

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

SPRACHE IM BERUF 7, 2024/2, 133–152

DOI 10.25162/SPRIB-2024-0006

WENKE MÜCKEL

Sachtextarbeit von der Grundschule bis zur Berufsschule?

Ein Vergleich und Vorschläge zur besseren lesedidaktischen Verbindung

Working with Factual Texts from Elementary School to Vocational School? A Comparison and Suggestions for Reading-Didactically Inspired Improvements

KURZFASSUNG: Fehlende Lesefähigkeiten in der Berufsschule müssen Grundschulstudien folgend wohl auch auf Unzulänglichkeiten beim Leseerwerb zurückgeführt werden. Wenn der Aufbau der basalen Lesefähigkeiten nicht gesichert ist, ziehen sich vielgestaltige Leseschwierigkeiten durch die weitere Bildung. Ein problembehaftetes Textverständnis kann sich so verfestigen, dass auch die Textarbeit in der Berufsausbildung beeinträchtigt ist. Folglich müssen Lösungen gefunden werden, die z. B. auf einem Abgleich des Umgangs mit Sachtexten in Grund- und Berufsschule aufbauen können. Es sollte ein Verständnis dessen geschaffen werden, was Textverstehen ausmacht und wie sich eine universelle Lesekompetenz ausbilden kann, um Schwerpunkte einer systematisch durch die Bildungsstufen geführten Sachtextarbeit abzuleiten.

Schlagwörter: Lesen, Lesekompetenz, Sachtextarbeit, Textverstehen, Leseentwicklung, Schriftsprachlichkeit

ABSTRACT: Recent studies indicate that un(der)developed reading skills at vocational school must be attributed to inadequacies in early-stage reading acquisition. If the development of basic reading skills is not secured, reading and literacy insufficiencies will continue throughout further education. Problems with text comprehension can become so entrenched that text work in vocational training is also impaired. Consequently, solutions must be found that can be derived, for example, from the results of a comparison of the handling of factual texts (Sachtexte) in primary and vocational schools. An understanding should be created of what constitutes text comprehension and how universal reading skills can be developed in order to derive the focal points of a systematic approach to non-fiction text work throughout the educational levels.

Keywords: reading literacy, reading skills, reading development, reading comprehension, factual texts (Sachtexte), working with texts

1. Problemaufriss

Dass es einer Initiative wie der AlphaDekade bedarf, die sich der Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen und somit der Absicherung von Schriftsprachlichkeit und des mit der Lese- und Schreibfähigkeit einhergehenden Grundbildungsniveaus in einer schriftsprachbasierten Informations- und Wissensgesellschaft widmet, wirkt alarmierend. Diese Alarmsignale konnten bereits 2010, d. h. vor nunmehr knapp 15 Jahren, wahrgenommen werden, als die leo. – Level-One Studie für Deutschland u. a. Folgendes offenlegte:

Funktionaler Analphabetismus betrifft kumuliert mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–3, 18–64 Jahre). Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen Funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland. Davon wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d. h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen. (Grotlüschen/Riekman 2011, 2)

Funktionaler Analphabetismus in diesem Ausmaß in einer Gesellschaft, in der es eine geregelte Schulpflicht, wohl durchdachte und breit abgestimmte Curricula und eine strukturierte Bildungslandschaft gibt, ist ernüchternd und verlangt nach einer Ursachensuche und vor allem einer Behebung dieser Ursachen. Ein erster Ansatzpunkt wäre die Überprüfung der curricularen Stimmigkeit beim Ausbilden schriftsprachlicher Fähigkeiten vom Schriftspracherwerb in der Grundschule bis zur Mittleren Reife als dem Übergangspunkt in die berufliche Bildung. Eine Gegenüberstellung der entsprechenden Auszüge aus den Bildungsstandards des Primarbereichs und des Sekundarstufenbereichs zeigt, dass von Beginn an eine Durchgängigkeit sprachlicher Bildung angestrebt wird und dass die Rolle der Sprache, vorrangig auch die der Schriftsprache als bildungssprachliches Transportmittel, im Fokus des Deutschunterrichts von Grundschule und weiterführender Schule steht:

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich

Der Auftrag des Primarbereichs ist die Entfaltung grundlegender Bildung. Sie ist die Basis für weiterführendes Lernen sowie für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe. [...] Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für alle Schülerinnen und Schüler eine wichtige Grundlage für ihren Schulerfolg, denn Sprache ist in allen Fächern Medium des Lernens. Durch die Entwicklung der sprachlichen Handlungskompetenz wird die Basis für schulisches Lernen gelegt: Die Schülerinnen und Schüler lernen, sprachlich vermittelte Sachverhalte zu verstehen und solche selbst sprachlich angemessen wiederzugeben. Während alle Fächer zum Erwerb der Bildungssprache beitragen, ist es das Fach Deutsch, in dem die Sprache selbst im Zentrum steht: als Lernmedium und Lerngegenstand. (Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Primarbereich 2022, 6 f.)

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss

Für die Schülerinnen und Schüler ist das Fach Deutsch von grundlegender Bedeutung: Texte interessiert und verstehend lesen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Texte normgerecht verfassen, Kreativität entfalten, Medien einschließlich digitaler Informations- und Kommunikationsangebote fachbezogen, reflektiert und kreativ für die eigene Kompetenzentwicklung/-erweiterung nutzen, das sind Voraussetzungen, die für die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe, für die Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung und für die Fortsetzung der Schullaufbahn wesentlich sind. (Bildungsstandards für das Fach Deutsch: ESA und MSA 2022, 6)

Die curriculare Rahmung und die Zielrichtung einer durchgängigen Sprachbildung, nämlich die Lernenden sprachhandlungskompetent zu machen, sind für den Deutschunterricht der Primar- und der Sekundarstufe vorgegeben. Dabei wird Sprachhandlungskompetenz umfassend gedacht und könnte bestimmt werden als „Fähigkeit, produktive und rezeptive Sprachhandlungen durch die Erfassung und bewusste Gestaltung von Interaktionsmustern auszuführen, wobei die mündliche und schriftliche Sprachproduktion der jeweiligen Kommunikationssituation angemessen und adressatenbezogen und die Sprachrezeption den textuellen und kontextuellen Bedingungen gerecht und adäquat erfolgen.“ (Mückel 2018, 258) Aber die curricularen Orientierungen und die dahinterstehenden Bildungsentwürfe scheinen – zumindest in Bezug auf das Lesen – nicht effektiv genug zu greifen: Die jüngsten Ergebnisse der IGLU-Studie zeigen eine dramatische Abwärtsspirale in der Ausbildung von Lesekompetenz und auch die Ergebnisse der PISA-Studien deuten keine entscheidenden Verbesserungen an, obwohl seit dem *PISA-Schock* (im Jahr 2000) enorme Anstrengungen im Bereich des Lesens unternommen wurden:

Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) bei Kindern der vierten Klasse, veröffentlicht im Mai 2023

Verfehlter Mindeststandard: Ein Viertel der getesteten Kinder in Deutschland erreicht nicht den international festgelegten Mindeststandard beim Lesen (Kompetenzstufe III), der zum erfolgreichen Lernen nötig wäre. Dieser Anteil (25,4 Prozent) ist im Vergleich zu 2016 (18,9 Prozent) stark gestiegen. 2001 waren es 17 Prozent. Vor allem der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nur ein rudimentäres Leseverständnis (Kompetenzstufe I) aufweisen, hat sich von 2001 bis 2021 mehr als verdoppelt – von 3 Prozent auf 6,4 Prozent. „Nur rund ein Drittel des Leistungsabfalls erklärt sich durch die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft. Wichtig ist auch, dass nicht die ausländische Herkunft maßgeblich ist. Der soziale Status – Buchbesitz, Bildungsabschluss und Berufsstatus der Eltern – und die zu Hause gesprochene Sprache erklären die Leistungsunterschiede“, sagte Nele McElvany, Studienleiterin für Deutschland [...]. (Deutsches Schulportal, 22.05.2023)

Ergebnisse der Internationalen PISA-Studie bei Jugendlichen der neunten Klasse, veröffentlicht im Dezember 2023

