

«Lieber fragst du jemand anders» – Lese- und Schreibwissen bei schriftschwachen Erwachsenen

Afra Sturm und Maik Philipp

Abstract

Während das Ausmass an Illettrismus bzw. funktionalem Analphabetismus breit diskutiert wird, ist über die Lese- und Schreibfähigkeiten, über das lese- und schreibbezogene Wissen von schriftschwachen Erwachsenen wenig bekannt. An dieser Stelle setzt das Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» an: Anhand von vier Erwachsenen, die einen Lese- und Schreibkurs besuchten, werden die lese- und schreibbezogenen Wissensbestände von schriftschwachen Erwachsenen exemplarisch aufgezeigt. Diese Wissensbestände wurden mithilfe von Vignetten im Rahmen eines teilstrukturierten Interviews erfasst. Die Ergebnisse werden methodisch, insbesondere aber im Hinblick auf didaktische Implikationen diskutiert.

Schlüsselwörter

Wissen, Schreibstrategien, Lesestrategien, Metakognition, Erwachsene, Illettrismus

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

AutorInnen

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

Maik Philipp, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20,
CH-5000 Aarau, maik.philipp@fhnw.ch

«Lieber fragst du jemand anders» – Lese- und Schreibwissen bei schriftschwachen Erwachsenen

Afra Sturm und Maik Philipp

Einleitung

Viel wurde bisher über das Ausmass an Illettrismus bzw. funktionalem Analphabetismus – letzterer Begriff ist in Deutschland üblicher – geschrieben und diskutiert, viel über mögliche Ursachen und biografische Muster. Weitaus weniger wissen wir dagegen darüber, was Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten an Lese- und Schreibfähigkeiten mitbringen, an Wissen über Lesen und Schreiben, über ihre literalen Einstellungen, auch in Bezug auf literales Lernen. Dabei stellt gerade dies eine wichtige Voraussetzung dar, um gezielter Lese- und Schreibfördermassnahmen entwickeln sowie im Hinblick auf den Unterricht planen und durchführen zu können – Fördermassnahmen, die auch eine Wirkung zeigen (Hattie, 2011, S. 38). Das gilt nicht zuletzt auch für literale Kurse, die sich an schriftschwache Erwachsene richten.

Wir diskutieren zunächst in Abschnitt 1 Illettrismus im Hinblick auf seine gesellschaftliche Relevanz und argumentieren dort auch für ein Verständnis von Illettrismus, das diesen wichtigen Aspekt beinhaltet. In Abschnitt 2 legen wir kurz dar, was schwache Leser/-innen und schwache Schreiber/-innen auszeichnet. Dies ist für Kinder und Jugendliche gut erforscht, nicht aber im Hinblick auf schriftschwache Erwachsene. In Abschnitt 3 erläutern wir, wie wir im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» Lese- und Schreibwissen bei dieser Zielgruppe erfasst haben. In Abschnitt 4 und 5 präsentieren wir gesondert für die beiden Bereiche Lesen und Schreiben erste Ergebnisse und diskutieren die Ergebnisse in Abschnitt 6 auch aus methodischer Perspektive. Abschliessend wird dort auch gefragt, welche didaktischen Folgerungen aus diesen ersten Ergebnissen zu ziehen sind, gerade im Hinblick auf die Frage nach einem wirksamen Lese- und Schreibunterricht für erwachsene LernerInnen.

1. Illettrismus und gesellschaftliche Relevanz

Illettrismus bzw. funktionaler Analphabetismus meint zunächst, dass Erwachsene Lesen und Schreiben nur sehr schlecht beherrschen, was für die betroffenen Erwachsenen auch Folgen hat. Welcher Art diese Folgen sein können, sei anhand dreier Beispiele illustriert:¹

1. Herr B. trägt seit mehreren Jahren unadressierte Werbungen aus und wird von seinem Arbeitgeber eines Tages verpflichtet, adressierte Sendungen auszutragen. Da Herr B. jedoch nur über geringe Lesekompetenzen verfügt, er sich die teils für ihn schwer zu erfassenden Namen langsam erlesen muss, braucht er für eine Tour zu lange. Herr B. muss sich eine neue Arbeit suchen.
2. Frau K. arbeitet seit einigen Jahren als Hilfspflegerin in einem Altersheim. Ihr Berufswunsch war jedoch Köchin oder Kleinkinderzieherin: Beides konnte sie aufgrund ihrer Schreibschwäche nicht verwirklichen. Sie ist mit ihrer momentanen beruflichen Tätigkeit nicht glücklich, träumt noch immer davon, eine Ausbildung machen zu können.
3. Herr S. hat seine Stelle in einem grösseren Produktionsbetrieb verloren und bewirbt sich als Lastwagenchauffeur bei einer anderen Firma. Beim Bewerbungsgespräch muss er etwas schreiben, was für ihn eine völlig unvertraute Schreibaufgabe darstellt. Er erhält die Stelle nicht.

Über das Ausmass von Illettrismus gibt die internationale Studie «Adult Literacy & Lifeskills Survey (ALL)» Auskunft, an der u.a. auch die Schweiz teilnahm (vgl. Notter, Arnold, von Erlach & Hertig, 2006). Gemäss dieser Studie erreichten knapp 16 Prozent der Schweizer Bevölkerung im Lesen nur das tiefste Niveau: So können sie in einfachen, zusammenhängenden Texten lediglich eine Information lokalisieren, die gleichbedeutend oder sogar identisch mit derjenigen in der Frage ist. Eine solch einfache Aufgabe aus ALL bestand darin, einem Medikamenten-Beipackzettel die Information zu entnehmen, wie lange das Medikament eingenommen werden darf. Muss dagegen aus mehreren möglichen und plausiblen Informationen die zur Frage passende Information identifiziert oder herausgelesen werden, ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese 16 Prozent der Schweizer Bevölkerung an einer solchen Aufgabe scheitern, sehr hoch. Das Anforderungs-

¹ Alle Beispiele stammen aus Interviews, die im Rahmen des Projekts «Literalität in Alltag und Beruf (LAB)» geführt wurden.

niveau solcher Aufgaben stimmt auffällig mit dem überein, das beispielsweise den PISA-Studien zugrunde liegt (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010). Auch bei PISA gilt das Auffinden von explizit gegebenen Informationen als nicht-ausreichend für die Leseanforderungen des Alltags. In der 2009 durchgeführten PISA-Studie waren 17 Prozent der Jugendlichen nur zu solchen Leseleistungen in der Lage.

Guggisberg, Detzel und Stutz (2007) betonen, dass Illettrismus nicht nur individuelle, sondern auch volkswirtschaftliche Folgen zeitigt. Auf der Datenbasis von ALL zeigen sie u.a., dass eine Leseschwäche mit geringerer Ausbildung und deshalb auch tieferen Einkommen einhergeht sowie die Wahrscheinlichkeit erhöht, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Da das Ausbildungsniveau der Eltern einen Einfluss v.a. auf die Ausbildungsdauer der Kinder und damit indirekt auch einen Einfluss auf die Leseschwäche hat, interpretieren sie dies als Indiz für eine soziale Vererbung von Leseschwäche.

Egloff, Grosche, Hubertus und Rüsseler (2011) erachten Illettrismus als gegeben, «wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen Erwachsener niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden» (Egloff et al., 2011, S. 15). Im Hinblick auf die beiden Domänen Lesen und Schreiben kann präzisierend festgehalten werden, dass dies sinnverstehendes Lesen sowie die Fähigkeit umfasst, sich schriftlich auszudrücken, schriftlich kommunizieren zu können. Zudem gilt für beide Domänen, dass dies «in einem angemessenen Tempo» erfolgen sollte (vgl. auch das eingangs erwähnte Beispiel 1). Damit integrieren Egloff et al. (2011) in ihre Bestimmung von Illettrismus bzw. funktionalem Analphabetismus sowohl den individuellen – vgl. dazu stellvertretend Beispiel 2 – als auch gesellschaftlichen Aspekt (vgl. Beispiel 3).

Die ALL-Studie erfasst neben Lesekompetenzen auch alltagsmathematische sowie Problemlösefähigkeiten, allerdings keine Schreibkompetenzen. Das gilt auch für die Nachfolgestudie PIAAC, deren Ergebnisse im Herbst 2013 zu erwarten sind, an der die Schweiz jedoch nicht teilnahm. Wie immer wieder betont wird, hängen Lesen und Schreiben zwar zusammen, dennoch handelt es sich um eigenständige Fähigkeitsbereiche, da z.B. Kinder Lesen und Orthografie erwerben können, ohne dass sich dies auf ihre Schreibkompetenzen in einem umfassenderen Sinne auswirken würde (Berninger & Chanquoy, 2012).

Als Erste erfasst die in Deutschland durchgeführte «Leo-level-one-Studie» bei Erwachsenen nicht nur Lese-, sondern auch Schreibkompetenzen: Sie tut dies mit dem hohen Anspruch, bei der Testentwicklung die ALL-Vorgängerstudie IALS «hinsichtlich der theoretischen Rückbindung auch [zu] übertreffen» (Grotlüschen & Wibke, 2011b, S. 18). Dabei ist Grotlüschen und Wibke (2011a, S. 27) eine Bestimmung wie jene von Egloff et al. (2011) zu weit, ginge doch so «die Definition von Analphabetismus im engeren Sinne eher verloren». Sie scheinen eher die basalen Bereiche fokussieren zu wollen. Sichtbar wird dies daran, dass sie für beide Domänen zur theoretischen Fundierung je eine Arbeit zu phonologischem Lesen und rhythmischem Syllabieren sowie Brügelmanns Fibel «Kinder auf dem Weg zur Schrift» heranziehen, ohne diese jedoch in aktuellen theoretischen Lese- oder Schreibmodellen zu verorten, noch zu diskutieren, inwiefern diese Arbeiten für erwachsene funktionale Analphabeten einschlägig sind (vgl. zum Schreiben etwa Börner, 1995; Wengelin, 2007; zum Lesen vgl. Paris, 2005). Dies ist umso bemerkenswerter, als auch für die Domäne Schreiben zahlreiche theoretische wie auch empirische Arbeiten zu basalen bzw. hierarchieniedrigen Fähigkeiten vorliegen, die nicht zuletzt auch das Verhältnis von basalen und umfassenderen Schreibkompetenzen diskutieren (vgl. bspw. Graham & Harris, 2000; Kellog, 2008; Olive, Favart, Beauvais & Beauvais, 2009; Olive, 2012).

Über die Grenze zwischen genügenden und ungenügenden (Grund-)Kompetenzen lässt sich durchaus streiten. Dennoch lässt sich für den Bereich Lesen aus den Ergebnissen der ALL-Studie folgern, dass Personen, die lediglich Informationen aus einfachen Texten ablesen können, wichtige Mitteilungen mündlich und nicht schriftlich erhalten sollten (Notter et al., 2006, S. 19). Das ist z.B. für einen Pharma-Konzern im Hinblick auf die Einhaltung hygienischer Vorschriften nicht unerheblich, weshalb einzelne Firmen dazu übergegangen sind, eine Einstellung neuer MitarbeiterInnen mit einem firmeneigenen Lesetest zu verbinden (Sturm, 2010a).

Die empirisch festgelegten schreibbezogenen Alpha-Levels in der Leo-Level-One-Studie fokussieren korrektes Verschriften und verengen so u.E. den Blick allzu sehr: Dass unzureichende basale Schreibfähigkeiten eine erfolgreiche schriftliche Kommunikation beeinträchtigen oder gar verhindern können, sei hier nicht bestritten (Graham & Harris, 2000), wäre aber theoriebezogen zu diskutieren wie auch empirisch aufzuzei-

gen. Von gesellschaftlicher Relevanz ist jedoch weniger die bloße Demonstration mehr oder weniger isolierten orthografischen Könnens, sondern vielmehr die Frage, ob jemand ein Schreibziel kommunikativ erfolgreich umsetzen kann. Dass eine Firma ein Bewerbungsgespräch mit einer Art Schreibtest verknüpft (vgl. das eingangs erwähnte Beispiel 3), und das auch bezogen auf eine berufliche Tätigkeit, die nicht in erster Linie mit hohen Schreibanforderungen assoziiert wird, deutet darauf hin, dass Schreibkompetenzen möglicherweise ein höherer Stellenwert zukommt, als üblicherweise angenommen wird (National Commission on Writing, 2004). Wie Firmen – über verschiedene Branchen hinweg – in diesem Bereich verfahren, wäre jedoch systematischer zu untersuchen. Gleiches gilt für die Domäne Lesen.

