



Linguistik-Server Essen

Jan Hendrik Boland

Spezifische Schwierigkeiten des Deutschunterrichts an der Berufsschule bei der Vermittlung von Schreibkompetenz

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2005
Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, Fachbereich 3, FuB 6
Universitätsstraße 12, D-45117 Essen | <http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrückli-
cher Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG, ZIELSETZUNG UND AUFBAU	2
1.1	EINLEITUNG	2
1.2	ZIEL UND AUFBAU DER ARBEIT	2
2	RAHMENBEDINGUNGEN	4
2.1	ZUR GRUNDLEGENDEN EINTEILUNG VON BERUFSBILDENDEN SCHULEN IN BERUFSVORBEREITENDE UND BERUFSBEGLEITENDE SCHULEN.....	4
2.2	ZUR UMSTRITTENEN STELLUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN BERUFSBEGLEITENDEN SCHULEN	5
3	SPEZIFISCHE SCHWIERIGKEITEN DES DEUTSCHUNTERRICHTS AN BERUFSBEGLEITENDEN SCHULEN	6
3.1	INSTITUTIONELLE SCHWIERIGKEITEN	6
3.1.1	<i>Mangelnde personelle Ausstattung</i>	6
3.1.2	<i>Knappe zeitliche Ressourcen</i>	7
3.1.3	<i>Dysfunktionale Unterrichtsorganisation</i>	8
3.1.4	<i>Legitimationsdruck gegenüber dualem Partner</i>	9
3.2	PÄDAGOGISCHE SCHWIERIGKEITEN	10
3.2.1	<i>Heterogene Altersstruktur</i>	10
3.2.2	<i>Unterschiedliche Sprachkenntnisse / Mehrsprachigkeit</i>	10
3.2.3	<i>Heterogene Vorbildung / Eingangsvoraussetzungen</i>	11
4	LERNZIEL: ENTWICKLUNG VON SCHREIBKOMPETENZ	12
4.1.1	<i>Zum Kompetenzbegriff</i>	12
4.1.2	<i>Begriffsdefinition Schreibkompetenz</i>	12
4.1.3	<i>Allgemeine Begründung des Lernziels Entwicklung von Schreibkompetenz</i>	13
4.1.4	<i>Berufsschulbezogene Begründung des Lernziels Entwicklung von Schreibkompetenz</i>	14
5	KURZSTUDIE ZUM LERNZIEL ENTWICKLUNG VON SCHREIBKOMPETENZ IM BERUFSSCHULISCHEN DEUTSCHUNTERRICHT	15
5.1	ZUR DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG SOWIE DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	15
5.1.1	<i>Institutionelle Schwierigkeiten</i>	16
5.1.2	<i>Pädagogische Schwierigkeiten</i>	17
5.2	AUSWERTUNG DER BEFRAGUNGSERGEBNISSE VOR DEM HINTERGRUND SCHULFORMSPEZIFISCHER SCHWIERIGKEITEN DES DEUTSCHUNTERRICHTS	20
6	SCHLUSSBETRACHTUNG / AUSBLICK	23
7	LITERATURVERZEICHNIS	25

1 Einleitung, Zielsetzung und Aufbau

1.1 Einleitung

Die *Vermittlung von Schreibkompetenz* stellt ein zentrales Anliegen des Deutschunterrichts an allen Schularten dar. Doch werden Deutschlehrer – egal in welcher Schulform sie tätig sind – in ihrem Bemühen, eine stetige Verbesserung der Schreibfähigkeit ihrer Schüler zu bewirken, mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert. Dabei haben es Deutschlehrer nirgends mit derart umfangreichen, schulformbedingten Problemen zu tun, wie es im berufsbildenden Schulsystem der Fall ist, speziell in Berufsschulen.

1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Seminararbeit möchte die besonderen Schwierigkeiten des Deutschunterrichts an berufsbegleitenden Schulen bei der Entwicklung von Schreibkompetenz untersuchen.

Dafür gliedert sich die Arbeit in einen *theoretisch* orientierten sowie in einen an die *Praxis* angelehnten Teil.

Der *theoretische* Teil der Arbeit erstreckt sich über das zweite, dritte und vierte Kapitel. Die Struktur dieser drei Kapitel lässt sich wie folgt beschreiben: Zunächst sollen die grundlegenden Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts im berufsbildenden Schulsystem skizziert werden (Kapitel 2). Dazu gehört neben einer groben Unterteilung des berufsbildenden Schulsystems auch die Diskussion, die seit Jahrzehnten um die Daseinsberechtigung des Faches Deutsch an beruflichen Schulen kontrovers geführt wird.

Hieran anknüpfend soll der Frage nachgegangen werden, welche spezifischen Probleme sich unter das Stichwort *Deutschunterricht an berufsbegleitenden Schulen* nach institutionellen und pädagogischen Gesichtspunkten subsumieren lassen (Kapitel 3).

Im vierten Kapitel wird auf das Lernziel *Entwicklung von Schreibkompetenz* eingegangen: Neben eine knappe Erläuterung des allgemeinen Kompetenzbegriffs tritt die Darstellung einer möglichen Begriffsdefinition von Schreibkompetenz. Daran anschließend wird das Lernziel zuerst recht allgemein, d.h. schulformunabhängig, be-

gründet. Erst in einem zweiten Schritt erfolgt die Legitimation des Lernziels für den berufsschulischen Deutschunterricht.

Das fünfte Kapitel dient der ausschnitthaften Untersuchung des berufsschulischen Deutschunterrichts. Dies soll anhand einer von mir durchgeführten Befragung geschehen, was somit den bereits erwähnten *praxisorientierten* Teil der Arbeit darstellt. Kapitel 5.1 erläutert knapp die Durchführung der Befragung und referiert die erzielten Antworten. Im zweiten Unterkapitel werden die Untersuchungsergebnisse der oben erwähnten Befragung vor dem Hintergrund der im dritten Kapitel aufgeführten, vorwiegend schulformspezifischen Schwierigkeiten des Deutschunterrichts ausgewertet.

Das sechste Kapitel umfasst eine kurze, abschließende Bewertung der erzielten Ergebnisse sowie einen Ausblick.

2 Rahmenbedingungen

Es ist für das Verständnis der Thematik der vorliegenden Arbeit erforderlich, dass zunächst das berufliche Schulwesen überblickartig dargestellt wird. Ferner soll der stets aktuellen Diskussion, die um die Daseinsberechtigung des Faches Deutsch an berufsbildenden Schulen kontrovers geführt wird, Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2.1 Zur grundlegenden Einteilung von berufsbildenden Schulen in berufsvorbereitende und berufsbegleitende Schulen

Beschäftigt man sich mit dem Deutschunterricht an berufsbegleitenden Schulen, so muss die im Vergleich zum allgemein bildenden Schulsystem ungewöhnlich große *Heterogenität* der Organisationsformen im Bereich des berufsbildenden Schulsystems beachtet werden. Grundsätzlich teilt man das berufsbildende Schulwesen in zwei große Bereiche ein: Auf der einen Seite gibt es die *berufsvorbereitenden Schulen*, die täglich besucht werden und in denen Jugendliche, abhängig von ihrem jeweiligen vorherigen Schulabschluss, z.B. das Berufsgrundschuljahr oder sogar die Höhere Handelsschule absolvieren können. Demgegenüber stehen die *berufsbegleitenden Schulen*, die auch als Teilzeitberufsschulen bezeichnet werden. Letztere werden parallel zu einer betrieblichen Ausbildung ein- bis zweimal pro Woche oder in Form eines mehrwöchigen Blocks besucht. Berufsbegleitende Schulen sind nach Berufsfeldern differenziert, z.B. nach kaufmännischen, gewerblichen oder technischen.¹ Wenn im Folgenden von Berufsschulen gesprochen wird, sind damit die berufsbegleitenden Schulen gemeint.

