



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

"Darf es noch etwas sein?"

Eine Analyse von Lehrwerken zu Deutsch in der Gastronomie
und Hotellerie

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Thomas Blahacek

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecky PhD

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1 Stand der Forschung: DaF/DaZ im Kontext von Tourismus und Gastronomie.....	7
2 Sprachliche Register.....	17
2.1 Alltagssprache.....	18
2.2 Bildungssprache.....	18
2.3 Fachsprache.....	20
2.4 Berufssprache.....	22
2.5 Berufsbezogener DaF-/DaZ-Unterricht.....	23
3 Lehrwerke im DaF-/DaZ-Unterricht.....	27
3.1 Charakteristika von Lehrwerken.....	27
3.2 Funktionen von Lehrwerken.....	28
3.3 Zur Zielgruppenorientierung von Lehrwerken.....	30
4 Forschungsdesign.....	33
4.1 Darstellung des Forschungsdesigns.....	33
4.2 Erläuterungen zum Untersuchungsaufbau.....	34
4.3 Mixed-Methods-Ansatz.....	35
4.4 Gütekriterien.....	37
5 Erhebung zu sprachlichen Anforderungen (Studie 1).....	39
5.1 Datenerhebung.....	39
5.2 Sampling.....	43
5.3 Durchführung	45
5.4 Aufbereitung der Daten.....	45
5.5 Datenauswertung.....	46
5.5.1 Methodisches Vorgehen.....	46
5.5.2 Kategoriensystem.....	49
5.6 Ergebnisse.....	56
5.7 Zwischenfazit.....	67
6 Kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse (Studie 2).....	71
6.1 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik.....	71
6.2 Kriterienkatalog.....	74
6.3 Auswahlkriterien.....	81
6.4 Ergebnisse der Analyse.....	83
6.4.1 Deskriptive Beschreibung.....	83
6.4.2 Kategoriale Auswertung.....	87
7 Diskussion.....	99
Fazit.....	103
Literaturverzeichnis.....	107
Anhang.....	115
Abstract	132

Einleitung

Der Tourismus spielt in Österreich seit vielen Jahren eine zentrale Rolle, nicht zuletzt aufgrund seiner hohen volkswirtschaftlichen Relevanz. Laut Angaben des Bundesministeriums für Wirtschaft, Energie und Tourismus beliefen sich die Wertschöpfungseffekte im Jahr 2024 auf über 30 Milliarden Euro, was einem Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt von ca. 6,3% entspricht (<http://bmwet.gv.at>). Einen Großteil der Einnahmen generierten dabei die mehr als 17.400 in Österreich ansässigen Hotellerie-, Gastronomie- und Pensionsbetriebe.

Aus den vorliegenden Zahlen lässt sich ableiten, dass in den verschiedenen Beherbergungseinrichtungen und Gaststätten eine hohe Nachfrage nach qualifizierten und sprachlich versierten Mitarbeiter*innen besteht. Im Jahresdurchschnitt 2024 waren insgesamt 226.765 Arbeitnehmer*innen in dieser touristischen Sparte tätig, ohne geringfügig Beschäftigte. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Arbeitnehmer*innen Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft waren (133.100) (www.wko.at).

Die hohe Zahl an ausländischen Arbeitskräften in der Freizeitwirtschaft verdeutlicht den Bedarf an Angeboten zum Erlernen der deutschen Sprache. Diese sollen die Beschäftigten dabei unterstützen, den beruflichen Alltag mit unterschiedlichen kommunikativen Herausforderungen erfolgreich zu meistern. Gerade im Tourismus ist die direkte Interaktion mit Gästen und Kolleg*innen von großer Bedeutung, die entsprechende Sprachkenntnisse voraussetzt.

In diesem Zusammenhang ergeben sich Fragen hinsichtlich der Anforderungen der Gastronomiebetreiber*innen an ihre Mitarbeiter*innen bezüglich des erforderlichen Sprachniveaus: Welche Fachbereiche und Gesprächsszenarien sollten ihre Sprachkenntnisse abdecken? Wie relevant sind die jeweiligen Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen im Rahmen der Gästebetreuung?

Angeichts der Bedeutung des Tourismus in Österreich und der zuvor dargestellten Zusammensetzung der in dieser Branche Beschäftigten überrascht es, dass bislang nur wenige Studien und Ergebnisse zum Thema „Deutsch in der Gastronomie“ mit einem Forschungsschwerpunkt auf die Untersuchung von Lehr- und Lernmaterialien vorliegen.

Hier setzt das Forschungsvorhaben an: Es widmet sich der Analyse berufsspezifischer Lehrwerke unter Berücksichtigung der Anliegen langjähriger Gastronomie-Mitarbeiter*innen an die Sprachkenntnisse ihrer Kolleg*innen.

Aus diesen Überlegungen leitet sich die Forschungsfrage ab:

- Welche sprachlichen Anforderungen in Bezug auf die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören, die sich im Zuge der Gästebetreuung ergeben, stellen Arbeitgeber*innen und erfahrene Servicekräfte aus der Gastronomie an ihre (potenziellen) Kolleg*innen?
- Finden diese in Lehrwerken für „Deutsch in der Gastronomie bzw. im Tourismus“ entsprechende Berücksichtigung und wenn ja, in welchem Ausmaß?

Anhand der Forschungsfrage soll im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, ob und in welchem Umfang sich die sprachlichen Anforderungen in unterschiedlichen Szenarien an Servicekräfte in den Lehrwerken wiederfinden. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Studie konzentriert sich die Untersuchung auf diese Fragestellung. Eine qualitative inhaltliche Analyse der Lehrwerke bzw. der einzelnen Aufgaben und Übungen mit Fokus auf methodische oder didaktische Aspekte kann im Zuge zukünftiger Forschungsarbeiten erfolgen.

Zur theoretischen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand wird zunächst ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung geboten. Der Fokus liegt dabei auf unterschiedlichen theoretischen und methodischen Ansätzen sowie Studien zum Themenfeld „Deutsch im Tourismus“, wobei das Hauptaugenmerk auf „Deutsch in der Gastronomie“ liegt (Kapitel 1). Um die sprachlichen Anforderungen an Servicekräfte empirisch untersuchen zu können, erfolgt im Anschluss eine Auseinandersetzung mit verschiedenen sprachlichen Registern - Alltags-, Bildungs-, Fach- und Berufssprache - und den sich daraus ergebenden Implikationen für einen berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht (Kapitel 2). Nachdem die vorliegende Untersuchung eine Analyse berufsbezogener Lehrwerke beinhaltet, werden im abschließenden Kapitel des theoretischen Teils die Charakteristika und Funktionen von Lehrwerken detailliert beschrieben. Darüber hinaus wird auch die Zielgruppenorientierung von Lehrwerken thematisiert (Kapitel 3).

Aufbauend auf den tourismuswissenschaftlichen Grundlagen und den Erkenntnissen aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den sprachlichen Registern sowie der Lehrwerksforschung erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit eine Untersuchung der sprachlichen Anforderungen an Servicekräfte in der Gastronomie.

Ein Überblick über den Aufbau und das Design der Studie findet sich in Kapitel 4. Um die forschungsleitende Frage beantworten zu können, wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, der sowohl leitfadengestützte Expert*inneninterviews als auch eine deskriptive und quantitative Analyse dreier ausgewählter Lehrwerke umfasst. Im Rahmen des vierten Kapitels wird daher auch auf den Mixed-Methods-Ansatz eingegangen. Darüber hinaus werden die dieser Studie zugrunde liegenden qualitativen und quantitativen Gütekriterien erläutert.

Wie bereits angemerkt, setzt sich die vorliegende Untersuchung aus zwei Studien zusammen: Im Zuge der ersten Studie werden vier leitfadengestützte Expert*inneninterviews geführt, um zu ermitteln, welche sprachlichen Anforderungen langjährige Servicemitarbeiter*innen an Servicekräfte und Kolleg*innen stellen. Das gewählte methodische Vorgehen, die Aufbereitung und Auswertung der Daten sowie die gewonnenen Ergebnisse werden in Kapitel 5 vorgestellt. Ebenso werden die Implikationen für die nachfolgende Lehrwerkanalyse beschrieben.

Im Rahmen der zweiten Studie werden drei Lehrwerke zu „Deutsch im Tourismus“ bzw. zu „Deutsch in der Gastronomie“ analysiert. Zu Beginn des Kapitels 6 werden zunächst die Begriffe „Lehrwerkanalyse und -kritik“ erörtert sowie unterschiedliche Bereiche und Formen der Lehrwerkanalyse thematisiert. Darauf aufbauend werden das methodologische Vorgehen, die Konzeption des erstellten Kriterienkatalogs sowie die Kriterien für die Auswahl der untersuchten Lehrwerke dargestellt. Die Analyseergebnisse werden am Ende dieses Kapitels dargestellt und in Kapitel 7 diskutiert.

Das Fazit verknüpft die zentralen Erkenntnisse der theoretischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der beiden Studien und skizziert mögliche weiterführende Forschungsansätze.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Verringerung der bestehenden Forschungslücke in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen im Bereich Gastronomie leisten und neue Erkenntnisse zur berufsspezifischen Lehrwerksforschung liefern.

1 Stand der Forschung: DaF/DaZ im Kontext von Tourismus und Gastronomie

Im Rahmen dieses Kapitels wird der Forschungsstand der letzten 15 Jahre dargestellt. Die zeitliche Begrenzung wurde gewählt, um aktuelle theoretische sowie empirische Entwicklungen abzubilden und einen fundierten Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung zu ermöglichen. Die herangezogenen Studien verfolgen unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze zum Themenfeld „Deutsch im Tourismus“. Dabei konzentriert sich die Analyse auf den Bereich „Deutsch in der Gastronomie“.

Zunächst wird der Fokus auf zwei Studien gelegt, die sich mit dem aktiven Sprachlernen im Betrieb auseinandersetzen. Obwohl dieser Ansatz aufgrund seiner Praxisnähe und des „Learning on the job“-Konzepts theoretisch geeignet erscheint, ist die praktische Umsetzung, wie anhand der Ergebnisse aufgezeigt werden wird, aufgrund von Personalmangel oder Zeitdruck nur eingeschränkt realisierbar. Daher werden im Anschluss Forschungsarbeiten diskutiert, die sich mit der konzeptionellen Gestaltung von Sprachunterricht für den Tourismus bzw. die Gastronomie und den damit verbundenen Anforderungen für berufsbezogene Lehrmaterialien beschäftigen.

Im Rahmen des von der EU geförderten Projekts *Fast-track Integration in European Regions (FIER)* wurde zwischen 2018 und 2020 im Zuge des Teilprojekts *Language Training on the job (LaTJo)* ein Trainingskonzept für Sprachmentor*innen am Arbeitsplatz in der Hotellerie und Gastronomie entwickelt und umgesetzt (Lukas et al., 2022). Ziel des Projekts war es, den festangestellten Mitarbeiter*innen praktikable Lehrmaterialien bzw. Werkzeuge anzubieten, damit diese im Berufsalltag Kolleg*innen mit Migrationshintergrund und geringen Deutschkenntnissen unterstützen können. Die Entscheidung, sich auf das Arbeitsumfeld Hotellerie und Gastronomie zu konzentrieren, wurde vor dem Hintergrund gewählt, dass hier Einsatzmöglichkeiten für ungelernte Personen bestehen, und dass die Branche seit langem multikulturell besetzt ist. Demzufolge wurde davon ausgegangen, dass die involvierten Personen bereits einen breiten Erfahrungsschatz im Umgang mit sprachlicher Diversität besitzen (Lukas et al., 2022, S. 94).

Für die vorliegende Arbeit ist die Bedarfsanalyse, die als Grundlage für die Erstellung der Trainingsmaterialien diente, von Bedeutung. Insgesamt wurden neun Leitfadenterviews mit Personen in Leitungsfunktion in der Hotellerie und Gastronomie durchgeführt, um

verschiedene Aspekte der beruflichen Anforderungen zu erfassen. Dabei wurde unter anderem die Einschätzung der Sprachkompetenz und der Umgang mit sprachlichen Problemen systematisch ermittelt.

Die Kategorie *Einsatzbereiche* ging der Frage nach, in welchen Arbeitsfeldern Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund eingesetzt werden und welche besonderen sprachlichen Herausforderungen in diesen Bereichen bestehen. Mit Hilfe der gewonnenen Daten wurden für die Mentor*innen für den Umgang mit ihren Trainees fachliche (Diagnostik und Förderung der Sprachkompetenz, videogestütztes Lernen) und überfachliche (interkulturelle Kompetenz, Feedback geben) Ziele formuliert (Lukas et al., 2022, S. 99-100). Die Reflexion und das Fazit der Studie legen allerdings die Vermutung nahe, dass wegen des vorherrschenden Arbeitskräftemangels und dem damit verbundenen hohen Zeitdruck ein Mentoringprogramm nur begrenzt geeignet erscheint, um Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund sprachlich umfassend zu fördern. Dies zeigt sich auch an der hohen Abbruchquote der Mentees während des Projekts sowie der Schwierigkeit, einige der Mentees in geeignete Positionen einzusetzen (Lukas et al., 2022, S. 102).

Eine thematisch ähnliche Untersuchung wurde 2022 in Münster im Restaurant *Salam Kitchen* durchgeführt (Groeneveld et al., 2023). Im Salam Kitchen bekamen Neuzugewanderte die Möglichkeit, ein viermonatiges Praktikum zu absolvieren. Im Rahmen der Studie wurde mittels dreier problemzentrierter Interviews erhoben, wie die Teilnehmenden beim Deutschlernen bestmöglich unterstützt werden können. Als Gesprächspartner*innen standen aktuelle Praktikant*innen, eine im Betrieb tätige Ausbilderin sowie eine Lehrperson eines Berufskollegs, die die Teilnehmenden unterrichtete, zur Verfügung.

Mit Bezug auf das vorliegende Erkenntnisinteresse dieser Arbeit lassen sich folgende Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammenfassen (Groeneveld et al., 2023, S. 91-95): Betont wurde die Notwendigkeit, dass die Mitarbeiter*innen bereits vor Beginn der beruflichen Ausbildung über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Ebenso ist es von Vorteil, wenn sowohl im Betrieb als auch in der Ausbildung gastronomisches Vokabular vermittelt und die Gesprächsführung im Zuge verschiedener Szenarien (Beratung, Kassiertätigkeit) geübt wird.

Die Studie ergab ferner, dass es aufgrund von Personalmangel und der hohen Arbeitsbelastung häufig nicht möglich ist, zugewanderte Personen beim Erlernen der deutschen Sprache im Betrieb auf die gewünschte Weise zu unterstützen. Zudem wäre eine Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals hinsichtlich der Förderung von Spracherwerbsprozessen anzustreben. Hierzu müssten den Betrieben allerdings mehr und geeignete Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden.

Obwohl das Salam Kitchen, nicht zuletzt aufgrund der Zusammenarbeit und Kooperation mit der Agentur für Arbeit, dem Jobcenter und dem Amt für Schule und Weiterbildung, gute Möglichkeiten zum Deutschlernen im Betrieb bot, erschwerten Arbeitskräftemangel und Arbeitsbelastung sowie die unzureichende Qualifizierung der Auszubildenden und fehlende Lehrmaterialien die praktische Umsetzung.

Hinsichtlich der Entwicklung von Konzepten rund um die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache im Tourismus bieten die Arbeiten von Bosch Roig (2012) wertvolle Anregungen. Ihren Ausführungen zufolge soll der berufsorientierte Deutschunterricht für (zukünftige) Tourismusmitarbeitende möglichst inhalts- und aufgabenorientiert sowie mit einer reaktiven und proaktiven Formfokussierung erfolgen. In diesem Zusammenhang kritisiert sie die fehlende Sprachbedarfs- und Realitätsorientierung der zur damaligen Zeit existierenden Lehrwerke (Bosch Roig, 2012, S. 158).

Das Hauptziel ist die Entwicklung der sprachlichen Handlungskompetenz der Studierenden, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich. Im Rahmen des Unterrichts soll anhand von berufsrelevanten Szenarien die Fertigkeiten in Bezug auf die pragmatische Kompetenz, beispielsweise die Verwendung häufig auftretender Fachbegriffe oder Sprachmittel, sowie die soziolinguistische Kompetenz, beispielsweise Höflichkeitskonventionen, Anrede- und Begrüßungsformeln oder Registerunterschiede, geübt werden. Ebenso zentral sind die interkulturellen Fähigkeiten, d.h. die Lernenden sollen Strategien für den Kontakt mit Angehörigen der Zielkultur identifizieren und anwenden können sowie lernen, mit Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen und Stereotype zu überwinden. Ein rein kommunikativer Unterricht mit Funktionsgrammatik kommt den Sprachbedürfnissen der Tourismusstudierenden nicht entgegen. Die verschiedenen Sprachformen bzw. die Grammatik sollten stattdessen im Rahmen eines passenden und sinnvollen thematischen Kontextes vermittelt werden. Durch geeignete Aufgaben sollten den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, die Anwendung der Sprache in realitätsnahen bzw. berufsrelevanten Kommunikationssituationen zu trainieren (Bosch Roig, 2012, S. 161).

Bei der Vermittlung von grammatischen Inhalten können im aufgabenorientierten Sprachunterricht unterschiedliche Strategien zum Einsatz kommen. Vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Frage sollen an dieser Stelle nur jene Strategien zusammengefasst werden, die in Lehrwerken umgesetzt bzw. initiiert werden können:

Im Rahmen von *inputorientierten Strategien* werden authentische schriftliche und mündliche Kommunikationsbeispiele in ausreichendem Maß mit der zu fokussierenden Form präsentiert. *Kommunikative Strategien* dienen der Bewältigung von Situationen, die den

Lernenden in ihrem späteren Berufsleben begegnen können. Bei *metasprachlichen Strategien* werden mit Hilfe von geeigneten Aufgaben und Darstellungen bestimmte grammatische Phänomene thematisiert und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese gelenkt. Das *kooperative Erstellen und Überprüfen von Hypothesen* zielt auf die Motivationssteigerung von Lerngruppen ab und rückt die gemeinsame Erarbeitung von Problemlösungen in den Mittelpunkt (Bosch Roig, 2012, S. 166-168).

Kennzeichnend für den Sprachunterricht „Deutsch im Tourismus“ ist eine starke Sprachbedarfs- und Realitätsorientierung. Ferner soll die Lerner*innenautonomie durch bewusstes und reflexives Lernen gefördert werden.

Aufbauend auf ihrem methodologischen Ansatz der Aufgaben- und Inhaltsorientierung für den Deutschunterricht entwickelte Bosch Roig (2021) ein *MOOC (Massive Open Online Course)* für die Stufen A1-A2, um den Lernenden einen ersten Zugang zum Spracherwerb zu ermöglichen und ihnen den Einstieg in die Bachelorstudiengänge „Tourismus“ sowie „Tourismus-BWL“ an der Universität der Balearen zu erleichtern. Der Kurs orientierte sich am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* (Europarat 2001) und umfasste sieben Szenarien. Es wurde versucht, typische Kundenkontaktsituationen im Tourismusbereich anhand von Lernvideos zu vermitteln. Für die einzelnen Szenarien gab es auf der Plattform die entsprechenden Transkripte, Vokabellisten sowie visuelle Grammatikerklärungen und weiterführende Aufgabenstellungen. Bei der Kursentwicklung wurde der Ansatz verfolgt, grammatikalische Formen und Strukturen nicht isoliert zu vermitteln, sondern den Lernenden zu ermöglichen, diese als Form-Funktions-Beziehung wahrzunehmen und zu üben. Das Ziel des Projekts waren die Förderung der rezeptiven, d.h. das Verstehen mündlicher Texte, sowie der produktiven Fertigkeiten (Bosch Roig, 2021, S. 161-164).

Während die bisher präsentierten Beiträge ihren Fokus auf das Sprachenlernen in Gastronomiebetrieben oder auf die Entwicklung von Konzepten für den DaF-Unterricht im Tourismus legten, untersuchte Coromina Borrasso (2021) in einer empirischen Studie den Einsatz von Lehrmaterialien zur Förderung der mündlichen Interaktion. Diese kamen an spanischen Universitäten im Rahmen des Bachelorstudiums zum Einsatz. Insgesamt nahmen 25 Lehrpersonen aus 17 verschiedenen Universitäten an der Befragung teil. Die Ergebnisse der Erhebung sollten Informationen für Verlage in Bezug auf die Entwicklung zukünftiger tourismusbezogener Lehrwerke oder Zusatzmaterialien für den Deutschunterricht liefern. Es konnte festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der Lehrenden ihren Unterricht mit Hilfe von tourismusbezogenen Lehrwerken gestalteten. Ferner wurde

bei den Studienteilnehmer*innen, die ein allgemeines Lehrwerk nutzten, ein hoher Wechselwunsch festgestellt. Als Gründe dafür wurden der Mangel an tourismusbezogenen Themen wie Rezeption, Reiseziele in deutschsprachigen Ländern sowie der fehlende spezifische Wortschatz für den Tourismus angeführt. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung war, dass fast alle Lehrenden häufig auf authentische Zusatzmaterialien, beispielsweise Menü- bzw. Speisekarten von Restaurants, zurückgriffen, da sich diese in den Lehrwerken nicht oder nur vereinzelt fanden (Coromina Borrasso, 2021, S. 36-37).

Ein Beitrag, der sich mit der Rolle von Deutsch als Fremdsprache in der interkulturellen touristischen Interaktion sowie der Bedeutung von Lehrwerkanalysen und -kritiken auseinandersetzt, stammt von Reuter (2011). Im Zuge seiner Ausführungen kritisiert er, dass es, trotz der hohen ökonomischen Bedeutung des Tourismus, bei der systematischen Erforschung oder systematisierten Lehre interkultureller touristischer Interaktion im DaF-Bereich erhebliche Lücken gibt (Reuter, 2011, S. 4). Das Hauptaugenmerk wird auf interpersonale interkulturelle Interaktionen bzw. authentische Situationen gelegt, in denen sich Vertreter*innen unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen von Angesicht zu Angesicht begegnen. Der Autor analysierte mehrere Interviews, die im Rahmen von verschiedenen Studien durchgeführt wurden und die jeweils bestimmte Szenarien, wie beispielsweise Ticketverkäufe, zum Gesprächsinhalt hatten. Reuter plädiert für den Einsatz von authentischen Gesprächen im Unterricht, da „sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden die notwendige Ausdifferenzierung unterschiedlicher Perspektiven auf interkulturelle sprachliche Kommunikation die Steigerung interkultureller Interaktionskompetenz bedeutet“ (2011, S. 10).

In Bezug auf den Inhalt touristischer DaF-Lehrwerke konstatiert er, dass diese keine Gesprächsbeispiele anbieten, an denen die Spezifika intra- oder interkultureller touristischer Kommunikation praxisnah verdeutlicht werden (Reuter, 2011, S. 24).

Bei der Sichtung zufällig ausgewählter Lehrwerke kommt der Autor zum Ergebnis, dass in diesen touristische Interaktionen unterschiedlich tiefenscharf und ausführlich dargestellt und behandelt werden. Seiner Ansicht nach setzen die Musterdialoge, die den Lernenden als Beispiel dienen sollen, viel zu oft auf Edutainment, und sie betreiben eine Didaktik des schnellen Themenwechsels. Die Themenfülle und die verkürzte Darstellung von touristischen Szenarien bzw. das Fehlen von Praxisnähe erschweren den Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen (Reuter, 2011, S. 22-23). Neben der Entwicklung von linguistisch fundierten Lernmaterialien empfiehlt Reuter die „Hilfe zur Selbsthilfe“ (2011, S. 24).

Zu einer ähnlichen Einschätzung bezüglich der Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien kommt auch Heinisch, die dazu festhält, dass die Notwendigkeit zur „Selbsthilfe zehn Jahre später immer noch akut“ (2022, S. 260) besteht. Sie fordert ein integratives Kommunikationsmodell, das eine enge Verzahnung von sprachfachlichem Unterricht und der Vermittlung von interkulturellem Wissen beinhaltet. Durch geeignete Aufgabenstellungen sollen die Lernenden sämtlicher Sprachniveaus unter Berücksichtigung interkultureller und fachspezifischer Aspekte in der Entwicklung ihrer berufsspezifischen Handlungskompetenz gefördert werden (Heinisch, 2022, S. 260).

Im Zusammenhang mit der Fachtextsorte „Speise- und Getränkekarte“ nennt die Autorin als an der Fachkommunikation beteiligte Personen das Servicepersonal sowie die Gäste. Dieses Szenario beinhaltet die Wortfelder „Speisen, Getränke, regionale Spezialitäten, Küche, Restaurant, Geschirr und Besteck“ und erfordert folgende häufige fachsprachliche Strukturen: Konjunktiv II (höfliche Redeweise), Imperativ mit Modalwörtern sowie Partizipien als attributive Adjektive. Die Bearbeitung des Szenarios bedarf eingangs einer intensiven fachspezifischen Sprach- und Übersetzungsarbeit, sowie einer Sensibilisierung bezüglich der deutschen Tischkonventionen und Esskultur. Mögliche Aufgabenstellungen im Sprachunterricht wären beispielsweise Gerichte aus der eigenen Region ins Deutsche zu übersetzen; Speise-/Getränkekarte zu erstellen oder Dialoge im Restaurant zu simulieren (Heinisch, 2022, S. 258-259).

Wie bereits angesprochen, finden sich in der deutschsprachigen Literatur nur wenige Hinweise zu Studien, die sich umfassend mit Deutsch-Lehrwerken für den Tourismus bzw. die Gastronomie auseinandersetzen.

Eine deskriptive Analyse ausgewählter regionaler und überregionaler Lehrwerke stammt von Seyfarth (2018). In seinem Beitrag skizziert er die Entwicklung von Lehrwerken für Tourismusberufe, um darauf aufbauend Zukunftsperspektiven für die Gestaltung von Lehrmaterialien sowie einer empirisch fundierten Curriculum-Entwicklung zu diskutieren. Seiner Einschätzung nach wirken die untersuchten Lehrwerke deutscher Verlage im Vergleich zu regionalen Lehrmaterialien (u.a. aus Griechenland, Ungarn) in Bezug auf die optische Gestaltung sowie hinsichtlich der Qualität von ergänzenden Audio- oder Videomaterialien hochwertiger (Seyfarth, 2018, S. 256). Ferner bereiten die Lehrwerke deutscher Verlage zumeist kleinschrittig durch Wortschatzarbeit und rezeptive Übungen auf die Bearbeitung von produktiven Aufgaben vor. Ebenso lässt sich eine klare Progression bei der Vermittlung von Lexik und Grammatik erkennen, während diese bei regionalen Lehrwerken weniger ausgereift zu sein scheint. Als Stärken regionaler Lehrwerke

macht der Autor die Präsentation regionaler touristischer Angebote und Attraktionen und die damit verbundene Wortschatzarbeit aus (Seyfarth, 2018, S. 257).

Kritisch bewertet er den Umstand, dass in Lehrwerken zum Tourismus zu viele verschiedene Berufsbilder und Themen behandelt werden und die Auseinandersetzung mit den einzelnen Bereichen häufig nur oberflächlich erfolgt. So werden arbeitsplatzbezogene Szenarien zumeist nicht ausführlich und vollumfänglich abgebildet. Ebenso konstatiert er eine fehlende Authentizität, welche u.a. der eben erwähnten Reduktion der Szenarien geschuldet ist (Seyfarth, 2018, S. 258).

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass auf eine Eingrenzung auf den Bereich Deutsch als Fremd- vs. Zweitsprache verzichtet wurde. Seyfarth zufolge wurde entweder gezielt versucht, beide Bereiche abzudecken oder die Spezifik des jeweiligen Kontexts wurde nicht ausreichend reflektiert (2018, S. 259).

Sein Fazit lautet, „dass Lehr-/Lernmaterialien in den Bereichen Authentizität, Handlungsorientierung und Vollständigkeit ausbaufähig sind ... Lehrwerke werden i.d.R. ohne solide empirische Basis entwickelt“ (Seyfarth, 2018, S. 261). Seiner Meinung nach bedarf es bei den einzelnen Berufsfeldern einer breiten und systematischen empirischen Fundierung, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass es den Lehrenden in der Regel an Wissen über die beruflichen Handlungskontexte sowie die sprachlichen Anforderungen fehlt, die die Lernenden benötigen (Seyfarth, 2018, S. 262).

Für die Entwicklung von Curricula bzw. Lehrmaterialien ist es daher notwendig, zunächst berufsbildrelevante Arbeitsplätze und Szenarien sowie deren Beschreibung zu ermitteln. Zur Datengewinnung eignen sich Interviews, Beobachtungen oder Berufsbeschreibungen. Auf Grundlage der gewonnenen Daten können nachfolgend genaue Aussagen zu den kontextrelevanten Lerninhalten, wie grammatische Strukturen und Lexik, getroffen werden. Anhand der Ergebnisse können so empirisch fundierte Curricula oder Lehrmaterialien erarbeitet bzw. weiterentwickelt werden (Seyfarth, 2018, S. 262-263).

Aufbauend auf den eben präsentierten Forschungsergebnissen Seyfarths (2018) beschäftigt sich der Autor in weiterer Folge intensiv und umfassend mit den sprachlich-kommunikativen Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen (Seyfarth, 2020). Das Ziel der Untersuchung war es, eine valide empirische Grundlage zu schaffen, die für die Entwicklung von Curricula herangezogen werden kann.

In einem ersten Schritt analysierte Seyfarth dazu die von der deutschen Bundesagentur für Arbeit sowie vom Arbeitsmarktservice Österreich betriebenen Onlineplattformen, um die unterschiedlichen Berufe in der Tourismusbranche möglichst vollständig zu erfassen und eine kriteriengeleitete Eingrenzung vornehmen zu können (Seyfarth, 2020, S. 63). Im

Rahmen dieser Voruntersuchung identifizierte der Autor fünf Berufe, die als Grundlage für die Hauptstudie dienen: Kaufleute für Tourismus und Freizeit, Fachkräfte im Fahrbetrieb, Reiseverkehrskaufleute, Hotelfachleute und Restaurantfachleute (Seyfarth, 2020, S. 78). Um die konkreten sprachlichen Anforderungen von Beschäftigten in tourismusbezogenen Serviceberufen zu identifizieren, wurden Dokumente gesammelt, die Aufschluss über das kommunikative Handeln an den jeweiligen Arbeitsplätzen gaben. Ebenso wurden Expert*inneninterviews und Beobachtungen im Berufsfeld durchgeführt (Seyfarth, 2020, S. 84).

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit sollen nur jene Ergebnisse präsentiert werden, die in der Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld *Restaurantfachleute* gewonnen wurden. Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden verschiedene Szenarien identifiziert, die unterschiedliche sprachlich-kommunikative Teilanforderungen beinhalten, und die sich jeweils einem übergeordneten Bereich zuordnen lassen:

- Verkaufsgespräche: *À-la carte-Service durchführen* (die umfassende individuelle Bewirtung und Betreuung von Gästen während eines Restaurantbesuchs), *Banquet- und Buffet-Service* (eingeschränkte Betreuung, da ein Angebot an Speisen und Getränken zur Selbstbedienung aufgebaut ist)
- Informationsgespräche: *Frage nach dem Weg zur Toilette*
- Service-Gespräche: *Bearbeitung von Reklamationen, Tischreservierungen*
- Interventionsgespräche: *Fotos als Andenken machen* (Seyfarth, 2020, S. 123-124).

Die einzelnen Szenarien lassen sich jeweils in mehrere Phasen unterteilen, wobei jeder einzelne Abschnitt aus verschiedenen Sequenzen oder Teilabläufen besteht. Eine zentrale Rolle in der Gastronomie spielt das Verkaufsgespräch *À-la carte-Service durchführen*. Dieses beinhaltet sieben Phasen: *Kontaktphase, Beratungsphase, Bestellung aufnehmen, Speisen und Getränke servieren, Betreuung der Gäste während des Essens, Abschlussphase/Abrechnung, Zusatzberatung und Verabschiedung* (Seyfarth, 2020, S. 132).

