

»Vermittlung von Fachsprachen«**»Die Schüler verstehen es nicht und wenn sie es nicht verstehen, dann nutzt auch die fachliche Richtigkeit nix«**

Zum Einsatz und zur Nutzung von Fachtexten und Fachkundebüchern in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung – die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer

Constanze Niederhaus

► Zusammenfassung

Schulbücher, die im Fachunterricht der beruflichen Bildung eingesetzt werden, stellen für Jugendliche eine äußerst wichtige fachspezifische Informationsquelle dar. Jedoch werden diese Bücher von Schülerinnen und Schülern nicht immer ausreichend gut verstanden und können so zu Barrieren im Lernprozess werden. Da auch im System der beruflichen Bildung die Gruppe der mehrsprachigen Jugendlichen noch immer als benachteiligt gilt, interessiert insbesondere die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer diese Bücher in mehrsprachigen Lernergruppen einsetzen und wie Schülerinnen und Schüler, die eine andere Erstsprache als das Deutsche haben, mit diesen Fachbüchern umgehen. Es wird hierzu eine qualitative Interview-Studie vorgestellt, die untersucht, wie Fachbücher im Unterricht in mehrsprachigen Klassen der beruflichen Bildung eingesetzt werden, wie sie von mehrsprachigen Jugendlichen genutzt werden und wie ihre Verständlichkeit eingeschätzt wird. Die Ergebnisse der Studie liefern wichtige Hinweise darauf, in welcher Weise Fachkundebücher die Lernprozesse Jugendlicher unterstützen und wie ihr Einsatz im Fachunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen der beruflichen Bildung optimiert werden kann. Sie geben zudem Hinweise für die Konzeption und Gestaltung von Maßnahmen zur Lehreraus- und -fortbildung im Bereich der Leseförderung.

1. Zur Situation mehrsprachiger Jugendlicher im System der beruflichen Bildung

Immer häufiger steht die Bedeutung ausreichend ausgeprägter Kompetenzen in der deutschen Sprache als Grundvoraussetzung für Bildungserfolg und Chancengleichheit im Fokus bildungspolitischer Diskussionen. Dabei wird insbesondere die Lesekompetenz als Einflussgröße für Bildungskarrieren und gesellschaftliche Teilhabe betont, denn Lesekompetenz ist schulleistungsrelevant und stellt einen Zugang zu Wissen dar. Nicht ausreichende Lesekompetenz hingegen beeinträchtigt den Wissenserwerb (vgl. z. B. Lehmann et al. 1995; Baumert et al. 2001), und eine »geringe Lesefähigkeit bis hin zum modernen Analphabetismus« bedeutet »einen enormen Chancennachteil« (Artelt et al. 2004: 141).

Jedoch zählt den Ergebnissen der aktuellen PISA-Studie folgend noch immer fast jeder fünfte Jugendliche zur sogenannten Risikogruppe, welche die in PISA definierte Kompetenzstufe II im Bereich Leseverstehen nicht erreicht und somit allenfalls in der Lage ist, »einfache Texte« zu verstehen, die »in Inhalt und Form vertraut sind« (Artelt et al. 2004: 144). Jugendliche, die dieser Gruppe angehören, können altersangemessene Texte nicht ausreichend verstehen und verarbeiten; ihre Lesefähigkeiten sind nicht ausreichend, um in der gegenwärtigen Informationsgesellschaft zu bestehen (Rosebrock/Nix 2010: 8). Zudem erzielen Jugendliche, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, noch immer schlechtere Ergebnisse beim Lesen als diejenigen ohne Zuwanderungsgeschichte (OECD 2010).

Diese Tatsachen weisen darauf hin, dass in das System der beruflichen Bildung Jugendliche eintreten, die nicht über ausreichend ausgeprägte Sprach- und Lesekompetenz verfügen und dass dies auf zwei- bzw. mehrsprachige¹ Jugendliche in besonderem Maß zutrifft.

Angesichts dieser Situation stellt sich die Frage, wie komplexe Fachtexte und Fachbücher in mehrsprachigen Lernergruppen der beruflichen Bildung von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt und von den Lernenden selbst genutzt

¹ Der Begriff Mehrsprachigkeit bezeichnet sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Mehrsprachigkeit (vgl. Fürstenau 2011), wobei »die Übergänge zwischen ein-, zwei- und mehrsprachigem Aufwachsen fließend« sind (ebd.: 29). Im vorliegenden Beitrag wird auf der Ebene des Individuums unterschieden zwischen einerseits einsprachigen Jugendlichen, die ausschließlich Deutsch als Erstsprache erworben haben, und andererseits mehrsprachigen Jugendlichen, die eine oder zwei andere Erstsprache(n) als Deutsch und später zusätzlich Deutsch erworben haben oder die als Erstsprachen simultan eine oder zwei weitere Sprachen und Deutsch erworben haben. Dies bedeutet, dass unter mehrsprachigen Jugendlichen in diesem Beitrag diejenigen Schülerinnen und Schüler verstanden werden, die »(auch) eine andere Erstsprache als Deutsch« erworben haben (vgl. Hesse/Göbel 2009: 281).

werden. Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern einer beruflichen Schule in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die Analyse dieser Interviews soll u. a. die Fragen beantworten, wie Lehrerinnen und Lehrer Fachtexte und Fachbücher in ihrem Fachunterricht einsetzen, wie sie die Nutzung der Texte durch ihre Schülerinnen und Schüler einschätzen und wie sie Fachtexte und Fachkundebücher in Bezug auf deren Eignung für die Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen im Fachunterricht der beruflichen Bildung bewerten. Die subjektiven Einschätzungen und Relevanzsetzungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben darüber hinaus differenzierte Hinweise auf die Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zu einer durchgängigen bzw. in den Fachunterricht integrierten Sprachförderung in der beruflichen Bildung.

2. Zur Relevanz des Schulbuchs für das erfolgreiche Absolvieren beruflicher Bildungsgänge und beruflicher Ausbildung

Es wird angenommen, dass dem Schulbuch in Bezug auf den Wissenserwerb bzw. auf die Rezeption des Fachwissens bzw. des Lern- und Prüfungsstoffs eine zentrale Funktion zukommt. So wird davon ausgegangen, dass es als »kompaktes Informations- und Arbeitsmittel« den Unterricht bestimme und lenke (Bullinger et al. 2005: 68). Es habe die Aufgabe, »einem klar umrissenen Lernerkreis in didaktisch und methodisch aufbereiteter Form gesichertes fachliches Wissen« zu vermitteln (Baumann 1998: 728). Diesen Aussagen folgend sind der kompetente Umgang mit Schulbüchern und ihr Verstehen von unmittelbarer Bedeutung für das Lernen und das erfolgreiche Absolvieren schulischer oder beruflicher Ausbildung.

Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass Schulbücher sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrerinnen und Lehrern zum Teil als unverständlich eingeschätzt werden. So weisen Studien darauf hin, dass Lernende in der Sekundarstufe I ihre Physikbücher u. a. aufgrund der sprachlichen Komplexität unverständlich finden und sie daher kaum nutzen (vgl. Staraschek 2003: 135; Merzyn 1994: 236). Chemielehrerinnen und -lehrer, die zu Schulbüchern für die Sekundarstufe I befragt wurden, stellen fest, dass Schülerinnen und Schüler neue Inhalte mithilfe der Schulbuchtexte nicht selbstständig ohne große Verständnisschwierigkeiten erarbeiten können (Beerenwinkel/Gräsel 2005: 30). Und Tests zum verstehenden Lesen längerer Abschnitte aus Schulbüchern aller Schulformen für das Fach Geschichte zeigen, dass auch diese Bücher von ihren Adressaten nicht ausreichend verstanden werden (vgl. von Borries 2010: 105 ff.).

Die Ergebnisse solcher Befragungen weisen darauf hin, dass Schulbücher nicht immer die ihnen zugeschriebene pädagogisch-didaktische Funktion der »Unter-

stützung und Entlastung schulischer Lernprozesse« (Wiater 2003: 14) gewährleisten können. Entsprechend nehmen Ottich und Kowalczyk in Bezug auf die sprachliche Gestaltung von Schulbüchern an, dass »die sprachliche Darbietung des Lernstoffs für den Schüler eine zusätzliche Hürde« darstellt (Ottich/Kowalczyk 1992: 341).

Während – wie oben aufgezeigt – zu Büchern, die für den Einsatz in allgemeinbildenden Schulen bestimmt sind, verschiedene Studien zum Einsatz und zur Nutzung bzw. zum Verstehen von Schulbüchern vorliegen, besteht mit Blick auf den Bereich der beruflichen Bildung weiterer Forschungsbedarf. Denn die vergleichsweise wenigen Studien, die für Schulbücher der beruflichen Bildung vorliegen, beschränken sich meist auf Bücher einzelner Berufsfelder und stammen überwiegend aus den 1990er Jahren (z. B. Hecht et al. 1996; Peters 1994). Wenn auch für die berufliche Bildung nicht viele Ergebnisse vorliegen, so zeigen diese Befragungen doch, dass Bücher für den fachtheoretischen und den fachpraktischen Unterricht an Berufsschulen ebenfalls als schwer verständlich beurteilt werden: Lehrerbefragungen zu Fachkundebüchern für das Berufsfeld Körperpflege ergeben, dass 79 Prozent aller befragten Lehrkräfte bei den Schülerinnen und Schülern Verständnisschwierigkeiten bei der Arbeit mit Texten aus Fachkundebüchern feststellen. Als Ursachen werden u. a. die hohe Anzahl der Fachbegriffe und Fremdwörter (semantische Überfrachtung) sowie die komplexe Syntax genannt (Hecht et al. 1996: 61).

Obwohl es ein wichtiges Ergebnis ist, dass Schülerinnen und Schüler ihre Bücher nicht immer gut verstehen und dass hier offenbar didaktischer Handlungsbedarf besteht, fehlen Studien, die explizit die Situation in mehrsprachigen Bildungskontexten berücksichtigen. Detaillierte Kenntnisse dazu, wie mehrsprachige Jugendliche im System der beruflichen Bildung Schulbücher nutzen und verstehen, sind insbesondere wichtig, weil Schulbücher für Schülerinnen und Schüler die nahezu einzige Möglichkeit zur Vor- und Nacharbeit von Lernstoff darstellen (vgl. Speth 1995: 365). Sie sollen Lernenden ein »selbstbestimmtes, lehrerunabhängiges Lernen auch außerhalb des Unterrichts« ermöglichen (Sretenovic 1992: 24) und sollten von Schülerinnen und Schülern zur Bearbeitung von Hausaufgaben, zum Nachholen von versäumten Unterrichtsstunden oder zur Vorbereitung auf Prüfungen eingesetzt werden (vgl. Borau 1999: o. S.). Da sie »neben den Lehrpersonen die nahezu einzige fachspezifische Informationsquelle für Lernende« (Hecht et al. 1996: 63) darstellen,¹ gilt der kompetente Umgang mit diesem Medium als zentrale Vorausset-

¹ Empirische Studien dazu, inwieweit heute im Sinne des selbstorganisierten Lernens und eigenständigen Wissenserwerbs von Jugendlichen das Internet als *fachspezifische* Informationsquelle genutzt wird und wie Jugendliche im Internet recherchierte Informationen verarbeiten, liegen nach Kenntnis der Autorin derzeit nicht vor.

zung für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten sowie für den Erwerb und den Ausbau von Fachwissen und Fachkompetenzen im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse (vgl. Fluck 1992: 142; Oldenburg 1992: 38).

