

Laura Balbiani

Fachsprachen im DaF-DaZ-Unterricht

At many schools, foreign languages are increasingly being combined with specific contents and subjects, both for integrative teaching (CLIL methodologies) and as a support focus in the ‚scuole tecniche e professionali‘. At university, the so-called ‚Mediazione linguistica‘-courses are offering such a combination. The teaching thus aims to prepare learners for the communicative requirements in foreign professional contexts. The goal is achieved by focusing on action-oriented and communicative skills with regard to a professional qualification. This paper presents goals and strategies that can be implemented in DaF-teaching in order to acquire and practice LSP. In particular, the following themes will be addressed: Planning and goals of subject-related teaching (selection of materials; macro- and microsequencing of a teaching unit); characteristics of specialised texts and how to work them out in teaching; exercise typologies (for oral, written and intercultural communication).

KEYWORDS: LSP (languages for special purposes) – German as a Foreign Language – Teaching methodologies – CLIL – Terminology

An zahlreichen Schulen werden Fremdsprachen immer häufiger mit Sachfächern kombiniert, sowohl zur integrativen Vermittlung von Lehrinhalten (CLIL-Ansatz) als auch als grundlegender Förderschwerpunkt in den ‚scuole tecniche e professionali‘ wie den ‚istituti tecnici turistici‘. An den Universitäten sind Studienrichtungen der sog. ‚mediazione linguistica‘ sehr beliebt, wo das Sprachenstudium mit wirtschaftlichen, sozialpolitischen, medienwissenschaftlichen Fächern kombiniert wird. Der Unterricht zielt also darauf ab, «Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten»¹. Das Ziel wird erreicht, indem man sich auf eine

¹ H. Funk, *Berufsorientierter Deutschunterricht*, in H.-J. Krumm et al. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, de Gruyter, Berlin 2010 [HSK 35], S. 1145-1151 : 1145; D. Jaeger, M. Nied Curcio, L. Schlanstein, *Handlungsorientier-*

handlungsorientierte und kommunikative Kompetenz im Hinblick auf eine berufliche Qualifikation konzentriert, und Fachsprachen spielen in dieser Hinsicht eine primäre Rolle.

Dieser Beitrag setzt sich gerade mit der Fachsprachendidaktik auseinander; als Einstieg wird die Frage nach der Zielsetzung und Planung des fachbezogenen Unterrichts angesprochen, dann werden die didaktisch relevanten Eigenschaften von Fachsprachen [von nun an: FS] kurz erörtert und abschließend einige Strategien und Übungstypologien vorgestellt, die zur Aneignung und Einübung von berufssprachenspezifischen Sprachhandlungen im DaF-DaZ-Unterricht eingesetzt werden können².

1. Zielsetzung und Planung des FS-Unterrichts

Ende der 60er Jahre fand die Unterscheidung zwischen allgemeinsprachlichem und fachbezogenem DaF-Unterricht statt. Sie blieben jedoch eng miteinander verflochten, so dass man Methoden und Ziele der allgemeinen Sprachdidaktik oft auf den fachbezogenen Unterricht übertrug. Im Laufe der Zeit wurde die Zielsetzung des FS-Unterrichts neu definiert und allmählich erweitert: Das systemlinguistische, auf die Terminologie fokussierte Modell wird durch einen kommunikativen Ansatz abgelöst; die 90er Jahre sind von einer Vielfalt von Angeboten im Bereich Wirtschaft charakterisiert und neulich ist die FS-Didaktik durch die interkulturelle Dimension, die Einbeziehung von Textsorten und den verstärkten Einsatz von Medien in den Unterricht ergänzt und bereichert worden. Aufgrund dieser Entwicklungen plädierte Klaus-Dieter Baumann für einen «integrativen FS-Unterricht», dessen Ziel er darin sah, «ein dynamisches (produktives / rezeptives), fächer- bzw. ausbildungsspezifisches kommunikatives Können [zu] entwickeln»³.

ter Deutschunterricht im drei-jährigen Curriculum an italienischen Hochschulen, in «Info DaF» 34 (2007), S. 390-402.

² Dieser Beitrag liefert nur einen ersten Einblick in die Praxis der FS-Didaktik; um sich einen Überblick über die einzelnen Themenbereiche zu verschaffen, die hier nur angedeutet werden können, verweise ich auf einige grundlegende Nachschlagewerke: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. von E. Burwitz-Melzer et al., 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Francke, Tübingen 2016; L. Hoffmann et al. (Hg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung*, de Gruyter, Berlin 1998-1999 [HSK 14]; den schon zitierten Sammelband HSK 35; die Themenreihe *Vermittlung von Fachsprachen* in der Zeitschrift «Info DaF» 2013-2014; G. Helbig et al. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, de Gruyter, Berlin 2001 [HSK 19]; A. Dohrn, A. Kraft, *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*, Dr. Kovač, Hamburg 2015.

