

»Vermittlung von Fachsprachen«

Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache

Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht

Christian Efing

► **Zusammenfassung**

Der Beitrag plädiert dafür, sprachlichen Registern einen zentralen Stellenwert bei der Konzeption von berufsbezogenem DaF-Unterricht zuzuweisen, da die Entscheidung für ein Zielregister weitere Entscheidungen der Unterrichtsplanung beeinflusst. Nach einer Klärung des Registerbegriffs werden berufs- und unterrichtsrelevante Register vorgestellt: Neben der Definition von *Allgemein-, Fach- und Bildungssprache* wird dabei vor allem ein eigenes Register *Berufssprache* angesetzt, konturiert und von den anderen Registern abgegrenzt. Schließlich wird gezeigt, dass die Berufssprache das zentrale Register bei der Planung von berufsbezogenem DaF-Unterricht sein sollte.

1. Einführung

Ein Deutschunterricht, der den Anspruch hat, Fremdsprachler auf eine Berufstätigkeit im deutschsprachigen Umfeld vorzubereiten, muss sich aus didaktischer Sicht die Frage stellen, *was* er sprachlich vermitteln will, d. h. welche sprachlichen Inhalte, Dimensionen und Kategorien Gegenstand des Unterrichts werden sollen. Natürlich finden sich hier von der Zielsetzung und Zielgruppe her sehr unterschiedlich ausgerichtete Ansätze des Deutschunterrichts: eine berufsvorbereitende, berufsorientierende/berufsorientierte, berufsbezogene oder berufsspezifische Ausrichtung. Aber es fällt auf, dass diese Ansätze unabhängig von ihrer sinnvollen Differenzierung nach unterschiedlichen Lernergruppen und Zielset-

zungen in einem Punkt vergleichbar ausgerichtet sind: Die Antwort auf die Frage nach den sprachlichen Kategorien und Zielgrößen ist zumeist am Sprachsystem orientiert; es geht um die Fragen, welcher Wortschatz und welche Grammatik im Sinne welcher morphologischen, syntaktischen und textgrammatischen¹ Besonderheiten vermittelt werden sollen. Nur sehr selten wird die Frage explizit auf das zu vermittelnde Sprachregister gerichtet bzw. hiervon ausgehend angegangen²; dabei sollte man meinen, dass eine Entscheidung für eine Zielvarietät bzw. ein Zielregister des berufsbezogenen DaF-Unterrichts maßgeblich alle weiteren Fragen der Auswahl sprachsystematischer Phänomene erst bedingt oder zumindest beeinflusst und einzuschränken und zu präzisieren hilft. Die Ursache für die weitgehende Vernachlässigung der varietätenlinguistischen Kategorie des Registers³ dürfte vor allem an zwei Gründen liegen: Einerseits wurde lange Zeit das Register der Fachsprache verabsolutiert und andere Varietäten wurden nicht in den Blick genommen, so dass sich eine Diskussion erübrigte; andererseits sind alle anderen in den letzten Jahren aufgekommenen Registerbezeichnungen noch wenig bis gar nicht theoretisch fundiert und terminologisiert und werden daher oft von den einen prätheoretisch verwendet und von den anderen deswegen verworfen; ob sich hinter den verwendeten Begriffen überhaupt (sinnvoll abgrenzbare) Vertreter der Kategorie »Register« finden, ist oftmals unklar. Aber selbst Arbeiten, die ausführlich eine theoretisch und didaktisch fundierte Auseinandersetzung mit verschiedenen berufsrelevanten Registerbegriffen angehen, kommen zu dem Ergebnis, dass »die Versuche einer Differenzierung nach Fach-, Berufs- und Alltagssprache

¹ Mit textgrammatischen Besonderheiten sind hier grammatische Phänomene auf lokaler (Satz-)Ebene gemeint, keine textlinguistischen Phänomene, die die Makrostruktur von Texten, die globale Kohärenzbildung, Textsortenmuster usw. betreffen. Dennoch wird im Bereich der textlinguistischen Phänomene die Grenze vom Sprachsystem hin zum Sprachgebrauch sicherlich überschritten. Für einen diesbezüglichen Hinweis sowie weitere kritische Anmerkungen zum ursprünglichen Manuskript gilt mein Dank den Gutachtern.

² Vgl. allerdings Braunert (1999), Bethscheider u. a. (2011) – bezeichnenderweise zwei direkt mit der Aus- und Weiterbildung und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien befasste Texte. Und auch Klute spricht bereits 1975 (7 f.) bei seinen Lernzielen muttersprachlicher Fachsprachendidaktik Register-/Varietätenfragen und -themen an, die beispielsweise Fragen der Registerabgrenzung und Registerwahl in der Experten-Laien-Kommunikation tangieren: die Wechselbeziehungen und Abgrenzung von Fachsprache und Gemeinsprache; den Übergang von Fachsprache in Gruppensprache, die Wahl (bei Referaten) einer den Voraussetzungen der Zuhörer angemessenen Darstellungsweise; das Umschreiben von Fachtexten bekannter Sachgebiete für nicht-fachliche Adressaten.

³ Vgl. exemplarisch Buhlmann/Fearns (2000), bei denen das Stichwort »Register« nicht einmal im Index auftaucht, und so z. B. in dem sonst sehr lesenswerten Aufsatz von Haider (2008), der einen eigentlich für dieses Thema einschlägigen Titel trägt.

als obsolet gelten können«¹ (Kuhn 2007: 125), dass also die Registerkategorie und -frage für den berufsbezogenen DaF-Unterricht irrelevant ist. Dabei scheinen Register(wahl)fragen, fast intuitiv einsichtig, zentral u. a. für Aspekte der Experten-Laien-Kommunikation und der Mehrfachadressierung in Diskursen und Texten, und auch muss die Registerkompetenz im Sinne eines breiten Registerrepertoires als essentieller Bestandteil der kommunikativen Kompetenz eines Individuums gelten (Efing 2014). So erwähnt auch Kiefer (2011: 266) die Notwendigkeit einer Register-, Stil- und Variationskompetenz (in der Fremdsprache) als Bestandteil der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache.

Der vorliegende Beitrag möchte Licht in diese Frage einer registerbezogenen Perspektive auf den berufsbezogenen DaF-Unterricht bringen, um über eine theoretische Standortbestimmung überhaupt erst einen weitergehenden varietätenlinguistisch fundierten Zugang zu ermöglichen. Hierfür werden zunächst generell der Begriff des Registers sowie die konkreten, in der Diskussion befindlichen berufssprachlichen Register(-begriffe) definiert und voneinander abgegrenzt, um in einem weiteren Schritt zu erörtern, welches berufssprachliche Register sich warum als Ziel- und/oder Leitvarietät für einen berufsbezogenen DaF-Unterricht eignet.

2. Der Registerbegriff

Mit dem Begriff des *Registers*, der bisweilen in deutliche Nähe zu dem der *Funktionalstile* (Riesel 1970, Nabrings 1981) gerückt wird, referiert die Sprachwissenschaft gewöhnlich auf regelhafte sprachliche Variation in der diaphasischen (situativen, funktional-kontextuellen) Dimension; Register sind demnach funktional gebunden an rekurrente Kommunikationssituationen, deren Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Umstände, Kommunikationspartner, institutionelle Zwecke, Medium) – spezifische (eigene) oder nur typische (hochfrequente) – erwartbare, konventionalisierte Formen des Sprachhandelns bedingen. Im Gegensatz zu Varietäten wie etwa Dialekten, deren sprachliche Charakteristika an soziale Gruppen gebunden sind (*variation according to user*), liegt bei Registern

¹ Dabei gesteht auch Kuhn indirekt der Registerkompetenz und einem breiten Register-Repertoire einen zentralen Stellenwert im Rahmen berufsbezogener kommunikativer Kompetenz zu, wenn sie schreibt: »Kommunikationsbarrieren entstehen dann, wenn die Kommunikationspartner nicht über denselben fachlichen und sprachlichen Spezialisierungsgrad verfügen und nicht in der Lage sind, flexibel sprachlich und kulturell auf den jeweils anderen einzugehen. D. h. nicht die fachsprachliche Kompetenz, sondern die Bewältigung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Anforderungen des Arbeitsalltags ist Ausdruck der berufsbezogenen Kommunikationskompetenz, die auch Kommunikationsbarrieren überwindet« (Kuhn 2007: 118).

eine sprachliche Variation »according to use«, also eine Sprachgebrauchsvarietät, vor (vgl. Hymes 1979: 177, Dittmar 2004: 216); der Registerbegriff zielt damit auf »die unauflösbare Verbindung von Kontext und sprachlich-kommunikativen Mustern« (Dittmar 2004: 216). Geht man davon aus, dass berufssprachliches Handeln immer unter institutionellen Bedingungen und zu institutionellen Zwecken in immer wiederkehrenden typischen Kommunikationssituationen und -Konstellationen (der Interaktionspartner und -rollen) stattfindet, dann ist davon auszugehen, dass sich für die funktionale Bewältigung dieser berufssprachlichen Aufgaben feste, ebenfalls wiederkehrende kommunikative Muster herausgebildet haben, die man der hier vorgenommenen Charakterisierung nach als Register bezeichnen kann. Dittmar (2004: 216) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Register durch die Tätigkeit im sozialen Kontext der Äußerung, durch wiederkehrende Situationstypen determiniert sind, die bestimmen, welche semantischen Optionen und Kombinationen in spezifischen Situationen unter bestimmten Bedingungen angebracht oder üblich sind. Diese wiederkehrenden Muster wiederum finden ihren Niederschlag in Grammatik und Wortschatz¹ ebenso wie in der pragmatischen Interaktionsorganisation; Register sind demnach zu beschreiben als »Kongruenz zwischen einer situativen Ausprägung (Parameter auf einem Kontinuum), einem Diskursmodus (Medium der Kommunikation, kommunikative Gattung), einer Befindlichkeitsebene (›Tenor‹²) und in die Kommunikation involvierter sozialer Rollen (institutionelle und gruppenspezifische Rollenbeziehungen)«, oder einfacher: als »durch *Rollen*, *Situation* und *Redegegenstand* festgelegte konventionelle Gebrauchsmuster« (Dittmar 2004: 217, 223). Typische und relativ klar abgrenzbare Register in diesem Sinne sind etwa die Bildungssprache oder Fachsprachen.