Die Ursachen von Illettrismus lassen sich grob biografischen, gesellschaftlichen sowie historischen Aspekten zuordnen und sind recht gut erforscht (vgl. Egloff et al., 2011; zu einer Typisierung vgl. Bittlingsmayer, Drucks, Gerdes & Bauer, 2010). Dagegen ist vergleichsweise wenig darüber bekannt, wie schriftschwache Erwachsene beim Lösen von Lese- oder Schreibaufgaben vorgehen, welchen Hindernissen sie begegnen, wie sie mit ihnen umgehen und was sie über das Lesen und Schreiben wissen. Wissen darüber ist für Kursleitende jedoch unabdingbar, wenn es um die Frage nach wirksamen literalen Fördermassnahmen geht. So sollte insbesondere die Förderung strategischer Fähigkeiten – wie Glaser, Kessler und Palm (2011, S. 11) festhalten – u.a. den Aufbau von Wissensstrukturen umfassen. Aus diesem Grund stellen wir diese Frage ins Zentrum des vorliegenden Beitrags.

2. Merkmale schwacher Leser und Schreiberinnen

Die Leseforschung, gerade die psychologische, hat sich seit Mitte der 1970er-Jahre intensiv mit den Merkmalen von guten und schwach lesenden Personen befasst. Häufig sind dabei Kinder und Jugendliche in den Blick geraten. Dabei unterscheiden sich übers Ganze gesehen jüngere von älteren und schwächere von stärkeren LeserInnen darin, dass sie ihr Leseverstehen nicht ausreichend überwachen (van Kraayenoord, 2010). Ein möglicher Grund besteht darin, dass ihnen Lesestrategien fehlen, über die gut lesende Erwachsene in einer grossen Bandbreite verfügen (Pressley & Afflerbach, 1995) und gezielt einsetzen können. Die Basis dafür ist strategiebezogenes Wissen (Paris, Lipson & Wixson, 1983). Beispielsweise unterschieden sich bei PISA 2000 die untersuchten Jugendlichen, die jeweils einer Kompetenzstufe angehörten, systematisch in ihrem Wissen über angemessene Lesestrategien in bestimmten fiktiven, aber alltagsnahen Situationen (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002). Neun Jahre später, bei PISA 2009, war das Wissen über Lesestrategien (zusammen mit der Lesemotivation) äusserst bedeutsam. Wer nämlich über solide Wissensbestände verfügte, war weniger den Effekten unveränderlicher soziodemografischer Merkmale aufs Leseverstehen ausgesetzt. Anders gesagt: Selbst Jugendliche aus bildungsfernen Familien konnten gut im Lesetest abschneiden, wenn ihr Wissen über Strategien gut ausgebildet war (Artelt, Naumann & Schneider, 2010).

Strategien als ein Bündel von Entscheidungsprozessen legen fest, wie und in welcher Reihenfolge bestimmte Aktivitäten ausgeführt werden (Fayol, Foulin, Maggío & L  t  , 2012, S. 148). Sie sind meist auf kognitive Prozesse bezogen, werden mit Absicht verwendet, sind aber gleichzeitig auch mit Anstrengung verbunden und werden willentlich gesteuert. Nicht zuletzt sind sie allgemein lernförderlich und für den Erfolg in einer Domäne nötig (Alexander, Graham & Harris, 1998). Sowohl für die Domäne Lesen als auch Schreiben liegen zahlreiche Studien vor (Philipp, 2012), die dies nachdrücklich bestätigen (zum Schreiben vgl. zusammenfassend Graham & Harris, 2000).

Schreiben stellt für alle – auch gute – SchreiberInnen eine kognitiv höchst anspruchsvolle Anforderung dar, müssen doch mehrere kognitive Aktivitäten gebündelt und koordiniert werden, so das Generieren von Ideen, Setzen eines Schreibziels, Umsetzen von Ideen in einen linearisierten Text etc. (Alamargot & Chanquoy, 2001; Alamargot & Fayol, 2009). Umso mehr gilt es, den Schreibprozess so zu gestalten, dass die kognitive Belastung handhabbar ist, indem der Schreibprozess in bewältigbare Teilschritte aufgeteilt und einzelne Phasen teilweise auch ausgegliedert werden (z.B. indem die Auswahl und Chronologie der Inhalte schriftlich auf einem separaten Blatt festgehalten wird).

Schreibschwache SchülerInnen zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie ihren Schreibprozess nicht so gestalten können, dass die kognitive Last besser bewältigbar ist (Amato & Watkins, 2011; Troia, 2006): Sie planen kaum von sich aus, sondern schreiben gleich drauflos; sie schreiben kürzere Texte und überarbeiten kaum (und wenn doch, dann v.a. auf der sprachformalen Ebene). Hinzu kommt, dass sie Schreibstrategien,

die ein wichtiges Hilfsmittel zur Gestaltung des Schreibprozesses darstellen, keinen Wert beimessen, sondern sie als etwas betrachten, was viel Zeit kostet und nichts bringt. Nicht zuletzt brechen sie ihren Schreibprozess frühzeitig ab, weil sie oft einfach erleichtert sind, dass überhaupt ein Textprodukt entstanden ist. Des Weiteren verfügen sie über weniger gut ausgebildete basale Schreibfähigkeiten, was sich ebenfalls auf den Schreibprozess auswirkt: Wer sich zu stark auf Handschrift bzw. Tastaturschreiben sowie Orthografie konzentrieren muss, hat weniger kognitive Ressourcen für die eigentliche Textproduktion zur Verfügung (Graham & Harris, 2000).

Lese- und Schreibstrategien und das Wissen über sie scheinen zentrale Merkmale zu sein, anhand derer sich gute von weniger guten Lesenden bzw. Schreibenden beschreiben lassen. Diese Wissensbestände lassen sich jedoch nicht isoliert betrachten. Aus theoretischer Sicht ist begründet vermutet worden, dass diese Wissensbestände auch mit dem Wissen über sich bzw. andere als kognitiv agierende Wesen (personenbezogenes Wissen) und mit dem Wissen über Merkmale von Situationen und Aufgaben sowie sich den daraus ergebenden günstigen Herangehensweisen (aufgabenbezogenes Wissen) zu tun haben (Flavell, 1979). Erwachsene weisen andere lernbezogene Merkmale als Kinder auf (Cromley, 2005; Paris, 2005); zugleich bilden auch schriftschwache Erwachsene in sich keine homogene Gruppe (MacArthur, Konold, Glutting & Alamprese, 2012). Deshalb gilt es um so mehr zu fragen, ob die Merkmale schwacher Leser und Schreiberinnen, wie sie oben skizziert wurden, auch auf erwachsene LernerInnen zutreffen.

3. Wissen übers Lesen und Schreiben bei schriftschwachen Erwachsenen 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 in der Teilstudie a) schriftschwache Erwachsene, die einen Lese- und Schreibkurs besuchen, wissenschaftlich begleitet. Wir haben zudem in Teilstudie b) Kursleitende, die Lese- und Schreibkurse für schriftschwache Erwachsene durchführen, befragt (vgl. Lindauer & Sturm, i.dr.Nr.).

In diesem Beitrag fokussieren wir einen Ausschnitt aus der Teilstudie a), und zwar die Frage, was schriftschwache Erwachsene über das Lesen und Schreiben wissen,² dies auch im Hinblick darauf, mögliche Ansatzpunkte zur Förderung von Lese- und Schreibstrategien bei schriftschwachen Erwachsenen herausarbeiten zu können.

3.1 Methode

Zur gezielten Erfassung von Strategiewissen haben wir sog. Vignetten eingesetzt, die eine hypothetische Situation kurz umreißen und als Stimulus bzw. Erzählimpuls dienen (vgl. Spörer & Brunstein, 2006; Veenman, 2005; Zimmerman & Martinez Pons, 1986).

Die Lesevignette skizziert folgende Kurssituation:

Im Kurs, den Sie besuchen, erhalten alle einen Text, und zwar alle einen anderen Text, von der Art her aber sehr ähnlich. Der Text wäre ungefähr so wie dieser hier, Sie können ihn anschauen, brauchen ihn jetzt aber nicht zu lesen. Die Kursleitung gibt Ihnen den Auftrag, Ihren Text zuhause zu lesen. Ziel dabei ist, dass Sie das nächste Mal anderen Kursteilnehmenden den Inhalt des Textes erzählen können.

Anschliessend wurde gefragt, ob sie glauben, eine solche Aufgabe lösen zu können, und wie sie bei der Bearbeitung konkret vorgehen würden.

Damit sich die befragten Personen eine konkretere Vorstellung vom Leseauftrag, von der Textschwierigkeit bilden können, wurde ihnen jeweils der rechts abgebildete Text – ein Zeitschriftenartikel aus dem «Beobachter» – gezeigt, der knapp 380 Wörter umfasst. Eine Analyse mit TextLab zur Textschwierigkeit ergab zudem, dass der abgebildete Text leicht verständlich ist: Er wäre z.B. für die Klassenstufen 6/7 gut einsetzbar.



² Gefragt wurde auch, über welche Lese- und Schreibkompetenzen schriftschwache Erwachsene verfügen, wie sie bei einer neuen und für sie eher unbekannteren Schreibaufgabe vorgehen, welche Strategien sie zur Lösung der Schreibaufgabe anwenden und welche motivationalen Einstellungen sie zum Lesen und Schreiben aufweisen.

Die Schreibvignette wurde auf der Basis einer Kurssituation, die in einer anderen Befragungssituation beobachtet werden konnte, erstellt. Sie lautet wie folgt:

Wie üblich 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 alle beim letzten Mal erhalten haben, absolut nichts hätte anfangen können. Sie hätte einfach nichts dazu schreiben können. Bei der Schreibaufgabe ging es darum, zu einem Lieblingskochrezept eine Geschichte zu erzählen. Der Kursleiter antwortet der Kursteilnehmerin, dass sie es nochmals versuchen soll.

Daran anschliessend wurde gefragt, ob sie eine solche Situation schon erlebt hätten und wie sie selbst vorgehen würden. Des Weiteren wurde nach dem Vorgehen in den einzelnen Schreibprozessphasen gefragt (Ideengenerierung, Formulierung und Evaluation bzw. Revision), wobei zu jeder Phase nachgefragt wurde, was sie tun, wenn Schwierigkeiten auftreten. Abgeschlossen wurde jeweils mit der Frage, ob sie noch etwas ergänzen möchten.

Die Beantwortung solcher Fragen gilt aus methodischer Sicht als höchst anspruchsvoll: Sie verlangt u.a. die Fähigkeit, Fragen dieser Art auf die damit verbundenen Anforderungen und auf eigene Lese- oder Schreibereferenzen beziehen zu können (Spörer & Brunstein, 2005, S. 45). Im Vergleich zur Erfassung mittels Fragebogen weist ein Interview mit hypothetischen Situationen den Vorteil auf, dass soziale Erwünschtheit eine deutlich geringere Rolle spielen dürfte und durch die vorgegebenen Situationen die Referenzpunkte bei der Befragung einheitlicher sind. Allerdings besteht bei dieser Methode die Gefahr eines experimentellen Bias, der bspw. durch Nachfragen ausgelöst werden kann (Veenman, 2005, S. 79).

Generell wird empfohlen, zur Erfassung von Strategiewissen nicht nur eine Methode anzuwenden, sondern mehrere zu kombinieren (Spörer & Brunstein, 2005; Veenman, 2005). Im Projekt «Literalität in Alltag und Beruf» wurde dem insofern Rechnung getragen, als jeweils zwei Personen gemeinsam eine Schreibaufgabe gelöst haben und so ihre Schreibprozesse und damit auch ihr Vorgehen erfasst werden konnten; direkt anschliessend an die Schreibaufgabe fanden Einzelinterviews statt, in denen u.a. der kooperative Schreibprozess nochmals aufgegriffen wurde (analog zu Sturm, 2010b). Die kooperative Schreibaufgabe wurde mit zwei verschiedenen Aufträgen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt: Die Vignetten wurden beim Einzelinterview nach der zweiten Schreibaufgabe eingesetzt.

Präsentiert werden in diesem Beitrag lediglich erste Ergebnisse aus den Vignetten. Ergebnisse aus der kooperativen Schreibaufgabe werden vereinzelt zur Illustration oder Stützung beigezogen. Die Interviews wurden vollständig und wörtlich transkribiert. Dialekt wurde dabei nicht ins Standarddeutsche übertragen, jedoch standardnah verschriftet. Zitierte Auszüge werden aber in Standarddeutsch präsentiert.

3.2 Stichprobe

Befragt wurden Personen, die einen Lese- und Schreibkurs für Erwachsene besuchen. Der Feldzugang erfolgte zum einen über die Projektpartner, die selbst solche Kurse anbieten, zum anderen über weitere Kursanbieter: EB Zürich, Lesen und Schreiben Aargau, Lesen und Schreiben Bern, Volkshochschule Bern, LUSIA (= Lesen und Schreiben in der Armee). Für die Teilnahme an der kooperativen Schreibaufgabe und dem Einzelinterview erhielten die Kursteilnehmenden jeweils ein kleines Honorar; sie wurden jeweils genau über das Vorgehen informiert und erklärten sich, nachdem ihnen der Zweck der Auswertung erklärt wurde, jeweils mit Unterschrift dazu bereit, dass die Daten anonymisiert und in Auszügen veröffentlicht werden dürfen.

