

Birgit ECKARDT-HINZ, Henriette HANISCH, Dietmar HEISLER & Gerd MANNHAUPT

(Universität Erfurt)

**Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule.
Zur Gestaltung von Fachbüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz_etal_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

bwp@

www.bwpat.de

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (ECKARDT-HINZ et al. 2013 in Ausgabe 24 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz_etal_bwpat24.pdf

Die leo.-Level-One Studie zeigt, dass rund 7,5 Mio. Menschen in Deutschland zur Gruppe funktionaler Analphabeten gehören. Die Studie offenbart auch, dass sich immerhin 6,5% dieser Menschen in Ausbildung befinden. Darüber hinaus weisen weitere 10% der Auszubildenden deutliche Defizite im Lesen und Schreiben auf. Für die berufliche Bildung bleibt das nicht ohne Konsequenzen. Zwar berücksichtigen aktuelle Didaktiken die gestiegenen fachlichen Anforderungen, aber in ihnen wird die Lernausgangslage vieler Auszubildenden nicht berücksichtigt. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass die Auszubildenden ausreichend aus der allgemeinbildenden Schule literalisiert sind. Somit scheint ein Deutschunterricht in der berufsbildenden Schule, der diese Fähigkeiten weiter einübt, sogar unnötig. Im Kontrast dazu sind aber die Anforderungen an die Literalität der Auszubildenden, z. B. im Hinblick auf das Verstehen von Fachtexten und Aufgabenstellungen z. T. enorm. Der Beitrag verdeutlicht dies anhand einer Analyse einer Stichprobe von Fachbüchern verschiedener Berufe. Es wird vermutet, dass die darin enthaltenen Schreib- und Leseanforderungen die Fähigkeiten vieler Auszubildenden übersteigen. Damit stellt sich die Frage, inwieweit die Schreibenanforderungen an Berufsschüler/-innen bei der Gestaltung von Lernmaterialien didaktisch reflektiert werden und welchen Beitrag eine Fachdidaktik Deutsch zur Gestaltung von Lernmaterialien und so zur Unterstützung von berufsbildenden Lernprozessen leisten kann.

Functional illiteracy as a challenge for the subject didactics of German at the vocational school

The leo.-Level-One study shows that some 7.5 million people in Germany are functionally illiterate. The study also reveals that 6.5% of these people are nevertheless in training. Furthermore, an additional 10% of trainees show considerable deficits in reading and writing. This is not without consequences for vocational education. Current forms of didactics do, indeed, take account of the increased subject demands, but the initial learning position of many trainees is not considered. They are based on the assumption that the trainees have learned sufficient literacy skills at the general school. Thus, German lessons at the vocational school which continue to practise these skills even seem to be unnecessary. In contrast to this, however, the demands placed upon the literacy skills of the trainees, for example with regard to the understanding of specialist texts and types of problems, are, to some extent, formidable. This paper illustrates this using an analysis of a sample of text books for different occupations. It is suspected that the reading and writing demands in these books go beyond the skills of many trainees. Therefore the question arises of the extent to which the writing demands upon vocational school students are reflected didactically in the design of learning materials, and which contribution the subject didactics of German can make to the design of learning materials and with this to supporting vocational educational learning processes.

Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachbüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse

1 Funktionaler Analphabetismus in der Berufsausbildung

„Die technologische Entwicklung in den Bereichen der Wirtschaft hat die Anforderungen an die (...) [Auszubildenden] in den Unternehmen kontinuierlich steigen lassen.“ (PROJEKT-TRÄGER 2012, 13). Dies wird an unterschiedlichen Stellen deutlich, viele Arbeitsprozesse sind heute computergestützt, Arbeitsabläufe werden automatisiert, ebenso steigt die Dokumentationspflicht innerhalb der Produktionsprozesse an. D.h. auch die schriftsprachlichen Anforderungen an Auszubildende und Arbeitnehmer sind deutlich gestiegen. Diese steigenden fachlichen Anforderungen schlagen sich auch in der Didaktik beruflichen Lernens nieder, z.B. in der Lernfeld- und Handlungsorientierung berufsschulischen Unterrichts. Insbesondere die unterschiedliche schriftsprachliche Lernausgangslage vieler Auszubildender findet darin keine Berücksichtigung. Speziell darin, auch mit Blick auf die Zahl der funktionalen Analphabeten in der Berufsausbildung wird der Handlungsbedarf für die Entwicklung einer individualisierten Didaktik deutlich. Nach der leo.-Level-One-Studie gehören 7,5 Mio. Menschen in Deutschland zur Gruppe der funktionalen Analphabeten. Ein nicht unerheblicher Teil davon, rund 6,5% sind Auszubildende. Bei weiteren 10% der Auszubildenden wird von schlechten bzw. mangelhaften Lese- und Schreibfähigkeiten ausgegangen.

Die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, gilt als ein Merkmal dessen, was als Ausbildungsreife bezeichnet wird. Als Indikatoren werden grundlegende Lesefertigkeiten, die Fähigkeit, Wortbedeutungen zu klären und die Fähigkeit, zentrale Aussagen eines Textes zu erfassen und Informationen zielgerichtet zu entnehmen, genannt (NATIONALER PAKT 2006, 24). Lesen, Schreiben und Rechnen gelten als die wichtigsten Voraussetzungen dafür, erfolgreich eine Berufsausbildung beginnen und absolvieren zu können. So würden die Anforderungen an die Schreib- und Lesekompetenzen von Auszubildenden und Erwerbstätigen zunehmend steigen. Die erreichten Schulnoten insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und in Deutsch, gelten in Bewerberverfahren deshalb als Indikator für den Ausbildungserfolg. Schlechte Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch gelten als Ausschlusskriterien für die Bewerberauswahl. Umso mehr stellt sich die Frage, wie es diesen Jugendlichen gelingt, in eine Ausbildung einzumünden. Zum einen haben sie vermutlich Strategien entwickelt, damit ihre schriftsprachlichen Probleme nicht auffallen, zum anderen ist fraglich, ob in den einstellenden Betrieben überhaupt bekannt ist, wie Analphabetismus zu erkennen ist (vgl. Abbildung 1).

