
Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen

Abstract

In den letzten Jahren hat in der Debatte über die Theorie und Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen eine Thematik alle anderen Themen, Probleme und Gesichtspunkte, die zuvor im Zentrum der fachdidaktischen Auseinandersetzung gestanden haben, verdrängt. Damit ist das Problem gemeint, dass immer mehr Jugendliche entweder gar keinen Ausbildungsplatz finden oder ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen oder in der Abschlussprüfung scheitern – insgesamt inzwischen mehr als 50% der Schulabsolventen der allgemein bildenden Schulen, die sich um eine qualifizierte berufliche Ausbildung bemühen. Und dies aus einem einzigen Grund: Es mangelt ihnen an ausreichend ausgebildeter Lese- und Schreibkompetenz, genauer: Sie scheitern deswegen, weil sie immer weniger in der Lage sind, Fachtexte sinnentnehmend lesen zu können, nicht zuletzt auch deswegen, weil mit zunehmender Technologisierung der Berufs- und Arbeitswelt die Erschließung der branchenspezifischen Fachtexte immer höhere Anforderungen an die Rezeptionsfähigkeit der Leser gestellt.

Hinzu kommt, dass die den berufsbildenden Schulen behördlicherseits verordnete Praxis des Deutschunterrichts nach einem abnehmer- bzw. geschäftsprozessnahen Unterricht darauf hinausläuft, dieses Unterrichtsfach auf ‚Sprache und Kommunikation‘ zu verkürzen und damit genau jene Inhalte und Gegenstände zu verbannen, ohne die nun einmal die Lese- bzw. Rezeptionsfähigkeit nicht zu fördern ist, eben literarische Texte. Höchste Zeit also für eine – neue – Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen, d.h. für eine Praxis, deren Maß der unterrichtlichen Dinge nicht der Berufsbezug um jeden Preis ist, sondern die zu fördernden Fähigkeiten.

1 Zur gegenwärtigen Debatte über die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit an berufsbildenden Schulen

Geht man von den Beiträgen über den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen aus, die in jüngster Zeit veröffentlicht worden sind, dann steht offensichtlich fest, dass die didaktische Debatte über dieses Unterrichtsfach inzwischen eine ganz andere Richtung eingeschlagen hat. Denn ging es bis vor wenigen Jahren mehr oder weniger noch ausschließlich darum, die Legitimation des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen vor allem auch als Literaturunterricht nachzuweisen, d.h. diejenigen zu widerlegen, die nichts so sehr kritisierten wie den Deutschunterricht im Sinne eines allgemein bildenden bzw. persönlichkeitsbildenden Unterrichtsfaches (GRUNDMANN 2007a, 10ff.), dreht sich die aktuelle Debatte nur noch um die Antwort auf eine einzige Frage: Wie man nämlich im berufsschulischen Unterricht darauf reagieren soll, dass immer mehr Absolventen der allgemein bildenden Schulen über so gering ausgebildete Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, dass sie schlicht nicht ausbildungsfähig bzw. berufsreif sind, genauer: entweder erst gar keinen Ausbildungsplatz finden

oder aber in der beruflichen Ausbildung scheitern, sei es, dass sie die begonnene Ausbildung vorzeitig abbrechen, sei es, dass sie die Abschlussprüfung nicht bestehen.

Dabei kommt hinzu, dass wir es hier mit einem Dilemma zu tun haben, deren Dramatik sich noch verschärfen wird. Das liegt in erster Linie daran, dass auf der einen Seite eher damit zu rechnen ist, dass es auf Grund verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen kaum gelingen dürfte, die Lese- und Schreibkompetenz der Schulabsolventen zukünftig wesentlich zu verbessern. Zu diesen Entwicklungen zählt vor allem die zunehmende Mediatisierung der Alltagswelten, die dazu führt, dass es immer weniger notwendig wird, sich die Welt durch sinnverstehendes Lesen zu erschließen, d.h. mit anderen Worten: Es wird für die Heranwachsenden immer schwieriger, den ‚Gebrauchswert‘ der Lesekompetenz für ihr eigenes Leben erkennen zu können.