Im Projekt wurden insgesamt 235 Erwachsene aus 28 Kursgruppen mit Fragebögen befragt; sie absolvierten zudem einen niederschweligen Test zur Erfassung von Schreib- und Leseflüssigkeit sowie basalem Textverstehen auf Satzebene. Von den Erwachsenen gaben 135 an, Deutsch als Muttersprache zu sprechen (57 Prozent). Weitere 76 Personen (32 Prozent) führten eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache an. Von 24 Personen fehlen entsprechende Angaben.

Eine Besonderheit des Samples besteht darin, dass insgesamt 70 Personen aus LUSIA-Kursen stammen, in denen fast ausnahmslos junge männliche Rekruten einen Lese- und Schreibkurs besuchten. Das hat auch Folgen für die Geschlechterverteilung im Gesamtsample: 177 der Befragten sind Männer (76 Prozent). Ebenfalls betroffen ist die Altersstruktur des Samples. Weil ein so grosser Teil der Befragten aus den LUSIA-Kursen mit recht jungen Teilnehmern stammt, ist es nicht sinnvoll, das Durchschnittsalter anzugeben (in

den LUSIA-Kursen liegt es bei 22 Jahren, in den anderen Kursgruppen mit 44 Jahren doppelt so hoch). Stattdessen sollen hier folgende Angaben illustrieren, mit welcher Altersstruktur wir es bei den Kursen zu tun hatten: 14 Personen sind jünger als 20 Jahre (6 Prozent), 77 sind zwischen 20 und 29 Jahre alt (33 Prozent). Die Gruppe der 30- bis 39-Jährigen fällt mit 23 Personen (10 Prozent) ungleich kleiner aus. Ungefähr gleich viele Teilnehmende sind entweder zwischen 40 und 49 Jahre (57 Personen, 24 Prozent) bzw. zwischen 50 und 59 Jahren alt (55 Personen, 23 Prozent). Die kleinste Gruppe bilden 8 Personen, die 60 bis 65 Jahre alt sind. Die jüngste teilnehmende Person war 18, die älteste 65 Jahre alt.

Knapp die Hälfte der Befragten (111 Personen, 47 Prozent) arbeitet Vollzeit, 41 Personen waren zum Zeitpunkt der Befragung auf Arbeitssuche bzw. übten keinen Beruf aus (17 Prozent). Die restlichen Angaben verteilen sich auf Vollzeitstellen oder auf häusliche Tätigkeit. Bei 21 Personen fehlen entsprechende Angaben. 39 Personen haben lediglich die Primar- bzw. die obligatorische Schule besucht (16 Prozent). Fast gleich viele absolvierten eine Anlehre (38 Personen), 95 dagegen eine Berufslehre (40 Prozent). Weitere 28 Personen geben an, über einen höheren Abschluss zu verfügen (Berufsfachschule, Matur u.a.).

Für die kooperative Schreibaufgabe mit den anschliessenden Einzelinterviews wurde eine Teilstichprobe gezogen: Ein eigentliches selektives Sampling war jedoch nicht möglich, da die Kurse nur wenige KursteilnehmerInnen haben und die Dyaden aus zwei Personen bestehen sollten, die sich aus den Kursen kennen, damit der kooperative Lösungsprozess möglichst in vertrauter Atmosphäre stattfinden konnte.

In diesem Beitrag stehen vier Personen – Helen*, Ramona*, Moritz* und Simon* – im Vordergrund, die jeweils auch zu zweit eine Schreibaufgabe gelöst haben:³

	Helen*	Ramona*	Moritz*	Simon*
Alter	35	23	49	28
Erstsprache	Schweizerdeutsch	Rumänisch	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch
Ausbildung	obligatorische Schule	Landwirtin im Rebbau	Maschinenmechaniker	obligatorische Schule
berufliche Tätigkeit	Mitarbeiterin in Gastrobetrieb	Landwirtin im Rebbau	leitende Funktion in einem Grossbetrieb	Hilfssanitäter

Tabelle 1: Merkmale der vier untersuchten Erwachsenen aus den Kursen

3.3 Auswertung

Die Auswertung erfolgte computergestützt mithilfe des Programms MAXqda (Version 2010). Die Kodierung der Vignetten erfolgte nach Schmidt (2010), einem Verfahren, das ihr zufolge eine inhaltsanalytische Variante darstellt. Die Haupt-Auswertungskategorien wurden 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:

1. kognitives Wissen

Dies umfasst Wissen zum Lese- bzw. Schreibprozess, d.h. zu konkreten Lese- oder Schreibaktivitäten. In Bezug auf die Domäne Schreiben sind dies v. a. schreibprozessbezogene kognitive Aktivitäten wie Ideengenerierung, Planung, Formulierung und Revision. In Bezug auf die Domäne Lesen sind v. a. sog. Organisations- und Elaborationsstrategien gemeint (s. Fussnote 5 auf S.13).

2. metakognitives Wissen

- 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
- aufgabenbezogenes Wissen: Wissen über Aufgabenmerkmale und ihre Effekte auf die Lösung
- strategiebezogenes Wissen: Wissen über die Strategien, die für das Erreichen eines bestimmten (Teil-)

³ Es werden jeweils Pseudonyme verwendet, was mit einem hochgestellten Stern gekennzeichnet wird. Die Kursteilnehmenden sind untereinander sowie mit der Kursleitung per Du: Die Forschenden wurden von der Kursleitung immer auch mit Vorname eingeführt, um keine unnötigen Hürden aufzubauen. Entsprechend verwenden wir hier Vornamen als Pseudonyme.

- 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 Prozess, 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).

Wir stellen zunächst in Abschnitt 4 schreibbezogenes, in Abschnitt 5 dann lesebezogenes Wissen dar.

4. Schreibbezogenes Wissen

Die folgende Tabelle zeigt im Überblick schreibbezogenes kognitives und metakognitives Wissen der vier ausgewählten Personen:

	Helen*	Ramona*	Moritz*	Simon*
kognitives Wissen	13	2	10	4
metakognitives Wissen	32	21	26	7
a) personenbezogen	6	6	9	1
b) aufgabenbezogen	2	3	6	0
c) strategiebezogen	7	5	2	2
d) metaregulativ	1	2	6	0
e) Stützstrategien	16	5	3	4
Gesamt	45	23	36	11

Tabelle 2: Quantitative Übersicht über Schreibwissen (kodierte Stellen)

In dieser Übersicht fällt auf, dass Simon in der Schreibvignette vergleichsweise wenig berichten kann. Wie Tabelle 2 andeutet, stellt sich die Situation für andere KursteilnehmerInnen etwas anders dar, d.h., sie zeigen unterschiedliche Ausprägungen an Wissen. Dabei ist nicht die Anzahl aller Nennungen allein ausschlaggebend, sondern die Art und Weise, wie z.B. Strategien begründet oder in ihrer Anwendung dargestellt werden, inwiefern sie im Verbund mit anderen Wissensbereichen ausgeführt werden. Im Hinblick auf Strategien zur Ideengenerierung lässt sich dies gut zeigen.

4.1 Wenn Ideen fehlen

Auf die Frage, wie er vorgeht, wenn er etwas schreiben soll, ihm aber die Idee fehlt, antwortet Simon Folgendes:

Ja, das kann lange dauern. - [Simon lacht] - Ja, dann ähm -- ja dann überleg ich, bis ich eine Idee habe - oder gehe zu jemandem und frage, ob er eine Idee hat. -- Oder manch/ oder ja/ aber eigentlich ist ja -- muss man ja seine eigenen Ideen schreiben. (A20, Int2, Z287)

Simon beschreibt nicht, wie er Ideen fürs Schreiben generieren kann (=kognitives Wissen), er kann auch keine Schreibstrategie zur Ideengenerierung benennen (=metakognitives Wissen), ausser dass er sich allenfalls Hilfe bei jemandem holt. Das aber konfliktiert mit seinem Schreibbegriff, der im Wesentlichen Schreiben als singuläre Tätigkeit beinhaltet. Simon fügt ergänzend an, dass in einem solchen Fall eigentlich der andere schreiben müsste, weil es auch seine Idee war.

Simon sollte, da er vor dem Interview gemeinsam mit Moritz eine Schreibaufgabe bewältigt hat und da er mit der hypothetischen Situation, wie sie mit der Schreibvignette skizziert wird, durchaus etwas anfangen kann, Anknüpfungspunkte haben. Das zeigt sich so im Interview jedoch nicht. Es muss an dieser Stelle jedoch nochmals betont werden, dass die Beantwortung solcher Fragen höchst anspruchsvoll ist, wie dies in Abschnitt 3.1 ausgeführt wurde. Anders formuliert: Es ist nicht auszuschliessen, dass Simon durchaus Strategien anwendet, die er in der Interviewsituation nicht benennen kann. Allerdings zeigt die Analyse der kooperativen Schreibaufgabe, dass Simon sich eher passiv verhält, dass er Moritz jeweils die Initiative überlässt und sich weitgehend auf die Rolle beschränkt, Moritz' Vorschläge gutzuheissen oder allenfalls auch zu hinterfragen.

Helen kann analog zu Simon ebenfalls keine Strategie benennen, die bei der Ideengenerierung hilfreich wäre. So antwortet sie auf dieselbe Frage Folgendes:

Ja, wenn jemand da ist, könnte ich fragen. Zum Beispiel die Lehrerin fragen, ja was soll ich denn da dazu schreiben. Und meistens sagt sie, ja schreib doch das, was dir grad in den Sinn kommt. Und dann sage ich, ja, wenn mir nichts in den Sinn kommt, kann ich auch nichts schreiben. Und nachher, ja, komm, schreib doch über/ über deine Familie oder/ oder sonst etwas. Und dann, ja, könnte ich eigentlich. Also wie so eine/ eine Hilfe. Ich gehe jeweils fragen oder so. (A15, Int2, Z172)

Helen scheint aber um den Wert von Strategien zu wissen, insbesondere wenn sie nicht darüber verfügt: Sie weiss, dass der ganze Schreibprozess gefährdet ist, wenn es ihr nicht gelingt, Ideen zu generieren. Bei anderen Hilfe holen – eine typische externe Stützstrategie – wird von ihr denn auch in diesem Kontext gesehen und ist für Helen – anders als bei Simon – nicht negativ besetzt. Mehr noch: Die Stützstrategie «bei anderen Hilfe holen» wird von ihr argumentativ gestützt, kann sie doch die Bedingungen nennen, unter denen diese Strategie für sie sinnvoll ist. Wie Tabelle 2 zudem andeutet, spielen Stützstrategien bei ihr auch eine vergleichsweise grosse Rolle.

Einen ganz anderen Aspekt bringt Moritz bei der gleichen Frage ins Spiel: Ideengenerierung und das Verstehen der Schreibaufgabe gehören für ihn ganz eng zusammen. Er führt dies wie folgt aus:

Moritz: Ja, also ich kann erst mit etwas nichts anfangen, wenn ich es nicht verstehe. Also wenn ich eine Aufgabe verstehe, wenn ich weiss, worum es geht, kann ich sicher etwas damit anfangen. Ich/ ich bin jetzt nie in eine solche Situation gekommen. [...]

Interviewerin: Ähm, nehmen wir noch in so einem Fall wie jetzt hier an, - [...] dir wäre die Aufgabe klar, aber du hättest noch keine Idee, was du schreiben könntest. Was machst du dann?

Moritz: Wenn es mir klar wäre? Dann hätte ich sicher eine Idee. (A19, Int2, Z224–234)

Das vorgängige Klären des Schreibauftrags findet seine Entsprechung im kooperativen Schreibprozess mit Simon: Moritz liest den Schreibauftrag nochmals durch, möchte sich mit Simon versichern, dass sie verstanden haben, was genau sie tun sollen. Dabei klären sie auch Unklarheiten. Moritz ist es dann auch, der explizit nach dem Schreibziel fragt, wissen möchte, was sie mit ihrem Text erreichen wollen. Diese Klärung dauert ca. 6 Minuten und nimmt mit einem Siebtel einen recht grossen Teil des gesamten Schreibprozesses ein, der insgesamt 41 Minuten dauert.

Für Moritz handelt es sich aber um ein Vorgehen, das sehr zeitaufwendig ist (A19, Int2, Z112) und sich so bei Personen mit guten Schreibkompetenzen nicht zeigen würde:

Ich kann mir vorstellen, jemand, der gut schreiben kann, der schreibt das grad einmal durch. - Und liest noch einmal durch. Wenn es in Ordnung ist, dann ist das eine Sache von fünf Minuten, allerhöchstens. (A19, Int2, Z124)

Gleichzeitig ist sich Moritz aber bewusst, dass Schreiben grundsätzlich etwas Schwieriges ist, dass «Schreiben halt schon so aufgebaut ist, dass es schwierig sein muss» (A19, Int2, Z274).

