern und -schülerinnen aus Stützkursen teilnahmen (n=72).<sup>5</sup> Die Lehrpersonen haben die Auswahl aufgrund ihrer Einschätzung vorgenommen.

|              |          | Berufsschule A | Berufsschule B  |
|--------------|----------|----------------|-----------------|
| Geschlecht:  | M        | 108 (30%)      | 55 (76%)        |
|              | F        | 252 (70%)      | 17 (24%)        |
| Deutsch als  | L1       | 162 (45%)      | 22 (31%)        |
|              | L2       | 199 (55%)      | 50 (69%)        |
| Lehrjahr     | 1        | 168            | 44              |
|              | 2        | 79             | 13              |
|              | 3        | 114            | 6               |
|              | 4        | –              | 3               |
| Grundbildung | 2-jährig | 44 (12%)       | (keine Angaben) |
|              | 3-jährig | 317 (88%)      |                 |

Tabelle 1: Übersicht Stichprobe Berufsschule A und B

<sup>5</sup> Allen Lehrpersonen sei hier für ihren Einsatz nochmals ein grosser Dank ausgesprochen.

### 3.2 Instrumente

Als Schreibimpuls für Primarschüler/-innen wird i.d.R. ein Geschichtenanfang vorgegeben. Die Schüler/-innen sollen jedoch nicht sofort mit ihrem Text beginnen, sondern sich vor dem Schreiben genau eine Minute Gedanken machen, was sie schreiben könnten. Nach dieser gedanklichen Vorbereitung werden i.d.R. zwischen 3–10 Minuten Schreibzeit angesetzt. Wie Espin et al. (2004) ausführen, hat die Art des Schreibimpulses sowie die damit verbundene intendierte Textsorte keinen Einfluss auf die Ergebnisse. Sollen die basalen Schreibfertigkeiten von Schülern und Schülerinnen mit geringen Schreibkompetenzen erhoben werden, genügt eine kurze Testdauer (Espin, de La Paz, Scierka & Roelofs, 2005).

In der hier vorgestellten Teilstudie wurde als Schreibimpuls der berufliche Kontext gewählt: Die ProbandInnen wurden aufgefordert, ihre berufliche Tätigkeit zu beschreiben. Dies ist ihnen vertraut, sodass sie Inhalte vergleichsweise leicht abrufen können. Damit sollte sichergestellt werden, dass die ProbandInnen im Verlauf des Schreibprozesses nicht immer wieder neue Ideen generieren oder sich über den Aufbau des Textes Gedanken machen müssen: der Schreibfluss sollte möglichst «ungestört» verlaufen können. Zusätzlich sollten sie dabei ihren Text an jemanden adressieren, der diesen Beruf nicht kennt, damit sie sich eher veranlasst sehen, die berufliche Tätigkeit genauer zu beschreiben. Für die gedankliche Vorbereitung wurde ebenfalls eine Minute Zeit eingeräumt; die Schreibzeit betrug exakt drei Minuten.

Zusätzlich zum Schreibflüssigkeitstest wurde der Stolperwörtertest von Metze (2003) eingesetzt (vgl. Kap. 2.1). Die reine Bearbeitungszeit für diesen Test betrug ebenfalls exakt drei Minuten.

Um überprüfen zu können, ob sich ein Zusammenhang zwischen basalen Schreibfertigkeiten und erweiterten Schreibkompetenzen bei schreibschwachen BerufsschülerInnen zeigt, wurde eine zweite Schreibaufgabe eingesetzt, bei der die ProbandInnen der Berufsschule B eine Bedienungsanleitung zu einer einfachen Kaffeemaschine – der sog. Bialetti – verfassen sollten. Die Aufgabe entspricht weitgehend jener, die bei literal schwachen Erwachsenen eingesetzt wurde, um ihr Vorgehen bei neuen und unvertrauteren Aufgaben beobachten zu können (Sturm, 2010). Für die Teilstudie mit den BerufsschülerInnen wurde die Aufgabe jedoch adaptiert: Zum einen wurde sie beruflich situiert; zum anderen wurde ein Film (Dauer 3 Min.) erstellt, der ohne begleitende verbale Erläuterungen zeigt, wie die Bialetti zu bedienen ist. Damit wird erreicht, dass auch jene Schüler/-innen, die die Kaffeemaschine nicht kennen, über das nötige Hintergrundwissen verfügen.



Abbildung 5: Filmausschnitt Testaufgabe «Bialetti»

Das Manual zu dieser Aufgabe sieht vor, dass die SchülerInnen den Film zu Beginn sehen und sie bereits auch darauf hingewiesen werden, dass sie den Film nach weiteren fünf Minuten noch einmal zu sehen bekommen. Sie erhalten den Schreibauftrag schriftlich: Gleichzeitig wird ihnen der Schreibauftrag im Film gezeigt und auch vorgelesen.

Die folgende Tabelle zeigt die verwendeten Instrumente in der Übersicht: Die Zahlen geben dabei an, in welcher Reihenfolge die Instrumente eingesetzt wurden.

|                            | Berufsschule A | Berufsschule B |
|----------------------------|----------------|----------------|
| Stolperwörtertest          | 1              | –              |
| Schreibflüssigkeitstest    | 2              | 1              |
| Schreibaufgabe Instruktion | –              | 2              |

Tabelle 2: Übersicht über die eingesetzten Instrumente

### 3.3 Durchführung

Die Lehrpersonen beider Berufsschulen wurden zunächst in die Fragestellung der Teilstudie und in den Zusammenhang mit dem Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» eingeführt. Des Weiteren wurden ihnen die

Tests kurz vorgestellt. Alle Lehrpersonen führten die Tests selbst mit ihren SchülerInnen durch: Sie erhielten dazu ausführliche Manuale sowie sämtliche nötigen Materialien (der Film wurde den Lehrpersonen der Berufsschule B über Vimeo zur Verfügung gestellt).

### 3.4 Auswertung

Zur Auswertung des Schreibflüssigkeitstests wurde ein ausführliches Manual erstellt. Sämtliche Texte, die aus der Durchführung mit der Berufsschule B stammen, wurden von zwei unabhängigen Ratern ausgewertet. Dazu wurden sie mit 30 Texten aus der Berufsschule A trainiert. Ausgewertet wurden die Texte im Hinblick auf Anzahl Silben, Anzahl korrekte Silben, prozentualer Anteil korrekter Silben, Anzahl (korrekter) Worteinheiten sowie prozentualer Anteil korrekter Worteinheiten. Die Interrater-Reliabilität wurde mit dem Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet (Hayes & Hatch, 1999) und beträgt für alle Kennwerte zwischen .93 und .99.

