

Editorial

GÜNTER PÄTZOLD

Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere

Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere

Die PISA-Studien haben zu der Erkenntnis beigetragen, dass aus sprachgestörten Vorschulkindern leseschwache Schüler werden mit Auswirkungen auf Schwierigkeiten in der schulischen und beruflichen Bildung. Bildungs- und Berufserfolg ist an ein bestimmtes sprachliches Repertoire geknüpft. Die Nichtbeherrschung einer anerkannten Variante von Sprache ist nicht selten mit sozialer Geringschätzung und der Ausgrenzung von gesellschaftlicher Teilhabe verbunden.

Wer Sprache fördert, baut Brücken in alle Bereiche der Gesellschaft. Sprachförderung braucht verschiedene Perspektiven und verschiedene Ansätze, auch öffentliche Angebote, wenn es im Elternhaus keine guten Bedingungen zum optimalen Spracherwerb gibt. Es sind sowohl die Sprachförderung bei Migrantenkindern als auch die Diagnostik und Therapie von Sprachstörungen zu nennen.

Lesekompetenz wird als Teil der Sprachkompetenz (mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit) gesehen, sie entscheidet wie kaum eine andere über die Lernkompetenz und die reflexive Handlungskompetenz der Menschen. Sie kann als Voraussetzung für jede Form selbstregulierten Lernens betrachtet werden und stellt auf anspruchsvollem Niveau in einer Informations- und Wissensgesellschaft eine Basiskompetenz dar. Lesekompetenz bedeutet, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um Ziele zu erreichen, Kompetenzen weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben mitzuwirken. Sie ist als Fähigkeit zu verstehen, gelesene Inhalte in bereits vorhandene Wissensstrukturen einzuordnen, was den Prozess eines reflektierten Wechsels von Assimilation und Akkommodation impliziert.

Die Freude am Lesen hat sich gewandelt. Sie konzentriert sich „heute nicht mehr selbstverständlich auf das Buch, sondern darauf, was zum individuell gelebten Alltag passt.“ Es sind „der Bildschirm und die passenden gängigen Druckmedien, die Kommunikationsstoff liefern. Das Stichwort hierzu lautet *Anschlusskommunikation*“ (BACHMAIR 2007, S. 33, Hervorhebung im Original).

Formen des Sprachgebrauchs für die Aneignung und die Distanzierung von beruflichen Rollen wurden bereits in den 1960er Jahren thematisiert. WOLFGANG LEMPert war es, der herausarbeitete, was die Sprache für die Rolleneignung und -distanzierung leistet, welche sprachlichen Erfordernisse berufliche Rollen benötigen und wie die berufliche Sozialisation die sprachliche Entwicklung beein-

flusst (LEMPERT 1968). Dabei hat er in Anlehnung an BASIL BERNSTEIN den restriktiven (undifferenzierten) und elaborierten (differenzierten) Sprachgebrauch unterschieden und verdeutlicht, dass im Jugendalter die elaborierte Sprache allenfalls unter außerordentlichen Anstrengungen erworben werden kann, diese aber von einer Berufstätigkeit, bei der der Umgang mit Menschen dominiert, verlangt wird. Insofern kann an diese Tradition angeknüpft werden, wenn auch die neuerdings angestrebte Förderung von Lese- und Sprachkompetenz unter veränderten Bedingungen und Interessen erfolgt, insbesondere vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft mit der Zunahme wissensbasierter Arbeitstätigkeiten. Immer mehr Berufe sind sogenannte Kommunikationsberufe geworden, d.h. die Kommunikationsfähigkeit macht den größten Teil der beruflichen Tätigkeit aus, gleichgültig um welche hierarchischen Ebenen es sich handelt (vgl. BRÜNNER 2007, S. 39ff.; EFING/JANICH 2007, S. 2).

Dies alles ist seit langem bekannt. Erschreckend ist jedoch die Diskrepanz zwischen den Anforderungen in Ausbildung und Beruf für eine konkurrenzfähige Wirtschaft und ein funktionierendes Gemeinwesen an die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Auszubildenden einerseits und dem Niveau dieser Fähigkeiten, über die ein großer Teil der Schulabsolventen andererseits heute verfügt. Während die Qualität beruflicher Handlungskompetenz immer mehr von der Sprachkompetenz bestimmt wird, scheinen Familie, Schule und Gesellschaft immer weniger in der Lage zu sein, die Kinder und Jugendlichen umfassend mit jenen Kompetenzen auszustatten, die Voraussetzung dafür sind, um Herausforderungen in der Ausbildung begegnen zu können (vgl. GRUNDMANN 2007a, S. 10). Die PISA-Studien haben gezeigt, dass in Deutschland im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten die soziale Lage der Herkunftsfamilie den stärksten Effekt auf die gegen Ende der Vollzeitschulpflicht erreichte Lesekompetenz hat, und der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt wird. Insbesondere ist „jeder zweite Hauptschüler im Sinne der PISA-Definition Risikoschüler“ (RÖSNER 2007, S. 130). Diese Schüler bringen aufgrund ihrer Lesekompetenz schlechte Voraussetzungen für eine weitere Bildungs- und Berufskarriere mit. „Bemerkenswert sind allerdings die starken Überlappungen bei den Leistungen aller Bildungsgänge. Eine Spitzengruppe von Hauptschülern erreicht also Leistungen, die auch bei schwachen Gymnasiasten festgestellt wurden“ (EBD., S. 128; vgl. GRUNDMANN 2009).

