

«Wenn einen etwas anspringt, dann gehts wie von allein» – zur Expertise von Kursleitenden in der Grund- und Nachholbildung

Nadja Lindauer und Afra Sturm

Abstract

Die Expertise von Lehrpersonen ist von zentraler Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und damit einhergehend für die Kompetenzentwicklung und Leistungen der Lernenden. Dies dürfte insbesondere auch für Kursleitende in der Grund- und Nachholbildung gelten, deren Lernende häufig eine durch Schwierigkeiten und Misserfolgserlebnisse geprägte Lernbiografie aufweisen. Bislang liegen allerdings erst wenige Befunde zum Wissen und Können von Kursleitenden in der Grund- und Nachholbildung vor. An dieser Stelle knüpft das Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» an, welches neben schriftschwachen Erwachsenen als Kursteilnehmende auch Kursleitende in den Blick nimmt. In diesem Beitrag werden die lese- und schreibbezogenen Wissensbestände und Überzeugungen von Lehrenden in der Grund- und Nachholbildung, welche mithilfe von Vignetten im Rahmen eines teilstrukturierten Interviews erfasst wurden, exemplarisch anhand dreier Kursleiterinnen aufgezeigt. Daran anknüpfend wird die Frage nach der Passung der Wissensbestände in den Domänen Lesen und Schreiben auf Seiten der Kursleitenden sowie der Kursteilnehmenden aufgegriffen und im Hinblick auf mögliche Folgerungen thematisiert.

Schlüsselwörter

Lehrkraftexpertise, Wissen, Überzeugungen, Lesestrategien, Schreibstrategien, Illettrismus, Erwachsenenbildung

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

AutorInnen

Nadja Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20,
CH-5000 Aarau, nadja.lindauer@fhnw.ch

Afra Sturm, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20,
CH-5000 Aarau, afra.sturm@fhnw.ch

«Wenn einen etwas anspringt, dann gehts wie von allein» – zur Expertise von Kursleitenden in der Grund- und Nachholbildung

Nadja Lindauer, Afra Sturm

Einleitung

Der Expertise von Lehrenden kommt eine zentrale Bedeutung bei der Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen zu, wie in zahlreichen Studien insbesondere zu schulischem Unterricht gezeigt werden konnte (vgl. u.a. Hattie, 2011; Lipowsky, 2006). Der schulische Bildungsbereich zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass der Staat regelnd eingreift und nicht zuletzt festlegt, über welche Qualifikationen Lehrende verfügen sollten; der Erwachsenenbildungsbereich ist dagegen weit weniger geregelt (Gruber & Harteis, 2008, S. 223). Seit lebenslanges Lernen eine starke Aufwertung erfahren hat, rückt jedoch zunehmend auch die Expertise von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen ins Zentrum des Interesses.

Kennzeichnend für die Erwachsenenbildung ist dabei nach Gruber und Harteis (2008, S. 215) u.a., dass den erwachsenen Lernenden «in der Regel ein hoher Selbststeuerungsanteil bei Lernprozessen unterstellt wird». Im Hinblick auf Kurse für schriftschwache Erwachsene kann allerdings von selbstreguliertem Lernen kaum die Rede sein (vgl. Sturm & Philipp, 2013): Schriftschwache Erwachsene verfügen i.d.R. über ein geringes Strategierepertoire, wenden teilweise ineffiziente Strategien an, können ihren Lese- oder Schreibprozess selbst weder überwachen noch gegebenenfalls anpassen, sie suchen häufig Hilfe und verfügen über eher geringes Lese- und Schreibwissen. Entsprechend dürfte der Expertise von Kursleitenden ein grosses Gewicht zukommen, zumal die Lernbiografien schriftschwacher Erwachsener überdies mit Lernschwierigkeiten und Misserfolgserebnissen verknüpft sind. Über die Expertise von Kursleitenden in der Grund- oder Nachholbildung ist allerdings kaum etwas bekannt.¹ Hier setzt das Projekt «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)» an.

Wir skizzieren zunächst in Abschnitt 1 die zentralen Kompetenzen für das berufliche Handeln und Können und gehen dabei auch auf die beruflichen Rahmenbedingungen von Kursleitenden in der Grund- oder Nachholbildung ein. In Abschnitt 2 legen wir dar, wie die berufliche Expertise von Kursleitenden im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» erfasst wurde. Erste Ergebnisse daraus präsentieren wir in Abschnitt 3 zur Domäne Lesen und in Abschnitt 4 zur Domäne Schreiben, und zwar in Bezug auf das jeweilige fachliche und fachdidaktische Wissen. Daran anschliessend diskutieren wir die Frage, inwiefern sich damit eine Passung zur Zielgruppe schriftschwacher Erwachsener zeigt, und beziehen dazu die Befunde aus Sturm und Philipp (2013) ein. In Abschnitt 6 schliesslich diskutieren wir mögliche Folgerungen, insbesondere im Hinblick auf die beruflichen Rahmenbedingungen.

1. Berufliches Wissen und Überzeugungen

Lehrpersonen werden als Experten und Expertinnen betrachtet, welche mit ihrem Wissen und Können für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und Leistungen der Lernenden nehmen (Berliner, 2001; Bromme, 1992, 2008; Krauss, 2011). Als essenzielle Kompetenzen für das berufliche Handeln bzw. Können werden neben unterschiedlichen Formen des professionellen Wissens insbesondere auch berufsbezogene Überzeugungen erachtet (Pajares, 1992; Warner & Schwarzer, 2009; Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009).

1.1 Professionswissen im Bereich Grund- und Nachholbildung

Hinsichtlich des Professionswissens hat sich die Systematisierung von Shulman (1986) weitgehend durchgesetzt. Unterschieden werden dabei v.a. vier Teilbereiche – fachliches, fachdidaktisches, curriculares und

¹ In der Erwachsenenbildung werden «Illettrismus» und «Grund-/Nachholbildung» oft parallel verwendet. Der in Deutschland durchaus gebräuchliche Begriff «funktionaler Analphabetismus» hat sich in der Schweiz nicht durchgesetzt. Eine stärker positiv orientierte Begrifflichkeit hat sich im englischsprachigen Raum mit *adult literacy* etabliert.

pädagogisches Wissen –, die wir im Folgenden gebündelt erläutern und in Bezug auf Grund- und Nachholbildung diskutieren:

1. *Fachliches Wissen* meint das Wissen in der jeweiligen Unterrichtsdisziplin.
2. *Fachdidaktisches Wissen* bezeichnet das Wissen über die fachbezogene Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.

Für den Bereich Illettrismus bzw. Grund- und Nachholbildung sind vor allem Sprache sowie Alltagsmathematik relevant, teilweise in Verbindung mit *information/media literacy*. Bezogen auf die Unterrichtsdisziplin Sprache benötigen Kursleitende fachliches und fachdidaktisches Wissen hauptsächlich in den beiden Domänen Lesen und Schreiben. Zwar hängen Lesen und Schreiben durchaus zusammen, sie sind aber dennoch eigenständige Fähigkeitsbereiche (Berninger & Chanquoy, 2012): So können Schriftnovizen Lesen lernen und Orthografie erwerben, ohne dass sich dies auf ihre Schreibkompetenzen in einem umfassenden Sinne auswirken würde. Entsprechend ist bei schriftschwachen Erwachsenen damit zu rechnen, dass sie in Bezug auf Lesen und Schreiben sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen (vgl. Sturm & Philipp, 2013).

Was den Einfluss auf die Leistungen der Lernenden betrifft, so wirkt sich insbesondere fachdidaktisches Wissen positiv aus, während – bezogen auf das Fach Mathematik – kein Effekt des fachlichen Wissens auf die Lernleistungen nachgewiesen werden konnte (Hill, Rowan & Ball, 2005; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). Allerdings stellt sich dies für die Domänen Lesen und Schreiben etwas anders dar: Hier wirken sich fundiertes fachdidaktisches und fachliches Wissen positiv auf das Unterrichtshandeln aus, insbesondere in Bezug auf SchülerInnen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten (McCutchen & Berninger, 1999). Analoge Studien zu Kursleitenden im Bereich Illettrismus stellen zurzeit noch ein Desiderat dar.

3. *Curriculares Wissen* bezieht sich auf Wissen über die Lehrplaninhalte und entsprechende Lernmaterialien.

Im Bereich Illettrismus bzw. *adult literacy* sind Kursleitende bezogen auf curriculare Inhalte und entsprechende Lernmaterialien weitgehend auf sich selbst gestellt.² Die Situation hat sich in Deutschland durch die sog. Alphabetisierungsdekade verbessert, in der zahlreiche Projekte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden konnten. Der gesamte Weiterbildungsbereich in der Schweiz soll durch ein neues Weiterbildungsgesetz (WeBiG) geregelt werden: Dieses wird auch den Bereich Illettrismus bzw. Grundbildung integrieren.³ Inwiefern dadurch curriculare Inhalte und weitere Wissensbereiche tangiert werden, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschätzt werden.

4. *Pädagogisches Wissen* meint fachunabhängiges Wissen v.a. über erzieherische Aspekte.

Als Leitprinzip der Erwachsenenbildung und damit als grundlegendes pädagogisches Wissen gilt die *Teilnehmerorientierung* (Gruber & Harteis, 2008; Luchte, 2012; Schrader, 2010), die im Bereich der Grund- und Nachholbildung in besonders ausgeprägtem Masse leitend ist (Linde, 2008, S. 74): Lehr- und Lernprozesse sollen auf die Bedürfnisse, auf die Ziele oder Interessen der erwachsenen Lerner und Lernerinnen ausgelegt sein und auch mit ihnen gemeinsam geplant und gestaltet werden. Damit verschieben sich die Planungsprozesse weg von den Inhalten auf Lernvoraussetzungen und vor allem auch auf kognitive Strukturen der Lernenden (Gruber & Harteis, 2008, S. 230f.). Die Teilnehmerorientierung wird aber durchaus auch kritisch gesehen, da es sich dabei bspw. um ein Konzept handle, das gern «alltagssprachlich vorinterpretiert» werde (Luchte, 2012, S. 20):

Es erfolgt keine Übernahme des Gesamtkonzepts von Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung, sondern vielmehr eine Übersetzung des Konzeptes in alltagspraktischen Handlungsstrategien, um in konkreten Situationen in Erwachsenenbildung situationsadäquat handeln zu können im Sinne von: «Ich muss die Teilnehmer selbst zu Betroffenen machen», «In der Planung würde ich erst einmal eine Zielgruppenanalyse machen, weil die Zielgruppe am besten weiss, was sie will» [...].

² Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) fördert mehrere Illettrismus-Projekte, u.a. «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)», in dem Lese- und Schreibkurse nicht nur wissenschaftlich begleitet werden, sondern in dem u.a. Kompetenzraster für die Domänen Lesen, Schreiben und Alltagsmathematik sowie Lernmaterialien entwickelt wurden. Diese werden nach Projektabschluss ca. ab August 2013 auf <http://www.leap.ch/> zur Verfügung stehen.

³ Zum Stand der Arbeiten vgl. <http://www.alice.ch/de/themen/weiterbildungsgesetz/>.

Einigkeit besteht darin, dass Teilnehmerorientierung an die Expertise der Lehrenden hohe Anforderungen stellt, da dieses Leitprinzip nicht zuletzt fundiertes Wissen über die Zielgruppe voraussetzt. Die damit einhergehende Frage nach der Passung von Lehr- und Lernverhalten stellt aber weitgehend ein Desiderat dar und sollte – so Schrader (2010) – «in Kooperation mit Fachdidaktikern bearbeitet werden».

Als weitere zentrale Komponente des professionellen Wissens nehmen aktuellere Modelle die *diagnostische Kompetenz* auf (Bromme, 2008):

5. *Diagnostische Kompetenz* umfasst Wissen über und die Fähigkeit zur zutreffenden Beurteilung von Personen hinsichtlich pädagogisch relevanter Merkmale (Schrader, 2008).

Bonna und Nienkemper (2011), die eine «Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik» durchführten, gelangen zum Befund, dass der Professionalisierungsprozess in diesem Bereich noch voranzutreiben ist: 43% der befragten Kursleitenden (n=212) gaben an, im vergangenen Semester nie eine Lernstandsdiagnostik geplant oder durchgeführt zu haben; weitere 26% führten eine solche nur bei einem Teil ihrer Kursteilnehmenden durch; 31% schliesslich gaben an, bei allen eine Lernstandsdiagnostik geplant oder durchgeführt zu haben. Inwiefern Letztere jedoch regelmässig den Lernstand ihrer Kursteilnehmenden erfassen würden, ist der Studie von Bonna und Nienkemper (2011) nicht zu entnehmen. Sie weisen aber darauf hin, dass jene 43% der Kursleitenden, die keine Diagnostik planten oder durchführten, im Vergleich zu den anderen Kursleitenden deutlich weniger Diagnoseinstrumente kennen würden. Auch Engel (2008) sieht im Bereich Diagnostik einen Nachholbedarf, obschon in ihrer Stichprobe der Einsatz von Diagnoseinstrumenten etwas höher ausfiel.