Bedenkt man jedoch, dass Fachkundebücher mitunter zu »einem großen Hindernis statt zu einer Hilfe beim Erwerb des fachlichen Wissens werden« können (Ohm et al. 2007: 9), dass Ausbildungsabbrüche und hohe Durchfallerquoten bei Abschlussprüfungen *auch* darauf zurückzuführen sind, dass Auszubildende bereits bei der Rezeption des Fachwissens bzw. des Lern- und Prüfungsstoffs aus den Fachbüchern überfordert sind (Pätzold 2010: 163) und dass mehrsprachige Jugendliche in der beruflichen Bildung noch immer benachteiligt sind bzw. höhere Barrieren zu bewältigen haben, muss gerade die Beantwortung der Frage interessieren, wie diese mit Fachbüchern umgehen.

Um die Fragen zu beantworten, wie die in der beruflichen Bildung eingesetzten Fachbücher – die sogenannten Fachkundebücher – von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht in mehrsprachigen Klassen eingesetzt werden, wie sie von mehrsprachigen Jugendlichen genutzt werden und wie ihre Verständlichkeit eingeschätzt wird, werden in diesem Beitrag die Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Lehrkräften vorgestellt. Die Ergebnisse dieser Befragungen liefern wichtige Hinweise darauf, in welcher Weise Fachkundebücher aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern die Lernprozesse Jugendlicher unterstützen und wie ihr Einsatz im Fachunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen der beruflichen Bildung ggf. optimiert werden kann. Sie liefern zudem Hinweise für die Konzeption und Gestaltung von Maßnahmen zur Lehreraus- und -fortbildung im Bereich der Leseförderung.

3. Forschungsdesign

Mit Blick auf die Schwierigkeiten insbesondere mehrsprachiger Jugendlicher im Berufsbildungssystem auf der einen und die bedeutsame Rolle der Fachkundebücher für erfolgreiches Lernen auf der anderen Seite stellt sich die Frage, wie Fachkundebücher geeignet sind, die Lernprozesse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Hierzu liegen bisher keine empirisch gesicherten Kenntnisse vor. Zwar weisen linguistische Analysen von Schulbüchern aus dem Berufsschulbereich darauf hin, dass Fachkundebuchtexte aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung schwer verständlich sein könnten (Niederhaus 2011). Der Einsatz dieser Bücher im Unterricht, ihre Nutzung außerhalb des Unterrichts sowie ihre Verständlichkeit aus der expliziten Perspektive *mehrsprachiger* Schülerinnen und Schüler sind bisher aber empirisch kaum untersucht.

Um diese Forschungslücke ein Stück weit schließen zu können, wurden Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler zum Einsatz und zur Nutzung

von Fachkundebüchern befragt. In dem vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern des Berufsfelds »Wirtschaft und Verwaltung« dargestellt, die in der einjährigen Berufssfachschule (»Handelschule«) und der zweijährigen bzw. der höheren Berufssfachschule (»Höhere Handelsschule«) unterrichten, also nicht in der dualen Berufsausbildung. Im Vergleich zur dualen Berufsausbildung in diesem Berufsfeld treten die Jugendlichen hier mit niedrigeren Schulabschlüssen bzw. schlechteren Noten ein, weshalb der Forschungsbedarf in diesem Bereich zunächst besonders dringend erscheint. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das hier dargestellte Forschungsprojekt die Beantwortung der Frage fokussiert, wie das Medium Fachkundebuch zum Einsatz kommt und wie es von mehrsprachigen Jugendlichen genutzt wird. Untersucht werden vor allem subjektive Einstellungen zu Einsatz und Nutzung dieses Mediums. Nicht untersucht werden hingegen die Leseverstehensleistungen von Berufsschülerinnen und -schülern.

Da das zu untersuchende Phänomen zunächst explorativ erforscht werden soll und Hypothesen erst generiert werden sollen, bietet sich eine qualitative Erforschung an, im Rahmen derer die Gestaltung der Fragen flexibel und die Antwortmöglichkeiten prinzipiell unbeschränkt bleiben. Es wurden daher Interviews im Sinne qualitativer problemzentrierter Leitfadeninterviews geführt. Die Methode qualitativer Interviews wurde gewählt, da hier von den befragten Lehrerinnen und Lehrern Eindrücke und Erfahrungen formuliert werden und subjektive Relevanzsetzungen erfolgen können, für deren Erhebung im Rahmen einer quantitativen Studie kein Raum zur Verfügung stünde. Damit zielen die in diesem Beitrag vorgestellten Interviews auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen (Witzel 1982).

Zu beachten ist dabei, dass die vorliegenden Ergebnisse somit nicht repräsentativ sein können, sondern vielmehr die Re-Konstruktion subjektiver Handlungs- und Deutungsmuster darstellen.

Der Kontakt zu den Befragten wurde durch eine Gatekeeperin hergestellt, die sich an der Berufsschule, an der sie tätig ist, für das Anliegen der sprachlichen Förderung ihrer sprachlich heterogenen Schülerschaft einsetzt. Aufgrund des Engagements der Gatekeeperin war zu erwarten, dass die Interviewpartnerinnen und -partner die Thematik des Forschungsprojekts mit Interesse verfolgen und auch bereit sein würden, sich im Interview detailliert zu äußern. (Zur Diskussion der Rolle und der Bedeutung von Gatekeepern vgl. Reinders 2012: 118.)

Die qualitativen Interviews wurden auf der Basis eines Gesprächsleitfadens geführt, der in einem Pilot-Interview getestet und anschließend überarbeitet wurde.

4. Zielgruppe und Qualität der Daten

Insgesamt konnte mit jeder der kontaktierten sieben Personen ein Interview durchgeführt werden. Dies weist auf eine hohe Kooperationsbereitschaft aller angefragten Lehrerinnen und Lehrer bzw. auf ein starkes Interesse am Thema der Interviews hin. Zur Durchführbarkeit und Akzeptanz der Studie trug neben der Gatekeeperin auch die hohe Kooperationsbereitschaft der Schulleitung bei, die in Vorgesprächen großes Interesse an dem Forschungsthema äußerte.

Es nahmen insgesamt sieben – drei weibliche und vier männliche – Lehrkräfte an der Befragung teil. Die befragten Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Befragung an einem Berufskolleg mit dem Schwerpunkt »Wirtschaft und Verwaltung« in Nordrhein-Westfalen tätig. Sie unterrichteten Schülerinnen und Schüler der einjährigen sowie der zweijährigen bzw. der höheren Berufsfachschule. Da es sich bei diesen teilqualifizierenden Bildungsgängen nicht um eine qualifizierende Berufsausbildung handelt, werden diese Bildungsgänge von Jugendlichen eher ausbildungsvorbereitend genutzt, d. h. in der Regel streben die Jugendlichen nach erfolgreichem Abschluss eine berufliche Ausbildung an. Dies bedeutet, dass diese Bildungsgänge überwiegend als »Ersatzmaßnahme« genutzt werden und zu den Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems¹ zählen.

Die Unterrichtserfahrungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer lagen zum Zeitpunkt der Befragung inklusive des Referendariats zwischen drei und 15 Jahren.

Befragt wurden sie zu den Fachkundebüchern der Fächer »Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen« und »Volkswirtschaftslehre«. Dies betrifft insgesamt vier verschiedenen Fachkundebücher, wobei eines zweibändig ist. Jede Lehrkraft wurde dabei jeweils nur zu den Büchern befragt, die sie selbst in ihren Unterrichtsfächern einsetzten. Die Bücher stammen aus drei verschiedenen Verlagen. Da die vorliegende Studie keinesfalls der Kritik an einzelnen Fachkundebüchern dient, sondern ausschließlich der Beantwortung der obengenannten Forschungsfragen, werden die Titel und Verlage der Fachkundebücher hier nicht aufgeführt.

¹ Zum beruflichen Übergangssystem zählen »(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen« (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79). Zu diesen Bildungsangeboten zählen z. B. auch das Berufsgrundbildungs-, das Berufsvorbereitungs- oder das Berufseinstiegsjahr, wobei diese Maßnahmen von Jugendlichen häufig als Ersatzmaßnahmen genutzt und im Rahmen kritischer Diskussionen als Warteschleife bezeichnet werden. (Zur Diskussion des Übergangssystems und zur Kritik hieran siehe z. B. Ulrich 2006; Neß 2007; Münk 2010; Bojanowski/Eckert 2012).

5. Methodisches Vorgehen in der Analyse

Die Interviews wurden in Anlehnung an das GAT-Basistranskriptionssystem nach Kruse (2011) vollständig verschriftlicht. Der Auswertung der Interviews lag zum einen das inhaltsanalytische Verfahren der induktiven Kategorienbildung von Mayring (2010) zu Grunde. Darüber hinaus wurde die Auswertung besonders dichter Textpassagen durch die Anwendung des Verfahrens der integrativen, texthermeneutischen Analyseverfahren ergänzt (vgl. Kruse 2011, Oktober). Da das integrative, texthermeneutische Analyseverfahren eine besondere »methodische Sensibilisierung für sprachlich kommunikative Phänomene auf[weist]« (Kruse 2011: 164), ermöglicht es eine Fokussierung der Ebene der Sprachpragmatik über die Ebene der Wörtlichkeit hinaus und integriert auf der Basis einer mikrosprachlichen Herangehensweise verschiedene Analyseperspektiven wie z. B. Aspekte der Metaphernanalyse, der szenischen Rekonstruktion und der Positioninganalyse, der Gesprächsanalyse, der dokumentarischen Methode sowie der einfachen Inhaltsanalyse (vgl. Kruse 2011: 171).

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Interviews dargestellt. Da die Befunde sehr umfassend und detailliert sind, muss hier eine Auswahl vorgenommen werden.

Im ersten Teil werden zunächst einige allgemeinere Ergebnisse in Bezug auf die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Schulbüchern sowie zur Bewertung der jeweiligen Schulbücher durch die Lehrerinnen und Lehrer dargestellt. Anschließend wird erläutert, wie Fachkundebücher von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht eingesetzt werden und wie Schülerinnen und Schüler diese im und außerhalb des Unterrichts nutzen. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Maßnahmen der Leseförderung im Fachunterricht sowie die Strategien, die von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt werden, um den Verstehensproblemen der Schülerinnen und Schüler zu begegnen. Zudem werden die Antworten auf die Frage nach den Strategien der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit ihren Fachkundebüchern bzw. bei Verstehensproblemen ausgewertet. Schließlich werden die Antworten der Befragten auf die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie nach wahrgenommenen Unterschieden in der Nutzung des Fachkundebuchs durch ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ausgewertet. Abschließend wird auf die von den Befragten subjektiv empfundenen Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die Situation eingegangen, dass Jugendliche offensichtlich aufgrund nicht ausreichend ausgeprägter Lesekompetenz und geringer Lesemotivation Fachkundebücher nicht kompetent nutzen können.

6.1 Zu den Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Fachkundebüchern und zu ihrer Bewertung

Um die Befragten zum Interviewthema hinzuführen, wurden sie nach den Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Fachkundebüchern befragt. Hierzu äußern die Befragten, dass sich der Fachkundebucheinsatz im Unterricht in Bezug auf die formalen Aspekte vorteilhaft auf die Höhe der Kopierkosten auswirke. Mit Blick auf inhaltliche Aspekte bestehe ein Vorteil darin, dass der Einsatz des Fachkundebuchs der Lehrkraft die Klausurvorbereitung erleichtere, da Aufgaben aus dem Buch als Anregung bzw. Input für das Formulieren von Klausurfragen dienen können. Auch Übungsaufgaben können dem Buch entnommen werden.