Am 05. Dezember 2023 wurden die **Ergebnisse der PISA-Studie** für das Jahr 2022 vorgestellt. Im Rahmen der internationalen Schulleistungsstudie der OECD werden die Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler:innen, u. a. im Bereich der Lesekompetenz, überprüft. ‚Dies gibt Aufschluss darüber, wie gut die Bildungssysteme die Schüler*innen darauf vorbereiten, Alltagsprobleme zu bewältigen und künftige Erfolge zu erzielen‘ (OECD, 2022, S. 1). [...] Die Durchschnittswerte für die Lesekompetenz in Deutschland zeigen dabei einen negativen Trend auf: So fielen diese für das Jahr 2022 schwächer aus, als noch für 2018. Es seien außerdem die niedrigsten Werte, die seit der Teilnahme von Deutschland an der PISA-Studie (seit 2000) gemessen wurden (vgl. ebd.). Auch die Anzahl von Schüler:innen, deren Leistung unter dem Grundkompetenzniveau liegt, ist nochmals um 11 Prozentpunkte gestiegen. (STIFT, 12.12.2023)

Wenn sich nun sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule die Lesekompetenz kontinuierlich verschlechtert, dann sind zunehmend Leseprobleme in der sich anschließenden Berufsschule erwartbar. (Dabei werden hier nicht die mehrsprachig aufwachsenden Lernenden betrachtet, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das System eintreten, denn sie stellen in ihrer Vielgestaltigkeit noch einmal eine besonders herausfordernde Lernengruppe dar.) Und wie sich die in der Grundschule beginnenden Lesemängel in der nächsten Schulstufe fortsetzen und ausbauen, so wird es auch in der folgenden Schulstufe der beruflichen Bildung der Fall sein, was dann einer der Gründe für einen potenziellen Funktionalen Analphabetismus sein kann. Darüber hinaus gehen mit dem schrittweisen Verlust von Lesekompetenz über die Bildungsstufen auch immer mehr Zugänge zu Wissen und sachbezogener wie auch alltäglicher Handlungsfähigkeit in einer schriftkulturell geprägten Informations- und Wissensgesellschaft verloren. Dies stellt das negative Pendant zu der in den o. g. Bildungsstandards positiv gedachten Entwicklungslinie dar. Erkannt ist dieses Zusammenspiel von Faktoren längst, wie die folgenden Äußerungen vonseiten der Deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK) illustrieren:

‚Gute Lesefähigkeiten sind eine der wichtigsten Elemente für die Ausbildungsstartkompetenz junger Menschen‘, bekräftigt der stellvertretende DIHK-Hauptgeschäftsführer Achim Dercks. ‚Der erfolgreiche Start in die Ausbildung ist nicht nur für die künftigen Fachkräfte von Bedeutung. Auch die Betriebe sind zur Sicherung ihrer Innovationskraft, Wettbewerbsfähigkeit und damit ihrer Zukunft vor allem auf kompetente Fachkräfte angewiesen.‘ Die internationale Vergleichsstudie IGLU 2021 belege jedoch, dass die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zuletzt deutlich gesunken sei, erinnert Dercks: ‚Ein Viertel der Viertklässler in Deutschland verfehlt hiernach den Mindeststandard beim Lesen, den sie für eine weitere erfolgreiche Schullaufbahn und als Grundlage für eine erfolgreiche Berufsausbildung bräuchten.‘ Aus Sicht der Wirtschaft sei es ‚extrem wichtig‘, dass Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit über gute Lesekompetenzen verfügten. (DIHK, 08.11.2023)

Deshalb wäre ein erster Ansatz zur Beseitigung der Ursachen für die abnehmende Lesekompetenz eine stärkere fachliche Vernetzung der Bildungsgänge: Das übliche

Spiralcurriculumprinzip müsste noch konsequenter hinsichtlich der durchgängigen Sprachbildung und der Entwicklung von konzeptioneller Schriftlichkeit über die Bildungsstufen hinweg angewendet werden. Dies schließt Überlegungen ein, wie von der ersten bis zur dritten Phase in der Lehramtsqualifikation die fachlichen Anschlusslinien deutlicher für die Akteurinnen und Akteure herausgearbeitet und kooperierende Fachfortbildungen organisiert werden können. Neben der Aufgabe für die Grundschule, die basalen Lesefähigkeiten durch einen systematischen, auf die individuellen Lernausgangslagen angepassten Schriftspracherwerb und einen bis zur Erreichung der Bildungsstandards weiterführenden Schreib- und Leseunterricht zu sichern, ergäbe sich als Aufgabe für die weiterführende und die berufliche Schule, sich die Anknüpfungspunkte an die Grundschule zu vergegenwärtigen. Exemplarisch wird dies hinsichtlich der Arbeit an Sachtexten im Folgenden versucht. Dabei wird ebenfalls angerissen, welchen Beitrag *literarische* Texte dabei leisten können, zumal eine typische und damit den Schülerinnen und Schülern vertraute Sachtextvariante der Grundschule in den *erzählenden Sachtexten* besteht. Auf die daran erworbenen Basisfähigkeiten könnte in der Berufsschule zurückgegriffen werden, um Lesehilfen für die Sachtextarbeit zu geben, indem ein narrativer Stil als Unterstützung dient.

2. Schriftsprachliche Kompetenz, Literalität, Lesekompetenz – eine theoriebasierte Lösungssuche für die Steigerung der Lesefähigkeiten

Bereits der Schriftspracherwerb in der Grundschule bezieht sich nicht nur auf den technischen Aspekt der Alphabetisierung und eine ausschließliche Ausrichtung auf den Rechtschreiberwerb, i. e. das Kodierungssystem von Phonemen und Graphemen zu erschließen und um weitere orthografische Prinzipien, wie z. B. Stammpinzip oder syntaktisches Prinzip, anzureichern. Vielmehr ist dieser Alphabetisierungsvorgang nicht abzulösen von einer generellen Form der Aneignung von Schriftsprache, nämlich dem schrittweisen Erschließen *konzeptioneller Schriftlichkeit*. Diese wiederum ist eng verknüpft mit dem schulisch gesteuerten Erwerb von Bildungssprachlichkeit, die sich als (schulische) Sprachvarietät aus fachsprachlichen, konzeptionell schriftsprachlichen und unterrichtssprachlichen Elementen zusammensetzt und funktional als Sprachvarietät des Wissenstransfers in allen Fächern wirksam wird. Daraus resultiert die Forderung nach einem *sprachsensiblen Fachunterricht*, der seinerseits mit dem Deutschunterricht insofern vernetzt ist, als dass eine horizontale Anschlussfähigkeit im Sinne einer *durchgängigen Sprachbildung* – als „durch die Fächer gehend“ (vgl. Mückel 2019, 124 ff.) – erreicht wird:

Die deutsche Sprache ist vom fachlichen Grundverständnis her Medium und Gegenstand zugleich. Deshalb sind Darstellung und Erwerb der Kompetenzen im Fach Deutsch integrativ angelegt. Dem Deutschunterricht kommt eine orientierende Funktion im schulischen Curriculum zu, weil in ihm die sprachliche Dimension des Lernens sichtbar wird: Grundlegend für das Lernen sind auch in anderen Fächern sowie über Fachgrenzen hinweg verschiedene

Formen der Kommunikation, Texte und Medien. Die Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Deutschunterricht können für die Arbeit in anderen Fächern genutzt [...] werden. Aber auch umgekehrt sind in anderen Fächern erworbene Kenntnisse und Kompetenzen [...] für den Deutschunterricht nützlich und können von ihm aufgegriffen werden. (Bildungsstandards für das Fach Deutsch: ESA und MSA 2022, 8)

