

## **Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung**

**Christina Kuhn**

Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien  
Ernst-Abbe-Platz 8  
D-07743 Jena  
E-Mail: [christina.kuhn@uni-jena.de](mailto:christina.kuhn@uni-jena.de)

**Abstract:** Der Artikel fasst Ergebnisse einer Studie zur Kommunikation an Arbeitsplätzen in unterschiedlichen Branchen im Hinblick auf den mündlichen Gebrauch von Fachsprache zusammen. Es werden Konsequenzen für die Unterrichts- und Materialgestaltung im Bereich Deutsch als Fremdsprache abgeleitet und eine Reihe von Forschungsdesiderata zur mündlichen Kommunikation in der Arbeitswelt aufgezeigt.

The article summarizes the results of a study on workplace communication in different industries with regard to the oral use of language for specific purposes and discusses consequences for the teaching and material design in German as a foreign language. In addition, the article shows a considerable need for more research on oral communication in the world of work.

**Schlagwörter:** Kommunikation am Arbeitsplatz, Fachsprache, mündliche Kommunikation; workplace communication, language for specific purposes, oral communication.

### **1. Berufliches Handeln und (fremdsprachliche) Kommunikation – die Studiengruppe DaA**

Berufliches Handeln ist in vielen Bereichen fest mit Kommunikation verbunden und findet für eine zunehmende Zahl von Beschäftigten in einer oder mehreren Fremdsprache(n) statt (vgl. Hall 2013: 3). Bedingt durch gesellschaftliche „Megatrends“ wie Globalisierung, Digitalisierung, Mobilität und Migration (vgl. BMAS 2016: 18-39) steigt nicht nur der Fremdsprachenbedarf am Arbeitsplatz, sondern auch der Bedarf an einem Fremdsprachenunterricht, der Lernende auf die unterschiedlichen, aber immer komplexen kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet. Als Reaktion auf den Bedarf erfährt die Beschäftigung mit Fremdsprachen in fachlichen bzw. beruflichen Kontexten zurzeit eine starke Differenzierung hinsichtlich Zielgruppen, Lernzielen und Lernbedarfen, wie u.a. einschlägige Tagungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache in ihren Sektionen deutlich zeigen<sup>1</sup>. Die Forschungsdiskussion bezieht sich jedoch oftmals noch auf Probleme der Abgrenzung von Registern, von Allgemein-, Fach- und Berufssprachen (vgl. Efing 2014 und 2018; Adamzik 2018) und versucht, das Themenfeld mit linguistischen Kategorien zu beschreiben. Letztlich ist es aber das kommunikative Handeln in und mit der Fremdsprache, das am Arbeitsplatz wirksam werden muss und das vor allem zum Arbeitserfolg beiträgt. Dieses

---

Kuhn, Christina (2019), Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 49–60. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

und die zu seiner systematischen Entwicklung notwendigen Sprachhandlungen sind aus unterschiedlichen Gründen immer noch wenig empirisch untersucht. Im Projekt „Deutsch am Arbeitsplatz“ (DaA1) konnten von 2007 bis 2009 zumindest Teilbereiche der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in unterschiedlichen Branchen und betrieblichen Kontexten erhoben und unter Bezugnahme auf betriebliche Organisationsstrukturen und Inhalte (didaktisch) analysiert werden (vgl. Grünhage-Monetti 2010; Grünhage-Monetti & Svet 2013; Kimmelman & Berg 2013; Kuhn 2014). Die Ergebnisse flossen in ein Folgeprojekt zur Gestaltung von Weiterbildungsmodulen für Lehrende bzw. planendes und organisierendes Personal ein (DaA2, 2010-2013). In beiden Projekten arbeiteten unter der Federführung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und finanziert durch die Volkswagen Stiftung Expertinnen und Experten u.a. aus dem Institut für Gesprächsforschung (IGF) Mannheim, dem Institut für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena, dem Verband Wiener Volksbildung, der VHS Arbeit und Beruf GmbH Braunschweig sowie dem Erfahrungskreis Fremdsprachen in der Wirtschaft (ERFA) in einer interdisziplinären Studiengruppe zusammen. Im folgenden Beitrag werden ausgewählte Studienergebnisse im Hinblick auf fachsprachliche Fragestellungen betrachtet und ableitbare Trainingsmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung diskutiert.

## 2. Die Studie

In den vergangenen Jahren haben Korpora größere Bedeutung für die linguistische und diskursanalytische Forschung (vgl. u.a. Felder, Müller & Vogel 2012) gewonnen. Während inzwischen verschiedene Korpora des geschriebenen Deutsch wissenschaftsöffentlich zugänglich sind<sup>2</sup>, gibt es noch keine vergleichbare Sammlung für das gesprochene Deutsch. Das Institut für Deutsche Sprache (IDS) baut zwar seit einiger Zeit mit FOLK, dem Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch, ein Korpus auf, das Gesprächsdaten aus unterschiedlichen Lebensbereichen (Arbeit, Bildung, Freizeit, öffentliches Leben, Dienstleistungen usw.) im deutschen Sprachraum sammelt und für die wissenschaftliche Nutzung erschließt<sup>3</sup>. Doch ist die Datenbasis zur Sprache in der Arbeitswelt nach wie vor schmal, was nicht nur an der Vielfalt der Branchen, Themen und Gesprächsanlässe liegt, sondern auch daran, dass die Erhebung von Daten zur gesprochenen Sprache relativ aufwendig und von einem oftmals eher zufälligen Zugang abhängig ist. So wird ein Mitschnitt authentischer Kommunikation am Arbeitsplatz häufig z.B. von Behörden und Unternehmen als besonders sensibel eingestuft und deshalb abgelehnt, was eine systematische Sammlung und Veröffentlichung von Beispielen aus der Sprachpraxis erschwert. Eine vertrauensvolle, enge Zusammenarbeit von Forschung und Praxis ist deshalb eine der Voraussetzungen, um die notwendige Datenbasis zur Untersuchung authentischer Kommunikation am Arbeitsplatz zu generieren.

