

wicklung weiterer Diagnoseaufgaben sowie Förderaufgaben für starke Leser/innen ist ebenfalls Gegenstand im Folgeprojekt, um zum einen die – angenommene – größere Streuung der Lesekompetenz im oberen Kompetenzbereich und zum anderen angestrebte Lernfortschritte durch Fördermaßnahmen messen zu können.

Mit dem vorliegenden Diagnoseinstrument „Jugend und Internet“ ist durch den gezielten Einsatz im Unterrichtsgesamstand „Deutsch und Kommunikation“ oder „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ zu Beginn eines Lehrgangs bzw. zu Schuljahresbeginn eine rasche Diagnose von Lesekompetenzschwächen möglich. Die bei Bedarf notwendige gezielte Förderung soll jedoch nicht in einzelne Fächer ausgelagert werden, sondern im engen Kontext mit den inhaltlichen/fachlichen Anforderungen bzw. Zielsetzungen des Unterrichts durch didaktisch-methodische Maßnahmen in möglichst allen Unterrichtsgegenständen erfolgen. In dem bereits angesprochenen, geplanten Folgeprojekt soll untersucht werden, ob die durch den gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben festgestellten Leseschritte sich über die Zeit in der Berufsschule weiterentwickeln oder zumindest halten.

LITERATUR

- BAUMERT, J. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- BIFIE (2012a). *PISA 2006 – die wichtigsten Ergebnisse für Österreich kurz zusammengefasst*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/92> [15.12.2012].
- BIFIE (2012b). *PISA 2009 – die wichtigsten Ergebnisse für Österreich kurz zusammengefasst*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/91> [12.01.2013].
- BÜHNER, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München. Don Mills: Pearson Studium.
- FRANZMANN, B., HASEMANN, K. & LÖFFLER, D. (Hrsg.) (2001). *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- HAIDER, G. & REITER, C. (2004). *PISA 2003: internationaler Vergleich von Schülerleistungen; nationaler Bericht: [Mathematik, Lesekompetenz, Naturwissenschaft, Problemlösen]*. Graz: Leykam.
- RESINGER, P. & SCHAFFENRATH, M. (2011). Lesekompetenzförderung an Berufsschulen. In *1. Forschungs-Forum der österreichischen Pädagogischen Hochschulen*. Innsbruck: PHT. S. 57–59.
- RESINGER, P. & SCHAFFENRATH, M. (2012). Lesekompetenzförderung an Tiroler Fachberufsschulen. In Benischek, I., Forstner-Ebhart, A., Schaupp, H. & Schwetz, H. (Hrsg.) *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern 2*. Wien, Berlin, Münster: Lit. S. 47–74.

- RESINGER, P. & SCHAFFENRATH, M. (2013). Förderung der Basiskompetenz Lesen durch berufsspezifische Leseaufgaben: Ergebnisse einer vierjährigen empirischen Untersuchung. In *Spectrum 7*, S. 113–126.
- ROST, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion*. Bern u.a.: Huber.
- SCHAFFENRATH, M. (2008). *Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich: Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: Bertelsmann.
- SCHAFFENRATH, M. (2005). Lernen müssen, lernen können, lernen wollen? In Exenberger, S. & Schober, P. (Hrsg.) *Baustelle Lehrlingsausbildung*. Innsbruck: Studienverlag. S. 146–152.
- SCHAFFENRATH, M. & WIESER, I. (2005). Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen aufbauen. In Exenberger, S. & Schober, P. (Hrsg.) *Baustelle Lehrlingsausbildung*. Innsbruck: Studienverlag. S. 108–145.
- SCHNEEBERGER, A. & PETANOVITSCH, A. (2004). *Eingangsausschulung von Lehraufgängern, Nr. 27*. Wien: Institut für Bildung und Wirtschaft.
- STEFFENS, U. & MESSNER, R. (Hrsg.) (2003). *Macht PISA Schule? Perspektiven der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- STREBLOW, F. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 275–306.
- TEML, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: Studienverlag.
- THONHAUSER, J. (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- TÖPFER, B. (2003). Was bedeuten die PISA-Ergebnisse für berufliche Schulen? In Steffens, U. & Messner (Hrsg.) *Macht PISA Schule? Perspektiven der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. S. 58–71.
- WIESER, I. & SCHAFFENRATH, M. (2008). *Aufgabenentwicklung als Beitrag zur Professionalisierung*. In Thonhauser, J. (Hrsg.) *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann. S. 219–240.