Ein zentrales Moment dieser Art durchgängiger Sprachbildung ist die Ausprägung der *schriftsprachlichen Kompetenzen*, die grob „in produktive (schreiben) und rezeptive (lesen) Kompetenzen zu unterteilen“ sind (Baumann 2014, 63). Dies korrespondiert mit der Auffassung von *Literalität* als „Handlungssituationen, die nach Maßgabe schriftlicher Sprache (geschriebene Sprache) konfiguriert sind und entsprechend passende individuelle Kompetenzen voraussetzen und einfordern“ (Rosebrock 2013, 246). Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, droht ein *Funktionaler Analphabetismus* in folgender Begriffsfassung: „die mangelnde Beteiligung an all den zielgerichteten Aktivitäten der jeweiligen gesellschaftlichen Bezugsgruppe, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, sowie die mangelnde Nutzung dieser Kulturtechniken für die eigene Entwicklung und die der jeweiligen Gesellschaft“ (Köster 2006, 10). Deshalb setzt die Schriftlichkeitsförderung, die die Leseförderung einschließt, folgendermaßen an: „[...] Literalität zu fördern und entwickeln, ist das zentrale und übergeordnete Ziel des landessprachlichen Unterrichts. Aus didaktischer Perspektive wird dabei die produktive und die rezeptive Komponente des Begriffs unterschieden: Schreiben (produktiv) und Lesen (rezeptiv) stehen im Zentrum der Curricula des Deutschunterrichts aller Schulformen und -stufen“ (Rosebrock 2013, 246). Gerade auch für die Berufsschule wird davon ausgegangen, dass die Lese- und Schreibkompetenz „im Kontext Deutsch für den Beruf von zentraler Bedeutung“ sind und „dass der literate Sprachausbau ein konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns ist“ (Niederhaus 2022, 105). Eingordnet in diesen Kontext ist *Lesekompetenz* im Kern eine wesentliche Facette von grundsätzlicher Literalität, die ihrerseits die schriftsprachlichen Kompetenzen des Lesens und Schreibens unter dem Dach der konzeptionellen Schriftlichkeit vereint. Besonders in der Grundschule findet eine enge Verzahnung von Lese- und Schreibunterricht sowohl bei der Sachtextarbeit als auch beim Umgang mit literarischen Texten statt. Über die Sekundarstufe kontinuierlich fortgesetzt und in der berufsbildenden Schule weiterhin fruchtbar gemacht, liegt in dieser symbiotischen Verflechtung von Lese- und Schreibvorgängen ein Potenzial für die durchgängige Schrift(sprach)lichkeitsförderung.

2.1 Sachtextgebundene Lesekompetenz als spezielle Rezeptionsfähigkeit von Sprache

Zunächst kann *Lesen* prinzipiell als „ein komplexer, auf Sinnerschließung von Texten gerichteter geistiger Akt“ gesehen werden, wobei Texte „Sinnpotentiale, die im Lesevorgang aktualisiert werden“, sind (Behrendt 1992, 246). Die Ergebnisse der PISA-Studie von 2000, die maßgeblich wegen der schwachen Leistungen im Umgang mit Sachtexten zunächst für Diskussionen und anschließend für eine stärkere Konzentration

auf die Sachtextarbeit im Deutschunterricht sorgen, deuten an, dass es aber bezüglich der Textart – Sachtext (Lehrtext, Persuasionstext, Instruktionstext) oder literarischer Text bzw. non-fiktionaler oder fiktionaler Text – stellenweise unterschiedliche Sinnkonstruktionsprozesse während des Lesevorgangs gibt, obwohl der Grundvorgang der Textrezeption einheitlich gefasst werden kann „als ein text- bzw. datengeleiteter als auch als ein wissensgeleiteter Prozess [...], in dem die im Text vermittelten Informationen mit Kenntnissen vereinigt werden, die bereits zum Vorwissen des Interpreten gehören“ (Heinemann/Viehweiger 1991, 114). Somit erscheint eine strikte Trennung in Sachtextlesen und literarisches Lesen aufgrund des zugrundeliegenden Rezeptionsvorgangs nicht plausibel genug (vgl. Belgrad/Pfaff 2012, 63 f.). Das wird bestätigt durch die Modelle für PISA, IGLU und VERA, die *nicht* zwischen der Messung von Lesekompetenz in literarischen Texten vs. in Sachtexten unterscheiden. Obwohl in jüngerer Zeit diese kognitionspsychologischen Zugriffe auf einen Lesekompetenzbegriff durch die Modellierungen aus der Lesesozialisationsforschung relativiert wurden und obwohl die Rezeption verschiedener Textarten sich durch ästhetische, affektive, lesestrategische (bezüglich notwendiger Inferenzen) und motivationale Lesesituationsfaktoren unterscheidet, kann dennoch ein *Grundmuster* einer Textrezeption ausgemacht werden. Das rechtfertigt, warum die Literaturarbeit im Deutschunterricht der Berufsschule – zumindest als Gedankenentwurf – für eine Sachtextarbeit als bereichernd angesehen werden könnte, denn durch die literarischen Zugänge können die kognitiven Operationen von Akkomodation (Umstrukturierung von Wissensbeständen durch Informationsverarbeitung) und Assimilation (Abgleich von Wissensbeständen) (vgl. Holle 2009, 105) auf einem alternativen Weg geschult und die Verknüpfung von hierarchieniederen und -höheren Prozessen automatisiert werden:

Lesen stellt eine spezifische, zielorientierte Form der rezeptiven Informationsverarbeitung dar, bei der sich die Leser sowohl auf die graphischen Zeichen und damit eine visuell orientierte Bearbeitungsweise stützen als auch auf sprachlich formale Kompetenzen und auf domänen-spezifisches Weltwissen. Dementsprechend werden drei grundlegende Fähigkeiten beim Lesen aktiv eingesetzt, und zwar die Fähigkeit

- Wörter und Sätze möglichst schnell zu erkennen und zu verarbeiten (Dekodieren),
- sprachliche Kompetenzen bei der Konstruktion von Bedeutung textueller Zusammenhänge einzusetzen und
- diese mit passendem Weltwissen zu verknüpfen, um ein mentales Modell eines Textes im Detail und Gesamtzusammenhang zu entwickeln [...]. (Nold/Willenberg 2007, 23)

Das Ergebnis eines (textartenunabhängigen) Lesevorgangs ist demnach eine *mentale Textrepräsentation*, d. h. das innere Abbild eines Textes, das die Lesenden in der Verschränkung eines Top-down-Prozesses und eines Bottom-up-Prozesses bei der Verarbeitung der sprachlich gefassten Informationen konstruieren: „Danach wird im Leseprozess im ersten Schritt mit Hilfe von Inferenzen eine reichhaltige Repräsentation des Ausgangstexts hergestellt, die im zweiten Schritt unter Rückgriff auf das Weltwissen auf Kohärenz geprüft und reduziert wird. Als Ergebnis dieses Prozesses resultiert im Optimalfall ein Situationsmodell, das die im Text beschriebenen Sachverhalte oder

Situationen in Verbindung mit dem Vor- und Weltwissen weitgehend losgelöst von sprachlichen Strukturen enthält.“ (Christmann 2015, 177). Weil diese *mentale Textrepräsentation*, d.h. das Situationsmodell, vor dem Hintergrund sprachlicher, textueller, erfahrungsbezogener und enzyklopädischer Wissensdimensionen erfolgt, ist das Lesen nicht nur ein technischer, sondern auch ein kognitiver, sozialer und kultureller Akt. Deshalb müsste die Leseförderung möglichst an neue Erfahrungs- und Wissenshorizonte gebunden werden, die ihrerseits leseanimierend wirken, damit die Lesenden dem Lesen einen Wert beimessen, es als (Wissens)gewinn ansehen und Lesevorgänge als stabile Gewohnheiten ausbilden: „Schulische und außerschulische Förderung von Lesekompetenz sollte unter anderem an zwei Punkten ansetzen: der Verbesserung der Informationsverarbeitung beim Lesen durch die Vermittlung von Lesestrategien und Regulationstechniken und der langfristigen Entwicklung von Lesefreude und Leseinteresse.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 78).

