



Sprachliche Anforderungen an Übergängen von Schule und Beruf am Beispiel des Einzelhandels

***Katharina Betker, Tina Fletemeyer, Anna-Lena Müller,
Zuzana Münch-Manková, Andreas Slopinski***

Abstract: Sprachliche Kompetenzen wirken sich maßgeblich auf die berufliche Handlungskompetenz aus. Der systematische Aufbau von berufsbezogenen Sprach- bzw. Registerkompetenzen fängt bereits bei der Berufswahl an und nicht erst mit dem Eintritt in die Berufsschule. Allerdings ist der parallele Wissens- und Spracherwerb für den erfolgreichen Berufsweg in den abgebenden und abnehmenden Schulformen noch nicht hinreichend verzahnt. Dafür wäre eine durchgängige Sprachbildung und -förderung in beruflichen Übergangs- und Orientierungssituationen notwendig, um die Schüler*innen in ihren beruflichen Orientierungsprozessen passgenauer unterstützen zu können. Im Rahmen des Aufsatzes wird eine Analyse durchgeführt, die aufzeigt, dass es an dieser bislang mangelt bzw. dass diese nur implizit Erwähnung findet.

Language Requirements at Transitions from School to Work Exemplified Using Training as a Retail Salesperson

Language and register competencies have a significant impact on professional competence. The systematic development of these competencies begins at the time of career choice and not just when students enter vocational school. However, the parallel acquisition of knowledge and language is not yet sufficiently inter-linked between general and vocational schools. Therefore, a continuous language education and support in vocational transition situations is necessary to be able to support the students in their career learning and education processes more appropriately. An analysis is carried out that shows that this has been lacking so far or is only mentioned implicitly.

Schlagwörter: Berufliche Orientierung, Übergänge, Registerkompetenz, Sprachbildung und -förderung; Career learning and orientation, transitions, register competence, language education and language support.

Betker, Katharina; Fletemeyer, Tina; Müller, Anna-Lena; Münch-Manková, Zuzana & Slopinski, Andreas (2024):

Sprachliche Anforderungen an Übergängen von Schule und Beruf am
Beispiel des Einzelhandels.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 1, 17–42.

<https://doi.org/10.48694/zif.3860>

1 Einleitung: Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Beruf

Die Berufsbiografie vieler junger Menschen ist durch mindestens zwei Übergänge geprägt: den Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen in die berufliche Erstausbildung sowie von der Berufsausbildung in die Erwerbsarbeit. Beide Übergänge sind durch vielfältige und komplexe Herausforderungen charakterisiert. Die meisten Jugendlichen sehen sich bei der nachschulischen Berufswahl mit einer nur schwer überwindbaren Entscheidungssituation konfrontiert (vgl. Schleer/Calmbach 2022: 31). Ursächlich für diesen Zustand sind neben der Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten möglicherweise auch fehlende personelle (darunter auch sprachliche) Kompetenzen, die die Entscheidungssituation als solche zusätzlich erschweren. So zeigt sich beispielsweise, dass die Entschiedenheit für oder gegen eine Anschlussalternative in Übergangssituationen häufig nur unzureichend ausgebildet ist (vgl. Fletemeyer/Friebel-Piechotta/Steier-Fahldieck 2022: 53; Schleer/Calmbach 2022: 27). Jugendliche haben zwar in Übergangssituationen konkrete Vorstellungen über ihre nachschulischen Pläne, diese fallen jedoch mit „Blick auf längerfristige Zukunftspläne eher diffus und orientierungslos“ (Fletemeyer et al. 2022: 46) aus. Sprachbezogen wären für die notwendige Orientierung produktive (z.B. Beschreibungen von Berufen anfertigen) sowie rezeptive (z.B. Recherchieren von beruflichen Anforderungen) Kompetenzen vonnöten. Sprachlich bedingte Orientierung scheint somit auch für die Entwicklung des individuellen sowie des beruflichen Selbstkonzepts im Sinne Gottfredsons (1981) und folglich für die Bewältigung einer Entscheidung für eine nachschulische Anschlussalternative ausschlaggebend zu sein. Dies wird ebenfalls von den abnehmenden Instanzen (bspw. Unternehmen) konstatiert. Ausbildungsbetriebe nennen als wesentliche Ursachenfaktoren, u.a. für Rekrutierungsschwierigkeiten von potenziellen Auszubildenden und für Schwierigkeiten der betrieblichen Ausbildungspraxis, unzureichende Sprachkompetenzen. Diese Faktoren werden dabei bereits seit mehreren Jahren beobachtet und als sukzessive ansteigend wahrgenommen. Es zeigt sich, dass

SchülerInnen allgemeinbildender Schulen – und zwar aller (!) – (...) nur bedingt über die erforderliche Sprachkompetenz [verfügen], um den neuen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. (...) Diese Entwicklung ist schulartunabhängig und trifft nicht nur auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zu (Göttemann 2008: 4).

In Anbetracht dieses *Mismatchings* ist es nicht verwunderlich, dass – neben diversen weiteren ursächlichen Faktoren – im Jahr 2020 „im dualen System durchschnittlich jeder 4. begonnene Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst“ (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 183) wurde. Die Bewältigung von Übergängen hängt somit von mehreren Faktoren ab, u.a. vom methodischen Wissen, von den selbstregulativen Fähigkeiten sowie den Sprachkompetenzen (vgl. Efing 2012).

Für den ersten Übergang ist die Entwicklung einer Berufswahlkompetenz (vgl. Driesel-Lange/Hany/Kracke/Schindler 2010) und der darin enthaltenen Sprachkompetenzen von besonderer Relevanz. Sprache stellt das Medium dar, in dem sich Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen über Berufsfelder, Berufe und Aufgabenbereiche informieren und diese besser verstehen, um sie anschließend mit ihren persönlichen Stärken abzugleichen sowie eine begründete und reflektierte Entscheidung für eine nachschulische Anschlussalternative treffen zu können. Eine gezielt mit den berufsbildenden Schulen abgestimmte *berufsorientierende* Sprachbildung und -förderung sollte folglich im Rahmen der Beruflichen Orientierung¹ in der allgemeinbildenden Schule als Grundstein zur Bewältigung von Übergangssituationen verstanden werden.

Am zweiten Übergang von der Berufsausbildung in den Beruf steht im Vordergrund, dass Auszubildende berufliche Handlungskompetenz erworben haben, um ihre berufliche Identität weiterzuentwickeln und ihre Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen. Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ist dabei untrennbar mit berufsbezogener Sprachbildung verknüpft (vgl. Ohm 2017). Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes wird beispielhaft der Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel fokussiert. Dieser wurde ausgewählt, da er zu den beliebtesten Ausbildungsberufen zählt (vgl. Statistisches Bundesamt 2022) und der Sprache sowie der Kommunikation zur Bewältigung fundamentaler beruflicher Handlungssituationen eine besondere Bedeutung zukommt. Ein Beispiel stellt in diesem Zusammenhang die Kommunikation mit Kolleg*innen, Geschäftspartner*innen oder Kund*innen dar, die u.a. registerbezogene, pragmatische Sprachhandlungsfähigkeiten erfordert. Auszubildende sind dann kommunikativ erfolgreich, wenn sie die Kontextkenntnisse mitbringen und die Fähigkeit besitzen, Intentionen anderer Personen aus deren Sprachhandlungen abzuleiten und auf diese angemessen zu reagieren. Erwartungsgemäß attestieren die aktuellen Befunde den Auszubildenden eher eine mangelnde Registerkompetenz (vgl. Siemon 2018).

Welche registerbezogenen Kompetenzen² in verschiedenen auf- und abnehmenden Institutionen an den Übergängen (vgl. Abb. 1) letztlich erworben werden sollen, bleibt vage. Vorstellungen der handelnden Akteur*innen (bspw. betriebliches Ausbildungspersonal) beruhen teilweise auf eigenen subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen (vgl. Bethscheider/Käferlein/Kimmelmann 2016). Vor diesem Hintergrund entsteht somit für auf- und

¹ Der Begriff der Beruflichen Orientierung orientiert sich an der Definition der KMK (2017: 2), wonach unter Beruflicher Orientierung „(...) alle Synonyme der Berufs- und Studienorientierung gefasst werden“.

² Die Registerkompetenz zählen wir im Sinne von Rösch (2022: 28) zu der inneren, v.a. institutionellen Mehrsprachigkeit. Damit ist a) die Fähigkeit zur situationsangemessenen Verwendung funktionaler, hier v.a. berufsorientierender, berufsfokussierender und berufsspezifischer Repertoires im Rahmen einer Sprache und b) die eigentliche Bezeichnung der (schulischen) Sprachvarianten, wie sie u.a. in der Fachsprachenforschung (vgl. Roche/Drumm 2018; Kniffka/Roelcke 2016) kategorisiert werden, gemeint. Im Sprachbewussten Fachunterricht spricht Tajmel (2013, 2017) von angemessenen Sprachhandlungen, die entweder fächerübergreifend in der Bildungssprache oder als fachspezifische Diskursfähigkeiten (Erklären, Beschreiben, Bestimmen etc.) in der schulischen Fachsprache realisiert werden.

abnehmende Institutionen die Notwendigkeit einer transparenten Darstellung der sprachlichen Anforderungen an Übergängen, die die Ableitung von Handlungsempfehlungen ermöglicht. Der vorliegende Beitrag versteht sich in diesem Rahmen als Anstoß, diese Gedanken anschließend weiterführen zu können.

