



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem  
Schwerpunkt in Österreich“

verfasst von

Lisa Leopold, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreut von: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka



## **Danksagung**

Zunächst gilt mein Dank Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka, der es mir ermöglichte, ein Thema mit Bezug auf meine momentane Lehrtätigkeit in der Schule auszuarbeiten und mir bei der Themenfindung zu helfen.

Des Weiteren danke ich allen, die ich im Zuge meiner Interviews befragt habe und sich viel Zeit für die Gespräche genommen haben. Darüber hinaus auch ein großes Dankeschön für die mir zur Analyse weitergeleiteten E-Mails und Skype-Konversationen.

Vor allem bedanke ich mich bei meinen Eltern, die mich jederzeit bei allem unterstützen, und meiner Schwester, die immer ein offenes Ohr für mich hat.

Ein großes Dankeschön gilt allen, die mir kurzfristig und quasi in letzter Minute beim Korrigieren und Überarbeiten meiner Diplomarbeit zur Seite gestanden haben und all meinen FreundInnen, die mir jederzeit moralisch zur Seite stehen.



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Abbildungsverzeichnis .....</b>                                                                                       | <b>IV</b> |
| <b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>                                                                                       | <b>V</b>  |
| <b>1. Einleitung .....</b>                                                                                               | <b>1</b>  |
| <b>2. Hypothese und Forschungsfragen.....</b>                                                                            | <b>3</b>  |
| <b>3. Theoretische Grundlagen zur Fachsprache und Wirtschaftslinguistik .....</b>                                        | <b>5</b>  |
| 3.1. Definition: Was ist Fachsprache? .....                                                                              | 5         |
| 3.2. Die Entwicklung der wirtschaftlichen Fachsprache .....                                                              | 7         |
| 3.3. Bezug zur Wirtschaftslinguistik: Entwicklung und momentaner Wissensstand<br>.....                                   | 9         |
| <b>4. Der Fachtext .....</b>                                                                                             | <b>13</b> |
| 4.1. Definition Text .....                                                                                               | 13        |
| 4.2. Textsortenkompetenz.....                                                                                            | 14        |
| <b>5. Vermittlung von Fachsprache im Unterricht .....</b>                                                                | <b>16</b> |
| 5.1. Didaktik der Fachsprachen.....                                                                                      | 16        |
| 5.2. Definition Fachsprachendidaktik .....                                                                               | 16        |
| 5.2.1. Gliederung der Fachsprachendidaktik.....                                                                          | 17        |
| 5.2.2. Die Problematik der Fachsprachendidaktik .....                                                                    | 20        |
| 5.2.3. Die sprachliche Didaktisierung von Fachunterricht .....                                                           | 21        |
| 5.3. Textsortenkompetenz und Konzepte zur Vermittlung.....                                                               | 24        |
| <b>6. Die Bedeutung von Fachsprache in der berufsbildenden höheren Schule<br/>mit wirtschaftlichem Schwerpunkt .....</b> | <b>28</b> |
| 6.1. Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt .....                                                       | 28        |
| 6.2. Fachsprache im Deutschunterricht.....                                                                               | 31        |
| 6.2.1. Die Vermittlung von Fachsprache im Deutschunterricht.....                                                         | 34        |
| 6.2.1.1. Lehr-Lern-Prozesse .....                                                                                        | 35        |
| 6.2.1.2. Muttersprachliche Vermittlung von Fachsprache .....                                                             | 37        |
| <b>7. Lehr- und Lernmaterial mit fachsprachlichem Bezug .....</b>                                                        | <b>40</b> |
| 7.1. Schulbuchanalyse .....                                                                                              | 42        |
| 7.2. Analyse des Lehrwerkes <i>Blattwerk Deutsch</i> .....                                                               | 42        |

|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>8. Die Bedeutung von fachsprachlicher Kompetenz in Berufen im wirtschaftlichen Bereich .....</b>           | <b>47</b> |
| <b>9. Problematische Aspekte im Unterricht .....</b>                                                          | <b>51</b> |
| 9.1. Die deutsche Sprache als Medium und Unterrichtsziel.....                                                 | 51        |
| 9.2. Fehlende Fachdidaktik für Fachsprache im Deutschunterricht .....                                         | 52        |
| 9.3. Machbarkeit von fachsprachlicher Lehre im Unterricht .....                                               | 52        |
| 9.4. (Fach-)Kompetenz der Lehrenden.....                                                                      | 54        |
| 9.5. Tatsächlich benötigte fachsprachliche Kenntnisse im beruflichen Kontext ..                               | 55        |
| 9.6. Lehrmaterialien .....                                                                                    | 55        |
| 9.7. Asymmetrisches Leistungsniveau in Klassen .....                                                          | 56        |
| 9.8. Ausbildung der Lehrenden.....                                                                            | 61        |
| 9.9. Zusammenarbeit zwischen kommerziellen Fächern und Deutsch / Sprachfächern .....                          | 64        |
| 9.10. Überblick der Problembereiche.....                                                                      | 65        |
| <b>10. Empfehlung für den Unterricht .....</b>                                                                | <b>66</b> |
| 10.1. LernerInnenanalyse .....                                                                                | 66        |
| 10.2. Fächerübergreifender Unterricht und Kooperation zwischen Deutsch und den Sachfächern.....               | 67        |
| 10.3. Lernmotivation und berufsorientierte bzw. praxisorientierte Lehre von Fachsprache .....                 | 67        |
| 10.4. Fortbildung der Lehrenden und Überarbeitung des Curriculums .....                                       | 68        |
| 10.5. Die Auswahl von wirtschaftlichen Fachtexten und Kommunikationsbeispielen für die Lehre an der HAK ..... | 69        |
| 10.5.1. Die Textauswahl für die Lehre der schriftlichen Fachkommunikation .....                               | 70        |
| 10.5.2. Die Textauswahl für die Lehre der mündlichen Fachkommunikation.....                                   | 74        |
| 10.6. Lernerfolgsüberprüfung und die Bedeutung des Begriffslernens und –lehrens .....                         | 78        |
| 10.7. Generelle Lernziele des wirtschaftlichen Fachsprachenunterrichts im Deutschunterricht.....              | 81        |
| <b>11. Englischunterricht der berufsbildenden höheren Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt .....</b>       | <b>85</b> |
| <b>12. Fazit .....</b>                                                                                        | <b>88</b> |
| <b>13. Zusammenfassende Betrachtung .....</b>                                                                 | <b>90</b> |

|                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>14. Quellenverzeichnis .....</b>                                                           | <b>93</b>  |
| 14.1. Literaturverzeichnis .....                                                              | 93         |
| 14.2. Onlineressourcen .....                                                                  | 99         |
| <b>15. Anhang .....</b>                                                                       | <b>101</b> |
| 15.1. Fragenbogen LehrerInnen Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem<br>Schwerpunkt..... | 101        |
| 15.2. Fragenbogen Betrieb Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem<br>Schwerpunkt.....     | 104        |
| <b>16. Zusammenfassung .....</b>                                                              | <b>105</b> |
| <b>17. Lebenslauf.....</b>                                                                    | <b>107</b> |

## Abbildungsverzeichnis

|             |                                                                                          |       |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Abbildung 1 | Didaktische Aspekte fachbezogener Sprachausbildung                                       | S. 18 |
| Abbildung 2 | Kompetenzmodell Deutsch 8.Schulstufe                                                     | S. 30 |
| Abbildung 3 | Blattwerk Deutsch III-V. Erklärung Informationsgrafiken analysieren und interpretieren   | S. 44 |
| Abbildung 4 | Blattwerk Deutsch III-V. Selbsteinschätzung und Feedback                                 | S. 45 |
| Abbildung 5 | Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Bezirksebene in Wien(Schuljahr 2010/2011) | S. 57 |
| Abbildung 6 | Textsortendifferenzierung mündlicher Fachkommunikation                                   | S. 76 |

## Abkürzungsverzeichnis

|       |                                                                                                 |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AUL   | Aufbaulehrgang                                                                                  |
| BHS   | Berufsbildende höhere Schule                                                                    |
| BIFIE | Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens |
| DaF   | Deutsch als Fremdsprache                                                                        |
| DaZ   | Deutsch als Zweitsprache                                                                        |
| ENWS  | Englisch und Wirtschaftssprache                                                                 |
| ESP   | English for Specific Purposes                                                                   |
| HAK   | Handelsakademie                                                                                 |
| HASCH | Handelsschule                                                                                   |
| LSP   | Language for Specific Purposes                                                                  |
| SRDP  | Neue schriftliche Reife- und Diplomprüfung                                                      |
| Vgl.  | Vergleich                                                                                       |



# 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit widmet sich der fachsprachlichen Ausbildung an der berufsbildenden höheren Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt in Österreich, die sogenannte Handelsakademie (HAK). Diese Schulform dauert fünf Jahre und schließt mit Matura ab.

In unserer eng vernetzten globalisierten Welt spielt die Wirtschaft eine sehr große Rolle, sowohl im Alltag als auch im Beruf und darum ist es wichtig, dieselbe „Sprache“ zu sprechen. Fachsprache oder im Englischen Language for Specific Purposes (LSP) ist, aufgrund der sich im Hinblick auf die schnell wachsenden Kommunikationsbedürfnisse in den unterschiedlichsten Bereichen, wie Wirtschaft, Wissenschaft und Technik, aber auch im kulturellen Bereich, von wachsender Bedeutung.

Fachsprache beziehungsweise fachsprachliche Kompetenzen sind im Lehrplan der Handelsakademie (HAK) in Österreich verankert.<sup>1</sup> Dieser besagt, dass neben fachkommunikativen Kompetenzen fachsprachliche Inhalte im Unterricht vermittelt werden müssen, was eben die wachsende Bedeutung dieser widerspiegelt, um einen kompetenzorientierten Wissenstransfer zu garantieren.<sup>2</sup> Um fachliches Handeln im späteren Berufsleben zu ermöglichen, muss Fachsprache im berufsbildenden Zweig gelehrt werden, was einiges an Problemen im Bereich der Vermittlung und Didaktik im institutionellen Rahmen der Schule in Österreich sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von Seiten der Lernenden aufwirft. Darüber hinaus besteht im Bereich der wirtschaftlichen Fachsprache noch Forschungsbedarf, vor allem hinsichtlich der Vermittlung der fachsprachlichen Besonderheiten an der Schule.

Nichtsdestotrotz soll eine Basis fachsprachlicher Sprachverwendung und Kommunikationswege systematisch und kompetenzorientiert gelehrt werden, um die Beschäftigungsfähigkeit<sup>3</sup> der SchülerInnen zu gewährleisten. Dies setzt voraus, dass nicht nur abstraktes Wissen, also die fachlichen Begriffe, unterrichtet wird, sondern dieses auch

---

<sup>1</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014). [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2014\\_II\\_209/COO\\_2026\\_100\\_2\\_1028436.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/COO_2026_100_2_1028436.pdf) (29.11.2014) (wird im Folgenden als Lehrplan HAK neu (2014) zitiert).

<sup>2</sup> Vgl. Fluck (1992), S. XI.

<sup>3</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 5.

im Zuge eines Lern- und Erkenntnisprozesses von den SchülerInnen in ihr bereits vorhandenes Wissen eingeordnet wird und wirklich verstanden werden muss, um eine korrekte Anwendung des neu Gelernten ermöglichen zu können.

## 2. Hypothese und Forschungsfragen

Aufgrund der in der Einleitung beschriebenen Bedeutung von wirtschaftlicher Fachsprache in Beruf und Ausbildung gehe ich in dieser Diplomarbeit von folgender Hypothese aus:

Der wirtschaftlichen Fachsprache wird an der BHS mit Wirtschaftsschwerpunkt eine hohe Bedeutung beigemessen.

Dadurch ergeben sich folgende Forschungsleitfragen

1. Wie manifestiert beziehungsweise zeigt sich die Hypothese im Lehrplan?
2. Welche Bedeutung misst die Literatur der wirtschaftlichen Fachsprache an der Schule bei?
3. Welche Bedeutung messen LehrerInnen, die an einer HAK in Österreich unterrichten, der wirtschaftlichen Fachsprache bei?
4. Inwieweit wird die wirtschaftliche Fachsprache in den verwendeten Schulbüchern berücksichtigt?
5. Wo liegen die Probleme der schulischen Lehre der wirtschaftlichen Fachsprache?
6. Welche Lösungsansätze gibt es, um die Lehre der wirtschaftlichen Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt zu verbessern?

Im Zuge dieser Arbeit wird auf die gestellten Fragen mit Hilfe von Literatur zu diesem Thema, der Auswertung von Interviews mit zehn LehrerInnen, die an unterschiedlichen Handelsakademien in Wien und Niederösterreich unterrichten,

ten, mit Angestellten kaufmännischer Betriebe<sup>4</sup> aus unterschiedlichen Wirtschaftssektoren und der Analyse elektronischer interner und externer Geschäfts- und Skype-Korrespondenzen aus diesen Betrieben eingegangen.

---

<sup>4</sup> MMC Agentur für neue Kommunikation GmbH: digitale Kommunikation ; J. Brandl GmbH: Schottergewinnung und Erdbau; Moser Immobilien: Immobilienmakler, TPA Horwath Wirtschaftstreuhand GmbH: Unternehmensberatung, Steuerberatung, Wirtschaftsprüfung.

### **3. Theoretische Grundlagen zur Fachsprache und Wirtschaftslinguistik**

#### **3.1. Definition: Was ist Fachsprache?**

Allgemein gesagt ist die Definition des Begriffes schwierig und uneinheitlich.<sup>5</sup> Die Fachsprache fällt in den Bereich der Angewandten Linguistik und ist von der Allgemein- beziehungsweise Gemeinsprache getrennt zu sehen.<sup>6</sup> Im Gegensatz zur Allgemeinsprache, deren aktiver Wortschatz bei gebildeten Menschen um die 10.000 Wörter umfasst, beinhaltet dieser inklusive der Fachsprache je nach Themengebiet ein weit größeres Feld, das aufgrund stetiger Entwicklungen, zum Beispiel im IT- und wirtschaftlichen Bereich, ständig wächst.<sup>7</sup> Dies ergibt sich daraus, dass die jeweilige Fachsprache die Allgemeinsprache um viele Begriffe und auch Benennungen erweitert.

Wichtig ist es, die Fachsprache von der sogenannten Sondersprache abzugrenzen, bei welcher es sich um Soziolekte handelt. Diese ergänzt die Allgemeinsprache nur um weitere „Benennungen für allgemeinsprachige Begriffe“ und kann somit auch als „gesellschaftlich bedingte Synonymsprache“<sup>8</sup> erklärt werden. Fachsprache muss als Subsystem beziehungsweise Sprachvarietät erfasst werden, welches ein heterogenes Gebilde ist, das vielfältig realisiert wird und abhängig vom Fachbereich ist.<sup>9</sup>

Fachsprache kann einerseits horizontal, andererseits vertikal gegliedert werden.<sup>10</sup> Der Kommunikationsbereich der Fachsprache, den Hoffmann<sup>11</sup> als „Ausschnitt aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit, [...] in dem die jeweilige Fachsprache verwendet wird“<sup>12</sup> definiert, stellt den vertikalen Bezug her. Des Weiteren sind im vertikalen Bereich auch

---

<sup>5</sup> Hoffmann (1993), S. 471f.

<sup>6</sup> Vgl. Drozd / Seibicke (1973), S. X.

<sup>7</sup> Vgl. Drozd / Seibicke (1973), S. IX.

<sup>8</sup> Drozd / Seibicke (1973), S. VIII.

<sup>9</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 9.

<sup>10</sup> Vgl. Rehbein (1998), S. 690.

<sup>11</sup> Vgl. Hoffmann (1985), S. 53 und S. 58.

<sup>12</sup> Hoffmann (1985), S. 53.

der Kommunikationsträger, das Milieu, wie die experimentellen Wissenschaften und die angewandten Wissenschaften und die Abstraktionsstufe zu finden.<sup>13</sup>

Dem gegenüber stehen auf der horizontalen Ebene die Kommunikationsbereiche, wie zum Beispiel Wirtschaft, IT, Physik und Pädagogik. Rehbein definiert darüber hinaus Fachkommunikation als „die zweckhafte Bearbeitung eines spezifischen Bereichs der Wirklichkeit“<sup>14</sup>. Dementsprechend muss sie zweckdienlich und an der Praxis orientiert sein, um zielführend verwendet werden zu können.

Nach Rehbein ist das Wissen eines Sprechers / einer Sprecherin und eines Hörers / einer Hörerin in einem sogenannten Wissensraum situiert, der auf das jeweilige Fachgebiet Bezug nimmt. Für die fachsprachliche Kommunikation ist es wichtig, die jeweiligen spezifischen Teilbereiche zu aktivieren und systematisch zu differenzieren. Im sprachlichen Bereich gibt es „professionelle Fachausdrücke, semiprofessionelle Ausdrücke, alltagssprachliche (gemeinsprachliche) Ausdrücke sowie wissenschaftliche Ausdrücke“<sup>15</sup>. Für die vorliegende Arbeit sind in Bezug auf die Schule vor allem der Bereich der professionellen Fachausdrücke und der semiprofessionellen Ausdrücke interessant.

Werden in der Fachkommunikation professionelle Fachausdrücke verwendet, wird ein systematisiertes Wissen über die spezifischen Sachbereiche, ein *professionelles Wissen*, das nicht *ad hoc*, sondern von den Agenten in einem institutionalisierten Ausbildungsprozess erworben wird, aktiviert. Die professionellen Fachausdrücke sind meist terminologisch.<sup>16</sup>

Bei der Verwendung von semiprofessionellen Ausdrücken nimmt der Sprecher / die Sprecherin beziehungsweise der Hörer / die Hörerin zwar auf Fachwissen Bezug, Alltagswissen fließt allerdings mit ein und führt dazu, dass die Person professionelles Wissen und Alltagswissen verknüpft.<sup>17</sup> Wenn am Beginn der schulischen Ausbildung an der HAK die SchülerInnen mit Rechnungswesen konfrontiert werden, wissen sie

---

<sup>13</sup> Vgl. Rehbein (1998), S. 690.

<sup>14</sup> Rehbein (1998), S. 690.

<sup>15</sup> Rehbein (1998), S. 693.

<sup>16</sup> Rehbein (1998), S. 693. [Hervorhebung vom Original]

<sup>17</sup> Vgl. Rehbein (1998), S. 693f.

zwar anfangs noch nicht genau, was dies alles umfasst, haben aber im Normalfall eine ungefähre Vorstellung von der Thematik.

Oftmals kommt es vor, dass Wörter im Bereich der Fachkommunikation eigentlich durch Austauschprozesse mit anderen Fächern entstehen beziehungsweise übernommen werden. Der Vorteil dieser „Hybridisierung“ oder „Importe“ wie es Rehbein nennt, ist, dass diese Wörter spezifisches Wissen triggern können und somit auch die interdisziplinäre Kommunikation erweitern. In der fachsprachlichen Wirtschaftskommunikation trifft dies vor allem auf fremdsprachliche Begriffe, oftmals aus dem Englischen, zu.

Mit Fachausdrücken ist professionelles Wissen verbunden. Pseudoprofessionelles Wissen ist problematisch, da die AktantInnen der Kommunikationssituation Fachtermini verwenden, ohne das entsprechende professionelle Wissen zu haben und die Fachausdrücke dann sozusagen nur zitieren.<sup>18</sup> Fachbegriffe werden dann oftmals falsch verwendet. Diese Gefahr besteht in der Schule vor allem dann, wenn die Lernenden Fachtermini zum Beispiel nur für Tests auswendig lernen, das Wissen, das dahintersteckt, aber nicht anwenden können. Der relativ neue Fokus der Kompetenzorientierung der österreichischen Schule will dem reinen Inhaltswissen aber entgegenwirken, indem vordergründig Kompetenzen, nicht nur fachliches Wissen, vermittelt und in weiterer Folge auch abgeprüft werden sollen.<sup>19</sup>

### **3.2. Die Entwicklung der wirtschaftlichen Fachsprache**

Die Entwicklung der unterschiedlichen Fachsprachen unterscheidet sich durch die vorrangig synchrone Entwicklung von der vor allem diachron entstandenen Allgemeinsprache. Begriffe der Fachsprache sind meist durch eine sehr bewusste Gestaltung der Termini entstanden, welche oftmals international geprägt sind, auch durch das Anpassen an englische Ausdrücke. Daneben wird oftmals der Lautform, also der Aussprache, weniger Bedeutung gegenüber der Schreibform beigemessen.<sup>20</sup> Vor allem

---

<sup>18</sup> Vgl. Rehbein (1998), S. 687.

<sup>19</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014).

<sup>20</sup> Vgl. Drozd / Seibicke (1973), S. IX.

Lehnwörter aus dem Englischen sind heutzutage häufig in der wirtschaftlichen Fachsprache zu finden, was auf die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft und auch Forschung, in der meist Englisch die Arbeitssprache ist, zurückzuführen ist.

Hervorzuheben ist, dass bei der Fachsprachenforschung wie auch in der Allgemeinsprache zwischen Lexikologie, also dem Wortschatz und der Grammatik, differenziert wird. Im Bereich der Fachsprache wird der jeweilige Wortschatz „Terminologie“ genannt. Wie auch die „allgemeine Terminologielehre“ ist die „fachsprachliche Terminologielehre“ übersprachlich, erstere zudem überfachlich.<sup>21</sup> Diesem Ansatz folgend ist die Fachsprache als Teilsprache zu sehen, gleich der Terminologie, beinhaltet aber auch Ausdrucksmittel der Allgemeinsprache, da sonst keine Verständigung beziehungsweise Kommunikation auf fachsprachiger Ebene möglich wäre.<sup>22</sup> Schaeder betont, dass sich die Fachsprachenforschung nach diesem Ansatz in den siebziger Jahren allerdings weg von dem reinen Bezug auf Fachlexik und Terminologielehre bewegt hat. Hier hatte vor allem die neu aufstrebende „Wirtschaftslinguistik“ bedeutenden Einfluss auf das Verständnis, was Fachsprache ist.<sup>23</sup> Fachsprachen wurden ab diesem Zeitpunkt nicht nur diachron und synchron im Hinblick auf ihre Lexik betrachtet, sondern auch als sich historisch entwickelnde und verändernde Systeme verstanden. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Fachsprachen als

1. Kommunikationsmittel wegen ihrer als primär angesehenen Funktion der fachlichen Verständigung,
2. Soziolekte wegen der Gebundenheit ihres Gebrauchs an die Gruppe der Fachleute [...],
3. Instrumente des fachlich-begrifflichen Denkens wegen der Gebundenheit an spezielle Wissensformen und Denkstile,
4. Formen des sprachlichen Handelns wegen seiner speziellen Ausrichtung auf bestimmte theoretisch-fachliche und praktisch-fachliche Tätigkeitsfelder<sup>24</sup>

gesehen werden.

Laut Schmidt lässt sich Fachsprache folgendermaßen definieren:

---

<sup>21</sup> Vgl. Drozd / Seibicke (1973), S. VIII.

<sup>22</sup> Vgl. Drozd / Seibicke (1973), S. IX.

<sup>23</sup> Vgl. Schaeder (1998), S. 230.

<sup>24</sup> Schaeder (1998), S. 230.

Fachsprache ist eine funktional-kommunikative Schicht der Sprache oder die Gesamtheit aller Erscheinungen auf den verschiedenen Ebenen der Sprache, die fachlich bedingt sind.<sup>25</sup>

Auch Hoffmann betont nochmals, dass Fachsprache eben alle sprachlichen Mittel umfasst, die in einem fachlich eingegrenzten Kommunikationsrahmen verwendet werden, „um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“.<sup>26</sup> Des Weiteren ist zu definieren, was unter dem Begriff „Fach“ zu verstehen ist. Laut Haßler sind Fächer „Arbeitskontexte, in denen Gruppen von fachlichen zweckrationalen Handlungen vollzogen werden“<sup>27</sup>.

Zusammengefasst wird Fachsprache heutzutage als eine Variante der Allgemeinsprache gesehen, die der Kommunikation und begrifflichen Bestimmung von fachspezifischen Dingen dient und die die kommunikativen Erfordernisse eines Faches erfüllt. Fachsprachliche Kommunikation passiert in erster Linie unter Fachleuten und entsprechend interessierten Menschen und ist in die vielen unterschiedlichen existierenden Fachbereiche aufgeteilt. Sie wird einerseits mündlich, andererseits schriftlich wiedergegeben und wird fachintern, also innerhalb der diversen Fächer, als auch interfachlich, also zwischen den unterschiedlichen Fächern, gebraucht.<sup>28</sup>

### **3.3. Bezug zur Wirtschaftslinguistik: Entwicklung und momentaner Wissensstand**

Der Bedarf an einer möglichst sprachgrenzenüberschreitenden Fachkommunikation im Wirtschaftsbereich war bereits am Beginn der Entwicklung der Wirtschaftswissenschaften vorhanden. Dies ist auf die zunehmende Globalisierung des Handels und auch den „Ausbau der theoretischen und angewandten Wirtschaftswissenschaften“<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> Schmidt (1969), S. 18.

<sup>26</sup> Hoffmann (1976), S. 170.

<sup>27</sup> Haßler (1999), S. 2442.

<sup>28</sup> Möhn / Pelka (1984), S. 26.

<sup>29</sup> Picht (1998), S. 336.

zurückzuführen. Die WirtschaftswissenschaftlerInnen erhielten ihre Bildung an Handelshochschulen und vor allem die fremdsprachliche Fachsprachenausbildung war wichtig, um in diesem Bereich durch angemessene Kommunikationskompetenz fachlich bestehen zu können. Laut Picht reichen im wirtschaftswissenschaftlichen Wissensfeld rein allgemeine Sprachkenntnisse nicht aus, insofern ergab sich die „Notwendigkeit, einen fachbezogenen Sprachunterricht an Handelshochschulen zu schaffen“.<sup>30</sup>

Nach Picht waren Französisch und Englisch die damaligen Leitsprachen im wirtschaftlichen Bereich, weshalb eine Verbesserung der Ausbildung vor allem im deutschsprachigen und nordischen Raum zwingender wurde. Hieraus entstand der „fachbezogene Sprachunterricht“, wie Picht ihn bezeichnet und welcher kein klares Profil hatte, woraus sich die heutige Wirtschaftslinguistik entwickelte.<sup>31</sup> Diese lässt sich in mehrere, nicht klar voneinander abzugrenzende Stadien und Strömungen einteilen, auf welche in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen werden soll.<sup>32</sup>

Für die Schule ist die synchronische Wirtschaftslinguistik von Bedeutung. Die vordergründigen Gedanken dieser Strömung waren in erster Linie die „didaktischen Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts“.<sup>33</sup> Picht<sup>34</sup> hebt hierzu vier zentrale Aspekte hervor:

1. Zuallererst wird die Sprache an sich in ihrer speziellen Funktion als Wirtschaftssprache untersucht, um herausfinden zu können, ob sie als solche bestehen kann. Hauptsächlich wird sie zur Allgemeinsprache kontrastiert, um die Unterschiede analysieren zu können. Die beiden Formen werden jedoch nicht unabhängig voneinander betrachtet, da „sich der semantische Wert“ in zusammenhängenden Aussagen ergibt. Was genau unter wirtschaftsspezifischen zusammenhängenden Äußerungen zu verstehen ist, wird nicht näher definiert, da dies eine Frage ist, die das Fach selbst beantworten muss.<sup>35</sup>

---

<sup>30</sup> Picht (1998), S. 336.

<sup>31</sup> Vgl. Picht (1998), S. 336.

<sup>32</sup> An dieser Stelle sei auf Drozd / Seibicke (1973) und Hoffmann (1984) verwiesen.

<sup>33</sup> Picht (1998), S. 338.

<sup>34</sup> Vgl. Picht (1998), S. 338f.

<sup>35</sup> Vgl. Picht (1998), S. 338.

2. „Die Wirtschaftssprache ist als ein strukturiertes und funktionelles Ganzes zu betrachten, das wirtschaftlichen Zwecken dient.“
3. „Die Wirtschaftssprache ist als Kommunikationsmittel zu betrachten.“<sup>36</sup> Picht hebt hervor, dass diese Feststellung wohl eine der bedeutendsten in diesem Bereich ist.<sup>37</sup>
4. „Die Synchronie ist in der wirtschaftslinguistischen Forschung zu betonen.“<sup>38</sup> Dieser Aspekt wird von da hergeleitet, dass die Herkunft, also die Etymologie, der einzelnen Ausdrücke zum Teil nicht fähig ist, die Funktion der Wörter innerhalb der heutigen Wirtschaftssprache restlos aufzulösen und zu klären.<sup>39</sup>

Interessant ist die Konklusion von Picht, dass es die Wirtschaftslinguistik in diesem Sinne nicht mehr gibt und sich die diversen Strömungen aufgelöst haben. Trotz allem betont der Autor, dass viele zentrale Ideen der Wirtschaftslinguistik in die aktuelle Fachsprachen-, Fachkommunikations- und Fachterminologieforschung eingeflossen sind und wieder neu erforscht werden, obwohl keine direkte Verknüpfung zur Wirtschaftslinguistik in der Forschung und Literatur offensichtlich ist.<sup>40</sup> Des Weiteren betont der Autor in seinem Resümee des Artikels nochmals, dass man weniger von einem Ende, als von einer Fortsetzung der Wirtschaftslinguistik unter einem anderen Terminus sprechen kann.<sup>41</sup>

Picht zitiert Messings Einleitung zu seinem Sammelband<sup>42</sup>, wo er das übergeordnete Ziel der Wirtschaftslinguistik folgendermaßen beschreibt:

Die Wirtschaftslinguistik dient der Menschheit, indem sie die sprechend-denkenden Menschen aufzeigt als Glieder einer zunächst national-, dann aber auch international geknüpften Kette, und sie erforscht und lehrt die Methoden, mittels derer wir die verschiedenen Völker aus ihrer Nationalkultur heraus verstehen und würdigen lernen.

---

<sup>36</sup> Picht (1998), S. 338.

<sup>37</sup> Vgl. Picht (1998), S. 338.

<sup>38</sup> Picht (1998), S. 339.

<sup>39</sup> Vgl. Picht (1998), S. 339.

<sup>40</sup> Picht (1998), S. 340.

<sup>41</sup> Vgl. Picht (1998), S. 340.

<sup>42</sup> Vgl. Picht (1998), S. 340.

Die Wirtschaftslinguistik dient der *Völkerverständigung* und darüber hinaus der *Selbsterkenntnis*.<sup>43</sup>

Dieses Zitat zeigt den

komplexen und fachgrenzenüberschreitenden Forschungsgegenstand der Wirtschaftslinguistik, dessen Umfang weit über rein sprachwissenschaftliche Zielsetzungen hinausgeht und mentalitätsgeschichtliche Elemente im Sinne der Völkerverständigung durch Handelsbeziehungen und der wissenschaftlichen Kommunikation einbezieht<sup>44</sup>.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der Wirtschaftslinguistik und deren Fachsprache große Bedeutung beigemessen wird, aber noch Forschungsbedarf besteht.

