

Sprachliche Vereinfachungen in Materialien für die berufliche Bildung – die Perspektive der Lehrkräfte

***Askan Ghobeyshi, Carolina Olszycka, Sandra Pappert,
Alexis Feldmeier García***

Abstract: In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema sprachliche Vereinfachungen in der beruflichen Bildung vorgestellt. Dazu wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften an Institutionen zur Berufsausbildung durchgeführt und ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen u.a., dass die Lehrkräfte sprachliche Vereinfachung zwar als wesentlich für den Lernerfolg Lernender mit (noch) geringen Deutschkenntnissen erachten, aber den Einsatz sprachlicher Vereinfachungen mit Blick auf sprachliche Anforderungen außerhalb des Unterrichts dennoch oft meiden. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen und notwendig erscheinenden Anpassungen werden abschließend diskutiert, wobei auch genormte Prüfverfahren als institutionelle Hürden mit in den Blick genommen werden.

Linguistic simplifications in materials for vocational education – the teachers' perspective

This paper presents the results of an empirical study on the topic of linguistic simplifications in vocational education. For this purpose, guided interviews with teachers at institutions for vocational education were conducted and analyzed. The results show, among other things, that although teachers consider linguistic simplification to be essential for the learning success of learners with a low proficiency in German, they often nevertheless avoid the use of linguistic simplifications in view of linguistic requirements outside the classroom. The resulting consequences and seemingly necessary adjustments are discussed in conclusion, whereby standardized testing procedures are also critically considered as institutional hurdles.

Schlagwörter: Sprachliche Vereinfachungen, Berufliche Bildung, Bildungserfolg; Linguistic simplifications, vocational education, educational success.

1 Einleitung

Sprachliche Vereinfachungen finden immer mehr Verwendung in verschiedenen Bereichen. So bieten beispielsweise einige Unternehmen und Behörden die Inhalte ihrer Internetseiten auch in Leichter Sprache (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013) an, um sie so auch Menschen mit geringer Literalität zugänglich zu machen. In vielen Bereichen wird die Anpassung von Sprache und Texten jedoch nicht praktisch umgesetzt. U.a. Niederhaus (2011: 210) stellt für berufsbildende Schulfachbücher heraus, dass die verwendete Sprache für bestimmte Gruppen eine Barriere darstellen kann. Zu diesen Gruppen zählen Lernende ohne oder mit niedrigem Bildungsabschluss, die laut Reiss/Weis/Klieme/Köller (2019: 5) häufig über geringe Lesekompetenzen verfügen, aber auch neuzugewanderte Lernende bzw. Seiteneinsteiger*innen, die das deutsche Schulsystem nicht oder nur zu Teilen durchlaufen haben und entsprechend kaum mit der Fachsprachlichkeit in Lehrtexten, wie sie auch in der Berufsausbildung oder berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen eingesetzt werden, vertraut sind.¹

Vor dem Hintergrund der Diskussion um den Nutzen sprachlich vereinfachter Lehrtexte², die an die Lesekompetenz der Lernenden angepasst den Bildungsprozess in der beruflichen Bildung zumindest zeitweise unterstützen sollen, stellen sich die Fragen, ob, aus welchen Gründen und in welcher Form Vereinfachungen in der Praxis überhaupt zum Einsatz kommen. Zur Beantwortung dieser Fragen werden in einer theoretischen Hinführung zunächst das Problem der Diskrepanz zwischen sprachlichen Anforderungen in Texten der beruflichen Bildung und den (Un-)Möglichkeiten des Verstehens dieser seitens der Lernenden dargelegt und daraufhin der mögliche Nutzen sprachlicher Vereinfachungen besonders für die Zielgruppe der Seiteneinsteiger*innen hervorgehoben (s. Kap. 2).

Daraufhin werden die empirischen Ergebnisse einer im Rahmen des Projekts *Einfach Alpha!*³ durchgeführten Interview-Studie dargestellt, die die Perspektiven von Lehrkräften in der beruflichen Bildung auf den Einsatz und den Nutzen sprachlicher Vereinfachungen beleuchtet (s. Kap. 3), und abschließend in Hinblick auf die genannten Fragestellungen diskutiert (s. Kap. 4).

¹ Im Folgenden wird mit dem Begriff *Seiteneinsteiger*innen* auf diese Gruppe Lernender referiert.

² *Lehrtexte* bezeichnen im Rahmen dieser Arbeit alle in der beruflichen Bildung eingesetzten Texte, darunter vor allem Fachtexte aus Lehrbüchern, aber auch informierende oder arbeitsanweisende Arbeitsblätter u.Ä.

³ Das Verbundprojekt *Einfach Alpha! Geringe Literalität beachten – Sprachliche Hürden abbauen* nimmt sprachliche Hürden für gering Literalisierte in den Blick. Es analysiert fachsprachliche Materialien für die berufliche Ausbildung und Qualifikation. Sprachliche Vereinfachungen werden empirisch evaluiert und in der Praxis erprobt. Das Projekt wird im Rahmen der Alphadekade vom BMBF (Förderkennzeichen W1486FO) von 06/2021-05/2024 an den Universitäten Heidelberg und Münster gefördert.

Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der immer wieder in den Interviews auftretenden Frage nach der Vereinbarkeit von sprachlichen Vereinfachungen im Unterricht mit der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen der Lernenden. Das Abwägen dieser Vereinbarkeit eröffnet den Blick auf Anpassungen, die über die Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien hinausgehen, wobei besonders genormte Prüfverfahren als institutionelle Hürden betrachtet werden.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem theoretischen Kapitel wird zunächst erläutert, welche linguistischen Merkmale für Lehrtexte kennzeichnend sind, und welche typisch fachsprachlichen Strukturen das Textverständnis – besonders für Lernende mit geringen Lesekompetenzen und/oder eingeschränkten Kenntnissen deutscher Fachsprachen – erschweren können (s. Kap. 2.1). Die Bedeutung von Sprache für den Bildungsprozess, nicht nur in Bezug auf das Textverständnis, wird abschließend hervorgehoben und damit der Bogen zum Thema sprachlicher Vereinfachungen gespannt (s. Kap. 2.2). Kapitel 2.3 gibt daraufhin einen Überblick über den Forschungsstand zu sprachlichen Vereinfachungen und deren Erprobung, die in Hinblick auf ihren Nutzen für bestimmte Zielgruppen noch größtenteils ein Desiderat darstellt.

2.1 Sprache als Hürde in der beruflichen Bildung

Bei den im Ausbildungskontext verwendeten und von den Auszubildenden zu lesenden Texten handelt es sich um fachsprachliche Texte, die mit bestimmten kommunikativen Funktionen einhergehen. Um diese Funktionen zu erfüllen, werden spezifische sprachliche Mittel gebraucht, die als typisch für fachsprachliche Texte bezeichnet werden können. Zwar gibt es verschiedene Fachsprachen, die je nach Fach (Wirtschaft, Politik, Mathematik etc.) verschiedene Formen annehmen, dennoch lassen sich einige Eigenschaften bzw. Prinzipien festmachen, in denen sich Fachsprachen als konzeptionell schriftliche Sprachregister typischerweise von der Alltagssprache unterscheiden. Die Fachsprachen kennzeichnenden sprachlichen Mittel ergeben sich dabei vor allem aus dem „für Fachkommunikation typische Streben nach sprachlicher Ökonomie“ (Kniffka/Linnemann 2016: 165). Daneben gelten Genauigkeit, Objektivität und Sachlichkeit als weitere Prinzipien, denen Fachsprache allgemein dient (vgl. Roelcke 2020). Die strukturellen Besonderheiten von Fachsprachen erstrecken sich über verschiedene Bereiche und können für Schüler*innen sowie für Auszubildende zur Herausforderung werden. Michalak/Lemke/Goeke (2015) fassen auch an anderer Stelle (vgl. Niederhaus 2011; Kniffka/Roelcke 2016 u.a.) identifizierte Merkmale fachsprachlicher Texte zusammen und unterscheiden dabei zwischen Merkmalen auf Wort-, Satz- und Textebene.

Als typisch fachsprachliche Merkmale auf der Wortebene gelten Fachtermini (z.B. *gerinnen*, *Speiseröhre*), darunter auch Fremd- und Lehnwörter (z.B. *Kohlenhydrate*), mehrdeutige Begriffe (z.B. *Stärke*, *Eiweiß*) sowie Komposita und Wortbildungen über Prä- und Suffixe (z.B. *entziehen*, *zerlegen*) (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015: 56–61). Auf der Satzebene lassen sich eine Reihe komplexer Strukturen festmachen, die fachsprachlich der Erhöhung der Informationsdichte dienen. Zu nennen sind dabei etwa der Gebrauch von häufig sehr langen und verschachtelten Konditionalsätzen (auch ohne Konjunktion, was das Verständnis weiter erschwert), Relativsätzen oder Finalsätzen, wobei bei Letzteren erschwerend hinzukommt, dass sie oftmals mit dem Nebensatz beginnen (*Damit ein Nahrungsbrocken nicht in die Luftröhre gelangt, legt sich beim Schlucken der Kehldeckel über die Öffnung der Luftröhre*). Eine weitere potenzielle Hürde in fachsprachlichen Texten sind Nominalisierungen, bei denen die Schwierigkeit vor allem auch darin besteht, dass in Verbalsätzen satzgliedverbindende Konjunktionen (*als*, *wenn*, *falls*, *obwohl* etc.) durch präpositionale Ausdrücke ersetzt werden (*Nach dem Schlucken rutscht die Nahrung nicht von allein in den Magen*). Nominalisierungen sind zudem häufig Teil komplexer Nominalgruppen mit potenziell satzwertigen Links- und/oder Rechtsattributen (z.B. *in süß schmeckendem Zucker*; *die Gefahr des Verschluckens*) sowie von unpersönlicher Passivkonstruktionen. In Bezug auf die Satzstellung ist festzustellen, dass das Subjekt nicht selten erst nach dem finiten Verb statt am Satzanfang erscheint (vgl. ebd.: 61–62.).

Auf der Textebene gibt es verschiedene Wiederaufnahmeelemente, die Kohärenz herstellen sollen. Mittels synonyme Wörter bzw. Wortgruppen (ein Nahrungsbrocken, ein Bissen, ein Speisebrocken) oder aber auch Pronomina (*er*, *sie*, *es*, *dies* etc.) und Adverbien (*dort*, *dabei* etc.) wird auf zuvor Genanntes Bezug genommen, wobei das Identifizieren bzw. Herausfiltern des Bezugslements herausfordernd sein kann (vgl. ebd. 64).

Das Verständnis von fachsprachlichen Texten kann nicht nur aufgrund linguistischer Merkmale auf der sprachlichen Oberfläche, sondern immer auch aufgrund „textuell-pragmatischer Merkmale wie sehr hoher Informationsdichte, nicht expliziter Text-Bild-Bezüge, unübersichtlicher Textstruktur, [...] nicht prototypischer Thema-Rhema-Strukturen usw.“ (Schmellentin 2023: 18) beeinträchtigt werden.