Die Analyse der sprachlichen Anforderungen wird im Rahmen dieses Beitrags wie folgt vorgenommen: In Kap. 2 werden zunächst die sprachlichen Anforderungen an Übergängen als solche thematisiert. Aufgezeigt werden soll, inwiefern der synergetische Aufbau von Sprachkompetenzen bereits in der Beruflichen Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen und in der beruflichen Schule fokussiert wird. In Kap. 3 werden die methodischen Eckpunkte der vorliegenden Analyse aufgeführt. Hierbei steht vor allem die deduktive Herleitung des Codesystems im Mittelpunkt. In Kap. 4 werden zentrale Ergebnisse der beiden vorgenommenen Analysen deskriptiv dargestellt, bis schließlich in Kap. 5 eine Zusammenführung, Diskussion der Erkenntnisse und Ableitung der Desiderate erfolgen.

2 Sprachliche Anforderungen an Übergängen – eine Annäherung

2.1 Sprache an Übergängen

Lernende auf angemessenes sprachliches Handeln am Übergang von der Schule in die Ausbildung und von dort in das Berufsleben vorzubereiten, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Denn die Befähigung zur angemessenen Sprachhandlungsfähigkeit sollte bereits an allgemeinbildenden Schulen im Rahmen der Beruflichen Orientierung erfolgen und durchgängig über die berufliche bzw. betriebliche Ausbildung bis hin zum Berufseinstieg verfolgt werden. Innerhalb der einzelnen Schulformen definiert sich die Berufliche Orientierung „als Querschnittsaufgabe, schulische Gesamtaufgabe oder fächerübergreifende Bildungsaufgabe, bei der alle Unterrichtsfächer einen Beitrag leisten können“ (Fletemeyer/Lembke 2022: 57). Es handelt sich dabei um „alle zielgerichteten Aktivitäten, die dazu beitragen, die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Jugendlichen zur Berufswahl, zur Bewältigung der Anforderungen der Arbeitswelt und deren Mitgestaltung zu verbessern“ (Butz 2008: 50). Im Vordergrund steht einerseits das „Beherrschen (...) schulischer Basiskompetenzen“ (Jung 2019: 51) und andererseits die Kenntnis über die Berufs- und Arbeitswelt (ebd.: 51). Bisherige Bestrebungen, die verzahnte Sprachbildung von Jugendlichen im Rahmen des allgemeinbildenden Schulsystems und der Beruflichen Orientierung durchzuführen, beschränken sich vornehmlich auf das Konstrukt der Ausbildungsreife. Ausbildungsreife wird als „universale Mindestanforderungen an personellen und kognitiven Dispositionen (...), die bei einem Individuum gegeben sein müssen, um eine Berufsausbildung aufnehmen zu können“ (Siemon/Kimmelman/Ziegler 2016: 11) definiert. In diesem Rahmen werden u.a. Sprachkompetenzen beschrieben, die sich auf schulische Basiskenntnisse in den Bereichen (*Recht*)*Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen* und *Sprechen*

und Zuhören beziehen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016: 20). Dieses Konstrukt wird jedoch derzeit in der einschlägigen Literatur zunehmend von Modellen abgelöst, die die Ausbildung einer Berufswahlkompetenz präferieren (vgl. Bylinski 2014; Dreer 2013; Driesel-Lange et al. 2010; Lembke 2019, 2021). Studien, die die Notwendigkeit der dargelegten Ausprägungen als Mindeststandards beschreiben, stellen ein Desiderat dar (vgl. Siemon et al. 2016: 12). Mit der Berufswahlkompetenz sollten nach Auffassung der Autor*innen Sprachkompetenzen des berufsorientierenden Übergangsregisters einhergehen, die parallel den anfänglichen Erwerb von *berufsfokussierenden* Sprachkompetenzen (vgl. Abb. 1) inkludieren.

Seit 20 Jahren wird die Diskussion um *Durchgängige Sprachbildung* und die Förderung von Registern (anfangs v.a. des bildungssprachlichen Registers) geführt. Diese hat „die berufliche Bildung dabei bislang – trotz der Forderung nach Durchgängigkeit und der real bestehenden Förderbedarfe bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern – nicht erreicht“ (Efing 2017: 247). Die Transparenz der sprachlichen Anforderungen bildet somit sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden den ersten Grundbaustein, um eine effiziente – und vor allem sprachbewusste – Gestaltung der Übergänge zu ermöglichen. Eines der drei Prinzipien des *Sprachbewussten Fachunterrichts*³ (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017) ist, neben der Zuständigkeit und des Know-Hows, die Zielklarheit. Alle Übergangsphasen sind folglich sprachbewusst zu gestalten, sodass in einem idealtypischen Verlauf die Berufliche Orientierung Schüler*innen dazu befähigt, sich begründet und reflektiert für eine nachschulische Anschlussalternative zu entscheiden. Dies geschieht etwa durch den Aufbau eines adäquaten Wortschatzes und durch das Beherrschen berufsorientierender und berufsfokussierender Sprachhandlungen. Auf dieser Basis kann sodann der konsekutive Erwerb berufsspezifischer Sprachkompetenzen erfolgen, die es Schüler*innen erlauben, den Anforderungen des Berufsschulunterrichts nachzukommen und die Anweisungen im Ausbildungsbetrieb tendenziell besser zu verstehen und umzusetzen.

Die bisherigen Bemühungen konzentrieren sich vor allem auf Unterrichtsangebote sowie Analysen der sprachlichen Anforderungen im Rahmen der dualen Berufsausbildung (für eine Übersicht der Studien zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen siehe Niederhaus 2022: 75–103) und nehmen weniger den transparenten und verzahnten Aufbau der notwendigen Sprachkompetenzen an Übergängen in den Blick. Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache werden unterschiedliche Formen des berufsbezogenen Deutschunterrichts identifiziert, darunter der berufsvorbereitende, berufsbegleitende oder berufsqualifizierende Fremdsprachenunterricht (vgl. Funk 2010: 1147). Zudem wurden Ansätze zum verzahnten Fach- und Sprachlernen wie *Sprachsensibler Fachunterricht* (vgl. Leisen 2010), *Sprachbewusster Fachunterricht* (vgl. Tajmel 2017) oder *Integriertes Fach- und*

³ Im Rahmen der vorhandenen Ansätze zum verzahnten Sprach- und Fachlernen, stützen wir uns auf den Sprachbewussten Fachunterricht, da er neben der klassischen linguistisch-kognitiven Aspekten der Sprache, auch die rechtlich-soziale, affektive und hegemoniale Ebene einbezieht.

Sprachlernen (IFSL) (vgl. Beckmann-Schulz/Laxczkowiak 2018) konzipiert und u.a. im „Berufsvorbereitungsjahr Sprache (BVJ-S)“⁴ (Settmeyer/Münchhausen/Schneider 2018: 30) umgesetzt. An Übergängen geht es allerdings weniger um konkrete Unterrichtsansätze, vielmehr steht die systematische Koordinierung der Sprachlernprozesse im Vordergrund, die dem Schulentwicklungskonzept der *Durchgängigen Sprachbildung* entsprechen. Gleichzeitig adressiert Sprachbildung alle Schüler*innen, „unabhängig von ihren Erstsprachen und Förderbedarfen“ (Jostes 2017: 117). Für eine sprachbewusste Gestaltung der Übergänge von der Schule zum Beruf ist eine Orientierung am Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* sinnvoll, da diese kooperativ sowie jahrgangs- und bildungsstufenübergreifend vorgeht und Lehr- und Lernbereiche in Bezug auf (Bildungs-)Sprache abstimmt und konkretisiert. Den Ansatz des *Sprachbewussten Fachunterrichts* schlagen die Autor*innen für die konkrete Unterrichtsarbeit vor, da er den Lehrkräften eine parallele Vermittlung fachlicher Inhalte bzw. Kompetenzen und konzeptionell schriftlicher, registerbezogener Sprachkompetenzen ermöglicht.

Hand in Hand mit der Ausbildung der erforderlichen fachlichen Kompetenzen (Berufswahlkompetenz, berufliche Handlungskompetenz), die die Übergänge markieren, muss die Ausbildung von Sprachkompetenzen gehen. Um die Sprache berufsfeld- und kontextkonform einzusetzen, ist eine gewisse Sensibilität für registerbezogene Anforderungen notwendig. Bei Registerkompetenzen (im Sinne von Efing 2014: 420) handelt es sich um situativ-angemessene Sprachhandlungsfähigkeiten, die sich auf alle Fertigkeiten (Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören) auswirken. Laut Efing (2014) stellt die Registerkompetenz ein Bestandteil der berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz dar. Gleichzeitig bleibt die Benennung, die Abgrenzung sowie die oft prätheoretische Verwendung der Begriffe zum Beschreiben der berufsrelevanten Register (Berufsdeutsch, berufsbezogenes Deutsch etc.) oftmals unklar. Für die Entwicklung des berufsbezogenen Registerrepertoires (zumindest im DaF-Unterricht) ist die Wahl passender sprachlicher Mittel oder auch „berufssprachlicher Routineformeln“⁵ und deren konventionelle Wirkung (z.B. Rückruf durchführen: ‘Da haben wir uns missverstanden.’ vs. ‘Völliger Quatsch.’) ausschlaggebend. Die Registerunterschiede sind allerdings nicht nur durch den eingesetzten Wortschatz im Mündlichen sichtbar, sondern auf mehreren sprachlichen Ebenen.

Die berufsbezogene kommunikative Kompetenz nach Efing (2014) kann gleichzeitig als Oberbegriff dienen, der den Erwerb der jeweiligen registerbezogenen Sprachhandlungsfähigkeit an den Übergängen umfasst. Aufgrund der Zielklarheit müssen an dieser Stelle auch

⁴ Es handelt sich um „eine Berufsvorbereitung speziell für Migrant*innen mit dem Schwerpunkt des Spracherwerbs“ (Settmeyer/Münchhausen/Schneider 2018: 30).

⁵ Je nach Autor*in spricht man auch von Wendungen oder Strukturen (z.B. Tajmel 2017). Thürmann und Vollmer (2017) sprechen im Kontext des fachlichen Lernens von sprachlichen Verwendungsnormen, die beherrscht werden müssen, „um sich Fachinhalte anzueignen und sich erfolgreich an Lernaktivitäten zu beteiligen“ (ebd.: 299).

die Übergangsregister – obgleich noch nicht komplett theoretisch erfasst – benannt werden. Der jeweilige Registererwerb kann sukzessiv in mehreren Schritten und aufeinander aufbauend erfolgen. Alle Schritte setzen die Beherrschung allgemeinsprachlicher⁶ Kompetenzen voraus (vgl. Abb. 1).

- 1 Im ersten Schritt geht es um die Ausbildung von **berufsorientierenden Sprachkompetenzen**, die für die Entwicklung von Berufswahlkompetenz basal sind (typische Sprachhandlungen: explizit: Recherchieren, sich informieren; implizit: Reflektieren).⁷
- 2 Im zweiten Schritt werden **berufsfokussierende Sprachkompetenzen** für die Wahl einer nachschulischen beruflichen Anschlussalternative benötigt, die das erfolgreiche Absolvieren der Ausbildung garantieren (typische Sprachhandlungen: explizit: Beschreiben (der eigenen Stärken); implizit: Abwägen).
- 3 Die berufsorientierenden sowie -fokussierenden Sprachkompetenzen an allgemeinbildenden Schulen bilden die Basis für einen erfolgreichen Erwerb der jeweiligen **berufsspezifischen Sprachkompetenzen** (die die jeweilige zu erlernende **Berufssprache** inklusive deren **Fachsprache** umfassen) in der Berufsschule und im Betrieb (typische Sprachhandlungen: explizit: ein Kundengespräch führen; implizit: Kunden Orientierung geben).
- 4 Im vierten Schritt werden die berufsspezifischen Sprachkompetenzen angemessen, je nach sprachlichen Anforderungen in der Theorie (Berufsschule) und in der Praxis (Ausführung der Tätigkeit) verwendet (typische Sprachhandlungen wie im Punkt 3 und deren Exekutive). An dieser Stelle endet die Hinführung⁸ zur **Berufssprache**, die im Rahmen der Erwerbstätigkeit auch in Bezug auf **Berufsfachsprachen** entfaltet wird.

⁶ Für Sprachanfänger*innen nennt Weber (2018: 84), als Voraussetzung für die Teilnahme an allgemeinbildenden und berufsbezogenen Unterrichtsfächern, den Erwerb der Allgemeinsprache, der Bildungssprache sowie der berufsweltbezogenen Sprache. Das Letztgenannte definiert Efing (2015) für die Erst- und Fremdsprache als eine Vorstufe der Berufssprache, die allgemeiner und berufsfeldunabhängiger ist und als Berufsbildungssprache ein Pendant zur Bildungssprache bildet. Diese orientiert sich an den o.g. fächerübergreifenden Sprachhandlungen (Erklären, Begründen etc.), wie bereits oben von Tajmel (2013, 2017) definiert. Der Erwerb von Sprachmitteln (Konventionen, Wortschatz, Grammatik) ist in jedem Register von Bedeutung.

⁷ Dadurch soll die Definitionsnotwendigkeit von berufsorientierenden Sprachrepertoires im Rahmen der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulformen verdeutlicht werden.

⁸ Das Wort 'Hinführung' deutet auf die Versuche aus dem DaF/Z-Bereich zur Operationalisierung des Registers Berufssprache und zur Umsetzung berufssprachlicher Kommunikation in Lehrplänen hin (z.B. Roche 2021; Sander 2019). Auch wenn Berufssprache als beruflich-praktische Ebene der Fachsprachen und teilweise als „Berufs- und Fachsprache“ (z.B. Dannerer 2008) aufgefasst wird, verstehen wir Berufsfachsprachen als autonomes Register.

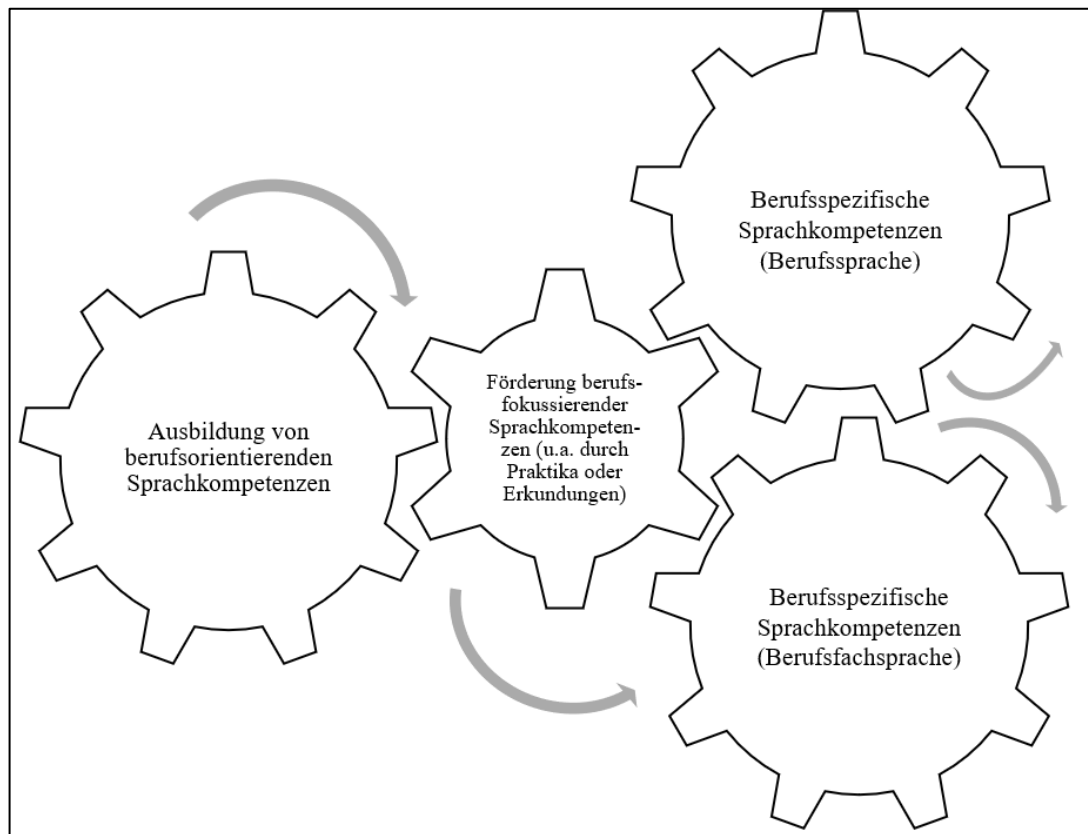


Abb. 1: Synergetische Verzahnung sprachlicher Anforderungen am Übergang allgemeinbildende Schule und berufsbildende Schule hin zum Berufsalltag (eigene Abbildung)

2.2 Registerbezogene Sprachhandlungsfähigkeit

Bereits 2007 attestierte Grundmann Jugendlichen eine fehlende Sensibilität für angemessene Sprachhandlungsfähigkeit. Seitdem werden registerbezogene Sprachfähigkeiten vor allem im schriftlichen Bereich gefördert. Bryant und Pucciarelli (2018) schlagen eine schreibdidaktische Förderung im berufsschulischen Deutschunterricht vor, die anhand der Kategorien Höflichkeit, Lexik, Satz und Diskurs überprüft wird. Anhand konkreter Textarbeit werden registerkonforme Sprachmittel bzw. „situationsangemessene Ausdrucksformen“ (ebd.: 7) für ein Bewerbungsschreiben eingeübt. Dürscheid, Wagner und Brommer (2010) zeigen für die befragten Jugendlichen in den Berufs- und Sekundarschulen der Deutschschweiz auf, dass Sensibilisierung für Registerunterschiede mit dem Einfluss der digitalen Medien und dem ungesteuerten Spracherwerb insbesondere bei Zweitsprachlernenden einhergehen kann. Die Verwendung von dialektalem, konzeptionell mündlichem Schreiben und der Jugendsprache (krass, mega, voll, giga, *crazy*, *Fight* etc.) in Freizeittexten, kann sich auf die Anwendung der distanzsprachlichen Register auswirken. Pucciarelli (2016) hat registersprachliche Anforderungen in curricular verankerten Kommunikationssituationen innerhalb Ausbildungsberufe im Bereich Kaufmann/Kauffrau analysiert und deren implizit vorausgesetzte Registerentwicklung, die auf Schriftlichkeit, Asynchronität und Themenfixierung abzielt, dokumentiert (ebd.: 96). Am Anfang der Ausbildung wird

eine angemessene Sprachhandlungsfähigkeit, vor allem im Rahmen der mündlichen Situationen (z.B. *Kund*innengespräch*) vorausgesetzt. In der dualen Berufsausbildung werden angemessene Sprachhandlungen entlang der Konventionen der nicht-privaten Kommunikationssituationen erwartet (u.a. *Hochdeutsch im Gespräch mit Geschäftspartner*innen*). Asynchron handelt man im Schriftlichen (z.B. *Bewerbungen, Geschäftsbriefe*), synchron im Mündlichen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Registersprachliche Anforderungen innerhalb kaufmännischer Ausbildungsberufe (Pucciarelli 2016, abgebildet nach Pucciarelli 2018: 96)

REGISTER-KOMPETENZ	AUSBILDUNGSJAHR	BESCHREIBUNG
	zu Beginn der Ausbildung	angemessener Sprachgebrauch (Sprachniveau und Höflichkeitsformen)
	1	im Gespräch mit Geschäftspartner*innen und Kund*innen Hochdeutsch sprechen können
	2	ziel- und adressatengerichtet kommunizieren, präsentieren und schreiben können
	3	sprachliche Variation, kultur- und berufsgruppenspezifisch

Mit Blick auf den Übergang von allgemeinbildender Schule in die Berufsausbildung ist festzuhalten, dass seit der viel diskutierten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 Kompetenzanforderungen in schulischen Curricula formuliert werden. Je nach Kompetenzmodell werden in den Bildungsstandards, Ordnungsmitteln oder Rahmenlehrplänen unterschiedliche Taxonomiestufen genutzt. Darunter beispielsweise kognitive Lernziele nach Bloom (vgl. Bloom/Engelhart/Furst/Hill/Krathwohl 1956) wie Wissen, Verstehen und Anwenden oder Ressourcen nach Le Boterf (1998), aufgeteilt in Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. Sprachliche Lernziele werden im Rahmen der Kompetenzformulierungen vorwiegend implizit mitgedacht. Eine Möglichkeit, sprachliche Anforderungen zu identifizieren, ist, die expliziten oder impliziten Sprachhandlungen (Nennen, Beschreiben, Protokollieren etc.) zu inventarisieren (z.B. Tajmel 2013 für Berliner Rahmenlehrpläne in Physik; Olthoff 2018 für niedersächsische Kerncurricula in Biologie). Pucciarelli (2016) analysiert darüber hinaus die registerbezogene Angemessenheit von Sprachhandlungen und deren Entwicklung.

Um registerbezogene mündliche oder schriftliche Sprachhandlungsfähigkeit einzuüben, müssen zunächst die relevanten Sprachhandlungen an Übergängen identifiziert werden. Für den klassischen Fachunterricht wurden solche Sprachhandlungen für die Sekundarstufe I bereits bestimmt. Anhand einer curricularen Analyse in der Sekundarstufe I ermittelt

Vollmer (2011) die wichtigsten Sprachhandlungen bzw. Diskursfunktionen (Erklären, Beschreiben, Argumentieren, Benennen etc.), die im Unterricht aller Fächer und über alle Fächer hinweg von Anfang an essenziell sind und sukzessive aufgebaut werden sollen. Es handelt sich um kognitive Leistungen, die sprachlich realisiert und rezeptiv oder produktiv bearbeitet werden. Im engeren Sinne wird von Operatoren gesprochen, die solche Sprachhandlungen initiieren. Diese kognitiv-sprachlichen Handlungen sind immer in einem Diskurstyp, z.B. im Unterrichtsgespräch oder als Bericht (bzw. Wiedergabe von Inhalten entlang bestimmter Anweisungen und Aufgaben) zu erledigen, und beziehen sich auf unterschiedliche Textsorten (vgl. Vollmer 2011: 1). Gleichzeitig sind solche Sprachhandlungen für die Ableitung von angemessenen Sprachmitteln bzw. Routinen/Sprachstrukturen inklusive Sprachwortschatz notwendig (vgl. Tajmel 2017). Um eine Sprachhandlung angemessen auszuführen, sind somit Informationen zum situativen Kontext (Einbettung in einer Textsorte/einem Diskurstyp) und zur Konzeption (schriftlich/mündlich, hier allerdings Fokus auf produktiv/rezeptiv) notwendig. Zudem müssen die entsprechenden Sprachmittel vorhanden sein (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Beispiel der berufsspezifischen impliziten Sprachhandlung ‘Orientierung geben‘ (eigenes Beispiel)

Registerbezogene Textsorte/Diskurstyp rezeptiv/produktiv	Sprachhandlung implizit/explicit	Sprachmittel		
		Registerbezogene Konventionen	Strukturen/Routinen	Wortschatz
Kund*innengespräch	Orientierung geben	Konjunktivformen Ich könnte Ihnen xy anbieten. Das gewünschte Produkt befindet sich zurzeit nicht auf dem Lager.	Xy ist im Angebot. Von besonderer Qualität sind xy. Es tut mir leid, die gewünschte Ware ist nicht mehr vorhanden. Xy befindet sich in der Abteilung B.	preiswert, teuer, zuzüglich, samt, das Angebot (-e), die Ware (-n), die Abteilung (-en), anbieten, ich biete an

Interessanterweise zeigen Bryant und Pucciarelli (2018) in einer Pilotstudie auf, dass die Registersensibilität am Anfang der Berufsausbildung teilweise vorhanden ist, den Berufsschüler*innen jedoch die angemessenen Sprachmittel fehlen, um aus den umgangssprachlichen in die distanzsprachlichen Register zu wechseln. Um eine registerbezogene (hier auch im Sinne übergangsbezogene: berufsorientierende, berufsfokussierende oder berufsbezogene) Sprachhandlungsfähigkeit auszubilden, ist zunächst eine Beschreibung der Anforderungen an Übergängen notwendig. Dazu müssen sprachliche Anforderungen an Übergängen in schulischen Richtlinien transparent gemacht und aufeinander abgestimmt

werden. Wenn Auszubildende bei der Ausführung der berufsspezifischen Sprachhandlungen an nicht vorhandenen Sprachmitteln (inkl. Wortschatz) scheitern, dann müssen ihnen diese zur Verfügung gestellt werden. Die Frage ist, inwieweit die Textsorten/Diskurstypen und die Sprachhandlungen, von denen passende Sprachmittel (inkl. Fachvokabular) abzuleiten sind, in den Ordnungsmitteln explizit erwähnt werden. Dies soll anhand einer zweischrittigen Analyse in den Folgekapiteln exemplarisch aufgezeigt werden.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Ermittlung der sprachlichen Anforderungen am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung werden zwei inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalysen gemäß Kuckartz (2018: 97–122) durchgeführt. Zunächst werden die tabellarischen Darstellungen im Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM) aus dem Dokument „Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl“ (Diesel-Lange et al. 2010: 16) mit der gleichen Methode analysiert⁹. Anschließend werden die Lernfelder aus dem Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel sowie Verkäufer/Verkäuferin (vgl. KMK 2016: 8) der Inhaltsanalyse unterzogen.

Zur Durchführung der beiden Inhaltsanalysen wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das gleichermaßen an beide Texte angelegt wurde. Die Inhaltsanalyse erfolgt somit deduktiv. Die Hauptkategorien orientieren sich hierbei an den Sprachmitteln gemäß Efing (2014) und stützen sich gleichzeitig auf Tab. 3: (1) (Fach-)Wortschatz, (2) Textsorten/Dokumente, (3) Sprachhandlungen. Die Hauptkategorie *Sprachhandlungen* wird weiter ausdifferenziert. So erfolgt in Anlehnung an Olthoff (2018) zunächst eine Unterscheidung zwischen *expliziten Sprachhandlungen* (Kategorie 3.1) und einer *Restgruppe* (3.2). Die expliziten Sprachhandlungen werden in drei Subkategorien unterteilt. Hierbei handelt es sich um *Rezeption* (3.1.1), die wiederum die Unterkategorien *Leseverstehen* und *Hörverstehen* beinhaltet. Die nächste Subkategorie ist die *Produktion* (3.1.2). Diese wird unterteilt in *Sprechen* und *Schreiben*. Die beiden Unterkategorien werden demnach immer dann kodiert, wenn in den analysierten Dokumenten eindeutig zu einer Sprech- oder Schreibhandlung aufgefordert wird. Das bleibt jedoch oft in solchen Fällen unklar, in denen Diskursfunktionen wie Beschreiben, Erläutern oder Begründen verwendet werden. Hier ist einerseits ein Szenario denkbar, indem Lernende untereinander und/oder mit der Lehrkraft diskutieren. Andererseits ist genauso möglich, dass Lernende z.B. ein Arbeitsblatt entsprechend schriftlich bearbeiten. Daher wird eine dritte Unterkategorie *Sprechen/Schreiben* gebildet, die immer dann kodiert wird, wenn die Realisierung der Sprachhandlung aus dem Kontext nicht zu

⁹ Das ThüBOM ist im Vergleich zu weiteren Kompetenzmodellen für die Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen das detaillierteste Dokument und wird in der Literatur häufig zitiert. Ordnungsmittel, wie sie die Rahmenlehrpläne für Ausbildungsberufe enthalten, sind für die berufliche Orientierung bisher nicht gegeben, daher wurde das ThüBOM, welches für die Praxis als handlungsleitend angesehen werden kann, als Analysegrundlage ausgewählt.

erschließen ist. Neben der ausschließlichen Rezeption oder Produktion von Sprache ist zu bedenken, dass in Sprachhandlungssituationen eine gleichzeitige Rezeption und Produktion von Sprache notwendig ist (z.B. in der Kund*innenberatung oder während einer Betriebserkundung). Die Kategorie *explizite Sprachhandlung* erhält somit zusätzlich die Subkategorie (3.1.3) *gleichzeitige Rezeption und Produktion*.

Die Kategorie *Restgruppe* wird ebenfalls weiter ausdifferenziert. Einerseits werden in der Subkategorie *keine Sprachhandlung* (3.2.1) alle Passagen kodiert, die explizit keine Sprachhandlungen vorsehen. In der Subkategorie *implizite Sprachhandlungen* (3.2.2) werden andererseits Aufforderungen kodiert, die zur gedanklichen Strukturierung, Reflexion und Verinnerlichung von Lerninhalten anregen, aus dem Kontext jedoch nicht klar wird, ob dies durch den expliziten Einsatz von Sprech- oder Schreibhandlungen erfolgen soll. Die beiden anderen Hauptkategorien werden nicht weiter ausdifferenziert. Alle Fachwörter, die über den allgemeinen Sprachgebrauch hinausgehen, werden in der Hauptkategorie (1) (*Fach-*)*Wortschatz* kodiert. Alle spezifischen Textsorten und Dokumente werden entsprechend in die Hauptkategorie (2) kodiert. Das Kategoriensystem ist in Tab. 3 dargestellt.

Tab. 3: Kategoriensystem der zugrundeliegenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018: 97–122) (eigene Darstellung)

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
(1) (Fach-)Wortschatz	Kodieren, wenn Begriffe genutzt werden, die über die Alltagssprache hinausgehen.	<i>Nichtigkeit, Anfechtbarkeit, Warenträger</i>
(2) Textsorten/Dokumente	Kodieren, wenn Dokumente genannt werden, die im Alltag keine Verwendung finden.	<i>Tarifvertrag, Kassenbericht, Produktkatalog</i>
(3) Sprachhandlungen		
(3.1) Explizite Sprachhandlungen		
(3.1.1) Rezeption		
(3.1.1.1) Leseverstehen	Kodieren, wenn explizit und ausschließlich zum Lesen aufgefordert wird.	<i>Sie kontrollieren die Ware anhand von Belegen.</i>
(3.1.1.2) Hörverstehen	Kodieren, wenn explizit und ausschließlich zum (Zu-)Hören aufgefordert wird.	/

(3.1.2) Produktion		
(3.1.2.1) Sprechen	Kodieren, wenn explizit und ausschließlich zum Sprechen aufgefordert wird.	<i>Präsentation der Arbeitsergebnisse</i>
(3.1.2.2) Schreiben	Kodieren, wenn explizit und ausschließlich zum Schreiben aufgefordert wird.	<i>Erstellung eines Kassenberichts</i>
(3.1.3) Gleichzeitige Rezeption und Produktion	Kodieren, wenn eine interaktive Kommunikationssituation angesprochen wird, in der Sprache sowohl rezipiert als auch produziert werden muss.	<i>Führen von Verkaufsgesprächen, Durchführungen von Betriebserkundungen</i>
(3.2) Restgruppe		
(3.2.1) Keine Sprachhandlung	Kodieren, wenn zu einer Handlung aufgefordert wird, die keine sprachlichen Mittel erfordert.	<i>Bedienung der Kasse, alleiniges Verfügen über Wissen (z.B. über Berufsbilder, Rollenerwartungen usw.)</i>
(3.2.2) Implizite Sprachhandlung	Kodieren, wenn Sprachhandlungen nur gedanklich vollzogen werden und nicht zu einer expliziten Sprachhandlung aufgefordert wird.	<i>Verinnerlichen, Reflektieren</i>

Das Kodieren mithilfe des Kategoriensystems erfolgte im Konsensverfahren (vgl. Vasarik Staub/Galle/Stebler/Reusser 2019). Demzufolge wurden beide analysierten Dokumente jeweils von zwei Kodierer*innen gemeinschaftlich codiert.

4 Analyse sprachlicher Anforderungen an Übergängen

4.1 Analyse berufsorientierender sprachlicher Anforderungen am Beispiel des Berufswahlkompetenzmodells ThüBOM

Im ThüBOM¹⁰ sind für die drei Dimensionen Wissen, Motivation und Handlung jeweils Kompetenzfacetten formuliert worden, die Lernende an allgemeinbildenden Schulen im Kontext der Beruflichen Orientierung erwerben sollen. Das Modell gibt – im Vergleich zu anderen Modellen – einen sehr ausdifferenzierten Einblick in verschiedene Kompetenzfacetten, was die Identifizierung sprachlicher Anforderungen begünstigen sollte. Entwickelt wurde es „auf der Basis entwicklungspsychologisch orientierter Berufswahltheorien und pädagogisch-psychologischer Überlegungen zu Kompetenzen sowie zu kompetenzförderlichen Lernkontexten“ (Driesel-Lange et al. 2010: 6). Gleichzeitig bietet es einen Rahmen, „der es erlaubt, Standards für eine nachhaltige schulische Berufsorientierung zu formulieren“ (ebd.). Die Berufswahlkompetenz wird in diesem Zusammenhang definiert „als Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten (...), die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren“ (ebd.: 11).

Die Lokalisierung von Sprachhandlungen ist entlang der ThüBOM-Kompetenzfacetten möglich. Das Modell ist auf einer horizontalen Ebene in vier Phasen des Berufswahlprozesses (Einstimmen, Erkunden, Entscheiden, Erreichen) und auf der Vertikalen in die sog. Kompetenzdimensionen (Wissen, Motivation und Handeln) aufgeteilt. Die Kompetenzfacetten, die den Kompetenzdimensionen der jeweiligen Phasen zugeordnet sind, sind Gegenstand der zweiten Analyse. Der Aufbau des Modells wird durch Tab. 4 verdeutlicht, in der die Dimension *Wissen* mit den Facetten *Selbst- und Konzeptwissen* dargestellt wird. Die Angaben innerhalb des Modells umfassen insgesamt 1.291 Wörter. Das ThüBOM wurde ebenfalls mithilfe des in Kap. 3 vorgestellten Kategoriensystems analysiert. Bis auf die Textsorte ‘Berufswahlpass‘ sind keine weiteren Textsorten oder Dokumente festzustellen. Es werden keine Fachtermini genannt, die über die Alltagssprache hinausgehen.

¹⁰ „Grundlage für die Entwicklung der Standards und Qualitätskriterien war eine ausführliche Bestandsaufnahme der Praxis der Berufsorientierung an Thüringer Schulen durch Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften“ (Driesel-Lange et al. 2010: 6). In die Konzeption des Modells wurden zusätzlich die Rückmeldungen von ca. 2000 Schüler*innen an 20 Schulen (Regelschulen und Gymnasien) einbezogen (vgl. ebd.).

Tab. 4: Kompetenzausprägungen für die Facetten Selbst- und Konzeptwissen im Rahmen der Dimension Wissen (vgl. Driesel-Lange et al. 2010: 16)

	Phase/ Facette	Einstimmen	Erkunden	Entscheiden	Erreichen
Wissen	Selbstwissen	<ul style="list-style-type: none"> • ist in der Lage, sich mit Adjektiven und wenigen Abstufungen selbst zu beschreiben • erkennt, dass Unterschiede in der Fremd- und Selbstwahrnehmung bestehen 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickelt differenziertere Begriffe zur Selbstbeschreibung • kann eigene Stärken und Schwächen, Lebensziele und Werte artikulieren • weiß, wie Stärken gefördert und Schwächen kompensiert werden können 	<ul style="list-style-type: none"> • weiß, welche Merkmale der eigenen Person für die Berufswahl entscheidend sind • kann eigene Kriterien für die Berufswahl benennen und begründen 	<ul style="list-style-type: none"> • weiß, welche Stärken für die Umsetzung förderlich bzw. welche Schwächen für die Umsetzung der Entscheidung hinderlich sind
	Konzeptwissen	<ul style="list-style-type: none"> • kennt einige Berufe und Arbeitsfelder oberflächlich • weiß, dass es unterschiedliche Bildungsgänge gibt • kann in einfacher Weise Auskunft darüber geben, was einen Beruf ausmacht 	<ul style="list-style-type: none"> • kennt spezifische Merkmale einiger Arbeitsfelder (Frauen- und Männerberufe) • ist in der Lage, über wesentliche Merkmale von Arbeit (gesellschaftlicher Aspekt) und Beruf spezifischer Auskunft zu geben 	<ul style="list-style-type: none"> • kennt die spezifischen Merkmale der für ihn in Frage kommenden Berufe • weiß über gesellschaftliche Rollenerwartungen Bescheid und kennt Zusammenhänge zwischen Beruf und Geschlecht sowie Prestige 	<ul style="list-style-type: none"> • kennt berufliche Anforderungen, die zur Gestaltung der eigenen Berufsvorbereitung relevant (z. B. Pflichtpraktikum) sind • kennt die Anforderungen und Inhalte von Bewerbungsverfahren (Bewerbungsunterlagen, Assessmentcenter)

Insgesamt werden in ThüBOM nur wenige *explizite Sprachhandlungen* identifiziert (vgl. Tab. 5). Formulierungen, die der Kategorie *keine Sprachhandlung* zugewiesen wurden, überwiegen. Besonders häufig sind Kompetenzerwartungen, die das Wissen der Lernenden betreffen. Dazu gehört z.B.: „weiß, wie Stärken gefördert und Schwächen kompensiert werden können“ (Driesel-Lange et al. 2010: 16). Um dieses Wissen zu erwerben, werden die Lernenden im Vorfeld rezeptive Sprachhandlungen eingesetzt haben müssen.

Tab. 5: Übersicht über die Kodierungen im ThüBOM (eigene Darstellung)

Kategorie	Kodierungen
(1) Textsorte/Dokument	1
(2) Fachtermini	0
(3) Sprachhandlungen	
(3.1) Explizite Sprachhandlungen	18
(3.2) Restgruppe	85

Die wenigen Sprachhandlungen, die adressiert werden, verteilen sich ausgeglichen auf die Bereiche *implizite* und *explizite Sprachhandlung*. Der Kategorie *implizite Sprachhandlungen* sind vor allem Kompetenzformulierungen zugeordnet worden, die das Reflektieren der eigenen Interessen, Stärken und Erfahrungen der Lernenden fokussieren. Auch hier ist eine eindeutige Zuordnung zum Bereich *Produktion* oder *Rezeption* schwierig, wie am Beispiel „kann erfolgreich Erfahrungen im Kontext des eigenen Vertrauens reflektieren“ (ebd.: 17) ersichtlich wird. Dass reflektieren relativ häufig im Berufswahlkompetenzmodell aufgeführt ist, überrascht weniger. Wie in Kap. 2.1 erläutert, stellt das Reflektieren den ersten Schritt zur Ausbildung einer berufsorientierenden Sprachkompetenz dar und bedingt diese

sogar teilweise. Sprachhandlungen, die konstitutiv für den zweiten Schritt der berufsfokussierenden Sprachkompetenz sind, finden sich dagegen nur randständig.

In der Kategorie der *expliziten Sprachhandlungen* überwiegt die *Produktion* deutlich über die *Rezeption*. Am häufigsten sind im Bereich *Produktion* Kompetenzfacetten enthalten, die zu der Kategorie *Sprechen/Schreiben* gehören. Beispielhaft sind Handlungen wie „kann verschiedene Berufe anhand wesentlicher Merkmale vergleichen“ (ebd.: 16). Die Handlung kann sowohl mündlich als auch schriftlich vollzogen werden, was unterrichtskontextuell geklärt/vorgegeben werden muss. Die Subkategorien *Sprechen* und *Schreiben* kommen äußerst selten vor. Kaum enthalten sind Formulierungen, die eine gleichzeitige produktive und rezeptive Sprachhandlung erfordern. Die Kategorie erschöpft sich in Kompetenzerwartungen, in denen es um die berufsbezogene Informationssuche geht: „nutzt unterschiedliche Wege der Informationsbeschaffung wie Lesen, Gespräche, Beobachten“ (ebd.: 18).

Insgesamt werden im ThüBOM kaum Sprachhandlungen (in verbaler Form) verwendet. Explizit geforderte Sprachhandlungen sind rar, für den Prozess der Beruflichen Orientierung jedoch relevant. Letztlich kann in einem ersten vagen Schritt konstatiert werden, dass die schulische Berufliche Orientierung, welche sich in ihrer Ausgestaltung im schulischen Kontext häufig an den Kompetenzausprägungen des Modells der Berufswahlkompetenz orientiert, sprachliche Anforderungen kaum integriert bzw. berücksichtigt. Ferner ist für den sukzessiven Aufbau der Registerkompetenz die präzise Beschreibung der Sprachhandlung – im Abgleich mit den sprachlichen Anforderungen im Übergang in die duale Ausbildung – notwendig. Auf diese Weise kann ein erster Baustein für Lehrpersonen gelegt werden, die u.a. eine sprachliche Planung bzw. Anpassung berufsorientierender Angebote vornehmen und die Sprachstände der Schüler*innen diagnostizieren können, was eine implizite Voraussetzung für erfolgreiche Übergänge darstellt.

4.2 Analyse berufsspezifischer sprachlicher Anforderungen im Rahmen der Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel / zur Kauffrau im Einzelhandel

Im Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer und Verkäuferin, sind die in der Berufsschule zu erwerbenden Kompetenzen aufgeführt. Die insgesamt 14 Lernfelder umfassen 2.015 Wörter und wurden mit dem in Kap. 3 vorgestellten Kategoriensystem analysiert. Dabei lässt sich zunächst eine Vielzahl an berufsspezifischen Fachtermini (z.B. Warenwirtschaftssystem, Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäft, *visual Merchandising*) sowie verschiedene berufsspezifische Textsorten (Kaufvertrag, Quittung, Rechnung, Kassenbericht, Werbeplan etc.) in den Zielformulierungen der Lernfelder feststellen. Ein Überblick über die Kodierungen ist in Tab. 6 dargestellt. Zu beachten ist, dass es sich um die Gesamtanzahl der Kodierungen handelt und deshalb Doppelungen möglich sind.

Tab. 6: Übersicht über die Kodierungen im Rahmenlehrplan (eigene Darstellung)

Kategorie	Kodierungen
(1) Textsorte/Dokument	18
(2) Fachtermini	250
(3) Sprachhandlungen	
(3.1) Explizite Sprachhandlungen	135
(3.2) Restgruppe	58

Pro Lernfeld werden somit im Durchschnitt etwas mehr als eine Textsorte bzw. ein Dokument benannt, mit dem sich die Auszubildenden auseinandersetzen müssen. Darüber hinaus werden durchschnittlich knapp 18 Fachtermini pro Lernfeld aufgeführt, mit denen kompetent umgegangen werden soll. Mit Blick auf die Oberkategorie *Sprachhandlungen* zeigt sich eine unausgeglichene Verteilung in Bezug auf explizite und implizite Sprachhandlungen. Die explizit aufgeführten Sprachhandlungen überwiegen eindeutig gegenüber den impliziten. Bei einer differenzierten Betrachtung der expliziten Sprachhandlungen zeigt sich, dass fast ausschließlich Sprachhandlungen im Bereich der *Produktion* benannt werden. Am häufigsten sind Aussagen, die der Subkategorie *Sprechen/Schreiben* zugeordnet werden. Aus der jeweiligen Formulierung geht nicht eindeutig hervor, ob eine Handlung schriftlich oder mündlich vollzogen werden muss. Ein typisches Beispiel ist: „Sie erläutern das Unternehmensleitbild, die ökonomischen und ökologischen Zielsetzungen sowie die gesamtgesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens“ (KMK 2016: 8). Diese Zielsetzung kann sowohl medial schriftlich als auch medial mündlich sein. Erwartungen, die eindeutig der Subkategorie *Schreiben* zugeordnet werden, sind seltener. Darunter fallen Formulierungen wie „Die Schülerinnen und Schüler (...) dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse strukturiert und adressatenorientiert unter Verwendung angemessener Medien“ (ebd.). Hiermit liegt ein Beispiel par excellence für eine registerbezogene Sprachhandlung im Sinne von Efing (2014: 420) vor. Sprachhandlungen, die ausschließlich der Subkategorie *Sprechen* zugeordnet werden können, werden im Rahmenlehrplan kaum adressiert (i.d.R. Aufforderung zur Präsentation von Arbeitsergebnissen im Ausbildungsbetrieb).

Die Analysekategorie *Rezeption* als isolierte Sprachhandlung ist im Rahmenlehrplan unterrepräsentiert. In diversen Aussagen wird aber gleichzeitig eine Kommunikationssituation beschrieben, in der sowohl produktive als auch rezeptive Sprachkompetenzen benötigt werden: „Die Schülerinnen und Schüler führen unter Anwendung von Waren-, Kommunikations- und Verkaufskennntnissen Verkaufsgespräche zur Zufriedenheit der Kunden und des Unternehmens“ (KMK 2016: 9) ist etwa als Sprachhandlung zu verstehen, die sowohl Zuhören als auch Sprechen abverlangt. Typisch dafür ist der Diskurstyp der Kund*innenkommunikation, der an mehreren Stellen innerhalb des Rahmenlehrplans angeführt wird. Darüber hinaus erfordert gerade der Umgang mit Kund*innen eine situationsgerechte sowie angemessene Sprachhandlungsfähigkeit, die entsprechend in den Zielformulierungen

abgebildet wird. Diese Beobachtung entspricht der Analyse von Pucciarelli (2016) im Hinblick auf die hohe Relevanz, die der Kommunikation mit Kund*innen innerhalb des Berufsschulunterrichts zukommt. Dieser Diskurstyp bezieht sich allerdings nicht nur auf die erste Zeit der Ausbildung, wie Pucciarelli (2016) hervorhebt, sondern erstreckt sich über die gesamte Ausbildungszeit.

Identifiziert wurden zudem derartige Zielformulierungen, für die Sprachhandlungen notwendig sind, die aber nicht konkret benannt werden. Kompetenzerwartungen wie „Sie reflektieren dabei das Zusammenwirken des Personals in einem Einzelhandelsbetrieb und setzen sich mit den Regelungen sowie Aufgaben, Rechten und Pflichten der Beteiligten im dualen System der beruflichen Ausbildung auseinander“ (KMK 2016: 8), erfordern von den Auszubildenden Tätigkeiten zur Strukturierung der Gedanken, die vermutlich rezeptive Sprachhandlungen voraussetzen. Außerdem enthält der Rahmenlehrplan einzelne Aussagen, für deren direkte Ausführung keine Sprachhandlungen benötigt werden: „Die Schülerinnen und Schüler platzieren (...) Waren kundengerecht, verkaufswirksam und betriebswirtschaftlich sinnvoll“ (ebd.: 11).

Insgesamt zeigt sich, dass diverse Sprachhandlungen von den Auszubildenden im Kontext der Zielformulierungen gefordert werden, deren notwendige Realisierung jedoch nicht thematisiert wird. Die registerbezogene Sprachhandlungsfähigkeit wird im Rahmenlehrplan nicht adressiert, sondern vielmehr erwartet. Hierbei wird – so auch die These des vorliegenden Beitrags – nicht davon ausgegangen, dass die Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen diese Sprachhandlungsfähigkeiten bereits ausbilden muss. Es geht vielmehr um die Frage, wie die Schüler*innen im Sinne einer zielgerichteten Anschlussorientierung auf einer sprachlichen Ebene bestmöglich auf diesen Übergang bereits in der allgemeinbildenden Schule vorbereitet werden können.

5 Zusammenführung und Diskussion

Für einen gelingenden Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Schule und in die anschließende Erwerbstätigkeit bedarf es diverser Übergangskompetenzen. Darunter fallen die registerbezogenen (berufsorientierenden, berufsfokussierenden sowie berufsspezifischen) Sprachkompetenzen. Deren Ausbildung bedarf allerdings einer transparenten und anschlussfähigen Darstellung sprachlicher Anforderungen in schulischen Rahmenrichtlinien, um für die beteiligten Akteur*innen einen gemeinsamen Handlungsrahmen zu schaffen. Der vorliegende Aufsatz hatte daher zum Ziel, die sprachlichen Anforderungen an den Übergängen von der Schule ins Berufsleben nicht nur – wie bislang – spezifisch für sich zu betrachten, sondern deren synergetische Zusammenschau an der konkreten Übergangssituation zwischen den beiden schulischen Systemen aufzuzeigen. Es wurde der Frage nachgegangen, inwiefern und inwieweit bereits in der allgemeinbildenden

Schule auf konkreten Sprachhandlungen aufgebaut werden kann bzw. ob und wie diese ineinandergreifen.

Betrachtet man die in Kap. 4 eruierten sprachlichen Anforderungen im Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer und Verkäuferin und die Anforderungen des ThüBOM, wird deutlich, dass eine Abstimmung und eine synergetische Verzahnung der sprachbezogenen Erwartungen bislang ausgeblieben sind. Während im Rahmenlehrplan eine Fülle von Sprachhandlungen identifiziert werden konnte, finden sich trotz der akribischen Benennung von Kompetenzfacetten im ThüBOM nur wenig konkrete sprachbezogene Hinweise. Die größten Unterschiede finden sich in den Kategorien *Fachbegriffe/Lexik* und *Textsorten/Dokumente*. Während von den Auszubildenden der kompetente Umgang mit einer Vielzahl an berufsspezifischen und berufsfachsprachlichen Fachtermini verlangt wird, werden solche in den Kompetenzfacetten des ThüBOM für die Berufswahlkompetenz nicht aufgeführt. In der Kategorie *Textsorten/Dokumente* werden im Rahmenlehrplan berufsspezifische Textsorten wie „Werbeplan“ (KMK 2016: 12), „Zeit- und Arbeitspläne“ (ebd.: 19) sowie „Entgeldabrechnungen“ (ebd.: 20) thematisiert. In den Kompetenzerwartungen des ThüBOM wird lediglich das berufsorientierende Dokument *Berufswahlpass* erwähnt. Da registerbezogene Sprachhandlungen im Rahmen einer Textsorte bzw. eines Diskurstyps realisiert werden, sollten sie bereits in der allgemeinbildenden Schule explizit und zusammen mit den berufs- und studienorientierenden Inhalten angesprochen werden. Für das ThüBOM scheint zudem eine Benennung von verzahnten rezeptiven sowie produktiven Sprachhandlungen marginal zu sein, während der Rahmenlehrplan diese mehrfach fordert. Zwar wird die Registerkompetenz in der Berufsschule vorausgesetzt, in der Ausbildung bzw. Förderung der Berufswahlkompetenz (hier bezogen auf ThüBOM) im allgemeinbildenden Schulwesen wird sie jedoch noch nicht explizit angebahnt. Der im ThüBOM vorwiegende Fokus auf das Artikulieren von Wissen und auf dessen Reproduktion kann jedoch den ersten Anhaltspunkt für die Ergänzungen darstellen. Es sollten Sprachkompetenzen gefördert werden, die das Anknüpfen an die später geforderten, v.a. produktiven Sprachhandlungen (im Sinne einer erfolgreichen Kommunikation) im Rahmenlehrplan individuell ermöglichen.

Die berufsspezifische Sprachhandlungskompetenz im Rahmenlehrplan ist insbesondere durch die situationsadäquate und angemessene Kommunikation mit verschiedenen Personen, mit Kund*innen, Lieferant*innen sowie unternehmensinternen und -externen Kommunikationspartner*innen, gekennzeichnet. Die Förderung und der Erwerb dieser Sprachkompetenzen wird jedoch nicht adressiert. Vor allem für Auszubildende im Zweitspracherwerbprozess wäre jedoch eine durchgängige, aufeinander abgestimmte Vermittlung der registerbezogenen Sprachkompetenzen vor und während der Übergänge essenziell. Eine solche Vermittlung ist aufgrund der fehlenden Hinweise in den schulischen Richtlinien herausfordernd. Künftig wäre eine explizite Berücksichtigung konkreter Sprachhandlungen in Berufswahlkompetenzmodellen sowie in den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen

zielführend. Diese Entwicklung würde eine systematische Thematisierung und Förderung von Sprachkompetenzen, die für den beruflichen Orientierungsprozess und die spätere Ausbildung relevant sind, erleichtern. Um die Übergänge sprachbewusst zu gestalten, ist nicht nur die Transparenz sprachlicher Anforderungen, sondern auch deren Ineinandergreifen mitzudenken (vgl. Abb. 1). Das heißt, der Aufbau von berufsfokussierenden und berufsspezifischen Sprachkompetenzen sowie der späteren Berufsfachsprache basiert auf dem frühen Erwerb der berufsorientierenden Sprachkompetenzen an allgemeinbildenden Schulen. Die von Schüler*innen mitgebrachten Erfahrungen, u.a. aus dem Betriebspraktikum, könnten als Teil des Gesamtregisterrepertoires reflektiert und mit diversen Übergangsanforderungen (Vokabular aus der Werkstatt weicht von dem in der Prüfungssituation verlangten ab) verglichen werden. Dabei geht es in der schulpraktischen Umsetzung nicht darum, dass die Schüler*innen im Rahmen der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen eine berufsspezifische Fachsprache erwerben, sondern dass sprachliche Anforderungen, bspw. Berufssprache, auf einer übergeordneten Ebene vermittelt und betrachtet werden. Die Ausgestaltung dessen stellt jedoch ein Desiderat dar, das in nachfolgenden Studien untersucht werden sollte.

Nicht zuletzt stellen die Analyseergebnisse hohe pädagogische Anforderungen an künftige sowie praktizierende Lehrpersonen der jeweiligen Schulformen dar. Diese brauchen Hinweise und Umsetzungsmöglichkeiten zu den registerbezogenen sprachlichen Anforderungen, um konkrete Unterrichtsmaßnahmen (z.B. die Bereitstellung von Sprachmitteln und Routinen) sprachbewusst vorbereiten und anbieten zu können. Zudem sollten sich beide Schulformen für eine stärkere Zusammenarbeit öffnen, um die *Durchgängige Sprachbildung* gestalten zu können. Für die erfolgreiche Absprache an Übergängen könnten darüber hinaus diverse Instrumente, wie z.B. schulformübergreifende Portfolios mit den Indikatoren der registerbezogenen Sprachkompetenzen, entwickelt werden. Dass dies noch ein langer Weg sein kann, verdeutlichen ausbleibende theoretisch-konzeptionelle Arbeiten, die Synergien zwischen den registerbezogenen Sprachkompetenzen an Übergängen begriffsdefinitiv ausarbeiten. Schließlich muss die Systematik beruflicher und dadurch sprachlich bedingter Anforderungen in die curricularen Grundlagen der Unterrichtsfächer im allgemeinbildenden Schulsystem integriert werden. Denn Sprache ist zum einen ein bedeutendes „Medium zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, zum anderen ist auch das alltägliche berufliche Handeln ohne Sprache kaum denkbar“ (Ziegler 2016: 9).

