

REBECCA JANKER / SUSANNE QUEHENBERGER

Erwerb fachsprachlicher Elemente in A2-Deutschkursen

Scaffolding als Unterrichtskonzept zur sprachlichen Vorbereitung
auf die berufliche Aus- und Weiterbildung

Acquisition of Technical Language Elements in A2 German Courses

Scaffolding as a Teaching Concept for Linguistic Preparation for Vocational
Training and Further Education

KURZFASSUNG: Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die nach Österreich kommen, um hier zunächst Deutschkurse und anschließend eine berufliche Aus- oder Weiterbildung zu absolvieren, sind damit konfrontiert, innerhalb sehr kurzer Zeit nicht nur gemeinsame sprachliche Elemente zur Bewältigung des täglichen Alltags, sondern auch fachsprachliche Elemente und Besonderheiten für den beruflichen Kontext in der neuen Sprache lernen zu müssen. Dies stellt die betroffenen Personen oftmals vor große Herausforderungen, da sich Fachsprachen durch besondere Elemente auszeichnen, die in der Gemeinsprache nicht oder nicht in dieser Form zu finden sind. Mithilfe von Scaffoldingkonzepten kann bereits im Unterricht von A2-Deutschkursen eine wesentliche Basis für den Erwerb von Fachsprache gelegt werden.

Schlagworte: Scaffolding, Fachsprache, Deutschkurse, Berufsbildung, Zweitspracherwerb

ABSTRACT: People with a first language other than German who come to Austria to first take German courses and then complete vocational training or further education are confronted with not only common language elements to cope with, but they also have to learn technical language elements in the new language within a very short time. This often poses great challenges for the people concerned, as technical languages are characterized by special elements that cannot be found in the common language or at least not in the same form as in technical language. With the help of scaffolding concepts, an essential basis for the acquisition of technical language can already be laid in the teaching of A2 German courses.

Keywords: Scaffolding, technical language, German courses, vocational training, second language acquisition

1. Einleitung

Viele Deutschlehrgänge – gerade auch im Bereich der Erwachsenenbildung – müssen heute mehr denn je zahlreiche immer diverser werdende Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abdecken. So ist es einerseits ein großes Anliegen, alltagssprachliche

Elemente zu erwerben, um sich in Situationen des täglichen Lebens schnell sprachlich zurechtzufinden. Andererseits müssen Inhalte und Strukturen gelernt werden, die es ermöglichen, Sprachprüfungen auf bestimmten Niveaustufen abzulegen, da das Bestehen dieser oftmals (z. B. bei Drittstaatsangehörigen) direkte rechtliche Auswirkungen auf den möglichen Verbleib von Personen in Österreich hat (vgl. Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz). Ein zusätzlicher entscheidender Faktor ist gerade im Bereich der Erwachsenenbildung der Fall, dass nach dem Erwerb von Sprachkenntnissen auf einer bestimmten Niveaustufe in weiterer Folge die Absolvierung von Berufsausbildungen in Österreich oder aber die Nostrifizierung bereits im Herkunftsland abgeschlossener Berufsausbildungen angestrebt werden. Somit ist es im Rahmen von Deutschlehrgängen ergänzend bereits notwendig, auch berufs- bzw. fachsprachliche Elemente systematisch zu erwerben.

Während Lehrwerke gerade auf niedrigen Niveaustufen vor allem auf der Bewältigung verschiedener Alltagssprachlicher Notwendigkeiten aufbauen und auch klar vorgegeben ist, welche Kenntnisse und Fertigkeiten bei standardisierten Sprachprüfungen auf den verschiedenen Niveaustufen abgefragt werden, so stellt sich die Situation im fach- bzw. berufssprachlichen Bereich und der Einbettung von Elementen aus diesem Sektor in Deutschlehrgänge als wesentlich komplizierter dar. Vor allem ergibt sich das Problem einer fehlenden klaren Definition des Begriffes „Berufssprache“ und der Einigkeit darüber, welche sprachlichen Komponenten diesem Register tatsächlich zuzuordnen sind (vgl. Sander 2021: 70; Efinger 2014). Doch auch wenn im wissenschaftlichen Diskurs noch viele Fragen in diesem Bereich ungeklärt sind, so ergibt sich dennoch nicht minder die praktische Notwendigkeit, sich über die Einbettung von berufs- bzw. fachsprachlichen Elementen in den Unterricht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Gedanken zu machen. Einerseits ist es wichtig zu überlegen, was unterrichtet werden soll und andererseits ist auch die Umsetzung der Inhalte – also das Wie der Vermittlung – von großem praktischen Interesse.

Im Rahmen dieses Beitrags wird anhand eines Fallbeispiels aus dem Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum (JBBZ) eine mögliche Einbettung von berufs- bzw. fachsprachlichen Elementen von Beginn an – also bereits in Deutschlehrgängen auf A2-Niveau – dargestellt.

2. Ausgangssituation und Problemstellungen

In Österreich werden für Berufsausbildungen auf postsekundärem Niveau – also anschließend an die Sekundarstufe I – gemäß International Standard Classification of Education (ISCED)-Levels der UNESCO (vgl. ISCED 2011) bei Ausbildungsbeginn zumindest Kenntnisse auf B1-Niveau („fortgeschrittene Sprachverwendung“) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) verlangt, spätestens bei Ausbildungsende und zur tatsächlichen Ausübung eines Berufes sind je nach Tätigkeitsbereich Deutschkenntnisse auf B2- („selbstständige Sprachverwendung“) oder C1-Niveau („fachkundige Sprachverwendung“) des GeRS notwendig. Für viele Beru-

fe wird jedoch bereits zu Beginn der Berufsausbildung ein B2-Sprachniveau gefordert. Dies gilt genauso für Ausbildungen des ISCED-Levels 3 (Sekundarbereich II – u. a. Berufsausbildungen), die auf dem zweiten Bildungsweg absolviert werden.

Werden Sprachkompetenzen auf dem Niveau B2 gemäß GeRS beim Einstieg in eine Berufsausbildung gefordert, so stellt das für Menschen, die die ganze oder zumindest einen großen Teil ihrer Schullaufbahn in Österreich absolviert haben, zumeist sprachlich kein Problem dar. Im schulischen Umfeld kommt es zu einer Anwendung der deutschen Sprache sowohl im Alltagssprachlichen als auch im Bildungssprachlichen Bereich. Der Erwerb von bildungs- bzw. fachsprachlichen Elementen erfolgt jedoch meist implizit und kontextgebunden. Dies ist bei Menschen, die Deutsch – oftmals erst im Erwachsenenalter – als Fremd- oder Zweitsprache erwerben, so nicht der Fall, was eine viel explizitere und bewusstere Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Elementen im Unterricht notwendig macht. Im Vergleich zum schulischen Bereich sind aber auch eine schnellere sprachliche Progression und eine viel bewusstere Auseinandersetzung bzw. Bewusstwerdung darüber, dass es sich bei bestimmten sprachlichen Teilbereichen um Komponenten und Strukturen handelt, die schließlich auch für eine Berufsausbildung wesentlich sind, notwendig.

Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht große Einigkeit darüber, dass sowohl Bildungssprache als auch Berufssprache Register sind, die dem übergeordneten Konzept der Fachsprache zuzuordnen sind (vgl. Sander 2021). Ein Ansatz der Unterscheidung ist die Definition, dass Berufssprache vor allem jene sprachlichen Mittel einschließt, die der Integration in ein betriebliches Umfeld bzw. der „sprachlichen Sicherung der betrieblichen Funktionsübernahme“ (Braunert 2014: 49) dienen, wobei der Fokus auf der mündlichen Kommunikation innerhalb eines Betriebes liegt. Berufssprache dient also laut Braunert (2014) neben einer berufspraktischen Ebene vor allem auch der Ebene der sozialen Integration in ein betriebliches Gefüge. Fachsprache hingegen definiert alle sprachlichen Mittel, die der Verständigung innerhalb eines fachlich begrenzten Kommunikationsbereiches dienen, also auch fachspezifische schriftliche Dokumente wie Lehrbücher (vgl. Hoffmann 1985: 53). Während generell also davon ausgegangen wird, dass Berufssprache auch viele Alltagssprachliche Elemente beinhaltet (vgl. Efing 2014: 430), so umfasst Fachsprache vielmehr auch formelle lexikalische, syntaktische und grammatikalische Elemente. Aufgrund der Notwendigkeit einer Beschäftigung mit Alltagssprachlichen und fachsprachlichen, mündlichen und schriftlichen sprachlichen Komponenten im Rahmen von an Deutschlehrgänge anschließenden Berufsausbildungen und einer noch fehlenden wissenschaftlich exakten Modellierung des Begriffes der Berufssprache wird in diesem Beitrag der Begriff der Fachsprache gewählt, um zu beschreiben, welche sprachlichen Komponenten in Deutschlehrgängen auf A2-Niveau bereits gelehrt und gelernt werden können, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprachlich bestmöglich auf eine anschließend erfolgende Berufsausbildung vorzubereiten.