Lineares, selektives Lesen		Nicht lineares, selektives Lesen	
Anzahl Iterationen	38		37
Item fit nach Q-index	Item 1: 0.12170; p = 0.5826 Item 2: 0.0520; p = 0.5414 Item 3: 0.1238; p = 0.5132 Item 4: 0.2304; p = 0.9260 Item 5: 0.3120; p = 0.2576 Item 6: 0.2729; p = 0.3447		Item 1: 0.2027; p = 0.3816 Item 2: 0.1866; p = 0.3959 Item 3: 0.1402; p = 0.7274 Item 4: 0.0907; p = 0.4829
Goodness-of-Fit	CAIC 3958 p = 0.225 (Pearson χ^2 -Test) p = 0.100 (Cressie-Read) ANOVA Reliabilität 0.592	CAIC 2299 p = 0.300 (Pearson χ^2 -Test) p = 0.300 (Cressie-Read) ANOVA Reliabilität 0.493	

Tabelle 3: Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ – Modelltestung (n = 363)

Als Maß für den Item-Fit (Trennschärfe der Items) wurde der Q-Index herangezogen, da dieser den Vorteil hat, „dass ein Signifikanztest zur Verfügbung steht, der prüft, ob ein Antwortmuster signifikant von dem unter dem Rasch-Modell erwarteten Antwortmuster abweicht“ (Bühner, 2006, S. 366). Die Q-Indizes variieren zwischen 0 (maximale Trennschärfe) und 1 (geringste Trennschärfe), wobei Q-Werte zwischen 0.1 und 0.3 üblich sind. In Tabelle 3 sind die Q-Indizes für die jeweiligen Faktoren – entnommen dem entsprechenden WIN-Mira Output – sowie die Überschreitungswahrscheinlichkeit dargestellt. Beim Faktor „Lineares, selektives Lesen“ sind die Items 2 und 5 auffällig, der Signifikanztest zeigt jedoch keinen Item-Overfit (Item 2) bzw. Item-Underfit (Item 5). Auch beim Faktor „Nicht lineares, selektives Lesen“ liegen bei keinem Item die Lösungsmuster signifikant über oder unter dem bei Modellgeltung zu erwarteten Lösungsmuster.

Durch die Kenntnis der Itemschwierigkeit und Personenfähigkeit kann ermittelt werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Person die einzelnen Items löst (Rost, 2004). Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass es sich bei der Ermittlung der Parameter um Schätzungen aus relativ kleinen Stichproben handelt. Über die Differenz der Personenparameter kann eine Aussage über die unterschiedlichen Fähigkeiten der Testpersonen in der jeweiligen Merkmalsausprägung gemacht werden; und zwar unabhängig vom Schwierigkeitsgrad der Items.

Der jeweilige Schwellenwert (Summenscore) zur Bestimmung von Defiziten in den zwei Lesekompetenzbereichen „Lineares, selektives Lesen“ und „Nicht lineares, selektives Lesen“ wurde von den geschätzten Personenparametern abgeleitet und ist in Tabelle 4 abgebildet. Da in österreichischen Berufsschulen über 35 % der Schüler/innen in Bezug auf ihre Lesekompetenz zur Risikogruppe gehören (siehe dazu die statistischen Zahlen im Prob-

lematriff dieses Beitrags; Schaffnerath, 2008), diene dieser Wert als zusätzliche Orientierungsgröße (die jeweiligen Personenparameterwerte im dritten Dezil) bei der Bestimmung des jeweiligen Schwellenwerts.

Personenparameter	Lineares, selektives Lesen	Nicht lineares, selektives Lesen
Schwellenwert (Punktescore) für die Defizidiagnose	0.2814	≤ 9
Max. Punktescore	14	5

Tabelle 4: Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ – Parameter für geringe Personenfähigkeit

Erreicht eine Berufsschülerin/ein Berufsschüler in einem Kompetenzbereich einen Summenscore \leq des angegebenen Schwellenparameters, ist von einer sehr geringen Fähigkeitsausprägung auszugehen.

8 ZUSAMMENFASSUNG, RESÜMEE UND ANSCHLUSSFRAGEN

Die Ergebnisse aus dem vierjährigen Forschungsprojekt „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“ zeigen, dass der Einsatz von Lern-/Leseaufgaben bei schwachen Leserinnen und Lesern zu einer signifikanten Verbesserung der Lesekompetenz führt.

Trotz überproportionaler Häufung von lesestarken Lehrlingen, die ihr Kompetenzniveau in den Abschlusserhebungen halten konnten, ist zu hinterfragen, ob die eingesetzten Lern-/Leseaufgaben für gute Berufsschüler/innen ausreichend Ansporn bieten. In einem Folgeprojekt wird untersucht, welche Aufgaben eine differenzierte Förderung dieser Zielgruppe ermöglichen. In der ersten Projektphase wurden standortspezifische Unterschiede in der Entwicklung der Lesekompetenz bei den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet, die es in einem nächsten Schritt näher zu untersuchen gilt – insbesondere der Einfluss der Lehrperson auf Erfolg/Misserfolg im Unterricht.

Nach der Durchführung mehrerer Modelltests konnte für das Diagnostikum „Jugend und Internet“ das Rasch-Modell angenommen werden. Es ist im Vergleich zu den anderen im Zuge des Forschungsprojekts entwickelten Diagnoseaufgaben am besten geeignet, bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern Defizite in den Kompetenzbereichen „Lineares, selektives Lesen“, und „Nicht lineares, selektives Lesen“ zu diagnostizieren. Die Ent-

lernen, einen signifikant höheren Lernfortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz erzielen als Lehrlinge in den Kontrollgruppen (ausführlich in Resinger & Schaffnerath, 2013).