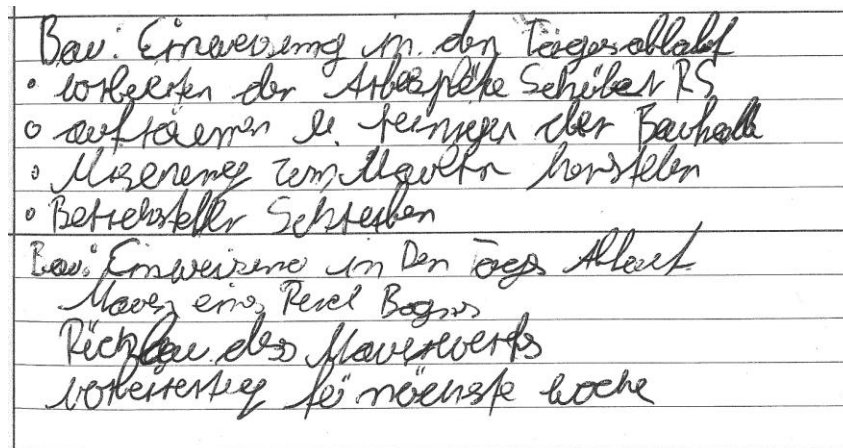


Abb. 1: Auszug aus einem Ausbildungsnachweishefter.

Demzufolge wird angenommen, dass Jugendliche, die in eine Berufsausbildung einmünden, dafür ausreichend alphabetisiert sind, d.h. lesen und schreiben können. Es wird von einer für die Berufsausbildung ausreichenden Literalität der Auszubildenden ausgegangen. Es ist kaum vorstellbar, dass es dennoch Jugendliche gibt, die eine Ausbildung absolvieren und dafür nicht ausreichend alphabetisiert sind. Wie selbstverständlich wird angenommen, dass alle Jugendlichen in einer Ausbildung lesen und schreiben können und dafür gleichermaßen alphabetisiert sind. Inzwischen lassen sich ausreichend empirische Forschungsergebnisse finden, die belegen, dass Menschen über unterschiedliche Lese- und Schreibkompetenzen verfügen und dass es auch in der Berufsausbildung Menschen gibt, die nur auf einem niedrigen Niveau lesen und schreiben können. Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche, die nicht ausreichend alphabetisiert sind, in die Ausbildung einmünden, könnte in Zukunft sogar noch steigen. Die aktuelle Ausbildungsumfrage des DIHK zeigt, dass die Bereitschaft von Unternehmen, auch lernschwächere Jugendliche in eine Ausbildung zu übernehmen, insgesamt wächst, insbesondere in Branchen mit geringer Ausbildungsplatznachfrage. Im Hotel- und Gaststättengewerbe bspw. beträgt der Anteil dieser Betriebe 32%. Hier und auch in anderen Betrieben und Branchen führen der demografische Wandel und Fachkräftemangel zu einer Relativierung der betrieblichen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit und die individuellen Voraussetzungen der Ausbildungsplatzbewerber (DIHK 2012, 23 f.).

Diese Einschätzung wird durch die Ergebnisse der leo.-Level-One-Studie unterstützt (GROT-LÜSCHEN/ RIEKMANN 2012). Deren Ausgangspunkt sind die PISA-Ergebnisse. PISA differenziert im Lesebereich zwar zwischen insgesamt sieben Kompetenzstufen, von Stufe 1b bis Stufe 6. Die deutschen Schüler erreichen beim Lesen im Durchschnitt einen Skalenwert von 497 Punkten, das entspricht Kompetenzstufe 3 (OECD 2012, 57 ff.). Es werden insbesondere schulformbezogene Unterschiede deutlich. Hauptschüler erreichen im Durchschnitt gerade einmal Kompetenzstufe 2. PISA macht außerdem deutlich, dass 18,5% der in Deutschland untersuchten Schüler gerade einmal Level 1a oder darunter erreichen. In Hauptschulen ist der Anteil schwacher Leser (Level 1a und darunter) mit rund 50% deutlich höher als in anderen Schulformen (KLIEME et al. 2010). Versucht man die Definition des NATIONALEN PAKTs zur Ausbildungsreife den Kompetenzstufen von PISA zuzuordnen, müssten

Jugendliche, die als ausbildungsreif gelten sollten, wenigstens PISA-Level 3, vielleicht sogar Level 4 erreichen. D.h. sie müssten in der Lage sein, Texte mittleren Komplexitätsgrades zu verstehen, mehrere Informationen entnehmen können, Verknüpfungen zwischen verschiedenen Absätzen herstellen und Textteile miteinander gedanklich verbinden können (ebd.). Wichtig ist dann allerdings die Frage, mit welchen konkreten Kompetenzen die jungen Menschen aus der Allgemeinschulbildung in die berufliche Ausbildung übergehen.

