

## 29. Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht

### 1. Problemaufriss

Der Begriff des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts bedarf der definitorischen Klärung, da über den Begriff und seine Definition kein Konsens besteht. So spricht der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. von berufsorientierendem Sprachunterricht. Andersorts ist vom beruflichen Fremdsprachenunterricht die Rede. Studieneinführungen etwa für Englisch und Deutsch als Fremdsprache enthalten keine eigenständigen Einträge zum berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Das Abgrenzungsproblem zum Fachsprachenunterricht einerseits und dem allgemeinsprachlichen Unterricht andererseits findet seine Entsprechung in der Linguistik in der Abgrenzungsproblematik zwischen Fach- und Gemeinsprache, eine Unterscheidung, die hier wie dort nur auf der Basis der Kategorien der Pragmatik möglich ist. In der englischen Terminologie *English for Specific Purposes* (ESP) (Hutchinson/Waters 1987) bzw. *English for Professional Purposes* (Kennedy/Bolitho 1990) wird auf das Adjektiv verzichtet zugunsten der pragmatischen Zweckorientierung des Sprachunterrichts, wobei der Begriff nicht als integriertes berufsfeldübergreifendes curriculares Konzept, sondern als Oberbegriff für die einzelnen Anwendungsbereiche gemeint ist: *Business English*, *English for Engineers* etc.

Diesem Weg folgen auch das Zertifikat *Deutsch für den Beruf* des Goethe-Instituts und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (1995), sowie das *Certificat Français à usage professionnel* (Deutscher Volkshochschul-Verband 1986). Ein Blick in Wortschatz-, Grammatiklisten sowie Lernzielstellungen zeigt, dass *Deutsch für den Beruf* hier allerdings ausschließlich fachsprachlich orientiert als ein im Zuge der ökonomischen Globalisierung moderat modernisiertes ‚Wirtschaftsdeutsch‘ interpretiert wird.

*Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht* oder *Sprache für den Beruf* – beide Begriffe gehen vom Konzept eines Sprachunterrichts aus, der sich weder als allgemeinsprachlicher Unterricht im Sinne schulischer Curricula oder europäischer Sprachenzertifikate versteht noch als rein fachsprachlicher Kurs in einem einzelnen Fach oder Berufsfeld. Dem deutschen Begriff berufsbezogener Fremdsprachenunterricht entspricht am ehesten der *VOLL-Ansatz* (*Vocationally-oriented language*

*learning*) des Europarats, der ähnlich wie der deutsche Begriff einen eigenständigen, thematisch und pragmatisch zweckorientierten und nicht per definitionem berufs- oder fachspezifischen Sprachunterricht impliziert, in dem Lernende mit berufsbezogener Motivation und teilweise auch mit beruflicher Erfahrung eine Sprache lernen, mit dem Ziel, sie auch oder vorwiegend in beruflichen Handlungszusammenhängen zu verwenden.

Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht ist in erster Linie ein pragmatischer, lerner- und bedürfnisorientierter Sprachunterricht und damit zuerst dem Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik verpflichtet. Dies gilt für die Konzepte, Materialien und die Lehrpersonalausbildung in gleicher Weise, womit auch die oft von Lehrenden gestellte Frage, ob Sprachunterricht für spezielle berufliche Zwecke nicht von Experten eines bestimmten Berufsfeldes erteilt werden müsse, beantwortet ist.

### 2. Grundformen und Planungsvariablen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts

Die kommunikative Kompetenz eines Fremdsprachensprechers ist nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Daraus folgt, dass berufsbezogene Kommunikationskompetenz auch nicht separat zu entwickeln ist. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind: Das Sichern und Weitergeben von Informationen, die Handlungsregulierung in jedweder medialen Form, das Etablieren von persönlichen Kontakten in berufsbezogenen Szenarien, um nur wenige Beispiele zu nennen, weisen die gleichen sprachlichen Anforderungsstrukturen an den Lerner auf, ggf. mit Ausnahme der Anforderungen an Ergebnissicherung, Präzision und Verbindlichkeit der Kommunikate. Für den Unterricht mit Sprachanfängern stellt deshalb ein allgemeines, sprachhandlungsbezogenes Training, ein kultursensibler und lernerzentrierter Unterricht die beste Grundlage für die Kommunikation in beruflichen Szenarien dar. Fremdsprachenunterricht muss sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext von Beginn an auch berufsvorbereitend sein, z.B. durch:

- das Einbeziehen beruflicher Themen und Szenarien in die Sprachhandlungsplanung von Lehrwerken;

- die bewusste Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien von besonderer beruflicher Relevanz, z.B. den Umgang mit authentischen Texten, neuen Medien und großen Mengen neuen Wortschatzes.