Was diese Befunde betrifft, so ist man geneigt, sich an die Vorstellungen von ALDOUS HUXLEYS „Brave New World“ (HUXLEY 1970, S. 27ff.) zu erinnern. In dieser schönen neuen Welt werden Babys der unteren Gesellschaftsschichten gegen das Lesen konditioniert. Den Kindern werden in einer angenehmen Umgebung interessante Kinderbücher und Rosen angeboten. Greifen sie begeistert zu, ertönt ein höllischer Lärm, und sie werden über den Fußboden mit elektrischen Schlägen traktiert. 200-mal wiederholen das die sogenannten Erzieher. Die praktische Effektivität behavioristischer Sozialtechnologie wird daran deutlich, dass die Kinder mit einem instinktiven Hass gegen Bücher und Blumen aufwachsen. Ihnen werden Reflexe anerzogen, so dass sie ihr Leben lang Büchern, Blumen und Wiesengrün gegenüber negativ eingestellt sind. Zugleich werden die Kinder mit prärationalen Einstellungen und sozialen Vorurteilen während des Schlafens indoktriniert, die dazu führen, dass sie mit ihrer jeweiligen Lebenslage zufrieden sind, Potenziale nicht genutzt und Bestehendes nicht hinterfragt wird. Die schöne neue Welt ist

„genau genommen keine Kritik des Behaviorismus, sondern eine Warnung vor seiner manipulativen Anwendung“ (BODE 1985, S. 60), wobei die Begründung der Konditionierung gegen Bücher und Blumen interessant ist. „Die späteren Staatsbürger sollen nicht ihre Zeit mit Lesen vergeuden, sollen nicht in die Natur fahren, um sich dort an Flora und Landschaft kostenlos zu erfreuen – statt dessen gilt es möglichst energie- und materialaufwendig zu konsumieren“. In dieser „offensichtlichen Verschwendungsgesellschaft ... ist der Mensch dem ökonomischen System untergeordnet, ein bloßes Objekt der Verhältnisse“ (EBD., S. 61). Vor diesem Hintergrund spricht der Vorstandsvorsitzende der Stiftung Lesen, GEORG RUPPELT, von den Gefahren des Lesens und ihm gehen einige Zynismen in Gestalt folgender Fragen durch den Kopf. „Könnte es sein, dass wir heute da sind, wo HUXLEY uns erst um die Mitte des 3. Jahrtausends sah? Könnte es sein, dass die drei bis vier Millionen sekundärer Analphabeten in Deutschland kein Zufall sind, sondern gesellschaftlich notwendig und sogar gewollt? Könnte es sein, dass der Stumpsinn, der tagsüber auf –zig Fernsehkanälen läuft, genau die Funktion erfüllt, die HUXLEY beschrieben hat?“ (RUPPELT 2002, S. 2).

Nach dem französischen Soziologen PIERRE BOURDIEU ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, welche Kapitalform die Jugendlichen in ihrem Umfeld vorfinden und wie ihre subjektive Welt aussieht. Nach der von Bourdieu entwickelten Kapital-Ressourcen-Theorie ist das Vorhandensein ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals in der Familie die zentrale Begründung für soziale Ungleichheiten beim Schulbesuch (vgl. BOURDIEU 1973 und 1983). Von besonderer Bedeutung für den schulischen Erfolg ist das familiäre kulturelle Kapital: Differenziertheit der Sprache, Umfang des häuslichen Buchbestands, Umgang mit Kunst und Kommunikation und mit außerfamiliären Personen. Als soziales Kapital werden Kontakte außerhalb von Schule bezeichnet, in denen Kompetenzen, Werte und Normen erlernt oder gefestigt werden und Selbstwirksamkeitsunterstützung erfahren wird. „Wie die schweizer Leseforscherin ANDREA BERTSCHI-KAUFMANN betont, entwickelt sich Lesen im komplexen sozialen System der Familie mit einem spezifischen sozioökonomischen Status, mit unterschiedlicher Bildungsnähe, typischem Umgang mit Büchern oder anderen gedruckten Texten oder Multimedia-Angeboten, je nach Erziehungsstil und Familienform usw.“ (BACHMAIR 2007, S. 33).

Viele Jugendliche, die zwar nicht gelernt haben, hinreichend fundiert lesen zu können, haben sich jedoch Ersatzstrategien angeeignet, um auf ihre Weise mit Texten umgehen zu können. Ihre Leseschwächen sind ihnen in der Regel selbst nicht bewusst und dort, wo sie evident werden, verstehen es einige, ihre beschränkte Lesekompetenz im Alltag mit relativem Selbstbewusstsein und Geschick zu umgehen. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung geht die Leseschwäche allerdings zu Lasten der Fundiertheit und der Genauigkeit bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Texten (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH 2007, S. 35). Der hohe Anteil der Abbrecher- und Durchfallquote in der beruflichen Bildung ist schließlich nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die Auszubildenden bereits bei der Rezeption des Fachwissens bzw. des Lern- und Prüfungsstoffs aus den Fachbüchern bzw. Lernmaterialien überfordert sind. Es mangelt ihnen an der notwendigen Lesekompetenz und damit an einer Voraussetzung zum selbstständigen Denken und Handeln. „Mit immer mehr bunten Bildern in den Lehrbüchern begegnen die Schulbuchverlage dieser Entwicklung. Damit entlasten sie die Schüler/innen. Zugleich fördern sie aber unterschwellig den weiteren Rückgang der Lesekompetenz. Und auch die

Einbindung des Internets in den Unterricht birgt neben den faszinierenden Informationsmöglichkeiten zugleich die Gefahr, dass es mehr darauf ankommt, Texte, Schaubilder und Tabellen zu Themen zu finden und weniger darauf, sich diese dann auch durch aktives Lesen fundiert zu erschließen. Der damit einhergehende Mangel an Lesekompetenz behindert das selbstständige Lernen der Auszubildenden“ (EBD., S. 35). Damit die Jugendlichen die multimedialen Angebote in ihre Wissensbasis und ihren Erfahrungsschatz einbinden können, sind zunehmend didaktische Integrationsleistungen notwendig.

