

Berufsbezogenes Sprachenlernen im Unternehmen. Zur Fremd- und Fachsprachenvermittlung in einem Deutschkurs auf Sizilien

Eriberto Russo

Abstract: Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über ein didaktisches Angebot zu geben, das im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Förderung des Gebrauchs der deutschen Sprache in landwirtschaftlichen Betrieben in einer süditalienischen Stadt auf Sizilien zur Verfügung gestellt wurde. Die Beschreibung der Unterrichtserfahrung, die zwischen März und Juli 2022 in einer Ölmühle im Hinterland der Provinz Catania stattfand und in deren Mittelpunkt ein Deutschkurs für Anfänger:innen (25 Stunden) und ein Fachsprachmodul (15 Stunden) standen, wird durch eine Reflexion sowohl über den Betrieb als Lernort als auch über die Merkmale des berufsorientierten/berufsbezogenen DaF-Unterrichts theoretisch ergänzt.

Job-oriented language learning in the company. Teaching foreign and technical languages in a German course in Sicily

This paper aims to provide an overview of a didactic experience conducted as part of a research project aimed at promoting the use of the German language on farms in the southern Italian region of Sicily. The description of the teaching experience, which took place between March and July 2022 at an oil mill in the hinterland of the province of Catania and had at its center a German course for beginners (25 hours) and a specialized language module (15 hours), is anticipated by a reflection on the company dimension as a place of learning and on the possibility of identifying the characteristics of German courses in companies starting from assumptions linked to the so-called *berufsorientierter/berufsbezogener Unterricht* (job-oriented teaching).

Schlagwörter: DaF; Fachsprachen; Unternehmenssprachkurse; Berufsorientierung; Weiterbildung; German as a foreign language; language for special purposes; companies language courses; Career orientation; continuing education

Russo, Eriberto (2024):
Berufsbezogenes Sprachenlernen im Unternehmen. Zur Fremd- und
Fachsprachenvermittlung in einem Deutschkurs auf Sizilien.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 1, 209–227.
<https://doi.org/10.48694/zif.3865>

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem didaktischen Angebot, das innerhalb eines Forschungsprojekts durchgeführt wurde, um den Gebrauch der deutschen Sprache in landwirtschaftlichen Betrieben in der süditalienischen Region Sizilien zu fördern. Zwischen März und Juli 2022 wurden in diesem Rahmen Deutschkurse für Anfänger:innen und anschließend Fachsprachenunterricht (Wirtschaftsdeutsch) in einer familiengeführten Ölmühle abgehalten.

Ausgehend von diesen Voraussetzungen will dieser Beitrag hauptsächlich die Rolle von Deutschkursen in Unternehmen bzw. in beruflichen Kontexten beleuchten, die sowohl praktische/fachliche als auch sprachliche Kenntnisse fördern. Um die Zielsetzungen klarer zu machen, gliedert sich der Beitrag in drei Teile. Der erste Teil stellt Unternehmenssprachkurse aus der Perspektive des Sprachunterrichts in nicht-formalen Kontexten unter besonderer Berücksichtigung der Firmen/Betriebe als Sprachlernorte vor. Der zweite Teil untersucht die möglichen didaktischen Methoden und Ansätze in einem Firmensprachkurs. Im dritten Teil wird die betriebliche Deutschunterrichtserfahrung ausführlich beschrieben: In diesem Zusammenhang werden das didaktische Angebot sowie dessen Ergebnisse besprochen.

Zusammenfassend bzw. des Weiteren beabsichtigt der Beitrag:

- 1) Unternehmenssprachkurse zu erforschen und Denkanstöße zu ihrem Professionalisierungspotenzial – d.h. wie Lernende, die diese Kurse besuchen, sprachlich/fachlich professionalisiert werden können/sollen – und zu der Möglichkeit der sprachlichen Ausbildung auch in Kontexten zu geben, die normalerweise nicht als primäre Orte der Sprachausbildung im engeren Sinne anerkannt werden;
- 2) eine Reflexion über didaktische Ansätze der Fachsprachenvermittlung und deren Potenziale im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung vorzuschlagen;
- 3) konkrete didaktische Vorschläge zu unterbreiten, die in ähnlichen Lernkontexten verwendet werden könnten.

2 Fremdsprachen im Beruf: Firmen/Betriebe als (Fach)Sprachlernorte

In der heutigen globalisierten Welt sind Fremdsprachen von großer Bedeutung für den beruflichen Erfolg (vgl. Hall 2008: 218–220). Durch den Einsatz von Fremdsprachen können Mitarbeiter:innen ihr berufliches Netzwerk erweitern und damit ihre Karrieremöglichkeiten verbessern. Überdies eröffnen sich durch Fremdsprachenkenntnisse neue Geschäftsmöglichkeiten, da sie es ermöglichen, mit Kunden und Geschäftspartner:innen aus anderen Ländern effektiver zu kommunizieren, denn Fremdsprachen sind darüber hinaus auch ein wichtiger Faktor für die Förderung plurikultureller Kompetenz und Verständigung auch

am Arbeitsplatz (vgl. Kalverkämper 2000: 15–18): Sie bieten den Menschen die Möglichkeit, andere Kulturen zu verstehen und zu schätzen, was zu einer erhöhten Toleranz und einem besseren Verständnis der Fremdheit beiträgt (vgl. Aguado 2010: 135–136).

Im geschäftlichen Umfeld sind nicht nur Sprachkenntnisse von Bedeutung, sondern auch die Aufmerksamkeit der Arbeitgeber:innen auf allgemeine und fachliche Sprachkenntnisse. Die Fragestellung, die in diesem Abschnitt behandelt wird, lautet wie folgt: Wie werden Fremdsprachenkenntnisse im Unternehmen gestärkt und wie kann der Betrieb als Sprachlernort betrachtet werden? Der Einsatz von Fremdsprachen im beruflichen Umfeld von Unternehmen ist sicherlich von Fall zu Fall unterschiedlich und wirkt sich hauptsächlich auf mehreren Ebenen aus (vgl. Roelcke 2020: 3–17). Er unterscheidet sich vordergründig unter dem Gesichtspunkt der Kontexte und der Kommunikationsformen: Die Fremdsprache wird sowohl schriftlich als auch mündlich verwendet und kann zur Kommunikation mit Gästen aus dem Ausland verwendet werden. Die zweite Unterscheidung bezieht sich auf die verschiedenen sprachlichen Register: Die Verwendung alltäglicher sprachlicher Strukturen wird mit der in Unternehmen verwendeten Fachsprache kombiniert, die finanzielle, technische, administrative und mechanische Termini bzw. Begriffe enthält.