Allgemeine und berufsbezogene Anteile des Sprachunterrichts sind von Anfang an untrennbar, wobei die vorwiegend allgemein-kommunikativen Szenarien im Verlauf berufsbezogener Kurse eher abnehmen und im engeren Sinne berufsbezogene Szenarien und Inhalte zunehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden zu Beginn des Erwerbs berufsbezogener Sprachhandlungskompetenz in der Regel noch über keine berufliche bzw. fachliche Kompetenz verfügen, der Sprachunterricht also *pre-experience* (Strevens 1977) stattfindet. Verfügen die Lernenden aber über diese Erfahrungen (*post-experience*), wie z.B. Ingenieure, die in einem Zielsprachenland eine Zusatzausbildung absolvieren, ergibt sich daraus auch eine größere Spezifik der beruflichen Kommunikationsanforderungen bis zu spezifisch fachsprachlichen Kursen. Allerdings ist auch bei berufserfahrenen Erwachsenen mit explizit geäußerten fachsprachlichen Bedürfnissen oft eine an allgemeineren Kommunikationsbedürfnissen orientierte Kurskonzeption angeraten, da diese Lerner oft Kommunikationsprobleme im Beruf als Fachsprachenprobleme bezeichnen, obwohl diese eher allgemein-kommunikativer, arbeitstechnischer oder interkultureller Natur sind oder im Bereich der fachlichen Denk-

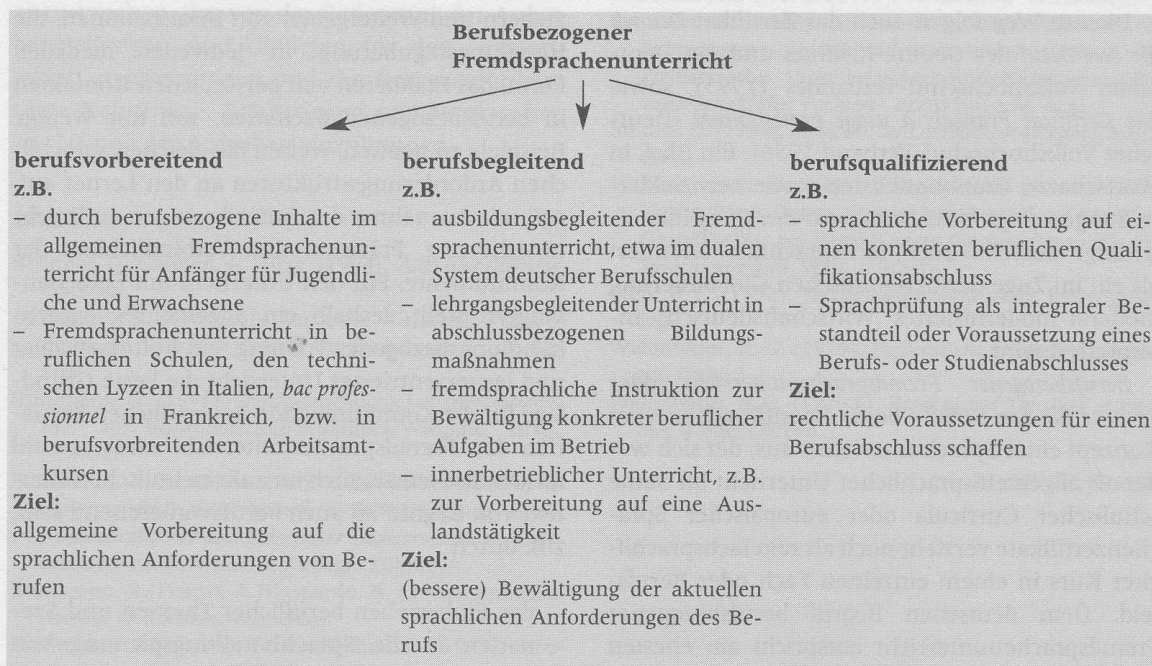
strukturen liegen. Zusammenfassend und das *pre-experience/post-experience*-Modell differenzierend kann man die kurskonstituierenden Planungsvariablen folgendermaßen beschreiben:

### 3. Schlüsselqualifikation Fremdsprachenkompetenz

Analog zu den allgemeinpädagogischen Forschungen zum Einfluss metakognitiver Routinen und Prozesse auf Lernverhalten und -resultate und der gleichzeitigen Hinwendung von Zweitspracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik zu Fragen des Lernprozesses und der Lern- und Informationsverarbeitungsstrategien verlief seit Mitte der 80er-Jahre, beschleunigt und befördert durch sich rasch verändernde berufliche Anforderungsprofile, eine entsprechende Entwicklung in der Berufspädagogik mit weitreichenden Folgen für Ausbildungsziele und -curricula.

