

Dietmar Heisler, Susanne Schemmer

▶ Zur Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung

Schriftsprachliche Fähigkeiten gelten als zentrale Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe und den erfolgreichen Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt. Deshalb wird der Förderung dieser Fähigkeiten in der beruflichen Bildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt, nicht zuletzt im Kontext der Diskussionen zur Inklusion und zur Integration von Flüchtlingen. In diesem Zusammenhang wird die Vermittlung der Lesefähigkeit, der Fähigkeit zum Lesen und Verstehen von Texten sowie zum Übersetzen des Gelesenen in Handlungen zur didaktischen Herausforderung. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wo die Ursachen steigender schriftsprachlicher Anforderungen liegen und was möglicherweise die Ursachen für die Schwierigkeiten einiger Jugendlicher beim Lesen und Verstehen von Texten sind.

1 Einleitung: Lesen und Schreiben als Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausbildung

In der Berufs- und Arbeitswelt werden Lesen und Schreiben als zentrale Voraussetzungen für die erfolgreiche Einmündung und die Bewältigung einer Ausbildung betrachtet (ANSLINGER/QUANTE-BRANDT 2013; LEISEN 2013). Deshalb wird der Förderung dieser Fähigkeiten in der Ausbildungsvorbereitung und auch in der Berufsausbildung zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Aktuell zeigt sich dies im Kontext der Flüchtlingsdebatte. Hier wird die Vermittlung der deutschen Sprache und von schriftsprachlichen Fähigkeiten als notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration von Flüchtlingen in Gesellschaft sowie in Ausbildung und Erwerbsarbeit thematisiert.

Auch im Zuge der Diskussionen zur fehlenden Ausbildungsreife von Jugendlichen wird dies deutlich. Im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ sind im Bereich „Schulische Basiskenntnisse“ (Recht-)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören, im Bereich „Psychologische Leistungsmerkmale“ Sprachbeherrschung sowie im Bereich „Merkmale des Arbeits- und Sozialverhaltens“ die Kommunikationsfähigkeit als Merkmalsbeschreibungen zu finden (NATIONALER PAKT 2006). Der Begriff der „Ausbildungsreife“ wird jedoch aus verschiedenen Gründen kritisch

gesehen (DOBISCHAT/KÜHNLEIN/SCHURGATZ 2012). Unklar ist, ob die genannten Merkmale tatsächlich Mindestanforderungen der Berufs- und Arbeitswelt sind oder ob es sich dabei vielmehr um die Wunschvorstellungen von Unternehmen bzw. Arbeitgeberverbänden handelt (BAUMANN 2014, S. 53 f.). Es lassen sich kaum einheitliche Standards finden, die als allgemeingültige schriftsprachliche Voraussetzungen am Übergang in den Beruf betrachtet werden können (ebd.). Auszubildende würden ganz unterschiedliche Anforderungen formulieren. Dies variiere in Abhängigkeit vom Betrieb und vom Beruf. Die einzelnen Berufe bilden demnach Sprachgemeinschaften, in denen die Schriftsprache in jeweils spezifischer Form verwendet wird (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004, S. 350; auch GROTLÜSCHEN 2010, S. 24).

Das Niveau und die Qualität, in der Jugendliche über diese Kompetenzen verfügen sollten, um die vielfältigen Anforderungen einer Ausbildung bewältigen zu können, sind jedoch unklar (HANISCH/HEISLER 2016). EFING (2012) formuliert, dass in den derzeitigen Diskussionen oft von kommunikativen Kompetenzen gesprochen wird. Darunter würden Lesen, Schreiben und Ausdrucksvermögen subsumiert und zu wenig voneinander abgegrenzt werden. Zudem würde das Schreiben, insbesondere die Rechtschreibung als Kriterium zu sehr im Vordergrund stehen. Das lässt sich vermutlich mit der objektiven Messbarkeit dieses Merkmals begründen (ebd., S. 8). Sprachliche Kompetenz meine aber auch den angemessenen Gebrauch der Sprache in verschiedenen beruflichen und auch außerberuflichen Handlungssituationen sowie in verschiedenen Sprachgemeinschaften (s. o.). Sprachlich kompetent sind demnach nicht diejenigen, die die formalen Sprachregeln besonders eng befolgen können, sondern diejenigen, die sie auch kreativ abändern, anwenden und hinterfragen können (ebd.). Dennoch nimmt der Aspekt des formal richtigen Sprachgebrauchs für die berufliche Bildung einen besonderen Stellenwert ein und wird sogar als Indikator für personale Kompetenzen oder den individuellen Bildungsstand herangezogen. Zudem werden auf dieser Grundlage sogar Rückschlüsse auf sprachunabhängige, charakterliche Dispositionen potenzieller Auszubildender gezogen (ebd., S. 8).

Trotz der formulierten Kritik scheitern viele Jugendliche am Übergang in die Ausbildung aufgrund ihrer vermeintlich fehlenden Ausbildungsreife, insbesondere aufgrund ihrer Defizite im Bereich Lesen, Schreiben und Kommunikation. Oft wird von Auszubildenden und auch Lehrkräften die defizitäre und sinkende Lesefähigkeit Auszubildender beklagt (z. B. DIHK 2016). Das meint insbesondere die Fähigkeit, Texte sinnverstehend zu lesen und ggf. in Handlungen zu übersetzen. Demgegenüber wird aber auch ein zunehmendes Bewusstsein für die Heterogenität von Auszubildenden deutlich. Offenbar sind Betriebe auch zunehmend bereit dazu, leistungsschwächere und nicht ausbildungsreife Jugendliche einzustellen und zu fördern (ebd.). Damit einhergehend wird offenbar zunehmend die Notwendigkeit für eine sprachsensiblere Gestaltung beruflicher Lernprozesse, auch für eine sprachsensiblere Gestaltung von Lernmaterialien gesehen. Dies stellt eine enorme methodische Herausforderung dar und erfordert einen Wandel im didaktischen Denken über die Bedeutung von Lesen und Schreiben in der beruflichen Bildung.

Damit wird sich der vorliegende Beitrag genauer befassen. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Lesen, seiner Bedeutung für die Berufsausbildung und die didaktischen Herausforderungen bei der Förderung der Lesefähigkeit in der Berufsausbildung. Es wird davon ausgegangen, dass die in der Ausbildungspraxis oft kritisierten defizitären Lesefähigkeiten Jugendlicher nicht nur auf das Individuum selbst, sondern auch auf den Wandel von Sprache, Sprachverwendung und auf die damit einhergehenden Veränderungen von Fachtexten zurückzuführen sind. Dieser Wandel wird zu zeigen sein. In diesem Kontext stellen sich zwei Fragen: (a) Wie haben sich Fachtexte aufgrund des Sprachwandels verändert? (b) Wo liegen mögliche Ursachen für die Schwierigkeiten Auszubildender, Texte zu verstehen?

Es wird zu zeigen sein, dass die Zunahme schriftsprachlicher Anforderungen auch mit der Zunahme der sprachlichen Komplexität von Fachtexten zu begründen ist. Die Bewältigung von Fachtexten stellt für viele Auszubildende eine Herausforderung dar und ist eventuell sogar ein Lernhindernis. Möglicherweise ist damit auch der z. B. bei HANISCH und HEISLER (2016) konstatierte geringe Gebrauch von Lehrbüchern, z. B. für Selbstlernprozesse, zu erklären (ebd., S. 50 f.). Ausgangspunkt ist eine historische Betrachtung der Bedeutung von Sprache, Sprachverwendung sowie von Lesen und Schreiben.