Das Fach Deutsch wird sowohl in berufsvorbereitenden als auch berufsbegleitenden Schulen unterrichtet, genießt aber jeweils einen unterschiedlichen Stellenwert.

¹ Vgl. JOSTING, PETRA / PEYER, ANN: Deutschdidaktik und Berufliche Bildung. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 1

2.2 Zur umstrittenen Stellung des Deutschunterrichts in berufsbegleitenden Schulen

Während der Deutschunterricht an den berufsvorbereitenden Schulen wie auch an den allgemein bildenden Schulen nahezu unumstritten ist – und sogar aufgewertet wird –, zählt der zeitlich ohnehin schon knapp bemessene Deutschunterricht an berufsbegleitenden Schulen laut GRUNDMANN zweifellos „zu den am meisten umstrittenen Fächern“² innerhalb unseres Schulsystems. GRUNDMANN geht sogar in seinem Urteil noch weiter und bezeichnet den Deutschunterricht an Berufsschulen als **das** umstrittenste Unterrichtsfach an unseren Schulen überhaupt.³ Er macht hierfür zwei sich gegenüberstehende – völlig gegensätzliche – Betrachtungsweisen von Deutschunterricht an dieser Schulform verantwortlich. Je nachdem für welche Auffassung man sich entscheidet, prägt diese unmittelbar die Einstellung, die man gegenüber dem Deutschunterricht an berufsbegleitenden Schulen vertritt.⁴

So ist für diejenigen, die in einer berufsbegleitenden Schule lediglich eine Einrichtung sehen, die ausschließlich dazu da ist, um Auszubildende für die Arbeitswelt kurzfristig vorzubereiten, „der Deutschunterricht ein höchst ärgerlicher Dorn im Auge bzw. – wohlwollender formuliert – überflüssiger Luxus.“⁵

Für all diejenigen aber, die berufsbegleitende Schulen als Einrichtungen der Bildung sehen, also Orte, an denen Auszubildende ihre Persönlichkeitsentwicklung vorantreiben können, stellt der Deutschunterricht mit Abstand das *wichtigste* Unterrichtsfach innerhalb des Fächerkanons von berufsbegleitenden Schulen schlechthin dar.⁶

Unabhängig davon, welchen Stellenwert man dem Unterrichtsfach Deutsch an der Berufsschule zuerkennt, ist es unmöglich, seine Augen vor den zahlreichen schulformbedingten Schwierigkeiten dieses Faches zu verschließen.

² GRUNDMANN, HILMAR: Berufsschule ohne Deutschunterricht – noch Schule?. Winklers Verlag, Darmstadt 1998, S. 2

³ Vgl. ebd., S.2

⁴ Vgl. ebd., S.2

⁵ Ebd., S.2

⁶ Vgl. ebd., S.2

3 Spezifische Schwierigkeiten des Deutschunterrichts an berufsbegleitenden Schulen

Wann immer auch von Deutschunterricht an berufsbegleitenden und berufsvorbereitenden Schulen die Rede ist, finden sich mit ziemlicher Sicherheit Vokabeln wie >(besondere) Probleme< oder >Schwierigkeiten<.⁷ Die beiden nachfolgenden Unterkapitel möchten daher einen ausgewählten Überblick über eben jene Probleme bzw. Schwierigkeiten ermöglichen, mit denen Deutschlehrer an berufsbildenden Schulen bei der Realisierung ihrer Unterrichtskonzepte tagtäglich konfrontiert werden. Deutschlehrern begegnen dabei Problemen und Schwierigkeiten, die sich sowohl auf *institutioneller* als auch auf *pädagogischer* Ebene ansiedeln lassen. Wohl wissend, dass einige dieser Probleme auch mühelos auf den Deutschunterricht an berufsvorbereitenden Schulen übertragbar sind, soll der Schwerpunkt der Betrachtung in erster Linie auf den berufsbegleitenden Schulen liegen.

Genau wie bei der im ersten Kapitel beschriebenen organisatorischen Aufteilung des berufsbildenden Schulsystems, lässt sich die große *Heterogenität* der Schülerstruktur als bestimmendes Merkmal dieser Schulform auch bei den nun folgenden Problemen wiederfinden. Heterogenität fungiert jedoch nicht nur als Bestimmungsmerkmal, sondern kann – für sich alleine betrachtet – als das „bedeutendste strukturelle Problem der beruflichen Schulen, das sich insbesondere auf den Deutschunterricht unmittelbar auswirkt“⁸, begriffen werden.

3.1 Institutionelle Schwierigkeiten

3.1.1 Mangelnde personelle Ausstattung

In Anbetracht des immer noch zu beobachtenden geringen Prestiges der Berufsschule innerhalb der Gesellschaft ist es nicht überraschend, dass dort zu lehren für manche Studierende von begrenzter Attraktivität ist, obwohl die Lehrkräfte an der Berufsschule im Status ihren Kollegen an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe II formal gleichgestellt sind. Daher gestaltet sich gegenwärtig die Sicherung des Lehrernachwuchses für die Berufsschule noch schwieriger als für die Schulen des allge-

⁷ Vgl. HUMMELBERGER, SIEGFRIED: Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern: „Ich lese was, was du nicht liest...!“. Lang, Frankfurt am Main 2002a, S. 59

⁸ Ebd., S. 61

mein bildenden Schulwesens.⁹ Es fehlt insbesondere an Berufsschullehrern, die neben einem berufsbildenden Unterrichtsfach ein allgemein bildendes Fach – beispielsweise Deutsch – unterrichten dürfen.

Die Folgen des Deutschlehrermangels können sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch aus dem Blickwinkel der Schüler¹⁰ folgendermaßen beschrieben werden: Für Schüler bedeutet Lehrermangel häufiger Unterrichtsausfall und oftmals wechselnde Lehrer. Ferner werden Berufsschüler auf Grund des erheblichen Mangels an Deutschlehrern an berufsbegleitenden Schulen oft von fachfremden Lehrkräften im Fach Deutsch unterrichtet. Für die Lehrkräfte an berufsbegleitenden Schulen bedeutet Lehrermangel eine ständige Überforderung, da die betroffenen Lehrer gezwungen sind, überdurchschnittlich viel Vertretungsunterricht zu erteilen. Überfüllte Klassen als direkte Folge von Lehrermangel werden sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite als nachteilig empfunden.¹¹

3.1.2 Knappe zeitliche Ressourcen

Mehr als eine Stunde im Unterrichtsfach Deutsch ist im Stundenplan der berufsbegleitenden Schulen in der Regel nicht vorgesehen. Hierfür lassen sich zahlreiche Gründe anführen: Wie bereits im vorherigen Unterkapitel dargelegt wurde, führt Lehrermangel zu Unterrichtsausfall¹², der seinerseits dazu beiträgt, dass nicht ausreichend Unterrichtszeit im Fach Deutsch zur Verfügung steht. Weiterhin sollte nicht vergessen werden, dass es im Verlauf der letzten Jahre zu erheblichen Kürzungen des Berufsschulunterrichts in mehreren deutschen Bundesländern gekommen ist. Von diesen Kürzungen war der Deutschunterricht überproportional betroffen.¹³ Für diesen massiven Stundenabbau im Bereich des Deutschunterrichts an Berufsschulen macht HUMMELBERGER nachfolgende Gründe maßgeblich verantwortlich: Einerseits ist die Einführung von fachsprachlicher Unterweisung in Englisch – gegen die grund-

⁹ Vgl. BAETHGE, MARTIN: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: CORTINA, KAI S. et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 561

¹⁰ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird aus stilistischen Gründen und der besseren Lesbarkeit wegen zumeist auf die historisch gewachsenen, unmarkierten Pluralformen zurückgegriffen werden, also >Schüler< für >Schülerinnen< und >Schüler<, >Lehrer< für >Lehrerinnen< und >Lehrer< etc.