Aufgrund des beschränkten Umfangs dieser Arbeit sei hier exemplarisch die Phase *Beratung* vorgestellt, bei der sich je nach Bestellvorgang verschiedene kommunikative Sequenzen zwischen den Servicekräften und den Gästen ergeben können: Speise- und Getränkekarten reichen, eine weitere Speisekarte anbieten, auf Unentschlossenheit reagie-

ren, Empfehlungen aussprechen, über Angebot an Dienstleistungen und Produkten informieren, individuelle Kundenwünsche erfragen, Speisen und Getränke empfehlen, auf Bit-ten um abweichende Beilage reagieren, auf Fragen zu Speisen eingehen und über Zutaten und Zubereitungsarten informieren (Seyfarth, 2020, S. 142).

Wie das Beispiel erkennen lässt, identifizierte der Autor im Rahmen seiner Untersuchung sehr detailliert und umfassend die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen, die es für das Servicepersonal zu bewältigen gilt.

Die Ergebnisse seiner Studie können bei der Entwicklung von Curricula oder Kurskonzepten für Tourismusberufe berücksichtigt werden. Ebenso bieten sie Anregungen für Aufgabenstellungen für Lehrmaterialien bzw. -werke. Zusammenfassend führt der Autor an, dass seine Untersuchung „ein erster Schritt einer empirischen Fundierung“ (Seyfarth, 2020, S. 193) sei und sie „Anhaltspunkte für die Ermittlung regionalbezogener sprachlich-kommunikativer Anforderungen“ (Seyfarth, 2020, S. 193) bietet.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der themenrelevanten Forschungsliteratur wurde aufgezeigt, dass es aufgrund des herrschenden Arbeitskräftemangels und der damit einhergehenden hohen Belastung der Mitarbeitenden in der Regel nicht möglich ist, Deutsch im Betrieb mit Hilfe von Mentor*innen zu erlernen (Lukas et al, 2022; Groeneveld et al., 2023). Dies unterstreicht die Notwendigkeit entsprechender Curricula, Fortbildungsangebote und Lehrmaterialien, die umfassend auf die kommunikativen Anforderungen, die sich aus den unterschiedlichen Szenarien im Berufsalltag ergeben, eingehen (Seyfarth, 2020). Neben der Aufgaben- und Handlungsorientierung (Bosch Roig, 2021) spielt hierbei auch die Förderung der interkulturellen Kompetenz eine Rolle (Reuter, 2011). Ebenso wurde ermittelt, dass es bei der Verwendung von authentischen Materialien in Lehrwerken noch Potenzial für Verbesserungen gibt (Coromina Borrasso, 2021).

2 Sprachliche Register

Wie im Kapitel 1 dargestellt, ist das Erlernen von entsprechenden sprachlichen Fertigkeiten in häufig auftretenden Szenarien eine zentrale Anforderung an Mitarbeiter*innen in Gastronomiebetrieben. Dazu bedarf es der Beherrschung unterschiedlicher sprachlicher Register (Alltags-, Bildungs-, Fach- und Berufssprache), die nachfolgend in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gerückt werden sollen (Abschnitt 2.1-2.4).

Darauf aufbauend werden im Anschluss die Folgen für den berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht diskutiert, und es wird auf die inhaltliche Gestaltung von berufsspezifischen Lehrmaterialien bzw. -werken eingegangen (Abschnitt 2.5).

Der Terminus *Register* wird im Rahmen dieser Arbeit wie folgt verstanden:

Register sind funktional gebunden an rekurrente Kommunikationssituationen, deren Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Umstände, Kommunikationspartner, institutionelle Zwecke, Medium) – spezifische (eigene) oder nur typische (hochfrequente) erwartbare, konventionalisierte Formen des Sprachhandelns bedingen. (Efing, 2014, S. 417)

Anhand der vorliegenden Definition lässt sich ableiten, dass kommunikatives Handeln im beruflichen Alltag in der Regel in den oben beschriebenen Rahmenbedingungen stattfindet und somit als ein eigenständiges Register aufgefasst werden kann. Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, lassen sich im Bereich Gastronomie häufig auftretende Szenarien, wie beispielsweise der Bestell- oder Bezahlvorgang, ausmachen. Diese beinhalten stark standardisierte und redundante Sprachabläufe. Ein Merkmal von Sprache im Beruf ist allerdings, dass eine eindeutige Grenzziehung zwischen den unterschiedlichen Registern nicht immer möglich ist, und dass sich Elemente der Alltagssprache in der Berufssprache finden und umgekehrt (Efing, 2014, S. 420).

In der Gastronomie ergeben sich mitunter Gespräche mit Gästen, die alltägliche Themenbereiche, wie Sport oder Politik, zum Inhalt haben. Auf diese Registerüberschneidung macht auch Bosch Roig aufmerksam. Für sie ist die Berufssprache kein separates Register, sondern sie vereint „in höherem oder geringerem Grad Merkmale der drei Register (Alltags-, Fach-, und Bildungssprache)“ (Bosch Roig, 2021, S. 158).

Trotz der Uneinigkeit bezüglich der Zuordnung (siehe dazu Efing, 2024) erscheint es für die weitere Auseinandersetzung praktikabel, Efings (2014) Argumentation zu folgen und die Berufssprache als eigenständiges Register zu behandeln.

2.1 Alltagssprache

Als Alltagssprache lässt sich jene Sprache beschreiben, „die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen jederzeit verwendet werden kann“ (Hoffmann, 2019, S. 1). Sie wird häufig im informellen Kontext sowie im Umgang mit vertrauten Personen verwendet. Ihr Gebrauch erfolgt zumeist mündlich und ist durch einen starken und direkten Situations-, Personen- oder Tätigkeitsbezug gekennzeichnet. Im Zentrum steht die Konzentration auf den kommunikativen Erfolg, was die sprachliche Korrektheit mitunter in den Hintergrund rücken lässt (Michalak et al., 2015, S. 48-49).

Zur Abgrenzung sprachlicher Register bieten auch die Ausführungen von Cummins (1979) wertvolle Anregungen. Er differenziert zwischen *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)*, d.h. die im Alltag verwendeten basalen Kommunikationsfähigkeiten, die durch den unmittelbaren persönlichen Austausch entstehen, und der *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*, welche komplexere und stärker an der Schriftsprache orientierte bildungsbezogene kognitive Sprachhandlungen umfassen (Leisen, 2010, 59). Der Stil der Alltagssprache lässt sich durch folgende Merkmale beschreiben: kurze und grammatikalisch unvollständige Sätze, freier Satzbau, das häufige Zusammenziehen einzelner Wörter oder Wortgruppen (*Herr Ober, bringens ma/ bringen Sie mir*), Gebrauch von Füll- und Allerweltswörtern, die Verwendung direkter Fragen und Anweisungen sowie die Betonung von Gestik und Mimik (Löffler, 2010, S. 95-97; Meyer & Tiedemann, 2017, S. 19). Hinsichtlich der kommunikativen Anforderungen im Berufsfeld Gastronomie ist ferner festzuhalten, dass regionale oder soziale Besonderheiten Varietäten der Alltagssprache bilden (Hoffmann, 2019, S.1). Ein Beispiel dafür ist die unterschiedliche Bezeichnung von Getränken (*Krügerl* oder *Hoibe* für *0,5 Liter Bier*).

2.2 Bildungssprache

Bildungssprache bezieht sich auf jene Besonderheiten des Sprachgebrauchs, die in Schulen oder in anderen formalen Bildungskontexten, wie Universitäten, Sprachkursen etc. verwendet wird, um Fähigkeiten und Wissen zu vermitteln bzw., um sich diese anzueignen (Gogolin et al., 2013). Einschränkend anzumerken ist, dass bei der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lerninhalten auch alltags- und fachsprachliche Äußerungen getätigt werden, und somit eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich ist (Efing, 2014, S.

420). Auf den Umstand, dass Bildungssprache bisher weder theoretisch klar definiert noch empirisch zufriedenstellend operationalisiert werden konnte, verweist auch Binanzer et al. (2024, S. 380). Roche verfolgt hier einen praxisorientierten Ansatz und summiert unter Bildungssprache „alle funktionalen und pragmatischen Schichtungen der Fach- und Alltagssprache, die für den Erwerb und die Ausführung bildungsbezogener Aufgaben relevant sind (2024, S. 651).

Die Hauptaufgabe der Bildungssprache ist es, „zwischen Wissenschaft bzw. speziellem Sphärenwissen und Alltag zu vermitteln“ (Ortner, 2009, S. 2232). Ihre Aneignung ermöglicht die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, und sie kann als Teil des kulturellen Kapitals von Personen aufgefasst werden (Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 14).

Bildungssprachliche Handlungen erfordern bestimmte Kompetenzen, die auch für die Verwendung von Fachsprachen charakteristisch sind, ohne sich dabei jedoch auf das konkrete Fach zu beziehen.

Für den Bereich der sprachlichen Handlungen sind dies sprachlich-kognitive Operationen wie das Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren oder Erörtern von Sachverhalten und das Beherrschen von Textsortenkonventionen. Als morphologische und syntaktische Besonderheiten lassen sich komplexe Wortbildungsformen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, mehrgliedrige Sätze mit Konnektoren, unpersönliche Konstruktionen, Nominalisierungen, komplexe Attributionen in der Nominalphrase oder Präpositionalphrasen ausmachen (Efing, 2014, S. 431)¹. Bildungssprache ist stark durch Schriftsprachlichkeit geprägt, und sie weist auch in der medial mündlichen Kommunikation konzeptionell schriftliche Elemente auf (Schmölzer-Eibinger et. al., 2013, S. 15).

Folgt man dem bisher Gesagten, so lässt sich daraus ableiten, dass Lehrpersonen im schulischen und außerschulischen Kontext die Aufgabe haben, die Lernenden beim Erwerb von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Ohm (2010, S. 30-31) hält hierzu fest, dass die Vermittlung von fachspezifischem Wissen sowie beruflicher Handlungskompetenz untrennbar mit dem Erwerb bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten verbunden ist, und plädiert für eine enge Verschränkung im berufsbezogenen Sprachunterricht.

Leider wird Bildungssprache häufig immer noch als Lerngegenstand betrachtet, der zusätzlich und unabhängig von Fachwissen und beruflicher Handlungskompetenz erworben werden kann. Nur

¹ Aus Platzgründen wird auf eine umfassende Auseinandersetzung über die lexikalisch-semanticen und syntaktischen Merkmale von Bildungssprache verzichtet. Eine ausführliche Darstellung findet sich beispielsweise bei Philipp & Efing, 2018, S. 206–207.

langsam beginnt sich die Einsicht durchzusetzen, dass bildungssprachliche Kompetenz konstitutiv für den Erwerb fach- und berufsbezogener Kompetenzen ist und dass sprachliche Förderung somit zu den Kernaufgaben auch von Fachlehrkräften gehört. (Ohm, 2010, S. 31)

Efing (2017, S. 247) merkt hierzu an, dass Bildungssprache für Berufsschulen aufgrund der vielen kontextualisierten Situationen im Unterricht oder im Betrieb weniger relevant sein dürfte als für andere Schularten, aber dass sich auch dort der Fachunterricht ohne bildungssprachliche Kompetenzen nicht erfolgreich bewältigen lässt.

2.3 Fachsprache

Fachsprachen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich auf bestimmte fachspezifische Gegenstände beziehen, und dass Personen, die sich mit dem jeweiligen Fach beschäftigen, miteinander kommunizieren können. Fachsprachliche Begriffe sind zumeist eindeutig definiert, teilweise gelten diese Definitionen aber nur innerhalb des betreffenden Faches (Dohrn, 2017, S. 214-215).

Fachsprachen differieren horizontal nach Branchen oder Disziplinen (Technik, Wissenschaft, Wirtschaft) und auf vertikaler Ebene hinsichtlich der Kommunikationssituation und des Abstraktionsgrades (hohe, mittlere und niedrige Fachsprachlichkeit); dazu treten unterschiedliche Textsorten (informative, instruktive oder direktive Fachtexte) sowie mediale Unterschiede auf (Roelcke, 2014).

Für deutsche Fachsprachen sind einige Merkmale charakteristisch, die sich mehreren Ebenen zuordnen lassen:

- Lexikalische Ebene: Bedeutungsfestlegung durch eindeutige Definitionen gegenüber realisierter Vagheit oder Mehrdeutigkeit; Metaphorik im Rahmen spezifischer Entlehnungen aus fremden Sprachen. In der Gastronomie finden sich zahlreiche Entlehnungen bzw. Fremdwörter aus dem Französischen (*Commis de Rang*: Hilfskellner*innen, *Menagen*: bei Tisch gebrauchte Würzmittel, z. B. Salz, Pfeffer, Senf, Würzsoßen) und dem Englischen (*Happy Hour*: Angebotszeitraum für vergünstigte Getränke oder Speisen, *Fingerfood*: kleine Häppchen, die mit den Fingern statt mit Besteck gegessen werden).
- Grammatische Ebene: erweiterte Ausschöpfung von Wortbildungsmöglichkeiten (insbesondere Komposition, Derivation und Kürzung); erhöhte Verwendung be-

stimmter Formenparadigmen (Passiv-, Plural- und Genitivkonstruktionen); Selektion von syntaktischen Konstruktionen (Relativ- und Konjunktionalsätze, Nominalisierungen und Funktionsverbgefüge).

- Textebene: bestimmte Eigenschaften von Textsorten (Kohärenz und Kohäsion, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität sowie Intertextualität); erhöhtes Vorkommen von innertextlichen Verknüpfungen (Konnexion, Thema/Rhema-Gliederung, Frage/Antwort-Konstruktionen, Schlussverfahren und Rekurrenz).
- Semiotische Ebene: Entwicklung von künstlichen Ausdrücken und Formeln für Gegenstände sowie deren Eigenschaften und Relationen; Einsatz von Illustrationen (Bilder, Diagramme, Tabellen).
- In pragmatischer Hinsicht: Beachtung von Writer- und Reader-Responsibility (Verantwortung des Textverstehens bei den Produzierenden bzw. bei den Rezipierenden); thematische Textorganisation, etwa durch die Formulierung von Kerngedanken oder inhaltlichen Überleitungen (Roelcke, 2019, S. 2; Michalak et al., 2015, S. 55-64).

Der fachspezifische Wortschatz gilt als besonders auffälliges Merkmal fachlicher Kommunikation und stellt ein zentrales Element von Fachsprachen dar (Meißner, 2024, S. 41). Nach Roelcke (2015, S. 374) lassen sich Fachwörter in vier Gruppen einteilen: der *intrafachliche* Fachwortschatz, der sich ausschließlich aus der betreffenden Fachsprache rekrutiert; der *Interfachliche*, der in Texten verschiedener Fächer verwendet wird; der *Extrafachliche*, der aus anderen Fächern kommt und auf das betreffende Fach, meist in einem metaphorischen Sinne, übertragen wird, sowie der *Nichtfachliche*, der sich aus der Umgangs- und Allgemeinsprache speist. Im Bereich der Lexik kommt es aufgrund von Wortneuschöpfungen und des regen Austausches zwischen Nationalsprachen zu raschen Veränderungen (Grießhaber, 2010, S. 38-39).

Wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt, bezieht sich Fachsprache auf bestimmte fachspezifische Gegenstände. Unter dem Schlagwort „Tourismus“ werden zahlreiche verschiedene Dienstleistungszweige (Gastronomie, Hotellerie, Reisebüros, Transport) zusammengefasst, die von den jeweiligen Akteur*innen vielfältige fremd- und fachsprachliche sowie interkulturelle Kompetenzen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen erfordern². Durch diese branchenspezifische Besonderheit bzw. Komplexität kann

² Siehe dazu die Auseinandersetzung mit Seyfarth (2020) in Kapitel 1.

eigentlich nicht von einer Fachsprache des Tourismus gesprochen werden, sondern es gibt in den einzelnen Arbeitsfeldern mehrere verschiedene Fachsprachen. Es scheint daher nur schwer vorstellbar, dass eine gleichzeitige Ausbildung in all diesen Bereichen möglich ist, sondern es unterstreicht die Notwendigkeit einer Priorisierung auf einen bestimmten Bereich. Dies gilt auch für die verschiedenen Lehr- und Lernkontexte, die die Vermittlung bzw. Förderung kommunikativer Kompetenzen und der Handlungsfähigkeit im Tourismus zum Ziel haben (Dohrn, 2017, S. 218; Baumann, 2024, S. 9; Bauer, 2018, S. 289-290).

Hinsichtlich des Fachwortschatzes in der Gastronomie hält Pohl fest, dass dieser, aufgrund von modischen und kulturellen Strömungen der Koch- und Essgewohnheiten, einem steten Wandel unterliegt und sich weiterentwickelt (2007, S. 13).

Eine der wenigen sprachwissenschaftlichen Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum stammt von Terglane-Fuhrer (1996), die sich mit der Sprache der Speisenzubereitung in Kochbüchern auseinandersetzte. Den größten Anteil der Wortarten bilden Verben, die unterschiedliche Arten der Garungsmethoden sowie Verfahren der Vor- und Zubereitung beschreiben (*anbraten, faszieren, dünsten, salzen*). Die zweite Hauptgruppe der Wortarten sind Substantive, die Geräte, Zutaten und Speisen bezeichnen (*Salamander*: Gerät mit starker Oberhitze zum Überbacken). Eine wichtige Rolle spielen auch Adjektive, die der Beschreibung von Speisen dienen (*blutig, rosa, durchgegart*) (Terglane-Fuhrer, 1996, S. 94-104).

2.4 Berufssprache

Das Register Berufssprache enthält Elemente der Allgemein-, Fach- und Bildungssprache, wobei zwischen den verschiedenen Registern oft nur graduelle Unterschiede bestehen. Diese äußern sich einerseits in einem Anstieg der Komplexität und Abstraktion der sprachlichen Mittel, andererseits aber auch nur in einer unterschiedlichen Vorkommensfrequenz der beobachtbaren sprachlichen Phänomene (Efing, 2014, S. 433). Die Berufssprache kann medial und konzeptionell mündlich oder schriftlich sein, und sie ist gekennzeichnet durch ein Set typischer berufsbezogener Sprachhandlungen, Textsorten und Darstellungsformen, die für zahlreiche Berufstätigkeiten und -felder als charakteristisch gelten können. Sie ist fachunspezifisch und basiert auf den Redemitteln der Allgemeinsprache. Berufssprache kann somit eine Art Plattform bzw. als ein sprachliches Umfeld für

die Verwendung weiterer Register oder Varietäten gesehen werden, etwa für fachsprachliche und berufsspezifische Anteile (Efing, 2024, S. S. 657).

Das Ziel in der Verwendung von Berufssprache ist die effektive und angemessene Kommunikation in beruflichen Kontexten. Sie soll damit nicht nur das berufliche Sprachhandeln, sondern auch die soziale Integration der Sprechenden in den Betrieb und das Arbeitsumfeld gewährleisten (Roche, 2024, S. 647). Sie ermöglicht es, am Arbeitsplatz sprachlich zweckrational erfolgreich und angemessen handeln zu können, dabei muss nicht zwangsläufig auf die Fachsprache zurückgegriffen werden. Während die Fachsprache in bestimmten beruflichen Situationen für eine präzise Verständigung und Wissensvermittlung unerlässlich ist, wird die Berufssprache dazu verwendet, um generelle und wiederkehrende berufliche Abläufe und Handlungen zu bewältigen (Efing, 2024, S. 657). Wie eingangs erwähnt, vereint die Berufssprache Elemente der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache. Die Schnittmenge von Berufs- und Allgemeinsprache besteht überwiegend darin, dass die Allgemeinsprache – vor allem in der mündlichen Kommunikation – die lexikalische und grammatische Basis für die Berufssprache bildet. Die Überschneidung von Berufs- und Fachsprache besteht in der Einbettung des branchenspezifischen Fachwortschatzes in die berufssprachliche Kommunikation. Die Gemeinsamkeiten von Berufs- und Bildungssprache bestehen einerseits im konzeptionellen schriftlichen Bereich in Bezug auf Morphologie und Syntax, andererseits gibt es auch Parallelen in den Bereichen fachübergreifender Textmuster/-sorten und Sprachhandlungen sowie sprachlich-kognitiver Operationen (Efing, 2014, S. 433).

2.5 Berufsbezogener DaF-/DaZ-Unterricht

Wie im Abschnitt zur Berufssprache dargestellt, vereint diese unterschiedliche sprachliche Register. Sie vermittelt „in den sprachlichen Merkmalen zwischen Konkretheit/Abstraktheit, Kontextualisierung/Dekontextualisierung, konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit und Empraxie/Theorie und ist damit – und zumal als interaktionsorientiertes Register – für einen berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht das ideale Zielregister des Unterrichts“ (Efing, 2024, S. 36).

In welchem Umfang und wie explizit jeweils allgemein-, bildungs- und fachsprachliche Inhalte im Unterrichtsgeschehen behandelt werden sollen, liegt im Ermessen der Curriculum- bzw. lehrkurerstellenden Personen. Die konkrete Planung ist vor allem von den

anvisierten Lernendengruppen, d.h. von ihrem Sprachniveau, ihrem Bildungshintergrund, ihrer fachlichen Vorbildung, abhängig (Prikozovits, 2024, S. 134-136).

Ebenso variieren die sprachlichen Anforderungen der Mitarbeitenden in Abhängigkeit vom organisatorischen Kontext (Ziegler, 2016, S. 12). So gehen mit einer höheren Position oder Funktion im Unternehmen gestiegene Anforderungen an die sprachlichen Fertigkeiten einher. Somit hat ein/e Oberkellner*in anspruchsvollere und differenziertere Gesprächssituationen (mit Veranstalter*innen, Sicherheitspersonal, Köch*innen, Gästen) zu bewerkstelligen, als ein klassischer Servicemitarbeitender. Ebenso spielen die Größe und die bürokratische Strukturiertheit eine Rolle. Vermutlich sind im Bereich der Systemgastronomie³, mit sehr klar definierten Einsatzbereichen, weitaus geringere Sprachkenntnisse notwendig als in klassischen Individual-Gastronomiebetrieben, wo die Mitarbeiter*innen zumeist vielfältigere Aufgabenbereiche (Tischreservierungen entgegennehmen, Gästebetreuung und -beratung etc.) abdecken müssen.

Das Hauptziel des berufsbezogenen Unterrichts ist es, dass die Teilnehmenden darin unterstützt bzw. befähigt werden, die kommunikativen Anforderungen im Berufsleben sprachlich bewältigen zu können. Aus diesem Grund ist es entscheidend, fachliche und sprachliche Anteile der beruflichen Kommunikation im Unterricht miteinander zu verbinden (Szablewski-Çavuş, 2010, S. 48). Auch für Kuhn ist für den kommunikativen Erfolg in beruflichen Situationen entscheidend, dass die Sprechenden sowohl über allgemeine berufsweltbezogene als auch über fach- bzw. berufsspezifische kommunikative Kompetenzen verfügen (2019, S. 57). Im Mittelpunkt des Unterrichts steht somit die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden, sodass diese unterschiedliche Szenarien im beruflichen Alltag erfolgreich bewältigen können.

Die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen sollte sich daher an dem kommunikativen Bedarf im zukünftigen Berufsalltag orientieren. Für einen Unterricht, der eine konsequente Ausrichtung auf vollständige Szenarien verfolgt und bei dem berufliche und sprachliche Lerninhalte miteinander verknüpft werden, haben sich insbesondere handlungsorientierte sowie stark kommunikativ ausgerichtete Methoden und Vorgehensweisen bewährt, die die Lernenden motivieren und zur Selbstständigkeit befähigen (Dohrn, 2017, S. 217; Roche, 2024, S. 651-652).

³ Systemgastronomische Konzepte beinhalten ein hohes Maß an Steuerung, Standardisierung und Multiplikation ihrer Abläufe. Dies ist z.B. bei Fast Food Restaurants der Fall. Zur näheren Beschreibung siehe www.bundesverband-systemgastronomie.de.

Nach Roche sind folgende Prinzipien der Handlungsorientierung maßgeblich:

- Integrierte Lernzielbestimmung: Förderung sprachlicher, fachlicher und methodischer Kompetenzen
- Beachtung der sprachlichen Progression
- Einbindung in Handlungssituationen mit echten Inhalten und Aufgaben (realitätsnahe und praxisbezogene Szenarien)
- Systematische Planung der Abläufe in Teilaufgaben, die betrieblichen Abläufen und Routinen entsprechen
- Bereitstellung von Hilfsmitteln für selbstständiges Arbeiten und Recherchieren
- Authentische und ansprechende Visualisierung
- Multimedialität (angemessen auf die kommunikative Situation) zur Förderung aller Fertigkeiten (kein Medienaktionismus)
- Keine pseudo-handlungsorientierten Übungen (z.B. Partner*innen-Diktate, Chorsprechen)
- Keine rein formbasierten, sondern integrierte zweckgerichtete Grammatik- und Orthographieübungen (Roche, 2024, S. 653).

Um die berufsrelevante sprachliche Handlungsfähigkeit zu fördern, bietet sich bei der Unterrichts- bzw. Kursgestaltung die *Szenario-Methode* an. Diese umfasst nicht nur das bloße Inszenieren und Spielen von Szenarien, sondern sie bezieht auch die Vorbereitung und Reflexion der verschiedenen beruflichen Situationen mit ein, und ist die Grundlage für die gesamte Unterrichtsplanung (Sass, 2024, S. 247). Im Rahmen eines derart gestalteten Unterrichts, der das Hauptaugenmerk auf kommunikative Aktivitäten legt, kann zugleich auch die (Fach-)Wortschatzarbeit integriert werden, da dabei die ganze Bandbreite der für den jeweiligen Beruf relevanten Textsorten und sprachlichen Handlungskompetenzen trainiert und gefestigt werden (Rösler, 2023, S. 299).

Im Zusammenhang mit der Vermittlung von interkultureller Kompetenz im berufsbezogenen Deutschunterricht verweist Bauer darauf, gemeinsam mit den Lernenden kulturelle Muster, Routinen und Haltungen zu thematisieren und ihnen Angebote zur Selbstreflexion anzubieten (2024, S. 304-305). Hierbei würde sich zum Beispiel die Auseinandersetzung mit dem Szenario rund um das Thema *Beschwerde oder Reklamation eines Restaurantbesuchenden* anbieten.

Für einen berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht, der auf die Förderung der kommunikativen Handlungskompetenz der Lernenden abzielt, bedarf es daher entsprechender berufsbegleitender Lehrwerke, die geeignete Aufgabenstellungen zu unterschiedlichen und häufig wiederkehrenden berufsspezifischen Szenarien beinhalten. Das Ziel liegt im „erfolgreichen Transfer des auf Basis authentischer Themen, Textsorten und Aufgaben Trainierten in Sprachhandlungssituationen im Beruf und am Arbeitsplatz, also in der konkreten Anwendungssituation in der beruflichen Realität“ (Kuhn, 2024, S. 515).

In Anlehnung an Dohrn (2015, S. 134) und das bisher Gesagte lassen sich zusammenfassend für das Berufsfeld Gastronomie folgende Bereiche ausmachen, die im Rahmen des berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterrichts und in Lehr- und Lernmaterialien thematisiert und gefördert werden sollen:

- Vertiefung allgemeinsprachlicher Deutschkenntnisse mit Fokus auf häufig auftretende berufsrelevante Kommunikationssituationen
- Berufsfachbezogene Deutschkenntnisse auf allen linguistischen Ebenen
- Verschränkte Vermittlung von sprachlicher und berufsfachlicher Kompetenz
- Linguistische Analysefähigkeiten (Ermittlung von Fachwortschatz, Abgrenzung von fach- zu allgemeinsprachlichen Bestandteilen der Fachsprache)
- Grundlagen der interkulturellen Kommunikation
- Kenntnisse über und mit dem Umgang von Deutsch in interkulturellen Kommunikationssituationen (situations- und adressatengerechte berufliche Handlungskompetenz)
- Fähigkeiten zur eigenständigen Textarbeit, Recherche und Arbeitsorganisation.

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand und den verschiedenen sprachlichen Registern sowie ihren Implikationen für einen erfolgreichen berufsbezogenen DaF-/DaZ-Unterricht, soll nun ein umfassender Blick auf die Bereiche Lehrwerk und Lehrwerkanalyse geworfen werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse stellen zugleich den Schlusspunkt der theoretischen Annäherung an den Untersuchungsgegenstand dar und dienen als Grundlage für die empirische Forschungsarbeit.

3 Lehrwerke im DaF-/DaZ-Unterricht

3.1 Charakteristika von Lehrwerken

Lehrwerke nehmen im Kontext von Lehr- und Lernprozessen eine zentrale Rolle ein. Sie fungieren nicht nur als strukturierende Grundlage für die Vermittlung von Wissen, sondern spiegeln zugleich didaktische, methodische und bildungspolitische Zielsetzungen wider. Um in weiterer Folge ihre Funktionen und die jeweilige Zielgruppenorientierung angemessen analysieren zu können, wird zunächst eine allgemeine thematische Annäherung vorgenommen.

Ein Merkmal des Fremdsprachenunterrichts ist, dass dieser zumeist mit Hilfe von Lehrmaterialien erfolgt, die verschiedene sprachliche und inhaltliche Themen behandeln. Prinzipiell können sämtliche Materialien, sei es in gedruckter Form oder in Ton- und Videoaufzeichnungen, zum Einsatz kommen.

Legt man nun den Fokus gezielt auf Lehrwerke, so verfolgen diese das Ziel, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten, sprachliche sowie kulturelle Phänomene der Zielsprache bzw. -länder zu thematisieren und diese nach didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu setzen (Rösler, 2023, S. 47). Eine ähnliche Ansicht vertritt Funk (2010). Er versteht unter einem Lehrwerk ein „strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht und Einzelstudium, das [in der Regel] auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert“ (Funk, 2010, S. 188).

Moderne Lehrwerke lassen sich in den meisten Fällen als einen Medienverbund mit mehreren Bestandteilen skizzieren. Diese können separat vorliegen oder direkt integriert sein. Zumeist umfassen sie ein Lehr- bzw. Kursbuch mit unterschiedlichen Lesetexten sowie verschiedene Aufgabenstellungen und Übungen. Neuere bzw. intermediale Lehrwerke⁴, beinhalten häufig Audio-, Video- und Online-Materialien, wie Erklär-Clips zur Grammatik oder interaktive Übungen. Laut Klötzke (2021, S. 60) bieten diese Materialien zusätzliche Möglichkeiten, um den Sprachlernenden weiterführende Texte und Lernaktivitäten zugänglich zu machen. Dadurch tragen sie auch dazu bei, den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Zu nennen sind ferner Lehrer*innenhandbücher, in denen sich Alternativen zu Arbeitsaufträgen, Vorschläge zu Projektarbeiten, Lösungsschlüssel zu den Übungen etc. finden (Rösler, 2023, S. 47-49; Wicke, 2021).

⁴ Exemplarisch sei hier die Lehrwerkreihe *Momente* vom Hueber-Verlag (www.hueber.de) genannt.

Während Lehrwerke im 20. Jahrhundert mit Beschreibungen wie *Anfänger*, *Mittelstufe*, *Fortgeschritten* oder vergleichbaren Ausdrücken auf das zu erreichende Niveau verwiesen, erfolgte ab Beginn der 2000er Jahre eine Orientierung an den bildungs- und sprachpolitischen Ausführungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) (Europarat, 2001). In diesem finden sich Skalierungen und Kompetenzbeschreibungen, wobei zwischen sechs Sprachniveaus (A1-C2) unterschieden wird. 2020 erschien ein Begleitband mit einer inhaltlichen Erweiterung und Aktualisierung (Europarat, 2020), was die große Bedeutung des Referenzrahmens für die Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts unterstreicht (Wiecke, 2021, S. 5).