2 Historischer Exkurs: Lesen und Schreiben in der Berufs- und Arbeitswelt

Historisch besaßen Lesen und Schreiben unterschiedlichen Stellenwert für die Berufs- und Arbeitswelt. Als Kulturtechniken wurden Lesen und Schreiben meist zusammen betrachtet. Zunächst galten Lesen und Schreiben als Machtinstrumente. Nur ausgewählte Gesellschaftsschichten und Funktionsträger, wie Geistliche, Gelehrte und der Adel waren dazu in der Lage. Sie konnten damit Macht und gesellschaftliche Kontrolle ausüben. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jh. wurden Lesen und Schreiben zur gesellschaftlichen Norm und notwendigen Kulturtechnik, der sich der Einzelne kaum entziehen konnte. MESSERLI (2002) zeigt, dass vor allem in der zweiten Hälfte des 18. Jh. die Diskussionen über das Was und das Wie zu lesen ist, genauso die Darstellungen der Konsequenzen, wenn jemand nicht lesen und schreiben konnte, zunahmen (ebd., S. 21 und 23 ff.).

In den schulbezogenen, sprachdidaktischen Diskussionen dieser Zeit wurde der Vermittlung von Lesen und Schreiben unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Die verschiedenen Schulformen bedienten jeweils die Belange bestimmter sozialer Milieus bzw. Stände sowie ihrer Kinder. Damit trugen sie auch wesentlich zur Reproduktion gesellschaftlicher, sozialer Segmentierungen und sozialer Unterschiede bei (BÜCHTER 2013). Im Schreibunterricht der Lateinschulen ging es bspw. um die Vermittlung der Schreibtechnik. Schreiben wurde als Hand- bzw. Kunstfertigkeit verstanden. Dafür wurden die Texte verschiedener Autoren und Autorinnen reproduziert, um so (a) die für das Schreiben notwendige Fingerfertigkeit zu erlangen, um (b) die Schrift, ihre Grammatik und Orthografie sowie den Aufbau und die Struktur von Tex-

ten zu erlernen und um (c) so den Zugang zum Denken der Autoren und Autorinnen zu finden (BOSSE 2015, S. 68 ff.). Erst in höheren Klassenstufen und Schulen ging es schließlich darum, eigene Texte zu erzeugen und dabei die Fähigkeit des eigenen Denkens weiterzuentwickeln.

Die Lehrkräfte der Volksschulen wurden aus der Gruppe der Handwerker, Bauern und Bediensteten rekrutiert, die in der Regel keine Akademiker waren (ebd., S. 77). Ihre Schreibfähigkeiten waren eher begrenzt. Das Hauptaugenmerk ihres Unterrichts lag auf der Religion und dem Lesen. Es wird jedoch bezweifelt, dass alle Schüler/-innen damit zum Schreiben befähigt wurden (vgl. auch MESSERLI 2002, S. 321). Große Teile der deutschen Bevölkerung galten noch bis Anfang des 20. Jh. als Analphabeten, zumindest nach heutigen Maßstäben (DÖBERT/HUBERTUS 2000). Ihre begrenzten schriftsprachlichen Fähigkeiten galten jedoch als ausreichend.

Die Schulreformen am Ende des 18. Jh. zielten u. a. auf die Unterstützung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Modernisierungsprozesse. Auch der einfache Bürger sollte an den Entwicklungen seines Zeitalters teilhaben können. Dafür musste aus der bis dahin begrenzten Alphabetisierung eine totale werden (ebd., S. 77 ff.). Lesen und Schreiben wurden zur Voraussetzung der individuellen Fort- und Selbstbildung. Die Vermittlung von Lesen und Schreiben rückte damit ins Zentrum staatlicher Aufmerksamkeit und wurde zum Gegenstand pädagogischer, bildungstheoretischer Überlegungen, so z. B. bei Wilhelm von HUMBOLDT (1809). In seinen Arbeiten, auch in seinem Bildungskanon, nehmen die Sprachen und auch Lesen und Schreiben einen zentralen Stellenwert ein. Er betrachtet sie als die Grundlage des Denkens und als die Kraft, die dem Menschen die Tür zur Welt öffne. Ihm geht es auch um die Befähigung des Menschen zur selbstständigen Fortbildung (ebd.). Auch 100 Jahre später stellen Lesen und Schreiben, z. B. für Georg KERSCHENSTEINER (1964), notwendige Fähigkeiten und Bildungsgüter dar.

Bildungstheoretisch werden Lesen und Schreiben zunehmend als Mittel zur Entwicklung des eigenen Denkens und der selbstständigen Fortbildung betrachtet. Ab Mitte des 19. Jh. erfuhr dies eine zusätzliche Politisierung, indem es zum Gegenstand und zur Aufgabe der Arbeiterbildungs- und Lesevereine wurde, die den Arbeitern und Arbeiterinnen nachträglich das Lesen und Schreiben vermittelten. Hierbei besaß das Lesen eine besondere Bedeutung: Im aufklärungspädagogischen Sinn ging es um das Erleben des gemeinschaftlichen Lesens, dem eine solidarisierende Funktion zukam. Zum anderen sollten so die Mängel der schulischen Ausbildung kompensiert und die berufliche Entwicklung des Arbeiters/der Arbeiterin unterstützt werden (HUSER 2012, S. 50 ff.). Damit stellten Lesen und Schreiben eine Voraussetzung des sozialen Klassenkampfes dar. Um diesen führen zu können, war es notwendig, dass die Arbeiter/-innen dazu befähigt wurden, ihre soziale Stellung bzw. ihre Stellung in der Welt zu erkennen und ihre ökonomische Knechtung mit geistigen Mitteln zu überwinden (ebd.). Dafür haben die Arbeitervereine „dem Mann das beibringen müssen, was man ihm als Kind vorenthalten habe“ (ebd., S. 52).

Oft waren Jugendliche als ungelernete Jungarbeiter/-innen in den Industriebetrieben beschäftigt. Sie galten jedoch als unzureichend ausgebildet. Darunter litten nicht nur die wirtschaftliche Entwicklung, sondern auch die Produktion und die Qualität der industriell hergestellten Güter. Bildungsreformen zielten aus schul- und wirtschaftspolitischer Sicht demnach

auf die Verbesserung des Bildungsstandes der Arbeiterschaft, auf die Qualitätssteigerung der produzierten Waren und auf die Erhöhung der wirtschaftlichen Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Sozialpolitisch ging es um die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiter/-innen. Einerseits kann dies als Mittel zur Wahrung des gesellschaftlichen, sozialen Friedens interpretiert werden. Andererseits lag darin auch eine gewisse soziale Sprengkraft, weil sich nun die Frage stellte, wie viel Bildung überhaupt notwendig – oder gewollt – ist, um die Anforderungen der modernen Arbeitswelt und der Industriearbeit bewältigen zu können. Dazu zählten auch Lesen und Schreiben. Vor allem die gehobenen sozialen Schichten sahen deshalb in den Reformbestrebungen des Bildungswesens die Gefahr, ihre gesellschaftlichen Privilegien, die auch mit ihrem Bildungsstand legitimiert waren, zu verlieren. Diese ließen sich nun durch die Differenzierung der Schulformen und ihrer Bildungsinhalte absichern. Zum Ausdruck kommt dies nicht zuletzt in den Fragen: a) Was soll gelesen werden? b) Was sind die Anforderungen des formal richtigen Schreibens? c) Welcher Sprachstil wird verwendet? (MESSERLI 2002).