Gerade im Bereich der Sach-/Fachtexte verlangt dies im Unterricht eine motivierende Kontextualisierung und eine anregende, authentisch-problemlösungsorientierte Herangehensweise an die zu lesenden Texte, die vor dem Hintergrund eines unterschiedlichen Sprach-, Text-, Welt- und Erfahrungswissens einer heterogenen Schülerschaft ausgewählt sein müssen. In der Grundschule erfolgt dies häufig über die Verbindung mit kindlichen Interessengebieten, wie z.B. Tiere oder Weltall. In der Berufsschule könnten berufsspezifische Lernaufgaben mit integrierter Leseförderung (vgl. Niederhaus 2022, 121 ff.) einen Weg darstellen, wobei hier die Aufgabengestaltung unter Beachtung des steigenden Professionalisierungsgrades und in Anpassung darauf mit den Berufsschuljahren verändert werden sollte.

Die Heterogenität der Ausgangsbedingungen vor der Textlektüre gilt für alle Schulstufen und wird noch einmal herausfordernder an einer Berufsschule, die einen berufsfeldbezogen gefassten Rahmen aufweist und damit einerseits eine thematische Spezialisierung für die Textarbeit, aber andererseits auch eine fachspezifische Textsortenbandbreite bedeutet (vgl. Keimes/Rexing 2017). Dies bedeutet für den Unterricht, dass Sachtexte strukturell und inhaltlich für die kognitiven Operationen bei der Informationsbearbeitung präpariert sein müssen (vgl. Christmann/Groeben 2002, 150 ff.), und zwar für unterschiedliche Leseniveaus. Die in den Lehrmaterialien angebotenen Texte sollten also bestenfalls in Anpassung auf die Lernendengruppe sprachlich und thematisch-inhaltlich variiert und mithilfe des Scaffolding-Prinzips aufbereitet werden, und zwar auch hinsichtlich des benötigten Vorwissens: „Sachtexte behandeln einen spezifischen Ausschnitt aus dem Universum menschlichen Wissens und fordern, auf welchem Niveau auch immer, Vorwissen aus eben dieser Domäne ein, in das ihre neuen Informationen eingetragen werden sollen. Das Vorwissen in der jeweiligen Wissensdomäne ist eine zentrale Kategorie für die Verarbeitung von Sachtexten [...]“ (Rosebrock 2007, 54). In der Berufsschule potenziert sich diese Anforderung noch einmal, da die Lehrtexte – wie in den anderen Schularten – als didaktisch konstruierte Texte neben authentischen Sachtexten aus dem Berufsfeld (i.e. nicht für Lehrzwecke präparierte Texte), also sozusagen unbearbeiteten und nicht-didaktisierten realen Sachtexten, authentischen Instruktionstexten und ggf. Persuasionstexten

aus dem Berufsfeld stehen. Insofern sind beim Umgang mit Sach-/Fachtexten durch die Berufsschullehrkraft lesedidaktische Nuancierungen nötig, die sowohl die Textbeschaffenheit als auch die Einbindung oder Schaffung von Vorwissensstrukturen betreffen, wenn es um die unterrichtliche Aufbereitung von artifiziellen/didaktisierten Lehrtexten vs. realen Sachtexten aus der Lebens- und Arbeitswelt und authentischen Instruktions- und Persuasionstexten aus dem Berufsfeld geht.

2.2 Sachtextgebundene Lesekompetenzentwicklung in den Schulstufen

Eine Gegenüberstellung der explizit und implizit genannten Teilkompetenzen beim Umgang mit Sachtexten am Primarstufenende mit denen am Sekundarstufenende, also dem Übergang in die berufliche Bildung, macht die Schwerpunkte der Sachtextarbeit im Deutschunterricht deutlich und zeigt die im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* bezüglich der Sachtextarbeit intendierte Entwicklungslinie auf:

BS Primarbereich		BS ESA und MSA	
Lesetechniken	– Orientierung in strukturierten Texten mithilfe textueller Lesehilfen	Lesetechniken	– Orientierung in Texten von unterschiedlicher Komplexität mithilfe textueller Lesehilfen – überfliegendes, selegierendes, navigierendes Lesen
Lesefähigkeiten: Leseverstehen, Lesestrategien	– sinnverstehendes Lesen altersgemäßer Texte in den drei Anforderungsbereichen des Informationsumgangs mit konkreten Textstellenbezügen im AB I und AB II (explizite Informationen entnehmen – interpretieren durch Verbinden – reflektieren durch Einordnen in die eigene Erfahrungswelt) – Einsatz von Lesestrategien zur Organisation des Lesens	Lesefähigkeiten: Leseverstehen	– sinnverstehendes Lesen von linearen und nicht-linearen Texten mittlerer Komplexität durch Informationsumgang in den drei Anforderungsbereichen (ermitteln – schlussfolgern und interpretieren – reflektieren und bewerten) bei lokaler und globaler Kohärenzbildung

BS Primarbereich		BS ESA und MSA	
			– kritischer Umgang mit Sachtexten hinsichtlich Wertungen, Wirkungen, Wahrheitsgehalt und medialer Besonderheiten von Quellen
		Lesefähigkeiten: Lesestrategien	– Einsatz von elaborierenden, wiederholenden und organisierenden Lesestrategien zur Bewältigung des Lesevorgangs und Gewährleistung von Textverstehen
über Textwissen verfügen	– verschiedene pragmatische Textsorten kennen	über Textwissen verfügen	– Unterscheidung pragmatischer Textsorten und ihrer Funktionen – Kenntnis typischer Formen digitaler Textstrukturierung und deren zielorientierter Nutzung
Texte erschließen	– Fähigkeit zu multi-modaler Recherche – Informationsverarbeitung aus linearen und nicht-linearen Texten unterschiedlicher medialer Form	sich im Medienangebot orientieren	– Fähigkeit zu multi-modaler Recherche und zum kritischen Umgang mit Rechercheergebnissen

(Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich 2022, 16 ff.; Bildungsstandards für das Fach Deutsch: ESA und MSA 2022, 28 ff.)

Im Abgleich der angestrebten Teilkompetenzen bei der Sachtextarbeit von Primar- und Sekundarbereich zeigt sich, dass im Verlauf des Deutschunterrichts

- literarische und Sachtextarbeit viel deutlicher voneinander getrennt werden und damit ein klares Textartenbild (fiktional vs. nicht-fiktional) angestrebt wird,
- die Sachtextarbeit intensiviert wird,
- eine starke Ausdifferenzierung innerhalb der Sachtextformen erfolgt,

- die Lesefertigkeiten zum zweckgebundenen Einsatz auf unterschiedlichen Ebenen der Informationsgewinnung (von selektiv erlesenen Einzelinformationen bis zur globalen Informationserfassung) ausgebildet werden sollen,
- die Lesestrategien für die Sachtextarbeit präzisiert, ausgebaut, gezielt zu einem lokalen und globalen Textverstehen instrumentalisiert und als vielfältige Arbeitstechniken internalisiert werden sollen,
- die Verknüpfung von Informationssuche, -gewinnung, -verarbeitung, -bearbeitung und -aufbereitung mehrkanalig und multimodal betrieben werden soll.

Wenn dies nicht – wie eingangs mit der IGLU- und PISA-Studie angedeutet – auf dem Weg bis zur Mittleren Reife abbricht, müssten für den Berufsschulunterricht die notwendigen Ausgangsvoraussetzungen vorhanden sein: Im Kern ginge es als berufsbildende Leseanschlusshandlung darum, bei der Sachtextarbeit die allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten für berufsfeldbezogene Textsorten zu spezifizieren, auszudifferenzieren und sprachlich wie thematisch in die Fachgebundenheit des Ausbildungsfeldes zu heben. Dazu müssten die aus der weiterführenden Schule für eine allgemein gehaltene Sachtextarbeit bekannten Lesesituationen, Leseabläufe und Lesestrategien für das Ausbildungsanliegen adaptiert werden, sodass die bereits vorhandenen Lesetechniken kompatibel für den spezifischen Gebrauch im berufsfeldbezogenen (Sachtext)lesesetting werden. Dabei können die bereits entwickelten Instrumentarien und das „lesetechnische Handwerkszeug“, das seit der Grundschule angelegt wurde, aufgegriffen, in Fortsetzung des Bisherigen weiterhin trainiert und für die zweckgebundenen Belange der Fachtextarbeit modifiziert werden. Hierbei wäre eine Überlegung, ob – zumindest in der Anfangsphase – genau dieser Weg demonstriert werden könnte, indem ein allgemeiner Sachtext, z. B. eine Reportage, schrittweise in einen domänenspezifischen Sachtext, i. e. in einen Fachtext, verwandelt und dabei die Veränderung der Basisinstrumentarien (z. B. die konkrete Abwandlung einer Lesestrategie wie die Formulierung von Teilüberschriften, das Markieren von Schlüsselwörtern, das Begriffsverständnis von Fachwörtern, das Überführen in Modelle und Schemata) beobachtet wird. Dies ausgeweitet würde zu einer Art der Meta-Betrachtung von Methoden und Arbeitstechniken führen, die die Lernenden sowohl zu einer Bewusstheit über ihre Texterschließungsstrategien als auch zu einer Sensibilisierung für die Formen und Schattierungen von Sach-/Fach-texten führen könnte.

