

Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula

Matthias Prikoszovits

Institut für Germanistik der Universität Wien
Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Porzellangasse 4, Stiege 2, 4. Stock, Raum 403
A-1090 Wien
E-Mail: Matthias.Prikoszovits@univie.ac.at

Abstract: Im Fremdsprachenunterricht ist seit einigen Jahrzehnten insbesondere aufgrund der Internationalisierung der Arbeitsmärkte eine verstärkte Berufsorientierung ausmachbar, der sich die Forschung bereits widmet. Einschlägige Untersuchungen berücksichtigen jedoch altersgruppen- sowie niveaustufenspezifische Aspekte der beruflichen Ausrichtung von DaF-Curricula zu wenig. Der Beitrag thematisiert, inwieweit aktuelle DaF-Curricula auf verschiedenen Alters-/Kompetenzstufen auf berufssprachliches Handeln vorbereiten und inwieweit diese Vorbereitung in Curricula früher bzw. stärker berücksichtigt werden könnte und sollte. Dafür wird offengelegt, auf welchen Kompetenzstufen des GER bzw. in welchen Schul-/Altersstufen Berufsorientierung in aktuellen DaF-Lehrplänen die größtmögliche Bedeutung erlangt. Aus der Bilanz sind Konsequenzen ableitbar, die sich für weitere Untersuchungen ergeben, wenn ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zum Forschungsfeld gewählt wird.

Over the past few decades, there has been an observable increase in professionally oriented foreign language teaching, due above all to the increasing internationalisation of labour markets. This trend has been noted by research, but most investigations in this area have given too little attention to age group and learner-level specific aspects of professionally oriented GFL curricula. This paper discusses how far current GFL curricula at or for different age and competence levels prepare students for vocational language use and how far this preparation could and should be considered earlier and more robustly in curricula. In this way, the paper sheds light on which levels of the CEF and in which school forms or age groups professional orientation is most significant. The conclusions of this survey are relevant to and raise questions for further research into age and competence level specific learning.

Schlagwörter: Berufsorientierung, Curricula, Deutsch als Fremdsprache, Altersgruppen, Niveaustufen, GER, Ausbildungsphasen; practical orientation, curricula, German as a foreign language, age groups, reference levels, CEF, educational stages

Der Beitrag richtet sich an Frauen und Männer gleichermaßen. Auf geschlechterneutrale Formulierungen wird zugunsten besserer Lesbarkeit verzichtet. Wo immer möglich, wird Formen wie Studierende, Lehrkräfte etc. Priorität eingeräumt.

1. Einleitung und Problemaufriss

Fremdsprachenkenntnisse haben in den vergangenen Jahrzehnten in der Berufswelt rasant an Bedeutung gewonnen. Grenzüberschreitende Mobilität im Arbeitsleben und die daraus resultierenden interkulturellen Kontakte im professionellen Umfeld sind für viele Menschen zur Selbstverständlichkeit geworden. Somit hat die Arbeitswelt durch Globalisierung, aber auch durch Technisierung wesentliche Veränderungen erfahren (vgl. Kuhn 2007: 1; Ohm 2016: 206), die Auswirkungen auf den Gebrauch von Fremdsprachen am Arbeitsplatz haben.

Die Notwendigkeit einer Berufsorientierung¹ im Fremdsprachenunterricht ist längst erkannt worden, was sich im Fach Deutsch als Fremdsprache seit den 1990er Jahren an theoretischen und praktischen Fortschritten im Felde des berufsbezogenen Deutschlehrens und -lernens abzeichnet (vgl. Prikoszovits 2017: 88-90). Gleichwohl gibt es besonders im DaF-Bereich und hier wiederum außerhalb des deutschsprachigen Raums mit Blick auf den berufsorientierten Unterricht noch großen Forschungsbedarf. In den deutschsprachigen Ländern erfahren hingegen der berufsorientierte Erst- als auch Zweitsprachenunterricht² gegenüber dem Fremdsprachenunterricht in den vergangenen Jahren erhöhte wissenschaftliche

Zuwendung (vgl. Efing 2015; Efing & Kiefer 2017; Kiefer, Efing, Jung & Middeke 2014). Dies mag daran liegen, dass erst- bzw. zweitsprachlichem Deutschlehren und -lernen in der beruflichen Bildung der deutschsprachigen Länder größere Bedeutung als dem fremdsprachlichen Deutschlehren und -lernen zukommt. Zwar gibt es innerhalb und außerhalb der deutschsprachigen Länder bereits verschiedene Ansätze zur Erforschung berufsorientierten DaF-Lehrens und -Lernens (vgl. Middeke 2010), doch sind bis heute etwa keine rein berufssprachlichen Curricula für den DaF-Unterricht erstellt worden, was wiederum die Erstellung adäquater berufsbezogener Lehrwerke und DaF-Prüfungen, für welche die ausstehenden Curricula Bezugspunkte darstellen sollten, erschwert.

Das Fehlen rein berufssprachlicher DaF-Curricula liegt darin begründet, dass ihnen die Möglichkeit einer eigenständigen Existenz weitgehend abgesprochen wird (vgl. Funk 2001: 963), da Berufssprache als mit den Registern der Allgemein- und Fachsprache sowie auch Bildungssprache verflochten begriffen wird. Ebenso fehlen im DaF-Bereich bislang auch Untersuchungen darüber, ab bzw. in welchem Lernalter der berufsbezogene Fremdspracherwerb des Deutschen besonders forciert werden könnte. Beiträge zum frühen Erwerb der Fachfremdsprache Deutsch liegen bereits vor (Szerszeń 2015), ebenso zum berufsbezogenen Zweitspracherwerb des Deutschen im Erwachsenenalter (Lüffe & Reimann 2012). In Deutsch als Fremdsprache und hier wiederum vor allem außerhalb des deutschsprachigen Raums beginnen und enden vergleichbare einschlägige Untersuchungen zumeist im Hochschulbereich, was sich u.a. daran zeigt, dass in den vergangenen Jahren intensiv zum studienvorbereitenden/studienbegleitenden DaF-Unterricht geforscht worden ist (vgl. Ylönen 2015, 2016).

In Kap. 2 folgen zunächst Ausführungen zu den Registern der Allgemein-, Berufs-, Fach- und Bildungssprache (Kap. 2.1-2.4) sowie zu deren Verflechtung in DaF-Curricula auf den verschiedenen Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Kap. 2.5-2.6). In Kap. 3 wird ermittelt, welche Relevanz der berufsbezogene DaF-Erwerb in verschiedenen Ausbildungsphasen vom Vorschul- und Primarbereich bis hin zur Erwachsenenbildung hat. Abschließend werden in Kap. 4 Schlussfolgerungen über den hier entworfenen, bislang kaum berücksichtigten Ansatz gezogen, der als ein von bereits bestehenden Diskussionssträngen – etwa jenen zu Bedarfsanalysen – nicht losgelöster Strang zu betrachten ist.

2. Allgemein-, Berufs-, Fach- und Bildungssprache und ihre Anteile in DaF-Curricula

In der DaF-relevanten Forschung zum berufsorientierten Lehren und Lernen ist die Trias Allgemeinsprache – Berufssprache – Fachsprache wie auch der berufsbezogene DaF-Unterricht selbst seit den 1990er Jahren in den Fokus gerückt. Berufssprache stellt dabei das jüngste der drei Register dar. Bevor sie als eigenständiges, bislang jedoch immer noch nicht klar abgegrenztes Register erkannt wurde, beschäftigte man sich in berufsbezogenen Forschungskontexten vornehmlich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Allgemein- und Fachsprache. In den letzten Jahren trat das Register der Bildungssprache in die Diskussion ein, das auch als berufssprachlich relevant erachtet wird (vgl. Efing 2014: 430). Im Folgenden werden die einzelnen Register mit Blick auf ihre Relevanz im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht und im Berufsleben vorgestellt.

2.1. Allgemeinsprache

Der Begriff der Allgemeinsprache ist varietätenlinguistisch nicht fest terminologisiert und generell noch nicht gültig definiert; dennoch ist Allgemeinsprache das bisher am längsten und häufigsten vermittelte Register im Sprachunterricht (vgl. Buhlmann & Fearn 2000: 11; Efing 2014: 421). Efing (2014: 419) spricht mit Bezug auf die Allgemeinsprache von einem unkonturierten und prätheoretisch verwendeten Begriff, der in die Nähe von (mündlicher) Umgangssprache ebenso wie in die Nähe von (schriftlicher) Standardsprache tendiert. Es sei darunter eine Varietät (und kein – funktional ausgerichtetes – Register) zu verstehen, die in der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation, also kontextualisiert, Verwendung finde und sehr konkret und fehlertolerant sei (421).

Da gemäß Efing auch im Beruf niemand mit bloßer Aneinanderreihung von fach-/berufsbezogenen Wörtern auskommt, kann die Allgemeinsprache für das Mündliche (wie die Standardsprache für das Schriftliche) als die lexikalische und grammatische Basis aller anderen Varietäten und Register gelten und zeichnet sich folglich in allen fach- und berufssprachlichen Texten als Grundgerüst ab. Damit sei die Allgemeinsprache für jeden beruflich Handelnden eine relevante sprachliche Grundlage, auf die selbst berufsspezifische DaF-Kurse vorbereiten müssten, auch wegen der Gewährleistung der persönlich-sozialen Integration eines Arbeitenden in den Betrieb (422).

