

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-389-2.05>

KAPITEL 4

*Jutta Majcen**

Fachtextdekodierungskompetenz durch sprachbewussten Fachunterricht in der Berufsschule

1. Einleitung

Rund ein Drittel der Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren besucht in Österreich eine Berufsschule (Statistik_Austria 2016: 25). Viele dieser Jugendlichen – mit und ohne Migrationshintergrund – haben Schwierigkeiten, Fachtexte, die im Berufsschulunterricht eingesetzt werden, sinnerfassend lesen und verstehen zu können. Im Kontext der Schule, die sich aktuell der Kompetenzorientierung verschreibt, würde man schlussfolgern, dass es diesen Jugendlichen an Fachtextdekodierungskompetenz mangelt. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Fachtexte, die in einer Fachsprache geschrieben sind, entschlüsseln zu können.

Eine Möglichkeit diese Ziele zu erreichen bzw. die Fachtextdekodierungskompetenz zu erwerben, ist der sprachbewusst gestaltete (Fach-)Unterricht. Sprachbewusster Unterricht bedeutet, dass der „bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen 2010: 3), durchgängig in allen Gegenständen praktiziert wird. Doch wie sinnvoll und vor allem nachhaltig gestaltet sich der sprachbewusste Fachunterricht unter den besonderen Bedingungen der Berufsschule in der österreichischen Schullandschaft, sowie unter Berücksichtigung der heterogenen SchülerInnenschaft?

* Pädagogische Hochschule, Wien/Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis.

2. Berufsschule in Österreich

In Österreich hat sich das „duale Ausbildungssystem“ in der Lehrlingsausbildung erfolgreich etabliert. Das bedeutet, dass Jugendliche, die eine Lehre beginnen, nicht nur in ihrem Lehrbetrieb ausgebildet werden, sondern auch die Berufsschule besuchen müssen. Die Berufsschule ist eine Pflichtschule, dennoch nimmt sie in der österreichischen Schullandschaft eine Sonderstellung ein. Die SchülerInnen der Berufsschule haben vor Berufsschuleintritt das 9. Jahr der gesetzlichen Schulpflicht in unterschiedlichen Schulen mit verschiedenen Anforderungen abgeschlossen. Der Besuch der Berufsschule dauert – je nach Lehrberuf – zwischen zwei und vier Jahren.

In horizontaler Richtung bildet die Berufsschule eine Sackgasse, da beim Übertritt von einer Schule in ein Lehrverhältnis die Schulzeit unter bestimmten Voraussetzungen auf die Lehrzeit angerechnet wird, wogegen die Anrechnung der Lehrzeit (Berufsschule) beim Übertritt in eine berufsbildende Schule nicht vorgesehen ist. In vertikaler Richtung bildet die abgeschlossene Berufsschule eine direkte Anschlussstelle für den weiterführenden Besuch der Sonderformen der gewerblichen, technischen und kunstgewerblichen Fachschulen, sowie gewerblichen und technischen Lehrgänge und Kurse (Rohringer 1970: 76).

Diese Sonderstellung der Berufsschule definiert sich zusätzlich in der Heterogenität ihrer SchülerInnen in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund; die Schullaufbahn oder die Tatsache, dass viele SchülerInnen bereits eigenberechtigt sind, wenn sie mit einer Lehre beginnen. Sie ist als einzige Schulform nicht den Eltern, sondern den Lehrbetrieben verpflichtet. Die Berufsschule kann von den SchülerInnen nicht frei gewählt werden, sondern ist an den Lehrberuf gekoppelt. Sie weist zusätzlich eine sehr spezielle Schulform auf, die in Form von Jahres- oder Blockunterricht angelegt ist. Jahresunterricht bedeutet, dass die SchülerInnen einen bzw. zwei Tage pro Woche die Berufsschule besuchen; im Gegensatz dazu wird beim Blockunterricht der Berufsschulunterricht zu Blöcken von acht bis neun Wochen zusammengefasst. BerufsschülerInnen verbringen – im Vergleich zu anderen Schulformen – somit verhältnismäßig wenig Zeit in der Berufsschule.