³ K.-D. Baumann, *Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik*, in K.-D. Baumann, H. Kalverkämper

Die Integration von Sprach- und Fachlernen im Fremdsprachenunterricht gilt heute als fest etabliert; fachliche, sprachliche und kulturelle Lerninhalte werden mit dem Studium der deutschen Sprache verknüpft und in diesem Rahmen haben sich interessante Konzepte und Modelle entwickelt⁴. Neben der fremdsprachlichen Kompetenz, die als Lernziel für den DaF-DaZ-Unterricht insgesamt gilt, wird eine fachkommunikative Kompetenz angestrebt, d.i. die «Fähigkeit der jeweiligen Lerner [...], Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren»⁵. Auch das interkulturelle Wissen wird nicht mehr als einen eigenständigen Kompetenzbereich verstanden, sondern als «das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten»⁶. So redet man heute eher von ‚Teilkompetenzen‘, die sich wechselseitig ergänzen und im fachbezogenen Unterricht bestmöglich zusammenspielen⁷.

Wie beim allgemeinen Fremdsprachenunterricht, umfasst die Planung einer Unterrichtseinheit drei Schritte:

- a) Analyse des sachfachlichen Unterrichtsmaterials und dessen fachsprachlicher Besonderheiten;
- b) Ermittlung des sachfachlichen und fachsprachlichen Lernstandes der Schülerinnen und Schüler;
- c) Formulierung entsprechender fachlicher und sprachlicher Lernziele.

Die beiden ersten Schritte werden auch als *Bedarfsanalyse* bezeichnet. In dieser Phase wird festgelegt, welche Inhalte in den Unterricht konkret

et al. (Hg.), *Sprachen im Beruf. Stand – Problemen – Perspektiven*, Narr, Tübingen 2000, S. 149-173.

⁴ Zu den unterschiedlichen Modellen zur Sprachvermittlung im Fach (CLIL, DFU, SIOP, *Scaffolding*) vgl. G. Kniffka, Th. Roelcke, *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*, Schöningh, Paderborn 2016, S. 106-118; die Szenariendidaktik, die sich besonders gut für eine fachintegrierte Vermittlung von Sprachkompetenzen eignet, beschreiben u.a. J. Roche (Hg.), *Sprachen lehren*, Narr, Tübingen 2019, S. 80-94; U. Tellmann, J. Müller-Trapet, M. Jung, *Berufs- und fachbezogenes Deutsch*, Universitätsverlag, Göttingen 2012, S. 35-47.

⁵ K.-D. Baumann, *Die Konzeption eines integrativen Fachsprachenunterrichts als aktuelle Herausforderung von Fachsprachenforschung und Fachsprachendidaktik*, in S. Cavagnoli, A. Schweigkofler (Hg.), *Fachsprachen und Didaktik. I linguaggi specialistici e la loro didattica*, Accademia Europea, Bolzano 2000, S. 37.

⁶ J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung 2007, S. 87. Bei der zunehmenden Internationalisierung der Berufswelt wird dieser Aspekt immer stärker betont.

⁷ Zu den Teilkompetenzen vgl. u.a. K.-D. Baumann, *Die Konzeption*, a.a.O., S. 37-49; A. Maghețiu, *Zur Didaktik der Fachsprachen – mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Wirtschaftssprache*, Dr. Kovač, Hamburg 2015, S. 144-154.

integriert werden sollen, und es wird ermittelt, über welche Kompetenzen die Lernenden bereits verfügen. Davon hängt die Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien ab, die Formulierung von Aufgabenstellungen sowie die Progression der Übungssequenzen⁸. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse bilden den Ausgangspunkt für den nächsten Schritt, die Formulierung von Lernzielen. Fachliche und sprachliche Lernziele sollen miteinander kombiniert werden und ihre Kombination bestimmt das Unterrichtsgeschehen. Hans-Rüdiger Fluck unterscheidet dabei vier mögliche Schwerpunktsetzungen:

- sprachorientiert, wobei die Sprache Ausgangs- und Zielpunkt des Unterrichts darstellt;
- fertigkeitenorientiert, mit dem Fokus auf einer bestimmten praktischen Fertigkeit im Hinblick auf eine berufsbezogene Qualifizierung;
- textorientiert, um Lerner mit modellhaften Fachtextausprägungen vertraut zu machen;
- lernorientiert, wo Lernerautonomie und -verantwortung im Vordergrund stehen⁹.

Sind Ziele und Schwerpunkte festgelegt, dann geht es darum, die einzelnen Unterrichtsphasen zu gestalten, indem man eine klar strukturierte inhaltliche und sprachliche Progression mit Blick auf das übergreifende Ziel der fachkommunikativen Kompetenz konstruiert¹⁰.

Der übliche Weg geht von der konkreten Anschauung hin zu einer abstrakteren Ebene, was die Fachinhalte anbelangt; und von einem alltagssprachlichen Sprachgebrauch zur kontextgebundenen Fachkommunikation. Dieser Übergang, der den Anlagen des Kenntnis- und Verarbei-

⁸ Lehr- und Arbeitsbücher sind immer noch das Haupt-Medium der Wissensaneignung und -vermittlung; sie stellen aber manchmal eine große Herausforderung dar und können das Lernen erschweren, wenn sie dem Sprachniveau und den Bedürfnissen der jeweiligen Lernergruppe nicht entsprechen. Richtlinien zur Evaluierung der Materialien bieten Kniffka und Roelcke (*Fachsprachenvermittlung*, a.a.O., S. 122-123).

