

Editorial zu Fachtagung 18: Sprachen

Die Förderung der Lese- und Ausdrucksfähigkeit in den beruflichen Übergangssystemen als Beitrag zum Erwerb der Berufsreife

Die beruflichen Übergangssysteme sind in jüngster Zeit immer mehr in die Kritik geraten. Das gilt vor allem für die Übergangsmaßnahmen, die sich längst zu einem ‚Maßnahmen-Dschungel‘ entwickelt haben, in dem die meist lernschwachen Schulabsolventen ‚herumvagabundieren‘. Von ‚sinnlosen Warteschleifen‘ ist denn inzwischen auch die Rede, wenn es um diese Maßnahmen geht, eben weil sie allzu häufig nicht in eine qualifizierte berufliche Ausbildung münden, sondern in die Arbeitslosigkeit. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall, d.h. sie stigmatisieren die Teilnehmer als ausbildungsunfähig bzw. auch als ausbildungsunwillig. Und warum haben diese – meist lernschwachen – Schulabsolventen keine Chance auf dem ersten Ausbildungsmarkt bzw. warum gelten sie als ausbildungsunfähig? Die Antwort ist bekannt: Weil sie nicht über jene – sprachlich-reflexiven – Kompetenzen verfügen, die die Ausbildungsfähigkeit bzw. Berufsreife ausmachen, allen voran die Fähigkeit, (Fach-) Texte sinnnehmend lesen und sich somit das berufsspezifische Fachwissen aneignen zu können, genauer weil sie diese Fähigkeit an den zuvor besuchten allgemein bildenden Schulen nicht erworben haben bzw. weil ihre Lese- und Schreibkompetenz oft nicht über das Grundschulniveau hinausgeht.

Und was kann man nun tun, d.h. wie kann man ihnen diese Fähigkeit während der beruflichen Ausbildung in einem Umfang und auf einem Niveau vermitteln, die für den Erwerb einer qualifizierten Berufsrolle konstitutiv ist? In jüngster Vergangenheit hat man es auf traditionelle Weise versucht, d.h. in gleich mehreren Bundesländern wurden sog. Lesefördermodelle entwickelt, die alle die gleiche Zielsetzung haben, nämlich die Lesefähigkeit der Berufsschüler soweit zu fördern, dass sie in der Lage sind, sich das jeweilige berufsspezifische Wissen aus den Fachbüchern und sonstigen Fachtexten selbstständig anzueignen. Erwähnt seien hier vor allem der Kölner Modellversuch ‚Leseförderung in der Berufsbildung‘, der Modellversuch der Bund-Länder-Kommission ‚Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI)‘ und nicht zuletzt das Berliner Projekt ‚Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)‘.

Und noch etwas anderes haben sie gemeinsam, nämlich zum einen, dass sie bei der individuellen Lesekompetenz ansetzen, d.h. nicht bei der Lesefähigkeit, die notwendig ist, um die jeweiligen Fachtexte sinnverstehend lesen zu können, konkret: Sie sind nicht darauf aus, die Jugendlichen von Anfang, d.h. von der ersten Lektion an in die berufsspezifischen Fachtexte einzuüben, sondern sie setzen an bei der Leseniveaustufe, über die jeder einzelne Jugendliche beim Eintritt in die berufliche Erstausbildung jeweils verfügt bzw. bei seinen jeweiligen Lesedefiziten. Womit die Autoren dieser Modelle übrigens die Konsequenz aus der Kritik der PISA-Studien an den Leseförderunterricht in den deutschen allgemein bildenden Schulen zie-

hen, d.h. in diesen Studien werden die schlechten Leseleistungen der deutschen Schüler im Vergleich zu den Leseleistungen der 15-Jährigen in den anderen OECD-Ländern bekanntlich vor allem darauf zurückgeführt, dass im traditionellen Leseförderunterricht keine Rücksicht darauf genommen wird, dass sich die Lesefähigkeit bei den Schülern individuell und damit unterschiedlich entwickelt bzw. dass sie über unterschiedliche Lesestärken und Leseschwächen verfügen.