### 2.1. Datensammlung und zentrale Interviewergebnisse zur organisationsbezogenen Kommunikation

Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Studiengruppe DaA schuf zum einen Synergien zwischen den hier zusammentreffenden Praxiserfahrungen, Forschungsrichtungen und -interessen. Zum anderen konnten jeweils unterschiedliche Kontakte zu Unternehmen genutzt werden, um Anforderungen und Beispiele für die kommunikative Praxis an ausgewählten betrieblichen Arbeitsplätzen unterschiedlicher Branchen zu erheben.

Es wurden zunächst zehn ethnographische Firmenportraits erstellt (vgl. Kimmelman & Berg 2013: 89), für die von Juli 2007 bis Juni 2009 in Interviews mit Führungskräften und Beschäftigten die herrschenden objektiven kommunikativen Bedarfe, Haltungen, Erwartungen und Bedürfnisse ermittelt wurden (vgl. Spradley 1979). Ziel der ethnografischen Interviews war es zudem, einen vertrauensvollen Kontakt zur Unternehmensleitung und zu den Mitarbeitenden herzustellen, um Audioaufnahmen durchführen und schriftliche Dokumente für die sprachdidaktische Analyse sammeln zu können. Wenn möglich wurde auch die kommunikative Praxis am Arbeitsplatz beobachtet, um die Daten besser bewerten und interpretieren zu können (vgl. Flick 1998: 111). Deutlich herausgearbeitet werden konnte so z.B. der enge Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzkommunikation und Arbeitsorganisation (vgl. Grünhage-Monetti 2010; Grünhage-Monetti & Svet 2013). Kommunikative Kompetenzen sind für die Beschäftigten auf allen Hierarchieebenen konstitutiver Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz (vgl.

ZdFb 1995: 13-14). Sie sichern nicht nur den Arbeitserfolg, sondern auch die Integration in rund um den Arbeitsplatz bestehende soziale Netze (vgl. Grünhage-Monetti 2005: 12). Neben Absprachen zur Arbeitsplanung spielen sie z.B. auch für die Personalentwicklung eine zentrale Rolle, wie ein Personalleiter im Interview betonte: „Produktionshelfer müssen heute auch ein Personalentwicklungsgespräch durchlaufen. Das ist eine enorme Hürde!“

Unabhängig von Wirtschaftsbereichen oder Qualifikationsprofilen ergibt sich u.a. aus immer rascher aufeinander folgenden technischen Entwicklungen und den sich ebenfalls kontinuierlich wandelnden arbeitsorganisatorischen Bedingungen ein laufender Weiterbildungsbedarf, der hohe Anforderungen an die Diskursfähigkeit der Beschäftigten stellt (vgl. Grünhage-Monetti 2010) – was die Eigenwahrnehmung der Beschäftigten nicht immer spiegelt, wenn etwa ein Facharbeiter im Interview meint: „An einem Arbeitstag von acht Stunden muss ich vielleicht zwanzig Minuten sprechen“. Ein Betriebsleiter Produktion hebt dagegen die zentrale Funktion innerbetrieblicher Absprachen hervor: „Absprechen müssen wir uns eigentlich alle untereinander, weil wir alle miteinander arbeiten und das muss alles ineinander übergehen“. Zum reibungslosen Übergang kommt die Orientierung an Qualitätsstandards hinzu, die ihrerseits Kontrolle und schriftliche Dokumentation der Arbeitsprozesse voraussetzt und von allen Beschäftigten selbstständiges und abgestimmtes Arbeiten verlangt, wie ein Betriebsleiter Metall festhält: „[...] um die Arbeit verständlich zu machen, die Qualität herzustellen, Ziele zu vermitteln, Arbeitsabläufe zu gewährleisten“.

## 2.2. Datenbasis und Hypothesen der didaktischen Analyse

Neben ethnografischen Interviews wurden in 15 Firmen unterschiedlicher Branchen ca. 70 Gespräche am Arbeitsplatz mit je unterschiedlicher Dauer mitgeschnitten und 150 betriebliche Dokumente wie E-Mails, Aushänge und Pflegedokumentationen gesammelt. Da es Ziel war, u.a. auf einem authentischen Korpus basierende Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Optimierung berufsbezogener Kompetenzfeststellung sowie zur Kurs- und Materialentwicklung und Lehreraus- und -weiterbildung zu formulieren, erschien eine einfache Transkription der Audiodaten ausreichend. Aus dem Datenpool konnten 56 transkribierte Gesprächsaufnahmen und ca. 100 schriftliche Dokumente einer sprachdidaktischen Analyse unterzogen werden<sup>4</sup>. Sie wurden daraufhin untersucht, welche Sprachhandlungen in den erfassten Arbeitskontexten vorkommen, auf welchem Sprachniveau sie realisiert werden, ob sich berufs- bzw. fachspezifische Sprachhandlungen und Realisierungsmuster ableiten lassen und welche Rolle der Fachwortschatz in welchen Kommunikationssituationen spielt.