⁹ H.-R. Fluck, *Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung*, in HSK 14, a.a.O., S. 944-954; A. Fearn, *Methoden des fachbezogenen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF)*, in HSK 14, a.a.O., S. 961-965; W. Hüllen, *Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*, in HSK 14, a.a.O., S. 965-969.

¹⁰ Für eine detaillierte Behandlung der Makro- und Mikrosequenzierung einer Unterrichtseinheit s. G. Kniffka, Th. Roelcke, *Fachsprachenvermittlung*, a.a.O., S. 119-155. Beispiele aus unterschiedlichen Fachbereichen und für Lernende unterschiedlichen Alters bieten weiter: M. Breckle, M. Båsk, R. Rodenbeck, *Wirtschaftssprache Deutsch in Studium und Beruf. Curriculumentwicklung an der Schwedischen Wirtschaftsuniversität in Finnland*, Edita, Helsingfors 2007; J. Roche, S. Drumm (Hg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, Narr, Tübingen 2018, S. 229-300; A. Maghețiu, *Zur Didaktik der Fachsprachen*, a.a.O., S. 187-263; U. Tellmann, J. Müller-Trapet, M. Jung, *Berufs- und fachbezogenes Deutsch*, a.a.O.; H. E. Fischer et al., *Fachdidaktische Unterrichtsforschung – Unterrichtsmodelle und die Analyse von Physikunterricht*, in «Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften» 16 (2010), S. 59-75.

tungssystems des menschlichen Denkens selbst entspricht, wird spontan in jedem kognitiven Prozess ausgeführt und findet daher breite Anwendung in der Didaktik.



Abbildung 1: *Börse Frankfurt*, So funktioniert die Börse

Ein wirksames Beispiel bietet die Webseite der Börse Frankfurt, wo ein Video nicht experten Interessenten erklärt, wie die Börse funktioniert¹¹. Ausgangspunkt ist der Vergleich mit der alltäglichen Erfahrung des Marktplatzes, wo Waren angeboten und gekauft werden; das leitet zum Handeln von Wertpapieren auf dem Börsenparkett über bis

hin zum vollelektronischen Handelsplatz Xetra. Auch sprachlich zeigt das Video eine ähnliche Progression, indem die Akteure der Finanzwelt mit einem immer höheren Spezialisierungsgrad bezeichnet und dabei immer komplexere Begriffe eingeführt werden (Endverbraucher-Erzeuger > Marktteilnehmer > Investoren, Analysten, Emittenten von Wertpapieren usw.).

2. FS untersuchen und unterrichten

Der Fachtext ist zentraler Bestandteil der FS-Didaktik, denn über ihn werden Kommunikations- und Denkweisen eines Faches vermittelt. Die jeweiligen fachsprachlichen Eigenschaften sind aber oft schwer zu identifizieren und aufgrund des hohen Komplexitätsgrads des Fachtextes stellen sie für die meisten Fremdsprachenlernenden eine anspruchsvolle Aufgabe dar. So kann eine Vorentlastungsphase besonders nützlich sein, um Vorkenntnisse zu aktivieren und die Lernenden auf grundlegende Merkmale der Fachtextualität aufmerksam zu machen (sei es in Bezug auf Textsorte, Terminologie oder Inhalte).

Was macht einen Fachtext aus? Wie unterscheidet er sich von standardsprachlichen Texten?

¹¹ <https://www.boerse-frankfurt.de/einstieg/so-funktioniert-die-boerse>

Hydraulik Zahnradpumpe 2TK und 3TK

Eine Hydraulik Zahnradpumpe versorgt Druckabnehmer wie **Hydraulikzylinder** oder **Hydraulikmotoren** mit Hydrauliköl. Die Zahnradpumpen haben eine Förderleistung von bis zu 37,5 Liter pro Minute und können waagrecht oder mit der Welle nach oben verbaut werden.

Die Typen Bezeichnung der Hydraulikpumpen, z.B. 2TK4D, bezieht sich auf die Baugröße 2 oder 3 und das Fördervolumen in cm³ pro Umdrehung.

Zahnradpumpen im Hydraulikkreislauf anschließen

Um die Hydraulik Zahnradpumpen anzuschließen, benötigen Sie die **Pumpenflansche für Hydraulik-Zahnradpumpen**. **Achten Sie auf die passende Größe der Pumpenflansche**. Die Flansche können Sie an den seitlichen Öffnungen der Hydraulikpumpe anschrauben und mit den Hydraulikleitungen verbinden. Als Hydraulikleitungen nutzen Sie Hydraulikschläuche oder Hydraulikrohre. In unserem Online Shop können Sie zur Verbindung der Hydraulikleitungen mit den Flanschen, auch **Hydraulikverschraubungen** bestellen.