Und das ist zum anderen die Überzeugung, dass sprachliches Lernen im berufsschulischen Unterricht nur dann erfolgreich ist, wenn es mit dem fachlichen Lernen einhergeht, was konkret bedeutet, dass es in den Sprachlernprozessen zur Förderung der Lesefähigkeit nicht darum geht, in den fachspezifischen Jargon einzuüben, sondern darum, die fachsprachlichen Besonderheiten als Mittel einzusetzen, um die an den allgemein bildenden Schulen zuvor erworbenen sprachlichen Fähigkeiten insgesamt zu fördern, entsprechend der Maxime, dass die Aneignung der fachsprachlichen Kompetenzen unmittelbar davon abhängt, inwieweit es gelingt, die sprachlichen Fähigkeiten ganz allgemein zu verbessern.

Mit anderen Worten: Nicht auf die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse kommt es in den Sprachlernprozessen an, wenn es darum gehen soll, die sprachliche Handlungsfähigkeit zu fördern, sondern auf den Gebrauch der Sprache. Die didaktische Begründung: Weil nur durch den unmittelbaren Gebrauch bzw. durch die konkrete Anwendung der Sprache die Jugendlichen die Erfahrung machen können, welchen Gebrauchswert bzw. ‚Nutzen‘ sprachliche Fähigkeiten haben, d.h. konkret für die berufliche Qualifikation, und nichts wichtiger für die Lernmotivation als das, insbesondere für solche Jugendliche, die den Lernschwachen zugeordnet werden. (vgl. GRUNDMANN 2007, 72ff.)

Und was ist dabei nun herausgekommen, d.h. kann man generell feststellen, dass sich durch den Einsatz dieser Lesefördermodelle im berufsschulischen Unterricht die Lesefähigkeit der Schüler signifikant verbessert hat? Das ist natürlich schwierig zu sagen, da entsprechende Untersuchungen m.W. nicht vorliegen. Eins kann man allerdings mit großer Wahrscheinlichkeit sagen, wenn ich die Aussagen über die Effektivität dieser Modelle zusammenfasse, die z.B. auf den ‚Hochschultagen Berufliche Bildung‘ darüber vorgetragen wurden: Keines scheint sich durchgesetzt zu haben, und schon gar nicht hat sich an den berufsbildenden Schulen so etwas wie eine neue Kultur der Sprachförderung herausgebildet. Kann man persönliche Eindrücke verallgemeinern, dann scheinen sie vor allem daran gescheitert zu sein, dass die systematische Förderung der sprachlichen Fähigkeiten weitestgehend dem Deutschunterricht überlassen wurde, die Fördermodelle aber so konzipiert sind, dass der Erfolg nur dann gewährleistet ist, wenn sich alle Unterrichtsfächer an dieser Förderung beteiligen, d.h. wenn die Förderung der sprachlichen Kompetenzen an den berufsbildenden Schulen zum Unterrichtsprinzip gemacht wird. Möglich auch, dass sie an der Trägheit der Reformentwicklung gescheitert sind, die der Aktionsratbildung für den berufsbildenden Bereich im letzten Jahrzehnt festgestellt haben will. (vgl. AKTIONSRATBILDUNG, 201)

Zu Recht? Als Beleg für diese Auffassung verweist der Aktionsratbildung auf die – erfolglosen – Versuche der Integration benachteiligter, also konkret lernschwacher Jugendlicher, auf die mangelnde Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der berufsschulischen Einrich-

tungen und nicht zuletzt auf die zu geringe „Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule.“ (ebd., 202) Die berufsbildenden Schulen hier also in der Pflicht bzw. ihrer Verpflichtung zu ständigen Reformanstrengungen nicht im notwendigen Umfang nachgekommen? Die Antwort des AktionsratBildung ist eindeutig. Dies wäre s.E. eine ganz und gar falsche Schlussfolgerung, und zwar deswegen, weil die von ihm beklagten Defizite mit „dem Bildungssystem zunächst einmal nichts zu tun“ haben. Vielmehr werden sie ihm zugeschoben und genau genommen „auf Politikversagen zurückzuführen sind.“ (ebd., 205)