Laut Funk (2010: 1146) ist die kommunikative Kompetenz eines Sprechers nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation bestehe aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufsbranchenspezifisch seien. Somit nimmt die Allgemeinsprache im beruflichen Alltag einen bedeutenden Stellenwert ein, der auch im berufsorientierten DaF-Unterricht zu berücksichtigen ist. Welche Anteile die Allgemeinsprache in einem solchen Unterricht gegenüber der Berufssprache einnimmt, wird anhand eines Modells in den Kap. 2.5-2.6 veranschaulicht.

2.2. Berufssprache

Auch das im vorliegenden Beitrag zentrale Register der Berufssprache ist bislang weder einheitlich definiert noch gegenüber anderen Registern klar abgegrenzt, wobei Rösler (2015: 13) alleine das Ausmachen des Registers „Deutsch für den Beruf“ und die Abkehr von klassischer Fachsprachenorientierung als richtungsweisend begrift.

Efing schafft im Zuge seiner Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Registern eine gewisse Definition von Berufssprache:

Die sprachlichen Erscheinungsformen, die man in der beruflichen Kommunikation beobachtet hat und die zwar der Domäne Beruf zugeordnet, aber nicht als fachsprachlich in einem engeren Sinne klassifiziert werden, sondern auch eine gewisse Nähe zur Allgemeinsprache aufweisen, werden [...] unter dem Begriff Berufssprache subsumiert, auch wenn die Existenz eines eigenen Registers Berufssprache bisweilen abgestritten beziehungsweise sie als rein didaktisches Konstrukt aufgefasst wird (2014: 425).

Dabei beruft Efung sich auf Erkenntnisse Braunerts (2014), der bezüglich der Mittelposition von Berufssprache zwischen Fach- und Allgemeinsprache die Schnittmenge zwischen Berufs- und Allgemeinsprache deutlich größer als die Verwandtschaft zwischen Fach- und Berufssprache bezeichnet.

Bei Berufssprache handelt es sich laut Dannerer um die Sprache einer bestimmten Berufsgruppe, die u.a. berufsspezifische fachsprachliche Anteile ebenso wie Jargon umfasst und eine gewisse Variabilität von Betrieb zu Betrieb aufweist (vgl. Glück 1993: 93, zitiert in Dannerer 2008: 22). Somit wird Berufssprache auch als betriebsspezifisch geprägt und nicht standardisiert begriffen.

Bei den zahlreichen Definitions- und Auslegungsversuchen des Begriffs der Berufssprache haben sich laut Efung (2014: 426) verschiedene Gruppen gebildet. Manche sähen eine so große Nähe der Register Berufs- und Fachsprache, dass sie auf eine klare terminologische Differenzierung verzichten (vgl. Dannerer 2008). Berufssprache(n) würde(n) von solchen Gruppen als sehr spezialisiert und spezifisch angesehen. Demnach wäre(n) Berufssprache(n) (eine) Fachsprache(n) auf einem vertikal gesehen relativ niedrigen Abstraktionsniveau. Die die Gegenposition vertretenden Gruppen würden die Berufssprache (hier tendenziell im Singular) als berufs(feld)übergreifendes Register in großer Nähe nicht nur zur schriftlichen Allgemeinsprache (in beruflichen Kontexten), sondern auch zur Bildungssprache auffassen, weswegen vereinzelt auch der Begriff der *Berufsbildungssprache* verwendet werde, der den Blick jedoch zu stark auf schriftsprachliche Anteile an der Berufssprache kanalisieren (vgl. Efung 2014: 426). Andere Experten (etwa Braunert 2014) würden mit Berufssprache tendenziell eher die mündliche Kommunikation am Arbeitsplatz verbinden.

Zusammenfassend kann laut Efung (2014: 429) festgehalten werden, dass Berufssprache medial mündlich wie schriftlich vorkommt. Sie bewege sich als selbstständiges, berufs(feld)übergreifendes Register auf einem Kontinuum zwischen Allgemein- und Fachsprache. Weder fach-, berufs- noch betriebsspezifische Ausdrücke seien Bestandteil des Registers der Berufssprache. Stattdessen sei es gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen wie Instruieren, Erklären, Definieren, durch Textsorten und Darstellungsformen, die für zahlreiche Berufstätigkeiten als charakteristisch gelten können. Fremdsprachenunterricht, der auf die Vermittlung von Berufssprache abzielt, hat diesen Erkenntnissen methodisch Rechnung zu tragen, wobei das Fehlen rein berufssprachlicher Curricula, das u.a. auf die Unschärfe des Registers der Berufssprache zurückzuführen ist, eine Herausforderung darstellt.

2.3. Fachsprache

Laut Dannerer (2008: 22) gibt es Fachsprachen, seit es Tätigkeiten gibt, die arbeitsteilig organisiert werden und einer Verständigung bedürfen. Strevens zufolge (1973: 51-53, zitiert in Buhlmann & Fearn 2000: 12-13) ist Fachsprache als Kommunikationsmittel ein Ergebnis der Sozialisation einer bestimmten Disziplin, das von den anderen Ergebnissen dieser Sozialisation nicht abgelöst ist. Als solches sei sie dadurch gekennzeichnet, dass sie bestimmte Denkstrukturen widerspiegeln, die durch die Methoden des Faches bestimmt seien, und bestimmte Mitteilungsstrukturen aufweise, die durch das Erkenntnis- bzw. Forschungsinteresse des Faches bestimmt seien. Hoffmann (1982: 2, zitiert in Buhlmann & Fearn 2000: 11) sieht Fachsprache als die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten. Hornung (1983) und Beier (1980, beide zitiert in Buhlmann & Fearn 2000: 12) erweitern diese Definition Hoffmanns um den Zeitbezug und den Bezug auf einen erweiterten Personenkreis – angehende Fachleute im selben Fach, Fachleute anderer Disziplinen oder Laien mit bestimmten Zielen.

Efung zufolge (2014: 423) sind Fachsprachen das am längsten und besten erforschte und daher auch am besten fassbare Register, das im Kontext berufsbezogenen DaF-Unterrichts relevant ist. Diese Relevanz ist jedoch nicht dahingehend auszulegen, dass Fachsprache einen wesentlichen Bestandteil des berufsbezogenen DaF-Unterrichts ausmacht. Im Gegenteil liefert Efung (423-425) eine Reihe von Argumenten gegen einen zu starken Fachsprachenfokus im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht, etwa die geringe Relevanz von Fachsprache in der beruflichen Alltagskommunikation. Laut Funk (2010: 1145) wurde in den 1980er Jahren berufsbezogener Fremdsprachenunterricht jedoch dem fachsprachlichen und formorientierten Fremdsprachenunterricht gleichgesetzt. Fachwortschatzorientierung und Handelskorrespondenz seien

zentral gewesen. Auch Funk (1149) spricht sich gegen Fachsprachenorientierung im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht aus. Als Argument führt er u.a. an, dass fachliche Wortschatzbestände innerhalb nur weniger Jahre veralten.

Laut Efing (2014: 423) wird daher für die Vermittlung von Fachsprache eher die Lehr-Lern-Form des Individualcoachings empfohlen, da größere Lernergruppen nur selten beruflich-fachlich so homogen und die KursleiterInnen nur selten so fachspezifisch eingearbeitet sind, dass die Vermittlung einer konkreten Fachsprache im berufsbezogenen DaF-Unterricht sinnvoll leistbar wäre. Somit zeigt sich, dass Fachsprachen sowohl in der beruflichen Alltagskommunikation als auch im berufsbezogenen DaF-Unterricht eine untergeordnete Rolle spielen und dass sie auch wenige Schnittmengen mit der Berufssprache aufweisen.

2.4. Bildungssprache

Laut Gantefort (2013: 71) verweist der Begriff der Bildungssprache zum einen auf bestimmte, mit linguistischen Mitteln identifizierbare Merkmale eines besonderen, zum erfolgreichen Durchlaufen der Bildungsinstitutionen erforderlichen sprachlichen Registers, zum anderen jedoch auch auf dahinterstehende, individuelle bildungssprachliche Fähigkeiten, welche die jeweils zu beobachtende Performanz im genannten Register bedingen. Gogolin (2013: 11) erläutert, dass das heutige Verständnis von Bildungssprache in den 1970er Jahren wurzelt, als man sie als sprachliches Register erkannte, mit dessen Hilfe man sich in der Schulbildung Wissen verschaffen kann. Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert sei mit dem Begriff noch viel eher eine Hierarchie des Sprachkönnens angezeigt worden, als Bildungssprache als Sprache der Gebildeten und besseren Schichten gegolten habe.