Die Zahnradpumpe benötigt eine Saugleitung, die mit dem Hydrauliktank verbunden ist und eine Druckleitung, die am Hydrauliksteuergerät angeschlossen ist. Die Druckleitung steht permanent unter vollem Druck und versorgt die Druckabnehmer mit Hydrauliköl.

Abbildung 2: <https://www.fk-soehnchen.de/hydraulik/druckerzeuger/hydraulikpumpen/zahnradpumpen/Hydraulik-Zahnradpumpe.html>
(letzter Zugriff: 19.01.2023)

Wirft man auch nur einen flüchtigen Blick auf den Text in Abb. 2, dann ist er sofort als fachsprachlich einzustufen – natürlich aufgrund des Wortschatzes, d.h. des Vorhandenseins einer sehr spezifischen Terminologie. Sammelt man einige dieser Fachwörter, dann sind die meisten komplexe mehrgliedrige Ausdrücke, in denen manche Lexeme (Hydraulik, Pumpe) häufig vorkommen und zur Identifizierung des Fachbereichs helfen. Zu einer ersten Annäherung am Textinhalt können zudem Bildimpulse nützlich sein; die Herstellung von Wortigeln oder Assoziogrammen, um Terminologie zu mobilisieren; die Hypothesenbildung aufgrund von Überschriften und Schlagzeilen usw.

In einer zweiten Phase, bei genauer Lektüre wird die Aufmerksamkeit auf syntaktische und grammatische Besonderheiten gelenkt, die für den jeweiligen Fachbereich typisch sind (Passivkonstruktionen, Nominalisierungen, Abkürzungsmöglichkeiten, Aufforderungssätze usw.). Von diesen Beobachtungen ausgehend kann ein Vergleich zwischen FS und Standardsprache stattfinden, die auf einem Kontinuum miteinander verbunden sind¹². Und nachdem man die Spezifika fachlicher Kommunikation erfasst hat, kann man sie auf deren Funktion beziehen¹³.

¹² Die kontrastive Perspektive kann in verschiedener Hinsicht nützlich sein, sowohl auf der intralingualen Ebene (Fachsprache versus Standardsprache; medial bedingter Textsortenwandel), als auch interlingual (interkulturelle Unterschiede; kulturgeprägte Textsorten). Ihre didaktische Anwendung beschreiben J. Roche, S. Drumm, *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, a.a.O., S. 83-129.

¹³ Zu den funktionalen Eigenschaften von FS (Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität, Identitätsstiftung) vgl. Th. Roelcke, *Fachsprachen*, Berlin, Schmidt ³2010, S. 24-28.

Gleichzeitig stellt man fest, dass einige Fachwörter mehreren FS gemeinsam sind, entweder im Fall von verwandten Disziplinen (Medizin, Chemie, Biologie), oder bei kontextgebundenen Kombinationen (in einem Finanztext über ein Unternehmen aus dem Chemiebereich), oder bei FS, die grundsätzlich offen sind wie die FS des Tourismus, die normalerweise Termini aus Wirtschaft, Architektur, Geschichte, Kunst, Gastronomie u.a.m. aufnimmt¹⁴.

Fachsprachliche Texte sollten sprachlich und inhaltlich verständlich sein. Eine Gebrauchsanleitung, eine finanzielle Empfehlung, ein Beipackzettel sollten unbedingt von ihren Lesern nachvollziehbar sein: Die Zielgruppenorientierung (d.i. der Bezug auf eine bestimmte kommunikative Konstellation) ist ein brisanter und kritischer Punkt in der Fachkommunikation, auch wegen der weitreichenden Folgen, die ein nicht richtig verstandener Fachtext mit sich bringen kann. Es soll gelernt werden, die Kommunikationsstrategien je nach anvisierter Zielgruppe zu variieren: Ein Laienpublikum versteht die zahlreichen technischen Kürzungen kaum, braucht Beispiele und Vergleiche sowie Definitionen zur Erklärung der wichtigen Fachbegriffe und dabei soll der Informationsgehalt weniger dicht sein. Das Ergebnis sind Texte mit einem niedrigen fachsprachlichen Abstraktionsgrad (Abb. 3).



Abbildung 3: vertikale Gliederung von FS

¹⁴ Vgl. E. Reuter, *Fachsprache der Wirtschaft und des Tourismus*, in HSK 35, a.a.O., S. 458-467; J. Roche, S. Drumm, *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, a.a.O., S. 289-300. – Aus diesen zwei Faktoren (dem Nebeneinander von unterschiedlichen Fachbereichen und dem steigenden Fachsprachlichkeitsgrad) ergeben sich die Vorschläge einer horizontalen und vertikalen Gliederung von FS. Zusammenfassend Th. Roelcke, *Fachsprachen*, a.a.O., S. 29-40.

Auf diesem Hintergrund werden Inhalte kontextualisiert. Diese Kontextualisierung erfolgt aber in jedem Fach auf spezifischer Weise, denn jedes Fach hat einen eigenen Denkstil, eigene Fragestellungen und Forschungsmethoden, sowie eigene Textsorten für die schriftliche Kommunikation. Diese fachbedingte Perspektive bestimmt ihrerseits die Art und Weise der Versprachlichung der Inhalte, denn auch in dieser Hinsicht hat jede Gruppe typische Gewohnheiten, Gepflogenheiten und Redemittel¹⁵.