Bereits in den 1970er Jahren hat die Schulbuchforschung „die These bestätigt, dass die in den Lehrwerken vermittelten Lerninhalte ein Hemmnis in der Entwicklung von Sach- und Sozialkompetenz darstellen. Die damaligen Untersuchungen zeigten außerdem: in den Büchern überwiegen zerfaserte Informationen über betriebliche Funktionen und die Abfragbarkeit von Wissen dominiert dessen Anwendbarkeit deutlich“. Die heutige Schulbuchforschung zeigt „bezüglich der Integration handlungsorientierter Gestaltungsmerkmale ..., dass insbesondere das angestrebte Anspruchsniveau der Übungs- und Wiederholungsaufgaben nicht erreicht wird. Wenigen handlungsorientierten Arbeitsaufträgen stehen viele kognitiv vergleichsweise anspruchslose Aufgaben gegenüber“ (HAUFE 2010, S. 20f.).

Inzwischen mangelt es nicht mehr an Lesestrategieinstruktionen (vgl. PETSCH 2009) und didaktischen Konzepten (mit spezifischen Informationen und Materialien) nicht nur zur Förderung der Risikogruppe „schwache Leser“ (vgl. JAHN/WYSS 2004), es fehlt eher an deren Verbreitung in der Berufsbildungspraxis (vgl. GOGOLIN 2009, 49). Zu den „schwachen Lesern“ gehören nicht selten Jugendliche mit Migrationshintergrund. Viele dieser Jugendlichen sind gering lesemotiviert und haben erhebliche Probleme, Informationen aus einfachen Texten zu entnehmen. Sie benötigen, wenn sie sich aktuell im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung befinden, sie also mit fachsprachlichen Anforderungen konfrontiert werden, „eine relativ kurzfristige Förderung, die sich eng an den fachlichen Erfordernissen und den individuellen bzw. lerngruppenspezifischen Ausgangslagen orientiert“ (OHM/KUHN/FUNK 2007, S. 131).

Kommunikation im Beruf und reflexive Handlungskompetenz

Kommunikative Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit zur zweckangemessenen und zielgerichteten, sach-, situations- und adressatengerechten Kommunikation und Interaktion in beruflichen Situationen, wird in einer Informations- und Wissensgesellschaft immer bedeutsamer. Dies gilt in allen Wirtschaftsbereichen. Denn Kommunikation und Interaktion im Beruf sind zunächst einmal komplexe und anspruchsvolle sprachliche Prozesse, „in denen Denkprozesse eingebunden sind und in denen Gedanken zum Ausdruck kommen“ (SCHÄFER 2005, 118), zudem sind sie zugleich „soziale Prozesse, die einen bestimmten Kontext und d. h. eine kommunikative Situation voraussetzen“ (EBD.), also immer auch geprägt sind durch Vorwissen, Erwartungen und sonstige subjektive Faktoren. Zu den sprachlichen Prozessen gehören (nach den KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch) sowohl das Sprechen und Zuhören, das Schreiben, das Lesen von Texten bzw. der Umgang mit Medien als auch die Reflexion des Sprachgebrauchs.

Berufliche Kommunikation ist auf berufliche Zwecke bezogen, in denen fachliche ebenso wie institutionelle Aspekte eine Rolle spielen. Das soziale Verhältnis der Gesprächspartner ist oft formell definiert. Kommunikation ist nicht freiwillig und wird meist nicht aus sozialen Bedürfnissen heraus geführt (vgl. BRÜNNER 2007, S. 41). Eine umfassende Definition von kommunikativer Kompetenz im Beruf fehlt ebenso wie eine Explizierung der konkreten sprachlichen Fähigkeiten, die in einzelnen Berufen benötigt werden. Die Anforderungen in einzelnen Tätigkeitsbereichen bzw. Berufsfeldern sind nicht identisch. Insofern ist „auf die Notwendigkeit vieler, berufsspezifischer Definitionen für jeweils konkrete Berufsfelder“ hingewiesen worden (EFING/JANICH 2007, S. 7). Berufsbezogene Kommunikation ist kulturspezifisch, unterschiedlich in Arbeitszusammenhängen sowie Kommunikationsmedien eingebettet und funktional, d. h. Mittel zum Zweck und als Teil größerer praktischer Tätigkeitszusammenhänge eingebunden in eine Kette anderer Mittel zur Zielerreichung. Der Grad der Standardisierung von Kommunikation in einem Unternehmen stellt unterschiedliche Anforderungen an die kommunikative Kompetenz. Je nach Branche, Arbeitsbereich und Hierarchieebene bestehen bei einer mündlichen beruflichen Kommunikation erhebliche Differenzen, etwa im Grad der Zielwirkung und Formalität der Kommunikation. Als institutionelle Kommunikation weist berufliche Kommunikation bestimmte Charakteristika auf (vgl. BRÜNNER 2007, S. 40f.).

Kommunikative Kompetenz beschränkt sich nicht nur auf das bloße Sprachvermögen, sondern sie enthält auch die Fähigkeit, dieses Vermögen situationsgerecht und personenbezogen effektiv verwenden zu können. Der jeweilige Kontext einer Kommunikationshandlung wirkt maßgeblich auf die Gestaltung sprachlicher Äußerungen und deren Aufnahmeweise ein. Jede sprachliche Äußerung enthält zudem ein Paket von Botschaften (Sachinhalt, Beziehung, Selbstoffenbarung, Appell), was den Vorgang der Kommunikation kompliziert und stör anfällig macht.