Wenn Moritz ein Schreibauftrag nicht klar wäre, dann – dies führt er im Interview aus – würde er sich ebenfalls an die Kursleitung wenden, doch nicht, weil sie ihm bei der Bewältigung der Aufgabe helfen sollte, sondern weil es seiner Auffassung nach ihre Aufgabe ist, ihm die Aufgabe so zu erklären, dass er versteht, worum es geht. Wenn es der Kursleitung nicht gelingt, ihm die Aufgabe zu erläutern, dann hätte er auch kein schlechtes Gewissen, die Schreibaufgabe nicht zu lösen (A19, Int2, Z228). Damit erhält «Hilfe holen» bei ihm im Vergleich zu Simon oder Helen eine ganz andere Bedeutung: Der Textproduktionsprozess obliegt nach wie vor ihm; Aufgabe der Kursleitung ist es lediglich, ihn dabei zu unterstützen.

Das Verstehen einer Schreibaufgabe wird von Ramona zunächst analog zu Moritz angeführt: Wenn sie eine Sache nicht versteht, dann hätte sie Mühe, anzufangen (A16, Int2, Z283). Allerdings verhält sie sich bei Schwierigkeiten anders: Sie reagiert zunächst einmal emotional:

Also, ich/ ich würde wahrscheinlich nicht zufrieden tönen. Ich würde zuerst darüber motzen, was da/ was für eine Scheissaufgabe das ist und dann ähm versuche ich sicher mal zu lesen [...]. Und einfach das aufschreiben, was ich auch verstanden habe. Mehr würde ich jetzt auch nicht dagegen machen. Und wenn sie [= die Kursleiterin] jetzt sagt, ist zu wenig, dann äh/ dann ist klar, dann werfe ich den Pickel an die Wand [= gebe ich auf]. Dann sage ich, mach/ mach selber oder so. Also darauf habe ich gar keine Geduld. (A16, Int2, Z273)

Auffällig ist, dass sie wenig unternimmt, die Aufgabe besser verstehen zu können: Ihre motivationale Einstellung zum Schreiben stellt hierzu ein Hindernis dar. Hinzu kommt, dass Schreiben für sie auch kein wichtiger Bestandteil in ihrem Leben ist: Sie erlebe in Bezug auf Schreiben nichts mehr, weil sie eben arbeite (A16, Int2, Z283).

Ramona würde aber – wie sie an anderer Stelle erwähnt – doch die Kursleiterin holen, die ihr die Wörter, die sie bei einer Aufgabe nicht versteht, erklären sollte. Auch wenn ihr klar zu sein scheint, dass sie eine Aufgabe verstehen muss, um Ideen zu bekommen, beschränkt sich das Klären bei ihr auf lokale Probleme. Wenn die lokalen Probleme gelöst sind, ist sie sich auch nicht sicher, wie sie weiterfährt: Vielleicht, so meint sie, würde sie dann zu schreiben versuchen. Zwar zeigt sich bei ihr damit ansatzweise metakognitives Strategiewissen, da sie Hilfe bei der Kursleiterin holt, wenn sie Wörter nicht versteht, die Anwendung der Stützstrategie beschränkt sich aber auf lokale Probleme und wird nicht auf die Ideengenerierung ausgeweitet. Die Frage, was sie tut, wenn sie keine Idee beim Schreiben hat, kann sie damit letztlich nicht beantworten.

In Bezug auf die Ideengenerierung zeigt sich zusammengefasst Folgendes: Zwar gibt es Kursteilnehmende, die wie Simon kein oder nur ein sehr geringes Strategiewissen zeigen, ihnen stehen aber doch Kursteilnehmende gegenüber, die wie Helen oder Ramona ansatzweise über Strategiewissen verfügen und teilweise wie Moritz auch eine Vorstellung über die Funktion von bestimmten Strategien entwickelt haben. Gleichzeitig zeigt sich auch bereits in Bezug auf eine Teilphase des Schreibprozesses, dass ungünstige motivationale Einstellungen oder Vorstellungen über das Schreiben ein Hindernis im Schreibprozess darstellen können. Das führen wir im folgenden Abschnitt im Hinblick auf alle Teilphasen eines Schreibprozesses aus, und zwar anhand einer Falldarstellung von Helen.

4.2 Wenn Schreiben und Denken zugleich schwer fällt – ein Fallbeispiel

Die Schreibvignette beginnt mit der Frage, ob Helen wie die hypothetische Kursteilnehmerin eine Situation kennt, in der sie mit einer Aufgabe nichts anfangen konnte. Sie bejaht dies und illustriert dies mit Rückgriff auf eine konkrete Schreibaufgabe aus dem Kurs, bei der sie zu einem Bild etwas hätte schreiben sollen:

Zuerst sag ich dann, nein, jetzt schon wieder so/ das/ das geht bei mir eh nicht und so. Und dann mach ich's halt und dann denke ich, ja doch, es ist ja/ das nachher vorlesen ist ja doch noch schön, da sehen die anderen, was du gedacht hast und so. Aber zuerst immer so einen Schupf geben [= sich motivieren]. Jetzt probier es doch mal. Aber es gab's auch schon, dass ich fand, nein, da mache ich lieber etwas anderes. Und dann sagt sie [= die Kursleitung], aber es wäre gut für dich. Und dann sag ich, ja, ja (ich mach?). Und dann sagt sie, komm, schreib doch noch etwas. Du weisst sicher etwas. Und dann mach ich jeweils noch. (A15, Int2, Z162)

Einer anderen Kursteilnehmerin, die in der gleichen Situation wäre, würde sie das Gleiche raten. Und sie fügt an, dass diese etwas schreiben solle, um entweder etwas vorlesen zu können oder einfach, damit sie etwas gemacht hat (A15, Int2, Z164). Der soziale Aspekt des Vorlesens, den Helen hier anspricht, scheint eine wichtige Motivationsstütze für sie zu sein, zumal sie selbst solchen oder auch anderen Schreibaufgaben keinen Sinn abgewinnen kann und die damit verbundenen Herausforderungen für sie auch (zu) hoch sind.

Wie wir bereits gesehen haben, greift Helen bei der Ideengenerierung vor allem auf die Hilfe der Kursleitung zurück. Eine eigentliche Strategie zur Generierung von Ideen kann sie nicht anführen. Bei der gemeinsam mit Ramona bewältigten kooperativen Schreibaufgabe fällt auch auf, dass sie und Ramona sofort drauflosschreiben und Ideen lokal und assoziativ entwickeln, das heisst, eine Idee oder Formulierung löst eine neue Idee und Formulierung aus. Damit zeigt sie gemeinsam mit Ramona einen Schreibprozess, der – wie in Abschnitt 2 dargelegt – kennzeichnend für schwache SchreiberInnen ist und sich als sequenzielles Schreiben bezeichnen lässt. Dass Helen keine Strategie zur Ideengenerierung benennen kann, erscheint vor diesem Hintergrund gewissermassen als logische Konsequenz.

Helen zeigt differenziertes personenbezogenes metakognitives Wissen, das heisst, sie kann genau benennen, was sie beim Schreiben gut kann und was weniger: Sie könne besser nur denken beim Schreiben, denken und schreiben zugleich fällt ihr dagegen schwer (A15, Int2, Z178).⁴ So diktiert sie manchmal ihren Text jemandem, wenn ihr das Formulieren schwer fällt, sie aber weiss, was sie schreiben möchte (A15, Int2, Z174). Helen wendet damit also eine Strategie an, die mit ihrem personenbezogenen Wissen in Einklang steht. Sie verweist dabei auf die zuvor gelöste kooperative Schreibaufgabe, bei der sie vor allem Ideen entwickelt, formuliert und ihrer Schreibpartnerin mehr oder weniger diktiert hat, die für sie also genau eine solche Situation darstellt.

Wenn Helen einen Text geschrieben hat, sie aber noch nicht recht zufrieden mit ihrem Text ist, dann liest sie ihn nochmals durch und schaut, wo es noch Fehler hat oder ob der Text Stellen enthält, die sie selber nicht lesen kann. Wenn das der Fall ist, streicht sie es durch und schreibt es nochmals hin. Wenn sie immer noch nicht zufrieden ist, kann es sein, dass sie den ganzen Text durchstreicht und nochmals neu anfängt:

Dann streich ich das durch, schreib es nochmals hin und denke so, aber es gefällt mir immer/ irgendwie immer noch nicht ganz. Und dann streich ich es meistens halt ganz durch oder schreibs nochmals. Geht zwar etwas länger, aber dafür ist es dann vielleicht ein bisschen besser geschrieben. [...] (A15, Int2, Z186)

Insgesamt beschreibt sie eine Revisionsstrategie, die zum einen Oberflächenmerkmale fokussiert, zum anderen wie die anderen Teilprozesse eher lokal funktioniert, indem sie bei der Evaluation ihres Textes nicht von einem Schreibziel oder der intendierten Wirkung ihres Textes ausgeht. Hinzu kommt, dass ihre Strategie, einen Text ganz durchzustreichen und nochmals von vorne zu beginnen, auch ihr als wenig erfolgversprechend erscheint. Stellen wie diese legen nahe, dass sie über keine andere Strategie zu verfügen scheint.

Externe Stützstrategien spielen im Schreiben von Helen eine wichtige Rolle, was sich auch an der hohen Zahl an Nennungen zeigt (vgl. Tabelle 2, S. 8): Bei anderen Hilfe holen ist auch der erste Ratschlag, den sie jemandem erteilen würde, der nicht weiss, wie er bei einer Schreibaufgabe vorgehen soll. Sie begründet das damit, dass sie selber nicht viel weiss, und fügt an:

Dann sage ich, ja, frag doch einfach grad jemand anders, der es ein bisschen besser weiss. Zum Beispiel so ja/ zum Beispiel den Lehrer oder sonst jemanden, der es besser weiss und so. [...] und ich so ja, lieber fragst du jemand anders, als wenn du dann einen halben Text geschrieben hast oder ein halbes Re/ Rezept, und dann willst du das mal kochen und denkst so, äh, und jetzt? Bin ich am Kochen und habe ga/ trotzdem nichts. (A15, Int2, Z188)

Eine Person, die gut schreiben kann, ist für Helen auch jemand, der ihr beim Schreiben helfen kann (A15, Int2, Z 112). Wie sie an anderer Stelle ausführlich beschreibt, bedeutet Helfen in erster Linie, dass sie erzählt, worum es geht, und die andere Person dann schreibt. Sie denkt dabei an ihre Schwester oder an ihre Mutter (A15, Int2, Z192).

⁴ Die Schwierigkeit, gleichzeitig denken und schreiben zu können, gilt als wichtiger Grund für solcherart sequenzielles Schreiben (Hayes 2012), wie es bei der kooperativen Schreibaufgabe zu beobachten ist.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Helen im Kern über günstiges personenbezogenes Wissen verfügt und ansatzweise eine Vorstellung über die Funktion von Schreibstrategien entwickelt hat. Die von ihr angewendete Strategie des Diktierens ist zwar funktional und wird von ihr auch gut begründet: Da sie aber insgesamt stark auf externe Stützstrategien, vor allem auf Hilfe durch die Kursleitung oder andere Personen setzt, kann sie keine Strategien entwickeln, bei der sie den Schreibprozess selbst übernimmt oder steuert. Genau das wäre aber nötig, um den gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen genügen zu können (vgl. Abschnitt 1).

5. Lesebezogenes Wissen

Die folgende Tabelle zeigt zunächst im Überblick lesebezogenes kognitives und metakognitives Wissen der vier ausgewählten Personen. Zunächst fällt auf, dass im Vergleich zur Domäne Schreiben allgemein eher wenig berichtet wird. Innerhalb der Domäne Lesen zeigt sich auf den ersten Blick dagegen nichts Auffälliges: Die Unterschiede offenbaren sich erst in der Art und Weise, wie etwas erzählt wird.

	Helen*	Ramona*	Moritz*	Simon*
kognitives Wissen	5	5	3	2
metakognitives Wissen	7	13	5	6
a) personenbezogen	2	5	2	1
b) aufgabenbezogen	0	0	0	1
c) strategiebezogen	3	3	2	2
d) metaregulativ	1	3	0	0
e) Stützstrategien	1	2	1	2
Gesamt	12	18	8	8

Tabelle 3: Quantitative Übersicht über lesebezogenes Wissen (kodierte Stellen)

Analog zur Domäne Schreiben beleuchten wir in Abschnitt 5.1 zunächst unterschiedliche Ausprägungen sowie Konsistenzen und Brüche: Diese stellen wir im Hinblick darauf dar, wie die ausgewählten vier Erwachsenen mit Leseaufgaben und ihren eigenen Schwierigkeiten beim Lesen umgehen. In Abschnitt 5.2 wird anhand einer Falldarstellung von Moritz deutlicher konturiert, wie sich Brüche, günstige und eher ungünstige Wissenbestände zeigen.