Der stärkere Leistungsabfall in den Kontrollgruppen und die signifikante Häufung von sehr schwachen Leserinnen und Lesern, die ihre Lesekompetenz im Verlauf des Lehrgangs nicht weiterentwickelten, lassen den Schluss zu, dass diese Schülergruppe sprichwörtlich „durch den Rost fällt“, wenn keine Fördermaßnahmen gesetzt werden. Da die Vergleichswerte für „Nicht-Treatment“-Schüler/innen aus nur vier Klassen derselben Berufssparte sowie aus demselben Bundesland stammen, handelt es sich jedoch nicht um ein repräsentatives Sample.

7 MODELLESTUNG DER DIAGNOSEAUFGABEN

Die Frage nach einem Diagnoseinstrument zur Feststellung von Lesekompetenzdefiziten im Berufsschulbereich als Ausgangspunkt für eine gezielte Förderung ist eine dringliche, weshalb von besonderem Interesse ist, ob das den Diagnoseaufgaben zugrunde liegende Zwei-Faktorenmodell (Lineares, selektives Leseverständnis und Nicht lineares, selektives Textverständnis) mittels Modelltestung verifiziert werden kann.

Forschungsfrage 2: Handelt es sich bei den Diagnoseaufgaben zur Feststellung der berufsrelevanten Lesekompetenz um konstruktivale Instrumente (Überprüfung der Modellgeltung)?

Die Forschungsfrage ist zu bejahen, wenn die Nullhypothese (H_0) bestätigt wird. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt mittels Modelltestung nach dem ordinalen Rasch-Modell (WIN-Mira) auf Basis der erhobenen Daten *aus beiden* Projektphasen. Im Folgenden wird die Modellgültigkeit der Diagnoseaufgaben „Jugend im Rausch“ und „Jugend im Internet“ geprüft, da sich diese im Verlauf des Forschungsprojekts auf Grund einer höheren Varianz und ausgewogeneren Itemschwierigkeit als die geeigneteren herausstellten.

Diagnoseaufgabe „Jugend und Rausch“

Hypothesen

H_0 : Mit dem vorhandenen Datensatz lässt sich die Diagnoseaufgabe „Jugend und Rausch“ konstruktivale erklären.

H_1 : Mit dem vorhandenen Datensatz lässt sich die Diagnoseaufgabe „Jugend und Rausch“ nicht konstruktivale erklären.

	Lineares, selektives Lesen	Nicht lineares, selektives Lesen
Anzahl Iterationen	38	37
Item fit nach	Item 1: 0.2345; p = 0.5214 Item 2: 0.0631; p = 0.6863	Item 1: 0.1325; p = 0.5427 Item 2: 0.1574; p = 0.5981
Q-index	Item 3: 0.1269; p = 0.7082 Item 4: 0.3988; p = 0.0320 Item 5: 0.4408; p = 0.0154 Item 6: 0.2638; p = 0.6870	Item 3: 0.1450; p = 0.4471 Item 4: 0.0699; p = 0.4459
Goodness-of-Fit	CAIC 4896 p = 0,000 (Pearson χ^2 -Test) p = 0,000 (Cressie-Read) ANOVA Reliabilität 0.567	CAIC 2037 p = 0,000 (Pearson χ^2 -Test) p = 0,000 (Cressie-Read) ANOVA Reliabilität 0.437

Tabelle 2: Diagnoseaufgabe „Jugend und Rausch“ – Modelltestung (n = 390)

Als Prüfgrößen für die Modelltestung werden der Pearson χ^2 -Test und Cressie-Read-Test herangezogen, welche die vom Modell vorhergesagten mit den empirisch beobachteten Häufigkeiten der Antwortpattern vergleichen.

Der Modelltest wird im Rahmen des Rasch-Modells bei beiden Prüfgrößen signifikant (Tabelle 2). Die Modellgeltung wird durch die Falsifizierung der Nullhypothese widerlegt.

Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“

Hypothesen

H_0 : Mit dem vorhandenen Datensatz lässt sich die Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ konstruktivale erklären.

H_1 : Mit dem vorhandenen Datensatz lässt sich die Diagnoseaufgabe „Jugend und Internet“ nicht konstruktivale erklären.

Der Modelltest ist im Rahmen des Rasch-Modells bei beiden Prüfgrößen nicht signifikant (Tabelle 3). Da beim Modellgeltungstest nicht die Alternativhypothese H_1 , sondern die Nullhypothese H_0 belegt wird, legt das Ergebnis nahe, das Modell anzunehmen. Die Abweichungen zwischen den beobachteten und erwarteten Häufigkeiten der Antwortmuster sind gering, es kann von einer Rasch-Skalierung der Diagnoseaufgabe ausgegangen werden (Bühner, 2006, S. 346). Gilt das Rasch-Modell, bedeutet dies, dass der Test eindimensional ist und das Antwortverhalten bei den jeweilig zusammengehörenden Items durch *eine* latente Variable bedingt ist.

5 ENTWICKLUNG DER DIAGNOSEAUFGABEN

Zur Untersuchung der Wirksamkeit der im Unterricht an Berufsschulen eingesetzten berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben wurden gemeinsam mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie mit Lehrerinnen und Lehrern an Tiroler Fachberufsschulen vier Diagnoseaufgaben nach dem oben beschriebenen Konzept entwickelt.