In unserer Praxis hat sich gezeigt, dass Personen, die nach der Absolvierung von DaF/DaZ-Kursen eine Berufsausbildung beginnen, oftmals große Probleme damit haben, gerade fachsprachliche Komponenten zu verstehen bzw. umzusetzen. Die Schlussfolgerung, die sich aus diesen Beobachtungen ergibt, ist eine Notwendigkeit der Vor-

bereitung von fachsprachlichen Elementen bereits im Rahmen von Deutschkursen. Die beste Option hier ist, bereits in frühen Sprachniveaus zu lernen, wie fachsprachliche Elemente funktionieren und wie diese analysiert und somit erworben werden können. So sind zwar für den Einstieg in Berufsausbildungen Sprachkenntnisse auf B2- bzw. C1- Niveau notwendig, jedoch scheint es sinnvoll zu sein, bereits im Rahmen von A2-Kursen damit zu beginnen, fachsprachliche Elemente als Teil der Sprachausbildung zu sehen und sich mit diesen zu beschäftigen. Bereits Braunert (2000: 414) stellt sich die wesentliche Frage „Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen?“ Und die Antwort ist ein klares „Ja“. Auch wird eine Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Elementen bereits ab einem sehr frühen Sprachniveau als absolut sinnvoll erachtet. Allerdings ist es immer wichtig, was zu welchem Zeitpunkt gelehrt und gelernt wird und wie die Inhalte vermittelt werden. Mit diesen Fragestellungen setzt sich der folgende Beitrag auseinander.

3. Berufliche Aus- und Weiterbildungen in Österreich

In Österreich gibt es zahlreiche Institutionen, die berufliche Aus- und Weiterbildungen auf dem ISCED-Level 3 für Jugendliche und Erwachsenen anbieten. Das Jüdische Berufliche Bildungszentrum ist eine dieser Institutionen und seines Zeichens ein Bundesprojekt des Arbeitsmarktservice (AMS) Österreich. Zusammenfassend ist der gesetzliche Auftrag des AMS,

im Rahmen der Vollbeschäftigungspolitik der Bundesregierung zur Verhütung und Beseitigung von Arbeitslosigkeit unter Wahrung sozialer und ökonomischer Grundsätze im Sinne einer aktiven Arbeitsmarktpolitik auf ein möglichst vollständiges, wirtschaftlich sinnvolles und nachhaltiges Zusammenführen von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage hinzuwirken, und dadurch die Versorgung der Wirtschaft mit Arbeitskräften und die Beschäftigung aller Personen, die dem österreichischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, bestmöglich zu sichern. (Arbeitsmarktservicegesetz § 29)

Zahlreiche Institutionen bieten im Auftrag des AMS Maßnahmen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für Jugendliche und Erwachsene an.

Auch das Jüdische Berufliche Bildungszentrum (JBBZ) ist wie eingangs erwähnt ein Bundesprojekt des AMS Österreich. Die Hauptzielgruppe des JBBZ sind jüdische Jugendliche und Erwachsene, die zur Integration in den österreichischen Arbeitsmarkt eine qualifizierte Ausbildung bzw. eine Nach- und/oder Ergänzungsqualifizierung benötigen. Bei entsprechend verfügbaren Ressourcen stehen die Angebote des JBBZ auch Personen mit anderen Religionszugehörigkeiten zur Verfügung.

Am JBBZ werden Maßnahmen angeboten, die gemäß der Einteilung des AMS in Orientierungs-, Qualifizierungs- und Aktivierungsmaßnahmen zu gliedern sind. Im Rahmen von Orientierungsmaßnahmen sollen neue Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven entwickelt werden. Qualifizierungsmaßnahmen haben das Ziel der beruflichen Aus- und Weiterbildung in verschiedenen Fachbereichen. Aktivierungsmaßnahmen be-

ziehen sich auf Angebote, die Menschen bei der Jobsuche und der damit verbundenen Erstellung von Bewerbungsunterlagen sowie bei der Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche unterstützen. Immer ist die Möglichkeit, diese Angebote in den verschiedenen Bereichen wahrnehmen zu können abhängig von den jeweiligen Deutschkenntnissen der arbeitssuchenden Personen. Im Bereich von Orientierungsmaßnahmen bzw. auch bei bestimmten Basisqualifizierungsmaßnahmen – eine Ausnahme stellen hier selbstverständlich die Deutschkurse selbst dar, die auch in die Kategorie der Basisqualifizierungsmaßnahmen fallen – müssen die Auszubildenden meistens über Sprachkenntnisse auf B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) verfügen, bei Qualifizierungsmaßnahmen bereits über Sprachkenntnisse auf B2-Niveau des GeRS. Bei der Beschreibung der beruflichen Erwartungen wird klar, dass die generellen Angaben des AMS zu den Deutschkenntnissen sehr von den im Rahmen der Beschreibungen der einzelnen Berufe abweichen. Das Berufsinformationssystem (BIS) des AMS bietet für circa 500 Berufsprofile Kurzbeschreibungen, welche auch die für die Ausübung des jeweiligen Berufes notwendigen Kompetenzen angeben. Unter anderem wird auch angegeben, welche Deutschkenntnisse für die Ausübung eines bestimmten Berufes notwendig sind.

Eine Überblickstabelle im BIS beschreibt die Kompetenzstufen in Deutsch wie folgt:

A1 – geringe Deutschkenntnisse: Fähigkeit, einfache Redewendungen in Bezug auf persönliche Dinge und konkrete Bedürfnisse zu äußern.

A2 – grundlegende Deutschkenntnisse: Fähigkeit, alltägliche Gesprächssituationen mit voraussehbaren Inhalten zu bewältigen.

B1 – durchschnittliche Deutschkenntnisse: Fähigkeit, unvorhersehbare Situationen zu beschreiben und sich mit Hilfe von Umschreibungen über Themen wie z. B. Familie, Hobbys, Interessen oder Arbeit zu äußern.

B2 – gute Deutschkenntnisse: Fähigkeit, sich klar auszudrücken, klare Beschreibungen und Standpunkte darzulegen sowie einige komplexere Satzkonstruktionen zu bilden.

C1 – sehr gute Deutschkenntnisse: Fähigkeit, Formulierungen auszuwählen und sich klar auszudrücken, ohne sich dabei einschränken zu müssen.

C2 – exzellente Deutschkenntnisse: Fähigkeit, Gedanken präzise zu formulieren, Sachverhalte hervorzuheben, Unterscheidungen zu treffen und etwaige Unklarheiten zu beseitigen. (Berufsinformationssystem des AMS)

Liest man sich jedoch die genaueren Beschreibungen der für spezifische Berufe notwendigen Deutschkenntnisse durch, so wird klar, dass zusätzlich zu den allgemeinsprachlichen Anforderungen auch fachsprachlich hohe Anforderungen gestellt werden.

4. Beispiele für notwendige Sprachkompetenzen in beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen

Im Folgenden werden kurz die Anforderungen für einen jener Berufe genauer analysiert, der am JBBZ für Jugendliche in Form einer überbetrieblichen Lehrausbildung

sowie als Ausbildungsmaßnahme für Erwachsene angeboten wird: Für den Beruf der Bürokauffrau bzw. des Bürokaufmannes wird zunächst in der allgemeinen AMS-Übersicht über die notwendigen Sprachkenntnisse die Anforderung von Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1 oder B2 angegeben. Eine detailliertere Beschreibung der notwendigen sprachlichen Kompetenzen zeigt jedoch, dass die Erwartungshaltung an eine Person, die diesen Beruf ausübt vor allem im Bereich der fachsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wesentlich höher ist. Folgende Erwartungen werden im Rahmen der Beschreibung des Berufsbildes formuliert:

Sie müssen auch umfangreiche mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen und ausführen können. Sie beherrschen den Schriftverkehr, kommunizieren und telefonieren im Team und mit Kundinnen und Kunden und erledigen organisatorische Aufgaben schriftlich und am Telefon. Sie benötigen daher zumindest gute Sprachkenntnisse. Häufig werden in diesem Beruf aber auch höhere Anforderungen gestellt. (Berufsinformationssystem des AMS)

Für den Einstieg in die Berufsausbildung kann eine durchschnittliche Sprachbeherrschung (Niveau B1) ausreichend sein. Für die Berufsausübung sollten aber auf jeden Fall gute (mindestens Niveau B2), häufig auch sehr gute Deutschkenntnisse erreicht werden.

Ein weiterer Beruf, welcher am JBBZ in Form einer überbetrieblichen Lehre angeboten wird, ist jener der IT-Systemtechnik. Eine wesentliche Aufgabe von IT-Technikerinnen und IT-Technikern ist die Tätigkeit im Bereich des IT-Supports. Da das Berufsbild der IT-Systemtechnik nicht als solches im Berufsinformationssystem des AMS geführt wird, sondern nur der Bereich des IT-Supports aufscheint, werden in weiterer Folge die für diesen Teilbereich des Berufsbildes notwendigen Sprachkenntnisse genauer analysiert. In der Kurzübersicht wird angegeben, dass Kenntnisse der deutschen Sprache mindestens auf dem Niveau B2 beziehungsweise sogar auf dem Niveau C1 notwendig sind. In der genaueren Ausführung wird folgende Begründung angegeben:

Telefonische Beratungstätigkeit erfordert grundsätzlich sehr gute Sprachbeherrschung, da bei der Kommunikation über Telefon Gestik und Mimik als zusätzliche Information wegfallen. In Ausnahmefällen werden in Inseraten auch Personen mit geringen Deutschkenntnissen gesucht. Hier handelt es sich in der Regel um einfache Vermittlungstätigkeiten und nicht um Beratungstätigkeiten. (Berufsinformationssystem des AMS)

Die besondere Herausforderung liegt hier darin, sowohl fachlich eindeutig und klar für Kolleginnen und Kollegen, als auch verständlich und umsetzbar für Kundinnen und Kunden zu kommunizieren. Einerseits muss den Anwenderinnen und Anwendern telefonisch oder schriftlich per E-Mail sprachlich so Hilfestellung gegeben werden, dass diese die Anweisungen des Supports umsetzen können und so die bestehenden Probleme durch Anleitung selbst lösen können, andererseits sind technische Problemstellungen, die nicht sofort gelöst werden können klar und eindeutig zu dokumentieren, sodass eine weitere Bearbeitung möglich ist. Dies setzt eine große Eloquenz im Bereich der fachsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus.

5. Linguistische Besonderheiten von Fachsprachen

Wie Drumm (2018: 19) betont, gibt es bis heute keine einheitliche Definition von Fachsprache, da diese immer von den jeweils ausgewählten sprach- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen abhängig ist. Dennoch gibt es allgemein akzeptierte Ansätze der Beschreibung von fachsprachlichen Besonderheiten.

Prinzipiell wird eine Unterscheidung zwischen Gemein- oder Standardsprache und Fachsprache vorgenommen. Die so genannte Gemein- oder Standardsprache (vgl. Fluck 1996), die sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich verwendet wird und die aus den gemeinsam verwendbaren Elementen einer Einzelsprache besteht, ist allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft zugänglich. Eine Fachsprache hingegen ist nur bestimmten Leuten, die in einem speziellen Fachbereich bewandert sind, rezeptiv und produktiv zugänglich. Sprache, die wir im beruflichen Kontext verwenden, kann demnach als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985: 2) beschrieben werden.

Alle linguistischen Besonderheiten von Fachsprachen dienen immer der Explizitheit, Exaktheit, Ökonomie, Verständlichkeit und Anonymität der auszudrückenden fachlichen Inhalte (vgl. Roelcke 2010).

Allgemeine Gliederung von Fachsprachen

Roelcke (2010: 34 ff.) beschreibt eine horizontale und eine vertikale Unterteilung von Fachsprachen. Eine horizontale Gliederung stellt demnach die verschiedenen Fächer bzw. Fachbereiche nebeneinander (z. B. Medizin, Physik, Geschichte). Je nach Kommunikationssituation sind horizontale Varietäten jedoch auch in sich noch sehr heterogen (vgl. von Hahn 1980: 391 f.). Um verschiedene Ebenen der Abstraktion bzw. der Kommunikation innerhalb der jeweiligen Fachbereiche sichtbar zu machen, ist es sinnvoll, zusätzlich zur horizontalen auch eine vertikale Gliederung vorzunehmen. Die vertikale Schichtung von Fachsprache kann wiederum in drei Dimensionen gegliedert werden. Wird Fachsprache von Expertinnen und Experten in Forschung und Entwicklung vor allem im Rahmen eines schriftlichen Austausches zur Darstellung von Forschungsergebnissen verwendet, spricht man auch von Wissenschaftssprache oder Theoriesprache. Eine weitere Dimension, die eine etwas weniger hohe Abstraktionsstufe der Sprache abbildet, ist die so genannte fachliche Umgangssprache. Diese bezeichnet die meist mündliche – und somit unmittelbare – Kommunikation zwischen Fachleuten. Die dritte Dimension, die so genannte Werkstattsprache oder Verteilersprache beschreibt die fachexterne Kommunikation zwischen Fachleuten und Laiinnen bzw. Laien. Diese fachsprachliche Dimension wird sowohl mündlich als auch schriftlich zum Beispiel in Produktion, Verwaltung oder Verkauf zur fachexternen Kommunikation verwendet (vgl. Ischreyt 1965). Diese fachsprachliche Dimension beinhaltet viele Elemente natürlicher

Sprache, welche jedoch durch einen sehr hohen Anteil an Fachterminologie und auch einer streng determinierten Syntax ergänzt werden (vgl. Fix/Gardt/Knape 2008: 1730).

Vor allem Personen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, sehen sich hier mit sehr großen Herausforderungen konfrontiert, da sowohl die Fachsprache, als auch die Gemeinsprache noch nicht ausreichend beherrscht werden. Da die Gemeinsprache und die dieser zugehörigen Elemente die Basis einer Sprache darstellen, auf der Fachsprachen aufbauen, ist es zunächst notwendig, gemeinsprachliche Elemente zu beherrschen.

Eine sehr wichtige Frage für Kurse bzw. Maßnahmen, die auf eine Berufsausbildung vorbereiten, ist, inwieweit und in welchen linguistischen Bereichen man Personen bereits von Beginn des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch an darauf vorbereiten kann, einerseits gemeinsprachliche von fachsprachlichen Elementen zu unterscheiden und andererseits den Aufbau gewisser fachsprachlicher Elemente besser zu verstehen, um schließlich dazu in der Lage zu sein, bei noch nicht bekannten Äußerungen in Anlehnung an bereits Bekanntes diese zu verstehen bzw. selbstständig fachsprachliche Elemente produktiv anwenden zu können.

Um auf diese Frage genauer eingehen zu können, ist es wichtig, zunächst zu analysieren, in welchen Bereichen fachsprachliche Elemente vorkommen können und wie diese sprachlich ausgestaltet sind.

Möhn und Pelka (1984: 26) verstehen Fachsprache als sprachliche Variante, die sich durch eine „spezifische Auswahl und Nutzung sprachlicher Mittel in morphologischer, lexikalischer (z. B. Fachwörter oder Termini), syntaktischer (z. B. Passiv, partizipiale Attribute) und textlicher Hinsicht auszeichnet“. Eine fast identische Definition findet sich bei Fluck (1996: 194), welcher angibt, dass Fachsprache „durch eine charakteristische Auswahl, Verwendung und Frequenz sprachlicher Mittel besonders auf den Systemebenen Morphologie, Lexik, Syntax und Text bestimmt [ist]“. Fluck (1996: 165) konkretisiert diese Feststellung weiter, indem er Beispiele wie Substantivierungstendenzen, den Einsatz satzsparender Komposita und präpositionaler Attribuierungen oder auch die Verwendung neuer Augenblickbildungen (z. B. abrieffest, kochecht) sowie den häufigeren Gebrauch von Partikeln (z. B. abkassieren, belüften) nennt. Braunert (2000: 156) ergänzt diese Angabe um das Vorhandensein von formellen Wendungen mit hoher Produktivität sowie vom Vorhandensein von sprachlichen Handlungsmustern sowie Mitteilungsabsichten wie definieren oder benennen, erklären, anleiten, vergleichen, unterscheiden etc. Diese Angaben lassen aufgrund der sehr großen Schnittmenge erneut den Schluss zu, dass oftmals, wenn von Berufssprache – vor allem im Bereich der Berufsausbildungen – gesprochen wird, eigentlich das Konzept der Fachsprache gemeint ist.

Die Frage, die sich also nun für die Umsetzung in der Praxis ergibt, ist, welche fachsprachlichen Elemente auch im Sprachunterricht auf A2-Niveau des GeRS bereits gezielt vorbereitet und gefördert werden können.

Da auf dem Sprachniveau A2 die Textproduktion noch keinen großen Stellenwert einnimmt, konzentriert sich diese Abhandlung in weiterer Folge bei der Beantwortung dieser Frage vor allem auf die Ebenen des Lexikons, der Grammatik und der Syntax.

Lexikalische und grammatikalische Besonderheiten von Fachsprachen

Das eigenständigste und hervorstechendste Merkmal einer Fachsprache ist der verwendete Fachwortschatz (vgl. Fraas 1998: 428).

Auch auf der Ebene des Lexikons wird wieder eine Unterteilung der lexikalischen Einheiten in drei Schichten vorgeschlagen (vgl. Hoffmann 1985). Als allgemeiner Wortschatz werden demnach jene lexikalischen Einheiten definiert, aus denen sich die Gemeinsprache zusammensetzt. Von allgemeinsprachlichem Wortschatz wird gesprochen, wenn die betreffenden lexikalischen Einheiten in allen oder zumindest in den meisten Fachsprachen auftreten. Kommen Wörter oder Termini nur in einer bestimmten Fachsprache vor, wird auch von speziellem Fachwortschatz gesprochen. Die genannten Schichten sind aber nur aus dem Inhalt eines bestimmten Fachtextes heraus erschließbar.

Roelcke (2010: 56) nimmt eine ähnliche Definition vor. Er unterteilt Fachwörter wie folgt:

1. nichtfachliche Wörter (allgemeine Wörter im Verhältnis zur Gemeinsprache und zur Gesamtsprache)
2. extrafachliche Fachwörter (Wörter die anderen Fachsprachen angehören, aber in den Fachtexten der betreffenden Fachsprache vorkommen können)
3. interfachliche Fachwörter (Wörter, die sowohl in der betreffenden Fachsprache als auch in anderen Fachsprachen vorkommen können)
4. intrafachliche Fachwörter (Wörter des betreffenden Fachgebietes)

Für die Sprachdidaktik besonders interessant sind die strukturellen Charakteristika von Fachwörtern. Hier wird der Fokus insbesondere auf die Wortarten, die Wortherkunft und die Wortbildung gelegt.

Betreffend die Wortarten ist laut Buhlmann und Fearn (2018: 35) vor allem auffallend, dass Nomen im Verhältnis zu anderen Wortarten häufiger vorkommen. Obwohl die genaue Verteilung von Häufigkeiten von Fachsprache zu Fachsprache variiert, so kann doch für alle Fachsprachen zusammenfassend gesagt werden, dass Substantive die häufigste Wortart sind. Diese kommen meistens im Singular und mit bestimmtem Artikel vor. Adjektive spielen nur im Rahmen von Adjektiv-Verb-Verbindungen eine wesentliche Rolle, da sie in diesen Kombinationen die Bedeutung eines Begriffs präzisieren. Verben kommen in Fachtexten nicht häufig vor, denn sie spielen als bedeutungstragende Einheiten neben Substantiven nur eine untergeordnete Rolle. Eine Ausnahme bilden hier fachlich bedeutsame Verben (z. B. stornieren).

Bezugnehmend auf die grammatikalischen Besonderheiten kann gesagt werden, dass Fachsprache keine spezifische, nur ihr eigene Grammatik aufweist. Dennoch zeichnet sie sich durch eine häufigere Verwendung von bestimmten grammatikalischen Mitteln aus. Dies soll die an Fachsprache gestellten Anforderungen – Exaktheit, Explizitheit, Ökonomie und Anonymität bzw. Objektivität – gut erfüllbar machen (vgl. Roelcke 2010). Bei Verben äußert sich dies im Rahmen einer Reduktion in Bezug auf Numerus, Genus, Tempus und Modus. In Bezug auf den Numerus ist zu beobachten, dass aufgrund der oftmals objektiven, sprich unpersönlichen Darstellungsweise in Tex-

ten bevorzugt die 3. Person Singular verwendet wird. Vor allem die unpersönlichen Pronomina *man* und *es* begleiten diese Verbformen häufig. Generell ist der Indikativ in Fachsprachen vorherrschend, wobei in manchen fachsprachlichen Textsorten (z. B. Gebrauchsanweisungen) auch der Imperativ häufig zu finden ist. Was das Tempus betrifft, so dominiert die Zeitform des Präsens aufgrund der oftmaligen Allgemeingültigkeit bzw. auch Zeitunabhängigkeit der Inhalte von Fachtexten, die hier zum Ausdruck gebracht werden sollen. Im Bereich des Genus kann gesagt werden, dass sowohl in der Gemeinsprache als auch in Fachsprachen das Aktiv dominiert. Dennoch zeigt sich in Fachsprachen ein verhältnismäßig größerer Anteil an Passivverwendungen im Vergleich zur Gemeinsprache (vgl. Roelcke 2010: 83; Flinz 2019: 7). Als Alternative zum Passiv kommt es auch zu einem häufigeren Gebrauch von Funktionsverbgefügen. Diese setzen sich aus Verbalnomen und einem bedeutungsarmen Verb zusammen, was es einerseits ermöglicht, eine Aussage genauer hinsichtlich der jeweiligen Aktionsart zu definieren (z. B. in Gang setzen, in Betrieb sein), aber auch, das Passiv zu ersetzen (z. B. im Zweifel stehen anstelle von bezweifelt werden) (vgl. Eroms 2008: 146).

Was die Wortherkunft des fachsprachlichen Lexikons betrifft, so kann festgehalten werden, dass sich aus anderen Sprachen importierte Wörter immer wieder in Fachsprachen feststellen lassen. Entlehnungen aus anderen Sprachen können sich dabei an die Aussprache und Schreibweise der Zielsprache angepasst haben oder aber die fremdsprachliche Aussprache wurde beibehalten (z. B. Software). In Lehnübersetzungen werden hingegen die einzelnen Wortteile übersetzt (z. B. Datenverarbeitung aus data processing). Neue Wörter können aber auch aus Eigennamen abgeleitet werden (z. B. Namen der Entdeckerinnen oder Entdecker für physikalische Einheiten). Auch eine Erweiterung des Wortschatzes durch Metaphernbildung ist denkbar. Wörter aus der Gemeinsprache werden in anderer Bedeutung in die Fachsprache übernommen (z. B. Kopf der Schraube) oder durch Terminologisierung eines Wortes aus der Gemeinsprache (z. B. Fluss) kreierte (vgl. Flinz 2019: 8 f.).

Wortbildungsprozesse, also die Kombination von lexikalischen und grammatikalischen Morphemen zu einem neuen Wort, werden in Fachsprachen stets durch das Streben nach Sprachökonomie motiviert. Prinzipiell kommen in der Fachsprache die gleichen Wortbildungsmuster wie in der Gemeinsprache zum Einsatz, jedoch lässt sich beobachten, dass der Prozentsatz von komplexen Wörtern höher ist (vgl. Borgwaldt/Sieradz 2018: 60). Auch Komposita sind ein häufiges Phänomen in Fachsprachen, wobei Substantivkomposita dominieren.

Syntaktisch-morphologische Besonderheiten von Fachsprachen

Fachsprachen benutzen kein eigenes syntaktisch-morphologisches System, sondern es gelten dieselben Regeln, die auch in der Gemeinsprache angewendet werden. Dennoch gibt es bestimmte Strukturen, die in Fachsprachen häufiger zur Anwendung kommen als in der Gemeinsprache. Wieder geht es darum, der für Fachsprachen notwendigen Klarheit, der Eindeutigkeit der Sachverhalte sowie der Ausdrucksökonomie Rechnung

zu tragen (vgl. Fluck 1996: 56). Hoffmann (1998: 416) spricht auch von einer Selektion grammatischer Muster, da es zur Verwendung von einer begrenzten Anzahl an fachlich determinierten Formulierungen kommt.

Im Bereich der syntaktischen Konstruktionen zeigt sich diese Selektion vor allem in den Bereichen der Satzarten, der Satzgliedfolge sowie der Satzkomplexität (vgl. Roelcke 2010: 78f.).

In Bezug auf die Satzarten gibt Roelcke (2010: 86) an, dass aufgrund der in Fachsprachen notwendigen Darstellungsfunktion Aussagesätze am häufigsten vorkommen, während Aufforderungs- und Fragesätze nur in bestimmten Textsorten (z. B. Betriebsanleitungen, Fragebögen) zu finden sind. Was die Satzgliedfolge betrifft, so zeigt sich im Rahmen einer Analyse der Thema-Rhema-Gliederung, dass es die Tendenz gibt, das grammatische Subjekt oder Objekt als Thema und den restlichen Satz als Rhema zu gestalten (vgl. Hoffmann 1998: 420). Zu den typischen verwendeten Nebensatzarten zählen Relativsätze, die einer Präzisierung von Gegenständen und Vorgängen dienen. Eine Besonderheit ist das Vorkommen von Konditionalsätzen ohne Konjunktion, was in der Gemeinsprache so nicht der Fall ist. Finalsätze kommen meist mit *um zu* vor. Temporalsätze sowie Kausalsätze werden eher selten gebildet (vgl. Flinz 2019: 10).

Weitere Strukturen, die einer Verdichtung von syntaktischen Erscheinungen dienen, sind etwa Infinitivkonstruktionen, Appositionen, Ellipsen, Aufzählungen und Parenthesen (vgl. Hoffmann 1998: 424).

Unmittelbare Folge von syntaktischer Selektion ist auch die morphologische Selektion (vgl. Flinz 2019: 12). Aufgrund der Notwendigkeit einer präzisen Benennung von Gegebenheiten machen Substantive und Adjektive in Fachtexten in etwa 50–60 % des Wortschatzes aus. Bei den Substantiven sind es vor dem Nominativ (20–22 %) vor allem Genitivformen (50–60 %), die in Fachtexten zur Anwendung kommen.

Ein generelles und wesentliches Merkmal im Bereich der syntaktisch-morphologischen Besonderheiten von Fachsprache ist die erhöhte Komplexität von Sätzen im Vergleich zur Gemeinsprache, welche sich vor allem aus den deutlich längeren Sätzen in Fachtexten ergibt (vgl. Hoffmann 1998: 417).

6. Generelle Implikationen für den Unterricht von fachsprachlichen Inhalten auf dem Sprachniveau A2

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) findet man folgende grundsätzliche Beschreibung des Sprachniveaus A2:

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (GeRS)

Die für unsere weitere methodisch-didaktische Aufbereitung des Themas interessanten Teilbereiche sind zunächst vor allem das Leseverständnis und das Schreiben. Da weder das Hörverständnis noch die Sprechflüssigkeit auf A2 sehr ausgeprägt sind, ist es zielführender, sich zunächst auf jene Fertigkeiten zu konzentrieren, die eine visuelle Unterstützung der sprachlichen Inhalte bieten. Dies ist vor allem notwendig, um sprachliche Phänomene gut analysieren zu können. Zum Festigen der gelernten Inhalte ist es jedoch durchaus auch sinnvoll, die Fertigkeiten des Hörens und des Sprechens in einem zweiten Schritt auch im fachsprachlichen – und nicht nur im alltagssprachlichen – Bereich auf A2-Niveau zu integrieren.

Was das Leseverstehen angeht, so ist es Personen mit dem Sprachniveau A2 möglich, kurze und einfache Alltagstexte (z. B. Anzeigen, Prospekte, Speisekarten, Fahrpläne) zu lesen und zu verstehen. Auch kurze, persönliche Briefe können verstanden werden.

Im Bereich des Schreibens ist es laut GeRS-Beschreibung möglich, einfache Notizen und Mitteilungen zu verfassen. Auch ein einfacher persönlicher Brief – z. B. um sich für etwas zu bedanken – kann geschrieben werden (vgl. GeRS Checkliste A2).

Beim Sprechen kann sich eine Person auf dem Sprachniveau A2 im Rahmen eines direkten und einfachen Austausches in routinemäßigen Situationen verständigen, vor allem dann, wenn es um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Mit einfachen Sätzen bzw. Mitteln können vertraute Personen, Dinge und Situationen beschrieben werden (vgl. GeRS Checkliste A2).

Bei der Durchsicht von gängigen in Österreich verwendeten A2-Kursbüchern (z. B. Pluspunkt Deutsch, Schritte plus, Linie 1) ist ersichtlich, dass bereits viele grammatikalische Konstruktionen, die auch in Fachsprachen vermehrt zur Anwendung kommen, erworben werden: Besonderer Fokus wird im Rahmen der Grammatik auf dem Sprachniveau A2 auf Adjektive und Adjektivdeklinationen gelegt. Auch Relativsätze im Nominativ und Akkusativ werden im Rahmen des Erwerbs von Sprachkenntnissen auf dem Niveau A2 erlernt. Im Bereich der Nebensätze werden Relativsätze im Nominativ und im Akkusativ sowie Konditionalsätze mit *wenn*, Kausalsätze mit *weil*, Finalsätze mit *damit* sowie indirekte Fragesätze mit *ob* gelernt. Auch Kompositabildung ist ein Thema, das in A2-Lehrwerken bereits behandelt wird.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich hierbei um linguistische Themen, die auch im fachsprachlichen Bereich breite Anwendung finden. Es zeigt sich also, dass bereits im Rahmen von Sprachkursen auf dem Niveau A2 sowohl in den Bereichen der Lexik und der Grammatik als auch im syntaktisch-morphologischen Bereich durch ein bewusstes Eingehen auf diese Bereiche auf den Erwerb von Fachsprachen im Rahmen einer weiteren Berufsausbildung vorbereitet werden kann.

Natürlich darf dabei nicht aus den Augen verloren werden, dass es sich bei dem Niveau A2 noch um grundlegende Sprachbeherrschung – also um sehr einfache strukturelle und inhaltliche sprachliche Formen – handelt.

Nun stellt sich also die Frage, wie die Umsetzung einer Einbettung von fachsprachlichen Elementen in A2-Sprachkurse erfolgen kann, um so Sprachenlernende bestmöglich auf den Erwerb fachsprachlicher Komponenten im Hinblick auf die jeweils angestrebten und in Zukunft zu absolvierenden Berufsausbildungen vorzubereiten.

7. Scaffolding als Unterrichtskonzept zum Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen im Rahmen von A2-Kursen

Die Metapher des Scaffolding – *Scaffold* bedeutet übersetzt *Gerüst* – wurde und wird immer wieder dazu genutzt, um zu erklären, dass, genauso wie Gebäude, die gerade gebaut werden essentielle aber temporäre Unterstützung brauchen, auch Lehrpersonen den Lernenden temporäre Hilfestellungen zur Verfügung stellen sollten, um diese bestmöglich dabei zu unterstützen, neue Konzepte und Verständnisweisen von Sachverhalten zu entwickeln und neue Fähigkeiten auszubilden. Je mehr die Lernenden diese Fähigkeiten erwerben, umso mehr können Lehrende die zur Verfügung gestellte Unterstützung wieder Schritt für Schritt abbauen (vgl. Hammond/Gibbons 2005: 8). Scaffolding sollte somit immer jene Art von Unterstützung anbieten, die Lernende brauchen, um eine an sie gestellte Aufgabe bewältigen zu können. In weiterer Folge unterstützen Scaffolds Lernende dabei, das System des benötigten sprachlichen Inventars auch zu verstehen und zu internalisieren.

Diese Verfahrensweise kann in die lerntheoretischen Auffassungen von Vygotsky (1978) eingeordnet werden, die bis heute den theoretischen Rahmen der Maßnahme bilden. Vygotsky geht davon aus, dass erfolgreiches Lernen am ehesten stattfindet, wenn der Lernende vor Herausforderungen gestellt wird, die sich in der sogenannten Zone der nächsten Entwicklung befinden. Damit ist eine Schwierigkeit der Aufgabenstellung gemeint, die etwas über dem aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden liegt. In den 1990er Jahren wurde diese Theorie in den Bereich des Zweitspracherwerbs und seine Forschung übertragen. Pauline Gibbons wendete innerhalb ihrer Forschung mit Schülerinnen und Schülern, die Englisch als Zweitsprache lernten, diese Methode des sprachlichen Unterstützungssystems auf den sukzessiven Zweitspracherwerb an und entwickelte diese auch weiter, indem das bisherige unterstützende Vorgehen von der 1:1 Situation zwischen einer Bezugsperson oder einem Therapeuten bzw. einer Therapeutin und einem Kind auf die Situation im Unterricht mit einer Gruppe erweitert wurde. Damit wurde der Grundstein für die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen im Unterrichtskontext gelegt (vgl. Gibbons 2002). Der von Gibbons (2006) entwickelte Ansatz befähigt die Sprachenlernenden dazu, durch eine Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen und einer Bewusstmachung der ablaufenden Sprachlernprozesse Bildungssprache zu erwerben. Scaffolding bietet somit die Möglichkeit, im Rahmen des Sprachunterrichts den Übergang von der Alltags- zur Bildungs- bzw. Fachsprache zu begleiten, fördern und zu gestalten. Dies ist gerade auch in Sprachkursen für erwachsene Personen von großer Wichtigkeit, da diese eine Zweitsprache in der Regel deswegen erwerben, um im Zielspracheland auch beruflich Fuß zu fassen.

Scaffolding kann auf zwei Ebenen stattfinden – der Makro- und der Mikroebene.

Zusätzlich zum Fokus, der auf die Lernenden und ihre jeweiligen Fähigkeiten gelegt wird, ist eine gute Planung in Bezug auf die gestellten Aufgaben nötig. Dazu werden nicht nur Kenntnisse über curriculare Anforderungen notwendig, sondern auch die Anforderungen von speziellen Aufgaben müssen genau analysiert werden, damit es Ler-

nenden möglich gemacht wird, relevante Ziele zu erreichen. Hammonds und Gibbons (2005: 6) fassen die Anforderungen wie folgt zusammen:

[...] scaffolding needs to be thought of in relation to the development of overall programs and curricula, as well as to selection and sequencing of tasks and to the specific classroom interactions that are part of those tasks.

Makro-Scaffolding findet folglich auf der Planungsebene statt und beschäftigt sich mit der Vorbereitung des Unterrichts und der einzusetzenden Aufgaben, Materialien sowie der Formulierung von Zielen. Im Rahmen von Makro-Scaffolding wird eine Analyse des Bedarfs der Lernenden, eine Lernstandsanalyse sowie die auf diesen Erkenntnissen aufbauende Unterrichtsplanung durchgeführt. Besonderer Fokus wird darauf gelegt, welche sprachlichen Mittel für die Entwicklung fachlicher Konzepte notwendig sind und wie sich diese auf der lexikalisch-grammatikalischen und der syntaktisch-morphologischen Ebene äußern. So ist es zum Beispiel eine Aufgabe im Bereich der Makro-Ebene, im Unterricht Situationen zu schaffen, im Rahmen derer ein Wechsel von Gemeinsprache zu Fachsprache und umgekehrt geübt werden kann. Weiters sollen Methodenwerkzeuge zur sprachlichen Unterstützung (z. B. Wörterkarten, Tutor-Systeme) etabliert und während des Unterrichts eingeführt werden, wobei eine durchgängige Nutzung dieser eingeführten Methoden für deren Erfolg essentiell ist. Es können Musterbeispiele für Satzkonstruktionen und spezifische Textsorten verwendet werden sowie verschiedene Methoden für den Bereich der Wortschatzarbeit zum Einsatz kommen. Weiters wird es notwendig sein, nicht nur die Besonderheiten, sondern auch die Bedeutung von Fachsprachen immer wieder explizit anzusprechen und mit den Lernenden zu diskutieren. Natürlich müssen im Rahmen des Makro-Scaffoldings auch Inhalte bzw. Aufbereitungsformen sprachlicher Inhalte in Lehrbüchern kritisch reflektiert werden. Übungen oder Erklärungen, die für die Lernenden nicht oder nur bedingt geeignet sind, müssen gegebenenfalls durch eigene Erklärungen, Texte usw. ersetzt werden.

Mikro-Scaffolding findet direkt während des Unterrichts im Rahmen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden statt. Hier finden die auf der Makro-Ebene geplanten Unterstützungsformen ihre Realisierung. So können zum Beispiel Sprachhürden oder Fehler im Unterricht aufgegriffen und gemeinsam thematisiert bzw. korrigiert werden. Korrekatives Feedback, welches nicht nur Fehler aufgreift, sondern auch erklärt, was genau fehlerhaft ist und warum und auch die richtige Lösung anbietet, ist für einen Lernprozess ebenfalls essentiell. Auch ein Vergleich mit den Erstsprachen der Lernenden kann hilfreich sein, um etwaige Transferfehler aufzuzeigen und diese durch den direkten Sprachvergleich logisch erschließbar zu machen.

8. Fachsprachliche Förderung im Rahmen von A2-Deutschkursen am JBBZ

In den A2-Kursen am Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum wurde im Wintersemester 2020/21 erstmals die Methode des Scaffolding durchgängig angewendet, um Ler-

nende bereits am Anfang des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch mit fachsprachlichen Elementen vertraut zu machen.

Prozesse im Rahmen des Makro-Scaffolding

Im Rahmen des Aufnahmeprozesses in einen Deutschkurs am Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum legen die Interessentinnen und Interessenten zunächst eine Einstufungstestung ab. Im Rahmen dieser werden in abgestufter Form Fertigkeiten in den sprachlichen Bereichen Grammatik, Lesen und Schreiben abgefragt. Dies ermöglicht eine Zuteilung zu Kursen für ein bestimmtes Sprachniveau. Neben der Einstufungstestung gibt es auch ein persönliches Gespräch, im Rahmen dessen nicht nur persönliche Daten und Sprachfertigkeiten in den Bereichen des Hörens und des Sprechens erhoben werden, sondern auch bereits berufliche Vorbildungen, aber auch Ziele und Wünsche in diesem Bereich abgefragt werden. So ist bekannt, welche Vorkenntnisse die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben, aber auch, auf welches Ziel diese hinarbeiten wollen. Aufgrund der sprachlichen Diversität unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist es möglich, diese Gespräche sowohl auf Deutsch, als auch auf Englisch, Russisch oder Hebräisch zu führen.

Weiters wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des A2-Deutschkurses im Wintersemester 2020/21 ein Fragebogen ausgeteilt.

Auch dieser Fragebogen stand sowohl auf Deutsch, als auch auf Englisch, Russisch und Hebräisch zur Verfügung. Befragt wurden jeweils zehn Personen zu Beginn und am Ende des Semesters.

Abgefragt wurden im ersten Teil des Fragebogens allgemeine Dinge zur Sprachverwendung im privaten und beruflichen Kontext.

- Frage 1: Fällt es Ihnen leicht, die deutsche Sprache im privaten Kontext anzuwenden (z. B. im Supermarkt, mit Bekannten)?
- Frage 2: Fällt es Ihnen leicht, die deutsche Sprache im professionellen Kontext anzuwenden (z. B. auf der Bank, auf Ämtern, beim AMS)?
- Frage 3: In welchen Situationen sprechen Sie Deutsch?
- Frage 4: Was hindert Sie daran, die deutsche Sprache anzuwenden?
- Frage 5: Was motiviert Sie dazu, die deutsche Sprache anzuwenden?
- Frage 6: Was ist Ihre größte Angst in Bezug auf die Anwendung der deutschen Sprache?
- Frage 7: Was benötigen Sie, damit Sie die deutsche Sprache besser anwenden können?

Frage 1 und 2 konnten im Rahmen einer fünfteiligen Likert-Skala (sehr gut bis sehr schlecht) beantwortet werden. Bei den Fragen 3, 4 und 5 konnte man aus Vorschlägen auswählen oder im Feld *andere* noch weitere Situationen bzw. Gründe ergänzen. Bei den Fragen 6 und 7 konnten die befragten Personen freie Antworten eintragen.

Im zweiten Teil des Fragebogens ging es speziell um Sprache im beruflichen Kontext. Dieser Teil besteht aus drei Fallvignetten. Vorgegeben wurden drei Situationen,

die im beruflichen Kontext vorkommen und die theoretisch auf dem Sprachniveau A2 bereits gemeistert werden können.

- Situation 1: Stellen Sie sich vor, Sie haben einen Termin beim AMS. Sie müssen sich beim Empfang der AMS-Geschäftsstelle anmelden. Was machen Sie?
- Situation 2: Sie kommen zum ersten Mal in Ihr neues Kursinstitut und wissen nicht, wo der Klassenraum ist. Was machen Sie?
- Situation 3: Sie arbeiten in einer Firma, wo Sie Arbeitskleidung bekommen. Sie müssen bei der Ausgabe sagen, welche Kleidungsstücke Sie in welcher Größe brauchen. Was machen Sie?

Zunächst wurden jeweils drei Handlungsoptionen vorgegeben, aus denen die befragten Personen auswählen konnten. Die erste Option beinhaltet ein Eingehen auf die Situation in der Zweitsprache Deutsch, die zweite Option gibt eine Bewältigung der Situation auf Englisch an. Die dritte Option zeigt einen nonverbalen Weg der Reaktion auf, den man wählen kann, um in einer Situation zurechtzukommen. Unter dem Punkt *sonstiges* können die befragten Personen außerdem noch zusätzliche Handlungsoptionen, die sie wählen würden, angeben. Zu jeder der Fallvignetten gibt es die Frage: Wie fühlen Sie sich, wenn Sie daran denken, in dieser Situation Deutsch zu sprechen? Wieder ist eine Beantwortung auf einer fünfteiligen Likert-Skala (sehr gut bis sehr schlecht) möglich. Abschließend wird nach jeder der drei Situationen danach gefragt, was die Personen sprachlich brauchen, um sich mindestens einen Grad besser als angegeben auf der Likert-Skala zu fühlen.

Die gestellten Fragen und Situationen sind systematisch dem Bereich der Berufssprache zuzuordnen, da sie vor allem auf mündliche Interaktion fokussieren, im Rahmen derer vor allem alltagssprachliche Elemente zur Anwendung kommen – jedoch in einem beruflichen bzw. betrieblichen Umfeld. Der verwendete Begriff „anwenden“ kann im sprachlichen Kontext jedoch sowohl als mündliche als auch als schriftliche Umsetzung von sprachlichen Inhalten verstanden werden. Je nach Angaben der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann auch bereits abgelesen werden, ob deren Fokus zur Zeit der Befragung mehr auf dem mündlichen oder dem schriftlichen Bereich der deutschen Sprache liegt.

Aufbauend auf diesen vorab gesammelten Informationen erfolgte schließlich die Unterrichtsplanung. Anhand einer wöchentlichen Planung wurden thematische und sprachliche Schwerpunkte geplant. Das verwendete Lehrbuch war Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich A2. Das Lehrbuch wurde vorab auf das Vorhandensein von Scaffolds – sowohl im alltagssprachlichen als auch im möglichen berufs- bzw. fachsprachlichen Bereich – analysiert. Es zeigte sich, dass in jedem Kapitel Beispielfragen zum jeweiligen Thema formuliert werden. Antworten werden als Gerüste in Form von Satzteilen vorgegeben. Wichtiger Wortschatz ist vorgegeben und wird auf verschiedenen Ebenen (Wort-Bild-Zuordnungen, Wörter in Texten, Wörter in mündlicher Produktion verwenden) bearbeitet. Auch syntaktische Hilfestellungen in Form von Tabellen und Erklärungen bzw. auch mithilfe von graphischen Darstellungen werden in diesem Lehrbuch verwendet.

Im Bereich der Unterrichtsplanung wurde spezieller Fokus auf jene Themen gelegt, die auch für den Erwerb von Fachsprache essentiell sind und die bereits auf A2-Niveau gelernt werden. Vor allem auf Adjektivdeklinationen – wie erwähnt machen Nomen und Adjektive 50–60 % des Fachwortschatzes aus –, Relativsätze sowie die Bildung von Komposita wurde deswegen innerhalb des Sprachunterrichts besonderer Fokus gelegt. Für den wichtigen Bereich des Fachwortschatzes wurden Themen des Lehrbuches wie *Am Arbeitsplatz*, *Arbeitssuche* und *Banken und Versicherungen* nicht nur in dem jeweiligen Kapitel, dem diese Themenbereiche zugeordnet waren, verwendet, sondern z. B. Bildimpulse aus diesen Themenbereichen wurden auch in anderen Kapiteln nochmals eingesetzt, um hier denselben Themenbereich unter dem Gesichtspunkt eines anderen grammatikalischen bzw. syntaktischen Schwerpunktes erneut aufzugreifen und so vor allem die Kommunikationsmittel für berufliche Situationen weiter zu festigen.

Prozesse im Rahmen des Mikro-Scaffolding

Im Rahmen des A2-Sprachkurses wurden Personen dabei unterstützt, innerhalb der bearbeiteten Themengebiete möglichst viele Äußerungen eigenständig zu produzieren. So konnte sichergestellt werden, dass die Lernenden vor allem im Bereich des Wortschatzes jene Wörter auswählten, die für ihr Umfeld bzw. im Bereich des individuellen beruflichen Interesses von besonderer Relevanz waren. Mithilfe von Wortlisten, Gliederungen von Begriffen in Über- und Unterbegriffe sowie der Bildung von Wortfeldern und -familien wurde sowohl der gemeinsprachliche als auch der fachsprachliche Wortschatz systematisiert und vergrößert. Einfache Präfixe (buchen – ausbuchen – einbuchen) für beruflich relevante Verben wurden erarbeitet und die Wortbedeutungen wurden immer wieder gemeinsam analysiert. Auch Kompositabildungen standen im Fokus der Wortschatzarbeit. So konnten lexikalische Bedeutungen und Abstufungen genauer erfasst und definiert werden (z. B. Brief – Geschäftsbrief, Vertrag – Kaufvertrag, Mietvertrag). Gerade im Bereich der Wortschatzarbeit wurde viel mit visueller Unterstützung gearbeitet. So wurden Bilder zu den zu bearbeitenden Wörtern präsentiert. Diese Bilder wurden sichtbar im Gruppenraum aufgehängt und mit zunehmendem Wissen auch optisch erweitert, indem neue Bilder zu einem bearbeiteten Themenbereich ergänzt wurden.

Im Unterricht selbst konnten die Lernenden für produktive Aufgaben (mündlich wie schriftlich) abgestufte Hilfestellungen auswählen. So standen immer Wortlisten als auch Satzmuster zur Verfügung, die bei Bedarf als Hilfestellung herangezogen werden konnten. Grammatikalische Muster wurden somit nicht als Selbstzweck gelernt, sondern in einem berufsspezifischen Kontext präsentiert. Basis aller Aufgabenstellungen waren reale Situationen, die handlungsbasiert bearbeitet werden mussten. Selbstverständlich standen auch die Lehrenden zur Verfügung, um individuelle Hilfestellungen zu geben.

Im Rahmen der Fehlerkorrektur wurde bei der Interaktion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern großer Wert auf einen Vergleich zu den Erstsprachen gelegt, um inhaltlichen und strukturellen Transferfehlern bestmöglich vorzubeugen. Der Sprach-

vergleich ist auch wichtig, da – wie bereits erwähnt – viele lexikalische Einheiten aus dem Fachwortschatz aus anderen Sprachen importiert sind. Dies aufzuzeigen ermöglicht eine noch bessere Anknüpfung an etwaiges Vorwissen bzw. Weltwissen der Lernenden. Auch Konzepte zu bestimmten lexikalischen Einheiten, die aus den Erstsprachen bereits vorhanden sind, konnten so aktiviert und genutzt werden.

9. Ergebnisse der Anwendung von Scaffolding-Konzepten zum Erwerb fachsprachlicher Elemente in A2-Deutschkursen

Wie bereits erwähnt, wurde an die zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer des A2-Deutschkurses im Wintersemester 2020/21 am Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum am Anfang und am Ende des Kurses ein Fragebogen ausgeteilt, welcher vor allem die subjektiven Einstellungen und Gedanken zur Sicherheit die Verwendung der Zweitsprache Deutsch betreffend ausgeteilt. Am Ende jedes Kurses wird mit einer standardisierten Prüfung von einem externen Prüfungsanbieter formell überprüft, ob das angestrebte Sprachniveau erreicht wurde – was bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieses Kurses der Fall war. Zusätzlich ist aber sowohl aus der Fremdsprachen- als auch der Zweitspracherwerbsforschung bekannt, dass es gerade subjektive Einstellungen sind, die das Sprachenlernen maßgeblich beeinflussen, indem sie es entweder begünstigen oder hemmen (vgl. Riemer 2002).

Die Ergebnisse im Rahmen der Befragung zeigten, dass die Personen am Ende des Deutschkurses meinten, dass es ihnen sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext leichter falle als am Anfang des Deutschkurses, sich auf Deutsch auszudrücken.

Auch die Anwendungshäufigkeit der deutschen Sprache im privaten, vor allem aber auch im formellen, beruflichen Bereich wurde in der zweiten Befragung deutlich höher angegeben als bei der ersten Befragung.

Die Frage nach dem subjektiven Gefühl der Teilnehmenden, wenn diese in bestimmten beruflichen Situationen Deutsch sprechen müssen, rief sehr unterschiedliche Antworten hervor. Dennoch ist aber auch hier eine positive Tendenz gegen Ende des Kurses zu erkennen.

Dass das Konzept des Scaffolding mit den Bedürfnissen der Lernenden gut harmonisiert, zeigt sich vor allem auch in der Frage, was diese brauchen, um sich subjektiv besser und sicherer in der Anwendung der deutschen Sprache zu fühlen. Es zeigt sich deutlich der Wunsch nach einem Ausbau in lexikalisch-grammatikalischen Bereichen sowie im Bereich der Syntax. Genau auf diese Bereiche sind die Prinzipien des Scaffolding ideal anzuwenden. Auch im Rahmen des Sprachkurses wurde passend reagiert, da gerade in den Bereichen des Wortschatzes, der Syntax und auch der Grammatik Schwerpunkte gelegt wurden und für diese Themengebiete jeweils auch abgestufte Hilfestellungen verfügbar waren, die bei Bedarf von den Lernenden genutzt werden konnten.



10. Fazit und Ausblick

Am Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum werden Menschen oftmals vom Deutschkurs bis zum Abschluss einer Berufsausbildung begleitet. Sowohl für Fach- als auch für Sprachtrainerinnen und -trainer sehr auffallend ist die Tatsache, dass Lernende beim Übertritt von Deutschkursen in eine Berufsausbildung oftmals große Schwierigkeiten damit haben, fachsprachliche Inhalte korrekt zu verstehen und sich auch mithilfe fachsprachlicher Elemente mündlich und schriftlich auszudrücken.

Durch die Planung und Durchführung von Deutschkursen vor dem Hintergrund von Scaffolding-Konzepten sollte ein Versuch unternommen werden, diese Lücke zu schließen. Aus diesem Grund wurde im Wintersemester 2020/21 in einem A2-Deutschkurs bereits ganz bewusst der Fokus auf den Erwerb fachsprachlicher Elemente gelegt. Wie sich dieser Versuch schließlich auswirkt, wenn die Leute tatsächlich eine Berufsausbildung beginnen, wird sich erst zeigen. Um wirkliche Effekte auf die spätere Anwendung von fachsprachlichen Elementen zu zeigen, ist es notwendig, das Konzept des Scaffolding im fachsprachlichen Kontext im Unterricht aller sprachlichen Niveaustufen durchgängig anzuwenden. Im Rahmen der Implementierung dieses Konzeptes konnte jedoch klar gezeigt werden, dass inhaltlich und strukturell bereits in Deutschkursen auf dem Niveau A2 damit begonnen werden kann, den Erwerb und die Anwendung bestimmter fachsprachlicher Elemente zu unterstützen. Es wurden nicht nur die formellen Abschlussprüfungen bestanden, sondern es zeigte sich, dass sich auch die subjektive Einstellung der Lernenden in Bezug auf die Verwendung der deutschen Sprache im professionellen Kontext im Lauf des Deutschkurses deutlich verbessert hat. Diese Ergebnisse lassen darauf hoffen, dass es mithilfe von Scaffolding – im Unterricht aller sprachlicher Niveaustufen – möglich ist, den Erwerb von und das Verständnis für fachsprachliche Elemente bereits so gut vorzubereiten, dass der Übertritt von einem Deutschkurs in eine Berufsausbildung sprachlich leichter möglich sein wird als bisher.

Aufgrund der Situation rund um COVID-19 muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass dieses Konzept aufgrund des teilweisen Distance Learnings im Wintersemester 2020/21 sowie des erneuten Distance Learnings im gesamten Sommersemester 2021 bisher nur mit einer A2-Gruppe umgesetzt werden konnte. Aus diesem Grund ist nicht nur die Stichprobe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr klein, sondern auch die methodisch-didaktische Planung und Umsetzung des vorgestellten Konzeptes bedarf sicher noch einiger Überarbeitung. Die Tendenz, die sich im Rahmen des ersten Pilotkurses zeigte, ist jedoch sehr positiv – einerseits im Hinblick darauf, dass es möglich ist, zahlreiche berufsrelevante fachsprachliche Elemente bereits bewusst auf einem A2-Sprachniveau zu erwerben, als auch auf die Möglichkeit bezogen, die für berufliche Ausbildungen und Tätigkeiten notwendige Kombination von Alltagssprachlichen und fachsprachlichen Elementen ganz bewusst zu ermöglichen, um diese im Rahmen eines gut strukturieren Unterrichts zielgerichtet umzusetzen. Die weitere aufbauende Unterrichtsarbeit nach diesem Konzept auch in höheren Sprachniveaus wird zeigen, ob und in welchem Ausmaß sich eine bewusste Auseinandersetzung mit fachsprachlichen Ele-

menten bereits auf A2-Niveau subjektiv und auch objektiv messbar auf einen größeren sprachlichen Erfolg im Rahmen von Berufsausbildungen auswirkt.

Literatur

- Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) (2019): Geschäftsbericht 2019. Online verfügbar unter: [https://www.ams.at/organisation/geschaeftsberichte/geschaeftsberichte-oesterreich\(01.06.2021\)](https://www.ams.at/organisation/geschaeftsberichte/geschaeftsberichte-oesterreich(01.06.2021)).
- Arbeitsmarktservice Wien (AMS) (o.J.): Berufsinformationssystem des AMS. Online verfügbar unter: <https://bis.ams.or.at/bis/> (25.05.2021).
- Borgwaldt, Susanne / Sieradz, Magdalena (2018): Lexikalische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Roche, Jörg / Drumm, Sandra (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen (Kompendium DaF/DaZ). Tübingen, 54–63.
- Braunert, Jörg (2000): Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufssprachlich einsteigen? In: Info DaF 27:4, 414–427.
- Braunert, Jörg (2014): Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz. In: Kiefer, Karl-Hubert / Efung, Christian / Jung, Matthias / Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt am Main, 49–66.
- Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts. Berlin.
- Bundesgesetz über das Arbeitsmarktservice (AMSG): BGBl. Nr. 313/1994 idgF. Online verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008905\(01.06.2021\)](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008905(01.06.2021)).
- Drumm, Sandra (2018): Pragmatik der fachsprachlichen Kommunikation. In: Roche, Jörg / Drumm, Sandra (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen (Kompendium DaF//DaZ). Tübingen, 18–30.
- Efung, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: Info DaF 4, 415–441.
- Eroms, Hans-Werner (2008): Stil und Stilistik: Eine Einführung. Berlin.
- Fix, Ulla / Gardt, Andreas / Knape, Joachim (Hrsg.) (2008): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Band 2. Berlin, New York.
- Flinz, Carolina (2019): Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24:1, 1–20.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1997): Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik: Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Fraas, Claudia (1998): Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen, 428–437.
- GeRS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Online verfügbar unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (24.05.2021).
- GeRS-Checkliste A2. Online verfügbar unter: [https://sprachenzentrum.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/PDF/GERS-Checklisten/GERS_Checkliste_A2.pdf\(24.05.2021\)](https://sprachenzentrum.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/PDF/GERS-Checklisten/GERS_Checkliste_A2.pdf(24.05.2021)).
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding language, scaffolding learning. Portsmouth.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, 269–290.

- Hammond, Jane / Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20:1, 6–30.
- Hoffman, Lothar (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen, 416–427.
- Hoffman, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen.
- International Standard Classification of Education (ISCED) (2011). Online verfügbar unter <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (29.08.2021).
- Ischreyt, Heinz (1965): Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. *Sprache und Gemeinschaft*, Band IV. Düsseldorf.
- Kontutytyé, Eglé (2017): *Einführung in die Fachsprachenlinguistik*. Vilnius.
- Möhn, Dieter / Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. (Germanistische Arbeitshefte, Heft 30.) Tübingen.
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.): *Perspektive Praxis*. Bielefeld, 49–82.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin.
- Sander, Isa-Lou (2021): Berufssprache. Job-Related Language. In: *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* 45:1, 65–73.
- Vygotsky, Lew Semjonowitsch (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge.
- Wood, David / Bruner, Jerome / Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17:2, 89–100.

MMAG. REBECCA JANKER, BED MA

Jüdisches Berufliches Bildungszentrum, Adalbert-Stifter-Straße 18, 1200 Wien, janker@jbbz.at

Rebecca Janker ist Sprachwissenschaftlerin und Pädagogin. Sie ist die Pädagogische Leiterin des Jüdischen Beruflichen Bildungszentrums.

MAG. SUSANNE QUEHENBERGER

Jüdisches Berufliches Bildungszentrum, Adalbert-Stifter-Straße 18, 1200 Wien, quehenberger@jbbz.at

Susanne Quehenberger ist Romanistin und Medienwissenschaftlerin. Sie leitet den Bereich Sprachen und Spezialausbildungen am Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum.