Vielleicht liegt die geringe Akzeptanz solcher Fördermodelle aber auch daran, dass sie auf eine Weise vorgehen, die wohl den Ansprüchen des schulischen Unterrichts gerecht wird, nicht aber der Wirklichkeit der Jugendlichen. Denn wie sieht die Wirklichkeit gegenwärtig aus, in der sie zurechtkommen, die sie begreifen und verstehen müssen, um sich selbst darin zu begreifen und verstehen zu können. Darüber ist ja in jüngster Zeit viel diskutiert worden. Das Ergebnis auf einen Nenner gebracht, zumindest nach Auffassung der Vertreter der post-modernen Philosophie, allen voran Wolfgang Iser, auf den ich mich hier auch insbesondere berufe: Es ist eine Wirklichkeit bzw. eine Welt, die immer weniger realistisch und immer mehr ästhetisch, konkret: verbildlicht daherkommt. Und in der Tat: Nimmt man zusammen, in welchen Welten sich die Heranwachsenden gegenwärtig am meisten aufhalten und die es für sie gilt, sich gefügig zu machen, dann scheint alles für die zunehmende Ästhetisierung der Wirklichkeit zu sprechen.

Man denke nur daran, wie viel Zeit die Jugendlichen in der schönen bunten Welt des Fernsehens oder der schönen bunten Welt des Internets verbringen. Oder man denke an die schöne bunte Welt der Produkte, genauer wie viele wir davon kaufen und konsumieren, nicht weil wir sie brauchen oder uns sonst wie nützlich sind, sondern ihres Erlebniswerts bzw. ihres emotionalen Wertes wegen, den uns der Kauf bzw. der Besitz dieser Produkte vermittelt und was bekanntlich als neokonsumistische Geisteshaltung (Gerhard Schulze) bezeichnet wird. Es ist aber zugleich auch eine Welt, in der die Übergänge von Realität und Schein bzw. die Grenzen zwischen Sein und Schein immer weniger zu erkennen sind. Und es ist nicht zuletzt eine Welt, die, wenn man sie ganz verstehen will, immer mehr die sinnlichen Fähigkeiten herausfordert und immer weniger die kognitiven bzw. analytischen.

Und was ist die Schule für eine Welt, die die Heranwachsenden zu bestehen haben? Das ist bekannt: Sie ist genau das Gegenteil von der Welt, die die Heranwachsenden ansonsten zu bestehen haben, d.h. in der nicht ästhetische, sondern kognitive Fähigkeiten herausgefordert werden, genauer: Schule ist eine rein kognitive Veranstaltung, u.a. deutlich daran erkennbar, dass die ästhetischen Unterrichtsfächer – bekanntlich auch als Nebenfächer, Beifächer oder weiche Fächer bezeichnet – im Vergleich zu den Hauptfächern eine nur äußerst untergeordnete Rolle spielen. Deutlicher formuliert: Ästhetische Bildung gilt an unseren Schulen immer mehr als Luxus, den wir uns in einer auf Effizienz, Passgenauigkeit und Outputs setzenden Bildung und Ausbildung immer weniger leisten können.