Im Hinblick auf Fachwortschatz und fachsprachliche Realisierungsmuster wurde von der Hypothese ausgegangen, dass sich diese zwar in Abstufung, aber doch auf allen Hierarchieebenen der Unternehmen finden lassen – eben immer dann, wenn die Beschäftigten bzw. auch die in Ausbildung Befindlichen sich in einem fachlichen Kommunikationsbereich spezifischer sprachlicher Mittel bedienen, um präzise und ökonomisch die Verständigung zu gewährleisten (vgl. Hoffmann 1982: 2). Die Fachsprache besitzt damit eine gewisse Exklusivität, schließt also diejenigen aus, die nicht die Denk- und Mitteilungsstrukturen des Faches erschließen können (ausführlicher dazu Kuhn 2007: 107), und je spezialisierter sie verwendet wird, umso exklusiver wird der Adressatenkreis der Kommunikation. Den Überlegungen lag zudem das Modell der fachsprachlichen Schichtung von Buhlmann & Fearn (2000) zugrunde, das Fachsprache bzw. fachsprachliche Elemente horizontal und vertikal schichtet. Horizontal werden unterschiedliche fachliche Kommunikationsbereiche differenziert, also die nicht begrenzte Summe der Fachsprachen. Auf der Vertikalen unterscheidet das Modell unterschiedliche Sprachebenen bzw. soziale Handlungsbereiche, die sich „an der sprachlichen Auswahl sowie an den pragmatischen Einsatz-Umständen fachsprachlicher Kommunikation“ (Kalverkämper 1998: 50) zeigen. Dies wiederum heißt, dass je nach Kommunikationssituation und -partner pragmatisch entschieden werden muss, wie hoch der Grad der fach(sprach)lichen Spezialisierung sein kann (vgl. dazu Buhlmann & Fearn 2000: 14, 2018: 27-28) bzw. in welchem Maße die Umsetzung fachlicher Inhalte in der Fach- oder eher in der Allgemeinsprache erfolgen kann oder muss. Die Verständigung über Inhalte erfolgt letztlich zwischen Menschen, die sich in der Arbeitswelt und darüber hinaus nicht nur in unterschiedlichen sozialen Kontexten und auf sozial und fachlich unterschiedlichen Niveaus bewegen, sondern auch zunehmend in mehreren Sprachen kommunizieren. Das Ziel der Analyse sollte also kein linguistisches, sondern ein (fremd)sprach(en)didaktisches sein und Situationen und Sprachhandlungen in die Analyse einbeziehen, um

u.a. auf Basis der gewonnenen Daten zu zeigen, „welche Ausschnitte fachlicher Kommunikation und welche sprachlichen Mittel für die Vermittlung fachlicher Inhalte und die Produktion und Rezeption von Fachtexten relevant sind“ (Fluck 1992: 26) und z.B. in die Unterrichtsplanung und Materialentwicklung (verstärkt) einbezogen werden sollten.

### 3. Die sprachdidaktische Analyse

Für die Analyse wurde Profile deutsch 2.0 (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag 2005) eingesetzt. Die Umsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Trim, North & Coste 2001) für die Einzelsprache Deutsch ordnet auf der Basis von Kann-Beschreibungen den jeweiligen Kompetenzniveaus A1 bis C2 Sprachhandlungen und die zu ihrer Realisierung benötigten sprachlichen Mittel (Grammatik, Wortschatz) zu. Profile deutsch ist als Planungsinstrument auf fast allen didaktischen Entscheidungsebenen, von der Unterrichtsplanung bis zur Testerstellung, einsetzbar (vgl. Kuhn 2009: 169-173) und bietet mit Sprachhandlungen, sprachlichen Mitteln (Grammatik und Wortschatz), Textsorten und kommunikativen Strategien auch die zentralen Kategorien für die sprachdidaktische Analyse des Datenmaterials.

#### 3.1. Fachsprachliche Elemente in der Kommunikation am Arbeitsplatz

Da Fachsprache zur präzisen und ökonomischen Weitergabe von Informationen und zur Wissensvermittlung eingesetzt wird, wurde z.B. in Gesprächen zur Anleitung oder Einweisung, etwa in die Maschinenbedienung oder in die Erstellung eines Werkstücks, ein erhöhter fachsprachlicher Anteil erwartet, was aber nicht unbedingt der Fall war, wie der Ausschnitt zeigt:

Absprachen über Ausführung, A: männlich / B: männlich

A: Guck mal hier, pass auf! So sieht das aus, die Rundscheibe.

B: Ach so.

A: Jetzt muss, ich brauch...

B: Ja, verstehe.

A: Ich muss praktisch hier von dem Rand zehn Millimeter...also so.

B: Und Loch, auch gibt's Loch?

A: Ja, das Loch kann man zum Schluss machen, also hier zehn Millimeter, ich zeichne es jetzt nur mal so an, zehn Millimeter und zehn Millimeter. Das muss praktisch, das muss praktisch weg und, und, und ...

B: Ach so, das grade muss...

A: Ja, und die Tiefe... aber nur vier Millimeter tief, also nur...vier Millimeter tief, das muss praktisch weg.

B: Und wie viel Stück, sag mir!

A: Äh, hundert, wenn's funktioniert.