2.3 Lehrwerksbezogene Sachtextarbeit im Deutschunterricht von Grund- und Berufsschule

Da ein Unterricht entpersonalisiert gut über die meistens bundesweit geltenden Lehrwerke betrachtet werden kann, die in einem lehrwerksbasierten Unterricht eine Grundlage und Orientierung für die Lehrkraft bilden, wird sich im Folgenden auf eine Lehrwerksanalyse gestützt. Ein Blick in Deutschlehrwerke der berufsbildenden Schule bestätigt, dass an den skizzierten Entwicklungslinien angesetzt wird und die gleichen

sechs Elemente der Sachtextarbeit bedient werden, die bereits in der Grundschule eingeführt werden und sich durch die weiterführende Schule ziehen. Eine Kapiteleinführung wie: „Warum Lesen trainieren?“, denken Sie vielleicht, ‚lesen kann doch (fast) jeder!‘ Dieses Kapitel gibt Ihnen Tipps, wie Sie mit entsprechenden Lesetechniken einem Text effektiv Informationen entnehmen und diese ‚speichern‘ können – Lesen für Fortgeschrittene eben.“ (Berufsdeutsch 2022, 57) deutet aber darauf hin, dass die Geläufigkeit dieser sechs Elemente nicht vorausgesetzt zu werden scheint. Das bestätigt sich dann auch in den Leseleistungen, die in den Studien angeführt werden, sodass tatsächlich das Know-How für den Umgang mit Sachtexten bei einem größeren Teil der Grundschulkinder nicht fundamental genug ausgebildet wird und außerdem beim Transport von der Grundschule bis zur Berufsschule offenbar weitere Lücken hinzugewinnt. Ein erster Versuch, dies einzudämmen, könnte darin bestehen, sich überhaupt erst einmal die zentralen Ansatzpunkte der Sachtextarbeit seit der Grundschule zu vergegenwärtigen. Im Zentrum stehen sechs Elemente, die als

- Textsortenwissen zu Sach- und Gebrauchstexten,
- Textformenwissen zu Sach- und Gebrauchstexten,
- Lesetechniken beim Sachtextlesen,
- Lesemethoden beim Sachtextlesen,
- Lesephasen beim Sachtextlesen,
- Lesestrategien beim Sachtextlesen

bezeichnet werden können und die teils mit unterschiedlichem Impact, aber prinzipiell eben gleichbleibend von der Grundschule an geformt werden.

Das Textsortenwissen zu Sach- und Gebrauchstexten wird in den berufsbildenden Schulen explizit herausgearbeitet und mit den Textfunktionen *informierende* Sachtexte, *appellierende* Sachtexte, *kommentierende* Sachtexte und *normierende* bzw. *regulierende* Sachtexte (z. B. Unsere Sprache im Beruf 2011, 47; Sprachpraxis 2020, 131) verknüpft. Diese Verknüpfung stellt einen leichten Richtungswechsel zu der bis dato erfolgten Sachtextarbeit dar, die durch die großmaschige Unterscheidung von *Lehrtexten*, *Persuasionstexten* und *Instruktionstexten* stärker auf eine Kategorisierung der Textbeschaffenheit ausgelegt war und die Lesefähigkeiten der Lernenden dahingehend zu entwickeln versucht hat:

In Bildungsinstitutionen soll mit Sach- und Informationstexten das Wissen über das unmittelbar Erfahrbare hinaus erweitert werden, es sollen Einstellungen und Normen vermittelt werden, und es soll schließlich Mündigkeit und Handlungsfähigkeit gefördert werden. Mit der [...] Kategorisierung ist es möglich, die didaktische Aufmerksamkeit für die spezifischen Anforderungen der jeweiligen Textgruppe zu bündeln: Sind für die verstehende Lektüre eines *Lehrtextes* die Konzeptrahmen und das nötige Vorwissen verfügbar und im Text angesprochen? [...] Die zweite Textgruppe, *Persuasionstexte*, stellt darüber hinausgehende Anforderungen [...]: Können die Schülerinnen und Schüler [...] die Menge der Argumente überschauen und ihre Qualität beurteilen? [...] Die *Instruktionstexte* schließlich satteln gewissermaßen noch einmal oben drauf und fordern generelle Handlungskompetenzen heraus: Sind die Fähigkeiten,

die der instruierende Text zugrunde legt, vorhanden und werden fehlende durch eine angemessene Repräsentation der angezielten Prozesse verdeutlicht? (Rosebrock 2007, 54)

Zwischen den Textkategorien und den Textfunktionen bestehen große Affinitäten, aber eventuell ist die modifizierte Perspektive auf Sachtexte mittels Textfunktionen nicht für jeden Auszubildenden sofort eingänglich. Möglicherweise könnte die Berufsschullehrkraft hierbei das Bindeglied zwischen vertrauter kategorialer Sachtextperspektive und funktionaler, auf berufsfeldbezogene Aspekte orientierter Sachtextperspektive bilden, um die Lesenden in ihrem Zugang zu Sachtexten zu unterstützen. Zudem gehört das intuitive Textsortenwissen zu den Wissensdomänen auf der hierarchiehöheren Ebene des Leseprozesses, sodass eine Irritation durch die veränderte Betrachtungsweise von Sachtexten zu Barrieren beim Textverstehen führen könnte.

Das Textformenwissen zu Sach- und Gebrauchstexten, nämlich dass Sachtexte linear/kontinuierlich und nichtlinear/diskontinuierlich erscheinen können, wird in der Grundschule u. a. mithilfe von begleitenden Bildern und Fotos, inkl. Bildunterschriften mit Schlagworten aus dem dazugehörigen Fließtext, durch Schemata (vor allem Tabellen und faktenbündelnde Kurztexte) und durch lexikonartige Einschübe bzw. Kommentierungen angebahnt. Diese Verflechtung von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textteilen, die auch im Internet wiederzufinden ist, wird nicht in allen Berufsschullehrwerken konsequent fortgeführt und als formenkombinierte Informationsquelle gehandhabt: Es erfolgt teilweise eine zu separate Betrachtung von Sachtexten in Fließtextform und davon entkoppelt – in einem neuen Kapitel – die Behandlung von nichtlinearen Sachtexten, vor allem Diagrammtypen. Hier liegt noch Potenzial in den Berufsschullehrwerken, die Textformen bei der Sachtextbehandlung wieder stärker miteinander zu verknüpfen und die Informationen auf diese Weise in unterschiedlichen Präsentationsmodi in Beziehung zu setzen, zumal dies dem Herangehen beim Erlernen (in der Grundschule) als auch den Mediengewohnheiten entsprechen würde.