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

Die einzelnen Items wurden auf Basis theoretischer Annahmen und auf Grundlage der Einschätzung der Fachdidaktiker/innen den Kategorien „Lineares, selektives Leseverständnis“ und „Nicht lineares, selektives Leseverständnis“ zugeordnet und überprüft folgende Kompetenzen:

- Informationen aus dem Fließtext entnehmen;
- Informationen aus einem nicht linearen Text entnehmen;
- Aufbereitete Inhalte zum Text (als Aussagen oder in einem Diagramm/einer Tabelle) auf ihre Richtigkeit hin überprüfen und – in Abhängigkeit der Aufgabenstellung – richtigstellen.

Eingangserhebung		Schwierigkeitsgrad	Wörter	Lineares, selektives Leseverständnis	Nicht lineares, selektives Textverständnis	Punkte gesamt
Jugend und Internet	mittel-schwer	609	<i>Sechs Aufgaben:</i> davon drei halboffene Formate mit eindeutigem Lösungsweg und drei Aufgaben mit dichotomen Antwortalternativen; max. Punktezahl pro Aufgabe: fünf; Summe: 14 Punkte	<i>Vier Aufgaben:</i> drei Aufgaben mit dichotomen Antwortalternativen zu je einem Punkt; eine Aufgabe im halboffenen Format mit eindeutigem Lösungsweg zu zwei Punkten; Summe: 5 Punkte	19	
Aufwärts mit Lehre	leicht	558	16 Aufgaben mit dichotomen Antwortalternativen zu je einem Punkt	12 Aufgaben im halboffenen Format mit eindeutigem Lösungsweg zu zwei Punkten; Summe: 5 Punkte	28	

Abschlusshebung		Schwierigkeitsgrad	Wörter	Lineares, selektives Leseverständnis	Nicht lineares, selektives Textverständnis	Punkte gesamt
Jugend im Rausch	mittel-schwer	609	<i>Sechs Items:</i> von drei halboffene Formate mit eindeutigem Lösungsweg und drei Aufgaben mit dichotomen Antwortalternativen; max. Punktezahl pro Aufgabe: fünf; Summe: 14 Punkte	<i>Vier Items:</i> drei Aufgaben mit dichotomen Antwortalternativen zu je einem Punkt; eine Aufgabe im halboffenen Format mit eindeutigem Lösungsweg zu zwei Punkten; Summe: 5 Punkte	19	
Zeit der Entscheidung	leicht	556	16 Items mit dichotomen Antwortalternativen zu je einem Punkt	12 Items im halboffenen Format mit eindeutigem Lösungsweg zu je einem Punkt	28	

Tabelle 1: Übersichtstabelle zu den vier Diagnoseaufgaben (Resinger & Schaffnerath, 2011)

6 DIE ERGEBNISSE DER BISHERIGEN UNTERSUCHUNG IM ÜBERBLICK

Die Ergebnisse der ersten Projektphase (ausführlich in Resinger & Schaffnerath, 2012) belegen, dass durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben ein signifikanter Lernfortschritt hinsichtlich *berufsrelevanter* Lesekompetenz erreicht wird und dass besonders Leseschwache von den Fördermaßnahmen profitieren. Die gemessene Entwicklung unterscheidet sich in den untersuchten elf Klassen (n = 245) jedoch signifikant voneinander. Bei Betrachtung der Effektivität zeigte sich, dass der Faktor „Klasse“ stark auf die unterschiedlichen Entwicklungen wirkt. Ein Grund für die Klasseneffekte liegt in der Person der Lehrerin/des Lehrers (unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen in Bezug auf den Einsatz der entwickelten Lern-/Leseaufgaben, Einstellung der Lehrperson zur Lesekompetenzförderung im Allgemeinen und zu Lernaufgaben im Besonderen, Personeneigenschaften etc.). Der Vergleich von Versuchsgruppen (n = 90) mit Kontrollgruppen (n = 89) in der zweiten Projektphase bestätigt erneut, dass Lehrlinge, welche mit berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben im Unterricht

4 ENTWICKLUNG VON BERUFSSPEZIFISCHEN LERNAUFGABEN/LESEAUFGABEN

In Analogie zu den in der dualen Bildung üblichen „Meisterstücken“ bezeichnet das Forscherteam an der Pädagogischen Hochschule Tirol Lernaufgaben/berufsspezifische Leseaufgaben als „didaktische Meisterstücke“. Der damit assoziierte hohe Qualitätsanspruch ist durchaus beabsichtigt, erfordert das duale Bildungssystem doch eine hochkarätige Didaktik, einen „meisterhaften Umgang“ der Lehrenden mit den ihnen anvertrauten äußerst heterogen zusammengesetzten Lernendengruppen.

Lernaufgaben bzw. berufsspezifische Leseaufgaben verstehen sich „als Prototypen, als Muster, Modelle, Vorbilder. Sie setzen bei jenen Lehrplänebe-reichen an,

- die eine hohe allgemeinbildende und berufsbildende Relevanz haben und
- die erfahrungsmäßig häufig Schwierigkeiten verursachen, d.h. von Lehrlingen nicht beherrscht, aber von den Betrieben eingefordert werden“ (Schaffnerrath & Wieser, 2005, S. 108).