Anhand von kurzen Texten aus verschiedenen Fachbereichen lassen sich die mikrostrukturellen Eigenschaften von FS am besten verdeutlichen.¹⁶ Die erste, auffällige Eigenschaft ist selbstverständlich die Terminologie, die von 15% bis 50% des Gesamtwortschatzes eines Fachtextes ausmacht. Hilfreich ist es, zuerst Internationalismen und Fremdwörter zu unterstreichen, die den Einstieg in die fachlichen Inhalte erleichtern können. So kann man vom bereits Bekannten bzw. Verständlichen ausgehen und dann inferentiell größere Kontexte erschließen.

Immer mit Bezug auf die Terminologie sind morphosyntaktische Erscheinungen wie Komposition und Ableitung zu beschreiben, später andere, auf den ersten Blick weniger auffällige mikrostrukturelle Elemente, die jedoch zu den wichtigen Eigenschaften von FS zählen, wie z.B. Kürzungen, elliptische Sätze und bestimmte syntaktische Konstruktionen (bevorzugt werden Passiv, Nominalisierungen, Genitivattribute). Man braucht sich nur den Titel einer Monografie über Bilanzrecht anzuschauen (Abb. 4), um die Dichte an fachsprachlichen Charakteristika zu erkennen, die darin enthalten sind.

Eine wichtige Rolle spielen Definitionen, die zur eindeutigen Festlegung von komplexen Begriffen dienen und daher die Grundlage und Geltung des Fach-



Abbildung 4

¹⁵ Zu den sog. ‚Wissenschaftskulturen‘ s. J. Roche, S. Drumm, *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*, a.a.O., S. 48-52. Ein lustiges, oft zitiertes Beispiel ist der erste Abschnitt von Rotkäppchen aus unterschiedlichen Fachperspektiven erzählt: H. Ritz, *Die Geschichte vom Rotkäppchen. Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens*, Muri-Verlag, Göttingen ¹⁵2013. – Ein weiterer Aspekt der varietätenlinguistischen Fragestellung ist die Registerkompetenz. Dazu Ch. Efinger, *Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache*, in «InfoDaF» 41 (2014), 4, S. 415-441; K. Rincke, *Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen*, in «Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften» 16 (2010), S. 235-260.

¹⁶ Diese Eigenschaften werden in Handbüchern und in der hier zitierten Literatur ausführlich behandelt; deswegen greife ich nur einige heraus, um Beispiele ihrer möglichen didaktischen Anwendungen aufzuzeigen.

wortschatzes gewährleisten¹⁷. Als metasprachliche Äußerungen sind sie auch kommunikativ von Bedeutung, insbesondere in Texten, die sich an ein Laienpublikum richten. Beim Verfassen einer Definition werden fachliche Begriffe mit den entsprechenden Merkmalen unter die Lupe genommen und daher schneller memorisiert; dabei kann man die unterschiedlichen Definitionstypen erläutern und ihre kommunikative Effizienz in unterschiedlichen Kommunikationssituationen erproben¹⁸.

Die Aktie ist ein Wertpapier und verbrieft den Anteil an einer Aktiengesellschaft. (<https://www.boerse.de/boersenlexikon/Aktie>)

Was ist Aufklärung? Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. [...] (Immanuel Kant, 1784)

Wie die hier angeführten Definitionen zeigen, steht ein Fachwort nie für sich allein, sondern ist in der Regel mit anderen Fachbegriffen verbunden und durch ihre semantischen Relationen lässt sich ein Fachwortschatzsystem rekonstruieren, z.B. in der Form von *Mindmaps*¹⁹. Auf diesem Weg werden sprachliche mit inhaltlichen Lernzielen effektiv kombiniert, denn mit dem Fachwort wird auch ein Fachbegriff gelernt und dabei wird der Erwerb eines umfangreichen Wortschatzes gefördert, was meistens als «Lernproblem Nr. 1» eingestuft wird²⁰.

Darüber hinaus sind Metaphorisierungsprozesse interessant: Sie kommen besonders häufig vor und aktivieren Kompetenzen quer durch meh-

¹⁷ Das Definieren gehört zu den kognitiven Diskursfunktionen, die eine primäre Rolle im CLIL-Unterricht spielen. Ich verweise nur auf die einschlägigen Studien von Christiane Dalton-Puffer: *Cognitive Discourse Functions: Specifying an Integrative Interdisciplinary Construct*, in *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Tarja Nikula et al. (Hg.), *Multilingual Matters*, Bristol 2016, S. 29-54; dies.: *Diskursfunktionen und generische Ansätze*, in W. Hallet et al. (Hg.), *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and Language Integrated Learning*, Klett, Stuttgart 2013, S. 138-145.

¹⁸ Vgl. R. Arntz, H. Picht, F. Mayer, *Einführung in die Terminologearbeit*, Olms, Hildesheim 2009, S. 59-72; Th. Roelcke, *Fachsprachen*, a.a.O., S. 60-68; E. von Savigny, *Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren*, dtv, München 1980.