Da der Stolperwörtertest mit Schablonen ausgewertet wird, erübrigt sich eine Überprüfung der Auswertungsobjektivität.

Die Texte aus der Bialetti-Aufgabe wurden elektronisch aufbereitet und dabei hinsichtlich Orthografie und grammatischer Fehler bereinigt, um einen Bias in der Beurteilung der Textqualität ausschliessen zu können (Graham et al., 2011, S. 21). Sämtliche Texte wurden von zwei unabhängigen Ratern analytisch ausgewertet. Dazu wurden sie mit 20 Texten, die aus der Hauptstudie LAB und dem Vorgängerprojekt vorlagen (Sturm, 2010), trainiert. Allerdings eigneten sich diese Übungstexte nur bedingt, da sie kooperativ verfasst wurden und anders situiert waren. Die Interrater-Reliabilität wurde mit Cohens Kappa berechnet (Hayes & Hatch, 1999); sie liegen mit Ausnahme von vier Items zwischen .6 und 1, was als befriedigend bis gut bezeichnet werden kann (Bortz & Döring, 2003, S. 277). Die Items, die keine befriedigenden Werte erhielten (dazu zählt etwa das Item Wortschatz), wurden von der weiteren Analyse ausgeschlossen.

## 4. Ergebnisse

Die folgende Tabelle 3 zeigt einen Überblick über die Testergebnisse. Um die Unterschiede zwischen den Teilgruppen besser einschätzen zu können, wurde die Effektstärke Cohens  $d$  berechnet (ab .20 spricht man von geringen, ab .50 von moderaten und ab .80 von starken Effekten).<sup>6</sup> Erwartungsgemäss erzielten die Schüler/-innen der Berufsschule A deutlich bessere Ergebnisse im Vergleich zu SchülerInnen der Berufsschule B, und zwar sowohl in Bezug auf Anzahl Silben ( $d = .67$ ), Anzahl korrekte Silben ( $d = .77$ ), Anteil korrekte Silben ( $d = .99$ ) als auch in Bezug auf Anteil korrekte Worteinheiten ( $d = 1.55$ ). Vergleicht man die Testergebnisse der Berufsschule A mit jenen der literal schwachen Erwachsenen aus LAB,<sup>7</sup> so zeigen sich durchwegs starke Effekte (zwischen .99 und 1.52 in Bezug auf die Schreibflüssigkeit sowie 1.97 in Bezug auf den Stolperwörtertest).

|                | Anzahl<br>Silben<br>(SD) | Anzahl korr.<br>Silben<br>(SD) | % korrekte<br>Silben<br>(SD) | % korrekte<br>Worteinheiten<br>(SD) | richtige Sätze<br>pro Minute<br>(SD) |
|----------------|--------------------------|--------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Berufsschule A | 87,4<br>(23,7)           | 86,1<br>(23,7)                 | 98,4<br>(2,6)                | 77,1<br>(15,3)                      | 12,5<br>(3,2)                        |
| Berufsschule B | 71,9<br>(21)             | 68,3<br>(20,2)                 | 95,3<br>(5,8)                | 52,8<br>(17,6)                      | –                                    |
| LAB Erwachsene | 63,4<br>(24,9)           | 59<br>(25,1)                   | 91,4<br>(9,1)                | 48,6<br>(23,5)                      | 6,2<br>(3,2)                         |

Tabelle 3: Mittelwert und Standardabweichung im Vergleich

<sup>6</sup> Bei unabhängigen Stichproben wird zur Berechnung der Effektstärke die Mittelwertsdifferenz durch die gesamte gepoolte Standardabweichung geteilt (vgl. Bühner, 2004, S. 112).

<sup>7</sup> Im Projekt LAB konnte zu Kursbeginn der Stolperwörtertest mit 228, der Schreibflüssigkeitstest dagegen nur mit 161 Kursteilnehmenden durchgeführt werden, da der Schreibflüssigkeitstest erst im Verlauf des Projekts entwickelt wurde.

Zum Stolperwörtertest liegen auch Vergleichswerte aus der Primarstufe sowie zu angehenden Lehrpersonen vor: So erreichen 2.-Klässler im Schnitt rund 4 richtige Sätze pro Minute, 4.-Klässler 8 und angehende Lehrpersonen 18 richtige Sätze pro Minute (vgl. Sturm & Philipp, 2010).<sup>8</sup> Zwar liegen die Testwerte der Schüler/-innen von Berufsschule A im Mittel über jenen der 2.- und 4.-Klässler, dennoch lesen 8% (n = 29) der Berufsschüler/-innen A nicht flüssiger als 4.-KlässlerInnen (bei den literal schwachen Erwachsenen sind es sogar 73%). Rund 24% (n = 87) der BerufsschülerInnen lesen nur leicht flüssiger als 4.-KlässlerInnen, nämlich maximal zehn richtige Sätze pro Minute.

Bereits hier wird deutlich, dass keine Rede davon sein kann, dass die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen Ende Sekundarstufe I abgeschlossen wäre, gerade auch nicht im basalen Bereich. Daraus ergeben sich Konsequenzen für eine Lese- und Schreibförderung an Berufsschulen, die im Sinne eines Ausblicks in Kapitel 5 diskutiert werden. Zuvor bedarf es einer differenzierteren Auswertung, aus der sich ebenfalls Gewinn für die didaktische Diskussion ziehen lässt. Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kennwerten, teilweise auch mit der Deutschnote dargestellt sowie die Ergebnisse zu allfälligen Effekten in Bezug auf Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, Geschlecht sowie Art der Ausbildung präsentiert.