Auch für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich nach Meinung der Befragten Vorteile aus dem Einsatz des Buchs, denn dieser könne auch den Lernenden die Klausurvorbereitung erleichtern:

Teilnehmer 02¹: da bietet das BUCH auch den VORTEIL dass man einzelne THEMENgebiete raus greifen kann wo man sagt: »das ist ein SCHWERpunkt in der klauSUR DAS von der seite keine ahnung 80 bis 100 (1) UND die seiten 101 bis 110 AUCH, aber das wird nicht so vertiefend behandelt«, DAS GEHT sagen wir mal dann bisschen LEICHTer und mit einer größeren strUKTUR vielleicht auch für die schüler einHER als wenn die schüler die ARBEITSblätter haben und diese nicht sorgfältig GEFÜHRT haben. das kein äh kein SCHNELLhefter oder dergleichen angelegt wurde das gibt es auch. (L02–62)

Neben dem Vorteil, dass ein Buch den Schülerinnen und Schülern eine sinnvolle Struktur vorgebe, wird der am häufigsten genannte und am stärksten betonte positive Aspekt des Bucheinsatzes darin gesehen, dass das Fachkundebuch als Informationsquelle diene und es den Lernenden ermögliche, sich auch außerhalb des Unterrichts selbstständig mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen sowie verpassten Unterrichtsstoff nachzuholen:

Teilnehmer 04: also ich sehe die vorteile vorwiegend für die SCHÜler dass die AUßerhalb des UNTERRIchts eine möglichkeit haben, sich mit dem stoff zu beschäftigen. also sowohl VOR dem unterricht um sich vorzubereiten als auch NACH dem unterricht wenn ich dann mal eine halbe stunde nicht aufgepasst hab oder nicht so gut drauf bin oder schlecht geschlafen hab dass ich eine CHANce habe den stoff NACHzuholen. ohne ((räuspert sich)) zu googlen und ein schlagwort einzugeben und mich durch 750 SEITen wühlen zu müssen. ähm und DAS finde ich ist ein RIESENvorteil an büchern und WENN ich schulbücher ((klopft auf den Tisch)) hab, wo ich sag da kann man auch mit ARbeiten GEH ich in der regel auch von vorne nach hinten. DAMIT die schüler eben wissen »ah da haben wir angefangen da sind wir da geht's WEIter« jetzt eben auch eine chance haben. das find ich einen RIESENvorteil von schulbüchern, ähm weil das den SCHÜLern eben die möglichkeit gibt eigenständig zu arbeiten. (L04–80–81)

¹ Um die Anonymität der Befragten gewährleisten zu können, wird sowohl auf die weiblichen als auch auf die männlichen Teilnehmenden in den Interviewauszügen mit »Teilnehmer« referiert.

Hier – wie auch in vielen weiteren Interviewpassagen – wird die Wichtigkeit des Schulbuchs für das eigenständige Arbeiten und Lernen außerhalb des Unterrichts betont. Damit weisen die Interviewdaten wiederholt auf die Bedeutsamkeit der kompetenten Fachkundebuchnutzung für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern in der beruflichen Bildung hin.

Als *Nachteil* des Einsatzes eines Fachkundebuchs wird von den befragten Lehrerinnen und Lehrern die Gefahr genannt, dass der Unterricht möglicherweise zu stark vom Buch gelenkt werden könne. Außerdem seien Fachkundebücher nicht immer auf dem aktuellen fachlichen Stand, was im Unterricht zu Problemen führen könne. Das im Rahmen dieser Studie markanteste Ergebnis besteht darin, dass die meisten der befragten Lehrerinnen und Lehrer zudem äußerten, dass die Bücher für die Schülerinnen und Schüler schwer verständlich seien und daher von diesen kaum genutzt würden. Auf diese Problematik wird ausführlicher in den Abschnitten 6.3 und 6.4 eingegangen.

Mit Blick auf die *Einschätzung der Eignung der Fachkundebücher für die Zielgruppe* und die *Bewertung der Fachkundebücher* wurde von den Befragten nur eines der verwendeten Bücher als insgesamt für die Zielgruppe geeignet bewertet. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Befragten die meisten der im eigenen Unterricht eingesetzten Fachkundebücher als eher ungeeignet für die Zielgruppe ansehen. Dabei sei jedoch nicht die Auswahl des jeweiligen spezifischen Fachkundebuchs per se falsch. Vielmehr äußern drei der Befragten die Meinung, dass nahezu alle auf dem Markt zur Verfügung stehenden Bücher eher ungeeignet für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der ein- und zweijährigen Berufsfachschule seien. Alle Bücher ließen »sehr zu wünschen übrig« (L05–148), es gebe nur »die Besseren unter den Schlechten« (L07–12):

Teilnehmer 07: ((gedehnt)) ähm wir haben aus ALLEN verlagen die bücher bestellt die es gibt für bewere ((BWL mit Rechnungswesen)), und haben sag ich ganz ehrlich das beste der SCHLECHTEN genommen. also es gab KEINS wo wir gesagt haben das ist ideal für uns. (L04–10)

Die Kritik an den derzeit zur Verfügung stehenden und den Befragten bekannten Büchern besteht dabei auf der einen Seite darin, dass diejenigen Fachkundebücher, die als für die Zielgruppe verständlich eingeschätzt werden, als nicht ausreichend fundiert im Hinblick auf die dargestellten fachlichen Inhalte und als nicht altersangemessen bzw. adäquat in Bezug auf die bereits erworbenen und die angestrebten Schulabschlüsse der Jugendlichen betrachtet werden:

Teilnehmer 04: ja also die ((Verlagsname anonymisiert))-Bücher finde ich die sind GUT also sind gut gemachte bücher, ähm didaktisch auch gut reduziert aber eben auf SEHR NIEDRIGEM niveau also eben fast GRUNDSCHULniveau von den ANFORDERUNGEN her. und dann sollen junge MENSchen die den zweithöchsten hm oder den ja den MITTLEREN SCHULabschluss haben, äh nämlich fachoberschulreife sollen dann anfangen ähm irgendwie zettelchen AUSzuschneiden und AUFzuKLEben und das macht denen!SPAß! das finden die auch LUSTig. ((schmunzelt)) frage ist nur ist das dem niVEAU entsprechend. (L04–194)

Auf der anderen Seite werden die zur Verfügung stehenden Bücher für die Fächer »Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen« und »Volkswirtschaftslehre«, die als fachlich ausreichend fundiert eingeschätzt werden, dahingehend kritisiert, dass sie für die Schülerinnen und Schüler kaum zu verstehen seien:

Teilnehmer 04: [...] und DAS [die fachliche Richtigkeit] find ich also DAS find ich an DEM hier GUT an dem ((Buchname anonymisiert)) dass der eben FACHlich gut ist. ähm deswegen haben wir es auch ich weiß gar nicht wann wir es eingeführt haben vor fünf oder sechs jahren, ähm GENOMmen, allerdings IN den fünf sechs jahren hat sich jetzt rausgestellt die schüler verSTEHen es nicht und wenn sie es nicht verSTEHen dann ((klopft auf den Tisch)) (1) nutzt auch die fachliche richtigkeit nix. (L04–36)

Zusammenfassend lässt sich zur Bewertung der Fachkundebücher für den Unterricht in der ein- und zweijährigen Berufsfachschule im Berufsfeld »Wirtschaft und Verwaltung« in den Fächern »Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen« und »Volkswirtschaftslehre« festhalten, dass derzeit den Befragten keine Bücher bekannt sind, die gleichzeitig fachlich ausreichend fundiert bzw. detailliert und für die Schülerinnen und Schüler gut zu verstehen bzw. zugänglich sind.

6.2 Zum Einsatz der Fachkundebücher durch die Lehrerinnen und Lehrer

Hinsichtlich des Einsatzes der Fachkundebücher durch die Lehrerinnen und Lehrer zeigen die Interviews, dass diese u. a. zur Vorbereitung des Unterrichts eingesetzt werden. Mit Blick auf die Häufigkeit des Einsatzes der Bücher im Unterricht ist festzustellen, dass das jeweilige Fachkundebuch von keinem der Befragten in jeder Unterrichtsstunde, häufig auch seltener als in jeder zweiten Stunde eingesetzt wird. Ein Befragter äußert sogar, das Buch im Unterricht gar nicht einzusetzen.

Die Interviewdaten zeigen diesbezüglich ein differenziertes Bild: Das Buch, das von den Lehrerinnen und Lehrern als für die Lernenden gut verständlich beurteilt wird, wird im Unterricht weitaus häufiger eingesetzt als die Bücher, deren Verständlichkeit als eher gering eingeschätzt wird. In den Fällen, in denen für den Einsatz im Unterricht nur ein Fachkundebuch zur Verfügung steht, mit dessen Umgang und Verstehen die Schülerinnen und Schüler größere Probleme haben, werden verstärkt von den Lehrerinnen und Lehrern selbst entwickelte Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte mit Büchern, die aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität als für die Zielgruppe ungeeignet betrachtet werden, im Unterricht kaum arbeiten. Hier werden überwiegend von den Lehrenden selbst erstellte, didaktisierte bzw. in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad reduzierte Texte eingesetzt.

Damit machen die Daten deutlich, dass die meisten Befragten die Fachkundebücher weniger als Leitmedium nutzen, sondern vielmehr als ergänzendes Medium betrachten und einsetzen. So wird z. B. das Buch »nur dann« benutzt, wenn »gute

Aufgaben drin sind« (L04–54). Entsprechend dient das Fachkundebuch so gut wie nie dem Unterrichtseinstieg; häufig wird das Buch eher zur Nachbereitung von im Unterricht auf andere Weise bearbeiteten Themen eingesetzt.

Die These, das Schulbuch sei der »heimliche Lehrplan« (Zinnecker 1975), lässt sich somit auf der Basis der vorliegenden Interviewdaten für die Fächer »Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen« und »Volkswirtschaftslehre« der ein- und zweijährigen Berufsfachschule *nicht* aufrechterhalten.

6.3 Zur Nutzung der Fachkundebücher durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht

In Bezug auf die Fragen, wie Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit ihren Büchern zurechtkommen und wie sie diese nutzen, lag der Fokus der Fragen an die Lehrerinnen und Lehrer darauf, wie sie den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den Büchern einschätzen. Bei der Formulierung der entsprechenden Leitfragen stand zunächst nicht der mögliche Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Fokus, da die Antworten möglichst ergebnisoffen geäußert werden sollten.