Wie bereits angesprochen, strukturieren Lehrwerke durch ihren Aufbau und ihre didaktische Ausgestaltung den Fremdsprachenunterricht. Der Umgang mit Lehrwerken erfolgt häufig nach einem Muster, das sich in Anlehnung an Maijala (2019, S. 717) wie folgt zusammenfassen lässt:

Mit Hilfe von schriftlichen, auditiven oder audiovisuellen Lektionstexten, die häufig an Alltagssituationen, berufliche oder offizielle Szenarien, wie beispielsweise einen Spitalsbesuch, angelehnt sind, werden neue grammatikalische Strukturen und der jeweilige Wortschatz eingeführt (*presentation*). Diese werden in verschiedenen Übungen und Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen angewandt und gefestigt (*practice, production*). Funk et al. beschreiben Aufgaben als „all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen ‚Sitz im Leben‘ haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden.“ (2014, S. 11). Sie zielen somit auf Sprachhandlungen in authentischen Situationen ab. Übungen hingegen „bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, [grammatische] Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren.“ (Funk et al., 2014, S. 14).

Bedingt durch den Aufbau und die Abfolge der Lehrwerkskapitel wird in der Unterrichtspraxis oft mit der eben beschriebenen *PPP-Methode* gearbeitet. Zu kritisieren ist dabei, dass die Produktion oft etwas geringer ausfällt und es weniger Aufgaben gibt, bei denen die Lernenden selbst etwas frei produzieren können.

3.2 Funktionen von Lehrwerken

Neuner formulierte bereits in den 1990er Jahren zentrale Aspekte von Lehrwerken, die Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen (1994, S. 8):

So legen sie in der Umsetzung von Lehrplänen oder Curriculumvorgaben die Lernziele fest. In Bezug auf inhaltliche Vorgaben sowie die Vermittlung von grammatikalischen

Phänomenen entscheiden sie über deren Auswahl, Gewichtung und Progression. Ebenso nehmen sie Einfluss auf die einzelnen Unterrichtsphasen sowie die Sozialform während der verschiedenen Aufgaben und Übungen. Die vorgegebene inhaltliche Strukturierung und die grammatikalische Progression sowie die Gestaltung des Lehrwerks beruhen idealerweise auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen - in Bezug auf das methodisch-didaktische Vorgehen - und sollen den Spracherwerb der Lernenden kontinuierlich steuern und fördern. Darüber hinaus sollen die Lehrenden damit in der Unterrichtsplanung und -gestaltung unterstützt werden.

Was die Verwendung und Funktionen von Lehrwerken im Unterricht bzw. Kursgeschehen betrifft, formulieren Rösler und Schart (2016) zwei Extrempositionen:

Zum einen kann das Lehrwerk Schritt für Schritt abgearbeitet werden, d.h., der Unterricht ist komplett von diesem determiniert. Zum anderen kann das Lehrwerk für die Lehrenden als „eine Art Steinbruch“ (Rösler & Schart, 2016, S. 484) fungieren, aus dem passende Materialien individuell zusammengestellt werden. Denkt man dieses Konzept weiter, so muss davon ausgegangen werden, dass die unterrichtenden Personen die Funktion und Qualität des Lehrwerks adäquat einschätzen und beurteilen können und in der Lage sind, daraus passende Inhalte zu wählen und zusätzlich weitere Lehrmaterialien zu erstellen. Rösler (2023, S. 53) verweist vor dem Hintergrund dieser Problematik auf die Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit Lehrwerken im Zuge der Aus- und Fortbildung.

Das Ausmaß und der Umfang des Einsatzes von Lehrwerken ist somit von der jeweiligen Lehrperson sowie den institutionellen Vorgaben abhängig. Denkbar wäre auch, dass der Sprachunterricht komplett ohne Lehrwerk abgehalten wird. In der Forschungsliteratur (u.a. Fäcke, 2016; Wicke, 2021; Hofer-Robinson, 2023) finden sich aber zahlreiche Hinweise, dass dies die Ausnahme sein dürfte, und in den meisten Fällen Lehrwerke eine mehr oder weniger bedeutsame Rolle im Unterrichtsgeschehen spielen.

Folgt man den Ausführungen von Würffel (2021, S. 293), so lassen sich hinsichtlich der Erwartungen, die an Lehrwerke gestellt werden, vier Ebenen identifizieren:

Die erste Ebene betrifft die *Unterrichtsorganisation*: Lehrwerke sollen die Lehrenden bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung unterstützen und entlasten. Durch ihre Kompaktheit, Komplexität und Strukturierung der Inhalte steuern sie den Lernprozess in einer sinnvollen Reihenfolge. Dadurch ermöglichen sie ein Zeitersparnis bei den Lehrenden und bieten eine Orientierung an vorhandenen Curricula oder - sofern es keine Lehrpläne gibt - können sie als Ersatz fungieren.

Die zweite Ebene bezieht sich auf die *Lernprozesse*. Durch die Bereitstellung und Verzahnung vielfältiger Inhalte und Aufgabenstellungen unterstützen sie sämtliche Bereiche des Fremdsprachenlernens und bieten durch ihre schriftliche, auditive oder audiovisuelle Textauswahl einen Zugang zur Zielkultur. Durch Checklisten, Selbsttests etc. tragen sie zur Transparenz und Überprüfbarkeit des Lernfortschritts bei. Hinsichtlich der dritten Ebene, der *Institution*, lässt sich festhalten, dass es der Einsatz desselben Lehrwerks ermöglicht, Vergleiche zwischen Gruppen und einzelnen Lernenden durchzuführen. Dies ist vor allem in Hinblick auf Prüfungen und Tests von Relevanz. Zu der vierten Ebene, der *Aus- und Fortbildung von Lehrenden*, ist anzumerken, dass Lehrwerke in der Regel aktuelle methodische und fremdsprachendidaktische Erkenntnisse berücksichtigen, was sich positiv auf die Qualität des Unterrichts auswirken sollte. Darüber hinaus können sie einen Beitrag zur (Weiter-) Qualifizierung der Lehrenden leisten, beispielsweise durch die Bereitstellung von Texten oder Literaturhinweisen in den Lehrer*innenhandbüchern. Fasst man die Vorteile von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht zusammen, so bieten die vorgegebene Strukturierung, die Systematik sowie die Progression eine Hilfestellung, Orientierung und Qualitätssicherung für die Planung und Gestaltung des Unterrichts. Ebenso eröffnen sie den Lernenden die Möglichkeit, Inhalte selbstständig zu wiederholen oder diese durch zusätzliche Übungen im Lehr- und Arbeitsbuch zu vertiefen und zu festigen. Somit leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Lerner*innenautonomie (Maijala, 2019, S. 715). Nieweler spricht in diesem Zusammenhang von einer „Geländerfunktion“ (2013a, S. 206) für die Lehrenden und Unterrichteten. Weitere Stärken von Lehrwerken sind ferner die Ortsungebundenheit, und dass diese ohne Strom oder technische Hilfsmittel funktionieren (Maijala, 2007, S. 543). Als Schwächen von Lehrwerken lassen sich mangelnde Aktualität und die Gefahr der schnellen Veralterung ausmachen. Weitere Kritikpunkte betreffen die fehlende Zielgruppenorientierung, die Vernachlässigung der Heterogenität der Lernenden sowie die Künstlichkeit oder fehlende Authentizität von Lehrwerkstexten (Fäcke, 2016, S. 35; Thaller, 2011, S. 17).

3.3 Zur Zielgruppenorientierung von Lehrwerken

Ein relevanter Aspekt in der theoretischen Auseinandersetzung mit Lehrwerken betrifft den Bereich der Zielgruppenorientierung. In Anlehnung an Rösler (2023, S. 51) und Maijala (2019, S. 717-718) können verschiedene Kriterien zur Differenzierung herangezogen werden:

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist die Angabe zum jeweiligen Sprachstand. Wie bereits angesprochen, orientieren sich zeitgemäße Lehrwerke in der Regel an den Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (Europarat 2001).

Zu berücksichtigen ist ferner der Bezug auf die jeweilige Altersgruppe der Lernenden. Was die Auswahl und Gestaltung der Inhalte, Textsorten, des Layout etc. betrifft, erfolgt zumeist eine Unterscheidung nach Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Anzuführen ist ferner die thematische Fokussierung. Hier kann eine Einteilung in allgemeinsprachliche und spezifische fachsprachlichen- oder berufsbezogene Lehrwerke erfolgen. Hinsichtlich der berufsbezogenen Lehrwerke ist zwischen berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden bzw. -qualifizierenden Lehrwerken zu unterscheiden. Die ersten behandeln Themen, die für eine Vielzahl von Arbeitsbereichen zentral sind (Berufswahl, Bewerbungsprozess, Routinen im Arbeitsalltag, Termine, Aufträge, Lohn- und Arbeitsrecht), während die zweiten sich verstärkt auf ein Berufsfeld konzentrieren (Kuhn, 2024, S. 513-514).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden Lehrwerke mit dem Schwerpunkt *Gastronomie und Tourismus* analysiert. Weitere berufsbezogene Lehrwerke gibt es rund um die Bereiche *Wirtschaft* oder *Pflege*, die von verschiedenen Lehrwerksverlagen publiziert werden (z.B.: www.klett-sprachen.de).

Dieser Lehrwerktyp ist häufig die Grundlage für einen Unterricht mit dem Ziel, die sprachlichen Handlungsfähigkeiten für das Fach bzw. den Beruf aufzubauen. Es sollen dabei fachliche, sprachliche, strategische, soziale und interkulturelle Lernziele gleichermaßen realisiert werden. Berufsspezifische Lehrwerke verbinden idealerweise fachliche Korrektheit und den Bezug zur beruflichen Realität mit aktueller fremd- und fachsprachlicher Didaktik. Dadurch soll einerseits fach(sprach)liches Wissen vermittelt werden, andererseits durch entsprechende Aufgabenstellungen eine kommunikative Unterrichtsgestaltung sowie der Aufbau sozialer und interkultureller Kompetenzen ermöglicht werden (Fearn, 2017, S. 78).

Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal ist ferner, ob es sich um einsprachige oder um kontrastive bzw. regionale Lehrwerke handelt. Während mit überregionalen Ausgaben im Prinzip überall auf der Welt gearbeitet werden kann, richten sich regionale Lehrwerke an einen eingeschränkten Personenkreis. Das Kriterium der Kontrastivität kann in verschiedenen starker Ausprägung zur Geltung kommen: So bieten manche Verlage regionalisierte Ausgaben von globalen Lehrwerken an – beispielsweise mit zweisprachigen Wortlisten,

spezifischen Übungen oder einer zielgruppengerechten Instruktions- oder Beschreibungssprache. Diese Lehrwerkstypen können als „Adaptionen von einsprachigen Lehrwerken“ (Rössler, 2023, S. 51) verstanden werden.

Spezifisch regionale Lehrwerke berücksichtigen bei der Vermittlung der Inhalte die Ausgangssprache der Lernenden, etwa durch vergleichende grammatikalische Darstellungen, und passen sich hinsichtlich der Übungs- und Aufgabengestaltung an die vorherrschenden Lerntraditionen an.

Abschließend sei noch kurz auf den engen Zusammenhang zwischen Lehrwerken und den zum jeweiligen Zeitpunkt vorherrschenden Konzepten in der Fremdsprachenvermittlung verwiesen (siehe dazu ausführlich: Rösler, 2023, S. 78-95). Krumm spricht in diesem Zusammenhang sogar von Lehrwerken als „Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht“ (2010, S. 1216). Demzufolge unterliegen Lehrwerke einem ständigen Wandel und verändern sich auf die gleiche Art und Weise wie die Unterrichtsmethoden, da sie nach einer bestimmten Methode konzipiert werden (Chudak, 2007, S. 142). Während bei Lehrwerken, die sich an der Grammatik-Übersetzungs-Methode oder der audiolingualen und -visuellen Methode orientierten, überwiegend geschlossene Formübungen eine dominante Rolle spielten, finden sich bei neuen Lehrwerken vermehrt offene und kommunikative Aufgabenstellungen. Die Einführung sprachlicher Mittel sowie die Erarbeitung grammatikalischer Phänomene erfahren eine verstärkte kontextuelle Einbindung (Fäcke, 2016, S. 39) und sollen der Forderung nach einem lehrendenzentrierten, aber auch und besonders einem lernendenzentrierten, autonomen, handlungs- und aufgabenorientierten Lernen nachkommen (Wicke, 2021).

Wie bei der Auseinandersetzung zum Forschungsstand (Kapitel 1) in Bezug auf die Entwicklung von berufsspezifischen Lehrwerken für den Tourismus bzw. die Gastronomie kritisch angemerkt, finden sich in der deutschsprachigen Forschungsliteratur diesbezüglich nur wenige Hinweise oder Untersuchungen (Seyfarth, 2018), was die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeiten in diesem Themengebiet unterstreicht.

4 Forschungsdesign

4.1 Darstellung des Forschungsdesigns

Um einen kompakten Überblick zu geben, wird zunächst das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit dargestellt (Abbildung 1). In Abschnitt 4.2 finden sich Erläuterungen zum Aufbau der Untersuchung. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Mixed-Method-Ansatz (Abschnitt 4.3). Darüber hinaus werden die dieser Studie zugrunde liegenden qualitativen und quantitativen Gütekriterien erläutert (Abschnitt 4.4).

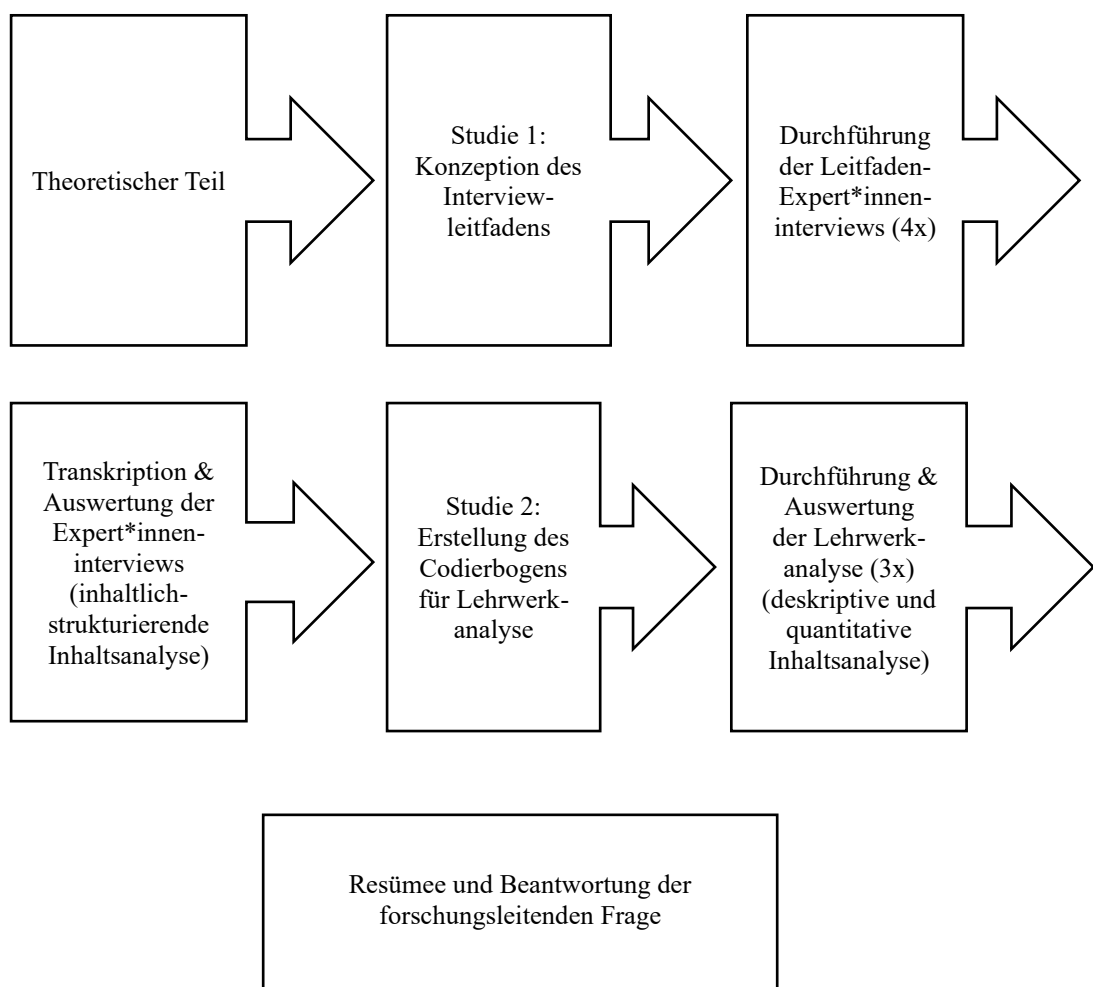


Abbildung 1: Untersuchungsdesign

4.2 Erläuterungen zum Untersuchungsaufbau

Aufbauend auf dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit erfolgte in den vorherigen Kapiteln eine theoretische Annäherung an den Untersuchungsgegenstand. Neben einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Bereich „Deutsch im Tourismus und in der Gastronomie“ wurden verschiedene sprachliche Register (Alltags-, Bildungs-, Fach- und Berufssprache) sowie deren Implikationen für einen berufsbezogenen DaF-/ DaZ-Unterricht behandelt. Abschließend erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Lehrwerkforschung“.

Der empirische Teil dieser Masterarbeit gliedert sich in zwei Hauptabschnitte:

Der erste Abschnitt (Kapitel 5) beinhaltet die Konzeption und Gestaltung des Interviewleitfadens für die Expert*inneninterviews, der im Rahmen von vier Befragungen mit Personalverantwortlichen und Servicemitarbeiter*innen aus dem Bereich Gastronomie eingesetzt wird. Ziel ist es, herauszuarbeiten, welche sprachlichen Anforderungen die Teilnehmenden an Servicekräfte stellen und welche Fertigkeiten von besonderer Relevanz für den beruflichen Alltag sind. Um die zentralen Aussagen in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung identifizieren zu können, werden die Interviews zuerst transkribiert und anschließend im Rahmen einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet.

Im zweiten Abschnitt des Forschungsprozesses (Kapitel 6) werden die aus der inhaltsanalytischen Auswertung erzielten Ergebnisse der Expert*inneninterviews sowie die aus der theoretischen Auseinandersetzung gewonnenen Erkenntnisse für die Erstellung des Codierbogens zur Lehrwerksanalyse verwendet.

Anschließend wird der Codierbogen am Untersuchungsgegenstand angewendet. Es werden drei Lehrwerke zum Thema Deutsch in der Gastronomie bzw. im Tourismus analysiert und sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen deskriptiven Inhaltsanalyse unterzogen. Die gewonnenen Daten der Analyse dienen zudem dem Vergleich der Lehrwerke. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse sowie die Erkenntnisse aus der Gegenüberstellung werden in weiterer Folge dargestellt.

Den Abschluss dieser Forschungsarbeit bildet die Zusammenfassung der Ergebnisse aus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung sowie die Beantwortung der forschungsleitenden Frage.

Wie das Untersuchungsdesign zeigt, wurde mit Blick auf das Erkenntnisinteresse ein Mixed-Methods-Ansatz (Roch, 2017) gewählt, um die forschungsleitende Frage umfassend zu beantworten und den Untersuchungsgegenstand ganzheitlich zu beleuchten. Eine rein quantitative oder qualitative Vorgehensweise hätte dies nicht ermöglicht (Johnson et al., 2007, S. 124).

Im nachfolgenden Abschnitt 4.3 erfolgt daher eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Mixed-Methods-Ansatz, um die methodische Vorgehensweise und ihre Eignung für die Forschungsfrage detailliert darzustellen.

4.3 Mixed-Methods-Ansatz

Mit Blick auf das vorliegende Erkenntnisinteresse und vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Frage wurde für die Untersuchung ein Mixed-Methods-Ansatz (Roch, 2017) gewählt. Als Erhebungsmethoden kamen mündliche leitfadengestützte Expert*inneninterviews sowie die Lehrwerksanalyse zum Einsatz.

Beim Mixed-Methods-Ansatz werden qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert, wobei sich je nach Fragestellung oder Forschungsschwerpunkt unterschiedliche Gewichtungen oder zeitliche Abfolgen hinsichtlich des Gebrauchs der einzelnen Methoden ergeben können.

Kelle (2014, S. 158) differenziert zwischen vier Typen, die sich an unterschiedlichen Kriterien orientieren:

- an der Frage, ob Methoden bei ihrer Anwendung kombiniert oder getrennt voneinander eingesetzt werden,
- anhand der zeitlichen Reihenfolge, in der qualitative und quantitative Methoden in einem Forschungsdesign miteinander kombiniert werden (sequentiell vs. parallel),
- anhand der relativen Bedeutung bzw. Gewichtung, die der quantitative oder der qualitative Untersuchungsteil im Kontext des gesamten Forschungsprojektes einnimmt (Dominanz vs. Gleichwertigkeit),
- oder in Bezug auf die Funktion des jeweiligen Methodenstranges innerhalb des Gesamtprojektes.

Je nach Gewichtung der unterschiedlichen Kriterien im Forschungsdesign ergeben sich zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten, die bei der Durchführung zur Anwendung kommen können. Das Ziel ist es, eine umfassende Antwort auf die Forschungsfrage zu erhalten und die Vorteile von quantitativen und qualitativen Ansätzen zu nutzen bzw. die Nachteile möglichst gering zu halten.

Als Stärken und Schwächen quantitativer Methoden sind folgende Merkmale zu nennen: Die Quantifizierung von Informationen erlaubt eine vergleichsweise hohe Präzision. Ebenso lassen sich die Untersuchungsgegenstände auf Basis quantitativer Informationen präzise vergleichen. Nachdem im Rahmen der Lehrwerksanalyse eine Gegenüberstellung erfolgte, war dieses Merkmal ein weiterer Punkt für das gewählte empirische Vorgehen. Quantitative Informationen können einfach miteinander verknüpft sowie übersichtlich und sparsam zusammengefasst werden. Zu berücksichtigen ist ferner, dass quantitative Daten isoliert betrachtet bedeutungslos sind; ihr Verständnis erfordert zusätzliche Informationen (über die Skala und Vergleichsstandards) (Hussy et al., 2013, S. 52-53).

Im Zusammenhang mit qualitativen Methoden finden sich bei Hussy et al. (2013, S. 191-192) folgende Punkte:

Die Annahmen und Instrumente können im Verlauf der Untersuchung flexibel an den Gegenstand angepasst werden. Individuelles Handeln sowie Erleben lassen sich umfassend abbilden, und durch die Verwendung offener Verfahren können sich die Befragten in ihren eigenen Worten äußern. Die Bedeutung der gewonnenen verbalen oder visuellen Daten muss interpretativ erschlossen werden. Somit ist keine oder nur eine stark eingeschränkte Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit möglich.

Mixed-Methods-Studien beinhalten eine Kombination qualitativer und quantitativer Elemente mit verschiedenen Ausprägungen. Daraus ergeben sich zahlreiche Mixed-Methods-Designs.

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein „Verallgemeinerungsdesign“ (Kuckartz, 2014, S. 81) gewählt. Dieses lässt sich wie folgt beschreiben:

Es ist ebenfalls sequenziell, aber bei diesem Design ist die qualitative Forschung der quantitativen vorgeschaltet (QUAL → quan, qual → QUAN, QUAL → QUAN). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn zunächst in explorativer Absicht eine Studie einzelner Fälle durchgeführt und auf der Grundlage dieser Exploration dann ein Fragebogen entwickelt und bei einer weitreichenderen Stichprobe eingesetzt wird. Die quantitative Teilstudie dient dabei dem Ziel, die qualitativen Befunde zu verallgemeinern oder Zahlenangaben über einzelne Aspekte der qualitativen Befunde zu erhalten. (Schramm, 2022, S. 55-56)

Aus dem eben Gesagten ergibt sich, dass bei sequentiellen Forschungsdesigns zuerst die Daten der ersten Erhebung ausgewertet werden, bevor in weiterer Folge die zweite Teilstudie geplant, durchgeführt und analysiert werden kann.

Es kommt zu einer Integration der Ergebnisse, d.h., es wird eine Form der Daten genutzt, um die Erhebung des anderen Datentyps zu steuern (Kuckartz, 2014, S. 114).

Für die Untersuchung der sprachlichen Anforderungen an Mitarbeiter*innen in der Gastronomie wurden die leitfadengestützten Expert*inneninterviews und die Lehrwerksanalyse getrennt, aber gleichwertig und sequentiell durchgeführt. Dieses Vorgehen erschien im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit naheliegend, da die Untersuchung der Lehrwerke aufbauend auf den Ergebnissen der Expert*inneninterviews erfolgte. Bei der Erstellung des Codierbogens wurden die Antworten der Personalverantwortlichen und der interviewten Servicekräfte umfassend berücksichtigt. So konnte überprüft werden, ob die untersuchten Lehrwerke die sprachlichen Anforderungen in unterschiedlichen Szenarien im Berufsalltag adäquat widerspiegeln und den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen unterstützen.

4.4 Gütekriterien

Bei quantitativen Forschungsansätzen in der Fremdsprachenforschung lässt sich als Ziel „die Beschreibung und vor allem die möglichst allgemeingültige Erklärung von Phänomenen des Lehrens und Lernens, z. B. indem Zusammenhänge zwischen beobachteten Phänomenen rechnerisch überprüft bzw. aufgedeckt werden“ (Schmelter, 2014, S. 37) ausmachen.

Zentrale Gütekriterien sind:

- **Objektivität:** die Datenerhebung, -analyse und -interpretation soll vom jeweiligen Forschenden unabhängig sein bzw. verschiedene Durchführende sollten zum gleichen Ergebnis kommen.
- **Reliabilität:** sie ist dann gegeben, wenn ein erneutes Messen mit einer vergleichbaren Stichprobe zu ähnlichen Ergebnissen führt, es umfasst somit die Zuverlässigkeit der Messmethode.
- **Validität:** bezieht sich auf die Operationalisierung theoretischer Begriffe in empirisch beobachtbare Phänomene und beinhaltet die Frage, ob das Instrument auch wirklich das misst, was es zu messen vorgibt (Settinieri, 2012, S. 267).

Die eben genannten Kriterien der quantitativen Forschung lassen sich nur begrenzt auf qualitative Ansätze übertragen. Dies liegt daran, dass qualitative Forschung das Ziel verfolgt, „das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können“ (Schmelter, 2014, S.41).

Qualitative Ansätze benötigen daher andere Gütekriterien, deren Festlegung nach wie vor Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist (Caspari, 2022). Ungeachtet der bestehenden Debatte lassen sich einige allgemeine Grundprinzipien ausmachen, um damit im Forschungsprozess bzw. in der Darstellung der Ergebnisse Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit herzustellen.

In Anlehnung an Caspari (2022) und Flick (2014) seien an dieser Stelle jene zentralen Gütekriterien genannt, die für den qualitativen Forschungsprozess berücksichtigt wurden:

- Offenheit: im Bezug auf das Forschungsfeld sowie auf die empirische Vorgehensweise, sodass sich die Lesenden ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projektes machen können.
- Flexibilität: als Reaktion auf Unerwartetes und die damit ggf. verbundene Überarbeitung des Erhebungsinstruments.
- Darlegung des theoretischen Vorverständnisses und die dem Projekt zugrunde liegenden Ziel- und Qualitätsansprüche.
- Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien: die kritische Prüfung, ob die getroffenen methodischen Entscheidungen angemessen gewählt wurden.

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen wird nachfolgend die Darstellung der beiden im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführten Studien präsentiert.

5 Erhebung zu sprachlichen Anforderungen (Studie 1)

Wie in Abschnitt 2.5 erläutert, ist das Ziel des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts, den Lernenden die sprachlichen Fertigkeiten für das Kommunizieren in verschiedenen Szenarien im beruflichen Alltag zu vermitteln. Die hierfür notwendigen Kompetenzen sollten sich idealerweise in den entsprechenden Lehrmaterialien bzw. -werken wiederfinden.

Vor diesem Hintergrund wird in einem ersten Schritt untersucht, welche konkreten sprachlichen Anforderungen Personalverantwortliche sowie Servicekräfte in der Gastronomie in verschiedenen Gesprächssituationen an Mitarbeiter*innen und Kolleg*innen stellen. Dies stellt zugleich die forschungsleitende Frage der ersten Studie dar.

Zur Bearbeitung der Fragestellung werden folgende Teilfragen berücksichtigt:

- Welche Gesprächssituationen treten bei der Betreuung der Gäste auf?
- Welche sprachlichen Voraussetzungen sind für die erfolgreiche Bewältigung des Berufsalltags als Servicemitarbeitender erforderlich?
- Welche Bedeutung kommt der Beherrschung des fachsprachlichen Vokabulars sowie der Schreibfertigkeit im beruflichen Alltag zu?

In weiterer Folge wird nun das methodische Vorgehen bei der Erhebung, der Aufbereitung sowie der Auswertung der Daten vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Frage dieser Studie präsentiert. Zudem werden die Implikationen für die nachfolgende Lehrwerkanalyse beschrieben.

5.1 Datenerhebung

Im Zuge der Untersuchung wurden vier leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt. Wie aus der Bezeichnung der Erhebungsmethode hervorgeht, beschreibt diese den Stil bzw. die Form der Gesprächsführung. Ebenso ist sie durch die Auswahl und den Status der befragten Personen definiert.

Im Gegensatz zu standardisierten Befragungen, die sehr exakt vorstrukturiert sind und klar festgelegte, präzise formulierte Fragen beinhalten, werden bei Leitfadeninterviews die wesentlichen Aspekte des Untersuchungsgegenstandes und der Forschungsfrage

vorab in Stichworten und offenen Fragen festgehalten; sie haben somit einen semi-offenen Charakter. Bei der Erstellung des Leitfadens kann man sich an Helfferichs Empfehlung orientieren, die lautet: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (2014, S. 560).

Zu Beginn des Interviews sollten den Befragten die Möglichkeit gegeben werden, sich so frei wie möglich zu äußern, damit diese zahlreiche relevante Aspekte ansprechen können (Kriterium der Offenheit). In weiterer Folge können jene geordneten Fragekomplexe thematisiert werden, die bis dato nicht oder nur unzureichend behandelt wurden (Kriterium der Spezifität). Am Ende des Interviews können auf Evaluation oder Präzisierung zielende Fragen stehen (Helfferich, 2014).

Was die Erstellung und Gestaltung des Leitfadens betrifft, bietet Helfferichs *SPSS*-Formel (2011, S. 182-185) eine Orientierungshilfe:

In einem ersten Schritt geht es zunächst um das *Sammeln* von Fragen unter Berücksichtigung möglichst vieler Teilaspekte des Forschungsinteresses. Zu Beginn steht ein sehr weit gefächertes Denken, ohne Berücksichtigung der tatsächlichen Eignung und einer methodisch adäquaten Formulierung.

Die gesammelten Fragen werden anschließend einer kritischen *Prüfung* unterzogen. Es gilt herauszufinden, ob durch sie Texte generiert werden, die in Bezug auf ein informatives oder rekonstruktives Interesse relevant sind, und/oder ob die Fragen Gesprächsimpulse liefern, um wichtige, neue oder fremde Aspekte in Erfahrung zu bringen.

Ziel der Prüfung ist es, ungeeignete Fragen zu eliminieren, um in einem anschließenden Schritt die verbleibenden zu *sortieren*. Die Fragen werden nach zeitlicher Abfolge, inhaltlicher Zusammengehörigkeit oder Fragerichtung geordnet.

Abschließend wird für jedes Fragebündel ein möglichst erzählgenerierender Impuls gesucht, unter dem die Einzelaspekte *subsumiert* werden.

Bei der Durchführung von Leitfadeninterviews kann zwischen drei Arten von Fragen unterschieden werden: *Einleitende Fragen* dienen dem Kennenlernen. Die Fragen thematisieren dabei noch nicht den Untersuchungsgegenstand, sondern haben einen auflockernenden „Small Talk- Charakter“. Die *Leitfadenfragen* sind das Herzstück des Interviews und werden basierend auf den (theoretischen) Vorkenntnissen vorab stichwortartig festgehalten. Darüber hinaus gibt es noch *Ad-hoc-Fragen*. Diese sind nicht geplant und ergeben sich spontan aus dem Interviewverlauf. Sie dienen der Vertiefung neuer oder unerwarteter Aspekte, der Präzisierung von Antworten und der Klärung von möglichen Missverständnissen (Hussy et al., 2013, S. 225-226).