5.1 Wie die Erwachsenen mit Leseaufgaben und Schwierigkeiten umgehen

Wie schon beim Schreiben deutet sich bei den vier Kursteilnehmenden an, dass sie über unterschiedlich ausgeprägte Wissensbestände verfügen, darunter beim *personenbezogenen Wissen*. Es lassen sich zunächst unterschiedliche Einschätzungen ihres Textverstehens und mögliche Gründe für Schwierigkeiten dabei aufzeigen.

Simon etwa betrachtet sich als jemanden, der nicht schlecht lese, beim Lesen langsam sei, aber dennoch verstehe, was er liest. Dennoch räumt er an einer anderen Stelle ein, ab und zu einen Text «nicht so ganz» zu verstehen (A20, Int2, Z349). Er bezieht Schwierigkeiten auf einzelne Wörter und würde in einem solchen Fall auch fragen, was er aber – wie er betont – gar nicht gern tue. Insgesamt zeigt Simon im Interview auch in Bezug aufs Lesen geringes Wissen und hinsichtlich seiner Einstellung zur externen Stützstrategie «Hilfe» eine bemerkenswerte Parallele zum Schreiben.

Die anderen Interviewten haben differenziertere Sichtweisen. Ramona führt – anders als Simon – an, sie sei flüssig beim Lesen, habe aber Probleme beim Verstehen, sobald sie auf schwierige Wörter treffe. Ähnliches berichtet Helen. Moritz differenziert noch stärker, indem er sich selbst bei Zeitungs- und Internettextrn gute Lesefähigkeiten attestiert, aber bei Fachbüchern mehr Schwierigkeiten habe. Er benennt für die Fachtexte, dass er entsprechendes Wissen benötige, um sie zu verstehen.

Auch in der Art, die Aufgabe aus der Vignette zu bearbeiten, zeigen sich unterschiedliche Wissensbestände und dort vor allem auch Brüche, die aus einer Förderperspektive relevant sind. Helen beispielsweise schildert eine Lesestrategie (und auch Lernstrategie), die eine Wiederholungsstrategie darstellt:⁵

Ja, einfach durchlesen. Vielleicht einmal und dann am nächsten Tag vielleicht dann noch einmal. Und bevor ich in den Kurs gehe, würde ich den noch mal lesen. Was noch mal alles so drinnen bleibt, was ich noch gewusst habe. (A15, Int2, Z202)

Ihr Ziel ist anscheinend, möglichst viele Informationen zu memorieren. Welche Informationen das sind und wie sie im Bezug zur Aufgabenstellung stehen, bleibt offen. Vom Nutzen dieses Vorgehens ist Helen fest überzeugt, denn sie rät einer anderen (fiktiven) Kursteilnehmerin exakt zu dieser Vorgehensweise (A15, Int2, Z218). Der feste Glaube daran, dass die wiederholte Lektüre hilft, zeigt sich bei ihr auch an anderer Stelle: Sie betont, dass man den Text wiederholt gelesen haben müsse, um ihn zu verstehen. Danach gefragt, wie sie selbst mit Schwierigkeiten beim Textverstehen umgeht, antwortet Helen:

Ja, dann lese ich es noch mal. Also das, was ich jetzt da gelesen habe. Denk ich: Hä? Dann lese ich es noch mal, und wenn's immer noch nicht klar ist, dann gehe ich manchmal fragen. (A15, Int2, Z208)

Aus dieser kurzen Äusserung wird deutlich, dass Helen ihr Verstehen metakognitiv überwacht, denn ihr fällt auf, dass sie etwas nicht verstanden hat. Dann wiederholt sie als erste Option den Lektürevorgang und beurteilt danach den Erfolg. Stellt er sich nicht ein, holt sie sich als zweite Option externe Unterstützung und wendet also eine externe Stützstrategie an. Das wirkt im Kern günstig, aber es zeigt sich doch auch, dass Helen nur über zwei Strategien zu verfügen scheint: eine Wiederholungsstrategie und eine externe Stützstrategie. Aus den Antworten geht insgesamt hervor, dass Helens Repertoire an Strategien eingeschränkt ist.

Simons Umgang mit der Vignetten-Aufgabe lässt sich dagegen als aufgabenbezogenes Wissen deuten, da er sich primär auf zentrale Elemente der Textsorte Zeitschriftenartikel fokussiert, d.h. auf die Überschrift und das Bild:

Simon: Ja, also ich würd mal, also sicher mal den Titel ankündigen ... Und nachher halt – der Inhalt, das äh/ das muss man ja eigentlich gar nicht lesen, oder?

Interviewer: Warum muss man das gar nicht lesen?

Simon: Weil das Bild/ das Bild sagt ja eigentlich schon alles. Und äh [...] der Titel.

Interviewer: Was würdest du denn sagen, worum's in dem Text geht, wenn du sagst, das Bild und die Überschrift [...] würden jetzt schon alles sagen?

Simon: Ja, das äh/ also dass ein Lokführer über Rotlicht gefahren ist und das Rotlicht halt übersehen hat [...]. (A20, Int2, Z323–331)

Auf dieser Basis formuliert Simon eine Hypothese zum möglichen Textinhalt, die sich im Sinne einer Elaborationsstrategie überprüfen liesse. Simon bleibt jedoch bei seiner Hypothese, statt adaptiv auf den Textinhalt einzugehen:

Ja, ich muss ja den Text nachher noch vorlesen, oder? Und ich muss einfach das, was ich finde/ also das Wichtigste herausnehmen. Und das Wichtigste ist ja, dass er über Rot gefahren ist mit dem Zug. (A20, Int2, Z341)

Er scheint zu wissen, dass er zentrale Inhalte aus dem Text auswählen, also eine Organisationsstrategie anwenden sollte. Jedoch scheint seine Entscheidung zur Hauptaussage des Textes zu verhindern, dass er – obwohl dies sinnvoll wäre – andere Strategien anwendet. Das zeigt sich besonders deutlich in seiner Überzeugung, er würde aus dem Text die Ursache nicht erfahren:

⁵ In der Leseforschung werden insgesamt drei Strategiefamilien unterschieden, die unterschiedlichen Zwecken dienen. Die erste Familie zielt eher auf die Oberflächenverarbeitung ab und wird unter dem Begriff *Wiederholungsstrategien* diskutiert. Strategien aus dieser Familie dienen vor allem dazu, einzelne Inhalte zu behalten. Zwei weitere Varianten von Strategien helfen dabei, Text tiefer zu durchdringen. *Organisationsstrategien* helfen dabei, die Textstruktur zu erkennen und die Textinhalte zu reduzieren. Beispiele dafür sind Unterstreichen oder Herausschreiben zentraler Informationen oder auch das Zusammenfassen. Kommen *Elaborationsstrategien* zum Einsatz, geht es darum, dass ein tieferes Textverständnis angestrebt wird und der Textinhalt in das individuelle Wissen integriert werden soll. Beispiele für solche Strategien sind das Bilden von Hypothesen, worum es im Text geht, sich etwas vorstellen, eigene Beispiele für einen im Text beschriebenen Sachverhalt finden etc. (Friedrich & Mandl, 2006).

Ich würde hier dann noch ein wenig erzählen, dass er halt über Rotlicht gefahren ist und – wieso halt auch immer, das weiss man halt nie, oder? Das findet man wahrscheinlich auch nicht da heraus. (A20, Int2, Z333)

Insgesamt deutet sich bei Simon als ersten Schritt eine durchaus sinnvolle Vorgehensweise an: das Bilden von Hypothesen. Da er jedoch an einer einmal gebildeten Hypothese festhält, behindert ihn diese Vorgehensweise letztlich dabei, die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Auch Simon hat damit, wie Ramona, nur ein sehr eingeschränktes Repertoire an Lesestrategien.

Ramona aber führt eine recht komplexe Folge von Vorgehensweisen an, die systematisch aufeinander aufbauen, was ein deutlicher Hinweis auf ein stärker ausgebautes Strategiewissen ist:

Ramona: Also ich würde sicher davon ausgehen, zuerst sicher durchlesen. Und dann müssen wir/ und dann würd ich mir einfach die Wörter unterstreichen.

Interviewer: Welche?

Ramona: Also die, die wichtig sind, und danach versuche ich, Sätze zu machen. Was/ was damit gemeint worden ist. Aber natürlich ist/ schon das Ziel, dass man nicht abschreiben muss, sondern sel/ und dann nachher vielleicht das Blatt wegstecken und dann selber probieren. (A16, Int2, Z301–303)

Ausgehend von der Lektüre des Textes erfolgt eine Verdichtung der Inhalte in Form von Organisationsstrategien (wichtige Wörter unterstreichen und daraus dann in eigenen Worten Sätze schreiben). Die beiden Organisationsstrategien bilden für Ramona allerdings nur ein Zwischenstadium, da sie anscheinend versucht, den Inhalt zu memorieren. Das Memorieren stellt bei ihr eine Elaborationsstrategie dar, da sie auf die Nachfrage, weshalb sie das Blatt weglegen würde, das Verstehen-Wollen anfügt:

Ja, weil sonst bescheiss ich mich eigentlich selber. Wenn ich mit den Wörtern fertig bin, versuche ich nochmal drüber zu schauen, und /nein, also ich muss es manchmal nochmals durchlesen. Ist natürlich nicht ganz fertig, und dann nachher probier ich noch mal/ noch nochmal mehr zu verstehen. (A16, Int2, Z311)

Ramona ist bewusst, dass ihr das Memorieren dann gelingt, wenn sie den Zettel als Hilfsmittel verwenden kann, aber auf eine Weise, die sicherstellt, dass sie Erfolg hat. Diesem Erfolg dient auch, dass sie merkt, wann sie den Zettel mit ihren eigenen Notizen nochmals lesen sollte. Diese Art der Erfolgskontrolle weist auf metaregulative Wissensbestände. Dies wird zusätzlich deutlich bei den Tipps, die Ramona einer anderen fiktiven Person geben würde:

Ja, also ich würd sicher sagen, mal durchlesen. Und soll sicher Notizen machen natürlich und dann die Wörter unterstreichen, die er nicht versteht. Unterstreichen und vielleicht das mit der Lehrerin anschauen, was genau damit gemeint ist. Und nochmal für sich durchlesen und dann erst anfangen zu schreiben, würd ich jetzt sagen. (A16, Int2, Z321)

Auch hier wird ein Zusammenspiel von Strategien beschrieben: Notizen anfertigen, unverständene Wörter markieren und mit externer Unterstützung klären, wiederholt lesen und dann den Text schriftlich verarbeiten. Es sind diverse kognitive, metakognitive und Stützstrategien, die auf eine günstig wirkende Art und Weise zusammenspielen und in ihrer Reihenfolge zum Teil auch als Bedingung untereinander angeführt werden. So ist positiv hervorzuheben, dass Ramona anscheinend bewusst ist, dass eine schriftliche Weiterverarbeitung zum einen günstigerweise auf eigenen Notizen beruht, zum anderen aber auch dafür der Text verstanden sein sollte. Sie empfiehlt zwar ähnlich wie Helen die wiederholte Lektüre des Textes, aber im Unterschied zu Helen erst nachdem Unklarheiten (zumindest auf Wortebene) beseitigt wurden. Ramonas Antworten zeigen ausserdem, dass sie zwei Funktionen des Unterstreichens kennt: wichtige Wörter unterstreichen (in dieser Funktion eine Organisationsstrategie) und unbekannte Wörter markieren (hier im Sinne einer Verstehensüberwachung).

Während Ramona zum Teil sehr präzise Antworten geben kann, was in fiktiven Situationen günstige Vorgehensweisen wären, tritt ein Bruch zutage, wenn sie ihr eigenes Vorgehen bei Verstehensschwierigkeiten schildert. In einem solchen Falle würde sie sich erstens Hilfe bei ihrer Mutter oder der Kursleiterin holen und damit auf eine externe Stützstrategie zurückgreifen. Zweitens würde sie – steht eine Hilfe von aussen nicht zur Verfügung – analog zu Helen den Text mehrfach durchlesen. Als hilfreich beurteilt sie das aber nicht, weil sie dabei die Lust verliert. Dieses schmale Repertoire an eher passiv wirkenden Strategien bei den eigenen Verstehensschwierigkeiten steht in Widerspruch zu den reichhaltigen und sinnvollen Antworten, die sie ebenfalls geben konnte.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes attestieren: Die beiden Fälle Helen und Simon stehen dafür, dass ein sehr begrenztes Repertoire an Lesestrategien den Erfolg beim Leseverstehen erschwert. Insbesondere Simons Vorgehen ist ausbaufähig, weil er kaum auf ein gut ausgebautes Strategiewissen zurückgreifen und allem Anschein nach auch nicht sehr flexibel vorgehen kann. Hier ist Helen etwas weiter, weil sie mindestens ansatzweise ihr Verstehen überwacht. Ein Hindernis stellt bei ihr nicht die mangelnde Flexibilität dar, sondern dass es ihr weniger ums Textverstehen geht: Das oberflächliche Memorieren von Textinhalten steht für sie im Vordergrund. Damit mag sie die Aufgabe mehr oder minder gut lösen, doch ist zu bezweifeln, ob sie bei anderen Aufgaben ebenfalls Erfolg hat, zumal ihr nur externe Stützstrategien, nämlich die Hilfe von anderen, als Alternative zur Verfügung zu stehen scheinen.