Die Analyse mit dem auf Basis von Profile deutsch 2.0 erstellten Raster zeigte eine Vielzahl von Sprachhandlungen auf:

Tab. 1: Analyseraster mit Gesprächsausschnitt aus dem Bereich Metallverarbeitung

Text	Sprachhandlung	Niveau	sprachliche Strukturen, Grammatik	Niveau	WS fachsprachl.
A: Guck mal hier, pass auf! So sieht das aus, die Rund-scheibe.	Informationsaustausch (auf etwas aufmerksam machen, erklären, feststellen /behaupten), Redeorganisation und Verständigung (Äußerung einleiten)	A1/A2 (Infoaustausch), A1 (erklären), A2/B1 (warnen)	Imperativ mit Modalpartikel "mal" + Lokaladverb "hier"; Imperativ: "aufpassen"; Deklarativsatz im Präsens: Modaladverb "so", aussehen + Nom.	B1 (mal), A1 (hier, so, Imperativ)	Rund-scheibe
B: Ach so... ...	Handlungsregulierung (einwilligen), Redeorganisation, Verständigung (zuhören signalisieren), Gefühlsausdruck (Überraschung)	A1/A2 (Handlungsregulierung, Gefühlsausdruck), A1/B1 (zuhören sign.)	Dialogpartikel, Modaladverb "so"	A1	
A: Jetzt muss, ich brauch...	Handlungsregulierung (auf Verpflichtung hinweisen), Kulturspezifische Aspekte (Planungspausen in der eigenen Rede füllen)	A2	Deklarativsatz im Präsens: elliptisch: Vollverb/Subjekt/Objekt fehlt, Temporaladverb "jetzt"; Deklarativsatz im Präsens: "brauchen", elliptisch: Vollverb/Objekt fehlt	A1 (müssen, jetzt)	
B: Ja, verstehe.	Redeorganisation und Verständigung (Zuhören und Verstehen signalisieren)	A1	Dialogpartikel, Kurzsatz mit "verstehen" im Präsens	A1	
A: Ich muss praktisch hier von dem Rand zehn Millimeter... also so.	Redeorganisation und Verständigung (zusammenfassen, eigene Äußerung explizieren), Handlungsregulierung (auffordern), Informationsaustausch (erklären)	A1/A2 (zusammenfassen)	Deklarativsatz im Präsens: elliptisch: Vollverb fehlt, Modalverb "müssen" + Präposition, "von" + Dat., Lokaladverb "hier", Kardinalzahl, Kausaladverb "also", Modaladverb "so", Modaladverb "praktisch"	B1 (also), A1 (so, müssen, hier), B1/B2 (praktisch)	
B: Und Loch, auch gibt's Loch?	Informationsaustausch (Informationen erfragen), Redeorganisation und Verständigung (eigene Äußerung explizieren)	A1	Kurzfrage mit Dialogpartikel "und", "geben" +Akk., Gradpartikel "auch" (nicht normgerecht: fehlender Artikel, Wortstellung)	A1 (auch, und)	
A: Ja, das Loch kann man zum Schluss machen, also hier zehn Millimeter, ich zeichne es jetzt nur mal so an, zehn Millimeter und zehn Millimeter. Das muss praktisch, das muss praktisch weg und, und, und [...]	Kulturspezifische Aspekte (Planungspausen in der eigenen Rede füllen), Informationsaustausch (Antworten durch Auskunft), Handlungsregulierung (instruieren), Redeorganisation und Verständigung (eigene Äußerung explizieren)	A2	Dialogpartikel, Deklarativsatz im Präsens: Modalverb "können" + machen + Präposition mit best. Artikel: zu + dem = zum; Kurzsatz: Kausaladverb "also" + Lokaladverb "hier", Kardinalzahl; Deklarativsatz im Präsens: "anzeichnen" + Akk., Temporaladverb "jetzt", Modalpartikel "nur", Modaladverb "mal", Modalpartikel "so"; Kurzsatz: Kardinalzahl, Konjunktoren "und"; Deklarativsatz im Präsens: Modalverb "müssen" + Lokaladverb "weg", Modaladverb "praktisch", Konjunktoren "und"	A1 (ja, können, hier, Kardinalzahl, jetzt, so, und, weg), A2 (zu, müssen), B1 (also, nur, mal), B1/B2 (praktisch)	

Die Analyse weiterer Beispiele ergab, dass in der mündlichen Unterweisung überwiegend auf Sprachhandlungen zurückgegriffen wird, die auch in der Allgemeinsprache eingesetzt werden, wie z.B. die Redeorganisation (auf etwas aufmerksam machen, etwas zusammenfassen, explizieren etc.), der Informationsaustausch (u.a. Fragen stellen und beantworten) oder Signale des Zuhörens geben. Die im Projekt erhobenen Ausschnitte bestätigen außerdem die Annahme, dass die berufsinterne mündliche Kommunikation zu einem großen Teil aus Sprachhandlungen besteht, die wenig berufsspezifisch oder fachsprachlich sind (vgl. Funk 2010: 1149). Der Großteil der zu bewältigenden Anforderungen im Berufsalltag gehört vielmehr zu den grundlegenden Formen der Kommunikation (vgl. Kuhn 2007: 169). Diese werden oft bereits im Fremdsprachenunterricht trainiert, wie z.B. die systematische Verarbeitung von Informationen aus schriftlichen und mündlichen Quellen, die aktive Teilnahme an Gesprächen (s.o., u.a. etwas explizit machen, zusammenfassen, Fragen stellen etc.) oder der Aufbau und das Abwägen von Argumenten etc. Sie haben zumeist einen hohen Transfergehalt, lassen sich also gut auf unterschiedliche z.B. berufliche Situationen übertragen, etwa wenn ein Arbeitsplan diskutiert wird oder Argumente in strategischen Entscheidungsphasen abgewogen werden müssen. Sprachhandlungen können aber oft auch einfach berufsorientiert abgewandelt werden. So müssen z.B. Termine und Verabredungen nicht immer zur Freizeitgestaltung sein, sie können mit geringen Anpassungen die Vereinbarung, Absage oder Verlegung geschäftlicher Termine aufgreifen und so (berufsorientierte) Übungsmöglichkeiten eröffnen. Ein Unterricht, der diese Sprachhandlungen gezielt trainiert, schafft also eine gute Grundlage für die Kommunikation in beruflichen Kontexten (vgl. Kuhn & Sass 2018).