Wie einleitend beschrieben, wurden im Zuge der ersten Studie mündliche leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt. Als Expert*innen werden dabei jene Personen verstanden,

die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen. Daher können Experteninterviews drei verschiedene Formen des Expertenwissens bereitstellen: (a) Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen, deren Repräsentanten die Experten sind; (b) Deutungswissen, in dem die Deutungsmacht der Experten als Akteure in einer bestimmten Diskursarena zum Ausdruck kommt; und schließlich (c) Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 157)

Je nach Zielsetzung der Untersuchung kann der Fokus auf unterschiedliche Wissensgebiete bzw. -schwerpunkte der Befragten gelegt werden. Im Zusammenhang mit den vorliegenden Forschungsfragen war bei den interviewten Personen besonders das Deutungs- und Kontextwissen von Bedeutung.

Darüber hinaus gibt es noch eine weitere Möglichkeit zur Differenzierung in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsinteresse:

Beim *explorativen* oder *sondierenden* Expert*inneninterview steht die Erkundung des Feldes zur Formulierung von Hypothesen oder Forschungsfragen im Mittelpunkt. Das *systematisierende* Expert*inneninterview legt den Fokus auf Auskünfte zu Fakten oder Prozessen und dient dem systematischen Vergleich von Fällen. *Theoriegenerierende* Expert*inneninterviews dienen der Weiterentwicklung wissenschaftlicher Theorien durch die Rekonstruktion von teilweise implizitem Deutungswissen, d.h., die subjektive Dimension der Befragten wird verstärkt berücksichtigt (Bogner & Menz, 2009).

Expert*inneninterviews als Leitfadeninterviews unterscheiden sich im Ablauf und in der Durchführung nicht maßgeblich von herkömmlichen Leitfadeninterviews. Häufig ergibt sich aber aufgrund des spezifischen Forschungsinteresses eine stärkere Strukturierung auf fachliche Inhalte bzw. enger gefasste Sachfragen. Vor diesem Hintergrund kommt dem Leitfaden eine wesentliche Bedeutung zu. Er „schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der Experten heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 476).

In Bezug auf das formale Schema des Leitfadens bedeutet dies, dass Erzählaufforderungen zurückgefahren bzw. die Fragen spezifisch enger fokussiert werden. Obwohl die leitfadengestützten Expert*inneninterviews einen explorativen Charakter haben, wird der Akzent verstärkt auf eine strukturierte Abfolge von konkret und prägnant beantwortbaren Fragen gelegt (Helfferrich, 2014, S. 571-572).

In Abschnitt 4.2 wurden die dieser Arbeit zugrunde liegenden qualitativen Gütekriterien erörtert; zwei weitere Punkte seien an dieser Stelle angeführt:

Eine zentrale Rolle kommt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung zu. Durch eine theoretische Fundierung und eine umfassende Dokumentation der einzelnen Arbeitsschritte wurde versucht, dieser Forderung nachzukommen. Kennzeichnend für den Forschungsprozess war ferner die Neutralität des Forschenden gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern (Kaiser, 2014, S. 9).

Die Konzeption des Leitfadens erfolgte vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragen sowie den aus der theoretischen Auseinandersetzung gewonnenen Erkenntnissen. Der Leitfaden umfasst insgesamt vier Frageblöcke, die jeweils unterschiedliche thematische Schwerpunkte aufweisen:

Frage 1: Was sind Ihrer Meinung nach grundlegende sprachliche Voraussetzungen für das Servicepersonal? Was ist erforderlich?

Zu Beginn des Interviews sollen die Expert*innen auf die grundlegenden sprachlichen Voraussetzungen eingehen, die ihrer Ansicht nach für die Bewältigung des beruflichen Alltags notwendig sind. Ziel dieser Fragestellung ist es, Auskünfte zu erhalten, die Rückschlüsse auf die kommunikativen Anforderungen für Servicemitarbeiter*innen in ihrem Berufsalltag ermöglichen. In Abhängigkeit vom Gesprächsverlauf können hier vertiefende Fragen gestellt werden, die sich auf mögliche Unterschiede in den sprachlichen Anforderungen zwischen Oberkellner*innen und dem Servicepersonal sowie dem À-la-carte-Service und Bankett-/ Buffetbereich beziehen.

Frage 2: Wie wichtig sind fachsprachliche Ausdrücke, wie Menagen, Zubereitungsarten von Speisen etc. im Berufsalltag? Sind berufsspezifische Sprachkenntnisse Ihrer Ansicht nach Voraussetzung, um im Service arbeiten zu können?

Dieser Frageblock richtet den Fokus auf die gastronomische Fachsprache. Es soll erhoben werden, wie die Expert*innen die Relevanz der Beherrschung der fachsprachlichen Ausdrücke im Berufsalltag beurteilen, und ob diese ihrer Ansicht nach eine notwendige Voraussetzung für die Ausübung einer Tätigkeit im Service darstellen.

Frage 3: Welche Gesprächssituationen sollte ein Kellner oder eine Kellnerin beim Gast bewältigen können? Was sind besonders häufig auftretende Szenarien?

Im Zuge des dritten Frageblocks werden die Interviewten gebeten, typische und häufig auftretende Szenarien zu benennen, die sich in der Interaktion zwischen Servicepersonal und Gästen ergeben. Die Fragestellung wurde vor dem Hintergrund gewählt, möglichst detaillierte Informationen zu einzelnen Gesprächssituationen zu erhalten, die sich im Rahmen des Serviceablaufs ergeben.

Frage 4: Welchen Stellenwert hat die sprachliche Fertigkeit Schreiben im Berufsalltag?

Die letzte Frage bezieht sich auf die sprachliche Fertigkeit *Schreiben*. Während bei typischen Bürotätigkeiten, etwa im Bereich Administration, davon ausgegangen werden kann, dass die Fertigkeit eine zentrale Rolle spielt, werden die befragten Expert*innen um eine Einschätzung des Stellenwerts der Schreibfertigkeit im Berufsalltag von Servicemitarbeitenden gebeten. Ziel ist es herauszufinden, in welchen Situationen Schreiben erforderlich ist und, ob diese eine notwendige Voraussetzung für die Tätigkeit im Service darstellt.

5.2 Sampling

Die Festlegung der Stichprobe für die qualitative Untersuchung wurde durch die Forschungsfrage und die theoretischen Vorüberlegungen bestimmt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte demnach gezielt und theorie- und kriteriengeleitet: *purposive sampling* und *criterion sampling* (Grum & Legutke, 2022, S. 91). Bei der Suche nach geeigneten Interviewpartner*innen wurde die Strategie verfolgt, *typische Fälle* für die Befragung zu gewinnen, d.h. die in Frage kommenden Personen sollten im Hinblick auf die Forschungsfragen über typische Eigenschaften, Merkmale und/oder Erfahrungen verfügen (Grum & Legutke, 2022, S. 93).

In Bezug auf die Größe der Stichprobe stand das Ziel der Verallgemeinerbarkeit im Mittelpunkt. Mit der Befragung von vier Personen wurde vor dem Hintergrund der Anforderungen an diese Masterarbeit versucht, einen möglichst hohen Sättigungsgrad (*Saturation*) zu erreichen (Kuckartz, 2014, S. 84).

Darüber hinaus spielten bei der Auswahl der Stichprobe noch weitere Aspekte eine Rolle:

Bei der Vorbereitung galt es die Frage zu beantworten, wo und wie die Forschungspartner*innen gewonnen werden können. Aufgrund der eigenen langjährigen Tätigkeit in der Gastronomie besteht ein Netzwerk an Personen, die in unterschiedlichen Betrieben und Positionen tätig sind, was die Suche nach geeigneten Teilnehmer*innen maßgeblich erleichterte. Die vorhandenen Kontakte wirkten sich auch positiv auf die Bereitschaft zur Mitwirkung aus. Hinsichtlich der Machbarkeit galt es, wie bereits erwähnt, einen passenden Mittelweg zwischen den Anforderungen an eine Masterarbeit und dem Erzielen eines möglichst hohen Sättigungsgrades abzuwägen. Ferner wurden aus arbeitsökonomischen Gründen sämtliche Interviews in Wien und direkt in den jeweiligen Betrieben der Teilnehmenden durchgeführt.

Es lässt sich somit an dieser Stelle festhalten, dass die Auswahl der Interviewpartner*innen und die Zuschreibung als Expert*innen vor dem Hintergrund der Annahme geschah, dass die Befragten sowohl über das entsprechende Betriebs- als auch Kontextwissen verfügen: sie kennen die sprachlichen Anforderungen, die an Servicekräfte in ihrem Unternehmen bzw. im Berufsfeld gestellt werden (Meuser & Nagel, 2009, S. 264).

Darüber hinaus wurden folgende Kriterien bei der Auswahl der Interviewpartner*innen festgelegt:

- Aktuelle Berufstätigkeit als Personalverantwortliche*r und/oder Servicemitarbeiter*in in einem Wiener Gastronomiebetrieb mit mindestens fünf Servicekräften.
- Mindestens fünf Jahre Berufserfahrung als Personalverantwortliche*r und/oder Kellner*in in der Gastronomie.
- Berufserfahrung in mindestens zwei verschiedenen Gastronomiebetrieben.

Um den Rahmen der Studie nicht überzubelasten, aber um dennoch eine möglichst hohe Informationsqualität zu erhalten, und somit auch eine ausreichende Gültigkeit, Reichweite und Generalisierbarkeit der Ergebnisse erzielen zu können (Gläser & Laudel, 2010, S.117), wurden vier mündliche leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt. Mit Verweis auf die Empfehlung von Weichbold (2022) wurde der Leitfaden vor Beginn der Interviewserie einem Pretest unterzogen. Dieser diente der Überprüfung der Verständlichkeit der Fragen und um die Qualität des Aufnahmegeräts bzw. der Audioaufzeichnung zu testen. Ebenso galt es Informationen bezüglich der voraussichtlichen Interviewdauer zu gewinnen. Der Pretest wurde im August 2025 mit einer Person aus einer gastronomiefremden Dienstleistungsbranche durchgeführt.

5.3 Durchführung

Die vier leitfadengestützten Expert*inneninterviews fanden im September 2025 in Wien statt. Um den Aufwand für die Forschungsteilnehmer*innen möglichst gering zu halten, wurden sämtliche Befragungen direkt am Arbeitsplatz der interviewten Personen durchgeführt. Während der Aufwärm- bzw. Small-Talk-Phase (Hussy et al., 2013, S. 225) wurden noch einmal das Forschungsvorhaben erläutert und die anonymisierte Aufzeichnung, datenschutzrechtliche Aspekte sowie die Auswertung der Interviews besprochen. Ebenso wurde die Einverständniserklärung (Anhang B) zur Unterzeichnung vorgelegt und Raum für offene Fragen geboten. Im Anschluss wurde das Aufnahmegerät aktiviert und die Interviews durchgeführt. Diese dauerten zwischen neun und 15 Minuten.

Nach Beendigung erfolgte ein abschließendes Nachgespräch, bei dem für das Mitwirken an der Studie gedankt und über verschiedene Themen abseits des Forschungsprojekts geplaudert wurde.

5.4 Aufbereitung der Daten

Wie in Abschnitt 5.3 erwähnt, wurden sämtliche Expert*inneninterviews mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und die gewonnenen Daten in weiterer Folge mit der Spracherkennungs- und Transkriptionssoftware *Dragon* transkribiert. Das Programm wurde gewählt, da es sich bereits bei vergangenen Studien aufgrund der hohen Erkennungsgenauigkeit und Benutzer*innenfreundlichkeit bewährt hat.

In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024, S. 197) wurden folgende Arbeitsschritte durchgeführt:

Nach Bestimmung der Transkriptionsregeln wurden die vier Expert*inneninterviews transkribiert, danach die Transkripte korrigiert und sämtliche persönliche Daten der befragten Personen anonymisiert. Die Festlegung der Transkriptionsregeln war auf die vorliegenden Forschungsfragen und das Erkenntnisinteresse abgestimmt. Nachdem der semantische Inhalt im Mittelpunkt des Interesses stand, wurde auf die Verwendung von in linguistischen Untersuchungen etablierten Transkriptionskonventionen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 201) verzichtet.

Mit Verweis auf Dresing und Pehl (2018) kam bei der Aufbereitung der Daten ein semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem mit folgenden Regeln zum Einsatz:

Es wurde wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.

Wortverschleifungen und Dialekte wurden an das Schriftdeutsch angenähert, sollte dies nicht möglich gewesen sein, wurden sie beibehalten. Die Satzform wurde unverändert belassen, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltete. Stottern, Versprecher wurden geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter ignoriert. Die Erfassung von Wortdopplungen erfolgte nur, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt wurden. Halbsätze, denen die Vollendung fehlte, wurden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet. Die Interpunktion wurde zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Rezeptionssignale wie „ok, aha, ja“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrachen, wurden nur transkribiert, sofern sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt wurden und unverständliche Wörter mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Die interviewende Person wurde durch ein *I*, die befragte Person mit *A*, *B*, *C* und *D* gekennzeichnet (Dresing & Pehl, 2018, S. 21-23).

5.5 Datenauswertung

5.5.1 Methodisches Vorgehen

Das Ziel der Analyse der leitfadengestützten Expert*inneninterviews war es, Informationen zu den sprachlichen Anforderungen an Mitarbeitende in der Gastronomie zu gewinnen. Um dies zu erreichen, wurden die Interview-Transkripte im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Ihre Anwendung erfolgte vor dem Hintergrund, „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld“ (Bortz & Döring, 2006, S. 329) interpretieren und auswerten zu können.

Im Vergleich zu anderen Textanalyseansätzen ist die *Kategoriengeleitetheit* ein zentrales Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse. Die verschiedenen Kategorien lassen sich als einzelne Analyseaspekte begreifen, die sich in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial und an den theoretischen Vorerkenntnissen orientieren. Die Gesamtheit aller Kategorien wird zumeist als *Kategoriensystem* bezeichnet. Dieses kann sowohl linear, als auch - wie im Zuge der vorliegenden Studie - hierarchisch (d.h. mit Ober- und Unter-/ Subkategorien) oder als Netzwerk organisiert sein (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 62-63).

Die Bildung von Kategorien kann auf zwei Arten erfolgen, wobei die Differenzierung über die Anbindung an die theoretischen Grundlagen sowie den Zeitpunkt der Erstellung

erfolgt. Bei der *deduktiven* Kategorienbildung werden die Daten entlang vorab systematisierter Kategorien geordnet und strukturiert, wobei theoretische Vorannahmen, Erklärungsmodelle, der aktuelle Forschungsstand oder der Interviewleitfaden als Quellen dienen können (Mayring 2022; Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 71-102).

Im *induktiv* orientierten Ansatz (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 83-102) werden mithilfe des Datenmaterials selbst die einzelnen Kategorien gebildet. Dieses Vorgehen ermöglicht es, „die Struktur aus den systematisierten Zusammenhängen abzuleiten und mit der Theorie vereinbar zu machen“ (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 280).

Im Zuge des Forschungsprojekts erfolgte bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse eine Mischform bei der Entwicklung des Kategoriensystems. Zunächst wurde mit deduktiven Kategorien begonnen, in einem zweiten Schritt folgte die Bildung von Subkategorien am Material, d.h., es wurde eine deduktiv-induktive Kategorienbildung vorgenommen (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 102).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse können verschiedene Formen oder Techniken zum Einsatz kommen, die sich an den Grundvorgängen der *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* orientieren (Mayring, 2022).

Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte dennoch erhalten bleiben. Das Ziel ist, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.

Bei der Explikation werden einzelne unklare Textstellen (Begriffe, Sätze) zum Gegenstand gemacht. Es wird zusätzliches Material herangezogen, um das Verständnis zu erweitern und die Textstellen zu erläutern, zu erklären oder auszudeuten.

Die strukturierende Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (Mayring, 2022, S. 66; Mayring & Fenzl, 2014, S. 547-548).

Um jene Aussagen und Kategorien aus den Interviews identifizieren zu können, die für die nachfolgende Lehrwerksanalyse von Relevanz waren, erfolgte die Auswertung in Form einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.

Diese „zielt auf eine Strukturierung und Reduktion der gesammelten Daten ab, die deduktiv oder induktiv oder in einer Mischform aus beiden Verfahren kategorisiert werden können“ (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 286).

Die Durchführung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse geschieht in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker, die ausgehend von den Forschungsfragen, den Ablauf in folgende sieben Phasen unterteilen (2024, S. 132-156):

Zunächst wurde bei der initiierenden Textarbeit das Analysematerial sorgfältig gelesen und wichtige Passagen markiert. Die Bildung der Hauptkategorien wurde deduktiv aus dem theoretischen Bezugsrahmen, sowie aus den Forschungsfragen bzw. dem Leitfaden der Studie hergeleitet (Phase 2). In der dritten Phase, dem ersten Codierprozess, wurde das gesamte Material anhand der Hauptkategorien analysiert.

Im Anschluss wurden die Hauptkategorien ausdifferenziert bzw. die Textstellen der gleichen Kategorie zusammengestellt (Phase 4), danach in Phase 5 die Subkategorien induktiv am Material bestimmt.

Die Erstellung der Subkategorien erfolgte in fünf Schritten: zunächst die Auswahl der ausdifferenzierenden Kategorie, die Zusammenstellung der passenden Textpassagen als Liste und die Bildung der Subkategorien. Die Ordnung und Systematisierung der Subkategorien sowie deren Definition und die Auswahl geeigneter Zitate zur Veranschaulichung schlossen diese Phase ab. Im Zuge der sechsten Phase wurde ein zweiter Codierprozess unter Berücksichtigung der erstellten Subkategorien durchgeführt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 138).

Nach Abschluss des Codierens wurden Überlegungen zur Analyseform sowie der Darstellung der Ergebnisse angestellt. Aufgrund des vorliegenden Forschungsinteresses und mit Bezugnahme auf die nachfolgende Untersuchung erfolgte eine kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien, sowie die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 148-149).

Bei der Darstellung der Ergebnisse erfolgte zwar eine Übersicht über die Häufigkeit der Themen und Subthemen, für das weitere Forschungsvorhaben erschien es aber als zielführend, „die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise zu präsentieren, wobei durchaus auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden können“ (Kuckartz, 2018, S. 118-119). Die siebente und letzte Phase stellte die Verschriftlichung der Ergebnisse dar.

Abschließend sei festgehalten, dass die zentrale Anforderung an die qualitative Inhaltsanalyse die exakte Bestimmung der Auswertungsaspekte sowie der Auswertungsregeln ist, sodass ein systematisches und intersubjektiv überprüfbares Durcharbeiten möglich wird (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544-545). Diesen Forderungen soll mit dem Verweis auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens (Abschnitt 4.2) und durch die Darstellung des Kategoriensystems Folge geleistet werden.

5.5.2 Kategoriensystem

Die Entwicklung der Hauptkategorien erfolgte anhand der theoretischen Überlegungen und des Interviewleitfadens. Im Anschluss an den ersten Codierprozess wurden die Hauptkategorien ausdifferenziert sowie die Subkategorien festgelegt.

Bei der Definition der einzelnen Kategorien kam in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2024, S. 66) folgendes Schema zum Einsatz:

- Name der Kategorie: diese beinhaltet eine möglichst prägnante Beschreibung
- Beschreibung des Inhalts und Anwendung der Kategorie: „Kategorie xy“ wird codiert, wenn folgende Aspekte genannt wurden
- Beispiel für die Anwendung: Zitate mit Quellenangabe (Expert*in, Jahreszahl, Absatz)

Wurden in einem Satz oder in einem ganzen Abschnitt unterschiedliche Themen angesprochen, erfolgte eine Codierung in mehreren Kategorien. Eine Doppelcodierung einzelner Wörter oder thematisch zusammenhängender Textpassagen wurde nicht vorgenommen, sondern jede Aussage nur einer Kategorie zugeordnet wurde.

Hauptkategorie 1: sprachliche Voraussetzungen

Die erste Kategorie bezieht sich auf die grundlegenden sprachlichen Kompetenzen von Servicekräften, die, nach Ansicht der Expert*innen, zur erfolgreichen Bewältigung des Berufsalltags notwendig sind. Im Mittelpunkt stehen hier die kommunikativen Anforderungen, die sich im Zuge der Servicierung der Gäste ergeben können, aber auch bei Gesprächen mit Kolleg*innen. Aufgrund der zahlreichen Überschneidungen und vor dem Hintergrund des vorliegenden Erkenntnisinteresses wurde dabei auf eine getrennte Zuordnung verzichtet.

Als Ausgangspunkt diente folgende Frage im Interviewleitfaden: „Was sind Ihrer Meinung nach grundlegende sprachliche Voraussetzungen für das Servicepersonal?⁵“. Die Hauptkategorie wurde bei Gesprächspassagen angewendet, die allgemein die sprachlichen Anforderungen von Oberkellner*innen und Servicepersonal sowie des À-la-carte-

⁵ Die Überlegungen und Hintergründe zur den vier Leitfadenfragen wurden in Kapitel 5.1 Datenerhebung dargestellt.

und des Bankett-/Buffetbereichs thematisieren. Textstellen, bei denen sich die Interviewten auf konkrete Teilaspekte der beruflichen Sprachverwendung bezogen, wurden den sechs Subkategorien zugeordnet. Lediglich Aussagen, die das Thema Fachsprache zum Inhalt hatten, wurden der Kategorie *Fachsprache* zugeteilt.

Subkategorie 1: Hören

Textstellen, die sich auf die sprachliche Fertigkeit Hören bezogen, wurden in der ersten Subkategorie festgehalten. Dazu zählten auch Aussagen, bei denen das Hörverständnis indirekt thematisiert wurde. Ein Beispiel zur Veranschaulichung findet sich bei Experten B: „Das Wichtigste, würde ich sagen, ist das Verstehen. [...], weil die Interaktion mit dem Gast eher eine passive Interaktion ist.“ (B, 2025, 2).

Subkategorie 2: Lesen

Wenn Textteile die Fertigkeit Lesen zum Inhalt hatten, wurde Subkategorie zwei vergeben. Eine Einschätzung bezüglich der Notwendigkeit der Beherrschung dieser Fertigkeit äußerte Expertin A: „Lesen muss er können. Er muss die Menükarte lesen [...] können.“ (A, 2025, 26).

Subkategorie 3: Sprechen

Hier wurden sämtliche Beiträge der Interviewten codiert, die die Fertigkeit Sprechen betrafen. Die dritte Subkategorie hat noch *Aussprache* und *Nachfragen* als weitere Unterkategorien. Dazu jeweils ein Beispiel: „Also deutlich aussprechen [...], aber das gilt sowieso immer.“ (D, 2025, 22). „[...] wenn sie etwas nicht verstehen, dann müssen sie nachfragen.“ (A, 2025, 12).

Subkategorie 4: Zahlen

Die vierte Subkategorie kam zur Anwendung, wenn die Interviewten über das Thema Zahlen sprachen. Wurde lediglich der Bezahlvorgang am Ende des Serviceablaufs angesprochen, kam diese Textstellen zur Subkategorie *Bezahlen*. Eine Codierung bei *Zahlen*

erfolgte nur, wenn die Expert*innen auf die Beherrschung und Nutzung von Zahlen eingingen: „[...] und man sich auch preislich verständigen kann. Preise ausdrücken kann, Zahlen versteht.“ (C, 2025, 20).

Subkategorie 5: Höflichkeit

Expert*innenaussagen, die auf das Thema *Höflichkeit* bzw. den Gebrauch von Höflichkeitsformen im Berufsalltag verwiesen, wurden der fünften Subkategorie zugeteilt. Sofern die Interviewten diese im Zusammenhang mit einer konkreten Situation im Serviceablauf erwähnten, erfolgte eine Codierung der betreffenden Textstelle unter *Höflichkeit*. Der Textteil, in dem das jeweilige Szenario genannt wurde, hingegen in die jeweilige Subkategorie von *Gesprächssituationen*.

Experte D äußerte sich bezüglich des Stellenwerts von Freundlichkeit im Service wie folgt: „Und sie sollen halbwegs freundlich sein, okay, eigentlich nicht nur halbwegs, sondern sie sollen auf jeden Fall freundlich sein.“ (D, 2025, 2).

Subkategorie 6: Temporaladverbien

Interviewpassagen, die sich auf die Beherrschung von Temporaladverbien bezogen, wurden Subkategorie 6 zugeteilt. Eine Codierung erfolgte, wenn die Interviewten auf die Notwendigkeit der Beherrschung verwiesen und/oder konkrete Beispiele nannten. Exemplarisch sei hier eine Aussage von Expertin A genannt: „So zum Beispiel sagen können: ‚Möchten Sie das jetzt oder später?‘ und das sollte keine Schwierigkeit bedeuten.“ (A, 2025, 16).

Hauptkategorie 2: Fachsprache

Die zweite Kategorie umfasst Äußerungen, die sich auf die Bedeutung und die Verwendung von regionaler und überregionaler gastronomischer Fachsprache durch Servicemitarbeitende beziehen. Das Thema wurde von manchen Expert*innen bereits zu Beginn der Interviews angesprochen, wobei eine Vertiefung und die konkrete thematische Bezugnahme im Zuge der zweiten Leitfadenfrage erfolgte: „Wie wichtig sind fachsprachliche Ausdrücke im Berufsalltag? Sind diese Voraussetzung, um im Service arbeiten zu können?“

Wie in der theoretischen Auseinandersetzung zur Fachsprache (Kapitel 2.3) herausgearbeitet wurde, umfassen deutsche Fachsprachen mehrere Ebenen, wobei dem fachspezifischen Wortschatz eine zentrale Rolle zukommt. In Abgrenzung zur Kategorie 1 *Sprachliche Grundlagen* erfolgte die Zuordnung nur dann, wenn sich die Expert*innen konkret auf die Beherrschung und den Gebrauch fachsprachlicher Ausdrücke bezogen.

Obwohl auch außerhalb der Gastronomie Kochvokabular verwendet wird und einige Speisen, Getränke oder Zubereitungsarten im Alltag vorkommen, wurden sie, dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit folgend, der Kategorie *Fachsprache* zugeordnet.

Textstellen, die sich auf die grammatische Ebene bezogen, wie beispielsweise die Verwendung des Konjunktivs II als Höflichkeitsform, wurden hingegen der ersten Hauptkategorie *Sprachliche Grundlagen* zugeteilt. Es gibt hier drei Subkategorien:

Subkategorie 1: Stellenwert Fachsprache

In dieser Subkategorie wurden Textpassagen erfasst, bei denen die Interviewten ihre Einschätzung bezüglich der Notwendigkeit der Beherrschung von fachsprachlichem Vokabular in unterschiedlichen Situationen zum Ausdruck brachten. Experte B meinte in diesem Zusammenhang: „Nein, ich sehe es nicht als Voraussetzung [...]“ (B, 2025, 8).

Auch Aussagen, die sich auf regionalspezifische gastronomische Fachausdrücke bezogen, wurden dieser Kategorie zugeordnet.

Subkategorie 2: Fachsprache intern

Beiträge, die sich auf die Verwendung von gastronomischer Fachsprache außerhalb des Servicekontextes und auf die Kommunikation zwischen den Mitarbeitenden bezogen, wurden in der zweiten Subkategorie zusammengefasst. Ein Beispiel davon findet sich im Interview mit Expertin A: „Was ist ein Napperon⁶? Oder der Unterschied zwischen Serviette und Tischtuch.“ (A, 2025, 2).

Subkategorie 3: Fachsprache Gäste

Wie der Name der Subkategorie 3 erkennen lässt, zählen hierzu Textstellen, die sich auf die Kommunikation zwischen Servicemitarbeiter*innen und Gästen beziehen, bei denen fachsprachliche Ausdrücke oder konkrete Beispiele der Verwendung genannt wurden,

⁶ Napperons sind kleine Tischtücher oder Tischläufer, die zur Dekoration des Tisches verwendet werden.

wie beispielsweise der Inhalt der Speise- und Getränkekarten oder Zubereitungsarten. Expertin C gab dazu an: „[...] Dass es gewisse Allergien gibt, dass es gewisse Unverträglichkeiten gibt, dass man da wirklich die Vokabel kennt [...]“ (C, 2025, 20)

Hauptkategorie 3: Gesprächssituationen

Gesprächsbeiträge, die sich auf verschiedene Szenarien in der Kommunikation zwischen Servicekräften und Gästen bezogen, wurden der dritten Kategorie zugeordnet. Die Grundlage bildete die folgende Frage im Leitfaden: „Welche Gesprächssituationen sollte ein Kellner oder eine Kellnerin beim Gast bewältigen können?“. Eine Codierung erfolgte, wenn die Expert*innen eine konkrete Situation im Serviceablauf – vom Betreten bis zum Verlassen des Lokals durch den Gast – nannten, die eine sprachliche Handlung erfordert. Sofern die Interviewten bei der Thematisierung einzelner Gesprächsszenarien auch auf konkrete *sprachliche Voraussetzungen* Bezug nahmen, wurden diese Textpassagen hingegen der ersten Kategorie zugeteilt.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus dem Interview mit Expertin A: „Begrüßung. Also als erstes Begrüßung. Eine höflich formulierte Begrüßung [...]“ (A, 2025, 18). Der zweite Teil der Aussage wurde in der Subkategorie *Höflichkeit* codiert.

Subkategorie 1: Begrüßung/Beratung

Diese Kategorie umfasst Textpassagen, die sich auf den Beginn des Serviceablaufs beziehen. Die Expert*innen erwähnten dazu die Begrüßung der Gäste und die Beratung über das Speisen- und Getränkeangebot.

Experte B gibt hierzu an: „[...] freundliche Begrüßung[...]. Man wird ihn beraten über eventuelle Tagesangebote oder sonstige Spezialitäten.“ (B, 2025, 16).

Subkategorie 2: Bestellung aufnehmen

Die zweite Subkategorie wurde codiert, wenn die Expert*innen im Verlauf des Interviews den Bestellvorgang thematisierten. Obwohl die Grenzen im Serviceablauf fließend sein können, wurde eine Unterscheidung zwischen den Phasen *Begrüßung/Beratung* und *Bestellung aufnehmen* getroffen, da Restaurantbesucher*innen über die Wahl der Speisen- und Getränke häufig zuerst nachdenken und anschließend mit zeitlichem Abstand ihre Bestellung aufgeben.

Die Aussage von Experten B soll hier als Beispiel dienen: „Wenn der Gast sich entschieden hat, dann wird die Bestellung aufgenommen, [...]“ (B, 2025, 16). Textteile, die sich auf den Umgang mit Extra- oder Sonderwünschen bezogen, wurden ebenfalls in dieser Subkategorie erfasst.

Subkategorie 3: Servieren – Abservieren

Die Phase vom Servieren bis zum Abservieren wurde der dritten Subkategorie zugeordnet. Hierzu zählten auch Textstellen, die das Anbieten neuer Getränke oder Speisen sowie Nachfragen zur Zufriedenheit der Gäste beinhalteten.

Eine Codierung erfolgte, wenn die Expert*innen im Interviewverlauf mindestens einen dieser Gesprächsanlässe in dieser Phase äußerten.

Dies war beispielsweise bei Experten D der Fall: „[...] dann Essen servieren, vielleicht neue Getränke anbieten, wenn die Gläser leer sind, und dann beim Abservieren auf jeden Fall nachfragen, ob es geschmeckt hat und alles gepasst hat.“ (D, 2025, 20).

Subkategorie 4: Bezahlen/Verabschiedung

Der Bezahlvorgang und die Verabschiedung der Gäste stellen in der Regel die letzte Phase im Serviceablauf dar. Hier wurde die vierte Subkategorie vergeben.