Die Institution Schule erwartet von ihren SchülerInnen einen Sprachgebrauch, der über die alltägliche Kommunikation hinausreicht. Es genügt nicht, sich alleine der Alltagssprache zu bedienen. Die Alltagssprache definiert sich durch einen starken und direkten Situationsbezug, Emotionalität, subjektive Bewertung und ausdrucksstarke und bildreiche Begriffe. Um in der (Berufs-)schule erfolgreich zu sein, sind jedoch bildungsrelevante

Kompetenzen verlangt. Die dafür notwendige Sprache wird als Bildungssprache bezeichnet. Fehlt die Bildungssprache, können Fachtexte oft nur schwer für die Nutzung von Wissensaufbau verwendet werden. Diese Situation zeigt sich auch in der täglichen Unterrichtsarbeit, wo es immer wieder vorkommt, dass BerufsschülerInnen aufgrund der oben genannten Defizite oftmals eine geringe Frustrationstoleranz, geringes Durchhaltevermögen und folglich oft ein geringes Selbstwertgefühl aufweisen. Dies bestätigen auch die Untersuchungen von Akkus (2008). Sie konnte feststellen, dass bei Kindern, die eine geringere Sprachkompetenz haben, oft auch ein geringeres Selbstwertgefühl vorhanden ist. Der zunehmend individualisierte Bildungswettbewerb teilt die Gesellschaft in GewinnerInnen und VerliererInnen. Zu den GewinnerInnen zählen die gut Ausgebildeten und Angehörigen der „bildungsnahen Schichten“. Die VerliererInnen finden sich bei den „bildungsfernen Schichten“. Dazu zählen in vielen Fällen auch die SchülerInnen der Berufsschule (vgl. Gill 2005: 175f.).

3. Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache

In der alltäglichen Kommunikation werden verbale und nonverbale Sprache dazu verwendet, um mit andern in Kontakt zu treten. Dadurch wird der Situationskontext klar und die sprachliche Korrektheit rückt in den Hintergrund. Im Kontext der Berufsschule kommt die Alltagssprache vor allem in der Kommunikation zwischen Jugendlichen vor; in Fachtexten ist sie – wenn überhaupt – in den einleitenden Erklärungen zu finden, um auf fachliche Fragestellungen vorzubereiten (vgl. Leisen 2010: 46).

Von Bildungssprache ist immer dann die Rede, wenn ein Zusammenhang mit Bildung gegeben ist. Durch Bildungssprache „wird Wissen in einer von Schriftsprachlichkeit geprägten Gesellschaft“ (Schmölzer-Eibinger 2013: 14) erworben. Bildungssprache wird als Sprachregister verstanden, das darauf ausgelegt ist, „hoch verdichtete und kognitiv anspruchsvolle Information in kontextarmen, formellen Konstellationen zu übermitteln“ (Brandt, Gogolin 2016: 8). Bildungssprache wird hauptsächlich dann verwendet, wenn ein Wissenstransfer vollzogen werden soll; sie kann daher als kulturelles Kapital bezeichnet werden. (vgl. Michalak, Lemke, Goeke 2015: 47–51). Sprache im Fach kann ebenso als Bildungssprache verstanden werden, „weil bei der Behandlung von Fachinhalten über das rein Fachliche hinaus allgemein bildungsrelevante Sprachfunktionen und Formen eine grundlegende Rolle spielen; z.B. Zusammenfassen, Definieren, Erörtern“ (Feilke 2013: 113).

Fachsprache „ist gekennzeichnet durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie durch Satz- und Textkonstruktionen, die in der Allgemeinsprache

selten vorkommen“ (Leisen 2010: 46). Fachsprache definiert sich durch ihre Anonymität, wobei sie den Fokus auf wissenschaftliche bzw. technische Sachverhalte oder Handlungen legt. Diese sprachliche Anonymität verstärkt den Wahrheitsgrad und die Objektivität, denn in fachsprachlichen Texten finden sich ganz spezielle Wortbildungsverfahren und spezielle syntaktische Strukturen. (vgl. Niederhaus 2011: 46). Sprache im Fach ist jedoch auch Fachsprache, „weil jedes Fach z.B. eine eigene Begrifflichkeit schafft“ (Feilke 2013: 113).