Auch Efing (2014: 430-433) misst in seiner Auseinandersetzung mit den einzelnen berufsrelevanten sprachlichen Registern der Bildungssprache Bedeutung bei. In jüngster Zeit werde die Relevanz von Bildungssprache auch für den beruflichen Bereich betont (430). Die Schnittmenge von Berufs- und Bildungssprache bestehe einerseits in morphologischen und syntaktischen Gemeinsamkeiten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit, andererseits aber in deutlichen Parallelen in den Bereichen fachübergreifender Textmuster/Textsorten und Sprachhandlungen sowie sprachlich-kognitiver Operationen (433). Efing sieht im bildungssprachlichen Bereich jedoch auch morphologische und syntaktische Ähnlichkeiten zum fachsprachlichen Bereich, etwa komplexe Wortbildungsformen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, Nominalisierungen etc. (431). Bildungssprache scheine trotz struktureller Vergleichbarkeit zu Fachsprachen vor allem zwischen Allgemein- und Berufssprache zu vermitteln. Im Gegensatz zur Allgemeinsprache sei die Bildungssprache auch im beruflichen Kontext durch eine höhere Abstraktion und Komplexität gekennzeichnet sowie auch abstrakt, dekontextualisiert und fehlerintolerant (432). Unterschiede zwischen fach- und bildungssprachlichen Texten ergeben sich Efing zufolge insbesondere aus den unterschiedlichen Zielgruppen: Fachtexte und Fachsprache richten sich an Experten, bildungssprachliche Texte an fachliche Laien (431).

Bildungssprache kann mit Blick auf den hochschulischen Fremdsprachenunterricht besonders als für den studienvorbereitenden DaF-Unterricht (vgl. Ylönen 2015, 2016) relevant angesehen werden, der darauf abzielt, Studierende auf die sprachlichen Anforderungen eines universitären Studiums im deutschsprachigen Raum vorzubereiten, wenn diese etwa ein Studium in ihrem Herkunftsland aufnehmen und es in den deutschsprachigen Ländern fortsetzen möchten (vgl. Rösler 2015: 8-9).

2.5. Berufssprachliche Anteile in DaF-Curricula: Das Modell der gegenläufigen Pyramiden

Wie in den bisherigen Ausführungen in Kap. 2 deutlich wurde, weist Berufssprache ähnlich wie Bildungssprache gleichsam ein gewisses „Mehr“ gegenüber der Allgemeinsprache auf, sie hat jedoch in geringerem Ausmaß mit den komplexeren Fachsprachen gemeinsam. Funk (2001) beschäftigt sich mit dem Anteil berufsbezogener Elemente im allgemeinsprachlichen Unterricht bzw. umgekehrt auch mit dem Anteil allgemeinsprachlicher Elemente im berufsbezogenen Unterricht. Betrachtet man hierfür das Modell der gegenläufigen Pyramiden (vgl. Abb. 1), das er zum besseren Verständnis des Ineinandergreifens allgemein- und berufssprachlicher Anteile im Unterricht vorstellt (964), so zeigt sich, dass – wie bereits erläutert – Allgemeinsprache auch im berufsbezogenen DaF-Unterricht eine wesentliche Rolle spielt. Diese Allgemeinsprache macht jedoch mit fortlaufender Progression immer mehr der Berufssprache Platz, woraus ein Potenzial für die weitere Erforschung der Charakteristika des berufssprachlichen Unterrichtens und für die Erstellung berufssprachlicher Curricula erwächst. Funk (ebd.) spricht in dem Zusammenhang von einem „Planungsmodell, das sich hier für einen durchgehenden berufsbezogenen Kurs für fremdsprachliche Anfänger anbietet“:

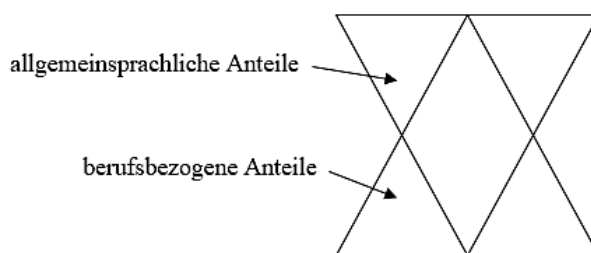


Abb. 1: Das Ineinandergreifen allgemein- und berufssprachlicher Anteile in DaF-Curricula (nach Funk 2001: 964)

Es stellt sich die Frage, ob bestehende Curricula für den Fremdsprachenunterricht – beispielsweise anhand inhaltsanalytischer Vorgehen – so lange „ausgesiebt“ werden können, dass sich die allgemeinsprachlichen gänzlich von den berufsbezogenen Elementen lösen³. Durch eine Verdichtung der gelösten berufsbezogenen Elemente könnte eine Annäherung an ein rein berufssprachliches Curriculum erreicht werden. Hierfür ist zu überlegen, welche die idealen Curricula für das Auffinden berufsbezogener Elemente sind, also in welchen Curricula allgemeinsprachliche Anteile berufsbezogenen Anteilen weitestgehend weichen.

Funks Planungsmodell kann also dabei helfen, zu verstehen, *wie viel* Berufsorientierung in einem durchgehenden berufsbezogenen Kurs *wann* zu erwarten ist. Durch das soeben und auch im Titel des Beitrags aufgeworfene *wann* wird jedoch deutlich, dass Funks Modell jeglicher Zeitrahmen fehlt. Er führt in seiner Abhandlung nicht näher aus, was er unter einem „durchgehenden berufsbezogenen Kurs für fremdsprachliche Anfänger“ versteht, wodurch diese Kollokation vage bleibt. Ziel und Absicht in Kap. 2.6 ist es daher, Funks Modell durch eine kompetenzstufenbasierte, phasenbasierte sowie auch verschränkt kompetenzstufen-/phasenbasierte Erweiterung auszubauen, um durch die Eröffnung dieser weiteren Ebenen Aussagen zu den Möglichkeiten der konkret berufsorientierten Curriculumentwicklung treffen zu können.

2.6. Das Modell der gegenläufigen Pyramiden unter Berücksichtigung des GER sowie dreier niveaustufenbezogener Phasen

Es gilt, das Planungsmodell der gegenläufigen Pyramiden in einen gewissen zeitlichen Kontext zu bringen, um Aufschluss darüber zu bekommen, in welcher Phase des Fremdsprachenlernens Curricula in welchem Ausmaß berufsbezogen angelegt sein können. Um synchrone wie diachrone Aussagen treffen zu können, bietet es sich an, an Funks Modell, das im oberen Bereich dem Anfängerlevel entspricht und sich nach unten hin dem Fortgeschrittenenlevel zubewegt, auch die Niveaustufen nach dem GER anzulegen. Die Grundlage für diesen Schritt ist zum einen, dass der GER selbst Berufsbezug aufweist bzw. einer seiner großen Vorteile die Berücksichtigung des beruflichen Umfeldes ist (vgl. GER), und zum anderen, dass er unter anderem als Basis für die Entwicklung von Curricula fungiert, die in vorliegendem Beitrag im Fokus stehen. Wichtige Berührungspunkte zwischen Funks Modell und dem GER sind also sowohl die Berufsorientierung als auch der Bezug zur curricularen Kursplanung. Durch das Anlegen des GER an Funks Modell wird transparent, dass etwa selbst auf dem Niveau B1 die allgemeinsprachlichen Unterrichtsanteile immer noch die berufssprachlichen überragen. Erst ab dem B2-Niveau nehmen berufssprachliche Elemente deutlich zu und übertreffen jene allgemeinsprachlichen.

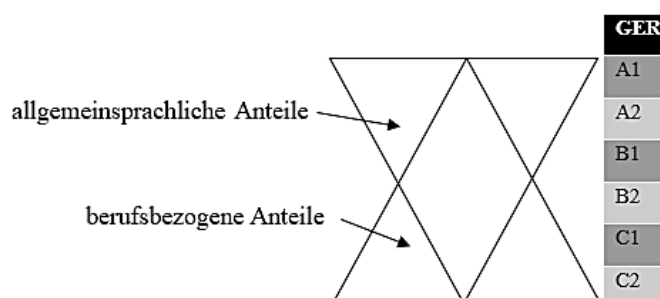


Abb. 2: Das Modell der gegenläufigen Pyramiden unter Berücksichtigung der Niveaustufen des GER

Das Anlegen dieses Maßstabs suggeriert zunächst, dass durch die Analyse von Curricula ab dem B2-Niveau berufsbezogene Anteile in allgemeinsprachlichen Curricula am deutlichsten auszumachen sind. Ab dem B2-Niveau nehmen die auszusiebenden allgemeinsprachlichen Anteile stark ab und verjüngen sich bis zum Ende des Niveaus C2 immer weiter. Bis einschließlich Niveau B1 sind in Curricula noch verstärkt allgemeinsprachliche Elemente zu erwarten.