In den entsprechenden Äußerungen wird häufig betont, dass die Schülerinnen und Schüler große Probleme haben, die Texte in ihren Büchern zu verstehen, wobei dies nach Ansicht der Befragten zum einen an einer geringen Lesemotivation und an der nicht ausreichend ausgeprägten Lesekompetenz der Jugendlichen liege, zum anderen aber auch an der sprachlichen Gestaltung der Fachtexte in den Schulbüchern:

Teilnehmer 06: [...] weil das buch richtet sich auch von der SPRache her nicht an die zielgruppe wo wir es EINsetzen, wir setzen das buch in der höheren handelsschule ein aber die schüler haben halt probleme überhaupt die inhalte nachzuvollziehen vom SPRAchlichen her es fehlt also das lese- und textverständnis bei den SCHÜlern aber das BUCH ist auch zu (3) ABgehoben vom niveau her für diese zielgruppe. (L06–26)

Neben der sprachlichen »Abgehobenheit« von Schulbüchern, deren Ursachen nach Meinung der befragten Lehrerinnen und Lehrer v. a. in einer hohen Dichte an Fach- und Fremdwörtern und an Besonderheiten der Buchtexte auf der syntaktischen Ebene bestehen, wird auch eine veraltete Sprache als Grund für die schlechte Verständlichkeit der Bücher für die Schülerinnen und Schüler genannt:

Teilnehmer 04: also das ist für die SCHÜler mittlerweile SEHR schwer das zu verstehen die inhalte. also WIR würden das- wir können das LEsen wir verstehen das auch aber für die schüler ist es zum teil sehr schwer weil die SPRache eben nicht moDERN ist. [...] die verstehen das nicht. [...] ich hab jetzt mal- also hier fängt ein satz an mit »OBSCH!O!N es in der bilanz wie beim invenTAR auch um eine aufstellung des verMÖgens geht«. das wort obschon ((klopft auf den Tisch)) KENnen die nicht. das können die sich auch nicht mehr HERleiten. Ist jetzt kein SCHWERES wort ist auch kein FREMDWORT sondern es ist eben eine etwas veraltete sprache. (L04–10–22)

Teilnehmer 4: die bwl-aufgaben mach ich in dem buch eben eher selten weil auch bei den FRAGEN dann die altertümlichen formuLIERungen sind, also die verstehen die FRAGEN einfach nicht. (L04–57)

Auf Unterschiede bezüglich der Nutzung und des Verstehens der Fachkundebücher, die zwischen ein- und mehrsprachigen Jugendlichen möglicherweise bestehen könnten, ging keine/-r der Befragten ohne direkt danach gefragt zu werden ein. Die Antworten auf die expliziten Leitfragen zu dieser Thematik werden in Abschnitt 6.9 ausgewertet.

6.4 Zur Nutzung der Fachkundebücher durch die Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts

Da der eigenständige Umgang mit dem Fachkundebuch auch außerhalb des Unterrichts für selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen eine zentrale Rolle spielt, wurden die befragten Lehrerinnen und Lehrer um ihre Einschätzung gebeten, ob bzw. wie Schülerinnen und Schüler ihr Schulbuch außerhalb des Unterrichts nutzen. Auch wenn hier die Ergebnisse der Schülerbefragungen noch zu ergänzen sind, was an dieser Stelle aufgrund des derzeitigen Projektstandes nicht möglich ist, weist die Auswertung der entsprechenden Lehrkräfte-Antworten bereits darauf hin, dass das von den Befragten als insgesamt gut geeignet und verständlich für die Zielgruppe eingeschätzte Buch von den Schülerinnen und Schülern erfolgreich für die Bearbeitung von Hausaufgaben sowie für die Klausurvorbereitung genutzt wird:

Interviewerin: wissen sie IRGENDetwas DARüber wie ihre schüler das buch auferhalb des unterrichts nutzen. können sie DAZU was sagen.

Teilnehmer 02: tja also in form von HAUSaufgaben auf JEDEN FALL ja, falls es hausaufgaben AUFgibt äh aus dem buch (1) dann (1) sind die auch eigenständig zu LÖSen also die KOMmen auch mit lösungen DANN auch GUTen lösungen (1) ähm ICH gebe auch regelmäßig hausaufgaben AUF ob jetzt dann EGAL aus dem BUCH oder vom arbeitsblatt (2) mh (1) zur VORbereitung für klauSUREN wird es dann auch verwendet. (L02–61–62)

Während einerseits berichtet wird, dass das selbstständige Arbeiten mit diesem für die Schülerinnen und Schüler gut verständlichen Fachkundebuch gut gelingt, gehen die Befragten in Bezug auf die für die Jugendlichen eher schwer zu verstehenden Fachkundebücher davon aus, dass diese von den Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts kaum und vor allem nicht selbstständig genutzt werden:

Interviewerin: wissen SIE etwas DARüber WIE die schüler das buch zuHAUSe nutzen?

Teilnehmer 05: WENN dann wenn HAUSaufgaben daraus AUFgegeben werden. also SELBSTständig nutzen, ((atmet ein)) NUTzen sie die BÜcher denke ich mal GAR nicht. (L05–70–71)

Als Ursachen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Buch zu Hause nicht nutzen, werden eine gefestigte Leseunlust auf der einen Seite und der hohe Schwierigkeitsgrad der Texte auf der anderen Seite angenommen.

Teilnehmer 04: und ich meine die HABen EH wenig lust zu lesen, und wenn es DANN noch zu schWER ist dann packen sie es auch nicht AN also ich GLAUBe dass die WENigsten schüler sich das buch zu hause nehmen um inhalte noch mal nachzulesen. oder auch um unterricht vorzubereiten. das (1) haben sie FRÜher MEHR gemacht mittlerweile glaub ich machen sie das nicht mehr. (L04–48)

Dabei sind hinsichtlich der Tatsache, dass die Jugendlichen ihre Bücher außerhalb des Unterrichts kaum eigenständig nutzen sowie auch bezüglich der durchgängig und von allen Befragten betonten geringen Lesemotivation bei einigen der Lehrerinnen und Lehrer eine gewisse Resignation und Frustration festzustellen. Diese bezieht sich nicht nur darauf, dass Schülerinnen und Schüler heutzutage in ihren Fachbüchern weniger nachlesen als früher, sondern vor allem auch auf die geringe Frustrationstoleranz der Jugendlichen bezüglich der Arbeit mit dem Buch:

Teilnehmer 06: wenn es KEIne konkrete aufgabenstellung vom lehrer gibt habe ich vier FÜNF in der klasse die überhaupt einmal auf die idee kommen in das buch mal REINzugucken Elgenständig hereinzuschauen. (L06–77) [...]

Teilnehmer 06: mitunter schreiben die sich schon mal per facebook oder studi-vz gegenseitig an oder telefonieren. das machen aber auch die schüler die ein interESSE haben und die hälfte der klasse legt das buch WEG und sagt »ich komm nicht weiter«. (L06–85)

Die oben erläuterten Ergebnisse lassen vermuten, dass die Nutzung des Mediums Fachkundebuch durch Schülerinnen und Schüler außerhalb des Unterrichts für eigenständiges und selbstorganisiertes Lernen von der Verständlichkeit des jeweiligen Buchs abhängt. Hinzu kommt, dass auch die Ungeübtheit der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Umgang mit Fachbüchern eine Ursache für die Vermeidung der eigenständigen Arbeit mit dem Buch darstellt. So ist den folgenden Äußerungen zu entnehmen, dass die Jugendlichen nicht gelernt haben, mit dem Inhaltsverzeichnis oder dem Stichwortverzeichnis eines Fachbuchs kompetent umzugehen:

Teilnehmer 06: meine handelsschüler oder meine höheren handelsschüler lesen NICHTS nach wenn sie KRANK sind.

Interviewerin: ja und wie bereiten sie auf prüfungen vor? wenn nicht mit dem buch.

Teilnehmer 06: die lernen zuSAMMEN aber mit den unterlagen die sie im unterricht haben oder als HAUPTquelle mit dem internet weil das für die schüler auch SCHNELLE geht es ist wesentlich EINFacher für meine SCHÜLER im internet einen begriff bei GOOGLE einzugeben als mit dem STICHwortverzeichnis zu gucken, sehr häufig kommt dann auch so als RÜCKmeldung WENN man das buch einsetzt »ja das ist hier gar nicht drin« weil die schüler gar nicht mehr wissen wie sucht man eigentlich nach einem stichwortverzeichnis oder wie sucht man mit dem INhaltsverzeichnis wenn der begriff nicht eins zu eins so wie er genannt wurde sich dort auch WIEDERfindet. (L06–81–83)

Teilnehmer 07: ja GUT KLAR, wenn ich ihnen eine AUFGabenstellung gebe und dann müssen irgendwas ähm RAUSfinden von der information, also äh »erARbeiten sie mal«, keine AHnung, äh »die ähm funktion eines LAgers«, oder so, ne, wenn ich das SAgen würde, dann würden die naTÜRLich sagen »he ja, wie erARbeiten?« »JA hier haben sie n BUCH«, dann wär der ERSte schritt schon ähm, »ja wo STEHT das denn im buch?« dann sage ich »mh können sie ja auch SELber rausfinden ne?« ähm es ist kein äh SELBSTverständliches instrumenTarium mehr um so was zu Lösen. (L07–51–52)

Neben der in den Interviews häufig erwähnten nicht ausreichenden Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wird somit mehrfach auch angesprochen, dass Jugendliche sich im Fachbuch nicht zurechtfinden, dass sie also häufig nicht wissen, wie Fachbücher genutzt werden können. Das Fachbuch stellt für die Jugendlichen kein »selbstverständliches Instrumentarium« mehr dar. Diese Äußerungen weisen deutlich darauf hin, dass eine Leseförderung im Fachunterricht unbedingt auch Techniken und Strategien zum Umgang mit dem Buch bzw. zum Nachschlagen von Informationen im Fachkundebuch beinhalten sollte und dass dies in entsprechenden Maßnahmen zu Lehreraus- und -fortbildung unbedingt thematisiert werden muss.¹

6.5 Maßnahmen der Leseförderung im Fachunterricht

Eine Frage, die sich aus den oben beschriebenen Schwierigkeiten von Berufsschülerinnen und -schülern mit dem Medium Fachkundebuch bzw. Fachtext ergibt, ist die nach bereits umgesetzter Förderung des verstehenden Lesens von Fachtexten bzw. nach der Förderung des Umgangs mit dem Fachkundebuch im Fachunterricht durch die Lehrerinnen und Lehrer. Zudem interessiert in diesem Zusammenhang, über welche Strategien die Lehrerinnen und Lehrer verfügen, um auf Verstehensschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu reagieren bzw. ihnen das Verstehen zu ermöglichen.

Alle Befragten gaben hier an, sich sehr um das Textverstehen ihrer Schülerinnen und Schüler zu bemühen. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern Hilfen an und setzen verschiedene Methoden der Leseförderung im Fachunterricht ein, die nachfolgend diskutiert werden. Die Lehrerinnen und -lehrer zeigen ein starkes Interesse und ein großes Verantwortungsbewusstsein für die Leseförderung im Fach; die Interviewdaten zeigen, dass sich die Fachlehrerinnen und Fachlehrer für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen und sie diese als einen Auftrag auch des Fachunterrichts betrachten.

¹ Methodische Vorschläge für das Üben des Orientierens und Nachschlagens im Fachkundebuch finden sich z. B. in Ohm et al. 2007 und in Günther et al. 2013.

Dabei besteht eine der Vorgehensweisen, die als Methode der Leseförderung im Fachunterricht genannt werden, darin, dass eine Progression hinsichtlich der Textlänge und des Schwierigkeitsgrades der Texte vom Beginn zum Ende des Schuljahrs angestrebt wird, wobei jedoch bei dem Befragten noch Unsicherheit im Hinblick auf die Wirksamkeit dieser Förderstrategie besteht:

Teilnehmer 03: also mit den LÄNgereN texten- ich versuche auch mit MEINem material immer LÄNgere TEXte einzubauen. die auch ZUnehmend mit dem JAHR komPLEXer werden. ähm ((atmet ein)) JA. äh das ist jetzt ein neuer WEG, relativ NEU noch. desHALB ähm muss ich GÜcken wie das dann im endeffekt WIRKT. also es KlapPT- teilweise klappt es GUT, aber es gibt einfach SCHÜler, die haben proBLEme mit längerer TEXten und das wir- wird auch nicht DAdurch WEniger, dass man jetzt HÄUfiger LÄNgere texte zusammen LIEST oder so etwas. (L03–301–304)

Des Weiteren geben die Lehrerinnen und Lehrer an, dass im Unterricht den Schülerinnen und Schülern das Textverstehen erleichtert wird, indem Fachbegriffe mündlich durch die Lehrkraft oder mit Hilfe von Fußnoten im Text erklärt werden.