Wie zudem das Beispiel oben zeigt, kann eine spezifische Handlungssituation am Arbeitsplatz sprachliche Strukturen auf unterschiedlichen GER-Niveaus (im Beispiel A1-B1) umfassen, also niveauübergreifend stattfinden. D.h. dass sich Fremdsprachenlernende in der Praxis mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert sehen, auf die sie ggf. durch Sprachkurse nicht vorbereitet sind, da sich diese in der Regel an den GER-Sprachniveaus orientieren und nur Sprachhandlungen, Grammatik etc. auf einem Niveau thematisieren. Außerdem wurde an diesem und weiteren Beispielen deutlich, dass die in der Unterrichtskommunikation oft geforderte Antwort „im ganzen Satz“ nicht der kommunikativen Realität entspricht, in der Ellipsen und Satzabbrüche häufig vorkommen. Im GER werden überdies einige zentrale Aspekte authentischer Kommunikation, wie situative Kontexte, prosodische Merkmale oder elliptische Strukturen, nicht berücksichtigt. Die Niveaustufen lassen also keine gesicherten Aussagen über die tatsächliche sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz zu. Andererseits zeigt das Analyseraster aber auch, dass arbeitsplatzrelevante Sprachhandlungen bereits auf den Niveaustufen A1 oder A2 realisiert werden können. Die Kommunikation am Arbeitsplatz zu trainieren, bleibt also nicht höheren Niveaus vorbehalten. Anleitungen und Unterweisungen kommen in der Arbeitswelt jedoch nicht nur am Arbeitsplatz und ganz konkret im Umgang mit z.B. Geräten und Werkstücken vor (vgl. Ohm, Kuhn & Funk 2007: 107). Sie sind in der Regel auch Bestandteil von Bildungsmaßnahmen mit abstrakteren Inhalten.

### 3.2. Schulungen als Frage der Konzeption und Medialität

Indem sich nicht nur die technischen Bedingungen, sondern auch die Standards in den operativen Prozessen ständig ändern, ist die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen heute für die Mehrzahl der Beschäftigten obligatorisch. Schulungen finden in Betrieben häufig in Form von Vorträgen und Workshops, also überwiegend mündlich statt. Einige solcher Schulungen konnten in den Bereichen Hygiene und Gefahrenstoffe mitgeschnitten werden. Es wurde erwartet, dass hier die fachsprachlichen Anteile steigen, was der folgende Ausschnitt aus einer Hygiene-Schulung auch belegt<sup>5</sup>:

Frau A. (Schulungsleiterin): Ja, wenn man mit Lebensmitteln nicht sachgemäß umgeht, wie man eigentlich sollte, dann können sehr schnell Lebensmittelvergiftungen und Infektionen entstehen. [...] Ja, es gibt vier große Gruppen an Mikroorganismen, die man unterscheiden kann. Das sind die Bakterien, die Hefen, die Schimmelpilze und die Viren, wobei die Hefen keine Krankheiten auslösen, also die muss man da ausklammern. Aber Bakterien, Schimmelpilze und Viren können Lebensmittelerkrankungen hervorrufen. Bei den Bakterien muss man auch zwischen nützlichen und schädlichen Keimen unterscheiden [...].

Dieser mündlich vorgetragene Text weist nicht nur fachsprachliche Strukturen und Fachwortschatz, sondern graduell auch Merkmale schriftlicher Texte auf. Als Vortrag konzipiert, ist er zwar medial mündlich, von Wortwahl

und Versprachlichungsstrategien aus betrachtet, ist er aber eher konzeptionell schriftlich bzw. schriftsprachlich (vgl. Koch & Oesterreicher 1985), d.h. er wird monologisch präsentiert, fokussiert auf ein mehr oder weniger bekanntes Thema, ist um Objektivität bemüht und findet öffentlich statt (vgl. Günther 1997: 66). Neben Komposita und hypotaktischen Strukturen weist dieser kleine Ausschnitt bereits z.T. die für schriftliche Fachtexte typischen Grundthemen wie 1. (Werk-)Stoffe, Materialien und Produkte, 2. Arbeitsabläufe, -anweisungen, Produktionsverfahren und 3. Arbeitsmaterialien mit Aufbau und Wirkungsweise sowie die mit ihnen korrespondierenden Mitteilungsfunktionen 1. charakterisieren (beschreiben), 2. diskriminieren (unterscheiden) und 3. generalisieren (verallgemeinern, Regeln formulieren) auf (vgl. Ohm, Kuhn & Funk 2007: 105-107). Er ist also medial mündlich, konzeptionell aber eher schriftlich formuliert.

Bei konzeptioneller Mündlichkeit sind vor allem dialogische und interaktive Kommunikationsbedingungen, häufig auch eine Vertrautheit mit dem Gesprächspartner und Affektivität üblich und ein paraktischer Stil zu erwarten. Die im Projekt analysierten schriftlichen Texte, wie z.B. E-Mails, waren zwar auf medialer Ebene schriftlich, mussten aber umgekehrt nicht unbedingt auch auf konzeptioneller Ebene schriftlich sein. Je nach Sprachhandlung und Sprech- bzw. Mitteilungsabsicht konnten die gesammelten E-Mails eher konzeptionell mündlich (z.B. eine Einladung zur Geburtstagsfeier) oder eher konzeptionell schriftlich sein (z.B. eine Bitte um Verlegung des Kursraums) sein. In den analysierten Texten stieg die konzeptionelle Schriftlichkeit, je formeller ein Schreiben Anlass eingeschätzt wurde. Dies wäre zwar an weiteren Texten zu überprüfen, jedoch zeigen die Beispiele, dass die Anforderungen an die sprachlichen Handlungskompetenzen der Beschäftigten nicht nur die sprachlichen Erscheinungen, sondern auch die Fähigkeit zur Beurteilung situativer Kontexte und das entsprechend zu erwartende Sprachhandeln bzw. Grade von Formalität betreffen. Beides sind Aspekte, die demnach stärker in der (berufsbezogenen) Sprachausbildung berücksichtigt werden müssten und in kommunikationsrelevanten Zusammenhängen und Abläufen, wie z.B. Szenarien (vgl. Eilert-Ebke & Sass 2014), trainiert werden könnten.