Im Schul- und Fachunterricht wird vielfach Fach- oder Bildungssprache verwendet. Um die Inhalte auch wirklich verstehen zu können, müssen oftmals kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten vorhanden sein. Fehlen diese Sprachfähigkeiten, können Bildungsinhalte nicht dekodiert werden. Bildungs- und Fachsprache sind daher von einer „konzeptionellen Schriftlichkeit“ (Schmölzer-Eibinger 2013: 15) geprägt, die sich in bestimmten Kommunikationsbedingungen zeigt, wie beispielweise Monologizität, raum-zeitliche Trennung, Themenfixierung, Komplexität oder Elaboriertheit. Quehl/Trapp (2013) definieren die Merkmale von Bildungssprache wie folgt:

Über den jeweiligen Fachwortschatz und die entsprechenden Kollokationen hinaus sind das vor allem jene sprachlichen Mittel, die in einem Text, sei er gesprochen oder geschrieben, eine Kohärenz herstellen. Dazu gehören die sogenannten Funktionswörter wie Pronomen, Partikeln, Konjunktionen und Präpositionen, also Elemente, die ihre Inhalte und Bedeutungen nicht wie Nomen oder Verben auf den ersten Blick zeigen, sondern ihre Bedeutungen in Verbindung mit anderen Wörtern, d. h. im System der Grammatik, herstellen (Quehl, Trapp 2013: 24).

4. Integriertes (Sprach-)Lernen im beruflichen Fachunterricht

Sprache – in welcher Form auch immer – begleitet das gesamte Leben. Sei es in Form der Arbeitssprache, Freizeitsprache, als Dialekt der gesprochen wird, wenn alte Freunde aus dem selben Ort einander treffen, sei es als Ausdruck des Körpers, der Antipathien und Sympathien nonverbal deutlich zeigt, obwohl versucht wird, sich sprachlich nichts anmerken zu lassen, oder sei es die Bildungs- und Fachsprachsprache in der Schule. „Der Unterschied zwischen diesen Sprachen, der über Erfolg oder Versagen entscheidet, liegt nicht in der Sprache selbst, sondern in den sozialen Konnotationen, die die Umgebung mit der Sprachvariante verbindet“ (Adaktylos in Erler 2007: 52). (Fach-)Sprache und (Fach-)Texte dekodieren zu können und sprach- und textkompetent zu sein, ist für die Bildungsgesellschaft

notwendig. Sprachkompetenz beschreibt die Fähigkeit, kommunizieren zu können. Sprachkompetent zu sein, bedeutet jedoch nicht automatisch auch Textkompetenz aufzuweisen.

„Sprachliche Heterogenität‘ oder ‚sprachliche Diversität‘ werden im aktuellen Bildungsdiskurs verwendet, um eine Schüler_innenschaft zu charakterisieren, die über unterschiedliche Erstsprachen verfügen“ (Tajmel 2016: 66). Die Mehrsprachigkeit wie sie heute an vielen Schulen in Wien erlebt wird, definiert sich oftmals durch Worte des Arabischen, Türkischen, Serbischen, Bosnischen und ähnlicher Sprachen, die den Schulalltag prägen. Während die „guten“ Englisch-, Französisch- oder Spanischkenntnisse positiv besetzt sind, ist das bei der Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen nicht der Fall. Es macht offensichtlich einen Unterschied in der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, von welcher Sprache „mehr“ gesprochen wird (Majcn 2018).

Aber nicht nur die differenzierte gesellschaftliche Haltung gegenüber Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Rumänisch ist problematisch. Es ist vor allem nicht die „ausgewogene Zweisprachigkeit“ (Fürstenau, Niedrig 2010: 271), die vorgefunden wird. Sie suggeriert eine „absolute Symmetrie der Sprachkenntnisse“ (Fürstenau, Niedrig 2010: 271), die jedoch einen Idealzustand widerspiegelt. Von einem Idealzustand ihrer Sprachkenntnisse sind die meisten SchülerInnen, die eine Berufsschule besuchen allerdings weit entfernt – egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Viel mehr liegt das Problem in der Halbsprachigkeit der Jugendlichen, die bei vielen SchülerInnen offensichtlich ist. Hier werden weder die Erstsprache, noch Deutsch beherrscht, was sich vor allem im Fachunterricht zeigt. Aber auch SchülerInnen, mit Migrationshintergrund und anderer Erstsprache als Deutsch, die im persönlichen Gespräch akzentfrei Deutsch sprechen scheitern in vielen Fällen an der schulischen Bildungssprache.