Funk (1999: 68) hat allerdings bereits vor Erscheinen des GER das Modell der gegenläufigen Pyramiden in drei Phasen unterteilt. Dazu hat er zwei Linien horizontal durch das Modell gezogen (70), wie Abb. 3 zeigt. Es lässt sich folgern, dass die drei Phasen nach Funk in dem gedrittelten Modell nach heutigem Verständnis dem A-, B- bzw. C-Niveau des GER

Prikoszovits, Matthias (2017), Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufen-spezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 155-168. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

entsprechen, was bei einer theoretischen Kursplanung, die sich auf den GER stützt, beachtet werden könnte und sollte. Die erste Phase (heutiges A-Niveau) bezeichnet Funk (68) als Grundlegung *allgemeiner* Kommunikationsfähigkeit, die zweite Phase (heutiges B-Niveau) als Grundlegung *berufsbezogener* sprachlicher Fertigkeiten und die dritte und letzte Phase (heutiges C-Niveau) als Phase des *berufsspezifischen Fachsprachenerwerbs*:

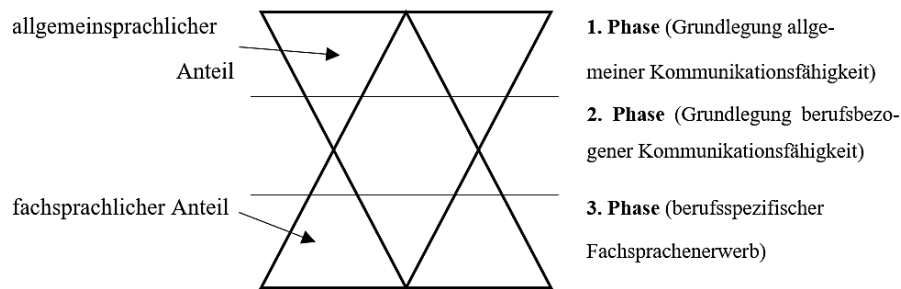


Abb. 3: Das Modell der gegenläufigen Pyramiden unter Berücksichtigung dreier Phasen (nach Funk 1999: 70)

Zu beachten ist hierbei jedoch, dass Funk diese Phasen mit Bezug auf den DaZ-Bereich⁴ benannt und somit tendenziell auf berufs- und studienvorbereitende DaZ-Kurse innerhalb der deutschsprachigen Länder bezogen hat. Über Lernende, die Deutsch außerhalb des Zielsprachenlandes lernen und die in vorliegendem Beitrag im Fokus stehen, trifft Funk (2010: 1146) die Aussage, dass diese sich mehrheitlich eher unspezifisch auf fremdsprachliche Berufs Anforderungen vorbereiten. Dies bedeutet, dass in fortgeschrittenen berufsbezogenen DaF-Kursen außerhalb des deutschsprachigen Raums Berufsorientierung tendenziell vor Fachorientierung steht. Dennoch sollte auch im DaF-Bereich berücksichtigt werden, dass innerhalb des C-Niveaus verstärkt fachsprachliche Anteile zu erwarten sein können.

Die berufssprachlich relevante Phase (B-Niveau) befindet sich in DaF-Curricula folglich zwischen der allgemeinsprachlich ausgerichteten Phase (A-Niveau) einerseits und der fachsprachlich orientierten Phase (C-Niveau) andererseits. Von den beiden Polen greifen also allgemeinsprachliche Anteile stark bzw. fachsprachliche Anteile in geringerem Ausmaß in die mittlere berufssprachlich relevante Phase über, während sich zwischen der allgemeinsprachlichen und der fachsprachlichen Phase deutlich weniger Schnittmengen ergeben. Daraus kann geschlossen werden, dass Curricula für den Fremdsprachenunterricht ab und insbesondere auf dem B-Level zu ertragreichen Ergebnissen führen können, wenn es darum geht, berufssprachliche Anteile in Curricula auszumachen, diese Anteile für eine konkret berufsorientierte Curriculumplanung dienlich zu machen sowie zu einem umfassenderen Verständnis des Wesens der Berufsorientierung im DaF-Unterricht zu gelangen. Curricula auf dem B- bzw. auch C-Niveau, in denen verstärkt berufsbezogene Elemente zu erwarten sind, finden sich jedoch nicht für sämtliche Altersgruppen und nicht in allen Bildungseinrichtungen, wie aus dem folgenden Kap. 3 hervorgehen wird.

3. Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen in verschiedenen Ausbildungsphasen

In diesem Kapitel gilt es zu ermitteln, in welchen Ausbildungsphasen und folglich in welchen Bildungseinrichtungen die meisten berufssprachlichen Anteile im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, um feststellen zu können, wo einschlägige, an Altersgruppen orientierte Forschung am erfolgreichsten ansetzen kann. Basis für diese Ermittlung ist fremdsprachendidaktische Fachliteratur, welche die einzelnen Ausbildungsphasen vom Vorschul- und Primarbereich bis hin zur Erwachsenenbildung in deren curricularer Dimension beschreibt.

In den Kap. 3.1 bis 3.5 wird anhand der Fachliteratur dargestellt, welcher Berufsbezug in den einzelnen Ausbildungsstufen *Vorschul- und Primarbereich, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Hochschule* und *Erwachsenenbildung* den curricular relevanten Komponenten

- Lehr- und Lernziele
- Inhalte
- Lehrkräfte
- Methodik
- Leistungsmessung

attestiert wird bzw. ob Fremdsprachenlehrkräfte Fertigkeiten im berufsbezogenen Unterrichten mitbringen müssen.

Im Folgenden wird neben der jeweiligen Schulform bzw. der jeweiligen Ausbildungsphase auch das ungefähre Alter, das Lernende in dieser Periode haben, spezifiziert.

Prkoszovits, Matthias (2017), Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 155-168. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

3.1. Vorschul- und Primarbereich: fünf bis elf Jahre alte Lernende

Es scheint zunächst nicht zielführend, Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich berufsbezogen anzulegen. Generell spreche nichts gegen, jedoch auch nicht viel für erstes Fremdsprachenlernen im vorschulischen Bereich (vgl. Fröhlich-Ward 2007: 199). Somit scheint jegliche berufliche Ausrichtung in dieser Phase zu früh.

Dennoch ist auf der Ebene der Ziele eine erste, wenn auch sehr allgemein anmutende Berufsbezogenheit auszumachen: Über den Fremdsprachenunterricht würden Lernende bereits im Vorschul- und Primarbereich Einblicke in fremde Kulturen und Lebensweisen gewinnen und könnten dadurch Toleranz, Aufgeschlossenheit und Verständnisbereitschaft für Fremde entwickeln (201), sozial-kooperative Fähigkeiten also, die bei grenzüberschreitenden beruflichen Kontakten eine große Rolle spielen. Zudem könne sich schon im Vorschulbereich durch Fremdsprachenunterricht Gruppenfähigkeit entwickeln (198). Unterrichtende sollten zwar ausgebildete Lehrkräfte sein (200), doch Unterricht und Themen halten sich hier an die allgemeine, kindgerechte Didaktik. Leistungsmessung im Fremdsprachenbereich spiele in dieser Phase noch keine Rolle (201).

Auch Ohm (2016: 208) spricht sich für erste Berufsorientierung im Englischunterricht der Primarstufe aus, indem er von einer Aktivität berichtet, bei der Kinder z.B. ihre Verwandten zu typischen Tätigkeiten in deren Berufen interviewen und die Ergebnisse im Unterricht in der Fremdsprache vortragen sollen. So würden die Schüler bereits in der Grundschule nicht nur berufsorientierte Inhalte und entsprechenden Wortschatz erwerben, sondern auch spezifische Strukturen der Fremdsprache – im Beispiel etwa das *simple present* für die Darstellung typischer beruflicher Tätigkeiten –, die für berufliche Kontexte funktional sind. Sambanis (2016: 174) zufolge wird die Relevanz einer frühen Förderung der Bildungssprache Deutsch vielfach durch Hinweise auf deren Schlüsselrolle im Hinblick auf schulischen und beruflichen Erfolg hervorgehoben. Dennoch können Fremdsprachencurricula dieser Phase nicht für Studien herangezogen werden, die Aufschluss über unterrichtliche Berufsorientierung geben sollen.

3.2. Sekundarstufe I: elf bis 14 Jahre alte Lernende

Bereits auf dieser Stufe gibt es in einigen Ländern unterschiedliche Schulformen, so etwa im deutschsprachigen Raum (Haupt-, Real-, Gesamtschulen; Gymnasien). Eine derartige schulformrelevante Ausdifferenzierung lässt auf erste berufsbezogene Richtungsweisung schließen.

Auf fachdidaktisch-organisatorischer Ebene seien im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I bereits berufsrelevante Schlüsselqualifikationen wie interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz das Ziel (vgl. Finkbeiner 2007: 203). Ebenfalls an der Berufswelt orientiert betrachtet Finkbeiner (2006) die Auswahl an Fremdsprachen generell. So seien Englisch und Französisch in Deutschland mit dem Hauptanteil vertreten und gleichsam die Sprachen wichtiger Handelspartner (Frankreich/USA) Deutschlands. Finkbeiner übersieht hier allerdings, dass etwa im Jahr 2008 bei den Importen nach Deutschland die Niederlande noch vor Frankreich bzw. den USA lagen und auch die Volksrepublik China unter den wichtigsten Importeuren rangiert (vgl. Meyer 2010: 367), Niederländisch bzw. Chinesisch im deutschen Bildungswesen jedoch nicht verankert sind. Somit scheint hier die Wichtigkeit der Handelspartner nicht der einzig ausschlaggebende Grund für die Aufnahme von bestimmten Fremdsprachen in deutsche Curricula der Sekundarstufe I zu sein.

Leistungsmessung sei in dieser Phase ein Thema, mit dem sich der Fremdsprachenunterricht zunehmend auf nationaler und internationaler Ebene auseinandersetzen müsse (PISA) (vgl. Finkbeiner 2007: 207), jedoch handelt es sich hier um ein allgemeiner, nicht berufsbezogener Didaktik orientiertes Prüfen. Durch bilingualen Sachfachunterricht etwa (ebd.) erhalten Lernende hier bereits ersten potenziell berufsrelevanten inhaltlichen Input, Lehrende benötigen entsprechende fachliche und fremdsprachliche Kenntnisse. Berufsbezogene Methodik (etwa Szenariendidaktik) scheint in dieser Altersgruppe noch Überforderung mit sich zu bringen.