¹⁹ Zur Wirksamkeit des Netzwerkmodells vgl. J. Plötz, *Wörterlernen als Teil des Fremdsprachenlernens*, in «Info DaF» 35 (2008), S. 32-42: 36-37; Ch. Neveling, *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*, Narr, Tübingen 2004.

²⁰ So J. Plötz, *Wörterlernen*, a.a.O., S. 32. Dazu auch M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?*, in «Info DaF» 42 (2015), S. 445-468; G. Tütken, *Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie?*, in «Info-DaF» 33 (2006), S. 501-546; Th. Roelcke, *Schülerinnen und Schüler brauchen Fachwörter! Ein Plädoyer*, in «Der Deutschunterricht» 66 (2014), S. 90-95.

rere Fachbereiche. Zahlreiche Belege sind in den schlagzeilenartigen Überschriften von Finanznachrichten zu finden: «mit klarem Kurs in unsicheren Gewässern», «Beruhigungsspritze für Börsianer», «Investieren im ESG-Dschungel» (www.boerse-frankfurt.de/nachrichten), verbreitet sind sie aber auch in der Terminologie. Sie entsprechen assoziativen Denkstrukturen, die bei Textverständnis und -produktion behilflich sein können.

Die bisher vorgestellten Überlegungen basieren auf einem *bottom-up*-Ansatz, der vom Sprachgefühl der Lernenden und von ihrer Wahrnehmung der formalen Besonderheiten in Wortschatz, Grammatik und im Text selbst seinen Ausgang nimmt und diese Erscheinungen letztendlich auf übergeordnete kommunikative Funktionen zurückführt. Man könnte aber umgekehrt von den kommunikativen Funktionen von FS ausgehen und sie erst bei einem zweiten Schritt an sprachlichen Eigenschaften festmachen.

3. Kompetenzen und Übungstypologien

Wie beim allgemeinen Sprachunterricht, sind auch bei der FS-Vermittlung drei Großbereiche wichtig:

- a) Schriftliche Kommunikation
- b) Mündliche Kommunikation
- c) Interkulturelle Kompetenz.

Was die schriftliche Kommunikation anbelangt, spielt die Entwicklung der Informationsverarbeitungscompetenz durch den Umgang mit authentischen Texten aus den unterschiedlichen Berufsfeldern eine große Rolle. Üblich sind:

- Die Anwendung von Erschließungsstrategien aus dem Kontext (Inferenzmethode);
- Übungen zur Identifizierung des Themas (globales Verstehen);
- Übungen zur Identifizierung von Referenz und Bindung im Text (selektives Verstehen);
- Übungen zur Bildung von Hypothesen.

Morphosyntaktisch gesehen, benutzen FS ein reduziertes Inventar an grammatischen Strukturen, so dass man sich auf die fachrelevanten Erscheinungen konzentrieren kann; die ausgeprägte Kodifizierung der Texte und das Vorhandensein von verbindlichen, bis in ihrer Mikrostruktur festgelegten Textbausteinen weisen gleichzeitig auf die Rolle von Textsorten als primärer Hilfe zur Textproduktion hin. Durch die Paralleltextanalyse kommen makrostrukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede am besten zum Vorschein; Lernende können zuerst feste Textbausteine identifizieren und sich typische bzw. verbindliche Formulierungen merken. Dann

können sie Textteile übernehmen (z.B. Kopfzeilen, *Disclaimer*, Vertragsklauseln) und sie miteinander verbinden, um zuletzt mit Variationen und mit einer freieren Verwendung des Sprachmaterials zu experimentieren.

Guten Tag, Herr Becker,
haben Sie vielen Dank für Ihr oben erwähntes Schreiben, dessen Eingang wir
hiermit bestätigen.

Der hier zitierte (hölzerne) Anfang eines Geschäftsbriefs liefert den Anlass zur Sprachreflexion, die zum eigenständigen und verantwortungsbewussten Gebrauch fachsprachlicher Verhaltensweisen führt. In diesem Fall könnte man: die Formulierung analysieren; Alternativen finden; sich selbst verbessern und neue Formulierungen ausprobieren, die in Richtung einer benutzerfreundlicheren und effektiveren Kommunikation gehen («Guten Tag, Herr Becker, vielen Dank für Ihr ausführliches Schreiben»; «wir haben Ihr Schreiben mit großem Interesse gelesen»).

Darüber hinaus könnten Übersetzungsübungen als Mittel zum Wortschatzerwerb und zur Einprägung grammatischer Strukturen erfolgreich eingesetzt werden. Tatsache ist, dass Lernende immer dazu tendieren, sich die Übersetzung von einzelnen Wörtern (wenn nicht von ganzen Textabschnitten) interlinear zu notieren; diese Tendenz könnte man zum Anlass nehmen, um sprachenpaarbedingte Strategien zu trainieren und morphologische, syntaktische und strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen hervorzuheben. Übersetzungsvergleich und Paralleltextanalyse werden auch dazu benutzt, um fachsprachliche Gepflogenheiten und Textsorten kulturkontrastiv zu beschreiben und interkulturelle Kompetenzen in der Textproduktion und -rezeption auszubauen.