¹¹ Vgl. KLUGE, KARL JOSEF / KORNBLUM, HANS JOACHIM: Unterrichtskonflikte in Berufsschulen. Eine Einführung in die Pädagogik für verhaltensauffällige Berufsschüler. Schriftenreihe „Mensch und Verhaltensauffälligkeit“. Band 18. Schindele-Verlag, Rheinstetten 1978, S. 52f.

¹² Vgl. GRUNDMANN, HILMAR: Zum Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen: historische und aktuelle Entwicklungen. Lang, Frankfurt am Main u.a. 2000, S. 12

¹³ Vgl. HUMMELBERGER, SIEGFRIED: Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002b, S. 79 ff. und GRUNDMANN, HILMAR: Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler?. Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches. Lang, Frankfurt am Main u.a. 2001, 272 ff.

sätzlich nichts einzuwenden wäre – deutlich auf Kosten des Deutschunterrichts gegangen. Andererseits führte eine seitens der Ausbildungsbetriebe geforderte generelle Verminderung der Unterrichtsstundenzahl, also eine Zeitverschiebung zu Lasten des Lernorts Berufsschule, zu weiteren zeitlichen Einbußen für den Deutschunterricht. Darüber hinaus wurden zahlreiche berufsbezogene Unterrichtsanteile aus dem Deutschunterricht in den Fachunterricht ausgelagert.¹⁴ In all diesen Entwicklungen erkennt HUMMELBERGER eine Gemeinsamkeit: Deutschunterricht in beruflichen Schulen rangiert in der Wertschätzung offensichtlich weit hinten und wird von vielen anscheinend „als Dispositionsmasse“¹⁵ angesehen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich im Bereich der Unterrichtsorganisation des Faches Deutsch an der Berufsschule eine ähnlich defizitäre Situation vorfinden lässt.

3.1.3 Dysfunktionale Unterrichtsorganisation

Besonders nachteilig wirken sich unterschiedliche Unterrichtsorganisationsformen an berufsbegleitenden Schulen (mehrwöchiger Blockunterricht oder ein bis zwei feste Unterrichtstage pro Woche) auf die Effizienz von Deutschunterricht aus. Für den Deutschunterricht in Form von Blockunterricht ergibt sich nachstehende Schwierigkeit: Teilweise sind die Berufsschulzeiten regelmäßig, teils aber auch sehr unregelmäßig über das Schuljahr verteilt, sodass durchaus mehrere Monate zwischen einzelnen Unterrichtsblöcken liegen können. Auch bei einem festen Unterrichtstag pro Woche stellt der Abstand von einer Deutschstunde auf die nächste ein erhebliches Problem dar. Zudem wird der Unterricht beinahe ausschließlich einstündig erteilt. HUMMELBERGER fasst die schwierige Situation zusammen, indem er ausführt:

dass das Fach [Deutsch; J.B.] buchstäblich an den Rand gedrückt wird, zum einen rein stundenplantechnisch in sogenannte Randstunden, die überproportional häufig von Unterrichtsausfällen betroffen sind, zum anderen durch die Einbindung in fächerübergreifende berufsorientierte Projekte, in denen der Deutschunterricht häufig nur noch eine Zubringer- und Unterstützungsfunktion für den beruflichen Fachunterricht zugewiesen bekommt [...]¹⁶

Dieses Zitat führt noch einmal die zahlreichen Mängel in der Unterrichtsorganisation des berufsschulischen Deutschunterrichts vor Augen.

Neben akuten Lehrermangel, knappe zeitliche Ressourcen sowie die oben beschriebene dysfunktionale Unterrichtsorganisation tritt ein weiteres institutionelles Prob-

¹⁴ Vgl. HUMMELBERGER, SIEGFRIED: Curriculare Konfusion? – Regional divergierende Konzepte des Deutschunterrichts. In: HILMAR GRUNDMANN (Hrsg.): Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002c, S. 23

¹⁵ Ebd., S. 23

¹⁶ HUMMELBERGER, SIEGFRIED 2002a, S. 64

lem des berufsschulischen Deutschunterrichts – der Legitimationsdruck gegenüber dem dualen Partner.

3.1.4 Legitimationsdruck gegenüber dualem Partner

Deutschlehrer an berufsbegleitenden Schulen sind dem Druck seitens der Ausbildungsunternehmen – dem Partner im dualen System der Berufsausbildung – ausgesetzt. Dieser „fordert im zunehmendem Maß[e; J.B.], dass die jeweiligen berufsspezifischen Bedingungen und Zusammenhänge noch stärker [im Deutschunterricht; J.B.] berücksichtigt werden“¹⁷ Das Unterrichtsfach Deutsch muss in den Augen der Ausbildungsunternehmen Kompetenzen vermitteln, mit denen sich die Schüler im Wirtschaftsleben behaupten können. Zieht man die Schreibkompetenz von Berufsschülern als Beispiel heran, wird insbesondere das Erstellen von ökonomisch verwertbaren Textsorten (Geschäftsbriefe, Bewerbungen etc.) erwartet bzw. gefordert. Ökonomisch nicht verwertbares Schreiben wird somit automatisch zum Luxusgut degradiert.¹⁸ Eine weitere Beschreibung dieses Legitimationsdrucks, der auf Deutschlehrern lastet, liefert nachfolgende Stellungnahme von HUMMELBERGER:

In neuester Zeit gerät das Fach [Deutsch; J.B.] wiederum unter deutlichen Rechtfertigungsdruck: Ausbildungsbetriebe und ihre Interessensvertretungen verlangen (mitunter erfolgreich) eine drastische Reduzierung allgemein bildender Anteile, sie fordern die Berücksichtigung von Partikularinteressen einzelner Ausbildungsfirmen und wollen insbesondere formale Qualifikationen (z.B. Rechtschreibunterricht, Schriftverkehr etc.) in den Mittelpunkt gestellt haben.¹⁹

Und GRUNDMANN fasst dieses schulformspezifische Dilemma des Deutschunterrichts an beruflichen Schulen wie folgt zusammen:

Schließlich haben die Betriebe seit eh und je dem allgemein bildenden Unterricht [insbesondere dem Deutschunterricht; J.B.] an den berufsbegleitenden Schulen skeptisch bis ablehnend gegenübergestanden, eben weil allgemeine, berufsübergreifende Kompetenzen nun einmal nicht unbedingt der aktuellen Beschäftigungsfähigkeit der Auszubildenden und damit dem Produktionsprozess des Ausbildungsbetriebes zugute kommen, sondern in erster Linie der langfristigen beruflichen Handlungsfähigkeit der Berufsschüler.²⁰

Beide Aussagen lassen folgende Vermutung zu: Deutschunterricht an Berufsschulen soll in erster Linie als Erfüllungsgehilfe für die Verwirklichung von ökonomischen Interessen der Ausbildungsunternehmen dienen.

¹⁷ BARTH, REINER: Kreative Schreibsituationen im Deutschunterricht. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 103

¹⁸ Vgl. ebd., S. 103

¹⁹ HUMMELBERGER, SIEGFRIED 2002b, S. 114

²⁰ GRUNDMANN, HILMAR 1998, S. 7

Neben den bisher beschriebenen institutionellen Problemen, die auf dem Unterrichtsfach Deutsch lasten, lassen sich zudem eine Reihe von besonders auffälligen pädagogischen Problemen konstatieren.

3.2 Pädagogische Schwierigkeiten

3.2.1 Heterogene Altersstruktur

Die Altersspanne von Berufschülern innerhalb einer Klasse kann sich von 15-Jährigen (in Bundesländern mit neun Jahren Schulpflicht an allgemein bildenden Schulen) bis hin zu weit über 40-Jährigen Umschülern erstrecken.²¹

Oftmals besteht eine Verbindung zwischen dem Alter eines Berufschülers und dem Vorhandensein von Defiziten im Hinblick auf seine Sprachkenntnisse.