Als Lesetechniken für Sachtexte präsentieren die Berufsschullehrwerke das *punktu-elle* bzw. *selektive/ausgewählte* Lesen, das *diagonale* bzw. *überfliegende* Lesen, das *fortlau-fende* bzw. *sequenzielle* Lesen und das *intensive* bzw. *gründliche* Lesen (z. B. Berufsdeutsch 2022, 57 f.; Das Deutschbuch 2022, 26). Das entspricht im Kern den in der Grundschule vermittelten Lesarten: In der Grundschule wird zunächst grob nach dem Modus (*lautes* vs. *stilles* Lesen) und nach der Intensität der Informationsgewinnung (*lineares* vs. *punk-tuelles* Lesen) unterschieden. In dem intensiven Leseunterricht, der in der Grundschu-le im Rahmen des Konzepts *Lesetraining* betrieben wird, können dann auf der Achse zwischen punktuell und linearem Lesen solche Lesarten wie *überfliegendes* Lesen (Querlesen eines Textes zur Orientierung), *selektives* Lesen (gezielte Einzelnformati-ons- und Textstellensuche zur Beantwortung von Fragen), *kritisches* Lesen (Rezeption und Reflexion von Textstellen oder des Gesamttextes unter lebensweltlichen Leitfra-gen), *vergleichendes* Lesen (gründliches Lesen, bei dem verschiedene Passagen dessel-ben Textes oder unterschiedliche Texte abgeglichen werden), *interpretierendes* Lesen (lineare, intensive Lektüre des Gesamttextes) sowie *wiederholendes* Lesen (mehrfaches leises und/oder lautes Lesen von Textteilen oder des Gesamttextes) in Abhängigkeit

vom Leseauftrag und seinen Anforderungen an die Informationsgewinnung angesiedelt werden (vgl. Moers 2004, 20 ff.). Diese aus der Grundschule vertrauten Lesarten bei der Sachtextlektüre können mit den o. g. Lesetechniken, die die Berufsschullehrwerke vorschlagen, in Relation gesetzt werden, um für die Informationsverarbeitung zu profitieren. Die übergeordnete Zielrichtung liegt bei einem Globalverstehen des Textes, einem Detailverstehen oder einem Globalverstehen mit passagenweisem Detailverstehen. Das entspricht dem, was in der Grundschule portioniert anhand der verschiedenen o. g. Lesarten eingeführt wird, sodass es aufgegriffen und auf das neue Textverstehensniveau gehoben werden kann. Gerade auch das laute Lesen, bei dem eine erste Sinngebung durch die Intonation (und ggf. mehrere Erprobungen auf der Suche nach Sinn) erfolgt, wäre vielleicht eine Leseweise, die noch in der Berufsschule an einigen Stellen weiterhelfen könnte, den Inhalt einer Textpassage zu erfassen. Anders als in der Grundschule, wo das laute Lesen häufig als Überprüfung für die Lesefertigkeiten (z. B. Lesetempo, Lesegenauigkeit, Gestaltungsfähigkeit) genommen wird, würde das (halb)laute Lesen in der Berufsschule dem Lesenden als Hilfsmittel für die Sinnkonstruktion dienen.

Die in allen Berufsschullehrwerken empfohlene Lesemethode für das Sachtextlesen ist dieselbe, die auch schon in der Grundschule als universell einsetzbares Werkzeug eingeführt wurde: die Fünf-Gang-Lesemethode bzw. Fünf-Schritt-Lesemethode (ÜFLAZ) bzw. SQ3R-Methode. Die Vorgehensweise zeichnet sich durch folgendes Muster aus: 1) Übersicht durch diagonales Lesen verschaffen, 2) Fragen an den Text stellen, 3) Lesen in linearer, gründlicher, intensiver Form, 4) Aufschreiben von Schlüsselbegriffen, Stichpunkten und Kernaussagen jedes Abschnitts, 5) Zusammenfassen des Textes in eigenen Worten bzw. Wiederholen der wesentlichen Inhalte und Rückkoppelung an die Ausgangsfragen (z. B. Das Deutschbuch 2022, 27; Themenfeld Deutsch 2021, 235; job fit 2023, 15). Als ein ergänzender 6. Schritt kann nach Überfliegen, Fragen, Lesen samt Markieren, Aufschreiben und Zusammenfassen noch ein Wiederholen dergestalt erfolgen, dass die eigenen Textergebnisse am Original überprüft, event. korrigiert und danach ggf. in visualisierter Form gespeichert werden (Deutsch 2011, 28). Besonders der zweite Schritt wäre mit Blick auf die Wichtigkeit von enzyklopädischem und sprachlichem Wissen für das Leseverstehen noch ausbaubar. In der Grundschule finden verschiedene Frageszenarien zu Thema und Sprache ansatzweise in der Motivationsphase statt und werden entweder durch die Lehrkräfte gelenkt oder manchmal durch Fragen der Kinder ergänzt; in der Berufsschule werden die Fragen an den Text als die typischen W-Fragen gefasst. Auszubauen wäre es nun insofern, als dass über die W-Fragen hinaus reichende Fragen formuliert werden, die bei der Erstbegegnung assoziiert werden und dass zuvor gesammelt wird, was bereits bekannt ist. Das ergäbe in etwa folgendes Muster für den 2. Schritt der Lesemethode:

Was weiß ich schon? (Vorwissen aktivieren, auch sprachlich) – Was will ich vom Text erfahren? (informierende Funktion eines Sachtextes erkennen und efferente Lesehaltung aufbauen)

Im 3. Schritt wäre das Lesen gesteuert mithilfe einer 3. und 4. Orientierungsfrage:

Was erfahre ich zu meinen Fragen? (selektive Informationsentnahme in Ausrichtung an der eigenen Leseerwartung) – Was erfahre ich über meine Fragen hinaus? (we-

sentliche Textinformationen ordnen und mit dem eigenen Informationsanspruch in Beziehung setzen).

Eine solche stärkere Verzahnung der Schritte entspräche dem K-W-L-Ansatz, d. h. *know – want to know – learned* (vgl. Holle 2009, 163 f.). Damit würde die Sachtextarbeit weniger aus zerlegbaren technischen Schritten bestehen als eher aus Phasen der Textbegegnung, also aus Lesephasen, die mit *vor*, *während* und *nach* der Sachtextlektüre zu denken sind: Das ‚Vor‘ meint alle Handlungen vom Fragenstellen, Überfliegen, Treffen von Vorhersagen, Aktivieren von Vorwissen, Sammeln von bekannten Begriffen, Entwerfen von Assoziogrammen etc.; das ‚Während‘ umfasst sämtliche Formen von Strategien, Methoden und Techniken, die bei der intensiven Textlektüre im Verstehensvorgang angewendet werden; das ‚Nach‘ betrifft den Informationsaustausch, die Anschlusskommunikation, den weitergehenden Umgang mit den gewonnenen Informationen (vgl. Belgrad/Pfaff 2012, 68 ff.).

Als vorrangige Lesestrategien beim Sachtextlesen werden von der Grund- bis zur Berufsschule Markierungstechniken (Unterstreichen, Kommentieren samt Randbemerkungen, farbig und mit Formen wie Frage- und Ausrufezeichen hervorheben), lektürebegleitende Visualisierungen (eigene Schemata entwerfen, Inhalte tabellarisch erfassen, Mindmapping) sowie das Formulieren von Zwischenüberschriften bzw. das schlagwortartige Zusammenfassen von Abschnitten thematisiert (z. B. Komm.de 2016, 58 ff.; Sprachpraxis 2020, 141 ff.). Diese ordnenden und elaborierenden Lesestrategien (vgl. Christmann/Groeben 1999, 194 f.) sind zwar Hilfen, die schrittweise eingeführt und über die Schulstufen hinweg durch Anwendung und Transfer auf immer neue Texte ausgebaut und gefestigt werden, aber in keiner Schulform können sie die Essenz des Leseaktes ersetzen: Lesen bleibt ein subjektiver Vorgang, der mithilfe der individuellen Wissensdomänen, beeinflusst durch motivationale Faktoren wie durch persönliche Lesefertigkeiten, geleistet werden muss. Deshalb sollten die Strategien, inklusive Wiederholungsstrategien, funktional eingebettet trainiert werden, um sie gebrauchsfähig zu machen, aber wegen der kognitiven Komplexität des Lesevorgangs ist das Problemfeld ein größeres und nicht nur eine Frage des „Werkzeugkoffers“.