Grundlegende Anforderungen für die Entwicklung von Lernaufgaben/berufsspezifische Leseaufgaben finden sich in einem aufwändig entwickelten „Ras-ter“ bzw. einer Handlungsanleitung. Diese Strukturvorgabe dient den Studie-renden/Lehrerinnen und Lehrern vorab als erste Entscheidungshilfe.

Die dann einsetzende Entwicklungsarbeit basiert auf Gestaltungsprinzipien, die auch das didaktische/fachdidaktische „Know How“ der am For-schungsprojekt beteiligten Fachdidaktiker/innen, Berufsschullehrer/innen und Studierenden einfordern. Folgende – aus dem Forschungsprojekt voran-gegangen Lernaufgabenprojekt stammende – didaktische Gestaltungs-prinzipien dienen als Orientierung (Wieser & Schaffnerrath, 2008):

- Ist der Inhalt der Lernaufgabe von Relevanz? Bezieht er sich also auf eine Kernkompetenz/Basisqualifikation, die in der Berufsschule vom Lehrplan gefordert und vom Berufsbild her unverzichtbar ist?
- Erfüllt die Lernaufgabe die Forderungen nach Lebensnähe/Sinnhaftig-keit? Ist sie also, lernbiographisch betrachtet, für die Schüler/innen at-traktiv/interessant? Spüren diese, dass die Beschäftigung mit ihr der eigenen beruflichen und/oder privaten Entwicklung dient?
- Ist es nachvollziehbar, welche Lernprozesse durch die Aufgabe in Gang gesetzt bzw. welche Verhaltensänderungen initiiert werden sol-len? Ist die Lernaufgabe auf höhere Lernniveaus ausgerichtet (z.B.

Anwendung von Techniken, Probleme analysieren, Lösungswege su-chen, entdecken, begründen usw.) oder gibt sie sich mit reinen Wis-senswiedergaben zufrieden (z.B. wörtliches Reproduzieren eingelem-ten Stoffes)?

- Werden didaktisch-methodische Grundanliegen berücksichtigt und entsprechende Hinweise gesetzt? Ist die Lernaufgabe ansprechend ge-staltet, beinhaltet sie verständliche Texte, klare Arbeitsanweisungen, hinlängliche Übungsmöglichkeiten, Aufforderungen zu Rückfragen, Anregungen zu selbstständigem und/oder kooperativem Arbeiten so-wie Selbstkontrollen?
- Wird die Aufgabe unterschiedlichen Anspruchsniveaus gerecht? Ist die Lernaufgabe von den Voraussetzungen der Schüler/innen her be-wältigbar? Wird die Aufgabe auf möglichst verschiedenen Lernni-veaus angeboten und wird, um der erforderlichen „Passung“ Genüge zu tun, der Schwierigkeitsgrad (vor)eingeschätzt?
- Bietet die Lernaufgabe ausreichend Möglichkeiten, (auch lernschwie-rigen) Schülerinnen und Schülern immer wieder Erfahrungen mit selbstständigem Lernen und Arbeiten machen zu lassen?
- Enthält die Lernaufgabe Anhaltspunkte für die Feststellung von Leis-tungen bzw. wann das Arbeitsergebnis und/oder die Arbeitsweise den Erwartungen entsprechen? Wie können allfällige Fehler durch ausrei-chende Übungen minimiert, thematisiert, möglichst einer Analyse un-terzogen werden?

Lernaufgaben tragen zur Differenzierung und Individualisierung des Lehr-/Lerngeschehens bei, sie unterstützen Lehrende bei der Verwirklichung di-daktischer Kernanliegen und erhöhen somit, die von ihnen erwartete unter-schiedliche Professionalität (Thonhauser, 2008; Tendl, 2006).

Wichtig dabei ist, die Balance zwischen gut strukturierten, eindeutigen Lerninhalten und Arbeitsanleitungen einerseits sowie Freiräumen, in denen die Schüler/innen Selbstständigkeit und Eigeninitiative entwickeln können, zu finden.

Letzteres ist nicht selten damit verbunden, dass immer wieder Übungen angeboten bzw. verlangt und Fehleranalysen gemacht werden, ohne dass die Lust am Lernen vergeht. Worauf es ankommt, ist die verlässliche Lernbeglei-tung, die prinzipielle Nachfragemöglichkeit, die immer wieder erfolgende Ermüdung.

Zeitknappheit in der Berufsschule als Teilzeitschule nicht in einzelne Fächer (z.B. in den Unterrichtsgegenstand „Deutsch und Kommunikation“) ausgliedert werden, sondern soll im engen Kontext mit den inhaltlichen/fachlichen Anforderungen bzw. Zielsetzungen des Unterrichts durch didaktisch-methodische Maßnahmen in möglichst allen Unterrichtsgegenständen gefördert werden. Die fachübergreifende Förderung *berufsrelevanter* Lesekompetenz ist darüber hinaus auch deshalb notwendig, weil davon auszugehen ist, dass das thematische Interesse, die persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes und damit der persönliche Nutzen sowie eine für Berufsschüler/innen relevante Zielsetzung die Voraussetzungen für jene Lesemotivation bilden, welche positive Effekte von Lesekompetenzförderungen erwarten lassen (Schaffnerath, 2005; Strebler, 2004).