Zwar hängt das Verständnis von Texten immer auch mit den Lesekompetenzen der Lesenden zusammen, die ebenfalls sehr komplex und individuell sind und sich nicht auf sprachliches Wissen beschränken, dennoch kann aus spracherwerbstheoretischer Perspektive davon ausgegangen werden, dass viele der dargestellten fachsprachlichen Merkmale für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, insbesondere Neuzugewanderte, zu komplex sind. Dies lässt sich anhand wissenschaftlich belegter Erwerbssequenzen beim Zweitspracherwerb erklären, die die lerner*innenunabhängige festgelegte Erwerbsreihenfolge bestimmter sprachlicher Strukturen bestimmen (vgl. Griebhaber 2014).

Neben linguistischen Analysen von Lehrtexten deuten auch Befragungen von Lehrkräften und Schüler*innen (vgl. Schmitz 2016: 1) sowie empirische Untersuchungen zum Leseverstehen (vgl. Radach/Hofmann 2016; Schmellentin/Dittmar/Gilg/Schneider 2017, Meißner 2023) darauf hin, dass fachsprachliche Lehrtexte von vielen Schüler*innen nicht in ausreichendem Maße verstanden werden. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen von Lehrtexten und den Lesekompetenzen der Lernenden spiegeln sich eindrücklich auch in den PISA-Resultaten (2018) zum Leseverstehen wider, laut denen 21% – 24% der Lernenden im deutschsprachigen Raum die PISA-Kompetenzstufe II bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit nicht erreichen (vgl. Reiss et al. 2019). Lernende auf dieser Kompetenzstufe haben Schwierigkeiten, einfache Sachverhalte aus Texten zu verstehen und Kohärenz aufzubauen. Für das Verständnis von naturwissenschaftlichen Schulbuchtexten wird dabei mindestens das Kompetenzniveau IV vorausgesetzt (vgl. Schmellentin 2023: 18), was ca. 70 % der Jugendlichen im deutschsprachigen Raum bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit nicht erreichen (vgl. Reiss et al. 2019).

Bei den Absolvent*innen nicht-gymnasialer Schulen, die häufig eine Berufsausbildung beginnen, ist die Situation sogar verschärfter (vgl. Reiss et al. 2019). Nicht zuletzt aufgrund vermehrter Migrationsbewegungen in den letzten Jahren befindet sich eine wachsende Anzahl Auszubildender in Berufsausbildungen, die ihren Schulabschluss im Ausland erworben haben und somit schulisch nicht an das Register deutscher Fach- bzw. Bildungssprache herangeführt wurden (vgl. Statistisches Bundesamt 2022: o.S.).

2.2 Zur Bedeutung von Sprache für den Bildungsprozess

Angesichts der Vielzahl an Lernenden in Bildungsprozessen, die Schwierigkeiten mit dem Verständnis von Fachtexten haben, stellt sich zwangsläufig die Frage nach der Angemessenheit dieser Texte in Hinblick auf den festgestellten hohen Grad an fachsprachlicher Komplexität.

In Bezug auf die Funktion von (Fach-)Sprache im Allgemeinen ist zunächst festzuhalten, dass fachliches Wissen immer mittels Sprache (als Lehr- und Lernmedium) – mündlich und/oder schriftlich – an Lernende vermittelt wird (vgl. Krosanke 2021: 55). Dass Fachliches zwangsläufig auch an Sprache gekoppelt ist, ergibt sich allerdings bereits aus der Tatsache, dass fachliches Wissen etwa über Zusammenhänge und Prozesse mental sprachlich aufgebaut, bearbeitet und organisiert wird. Darüber hinaus werden fachliche Informationen sprachlich vermittelt, Unterrichtsmedien werden unter Nutzung der Sprache ausgewertet, Diskussionen über fachliche Zusammenhänge geführt, Arbeitsergebnisse formuliert und Lernfortschritte ebenfalls sprachlich kommuniziert (vgl. Michalak et al. 2015: 13). Auch dient Sprache als Mittel zur Leistungsüberprüfung, sodass sich wenig überraschend auch ein Zusammenhang zwischen fachlichem bzw. schulischem Erfolg und (fach)sprachlichen Kompetenzen bzw. (fach)sprachlicher Handlungsfähigkeit feststellen lässt (vgl. Lengyel 2010: 596), welcher zentral für neuere didaktische Lehrkonzepte wie den *sprachsensiblen*

Fachunterricht (vgl. Leisen 2013) ist. Das Realisieren von unterschiedlichen sprachlichen Handlungen (Beschreiben, Erklären, Diskutieren, etc.) soll Lernenden im *sprachsensiblen Fachunterricht* ermöglichen, den Unterrichtsgegenstand aktiv zu verarbeiten (vgl. Woerfel/Giesau 2018: 2). Die fachbezogene Sprachverwendung und damit verbundene Handlungsfähigkeit stellt also eine Art übergeordnetes (berufs-)schulisches Lernziel dar, das zwar bisher curricular selten transparent gemacht wird (vgl. Ahrenholz/Hövelbrinks/Schmellentin 2017: 7), möglicherweise aber ein Grund dafür ist, warum am hohen Komplexitätsgrad von Lehrtexten festgehalten wird.

Fachtexte bzw. Fachbücher stellen eine institutionelle Form des Inputs dar, dienen dabei jedoch nicht nur als reine Wissensquelle, sondern haben zudem die pädagogisch-didaktische Funktion der „Unterstützung und Entlastung schulischer Lernprozesse“ (Wiater 2003: 14). So spielen sie für Lehrkräfte eine zentrale Rolle bei der Planung und Organisation des Unterrichts (vgl. Härtig/Kauertz/Fischer 2012), während sie Lernenden ein selbstbestimmtes Lernen auch außerhalb des Unterrichts – etwa beim Bearbeiten von Hausaufgaben oder bei der Vorbereitung auf Prüfungen – ermöglichen sollen (vgl. Niederhaus 2013: 556). Inwieweit Lehrtexte für eigenständiges Lernen außerhalb des Unterrichts verwendet werden, hängt allerdings ebenfalls mit ihrer Verständlichkeit zusammen (vgl. ebd.), weshalb sich argumentieren lässt, dass ein Ziel der beruflichen Bildung – nämlich die sprachliche Handlungsfähigkeit und Partizipation zu fördern (vgl. Butler/Goschler 2019: V) – zumindest in Teilen verfehlt wird, wenn Lehrtexte für Lernende nicht verständlich genug sind, um sie selbstständig zu nutzen. Lehrtexte können so zu „einem großen Hindernis statt zu einer Hilfe beim Erwerb des fachlichen Wissens werden“ (Ohm/Kuhn/Funk 2007: 9).

Ausreichende fachsprachliche Kompetenzen stellen also in mehrfacher Hinsicht eine Voraussetzung für fachliches Lernen dar. Sie ermöglichen das Verstehen und die Kommunikation fachlichen Wissens sowie das (auch selbstständige) Arbeiten mit und Nutzen von Lehrtexten, die wiederum einen bedeutenden Zugang zu fachlichem Wissen darstellen. Fachliche Sprachkompetenzen sind dabei keinesfalls auf Kenntnisse des Deutschen zu beschränken. Auch Seiteneinsteiger*innen ins deutsche Bildungssystem haben in der Regel Vorerfahrungen, die sie in den Fachunterricht einbringen können. Dazu zählen neben dem Erwerb mindestens eines Sprachsystems auch Lesestrategien und -methoden sowie Lerntechniken und Denkstrukturen, die für das Lernen im Fachunterricht relevant sind und dieses unterstützen können (vgl. Michalak/Bachtsevanidis 2012: 5).

Die vielfältigen sprachlichen Ressourcen – besonders auch mehrsprachiger Lernender – stellen eine große Chance für den *sprachsensiblen Fachunterricht* dar, werden in vielen Kontexten jedoch noch unzureichend genutzt, was auch daran liegt, dass Fachlehrkräfte „bislang unzureichend auf sprachintegrierenden Unterricht vorbereitet werden“ (Kniffka/Linnemann 2016: 164).

2.3 Zum Einsatz sprachlicher Vereinfachungen

Ohne das übergeordnete Ziel der Ausbildung der Fachsprachlichkeit aus den Augen zu verlieren, stellen sprachliche Vereinfachungen⁴ eine Möglichkeit dar, Lernenden (auch das eigenständige) Lernen und Arbeiten mit Fachtexten zugänglicher zu machen und zu erleichtern. Dabei ist zu definieren, was als Vereinfachung verstanden wird, und zu diskutieren, für wen und zu welchem Zweck vereinfacht wird.

Im Rahmen der Diskussion um Bildungs- und Fachsprache sowie ihre Merkmale wurden in den vergangenen Jahren mehrere Studien zu Vereinfachungen von Fachtexten der Naturwissenschaften auf der lexikalischen und morphosyntaktischen Ebene in der Primar- und Sekundarstufe I durchgeführt, die allerdings keine oder nur geringe Effekte dieser Vereinfachungen auf das Textverstehen zeigten (vgl. Stephany 2023: 2). So kommen beispielsweise Hackemann/Heine/Höttecke (2022) in ihrer Studie zum Leseverstehen von Physiktexten in der Sekundarstufe I zu dem Ergebnis, dass Texte mit höherer sprachlicher Komplexität im Vergleich zu Texten mit reduzierter sprachlicher Komplexität von den Lesenden zwar als anspruchsvoller eingeschätzt werden, jedoch nicht schlechter verstanden werden. Die Autor*innen vermuten, dass Lesende sich bei sprachlich komplexeren Texten herausgefordert fühlen und dadurch entsprechende Lesestrategien aktiviert werden (vgl. Hackemann et al. 2022: 61).