---

<sup>43</sup> Picht (1998), S. 340. [Hervorhebung vom Original].

<sup>44</sup> Picht (1998), S. 340.

## 4. Der Fachtext

### 4.1. Definition Text

Der Bereich der Fachsprache umfasst neben den Sprachvarianten noch Fachtextsorten und -texte, welche vermehrt in den Fokus der Forschung treten.<sup>45</sup> Auch im Hinblick auf die Analyse der diversen Fachtextsorten muss zuallererst eine Definition dafür gegeben werden, was ein Text ist. Hoffmann schreibt dazu Folgendes:

Der Text ist eine thematisch relativ geschlossene, gegliederte, strukturierte und in sich kohärente komplexe sprachliche Einheit, die im Rahmen sozialer Handlungszusammenhänge eine oder mehrere kommunikative Funktionen zu erfüllen hat.<sup>46</sup>

Der Autor betont, dass die Definition bewusst einfach gehalten beziehungsweise sogar vereinfacht ist, da hier die Merkmale im primären Fokus stehen, „die sich durch lehr- und lernbare sprachliche Mittel belegen und in Lehrmaterialien gut präsentieren lassen“<sup>47</sup> und insofern für den hier fokussierten schulischen Kontext wichtig sind.

Schmidt analysiert die gegebene Begriffsbestimmung folgendermaßen: „Thematisch relativ geschlossen“ bedeutet nach ihm, dass es im vorliegenden Text ein Hauptthema gibt, „gegliedert“, dass die Teiltexthe, also Abschnitte des bestehenden Texts, Hierarchien und Assoziationen beinhalten.<sup>48</sup> Die diversen Strukturen zeichnen auch die Textsorte aus. „Strukturiert“ besagt, dass Syntax, Lexik und Morphologie, kurzum die Elemente der sprachlichen Ebene, zueinander in bestimmten und klar geordneten Beziehungen stehen. „In sich kohärent“ bezieht sich auf die pragmatischen Zusammenhänge innerhalb des Texts, die ihn zusammenhalten. Hier muss auch die Kohäsion Erwähnung finden, da diese im Schulkontext oftmals eher umgesetzt wird, weil die Anwendung und Realisierung im Text leichter direkt zu beobachten ist. „Komplex“

---

<sup>45</sup> Vgl. Spillner (1986), S. 89.

<sup>46</sup> Hoffmann (1990), S. 6.

<sup>47</sup> Hoffmann (1998), S. 470.

<sup>48</sup> Vgl. Schmidt (1981), S. 28f.

meint, dass Texte durch ein hohes Maß an Organisation im strukturellen Bereich erkennbar sind und sie auch verflochtene Inhalte und Sachverhalte vermitteln. Insofern wird der Text als die höchste Form des sprachlichen Ausdrucks gesehen und die kommunikative Funktion des Texts steht im Vordergrund.<sup>49</sup>

## 4.2. Textsortenkompetenz

Neben dieser Definition von Text an sich, muss in weiterer Folge diskutiert werden, was unter einer Textsorte verstanden werden kann, da für die Matura bestimmte Textsorten<sup>50</sup> produziert werden müssen. Brinker äußert sich zur Klassifizierung von Textsorten folgendermaßen:

Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.<sup>51</sup>

Welche Textsorten gelehrt und gelernt werden müssen, ist ein sehr schwieriges und ambivalentes Thema. Einerseits gibt es die sogenannten ÖNORMEN<sup>52</sup>, unter anderem für den Bereich der Wirtschaftskommunikation, die in der schulischen Lehre kaum berücksichtigt werden und andererseits existiert für alle Sprachen, die in der Schule

---

<sup>49</sup> Vgl. Schmidt (1981), S. 28f.

<sup>50</sup> Textsortenkatalog BIFIE Neue SRDP Deutsch. <https://www.bifie.at/node/1498> (25.11.2014) (wird in weiterer Folge als Textsortenkatalog BIFIE Neue SRDP Deutsch zitiert). Folgende Textsorten werden bei der SRDP in Deutsch an der HAK geprüft: Textanalyse, Textinterpretation, Zusammenfassung, Offener Brief, Leserbrief, Empfehlung, Kommentar, Erörterung, Meinungsrede.

<sup>51</sup> Brinker (1985), S. 124.

<sup>52</sup> Vgl. ÖNORMEN Austrian Standards. <http://www.austrian-standards.at/produkte-leistungen/oenormen-nationale-regelwerke/> (25.11.2014)

gelehrt werden, ein sogenannter Textsortenkatalog<sup>53</sup>, der diese kurz umreißt. Die Beschreibungen wären laut der zehn interviewten LehrerInnen sehr oberflächlich und lassen viel Spielraum für individuelle Interpretation zu, was sich mit der immer mehr werdenden Standardisierung der Testungen, die an der Schule durchgeführt werden, widerspräche. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob nicht andere Textsorten als die laut Textsortenkatalog zu lehrenden<sup>54</sup> für die Lernenden wichtiger wären. Nach welchen Kriterien die Textsorten für die neue SRDP in Österreich ausgewählt wurden, konnte leider nicht eruiert werden.

Des Weiteren ist die heutige Wirtschaftswelt von einem ständigem Wandel sowie Anpassung geprägt und dementsprechend schnell müsste sich im Optimalfall ebenso die schulische Lehre hieran angleichen, was schwer möglich ist. Beispielsweise sind formelle E-Mails heutzutage oft auch im Deutschen wesentlich informeller in der Sprachgestaltung als noch vor wenigen Jahren, wie die Analyse der Geschäftskorrespondenz der in der Einleitung erwähnten Firmen darstellt.<sup>55</sup> Auch laut Jakobs werden diese flexiblen Schreibkompetenzen selten vermittelt.<sup>56</sup> Darum sollten neben inhaltlichen, vor allem auch kulturelle kommunikative Kompetenzen gelehrt werden, um die Lernenden zu befähigen, sprachlich angemessen zu agieren. Darüber hinaus müssen SchülerInnen in der Lage sein, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich der Wirtschaftskommunikation die unterschiedlichen Normen, die zu berücksichtigen sind, anzuwenden.

---

<sup>53</sup> Vgl. Textsortenkatalog BIFIE Neue SRDP Deutsch.

<sup>54</sup> Vgl. Textsortenkatalog BIFIE Neue SRDP Deutsch.

<sup>55</sup> Vgl. Kapitel 1. und Kapitel 8.

<sup>56</sup> Vgl. Jakobs (2008), S. 3.

## **5. Vermittlung von Fachsprache im Unterricht**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde geklärt, was Fachsprache ist, kurz auf die Entwicklung und Verbindung zur Wirtschaftslinguistik eingegangen und beleuchtet, was unter Text und Textsorten zu verstehen ist. Im Folgenden soll beschrieben werden, warum Fachsprache in der Schule mit Schwerpunkt auf wirtschaftliche Fächer vermittelt werden soll und wo die Probleme und Möglichkeiten liegen.

### **5.1. Didaktik der Fachsprachen**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Forschung rund um Fachsprachen auf die „Bestimmung, Untersuchung und Beschreibung“<sup>57</sup> dieser und ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen konzentriert. Im Untersuchungsmittelpunkt stehen vor allem die jeweiligen Fachtextsorten und ihre konkrete Anwendung. Die Fachsprachendidaktik wiederum setzt sich vor allem mit den konkreten Aspekten der Vermittlung von fachkommunikativen Inhalten, die sowohl für die Produktion als auch die Rezeption wichtig sind, auseinander. Des Weiteren muss die Fachsprachendidaktik berücksichtigen, wie diese Aspekte am besten passend für die Unterrichtsziele und die Lernenden im Rahmen der Schule vermittelt werden können.<sup>58</sup>

### **5.2. Definition Fachsprachendidaktik**

Unter Fachsprachendidaktik wird an und für sich „ein ganzheitliches Konzept zur Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fachbezogener Sprechweisen, sowohl mutter- wie fremdsprachlicher“<sup>59</sup>, verstanden. Das Fundament besteht laut Fluck aus den Ergebnissen der Fachsprachenlinguistik und der jeweils betreffenden fachwissenschaftlichen Unterrichtsforschung, vor allem der Pädagogik, Sprachlehrforschung,

---

<sup>57</sup> Fluck (1992), S. 16.

<sup>58</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 16.

<sup>59</sup> Fluck (1992), S. 5.

Psychologie und Methodik.<sup>60</sup> Das allgemeine Lehrziel der Fachsprachendidaktik ist laut Fluck die „Kommunikationsfähigkeit“. Ebenso wird es im österreichischen Lehrplan<sup>61</sup> angegeben. Diese soll die SchülerInnen befähigen, in fachlichen Situationen sprachliche bestehen zu können.<sup>62</sup> Darum muss sich die Fachsprachendidaktik mit den „Voraussetzungen und Bedingungen des Erwerbs und der Vermittlung von Fachwissen und Fachsprache im Hinblick auf eine Optimierung praktischer Lern- und Lehrtätigkeit“<sup>63</sup> auseinandersetzen.

Die Fachsprachendidaktik profitiert von der Fachsprachenlinguistik, welche Fachsprache erforscht und genau beschreibt. Dies macht es einfacher, unterrichtsrelevante Aspekte zu erfassen und methodisch für die Schule aufzubereiten. Andererseits betont Fluck, dass auch die Fachsprachendidaktik vermehrt Fachtexte analysieren muss, um anwendungs- und praxisorientiert arbeiten zu können<sup>64</sup>, worauf im Kapitel 10.5 noch näher eingegangen wird.

### **5.2.1. Gliederung der Fachsprachendidaktik**

Bei der Gliederung der Fachsprachendidaktik muss beachtet werden, dass die Fachsprachendidaktik einerseits fachübergreifend und andererseits fachspezifisch zu sehen ist, wie in Abbildung 1<sup>65</sup> ersichtlich ist.

---

<sup>60</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 5f.

<sup>61</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014). Das Ziel der allgemeinen und fachlichen Kommunikationskompetenz findet sich im Lehrplan nicht nur auf die Sprachen bezogen, sondern auch in den anderen Fächern wieder.

<sup>62</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 6.

<sup>63</sup> Fluck (1992), S. 6.

<sup>64</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 10.

<sup>65</sup> Vgl. Abbildung 1, S. 18.

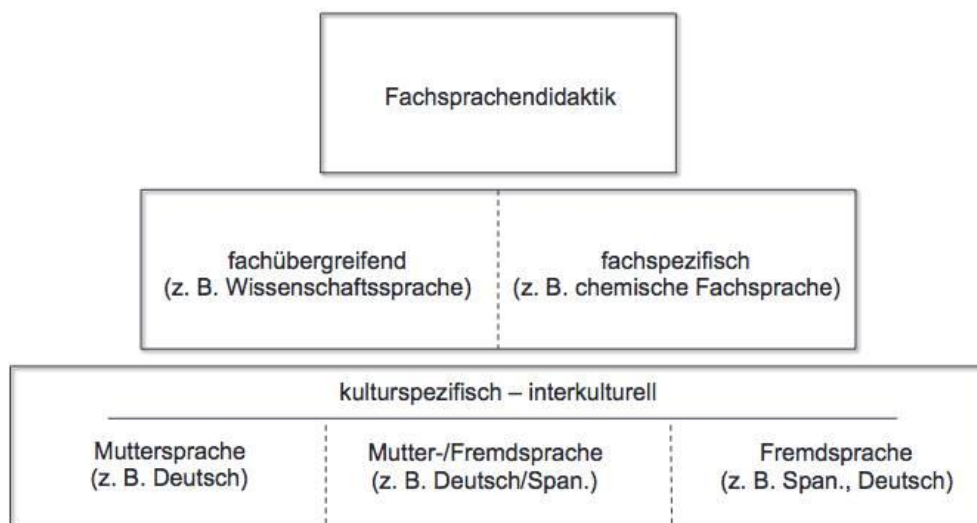


Abbildung 1: Didaktische Aspekte fachbezogener Sprachausbildung<sup>66</sup>

Darüber hinaus wird sie davon beeinflusst, von welcher Sprache ausgegangen und in welcher Sprache der Unterricht, also mutter- oder fremdsprachlich gehalten wird. Für einen fachlich angemessenen Umgang mit Texten muss zuallererst die „fachbezogene Ausbildung in Mutter- und Fremdsprache“<sup>67</sup> gegeben sein.

Hoffmann differenziert im Bereich der Fachsprachendidaktik zwischen der

1. lexikologisch-terminologischen Richtung;
2. der funktionalsprachlichen Betrachtung;
3. der Wirtschaftslinguistik;
4. der funktionalen Stilistik;
5. der naturwissenschaftlich-philosophischen Sicht;
6. der übersetzungswissenschaftlichen Orientierung;
7. der Lehre von den Subsprachen.<sup>68</sup>

<sup>66</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 24.

<sup>67</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 24.

<sup>68</sup> Vgl. Hoffmann (1985), S. 21.

In erster Linie wird in der Unterrichtspraxis der fachsprachliche Wortschatz gelehrt<sup>69</sup>, was sich an 1. der lexikologisch-terminologischen Richtung nach Hoffmann orientiert. Dies bedeutet, dass man sich vor allem an Fachsprache und an Fachwortschatz an sich, die in diesem Fall gleichgesetzt werden, orientiert, was im Unterricht dazu führt, dass insbesondere auf den Bereich des Fachwortschatzes und der entsprechenden Wortbildungsmittel eingegangen wird.<sup>70</sup> Auf Nachfrage in den Interviews gaben die befragten LehrerInnen an, dass Fachwörter von ihnen eher wie neues Vokabular, das auch definiert werden müsse, behandelt werden.

Die 2. funktionalsprachliche Richtung dagegen fokussiert sich im Gegensatz dazu auf Syntax und fachsprachentypische Textsorten und liegt primär im Fremdsprachenunterricht vor.<sup>71</sup> Diese Aussage bezüglich der fachsprachentypischen Textsorten wurde in den Interviews von neun der zehn befragten Unterrichtenden nicht bestätigt. Alle gaben zwar an, dass im Fremdsprachenunterricht, besonders im Fach Englisch und Wirtschaftskommunikation (ENWS), dieser Ansatz noch deutlicher verfolgt werde, in Deutsch aber ebenfalls fachsprachentypische Textsorten gelehrt werden, wenn auch nicht im selben Umfang und in derselben Intensität. Trotzdem waren sich die Befragten einig, dass in Deutsch dafür mehr Raum für andere, kreative Textsorten und Themen bleibe als zum Beispiel in der Fremdsprache an der BHS, in welcher der Unterricht vor allem ab der 3. HAK sehr auf Fachtexte und Fachsprache fokussiert sei.

Der Umstand, dass die fachsprachentypischen Textsorten vergleichsweise weniger in Deutsch behandelt werden, lässt sich auf den geringeren Fokus der verwendeten Deutschbücher auf die Fachsprache und Fachtexte zurückführen. Darüber hinaus gibt es im Vergleich zur fachsprachlichen Fremdsprachendidaktik wenig Literatur für die Vermittlung von wirtschaftlicher Fachsprache in Deutsch.

Die Beobachtungen in der aktuellen Praxis und bei der Auswertung der Interviews werden ebenso bei Fluck bestätigt.<sup>72</sup> Im Fremdsprachenunterricht gibt es viele und explizite Lehrwerke zur Fachsprachendidaktik, welche auch gezielter im Unterricht vermittelt wird. Für den muttersprachlichen Fachunterricht und den Deutschunterricht lässt sich dies nicht behaupten. Die sprachliche Didaktisierung fehlt hier meist und wird

---

<sup>69</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 8.

<sup>70</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 8.

<sup>71</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 8f.

<sup>72</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 6f.

kaum durchgeführt.<sup>73</sup> Diese Problematik, vor allem im Fachunterricht, entsteht dadurch, dass die FachlehrerInnen meistens keine ausgebildeten SprachlehrerInnen sind. Sie selbst können zwar mit Fachsprache umgehen, fachsprachliche Texte problemlos lesen und eventuell selbst schreiben, aber der sprachlich-didaktische Hintergrund fehlt.<sup>74</sup> Bei DeutschlehrerInnen wiederum besteht oftmals die Schwierigkeit, dass den Lehrenden der fachliche Hintergrund und die wirtschaftliche Ausbildung fehlen. Dies wurde auch in den Interviews kritisiert und soll im Folgenden nochmals explizit Erwähnung finden (siehe Kapitel 9.4). Auch die befragten LehrerInnen, die bereits länger im Berufsleben stehen oder einen wirtschaftlichen Hintergrund haben (PartnerIn im wirtschaftlichen Bereich tätig, Studium) sahen diesen Punkt sehr problematisch, insbesondere beim Berufseinstieg.

Die von Hoffmann erwähnte wissenschaftliche Textanalyse und Eingliederung ist vom didaktischen Standpunkt her deshalb wichtig, weil durch eine solche Differenzierung die Ermittlung von konkreten Textmodellen für den fachsprachlichen Unterricht im wirtschaftlichen Bereich ermöglicht wird und geeignete Lehr- und Lernmethoden erschlossen werden können. Solch genaue Charakterisierungen ermöglichen, die Besonderheiten, Regularitäten, relevanten Inhalte und den Aufbau von Fachtextsorten zu erkennen und dann im schulischen Kontext zu reproduzieren, auch wenn sie auf den ersten Blick sehr abstrakt und „zu wissenschaftlich“ für die Schule wirken. Für die Erstellung von authentischen Unterrichtsmaterialien ist eine solche Auseinandersetzung mit der Thematik unerlässlich und es kann vom / von der Lehrenden festgestellt werden, ob der Fachtext die grammatischen, lexikalischen und textuellen Besonderheiten der jeweiligen Fachtextsorte beinhaltet.<sup>75</sup>

### **5.2.2. Die Problematik der Fachsprachendidaktik**

Trotz des gestiegenen Bedarfs an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, sowohl in der Mutter- als auch in Fremdsprachen im fachsprachlichen Bereich, fehlt es an einer umfassenden allgemeinen Fachsprachendidaktik und Fremdsprachenmethodik.

---

<sup>73</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 6.

<sup>74</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 7.

<sup>75</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 120.

Diese Problematik ist einerseits darauf zurückzuführen, dass Fachsprache an sich schwer einzugrenzen ist (siehe Kapitel 3.1) und sich sehr schnell verändern kann. Daher gibt es keinen einheitlichen Fachsprachendidaktikbegriff in der aktuellen Forschung. Andererseits liegt es daran, dass es durch die vielen unterschiedlichen Fächer und Vermittlungssituationen in der Schule schwer ist, eine umfassende Fachsprachendidaktik als - wie Fluck es nennt - „universale Struktur“<sup>76</sup> zu verfassen. Insofern wird die jeweilige Fachsprache meist in den unterschiedlichen Fächern gelehrt, aber vor allem in Deutsch kommt sie oftmals zu kurz, wie es alle InterviewpartnerInnen betonten. Die Gründe dafür sind vielfältig und werden im Folgenden (siehe Kapitel 6.2) noch weiter erläutert.

Darüber hinaus bezieht sich die bisherige Literatur meist eher auf die schulische Praxis im Zweit- beziehungsweise Fremdsprachenunterricht und auf die dort gebräuchliche Methodik.<sup>77</sup> Die kommunikative Kompetenz ist das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts, weshalb in diesem Bereich auch viel Wert auf fachsprachliche Kompetenz gelegt wird.<sup>78</sup>

### **5.2.3. Die sprachliche Didaktisierung von Fachunterricht**

Problematisch zu sehen ist, dass Fachsprachenunterricht einerseits sprachlich und andererseits gleichzeitig inhaltlich beziehungsweise fachlich ausgerichtet sein muss.<sup>79</sup> „Jede Unterrichtsstunde ist zugleich eine Deutschstunde“<sup>80</sup>, auch wenn FachlehrerInnen oftmals keine didaktische sprachliche Ausbildung haben. Fachsprache ist relativ abstrakt und insofern sollte das Hauptaugenmerk in der Schule beziehungsweise im Unterricht nicht nur auf den formalen Besonderheiten, also Fachterminologie und fachsprachliche Syntax, liegen. Auch die Lehre von fachsprachlicher Begriffsbildung und generell die Verknüpfung von Sprach- und Sachunterricht sollen in den Vordergrund gerückt werden.<sup>81</sup> Nach Fluck ist Fachsprachenvermittlung sehr stark „adressaten-,

---

<sup>76</sup> Fluck (1992), S. 5.

<sup>77</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 6.

<sup>78</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 13.

<sup>79</sup> Vgl. Vögeding (1990), S. 35ff.

<sup>80</sup> Rabitsch (1981), S. 168.

<sup>81</sup> Vgl. Steinmüller / Scharnhorst (1987), S. 9ff.

inhalts- und textsortenbezogen und muß äußerst unterschiedlichen Bedingungsgefügen Rechnung tragen“<sup>82</sup>. Dies führt zu vielen Problembereichen für die Schule, die berücksichtigt werden müssen. Einerseits beeinflussen diese den Fachbereich, die Lernziele, die konkretisiert werden müssen, andererseits die Fachkompetenz, die Lernenden, also die Adressaten in der Schule, und die unterschiedlichen Ansätze der Vermittlung. Diese Punkte werden im Folgenden im Hinblick auf den Deutschunterricht<sup>83</sup> besprochen und auch bei der Auswertung der Fragebögen<sup>84</sup> diskutiert. Bei der Frage, wie die Didaktisierung der jeweiligen Kompetenzen funktioniert, geht es in erster Linie darum, welche Skills beziehungsweise Kompetenzen gelehrt und erarbeitet werden (müssen), in welcher Reihenfolge dies geschieht und ob sie so, wie in der beruflichen Realität benötigt, also authentisch, gelehrt werden.<sup>85</sup>

Fachsprachenvermittlung soll bedarfsorientiert passieren.<sup>86</sup> Die Bedürfnisse sind natürlich von LernerIn zu LernerIn unterschiedlich. Vor allem in der Schule ist dies schwer umzusetzen beziehungsweise zumindest genau zu reflektieren, da auch in der HAK nach subjektiver Einschätzung der befragten LehrerInnen immer mehr SchülerInnen nicht direkt in das Berufsleben im kaufmännischen Bereich einsteigen, sondern ein Studium, auch in anderen Sparten als der kaufmännischen oder betriebswirtschaftlichen, vorziehen. Sprachlichem Handeln muss somit der Vorzug vor rein fachlichem Inhaltswissen gegeben werden. Erst dann kann fachliches Handeln im deutschen Sprachunterricht miteinbezogen werden, so waren sich die Befragten einig. Hier kann eine Parallele mit der Konzentration auf die sprachlichen Kompetenzen gezogen werden, da es den Lernenden nach gutem Erwerb aller sprachlicher Kompetenzen möglich sein sollte, mit jeder Art von Fachtext adäquat umzugehen. Dies wird bei der neuen Matura getestet, welche laut aller interviewter LehrerInnen auf Grund fehlender und passender Lehrmaterialien, die den neuen Aufgabestellungen für diese Prüfung entsprechen, allerdings kritisch zu sehen ist.

Alles in allem muss Fachsprache auch in Deutsch anwendungsorientiert vermittelt werden. Generell kann gesagt werden, dass es nicht möglich ist, die fachsprachliche Ausbildung von der fachlichen zu trennen<sup>87</sup>, da beides gelehrt werden muss und das eine

---

<sup>82</sup> Fluck (1992), S. 21.

<sup>83</sup> Vgl. Kapitel 6.2.

<sup>84</sup> Vgl. Kapitel 9.2.

<sup>85</sup> Vgl. Mackay / Mountford (1979), S. 10.

<sup>86</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 26.

<sup>87</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 26.

vom anderen abhängt. Dies stellt eine der Schwierigkeiten in der Fachsprachendidaktik dar, da man nicht einfach für jedes Fach eine eigene Fachsprachendidaktik schreiben kann, ohne den muttersprachlichen Sprachunterricht zu berücksichtigen, was in der Praxis schwer möglich ist. Grundsätzliches Ziel im Unterricht seitens der LehrerInnen sollte insofern die interaktive Lehre von Fachinhalten und sprachlichen Strukturen sein, die auf der Allgemeinsprache aufbauen und ermöglichen, dass die SchülerInnen reflektiert mit den fachsprachlichen Besonderheiten in der Anwendung umgehen. Im muttersprachlichen Unterricht wird oftmals nur auf lexikalische, grammatikalische, syntaktische und textuelle Besonderheiten und Erscheinungen eingegangen, nicht aber auf den Fachinhalt und seinen Bezug zur (beruflichen) Realität. Formales steht hier also vor dem Fachinhalt.<sup>88</sup>

Fluck betont, dass nur, wenn die LehrerInnen in der Schule beides integrieren, „eine interaktive Vermittlung von Fachinhalten und eine möglichst weitgehende Verbindung von Fach- und Sprachwissen“<sup>89</sup> erreicht werden kann, was Ziel der Ausbildung in der berufsbildenden Sekundarstufe sein sollte. Diese Vorgehensweise bildet die Grundlage für die Oberstufe, hier der BHS mit Wirtschaftsschwerpunkt. Die Fachinhalte können mittels der Fachsprache strukturiert werden und es kommt so zu einer „Integration von fach- und sprachbezogenem Wissenserwerb in kooperativen Ansätzen“<sup>90</sup>. Das bedeutet in weiterer Folge, dass die Lernenden mit den unterschiedlichen kommunikativen fachwissenschaftlichen Bezügen und Begriffen umgehen und arbeiten und am beruflichen und öffentlichen Diskurs teilnehmen können, was für die Beschäftigungsfähigkeit und Berufspraktika, die eventuell im Zuge der Ausbildung absolviert werden, von Bedeutung ist.

Fluck kritisiert, dass eben dies in der berufsbildenden Ausbildung an der Schule oftmals vernachlässigt wird, da gerade so viel an Fachsprache vermittelt wird, wie direkt und konkret benötigt, man so die „Mitsprache am fachübergreifenden Gesellschaftsdiskurs“<sup>91</sup> eingrenzt und sich Ausbildung und Bildung unvereinbar gegenüber stehen<sup>92</sup>.

---

<sup>88</sup> Vgl. Muhr (1989), S. 123ff. und Fluck (1992), S. 101.

<sup>89</sup> Fluck (1992), S. 100.

<sup>90</sup> Fluck (1992), S. 100.

<sup>91</sup> Fluck (1992), S. 101.

<sup>92</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 101.

Im Zuge dessen und für die Vertiefung des Themas der reinen Funktionsfähigkeit des Individuums im Beruf verweist er auf Blankertz<sup>93</sup>.

An der BHS in Österreich lässt sich diese Tendenz durchaus feststellen. Wie im Lehrplan festgelegt, ist die Beschäftigungsfähigkeit<sup>94</sup> der Jugendlichen Ziel der HAK; doch zeitgleich werden umfassender Kompetenzerwerb und Soft Skills<sup>95</sup>, wie die Fähigkeit, im Team arbeiten zu können, immer wichtiger und finden explizit Erwähnung. Insofern lässt sich hier eine Wende, vorerst zumindest am Papier, wie auch sieben der befragten LehrerInnen kritisierten, im österreichischen Schulsystem erkennen. Wie erfolgreich dies in den weiteren Jahren umgesetzt werden wird, wird sich noch weisen. Grundsätzlich soll die Ausbildung sowohl in den Sachfächern, als auch in den fachsprachlichen Kommunikationsbereichen einen funktionalen Wortschatzgebrauch ermöglichen und fachliche Textsortenkompetenz garantieren.

Schlussendlich ist die Kooperation zwischen den (betriebswirtschaftlichen) Lerngegenständen und Deutsch wünschenswert, da so den SchülerInnen ermöglicht wird, das neue Wissen inhaltlich, sprachlich organisiert und kompetenzorientiert zu erlernen, was in weiterer Folge die Basis für das spätere Berufsleben und lebenslange Lernen bildet.

### **5.3. Textsortenkompetenz und Konzepte zur Vermittlung**

Bei der zuvor genannten Textdefinition von Hoffmann<sup>96</sup> wird der Text an sich als Produkt beziehungsweise „Ergebnis sprachlicher Tätigkeit(en)“ betrachtet und es werden „handlungstheoretische, tätigkeitsbezogene und kognitive Aspekte“ kaum berücksichtigt.<sup>97</sup> Für den schulischen Unterricht, sowohl den Fremdsprachenunterricht, als auch den muttersprachlichen Fachsprachenunterricht, reicht diese Definition aus, da es in erster Linie um Textrezeption und -produktion geht, bei der exemplarische Textmuster zur Orientierung herangezogen werden. Die genauen Mechanismen der Produktion von Texten, die sich auf einer Metaebene abspielen, sind für die Lernenden auf dieser

---

<sup>93</sup> Vgl. Blankertz (1969), S. 91ff. und S. 119ff.

<sup>94</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 5.

<sup>95</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 8. Auf diese Thematik wird im Kapitel 6.1 noch genauer eingegangen.

<sup>96</sup> Vgl. Kapitel 4.1.

<sup>97</sup> Hoffmann (1998), S. 470.

Stufe, allgemein gesagt, noch nicht relevant und schwer zu vermitteln. Die normkonforme Anwendbarkeit steht hier im Vordergrund der Lehre in der Schule. Der Lehrplan der HAK (2014) besagt Folgendes:

Schüler und Schülerinnen können in der Unterrichtssprache in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsverhältnissen situationsadäquat schriftlich und mündlich kommunizieren (Sprachregister).<sup>98</sup>

Die SchülerInnen müssen lernen, die wirtschaftlichen Textsorten richtig zu produzieren, aber nicht die jeweilige Tiefenstruktur analysieren können. Hierfür werden Textmuster herangezogen, welche es den Lernenden möglich machen, die jeweiligen Fachtextsorten zu reproduzieren.<sup>99</sup>

Fluck widmet sich ebenfalls den unterschiedlichen Ansätzen zur Vermittlung von Fachsprache. Er gliedert in (1) sprachorientierte, (2) lerner- und fertigungsorientierte, (3) textorientierte und (4) lern(er)zentrierte Konzepte.<sup>100</sup>

Bei den sprachorientierten Konzepten orientiert man sich an der Differenzierung von Fach- und Gemeinsprache und in weiterer Folge wird der Sprachbedarf im jeweiligen Fachbereich ermittelt, um dies in den Unterricht einbauen zu können. Neben Fachwörtern sind auch typische grammatikalische Strukturen wie Passiv-Formen wichtig. Fachsprachliche lexikalische und grammatische Strukturen stehen somit im Mittelpunkt.