Umfragen von Berufsförderungswerken und überbetrieblichen Ausbildungsprojekten bestätigen, dass der berufliche Kompetenzbegriff mehr und mehr durch berufsübergreifend transferierbare Schlüsselqualifikationen, durch die methodischen, sozialen und arbeitstechnischen Aspekte des Berufs bestimmt ist und weniger durch berufs- und fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zudem oft einem raschen Wandel unterworfen sind (Ross 1997).

Huisinga (1990) nennt als Ziele beruflicher Aus- und Weiterbildung Routine, Sicherheit,



Durchsetzungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit an neue Entwicklungen, Flexibilität, Transferfähigkeit und Abstraktionsfähigkeit. Er unterscheidet fünf Dimensionen dieser Schlüsselqualifikationen:

- Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe
- Kommunikation und Kooperation
- Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken
- Selbstständigkeit und Verantwortung
- Belastbarkeit

Besonders zu den drei erstgenannten Dimensionen sowie zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen ‚eigenständiger Umgang mit Aufgaben‘, ‚Entscheidungsfähigkeit‘, ‚Kritikfähigkeit/Selbstevaluation‘, ‚Informationsverarbeitungskompetenz‘, ‚Sozialverhalten/Teamfähigkeit‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ muss ein berufsbezogener Fremdsprachenunterricht durch seine Inhalte und didaktisch-methodischen Prinzipien Beiträge leisten, die hier nur skizziert werden können (Funk 1992).

*Beispiel: Informationsverarbeitungskompetenz*

Die eigenständige Verarbeitung großer Mengen an Informationen in mündlicher und schriftlicher Form ist jene Schlüsselqualifikation, zu der Sprachunterricht am meisten beitragen kann. Dazu gehören im produktiven Bereich z.B. Mitschrift und Notiztechniken (Notieren, Wiederholen, Nachfragen). Informationen müssen sowohl direkt und simultan verarbeitet werden als auch mediengebunden (Telefon, E-Mail, Internet). Wird in der fachlichen Ausbildung z.B. die Arbeit mit virtuellen Übungsfirmen über das Internet trainiert, ist die Fähigkeit zur computergestützten Informationsrecherche und -verarbeitung in der fremden Sprache unverzichtbares Lernziel berufsbezogener Sprachkurse. Im rezeptiven Bereich ist vor allem das bewusste Training von globalen und selektiven Lese- und Hörstrategien zu nennen. Gerade hier hat die allgemeinsprachliche Fremdsprachendidaktik eine Fülle von Aufgabenformen und Materialien entwickelt, während entsprechende berufsfeld- und fächerübergreifende, berufsvorbereitende Sprachlehrmaterialien noch selten sind (Lipczynska et al. 1995).

*Beispiel: Sozialverhalten/Teamfähigkeit*

Das aus den beruflichen Realitäten begründete Ziel der Teamfähigkeit fehlt auf keiner Lernzielliste – eine Forderung auch für den Sprachunterricht. Partner- und Kleingruppenarbeit sind also nicht

nur sprachdidaktisch erstrebenswert, sie sind gleichzeitig eine optimale Vorbereitung auf berufliche Arbeitsformen. Dies ist den Lernenden bewusst zu machen.

Nicht grammatische Terminologie und Progression, fachsprachlicher Wortschatz oder syntaktische Modelle stehen im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern die Entwicklung der Lernenden selbst, ihrer Persönlichkeit und Fähigkeiten. An die Stelle von Bildungsplanung per didaktischer Reduktion komplexer fachlicher und fachsprachlicher Systeme treten Verfahren permanenter kooperativer Entscheidungsfindungen im Lehr- und Lernprozess (Breen/Littlejohn 2000; Schratz 1991, 65) und das Vorbereiten sprachlichen und beruflichen Weiterlernens.