Es gibt jedoch einen weiteren Ansatz der Registereinteilung, der nicht aus dem angloamerikanischen Raum stammt, sondern eher in der romanistischen Sprachwissenschaft verbreitet ist. Demnach werden als Register auch unterschiedliche, überindividuelle Stillagen wie beispielsweise ein intimes/familiales, ein informell-öffentliches oder ein formelles Register unterschieden, wobei Fachsprachen dann oft als abstraktestes, komplexestes Register angesehen werden. Solch ein Registerbegriff ist hilfreich, wenn man etwa einem Fremdsprachler vermitteln möchte, wie man in bestimmten Rollen- und Hierarchiekonstellationen kommuniziert (mit dem Chef, mit Kollegen, mit Untergebenen usw.).

¹ »[T]he register is recognizable as a particular selection of words and structures.« (Halliday 1978, zitiert nach Dittmar 2004: 217).

² Dittmar bezieht sich hiermit auf den Hallidayschen Tenorbegriff.

3. Berufsrelevante Register in der Diskussion

Auch wenn die Kategorie »Register« häufig nicht im Fokus der Diskussion um berufssprachlichen Unterricht steht, fallen immer wieder Bezeichnungen für gewisse Register. Lange Zeit wurde dabei das Register der Fachsprachen absolut gesetzt, bis schließlich vor einigen Jahren das Register der Berufssprache »entdeckt« bzw. mit in den Blick genommen wurde. Wenn hier von »entdeckt« die Rede ist, dann soll damit betont werden, dass der beginnenden Thematisierung des Registers der Berufssprache kein realer Veränderungsprozess im Sinne einer Entfachlichung und/oder Entfachsprachlichung der beruflichen Kommunikation entspricht, sondern dass die »Entdeckung« der Berufssprache vielmehr als eine Um-Fokussierung und als Ergebnis einer veränderten Wahrnehmung seitens der Forschung zu verstehen ist, die sich spätestens seit den ausgehenden 1990er Jahren (vgl. etwa Braunert 1999) verstärkt damit auseinandersetzt, dass große Teile beruflicher Kommunikation nicht mithilfe des Registers der Fachsprachen bestritten werden. Und mit dieser veränderten Wahrnehmung und Beobachtung war die Registerbezeichnung *Berufssprache* geboren – wodurch eigentlich zwangsläufig die Notwendigkeit einer klärenden Abgrenzung der Register Fach- und Berufssprache voneinander entstand. Doch bis heute ist bei aller relativen empirischen und theoretischen Einigkeit bzgl. des Registers der Fachsprachen nicht einheitlich definiert und geklärt, a) was Berufssprache als Register ausmacht und b) wie das Verhältnis von Fach- und Berufssprache zu modellieren ist. Für beide Register dient zunächst immer die meist so genannte (All-)Gemeinsprache als Vergleichs- und Abgrenzungsfolie, doch ist auch *Allgemeinsprache* ein unkonturierter, nicht terminologischer, varietätenlinguistisch nicht fassbarer und zumeist prätheoretisch verwendeter Begriff, der mal in die Nähe von (mündlicher) Umgangssprache, mal in die Nähe von (schriftlicher) Standardsprache tendiert. Dennoch spannen *Fachsprache* und *Allgemeinsprache* als Pole das Kontinuum auf, zwischen denen alle weiteren diskutierten Register mit je unterschiedlicher Nähe zu einem der beiden Pole und einem je unterschiedlichen Fachsprachlichkeitsgrad angesiedelt werden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die in einschlägigen Publikationen zum berufssprachlichen DaF-Unterricht verwendeten Registerbezeichnungen; die Vielzahl an Begriffen deutet bereits darauf hin, dass sich hinter den Bezeichnungen zumeist kein spezifisches, eigenständiges Register verbirgt, sondern dass einerseits eine einheitliche Terminologie und andererseits eine theoretisch fundierte varietätenlinguistische/registerbezogene Perspektive auf berufsbezogenen DaF-Unterricht fehlt. Die Links-rechts-Anordnung der Registerbezeichnungen soll abstrakt die tendenzielle Nähe/Distanz der Register zu/von den Polen Allgemein- und Fachsprache und damit eine steigende Komplexität und Abstraktion widerspiegeln. Quer zu diesen Polen und zur Frage der Registerabgrenzung und nicht ganz gleichzusetzen mit dieser liegt eine weitere Unterscheidungsdimen-

sion: die in (mediale und konzeptionelle) Mündlichkeit (grau hinterlegt) und (mediale und konzeptionelle) Schriftlichkeit (weiß hinterlegt), die ebenfalls eine Komplexitäts- und Abstraktionszunahme von links nach rechts bedeutet.

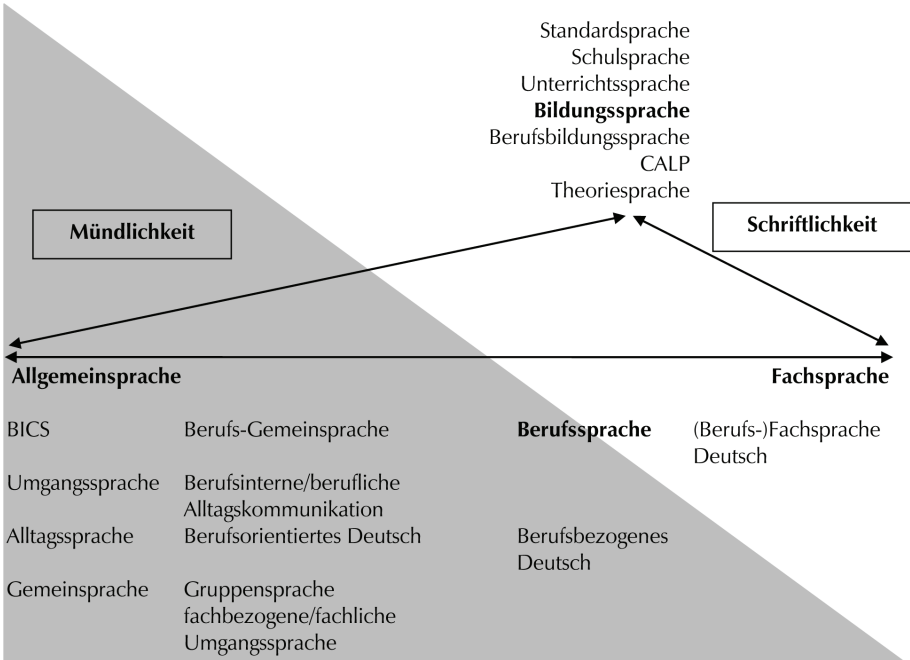


Abb. 1: Das Spannungsfeld berufsrelevanter Register

Das graue Dreieck soll andeuten, dass hier ein Kontinuum zwischen den Polen Allgemein- und Fachsprache mit fließenden, graduellen Übergängen und z. T. uneindeutigen Grenzziehungen dargestellt wird – und dass sich beispielsweise auch sprachliche Elemente der Allgemeinsprache/Mündlichkeit in der Berufs- oder Fachsprache finden und umgekehrt. Die Begriffe suggerieren also eine Abgrenzbarkeit der Register, die in der Realität nicht so eindeutig ist und es rechtfertigt, von abgestuften, fließenden Fachsprachlichkeitsgraden zu sprechen¹. Dieses Kontinuum ist weitgehend vergleichbar mit dem Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit. Die Spalteneinteilung im unteren Bereich der Grafik versucht, in der Literatur z. T. synonym, z. T. differenzierend verwendete Registerbezeichnungen zu kategorisieren und auf diesem Kontinuum zu verorten; unter-

¹ An dieser Stelle gilt mein Dank den Gutachtern für ihre wertvollen Anmerkungen.

einander stehende Registerbezeichnungen werden weitgehend synonym verwendet und bilden jeweils eine Registerkategorie; die in den vier Spalten nebeneinander stehenden Registerkategorien sind gemäß ihrer Komplexitäts- und Abstraktionszunahme auf dem Kontinuum angeordnet.

Vereinfacht man dieses Schema durch Reduktion auf die zentrale Vergleichsvariätät der »Allgemeinsprache« sowie die drei berufsrelevanten Kernregister, denen die anderen Bezeichnungen nach ihrem jeweiligen semantischen Verwendungszusammenhang weitgehend zuzuordnen sind, so verbleiben neben der Allgemeinsprache die Register der Bildungssprache, der Berufssprache sowie der Fachsprache, die im Folgenden näher zu erläutern und in ihrer Relevanz für den berufssprachlichen DaF-Unterricht zu diskutieren sind.