Zwischen den einzelnen Kennwerten lassen sich im Hinblick auf die Berufsschule A mindestens kleinere Zusammenhänge nachweisen, zwischen dem prozentualen Anteil korrekter Silben und dem prozentualen Anteil korrekter Worteinheiten ein grosser Zusammenhang, ebenfalls zwischen dem prozentualen Anteil korrekter Worteinheiten und dem Stolperwörtertest (vgl. Tabelle 4). Auffällig ist, dass zwischen allen Kennwerten und der Deutschnote ein Zusammenhang, wenn auch durchgängig ein kleiner, nachzuweisen ist.

|                     | Anzahl<br>korr. Silben | Anteil<br>korr. Silben | Anteil korr.<br>Worteininh. | Anzahl richt.<br>Sätze/Min. | Deutsch-<br>note |
|---------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------|
| Anzahl Silben       | .99**                  | .21**                  | .27**                       | .25**                       | .18**            |
| Anzahl korr. Silben |                        | .28**                  | .31**                       | .27**                       | .20*             |
| Anteil korr. Silben |                        |                        | .58**                       | .29**                       | .14*             |
| Anteil korr. Wort.  |                        |                        |                             | .51**                       | .27**            |
| Anzahl rS/Min.      |                        |                        |                             |                             | .18**            |

**Tabelle 4: Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Kennwerten Lesen und Schreiben sowie mit der Deutschnote; Berufsschule A (\*\* p<.01, \*p<.05)**

Dass der Befund zu Interkorrelationen zwischen den Kennwerten nur bedingt für die Testwerte aus der Berufsschule B gilt (vgl. Tabelle 5), kann zum einen an der kleinen Stichprobe liegen, zum anderen ist nicht auszuschliessen, dass sich bei den SchülerInnen aus den Stützkursen der höhere Anteil an solchen mit Deutsch als Zweitsprache auswirkt.

|                     | Anzahl<br>korr. Silben | Anteil<br>korr. Silben | Anteil korr.<br>Worteininh. |
|---------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Anzahl Silben       | .96**                  | -.15                   | -.17                        |
| Anzahl korr. Silben |                        | .11                    | -.03                        |
| Anteil korr. Silben |                        |                        | .55**                       |

**Tabelle 5: Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Kennwerten der Schreibflüssigkeit; Berufsschule B (\*\* p<.01)**

Vergleicht man jedoch die Testergebnisse zwischen den SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache und jenen mit Deutsch als Zweitsprache, so zeigt sich, dass Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache ausser beim prozentualen Anteil korrekter Worteinheiten die besseren Resultate als jene mit Deutsch als Erstspra-

<sup>8</sup> Bei den angehenden Lehrpersonen betrug die Bearbeitungszeit lediglich 2,5 Min., um einen Deckeneffekt zu vermeiden. Bei den BerufsschülerInnen gab es lediglich drei Personen, die in 3 Min. alle Sätze richtig bearbeitet haben – ein eigentlicher Deckeneffekt liegt damit nicht vor.

che erzielen, auch wenn die Unterschiede nicht signifikant sind ( $p > .05$ ). Ein anderes Bild zeigt sich bei der Berufsschule A: Dort zeigen die Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache durchwegs die besseren Testleistungen; allerdings sind die Unterschiede auch hier nicht signifikant ( $p \geq .11$ ). Zu ergänzen ist, dass sich bei der Berufsschule A auch kein Effekt von Deutsch als Erst- oder Zweitsprache beim Lesen zeigt (L1:  $M=38.2$ ,  $SD=9.0$ ,  $N=162$ ; L2:  $M=36.9$ ,  $SD=9.9$ ,  $N=199$ ;  $t=-1.262$ ,  $p<.208$ ).

Ein Geschlechtereffekt zugunsten der Frauen zeigt sich nur beim Schreibtest: So schneiden die Frauen aus der Berufsschule A bei den absoluten Massen Anzahl Silben (Frauen:  $M=90.1$ ,  $SD=22.5$ ,  $N=252$ ; Männer:  $M=81.6$ ,  $SD=24.9$ ,  $N=108$ ;  $t=-3.196$ ,  $p<.002$ ,  $d=.33$ ) sowie Anzahl korrekte Silben (Frauen:  $M=88.8$ ,  $SD=22.6$ ,  $N=252$ ; Männer:  $M=80.2$ ,  $SD=24.9$ ,  $N=108$ ;  $t=-3.208$ ,  $p<.001$ ,  $d=.38$ ) besser ab. Vergleichbares gilt für die Frauen der Berufsschule B, wenn auch deutlicher (Anzahl Silben: Frauen:  $M=86.8$ ,  $SD=23.9$ ,  $N=17$ ; Männer:  $M=67.3$ ,  $SD=17.8$ ,  $N=55$ ;  $t=-3.617$ ,  $p<.001$ ,  $d=.93$ ; Anzahl korrekte Silben: Frauen:  $M=83.7$ ,  $SD=24.3$ ,  $N=17$ ; Männer:  $M=63.6$ ,  $SD=16.2$ ,  $N=55$ ;  $t=-3.947$ ,  $p<.000$ ,  $d=.99$ ). Während sich also in Bezug auf die schreibproduktabhängigen (absoluten) Masse ein Vorteil zugunsten der Frauen zeigt, konnte für den prozentualen Anteil der korrekten Worteinheiten – das schreibproduktunabhängige (relative) Mass – kein Unterschied nachgewiesen werden. Es sei an der Stelle darauf hingewiesen, dass dieses letztere Mass als relevanter für höhere Klassenstufen gilt (vgl. Abschnitt 2.2).

Des Weiteren zeigt sich ein deutlicher Ausbildungseffekt bei der Stichprobe Berufsschule A (Abbildung 6 zeigt die Mittelwerte der Kennwerte im Überblick):

Für die Anzahl Silben ( $t=6.314$ ,  $d=.97$ ), Anzahl korrekte Silben ( $t=6.738$ ,  $d=1.04$ ), für den prozentualen Anteil korrekte Silben ( $t=3.833$ ,  $d=.58$ ), den prozentualen Anteil korrekte Worteinheiten ( $t=7.230$ ,  $d=1.34$ ) sowie die richtig gelesenen Sätze pro Minute ( $t=8.898$ ,  $d=1.51$ ) zeigt sich zugunsten der dreijährigen Grundbildung durchwegs ein signifikant höherer Leistungswert (jeweils  $p < .000$ ).