Eine allgemeinsprachliche Kompetenz zur Bewältigung berufsbezogener kommunikativer Aufgaben reicht nicht aus. „Beruflich-fachliche Sprachkompetenz ist mehr als eine generelle Kommunikationskompetenz“ (EFING/JANICH 2007, S. 6). Auch bloßes Wissen über angemessenes und effektives kommunikatives Handeln im jeweiligen Berufsfeld genügt nicht. Konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen ausgebildet werden, wozu auch die Motivation gehört, sich auf eine solche Weise situationsgemäß und sachgerecht verständigen zu wollen. Erst dann kann die Interaktion von den an der Kommunikation Beteiligten als angemessen und effektiv wahrgenommen und eingeordnet werden. Dies erfordert soziale Kompetenz, wie die richtige Einschätzung der Situation sowie der Kommunikationspartner mit ihrem jeweiligen Vorwissen, ihren Interessen und Einstellungen. Effektivität bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die bestmögliche Erreichung des Kommunikationsziels (vgl. EBD., S. 2f.). „Für die Wahl der jeweils angemessenen sprachlichen Mittel muss ein Individuum also einerseits die Situation analysieren können und andererseits über ein ausreichend großes sprachliches Stilrepertoire *und* das Wissen verfügen, wie Situation, sprachlicher Ausdruck und die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Stilwirkung konventionell zusammenhängen. Damit werden Aspekte wie Sprachbewusstheit, Fähigkeit zur Sprachreflexion, transsubjektive Kompetenz und Strategiewissen relevant für die nähere Beschreibung von kommunikativer Kompetenz“ (EBD. S. 3, Hervorhebungen im Original).

Nicht zuletzt stellt die dem Lernfeldkonzept zugrundeliegende Handlungsorientierung hohe Anforderungen an die Sprach- und Lesekompetenz der Auszu-

bildenden. „Im Zentrum der Aufgabenstellungen steht nicht die bloße Aktivierung und korrekte Wiedergabe von Fachwissensbeständen, sondern die Durchführung bzw. Rekonstruktion von Handlungsschritten. Hierzu müssen die dazu notwendigen Wissensbestände aus fachbezogenen Informationsquellen entnommen und die für das fachliche Handeln relevanten Strukturen und Prozesse auf der Basis von Fachtexten rekonstruiert werden. Bereits auf rezeptiver Ebene ist es daher notwendig, den Lernenden nicht nur Hilfen zum Verstehen von Texten im engeren Sinne zu geben, sondern mit ihnen auch die Arbeit mit fachlichen und fachbezogenen Informationsquellen und den Umgang mit Texten als kognitiven Werkzeugen zur Bewältigung von Aufgaben- und Problemstellungen zu trainieren“ (OHM/KUHN/FUNK 2007, S., 134). Von daher ist es angezeigt, Lehrerinnen und Lehrer „in Bezug auf die Rolle von Fachsprachen für fachliches Lernen fortzubilden und sie für die Besonderheiten von Fachsprachen zu sensibilisieren“ (NIEDERHAUS 2008, S. 10).

Sprachkompetenz und Unterrichtskommunikation

Sowohl für traditionelle als auch für innovative Lehrangebotskonzepte stellt das Beherrschen kommunikativer Regeln durch alle Akteure eine unabdingbare Voraussetzung dar. Bei Missachtung dieser Bedingung können teils massive Kommunikations- und Interaktionsstörungen auftreten (vgl. WUTTKE 2005, S. 114ff.). Für konstruktivistisches Lernen in der beruflichen Bildung wird immer wieder hervorgehoben, dass Lern- und Informationsmaterialien sowie Fachgespräche einen bedeutsamen Stellenwert einnehmen (vgl. BUCHALIK 2009; BUCHALIK/RIEDL 2009; RIEDL 2006). Sie sollen einen schüleraktiven Wissenserwerb und ein individualisiertes Lernen ermöglichen. Beide Einflussgrößen lassen sich sehr variabel ausgestalten und interpretieren, woraus verschiedene Fragen resultieren.

BUCHALIK (2009) liefert beispielsweise einen wichtigen Beitrag zum Ablauf sowie zu den grundlegenden Merkmalen und möglichen Wirkungen von Fachgesprächen. Anhand von Fallbeispielen wird der Ist-Zustand von Lehrer-Schüler-Kommunikation in einem schülerzentrierten Unterricht ermittelt und der Fokus darauf gerichtet, welchen Zeitanteil am Unterricht Fachgespräche einnehmen, wie häufig Lehrer bzw. Schüler Fachgespräche initiieren und wie sich die Gesprächssequenzen und Gesprächsanteile auf Lehrer und Schüler verteilen. Ein verhältnismäßig hoher Anteil an Fachgesprächen zeigt sich dann in den Unterrichtsstunden beziehungsweise bei den Lehrkräften, die den Dialog als wesentliches Element eines selbstorganisationsoffenen Unterrichtskonzeptes ansehen und das Führen von Fachgesprächen institutionalisiert haben. Zugleich wird deutlich, dass ein hoher Anteil an Fachgesprächen noch keine Aussage über die Qualität und Tiefe dieser Lehrer-Schüler-Dialoge impliziert (vgl. BUCHALIK/RIEDL 2009, S. 257f.).

Die Untersuchungen belegen die Bedeutung und Funktion von Fachgesprächen als wesentlichen Bestandteil eines selbstorganisationsoffenen Unterrichts. Weitgehend unbeantwortet bleibt jedoch, welche Funktionen Fachgespräche übernehmen können, wie sie gestaltet sein müssen und welche Wirkungen – auch im Wechsel mit anderen Einflussgrößen – sie entfalten und vor allem welche Voraussetzungen bei Lehrenden und Lernenden erfüllt sein müssen, damit die geführten Dialoge ein hohes inhaltliches Niveau aufweisen bzw. ein hohes Potenzial für inhaltlich vielschichtige Gesprächssituationen bieten, die dann als lernförderlich anzusehen

sind. Dies gilt ebenso für die Forderung nach geeigneten Schulungsmaßnahmen auf Seiten der Lehrkraft, die die inhaltliche Qualität von Fachgesprächen zu steigern vermögen (vgl. BUCHALIK 2009, S. 200).