3.1 Allgemeinsprache

Wie bereits erwähnt, ist der Begriff der Allgemeinsprache varietätenlinguistisch nicht fest terminologisiert. In den entsprechenden Publikationen wird er zumeist in Nähe zur Umgangssprache oder mündlich realisierten, alltäglichen Standardsprache in informellen Situationen verwendet und kommt damit Cummins' Konzept der *basic interpersonal communicative skills* (BICS, vgl. z. B. Cummins 2001) sehr nahe. Hierunter ist eine Varietät (und kein – funktional ausgerichtetes – Register) zu verstehen, die in der alltäglichen zwischenmenschlichen Kommunikation, also kontextualisiert, Verwendung findet und die sehr konkret und fehlertolerant ist. In einem ähnlichen, etwas einfacheren Modell als dem in Abbildung 1 stellt Braunert (2000: 160) Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache einander gegenüber und differenziert sie anhand gemeinsamer und unterscheidender Charakteristika und unterschiedlicher funktionaler Schwerpunksetzungen (»Kernbereiche«) (Abb. 2):

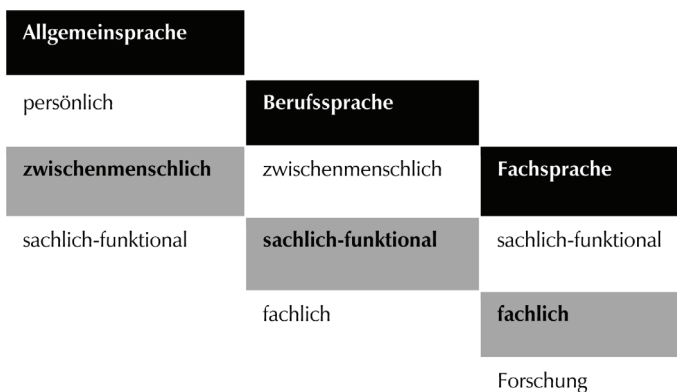


Abb. 2: Allgemeinsprache – Berufssprache – Fachsprache (nach Braunert 2000: 160)

Auch im Beruf kann niemand mündlich sprachhandeln, indem er nur Fach- oder berufsbezogene Wörter aneinanderreicht – es gibt keine zu 100 % fachsprachlichen Texte; die Allgemeinsprache kann für das Mündliche (wie die Standardsprache für das Schriftliche) als die lexikalische und grammatische Basis aller anderen Varietäten und Register gelten und ist folglich in allen fach- und berufssprachlichen Texten als Grundgerüst enthalten. Damit ist die Allgemeinsprache für jeden beruflich Handelnden eine relevante und zumindest ansatzweise zu erwerbende sprachliche Grundlage, auf die selbst berufsspezifische DaF-Kurse, die sich an TeilnehmerInnen ohne Deutsch-Vorkenntnisse richten, vorbereiten müssen – nicht zuletzt, weil auch nur eine zumindest ansatzweise Beherrschung der Allgemeinsprache die persönlich-soziale Integration eines Arbeitenden in den Betrieb gewährleisten kann. Ein allgemeinsprachlicher Unterricht zielt dabei primär auf das Register der Allgemeinsprache, um Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen und »Geläufigkeit und Flüssigkeit gegenüber Präzision und Ökonomie des fachsprachlichen Unterrichts« (Buhlmann/Fearns 2000: 81) zu vermitteln. Funk betont in diesem Zusammenhang zu Recht, »[d]ie kommunikative Kompetenz eines Sprechers [sei] nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind« (Funk 2010: 1145). Exemplarisch nennt er folgende generell für die Arbeitswelt wichtige kommunikative berufliche Handlungen: Informationssicherung und -weitergabe, Handlungsregulierung, das Etablieren persönlicher Kontakte zum Aufbau eines sozialen Kontaktnetzes innerhalb des Unternehmens usw. (Funk 2003: 171). Dies unterstreicht die Relevanz der Beherrschung des allgemeinsprachlichen Registers sowie die Tatsache, dass sich allgemeinsprachliche und berufssprachliche Kompetenz in ihrem Wert und in ihrer Funktion nicht gegeneinander ausspielen lassen.

Dementsprechend setzen auch Funk/Ohm (1991: 180) als erste Spracherwerbsphase im berufsbezogenen DaF-Unterricht eine Grundlegung allgemeiner Kommunikationsfähigkeit an; in diesem Bereich gehe es nur um diejenigen berufsbezogenen sprachlichen Fertigkeiten, die mit den allgemeinsprachlichen identisch seien. In dieser Formulierung klingt die Schnittmenge von Allgemein- und Berufssprache an, die auch die Grafik von Braunert andeuten will und die die Verortung der Berufssprache zwischen Allgemein- und Fachsprache erklärt. Einen rein allgemeinsprachlichen Einstiegs-Kurs als Ausgangsbasis in Hinblick auf die Vermittlung berufsrelevanter kommunikativer Kompetenzen lehnt Braunert jedoch trotz der Einsicht in die »Notwendigkeit, insbesondere den allgemeinsprachlichen Randbereich in den berufssprachlichen Unterricht einzubeziehen« (2000: 161), dezidiert als »Umweg« ab, »der von den spezifischen Handlungsfeldern wegführt, auf denen berufliche Kommunikation stattfindet, und damit von den zugehörigen Redemitteln, vom charakteristischen Wortschatz und vom spezifischen Register« (Braunert 2000: 165).

3.2 Fachsprache(n)

Fachsprachen als der der Allgemeinsprache entgegengesetzte Pol des Kontinuums können sicherlich als das am längsten und besten erforschte und daher auch am besten fassbare Register gelten, das im Kontext berufsbezogenen DaF-Unterrichts relevant ist – auch wenn die vertikale Schichtung von Fachsprachen durchaus so interpretiert werden könnte, dass *Fachsprache* ein Sammelbegriff für mehrere, unterschiedlich komplexe Register ist. Seine sprachlichen Charakteristika können als vielerorts gut beschrieben gelten (vgl. etwa Roelcke 2010), so dass hier auf eine Wiedergabe verzichtet wird. Stattdessen soll kurz die Frage gestellt werden, inwieweit Fachsprachen auch heute noch relevant für den berufsbezogenen DaF-Unterricht sind. In den 1980er Jahren waren sie, insbesondere der Fachwortschatz, noch der zentrale Gegenstand eines fachsprachlich und formorientierten Fremdsprachenunterrichts (Funk 2010: 1144), heute jedoch wird für die Vermittlung von Fachsprache und Fachwortschatz (wie von betriebsspezifischem Wortschatz) schon aus rein praktikablen und ökonomischen Gründen eher die Lehr-Lern-Form des Individualcoachings empfohlen, da größere Lernergruppen nur selten beruflich-fachlich so homogen und die KursleiterInnen nur selten so fachspezifisch eingearbeitet sind, dass die Vermittlung einer konkreten Fachsprache mit ihrer Fachlexik im berufsbezogenen DaF-Unterricht ernsthaft sinnvoll leistbar wäre. Generelle fachsprachliche Spezifika in den Bereichen Morphologie/Wortbildung und Syntax hingegen bleiben weiterhin relevante Gegenstände eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts – jedoch sinnvollerweise in einem eher fortgeschrittenen Lernerstadium, das auch bereits mit einer weitergehenden beruflichen Spezialisierung einhergeht¹ und im Spracherwerbsmodell von Funk/Ohm (1991) tendenziell der dritten Erwerbsphase (»berufsspezifischer Fachsprachenerwerb«) zuzuordnen ist. Buhlmann/Fearns benennen dabei als Ziel von Fachsprachenunterricht, »den Lerner in seinem Fach sprachlich handlungsfähig zu machen bzw. ihm den Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit in seinem Fach zu ermöglichen, zumindest aber zu erleichtern« (2000: 9); die Beherrschung der Fachsprache ermöglicht es ihm hierfür, präzise und ökonomisch zu kommunizieren (ebd.: 81).

Der sinkende Stellenwert der Fachsprachen für den berufsbezogenen DaF-Unterricht² liegt aber nicht nur allgemein im erweiterten Blickwinkel von Forschung und Didaktik begründet, der mit der Erkenntnis einhergeht, dass Fachsprache ge-

¹ Roelcke verweist darauf, dass die Zielgruppe von DaF-Fachsprachenunterricht »(mehr oder weniger stark spezialisierte) Experten« bildeten und dieser Unterricht daher zu meist an Universitäten oder in weiterbildenden Institutionen stattfindet (2010: 169).

² »Die Vermittlung eines bestimmten Grundfachwortschatzes führt nicht zu einer größeren Handlungsfähigkeit im Beruf. Fachsprache in »Reinkultur« entspricht nicht der Realität des Arbeitsalltags.« (Grünhage-Monetti 2010: 56).

rade in der mündlichen Kommunikation nur von geringer Relevanz und der Fachwortschatz zudem schnell veraltend ist (vgl. etwa Funk 2010: 1148), sondern ganz konkret auch in empirischen Sprachbedarfserhebungen der letzten Jahren, die eindeutig belegen, dass die Bedeutung fachsprachlicher Kompetenzen am Arbeitsplatz von Bildungsanbietern lange Zeit überschätzt wurde, während die Unternehmen der Fachsprache »nur eine untergeordnete Rolle« (Grünhage-Monetti 2010: 55) zuweisen, wie folgende Zitate aus einer aktuellen Erhebung (die folgenden Zitate [entstammen] Grünhage-Monetti 2010: 55) belegen: »Fachsprache wird bei uns eher nicht gebraucht. Man kann es anders ausdrücken.« – »An der fehlenden Fachsprache scheitert nichts [...].« – »Man braucht keine Fachsprache.« Die Beherrschung des sprachlichen Kontextes und allgemeinerer (berufs-)sprachlicher Kompetenzen sowie das Verstehen der Arbeitsabläufe sei relevanter: »Was nutzt es, wenn man den Fachbegriff kennt, aber den Kontext nicht versteht?« – »Was nutzen die Fachwörter, wenn man sie nicht einsetzen kann?«

Zur offenbar geringen Relevanz von Fachsprache in der beruflichen Alltagskommunikation als Argument gegen einen (rein) Fachsprachen-fokussierten berufsbezogenen DaF-Unterricht gesellt sich das Argument, dass DaZ'lern wie DaF'lern zumindest der Erwerb von Fachwortschatz am Arbeitsplatz ohnehin wenig Probleme bereitet (vgl. Braunert 2000: 165): So erklärt etwa eine Sprachtrainerin, die pro Beruf durchschnittlich 500 relevanten Fachwörter lerne man »in rund zwei Wochen«, und auch bei einer Versetzung in einen anderen Arbeitsbereich helfe Fachwortschatz wenig, wenn »alle anderen kommunikativen Kompetenzen [fehlen], um seine Ziele zu erreichen und den Arbeitsprozess voranzubringen« (Grünhage-Monetti 2010: 55). Eine ähnliche Einschätzung findet man auch bei Müller (1996: 14) mit Blick auf ihre Erfahrungen in Sprachförderkursen für Auszubildende mit DaZ-Hintergrund: »[D]er Erwerb der beruflichen Fachterminologie [bereitet] Auszubildenden nicht-deutscher Muttersprache geringe Probleme«. Kuhn (2007: 136) erklärt, dass darüber hinaus oftmals die »als ›fachsprachlich‹ identifizierten Probleme weniger im Bereich der Fachsprache bzw. im Aufbau von Fachwortschatz als vielmehr im Bereich der allgemeinen und der interkulturellen Kommunikation oder auch der Lernmethodik und der Anwendung von Lern- bzw. Erschließungsstrategien [liegen]«. Zumindest für den Aufbau einer notwendigen umfassenderen rezeptiven schriftsprachlichen Fachsprachenkompetenz bleibt es jedoch unbestritten wichtig, auch grammatische fachsprachliche Strukturen systematisch über Unterricht zu vermitteln.