Da die beiden Gruppen jedoch sehr unterschiedlich gross sind (3-jährige G.:  $N=317$ , 2-jährige G.:  $N=44$ ), ist dieses Ergebnis mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Frage, inwiefern sich zwischen den basalen und erweiterten Schreibkompetenzen ein Zusammenhang nachweisen lässt, muss auf Basis der vorliegenden Daten negativ beantwortet werden: Es zeigten sich mehrheitlich keinerlei Zusammenhänge. Kleine Zusammenhänge zeigten sich bei Items, die Detailangaben erfassten, mit absoluten Massen: So korreliert das Item Mengenangabe sowohl mit der Anzahl Silben ( $r=.287$ ,  $p \leq .05$ ) als auch mit der Anzahl korrekter Silben ( $r=.325$ ,  $p \leq .01$ ), das Item Reinigungsdetail mit der Anzahl korrekter Silben ( $r=.237$ ,  $p \leq .05$ ). Des Weiteren fällt auf, dass Planungsnotizen positiv mit den relativen Massen korrelieren (prozentualer Anteil korrekte Silben:  $r=.317$ ,  $p \leq .01$ ; prozentualer Anteil korrekte Worteinheiten:  $r=.238$ ,  $p \leq .05$ ).

## 5. Diskussion

Wie die Ergebnisse zeigen, kann nicht vorausgesetzt werden, dass Ende Sekundarstufe I die Entwicklung der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten bei allen Schülerinnen und Schülern abgeschlossen und eine weiterführende Förderung basaler Fertigkeiten an Berufsschulen obsolet ist. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass BerufsschülerInnen im Schnitt über ausreichende basale Fertigkeiten verfügen – ihre Lese- und Schreibleistungen liegen denn auch deutlich über jenen von schriftschwachen Erwachsenen –, dennoch zeigen einige BerufsschülerInnen Leistungen, die nahe bei schriftschwachen Erwachsenen sind. Einer Förderung der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten bei schwachen BerufsschülerInnen kommt deshalb

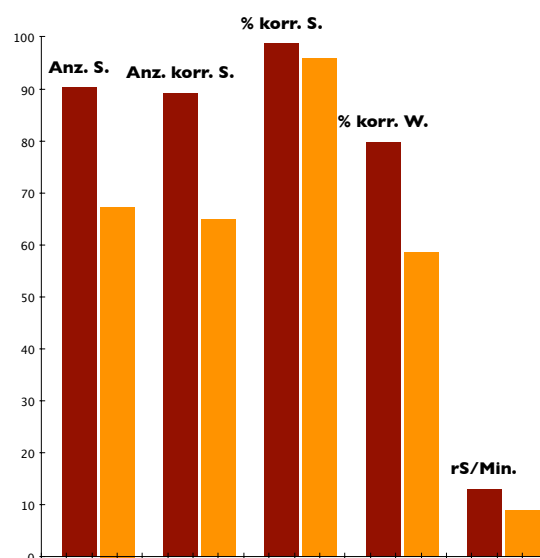


Abbildung 6: Ausbildungseffekt Berufsschule A; dunkelrot = 3-jährige, orange = 2-jährige Grundbildung

auch der Charakter einer Prävention von Illettrismus zu – Illettrismus verstanden als Phänomen, bei dem «die schriftsprachlichen Kompetenzen Erwachsener niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden» (Egloff, Grosche, Hubertus & Rüssler, 2011, S. 15). Das beinhaltet sinnverstehendes Lesen sowie die Fähigkeit, schriftlich kommunizieren zu können – beides in einem angemessenen Tempo. Beruflich kann sich das bspw. darin zeigen, dass auch einfachere Tätigkeiten wie das Rüsten von Gemüseprodukten bei einem Grossverteiler unter Zeitdruck zu erfolgen haben – und dabei müssen die zu rüstenden Produkte lesend schnell erfasst werden.

Wie der Schweizer Bericht zur internationalen Studie «Adult literacy & Lifeskills Survey» zeigte, besteht zwischen Lesekompetenzen und Weiterbildungsaktivitäten ein deutlicher Zusammenhang:

Es zeigt sich, dass sich in allen Sprachregionen bei der Gruppe der nicht an Weiterbildung Teilnehmenden ein markant höherer Anteil (prozentual rund 2,5mal so viele) auf dem untersten Kompetenzniveau [im Lesen von Texten; A.S.] befindet als bei der Gruppe der Teilnehmenden. (Notter, Arnold, von Erlach & Hertig, 2006, S. 47)

Wer gut liest, nimmt also häufiger an einer Weiterbildung teil. Zu diesem Befund kommt auch die aktuelle internationale Studie zur Literalität von Erwachsenen (OECD, 2013, S. 208f.). Sie macht überdies darauf aufmerksam, dass Weiterbildungsaktivitäten das Risiko vermindern, bei einem Jobverlust keine neue Anstellung zu finden. Es muss deshalb im Interesse der Berufsbildung sein, dass möglichst alle BerufsschülerInnen nach Abschluss ihrer Ausbildung über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen.

Im Folgenden werden die Befunde differenzierter sowie separat fürs Lesen und Schreiben diskutiert und interpretiert (Abschnitte 5.1 und 5.2). Abschliessend werden in Abschnitt 5.3 berufliches Lesen und Schreiben im Hinblick auf didaktische Implikationen zusammengeführt.

## 5.1 Lesen

Für den Stolperwörtertest liegen, wie in Abschnitt 2.1 ausgeführt wurde, Vergleichswerte aus verschiedenen Studien vor, wiewohl keine Normwerte. Damit sind die Testleistungen der Berufsschüler/-innen mit der gebotenen Vorsicht interpretierbar. Für jenen Teil der Berufsschüler/-innen, die nicht oder kaum flüssiger als 4.-KlässlerInnen lesen, erscheint ein Training der basalen Lesefertigkeiten angezeigt, zumal die basalen Lesefertigkeiten durchaus mit der Deutschnote korrelieren. Wie Rosebrock et al. (2011, S. 11) zudem betonen, können unzureichend ausgebildete basale Lesefertigkeiten eine Ursache von Leseschwierigkeiten bei älteren Schülern und Schülerinnen darstellen, die es zu beheben gilt:<sup>9</sup>

Wird *mangelnde Leseflüssigkeit in der Sekundarstufe* von den Lehrkräften festgestellt, sollten rasch kompensatorische lesefördernde Maßnahmen eingeleitet werden [...].

Wie im Ergebnisteil ausgeführt wurde, zeigte sich übers Ganze gesehen kein signifikanter Unterschied bei BerufsschülerInnen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Allerdings waren BerufsschülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in der Stichprobe der Berufsschule B übervertreten. In diesem Sinne: Eine systematische Lernstandserfassung mit geeigneten Testverfahren kann dazu beitragen, dass jene mit Förderbedarf erfasst werden, unabhängig davon, ob Deutsch ihre Erst- oder Zweitsprache ist.