1.2 Berufsbezogene Überzeugungen

Im Unterschied zum objektivierten beruflichen Wissen sind berufsbezogene Überzeugungen vornehmlich subjektiv geprägt, wobei die Übergänge zwischen den beiden Konstrukten fließend sind (Pajares, 1992; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006). Überzeugungen können allgemein als kognitiver Filter aufgefasst werden, durch den Erfahrungen bewertet und strukturiert werden; sie formen dadurch das Denken, aber auch das Handeln (Woolfolk Hoy et al., 2009, S. 627). Das lässt sich in Bezug auf die bereits erwähnte diagnostische Kompetenz gut illustrieren: Gemäss Bonna und Nienkemper (2011, S. 143) geht der Nicht-Einsatz von Diagnostik «häufig mit einer negativen Einstellung gegenüber dieser einher». Ein Ausschnitt aus einem Interview mit einer Kursleiterin, das im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf» geführt wurde, verdeutlicht dies: Auf die Frage, ob sie den Lernstand der Kursteilnehmenden einschätzen würde, antwortete sie Folgendes:

Also Tests verwenden wir nicht. Ganz bewusst verzichten wir auf alles, was normiert ist. - Ja, weil wir einfach/ also die Leute haben so viele Erfahrungen gemacht mit: Ich kanns nicht, ich bin da in dieser Gauss-Glocke nicht in der Mitte. Das ist ganz schwierig. Also alles, was mit/ mit normierten Bewertungen zu tun hat, das lassen wir aussen vor. [...] (KL6, Z95)

Berufsbezogene Überzeugungen können als affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente aufweisende Vorstellungen und Annahmen über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse verstanden werden (Kunter & Pohlmann, 2009; Reusser et al., 2011), wie sich dies auch in der obigen Aussage andeutet: Die Kursleiterin verwendet anstelle von «Einschätzungsinstrument» den Begriff «Test»; dadurch wird ein Begriffsfeld aufgespannt, das eine negative Bewertung logisch erscheinen lässt.

Es lassen sich vier relevante Bezugssysteme von Überzeugungen unterscheiden (Woolfolk Hoy et al., 2009; ähnlich auch Kunter & Pohlmann, 2009), die nachfolgend kurz erläutert werden:

1. Zum Bezugssystem *Selbst* zählen Vorstellungen zur eigenen Identität und über die eigenen Fähigkeiten, wobei insbesondere der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen, das heisst dem Glauben, einen effektiven Unterricht gestalten zu können, hohe Relevanz zugesprochen wird (Lipowsky, 2006; Woolfolk Hoy et al., 2006).
2. Das Bezugssystem *Lehr-Lern-Kontext* beinhaltet Überzeugungen über das Lehren und Lernen, das Fach und die einzelnen Lernenden, welche Bromme (1992, 2008) unter dem Begriff der *Philosophie des (Schul-)Faches* subsumiert. Er umschreibt es auch als die Vorstellung über die Entstehung und die Nützlichkeit des Wissens, das unterrichtet wird.

3. Die Ebene *Bildungssystem* betrifft Einstellungen zu bildungspolitischen Themen, Standards und Reformen.
4. Zum Bezugssystem *Gesellschaft* gehören schliesslich kulturelle Normen und Werte im schulischen Kontext oder – mit Blick auf Illetrismus – im Kontext der Grund- und Nachholbildung.

Überzeugungen sind das Resultat eines langjährigen Prozesses der Enkulturation und sozialen Konstruktion und gelten – einmal ausgebildet – als sehr stabil und werden daher auch bei konträren Erfahrungen aufrechterhalten. Kennzeichnend für Lehrpersonen ist, dass sie bei Berufseintritt bereits über gefestigte Überzeugungen verfügen, die sie während der eigenen Schulzeit aufgebaut haben (Pajares, 1992). Inwiefern dies auch für Kursleitende in der Erwachsenenbildung zutrifft, ist fraglich, da hierzu keine Studien vorliegen. Der Prozess der Enkulturation und sozialen Konstruktion dürfte bei Kursleitenden im Bereich Illetrismus auch anders als bei schulischen Lehrpersonen verlaufen, zumal es keine einheitlichen Ausbildungswege gibt.

1.3 Kursleitende als «Bildungstagelöhner»

Die soziale berufliche Lage von deutschen Kursleitenden kann – so Affeldt und Drecoll (2009, S. 32) – für drei Viertel als prekär bezeichnet werden: Alphabetisierungs- oder Grundbildungskursleitende «sind zu beinahe 100 Prozent zu neben- und freiberuflichen Honorarverträgen beschäftigt». Damit tragen auch die Kursleitenden selbst das Risiko, falls ein Kurs nicht zustande kommen sollte. Aus Gründen wie diesen werden Kursleitende oft als «Bildungstagelöhner» bezeichnet (vgl. etwa Bockrath & Dinter, 2002).

In Deutschland wird seit 2009 ein Masterstudiengang mit einem Umfang von 60 ECTS (= 1800 Stunden) für Kursleitende im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung angeboten: Dieser Masterstudiengang wurde aus dem Umstand heraus entwickelt, dass die Kursleitenden sehr unterschiedliche berufliche Qualifikationen mitbringen (Drecoll & Löffler, 2008). Nicht zuletzt ist mit einer fundierteren Ausbildung auch die Hoffnung verbunden, die berufliche Stellung der Kursleitenden verbessern zu können.

Die berufliche Situation für Schweizer Kursleitende dürfte sich ganz analog darstellen; vermutlich weisen auch sie sehr disparate berufliche Qualifikationen auf. Anders als in Deutschland können sie jedoch lediglich ein SVEB-Zertifikat mit Fachdidaktik für Grundkompetenzen erwerben, ein Lehrgang, der von der EB Zürich in Kooperation mit dem Dachverband Lesen und Schreiben durchgeführt wird. Er umfasst gemäss Ausschreibung eine Gesamtlernzeit von 401,5 Stunden. Fachdidaktische Inhalte verteilen sich auf 13 Kurstage und umfassen inkl. Selbstlernzeit 184,5 Stunden (hinzu kommen Praktika im Umfang von mind. 9 Lektionen): Das sind Inhalte wie Fremdsprachdidaktik, Schriftsprachvermittlung, Festigung mündlicher Kompetenzen, Didaktik der Alltagsmathematik, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprache und Mathematik, Didaktik zur Vermittlung von Computergrundkenntnissen, ICT als Quelle von Information und Unterhaltung, Kommunikation im Internet, Beratung und Begleitung von Lernenden usw. – insgesamt sehr anspruchsvolle und vor allem auch zahlreiche Lernziele, die innerhalb einer vergleichsweise geringen Lernzeit zu bewältigen sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass wenig über die Wissensbestände von Lehrenden in der Grund- oder Nachholbildung, ihren persönlichen und beruflichen Hintergrund oder ihr Professionsverständnis bekannt ist. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen, unter denen Kursleitende arbeiten, mit Blick auch auf die sehr kurze kontextspezifische Ausbildung ist damit zu rechnen, dass der Professionalisierungsprozess nicht nur in Bezug auf diagnostische Kompetenz voranzutreiben ist.

2. Berufliche Expertise bei Kursleitenden erfassen

Im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)» (2009–2013), das vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) sowie von den Kantonen Bern und Aargau gefördert wird, haben wir nicht nur schriftschwache Erwachsene, die einen Lese- und Schreibkurs besuchen, wissenschaftlich begleitet (vgl. dazu Sturm & Philipp 2013); wir haben auch Kursleitende, die Lese- und Schreibkurse für schriftschwache Erwachsene durchführen, befragt.

Um strategische Fähigkeiten im Lesen und Schreiben fördern, damit zusammenhängend den Aufbau entsprechender Wissensstrukturen anleiten und selbstreflexive Aktivitäten unterstützen zu können, bedarf es seitens der Kursleitenden in beiden Domänen hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen. Hinzu kommt,

dass Kursleitende selbst auf ein Repertoire an Lese- und Schreibstrategien zurückgreifen können sollten, um Strategien je nach Situation und auch adaptiv, d.h. angepasst an konkrete Aufgaben oder spezifische Bedürfnisse seitens der Lernenden, einsetzen zu können.

Die Leitfragen in dieser Teilstudie lauteten entsprechend wie folgt:

1. Über welches fachliche und fachdidaktische Wissen in den Bereichen Lesen und Schreiben verfügen Kursleitende in der Nachholbildung?
2. Welche lerntheoretischen Überzeugungen haben sie in den Bereichen Lesen und Schreiben?
3. Welche Vorstellungen von erwachsenen LernerInnen und welche Erwartungen an sie haben die Kursleitenden?
4. Inwiefern zeigt sich eine Passung zu den Wissensbeständen und zu den Lese- und Schreibfähigkeiten der Kursteilnehmenden?

Wir fokussieren in diesem Beitrag die Fragen 1) und 4), streifen aber auch partiell Frage 2). Dazu greifen wir auf die Befunde zurück, die in Sturm und Philipp (2013) zu den Wissensbeständen von Kursteilnehmenden präsentiert wurden.

2.1 Stichprobe

In die Untersuchung wurden Kursleitende einbezogen, die – vielfach im Teamteaching – Lese- und Schreibkurse für schriftschwache Erwachsene anbieten. Der Zugang zu den Kursleitenden erfolgte über die Praxispartner im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf»: EB Zürich, Lesen und Schreiben Aargau, Lesen und Schreiben Bern sowie Volkshochschule Bern.

Der berufliche Hintergrund der befragten Kursleitenden ist sehr unterschiedlich (vgl. Abschnitt 1.3), wobei sich die Mehrheit ursprünglich zur Lehrperson (Kindergarten, Primar- oder Sekundarstufe, Berufsschule), heil- oder sozialpädagogischen Fachkraft ausbilden liess. Sieben der befragten Kursleitenden nahmen an einer Serie von Workshops teil, die im Rahmen des Entwicklungsteils des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf» stattfanden und in denen die Grundlagen erarbeitet wurden, um Lernmaterialien in den Domänen Lesen und Schreiben entwickeln zu können.⁴ Zum Zeitpunkt der Befragung hatten acht Workshops zum Lesen und zwei zum Schreiben stattgefunden.

Aus Datenschutzgründen werden alle Befragten als Kursleiterinnen vorgestellt: Es soll damit insbesondere die Möglichkeit einer Identifikation des einzigen Kursleiters ausgeschlossen werden. Dieser Beitrag nimmt drei Kursleiterinnen in den Blick – Frau Moos*⁵, Frau Beck* und Frau Schmid* –, welche unterschiedliche kognitive und metakognitive Wissensbestände sowie auch berufsbezogene Überzeugungen aufweisen. Die Auswahl veranschaulicht damit auch die Varianz der gesamten Stichprobe.

2.2 Methode

Die Kursleitenden wurden mündlich im Rahmen eines teilstrukturierten Interviews befragt (die Interviews wurden i.d.R. in Dialekt geführt). So wurden sie u.a. gebeten, einen typischen Kursabend zu beschreiben oder zu erzählen, wie sie den Lernstand der Kursteilnehmenden einschätzen. Ins Zentrum dieses Beitrags stellen wir die Erfassung von lese- und schreibbezogenem Wissen: Dazu haben wir ebenfalls im Rahmen des teilstrukturierten Interviews sog. Vignetten eingesetzt, die eine hypothetische, aber konkrete Situation kurz umreißen und als Stimulus bzw. Erzählimpuls dienen (vgl. Pajares, 1992; Spörer & Brunstein, 2006; Veenman, 2005; Zimmerman & Martinez Pons, 1986). Wir haben dieselben Vignetten in der Teilstudie zu den schriftschwachen Erwachsenen eingesetzt (vgl. Sturm & Philipp 2013), für die Kursleitenden jedoch geringfügig angepasst.

Die Lesevignette skizziert folgende Kurssituation:

⁴ Die Entwicklung erfolgte in Kooperation von LAB-Mitarbeitenden mit Kursleitenden.

⁵ Es handelt sich dabei um Pseudonyme, was durch den hochgestellten Stern markiert wird. Die Forschenden waren mit den Kursleitenden, die nicht ins Projekt involviert waren, per Sie, weshalb in diesem Beitrag Nachnamen verwendet werden.

Eine Kursleiterin verteilt allen Kursteilnehmenden einen Text – alle erhalten einen anderen, aber von der Art her ähnlich. – [Text zeigen, Text bleibt die ganze Zeit sichtbar] – Sie gibt den Kursteilnehmenden den Auftrag, ihren Text zuhause zu lesen, und zwar so, dass sie das nächste Mal anderen Teilnehmenden den Inhalt des Textes erzählen können.

Zur Illustration wurde den Kursleitenden derselbe Text wie den befragten Kursteilnehmenden gezeigt: ein Artikel aus der Zeitschrift Beobachter, der eine Seite umfasst und gemäss Analyse mit Textlab eher leicht verständlich ist, d.h. er wäre gut geeignet für die Klassenstufen 6/7.