Ein letztes Argument gegen einen zu starken Fachsprachen¹-Fokus liefert die Beobachtung, dass in der (zumindest mündlichen) beruflichen Alltagskommunikation

¹ Fachsprache nach Abb. 1 verstanden als am konzeptionell schriftlichen Pol angesiedelt, mit ihren über die reine Fachlexik hinausgehenden schriftsprachlichen Strukturen, nicht als auch mündlich verwendete reine Fachtermini.

tion oft nicht einmal die offenbar ohnehin relativ einfach zu lernenden Fachbegriffe verwendet werden, sondern ein zumeist betriebsspezifischer Jargon:

»Nicht das ›elektrisch angetriebene Flurförderfahrzeug‹, auch nicht der ›Elektro-Hubwagen‹, sondern die wesentlich kürzere ›Ameise‹ hat sich im Lager durchgesetzt. Die Verwendung von nur im jeweiligen fach- bzw. beruflichen Kontext zu verstehenden Begriffen folgt hier der pragmatisch-instrumentalen Zielsetzung einer möglichst genauen und ökonomischen Verständigung am Arbeitsplatz. Und diese Ökonomie der Verständigung ist nicht nur mit der beruflichen Praxis, sondern mindestens ebenso eng mit der Organisation und Kultur des jeweiligen Unternehmens verbunden. Welche Begriffe in welchen Kontexten Verwendung finden, hängt unmittelbar mit der sprachlichen Wirklichkeit am konkreten Arbeitsplatz zusammen« (Grünhage-Monetti 2010: 56).

3.3 Berufssprache

Die sprachlichen Erscheinungsformen, die man in der beruflichen Kommunikation beobachtet hat und die zwar der Domäne Beruf zugeordnet, aber nicht als fachsprachlich in einem engeren Sinne klassifiziert werden, sondern auch eine gewisse Nähe zur Allgemeinsprache aufweisen¹, werden mittlerweile seit einigen Jahren unter dem Begriff der Berufssprache subsummiert, auch wenn die Existenz eines eigenen Registers Berufssprache bisweilen abgestritten (etwa Braunert 2014²) bzw. sie als rein didaktisches Konstrukt aufgefasst wird: »Eine Berufssprache als eigenes Kommunikationssystem wie die Alltags- oder Fachsprache, existiert nicht. Der Begriff der Berufssprache entsteht zunächst in einem unterrichtlichen Kontext und ergibt sich aus der Notwendigkeit einer beruflichen Qualifikation« (Roca/Bosch 2005: 80). Dort, wo der Begriff dennoch Akzeptanz und Verwendung findet, suggeriert er bisweilen eine Einheitlichkeit, die in seiner Anwendung und Auslegung nicht ansatzweise gegeben ist; bislang fehlt es an einem klar definierten und breit akzeptierten einheitlichen Verständnis von Berufssprache, die derzeit demnach auch nicht als kohärentes Register angesehen werden kann. Da das Ansetzen eines Registers *Berufssprache* aber sinnvoll ist, soll im Folgenden nach einer Diskussion bestehender Auffassungen des Begriffs der Vorschlag für ein bestimmtes, klar umrissenes Verständnis und eine konkrete Definition von Berufssprache gemacht werden.

¹ Braunert (2014) erklärt bzgl. der Mittelposition von Berufssprache zwischen Fach- und Allgemeinsprache, die Schnittmenge zwischen Berufs- und Allgemeinsprache sei deutlich größer als die »Verwandtschaft zwischen Fach- und Berufssprache« (vgl. auch Braunert 1999).

² Um zu zeigen, dass Berufssprache nicht als eigenes Register existiert, verwendet Braunert z. B. Ausdrücke wie *Deutsch/Kommunikation am Arbeitsplatz oder Deutsch im/für den Beruf*. Ein ähnlicher, verbreiteter Begriff ist der des *berufsbezogenen Deutsch*.

Die Bandbreite der Definitionen und der Auslegung des Begriffs *Berufssprache* ist groß: Einerseits gibt es die Gruppe derjenigen, die von einer so großen Nähe der Register Berufs- und Fachsprache ausgehen, dass sie auf eine klare terminologische Differenzierung gleich verzichten und fast durchgehend nur die summarische Parallelformel »Berufs- und Fachsprache« verwenden (vgl. etwa Dannerer 2008, Grünhage-Monetti 2010). Grund für solch eine quasi-synonyme, gleichsetzende Verwendung in einem Atemzug ist dabei wohl auch die wissenschaftlich noch ausstehende systematische Abgrenzung der beiden Register (vgl. Dannerer 2008: 22¹), insbesondere eine einheitliche und verbreitet akzeptierte Modellierung von *Berufssprache*. Diejenigen, die eine große Nähe zwischen Fach- und Berufssprache postulieren, weisen beiden Registern vergleichbare Funktionen zu (etwa Präzision, Eindeutigkeit, Expliztheit, Ökonomie, vgl. Dannerer 2008: 26, die der Berufssprache lediglich als zusätzliches Kriterium die »Effizienz« zuspricht) und sehen Berufssprache(n) als sehr spezialisiert und (berufs-, fach- bzw. sogar betriebs)spezifisch an (bspw. Ammon 2000, Dannerer 2008: 23 f.; daher auch die Verwendung der Pluralform). Demnach wäre(n) Berufssprache(n) im Prinzip nichts anderes als (eine) Fachsprache(n) auf einem vertikal gesehen relativ niedrigen Abstraktionsniveau, vermutlich vergleichbar der/den so genannten Werkstattsprache(n) im Sinne einer mündlich realisierten fachlichen Umgangssprache (im Vergleich etwa zu wissenschaftlichen Fachsprachen). Die fachlichen bzw. fachterminologischen Aspekte rücken dabei auf diesem Registerniveau und aufgrund der Betriebsspezifität in die Nähe eines (betriebspezifischen) bildhaften und deutlich mit Sozialfunktionen versehenen Berufsjargons (vgl. oben: *Ameise* für »Elektro-Hubwagen«); d. h., dass Berufssprache(n) in dieser Perspektive als eine Form von Gruppensprache(n) und damit als Soziolekt gelten kann/können (vgl. Ammon 2000).

Die »Gegenposition« bezüglich der Modellierung des Registers der Berufssprache – dann tendenziell im Singular – vertritt eine breite, recht unspezifische Auffassung, sieht Berufssprache aber gleichzeitig – zumal im Blick auf DaF-Lerner und ihr durch die Berufssprache zu fundierendes soziales und fachliches Prestige – als ein recht formelles, prestigeträchtiges Register (Braunert 2000: 156; 2014). Berufssprache wird hier als berufs(feld)übergreifendes Register in großer Nähe nicht nur zur schriftlichen Alltagsprache (in beruflichen Kontexten), sondern auch zur Bildungssprache gesehen, weshalb sich vereinzelt auch der Begriff der *Berufsbildungssprache* (z. B. Kimmelman 2010) findet, der den Blick allerdings sehr/zu stark verengt auf die (konzeptionell) schriftsprachlichen Anteile an der Berufssprache (insbesondere im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung, also des Lernens/der Wissensaneignung (»qualifizierungsorientiertes Deutsch«)), während andere Autoren (Brau-

¹ Vgl. jedoch die intensive Auseinandersetzung um die Abgrenzung der Kommunikation im beruflichen Alltag von der Alltagsprache einerseits und der Fachsprache andererseits in Braunert (2007: 153–166).

ner 2014) mit Berufssprache tendenziell eher die mündliche Kommunikation am Arbeitsplatz verbinden. Braunert (2014) definiert exemplarisch: »Als Sprache am Arbeitsplatz (»Berufssprache«) versteht man [...] die *Gesamtheit aller sprachlichen Mittel zur persönlichen und sachlichen Integration in den Betrieb und ins betriebliche Umfeld, zur sprachlichen Sicherung der betrieblichen Funktionsübernahme.*«

Demnach werden unter Berufssprache

- die fach- und berufsübergreifenden, (überbetrieblich) konventionalisierten und funktional motivierten sprachlichen Parallelen in Lexik, Wortbildung (bspw. Abkürzungen, Kurzwörter, Kompositionen) und Syntax (Passivkonstruktionen...),
- vergleichbare formelle Wendungen mit hoher Produktivität (Braunert 2000: 156) sowie vor allem
- die gemeinsamen/vergleichbaren sprachlichen Handlungsmuster und Mitteilungsabsichten (ERKLÄREN, ANLEITEN, DEFINIEREN/BENENNEN, KLASSIFIZIEREN, UNTERSCHIEDEN, BEGRÜNDEN/ARGUMENTIEREN, BESCHREIBEN, VERGLEICHEN, VERALLGEMEINERN, BILANZ ZIEHEN, TEXTE ZUSAMMENFASSEN/BEWERTEN..., vgl. u. a. Braunert 2014¹) sowie
- vergleichbare Textsorten und Darstellungsformen (Bericht, Dokumentation, Tabellen, Formulare...)