Dass jedoch in der Sekundarstufe I bereits eine gewisse unterrichtliche Berufsorientierung auch im Bereich der Fremdsprachen nötig ist, zeigt sich alleine daran, dass einige Lernende etwa nach dem Realschulabschluss und somit nach Ende der Schulpflicht ins Berufsleben einsteigen. Laut Finkbeiner & Smasal (2016: 183) soll im frühen Mittelschulbereich auch schon berufsqualifizierende Fremdsprachenkompetenz erworben werden. Anzunehmen ist jedoch, dass Absolventen der Sekundarstufe I in Berufsfelder einsteigen, die keine hohen bzw. ausdifferenzierten Qualifikationen voraussetzen. Curricula für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I eignen sich demnach nur sehr beschränkt für Untersuchungen, die Aufschluss über die Berufsorientierung des Fremdsprachenunterrichts geben sollen.

3.3. Sekundarstufe II: 15 bis 18/19 Jahre alte Lernende

Je näher Berufseinstieg und Berufsleben rücken, desto stärker werden berufsbezogene Elemente im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt, desto stärker würden sich jedoch auch die Ausbildungswege der einzelnen Lernenden ausdifferenzieren (vgl. Schröder 2007: 209). Heine (2016: 186-187) zufolge hat der Sekundarbereich II die Vorbereitung auf den qualifizierten Berufseinstieg oder die fachbezogene oder allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zum Ziel.

Nach Vorgaben des Deutschen Bildungsrates (1974) sei die Sekundarstufe II als übergreifende, auch das berufliche Lernen umfassende Organisation aufzufassen, wobei von multiplen Lernorten (Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt, Studio) ausgegangen werden solle (vgl. Schröder 2007: 208-209). Berufsbildende Schulen der Sekundarstufe II wie Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen oder Kollegschulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017: 6-7), die auf einen direkten Berufseinstieg vorbereiten, können sehr unterschiedlicher Orientierung sein und bestimmte Spezialisierungsgrade aufweisen. Sie vermitteln neben einer fundierten Allgemeinbildung eine berufliche Erstausbildung mit unterschiedlicher Dauer und unterschiedlichen Niveaus; die verschiedenartigen Schwerpunkte an berufsbildenden Schulen (etwa für wirtschaftliche Berufe, Tourismus, Mode, Sozialberufe oder Kindergartenpädagogik; vgl. BMB 2017) erfordern eine berufsspezifische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Gymnasien als allgemeinbildende Schulen hätten traditionell den Ruf, nur ungenügend auf die Berufswelt vorzubereiten, obschon sie gerade im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gut ausbilden würden. So hätten sich Schulformen entwickelt, die den Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung überbrücken sollten (Technisches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium) (vgl. Schröder 2007: 209).

Der Bildungsbereich Sekundarstufe II müsse extrem heterogene Bildungsangebote bündeln – von der praxisorientierten, branchenspezialisierten Ausbildung des künftigen Facharbeiters oder Handwerkers bis hin zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung des künftigen Hochschülers unterschiedlicher Fakultäten und Spezialisierungsgrade (vgl. Heine 2016: 187; Schröder 2007: 209). Die Fremdsprachenlehrerschaft müsse professionell ausgebildet und regelmäßig fortgebildet werden, vor allem aufgrund einer verstärkt anzustrebenden Verschränkung von Sach- und Sprachunterricht (vgl. Schröder 2007: 213-214), wofür berufsbezogene Methodik als unerlässlich zu betrachten ist.

International standardisierte, nicht unumstrittene Sprachprüfungen wären in dieser Phase für spätere Arbeitgeber von Interesse (213). Im Bereich der Sekundarstufe II seien stärkere Kooperationen der schulischen und außerschulischen Ausbildungsträger anzustreben. Auf dieser Stufe erweisen sich Untersuchungen zur Berufsbezogenheit von Curricula demnach als sehr sinnvoll und erfolgversprechend. Dementsprechende Forschung hat in den letzten Jahren eingesetzt, wenn auch vorrangig im erst- und zweitsprachlichen Bereich (vgl. Efing 2015; Efing & Kiefer 2017; Kiefer, Efing, Jung & Middeke 2014).

3.4. Hochschule: 19/20 – 30 Jahre alte Lernende

Ein deklariertes Ziel hochschulspezifischer Curricula ist laut Vogel (2016: 196) die Vorbereitung der Studierenden auf die globale Berufswelt. Bestrebungen des Wissenschaftsrates seien in den 1970er Jahren die Auflösung des beziehungslosen Nebeneinanders von Sprachpraxis, Sprach- und Literaturwissenschaft, Landeskunde, Didaktik und anderen Fachwissenschaften sowie auch das Aufbrechen der Dominanz der Schulfremdsprachenphilologien durch die Schaffung alternativer Studiengänge mit Berücksichtigung beruflicher Verwertungsaspekte außerhalb der Lehrämter und der Verbindung der Sprachausbildung mit Studienfächern wie Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften gewesen (vgl. Vogel 2007: 215). Vogel hält hiermit fest, dass sich in Deutschland bereits in den 1970er Jahren eine zunehmend berufsorientierte Ausrichtung hochschulischer Curricula für den Fremdsprachenunterricht abzuzeichnen begann, der man sich in der Forschung verstärkt ab den 1990er Jahren zugewandt hat (vgl. Kap. 1).

Angesichts der zunehmenden Internationalisierung der Berufe und einer damit einhergehenden zunehmenden beruflichen Mobilität scheine es dringend nötig, Studiengänge zu entwickeln, die durch die inhaltliche und strukturelle Integration von Fremdsprachen mit wissenschaftlichen Sachfächern gezielt auf die Ausübung bestimmter Berufe mit transnationalen Tätigkeitsmerkmalen sowie fachlichen und fremdsprachlichen Schlüsselqualifikationen vorbereiten sollten (217). Eine Verschränkung von Sprach- und Fachlernen ist demnach auch im Hochschulbereich verstärkt anzustreben. Vogel (2016: 196) zufolge ist bei der Entwicklung der Curricula die interdisziplinäre Kooperation mit Institutionen innerhalb (Fachdisziplinen) und außerhalb der Hochschule (Wirtschaft und Gesellschaft) unverzichtbar.

Minimalqualifikation für universitäre Fremdsprachenlehrkräfte sei ein abgeschlossenes Studium. Obwohl sie Studierende z.T. auch sprachlich/inhaltlich fachspezifisch auszubilden hätten, seien viele Lehrkräfte jedoch fachwissenschaftliche Laien (vgl. Vogel 2007: 216). Dies bedeutet, dass im Hochschulbereich die Forderung nach berufs- und fachbezogener Methodik besteht, Lehrkräfte aber häufig Allgemeinbildende sind. Da autonomes Fremdsprachenlernen an Hochschulen große Bedeutung hat (217), sind die dafür notwendigen multimedialen Informationstechnologien ein entscheidender didaktischer Faktor.

Leistungsmessung, vor allem auch solche berufsspezifischer Art, spielt an Hochschulen eine bedeutende Rolle, auch wenn sie durch Vielgestaltigkeit und Beliebigkeit bestimmt sei (215). In diesem Bildungsbereich ist Forschung zur Berufsbezogenheit also wie in der Sekundarstufe II als sehr ertragreich einzustufen. Es hat in den vergangenen Jahren auch einschlägige Forschung gegeben (vgl. Katelhön, Costa, de Libero & Cinato 2013; Middeke 2010), jedoch nicht in dem Ausmaß wie für die schulische Berufsbildung in der Sekundarstufe II.

3.5. Erwachsenenbildung: Lernende ab dem 30. Lebensjahr

Laut Vogt (2016: 201) wird mit dem Ausdruck „Erwachsenenbildung“ nicht zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung unterschieden. Es gebe hier keine rigide Trennung von institutioneller Bildung, selbstgesteuertem Lernen und Erfahrungslernen in Beruf und Alltag (vgl. Raasch 2007: 218).

Anders als das schulische fremdsprachliche Lernen ist Vogt (2016: 203) zufolge das Fremdsprachenlernen Erwachsener in der Regel eine Nebentätigkeit, etwa neben dem Beruf. Schulischer Fremdsprachenunterricht sei in den meisten Fällen auf schulinterne Abschlüsse oder Abschlusszertifikate bezogen, die berufsrelevant seien oder zum Studium berechtigen könnten (vgl. Raasch 2007: 219). Zwar gebe es in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zumeist ein Angebot von Abschlüssen, aber diese Einrichtungen vergäben im Allgemeinen keine berufs- oder studienqualifizierenden Zertifizierungen.

Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung werde durchaus aber z.B. berufsbegleitend besucht, was eine gewisse berufsrelevante inhaltliche Ausrichtung voraussetzt. Ziel ist hier der solide Fremdsprachengebrauch im professionellen Umfeld. Die Gruppe der Lehrkräfte sei in der Erwachsenenbildung sehr heterogen, so gebe es etwa examinierte Fremdsprachenlehrer neben Autodidakten oder Laien (ebd.). Der Lehrkörper braucht in diesem Bereich also über keine speziell berufsbezogenen methodischen Kenntnisse zu verfügen.