Schmellentin et al. (2017) konnten im Rahmen von Leseprozessbeobachtungen, bei denen Schüler*innen der Klasse 7 Texte aus Biologieschulbüchern lasen, feststellen, dass die Teilnehmenden neben Schwierigkeiten auf der Wort- und Satzebene Verstehensschwierigkeiten, die im Layout und in den Abbildungen begründet waren, hatten. Sie unterschieden zudem Schwierigkeiten mit Fachwörtern und -konzepten, die auf einen nicht gelungenen Kohärenzaufbau während der Lektüre des Textes zurückzuführen waren. Bei dieser Art der Verstehensschwierigkeit handelt es sich um die häufigste in dieser Studie (ebd.: 87). Als textseitige Ursachen, die den Kohärenzaufbau stören, halten die Autor*innen ungenügende bzw. fehlende Definitionen von Fachbegriffen, komplexe Satzstrukturen, die Verwendung von Synonymen, verteilt stehende Informationen zu einem Konzept, Informationsdichte und fehlende Text-Bild-Verweise fest (vgl. Schmellentin et al. 2017: 87). Auch die Studie von Stephany (2018) zu Mathematiktextaufgaben in der Primarstufe konnte zeigen, dass der Kohärenzaufbau beim Lesen am häufigsten zu Schwierigkeiten führte. Stephany (2023: 16) leitet aus diesen Befunden ab, dass eine alleinige Betrachtung und Vereinfachung lexikalischer und morphosyntaktischer Merkmale nicht ausreicht und „[i]nsbesondere für Schüler:innen mit geringerem Vorwissen und eher geringer Lesekompetenz [...] ein klar nachzuvollziehender Kohärenzpfad, der das Verstehen auch explizit unterstützt, essenziell

⁴ Sprachliche Vereinfachungen bezeichnen im Rahmen dieses Beitrags (in erster Linie schriftsprachliche) Anpassungen von Texten, die Lehrende nutzen, um diese leichter verständlich zu machen, sind dabei allerdings nicht gleichzusetzen mit der Vereinfachung nach Regeln der Leichten Sprache.

[ist]“. Zudem sollten nicht nur textseitige Charakteristika betrachtet werden, sondern ebenfalls Prozesse und Kompetenzen auf Seiten der Lesenden (ebd.). Für den schulischen Kontext hält Schmellentin (2023: 20) Folgendes fest:

Die Anforderungen, die Lehrtexte der Sekundarstufe I an die sprachlich-literalen Kompetenzen stellen, liegen für einen großen Teil der Schüler:innen außerhalb der Zone der proximativen Entwicklung (Wygotsky 1978). Sie können so ihre Wirksamkeit für das Lernen nicht entfalten und schränken für die betroffenen Lernenden die Teilhabe am Unterrichtsdiskurs ein. Diese Zone empirisch fundiert zu definieren, stellt ein Desiderat dar.

Schlenker-Schulte/Wagner (2006) untersuchten in ihrer Studie im Rahmen der Forschung zur Hörgeschädigten-Pädagogik den Effekt von auf der Wort-, Satz- und Textebene optimierten Prüfungsaufgaben in der beruflichen Bildung. Als Kontrollgruppe fungierte die gleiche Anzahl nicht hörgeschädigter Berufsschüler*innen mit weitestgehend denselben Schulabschlüssen wie die Teilnehmenden der Experimentalgruppe. In der Interventionsgruppe zeigten sich signifikante Effekte der Textoptimierung bei der Antwortzeit und Korrektheit der Antworten in der Gruppe der Hörgeschädigten und in der Kontrollgruppe. In der Kontrollgruppe profitierten bezüglich der Korrektheit der Antworten jedoch nur die Teilnehmenden mit niedrigem Bildungsabschluss signifikant von den Textoptimierungen (vgl. ebd.: 208).

Auch außerhalb des schulischen Kontexts kommen Vereinfachungen, beispielsweise in Form der Leichten Sprache, zum Einsatz. Adressiert werden durch die Leichte Sprache unter anderem die Gruppen der gering literalisierten Personen und der Personen mit (noch) geringen Deutschkenntnissen (vgl. Bredel/Maaß 2016: 160, 162–163). Für diese Gruppen stellen Texte in Leichter Sprache ein Partizipationsangebot dar und sollen bei der Bewältigung von Situationen, in denen auf schriftliche Ressourcen zurückgegriffen werden muss, helfen (ebd.). Während seitens Praktiker*innen davon ausgegangen wird, dass Texte in Leichter Sprache den Zugang zu relevanten arbeitsprozessbezogenen Informationen für Menschen mit Lernschwierigkeiten erleichtert und „somit deren Selbstständigkeit im Arbeitskontext gefördert wird“ (Bergelt/Goldbach/Seidel 2016: 16), stellen empirische Studien zur Wirksamkeit von Leichter Sprache in Bezug auf einzelne Zielgruppen und ihrer Ausgestaltung bislang ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Christmann 2017: 47).

Unabhängig vom Kontext, in dem Textanpassungen vorgenommen werden sollen, muss bedacht werden, dass Textverstehen ein Zusammenspiel aus (sprachlichen) Merkmalen auf der Textseite und kognitiven Prozessen beim Lesen auf der Seite der Lesenden darstellt (vgl. Stephany 2023: 3–4.). Ein Text „ist immer nur verständlich hinsichtlich eines Adresatenkreises und hinsichtlich einer bestimmten Lesesituation“ (Bock 2018: 18). Dies ver-

deutlich, dass pauschale und allgemeingültige Aussagen zu Vereinfachungen nicht getroffen werden können und es sich bei Vereinfachungen nicht um starre Konstrukte bzw. unveränderliche Regelwerke handeln darf.

3 Empirischer Teil: Sprachliche Vereinfachungen aus der Perspektive der Lehrkräfte

Die dargestellten theoretischen Ausführungen dienen dem Problemaufriss in Bezug auf die sprachliche Komplexität fachsprachlicher Texte in der beruflichen Bildung. Es wurde aufgezeigt, dass Lehrtexte ein Lernhindernis darstellen können, weshalb auch die Forderung laut wird, neben der Förderung fachsprachlicher Kompetenzen auch eine Vereinfachung berufsrelevanter Texte vorzunehmen (vgl. Tjarks-Sobhani 2017: 103).

Das Thema der sprachlichen Vereinfachungen wird im Folgenden aus der Perspektive von Lehrkräften in der beruflichen Bildung näher beleuchtet. Nach Erläuterung des methodischen Vorgehens (s. Kap. 3.1) werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung zunächst präsentiert (s. Kap. 3.2) und daraufhin vor dem Hintergrund der formulierten Fragestellungen diskutiert (s. Kap. 4).

3.1 Erkenntnisinteresse

Der Fragestellung nach dem Einsatz und Nutzen sprachlicher Vereinfachungen soll im empirischen Teil auf Grundlage von Erfahrungsberichten von Berufsschullehrkräften bzw. Auszubildenden im Berufsausbildungskontext nachgegangen werden. Die anhand von Leitfadeninterviews erhobenen Aussagen der Lehrkräfte sollen dabei Hinweise auf mögliche sprachliche Hürden in Lehrtexten und deren mögliche Überwindung mittels sprachlicher Anpassungen geben, während der berichtete (Nicht-)Einsatz von Lehrtexten den möglichen Nutzen sprachlicher Vereinfachungen beleuchten soll.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Erhebungskontext

Die Datenerhebung erfolgte in drei verschiedenen Einrichtungen zur beruflichen Bildung, mit denen im Rahmen des Projekts *Einfach Alpha!* kooperiert wurde. Im Rahmen von Leitfadeninterviews wurde die Perspektive von Lehrkräften aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der Ausbildung(svorbereitung) erfragt.

Zum einen handelt es sich dabei um Berufsschullehrkräfte, die an einer Berufsschule in Heidelberg in den Bereichen *Bäckerei*, *Konditorei* und *Fachverkauf* unterrichten. Die befragten Berufsschullehrkräfte arbeiten seit mehreren Jahren an der Schule. Zwei der Lehrkräfte studierten Ernährungswissenschaften und gelangten über einen Quereinstieg an die

berufliche Schule. Die dritte Lehrkraft studierte nach einer Ausbildung in der Pflege Sonderpädagogik mit dem Hauptfach Hauswirtschaft. Alle drei Lehrkräfte geben an, sich im Rahmen von Weiterbildungen mit den Themen *sprachsensibler Fachunterricht* und sprachliche Vereinfachungen befasst zu haben. Auszubildende besuchen die Berufsschule in der Regel einmal pro Woche im Rahmen einer dreijährigen Berufsausbildung.

Eine weitere befragte Lehrkraft unterrichtet ebenfalls in Heidelberg in Ausbildungsvorbereitungsklassen des Bereichs *Gesundheit und Pflege*. Sie studierte die Fächer Gerontologie und Englisch für das Berufsschullehramt und unterrichtet seit einem Jahr. Themen wie *sprachsensibler Fachunterricht* oder sprachliche Vereinfachungen waren nach ihren Aussagen nicht Inhalt des Studiums, wurden aber im Rahmen freiwilliger Weiterbildungen behandelt. In den Ausbildungsvorbereitungsklassen haben die Auszubildenden täglich Unterricht. Ergänzend absolvieren sie über das Schuljahr verteilt mehrere Blockpraktika.

Daneben wurden auch Lehrkräfte bzw. Ausbildende einer Einrichtung zur überbetrieblichen Ausbildung befragt, die auf die Berufsfelder *Straßenbau*, *Maurerwesen* oder *Stuck und Trockenbau* spezialisiert sind. Bei den Auszubildenden handelt es in aller Regel nicht um studiertes pädagogisches Personal, sondern um Handwerkmeister*innen, die in vielen Fällen auf langjährige berufliche Erfahrung in ihren jeweiligen Berufsfeldern zurückblicken. Mehrmals jährlich besuchen die Auszubildenden jedoch fachliche sowie pädagogische Fortbildungen, die hausintern und im Rahmen der Arbeitszeit stattfinden. Die Teilnahme ist für die Auszubildenden verpflichtend. Die Auszubildenden (verschiedener kleiner bis mittlerer Betriebe aus der Region) arbeiten in den mehrwöchigen überbetrieblichen Ausbildungsphasen überwiegend praktisch und fertigen berufsspezifische Baustücke an. Eine zentrale Textsorte sind dabei sogenannte *Kundenaufträge*, bei denen es sich um Arbeitsanweisungen handelt, mithilfe derer die Auszubildenden handlungsorientiert und damit theoretisch möglichst selbstständig ihre Aufgaben erfassen, durchführen und evaluieren können. Auch durch die Unterstützung und Anleitung der Auszubildenden sollen so grundlegende fachliche Fertigkeiten erlernt und auch Fachwissen erworben werden. Abgesehen von den *Kundenaufträgen* spielt Schriftlichkeit in der überbetrieblichen Ausbildungszeit im Vergleich zum Unterricht an der Berufsschule nur eine untergeordnete Rolle, die praktisch geleistete Arbeit muss jedoch wöchentlich von den Auszubildenden in einem Berichtsheft dokumentiert werden.

Durch im Rahmen des Projekts *Einfach Alpha!* durchgeführte (Korpus-)Analysen sowohl der in den (Berufs-)schulen genutzten Lehrbuchtexte als auch der in der überbetrieblichen Ausbildung genutzten Kundenaufträge ließ sich jeweils eine Vielzahl von für Fachsprachen typischen Merkmalen identifizieren.

Der Anteil von Auszubildenden ohne einen deutschen Schulabschluss reichte in den drei beobachteten Bildungseinrichtungen nach eigenen Schätzungen von 10 bis 20 %.