Sprachbildung in der Schule erfolgt heute noch traditionell über die „Sprachfächer“ – Deutsch, Englisch, Französisch etc. In der Berufsschule werden im Gegenstand Deutsch zwar die deutsche Sprache, Kommunikationsmodelle oder Literatur unterrichtet. Was nicht im Unterricht vorkommt, ist das „Deutsch“ – die Fachsprache – der Buchhaltung, der Wirtschaftskunde oder der Mathematik. Diese speziellen fachsprachlichen Varianten könnten im Sinne eines sprachbewussten Fachunterrichts gelehrt werden. Unter einem sprachbewussten Fachunterricht versteht man den „bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ (Leisen 2010: 3). Entwickelt hat sich dieser bewusste Umgang mit Fach- und Bildungssprache aus den Arbeiten von Jim Cummins, Basil Bernstein und M.A.K Halliday. Alle drei erkennen einen Unterschied zwischen der kontextabhängigen Alltagssprache sowie der kontextunabhängigen Bildungssprache, die an der Institution

Schule gebräuchlich ist und zeigen einen Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Bildungssprache und der Schulbildung auf. Auf dieser Idee basiert auch die Grundlegung des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), dessen Ziel es war eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern zu etablieren, die den kumulativen Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zur Folge haben sollte. Die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern setzt eine Kooperation mit unterschiedlichen PartnerInnen wie KollegInnen, Direktion, Eltern, etc. voraus, damit eine fächerübergreifende Arbeitsteilung gelebt werden kann. Durchgängige Sprachbildung kann nur dann wirksam werden, wenn sie als Teil des Institutionen- bzw. Schulentwicklungsprozesses definiert wird, denn sie verlangt nach dem engagierten Einsatz aller Beteiligten (vgl. Gogolin, Lange 2011: 110f.). Sprachbewusster Unterricht kann ein Schritt in diese Richtung sein. Auch hier steht der Übergang von Alltagssprache in Bildungssprache im Fokus. Sprachbewusster Unterricht hat nicht das Ziel, den Unterricht nachhaltig zu vereinfachen oder die Sprache „barrierefrei“ zu gestalten. Sprachbewusster Unterricht ist immer auch sprachbildender Unterricht. „Generell ist das Ziel eines sprachbildenden Unterrichts, die Schüler(innen) dazu zu befähigen, (sprachliche) Anforderungen zu meistern, die sie ohne systematische Anleitung nicht bewältigen können“ (Brandt, Gogolin 2016: 20). Diese Hilfestellung kann im Rahmen des sprachbewussten Unterrichts in Form von *Scaffolds* (= Gerüst, Hilfestellung) erfolgen, die sozusagen als Gerüst verwendet werden, um problematisch erscheinende Textvarianten entschlüsseln zu können und wo „Textroutinen den Schülern Hinweise auf komplexe Handlungsschemata liefern können, die die Lerner aus rezeptiven Spracherfahrungen schon kennen, aber produktiv noch nicht einsetzen können“ (Feilke 2013: 128). Dies kann beispielsweise in Form von Operatoren, im Erschließen von Textaufgaben, durch Visualisierung oder Satzanfängen und Ideenkiste etc. geschehen.

Operatoren sind Worte wie *begründen, beschreiben, erklären, definieren* etc. Wird sprachsensibel unterrichtet, lernen SchülerInnen, dass diese Wörter in den unterschiedlichen Fächern auch unterschiedlich angewendet werden können. Das Erschließen von Textaufgaben – wie etwa im Rechnungswesenunterricht – wird von SchülerInnen im Allgemeinen als Herausforderung gesehen. Hier sind es vor allem die Schachtelsätze oder das Vorhandensein von Partizipial-Attributen, die einen barrierefreien Zugang zur Textaussage erschweren. Das kann durch sprachensible Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise klassische Lesestrategien oder das Modell „Textknacker“ zur Lösung von Mathematikaufgaben erleichtert werden. Dieser „Textknacker“ wurde im Rahmen des Transferprogramms „Förderung von Kindern und

Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“, das von 2010 bis 2013 in Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Sachsen durchgeführt wurde, entwickelt (vgl. Brandt, Gogolin 2016: 27). Dabei werden sieben Schritte zur Textdekodierung angewendet:

- Schritt eins dient dazu, sich einen Überblick zu verschaffen;
- im nächsten Schritt wird der Frage nachgegangen, wovon der Text handelt;
- Im dritten Schritt werden unbekannte Wörter markiert und besprochen;
- bevor als viertes die wichtigsten Angaben unterstrichen werden;
- Anschließend wird der Text in eine mathematische Form gebracht, bevor versucht wird, die Aufgaben zu lösen;
- Der letzte Schritt befasst sich mit der Kontrolle der Aufgabe.