3.2.2 Unterschiedliche Sprachkenntnisse / Mehrsprachigkeit

Die steigende Zahl an ausländischen Schülern und die damit einhergehende zunehmende Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sind nicht auf das allgemein bildende Schulwesen begrenzt. Das berufsbildende Schulwesen ist von dieser Entwicklung nicht weniger betroffen. Bei HERWARTZ-EMDEN finden sich zahlreiche Beispiele für Herkunftsländer:

Ähnlich der Verteilung in der ausländischen Bevölkerung insgesamt stammt der überwiegende Teil der Schüler (bzw. ihre Eltern oder Großeltern) aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Italien, Griechenland, Polen und der Russischen Föderation (einschließlich GUS)²²

Des Weiteren weist HERWARTZ-EMDEN auf einen Unterschied zwischen den in der Bundesrepublik aufgewachsenen Migrantenkindern sowie solchen ausländischen Schülern hin, die als so genannte 'Seiteneinsteiger' ins deutsche Schulsystem gelangt sind:

Durch den verstärkten Zuzug von Aussiedlern, Asylsuchenden und Bürgerkriegsflüchtlingen seit Anfang der 1990er Jahre stieg die Zahl der Kinder, die als Seiteneinsteiger in das deutsche Bildungswesen kommen, deutlich an. Durch ihre Lebenslage sowie ihre Anpassungsprobleme an die hiesige Schule unterscheiden sie sich qualitativ von den in der Bundesrepublik aufgewachsenen Migrantenkindern. Für sie ist die Situation umso schwerer, denn ihre Kenntnisse entsprechen in vielen Fächern nicht den deutschen Lehrplänen, und Anpassungsprobleme dürften daher auch ohne Sprachschwierigkeiten die Regel sein.²³

²¹ Vgl. HUMMELSBERGER, SIEGFRIED 2002a, S. 59

²¹ Ebd., S. 63

²² HERWARTZ-EMDEN, LEONIE: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: CORTINA, KAI S. et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 679

²³ Ebd., S. 679f.

Allein im Jahr 2000 besuchten rund 950.000 ausländische Schüler allgemein bildende und rund 210.000 berufliche Schulen. Bei diesen Zahlen handelt es sich um Ergebnisse der amtlichen Statistik, die nicht nach dem Migrationshintergrund, sondern nach der Staatsangehörigkeit fragt. Es muss also davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Schüler, die nichtdeutscher Herkunft sind, im allgemein und berufsbildenden Schulwesen noch deutlich höher ist. Dies erklärt sich insofern, als die eingebürgerten Kinder ausländischer Herkunft sowie die Aussiedlerkinder entsprechend ihrer Staatsangehörigkeit den deutschen Schülern zugerechnet werden.²⁴

Die zunehmende Anzahl an Berufsschülern mit Migrationshintergrund macht einen gezielten Unterricht im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* dringend notwendig. Somit gehört der Zweitspracherwerb in der beruflichen Ausbildung, genauer das Erlernen der deutschen Sprache zu einem wichtigen Aufgabengebiet der berufsbildenden Schulen. Dieses Gebiet – bisher vernachlässigt – ist spätestens seit Beginn der bereits skizzierten Einwanderungswellen von Aussiedlern aus osteuropäischen Ländern von größter Aktualität. Damit werden Deutschlehrer an berufsbildenden Schulen vor erhebliche Probleme gestellt. Es fehlt – was folgenschwer ist – an geeigneten didaktischen Konzepten.²⁵

Oftmals ist in Klassen, in denen Mehrsprachigkeit herrscht, auch eine sehr unterschiedliche Vorbildung der Schüler feststellbar. Auf diese heterogenen Eingangsvoraussetzungen von Berufsschülern soll daher im Rahmen des nachfolgenden Unterkapitels kurz eingegangen werden.

3.2.3 Heterogene Vorbildung / Eingangsvoraussetzungen

Auch bei der Adressatengruppe, den Berufsschülern, zeigt sich diese Heterogenität der Schülerstruktur ganz offen als bestimmendes Merkmal des berufsbildenden Schulsystems. Die Schülerpopulation an beruflichen Schulen umfasst alle denkbaren Eingangsvoraussetzungen: Vom Fehlen jeglichen Schulabschlusses bis hin zum abgebrochenen oder sogar abgeschlossenen Hochschulstudium, dieses wiederum kann der jeweiligen Berufsausbildung nahe stehen oder völlig fremd sein.²⁶

²⁴ Vgl. HERWARTZ-EMDEN, LEONIE: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: CORTINA, KAI S. et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 680

²⁵ Vgl. GRUNDMANN, HILMAR: Der gegenwärtige Umgang mit dem Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – Eine der größten Herausforderungen der berufsschulischen Fachdidaktiken. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 23f.

²⁶ Vgl. HUMMELSBERGER, SIEGFRIED 2002a, S. 63

4 Lernziel: Entwicklung von Schreibkompetenz

4.1.1 Zum Kompetenzbegriff

Eine skizzenhaft und sehr allgemein gehaltene Definition des Kompetenzbegriffs findet sich bei KOLB/WYSS KOLB. Demnach ist *Kompetenz* „die Fähigkeit, komplexe Situationen anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen zu meistern.“²⁷ Ferner sind Kompetenzen grundsätzlich situationsgebunden. Es werden keinerlei inhaltliche Standards durch sie zum Ausdruck gebracht.²⁸ „Wie weit [beispielsweise; J.B.] Mathematik oder Sprachunterricht z.B. Sozialkompetenz entwickeln helfen, entscheidet sich erst in konkreten Situationen.“²⁹ Festzuhalten ist ebenfalls, dass Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Haltungen nicht als eigenständige Einheiten vorkommen, sondern sie manifestieren sich in der Reaktion auf die komplexe Situation.³⁰ Nach dieser recht generellen Definition des Kompetenzbegriffs, soll nun eine Fokussierung auf Schreibfertigkeit stattfinden.

4.1.2 Begriffsdefinition Schreibkompetenz

Legt man ein verbreitetes Modell der Schreibentwicklung³¹ zugrunde, findet man folgendes Begriffsverständnis von Schreibkompetenz.³² Dieses Modell versteht Schreibkompetenz als *vollausgereifte Schreibfähigkeit*: „die Fähigkeit, sich anderen mitzuteilen und seine Gedanken schriftlich zu artikulieren und dabei weiterzuentwickeln“.³³

Diese Definition enthält drei Komponenten, die als Anzeichen für eine entwickelte Schreibfähigkeit betrachtet werden: die grundsätzliche Fähigkeit, sich mithilfe des Mediums Schrift einem anderen mitzuteilen, die Fähigkeit, eigene Gedanken schrift-

²⁷ KOLB, WERNER / WYSS KOLB, MONIKA: Kompetenzorientierter Sprachunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft: der neue Rahmenlehrplan (RLP) der schweizerischen Berufsmaturitätsschulen. In: HILMAR GRUNDMANN (Hrsg.): Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002, S. 42

²⁸ Vgl. ebd., S. 42

²⁹ Ebd., S. 42

³⁰ Vgl. KOLB, WERNER / WYSS KOLB, MONIKA 2002, S. 42

³¹ Modell der Schreibentwicklung nach BEREITER: vgl.: SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Schöningh (UTB), Paderborn 2003, S. 210

³² Vgl. SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Schöningh (UTB), Paderborn 2003, S. 210

³³ MOLITOR-LÜBBERT, SYLVIE nach SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Schöningh (UTB), Paderborn 2003, S. 210

lich zu formulieren, sowie die Fähigkeit, im Medium der Schrift Gedanken weiterzuentwickeln bzw. neue Gedanken zu generieren.³⁴

Diese Begriffsdefinition von Schreibkompetenz stellt nur *eine* einzelne Definition aus einer ganzen Palette von Definitionen dar. ORTNER kritisiert diese unübersichtliche Situation, indem er darauf hinweist, dass der Kompetenzbegriff „inzwischen vollkommen willkürlich gebraucht wird.“³⁵ Er bemängelt weiterhin:

Jeder postuliert die Existenz von Kompetenzen, die er gerade braucht – freihändig und ohne jede Angabe darüber, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit man von einer Kompetenz sprechen kann.³⁶

Im anschließenden Unterkapitel soll nun eine Begründung für die Vermittlung von Schreibkompetenz im schulischen Kontext vorgenommen werden.