Im Anschluss an die Präsentation der Vignette wurden die Kursleitenden aufgefordert zu schildern, wie die Kursteilnehmenden ihrer Ansicht nach bei der Bearbeitung der Leseaufgabe vorgehen und was sie selbst ihnen für eine Herangehensweise raten würden. Zusätzlich sollten sie ein Vorgehen für den Fall empfehlen, dass Kursteilnehmende Schwierigkeiten hätten, den Text zu verstehen bzw. sich eine Woche später noch an den Inhalt des Textes zu erinnern.

Die Schreibvignette – sie wurde leicht verändert aus einer Befragung in einem Kurs übernommen – lautet wie folgt:

Ein Kursleiter beginnt eine Kursstunde damit, dass alle rundum erzählen, wie es ihnen geht, was sie in der vergangenen Woche Wichtiges erlebt haben. Eine Kursteilnehmerin erzählt, dass sie mit der Schreibaufgabe, die sie beim letzten Mal erhalten habe, absolut nichts hätte anfangen können. Sie hätte einfach nichts dazu schreiben können. Bei der Schreibaufgabe ging es darum, dass die Kursteilnehmenden zu ihrem Lieblingskochrezept eine Geschichte erzählen. Der Kursleiter antwortet der Kursteilnehmerin, dass sie es nochmals versuchen solle.

Daran anschliessend wurde gefragt, ob sie als Kursleitende solche Situationen kennen, in denen Kursteilnehmende mit einer Schreibaufgabe nichts anzufangen wissen und was das für Gründe haben könnte. Des Weiteren wurde gefragt, was sie einem Kursteilnehmer raten würden, wenn er bei ihnen nachfragen würde, wie er vorgehen solle. Analog zu den Kursteilnehmenden wurde dies zu jeder einzelnen Schreibphase erfasst (Ideengenerierung, Formulierung und Evaluation bzw. Revision) und jeweils auch nachgefragt, was sie schwachen SchreiberInnen raten würden. Abgeschlossen wurde auch hier mit der Frage, ob sie noch etwas ergänzen möchten.

Die Beantwortung solcher Fragen gilt, wie Sturm und Philipp (2013) ausgeführt haben, aus methodischer Sicht als höchst anspruchsvoll, da sie die Fähigkeit voraussetzt, Fragen dieser Art auf die damit verbundenen Anforderungen und auf eigene Erfahrungen beziehen zu können (Spörer & Brunstein, 2005). Eine weitere Herausforderung besteht darin, inwiefern Selbstauskünfte – seien sie mittels Fragebogen oder Interviews erhoben – das tatsächliche Verhalten bzw. Unterrichtsgeschehen abbilden oder voraussagen können. Fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie berufsbezogene Überzeugungen können jedoch auch im Unterricht nicht direkt beobachtet werden, sondern müssen vielmehr aus dem, was die Lehrpersonen äussern, beabsichtigen oder tun, erschlossen werden (Pajares, 1992). Selbstauskünfte bilden damit trotz ihrer limitierten Aussagekraft eine wichtige Quelle, nicht zuletzt, um Inkonsistenzen aufspüren zu können.⁶ Zusätzliche Messinstrumente bzw. weitere methodische Zugänge sind aber, wie Pajares (1992) betont, unverzichtbar, was generell im Hinblick auf die Erfassung von Strategiewissen empfohlen wird (Spörer & Brunstein, 2005; Veenman, 2005).

Im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» wurde dieser methodischen Notwendigkeit in der Teilstudie zu den Kursteilnehmenden Rechnung getragen (vgl. Sturm & Philipp 2013). In der Teilstudie zu den Kursleitenden werden entsprechend der Fragestellung – Fragen 1) und 4) – die Daten aus der Vignetten-Befragung beider Teilstudien miteinander kontrastiert. Im Vordergrund steht dabei nicht eine validierende, sondern eine komplementäre Triangulation, bei der sich Daten unterschiedlicher Quellen ergänzen und einen umfassenderen Einblick in einen Gegenstandsbereich gewähren sollen (Kelle, 2007).



⁶ Bräuer und Winkler (2012) unterscheiden nicht die Art der Erfassung, sondern nach Erhebungskontext, den sie in «Labor» und «Feldforschung» einteilen – eine u.E. etwas unglückliche Begrifflichkeit, da sie eine Wertigkeit impliziert.

Bei der Auswertung und Interpretation der Befunde gilt es einerseits zu berücksichtigen, dass Kursleitende in einer Interviewsituation nie alles sagen können, was sie wissen oder in ihrem Unterricht umsetzen. Aspekte, die ihnen selbstverständlich erscheinen, werden sie vielleicht nur anklingen lassen, möglicherweise auch ganz weglassen. Andererseits kann auf der Basis der vorliegenden Daten – wie dargelegt – nicht direkt auf das Unterrichtsgeschehen geschlossen werden.

2.3 Auswertung

Die Interviews wurden vollständig, d.h. wörtlich transkribiert, wobei die Transkription so einfach wie möglich erfolgte (Kowal & O'Connell, 2004). Dialekt wurde dabei nicht ins Standarddeutsche übertragen, jedoch standardnah verschriftet. Zitierte Auszüge werden aber in Standarddeutsch präsentiert.

Die Auswertung erfolgte computergestützt mithilfe des Programms MAXqda (Version 2010). Die Kodierung der Vignetten erfolgte nach Schmidt (2010), einem Verfahren, das sie als eine inhaltsanalytische Variante bezeichnet. Dabei wurden die Haupt-Auswertungskategorien auf der Basis von Flavell (1979) und Harris, Graham, Brindle und Sandmel (2009) gebildet. Zusätzlich wurden – so vor allem im Hinblick auf kognitives Wissen – auch domänenspezifische Prozessmodelle herangezogen. Die Kategorien entsprechen denselben, die wir der Auswertung des Lese- und Schreibwissens bei den Kursteilnehmenden zugrunde gelegt haben (Sturm & Philipp, 2013), die hier wiederholt seien:

1. **kognitives Wissen**

Dies umfasst Wissen zum Lese- bzw. Schreibprozess, d.h. zu konkreten Lese- oder Schreibaktivitäten. In Bezug auf die Domäne Lesen sind v. a. sog. Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien gemeint.⁷ In Bezug auf die Domäne Schreiben sind dies v. a. schreibprozessbezogene kognitive Aktivitäten wie Ideengenerierung, Planung, Formulierung und Revision.

2. **metakognitives Wissen**

- a) *personenbezogenes Wissen*: Wissen über sich selbst oder andere als Leser oder Schreiberin, über eigene Lese- oder Schreibfähigkeiten oder -motivation und wie sich das auf die Performanz auswirkt
- b) *aufgabenbezogenes Wissen*: Wissen über Aufgabenmerkmale und ihre Effekte auf die Lösung
- c) *strategiebezogenes Wissen*: Wissen über die Strategien, die für das Erreichen eines bestimmten (Teil-)Ziels wichtig sind, das kann prozedurales wie auch konditionales Wissen sein
- d) *metaregulatives Wissen*: Wissen über die Kontrolle von kognitiven Aktivitäten, sei dies Planung oder Auswahl von Strategien im Verlauf eines Prozesses, die Überprüfung, ob die verwendeten Strategien zielführend sind, und bei Bedarf eine Anpassung des Vorgehens
- e) *Wissen über Stützstrategien*: Wahl einer geeigneten Lese- oder Schreibumgebung, der Rückgriff auf externe Hilfen wie Hilfe durch die Kursleitung oder externe Hilfsmittel wie Wörterbuch, Internet etc., das Ziehen von Konsequenzen (‹Belohnung› vs. ‹Strafe›), Verbalisierungen im Lese- oder Schreibprozess, die eine unterstützende Funktion haben (z.B. laut lesen bei schwierigen Stellen).

Bei den Kursleitenden ergibt sich insofern eine Besonderheit, als die im Rahmen der Vignette gestellten Fragen auf kognitives und metakognitives Wissen und weniger auf die Art der Vermittlung abzielen: Gefragt wurde hauptsächlich danach, welches Vorgehen die Kursleitenden den Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgaben empfehlen würden (vgl. Abschnitt 2.2). Dennoch nehmen die Kursleitenden oft stark Bezug darauf, wie sie ihren Kursteilnehmenden ein bestimmtes Vorgehen vermitteln würden. Systematisch berücksichtigt haben wir in obigen Kategorien unter Punkt e) allfällige Hinweise auf Hilfe durch die Kursleitung, nicht aber, ob eine Strategie bspw. explizit vermittelt wurde (dies wird andersweitig erfasst und wird in diesem Beitrag nicht ausgeführt).

Wir stellen zunächst in Abschnitt 3 lesebezogenes, in Abschnitt 4 dann schreibbezogenes Wissen der Kursleitenden dar.

⁷ *Wiederholungsstrategien* dienen vor allem dazu, einzelne Inhalte zu behalten, etwa durch mehrmaliges Lesen, gezieltes Memorieren einzelner Stellen oder Begriffe. *Organisationsstrategien* helfen dabei, die Textstruktur zu erkennen (z.B. durch eine Darstellung der Textgliederung, durch Unterstreichen u.a.) und den Text zu reduzieren (z.B. durch das Anfertigen von Notizen). Die Funktion von *Elaborationsstrategien* besteht hauptsächlich darin, einen Text (besser) zu verstehen und das Verstandene in das eigene Wissen zu integrieren, indem bspw. Hypothesen gebildet werden, worum es im Text geht, oder indem neue, eigene Beispiele zu einem bestimmten Sachverhalt ergänzt werden (Friedrich & Mandl, 2006).

3. Lesebezogenes Wissen der Kursleitenden

Die folgende Tabelle zeigt im Überblick lesebezogenes kognitives und metakognitives Wissen der drei ausgewählten Kursleitenden.

	Frau Moos*	Frau Beck*	Frau Schmid*
kognitives Wissen	9	7	7
metakognitives Wissen	19	8	23
a) personenbezogen	4	4	8
b) aufgabenbezogen	4	0	1
c) strategiebezogen	4	3	4
d) metaregulativ	3	0	5
e) Stützstrategien	4	1	5
Gesamt	28	15	30

Tabelle 1: Übersicht über das lesebezogene Wissen

Die Tabelle zeigt, dass alle drei Kursleitenden eine vergleichbare Anzahl Nennungen im Bereich kognitives Wissen haben, dagegen demonstriert Frau Beck im Interview geringeres metakognitives Wissen als ihre beiden Berufskolleginnen. Wie wir im Folgenden aufzeigen, ist nicht die Anzahl Nennungen allein ausschlaggebend, sondern die Art und Weise, wie z.B. Strategien im Hinblick auf die Lernenden begründet oder in ihrer Anwendung dargestellt werden, insbesondere wie sie im Verbund mit anderen Wissensbereichen ausgeführt werden, etwa personenbezogenes in Kombination mit strategie- oder aufgabenbezogenem Wissen. Wir führen dies in Abschnitt 3.1 zunächst in Bezug auf Organisationsstrategien aus, die alle drei Kursleitenden auf die Frage, wie Kursteilnehmende bei der Bearbeitung der Lesevignetten-Aufgabe vorgehen und was sie ihren Lernenden bei Schwierigkeiten raten würden, nennen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, welche unterschiedlichen Ausprägungen in den Wissensbeständen sich zeigen können. Erst daran anschliessend führen wir in den Abschnitten 3.2 und 3.3 zwei Fallbeispiele genauer aus, die Brüche, ungenutzte Potenziale, aber auch Stärken fokussieren.

3.1 Vom Notieren, Unterstreichen und Zusammenfassen

Auf die Frage, was sie einem Kursteilnehmer für ein Vorgehen bei der Bearbeitung des Zeitschriftenartikels raten würde, nennt Frau Schmid eine gängige Organisationsstrategie zur Reduktion des Textes:

[...] mache dir eine Notiz, schreibe dir zwei, drei Stichwörter auf, was im ersten Abschnitt steht und, wenn du noch magst und das Gefühl hast, das geht gut, dann lies den nächsten Abschnitt und probiere das so. (KL5, Z142)

Sie macht hier keine näheren Angaben dazu, wie Notizen angefertigt werden sollen (prozedurales Strategiewissen). An anderer Stelle erwähnt sie zwei andere Organisationsstrategien mit gleicher Funktion: das Anfertigen einer Skizze (KL5, Z146) sowie das Stellen von W-Fragen (KL5, Z144). Allerdings begründet sie nicht, wozu die jeweilige Strategie dienlich und weshalb gerade die vorgeschlagene Anzahl von zwei bis drei zu notierenden Stichwörtern geeignet ist (konditionales Strategiewissen). Des Weiteren führt Frau Schmid nicht aus, wie die Inhalte ausgewählt werden sollen.