Bei lerner- und fertigungsorientierten Konzepten, welche aus dem angelsächsischen Bereich kommen, liegt der Fokus auf einer „bedarfsgerechten Zielorientierung, die mit einer Differenzierung und Hierarchisierung der Lernziele verbunden war“<sup>101</sup>. Die Idee, dass Spracherwerb in erster Linie auf dem Kompetenzerwerb aufbaut, also dem Lernen diverser sprachlicher Strategien, die dann für das Erreichen der Kommunikationsziele und Kommunikation mit Fachsprache benötigt werden, steht im Mittelpunkt.<sup>102</sup>

---

<sup>98</sup> Lehrplan HAK neu (2014), S. 15.

<sup>99</sup> Vgl. Hoffmann (1998), S. 470.

<sup>100</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 191.

<sup>101</sup> Fluck (1992), S. 193.

<sup>102</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 193f.

Textorientierte Konzepte rücken den Fachtext an sich, der „Ausgangspunkt, Mittel und Ziel sprachlich-kommunikativer Tätigkeit“<sup>103</sup> ist, in den Fokus. Dieses Konzept hängt eng mit der Fachsprachenforschung zusammen, was sich bei Sinclair widerspiegelt: „The typical manifestation of LSP is a lesson built around a text of a specialised nature.“<sup>104</sup> Somit stehen der Fachtext und die Auswahl des richtigen und passenden Textmusters im Zentrum.<sup>105</sup> Darüber hinaus wird an die DaF- / DaZ-<sup>106</sup> Bewegung in den 80er Jahren angelehnt und ebenso der interkulturelle Hintergrund bei der Fachtextbetrachtung miteinbezogen.<sup>107</sup> Folglich sind die Lehrwerke, die diesem Ansatz folgen, stark textorientiert.<sup>108</sup>

Bei den Interviews meinten fünf der zehn LehrerInnen, dass sie sich Schulbücher, die einen größeren Fokus auf Fachtexte legen, wünschen würden. Fluck hält diesen Ansatz für den erfolgversprechendsten, da dieser sich sowohl auf den Lerner / die Lernerin als auch auf den Fachtext inklusive seiner kulturellen Dimension konzentriert und bestenfalls zu einer umfassenden Sprach-, Text- und Handlungskompetenz führt.<sup>109</sup>

Zuletzt soll auf lern(er)orientierte Konzepte, die den Lerner / die Lernerin mit seinen / ihren Bedürfnissen in den Fokus rücken, eingegangen werden. Hier wird die intrinsische Lernmotivation der SchülerInnen hervorgehoben, da fremdbestimmtes Lernen nicht so erfolgreich ist wie das Lernen aus dem eigenen Wollen heraus. Hinzu kommt, dass im Fachsprachenunterricht die LehrerInnen oftmals nur teilkompetent sind, da sie selbst keine wirtschaftliche Ausbildung haben. Die Umsetzung des von Fluck 1992 beschriebenen Konzepts sahen auch die interviewten LehrerInnen problematisch.

Durch die Übernahme von Selbstverantwortung und den Ausbau kooperativer Unterrichtsaktivitäten bei den Lernern verliert der Lehrer seine dirigistische Rolle und kann fachlich unproblematische (Sprach-)Beratungsfunktionen übernehmen.<sup>110</sup>

---

<sup>103</sup> Fluck (1992), S. 195.

<sup>104</sup> Sinclair (1978), S. 263.

<sup>105</sup> Vgl. Stark / Hartweg (1988), S. 177.

<sup>106</sup> DaF / DaZ bezeichnet Deutsch als Fremd-/Zweitsprache.

<sup>107</sup> Vgl. Schröder (1988), S. 112.

<sup>108</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 195.

<sup>109</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 195f.

<sup>110</sup> Fluck (1992), S. 197.

Die befragten LehrerInnen identifizierten sich aber alle mit der traditionellen LehrerInnenrolle, in der sie das „absolute Wissen“ dirigieren. Zwei der Befragten meinten auch, dass sie offeneren beziehungsweise selbstbestimmteren Unterricht versucht hätten. Doch in weiterer Folge hätten die SchülerInnen nach mehr Anleitung verlangt, da sie sich mit dieser Art des lernerorientierten Unterrichts schwer täten und begännen, die Kompetenz der Lehrenden zu hinterfragen. Zusätzlich käme es durch eine sehr aufwendige Materialvorbereitung für diese Art von Unterricht zu einer wesentlichen Erhöhung des Zeitaufwands für die Unterrichtsplanung und –gestaltung.

## **6. Die Bedeutung von Fachsprache in der berufsbildenden höheren Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt**

Fachsprachliches Wissen soll an der berufsbildenden höheren Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt vermittelt werden. Die Lernenden sollen nach ihrem Schulabschluss fähig sein, die entsprechenden Fachtermini korrekt zu verwenden und zu verstehen, also kompetent anwenden zu können.

### **6.1. Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt**

Der größer werdende Bedarf an der Lehre von Fachsprache wird durch die steigende Mobilität, vor allem in der EU, aber auch global gesehen, weiter gefördert. Darüber hinaus erhöht, laut subjektiver Einschätzung aller interviewten LehrerInnen, als auch aller Befragten, die im kaufmännischen Bereich tätig sind, ein größeres (fachsprachliches) Wissen die Chancen am internationalen Arbeitsmarkt. Die Europäische Union unterstützt dies durch Mobilitätsprogramme für Lernende wie beispielsweise Erasmus+. <sup>111</sup>

Laut Fluck <sup>112</sup> erfreut sich Deutsch als Fremdsprache immer größerer Beliebtheit. Gründe dafür sind, wie erwähnt, die erhöhte Mobilität junger Menschen durch Auslandspraktika, Studien und Fortbildungen im deutschsprachigen Ausland, internationaler Handel und Forschung. Für all diese Bereiche wird ein spezieller fachsprachlicher Sprachunterricht gebraucht, um an der deutschsprachigen Fachkommunikation, also beispielsweise dem Lesen von wirtschaftlicher Fachliteratur, partizipieren zu können. <sup>113</sup> Dies ermöglicht dem gebildeten Individuum Chancengleichheit, Integration, Entwicklungs- und Wettbewerbsfähigkeit. <sup>114</sup> Kurzum hat die Fachsprachenvermittlung,

---

<sup>111</sup> Vgl. Übersicht Austauschprogramme Erasmus+. [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm) (26.11.2014)

<sup>112</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 2.

<sup>113</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 2.

<sup>114</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 3.

sowohl die mutter- als auch die fremdsprachliche, die Aufgabe, diese neuen und umfassenden gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse zu unterstützen, beziehungsweise die internationale Mobilität und aktive Partizipation am fachsprachlichen Geschehen im nationalen und internationalen Bereich zu ermöglichen.<sup>115</sup> Durch das Erlernen der wirtschaftsbezogenen Fachsprache und -kommunikation werden den Lernenden somit theoretisch all diese Möglichkeiten eröffnet sowie Informationsbarrieren überwunden und Fachdiskursgemeinschaften ermöglicht.

Der aktuelle Lehrplan der Handelsakademie in Österreich (HAK)<sup>116</sup> besagt, dass die Lernenden fähig sein sollen, fachsprachliche Texte

1. zu verstehen und zu begreifen,
2. zu produzieren
3. und im Hinblick auf linguistische Teilaspekte analysieren zu können. Hierzu gehören laut Roelcke<sup>117</sup> Struktur, Pragmatik, Kognition und Ethik.

Des Weiteren ist die Kompetenzorientierung, die seit der Festlegung der Durchführung von Bildungsstandardtestungen im Rahmen der Lissabon-Strategie der Europäischen Kommission im Jahr 2000<sup>118</sup>, in Österreich zunehmend forciert wird, ein weiterer zentraler Teilaspekt der schulischen Bildung. Die Kompetenzen der jeweiligen Fächer werden von den Bildungsstandards determiniert und beziehen sich immer auf ein aus dem jeweiligen Bereich des Lehrplanes abgeleitetes fachspezifisches oder -übergreifendes Kompetenzmodell<sup>119</sup>, welche auf der BIFIE-Homepage<sup>120</sup> ersichtlich sind. Das Lehrfach Deutsch ist in die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Zuhören, Sprechen und Sprachbewusstsein unterteilt<sup>121</sup>.

---

<sup>115</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 3.

<sup>116</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014).

<sup>117</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 6.

<sup>118</sup> Vgl. BIFIE Bildungsstandards Baseline (8.Schulstufe). Technischer Bericht. Einleitung. <https://www.bifie.at/buch/1116/1> (16.9.2014)

<sup>119</sup> Vgl. BIFIE Bildungsstandards. <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (7.11.2014)

<sup>120</sup> Vgl. BIFIE Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49> (29.11.2014) (wird in weiterer Folge als BIFIE Kompetenzen und Modelle zitiert)

<sup>121</sup> Vgl. Abbildung 2. S. 30.

Im Hinblick auf die Handelsakademie und die wirtschaftliche Fachsprache im Schulkontext werden im österreichischen Lehrplan die betriebswirtschaftlichen Fächer als Leitfächer<sup>122</sup> bezeichnet und stehen damit im Mittelpunkt der schulischen Ausbildung. Darum bezieht sich Fachsprache in diesem Bereich fächerübergreifend in erster Linie auf den wirtschaftlichen Bereich. Darum soll eine möglichst gute und enge Zusammenarbeit sowie Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Lehrfächern wie beispielsweise den lebenden Fremdsprachen angestrebt und durchgeführt werden. Die Betriebswirtschaft ist aber, wie erwähnt, explizit als Leitfach in der Ausbildung an der Handelsakademie zu sehen und die anderen Lehrfächer müssen sich an ihr orientieren.

Das ausgewiesene Bildungsziel der österreichischen HAK ist einerseits die Beschäftigungsfähigkeit, „employability“ genannt, die durch die praxisorientierte Wirtschaftskompetenz, die die SchülerInnen erlernen sollen, gegeben sein soll und andererseits die Studierfähigkeit oder auch „studibility“ der Lernenden.<sup>123</sup> Nach diesen beiden Grundpfeilern richtet sich die schulische Ausbildung.

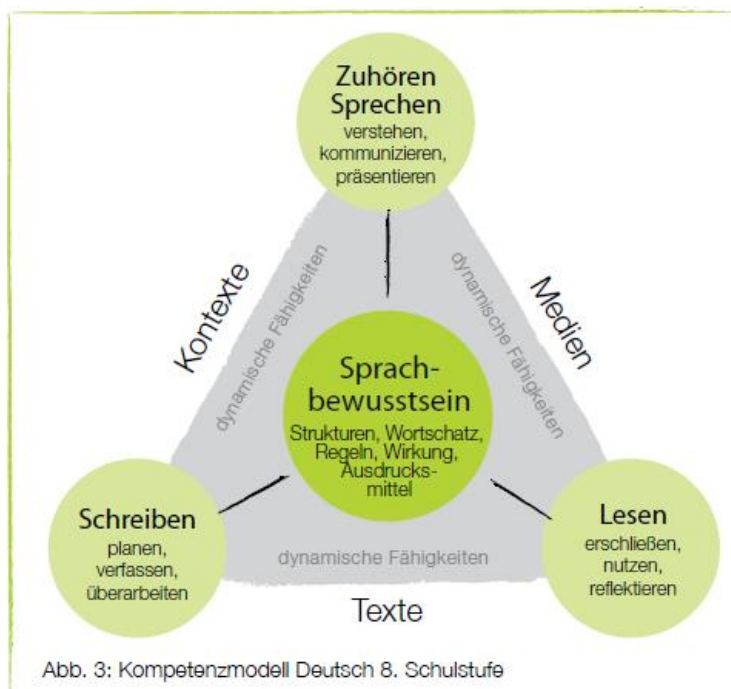


Abbildung 2: Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe<sup>124</sup>

<sup>122</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 6.

<sup>123</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 5.

<sup>124</sup> BIFIE Kompetenzen und Modelle.

Die Lernenden sollen nach dem Schulabschluss an der HAK

ihr umfassendes und vernetztes wirtschaftliches Wissen sowie ihre praktische Erfahrungen in ihrem beruflichen Handlungsfeld und ihrer persönlichen Lebenssituation ein[zu]setzen<sup>125</sup>

können und darüber hinaus über „ein breites Spektrum an Kommunikationsformen (verbal, nonverbal, schriftlich) verfügen“.<sup>126</sup> Um dies alles erreichen zu können, bedarf es einer guten Kenntnis der wirtschaftlichen Fachsprache und die Fähigkeit, die üblichen Textformaten reproduzieren zu können.

## **6.2. Fachsprache im Deutschunterricht**

Die Vermittlung von Fachsprache im Deutschunterricht nimmt eine Sonderrolle ein, da Deutsch, von dem in Österreich als Muttersprache ausgegangen wird, neben der Rezeption und Produktion der facheigenen Sprache, fächerübergreifend gebraucht wird. Im Deutschunterricht wird die Basis für das weitere Lernen von Fachsprache und die Strukturierung dieser geschaffen. Laut Hentig<sup>127</sup> sollen unter anderem die folgenden Ziele aus seinem Katalog für Lebensanforderungen im schulischen Unterricht erreicht werden, um dem Interesse der Gesellschaft zu entsprechen:

1. Leben in der arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt,
2. Leben in der durch Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt,
3. Leben in der Konsumgesellschaft.

---

<sup>125</sup> Bildungsziele HAK. <http://www.hak.cc/ausbildung/handelsakademie/bildungsziel> (19.6.2014) (wird in weiterer Folge als Bildungsziele HAK zitiert).

<sup>126</sup> Bildungsziele HAK.

<sup>127</sup> Hentig (1969), S. 7.

Auch Fluck bezieht sich hier auf Hentig und hebt hervor, dass Fachsprachen in erster Linie im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen im Zentrum stehen. Allerdings fehlt, wie bereits im Zuge dieser Arbeit kritisiert wurde, eine fachsprachliche Didaktik.<sup>128</sup>

Um die SchülerInnen zu motivieren, sich mit Fachsprache auseinanderzusetzen und ein eigenständiges Interesse zu entwickeln, soll eine Verbindung mit der möglichen späteren beruflichen Tätigkeit hergestellt werden. Dies ist schwierig, da das Lernen der fachsprachlichen Elemente vor allem am Anfang der schulischen Ausbildung an der Handelsakademie eine stark theoretisch orientierte Lerntätigkeit ist, da das Gelernte noch nicht im Beruf benötigt wird und die meisten Lernenden zu diesem Zeitpunkt auch nicht wissen (können), was sie an fachsprachlichen Mitteln im wirklichen Berufsleben später tatsächlich brauchen werden. Klute beschäftigt sich mit eben dieser Thematik und hat einen ausführlichen Lernzielkatalog<sup>129</sup> erstellt, auf den sich sowohl Fluck<sup>130</sup> als auch Roelcke<sup>131</sup> beziehen:

### **Kenntnisse**

1. Elemente und Bedingungen von Kommunikationsprozessen
2. Situationen und Sachbereiche, die stark fachsprachlich geprägt sind
3. Gesellschaftliche Gründe der Entstehung von Fachsprachen
4. Typische Formen fachsprachlicher Wortbildung und Syntax
5. Entwicklungstendenzen der Fachsprache
6. Leistungen und Schwächen der Fachsprache
7. Wechselbeziehungen zwischen Fachsprache und Gemeinsprache
8. Die Problematik der Abgrenzung von Fachsprache und Gemeinsprache

### **Fähigkeiten**

1. Fachwissenschaftliche Texte bekannter Sachgebiete verstehen und analysieren können
2. Bei der Auswertung von Fachliteratur Hilfsmittel benutzen können
3. Die Bedeutung eines Fachtextes für die gesellschaftliche Kommunikation beurteilen können

---

<sup>128</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 65.

<sup>129</sup> Klute (1975), S. 7.

<sup>130</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 65.

<sup>131</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 8f.

4. Die Funktion der Fachsprache in Texten und Situationen erkennen und beurteilen können
5. Fachtexte bekannter Sachgebiete situationsgerecht anfertigen können
6. Den Übergang von Fachsprache in Gruppensprache aufdecken können
7. Die Vermittlerfunktion eines Textes in bestimmten Situationen beurteilen können
8. Bei Referaten eine den Voraussetzungen der Zuhörer angemessene Darstellungsweise wählen können
9. Fachtexte bekannter Sachgebiete für nichtfachliche Adressaten umschreiben können

### **Verhaltensweisen**

1. Fachsprache nicht pauschal diskriminieren, sondern nach ihren Funktionen differenziert einschätzen
2. Mißbrauch von Fachsprache (zur Erhaltung von Exklusivität, zur Verschleierung und Manipulation) aufdecken
3. Als Betroffene sich nicht mit der Sprachbarriere abfinden, sondern auf <Übersetzung> bestehen (gegenüber dem Arzt, der Behörde, dem Techniker, dem Politiker, dem Vortragsredner usw.)
4. Im eigenen Sprachgebrauch (im Unterricht, im Beruf, im privaten Alltag usw.) zur Überwindung fachlicher Sprachbarrieren beitragen
5. Sprachliche Erscheinungen im Zusammenhang der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen

Dieser Katalog ist sehr umfassend und laut Hebel / Hoberg<sup>132</sup> und Fluck<sup>133</sup> lassen sich nicht alle Punkte im Deutschunterricht umsetzen. Bei den im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews wurde vor allem das Problem von Wissens- und Informationsbarrieren auf Seiten der Lehrenden, welchen die kaufmännische und betriebswirtschaftliche Ausbildung meist fehlt, hervorgehoben. Diese fachsprachlichen Informationsbarrieren der SchülerInnen sollten im Zuge des Unterrichts abgebaut werden, was jedoch nur bedingt möglich ist, wenn das Fachwissen vom lehrenden Kommunikationspartner unzureichend ist. Diese Problematik schließt mit ein, dass es somit nur schwer möglich ist, dass in Deutsch eine „fremde“ Fachsprache, wie es die (betriebs-)wirtschaftliche eine ist, gelehrt werden soll. Hebel und Hoberg betonen in diesem Fall, dass der Deutschunterricht sich darum eigentlich nur „mit den Fachsprachen im Allgemeinen“<sup>134</sup>

---

<sup>132</sup> Vgl. Hebel / Hoberg (1985), S. 69f.

<sup>133</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 67f.

<sup>134</sup> Hebel / Hoberg (1985), S. 81.

befassen kann und nicht, wie an der HAK gefordert, mit der wirtschaftlichen Fachsprache.

Ein wünschenswerter Lösungsansatz wäre laut Fluck<sup>135</sup> und Roelcke<sup>136</sup> der fächerübergreifende Unterricht, da somit ein möglichst breites Spektrum an Wissen, Kompetenzen und dementsprechend Fachsprache abgedeckt wäre. Hier gibt es allerdings wieder das Problem, dass kaum didaktisch aufgearbeitetes Unterrichtsmaterial vorhanden ist und die Unterrichtenden dieses somit selbst zusammenstellen müssten. Alle TeilnehmerInnen der Interviews empfinden schon das zusätzliche Erstellen von Materialien für den alleinigen und nicht-fächerübergreifenden Unterricht als sehr zeitaufwendig. Sie gaben zwar alle an, eigene Arbeitsblätter und Ähnliches zu verwenden, sich daneben aber auch an ein Lehrwerk zu halten, da ihnen dies einerseits viel Arbeit abnehme und sie andererseits generell gesagt, davon ausgingen, dass die Aufgabenstellungen, Beispiele usw. in den Lehrbüchern professionell erarbeitet würden.<sup>137</sup> Auf diese Problematik wird im Kapitel 9.6 noch näher eingegangen.

### **6.2.1. Die Vermittlung von Fachsprache im Deutschunterricht**

Im folgenden Kapitel sollen die einzelnen Teilbereiche, die bei der Lehre der wirtschaftlichen Fachsprache im Deutschunterricht zu beachten sind, aufgeschlüsselt werden. Dafür wird zuerst erklärt, was Lehr- und Lernprozesse sind und dann auf den Unterschied von fachsprachlichen Inhalten und fachkommunikativen Kompetenzen nach Roelcke<sup>138</sup> eingegangen.

---

<sup>135</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 68.

<sup>136</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 7ff.

<sup>137</sup> Im Kapitel 9 wird noch genauer auf die Problematik des Fachsprachunterrichts eingegangen werden.

<sup>138</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 7ff.

#### 6.2.1.1. Lehr-Lern-Prozesse

Lehr- und Lernprozesse kommen unter anderem durch das Erklären zustande. Dieser Vorgang kann als eigenes Handlungsmuster gesehen werden, das vor allem im Prozess des Austausches zwischen Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen nötig ist, um Wissen zu vermitteln. Üblicherweise kommt es in Lehr-Lern-Diskursen, wie sie Rehbein nennt, zu einem fachlichen Wissenstransfer.<sup>139</sup> Das heißt, ein fachlicher Experte / eine fachliche Expertin gibt sein / ihr Wissen an einen / eine Nicht-ExpertIn im jeweiligen Themengebiet weiter, was eben auch die jeweilige Fachsprache umfasst. Laut Rehbein ist ein sogenannter Wissenstransfer dann als erfolgreich zu betrachten, „wenn der Umgang mit Fachwissen die alltagssprachlich gebundenen Wissensstrukturen reflektiert“.<sup>140</sup> Dieser Lehr-Lern-Diskurs findet in der Schule statt. Wissenschaftssprache beziehungsweise in dem Fall eher Fachsprache wird zusammen mit Alltagssprache im Vermittlungsprozess verwendet. Rehbein betont, dass das professionelle Wissen im Zuge dieser Art des Austausches in erster Linie mittels Verweis auf Fachliteratur beziehungsweise in diesem Kontext Lehrbücher erzeugt wird.<sup>141</sup> Problematisch zu sehen ist, dass es schwierig ist, abzugrenzen, ab wann ein / eine ExpertIn als solche/r zu sehen ist. Die Problematik, dass LehrerInnen in Österreich gewöhnlich nur in ihren jeweiligen Fächern ausgebildet sind und deshalb im Bereich der wirtschaftlichen Fachsprache oftmals mangelhaftes Wissen beziehungsweise eine nicht ausreichende Expertise haben, wird im Kapitel 9.4 nochmals kurz beleuchtet.

Roelcke<sup>142</sup> differenziert zwischen

---

<sup>139</sup> Vgl. Rehbein (1998), S. 697.

<sup>140</sup> Rehbein (1998), S. 697.

<sup>141</sup> Rehbein (1998), S. 698.

<sup>142</sup> Roelcke (2009), S. 7ff.

## **1. fachsprachlichen Inhalten**

Diese beziehen sich auf das Wissen um sprachliche Besonderheiten fachlicher Texte in der Alltagskommunikation und Beherrschung von solchen sprachlichen Besonderheiten fachlicher Texte in der Alltagskommunikation im Rahmen von Produkten und Rezeption.<sup>143</sup>

## **2. fachkommunikativen Kompetenzen**

Bei fachkommunikativen Kompetenzen handelt es sich um die situationsgerechte Beherrschung der Produktion und Rezeption fachlicher Texte in der Alltagskommunikation im Wissen um und bei Beherrschung von deren sprachlichen Besonderheiten.<sup>144</sup>

Beides ist neben lexikalischen Fähigkeiten, strukturellem Sprachwissen, pragmatischen, kognitiven und ethischen Kommunikationsfähigkeiten wichtig für den Fachsprachenunterricht in Deutsch.<sup>145</sup> Sowohl das Wissen um die fachsprachlichen Besonderheiten der jeweiligen Textsorte als auch das korrekte Anwenden dieses Wissens müssen nach der Ausbildung von den SchülerInnen beherrscht werden. Wenn die Lernenden beispielsweise einen Geschäftsbrief schreiben, müssen sie einerseits in der Lage sein, die richtigen Phrasen einzusetzen, ihn formal angemessen zu gestalten und andererseits auch flexibel genug sein, je nach Kommunikationspartner und Kommunikationskontext im formellen Bereich, die richtige Ausdrucksweise zu wählen. Dies wird von allen interviewten Personen bestätigt.

Darüber hinaus stehen sich

### **1. fachdidaktische (wie vermittle ich dies alles im Unterricht?) und**

---

<sup>143</sup> Vgl. Roelcke (2001), S. 228.

<sup>144</sup> Vgl. Roelcke (2001), S. 228.

<sup>145</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 12.

## **2. fachwissenschaftliche** (wissenschaftliche Seite und linguistische Teilbereiche)

Aspekte in Bezug auf die Vermittlung wirtschaftlicher Fachsprache gegenüber. Fachdidaktische Aspekte beziehen sich konkret auf die Vermittlung des (Fach-)Wissens im Unterricht und fachwissenschaftliche Aspekte geben die wissenschaftliche Seite des Fachs sowie linguistische Teilbereiche wieder. Beides, also die Vermittlung des zu Lehrenden sowie die genaue Bestimmung und die Reflexion des Lehrstoffs, müssen in Bezug auf diese Aspekte in den Fokus gerückt werden. Hier ergibt sich allerdings die Problematik, dass es kaum fachdidaktische Empfehlungen für den Fachsprachenunterricht gibt und auch keine genauen Erhebungen existieren, welche Textsorten besonders wichtig für die Lernenden sind, weshalb explizites Wissen und Empfehlungen fehlen. Hierauf soll im folgenden Kapitel (vgl. Kapitel 9.2) noch eingegangen werden.

Da laut Roelcke<sup>146</sup> zwischen Sach- und Sprachfächern differenziert werden muss, ergibt sich darüber hinaus die Schwierigkeit, dass die fachkommunikative Förderung unter anderem auf Grund der fehlenden Kompetenz und Ambition der Lehrenden, da diese üblicherweise nur in ihrem Fachbereich, also entweder Sach- oder Sprachfach, ausgebildet sind, zu kurz kommt. Des Weiteren fehlt den SchülerInnen oftmals noch das tiefergehende pragmatische und strukturelle Verständnis für Fachsprache und die jeweiligen Textsorten, um diese selbst zu analysieren und zu reflektieren.

### **6.2.1.2. Muttersprachliche Vermittlung von Fachsprache**

Die Problematik, die sich allerdings in weiterer Folge bei der Vermittlung von Fachsprache in der Muttersprache - in Österreich wird in der vorliegenden Arbeit von Deutsch ausgegangen, auch wenn dies kritisch zu sehen ist (siehe Kapitel 9.7) - ergebe, werde im Zuge der Fachsprachenforschung und fachsprachlichen Didaktik kaum zum Thema gemacht, erläutert Fluck<sup>147</sup>. Das Ziel einer solchen Didaktik müsste nicht

---

<sup>146</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 9.

<sup>147</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 28.

nur die generelle Auseinandersetzung mit Fachsprache sein, sondern auch den effektiven und reflektierten Umgang mit dieser zum Thema machen. Es darf auch nicht vergessen werden, dass SchülerInnen noch keine ExpertInnen sind und eine zu wissenschaftliche Herangehensweise an die wirtschaftliche Fachsprache nicht an den Jugendlichen als Zielgruppe orientiert wäre. Eben dies macht die Lehre fachsprachlicher Begriffe so schwierig, da sie für die Teenager meist noch abstrakt und fern ihrer Lebensrealität sind, da davon ausgegangen werden kann, dass die wenigsten Arbeitserfahrung mitbringen.<sup>148</sup>

Nun stellt sich die Frage, warum die muttersprachliche Vermittlung von Fachsprachen im schulischen Kontext in Sprachfächern und Sachfächern so problematisch ist. Generell steht im (Fremd-)Sprachenunterricht das Lernen von sprachlichen Elementen und das Erlernen von Kommunikationsstrukturen beziehungsweise (Fach-)Textsorten, um im Berufsleben bestehen zu können, im Vordergrund. Wenn auch nicht ganz so gezielt, geht es oftmals im Fachunterricht um den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, um in unterschiedlichen kommunikativen Situationen im wirtschaftlichen Bereich adäquat handeln zu können. Kurzum handelt es sich also um eine Wechselbeziehung zwischen der zu erlernenden Fachsprache im Sachunterricht und Fachinformationen, die mittels der Muttersprache vermittelt werden. Sprachliches Wissen muss insofern mit fachlich richtigem Handeln sowie den entsprechenden Kompetenzen entwickelt und realisiert werden, um die SchülerInnen zum angemessenen Umgang mit der Fachsprache zu befähigen. Nicht nur theoretische Begriffe müssen gelernt werden, sondern auch, was diese konkret bedeuten und wann sie wie einzusetzen sind, um ebenfalls Sachkompetenz zu erlangen. Im Zentrum der schulischen Bildung sollen, wie erwähnt, laut Lehrplan die unterschiedlichen Kompetenzen stehen. Auf die wirtschaftliche Fachsprache bezogen bedeutet dies, dass mit einem Lernen der Fachsprache auch eine gewisse Fachkompetenz einhergeht und es sich hier nicht nur um eine „formale Qualifikation“<sup>149</sup>, sondern im Endeffekt um die theoretische Möglichkeit der „Teilnahme an einem Prozeß wirtschaftlichen Tuns“<sup>150</sup> handelt. Insofern muss der Fokus neben der Lehre von fachlichem Wissen ebenso auf dem Erwerb von kommunikativer und mit

---

<sup>148</sup> In Österreich dürfen Kinder bis zu ihrem 15. Geburtstag bzw. Beendigung der Schulpflicht nicht arbeiten. Vgl. hierzu: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008632> (27.11.2014)

<sup>149</sup> Fluck (1992), S. 28.

<sup>150</sup> Fluck (1992), S. 28.

dem Fach verbundener Sprachkompetenz liegen, was laut Fluck in der Fachdidaktik oftmals nicht genug beachtet werde.<sup>151</sup>

Bei der Recherche nach entsprechenden Lehrwerken hat sich diese Aussage bestätigt. Vor allem für die Vermittlung von Fremdsprachen und wirtschaftlicher als auch technischer Fachsprache finden sich viele Lehrwerke und Fachdidaktikbücher, was für den Fachbereich und Deutsch nicht der Fall ist. Fluck und auch Roelcke<sup>152</sup> kritisieren, dass zwar die Sprache im (Fach-)Unterricht durchaus schon in diverser Literatur analysiert wurde, also SchülerInnen-, LehrerInnensprache und die Sprache des Unterrichtsmediums, aber nicht der didaktische Aspekt der Vermittlung der jeweiligen Fachsprache im Allgemeinen und auch nicht im Deutschunterricht im Speziellen.<sup>153</sup> Des Weiteren muss klar zwischen Fachsprache und Unterrichtssprache unterschieden werden. Priesemann erklärt, dass Unterrichtssprache nicht mit Mutter- und Wissenschaftssprache, bei welcher es sich in der vorliegenden Arbeit um die wirtschaftliche Fachsprache handelt, verwechselt werden darf, sondern sich diese immer aus Stücken beider Bereiche zusammensetzt.<sup>154</sup> Hier ist kritisch anzumerken, dass fachsprachliche Begriffe manchmal unterschiedliche Bedeutungen in verschiedenen Fächern haben, was zu Verwirrung vor allem auf Seiten der Lernenden führen kann.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die nötigen Lehr- und Lernprozesse zur Vermittlung von Fachsprache sowohl im Deutsch-, als auch im fachlichen Unterricht sehr komplex sind und die Auszubildenden aller Fächer insofern im Optimalfall sowohl über wirtschaftliches Fachwissen verfügen müssen als auch Kenntnisse über die didaktische Vermittlung der Sprache benötigen.

---

<sup>151</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 28.

<sup>152</sup> Vgl. Roelck (2009), S. 9.

<sup>153</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 29

<sup>154</sup> Vgl. Priesemann (1974), S. 19

## 7. Lehr- und Lernmaterial mit fachsprachlichem Bezug

Im folgenden Kapitel werden Lehr- und Lernmaterialien mit wirtschaftlichem Bezug beleuchtet und erläutert, warum diese wichtig sind. Darüber hinaus wird ein Schulbuch für Deutsch (*Blattwerk Deutsch*) analysiert.

Rehbein betont, dass es „Text- und Diskursformen“ gibt, in denen der Wissenstransfer an Leute, die nicht ExpertInnen in dem jeweiligen Fachgebiet sind, im Zuge sprachlich-kommunikativen Lernprozessen eine „Professionalisierung des Kommunikationspartners“ zur Folge haben.<sup>155</sup> Genau dies passiert in der Schule, in erster Linie mit Hilfe von Lehrwerken, auf die oftmals die Gestaltung des Unterrichts basiert oder die zumindest die Grundlage für diesen stellen.

Fluck bezeichnet die verwendeten Fachtexte in den Schulbüchern als „Mittlertexte“<sup>156</sup>. Wie bereits erwähnt, ergibt sich im fachsprachlichen Wirtschaftskommunikationsbereich das Problem, das auch von allen Befragten genannt wurde, dass die Auswahl an Lehrbüchern in Deutsch im wirtschaftlichen Fachsprachenbereich nicht ausreichend ist, da man nicht beziehungsweise kaum ohne zusätzliches selbst gestaltetes Material auskommt. Der zeitliche Anspruch für das Zusammenstellen der zusätzlichen Unterrichtsmaterialien wird als belastend und häufig als schwer umsetzbar empfunden.

Einerseits sind Lehrwerke oftmals in der Kritik, da Verständlichkeit (vor allem die Adressatenorientierung) zu Gunsten von fachwissenschaftlichen Inhalten vernachlässigt werden und es häufig zu einer zu großen Fülle an neuen Fakten, wozu auch fachsprachliche Begriffe und die dazugehörigen Definitionen gehören, kommt.<sup>157</sup> Die Lernsituation in der Schule und das Lernalter werden missachtet, was zu Rezeptionsschwierigkeiten führen kann.

Andererseits sind die Lehrbücher ebenfalls als große Hilfestellung für die Lerner zu sehen, da, laut der zehn befragten LehrerInnen, viele ihrer SchülerInnen lückenhafte Mitschriften haben und ein Lehrwerk, das den Stoff möglichst umfassend abdeckt, garantiert, dass alles Gelehrte auch im Nachhinein nachgeschlagen und selbstständig

---

<sup>155</sup> Vgl. Rehbein (1998), S. 697

<sup>156</sup> Fluck (1992), S. 49.

<sup>157</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 60ff.

gelernt werden kann. Insofern ist die Aufgabe der Lehrbücher, „den Wissenserwerb zu initiieren, Wissen zu vermitteln und zu strukturieren und Fachinformationen zusammenzufassen“<sup>158</sup>. Diese Mittlertexte beinhalten somit sowohl Gemeinsprache, als auch explizit die zu lernende Fachsprache. An dieser Stelle muss die Problematik hervor-gehoben werden, dass dadurch, dass sich, auch nach Aussagen aller zehn LehrerInnen in den Interviews, viele Lehrende in erster Linie an die Lehrwerke halten, diese Bücher auch konkret vorgeben, welche wirtschaftlichen Fachbegriffe gelehrt und ge-lernt werden. Das Gelernte hängt somit nicht zwingend mit der sich schneller als die Lehrbücher ändernden realen Berufswelt zusammen.

Die zusätzliche Befragung von fünf LehrerInnen betriebswirtschaftlicher Fächer an zwei unterschiedlichen Handelsakademien in Wien und Niederösterreich relativiert diese Kritik. Alle Befragten meinten, dass die fachlichen Begriffe, die von den jeweili-gen Lehrbüchern eingeführt werden, im Normalfall das Wissen, das die SchülerInnen nach der Schule brauchen, Großteils abdecke. Sie kritisieren aber ausnahmslos alle, dass die wirtschaftlichen Fachbegriffe, die in Deutsch gelehrt werden und in den Lehr-werken, die an den jeweiligen Schulen für Deutsch verwendet werden, nicht ausrei-chend Beachtung geschenkt bekommen und oftmals nur lückenhaft bis nicht erklärt werden. Darüber hinaus kritisieren alle, dass die DeutschlehrerInnen ihrer Meinung nach nicht über ausreichendes Wissen im Bereich der Wirtschaft verfügen und inso-fern meistens die betriebswirtschaftlichen Fachtermini unzureichend erklären oder diese dann im Deutschunterricht, wo sie allerdings Fachtexte lehren, einfach meiden.

Alles in allem sind Lehrbücher in der Schule sowohl für Lehrende als auch für Lernende von zentraler Bedeutung. Einerseits erstellen sie für LehrerInnen das Grundgerüst für den Syllabus, da sie auch den Lehrplan berücksichtigen müssen. Für SchülerInnen können sie ein hilfreiches Nachschlagewerk und Grundlage für selbstbestimmtes Ler-nen sein.

---

<sup>158</sup> Fluck (1992), S. 49.

## 7.1. Schulbuchanalyse

Im Zuge dieser Arbeit soll exemplarisch ein Schulbuch für Deutsch an der BHS im Hinblick auf die Verwendung und Lehre von wirtschaftlicher Fachsprache und wirtschaftlichen Fachtextsorten kurz analysiert werden.

## 7.2. Analyse des Lehrwerkes *Blattwerk Deutsch*

Das Lehrwerk *Blattwerk Deutsch* ist ein neues und aktuelles (Blattwerk Deutsch I/II aus 2012 und Blattwerk Deutsch III-V 2014) Schulbuch für den Deutschunterricht an der BHS<sup>159</sup>, das für Erst- und ZweitsprachensprecherInnen konzipiert ist. Des Weiteren berücksichtigt es die aktuellen Bildungsstandards in der Berufsbildung, bezeichnet genau die Lernziele der jeweiligen Kapitel und kennzeichnet die diversen Kompetenzstufen mit unterschiedlichen Farben (Blau = Wiedergeben, Verstehen; Rot = Anwenden; Schwarz = Entwickeln). Am Ende jeder Lernaufgabe gibt es eine Sektion, die „Ziele erreicht?“ heißt, in der die LernerInnen testen können, ob sie „die gelernten Fachinhalte und gelesenen Texte verstehen und wiedergeben [...], erworbenes Wissen anwenden [können und in dem sie] eigenständige Lösungen entwickeln müssen“.<sup>160</sup> Das Lehrbuch orientiert sich am neuen Lehrplan und will das Sprachbewusstsein und die Textreflexion der SchülerInnen fördern.<sup>161</sup> Analysiert wurden *Blattwerk Texte I/II*, *Blattwerk Deutsch Texte III-V* und *Blattwerk Deutsch Rechtschreibung, Grammatik* für alle fünf Schulstufen der BHS.

Die beiden *Blattwerk Deutsch Texte*-Bände vermitteln unterschiedliche Arten und Techniken der Textproduktion, schriftliche Rezeption / Lesen und das Wissen um diverse Textsorten wie Ballade und Erzählung. Darüber hinaus werden auch Präsentationstechniken und Theorien zur Kommunikation vorgestellt. Was die wirtschaftliche Fachsprache beziehungsweise Fachtextsorten betrifft, finden sich in *Blattwerk Texte*

---

<sup>159</sup> Das Lehrwerk ist für unterschiedliche berufsbildende höhere Schulen konzipiert.

<sup>160</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte (2012), Einleitung.

<sup>161</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu und Blattwerk Texte (2012), Einleitung und laut Aussage der Autoren.

I/II im Kapitel *Berichten-Informieren-Schildern*<sup>162</sup> der *Sachliche Bericht*<sup>163</sup> und im Kapitel *Argumentieren-Diskutieren-Appellieren*<sup>164</sup> folgende relevante Fachtextsorten: Stellungnahme und Informationsrede / Empfehlung<sup>165</sup>.

Im Band für die dritte bis fünfte Klasse werden alle Textsorten, die im ersten Band vorkommen, nochmals wiederholt. Im Bereich des Fachtextes kommen die Analyse und Interpretation von Informationsgrafiken (*Informationsgrafiken analysieren und interpretieren*<sup>166</sup>), die *Analyse von Sachtexten*<sup>167</sup>, das Kapitel *Werbung*<sup>168</sup>, welches *Werbeanalyse*, *Werbung analysieren*, *Werbesprache* und *Bild und Sprache* beinhaltet und das Kapitel *Bitten – Beschwerden – Bewerben*<sup>169</sup>, welches sich aus *Offizielle Briefe* und *Bewerben* zusammensetzt, vor

Die verschiedenen Kapitel beginnen immer mit einer prägnanten Erklärung der Lernziele und einem Musterbeispiel des jeweiligen Fachtextes. Danach werden die Struktur analysiert und typische Merkmale anschaulich erklärt.<sup>170</sup> Des Weiteren werden formale und sprachliche Kriterien erläutert.

---

<sup>162</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte I/II (2012), S. 166-197.

<sup>163</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte I/II (2012), S. 177-186.

<sup>164</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte I/II (2012), S. 198-227.

<sup>165</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte I/II (2012), S. 210-227.

<sup>166</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 29-40.

<sup>167</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 120-125.

<sup>168</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 147-166.

<sup>169</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 167-198.

<sup>170</sup> Vgl. Abbildung 3, S. 44.

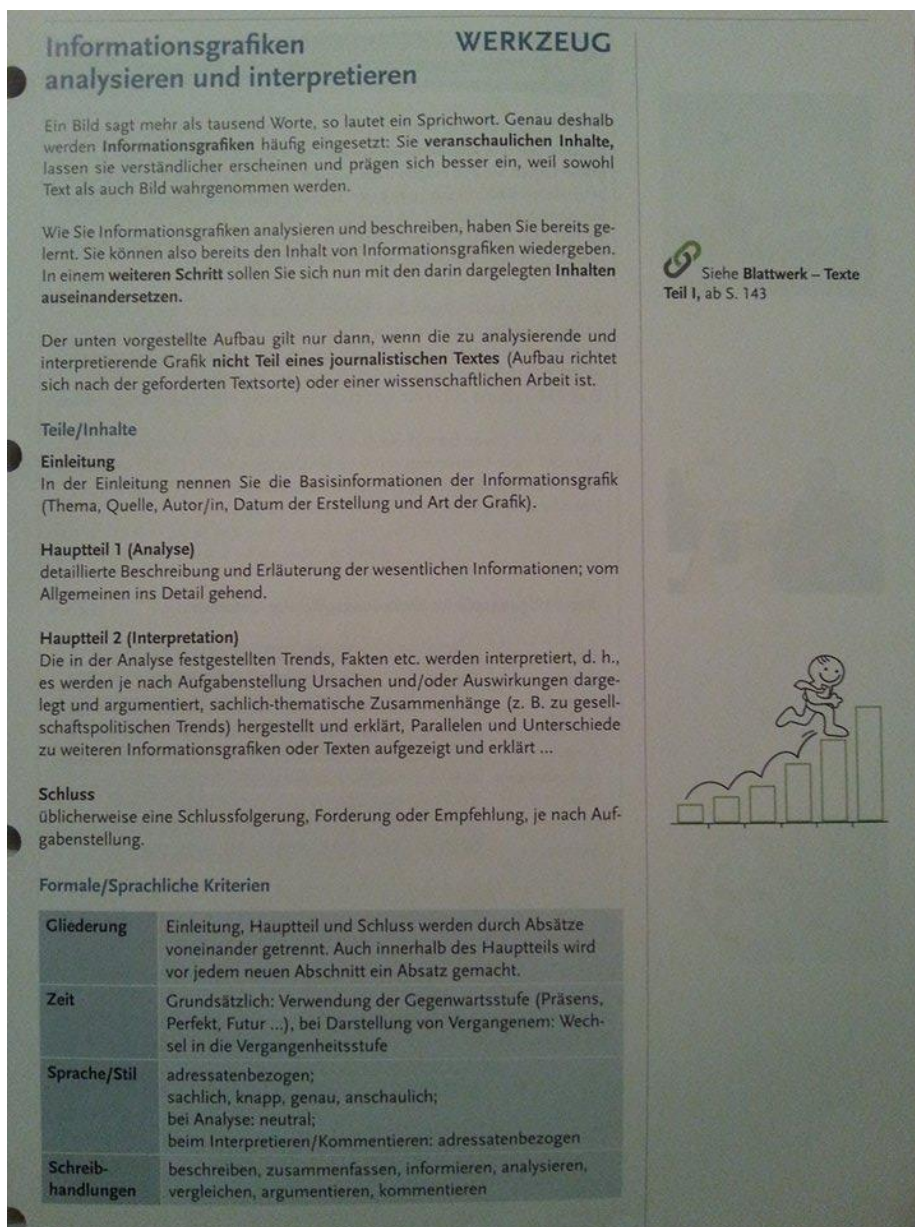


Abbildung 3: Blattwerk Deutsch III-V. Erklärung Informationsgrafiken analysieren und interpretieren<sup>171</sup>

Danach sind klar formulierte Arbeitsaufträge zu finden. Am Ende des Kapitels wird nochmals reflektiert, ob die Ziele erreicht wurden. Hierfür findet sich eine Tabelle, in der die SchülerInnen links selbst eintragen können, inwieweit sie die einzelnen Kompetenz- und Wissensbereiche beherrschen, und rechts eine andere Person dazu Feedback geben kann.<sup>172</sup>

<sup>171</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 31.

<sup>172</sup> Vgl. Abbildung 4, S. 45.

 Ziele erreicht? – „Informationsgrafiken analysieren und interpretieren“

**Selbstevaluation**

Schätzen Sie sich selbst ein und beurteilen Sie Ihr eigenes Können! (Nehmen Sie dazu Ihre selbst verfassten Texte zur Hand und analysieren Sie sie!)

**Feedback**

Holen Sie Feedback über Ihre Kompetenz von einer Kollegin/einem Kollegen ein! (Geben Sie Ihre Texte an eine Kollegin/einen Kollegen weiter!)

|                                                                                                        | Selbsteinschätzung<br>kann ich |   |   |  | Feedback<br>kann sie/er |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---|---|--|-------------------------|---|---|---|
| <b>Einleitung</b>                                                                                      | 😊                              | 😐 | 😞 |  | <b>Anmerkungen</b>      | 😊 | 😐 | 😞 |
| <b>Nennt die Basisinformationen</b><br>(Thema, Quelle, Autor/in, Datum der Erstellung, Art der Grafik) |                                |   |   |  |                         |   |   |   |
| <b>Hauptteil I (Beschreibung)</b>                                                                      | 😊                              | 😐 | 😞 |  | <b>Anmerkungen</b>      | 😊 | 😐 | 😞 |
| Informationen sind ohne Kenntnis der Grafikvorlage verständlich                                        |                                |   |   |  |                         |   |   |   |
| Wesentliche Informationen sind detailliert ausgeführt                                                  |                                |   |   |  |                         |   |   |   |
| <b>Hauptteil II (Interpretation)</b>                                                                   | 😊                              | 😐 | 😞 |  | <b>Anmerkungen</b>      | 😊 | 😐 | 😞 |
| Interpretation/Argumentation an Aufgabenstellung orientiert                                            |                                |   |   |  |                         |   |   |   |
| Sachliche Richtigkeit                                                                                  |                                |   |   |  |                         |   |   |   |
| Nachvollziehbarkeit der Argumentationen/Interpretation                                                 |                                |   |   |  |                         |   |   |   |

Abbildung 4: Blattwerk Deutsch III-V. Selbsteinschätzung und Feedback<sup>173</sup>

Der *Rechtschreibung, Grammatik*-Band des Lehrwerks *Blattwerk Deutsch* ist für alle fünf Jahre an der BHS gedacht und beinhaltet Regeln und Übungen zu Grammatik und Rechtschreibung der Deutschen Sprache. Es folgt laut der befragten AutorInnen sowohl einem Anwendungs- als auch einem Erkennungsgrammatischen Ansatz<sup>174</sup>. Die wirtschaftliche Fachsprache wird kaum beachtet. Bei den Übungsbeispielen finden sich vereinzelt Sätze mit kaufmännischem oder betriebswirtschaftlichem Bezug, wie zum Beispiel:

<sup>173</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 40.

<sup>174</sup> Diese Ansätze sollen hier nicht näher erläutert werden.

- a) Selbstverständlich werden wir diesen Betrag Ihrem Konto GUT SCHREIBEN.<sup>175</sup>  
b) Du/Geld/Bank/hinterlegen? –  
Ich war gestern dort, um es \_\_\_\_\_ hinter \_\_\_\_\_ legen.<sup>176</sup>

Keiner der Texte in diesem Band ist als wirtschaftlicher Fachtext zu klassifizieren. In erster Linie handelt es sich bei den verwendeten Lehrtexten um Zeitungsartikel und Kurzgeschichten.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass die isolierte Betrachtung der grammatikalischen Strukturen und Rechtschreibregeln in einfachen Sätzen und kurzen Zeitungsartikeln leichter für die (meist mindestens zweisprachigen) LernerInnen ist als komplexe wirtschaftliche Fachtexte.<sup>177</sup>

Zusammengefasst kann die *Blattwerk*-Reihe für den Deutschunterricht an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt empfohlen werden. Diese Schlussfolgerung wird daraus gezogen, dass das Lehrwerk dem neuen Lehrplan entspricht, die Kapitel gut strukturiert aufgebaut sind und der sprachliche Kompetenzerwerb klar verfolgt wird. Besonders hervorzuheben ist, dass das Lehrwerk bewusst auch für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache konzipiert ist und Migration thematisiert wird.<sup>178</sup> Fachsprachliche Texte aus dem Bereich der Wirtschaftssprache werden unter anderem gelehrt, aber da das Lehrwerk auch für berufsbildende höhere Schulen mit anderen Schwerpunkten konzipiert ist, ist es nicht nur auf die Handelsakademie zugeschnitten. Dies soll kein Problem darstellen, da alle Textsorten, die für die neue schriftliche Reife- und Diplomprüfung an der HAK in Österreich beherrscht werden müssen<sup>179</sup>, in diesem Schulbuch thematisiert und gelehrt werden.

---

<sup>175</sup> Blattwerk Deutsch Rechtschreibung, Grammatik (2012), S. 65.

<sup>176</sup> Blattwerk Deutsch Rechtschreibung, Grammatik (2012), S. 74.

<sup>177</sup> Diese Aussage bestätigt auch der Autor Johannes Gaisböck.

<sup>178</sup> Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 365-378.

<sup>179</sup> Ab dem Schuljahr 2015 / 2016 werden folgende Textsorten bei der SRDP in Deutsch an der BHS geprüft:  
Textanalyse, Textinterpretation, Zusammenfassung, Offener Brief, Leserbrief, Empfehlung,  
Kommentar, Erörterung, Meinungsrede.

## 8. Die Bedeutung von fachsprachlicher Kompetenz in Berufen im wirtschaftlichen Bereich

Alles in allem ist die Vermittlung von fachsprachlichem Wissen und Kompetenzen in der HAK von Bedeutung und im Lehrplan verankert<sup>180</sup>, um Beschäftigungsmöglichkeiten im In- und Ausland zu ermöglichen und sprachliche Informationsbarrieren in diesem Bereich zu überwinden. Diese gesellschaftliche Relevanz spiegelt sich auch in den vielfältigen Angeboten von fachspezifischen Sprachkursen sowohl im Inland als auch auf internationaler Ebene, der Entstehung fachsprachlicher Lehr- und Forschungszentren, Zeitschriften und Konferenzen, Tagungen und ähnlichen Events zu entsprechenden Themen wider.<sup>181</sup> All diese Gründe bestätigen, warum die fachsprachliche Ausbildung an der HAK in Österreich zunehmend forciert wird. Generell ist zu betonen, dass „die Verwendung, Aneignung und Vermittlung von Fachsprache über jede Einzelsprache hinaus von vielfältiger gesellschaftlicher Bedeutung ist“.<sup>182</sup> Des Weiteren betont Fluck, dass die Vermittlung von Fachsprache in diversen Ausbildungsbereichen, Sprachvermittlungsorganisationen, in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen usw. einen erheblichen Beitrag zum mutter- und fremdsprachlichen Spracherwerb leiste.<sup>183</sup>

Nach Jakobs verändern sich die Berufsprofile der meisten Jobs und die benötigten Kompetenzen, vor allem der kommunikativen Kompetenzen, sowohl im mündlichen, als auch im schriftlichen Bereich, stetig.<sup>184</sup> Wie in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, ist es ein Ziel der schulischen Ausbildung, Kompetenzen, die im weiteren Berufsleben benötigt werden, zu entwickeln. Hier stellt sich nun vor allem die Frage, welche Textsorten mit Fachsprachenbezug, wie Geschäftsbrief, Protokoll, Memo, usw. gelehrt werden müssen und wie diese eigentlich konkret auszusehen haben. Wie im Kapitel 4.2 erwähnt, gibt es hierzu keine genauen Richtlinien, sondern in erster Linie wage Empfehlungen.

---

<sup>180</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 5.

<sup>181</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 4.

<sup>182</sup> Fluck (1992), S. 4.

<sup>183</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 4.

<sup>184</sup> Vgl. Jakobs (2008), S. 1.

Laut Jakobs rückt vor allem die mündliche Kommunikation in den Vordergrund, da es in den diversen (wirtschaftlichen) Berufszweigen immer wichtiger wird, überzeugen und verhandeln zu können. Schriftliche Kommunikation bezieht sich laut ihr immer öfter auf das Auswerten von Daten und deren anschauliche Darstellung<sup>185</sup>, wie dies beispielsweise bei der Beschreibung von Informationsgrafiken und Präsentationen verlangt wird. Diese schriftlichen Textsorten und die entsprechenden performativen Kompetenzen finden sich an der HAK in Österreich vor allem im Unterricht der ersten lebenden Fremdsprache, also im Englischunterricht wieder. „Graph descriptions“ und „business reports“ stellen einen wichtigen Anteil im Curriculum dar und werden auch detailliert in den üblichen verwendeten Schulbüchern behandelt.<sup>186</sup> Im Deutschunterricht finden diese Textsorten auch Platz und werden gelehrt<sup>187</sup>, bei der Analyse des Schulbuches *Blattwerk Deutsch* und den Interviews mit den DeutschlehrerInnen fällt aber auf, dass diese wichtigen kaufmännischen Textsorten keine so große Rolle zukommt, wie vergleichsweise im Englischunterricht und den verwendeten Lehrwerken. Dies führen alle befragten Lehrenden darauf zurück, dass viel Zeit mit dem Lehren von Basisgrammatik und allgemeiner Schreibkompetenz in Deutsch verbracht wird, was auch vom Lehrplan vorgegeben ist.<sup>188</sup>

Jakobs betont, dass im Bereich der Schreibkompetenzen im Beruf viel Flexibilität und auch Kreativität verlangt werde, da einerseits Routineaufgaben schnell erledigt werden müssen, man aber andererseits im alltäglichen Berufsleben heutzutage zunehmend mit unbekannten Aufgaben konfrontiert werde und auf diese dann mit dem vorhandenen Wissen und Können angemessen, kompetent, vor allem aber schnell und akkurat reagieren müsse.<sup>189</sup> Im Hinblick auf die Schule sei es problematisch, dass viele SchülerInnen noch nicht über ausreichendes Wissen über die Berufsrealität verfügen würden und sich in erster Linie auf das Gelernte, also Textschemen, exemplarische Beispiele und Standardphrasen, verlassen müssten. Diese strikte schematische Vorgehensweise sei aber im heutigen, sich sehr schnell wandelnden Berufsalltag, nicht mehr immer ideal, so wie Jakobs dies beschreibt.<sup>190</sup> Beispielsweise ist es oft branchen- und firmenabhängig, wie formell der Umgangston im formalen Schriftverkehr mit Kunden

---

<sup>185</sup> Vgl. Jakobs (2008) S. 1.

<sup>186</sup> Vgl. zum Beispiel: BEC Vantage Masterclass. Course Book. Oxford: Oxford University Press. 2009. (dieses Lehrwerk wird in weiterer Folge als BEC Vantage Masterclass zitiert)

<sup>187</sup> Vgl. Blattwerk Deutsch Texte III-V (2014), S. 29-40.

<sup>188</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 18-30.

<sup>189</sup> Vgl. Jakobs (2008), S. 2.

<sup>190</sup> Vgl. Jakobs (2008), S. 2.

und firmenintern ist. Allgemein kann gesagt werden, dass dieser zunehmend informeller wird. Dieses Statement hat sich im Zuge der Umfrage und Analyse von E-Mails und Skype-Konversationen in unterschiedlichen Betrieben im kaufmännischen Bereich bestätigt. Schriftliche (vor allem im elektronischen Schriftverkehr) Mitteilungen sind wenig formell bis informell.<sup>191</sup> Der Grad, wie informell ein Text ist, äußert sich darin, dass bei allen befragten Firmen Abkürzungen verwendet werden, vor allem bei der Abschiedsfloskel (beispielsweise *mfg*), die interagierenden Personen manchmal per du sind (MMC), vorwiegend klein geschrieben wird und nur wenige Standardphrasen verwendet werden.

Dies alles fordert eine hohe kommunikative Kompetenz und Flexibilität von Seiten der Lernenden und Lehrenden. In diesem Bereich muss auf alle Fälle ein Umdenken in der Schule stattfinden, das heißt man sollte weg vom inhaltlichen Lernen und hin zur Kompetenzorientierung, damit die SchülerInnen lernen und später fähig sind, auf die Anforderungen im Berufsalltag flexibel zu reagieren. Dies ist zwar Ziel des neuen Lehrplans, wird aber oftmals noch nicht so umgesetzt, wie die Interviews ergaben. Bei den Befragungen wurde hier von fünf Lehrenden angegeben, dass viele LehrerInnen mit dieser neuen „Richtung im Unterricht“ überfordert seien, weil konkrete Vorgaben und Angaben seitens des Unterrichtsministeriums beziehungsweise des BIFIEs fehlen würden und kaum jemand eine genau Vorstellung habe, wie „diese Kompetenzorientierung“ vor allem im fachsprachlichen Bereich jetzt konkret umzusetzen sei.

Im Hinblick auf die wirtschaftliche Fachsprache im Deutschen, darf die englischsprachige (Fach-)Sprachkompetenz nicht vernachlässigt werden, da Wirtschaftskommunikation immer mehr auf Englisch abläuft und ebenso im deutschsprachigen Raum vermehrt mit englischsprachigen Begriffen kommuniziert wird. Auch dieses Statement bestätigt sich bei der Analyse der E-Mails, vor allem der Onlineagentur MMC. Begriffe wie *branding*, *sales team*, *Marketing Chef*, *scheduling tool*, *Campaign*, *Art Director*, *Deadline* usw. finden sich in jeder der analysierten schriftlichen Korrespondenzen. Nachdem es sich hier um ein Online-Marketingunternehmen handelt, ist dies nicht verwunderlich. Aber auch bei den anderen Firmen lassen sich englische Fachbegriffe aus dem kaufmännischen Fachsprachenbereich finden, vor allem Berufsbezeichnungen (*sales*, *marketing*) und spezifische Begriffe wie *deadline*. Hier fällt auch auf, dass die

---

<sup>191</sup> Analysiert wurden Kunden E-Mails und elektronische interne Kommunikation (E-Mail und Skype Chat) von der Steuerberatungskanzlei TPA Horwath, Moser Immobilien, J. Brandl GmbH und der Online Medienagentur MMC.

Termini nicht konstant groß oder klein geschrieben werden. Bei den analysierten E-Mails bleibt die Schreibweise innerhalb des jeweiligen Texts zwar immer gleich, doch die Autoren variieren die Groß- und Kleinschreibung von Mail zu Mail. Bei den Skype-Konversationen lässt sich in keiner der vier Analysen eine konstante Schreibung der englischen fachsprachlichen Begriffe feststellen.

Auch hier müssen wieder die unterschiedlichen kulturellen Besonderheiten herausgehoben und kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden, was den Grad der Formalität der schriftlichen Fachkommunikation betrifft. Der Diskurs in englischer Sprache verläuft im Regelfall linearer<sup>192</sup> als in deutschen Texten. Zwar finden sich fachsprachliche Phrasen in der Wirtschaftskommunikation in beiden Sprachen wieder, aber grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Tendenz, was fachsprachliche Begriffe der Wirtschaftskommunikation betrifft, weg von deutschen und hin zu englischen Begriffen geht.

Alles in allem läuft die schriftliche Kommunikation auch im beruflichen Bereich im Englischen grundsätzlich weniger formell ab als im Deutschen. Doch hier ist in jüngster Zeit eine Wendung hin zu einer Lockerung der Formalität des Schriftverkehrs zu beobachten, was sich vor allem ebenfalls in den analysierten E-Mails und Skype-Konversationen widerspiegelt.

---

<sup>192</sup> Vgl. Schröder (1988), S. 120.

## 9. Problematische Aspekte im Unterricht

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass an der berufsbildenden Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt das Interesse besteht, die fachsprachliche Ausbildung der Lerner zu forcieren, was sich im Lehrplan zeigt.<sup>193</sup> Trotzdem scheitert die tatsächliche Umsetzung im schulischen Unterricht an den eher schlechten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in der Schule: die Reduzierung von Stunden, das Fehlen von Geld für das Bildungssystem, die begrenzte Zeit der Unterrichtsstunden, wenig fachsprachlich aufgearbeitetes Unterrichtsmaterial, Ausbildungsdefizite der Lehrenden im fachsprachlichen Bereich und wenig Wissen um und Einblick in die betriebswirtschaftliche und kaufmännische Praxis.<sup>194</sup> Im Folgenden sollen die problematischen Aspekte, die im Zuge der empirischen Arbeit ermittelt wurden, analysiert werden.