Während die bisher angeführten Lernzielbereiche sowohl sprachen- als auch berufs- und fachübergreifend bedeutsam sind, gilt das für folgende Planungsfelder nur zum Teil.

#### *4. Action learning – Problem- und Projektorientierung im berufsbegleitenden Sprachenlernen*

Das Prinzip des *Action learning* (Donnenberg 1999, 112) bezeichnet in der Berufspädagogik einen projekt- bzw. aufgaben- und ergebnis- d.h. produktorientierten Lernprozess, den Einzelne, Arbeitsgruppen oder ganze Betriebsgliederungen im Rahmen und als Teil ihrer beruflichen Tätigkeit vollziehen. *Action learning* bietet sich vor allem, aber nicht ausschließlich für einen berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht als didaktisches Grundprinzip an. Am Ende des Lernprozesses steht die Lösung realer, d.h. nicht nur simulierter Kommunikationsaufgaben, z.B. ein Video-Firmenporträt in der Fremdsprache. Das Verfahren beinhaltet die gemeinsame Problem- und Zieldefinition, die Erstellung eines Lernplans, die Analyse lernhemmender und lernfördernder Faktoren, die Ausarbeitung von Aktionsplänen sowie die abschließende Selbstevaluation.

#### *5. Allgemein-kommunikative und berufsfeldübergreifende Sprachhandlungsszenarien*

Der Szenarienbegriff verbindet Situationen und themenbezogenen Sprachhandlungsketten und ist – oft unterschiedlich definiert – in Lehrplänen und Europäischen Sprachenzertifikaten zu finden (Deutscher Volkshochschul-Verband/Goethe-In-



stitut 1995). Als Progressionsrichtlinie kann gelten: Allgemein-kommunikative Szenarien des Anfangsunterrichts (z.B. telefonische Verabredungen/jemanden treffen) sind die Voraussetzung berufsbezogener Szenarien von berufsübergreifender Relevanz (z.B. mündliche Terminabsprache/schriftliche Bestätigung/Vorbereitung des Treffens). Das Training berufsspezifischer Szenarien dagegen (z.B. Verabredung von Lieferterminen und -details) kann auf beiden aufbauen, ist aber wegen der nötigen Fach- und Berufsspezifik des Lexikons nicht Gegenstand des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts.

#### 6. Wortschatzarbeit: Berufsfeldübergreifender Wortschatz, Erarbeitungsstrategien, Autonomie

Die traditionelle Form der sprachlichen Vorbereitung auf einen Beruf erfolgte durch die Vorbereitung auf seine Fachsprache. Im Mittelpunkt stand dabei der Fachwortschatz und das Lesen von Fachtexten. Ein solches Vorgehen ist aus mehreren Gründen problematisch:

- Es besteht die Gefahr des Veraltens fachlicher Wortschatzbestände innerhalb nur weniger Jahre. Angesichts des Umfangs von Fachwortschatzbeständen ist keine begründbare Auswahl für einen Kurs zu treffen.
- Es ist nicht prognostizierbar, ob das rezeptive oder gar aktive Verfügen über einen bestimmten Fachwortschatz tatsächlich eine für eine konkrete Berufspraxis nützliche Fähigkeit darstellt.
- Zeitaufwand und Ergebnis eines solchen Vorgehens stehen angesichts all dieser unklaren Prämissen in keinem vernünftigen Verhältnis.

Während aus diesen Gründen der Erwerb spezifischen Fachwortschatzes außer in berufsqualifizierenden, prüfungsvorbereitenden Kursen kein prioritäres Ziel des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts ist, sind alle Strategien, die dazu dienen, Lernende auf den autonomen Umgang mit großen Wortschatzmengen vorzubereiten, systematisch zu trainieren. Die wichtigsten Ziele sind:

- Kontext-Erschließungsstrategien anwenden können (auf der Wort-, Satz- und Textebene)
- Wortschatzverarbeitungsstrategien auswählen und systematisch anwenden können

- Kenntnis der Systematik und des Gebrauchs von Nachschlagewerken
- Erarbeitung von Synonymen, Homonymen, Antonymen etc.
- Erweiterung von Wortfamilien und Wortfeldern
- Anlage, Überprüfung und Aktualisierung eines Glossars, einer persönlichen ‚Vokabelbilanz‘