### 3.3. Fachwortschatzanteile

Die Analyse deutet auch auf einen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Fachwortschatz (hier: Komposita, Substantivierungen von Verben, stilistische Ebene) und dem Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit hin. Je geringer der Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit der kommunikativen Äußerungen war, desto geringer fiel im untersuchten Korpus auch der Anteil an Fachwortschatz aus. Dies müsste allerdings in detaillierteren Analysen und auf Basis eines größeren Korpus noch genauer untersucht werden. Auffällig war z.B., dass in den wenigen mitgeschnittenen Gesprächen der Arbeitsberatung der Anteil an Komposita bzw. Fachwortschatz hoch war, wie etwa in folgendem Beispiel:

A: Arbeitsberater / C: Client

A: So, nu geht's darum, äh dass Sie äh Ihre Kosten, die Sie jetzt vom 1. September haben bis dreißigsten Juli 2010, dann auch erstattet bekommen.

C: Mh-mh.

A: Und dazu ähm gibt es jetzt äh noch verschiedene Formulare und hier ist unter anderem äh der Fragebogen zur Förderung der Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme von der ARGE. Da geht es darum, dass Sie jetzt praktisch dann auch Ihre Fahrtkosten ersetzt bekommen, alles was wir besprochen haben, also, die Ausbildungskosten zahlt die ARGE direkt an den Bildungsträger und alle anderen Kosten, die Sie haben im Zusammenhang mit äh Hinfahrten, Unterkunft und so weiter und so fort, äh das wird extra bezahlt und das hab ich hier raufgeschrieben. Pendelfahrten zur Berufsschule: siehe Anlage, ne? Und die Anlage, die kennen Sie ja. Das ist jetzt diese Anlage hier, die ham Sie ja auch bekommen, ne?

C: Mh-mh.

Der Anteil an Fachwortschatz im engeren Sinne, also etwa der für ein Berufsfeld grundlegende Wortschatz, war – wie vor allem das erste Beispiel oben zeigt – auch in weiteren Mitschnitten mündlicher Äußerungen überraschend

gering und oft nicht abgrenzbar von anderen Berufsfeldern. Anders als erwartet ergeben die vorliegenden Daten keine begründete Entscheidungsgrundlage für die Auswahl eines spezifischen Fachwortschatzes in einem Arbeitsbereich. Die Wortschatzauswahl kann also nur abhängig von Lernerbedürfnissen und -bedarfen erfolgen (vgl. Funk & Kuhn 2010: 318).

Auch wenn auf Basis der Daten keine detaillierten Frequenzanalysen durchgeführt werden konnten, fielen einige häufiger vorkommende Strukturen auf. Exemplarisch genannt seien hier der Konjunktiv II, vor allem in Verbindung mit einem Modalverb, und die Häufigkeit der Modalverben sollen, können und müssen – grammatische Phänomene also, die auf dem Niveau A2/B1 thematisiert werden. Die Rezeption und Produktion dieser Strukturen könnte auf dem A1-Niveau bereits durch Chunks geschehen (vgl. Ellis 2004; Handwerker & Madlener 2009), also mit Hilfe ganzheitlich vermittelter, nicht-analyzierter Wendungen wie z.B. ‚Ich hätte gern...‘, ‚Wir müssten mal...‘, wobei auf höheren Niveaus in unterschiedlichen Situationen ihre oft auf Partikel- und Adverbgebrauch basierende handlungsregulierende Funktion und die dabei genutzten prosodischen Merkmale thematisiert werden sollten. Der einfachen Transkription der Audiodaten ist geschuldet, dass paraverbale Kommunikationsbereiche wie Intonation, Lautstärke, Sprechtempo und -rhythmus – ebenso wie Mimik und Gestik – nicht systematischer betrachtet werden konnten. Die Analyse einiger Äußerungen legt jedoch nahe, dass auch sie eine handlungsregulierende Funktion übernehmen, etwa indem Emotionen in der gesprochenen Sprache u.a. durch Veränderungen in der Klangfarbe hervorgebracht oder Frage- von Aussagesätzen nur durch den Intonationsverlauf unterschieden werden (vgl. Kuhn 2014: 232-233). Daneben kommen deiktische Ausdrücke (z.B. lokal bzw. als Nah- oder Ferndeixis: ‚dies‘, ‚hier‘, ‚dort‘, ‚da‘, oder temporal: ‚jetzt‘, ‚gleich‘, ‚vorhin‘), mit deren Hilfe in der mündlichen Kommunikation auf Personen, Gegenstände, Zeiten oder Orte – oft redeverkürzend – Bezug genommen wird, relativ häufig vor, wie im folgenden Ausschnitt aus dem Bereich Altenpflege (Gespräch mit Angehörigen) deutlich wird:

- A: Aber das werden Sie hier merken, ich bin ja jetzt schon acht Jahre [hier].  
 B: Ah da haben Sie die gleiche Dienstzeit sozusagen.  
 C: Ich bring das schnell nach oben. Ein Momentchen, ja?  
 A: Also, das ist hier wie ´ne große Familie, ist wirklich... .