Zudem werden die Schülerinnen und Schüler veranlasst, unbekannte Wörter selbstständig im Wörterbuch oder im Internet nachzuschlagen (L02–101–102), in Texten wichtige Wörter oder Textpassagen zu unterstreichen, Texte zusammenzufassen sowie Dialoge zum Text zu schreiben (L02–54). Hier zeigt sich, dass den Befragten verschiedene Möglichkeiten der Sprachförderung im Fachunterricht bekannt sind, dass diese im Fachunterricht zum Einsatz kommen und dass im Fachunterricht mit den Schülerinnen und Schülern Lesestrategien geübt werden. Darüber hinaus zeigen die Interviews, dass jedoch auch Maßnahmen zum Einsatz kommen, die aus lesedidaktischer Perspektive durchaus umstritten sind. So werden Texte im Unterricht häufig »gemeinsam gelesen« (L05–36), d. h. laut vorgelesen. Im Anschluss werden Fragen zum Text sowie unbekannter Wortschatz geklärt und es folgt die Bearbeitung von Aufgaben zum Text in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass Fachtexte im Fachunterricht häufig von den Lernenden vorgelesen werden. Neben den lesedidaktischen Argumenten, die für das Vorlesen von Texten sprechen, birgt diese Methode jedoch auch Nachteile. So erfordert das Vorlesen eines unbekanntes Textes ein schnelles Verstehen mit einem gleichzeitigen Sprechen ohne die Möglichkeit, Denkpausen einzulegen und im Text vor- und zurückzugehen (Leisen 2006: 10). Das kognitive System der Leserin oder des Lesers kann beim lauten Lesen bzw. beim Vorlesen überlastet werden, so dass das Verstehen des Textes möglicherweise stärker beeinträchtigt wird als beim stillen Lesen, das zum einen keine phonetische Kodierung des Gelesenen erfordert und zum anderen im eigenen Tempo erfolgen kann. Dass im Fachunterricht der beruflichen Schulen häufig das Vorlesen als Lesemethode zum Einsatz kommt, weist also darauf hin, dass die Nachteile des lauten Lesens bzw.

des Vorlesens nicht durchgängig reflektiert werden und dass hierzu möglicherweise die Notwendigkeit eines Austauschs und einer Reflexion von Lesemethoden besteht.

Nach Strategien der Leseförderung befragt, antworten die Lehrerinnen und Lehrer zudem, dass im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern unbekannte Wörter im Text unterstrichen oder herausgeschrieben werden sollen, damit diese anschließend im Plenum geklärt oder nachgeschlagen werden können. Hier wird das in der Lesedidaktik häufig diskutierte Phänomen thematisiert, wie mit unbekanntem Wörtern, Sätzen oder Textstellen umzugehen ist. Während die traditionelle Lesedidaktik den Schwerpunkt beim Leseverstehen vor allem auf Unbekanntes bzw. Unverstandenes gelegt hat, stellt die heutige Lesedidaktik das entgegengesetzte Verfahren in den Mittelpunkt. Während also in älteren Ansätzen entsprechend gefragt wurde, welche Wörter nicht verstanden wurden, wird heute an Verstehensinseln angesetzt, d. h. Lesende sollen sich auf das konzentrieren, was sie bereits verstehen (Storch 1999: 137).

Des Weiteren geht in Bezug auf das Klären unbekannter Wörter Apeltauer (2010) davon aus, dass bei Worterklärungen im Unterricht häufig Synonyme, Antonyme oder Paraphrasen verwendet werden, die für Lernende des Deutschen als Zweitsprache ebenfalls semantisiert werden müssten (ebd.: 246). Da jedoch das Zugeben von Nichtverstehen oder Nichtwissen mit einem Gesichtverlust verbunden sein könnte, nimmt Apeltauer an, dass viele Schülerinnen und Schüler Nachfragen vermeiden und folglich im Unterricht Wissen vermittelt wird, das von den Lernenden nicht oder nur zum Teil verarbeitet werden kann (ebd.: 246).

6.6 Zur Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern auf die sprachliche Förderung von Berufsschülerinnen und -schülern im Fachunterricht

Dass die Lehrenden trotz einer offensichtlich hohen Motivation, neben der Vermittlung fachlicher Inhalte auch die Lesekompetenzen der Jugendlichen zu fördern, nicht alle zur Verfügung stehenden Methoden der Lesedidaktik einsetzen bzw. zum Teil auch umstrittene Lesemethoden zum Einsatz kommen, ist durch die kaum vorhandene Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf das Unterrichten leseschwächerer Jugendlicher im Studium und im Referendariat zurückzuführen. Nach eigenen Angaben wurden die Befragten auf die Zielgruppe einer bildungsbenachteiligten und/oder sprachlich heterogenen Schülerschaft in ihrer Ausbildung kaum vorbereitet und erhielten auch im Verlauf ihrer Berufstätigkeit keine entsprechenden Fortbildungen. Dies bedeutet, dass sie nahezu unvorbereitet in die Situation entlassen wurden, mit sogenannten nicht ausbildungsreifen Jugendlichen zu arbeiten und in Bildungsgängen tätig zu werden, die in Bezug auf sprachliche und andere Kompetenzen eine kompensatorische Funktion haben.

Interviewerin: wurden sie auf die FÖrderung sprachlich SCHWÄcherer SCHÜler im referendariAT oder auch in der Uni schon irgendwie VORbereitet?

Teilnehmer 05: in der uni EHER, im referendariat GAR nicht, und und in der- also GAR nicht, ((atmet ein)) (1) äh und in der Uni inSOfern, dass man da eben so ein verANstaltungsverzeichnis hatte, wo man aber ELgenständig aus den verschiedenen beREichen sich eben mh VORlesungen RAUSSuchen KONnte, und WENN man da interesse geHABT hätte, hätte man durchaus auch solche INhalte NEHmen können, wenn aber NICHT, dann hat man auch im STUdium damit eigentlich NICHTS zu tun gehabt.

Interviewerin: FÜHlen sie sich denn ganz gut VORbereitet auf die SCHÜler die sie HABen unter diesem asPEKT LEseverstehen und SPRache und FÖrderung der SPRache im FACHunterricht, oder ist das was sie MACHen, von dem sie gerade geSPROchen haben, DIE FÖRdernden Maßnahmen, haben sie sich die SELBST angeeignet.

Teilnehmer 05: mh DA würde ich jetzt mal beHAUPTen dass ich mir die SELBST angeeignet habe, [...] aber DA fühle ich mich tatSÄCHlich äh- also durch Uni sowieSO!GAR! nicht vorbereitet, (1) und durch das referendariAT auch eher beDINGT. (L05-96-98)

Die hier dargestellten Ergebnisse weisen auf die Dringlichkeit und Sinnhaftigkeit von Maßnahmen zur Lehrerausbildung im Studium sowie im Referendariat und auch zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern hin. Lehrerinnen und Lehrern sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Vor- und Nachteile bestimmter lesedidaktischer Maßnahmen noch gründlicher abzuwägen und das Repertoire der bereits zum Einsatz kommenden Maßnahmen der Leseförderung um Alternativen zu erweitern.

6.7 Die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer auf die Strategien von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Verstehenschwierigkeiten

Neben den Fragen, welche Maßnahmen und Strategien der Sprachförderung im Fachunterricht Lehrerinnen und Lehrer bereits einsetzen und wie sie mit sprachlichen Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen, ist eine weitere wichtige Frage diejenige nach den Lese- bzw. Verstehensstrategien der Schülerinnen und Schüler.

Die vorliegenden Interviews zeigen, dass die Jugendlichen nach Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer für die Nutzung ihrer Fachbücher bzw. für das Verstehen von Fachtexten nicht über ausreichend gut ausgeprägte Lese- bzw. Problemlösestrategien verfügen, sondern bei Verstehensproblemen recht schnell aufgeben.

Interviewerin: mh wissen sie denn etwas DAZu wenn jetzt mal ein schüler was WIRKlich nicht versteht? einen einzelnen beGRIFF oder eine pasSage oder sogar einen ganzen TEXT? was schüler dann MACHen.

Teilnehmer 05: AUFGeben.

Interviewerin: oh (1) okay.

Teilnehmer 05: (1) also die erfahrung habe ICH gemacht, dass die jetzt auf die iDEE kämen und dann SELbstständig mal, WEIß ich nicht, ein buch NACHschla- äh ein BUCH, ein wort NACHSchlagen würden oder GOOGlen würden oder das- (1) also wenn IRgendetwas nicht verSTANden wird, dann wird es [das Fachkundebuch] ZUgeklappt, verSTEhe ich nicht, FERTig. (L05-76-80)

In den Fällen, in denen Schülerinnen und Schüler nicht aufgeben, wird nach Meinung der Befragten von den Lesenden selten etwas selbstständig nachgeschlagen oder recherchiert. Vielmehr bestehen die Strategien der Schülerinnen und Schüler dann darin, Mitschülerinnen und Mitschüler oder die Lehrerin bzw. den Lehrer zu fragen:

Interviewerin: mhm, mh. wissen sie IRgendwas darüber was schüler MACHen, wenn sie jetzt TEXte, einzelne pasSagen, oder FACHwörter oder so nicht verSTehen? also mal ANgenommen, die lernen für eine KLASsenarbeit, was ja [ähm] recht WICHTig ist, ne?

Teilnehmer 03: JA. geNAU. es gibt sicherlich DREI verschiedene SACHen=die=die=machen, entweder die ignoRIEren es einfach, und sagen »ist nicht so WICHTig«, oder die MERken »vielleicht ist es DOCH wichtig« und versuchen dann RUMzufragen telefonisch, oder aber über moderne MEDIen, über INternet, wie auch IMmer, ähm, ja oder die versuchen, wenn es noch ein paar tage VORher ist, in der SCHUle noch jemanden, also MICH, anzusprechen beispielsweise.

Interviewerin: das MACHen sie dann aber SCHON. also {{gleichzeitig} (??)}

Teilnehmer 03: {{gleichzeitig} ja BEI einzelnen} bei EINZelnen beGRIFfen eigentlich NICHT, es geht dann eher SCHON um ganze TEXte. die wir im unterricht beSPROchen haben normalerweise, die sie aber TROTZdem dann (1) nicht mehr- beim ZWELten mal nicht mehr verSTehen oder so etwas. (L03-171-174)

Offensichtlich sind also die Schülerinnen und Schüler nur in geringem Maß motiviert und zudem nicht ohne Weiteres in der Lage, Fachwörter oder Sachverhalte im Fachkundebuch, im Wörterbuch oder im Internet nachzuschlagen bzw. zu recherchieren. In den Fällen, in denen Schülerinnen und Schüler doch selbstständig im Internet nachschlagen oder recherchieren, besteht seitens der Lehrerinnen und Lehrer Unsicherheit darüber, »ob das dann immer das Richtige ist«:

Interviewerin: WISSEN sie etwas darüber WIE die schüler äh damit umgehen wenn sie vielleicht DOCH mal ein FACHwort NICHT verstehen oder irgendein problem haben, FALLS das mal so ist.