Das breiteste Spektrum an Strategien weist Ramona auf, die sehr sinnvolle Sequenzen von ineinander greifenden Einzelstrategien beim Lesen berichtet. Ramona ist ausserdem die einzige, bei der es im Rahmen der Vignette zu einer Differenz zwischen dem eigenen Vorgehen und den Ratschlägen an eine andere Person kommt. Anscheinend kann Ramona differenzieren und Ratschläge adaptiv erteilen. Während sie also über vergleichsweise hohes lesestrategiebezogenes Wissen verfügt – ein aus Fördersicht sehr ermutigender Befund –, kann sie es bei eigenen Verstehensschwierigkeiten nicht nutzen: Entweder greift sie auf externe zurück oder liest den Text mehrfach durch, bis die Lesemotivation leidet. Insofern ähnelt Ramona Simon und Helen darin, dass sie wenig eigene Handhabe bei Leseproblemen hat.

5.2 Zwischen Stärken und ungenutzten Potenzialen: ein weiteres Fallbeispiel

An Moritz' Fall lassen sich günstige und eher ungünstige Wissensbestände in ihrem Zusammenspiel besonders gut darlegen. Denn einerseits weist Moritz ähnliche Stärken auf wie Ramona, weil er zum Teil sehr genaue Auskünfte geben und Alternativen beim Strategieeinsatz beurteilen kann. Doch andererseits zeigen sich bei ihm auch Hindernisse beim Lesen, die mit seiner Vorstellung über die Funktion von Lesestrategien zusammenhängen.

Moritz gibt bei der Lesevignette an, er würde den Text zunächst sicher mal durchlesen. Er fährt fort:

Und wenn ich ja weiss, ich muss es beim nächsten Mal vortragen, dann würd ich mir einfach kleine Sätze bilden. So wie Punkte herausuchen, die vielleicht interessant sind. Oder die wichtig sind. Das würd ich vielleicht machen. (A19, Int2, Z288)

Was Moritz hier berichtet, ist zunächst nicht ohne Weiteres einzuordnen, weil das Bilden kleiner Sätze noch wenig darüber aussagt, mit welcher Intention er dies tut. Allerdings führt Moritz auf Nachfrage an, dass er darunter das kognitiv entlastende Aufschreiben von Dingen versteht. Moritz' weitere Erklärung, interessante Punkte herauszusuchen, lässt sich zunächst als Adressatenorientierung deuten. Dies wäre dann weniger eine Lesestrategie als eine Planung dessen, worauf er den Text mit Blick auf den mündlichen Vortrag genauer sichten wird. Erst in der Ergänzung, dass er wichtige Textinformationen auswählt, lässt sich die eigentliche Lesestrategie erkennen, die mit dem Ziel des Präsentierens eine Überschneidung aufweist: eine Organisationsstrategie.

Dass Moritz sich beim Lesen etwas notiert, steht in Einklang mit dem, was er beruflich im Alltag tut, nämlich die kognitiv entlastende Funktion des Schreibens gezielt zu nutzen. Er kann dies begründen, indem er erwähnt, dies helfe ihm dabei, den Überblick zu behalten:

Stichwörter sind das Minimum. Also ich habe immer einen Block bei mir und wenn ich irgendwo in der Firma/ in der Firma vor allem irgendwo hinzukomme, wo ein Problem auftaucht, dann muss ich mir immer die Stichwörter aufschreiben. Weil man so schnell abgelenkt wird. Da kommt schon das nächste Problem oder man muss etwas anderes machen. Und dann zwei Stunden später kommt jemand: «Du, hast du schon telefoniert?» «Äh, ja, Moment. Ach, um das und das geht's.» Da muss man/ muss/ ohne Stichwörter geht gar nichts. (A19, Int2, Z294)

Das Anfertigen von Notizen ist für Moritz jedoch ein Vorgehen, das im Kontrast zum Vorgehen gut lesender Personen steht. Denn gut lesende Personen sind für Moritz Menschen «mit einem guten Gedächtnis» (A19, Int2, Z304). Für ihn folgt daraus Folgendes:

Also wenn die Person ein gutes Gedächtnis hat, also wenn sie auch gut erzählen kann. Das sind ja meistens Leute, die wirklich ein gutes Gedächtnis haben, schätz ich mal. Ich glaub, sie würden/ die würden das durchlesen. [...] Jemand, der kein gutes Gedächtnis hat, würd wahrscheinlich auch wie ich kleine Stichwör/ zumindest Stichwörter aufschreiben. (A19, Int2, Z304)

Damit scheint das Anfertigen von Stichwörtern für ihn Ausdruck des Defizitären zu sein statt einer kognitiven Entlastung bzw. auch Transformation des Gelesenen. In diesem Falle läge bei Moritz eine Misskonzeption vor, was den Einsatz des Schreibens im Sinne einer Lesestrategie betrifft.

Günstiges Lesestrategiewissen zeigt sich bei Moritz im Interview hingegen an einer anderen Stelle, als er ein alternatives Vorgehen zum Anfertigen von Stichwörtern beschreibt, es als Option jedoch verwirft, weil es letztlich von Umständen abhängt, die sich schlecht von ihm kontrollieren lassen:

Die andere Variante ist ja – wir haben am Mittwoch den Kurs –, dass ich den [Text] vielleicht am Dienstag oder am Mittwoch irgendwie, bevor ich da ankomme, den Text noch geschwind durchlese. Aber dann ist das schon stressig. Dann viel Arbeit vielleicht, noch viel Verkehr, und dann will ich noch so einen Text kurz vorher durchlesen. (A19, Int2, Z306)

Stress löst ein solches Vorgehen bei ihm aus, weil er den Text nicht oberflächlich lesen, sondern inhaltlich verstehen möchte, um den eigenen und den Ansprüchen der Aufgabe gerecht zu werden:

Weil man's ja gut machen will. Es ist eine Aufgabe. Es ist/ soll ja nicht etwas sein, wo man [den Leseprozess simulierend] «Jaja, ja, sicher, okay, Bahnunglück, jaja so viele Tote im Jahr. Und, und, und, und.» Man will's ja verstehen. Dann sollte es auch schon gut sein. Also muss man sich ein wenig Zeit nehmen. Dann muss man's halt vorher machen. (A19, Int2, Z308)

Um beiden Ansprüchen zu genügen – es gut machen und verstehen wollen –, bedarf es der Vorbereitung, die wiederum Zeit kostet, aber für Moritz als lohnende Investition erscheint. Hier zeigt sich, dass Moritz eine angemessene Vorstellung von günstigen internen Stützstrategien hat: Ein gezieltes Zeitmanagement ist aus seiner Sicht essenziell und steht in Einklang mit dem Ziel des Lesens.

Auf die Frage, wie Moritz bei Schwierigkeiten beim Textverstehen allgemein reagieren würde, nennt Moritz zwei Vorgehensweisen. Die erste besteht darin, die Ehefrau zu fragen. Das entspricht einer externen Stützstrategie. Ist Moritz auf sich allein gestellt, müsste er raten, was es sei, «je nachdem schauen, was der Zusammenhang ist» und sich eine eigene Meinung bilden (A19, Int2, Z298). Hier ist nicht hinreichend klar, was er konkret tun würde, doch der Beginn seiner Aussage verweist auf etwas Spekulierendes oder Assoziatives, da vom «Raten» die Rede ist. Insgesamt wirken beide Antworten nicht so, als könnte Moritz aus eigener Kraft Verstehensprobleme erfolgreich lösen.

Moritz erlebt aber anscheinend nicht nur Schwierigkeiten beim Lesen, bei denen er wenig eigene Handhabung hat. Er attestiert sich in Bezug aufs Lesen von Internet-Texten Stärken. Konkret benennt er das Recherchieren im Netz nach konkreten Themen. Sein Vorgehen beschreibt er als zielgerichtet:

Moritz: [...] nur einmal, bis man etwas Vernünftiges gefunden hat, das wirklich aus deinem Bereich ist. Und dann fängst du so ein wenig an, weißt du, also schnell durchlesen [den Leseprozess simulierend] «Nein, das ist nicht das.» Und das Nächste, und dann ist schon eine Viertelstunde um, schon 20 Minuten um, bis du mal etwas findest, das ...

Interviewerin: Das dem entspricht, was du gern hättest.

Moritz: Ja. Und das kann ich aber gut. Also weißt du, wenn ich etw/ nicht alles genau durchlesen muss. (A19, Int2, Z324–324)

Hierin deutet sich wieder die Bedeutung des eigenen Wissens und des Rechercheziels an: Passt das Suchergebnis nicht, recherchiert Moritz weiter. Das ist im Kern eine metakognitive Einschätzung, da Moritz sich bewusst für oder gegen etwas entscheidet. Moritz gibt zudem an, es gebe «ja so viel Schrott im Internet» (A19, Int2, Z322) – ein klarer Hinweis darauf, dass er Wissen übers Lesemedium verfügt, was die Notwendigkeit der bewussten Auswahl nach sich zieht. Dabei scheint für ihn nicht nur die Relevanz eines Suchergebnisses entscheidend zu sein, sondern auch die Verknüpfung von Relevanz und Textverständlichkeit:

Wenn ich etwas recherchiere, also wenn ich etwas suche, wenn ein Thema mich interessiert, dann gehe ich viel nachschauen. Und dann kommt's immer drauf an, wie wichtig das für mich ist. Wenn es für mich nicht wichtig ist und ich etwas nicht verstehe, kann ich das gut zur Seite legen. Dann muss ich's nicht verstehen. Dann konzentriere ich mich lieber auf etwas anderes. (A19, Int2, Z318)

Moritz führt hier gezielt die eigene Motivation in Form der Relevanz an, die mit darüber entscheidet, ob er sich mit Texten auseinandersetzt. Er benennt nur den Negativfall, bei dem fehlende Bedeutsamkeit und hohe Textschwierigkeit zum Abbruch der Lektüre führen bzw. dazu, dass sie gar nicht erst stattfindet. Ob

aber die hohe Relevanz eines Themas bei einem herausfordernden Text ausreichend zu mobilisieren vermag, bleibt unklar.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Moritz weist Potenzial insofern auf, als er Texte wirklich verstehen will. Dafür stellt er seinen Strategieeinsatz konsequent in den Dienst der Aufgabenbearbeitung. Das zeigt sich besonders daran, dass er ein günstiges Zeitmanagement wählt und bei seiner Aufgabenbearbeitung konsequent eine Strategie wählt, die günstig erscheint: den Text lesen und sich Notizen machen. Dieses Vorgehen – im Beruf für Moritz einerseits nützlich und andererseits auch bei gut lesenden Personen gang und gäbe – konfligiert aber mit seinem Wissen bzw. seiner Auffassung über die Fähigkeiten gut lesender Personen. Ausbaufähig erscheint Moritz' Wissen bei Lesestrategien, die ihm dabei helfen, aus eigener Kraft Verständnisprobleme zu lösen. Immerhin aber – das zeigt sich sowohl bei der Lesevignette als auch bei dem, was Moritz über seine Internetrecherchen berichtet – liegt bei ihm eine günstige motivationale Disposition vor. Wenn ihm der Inhalt eines Textes bzw. die Aufgabe relevant genug erscheinen, ist Moritz anscheinend bereit, Mühe zu investieren.

6. Diskussion

Wir greifen zunächst in Abschnitt 6.1 auf der Grundlage der präsentierten Zwischenergebnisse nochmals kurz methodische Fragen auf. Im anschließenden Abschnitt 6.2 fassen wir die Befunde aus den Abschnitten 4 und 5 zusammen und interpretieren sie auf der Basis aktueller Ansätze aus der Schreib- und Leseforschung. Dies tun wir vor allem im Hinblick auf geeignete Fördermassnahmen, die wir bezogen auf alle vier Fälle kurz skizzieren (Abschnitt 6.3).

6.1 Kombination mehrerer Methoden und Auskunftsfähigkeit

Die vier hier ausgewählten Personen, die alle einen Lese- und Schreibkurs für schriftschwache Erwachsene besuchen, können im Bereich Schreiben im Vergleich zum Lesen teilweise sehr ausführlich berichten und zeigen – so scheint es – in diesem Sinne auch ein grösseres Wissen. Das wäre jedoch ein voreiliger Schluss: Vor dem Einzelinterview haben sie (kooperativ) eine Schreib-, nicht aber eine Leseaufgabe gelöst. Sie hatten damit für den Bereich Schreiben also sehr konkrete Anhaltspunkte, die es ihnen auch erlaubten, die in der Schreibaufgabe gemachten Erfahrungen mit anderen Erfahrungen besser verknüpfen zu können. Da sie zuvor keine Leseaufgabe lösten, fehlten ihnen ähnlich konkrete Anhaltspunkte, auch wenn sie zur Illustration einen Text gezeigt erhielten. Positiv gewendet lässt sich dies aber auch so interpretieren, dass schriftschwache Erwachsene auskunftsfähiger sind, wenn mehrere methodische Zugänge kombiniert werden.