Hieraus wird deutlich, dass Fremdsprachenlehrpläne der Erwachsenenbildung in der Regel nur mehr begrenzt berufsorientiert angelegt sind und somit auch nur begrenzt für einschlägige Untersuchungen herangezogen werden sollten. Dies unterscheidet Fremdsprachenlehrpläne von Curricula der zweitsprachlichen Erwachsenenbildung. Lernende, die im Erwachsenenalter mit dem Erwerb einer Fremdsprache beginnen, haben wichtige berufsbezogene Lernprozesse bereits in der Schul- oder Hochschulzeit durchlaufen.

3.6. Curriculare Berufsbezogenheit in verschiedenen Ausbildungsphasen: Resümee

Die Betrachtung der einschlägigen Fachliteratur in den Kapiteln 3.1 bis 3.5 suggeriert, dass sich berufsbezogene Anteile in fremdsprachlichen Curricula sämtlicher Ausbildungsphasen finden lassen, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Offensichtlich koexistieren Phasen starker Berufsorientierung neben Phasen weniger starker beruflicher Ausrichtung. Während im Vorschulalter lediglich sozial-kooperative Lernziele auf Berufsbezug schließen lassen, kann im Fremdsprachenunterricht der Primarschule schon erste berufsrelevante Lexik erlernt werden (vgl. Ohm 2016: 208). Im Vorschul- und Primarbereich beschränkt sich die Berufsorientierung demnach auf Lehr- und Lernziele sowie in Ansätzen auch auf Inhalte. In der Sekundarstufe I können Fremdsprachenlernende etwa im bilingualen Sachfachunterricht bereits berufsrelevante Schlüsselqualifikationen erwerben (vgl. Finkbeiner 2007: 203, 207). Im Sekundarbereich I ist der Berufsbezug auf Ziele sowie Inhalte begrenzt und Lehrkräfte benötigen zudem entsprechende Qualifikationen. Lediglich in zwei Ausbildungsstufen, nämlich der Sekundarstufe II und dem Hochschulbereich, weisen sämtliche zu Beginn von Kap. 3 ins Feld geführte curriculare Komponenten (Lehr- und Lernziele, Inhalte, Lehrkräfte, Methodik, Leistungsmessung) konkreten Berufsbezug auf. Schon in der Sekundarstufe II sind Ausbildungswege und Schulformen je nach beruflichen Wünschen und Vorstellungen der Lernenden ausdifferenziert, berufliche Schulen weisen sehr unterschiedliche Spezialisierungsgrade auf. Im Hochschulbereich sind Fremdsprachen- und Fachlernen oft eng verzahnt, da Hochschulstudien Lernende auf die globale Berufswelt vorbereiten sollen. Internationale Mobilität im Studium setzt sich heute oft im Berufsleben fort, weswegen der Erwerb berufsbezogener Fremdsprachenkenntnisse in der Studienzeit dringlich erscheint. In der Erwachsenenbildung, bei der nicht mehr strikt zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung unterschieden wird, können vor allem Ziele und Inhalte berufssprachlich geprägt sein. Wenn erwachsene Lerngruppen Fremdsprachenkurse berufsbegleitend besuchen, können zudem berufsspezifische Schwerpunkte gesetzt werden.

Nicht außer Acht zu lassen ist, dass es sich hierbei um ein Bild handelt, das sich aus jüngerer und aktueller deutschsprachiger Fachliteratur ergibt, die hier als Maßstab für die aktuelle berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula betrachtet wird.

4. Schlussfolgerungen, Desiderata und Potenziale

4.1. Frühes und verstärktes Berufssprachenlernen

Die im Titel aufgeworfene und im gesamten Beitrag zentrale Frage nach dem Zeitpunkt des berufsbezogenen DaF-Lernens kann aufgrund der bisherigen Ausführungen folgendermaßen beantwortet werden: Frühes Berufssprachenlernen ist, wie einige Ansätze zeigen (vgl. Kap. 3.1), möglich, und zwar sowohl auf frühen Kompetenzstufen des GER als auch in frühen schulischen Ausbildungsphasen. Im Bereich der Kompetenzstufen des GER ergibt sich für eine Ausweitung berufssprachlicher Anteile zum frühen B-Niveau und generell A-Niveau hin Raum, die sich in Abb. 2 als stark allgemeinsprachlich geprägt darstellen. Hier kann die Berufssprache gegenüber der Allgemeinsprache bereits größere Anteile

Prikoszovits, Matthias (2017), Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 155-168. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

einnehmen, da durch die große Nähe der Allgemeinsprache zur Berufssprache die Grenzen durchdringbar sind. Ferner bietet auch das C-Niveau im tendenziell weniger spezialisierten DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums Platz für stärkere Betonung des Berufssprachenlernens (vgl. Kap. 2.6). Im Grundschulbereich können unter besonderer Berücksichtigung des jungen Alters der Lernenden ebenso erste berufssprachlich relevante Elemente vermittelt werden. Auch im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung kann Berufsorientierung insbesondere in berufsbegleitenden Kursen intensiviert werden, wobei nicht außer Acht zu lassen ist, dass Erwachsene mit Fremdsprachenunterricht häufig auch private Lernziele verfolgen. Konsequenz wie auch Ziel des in diesem Beitrag beschriebenen Ansatzes kann ebenso sein, die Berufsorientierung und somit die Vermittlung der Berufssprache im DaF-Unterricht künftig gleichmäßiger über die verschiedenen Altersstufen und Kompetenzstufen des GER zu verteilen, sodass sich eine gezieltere Betonung berufssprachlicher Unterrichtsanteile in frühen bzw. späten Lernphasen ergeben kann. Wesentlich hierfür ist, dass mit einem rein berufssprachlichen Curriculum, das für frühe bzw. späte Lern-/Ausbildungsphasen auch als unterstützendes Teilcurriculum gelten kann, wichtige Grundlagen zu schaffen sind. Ein solches Curriculum scheint ein fundamentaler Schritt nicht nur im Bereich der Konsolidierung der Spezifika berufsorientierten DaF-Unterrichts zu sein, sondern auch in der Frage um die Verstärkung und Ausweitung berufssprachlicher Elemente in Curricula für den Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht⁵.

4.2. Berufssprachliches Curriculum: Desiderat und Potenzial

Curricula haben sich in der Forschung zum berufsorientierten Sprachunterricht in fremd-, zweit- und ersstsprachlichen Kontexten als angemessene, jedoch nicht losgelöst zu betrachtende Untersuchungsgegenstände erwiesen. Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die Berufsorientierung speziell in Curricula für Deutsch als Fremdsprache, der nur als einer von mehreren möglichen Zugängen zu betrachten ist⁶, suggeriert Folgendes:

Wenn in Kap. 2.5 festgestellt wurde, dass die Berufssprache der Allgemeinsprache gegenüber ein gewisses Mehr aufweist, so ist, vereint man die Erkenntnisse aus den Kap. 2.5-2.6 mit der Bilanz aus Kap. 3, „das Meiste dieses Mehrs“ in DaF-Curricula ab und besonders auf dem B-Niveau der Sekundarstufe II bzw. des Hochschulbereichs, also bei Lernenden im Alter von etwa 15 bis 30 Jahren, zu erwarten.

Da Deutsch als Fremdsprache insbesondere in der Sekundarstufe II, aber auch an Hochschulen vorwiegend außerhalb des deutschsprachigen Raums gelehrt und gelernt wird, sind Antworten auf die Fragen, wodurch berufssprachliche Anteile im DaF-Unterricht konkret gekennzeichnet sind, auch vorwiegend außerhalb der deutschsprachigen Länder zu suchen, wo die Curriculumforschung jedoch noch signifikant zu forcieren ist (vgl. Schmidt 2010: 930).

DaF-Curricula ab und insbesondere auf Niveau B der Sekundarstufe II bzw. des Hochschulbereichs sollten gemäß dem hier beschriebenen Ansatz also gleichermaßen zentraler, wenn auch nicht losgelöster Schwer-, Bezugs- und Ausgangspunkt für Forschungstätigkeiten zum berufsbezogenen DaF-Unterricht sein. Durch Analysen dieser Curricula, die jedoch durch entsprechende weitere Analysen zu stützen wären, ist das Mehr der Berufssprache gegenüber der Allgemeinsprache zwecks Erreichen folgender Ziele zu definieren:

- Es ist zuerst eine weitestmögliche Annäherung an die Erstellung eines rein berufssprachlichen DaF-Curriculums anzustreben, das berufssprachlich relevante Anteile vom Anfängerniveau an in starkem sowie allgemeinsprachliche Anteile in notwendigem Maße berücksichtigt und dessen Inhalte im Sinne einer Taxonomie in einer schlüssigen Progression angeordnet werden sollten. Dass die Art der Anordnung Einfluss auf den Lernprozess und Lernerfolg hat, konnte Zimmermann (1995: 139) zufolge mehrfach nachgewiesen werden. So könnte auch eine Bindung des berufsbezogenen Deutschunterrichts an bestimmte Sprachniveaus bzw. Schulformen erreicht werden, die bislang nicht besteht (vgl. Funk 2010: 1145). Die Komponenten des Curriculums dürfen sich nicht auf die Beschreibung sprachlicher Handlungen beschränken, das Curriculum hat außerdem von Beginn an begründete Aussagen zu berufsbezogenen Lehr- und Lernzielen, Unterrichtsmitteln, Methoden und berufsbezogener Leistungsmessung zu machen. Es sollte weitestgehend frei vom allgemein- wie auch bildungs- und fachsprachlichen Register sein, wobei der Trennmöglichkeit der einzelnen Register voneinander jedoch gleichsam natürliche Grenzen gesetzt sind (vgl. Kap. 2). Bisher erstellte berufssprachliche Curricula weisen meist auch fachliche Akzente auf (vgl. Jurcic & Rohr 2004).