Teilnehmer 02: JA also das KOMMT auch schon vor ähm d=dann googeln die ((atmet tief ein)) WIR GOOGELN- es wird viel gegoogelt ja warum nicht, also ob das dann immer das richtige ist was da geGOOGelt wird ist eine ANdere FRAGE, aber in der regel passt das schon. (L02-65-66)

Darauf, dass offenbar Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend gut in der Lage sind, ihr Fachkundebuch als Nachschlagewerk zu nutzen, weil sie mit dem Inhalts- und dem Stichwortverzeichnis nicht umgehen können, wurde bereits in

Abschnitt 6.4 eingegangen. Festzuhalten bleibt mit Blick auf die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehenden Strategien, dass zum einen das Nachschlagen von Begriffen in Wörterbüchern und im Internet geübt werden sollte, dass aber auch der Umgang mit dem Fachkundebuch geübt werden muss, da dieser offenbar auch für Jugendliche, die die allgemeinbildende Schule bereits absolviert haben, keine Selbstverständlichkeit ist.

6.8 Berücksichtigung kultureller Vielfalt im Fachunterricht

Da der Fokus der hier dargestellten Studie darauf liegt, wie Fachkundebücher in mehrsprachigen Lernergruppen zum Einsatz kommen und wie mehrsprachige Jugendliche ihre Fachkundebücher nutzen und verstehen, wurde in den Interviews auch explizit nach der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen, nach der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Fachunterricht sowie nach Unterschieden im Leseverstehen zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gefragt. Hier besteht ein interessantes Ergebnis darin, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer nicht immer wissen, welche Erstsprache(n) ihre mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sprechen. Dies weist darauf hin, dass die verschiedenen Herkunftssprachen im Fachunterricht nicht thematisiert werden.

Danach befragt, wie Mehrsprachigkeit bzw. die Situation mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Unterricht berücksichtigt wird, werden von mehreren Befragten Maßnahmen genannt, die auf eine vorhandene Sensibilität und einen wertschätzenden Umgang mit kultureller Vielfalt hinweisen, z. B.:

Teilnehmer 02: ähm in den texten die ich SELBST gestalte (2) lege ich schon WERT daRAUF das passe ich auch en=entsprechend der klasse AN, äh entsprechend!NAMEN! SO zu WÄHlen dass es nicht immer typisch deutsche namen sind müller meier SCHMIDT, sondern das kann dann schon mal der herr SAHIN SEIN oder ähm irgendwelche (2) den schülern nähere NAMEN das ähm (1) das zieht sich dann auch WEIter in der kultUR ja, so zum beispiel (1) typisch deutsche faMILIEN haben vielleicht ein stück weit andere GERICHTE auf dem tisch stehen als ei=eine TÜRKISCHE faMllie dafür muss man sich aber als lehrer auch erst ein bisschen daREIN DENKEN versuche dann auch ähm feiertage ein bisschen aufZUGreifen wenn es d=der islam dann ist ähm (1) und DAS wird dann in den texten so verarbeitet. (L02–105–106)

Ein Befragter, der erst seit sehr kurzer Zeit als Lehrer arbeitet, geht hingegen in seinem Unterricht auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht ein. Dies weist darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer Zeit benötigen, um sich auf die Situation des mehrsprachigen Klassenzimmers einzustellen:

Interviewerin: gehen sie in ihrem unterricht MANCHmal auf die MEHRsprachigkeit ein?

Teilnehmer 05: das spielt BISHer bei mir KEIne rolle, ah ich bin ALLerdings auch ganz NEU im geSCHÄFT, also erst seit DIEsem SCHULjahr. (L05–115–116)

6.9 Zu den von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommenen Unterschieden zwischen ein- und mehrsprachigen Jugendlichen in Bezug auf die Nutzung und das Verstehen von Fachkundebüchern

Sehr interessant sind die Ergebnisse der Frage nach Unterschieden zwischen ein- und mehrsprachigen Jugendlichen bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Die Unterschiede beschränken sich nach Meinung der meisten Befragten auf den Umfang des wahrgenommenen Wortschatzes, insbesondere des Fachwortschatzes:

Teilnehmer 02: mh MUTTERSPRACHLER also wo deutsch die em= muttersprache IST die haben DENKE ICH=also=meiner=erFAHRung=nach etwas WENIGER probleme mit FACH-begriffen.

Interviewerin: mhm und die LESEgeschwindigkeit die SIE heute angesprochen haben.

Teilnehmer 02: (3) DA g=glaub ich da kann ich selbst keinen unterschied- das hängt dann- ist dann INDIVIDUELL von der person abhängig. (L02-97-100)

Während einige Befragte äußern, dass sie bei mehrsprachigen Jugendlichen einen geringeren Wortschatz feststellen, sonst aber keine Unterschiede erkennen können, geben manche Befragte an, dass sie keinerlei Unterschiede in Bezug auf die Sprachkompetenz ein- und mehrsprachiger Jugendlicher feststellen:

Interviewerin: [...] wie viele muttersprachler deutsch haben sie und wie viele schüler mit anderen muttersprachen.

Teilnehmer 06: elf muttersprachler deutsch =aber das macht keinen unterschied das macht wirklich keinen unterschied

Dabei muss mit Blick auf diese Äußerungen berücksichtigt werden, dass die befragten Fachlehrerinnen und -lehrer hinsichtlich der Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern möglicherweise nicht immer über ausreichende diagnostische Kompetenzen verfügen und die Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch möglicherweise nicht immer zuverlässig einschätzen. Zudem ist anzumerken, dass sich in den Klassen der Befragten nahezu keine Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger befinden, d.h. die hier interpretierten Aussagen beziehen sich nicht auf Jugendliche, die erst kurze Zeit in Deutschland leben und keine oder nur geringe Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen. Es ist dennoch ein interessantes und aufschlussreiches Ergebnis, dass im Übergangssystem des Berufsfelds »Wirtschaft und Verwaltung« abgesehen vom Umfang des beherrschten Wortschatzes von den Lehrerinnen und Lehrern keine Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden. Hingegen wird häufig erwähnt, dass nicht nur ausdrücklich die mehrsprachigen, sondern auch die einsprachigen Schülerinnen und Schüler über eine zu geringe Lesekompetenz verfügen und Fachtexte bzw. Fachkundebücher nicht ausreichend gut verstehen können.

Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass mit Blick auf die Lehrerfort- und -weiterbildung im Kontext der beruflichen Schulen sowie in Bezug auf sprachfördernde Maßnahmen an beruflichen Schulen Angebote konzipiert werden sollten, die auch einsprachige Schülerinnen und Schüler in den Fokus nehmen.

6.10 Zur subjektiven Wahrnehmung der eigenen Handlungs- und Wirkmächtigkeit der befragten Lehrerinnen und Lehrer angesichts der als defizitär eingeschätzten Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler

Die Analyse der Interviews liefert eine weitere Erkenntnis, nach der in den Interviews nicht ausdrücklich gefragt bzw. die bei der Konzeption des Interviewleitfadens nicht berücksichtigt wurde, die sich aber im Sinne der texthermeneutischen Analyse als zentrales Motiv durch die meisten der geführten Interviews zieht.

In den Interviews wird durchgängig sichtbar, dass ein zentrales Thema der Befragten die als massiv eingeschätzten Defizite der ein- sowie der mehrsprachigen Jugendlichen in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen sind. So werden die sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen als »erschreckende Voraussetzungen« bezeichnet:

*Teilnehmer 07: zumindest vom forMALen her, die haben ALLE die fachOBERSchulreife [...] das ist der MITTLere bildungsabschluss, äh an der reALSchule zu erwerben, oder an der hauptschule in der sogenannten klasse 10 B. [...].
mh und kommen TROTZdem mit erSCHREckenden vorRAUSsetzungen. (L07–43–49)*

Dabei besteht – obwohl den Befragten die Diskrepanz zwischen den vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern und den normativ durch den Bildungsgang eingeforderten Fähigkeiten sehr bewusst ist – eine gewisse Fassungslosigkeit angesichts der als sehr gravierend eingeschätzten Lücken im Wortschatz sowie der schlecht ausgeprägten bzw. nicht alters- und bildungsgang-angemessenen Lesekompetenz und der häufig genannten geringen Lesemotivation der Jugendlichen bei den Befragten:

Teilnehmer 04: äh ich versuche sie zu <<auflachend> zwingen> dass sie lesen und dass sie texte verstehen, dass sie NACHfragen wenn sie wörter NICH verstehen, ansonsten frag ICH auch nach, mh hatte ich jetzt letzstens den ACKER. da war ein ACKER verkauft worden. und dann an so stellen frag ich dann schon mal »was ist ein acker«, weil ich aus erfahrung weiß die WISsen die wörter nich, also wörter die für mich selbstverständlich sind, ja und dann stellt sich eben auch RAUS ja die hälfte der klasse WEIß nicht was ein acker ist. (L04–159)

Teilnehmer 07: [...] [ja] aber es ist ähm zum EInen haben die mh (1) mh SATZstrukturen die die zum teil nich mehr verstehen, mit haupt- und NEbensätzen, die dann teilweise verSCHACHtelt sind oder SONSTiges was für uns noch STANdard is und was man aber glaub ich nur lernt, wenn man VIEL geLEsen hat. ne und ähm das ist das EIne. dann verWENden die zum teil FACHvokabular wo ich sag das KÖNNen wir nicht voraussetzen,

und dann aber das finde ich ja noch in ORDnung, da könnten sie ja sagen »okay frau ((anonymisiert)) was HEISST denn jetzt DAS oder Jenes« oder WEIß ich was, ähm und die verwenden beGRIFfe die für uns noch normaler STANdard sind, die DIE aber schon nicht mehr verstehen. also ich bin manchmal schoeKIERT, was die für- nicht schoeKIERT aber immer wieder überRASCHT an welchen STEllen die sagen, »ich f- WEIß jetzt nicht was DER und der begriff heißt«, mir fällt jetzt leider kein BEispiel ein, wo wir sagen würden »ah na!TÜR!lich weiß man was das HEIßT«, aber äh das wird dann verWENdet und auch DA merkt man schon dran, da klafft AUCH schon wieder eine lücke. und DAS in kombinaTION mit ähm im REgelfall in den beiden bildungsgängen mh einer relativ NIEdrigen frustraTIONStoleranz, und dann lesen sie ein zwei drei SÄTze und dann <<genervt>> »äh verSTEH ich alles nicht.«> weil sie eben über zwei FACHbegriffe, drei norMAle begriffe und eine schwierige SATZstruktur gestolpert sind. und DANN ist dann die motivation GANZ weg, und dann ist natürlich auch SCHWIErig sie da wieder HINzubringen ne. (L07–88–89)

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die subjektive Handlungs- und Wirkmächtigkeit bezüglich der schlecht ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und bezüglich motivationaler und sozialer Kompetenzen von den Befragten als gering wahrgenommen wird. (Für eine ausführlichere Erläuterung und Diskussion des Agency-Konzepts bzw. des Konzepts der subjektiven Handlungs- und Wirkmächtigkeit vgl. z. B. Bethmann et al. 2012 oder Kruse und Schmieder 2012: 287 ff.) Immer wieder wird in den geführten Interviews betont, dass die Elternhäuser der Schülerinnen und Schüler und die Gesellschaft für die Lesesozialisation verantwortlich seien. Es scheint, dass sich die im Rahmen dieser Studie befragten Lehrerinnen und Lehrer teilweise damit abgefunden haben, dass ihre Schülerinnen und Schüler ungern und schlecht lesen. Handlungsmöglichkeiten, die Wortschatz-, die Lesekompetenzen oder die Lesemotivation der Jugendlichen im eigenen Unterricht zu verbessern, werden in eher kleinem Maß gesehen. Die subjektive Handlungs- und Wirkmächtigkeit wird in Bezug auf die sprachliche Förderung der Berufsschülerinnen und -schüler als eher gering wahrgenommen. So drückt der Verweis auf andere Schulen aus, dass vom Befragten keine Kontrolle über das Phänomen besteht:

Teilnehmer 3: JA, das das!MÜS!ste- eigentlich ist es DAS niveau was die eigentlich KÖNnen müssten in der ZWEIjährigen glaube ich. [...] DENnoch GROßteilig hier halt nicht KÖNnen. es gibt sicherlich SCHULen wo das funktioNIERT, WO die das durchaus KÖNnen, auch so lange texte am STÜCK lesen, aber das ist HIER zumindest GROßteilig nicht der FALL. es gibt sicherlich Elmige die das SCHAFfen, aber das GROS der schüler ähm, schafft das eher NICHT. (L03–125–130)

Ein zentrales Motiv einiger Befragter besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler eigentlich nicht in die Bildungsgänge gehören, in denen sie sich derzeit befinden, da sie hierfür zu schlecht bzw. die Bildungsgänge für sie zu anspruchsvoll seien. Diesbezüglich wird wiederholt die Diskrepanz zwischen den zu geringen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und den aufgrund der Teilnahme am jeweiligen Bildungsgang erwarteten Kompetenzen

auf der anderen Seite betont. Es wird deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in das Übergangssystem zu den entsprechenden Bildungsgängen passen sollten und es nicht zwingend als die eigene Verantwortung angesehen wird, die Kompetenzen der Jugendlichen den Bildungsgängen entsprechend zu fördern:

Teilnehmer 06: [...] ähm JA die schüler sind vom leistungs- oder ANforderungsniveau (3) eher NICHT für diese schulform geeignet. (L06–75)

Teilnehmer 03: ideAL wäre natürlich wenn die SCHÜler das verSTehen würden. weil das halt das niVEAU ist, was die eigentlich!KÖN!nen sollten im hinblick auf die FACHhochschulreife. (L03–192)

Neben der Argumentation, dass die Schülerinnen und Schüler für die Bildungsgänge, an denen sie teilnehmen, »zu schlecht« sind, sehen die Befragten einen weiteren Grund dafür, dass die Fachkundebücher von den Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend gut verstanden werden, darin, dass die Schulbuchverlage die tatsächlichen Fähigkeiten der Jugendlichen nicht berücksichtigen, sondern von Schülerinnen und Schülern ausgehen, die den curricularen Anforderungen der Bildungsgänge entsprechen:

Teilnehmer 07: {{gleichzeitig}} <<lachend> tja es is- äh es ist!SCHÖN!> wenn- also sagen wir SO rum. es- äh ich glaub sie geht von nem BILD von schülern aus, die wir nicht mehr HABen, die wir vielleicht vor FÜNFzehn, ZWANzig jahren in hö ha sitzen gehabt haben, das WEIß ich nicht, KANN ich nicht beURteilen, ähm aber die wir schon LANG da nich mehr SITzen haben, und dass es da SCHWIERigkeiten auf ebene von SPRACH- und LEsekompetenzen GIBT, und die die eher GRÖßer werden, das ham wir glaub ich alle inzwischen zur KENNtnis genommen, aber das is irgendwie noch nich unbedingt bei den verschiedenen (1) verLAGen ANgekommen. gehen IMmer noch davon aus, zweiter BILDungs- äh zweithöchster BILDungsabschluss, JA, da müssen wir sie auch HINführen, ähm die ham einen miMITleren bildungsabschluss, dann SETzen die n SPRACHniveau voraus, was nich vorHANDen is ne, und ähm ((stockt)) ist dann halt SCHWIERig wenn sie irgendwie- weiß nich, gibt da verschiedene ähm kompetENZSTufen, die man da unterscheiden kann und wenn die, weiß ich was, von der kompetenzstufe äh au- DREI ausgehen, dass sie die erREICHT haben, und sie HAM aber nur ZWEI, dann SCHAFFen sie das nich ne. (L07–96–98)

Erklärt werden können diese Fassungslosigkeit angesichts der zu geringen Lesekompetenz der Jugendlichen sowie die eher gering ausgeprägte Handlungs- und Wirkmächtigkeit der Befragten auch damit, dass die Lehrenden nach eigenen Angaben auf die Zielgruppe bildungsbenachteiligter Jugendlicher in ihrer Ausbildung kaum vorbereitet wurden und auch im Verlauf ihrer Berufstätigkeit kein systematisches Fortbildungsangebot hierzu besteht. Somit zeigen die Interviewdaten deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend vorbereitet in die Situation entlassen werden, mit sogenannten nicht ausbildungreifen Jugendlichen zu arbeiten und in Bildungsgängen tätig zu werden, die im Hinblick auf sprachliche und andere Kompetenzen eine kompensatorische Funktion haben.

Obwohl die befragten Lehrerinnen und Lehrer die sprachliche Förderung der Jugendlichen durchaus als ihre Aufgabe wahrnehmen (siehe Abschnitt 6.5) und sich dieser Herausforderung offensichtlich stellen möchten, weist die Interpretation der Daten auf eine Überforderung der Befragten hin. Dies sollte jedoch angesichts der Tatsache, dass die Befragten auf die Aufgabe der Sprachförderung in ihren Unterrichtsfächern nicht vorbereitet wurden, sondern sich sprachfördernde Methoden selbst angeeignet haben, nicht verwundern.

7. Zusammenfassung und Fazit

Bevor ein abschließendes Fazit gezogen werden kann, muss an dieser Stelle explizit darauf hingewiesen werden, dass die hier dargestellten Ergebnisse der Interviewauswertung sich auf die zwei oben genannten Bildungsgänge im Berufsfeld »Wirtschaft und Verwaltung« beziehen, da ausschließlich Expertinnen und Experten dieser Bildungsgänge befragt wurden.

Anzumerken ist weiterhin, dass sich – im Gegensatz zu Ersatzmaßnahmen in anderen Berufsfeldern – in der ein- und zweijährigen Berufsfachschule nahezu ausschließlich Jugendliche befinden, die über einen Schulabschluss, zumeist sogar über die Mittlere Reife, verfügen. Daher ist davon auszugehen, dass Untersuchungen in Bildungsgängen des Übergangssystems anderer Berufsfelder vermutlich noch drastischere Ergebnisse hervorbringen. Denn in die sogenannten Ersatzmaßnahmen anderer Berufsfelder treten häufig auch Jugendliche ohne Schulabschluss ein, die vermutlich über entsprechend geringere (sprachliche) Lernvoraussetzungen verfügen. Somit ist zu erwarten, dass sich hier die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Umgang mit den Fachkundebüchern noch problematischer gestaltet, was die Ergebnisse der vorliegenden Studie umso dringlicher erscheinen lässt. Um diese Hypothese zu prüfen, sind weitere qualitative und quantitative Befragungen in verschiedenen Berufsfeldern geplant.

Mit Blick auf die in diesem Beitrag analysierten Interviews aus dem Berufsfeld »Wirtschaft und Verwaltung« lassen sich die zentralen Ergebnisse festhalten, dass aus Sicht der befragten Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler nicht über ausreichende bzw. nicht über alters- und dem Schulabschluss angemessene sprachliche Kompetenzen verfügen, einen massiven Förderbedarf in Bezug auf ihre Lesekompetenz aufweisen und ihre Fachkundebücher häufig nicht verstehen bzw. häufig nicht im Sinne des selbstorganisierten Lernens nutzen können. Während sich offenbar die vorliegenden Bücher häufig noch an einer Schülerschaft mit gut ausgeprägter Lesekompetenz orientieren, zeigt die vorliegende Studie, dass Fachkundebücher für viele Jugendliche im Übergangssystem eher eine Barriere als ein das Lernen unterstützendes Medium darstellen. Wie Interviews mit Auszubildenden zeigen, fühlen sich diese wiederum durch die

allgemeinbildenden Schulen auf die sprachlichen und kommunikativen Anforderungen der Ausbildung bzw. auf den Umgang mit typischen beruflichen Textsorten nicht vorbereitet (Efing 2012: 9).

Weiterhin zeigt die Analyse der Interviews, dass von den meisten befragten Lehrerinnen und Lehrern bezüglich der sprachlichen Kompetenzen und hinsichtlich des Umgangs mit dem Fachkundebuch in der beruflichen Bildung kaum Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Jugendlichen gesehen werden. Lediglich hinsichtlich des Umfangs des rezeptiven und produktiven Wortschatzes wird ein Unterschied in dem Sinne benannt, dass dieser bei mehrsprachigen Jugendlichen geringer sei. Dabei werden von fast allen Befragten wiederholt die zu schlecht ausgeprägten Lesekompetenzen auch einsprachiger Jugendlicher konstatiert. (Anzumerken ist in Bezug hierauf, dass sich in den Klassen der befragten Expertinnen und Experten nahezu keine Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger befinden, d. h. diese Aussagen beziehen sich nicht auf Jugendliche, die erst kurze Zeit in Deutschland leben und keine oder nur geringe Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen.) Hier muss allerdings einschränkend in Frage gestellt werden, ob die befragten Fachlehrerinnen und -lehrer über ausreichend Kenntnisse und Kompetenzen in der Diagnostik sprachlicher Kompetenzen verfügen, da es sich hier um subjektive Einschätzungen handelt.

Darauf, dass sich bezüglich der sprachlichen Kompetenzen im Übergangssystem zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern keine so deutlichen Unterschiede zeigen wie in den Schulformen des allgemeinbildenden Schulsystems, weist jedoch auch eine Untersuchung von Klein und Schöpfer-Grabe (2010) hin, in der die Klausuren von Schülerinnen und Schülern berufsvorbereitender Maßnahmen verschiedener Berufsfelder im Hinblick auf Zeichensetzung, Orthografie, Lexik und Grammatik analysiert wurden. Hier wird festgestellt, dass das Kriterium Mehrsprachigkeit offenbar in der Zielgruppe Jugendlicher im Übergangssystem »kaum Einfluss auf den Grad der Sprachrichtigkeit« hat (ebd.: 18). Zu erklären ist dies mit der Tatsache, dass in Maßnahmen des Übergangssystems zumeist Jugendliche eintreten, die keinen Ausbildungsplatz finden konnten und die mit Blick auf ihre Lernvoraussetzungen häufig benachteiligt sind. Dies betrifft offenbar entsprechend die ein- und mehrsprachigen Jugendlichen in einer ähnlicheren Weise als in den verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen.