Der didaktische Schwerpunkt verschiebt sich in diesem Rahmen weg vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, der darauf abzielt, lexikalische und grammatikalische Kenntnisse zu vermitteln, um mit der Sprache zu kommunizieren und zu agieren. Stattdessen verlagert er sich hin zum Fachsprachenunterricht, der die Bearbeitung von Fach- und Branchenthemen sowie die Erstellung von Texten, die im unternehmerischen Gebiet Verwendung finden, vorsieht (vgl. Buhlmann/Fearns 2018: 253–288). Dabei liegt der Fokus auf der adäquaten Verwendung fachsprachlicher Fachwerkzeuge und führt zum Konzept des berufsorientierten bzw. berufsbezogenen Unterrichts (vgl. Funk 1992: 4–15). Es ist in diesem Fall notwendig, von einer wichtigen Unterscheidung auszugehen: Der traditionelle Fachsprachenunterricht zielt darauf ab, dass lexikalische, morphologische, syntaktische und situationsgebundene linguistische Kenntnisse erlernt werden, die für ein Berufsfeld relevant sind. Im Gegensatz dazu liegt der Schwerpunkt des berufsorientierten bzw. berufsbezogenen Unterrichts auf der Vermittlung fachsprachlicher Fertigkeiten, die nicht auf einer allgemeinen Erwerbsdimension basieren, sondern auf ihrer praktischen Anwendung im beruflichen Kontext.

Funk unterscheidet diesbezüglich drei Phasen des berufsorientierten Unterrichts (Funk 2010: 1145):

- 1) Die erste Phase bezieht sich auf die 1980er Jahre, in denen ein besonderes Augenmerk auf Volkswirtschaften und Import- und Exportprozesse gelegt wurde. Das vermittelte sprachliche Wissen war hauptsächlich fachlicher Natur und es wurde ein starker Schwerpunkt auf den Erwerb von Fachwortschatz gelegt.

- 2) Die zweite Phase vollzog sich in den 1990er Jahren und fällt mit der Ausbreitung der *New Economy* und den Formen des freien Marktes zusammen, die die Globalisierung vorwegnehmen werden. Die Sprachkenntnisse orientierten sich stark an der Form und dem Erwerb von Kompetenzen, die für die Erlangung des Zertifikats *Deutsch für den Beruf* erforderlich waren.
- 3) Die dritte Phase geht von einer Idee einer globalisierten und netzartigen Ökonomie aus. Sprachkenntnisse sind auf das Erreichen von transversalen Kompetenzen ausgerichtet und nützlich, um spezifische Ziele zu erreichen, die vom Unternehmen entsprechend den qualitativen Bedürfnissen festgelegt werden.

Diese Unterscheidung stellt einen bedeutenden Aspekt in dieser Untersuchung dar, denn in der heutigen Berufsauffassung ist die Beherrschung von Fremdsprachen und Fachsprachen nicht isoliert von der beruflichen Realität zu betrachten, sondern vielmehr ein integraler und aktiver Teil derselben (vgl. Kniffka/Roeleke 2016: 15–25). Ist der allgemeine Handlungshorizont geklärt, in dem der berufsorientierte Unterricht wirkt, definiert Funk, welche Kurstypen heute von DaF/DaZ-Lehrer:innen angeboten werden können: Er identifiziert drei davon, die wiederum drei Phasen der individuellen Berufsausbildung entsprechen. Die Kurse können berufsvorbereitend, berufsbegleitend oder berufsqualifizierend sein (vgl. Funk 2010: 1146). Der berufsvorbereitende Unterricht beinhaltet keine lexikalischen Spezifika des Berufs, sondern vermittelt die deutsche Sprache aus einem alltäglichen Blickwinkel. Dies setzt ein Mindestmaß an Arbeitsmotivation seitens der Lernenden voraus. Obwohl der berufsbegleitende Unterricht ursprünglich die Form des Fremdsprachenlernens in Lernsystemen mit Arbeit und Schule/Arbeit und Studium war, wird die Fremdsprache so vermittelt, um sprachliche Ziele zu erreichen, die eine berufliche Relevanz haben – der Unterricht wird in diesem Sinne eher als Training verstanden. Im Rahmen des berufsqualifizierenden Unterrichts ist dagegen die Fremdsprachvermittlung ein Mittel, um die rechtlichen Grundlagen für den Abschluss einer Ausbildung zu schaffen: Sprachnachweise oder der Erwerb des Diploms *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* sind die Hauptziele. Obwohl Funks Differenzierung sprachliche Lernwege in hauptsächlich professionalisierenden schulischen Kontexten als Prämissen hat, kann sie auch in diesem Beitrag berücksichtigt werden, der sich stattdessen auf die Vermittlung von sprachlichem Fachwissen und auf den Erwerb beruflicher Fähigkeiten durch die Sprache in nicht-formalen Lernkontexten wie dem des Unternehmens konzentriert.

Dies hat zu einem ersten wichtigen Schritt in der Definition des informellen Fremdsprachenlernens in Unternehmen geführt: Das Lehren und Lernen ist mit einem traditionellen Fremdsprachenunterricht nicht vergleichbar, da es eher als eine Form der Aus- und Weiterbildung verstanden werden sollte, die immer unter fachlichen/professionalisierenden Gesichtspunkten zu betrachten ist (vgl. Hof 2022: 96–118). Dennoch besteht immer die Herausforderung, das Unternehmensumfeld als potentiellen Lernraum zu nutzen: In diesem Zusammenhang haben Studien gezeigt, dass die Definition der Begriffe Betrieb und

Lernort problematisch sind (vgl. Dehnbostel 2020), wobei jedoch darauf hingewiesen wird, dass es eine gewisse Tradition gibt (insbesondere im deutschsprachigen Raum mit dem dualen System), die das Unternehmen als Erweiterung der Schule als Lernraum berücksichtigt (vgl. Stratmann 1993). Von dieser Perspektive aus betrachtet, verliert der Begriff Lernraum seine Eindeutigkeit und wird durch eine Idee der Pluralität integriert, die ihn semantisch erweitert, um alle Arbeitsräume als mögliche Lernorte zu erfassen (vgl. Dehnbostel 2021: 128–131). Diese vielfältige Auffassung des Lernprozesses ist auch in Studien vorhanden, die das Unternehmen stattdessen als einen Ort für das Erlernen einer Sprache begreifen.