Die Daten zur Lesevignette zeigen demnach, dass eine prospektive Erfassung von Wissen ohne zusätzliche simultane Erfassung mittels einer zu lösenden Leseaufgabe hohe Anforderungen an die Befragten stellt. Dies gilt in noch stärkerem Masse für das Erfassen von Strategiewissen mittels Fragebogen (Spörer & Brunstein, 2006). Dass Ramona über vergleichsweise hohes Wissen in der Domäne Lesen verfügt, dieses aber bei eigenen Verstehensschwierigkeiten nicht nutzen kann, verdeutlicht zudem, dass Fragebogenangaben eher Präferenzen als tatsächliches Verhalten erfassen (Spörer & Brunstein, 2005, S. 45).

6.2 Schriftschwache Erwachsene und ihre strategiebezogenen Wissensbestände

Die von uns ausgewählten vier Erwachsenen weisen Wissensbestände und Vorgehensweisen auf, die jenen lese- und schreibschwacher Heranwachsender im Kindes- und Jugendalter ähneln. Dazu zählen bezogen auf den Bereich Schreiben vor allem das sequenzielle Vorgehen und damit einhergehend fehlende Strategien. Drauflosschreiben und das assoziative, lokale Generieren von Ideen ist insbesondere kennzeichnend für den Beginn der Schreibentwicklung und wurde von Bereiter und Scardamalia (1987) mit dem Begriff *knowledge telling* belegt (vgl. unten Abbildung 1). Es bezeichnet im Kern ein wenig geplantes Schreiben, bei dem hauptsächlich aus dem Gedächtnis Inhalte abgerufen und verschriftet werden. Dies geschieht so lange, bis den Schreibnovizen buchstäblich die Ideen ausgehen:

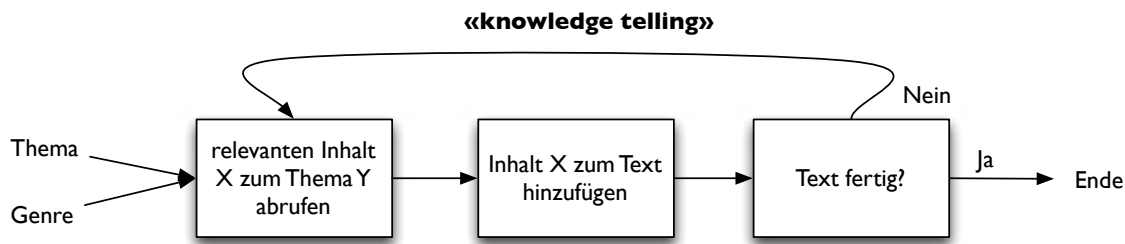


Abbildung 1: «knowledge telling» nach der Darstellung von Hayes (2012) [übersetzt von A.S.]

Hinzu kommt, dass auch schriftschwache Erwachsene ihre Texte kaum überarbeiten bzw. kaum Strategiewissen dazu abrufen können. Die Erleichterung, ein Textprodukt hergestellt zu haben, auch wenn es möglicherweise nicht eine gute Lösung der Schreibaufgabe darstellt, macht sich in den Interviews teilweise ebenfalls bemerkbar. Und nicht zuletzt attestieren sie sich ungenügende basale Schreibfähigkeiten. Insgesamt zeigt sich mehrheitlich – eine wichtige Ausnahme stellt Moritz dar – eher geringes Schreibwissen und vor allem kein Repertoire an Schreibstrategien, die den gesamten Schreibprozess in bewältigbare Portionen aufgliedern würden.

Anders oder deutlicher als bei schreibschwachen Heranwachsenden im Schulalter zeigt sich bei schriftschwachen Erwachsenen teilweise ein starkes Ausweichen auf externe Stützstrategien, insbesondere auf Hilfe durch andere. Es handelt sich dabei durchaus um bewusst angewendete Strategien, die in gewisser Weise funktional sind: Sie erschweren aber letztlich den Erwerb von Schreibstrategien und Selbstregulation, die eine selbstständige Bewältigung von Schreibaufgaben ermöglichen. Das zeigte sich besonders gut bei Helen, da das Inanspruchnehmen von Hilfe bei ihr auch damit einher geht, dass sie die Verantwortung für den Schreibprozess und weitgehend auch für das Textprodukt abgibt.

Mangelndes Bewusstsein für ein angemessenes Vorgehen konnten wir auch in Bezug auf die Lesevignette feststellen: Helen und Simon wählen Herangehensweisen, die das eigentliche Problem nicht lösen. Helen würde die Lektüre so häufig wiederholen, bis sie möglichst viel auswendig gelernt hätte. Aus Sicht der Kognitionspsychologie bzw. des einflussreichen Leseverstehensmodells von van Dijk & Kintsch (1983) entspräche das am ehesten einer wörtlichen Repräsentation des Textes. Dies ähnelt dem, was im Schulkontext dem Auswendiglernen von Gedichten oder Geschichtszahlen entspricht. In der Forschung gilt diese Form der Repräsentation als eine erste Stufe der Textverarbeitung (van Dijk & Kintsch, 1983). Auch Simons Vorgehensweise verweist darauf, dass er die Aufgabe vermutlich nicht eigenständig bewältigen kann. Simons Antworten deuten auf ein relativ rigide wirkendes Vorgehen hin; möglicherweise überfordert ihn die Situation aber auch, über etwas so Abstraktes zu sprechen.

Über die Fälle hinweg wird indes deutlich, dass nur selten ein ausreichend grosses Strategiewissen vorhanden ist (von der Nutzung desselben für ein strategisches Vorgehen zu schweigen), um adaptiv und erfolgreich eigene Verstehensprobleme zu bewältigen. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Erwachsenen häufig externe Hilfe suchen. Dies mag für den Moment helfen, aber befähigt nicht dazu, günstige und zielführende Reparaturen am Lese- und Schreibprozess vorzunehmen.

Doch die Erwachsenen ähneln nicht nur lese- und schreibschwachen Heranwachsenden im Schulalter. Es gibt auch Hinweise darauf, dass sie Kindern und Jugendlichen überlegen sind. So sind die Erwachsenen Strategien gegenüber prinzipiell eher aufgeschlossen, was sich im Hinblick auf die Domäne Schreiben ansatzweise bei Helen zeigte und in noch stärkerem Masse bei Moritz. Allerdings schränkt Moritz den Nutzen von Schreibstrategien auf Personen mit eher geringen Schreibkompetenzen ein: Gute SchreiberInnen gehen seiner Auffassung nach eher sequenziell vor, schreiben gleich drauflos und bewältigen eine Schreibaufgabe auch im Nu. Er spricht ihnen damit also nicht jeglichen Wert ab, wie dies im Hinblick auf schreibschwache Schüler/-innen gilt, sondern verfügt lediglich über teilweise unangemessene Vorstellungen von Schreibstrategien.

Wie Alamargot und Fayol (2009, S. 26f.) festhalten, wenden auch Schreibexperten *knowledge telling* an, insbesondere wenn es sich um häufig gebrauchte Kurztexte mit leicht abrufbaren Textbausteinen oder um Texte mit geringen Qualitätsansprüchen handelt, so etwa Einkaufszettel, Kurznotizen oder Arbeitsprotokolle mit oft ähnlichem Inhalt. Bei komplexeren Aufgaben dagegen können bei Schreibenden mit ausge-

bauten Schreibkompetenzen Schreibstrategien beobachtet werden, die ungefähr dem entsprechen, was Moritz beschreibt: Die Schreibenden analysieren den Schreibauftrag, setzen ein Schreibziel und klären, welches Vorgehen geeignet ist, um die kommunikative Funktion des Textes erfüllen zu können.

Etwas Vergleichbares finden wir in den Fällen auch beim Lesen vor. Die Rede ist von Ramona, die detaillierte und differenzierte Vorstellungen darüber hat, was bei der Lesevignette günstige Vorgehensweisen wären. Besonders markant ist, dass sie das Unterstreichen auf zweierlei Weise in den Dienst der Aufgabe stellt (nämlich zum einen als Organisationsstrategie, zum anderen als Teil einer bewusst überwachten Elaborationsstrategie) und sinnvolle Sequenzen von Einzelstrategien benennt.

Alles in allem stellen lese- und schreibschwache Erwachsene hinsichtlich ihres Strategiewissens eine Art Zwischengruppe dar, die zwischen Novizen und Personen im stärker fortgeschrittenen Kompetenzerwerb zu liegen scheinen (Alexander, 2005; Kellogg, 2008). Dies erscheint deshalb erwähnenswert, weil damit für diese Erwachsenen zum Teil ähnliche, zum Teil aber auch andere Massnahmen bei der Förderung angezeigt sind als für Novizen im Lesen und Schreiben im Kindes- oder Jugendalter. Beispielsweise wäre eine Strategievermittlung günstig, die unmittelbar an die Anforderungen im Beruf angepasst wäre (Butler, 2003; MacArthur & Lembo, 2009). Hier würden Lese- und Schreibstrategien die grösste Wirkung entfalten – und zwei wichtige Voraussetzungen erfüllen: persönliche Bedeutsamkeit und Nützlichkeit aus Sicht der anwendenden Personen (Paris et al., 1983). Das ist daher so wichtig, weil das Lernen von Strategien zeitintensiv ist und Rückschläge und Fehlanwendungen eher die Regel als die Ausnahme bilden (Hasselhorn & Gold, 2009).

6.3 Was aus der Förderperspektive für die vier Erwachsenen angezeigt wäre

Indem die vier Personen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede mit schriftschwachen Kindern und Jugendlichen aufweisen, wirken sie wie eine Art Interimsgruppe mit einem spezifischen, je nach Person jeweils anders ausfallendem Profil bezüglich der Hindernisse und Potenziale. Wir wollen dies abschliessend im Hinblick auf geeignete Fördermassnahmen verdeutlichen, und zwar zunächst für die Domäne Schreiben und anschliessend für das Lesen.

Schreiben

Da Helen zum einen über nur geringes Schreibwissen, teilweise auch über ungünstige Schreibstrategien verfügt, sie zum anderen aus eigener Kraft die Phase des *knowledge telling* nicht überwinden kann, ist sie darauf angewiesen, dass ihr Schreibstrategien vermittelt werden. Als besonders wirksam erwies sich in zahlreichen Studien vor allem zu SchülerInnen der Mittel- und Sekundarstufe der Ansatz der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien (vgl. u.a. Graham & Perin, 2007). Zwei Einzelstudien zu schriftschwachen Erwachsenen können für diesen Ansatz ebenfalls eine positive Wirkung nachweisen (Berry & Mason, 2010; MacArthur & Lembo, 2009). Ein wichtiges Element dieses Ansatzes besteht darin, dass die Lehrperson die Prozeduren, die für eine bestimmte Schreibstrategie z.B. zur Ideengenerierung charakteristisch sind, zunächst vormacht und dabei auch alle gedanklichen Überlegungen verbalisiert und kommentiert, die für das Ausführen der betreffenden Schreibstrategie wichtig sind (Graham & Harris, 2005). Auf diese Weise wird für die Lernenden etwas sichtbar, was sonst nur in den Köpfen stattfindet und damit für die Lernenden nicht unmittelbar zugänglich und nachvollziehbar ist. Ein weiteres wichtiges Element besteht darin, dass die Lernenden den Nutzen, die Bedeutung der neu zu erlernenden Strategie erfahren und diskutieren können. Auf diese Weise kann eine Misskonzeption, wie sie bei Moritz zu beobachten ist, verhindert werden: Sind Lernende davon überzeugt, dass Schreibstrategien nur etwas sind, was schwache SchreiberInnen anwenden, ist der Erwerb von Schreibstrategien, insbesondere eine flexible Nutzung, wie dies gerade gute SchreiberInnen zeigen, möglicherweise eingeschränkt.

Damit der Erwerb von Schreibstrategien gelingen kann, sind einerseits ausreichend ausgebildete basale Schreibfähigkeiten nötig (Graham & Harris, 2000).⁶ Damit bspw. Helen gleichzeitig denken und schreiben kann, wäre ein entsprechendes Training der basalen Schreibfähigkeiten unabdingbar. Andererseits müssen die Lernaufgaben so aufgebaut sein, dass sie bewältigbar sind und auf diese Weise Erfolgserlebnisse verschaffen. Offene Schreibaufgaben – Helen erwähnt eine solche – stellen für Personen mit geringen

⁶ Zu den basalen Schreibfähigkeiten zählen die Handschrift oder das Tastaturschreiben, Orthografie und flüssiges Schreiben (Malecki & Jewell, 2003).