3.2.2 Das leitfadengestützte Interview

Für die Datenerhebung wurde die Form des leitfadengestützten Interviews (vgl. Helfferich 2011) gewählt. Während dieses das Gespräch strukturiert und eine Richtung vorgibt, bietet es im Idealfall dennoch Raum für offene Erzählungen, indem Fragen formuliert werden, deren Antworten nicht durch vorgefertigte Antwortkategorien beschränkt werden (vgl. Dörnyei 2007: 136). Nach dem SPSS-Prinzip (vgl. Helfferich 2011) wurden zunächst möglichst viele Fragen gesammelt, bevor sie hinsichtlich ihrer Formulierung geprüft und ggf. überarbeitet oder verworfen wurden. Die verbliebenen Fragen wurden nach inhaltlichen (oder chronologischen) Aspekten in Fragebündel sortiert, für die jeweils ein erzählgenerierender Impuls formuliert wurde (vgl. ebd.: 182).

Das übergeordnete Thema der Interviews waren sprachliche Vereinfachungen im weitesten Sinne. Dabei sprachen wir mit den Lehrkräften zum einen über ihre eigenen Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Vereinfachungen und ihren individuellen Einsatz dieser Vereinfachungen, zum anderen über Bedarfe der Lernenden und die sich aus dem Einsatz von sprachlichen Vereinfachungen ergebenden Konsequenzen für den Unterricht und darüber hinaus. Eine Auswahl an möglichen Leitfragen wird nachfolgend präsentiert:

- Nehmen Sie bei der Arbeit mit Ihrer Klasse (bewusst) Anpassungen Ihres mündlichen Sprachgebrauchs vor? Welcher Art sind diese Anpassungen?
- Vereinfachen Sie auch schriftliche Materialien? In welcher Form?
- Welche Vereinfachungsstrategien würden Sie als besonders hilfreich/effektiv bezeichnen?
- Wieso nehmen Sie sprachliche Anpassungen/Vereinfachungen vor?
- Welche Lernenden profitieren von den Vereinfachungen?
- Inwieweit nehmen Sie wahr, dass diese Anpassungen den Lernenden helfen, Inhalte besser zu verstehen?
- Konnten Sie beobachten, dass bestimmte Strategien eher negativ wahrgenommen / von den Lernenden abgelehnt werden? Falls ja, um welche handelt es sich?
- Würden Sie gern mehr über sprachliche Vereinfachungen erfahren? Was würden Sie gern erfahren (Effekte, Forschungsstand, Anwendung/Unterrichtspraxis etc.)?

3.2.3 Durchführung der Interviews

In der überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung wurden die Interviews jeweils in den Büros der Auszubildenden während des Regelbetriebs durchgeführt, in dem die Auszubildenden über mehrstündige Phasen größtenteils selbstständig an praktischen Aufgaben arbeiten. Dennoch mussten einige Interviews kurzzeitig unterbrochen werden, wenn Auszubildende beispielsweise bei den Auszubildenden Rat einholten. An den beruflichen Schulen fanden die

Interviews außerhalb der Unterrichtszeit statt. Zwei der Interviews konnten im Lehrerzimmer des Fachbereichs durchgeführt werden, zwei weitere fanden pandemiebedingt online als Videokonferenz statt.

Die Interviews mit einer Gesamtlänge von 10 bis 27 Minuten wurden im Zeitraum vom 1. Dezember bis 16. Dezember 2021 durchgeführt und per Audio aufgezeichnet.

3.2.4 Datenanalyse

Die Interviewaufnahmen mit einer Gesamtlänge von 173 Minuten wurden wörtlich in Anlehnung an inhaltlich-semantische Transkriptionssysteme verschriftlicht, da lediglich der Inhalt der Aussagen der Interviewten als Analysegrundlage dienen sollte. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), deren Vorzug besonders im systematischen und theoriegeleiteten Vorgehen liegt, wobei die die Methode kennzeichnende Kategorienbildung entscheidend ist (vgl. Mayring 2015: 13). Gemäß der inhaltlichen Strukturierung wurden theoriegeleitet „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material“ (Mayring 2015: 103) herausgefiltert und letztlich zu Kategorien zusammengefasst, die die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse gliedern.

3.3 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt werden. Im ersten Teil werden zunächst allgemeine von den Lehrkräften genutzte Vereinfachungsstrategien zusammengetragen (s. Kap. 3.2.1). Anschließend geht es um die Frage, für welche Zielgruppe sprachliche Vereinfachungen vorgenommen werden (sollten) bzw. welche Lernenden von Vereinfachungen besonders profitieren können (s. Kap. 3.2.2). Abschließend wird dargestellt, wie und aus welchen Gründen die Lehrkräfte schriftliche Vereinfachungen einsetzen oder weshalb sie vom Einsatz schriftlicher Vereinfachungen absehen (s. Kap. 3.2.3)

3.3.1 Sprachliche Vereinfachungen

Die allgemein gehaltene Frage nach eingesetzten sprachlichen Vereinfachungen brachte vielfältige Strategien und Handlungsweisen der Lehrkräfte aller Bildungseinrichtungen hervor. Dabei kann unterschieden werden zwischen einerseits eher didaktischen Prinzipien, mithilfe derer das Verständnis, die Aufmerksamkeit oder auch das Interesse der Auszubildenden erhöht werden soll, und andererseits – und im Rahmen dieser Studie von besonderem Interesse – linguistische Vereinfachungen vor allem im schriftlichen Sprachgebrauch.

Fachtermini

Einig sind sich die meisten der befragten Lehrkräfte, dass Fachbegriffe eine Schwierigkeit für das Verständnis fachsprachlicher Texte darstellen. Da sie jedoch zum grundlegenden

Fachwissen gehören und sich ihre Schwierigkeit letztlich nicht (nur) aus ihrer sprachlichen Form, sondern aus ihrer Bedeutung ergibt, lassen sie sich nur schwer vereinfachen:

Fachbegriffe spezi... teilweise kann ich nicht weglassen. Wie gesagt, es wird hier Fachpersonal ja ausgebildet und mal so was, wie zum Beispiel *Siedegebäck* oder *Siedebackgerät* oder, was gibt es denn noch, oder *Ganache* zum Beispiel, die Überzugsmasse. Ich könnte auch sagen *Schokoladenüberzugsmasse*, aber das wäre vielleicht für die Sprach... die mit der Sprache mehr Probleme haben einfacher, aber ich muss da auch den Fachbegriff mitreinbringen. (LK08)

Eine Möglichkeit, Texte mit Fachwortschatz zu vereinfachen, ohne die sprachliche Form zu verändern, besteht darin, das Bezeichnete (sofern es sich nicht um Abstrakta handelt) bildlich darzustellen bzw. zu visualisieren:

Ja gut, es gibt ja auch die Möglichkeit...gut, bei uns grad nicht... manchmal sagt ein Bild mehr als tausend Worte, ne. Ist manchmal so, ne. Wenn man irgendwelche Piktogramme hat und sowas, siehst du ja, wenn du so einen ollen Corona-Test hast, dann guckt man drauf, wie das so ist, wenn man das beschreiben müsste, wäre das schwierig, ne. (LK03)

Eine Lehrkraft berichtet, dass sie die Lernenden Fachbegriffe mit einer Umschreibung in einem selbstständig geführten Glossar festhalten lässt, was besonders für Berufe sinnvoll erscheint, in denen viele nicht abbildbare Abstrakta vorkommen, etwa im Bereich Pflege (z.B. Krankheitssymptome oder -erreger):

Die Schüler sind angehalten selber eine Vokabelliste zu führen, so eine Art Glossar, wo sie dann zum Beispiel die Fachbegriffe oder wo sie... Genau, wo sie die Fachbegriffe notieren und jeweils eine eigene Erklärung dafür aufschreiben. (LK09)

Das Anfertigen selbsterstellter Wortlisten, in denen Fachwörter sowie fachsprachliche Sprachbausteine auch sprachkontrastiv betrachtet werden können, kann auch genutzt werden, um fachsprachliche Kenntnisse von neuzugewanderten Lernenden mit Rückgriff auf ihre Erstsprachen nutzbar zu machen (vgl. Michalak/Bachtsevanidis 2012). Die Mehrsprachigkeit von Seiteneinsteiger*innen kann so als Ressource genutzt werden, was für diese Gruppe Lernender, deren Sprachkompetenz häufig als defizitär betrachtet wird (vgl. Gogolin 1994), auch eine ermächtigende Wirkung haben kann.

Des Weiteren werden neu eingeführte Fachbegriffe bzw. deren Referenten vom Lehrpersonal gezeigt, an die Tafel gezeichnet oder mündlich erklärt. Während einige Lehrkräfte gerne umgangssprachliche (bzw. im Berufsalltag gängige) Synonyme verwenden, lehnen andere dies bewusst ab, um die Auszubildenden mit den Fachtermini vertraut zu machen, was folgende Aussagen zweier Lehrkräfte verdeutlichen:

Hm. Also wie gesagt, wenn ich jetzt [ähm] versuche zum Beispiel so [ähm] Leitsätze zu erklären [PAUSE], dann merke ich schon, dass ich nochmal versuche einfachere Wörter dann kommt sowas wie *Getreidemahlerzeugnisse*. Ja also das versteht kaum ein deutscher Schüler, also dann sag ich halt *Mehl*, ja aber [PAUSE] Ja, versuche ich besonders, wenn Flüchtlinge drinnen sind oder Sprachschüler und wenn das aber [ähm] nicht der Fall ist, mache ich es mir auch so, dass ich jetzt versuche das vereinfacht zu sprechen. Ja. (LK06)

Und ich muss natürlich auch aufpassen, dass ich keinen Slang spreche. Es gibt ja einen Bauslang. Wenn wir zum Beispiel sagen: *Gib mir mal den Speis* oder so was. *Speis* soll man nicht sagen. Man soll *Mörtel* sagen. Oder *Gliedermaßstab*. Oder es gibt ja auch diese Abstandhalter, für die man auf der Baustelle *Popel* sagt. Diese Begriffe darf ich natürlich nicht gebrauchen. (LK05)

Während der Nutzen von synonymen Bezeichnungen zur Verständnisklärung sinnvoll erscheint, heben u.a. Härtig/Kohnen (2017) die Wichtigkeit der konsequenten Verwendung von Fachbegriffen hervor, die besonders Lernenden mit geringeren sprachlichen Kenntnissen in der Zielsprache beim Konzeptaufbau hilft (vgl. ebd.: 56). Dass in Betrieben sowie in der überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung mündlich häufig andere Begriffe für bestimmte Konzepte verwendet werden als schriftlich, kann das Verständnis bzw. den Lernprozess für Auszubildende demnach mitunter erschweren, statt zu erleichtern.