Dabei ist davon auszugehen, dass Lehrende in Fachgesprächen möglichst Analyse- und Syntheseüberlegungen zu Sachverhalten einfordern bzw. Begründungen und Erklärungszusammenhänge zur behandelten Thematik in den Mittelpunkt stellen müssen. Hierzu dürfen die von der Lehrkraft thematisierten Inhalte die Lernenden nicht über- oder unterfordern und sollen möglichst breit und multiperspektivisch an vorhandenes domänenspezifisches Vorwissen anknüpfen, was voraussetzt, dass Lernende in der Lage sind, epistemische Fragen zu stellen. Dies setzt wiederum voraus, dass Sinnbeziehungen zur eigenen sozialen Situation erkannt werden können. „Nur wenn es den Subjekten gelingt, Lernprozesse mit einer Erfahrungsbewegung zu verbinden, nur wenn es schließlich den Subjekten gelingt, ihre Auseinandersetzung mit (Lern-)gegenständen als sinnvoll zu interpretieren, werden persönlichkeitswirksame Lernprozesse nachhaltig stattfinden“ (COMBE/GEBHARD 2007, S. 7).

Dazu ist das Verstehen von Lebensmustern innerhalb der Lebenswelten junger Menschen wichtig. Weiterführend kann auf das Habituskonzept von PIERRE BOURDIEU Bezug genommen werden (vgl. BOURDIEU 1974, S. 143ff.). Auf Grundlage seiner Theorie der „feinen Unterschiede“ konzeptionalisiert BOURDIEU den Habitusbegriff im Rahmen der Theorie des Kulturkapitals, bei der er zwischen „inkorporiertem“, „institutionalisiertem“ und „objektiviertem“ Kulturkapital unterscheidet (vgl. WATERMANN/MAAZ/SZCESNY 2009, S. 96). Habitus beschreibt Bourdieu als ein System von Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die den Lebensstil eines Menschen bestimmen. Dem inkorporierten Kulturkapital kommt dabei die größte Bedeutung zu, da die Summe des im Verlauf des Lebens verinnerlichten Kulturkapitals dauerhafte Dispositionen nach sich zieht. Hieraus folgt die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen auf eine adäquate Art und Weise zu verhalten, und damit das individuelle Verhalten im gesellschaftlichen Interagieren (vgl. EBD. 2009, S. 96; SCHWINGEL 2005, S. 59-81). Bezogen auf den Dialog mit jungen Menschen, beispielsweise zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern, bleibt letztlich auch dem Lehrenden die Konfrontation mit dem eigenen Habitus nicht erspart, will er in die Welt der jungen Menschen „eintauchen“. Erst das Verstehen der eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster öffnet den Weg zum Verstehen der Verhaltensweisen anderer. Sich einzulassen auf das Verstehen der Lebenswelten junger Menschen bedeutet auch, sich mit ihren unterschiedlichen Wertvorstellungen und Normen, Denkkonzepten, ihrem bewussten und unbewussten Umgang mit Symbolen sowie mit ihren verschiedenen Verhaltensformen auseinanderzusetzen.

Was die Selbstlernmaterialien betrifft, so wird damit von den Lernenden verlangt, die entsprechenden Informationen aus einem Text zu entnehmen. Ein Text ist gekennzeichnet durch eine besondere Form der Sprachverwendung, nämlich die Kommunikation über Raum und Zeit hinweg. Diese Bedingungen enthalten gegenüber dem Mündlichen sowohl Erschwernisse als auch Vereinfachungen. Lesen ist insofern schwerer als Sprechen, weil hier mit einem abwesenden, meist sogar unbekanntem Schreiber kommuniziert wird. Auf der anderen Seite finden sich aber auch Vereinfachungen, deren wichtigste in der Handlungsentlastung besteht. So können Lesen und Schreiben weitgehend ohne Zeitdruck erfolgen, d.h. ein Text kann geplant und ggf. mehrfach überarbeitet werden (vgl. BECKER-MROTZEK/KUSCH 2007).

Mit diesen Merkmalen alleine sind jedoch die Spezifika von Sachtexten nicht zu begreifen. Dabei gibt es nicht die eine Fachsprache, sondern es existieren mehrere Fachsprachen nebeneinander. Sie weisen eine horizontale Gliederung auf. „Zu den Besonderheiten von Sachtexten gehört insbesondere ihre Empraxie, d.h. ihre funktionale Einbettung in praktische Handlungszusammenhänge. Aus diesem praktischen Handlungskontext leitet sich die spezifische Kombination von Fließtext, Bildern und Grafiken her... Sachtexte sind danach schriftliche Dokumente, die aus einem spezifischen Ensemble von Text und Bildern bestehen; Bilder lassen sich ihrerseits unterteilen in reale wie Photos und Zeichnungen sowie logische wie Diagramme und Tabellen. Auf diese Weise können drei unterschiedliche Darstellungsweisen differenziert werden, nämlich Texte, reale Bilder und logische Bilder“ (EBD., S. 32). Auch wenn die Zahl der vorhandenen Fächer und damit der anzusetzenden Fachsprachen nicht eindeutig bestimmt werden kann, so ist davon auszugehen, dass die Anzahl der Fachsprachen derjenigen der Fachrichtungen entspricht (vgl. NIEDERHAUS 2008, S. 6 f.; NIEDERHAUS 2010).