Daraus lässt sich ableiten, dass in Unterrichts- und vor allem Lehrwerkdialogen auf deiktische Ausdrücke und ihre kommunikativen Funktionen früher, zunächst rezeptiv, dann produktiv und in unterschiedliche Situationen eingebettet, Bezug genommen werden sollte.

Im untersuchten Korpus trat lediglich im Bereich der (Alten-)Pflege mit der ‚Beschreibung einer Tätigkeit während des Vollzugs‘ ein spezifisches fachsprachliches Phänomen gehäuft auf (vgl. Kuhn 2014: 233), wie z.B. im Gespräch zwischen einer Altenpflegerin und einem Seniorenheim-Bewohner: Pflegerin A: „Dann geht´s weiter, gä? Ich dreh Sie mal auf die Seite, gä Herr [Nachname]. Stückchen rum. Und nochmal zu mir. Ok. So. Kleinen Augenblick, und dann tun wir Sie raus zum Frühstück, gä? [...]“. Als zentrale Sprachhandlung ist die Beschreibung einzelner Schritte während einer medizinischen oder pflegerischen Behandlung typisch für Arzt/Pfleger-Patienten-Gespräche, wie auch andere Untersuchungen zeigen (vgl. Haider 2010; Friebe 2006). Weitere berufsfeldspezifische Sprachhandlungen waren im Projekt jedoch nicht eindeutig differenzierbar.

#### **4. Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die Sprachförderung und die Materialgestaltung**

Aus den Analyseergebnissen lassen sich einige Schlussfolgerungen in Bezug auf didaktische Konzepte zur Unterstützung beruflicher Handlungskompetenz ziehen. So kann das Training beruflicher Sprachhandlungskompetenz bereits auf dem A1-Niveau beginnen. Es ist bedarfsgerecht und handlungsorientiert zu gestalten und kann von Beginn an und im Verlauf des Unterrichts steigend fachsprachliche Anteile vorsehen, wie es auch schon das Modell der gegenläufigen Pyramiden zeigt (vgl. Funk 1999; zuletzt in Prikoszovits 2017). Die Auswahl der Sprach-



handlungen sollte einen hohen Transfergehalt in unterschiedliche berufliche und alltagsbezogene Bereiche gewährleisten. So kann eine gute allgemeinsprachliche Ausbildung unmittelbar berufsvorbereitend wirken, wenn Sprachhandlungen trainiert werden, die auf unterschiedliche (berufliche, private, öffentliche oder bildungsbezogene) Lebensbereiche (vgl. GER Kap. 4.1) übertragbar sind.

Die Datenanalyse zeigt Handlungsbedarf im Hinblick auf eine sich ausschließlich an den GER-Niveaustufen orientierende Entwicklung berufsbezogener Materialien, Kursdesigns und Prüfungsformate unter Vernachlässigung der Sprachhandlungen. Ein fast normativer Gebrauch des GER sollte hinterfragt werden und in Überlegungen zu alternativen Unterrichtsinhalten und -designs münden, die bedarfsgerecht handlungs- und aufgabenorientierte Szenarien zur Grundlage des fachsprachlich orientierten Kommunikationstrainings machen (vgl. Eilert-Ebke & Sass 2014; Kuhn & Sass 2018). Angesichts der aufgezeigten Komplexität sprachlicher Handlungen ist der Einsatz künstlich vereinfachter und formal reduzierter schriftlicher oder auch ausformulierter, d.h. weitgehend ellipsen- und deixisfreier, mündlicher Texte wenig sinnvoll, da sie nur unzureichend auf die berufliche Realität vorbereiten. Sprachtraining und Unterrichtsmaterialien sollten mündliche und schriftliche Texte vielmehr in ihren typischen situativen und kommunikationsrelevanten Kontexten berücksichtigen, um so auch die Fähigkeit zur Beurteilung der jeweils komplexen Zusammenhänge und das entsprechend angemessene Sprachhandeln zu fördern.

Die Untersuchung konnte auch zeigen, dass fachtexttypische Grundthemen und Mitteilungsfunktionen nicht nur in der schriftlichen, sondern auch in der mündlichen Kommunikation (s. Beispiel Hygiene-Schulung) eine Rolle spielen können. Im Unterricht sollte ihre Rezeption also sowohl an schriftlichen als auch mündlichen Texten trainiert werden, um die Lernenden z.B. auf die Teilnahme an betrieblichen und überbetrieblichen Bildungsmaßnahmen vorzubereiten. Die handlungsregulierende Funktion prosodischer Merkmale zeigte sich in der Mehrzahl der Mitschnitte. Deshalb sprechen die Projektergebnisse nicht zuletzt für eine deutliche Ausweitung des Hörtrainings unter Berücksichtigung zentraler bedeutungstragender Melodieverläufe, was vor allem durch die Lehrwerke gewährleistet werden könnte.

Die Datenbasis ist noch zu schmal für Schlussfolgerungen in Bezug auf frequente Muster beruflicher Kommunikation. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf vor allem in Bezug auf mündliche Korpora. Interessant wäre dabei etwa die Einbeziehung der (mündlichen) Verwaltungssprache, wie der kurze Ausschnitt oben zeigt. Die Projektergebnisse lassen zwar darauf schließen, dass eine Reihe sprachlicher Strukturen (z.B. Handlungsabläufe, Deixis, konzeptionelle Mündlich- bzw. Schriftlichkeit) didaktische Aufmerksamkeit erfordert. Zur Ableitung weiterer valider Konzeptionen ist jedoch eine breitere Datenbasis nötig, die kontinuierlich um aktuelle mündliche und schriftliche Texte zu ergänzen wäre. Angesichts der sich rasch verändernden technologischen Entwicklungen und davon oftmals abhängigen organisatorischen Bedingungen könnte es dann Ziel sein, authentische Kommunikationssituationen in der Arbeitswelt unter den sich ebenfalls wandelnden betrieblichen und auf allen Hierarchieebenen wirkenden (fach)sprachlichen Entwicklungen zu betrachten. Für den Auf- und Ausbau eines solchen auf die mündliche Kommunikation in der Arbeitswelt bezogenen Korpus wären weitere Projekte, die sich Synergien aus Forschung, Unterricht und Unternehmenspraxis bedienen, sehr zu wünschen.