Geeignete und auch nachweislich wirksame Ansätze zur Förderung der Leseflüssigkeit sind sogenannte Lautleseverfahren, die in Rosebrock et al. (2011) ausführlich dargestellt und erläutert werden. Es gilt dabei aber zu betonen, dass ein Training der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Berufsschülern und -schülerinnen nicht die einzige Fördermassnahme darstellen sollte: Schwach lesende Personen verfügen i.d.R. auch nicht über ein Repertoire an Lesestrategien, die sie je nach zu bewältigender Leseaufgabe einsetzen könnten. So verschaffen sich gute LeserInnen je nach Aufgabe beispielsweise einen Überblick über den Text, bevor sie zu lesen beginnen; sie stellen laufend Vermutungen darüber an, was wohl im Text noch ausgeführt wird; sie assoziieren Ideen oder Aussagen des Textes, den sie lesen, mit eigenen Wissensbeständen usw. – Aktivitäten, die schwache LeserInnen nicht zeigen (Pressley, 2001). Anders formuliert: Es ist damit zu rechnen, dass schwach lesende BerufsschülerInnen ebenfalls über ein nur geringes Repertoire an Lesestrategien verfü-

<sup>9</sup> Mit solchen Schwierigkeiten ist auch bei Schülern und Schülerinnen zu rechnen, die etwas flüssiger als 4.-KlässlerInnen lesen.

gen. Eine gezielte Leseförderung sollte deshalb sowohl basale als auch erweiterte Lesefähigkeiten in den Blick nehmen (vgl. u.a. Philipp, 2013; Pressley, 2001). Ansätze dazu finden sich in Nodari (2005) oder Schieser, Nodari, Silvia & Vecellio (2005). Ein Lesetraining für Sekundarstufe I, das basale Lesefertigkeiten sowie Lesestrategien im Blick hat, liegt mit Kruse, Riss & Sommer (2013) vor. Instrumente zur Lernstandserfassung wie auch Fördermaterialien sind überdies auf der Lehr- und Lernplattform [www.leap.ch](http://www.leap.ch) zugänglich, die im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)» entwickelt wurde. Sie steht auch Berufsschulen zur Verfügung.

## 5.2 Schreiben

Für den im Rahmen des Projekts LAB entwickelten Schreibflüssigkeitstest liegen keine Vergleichswerte vor. Hinzu kommt, dass sich die hier präsentierten Ergebnisse nicht mit Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum vergleichen lassen, da sich sowohl Orthografie als auch Sprachsystematik deutlich unterscheiden. Dennoch sei erwähnt, dass SchülerInnen der Berufsschule A Silben im Schnitt zu 98% korrekt verschriften, was mit den Ergebnissen von Malecki & Jewell (2003) für Klasse 8 in Bezug auf den prozentualen Anteil korrekt geschriebener Wörter übereinstimmt.<sup>10</sup>

Analog zu Neumann & Lehmann (2008) kann ansatzweise dafür argumentiert werden, dass ein tiefer prozentualer Anteil korrekter Silben und Worteinheiten sich kommunikativ belastend auswirkt, als die Lesbarkeit der Texte dadurch erheblich beeinträchtigt wird. Stellvertretend dafür stehen die Beispieltexte in Abbildung 8 und vor allem in Abbildung 9.

Dagegen kann das Beispiel in Abbildung 7 illustrieren, dass Texte, deren Silben zu rund 97% und deren Worteinheiten zu mehr als 80% korrekt sind, ohne grössere Einschränkung lesbar sind.

Wie genau die Grenzen in dieser Hinsicht zu ziehen sind, muss auf Basis der vorliegenden Daten jedoch offen bleiben.

Insbesondere muss auf dieser Grundlage die Frage vorderhand unbeantwortet bleiben, wie sich bestimmte Fehlertypen auf die Kennwerte der Schreibflüssigkeit auswirken. Entsprechende Analysen stehen noch aus.

Wie gezeigt wurde, fallen die Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Kennwerten für die beiden Stichproben unterschiedlich aus. Zieht man die Querschnittsstudie von Malecki & Jewell (2003) heran, zeigt sich ebenfalls ein nicht einheitlicher Befund, indem sich ab Mittelstufe keine Korrelation zwischen der Anzahl Wörter mit den relativen Massen zeigt, davor jedoch durchgängig zwischen allen Kennwerten. Die Autoren dieser Studie interpretieren dies so, dass mit zunehmender Schreibkompetenz Flüssigkeit i.e.S.

Wenn man ein Glas schleifen in eine Brille schleifen will, muss man erst eine Formscheibe machen. Dann kann man der Form auf das Glas zeichnen und anfangen zu schleifen. Erst wird das Glas flach geschliffen. Das Glas immer dazwischen mit Wasser abspülen ist sehr wichtig damit es nicht Kratzen gibt. Wenn

**Abbildung 7: 97% korrekte Silben, 84% korrekte Worteinheiten (B-G #012; Deutsch als L2)**

Ich habe hier zwei Rohre in 45° grad aus geschliffen damit ich eine Rohre in 90° grad habe. Dann setze ich die Teile einander damit ich eine Rohre habe und schweisse die und kontrolliere die Masse. Und nächster Schritt ist die Schweiß naht zu versputzen mit der Glas bis alles schön geratet ist und dann noch mit der Feil

**Abbildung 8: 80% korrekte Silben, 32% korrekte Worteinheiten (B-G #016, Deutsch als L2)**

Mein Beruf ist Kochin und mache auch das Mittagessen vorbereiten und tablich mache ich auch den Salat auch noch und dann auch den

**Abbildung 9: 68% korrekte Silben, 28% korrekte Worteinheiten (LAB #197, Deutsch als L1)**

<sup>10</sup> Allerdings liegt der Klasse 8 bei Malecki & Jewell (2003) lediglich eine kleine Stichprobe von n=25 zugrunde.

nicht mit Akkuratheit zusammenhängt. Dies entspricht jedoch nicht dem Ergebnis in Bezug auf die Berufsschule A, als sich dort zumindest kleinere Zusammenhänge zeigen.