Ein Betrieb kann sich als ein Ort auszeichnen, an dem Mitarbeiter:innen Fremdsprachenkenntnisse erwerben und erweitern können. Efing und Sander liefern eine wirksame Erklärung hierfür:

Der Betrieb steht hierbei nicht nur als Ort im Fokus, an dem konkrete berufliche Tätigkeiten angeleitet und ausgeführt werden, sondern als ein Ort, der aufgrund der vielfältigen und authentischen sprachlich-kommunikativen Anforderungen und des breiten Spektrums an Kommunikationssituationen und Gesprächspartnern ein immenses Unterstützungspotenzial für eine gelingende Sprachförderung besitzt und dadurch zu einem zentralen Sprachlernort wird. (Efing/Sander 2021: 7)

Der Betrieb wird in diesem Rahmen als privilegierter Ort dargestellt, um Sprachkenntnisse zu entwickeln, die für die professionelle kommunikative Kompetenz von Nutzen sein können. Dies öffnet auch den Weg zum Register, der Gegenstand des Unterrichts sein kann. Efing betont diesbezüglich, dass bei einem Deutschunterricht, der auf den Erwerb beruflicher Sprachkenntnisse abzielt, zunächst die Frage gestellt werden muss, was man vermitteln will und was die Lernenden wirklich benötigen (vgl. Efing 2014a: 415–416). Diese Frage beantwortet er selbst in einem anderen Beitrag, in dem er von der Annahme ausgeht, dass, um ein Gesamtbild zu haben und angemessen sprachlich handeln zu können, von einer klaren Datenerhebung ausgegangen werden muss, die in der Folge die Grundlagen für die didaktischen Entscheidungen legt, indem man die Anforderungen / den Bedarf sowie die vorhandenen Vorkenntnisse und die erwarteten Ergebnisse in Betracht zieht (vgl. Efing 2014b: 11–34).

3 Welche methodischen Ansätze können in einem Firmensprachkurs umgesetzt werden?

Was und wie wird in einem Deutschkurs unterrichtet, der in einem Unternehmen organisiert und dadurch gefördert wird? Die Antworten können aus drei verschiedenen Perspektiven gegeben werden: Viele Forschungen reflektieren den Unterschied zwischen Alltagsprache, Berufssprache und Fachsprache und ihre Rollen im DaF/DaZ-Unterricht und

eröffnen dabei die Möglichkeit, Bildungsvorschläge für jeden der Bereiche bzw. nur für einen von ihnen zu formulieren (vgl. Efing/Kiefer 2017). Wie bereits erwähnt, stellt sich immerhin der Aspekt der Nützlichkeit bzw. Nutzbarkeit von bestimmten Sprachkenntnissen im beruflichen Kontext und durch Mitarbeiter:innen, die am Lernprozess teilnehmen.

Das Unternehmen selbst kann als ein Ort dienen, an dem Mitarbeiter:innen eine professionelle sprachliche Vorbereitung erhalten, die sowohl allgemeines sprachliches Wissen als auch fachspezifisches Wissen einschließt. Dieses Wissen kann dann im Arbeitsalltag in einen konkreten Kontext integriert werden. Für den Zweck dieses Artikels sind alle drei Handlungsfelder von zentraler Bedeutung und spielen eine gleichwertige Rolle bei der methodischen Gestaltung des allgemeinen Unterrichts. Um die Unterschiede und Interaktionsmöglichkeiten zwischen diesen drei Bereichen (allgemeinem Sprachwissen, fachspezifischem Wissen und beruflichem Handeln) besser zu verstehen, wird hier die tabellarische Darstellung von Efing verwendet und erläutert.

Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
– Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen	– fachunspezifische und berufsfeldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten	– Kommunikation in Bildungskontexten	– fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten
– Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt	– betriebliche und soziale Integration – Handlungskoordination	– Wissensvermittlung/-erwerb	– Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten
– soziale Ebene	– soziale und berufliche Handlungsebene	– kognitive Ebene	– kognitive Ebene
– konkret, kontextualisiert	– konkret bis abstrakt, kontextualisiert	– abstrakt, dekontextualisiert	– abstrakt, dekontextualisiert
– fehlertolerant	– eher fehlertolerant	– fehlerintolerant	– fehlerintolerant
– vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	– Elemente aller anderen Register/Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsjargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika	– institutionell-funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	– spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Varianten

Abb. 1: „Sprachlich-kommunikative Merkmale berufsrelevanter Register (in Tendenz)“ (Efing 2014a: 432)

Efing führt neben der anerkannten Triade auch die Bildungssprache ein. Seine Tabelle beschreibt: a) die Art der Kommunikation, die in jedem Register gefördert wird; b) die Funktion für den Einsatz der einzelnen Register; c) die Ebene, auf der Maßnahmen ergriffen werden; c) den Grad der Konkretheit und Abstraktion; d) Fehlertoleranz, wobei eine Abweichung von der sprachlichen Norm gemeint ist; e) die Inhalte, die in jedem Register

verarbeitet werden, insbesondere in Bezug auf die zu erfüllenden Anforderungen. In Betriebssprachkursen wird besonderer Wert auf die Vermittlung von allgemeinsprachlichen Kompetenzen gelegt, die als Grundlage für die Einführung von Fachwissen dienen. Prikoszovits (2017: 155–160) weist jedoch auch darauf hin, dass das Fehlen klarer Anweisungen für die Lehrpläne des Deutschunterrichts in Firmensprachkursen eine Funktionalisierung bzw. Systematisierung erheblich erschwert: Daraus folgt, dass der Fremdsprachenunterricht in Firmenkursen didaktische Methoden simuliert und wieder aufnimmt, die bereits in formalen Kontexten konsolidiert sind. Diese Simulation erfolgt vor dem Hintergrund der Schaffung eines Lernumfelds, das dennoch eine traditionelle Fremdsprachstunde nachbildet, an der Lernende und Lehrer:innen teilnehmen. In diesem Kontext ist auch eine Vielzahl organisatorischer und methodischer Strategien vorhanden, die darauf abzielt, die sprachlichen Lernziele zu erreichen. Somit gelangt man zur Kernfrage dieses Abschnitts: Welche Methoden können in einem firmeninternen Fremdsprachkurs Einsatz finden?

In Firmensprachkursen können verschiedene Ansätze und Medien eingesetzt werden, um den Lernprozess effektiv zu gestalten, wobei die Arbeitswelt als Hintergrund dient. Solche Ansätze integrieren den traditionellen Fremdsprachunterricht mit berufsbezogenen Inhalten. Die Teilnehmer:innen lernen Deutsch durch berufliche Situationen, was das Lernen ansprechend und auf ihre Arbeit unmittelbar anwendbar macht. Es ist wichtig, in diesem Zusammenhang ein Gleichgewicht zwischen allgemeinen Sprachkompetenzen und berufsspezifischen Fähigkeiten zu finden, um eine umfassende Schulung sicherzustellen:

1) Kommunikative Methode

Die kommunikative Methode legt den Schwerpunkt auf die Verwendung der deutschen Sprache in realen Kommunikationssituationen. Lernende werden ermutigt, miteinander zu sprechen, zu diskutieren und Aufgaben zu lösen, die ihnen helfen, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern (vgl. Rösler 2021: 17–35). Beispielsweise können Rollenspiele, Gruppendiskussionen und alltägliche Interaktionen in einem betrieblichen Kontext eingesetzt werden. Rollenspiele und Simulationen bieten beispielsweise den Lernenden die Möglichkeit, reale berufliche Situationen nachzuahmen. Dies fördert die Anwendung der Sprache in geschäftlichen Kontexten. Beispielsweise könnten Verhandlungen, Kundengespräche oder Teammeetings simuliert werden, um die Lernenden auf entsprechende Situationen bei der Arbeit vorzubereiten.