Es reicht bei der Auseinandersetzung mit Fachliteratur nicht aus, dass die Lernenden einzelne Textteile isoliert verstehen. Vielmehr müssen sie sie miteinander in Beziehungen setzen und sich dabei jeweils fragen, ob die gewählte Anordnung kohärent ist und welchen Beitrag der Text für die Bewältigung einer spezifischen beruflichen Situation leistet. Vor allem die Kohärenzbildung zwischen Textabschnitten bereitet schwachen Lesern große Probleme (vgl. OHM/KUHN/FUNK 2007, S. 133). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass ein gutes inhaltliches Wissen und ein großer Wortschatz dem Leser das Verstehen von Texten und somit die Durchdringung und Rekonstruktion der Wissensstrukturen erleichtern. Schließlich darf auch nicht der Einfluss motivationaler Faktoren unterschätzt werden. Die Fähigkeit zur Kohärenzbildung im Text wird vor allem dann eingeschränkt, wenn geringe Leistungen im Bereich des verbalen Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnisses existieren, wodurch die Integration von Teiinformationen aus unterschiedlichen Textabschnitten erschwert wird (vgl. EBD., S. 141).

Widersprüche und Komplexität der Wirtschaftskommunikation

Der Grad der Lese- und Sprachkompetenz ist nicht nur als Einstellungskriterium und als Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an beruflicher Arbeit und Bildung von hoher Bedeutung. Zunehmend spielt er auch beim Erhalt von Arbeitsplätzen eine gewichtige Rolle, und zwar in dem Maße, in dem sich die Arbeitsformen, die Produktions- und Organisationsstrukturen der Betriebe ändern. Arbeitskraft, Zeit, Energie und Material sollen intensiver und effektiver genutzt werden – mit weitreichenden Konsequenzen für die Anforderungen an die Berufstätigen. Initiative und Verantwortung der Arbeitsabläufe werden auf Gruppen und Teams übertragen, was neue Qualitäten von Absprachen, Verhandlungen und Vereinbarungen voraussetzt. Arbeitskräfte, die die erforderlichen kommunikativen Anforderungen nur unzureichend erfüllen können, sehen sich nicht selten mit einer neuen Qualität von Konkurrenz und Diskriminierung unter Kollegen konfrontiert. Vorliegende Beobachtungen in Betrieben, in denen neue Gruppenarbeitsformen eingerichtet wurden, weisen kritisch darauf hin, dass mangelnde Schrift- und Formulierungsfertigkeiten von einzelnen in Gruppenbesprechungen auf Ungeduld und Ärger der Kollegen treffen,

die sehr wohl wissen, dass der entstehende Zeitverlust oder die Nichteinhaltung von Verabredungen (aufgrund mangelnder Verständigung) in der Regel von allen Gruppenmitgliedern „ausgebadet“ werden müssen.

In Verkaufsgesprächen beispielsweise realisiert sich der ökonomische Zweck des Wirtschaftens, weshalb eine Optimierung solcher Gespräche angestrebt wird. Das Verkaufen komplizierter, erklärungsbedürftiger, beratungsintensiver Produkte wie z. B. teure Elektronikanlagen oder Finanzdienstleistungen setzt ausreichendes fachliches Wissen voraus. Solche Verkaufsgespräche enthalten mehr Beratungselemente als diejenigen zu Gegenständen des täglichen Bedarfs. Dabei nehmen sie häufig die Form eines Experten-Laien-Diskurses an, wobei die Rolle des Experten interaktiv dominant werden kann (vgl. BRÜNNER 2000, S. 48). Verkaufsgespräche weisen in verschiedenen Unternehmenskulturen Gemeinsamkeiten, aber auch spezifische Unterschiede aus, und sie sind häufig durch ökonomische Mechanismen beeinflusst.

In der Rollen- und Beziehungsgestaltung bei Verkaufsgesprächen kommen Widersprüche, aber auch die Komplexität der Wirtschaftskommunikation besonders deutlich zum Ausdruck (vgl. EBD., S. 66), insbesondere dann, wenn auf persönliche Nähe gerichtete Einlassungen bzw. „Selbstöffnungen“ für ökonomische Zwecke instrumentalisiert werden. Zwar kann die Rollen- und Beziehungsgestaltung der an Verkaufsgesprächen Beteiligten je nach Typ des Produkts und der Handlungsbedingungen in Unternehmen sehr unterschiedlich ausfallen, jedoch zeigen sich „konfligierende Anforderungen und Widersprüchlichkeiten in der Interaktion“ (EBD., S. 100), die die Handelnden mit verschiedenen kommunikativen Verfahren bearbeiten. Aufgrund der ökonomischen Bedingungen bleiben die Widersprüche jedoch im Grundsatz unauflösbar“ (EBD.).

Für die Verkäufer-Kunden-Beziehung ist die Geschäftsbeziehung, die der Verkäufer zu seinem Unternehmen hat, dabei ebenso von Bedeutung wie seine Persönlichkeit und berufliche Identität. Für mündliche, face-to-face geführte Verkaufsgespräche unter Bedingungen wirtschaftlicher Konkurrenz ist die Art der Leistung des Beziehungsmanagements und der Selbstdarstellung von Verkäufer und Kunde ebenso wesentlich.