Frau Beck zeigt im Interview ein ähnliches Repertoire an Organisationsstrategien wie Frau Schmid, das sie jedoch etwas differenzierter ausführt, indem sie aus ihrer Sicht wichtige Bedingungen benennt:

[...] entweder würde ich ihm sagen / würde ihm die W-Fragen formulieren und würde sagen: «Notiere dir zuerst -- sechs W-Fragen.» Aber das bedingt natürlich auch wieder, dass man das einmal gemacht hat, oder? Also, das ist sonst schwierig, wenn sie gar keine Ahnung haben. Und sonst würde ich einfach sagen: «Unterstreiche einmal in jedem Abschnitt die wichtigsten zwei Sachen.» Also, würde ihm genau sagen wie viel. Also, zwei oder drei Sachen, oder? (KL2, Z112)

Damit die Lernenden die Strategie erfolgreich einsetzen können, würde ihnen Frau Beck die einzelnen Fragen aufzählen und sie dazu anhalten, sich zunächst sechs Fragen aufzuschreiben, bevor sie den Text in Angriff nehmen (prozedurales Wissen). Zusätzlich erachtet sie es als notwendig, dass sie mit dieser Strategie

bereits vertraut sind, da sie sie ansonsten als zu anspruchsvoll für ihre Kursteilnehmenden einschätzt. Hier deutet sich sowohl konditionales Strategiewissen als auch personenbezogenes Wissen an. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, erscheint ihr die Organisationsstrategie des Unterstreichens wichtiger Textelemente als geeigneter (konditionales Wissen). Wiederum führt sie eine Bedingung für die effektive Anwendung dieser Strategie an: Es bedarf einer Limitierung der Anzahl zu markierender Stellen. Sie begründet dies an anderer Stelle mit der Tendenz schwacher Lesender, gleich den halben Text oder mehr zu markieren (KL2, Z106), und lässt damit wiederum konditionales Strategiewissen sowie personenbezogenes Wissen erkennen. In Anbetracht der häufig wenig gelungenen Umsetzung der Strategie des Unterstreichens würde sie den Kursteilnehmenden eine exakte Anzahl der in einem Abschnitt zu markierenden Informationen angeben. Hier tritt prozedurales Strategiewissen zutage, das sich jedoch nicht in jedem Fall als optimal erweist, dann nämlich, wenn ein dicht geschriebener Abschnitt mehr als zwei oder drei bedeutungsvolle Elemente enthält. Ähnlich wie bei Frau Schmid wird nicht klar, wie die relevanten Inhalte ausgewählt werden sollen.

Auch Frau Moos führt das Anfertigen von Stichwörtern als Organisationsstrategie an. Zunächst thematisiert sie diese analog zu Frau Beck im Hinblick auf die Schwierigkeiten leseschwacher Personen (personenbezogenes Wissen): Die Mehrheit der Kursteilnehmenden könne zwar den Zeitschriftenartikel lesen und verstehen, für die mündliche Präsentation am nächsten Kursabend könnte sie ohne gezielte Anleitung jedoch den Artikel nicht zusammenfassen (Organisationsstrategie), weil sie die für diese Teilaufgabe erforderliche Kompetenz, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden, nicht mitbringt (KL10, Z151). Indem Frau Moos gleichzeitig auch die Art der (Teil-)Aufgabe einbezieht, zeigt sie zusätzlich aufgabenbezogenes Wissen. Ausserdem bringt sie eine weitere Organisationsstrategie ins Spiel, was auf vertiefere Wissensbestände hindeutet. So antwortet sie auf die Frage nach einem empfehlenswerten Vorgehen bei der Bearbeitung der Lesevignette:

Ich glaube, ich würde ihr raten, den Text durchzulesen, in zwei Teilen. Einmal bis da und einmal bis / Dann wär's schon mal unterteilt. Und nach jedem Teil sich spontan aufzuschreiben, was ihr im Gedächtnis geblieben ist. Stichwortartig. Weil das meistens das Wichtige ist. Und dann das nochmals lesen und dann einmal gucken: «Hm, habe ich irgendwas vergessen?» Und dann den Text wegnehmen und nur aus den Sachen, die sie aufgeschrieben hat, einen kleinen Text zu schreiben. Und als Kontrolle würde ich ihr dann empfehlen ihren Text zu nehmen und sich vorzustellen, da steht die Überschrift drüber. Ob das dann passt. (KL10, Z161)

Zunächst fällt auf, dass Frau Moos zwei Organisationsstrategien auf sinnvolle Art und Weise kombiniert, die zudem Lese- und Schreibaktivitäten verbinden: Inhalte stichwortartig notieren und auf dieser Grundlage einen eigenen kurzen Text verfassen. Hinzu kommt, dass sie – anders als Frau Schmid oder Frau Beck – angibt, welche Inhalte sie notieren sollen: jene, an die sie sich nach einer ersten Lektüre noch erinnern. Das begründet sie mit dem Hinweis, dass es sich dabei meist um das Wichtigste handelt. Das wiederholte Lesen des Textes wird in den Dienst dieses ersten Schrittes gestellt, da die Kursteilnehmenden damit überprüfen sollen, ob sie etwas vergessen haben – mit «meistens» verweist sie darauf, dass es eben möglicherweise nicht das Wichtigste ist. Frau Moos geht aber noch einen Schritt weiter, indem sie rät, den Text wegzulegen und nur auf der Basis der eigenen Notizen eine Zusammenfassung zu schreiben: Damit ist eine weitere Überprüfung bereits angelegt, die ihre Fortsetzung darin findet, dass sie ihre Zusammenfassung anhand der Überschrift des Zeitungsartikels kontrollieren sollen.

Frau Moos zeigt damit strategie- und metaregulatives Wissen in einer gelungenen Kombination, im Hinblick auf die vorgeschlagene Abfolge sowohl prozedurales als auch konditionales Wissen. Ausschlaggebend ist – das wird hier besonders deutlich – nicht die reine Anzahl Nennungen, sondern die Art und Weise, wie sie Teilaktivitäten kombiniert und begründet.

3.2 Repertoire vs. vertieftes Einzelwissen

Frau Beck berichtet in der Lesevignette deutlich weniger als ihre beiden Berufskolleginnen. Die kognitiven Nennungen bewegen sich zwar im Bereich derjenigen von Frau Moos und Frau Schmid, eine nähere Betrachtung fördert allerdings ein schmaleres Repertoire an kognitiven Strategien zutage. Wie bereits erläutert, stehen bei Frau Beck zwei Organisationsstrategien im Vordergrund. Dabei handelt es sich um das Markieren zentraler Textinformationen sowie das Stellen der W-Fragen. Zusätzlich führt sie eine Elaborationsstrategie (das Klären unbekannter Wörter) sowie eine Wiederholungsstrategie an (KL2, Z114, Z116). Die

eher begrenzte Kenntnis von Strategien zeigt sich auch darin, dass sie im Rahmen der Lesevignette keine Strategie zur Überprüfung des eigenen Textverständnisses, d.h. zur Metaregulation benennt.

In anderer Hinsicht bringt sie hingegen – wie bereits dargelegt – durchaus fundierte Wissensbestände zum Ausdruck, so etwa in ihrer Antwort auf die Frage, wie die Kursteilnehmenden ihrer Ansicht nach bei der Bearbeitung der Leseaufgabe vorgehen: Es fällt insbesondere die genaue Vorstellung von schwachen Lesenden auf Seiten von Frau Beck auf. Sie thematisiert – wie Frau Moos – die Schwierigkeit leseschwacher Personen, in einem Text die wichtigen Inhalte zu identifizieren, weshalb sie sich häufig an augenfällige Details halten bzw. keine Reduktion der Informationen vornehmen. Frau Beck erweist sich damit als Kursleiterin mit ausgeprägtem personenbezogenem Wissen. So antwortete sie auf die Frage, welche Unterstützung besonders schwache LeserInnen benötigen, Folgendes:

Generell braucht es zwei Dinge, damit die Leute mehr lesen. Sie müssen einen gewissen Fluss haben und sie müssen verstehen, was sie lesen. Wenn eines von beidem nicht da ist, dann werden sie nicht mehr lesen. Wenn sie zu lange brauchen, bis sie einen kleinen Text gelesen haben, dann haben sie nicht lange die Motivation zu lesen. Wenn sie nicht verstehen, lesen sie auch nicht mehr. Also diese zwei Dinge: Einen gewissen Fluss, also in einem gewissen Tempo lesen können, immer so, dass es für ihn stimmt oder dass es für sie stimmt, oder? Und dass man auch versteht, was man liest. (KL2, Z118)

Frau Beck zeigt hier personenbezogenes Wissen, das gleichzeitig auf solides fachliches Wissen im Hinblick auf basale Lesefähigkeiten verweist. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht deutlich von ihren beiden Berufskolleginnen: Frau Moos geht auf basale Lesefähigkeiten gar nicht ein, während Frau Schmid Leseflüssigkeit zwar erwähnt, doch mehr beiläufig.

Frau Beck betrachtet eine ausreichende Leseflüssigkeit als wichtige Voraussetzung fürs Lesen, nicht zuletzt im Hinblick auf Lesemotivation. Entsprechend bilden die Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverständnis für sie zwei zentrale Kursziele:

Und das muss uns einfach gelingen in diesen Kursen, sie auf ein gewisses Niveau zu bringen vom Lesefluss und vom Leseverständnis, oder? Wenn das nicht gelingt, dann werden sie nie weiter lesen, von sich aus lesen, oder? Das ist einfach das A und O, das Wichtigste. — Und sie nicht überfordern mit Lesen, oder? Mit einfachen Dingen anfangen. — Weil sie müssen Erfolgserlebnisse haben mit dem Verstehen, oder? (KL2, Z118)

In Bezug auf das Leseverständnis, welches Frau Beck ebenfalls als zentral erachtet, spielen Strategien eine wichtige Rolle. Insofern überrascht es, dass sie nicht mehr Strategien benennt.

3.3 Zwischen Adaption und Eigenverantwortung

Wie Tabelle 1, S. 9 zeigt, weist Frau Schmid die höchste Anzahl Nennungen im Bereich Lesen auf. Das zeigt sich besonders gut in Bezug auf das personenbezogene Wissen: Die Frage, wie die Kursteilnehmenden ihres Erachtens bei der Lesevignetten-Aufgabe vorgehen würden, beantwortet sie zunächst dahingehend, dass sie für den Durchschnitt lösbar wäre, dass aber dennoch eine enorme Bandbreite zu beobachten sei. So würden sich wahrscheinlich einige Teilnehmende Stichwörter notieren (Organisationsstrategie) und auf diese Weise erzählen können, andere wären aber völlig überfordert, wüssten nicht, wie sie an die Aufgabe herangehen sollten. Im Hinblick auf Lernende, die den Kurs bereits ein halbes Jahr lang besuchen, führt sie dagegen Folgendes aus:

Ich denke, dann würden sich die Schwächeren dafür halten, nur so viel zu lesen, wie sie sich wirklich zutrauen. Und einfach über das / Also das heisst, ich würde natürlich das einfach bei der Aufgabenstellung, ist klar, dass das schon thematisiert wird, oder? Aber ähm, ja dort würde ich hoffen, dass sie nicht alle das Ganze lesen. Sondern nur so viel, wie sie sich zutrauen und nachher vielleicht drei Stichwörter aufschreiben und zu dem etwas berichten. — Nachher wird es aber auch solche haben, die einfach den ganzen Text lesen und das Wichtigste problemlos den anderen erzählen können. (KL5, Z132)

Hinter der Hoffnung, dass sich schwach lesende Kursteilnehmende trauen würden, die Lektüre auf einen Ausschnitt zu beschränken und lediglich dazu vielleicht Stichwörter zu notieren, verbirgt sich eine metaregulative Strategie: die bewusste Verringerung der Lesemenge, um die Aufgabe zumindest teilweise lösen zu können. Auffällig erscheint, dass sie sich ein solches Vorgehen von Kursteilnehmenden erhofft, die bereits längere Zeit den Kurs besuchen. Dies wirft die Fragen auf, welche Lernziele sie im Kurs verfolgt, welche Fördermassnahmen sie ergreift und wie sie deren Effektivität beurteilt. Frau Schmid würde zwar Kursteilnehmende bei Leseschwierigkeiten auf Strategien hinweisen, die im Kurs bereits vermittelt wurden.