Experte D fasst diesen Vorgang wie folgt zusammen: „Und dann zum Schluss das Abkassieren. Bar oder Karte und nochmals fragen, ob alles in Ordnung war [...]“ (D, 2025, 22).

Subkategorie 5: Toilettennutzung

Bei der fünften Subkategorie kam es zur Codierung, wenn die Expert*innen Gesprächssituationen erwähnten, die Gästeanfragen zur Toilettennutzung beinhalteten. „Und man sollte auch gut erklären können, wo das Klo bzw. die Toilette ist. Weil das fragen die Gäste auch immer [...]“ (D, 2025, 24).

Wie auch bei den nachfolgenden Subkategorien kann sich dieses Szenario während des gesamten Serviceablaufs ereignen.

Subkategorie 6: Reklamationen

Unter die sechste Subkategorie fallen alle jene Textpassagen, die sich auf Reklamationen oder Beschwerden seitens der Gäste und den Umgang der Servicekräfte mit diesen beziehen. Ein Beispiel dafür findet sich beim Interview mit Expertin C: „Dann finde ich halt auch wichtig, dass man versteht, wenn es um Probleme geht. Wenn jetzt das Falsche gebracht wurde.“ (C, 2025, 16).

Subkategorie 7: Fotos machen

Sprachen die Befragten über Wünsche der Gäste während ihres Restaurantsbesuchs nach einem Foto, so wurden diese Passagen der Subkategorie sieben zugeteilt. „Aber was mehr wird, ist, dass einem die Leute fragen, ob man ein Foto machen kann.“ (D, 2025, 26).

Subkategorie 8: Empfehlungen

In der achten Subkategorie wurden alle jene Expert*innenaussagen codiert, die sich auf Gäste-Fragen und Empfehlungen der Servicekräfte zu Sightseeing-Tipps, speziellen Locations oder weiteren Bars bezogen.

Experte B meint dazu: „Für den Kellner im Café Mozart bei der Albertina zum Beispiel ist das sicher etwas, mit dem er jeden Tag konfrontiert ist, [...]“ (B, 2025, 26).

Subkategorie 9: Small Talk

Interviewpassagen, die die Gesprächssituation Small Talk thematisierten, wurden in der neunten Subkategorie erfasst. So äußerte beispielsweise Expertin C: „Also wichtig finde ich schon, dass man Small Talk führen kann, weil es gibt viele Gäste, die gerne auch Gespräche einfach nur wollen, [...]“ (C, 2025, 16).

Das Führen von Small Talk kann während des gesamten Aufenthalts der Gäste erfolgen. Aufgrund seines Charakters unterscheidet er sich aber jedoch deutlich von Gesprächssituationen, die ausschließlich den Serviceablauf betreffen, weswegen hier eine Differenzierung erfolgte.

Hauptkategorie 4: Schreiben

Die vierte und letzte Hauptkategorie bezieht sich auf die Bedeutung der sprachlichen Fertigkeit *Schreiben* im Arbeitsalltag von Servicemitarbeitenden. Im Interviewleitfaden findet sich dazu die Frage: „Welchen Stellenwert hat die sprachliche Fertigkeit *Schreiben* im Berufsalltag?“ Es gibt hier zwei Subkategorien.

Subkategorie 1: Stellenwert Schreiben

Analog zur Subkategorie 1 der Hauptkategorie *Fachsprache* fallen unter diese Kategorie sämtliche Textstellen, die sich auf den Stellenwert der Fertigkeit Schreiben im Arbeitsalltag beziehen. Eine Codierung erfolgte, wenn die Passage eine Einschätzung der Expert*innen bezüglich der Notwendigkeit der Beherrschung enthielt.

Eine Interviewte äußerte diesbezüglich: „Null! [...] Schreiben brauchst du nicht.“ (A, 2025, 28).

Subkategorie 2: Beispiele

Wurden konkrete Situationen genannt, bei denen die Servicekräfte etwas schreiben müssen, kam diese Subkategorie zur Anwendung. Dabei erfolgte eine weitere Ausdifferenzierung in die Kategorie *Beispiele Deutsch*: hierzu zählen Beispiele, in denen die Servicekräfte den entsprechenden Text auf Deutsch verfassen, z.B.: „[...]Empfehlungen auf Deutsch von irgendwelchen Locations oder einem touristischen Highlight aufschreibt [...]“ (B, 2025, 32), sowie die Kategorie *Beispiele NichtDeutsch*: diese bezieht sich auf Beispiele, in denen die verwendete Sprache nicht zwangsläufig Deutsch sein muss: „Also für die Mitarbeiter selbst ist das Schreiben wenn dann etwas, um sich selbst zu erinnern [...], aber da ist es unerheblich, in welcher Sprache ich was genau schreibe [...]“ (B, 2025, 30).

5.6 Ergebnisse

Zu Beginn dieses Abschnitts findet sich eine tabellarische Übersicht der deduktiv und induktiv entwickelten Haupt- und Subkategorien sowie deren Vorkommen in den vier

Expert*inneninterviews. Anschließend erfolgt eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Kategorien.

Kategorie	Häufigkeit
1. Sprachliche Voraussetzungen	5
Hören	4
Lesen	1
Sprechen	4
Aussprache	2
Nachfragen	4
Zahlen	4
Höflichkeit	6
Temporaladverbien	2
2. Fachsprache	0
Stellenwert Fachsprache	14
Fachsprache intern	4
Fachsprache Gäste	11
3. Gesprächssituationen	0
Begrüßung/Beratung	7
Bestellung aufnehmen	12
Servieren-Abservieren	8
Bezahlen/Verabschiedung	9
Toilettennutzung	4
Reklamation	6
Fotos machen	1
Empfehlungen	5
Small Talk	3
4. Schreiben	0
Stellenwert Schreiben	6
Beispiele	0
Beispiele Deutsch	3
Beispiele NichtDeutsch	3

Tabelle 1: Übersicht Haupt- und Subkategorien sowie ihrer Häufigkeit

Kategorie 1:

In zwei Interviews wurden die unterschiedlichen notwendigen sprachlichen Voraussetzungen von Oberkellner*innen bzw. Veranstaltungsleiter*innen sowie von Servicemitarbeitenden thematisiert. Experten B und D vertreten die Auffassung, dass eine Führungskraft, im Gegensatz zu Servicekräften, über sehr weit fortgeschrittene Sprachkenntnisse verfügen muss. Experte B erwartet, dass diese „die Sprache der Gäste dann schon so gut spricht, dass er mit ihnen problemlos und ohne Missverständnisse kommunizieren kann. Da sind perfekte Deutschkenntnisse fast schon Voraussetzung.“ (B, 2025, 4).

Auch Experte D unterstreicht die Notwendigkeit hoher Sprachkompetenz, insbesondere aufgrund der vielfältigeren Aufgabenbereiche: „Die müssen einfach ein sehr sehr gutes Deutsch sprechen, [...]“ (D, 2025, 8). Seiner Erfahrung zufolge kommen für diese Position nur Personen infrage, die über mehrjährige Berufserfahrung in der Gastronomie sowie entsprechende sprachliche Fertigkeiten verfügen: „Und die Leute sprechen dann schon gut Deutsch, einfach weil sie in der Regel schon lang in Österreich leben bzw. arbeiten.“ (D, 2025, 8).

Beide Experten sind ferner der Meinung, dass die sprachlichen Anforderungen im Buffetbereich sehr gering sind, da sich die Interaktion mit den Gästen, im Gegensatz zum À-la-carte-Service, auf ein Minimum beschränkt (B, 2025, 6). Experte D beschreibt dies folgendermaßen: „Im klassischen Buffetbereich, so Typ Frühstückbuffet im Hotel, bist eigentlich echt nur ein Serviertraktor bzw. Abserviertraktor. Da räumst im Prinzip nur Teller und Gläser weg und redest so gut wie nix mit den Gästen.“ (D, 2025, 4). Nach Einschätzung der Experten B und D sind die sprachlichen Voraussetzungen für Servicekräfte im Bankettbereich - mit Ausnahme der Bewältigung der Gesprächssituation *Bezahlen* - mit denen im À-la-carte-Service vergleichbar (B, 2025, 6; D, 2025, 6).

Hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzung *Sprechen* formuliert Experte B: „[...] wie in jedem Beruf, wo ich mit anderen Menschen zu tun habe, muss ich zumindest natürlich gewisse Sprachkenntnisse aufweisen, weil sonst wird einfach diese Interaktion und der Kontakt im Arbeitsalltag schwierig.“ (B, 2025, 34). Auch für Experte D sind bestimmte kommunikative Fertigkeiten eine Grundvoraussetzung, um im Service arbeiten zu können: „Und sie müssen halt ganz einfach die Basics können, wie man einen Gast oder eine Gruppe betreut bzw. serviciert.“ (D, 2025, 2).

Zwei Interviews beinhalten ferner Passagen, die sich auf die *Aussprache* der Servicekräfte beziehen. Experte D meint, dass Mitarbeiter*innen über eine deutliche Aussprache verfügen sollten (D, 2025, 22), auch für Expertin A ist diese im Berufsalltag von Vorteil:

„Gut, wenn sie von der Aussprache die Wörter so klar aussprechen, dass man wirklich versteht, was sie wollen, also die Kollegen oder natürlich die Gäste.“ (A, 2025, 2).

Eine Möglichkeit, um Missverständnisse im Serviceablauf zu vermeiden, ist für Experte B das *Nachfragen*. Er äußert sich dazu wie folgt: „Wenn ich etwas nicht verstanden habe, muss ich sprachlich in der Lage sein, höflich nachfragen zu können.“ (B, 2025, 24). Auch Expertin C hält dies für eine wichtige sprachliche Voraussetzung, um im Service erfolgreich arbeiten zu können (C, 2025, 8). Für Expertin A stellt das *Nachfragen* ferner eine gute Strategie dar, um sprachlichen Defiziten zu begegnen oder diese zu umgehen (A, 2025, 14).

Äußerungen, die die sprachliche Fertigkeit *Hören* betreffen, finden sich in drei Interviews wieder. Expertin A und Experte D verweisen jeweils in einer kurzen Passage auf die Notwendigkeit, „dass sie verstehen, was man ihnen sagt (A, 2025, 26) bzw. „[...] und auch verstehen, was der Gast sagt, [...]“ (D, 2025, 22). Für Experte B ist hingegen das Hörverständnis die zentrale sprachliche Kompetenz, über die eine Servicekraft verfügen sollte. Dies verdeutlicht seine Aussage zu Beginn des Interviews:

Das Wichtigste, würde ich sagen, ist das Verstehen. [...], aber viel wichtiger sehe ich das Verstehen, weil die Interaktion mit dem Gast eher eine passive Interaktion ist. Das heißt, vor allem finde ich, sollte man dem Gast zuhören können und verstehen, was er will. (B, 2025, 2)

Zum Ende des Gesprächs hebt er noch einmal hervor, dass die Beherrschung der Fertigkeit *Hören* die relevanteste sprachliche Voraussetzung für Kellner*innen darstellt: „[...] viel wichtiger als das Sprechen jetzt selbst ist das Zuhören. Kommunikation ist ja viel mehr als nur sprechen, sondern es ist ein Hin und Her, und dieser passive Teil ist [...] das Ausschlaggebende.“ (B, 2025, 34)

Eine Bezugnahme auf die Fertigkeit *Lesen* gibt es lediglich in einem Interview. Expertin A erwähnt in einer kurzen Gesprächspassage, dass Kellner*innen in der Lage sein sollten, die Menükarte zu lesen (A, 2025, 28).

Drei der vier Befragten verweisen auf den häufigen Gebrauch von *Zahlen* im beruflichen Alltag. Für Experte D stellen diese „quasi unser tägliches Brot“ (D, 2025, 22) dar, und demzufolge muss man sie „[...] deutlich aussprechen und auch verstehen, was der Gast sagt.“ (D, 2025, 22). Auch Expertin A hebt die Wichtigkeit der Beherrschung bei der Gesprächssituation *Bezahlen* hervor: „Und ganz wichtig, Zahlen verstehen, weil sonst wirds beim Abkassieren mühsam. [...] man muss die Zahlen richtig aussprechen können und verstehen, was der Gast an Trinkgeld aufrundet. (A, 2025, 28). Expertin C bezieht

sich ebenfalls auf den Bezahlvorgang. Für sie ist erforderlich, dass eine Servicekraft „Preise ausdrücken kann, Zahlen versteht.“ (C, 2025, 20).

Sämtliche Expert*innen sind sich einig, dass die Beherrschung sprachlicher Ausdrucksmittel der *Höflichkeit* eine unabdingbare Voraussetzung für Servicekräfte darstellt. Experte B formuliert hier sehr direkt: „Höflichkeit ist Pflicht in der Gastronomie. Und die muss ich als Kellner sprachlich beherrschen.“ (B, 2025, 24).

Dies gilt auch für Expertin C: „Also höflich muss man im Service auf jeden Fall sein.“ (C, 2025, 8). Für Experte D ist Höflichkeit ebenfalls ein wichtiger Teilaspekt der Serviceleistung und er schlüpft hier während des Interviews kurzzeitig in die Rolle des Gasts: „Wenn ich irgendwo reingehe und das Personal nimmt nur desinteressiert die Bestellung auf, gebe ich aus Prinzip wenig oder kein Trinkgeld. Ein Grundmaß an Höflichkeit gehört sich [...].“ (D, 2025, 10).

Expertin A hebt ebenfalls den Stellenwert von Höflichkeit hervor und erwähnt zudem auch konkrete Anwendungsbeispiele: „ ‚Möchten Sie?‘ ‚Darf ich Ihnen....?‘. Kein ‚Du‘, sondern wirklich adrett und höflich! Dass der Kellner nicht ‚was?‘ sagt, sondern ‚wie bitte?‘ oder ‚Können Sie das bitte wiederholen?‘. Diese Ausdrücke müssen sitzen.“ (A, 2025, 12).

Das Interview mit Expertin A beinhaltet zudem Textpassagen, in denen sie auf die Beherrschung von *Temporaladverbien* Bezug nimmt (A, 2025, 16-20). Diese werden bei der Servicierung der Gäste „100 Mal am Tag“ (A, 2025, 16) benötigt und sollten ihrer Ansicht nach entsprechend gelernt werden. Als Beispiele führt sie „zuerst, danach, später [...] ‚Möchten Sie das jetzt oder später?‘“ (A, 2025, 16) an und betont, dass der korrekte Gebrauch der Redemittel für Mitarbeiter*innen im Service keine Schwierigkeit darstellen sollte.

Kategorie 2: Fachsprache

Auf die Kategorie *Stellenwert Fachsprache* entfielen insgesamt 14 Textstellen, was auch den höchsten Wert in der zweiten Kategorie bedeutet. Danach folgen *Fachsprache Gäste* mit 11 Nennungen sowie *Fachsprache intern* mit vier Erwähnungen.

Hinsichtlich der Bedeutung und des Stellenwerts der Fachsprache im Servicealltag vertreten die vier Expert*innen eine sehr ähnliche Meinung. Ihrer Ansicht nach ist es für die Berufsausübung nicht zwingend erforderlich, diese zu beherrschen. Eine Ausnahme stellen für Expert*innen A, C und D die Speise- und Getränkebezeichnungen sowie die Zubereitungsarten dar. Servicekräfte sollten im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Lage sein,

diese zu verstehen und darüber sprechen zu können. Expertin A hält dazu fest: „Fachbegriffe ja, aber vor allem die, die man für die Gäste braucht. Und zwar nicht nur die Hauptwörter, sondern auch die Verben“ (A, 2025, 10). Im weiteren Gesprächsverlauf greift sie erneut das Thema Bedeutung der Fachsprache auf: „Er muss wirklich gut wissen, was in der Karte steht und auch darüber sprechen können. Das sind natürlich auch Fachbegriffe, aber die beziehen sich eher auf die Küche, als auf das Essen und Getränke.“ (A, 2025, 16).

Auch Expertin C betont die Notwendigkeit, über das jeweilige gastronomische Angebot Bescheid zu wissen und darüber kommunizieren zu können; gleichzeitig bietet sie eine Erklärung an, warum weitere fachspezifische Wortschatzkenntnisse nicht notwendig sind: „Der Gast kennt ja das Fachvokabular in der Regel auch nicht, außer er ist vom Fach. Speisen und Getränke und Zubereitungsarten ja. Rest nein.“ (C, 2025, 14).

Für Experte D ist ebenfalls das Kennen und die Anwendung des kulinarischen Vokabulars „[...] im Sinne von Menüekarte bzw. Speisen und Getränke verstehen und darüber reden können [...]“ eine wichtige Voraussetzung, um im Service zu arbeiten. Die Beherrschung weiterer fachsprachlicher Ausdrücke ist seiner Ansicht nach selbst in der Spitzengastronomie nicht erforderlich (D, 2025, 18).

Experte B ist der Ansicht, dass das über die Speisen und Getränke hinausgehenden fachsprachliche Vokabular primär der internen Kommunikation dient, um den Arbeitsalltag effizienter bewältigen zu können:

Nein, ich sehe es nicht als Voraussetzung, aber es ist ein Vokabular, das auf Effizienz getrimmt ist, und Effizienz und Schnelligkeit ist das Wichtigste im Service und daher wird's, glaube ich, vor allem intern noch immer weitverbreitet verwendet. Daher finde ich auch, dass es Sinn macht, das zu verwenden. Ich sehe es aber nicht als Voraussetzung, weil es betrifft eigentlich nicht die Kommunikation mit den Gästen (B, 2025, 8)

Obwohl er die Beherrschung nicht voraussetzt, sieht er positive Auswirkungen für die interne Kommunikation, zumal der notwendige Wortschatz für ihn etwas ist, „[...] das leicht erlernt werden kann [...]“, weil [...] „es nur eine begrenzte Anzahl an Wörtern gibt“. (B, 2025, 10).

Expertin A ist ähnlicher Meinung; für sie stellt die korrekte Verwendung der Fachbegriffe in der Kommunikation unter Kolleg*innen eine enorme Erleichterung im Berufsalltag dar (A, 2025, 2). Als konkretes Beispiel nennt sie zu Beginn der Interviews das Arbeiten im Bankettbereich, wo eine Vielzahl an Servicekräften gleichzeitig im Einsatz ist „[...] ,ich hole Tabletten‘, aber eigentlich meint sie ‚Tabletts‘. Das ist lustig, aber wenn du auf einer

großen Veranstaltung 10 Kellner hast und jeder hat eigene Tabletten im Kopf, dann ist Kommunikation enorm schwierig.“ (A, 2025, 4).

Wie bereits angesprochen, ist für sämtliche Expert*innen die Beherrschung der Speise-, Getränke- und Zubereitungsarten eine notwendige Voraussetzung, um im Service arbeiten zu können. Dies zeigt sich beispielsweise anhand der Aussage von Experte D:

Ja wurscht, ob es Essen oder Trinken. Beim Wein halt so Wörter wie fruchtig, mit Beeren- oder Nussaroma, leichter Wein, schwerer Wein, passt gut zu Fisch oder Huhn etc.. Und beim Essen ist es ähnlich. Du musst die Zutaten kennen und wissen, wie sie zubereitet werden. Sprich, was heißt gebacken, gegrillt, gebraten etc.. (D, 2025, 14)

Expertin C geht im Verlauf des Interviews ebenfalls auf das Thema ein (C, 2025, 2) und nennt im weiteren Gesprächsverlauf ein konkretes Beispiel: „[...] die Speisenzutaten und -zubereitung, [...] Dass es gewisse Allergien gibt, dass es gewisse Unverträglichkeiten gibt, dass man da wirklich die Vokabeln kennt und jetzt weiß, was ein Ei ist und was eine Allergie ist.“ (C, 2025, 20). Auch Expertin A verweist auf das Wissen von Gewürznamen oder Allergenen, da diese in der Kommunikation mit Gästen häufig benötigt werden (A, 2025, 16).

In drei Interviews wurde von den Befragten erwähnt, dass Servicekräfte auch mit regional gebräuchlichen Fachausdrücken vertraut sein sollen. Expertin C gibt hier folgende Beispiele „[...] Eigennamen, wie zum Beispiel ein Seidl und ein Krügerl.“ (C, 2025, 4) und an anderer Stelle „Was in Österreich halt auch wichtig ist, ist ‚gespritzt‘, also, was glaube ich, sehr regional ist, [...]“ (C, 2025, 8).

Der Bezug zu regionalen Getränkebezeichnungen findet sich auch in einer Textstelle bei Experte D: „Das sollte man dann schon verstehen. Genauso wie regionale Ausdrücke, Spritzer, Achterl und so weiter.“ (D, 2025, 14).

Für Expertin A ist es „ein schöner Bonus“, wenn sich die Servicekräfte über die „Gastro-Sitten und Bräuche vor Ort auskennen“ (A, 2025, 30). Zu Beginn des Gesprächs betont sie die Notwendigkeit der Beherrschung des fachsprachlichen Vokabulars noch mehr und hält dazu fest: „Also allgemeine kulinarische Bildung, was in Österreich und regional nachgefragt wird, ist für einen Kellner obligatorisch aus meiner Sicht.“ (A, 2025, 6).

Kategorie 3: Gesprächssituationen

Im Verlauf des Interviews wurden die Expert*innen gebeten, verschiedene Gesprächsszenarien zu benennen, die sich im gesamten Serviceablauf ergeben könnten. Die meisten

Erwähnungen gab es bei *Bestellung aufnehmen*, gefolgt von *Bezahlen/Verabschiedung*. Diese beiden Szenarien sind für sämtliche Befragte ein fixer Bestandteil des Gästebewirtung. Auch die Situationen *Begrüßung/Beratung* sowie *Servieren – Abservieren* wurden von den Befragten wiederholt angesprochen. Experte B skizziert den Beginn des für ihn typischen Serviceablaufs wie folgt: „Ja also beginnen wird das Ganze natürlich mit dem, dass der Gast das Lokal betritt, freundliche Begrüßung [...]. Man wird ihn beraten über eventuelle Tagesangebote oder sonstige Spezialitäten.“ (B, 2025, 16). Und beschreibt dann weiter: „Wenn der Gast sich entschieden hat, dann wird die Bestellung aufgenommen, wird intern verarbeitet und sobald das Essen fertig ist, wirds dem Gast serviert und präsentiert im besten Fall.“ (B, 2025, 18).

Für Expertin A beinhaltet die Phase *Servieren – Abservieren* das Nachfragen bezüglich der Gästezufriedenheit und ggf. das Anbieten zusätzlicher Getränke: „Und während dem Essen vielleicht einmal kurz nachfragen, ob alles passt. Oder wenn die Gläser leer sind, fragen: ‚Darf es noch etwas sein?‘“ (A, 2025, 20). Auch für die beiden Experten B und D sind das Einholen von Feedback (B, 2025, 22) sowie das Anbieten von Kaffee oder Desserts (D, 2025, 20) kommunikative Anforderungen, die sich in dieser Phase ergeben können.

Die letzte Phase im Serviceablauf stellt *Bezahlen/Verabschiedung* dar. Dieses Szenario beschreibt Experte D mit folgenden Worten: „Und dann zum Schluss das Abkassieren. ‚Bar oder Karte?‘ Und nochmals fragen, ob alles in Ordnung war, ob die Gäste zufrieden waren und sich natürlich für den Besuch bedanken.“ (D, 2025, 22).

Die bisher dargestellten Ergebnisse geben einen Überblick über die einzelnen Szenarien, die den Expert*innen zufolge, bei der Gästebewirtung auftreten. Für Expertin A stellt die erfolgreiche Bewältigung der kommunikativen Anforderungen, die mit den Situationen *Begrüßung/Beratung*, *Bestellung aufnehmen*, *Servieren – Abservieren* und *Bezahlen/Verabschiedung* einhergehen, eine wichtige Grundvoraussetzung dar, um im Service arbeiten zu können: „Anbieten, Bestellung aufnehmen, mal zwischendurch nachfragen, ob alles okay ist und Abkassieren. Das ist es mehr oder weniger. Das sind die Basics. Die müssen passen. Ist eigentlich nicht so kompliziert zum Reden.“ (A, 2025, 12).

Zwei der Befragten erwähnen das Führen von *Small Talk* als eine häufig auftretende Gesprächssituation. Für Experte B ist es „das Typischste und wahrscheinlich das, worauf sich das Gespräch zwischen Wirt oder Kellner und Gast beschränken sollte.“ (B, 2025, 12). Ohne sich thematisch konkret festzulegen, spricht er ferner davon, dass dieser „ein bisschen rustikaler oder vielleicht ein bisschen gehobener, vielleicht ein bisschen aus-

fürhlicher und ein bisschen weniger ausführlicher“ geführt werden kann. Auch für Expertin C ist es wichtig, dass Servicekräfte in der Lage sind, Small Talk zu führen. Sie begründet dies damit, dass es viele Gäste gibt, „[...] die gerne auch Gespräche einfach nur wollen, weil sie vielleicht gerade einsam sind oder gerade Zeit haben.“ (C, 2025, 16). Als typische Themenfelder nennt sie „so etwas wie über das Wetter oder die Umgebung oder die Location.“ (C, 2025, 16).

Drei Expert*innen betonten im Interview, dass die Beauskunftung von Gästen zum Standort der *Toilette* ebenfalls eine regelmäßig auftretende Gesprächssituation im Servicealltag darstellt (A, 2025, 20; D, 2025, 24). „Das wird auch sehr oft gefragt.“ (C, 2025, 22).

Ein weiteres Szenario, das im Zuge der Auswertung identifiziert wurde, umfasst das Thema *Reklamation*. Der Umgang mit Beschwerden von Gästen wurde von den Expert*innen A, C und D angesprochen. Die sich daraus ergebenden kommunikativen Anforderungen beschreibt Expertin A so:

Es passiert einfach irgendwas. [...] Also sich entschuldigen reicht eh fast immer. ‚Es tut mir leid‘ oder ‚Wir bedauern es‘ oder ‚Das geht aufs Haus‘ – so als kleines Dankeschön[...] oder wenn es kompliziert wird ‚Ich hole kurz meinen Vorgesetzten oder Kollegen, dann können Sie das mit ihm besprechen.‘ Die Wörter, die helfen das Problem zu delegieren, also jemand der das besser lösen kann oder sich selbst so entschuldigen, dass die Person halt nicht so böse ist und das Gefühl bekommt, dass sein Anliegen respektiert wird [...] (A, 2025, 24)

Für Expertin C ist es wichtig, dass die Servicekräfte bei auftretenden Problemen über genügend sprachliche Mittel verfügen, um die Situation erfolgreich zu bewältigen: „Dass man da genug Vokabular hat, um sich zu entschuldigen, um den Fehler auszubessern und die Situation zu lösen.“ (C, 2025, 18). Auch für Experte D stellen das Entschuldigen sowie das Einholen von Unterstützung Strategien dar, um auf Reklamationen im Sinne der Gästezufriedenheit zu reagieren (D, 2025, 32).

Hinsichtlich der Weitergabe von *Empfehlungen*, sei es für interessante Sightseeing-Spots oder für anschließende Barbesuche, sind sämtliche Expert*innen der Meinung, dass diese im Zuge der Gästebetreuung immer wieder nachgefragt werden. Bezüglich der Häufigkeit solcher Gesprächssituationen haben die Expert*innen unterschiedliche Erfahrungswerte: Expertin A erlebt dies „eigentlich sehr selten“, denn „mittlerweile informiert sich eh jeder vorab übers Handy oder im Internet.“ (A, 2025, 32). Die dafür notwendigen sprachlichen Mittel sind für sie „jetzt nichts, was ein Servicemitarbeiter unbedingt beherrschen muss.“ (A, 2025, 32). Für Experte B ist vor allem der Standort des Restaurants oder Lokals entscheidend, ob die Servicekräfte auf Empfehlungen angesprochen werden (B, 2025, 26). Expertin C berichtet, dass dies „eine sehr große Rolle“ (C, 2025, 24) spielt. Zwar ist es

für sie nicht zwingend erforderlich, solche Gespräche führen zu können, aber „man kann auf jeden Fall Pluspunkte machen und ich glaub schon, dass sich der Gast mehr aufgehoben fühlt [...] vor allem wenn man in Touristen-Hotspots arbeitet.“ (C, 2025, 24). Auch für Experte D ist die Weitergabe von Empfehlungen eine Zusatzleistung, aber „kein Muss“ (D, 2025, 26).

Eine weitere Gesprächssituation, die sich im Rahmen der Servicierung der Gäste ergeben kann, wurde von Experte D genannt. Er berichtete davon, dass Restaurantbesucher*innen vermehrt anfragen, ob man ein *Foto* von ihnen *machen* könne, insbesondere bei Paaren oder kleineren Gruppen sei dies häufig der Fall (D, 2025, 26).

Kategorie 4: Schreiben

Während der Interviews hatten die Expert*innen auch die Möglichkeit, den *Stellenwert* der Fertigkeit *Schreiben* im Berufsalltag einzuschätzen. Diese Subkategorie fand sich in sechs Textstellen wieder. Darüber hinaus gab es auch insgesamt sechs Passagen, in denen die Interviewten konkrete Beispiele der Verwendung anführten. Je drei Aussagen bezogen sich dabei auf Situationen, in denen die Texte entweder auf Deutsch oder in einer anderen Sprache bzw. nicht notwendigerweise auf Deutsch verfasst wurden.

Hinsichtlich des Stellenwerts der Fertigkeit Schreiben waren sämtliche Expert*innen der Meinung, dass die Beherrschung keine notwendige Voraussetzung für die Berufsausübung darstellt und im Arbeitsalltag nur eine untergeordnete Rolle spielt. Expertin A bringt dies besonders deutlich zum Ausdruck: „Null! [...] Schreiben brauchst du nicht.“ (A, 2025, 28). Auch die weiteren Aussagen verweisen auf die geringe Bedeutung der Fertigkeit Schreiben. Auf die Frage, ob die Fertigkeit Schreiben häufig verlangt wird, antworteten die Interviewten: „Nein, glaube ich nicht.“ (B, 2025, 30), „Ich glaube, heutzutage eher weniger.“ (C, 2025, 28) und „Kaum“ (D, 2025, 30).

Als möglichen Grund für die geringe und im Vergleich zu früher gesunkene Bedeutung des Schreibens nennen mehrere Interviewte die Verwendung des mobilen Funkboniersystems *Orderman*⁷ oder anderer digitaler Kassensysteme im Service: „Die Bestellung und Bezahlung rennt in der Regel eh über den Orderman.“ (D, 2025, 30). „Er muss sonst im Computer oder im Orderman eintippen, bonieren können [...]“. (A, 2025, 26).

⁷ Die Orderman GmbH ist der Erfinder des mobilen Funkboniersystems. Mit Hilfe von mobilen Handhelds werden Bestellungen am Tisch eingegeben und per Funk an Küche und Ausschank gesendet. Ebenso werden sie für die Durchführung von Bezahlvorgängen mittels Bar- oder Kartenzahlung verwendet.

Expertin C verweist ebenso auf den Einsatz des Orderman und von elektronischen Registrierkassen und erwähnt darüber hinaus, dass die Menükarten von den Köchinnen und Köchen erstellt werden, und dass daher das Schreiben keine bzw. nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt (C, 2025, 30).

Im Verlauf der Interviews nannten die Expert*innen A, B und D verschiedene Situationen im Berufsalltag, bei denen die Fertigkeit Schreiben erforderlich war. Alle drei Aussagen, die der Kategorie *Beispiele NichtDeutsch* zugeordnet wurden, bezogen sich dabei auf das Verfassen von Notizen für den eigenen Gebrauch. So meinte Experte B: „Also für die Mitarbeiter selbst ist das Schreiben wenn dann etwas, um sich selbst zu erinnern oder um sich selbst eine Erinnerungshilfe zu machen, aber da ist es unerheblich, in welcher Sprache ich was genau schreibe [...]“ (B, 2025, 30). Eine ähnliche Ansicht vertritt Expertin A, für die die verwendete Sprache bei eigenen Notizen ebenfalls keine Rolle spielt: „Wenn ich einen Kollegen habe, der auf Arabisch schreibt, soll er sich alles, was er für sich braucht, auf Arabisch schreiben, das interessiert mich nicht.“ (A, 2025, 28). Auch Experte D ist es „[...] egal, in welcher Sprache das steht.“ (D, 2025, 30).