Die Verkaufstätigkeit umfasst insbesondere die Gewinnung von Informationen über den Kunden und dessen Interessen sowie Wünschen, die Erlangung von Aufträgen bzw. den Abschluss eines Vertrages sowie die Verkaufsunterstützung durch Beratung und Warenpräsentation. Zugleich gilt es als Angestellter eines Unternehmens, ein „persönliches Vertrauensverhältnis zum Kunden aufzubauen und zu pflegen und damit als Vertreter des hinter ihm stehenden Unternehmens ein positives Unternehmensimage zu entwickeln bzw. zu sichern“ (GEISLER 1993, S. 194). Erst wenn der Bedarf des Kunden deutlich geworden ist, kann sinnvoll ein Produkt angeboten werden. Kommt es nicht zum Abschluss, dürfen die bereits geknüpften Kontakte nicht belastet werden. Sie müssen weiter gepflegt werden – mit der Perspektive einer guten Weiterempfehlung und ggf. eines späteren Vertragsabschlusses (EBD.). Die Beratung durch den Verkäufer bezieht sich ökonomisch zweckmäßigerweise nicht nur auf den (potenziellen) Kunden, sondern repräsentiert gleichermaßen auch die Serviceorientierung seines Unternehmens. „Denn er stößt normalerweise beim Kunden immer auf Wünsche, die sich auf Produkte bzw. Produktausführungen und vor allem auf Erwartungen bzw. Ansprüche bezüglich des Reklamations-, Wartungs- und Reparaturservice beziehen, die das Unternehmen

in der gewünschten Form (noch) nicht anbieten kann. In dieser Situation muß es die Aufgabe des Verkäufers sein, sein Unternehmen entsprechend zu informieren und es bei der Umsetzung eines verbesserten Produkt- und Serviceangebots zu beraten. Diese Beratung muß sowohl eine fachliche marktbezogene Komponente beinhalten wie gleichermaßen auch Züge von Organisationsentwicklung aufweisen“ (EBD., S. 201).

Förderung von Sprach- und Lesekompetenz

Die Förderung der Lese- und Sprachkompetenz kann nicht bei betriebsspezifischen Anforderungen stehen bleiben, d. h. sich darauf beschränken, nur solche Kompetenzen einzuüben, die notwendig sind, um betriebsspezifischen Anforderungen zu genügen. Zwar ist es angezeigt, didaktische Leseförderungskonzepte zu entwickeln, die beispielsweise auch mit der Lernfeldorientierung vereinbar sind. Dabei wird in der Literatur davon ausgegangen, dass im Zentrum der didaktischen Anstrengungen zunächst ohne Bedenken die Förderung der Kompetenz stehen könnte, berufsspezifische Sachtexte lesen zu können. Problematisch für die weitere Entwicklung ist es jedoch, sich darauf zu beschränken (vgl. GRUNDMANN 2007c, S. 49). Es gilt vielmehr, die Sprach- und Lesekompetenz der Schüler mehr- bzw. multiperspektivisch zu fördern. Insofern ist eine Verständigung über den normativen Hintergrund kommunikativen Handelns im Unterricht in der Weise angezeigt, dass jene Handlungen wirksam werden, die Einsicht fördern und die Selbstwertung der Lernenden praktisch ermöglichen. Auf der Grundlage dieser konstitutiven Prinzipien müssen Lehrende die Handlungsnormen selbst finden, wozu sie reflektierende Urteilskraft benötigen, und aufnehmen, welche neuen Zugänge zu Texten und Informationen sowie welche Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien zu gewinnen sind (vgl. BACHMAIR 2007).

Die Förderung der Lese- und Sprachkompetenz hat dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie nicht dem Deutschunterricht allein überlassen bleibt, sondern an allen Lernorten systematisch zum Prinzip gemacht wird und wenn berücksichtigt wird, dass Schüler, die ihre kommunikative Kompetenz und ihre Leistungsfähigkeit hoch einschätzen, wenig leistungsängstlich sind und sich für die jeweiligen Inhalte interessieren, mehr Kommunikationsbereitschaft zeigen als unmotivierte Schüler, die zudem ihre Kompetenzen niedrig einschätzen. Dies waren essentielle Ergebnisse unterschiedlich akzentuierter Modellversuche, die sich mit der Förderung der sprachlichen Kompetenzen auseinandergesetzt haben. Hierzu zählen z.B. der Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“, der BLK-Modellversuch VOLI, das Berliner Projekt zur „Sprachförderung in MDQM“ sowie der BLK-Modellversuch VERLAS (vgl. GRUNDMANN 2007b, S. 75 ff., BECKER-MROTZEK/KUSCH/WEHNERT 2006; BADEL/MEWES/NIEDERHAUS 2007; GRUNDMANN 2007; KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008; NIEDERHAUS 2008; JAHN 2008). „Aus dieser Einschätzung des eigenen Wissens und Könnens resultiert ... ein mehr oder weniger aktives Kommunikationsverhalten, das wiederum die Lehrereinschätzung der Leistungsfähigkeit dieses Schülers, sein Verhalten in der Klasse gegenüber diesem Lernenden sowie die Einschätzung und das Verhalten der Mitlernenden gegenüber diesem Schüler beeinflusst. Daraus ergeben sich dann wieder Rückwirkungen auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Ist diese positiv, führt das im Allgemeinen dazu, dass Lernende sich

aktiv in Kommunikationssituationen engagieren. Wenn man von einer förderlichen Wirkung aktiven Kommunikationsverhaltens auf den Wissenserwerb ausgeht, profitieren diese Schüler von ihrer Sprechfähigkeit und von den Rückmeldungen des Lehrers und der Mitlernenden, was sich positiv auf ihr Lernergebnis auswirken sollte. Lernenden, die ihre Leistungsfähigkeit dagegen schlechter einschätzen und sich deshalb Kommunikationssituationen eher entziehen, entgeht dieses Förderpotential“ (WUTTKE 2005, S. 180f.). Für diese Schüler ist ein besonderer Förderbedarf angezeigt, vor allem bezogen auf die Steigerung ihrer auf das Lesen fokussierten Selbstwirksamkeit, Motivation und Volition einerseits sowie von Lesestrategien und metakognitivem Strategiewissen andererseits, mit Hilfe dessen sie ihren Leseprozess kontrollieren können (vgl. KUNZE 2007). Es geht um die Ermöglichung einer Anschlusskommunikation. Dazu ist die Diagnose (EFING 2008) und Förderung der Sprach- und Lesekompetenz als festes Element der Unterrichts- und Schulentwicklung in den Diskussionen und Entscheidungen der Bildungsgangkonferenzen zu verankern und in der didaktischen Jahresplanung derart verbindlich zu dokumentieren, dass die Anschlusskommunikation zum Medienkonsum der Jugendlichen mit der Perspektive ermöglicht wird, dass diese Sinnbeziehungen zur eigenen sozialen Lebenssituation und eigenen biographischen Bedeutsamkeit von Sprachkompetenz herstellen können.