Eine weitere von Lehrkräften genutzte Vereinfachungsstrategie besteht darin, Fachbegriffe sowie deren Ursprung eingangs zu erklären, um so gleichzeitig Interesse zu wecken und die fachliche Auseinandersetzung zu fördern:

Wenn ich jetzt zum Beispiel eben habe diesen Sieblinienversuch gemacht, da gehört es natürlich dann schon dazu, dass man an der Stelle vielleicht da einmal ein bisschen erklärt, woher kommt denn jetzt der Begriff? Ich persönlich versuche das mal so ein bisschen vielleicht zu kitzeln, dass mal eine Frage kommt. Also ich erkläre nicht unbedingt immer proaktiv diese Begriffe, sondern bringe die rein und hoffe, dass die Leute sich ein bisschen mit der Sache auseinandersetzen und dann selbst auf die Idee kommen, ich frage mal nach. (LK02)

In Hinblick auf die Arbeit mit schriftlichen Texten kann ein solches Vorgehen genutzt werden, um die Lesenden vorzuentlasten. Ein Vorzug kann neben der Erklärung an sich auch in der motivationalen Stimulation der Auszubildenden liegen. Snow (2010) weist diesbezüglich aber auch auf den Umstand und die damit verbundene Gefahr hin, dass bei der Definition von Fachbegriffen von den Lernenden häufig unbekanntes Vokabular genutzt wird, welches ebenfalls einer Erklärung bedürfe (vgl. ebd.: 452).

Auf die Frage, ob in der Ansprache einer Klasse bzw. Gruppe bewusst sprachliche Anpassungen vorgenommen werden, gibt eine Lehrkraft aus dem überbetrieblichen Ausbildungskontext an, wenig frequente Fachwörter auch in schriftlichen Texten für die Auszubildenden möglichst zu vermeiden.

LK04: Ich versuche Fremdwörter, von denen ich weiß, dass irgendeine Gruppe diese vielleicht gar nicht verstehen kann, zu vermeiden. Und wenn mir keine Alternative einfällt, versuche ich das Fremdwort dann möglichst gleich zu erklären. Diejenigen, die Abitur haben, sagen vielleicht dann: ‚Oh, was ist das denn für eine Sprache hier?!‘ Aber die anderen muss ich ja trotzdem auch alle mitnehmen. Das ist ja das Ding, dass ich versuche jeden erstmal dort abzuholen, wo er steht, und dann dementsprechend die Sprache anpasse. Also da jetzt nicht hochtrabend mit vielen Fremdwörtern um mich zu werfen, um zu zeigen ‚Guck mal, was ich kann‘, sondern eher ein Zwischending zu finden. Diejenigen mitnehmen, die die Fremdwörter kennen, und dann für die anderen eben kurz erklären.

I: Mit Fremdwörtern meinst du aber nicht Fachwörter, sondern nur bestimmte Fremdwörter, die man vielleicht einfacher ausdrücken könnte?

LK04: Genau, Wörter, die einfacher auszudrücken sind! Für mich war ein Schlüsselerslebnis zum Beispiel bei einem Prüfling der Ausdruck *Erläutern Sie*. Das Wort hatten sie noch nie gehört und dachten: ‚Ja, was hat das denn mit *Leuten* zu tun?‘

Als Beispiel führt er das Ersetzen des weniger frequenten und typisch bildungssprachlichen Verbs *erläutern* durch das auch alltagssprachlich genutzte Verb *erklären* an. Eine weitere Lehrkraft weist ebenfalls auf das potenzielle Problem der Doppel- bzw. Mehrdeutigkeit hin, das z.B. auch in Bezug auf Funktionsverben, etwa in für Nominalsätze typischen Funktionsverbgefügen, besteht. Auf diese scheint sich auch folgende Ausführung einer Berufsschullehrkraft zu beziehen:

Auch irgend... ich weiß gar nicht, was das irgendein Wort, vielleicht war das mit, mit gehen oder stehen. Also man setzt ja unter stehen, ich stehe auf dem Boden, na das Wort hat in diesem Satz eine ganz andere Bedeutung, wenn das aber ein Sprachschwacher liest, der denkt sich stehen, am Boden stehen. Dadurch hatte für den der Satz einen ganz anderen... einen ganz anderen Sinn. (LK08)

Als Beispiele für den Nutzen des Verbs *stehen* in Funktionsverbgefügen können *zur Verfügung stehen* oder *in Zusammenhang stehen* genannt werden, die verdeutlichen, dass das Verb in dieser festen Verbindung seine Grundbedeutung verlieren und sich der semantische Gehalt auf das verbundene Substantiv verlagern kann, wodurch das Verständnis erschwert werden kann. In der Regel lassen sich Funktionsverbgefüge ohne großen Bedeutungsverlust in verbale Konstruktionen umwandeln; ihr Gebrauch ist eher stilistisch motiviert und erfüllt keine fachsprachliche Funktion im engeren Sinne.

Syntaktische Komplexität

Lehrkräfte aus dem Berufsschulkontext geben an, beim Erstellen von Arbeitsblättern auf einen einfachen Satzbau, also eine neutrale bzw. unmarkierte Satzgliedstellung zu achten:

Und ansonsten [PAUSE], also wenn ich jetzt neue Arbeitsblätter mache, versuche ich schon auch zu überlegen, passt es jetzt vom Satzbau her, aber ich glaube nicht, dass das immer [LACH] funktioniert. (LK06)

Auch wird darauf geachtet, kurze Sätze zu bilden und auf „komplizierte Konstruktionen“ (LK09) wie Passivsätze zu verzichten und stattdessen aktive Verbformen zu nutzen:

Ich versuche, wenn ich es jetzt so formuliere, dass ich kurze Sätze bilde und zum Beispiel, ja jetzt, komplizierte Konstruktionen vermeide. Zum Beispiel eher jetzt im Aktiv statt im Passiv, da versuche ich darauf zu achten. (LK09)

Das Passiv, das als eindeutig konzeptionell schriftliches Sprachmittel zur Fokussierung von Vorgängen genutzt wird, stellt für viele Lernende eine potenzielle sprachliche Hürde dar. Michalak et al. (2015) begründen dies mit dem Umstand, dass beim Fachlernen in der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe zunächst an die Erfahrungen der Schüler*innen angeknüpft wird, was für gewöhnlich anhand von persönlichen Formulierungen (ich, wir) erfolgt (vgl. ebd.: 62). Erst später sind die Lernenden beim Lesen von Fachtexten mit unpersönlichen Passivkonstruktionen konfrontiert. Eine Herausforderung beim Verstehen dieser besteht darin, das konjugierte Hilfsverb und das bedeutungstragende Verb zu erkennen und miteinander zu verbinden, was das Wissen um die Satzklammer im Deutschen voraussetzt (vgl. Kuchenreuther 2012: 189). Da diese, wie auch die für das Passiv charakteristische Inversion (von Agens und Patiens), im Zweitspracherwerb erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt erworben wird, kann davon ausgegangen werden, dass besonders auch Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, Schwierigkeiten beim Verstehen von Passivkonstruktionen haben (vgl. Griebhaber 2014).

Einige der Berufsschullehrkräfte weisen auf die syntaktische Komplexität von Fachtexten hin und geben an, die genutzten Materialien syntaktisch zu vereinfachen:

Weil der deutsche Satzbau mit den Füllwörtern oder so, mit zum Beispiel *beziehungsweise* oder was weiß ich, was es alles gibt. Wissen die ja nicht, was das heißt. (LK08)

Die Aussage der Lehrkraft spielt möglicherweise auf symbolische und kohärenzbildende Mittel mit geringem inhaltlichem Gehalt wie z.B. Pronomen, Partikeln, Konnektoren oder Präpositionen an, die als typisch für die deutsche (schulische) Fachsprache gelten (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: 51). Diese werden in fachsprachlichen Texten besonders auch zur Herstellung von Kohärenz genutzt, etwa im Falle von Pronomina oder Adverbien, die sich als Wiederaufnahmeelemente auf ein zuvor genanntes Element beziehen. Für die

Lesenden kann das Verständnis von Personalpronomina und damit auch des Textes erschwert sein, wenn das Pronomen dem Bezugswort nicht zugeordnet werden kann, was oftmals mit der fehlenden Kenntnis des grammatischen Geschlechts des Bezugsworts zusammenhängt (vgl. Bergunde 2010: 233).

Während der Reflexionsgrad über linguistische Merkmale und Anpassungen stark vom Vorwissen der Lehrkräfte abhängt und sich deren Berichte entsprechend auch deutlich unterscheiden, lassen die Ausführungen der Lehrkräfte aller Bildungseinrichtungen auf ein in vielerlei Hinsicht sprachsensibles Handeln schließen. Dies zeigt sich etwa darin, dass sich viele Lehrkräfte beim Gebrauch sprachlicher Vereinfachungen bzw. Anpassungen an den Sprachkompetenzen sowie den Bedarfen der Lernenden bzw. der Auszubildenden als Adressierte orientieren. Das mündliche (Unterrichts-)Gespräch stellt dabei für die Lehrkräfte eine wichtige Möglichkeit dar, auf das Nicht-Verstehen (auch einzelner) Lernender zu reagieren, Aussagen umzuformulieren und so Bedeutungen auszuhandeln. Zudem wird die Rolle von Sprache als Lehrmedium immer wieder hervorgehoben und auf die Wichtigkeit hingewiesen, dass bei der sprachlichen Vereinfachung keine inhaltlichen bzw. fachlichen Informationen verloren gehen dürfen.

Die Aussagen der Lehrkräfte im überbetrieblichen Ausbildungskontext geben – nicht zuletzt wohl auch aufgrund geringer linguistischer Kenntnisse, aber auch aufgrund des Interviewfokus auf mündliche Vereinfachungsstrategien – nur vereinzelt Hinweise auf genutzte sprachliche Vereinfachungen im engeren Sinne.

3.3.2 Zielgruppen für Vereinfachungen

Angesichts der vielzitierten Heterogenität der Lernendengruppe, die auch in den Interviews genannt wird, geht es im Folgenden um die Fragen, für welche Zielgruppe die Lehrkräfte Vereinfachungen vornehmen bzw. welche Gruppe Lernender am meisten von sprachlichen Vereinfachungen profitiert sowie darum, ob Vereinfachungen nach Ansicht der Lehrkräfte für bestimmte Lernendengruppen auch negative Effekte haben können.