2) Lehrbuchbasierte Methode

In dieser Methode wird ein speziell ausgewähltes Lehrbuch als Hauptressource verwendet. Der Unterricht orientiert sich an den Lektionen und Aktivitäten im Lehrbuch, wodurch die strukturierte und systematische Vermittlung von Sprachkenntnissen gewährleistet ist (vgl. Rösler/Würffel 2020: 18–96). Diese Methode bietet eine klare Progression und ermöglicht den Lernenden, schrittweise ihre Sprachkompetenz zu entwickeln. Das Lehrbuch dient

nicht nur als ein strukturiertes Lehrmittel, sondern kann auch als ein Ankerpunkt für erwachsene Lernende dienen, die oft von ihren vorherigen Gewohnheiten und ihrem emotionalen ‚sicheren Hafen‘ beeinflusst werden. Es ermöglicht ihnen, sich in einer vertrauten Lernumgebung zu bewegen und schrittweise ihre Sprachkompetenz zu entwickeln sowie eine Verbindung zu ihren vorherigen Lernerfahrungen und zu ihrem beruflichen Alltag herzustellen.

3) Fallstudien und Geschäftsszenarien integrierende Teamprojekte:

Die Verwendung von Fallstudien und Geschäftsszenarien ermöglicht es den Lernenden, konkrete geschäftliche Situationen zu analysieren und darüber zu sprechen (vgl. Kuhn 2018: 177–182). Dies fördert das Verständnis und die Verarbeitung von berufsspezifischem Wortschatz (vgl. Meißner 2021: 50–77) und die Fähigkeit, Geschäftskommunikation zu verstehen und zu produzieren (vgl. Hölscher 2007; Niederhaus 2022: 172–182). Darüber hinaus bieten Teamprojekte in Verbindung mit Fallstudien und Geschäftsszenarien Gelegenheit Arbeitsstrukturen zu thematisieren und fördern darüber hinaus die in der Geschäftswelt oft erforderliche Teamfähigkeit (vgl. Zhao 2002: 75–140). Die Lernenden können beispielsweise Anfragen, Angebote, Bestellungen sprachlich analysieren, dabei inhaltlich die Arbeitsherausforderungen erkennen und so die Fähigkeit zur Lösung von einfachen sprachlichen Aufgaben entwickeln. Dieser Ansatz unterstützt nicht nur die linguistische Kompetenz, sondern auch die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im beruflichen Kontext.

4) Interaktive Medien und Technologie:

Die Integration von Technologie in den Unterricht (vgl. Funk/Kuhn 2020) kann auch den Lernprozess im Unternehmen unterstützen. Dies kann die Nutzung von Online-Ressourcen, Videos, Audioaufnahmen, Podcasts und interaktiven Übungen umfassen. Lernende können multimediale Inhalte nutzen, um ihre Hör- und Sehverständnisfähigkeiten zu verbessern. Trotz der betonten Kommunikation können gezielte Übungen zur Erweiterung des (Fach)Wortschatzes und zur Festigung der Grammatikregeln wichtig sein, um die Sprachkompetenzen zu verbessern (vgl. Grein/Stresser 2023: 10–13). Hierbei können spielerische Ansätze wie Wortspiele oder Lern-Apps (Memrise, Quizlet, Anki, Drops, Beelinguapp, HelloTalk) verwendet werden.

In einem Unternehmensumfeld ist es von entscheidender Bedeutung, das Unternehmen selbst als einen authentischen Lernraum zu nutzen, in dem Lernerfahrungen ermöglicht werden. Die Vermittlung von sprachlichen Fähigkeiten muss in die berufliche Realität der Lernenden eingebettet sein und idealerweise auf diesen aufbauen. In diesem Zusammenhang werden vorzugsweise Methoden angewandt, die in herkömmlichen Sprachkursen zu finden sind, jedoch mit einem klaren Fokus auf berufsbezogenen Aspekten. Diese Methoden sollen den Zusammenhang zwischen Sprache und Arbeitswelt betonen, um eine praxisnahe und effektive Sprachvermittlung sicherzustellen.

4 Zu Konzept und Durchführung eines berufssprachlichen DaF-Firmenkurses auf Sizilien

Um das nachfolgend beschriebene Unterrichtskonzept besser einzuordnen, soll zunächst ein Überblick über das Projekt und das beteiligte Unternehmen gegeben werden. Das Projekt wurde an der Universität Messina in Italien entwickelt und durch die PON-Forschung und Innovation 2014–2020 finanziert. Es begann am 31. Dezember 2021 und endet voraussichtlich am 30. Dezember 2024. Der zeitliche Rahmen ermöglichte die Rekrutierung eines Forschers, der methodische, theoretische und praktische Fragestellungen im Kontext des ökologischen Wandels (*green transition*) vertiefen konnte. Die wissenschaftlichen Ziele des Projekts fokussieren vor allem auf zwei Forschungslinien: a) die Beziehung zwischen Unternehmenssprache und ökologischer Nachhaltigkeit und b) die Fremd- und Fachsprachenvermittlung in unternehmerischen Kontexten. In Bezug auf den ersten Punkt (a) wurden folgende Ziele verfolgt:

- a) Erhebung quantitativer und qualitativer Daten über den Einsatz von Kommunikation und im weiteren Sinne sprachlichen Strategien in der internen und externen Unternehmenskommunikation und im Austausch zwischen italienischen Unternehmen und Partnern in den deutschsprachigen Ländern.
- b) Erwerb praktischer Werkzeuge zur Reflexion von Wirtschaftskommunikation und Wirtschaftsdeutsch auf der Grundlage einer systematischen, formellen und informellen Beobachtung von Informations- und Persuasionsprozessen (im Sinne von Produktmarketing und Unternehmensidentität) als Grundlage für die Förderung eines größeren Bewusstseins für den spezifischen und transversalen Sprachgebrauch in unternehmerischen Kontexten.
- c) Systematische Analysen der in den Unternehmen erarbeiteten Dokumente aus diskursiver, rhetorischer, terminologischer und phraseologischer Sicht.