4.1.3 Allgemeine Begründung des Lernziels *Entwicklung von Schreibkompetenz*

Warum sollen Schüler überhaupt schriftliche Texte verfassen? JOACHIM FRITZSCHE beantwortet diese Frage, indem er eine nahe liegende und eine weniger nahe liegende Antwort gibt. Die nahe liegende vorab: Unsere Gesellschaft erwartet von allen ihren erwachsenen Mitgliedern, dass sie nicht nur Buchstaben und etwa, wie es früher üblich war, noch ihren Namen und vielleicht ein paar Wörter schreiben können. Vielmehr müssen junge Erwachsene zum Ende ihrer Schulausbildung in der Lage sein, sich schriftliche Notizen zu machen bzw. Berichte, Weisungen, Protokolle, Stellungnahmen, Vorlagen und nicht zuletzt Bewerbungsschreiben zu verfassen. Diese Anforderungen resultieren daher, dass unterschiedliche Berufe sowie gesellschaftliche Positionen und Funktionen sehr unterschiedliche Ansprüche an die Schreibkompetenz des einzelnen Individuums stellen.³⁷ Die bisherige Rechtfertigung einer gezielten Förderung von Schreibfähigkeit in der Schule dürfte, so FRITZSCHE, „recht selbstverständlich“³⁸ sein, weil der „lebenspraktische Nutzen“³⁹ von Schreibkompetenz ebenfalls keiner weiteren Erläuterung bedarf. Wendet man sich nun einem etwas „weniger offensichtlichen und dennoch so wichtigen Grund“⁴⁰ für die Ausformung

³⁴ Vgl. ebd., S. 210

³⁵ ORTNER, HANSPETER nach SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Schöningh (UTB), Paderborn 2003, S. 210

³⁶ Ebd., S. 210

³⁷ Vgl. FRITZSCHE, JOACHIM: Schriftlicher Sprachgebrauch. In: LANGE, GÜNTER/NEUMANN, KARL/ZIESENIS, WERNER (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S. 201

³⁸ Ebd., S. 201

³⁹ Ebd., S. 201

⁴⁰ Ebd., S. 201 f.

von schriftlichem Sprachgebrauch zu, so lässt sich das festhalten, was zahlreiche psychologische, kulturhistorische und ethnologische Forschungen offenbaren⁴¹: „Schreiben [ist; J.B.] [...] für die **geistige** [Hervorhebung: J.B.] Entwicklung des Menschen von unschätzbare Bedeutung.“⁴²

Zusammenfassen lässt sich der obige Begründungsversuch wie folgt: FRITZSCHE unterscheidet im Hinblick auf das Erlernen der Fähigkeit, sich schriftlich zu artikulieren, zwischen zwei Begründungen: Eine engere – unmittelbar lebenspraktische – und eine weitere, die er als „die geistige Entwicklung fördernd[e; J.B.]“⁴³ bezeichnet.

Die Vermittlung von Schreibfähigkeit sowie die untrennbar damit verbundene Ausformung von Lesekompetenz stellt daher eine elementare Aufgabe von Schule dar. Ohne Lese- und Schreibfähigkeit sind die allermeisten Bildungsprozesse in der Schule undenkbar.⁴⁴

Bisher wurde das Lernziel *Entwicklung von Schreibkompetenz* losgelöst von einer bestimmten Schulform begründet. Deshalb wird nun der Frage nachgegangen, wie das obige Lernziel im berufsschulischen Kontext begründet und definiert wird.

4.1.4 Berufsschulbezogene Begründung des Lernziels *Entwicklung von Schreibkompetenz*

Wirft man einen Blick in den Lehrplan Deutsch/Kommunikation für den berufsübergreifenden Lernbereich in dualen Ausbildungsgängen, wird mit der Vermittlung von Schreibkompetenz nachfolgende Zielvorstellung verbunden:

Die Planung und Entwicklung sprachlicher Kreativität im selbständigen Verfassen und Präsentieren sind nicht nur erforderlich **im Blick auf** [Hervorhebung: J.B.] entsprechend affine **Berufe** [Hervorhebung: J.B.], sondern sind auch geeignet, Flexibilität, Vorstellungskraft und sprachlichen Einfallsreichtum als allgemeine **geistige Fähigkeit** [Hervorhebung: J.B.] weiter entwickeln zu helfen.⁴⁵

Hier findet sich die gleiche Unterscheidung in zwei Begründungsbereiche wie bei FRITZSCHE: Abermals wird zwischen einer unmittelbar 'lebenspraktischen' bzw. 'berufspraktischen' Begründung sowie einer weiter gefassten Begründung, bei der die geistige Fähigkeit entwickelt werden soll, unterschieden.

Nachdem nun feststeht, welches Ziel laut Lehrplan bei der Vermittlung von Schreibkompetenz im Vordergrund steht, ist es jetzt angebracht, sich den Unterrichtserfah-

⁴¹ Vgl. ebd., S. 202

⁴² Ebd., S. 202

⁴³ Ebd., S. 202

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 203

⁴⁵ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Deutsch/ Kommunikation berufsübergreifender Lernbereich. Düsseldorf 2000, S. 12

rungen der mit der Zielerreichung beauftragten Personen – den Deutschlehrern – zu widmen.

5 Kurzstudie zum Lernziel Entwicklung von Schreibkompetenz im berufsschulischen Deutschunterricht

Nachdem zahlreiche *institutionelle* und *pädagogische* Schwierigkeiten des Deutschunterrichts an der Berufsschule skizziert wurden, soll nun ein Blick in die Praxis – den eigentlichen Deutschunterricht in berufsbegleitenden Klassen – geworfen werden. Um diesen Praxisbezug zu erleichtern, wurde das Lernziel *Entwicklung von Schreibkompetenz* im Rahmen einer von mir durchgeführten Befragung zweier Deutschlehrer als Untersuchungsobjekt ausgewählt. Das Ziel der Befragung bestand darin, zu erfahren, inwieweit bestimmte *institutionelle* und *pädagogische* Schwierigkeiten des berufsschulischen Deutschunterrichts bei der Vermittlung von Schreibkompetenz eine Rolle spielen und insbesondere die Umsetzung dieses Lernziels erschweren.

5.1 Zur Durchführung der Befragung sowie Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen der von mir durchgeführten Kurzstudie wurden zwei Deutschlehrer, SINA KLEEWEIN und KARL-HEINZ SCHINDLER, die vorwiegend in berufsbegleitenden Klassen unterrichten, mit Hilfe eines Fragebogens schriftlich befragt. Bei der Auswahl der zu befragenden Lehrkräfte stellte die Unterrichtserfahrung ein wichtiges Kriterium dar: Während SCHINDLER über jahrzehntelange Unterrichtserfahrung verfügt, befindet sich KLEEWEIN als Lehramtsreferendarin noch am Beginn ihrer Lehrertätigkeit.

In den folgenden zwei Unterkapiteln sollen nun die verwendeten Fragen mitsamt der erzielten Antworten kurz umrissen werden.

5.1.1 Institutionelle Schwierigkeiten

*Wie wirkt sich der **Mangel an Deutschlehrern** auf den Deutschunterricht an der Berufsschule aus?*

An der Schule von KLEEWEIN führt Lehrermangel in den meisten Fällen dazu, dass Deutschunterricht nicht während der gesamten Ausbildungszeit (zwischen zwei und drei Jahren) von Berufsschülern erteilt werden kann.