Im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten zwischen Berufen und Berufsfeldern ist zudem weniger auf den Bereich der meist fachbezogenen Nomen hinzuweisen, als auf die Bereiche der Verben und der Adjektive, deren berufsfeldunabhängiges Transferpotential in der Regel größer ist. So sind beispielsweise die Verben der Bedeutungsbereiche

- quantitative Relationen (Vergleich, Zunahme, Abnahme);
- Definitionen (Gleichsetzung);
- Stoff- und Produktbeschreibungen (Differenzierung, Abgrenzung);
- Arbeitsanweisungen (sprachhandlungsbezogen, imperativisch)

in allen Berufsfeldern in hoher Frequenz und vielen Varianten vertreten. Angesichts der Wortschatzmengen sind zudem die Wortbildungsregeln (rezeptiv) Gegenstand der systematischen Wortschatzarbeit (Funk/Ohm 1991).

#### 6. Grammatikarbeit

Das Aufgreifen und Systematisieren einzelner grammatischer Strukturen erfolgt nur dann, wenn die Kenntnis einer Struktur bei der Bewältigung eines beruflich-kommunikativen Handlungszusammenhangs nützt, wenn Strukturen und Regeln in beruflichen Texten und Verwendungszusammenhängen hoch frequent und breit anwendbar sind. Auf der Wortebene gilt dies für alle Formen der Wortbildung – besonders in der Fremdsprache Deutsch. Auf der Textebene stehen alle Formen pronominaler Referenz, berufstypischer Textstrukturen und der Bereich der Konnektoren im Mittelpunkt. Je nach kommunikativer Aufgabenstellung können darüber hinaus jene berufs- und fachsprachentypischen Strukturen, die der Präzisierung, der Verkürzung, der Generalisierung und der Differenzierung dienen, thematisiert werden. Bei der didaktisch-methodischen Erarbeitung von Regeln und Sprachstrukturen gilt es, im Sinne der Schlüsselqualifikationen die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern. Dies geschieht durch

- systematisches Training der Lernerautonomie bei der Erarbeitung von Sprachstrukturen;
- Erkennen der Regelmäßigkeiten von Strukturen in vorgegebenen Texten;
- eigenständiges Erstellen einer Beispielliste zu Strukturen;
- Erkennen von grammatischen Markierungen;
- Überprüfen, Verändern oder Erweitern von Regel-Hypothesen.

Ein so verstandener berufsbezogener Fremdsprachenunterricht vermeidet fachsprachliche Spezialisierungen, die bei den meist zwangsläufigen Berufswechseln keinen Transferwert haben und trägt der Tatsache Rechnung, dass das produktive Verfügen über berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse insgesamt selbst zu einer beruflichen Schlüsselqualifikation in interdependenten und mehrsprachigen Industriegesellschaften geworden ist.

### Literatur

- Breen, M. P./Littlejohn, A., Hrsg. (2000), *Classroom Decision-Making. Negotiation and Process Syllabuses in Practice*, Cambridge.
- Carter, R./Nunan, D., Hrsg. (2001), *Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge, UK.
- Deutscher Volkshochschul-Verband, Hrsg. (1986), *Certificat Français à usage professionnel*, Frankfurt a.M.
- Donnenberg, O. (1999), *Action Learning – ein Handbuch*, Stuttgart.
- Dudley-Evans, T. (2001), „English for specific purposes“, in: Carter/Nunan, Hrsg., 131–136.
- Funk, H. (1992), „Berufsbezogener Deutschunterricht“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, 4–15.
- Funk, H./Ohm, U. (1991), *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung*, Bonn.
- Goethe-Institut/Deutscher Volkshochschul-Verband, Hrsg. (1995), *Zertifikat Deutsch für den Beruf*, Frankfurt a.M./München.
- Harney, K./Pätzold, G., Hrsg. (1990), *Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik*, Frankfurt a.M.
- Huisinga, R. (1990), „Schlüsselqualifikation und Exemplarik“, in: Harney/Pätzold, Hrsg., 255–272.
- Hutchinson, T./Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*, Cambridge.
- Kennedy, C./Bolitho R. (1990), *English for Specific Purposes*, London.
- Lipczynska, U. et al. (1995), *EinFach gut! – Deutsch für Alltag und Beruf*, Warschau.
- Ross, E., Hrsg. (1997), *Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen*, Berlin.
- Schratz, M. (1991), *Bildung für ein unbekanntes Morgen. Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur*, München/Wien.
- Strevens, P. (1977), „Special-purpose language learning“, in: *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 10(3), 145–163.