subsumiert, die in vielen Berufen relevant und hochfrequent sind und damit berufsweltbezogene, aber fachunspezifische Anforderungen darstellen und damit auch fachunspezifisch vermittelt werden können. Hiermit konform gehend stellt auch Funk (2010: 1148) zurecht fest, dass »ein Großteil des Wortschatzes berufsfeldübergreifend relevant und frequent« ist, und folgert daraus, ohne damit explizit auf das Register Berufssprache abzielen, aber dieses implizierend: »Diese Wörter sind wegen ihrer beruflichen und umgangssprachlichen Polyvalenz im berufsvorbereitenden Unterricht von besonderem Interesse.« Mit Blick auf die vergleichbaren sprachlichen Handlungsmuster fordert er zudem, im berufsvorbereitenden Unterricht »weniger auf den Bereich der meist fachbezogenen Nomen als auf die Bereiche der Verben, die berufliche Handlungen beschreiben, hinzuwei-

¹ Vgl. auch den Lernzielkatalog für Wirtschaftsdeutsch in Kiefer/Nowakowska (2007: 147 ff.), der eine Reihe von berufsunabhängigen Fertigkeiten enthält: Detailinformationen einer Stellenanzeige erfassen, telefonische Rückfragen stellen, Lebenslauf verfassen, Formen der Begrüßung und des Sich-Vorstellens, Arbeitnehmerrechte und -pflichten, betriebliche Funktionsbereiche kennenlernen, Anfragen/Bestellungen/Aufträge bearbeiten, und diese mit berufsspezifischen Fachaufgaben des Volks-, Betriebs- oder Finanzwirts konfrontiert: betriebswirtschaftliche Bewertungsverfahren anwenden, Standortvorteile vergleichen, Marktuntersuchungen durchführen, die wichtigsten Unternehmensformen kennenlernen und Äquivalente im Heimatland zuordnen, eine Inventur durchführen usw. (übernommen nach Braunert 2014).

sen.« In allen Berufsfeldern gebe es etwa Verben der Bedeutungsbereiche der quantitativen Relationen, Definitionen, Stoff- und Produktbeschreibungen, Arbeitsanweisungen usw. (Funk 2010: 1148).

Solche fach- und berufsfeldübergreifenden sprachlichen Parallelstrukturen jenseits des reinen Fachwortschatzes werden bisweilen auch heute noch unter dem Begriff der Fachsprachen abgehandelt (Ohm/Kuhn/Funk 2007: 101), was auch folgendes Modell von Kuhn (2007, Abb. 3) in Anlehnung an eine Fachsprachen-Grafik von Buhmann/Fearns (2000: 14) zeigt:

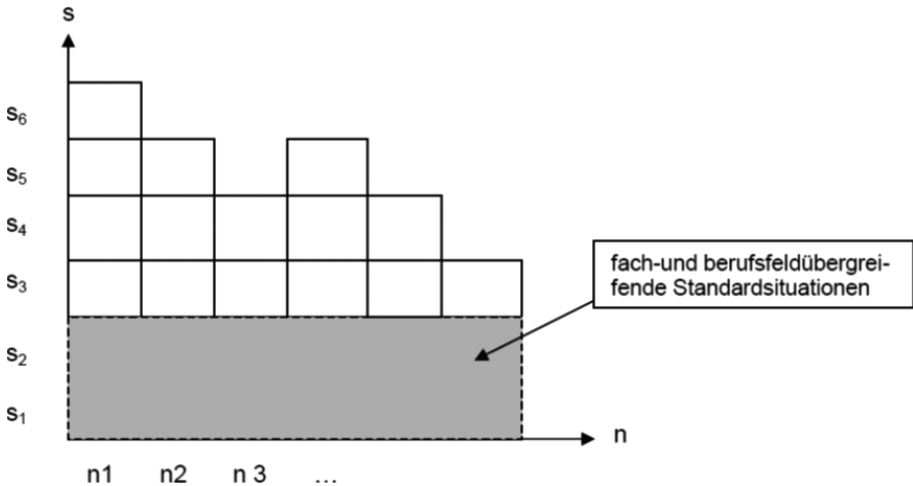


Abb. 3: Fach- und berufsfeldübergreifende Standardsituationen (n bezeichnet die unterschiedlichen Fachsprachen, s gibt den Spezialisierungsgrad der einzelnen Fachsprache an; Kuhn 2007: 112)

Es wird hier jedoch dafür plädiert, sie sinnvoller dem Register der Berufssprache zuzuordnen, da sie in jedem Beruf vorkommen und Sprachhandlungen wie ERKLÄREN, ANWEISEN, BEGRÜNDEN und BESCHREIBEN alles andere als genuin fachlich sind, sondern generell relevant im Beruf und sogar im Alltag¹. Diese »un-fach(sprach)liche« Perspektive wird gestützt durch empirisch basierte Versuche, generell berufliche Kommunikation am Arbeitsplatz einem begrenzten Set von berufs- und branchenübergreifend gültigen Sprachhandlungsfeldern als »Standard-Inventar der Kommunikation am Arbeitsplatz« in allen Berufen und Tätigkeitsfeldern zuzuweisen (Braunert 2000: 158–160, Braunert 2007: 225 f., Grünhage-Monetti 2010: 31 ff.), die als wiederkehrende Mitteilungssituationen/

¹ Leisen (2010) nennt neun »sprachliche Standardsituationen« wie etwa »etwas darstellen/ beschreiben, eine Darstellungsform verbalisieren, fachtypische Sprachstrukturen anwenden, Sachverhalte präsentieren, fachliche Fragen stellen«.

Sprachhandlungen wiederum die kommunikativen Anforderungen und damit die Auswahl an (vergleichbaren, wiederkehrenden) sprachlichen Mitteln steuern. Dieser Beschreibungsansatz, der rekurrente Sprachhandlungssituationen mit damit verknüpften konventionalisierten Sprachmustern verbindet, impliziert die Legitimation dafür, Berufssprache nach o. a. Definition als eigenständiges Register zu konzipieren.

Fassen wir zusammen: Berufssprache kommt medial mündlich wie schriftlich vor. Sie kann als eigenständiges, berufs(feld)übergreifendes Register auf einem Kontinuum zwischen Allgemein- und Fachsprache konzipiert werden, das im Bereich der Sprachhandlungsmuster große Schnittmengen mit der Bildungssprache hat (s. u.); sie ist arbeits- bzw. berufs(welt)bezogener als die Allgemeinsprache und konkreter praxis- bzw. handlungsbezogen als Fachsprachen. Weder fach- noch berufs- oder betriebsspezifische Ausdrücke (im Sinne von Fachwortschatz und Berufsjargonismen) sind Bestandteil des Registers Berufssprache. Stattdessen ist es gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen (ANLEITEN/INSTRUIEREN, ERKLÄREN, DEFINIEREN...), Textsorten (Bericht, ...) und Darstellungsformen (Tabellen, Formulare...), die für zahlreiche Berufstätigkeiten als charakteristisch gelten können. Selbst fachunspezifisch und auf den Redemitteln der Allgemeinsprache basierend, kann Berufssprache dabei als eine Art Plattform oder Ummantelung bzw. sprachliches Umfeld für die Verwendung verschiedener anderer Register oder Varietäten gesehen werden, etwa für fachsprachliche und berufsspezifische Anteile, insb. Fachterminologie, oder Berufsjargonismen – so, wie in der Schule die Bildungssprache die sprachliche Ummantelung/Hintergrundfolie bzw. die Plattform für die Verwendung der Fachsprachen in den Sachfächern bildet. Dabei ist Berufssprache anderes als die Summe der in einer konkreten Situation miteinander vermischten Varietäten und Register, sondern sie weist in Form der o. g. registertypischen Sprachhandlungen, Textsorten und Darstellungsformen eigene, registerkonstituierende sprachlich-kommunikative Besonderheiten auf. Darüber hinaus begründen auch die Funktionen des berufssprachlichen Sprachhandelns den Status als eigenständiges Register: Das Ziel der Verwendung von Berufssprache ist die effektive, angemessene Kommunikation in beruflichen Kontexten, die nicht nur das berufliche (Sprach-)Handeln, sondern auch die soziale Integration des Sprechers in den Betrieb und das Arbeitsumfeld gewährleisten soll. Die Berufssprache, nicht die Fachsprache ist das Register, in dem sich die berufliche Sprachhandlungskompetenz eines Individuums als »Bewältigung unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Anforderungen des Arbeitsalltags« (Kuhn 2007: 118) zeigt; das Register der Berufssprache ermöglicht es demnach, im Beruf sprachlich zweckrational erfolgreich und angemessen handeln zu können – auch ohne zwangsläufig auf Fachsprache zurückzugreifen. Hierfür bedarf es nach Kuhn (ebd.) vor allem soziopragmatischen und kulturellen Wissens, da »die berufliche Verständigung [...] immer auch in einem bestimmten kul-

turellen, sozialen und humanen Kontext stattfindet. Dieser Kontext kann – etwa bei Vertragsverhandlungen – zum ausschlaggebenden Faktor für das Gelingen werden« (Fluck 1992: 176¹). Während (wechselnde, tendenziell aber sicherlich mehrere verschiedene) Fachsprachen in ganz bestimmten beruflichen Situationen sicherlich unerlässlich sind für eine präzise Verständigung und Wissensvermittlung, ist die Berufssprache das Register für generelle wiederkehrende berufliche Abläufe und Handlungen; während Fachsprache eng an Fachleute gebunden ist und nur in deren Verwendung untereinander ihre volle Funktion und Semantik entfaltet, müssen Berufssprache alle Arbeitnehmer sprechen, die gemeinsam arbeiten, auch wenn sie – etwa bei Schnittstellenarbeiten zwischen Kollegen unterschiedlicher Abteilungen und Fachgebiete, also außerhalb eines Faches bzw. über Fächergrenzen hinweg, z. B. bei der Kommunikation mit der Buchhaltung, Personalverwaltung etc. – nicht einem gemeinsamen Fach angehören. Während Fachsprache der Kommunikation über Fachinhalte, der Wissensaneignung und dem Wissensaustausch dient (kulminiert im kondensierten, präzisen, ökonomischen Fachterminus), hat Berufssprache eine stärker personen- und handlungsbezogene Ausrichtung (vgl. Braunert 2000: 162) und dient der Koordination von Arbeitsabläufen sowie generell »der betrieblichen Funktionsübernahme und der sozialen Integration ins Unternehmen (sprachliches Handeln, Interaktion *in* Situationen)« (Braunert 2014). Berufssprache umfasst damit die fachübergreifenden Sprachhandlungen (und die damit verbundenen sprachlichen Mittel) im Sinne einer Schnittmenge allen beruflichen Handelns, die bereits in Form berufswelttypischer Handlungsfelder (bspw. Unterweisung, Sicherheit, [Störungen der] Arbeitsabläufe, Qualitätskontrolle, Produktübergabe und Ausführung... vgl. Braunert 2000: 158–160, Braunert 2007: 225 f., Grünhage-Monetti 2010: 33) gefasst wurden.