Aber nichts falscher als das. Die Begründung in Kürze: Zum einen weil ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Entwicklung des ästhetischen und des kognitiven Potenzials, über

das der Einzelne verfügt. Dieser Zusammenhang ist sogar so eng, dass das eine ohne das andere nicht zu haben ist bzw. wie entsprechende Untersuchungen belegt haben, führt die Vernachlässigung der sinnlichen Fähigkeiten immer auch zur Vernachlässigung der analytischen Fähigkeiten, mit den Worten Goethes: Ebenso wie der Geist die Sinne belehrt, so belehren auch die Sinne den Geist. Mehr noch: Je mehr Sinne beim Lernen angesprochen werden, desto größer die kognitive Erregung und damit desto höher die Leistungsbereitschaft und damit auch desto größer der Lernerfolg. Und zum anderen, weil, wie Studien herausgefunden haben, bei immer mehr Schülern der Weg zur analytischen Intelligenz über die emotionale Intelligenz führt.

Meine These geht nun dahin, dass offensichtlich in Unkenntnis des beschriebenen Sachverhalts, d.h. des engen Zusammenhangs zwischen der Förderung der sinnlichen und der Förderung der kognitiven Potenziale, die Ursache für die nachlassende Leistungsfähigkeit unserer Bildungseinrichtungen, wie sie uns schon seit Jahren von Bildungsstudie zu Bildungsstudie bescheinigt wird, zu suchen ist. So ist es m.E. kein Zufall, dass in der Vergangenheit zwei Entwicklungen eingetreten sind, die auf den ersten Blick auch nicht das Geringste miteinander zu tun haben, in Wirklichkeit aber aufs Engste miteinander verbunden sind. Das ist zum einen wie beschrieben die Entwicklung der zunehmenden Ästhetisierung bzw. Verbildlichung unserer Lebenswelten und das ist zum anderen die zunehmende Zahl der Schulabsolventen, die als nicht ausbildungsfähig eingestuft werden und die dann zum größten Teil in den sog. Überbrückungsmaßnahmen ‚versorgt‘ werden müssen.

Das eben Gesagte darf nicht missverstanden werden, und zwar in dem Sinne, dass der schulische Unterricht schlechter geworden sei. Das Gegenteil ist sehr viel eher der Fall, wie vor allem die jüngste PISA-Studie den deutschen Schulen bescheinigt hat. Wenn man so will, dann sind vielmehr die kognitiven Voraussetzungen der Schüler schlechter geworden, d.h. die kognitiven Fähigkeiten sind weniger ausgebildet, als dies für eine erfolgreiche Schulbiografie notwendig ist. Und warum ist dies so? Das liegt eben daran, dass auf Grund der zunehmenden Ästhetisierung bzw. der zunehmenden Bildwerdung der Lebenswelten, in denen sie heranwachsen, sehr viel mehr die sinnlichen und sehr viel weniger die analytischen Fähigkeiten herausgefordert werden, und was herausgefordert wird, das entwickelt sich auch bzw. umgekehrt: Was nicht an potenziellen Fähigkeiten herausgefordert wird, das verkümmert.

Ein Beleg für diese These sind z.B. die nachlassenden Leseleistungen der 15-Jährigen bzw. der Schulabsolventen beim Eintritt in die duale Ausbildung, wie sie die PISA-Studien zutage gefördert haben. Diese Leseleistungen haben offensichtlich deswegen generell nachgelassen, weil sie aus der Sicht der Schüler immer weniger notwendig sind, um sich in der Welt, in der sie leben, zurechtzufinden. Umso mehr brauchen sie aber für diesen Zweck eine andere Kompetenz, nämlich das, was auch als Bildkompetenz bezeichnet wird, eben weil an die Stelle von Texten Bilder getreten sind. Der Unterschied zwischen Bildern von der Welt und Texten über die Welt: Bilder muss man nur erkennen, um zu wissen, was sie uns sagen wollen, und es genügt meist ein einziger Blick. Texte hingegen muss man verstehen, und dazu bedarf es weit mehr als nur einen Blick, sondern im Gegenteil: Es bedarf Zeit und kognitiver Anstrengungen.