Schreibkompetenzen in aller Regel eine Überforderung dar, da sie den Schreibprozess gerade nicht selbst planen, auf Schreibstrategien zurückgreifen oder mit ihrer Hilfe den Schreibprozess portionieren können.

Bewältigbare Schreibaufgaben, die ausserdem eine für die Lernenden nachvollziehbare Funktion erfüllen – vielversprechend sind insbesondere solche, die die kommunikative Funktion des Schreibens in den Vordergrund rücken und dabei gleichzeitig eine herausfordernde Tätigkeit darstellen –, wirken sich nicht zuletzt auch positiv auf die Schreibmotivation aus (Boscolo, 2012). Hinzu kommt, dass kooperatives Schreiben, durchaus in Kombination mit einem Computer, ebenfalls eine günstige Wirkung auf Schreibmotivation zeigt (Boscolo & Hidi, 2007). Auch erwachsene Lernende empfinden kooperatives Schreiben als motivierend und insbesondere auch entlastend (Sturm, 2010b). Gerade für Ramona, die sehr emotional auf Schreibaufgaben reagiert, die für sie eine Überforderung darstellen, wären geeignete Lernaufgaben unabdingbar.

Einen gänzlich anders gearteten Fall stellt Simon dar: Er verfügt nicht nur über sehr begrenztes Strategiewissen, sondern auch wenig Wissen über sich selbst als Schreiber. Im Anschluss an Glaser et al. (2011) wären bei ihm Wissensstrukturen aufzubauen, die ein Wissen über sich und andere als Schreibende einschliessen. Das bedingt Lernaufgaben, die selbst-reflexive Aktivitäten beinhalten und gezielt unterstützen. Da Simon möglicherweise auch wenig Schreiberfahrung hat, wären auch Schreiblernarrangements in Erwägung zu ziehen, die für ihn Schreiben verstärkt über Beobachtungen zugänglich machen würden (vgl. insbesondere Rijlaarsdam et al., 2008). Auf diese Weise könnte Simon seinen Schreibe-begriff – er betrachtet Schreiben sehr stark als eine Tätigkeit, die eine Person allein auszuführen hat – möglicherweise zusätzlich erweitern. Ähnliches gilt für Simon im Bereich Lesen.

Lesen

Ein Problem bei Helen besteht bei den Lesestrategien darin, dass sie ausser den dominierenden externen Stützstrategien und dem wiederholten Einsatz der Wiederholungsstrategie kein grösseres Repertoire hat. Immerhin aber kann sie zumindest partiell den Erfolg ihrer Strategien metakognitiv überwachen und die beiden Strategien in eine sinnvolle Sequenz bringen. Für Helen – und für alle anderen, die auf Wort- und Satzebene Schwierigkeiten haben – wären gleichwohl Strategien ergiebiger, die auch gute Leserinnen und Leser anwenden: die Wichtigkeit des Worts einschätzen, die Bedeutung aus dem Kontext erschliessen, mögliche Bedeutungen als Platzhalter finden und die Stimmigkeit testen oder auch ein Wörterbuch verwenden. Exakt diese (und diverse weitere) Strategien wenden geübte Leserinnen und Lesernachweislich an (Pressley & Afflerbach, 1995).

Auch der Fall Moritz ist aus didaktischer Sicht auf der einen Seite im Sinne seiner Potenziale ergiebig. Auf der anderen Seite gibt es bei ihm Probleme und Hindernisse. Zu einem gewichtigen, allerdings überwindbaren Hindernis zählt, dass Moritz eine Lesestrategie wie das Anfertigen der Notizen nicht als Ausdruck seines schlechten Gedächtnisses werten sollte. Im Gegenteil wenden nachweislich gute Leserinnen und Leser das Anfertigen (und Verdichten) von Notizen an, um so Texte besser zu verstehen (Pressley & Afflerbach, 1995). Zudem gilt das schriftliche Weiterverarbeiten von Texten – wozu auch Notizen als ein erster Schritt zählen – als ausgesprochen günstig fürs Textverstehen (Graham & Hebert, 2011). Wäre Moritz dies bewusst, wäre ein unter Umständen vorliegendes Hindernis aus dem Weg geräumt. Dabei liesse sich durchaus an seine Aktivitäten bei der Internetrecherche anknüpfen, die ebenfalls eine grosse Schnittmenge mit dem Vorgehen aufweisen, das aus Sicht der Forschung als günstig gilt (Afflerbach & Cho, 2009).

Moritz benötigt beim Lesen vor allem bei den kognitiven und metakognitiven Strategien Unterstützung. Seine Probleme liegen – anders als bei Ramona – weniger im motivationalen Bereich. Das deutet sich daran, dass er bei Bedeutsamkeit des Themas Mühe investiert und sein Lesen rechtzeitig vornimmt und den Text verstehen will. Damit weist Moritz insgesamt eine günstige Basis auf, auf der man hinsichtlich der Strategievermittlung sehr gut aufbauen kann und auch unbedingt sollte. Demgegenüber ist bei Ramona ein deutlicher Handlungsbedarf bei den internen Stützstrategien zu attestieren. Die von ihr berichtete Ungeduld und emotionale Reaktion auf schwierige Aufgaben stellen ein Hindernis dar, weil insbesondere für lese- und schreibschwache Personen der Umgang mit Schriftsprache per se langsam erfolgt. Insofern ist Ramona – wie jede andere Person auch – auf bewältigbare Aufgaben angewiesen. Zusätzlich ist auch noch die Lücke produktiv zu schliessen, die sich in Ramonas Äusserungen aus der Lesevignette und dem eigenen Vorgehen bei Verstehensschwierigkeiten zeigen. Hier ist bereits eine Wissensbasis vorhanden, die dabei

helfen kann, die motivationalen Probleme zumindest im Ansatz zu lösen. Ähnlich wie Moritz verfügt Ramona anscheinend über träges (deklaratives) Wissen zu den Strategien; unsicher erscheint hingegen, ob sie auch ausreichend prozedurales Wissen hat, die von ihr genannten Strategien auch de facto umzusetzen.

Diese Fördermassnahmen, wie wir sie hier skizziert haben, erfordern jedoch – damit sie auch in Lese- und Schreibkurse implementierbar sind – hohes fachliches und fachdidaktisches Wissen seitens der Kursleitenden: Damit sie je nach Lernstand, je nach Lernaufgabe und Interesse der Kursteilnehmenden geeignete Strategien auswählen und bei Bedarf auch anpassen können, müssen sie selbst über ein Strategierepertoire und Wissen darüber verfügen (Duffy, 1993). Fragen dieser Art geht der Artikel von Lindauer und Sturm (i.d.Nr.) nach und nimmt damit Fragen nach der Passung von Lehrenden und Lernenden im Bereich Illiterismus in den Blick.

Literatur

- Afflerbach, P. P. & Cho, B.-Y. (2009). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (S. 69–90). New York: Routledge.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic.
- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the Development of Written Composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (S. 23–47). London: Sage Publications Ltd.
- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37 (4), 413–436.
- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154.
- Amato, J. M. & Watkins, M. W. (2011). The Predictive Validity of CBM Writing Indices for Eighth-Grade Students. *The Journal of Special Education*, 44(4), 195–204.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA): Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 6–27.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- 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.
- Berry, A. B. & Mason, L. H. (2010). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing of Expository Essays for Adults with Written Expression Difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*.
- Bittlingsmayer, U. H., Drucks, S., Gerdes, J. & Bauer, U. (2010). Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftsgesellschaftlichen Wandels. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 343–374). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Börner, A. (1995). *Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Boscolo, P. (2012). Teacher-Based Writing Research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 61–86). New York/London: Psychology Press.
- Boscolo, P. & Hidi, S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (S. 14–21). Amsterdam: Elsevier.
- Butler, D. L. (2003). Structuring Instruction to Promote Self-Regulated Learning by Adolescents and Adults with Learning Disabilities. *Exceptionality*, 11 (1), 39–60.
- Cromley, J. G. (2005). Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy. *Review of Adult Learning and Literacy*, 5 (7), 187–205.
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' Progress toward Becoming Expert Strategy Teachers. *Elementary School Journal*, 94 (2), 109–120.
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 11–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fayol, M., Foulin, J.-N., Maggio, S. & Lété, B. (2012). Towards a Dynamic Approach of How Children and Adults Manage Text Production. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Eds.), *Writing. A Mosaic of New Perspectives* (S. 141–158). New York/London: Psychology Press.
- 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 (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Glaser, C., Kessler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen: Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. Göttingen: Hogrefe.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore/London/Sydney: Paul H. Brookes.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81 (4), 710-744.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools* (A Report to Carnegie Corporation of New York). New York: Carnegie Corporation.
- Grotlüschen, A. & Wibke, R. (2011a). Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. *Report*, (3), 24–35.
- Grotlüschen, A. & Wibke, R. (2011b). *leo. – Level-One Studie. Kurzbericht* (Wissenschaftlicher Kurzbericht). Hamburg: Universität Hamburg.
- Guggisberg, J., Detzel, P. & Stutz, H. (2007). *Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL)* (Im Auftrag des Bundesamts für Statistik). Bern: BASS.
- 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.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge Chapman & Hall.
- Hayes, J. R. (2012). My Past and Present as Writing Researcher and Thoughts about the Future of Writing Research. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 3–26). New York: Psychology Press.
- Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.
- Lindauer, N., Sturm, A. (2013). «Der Weg ist individuell, das steht in keinem Lehrbuch» – zur Expertise von Kursleitenden in der Grund- und Nachholbildung. *Leseforum*, (2).
- MacArthur, C. A., Konold, T. R., Glutting, J. J. & Alamprese, J. A. (2012). Subgroups of Adult Basic Education Learners with Different Profiles of Reading Skills. *Reading and Writing*, 25 (2), 587-609.
- MacArthur, C. A. & Lembo, L. (2009). Strategy Instruction in Writing for Adult Literacy Learners. *Reading & Writing*, 22(9), 1021–1039.
- Malecki, C. K. & Jewell, J. (2003). Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools*, 40(4), 379–90.
- National Commission on Writing (2004). *Writing: A Ticket to Work ... Or a Ticket Out: A Survey of Business Leaders*. Washington: The College Board.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz* (Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey). Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS).
- Olive, T. (2012). Working Memory in Writing. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (S. 485–503). New York: Psychology Press.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's Cognitive Effort and Fluency in Writing: Effects of Genre and of Handwriting Automatisations. *Learning and Instruction*, 19(4), 299–308.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the Development of Reading Skills. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 184-202.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 293-316.
- Philipp, M. (2012). Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich wirksamen Lese- und Schreibförderung. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 59–85). Seelze-Velber: Friedrich.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... van den Bergh, H. (2008). Observation of Peers in Learning to Write. Practise and Research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- 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.
- Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2005). Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren. In C. Artelt & B. Moschner (Hrsg.), *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. (2010a). Literale Grundkompetenzen in der Nachholbildung. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 11–28). Münster: Waxmann Verlag.
- Sturm, A. (2010b). Schreibprofile und Schreiben als verborgene Schreibpraxis. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien* (S. 107–160). Münster: Waxmann.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Reserach* (S. 324–336). New York: Guilford Press.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- van Kraayenoord, C. E. (2010). The Role of Metacognition in Reading Comprehension. In H.-P. Trollenier, W. Lenhard & P. Marx (Hrsg.), *Brennpunkte der Gedächtnisforschung. Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven* (S. 277–302). Göttingen: Hogrefe.
- Veenman, M. V. J. (2005). The Assessment of Metacognitive Skills: What Can Be Learned from Multi-Method-Designs. In C. Artelt & B. Moschner (Hrsg.), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis* (S. 75–98). Münster: Waxmann.
- Wengelin, Å. (2007). The Word-Level-Focus in Text Production by Adults with Reading and Writing Difficulties. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (S. 67–82). Amsterdam/Boston: Elsevier.
- 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.

AutorInnen

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.

Maik Philipp, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von Motivation, Strategien und Kompetenzen in den Domänen Lesen und Schreiben unter besonderer Berücksichtigung des kooperativen Lernens, Interventionsforschung.

« Demande plutôt à quelqu'un d'autre ! » : connaissances en lecture et écriture des adultes ayant des difficultés avec l'écrit

Afra Sturm et Maik Philipp

Chapeau

Alors que l'on débat dans de larges cercles de la proportion d'illettrés et d'analphabètes fonctionnels, les aptitudes et connaissances en lecture et écriture des adultes éprouvant des difficultés avec l'écrit demeurent un domaine peu connu. Le projet « Littéralité au travail et au quotidien » s'y est attelé, en suivant quatre adultes participant à un cours de lecture et d'écriture et en mettant en lumière leurs savoirs en la matière. Ces savoirs ont été recensés lors d'entretiens partiellement structurés. Les résultats sont examinés sous l'angle méthodologique mais surtout dans la perspective de leurs implications didactiques.

Mots-clés

savoirs, stratégies d'écriture, stratégies de lecture, métacognition, adultes, illettrisme

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