In Bezug auf den zweiten Punkt (b) liegt der Schwerpunkt auf der Erforschung von didaktischen Ansätzen und Praktiken bezüglich der Fachsprachenvermittlung im DaF-Unterricht in informellen Kontexten, unter besonderer Berücksichtigung der Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse in betrieblichen Sprachkursen.

Die Möglichkeit, Felddaten in Bezug auf die beiden beruflichen Bereiche des Projekts zu beobachten und zu sammeln, ist vordergründig durch eine Zusammenarbeitsphase mit der Ölmühle *Frantoi Berretta* in Mirabella Imbaccari (in der Nähe von Catania in Sizilien) gegeben, die zwischen Februar und Juli 2022 stattfand. Seit den 1960er Jahren, mit der ersten Migrationswelle von über 50 % der damaligen Bewohner:innen des Territoriums nach Deutschland, hat die Gemeinde Mirabella Imbaccari (Betriebsgebiet des Bauernhofs *Feudo Rasalgone*) Kooperationsbeziehungen (Städtepartnerschaften, kultureller Aus-

tausch und Versuche unternehmerischer Zusammenarbeit) mit Region Stuttgart (Sindelfingen, Schönaich usw.) aufgenommen, die sich hauptsächlich auf die hervorragende Qualität von Produkten stützt, die aus nachhaltiger Landwirtschaft stammen (DOP-Öl, Kaktusfeige usw.) und auf den Schutz und den Erhalt des Landschaftserbes ausgerichtet sind. Die Synergie zwischen Unternehmen und lokalen Behörden hat vor allem das Ziel, lokale Produkte aufzuwerten, damit sie nicht nur als Anziehungspunkt für den Exportmarkt fungieren können, sondern auch die wachsende Nachfrage nach Lebensmittel- und Weintourismus in deutschen Bundesländern unterstützen, die auf die Nachhaltigkeit von Produkten mit geringerer Umweltbelastung und kulturelle Förderinitiativen achtet.

4.1 Lernvoraussetzungen und Beschreibung des Lernorts/Vorwissen der Lernenden

Mirabella Imbaccari ist ein Gebiet, in dem die Präsenz von italienisch-deutschen emigrierten bzw. remigrierten Sprecher:innen hoch ist. Um den Sprachstand in den vier Fertigungsbereichen und den Sprachbedarf für die im Unternehmen anfallenden Kommunikationssituationen zu ermitteln und nicht zuletzt, um im Kurs eine ausgewogene Lernerfahrung zu ermöglichen, wurden bei den Kursteilnehmenden über einen Online-Fragebogen Daten erfasst.

Der Fragebogen wurde 14 Kursteilnehmer:innen vorgelegt, von denen einige eine persönliche oder familiäre Erfahrung mit Bezug zu Deutschland oder der Deutschschweiz hatten.

Die hier berichteten Informationen wurden bereits zuvor in einem informellen virtuellen Interview mit dem Geschäftsführer des Unternehmens gesammelt, der insbesondere die Notwendigkeit betonte, die Fachkenntnisse seiner Mitarbeiter:innen zu vertiefen, die für die Import-Export-Kommunikation sowie Marketing- und Werbestrategien verantwortlich waren. Nachdem die ersten allgemeinen Informationen gesammelt worden waren, wurde die Diagnose bzw. die Bedarfsanalyse der Sprachkenntnisse und -fähigkeiten durchgeführt: Der Fragebogen, der in italienischer Sprache erstellt wurde, orientierte sich an den Kann-Beschreibungen der Sprachniveaus A1-A2 nach dem GER.

Beim Ausfüllen des ersten Teils des Fragebogens zur Selbsteinschätzung hinsichtlich der allgemeinsprachlichen Deutschkenntnisse mussten sich die Teilnehmer:innen zu jedem Item ihre eigene Einschätzung auf einer Skala von 0 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft vollumfänglich zu) geben. Die meisten Teilnehmer:innen stufen ihre Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1–A2 ein, einige schätzten sich höher und nur wenige niedriger ein.

Zusätzlich zu den Kann-Beschreibungen wurden folgende Fragen zu fachsprachlichen Kompetenzen gestellt, bei denen sich die Teilnehmer:innen wiederum über eine Skala von 0 bis 5 selbst einschätzen mussten. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Aussagen und die jeweiligen Zustimmungswerte:

Tab. 1: Diagnostische Aussagen zur berufssprachlichen Kompetenz der Kursteilnehmer:innen

Ich kann deutschsprachige schriftliche Geschäftsdokumente selbstständig lesen und interpretieren.	<ul style="list-style-type: none"> - 8 von 14 geben hohe Zustimmungswerte (4 oder 5 Punkte) - 3 von 4 geben mittlere Zustimmungswerte (3 oder 4 Punkte) - 2 von 14 geben niedrige bzw. ablehnende Zustimmungswerte (2 oder 3 Punkte)
Ich kann selbstständig und korrekt auf eine schriftliche Anfrage in deutscher Sprache reagieren.	<ul style="list-style-type: none"> - 6 von 14 geben hohe Zustimmungswerte (4 oder 5 Punkte) - 3 von 14 geben mittlere Zustimmungswerte (3 oder 4 Punkte) - 2 von 14 geben niedrige bzw. ablehnende Zustimmungswerte (2 oder 3 Punkte)
Ich kann ein Geschäftsdokument (Angebot, Anfrage, Kostenvoranschlag) in deutscher Sprache korrekt formulieren	<ul style="list-style-type: none"> - 4 von 14 geben hohe Zustimmungswerte (4 oder 5 Punkte) - 5 von 14 geben mittlere Zustimmungswerte (3 oder 4 Punkte) - 5 von 14 geben niedrige bzw. ablehnende Zustimmungswerte (2 oder 3 Punkte)
Ich kann ein Geschäftsdokument (Angebot, Anfrage, Kostenvoranschlag) in deutscher Sprache lesen und interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> - 8 von 14 geben hohe Zustimmungswerte (4 oder 5 Punkte) - 3 von 14 geben mittlere Zustimmungswerte (3 oder 4 Punkte) - 3 von 14 geben niedrige bzw. ablehnende Zustimmungswerte (2 oder 3 Punkte)
Ich kann ein Telefonat auf Deutsch mit einfachem Inhalt führen	<ul style="list-style-type: none"> - 5 von 14 geben hohe Zustimmungswerte (4 oder 5 Punkte) - 5 von 14 geben mittlere Zustimmungswerte (3 oder 4 Punkte) - 4 von 14 geben niedrige bzw. ablehnende Zustimmungswerte (2 oder 3 Punkte)

Die beiden Teile des Fragebogens sind in Bezug auf die Ergebnisse, die sich wie folgt zusammenfassen lassen, konsistent:

- 1) Mehr als die Hälfte der Kursteilnehmer:innen verfügte nach eigener Einschätzung über ausreichende allgemein- und berufssprachliche Kenntnisse, die den Niveaustufen A1–A2 entsprechen.
- 2) 2 von 14 Teilnehmer:innen verfügten nicht über volle sprachliche Autonomie und sprachliches Bewusstsein.
- 3) Die meisten Teilnehmer:innen hatten größere Schwierigkeiten mit den beiden produktiven Fertigkeiten und konnten stattdessen auch kaufmännische und damit fachliche schriftliche Dokumente richtig und selbstständig lesen und verstehen, aber nicht selbst formulieren.