3.4 Bildungssprache

Die Bildungssprache ist ein Register, das in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Didaktik gerückt ist und das in Anlehnung an Cummins' CALP modelliert wurde. In jüngster Zeit wird zudem die hohe Relevanz von Bildungssprache nicht nur für den Bereich der allgemeinbildenden Schule, sondern auch für den beruflichen Bereich betont: »In der modernen Arbeitswelt ist bildungssprachliche Kompetenz grundlegend für berufsbezogenes Lernen und Handeln.« (Bethscheider u. a. 2011: 9) Denn beim beruflichen Sprachhandeln »geht es nicht allein um den Fachwortschatz, sondern auch um die Bewältigung intellektuell anspruchsvoller sprachlich-kognitiver Operationen, für die ein entsprechend präzises, explizites und ökonomisches sprachliches Register benötigt wird«. Dieses Register ist

¹ Bereits Kuhn (2007: 118) beruft sich in diesem Argumentationszusammenhang auf dieses Zitat von Fluck.

die Bildungssprache, die im Gegensatz zur Alltagssprache für dekontextualisierte Kommunikation verwendet werden muss und tendenziell konzeptionell schriftlich ausgerichtet ist auch in Situationen der medial mündlichen Realisierung, »die einen expliziten, präzisen, strukturierten und objektiven Gebrauch von Sprache verlangen« (ebd.: 7 f.). Die morphologischen und syntaktischen Besonderheiten, die dabei als bildungssprachlich ausgewiesen werden, ähneln in hohem Maße denen, die auch für Fachsprachen charakteristisch sind (z. B. komplexe Wortbildungsformen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, mehrgliedrige Sätze mit Konnektoren, unpersönliche Konstruktionen, Nominalisierungen, komplexe Attributionen in der Nominalphrase, Präpositionalphrasen), ohne dabei jedoch fachspezifisch zu sein¹; als typisch für den Bereich der Sprachhandlungen gelten sprachlich-kognitive Operationen wie das Benennen, Beschreiben, Erklären, Argumentieren und das Beherrschen von »Textsortenkonventionen der jeweiligen Berufe« (ebd.: 9; vgl. auch Vollmer 2011), die auch für das Register der Berufssprache als Kennzeichen genannt werden. Dabei scheint Bildungssprache trotz der teilweisen strukturellen Vergleichbarkeit auch zu Fachsprachen ein Register zu sein, das v. a. zwischen Allgemein- und Berufssprache vermittelt: »Die Teilnehmer/-innen an Qualifizierungsmaßnahmen können über noch so gute alltagsprachliche Fähigkeiten verfügen, wenn sie nicht die grundlegenden relevanten bildungssprachlichen Mittel und Textsorten beherrschen und keine Erfahrung mit dem Aufbau und der Strukturierung von Texten haben, werden sie nur eingeschränkt in der Lage sein, sich Fachwissen aus [...] Fachtexten anzueignen.« (Bethscheider u. a. 2011: 9)²

¹ Auch die unterschiedliche Vorkommenshäufigkeit der sprachlichen Phänomene sowie der Grad an Komprimierung von Texten dürften wichtige Unterschiede zwischen fach- und bildungssprachlichen Texten darstellen – resultierend vor allem aus den unterschiedlichen Zielgruppen: Fachtexte und Fachsprache richten sich an Experten; bildungssprachliche Texte richten sich an fachliche Laien. Dennoch lässt sich sagen, dass, wie in Abb. 1 angedeutet, Bildungs- und Fachsprache auf einem Kontinuum liegen und also durch graduelle Unterschiede zu differenzieren sind.

² Zu solchen bildungssprachlichen Kompetenzen für die Fähigkeit zur eigenständigen Erschließung von Fachtexten (als grundlegende bildungssprachliche Kompetenz) gehören z. B.: der Umgang »mit der Funktion gliedernder und aufzählender (*erstens, zweitens ... schließlich; zuerst, danach ... am Ende*), verweisender (v. a. Pronomen, Adverbien sowie Pronominaladverbien wie dabei, hierfür, wodurch) und logisch verknüpfender (*demzufolge, indem, obgleich, während, weil, wenn ... dann*) sprachlicher Mittel«, das Wissen über sprachliche Strukturen und die Funktion sprachlicher Mittel und Textsorten, Verstehens- und Lese- sowie Lernstrategien (Nutzung von Wörterbüchern und Nachschlagewerken, systematische Wortschatzarbeit etc.) (Bethscheider u. a. 2011: 9 f.). Dabei gehen die letzten Aspekte allerdings weit über registerbezogene (»bildungssprachliche«) Kompetenzen hinaus und dürften eher einer allgemeinen Methoden- und Selbstlernkompetenz zuzuordnen sein.

Im Gegensatz zur Allgemeinsprache ist Bildungssprache (nicht nur, aber auch im beruflichen Kontext) durch eine höhere Abstraktion und Komplexität gekennzeichnet, »die jedoch nicht Selbstzweck ist, sondern der Komplexität der Arbeitswelt und der dort auszuführenden Tätigkeiten geschuldet wird. Diese sprachliche Komplexität muss von den Lernenden rezeptiv und in Teilen auch produktiv beherrscht werden, um sich die Fachinhalte aneignen zu können und um im beruflichen Alltag ausreichend Handlungskompetenz entwickeln zu können. Für einen Teil der erwachsenen Zuwanderer/-innen [...] ist Bildungssprache eine erhebliche Hürde auf dem Weg zu beruflicher Qualifikation und Kompetenz« (Bethscheider u. a. 2011: 13). Aufgabe eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts muss also die »Vermittlung von beruflich relevanten bildungssprachlichen Mitteln in Verbindung mit berufsbezogenen Textsortenkenntnissen und berufsbezogenem Sprachhandlungswissen (z. B.: etwas präzise benennen können; Prozesse und Handlungsabläufe beschrei-

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

Tab. 1: Sprachlich-kommunikative Merkmale berufsrelevanter Register (in Tendenz)

ben können; einen Sachverhalt, der z. B. einer Rechnung zugrunde liegt, erklären können) [sein]«, wobei diese Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen nicht losgelöst von Fachinhalten geschehen sollte (ebd.: 14).

Tabelle 1 stellt im Überblick die wichtigsten sprachlich-kommunikativen Merkmale und Unterschiede der bis hierhin erläuterten berufsrelevanten Register gegenüber (siehe S. 432).

4. Welches Register im berufsbezogenen DaF-Unterricht?

Das Verhältnis der erörterten berufsrelevanten Register zueinander lässt sich mit den Abbildungen 4 und 5 visualisieren (siehe S. 434).

Die Berufssprache ist das in doppelter Hinsicht zentrale berufsrelevante Register: einerseits aufgrund seiner sprachlichen Mittelstellung (hinsichtlich der sprachlichen Besonderheiten) zwischen den drei anderen Registern, mit denen sie jeweils eine Schnittmenge bildet (diese Mittelstellung wird auch im in Abb. 1 angedeuteten Kontinuum deutlich); andererseits aufgrund seiner zentralen Relevanz und Funktion(sbreite), weil eben mit der Berufssprache die meisten sprachlichen Anforderungssituationen bewältigt werden können/müssen.

Zur kurzen Erläuterung:

1. Die Schnittmengen sollen andeuten, dass zwischen den verschiedenen Registern oft nur graduelle Unterschiede bestehen, die sich einerseits zwar in einem Anstieg der Komplexität und Abstraktion der sprachlichen Mittel, andererseits z. T. aber auch nur einer unterschiedlichen Vorkommensfrequenz der beobachtbaren sprachlichen Phänomene äußern.
2. Die Schnittmenge von Berufs- und Allgemeinsprache besteht vor allem darin, dass die Allgemeinsprache – insbesondere in der mündlichen Kommunikation – die lexikalische und grammatische Basis für die Berufssprache bildet. Braunert (2000: 61) sieht die Schnittmenge von Allgemein- und Berufssprache vor allem im »Bereich der zwischenmenschlichen [= sozialen] Kommunikation«; die Berufssprache diene aber gegenüber der Allgemeinsprache darüber hinaus vor allem der sachlich-funktionalen Kommunikation.
3. Die Schnittmenge von Berufs- und Fachsprache besteht v. a. in der Einbettung von Fachwortschatz in die berufssprachliche Kommunikation.
4. Die Schnittmenge von Berufs- und Bildungssprache besteht einerseits in morphologischen und syntaktischen Gemeinsamkeiten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit, andererseits aber in deutlichen Parallelen in den Bereichen fachübergreifender Textmuster/Textsorten und Sprachhandlungen sowie sprachlich-kognitiver Operationen.