Übersetzungsaufgaben bieten überdies einen guten Einstieg in die Terminologearbeit. Wie beim Verfassen von Definitionen ist hier das Ziel, den Lernenden «Techniken zu vermitteln, mit deren Hilfe sie neuen Wortschatz selbständig verstehen, lernen und behalten können, und mit ihnen den Gebrauch der dazu nötigen Hilfsmittel zu trainieren»²¹. Fachwörterbücher, Glossare, terminologische Datenbanken sollten regelmäßig im Unterricht benutzt werden; man kann *Posters* und *Mindmaps* zu bestimmten Begriffen/Themen herstellen, mit Begriffsdefinitionen arbeiten, Wörterbuchartikel schreiben, um dann ein Klassenwörterbuch zusammenzustellen u.a.m.

²¹ H. Funk, *Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundfragen – Lernziele – Aufgaben*, in «Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts» (1992), S. 4-16: 9.

Für die mündliche Kommunikation ist der Einsatz von handlungsorientierten Konzepten längst anerkannt (s. Abb. 5); hier empfiehlt es sich besonders, Lernende zu ermuntern, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen²². Üblich sind Referate und Diskussionen, Gruppenarbeit, Gesprächstraining durch Simulationen von berufsnahen Alltagssituationen, wobei der Übergang zu berufsspezifischen Situationen allmählich erfolgt.

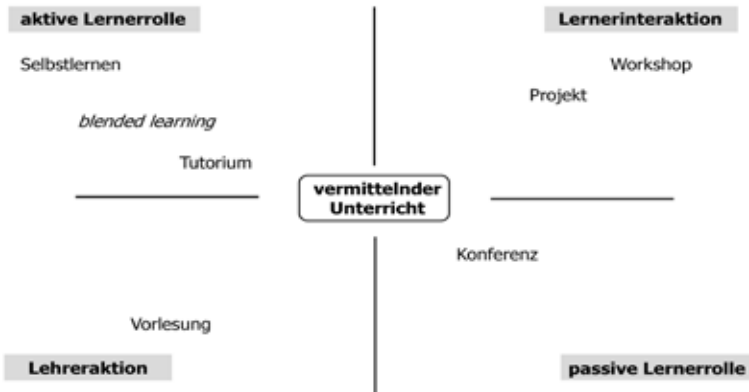


Abbildung 5: handlungsorientiertes Konzept zur mündlichen Kommunikation nach Hallet 2006

Je nach Sprachniveau können Simulationen von geschäftlichen Verhandlungen, Telefongesprächen, Präsentationen (Unternehmenspräsentation, Produktvorführung), Verbalisierung von Tabellen und Schaubildern eingeübt werden²³. Ein oft vernachlässigtes Thema verdient hier erwähnt zu werden, und zwar das kommunikative Wissen. Es spielt eine sehr wichtige Rolle im Berufsalltag und trägt wesentlich zur Qualität der Interaktion am Arbeitsplatz bei. Die Webseite *Starke Azubis* der Bundesagentur für Arbeit (s. Linkliste im Anhang) bietet zum Beispiel eine Videoreihe, die die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und -strategien thematisiert: Konfliktmanagement, konstruktive Kritik äußern, Einfühlungsvermögen zeigen, Missverständnisse klären usw. Sol-

²² Dazu W. Hallet, *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Klett, Stuttgart 2006.

²³ Das Telefongespräch ist ein typisches Beispiel, wovon man im Netz zahlreiche Beispiele findet. Es kann zuerst berufsübergreifend trainiert werden (https://www.youtube.com/watch?v=3e66_1DeDkU - letzter Zugriff: 19.01.2023), um dann zu berufsspezifischen Konstellationen überzugehen (z.B. nach einer Bestellung fragen: <https://www.youtube.com/watch?v=Ko0IpGa7D78> - letzter Zugriff: 19.01.2023)

che audio-visuelle Hilfsmittel sind sehr hilfreich, weil sie realitätsnahe Situationen veranschaulichen, die man dann in der Klasse reproduzieren und beliebig variieren kann. Das Online-Angebot an hochwertigen Unterrichtsmaterialien ist groß und als Folge des pandemiebedingten Distanzunterrichts enorm gestiegen.

Der dritte und letzte Großbereich betrifft die interkulturelle Kompetenz, deren Relevanz in einer global handelnden (Berufs-)Welt immer stärker betont wird²⁴. Kenntnisse über die fremde Kultur (Landeskunde) und Stereotype über Kulturunterschiede zu vermitteln, ist relativ einfach: Darüber gibt es zahlreiche Lehrmaterialien, die gleichzeitig identitätsstiftend wirken, da sie zur Reflexion über eigene Gewohnheiten und Eigenarten anregen. Schwieriger ist es, Kompetenzen zu vermitteln, die sich auf berufsbezogene Situationen beziehen (Handlungsorientierung: Anrede, *Smalltalk*, Sitzungen, Direktheit usw.), denn hier geht es nicht darum, theoretisches Wissen zu erwerben, sondern ein praktisches Können zu fördern.