Der hier skizzierte ganzheitliche Förderansatz wurde im Rahmen des im Folgenden beschriebenen Forschungsprojekts gezielt verfolgt.

3 METHODISCHE HERANGEHENSWEISE

Ein zentrales Ziel des Forschungsprojekts ist es, in zwei Projektphasen zu untersuchen, welcher Lernfortschritt hinsichtlich *berufsrelevanter* Lesekompetenz durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben nach einem Ausbildungsjahr (Lehrgang) bei den Lehrlingen festgestellt werden kann (Forschungsfrage 1).

Hypothese Projektphase 1

H₀: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen der in der Eingangserhebung gemessenen Lesekompetenz der Lehrlinge und der in der Abschlusserhebung gemessenen Lesekompetenz.

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

Hypothese Projektphase 2

H₀: Lehrlinge in den Versuchsgruppen erzielen keinen signifikant höheren Lernfortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz als Lehrlinge in den Kontrollgruppen.

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

An der ersten Projektphase (Projektstufe 1), welche im Studienjahr 2009/10 begann und im Frühjahr 2011 abgeschlossen wurde, nahmen österreichweit elf Berufsschulen mit jeweils einer Klasse teil (n = 245), die im Lehrgang (mehrere Wochen ausschließlicher Schulunterricht) ausbilden.

Die in diesem Zeitraum den Anforderungen der Lehrpläne entwickelten berufsspezifischen Lernaufgaben/Leseaufgaben (siehe Kapitel 3) wurden von den Lehrenden an ihren Berufsschulen im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ der Fachgruppe 1 eingesetzt (Treatment).

Da dieser Unterrichtsgegenstand in allen gewerblichen Berufsschulen (für unterschiedliche Lehrberufe) unterrichtet wird, war es möglich, in allen Versuchsgruppen dieselben berufsspezifischen Leseaufgaben gleich oft einzusetzen.

Zur Feststellung der Wirksamkeit wurden Daten zu zwei Messzeitpunkten erhoben: Eingangserhebung mittels zweier Diagnoseaufgaben (siehe Kapitel 4) zu Beginn des Lehrgangs in der ersten Ausbildungswoche, Abschlusserhebung mittels zweier Diagnoseaufgaben am Ende des Lehrgangs in der zehnten Ausbildungswoche. Die Diagnoseaufgaben wurden ebenfalls im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ der Fachgruppe 1 eingesetzt.

An der zweiten Projektphase (Projektstufe 2) im Zeitraum 2011–2013 nahmen nur noch zwei Tiroler Fachberufsschulen der Berufssparte „Tourismus“ teil, die ebenfalls im Lehrgang ausbilden.

An diesen Fachberufsschulen wurden jeweils zwei Versuchsgruppen (Schulklassen, n = 90) zu unterschiedlichen Zeitpunkten geführt, in denen berufsspezifische Lern-/Lese-aufgaben mehrmals wöchentlich im Unterrichtsgegenstand „Wirtschaftskunde mit Schriftverkehr“ eingesetzt wurden (Treatment). In den Kontrollgruppen (Schulklassen, n = 89) erfolgte kein Treatment. Sie wurden an denselben Schulen, jedoch zeitlich nicht parallel zu den Versuchsgruppen, geführt.

Zur Prüfung der in der Projektphase 2 aufgestellten Hypothese wurde in den vier Versuchsgruppen und vier Kontrollgruppen wieder eine Lesekompetenzmessung mittels derselben Diagnoseaufgaben zu zwei Messzeitpunkten (Eingangs- und Abschlusserhebung) durchgeführt, wobei die Aufgabenpaare dieses Mal in umgekehrter Reihenfolge eingesetzt wurden.

3. Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lesemotivation sowie dem Lesekonzept und der Lesekompetenz der Lehrlinge?
4. Wie lässt sich ein gezielter, regelmäßiger Einsatz von berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben in einem Lehrgang umsetzen?
5. Wie wirkt sich die Teilnahme am Forschungsprojekt bei den aktiven Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich ihrer Professionalisierung aus?

Dem Problemaufriss folgt in diesem Beitrag die Skizzierung des an der Pädagogischen Hochschule Tirol verfolgten Förderansatzes für Berufsschüler/innen. Nach der Beschreibung der methodischen Herangehensweise wird anschließend auf die Entwicklung der Lern-/Leseaufgaben sowie der Diagnoseaufgaben eingegangen. Auf die zentralen Ergebnisse des Forschungsprojekts (Forschungsfrage 1) folgt schließlich die Überleitung zur Modelltestung (Forschungsfrage 2).

1 PROBLEMAUFRISS

Die viel beachteten und breit rezipierten PISA-Studien (z.B. Baumert, 2001; Haider & Reiter, 2004) konzentrieren sich unter anderem auf die Lesekompetenz, bei der es um mehr geht als einfach nur lesen zu können. Lesekompetenz versteht sich als Bedingung „jeder Art selbstständigen Lernens, und ist damit eine Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Steffens & Messner, 2003, S. 26).