Diese Frage kann jedoch mit den Befunden der PISA-Studien nicht beantwortet werden. Hier setzt die Leo-Studie an. Sie setzt unterhalb des PISA-Leselevels 1b an und differenziert 4 α -Levels. Auf α -Level 1 und 2 unterschreiten die Lesekompetenzen die Satzebene, d.h. Menschen, die diese α -Level erreichen, können zwar einzelne Wörter lesen und verstehen, nicht aber ganze Sätze. Menschen, die α -Level 3 erreichen, verstehen zwar einzelne Sätze, nicht aber ganze Texte. Sie sind folglich nicht in der Lage, Informationen aus kurzen Texten zu gewinnen oder berufliche Handlungsanweisungen zu verstehen. Menschen, die α -Level 4 erreichen, können nur fehlerhaft und langsam lesen oder schreiben. Zu den funktionalen Analphabeten zählt die leo.-Level-One-Studie Menschen, die höchstens α -Level 3 erreichen. Ihre schriftsprachlichen Kompetenzen erreichen nicht das Niveau, das zur Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen und gesellschaftlicher Teilhabe minimal notwendig wäre (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: **Beschreibung α -Level (GROTLÜSCHEN/ RIEKMANN/ BUDDERBERG 2012, S. 19f)**

α-Level	Beschreibung
α -Level 1-2	Unterschreiten der Satzebene. Eine Person kann einzelne Wörter lesend verstehen und schreiben, nicht aber ganze Sätze. Gebräuchliche Wörter werden buchstabierend gelesen (Analphabetismus). Betroffen sind über 4% der erwerbsfähigen Bevölkerung.
α -Level 3	Unterschreiten der Textebene, d.h. die Person kann einzelne Sätze lesen und schreiben, aber nicht zusammenhängende kürzere Texte (funktionaler Analphabetismus).
α -Level 4	Fehlerhaftes Lesen und Schreiben. Gebräuchliche Wörter werden langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben. Rechtschreibung, wie sie zum Ende der Grundschule vermittelt wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Lesen und Schreiben wird vermieden.

Die Untersuchung des Erwerbsstatus‘ dieser funktionalen Analphabeten macht auch deutlich, dass der überwiegende Teil von ihnen arbeitslos ist; dennoch sind 12% der erwerbstätigen Bevölkerung funktionale Analphabeten. Viele gehören zu den Un- und Angelernten. In bestimmten Berufsgruppen ist der Anteil funktionaler Analphabeten besonders hoch. Unter den ersten drei am stärksten betroffenen Berufsgruppen (nach ISCO 08) sind zu finden: Bau-

hilfsarbeiter (56%), Führer von Erdbewegungs- und anderen Maschinen (46%), Hilfs- und Reinigungskräfte (40%) (vgl. GROTLÜSCHEN 2012, 146). Immerhin befinden sich 6,5% funktionaler Analphabeten, das sind 487.500 Menschen, in einer Berufsausbildung (GROTLÜSCHEN 2012, 141). Trotz geringer Lesekompetenzen scheint ihnen die Bewältigung einer Ausbildung möglich zu sein. Auch in der Differenzierung der Ergebnisse der leo.-Level-One-Studie nach Schulabschlüssen zeigt sich, dass der überwiegende Teil funktionaler Analphabeten entweder über keinen Abschluss (59%), oder nur über einen unteren Schulabschluss (23,1%) verfügt (GROTLÜSCHEN/ RIEKMANN/ BUDDERBERG 2012, 29).

2 Deutsch als allgemeinbildender Unterricht in der berufsbildenden Schule

In der Geschichte der Berufsschule wurde dem Deutschunterricht ein unterschiedlicher Stellenwert beigemessen. Seine Wertschätzung war immer abhängig von der Wertschätzung allgemeinbildender Inhalte in der beruflichen Bildung und in Abhängigkeit vom vorherrschenden Berufsbildungsprinzip (GRUNDMANN 2001). Dominiert werde diese Geschichte vom Verwertungsprinzip. D.h., folgte die berufliche Bildung dem Primat der Ausrichtung des Berufsschulunterrichts an der beruflichen Verwertbarkeit der Inhalte, stand der Deutschunterricht als allgemeinbildender Unterricht immer zur Disposition. Deutsch als Unterrichtsfach erschien nur dann als sinnvoll, wenn seine Inhalte im Arbeitsprozess unmittelbar verwertbar waren, z. B. in kaufmännischen Kommunikationsprozessen. In der Geschichte des Deutschunterrichts in der berufsbildenden Schule zeige sich die Zuspitzung des betrieblichen Verwertungsprinzips in der beruflichen Bildung (ebd., 39). Das hatte zur Folge, dass die berufliche Bildung längst nicht verstanden wird als die Fortsetzung einer allgemeinen Menschenbildung zum Zwecke gesellschaftlicher Integration und Nützlichkeit, so wie es von Georg Kerschensteiner und später von Eduard Spranger formuliert wurde. Die Geringschätzung allgemeinbildender Inhalte in der beruflichen Bildung verdeutliche, dass es ihr allein um die betriebliche Brauchbarmachung und funktionale Abrichtung gehe.

Allerdings belegen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels. PISA und leo.-Level-One weisen darauf hin, dass es einzelnen jungen Menschen nicht gelingt, bis zum Ende der allgemeinbildenden Schule ausreichende Literalität zu erreichen. Einem Teil dieser Jugendlichen gelingt es dennoch, in eine Berufsausbildung einzumünden. Für diese jungen Menschen geht es nun darum, Möglichkeiten einer inklusiven Sprachförderung im Berufsschulunterricht zu entwickeln und anzubieten. Für sie muss es sowohl und selbstverständlich darum gehen, berufsbezogene Sprachkompetenzen zu entwickeln. Aber es muss auch um die Fortsetzung allgemeiner Bildung und den Erwerb allgemeiner Sprachkompetenzen gehen, nicht zuletzt dafür, berufliche Lernprozesse zu ermöglichen. Demzufolge sollte die Berufsausbildung an den verschiedenen Lernorten die Möglichkeiten zum Sprachlernen bieten, in die berufliche Sprache „einzutauchen“ und Sprachlernprozesse zu fördern. In den Sprachwissenschaften wird hier von „Immersion“ bzw. einem „Sprachbad“ gesprochen (BÜRGI 2007).