Sie scheint sich aber eher am Ist-Zustand und weniger am Soll-Zustand zu orientieren, was die Kompetenzen auf Seiten der Kursteilnehmenden angeht:

Ich denke wirklich, ich muss mir das selbst auch immer wieder bewusst sein, wie schnell dass jemand in eine Drucksituation manövriert wird mit einer Aufgabe, die eine Überforderung ist. Also, dass es mir wichtig erscheint, dass wenn man die Aufgabe stellt, dass man immer auch schon auftut für verschiedene Niveaus, verschiedene Möglichkeiten, und dass sie einfach dort wissen: «Ich bin selbst verantwortlich für das, was ich mache. Also ich muss mir überlegen, was ich mir zutraue und was gut ist.» Und dass sie sich auch immer dafür halten, eine Aufgabe abzuändern, oder wenn sie merken je nach dem, was es mit ihnen macht. Das erscheint mir wichtig. (KL5, Z166)

Frau Schmid ist es ein grosses Anliegen, die Kursteilnehmenden keinesfalls zu überfordern. Die Verantwortung dafür sieht sie zu einem Teil bei sich selbst: Sie als Kursleiterin hat den Auftrag, Aufgaben so bereitzustellen, dass sie verschiedene Niveaus ansprechen. Andererseits erwartet sie von den Kursteilnehmenden, dass diese in der Lage sind, eigenständig zu klären, inwiefern die Lektüre für sie bewältigbar ist, und gegebenenfalls eine Reduktion der Lesemenge vorzunehmen. Mit dieser Erwartung dürfte Frau Schmid die Kursteilnehmenden – entgegen ihrer eigentlichen Absicht – kognitiv überfordern, da dies Wissen über sich selbst als Leser/-in voraussetzt. Inwiefern sie Lesestrategien adaptieren, je nach Niveau andere aufgabenbezogene Lesestrategien empfehlen oder bereithalten würde, wird aus dieser Stelle nicht klar. Wenn jedoch Kursteilnehmende Schwierigkeiten haben, einen Text zu verstehen, dann würde sie Folgendes tun:

Also dann würde ich den Text einfach auch schon rein äusserlich anders geben. Ich würde schauen, dass es eine grössere Schrift ist, ich würde schauen, dass mehr Abstände sind. Einfach, dass der Text leserfreundlich gestaltet ist. Dann würde ich die Menge einschränken. Und wenn er nachher Mühe hätte, einen kleinen, einfachen Abschnitt zu verstehen, dann würde ich, glaube ich, mit ihm schauen. Müsste ich nachher schauen, was ist. Ob er Wörter nicht versteht oder ob er Wörter nicht lesen kann, was wirklich das Problem ist. (KL5, Z152)

Frau Schmid setzt damit zuallererst auf eine externe Stützstrategie, indem sie den Text oberflächlich verändert; als zweite Möglichkeit nennt sie wiederum die Reduktion der Lesemenge. Erst danach würde sie – falls das Problem noch nicht behoben ist – zu eruieren versuchen, worin die Schwierigkeit bestehen könnte und zieht hier das Nichtverstehen oder Nicht-lesen-Können einzelner Wörter in Betracht. Das heisst, die Diagnose folgt der Anpassung des Textes und nicht umgekehrt. Es erscheint fraglich, ob die von ihr genannten Strategien tatsächlich zielführend sind, da ihr Fokus nicht das Erarbeiten der relevanten Inhalte und damit zusammenhängend die inhaltliche Reduktion des Textes ist.

3.4 Zusammenfassung

Frau Beck zeigt insgesamt eine starke Orientierung an den Kursteilnehmenden, von deren Lernen sie eine sehr genaue Vorstellung hat. Ausserdem ist sie sich darüber im Klaren, dass bei besonders schwachen Lesern und Leserinnen die Förderung basaler Lesefähigkeiten angezeigt ist. Ihr durchaus hohes personenbezogenes Wissen korrespondiert dagegen nicht mit dem restlichen metakognitiven Wissen: Zwar kann sie zu den von ihr angeführten Lesestrategien überwiegend sinnvolle Angaben machen, wie sie auszuführen sind; da sie aber nur wenige nennt, im Rahmen des Interviews kein aufgabenbezogenes und auch kein metaregulatives Wissen zeigt, ist fraglich, ob sie die Lernenden ausreichend unterstützen kann.

Im Hinblick auf Frau Schmid lässt sich festhalten, dass sie verschiedene kognitive, metaregulative und externe Stützstrategien aufführt, wobei nicht alle gleichermassen günstig erscheinen. Was etwa die im Interview wiederholt thematisierten Stützstrategien betrifft, die sie zur Adaption bei Textverständnis-Schwierigkeiten anführt, erscheint die in erster Linie vorgeschlagene Reduktion der Lesemenge und die oberflächliche Umgestaltung des Textes im Hinblick auf das anvisierte Textverständnis wenig funktional.

Auffällig ist, dass ihr prozedurales oder konditionales Wissen eher begrenzt erscheint, da sie kaum beschreibt, wie oder wann (unter welchen Bedingungen) eine Strategie auszuführen ist. Obwohl sie – im Vergleich zu Frau Beck – mehr benennen kann, wirkt ihr Wissen diesbezüglich eher wenig vertieft. Des Weiteren fällt auf, dass sie den Lernenden zu grossen Teilen eine Eigenverantwortung zuweist: Wenn die Lernenden selbst ihren Lern- und Leseprozess reflektieren, ihre Schwierigkeiten selbst analysieren und ihr Vorgehen selbst anpassen können sollten, dann würde dies voraussetzen, dass sie bereits selbstreguliert lernen und lesen können.

4. Schreibbezogenes Wissen der Kursleitenden

Die folgende Tabelle, S. 13, zeigt das schreibbezogene kognitive und metakognitive Wissen der ausgewählten Kursleitenden im Überblick. Es fällt auf, dass alle in der Domäne Schreiben mehr Nennungen als in der Domäne Lesen aufweisen, insbesondere aber Frau Moos, die über alle Kategorien hinweg grosse Wissensbestände zeigt.

In Anbetracht dessen, dass wir bereits im Abschnitt zum lesebezogenen Wissen der Kursleitenden ausführlich die unterschiedlichen Ausprägungen in den Wissensbeständen dargestellt haben, gehen wir in diesem Abschnitt gleich zu den Fallbeispielen über. Dabei thematisieren wir die unterschiedlichen Profile der drei Kursleitenden und zeigen Stärken, Optimierungspotenziale und Brüche auf. Da alle drei Kursleitenden zur Ideengenerierung am meisten berichten können, steht dieser Teilprozess des Schreibens auch in den Falldarstellungen im Vordergrund.

	Frau Moos*	Frau Beck*	Frau Schmid*
kognitives Wissen	28	13	12
metakognitives Wissen	54	23	23
a) personenbezogen	15	10	6
b) aufgabenbezogen	3	0	1
c) strategiebezogen	19	5	5
d) metaregulativ	7	2	1
e) Stützstrategien	10	6	10
Gesamt	82	36	35

Tabelle 2: Übersicht über das schreibbezogene Wissen

4.1 Rahmenbedingungen und Eigenverantwortung

Eine wichtige Vorbedingung scheint für Frau Schmid darin zu bestehen, dass sich Kursteilnehmende überhaupt auf eine Schreibaufgabe einlassen wollen (KL5, Z180). Anderenfalls würde sie nachfragen, ob es die falsche Aufgabe sei, ob die Person glaube, nicht profitieren zu können oder ob sie einfach etwas anderes schreiben wolle (KL5, Z194). Erst wenn die Bereitschaft gegeben ist, eine Kursteilnehmerin aber nicht wisse, wie sie vorgehen solle, würde sie zur Ideengenerierung ein Mindmap oder Vergleichbares empfehlen:

So auch etwas vom Ersten, wenn es noch nicht so thematisiert worden ist, das Schreiben, ist häufig, dass ich sage/ dass ich zum Beispiel zeige, wie man Mindmap macht. Oder dass ich sage: «Lass es dir einfach mal durch den Kopf gehen.» Was kommt dir alles dazu in den Sinn und schreib dir mal ein paar Stichworte auf und schau nachher, welche von diesen du brauchen willst und schreib einfach etwas dazu. (KL5, Z180)

Ein wichtiges Ziel dieser Schreibstrategie ist für Frau Schmid, dass die Lernenden sich dabei in eine Situation hineindenken können, die sie kennen oder die ihnen vertraut ist. Sie konkretisiert dies durch weitere Anreize wie «Stell dir vor, du wärst jetzt dort», «Stell dir vor, du würdest jetzt das sehen/das tun ...», «Was beschäftigt dich?» usw. Die Kursteilnehmenden sollen an etwas anknüpfen können, das bereits in ihren Köpfen wäre (KL5, Z190). Damit geht es weniger um das Generieren, sondern vielmehr um das Abrufen von Ideen bzw. Erfahrungen. Frau Schmid scheint davon überzeugt zu sein, dass es lediglich diesen Anstoss braucht, damit der Schreibprozess in Gang kommt. Ist der Anfang gemacht, ergibt sich alles Weitere von selbst:

Wenn einen etwas anspringt, dann gehts wie von allein. Und wenn etwas weit weg ist, ja, dann scheint mir, gehts mit denen ja darum, dass sie schreiben. Und dann ist es mir eigentlich egal, wie das es inhaltlich/ ob das jetzt das Thema ist, das ich jetzt gern hätte, oder nicht. (KL5, Z188)

Frau Schmid führt zwar an, wie sie die Ideengenerierung bzw. das Abrufen von Ideen durch Fragen unterstützen würde und weshalb sie so vorgehen würde; sie zeigt damit also prozedurales und konditionales Wissen. Da sie aber gleichzeitig überzeugt ist, dass sich alles Weitere von selbst ergibt, ist fraglich, wie diese Schreibstrategie von ihr als Teil des Schreibprozesses betrachtet und in den (weiteren) Schreibprozess

integriert wird. Eine weitere Stelle verstärkt den Eindruck, dass ihr Wissen über Schreibprozesse eher begrenzt ist und möglicherweise auch mit unzutreffenden Vorstellungen einhergeht:

Ja, es ist mir jetzt gerade bei dieser Schreibaufgabe selber wieder bewusst geworden, - so die Klippe von, von dem Thema ab/ oder vom Inhalt der Aufgabe, was eigentlich nichts mit dem Schreibprozess zu tun hat. (KL5, Z210)

Auf Fragen zu den weiteren Teilprozessen Planen, Formulieren und Überarbeiten benennt sie keine Strategien, die sich auf diese Teilprozesse beziehen würden, sondern wiederholt die bereits erwähnten Strategien zur Ideengenerierung oder erweitert diese, nimmt dabei auch wieder Bezug auf den Teilprozess der Ideengenerierung. Es fällt auf, dass sie Strategien zur Ideenfindung oft mit externen Stützstrategien unterlegt, indem sie selbst es ist, die die Fragen zur Ideengenerierung stellt («Und dann könnte ich sagen: «Stell dir vor ...»», KL5, Z180) oder indem sie Hilfsmittel wie ein Bild-Wörterbuch oder eine zum Thema passende vorgefertigte Stichwortliste zur Verfügung stellt (auch Letzteres explizit zur Ideenfindung und nicht zur Unterstützung des Formulierungsprozesses).

Allfällige Schwierigkeiten deutet sie nicht als eigentliche Schreibschwierigkeiten, sondern interpretiert sie eher als schreibprozessfremd. Ihr personenbezogenes Wissen beinhaltet damit im Kern Unkenntnis über die Kursteilnehmenden als Schreibende (auswertungstechnisch handelt es sich dabei um eine negative Ausprägung dieser Kategorie). Im Hinblick darauf, dass jemand mit Schreiben nicht weiterkommt, antwortet sie:

Aber auch hier scheint mir, es gibt halt verschiedene Gründe, weshalb jemand plötzlich nicht mehr weiter schreiben kann, oder? Also hat es etwas zu tun mit der Schreibaufgabe? Oder hat es etwas mit dem Befinden der Person zu tun? Oder dass Konzentration nicht möglich ist oder womit auch immer, oder? --- Am besten ist es, wenn jemand selbst merkt, weshalb er nicht mehr schreiben kann. Also das scheint mir immer das Erste, irgendwie fragen, ob die Person selber weiss, woran es liegt. (KL5, 192)

Frau Schmid betont auch im Zusammenhang mit der Schreibvignette, dass die Kursteilnehmenden selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen müssen. So kann sie klar benennen, wer aus ihrer Sicht wofür zuständig ist:

Also das ist vielleicht etwas, was ich beim Allgemeinen noch hätte sagen können: Mir erscheint es ganz, ganz wichtig von Anfang an, dass ähm dass sich die Leute bewusst sind, dass sie Eigenverantwortung übernehmen müssen. Und dass es auch nicht meine Aufgabe ist, sie zu motivieren. Dass ich das auch nicht kann. Dass nur sie selber das können und dass ich nur versuchen kann, günstige Rahmenbedingungen und günstige Voraussetzungen zu schaffen und günstige Materialien zu bringen. (KL5, Z194)

Wie aus ihrer Sicht günstige Rahmenbedingungen und Materialien in der Domäne Schreiben beschaffen sein müssen, wird auf der Basis des geführten Interviews nicht deutlich. Frau Schmid erwähnt, dass eine solche wie in der Vignette skizzierte Schreibaufgabe für sie selbst sehr weit weg wäre. Einer Kursteilnehmerin, die nicht wüsste, wie sie dabei vorgehen sollte, müsste sie deshalb wahrscheinlich sagen, dass sie das ganz gut verstehe (KL5, Z180).