Entsprechend schwierig ist es für die Schulen, die Schüler für den Erwerb ausgebildeter Lese- und Schreibkompetenzen zu motivieren, und Motivation ist nun einmal die wichtigste Voraussetzung dafür, dass Unterricht gelingt. Denn was immer schon galt, das gilt auch jetzt, vielleicht sogar mehr denn je: Die Schüler müssen auch lernen wollen, was sie lernen sollen, und fehlt es an dem Lernwillen bzw. an der notwendigen Lernmotivation, erreicht auch der beste Unterricht so gut wie nichts. Ein Beleg dafür sind die PISA-Studien. So hat sich die Lesekompetenz der deutschen Schüler lt. PISA-Studie aus dem Jahre 2006 gegenüber der Lesekompetenz, wie sie von der PISA-Studie 2000 ermittelt worden ist, so gut wie überhaupt nicht verändert, wenn man einmal davon absieht, dass die deutschen Schüler inzwischen geübt sind im Umgang mit den entsprechenden Tests, die sie seit der ersten PISA-Studie in immer kürzeren Abständen über sich ergehen lassen müssen.

Das ist für den Wirtschafts- und Sozialforscher Meinhard MIEGEL übrigens auch nicht verwunderlich, sind die zunehmenden Lese- und Schreibdefizite der Schulabsolventen nämlich keine isolierte Schwäche, sondern Ausdruck zunehmender Lernschwächen bzw. des Nachlassens der Lernbereitschaft – insbesondere der Heranwachsenden aus unterprivilegierten bzw. bildungsfernen Schichten – ganz allgemein. So zeigen in Deutschland „zwischen einem Siebtel und einem Fünftel der Fünfjährigen“ bereits „massive Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten“, sei die „abnehmende Beschulbarkeit“ der Heranwachsenden eine generelle Zeiterscheinung und sei zu befürchten, dass unser Land, wobei er als Beleg einen Artikel von Eva Engelken im ‚Handelsblatt‘ vom 13.7.2004 heranzieht, zu verdummen drohe. MIEGELS Hinweis darauf, dass andere frühindustrialisierte Länder „für sich das Gleiche“ (MIEGEL 2007, 184) befürchten, vermag da nur wenig zu trösten. Anders verhält es sich übrigens mit der Lernbereitschaft. Denn im Gegensatz zu den OECD-Ländern um uns herum, das hat jedenfalls die jüngste OECD-Studie ‚Bildung auf einen Blick‘ zutage gefördert, nimmt die Zahl der Jugendlichen, die sich in Deutschland um einen höherwertigen Schulabschluss bemühen, weiterhin ab (BILDUNG AUF EINEN BLICK 2003).

Auf der anderen Seite steigen aber mit jedem neuen technischen Fortschritt die Anforderungen an die Lesekompetenz der Beschäftigten bzw. steigt das Niveau der Lesefähigkeit als Voraussetzung für die erfolgreiche berufliche Erstausbildung bzw. für den gelungenen

Erwerb einer qualifizierten Berufsrolle. Die Begründung liegt auf er Hand: Weil mit zunehmender Technologisierung der Arbeitswelt auch der Schwierigkeitsgrad der Fachtexte zunimmt, aus denen die Auszubildenden sich das fachliche Wissen erschließen müssen. Nicht nur das: Bei Fachtexten handelt es sich zudem um eine Textsorte, die sich von allen anderen Textsorten dadurch unterscheidet, dass sie die höchsten Anforderungen an die Lese- bzw. Rezeptionsfähigkeit stellt, auf jeden Fall weitaus höhere als an die Texte, die im traditionellen Deutschunterricht an unseren Schulen unterrichtet werden.

So zeichnen sie sich geradezu durch eine Vielzahl von Besonderheiten aus, die anderen Textsorten fremd sind und damit auch den rezeptiven wie produktiven Umgang mit der jeweiligen berufsspezifischen Fachsprache erschweren. Dazu gehört nicht nur die Komprimiertheit und Informationsdichte bzw. die Neigung, Zusammenhänge verkürzt und versachlicht zu beschreiben, nicht nur, dass die meisten Fachsprachen in der Regel äußerst ergebnis- und zielorientiert sowie rigiden und streng normierten Regeln unterworfen sind und dass sich die hier gemeinten Besonderheiten auf allen sprachlichen Ebenen, also sowohl auf der Wort- wie auch auf der Satz- und Textebene abspielen (vgl. NIEDERHAUS 2007, 227), sondern vor allem auch jene Besonderheit, die BECKER-MROTZEK und KUSCH als Empraxie bezeichnet haben.

Damit meinen sie, dass es für Fachtexte typisch ist, dass sie oft aus einem Zusammenspiel von Text und Bildern bestehen, d.h. nicht nur aus Geschriebenem, sondern auch aus Photos, Zeichnungen, Diagrammen, Tabellen etc. bestehen (vgl. BECKER-MROTZEK/ KUSCH 2007, 31). Das bedeutet für die Jugendlichen während der beruflichen Ausbildung, dass sie etwas zusammenbringen müssen, um Fachtexte sinnverstehend bzw. nach BECKER-MROTZEK ‚Wissen bildend‘ lesen zu können, was sie an den allgemein bildenden Schulen nicht gelernt haben, in einem Lese- oder Rezeptionsakt zusammen zu bringen. Kein Wunder also, dass sich hier insbesondere jene Jugendliche schwer tun, die eh schon über nur eine gering ausgebildete Lesefähigkeit verfügen.