Analog zum Bereich Lesen war beim Schreiben kein Effekt von Deutsch als Erst- oder Zweitsprache nachweisbar. Dies ist erfreulich und kann auch so interpretiert werden, dass es zunächst darum gehen muss, schwache SchreiberInnen zu identifizieren – unabhängig davon, ob Deutsch ihre Erst- oder Zweitsprache ist –, damit diese entsprechend gefördert werden können.

Relative Masse korrelieren im Allgemeinen stärker mit Textqualitäten als absolute Masse (Espin et al., 2004). Dies liess sich so in der hier berichteten Studie nicht nachweisen. Dass sich leichte Zusammenhänge zwischen Planungsnotizen und den relativen Massen zeigten, kann im Sinne von Dockrell, Lindsay & Connelly (2009) ein Hinweis darauf sein, dass Probleme beim Planen so lange bestehen bleiben, als sich das Formulieren kognitiv stark belastend auswirkt. Dies wäre aber erst noch genauer zu zeigen.

Während eine einmalige Durchführung bei der Erfassung basaler Schreibkompetenzen ausreichend ist (Deno, 2003), gilt dies für die Erfassung erweiterter Schreibkompetenzen nicht, wie u.a. van den Bergh, De Maeyer, van Weijen & Tillema (2012) aufzeigen können. So wählten Espin, de La Paz, Scierka & Roelofs (2005) gezielt schreibschwache SchülerInnen aus 7. und 8. Klassen für ihre Studie aus und liessen sie zu Beginn ihrer Studie mindestens sechs erklärende Texte verfassen. Sie können bei SchülerInnen mit Schreibschwierigkeiten einen starken Zusammenhang zwischen Schreibflüssigkeit und erweiterten Schreibkompetenzen feststellen. Auf der anderen Seite erfassten Dockrell, Lindsay & Connelly (2009) für ihre längsschnittliche Untersuchung ausgewählter schreibschwacher SchülerInnen die erweiterten Schreibkompetenzen mit lediglich einer Testaufgabe. Auch sie stellen einen Zusammenhang zwischen Schreibflüssigkeit und erweiterten Schreibkompetenzen fest. Anzumerken ist jedoch, dass es sich dabei um einen standardisierten Schreibtest handelt, dessen Schreibzeit auf 15 Minuten eingeschränkt ist (die SchülerInnen haben dabei in einem Brief ihr Wunschhaus zu beschreiben) – damit eine Nähe zu Schreibflüssigkeit gegeben ist. Insgesamt ist also nicht auszuschliessen, dass der unbefriedigende Befund in der hier berichteten Studie auch darauf zurückgeführt werden kann, dass die erweiterten Schreibkompetenzen lediglich mit einer Testaufgabe erfasst wurden. Hier bedarf es sicherlich weiterer Untersuchungen.

Analog zu Malecki & Jewell (2003) erzielten Frauen in der Schreibflüssigkeit die besseren Leistungen als die Männer. In der hier vorgestellten Studie gilt dies jedoch nur für die absoluten Masse (Anzahl Silben und Anzahl korrekte Silben), nicht jedoch für die relativen Masse (prozentualer Anteil korrekte Silben bzw. Worteinheiten). Dies ist insofern bemerkenswert, als es die relativen Masse sind, die auf höheren Schulstufen mit erweiterten Schreibkompetenzen zusammenhängen. Wie Malecki & Jewell (2003, S. 383) aber auch in ihrer Studie feststellen, verkleinern sich die Unterschiede im Verlauf, gerade in Bezug auf die relativen Masse. So gesehen kann der hier berichtete Geschlechtereffekt im Hinblick auf didaktische Folgerungen vernachlässigt werden.

Parallel zum Stolperwörtertest zeigte sich, dass Schreibflüssigkeit mit der Deutschnote korreliert. Connelly, Dockrell & Barnett (2005) können für eine kleine Stichprobe von Studierenden im 2. Semester zeigen, dass die Schreibleistung in Essays, die keiner Zeitbeschränkung unterliegen, nicht mit Schreibflüssigkeit korreliert, dagegen stellen sie einen Zusammenhang zwischen schriftlichen Tests unter Zeitdruck und Schreibflüssigkeit fest.<sup>11</sup> Mit anderen Worten: Sollen Berufsschüler/-innen ihr Wissen in Prüfungssituationen möglichst uneingeschränkt zeigen können, gilt es, neben basalen Lesefertigkeiten auch basale Schreibfertigkeiten zu fördern. Bedenkt man, dass auch in beruflichen Situationen unter Zeitdruck gelesen und geschrieben werden muss, ergibt sich ein zweifacher Handlungsbedarf insbesondere für die Berufsschüler/-innen mit eher geringen Lese- und Schreibkompetenzen.

---

<sup>11</sup> Connelly, Dockrell & Barnett (2005) verwendeten zur Erfassung der Schreibflüssigkeit kein Curriculum-basiertes Verfahren, das dem hier vorgestellten ähnlich wäre, sondern die sog. *alphabet task*, bei der die ProbandInnen innerhalb einer kurzen Zeit möglichst viele Kleinbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge und möglichst auch leserlich schreiben sollen (vgl. dazu Abbott, Berninger & Fayol, 2010).

Ein Training basaler Schreibfertigkeiten wurde im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)» entwickelt und ist ebenfalls über die Lehr- und Lernplattform [www.leap.ch](http://www.leap.ch) zugänglich. Wie in Bezug aufs Lesen gilt aber auch hier, dass ein blosses Training basaler Schreibfertigkeiten nicht zielführend sein dürfte: Ausreichend ausgebildete basale Fähigkeiten bilden eine wichtige, aber nicht hinreichende Bedingung, wie das Beispiel in Abbildung 10 illustrieren kann.

Bedienungsanleitung

Man muss Kasse einfüllen und kochen lassen.  
 Dann muss man Kaffeepulver einfüllen aber sehr wenig.  
 Später muss man die Kasse ausschalten und  
 in der Tasse einfüllen. Beim Waschen muss  
 man mit ~~sehr~~ ~~wenig~~ Geschirrspül abwischen.