3 Entwicklung und Wandel im Sprachgebrauch. Folgen für die Gestaltung von Fachtexten und Lesen

3.1 Sprachwandel und Ökonomisierung der Sprache

Nicht nur die Bedeutung der Sprache, von Lesen und Schreiben haben sich historisch verändert, sondern auch die Sprachverwendung und der Sprachstil. Dieser Wandel wird zum einen auf die Anpassung der Sprache an die externen Anforderungen der Lebensverhältnisse der Sprecher/-innen zurückgeführt. Dazu gehört zum einen der Wortschatzzuwachs. Zum anderen, als gegenläufiger Trend, gehen damit Optimierungsbedürfnisse im Sprachgebrauch einher (BITTNER 2014, S. 19). Aktuell unterliegt die deutsche Sprache, und auch andere europäische Sprachen, einer besonders aktiven Phase sprachlicher Veränderungen. Gründe dafür sind die gestiegene internationale Mobilität und Vernetzung, genauso die Migrationsbewegungen der letzten 50 Jahre. Die Veränderungen im Sprachgebrauch umfassen phonetische, morphologische, syntaktische und grammatikalische Veränderungen sowie Veränderungen im Wortschatz (BITTNER 2014, S. 20). So hätten sich in den letzten Jahrhunderten ökonomischere, effektivere Sprachsysteme zunehmend durchgesetzt (ebd., S. 22 ff.). Auch VON POLENZ (1984) formuliert, dass seit dem späten 19. Jh. der zunehmende Gebrauch eines komprimierenden Sprachstils zu beobachten sei (ebd., S. 32).

Für die Schriftsprache bleibt dieser Sprachwandel nicht ohne Folgen. Dies weist EGGERS (1983) in einer Untersuchung wissenschaftlicher Texte nach. Er verweist auf die sprachliche Veränderung in der Entwicklung des deutschen Satzbaus. Seine wichtigsten Erkenntnisse sind:

- ▶ Die durchschnittliche Wörterzahl in Sätzen nimmt ab.
- ▶ Die Verwendung von Nebensätzen nimmt ab und einfache Hauptsätze werden bevorzugt verwendet.

- ▶ Die Nebensätze sind meistens Relativsätze oder Gliedsätze. Sätze mit semantisch verknüpfenden Konjunktionen sind zunehmend seltener zu finden.
- ▶ Komplexe Nominalgruppen nehmen stark zu¹ (auch VON POLENZ 1984, S. 31).

Diese Veränderungen haben nach EGGERS Auswirkungen auf die Textverständlichkeit: „Man behauptet – und nennt es oft einen Vorzug –, daß unsere heutige Sprache durch rasche Wortbildung und die Bildung umfangreicher nominaler Blöcke viele Kleinwörter erspare; das liege im Sinne der Sprachökonomie. Man sollte aber andererseits die Mängel nicht verkennen, die in solcher Kürze liegen. Die Mitteilung wird dadurch auf das sachlich Notwendigste eingeschränkt. Oft werden dabei syntaktische Bezüge im Unklaren gelassen; man muß sie ‚zwischen den Zeilen lesen‘“ (EGGERS 1983, S. 137). Die Konsequenz ist eine höhere Informationsdichte und ein höherer Abstraktionsgrad. Von Lesenden wird ein gewisses Vorwissen erwartet, welches sie zum Text in Beziehung setzen müssen und mit dessen Hilfe sie den Text verstehen können.

Auch die Verwendung der Fachsprache wird als Hinweis auf die zunehmende Sprachökonomie betrachtet. LEISEN (2011) führt an, dass fachsprachlich formulierte Texte eine hohe Dichte an Fachbegriffen besitzen, sodass Fachtexte eigentlich erst verstanden werden können, wenn Lesende mit dem jeweiligen Thema vertraut sind (ebd., S. 6).

Verständlichkeitsfördernde Textmerkmale sind nach CHRISTMANN und GROEBEN (1996) u. a. kurze, grammatikalisch einfache Sätze. Nominalisierungen und Relativsätze sollten vermieden werden. Anreicherungen, wie bspw. Erläuterungen und Erklärungen, erleichtern ebenfalls die Textrezeption (ebd., S. 177 f.). Wichtig ist, so ARTELT u. a. (2007), dass ein dichtes Netz zwischen bekanntem und neuem Wissen entsteht. Im Text selbst kann ein Hinzufügen von Anreicherungen eine Erleichterung darstellen (ebd., S. 27 ff.). Erläuterungen werden durch Sätze mit semantisch verknüpfenden Konjunktionen ausgedrückt, wie z. B. weil, denn, obwohl usw.

Die Untersuchungen zur Sprachökonomie zeigen aber, dass diese Konjunktionen zunehmend seltener verwendet werden (VON POLENZ 1984, S. 31). Sprachökonomische Veränderungen können für ungeübte Leser/-innen deshalb zu Verständnisproblemen und ggf. zu Demotivation führen. Nach ZIEGLER und GESCHWENDTNER (2010) bewirkt das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitserwartungen, dass die Herausforderungen gemieden werden, die evtl. zu Überforderung führen können (ebd., S. 535 f.).

3.2 Didaktische Konsequenzen von Sprachwandel und Ökonomisierung

In den bisherigen, historischen Darstellungen wurde von Sprache gesprochen. Dabei ist eindeutig, dass es sich hier um unterschiedliche kognitive Leistungen handelt: „Da zeigt denn

¹ Damit ist die mehrgliedrige Erweiterung eines Nomens gemeint, z. B.: „Der für Berufsschüler geschriebene Text des aktuellen Fachkundebuches, der im Unterricht behandelt wurde, ist ohne die Unterstützung der Lehrkraft nur schwer zu erschließen.“

schon ein flüchtiger Blick, daß zwischen den Voraussetzungen für das geschriebene Wort und denen für das gesprochene Wort tiefgreifende Unterschiede bestehen. Das eine hat auf das Auge zu wirken, das andere auf das Ohr; und so sind schon die Mittel andere, über die beide gebieten“ (BEHAGHEL 1927, S. 13). Bei der Konstitution von schriftlichen Texten wird nach EHLICH (1998) eine raumzeitliche Distanz (Diatopie und Diachronie) ermöglicht. Das bringt mit sich, dass die Kopräsenz, die akustische Dimension und das gemeinsame Zeigfeld entfallen (ebd., S. 28 ff.).