Ausgehend von den referierten Untersuchungsergebnissen ist die Wahrscheinlichkeit, Jugendliche zu finden, die von Sprachproblemen oder sogar von Analphabetismus betroffen sind, in bestimmten Berufen besonders hoch. Das sind Berufe, in denen der Anteil männlicher Auszubildender oder der Anteil von Jugendlichen ohne oder mit niedrigem Schulabschluss besonders hoch ist. Sie gelten für Sprachlernprozesse als besonders reizarm. Für die berufliche Bildung resultiert daraus die Anforderung, junge Menschen in diesen Berufen beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen z. B. durch individuelle Lernmöglichkeiten zu unterstützen. In der allgemeinbildenden Schule erfolgt das im Deutschunterricht. In der Berufsausbildung gibt es dafür im engeren Sinne keinen eigenständigen Unterricht mehr. Die didaktische Grundüberlegung im Sinne des Verwertungsprinzips ist, dass Deutsch genauso wie die Mathematik in den Lernfeldern aufgeht. Allerdings wird dies in den Bundesländern und Schulen unterschiedlich umgesetzt.

Es ist bekannt, dass die Berufsschulen diesen Lernfeldansatz unterschiedlich umsetzen, sodass sich Deutsch als Fach in unterschiedlichen Formen wiederfinden lässt, meist als Fach Kommunikation, z.B. in kaufmännischen Berufen, in den Themen Öffentlichkeitsarbeit, Kundenkontakte herstellen, Angebote erstellen, Geschäftsbriefe schreiben, Arbeitsprozesse dokumentieren, Arbeitsprozesse beschreiben usw. Im Mittelpunkt stehen dabei berufliche Schreibanlässe. An sich geht es danach nicht mehr darum, allgemeine Schreibkompetenzen systematisch und gezielt zu vermitteln und einzuüben, sondern zur Förderung von Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Schreibanlässe beizutragen. Werden jedoch die Anlässe in diesen beruflichen Lernfeldern zur systematischen Schriftsprachförderung genutzt, indem das Anforderungsniveau des Materials angepasst und Sprachlernen wieder systematisiert wird, gewinnt berufliche Bildung das Potenzial zur allgemeinen Bildung.

Wie sieht das konkret aus? Der Lehrplan Deutsch für die Berufsschulen in Thüringen¹ verweist darauf, dass die Jugendlichen mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in die Berufsausbildung einmünden. Diese werden als Ausgangspunkt des Lernens und Kompetenzerwerbs angenommen. Ähnlich wie andere Unterrichtsfächer und Lernfelder auch, soll der Deutschunterricht Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz vermitteln. „Darüber hinaus schafft der Deutschunterricht Grundlagen für andere Fächer und Lernfelder, indem er die Entwicklung und Förderung kommunikativer und methodischer Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellt“ (TMBWK 2011, 7). Auch in anderen Fächern sollen Elemente des sprachlichen Lernens aufgegriffen werden. Die Zielbeschreibungen des Fachs Deutsch beziehen sich auf die Lernbereiche Textrezeption, Textproduktion sowie die Reflexion von Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen (ebd.). Ausgangspunkt des Berufsschullehrplans ist der Lehrplan für die Haupt und Realschule. Er definiert Zeitpunkte, an denen bestimmte Ziele der Kompetenzentwicklung kumulativ erreicht sein sollen. Diese orientieren sich an der Grundstufe und den Fachstufen I-III.

¹ Im Jahr 2011 trat in Thüringen ein neuer Lehrplan in Kraft, in dem der gewerblich-technische Bereich und der Bereich Wirtschaft und Verwaltung zusammengeführt wurden.

Die Organisation des Berufsschulunterrichts zeigt, dass Literalität über berufliche Schreibansätze vermittelt wird. Der Fokus liegt offenbar auf dem Erwerb eines Literalitätsniveaus, das Jugendlichen die Bewältigung beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen ermöglicht. Ein systematischer Erwerb bzw. die systematische Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten ist nur in den vollzeitschulischen Berufsschulformen vorgesehen: im Berufsvorbereitungsjahr, im Beruflichen Gymnasium oder in der Berufsfachschule. In der Berufsausbildung ist er nicht mehr zu finden. Hier spitzt sich die Problematik noch zu: Speziell für die Jugendlichen, für die dies notwendig wäre, weil sie zu der von PISA und leo.-Level-One beschriebenen Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus gehören, werden diese Lerngelegenheiten sogar reduziert. Oft finden sie sich in zweijährigen Ausbildungsberufen mit reduzierten theoretischen Ausbildungsinhalten wieder. Diese Reduktion betrifft nicht nur berufliche Inhalte, sondern eben auch die allgemeinbildenden Fächer Mathematik und Deutsch.

Mit Blick auf den Rahmenlehrplan und die Organisation des Berufsschulunterrichts im Fach Deutsch werden kritische Aspekte deutlich. So werden eher abstrakte berufliche Kompetenzen beschrieben, die aufgrund des Unterrichts in Deutsch zu bewältigen sind und gleichzeitig als methodische Ansätze für berufliche Schreibansätze dienen. Das ist z.B. das Anfertigen von Telefonnotizen, Aktennotizen und Mitschriften. Es wird von der Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen verschiedener Komplexitätsgrade gesprochen, die in Abhängigkeit vom individuellen Entwicklungsstand zu bewältigen sind. Es findet sich aber kein Hinweis darauf, wie diese Text- und Sprachstrukturen konkret aussehen könnten. Im Unterschied dazu bestimmen diagnostische Verfahren und Tests – wie PISA und die Lea-Diagnostik - sehr genau, wie Texte und Aufgaben in bestimmten sprachlichen Anforderungsniveaus aussehen sollen. Bislang findet aber offenbar kein Transfer in die Fachdidaktik statt. Infolge dessen muss befürchtet werden, dass zum einen die Sprachanforderungen der Berufsschulen, wie sie in Lernmaterialien zum Ausdruck kommen, mit Blick auf die Lernmöglichkeiten der Berufsschüler nicht angemessen sind. Zum anderen werden keine binnendifferenzierten, individualisierten Lernmaterialien angeboten. Obwohl bekannt ist, welche Strukturen Texte, Sätze und Wörter auf bestimmten Anforderungsniveaus aufweisen müssen, findet das in der Berufsausbildung keine Anwendung. Anders formuliert, es findet keine Rückkopplung aus den vorliegenden Erkenntnissen der Schriftspracherwerbsforschung in die Gestaltung von Fachbüchern und Lernmaterialien statt. Speziell für die Jugendlichen, denen das Lernen ohnehin schon schwer fällt, sind die Anforderungen von Fachbüchern viel zu hoch und erschweren ihnen sprachliche Bildungsprozesse.