4.2 Ideengenerierung und Denkschwierigkeiten

Wie Tabelle 2 abbildet, bewegt sich Frau Beck bei der Schreibvignette mit gesamthaft 36 Nennungen im Bereich von Frau Schmid. Ein grosser Teil betrifft das personenbezogene metakognitive Wissen. Auf die Frage, wie die Kursteilnehmenden ihrer Ansicht nach bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe vorgehen, erwidert sie, dass die Mehrheit versuchen würde, selbst einen Text zu verfassen, und nicht «betrügen» würde, indem sie eine andere Person für sich schreiben liesse (KL2, Z126). Es scheint hier ein ambivalentes Verhältnis zur externen Stützstrategie «Hilfe von anderen» auf: Während dem Anfordern und Bieten von Unterstützung im Kurs in der Regel hohe Bedeutung zukommt, erachtet sie es offenbar als problematisch, wenn sie ausserhalb des Kurses im Rahmen einer zu bearbeitenden Aufgabe in Anspruch genommen wird.

Wie die Kursteilnehmenden, wenn sie die Schreibaufgabe selbstständig lösen, vorgehen, kann Frau Beck – auch auf explizite Nachfrage hin – nicht benennen. Sie fügt lediglich an, dass die Texte vermutlich einfach sehr kurz ausfallen würden (KL2, Z128). Während sie sich im Rahmen der Lesevignette als Kursleiterin mit ausgeprägtem personenbezogenem Wissen erwiesen hat (vgl. Abschnitt 3.2), scheinen ihre diesbezüglichen Wissensbestände im Schreiben deutlich weniger ausgeprägt zu sein.

Müsste Frau Beck den Kursteilnehmenden eine Vorgehensweise zur Bearbeitung der Schreibaufgabe empfehlen, würde sie ihnen raten, die Augen zu schliessen und die Bilder oder Erlebnisse, die ihnen dazu einfallen, zu notieren (KL2, Z130). Sie weist darauf hin, dass die Bilder keinen Zusammenhang mit der Aufgabe haben müssten, setzt damit also auf ein stark assoziatives Verfahren. Gefragt, was sie raten würde, wenn jemand einfach keine Idee habe, antwortet sie:

Ich frage mich eben, ob es das gibt: «Keine Idee haben». – Es gibt schon Leute, die nicht viel Fantasie haben, ja, das gibt es sicher. Aber innere Bilder hat man ja, hat jeder Mensch. Träume hat ja jeder Mensch. Jeder Mensch träumt ja irgendetwas, also. Ich denke, es ist bei gewissen einfach auch – sie können es nicht richtig abrufen. Sie können vielleicht auch nicht zulassen. Sie sind wie blockiert, oder? – Also --- ja. Wir haben auch schon mit Mindmap gearbeitet. Dass sie einfach ein bisschen ein Gerüst machen, oder? Ich denke, wichtig ist bei solchen Leuten schon, vor allem wenn sie blockiert sind, einfach einmal drauflos zu schreiben. Irgendwelche Sachen, oder? (KL2, Z132)

Ein Mindmap zu verfertigen scheint für sie damit in allererster Linie ein Verfahren zu sein, um motivationale Blockaden zu umgehen: Prinzipiell sind die Ideen vorhanden, es gilt nur, sie mit einem geeigneten Verfahren zugänglich zu machen, damit der Schreibprozess in Gang kommt. Damit scheint Frau Beck anzunehmen, dass die für das Lösen der Schreibaufgabe nötigen Fähigkeiten vorhanden sind. Entsprechend wichtig erachtet sie die Förderung motivationaler Aspekte (KL2, Z 124, Z142).

Als ursächlich für Schreibblockaden betrachtet sie den Umstand, dass die Kursteilnehmenden wenig Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten haben (KL2, Z124):

So ist es beim Schreiben auch, oder? Einfach sich nicht getrauen, oder sich nicht zutrauen, dass man das kann, oder? Auch wenn man – wenig verlangt, oder? Vielleicht nur wenige Sätze verlangt oder, oder wenn man sagt: «Wie es geschrie/ die Rechtschreibung spielt überhaupt keine Rolle! Schreib einfach drauflos!» (KL2, Z124)

Die von ihr genannten Strategien dienen also hauptsächlich dazu, motivationale Hürden zu überwinden. Es ist allerdings fraglich, ob die so kontextualisierten Strategien funktional günstig sind und ob das damit verbundene personenbezogene Wissen von Frau Beck zutrifft (vgl. Sturm & Philipp, 2013).

Analog zu Frau Schmid scheint Frau Beck allfällige Probleme nicht als eigentliche Schreibprobleme zu verstehen. Frau Beck umschreibt dies an anderer Stelle noch genauer:

Schreiben ist extrem wichtig, ja. --- Und wer nicht schreiben kann, ist nicht integriert. --- Und ich stelle vielmals fest, Schreibschwierigkeiten sind Denkschwierigkeiten. Also die, welche ja von der intellektuellen Leistungsfähigkeit her Schwierigkeiten haben, die haben auch mit dem Lesen und Schreiben Schwierigkeiten. Ja. Und mit dem Reden natürlich auch. Also, es ist dann auch mit dem Reden schwierig. (KL2, Z154)

Zum einen zeigt sich hier ein Widerspruch zu ihrer Überzeugung, dass niemand einfach keine Schreibidee haben kann, dass es nur am fehlenden Zutrauen liegt. Zum anderen stellt sich hier die Frage, inwiefern Frau Beck überzeugt ist, dass sie mit ihrem Lese- und Schreibkurs etwas bewirken kann.

4.3 Strategiewissen und Widerspruch

Die Übersicht in Tabelle 2, S. 13 legt nahe, dass Frau Moos über hohes schreibbezogenes Wissen verfügt. Eine genauere Analyse ihrer Aussagen zeigt, dass sie insbesondere verschiedene Aspekte miteinander verknüpft und jeweils auch begründet. So bejaht sie die Frage, ob sie Situationen kenne, in der Kursteilnehmende mit einer Schreibaufgabe nichts anfangen können und führt dies auf die Offenheit der Aufgabe zurück. Aus diesem Grund würde sie die Kursteilnehmerin zunächst stark begleiten und die Ideengenerierung mündlich mit Fragen anregen:

Ähm, relativ selten, aber es kommt vor. Vor allen Dingen, wenn es eine sehr offene Aufgabenstellung ist. Äh, gut, das mit dem Kochrezept war jetzt äh, ja nicht so ganz offen. Aber doch ziemlich offen. Also was, was ich dann mache, ist – wenn es das Unterrichtsgeschehen erlaubt, muss man dazu sagen –, äh, dann würde ich eine Einzelarbeitsphase mit, mit diesem, ähm mit dieser Teilnehmerin machen. Und zwar indem äh ich mich mündlich mit ihr darüber austausche, was ihr einfällt. (KL10, Z177)

Frau Moos zeigt hier in Verbindung mit personenbezogenem auch aufgabenbezogenes Wissen: Die Strategie, die sie vermitteln würde, begründet sie auch auf dieser Grundlage. Ähnlich wie Frau Schmid versucht sie die Ideengenerierung über Fragen anzuregen, die sie als Kursleiterin stellt (sie unterlegt die Strategie

zur Ideengenerierung damit ebenfalls mit einer externen Stützstrategie). Sie begründet dies zudem mit ihrer Erfahrung, dass die Kursteilnehmenden in aller Regel über das Mündliche den Einstieg in eine Schreibaufgabe finden.

Wenn dies gelungen ist, die Kursteilnehmenden wissen, was sie schreiben wollen, dann würde sie den zweiten Schritt, das Formulieren bzw. Verschriftlichen, ebenfalls stark begleiten (KL10, Z177). Zeigen sich in dieser Schreibphase Schwierigkeiten bei den Kursteilnehmenden, bietet sie zum einen Hilfe an, indem sie den ersten Satz vorformulieren würde; zum anderen würde sie eine Strategie anbieten, bei der die Kursteilnehmenden sich Stichworte zu ihren Ideen notieren und auf dieser Grundlage dann den Text verfassen würden. Damit verfügt Frau Moos im Vergleich zu ihren beiden Berufskolleginnen über ein breiteres Repertoire an Schreibstrategien, die zudem in den Schreibprozess integriert und auch auf Teilprozesse bezogen werden.

Frau Moos löst zwar in einem ersten Zugang die Schreibaufgabe gemeinsam mit der Kursteilnehmerin, wenn diese Schwierigkeiten zeigt – wir zählen solche Hilfestellungen immer auch zu den externen Stützstrategien –, lässt sie dann aber auch eine weitere ähnliche Schreibaufgabe allein lösen. Das heisst, sie kombiniert bewusst externe Stützstrategien mit (meta-)kognitiven Strategien auf Seiten der Kursteilnehmerin:

[...] dann würde ich vielleicht, wenn ich das Gefühl habe, okay, da hat es jetzt den Klick gegeben, mit einer ähnlichen Aufgabe wie die, wo sie dann den Auftrag bekommt: «Und du machst das jetzt genau in den Schritten, wie wir es zusammen gemacht haben, probierst du jetzt zuhause.» (KL10, Z181)

Ergeben sich im Verlauf der Verschriftung Probleme, hat der Kursteilnehmer keine Lust mehr, den Text fertig zu schreiben, ortet Frau Moos die Schwierigkeiten zuallerst auf der Ebene des Schreibprozesses:

Hat er sich im ersten Teil so im Detail verloren, dass er schon eine A4-Seite geschrieben hat, aber trotzdem noch nicht da angekommen ist, wo er will und dann einfach nicht mehr kann? Dann würde ich ihn wieder auf die Schreibstrategie leiten, sagen: «Guck dir die Stichpunkte an. Schreib zu jedem Stichpunkt höchstens ein bis zwei Sätze und geh dann zum nächsten. Reduzier die Stichpunkte auf fünf Stück, wähl die wichtigsten aus und dann schreibst du deinen Text.» (KL10, Z193)

Bemerkenswert ist, wie Frau Moos die von ihr bereits erwähnte Schreibstrategie (Stichworte aufschreiben, auf dieser Grundlage einen eigenen Text verfassen) nutzt, um den bisherigen Schreibprozess zu überprüfen: Gleichzeitig passt sie aber auch die Schreibstrategie so an, dass die Schwierigkeit gelöst werden kann. Sie zeigt damit hohes metaregulatives Wissen.

Was die Funktion von Schreibstrategien betrifft, so interpretiert sie diese jedoch nicht als eine kognitive Entlastung, wie sie allgemein bei komplexen und anforderungsreichen Schreibanforderungen notwendig und sinnvoll ist, sondern – ähnlich wie Frau Beck – als Ausdruck eines kognitiven Defizits seitens der Kursteilnehmenden. In diesem kognitiven Defizit sieht sie letztlich auch die Grenze dessen, was sie als Kursleiterin bewirken kann:

Und das Problem ist, Fantasie kann ich schlecht fördern. Also in dem Alter. Das ist/ - Da kann man, das / Also man kann üben, indem man das immer wieder fordert. Aber ich/ so richtige Strategien, wie/ wie ich jemanden dazu bringe, flexibler zu denken, das ist äh/ Da/ Das, äh, da, bis dahin geht dann das nicht mehr, was ich als Kursleiterin äh leisten kann, oder, oder anschieben kann, oder so. Das ist äh/ Entweder bringt das jemand mit, oder nicht. Und wenn ers nicht bri/ mitbringt, dann muss man halt Strategien entwickeln, wie man das umgeht. (KL10, Z185)

Diese Sichtweise auf Strategien steht in starkem Kontrast zu ihrem Strategierepertoire und wie sie diese in Verbindung mit ihrem kognitiven und metakognitiven Wissen beschreibt und begründet.

4.4 Zusammenfassung

Insgesamt zeigen sich aus qualitativer Perspektive eher begrenzte Wissensbestände in der Domäne Schreiben: Schreibschwierigkeiten werden teilweise auf schreibprozessfremde Faktoren wie bspw. das persönliche Befinden oder Denkschwierigkeiten zurückgeführt, Schreibstrategien werden nicht so beschrieben, als ob sie integrativer Bestandteil des Schreibprozesses wären – Aspekte wie diese verweisen auf vages personenbezogenes Wissen in der Domäne Schreiben sowie eine eingeschränkte Vorstellung vom Schreibpro-

zess.⁸ Als problematisch erscheint, dass seitens der Kursteilnehmenden teilweise selbstreguliertes Lernen gerade auch in der Domäne Schreiben vorausgesetzt wird.

Auffällig ist auch, dass etwa Frau Schmid oder Frau Beck eher auf ein schmales Repertoire an Schreibstrategien zurückgreifen können, das sich zudem hauptsächlich auf die Phase der Ideengenerierung beschränkt. Dagegen verfügt Frau Moos über ein breiteres Repertoire, das sie aufgabenbezogen und adaptiv ins Spiel bringen kann.