Hinzu kommt, dass immer mehr Berufe sog. Kommunikationsberufe geworden sind bzw. zu Kommunikationsberufen werden, d.h. in denen die Kommunikationsfähigkeit den größten Teil der beruflichen Tätigkeit ausmacht, gleichgültig übrigens, ob es sich dabei um Manager oder um Mitarbeiter auf anderen hierarchischen Ebenen handelt, sogar auf den untersten Ebenen, wie entsprechende Untersuchungen zutage gefördert haben (BRÜNNER 2007, 39ff.; EFING/ JANICH 2007, 2). Das scheint sich inzwischen auch herumgesprochen zu haben. So heißt es z.B. in der Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahre 2007 ‚Förderung von Lesekompetenz‘ (Bonn, Berlin 2007), dass der Einstieg ins Berufsleben mit schwachen Lesefähigkeiten ... deutlich herabgesetzt“ sei und dass die Lesekompetenz „als grundlegendes Kulturwerkzeug ... somit eine zentrale Bedingung für schulischen und beruflichen Erfolg und für lebenslanges Lernen“ (ebd., 6) darstelle.

Wir haben es hier also genau genommen mit einer Schere zu tun, die sich zunehmend weiter öffnet bzw. mit einer zunehmend größer werdenden Kluft zwischen dem Niveau der Lese- und Schreibkompetenz, das von den Auszubildenden am Arbeitsplatz abgefordert wird und

dem Niveau dieser Kompetenz, über das sie beim Eintritt in die berufliche Erstausbildung verfügen (vgl. GRUNDMANN 2007, 72ff.). Entsprechend schwarz sehen denn auch viele unter diesem Aspekt, d.h. unter dem Aspekt der Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen in die Zukunft, eben weil davon auszugehen ist, dass die Leistungsfähigkeit unseres Schulsystems nicht in dem Tempo zunimmt wie die Anforderungen der gesellschaftlichen Handlungsfelder und hier in erster Linie die Arbeits- und Berufswelt an die zukünftigen Beschäftigten.

In Anbetracht dieser fatalen Entwicklung und der zunehmenden Erkenntnis, dass die Lese- und Schreibfähigkeit das wichtigste intellektuelle Werkzeug und die geringe Ausbildung dieser Fähigkeit die wichtigste Ursache für schulisches und berufliches Versagen ist (MIEGEL 2007, 186), verwundert es denn natürlich auch nicht, dass in den einschlägigen Debatten und über alle unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich der Leistungen und Zielsetzungen der beruflichen Ausbildung hinweg das Thema der offensichtlich nachlassenden sprachlich-reflexiven bzw. mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit der Jugendlichen beim Eintritt in die berufliche Erstausbildung einerseits und die zunehmende Bedeutung der Sprachfähigkeit für die Ausbildungs- bzw. berufliche Handlungsfähigkeit andererseits alle anderen Themen nahezu verdrängt hat.

Inzwischen haben sich auch jene dieser Thematik angenommen, die sich um die gesellschaftlichen Konsequenzen Sorgen machen, die sich aus der wachsenden Zahl Jugendlicher mit nur mangelhaft ausgebildeter Lese- und Schreibkompetenz ergeben wie z.B. der bereits erwähnte Meinhard MIEGEL. Seine These: Diese Jugendlichen werden nie in der Lage sein, für ihre ökonomische Existenz selbst aufzukommen, d.h. sie müssen von der Gesellschaft „mitgeschleppt“ (ebd., 188) werden, wie er wörtlich sagt. Worüber kaum einer spricht, sind die individuellen Konsequenzen, d.h. die Konsequenzen für die lese- und schreibschwachen Jugendlichen selbst. Denn immerhin sind sie ohne berufliche Zukunft und damit ohne jede Perspektive. Kurz: Diese Jugendlichen sind in der Regel nicht nur arm, d.h. gehören wie bekannt überwiegend bildungsarmen Familien an, sondern sie sind vor allem arm dran.

Das Fazit des bisher Gesagten: Es besteht aller größter Handlungsbedarf in Sachen Verbesserung der Sprachfähigkeit berufsschulpflichtiger Jugendlicher, zumal wenn man hinzunimmt, dass inzwischen erstmals die Nachfrage nach Auszubildenden größer ist als die Zahl der Jugendlichen, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben. Und dieser Bedarf hat denn inzwischen auch auf verschiedenen Ebenen zu Maßnahmen geführt. Zum einen auf der Ebene der allgemein bildenden Schulen, dort also, wo die entscheidenden Lektionen der Leseförderung versäumt werden. Als Beleg sei auf die bereits erwähnte Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ‚Förderung von Lesekompetenz‘ hingewiesen.

Da ist viel von den ‚Problembereichen der Förderung von Lesekompetenz‘ die Rede, von ‚theoretischen Modellen im Bereich der Lesekompetenz‘, von ‚Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz‘, von ‚Erkenntnissen der Lesesozialisation‘, von ‚Förderkonzepten und Möglichkeiten sowie einer Bewertung der Effektivität‘ dieser Förderkonzepte und von der ‚Zusammenarbeit zwischen dem schulischen und außerschulischen Bereich‘, worunter übri-

gens Zeitungen, Kindergärten, Bibliotheken, Autoren, Landesinstitute, Universitäten und Betriebe verstanden werden.

Und nicht zuletzt auch die berufsbildenden Schulen. Zumindest werden sie, und zwar auf den letzten beiden Seiten dieser Expertise, insgesamt zweimal (!) erwähnt, wobei zum einen darauf hingewiesen wird, dass die Leseförderung nicht mit dem Ende der Schulpflicht enden dürfe – was für eine Erkenntnis übrigens –, sondern „die Schnittstelle Schule / Arbeitsmarkt“ mit einbezogen werden müsse und damit auch die „Berufsschüler/Innen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Expertise, 100), und zum anderen darauf, dass „die Zusammenarbeit und Abstimmung in der Leseförderung zwischen Betrieben / Arbeitsmarkt und Schulen ... sich dabei vor allem für Berufsschulen als funktional“ (ebd., 104) erweise.

Was übrigens aus pädagogischer Perspektive eine überaus fragwürdige Auffassung ist, d.h. wenn die berufsbildenden Schulen auf ihre funktionale Aufgabe reduziert werden und damit schlicht unterschlagen wird, dass sie auch eine emanzipatorische Funktion haben, genauer neben dem Interesse der Betriebe an Ausbildung der Berufsschüler auch dem Anspruch der Auszubildenden auf Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung gerecht zu werden haben (vgl. GRUNDMANN 2001). Darauf sei hier deswegen hingewiesen, weil ja der Trend in der gegenwärtigen Auseinandersetzung über Maßnahmen zur Verbesserung der Effektivität unseres öffentlichen Schulsystems eindeutig dahin geht, nicht auf Bildung, sondern auf Entbildung (vgl. GRUNDMANN 2007, 169) zu setzen.

Die Belege für diese Entwicklung sind unübersehbar. Leistungsstandards oder auch Outputs anstelle von Lernprozessen und Inputs als Maß aller unterrichtlichen Dinge stehen für das hier Gemeinte, aber auch das, was man neuerdings als ‚Testiritis‘ bezeichnet, d.h. die Neigung, die vorgegebenen Leistungsstandards, Unterrichtsergebnisse bzw. Outputs in immer kürzeren Abständen mit Hilfe von Tests zu überprüfen, im Fachjargon: zu evaluieren. Das Fatale dieser Entwicklung: Der Schüler ist nicht mehr Subjekt des Lernens, sondern Objekt der Unterrichtsprozesse. Und: Wenn die Konzentration auf das Endprodukt des Lernens gelegt wird, d.h. die Lernwege und Lernereignisse vom Endergebnis des Lernens her gedacht und organisiert werden, geht dies immer zu Lasten der Entwicklung der Lernfähigkeiten, und je geringer die Lernfähigkeiten entwickelt sind, desto schwieriger tun sich die Schüler, die vorgegebenen und meist an ökonomischen Interessen orientierten Leistungsstandards, Outputs bzw. Endergebnisse des Lernens zu erzielen.

Zu diesem Trend passt denn auch die Verkürzung der Bildungs- und Ausbildungsgänge, z.B. das Abitur, z.B. die Bachelor-Studiengänge. All diese Maßnahmen laufen darauf hinaus, das Lernen zu beschleunigen, aber auch das Lernen auf das Überprüfbar bzw. Verwertbar zu beschränken. Vom Beschleunigungs- und Verwertungswahn, der unsere Bildungseinrichtungen erfasst habe, ist denn ja bekanntlich inzwischen auch zunehmend die Rede. Was dabei auf der Strecke bleibt: Das ist die Bildung des Einzelnen im Sinne von Persönlichkeitsbildung, d.h. Entfaltung der individuellen Anlagen, Begabungen und Talente insgesamt. Ganz im Gegensatz zum Erwerb von Faktenwissen, der sich in der Tat beschleunigen lässt. Meint

man es ernst mit Bildung, dann ist das Gegenteil angesagt, nämlich Entschleunigung des Lernens.