**Abbildung 10: Bedienungsanleitung von B-G #055, 94% korrekte Silben, 64% korrekte Worteinheiten**

Schwierigkeiten, die sich in Texten von Schülern und Schülerinnen mit geringen Schreibkompetenzen zeigen, sind zu einem gewichtigen Teil auf Schwierigkeiten im Textproduktionsprozess zurückzuführen (Troia, 2006): So zeigen schwache SchreiberInnen kaum Aktivitäten, welche der Klärung des Schreibauftrags oder der Planung des Textes dienen – um nur wenige ihrer Merkmale zu nennen. Entsprechend gilt es, auch im Bereich Schreiben basale und erweiterte Fähigkeiten gezielt zu fördern. Als besonders wirksam haben sich Verfahren erwiesen, die Schreibstrategien explizit vermitteln (Schneider et al., 2013). Da diese Verfahren jedoch für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt wurden, gilt es erst noch zu zeigen, wie sie in die berufliche Ausbildung übertragen und integriert werden können.

### 5.3 Berufliches Lesen und Schreiben

Lesen und Schreiben sind Tätigkeiten, die von hoher beruflicher Relevanz sind: So belegt die Tagebuchstudie in der Domäne Lesen von White, Chen & Forsyth (2010), dass täglich im Umfang von 4,5 Stunden gelesen wird, wobei der weitaus grössere Anteil auf die Arbeitszeit entfällt (an Arbeitstagen wurde im Schnitt 68 Minuten länger gelesen als in der Freizeit). Ähnliches gilt für die Tagebuchstudie in der Domäne Schreiben, wenn auch in etwas geringerem Masse, wird doch täglich während etwa 2 Stunden geschrieben (Cohen, White & Cohen, 2011). Der Grossteil dabei betrifft weniger sogenannte Prosa-Texte, d.h. Texte, die aus mindestens einem Satz bestehen, sondern vielmehr Dokumente wie Listen, Tabellen u.Ä.<sup>12</sup> In beiden Tagebuchstudien besteht die Stichprobe aus Erwachsenen, deren Bildungsniveau sich prozentual so verteilt, wie es für die amerikanische Bevölkerung insgesamt zutrifft.

Nach Efing (2011, S. 59) werden sprachsystematische Mängel bei den Auszubildenden im Beruf kaum sanktioniert, gleichwohl beklagen ihm zufolge die Ausbilder bei den Auszubildenden sprachsystematische Mängel. Bedenkt man, dass einzelne Firmen dazu übergegangen sind, Lese- und Schreibtests bei Bewerbungen für Stellen einzusetzen, die nicht mit hohen Lese- und Schreibenanforderungen assoziiert werden (bspw. Lastwagenchauffeur, Angestellte in der Produktionsabteilung eines pharmazeutischen Betriebs), so dürfte basalen Fertigkeiten doch eine grössere Rolle zukommen.

Basale Lese- und Schreibfertigkeiten – so legen es die hier präsentierten Befunde nahe – können auch bei Berufsschülern und -schülerinnen nicht in allen Fällen in ausreichendem Masse vorausgesetzt werden. Kompensatorische Fördermassnahmen können jedoch nur greifen, wenn ein Förderbedarf auch erkannt wird. Im Falle der 2-jährigen Grundbildung bietet sich eine Lernstandserfassung zu Beginn der Grundausbildung an, zumal die Lese- und Schreibleistungen dieser Schüler/-innen deutlich unter jenen einer 3-jährigen Grundausbildung liegen. Bei Berufsschülern und -schülerinnen einer drei- oder auch vierjährigen Grundbildung bietet sich eine Lernstandserfassung zumindest dann an, wenn sich weitergehende Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zeigen, vor allem in Bezug auf Textverstehen sowie inhaltlich und funktional angemessene Texte.

Dazu wäre es mehr als wünschbar, dass a) für den Stolperwörtertest von Metze (2003) ein Zusammenhang zu einem standardisierten Lesetest wie bspw. zum LGVT von Schneider, Schlagmüller & Ennemoser (2007) aufgezeigt wird und dass b) genauer überprüft werden könnte, ob und inwiefern sich im Deutschen für

<sup>12</sup> Dies deckt sich weitgehend mit Ergebnissen, wie sie Efing (2011) fürs berufliche Schreiben im deutschsprachigen Raum berichtet, als das Verfassen umfangreicherer Texte eher die Ausnahme denn die Regel bildet.

Berufsschüler/-innen mit geringeren Schreibfähigkeiten ein Zusammenhang zwischen basalen und erweiterten Schreibfähigkeiten nachweisen lässt. Nicht zuletzt ist im Anschluss an Schneider et al. (2013, S. 79) darüber hinaus zu wünschen, dass berufsspezifische Förderprogramme fürs Lesen und Schreiben entwickelt werden, die ins fachliche Lernen integriert werden.