Sind mit einem derartigen Curriculum wichtige Grundlagen geschaffen, ergeben sich folgende weitere Schritte:

- Die größten Auswirkungen hat es im Sekundarbereich II und an Hochschulen im Ausland selbst: Es wäre zu erheben, ob die Qualifikationen dortiger DaF-Lehrkräfte mit den unterrichtlichen Anforderungen, die durch das Curriculum erwachsen, übereinstimmen. Ein derartiges Curriculum kann und soll auch Basis für Lehreraus- und -fortbildung im Felde des berufsorientierten Deutschlehrens sein. Funk (2010: 1146) beschreibt die Ausbildung von Lehrkräften für dieses Arbeitsfeld als in der Regel unzureichend.
- Berufssprache ist hoch dynamisch. Es fehlen jedoch diachrone Studien, welche die Entwicklungen und Veränderungen der Berufssprache im Laufe der Zeit beschreiben. Ergebnisse derartiger Studien könnten Aufschluss darüber geben, wie ein rein berufssprachlich ausgerichtetes Curriculum im Sinne der ständigen Curriculumrevision laufend zu adaptieren wäre. So könnten auch Lehrkräfte laufend fortgebildet und Lernende stets zeitgemäß auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet werden.

Prikoszovits, Matthias (2017), Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 155-168. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Das durch das Curriculum verankerte „Mehr“ soll nicht nur für die Unterrichtsgestaltung oder für Lehrerfortbildungen genutzt werden, sondern auch als Grundlage für berufsbezogene Lehrwerke dienen. Allzu häufig weisen moderne Lehrwerke, die als berufsbezogen eingestuft werden, relativ starken Fachbezug auf, beispielsweise im Bereich Pflege. Es gilt jedoch, verstärkt Lehrwerke auf den Markt zu bringen, die gezielt berufsfeldübergreifend angelegt sind und etwa einem (angehenden) Journalisten ebenso wie einem (angehenden) Herzchirurgen, die sich im selben Deutschkurs befinden könnten, die Berufsfremdsprache Deutsch erfolgreich zu vermitteln vermögen.
- Noch größerer Forschungsbedarf besteht im Bereich der berufsbezogenen Leistungsmessung. Berufsbezogenes Lernen ist besonders in der Sekundarstufe II und an Hochschulen von größter Bedeutung, also in Bildungseinrichtungen, in denen Leistungsmessung entscheidend ist. Es gibt zahlreiche Erkenntnisse über den dynamischen und interaktiven Charakter berufsbezogenen Fremdsprachenlernens, doch es stehen Vorschläge aus, wie dieser in der informellen wie standardisierten Leistungsmessung beizubehalten wäre. Adäquate berufsbezogene Leistungsmessung ist kaum in schriftlichen Einzelprüfungen zu suchen, in denen Interaktion gänzlich abgeht (vgl. Prikozovits 2017: 97). Es müssen Maßstäbe geschaffen werden, wie etwa handlungsorientierte Formate (z.B. Simulationen, Planspiele) unter Berücksichtigung sämtlicher Testgütekriterien fachgerecht beurteilt werden können, auch unter dem Aspekt des standardisierten Prüfens. Hierfür wäre ein rein berufssprachliches Curriculum ebenso ein wichtiger Bezugspunkt. Bereits bestehende berufsrelevante DaF-Prüfungen wie das Goethe Zertifikat Deutsch für den Beruf (Niveau B2) oder das C2-Zertifikat des Österreichischen Sprachdiploms (Wirtschaftssprache Deutsch) sind auf hohem Niveau angesiedelt und erlauben kein frühes Berufssprachentesten. Durch BULATS (vgl. BULATS), einen u.a. vom Goethe-Institut entwickelten Maßstab für Sprachkenntnisse am Arbeitsplatz, können berufssprachliche Kenntnisse in den Sprachen Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch online oder in Papierversion auf allen Kompetenzstufen des GER getestet werden. Ein solches Testverfahren trägt der Möglichkeit eines frühen und verstärkten Berufssprachenlernens Rechnung und erlaubt Unternehmen die Einstufung der berufsbezogenen Sprachkenntnisse von Angestellten und Bewerbern. Vorsicht ist allerdings geboten, wenn man anhand von den Anforderungen solcher Prüfungen Rückschlüsse auf Inhalte des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts ziehen möchte, da die Gefahr eines *backwash*-Effekts besteht, der den Unterricht in ein bloßes *teaching-to-the-test* verkehren könnte.
- Wenn Forschung in verschiedenen Ländern betrieben wird, ist zu erwarten, dass die Erkenntnisse zum berufsorientierten Lehren und Lernen sehr unterschiedlich ausfallen werden. Dies sollte nicht als Widerspruch oder Hindernis interpretiert werden. Im Gegenteil ist es zu begrüßen, wenn regionalspezifische Aspekte des berufsorientierten Deutschlehrens und -lernens ausgemacht werden können, da so regionale Lehr- und Lerntraditionen nicht verloren gehen und zudem auch regionalspezifische berufsbezogene Lehrwerke und Prüfungsformate entstehen können (vgl. Gutzat 1996). Über kulturelle Prägungen berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts ist generell wenig bekannt. Auch in diesem Bereich könnte der beschriebene Forschungsansatz zu elementaren Erkenntnissen führen.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke.
- Beier, Rudolf (1980), *Englische Fachsprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- [BMB] Bundesministerium für Bildung (2017), *Berufsbildende Schulen* [Online unter www.bmb.gv.at/schulen/bw/bbs/bbs.html. 20.09.2017].
- Braunert, Jörg (2014), Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz. In: Kiefer, Efig, Jung & Middeke (Hrsg.), 49-66.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. 6. Auflage. Tübingen: Narr.
- BULATS – Business Language Testing Service [Online unter www.cambridgeenglish.org/de/exams/bulats. 08.08.2017].
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke.
- Dannerer, Monika (2008), Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen. *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 22-36.
- Deutscher Bildungsrat (1974), *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Efig, Christian (2014), Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF* 41: 4, 415-441.
- Efig, Christian (Hrsg.) (2015), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt am Main: Lang (= Wissen – Kompetenz – Text 9).

- Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.) (2017), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*. Frankfurt am Main: Lang (= Wissen – Kompetenz – Text 12).
- Finkbeiner, Claudia (2007), Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 203-208.
- Finkbeiner, Claudia & Smasal, Marc (2016), Sprachen lernen und lehren im Sekundarbereich I: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch & Krumm (Hrsg.), 182-186.
- Fröhlich-Ward, Leonora (2007), Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 198-202.
- Funk, Hermann (1999), Zweitsprachenunterricht Deutsch zur Berufsorientierung und Studienvorbereitung. In: Kilian, Volker; Neuner, Gerhard & Schmitt, Wolfgang (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*. 5. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt, 67-94.
- Funk, Hermann (2001), Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19), 962-973.
- Funk, Hermann (2010), Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer (Hrsg.), 2. Halbband, 1145-1151.
- Gantefort, Christoph (2013), „Bildungssprache“ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Lange, Michel & Reich (Hrsg.), 71-105.
- [GER] *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* [Online unter www.europaischer-referenzrahmen.de. 27.09.2017].
- Glück, Helmut (Hrsg.) (1993), *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (= FörMig Edition 9).
- Gogolin, Ingrid (2013), Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch „Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert“. In: Gogolin, Lange, Michel & Reich (Hrsg.), 7-18.
- Gutzat, Bärbel (1996), Curriculumplanung in Vietnam. *Info DaF* 23: 4, 443-450.
- Heine, Lena (2016), Sprachen lehren und lernen im Sekundarbereich II: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch & Krumm (Hrsg.), 186-192.
- Hoffmann, Lothar (1982), Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung. In: Richart, José Rodríguez; Thome, Gisela & Willis, Wolfram (Hrsg.), *Fachsprachenforschung und -lehre*. Tübingen: Narr, 1-13.
- Hornung, Wolfgang (1983), Zu den Fachsprachen der Mathematik und der Physik: Beschreibung von Parallelitäten und Unterschieden im Hinblick auf einen fertigeitsorientierten Fachsprachenunterricht. In: Kelz, Heinrich P. (Hrsg.), *Fachsprachen. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*. Bonn: Dümmler, 194-224.
- Jurcic, Christina & Rohr, Kerstin (2004), Der Europäische Referenzrahmen und die Planung von Curricula für das Fach Deutsch im Bereich Tourismuswirtschaft an staatlichen spanischen Hochschulen. In: Domínguez, María José; Lübke, Barbara & Mallo, Almudena (Hrsg.), *El alemán en su contexto español – Deutsch im spanischen Kontext*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 405-413.
- Katelhön, Peggy; Costa, Marcella; de Libero, Maria-Antonia & Cinato, Lucia (Hrsg.) (2013), *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten*. Wien: Praesens (= Deutsch und sprachliche Interaktion im Beruf 1).
- Kiefer, Karl-Hubert; Efing, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.) (2014), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang (= Wissen – Kompetenz – Text 7).
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Halbbände. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35).
- Kuhn, Christina (2007), *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Dissertation.
- Lüffe, Anna & Reimann, Jens (2012), Das ESF-BAMF-Programm – berufsbezogene Deutschkurse. In: Kühn, Günter & Mielke, Tomas M. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bielefeld: Bertelsmann (= Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn), 21-28.

