

**Alex Rickert**

Dr. phil. Alex Rickert ist Leiter des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich und Dozent mit den Arbeitsschwerpunkten Schreibdidaktik und -beratung, Peercoaching und Linguistik. Er ist Autor des Buches «Schreibleistungen in der Berufsbildung».

🕒 30/03/26    🔍 Forschung    🌐 <https://doi.org/10.64829/15091>  
(<https://doi.org/10.64829/15091>)

Allgemeinbildender Unterricht

## Die Sprachleiter: ein Modell zum systematischen Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen

Alex Rickert

Sprachliche Fähigkeiten sind eine wichtige Grundlage für eine gelingende berufliche Karriere. Sie bilden deshalb einen zentralen Lerninhalt der beruflichen Grundbildung. Allerdings fehlt eine didaktische Perspektive darauf, wie sprachliche Kompetenzen im Verlauf der beruflichen Grundbildung systematisch aufgebaut werden können. Im vorliegenden Beitrag wird das Modell der Sprachleiter vorgestellt. Es zeigt den Weg von einfachen zu immer anspruchsvolleren Aufgaben und Lernmaterialien, der allerdings von entsprechenden Fördermassnahmen flankiert werden muss.

**Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, Orientierung für den curricularen Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen im ABU zu geben.**

Lehrpersonen für das Fach Allgemeinbildung (ABU) stehen vor der Aufgabe, ihren Unterricht auf die Gegebenheiten des neuen Rahmenlehrplans für Allgemeinbildung<sup>[1]</sup> und die neuen kantonalen Schullehrpläne anzupassen. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen nimmt in den Lehrplänen einen hohen Stellenwert ein, sowohl im

Lernbereich Sprache und Kommunikation als auch in den neu definierten Schlüsselkompetenzen und den gesellschaftsbezogenen Inhalten. Auch im Qualifikationsverfahren bleiben ausgeprägte Lese- und Schreibkompetenzen zentral, insbesondere für die Schlussarbeit.

Aus Sicht der Praxis zeigt sich, dass die Vielzahl an sprachbezogenen Anforderungen schwer zu überblicken ist. Der Rahmenlehrplan differenziert zahlreiche Sprachmodi, Texttypen und Textformate aus. Kantonale Lehrpläne konkretisieren diese Vorgaben weiter und ordnen Sprachhandlungen bestimmten Lernbereichen zu. Diese Darstellungen bleiben jedoch überwiegend deskriptiv. Eine didaktische Perspektive darauf, wie sprachliche Kompetenzen im Verlauf der beruflichen Grundbildung systematisch aufgebaut werden können, fehlt weitgehend.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, Orientierung für den curricularen Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen im ABU zu geben. Ausgehend von den Anforderungen der neuen Lehrpläne und einer knappen Zusammenschau des Forschungsstands zu Schreib- und Leseleistungen wird das Modell der «Sprachleiter» vorgestellt. Dieses Modell skizziert einen systematischen Kompetenzaufbau und soll Lehrpersonen dabei unterstützen, die sprachlichen Ziele der Lehrpläne in Unterrichtssequenzen zu übersetzen.

## **Anforderungen im ABU gemäss neuen Lehrplänen**

Im Rahmenlehrplan und in den kantonalen Schullehrplänen sind sprachbezogene Anforderungen bereits in den neu definierten Schlüsselkompetenzen eingebunden. Lernende sollen beispielsweise «zwischen relevanten und irrelevanten Quellen und Inhalten unterscheiden», «eigene Standpunkte begründen und andere davon überzeugen» oder «mit Mehrdeutigkeiten umgehen». Konkrete Ausführungen zu Sprach- und Kommunikationskompetenzen sind dann im Lernbereich «Sprache und Kommunikation» dargelegt. Darin sind verschiedene Texttypen (z.B. narrativ), Textformate (z.B. schriftlich linear) sowie Konventionen und Normen des Sprachgebrauchs aufgeführt, die durch neun verschiedene Sprachmodi (z.B. Rezeption schriftlich und bildlich) eingeübt werden sollen. Eine weitere sprachbezogene Anforderung besteht darin, dass Lernende im Rahmen des Qualifikationsverfahrens weiterhin eine Schlussarbeit verfassen, welche die Form einer schriftlichen Arbeit annehmen kann. Weit entwickelte Schreib- und Lesekompetenzen sind dafür unerlässlich.