Im Folgenden wird der weitere Fokus des Beitrags auf dem Lesen von Fachtexten liegen. Lesen wird als ein komplexer Prozess verstanden, für den unterschiedliche, miteinander vernetzte kognitive Aktivitäten benötigt werden. Das „Construction-Integration Model“ (CI-Modell) von KINTSCH und VAN DIJK (1983) beschreibt zwei Prozesse: zum einen die Konstruktion eines mentalen Modells, das auf der Grundlage von textlichem Input und leserseitigen Zielen und Wissensbeständen basiert und zum anderen die Integration von stimmigen Elementen zu einer mentalen Textpräsentation. Demnach wird die Textbasis zu einem Situationsmodell, wenn der Text durch leserseitige Wissensbestände angereichert wird. Dabei werden explizite Textinformationen mit dem Vorwissen verknüpft und somit Schlussfolgerungen (Inferenzen) gezogen (PHILIPP 2013, S. 21 ff.).

Um die verschiedenen Einflussfaktoren beim Lesen darzustellen, entwickelten ARTELT u. a. (2007), in Anlehnung an die Arbeiten von JENKINS (1979), das sog. Tetraedermodell. Darin werden die Determinanten des Lesens in vier Merkmalsklassen gruppiert: 1. Merkmale des Lesers/der Leserin, 2. Beschaffenheit des Textes, 3. Aktivität des Lesers/der Leserin, 4. Leseanforderung. Die Einflussfaktoren interagieren miteinander und beeinflussen das Textverstehen (ebd., S. 13).

Auch im Mehrebenenmodell nach ROSEBROCK und NIX (2014) werden die verschiedenen Dimensionen des Lesevorgangs aufgezeigt. Die „Prozessebene“, die „Subjektebene“ und die „soziale Ebene“ gelten darin für den Erwerbsprozess als gleichermaßen relevant (ebd., S. 13 ff.).

Alle genannten Modelle liefern Hinweise dafür, dass die Art und Weise der Textkonstitution das Textverständnis beeinflusst. Demnach sollten Texte so aufgebaut und gestaltet sein, dass sie ihren Leser(inne)n den Zugang erleichtern und das Verstehen des Textes ermöglichen. Genauso wird deutlich, dass Lesefähigkeit und Textverständnis nicht nur die Fähigkeit voraussetzen, Buchstaben, Silben und Wörter zu erfassen. Es erfordert zudem ein gewisses Maß an Vorwissen. Deshalb sollten Fachtexte im Hinblick auf ihren Verwendungskontext und unter Berücksichtigung der Erwartungen und Anforderungen verschiedener Personenkreise differenziert werden. Wissenschaftliche Texte besitzen deshalb eine sehr hohe Komplexität und Informationsdichte. Sie richten sich an ein Fachpublikum und dienen dem präzisen und effizienten fachlichen Austausch zwischen den Mitgliedern einer Fachcommunity. Fachbuchttexte in der Berufsausbildung richten sich hingegen an Auszubildende, die als Novizen in einem Fach gelten. Sie sollten deshalb auch unabhängig von den Lesefähigkeiten junger Menschen

eine geringere Komplexität besitzen (dazu BUHLMANN/FEARNS 2000) und im Sinne BRUNERS (1987) als Hilfsmittel betrachtet werden, was den Erwerb beruflichen Wissens am Zugang in die Berufs- und Arbeitswelt ermöglicht.

In der beruflichen Bildung unterliegt die Gestaltung von Fachtexten vermutlich nicht nur dem o. g. Wandel im Sprachgebrauch und den sprachbezogenen Ökonomisierungsprozessen, sondern ist zudem möglicherweise auch auf die Einflüsse in der Organisation der beruflichen Bildung, dem Wandel der Ausbildungsziele und auf den damit einhergehenden Wandel im didaktischen Denken zurückzuführen. Dazu gehörte z. B. die Wissenschaftsorientierung, wie sie in den 1970er-Jahren gefordert wurde. Dadurch sollten objektivierbare, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse stärker in berufliche Bildungsprozesse eingebunden werden. Dabei ging es nicht nur darum, die Kritik an bisherigen methodisch-didaktischen Konzepten wie dem Kundeprinzip oder der Frankfurter Methodik zu überwinden. Dadurch sollten schließlich auch die kritische Qualität des Bildungsbegriffs, „die Idee der Menschenbildung ohne Status und Übervorteilung“ (KULTUSMINISTER NRW 1972, S. 20) und die Idee der allgemeinen Menschenbildung in der beruflichen Bildung verwirklicht werden. Als maßgebend für die Inhalte berufsschulischen Unterrichts und seiner Struktur gelten die in der Berufspraxis notwendigen Wissensbestände und die Struktur der zugehörigen Fachdisziplin (RIEDL 2011, S. 148). Die damit einhergehende zunehmende Komplexität der zu vermittelnden beruflichen Bildungsinhalte sollte durch didaktische Reduktion verringert werden (AHLBORN/PAHL 1998; GRÜNER 1978).

Abbildung 1: Inhaltsverzeichnis Fachkunde für das Gastgewerbe

	Seite
Erster Abschnitt: Bedeutung und Wirkung der Getränke.	5
Zweiter Abschnitt: Das Trinkwasser	9
1. Die Untersuchung des Wassers.	9
2. Gewinnung und Reinigung des Trinkwassers	11
Dritter Abschnitt: Die Mineralwässer	14
1. Natürliche Mineralwässer	14
2. Künstliche Mineralwässer	17
Vierter Abschnitt: Die alkoholfreien Fruchtgetränke	19
1. Fruchtsäfte und Süßmoße	19
2. Brausegetränke	21
Fünfter Abschnitt: Die Milchgetränke	23
1. Die Prüfung der Milch.	23
2. Das Haltbarmachen der Milch	25
3. Besondere Milchzeugnisse	27
Sechster Abschnitt: Kaffee und seine Ersatzmittel	30
1. Gewinnung und Handelsformen des Rohkaffees	30
2. Gewinnung und Behandlung des Röstkaffees	32
3. Die Zubereitung des Kaffees	33
4. Die Kaffee-Ersatzmittel	34

Quelle: EHM 1933

Diese Entwicklung blieb auch für die Gestaltung von Fachkundebüchern nicht ohne Konsequenzen. Darauf deutet schließlich eine exemplarische Untersuchung von Fachkundebüchern hin (dazu ausführlich HEISLER 2015, S. 259 ff.), deren inhaltliche Struktur analysiert wurde. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen Auszüge aus den Inhaltsverzeichnissen von Fachkundebüchern für das Gastgewerbe aus den Jahren 1933 und 2013 (EHM 1933; METZ u. a. 2013).

EHM (1933) befasst sich hauptsächlich mit der Getränkekunde. Bereits der Titel deutet auf den Bezug zum Kundeprinzip (SPRANGER 1962) hin, d. h. er orientiert sich an der konkreten Erfahrungswelt des Auszubildenden. Er geht einleitend kurz auf die Bedeutung der Getränke für den menschlichen Stoffwechsel ein. Er verzichtet jedoch auf die wissenschaftliche Erklärung komplexer biochemischer Prozesse. Folglich beginnt EHM mit den Wässern als Basis aller Getränke. Dem folgen die Fruchtsäfte, Kaffee, Tee, dann die alkoholischen Getränke etc. Im Unterschied dazu folgt der Inhalt bei METZ u. a. deutlich stärker der Struktur ernährungswissenschaftlicher, biologischer und chemischer Grundlagen. Folglich werden erst der Aufbau und die Bedeutung von Fetten, Vitaminen, Eiweiß usw. als Grundlagen der Ernährung geklärt.