3 Lese- und Schreibanforderungen in der beruflichen Bildung am Beispiel ausgesuchter Berufe und ihrer Fachbücher

Die Ergebnisse von PISA und leo.-Level-One legen nahe, dass Analphabeten vor allem in Berufen mit besonders hohem Anteil von Hauptschülern oder von Jugendlichen ohne Schulabschluss zu finden sind. Dazu gehören die Hauswirtschafts-, die Bau-, die Körperpflegeberufe. Auch zweijährige Ausbildungsberufe, deren theoretische Ausbildungsinhalte reduziert wurden, gelten als prädestiniert für lernschwache Jugendliche, ggf. auch für Jugendliche mit

Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Im Folgenden werden am Beispiel der Berufe Friseur/-in, Maler/-in und Lackierer/-in Lese- und Schreibforderungen in Lernmaterialien untersucht.

Der Beruf Friseur/-in wird vom BERUFSBILDUNGSBERICHT (2011) zu den prekären Berufen gezählt. Das wird insbesondere mit den schlechten Einmündungschancen der Berufsinhaber in den ersten Arbeitsmarkt begründet. Besonders schlecht werden die Verdienstmöglichkeiten des Berufs eingeschätzt. Auch seine beruflichen Entwicklungschancen und Karrieremöglichkeiten gelten als begrenzt. Insgesamt besitzt der Beruf Friseur/Friseurin damit ein eher schlechtes Berufsimage. Das wirkt sich schließlich auch auf die Struktur Berufsinhaber und der Auszubildenden, die in diesen Beruf einmünden, aus. Laut Berufsstatistik² verfügten im Jahr 2011 64% der 12.462 der Ausbildungsanfänger/-innen zum Friseur/zur Friseurin über einen Hauptschulabschluss, 4% hatten keinen Schulabschluss.

Der Beruf Maler/-in und Lackierer/-in gehört zu den Berufen mit insgesamt drei beruflichen Fachrichtungen. Das sind Bauten- und Korrosionsschutz, Gestaltung und Instandhaltung, Kirchenmalerei und Denkmalpflege. Insgesamt haben 72% der 8.487 Ausbildungsanfänger in diesem Beruf einen Hauptschulabschluss, 6% haben keinen Schulabschluss. Aufgrund der erreichten Schulabschlüsse ist anzunehmen, dass ein Großteil der Auszubildenden in diesen Berufen Lernschwierigkeiten hat, die z.T. auf ihre geringen Lese- und Schreibfähigkeiten zurückzuführen sind.

Dem stehen vergleichsweise sehr hohe Literalitätsanforderungen in Fachtexten der Ausbildung gegenüber. Das verdeutlichen die folgenden Textauszüge (Abbildung 2). Der Fachtext des Friseurhandwerks weist durch seinen kleinen Schrifttyp, eine komplizierte Satzstruktur sowie durch die Verwendung von Fachbegriffen eine hohe Anforderung an den Auszubildenden auf. Diesem komplizierten Fachtext steht die Zahl von 64% der Absolventen mit einem Hauptschulabschluss in diesem Beruf gegenüber. Wenn davon ausgegangen wird, dass rund 23% der Hauptschulabsolventen funktionale Analphabeten sind, ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Auszubildende in dieser Berufsausbildung ein funktionaler Analphabet ist, sehr hoch. Die hohen Anforderungen des Fachtextes werden besonders deutlich, wenn zur Bestimmung des Literalitätsniveaus das „Kompetenzverfahren Leseverständnis (KLV)“ (GROTLÜSCHEN 2010, 227 f.) der lea.-Diagnostik hinzugezogen wird. Für jedes α -Level ist eine genaue Definition festgehalten, wie ein Text aussehen sollte und was die typischen Merkmale solcher Texte sind. Im Vergleich zum Lesbarkeitsindex (LIX), in welchem Wort- und Satzlänge die Hauptmerkmale bilden, berücksichtigt die lea-Diagnostik eine Vielzahl weitere Parameter eines Textes wie die Anzahl der Sätze, die durchschnittliche Länge der Sätze, den Konsonantenanteil von Wörtern sowie Schrifttype, Schriftgröße und Abbildungen. Der Text des Friseurlehrbuchs ist mit Sätzen bis zu 20 Wörtern geschrieben. Die Beschreibung des α -Level sechs dagegen sieht Sätze mit einer maximalen Wortzahl von zwölf vor. Die sehr kleine Schrifttype sowie die Verwendung eines kleinen Zeilenabstandes erschweren dem Leser zusätzlich die Entnahme von Informationen aus dem Text. Diese Textparameter

² Vgl. online unter <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/restoreInput.do> (Letzter Zugriff 13.01.2013).

gehen weit über das α -Level sechs hinaus. Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten ausgewählten Textbeispiel aus einem Lehrbuch für Maler und Lackierer (Abbildung 2). Die Analyse dieses Fachtextes belegt ebenfalls die hohen Anforderungen, wie die Verwendung vieler Wörter in einem Satz, kleine Schriftgröße, kleiner Zeilenabstand und eine Vielzahl an Nebensätzen sowie Fachtermini, an den Lesenden. Während Illustrationen zu einem besseren Verständnis des Textes beitragen, wird im Gegensatz zum Friseurtext im Fachtext des Malerlehrbuches auf eine bildliche Darstellung verzichtet. In beiden Texten ist die Lesbarkeit zusätzlich durch die Verwendung von Blocksatz und Worttrennung erschwert.