Zusammengefasst wird aus diesen Anforderungen deutlich, dass Lernende im Laufe der Berufslehre dazu befähigt werden sollen, (digitale) Informationen selbstständig zu recherchieren, Aussagen aus Diskussionen, unterschiedlichen Textsorten, Videos

oder Mixed-Media-Dokumenten kritisch zu evaluieren, diese zu verarbeiten und eigene, angemessene Sprachprodukte zu realisieren, sei es mündlich, schriftlich, visuell, monologisch oder interaktiv im Austausch mit anderen.

## Schreib- und Lesekompetenzen von Berufslernenden

**Obwohl Sprache und Kommunikation im ABU, aber auch in anderen Bereichen der beruflichen Grundbildung einen hohen Stellenwert einnehmen, ist der Forschungsstand zu Sprachkompetenzen von Berufslernenden insgesamt dünn.**

Obwohl Sprache und Kommunikation im ABU, aber auch in anderen Bereichen der beruflichen Grundbildung einen hohen Stellenwert einnehmen, ist der Forschungsstand zu Sprachkompetenzen von Berufslernenden insgesamt dünn. Er wird nachfolgend für das Schreiben und Lesen knapp zusammengefasst. In Bezug auf Schreibkompetenzen macht die Forschung im deutschsprachigen Raum uneinheitliche Aussagen (Überblick in Rickert, 2025; Studien u.a. von Efing, 2006, 2008; Giera, 2020; Hoefele & Konstantinidou, 2016; Konstantinidou et al., 2022; Konstantinidou & Liste Lamas, 2023; Lehmann et al., 2004; Neumann, 2006; Sturm, 2014). Dennoch lassen sich folgende Tendenzen festhalten: Zwar gelingt es rund zwei Dritteln der Lernenden, funktional angemessene Texte zu schreiben. Es fällt vielen Lernenden jedoch schwer, Texte klar zu strukturieren. Zudem bekunden viele Lernende Mühe damit, das passende sprachliche Register zu wählen und sprachlich präzise zu formulieren. Orthografische und grammatikalische Fähigkeiten sind häufig noch nicht vollständig entwickelt.