5. Die Frage nach der Passung

Eine wichtige Frage im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» gilt der Passung, und zwar zwischen den lese- und schreibbezogenen Wissensbeständen der Lehrenden und der Lernenden sowie im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden. Damit fragen wir nicht nach einer Passung von Lehr- und Lernverhalten, wie dies Schrader (2010) fordert, da Interviewdaten keine direkten Schlüsse auf das Unterrichtshandeln der befragten Kursleitenden zulassen. Wir fragen vielmehr nach dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen der Kursleitenden sowie ihren damit zusammenhängenden Überzeugungen, da dies – wie in Abschnitt 1.1 dargelegt – das Unterrichtshandeln der Lehrenden bestimmt und sich auch auf das Verhalten sowie auf die Leistungen der Lernenden auswirkt. Gleichzeitig möchten wir an der Stelle betonen, dass die Rahmenbedingungen – dazu gehört auch der Umstand, dass die fachliche und fachdidaktische Ausbildung im Bereich Grund- und Nachholbildung äusserst kurz ist (vgl. Abschnitt 1.3) – hier gemischte Befunde erwarten lassen. Dies greifen wir in der Diskussion nochmals auf (Abschnitt 6).

Wir diskutieren die beiden Domänen Lesen und Schreiben separat. Dazu beziehen wir auch die Befunde ein, die in Sturm und Philipp (2013) zu schriftschwachen Erwachsenen, die einen Lese- und Schreibkurs besuchen, präsentiert wurden.

5.1 Passungen in der Domäne Lesen

Schriftschwache Erwachsene verfügen über ein eher geringes Repertoire an Lesestrategien (Sturm & Philipp, 2013). Sie zeigen auch ein mangelndes Bewusstsein für ein angemessenes Vorgehen, indem sie bspw. einseitig auf Wiederholungsstrategien setzen (und dabei auch oberflächliches Verstehen anvisieren) oder ein unflexibles, starres Anwenden einer Lesestrategie offenbaren. Sie sind insbesondere nicht in der Lage, Lesestrategien adaptiv so zu nutzen, dass sie selbstständig eigene Verstehensprobleme bewältigen können. Partiiell weisen sie sich auch nur über geringes personenbezogenes Wissen über sich oder andere als Lesende aus. Hinzu kommt, dass sich vereinzelt auch eine Auffassung von Lesestrategien zeigt, die lernhinderlich sein dürfte, da sie als Ausdruck eines mangelhaften Gedächtnisses gesehen werden.

Auf Seiten der Kursleitenden zeigt sich Folgendes:

1. Sie verfügen teilweise ebenfalls über ein eher begrenztes kognitives und metakognitives Wissen im Bereich Lesen. Entsprechend können sie nur auf ein bescheidenes Repertoire an Lesestrategien zurückgreifen, die sie den Lernenden empfehlen bzw. vermitteln würden.
2. Analog zu den Kursteilnehmenden fokussieren die Kursleitenden teils Lesestrategien, die eine oberflächliche Verarbeitung der Texte priorisieren.
3. Teilweise wird von den Kursteilnehmenden eine hohe Eigenverantwortung für ihr lesebezogenes Lernen eingefordert.
4. Gleichzeitig zeigen Kursleitende aber im Bereich Lesen durchaus hohes personenbezogenes Wissen über ihre Kursteilnehmenden als LeserInnen, insbesondere über ihre Leseschwierigkeiten, und können auf dieser Grundlage zumindest teilweise ein sinnvolles Vorgehen empfehlen.
5. Vereinzelt werden mehrere Teilschritte sinnvoll aufeinander bezogen und in ihrer Anwendung auch begründet, was auf fundiertes kognitives und metakognitives Wissen schliessen lässt.

In Bezug auf Punkt 1) stellen wir eine fehlende Passung fest, da ein hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen notwendig wäre, um den Lernenden gezielt Lesestrategien vermitteln zu können. Die Beobachtungen in Punkt 2) und 3) verweisen auf eine unvorteilhafte Passung, da einerseits ein bereits ungünstiges Vorgehen seitens der Lernenden unterstützt bzw. gefördert wird, andererseits etwas vorausgesetzt wird,

⁸ Baumann (1995) stellt geringes Wissen über Schreibprozesse auch bei Lehramtsstudierenden fest.

was die Lernenden erst noch erwerben müssten. Dagegen deuten Punkt 4) und 5) auf eine vorteilhafte Passung hin. Die Fallbeispiele von Frau Beck und Frau Moos zeigen, dass eine Passung sowohl in Bezug auf basale Lesefähigkeiten sowie hierarchiehöhere Lesefähigkeiten anzustreben ist. Wie Winograd (1984) herausstreicht, ist es für Lehrpersonen einfacher, Schwierigkeiten auf Ebene der basalen Lesefähigkeiten (Dekodieren, flüssiges Lesen) festzustellen und entsprechende Förderung anzubieten: Das Erkennen von Schwierigkeiten, die auf fehlende oder inadäquate Lesestrategien verweisen, setzen dagegen seitens Lehrperson ungleich mehr Wissen voraus.

5.2 Passungen in der Domäne Schreiben

Schriftschwache Erwachsene zeigen mehrheitlich ein wenig geplantes Schreiben, sie schreiben vielmehr drauflos und generieren dabei Ideen assoziativ und in der Regel auch lokal, d.h. eine Idee oder eine Formulierung löst eine weitere Idee aus (Sturm & Philipp, 2013). Sie sind oft erleichtert, ein Textprodukt erstellt zu haben, sodass sie den Schreibprozess frühzeitig abbrechen, das Textprodukt nicht überarbeiten oder auch nicht dahingehend überprüfen, ob alle relevanten Inhalte verschriftet wurden. Sie zeigen damit zu grossen Teilen ein Vorgehen, wie es kennzeichnend für Schreibnovizen und -novizinnen ist und im Anschluss an Bereiter und Scardamalia (1987) als «knowledge telling» bezeichnet wird. Ähnlich wie in der Domäne Lesen verfügen sie über eher geringes Schreibwissen, vor allem auch nicht über ein Repertoire an Schreibstrategien, mithilfe derer sie ihren Schreibprozess gliedern und in bewältigbare Portionen aufteilen könnten. Zudem zeigen sich vereinzelt auch im Bereich Schreiben Auffassungen über die Funktion von Schreibstrategien, die lernhinderlich sind.

Auf Seiten der Kursleitenden zeigt sich Folgendes:

1. Teilweise verfügen sie über ein eher begrenztes kognitives und metakognitives Wissen im Bereich Schreiben. Auch hier können sie nur auf ein schmales Repertoire an Schreibstrategien zurückgreifen, die sie den Lernenden empfehlen oder vermitteln könnten.
2. Ihr fachliches Wissen über Schreibprozesse ist teilweise begrenzt, weshalb sie Schwierigkeiten, die zu Beginn oder auch im Verlauf des Schreibprozesses zu beobachten sind, auf Faktoren zurückführen, die ihrer Ansicht nach nichts mit Schreiben zu tun haben.
3. Vereinzelt interpretieren Kursleitende Schreibstrategien als Ausdruck mangelnder Denkfähigkeit.
4. Sie favorisieren teils stark assoziative Verfahren und empfehlen ein Drauflos-Schreiben, damit der Schreibprozess in Gang kommt.
5. Analog zur Domäne Lesen wird teilweise von den Kursteilnehmenden eine hohe Eigenverantwortung für ihr schreibbezogenes Lernen eingefordert.
6. Partiiell zeigt sich hohes schreibbezogenes, nicht zuletzt aufgabenbezogenes und metaregulatives Wissen: mehrere Teilschritte werden sinnvoll kombiniert, in den Schreibprozess der Lernenden integriert und fundiert begründet.

In den Punkten 1) und 2) kann wiederum eine fehlende Passung gesehen werden, da analog zur Domäne Lesen hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen notwendig wäre, um die Lernenden im Verlauf des gesamten Textproduktionsprozesses unterstützen und die dabei auftretenden Schwierigkeiten auch richtig einordnen zu können. Die Punkte 3) bis 5) verweisen auf eine unvorteilhafte Passung: Auch in der Domäne Schreiben zeigen sich zum einen die Tendenzen, ein seitens der Lernenden ungünstiges Vorgehen sowie lernhinderliche Auffassungen von Strategien zu unterstützen, zum anderen etwas vorauszusetzen, was noch nicht erworben wurde. Dennoch deutet sich hier mit Punkt 6) eine vorteilhafte Passung an, auch wenn diese noch mit einer ungünstigen Auffassung von Strategien einhergehen kann.

6. Diskussion und Ausblick

Natürlich können allein auf Basis der Interview-Daten keine direkten Schlüsse auf das Unterrichtshandeln von Kursleitenden gezogen werden: Es ist nicht auszuschliessen, dass Frau Schmid und Frau Beck vieles nicht erwähnt haben, weil sie es – im Rahmen des Interviews – als nicht relevant genug erachtet haben. Denkbar ist darüber hinaus, dass sie Aspekte, die für sie sehr selbstverständlich sind, ebenfalls nicht erwähnenswert empfanden. Dies wäre in Bezug auf mittlerweile so bekannte Techniken wie das Erstellen eines Mindmaps durchaus plausibel. Hinweise wie die von Frau Schmid, sie habe mit einer Schreibaufgabe, wie sie in der Vignette vorgegeben war, nicht viel anfangen können (vgl. Abschnitt 4.1, S. 14), verstärken jedoch

den Eindruck, dass eher begrenztes Wissen in dieser Domäne vorliegt. Wenn Frau Moos dagegen meint, sie hätte ihren Ratschlag zum Vorgehen bei der Lesevignette «eben mal ausgedacht» (KL10, Z165), verweist dies durchaus auf die Möglichkeit, dass sie im Kurs anders handelt, ein anderes Vorgehen vermittelt.

Im Folgenden diskutieren wir auf der Basis der dargelegten Befunde den Zusammenhang von Expertise und Unterrichtshandeln. Abschliessend plädieren wir dafür, Lehrende, und das gilt mithin auch für Kursleitende, selbst als Lernende zu verstehen und sie in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

6.1 Expertise und Unterrichtshandeln

Duffy (1993) kann einen Zusammenhang zwischen Expertise seitens Lehrpersonen und Strategiewissen seitens der Lernenden aufzeigen: Er interviewte dazu elf Lehrpersonen zu ihrem Strategiewissen, zu ihrer Unterrichtspraxis in der Domäne Lesen und parallel dazu fünf schwache Leser/-innen aus ihren Klassen mehrmalig und führte zudem ca. zweimal pro Monat Unterrichtsbeobachtungen durch; die Lehrpersonen nahmen gleichzeitig an einer Intensiv-Weiterbildung zur expliziten Vermittlung von Lesestrategien teil. Waren Lehrpersonen bspw. davon überzeugt, dass eine explizite Erklärung, wie eine Lesestrategie anzuwenden ist, einer Gängelung der Lernenden gleichkomme, zeigten sie im Unterricht eine starke Tendenz, eine Lesestrategie zu kontrollieren, d.h. sie selbst auszuführen, die Schüler/-innen lediglich mit Fragen passiv zu involvieren. Da die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen damit nicht auf den eigentlichen Prozess, der mit der Anwendung einer Strategie verbunden ist, gelenkt war, zeigten sie im Interview auch keinerlei Bewusstsein für die Lesestrategie, die im Zentrum des Unterrichts stand. Auch Bräuer (2010) verweist in seiner Untersuchung zu vier Lehrpersonen darauf, dass drei dieser Lehrpersonen den Prozesscharakter von Lesestrategien nicht vermitteln konnten. Sollen Lernende darüber hinaus nicht nur den Prozesscharakter von Strategien erfahren, sondern Strategien auch als etwas Nützliches oder Sinnvolles erfahren, braucht es – so Duffy (1993) – seitens der Lehrpersonen vertiefteres Wissen und Können.

Analog zu solchen Befunden kann aufgrund der hier dargelegten Datenlage davon ausgegangen werden, dass Kursleitende wie Frau Schmid oder Frau Beck Schwierigkeiten hätten, den Prozesscharakter von Lese- und Schreibstrategien zu vermitteln, zumal sie selbst u.a. eher begrenztes prozedurales Wissen zeigen. Hinzu kommt, dass Frau Beck und vor allem auch Frau Moos selbst nicht davon überzeugt zu sein scheinen, dass Strategien grundsätzlich, für alle Lernenden, auch für gute Leser und Schreiberinnen sinnvoll und gewinnbringend sind.

Strategiewissen, das sich auf technisch korrekte Definitionen beschränkt, reicht nicht aus (Duffy, 1993, S. 118): Flexibles Anwenden und Anpassen von Strategien an konkrete Aufgaben setzt prozedurales, konditionales wie auch aufgabenbezogenes und metaregulatives Wissen voraus. Wie etwa am Beispiel von Frau Moos deutlich wurde, ist es die Kombination verschiedener Teilschritte, das begründete Zusammenspiel im Hinblick auf das Bewältigen einer bestimmten Aufgabe, das erfolgversprechend wirkt.