Abbildung 2: Inhaltsverzeichnis Fachkunde für das Gastgewerbe

ERNÄHRUNG	59	11.2	Nahrungsauswahl	89
1 Einführung	59	11.3	Verteilung der täglichen Nahrungsaufnahme	92
2 Kohlenhydrate	60		Aufgaben	92
2.1 Aufbau – Arten	60	12 Alternative Ernährungsformen		93
2.2 Küchentechnische Eigenschaften	61	12.1 Vegetarische Kost – Pflanzliche Kost		93
2.3 Bedeutung für den menschlichen Körper	63	12.2 Vollwerternährung und vollwertige Ernährung		93
Aufgaben	63	13 Kostformen		94
3 Fette	64	13.1 Vollkost		94
3.1 Aufbau – Arten	64	13.2 Leichte Vollkost		94
3.2 Küchentechnische Eigenschaften	66	13.3 Natriumarme Kost		95
3.3 Bedeutung für den menschlichen Körper	68	13.4 Eiweißarme Kost		95
Aufgaben	69	13.5 Diabetikerkost		95
4 Eiweiß (Protein)	70	13.6 Reduktionskost		96
4.1 Aufbau – Arten	70	13.7 Begriffserklärungen Aufgaben		97
4.2 Küchentechnische Eigenschaften	71	14 Berechnungen zur Ernährung		98
4.3 Bedeutung für den menschlichen Körper	75	14.1 Berechnung des Nährstoffgehalts von Speisen		99
Aufgaben	76	14.2 Berechnung des Energiegehaltes von Speisen		100
5 Vitamine	77	15 Qualität von Lebensmitteln		101
5.1 Bedeutung für den menschlichen Körper	77	16 Haltbarmachungsverfahren		102
5.2 Aufgaben und Vorkommen	78	16.1 Lebensmittelverderb		103
5.3 Erhaltung bei der Vor- und Zubereitung	78	16.2 Werterhaltung		103
Aufgaben	79			

Quelle: METZ u. a. 2013

Die Analyse der inhaltlichen Struktur auf der Grundlage von Inhaltsverzeichnissen gibt freilich nur einen verkürzten Einblick, nicht nur in die postulierte sprachliche Ökonomisierung und Wissenschaftsorientierung. Unbeantwortet bleibt an der Stelle auch die Frage, welche Konsequenzen Kompetenzorientierung oder die Einführung von Bildungsstandards haben, auch im Hinblick auf Lesefähigkeit. Zumindest der Aspekt und die Folgen der Sprachökonomie werden in der folgenden umfassenderen Analyse von Fachkundebüchern deutlicher.

3.3 Auswirkungen zunehmender Sprachökonomie für Fachtexte in der Berufsausbildung

Die Frage ist, wie sich eine zunehmende Sprachökonomie auf die Gestaltung von Fachkundebüchern und Fachtexten auswirkt und welche Hürden daraus für das Verstehen von Texten resultieren. Es wird angenommen, dass die oben postulierte, zunehmende Sprachökonomie zu einer Erhöhung der Informationsdichte und Komplexität von Fachkundebüchern führte. Die Folge davon ist, dass Texte in Fachkundebüchern der Berufsausbildung komplexer und damit für Auszubildende möglicherweise schwerer zugänglich sind, z. B. weil ihnen notwendiges Vorwissen fehlt.

Um dies zu untersuchen, wurden vier wissenschaftliche Texte (WT) und vier Schulbuchtexte (SBT) für nahrungsgewerbliche Berufe miteinander verglichen. Alle Texte befassen sich mit dem Thema „Proteine“. Ihre Sprachökonomie wird anhand von Informationsdichte, Kompaktheit und Komplexität gemessen. Kriterien dafür sind:

- ▶ das Maß der lexikalischen Dichte, das prozentuale Verhältnis von lexikalischen Wörtern (Substantive, Vollverben, Adjektive, Adverbien) gegenüber grammatikalischen Wörtern (Artikel, Präpositionen usw.),
- ▶ die Satzlänge, also die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Satz,
- ▶ die durchschnittliche Anzahl der Wörter in den einzelnen Gliedsätzen und
- ▶ das Verhältnis von Hauptsatzkonstruktionen mit Verbzweitstellung (parataktische Konstruktionen) und Nebensatzkonstruktionen mit Verbletzstellung (hypotaktische Konstruktionen) (dazu POHL 2007, S. 402 ff.; VON POLENZ 1984).

Die in Tabelle 1 zusammengefassten Ergebnisse der Untersuchung zeigen zunächst, dass die lexikalische Dichte (Zeile 1) der beiden untersuchten Textsorten identisch ist. Nach POHL (2007) bedeutet eine höhere Anzahl lexikalischer Elemente einen gleichzeitigen Anstieg semantischer, also bedeutungstragender Komponenten. Mit dieser Maßzahl seien jedoch nur erste Tendenzen im Hinblick auf die Informationsdichte eines Textes feststellbar.

Zudem sind die durchschnittliche Satzlänge (Zeile 2) und die Wortanzahl pro Gliedsatz (Zeile 3) in den Schulbuchtexten geringer als in wissenschaftlichen Texten. Dies könnte nach EGGERS (1983) bedeuten, dass die Anforderungen den Text eines Fachkundebuches zu verstehen, durchaus höher sind, z. B. weil Rezipierende in der Lage sein müssen „zwischen den Zeilen“ zu lesen. Anders formuliert, sie benötigen ggf. gewisse Vorkenntnisse, um den Text zu verstehen.

Tabelle 1: Sprachökonomie in wissenschaftlichen Texten und Schulbuchtexten

Aspekte der Sprachökonomie	WT 1	WT 2	WT 3	WT 4	SBT I	SBT II	SBT III	SBT IV	WT \emptyset	SBT \emptyset
(1) Maß der lexikalischen Dichte in %	54,8	52,3	48,3	62,6	55,5	54,2	52,5	55,8	54,5	54,5
(2) \emptyset Satzlänge	15,3	13,0	14,3	20,1	12,5	12,8	11,2	13,8	15,7	12,6
(3) \emptyset Wortanzahl pro Gliedsatz	9,1	7,2	6,3	14,0	7,6	7,5	5,5	7,3	9,2	7,0
(4) Parataktische Konstruktionen in %	66,7	62,5	50,0	73,3	58,3	75,0	66,7	86,4	63,1	71,6

Quelle: AMIRI u. a. 2014

Bei der Untersuchung des Verhältnisses zwischen parataktischen und hypotaktischen Konstruktionen (Zeile 4) zeigt sich, dass der Anteil parataktischer Konstruktionen in Schulbuchtexten höher ist als in wissenschaftlichen Texten. Demnach weisen die Sätze der Schulbuchtexte eine geringere Komplexität auf. Allerdings lässt sich nicht eindeutig klären, ob die Texte dadurch verständlicher oder unverständlicher werden. Einerseits wird zwar die Komplexität von Texten durch die Verwendung parataktischer Konstruktionen reduziert (POHL 2007, S. 404), was auf eine bessere Verständlichkeit hindeuten würde. Andererseits können die so aneinandergereihten Informationen aber auch zu einer Überforderung führen. Ein Beispiel für eine solche Satzkonstruktion ist: „Nach dem Reinigen und Rösten werden die Bohnen gebrochen, von Schale und Keimling befreit und in Mühlen zu einer Kakaomasse vermahlen“ (FÜRST/SCHNAUDER/SCHULER 2009, S. 154).