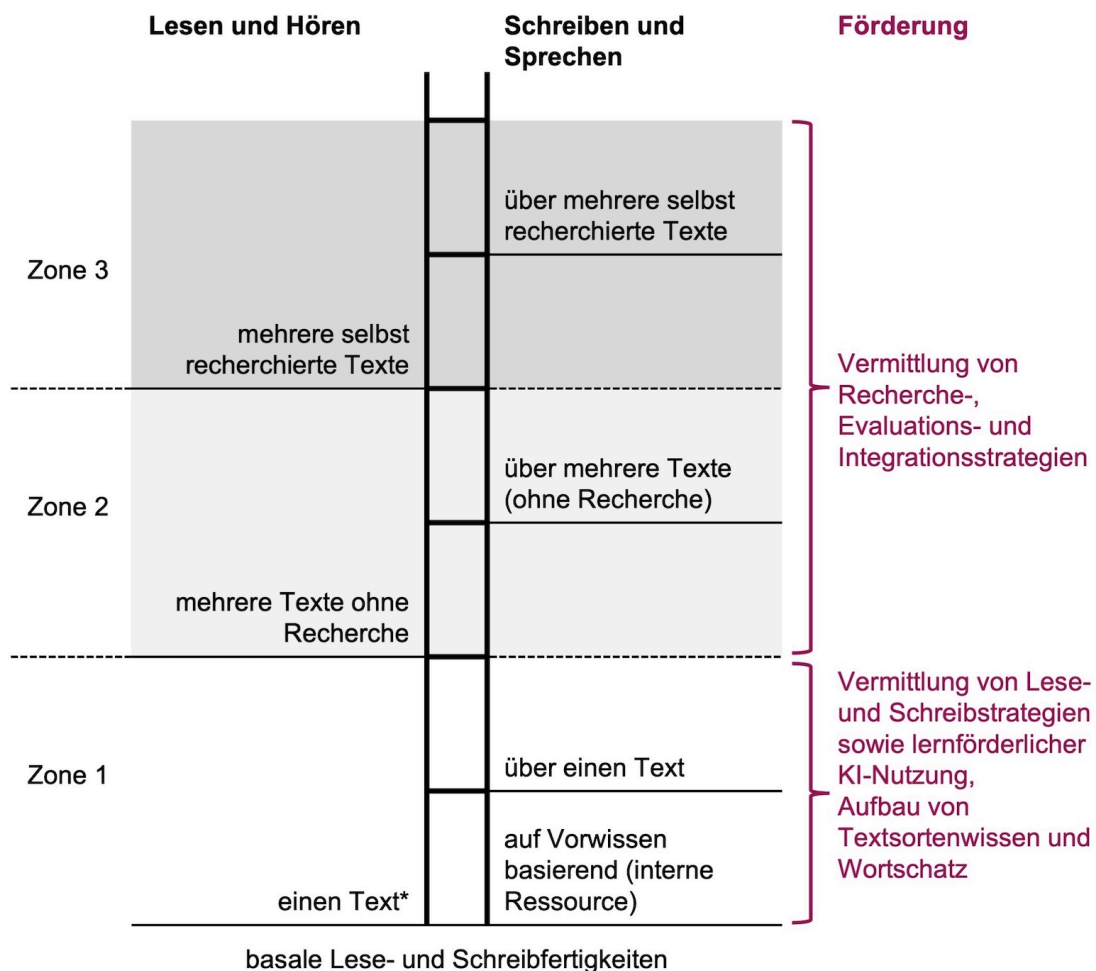
Auch im Bereich Lesen bestehen Herausforderungen. Aus den jüngsten PISA-Ergebnissen (OECD, 2023) geht hervor, dass ein Viertel der 15-jährigen Jugendlichen grundlegende Lesekompetenzen nicht erreicht. Für die berufliche Bildung fehlen systematische Erhebungen, doch Untersuchungen (u.a. Anslinger & Quante-Brandt, 2010; Berková et al., 2025; Efing, 2006) zeigen, dass Berufslernende insbesondere komplexe und bildungssprachlich geprägte Texte schwer verstehen, obwohl das Texte sind, die ihnen in der Berufsfachschule und im Arbeitsalltag regelmässig begegnen (Niederhaus, 2011; Parkinson & Mackay, 2016). Zusätzliche Anforderungen entstehen durch digitale Leseumgebungen, die kritisches Vergleichen und Bewerten von Informationen verlangen (Philipp, 2020b, 2025).

Insgesamt deutet der Forschungsstand darauf hin, dass Berufslernende grundlegende Schreib- und Lesefähigkeiten mitbringen, zugleich aber bei komplexeren,

bildungssprachlichen und digitalen Anforderungen Unterstützung benötigen.

## Die Sprachleiter

Die Anforderungen der Lehrpläne und der Forschungsstand verdeutlichen, wie wichtig es ist, im Unterricht in den Aufbau von Schreib- und Lesekompetenzen zu investieren. Diese müssen schrittweise und portioniert aufgebaut und wiederholt trainiert werden. Das nachfolgend dargestellte Modell der «Sprachleiter» zielt darauf ab, Lehrpersonen bei der Förderung von rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen Orientierung zu geben, um Lernaufgaben zu konzipieren.