Bezüglich der existierenden und den Befragten bekannten Fachkundebücher zeigen die Interviews zudem, dass für die Unterrichtsfächer »Volkswirtschaftslehre« und »Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen« für die entsprechenden Bildungsgänge offenbar kaum Schulbücher zu Verfügung stehen, die als für die Zielgruppe geeignet eingeschätzt werden: Auf der einen Seite stehen Fachkundebücher zur Verfügung, die zwar fachlich ausreichend fundiert sind, die aber von den Lernenden kaum verstanden werden. Auf der anderen Seite kommen

Schulbücher zum Einsatz, die zwar für die Schülerinnen und Schüler verständlich sind und die von ihnen im und außerhalb des Unterrichts genutzt werden können, die jedoch im Hinblick auf die fachlichen Inhalte nicht ausreichend fundiert sind. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass sich Fachtexte in Fachkundebüchern hinsichtlich ihrer Verständlichkeit nur begrenzt vereinfachen lassen. Es scheint, dass Vereinfachungen – zumindest im Hinblick auf existierende Fachkundebücher – eine für Lehrerinnen und Lehrer nicht akzeptable inhaltliche Reduktion zur Folge haben. Somit ist die Frage zu stellen, ob eine Verbesserung der Verständlichkeit von Fachkundebuchtexten zwangsläufig mit dem Verlust fachlicher Inhalte einhergehen muss oder ob dies nur in den Büchern der Fall ist, zu denen die Lehrerinnen und Lehrer befragt wurden. Auf der Basis der Ergebnisse der hier dargestellten Untersuchungen kann die Frage, inwieweit Texte mit einem hohen Grad an Fachsprachlichkeit hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung vereinfacht werden können, ohne dass Informationen verloren gehen bzw. ohne dass die jeweiligen Texte an Fachlichkeit einbüßen, nicht eindeutig beantwortet werden. Um diese Problematik untersuchen zu können, wären weitere und vor allem psycholinguistische Untersuchungen erforderlich. Über die ursprünglich formulierten Fragestellungen der hier vorliegenden Studie hinausgehend zeigen die Daten zudem, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer die sprachliche Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler in ihren Unterrichtsfächern durchaus als Aufgabe ansehen und für die Thematik der Sprachförderung im Fachunterricht bereits sensibilisiert sind. Sie gehen keineswegs davon aus, dass die sprachliche Förderung allein Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern halten eine Verzahnung fachlichen und sprachlichen Lernens für sinnvoll und wichtig. So greifen die Befragten in Ihrem Fachunterricht bereits auf ein Repertoire verschiedener Methoden der sprachlichen Förderung zurück. Dass hierbei den Lehrerinnen und Lehrern nicht alle sprachdidaktischen Möglichkeiten bekannt sind, darf nicht verwundern. Schließlich wurden die Fachlehrerinnen und -lehrer auf die Aufgabe der Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern so gut wie nicht vorbereitet.

Obwohl also die Befragten die sprachliche Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler auch in den eigenen Unterrichtsfächern als durchaus wichtig betrachten und zum Teil sprachfördernde Methoden in ihren Fachunterricht integrieren, führen die Interviewdaten zu der Interpretation, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer angesichts der gering ausgeprägten Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler häufig ratlos fühlen. Der Situation, dass die Jugendlichen mit ihren Lernvoraussetzungen nicht zu den Bildungsgängen »passen«, stehen die Befragten eher hilf- und zum Teil auch fassungslos gegenüber. Die eigene Handlungs- und Wirkmächtigkeit wird in Bezug auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler als eher gering ausgeprägt wahrgenommen. Angesichts der kompensatorischen bzw. kurativen Funktion, die das Übergangssystem zu erfül-

len hat, werden von den Befragten eher wenige Handlungsmöglichkeiten gesehen. Vielmehr besteht offenbar das Bedürfnis, die als auffällig und erschreckend gering ausgeprägt wahrgenommenen Kompetenzen der Jugendlichen zu betonen. Somit steht Fürstenau/Gomolla (2011) folgend eine »umfassende Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität« und eine »inklusive Gestaltung« der Lernangebote mit Blick auf die »realen Bedürfnisse zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher« in Bezug auf den Fachunterricht im berufsbildenden Übergangssystem offenbar nach wie vor aus (ebd.: 16). Die Interviews zeigen, dass auch im Fachunterricht der beruflichen Bildung eine Sprachförderung wichtig und erforderlich ist, die fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbindet.

Resümierend lässt sich festhalten, dass für eine umfassende sprachliche Förderung bzw. eine Verringerung der Chancenungleichheit aufgrund sprachlicher Kompetenzen eine gezielte Leseförderung in der beruflichen Bildung unabdingbar ist, im Rahmen derer vor allem auch authentische Fachtexte zum Einsatz kommen und die die Lernenden dabei unterstützt, mit dieser Textsorte sowie mit dem Medium Fachkundebuch kompetent umzugehen. Des Weiteren legen die Daten nahe, dass sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrerinnen und Lehrer auf die sprachliche Förderung Jugendlicher, die über zu geringe sprachliche Kompetenzen verfügen, besser und gezielter vorbereitet werden müssen und dass ihnen dringend Ansätze und Methoden der integrierten sprachlichen Förderung zur Verfügung gestellt werden müssen. Angesichts der Tatsache, dass in Zukunft immer mehr »Jugendliche mit besonderem Förderbedarf« Maßnahmen des Übergangssystems absolvieren werden, »da die bisher marktbenachteiligten Jugendlichen zunehmend in Ausbildung übergehen dürften« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 122), wird dieses Anliegen wohl auch in Zukunft ein äußerst relevantes bleiben.

Literatur

- Apeltauer, Ernst: »Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit.« In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010, 239–252 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 6).
- Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich; Lehmann, Rainer: »Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen.« In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, 139–168.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann, 2012.

- Baumann, Klaus-Dieter: »Fachsprachliche Phänomene in den verschiedenen Sorten von populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1998, 728–735.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke: »PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie«. In: Baumert, Jürgen (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2001, 15–68.
- Beerenwinkel, Anne; Gräsel, Cornelia: »Texte im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften«, *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 11 (2005), 21–39. Online verfügbar unter ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/2005/2.Beerenwinkel_Graesel_021-039.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.11.2013).
- Bethmann, Stephanie; Helfferich, Cornelia; Hoffmann, Heiko; Niermann, Debora (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa, 2012.
- Bojanowski, Arnulf; Eckert, Manfred (Hrsg.): *Black Box Übergangssystem*. München: Waxmann, 2012.
- Borau, Thomas: *Arbeitssicherheit und Umweltschutz als inhaltliche Aspekte in didaktischen Materialien: Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen und Schulbüchern der Grundstufe im Berufsfeld Metalltechnik*. Diss., Univ. Hamburg, 1999. Online verfügbar unter ediss.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/1999/59/html/deckblatt.html#inhalt (zuletzt aufgerufen am 03.11.2013).
- Borries, Bodo von: »Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler?«. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Schulbuch konkret: Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Linkhardt, 2010, 102–117.
- Bullinger, Roland; Hieber, Ulrich; Lenz, Thomas: »Das Geographiebuch – ein (un)verzichtbares Medium (!)? Didaktische Funktionen und Grenzen eines traditionellen Mediums«, *Geographie heute* 26, 231/232 (2005), 67–71.
- Efing, Christian: »Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten: Was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt?«, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41, 2 (2012), 6–9.
- Fluck, Hans-Rüdiger: *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992.
- Fürstenau, Sara: »Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung«. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 25–50.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild: »Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 13–23.
- Günther, Katrin; Laxczkowiak, Jana; Niederhaus, Constanze; Wittwer, Franziska: *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin: Cornelsen, 2013.
- Hecht, Burkhard; Peters, Imke Barbara; Sumfleth, Elke: »Funktion und Verwendung fachkundlicher Schulbücher im Berufsfeld Körperpflege«, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92, 1 (1996), 56–67.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin: »Mehrsprachigkeit als Kapital«. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 281–287.

- Klein, Helmut E.; Schöpfer-Grabe, Sigrid: »Explorative Befragung des IW Köln: Schriftsprachliche Korrektheit von Schulabsolventen im Spiegel unterrichtlicher Fehlerbewertung und betrieblicher Einstellungstests«, *Wirtschaft und Berufserziehung: W & B; Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik* 62, 6 (2010), 16–20.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006.
- Kruse, Jan; Schmieder, Christian: »In fremden Gewässern: Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen«. In: Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen*. Weinheim: Juventa, 2012, 248–295.
- Kruse, Jan: *Reader »Einführung in die Qualitative Interviewforschung«*. Freiburg 2011 (Bezug über: www.qualitative-workshops.de).
- Lehmann, Rainer Hans-Jürgen; Peek, Rainer; Pieper, Iris; Stritzky, Regine von: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz, 1995.
- Leisen, Josef: »Leseverstehen. Mit Sachtexten im naturwissenschaftlichen Unterricht umgehen lernen«, *Naturwissenschaften im Unterricht Physik* 5 (2006), 4–9.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, 2010 (Beltz Pädagogik).
- Merzyn, Gottfried: *Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht: Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer*. Kiel: IPN, 1994.
- Münk, Dieter: *Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein, 2010.
- Neß, Harry: *Generation abgeschoben: Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung; Daten und Argumente zum Übergangssystem; mit einer Positionsbestimmung der GEW von Stephanie Odenwald*. Bielefeld: Bertelsmann, 2007.
- Niederhaus, Constanze: *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann, 2011 (Sprach-Vermittlungen, 10).
- OECD (Hrsg.): *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. 2010. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/berlin/46615935.pdf> (zuletzt aufgerufen am 03.11.2013).
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann: *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann, 2007.
- Oldenburg, Hermann: *Angewandte Fachtextlinguistik: »Conclusions« und Zusammenfassungen*. Tübingen: Narr, 1992 (Forum für Fachsprachen-Forschung, 17).
- Ottich, Klaus; Kowalczyk, Walter: »Das habe ich nicht verstanden!: Über Schulbücher, die das Lernen verhindern«, *Pädagogische Welt* 46, 8 (1992), 341–344.
- Pätzold, Günter: »Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere«, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 2 (2010), 161–172.
- Peters, Imke Barbara: *Zur Wissensvermittlung durch Unterrichtsmedien: dargestellt am Beispiel fachkundlicher Schulbücher des Berufsfeldes Körperpflege*. Oldenburg: Werbedruck Köhler, 1994.
- Reinders, Heinz: *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. 2. Aufl. München: Oldenbourg, 2012.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010.
- Speth, Hermann: *Theorie und Praxis des Wirtschaftslehre-Unterrichts [eine Fachdidaktik; Ziel- und Inhaltsanalyse, Lehr- und Lernorganisation, Lernsicherung, Unterrichtskonzeptionen]*. 2. überarb. Aufl. Rinteln: Merkur, 1995.

- Sretenovic, Karl: »Schulbuchentwicklung und Lehrplanentwicklung – zwei sich selbst tragende Systeme?«, *Erziehung und Unterricht* 142 (1992), 23–28.
- Staraschek, Erich: »Ergebnisse einer Schülerbefragung über Physikschulbücher«, *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik* 9 (2003), 135–146.
- Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink, 1999.
- Ulrich, Joachim Gerd (2006): »... Schulnoten sind die eine Seite – Fähigkeiten und Persönlichkeit die andere ...«. In: Schrieber, Elke (Hrsg.): *Chancen für Schulmüde: Reader zur Abschlussstagung des Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e. V. München/Hall*, 2006. Verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/229_6264_Reader_Chancen_fuer_Schulmuede.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.11.2013).
- Wiater, Werner: »Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung«. In: ders. (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2003, 11–22 (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung).
- Witzel, Andreas: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus, 1982.
- Zinnecker, Jürgen: *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz, 1975.

► *Constanze Niederhaus*

Dr. phil.; Studium u. a. der Fächer Germanistische Linguistik und Deutsch als Fremdsprache; 2003 DaF-Lehrerin an der University of Shanghai for Science and Technology, VR China; 2003–2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in Projekten zur Sprachförderung in der beruflichen Bildung an der Humboldt-Universität zu Berlin; seit 2011 akademische Rätin an der Universität Duisburg-Essen im Fachgebiet Deutsch als Zweit- und Fremdsprache; derzeit Vertretung der Professur »Mehrsprachigkeit in der Schule« in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal.