

## Rezensionen

### Deutsch für den Beruf [Sammelrezension]

Sander, Isa-Lou; Efing, Christian (Hrsg.): **Der Betrieb als Sprachlernort**. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2021 (Kommunizieren im Beruf, 4). – ISBN 978-3-8233-8442-7. 264 Seiten, € 68,00.

Tichy, Ellen; Tesch, Felicitas (Hrsg.): **Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung**. Berlin: Peter Lang, 2021 (Berufssprache Deutsch in Theorie und Praxis, 2). – ISBN 978-3-631-79553-8. 194 Seiten, € 49,95.

Niederhaus, Constanze: **Deutsch für den Beruf. Eine Einführung**. Berlin: Erich Schmidt, 2022 (Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 4). – ISBN 978-3-503-20545-5. 265 Seiten, € 22,00.

Besprochen von **Matthias Prikoszovits**: Paderborn

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0010>

Das Interesse von Seiten der Praxis, Theorie und Forschung am Feld Deutsch bzw. DaF/DaZ für den Beruf bleibt in den frühen 2020er-Jahren weiterhin ungebrochen. In den 2000er- sowie 2010er-Jahren waren es noch der Ruf nach höherem Anwendungs- und Berufsbezug in Hochschulstudien, die globale Wirtschaftskrise ab 2008 (Prikoszovits 2020) sowie die großen Fluchtbewegungen ab 2015, welche die Notwendigkeit einer verstärkten Berufsorientierung im Deutschunterricht aufkommen ließen. In den aktuellen 2020er-Jahren sind es nun der Krieg in der Ukraine und die damit einhergehenden Fluchtströme in den amtlich deutschsprachigen Raum sowie der durch die Corona-Pandemie noch eklatanter gewordene Fachkräftemangel in Sparten wie der Gastronomie oder Hotellerie, durch welche die Thematik Deutsch bzw. DaF/DaZ für den Beruf wiederum große Bedeutung erlangt und neue Impulse erhält.

Wenn etwa durch Flucht vor Kriegen oder wirtschaftlicher Rezession Menschen im erwerbsfähigen Alter mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in die amtlich deutschsprachigen Länder gelangen oder Fachkräfte – z.B. Pflegefachkräfte – gezielt von diesen Ländern angeworben werden, so sollte diesen Menschen rasch ein Einstieg ins Arbeitsleben und somit in ein selbstbestimmtes Dasein ermöglicht werden, was auch den Weg hin zur gesellschaftlichen Teilhabe ebnet. Wenn für berufsvorbereitende Deutschkurse keine Zeit bleibt, so kann berufssprachliche Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz selbst entwickelt werden. Dem Verfasser dieser Sammelrezension liegen eine Monografie (Niederhaus 2022) sowie zwei Sammelbände zum Arbeitsfeld Deutsch für den Beruf vor, wovon einer

(Tichy/Tesch 2021) auf eine Tagung am Institut für Deutsch als Fremd- und Fachsprache der TU Berlin im Oktober 2018 zurückgeht. Der zweite Sammelband, **Der Betrieb als Sprachlernort** (Sander/Efing 2021), setzt sich mit ebendieser Thematik auseinander, dass also berufssprachliche Handlungsfähigkeit auch am Arbeitsplatz selbst aufgebaut werden kann.

In ihrer Einleitung zum Band heben Sander und Efing (2021: 7) das „Unterstützungspotenzial für eine gelingende Sprachförderung“ des Lernortes Betrieb hervor und begründen dies insbesondere mit der Authentizität und Breite der dort bestehenden kommunikativen Anforderungen sowie der dort anzutreffenden Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner, wozu in erster Linie Ausbilderinnen und Ausbilder gehören, die fachspezifisches Wissen sprachbewusst vermitteln sollten. Ebenso in der Einleitung wird offengelegt, in welche drei Bereiche die insgesamt elf Beiträge des Bandes thematisch einzugliedern sind (8): „Grundsätzliches zum Betrieb als Sprachlernort und (fach-)didaktische Implikationen“, „Einblicke in die betriebliche Ausbildungspraxis“ sowie „Förderansätze in deutscher und europäischer Perspektive“.

Den ersten Bereich eröffnet Sander mit einem Beitrag zu den Potenzialen und Herausforderungen des Sprachlernortes Betrieb, welche sie anhand einer in der chemischen Industrie durchgeföhrten Studie darstellt (28–33). Zu den Voraussetzungen zur Entfaltung des vollen Potenzials des Betriebes als Sprachlernort gehört etwa die Bereitschaft, Konzepte zur Sprachförderung in die betriebliche Weiterbildung zu integrieren (21). Sander erkennt demnach, dass Betriebe generell als Lernorte etabliert sind und dass sie, um als Sprachlernorte gelten zu können, bestehende betriebliche Bildungsmaßnahmen verstärkt um Sprachförderkonzepte erweitern müssen (33). Im folgenden Beitrag betrachtet Wolski den konnektivistisch orientierten Fremdsprachenerwerb in einem betrieblichen Kontext. Der Konnektivismus sieht Lernende als in Lerngemeinschaften verbunden an, wodurch alle sich gegenseitig mit Informationen versorgen (39) und Wissen über die Gemeinschaften verteilt ist (43). Wolski beschreibt die berufsbezogenen Sprachlernchancen einer Gruppe von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Englisch, die in einem internationalen Wirtschaftsbetrieb in Großbritannien Praktika absolvierten (44–47). Meißner leistet einen Beitrag zur weiteren Kontrurierung des sich erst etablierenden, jedoch auch umstrittenen Registers der Berufssprache, indem sie in einer quantitativ geprägten Studie unter anderem Gespräche aus diversen beruflichen Handlungssituationen (z.B. Physio- und Ergotherapiesitzungen) analysiert und dabei Verben fokussiert (54). Die Untersuchungsergebnisse werden mit Blick auf das Sprachlernen im Betrieb insbesondere für die Qualifizierung von Ausbildenden als relevant erachtet (73).

Den zweiten Themenbereich beginnen Cindark und Overath mit der Beschreibung eines noch laufenden Projektes, das Einblicke in die kommunikativen und

sprachlichen Integrationsprozesse von Geflüchteten in die deutsche Arbeitswelt gibt. Fokus im Beitrag sind die Verständnissicherung zwischen Ausbildenden und Auszubildenden mit DaZ sowie die Kompetenzen der Ausbildenden als Fach- und gleichsam Sprachvermittlerinnen und -vermittler (82). Borowski thematisiert das Krankenhaus als Sprachlernort und nimmt dabei den Spracherwerb dreier Anästhesistinnen und Anästhesisten mit DaZ in den Blick (107). Anhand von Gesprächsdaten zeigt sie die von den Probandinnen und Probanden eingesetzten Strategien in der Kommunikation mit Patientinnen und Patienten auf (117–120) und beschreibt das sprachbezogene Feedback von Kolleginnen und Kollegen wie auch Patientinnen und Patienten an die Anästhesistinnen und Anästhesisten (120–125). Widera und Settelmeyer beschäftigen sich mit der Sprachbewusstheit von Ausbildungspersonal und stellen Instrumente vor, welche dieses Personal im bewussten Umgang mit Sprache in Ausbildungskontexten zu schulen vermögen (146–152). Durch Interviews und teilnehmende Beobachtungen in Betrieben konnte gezeigt werden, dass Ausbilderinnen und Ausbilder sprachbewusst unterrichten, wenn es „entscheidend für die erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Aufgaben und für die Außenwirkung des Betriebes ist“ (152).

Der dritte Bereich der Förderansätze wird von Vössing eröffnet. Sie beschreibt das Weiterbildungsangebot der Universität Bonn PIB (*Perspektive Integration – Sprache im Beruf*), welches Ausbilderinnen und Ausbilder in Betrieben und Schulen zum sprachsensiblen Lehren und Anleiten befähigt (161). Eine Umfrage zeigt, dass die Absolvierenden ihre Rolle als Sprachanleitende stärker wahrnehmen (175). Cehak-Behrmann berichtet vom Projekt *Arbeits- und ausbildungsintegrierte Sprachförderung in Hessen* (AiS Hessen) (184), einer Fortbildung für sowohl Ausbildungs- als auch Lehrkräfte, und diskutiert dieses auch mit Blick auf den Sprachlernort Betrieb. Der Autor präsentiert Ergebnisse einer Auswertung der überwiegend erfolgreichen berufssprachbezogenen Initiative (185–186). Dass das *Berliner Modell für Integriertes Fach- und Sprachlernen* (IFSL) geeignet ist, um diverse Lernorte – so auch den „Arbeitsplatz in der betrieblichen Anpassungsqualifizierung“ – auf Qualität und Wirksamkeit ebensolchen Lernens hin zu analysieren (190–191), zeigen Aulich, Massloff, Volkmann und Wiazewicz. Die Autorinnen berücksichtigen hierbei auch digital gestützte Ausbildungsformate (207–211). Lukas, Klepser, Bernert-Bürkle und Bravo Granström beschreiben das Projekt FIER – *Fast-track Integration in European Regions*, das seinen Ursprung in Schweden hat und europaweit, so auch in Baden-Württemberg, das Ziel der raschen Integration von Migrierenden ins Arbeitsleben verfolgt (217–218). Daran anknüpfend fokussieren die Autorinnen ein Teilprojekt namens *Language training on the job* (LaTJo) (222–230), im Zuge dessen Beschäftigte in Betrieben für ein Sprachmentoring für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit anderer Erstsprache als Deutsch qualifiziert werden. Der letzte Beitrag des Sammelbandes verdeutlicht

die Potenziale des Betriebes als Sprachlernort noch einmal anschaulich anhand eines schwedischen Beispiels aus der Altenpflege (247–249) sowie eines deutschen Beispiels aus der Lebensmittelindustrie (249–252). Grünhage-Monetti präsentiert darin Lernporträts eines Rumänen und einer Polin (252–254) und zeigt dadurch die Chancen auf, die sich durch Sprachcoaching in einem deutschen Lebensmittelbetrieb ergeben.

In ihrem Vorwort zum Tagungsband **Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung** (2021) mit insgesamt elf Aufsätzen betonen die Herausgeberinnen Ellen Tichy und Felicitas Tesch, dass mit fachsprachlichen Kurskonzepten und damit verbundenen Forschungsbemühungen überwiegend der akademische Bereich bedient wird, jedoch entsprechende Kurskonzepte für die Gruppe der Geflüchteten und Migrantinnen und Migranten nicht aus dem Blick geraten dürfen (5).

Im ersten Beitrag des Bandes stützt Roelcke sich auf die jüngeren Diskussionen rund um die Abgrenzungsversuche zwischen Allgemeinsprache, Berufssprache, Bildungssprache und Fachsprache (11) und plädiert aufgrund von Abgrenzungsschwierigkeiten für eine Aufgabe des Konzeptes der Berufssprache zugunsten der Bezeichnungen „Berufskommunikation bzw. berufliche Kommunikation“ (13). Roelcke präsentiert ein „Modell beruflicher Kommunikation“ (13), welches etwa den dynamischen Charakter der Berufskommunikation abzubilden vermag (18). Rada beginnt ihren Beitrag mit der Beschreibung einer diskurslinguistischen Analyse (22–32) von seriösen deutschsprachigen Zeitungstexten über das Unternehmen Lidl (25) und beendet diesen mit Überlegungen dazu, wie die Analyseergebnisse für den hochschulisch-berufsorientierten ungarischen DaF-Unterricht genutzt werden können (32–33). Ein wichtiger Ausgangspunkt in Steinmüllers Beitrag ist der Wandel von Sprache als Bildungsausweis hin zu Sprache als Werkzeug (37). Wenn Steinmüller zunächst Deutsch als Fremdsprache in einen Zusammenhang mit einer verstärkten Forderung nach Berufs- bzw. Fachorientierung im hochschulischen DaF-Unterricht weltweit bringt (38–39), so thematisiert er in weiterer Folge „Fach- und Berufssprachen für die Integration von Migranten“ (43), deren Vermittlung er mit zahlreichen Herausforderungen verbunden sieht (44–45). Hamaniuk gewährt zunächst der Beschreibung der Besonderheiten und Merkmale von Fachsprachen großen Raum (52–58) und fokussiert sodann die Fremdsprachenlehrkräfteausbildung in der Ukraine (60–64). Hamaniuk berichtet von den Herausforderungen, an philologischen Fakultäten ausgebildete Lehrkräfte für den Fachsprachenunterricht bereit zu machen (65). In ihrem Beitrag zum interkulturellen Fachsprachenunterricht thematisiert Kegyes einleitend die Besonderheiten der Fachsprache der Logistik (67–70). In weiterer Folge beleuchtet sie Interkulturalität und interkulturelle Kompetenzen im Kontext des Fachsprachenunterrichts (71–77), stellt Studien zur ungarisch-deutschen Ge-

schäftskommunikation (78–80) und abschließend das geplante digitale Lehrwerk *Logistik logisch* (80–83) vor. Będkowska-Obląk fokussiert intrafachliche Kommunikation, wobei sie „Besonderheiten der sprachlichen Konvention exemplarisch anhand bestimmter Routineausdrücke aus den Fachtexten des Bauingenieurwesens“ (89) aufzeigt. Anhand von Montageanleitungen verdeutlicht sie textsorteninhärente Merkmale mit Blick auf die Textstruktur und die Makro- und Mikroroutinen (92–99). In Savas linguistisch-didaktisch geprägtem Beitrag wird das EU-Projekt *Iphras: Interphraseologie für Studien- und Berufsmobile* präsentiert, in dem im Sinne der Mehrsprachigkeit sowie der Phraseodidaktik berufsbezogene, feste Wortverbindungen im Deutschen, Englischen und einer Reihe südosteuropäischer Sprachen übersprachlich-komparativ erfasst und didaktisiert wurden (102). Die daraus resultierenden Unterrichtsmaterialien richten sich an berufsbedingt nach Mittel- und Westeuropa Migrierende aus der Balkanregion (107, 113). Kraft bringt der Leserschaft das mittlerweile gut in der weltweiten hochschulischen Deutschlehrkräfteausbildung etablierte, vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) initiierte Projekt *Deutsch hoch 3* (Dhoch3) näher (118–120). Anhand des in diesem Projekt verankerten Moduls „Fachkommunikation Deutsch“ erläutert Kraft, wie in Dhoch3 im Blended-Learning-Format unterrichtet werden kann (120–129). Grzeszczakowska-Pawlakowska und Makowski spüren in ihrem Beitrag der berufsrelevanten Schlüsselkompetenz „Rhetorische Kompetenz“ (auch „Redekompetenz“) nach (136). Nach Erläuterungen zum Kompetenzbegriff und zur Kompetenzorientierung im Sprachunterricht (134–136) bringen sie ein Exempel für eine die Redekompetenz in arbeitsmarktorientierten, fachlichen Kontexten berücksichtigende Didaktisierung (146–148). Middeke kommt nach Auseinandersetzungen mit dem Register der Berufssprache (153–155) sowie mit sogenannten Berufsszenarien (157) zu dem Schluss, dass immer noch zahlreiche passgenaue Unterrichtsmaterialien für den berufsbezogenen Deutschunterricht benötigt werden (158). In einem ihrer Seminare an der Universität Göttingen erstellen daher Studierende auf Szenarien basierende berufsbezogene Lehr-/Lernmaterialien, deren Auswertung – hier ist das Kriterium der Authentizität maßgeblich – Middeke in weiterer Folge beschreibt (161–169). Herbst schließlich wählt einen unkonventionellen Zugang zum Forschungsfeld Fachsprachen: Er betrachtet „die zahlreichen fiktiven fachsprachlichen Elemente“ in der Detektiv-Hörspielserie *Jonas. Nur Jonas. Und Sam*, wie diese zuletzt hieß, als sie noch kurz in die „Internetära“ eintauchte (175). Die letzten beiden Folgen des Hörspiels dienen dem Autor dazu, Aspekte der Fachsprache der Verwaltung (176–179; „bürokratische[r] Sprachgebrauch“, 176) sowie der Wehrtechnik („Entlehnungen aus dem Englischen“, 176; 180–181) zu betrachten.

Die Monografie **Deutsch für den Beruf. Eine Einführung** von Niederhaus kann als ein längst fälliges Standardwerk im Arbeitsfeld berufs- und auch fachbe-

zogenes Deutsch (DaF/DaZ) gelten. Bereits im sechsseitigen Inhaltsverzeichnis (5–10) spiegelt sich die Breite der durch die Autorin in den Blick genommenen Aspekte des Arbeitsfeldes wider. In der Einführung zum Buch (11–13), das sich an Studierende, Lehrende, Fortbildende, Kursplanende, Kursleitende sowie Forschende richtet und vergangene Entwicklungen wie auch aktuelle Tendenzen aufzeigt, verdeutlicht Niederhaus anhand einer Auflistung sehr unterschiedlicher Personen (z.B. aus China, Russland oder Syrien), die aus beruflichen Gründen Deutsch lernen, der Leserschaft die verschiedenen Zielgruppen, Lernziele, Lernorte und Lernzeitpunkte, durch welche das Arbeitsfeld charakterisiert ist.

Im ersten Kapitel (14–30) geht die Autorin näher auf die Besonderheiten der Zielgruppen, Lernziele, Lernorte und Lernzeitpunkte ein, wobei hier die Unterscheidung Lernort Ausland und Lernort Inland (15–16) die maßgeblichste ist. Im Anschluss werden der Begriff berufsbezogener Deutschunterricht sowie seine Formen erläutert (z.B. „[b]ranchenspezifische Kurse“, „[i]nnerbetriebliche Kursangebote“; 20) und Herausforderungen für Lernende und Lehrende (25–26) betrachtet. Für Lehrende herausfordernd ist etwa der Umstand, dass zu wenige passgenaue Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen (27). Das Kapitel schließt mit den Möglichkeiten der Qualifizierung von Lehrkräften für berufsbezogenen Deutschunterricht (28–29). Am Ende jedes Kapitels findet sich in einem grau unterlegten Feld eine Zusammenfassung der Inhalte des jeweiligen Buchabschnittes.

Das zweite (31–43) bzw. dritte Kapitel (44–47) dienen der Betrachtung der Berufssprache Deutsch, wobei hier auf die Unmöglichkeit einer eindeutigen Definition hingewiesen wird (43), bzw. des Begriffes des Sprachbedarfs (44–47). Unterschieden wird zwischen dem objektiven Bedarf, der sich aus den kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz ergibt, und dem subjektiven Bedarf, also den berufsspezifischen Bedürfnissen der Deutschlernenden.

Daran anknüpfend werden im vierten Kapitel (48–74) die Möglichkeiten der Erhebung und Ermittlung sowie der Analyse sprachlicher Bedarfe im Bereich Deutsch für den Beruf dargestellt. Niederhaus präsentiert hier Herangehensweisen aus drei Jahrzehnten, beginnend bei der *Needs Analysis* nach Jordan aus der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre (50–52). Die Autorin stellt weitere Ansätze vor (52–72), so etwa die diskursorientierte (Sprach-)Bedarfsanalyse (52–55) oder die *Kommunikationsanforderungsanalyse bzw. -ermittlung* (KAE) (59–61), und kommt zu dem Schluss, dass es unter anderem vom konkreten Zweck einer Untersuchung abhängt, auf welchen Erhebungs-, Ermittlungs- bzw. Analyseansatz die Entscheidung fällt (72).

Niederhaus widmet das fünfte Kapitel (75–104) der Darstellung von konkreten Studien, die im Bereich der Erhebung, Ermittlung und Analysen sprachlicher Bedarfe vorliegen. Sie räumt dabei „dem methodischen Vorgehen und den Ergeb-

nissen der Studien“ (75) Priorität ein, da die Ergebnisse tonangebend für die Gestaltung von berufsorientierten Unterrichtskonzepten bzw. Lehrplänen sein können.

Das sechste (105–124), siebte (125–147) und achte Kapitel (148–164) sind den Fertigkeiten Lesen, Schreiben bzw. Sprechen und auch Hören im Kontext Deutsch für den Beruf verschrieben. Im Bereich des Lesens erfolgt eine Vertiefung in berufsrelevante rezeptive Textsorten (108–115) sowie in berufsbezogene Leseförderung (119–123). Beim Schreiben werden schwerpunktmäßig „Modelle beruflich veranlassten Schreibens“ (128) (128–132), berufsrelevante produktive Textsorten (132–136) sowie berufsbezogene Schreibförderung (142–144) und Schreibberatung (144–145) beleuchtet. Im Felde der mündlichen Kommunikation wird schließlich ein Blick auf arbeitsplatzbezogene Gesprächssorten (150), aber auch auf die Kommunikation in der beruflichen Ausbildung (154–156) geworfen.

Ebenso vielfältig wie die Zielgruppen oder Lernziele sind in berufsbezogenen Sprachvermittlungskontexten die methodisch-didaktischen Ansätze. Im neunten Kapitel (165–207) fokussiert Niederhaus daher Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) und seine diversen Ausprägungsformen (z.B. Sprachaufmerksamer Fachunterricht, 167) (165–172), Szenariendidaktik und Szenario-Methode (172–183), Teamteaching von Sprach- und Fachlehrkraft (183–199) sowie Sprachcoaching im Arbeitsfeld Deutsch für den Beruf (199–206).

Im zehnten und letzten Kapitel (208–233) nimmt sich Niederhaus der sehr wichtigen Thematik der berufsbezogenen Sprachdiagnostik an – ein Feld, in dem es immer noch Desiderata und Verzüge gibt (s. Prikoszovits 2017b: 89–90). Die Autorin beginnt ihre Ausführungen mit Zielen, Bezugsnormen sowie Gütekriterien der Sprachdiagnostik im Bereich Deutsch für den Beruf (208–210) und wendet sich dann den Verfahrensarten zu, welche eine berufsorientierte Leistungsmessung ermöglichen (212–233). Dabei betrachtet sie allgemeinere Formate wie Tests (213–214) oder Profilanalysen (215) neben berufsspezifischeren Formaten wie dem *Goethe Test PRO* (217–218), dem *Goethe Test PRO Pflege* (218) oder den Sprachprüfungen für den Beruf von telc (219).

Den drei in dieser Sammelrezension besprochenen Büchern ist freilich die übergeordnete Thematik Deutsch für den Beruf gemeinsam, dennoch verfolgen sie sehr unterschiedliche Ziele. Während in *Der Betrieb als Sprachlernort* sämtliche Beiträge ebendiesen sehr speziellen Ort umkreisen, bringt der Sammelband *Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung* allgemeiner aktuellste, inhaltlich überaus diverse Beiträge ohne ver einenden Schwerpunkt zusammen. *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung* hingegen kann als detailliert recherchiertes, informatives Nachschlagewerk, auch als Handreichung betrachtet werden. Die unterschiedlichen Wesen der Bücher stehen auch in Zusammenhang mit den verschiedenen Zielgruppen, welche

durch sie angesprochen werden. Während Niederhaus die diversen Zielgruppen ihres Werks eigens benennt (Studierende, Lehrende, Fortbildende, Kursplanende, Kursleitende, Forschende; 12–13), werden in den Beiträgen der Sammelbände überwiegend Forschungsergebnisse präsentiert, was natürlich in erster Linie Forschenden als Zielgruppe Anknüpfungspunkte und Impulse liefert.

Zu *Der Betrieb als Sprachlernort* ist anzumerken, dass eine große Anzahl der Beiträge, die sich überwiegend auf Deutschland beziehen, die Ausbilderinnen und Ausbilder in Betrieben bzw. deren Qualifizierung fokussiert. Somit müsste der Titel des Sammelbandes streng genommen hin zu *Der Betrieb als Sprachlehr- und -lernort* erweitert werden. Es ist zu begrüßen, dass Lehrkräfte nach der jahrzehntelangen Lernerinnen- und Lernerzentrierung bzw. der „Methodenfixierung“ (Schart 2014: 36) aktuell stark im Mittelpunkt von (fremd-/zweit-)sprachbezogenen Forschungsbemühungen stehen, daher sollte diese erfreuliche Entwicklung sich auch entsprechend in der Terminologie niederschlagen. Die allermeisten Beiträge des Sammelbandes gehen auf gründliche empirische Studien zurück, wobei der tatsächliche Bezug zum Betrieb als Sprachlehr- und -lernort in den verschiedenen Beiträgen unterschiedlich stark ausgeprägt, jedoch immer gegeben ist. Aktuell werden, vor allem auch befeuert durch die aufgrund der Corona-Pandemie nötig gewordenen virtuellen Lehr-/Lernsettings, Lehr-/Lernorte hinsichtlich ihrer Digitalisierung beforscht (Feick/Rymarczyk 2022). In *Der Betrieb als Sprachlernort* befassen sich lediglich Aulich, Massloff, Volkmann und Wiazewicz ausführlicher mit Online-Formaten.

In den anderen besprochenen Bänden spielt die Digitalisierung beruflicher Lehr-/Lernorte ebenso wenig eine Rolle, obschon diese pandemiebedingt zumindest in den frühen 2020er-Jahren nötig wurde. Zudem gibt es bereits Ansätze – sogar präpandemische – zur Digitalisierung beruflicher Lehr-/Lernwelten (z.B. Mazzilli 2019, Ransberger/Scheffler 2019), die jedoch in den hier rezensierten Arbeiten kaum eine Rolle spielen. Auch in *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* (2020: 104–106) sind mittlerweile Kann-Beschreibungen zur Online-Interaktion enthalten, welche sich bereits ab den niedrigen Niveaustufen explizit auch auf berufliche Kontexte beziehen.

Eine losere thematische Verknüpfung untereinander als in *Der Betrieb als Sprachlernort* weisen die Beiträge des Tagungsbandes von Tichy und Tesch auf. Den Herausgeberinnen gelingt somit gleichsam eine internationale Zusammen schau – der Leserschaft werden Einblicke in sehr diverse und dabei hoch aktuelle Teilbereiche des Feldes Deutsch für den Beruf ermöglicht. Als nicht nachvollziehbar erweist sich das Lamento von Tichy und Tesch wie auch von Steim Müller, dass Geflüchtete sowie Migrantinnen und Migranten weniger angesprochen werden, wenn es um berufs- und fachbezogene Kurskonzepte geht. Bereits 2017 weist

Prikoszovits (2017a: 155–156) darauf hin, dass Praxis- und Forschungsbemühungen im Feld DaF für den Beruf den entsprechenden Anstrengungen in den Feldern Deutsch als Erstsprache sowie DaZ für den Beruf eher hinterherhinken. Beispielhaft genannt für den Bereich DaZ/Flucht/Migration seien hier die Beiträge von Cindark und Overath sowie von Lukas, Klepser, Bernert-Bürkle und Bravo Granström in *Der Betrieb als Sprachlernort* oder etwa Bemühungen in der Pflege (z.B. Ransberger/Scheffler 2019). Als wünschenswert gilt seit langer Zeit viel eher die Auflösung der Trennlinie DaF/DaZ in berufs- und fachbezogenen Kontexten, da „das Feld Sprache im Beruf und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung aus (heuristisch) produktiveren Perspektiven erschlossen werden kann“ (Perner/Prikoszovits 2021: 140).

In *Deutsch in Fach und Beruf. Aktuelle Fragen und neue Ansätze der Fremdsprachenvermittlung* fällt der häufige Gebrauch der Termini interkulturell bzw. Interkulturalität auf, welche heute zurecht als überholt gelten. Die Termini suggerieren, dass einzelne Kulturen, so auch berufliche bzw. fachliche Kulturen, sich inselhaft (Schweiger/Hägi/Döll 2015: 4) und somit nicht permeabel zeigen. Kegyes, Sava und Herbst könnten sich in ihren Texten also auch in beruflichen wie fachlichen Kontexten alternativ der Termini plurikulturell oder transkulturell bedienen, welche eine Nicht-Abgeschlossenheit, also ein mögliches und nötiges Durchdringen von (beruflichen/fachlichen) Kulturen implizieren. Zu plurikulturellen Kompetenzen gibt es in *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband* (2020: 146–147) ebenso Kann-Beschreibungen, die auch für berufliche Sphären Gültigkeit haben. Ähnlich wie im Bereich der Online-Interaktion scheinen hier also Erkenntnisse in bestimmten Teilbereichen des Faches DaF/DaZ bzw. generell der Fremd-/Zweitsprachenvermittlung nicht in andere Teilbereiche überzugehen.

Niederhaus‘ Arbeit schließlich bringt Ordnung in eine sich immer weiter ausdifferenzierende und stetig wachsende Teildomäne des Faches DaF/DaZ. Das Werk, in dem sich die Leserschaft rasch zurechtfinden kann, basiert auf gründlichen Recherchen, ist schlüssig strukturiert und bietet gleichsam als profunder Rundblick verschiedenen Interessentinnen und Interessenten sowohl mit Basiswissen als auch ohne Vorkenntnisse Anhalts- und Anknüpfungspunkte für die eigenen Vorhaben. Es ist zu erwarten, dass es auch Ausgangspunkt für zahlreiche weitere einschlägige Praxis- und Forschungsbemühungen sein wird.

Insgesamt bereichern die hier besprochenen, derzeit hoch aktuellen Bücher/Beiträge bzw. die darin veröffentlichten Studien den Arbeitsbereich Deutsch für den Beruf aufgrund ihrer thematischen Vielfalt, ihrer forschungsmethodischen Stärken, ihrer relevanten Ergebnisse und ihres Potenzials als Basen für weitere Praxis- und Forschungsbemühungen in hohem Maße.

## Literatur

- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Feick, Diana; Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2022): *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*. Berlin: Peter Lang (Inquiries in Language Learning – Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik, 34).
- Mazzilli, Francesca (2019): „Chatbots im DaF-Unterricht für Tourismusstudierende. Kriterien und Vorschläge zur Evaluation textbasierter Chatbots für die touristische Sprachbildung am Beispiel von Duolingo Bots und Lufthansa BestPrice“. In: *Sprache im Beruf* 2 (2), 142–164.
- Perner, Kevin; Prikoszovits, Matthias (2021): „Deutsch und Kommunikation im Beruf und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Österreich“. In: *Sprache im Beruf* 4 (2), 137–140.
- Prikoszovits, Matthias (2017a): „Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2), 155–168.
- Prikoszovits, Matthias (2017b): „Ein universitäres DaF-Unterrichtsprojekt im Spiegel von Curriculumdiskussion und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht. Britische Studierende drehen Werbeclips“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44 (1), 85–100.
- Prikoszovits, Matthias (2020): *Berufsbezug in südeuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008: Untersuchungen an Lehrplänen aus Italien und Spanien*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Kommunizieren im Beruf, 2).
- Ransberger, Karin; Scheffler, Birthe (2019): „Digitales Lernspiel ‚Ein Tag Deutsch – in der Pflege‘. Integriertes Fach- und Sprachlernen für die Förderung der sprachlich-kommunikativen Handlungskompetenzen am Arbeitsplatz“. In: *Sprache im Beruf* 2 (2), 226–237.
- Schart, Michael (2014): „Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43 (1), 36–50.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): „Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis“. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3–10.