Und zu diesem Trend, der zur Zeit dabei ist, unsere Bildungs- und Ausbildungslandschaft radikal umzukrempeln, passt auch, dass in der erwähnten Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ‚Förderung von Lesekompetenz‘ aus dem Jahre 2007 wie zitiert gesagt wird, dass sich die Leseförderung in den Berufsschulen als Schnittstelle zwischen Betrieben / Arbeitsmarkt und Schulen als funktional erweise, was nichts anderes bedeutet, dass die Förderung der Lesefähigkeit sich auf den funktionalen Beitrag zu beschränken habe, d.h. auf die Förderung der Fachkommunikation. Und nichts verheerender für die sprachliche Handlungsfähigkeit bzw. für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeit, wenn sich ihre Förderung auf das Einüben in fachsprachliche Fertigkeiten beschränkt.

Vielleicht ist dies denn auch der Grund dafür, dass in der zitierten Expertise nicht ein einziges Wort darüber verloren wird, dass auch an den berufsbildenden Schulen inzwischen ganz konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der Lesefähigkeit entwickelt worden sind, Maßnahmen übrigens, die von den Ländern bzw. Kultusministerien mitfinanziert worden sind wie z.B. das Kölner Projekt ‚Leseförderung in der Berufsbildung‘, der im Auftrage des Hessischen Kultusministeriums durchgeführte BLK-Modellversuch ‚Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI)‘ und das Berliner Projekt ‚Sprachförderung lernschwacher Jugendlicher in der beruflichen Bildung‘ (vgl. GRUNDMANN 2007, 72ff.), ganz abgesehen von spezifischen Lernprogrammen zur Förderung der Lesefähigkeit, die insbesondere für lernschwache Schüler an berufsbildenden Schulen entwickelt worden sind (vgl. FLEUCHAUS 2007).

2 Das allgemeine Ziel des Sprachförderunterrichts an berufsbildenden Schulen: Erwerb des berufsspezifischen Fachjargons oder Entfaltung der sprachlichen Handlungskompetenz?

Das Besondere dieser Modelle: Dass sie eben nicht dabei stehen bleiben, den Auszubildenden bzw. Berufsschülern den jeweiligen Fachjargon anzutrainieren, sich also nicht darauf beschränken, nur bestimmte berufsspezifische sprachliche Fertigkeiten zu vermitteln, sondern dass es ihnen darauf ankommt, die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler insgesamt zu fördern. Mit anderen Worten: Der Sprachförderunterricht ist didaktisch-methodisch so organisiert, dass die Sprache nicht in erster Linie als ein System von Regeln vermittelt wird, sondern als ein – besonders wichtiger – Aspekt menschlichen Handelns, d.h. die konkrete Anwendung der jeweiligen fachsprachlichen Besonderheiten steht im Zentrum des unterrichtlichen Bemühens zur Verbesserung der Sprachfähigkeit. Darauf wird hier deswegen mit so viel Nachdruck hingewiesen, weil nur dieses Vorgehen dazu führt, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Berufsschüler insgesamt zu fördern, und je entwickelter die sprachliche Handlungsfähigkeit insgesamt, desto größer auch die Fähigkeit, Sprache in den unterschiedlichsten Situationen, also situationsadäquat und adressatenbezogen, generieren, kurz: in der konkreten Situation effektiv gebrauchen zu können.

Das zeigt sich insbesondere daran, dass all diese Modelle nicht vom Endergebnis ausgehen, also von der Fähigkeit, die branchenspezifischen Fachtexte auf höchstem Niveau sinnentnehmend bzw. sinnverstehend lesen zu können, d.h. diesen Texten gezielt bzw. ein Maximum an Informationen entnehmen zu können und von hieraus die Lernprozesse und Lernwege zu organisieren, sondern sie setzen bei dem jeweiligen kognitiven Niveau und der jeweiligen Lesefähigkeit des einzelnen Berufsschülers an, über die er beim Eintritt in die berufliche Erstausbildung verfügt, und entwickeln von diesem vorhandenen Niveau aus die Lesefähigkeit kontinuierlich von Stufe zu Stufe und entsprechend dem Lerntempo des Berufsschülers, bis er schließlich jenes Niveau erreicht hat, das für die Erschließung der branchenspezifischen Fachtexte auf der Wort-, Satz- und Textebene notwendig ist.

Das ist übrigens nach Auffassung der Autoren des hessischen VOLI-Projekts die Stufe B 2 des ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen‘ und entspricht dem Lesenniveau, über das die Absolventen der Realschule lt. Lehrplan verfügen sollen. Und noch eine Besonderheit der Leseförderung dieser Modelle: Sie legen allesamt Wert darauf, dass die Lesefähigkeit der Berufsschüler individuell gefördert wird, womit sie der Kritik der PISA-Studie an dem traditionellen Leseförderunterricht an den allgemein bildenden Schulen Rechnung tragen. Schließlich sind sich die Autoren dieser Modelle einig darin, dass der Erfolg der Leseförderung an den berufsbildenden Schulen während der beruflichen Erstausbildung nur dann gewährleistet ist, wenn sich an der Förderung der Lesefähigkeit alle Unterrichtsfächer beteiligen und sie nicht den Deutschlehrern überlassen bleibt, d.h. auch die Fachlehrer gehalten sind, sich an der Leseförderung zu beteiligen, was nach Auffassung der erwähnten Modelle nur dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn sie sich zuvor entsprechend schulen lassen.

Das Anliegen der erwähnten Sprachförderprojekte an den berufsbildenden Schulen, nicht vom Endergebnis auszugehen, sondern von der jeweils ‚mitgebrachten‘ Lesefähigkeit des einzelnen Schülers, die es dann wie gesagt Stufe für Stufe systematisch zu entwickeln gilt, kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden. Dies deswegen, weil sie damit zugleich kundtun, dass die bisherige und von der Kultusbürokratie bzw. von den Schulbehörden vorgegebene Praxis des Deutschunterrichts an den Teilzeit-Berufsschulen gescheitert ist und scheitern musste. Ein Beleg dafür sind die hohen Abbrecherquoten der Auszubildenden bzw. der hohe Anteil der Berufsschüler, die in der Abschlussprüfung durchfallen, immerhin zur Zeit bundesweit 17% bzw. 22%, und zwar mit steigender Tendenz.

Damit ist die Entscheidung der Schulbehörden gemeint, den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen auf ‚Sprache und Kommunikation‘ – so inzwischen der Titel der Rahmenlehrpläne in nahezu allen Bundesländern – zu verkürzen, wobei damit genauer Fachkommunikation gemeint ist. Auf jeden Fall steht fest, dass der hohe Anteil der Abbrecher- und Durchfallquote unmittelbar darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler an den berufsbildenden Schulen mit der Rezeption des Fachwissens bzw. des Lern- und Prüfungsstoffs aus den Fachbüchern überfordert sind, d.h. es mangelt ihnen an der notwendigen Lese- und Rezeptionskompetenz, bzw. im fachdidaktischen Jargon, an der notwendigen ‚Vocational Literacy‘.

Man kann es auch deutlicher formulieren: Dass immer mehr Auszubildende bzw. Berufsschüler auf Grund zu gering ausgebildeter Sprachfähigkeit entweder ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen oder in der Abschlussprüfung scheitern, ist ein Offenbarungseid der den berufsbildenden Schulen behördlich vorgegebenen Praxis des Deutschunterrichts bzw. der von den Kammern durchgesetzten Forderung, dass nur solche Inhalte zu vermitteln bzw. solche Fertigkeiten im Deutschunterricht zu fördern seien, die sich unmittelbar in den betrieblichen Produktionsprozessen der Ausbildungsbetriebe verwerten lassen.

Kurz: Unterrichtet werden darf nur das, was für den Ausbildungsbetrieb an betriebsspezifischen Fertigkeiten gut ist. Alles andere ist so überflüssig wie nur irgendetwas sonst. Berufsbezug der Unterrichtsinhalte ist jenes Schlagwort, das für das hier Gemeinte steht, oder auch kunden- oder abnehmerorientierter Unterricht bzw. auch geschäftsprozessnaher Unterricht, wobei mit Kunden bzw. Abnehmer die Ausbildungsbetriebe gemeint sind (GRUNDMANN 2007a, 12f). Genau genommen handelt es sich hier um einen produktspezifischen Deutschunterricht.