An österreichischen Berufsschulen gibt es neben einer Gruppe von durchaus qualifizierten und leistungsstarken Jugendlichen einen relativ hohen Anteil an sehr schwachen Leserinnen und Lesern, die ernsthafte Schwierigkeiten haben, ihre Lesekompetenz als ein effektives Instrument einzusetzen, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln: 30 % der Berufsschüler/innen bzw. 42 % der Pflichtschulabgänger/innen werden dem Level 1 oder unter 1 zugewiesen. Level 1 bedeutet, dass die Schüler/innen nur wenig komplexe Leseaufgaben bewältigen können (Heraussuchen von Informationen aus Texten, die von vertrauten Gegenständen handeln, Verknüpfung mit einfachem Alltagswissen). Schüler/innen, die weniger als 50 % der Aufgaben des ersten Levels lösen können, werden einem „Level unter 1“ zugewiesen. Diese Schülergruppe ist nicht in der Lage, routinemäßig die grundlegendsten Fähigkeiten zu zeigen, die in PISA gemessen werden.

Im Vergleich zu PISA 2000 zeigen die Teilergebnisse der PISA-Studie 2003 zur Lesekompetenz sinkende Kompetenzwerte (Haider & Reiter, 2004). So zählen in der Berufsschule nunmehr 39 % zur Risikogruppe (Level 1 und

unter 1), in der Polytechnischen Schule (PTS), deren Abgänger/innen zu 42 % ein Lehrverhältnis beginnen, zählen bereits 54 % zur Risikogruppe. Allerdings sind fünf Prozent der Berufsschüler/innen im höchsten Level, an der PTS lediglich zwei Prozent. Während sich bei PISA 2006 (BIFIE, 2012a) bei den Ergebnissen in Lesen keine wesentlichen Verbesserungen im Vergleich zu PISA 2000 zeigten, wurde bei PISA 2009 (BIFIE, 2012b) sogar eine kontinuierliche Verschlechterung der Leseleistung insbesondere in den unteren Leistungsbereichen festgestellt, sodass es zu einer deutlichen Erhöhung der Risikogruppe gekommen ist.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass es im Berufsschulalltag je nach Lehrberufsgruppen viele Klassen geben wird, in denen die Hälfte der Schüler/innen große Probleme mit dem Lesen hat. Nachdem Lesen als eine Grundvoraussetzung für das Lernen bezeichnet werden kann, stellt dies ein ernsthaftes pädagogisches Problem dar (Töpfer, 2003). Darüber hinaus ist der Anteil von Jugendlichen mit verzögerter Bildungslaufbahn und sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen deutlich höher als bei allen anderen Bildungsrouten im Sekundarbereich II. Auch finden sich gerade in der Berufsschule zu einem überproportionalen Anteil Schüler/innen, die negativ sozialisiert und – sowohl aufgrund der häuslichen Situation wie auch durch ihre zurückliegenden schulischen Erfahrungen – häufig „schulmüde“ und „demotiviert“ sind. „Lern- und Leistungsförderung“, „Chancenausgleich“ und „Integration“ stellen gerade für die Berufsschulen mit ihren heterogenen Schüler/innen-Gruppen daher eine besondere Herausforderung dar und setzen – als eine von mehreren Basiskompetenzen – die Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern voraus.

2 EIN GANZHEITLICHER ANSATZ ZUR FÖRDERUNG EINER BERUFSRELEVANTEN LESEKOMPETENZ

In der Definition des hier vorgestellten Forschungsprojekts wird von *berufsrelevanter Lesekompetenz* (Schaffnerath, 2008) gesprochen, die für die Bewältigung der berufsschulischen und insbesondere der aktuellen und künftigen beruflichen Herausforderungen sowie für einen lebenslangen Lernprozess (Franzmann u. a., 2001) erforderlich ist. Sie umfasst sechs Kompetenzbereiche, die sich auf das Lesen und Bearbeiten von berufsspezifischen Fachtexten, Gebrauchsanweisungen, Bedienungsanleitungen und Ähnliches sowie auf Pläne, Normen, Tabellen konzentrieren.

Berufsrelevante Lesekompetenzförderung, wie überhaupt die Förderung von Grundkompetenzen, kann aufgrund dichter Lehrpläne bei gegebener

PAUL RESINGER

DIAGNOSE UND FÖRDERUNG VON LESEKOMPETENZ BEI BERUFSSCHÜLERINNEN UND BERUFSSCHÜLERN

Summary

Das in Vorprojekten bereits erfolgreich umgesetzte Konzept des Einsatzes von berufsspezifischen Lernaufgaben wurde im Forschungsprojekt „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“ in Richtung Leseförderaufgaben erweitert. Das Innsbrucker Forscherteam Hans Brunner, Paul Resinger und Maria Schaffenrath untersuchte, welcher Fortschritt hinsichtlich berufsspezifischer Lesekompetenz durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben erreicht werden kann und entwickelte Diagnoseaufgaben, mit denen Berufsschullehrer/innen im Fachunterricht Lesedefizite der Lehrlinge rasch feststellen können. Die Daten der empirischen Untersuchung belegen, dass der Einsatz von Lern-/Leseaufgaben bei schwachen Leserinnen und Lesern zu einer signifikanten Verbesserung der Lesekompetenz führt. Das Ergebnis der Überprüfung der Modellgeltung ist eine Rasch-konforme Diagnoseaufgabe zur Feststellung von Lesekompetenzschwächen bei Berufsschülerinnen und -schülern.