*Welche Probleme resultieren aus den **knappen zeitlichen Ressourcen** sowie der z.T. **ungünstigen Unterrichtsorganisation** des Faches Deutsch an beruflichen Schulen?*

SCHINDLER hat den Eindruck, dass Deutschunterricht an der Berufsschule letztendlich als zweitrangig behandelt wird, jedenfalls was die Planung angeht. Eine kontinuierliche Einsatzplanung findet in seinen Augen oftmals nicht statt. Daran anknüpfend äußert SCHINDLER, dass vermutlich nicht immer die „besten Lehrer“ in der Berufsschule im Fach Deutsch eingesetzt werden, „da man diese angeblich in der gymnasialen Oberstufe oder in anderen Vollzeitschulformen dringender benötigt“, so SCHINDLER.

Wenn SCHINDLERS Deutschunterricht ausfällt, dann vorwiegend in seinen Berufsschulklassen. Hinzu kommen die langen Zeitabstände zwischen einzelnen Unterrichtsstunden in Klassen mit Blockunterricht. Gezielte Wiederholungen werden dadurch beinahe unmöglich gemacht. Auch bei KLEEWEIN finden sich zum Thema Verteilung von Deutschlehrern auf berufsbegleitende oder berufsvorbereitende Klassen ähnliche Antworten. Nach KLEEWEIN wird die Verteilung des Deutschunterrichts auf oben genannte Klassen sehr unterschiedlich gehandhabt, sodass für KLEEWEIN eine Systematik nicht erkennbar ist.

KLEEWEIN nennt nachfolgende Auswirkungen von knappen zeitlichen Ressourcen: Viele Themen im Deutschunterricht können nur oberflächlich behandelt werden. Zeit, um Themen zu vertiefen, ist in der Regel nicht vorhanden. Umsetzung von handlungsorientierten Unterrichtskonzepten erfordert häufig viel Zeit, sodass Arbeitsphasen auseinandergerissen werden. Für die Vermittlung von Schreibkompetenz bedeutet dies, dass Schüler mit Schreibaufträgen innerhalb einer Einzelstunde nicht fertig werden. In der Folgestunde muss dann kostbare Unterrichtszeit für Erinnerung, Einlesen und Wiederholen aufgewendet werden und geht somit für weitergehende

Übung verloren. Für KLEEWEIN hat Deutschunterricht, der in Randstunden erteilt wird, den Nebeneffekt, dass Schüler gerne fehlen oder zu spät in den Unterricht kommen und dadurch einen kontinuierlichen Unterrichtsverlauf behindern.

*Inwieweit nimmt der **duale Partner** der Berufsausbildung unmittelbar **Einfluss** auf den Deutschunterricht?*

Momentan gibt es an der Berufsschule von SCHINDLER mit den Ausbildungsbetrieben keine Probleme. Diese akzeptieren den Deutschunterricht und versuchen nicht, Einfluss auszuüben. SCHINDLER hält hierfür zwei Erklärungsansätze für plausibel: Entweder wird der Deutschunterricht von den Betrieben als erfolgreich eingeschätzt, oder die Betriebe interessieren sich nicht für ihn. Folglich sieht sich SCHINDLER als Deutschlehrer derzeit keinem Legitimationsdruck ausgesetzt.

Für KLEEWEIN besitzt das Fach Deutsch je nach Ausbildungsberuf für den dualen Partner einen gewissen Stellenwert oder auch nicht. Die Bedeutung könnte in dem betroffenen Berufsbild beispielsweise davon abhängen, ob Kommunikationsfähigkeit sehr wichtig ist, Grund hierfür könnte viel Kundenkontakt sein. Ebenfalls könnte der Stellenwert des Faches Deutsch davon abhängen, welche Anforderungen an die Schreibkompetenz der Auszubildenden im Beruf gerichtet werden. KLEEWEIN schätzt daher, dass der Einfluss des dualen Partners umso intensiver ausfällt, je mehr Bedeutung dem Schriftverkehr innerhalb des betrieblichen Teils der Ausbildung zuerkannt wird.

5.1.2 Pädagogische Schwierigkeiten

Welchen Einfluss kann eine heterogene Altersstruktur der Lerngruppe u.a. auf die Vermittlung von Schreibkompetenz haben?

In den Augen von SCHINDLER spielt die Altersstruktur als solche bei der Vermittlung von Schreibkompetenzen insoweit eine Rolle, als ältere Auszubildende eher bereit sind, ihre Schreibkompetenz zu verbessern. SCHINDLER führt dies darauf zurück, dass ältere Schüler zu der Einsicht gelangt sind, dass diese Kompetenz eine wichtige für ihre berufliche Zukunft sein kann.

Für KLEEWEIN wirkt sich die Altersstruktur in der Regel nur gering aus, Schwierigkeiten können hinsichtlich der Themenwahl, unterschiedlicher Interessensbereiche oder der Vorbildung entstehen, d.h. Schüler könnten sich in Lernprozessen behindern. Abhängig von der jeweiligen Lerngruppe könnte nach KLEEWEIN aus einer he-

terogenen Altersstruktur sogar ein Vorteil resultieren: Die unter Umständen höhere Sozialkompetenz älterer Schüler fördert die Hilfsbereitschaft der Schüler untereinander.

Welche Rolle spielen heterogene Sprachkenntnisse innerhalb einer Lerngruppe?

Dieses Problem scheint nach Einschätzung von SCHINDLER das größte überhaupt zu sein. Der hohe Anteil von Migranten jeglicher Couleur und damit einhergehend die unterschiedlichen Schreibkompetenzen der Schüler hindern den Lehrer daran, den Unterricht überhaupt für alle Schüler zu konzipieren. Ca. 60% der von SCHINDLER unterrichteten Handelsschüler sind Migranten (von Afghanistan bis Ukraine). Normalsprachlicher Unterricht ist daher gar nicht möglich. Die Lehrkräfte stehen demnach vor dem Problem, *Deutsch als Zweitsprache* zu vermitteln, was diese in der Regel nicht gelernt haben. Also versuchen die Lehrer, durch vielfältige Übungen und ständiges Wiederholen von Schreibübungen, das Fehlen der Schreibkompetenz abzumildern. Sobald Schüler eingesehen haben, dass diese Übungen ihnen beim Verfassen von Klassenarbeiten dabei helfen, Fehlerzahlen zu verringern, sind sie eher bereit an der Verbesserung ihrer Schreibkompetenz zu arbeiten. SCHINDLER räumt jedoch ein, dass es leider nur wenige Schüler sind, die dies einsehen.

KLEEWEN beantwortet die Frage bezüglich der Auswirkungen von Mehrsprachigkeit wie folgt: Heterogene Sprachkenntnisse machen oft eine Binnendifferenzierung innerhalb einer Klasse notwendig. Des Weiteren führt Mehrsprachigkeit schnell zu Über- bzw. Unterforderung der entsprechenden (Teil-)Lerngruppe in einer Klasse. KLEEWEN hat in Klassen mit stark heterogenen Sprachkenntnissen die Beobachtung gemacht, dass sich Schüler mit Sprach- und Schreibproblemen leichter und schneller aus dem Unterrichtsgeschehen ausklinken als Schüler, die über eine ausreichend entwickelte Schreib- bzw. Sprachkompetenz verfügen. Als unmittelbare Folge eines Defizits im Bereich der letztgenannten Kompetenz sieht KLEEWEN beispielsweise die Gefahr, dass Diskussionen im Unterricht nur mit leistungsstärkeren Schülern geführt werden. Auch KLEEWEN hält einen differenzierten *Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht* in Klassen des dualen Systems grundsätzlich für angebracht. Herrschen unterschiedliche Sprach- und Schreibfähigkeiten seitens der Schüler im Deutschunterricht, so KLEEWEN, erfordert dies besondere Sensibilität und Einfühlungsvermögen der Lehrperson und nicht zuletzt der übrigen Mitschüler.