Eine unmittelbare Folge dieser Auffassung über einen berufsschulspezifischen genauer berufsspezifischen, noch genauer produktspezifischen Deutschunterricht war die Eliminierung des Literaturunterrichts, d.h. nichts war und ist nach wie vor so verpönt wie die Behandlung von poetischen Texten. Das ist immer wieder von den Fachdidaktikern heftig kritisiert worden, und zwar zu Recht, wie sich inzwischen herausgestellt hat. Denn wie soll man mit Erfolg die Lesefähigkeit fördern, wenn gerade jene Medien, ohne die die Förderung dieser Fähigkeit von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, im Unterricht nicht eingesetzt werden sollen. Das gilt insbesondere, wenn es sich um Schüler handelt mit schwacher oder nur geringer Lesekompetenz, lt. PISA-Studie ja immerhin knapp 25% der 15-jährigen Schulabsolventen, also jeder vierte. Denn je schwächer die Lesefähigkeit der Schüler, desto geeigneter sind poetische Texte zur Förderung dieser Fähigkeit.

3 Abschließende Bemerkungen

Sei abschließend noch auf einen anderen Aspekt im Zusammenhang mit der Sprachförderung hingewiesen, der m.E. in der Debatte über den Sprachförderunterricht an berufsbildenden Schulen viel zu kurz kommt. Damit ist der unmittelbare Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und der Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen insgesamt gemeint, d.h. nichts ist so wichtig für die kognitive Entwicklung bzw. für die Entwicklung jener kognitiven Fähigkeiten, ohne die der Erwerb berufsspezifischen Wissens nicht einmal zur Hälfte gelingt, wie die Förderung der Sprachfähigkeit. Dieser Aspekt ist deswegen in der Phase der beruflichen Erstausbildung von so zentraler Bedeutung, weil Berufe ja nicht nur Medien der Entfaltung individueller Fähigkeitsstrukturen sind, sondern zugleich auch Medien der Vereinseitigung, der Einschränkung, der Entwicklungshemmung, ja sogar der Verkümmern der Persönlichkeit, und dies mit zunehmender Spezialisierung der Berufe in zunehmendem Umfang.

Arbeits- und Berufssoziologen sprechen daher auch vom Doppelgesicht der beruflichen Ausbildung. Dies wird in erster Linie damit begründet, dass Berufe stets nur einen schmalen Ausschnitt der vorhandenen Anlagen, Begabungen und Talente abfordern und entwickeln und damit zugleich all jene Fähigkeiten nicht entwickeln bzw. sogar unterdrücken, die für die Ausbildung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit nicht erforderlich sind. Und je spezieller die berufliche Ausbildung, desto geringer auch dieser Ausschnitt bzw. desto größer jener Bereich an vorhandenen ‚Kräften‘, die nicht entwickelt werden bzw. verkümmern.

Dies ist offensichtlich der Preis, den entwickelte und auf Arbeitsteilung bzw. technischen Fortschritt setzende Industrie- und Wirtschaftsnationen zahlen müssen, d.h. da die Anwendung technischen Fortschritts als Voraussetzung für die Steigerung der Produktivität auf die Zerlegung der Arbeitsvollzüge in immer kleinere und speziellere Arbeitsschritte gerichtet ist, bis sie am Ende ganz von Maschinen übernommen werden können, müssen wir auch mit den Konsequenzen leben, die sich daraus für die Beschäftigten ergeben, zumindest so lange, wie möglichst hohe Wirtschaftswachstumsraten das Maß der gesellschaftlichen und ökonomischen Dinge sind. Dies gilt im Prinzip für alle kapitalistisch orientierten Wirtschaftsgesellschaften, erst recht aber für solche, deren wichtigste Ressource für wirtschaftliches Wachstum nicht ein Überfluss an Bodenschätzen, sondern ein möglichst hoher Ausbildungs- und damit einhergehend ein hoher Leistungsstand der Beschäftigten ist wie z.B. die deutsche Gesellschaft.

Sei noch darauf hingewiesen, dass genau aus dieser Erkenntnis unser Bildungs- und Ausbildungssystem hervorgegangen ist, d.h. sowohl das neuhumanistische Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts wie auch unser berufliches Ausbildungssystem gehen auf die Erkenntnis zurück, dass wir einerseits auf ein effizientes Ausbildungssystem angewiesen sind, um mit den Wirtschaftsmächten um uns herum ‚mithalten‘ zu können, andererseits aber auch mit Hilfe eines geeigneten Bildungssystems dafür sorgen müssen, dass trotz zunehmender Spezialisierung und Fragmentierung der Arbeit der Beschäftigte in seiner beruflichen Tätigkeit identitäts- und sinnstiftende Erfahrungen machen kann (GRUNDMANN 2008, 2ff.).