## Literatur

- Adamzik, Kirsten (2018), *Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten*. Tübingen: A. Francke.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6., überarb. und erw. Auflage. Tübingen: Narr.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2018), *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016), *Arbeit weiter denken – Arbeiten 4.0* [Online unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a883-weissbuch.html>, 29.03.2018].
- Efing, Christian (2014), Berufssprache & Co. Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *InfoDaF* 4, 415-441.
- Efing Christian (2018), Die Rolle sprachlicher Register für die berufsweltbezogene Sprachförderung. In: Buschfeld, Detlef & Cleef, Maria (Hrsg.), *Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards*. Münster: Waxmann, 57-68.
- Eilert-Ebke, Gabriele & Sass, Anne (2014), *Szenarien im berufsorientierten Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Passage [Online unter <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fuer-die-kursplanung/durchfuehrung/broschuere-szenarien.html>, 18.03.2018].
- Ellis, Nick C. (2004), The process of second language acquisition. In: Van Patten, Bill; Williams, Jessica; Rott, Susanne & Overstreet, Mark (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ.: Erlbaum, 49-76.
- Felder, Ekkehard; Müller, Marcus & Vogel, Friedemann (2012) (Hrsg.): *Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Flick, Uwe (1998), *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fluck, Hans-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben, und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Friebe, Jens (2006), *Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege – Bestandsaufnahme, Personalgewinnung und Qualifizierungen in NRW. Eine Handreichung für Bildung und Praxis in der Altenpflege (MigA)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [Online unter [https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/friebe06\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/friebe06_01.pdf), 12.03.2018].
- 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 (2010), Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 1145-1151.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2010), Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 316-321.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005), *Profile deutsch – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel Niveau A1-C2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2005), TRIM theoretical Framework: Language as social practice. In: Grünhage-Monetti, Matilde; Holland, Chris & Szablewski-Cavus, Petra (Eds.), *TRIM – Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12-28.

- Grünhage-Monetti, Matilde (2010), *Studiengruppe „Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) - Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung“ - Kurzbericht über die Ergebnisse der Unternehmenserkundungen*. [Online unter <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fachdiskussion/b/berufsbezogenes-deutsch/die-projekt.html>, 18.03.2018].
- Grünhage-Monetti, Matilde; Svet, Anna (2013), „... also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste“. Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext. In: Kiefer, Karl-Hubert; Efing, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 177-198.
- Günther, Hartmut (1997), Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko & Niemann Heide (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift*. Lengwil: Libelle, 64-73.
- Haider, Barbara (2010), *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege*. Wien: Facultas.
- Hall, Anja (2013), *Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? Ergebnisse der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2012*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) [Online unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22\\_etb2012\\_Fremdsprachen.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_etb2012_Fremdsprachen.pdf), 29.03.2018].
- Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin (2009), *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, Lothar (1982): Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung. In: Rodríguez Richart, José; Thome, Gisela & Wilss, Wolfram (Hrsg.), *Fachsprachenforschung und -lehre*. Tübingen: Narr, 1-13.
- Kalverkämper, Hartwig (1998), Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.), *Fachsprachen – Languages for Special Purposes*. Berlin, New York: de Gruyter, 48-59.
- Kimmelman, Nicole & Berg, Wilhelmine (2013), Wie viel Deutsch darf's sein? Das Projekt "Deutsch am Arbeitsplatz". In: Faßhauer, Uwe; Fürstenau, Bärbel & Wuttke, Eveline (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 87-97.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985), Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Kuhn, Christina (2007), *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Jena: Digitale Bibliothek Thüringen [Online unter <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf>, 18.03.2018].
- Kuhn, Christina (2009), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherungsinstrumente im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.), *Hochschule in der Zuwanderungsgesellschaft: Sprachliche Bildung und Integration*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 160-177.
- Kuhn, Christina (2014), Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung. In: Mackus, Nicole, Möhring Jupp (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 227-238.
- Kuhn, Christina & Sass, Anne (2018), Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Sprachtraining für die kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt. *Fremdsprache Deutsch* 59, 3-11.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina & Funk, Hermann (2007), *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- 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. [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>, 18.03.2018].
- Spradley, James P. (1979), *The ethnographic interview*. Belmont: Wadsworth.
- Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat (Hrsg.). Berlin, München: Langenscheidt.

*Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)* (1995), hrsg. v. Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), Goethe-Institut e.V. München: Goethe-Institut.

---

### **Anmerkungen:**

<sup>1</sup> Z.B. FaDaF Jahrestagung 2017 mit dem Themenschwerpunkt 3 „Berufsbezogenes Deutsch/Deutsch für den Beruf“, IDT 2017 in den Sektionen A5 „Deutsch für berufliche Kontexte“ und A6 „Fach- und Berufskommunikation in Forschung und Lehre“. Mein Beitrag in der Sektion A6 liegt diesem Artikel zugrunde.

<sup>2</sup> Vgl. u.a. das Korpusarchiv des IDS in Mannheim [Online unter <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/archiv.html>, 29.03.2018].

<sup>3</sup> Zum Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) siehe <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>, [29.03.2018].

<sup>4</sup> Aus rechtlichen Gründen konnte das Korpus nicht veröffentlicht werden.

<sup>5</sup> Das Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus der einfachen Transkription.