Hier können nicht mehr als Tendenzen in Bezug auf den Grad der Komplexität, die Kompaktheit und die Informationsdichte von Schulbuchtexten aufgezeigt werden, jedoch kann dieses Beispiel Impulse für weitere Überlegungen geben. Insgesamt neigen die untersuchten Schulbuchtexte offensichtlich zu einer hohen Kompaktheit. Um jedoch genauere sprachökonomische Merkmale auf Satzebene feststellen zu können, müssten die einzelnen Sätze syntaktisch genauer analysiert werden.

Die konkreten, inhaltlichen Konsequenzen der referierten Ergebnisse werden exemplarisch in den folgenden – vergleichsweise einfachen – Texten aus den o. g. Fachkundebüchern (EHM 1933/METZ u. a. 2013) verdeutlicht.

Inhaltlich sind die Texte in Abbildung 3 und 4 identisch. Es geht um die Herkunft, das äußere Erscheinungsbild, die Beschaffenheit und Verarbeitung der Kakaofrucht. Im Hinblick auf die Sprachökonomie fällt nicht nur auf, dass der Text in Abbildung 4 deutlich kürzer ist. Der erste Satz „Kakao und Schokolade werden aus den Samenkernen des in tropischen Gebieten wachsenden Kakaobaumes gewonnen“ (METZ u. a. 2013, S. 292) enthält ein Genitivattribut und ein Partizipialattribut. Nach OHM u. a. (2007) sind diese Attributformen für ungeübte Lesende schwer zu verstehen (ebd., 2007, S. 166 ff.). Darüber hinaus sind zum Verstehen dieses Satzes Vorkenntnisse erforderlich. Die Rezipierenden sollten ggf. wissen, dass Kakao die Grundlage für die Herstellung von Schokolade ist. Auch ist nicht eindeutig, ob mit „Kakao“

hier die Frucht oder das Getränk gemeint ist, zumal dieser Textabschnitt unter dem Kapitel Getränke zu finden ist. Es liegen verdichtete Informationen vor. Weitere, ergänzende Anreicherungen fehlen an dieser Stelle.

Abbildung 3: Textbeispiel aus Fachkundebuch

Der Kakao wird aus den Samen des Kakaobaumes gewonnen, der seine Heimat im tropischen Amerika hat. Der Baum erreicht eine Höhe bis zu 15 m, doch läßt man ihn in den Plantagen nicht höher als 5—6 m werden, um die Früchte besser abzurnten zu können. Die Früchte haben die Form einer Gurke; unter einer lederartigen Schale liegt ein saftiges Fleisch, in welchem 25—40 mandelförmige weiße Samen eingebettet sind. Die abgeernteten Früchte werden geöffnet und die Samen durch Reiben von dem Fruchtfleisch befreit. Der Ertrag eines Baumes an „Kakaobohnen“ beträgt etwa 1—2 kg jährlich.

Während man früher die Kakaobohnen einfach getrocknet in den Handel brachte, läßt man sie jetzt eine Art Gärung durchmachen; diese „Fermentation“ hat den Zweck, das anhaftende schleimige Gewebe zum Schrumpfen zu bringen, damit seine Überreste leichter entfernt werden können. Bei diesem Vorgang, der auch Kotten genannt wird, wird zugleich der stark bittere Geschmack der Bohnen viel milder, das Aroma erheblich stärker; zugleich geht die weiße Farbe der Samen in ein lebhaftes Rotbraun über. Das Kotten wird in der Weise vorgenommen,

Quelle: EHM 1933, S. 43

Abbildung 4: Textbeispiel aus Fachkundebuch

Service

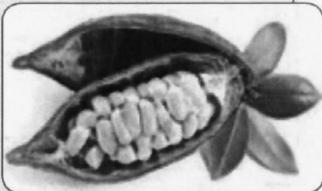


Abb. 1 Kakaofrucht

GETRÄNKE UND GETRÄNKESERVICE

5.3 Kakao und Schokolade

 cocoa, hot chocolate  cacao (m)

Kakao und Schokolade werden aus den Samenkernen des in tropischen Gebieten wachsenden Kakaobaumes gewonnen.

Aus den melonenartigen Früchten werden zunächst die Kakaobohnen (es sind die Kerne) entfernt.

Bei der Fermentation wird der Gerbsäuregehalt verringert, es entstehen Geschmack, Aroma und Farbe.

Anschließend werden die Kakaobohnen getrocknet und kommen so zum Versand.

Quelle: METZ u. a. 2013, S. 292

Ähnlich im darauffolgenden Satz: „Aus den melonenartigen Früchten werden zunächst die Kakaobohnen (es sind die Kerne) entfernt“ (METZ u. a. 2013, S. 292). Der Satz ist zwar einfach konstruiert, es sind aber auch hier weitere Überlegungen notwendig. So ist offen, was mit „melonenartig“ gemeint ist. Damit könnte die Konsistenz oder die Form der Frucht, genauso die Beschaffenheit der Schale gemeint sein. Durch die Abbildung können jedoch einige fehlende Informationen ergänzt werden. Problematisch ist auch, dass hier davon gesprochen wird, dass die Kakaobohnen entfernt werden. Korrekterweise muss eigentlich die Schale weg, da die Kakaobohnen bzw. die Kerne weiterverarbeitet werden.

Der Text aus dem Jahr 1933 ist hier etwas präziser: „Die Früchte haben die Form einer Gurke; unter einer lederartigen Schale liegt ein saftiges Fleisch [...]“ (EHM 1933, S. 43). In diesem Satz wird die Frage nach Form, Konsistenz und Beschaffenheit der Schale beantwortet.

Gravierende Unterschiede werden auch in der Darstellung der Verarbeitung bzw. Veredelung der Kakaobohne deutlich. METZ u. a. (2013) formulieren: „Bei der Fermentation wird der Gerbsäuregehalt verringert, es entstehen Geschmack, Aroma und Farbe“ (ebd., S. 292). Auch hier liegt eher eine einfache Satzkonstruktion vor, die zwar sprachlich präzise, aber ohne Vorwissen über den Prozess der Fermentation kaum zu verstehen ist. Möglicherweise geht es hier auch gar nicht darum, diesen Prozess zu verstehen, sondern vielmehr um seine Bedeutung im Verarbeitungsprozess. Im Unterschied dazu formuliert EHM (1933), dass die Fermentation ein Gärprozess ist, dass sich dadurch das Fruchtfleisch einfacher entfernen lässt, dass dadurch der bittere Geschmack der Kakaobohne gemildert wird und sich so das eigentliche, uns bekannte Aroma entwickelt.

Insgesamt deuten die vorliegenden Ergebnisse lediglich auf Tendenzen in Bezug auf den hohen Grad der Komplexität, Kompaktheit und Informationsdichte von Texten in Fachkundebüchern hin. Für die Untersuchung wurden vergleichsweise einfache Textbeispiele aus Fachkundebüchern der Ausbildung im Nahrungsmittelgewerbe genutzt. Es ist naheliegend, dass die Texte anderer Berufsfelder, z. B. aus der Elektrotechnik, höhere Anforderungen an Lesende stellen.