Nimmt man das zuletzt Gesagte zusammen, dann liegt die Konsequenz auf der Hand: Der Unterricht an unseren Schulen muss ästhetischer werden, d.h. konkret die Lernprozesse müssen zunehmend so organisiert werden, dass möglichst viele Sinne daran beteiligt sind. Das gilt zweifelsfrei für alle Schulformen, erst recht aber für die berufsschulischen Einrichtungen. Begründung: Weil hier die Vermittlung von fachlichen Begrifflichkeiten und von Zusammenhangwissen wie an keiner Schulform sonst im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht, d.h. es ist ein Unterricht, der noch sehr viel mehr von der ‚Prodominanz der Verstandesbegriffe‘ (Gunter Otto) bestimmt wird als der Unterricht an jeder anderen Schulform.

Das sieht der Aktionsrat Bildung um keinen Deut anders. So heißt es in seinem jüngst vorgelegten Jahresgutachten 2011, dass die Qualität der Ausbildungssysteme derzeit ausschließlich danach bemessen werde, inwieweit es gelinge, die für den Erwerb einer bestimmten Berufsrolle notwendigen kognitiven Kompetenzen vermitteln zu können. Er spricht sogar von „Überkognitivierung“ der Ausbildungsinhalte bzw. davon, dass die „Theoretisierung simpler Berufsvollzüge im Berufsschulbereich“ inzwischen „teilweise extreme Formen“ (AKTIONSRATBILDUNG, 206) angenommen habe, mit der Konsequenz, dass sowohl an berufsbildenden Schulen wie auch an Hochschulen allgemein bildende Inhalte und Werte zugunsten kognitiver bzw. analytischer Fähigkeiten auf der Strecke geblieben seien. (vgl. ebd., 209)

Und keine Frage, dass dies zukünftig mehr denn je sein wird, und zwar weil mit jedem neuen technischen Fortschritt bzw. mit jeder technologischen Veränderung die Ausbildungsberufe generell auch theoretisch anspruchsvoller werden, d.h. höhere Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten stellen. Aber es gibt auch Indizien dafür, dass man die Zeichen der Zeit erkannt hat, d.h. um die Bedeutung des sinnlichen Lernens für das Gelingen der theoriegeleiteten beruflichen Lernprozesse weiß. Die Hinwendung zur beruflichen Handlungskompetenz als Leitziel des – lernfeldorientierten – Unterrichts ist z.B. ein solches Indiz, wahrscheinlich das auffälligste überhaupt. Aber ganz offensichtlich reicht diese Maßnahme nicht aus bzw. wird sie nicht entschieden genug zum Maß der Unterrichtsdinge gemacht. Das lassen jedenfalls Untersuchungen des BIBB vermuten, in denen herausgefunden wurde, dass Berufsschüler die Ergiebigkeit des berufsschulischen Unterrichts weitaus geringer veranschlagen als die der praktischen Ausbildung vor Ort in den Ausbildungsbetrieben. Die Begründung liegt nach dem bisher Gesagten auf der Hand: Weil das Lernen am Lernort Betrieb mehr oder weniger ausschließlich immer ein doppeltes Lernen ist, d.h. ein sinnliches und kognitives Lernen zugleich, während die Möglichkeiten des berufsschulischen Unterrichts in dieser Hinsicht allzu häufig eher begrenzt sind.

Wie man sieht, viel Anlass, über die Chancen und die Notwendigkeit eines veränderten Unterrichts in einer veränderten Wirklichkeit nachzudenken. Und genau das ist denn auch in der ‚Fachtagung Sprachen‘ auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2011 in Osnabrück geschehen, und zwar sowohl in den Referaten als auch in den Diskussionen über die von den Referenten zur Debatte gestellten Thesen und ihren Vorschlägen zur Beseitigung von Defiziten bzw. zur Korrektur von Fehlentwicklungen.

Literatur

AKTIONSRATBILDUNG (2011): Bildungsreform 2000-2010-2020, o.O.

GRUNDMANN, H. (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Hohengehren.

GRUNDMANN, H. (2011): Bildung und Integration. Frankfurt am Main.

WELSCH, W. (1991): Ästhetisches Denken. Stuttgart.