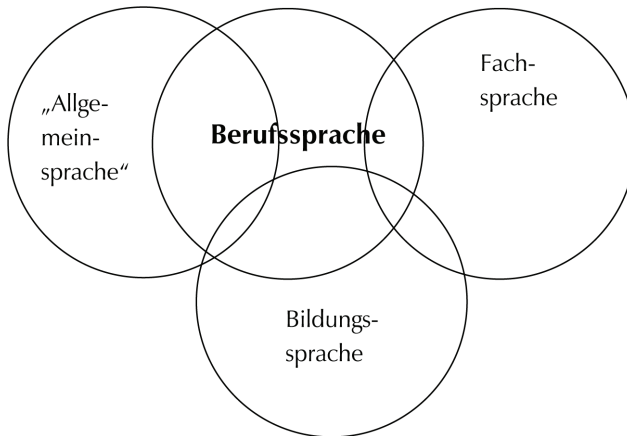


Abb. 4: Berufssprache als das zentrale berufsrelevante Register

5. Trotz der hier fehlenden sichtbaren Schnittmenge ist auch ein Kontakt und (zumindest lexikalischer) Einfluss der Fachsprache auf die Allgemeinsprache zu verzeichnen.

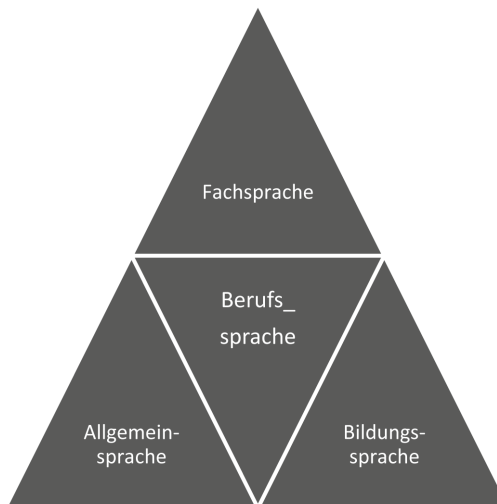


Abb. 5: Der Zusammenhang der berufsrelevanten Register als Aufbau aufeinander

Aufgrund des zentralen funktionalen Stellenwertes wie vor allem auch aufgrund dieser Vereinigung zentraler sprachlich-kommunikativer Merkmale auch anderer berufsrelevanter Register – und nicht zuletzt aus unterrichtsökonomischen Erwä-

gungen heraus – sollte die Berufssprache im Kern das zentrale im berufsbezogenen DaF-Unterricht¹ zu vermittelnde Register sein – was nicht ausschließt, dass nicht auch andere Register am Rande explizit thematisiert werden können/sollten. Diese zentrale Stellung der Berufssprache forderten schon vor langer Zeit Fluck (1992) und Becker/Weber (1998) völlig zurecht: Bei einem allgemein berufsorientierten, berufsübergreifenden Fremdsprachenunterricht

»kann nicht die Vermittlung der Fachsprache einzelner Berufszweige im Mittelpunkt stehen. Der Hauptbedarf liegt bei einer *berufsorientierten* Sprache, die nahe an der Allgemeinsprache liegt, diese um berufliche Kontexte und Anwendungsgebiete erweitert und in weiten Gebieten berufsübergreifend ist. Es hat sich gezeigt, daß gerade diese noch nahe an der Allgemeinsprache liegenden Bereiche die Grundlage jeglicher beruflicher Kommunikation bildet. (vgl. Fluck 1992). Berufsorientierte Fremdsprache hat gegenüber in stärkerem Maße fachlich ausgerichteten Sprachregistern zudem den Vorteil, schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt eingeführt werden zu können (Tamchina 1995) und auf eine größere Nachfrage zu antworten als ein stärker fachsprachlich ausgerichteter Unterricht, der nach Schaffung der sprachlichen Grundlagen und bei bestehendem Bedarf zusätzlich immer noch als Ergänzung ggf. angeboten werden könnte.« (Becker/Weber 1998: 142)

So wichtig die Allgemeinsprache für DaF-Lernende auch selbst in beruflichen Kontexten ist: Sie kann erstens immer schon anhand bereits berufsbezogener Themen erarbeitet bzw. von Beginn an problemlos auf diese übertragen werden (vgl. Kuhn 2007: 125) und wird so automatisch auch in einem auf Berufssprache abzielenden DaF-Unterricht mit vermittelt; und sie stellte andererseits in Form eines rein allgemeinsprachlichen Kurses einen »Umweg [dar], der von den spezifischen Handlungsfeldern wegführt, auf denen berufliche Kommunikation stattfindet, und damit von den zugehörigen Redemitteln, vom charakteristischen Wortschatz und vom spezifischen Register« (Braunert 2000: 165). Gleichzeitig erklärt Braunert (ebd.):

»Der berufssprachliche Standardkurs auf der Grundstufe muss deshalb auch Themen und Lebensbereiche des Alltags aufgreifen, soweit sie den beruflichen Alltag beeinflussen. Im Verlauf des Kurses werden sich die Gewichte immer stärker zugunsten der betrieblich-beruflichen Kernbereiche verschieben. Wo immer möglich, werden diese aber aus der Alltagserfahrung hergeleitet und in sie zurückgeführt.« (Braunert 2000: 165)

D. h., dass ein auf das Register der Berufssprache abzielender DaF-Unterricht mit dem berufsübergreifenden Ziel der »Verständigung in jeder beruflichen Kommu-

¹ Im Modell von Funk/Ohm (1991: 180) könnte man die Berufssprache als zentrales Register der zweiten Spracherwerbsphase im berufsbezogenen DaF-Unterricht ansehen, in der es um die »Grundlegung berufsbezogener sprachlicher Fertigkeiten durch weiterführende, aber nicht berufsspezifische Unterrichtsmaterialien« geht und in der sich »[k]ommunikative Aufgabenstellungen für Fortgeschrittene [...] am Berufsalltag orientieren«.

nikationssituation« (Roca/Bosch 2005: 80) nicht nur berufliche, sondern auch alltägliche, zwischenmenschliche Sprachhandlungskompetenz vermittelt, weshalb Roca/Bosch (2005: 80) gar erklären, Berufssprache sei »Gemein- und Fachsprache zugleich« (ebd.). Und Braunert unterstreicht die »Notwendigkeit, insbesondere den allgemeinsprachlichen Randbereich in den berufssprachlichen Unterricht einzubeziehen«, da die empirisch erhobenen Sprachbedarfe Berufstätiger »immer über den berufssprachlichen Kernbereich hinaus[gehen] und [...] die persönlichen und zwischenmenschlich-kollegialen Belange im betrieblichen Leben [berühren]« (Braunert 2000: 161).

Auch die Fachsprache als der andere Extrempol des Registerkontinuums kann und sollte nicht im Zentrum des berufsbezogenen DaF-Unterrichts stehen, da ihre Relevanz gegenüber anderem kulturellen, beruflichen und sozialen Sprachhandlungswissen, wie oben gezeigt, eher marginal ist. Wenn das Ziel eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts die berufliche Handlungsfähigkeit ist, dann ist die Berufssprache als eine Art Interaktionssprache bzw. interaktionsorientiertes Register in einem handlungsbezogenen DaF-Unterricht also deutlich wichtiger als die Fachsprache als ein stärker auf Wissensvermittlung/-austausch und -erwerb ausgerichtetes Register. Und zudem unterstützt die Berufssprachen-bezogene Sprachförderung angesichts der Schnittmenge mit der Fachsprache gleichzeitig bereits »fachsprachlich geprägte Verstehens- und Lernprozesse« (Müller 1996: 15).

Inwieweit die Bildungssprache ein eigenständiger Gegenstand eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts sein sollte, hängt stark von der sprachlichen Vorbildung der UnterrichtsteilnehmerInnen ab. Denn Bildungssprache ist bereits ein zentrales Register innerhalb der allgemeinbildenden Schulen, in denen sie in der Erstsprache erworben wird. Und dann ist sie tendenziell übertragbar auf die Fremdsprache und auf den beruflichen Bereich: Entsprechende Personen »benötigen daher keine grundlegende Förderung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen« (Bethscheider u. a. 2011: 16).

5. Welche Ansätze, Themen und Methoden für den berufsbezogenen DaF-Unterricht?

In einem berufsbezogenen DaF-Unterricht, der auf die Vermittlung der Berufssprache abzielt, sollte eine Form der berufsfeldübergreifenden Spracharbeit im Vordergrund stehen (vgl. Kuhn 2007: 135), während eine stärker fachsprachlich ausgerichtete Spracharbeit für Fortgeschrittene sinnvoller in Form eines Individualcoachings durchgeführt werden kann, das auch die Frage erübrigt, an welcher Fachsprache und an welcher Fachterminologie fachsprachliches Sprachhandeln eingeübt werden soll. Solch ein Individualcoaching als direkte Begleitung des beruflichen Handelns am Arbeitsplatz empfiehlt Funk (2010: 1148) eigentlich für den

Fall, »wenn es um zielgerichtete sprachliche Nuancierungen und Effektivierungen oder die Registerwahl geht«. Fragen der Registerwahl können und sollten jedoch mit dem Ziel der Sensibilisierung für Registerunterschiede und Fragen der Adressierungsstrategie sowie mit dem Ziel des Ausbaus des Registerrepertoires bereits im berufsbezogenen DaF-Unterricht angesprochen werden. Ein sinnvolles Aufgabenformat scheinen hierfür die von Roelcke (2010: 161) vorgeschlagenen »Vertikalisierungsübungen« zu sein, »bei denen gegebene fachsprachliche Äußerungen [im Rahmen der vertikalen Gliederung von Fachsprachen] auf eine andere fachsprachliche Ebene übersetzt werden«. Analog hierzu ließen sich »Registerübertragungsübungen« konzipieren, bei denen KursteilnehmerInnen beispielsweise Allgemein- oder Bildungs- in Berufssprache übersetzen müssten und damit gleichzeitig auf Formen der Experten-Laien-Kommunikation vorbereitet werden. Dabei muss beachtet werden, dass Registerunterschiede aus mehr als nur Wortschatzunterschieden (beispielsweise Differenzierung von intra-, inter-, extra- und nichtfachlichem Wortschatz, Roelcke 2010: 160) bestehen und dass auch andere sprachliche Ebenen als die der Lexik verändert werden müssen. Vor dem Hintergrund der Konstruktion realer, arbeitsweltnaher/-bezogener Handlungskontexte (etwa in Form von Szenarien) ließen sich so problemlos unterschiedliche alltägliche Kommunikationssituationen (»Grundsituationen«, Kuhn 2007: 132) in berufliche Kommunikationssituationen transferieren (z. B. eine Urlaubsreise planen => eine Geschäftsreise planen) und damit parallel die allgemeinsprachliche und berufsbezogene kommunikative Kompetenz fördern (Kuhn 2007: 132). Generell gilt hierbei, dass ein kontrastiver Ansatz (vgl. etwa Roelcke 2010: 170) hilfreich ist, der explizit die Registerunterschiede thematisiert.