Seiteneinsteiger*innen

Als Hauptzielgruppe für sprachliche Vereinfachungen sehen die Lehrkräfte an erster Stelle Lernende, für die Deutsch keine Erstsprache ist. Die häufig fallende Bezeichnung *Schüler*innen mit Migrationshintergrund* bezieht sich dabei vermutlich vor allem auf Lernende mit eigener Zuwanderungs- und auch Fluchtgeschichte:

Als dann diese Flüchtlingswelle kam, 2015, dann hatten wir mit einem Schlag fünf Flüchtlinge drinnen, die eigentlich auch gar kein Deutsch konnten und da war es eigentlich... Ich musste dann halt irgendwas machen, weil ich ja die auch noch mit unterrichten musste und dann habe ich halt da versucht, irgendwie so meinen Weg

zu finden, was so ein bisschen chaotisch war und bestimmt auch nicht super, aber da wurde es mir dann erstmal bewusst. (LK06)

Die verstärkte Migrationsbewegung seit dem Jahr 2015 scheint ein Auslöser gewesen zu sein, den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und anzupassen, um möglichst auch den „vermehrt sprachschwache[n] Schüler[*innen]“ (LK08) gerecht zu werden. In diesem Zuge bildeten sich einige Lehrkräfte auch theoretisch weiter, etwa in Seminaren zu sprachsensiblen Fachunterricht:

[...] da habe ich aber auch zwei belegt, weil es mich auch interessiert hat, weil ich dann auch schon gemerkt habe, dass gerade in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen, dass da viele Schüler sind mit einer Sprachbarriere, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen. Wo man dann genau die, die halt dann... Wo man als Lehrkraft Möglichkeiten anwenden muss, Sprache zu vereinfachen, dass es für alle verständlich ist. (LK09)

Viele Lernende steigen aus unterschiedlichen Gründen ohne oder mit sehr geringer (fach-) sprachlicher Vorbildung in die Berufsausbildung(svorbereitung) ein und müssen sofort in den Regelunterricht integriert werden, was den Einsatz sprachlicher Vereinfachungen für Lehrkräfte notwendig macht.

Lernende mit Deutsch als Erstsprache und früher Zweitsprache

Die Lehrkräfte weisen auch auf Lernende mit Deutsch als Erstsprache hin, die ebenfalls Schwierigkeiten mit Lehrbuchtexten haben, wie die folgenden Aussagen belegen:

Ja und ich denk, man selber ist ja in seiner Sprache drin, ja, und [ähm]. Aber auch das ist, also viele, auch viele Deutsche, also mutterdeutsche Schüler haben einen so geringen Wortschatz, dass [ähm] dass es auch auffällt, wenn wir [ähm] Texte lesen, dass sie manche Begriffe, also manche normalen Verben nicht kennen. Ja und also das findet auch bei Muttersprachlern statt oder Wortschatz ist sehr gering oft. (LK06)

Weil also, ich glaube sogar... in allen in allen Schularten ist das ist das relevant. Und ich habe auch das Gefühl, das betrifft auch nicht nur die Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, sondern auch welche, die, ja die vielleicht auch schon länger in Deutschland sind, aber mit der Bildungssprache noch nicht so konfrontiert wurden zum Beispiel. (LK09)

Dieser Eindruck wird auch durch bereits in der Fachliteratur dokumentierte Aussagen Auszubildender bestätigt, nach denen sich diese durch die allgemeinbildenden Schulen nicht ausreichend auf die sprachlichen und kommunikativen Anforderungen der Ausbildung bzw. auf den Umgang mit typischen beruflichen Textsorten vorbereitet fühlen (vgl. Efing 2012: 9).

Während als weitere Zielgruppe für Vereinfachungen zum Teil auch Deutsch-L1-Lernende mit niedrigem Schulabschluss genannt werden, sehen einige der Lehrkräfte Lernende mit hohen Deutschkompetenzen nicht als mögliche Profiteure von Vereinfachungen und sehen zum Teil auch die Gefahr, diese durch sprachliche Vereinfachungen zu unterfordern:

Dementsprechend, ja, also muss ich dann auch natürlich anpassen, dass die, die noch nicht so lange Deutsch lernen, Sachen verstehen und die anderen sich jetzt aber auch nicht unterfordert fühlen, oder. (LK09)

Und dadurch habe ich dann aber gemerkt, die schwachen deutschen Schüler profitieren auch davon und man muss halt nur... Also die guten leistungsstarken kriegt man halt noch nicht... Also das alles unter einem Hut, das ist sehr schwer. (LK06)

Die Bedenken der Lehrkräfte werden durch empirische Untersuchungen gestützt, die vermuten lassen, dass Auszubildende mit hohen Lesekompetenzen von sprachlichen Vereinfachungen nicht profitieren und ihr Leseverständnis sich teilweise sogar verschlechtert (vgl. Härtig/Fraser/Bernholt/Retelsdorf 2019), wobei aus bisherigen Studien zum Textverständnis nur selten hervorgeht, inwiefern sich welche konkreten sprachlichen Anpassungen negativ auf das Leseverständnis auswirken.

3.3.3 Nutzen schriftlicher Vereinfachungen

Der Nutzen schriftlicher Vereinfachungen bezieht sich auf die Frage, auf welche Weise Lehrkräfte Möglichkeiten zur Vereinfachung von Lehrtexten (nicht) nutzen und darauf, inwieweit die Lernenden von Vereinfachungen profitieren können. Die Aussagen der Lehrkräfte sind dabei Antworten auf verschiedene Fragen, wie zum Beispiel denen nach den Gründen für das Vereinfachen oder positive sowie negative Effekte bzw. Konsequenzen von Vereinfachungen.

Die Aussagen der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass die stark fachsprachlich geprägten Texte in der Berufsausbildung(svorbereitung) ein Problem für viele Lernende – vor allem mit Deutsch als Zweitsprache – darstellen.

Also auch wenn man die... Anfangs diese Einstiegstests macht, so in Mathe oder so, das ist oft Sonderschulniveau. Also für die ist es auch wichtig, dass die leichte Texte kriegen. [PAUSE] Das Fachbuch ist überhaupt nicht auf dieses Schülerklientel [ähm] ausgelegt, aber so ist es nun mal und auch die Prüfungen sind halt am Ende leider auch nicht auf dieses [ähm] Klientel ausgelegt. (LK06)

Die Notwendigkeit, diese Texte sprachlich zu vereinfachen, wird von den meisten der interviewten Lehrkräfte deshalb anerkannt und hervorgehoben. Der tatsächliche Einsatz sprachlicher Vereinfachungen gestaltet sich dabei jedoch sehr unterschiedlich, was auch mit den Abschlussprüfungen zusammenhängt, die zentral gestellt sind und damit nicht angepasst werden können.

Erstellen verschiedener Textversionen

Aufgrund der heterogenen Gruppenzusammensetzung der Ausbildungs(vorbereitungs-)klassen in Hinblick auf Sprach- und Lesekompetenzen der Lernenden versuchen einige Lehrkräfte auch binnendifferenzierend vorzugehen und z.B. verschiedene Textversionen zu erstellen:

Was es Arbeitsblätter angeht, ich versuche dann... ist mal eine Zeitsache, ist immer schwierig. Man nimmt sich es vor, aber schafft es meistens nicht immer, so zwei Niveaus zu machen, indem ich ein nicht-sprach... [ähm] So mal ein normales Niveau habe und dann einmal so, wo ich noch unterstützende Sachen, so Sprachniveau, sprachsensibel, mit Bildern das untermale, gewisse Fachbegriffe oder das versuchen gut aufzugliedern, dass das nicht einen erschlägt. (LK08)

Die Aussage der Lehrkraft unterstreicht, dass die Vereinfachungen nicht allein auf die sprachliche Oberfläche beschränkt werden sollten und auch die visuelle Gestaltung der Arbeitsblätter einen Beitrag zur besseren Verständlichkeit leistet (vgl. Schneider/Dittmar/Gilg/Schmellentin 2018).

Eine weitere Lehrkraft konnte im Rahmen einer Fortbildung bereits vereinfachte Materialien für einen bestimmten Fachbereich erstellen und versucht – sofern es zeitlich möglich ist – diese mit Unterstützung digitaler Medien als optionales Zusatzmaterial zu nutzen:

Also wenn jetzt... dieses Jahr habe ich zum Beispiel die Chance, dass ich diesen Computerraum habe mit meiner Klasse. Und das haben wir halt nicht immer, die Ausstattung ist da extrem gut in diesem Raum. Und da würde ich schon, also da versuche ich eigentlich über die, also das wäre jetzt so mein nächster Schritt. Da ich viele Materialien bekomme, wenn ich so ein bisschen Luft habe, da zu differenzieren. (LK07)

In der Nutzung digitaler Hilfsmittel sieht auch eine Lehrkraft aus der überbetrieblichen Ausbildung großes Potenzial und eine Möglichkeit, vereinfachte Textversionen individuell und spontan nutzbar zu machen:

Die Sprache ist schnell zu erlernen, aber das Schriftliche nicht so sehr. Ich kann mich vielleicht gut mit jemandem unterhalten, aber wenn es dann ans Textverständnis geht, tun sich da Lücken auf. Und in so Fällen könnte man dann gut mit QR-Codes arbeiten, hinter denen dann die Aufgabe in einfacher Sprache hinterlegt ist. Dann muss man auch nicht differenzieren und bestimmen, wer welche Aufgabenversion bekommt, sondern jeder kann individuell reinklicken und sich auf dem Handy anschauen, was genau gemeint ist. Dann muss niemand nachfragen, der sich nicht traut. Jeder kann dann nachschauen, wann er möchte. Ob das dann in der Werkhalle ist oder nach Feierabend. (LK04)

Der Vorteil beim optionalen Abrufen vereinfachter Texte über das eigene Smartphone sieht die Lehrkraft in der individuellen und zudem anonymen Nutzbarkeit, die die Lernenden vor möglicher Angst vor Gesichtsverlust schützt. Die Möglichkeit, verständliche Texte auch außerhalb des Unterrichts (erneut) zu lesen, kann gleichzeitig auch die Selbstständigkeit der Lernenden fördern und damit die berufliche Teilhabe erleichtern (vgl. Bergelt et al. 2016: 15). Die Notwendigkeit des selbstständigen und selbstorganisierenden Lernens – besonders bildungsferner Lernender – wird auch von einer Berufsschullehrkraft hervorgehoben:

Ja, die mit Migrationshintergründen, die, ich sag mal ich sag mal ganz, Flüchtlinge zum Beispiel, die haben ja nie so eine Struktur kennengelernt. Für die ist erstmal das Schwierigste, ja, das alles zu strukturieren und nicht abzuheften. Das ist ja das noch was so ein Nebenbauplatz, neben ja Nebenarbeitsplatz, den sie noch bearbeiten müssen. (LK08)

Unvereinbarkeit mit zentralen Abschlussprüfungen

Wie die Interviews zeigen, setzen die Lehrkräfte vereinfachte schriftliche Materialien zur beruflichen Bildung ein, um zu gewährleisten, dass auch Lernende mit geringen (fach-)sprachlichen Kenntnissen im Deutschen Texte verstehen und sich mit fachlichen Inhalten auch selbstständig auseinandersetzen können. Während vereinfachte Lehrmaterialien größtenteils als nützliche Stütze für bestimmte Gruppen erachtet und an einigen Stellen bereits eingesetzt werden, bestehen nicht zuletzt auch mit Blick auf die Anforderungen in der (zentral gestellten) Abschlussprüfung jedoch auch Bedenken und eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Vereinfachung fachsprachlicher Texte:

[...] also, ich denke, wir machen ganz viele so Schachtelsätze irgendwie oft. Ja und [ähm] das ist wahrscheinlich schwierig. Wobei ich ja auch nicht weiß, ob man's komplett rausnehmen soll, weil die müssen es ja irgendwann auch [ähm] lesen können zumindest ja. [...] Wie gesagt, in der Prüfung steht's ja auch da. (LK06)

Eine weitere Lehrkraft gibt – ebenfalls hinsichtlich der für den Berufserfolg so entscheidenden Abschlussprüfung – an, Lehrtexte (in diesem Fall Klassenarbeiten) ab dem dritten Lehrjahr nicht mehr zu vereinfachen, nachdem diese in den Lehrjahren zuvor für Teilnehmende mit Deutsch als Zweitsprache in sprachlich vereinfachter Form ausgegeben wurden:

Ja das ist, das dritte Lehrjahr versuch... mache ich das dann nicht mehr, Klassenarbeiten zu vereinfachen. Die müssen sich da einfach an die Prüfungsfragen daran gewöhnen. Das ist, so hart wie es klingt, die haben zwar Probleme damit, aber [SEUFZEN] da müssen sie sich irgendwie durchbeißen. Ich habe da auch noch keine, sag mal, Allroundlösung gefunden wie man da, das besser machen könnte. (LK08)

Offensichtlich stellen fachsprachliche Texte jedoch auch noch im dritten Lehrjahr Schwierigkeiten für die Lernenden dar, was darauf schließen lässt, dass zuvor vereinfachte Texte nicht im ausreichenden Maße zur sprachlichen Kompetenzsteigerung der Lernenden beitragen können. (Vereinfachte) Texte scheinen für die Lehrkräfte nicht als Mittel gesehen bzw. genutzt zu werden, mit dem die Sprachkompetenzentwicklung der Lernenden schrittweise gefördert werden kann. Anstatt den Komplexitätsgrad der Lehrtexte also (didaktisch eingebettet) progressiv zu steigern und die Lernenden an die Fachsprachlichkeit heranzuführen, wird gehofft, dass sich die Lernenden an die Fachsprachlichkeit der Lehr- und Prüfungstexte „gewöhnen“ und damit an die Eigenverantwortung der Lernenden appelliert, „sich durch[zu]beißen“ (LK08).

Die Unumgänglichkeit der Konfrontation mit den stark fachsprachlichen Lehrtexten im Angesicht der Abschlussprüfungen, aber auch des Berufs, lässt sich auch im überbetrieblichen, eher praktischen Ausbildungskontext beobachten:

Das Problem sehe ich darin, dass man sie ja irgendwo auch vorbereiten muss auf das spätere Leben. Das ist ja an und für sich das, was von uns mehr oder weniger als Arbeit so an die Hand kriegen dann. Wenn wir jetzt schon von vereinfachten Sachen ausgeben und denen das gleich so zu geben, dann hätten sie wahrscheinlich später Schwierigkeiten auf der Baustelle. Es wäre vielleicht besser, wenn man die Sachen so rausgibt wie sie später sind und man erklärt sie dann vorher und dann kann man später auch besser damit arbeiten. Weil sonst, wenn man das nur mit vereinfachten Sachen das machen würde, dann würde man sie dann später wieder so ins kalte Wasser schmeißen und dann wird das schwierig. (LK01)

Aus Angst davor, die Lernenden durch mangelnde Vorbereitung auf spätere sprachliche Anforderungen „ins kalte Wasser zu schmeißen“ (LK01), verzichten Lehrkräfte auf schriftliche Vereinfachungen. Paradoxe Weise wird jedoch auch berichtet, dass die Anweisungstexte in der überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahme von den Lernenden – möglicherweise auch aufgrund der stark mündlich geprägten Kommunikation – nicht gelesen und daher auch von den Lehrkräften teilweise gar nicht erst eingesetzt werden:

Wenn ich weiß, das ist eine ähnliche Aufgabe wie vorher, dann gebe ich das gar nicht komplett raus, dann gebe ich nur die Zeichnungen raus. Weil wenn die Angaben alle auf der Zeichnung stehen und im Vortext nichts weiter drinsteht, dann gebe ich auch nur die Zeichnungen raus. Aber Normalfall dann, wenn man die Erste-Woche-Aufgabe rausgibt, dann gebe ich den ganzen Auftrag dann halt raus. Dass die das einmal durchlesen können. Aber, wie gesagt, die meisten lesen das sowieso nicht. Erfahrungsgemäß. (LK03)

Auch wenn die in der überbetrieblichen Ausbildung genutzten Arbeitsaufträge nach den Prinzipien des handlungsorientierten Lernens konzipiert wurden und relevante lernprozess-

bezogene Informationen enthalten, scheint das Lesen und selbstständige Arbeiten der Lernenden mithilfe der Aufgabentexte nicht gefördert oder gar gemieden zu werden. Wie vielen auch in anderen Berufsausbildungskontexten genutzten Materialien muss diesen Lehrtexten „möglicherweise eine gewisse Alibifunktion unterstellt“ werden (Schuppener/Goldbach/Bock 2018: 365).

4 Diskussion der Ergebnisse

Die Interviews mit Lehrkräften aus drei verschiedenen Bildungseinrichtungen zur Berufsausbildung(svorbereitung) zeigten, dass diverse Strategien zur Verständnissicherung und zur Entlastung der Lesenden und damit auch sprachliche Vereinfachungen zum Einsatz kommen. Während diese Strategien – wie auch die Vermittlung von Fachwissen und Kommunikation im Allgemeinen – im überbetrieblichen Ausbildungskontext eher mündlicher Art sind und auf schriftliche Vereinfachungen von Lehrtexten größtenteils verzichtet wird, setzen die Lehrkräfte im berufsschulischen Kontext zum Teil (auch eigens erstellte) vereinfachte Lehrbuchtexte, Prüfungen oder Aufgabenblätter ein. Die sprachlichen Vereinfachungen erfolgen sowohl auf semantisch-lexikalischer (Verwenden von Synonymen, Nutzen einfacher Wörter) als auch auf syntaktischer Ebene (einfacher Satzbau, Verzicht auf Schachtelsätze, Aktiv- statt Passivsätze) und setzen an sprachlichen Phänomenen an, die wie zuvor dargestellt als typisch fachsprachlich und als mögliche sprachliche Hürden für Lernende besonders mit geringeren Deutsch- und/oder Lesekompetenzen gelten. Dies wird auch von den Lehrkräften bestätigt, die die Lehr(buch)texte als zu schwer für viele Lernende wahrnehmen. Umso mehr gelte dies für die Seiteneinsteiger*innen, darunter auch jene mit Fluchterfahrung, mit zum Teil sehr geringen Deutschkenntnissen und mit geringer schulischer Vorbildung (im deutschen Bildungssystem).

Während einige der interviewten Lehrkräfte für die genannte Zielgruppe bereits ausgewählte Materialien einsetzen und die Wichtigkeit von Vereinfachungen sowohl für den Zugang zu Fachinhalten als auch für die Teilnahme am Fachunterricht und die Möglichkeit zum selbstständigen Lernen anerkennen, lassen sich dennoch auch Zweifel bzw. Unsicherheiten in Bezug auf den angemessenen Einsatz sprachlich vereinfachter Texte erkennen, besonders in Hinblick auf die hohen (fach-)sprachlichen Anforderungen in den für den Berufserfolg entscheidenden Abschlussprüfungen. Da sie keine Möglichkeit sehen, die Lernenden im Rahmen der Bildungsmaßnahmen an die Fachsprachlichkeit der Abschlussprüfung heranzuführen, verzichten einige Lehrkräfte entweder ganz oder ab einem bestimmten Zeitpunkt auf den Einsatz sprachlicher Vereinfachungen, damit die Lernenden frühzeitig mit der spezifischen Fachsprachlichkeit konfrontiert werden und sich an diese „gewöhnen“ (LK08) können. Die Verantwortung für das Gelingen der beruflichen Bildung wird dabei zwangsläufig auf die Lernenden abgewälzt, von denen verlangt wird, sich „durch[zu]beißen“ (ebd.). Dass diese Strategie wenig Erfolg hat, zeigt sich eindrücklich im Bericht einer

Lehrkraft, laut welchem keine*r der fünf Lernenden mit Fluchterfahrung einer Klasse die Berufsschule mit einem Abschluss verlassen konnte und vier der fünf Auszubildenden die Maßnahme bereits vorzeitig abbrechen und damit gar nicht erst bis zur Abschlussprüfung kamen.

Also der hat dann auch irgendwann, oder das waren fünf, da hat dann nur einer ist bis zur Abschlussprüfung tatsächlich gekommen und die hat er dann leider auch nicht bestanden. Aber der hat es durchgezogen, alle anderen haben dann auch abgebrochen zwischendrin. (LK06)

Was hier als Beispielfall angeführt wird, spiegelt sich auch in den erhöhten Durchfall- bzw. Abbruchquoten von Auszubildenden mit Migrationshintergrund besonders bei eigener Migrationserfahrung wider (vgl. BMBF 2018: 14). Die für diese Zielgruppe besonders relevante (auto-)didaktische und damit auch inklusive Funktion von Lehrtexten wird in gewisser Weise missachtet, wenn sprachliche Hürden das Nutzen von Lehrtexten verhindern. Diese tragen so wiederum wenig zum Erfolg in der beruflichen Bildung bei, der nicht zuletzt auch daran zu messen ist, inwieweit die Ausbildung bzw. die Beschulung „zu möglichst freier Entfaltung und Nutzung von Potenzialen sowie beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe und Integration führt“ (Gruber 2020: 392).

Erschwerend kommt die bereits an anderer Stelle beobachtete Praxis vieler Lehrpersonen hinzu, aus vermuteter Überforderung der Lernenden den Einsatz fachsprachlicher Texte allgemein zu meiden (vgl. Härtig et al. 2012). Die im Rahmen der hier präsentierten Studie befragten Lehrkräfte in der überbetrieblichen Ausbildung bekräftigen diesen Eindruck und attestieren den Auszubildenden zudem mangelndes Interesse und Lesefaulheit. Schneider et al. (2018) sprechen in Bezug auf diese Dynamik von einem „Teufelskreis von Vermeidung und ausbleibendem Aufbau von fachspezifischer Literalität“ (111). Da es jedoch auch engagierten Lehrkräften offensichtlich an (nicht zuletzt auch zeitlichen) Ressourcen für umfassende (fach-)sprachdidaktische Maßnahmen fehlt, um auch neuzugewanderte Lernende in ausreichendem Maße fachsprachlich zu fördern, stellt sich die Frage, ob eine – idealerweise auch curriculare – Anpassung fachsprachlicher Lehr- und Prüfungstexte mit dem Ziel einer zumindest teilweisen Reduktion der fachsprachlichen Komplexität der beruflichen Bildung einen Dienst erweisen könnte.