\*Erweiterter Textbegriff im gesamten Modell: Nebst schriftlichen werden auch auditive, grafische, audio-visuelle und multimodale Ressourcen als Texte bezeichnet.

Die Sprachleiter als Modell eines systematischen Aufbaus rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz im ABU.

Die Sprachleiter verfolgt ein aufeinander aufbauendes Prinzip. Der Erwerb neuer Kompetenzen in einer spezifischen Zone baut auf Kompetenzen auf, die in der vorangehenden Zone erlernt und geübt wurden. Ein direkter Einstieg in die Aufgaben der obersten Leitersprosse wäre überfordernd. Diesem Prinzip folgend beinhaltet das Modell drei Zonen. Mit jeder Zone steigt die Komplexität der zu verarbeitenden

Informationen und damit der kognitiven Last. Die Zonen in der Lesart von unten nach oben sind:

- Zone 1: Verarbeitung einer Informationsressource – grundlegende Textverarbeitung
- Zone 2: Verarbeitung mehrerer vorgegebener Quellen
- Zone 3: Verarbeitung mehrerer selbst recherchierter digitalen Quellen.

**Die Zonen unterscheiden sich dadurch, dass sie von unten nach oben an Komplexität zunehmen, was den Anspruch in Bezug auf die zu verarbeitenden Informationen angeht.**

Die Zonen unterscheiden sich dadurch, dass sie von unten nach oben an Komplexität zunehmen, was den Anspruch in Bezug auf die zu verarbeitenden Informationen angeht. Die Komplexität eines Lerngegenstands wird in der Cognitive Load Theory als «intrinsic load» bezeichnet. Diese ist definiert durch ein Zusammenspiel aus der Anzahl der Informationselemente und den Bezügen zwischen den Informationselementen, die gleichzeitig bearbeitet werden müssen (Chen et al., 2023; Moreno & Park, 2010; Sweller, 2010).

Ein Beispiel aus dem Bereich des Schreibens: Angenommen, Lernende verfassen einen Erfahrungsbericht. Diese Aufgabe wäre im Modell in der Zone 1 angesiedelt. Hierfür rekonstruieren sie die Erfahrungen aus der Erinnerung, ordnen diese chronologisch, aktivieren ihr Textsortenwissen (Bericht) und verfassen einen textsorten- und adressatenadäquaten Bericht. Sie erinnern sich also an ein Erlebnis. Zusätzliche Perspektiven oder Informationen müssen nicht miteinbezogen werden. Es werden vergleichsweise wenige Informationen und Informationsverknüpfungen aktiviert.

Komplexer ist eine Aufgabe aus der Zone 3. Ein Beispiel: Lernende schreiben für eine Aufklärungskampagne einen Text zur Frage, inwiefern Fleischkonsum gesund und nachhaltig ist. Hierfür müssen sie Quellen recherchieren und prüfen, ob diese vertrauenswürdig sind und zu den Zielen der Aufgabe passen. Nachdem einzelne Quellen gelesen, verstanden und mental korrekt repräsentiert wurden, müssen die verschiedenen Positionen in den Texten erkannt und inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede entwirrt werden. Auf dieser Basis wird ein eigener Text geplant und die Textsortenkonventionen einer Argumentation berücksichtigt.

Diese zweite Aufgabe geht im Vergleich zur ersten Aufgabe (Erlebnisbericht) mit einem höheren Cognitive Load einher, da die Aufgabe erfordert, viele Informationen und Informationsverbindungen zu verarbeiten. Es sind mehr Verarbeitungsschritte,

ausgeprägtere metakognitive und selbstregulatorische Fähigkeiten nötig, um sie zu bewältigen. Im Folgenden werden die einzelnen Zonen der Sprachleiter genauer erläutert. Zu jeder Zone werden Fördermöglichkeiten erwähnt, die aber aus Platzgründen nur angetönt und nicht ausgeführt werden können.

### *Zone 1: Verarbeitung einer Informationsressource – grundlegende Textverarbeitung*

Die Sprachleiter setzt voraus, dass basale Lese- und Schreibfähigkeiten, also flüssiges und sinnentnehmendes Lesen sowie automatisiertes Formulieren, vorhanden sind. Falls diese Fähigkeiten nicht ausreichend ausgebildet sind, müssen diese prioritär aufgebaut werden.

In der ersten Zone steht die Verarbeitung einer einzigen Informationsbasis im Zentrum. Diese Informationsbasis kann entweder im eigenen Vorwissen und in Erfahrungen der Lernenden liegen oder in einem einzelnen fremden Dokument bzw. medialen Beitrag. In Bezug auf das Schreiben und Sprechen bedeutet dies, dass Lernende in einem ersten Schritt aus ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen und ihrer Fantasie schöpfen und diese Ressource nutzen, um zu kommunizieren. Denkbar sind etwa Erfahrungsberichte, fiktionale und narrative Texte, Erklärungen, Stellungnahmen, Reflexionen oder strukturierte Gesprächsbeiträge. Der Förderfokus liegt auf dem Aufbau von Wissen zu Textsorten, Wortschatz und auf der Einführung grundlegender Schreibstrategien (wie Planen, Formulieren, Überarbeiten), da sich diese als besonders effektiv für die Schreibförderung erweisen (Graham et al., 2019; Philipp, 2020a). Nebst der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien ist es zielführend, wenn Lehrpersonen für den Aufbau von Textsortenwissen mit Scaffolds etwa in Form von Strukturierungshilfen oder Textprozeduren arbeiten (Feilke, 2014; Rickert, 2021; Rüßmann, 2018).

**Um das Verständnis des Gelesenen zu sichern und das Gelesene mental zu vergegenwärtigen, ist es sinnvoll, das Gelesene in Form eines Produkts zu transformieren.**

In Bezug auf das Lesen und Hören ist die basale, aber zentral zu erwerbende Kompetenz, Texte (im erweiterten Textverständnis) verschiedener Gattungen und Schwierigkeitsgrade gedanklich zu durchdringen. Hier sind insbesondere Lesestrategien und Wortschatzarbeit gefordert (Gold, 2018; Rosebrock & Nix, 2014), die es einzuführen oder zu vertiefen gilt. Um das Verständnis des Gelesenen zu sichern und das Gelesene mental zu vergegenwärtigen, ist es sinnvoll, das Gelesene in Form eines Produkts zu transformieren. Dies können beispielsweise Concept Maps,

grafische Visualisierungen, schriftliche Zusammenfassungen, Lernjournaleinträge, Kommentare, Rezensionen, Repliken oder Argumentationen sein.

Falls der gelesene Text die Grundlage für ein schriftliches oder mündliches Produkt darstellt, besteht zudem der Anspruch, dass aus dem Quellentext für die Aufgabe passende Aussagen ausgewählt und in den eigenen Text integriert werden. Zur Bewältigung solcher Aufgaben sind zusätzlich zu Textsortenwissen und grundlegenden Schreibstrategien auch erweiterte Lese- und Schreibstrategien zum relevanzbezogenen Auswählen von Aussagen und zum Verknüpfen dieser Aussagen mit eigenen Gedanken elementar.

Innerhalb der Zone 1 lässt sich also eine Progression unterscheiden von wissens- und erfahrungsbasierten Produktionen hin zur dokumentbasierten Verarbeitung eines Einzeltexts. Erst wenn diese Kompetenzen gefestigt sind, kann das gleichzeitige Verarbeiten mehrerer Quellen (Zone 2) bzw. das selbstständige Recherchieren und Bewerten digitaler Quellen (Zone 3) systematisch aufgebaut werden.

### *Zone 2: Verarbeitung mehrerer vorgegebener Quellen*

Das gleichzeitige Verarbeiten und Synthetisieren mehrerer Texte stellt im Vergleich zum Verarbeiten eines Einzeldokuments eine zusätzliche Komplexitätsstufe dar. Hierbei kommen Ansätze der «Multiple Document Literacy» und des materialgestützten Schreibens ins Spiel, die eine erweiterte Lese- respektive Schreibkompetenz beschreiben. Es geht darum, Informationen aus mehreren Quellen zu verstehen, kritisch zu beurteilen und miteinander zu verknüpfen, um daraus zu lernen oder um sie für ein (schriftliches) Produkt oder einen Redebeitrag zu nutzen (Feilke et al., 2016; Philipp, 2017, 2020c; Primor & Katzir, 2018; Rickert & Philipp, 2022; Rouet et al., 2019). Diese Fähigkeiten sind Schlüsselkompetenzen und auch für die Schlussarbeit essenziell. Das Vermitteln von Strategien des Auswählens von Informationen, des Verknüpfens und des Organisierens von Inhalten sind probate Fördermittel, um diese Kompetenzen zu schulen (Spivey, 1990; van Ockenburg et al., 2019).

### *Zone 3: Verarbeitung mehrerer selbst recherchierter digitaler Quellen*

Das Lesen mit digitalen Medien im Internet durchdringt nicht nur den Alltag, sondern auch das Lernen in der Schule und im Beruf. Die Herausforderung und die zu erwerbende Kompetenz für Lernende ist es, aus der Flut von digital verfügbaren Informationen passende, vertrauenswürdige und inhaltlich korrekte Informationen zu finden und auszuwählen. Hierfür müssen Lernende Quellen auf Relevanz, Herkunft, Plausibilität und Kontext der Quelle prüfen, um Desinformation oder verzerrte Aussagen von echter Information zu unterscheiden.

In der dritten Zone der Sprachleiter ist darum das «digitale Lesen» (Philipp, 2025) ein zentrales Thema, das im Kern ein Bündel von Strategien zur kritischen Nutzung und Beurteilung von digitalen Informationen beschreibt. Gewisse Strategien wie Relevanz- und Herkunftsprüfung können auch mit nur einem Text eingeführt werden, beispielsweise bereits in der Zone 1. Um Informationen – vor allem zu Themen, die gesellschaftlich emotional aufgeladen und anfällig für Verzerrungen sind, etwa die Wirkung von Impfungen, Gründe für Angriffskriege, Klimawandel oder Migration – zu verifizieren, kommt man jedoch um das textvergleichende Lesen nicht umhin (Stadlter et al., 2017).

## Fazit: Nutzung der Sprachleiter auf verschiedenen Leistungsniveaus

**Damit Kompetenzzuwachs und Lernen stattfinden, ist es zentral, dass die Aufträge und Problemstellungen in jeder Zone herausfordernd sind und von Fördermassnahmen begleitet werden.**

Die Sprachleiter skizziert einen schematischen Aufbau von produktiven und rezeptiven Sprachkompetenzen. Kritisch anzumerken ist, dass das Modell den Sprachmodus der Interaktion nicht explizit berücksichtigt. Die in der Sprachleiter angelegte Systematik geht von einer steigenden Komplexität der Aufgaben und Lernmaterialien aus, die von entsprechenden Fördermassnahmen flankiert werden. Damit Kompetenzzuwachs und Lernen stattfinden, ist es zentral, dass die Aufträge und Problemstellungen in jeder Zone herausfordernd sind und von Fördermassnahmen begleitet werden, damit Lernende mit ihrem Lernen nicht alleine gelassen werden. Das Ziel muss sein, dass sich Lernende Strategien und selbstregulatorische Fähigkeiten aneignen, um komplexe Aufgaben und Problemstellungen zu bewältigen und diese auch in anderen Kontexten anzuwenden. Entsprechend brauchen Lernende je nach Leistungsniveau unterschiedliche Angebote. Drei Möglichkeiten der Niveaudifferenzierung, die sich für alle drei Zonen der Sprachleiter eignen, sind:

1. Lehrpersonen können das Ausmass der Anleitung und des Scaffoldings je nach Niveau der Lernenden variieren.
2. Der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der zu lesenden/hörenden und zu schreibenden/sprechenden Texte können variiert werden.
3. Die Aufgabe kann auf verschiedenen Lernzieltaxonomiestufen abzielen. Je höher die Taxonomiestufe (1 Erinnern, 2 Verstehen, 3 Anwenden, 4 Analysieren, 5 Evaluieren, 6 Kreieren) ist, desto höher sind ihre Anforderungen (Anderson et al., 2001).

Die Sprachleiter benennt die konkreten Fördermassnahmen nur rudimentär, liefert aber Hinweise darauf, welche Konzepte in welcher Zone sinnvoll sein können. Insbesondere schwächere Lernende und solche in Berufslehren mit niedrigerem Anspruchsniveau profitieren von einer stärker angeleiteten Förderung, weil diese Lernenden in der Regel nicht über geeignete Strategien verfügen, um Aufgaben zu lösen. Aus diesem Grund ist es nicht nur im Fach Allgemeinbildung, sondern auch in fachkundlichen Fächern zentral, dass der Unterricht sprachsensibel gestaltet ist. Lehrpersonen aller Fachrichtungen sollten sprachliche Hürden erkennen und wissen, wie Lernende diese meistern können. Gut ausgebildete Sprachkompetenzen sind die Grundlage für berufliche und soziale Mobilität. Sie ermöglichen jungen Menschen, sich in der Berufswelt weiterzuentwickeln.

[1] Rahmenlehrplan für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung, hrsg. v. SBFI am 9.4.2025

## Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airsaian, P. W., Cruikshank Kathleen A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Anslinger, E., & Quante-Brandt, E. (2010). Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. *bwp@*, (18), 1–19.
- Berková, K., Kubišová, A., & Krelová, K. K. (2025). The Future of Integrated Business and Engineering (<http://doi.org/10.3991/ijep.v15i6.57915>): Reading Skills of Business and Engineering Students. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 15(6), 35–51.
- Chen, O., Paas, F., & Sweller, J. (2023). A Cognitive Load Theory Approach to Defining and Measuring Task Complexity Through Element Interactivity (<http://doi.org/10.1007/s10648-023-09782-w>). *Educational Psychology Review*, 35(63), 1–18.
- Efing, Ch. (2006). „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In Ch. Efing & N. Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven* (S. 33–68). Eusl.

- Efing, Ch. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34). Peter Lang.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen: Grundlagen – Aufgaben – Materialien*. Schroedel Westermann.
- Giera, W.-K. (2020). *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern Evaluation eines schulischen Schreibprojekts*. Narr Francke Attempto.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarbeitete Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Hrsg.). (2019). *Best Practices in Writing Instruction* (Third Edition). The Guilford Press.
- Hoefele, J., & Konstantinidou, L. (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In R. Kreyer, S. Schaub, & B. A. Güldenring (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule: Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (S. 134–163). Peter Lang.
- Konstantinidou, L., & Liste Lamas, E. (2023). Schreibkompetenz-Profile in der beruflichen Bildung (<http://doi.org/10.17192/OBST.2023.101.8605>): Heterogen, individuell und schwer interpretierbar? *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, (101).
- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., Opacic, A., Gautschi, C., & Hoefele, J. (2022). Literacy in Vocational Education and Training (<http://doi.org/10.1007/s11145-022-10373-4>): Scenario-based Reading and Writing Education. *Reading and Writing*, 36, 1025–1052.