3.4 Didaktische Herausforderungen für die Gestaltung von Lehrbüchern und Fachtexten

Die Ergebnisse legen nahe, dass wissenschaftliche Texte und die Texte in Fachkundebüchern einen ähnlichen Komplexitätsgrad aufweisen, obwohl sie sich an unterschiedliche Zielgruppen richten (auch ECKARDT-HINZ u. a. 2013). Mit Blick auf die hohe Heterogenität von Auszubildenden, ihre Bildungsbiografien, Entwicklungsstände und ihre Leistungsfähigkeit, ist naheliegend, dass einige von ihnen Probleme beim Verstehen und bei der Arbeit mit diesen Texten haben. Ihre unterschiedlichen biografischen Erfahrungen haben zur Folge, dass die Jugendlichen bspw. über unterschiedliches Vorwissen verfügen. Ihre individuellen schulischen

Erfahrungen und ihre Lesesozialisation führen zu unterschiedlichen Motivationslagen beim Lesen und bei der Arbeit mit Texten (RUSCHEL 2013).

Für eine Förderung der Lesefähigkeit fordert AEBLI (2003) die Unterstützung durch Lehrkräfte und Autoren/Autorinnen. Lesen, mit dem Ziel der Informationsgewinnung, sei im modernen Leben zu wichtig, als dass Lernende dabei sich selbst überlassen werden könnten. Deshalb sollte beim Verfassen von Texten auch nach der Wirkung im Lesenden gefragt werden. Dabei wird der Text nicht isoliert betrachtet, sondern vielmehr als Bindeglied zwischen Verfasser/-in und Lesenden. Dabei muss es gelingen, die Botschaft des Textes so zu formulieren, dass diese bei den Lesenden ankommt. Die Wirkung in den Lesenden spielt sich in deren Denken, Handeln und Erleben ab. Dabei geht es nicht immer um eine unmittelbare und direkte Handlung, sondern auch um Handlungen, die im Geist vollzogen werden. Dies geschieht z. B. in beschreibenden und erklärenden Texten, die Lernprozesse auslösen, wenn sie didaktisch konzipiert sind (ebd., S. 148 ff.).

BRUNER (1987) beschreibt diesbezüglich die Notwendigkeit eines unterstützenden Lerngerüsts: „Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur „auf der anderen Seite selber stehen kann“ (ebd., S. 51). BRUNER deutet damit auf die Notwendigkeit von Hilfsinstrumenten in Form einer spracherwerbsbezogenen Stützstruktur hin, die für Lernprozesse relevant sind. Damit geht einher, dass Lehr- und Lernmaterialien stets auf ihre lernunterstützende Funktionalität zu reflektieren und zu überprüfen sind, sodass ein systematischer und prozessorientierter Erwerb von Sprache erfolgen kann. Die didaktische Herausforderung besteht u. a. darin, die Entwicklungstendenzen im Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen sowie die skizzierten, historisch geprägten Veränderungen im Sprachgebrauch zu bedenken. Allerdings, so die These, spielten in der Vergangenheit weniger sprachwissenschaftliche Überlegungen bei der Gestaltung von Fachkunderbüchern eine Rolle, sondern vielmehr didaktische Überlegungen zum beruflichen Lernen. Die historischen Darstellungen legen auch nahe, dass in der Gestaltung und im Aufbau von Fachtexten sich auch die soziale Herkunft ihrer Verfasser/-innen widerspiegeln. Das heißt, Schwierigkeiten im Textverstehen können also genauso auch Ausdruck herkunftsspezifischer, unterschiedlicher Sprachverwendung sein.

4 Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag ging es um die Frage nach der Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die historischen Darstellungen zeigten, dass es dabei immer auch um (politische) Aufklärung, individuelle Entwicklung, die Entwicklung des Denkens, um Bildung und gesellschaftliche Integration ging. Das Beherrschen von Lesen und Schreiben wurde zunehmend auch als Bildungswert bzw. als Bildungsnorm betrachtet. Dieses Bildungsnormativ wird einerseits mit den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt begründet. Andererseits hat es

seine Ursachen in den gesellschaftlichen Selektionskulturen, im Sprachgebrauch der sozialen Milieus und im Sprachniveau beruflicher Lernprozesse und der dort verwendeten Lernmedien, insbesondere von Fachkundebüchern. Damit wird das richtige Beherrschen der Schriftsprache zum Selektionskriterium am Übergang in die Berufsausbildung. Dies wird z. B. in Begriffen wie „Ausbildungsreife“ deutlich.

Der Sprachwandel, im Sinne einer Ökonomisierung der Sprache und Sprachverwendung, führte schließlich zu einem Anstieg der Anforderungen an die Lesefähigkeit und das Leseverständnis Jugendlicher. Dies wurde anhand einer Untersuchung von Fachkundebüchern verdeutlicht. Die oft artikulierten steigenden schriftsprachlichen Anforderungen der Berufsausbildung resultieren vermutlich vor allem aus dem Anspruch und der Gestaltung von Lernmaterialien, z. B. von Fachkundebüchern. Die Anforderungen im Hinblick auf das Verstehen von Fachtexten haben im Laufe der Zeit deutlich zugenommen. Die dargestellten Untersuchungsergebnisse plädieren dafür, die Gestaltung von Fachkundebüchern hinsichtlich ihrer lernanleitenden Funktionalität zu überprüfen. Historisch geprägte Entwicklungstendenzen im didaktischen Denken, wie die Wissenschaftsorientierung und die zunehmende Sprachökonomie, haben offensichtlich Einfluss auf die Gestaltung von Lernmaterialien genommen. Aus verschiedenen Gründen, nicht zuletzt mit Blick auf die Heterogenität Auszubildender – auch in Bezug auf ihre Lesefähigkeiten und die Forderung einer inklusiven Berufsausbildung – wird die sprachsensiblere Gestaltung von Fachtexten zur Anforderung und didaktischen Herausforderung.

Die Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass die sprachliche Gestaltung von Fachtexten den Voraussetzungen ihrer Rezipienten und Rezipientinnen nur bedingt gerecht wird. Es handelt sich um Texte mit hohem Abstraktionsgrad und einer hohen Informationsdichte. Dabei wird nicht nur außer Acht gelassen, dass Fachkundebücher u. a. als Selbstlernmedien genutzt werden sollen, sondern auch, dass Auszubildende die Schriftsprache auf unterschiedlichem Niveau beherrschen oder mit Blick auf die eigenen Fähigkeiten unterschiedlich motiviert sind, diese Fähigkeiten zu gebrauchen.