Auch die Visualisierung kann eine Hilfestellung für SchülerInnen sein, indem Bilder den Text unterstützen. Um SchülerInnen in ihrer sprachlichen Weiterentwicklung zu unterstützen, bietet sich die Vorgabe von Satzanfängen an. Sie werden von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt und dienen als *scaffold*. Ebenso kann die Ideenliste, in der sich Satzbausteine und Bilder befinden und die dazu dient, SchülerInnen bei der Textarbeit zu begleiten, als Fördertool gesehen werden (vgl. Brandt, Gogolin 2016: 20f.).

Sprachbewusster Fachunterricht definiert sich zusätzlich durch ein fundiertes, theoretisches Grundlagenwissen hinsichtlich der sprachlichen Schwächen der SchülerInnen und ist somit darauf ausgerichtet, „gezielt und geplant die sprachliche Handlungsfähigkeit der LernerInnen im jeweiligen Fach zu fördern. Das bedeutet, dass sich die Lehrkraft auch um Spracharbeit und Sprachentwicklung kümmern muss“ (Leisen 2010: 29). Sprache wird also bewusst in den fachlichen Lernprozess implementiert und dadurch Bestandteil des Fachgegenstands.

Eine Aufgabe der Berufsschule ist es, Jugendliche die ein Lehr- oder gleichzusetzendes Ausbildungsverhältnis aufweisen „durch einen berufsbegleitenden fachlich einschlägigen Unterricht“ (Rohringer 1970: 78) eine fundierte, fachliche Berufsausbildung zu ermöglichen. Wird die schulische Bildungssprache jedoch nicht verstanden, ist es schwierig dem Fachunterricht folgen zu können. Das Dekodieren von Fachtexten erweist sich damit als Problem. Möglichkeiten hier gegenzusteuern finden sich im schon erwähnten sprachbewussten Fachunterricht, durch ein gezieltes *Scaffolding* wodurch sich „im Fachunterricht die Kluft überbrücken lässt, zwischen dem, was Schüler/innen sagen wollen, und dem, was sich fachangemessen sagen können“ (Vollmer, Thürmann 2013: 51), aber auch durch die Vorgehensweise, den SchülerInnen Strategien zu vermitteln, mit denen „die Angst vor Fachtexten“ überwunden und Textinhalte zunehmend sicherer dekodiert

werden können. Diese Strategien können beispielsweise Lesetechniken, wie die „Fünf-Schritte-Lesemethode“ sein, die einen strukturierten Ablauf von erstmaligen Überfliegen des Texts bis zur Zusammenfassung vorgibt, aber auch die Arbeit mit *Frames* und *Scripts*, die zu einer strukturierten Erfassung von Fachtexten beitragen können. Dabei spielt sowohl das fachliche Vorwissen, als auch das Vorwissen in Hinblick auf die Strukturierungsfähigkeit eine wesentliche Rolle. (Hiller 2013: 78f.), denn „die Aufgaben greifen graphische Textrepräsentationen auf die darauf abzielen, geeignete Informationen in der Hierarchie passend zuzuordnen (*Frames*) oder chronologisch zueinander in Beziehung zu setzen (*Skripts*)“ (Hiller 2013: 83).

5. Fazit

Da ein Grundstein eines zukunftsorientierten Bildungsgrundgerüsts bei einer besseren Sprachkompetenz der SchülerInnen liegt, und es „unrichtig und unverantwortlich wäre, alle in die Berufsschule eintretenden SchülerInnen ohne Rücksicht auf ihre Vorbildung auf ein bestimmtes Niveau einzuebnen“ (Rohringer 1970: 132) ist es an der Zeit, einen anderen Umgang mit Sprache im (beruflichen-) Fachunterricht zu etablieren. Problematisch zeigt sich dabei neben der Heterogenität der SchülerInnen- als auch der LehrerInnenschaft, vor allem das knappe Zeitkorsett des Berufsschulunterrichts. So können fundamentale Schwächen in der Sprach- und Lesekompetenz die in den Pflichtschuljahren davor bereits vorhanden waren, durch einen sprachbewussten Fachunterricht in der Berufsschule sicherlich nicht zum Verschwinden gebracht werden. Dennoch sollte hier „der Weg der kleinen Schritte“ im Vordergrund stehen. Ein sprachbewusst gestalteter Fachunterricht kann dabei helfen, fach- und bildungssprachliche Texte für BerufsschülerInnen verständlicher zu gestalten. Dadurch kann es gelingen, dass die betroffenen Jugendlichen jene Fachtextdekodierungskompetenz erwerben, die zu einer Verbesserung der Lese- und Sprachfähigkeiten führt und die ihnen nicht nur den Schulerfolg, sondern letztendlich auch eine positive Lehrabschlussprüfung ermöglicht.