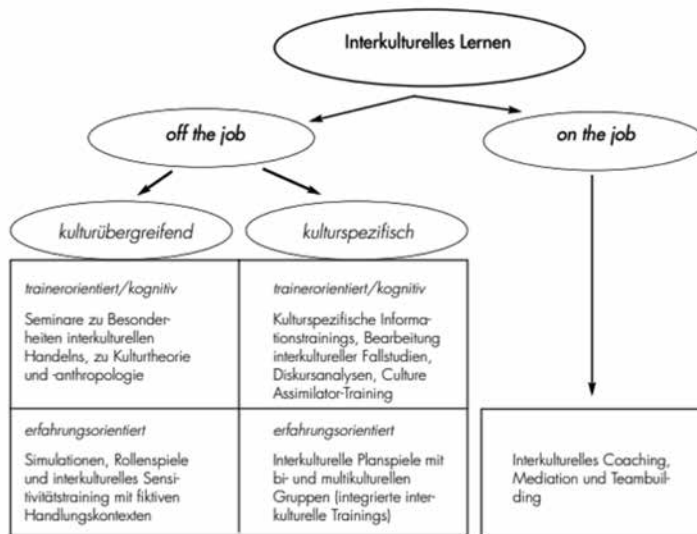


Abbildung 6: Interkulturelle Kompetenzen: Übungstypologien (nach Bolten 2007: 88 ; https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf; letzter Zugriff: 1.03.2023))

²⁴ Interkulturelle Kompetenzen sind nun im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen unter dem Bereich der «*sociolinguistic competence*» erfasst und spielen auch in der allgemeinen Sprachdidaktik eine bedeutende Rolle: J. Roche, *Sprachen lehren*, a.a.O., S. 37-54.

Zum einen kann diese praktische Kompetenz meistens nur durch direkte Erfahrung in spezifischen Arbeitssituationen (*on the job*) erworben werden (Abb. 6); zum anderen wird die Aneignung solcher *soft skills* durch ein stark prüfungsorientiertes Lernen, das an italienischen Schulen weit verbreitet ist, erschwert. Solches Ziel kann daher nur langfristig erreicht werden; im Unterricht kann man eher im Hinblick auf eine interkulturelle Sensibilisierung hinarbeiten. In diesem Bereich hat sich jedoch in letzter Zeit viel getan: Fachbezogene interkulturelle Aspekte werden jetzt in vielen Lehrwerken berücksichtigt und nicht zuletzt aufgrund der verstärkten Maßnahmen zur Integration von Migranten in den Arbeitsmarkt sind kulturspezifische Trainings durch Audio- und Videomaterialien fertiggestellt worden. Das Angebot im Netz ist breit und qualifiziert, es sei nur an das vielfältige digitale Lernangebot der Bundesagentur für Arbeit, des Deutschen Volkshochschul-Verbands oder des Goethe-Instituts²⁵ erinnert. Gern werden ‚problematische‘ Situationen dargestellt (Missverständnisse, Kritik äußern, Distanz usw.), in denen die Störung des Gesprächsverlaufs erkannt und gedeutet werden soll. Dabei spielen Gefühle und Persönlichkeit eine wichtige Rolle, denn in diesem Fall geht es nicht nur um kognitive, sondern auch um emotionale Prozesse²⁶ – eine *all-round*-Vorbereitung zum Einstieg in die Berufswelt.

Webseiten mit didaktischen Materialien (Letzter Zugriff: 23.11.2022)

Klar und deutlich schreiben. Empfehlungen der EU für das Verfassen von Texten
<http://ec.europa.eu/translation>

Bundesverwaltungsamt, *Bürgernahe Verwaltungssprache* <http://www.bundesverwaltungsamt.de>

DAAD, *Dhoch3* (Modul 5: Fachkommunikation Deutsch) www.daad.de/dhoch3
 Bundesagentur für Arbeit, *Planet Beruf, mein Start in die Ausbildung* www.planet-beruf.de

Stellenwerk, Hochschul-Jobportal (Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit 18 Hochschulen bundesweit) www.stellenwerk.de

²⁵ Zum Beispiel die Reihen *Training für den Beruf* und *Deutsch am Arbeitsplatz*. Auch in der Serie *Typisch?!* werden Umgangsformen und Gepflogenheiten aus dem Arbeitsalltag in Deutschland dargestellt, und zwar durch die Erfahrung von Javier Rodriguez aus Spanien, der sich als Trainee in einem deutschen Unternehmen bewirbt: <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa/inf/tde/bew.html> (letzter Zugriff: 19.01.2023).

²⁶ Dazu J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, a.a.O., S. 84.

Goethe Institut, *Deutsch am Arbeitsplatz* <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa/inf/tde/bew.html>

Deutscher Volkshochschul-Verband, *Deutsch lernen für den Beruf* <https://deutsch.vhs-lernportal.de/>

J. Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*, Landeszentrale für politische Bildung 2007. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020394/interkulturellekompetenz.pdf