Über diese registerbezogenen Aspekte hinaus muss der berufsbezogene DaF-Unterricht als Vorbereitung und in Hinblick auf die berufliche Konfrontation mit spezifischem fachsprachlichem Wortschatz zudem die sprachliche Lernerautonomie der KursteilnehmerInnen fördern, indem er Strategien für den autonomen Umgang mit großen Wortschatzmengen vermittelt, z. B. Erschließungsstrategien auf Wort-, Satz-, Textebene, Wortschatzverarbeitungsstrategien, Strategien zur selbstständigen Erweiterung von Wortfamilien/-feldern, Strategien zum effektiven Gebrauch von Nachschlagewerken usw. (Funk 2010: 1148; vgl. auch Roca/Bosch 2005: 81).

6. Fazit

Wenn das Ziel von berufsbezogenem DaF-Unterricht eine berufliche Sprachhandlungsfähigkeit, also berufsbezogene kommunikative Kompetenz ist, essentieller Bestandteil dieser (berufsbezogenen) kommunikativen Kompetenz aber die sozio-linguistische und mit ihr die Varietäten- und Registerkompetenz ist, kommt der

berufsbezogene DaF-Unterricht nicht umhin, seine Unterrichtsinhalte nicht mehr nur nach sprachsystematischen Kategorien wie Wortschatz und Grammatik auszusuchen, sondern zunächst einmal vor allem nach dem Zielregister, das vermittelt werden soll und das die Fragen der Wortschatz- und Grammatikauswahl, aber insbesondere auch der Auswahl von relevanten Sprachhandlungen, Textsorten und Darstellungsformen bestimmt.

Nach einer Definition und Abgrenzung der einschlägigen berufsrelevanten Register wurde dafür plädiert, die mündlich wie schriftlich realisierte Berufssprache als eigenständiges Register im Schnittpunkt von Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache zu modellieren und ihr den zentralen Platz als Zielregister im berufsbezogenen DaF-Unterricht einzuräumen. Der berufsübergreifenden und fach- wie betriebsunspezifischen Berufssprache diesen Stellenwert zuzuweisen, heißt auch, der Einsicht in die zunehmende »Konvergenz beruflicher und allgemeiner Bildung« (Funk 2010: 1149) Rechnung zu tragen. Die Berufssprache in den Unterrichtsfokus zu nehmen, ist keine Antwort auf eine etwaige (nicht existente) Entfachlichung oder Entfachsprachlichung des beruflichen Sprachhandelns, sondern Resultat eines veränderten, empirisch basierten Wissens um die registerspezifische Zusammensetzung realer beruflicher Kommunikation, in der der Fachsprache offenbar ein geringerer Stellenwert zukommt als bislang in der Didaktik angenommen. Zudem bereitet die Vermittlung von Berufssprache im Gegensatz zu der von reiner Fachsprache nicht nur auf Fachkommunikation, sondern generell auf eine umfassende berufliche und betriebliche Funktionsübernahme sowie die soziale Integration in das Arbeitsfeld vor.

Erst der Aufbau eines Registerrepertoires rund um die Berufssprache sowie die Reflexion der Register(unterschiede) im berufsbezogenen DaF-Unterricht ermöglicht einen eigenständigen, angemessenen, begründeten, routinierten, aber auch gleichzeitig flexiblen Umgang mit diesen Registern in der alltäglichen beruflichen Kommunikation. Dabei muss es das Ziel sein, den KursteilnehmerInnen einen Einblick in den konventionellen Zusammenhang der Wahl sprachlicher Mittel und ihrer konventionellen Wirkung zu vermitteln. Hier muss zunächst im Vordergrund stehen, den LernerInnen eine sichere Basis an berufssprachlichen Routineformeln für bestimmte, wiederkehrende berufliche Standard-Situationen zu vermitteln. Kurz: Das Ziel eines berufsbezogenen DaF-Unterrichts in diesem Sinn ist die fachliche und persönlich-soziale Integration in das Arbeitsumfeld durch das Verfügen über eine Registerkompetenz, die die SprecherInnen zur situationsadäquaten Verwendung verschiedener funktionaler Sprachvarianten auf Basis eines differenzierten Registerrepertoires befähigt.

Literatur

- Ammon, Ulrich: »Berufssprache«. In: Glück, Helmut (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2000, 106.
- Becker, Monika; Weber, Hartmut: »Bedarfsanalysen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht: Ein text- und diskursbezogener Ansatz«. In: Edgers, Dietrich; Zehnder, Erich; Piedmont, René (Hrsg.): *Jahrbuch Sprachandragogik 1996*. Mainz: Universität, 1998, 141–172.
- Bethscheider, Monika; Dimpl, Ulrike; Ohm, Udo; Vogt, Wolfgang: *Positionspapier: Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten, 2011.
- Braunert, Jörg: »Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache: ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung«, *Zielsprache Deutsch* 30 (1999), 98–105.
- Braunert, Jörg: »Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation: Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz«, *Fachsprache* 22, 3–4 (2000), 153–166.
- Braunert, Jörg: »»Wirtschaftsdeutsch«, sprachliche Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation und lebensnaher Deutschunterricht«. In: Kiefer, Karl-Hubert et al. (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*. München: iudicium, 2007, 217–236.
- Braunert, Jörg: »Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz«. In: Kiefer, Karl-Hubert; Eging, Christian; Jung, Matthias; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang, 2014.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr, 2000.
- Cummins, Jim: »The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education«. In: Baker, Colin; Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, 110–138.
- Dannerer, Monika: »Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen«, *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 1 (2008), 22–36.
- Dittmar, Norbert: Register. In: Ammon, Ulrich u. a. (Hrsg.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. 1. Halbbd. Berlin: de Gruyter, 2004, 216–226 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 3.1).
- Eging, Christian: »Kommunikative Kompetenz«. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen/Opladen: Budrich, 2014, 93–113.
- Fluck, Hans-Rüdiger: *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben, und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992 (Forum für Fachsprachenforschung 16).
- Funk, Hermann: »Deutsch als Fremdsprache – berufsbezogen lernen und studieren«. In: Schneider, Günther; Clatüna, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch: Didaktische und politische Perspektiven*. München, iudicium, 2003, 165–180.
- Funk, Hermann: »Berufsorientierter Deutschunterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2010, 1145–1152 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, HSK 35.2).

- Funk, Hermann; Ohm, Udo (1991): *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Grünhage-Monetti, Matilde: *Expertise: Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Bonn, 2010. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf> (03.06.2014).
- Haider, Barbara: »Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung«, *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 1 (2008), 7–21.
- Hymes, Dell: *Soziolinguistik: Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.
- Kiefer, Karl-Hubert: *Kommunikative Kompetenz im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Berlin, 2011. Verfügbar unter http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3139/pdf/kiefer_karlhubert.pdf (03.06.2014).
- Kiefer, Karl-Hubert; Nowakowska, Katarzyna: »Erste Schritte in die ausländische Berufswelt: Berufsvorbereitende Maßnahmen in der Deutschlehrausbildung am Beispiel eines Fremdsprachenkollegs«. In: Kiefer, Karl Hubert; Fischer, Johannes; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien*. München: iudicium, 2007, 143–160.
- Kimmelman, Nicole: *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management*. Aachen: Shaker, 2010.
- Klute, Wilfried: »Didaktischer Kommentar«. In: Klute, Wilfried (Hrsg.): *Fachsprache und Gemeinsprache: Texte zum Problem der Kommunikation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1975, 5–11.
- Kuhn, Christina: *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Jena, 2007. Verfügbar unter www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf (03.06.2014).
- Leisen, Josef: *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus, 2010.
- Müller, Annette: »Förderkonzept ›Deutsch als Zweitsprache‹ im ausbildungsbegleitenden Deutschunterricht«, *Bildungsarbeit*, 3 (1996), 13–20.
- Nabrings, Kirsten: *Sprachliche Varietäten*. Tübingen: Narr, 1981.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann: *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann, 2007.
- Riesel, Elise: *Der Stil der deutschen Alltagsrede*. Leipzig: Reclam, 1970 [Erstausgabe Moskau 1964].
- Roca, Francisca; Bosch, Gloria: »Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein-, Berufs- und Fachsprache«, *Encuentro* 15 (2005), 79–85.
- Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt, ³2010.
- Vollmer, Helmut J.: *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*, 2011. Online verfügbar unter: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (03.06.2014).

► *Christian E fing*

Studium der Germanistik, Romanistik und Publizistik- und Kommunikationswissenschaft in Münster (Westf.) 1996–2001. Promotion zum Dr. phil. an der TU Darmstadt im November 2004 mit der Dissertation »Das Lützenhardter Jenisch. Studien zu einer deutschen Sondersprache«. 2013/14 Professor für Fachdidaktik Deutsch mit Schwerpunkt Sprachwissenschaft an der Uni Erfurt, seit April 2014 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Sprachdidaktik) an der Bergischen Universität Wuppertal. Initiator des Netzwerkes »Sprache und Kommunikation in der Beruflichen Bildung – SKiBB« (www.berufsbildungssprache.de).