Literatur

- BACHMAIR, B.: Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28 (2007), 9. Juli 2007, S. 32-38
- BADEL, S./MEWES, A./NIEDERHAUS, C.: Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Endbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme (MDQM). Berlin 2007
- BECKER-MROTZEK, M./KUSCH, E./WEHNERT, B.: Leseförderung in der Berufsbildung. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A. Duisburg 2006
- BECKER-MROTZEK, M./KUSCH, E.: Sachtexte lesen und verstehen. In: Der Deutschunterricht 59 (2007), H. 1, S. 31-38
- BODE, C.: Aldous Huxley „Brave New World“. München 1985
- BOURDIEU, P.: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (Hrsg.): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main 1973, S. 88-137
- BOURDIEU, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1974
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen 1983, S. 183-198
- BRÜNNER, G.: Wirtschaftskommunikation. Tübingen 2000
- BRÜNNER, G.: Mündliche Kommunikation im Beruf. Zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In: Der Deutschunterricht 59 (2007), H. 1, S. 39-48
- BUCHALIK, U.: Fachgespräche. Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lernumgebungen. Frankfurt am Main 2009
- BUCHALIK, U./RIEDL, A.: Fachgespräche zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009), H. 2, S. 243-266
- COMBE, A./GEBHARD, U.: Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen/Farmington Hills 2007
- EFING, C./JANICH, N.: Kommunikative Kompetenz im Beruf. In: Der Deutschunterricht 59 (2007), H. 1, S. 2-9
- EFING, C.: Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen mit dem „Baukasten Lesediagnose“. In: bwp@Spezial 4 – Hochschultage 2008. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.shtml [Letzter Zugriff: 22.2.2010]

- GEISSLER, H.: Sinnmodelle des Verkäufertrainings. In: Friede, Ch./Sonntag, K. (Hrsg.): Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg 1993, S. 185-205
- GOGOLIN, J.: Bildungssprache für alle! Zum Abschluss des Modellprogramms FörMig – ein Kurzbericht. In: Pädagogik 61 (2009), 12, S. 46-49
- GRUNDMANN, H.: Bildungsergebnis vor Bildungserlebnis. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen PISA und der Forderung der Arbeitswelt nach kommunikativen Höchstleistungen. In: Der Deutschunterricht 59 (2007a), H. 1, S. 10-18
- GRUNDMANN, H.: Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler 2007 (b)
- GRUNDMANN, H.: Modelle zur Förderung der fachsprachlichen Kompetenz im berufsschulischen Unterricht – das Allheilmittel gegen mangelnde Berufsfähigkeit Jugendlicher? In: Wirtschaft und Erziehung 59 (2007c), H. 2, S. 47-51
- GRUNDMANN, H.: Die lernschwachen Hauptschulabsolventen – die größte Herausforderung für die berufsbildenden Schulen? In: Die berufsbildende Schule 61 (2009), H. 6, S. 183-189
- HUXLEY, A.: Brave New World. Middlesex 1970 (Nachdruck der Ausgabe von 1932)
- JAHN, K.-H.: Mit Bildungsstandards sprachliches Lernen fördern. In: bwp@Spezial 4 – Hochschultage 2008. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/jahn_ft17-ht2008_spezial4.shtml [Letzter Zugriff: 22.2.2010]
- JAHN, K.-H./WYSS, M. (Hrsg.): Lesen und Schreiben. Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht an beruflichen Schulen. Frankfurt am Main 2004
- KITZIG, R./PÄTZOLD, G./VON DER BURG, J./KÖSEL, S.: Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Bochum/Freiburg 2008
- KUNZE, I.: Mit Sachtexen umgehen. In: Deutschunterricht 60 (2007), H. 4, S. 4-8
- LEMPERT, W.: Beruf, Sprache, Sozialisation. Zur Bedeutung einiger Formen des Sprachgebrauchs für die Aneignung und die Distanzierung von beruflichen Rollen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 64 (1968), H. 10, S. 741-756
- NIEDERHAUS, C.: Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In: bwp@Spezial 4 – Hochschultage 2008. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf [Letzter Zugriff: 22.2.2010]
- NIEDERHAUS, C.: Fachtexte in der Berufsausbildung. Ein linguistischer Vergleich von Texten aus Fachkundebüchern für die Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In: Die berufsbildende Schule 62 (2010), H. 2, S. 54-59
- OHM, U./KUHN, C./FUNK, H.: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster/New York/München/Berlin. 2007
- PETSCH, C.: Reciprocal teaching – Implementierung einer Lesestrategieinstruktion in die berufliche Grundausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009), 2, S. 198-220
- RIEDL, A.: Perspektiven prozessorientierter Unterrichtsforschung in der technischen beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006), H. 3, S. 405-425
- RÖSNER, E.: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster u. a. 2007
- RUPPELT, G.: Von den Gefahren des Lesens. In: Forum Stiftung Lesen. Ausgabe Nr. 48, April 2002, S. 2
- SCHÄFER, K.-H.: Kommunikation und Interaktion. Wiesbaden 2005
- SCHWINGEL, M.: Pierre Bourdieu zur Einführung. 5., verb. Aufl. Hamburg 2005
- WATERMANN, R./MAAZ, K./SZCZESNY, M.: Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2009
- WUTTKE, E.: Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Frankfurt am Main 2005