Schlüsselwörter: Berufsschüler/innen, Lesekompetenzförderung, Diagnoseaufgabe

Im Rahmen des auf Vorprojekten an der ehemaligen Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Innsbruck und an der Pädagogischen Hochschule Tirol aufbauenden österreichweiten, vom BMUKK und dem Tiroler Wissenschaftsfonds geförderten vierjährigen Forschungsprojekts „Lesekompetenzförderung an Berufsschulen“, wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Welcher Lernfortschritt hinsichtlich berufsrelevanter Lesekompetenz kann durch einen gezielten, regelmäßigen Einsatz von berufsspezifischen Lern-/Leseaufgaben nach einem Ausbildungsjahr (Lehrgang) bei den Lehrlingen festgestellt werden?
2. Handelt es sich bei den Diagnoseaufgaben zur Feststellung der berufsrelevanten Lesekompetenz um konstruktvalide Instrumente (Überprüfung der Modellgeltung)?

Danksagung

Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Frauen für die Unterstützung der ARGE-Bildungsforschung sowie des Bundeszentrums für Professionalisierung in der Bildungsforschung.

VORWORT MINR. DR. ANNELIESE KOLLER

Und so hat alles begonnen ...

Im September 2007 fand am Pädagogischen Zentrum in Graz Eggenberg eine Zusammenkunft der Forschungsverantwortlichen aller Pädagogischen Hochschulen von Österreich (damals gerade in der Übergangsphase von Akademie zu Hochschule) statt. Die Initiatoren dieser Veranstaltung waren Herbert Schwetz und Hubert Schaupp. Im Rahmen dieser zweitägigen Veranstaltung reifte der Gedanke einer österreichweiten Fortbildungsreihe zum Thema „Empirische Bildungsforschung“. Bei einem gemütlichen Mittagessen im kleinen Kreis bekamen die beiden Herren (Schwetz und Schaupp) die Zusage der finanziellen Unterstützung durch das damalige Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (SC Dr. Dobart). Das bmu:kk stellte einen Geldbetrag für die Durchführung eines viersemestrigen Lehrganges für die Vertiefung in die empirische Bildungsforschung zur Verfügung. Damit sollten insgesamt vier Grund- und vier Vertiefungsseminare zu State-of-the-Art-Verfahren abgehalten werden.

Der Startschuss zu einer nichtvorhersehbaren Erfolgsgeschichte war damit getan. Zusätzlich erklärten sich fünf Hochschulen bereit, Wertseinheiten für die Abgeltung der Referentinnen und Referenten zur Verfügung zu stellen. Diese fünf Hochschulen waren die KPH Graz (Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz), PH ST (Pädagogische Hochschule Steiermark), PHT (Pädagogische Hochschule Tirol), PH NÖ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich) und KPH Wien/Krems (Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems). Als zentraler Veranstaltungsort, der auch für Vorarlberg und Tirol relativ gut erreichbar ist, wurde Schladming ausgewählt.

Von Beginn an begleitete ein wissenschaftlicher Beirat die ARGE Bildungsforschung. Die Mitglieder des Beirates sind Vizerektorinnen und -rektoren bzw. Institutsleiter und -leiterinnen der tragenden Hochschulen sowie eine Vertretung des Bundesministeriums (Abt. I/7). Dazu kommen noch Mitglieder aus dem universitären Bereich und dem BIFIE.

Mittlerweile ist die ARGE BIFO in ganz Österreich bekannt. Das Angebot ist angewachsen, die fixen Eckpunkte sind die LateSummerSchool (LSS) im September, die EarlySummerSchool (ESS) gleich nach Ostern und der viersemestrige Lehrgang.

Die Anzahl der unterstützenden Hochschulen war auf elf angewachsen. Dazu gekommen sind die PH Burgenland, PH Salzburg, PPH Linz, KPH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Alle Angaben in diesem Fachbuch erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr, eine Haftung der Autoren oder des Verlages ist ausgeschlossen.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und der Verbreitung sowie der Übersetzung, sind vorbehalten.

Copyright © 2014 Facultas Verlags- und Buchhandels AG
Facultas.wuv Universitätsverlag, 1050 Wien, Österreich
Umschlagfoto: © Isabella Benischek, Birgit Swoboda
Druck: Facultas Verlags- und Buchhandels AG
ISBN 978-3-7089-1205-9

Empirische Forschung

zu schulischen

Handlungsfeldern

Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung
an Pädagogischen Hochschulen in Österreich

Band 4



Isabella Benischek, Angela Forstner-Ebhart,
Hubert Schapp, Herbert Schwetz (Hg.)