3. Grund- und Berufsschule im Vergleich: Zusammenfassung möglicher Lösungsansätze für die Stärkung von Lesekompetenz

Die ernüchternden Ergebnisse von Lesestudien bei inzwischen jeder Bildungsstufe – im Primarbereich, Sekundarbereich, berufsbildenden Bereich – fordern zu einer eingehenden Beschäftigung mit dem Thema *Lesefähigkeitsentwicklung in der Schule* heraus. Es zeichnet sich ab, dass hier ein Kreislauf entsteht, der durchbrochen werden muss, um in einer globalen Wissens- und Schriftgesellschaft bestehen zu können. Deutlich erscheint auch, dass die Defizite nicht von einer Schulstufe allein behoben werden können, sondern nur in einem lesedidaktischen Zusammenspiel vom Leseerwerb (eigentlich bereits in der Elementarstufe, die die lesesozialisatorischen Weichenstellungen vornimmt) bis zur alltags- und berufsangemessenen Lesekompetenz. Gäbe es ein universell wirksames

Mittel, dann hätte man dies vermutlich seit dem PISA-Schock von 2000, also seit fast 25 Jahren, bei all den intensiven Bemühungen und umfangreichen Leseprogrammen bereits gefunden. *Lesen* ist aber offenbar zu vielschichtig und *Textverstehen* ein so komplexer individueller Akt aus hierarchiehöheren und hierarchieniederen Prozessen, dass zur Leseförderung nur kleinere Teilstücke helfen, die sich allmählich zu einem großen, ineinandergreifenden (Lese-)Mosaik zusammenfügen. In Bezug auf Sach-/Fachtexte soll dies abschließend in Form eines 10-Punkte-Lösungsangebots für die Sachtextarbeit in der berufsbildenden Schule geschehen – in dem Bewusstsein, dass auch diese Vorschläge nur weitere einzelne Bausteine in einem umfassenden Lesekonzept, das zur Erhöhung der Leseleistungen führen soll, sein können:

1) Um eine *vertikale* Anschlussfähigkeit als eine ‚durch die Bildungsstufen gehende‘ sprech- und schriftsprachliche Bildung zu sichern, müsste die curricular bereits bestehende Verzahnung weiter vorangetrieben werden und vor allem den beteiligten Akteurinnen und Akteuren bekannt sein. Dies bedeutet eine curriculare Beschäftigung damit, wie die Vorgängerstufen (und umgekehrt für die Primarstufe: wie die darauf folgenden Bildungsstufen, auf die vorbereitet werden soll) den Bereich Lesen gehandhabt und unterrichtlich gestaltet haben. Dieser Gedanke könnte bis zur Konzipierung von kooperativen und tandemartigen Formaten in der Lehramtsausbildung verschiedener Schulformen wie auch zu einem Fortbildungsangebot für bereits berufstätige Lehrkräfte weitergeführt werden.

2) Um eine *horizontale* Anschlussfähigkeit als eine ‚durch die Fächer gehende‘ sprech- und schriftsprachliche Bildung zu gewährleisten, soll generell das Konzept des *sprachsensiblen Fachunterrichts* greifen, mit dem eine konsequente durchgängige Sprachbildung in allen Fächern angestrebt wird. In Bezug auf das Lesen könnte dies bedeuten, die Leseförderung als eine fachdidaktische Aufgabe in alle Fächer zu geben im Sinne von *Lesen als einem fächerübergreifenden Prinzip*, wobei ein abgestimmtes Handeln zwischen dem richtungsgebenden Deutschunterricht und den mitwirkenden Fächern anzustreben wäre. Es wäre eine Interaktion, bei der eine fachthematische Abstimmung der Leseerziehung im Deutschunterricht der Berufsschule mit den Anforderungen der weiteren beruflichen Fächer erfolgen müsste sowie umgekehrt alle beteiligten berufsbildenden Fächer das ihnen eigene lesedidaktische Moment herausstellen und mit dem Deutschunterricht rückkoppeln müssten.

3) In Fortsetzung des Schriftspracherwerbs, d. h. des Erwerbs von grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten, und seiner über die Primar- und Sekundarstufenjahre angesetzten Zielrichtung der Ausbildung von Schriftsprachkompetenz resp. Literalität sollte in der Berufsschule die Verbindung und integrative Gestaltung von Lese- und Schreibakten beibehalten werden. Es gilt, bei den Lernenden über die Schuljahre hinweg eine Form der Textkompetenz im Umgang mit schriftlicher Sprache – rezeptiv wie produktiv – auszuprägen, die der konzeptionellen Schriftlichkeit von Texten genügt, besonders denen der Varietät *Bildungssprache*.

4) Da Lesekompetenz und Textverstehenskompetenz in Korrelation stehen und ein Textverstehen seinerseits als daten- und wissensgeleiteter Vorgang der Sinnkonstruktion zu fassen ist, müssen auch die im Leseakt involvierten Wissensdomänen für eine Stärkung der Lesekompetenz betrachtet werden. Die für die hierarchiehöheren Prozesse notwendigen Wissensdomänen (Sprachwissen, Textstruktur- und Textsortenwissen, Weltwissen, Erfahrungswissen, domänenspezifisches Wissen/Fachwissen) sollten dadurch angeregt werden, dass folgende Faktoren wirksam werden: eine Kontextualisierung der Leseaufträge, die Schaffung adäquater Lesesituationen und -settings, ein diskursorientierter Unterricht zur Weitung des Allgemein- und Sprachhandlungswissens, eine Lesemotivation durch Einsicht in den Wert der Textlektüre und damit – bezogen auf die Lesenden – sinnstiftendes Lesen. Leseaufträge, die demgemäß eingebettet sind, arbeiten in funktionalen Zusammenhängen und in solchen lassen sich Lesequalitäten eher verbessern als durch losgelöste Lesestrategieprogramme, lesetechnische Pakete als in sich geschlossene Handreichungen und ein isoliertes Methodentraining.

5) Neben dem Leseumfeld bei der Sachtextarbeit sollte auch bedacht werden, eine Varianz in den Zugängen zu schaffen: über unterschiedliche Textsorten, Textarten und Textformen sowie über die Verknüpfung von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textangeboten und über medial verschiedene Aufbereitungsformen von Texten. In diesem Zusammenhang könnte über einen stärkeren Einbezug literarischer Texte in das Grundkonzept von Lesefähigkeitsentwicklung im berufsbildenden Deutschunterricht nachgedacht werden, um verbindende Potenziale bezüglich des grundsätzlichen Sinnkonstruktionsaktes zu nutzen, ohne dabei die bestehenden Unterschiede zwischen den Rezeptionsvorgängen verschiedener Textarten zu übersehen. Insgesamt geht es bei den zu Unterrichtszwecken angebotenen sachthematischen Lesestoffen um ein in struktureller, inhaltlicher, fachlicher, sprachlicher, formaler und genrebezogener Hinsicht reichhaltiges Textangebot.

6) Bei Sachtexten in Form von Lehr- bzw. didaktisierten Texten und Instruktionstexten würden differenzierte Leselevels dazu beitragen, den Rezeptionsvorgang und die kognitiven Verarbeitungsoperationen des Akkommodierens und Assimilierens durch eine entsprechende sprachliche und faktuale Präparierung der Texte zu stufen. (Rein praktisch bezüglich des Arbeitsaufwands gesehen, können dabei auch Chatbots helfen, die die angebotenen Lehrwerkstexte noch einmal nach eingegebenen Kriterien neu generieren.) Begleitet werden könnte diese Gestaltung der Sachtexte durch Scaffolding-Systeme für das Textverständnis, d. h. durch unterschiedlich gerasterte Hilfssysteme für die Sinnerschließung und Informationsverarbeitung.

7) Hilfreich könnte es sein, eine lese- und lerntechnische Metaebene einzubeziehen, d. h. Lesestrategien in ihren Potenzialen und Grenzen für die Anwendung bewusst zu machen, sie in ihrer Reichweite an Sachtexten auszutesten und sie für selbsttätige Modifizierungen zu öffnen, denn eine Strategie ist kein statisches, universell einsetzbares Mittel, sondern muss für den jeweiligen Zweck und Text vom Nutzenden angepasst

werden. Ein Weg dorthin könnte beispielsweise über die Präsentation eines Sach-/ Fachtextes in unterschiedlicher Gestalt und in unterschiedlichem Fachgehalt führen, sodass die Schülerinnen und Schüler an der Verwandlung des Textes zugleich auch die Umwandlung, Adaption oder auch plötzliche Ungeeignetheit der Lesestrategie bzw. Lesetechnik erfahren und reflektieren sowie im Anschluss an eine Verbalisierung lesestrategisch angemessen anhand ihrer Einsichten reagieren.