*Welche Auswirkungen ergeben sich aus den z.T. sehr **unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen** von Berufsschülern für das Gelingen von Deutschunterricht in der Berufsschule?*

Laut SCHINDLER sind die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen von Berufsschülern in der Regel nicht so groß. Sie werden erst dann relevant, wenn der Anteil der Abiturienten überwiegt. Dann ist auch die Schreibkompetenz sehr gut entwickelt, und der Unterschied zu Realschulabsolventen macht sich bemerkbar. *Pädagogische Schwierigkeiten* können entstehen, wenn Übungen zur Verbesserung von Schreibkompetenz anstehen. Abiturienten finden diese langweilig, weil bereits gekonnt, die Realschüler aber sind bemüht, den Anschluss an die Abiturienten zu finden und zu halten.

Wie bei der Mehrsprachigkeit betont KLEEWEIN auch hier die Gefahr der Über- und Unterforderung der Schüler. Dies kann zu Disziplinschwierigkeiten führen. Darüber hinaus erschweren unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen von Schülern die Auswahl angemessener Themen durch die Lehrperson. KLEEWEIN schildert ihre Eindrücke folgendermaßen: „Man hat ständig das Gefühl, den Schülern und ihren Bedürfnissen nicht gerecht zu werden, wenn die Eingangsvoraussetzungen sehr weit auseinandergehen.“ In diesem Zusammenhang weist KLEEWEIN darauf hin, dass es in einigen Bildungsgängen nicht möglich ist, die Schüler nach ihrem bisherigen Schulabschluss zusammenzuführen, da sonst zu kleine Klassen entstehen würden.

Für sich zieht KLEEWEIN daher nachfolgende Konsequenz: „[...] von daher ist man als Lehrer in diesen Situationen gezwungen, sich mit den Bedürfnissen der Schüler auseinander zu setzen und das Beste aus der Situation zu machen.“

5.2 Auswertung der Befragungsergebnisse vor dem Hintergrund schulformspezifischer Schwierigkeiten des Deutschunterrichts

Nachfolgend sollen nun die in Teilkapitel 5.1 skizzierten Antworten der befragten Deutschlehrer – KARL-HEINZ SCHINDLER und SINA KLEWEIN – den im dritten Kapitel zusammengestellten institutionellen und pädagogischen Problemen des berufsschulischen Deutschunterrichts gegenübergestellt werden – wohl wissend, dass auf Grund von Rückbezügen auf das dritte Kapitel im Einzelfall Wiederholungen nicht ausgeschlossen werden können.

Wie bereits erwähnt, spielt dabei der von den zwei Lehrern wahrgenommene Einfluss dieser beiden o.a. Problembereiche auf die Vermittlung von Schreibkompetenz eine besondere Rolle.

Bei der Betrachtung von institutionellen Schwierigkeiten traten nachfolgende Probleme in den Vordergrund: Deutschunterricht an berufsbegleitenden Schulen leidet erheblich unter den Auswirkungen von akutem *Lehrermangel*, *knappen zeitlichen Ressourcen*, einer *dysfunktionalen Unterrichtsorganisation* sowie externem *Druck seitens der Ausbildungsunternehmen*.

Während KLUGE/KORNBLUM als direkte Folgen von *Deutschlehrermangel* fachfremden Unterricht und überfüllte Klassen nannten, hat besonders KLEWEIN die Erfahrung gemacht, dass das Fach Deutsch infolge des Lehrermangels nicht mehr während der gesamten beruflichen Ausbildung erteilt wird.

Nach HUMMELSBERGER ist es im Bereich des Deutschunterrichts an berufsbegleitenden Schulen zu einer erheblichen Reduzierung von Deutschstunden gekommen, so dass Deutschlehrer nunmehr mit noch *knapperen zeitlichen Ressourcen* auskommen müssen: Wie schwierig dies für die Lehrkraft ist, lässt sich den Ausführungen von KLEWEIN deutlich entnehmen: Eine 45-minütige Unterrichtsstunde reicht für die gezielte Vermittlung von Schreibkompetenz nicht aus, da Schüler oftmals ihre Schreibaufträge innerhalb einer Einzelstunde nicht beenden können.

Diese Schreibaufträge werden erst nach einer – abermals zeitaufwendigen – Wiederholung in der Folgestunde abgeschlossen.

Verschärft wird die Situation durch eine *inakzeptable Unterrichtsorganisation*. KLEWEIN und HUMMELSBERGER haben übereinstimmend festgestellt, dass das Fach Deutsch häufig als so genannte 'Randstunde' erteilt wird, die zu oft von Unterrichtsausfall betroffen ist. Dieser überproportionale Unterrichtsausfall sowie die lan-

gen zeitlichen Abstände von einer Stunde auf die nächste – speziell beim Blockunterricht – sorgen dafür, dass eine kontinuierliche Wissensvermittlung im Fach Deutsch erheblich eingeschränkt wird. In den Augen von SCHINDLER wird nicht nur eine konstante Wissensvermittlung erschwert, auch Wiederholungen – insbesondere von Übungen zur Ausformung von Schreibfähigkeit – werden durch zu lange Zeitabstände zwischen zwei Unterrichtsstunden/-phasen beinahe unmöglich gemacht. Der von GRUNDMANN und HUMMELSBERGER deutlich hervorgehobene zunehmende *Versuch der Ausbildungsbetriebe – dem dualen Partner –, den Deutschunterricht für ökonomische Zwecke zu instrumentalisieren*, wird von den befragten Lehrkräften anders wahrgenommen. Sowohl SCHINDLER als auch KLEWEIN fühlen sich seitens der Ausbildungsbetrieben keinerlei Druck ausgesetzt. Vielmehr äußern sie die Vermutung, dass bei vielen Unternehmen Desinteresse in bezug auf den Deutschunterricht ihrer Auszubildenden herrscht.

Die wesentlichen pädagogischen Probleme des Deutschunterrichts lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Bei Berufsschülern lassen sich zum Teil erhebliche Unterschiede im Bereich der *Alterstruktur* sowie im Hinblick auf *Sprachkenntnisse* und *Vorbildung* antreffen.

Ausgehend von HUMMELSBERGERS Extrembeispiel – das Alter von Berufsschülern kann in einzelnen Klassen zwischen 15 und 40 Jahren liegen – lassen sich SCHINDLERS und KLEWEINS praktische Unterrichtserfahrungen mit heterogenen Altersstrukturen wie folgt wiedergeben: Bezogen auf die Förderung von Schreibkompetenzen sehen beide Lehrkräfte deutliche Vorteile, wenn sich Schüler mit unterschiedlichem Alter in ihren Klassen befinden. Vor allem ältere Schüler – so SCHINDLER – sind leichter für Übungen zur Verbesserung von Schreibfähigkeit zu motivieren als die jüngeren Schüler. Letztere profitieren nach Ansicht von KLEWEIN von der Hilfsbereitschaft ihrer älteren Klassenkameraden.

Das Problem (Herausforderung) von zunehmender Mehrsprachigkeit – infolge von in der Vergangenheit stark angestiegenen Schülerzahlen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – in Klassen des berufsbildenden Schulsystems wurde bislang – so GRUNDMANN – von der Fachdidaktik ignoriert (nicht angenommen). Die Folgen dieser unbefriedigenden Situation für die Schulpraxis können exemplarisch anhand der Antworten der beiden befragten Lehrkräfte aufgezeigt werden. SCHINDLER und KLEWEIN fühlen sich beim Erteilen von Deutschunterricht – speziell bei der Förderung von Schreibkompetenz – in Klassen mit hoher Mehrsprachigkeit vor ein im Au-

genblick ungelöstes Problem gestellt. Sowohl sie als auch ihre Kollegen sind für einen solchen nicht normalsprachigen Deutschunterricht keineswegs ausgebildet. Beide befürworten daher einen differenzierten *Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht* an Berufsschulen.