- Meyer, Susanne (2010), Der deutsche Außenhandel im Sog der Weltwirtschaftskrise. Entwicklungen im Jahr 2009. *Wirtschaft und Statistik 4*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 360-369.
- Middeke, Annegret (Hrsg.) (2010), *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 84).
- Ohm, Udo (2016), Berufsorientiertes und -begleitendes Sprachenlernen und -lehren: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch & Krumm (Hrsg.), 205-209.
- Prikoszovits, Matthias (2017), Ein universitäres DaF-Unterrichtsprojekt im Spiegel von Curriculumdiskussion und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht – Britische Studierende drehen Werbeclips. *Info DaF* 44: 1, 85-100.
- Raasch, Albert (2007), Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 218-223.
- Rösler, Dietmar (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/188/181>. 27.08.2017].
- Sambanis, Michaela (2016), Sprachen lernen und lehren im Elementarbereich: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch & Krumm (Hrsg.), 172-176.
- Schmidt, Reiner (2010), Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer (Hrsg.), 1. Halbband, 921-932.
- Schröder, Konrad (2007), Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich II. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 208-214.
- Statistisches Bundesamt (2017), *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen* (Fachserie 11, Reihe 2) [Online unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200167004.pdf?__blob=publicationFile. 20.09.2017].
- Strevens, Peter (1973), Technical, Technological and Scientific English (TTSE). *English Language Teaching* 27, 223-234.
- Szerszeń, Paweł (2015), Das Erlernen einer Fremdsprache: einer Gemein- oder einer Fachsprache? Einige Bemerkungen zum Beginn des Fachsprachenunterrichts und zu Möglichkeiten von dessen Umsetzung. In: Efung (Hrsg.), 47-68.
- Vogel, Klaus (2007), Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.), 214-218.
- Vogel, Thomas (2016), Sprachen lernen und lehren an Hochschulen: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch & Krumm (Hrsg.), 195-200.
- Vogt, Karin (2016), Sprachen lernen und lehren in der Erwachsenenbildung: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch & Krumm (Hrsg.), 200-205.
- Ylönen, Sabine (2015), Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 1-6 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/187/180>. 27.08.2017].
- Ylönen, Sabine (2016), Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 1-6 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/794/795>. 27.08.2017].
- Zimmermann, Günther (1995), Das sprachliche Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen: Francke, 135-142.

Anmerkungen:

¹ *Berufsorientierung* in DaF-Curricula wird im Beitrag synonym mit *beruflicher Ausrichtung* bzw. *Berufsbezogenheit* von DaF-Curricula verwendet, nicht jedoch synonym mit *Berufssprache* bzw. *berufssprachlichen Anteilen* in DaF-Curricula (vgl. Kap. 2.2, 2.5, 2.6). Die Herstellung einer Berufsorientierung im allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht umfasst sämtliche Bemühungen, durch Konzepte der beruflichen Bildung bzw. der Berufspädagogik den Erwerb der Berufssprache Deutsch voranzutreiben. Dazu gehören etwa handlungs- und projektorientierter Unterricht, Lernerorientierung und Lernerautonomie, Szenariendidaktik, mediengestütztes Lernen etc., aber auch Praxisorientierung, z.B. durch Firmenbesuche oder berufsrelevante Praktika. Zu den durch den berufsbezogenen DaF-Unterricht, der als in hohem Maße zweck- und zielorientiert gilt (vgl. Funk 2001: 962), zu erreichenden Lernzielen zählen neben sprachlichen Zielen wie Argumentieren, Schlussfolgern, Beweisen, Explizieren oder Definieren auch sozial-kooperative, persönlichkeitsrelevante Ziele wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Eigeninitiative etc.

² Obgleich Experten die Trennlinie zwischen Fremd- und Zweitsprache in berufsbezogenen Zusammenhängen insbesondere aufgrund steigender realer und virtueller Mobilität in der Arbeitswelt einer Erosion unterworfen sehen (vgl. Funk 2010: 1146; Kuhn 2007: 178-181; Ohm 2016: 209), wird diese Linie in vorliegendem Beitrag aufrechterhalten. Unter DaF-Unterricht wird hier vorrangig der Deutschunterricht außerhalb des deutschen Sprachraums für Lernende im Mittelschul- und Hochschulbereich bzw. mit Mittelschul- oder Hochschulabschluss verstanden. Dazu zählen beispielsweise auch jene Südeuropäer, die in den vergangenen zehn Jahren durch die Folgen der Wirtschaftskrise arbeitslos geworden sind und sich für eine Fortsetzung ihres Berufslebens in den von der Krise deutlich weniger betroffenen deutschsprachigen Ländern entschlossen haben. Der fremdsprachliche Fokus des Beitrags trägt also dem Desiderat Rechnung, passgenaue

berufsorientierte Unterrichtskonzepte für in der Regel gut gebildete Lernende zu erstellen, die Deutsch (unspezifisch) berufsbezogen und häufig auch berufsbegleitend erlernen wollen und müssen. Diese Zielgruppe mit ihren besonderen Bedürfnissen scheint in der Forschung der vergangenen Jahre gegenüber Erst- und Zweitsprachenlernenden tendenziell ins Hintertreffen geraten zu sein, wobei zu erwägen ist, dass Erkenntnisse über das berufsbezogene Erst- bzw. Zweitsprachenlernen und -lernen unter Berücksichtigung der besonderen Ansprüche der Fremdsprachenlernenden auch auf den fremdsprachlichen Bereich hin adaptiert werden können. Beispielsweise ergibt sich die Notwendigkeit, berufsbezogene kulturelle und landeskundliche Aspekte im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Zielsprachenraums stärker zu berücksichtigen als im Zweitsprachenunterricht innerhalb des Zielsprachenraums, wo (beruflich relevante) zielkulturelle Besonderheiten direkter, authentischer und insbesondere auch außerunterrichtlich erfahren werden können.

³ Herausforderungen bei einem derartigen Vorgehen sind zum einen die in Kap. 2.2 erläuterte, nach wie vor bestehende Unschärfe hinsichtlich der Abgrenzung der Berufssprache von anderen Registern sowie zum anderen die ausschließliche Konzentration auf Curricula. Dem ersten Problem versucht der vorliegende Beitrag beizukommen, indem er Wege vorschlägt, die zu einer schärferen Konturierung berufssprachlicher Anteile in Curricula sowie zu einer umfassenderen Definition von Berufsorientierung im DaF-Unterricht führen können. Das zweite Problem kann umgangen werden, indem man die hier zum Zwecke der Ausmachung berufsorientierter Unterrichtselemente vorgeschlagenen Curriculumanalysen durch weitere Analysen von beispielsweise Lehrmaterialien, Unterrichtsbeobachtungen, Expertenbefragungen etc. stützt. Auch Bedarfsanalysen, die in Bildungseinrichtungen wie auch an konkreten Arbeitsplätzen durchgeführt werden können, vermögen die hier empfohlenen Curriculumanalysen zu unterstützen.

⁴ Als Zielgruppe werden in Funks Beitrag (1999: 67) ausländische Arbeitnehmer, Aussiedler, Studienbewerber, Asylberechtigte etc. genannt.

⁵ Dies ist nicht dahingehend zu interpretieren, dass jeglicher Fremdsprachenunterricht von frühen bis hin zu späten Ausbildungsphasen zwingend und ausschließlich berufsorientiert anzulegen ist. In sämtlichen Ausbildungsphasen bzw. auf allen Niveaustufen des GER kann Berufsorientierung viel eher auch als zusätzliches, unterrichtsbegleitendes Potenzial verstanden werden, das zwar dem Zwecke der Vorbereitung auf fremdsprachliche Anforderungen im Beruf dient, Lernende an berufsrelevante Arbeits- und Denkweisen heranführt und je nach den Bedürfnissen der Lernenden in unterschiedlichem Ausmaß ausgeschöpft werden sollte, das jedoch Lernziele anderer Art in keiner Weise verdrängen muss. So schließen etwa humanistische oder kreative Ziele und berufsorientierte Ziele einander nicht aus, wenn man berücksichtigt, dass kreative Projektarbeit (vgl. Prikoszovits 2017) oder auch literarische Seminare berufsbezogen angelegt werden können.

⁶ So wählt etwa Efing (2014) in seiner Abhandlung einen varietätenlinguistischen Zugang.