8) Bei der weiteren Ausbildung und berufsorientierten Formung der Lesefähigkeiten könnte der Blick auf die zwischen den Schulstufen angestrebten Entwicklungslinien bei der deutschunterrichtlichen Sachtextarbeit nutzen, um eine kontinuierliche Fortführung –gekoppelt mit einer ausbildungsbezogenen Spezifizierung – von Lesefähigkeiten, Lesefertigkeiten, Lesestrategien bzw. Lesetechniken, Lesegewohnheiten und Leseerfahrungen zu gewährleisten. Die bereits in Primar- und Sekundarstufe gelegte Basis sollte aufgegriffen und weiter ausgeformt werden, wobei es helfen könnte, vom Bekannten zum Unbekannten/Neuen durch Lenkung der Lehrkraft zu führen (zumal dann, wenn in der bisherigen Schullaufbahn bereits Lücken entstanden sind – dann müsste diese lesetechnische Lücke gefüllt werden, obwohl sie eigentlich in einer früheren Phase schon hätte behoben werden müssen).

9) Im Bedarfsfall, d. h. bei akuten Lesedefiziten, könnte auch in Betracht gezogen werden, auf einige der Methoden des Lesetrainings zurückzugreifen, die primär für die Grundschule vorgeschlagen werden (z. B. Tandemlesen, Bild- und taktile Unterstützungen beim Lesen, spezielle lernalterorientierte Layoutierungen). Ebenfalls könnte auf die basalen Formen der Sachtextarbeit der Grundschule, inkl. narrativer Sachtexte, rekuriert werden, wobei eine stoffliche Anpassung an das andere Lebensalter und den anderen Zweck der Textbegegnung erfolgen müsste.

10) Schließlich darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass wir unser Welt-, Erfahrungs- und Fachwissen sprachlich speichern; sprachliche Handlungen (schriftliche wie mündliche, d. h. das Lesen, Schreiben, Sprechen, Zuhören) erfolgen im Rückgriff auf das *mentale Lexikon*, weshalb eine kontinuierliche Wortschatzarbeit in Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache betrieben werden sollte. Hierbei sind die Lehrkraft als Sprachvorbild, aber auch die sprachlich anregungsreiche Lernumgebung genauso wichtig wie eine systematisch betriebene Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung in alltags-, fach- und bildungssprachlicher Varietät.

Literatur

Baumann, Katharina (2014): „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn.

- Behrendt, Martin (1992): Lesen und Lesenlernen. In: Nündel, Ernst (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht – mit einem Glossar. Weinheim/Basel, 246–249.
- Belgrad, Jürgen/Pfaff, Harald (2012): Sachtexte in der Grundschule. In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen. Didaktik für die Grundschule. Berlin, 62–74.
- Christmann, Ursula/Groebe, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, 145–223.
- Christmann, Ursula/Groebe, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groebe, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München, 150–173.
- Christmann, Ursula (2015): Lesen als Sinnkonstruktion. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin/Boston, 169–184.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung (2023): Online verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iglu-studie-lesekompetenz-der-viertklassler-ver-schlechtert-sich-deutlich/> (14.04.2024)
- Deutsche Industrie- und Handelskammer – Pressemitteilungen (2023): Online verfügbar unter: <https://www.dihk.de/de/aktuelles-und-presse/aktuelle-informationen/gute-lesekompetenz-fuer-die-wirtschaft-extrem-wichtig-105904> (14.04.2024)
- Grotluschen, Anke/Riekman, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg. Hamburg. Online verfügbar unter: https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-presseheft_15_12_2011.pdf (27.04.2024)
- Grundmann, Hilmar (2008): Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – zentraler Ort für die Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen oder so überflüssig wie sonst nichts? In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a. M., 155–174.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.
- Holle, Karl (2009): Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In: Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (Hrsg.): Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn, 103–165.
- Keimes, Christina/Rexing, Volker (2017): Lesen im Betrieb?! Zur Domänenspezifität von Leseanlässen im beruflichen Kontext und Implikationen für Förderkontexte. In: Terrasi-Haufe, Elisabetha/Börsel, Anke (Hrsg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster, 201–220.
- KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022. Online verfügbar unter: [2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Bildungsstandards_fuer_das_Fach_Deutsch_2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) (kmk.org) (23.06.24)
- KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022. Online verfügbar unter: [2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Bildungsstandards_fuer_das_Fach_Deutsch_2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf) (kmk.org) (23.06.24)
- Köster, Juliane (2006): Analphabetismus. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A – L. Baltmannsweiler, 10–11.
- Moers, Edelgard (2004): Informierendes Lesen: Mit Informationen aktiv umgehen – Lesekompetenz stärken – Beispiele aus der Praxis. Berlin.
- Mückel, Wenke (2018): Übergangsgestaltung im Fach Deutsch – Weiterführung der Kompetenzentwicklung in den Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts. In: Porsch, Raphaela (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Münster, 251–274.
- Mückel, Wenke (2019): Durchgängige Sprachbildung als Leitidee des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. In: Graf, Günter (Hrsg.): Die Vermittlung sprachlicher Kompetenz – ein

- Desiderat des Deutschunterrichts. Mit unterrichtspraktischen Anregungen zum Sprachunterricht. Baltmannsweiler, 108–128.
- Niederhaus, Constanze (2022): Deutsch für den Beruf. Eine Einführung. Berlin.
- Nold, Günter/Willenberg, Heiner (2007): Lesefähigkeit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Weinheim/Basel, 23–41.
- Rosebrock, Cornelia (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug, 50–65.
- Rosebrock, Cornelia (2013): Literalität. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler, 245–248.
- STIFT (2023) – Initiative des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Fachoffensive Deutsch NRW. Online verfügbar unter: <https://stift-deutschunterricht.de/pisa-studie-lesekompetenz-nimmt-weiter-ab/> (14.04.2024)

Lehrwerke

- Berufsdeutsch – Basisband (2022). Cornelsen Verlag, Berlin. Hgg. v. Dirschedl, Carlo.
- Das Deutschbuch für berufliche Schulen (2022). Cornelsen Verlag, Berlin. Erarbeitet von einem Autorenteam.
- Deutsch für die berufliche Oberstufe (2011). 1. korrigierter Nachdruck, Bildungsverlag EINS, Köln. Hgg. v. Müller, Monika et al.
- Job fit – Deutsch (2023). Cornelsen Verlag, Berlin. Hgg. v. Dörnhöfer-Oßwald, Gisela et al.
- Komm.de – Deutsch und Kommunikation für berufliche Schulen (2016). 1. korrigierte Auflage, Klett Verlag, Stuttgart. Hgg. v. Maier, Manfred.
- Sprachpraxis – Allgemeine Ausgabe. Das Deutschbuch für berufliche Schulen. (2020). 9. Auflage, Westermann Verlag/Bildungsverlag EINS, Köln. Hgg. v. Steudle, Ursula.
- Themenfeld Deutsch – Berufskompetenz durch Lernsituationen (2021). 2. Auflage, Westermann Verlag, Braunschweig. Hgg. v. Bannaski, Christina et al.
- Unsere Sprache im Beruf (2011). 6. Auflage, Bildungsverlag EINS, Köln. Hgg. v. Krohne, Helmut/Richter, Klaus/Schuchard, Petra.

Zur Person: Wenke Mückel ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur im Primarbereich an der Universität Rostock. Sie verfügt über universitäre Lehrerfahrungen in der Ausbildung von Deutschlehrkräften aller Schularten und Bildungsstufen. Daraus ergibt sich als einer ihrer Arbeitsschwerpunkte das Themenfeld der durchgängigen Sprachbildung und der Schriftsprachförderung sowie der sprachlichen Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen.

PROF. DR. WENKE MÜCKEL, Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Grundschulpädagogik, Kröpeliner Str. 57, 18055 Rostock, Deutschland,
wenke.mueckel@uni-rostock.de