Die von HUMMELBERGER beschriebene große Bandbreite an möglicher Vorbildung seitens der Schüler einer Klasse – von keinerlei Schulabschluss bis hin zu einem Hochschulabschluss – fanden SCHINDLER und KLEWEIN in ihren Klassen nicht derart gravierend. Doch auch sie stellten fest, dass bei Vorhandensein von Unterschieden hinsichtlich der Eingangsqualifikationen von Berufsschülern (Abitur vs. Realschulabschluss) der Unterricht im Fach Deutsch erschwert wird. So berichtet SCHINDLER, dass bei der Durchführung von Übungen zur Verbesserung von Schreibkompetenz Abiturienten schnell unterfordert sind, während Realschüler Mühe haben, die Aufgaben zu bewältigen. Wenn eine solche Situation eintritt, könnte es, so KLEWEIN, in der Klasse zu Disziplinschwierigkeiten kommen.

6 Schlussbetrachtung / Ausblick

Nach einer theoretischen Darstellung ausgewählter, mitunter sehr spezifischer Probleme des Deutschunterrichts an berufsbegleitenden Schulen ermöglichte meine Kurzstudie einen ausschnitthaften Einblick in die Praxis. Zur besseren Illustration der Auswirkungen sowohl institutioneller als auch pädagogischer Schwierigkeiten innerhalb des berufsschulischen Deutschunterrichts wurde von mir das Lernziel *Vermittlung von Schreibkompetenz* in den Mittelpunkt meiner Betrachtung gestellt. Wenngleich die durchgeführte Befragung keineswegs den Anspruch auf Repräsentativität erhebt, so führte die Gegenüberstellung der Befragungsergebnisse mit den von der Fachdidaktik beschriebenen Problemen des Deutschunterrichts an der Berufsschule doch zu interessanten Resultaten.

Für die Existenz eines Legitimationsdruckes, der angeblich besonders auf den Deutschlehrern an berufsbegleitenden Schulen lasten soll, fanden sich überraschenderweise keine nennenswerten Anhaltspunkte. Bei den übrigen institutionellen Problemen waren sich sowohl Fachdidaktiker als auch die beiden befragten Lehrkräfte einig, dass diese das reibungslose Erteilen von Deutsch in Berufsschulklassen erschweren. Akuter Lehrermangel, zu wenig Unterrichtszeit oder eine mangelhafte Unterrichtsorganisation zeitigen direkt oder indirekt negative Auswirkungen auf eine gezielte Verbesserung der Schreibfähigkeit von Schülern.

Das Vorhandensein starker Unterschiede im Bereich des Alters und der Vorbildung von Berufschülern innerhalb einer Klasse wurde von der Fachdidaktik als besondere pädagogische Schwierigkeit betrachtet. Der Blick in die Praxis hat gezeigt, dass es nicht unbedingt zu Alters- und Bildungsunterschieden innerhalb einer Klasse kommen muss. Wenn solche Unterschiede in einzelnen Klassen doch auftreten sollten, so betonen beide Lehrkräfte auch die möglichen Vorteile für die Vermittlung von Schreibkompetenz.

Nicht nur die Fachdidaktik betrachtet zunehmende Mehrsprachigkeit bzw. mangelhafte Deutschkenntnisse von Berufsschülern als eine deutliche Schwierigkeit sowohl für die betroffenen Schüler als auch für die in diesen Klassen unterrichtenden Lehrkräfte. Auch SCHINDLER/KLEEWEN machten deutlich, wie sehr ihre Unterrichtsplanung – vor allem bei der Vermittlung von Schreibkompetenz – von dieser Entwicklung beeinflusst wird. Beide, so ergab die Befragung, betrachten sich darüber hinaus als nicht ausreichend ausgebildet, um überwiegend Nicht-Muttersprachler zu unter-

richten. Hierfür bedarf es der Fähigkeit – so das einhellige Urteil von Fachdidaktik und der beiden in der Praxis tätigen Lehrkräfte – , als Lehrer einen differenzierten *Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht* anbieten zu können.

Momentan besteht ausreichend Grund zu der Hoffnung, dass sich die derzeitige Situation des Deutschunterrichts an der Berufsschule nicht noch weiter verschlechtern wird: Gegenüber früher ist nämlich mittlerweile allseits bekannt, dass die berufliche Handlungsfähigkeit nicht zuletzt von der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit – der Schreibkompetenz – der Beschäftigten abhängt. Da aber immer mehr Berufsschüler zu Beginn ihrer beruflichen Ausbildung über eben diese Fähigkeit bzw. Kompetenz nicht im ausreichendem Maße verfügen, bleibt zu hoffen, dass die für den berufsschulischen Unterricht Verantwortlichen das Fach Deutsch an berufsbegleitenden Schulen zukünftig wieder aufwerten bzw. ernst nehmen werden.

7 Literaturverzeichnis

1. BAETHGE, MARTIN: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: CORTINA, KAI S. et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003, S.525-580.
2. BARTH, REINER: Kreative Schreibsituationen im Deutschunterricht. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S. 102-112.
3. FRITZSCHE, JOACHIM: Schriftlicher Sprachgebrauch. In: LANGE, GÜNTER/ NEUMANN, KARL/ ZIESENIS, WERNER (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, S.201-225.
4. GRUNDMANN, HILMAR: Berufsschule ohne Deutschunterricht – noch Schule?. Winklers Verlag, Darmstadt 1998.
5. GRUNDMANN, HILMAR: Zum Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen: historische und aktuelle Entwicklungen. Lang, Frankfurt am Main u.a. 2000.
6. GRUNDMANN, HILMAR: Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler?. Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches. Lang, Frankfurt am Main u.a. 2001.
7. GRUNDMANN, HILMAR: Der gegenwärtige Umgang mit dem Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen – Eine der größten Herausforderungen der berufsschulischen Fachdidaktiken. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S.8-27.
8. HERWARTZ-EMDEN, LEONIE: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: CORTINA, KAI S. et al. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 2003, S.661-706.
9. HUMMELSBERGER, SIEGFRIED: Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern: „Ich lese was, was du nicht liest...!“. Lang, Frankfurt am Main 2002a.
10. HUMMELSBERGER, SIEGFRIED: Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002b, S.113-131.

11. HUMMELSBERGER, SIEGFRIED: Curriculare Konfusion? – Regional divergierende Konzepte des Deutschunterrichts. In: HILMAR GRUNDMANN (Hrsg.): Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002c, S.17-28.
12. JOSTING, PETRA / PEYER, ANN: Deutschdidaktik und Berufliche Bildung. In: JOSTING, PETRA / PEYER, ANN (Hg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2002, S.1-6.
13. KLUGE, KARL JOSEF / KORNBLUM, HANS JOACHIM: Unterrichtskonflikte in Berufsschulen. Eine Einführung in die Pädagogik für verhaltensauffällige Berufsschüler. Schriftenreihe „Mensch und Verhaltensauffälligkeit“. Band 18. Schindele-Verlag, Rheinstetten 1978.
14. KOLB, WERNER / WYSS KOLB, MONIKA: Kompetenzorientierter Sprachunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft: der neue Rahmenlehrplan (RLP) der schweizerischen Berufsmaturitätsschulen. In: HILMAR GRUNDMANN (Hrsg.): Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts an berufsbildenden Schulen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002, S. 39-48.
15. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Deutsch/ Kommunikation berufsübergreifender Lernbereich. Düsseldorf 2000.
16. SIEBER, PETER: Modelle des Schreibprozesses. In: BREDEL, URSULA et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Schöningh (UTB), Paderborn 2003, S. 208-223.