Im Übrigen war die hier angesprochene Problematik, nämlich die Reduktion der Beschäftigten auf ihren betriebswirtschaftlichen Nutzen bzw. auf ihren ‚Gebrauchswert‘ um der Effektivität der betriebswirtschaftlichen Produktionsprozesse willen und die negativen Folgen wie vor allem die Erfahrung der Entfremdung von der Arbeitstätigkeit und der Fremdbestimmung von Anfang an bekannt, d.h. seit sich die industrielle Revolution in Deutschland abzeichnen begann, bekannt und auch von Anfang an Thema der Großen der Literatur wie z.B. in der von Goethe, Schiller und Hölderlin. Und das ist es bis auf den heutigen Tag, wie die sog. ‚Angestelltenromane‘ von Martin Walser belegen, die allesamt um eben diese Problematik kreisen, d.h. wenn die berufliche Tätigkeit Selbstwahrnehmung und Selbstverwirklichung nicht mehr zulässt (GRUNDAMNN 2003).

Was seinerzeit allerdings noch nicht bekannt war: Dass die einseitige Prägung durch den Beruf bzw. die Vereinseitigung oder Verkümmern der Persönlichkeit durch die Abfor-

derung und Entwicklung nur ganz bestimmter Fähigkeitspotentiale sich zumindest in Grenzen halten lässt, und zwar dadurch, dass jene Fähigkeit während der beruflichen Ausbildung gefördert wird, die, wie gesagt, wie keine sonst die Konstituierung der Persönlichkeit beeinflusst, nämlich die Sprachfähigkeit. Das ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass Sprache das bildende Organ des Gedankens ist, so Humboldt, der Gedanke das bildende Organ der Reflexion und die Reflexion das bildende Organ der Persönlichkeitsbildung. Kurz: Sprachliches, Kognitives und Seelisches hängen so sehr miteinander zusammen, dass das eine immer auch das andere beeinflusst – im positiven wie im negativen Sinne.

Schon allein deswegen ist die Forderung berechtigt, während der beruflichen Ausbildung nicht dabei stehen zu bleiben, in den jeweiligen fachsprachlichen Gebrauch bzw. in bestimmte berufsspezifische Sprechtechniken einzuüben oder sie anzutrainieren wie z.B. die Techniken effektiver Verkaufsgespräche für Einzelhandelskaufleute, sondern die fachsprachlichen Fähigkeiten so zu fördern, dass zugleich das individuelle Sprachvermögen insgesamt entfaltet bzw. gefördert wird, d.h. konkret so zu verfahren, wie es die erwähnten Projekte zur Förderung der Sprachfähigkeit vorschlagen und m.E. auch überzeugend begründen.

Literatur

BECKER-MROTZEK, M./ KUSCH, E. (2007): Sachtex te lesen und verstehen. In: Der Deutschunterricht, H. 1, 31-38.

BRÜNNER, G. (2007): Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In: Der Deutschunterricht, H. 1, 39-48.

BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn, Berlin.

BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz (2003): OECD-Veröffentlichung ‚Bildung auf einen Blick 2003‘. Berlin.

EFING, C./ JANICH, N. (2007): Kommunikative Kompetenz im Beruf. In: Der Deutschunterricht, H. 1, 2-9.

FLEUCHAUS, I. (2007): Der Einsatz von Lernprogrammen (CBT) im Fachbereich Deutsch bei lernschwachen Schülern an beruflichen Schulen. Online:
<http://www.weiterbildung.com/abh-computer-magazin/14/14gast.html> (20.06.07)

GRUNDMANN, H. (2001): Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches. Frankfurt am Main.

GRUNDMANN, H. (2003): Berufliche Arbeit macht krank. Literaturdidaktische Reflexionen über das Verhältnis von Beruf und Privatsphäre in den Romanen von Martin Walser. Frankfurt am Main.

GRUNDMANN, H.(2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler.

GRUNDMANN, H. (2007a): Bildungsergebnis vor Bildungserlebnis. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen PISA und der Forderung der Arbeitswelt nach kommunikativen Höchstleistungen. In: Der Deutschunterricht, H. 1, 10-18.

GRUNDMANN, H. (2008): Das deutsche Bildungssystem – eine Erfolgsstory ohne Ende oder vor dem Ende? In: Winklers Flügelstift, H. 1, 2-20.

MIEGEL, M. (2007): Epochenwechsel. Gewinnt der Westen die Zukunft? Berlin.

NIEDERHAUS, C. (2007): Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme. In: BUER, J. van / BADEL, S. (Hrsg.): Endbericht zum Modellversuch „Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme“ (MDQM). Zusammenfassende Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung des Berichtszeitraums 1999-2006, Berlin.