### 9.1. Die deutsche Sprache als Medium und Unterrichtsziel

Problematisch ist, dass die Fachsprache an sich im Unterricht sowohl Medium des zu vermittelnden als auch das Vermittelnde an sich, also Unterrichtsziel, ist.<sup>195</sup> Dies wurde bereits in Kapitel 6.2.1.2 genauer besprochen. Allgemein kann gesagt werden, dass Fachwörter wichtig sind, um die jeweiligen Aspekte der unterschiedlichen Fachgebiete kommunizierbar zu machen, diese müssen jedoch selbst ebenfalls neu gelernt werden. Dies wurde in den Interviews mit Vokabellernen in der Fremdsprache verglichen. Erst durch die Beherrschung der fachsprachlichen Kenntnisse kann adäquates fachliches Handeln vorausgesetzt werden, insofern ist es für die berufliche Ausbildung an der Handelsakademie wichtig.<sup>196</sup> Dies geschieht heutzutage allerdings vor allem in der Fremdsprache, da hier das Bewusstsein, dass das Vokabular wohl für die SchülerInnen neu ist, größer ist.

---

<sup>193</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014).

<sup>194</sup> Vgl. Bausch u.a. (1978), S. 147ff.

<sup>195</sup> Fluck (1992), S. 1

<sup>196</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 1.

## **9.2. Fehlende Fachdidaktik für Fachsprache im Deutschunterricht**

Darüber hinaus ist es als schwierig anzusehen, dass fachdidaktische Konzepte und Methoden noch nicht ausreichend bei der Entwicklung fachsprachlicher Kompetenzen berücksichtigt werden, da es wenige theoretische und praktische Ansätze dazu gibt.<sup>197</sup> Eben dies kritisiert auch Jakobs<sup>198</sup> und wurde im Zuge dieser Arbeit in Kapitel 6 besprochen. Fachsprachliches Wissen und fachkommunikative Kompetenzen sollen im Idealfall zueinander in Bezug gesetzt werden, um einen guten Lernerfolg erzielen zu können. Nach Ansicht zwei der befragten Lehrenden wäre hier wohl ein Blick in die gängige Fachdidaktik der anderen Unterrichtsfächer, vor allem des fremdsprachlichen Unterrichts, da hier viel gut erprobte Literatur vorhanden ist<sup>199</sup>, eine Möglichkeit, den fachsprachlichen Unterricht methodisch aufzuarbeiten.

## **9.3. Machbarkeit von fachsprachlicher Lehre im Unterricht**

Oftmals ist auch die Machbarkeit im realen Unterricht ein Problem<sup>200</sup>. Eine gut durchdachte fachliche Aufbereitung der fachsprachlichen Besonderheiten eines Textes und einer Textsorte nehmen viel Zeit in Anspruch und die meist vorhandenen 50 Minuten sind dementsprechend knapp bemessen, um wirklich in die Tiefe des Themas, auf Wort- und Textebene und im Anschluss der Performanz des sprachlich Produzierten, vorzudringen, was eine hinreichende Sprachreflexion und einen angemessenen Kompetenzerwerb schwer möglich machen.<sup>201</sup>

Diese Problematik wurde auch von allen befragten LehrerInnen angesprochen. Meist dauert eine Unterrichtsstunde 50 Minuten, manchmal gibt es Doppelstunden von zwei mal 50 Minuten, die durch fünf- oder zehnminütige Pausen unterbrochen werden. Alle

---

<sup>197</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 12.

<sup>198</sup> Vgl. Jakobs (2008), S. 6.

<sup>199</sup> z.B. Hedge, Tricia. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press. 2000.

<sup>200</sup> Vgl. Roelcke S. 9.

<sup>201</sup> Vgl. Roelcke S. 9.

Befragten gaben an, dass diese Zeit meist nicht ausgenutzt werden könnten. Die LehrerInnen erläuterten zudem, dass sie selbst im Durchschnitt drei bis fünf Minuten zu spät in das Klassenzimmer kämen, da sie Klasse und somit oftmals das Stockwerk wechseln müssten. Je nach Schulgebäude ergeben sich dadurch längere Wege von der Klasse, in der man in der Vorstunde war, zurück zum Konferenzzimmer, um Sachen für die kommende Stunde zu holen und in die jeweilige nächste Klasse zu gehen. Drei Befragte sagten hier auch, dass SchülerInnen in den Pausen wegen diverser Anliegen regelmäßig zu ihnen kämen oder auch direkt nach der Stunde noch Fragen hätten. Dies verzögere den Klassenwechsel ebenfalls.

Wenn die Lehrperson im Klassenzimmer angekommen sei, müsse oftmals diszipliniert und für Ruhe gesorgt werden. Danach müsse die Anwesenheit kontrolliert und (bei allen Befragten) online im Klassenbuch eingetragen oder notiert werden, um die Fehlstunden der SchülerInnen später online vermerken zu können. Bei Doppelstunden falle die erneute Kontrolle der Anwesenheit normalerweise aus, was den nutzbaren Zeitraum der Unterrichtsstunde etwas verlängere. Fünf der befragten LehrerInnen gaben an, dass in einigen Klassen, vor allem den höheren, SchülerInnen fünf bis zehn Minuten zu spät kommen würden und dies die Zeit des normalen Unterrichts koste, da man die Verspätungen im Online-Klassenbuch eintragen oder für sich selbst notieren müsse. Im Schnitt verzögere sich so der Stundenbeginn laut vier Befragten um bis zu 10 Minuten, drei erwähnten, zirka sieben Minuten später mit dem Unterricht zu beginnen, zwei meinten, dass dies je nach Klasse und Weg um fünf bis zehn Minuten schwanke und eine Lehrerin äußerte, immer mindestens zehn Minuten später mit dem eigentlichen Unterricht zu beginnen. Die Lehrerfahrung der Unterrichtenden hatte keinen Einfluss, wie lang die Verzögerung sei und auch von der dienstältesten Befragten (Lehrerin seit 28 Jahren), die ihren Unterricht als sehr diszipliniert betrachtet, wurde angegeben, dass sich diese Verzögerungen nicht vermeiden ließen.

Somit kann zusammengefasst festgehalten werden, dass die 50 Minuten Unterricht in der Realität in allen hier berücksichtigten Fällen kürzer sind.

## 9.4. (Fach-)Kompetenz der Lehrenden

Problematisch ist zudem, dass es oftmals nicht nur den Lernenden, sondern auch den Lehrenden an (Fach-)Kompetenz fehlt, um die linguistischen Besonderheiten nicht nur oberflächlich zu behandeln. In der universitären Ausbildung zum Lehrer / zur Lehrerin werden fachsprachliche Besonderheiten kaum berücksichtigt. Beim Lernen berufsspezifischer Kommunikationsformen bedarf es im jeweiligen Fach Lehrende aus dem - in diesem Fall - kaufmännischen beziehungsweise betriebswirtschaftlichen Bereich. Wie in Kapitel 4.2.1.1 kritisiert, fehlt es diesen aber im Regelfall in der Ausbildung an der jeweiligen Vermittlungsdidaktik, was Sprache und Vermittlungsprobleme in diesem Bereich betrifft. Fluck kritisiert darüber hinaus, dass wenn im sprachlichen Bereich Probleme erkannt werden, diese tendenziell in den Sprachunterricht abgeschoben werden würden, da sie für die Fachlehrer fachfremd seien.<sup>202</sup>

Dazu kommt, dass laut Hoberg<sup>203</sup> neben der Reflexion der Fachsprache und der Fachkommunikation noch strukturelle und pragmatische Aspekte sowie qualitative und quantitative Merkmale sowohl im Wortschatz als auch Grammatikbereich von Bedeutung seien.<sup>204</sup> Des Weiteren sei es problematisch, dass es keine genauen Erhebungen über „die qualitative Bedeutung und das quantitative Ausmaß einzelner fachsprachlicher oder fachkommunikativer Besonderheiten“<sup>205</sup> gäbe, da es sich bei vorhandene Daten, laut Roelcke, um gefühlsmäßige Mutmaßungen handle.<sup>206</sup> Dies bedeutet, dass das, was in der Schule im fachsprachlichen und -kommunikativen Bereich gelehrt wird, nicht auf Studien oder Ähnliches zurückgeführt werden kann, welche Textsorten beispielsweise vor allem gebraucht werden, sondern auf Grund von Mutmaßungen beziehungsweise Gutdünken des / der jeweiligen Lehrenden vermittelt wird.<sup>207</sup>

---

<sup>202</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 70.

<sup>203</sup> Hoberg (1998), S. 956.

<sup>204</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 13.

<sup>205</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 13.

<sup>206</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 13.

<sup>207</sup> Vgl. Kapitel 3.4.2. und Kapitel 7.

## **9.5. Tatsächlich benötigte fachsprachliche Kenntnisse im beruflichen Kontext**

Das Gleiche gilt für die tatsächlichen Fachsprachenkompetenzen, die die Lernenden nach der Schule im Berufsleben „brauchen“ werden. Hier stellt sich die Frage, was im Deutschunterricht tatsächlich behandelt werden muss und sollte, um, wie im Lehrplan vermerkt, die Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen zu garantieren<sup>208</sup>, und welche fachsprachlichen Anforderungen am ehesten zu vernachlässigen sind, da, wie früher angesprochen<sup>209</sup>, die Zeit im Unterricht sehr begrenzt ist.<sup>210</sup>

Laut den Interviews in den Betrieben gaben zwei der vier Befragten an, dass zwar schon eine Basiskenntnis von wirtschaftlichen Begriffen und den am häufigsten verwendeten Fachtextsorten im wirtschaftlichen Bereich, bei denen bei allen Befragten die E-Mail genannt wurde, vorausgesetzt werden, fachspezifische sprachliche Anforderungen aber im Laufe der Einschulung im Unternehmen gelehrt werden würden. Insofern werde von der Schule nicht verlangt, hier eine sehr detaillierte Ausbildung bereitzustellen. Basiswissen werde aber sehr wohl vorausgesetzt, was auch mit einem generellen Interesse der SchülerInnen an wirtschaftlichen Themen und Belangen einhergehe. Im Zuge der Befragung wurden als Grundvoraussetzungen für die Anstellung auch das Interesse an Politik und Weltwirtschaft genannt.

Die Frage, welche Probleme im Bereich der Lehre von Fachsprache für die Lehrenden selbst auftreten wurde allgemein im Zuge der vorhergegangenen Kapitel beantwortet.

## **9.6. Lehrmaterialien**

Von allen befragten LehrerInnen wird bemängelt, dass das Material in den Lehrbüchern oftmals nicht ausreichend sei. Zwar würden Textsorten wie Briefe und Artikel besprochen, aber die Aktualität von solchen Standardübungen und Beispielen in Lehrwerken sei oftmals als kritisch zu sehen. Um den SchülerInnen möglichst aktuelle und

---

<sup>208</sup> Vgl. Bildungsziele HAK.

<sup>209</sup> Vgl. Kapitel 9.3.

<sup>210</sup> Vgl. Roelcke S. 13.

lebensnahe Beispiele zeigen zu können und mit diesen zu arbeiten, müssen Lehrende selbst Materialien zusammenstellen, was von allen, bis auf einer Lehrperson, als Teil des Jobs gesehen wird. Diese beklagte sich über das Ausmaß an Zeit, das für solche Tätigkeiten benötigt werde, da aktuelles Material jedes Semester neu recherchiert, gestaltet und zusammengestellt werden müsse. Zwei der anderen Befragten bestätigten diesen Arbeitsaufwand, der bei einer vollen Lehrverpflichtung oder sogar mit Überstunden, schwer durchführbar sei. Die beiden gaben an, zwar regelmäßig aktuelle Hand-outs mit entsprechend aktuellen Beispielen aus dem wirtschaftlichen Fachbereich zu erstellen, diese aber mehrere Jahre zu verwenden. Alle Befragten bestätigten, dass sich, auf Grund von zunehmender Globalisierung, der Verbreitung von Internet und die Miteinbeziehung von Social-Media-Websites wie Facebook und Twitter, die Wirtschaftssprache, die in der Schule gelehrt werde, deutlich verändert habe. Nun ist es üblich, dass englische Fachtermini die deutschen Bezeichnungen ersetzen. Alle Befragten betonen, wie wichtig es sei, darum *up to date* zu bleiben, was aktuelle Trends, vor allem im Social-Media-Bereich, betreffe. Nur so könnten laut Angaben einer Lehrerin, die SchülerInnen in ihrer „realen Lebenswelt abholt und Interesse erzeugt werden“.

## **9.7. Asymmetrisches Leistungsniveau in Klassen**

Der von allen befragten LehrerInnen am problematischsten eingestufte Bereich sei das stark asymmetrische Niveau in den Klassen. Im ersten Jahrgang der HAK / HASCH sowie des Aufbaulehrgangs fällt vor allem auf, dass die SchülerInnen aus unterschiedlichen Schulen und Schultypen kommen würden und das Leistungsniveau von dem her sehr unterschiedlich sei. Darüber hinaus sehen die Befragten die zunehmende Anzahl an LernerInnen mit nicht deutscher Muttersprache als Problem. Die wenigsten DeutschlehrerInnen haben eine DaF- / DaZ-Ausbildung, obwohl eben nicht davon ausgegangen werden kann, dass Deutsch die Muttersprache der Jugendlichen ist und viele unterschiedliche Kulturen im Klassenzimmer aufeinander treffen. Neben sprachlichen führt dies ebenfalls zu kulturbedingten Herausforderungen. Diese Schwierigkeit wird im Lehrplan zwar nicht direkt angesprochen, aber der allgemeine Teil 2. *Sprachen und Kommunikation* besagt Folgendes:

Die Schüler und Schülerinnen verstehen den Aufbau von Sprachkompetenz als Erweiterung des kulturellen Horizonts und der geistigen Entwicklung sowie als unabdingbare Voraussetzung für eine aktive und reflektierte Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben.<sup>211</sup>

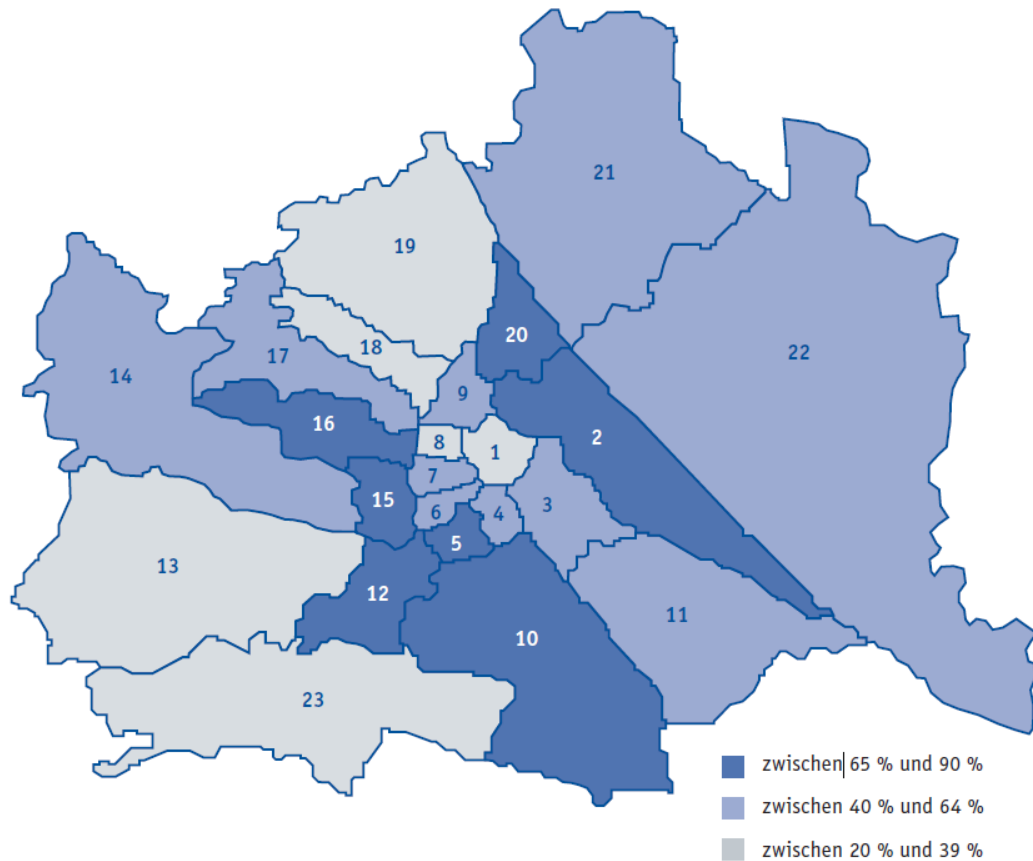


Abbildung 5: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Bezirksebene in Wien (Schuljahr 2010/2011)<sup>212</sup>

Das heißt, neben der sprachlichen Kompetenz, soll auch ein Kulturbewusstsein und eine Erweiterung dessen erzeugt und anerzogen werden, was sowohl die Reflexion der österreichischen als auch der Fremdkultur miteinbezieht.

<sup>211</sup> Lehrplan HAK neu (2014), S. 15

<sup>212</sup> Bericht des Rechnungshofes. Schüler mit Migrationshintergrund. Antworten des Schulsystems. Bund 2013 / 6, S. 274. [http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQF-jAC&url=http%3A%2F%2Fwww.rechnungshof.gv.at%2Ffileadmin%2Fdownloads%2F2013%2Fberichte%2Fteilberichte%2Fbund%2FBund\\_2013\\_06%2FBund\\_2013\\_06\\_4.pdf&ei=6eVIVIObG4e9yg-PFv4DoDw&usg=AFQjCNHMw8yh3JdeBq9ncG6JJ3sR3F5oiQ&sig2=uukmZVbBtKztp5vCQ72Dg&bvm=bv.77880786,d.bGQ](http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQF-jAC&url=http%3A%2F%2Fwww.rechnungshof.gv.at%2Ffileadmin%2Fdownloads%2F2013%2Fberichte%2Fteilberichte%2Fbund%2FBund_2013_06%2FBund_2013_06_4.pdf&ei=6eVIVIObG4e9yg-PFv4DoDw&usg=AFQjCNHMw8yh3JdeBq9ncG6JJ3sR3F5oiQ&sig2=uukmZVbBtKztp5vCQ72Dg&bvm=bv.77880786,d.bGQ) (23.10.2014) (wird in weiterer Folge als Bericht des Rechnungshofes. Schüler mit Migrationshintergrund. Antworten des Schulsystems. Bund 2013 / 6 zitiert).

Als „mehrsprachige SchülerInnen“ werden also Lernende bezeichnet, die im Alltag neben Deutsch andere Sprachen als die Unterrichtssprache Deutsch sprechen.<sup>213</sup> Die Anzahl solcher SchülerInnen ist in Wien bezirksabhängig (siehe Abbildung 5, S. 57) sehr hoch und wächst stetig<sup>214</sup>.

Dies stelle natürlich eine große Herausforderung dar, wie es auch von ausnahmslos allen Lehrenden empfunden wird. Hier wäre eine vertiefende Ausbildung beziehungsweise unterstützende Weiterbildung für von bereits im Berufsleben stehenden LehrerInnen wünschenswert, um mit der Problematik der effektiven Vermittlung von wirtschaftssprachlicher Kompetenz und Reflexion dieser besser umgehen zu können. Darüber hinaus könnte so die fachdidaktische Ausbildung noch verbessert werden und die Lehrenden bei sprachlichen Problemen beim Lehren fachlicher Inhalte und Kompetenzen unterstützt beziehungsweise generell befähigt werden.

Insofern wäre eine andere auf DaF- / DaZ-SchülerInnen bezogene Vermittlung der Lehrinhalte in Deutsch oftmals angebracht, kann aber nicht durchgeführt werden, da die nötige Ausbildung der Lehrenden und das didaktische Wissen in diesem Bereich fehlen. Für einen fachlich angemessenen Umgang mit Texten muss zuallererst die „fachbezogene Ausbildung in Mutter- und Fremdsprache“<sup>215</sup> gegeben sein. Da die Klassen in Deutsch nicht geteilt werden, wie es beispielsweise im Fremdsprachenunterricht üblich und gesetzlich geregelt ist, problematisieren die früher genannten asymmetrischen Leistungsniveaus und Sprachkenntnisse den qualitativ hochwertigen Unterricht. In kleineren Gruppen ist es einfacher, individuell auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen und sie zu fördern, wenn Defizite bestehen. Aus diesem Grund gaben alle Lehrpersonen an, vor dem Problem zu stehen, sehr große Klassen mit Lernenden zu unterrichten, die das Grundniveau, das in der Oberstufe vorausgesetzt werde, in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen von Deutsch, nicht zufriedenstellend erreichen würden. Das heißt, sie hätten folglich Schwierigkeiten mit der Produktion von grammatikalisch korrekten und kohärenten Texten sowie der Rezeption und Weiterverarbeitung von (Fach-)Texten in jeder Form.

---

<sup>213</sup> Vgl. Bildungsbericht (2012), S. 230.

<sup>214</sup> Vgl. Bericht des Rechnungshofes. Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems. Bund 2013 / 6, S. 274ff.

<sup>215</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 24.

Kurzum betont Spitzbardt, dass, um fachsprachliche Inhalte und Kommunikationsweisen lernen zu können, immer eine allgemeinsprachliche Basis vorhanden sein müsse.<sup>216</sup> Hieran scheitere es leider oftmals, wie alle befragten LehrerInnen angaben.

Dann im mehrsprachigen Klassenzimmer direkt Fachterminologie in den Unterricht einzubauen, überanstrengte ihrer Erfahrung nach die Lernenden. Die generelle sprachliche Überforderung bestätigen sieben der Befragten. Fünf der interviewten LehrerInnen gaben an, dass das Problem mit der deutschen Sprache vor allem auf die Aufbaulehrgänge zutrefte, welche hier kurz erwähnt sein sollten, aber auf welchen nicht das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt. Dasselbe Problem wird von allen Befragten aber in Bezug auf den ersten Handelsakademielehrgang erwähnt. Hier fänden sich regelmäßig SchülerInnen, die vom sprachlichen Niveau und ihrer Lernfähigkeit her nicht für die fünfjährige Form geeignet seien. Diese würden oftmals nach dem ersten Semester oder nach einem Jahr in die dreijährige Handelsschule wechseln, die ohne Matura abschließt, oder ihre Schullaufbahn nach dem absolvierten neunten Schuljahr in der HAK beenden. Dieser Umstand mache allerdings den Sprachunterricht auch in Deutsch schwieriger, da das Klassenniveau so gesenkt und die Klasse heterogener werde.

Des Weiteren sei es als problematisch anzusehen, dass die SchülerInnen aus unterschiedlichsten Sprachregionen kommen würden und somit auch das Lernen der deutschen Amtssprache sehr unterschiedlich von statten gehe, da die Lernvoraussetzungen mit beispielsweise türkischer Muttersprache anders seien als mit serbischer. Hier müsste auf andere grammatikalische Strukturen und Wortbildungen, auch die Fachterminologie betreffend, eingegangen werden, da sich die Sprachen an sich stark unterscheiden würden. Alle Lehrenden äußerten, keine bis kaum Kenntnisse in einer Ostsprache zu haben, was die Vermittlung von deutschsprachigen Fachtermini vom konträren Hinblick her erschwere.

Auch Heiderich u.a. beschäftigten sich schon 1983 mit der Problematik, welche die Zweitsprachensituation im Unterricht mit sich bringe. Folgende Problembereiche könnten sich daraus ergeben:

---

<sup>216</sup> Vgl. Spitzbardt (1981), S. 210f.

1. Der Lehrer hat einen Stoffplan, den er in einem Schuljahr bewältigen will. Er macht Unterricht für deutsche Schüler, denen er sich verpflichtet fühlt.
2. Die Verwissenschaftlichung der Curricula und Lehrbücher verursacht genug Schwierigkeiten mit Problemen, die deutsche Schüler haben.
3. Der Lehrer ist nicht in der Lage, immer zu differenzieren. Er hat nicht genügend Zeit, um diese Vorbereitung zu leisten. Außerdem scheitern Differenzierungsversuche an Disziplinschwierigkeiten.
4. Der Fachlehrer ist kein Fremdsprachenlehrer.
5. Der Lehrer bringt keine Kenntnisse in den Sprachen der Schüler mit und kann sich damit nicht mit ihnen verständigen.
6. Der Lehrer kennt die Lernerfahrungen der Schüler aus den Heimatländern nicht.
7. Die Zusammenarbeit mit ausländischen Kollegen ist sehr schwierig.
8. Es besteht keine Verbindung zwischen dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und dem Unterricht in der Regelklasse.<sup>217</sup>

Auch wenn diese Liste sich spezifisch auf Deutsch als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache in Deutschland bezieht, lässt sie sich auch über 30 Jahre später sehr gut auf den Deutschunterricht in der HAK in Österreich übertragen, da alle genannten Probleme nach wie vor, wenn nicht sogar vermehrt, bestehen. Die SchülerInnen würden oftmals bestimmte Begriffe nicht einmal in der eigentlichen Muttersprache kennen und darum sei es für sie schwierig, diese abstrakten fachsprachlichen Begriffe dann in der Zweitsprache zu lernen und auch kognitiv zu erfassen, wie drei der befragten LehrerInnen betonten. Das Gleiche gelte für komplexe grammatikalische Elemente und Formulierungen, wie zum Beispiel das Passiv, wie zwei der befragten Lehrer angaben. Des Weiteren seien fachsprachliche Texte oft durch ihre Informationsdichte sehr komplex, da Ellipsen, Nominalisierungen, Attribuierungen usw. vermehrt verwendet würden, was das sprachliche Können der LernerInnen häufig überfordere, wie sieben der zehn Befragten erläuterten. Im rezeptiven Bereich hätten die SchülerInnen darum oftmals Probleme, Fachtexte vollständig zu erfassen, was mitunter demotivierend sein könne.<sup>218</sup> Als besonders heikel wird von fünfzig Prozent der befragten LehrerInnen erwähnt, dass der reflektierte und kritische Umgang mit (Fach-)Texten in manchen Kulturkreisen nicht üblich und es hier schwierig sei, zu den SchülerInnen vorzudringen und Lernbereitschaft und –motivation herzustellen.

---

<sup>217</sup> Heiderich u.a. (1983), S. 96.

<sup>218</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 146.

Zusammengefasst ergeben sich aus der Zweitsprachensituation der SchülerInnen in der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt in Österreich viele Herausforderungen für den Unterricht, was hohe Anforderungen an die Lehrkompetenzen der LehrerInnen stellt.

## **9.8. Ausbildung der Lehrenden**

Bezüglich dem Lehren von Fachsprache im wirtschaftlichen Bereich ergibt sich das Problem, dass die Lehrenden oftmals selbst keine wirtschaftliche Ausbildung haben, von ihnen aber verlangt wird, die entsprechenden Fachtermini und oftmals deren Bedeutung zu lehren sowie diese kompetenzorientiert zu vermitteln. Der / Die Lehrende ist im Regelfall aber kein/e FachsprachenlehrerIn und stößt insofern neben fachlichen auf linguistische, didaktische und methodische Probleme (siehe Kapitel 6.2.1).

An den / die VermittlerIn der Fachsprache würden laut Fluck sehr hohe Erwartungen gestellt, welche er in folgender Liste zusammenfasst: FachsprachenlehrerInnen müssten zu folgenden Punkten in der Lage sein:

1. Bedarfsanalysen kurzfristig durchzuführen und auszuwerten
2. Bedarfsorientierte Kurse zu planen und dazugehöriges Material zu entwickeln oder vorhandene Materialien, einschließlich von Übungsmaterialien, zu adaptieren
3. Sich auf ständig wechselnde Adressaten mit unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und linguistischen Hintergrund und auf wechselnde Auftraggeber einzustellen
4. Sprachunterricht als Dienstleistung zu begreifen, die unter Kosten-/Nutzen-Effekt beurteilt wird
5. Fachlich (und teilweise auch noch sprachlich) inhomogene Gruppen zu unterrichten und diese unter Einbezug individualisierender Maßnahmen zu stabilisieren und ihre divergierenden Erwartungen weitest möglichst zu erfüllen
6. Ihre Sprachkenntnisse ständig dem jeweiligen Stand von Technik und Wissenschaft, Wirtschaft und Politik durch Fortbildungsmaßnahmen anzupassen, auch durch Eigeninitiative.<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> Fluck (1992), S. 188.

Kurzum kann gesagt werden, dass die Qualität des fachsprachlichen Unterrichts unter anderem eng mit der wirtschaftlichen / fachlichen und sprachdidaktischen Qualifikation des / der Lehrenden zu tun hat.

Buhlmann und Fearnls meinen bezogen auf die Fachkompetenz des Sprachenlehrers und der Sprachenlehrerin allerdings, dass es ausreichend sei, wenn der Lernende fachkompetent sei und der Lehrende keine spezielle Fachkompetenz benötige.<sup>220</sup> Generell kann aber dem Ansatz von Fluck zugestimmt werden, dass dieses Kompetenzgefälle zwischen SchülerIn und LehrerIn als kritisch zu betrachten sei. Man muss beachten, dass die Lernenden den / die Lehrende/n in so einem Fall möglicherweise nicht als ExpertIn betrachten und seine / ihre Kompetenz in Frage stellen würden.<sup>221</sup> Dies kann zu disziplinarischen Problemen führen. Insofern wären Sprach- und Fachkompetenz gefordert, was aber nur bis zu einem gewissen Maß in der beruflichen Realität an der Schule zu finden sei, wie auch die Interviews ergeben haben.

Acht der zehn befragten Lehrpersonen haben keine Ausbildung im wirtschaftlichen Bereich. Ein Befragter gab an, selbst an einer HAK gewesen zu sein und von dem her von Anfang an „eine Idee gehabt zu haben, was er lehren müsse“. Ob dieses schulische kaufmännische Wissen allerdings mit der Berufsrealität übereinstimme, wisse er auf Grund mangelnder Praxiserfahrung nicht. Er meinte auch, dass das Wissen, das die LernerInnen erlangen müssten, stark mit der Branche, in der die SchülerInnen nach der Schule arbeiten, zusammenhänge, da hier seiner Ansicht nach nicht verallgemeinert werden könne.

Die dienstälteste Befragte erzählte, vor ihrer Lehrtätigkeit fünf Jahre in einer Steuerberatungskanzlei gearbeitet und selbst eine HAK absolviert zu haben, wo sie sich wirtschaftliches Basiswissen angeeignet habe. Auch der Gebrauch des Wissens und zu wissen, welche fachsprachlichen Kompetenzen in der Berufspraxis relevant seien, hätten ihr geholfen. Sie merkte dann allerdings an, dass ihr Grundwissen zwar nach wie vor hilfreich sei, sich die Abläufe in Firmen und vor allem die Wirtschaftskommunikation an sich durch das Internet und die Globalisierung stark verändert hätten und ihr Wissen „ums Briefeschreiben“ heute nicht mehr aktuell sei. Sie erklärte zudem, dass eine zunehmende „Informellisierung“, gemeint sei hier der Gebrauch umgangssprachlicher

---

<sup>220</sup> Vgl. Buhlmann / Fearnls (1987), S. 115.

<sup>221</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 186.

Formulierungen von im Deutschen üblichen formellen Phrasen in der Wirtschaftskommunikation, vor allem bei E-Mails und auch Chats, wie beispielsweise Skype, in jungen und „hippen“ Unternehmen, die in der Marketingbranche und mit Medien arbeiten, zu beobachten sei. Hiermit sei sie überfordert, da sie selbst das Internet nur für Schulzwecke verwende und nur interne E-Mails verschicke.

Die restlichen Befragten verfügen alle über keinerlei wirtschaftliche Ausbildung und waren erst mit Dienstantritt an der HAK erstmals konkret mit der wirtschaftlichen Fachterminologie, die über Allgemeinwissen hinausgeht, konfrontiert. Fünf der Befragten gaben an, sich regelmäßig über die Schule hinausgehend mit Wirtschaftsthemen zu beschäftigen, also zum Beispiel den Wirtschaftsteil der Zeitung zu lesen oder im Internet nach aktuellen Wirtschaftsthemen, die auch für die SchülerInnen wichtig sein könnten, zu recherchieren. Dies geschehe vor allem im Zuge der Materialbeschaffung und Vorbereitung in der Freizeit.

Ihr Unterrichtspraktikum absolvierte eine der Befragten ebenfalls an einer Handelsakademie in Wien und sie sei laut ihrer Angabe von ihren dortigen BetreuerInnen gut in wirtschaftsterminologischen Anforderungen geschult worden, nachdem sie die Möglichkeit gehabt habe, in allen Jahrgängen über das Schuljahr hinweg zu hospitieren und selbst zu unterrichten.

Sieben der befragten Lehrenden sagten allerdings, dass sie sich vor ihrem Dienstantritt an einer HAK kaum mit wirtschaftlichen Themen beschäftigt beziehungsweise sich kaum bis wenig dafür interessiert hätten. Dies habe ihnen auch den Berufseinstieg erschwert, da laut Angabe aller, die Grundtermini zwar bekannt gewesen seien, aber meist nicht genau verstanden worden sei, was diese konkret bedeutet hätten beziehungsweise dass sie diese den SchülerInnen auf Nachfrage nicht gut erklären hätten können. Eine Teilnehmerin meinte, dass sie die meisten wirtschaftlichen Fachbegriffe zwar auch am Gymnasium im Geografie- und Wirtschaftskunde-Unterricht gelernt hätte, diese aber in der Zwischenzeit vom Studium bis hin zum Dienstantritt wieder vergessen habe. Zwei der Befragten äußerten nach wie vor, dass sie vorzugsweise an einer AHS unterrichten, da sie sich nicht qualifiziert fühlen würden, die wirtschaftliche Fachsprache und die Fachtextsorten zu lehren. Beide erzählten unabhängig voneinan-

der, dass sie sich das Wissen aus Lehrwerken und einschlägigen Seiten aus dem Internet angeeignet hätten, was ihrer Ansicht nach mit der Berufspraxis nur bedingt etwas zu tun habe.

Alles in allem zeigte sich bei diesem Thema der Befragung klar, dass dem Wissen um wirtschaftliche Fachsprache auch von Seiten der interviewten LehrerInnen eine hohe Bedeutung beigemessen wird, es aber an Ausbildung und Wissen in diesem Bereich zu fehlen scheint.

### **9.9. Zusammenarbeit zwischen kommerziellen Fächern und Deutsch / Sprachfächern**

Wie zuvor (vgl. Kapitel 6.2) angesprochen, ist eine enge Kooperation zwischen den kommerziellen Lerngegenständen und Deutsch wünschenswert, um den Wissenserwerb inhaltlich und zudem auf der sprachlichen Ebene strukturiert zu ermöglichen. Dies ist vor dem Hintergrund wichtig, dass die DeutschlehrerInnen selten eine entsprechende wirtschaftliche Fachausbildung haben, dementsprechend eher mangelhafte Kenntnisse im Fachsprachenbereich und demgegenüber die FachlehrerInnen meist keine Ausbildung im sprachlichen Bereich haben. Durch eine vermehrte Kooperation könnte diese Lücke gefüllt werden und beide Seiten, also sowohl Lehrende als auch Lernende, würden von der engeren Zusammenarbeit profitieren.

Die Befragten bemängelten vor allem den fehlenden Einblick von Lehrenden der BHS in die Berufsrealität sowie die mangelhafte Zusammenarbeit von Lehrenden der kommerziellen Fächer und der Sprachfächer. Dies und die fehlende Koordination kritisierten auch die befragten DeutschlehrerInnen. Eine Probandin führte diesen Umstand auch auf die fehlende Gemeinschaft im Lehrkörper ihrer Schule zurück und die Aufteilung in die unterschiedlichen Fachgruppen sei ihrer Ansicht nach nötig, um sich in der Fachgruppe inhaltlich zu koordinieren und Wissen und Materialien weiterzugeben. Dies führe aber auch zu einem „Zerreißen“ der LehrerInnen, da jede „Gruppe ihr eigenes Süppchen braue“.

Darüber hinaus würde fachübergreifender Unterricht sehr viel Zeit (vgl. Kapitel 8.1) und Arbeit kosten. Für diese Art von Vermittlung bleibe einfach keine Zeit mehr, da die

Klassen sehr groß seien (meist zwischen 25 in den höheren Klassen und 31 SchülerInnen in den ersten beiden Jahrgängen). In den Klassen saßen zudem viele SchülerInnen nicht deutscher Muttersprache, die Probleme hätten, die Basisgrammatik und Satzstruktur des Deutschen zu produzieren und rezeptiv zu verstehen.

Insgesamt lässt sich darum aus den Interviews die Konklusion ziehen, dass fächerübergreifender Unterricht aufgrund von zeitlichen Problemen, fehlendem Unterrichtsmaterial und schlechter Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen kritisch gesehen wird.

### **9.10. Überblick der Problembereiche**

Um dieses Kapitel zusammenzufassen stellt sich bei den Interviews mit den HAK LehrerInnen heraus, dass die Vermittlung der wirtschaftlichen Fachsprachen zwar als wichtig und bedeutend für die berufliche Zukunft der SchülerInnen eingestuft wird, aber vieles, wie die AusbilderInnenqualifikation, Unterrichtsvoraussetzung in der Schule, Ausbildungsinhalte und Unterrichtsmaterialien sowie das Niveau und die Lernmotivation der SchülerInnen den kompetenzorientierten Fachsprachenunterricht mit wirtschaftlichem Schwerpunkt, als problematisch empfunden wird.

## **10. Empfehlung für den Unterricht**

Nun stellt sich die Frage, wie sich die angesprochenen Aspekte aus Kapitel 8 verwerten und Lösungsansätze für den fachsprachlichen Unterricht implementieren lassen. Darauf soll im Folgenden eingegangen, Vorschläge gemacht und diesbezüglich im Anschluss auch die problematischen Teilbereiche analysiert werden.

### **10.1. LernerInnenanalyse**

Zuallererst muss bedacht werden, dass neben den fachlichen Aspekten der Vermittlung von Fachsprache auch der / die LernerIn inklusive der jeweiligen zu erwerbenden Kompetenzen sowie die jeweilige Fachdidaktik beachtet werden müssen und fachsprachlicher Unterricht im Idealfall alle sprachlichen Ebenen erfasst.<sup>222</sup> Eine LernerInnenanalyse und eine auf den / die LernerIn angepasste Bedarfsanalyse für den fachsprachlichen Unterricht ist unumgänglich. Was müssen die SchülerInnen lernen, was haben sie für Vorkenntnisse, sowohl im sprachlichen als auch im fachlichen Bereich, inwieweit ist die Lernmotivation vorhanden, wie alt sind die LernerInnen, ist Deutsch Erst- oder Zweitsprache, wie ist es um das fachsprachliche Wissen in der Erstsprache bestellt, wie hoch ist das allgemeine Sprachniveau in Deutsch und mit welcher Kultur identifizieren sie sich? Im Regelfall muss der fachsprachliche Unterricht für verschiedenste Individuen, was Können und Kompetenzen betrifft, von LehrerInnen, die kompetent in der Wirtschaftsfachsprache sind, gehalten werden.

---

<sup>222</sup> Vgl. Vögeding (1990), S. 35ff.

## **10.2. Fächerübergreifender Unterricht und Kooperation zwischen Deutsch und den Sachfächern**

Roelcke<sup>223</sup> kommt zu der Konklusion, dass einzig die Kombination von muttersprachlichem sowie fremdsprachlichem Unterricht und den Sachfächern die fachliche Kommunikationskompetenz sinnvoll fördern würde. Zuallererst müsse ein Bewusstmachen für die Fachsprache im jeweiligen Fach erfolgen, um ein Verständnis für diese zu schaffen und um allgemeine fachsprachliche Kompetenz bei den Lernenden zu erreichen. Dazu solle der Deutschunterricht fachübergreifend geführt werden. Nur so könnten dann realitätsnah fachsprachliche und fachkommunikative Besonderheiten auch tatsächlich berücksichtigt werden.<sup>224</sup> Dieser Ansatz stellt den Idealfall dar und wäre im Sinne der gezielten Kompetenzentwicklung, wie sie in Österreich angestrebt wird. Oftmals scheitert es hier allerdings an der Zusammenarbeit der Lehrenden der unterschiedlichen Sach- und Sprachfächer (siehe Kapitel 8.9) und, wie im vorangegangenen Kapitel 8.4 erwähnt, an der Ausbildung der LehrerInnen.

## **10.3. Lernmotivation und berufsorientierte bzw. praxisorientierte Lehre von Fachsprache**

Wichtig ist auch, dass die Lehre von Fachsprachen nicht im Frontalunterrichtsstil erfolgen sollte, sondern interaktiv<sup>225</sup>, damit die SchülerInnen das zu Lernende auch anwenden und reflektieren können. Die Kompetenz, einen gegebenen fachsprachlichen Text beziehungsweise eine Kommunikationssituation reproduzieren zu können, sollte oberstes Ziel des fachsprachlich geprägten und kompetenzorientierten Unterrichts sein. Fachsprache sollte nicht nur auf einer Theorieebene gelernt werden, sondern die Anwendbarkeit im späteren Berufsleben im Vordergrund stehen und den Lernern lebensnah vermittelt werden. Eggers betont hier Folgendes:

---

<sup>223</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 8ff.

<sup>224</sup> Vgl. Roelcke (2009), S. 8ff.

<sup>225</sup> Vgl. Roelke (2001), S. 228.

Erfolgreicher Fachsprachenunterricht aber setzt eine Fachsprachenforschung voraus, die interdisziplinär angelegt, ebenfalls im Dienste der Praxis steht, und macht den Aufbau einer Fachsprachendidaktik notwendig, damit das breite Spektrum der fachsprachlichen Lernziele angemessen realisiert werden kann.<sup>226</sup>

Darüber hinaus muss die Auswahl der verwendeten Lehrwerke bewusst getroffen werden. Wichtig ist, dass die Lehrbücher, die meist durch die sprachliche Komprimierung und zum Teil nötige Abstraktion, wenn es um begriffliches Lernen geht, in einer dem Alter der SchülerInnen entsprechenden Sprache geschrieben sind, damit die Verständlichkeit gegeben ist. Des Weiteren sind (bestenfalls) auch altersgemäß verständliche und anschauliche Beispiele und Aufgaben, in denen die wirtschaftliche Fachsprache von den Lernenden auch angewendet werden muss, wünschenswert, damit das zu Lernende wirklich kompetenzorientiert vermittelt werden kann. Zudem ist es wichtig, nicht ausnahmslos auf bereits vorbereitetes Unterrichtsmaterial einer früher unterrichteten Klasse unreflektiert zurückzugreifen.<sup>227</sup> Alle befragten LehrerInnen gaben an, ihre Lehrmaterialien immer wieder zu verwenden und oftmals kaum abzuändern, doch darf hier nicht vergessen werden, auf die individuellen LernerInnen einzugehen und das Material eventuell entsprechend anzupassen. Kurzum müssen die Lernenden mit all ihren Bedürfnissen ernst genommen werden, um erfolgreiches und zielgerichtetes Lernen zu ermöglichen.

#### **10.4. Fortbildung der Lehrenden und Überarbeitung des Curriculums**

Insgesamt sind die Entwicklung einer umfassenden Fachsprachendidaktik mit Schwerpunkt auf die wirtschaftliche Fachsprache und vor allem eine Verbesserung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Fachunterricht und (muttersprachlichem) Unterricht wünschenswert. Dies muss ebenfalls mit einer vermehrten Fortbildung von LehrerInnen beider Bereiche im jeweils anderen Fach von statten gehen. Ein fachspe-

---

<sup>226</sup> Eggers (1986), S. 73.

<sup>227</sup> Vgl. Fuhr (1982), S. 6.

zifisches Angebot für Aus-, Weiter- und Fortbildungen für Lehrende im fachsprachlichen Bereich wäre hierfür wünschenswert. Natürlich ist zu beachten, dass ein/e DeutschlehrerIn nicht die Aufgaben der Lehrenden der betriebswirtschaftlichen Fächer übernehmen kann und soll, aber ein nötiges Basiswissen wäre der Grundstein für eine engere Zusammenarbeit. Auch Lehrwerke beziehungsweise generell Unterrichtsmaterialien, die den fächerübergreifenden Unterricht unterstützen, wären hierbei optimal.

Im Idealfall würde der Fachsprachenunterricht auch im Curriculum noch konkreter als bisher miteinbezogen werden. Somit wäre auch sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler an jeder HAK das gleiche Basiswissen in diesem Bereich erlangen.

Des Weiteren ist es empfehlenswert, reale Fachkommunikation und Fachtextstrukturen zu analysieren. Diese Analysen ermöglichen, dass den Lernenden die Sprache, mit der sie voraussichtlich im tatsächlichen Berufsleben konfrontiert sind, umzugehen lernen. Natürlich ist es schwer bis nicht möglich, genau vorherzusagen, was die SchülerInnen konkret an Wissen benötigen werden, da sich die mündliche und schriftliche Businesskommunikation sehr schnell ändert. Dies wurde auch von den befragten Angestellten und ArbeitgeberInnen aus den unterschiedlichen betriebswirtschaftlichen und kaufmännischen Betrieben<sup>228</sup> bestätigt. Doch das Lernen, wie mit neuen Fachtexten umgegangen werden kann, wie diese zu analysieren sind und so weiter, stellt den Kernpunkt der kompetenzorientierten Lernweise in den Vordergrund, was für die Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen zentral ist und den nachhaltigen relevanten fachlichen Spracherwerb, auch über die schulische Bildung hinaus, vereinfacht beziehungsweise ermöglicht.

### **10.5. Die Auswahl von wirtschaftlichen Fachtexten und Kommunikationsbeispielen für die Lehre an der HAK**

Ein weiterer Punkt, der beachtet werden muss, ist, welche möglichst authentischen Textbeispiele für die Erstellung realitätsnaher Übungsbeispiele für den Unterricht herangezogen werden können. Dies stellt einerseits für die Lehrenden ohne wirtschaftli-

---

<sup>228</sup> MMC, TPA Horwath, J. Brandl GmbH, Immobilien Moser.

che Zusatzausbildung und / oder Vorerfahrung eine Herausforderung dar. Andererseits sollen die Texte auch an der Zielgruppe, also den jugendlichen SchülerInnen, angepasst werden, dürfen nicht zu schwierig sein und sie überfordern, da dies die Lernmotivation negativ beeinflusst. Insofern muss der Umgang mit der wirtschaftlichen Fachsprache und den entsprechenden Fachtextsorten kritisch reflektiert werden.

Grundsätzlich diene der authentische Fachtext laut Beier und Möhn als Muster beziehungsweise Vorbild, also als sogenanntes „Modell“<sup>229</sup>. Das heißt, Beispiele aus der Praxis sollen die Arbeitsgrundlage für den Lehr- und Lernprozess stellen und für die Analyse und die kritische Auseinandersetzung mit der Thematik dienen. So lernen die SchülerInnen auf kompetenzorientierte Art und Weise mit den Fachtexten umzugehen und bauen ihr sprachliches sowie kommunikatives Können im fachsprachlichen Bereich aus.

#### **10.5.1. Die Textauswahl für die Lehre der schriftlichen Fachkommunikation**

Nun stellt sich die Frage, wie die im vorangegangenen Kapitel genannten Modelle im Hinblick auf den Unterricht ausgewählt werden müssen und was bei ihrer Anwendung beachtet werden sollte. Fluck betont, dass die Muster, im Gegensatz zu rein linguistischen Textanalysen, vor allem „im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für bestimmte Adressaten, Lernziele und Unterrichtsprozesse geprüft werden müssen“<sup>230</sup>. Im Zuge dessen fallen dem Schwierigkeitsgrad im fachlichen Bereich, dem Motivationspotential für die SchülerInnen und „unterrichts- und berufsspezifische, fertigungsbezogene Einsatzmöglichkeiten“<sup>231</sup> eine bedeutende Rolle zu. Optimales und in weiterer Folge erfolgreiches Lernen kann nur stattfinden, wenn die LernerInnen neben der extrinsischen Motivation, wie dem Erreichen guter Noten und dem darauf folgenden Lob der Eltern, auch eine intrinsische Motivation haben.<sup>232</sup> Die SchülerInnen sollten den Stoff also von sich aus lernen und verstehen wollen. Darum ist die Wahl von adressatenbezogenem

---

<sup>229</sup> Beier / Möhn (1984), S. 98f.

<sup>230</sup> Fluck (1992), S. 115.

<sup>231</sup> Fluck (1992,) S. 115.

<sup>232</sup> Vgl. Intrinsische und extrinsische Motivation. <http://ods3.schule.de/aseminar/lernen/einstellungen/intrinextrin.htm> (23.11.2014)

Unterrichtsmaterial wichtig und ein bedeutender Faktor, was das Motivationspotential betrifft. Zwei der Interviewten gaben an, dass sie hier im fachsprachlichen Bereich das Problem sehen würden, dass authentische Fachtexte oftmals noch zu weit weg von der „Lebensrealität der SchülerInnen“ seien und darum häufig das Interesse und in weiterer Folge die intrinsische Lernmotivation der LernerInnen fehle, da sie noch nicht verstehen würden, was sie mit diesem Wissen anfangen sollten beziehungsweise wofür sie dies eventuell im beruflichen Leben einmal brauchen könnten. Andererseits erläuterte eine Lehrerin, dass sie sehr wohl SchülerInnen habe, vor allem solche, die bereits einen fixen Berufswunsch oder Karriereziele hätten, die großes Interesse zeigen würden, wenn sie authentisches Material in den Unterricht mitbringe.

Auf alle Fälle ist es wichtig, Materialien zu wählen, die zwar authentisch, aber dem Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Schulstufe und dem Leistungsniveau der individuellen Klasse entsprechen. Im Idealfall kann es für die jeweilige Klasse noch zusätzlich nach Leistungsgraden abgestuft werden, um den individuellen Schüler / die individuelle Schülerin seinem / ihrem Leistungsstand entsprechend zu fordern, was laut Aussagen der Lehrenden jedoch meist zu viel Zeit koste und deshalb oftmals nicht gemacht werde. Vögeding betont, dass authentische Fachtexte für die Schule nicht zu sehr vereinfacht werden sollten, da dies beispielsweise eventuell mit einer eingeschränkten Studierfähigkeit und den Einbußen im Bereich der inhaltlichen Präzision zur Folge haben könnte.<sup>233</sup> Eine der Befragten erklärte hier, dass sie es bei der Bearbeitung und Analyse von Fachtexten als kontraproduktiv empfinde, wenn sie die Texte vereinfachen würde, weil dies in der Praxis auch nicht geschehe. Des Weiteren betonten fünf der zehn Befragten, dass sie die fachsprachlichen Begriffe und Textsorten nicht als zu schwer für die SchülerInnen empfinden würden, da es sich in diesem Bereich um „Lernwissen“ handle. Das bedeutet, dass das Wissen um die Fachsprache im kaufmännischen Bereich in erster Linie durch Auswendiglernen angeeignet werden kann, vor allem zu Beginn. Zwei dieser fünf Lehrerinnen erläuterten aber, dass die Begriffe zwar zuerst einmal einfach gelernt werden müssten, die Anwendung dann aber bereits in einen komplexeren Kompetenzbereich falle und die LernerInnen die fachsprachlichen Begriffe auch wirklich verstanden haben müssten. Grundsätzlich ist es im schulischen Bereich aber inzwischen üblich und anerkannt, dass die Texte entsprechend der kommunikativen und beruflichen Bedürfnisse der Lernenden, im Fall

---

<sup>233</sup> Vgl. Vögeding (1990), S. 35ff.

der vorliegenden Diplomarbeit den Bedürfnissen im wirtschaftlichen und kaufmännischen Bereich, ausgewählt und auch entsprechend der Lernziele differenziert werden.<sup>234</sup> Auch Beier und Möhn heben hervor, dass die Verwendung von Sach- und Fachtexten im Unterricht eben Modellfunktion habe und somit sach- und fachsprachliches Handeln ermögliche.<sup>235</sup> Idealerweise werden so der muttersprachliche Unterricht und der betriebswirtschaftliche Fachunterricht durch die Verwendung authentischer Fachtexte aus dem Bereich der Wirtschaftskommunikation verknüpft. Problematisch ist aber, dass die Authentizität eines Textes grundsätzlich an die „konkreten fachlichen Situationen und Verhaltensweisen gebunden ist“ und insofern der Unterricht mit Modellen nie ganz authentisch sein kann.<sup>236</sup> Doch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob der schulische Unterricht diese Forderung stellen sollte. Zwei der zehn Befragten thematisierten diesen Punkt von sich aus und stellten fest, dass die Verwendung von Fachtexten und -kommunikation im Unterricht nie authentisch sein könne. Jedoch reiche eine gezielte Reflexion und definitive Einordnung in eine bestimmte berufliche Situation oder Szene, also die konkrete Kontextualisierung der Gesprächs- oder Kommunikationssituation, für die kompetenzorientierte Lehre in der Schule. Es muss jedoch beachtet werden, dass eben nicht jeder Fachtext für den schulischen Unterricht geeignet ist.<sup>237</sup> Morrow<sup>238</sup> beschäftigte sich mit der Problematik, wie authentische Texte für den Unterricht ausgewählt werden können, und stellt folgende Fragen:

1. What is my material about?

In diesem Bereich fragt sich Morrow nicht nur, um welche Art von Fachtext es sich konkret handle, sondern auch, ob die sprachlichen Besonderheiten für die SchülerInnen relevant und motivierend seien. Wichtig sei hier, im Zuge der schriftlichen Planung des Unterrichts, präzise zu formulieren, was genau der Text behandle.

2. Why was my material produced?

Hier geht es darum, was der Zweck der Textsorte sei und ob die LernerInnen genau diese sprachlichen Mittel zum jeweiligen Zweck auch in weiterer Folge benötigen würden.

---

<sup>234</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 115.

<sup>235</sup> Vgl. Beier / Möhn (1984), S. 97f.

<sup>236</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 116.

<sup>237</sup> Beier / Möhn (1984), S. 100.

<sup>238</sup> Morrow (1977), S. 15.

### 3. Who was my material produced for?

Damit will der Autor hinterfragen, ob die SchülerInnen in die Kategorie der Betroffenen, für die der Text ursprünglich produziert wurde, fallen würden. Eine präzise Formulierung der Textadressaten ist auch hier wieder von Bedeutung.

### 4. How was my material produced?

Im Zuge dieser Frage sollte reflektiert werden, ob es sich um einen mündlichen oder schriftlichen Text handle, da auch dies den LernerInnen vermittelt und anders im Lehr- und Lernprozess damit umgegangen werden müsse, sowie andere sprachliche Mittel und Besonderheiten von Bedeutung seien.

Bevor ein authentischer Text im Unterricht verwendet wird, ist es ratsam, diese Fragen im Zuge der Unterrichtsplanung durchzugehen und präzise zu beantworten. Bestimmte Textmodelle aus dem wirtschaftlichen Bereich können somit anhand dieses Fragebogens didaktisch analysiert werden. Vor allem die jeweiligen Besonderheiten der Textsorten und sprachlichen Kommunikationsmuster, wie zum Beispiel Telefongespräche und Verhandlungen, sind für die Bearbeitung und Präsentation im fachsprachlichen Unterricht relevant, um ihre „fach- wie situationsspezifischen kommunikativen Funktion[en] vermitteln zu können“<sup>239</sup>.

Grundsätzlich wäre es im Bereich der fachsprachlichen Textauswahl wünschenswert, wenn hier in der Fachsprachenforschung und auch vom BIFIE konkrete textsortenbezogene Klassifizierungen und Beschreibungen für die Schule erstellt werden würden, um eine möglichst homogene Lehre zu ermöglichen. Die Formulierung der Textsorten für die SRDP für die HAK ist, wie im Zuge dieser Arbeit wiederholt kritisiert, unkonkret und allgemein gehalten. Die detaillierte Charakterisierung dieser wäre vor allem vor dem Hintergrund, dass die wenigsten Lehrenden eine kaufmännische oder betriebswissenschaftliche Ausbildung und keine berufliche Erfahrung in dem Bereich haben, sinnvoll. Darüber hinaus liefern viele Lehrwerke kaum authentische Unterrichtsmaterialien aus der Wirtschaft beziehungsweise solche, die nicht aktuell sind. Insofern würde den Lehrenden mit der Erstellung einer entsprechenden Klassifizierung und Beschreibung sehr geholfen und die Qualität des fachsprachlichen Unterrichts in Deutsch

---

<sup>239</sup> Fluck (1992), S. 118.

würde verbessert und homogenisiert, was der zunehmenden Standardisierung entspricht, werden.

Trotz alldem sollen andere, also nicht-fachsprachliche, Texte und Textsorten nicht vernachlässigt werden, da diese die sprachliche Grundlage darstellen. Laut Fluck, der sich zwar in erster Linie auf den Fremdsprachenunterricht bezieht, was aber auch auf den Deutschunterricht übertragen werden kann, da viele SchülerInnen an der BHS in Wien Deutsch nicht als Erstsprache haben, sei es wichtig,

generell das gesamte Spektrum von Fachtexten zu betrachten, d.h. neben fachinternen und interfachlichen auch fachexterne Texte, um eine Textgrundlage aufzubauen.<sup>240</sup>

Das heißt, auch allgemeinsprachliche und populärwissenschaftliche Texte sollten im fachsprachlichen Deutschunterricht nicht vernachlässigt werden, was auch alle Befragten betonen.

#### **10.5.2. Die Textauswahl für die Lehre der mündlichen Fachkommunikation**

Neben der Lehre von schriftlichen Kommunikationstexten im fachlichen Bereich in Bezug auf die Wirtschaftssprache, ist es ebenfalls wichtig, die mündliche Fachkommunikation nicht zu vernachlässigen, da sie einen bedeutenden Teil in der beruflichen Praxis im betriebswirtschaftlichen und kaufmännischen Bereich darstellt. Vor allem im Deutsch-, im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht, werde dieser Teilbereich oftmals vernachlässigt, wie alle interviewten LehrerInnen bestätigten. Auch Fluck kritisiert dies und führt es darauf zurück, dass dieser Bereich noch relativ wenig erforscht sei und darum die Grundlagen für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien für die Didaktisierung nicht ausreichend seien. Des Weiteren ließen sich mündliche Kommunikationssituationen nur schwer authentisch reproduzieren und lehren.<sup>241</sup> Das ist unter an-

---

<sup>240</sup> Fluck (1992), S. 116.

<sup>241</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 121.

derem womöglich darauf zurückzuführen, dass immer mindestens zwei GesprächspartnerInnen involviert sind, deren Beziehung in die Kommunikationsebene hinein spielt. Keine Gesprächssituation gleicht der anderen. Auch die Vielzahl an neuen Medien wie Skype und Social-Media-Websites wie Facebook werden von Unternehmen für Kommunikationszwecke sowohl intern als auch extern, genutzt. Laut der interviewten Mitarbeiterin der Online-Agentur MMC beschleunigen diese Mittel die Kommunikation einerseits und machen sie andererseits auch informeller. Den SchülerInnen muss in diesem Bereich vor allem die Notwendigkeit der kritischen Reflexion des Gesprächskontextes klar gemacht werden, um situationsadäquat und angebracht handeln zu können.

Darüber hinaus betont Fluck, dass vor allem, was das verstehende Hören betreffe, im Unterricht davon ausgegangen werde, dass es quasi „nebenbei erworben werden kann“<sup>242</sup>, was sich in erster Linie aber auf den Fachsprachenunterricht in der Fremdsprache beziehe. Es darf hier jedoch die Problematik im Deutschunterricht nicht vergessen werden, dass die LernerInnen eklatante Schwierigkeiten in diesem Bereich haben können, die nicht adressiert werden. Nachdem, wie erwähnt, Deutsch oftmals nicht die Muttersprache der Jugendlichen ist, kann nicht von einem gleichwertigen sowie auf einem muttersprachlichen Niveau befindlichen Hörverstehen ausgegangen werde. Dies sollte darum als extra zu lernende Sprachfertigkeit betrachtet werden, welche mit spezifisch gestalteten Übungen vorbereitet und verbessert werden kann. Auch die Verwendung neuer Medien, zum Beispiel das Miteinbeziehen von YouTube, ist empfehlenswert. Für die Evaluierung von geeigneten Fachhörtexen für den Unterricht gibt es eine Liste, die von Jakubowski und Scharf<sup>243</sup> erstellt wurde. Laut ihnen seien folgende Punkte zu beachten:

- a) die gedanklich-kompositionelle Organisation des Textes,
- b) das richtige Verhältnis von Information und Redundanz,
- c) die Hervorhebung inhaltlicher Schwerpunkte im Text.

---

<sup>242</sup> Fluck (1992), S. 121.

<sup>243</sup> Jakubowski / Scharf (1980), S. 48.

Des Weiteren gibt es eine Textsortendifferenzierung mündlicher Fachkommunikation von Stummhöfer<sup>244</sup> (vgl. Abbildung 6, S. 76.).