Literaturverzeichnis

- Adaktylos A.M. (2007), *Sprache und sozialer Status*. In: Erler I., *Keine Chance für Lisa Simpson. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Wien: Mandelbaum Verlag, S. 48–55.
- Akkus R. (2008), *Bilingualer Spracherwerb in der Migration*. In: Furch E., Eichelberger H., *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*, Innsbruck: Studienverlag.

- Brandt H., Gogolin I. (2016), *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*, Münster: Waxmann.
- Feilke H. (2013), *Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen*. In: Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E., Vollmer H.J., *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster: Waxmann, S. 113–130.
- Fürstenau S., Heike N. (2010), *Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit*. In: Krüger-Potratz M., Neumann U., Reich H.H., *Bei Vielfalt Chancengleichheit*, Münster: Waxmann, S. 260–280.
- Gill B. (2005), *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin I., Imke L. (2010), *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*, Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin I., Lange I. (2011), *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau S., Gomolla M., *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hiller F. (2013), *Sachtexte erschließen mit Hilfe von Frames und Scripts. Eine Interventionsstudie zur Förderung der Lesekompetenz in Klassenstufe 8*. In: Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E., Johannes V.H., *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster: Waxmann, S. 77–98.
- Leisen J. (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Bonn: Varus Verlag.
- Majccen J. (25. Jänner 2018), *IMST – Innovationen Machen Schulen Top*, unter: <https://www.imst.ac.at>: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/1/13/Majccen_-_Mehr_Sprache_mehr_Bildung.pdf abgerufen.
- Michalak M., Lemke V., Goeke M. (2015), *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewusster Unterricht* (1. Ausg.), Tübingen: Narr.
- Niederhaus C. (2011), *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*, Münster: Waxmann.
- Quehl T., Trapp U. (2013), *Sprachbildung im Sachunterricht in der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*, Münster: Waxmann.
- Rohringer J. (1970), *Die österreichische Berufsschule*, Frankfurt/Main: Beltz Verlag.
- Schmölzer-Eibinger S. (2013), *Sprache als Medium des Lernens im Fach*. In: Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E., Vollmer H.J., *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 25–40.

- Statistik_Austria (2016), *Bildung in Zahlen 2014/15*, Wien: MDH-Media, unter: http://www.statistik.at/web_de/nomenu/suchergebnisse/index.html?searchQuery=anzahl%20berufsch%C3%BCler&n0=1&n1=1&n2=1&n3=1&n4=1&n5=1&n7=1&n8=1&n9=1&n6=11 (11.11.2016).
- Tajmel T. (2016), *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und krisch-sprachbewussten Praxis*, Berlin: Springer Verlag.
- Vollmer H.J., Thürmann E. (2013), *Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule*. In: Becker-Mrotzek M., Schramm K., Thürmann E., Vollmer H.J., *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster: Waxmann, S. 41–58.
- Weidacher G. (2007), *Multimodale Textkompetenz*. In: Schmölder-Eibinger S., Weidacher G., *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*, Tübingen: Narr Verlag, S. 39–56

Enhancing decoding skills of specialist texts through language-aware teaching in vocational School

In Austria, roughly one third of juveniles between the ages of 15 and 20 attend a vocational school. Many of these vocational students face difficulties in reading and understanding the specialist texts that are used in vocational training, irrespective of whether they have migration background or not. They often lack the skills to understand specialist language, which forms part of the education language and is defined by multiple word combinations, complex attributes and separable verbs, and often lack skills in decoding specialist texts. One way to acquire the skills in specialist language as well as the requisite decoding skills is to offer language-aware and instructional scaffolds, which means planning (subject) lessons in which the “deliberate use of language in teaching and learning (in a special professional subject)” is practiced throughout the entirety of the educational curriculum.

The main question is the extent to which language-aware teaching across the vocational curriculum (including both general knowledge and specialized, commercial subjects) as well as methods like scaffolding actually helps vocational students improve their comprehension skills despite the difficult structural conditions within the vocational system (time constraints, heterogeneity, etc.).

Keywords: vocational school, language awareness, scaffolding, heterogeneity, decoding specialist texts