Experte B erwähnt ferner, dass im Servicekontext die Verwendung der Schriftsprache nur in seltenen Fällen erforderlich ist, und nennt hier das Aufschreiben von Empfehlungen oder speziellen Tipps: „Dass man mal eventuell Empfehlungen auf Deutsch von irgendwelchen Locations oder einem touristischen Highlight aufschreibt, aber das ist eher, würde ich sagen, minimal, da das eh übers Handy läuft.“ (B, 2025, 32).

Ein weiteres Beispiel findet sich im Interview mit Experte D, der hier das Prozedere rund um die Tischreservierung sowie den notwendigen Schreibaufwand skizziert. Bei dieser Passage geht es sowohl um das Schreiben von Wörtern, als auch um Zahlen auf Deutsch: „[...] eventuell eine Reservierung entgegennehmen, wenn das das Service macht. Das kommt schon vor, sprich, da sollt man auch verstehen, was der Anrufer will und entsprechend festhalten können. Also welche Uhrzeit und wie viele Leute. Ja und das dann im Kalender reinschreiben, aber da reicht Name und Personenanzahl und Zeit.“ (D, 2025, 30). Auch Expertin A verweist kurz und knapp auf die Notwendigkeit der schriftlichen Zahlenbeherrschung: „Zahlen müssen sie schreiben können.“ (A, 2025, 28).

5.7 Zwischenfazit

Ziel dieser Studie war es, durch Expert*inneninterviews zu untersuchen, welche sprachlichen Anforderungen Personalverantwortliche sowie langjährige Servicekräfte in der Gastronomie in verschiedenen Gesprächssituationen an Mitarbeiter*innen und Kolleg*innen stellen. Neben der Identifizierung relevanter Gesprächsszenarien im Serviceablauf und den damit verbundenen sprachlichen Anforderungen wurde auch die Notwendigkeit der Beherrschung des fachsprachlichen Vokabulars sowie der Schreibfertigkeit im beruflichen Alltag analysiert.

Laut den Befragten lässt sich der gesamte Serviceablauf in vier Phasen unterteilen:

Der Beginn der Gästebetreuung umfasst die *Begrüßung/Beratung* sowie anschließend das Szenario *Bestellung aufnehmen*. Nach der internen Verarbeitung der Bestellung erfolgt die Phase *Servieren-Abservieren*. Diese kann das Anbieten von weiteren Getränken oder Speisen sowie das Einholen von Gäste-Feedback beinhalten. Schlusspunkt stellt die Phase *Bezahlen/Verabschiedung* dar (B, 2025, 16-24).

Während des Serviceablaufs können sich weitere Gesprächssituationen ergeben:

Die Expert*innen nannten hier folgende Beispiele: Beauskunftung zur *Toilettennutzung* (A, 2025, 20; C, 2025, 22; D, 2025, 24), Umgang mit *Reklamationen* (A, 2025, 22-24; C, 2025, 16-18; D, 2025, 32), Gästeanfragen zum *Foto machen* (D, 2025, 26), Informationsgespräche zu *Empfehlungen* für Sightseeing-Tipps etc. (A, 2025, 32; B, 2025, 26; C, 2025, 24; D, 2025, 26) sowie allgemein das Führen von *Small Talk* (B, 2025, 12; C, 2025, 16). Nach Einschätzung der Expert*innen sind entsprechende Sprachkenntnisse für sämtliche Tätigkeitsfelder erforderlich, wobei sie im Buffetbereich im Vergleich zum À-la-carte- und Bankettservice eine untergeordnetere Rolle einnehmen, da sich die Interaktion mit den Gästen zumeist auf ein Minimum beschränkt (B, 2025, 6; D, 2025, 4).

Zur erfolgreichen Bewältigung der unterschiedlichen Gesprächssituationen bedarf es verschiedener sprachlicher Kompetenzen, über die Servicekräfte verfügen sollten:

Hinsichtlich der Fertigkeit *Sprechen* betonen drei Expert*innen, dass Servicekräfte bei Unklarheiten oder kommunikativen Missverständnissen über entsprechende Redemittel zum *Nachfragen* verfügen sollten (A, 2025, 15; B, 2025, 24; C, 2025, 8). Zwei Befragte verweisen auf die Notwendigkeit einer klaren und deutlichen *Aussprache* (A, 2025, 2; D, 2025, 22).

Ein großer Stellenwert kommt der Fertigkeit *Hören* im Berufsalltag zu (A, 2025, 26; D, 2025, 2). Für Experte B ist diese sogar die wichtigste sprachliche Voraussetzung, um im Service tätig sein zu können (B, 2025, 2).

Die Fertigkeit *Lesen* wird lediglich von einer Befragten kurz im Zusammenhang mit Menükarten erwähnt (A, 2025, 26), weshalb ihr Stellenwert im Berufsalltag als eher gering eingeschätzt werden kann.

Die Expert*innen heben hingegen einhellig hervor, dass die Beherrschung der *Höflichkeitsformen* eine zentrale Voraussetzung für die professionelle Interaktion mit Gästen darstellt (A, 2025, 12; B, 2025, 24; C, 2025, 8; D, 2025, 10). Weitgehende Einigkeit besteht auch darüber, dass Mitarbeiter*innen in der Lage sein sollten, *Zahlen* zu verstehen und korrekt anzuwenden (A, 2025, 28; C, 2025, 20, D, 2025, 22-24). Eine Expertin weist ferner darauf hin, dass Kellner*innen im Umgang mit *Temporaladverbien* versiert sein sollten, da diese sehr häufig während des Serviceablaufs benötigt werden (A, 2025, 16).

Mit Ausnahme der Kenntnisse zu Speisen- und Getränkenamen sowie zu Zubereitungsarten halten die Expert*innen die gastronomische *Fachsprache* für die Ausübung der Servicearbeit nicht für notwendig. (C, 2025, 14; D, 2025, 18). Ihre Anwendung erleichtert aber die interne Kommunikation zwischen Kolleg*innen. (A, 2025, 2; B, 2025, 8).

Noch eindeutiger fällt die Einschätzung bezüglich der *Schreibkompetenz* aus. Für sämtliche Expert*innen ist diese nur selten erforderlich (A, 2025, 28; B, 2025, 30; C, 2025, 30; D, 2025, 30), beispielsweise bei Empfehlungen für Bars (B, 2025, 32) oder Tischreservierungen (D, 2025, 30). Bei persönlichen Notizen spielt die verwendete Sprache keine Rolle (A, 2025, 28).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Sprechkompetenz und das Hörverständnis eine zentrale Rolle im Berufsalltag von Servicekräften spielen, während Lesen und Schreiben nur im begrenzten Umfang relevant sind.

Große Unterschiede sehen zwei Experten bei den sprachlichen Anforderungen zwischen Oberkellner*innen und Servicekräften. Aufgrund der vielfältigen Aufgabenbereiche von Oberkellner*innen kommen aber hier nur Personen in Frage, die über erstsprachliche oder sehr fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen (B, 2025, 4; D, 2025, 8)⁸.

Die dargestellten sprachlichen Anforderungen beziehen sich daher auf Servicemitarbeitende, die im klassischen À-la-carte-Service sowie im Bankett-/Buffetbereich tätig sind.

⁸ Ein Überblick über den Tätigkeitsbereich und die Anforderungen von Oberkellner*innen findet sich unter <https://berufsbild.com/details/oberkellner-in>.

Abschließend soll noch eine Reflexion über die angewandten Methoden der ersten Studie vorgenommen werden: Hinsichtlich des Feldzugangs sowie der Auswahl geeigneter Interviewpartner*innen waren die bestehenden Kontakte zu langjährigen Gastronomiemitarbeiter*innen von Vorteil. Im Vorfeld konnten gezielt Personen angesprochen werden, die über entsprechende Erfahrungen und Einblicke verfügen, was sich positiv auf die Ergebligkeit der Interviews sowie auf die Datenqualität ausgewirkt hat.

Die Entscheidung, insgesamt vier Expert*innen zu befragen, wird ebenfalls positiv eingeschätzt. Einerseits konnten übergreifende Gemeinsamkeiten in Bezug auf berufsbezogene sprachliche Anforderungen ermittelt werden, andererseits traten immer wieder neue, bislang unberücksichtigte Aspekte auf. Trotz der begrenzten Stichprobengröße konnte somit ein ausreichendes Maß an inhaltlicher Differenzierung erreicht werden.

Im Zuge der Datenanalyse konnten die relevanten Informationen gut systematisiert und ausgewertet werden. Die erstellten Kategorien ermöglichten eine eindeutige Zuordnung, und die gewonnenen Ergebnisse bildeten eine gute Basis für den zweiten Teil der Untersuchung.

Insgesamt erwies sich das gewählte methodische Vorgehen als geeignet, um die Forschungsfragen der ersten Studie differenziert zu bearbeiten.

6 Kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse (Studie 2)

Aufbauend auf den in Kapitel 4 gewonnenen Erkenntnissen zu den grundlegenden Charakteristika, Funktionen und zur Zielgruppenorientierung von Lehrwerken sowie auf den Ergebnissen der Analyse der sprachlichen Anforderungen an Servicemitarbeiter*innen (Kapitel 5), wird in diesem Kapitel die zweite Studie vorgestellt, die eine empirische Analyse von drei Lehrwerken umfasst. Es soll untersucht werden, inwieweit die verschiedenen Übungen und Aufgaben in den ausgewählten Lehrwerken den zuvor identifizierten kommunikativen Anforderungen an Kellner*innen entsprechen.

In einem ersten Schritt werden die Begriffe Lehrwerkanalyse und -kritik erläutert sowie unterschiedliche Bereiche und Formen der Lehrwerkanalyse thematisiert (Abschnitt 6.1). In den weiteren Abschnitten werden zunächst das methodologische Vorgehen und der Aufbau des erstellten Kriterienkatalogs (Abschnitt 6.2) sowie die Kriterien für die Auswahl der untersuchten Lehrwerke (Abschnitt 6.3) beschrieben. Den Abschluss des Kapitels bildet die Darstellung der gewonnenen Ergebnisse (Abschnitt 6.4).

6.1 Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Ein Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass eine eindeutige und trennscharfe Differenzierung zwischen den Begriffen *Lehrwerkanalyse* und *Lehrwerkkritik* nur eingeschränkt möglich ist, da deskriptive und normative Aspekte häufig eng miteinander verknüpft sind (Nieweler 2013b, S. 208). Auch Seyfarth weist kritisch darauf hin, „dass die Begriffe im Fachdiskurs bislang nicht einheitlich verwendet werden“ (2023, S. 108). Um trotz der begrifflichen Unschärfe eine Unterscheidung treffen zu können, wird in der vorliegenden Studie von *Lehrwerkkritik* gesprochen, wenn die „Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen“ (Krumm, 2010, S. 1219) gemeint ist. Der Begriff *Lehrwerkanalyse* dient der Beschreibung „einzelner Aspekte von Lehrwerken“ (Krumm, 2010, S. 1219).

Lehrwerke lassen sich grundsätzlich durch zwei Verfahren analysieren: entweder durch eine kriteriengeleitete Analyse oder durch eine Untersuchung im Rahmen der Rezeptionsforschung (Dvorecky, 2016, S. 93).

Bei Rezeptionsanalysen von Lehrmaterialien wird untersucht, wie Lehrende und Lernende mit bestimmten Lehrwerken oder Teilen davon umgehen. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Nutzung und Wirkung von Lehrwerken. Studien zur Verwendung und Wirkung von Lehrinhalten für die Lernenden können sich auf unterschiedliche Aspekte

beziehen, wie beispielsweise auf den Lernerfolg, das Textverständnis oder die Weltsicht (Ott, 2019a, S. 294). Aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und der damit einhergehenden Herausforderungen, geeignete Forschungsdesigns zu entwickeln, liegen nur wenige Studien im Bereich der Rezeptionsanalyse vor (Krumm, 2010; Funk, 2010). Würffel (2021) stellt in diesem Zusammenhang die Forderung auf, dass mehr unternommen werden müsse, „um auf der Grundlage der Ergebnisse dann zu wirklich evidenzbasierten Aussagen zu kommen, was Lehrwerke (in welchem Kontext) leisten können und was nicht.“ (Würffel, 2021, S. 294).

Das zweite Verfahren, die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse, kann zum einen diachron erfolgen. Dabei wird rückblickend die Entwicklung von Lehrwerken oder deren Teilbereichen beschrieben. Weinbrenner (1995) spricht hier von einem prozessorientierten Forschungsvorgehen, bei dem der Entstehungs- und Vermarktungsprozess untersucht wird. Zum anderen können Lehrwerkanalysen, wie in der vorliegenden Studie, auch synchron durchgeführt werden. Dazu werden Lehrwerke in Hinblick auf ausgewählte Kriterien und mit Bezugnahme auf eine bestimmte Zielgruppe untersucht. Die Analyse selbst kann entweder stärker objektiv-beschreibend oder subjektiv-wertend ausgerichtet sein (Rösler, 2023, S. 55).

Bei der kriteriengestützten Analyse können in Abhängigkeit vom Forschungsinteresse unterschiedliche Aspekte ins Zentrum der Forschung gerückt werden. Ott nennt hier Fragen rund um die Konzeption, Zielorientierung, Lernprogression bzw. Kompetenzorientierung, Differenzierung (zielgleiches vs. zieldifferenziertes Lernen), Anwendungsorientierung oder Lernendenorientierung von Lehrwerken (2019b, S. 44-46). Die Lehrwerkanalyse ist somit eine systematische und oft vergleichende Untersuchung mithilfe eines entsprechenden Kriterienkatalogs.

Neben diesen grundlegenden Typen der Lehrwerkanalyse kann auch eine Unterscheidung anhand weiterer Merkmale getroffen werden:

Zu differenzieren ist zwischen Voll- und Aspektkatalogen. Studien können Lehrwerke vollumfassend untersuchen oder lediglich hinsichtlich spezifischer thematischer oder methodischer Aspekte. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal betrifft Fragen zur Zielsetzung: Dient der Kriterienkatalog als Bewertungsinstrument zur unmittelbaren Handlungsableitung, wie beispielsweise die Entscheidung für oder gegen den Erwerb eines Lehrwerks oder zur wissenschaftlich-hermeneutischen Analyse? Eng damit verbunden ist der jeweilige Zielgruppenbezug des Kriterienkatalogs. Je nach Anwender*innengruppe, wie beispielsweise Wissenschaftler*innen, Schulbuchgutachter*innen, Lehrkräfte, Schü-

ler*innen und Eltern können verschiedene Bereiche des Lehrwerks ins Zentrum der Untersuchung gerückt werden. Auch in Bezug auf die Struktur können Kriterienkataloge unterschiedlich aufgebaut sein, beispielsweise hinsichtlich der Form der Fragestellungen (geschlossene vs. offene Fragen oder Punktesystematik/Merkmalsabfrage vs. Analyseleitfragen) (Ott, 2019a, S. 297).

Auf eine grundlegende Problematik im Umgang mit Kriterienrastern wiesen Neuner und Kast bereits in den 1990er Jahren hin:

Die Kriterienraster sind jedoch nicht problemlos. Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort: der fachdidaktischen Kenntnisse der Kollegen, der Bedürfnisse des Lernenden, der Kompatibilität des neuen Lehrwerks mit den anderen Unterrichtsmaterialien oder eingeführten Lehrwerken auf anderen Lernstufen. (Neuner & Kast, 1994, S. 100)

Auch Krumm verweist auf die „subjektive Interpretation“ (2010, S. 1218) der Lehrwerksanalyse und darauf, dass diese keine wissenschaftliche Gültigkeit beanspruchen kann. Dem ist entgegenzusetzen, dass sich sowohl die Auswahlkriterien als auch deren Erprobung bis zu einem bestimmten Grad objektivieren lassen. Dennoch bieten Kriterienkataloge einen Anpassungsspielraum für die subjektiven Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden (Bernstein et al., 2015, S. 103).

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie ist anzumerken, dass sich in der deutschsprachigen Forschungsliteratur nur wenige Hinweise auf Kriterienkataloge finden, die sich mit der Berufs- oder Fachsprache auseinandersetzen. Genannt sei hier eine Studie von Dube und Wilbuer (2020), die einen Kriterienraster für Lehrwerke in der beruflichen Bildung entwickelten. Dieser soll eine Einschätzung der Qualität hinsichtlich der Gestaltung eines sprachsensiblen und -aufmerksamen Unterrichts ermöglichen.

Generell gilt zu berücksichtigen, dass Kriterienkataloge stets in einem Spannungsfeld von Vollständigkeitsanspruch, leichter Handhabung, engem Zielgruppenbezug und weitgehendem Gültigkeitsanspruch stehen. Was für Lehrmaterialien und -werke gilt, gilt auch für ihre Analytiker*innen: Je zielgruppenbezogener eine lehrmaterial- oder werkanalytische Aktivität ist, desto genauer, aber auch eingeschränkter verwendbar ist sie (Rösler, 2023, S. 51).

6.2 Kriterienkatalog

Der für die Studie konzipierte Kriterienkatalog umfasst zwei Teile. Der deskriptive Teil beinhaltet eine allgemeine Beschreibung des Lehrwerks. Im zweiten, überwiegend quantitativen Teil stehen die sprachlichen Anforderungen, die an Servicemitarbeitende gestellt werden, im Mittelpunkt. Nachfolgend werden das methodologische Vorgehen sowie die beiden Teile näher beschrieben.

Vorab ist anzumerken, dass sich im deskriptiven Teil der Analyse auch Angaben zu allfälligen analogen oder digitalen Zusatzmaterialien finden. Für die empirische Untersuchung wurden jedoch ausschließlich die jeweiligen Kursbücher herangezogen.

a) Deskriptiver Teil – Konzeption des Lehrwerks

Mit der allgemeinen Beschreibung der Lehrwerke soll ein Überblick über den Aufbau, die einzelnen Bestandteile, die Gestaltung sowie über Angaben zum Sprachniveau und zur Zielgruppe gegeben werden. Die genannten Aspekte finden sich in ähnlicher Form in zahlreichen Kriterienkatalogen wieder. Für die Erstellung diente der *Brünner Kriterienkatalog* (Jenkins, 1997) sowie der *Kriterienkatalog von Bernstein et al.* (2015) als Orientierungshilfe.

Der deskriptive Teil umfasst folgende Punkte:

Allgemeine Angaben zum Lehrwerk:

- Titel des Lehrwerks
- Name der Autor*innen
- Verlag und Erscheinungsjahr
- Sprachniveau
- Bestandteile des Lehrwerks
- Analoge und/oder digitale Zusatzmaterialien

Aufbau des Lehrwerks:

- Anzahl und Themen der Lektionen
- Umfang und Aufbau der Lektionen
- Angaben zu den analysierten Lektionen
- Separate Wortschatzliste: falls ja, wo?

- Inhaltsverzeichnis: Grad der Übersichtlichkeit

Zielgruppe:

- Adressierte Zielgruppe des Lehrwerks
- Explizite Nennung der Lernziele

b) Kriterien zur Analyse der sprachlichen Anforderungen

Mit Hilfe des zweiten Teils des Kriterienkatalogs soll untersucht werden, ob sich die Ergebnisse der Auswertung der Expert*inneninterviews hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen an Servicekräfte in den Lehrwerken widerspiegeln. Die vier Hauptkategorien sowie die zugehörigen Subkategorien wurden auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse der ersten Studie (Abschnitt 5.7) in einem deduktiven Verfahren entwickelt.

Empirische inhaltsanalytische Untersuchungen folgen bestimmten methodischen Regeln, die die Anwendung und Durchführung transparent und reproduzierbar machen⁹.

Einzelne Wahrnehmungen reichen dabei nicht aus; vielmehr müssen diese systematisch erfasst und messbar bzw. quantifizierbar sein. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezieht sich auf den Umstand, dass

die Untersuchung in allen Phasen, insbesondere in der Phase der Datenerhebung (Codierung), so gut dokumentiert ist, dass sie – wenigstens im Prinzip – wiederholbar ist. Eine solche Replikation müsste, würde man sie tatsächlich vornehmen, zu denselben Ergebnissen führen (wenn man dasselbe Material unter exakt den gleichen Bedingungen analysierte). Dokumentiert werden müssen vor allem das Verfahren der Materialauswahl, die Analysekategorien und ihre Definition sowie die Analyseeinheit. (Schulz, 2002, S. 51)

Nach der Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke (Abschnitt 6.4) wurden die darin enthaltenen Texte, Übungen und Aufgaben einer Klassifizierung unterzogen, deren Häufigkeit im Anschluss quantitativ erfasst wurde (Schnell et al., 2005, S. 408). Im Rahmen einer Frequenzanalyse wurde das Hauptaugenmerk auf das Vorkommen von Übungen und Aufgaben gelegt, die unterschiedliche Gesprächsszenarien im Serviceablauf sowie die damit verbundenen konkreten kommunikativen Anforderungen zum Inhalt haben. Ferner wurden die Verwendung des gastronomischen Fachwortschatzes sowie der Stellenwert der Fertigkeit Lesen innerhalb der einzelnen Lehrwerke untersucht.

⁹ Die dieser Studie zugrunde liegenden Gütekriterien der quantitativen Forschung wurden in Abschnitt 4.2 dargelegt.

Die Darstellung der Ergebnisse (Abschnitt 6.5) beinhaltet sowohl die allgemeine Beschreibung der Lehrwerke als auch die quantitativen Ergebnisse der Erhebung. Durch dieses deskriptive statistische Vorgehen (Wirtz & Nachtigall, 2012, S. 29) soll ein Vergleich der einzelnen Lehrwerksinhalte ermöglicht werden. Die Kodierung und Auswertung der einzelnen Kategorien erfolgte anhand einer Verhältnisskala. Diese Messskala hat neben der Rangordnung und den gleichen Abständen zwischen den Messwerten auch einen absoluten Nullpunkt. Dadurch ist es möglich, präzise vergleichende Aussagen zu treffen (Settinieri, 2012, S. 256).

Ebenso wurde untersucht, ob und in welchem Umfang sich die von den Expert*innen angeführten notwendigen sprachlichen Anforderungen in den Lehrwerken abbilden.

Als Analyseeinheiten wurden die einzelnen Aufgaben und Übungen der ausgewählten Kapitel der Lehrwerke festgelegt. Sofern diese Teilübungen (Übung 1a-1d) umfassten, wurden diese als eine einzige Analyseeinheit gewertet. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da die einzelnen Unterübungen zwar unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten in den Fokus rückten, aber keine neuen Themen oder Redemittel beinhalteten. Lediglich bei der Subkategorie *Hören* wurde ein anderes Vorgehen gewählt und die Aufgaben- bzw. Übungszuordnung nicht berücksichtigt. Hier entsprach eine Analyseeinheit einem Hörtext bzw. einer Audiodatei.

Wenn sich innerhalb einer Analyseeinheit unterschiedliche, den Kategorien entsprechenden Szenarien oder sprachliche Voraussetzungen fanden, wurden diese jeweils in den betreffenden Kategorien codiert, somit wurden auch Mehrfachcodierungen vorgenommen. Auf den Unterschied zwischen den Begriffen *Aufgabe* und *Übung* in der Sprachdidaktik wurde in Abschnitt 3.1 der vorliegenden Arbeit eingegangen. Die beiden Begriffe wurden aus Gründen der besseren Lesbarkeit synonym verwendet, da die funktionale Unterscheidung für die vorliegende Untersuchung nicht von Relevanz war.

Allfällige Modelltests, Grammatikübungen, Wiederholungsspiele etc. am Ende des Lehrwerks wurden bei der Analyse nicht berücksichtigt.

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien (A-D) und ihre dazugehörigen Subkategorien beschrieben:

A: Szenarien

In dieser Kategorie wurden die Übungen neun verschiedenen Szenarien zugeordnet, die während des gesamten Serviceablaufs auftreten können. Eine Codierung erfolgte, wenn

die jeweilige Gesprächssituation in der Überschrift und/oder innerhalb der Aufgabe thematisiert wurde. Übungen mit dem Fokus auf dem Erlernen von grammatikalischen Strukturen wurden nicht codiert.

Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Expert*inneninterviews (Abschnitt 5.7) wurden insgesamt neun Situationen erfasst. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden diese in einer kompakten Darstellung (Tabelle 2) präsentiert: Das *Szenario* benennt die jeweilige Situation im Serviceablauf, während die *Beschreibung* den Hinweis enthält, wann eine Codierung der jeweiligen Übung und Aufgabe erfolgte.

Szenario	Beschreibung
Begrüßung/Beratung	Begrüßung von Gästen sowie das Anbieten von Menükarten, die Beauskunftung über das Getränke- und Speisenangebot oder über regionale oder saisonale Spezialitäten.
Bestellung aufnehmen	Bestellvorgang, das heißt die Aufnahme von Getränken und Speisen.
Servieren – Abservieren	Anbieten von weiteren Speisen und Getränken sowie das Einholen von Gästefeedback.
Bezahlen/Verabschiedung	Bezahlvorgang, Einholen von Feedback sowie Verabschiedung der Gäste.
Toilettenutzung (Wegbeschreibung)	Wegbeschreibung zu Sanitäreinrichtungen oder anderen Örtlichkeiten (Rezeption, Bar), da sich die kommunikativen Anforderungen kaum unterscheiden.
Reklamation	Reklamationen, wie beispielsweise zu lange Wartezeiten, falsche Bestellaufnahmen sowie mangelnde Qualität der Speisen und Getränke.
Fotos machen	Gästewunsch nach einem Erinnerungsfoto.
Empfehlungen	Fragen und Antworten zu Empfehlungen, wie Sightseeing-Spots, Veranstaltungslocations.
Small Talk	<i>Small Talk</i> umfasst eine Vielzahl an Themen, was eine exakte Bestimmung erschwert. Der Arbeitsauftrag musste daher das Wort <i>Small Talk</i> enthalten oder einen anderen klar erkennbaren Bezug aufweisen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wurden nur Übungen codiert, bei denen die Lernenden Redemittel für Small Talk aktiv anwenden mussten.

Tabelle 2: Übersicht Szenarien und Beschreibung

B: Sprachliche Voraussetzungen

Bei dieser Kategorie wurde das Vorkommen, der von den Expert*innen genannten, relevanten sprachlichen Voraussetzungen für Servicekräfte im Berufsalltag in den Lehrwerken untersucht.

Hören

Die Beherrschung der Fertigkeit *Hören* bzw. des Hörverstehens wurde von den Expert*innen als eine zentrale Kompetenz hervorgehoben (A, 2025, 26; B, 2025, 2; D, 2025, 2). Um Aussagen über das Vorkommen in den Lehrwerken treffen zu können, wurde der *Hörquotient* berechnet. Hierzu wurde die Summe aller Hörtexte bzw. Audiodateien durch die Summe aller in den analysierten Kapiteln enthaltenen Aufgaben dividiert. Hörtexte, die mehreren (Teil-)Übungen zugeordnet waren, wurden somit nur einmal codiert.

Sprechen

Es wurde untersucht, bei wie vielen Aufgaben die Fertigkeit *Sprechen* trainiert und geübt wird. Codiert wurden ausschließlich solche Übungen, aus deren Arbeitsauftrag bzw. der Übungsbeschreibung hervorging, dass der Hauptfokus auf dem aktiven und gelenkten oder freien Sprachgebrauch lag. Übungen, bei denen beispielsweise nur Texte vorgelesen oder Ergebnisse verglichen werden mussten, wurden nicht berücksichtigt.

Auch hier wurde der *Sprechquotient* ermittelt. Dazu wurde die Summe aller Sprechübungen durch die Summe aller in den analysierten Kapiteln enthaltenen Aufgaben dividiert. Ferner wurde untersucht, ob die Lehrwerke eine oder mehrere Übungen zur *Aussprache* beinhalten. Diese musste aus der Arbeitsanweisung hervorgehen. War dies der Fall, erfolgte eine Codierung unter „vorhanden“.

Die Auswertung der Expert*inneninterviews ergab, dass Servicekräfte bei Unklarheiten oder Missverständnissen über entsprechende Redemittel zum *Nachfragen* verfügen sollten (A, 2025, 15; B, 2025, 24; C, 2025, 8). Sofern diese in mindestens einer Aufgabe explizit oder beispielsweise im Rahmen von Musterdialogen angeboten wurde, wurde dies unter „vorhanden“ vermerkt.

Lesen

Die Auswertung der ersten Studie ergab, dass die Fertigkeit *Lesen* nur eine untergeordnete Rolle im Berufsalltag von Servicemitarbeiter*innen einnehmen dürfte. Als Beispiel wurde lediglich das *Lesen der Menükarte* genannt (A, 2025, 26). Sofern sich in den Lehrwerken eine oder mehrere Übungen dazu fanden, wurde dies unter „vorhanden“ codiert.

Zahlen

Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wird im Zusammenhang mit dem Hörverstehen bereits bei den Niveaustufen *vor A1* sowie *A1* die Beherrschung der *Zahlen* als „Kann-Beschreibung“ formuliert (Europarat, 2020, S. 59). Auch für die Expert*innen sind *Zahlen* ein wichtiger Bestandteil der Gästekommunikation (A, 2025, 28; C, 2025, 20; D, 2025, 22). Vor diesem Hintergrund wurde ein *Zahlenquotient* erstellt. Zur Ermittlung wurde die Summe aller Übungen, die das Thema Zahlen beinhalteten, durch die Summe aller Übungen in den analysierten Kapiteln dividiert.

Eine Codierung erfolgte, wenn innerhalb der Übungen Zahlen gehört, gesprochen oder gelesen werden mussten. Dienten die Zahlen lediglich der Nummerierung von Bildern oder Antwortmöglichkeiten, wurde dies in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Wurde in einem Lehrwerk die Verwendung von *Zahlen* in mindestens einer Übung explizit behandelt und didaktisch aufbereitet, wurde dies unter „vorhanden“ vermerkt.

Höflichkeit

Für sämtliche Expert*innen ist *Höflichkeit* im Umgang mit Gästen ein zentraler und wesentlicher Bestandteil des Berufsbildes einer Servicekraft (A, 2025, 12; B, 2025, 24; C, 2025, 8; D, 2025, 10).

Um Aussagen zum Vorkommen von *Höflichkeit* treffen zu können, wurde daher ermittelt, wie viele Übungen diese Kompetenz zum Inhalt hatten. Aus der Arbeitsanweisung der Übung oder anhand einer ergänzenden Notiz/ Infobox musste eindeutig hervorgehen, dass der Fokus auf dem Erlernen und der Anwendung von *Höflichkeitsformen* lag.

Sofern die Aufgabe höfliche Redemittel wie beispielsweise zum Bitten oder Bedanken, zur formalen Anrede („Per-Sie“), zur Verwendung des Konjunktivs II („dürfte“, „könnte“) oder wertschätzende Formulierungen („sehr gerne“, „selbstverständlich“) thematisierten und die Lernenden explizit auf deren Verwendung hin sensibilisierte, erfolgte

eine Codierung. Übungen, die lediglich Höflichkeitsformen enthielten, ohne auf deren bewusste Verwendung zu verweisen oder um diese zu trainieren und festigen, wurden nicht berücksichtigt.

Temporaladverbien

Die Codierung „vorhanden“ erfolgte, wenn in den Lehrwerken eine oder mehrere Übungen zum Gebrauch von *Temporaladverbien* enthalten waren, wie beispielsweise Lückentexte, Zuordnungsübungen oder Aufgaben zur Beschreibung von Serviceabläufen. Voraussetzung für die Codierung war ein eindeutiger Bezug zum Verstehen sowie zur korrekten Verwendung von Temporaladverbien, beispielsweise aufgrund des Arbeitsauftrags.

C: Fachsprache

Innerhalb dieser Kategorie wurde das *gastronomische Fachvokabular* ermittelt. Die quantitative Erfassung erfolgte anhand von Vokabellisten, die sich entweder am Ende der einzelnen Lektionen oder in der Wortschatzliste des Lehrwerks fanden. Die entsprechenden Wörter wurden jeweils nur einmal codiert. Anhand der Auswertung lässt sich erkennen, wie viele verschiedene fachsprachliche Ausdrücke sich insgesamt in den Lehrwerken bzw. den analysierten Lektionen wiederfinden.

Die Auswertung der Interviews ergab, dass für die Expert*innen die Kenntnis von Speisen- und Getränkebezeichnungen sowie der Zubereitungsarten eine wichtige sprachliche Kompetenz im Serviceablauf darstellt. Die Beherrschung weiteren fachsprachlichen Vokabulars dient primär der internen Kommunikation, ist aber teilweise nur von geringerer Relevanz bei der Servicierung der Gäste (C, 2025, 14; D, 2025, 18).

Das Vorkommen des fachspezifischen Vokabulars wurde daher in zwei getrennten Subkategorien - *Speisen/Getränke/Zubereitung* und *Intern* - erfasst. Zu *Intern* wurden auch Wörter gezählt, die regelmäßig im Berufsalltag verwendet werden, wie Ausstattungs- und Tischkulturbegriffe sowie Berufspositionen (Dessertbesteck, Suppenteller, Tischtuch, Barkeeper*in).

D: Schreiben

Hier wurde die Anzahl der Übungen erfasst, bei denen die Lernenden gemäß des Arbeitsauftrags selbstständig einen zusammenhängenden Text oder Musterdialoge verschriftlichen mussten. Aufgaben, bei denen Notizen oder Stichwörter zu verfassen waren sowie Übungen in Form von Lückentexten, bei denen lediglich einzelne vorgegebene Wörter oder Sätze zu schreiben waren, wurden nicht codiert.

Um die einzelnen Lehrwerke miteinander vergleichen zu können, wurde im Rahmen der Auswertung der *Schreibquotient* ermittelt. Dazu wurde die Summe aller Schreibaufgaben durch die Summe aller in den analysierten Übungen enthaltenen Aufgaben dividiert.

Die Analyse der Expert*inneninterviews ergab ferner, dass an konkreten Schreibtätigkeiten im beruflichen Alltag *Empfehlungen* schreiben (B, 2025, 32) und *Tischreservierung* (D, 2025, 30) genannt wurden. Fanden sich in den Lehrwerken zumindest jeweils eine schriftliche Aufgabe dazu, wurden diese im Auswertungsraster unter „vorhanden“ codiert.

6.3 Auswahlkriterien

Die Auswahl der Lehrwerke, die zur empirischen Untersuchung herangezogen wurden, erfolgte anhand von drei Kriterien: der Orientierung an der beruflichen Praxis, der Aktualität sowie am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)*.

- Berufsbezug: Für die Auswahl der Lehrwerke stellte dieses inhaltliche Kriterium die zentrale Entscheidungsgrundlage dar. Es wurden nur solche Lehrwerke gewählt, die einen direkten fachlichen Bezug zur Gastronomie und/oder zum Tourismus aufwiesen. Aufgrund des begrenzten Angebots an Lehrwerken, die sich ausschließlich auf den Bereich Gastronomie beziehen, wurde zudem auch die übergeordnete Branche Tourismus berücksichtigt.
- Aktualität: Es wurden nur Lehrwerke untersucht, die zwischen 2016 und 2025 publiziert wurden. Damit sollte sichergestellt werden, dass diese aktuelle methodisch-didaktische Erkenntnisse berücksichtigten und sich an den gegenwärtigen beruflichen Anforderungen an Servicemitarbeiter*innen orientieren.
- GER-Bezug: Die Orientierung am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* wurde als weiteres Auswahlkriterium festgelegt, da dessen Bezugnahme im

fremdsprachendidaktischen Kontext als Qualitätsmerkmal für die konzeptionelle Ausrichtung und die systematische Strukturierung von Lehrwerken gilt.

Vor dem Hintergrund der stark eingeschränkten Auswahl an fachspezifischen Lehrwerken wurden Lehrwerke unterschiedlicher Niveaustufen herangezogen; zudem wurde keine Differenzierung hinsichtlich einer möglichen Einordnung als DaF- oder DaZ-Lehrwerk vorgenommen.

Folgende Lehrwerke wurden im Rahmen der Studie analysiert:

- *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* (Grundwald, 2016)
- *Fokus Deutsch – Profis gesucht Gastronomie! A2/B1* (Schöte & Weimann, 2025)
- *Menschen im Beruf. Tourismus A2* (Schümann et al., 2024)

Von den drei untersuchten Lehrwerken ist lediglich *Fokus Deutsch – Profis gesucht: Gastronomie! A2/B1* explizit für Sprachlernende konzipiert, die bereits im Berufsfeld Gastronomie tätig sind oder dies zukünftig planen.

Die beiden weiteren Lehrwerke enthalten ebenfalls Lektionen, die sich speziell an den sprachlichen Anforderungen an Servicemitarbeiter*innen orientieren. Darüber hinaus umfassen sie Lektionen, die andere Berufsbilder (Hotelfachkraft) in den Mittelpunkt rücken, aber aufgrund von vergleichbaren kommunikativen Redeanlässen auch für den Bereich Gastronomie von Bedeutung sind.

Vor diesem Hintergrund wurden bei *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* sowie *Menschen im Beruf. Tourismus A2* auch jene Lehrwerkskapitel in die Analyse einbezogen, die einen klar erkennbaren thematischen Bezug bzw. inhaltliche Überschneidungen mit dem Berufsfeld Gastronomie aufweisen.

Ein Beispiel dafür ist Lektion 8 in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* (Schümann et al., 2024, S. 53-68). Darin wird das Szenario *Bezahlen/Verabschiedung* im Kontext des Hotels-Check-outs behandelt. Die einzelnen Übungen sowie die vermittelten sprachlichen Strukturen weisen deutliche Parallelen zum Bezahlvorgang im Restaurant auf und können bei Bedarf durch die Kursleitung entsprechend adaptiert werden.

Eine vollständige Übersicht aller in die Analyse einbezogenen Lektionen findet sich in der deskriptiven Darstellung der Lehrwerke (Abschnitt 6.4.1).

6.4 Ergebnisse der Analyse

Dieser Abschnitt beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Lehrwerksanalyse. Zunächst erfolgt die deskriptive Beschreibung der drei Lehrwerke (Abschnitt 6.4.1). Anschließend wird die Auswertung der einzelnen Kategorien präsentiert und ein vergleichender Überblick über die Lehrwerke gegeben (Abschnitt 6.4.2).

6.4.1 Deskriptive Beschreibung

Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1

Das Lehrwerk *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* wurde 2016 im Auftrag der Cornelsen Verlag GmbH von Anita Grunwald erarbeitet und konzipiert. Das Lehrwerk richtet sich an Deutschlernende ohne Vorkenntnisse, die eine Ausbildung im Bereich Tourismus absolvieren oder bereits in der Tourismusbranche tätig sind. *Ja, gerne!* führt zum Sprachniveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Dazu findet sich am Ende des Lehrwerks ein Modelltest zur Vorbereitung auf die Prüfung Start Deutsch 1 (Grunwald, 2016, S. 3).

Das Lehrwerk umfasst 14 Lektionen sowie zwei Extra-Kapitel zu typischen Situationen im Berufsalltag mit Tourist*innen oder Hotel- bzw. Restaurantgästen.

Im Zuge der Analyse wurden folgende neun Kapitel untersucht:

- Kap. 1: Herzlich Willkommen! Sich vorstellen und begrüßen.
- Kap. 2: Was trinken Sie? Getränke bestellen.
- Kap. 3: Zahlen Sie bar? Kaufen und verkaufen.
- Kap. 4: Small Talk. Familie, Hobbys, Sprachen.
- Kap. 6: Warten Sie schon lange? Uhrzeiten und Termine.
- Kap. 7: Angenehmen Aufenthalt! An der Rezeption.
- Kap. 8: Quer durch Berlin! Orientierung in der Stadt.
- Kap. 9: Fisch zum Frühstück.
- Kap. 10: Was darf ich Ihnen bringen? Im Restaurant.

Der Fokus der Lektionen liegt auf klar strukturierten Lernsequenzen mit praxisbezogenen Aufgaben und Übungen, in denen die sprachlichen Fähigkeiten für die Kommunikation

mit Tourist*innen gezielt trainiert werden. Ebenso finden sich in den einzelnen Kapiteln thematisch passende landeskundliche Hinweise zu den DACH-Ländern, die durch ein entsprechendes Symbol markiert sind (Grunwald, 2016, S. 2-3).

Der Aufbau der Lektionen gestaltet sich wie folgt: Jedes Kapitel enthält einen separaten Kurs- und Übungsbuchteil mit verschiedenen Aufgaben und Übungen zum Hörverstehen, zur Aussprache, zum Lesen oder Sprechen. Am Ende jedes Kapitels findet sich eine „Alles klar?“-Seite, die Übungen zur Selbstevaluation beinhaltet. Darüber hinaus werden auf der letzten Seite des Kursbuchteils die Lerninhalte der Lektion kompakt zusammengefasst. Der Umfang der einzelnen Kapitel beträgt jeweils 12 Seiten.

Im Anhang von *Ja, gerne!* finden sich Übungen zum Phonetiktraining, eine Grammtikübersicht, eine Liste unregelmäßiger Verben und eine Wortschatzliste, wobei das spezifische Tourismusvokabular farblich gekennzeichnet ist.

Das Inhaltsverzeichnis bietet zu jedem Kapitel detaillierte Angaben zu den behandelten Themen und Situationen, zur Grammatik und Phonetik.

Exemplarisch sei hier Lektion 2: *Was trinken Sie? Getränke bestellen* vorgestellt:

- Themen und Situationen: die Getränkekarte; Getränke bestellen; sich kennenlernen; die Rechnung bezahlen; Zahlen: 0-1000; Telefonnummern.
- Grammatik: regelmäßige Verben im Präsens: trinken, wohnen, kommen, arbeiten, heißen; sein; Personalpronomen; W-Fragen, Ja/Nein-Fragen.
- Phonetik: Wortakzent in Verben und Zahlen; Satzmelodie (W-Frage, Ja/Nein-Frage) (Grunwald, 2016, S. 4-5).

Jedem Lehrwerk ist eine MP3-CD mit den Hör- und Ausspracheübungen beigelegt. Ferner können auf der Verlagswebseite www.cornelsen.de nach Eingabe des im Lehrwerk enthaltenen Webcodes sämtliche Lösungen und Transkripte zu den Hörtexten heruntergeladen werden.

Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1

Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie wurde ebenfalls im Auftrag der Cornelsen Verlag GmbH von Joachim Schöte und Gunter Weimann konzipiert und erarbeitet und ist seit August 2025 im Handel oder als E-Book erhältlich. Das Lehrwerk wurde für Personen entwickelt, die ihre berufsbezogenen Deutschkenntnisse ausbauen möchten, und die

bereits in den DACH-Ländern in der Gastronomie arbeiten oder dies zukünftig tun möchten. *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* knüpft an bereits vorhandene Sprachkenntnisse der Deutschlernenden an; die Übungen und Aufgaben bewegen sich auf den Sprachniveaus A2/B1.

Das Kurs- und Übungsbuch umfasst insgesamt 10 Einheiten, die jeweils aus acht Seiten bestehen: Auf den ersten vier Seiten steht das gemeinsame Lernen im Kursraum im Mittelpunkt, auf je zwei Seiten gibt es Übungen und Aufgaben zu verschiedenen Szenarien, bei denen die wichtigsten Situationen des Berufsalltags trainiert werden können. Der zweiseitige Übungsteil dient der Wiederholung, Vertiefung und thematischen Erweiterung der Kursbuchinhalte (Schote & Weimann, 2025, S. 3).

Darüber hinaus finden sich zwei zweiseitige Einstiegs- bzw. Ausstiegslektionen zu den Themen „Willkommen in der Gastronomie“ und „Umschulung und Weiterbildung“. Am Ende des Lehrwerks gibt es ein von Cathrin Thomas konzipiertes „Lerncoaching“, das zur Lern- und Sprachreflexion anregen soll, sowie pro Kapitel eine chronologische Wortliste mit den wichtigsten Vokabeln für den Berufsalltag (Schote & Weimann, 2025, S. 4-5).

Auf der Webseite des Verlags www.cornelsen.de stehen nach der Eingabe des im Lehrwerk enthaltenen Webcodes sämtliche Video- und Audiodateien sowie die Lösungen und transkribierten Hörtexte zur Verfügung. Die von der Deutschen Welle erstellten Videos inklusive weiterer interaktiver Übungen sind auch kostenlos auf der Homepage www.dw.com abrufbar.

Im Inhaltsverzeichnis finden sich zu den einzelnen Einheiten detaillierte Themenbeschreibungen sowie eine Auflistung der Lernziele und der Szenarien.

Die fünfte Einheit: *Bezahlung, Rechnungen und Verabschiedung der Gäste* wird wie folgt dargestellt:

- Themen: Gäste verabschieden, Bezahlung.
- Lernziele: Gäste verabschieden; verstehen, wie die Gäste bezahlen möchten; auf das Feedback der Gäste reagieren; Szenario: Verabschiedung der Gäste (Schote & Weimann, 2025, S. 4).

In den unterschiedlichen Lernsequenzen sollen sämtliche sprachlichen Fertigkeiten im konkreten beruflichen Kontext geübt und trainiert werden. Die einzelnen Abschnitte des Lehrwerks weisen einen klaren Bezug zur Arbeitswelt auf und sollen die Lernenden be-

fähigen, in diversen authentischen Situationen erfolgreich zu agieren sowie ihre berufsfeldübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen zu erweitern (Schote & Weimann, 2025, S. 3). Zwei konkrete Beispiele für berufsfeldübergreifende Szenarien finden sich in Lektion 9 *Krankmeldung und Schichtplanung* (Schote & Weimann, 2025, S. 64-71). Im Rahmen von verschiedenen mündlichen und schriftlichen Aufgaben lernen und trainieren die Teilnehmenden, wie bei Krankenständen vorzugehen ist, und wie auf die Erstellung des Dienstplans Einfluss genommen werden kann.

Menschen im Beruf. Tourismus. A2

Das im Jahr 2024 im Hueber Verlag publizierte Lehrwerk *Menschen im Beruf. Tourismus A2* wurde von den Autorinnen Anja Schümann, Cordula Schurig, Brigitte Schaefer und Frauke van der Werff konzipiert und erarbeitet. Die Lerninhalte orientieren sich gezielt an dem konkreten sprachlichen Umfeld in der Tourismusbranche und folgen in ihrer Progression der Niveaustufe A2. Das Lehrwerk knüpft an den ersten Band der Serie *Menschen im Beruf. Tourismus A1* (Schümann et al., 2022) an. Das Lehrwerk richtet sich primär an Lernende im DaF-Kontext und soll diese auf den Umgang mit deutschsprachigen Touristen vorbereiten.

Die vier Lektionen von *Menschen im Beruf. Tourismus. A2* folgen einem einheitlichen Schema, das sich wie folgt beschreiben lässt: Die Einstiegsseite bietet eine thematische Annäherung an das Thema in Form von Fotos oder Mini-Dialogen. Ebenso findet sich hier ein Überblick über die Lernziele des Kapitels.

Im Anschluss werden auf vier Doppelseiten (A-D) im Rahmen praxisbezogener Aufgaben und Übungen neue sprachliche Mittel eingeführt. Jede Doppelseite widmet sich dabei einem Teilaspekt des übergeordneten Lektionsthemas und verfolgt ein spezifisches Lernziel (Schümann et al., 2024, S. 4).

Dieser Aufbau spiegelt sich im Inhaltsverzeichnis wider, wie sich an der Lektion 5¹⁰: *Haben Sie schon gewählt?* erkennen lässt:

- A: Haben Sie reserviert? einen Tisch zuweisen; sagen, wo etwas ist.
- B: Hier ist die Karte. über Speisen und Getränke sprechen.
- C: Kommt sofort! Sagen, was man gerne isst und trinkt

¹⁰ Die ersten vier Lektionen finden sich in *Menschen im Beruf. Tourismus. A1* (Schümann et al., 2022)

- D: Ist alles in Ordnung? Auf Bitten und Beschwerden reagieren; die Rechnung bringen (Schümann et al., 2024, S. 3).

Innerhalb der vier Lektionen werden sämtliche Fertigkeiten im beruflichen Kontext und anhand konkreter Szenarien geübt, wobei der Schwerpunkt auf den Fertigkeiten *Sprechen* und *Hören* liegt. Im abschließenden Übungsteil können die Redemittel, neue Wörter und die Aussprache trainiert und gefestigt werden. Darüber hinaus beinhaltet jede Lektion eine Übersicht über den Lernwortschatz („Ihre Wörter“) sowie über die wichtigsten sprachlichen Wendungen („Kommunikation“) (Schümann et al., 2024, S. 70-71).

Auf den letzten beiden Seiten des Lehrwerks findet sich ein Spiel, bei dem die behandelten Lerninhalte wiederholt und geübt werden können (Schümann et al., 2024, S. 70-71).

Folgende drei Kapitel wurden im Zuge der Studie analysiert:

- Kap. 5: Haben Sie schon gewählt?
- Kap. 6: Hier gibt es viel zu sehen!
- Kap. 8: Auf Wiedersehen!

Menschen im Beruf. Tourismus A2 enthält keine weiteren Zusatzmaterialien. Sämtliche Hörtexte und Ausspracheübungen können über die Verlagshomepage www.hueber.de als MP3-Datei abgespielt werden.

6.4.2 Kategoriale Auswertung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der empirischen Analyse in Bezug auf die vier Hauptkategorien dargestellt sowie die drei Lehrwerke auf Grundlage der gewonnenen Daten miteinander verglichen. Vorab wird ein Überblick über die Anzahl der Aufgaben und Übungen (Tabelle 3) gegeben, die in den jeweiligen Lehrwerken ermittelt und ausgewertet wurden.

	Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1	Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie! A2/B1	Menschen im Beruf. Tourismus A2
Übungsanzahl	345	182	85

Tabelle 3: Überblick Anzahl Aufgaben und Übungen

A: Szenarien

Es wurde untersucht, wie viele Aufgaben ein oder mehrere Szenarien zum Inhalt haben, die sich im Rahmen des Serviceablaufs ergeben können. Wie anhand der Ergebnisse in Tabelle 4 ersichtlich, werden in den drei Lehrwerken acht der neun Situationen behandelt, lediglich das Szenario *Foto machen* findet keine Berücksichtigung.

A: Szenarien	Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1	Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie! A2/B1	Menschen im Beruf. Tourismus A2
Begrüßung/Beratung	10	9	6
Bestellung aufnehmen	14	11	3
Servieren–Abservieren	5	7	2
Bezahlen/Verabschiedung	17	9	10
Toilettenutzung (Wegbeschreibung)	5	0	5
Reklamation	3	9	7
Fotos machen	0	0	0
Empfehlungen	8	0	3
Small Talk	13	0	0

Tabelle 4: Übungsanzahl Szenarien

Betrachtet man zuerst die Ergebnisse der Szenarien, die zu Beginn des Gästebewirtung erfolgen – die Phasen *Begrüßung/Beratung* sowie *Bestellung aufnehmen* – so zeigt sich, dass diese in sämtlichen Lehrwerken in mehreren verschiedenen Übungen behandelt werden. In *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* finden sich dazu insgesamt 24 Übungen (10+14), in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* insgesamt 20 Übungen (9+11) und in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* 9 Übungen (6+3).

Lediglich in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* gibt es eine Übung in Form eines Rollenspiels, bei dem die Unterteilung des Beginns des Serviceablaufs in zwei Phasen konkret didaktisiert wird. In einer Situation müssen die Lernenden zunächst in den Rollen einer Servicekraft und eines Ehepaars die Beratungsphase simulieren. Das zweite Rollenspiel schließt an die Situation an, wobei die Servicekraft das Ehepaar nach ihren Getränkewünschen befragt (Schöte & Weimann, 2025, S. 29).

Auch in den anderen beiden Lehrwerken finden sich Aufgaben mit Rollenspielcharakter (Grunwald, 2016, S. 124; Schumann et al., 2024, S. 10). Ein expliziter Bezug auf den

zeitlichen Abstand und auf die unterschiedlichen kommunikativen Redemittel, die mit der jeweiligen Situation verbunden sind, wird jedoch nicht hergestellt.

Die Phase *Servieren-Abservieren* nimmt in den Lehrwerken *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* mit fünf Übungen und insbesondere in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* mit nur zwei Übungen im Vergleich zu den übrigen klassischen Serviceszenarien wenig Raum ein. Die Übungen beschränken sich auf allfällige Gästewünsche sowie das Anbieten weiterer Speisen oder Getränke (Grunwald, 2016, S. 124; Schümann et al., 2024, S. 12).

In *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* wird diese Phase mit sieben Übungen ausführlicher behandelt. Zum einen wird den Lernenden eine umfassende Auswahl an möglichen Redemitteln geboten, zum anderen wird in einer Infobox (Abbildung 2) beschrieben, welche beruflichen Anforderungen eine Servicekraft in dieser Phase erfüllen muss.

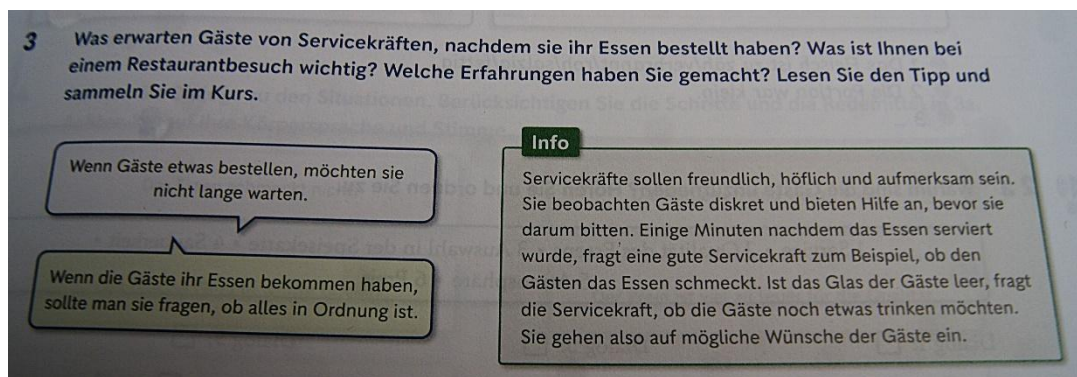


Abbildung 2: Infobox Servieren-Abservieren (Schote & Weimann, 2025, S. 33)

Zum Szenario *Bezahlen/Verabschiedung* finden sich in allen drei Lehrwerken jeweils die meisten Aufgaben, die sich direkt auf den Serviceablauf beziehen. In *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* gibt es 17 Übungen, gefolgt von *Menschen im Beruf. Tourismus A2* mit 10 Übungen. Die wenigsten Übungen, nämlich neun, umfasst *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1*.

In sämtlichen Lehrwerken wird dabei auf die unterschiedlichen Zahlungsformen (bar, Kredit- oder Bankomatkarte) und auf die dafür erforderlichen Redemittel eingegangen (Grunwald, 2016, S. 25; Schümann et al., 2024, S. 54-60; Schote & Weimann, 2025, S. 40-47). Darüber hinaus wird in einer Infobox (Abbildung 3) die Rechnungshandhabung (zusammen oder getrennt) sowie die Trinkgeldgebarung thematisiert.

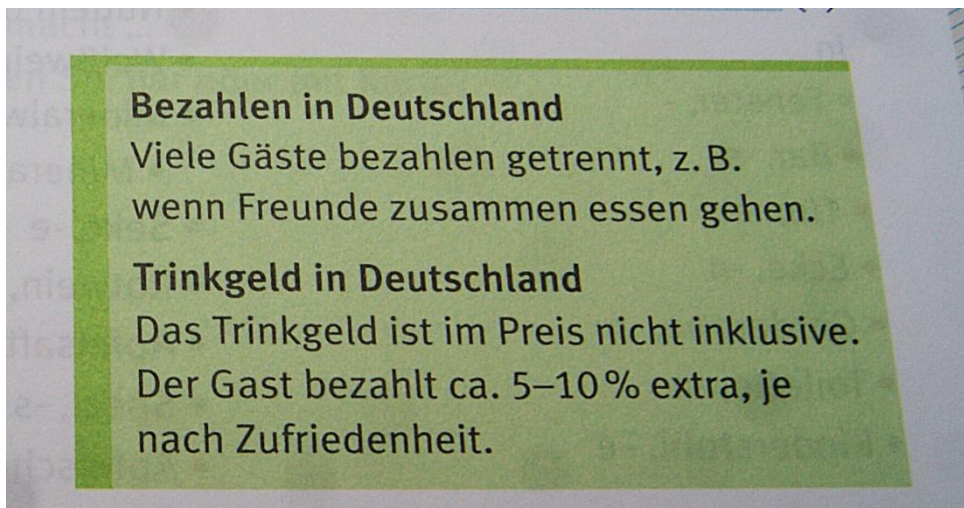


Abbildung 3: Infobox Trinkgeld (Schumann et al., 2024, S. 13)

In *Menschen im Beruf. Tourismus A2* und *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* gibt es jeweils fünf Aufgabenstellungen zur *Toilettenutzung/Wegbeschreibung*.

Zu diesem Szenario ist allerdings einschränkend anzumerken, dass sich bis auf eine Übung (Abbildung 4) keine Fragen auf die Nutzung der Sanitäreinrichtungen im gastronomischen Kontext beziehen, sondern auf Wegbeschreibungen zu Theatern oder Museen. Die dafür notwendigen Redemittel werden in beiden Lehrwerken angeboten (Schumann et al., 2024, S. 23; Grunwald, 2016, S. 102-105).



Abbildung 4: Übung Wegbeschreibung (Schumann et al., 2024, S. 7)

Zum Umgang mit Gästewünschen, Beschwerden oder *Reklamationen* finden sich in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* die meisten Übungen, insgesamt neun. Sieben Übungen gibt es in *Menschen im Beruf. Tourismus A2*, lediglich drei Aufgaben beinhaltet *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1*.

In allen drei Lehrwerken können die Lernenden im Rahmen von Rollenspielen oder Dialogen das entsprechende Verhalten von Servicekräften, sowie die dafür erforderlichen

Redemittel trainieren. Die Problemstellungen umfassen dabei beispielsweise die mangelnde Qualität der Speisen (Grunwald, 2016, S. 127), schmutziges Besteck (Schümann et al., 2024, S. 23) oder zu lange Wartezeiten (Schote & Weimann, 2025, S. 35).

Im Lehrwerk *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* finden die Lernenden neben den Übungen auch zahlreiche Formulierungshilfen, um allfällige Probleme zu entschärfen und entsprechende Lösungsvorschläge anbieten zu können.

Der Ton macht die Musik: Was die Servicekraft sagen kann.

Schritt ☐ Sind Sie mit dieser Lösung einverstanden?
– Ich bringe Ihnen die neue Bestellung. / ... ein Glas Wein. / ... sofort. – Kann ich sonst noch etwas für Sie tun?

Schritt ☐ Es tut mir leid, dass Sie so lange auf das Essen warten mussten. / ... Ihnen das Gericht nicht geschmeckt hat. / Ihr Bier nicht richtig kalt ist. – Ich verstehe Ihren Ärger.

Schritt ☐ Hm, ich verstehe. – Sie sind also mit ... unzufrieden? – ... schmeckt Ihnen nicht, weil ...?

Schritt ☐ Ich kann Ihnen Folgendes anbieten: ... – Darf ich Ihnen ein anderes Gericht anbieten oder vielleicht ein Getränk oder ein Dessert? – Als Entschädigung kann ich Ihnen einen Nachtisch auf Kosten des Hauses anbieten.

Schritt ☐ Vielen Dank, dass Sie uns darauf hingewiesen haben. Ihr Feedback hilft uns.

Abbildung 5: Redemittel für Reklamationen (Schote & Weimann, 2025, S. 35)

In *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* wurden keine Übungen zum Szenario *Empfehlungen* ermittelt. Insgesamt drei Aufgaben dazu finden sich hingegen in *Menschen im Beruf. Tourismus A2*. Die Lernenden sollen dabei über Freizeit- bzw. Kulturangebote sprechen, die Tourist*innen in ihrer Region im Zuge ihres Aufenthalts nutzen können (Schümann et al., 2024, S. 21). Ähnlich gestaltet sind auch die insgesamt acht Übungen in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1*. An Aufgabenstellungen finden sich

beispielsweise der Austausch im Plenum über die jeweiligen Lieblingsorte oder das Entwerfen eines Flyers für Tourist*innen, mit Informationen über eine Stadt oder Region (Grunwald, 2016, S. 103).

Small Talk wird nur in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* behandelt. Im gleichnamigen Kapitel 4 stehen den Lernenden dazu 13 Übungen zur Verfügung. Die Themen behandeln beispielsweise Hobbys, Sprachen in Europa und Familienporträts (Grunwald, 2016, S. 44-55). Darüber hinaus wird in einer Infobox (Abbildung 6) darauf hingewiesen, dass Geld und Politik keine Small Talk-Themen sind.

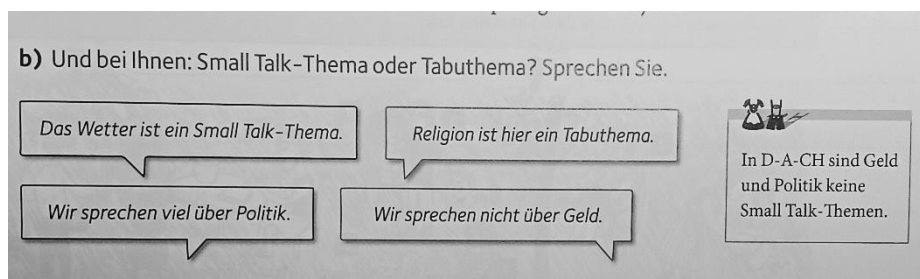


Abbildung 6: Infobox Small Talk (Grunwald, 2016, S. 45)

B: Sprachliche Voraussetzungen

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der zweiten Kategorie zu den *sprachlichen Voraussetzungen* dargestellt.

B: Sprachliche Voraussetzungen	Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1	Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie! A2/B1	Menschen im Beruf. Tourismus A2
Hören (Hörquotient)	109 (0,32)	45 (0,25)	52 (0,61)
Sprechen (Sprechquotient)	70 (0,2)	76 (0,42)	28 (0,33)
- Aussprache	vorhanden	nein	vorhanden
- Nachfragen	vorhanden	vorhanden	nein
Lesen der Menükarte	vorhanden	vorhanden	vorhanden
Zahlen (Zahlenquotient)	104 (0,3)	48 (0,26)	26 (0,31)
- explizite Zahlenübung	vorhanden	vorhanden	vorhanden
Höflichkeit	0	21	0
Temporaladverbien	nein	nein	nein

Tabelle 5: Ergebnisse sprachliche Voraussetzungen

Wie in Tabelle 5 ersichtlich, fanden sich zu sämtlichen untersuchten Kategorien, mit Ausnahme von *Temporaladverbien*, zumindest eine Aufgabe oder Übung in den analysierten Lehrwerken.

Betrachtet man zunächst die Ergebnisse der Kategorie *Hören*, so lässt sich anhand des ermittelten Hörquotienten erkennen, dass die relative Anzahl der Übungen in den Lehrwerken stark variiert. In *Menschen im Beruf. Tourismus A2* gibt es insgesamt 52 Hörübungen. In mehr als der Hälfte aller Aufgaben wird somit der Fokus auf das Trainieren des Hörverständnisses gelegt (Hörquotient: 0,61). In *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* gibt es 109 Hörübungen, was rund einem Drittel aller Übungen (Hörquotient: 0,32) entspricht. Etwas geringer fällt der Wert bei *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* aus (45 Übungen, Hörquotient: 0,25). Anzumerken ist, dass die Hörtexte in den Lehrwerken zumeist für mehrere unterschiedliche Teilaufgaben genutzt werden. Je nach Aufgabenstellungen müssen die Lernenden beispielsweise Musterdialoge in die richtige Reihenfolge bringen (Schote & Weimann, 2025, S. 22), Fragen beantworten (Schümann et al., 2024, S. 6) oder Lückentexte ausfüllen (Grunwald, 2016, S. 127). In den verschiedenen Übungen wird sowohl das globale als auch das detaillierte Hörverstehen trainiert.