5.7 Auftragen des Dauerwellpräparates

Die Wellflüssigkeit wird in ausreichender Menge gleichmäßig aufgetragen. Durch eine systematische Vorgehensweise beim Auftragen werden alle Wickel mit Wellflüssigkeit versorgt und eine optimale Durchfeuchtung der Haare erzielt.

Bei dieser Arbeit müssen unbedingt Schutzhandschuhe getragen werden, um Hautschäden zu vermeiden und Hautallergien vorzubeugen.

Die Haut der Kundin muss ebenfalls vor der Wellflüssigkeit geschützt werden:

Durch sorgfältiges Auftragen wird vermieden, dass die Wellflüssigkeit auf die Kopfhaut gelangt. Zum Schutz der Gesichtshaut kann vor dem Auftragen des Wellpräparates eine Schutzcreme an der Stirn, im Tempel- und Nackenbereich aufgetragen werden.

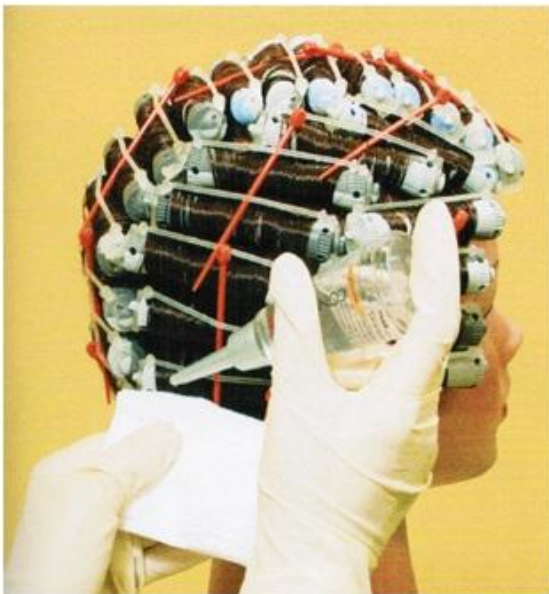


Bild 1 Auftragen der Wellflüssigkeit

(BUHMANN, G. et al., 2009, S. 199)

16.4.3 Tapezieren

Beim Tapezieren beginnt man an einer Fensterseite. Das einfallende Licht wirft so bei geringen Überlappungen der Bahnen keine störenden Schatten. Die erste Bahn wird so eingelotet, dass sie die Tiefe der Fensternische abdeckt und eine ausreichenden Zugabe für das Einpassen zur Verfügung steht.

Beim Tapezieren geht man vom Lichteinfall aus.

Wände sind in den Ecken meist nicht genau senkrecht und gerade. Über Eck tapeziert, käme die Tapetenbahn an der neuen Wand aus dem Lot, außerdem können sich Runzeln und Falten bilden. Deshalb wird an einer Ecke die Tapetenbahn so geteilt, dass sie ca. 1 cm in die andere Wand hineinreicht. An der neuen Wand muss darauf geachtet werden, dass der abgeschnittene Teil der Bahn neu gelotet und ein Musterversatz vermieden wird. Der Überstand an der Ecke wird überlappend geklebt.

(FAHRNER, H. /BRÄNDLE, E., 2003, S.257)

Abb. 2: Ausschnitte aus zwei Lehrbüchern zur Maler- und Lackiererausbildung und zur Friseurausbildung mit hohen Anforderungen an Literalität

Die Beispiele lassen befürchten, dass die Berufsausbildung eine bestimmte Gruppe von Auszubildenden mit zu hohen Leseanforderungen konfrontiert, dass sie insbesondere schlechte Leser möglicherweise überfordern. Diese Lesergruppe könnte dazu tendieren, sich beruflichen Lese- und Schreibanlässen zu entziehen.

Der folgende Textauszug zum Lernfeld Tapezieren lässt deutlich werden, dass auch mit geringeren sprachlichen Anforderungen die identischen Inhalte eines Fachtextes angeboten werden können (Abbildung 3).

Folgende Regeln haben sich beim Tapezieren bewährt:

	<p>die erste Tapetenbahn immer an der Fensterwand ansetzen</p>		<p>die letzte Bahn einer Wand immer in der Ecke enden lassen</p>
	<p>auf immer gleiche Weichzeit der Tapetenbahnen achten</p>		<p>nicht um Innenecken kleben</p>
	<p>Tapetenoberfläche nicht beschmutzen</p>		<p>Außenecken umkleben ist möglich</p>

(FELGENTRÄGER, M./LEIDECKER, G./LEMKE, G., 2009, S. 40)

Abb. 3: Textauszug zum Lernfeld Tapezieren mit geringen Anforderungen an Literalität

Für das Lernfeld Auftragen des Dauerwellpräparates könnte der textuelle Anteil einer Instruktion mit angemessenen Anforderungen an die Lesekompetenzen der Auszubildenden so formuliert werden, wie in Tabelle 1 wiedergegeben.