«Könnerschaft», wie Bräuer und Winkler (2012, S. 75) im Anschluss an Arbeiten von Neuweg ausführen, kann «nicht ausschliesslich auf explizites Wissen» zurückgeführt werden. Wie wir in Abschnitt 1.2 ausgeführt haben, formen auch berufsbezogene Überzeugungen das Handeln von Lehrpersonen. Diese umfassen nicht nur das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Schüler und Schülerinnen fördern zu können, sondern auch ein Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler/-innen, zu lernen und herausfordernde Aufgaben bewältigen zu können, sowie ein generelles Vertrauen in die Schüler/-innen (Eccles & Roeser, 2011, S. 227). Optimismus in dieser Form ist ein zentraler Faktor, der wirksamen Unterricht steuert und einer günstigen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden unterliegt. Das zeigte sich bspw. auch in der DESI-Studie, bei der sich ein Zusammenhang von hohen Ansprüchen seitens der Lehrperson und dem Leistungszuwachs seitens der Lernenden nachweisen lässt (Klieme et al., 2008, S. 342f.). Ähnliches dürfte auch für den Kontext Grund- und Nachholbildung zutreffen: Zeigen Kursleitende keinen solchen Optimismus, bestehen ihrerseits grundsätzliche Zweifel im Hinblick auf Lernfortschritte seitens der Kursteilnehmenden, so ist damit zu rechnen, dass sich dies auf das Unterrichtshandeln bzw. die Lernenden auswirkt.

Zu den Überzeugungen zählen damit auch Vorstellungen der Lehrpersonen über die Lernenden (Eccles & Roeser, 2011): Sind Lehrpersonen überzeugt, dass Fähigkeiten oder Intelligenz nicht veränderbare Grössen sind, tendieren sie zu einer Unterrichtspraxis mit dem Ziel, dass die Lernenden – im Vergleich oder Wettbewerb mit anderen – ihre Fähigkeiten demonstrieren können. Eine Unterrichtspraxis, die das Bewältigen

von Aufgaben, Engagement, Selbstverstärkung und kooperatives Arbeiten ins Zentrum stellt, geht dagegen mit der Auffassung einher, dass Fähigkeiten oder Intelligenz veränderbar sind. Erstere Unterrichtspraxis wirkt sich insbesondere bei schwachen Lernenden negativ aus. Wie sich bei Frau Moos und bei Frau Beck andeutete, zeigen sich zumindest widersprüchliche Auffassungen über die kognitiven Voraussetzungen von schriftschwachen Erwachsenen, teilweise auch erhebliche Zweifel. Inwiefern sich dies in ihrer Unterrichtspraxis widerspiegelt, muss auf Basis der vorliegenden Daten offenbleiben.

Verfügen Lehrpersonen über geringes fachliches oder fachdidaktisches Wissen, spielen Überzeugungen vergleichsweise eine gewichtigere Rolle, da instruktionale Entscheidungen in solchen Fällen verstärkt auf Überzeugungen basieren (Cunningham, Zibulsky, Stanovich & Stanovich, 2009). Bei Lehrpersonen ist davon auszugehen, dass ihre berufsbezogenen Überzeugungen hauptsächlich durch ihre eigenen schulischen Erfahrungen geformt werden. Vergleichbare Studien für Kursleitende der Grund- und Nachholbildung, die zudem die Domänen Lesen oder Schreiben fokussieren würden, liegen bisher nicht vor (vgl. Abschnitt 1.2, S. 5).⁹

6.2 Lehrende als Lernende

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Förderung von schriftschwachen Erwachsenen von Kursleitenden hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen voraussetzt, aber auch die Überzeugung, dass schriftschwache Erwachsene Lernfortschritte machen können. McCutchen und Berninger (1999), McCutchen, Green, Abbott und Sanders (2009) und insbesondere Duffy (1993) betonen, dass Lehrende selbst auch als Lernende zu betrachten sind: So führten McCutchen und Berninger (1999) für Lehrpersonen eine zweiwöchige Sommerschule zu phonologischer, orthografischer und morphologischer Bewusstheit sowie zum Schriftsystem durch, damit diese Lehrpersonen Lernende mit Lese- und Schreibschwierigkeiten besser unterstützen und fördern können. Nicht alle Lehrpersonen waren jedoch gleichermassen in der Lage, das in der Sommerschule vermittelte Wissen in einen wirksamen Unterricht zu transferieren. McCutchen und Berninger (1999, S. 224) sehen darin keinen Anlass zur Klage, sondern einen erwartbaren Befund, vorausgesetzt, Lehrende werden auch als Lernende wahrgenommen:

Given what we know about human learning, however, such a result is not surprising, and we do not think it should be disappointing. It means simply that some teachers require more scaffolding than others, just as some students require more scaffolding than others.

Dass Kursleitende ähnlich wie Lehramtsstudierende eher begrenztes Wissen über den Schreibprozess zeigen, verweist durchaus im Sinne von Baurmann (1995) auf einen Lernbedarf seitens der Kursleitenden: Schreibprozesse bei Lernenden beobachten zu können ist eine wichtige Voraussetzung, um Schreiben prozessorientiert vermitteln zu können.

Betrachtet man Lehrpersonen, die im Hinblick auf das Vermitteln von Strategien selbst einen Lernprozess durchlaufen, dann wird zudem deutlich, dass ein solcher Lernprozess eine geraume Lernzeit in Anspruch nimmt: Duffy (1993) etwa hat Lehrpersonen in einem vierjährigen Entwicklungs- und Forschungsprojekt zur Vermittlung von Strategien wissenschaftlich begleitet. Er arbeitete dabei neun «Knotenpunkte» im Strategielernen von Lehrpersonen heraus, die auch mit einem spezifischen Wissen und Können seitens der Lernenden einher gehen. Sowohl Frau Schmid als auch Frau Beck zeigen begrenztes fachliches und fachdidaktisches Wissen: In diesem Sinne stehen sie noch am Anfang ihres Lernweges, um Lese- und Schreibstrategien vermitteln zu können. Zwar zeigt auch Frau Moos eine Auffassung über die Funktion von Strategien, die nach Duffy (1993) kennzeichnend für den ersten «Knotenpunkt» wäre, gleichzeitig weisen ihre Aussagen auch auf einen fortgeschritteneren Lernstand hin.

Eine einheitliche und vor allem eine fundierte fachliche und fachdidaktische Ausbildung für Kursleitende der Grund- und Nachholbildung, die den Kursleitenden ausreichend Lernzeit einräumt, die überdies auch dem Umstand Rechnung trägt, dass eine Teilnehmerorientierung im Hinblick auf schriftschwache Erwachsene nicht von denselben Voraussetzungen wie in Bezug auf literale Erwachsene ausgehen darf, stellt ein zentrales Desiderat dar. Da die Kursteilnehmenden auf der anderen Seite, wie Sturm und Philipp (2013)

⁹ Überzeugungen sind kontext- wie auch domänenspezifisch: Berufsbezogene Überzeugungen der Lehrpersonen bilden damit – bezieht man die Domänen ein – eine Art Netz. Pajares (1992) hält es deshalb für plausibel, dass Überzeugungen aus dieser «Natur» heraus oft inkonsistenter wirken, als sie es möglicherweise sind.

aufgezeigt haben, mehrheitlich geringes lese- und schreibbezogenes Wissen aufweisen, handelt es sich aus unserer Sicht um ein dringliches Desiderat. Allerdings kann «die Implementierung professioneller Strukturen nicht nur Folge wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung in Netzwerken» sein: Sie ist «ebenso Folge von Netzwerken der gesellschaftlichen Stakeholder», wie Döbert (2009, S. 59) herausstreicht:

Nur wenn Alphabetisierung und Grundbildung als gesellschaftliche und politische Gemeinschaftsaufgabe begriffen und angegangen wird, ist ein Aufbau professioneller Infrastrukturen möglich.

Literatur

- Affeldt, H., & Drecoll, F. (2009). Bestandsaufnahme und Erfahrungen in vier europäischen Nachbarländern – eine Studie. In UNESCO Institute for Lifelong Learning (Ed.), *Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahmen und Erfahrungen aus dem In- und Ausland* (S. 23–51). Münster: Waxmann.
- Baurmann, J. (1995). Schreiben in der Schule: Orientierung an Schreibprozessen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Eds.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 51–69). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Berninger, V. W., & Chanquoy, L. (2012). What Writing Is and How It Changes Across Early and Middle Childhood Development: A Multidisciplinary Perspective. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. D. Preiss (Eds.), *Writing. A Mosaic of New Perspectives* (S. 65–84). New York/London: Psychology Press.
- Bockrath, A., & Dinter, A. (2002). Von Bildungstapelöhnern, Blockaden und Bodypainting. Was leistet das ALFA-FORUM für die Alphabetisierungsarbeit? *Alfa-Forum*, (50), 12–14.
- Bonna, F., & Nienkemper, B. (2011). Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen - gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In Projekträger im DLR e. V. (Ed.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung (Band 2)* (S. 127–148). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bräuer, C. (2010). *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung: Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bräuer, C., & Winkler, I. (2012). Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. *Didaktik Deutsch*, (33), 74–91.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2009). How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418–430.
- Döbert, M. (2009). Professionalisierung in Alphabetisierung und Grundbildung. Eine gemeinschaftliche Aufgabe der gesellschaftlichen Stakeholder. In UNESCO Institute for Lifelong Learning (Ed.), *Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahmen und Erfahrungen aus dem In- und Ausland* (S. 59–61). Münster: Waxmann.
- Drecoll, F., & Löffler, C. (2008). Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang «Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik». *Magazin erwachsenenbildung.at*, (4), 2–8.
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 109–120.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Engel, N. (2008). *Förderdiagnostik in der Alphabetisierung - eine empirische Untersuchung zur Schreibprozessdiagnose in Alphabetisierungskursen Niedersachsens*. Stuttgart: Ibidem.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H., & Harteis, C. (2008). Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In A. Renkl (Ed.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 205–261). Bern: Hans Huber.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (S. 131–153). New York: Taylor & Francis.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge Chapman & Hall.

- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- Kelle, U. (2007). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In U. Kuckartz, H. Grunenberg, & T. Dresing (Eds.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt* (2. ed., S. 50–64). Wiesbaden: VS Verlag.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., ... Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2004). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steineke (Eds.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek: Rowohlt.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Eds.), *Lehrprofessionalität Bedingungen, Genese, Wirkungen Und Ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen: Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, (51), 47–65.
- Luchte, K. (2012). Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung. *Education permanente*, (3), 19–21.
- McCutchen, D., & Berninger, V. W. (1999). Those who know, teach well. *Learning Disabilities Research & Practice*, (14), 215–226.
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D., & Sanders, E. A. (2009). Further Evidence for Teacher Knowledge: Supporting Struggling Readers in Grades Three through Five. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 401–423.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–32.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486). Weinheim / München: Juventa.
- Schrader, F.-W. (2008). Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.
- Schrader, J. (2010). Teilnehmerorientierung. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Eds.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2005). Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren. In C. Artelt & B. Moschner (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis* (S. 43–64). München: Waxmann.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 147–160.
- Sturm, A., & Philipp, M. (2013). «Frag lieber jemand anders» – Lese- und Schreibwissen bei schriftschwachen Erwachsenen. *Leseforum*, (3).
- Veenman, M. V. J. (2005). The Assessment of Metacognitive Skills: What can be learned from multi-method-designs. In C. Artelt & B. Moschner (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis* (S. 75–98). Münster: Waxmann.
- Warner, L. M., & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Eds.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 629–640). Weinheim/Basel: Beltz.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic Difficulties in Summarizing Texts. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 404–425.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A., & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 715–737). London: L. Erlbaum Associates.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' Self-Efficacy Beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (S. 627–654). New York/London: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. Retrieved from www.jstor.org/stable/1163093

Autorinnen

Nadja Lindauer, lic. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von Schreibstrategien und Schreibmotivation bei schriftschwachen Jugendlichen und Erwachsenen; Expertise von Lehrpersonen in den Domänen Lesen und Schreiben.

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.

« Quand la matière nous plaît, ça va tout seul ! » : sur l'expertise des formateurs dans la formation de base et la formation de rattrapage

Nadja Lindauer et Afra Sturm

Chapeau

L'expertise des formateurs joue un rôle fondamental dans l'organisation des processus d'apprentissage et d'enseignement et, partant, dans le développement des compétences et des performances des apprenants. Ce constat devrait également s'appliquer aux formateurs dans la formation de base et la formation de rattrapage, dont les élèves ont souvent connu auparavant toute une série de difficultés et d'échecs. Le projet « Littéralité au quotidien et au travail » ne s'intéresse pas qu'aux personnes en difficulté par rapport à la lecture et à l'écriture mais aussi aux formateurs. Cet article présente les savoirs et les convictions de trois d'entre eux, engagés dans la formation de base et la formation de rattrapage. Le matériau a été recueilli lors d'entretiens partiellement structurés. A partir de là, la question de l'adéquation des savoirs dans les domaines de la lecture et de l'écriture, du point de vue des formateurs mais aussi des apprenants, est posée et thématisée dans la perspective des conséquences possibles.

Mots-clés

expertise des formateurs, savoirs, convictions, stratégies de lecture, stratégies d'écriture, illettrisme, formation des adultes

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2013 von leseforum.ch veröffentlicht.