5 Fazit und Ausblick

Hohe fachsprachliche Anforderungen innerhalb von Ausbildungs(vorbereitungs)maßnahmen stellen oft ein Lernhindernis dar. Besonders gilt dies für Seiteneinsteiger*innen, für die fehlende fachsprachliche Kompetenzen ein Hindernis in ihrer Bildungskarriere darstellen können. Fachsprachlich komplexe Texte erschweren dabei für Lernende mit geringen

Deutsch- oder Lesekompetenzen den Bildungserfolg, indem sie den Zugang zum Fachwissen sowie die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten einschränken und das erfolgreiche Absolvieren der Bildungsmaßnahmen gefährden.

Zukünftige Studien sollten die Wirksamkeit von Vereinfachungen daher nicht allein auf Grundlage des Verständnisses bzw. der Lesbarkeit ganzer Texte untersuchen, sondern gezielter auch die Effekte einzelner Vereinfachungen erforschen. Ein Nachdenken über die Versprachlichung von Fachwissen und über die Frage, welche essenziellen Funktionen bestimmte fachsprachliche Strukturen tatsächlich übernehmen, könnte zudem helfen, nützliche Vereinfachungsmöglichkeiten näher zu bestimmen und diese allgemein differenzierter zu betrachten. Dabei sollten auch qualitative Untersuchungen und insbesondere die Perspektive der Lernenden mit einbezogen werden.

Während die berufsbezogene Sprachförderung nach wie vor die wohl wichtigste Maßnahme für Erfolg in Bildung und Beruf darstellt, stellt sich nicht zuletzt aufgrund des sich verschärfenden Fachkräftemangels und der Notwendigkeit der (beruflichen) Integration Auszubildender jedoch auch die Frage, ob ein – wenn auch nur minimaler – Abbau sprachlicher Hürden auch in Bezug auf für den Bildungserfolg letztlich entscheidende (Abschluss-)Prüfungen denkbar wäre.

In diesem Zusammenhang sollte auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die sprachlichen Anforderungen von Lehrtexten sowie von Abschlussprüfungen sich tatsächlich mit den sprachlichen Anforderungen im Beruf decken, und ob die hohen fachsprachlichen Hürden ansonsten kompetente Auszubildende zurecht vom Arbeitsmarkt ausschließen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (2017): Sprache im fachlichen Lernen: Eine Einleitung. In: Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 7–11.
- Bergelt, Daniel; Goldbach, Anne & Seidel, Anja (2016): Leichte Sprache im Arbeitsleben. Analyse der Nutzung von Texten in Leichter Sprache im beruflichen Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Ziegler, Martina; Abend, Sonja; Eser, Karl-Heinz; Piasecki, Peter & Ziegler, Mechthild (Hrsg.): *Einfache Sprache in Bildung und Ausbildung. Herausforderungen, Voraussetzungen, Möglichkeiten*. Stuttgart: Lernen Fördern - Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen e.V, 13–21.
- Bergunde, Manfred (2010): Von Subjekt zu Subjekt. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja & Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hrsg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften* 16. Innsbruck: Studienverlag, 232–249.

- Bock, Bettina (2018): Was ist für wen leicht verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen. *Der Deutschunterricht* 5, 15–25.
- Bredel Ursula & Maaß, Christiane (2016): *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen – Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2018): *Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31401_Berufsbildungsbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (30.04.2023).
- Butler, Martin & Goschler, Juliana (Hrsg.) (2019): *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Christmann, Ursula (2017): Wie leicht darf Leichte Sprache sein? Empirische Lücken in einem gut gemeinten Konzept. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla & Lange, Daisy (Hrsg.): *Leichte Sprache im Spiegel Theoretischer und Angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme, 35–52.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. [Forschungsmethoden in der angewandten Linguistik]. Oxford: Oxford University Press.
- Efing, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten: Was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41: 2, 6–9.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. 107. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Grißhaber, Wilhelm (2014): Zweitspracherwerb. In: Ossner, Jacob & Zinsmeister, Heike (Hrsg.): *Sprachwissenschaft für das Lehramt*. Paderborn: Schöningh, 87–117.
- Gruber, Maria (2020): Erfolg und Migration in der Beruflichen Bildung. In: Genkova, Petia & Riecken, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Migration und Erfolg: Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 389–406.
- Hackemann, Timo; Heine, Lena & Höttecke, Dietmar (2022): Challenging to Read, Easy to Comprehend? Effects of Linguistic Demands on Secondary Students' Text Comprehension in Physics. *International Journal of Science and Mathematics Education* 20, 43–68.
- Härtig, Hendrik; Kauertz, Alexander & Fischer, Hans Ernst (2012): Das Schulbuch im Physikunterricht: Nutzung von Schulbüchern zur Unterrichtsvorbereitung in Physik. *MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65: 4, 197–200.
- Härtig, Hendrik & Kohnen, Nicole (2017): Die Rolle der Termini beim Lernen mit Physikschulbüchern. In: Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 55–72.

- Härtig, Hendrik; Fraser, Nicole; Bernholt, Sascha & Retelsdorf, Jan (2019): Kann man Sachtexte vereinfachen? Ergebnisse einer Generalisierungsstudie zum Textverständnis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 25, 1–15.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* [4. Aufl.]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kniffka, Gabriele & Linnemann, Markus (2016): Zur Ermittlung der Schwierigkeit (fach)sprachlicher Strukturen mittels fachlicher C-Tests – Eine explorative Studie. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 163–178.
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krosanke, Nadine (2021): Bedeutung von Sprache im Mathematikunterricht. In: Krosanke, Nadine (Hrsg.): *Entwicklung der professionellen Kompetenz von Mathematiklehramtsstudierenden zur Bedeutung von Sprache*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 45–60.
- Kuchenreuther, Michaela (2012): Unterrichtsmaterialien und Lehrbuchtexte als besondere Herausforderung. In: Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 183–207.
- Leisen, Josef (2012): Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 3, 1–15.
https://www.leseforum.ch/leisen_2012_3.cfm (11.10.2023).
- Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 4, 593–608. DOI: 10.1007/s11618-010-0164-1.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* [12. Aufl.]. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meißner, Cordula (2023): Wort. In: Bettina Bock & Sandra Pappert (Hrsg.): *Leichte Sprache, einfache Sprache, verständliche Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 85–103.
- Michalak, Magdalena & Bachtsevanidis, Vasili (2012): Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. – Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. *Deutsch als Zweitsprache* 2, 4–19.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): *Die Regeln für Leichte Sprache*. https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (30.04.2023).

- Niederhaus, Constanze (2011): Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder – Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In: Granato, Mona; Münk, Dieter & Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Migration als Chance*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 209–224.
https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_9_niederhaus_1.pdf
(29.04.2023).
- Niederhaus, Constanze (2013): »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. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 40: 6, 553–583. DOI: 10.1515/infodaf-2013-0604.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina & Funk, Hermann (Hrsg.) (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Radach, Ralph & Hofmann, Markus (2016): Graphematische Verarbeitung beim Lesen von Wörtern. In: Domahs, Ulrike & Primus, Beatrice (Hrsg.): *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe*. Berlin/Boston: De Gruyter, 455–473.
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen* [4. Auflage]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schlenker-Schulte, Christa & Wagner, Susanne (2006): Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz. In: Efing, Christian & Janich, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl, 189–213.
- Schmellentin, Claudia (2023): Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache – Bildungspolitische Herausforderungen für Schule und Hochschule. *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 54, 17–34.
- Schmellentin, Claudia; Dittmar, Miriam; Gilg, Eliane & Schneider, Hansjakob (2017): Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In: Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 73–91.
- Schmitz, Anke (2016): *Verständlichkeit von Sachtexten – Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern*. Wiesbaden: Springer VS Wiesbaden.
- Schneider, Hansjakob; Dittmar, Miriam; Gilg, Eliane & Schmellentin, Claudia (2018): Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 23: 45, 94–116.

- Schuppener, Saskia; Goldbach, Anne & Bock, Bettina M. (2018): Leichte Sprache – ein inklusionssensibles Konzept zur Förderung beruflicher Teilhabe? In: Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried; Prammer-Semmler, Eva; Kladnik, Christine; Leibetseder, Margit & Wimberger, Richard (Hrsg.): *System, Wandel, Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 361–367.
- Snow, Catherine (2010): Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science* 328, 450–452.
- Statistisches Bundesamt (2022): *Schulische Vorbildung der Auszubildenden bei neuabgeschlossenen Ausbildungsverträgen*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsindikatoren/auszubildende-vorbildung-tabelle.html> (15.10.2023).
- Stephany, Sabine (2023): Leseverstehensprozesse im sprachsensiblen Unterricht. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 1, 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/1/778>.
- Stephany, Sabine (2018): *Sprache und mathematische Textaufgaben. Eine empirische Untersuchung zu leser- und textseitigen sprachlichen Einflussfaktoren auf den Lösungsprozess*. Münster: Waxmann.
- Tjarks-Sobhani, Marita (2017): Migration als Katalysator für die Vereinfachung von Kommunikationsprozessen. In: Gross-Dinter, Ursula; Feuser, Florian & Ramos Méndez-Sahlender, Carmen (Hrsg.): *Zum Umgang mit Migration. Zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung*. Bielefeld: transcript Verlag, 87–106.
- Wiater, Werner (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 11–21.
- Woerfel, Till & Giesau, Marlis (2018): *Basiswissen: Sprachliche Bildung*. Köln: Mercator-Institut, 1–4. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf (11.10.2023).

Kurzbio:

Askan Ghobeyshi ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Institut der Universität Münster. Im Rahmen des Projekts Einfach Alpha! forscht er u. a. zu den Themen Alphabetisierung, vereinfachte Sprache und sprachsensibler Fachunterricht.

Alexis Feldmeier García arbeitet am Germanistischen Institut der Universität Münster im Bereich Deutschdidaktik. An der Universität Münster leitet er das Projekt Einfach Alpha!

Anschrift:

Askan Ghobeyshi
Alexis Feldmeier García
Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung für Sprachdidaktik
Stein-Haus, Schlossplatz 34
48143 Münster

askan.ghobeyshi@uni-muenster.de
alexis.feldmeier@uni-muenster.de

Carolina Olszycka ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg. Sie arbeitet im Projekt Einfach Alpha!, in dessen Rahmen sie zum Thema morphologisch komplexe Verben und (geringe) Literalität promoviert.

Sandra Pappert ist am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg beschäftigt. Sie leitet das Projekt Einfach Alpha! in Heidelberg.

Anschrift:

Carolina Olszycka
Sandra Pappert
Universität Heidelberg
Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
Plöck 55
69117 Heidelberg

olszycka@idf.uni-heidelberg.de
pappert@idf.uni-heidelberg.de