## Literatur

- Abbott, R.D., Berninger, V.W. & Fayol, M. (2010). Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 281–298.
- Amato, J.M. & Watkins, M.W. (2011). The Predictive Validity of CBM Writing Indices for Eighth-Grade Students. *The Journal of Special Education*, 44 (4), 195–204.
- Benson, B.J. & Campbell, H.M. (2009). Assessment of Student Writing with Curriculum-Based Measurement. In G.A. Troia (Hrsg.), *Instruction and assessment for struggling writers: evidence-based practices* (S. 337–357). New York/London: Guilford Press.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). (2006). *Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1 und 2*. Paderborn/München/Wien/Zürich: UTB Schöningh.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Cohen, D.J., White, S. & Cohen, S.B. (2011). A Time Use Diary Study of Adult Everyday Writing Behavior. *Written Communication*, 28 (1), 3–33.
- Connelly, V., Dockrell, J.E. & Barnett, J. (2005). The slow handwriting of undergraduate students constrains overall performance in exam essays. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25 (1), 99.
- Connelly, V., Dockrell, J.E., Walter, K. & Critten, S. (2012). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts from Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children with and without Specific Language Impairment. *Written Communication*, 29 (3), 278–302.
- Deno, S.L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative. *Exceptional Children*, 52 (3), 219–32.
- Deno, S.L. (2003). Developments in Curriculum-Based Measurement. *Journal of Special Education*, 37 (3), 184–192.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2013). *Lehrplan 21: Sprachen. Konsultationsfassung, Juni 2013*. Luzern: D-EDK. Verfügbar unter: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) [Stand: 30.9.2013].
- Dockrell, J.E., Connelly, V., Walter, K. & Critten, S. (2012). CBM-W (UK): Curriculum Based Measures of Writing. Administration and scoring Manual. Manuskript, London/Oxford/Coventry.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G. & Connelly, V. (2009). The Impact of Specific Language Impairment on Adolescents' Written Text. *Exceptional Children*, 75 (4), 427–446.
- Efing, C. (2008). «Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten» – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler (Textproduktion und Medium). In E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. (Band 9, S. 17–34). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Efing, C. (2011). Schreiben für den Beruf. In H. Schneider (Hrsg.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt: Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 38–62). Weinheim/Basel: Juventa.
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener). In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (Band 1, S. 11–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Espin, C.A., de La Paz, S., Scierka, B.J. & Roelofs, L. (2005). The Relationship Between Curriculum-Based Measures in Written Expression and Quality and Completeness of Expository Writing for Middle School Students. *Journal of Special Education*, 38 (4), 208–217.
- Espin, C.A., Weissenburger, J.W. & Benson, B.J. (2004). Assessing the Writing Performance of Students in Special Education. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12 (1), 55–66.
- Gold, A. (2009). Leseflüssigkeit. Dimensionen und Bedingungen bei leseschwachen Hauptschülern. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 151–164). Weinheim/München: Juventa.
- Graham, S., Harris, K.R. & Hebert, M. (2011). *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* (A Report to Carnegie Corporation of New York). New York: Carnegie Corporation.
- Hayes, J.R. & Hatch, J.A. (1999). Issues in Measuring Reliability: Correlation Versus Percentage of Agreement. *Written Communication*, 16 (3), 354–367.
- KMK (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Wolters Kluwer.
- Kruse, G., Riss, M. & Sommer, T. (2013). *Lesen. Das Training 3 (Oberstufe)*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Lehmann, R.H., Ivanov, S., Hunger, S. & Gänßfuß, R. (2005). *ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Abt. Berufliche Bildung und Weiterbildung. Verfügbar unter: <http://gaebler.info/hamburg/ulme-1.pdf>.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (Hrsg.). (2009). *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Lindauer, N. & Sturm, A. (2013). «Wenn einen etwas anspringt, dann gehts wie von allein» – zur Expertise von Kursleitenden in

der Grund- und Nachholbildung. *Leseforum*, (2). Verfügbar unter: [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch).

Linnemann, M. (2007). *Entwicklung und Validierung eines Tests zur Erfassung der Lesekompetenz von Berufsschülern und -schülerinnen (KöBeS) (Band B1)*. Köln: Universität zu Köln.

Malecki, C.K. & Jewell, J. (2003). Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 379–90.

Metze, W. (2003). Stolperwörtertest. Verfügbar unter: <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html> [Stand: 14.1.2011].

Neumann, A. & Lehmann, R.H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Weinheim/Basel: Beltz.

Nodari, C. (2005). *Fachtexte verstehen*. Bern: hep Verlag.

Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).

OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publications.

Olive, T. (2012). Working Memory in Writing. In V.W. Berninger (Hrsg.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 485–503). New York: Psychology Press.

Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.

Pressley, M. (2001). Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. *Reading Online*. [www.readingonline.org](http://www.readingonline.org).

Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D. & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, (20), 90–112.

Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 19–44). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Schiesser, D., Nodari, C., Silvia, A. & Vecellio, U. (2005). *Techniken des Leseverstehens*. Bern: hep Verlag.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C., et al. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Aarau/Köln: Pädagogische Hochschule FHNW, Universität zu Köln, Mercator Institut.

Schneider, W. (2009). Diagnose basaler Lesekompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 45–65). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6–12*. Göttingen: Hogrefe.

Sturm, A. (2010). Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 107–160). Münster: Waxmann.

Sturm, A. & Philipp, M. (2010). Lernfortschritte im Bereich Lesen. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 81–106). Münster: Waxmann Verlag.

Sturm, A. & Philipp, M. (2013). «Lieber fragst du jemand anders» – Lese- und Schreibschwierigkeiten bei schriftschwachen Erwachsenen. *Leseforum*, (2). Verfügbar unter: [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch).

Troia, G.A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of Writing Research* (S. 324–336). New York: Guilford Press.

Van den Bergh, H., De Maeyer, S., van Weijen, D. & Tillema, M. (2012). Generalizability of Text Quality Scores. In E. Van Steendam, M. Tillema, G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (Hrsg.), *Measuring Writing: Recent Insights into Theory, Methodology and Practices* (S. 23–32). Leiden/Boston: Brill.

Walter, J. (2009). *LDL – Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.

White, S., Chen, J. & Forsyth, B. (2010). Reading-Related Literacy Activities of American Adults: Time Spent, Task Types, and Cognitive Skills Used. *Journal of Literacy Research*, (42), 276–307.

Will, U., Weingarten, R., Nottbusch, G. & Albes, C. (2003). Linguistic units, hierarchies and dynamics in word typing. Verfügbar unter: [http://www.guido-nottbusch.de/Pub/Will\\_Weingarten\\_Nottbusch\\_Albes\\_2003.htm](http://www.guido-nottbusch.de/Pub/Will_Weingarten_Nottbusch_Albes_2003.htm).

Wyss Kolb, M. (1995). *Was und wie Lehrlinge schreiben: eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen* (Berufspädagogik bei Sauerländer) (Band 21). Aarau: Sauerländer.

## Autorin

**Afra Sturm**, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Deutsch und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von basalen Schreibfähigkeiten, Schreibstrategien und Schreibmotivation im Schulalter und bei Erwachsenen; kooperatives Schreiben; Grammatik und Orthografie; Expertise von Lehrpersonen in den Domänen Lesen und Schreiben.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2014 von [leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) veröffentlicht.

# Capacités de base des élèves d'école professionnelle en lecture et écriture et nécessité de mesures compensatoires d'encouragement

Afra Sturm

## Chapeau

On considère d'une manière générale que les capacités de base en lecture et écriture doivent être acquises au plus tard à la fin du secondaire I. Or cet article présente une étude montrant qu'une partie des élèves d'école professionnelle lisent avec guère plus d'aisance que des enfants de 4<sup>e</sup> primaire ou éprouvent de grandes difficultés à rédiger des textes correctement. La formation continue dépendant également des capacités en lecture, les élèves d'école professionnelle ayant des faibles compétences littéraciques doivent être soutenus efficacement.

## Mots-clés

Fluence dans la lecture et l'écriture, école professionnelle, Curriculum-Based-Measurement (CBM), tests de lecture et d'écriture