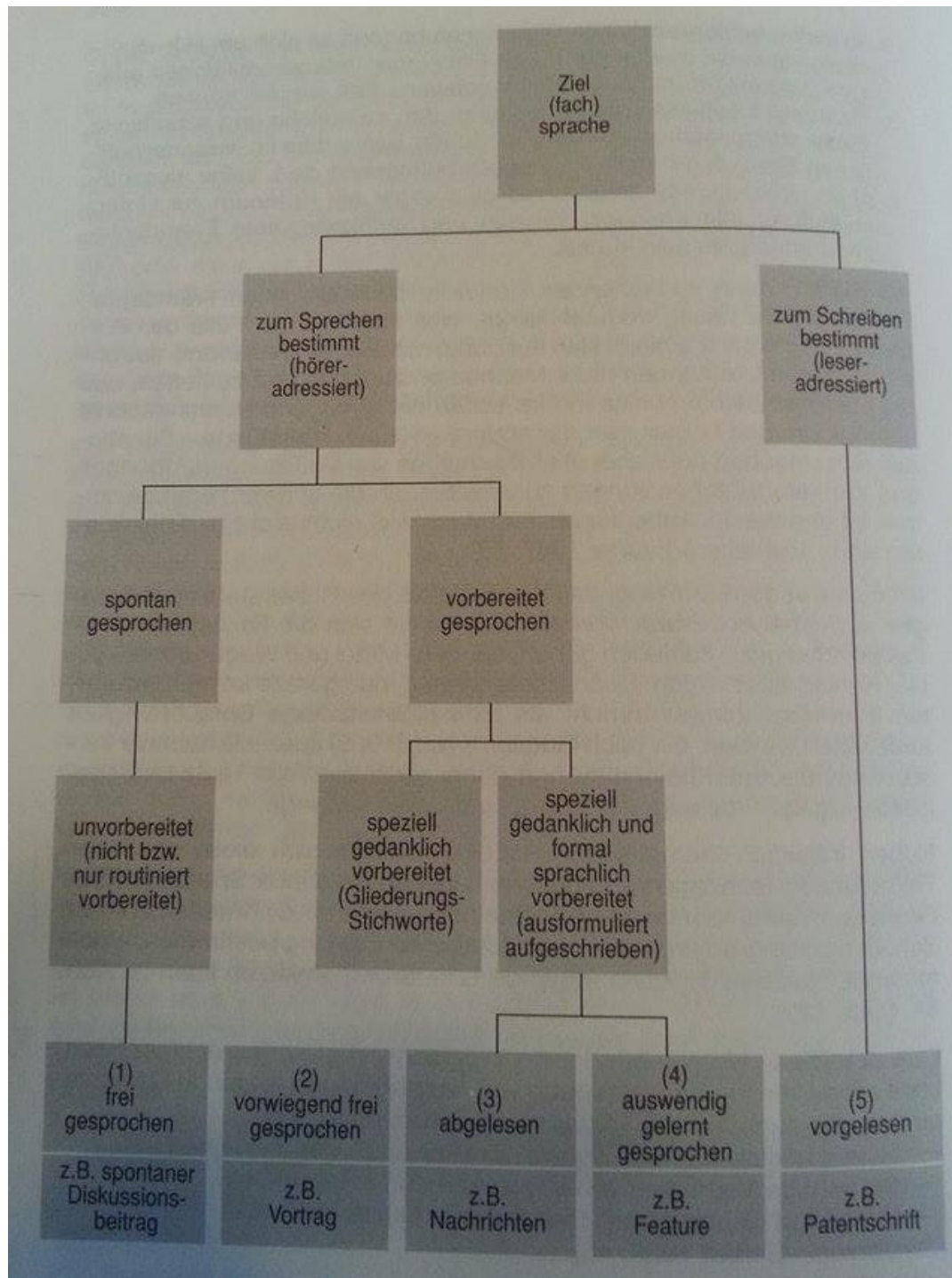


Abbildung 6: Textsortendifferenzierung mündlicher Fachkommunikation<sup>245</sup>

<sup>244</sup> Stummhöfer (1986), S. 23.

<sup>245</sup> Stummhöfer (1986), S. 23.

In der Grafik<sup>246</sup> zeigt sich nochmal deutlich der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Fachkommunikation. Zum Sprechen bestimmte Texte sind oftmals spontan gesprochen und vorbereitet gesprochene Texte werden im Regelfall nicht zu hundert Prozent genau wie geplant vorgetragen. Redundante und umgangssprachliche Elemente, Pausen, individuelle Betonungen usw. gehören beispielsweise zu den charakteristischen Eigenschaften gesprochener Texte, was für die rezeptiven Fähigkeiten der LernerInnen durchaus eine hohe Anforderung darstellt.<sup>247</sup> Dies gilt auch für das vorher bereits kurz besprochene Hörverstehen. Dieses setzt sich einerseits aus dem „[E]rkennen dessen, was mitgeteilt wird, und Verstehen dessen, was eigentlich gemeint ist“<sup>248</sup> zusammen. Aus meiner eigenen Unterrichtspraxis und aus den Aussagen sieben der zehn befragten LehrerInnen geht hervor, dass vor allem das Verstehen dessen, was gemeint ist, oftmals ein Problem von Lernern mit nicht deutscher Muttersprache ist. Neben dem generellen Deutschniveau entscheiden „die Textsituation, das Vorwissen, das sprachliche Können und die Erwartungen der Hörer“<sup>249</sup> an die rezeptive Situation, ob diese erfolgreich ist oder nicht.

Im Idealfall werden möglichst viele verschiedene für die AdressatInnen relevante Textsorten und Sprechanlässe und eventuell auch Aufnahmen von unterschiedlichen SprecherInnen in den schulischen Unterricht integriert. Im Anschluss sollen diese in der Schule reflektiert werden, um eine optimale Lehr- und Lernsituation zu schaffen.<sup>250</sup> Darüber hinaus muss vor allem im Bereich der mündlichen Fachkommunikation ebenso ein Bewusstsein für kultur- und landesspezifische Unterschiede geschaffen werden, da fehlendes Wissen, dass es hier zu Konflikten kommen kann, Kommunikation scheitern lassen könnte.

---

<sup>246</sup> Vgl. Abbildung 6, S. 76.

<sup>247</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 123.

<sup>248</sup> Fluck (1992), S. 123.

<sup>249</sup> Fluck (1992), S. 123.

<sup>250</sup> Vgl. Beneš (1982), S. 13.

## 10.6. Lernerfolgsüberprüfung und die Bedeutung des Begriffslernens und -lehrens

Wie erwähnt, findet sich begriffliches Lernen als Teil des Lernens von Wissen in allen Fächern. Direkte Interaktion mit der Umwelt, in erster Linie durch sprachliche Kommunikation durch die zu Lernendes weitergegeben werden kann, generiert Wissen. Dazu gehört zudem die klare sprachliche Strukturierung, welche somit nicht von der Vermittlung von Fakten und Sachverhalten getrennt werden kann. Nach Piaget hängen der Spracherwerb und die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Menschen zusammen, lassen sich insofern nicht trennen und sind in weiterer Folge Bestandteile einer Begriffsbildung, in diesem Fall im fachsprachlichen Bereich, die gleichzeitig „konstruktiver und abstrahierender, beziehungsstiftender Denkkakt“<sup>251</sup> ist. Fachsprachliche Begriffe „organisieren bis zu einem gewissen Grad unser Verhalten“<sup>252</sup> und der / die SprecherIn müsse insofern wissen, was diese (abstrakten) Worte und Phrasen bedeuten, um mit und durch sie handeln zu können. Laut Fluck ließe sich anhand dessen feststellen, ob die Verfügbarkeit von fachsprachlichen Begriffen gegeben sei sowie inwieweit der Lehr- und Lernprozess vorangeschritten und erfolgreich gewesen sei.<sup>253</sup> Diese Aussage wurde von allen interviewten LehrerInnen bestätigt. Um herauszufinden, ob das neue Wissen und die neuen Begriffe tatsächlich verinnerlicht worden seien, gaben alle Befragten bei den Interviews an, dass Lernzielkontrollen durchgeführt werden würden, in denen die Lernenden das Wissen anwenden müssten. Auch bei Winter findet sich, dass Fachbegriffe nicht einfach nur theoretisch gelehrt werden sollten, sondern dass es effektiver sei, wenn die Lernenden die Begriffe durch diverse Aktivitäten und Aufgaben selbst „nachentdecken, nacherfinden“<sup>254</sup> beziehungsweise diese kompetenzorientiert verwenden müssten. Um sachliche Inhalte wiederzugeben, muss auch in den Sachfächern, die nicht dezidiert Sprache lehren, Fachsprache und generell eine möglichst klare sprachliche Strukturierung des fachlichen Wissens beherrscht werden.

Eine der Befragten erklärte, dass die korrekte Verwendung eines Fachausdrucks, vor allem in den wirtschaftlichen Sachfächern, zeige, ob die jeweilige Schülerin / der jeweilige Schüler den (meist abstrakten) Sachverhalt tatsächlich verstanden habe und

---

<sup>251</sup> Fluck (1992), S. 41.

<sup>252</sup> Lewandowski (1977), S. 81.

<sup>253</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 41.

<sup>254</sup> Vgl. Winter (1983), S. 47.

der Lernprozess somit erfolgreich gewesen sei. Dieser Ansatz lässt sich auch bei Fluck finden, allerdings auf die naturwissenschaftlichen Fächer bezogen.<sup>255</sup>

Darüber hinaus ist es wichtig, die fachsprachlichen Begriffe im Kontext des jeweiligen Begriffssystems zu sehen. Wie erwähnt, werden hier sprachliches und fachliches Wissen verknüpft, was die Lehrenden aber vor einige Schwierigkeiten stellt. Neben der bereits erwähnten Problematik, dass oftmals die didaktische Ausbildung in der Sprache oder des betriebswirtschaftlichen Faches fehlen, ist es auch wichtig, den richtigen Zeitpunkt für das Einführen der Begriffe zu wählen. Dies ist allerdings erst möglich, wenn bei den Lernenden der theoretische Rahmen, in dem sich die jeweiligen Fachbegriffe einbetten, vorhanden ist. Laut Winter ließe sich das aber nicht in einer Unterrichtseinheit erreichen, sondern es handle sich hierbei um einen längeren Lernprozess.<sup>256</sup> Somit stellt sich unter anderem die Frage, vor allem in den ersten Jahrgängen, wann ausreichendes Kontextwissen für komplexere Begriffe gegeben ist. Die befragten LehrerInnen gaben alle an, dass sie Fachbegriffe immer in einen Kontext einbauen würden, zwei hoben allerdings hervor, dass sie vor allem einfachere Begriffe oftmals vor dem Einbetten in eine Situation zuerst definieren würden. Dies geschehe in den meisten Fällen mit einem Aufschreiben des Begriffes an die Tafel und dann werde eine Begriffsdefinition gegeben, die die SchülerInnen abschreiben müssten. Erst dann würden tatsächliche Beispiele gebracht, in denen die fachsprachlichen Begriffe vorkommen, beziehungsweise bei denen die Lernenden die Begriffe in einen Kontext einbinden könnten.

Neben dem richtigen Zeitpunkt ist es auch von Bedeutung, sich als Lehrende/r die Frage zu stellen, wie genau und komplex die Fachbegriffe vermittelt werden sollen. Kritisch zu sehen ist, dass Begriffe oftmals abstrakt sind und der Kontext den SchülerInnen noch neu ist, da sie zum Beispiel selbst noch nie im wirtschaftlichen Bereich gearbeitet haben. Hier ist es wichtig, die Lernenden langsam und mit konkreten Beispielen an die fachlichen und sprachlichen Aspekte heranzuführen. Für Fluck gebe es methodisch gesehen zwei mögliche Lehrstrategien, einerseits induktiv, andererseits deduktiv, also die

---

<sup>255</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 41.

<sup>256</sup> Vgl. Winter (1983), S. 36.

1. Erarbeitung einer Definition und Verdeutlichung an Beispielen und
2. Erarbeitung und Vergleich mehrerer gleichgeordneter Begriffsdefinitionen an Beispielen.<sup>257</sup>

Diese systematisch aufgebaute Begriffsbildung finde laut Fluck in der Schule oftmals nicht ausreichend statt. Häufig würden „relevante Merkmale“ bei der Definition von Begriffen auch weggelassen, was laut Dubs vor allem „an kaufmännischen Berufsschulen“<sup>258</sup>, wie die HAK eine ist, passiere. Alle fünf LehrerInnen kommerzieller Fächer an Handelsakademien in Wien und Niederösterreich gaben an, dass sie Definitionen vor allem in den ersten beiden Jahrgängen vereinfacht darstellen würden. Die Lernenden seien dann aber in der 4. HAK im Zuge einer Übungsfirma zum Teil sehr berufsnah beschäftigt und müssten sich hier oftmals noch genauer mit den Begriffen und was sie für sie in der Realität bedeuten würden, auseinandersetzen. Die Lehrenden würden hier helfend eingreifen, zwei der Befragten gingen aber davon aus, dass die SchülerInnen bis zur 4. Klasse fähig seien, sich im Zuge der Arbeit in der Übungsfirma auch selbst einen ausreichenden Überblick verschaffen zu können.

Daneben besteht zudem das Problem, dass die Begriffe nicht nur vereinfacht, sondern in unterschiedlichen Schulbüchern auch unterschiedlich bezeichnet werden. Dies sollte im Unterricht vermieden beziehungsweise dem entgegengewirkt werden, da dieser Umstand für die Lernenden sowohl demotivierend als auch verwirrend ist. Hier wäre eine vermehrte und gezielte Analyse und Überarbeitung von Lehrwerken und dem Schulcurriculum wünschenswert.<sup>259</sup> Problematisch ist in diesem Fall nämlich auch, dass der Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch für die HAK hier nicht klar vorgibt, welche Begriffe gelehrt werden müssen und es somit von LehrerIn zu LehrerIn stark variiert, was die SchülerInnen an wirtschaftlicher Fachsprache in Deutsch lernen.

---

<sup>257</sup> Fluck (1992), S. 43.

<sup>258</sup> Dubs (1985), S. 166.

<sup>259</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 52.

## 10.7. Generelle Lernziele des wirtschaftlichen Fachsprachenunterrichts im Deutschunterricht

All diese Aspekte stellen einen hohen Anspruch an Fachsprachenlinguistik und -didaktik, in denen noch Forschungsbedarf besteht. Laut Kelz sei das Erlangen dieser Kompetenzen im schulischen Bereich von essentieller Bedeutung, um sich nicht nur für einen zukünftigen Beruf zu qualifizieren, sondern auch um die fachbezogene Studierfähigkeit für die universitäre Bildung zu erlangen.<sup>260</sup> Er unterscheidet hier zwischen vier verschiedenen Aufgabenbereichen, deren Lernziel es sei, im jeweiligen Fach im Bereich der Fachsprache handlungsfähig zu sein:

1. Er [der fachsprachliche Fremdsprachenunterricht<sup>261</sup>] soll die Schüler auf die Realisationsvarietäten aufmerksam machen, wobei die Realisierung von Fachsprache im Vordergrund steht. Eine Sensibilisierung für phonetische Realisationsvarianten ist freilich häufig schon aus vorangegangenen Unterricht gegeben.
2. Er soll die wesentlichen Merkmale mündlich realisierter Fachsprache kurz, aber illustrativ erläutern. Dies geschieht am besten durch entsprechende „Tonkonserven“ (Rundfunkmitschnitte, Vorlesungsmitschnitte und dergleichen).
3. Er soll diejenigen Formen der Fachsprachrealisation, die Schwierigkeiten bei der auditiven Rezeption (v.a. auch unter Bedingungen eines größeren Hörsaals) enthalten, durch geeignete Übungen und Aufgaben behandeln. Dazu eignen sich u.a. Hördiskriminations- und Hörverstehensübungen.
4. Er soll produktive Fertigkeiten nur insoweit trainieren, als dies notwendig ist, um in Anfangssemestern ein Referat zu halten oder an einer Seminardiskussion teilnehmen zu können.<sup>262</sup>

Mittels solcher Anforderungen an den Unterricht nähert man sich einer authentischen Wiedergabe beziehungsweise Analyse der fachsprachlichen Kommunikation an, wobei die tatsächliche Authentizität genauso kritisch zu sehen ist, wie im schriftlichen Bereich. Wie in Kapitel 9.2 erwähnt, ist in diesem Bereich der fachsprachliche Fremdsprachenunterricht weiter entwickelt als der fachsprachliche Deutschunterricht, da es viel didaktisch aufbereitetes Material dazu gibt.

---

<sup>260</sup> Vgl. Kelz (1987), S. 144.

<sup>261</sup> Wie früher erwähnt, beziehe ich alle Aussagen nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht, sondern auch auf den fachsprachlichen Deutschunterricht im wirtschaftlichen Bereich.

<sup>262</sup> Kelz (1987), S. 144.

Zusammengefasst gesagt, sind die Unterschiede in der mündlichen Fachkommunikation im Vergleich zum schriftlichen Bereich im Unterricht herauszuarbeiten. Die Fachhörtex-te müssen systematisch in den Fachunterricht im Deutschunterricht eingebettet und didaktisch-methodisch vorbereitet werden, da eben nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich die rezeptiven Fähigkeiten der LernerInnen auf muttersprachlichem Niveau befinden. Ein vermehrtes Üben von künstlichen sprachlichen Kommunikationssituationen, die für den Unterricht vereinfacht sind, bevor authentische Fachkommunikationen gehört werden, sind beispielsweise im Zuge von Gruppenarbeiten auch empfehlenswert, aber für den Lehrenden schwer zu evaluieren und zu betreuen, was aber wichtig ist, um mögliche Fehler und Unklarheiten möglichst schnell auszu-merzen.

Die oben erwähnten Punkte lassen sich gut in handlungsorientierten Unterrichtsfor-men<sup>263</sup> wie dem Projektunterricht umsetzen. So lernen die SchülerInnen das einstu-dierte fachliche Wissen und die sprachlichen Strukturen anzuwenden. Gelerntes wird somit von der Theorie in die Praxis übertragen, was motivierend wirken kann. An der HAK in Österreich müssen die Lernenden in der vierten Klasse ein Projekt im Zuge einer Übungsfirma durchführen. Hier kommt das über die Jahre erlernte Wissen zum Einsatz. Problematisch sei allerdings, dass in dem Bereich laut neun der zehn befrag-ten Unterrichtspersonen wenig bis kaum mit den Sprachfächern kooperiert werde. Die SchülerInnen müssten zwar eine vorwissenschaftliche Arbeit schreiben beziehungs-weise eine Praxismappe anlegen, welche manchmal auch von DeutschlehrerInnen Korrektur gelesen werde, wenn es den Unterrichtenden der kaufmännischen Fächern an Wissen und Zeit fehle, doch im Vorfeld komme es im Regelfall nicht zu Kooperati-onen. Die befragten Lehrenden kritisierten diesen Umstand. Zwei der Befragten erklär-ten, dass nur an sie herantreten werde, wenn „die Diplomarbeit der Schüler so voller haarsträubender Fehler ist, dass die Fachlehrer das selbst nicht mehr anschauen wol-len“. Des Weiteren wird von sieben der Interviewten hervorgehoben, dass sie selbst so viel zu korrigieren hätten, dass sie „nun wirklich keine Zeit hätten, auch noch die Arbeit von anderen zu machen“. Hier zeigt sich deutlich die Problematik der geringen Zusammenarbeit und Bereitschaft hierfür.

Außerdem muss auch das unterschiedliche Deutschniveau der SchülerInnen der Han-delsakademie, vor allem in Ballungszentren, berücksichtigt werden. Deutsch ist in der

---

<sup>263</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 101.

HAK, wie in Kapitel 8.7 erwähnt, oftmals Zweit- und nicht Muttersprache, auch wenn an österreichischen Schulen davon ausgegangen wird. Eine Negierung dieses Umstandes verbessert weder den Unterricht, noch führt es die Lerner zu einer umfassenden Ausbildung. Einerseits ist es wünschenswert, wenn vermehrt DaF- / DaZ-Fortbildungen für DeutschlehrerInnen angeboten und von ihnen auch besucht werden würden, um zumindest ein solides Basiswissen in diesem Bereich zu erlangen und trotz der Sprachproblematik kompetent unterrichten zu können. Andererseits sollten eventuelle kulturspezifische Lehr- und Lernschwierigkeiten reflektiert werden, um fachsprachliche Inhalte kompetenzorientiert lehren zu können. Leider gebe es keine einheitliche Lösung für diese Problematik, wie Fluck bereits 1992 betonte.<sup>264</sup> Auch Hess-Lüttich sprach bereits 1987 davon, dass diese „interkulturelle Distanz“ allen Beteiligten zwar meist bewusst sei, aber eine didaktische Konfliktsituation zwischen zeitgleicher berufsqualifizierender Fachausbildung und Fachsprachausbildung bestehe.<sup>265</sup> Einen interessanten Forderungskatalog erstellte Luchtenberg, den unter anderem Fluck als „Orientierungsrahmen“ zustimmt und auch in dieser Arbeit sollen einige der von ihm hervorgehobenen Punkte herausgestrichen und auf Österreich übertragen werden:

1. Fachsprache und Umgangssprache sind zwar zwei selbständige Varietäten des Deutschen, gebrauchen aber gleiche Strukturen und Wortbildungsmuster (wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß). Fachsprachliche Sprachfördermaßnahmen müssen daher auch die umgangssprachlichen Kompetenzen zu erweitern suchen.
2. Fachsprache ist auf keiner Lernstufe etwas völlig Neues, sondern bedeutet immer ein Anknüpfen an frühere Erfahrungen. Hierbei ist insbesondere auch der Fachsprachengebrauch im Alltag zu bedenken.
3. Fachsprache muß als Einheit aus lexikalischen, syntaktischen, aber auch sozio-pragmatischen und textbezogenen Elementen begriffen werden, wobei alle Einzelelemente vermittelt und geübt werden müssen unter Berücksichtigung ihres Stellenwerts in der Varietät Fachsprache.
4. Fachsprache als Varietät des Deutschen muß als solche vermittelt werden und zugleich in ihrer Beziehung zu den übrigen Varietäten deutlich gemacht werden.

---

<sup>264</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 150.

<sup>265</sup> Vgl. Hess-Lüttich (1987), S. 112.

5. Fachsprache enthält neben lexikalisch-syntaktischen Schwierigkeiten für ausländische Lerner/innen als Angehörige anderer Kulturen eine Fülle soziokultureller Verstehensbarrieren, die im vorschulischen und schulischen Bereich durch interkulturelles Lernen zumindest teilweise aufgegriffen werden können.
6. Einbezug der Migrantenkultur wie der deutschen Umgebungskultur soll deutschen und ausländischen Kindern im gemeinsamen Lernen die Erfahrung vermitteln, daß unterschiedliche Einstellungen zu einem Thema existieren können.
7. Die Rolle der Erst- und Zweitsprache beim fachsprachlichen Lernen von ausländischen Kindern, die in der Bundesrepublik aufwachsen, bedarf noch genauerer Untersuchungen.
8. Zweisprachige Materialien müssen koordiniertes L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub>-Lernen voraussetzen können bzw. so angelegt sein, daß durch Teamteaching oder Kooperation nicht nur eine Übersetzungshilfe gegeben wird sondern zweisprachiger Umgang mit dem Fach. Außerdem müßten die sprachlichen Übungen auf Deutsch gemeinsames Lernen ausländischer und deutscher Kinder berücksichtigen.
9. Fachsprachliche Schwierigkeiten haben ihre Ursachen in mehreren Gründen, die zu erkennen wie auch Probleme feststellen zu können, mit Lehrern und Lehrerinnen trainiert werden muß.
10. Veränderte Lernmethoden können fachsprachliches Lernen erleichtern und müssen daher ebenfalls in der Aus- und Fortbildung stärker berücksichtigt werden.<sup>266</sup>

Obwohl Luchtenberg diese Liste in Bezug auf Deutschland 1989 verfasste, ist sie noch heute in Österreich aktuell. Auf die Bedürfnisse von SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache muss auch im fachsprachlichen Unterricht eingegangen werden und neben der Didaktik besteht in diesem Bereich weiterhin Forschungsbedarf im Zusammenhang mit dem fachsprachlichen Unterricht.

Zusammengefasst ermöglicht eine umfassende kompetenzorientierte, fachliche und sprachliche Ausbildung im wirtschaftlichen Bereich, die interdisziplinär, interkulturell und übereinzelsprachlich sein soll, eine aktive Teilnahme am wirtschaftlichen Diskurs und beruflichen Leben. Insofern ist sie ein wichtiges Ziel der berufsbildenden höheren Schule in Österreich mit wirtschaftlichem Schwerpunkt.

---

<sup>266</sup> Luchtenberg (1989), S. 168f.

## **11. Englischunterricht der berufsbildenden höheren Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt**

An dieser Stelle soll kurz exemplarisch auf den Englischunterricht und meine bisherige Erfahrung aus meiner eigenen Unterrichtspraxis eingegangen werden. Die berufsorientierte fachsprachliche Fremdsprachenausbildung in der ersten lebenden Fremdsprache, in Österreich für gewöhnlich Englisch, besteht schon seit langem und es gibt viele entsprechende Lehrwerke und spezifische Ausbildungsmaterialien.<sup>267</sup>

Fachbezogener Fremdsprachenunterricht erfordert bei den SchülerInnen einerseits die Entwicklung fachlicher Kompetenz und andererseits den Ausbau von sprachlicher Fachkompetenz, auch in der Muttersprache. Im Vergleich zum muttersprachlichen Unterricht sind die Inhalte und Unterrichtsziele im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht noch stärker auf die konkreten wirtschaftskommunikativen Bedürfnisse der SchülerInnen ausgerichtet, wie auch im Lehrplan der HAK<sup>268</sup> erkennbar. Dementsprechend bedeutet eine zunehmende Sprachkompetenz in diesem Bereich auch eine Erweiterung der zukünftigen beruflichen Kompetenzen<sup>269</sup> und eine höhere Beschäftigungsfähigkeit.<sup>270</sup>

Bei der Vermittlung von Fremdsprachen und fachspezifischem Handeln sowie dem Anwenden von wirtschaftlicher Fachsprache muss bedacht werden, dass ebenso der fremdkulturelle Hintergrund berücksichtigt werden muss. Das heißt, dass die Lernenden nach ihrer wirtschaftlichen schulischen Ausbildung eine grundsätzliche Ahnung davon haben sollen, wie sie Fachsprache situationsadäquat und im Hinblick auf kulturelle Unterschiede sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich verwenden. Dies wird ebenfalls im Lehrplan im Bereich für Englisch und Wirtschaftskommunikation thematisiert:

Schüler und Schülerinnen können kulturelle, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Österreich und anderen

---

<sup>267</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 140. Der Autor bezieht sich zwar auf Deutschland, doch kann diese Aussage auch für die BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt in Österreich übernommen werden.

<sup>268</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 30-38.

<sup>269</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 113.

<sup>270</sup> Vgl. Lehrplan HAK neu (2014), S. 5.

Ländern erkennen, um plurikulturelles Verständnis zu entwickeln [und] zeigen interkulturelles Verständnis, indem sie sich der wesentlichen Gemeinsamkeiten mit und den Unterschieden zwischen der eigenen und fremden Kultur bewusst sind und können situationsadäquat reagieren und agieren.<sup>271</sup>

Diese kulturellen Aspekte werden auch in Schulbüchern für den Englischunterricht berücksichtigt und thematisiert (z.B. *BEC Vantage Masterclass*<sup>272</sup>).

English for Specific Purposes (ESP) ist gut erforscht und es gibt eine Vielzahl an Literatur und Fachdidaktik dazu. Darüber hinaus wird der fachbezogene Fremdsprachenunterricht an der BHS sehr geschätzt<sup>273</sup>, da Globalisierung, das Wachsen multinationaler Unternehmen und die Internationalisierung im Bereich der wirtschaftlichen Fachsprache, also die Zunahme englischsprachiger Begriffe im kaufmännischen Bereich, ihn nahezu unumgänglich machen. Dies hat sich auch, wie bei der Analyse der E-Mails und Skype-Konversationen diverser Firmen (siehe Kapitel 7) zu sehen ist, im Berufsleben durchgesetzt.

Im Sprachfach Englisch und Wirtschaftssprache wird Fachsprache grundsätzlich mehr berücksichtigt als im Deutschunterricht. Schon durch den Namen des Faches wird die wirtschaftliche Fachsprache explizit erwähnt und ist somit von vornherein inkludiert. Der Vorteil in der Fremdsprache ist, dass auf dem Basisvokabular, das die SchülerInnen bereits in der Unterstufe erworben haben sollten, nach kurzem Wiederholen direkt mit Wirtschaftsvokabular weiter aufgebaut werden kann. In Deutsch ist dies nicht der Fall, da davon ausgegangen wird, dass die Lernenden über ein sehr großes (weil angenommen wird, dass Deutsch die Muttersprache ist) Vokabular verfügen. Dies ist oftmals, vor allem in Ballungszentren wie Wien und Linz, nicht der Fall, da viele SchülerInnen, vor allem an der berufsbildenden höheren Schule, Migrationshintergrund haben (siehe Statistik Austria)<sup>274</sup>. Das heißt, dass hier häufig auf einem recht schwachen Fundament aufgebaut und von zu viel (sprachlichem) Wissen ausgegangen wird, das auch als selbstverständlich vorausgesetzt wird, aber nicht gegeben ist. Dieses allgemeinsprachliche Basisvokabular fehlt den SchülerInnen dann im weiteren Verlauf im

---

<sup>271</sup> Lehrplan HAK neu (2014), S. 15

<sup>272</sup> Vgl. *BEC Vantage Masterclass*. Unit 9 international business. S. 70-77.

<sup>273</sup> Vgl. Fluck (1992), S. 104.

<sup>274</sup> Vgl. Statistik Austria. [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (zuletzt eingesehen am 7.7.2014)

sprachlichen Bereich und es ist ihnen schwer möglich, das neu erlernte (fach-)sprachliche Wissen flexibel und kompetenzorientiert einzusetzen.

Darüber hinaus wird im Englischen auch die Grammatik nochmals von Grund auf mit Wirtschaftszusammenhang neu gelehrt. Listeners, also Hörverständnisübungen, und Lesetexte beziehungsweise Leseverständnisübungen haben meist wirtschaftlichen Bezug, was im Deutschunterricht nicht der Fall ist. Ebenso werden wirtschaftsspezifische Phrasen und Moves (Phrasen, die in einem bestimmten Kontext / einer bestimmten Textsorte üblich sind) im Englischunterricht intensiv behandelt und gelehrt. Generell werden die spezialisierten Kommunikationsbereiche der englischen Wirtschaftssprache in ENWS vermehrt in den Mittelpunkt gestellt. Sprachlichkeit und Fachlichkeit werden somit von Anfang an mittels spezifischer Übungen, unter anderem explizit in den Lehrbüchern, verbunden und auch die Fehlertoleranz ist höher, da es sich nicht um die (theoretische) Muttersprache, sondern um die Fremdsprache handelt. Insofern gaben zwei der Befragten an, das Gefühl zu haben, dass die Jugendlichen in Englisch weniger Angst hätten, Fehler zu machen.