Tabelle 1: **Textauszug zum Lernfeld Auftragen des Dauerwellpräparates mit geringen Anforderungen an Literalität**

1. Schutzhandschuhe anziehen
2. Die Gesichtshaut der Kundin durch Creme schützen
3. Die Kopfhaut der Kundin vor Wellflüssigkeit schützen
4. Auf alle Wickel ausreichende Wellflüssigkeit auftragen

Die ausgewählten Beispiele verdeutlichen den Unterschied des Literalitätsniveaus der Formulierungen. Der Fachtext zum Thema Tapezieren ist in dieser Variante deutlich vereinfacht dargestellt, durch die Nutzung von Illustrationen, die mit kurzen Anweisungen und mit einer Wortzahl von maximal elf Wörtern beschrieben sind. Die Schriftgröße ist deutlich höher, ebenso der Zeilenabstand. Auf die Verwendung von mathematischen Begriffen wie „eingelotet“ (FAHRNER/ BRÄNDLE 2003, 257) wird gänzlich verzichtet. Der Informationsgehalt des Textes entspricht dennoch dem Fachtext aus dem ersten Beispiel und enthält die gleichen Handlungsanweisungen zum Tapezieren. Das gewählte Beispiel entspricht dem α -Level drei. In diesem α -Level wird davon ausgegangen, dass der Leser eine Verbindung zwischen Satz und Bild herstellen, einfachen Erläuterungen folgen und Sätze mit mehr als sieben Wörtern erfassen kann. Diese Beschreibungen der lea.-Diagnostik wurden aufgegriffen, um für das Beispiel des Friseurhandwerks eine Anleitung auf α -Level drei zu konstruieren (Tabelle 1). Die vier Schritte der Anleitung sind anders als im Ausgangsbeispiel in Abbildung 2 in der Reihenfolge der Handlungsabfolge verfasst und sie enthalten nicht mehr als sieben Wörter je Anstrich. Die Lesbarkeit wird zusätzlich durch die Verwendung der Schriftgröße 18 und doppelten Zeilenabstand unterstützt.

Diese Beispiele verdeutlichen, welchen Beitrag die Fachdidaktik Deutsch für die beruflichen Schulen leisten kann. Die benötigten Fachtexte des jeweiligen Ausbildungsfaches könnten unter Betrachtung der spezifischen Voraussetzung der Auszubildenden ausgewählt oder konstruiert werden. Sie zeigen aber auch auf, dass eine spezifische Fachdidaktik des Deutschunterrichts für die berufsbildende Schule sich nicht auf die Fragen und Lösungen der der Fachdidaktik Deutsch für die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schule ausrichten kann. Auf der Basis einer Analyse der Lernmöglichkeiten und -anforderungen von Auszubildenden muss sie ihren Gegenstand und ihre methodischen Vorschläge neu bestimmen.

4 Fazit

Die Anforderungen der Arbeitswelt im Bereich schriftsprachlicher Kompetenzen sind deutlich gestiegen. Die Berufsausbildung versucht dem gerecht zu werden, indem sie verschiedene berufliche Schreibanlässe nutzt, in denen vorhandene Schriftsprachkompetenzen, die sich in der Regel am Haupt- oder Realschulabschluss orientieren, weiter entwickelt werden. Die schriftsprachlichen Anforderungen, so wurde gezeigt, sind infolge dessen sehr hoch und können Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und Lese-/Schreibschwächen überfordern,

demotivieren und ihren Lernerfolg beeinträchtigen. Bislang scheint es dafür in der Berufsausbildung keine Sensibilität zu geben, was sich schließlich auch in der Formulierung und Gestaltung von Fachbüchern und im Aufbau von Lernmaterialien widerspiegelt. In fachdidaktischen Diskursen wird dies kaum berücksichtigt.

Der vorliegende Beitrag konnte das Problem und mögliche didaktische Lösungsansätze nur ansatzweise beschreiben. Für die Lösung dieses Problems wäre eine umfassende didaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit in der berufsbildenden Schule notwendig. Speziell zu der Frage, wie angemessene methodische Ansätze zur Binnendifferenzierung und Individualisierung von Sprachlernprozessen aussehen könnten. Allerdings wird das zumindest in Thüringen von den zuständigen Stellen und bildungspolitischen Akteuren nicht gewollt. Die sehen ihre bildungspolitische Aufgabe vielmehr in der Finanzierung von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen erfüllt.

Das Problem ist, dass es in der Berufsausbildung und am Arbeitsplatz deutlich einfacher ist, sich Schreibenanlässen zu entziehen und diese zu vermeiden. Das beeinträchtigt nicht nur den Lernerfolg, es erhöht schließlich insgesamt das Risiko, dass sich die Lese- und Schreibfähigkeiten Jugendlicher während der Berufsausbildung sogar verschlechtern. Das Projekt Alpha-Quali, welches zurzeit an der Universität Erfurt durchgeführt wird, befasst sich mit genau dieser Frage: Verlieren Auszubildende im Laufe ihrer Ausbildung ein Alphalevel? Welche Prädiktoren sind dafür bestimmbar?³ Ein möglicher Prädiktor dafür können die schlechten individuellen Zugangsvoraussetzungen sein, z.B. ein niedriger Schulabschluss oder soziale Probleme der Auszubildenden.

Ergänzend zur Anpassung der Lese-Anforderungen in den Texten, die zur fachlichen Ausbildung genutzt werden, muss das zweite Ziel einer Fachdidaktik Deutsch in der beruflichen Bildung sein, entsprechende Ansätze und Instrumentarien bereit zu stellen, um den Schriftsprachlernprozess dieser Jugendlichen in der Berufsausbildung zu individualisieren und zu fördern. Sie muss dabei nicht bei Null anfangen. Seit 2007 fördert das Ministerium für Bildung und Forschung zahlreiche Projekte der Alphabetisierung junger Menschen. Auf der Website www.alphabund.de finden sich aktuell 25 verschiedene methodisch-didaktische Angebote zu Betreuung dieser jungen Menschen. Sie reichen von allgemeinen Hinweisen zum Hintergrund und Aufbau einer Lernwerkstatt mit funktionalen Analphabeten (www.progrundbildung.de) über Sammlungen von Texten, die sowohl inhaltlich ansprechend und für die Zielgruppe interessant sind, als auch sprachlich den begrenzten Lesemöglichkeiten Rechnung tragen (www.chancen-erarbeiten.de), und münden in aufwändig konstruierte und fachdidaktisch überzeugend entwickelte multimediale Lernangebote für junge Menschen