- Lehmann, R. H., Hunger, S., Ivanov, S., Gänsfuß, R., & Hoffmann, E. (2004). *LAU 11: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg* (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB), Hrsg.).
- Moreno, R., & Park, B. (2010). Cognitive Load Theory (<http://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.003>): Historical Development and Relation to Other Theories. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Hrsg.), *Cognitive Load Theory* (S. 9–28). Cambridge University Press.
- Neumann, A. (2006). Schreibkompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler in der 11. Klasse. Ergebnisse aus LAU 11 und ULME I. *Didaktik Deutsch, 21*, 20–43.
- Niederhaus, C. (2011). *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern: Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Waxmann.
- OECD (2023), PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit (<http://doi.org/10.3278/6004956w>), PISA, wbv Media, Bielefeld.
- Parkinson, J., & Mackay, J. (2016). The Literacy Practices of Vocational Training in Carpentry and Automotive Technology (<http://doi.org/10.1080/13636820.2015.1104714>). *Journal of Vocational Education & Training, 68*(1), 33–50.
- Philipp, M. (2017). *Materialgestütztes Schreiben: Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2020a). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (8. erweiterte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, M. (2020b). Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. *Der Deutschunterricht, 72*(4), 13–24.
- Philipp, M. (2020c). *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2025). *Digitales Lesen fördern* (<http://doi.org/10.13109/9783666703416>). Vandenhoeck & Ruprecht.

- Primor, L., & Katzir, T. (2018). Measuring Multiple Text Integration: A review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16.
- Rickert, A. (2021). Mit Scaffolding die Schreibkompetenz erhöhen (<http://doi.org/10.5281/ZENODO.10091518>) – Wie Studierende und Lernende der Sekundarstufe II das Schreiben anspruchsvoller Texte meistern. In M. Honegger, T. De Vito, & D. Bach (Hrsg.), *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld*. (Bd. 9, S. 1–16). hep.
- Rickert, A. (2025). *Schreibleistungen in der Berufsbildung* (<http://doi.org/10.24053/9783381132423>): Eine (korpus)linguistische Studie zu Bildungssprache sowie narrativen und explikativen Vertextungsmustern. Narr Francke Attempto.
- Rickert, A., & Philipp, M. (2022). Synthesen schreiben (<http://doi.org/10.5281/zenodo.5882311>) – eine textbasierte Längsschnittuntersuchung studentischer Lese- und Schreibperformanz. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 100–127). Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 1* (7., überarb. u. erw. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Rouet, J.-F., Britt, M. A., & Potocki, A. (2019). Multiple-Text Comprehension. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* (S. 356–380). Cambridge University Press.
- Rübmann, L. (2018). *Schreibförderung durch Sprachförderung: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 7(2), 256–287.
- Stadlter, M., Bromme, R., & Rouet, J.-F. (2017). Learning from Multiple Documents (<http://doi.org/10.4324/9781315564029>): How can we Foster Multiple Document Literacy Skills in a Sustainable Way? In E. Manalo, Y. Uesaka, & C. A. Chinn (Hrsg.), *Promoting Spontaneous Use of Learning and Reasoning Strategies: Theory, research, and practice for effective transfer* (1. Aufl., S. 46–61). Routledge.

- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *leseforum.ch*, (1), 1–18.
- Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory (<http://doi.org/10.1017/CB09780511844744.004>): Recent Theoretical Advances. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Hrsg.), *Cognitive Load Theory* (S. 29–47). Cambridge University Press.
- van Ockenburg, L., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to Write Synthesis Texts: A Review of Intervention Studies. *Journal of Writing Research*, 10(3), 299–326.

---

#### Zitiervorschlag

Rickert, A. (2026). Die Sprachleiter: ein Modell zum systematischen Aufbau von Lese- und Schreibkompetenzen. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* 11 (5).

<https://doi.org/10.64829/15091> (<https://doi.org/10.64829/15091>)

Das vorliegende Werk ist urheberrechtlich geschützt. Erlaubt ist jegliche Nutzung ausser die kommerzielle Nutzung. Die Weitergabe unter der gleichen Lizenz ist möglich; sie erfordert die Nennung des Urhebers.