Der vorliegende Beitrag sollte nicht die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu können infrage stellen. Auch stellt er kein Plädoyer dafür dar, die Defizite und Grenzen junger Menschen im Lesen und Schreiben hinzunehmen und sie auf dieser Grundlage einer bestimmten beruflichen Position zuzuweisen. Vielmehr sollte die Generalisierung dieser Fähigkeiten als gesellschaftlicher Bildungswert kritisch betrachtet werden. Die Fähigkeit lesen und schreiben zu können wird dadurch zur Norm und zum Selektionskriterium am Übergang Schule – Beruf. Aus dem Blick gerät, dass diese Norm keine verbindlichen, einheitlichen Kriterien besitzt, dass die Lebenswelten unterschiedliche Anforderungen stellen und dass Menschen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft, ihren Erfahrungen und ihrem Alter unterschiedliche Fähigkeiten im Lesen und Schreiben besitzen. Damit fällt ihnen der Zugang zu den Lerninhalten unterschiedlich leicht bzw. schwer. Das Sprachniveau der derzeit verwendeten Lernmaterialien übersteigt möglicherweise die Fähigkeiten vieler Auszubildender, z. B. aufgrund ihrer Wissenschaftlichkeit und Komplexität. Nicht zuletzt mit Blick auf die Themen Inklusion

und Heterogenität oder auf die aktuell geführte Debatte zur Förderung und Integration von Flüchtlingen ist eine differenziertere, sprachbewusstere Gestaltung von Lernmaterialien in der beruflichen Bildung erforderlich, die die angesprochenen Aspekte stärker im Blick hat.

Literatur

- AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart 2003
- AHLBORN, Hans; PAHL, Jörg-Peter: Didaktische Vereinfachung. Eine kritische Reprise des Werkes von Dietrich Hering. Seelze-Velber 1998
- AMIRI, Scharareh; JOST, Rebecca; SCHEMMER, Susanne; TOEPLER-MÜLLER, Alexandra: Untersuchung von wissenschaftlichen Texten und Schulbuchtexten im Rahmen einer studentischen Arbeit. Gießen 2014
- ANSLINGER, Eva; QUANTE-BRANDT, Eva: Blockierte Zukunft? Eine qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenz und Motivationslagen am Übergang Schule-Beruf. Münster 2013
- ARTELT, Cordula u. a.: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Unveränderter Nachdruck. Bonn, Berlin 2007
- BAUMANN, Katharina: „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn 2014
- BEHAGHEL, Otto: Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien. Lahr i. B. 1927
- BITTNER, Dagmar: Zum Verhältnis von Sprachwandel und Spracherwerb. In: Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Jugend- und Erwachsenenalter. München 2014, S. 19–38
- BOSSE, Hermann: Beiträge zur Ästhetik der Sprache (1888). Düsseldorf 2015
- BRUNER, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Herrmann. Bern u. a. 1987
- BUHLMANN, Rosemarie; FEARNs, Anneliese: Handbuch des Fachsprachunterrichts. Tübingen 2000
- BÜCHTER, Karin: Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In: MAIER, Maja; VOGEL, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden 2013, S. 27–47
- CHRISTMANN, Ursula; GROEBEN, Norbert: Textverstehen/Textverständlichkeit: Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: KRINGS, Hans P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen des technischen Schreibens. Tübingen 1996, S. 129–190
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) (2016): DIHK-Ausbildungsumfrage 2016 – URL: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen> (Zugriff: 06.04.2017)

- VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter: Strategies of discourse comprehension. New York 1983
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Arbeitspapiere (189). Düsseldorf 2012 – URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf (Zugriff: 19.12.2016)
- DÖBERT, Marion; HUBERTUS, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart 2000
- ECKERT-HINZ, Birgit u. a. (2013): Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachkundebüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2013)24, S. 1–16 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe/24/eckardt-hinz_et al (Zugriff: 26.01.2017)
- EFGING, Christian: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP* (2012) 2, Bonn, S. 6–9
- EGGERS, Hans: Wandlungen im deutschen Satzbau. Vorzüge und Gefahren. In: *Muttersprache* (1983) 93, S. 131–141
- EHLICH, Konrad: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: ASSMANN, Aleida; ASSMANN, Jan; HARDMEIER, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I*. 3. Aufl. München 1998, S. 28–33
- EHM, Max: *Das Gastgewerbe. Erster Teil: Getränkekunde. Lehrbuch für den Fachkundlichen Unterricht in Kellner- und Köcheklassen der Berufsschule*. Berlin, Leipzig 1933
- FÜRST, Werner; SCHNAUDER, Erik; SCHULER, Konrad: *Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau in Lernfeldern*. Troisdorf 2009
- GROTLÜSCHEN, Anke: *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose*. Münster 2010
- GRÜNER, Hartmut: *Bausteine zur Berufsschuldidaktik*. Trier 1978
- HANISCH, Henriette; HEISLER, Dietmar: Funktionaler Analphabetismus in der Berufsausbildung. Wahrnehmung schriftsprachlicher Entwicklungsanlässe im Kontext beruflichen Lernens. In: SIMON, Jens; ZIEGLER, Birgit; KIMMELMANN, Nicole; TENBERG, Ralf (Hrsg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 28*. Stuttgart 2016, S. 35–59
- HEISLER, Dietmar: *Berufsideal und moderner Arbeitsmarkt. Die Modernisierung des Arbeitsmarktes und ihre Konsequenzen für die berufsförmige Erwerbsarbeit*. Bielefeld 2015
- VON HUMBOLDT, Wilhelm (1809): *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*. In: FLITNER, Andreas; GIEL, Klaus (Hrsg.): *W. v. Humboldt: Werke in fünf Bänden. Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart 1964, S. 168–195
- HUSER, Karin: *Bildungsort, Männerhort, politischer Kampfverein. Der deutsche Arbeiterverein „Eintracht Zürich“ (1840 – 1916)*. Zürich 2012

- JENKINS, James J.: Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. In: CERMAK, Laird S.; HILLSDALE, Fergus I. M. Craik (Eds.): Levels of processing in human memory. Hillsdale, NJ 1979, S. 429–446
- KERSCHENSTEINER, Georg: Grundaxiom des Bildungsprozesses. München u. a. 1964
- KULTUSMINISTER NRW: Kollegstufe NW. Düsseldorf 1972
- LINKE, Angelika; NUSSBAUMER, Markus; PORTMANN, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Tübingen 2004
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach: Grundlagenteil. Handbuch Sprachförderung im Fach. Stuttgart 2013
- LEISEN, Josef: Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht 2011 – URL: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (Zugriff: 26.01.2017)
- MESSERLI, Alfred: Lesen und Schreiben: 1700 bis 1900. Tübingen 2002
- METZ, Reinhold u. a.: Hotel & Gast. Haan-Gruiten 2013
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg 2006
- OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK; Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster u. a. 2007
- PHILIPP, Maik: Lese- und Schreibunterricht. Tübingen und Basel 2013
- POHL, Thorsten: Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen 2007
- POLENZ, Peter von: Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus. In: JUNGIUS, Joachim; Gesellschaft der Wissenschaften Hamburg (Hrsg.): Die deutsche Sprache der Gegenwart. Vorträge am 4. und 5. November 1983. Göttingen 1984, S. 29–42
- RIEDL, Alfred: Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart 2011
- ROSEBROCK, Cornelia; NIX, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Aufl. Baltmannsweiler 2014
- RUSCHEL, Adalbert: Lesekompetenz in der Berufsausbildung. Leitfaden für Ausbilder und Berufsschullehrer. Herne 2013
- SPRANGER, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart 1962
- ZIEGLER, Birgit; GESCHWENDTNER, Tobias: Leseverstehen als Basiskompetenz: Entwicklung und Förderung im Kontext beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2010) 4, S. 543–555

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

HEIßLER, Dietmar; SCHEMMER, Susanne: Zur Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 257-274



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>