³ Das Projekt „Alpha-Quali: Qualifizierung berufspädagogischen Personals zur lebenslagenorientierten, inklusiven Alphabetisierung junger Erwachsener“ wird seit September 2012 bis August 2014 an der Universität Erfurt durchgeführt. Ziel des Projektes ist zum einen die Sensibilisierung berufspädagogischen Personals, von Lehrern und von Ausbildern zum Thema Analphabetismus. Außerdem sollen sie weitergebildet werden, um sprachensible Lernmaterialien für die Berufsausbildung zu entwickeln. Projektpartner sind die Kreishandwerkerschaft Hellweg-Lippe und die VHS Bildungswerk in Thüringen GmbH. Das Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12004A gefördert. Weitere Informationen zum Projekt sind zu finden unter www.uni-erfurt.de/projekt_alpha-quali.

mit geringen Schriftsprachkompetenzen (www.winterfest.de). Sicherlich werden im Verlauf der Projektphase weitere hilfreiche Angebote dazu kommen.

Das auch in der beruflichen Ausbildung virulente Problem des funktionalen Analphabetismus wurde in seinen demographischen und inhaltlichen und fachdidaktischen Dimensionen erarbeitet. Entsprechende Ansätze zur Reduktion der schriftsprachlichen Anforderungen und zur systematischen Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen, die für die Berufsschulen weiter zu entwickeln sind, wurden gezeigt. Aber auch für die systematische Förderung der betroffenen jungen Menschen wurden vorhandene Möglichkeiten dargestellt. Schriftsprachkompetenz ist der zentrale Schlüssel zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe in unserer Gesellschaft. Ihr sollte größere Aufmerksamkeit dadurch geschenkt werden, dass in allen Bereichen der beruflichen Bildung die Probleme der jungen Menschen früh erkannt und diagnostiziert werden, die Lernmaterialien in ihren Anforderungen an die Lernmöglichkeiten angepasst werden und die vorhandenen methodisch-didaktischen Werkzeuge zur systematischen Förderung der Schriftsprachkompetenzen genutzt werden. Die aktuellen bundesweiten Aktivitäten zur Alphabetisierung in der Grundbildung sollten zum Anlass dafür genommen werden, auch die Organisation des allgemeinbildenden Unterrichts in der berufsbildenden Schule zu überdenken. Will die Berufsschule substantiell dazu beitragen, dass über die berechtigten Ziele, Auszubildende zu befähigen, berufliche Kommunikationsprozesse zu gestalten oder eine Abschlussprüfung sprachlich zu bewältigen, auch Ziele der allgemeinen Bildung erfolgreich verfolgt werden, wird eine Neuorientierung notwendig sein, so wie wir sie oben skizziert haben.

Literatur

BÜRGI, H. (2007): Im Sprachbad. Bern.

BUHMANN, G. et al. (2009): Haut und Haar. Friseurfachkunde. Haan-Gruiten.

DEUTSCHER INDUSTRIE UND HANDELSKAMMERTAG – DIHK (2012): Ausbildung 2012. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensumfrage. Berlin. Online: <http://www.dihk.de/presse/meldungen/2012-05-08-ausbildungsumfrage> (10-02-2013).

FAHRNER, H./ BRÄNDLE, E. (2003): Grund- und Fachkenntnisse für Maler und Lackierer. Vorbereiten auf Ausbildung und Beruf. Wohnen. Braunschweig.

GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.) (2010): lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster u.a.

GROTLÜSCHEN, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: GROTLÜSCHEN, A./ RIEKMANN, W. (Hrsg.): a.a.O. 135-165.

GROTLÜSCHEN, A./ RIEKMANN, W./ BUDDERBERG, K. (2012): Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie. In: GROTLÜSCHEN, A./ RIEKMANN, W. (Hrsg.): a.a.O. 15-53.

GROTLÜSCHEN, A./ RIEKMANN, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster u.a.

GROTLÜSCHEN, A./ RIEKMANN, W./ BUDDENBERG, K. (2012):Hauptergebnisse der leo.-Level-One Studie. In: GROTLÜSCHEN, A./ RIEKMANN, W. (Hrsg.): a.a.O. 13-53.

GRUNDMANN, H. (2001): Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Band 46. Frankfurt a. M. u.a.

KLIEME, E./ ARTELT, C./ HARTIG, J. u.a. (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.

NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS (2006): Kriterienkatalog Ausbildungsreife. Nürnberg.

OECD (2012): PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld.

THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: Lehrplan Deutsch für die Berufsschule. Erfurt.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

ECKARDT-HINZ, B./ HANISCH, H./ HEISLER, D./ MANNHAUPT, G. (2013): Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachbüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/eckardt-hinz_et al_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Die AutorInnen



Dr. BIRGIT ECKARDT-HINZ

Universität Erfurt

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

E-mail: [birgit.eckardt-hinz \(at\) uni-erfurt.de](mailto:birgit.eckardt-hinz@uni-erfurt.de)

Homepage: www.uni-erfurt.de



HENRIETTE HANISCH

Universität Erfurt

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

E-mail: [henriette.hanisch \(at\) uni-erfurt.de](mailto:henriette.hanisch@uni-erfurt.de)

Homepage: www.uni-erfurt.de



Dr. DIETMAR HEISLER

Universität Erfurt

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

E-mail: [dietmar.heisler \(at\) uni-erfurt.de](mailto:dietmar.heisler@uni-erfurt.de)

Homepage: www.uni-erfurt.de



Prof. Dr. GERD MANNHAUPT

Universität Erfurt

Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt

E-mail: [gerd.mannhaupt \(at\) uni-erfurt.de](mailto:gerd.mannhaupt@uni-erfurt.de)

Homepage: www.uni-erfurt.de