4.2 Lernziele und berufsbezogene Inhalte des Kurses

Nach der ersten Datenerhebung und der Erstellung einer informellen Diagnose des Niveaus der Sprachkenntnisse und Fachkenntnisse der Teilnehmenden am Kurs wurde die Phase erreicht, in der Fragen zu den Lernzielen und Arbeitsinhalten gestellt worden sind, die der Kurs enthalten und präsentieren sollte (vgl. Krumm 2003: 118–121). Auf Grundlage einer Reflexion über die Art des Unternehmens und über den sich dabei herauskristallisierenden Sprachlernbedarf wurden zwei Kategorien von Zielen erarbeitet, die in der folgenden Tabelle beschrieben werden. Zum einen gibt es allgemeine sprachliche Ziele (Referenzniveau A1–A2) und zum anderen arbeitsbezogene sprachliche Ziele bzw. Inhalte. Durch diese Zweiteilung war es möglich, die Idee einer harmonischen Schnittmenge zwischen den beiden Zielkategorien zu fördern, sodass die allgemeinen sprachlichen Inhalte im Fachsprachunterricht vorgefunden und kontextualisiert werden konnten. In diesem Zusammenhang legten die allgemeinen Lernziele aufgrund der herausragenden Homogenität des Ausgangsniveaus der Kursteilnehmer:innen einen Schwerpunkt auf kommunikative Aspekte im Hinblick auf das Erlernen von Situationen, deren Vokabular im beruflichen Kontext wiederverwendet werden konnte.

4.2.1 Allgemeine sprachliche und berufsbezogene Lernziele

Am Ende des Kurses sollten die Teilnehmer:innen in der Lage sein, in geschäftlichen Kontexten kommunikativ zu handeln, die mit folgenden semantischen Bereichen zu tun haben. Im Folgenden werden die beiden Lernzielbereiche einerseits in Form von einfachen Sprachlernzielen und andererseits mit Blick auf berufssprachliche Verwendungskontexte beschrieben: Dadurch wird veranschaulicht, wie sich die ausgewählten allgemeinen Lernziele als Grundlage für berufssprachliche Kompetenzen beschreiben lassen.

Tab. 2: Allgemeine sprachbezogenes Inhalte nach Themenbereichen und deren Verzahnung mit den Lernzielen

Inhalte	Einfluss auf die Fachkenntnisse
a) Essen und Trinken	Das Unternehmen befasst sich mit der Herstellung und Handel von Lebensmitteln. Wichtigstes Produkt ist Olivenöl, außerdem gehören zum Portfolio Gewürzsaucen, Salatcremes, Desserts sowie lokale Weine
b) Alltag	Themen aus dem Arbeitsalltag sind in der Berufskommunikation relevant und bilden den Kontext.
c) Reisen	Bei diesem Thema geht es um die Förderung eines stärkeren kultur-reflexiven Bewusstseins der Mitarbeiter:innen.
d) Ausbildung	Durch dieses Thema wird auf den Prozess der Aus- und Weiterbildung aufmerksam gemacht.
e) Geld und Konsum	Das Thema Geld und Konsum fällt in den kaufmännischen Handlungsbereich von Unternehmen und hängen zusammen mit Bilanzen, Zahlen und Statistiken in Bezug auf die vom Unternehmen hergestellten Lebensmittel.
f) Arbeit und Beruf	In diesem Teil wird besonderes Augenmerk auf routinemäßige Phrasen für E-Mails und Kommunikation im beruflichen Bereich gelegt.

Der zweite Teil des Kurses hat sich auf fachsprachliche Inhalte konzentriert; die wesentlichsten Inhalte bzw. die berufsbezogenen Lerninhalte werden in der folgenden Tabelle veranschaulicht.

Tab. 3: Fachsprachliche und berufsorientierte Lernziele

Inhalt	Lernziel
Das Büroleben und das Leben im Unternehmen	Lernende können: allgemeine Bürotätigkeiten beschreiben, einfache Telefongespräche führen, Termine vereinbaren und absagen, mit Arbeitskollegen kommunizieren, eine höfliche Bitte formulieren, eine dienstliche Anweisung verstehen, offizielle Anredeformeln verwenden
Anfrage - Angebot - Bestellung	Lernende können die Struktur einer Anfrage, eines Angebots und einer Bestellung analysieren und verstehen; sie haben den spezifischen Wortschatz, der mit den drei Textsorten verbunden ist, erworben, sowie die Grundlage für geschäftliche, schriftliche und telefonische Interaktionen bilden, in Form von einzelnen Lexemen, Ausdrücken, Wendungen, Phrasen, Redemitteln; Lernende können den Fachwortschatz, der in einer Anfrage nach Informationen über Produkte, Preise und etwaige Rabatte sowie in einer Bestellung und einem Angebot enthalten ist, angemessen nutzen.

4.2.2 Erklärung des Lehrplans: Phasen und Aktivitäten

Der Firmenkurs fand zwischen März und Juli 2022 statt und dauerte insgesamt 40 Stunden: Die ersten 25 Stunden waren der Festigung der allgemeinen kommunikativen, lexikalischen und grammatikalischen Fähigkeiten auf den Niveaustufen A1 und A2 gemäß den oben genannten Lernzielen gewidmet; die restlichen 15 Stunden widmeten sich lexikalischen, kommunikativen und praktischen Fragen rund um den Betriebsjargon. Die Anwesenheit der 14 Teilnehmer:innen war konstant, da der Kurs in den meisten Fällen zu Zeiten abgehalten wurde, die mit Büro- oder Arbeitsverpflichtungen vereinbar waren. Das Interesse und die Beteiligung, die dann durch die Durchführung einer abschließenden Befragung verifiziert wurden, waren gut und alle Beteiligten trugen aktiv zum Gelingen des didaktischen Experiments bei. Die Lernräume waren hauptsächlich im Unternehmen und waren mit PCs, Tischen und Stühlen ausgestattet. Es wurde kein Lehrbuch verwendet und der Lehrer verteilte Handouts und Unterrichtsmaterialien.