Literatur

- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*.
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (24.04.2023).
- Beckmann-Schulz, Iris & Laxczkowiak, Jana (2018): Das Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch – DaZ-Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 53–62.
- Bethscheider, Monika; Käferlein, Anna & Kimmelman, Nicole (2016): Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten in der betrieblichen Ausbildung. Wahrnehmungen und Handlungsbedarfe mit Blick auf eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals. In: Siemon, Jens; Ziegler, Birgit; Kimmelman, Nicola & Tenberg, Ralf (Hrsg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung*. Stuttgart: Franz Steiner, 165–182.
- Bloom, Benjamin Samuel; Engelhart, Max Dissette; Furst, Edward Joseph; Hill, Walker & Krathwohl, David Reading (Hrsg.) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bryant, Doreen & Pucciarelli, Nina (2018): Zum angemessenen Schriftsprachgebrauch im Nähe- und Distanzbereich. Eine Pilotstudie zur Registersensibilität am Anfang der Berufsausbildung. *Sprache im Beruf* 1, 6–26.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2016): *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland*.
https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba029450.pdf (26.04.2023).
- Butz, Bert (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, Gerd-Ewald; Butz, Bert; Deeken, Sven; Michaelis, Ute; Möhle, Volker & Schäfer, Birgit (Hrsg.): *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 42–62.
- Bylinski, Ursula (2014): *Gestaltung individueller Wege in den Beruf, eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Berichte zur beruflichen Bildung, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dannerer, Monika (2008): Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen. *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 22–36.
- Dreer, Benjamin (2013): *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung, Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Driesel-Lange, Katja; Hany, Ernst; Kracke, Bärbel & Schindler, Nicola (2010): *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. https://www.schule-wirtschaft-thueringen.de/fileadmin/schulewirtschaft/redaktion/Gute_BO_sichtbar_machen/Online-Tool/Materialienkatalog/TB_Personelle_und_strukturelle_Verankerung_BO/Heft_165_Berufs-u_Studienorientierung.pdf (27.03.2023).
- Dürscheid, Christa; Wagner, Franc & Brommer, Sarah (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenzen und neue Medien*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Efing, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2, 6–9.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache und Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF* 4, 415–441.
- Efing, Christian (2015): Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache – Vorschlag einer Modellierung. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 17–46.
- Efing, Christian (2017): Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In: Terrasi-Haufe, Elisabetha & Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster/New York: Waxmann, 247–266.
- Fletemeyer, Tina; Friebel-Piechotta, Stephan; Steier-Fahldieck, Josephine (2022): Beruflich (un)orientiert!? – Der Berufswahlstatus von Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe. Eine One-Shot Fallstudie an gymnasialen Schulformen in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven. *Zeitschrift für Ökonomische Bildung*, Sondernummer, BOGYO Fachtagung 2022, 43–72. http://www.zfoeb.de/sondernummer_tagungsband_bogyo_2022/2022_10006_43_72_fletemeyer.pdf (26.04.2023).
- Fletemeyer, Tina & Lembke, Rebecca (2022): Zwischen institutionellen Vorgaben und schulischer Realität: Berufliche Orientierung als Teil des schulischen Curriculums. *Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvv Forum)* 61: 1, 57–63.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter, 1145–1151.
- Göttemann, Udo (2008): Sprachkompetenz – Bedeutung und Realität in der Berufsausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Spezial 4, 1–6. https://www.bwpat.de/ht2008/ft17/goettemann_ft17-ht2008_spezial4.pdf (26.04.2023).
- Gottfredson, Linda Susanne (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology* 28: 6, 545–579.

- Grundmann, Hilmar (2007): *Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit – Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Jostes, Brigitte (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte; Daniela, Caspari & Beate, Lütke (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster/New York: Waxmann, 103–126.
- Jung, Eberhard (2019): Förderung der Berufswahlkompetenz im Wirtschaftsunterricht. In: Schröder, Rudolf (Hrsg.): *Berufliche Orientierung in der Schule, Gegenstand der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer Verlag, 51–71.
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. [4. Aufl.]. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016): *Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel Verkäufer und Verkäuferin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.06.2004 i.d.F. vom 16.09.2016*. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeuer04-06-17idF16-09-16-E.pdf> (24.04.2023).
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2017): *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (24.04.2023).
- Le Boterf, Guy (1998): *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leisen, Josef (2010): *Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht*. Bonn: Varus Verlag.
- Lembke, Rebecca (2021): *Berufliche Orientierung in der Schule, Bedeutung und Anspruch für die Professionalisierung von Lehrpersonen in gymnasialen Schulformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lembke, Rebecca (2019): Anforderungen an die Kompetenzen von Wirtschaftslehrkräften. In: Schröder, Rudolf. (Hrsg.): *Berufliche Orientierung in der Schule, Gegenstand der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 237–248.
- Niederhaus, Constanze (2022): *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ohm, Udo (2017): Literater Sprachausbau als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns im Übergang Schule-Beruf. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 287–303.

- Olthoff, Sarah (2018): Die Relevanz sprachlicher Kompetenzen im biologischen Fachunterricht. Eine exemplarische Analyse der niedersächsischen Kerncurricula. *ZDB- Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie* 22, 1–19.
- Pucciarelli, Nina (2016): *Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz in der kaufmännischen dualen Berufsausbildung – Förderdiagnostik und Desiderate. Theoretische Klärung und empirische Analyse.* Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Pucciarelli, Nina (2018): Förderung der Registerkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen – eine Handlungsempfehlung im Sinne der prozessorientierten Schreibdidaktik. *Sprache im Beruf* 1, 94–103.
- Roche, Jörg (2021): Berufssprache Deutsch: Bedarf, Konzept und Programmatik. In: Gretsch, Petra & Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf.* Paderborn: Brill Schöningh, 304–316.
- Roche, Jörg & Drumm, Sandra (Hrsg.) (2018): *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen.* Kompendium DaF/DaZ, Bd. 8. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösch, Heidi (2022): Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. In: Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (Hrsg.): *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13–42.
- Sander, Isa-Lou (2019): Berufssprache – Registermodellierung und Fördermöglichkeiten. *Sprache im Beruf* 2, 56–69.
- Schleer, Christoph & Calmbach, Marc (2022): *Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe.* Wiesbaden: Springer VS.
- Settelmeier, Anke; Münchhausen, Gesa & Schneider, Kerstin (2018): Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten. Wissenschaftliche Expertise zum Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ (BOF). *Die Wissenschaftlichen Diskussionspapiere.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Siemon, Jens (2018): Die Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 73–84.
- Siemon, Jens; Kimmelmann, Nicole & Ziegler, Birgit (2016): Sprache in der beruflichen Ausbildung – Bedeutung, Forschungsstand und Desiderata. *ZBW Beiheft* 28, 7–33.
- Statistisches Bundesamt (2022): *Auszubildende nach Ausbildungsberufen 2021 (TOP 20).* <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Tabellen/azubi-rangliste-insgesamt.html> (27.04.2023).
- Tajmel, Tanja (2013): Bildungssprache im Fach Physik. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans Heinrich (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert.* Münster/New York: Waxmann, 239–256.

- Tajmel, Tanja (2017): Konkretisierungsraster: Systematische Konkretisierung sprachlicher Anforderungen des Fachunterrichts. In: Eberhardt, Alexandra & Niederhaus, Constanze (Hrsg.): *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 87–91.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung*. Münster/New York: Waxmann.
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2017): Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann, 299–320.
- Vasarik Staub, Katriina; Galle, Marco; Stebler, Rita & Reusser, Kurt (2019): Qualitätssicherung bei qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren in großen Forschungsgruppen: Herausforderungen und Möglichkeiten in der Forschungspraxis am Beispiel der perLen-Studie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20: 3. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3391/4500/> (24.04.2023).
- Vollmer, Helmut Johannes (2011): *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Osnabrück. <https://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (24.03.2023).
- Weber, Peter (2018): Der Beitrag des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts zur Ausbildungsvorbereitung in Internationalen Förderklassen. *Sprache im Beruf* 1, 82–93.
- Ziegler, Birgit (2016): Sprachliche Anforderungen im Beruf – Ein Ansatz zur Systematisierung. *BWP* 6, 9–13. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/8178> (26.04.2023).

Kurzbio:

Katharina Betker, M.Ed., M.A. ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg bzw. am An-Institut für Ökonomische Bildung. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich des sprachsensiblen Wirtschaftsunterrichts sowie im Bereich BNE im Kontext des Wirtschaftsunterrichts.

Dr. Tina Fletemeyer ist seit 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg. Im Jahr 2020 schloss sie ihre Dissertation zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften zur Berufliche Orientierung ab. Seit 2021 leitet sie den Bereich „Berufliche Orientierung“ am An-Institut für Ökonomische Bildung. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in der Beruflichen Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen und der Methodik des Wirtschaftsunterrichts.

Anna-Lena Müller M.Ed., M.A. ist seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg bzw. am An-Institut für Ökonomische Bildung. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich der Beruflichen Orientierung sowie des sprachsensiblen Lernens im Wirtschaftsunterricht.

Anschrift:

Carl von Ossietzky Universität
Fakultät II Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften
Ökonomische Bildung (IfÖB)
Raum A02 0-004
Ammerländer Heerstraße 114–118
26129 Oldenburg
betker@ioeb.de
fletemeyer@ioeb.de
mueller@ioeb.de

Dr. Zuzana Münch-Manková promovierte im Jahr 2020 im Bereich Deutsch als Zweitsprache in fachlichen Kontexten an der PH Karlsruhe. Seit 2020 forschte sie als Postdoc an der Universität Oldenburg zu den Themen (digitaler) Sprachbewusster Fachunterricht, Diskurspraktiken in Unterrichtsgesprächen und zur integrierten Sprachbildung und -förderung in der Hochschullehre. An der Oldenburger DiZ-Forschungsakademie war sie für das Querschnittsthema *Sprachsensibles Lehren und Lernen im Fach* sowie das gleichnamige Forschungcluster zuständig. Seit 2023 ist sie an der Universität Augsburg als Forschungsreferentin tätig.

Anschrift:

Universität Augsburg
Zentrum für Lehrer*innenbildung und interdisziplinäre Bildungsforschung
Referat Forschung
Universitätsstr. 10
86159 Augsburg
zuzana.muench-mankova@zlib.uni-augsburg.de

Dr. Andreas Slopinski arbeitet seit 2013 am Fachgebiet für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Oldenburg. 2018 promovierte er zu individuellen und organisationalen Lernprozessen zur Generierung nachhaltigkeitsorientierter Innovationen in Unternehmen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen neben der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung vor allem in der Lehrerprofessionalisierung und dem beruflichen Lernen unter den Bedingungen einer Kultur der Digitalität.

Anschrift:

Carl von Ossietzky Universität
Fakultät II Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften
BWL und Wirtschaftspädagogik
Raum A05 0-070
Ammerländer Heerstraße 114–118
26129 Oldenburg
andreas.slopinski@uni-oldenburg.de