Des Weiteren ist die Fachdidaktik für den Fremdsprachenunterricht weiter untersucht, die kompetenzorientierte Förderung sowie Vermittlung der Fremdsprache sind auch von dieser Perspektive aus besser erforscht und somit leichter im Unterricht umsetzbar. Es gibt viele erprobte Unterrichtsmaterialien, vor allem von den diversen standardisierten internationalen Sprachzertifikaten, die verwendet werden. Neben vielen Büchern, die erworben werden können, findet sich dank der Sprachzertifikate eine Vielzahl an Materialien kostenlos und schnell auffindbar im Internet auf diversen Plattformen wie zum Beispiel Youtube. Auch über Facebook-Gruppen werden Unterrichtsmaterialien ausgetauscht und eine aktive globale Vernetzung Unterrichtender gefördert.

Durch die Globalisierung und den wachsenden internationalen Markt findet Wirtschaftskommunikation ebenso vermehrt auf Englisch statt, weshalb hier wohl auch in der Forschung und Materialentwicklung mehr investiert wird beziehungsweise ein größerer Pool an Literatur zur Verfügung steht.

## 12. Fazit

Den Abschluss dieser Diplomarbeit bildet eine Überprüfung der zu Beginn gestellten Hypothese anhand von Erkenntnissen, die in den einzelnen Kapiteln dieser Arbeit gewonnen wurden. Des Weiteren wird im Zuge dessen noch einmal Bezug auf die Forschungsleitfragen genommen.

Grundsätzlich hat sich die Hypothese, dass wirtschaftliche Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt eine hohe Bedeutung beigemessen wird, bestätigt. Diese Konklusion wird daraus gezogen, dass Fachsprache im neuen Lehrplan der HAK in Österreich gezielt und fächerübergreifend Erwähnung findet. Darüber hinaus ist eines der Hauptziele der Handelsakademie die Beschäftigungsfähigkeit der SchülerInnen, welche in der heutigen zunehmend vernetzten Welt sprachlich versiertes Wissen voraussetzt. Auch bei allen Befragungen sowohl in der Schule als auch in den diversen Betrieben wurde bestätigt, dass ein umfassendes Wissen im Bereich der Wirtschaftskommunikation benötigt wird. Die Studierfähigkeit ist ebenso ein Ziel der HAK und setzt bei einschlägigen Studien im Wirtschaftsbereich die entsprechenden fachsprachlichen Fähigkeiten voraus.

In der einschlägigen Fachliteratur, die im Zuge dieser Diplomarbeit analysiert wurde, wird durchgehend die Wichtigkeit der Lehre der (wirtschaftlichen) Fachsprache hervorgehoben. Daneben wird aber kritisiert, dass weitere Forschung und die Ausarbeitung einer Fachdidaktik für diesen Bereich benötigt werden würden. Dies hoben auch die befragten LehrerInnen hervor. Darüber hinaus ist zu beanstanden, dass die Auswahl an geeigneten Unterrichtsmaterialien, vor allem Fachtextbeispielen, die authentisch, aber für die Schule aufbereitet sind, zu gering ist. Ein gutes Beispiel für die Lehre von Fachtexten stellt das Lehrwerk *Blattwerk Deutsch* dar, indem klar dem Lehrplan und der strukturierten Vermittlung von (fachsprachlichen) Kompetenzen gefolgt wird.

Die generellen Probleme der Lehre der wirtschaftlichen Fachsprache an der Schule sind vielfältig. Nochmals hervorgehoben werden sollen vor allem die Schwierigkeiten der unterschiedlichen Sprachniveaus der LernerInnen, welche sich unter anderem aus der Mehrsprachigkeit ergeben, und die mangelnde wirtschaftliche Ausbildung der

DeutschlehrerInnen. Auch die Umstände des Unterrichts, vor allem die knapp bemessene Zeit, wenige Unterrichtsstunden und die geringe Zusammenarbeit zwischen Sach- und Sprachfächern sind zu bemängeln.

„Den einen Lösungsansatz“ gibt es im Falle dieser Probleme nicht, da es sich beim Schulsystem um ein komplexes und politisch beeinflusstes Gefüge handelt. Die LehrerInnen müssen sich am Lehrplan orientieren und sind, vor allem was die Umstände des Unterrichts betrifft, gebunden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten Lehrmaterialien, wirtschaftliche Fortbildungen für SprachenlehrerInnen, klare und akkurate Textsortencharakterisierungen von Seiten des BIFIEs und fächerübergreifender Unterricht wären erste Ansätze, um die fachsprachliche Ausbildung im wirtschaftlichen Bereich an der HAK in Österreich zu verbessern.

### **13. Zusammenfassende Betrachtung**

Wie in dieser Arbeit gezeigt, umfasst fachsprachliche Kompetenz und Kommunikationskompetenz ein sehr breites Feld, das idealerweise in der Schule vermittelt werden sollte, um dem Lehrplan der Handelsakademie in Österreich gerecht zu werden. Sowohl das umfassende Wissen um fachsprachliche Besonderheiten als auch die Fähigkeit, diese anzuwenden, müssen den SchülerInnen vermittelt werden. Dies ist problematisch, da kaum fachdidaktische Forschung und auch nur wenige empirische Studien zu den Merkmalen der diversen Textsorten, die für die fachsprachliche Kommunikation wichtig sind, existieren. Darüber hinaus müsste eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden der Sach- und Sprachfächer gefördert werden, um hier einen optimalen Kompetenzerwerb der Lernenden möglich zu machen.

Im Bezug darauf muss hervorgehoben werden, dass im kompetenzorientierten Sprachunterricht, der an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt oftmals ebenso Fachsprache beinhaltet, neben dem Erwerb von sprachlichen Skills auch andere Kompetenzen im Vordergrund stehen. Um diese allerdings realisieren und lernen zu können, muss die Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel, die sich unter anderem aus Grammatik und (Fach-)Wortschatz zusammensetzen, gegeben sein. Nur dann kann eine korrekte und möglichst fehlerfreie Realisierung der Kommunikation in den unterschiedlichen Bereichen stattfinden.

Laut bildungspolitischer Vorgaben muss das Lernen von Sprache und Fachsprache mit dem Ziel der späteren Beschäftigungsfähigkeit der Lernenden einhergehen und insofern möglichst berufs- und lebensnah sein. Strukturen und Formate müssen erlernt werden, die eben aus der beruflichen Realität gegriffen sind. Insofern wird Lehrenden viel abverlangt, da sich die Berufswelt heutzutage schnell ändert, was vor allem auf die Globalisierung und die Beeinflussung der immer schneller werdenden Kommunikation durch neue Medien zurückzuführen ist. Die Praxis im Unterricht sieht allerdings oft anders aus, da es an Zeit und Materialien fehlt. Darüber hinaus sind die SprachlehrerInnen, sowohl von der Mutter- als auch von der Fremdsprache, oftmals nicht im wirtschaftlichen Bereich ausgebildet, weshalb ihnen das Wissen fehlt, wie die Berufsrealität aussieht beziehungsweise was wirklich wichtig ist und tatsächlich verwendet wird. Des Weiteren mangelt es den Lehrenden der Sachfächer häufig an Wissen um

die Lehre von Sprache, auch wenn sie diese im Unterricht ebenso, vor allem Fachsprache, vermitteln. Wie Fachsprache in Deutsch und fachsprachliche Begriffe in den Sachfächern, mit sprachlich nicht didaktisch ausgebildeten Lehrenden, an der Schule unterrichtet werden soll, stand beziehungsweise steht bisher kaum im Zentrum der fachdidaktischen Aufmerksamkeit. Auch die neuen überarbeiteten Lehrwerke, die es zum Teil seit dem Wintersemester 2014 an Österreichs Schulen gibt, berücksichtigen diese Problematik wenig. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass alle im Zuge dieser Arbeit befragten LehrerInnen eine hohe Bereitschaft zeigten, sich fortzubilden, was ein erster Schritt wäre.

Am ehesten ist eine kompetenzorientierte Wortschatzvermittlung mit aufgabenorientiertem Lernen (*task-based learning*) in der Fachdidaktik für die Fremdsprache Englisch zu finden. Durch die Beschäftigung mit den Tasks lernen die SchülerInnen, die (Fach-)Sprache korrekt und kompetenzorientiert (und bestenfalls möglichst realitätsnah) zu verwenden, und so wird Sprachenlernen initiiert. Der Ansatz der Fremdsprachendidaktik wird in den letzten Jahren vermehrt auch in der Literatur zur Fachsprachenvermittlung in Deutsch hervorgehoben, was zeigt, dass versucht wird, diese Lücke zu schließen und neues kompetenzorientiertes Material für den Unterricht zu erstellen.

Alles in allem wird der Fachsprache im Deutschunterricht und der Vermittlung dieser hohen Bedeutung beigemessen. Wie im Zuge dieser Diplomarbeit herausgearbeitet, gibt es unterschiedliche Lösungsansätze für die erwähnten problematischen Aspekte, die im schulischen Kontext umsetzbar sind.



## **14. Quellenverzeichnis**

### **14.1. Literaturverzeichnis**

Bausch, Karl-Richard / Ulrich Bliesener u.a. (Hg.): Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung 12/13 (1978).

Baier, Rudolf / Dieter Möhn: Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht. Voraussetzungen und Entscheidungen. In: Die Neueren Sprachen 87, S. 1-2.

Baier, Rudolf / Dieter Möhn: Fachtexte in fachsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien für den fremdsprachlichen Unterricht. – Überlegungen zu ihrer Beschreibung und Bewertung. In: Fachsprache 6. 3-4 (1984), S. 89-115.

Beier, Rudolf / Dieter Möhn: Vorüberlegungen zu einem „Hamburger Gutachten. In: Fachsprache 3.3-4 (1981), S. 112-150.

Beneš, Eduard: Zur Didaktisierung der gesprochenen Wissenschaftssprache. In: Fachsprache 4 / 1 (1982), S. 11-18.

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. (Grundlagen der Germanistik, 29). Berlin: Erich Schmidt 1985

Buhlmann, Rosemarie / Anneliese Fearn: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). Berlin, München, Wien, Zürich, New York 1987.

Dubs, Rolf: Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft. Aarau, Frankfurt am Main, Zürich: Verlag des Schweizer kaufmännischen Verbands 1985.

- Drozd, Lubomir / Wilfried Seibicke: Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag KG 1973.
- Eggers, Dietrich (1986): Fachsprachen und Fachsprachenvermittlung. Einführung. In: Wierlacher, Alois u.a. (Ed.): Jahrbuch DaF 1986, S. 73-82.
- Fluck, Hans-Rüdiger: Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1992.
- Fluck, Hans-Rüdiger: Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. München: Uni Taschenbücher 483<sup>2</sup> 1980.
- Fluck, Hans-Rüdiger: Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte ‚Abstract‘. In: Gnutzmann, Claus: Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1988, S. 7-90.
- Fuhr, Gerhard: Fachdeutschkurse in Brasilien. Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatikteil für ein Baukastensystem. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 3 (1982), S. 1-37.
- Haßler, Gerda: Fachliche Textsorten in der deutschen Aufklärung (Specialized text types in the German Enlightenment). In: Hoffmann, Lothar / Hartwig Kalverkämper u.a. (Hg.): Fachsprachen Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 1999, S. 2441-2451.
- Hedge, Tricia. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press. 2000.
- Heiderich, Rolf / Birgit Rottmayer, / Ferdinand Zimmermann: Fachsprache. Anregungen für die Durchführung einer pädagogischen Konferenz zum Thema. In: schwarz auf weiß. Zeitschrift für Lehrer, Lehramtsanwärter und Studenten 4 (1983), S. 96-98.

Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett<sup>2</sup> 1969.

Hess-Lüttich, Ernest W.B.: Fachsprachenerwerb im Zweitsprachenerwerb. Probleme der Vermittlung von Fachsprachen in ethnisch heterogenen Gruppen. In: Sprissler, Manfred (Hg.): Standpunkte der Fachsprachenforschung. forum Angewandte Linguistik 11 (1987), S. 111-128.

Hoffmann, Lothar: Austauschprozesse zwischen fachlichen und anderen Kommunikationsbereichen: theoretische und methodische Probleme. In: Hoffmann, Lothar / Hartwig Kalverkämper u.a. (Hg.): Fachsprachen Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 1998, S. 679-689.

Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag<sup>2</sup> 1985.

Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag<sup>2</sup> 1984.

Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag 1976.

Hoffmann, Lothar: Fachtexte und Fachtextsorten. Leipzig 1990. (BSF Berichte der Sektion Fremdsprachen 5)

Jakobs, Eva-Maria (2008): Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: Jakobs, Eva-Maria/ Katrin Lehnen (Hg.): Coaching und berufliches Schreiben. Frankfurt/Main u.a.: Lang 2008, S. 1-14.  
[http://www.tl.rwth-aachen.de/uploads/Publikationen/jakobs\\_eva-maria\\_2008\\_berufliches\\_schreiben-ausbildung\\_training\\_coaching-ueberblick\\_zum\\_gegenstand.pdf](http://www.tl.rwth-aachen.de/uploads/Publikationen/jakobs_eva-maria_2008_berufliches_schreiben-ausbildung_training_coaching-ueberblick_zum_gegenstand.pdf) (6.7.2014)

- Jakubowski, Monika / Christel Scharf: Linguistische Untersuchung mündlicher russischsprachiger monologischer Texte des Kommunikationsbereiches Maschinenbauingenieurwesen unter dem Aspekt der Gestaltung von Hörtexten. In: Fischer, Gerhardt u.a. (Hg.): Angewandte Sprachwissenschaft und fachsprachliche Ausbildung. Karl-Marx-Stadt: Technische Universität 1980, S. 38-52.
- Kelz, Heinrich P. (Hg.): Fachsprache 2: Studienvorbereitung und Didaktik der Fachsprachen. Bonn: Dümmler 1987.
- Klute, Wilfried (Hg.): Fachsprache und Gemeinsprache. Braunschweig: Diesterweg 1975.
- Lewandowski, Theodor: Bedeutungserlernen und Begriffsbildung. In: Brög, Hans (Hg.): Probleme der Semiotik unter schulischem Aspekt 1977, S. 79-104.
- Luchtenberg, Sigrid: Überlegungen zur Bedeutung von Fachsprache für Migrantenkinder in Vorschule und Schule: Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In: Special Language / Fachsprache 11 / 3-4 (1989), S. 153-171.
- Mackay, Ronald / Alan Mountford (Ed.): English for specific purposes A case study approach. London: Longman<sup>2</sup> 1979.
- Morrow, Keith: Authentic texts and ESP. In: Holden, Susan (Ed.): English for Specific Purposes. London: Modern English Publications 1977, S. 13-15.
- Möhn, Dieter / Roland Pelka: Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer 1984.
- Muhr, Rudolf. Methoden der Verwirrung: Zur Vermittlung der Fachsprache. <Grammatik> in österreichischen Deutschlehrbüchern. In: Informationen zur Deutschdidaktik 13 / 1 (1989), S. 119-131.
- Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann 1979<sup>4</sup>.

- Picht, Heribert: Wirtschaftslinguistik: ein historischer Überblick. In: Hoffmann, Lothar / Hartwig Kalverkämper u.a. (Hg.): Fachsprachen Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 1998, S. 336-341.
- Priesemann, Gerhard: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf: Schwann<sup>2</sup> 1974.
- Rabitsch, Erich: Deutsch als Zweitsprache für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Didaktische Grundlage – methodische Vollzugsformen. Donauwörth: Auer 1981.
- Rehbein, Jochen: Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen. In: Hoffmann, Lothar / Hartwig Kalverkämper u.a. (Hg.): Fachsprachen Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 1998, S. 689-710.
- Roelcke, Thorsten: Fachsprache im Alltag. Probleme und Perspektiven der Kommunikation zwischen Experten und Laien. In: Lehr, Andrea u.a. (Hg.): Sprache im Alltag. Berlin, New York: de Gruyter 2001, S. 219-232.
- Roelcke, Thorsten: Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche. In: International Journal of Specialized Communication Vol. XXXI 1-2 (2009), S. 6-20. [http://www.fachsprache.net/upload/Fachsprache\\_1-2\\_2009\\_gesamt.pdf](http://www.fachsprache.net/upload/Fachsprache_1-2_2009_gesamt.pdf) (1.11.2014)
- Schaeder, Burkhard: Anwendungsmöglichkeiten und bisherige Anwendung von empirischen Erhebungsmethoden in der Fachsprachenforschung. In: Hoffmann, Lothar / Hartwig Kalverkämper u.a. (Hg.): Fachsprachen Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 1998, S. 230-240.

- Schmidt, Wilhelm: Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: Sprachpflege 1 (1969), S. 10-21.
- Schmidt, Wilhelm (Hg.): Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung Theoretisch-methodische Grundlegung. Leipzig: Bibliographisches Institut 1981, S. 28-37.
- Schröder, Hartmut: Fachtext, interkulturelle Kommunikation und Aufgaben einer spezialisierten Didaktik / Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. In: Gnutzmann, Claus (Ed.): Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1988, S. 107-124.
- Sinclair, John: Language for Specific Purposes. In: Linnarud, Moira / Jan Svartvik (Ed.) 1978, S. 259-268.
- Spillner, Bernd (1982): Formen und Funktionen wissenschaftlichen Sprechens und Schreibens. In: Ermert (1982), S. 33-57.
- Spitzbardt, Harry: Allgemeiner Sprachgebrauch und Fachsprache. In: German Studies in India 5. (1981), S. 207-222.
- Stark, Detlef / Oskar Hartweg: Die fachsprachliche Analyse und Übersetzung juristischer Texte. Ein interdisziplinäres Lehrprojekt für Anglisten und Juristen. In: Gnutzmann, Claus (Ed.): Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1988, S. 174-188.
- Steinmüller, Ulrich / Ulrich Scharnhorst: Sprache im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Zielsprache Deutsch 19 / 4 (1987), S. 3-12.
- Stummhöfer, Hans-Joachim: Der naturwissenschaftlich-technische Fachhörtext im studienbegleitenden Deutschunterricht (DaF). Einordnung – Merkmale – Auswahl. Fachsprache, Fremdsprache, Muttersprache. Dresden: Technischen Universität 1986.
- Vögeding, Joachim: Sechs Thesen zum Fachsprachenunterricht. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 37/1 (1990), S. 35-40.
- Winter Heinrich: Über das Lernen von Begriffen im Mathematikunterricht der Primarstufe. In: Praxis Deutsch 59 (1983), S. 33-36.

## Schulbücher

BEC Vantage Masterclass. Course Book. Oxford: Oxford University Press. 2009.

Blattwerk Deutsch Texte I/II. Linz: Trauner Verlag. 2012.

Blattwerk Deutsch Rechtschreibung, Grammatik. Linz: Trauner Verlag. 2012.

Blattwerk Deutsch Texte III-V. Linz: Trauner Verlag. 2014.

## 14.2. Onlineressourcen

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch: Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch auf einen Blick (März 2013). [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_de\\_srdp\\_auf\\_einen\\_blick\\_2013-05-23.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_srdp_auf_einen_blick_2013-05-23.pdf) (19.6.2014)

Bericht des Rechnungshofes. Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems. Bund 2013 / 6.  
[http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.rechnungshof.gv.at%2Ffileadmin%2Fdownloads%2F2013%2Fberichte%2Fteilberichte%2FBund%2FBund\\_2013\\_06%2FBund\\_2013\\_06\\_4.pdf&ei=6eVIVIObG4e9ygPFv4DoDw&usg=AFQjCNHMw8yh3JdeBq9ncG6JJ3sR3F5oiQ&sig2=uukmZVbBtKzgtP5vCQ72Dg&bvm=bv.77880786,d.bGQ](http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.rechnungshof.gv.at%2Ffileadmin%2Fdownloads%2F2013%2Fberichte%2Fteilberichte%2FBund%2FBund_2013_06%2FBund_2013_06_4.pdf&ei=6eVIVIObG4e9ygPFv4DoDw&usg=AFQjCNHMw8yh3JdeBq9ncG6JJ3sR3F5oiQ&sig2=uukmZVbBtKzgtP5vCQ72Dg&bvm=bv.77880786,d.bGQ) (23.10.2014) (23.10.2014)

BIFIE Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49> (29.12.2014)

Bildungsstandards. <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (7.11.2014)

Bildungsstandards Baseline 2009 (8. Schulstufe). Technischer Bericht: Einleitung.  
<https://www.bifie.at/buch/1116/1> (16.9.2014)

Bildungsziele HAK. <http://www.hak.cc/ausbildung/handelsakademie/bildungsziel>  
(19.6.2014)

Bm:ukk: Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS.

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_bhs.xml#toc3-id6](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.xml#toc3-id6)  
(19.6.2014)

Handelsakademien und Handelsschulen in Österreich. [www.hak.cc](http://www.hak.cc) (29.11.2014)

Intrinsische und extrinsische Motivation.

<http://ods3.schule.de/aseminar/lernen/einstellungen/intrinextrin.htm>  
(23.11.2014)

Jugendschutzbestimmungen Kinderarbeit:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008632> (27.11.2014)

Lehrplan HAK neu (2014).

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2014\\_II\\_209/COO\\_2026\\_100\\_2\\_1028436.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/COO_2026_100_2_1028436.pdf)  
(29.11.2014)

ÖNORMEN Austrian Standards: <http://www.austrian-standards.at/produkte-leistungen/oenormen-nationale-regelwerke/> (25.11.2014)

Statistik Austria.

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (zuletzt eingesehen am 7.7.2014)

Textsortenkatalog BIFIE Neue SRDP Deutsch. <https://www.bifie.at/node/1498>  
(25.11.2014)

Übersicht Austauschprogramme Erasmus+.

[http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm) (26.11.2014)

## **15. Anhang**

### **15.1. Fragenbogen LehrerInnen Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt**

Name:

Schule:

Fächer:

sonstige Ausbildung:

Dienstjahre:

#### **Persönlicher Hintergrund und Ausbildung**

1. Haben Sie eine wirtschaftliche Ausbildung? (HAK Matura, Wirtschaftsstudium, Berufsvorerfahrung) oder sonstige Vorerfahrung im wirtschaftlichen Bereich?
2. Haben Sie einen Partner, der im wirtschaftlichen Bereich tätig ist?
3. Interessieren Sie sich für Wirtschaft oder Belange, die mit Wirtschaft / Wirtschaftssprache zu tun haben?
4. Hatten Sie beim Berufseinstieg (1. Dienstjahr an einer HAK, UP an einer Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt) Probleme mit der Wirtschaftssprache?
5. Hatten Sie beim Berufseinstieg (1. Dienstjahr an einer HAK, UP an einer Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt) Probleme mit den wirtschaftlichen Fachtextsorten?
6. Wie sehen Sie die Verknüpfung von Didaktik und den zu lehrenden Inhalten?
  - a. Reicht Ihr eigenes wirtschaftliches Wissen bzw. hat es beim Berufseinstieg gereicht?

#### **SchülerInnen**

7. Wie viele SchülerInnen unterrichten Sie?
8. Wie beurteilen Sie das sprachliche Niveau Ihrer SchülerInnen? (Deutsch als Muttersprache / Zweitsprache)

- a. Sehen Sie die Mehrsprachigkeit als Herausforderung oder Problem?
- 9. Wie beurteilen Sie das Interesse Ihrer SchülerInnen an Themen, die mit Wirtschaftskommunikation zusammenhängen und wirtschaftlicher Fachsprache im Allgemeinen?
  - a. Wie ließe sich dieses Interesse steigern?

### **Fachsprachliche Ausbildung an der HAK:**

- 10. Erlangen die SchülerInnen an der HAK Ihrer Ansicht nach semiprofessionelles oder professionelles Wissen? *(haben sie das Wissen, das sozusagen hinter den Fachausdrücken steht / haben sie die Fachbegriffe wirklich verstanden)*
- 11. Welche Fachtextsorten aus dem wirtschaftlichen Bereich lehren Sie?
  - a. Warum lehren Sie die genannten Fachtextsorten?
  - b. Welche der genannten Fachtextsorten und was an fachsprachlichem Wissen ist Ihrer Ansicht nach für die SchülerInnen nach Abschluss der Schule in welchem Bereich (Universitäre Ausbildung/ Berufseinstieg etc.) wichtig und warum?
  - c. Wie beurteilen Sie die verwendeten Lehrbücher hinsichtlich der Lehre der wirtschaftlichen Fachsprache?
- 12. Haben sie das Gefühl, dass die Lernenden mit den jeweiligen Textsorten gut zurechtkommen?
  - a. Wenn es problematische Fachtextsorten gibt, welche?
  - b. Warum glauben Sie, dass diese für die Lernenden problematisch sind?
  - c. Sehen Sie einen Unterschied im Unterrichten von mündlicher und schriftlicher Kommunikation im wirtschaftlichen Bereich?
- 13. Beeinflussen neue Medien und die zunehmende Verbreitung von Social Media die wirtschaftliche Fachsprache?
  - a. Sehen Sie eine Veränderung im Laufe der letzten Jahre, was die wirtschaftliche Fachsprache betrifft?
    - i. Wenn ja, beeinflusst dies Ihren Unterricht?
    - ii. Häufen sich Ihrer Meinung nach die englischsprachigen Begriffe in der Wirtschaftskommunikation im deutschsprachigen Raum?

14. Welche Probleme gibt es Ihrer Erfahrung und Ansicht nach für Lehrende, die fachsprachliche Inhalte unterrichten müssen?

### **Sprachfächer vs. Sachfächer**

15. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit zwischen Sachfächern und Sprachfächern?
- a. Sind Sie der Meinung, dass eine vermehrte Zusammenarbeit für die fachliche Ausbildung der SchülerInnen sinnvoll wäre?
16. Sind Sie der Meinung, dass im Fachunterricht (z.B. BWL) sprachlich didaktisiert wird?
- a. Glauben Sie, dass hier Verbesserungsbedarf herrscht?
17. Sind Sie der Ansicht, dass SprachlehrerInnen über ausreichendes Wissen verfügen, um fachliche Inhalte, die die Wirtschaftskommunikation betreffen lehren bzw. wirtschaftliche Fachsprache unterrichten sollten?
18. Sind Sie der Ansicht, dass FachlehrerInnen der wirtschaftlichen Bereiche über ausreichendes Wissen verfügen, um sprachliche Inhalte, die die Wirtschaftskommunikation betreffen und wirtschaftliche Fachsprache zu unterrichten?

## **15.2. Fragenbogen Betrieb Fachsprache an der BHS mit wirtschaftlichem Schwerpunkt**

Name:

Betrieb:

Dienstjahre:

Fachbereich:

1. Ist fachsprachliches Wissen in Ihrem Wirtschaftsbereich wichtig?
2. Was muss Ihrer Ansicht nach an fachsprachlichem Wissen von zukünftigen Arbeitnehmern gewusst und gekonnt werden?
3. Gibt es konkret einige wirtschaftlichen Begriffe oder Wissen, dass Sie als wichtig erachten?
4. Was hat sich Ihrer Ansicht nach im Bereich der Wirtschaftskommunikation verändert?
  - a. (Worauf führen Sie diese Änderungen zurück?)

## 16. Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung der Fachsprache an der berufsbildenden höheren Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt in Österreich. Zuerst wird definiert, was Fachsprache ist, erklärt, wie sie sich entwickelt hat und in welchem Zusammenhang sie zur Wirtschaftslinguistik steht. Danach wird auf die Bedeutung des Fachtextes und der Textsortenkompetenz eingegangen. Im folgenden Teil wird die Vermittlung der wirtschaftlichen Fachsprache an der Schule und im Deutschunterricht diskutiert. Im Zuge dessen wird das Lehrwerk *Blattwerk Deutsch* analysiert und auf die generelle Bedeutung von Fachsprache im Beruf eingegangen. Um die Problematik der Vermittlung der wirtschaftlichen Fachsprache empirisch zu ermitteln, wurden LehrerInnen, die in Handelsakademien in Wien und Niederösterreich unterrichten und Angestellte diverser Betriebe befragt und E-Mails und Skype-Konversationen dieser Firmen zur Evaluierung herangezogen. In weiterer Folge werden Lösungsansätze für den schulischen Unterricht ermittelt, welche im anschließenden Fazit zusammengefasst werden.

### Abstract

This thesis is concerned with the importance of Language for Specific Purposes (LSP) at higher vocational schools with an economic branch in Austria (HAK). To start with, it will be defined what LSP in the business sector is, it will be explained how it developed and how it is related to economic linguistics. Moreover, the importance of specific text types and text type competence is explained. The following section discusses the teaching of business language at school, specifically in German lessons. Furthermore, the German coursebook *Blattwerk Deutsch* will be analysed and the importance of LSP at the workplace will be looked at. Then, for the purpose of the empirical evaluation of LSP at school, teachers who teach at a HAK in Vienna or Lower Austria and employees of different companies will be interviewed. Additionally, emails and Skype-conversations of those companies will be analysed. Finally, the results will be discussed and then summed up in the following conclusion.



## 17. Lebenslauf

### Angaben zur Person

---

|                     |                  |
|---------------------|------------------|
| Vor- und Zuname     | Lisa Leopold, BA |
| Staatsangehörigkeit | Österreich       |

### Ausbildung

---

|             |                                                                                                                   |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Seit 2008   | Studium an der Universität Wien: Lehramt Deutsch und Englisch sowie Deutsche Philologie (Abschluss Bachelor 2014) |
| Juli 2014   | Campus Europae Austauschprogramm Aveiro, Portugal                                                                 |
| August 2014 | Erasmus+ in Galway, Irland                                                                                        |
| Jänner 2012 | Studienaufenthalt in Berlin, Humboldt Universität                                                                 |
| 2011 – 2012 | ERASMUS-Aufenthalt in London / UK, University College London                                                      |
| 2007 – 2008 | Studium an der Wirtschaftsuniversität Wien                                                                        |
| 2003 – 2007 | BORG Krems, Schwerpunkt bildnerische Erziehung, Abschluss summa cum laude                                         |
| 1999 – 2003 | Musikhauptschule Langenlois                                                                                       |
| 1995 – 1999 | Volksschule Schönberg                                                                                             |

### Sonstige Tätigkeiten

---

|                                |                                                                          |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Seit September 2013            | Lehrerin Englisch und Wirtschaftssprache an der VBS Akademiestraße, Wien |
| Juli und August 2012           | Betreuerin HiJump Wien                                                   |
| September 2009- September 2011 | Reitlehrerin Hof Krottenbach                                             |
| März 2009 – Jänner 2010        | Nachhilfelehrerin bei „mobile Nachhilfe“                                 |
| August 2009 / August 2010      | Praktikum Islandpferde Nordwaldhof                                       |
| August 2008                    | Praktikum TPA Horvath                                                    |
| Oktober 2007 – März 2009       | Hilfswerk Langenlois: Lernbegleitung und Nachhilfe                       |

|                              |                                                                                |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Februar 2007                 | Praktikum im Landesschwerpunkt Krankenhaus Krems im Bereich der Physiotherapie |
| Juli - August 2006/2007/2008 | Kinderbetreuung bei Jugendlagern am Stefanihof, Stratzing                      |
| Juli 2005 und 2006           | Praktikum am Schlosshof, Breitenfurt                                           |