Der erste Teil des Kurses, der sich auf allgemeine Sprachlerninhalte und -ziele konzentrierte, wurde in Übereinstimmung mit dem ursprünglichen Entwurfsschema durchgeführt, das im Folgenden in Form einer Tabelle dargestellt und anschließend erläutert wird.

Tab. 4: Entwurfsschema der ersten Phase

Inhalte	Vorgesehene Implementierungszeit	Materialien und Ressourcen	Sozialformen und Aktivitäten	Methoden
Essen und Trinken	4 Stunden für jedes Thema	Handouts; Auszüge aus Lehrbüchern; Glossare; Print- und Online-Wörterbücher; Nutzung von YouTube und virtuellen Plattformen.	Auditiv, visuelle und/oder graphische Vorentlastung; Schriftliche und mündliche Einführung; Einzelarbeit und Paararbeit; Semantisierung durch Gruppenarbeit und Kontrollphase im Plenum; Selbstbewertung.	Brainstorming; Kooperatives Lernen; Handlungsorientierung; Festigung durch schriftliche und mündliche Aktivitäten
Alltag				
Reisen				
Ausbildung				
Geld und Konsum				
Arbeit und Beruf	5 Stunden			

Die Erwerbsphase allgemeiner kommunikativer und lexikalischer Fähigkeiten wurde in einer Gesamtzeit von 25 Stunden durchgeführt, die gleichmäßig (4 Stunden) auf Themen von täglichem Interesse verteilt waren, mit Ausnahme des Themas *Arbeit und Beruf*, dem 5 Stunden gewidmet waren. Der Unterrichtsraum hatte Internetanschluss und die Lernenden saßen im Kreis, was einen flüssigeren und direkteren Umgang zwischen den Lernenden und dem Lehrer und den Lernenden ermöglichte. Um eine Unterrichtsroutine zu schaffen, innerhalb derer sich die Lernenden identifizieren konnten, wurden die Themen ausgehend von ähnlichen methodischen, technischen und sozialen Annahmen (in Bezug auf Sozial- und Arbeitsformen und verschiedene Arten von Aktivitäten) vorgestellt, die lediglich je nach möglicher Schwierigkeit variierten.

Jedes Thema war in Mikro-Lerneinheiten organisiert, die den traditionellen Phasen der Fremdsprachenvermittlung folgten:

- In der Aufwärmphase erhielten die Lernenden auditiven, visuellen oder grafischen Input, um ihr allgemeines Vorwissen zu aktivieren, einschließlich ihrer bisherigen Erfahrungen mit dem Erlernen der deutschen Sprache und dem Versuch, neue lexikalische und kommunikative Szenarien zu eröffnen. In dieser Phase wurden vorzugsweise digitale Arbeitsphasen bzw. Arbeit an Materialien, die mit virtuellen Instrumenten verbunden sind, vorgesehen.
- Der Aufwärmphase folgte die Phase zur Einführung neuen Sprachmaterials, bestehend aus Vokabular und sprachlichen Handlungen.
- Eine Semantisierungsphase erfolgte durch gezielte Vervollständigungsübungen, das Lesen kurzer Texte / Dialoge, das Ansehen von Videos mit nachfolgenden schriftlichen und mündlichen Erarbeitungsaktivitäten.

- Die Kontrollphase erfolgte durch eine informelle mündliche und schriftliche Überprüfung des Wissens, das während der Auseinandersetzung mit den im Unterricht analysierten Themen erworben wurde.
- Am Ende jeder thematischen Einheit erhielten alle Teilnehmer:innen ein kleines Selbstbewertungsblatt mit Kann-Beschreibungen in Bezug auf das jeweilige Thema.

Am Ende der 25-stündigen Wiederholung und Festigung der allgemeinen sprachlichen Kenntnisse wurden die Themen im Zusammenhang mit der Fachsprache vorgestellt, die wie folgt behandelt wurden.

Tab. 5: Entwurfsschema der zweiten Phase

Behandeltes Thema	Vorgesehene Implementierungszeit	Materialien und Ressourcen	Sozialformen und Aktivitäten	Methoden
Das Büroleben und das Leben im Unternehmen	5 Stunden	Handouts, Auszüge aus Lehrbüchern; Glossare und visuelle Print- und Online-Wörterbücher; Nutzung von YouTube und virtuellen Plattformen zu Bildungszwecken.	Auditiv, visuelle und/oder graphische Vorentlastung; Schriftliche und mündliche Einführung; Semantisierung durch Kooperation und Kontrollphase im Plenum; abschließende Selbstbewertung.	Brainstorming; Rollenspiele und Simulationen; Kooperatives Lernen; Handlungsorientierung; Festigung durch gezielte schriftliche und mündliche Aktivitäten
Anfrage / Angebot / Bestellung	10 Stunden	Handouts, Auszüge aus Lehrbüchern; Modelle von Angeboten, Anfragen und Bestellungen; fachbezogene Webseiten; Glossare.	Vorentlastung und Einführung durch Lektüre, Analyse und Verständnis der Struktur und des Fachwortschatzes in den behandelten Textsorten; Lückentexte und gesteuerte Zusammenstellung von wiederverwendbaren Vorlagen (Anfragen, Angeboten und Bestellungen)	Kooperatives Lernen; Handlungsorientierung

Die Tabelle zeigt, dass dieser Abschnitt des Kurses, der sich auf die lexikalischen und verfahrenstechnischen Kenntnisse des Unternehmens bezog – insbesondere in Bezug auf die

Erstellung von wiederverwendbaren Dokumenten im administrativen Bereich und in der Kommunikation mit Kunden – eine Gesamtdauer von 15 Stunden hatte. Davon entfielen 5 Stunden auf den ersten allgemeinen Teil, der hauptsächlich den Erwerb von Standardbegriffen und -phrasen in den Bereichen Telefonkommunikation und E-Mail-Austausch abdeckte. Die verbleibenden 10 Stunden waren dem zweiten Teil gewidmet, der sich mit unternehmerischen Dokumenten wie Anfragen, Angeboten und Bestellungen auseinandersetzte und daher eine umfangreichere Behandlung erforderte. Die Arbeit der Lernenden mit der Sprache gestaltete sich in diesem Rahmen als leicht anspruchsvoller, da sie sich mit dem Fachwortschatz in den drei Unternehmensdokumenten und den verschiedenen dargestellten und simulierten beruflichen Situationen auseinandersetzen mussten.

5 Schlussbemerkungen

In diesem Beitrag wurde die bedeutende Rolle von Deutschkursen in Unternehmen beleuchtet, insbesondere im Hinblick auf die Förderung von beruflichen und sprachlichen Fähigkeiten. Die Erkenntnisse aus der Forschung verdeutlichen, dass Unternehmen als geeignete Lernorte sein können, um sowohl allgemeine Sprachkompetenzen als auch fachspezifische Kenntnisse zu vermitteln. Dies trägt nicht nur zur individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter:innen bei, sondern stärkt auch die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen in einer globalisierten Welt. Es ist von entscheidender Bedeutung, zu erkennen, dass solche Kurse nicht nur die Sprachkompetenz verbessern, sondern auch dazu beitragen, Fachwissen und berufliche Fähigkeiten zu entwickeln. Dieses Verständnis sollte Unternehmen dazu ermutigen, gezielt in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter:innen zu investieren, da dies langfristig sowohl den individuellen als auch den unternehmerischen Erfolg fördert. Im ersten Teil des Beitrags lag der Schwerpunkt vornehmlich auf dem Unternehmensumfeld als Ort für das Erlernen von Fremdsprachen. Dabei wurden ebenfalls unterschiedliche Unterrichtsformen mit beruflichem Fokus berücksichtigt. Im zweiten Teil wurde eine spezifischere Fragestellung bezüglich der Art des Fremdsprachenunterrichts in nicht-formalen Lernumgebungen behandelt. Hierbei wurde festgestellt, dass dieser den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht zwar simuliert, jedoch die behandelten Themen stark auf berufliche Aspekte ausrichtet. In diesem Rahmen wurden verschiedene methodische Ansätze erörtert, die in Firmensprachkursen Anwendung finden können: Sie bieten Lehrer:innen und Unternehmen eine Vielzahl von Werkzeugen, um den Lernprozess effektiv zu gestalten. Die Integration von berufsbezogenen Inhalten, die Betonung der Kommunikation in realen Situationen, die Verwendung von Lehrbüchern, die Arbeit mit Fallstudien und Geschäftsszenarien sowie der Einsatz interaktiver Medien und Technologie spielen eine wesentliche Rolle, um ein vielseitiges und ansprechendes Lernumfeld zu schaffen.

Insgesamt verdeutlicht dieser Beitrag, wie bedeutsam die Verbindung zwischen Sprache und Berufswelt ist und wie Unternehmenssprachkurse dazu beitragen können, Mitarbeiter:innen für die Anforderungen einer globalisierten Arbeitswelt vorzubereiten. Diese Erkenntnisse sind von großer Relevanz für die Bildung und berufliche Entwicklung in einer immer stärker vernetzten und kulturreflexiven Welt. Sie bieten wertvolle Einblicke in die Möglichkeiten und Chancen, die sich durch den Einsatz von Sprachkursen in Unternehmen eröffnen, und legen den Grundstein für eine künftige Entwicklung in diesem Bereich.

Der Beitrag bietet darüber hinaus auch einen nützlichen Ausgangspunkt, um über die mögliche Struktur eines Deutschkurses in anderen Unternehmensumgebungen sowie über das Potenzial wissenschaftlicher Untersuchungen auf der Grundlage ähnlicher Unterrichtspraktiken nachzudenken.

Literatur

- Aguado, Karin (2010): Interkulturelle Kommunikation. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 135–136.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2018): *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Dehnbostel, Peter (2020): Der Betrieb als Lernort. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius & Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 485–501
- Dehnbostel, Peter (2021): Lernorte der beruflichen Bildung. In: Bellmann, Lutz; Büchter, Karin; Frank, Irmgard; Krekel, Elisabeth & Walden, Günter (Hrsg.): *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland*. Leverkusen: Budrich, 127–140.
- Efing, Christian (2014a): Berufssprache & Co. Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF* 4, 415–441.
- Efing, Christian (2014b): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Efing, Christian; Kiefer, Karl-Hubert; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 11–34.
- 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).
- Efing, Christian & Sander, Isa-Lou (2021): Der Betrieb als Sprachlernort. Einleitung, Ausblick, Desiderata. In Efing, Christian & Sander, Isa-Lou (Hrsg.): *Der Betrieb als Sprachlernort*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7–14.

- Funk, Hermann (1992): Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen - Lernziele - Aufgaben. *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer, 4–15.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Unterricht. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1145–1151.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2020): Arbeiten mit digitalen Lehrwerken. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett-Kallmeyer, 236–241.
- Grein, Marion & Stresser, Thomas (2023): Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Knežević, Željka; Petrušić, Kristine & Jurković, Milka (Hrsg.): *Lernen und Lehren mit digitalen Medien im DaF-Unterricht*. München: Goethe Institut, 6–15.
- Hall, Anja (2008): Fremdsprachen im Beruf – Wer benötigt Fremdsprachenkenntnisse und auf welchem Niveau? In: Tritscher-Archan, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen. Zahlen. Fakten*. IBW-Forschungsbericht. Wien: Riegelnik, 217–234.
- Hof, Christiane (2022): *Lebenslanges Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hölscher, Petra (2007): Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 151–168.
- Kalverkämper, Hartwig (2000): Sprachen im Beruf - Kommunikation im Fach: Herausforderungen an die arbeitsteilige Gesellschaft. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig & Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand - Probleme - Perspektiven*. Tübingen: Narr, 15–30.
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: UTB.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 116–121.
- Kuhn, Christina (2018): Szenarien im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht: Planung, Unterrichtseinsatz, Assessment und Evaluation. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German* 51: 2, 175–190.
- Meißner, Cordula (2021): Berufsspezifischer Wortschatz am Arbeitsplatz. Korpuslinguistische Analysen und Perspektiven für die berufsbezogene Sprachförderung. In: Efing, Christian et al. (Hrsg.): 50–77.
- Niederhaus, Constanze (2022): *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- 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. <https://zif.tu-journals.ulb-tuebingen.de/article/id/3128/> (30.11.2023).

Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen*. 4. neubearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Rösler, Dietmar (2021): Grammatik im Fremdsprachenlernen – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Di Meola, Claudio & Puato, Daniela (Hrsg.): *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Berlin: Peter Lang, 17–35.

Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2020): *DLL 5. Lehr-und Lernmedien*. Stuttgart: Klett.

Stratmann, Karlwilhelm (1993): *Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806)*. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Zhao, Jin (2002): *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge*. Tübingen: Narr.

Kurzbio:

Eriberto Russo ist Dozent und Forscher für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Messina (Italien). Von 2018 bis 2021 hat er als Lehrbeauftragter für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Suor Orsola Benincasa in Neapel gearbeitet. An der gleichen Universität hat er den ersten Uni-Masterlehrgang in DaF-/DaZ-Didaktik in Italien (mit Paola Paumgardhen) organisiert und betreut. Zu seinen Forschungsinteressen gehören der Sprachgebrauch in der deutschsprachigen interkulturellen Literatur, Fachsprachen und DaF-Unterricht.

Anschrift:

Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne - Stanza 151 – I piano
Polo Universitario, Viale Annunziata
Università degli Studi di Messina
eriberto.russo@unime.it