Wie bei der Kategorie *Hören* wurde auch für die Fertigkeit *Sprechen* ein entsprechender Quotient gebildet. Dieser fiel im direkten Vergleich etwas niedriger aus und lag zwischen 0,2 und 0,42. In *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* gibt es mit 70 Übungen die relativ geringste Anzahl. Mit 76 Aufgaben wurde in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* das verhältnismäßig stärkste Vorkommen erfasst. *Menschen im Beruf. Tourismus A2* beinhaltet zur Fertigkeit *Sprechen* insgesamt 28 Übungen.

Die Lernenden können im Rahmen von Rollenspielen die verschiedenen erforderlichen Redemittel trainieren. Die Szenarien umfassen dabei die in der Hauptkategorie A beschriebenen Situationen sowie weitere Gesprächsanlässe, die sich bei der touristischen Gästekommunikation ergeben können (z.B.: Schote & Weimann, 2025, S. 44-45; Grunwald, 2016, S. 21; Schümann et al., 2024, S. 54).

In den beiden Lehrwerken *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* sowie *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* finden sich auch Aufgabenstellungen, bei denen die Lernenden gezielt auf sprachliche Unklarheiten reagieren und *nachfragen* müssen. Zur Unterstützung werden ihnen entsprechende Formulierungshilfen, wie beispielsweise „Bitte sprechen Sie langsam“ (Grunwald, 2016, S. 13) oder „Habe ich das korrekt notiert? Sie nehmen...“ (Schote & Weimann, 2025, S. 27) geboten.

In zwei Lehrwerken wurde darüber hinaus das Vorkommen von Übungen zur *Aussprache* ermittelt. In *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* gibt es dazu am Ende des Lehrwerks

einen separaten Teil für das Phonetiktraining, der zahlreiche Hörbeispiele sowie praktische Übungen enthält (Grunwald, 2016, S. 196-207).

Auch in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* können die Lernenden gezielt die *Aussprache* trainieren. Die Übungen sind hier Bestandteil der einzelnen Lektionen (Schümann et al., 2024, S. 20).

Aufgabenstellungen zum *Lesen der Menükarte* finden sich in allen drei analysierten Lehrwerken wieder. Die Lernenden können dabei mithilfe einer abgebildeten Speise- und Getränkekarte Fragen beantworten oder im Rahmen eines Rollenspiels den Bestellvorgang darstellen (Schümann et al., 2024, S. 10; Grunwald, 2016, S. 122-123; Schote & Weimann, 2025, S. 25). Neben dem Trainieren der sprachlichen Anforderungen findet sich in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* noch der Hinweis, dass Speisekarten Informationen über Zusatzstoffe und Allergene beinhalten müssen (Schote & Weimann, 2025, S. 25).

Die Auswertung ergab, dass die Vermittlung von *Zahlen* eine bedeutsame Rolle in sämtlichen Lehrwerken spielt (*Menschen im Beruf. Tourismus A2*: 26 Übungen, *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1*: 48 Übungen, *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1*: 104 Übungen).

Dies lässt sich zum einen daran ableiten, dass der Zahlenquotient von 0,26 bis 0,31 reichte und zum anderen, dass sich in allen drei Lehrwerken zumindest eine Übung fand, bei der der Fokus auf den bewussten Zahlengebrauch und das Zahlenverständnis der Lernenden gelegt wird. Bei den Aufgaben wird entweder das Hörverständnis trainiert (Grunwald, 2016, S. 24; Schümann et al., 2024, S. 54) oder die Lernenden müssen Maßangaben in Rezepten (z.B. ein Achtel Liter Wein, ein halber Esslöffel Salz) entsprechend zuordnen (Schote & Weimann, 2025, S. 54).

Aufgaben, zur Vermittlung und zum Training von sprachlichen Ausdrucksmitteln zur *Höflichkeit* wurden ausschließlich in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1*, erfasst (21 Übungen). In den anderen Lehrwerken finden sich Höflichkeitsformen vor allem in Musterdialogen oder Hörübungen, allerdings werden diese nicht explizit thematisiert.

Im Gegensatz dazu gibt es in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* Übungen oder Infoboxen mit Hinweisen zur Verwendung von Höflichkeitsformen, etwa im Zusammenhang mit Tischreservierungen (Schote & Weimann, 2025, S. 17), der formalen Anrede von Gästen (Schote & Weimann, 2025, S. 24), dem Serviceablauf (Schote & Weimann, 2025, S. 33) oder der Anwendung des Konjunktivs II bei Fragen (Schote & Weimann, 2025, S. 79).

C: Fachsprache

Die empirische Analyse der Lehrwerke in Bezug auf die Kategorie *Fachsprache* lieferte die in Tabelle 6 dargestellten Ergebnisse.

C: Fachsprache	Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1	Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie! A2/B1	Menschen im Beruf. Tourismus A2
Gesamt	330	361	118
- Speisen/Getränke/Zubereitung	183	177	34
- Intern	147	184	84

Tabelle 6: Ergebnisse Fachsprache

Die Auswertung der Kategorie *Fachsprache* ergab, dass in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* deutlich weniger gastronomisches Vokabular in den analysierten Wörterlisten angeführt wird, als in den beiden anderen Lehrwerken.

In *Menschen im Beruf. Tourismus A2* wurden insgesamt 118 Fachwörter ermittelt.

Einschränkend ist anzumerken, dass dieses Lehrwerk den geringsten Seitenumfang aufweist, und eine von vier Lektionen aufgrund mangelnder thematischer Übereinstimmung in der Analyse nicht berücksichtigt wurde. Vergleicht man das Verhältnis der angeführten Fachvokabeln, so lässt sich erkennen, dass dieses in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* nahezu ausgeglichen ist: 177 Wörter betreffen die Bereiche *Speisen/Getränke/Zubereitung*, 184 Wörter entfallen auf die Subkategorie *Intern*.

Eine etwas höhere Differenz und eine umgekehrte Reihung der Subkategorie findet sich in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1*: In diesem Lehrwerk wurden mehr Fachbegriffe, nämlich 183, bei *Speisen/Getränke/Zubereitung* gezählt, dem gegenüber standen 147 Wörter bei *Intern*.

Ein anderes Bild ergab die Auswertung der Wörterliste bei *Menschen im Beruf. Tourismus A2*. In diesem Lehrwerk ist das Verhältnis zwischen den beiden Subkategorien sehr ungleich verteilt. Mehr als doppelt so viele Wörter - insgesamt 84 - wurden der Subkategorie *Intern* zugeordnet; 34 Begriffe dem Themenfeld *Speisen/Getränke/Zubereitung*.

Während bei den beiden anderen Lehrwerken das Verhältnis relativ ausgeglichen ist, zeigt die Auswertung, dass *Menschen im Beruf. Tourismus A2* einen deutlichen Schwerpunkt

auf die Vermittlung von internen Fachtermini legt, während das speisen- und getränkebezogene Vokabular vergleichsweise unterrepräsentiert ist.

Die Vokabellisten der Lehrwerke enthalten ferner keine Hinweise auf mögliche regional-sprachliche Ausdrücke oder Varianten.

D: Schreiben

Anhand der Ergebnisse der Analyse (Tabelle 7) lässt sich erkennen, dass das Trainieren und Üben der Fertigkeit *Schreiben* in den drei Lehrwerken nur eine untergeordnete Rolle spielt.

D: Schreiben	Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1	Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie! A2/B1	Menschen im Beruf. Tourismus A2
Schreiben (Schreibquotient)	17 (0,05)	2 (0,01)	4 (0,05)
- Empfehlungen	vorhanden	nein	nein
- Tischreservierung	vorhanden	vorhanden	nein

Tabelle 7: Ergebnisse Schreiben

In sämtlichen Lehrwerken liegt der Schreibquotient deutlich unter 0,1. Im Vergleich zu den bereits präsentierten *Hör-* und *Sprechquotienten* stellt dies einen ungleich niedrigeren Wert dar.

In *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* finden sich lediglich zwei Schreibaufgaben wieder. In einer Übung müssen die Lernenden eine *Tischreservierung* in Form einer E-Mail bestätigen. Zur Unterstützung werden Textbausteine als Formulierungshilfe angeboten (Schote & Weimann, 2025, S. 19). Die zweite Aufgabe behandelt das Thema „Krankenstand“ (Schote & Weimann, 2025, S. 73). Der ermittelte Schreibquotient von 0,01 ist im Vergleich zu den beiden anderen Lehrwerken - die jeweils einen Schreibquotienten von 0,05 aufweisen - der niedrigste Wert in dieser Kategorie.

Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1 enthält insgesamt 17 verschiedene Schreibaufgaben zu unterschiedlichen Themen. Sowohl *Empfehlungen* als auch *Tischreservierungen* (Grunwald, 2016, S. 85) werden dabei behandelt.

Wie im Zuge der Analyse ermittelt, beziehen sich die Arbeitsanweisungen zu *Empfehlungen* sowohl auf touristische Sehenswürdigkeiten (Grunwald, 2016, S. 103-106) als auch

auf Restaurantstipps (Grunwald, 2016, S. 133). Diese beiden Empfehlungsbereiche wurden auch von den Expert*innen in den Interviews genannt (B, 2025, S. 32).

Im Gegensatz dazu gibt es bei *Menschen im Beruf. Tourismus A2* keine schriftlichen Aufgaben, die einer der beiden Unterkategorien zugeordnet werden konnten. Der inhaltliche Schwerpunkt der vier Schreibaufgaben liegt bei Gästebeschwerden (Schümann et al., 2024, S. 59) sowie auf Wegbeschreibungen (Schümann et al., 2024, S. 23). Diese schriftlichen Aufgaben beziehen sich zwar ebenfalls auf konkrete Situationen des beruflichen Alltags, wurden jedoch von keinem der Befragten im Verlauf des Gesprächs thematisiert.

7 Diskussion

Aufbauend auf den Erkenntnissen der inhaltsanalytischen Auswertung der Expert*innen-interviews wurden drei Lehrwerke zu „Deutsch in der Gastronomie“ bzw. „Deutsch im Tourismus“ untersucht. Das Ziel war es, zu ermitteln, ob die sprachlichen Anforderungen, die Gastronomiemitarbeitende zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen im Servicealltag benötigen, in den Lehrwerken adäquat berücksichtigt werden.

Von den Expert*innen wurden neun relevante Szenarien genannt, wobei sich vier - *Begrüßung/Beratung*, *Bestellung aufnehmen*, *Servieren-Abservieren*, *Bezahlen/verabschiedung* - auf den klassischen Serviceablauf beziehen. Fünf weitere Szenarien - *Toilettenutzung*; *Umgang mit Reklamationen*; *Fragen nach Fotos*; *Empfehlungen*; *Small Talk* - können während der gesamten Gästebetreuung auftreten.

In allen drei Lehrwerken finden sich zahlreiche Übungen, die die einzelnen Phasen des Serviceablaufs behandeln und bei denen die Lernenden die dafür notwendigen kommunikativen Kompetenzen trainieren können.

In *Menschen im Beruf. Tourismus A2* gibt es dazu allerdings deutlich weniger Aufgabenstellungen (21 Übungen) als in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* (46 Übungen) und *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* (36 Übungen). Eine mögliche Erklärung dafür könnte der im Vergleich zu den anderen beiden Lehrwerken geringere Seitenumfang sowie die inhaltliche Breite sein.

Die weiteren Szenarien werden, mit Ausnahme von *Fotos machen*, in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt. Der Umgang mit *Reklamationen* ist das einzige der fünf Szenarien, das in sämtlichen Lehrwerken in mehreren Übungen behandelt wird (Grunwald, 2016, S. 127; Schümann et al., 2024, S. 23; Schöte & Weimann, 2025, S. 35).

Die Expert*innen betonten, dass Beschwerden von Gästen Teil des beruflichen Alltags sind und dass Servicekräfte auf diese sprachlich angemessen reagieren können sollten (A, 2025, 22-24; C, 2025, 16-18; D, 2025, 32). Das Anbieten konkreter Lösungsvorschläge kann im Rahmen der vorhandenen Aufgaben und unter Verwendung der angebotenen Redemittel entsprechend trainiert werden.

Übungen zur Auskunft zur *Toilettenutzung* bzw. zu Wegbeschreibungen sowie zur Weitergabe von *Empfehlungen* für Sightseeing-Tipps finden sich in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* (Grunwald, 2016, S. 103) und *Menschen im Beruf. Tourismus A2* (Schümann et al., 2024, S. 23).

Ein Grund für das Fehlen in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* könnte im fortgeschrittenen Sprachniveau A2/B1 liegen und der damit verbundenen Annahme, dass die Lernenden bereits über die für diese beiden Szenarien notwendigen Redemittel verfügen.

Das Szenario *Small Talk* wird lediglich in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* (Grunwald, 2016, S. 44-55) thematisiert. Es wurde bereits angemerkt, dass *Small Talk* sehr viele Themenbereiche umfasst, was eine entsprechende Aufbereitung in berufsspezifischen Lehrwerken erschweren dürfte.

Die sprachlichen Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* wurden von sämtlichen Expert*innen als zentrale Kompetenzen für Servicekräfte genannt (A, 2025, 26; B, 2025, 24; C, 2025, 8; D, 2025, 2). Dies spiegelt sich auch in den zahlreichen Übungen sämtlicher Lehrwerke wider. Im Zusammenhang mit der Fertigkeit *Hören* ist hier der relative Übungsanteil in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* hervorzuheben: Über die Hälfte aller Aufgaben beinhalten Hörübungen, was im Vergleich zu den beiden anderen Lehrwerken auf eine mögliche Schwerpunktsetzung hindeutet.

Ein Hauptaugenmerk auf den aktiven Sprachgebrauch wird in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* gelegt. In fast der Hälfte aller Übungen können die Lernenden unterschiedliche Service-Szenarien und die dafür notwendigen Redemittel trainieren. In insgesamt 21 Aufgaben haben die Lernenden zusätzlich die Möglichkeit, die Verwendung verschiedener *Höflichkeitsformen* zu üben. Obwohl *Höflichkeit* von den Expert*innen als sehr relevant eingeschätzt wurde (A, 2025, 12; B, 2025, 24; C, 2025, 8; D, 2025, 10), ergab die Analyse, dass eine entsprechende Didaktisierung in den anderen beiden Lehrwerken nicht stattfand.

In Bezug auf die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* lässt sich festhalten, dass sämtliche Lehrwerke den Fokus auf diese beiden sprachlichen Kompetenzen legen, was im Einklang mit den geäußerten Expert*innenmeinungen steht.

Auf den Stellenwert des sicheren Umgangs mit *Zahlen* im Servicealltag verwiesen mehrere Expert*innen (A, 2025, 28; C, 2025, 20; D, 2025, 22-24). Auch hier konnte eine hohe Übereinstimmung in den Lehrwerken festgestellt werden. In allen drei Lehrwerken gibt es explizite Übungen zum Zahlengebrauch (Grunwald, 2016, S. 24; Schümann et al., 2024, S. 54; Schöte & Weimann, 2025, S. 54). Darüber hinaus beinhalten ein Viertel bis ein Drittel aller Aufgaben die Verwendung von Zahlen, sodass die Lernenden die Anwendung regelmäßig trainieren können.

Die Auswertung der Kategorie *Schreiben* und des dabei ermittelten Schreibquotienten, der von 0,01 bis 0,05 reicht, deutet darauf hin, dass die Fertigkeit zwar in allen Lehrwerken berücksichtigt, jedoch kein Fokus auf die gezielte Entwicklung dieser sprachlichen Kompetenz gelegt wird. Hierzu zeigt sich eine Übereinstimmung mit den Ansichten der Interviewten (A, 2025, 28; B, 2025, 30; C, 2025, 30; D, 2025, 30).

Hinsichtlich der Fertigkeit *Lesen* erwähnte eine Befragte, dass Servicekräfte in der Lage sein sollten, die *Menükarte* zu lesen und zu verstehen (A, 2025, 26). Entsprechende Übungen sind in allen drei Lehrwerken vorhanden (Schümann et al., 2024, S. 10; Grunwald, 2016, S. 122-123; Schöte & Weimann, 2025, S. 25).

Was die Verwendung des Fachvokabulars betrifft, vertraten die Expert*innen die Meinung, dass Servicekräfte Kenntnisse über *Speise- und Getränkenamen* sowie über die *Zubereitungsarten* beherrschen sollten (C, 2025, 14; D, 2025, 18). Die Analyse der Wörterlisten in den Lehrwerken ergab, dass die Vokabellisten von *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* sowie von *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* jeweils über 175 Fachausdrücke umfassen. In *Menschen im Beruf. Tourismus A2* ist die Anzahl mit 34 Wörtern deutlich geringer, was sich bei den Lernenden negativ auf den Erwerb des berufsspezifischen Wortschatzes auswirken dürfte. Einschränkend ist zudem anzumerken, dass keine Vokabelliste Hinweise auf regionalsprachliche Ausdrücke oder Varianten enthält.

Die Auswertung der Interviews ergab ferner, dass allgemeine *gastronomische Fachausdrücke* zwar die interne Kommunikation mit Kolleg*innen erleichtern, aber keine Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des Berufsalltags darstellen (A, 2025, 2; B, 2025, 8). Dennoch umfassen die Vokabellisten, mit Ausnahme von *Menschen im Beruf. Tourismus A2*, eine Vielzahl an entsprechenden Wörtern.

Die hohe Anzahl an fachsprachlichen Ausdrücken in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* sowie *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* insbesondere in Bezug auf *Speise- und Getränkenamen* sowie *Zubereitungsarten* verdeutlicht, dass hier eine Übereinstimmung mit den diesbezüglichen Expert*innenmeinungen besteht.

Insgesamt zeigte sich, die von den Expert*innen genannten sprachlichen Anforderungen an Servicekräfte in den Lehrwerken berücksichtigt werden. Ebenso werden die verschiedenen Szenarien, die sich bei der Gästebetreuung ergeben können, umfassend dargestellt. Auch die hohe Anzahl an fachspezifischen Vokabeln in zwei von drei Lehrwerken sollte die Lernenden beim Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen unterstützen.

Abschließend sollen noch Überlegungen zum methodischen Vorgehen angestellt werden. Es zeigte sich, dass der Mixed-Methods-Ansatz für das Forschungsvorhaben geeignet war und der Untersuchungsgegenstand umfassend bearbeitet werden konnte. Jedoch ist kritisch anzumerken, dass aufgrund der begrenzten Auswahlmöglichkeiten an verfügbaren Lehrwerken ein Kompromiss getroffen werden musste und auch Lehrwerke berücksichtigt wurden, deren Fokus nicht ausschließlich auf „Deutsch in der Gastronomie“ lag. Obwohl beispielsweise die kommunikativen Anforderungen beim Bezahlvorgang im Restaurant und an der Hotelrezeption vergleichbar sind, hätte die Analyse thematisch einheitlicher Lehrwerke voraussichtlich zu noch differenzierteren und belastbareren Ergebnissen geführt. Zudem mussten bei der Lehrwerksauswahl mangels Alternativen unterschiedliche Sprachkompetenzniveaus berücksichtigt werden. Um dennoch die Forschungsfrage hinreichend beantworten zu können, wurden daher geringfügige Abweichungen in Bezug auf die Inhalte sowie die Kompetenzniveaus akzeptiert.

Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, der Frage nachzugehen, welche sprachlichen Anforderungen angehende und bestehende Servicekräfte im Zuge ihrer Tätigkeit beherrschen müssen, um den beruflichen Alltag erfolgreich bewältigen zu können.

Wie im Zuge der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen sprachlichen Registern in Kapitel 2 aufgezeigt wurde, vereint die Berufssprache verschiedene Elemente der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache (Efing, 2014, S. 433). Entsprechende berufssprachliche Kompetenzen stellen für Gastronomiemitarbeitende eine zentrale Voraussetzung dar, nicht zuletzt deshalb, weil die Kommunikation mit den Gästen einen wesentlichen Bestandteil der Servicetätigkeit bildet.

Anhand zweier konkreter Beispiele wurde in Kapitel 1 gezeigt, dass das aktive Sprachlernen am Arbeitsplatz aufgrund von Personalmangel und Zeitdruck nur begrenzt umsetzbar sein dürfte (Lukas et al., 2022; Groeneveld et al., 2023). Dies unterstreicht die Notwendigkeit entsprechender berufsbezogener DaF-/DaZ-Unterrichtangebote. Im Mittelpunkt sollte dabei die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden stehen, sodass diese unterschiedliche Szenarien im Serviceablauf erfolgreich bewältigen können. Dies verdeutlicht auch die Aussage von Experte D: Er erwartet, dass Servicekräfte „so gut Deutsch können, dass sie sich brauchbar und gut mit den Gästen unterhalten können und sie vor allem gut verstehen“ (D, 2025, 2).

Ein entsprechend gestalteter Unterricht richtet sein Hauptaugenmerk auf den aktiven und rezeptiven Sprachgebrauch in häufig auftretenden berufstypischen Situationen und integriert systematisch die dafür notwendige Fachwortschatzarbeit (Rösler, 2023, S. 299). Berufsspezifische Lehrwerke, die im Rahmen des Unterrichts eingesetzt werden, verbinden idealerweise den Bezug zur beruflichen Realität mit aktuellen fremd- und fachsprachendidaktischen Ansätzen. Den Lernenden soll dabei zum einen fachsprachliches Wissen vermittelt werden, zum anderen soll durch entsprechende Aufgabenstellungen eine kommunikative Unterrichtsgestaltung sowie der Aufbau sozialer und interkultureller Kompetenzen ermöglicht werden (Fearn, 2017, S. 78).

Zur Ermittlung der konkreten sprachlichen Anforderungen in berufstypischen Situationen wurden zunächst vier leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt und anschließend analysiert. Es wurden insgesamt neun Szenarien identifiziert, deren Bewältigung unterschiedliche sprachliche Kompetenzen bei Servicemitarbeitenden voraussetzen. Wie die anschließende kriteriengeleitete Lehrwerksanalyse ergab,

behandeln alle drei Lehrwerke die einzelnen, von den Expert*innen genannten - Situationen des Serviceablaufs - *Begrüßung/Beratung*, *Bestellung aufnehmen*, *Servieren-Abservieren*, *Bezahlen/Verabschiedung* - sowie den Umgang mit *Reklamationen* und didaktisieren diese entsprechend. Bis auf das Szenario *Foto machen*, wurden auch die zuvor ermittelten Szenarien *Empfehlung* und *Small Talk* in jeweils mindestens einem Lehrwerk berücksichtigt.

Das Vorhandensein konkreter Aufgaben zu den Szenarien, insbesondere zum klassischen Serviceablauf sowie die Didaktisierung der dafür notwendigen sprachlichen Mittel zeigt, dass sich alle Lehrwerke an den von den Expert*innen genannten kommunikativen Anforderungen an Servicekräfte orientieren. Auch im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung wurde festgehalten, dass berufsbezogene Lehrwerke Aufgabenstellungen enthalten sollen, die sich an „konkreten Anwendungssituationen in der beruflichen Realität“ (Kuhn, 2024, S. 515) orientieren. Dies konnte in der Lehrwerkanalyse bestätigt werden.

Kritisierte Bosch Roig zu Beginn der 2010er Jahre noch die fehlende Sprachbedarfs- und Realitätsorientierung der damaligen Lehrwerke (2012, S. 158), so scheint diese Einschätzung, mit dem Verweis auf die vorliegenden Ergebnisse, nicht mehr aufrechtzuerhalten zu sein. Unterschiede zeigten sich jedoch hinsichtlich des Übungsumfangs: So fanden sich in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* zu den einzelnen Szenarien deutlich weniger Aufgabenstellungen als in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* und *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1*.

Nach Ansicht der Befragten kommt den rezeptiven Fertigkeiten sowie dem aktiven Sprachgebrauch eine hohe Bedeutung im Servicealltag zu. Expertin A formulierte dies wie folgt: „In erster Linie würde ich schätzen, mündliche Kommunikation mit dem Gast, dass sie sprechen können und verstehen können.“ (A, 2025, 26).

Die Analyse des Übungsanteils ergab, dass sämtliche Lehrwerke den Fokus auf die beiden sprachlichen Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* legen, was im Einklang mit den Forderungen der Expertinnen steht. Darüber hinaus fanden sich in je zwei Lehrwerken Übungen zur *Aussprache* und zum *Nachfragen* – beides Aspekte, die von den Expert*innen als berufsrelevant bezeichnet wurden.

Die Beherrschung der *Zahlen* und verschiedener *Höflichkeitsformen* wurde ebenfalls von sämtlichen Befragten als zentrale sprachliche Voraussetzung genannt. Alle drei Lehrwerke enthalten spezielle Übungen zum Umgang mit *Zahlen* im Serviceablauf. Diesbezüglich konnte eine hohe Übereinstimmung mit den Expert*innenansichten

festgestellt werden. Im Gegensatz dazu wird das Thema *Höflichkeit* nur in Fokus *Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* in eigenen Übungen explizit behandelt.

Für die Fertigkeit *Lesen* ergab die Analyse, dass es in allen drei Lehrwerken Aufgaben zum *Lesen der Menükarte* gibt. Laut Einschätzung der Interviewten spielt die Lesekompetenz im beruflichen Alltag ansonsten nur eine untergeordnete Rolle. Dies spiegelt sich auch in der geringen Übungsanzahl der analysierten Lehrwerke wider. Schreibübungen für *Tischreservierungen* finden sich in zwei Lehrwerken. Aufgaben zu *Empfehlungen* für Ausflugsziele oder Restaurants gibt es lediglich in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1*.

Hinsichtlich der Beherrschung des Fachvokabulars meinten die Expert*innen, dass Servicekräfte über Kenntnisse zu *Speisen- und Getränkenamen* sowie über die *Zubereitungsarten* verfügen sollten. Eine untergeordnete Rolle spielen hingegen allgemeine *gastronomische* Fachausdrücke, da diese primär bei der internen Kommunikation mit Kolleg*innen genutzt werden. Für Experte B umfasst die Fachsprache „ein Vokabular, das auf Effizienz getrimmt ist, und Effizienz und Schnelligkeit ist das Wichtigste im Service, und daher wirds, glaube ich, vor allem intern noch immer weitverbreitet verwendet. Daher finde ich auch, dass es Sinn macht, das zu verwenden“ (B, 2025, 8).

Eine ähnliche Ansicht vertritt Roche, der das Ziel in der Verwendung von Berufssprache in der effektiven und angemessenen Kommunikation in beruflichen Kontexten verortet (2024, S. 647).

Die kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse zur Fachsprache ergab, dass sich in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* sowie in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1* umfangreiche Vokabellisten mit jeweils über 320 Wörtern finden, während in *Menschen im Beruf. Tourismus A2* das Vorkommen mit 118 Fachwörtern deutlich geringer ist. Damit besteht in zwei von drei Lehrwerken eine hohe Übereinstimmung mit den Expert*innenmeinungen zur Beherrschung von fachsprachlichen Begriffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die untersuchten Lehrwerke die von den Expert*innen genannten sprachlichen Anforderungen berücksichtigen, die zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen im Arbeitsalltag notwendig sind. Ein Fokus liegt dabei eindeutig auf den sprachlichen Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen*.

Ebenso finden sich in zwei von drei Lehrwerken eine Vielzahl an gastronomischen Fachwörtern, deren Beherrschung von den Expert*innen ebenfalls als relevante

Voraussetzung genannt wurde, um den beruflichen Alltag im Service erfolgreich bewältigen zu können.

In Bezug auf das Lehrwerk *Menschen im Beruf. Tourismus A2* ist allerdings Seyfarths Kritik, dass in Lehrwerken zum Tourismus zu viele verschiedene Berufsbilder und Themen behandelt werden und die Auseinandersetzung mit den einzelnen Bereichen häufig nur oberflächlich erfolgt (Seyfarth, 2018, S. 258), zuzustimmen. Wie in der deskriptiven Analyse dargestellt, umfassen die vier Kapitel ein sehr breites Themenspektrum. Lediglich 85 Übungen legen dabei den Fokus auf den Gastronomiekontext. Im Vergleich dazu gibt es in *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1* insgesamt 345 Aufgaben und in *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie! A2/B1* 182 Übungen.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurden allerdings Fragen zur methodischen und didaktischen Qualität der Lehrwerke bzw. der einzelnen Übungen und Aufgaben, beispielsweise in Bezug auf die Lernprogression, Kompetenz- oder Lernendenorientierung (Ott, 2019b, S. 44-46), aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Vertiefende Studien könnten hier ansetzen, um die Stärken und Schwächen der einzelnen Lehrwerke herauszuarbeiten und diese weiterzuentwickeln.

Darüber hinaus können die vorliegenden Ergebnisse als Grundlage für Rezeptionsanalysen von tourismusspezifischen Lehrmaterialien dienen. So können mögliche Forschungsprojekte der Frage nachgehen, wie Kursleitende die Lehrmaterialien im Unterrichtsraum nutzen, und ob sich ihrer Ansicht nach mit ihnen die Ziele des berufsbezogenen Sprachunterrichts, nämlich den kommunikativen Anforderungen im Arbeitsalltag bestmöglich gerecht zu werden, erreichen lassen.

Die vorliegende Studie soll einen Beitrag dazu leisten, die Qualität des Unterrichts und der Lehrmaterialien zukünftig noch besser an die Bedürfnisse der Lernenden und der Arbeitgeber*innen anzupassen, sodass auch zukünftige Servicekräfte sprachlich kompetent und situationsangemessen nachfragen können: „Darf es noch etwas sein?“.

Literaturverzeichnis

- Bauer, U. (2018). Fachsprache Tourismus. In J. Roche & S. Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen* (S. 289-300). Narr Francke Attempto.
- Bauer, U. (2024). Interkulturalität im berufsbezogenen Deutschunterricht. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 299-306). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110745504-026>
- Baumann, T. (2024). Fachsprache(n) im Tourismus. *GFL – German as a Foreign Language*, 3/2024, 7-32.
- Bernstein, N., Llampallas, G., & Guadalupe, C. (2015). Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. *Deutsch als Fremdsprache*, 52/2, 103-112.
- Binanzer, A., Seifert, H., & Wecker, V. (2024). Bildungssprache– Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 379-404). De Gruyter.
- Bogner, A., & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnis-interesse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 61-98). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Bosch Roig, G. I. (2012). Aufgabenorientierung mit proaktiver Formfokussierung als didaktisches Konzept für den Deutschunterricht im Tourismus. *Ibérica*, 23, 157-172.
<http://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/314/301> (letzter Zugriff: 16.03.2026)
- Bosch Roig, G. I. (2021). DaFT-Zertifikat im Rahmen eines MOOC Deutsch für den Tourismus. *Revista de lenguas para fines específicos*, 27(1), 157-167. <http://doi.org/10.20420/rlfe.2021.393>
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 277-290). Narr Francke Attempto.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7-21). Narr Francke Attempto.
- Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Peter Lang.
- Coromina Borrasso, S. (2021). Deutschunterricht im Bachelorstudiengang Tourismus an spanischen Universitäten: Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Lehrmaterialien zur Förderung der mündlichen Interaktion. *Jalm*, 1, 23-40.
<https://doi.org/10.24403/jp.1007975>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/ Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 197-202.

- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage).
- Dube, J., & Wilbuer, N. (2020). *Sprachsensibilität in DaZ-Lehrwerken – Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse (ProDaz)*. In http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/dube_wilbuer_sprachsensibilitaet_daf_daz_lehrwerken_berufliche_bildung.pdf (letzter Zugriff: 17.03.2026)
- Dvorecky, M. (2016). Fachsprachliche Lehrwerke im Kontext des DaF-Unterrichts. Was gibt es Neues im Bereich der fachsprachlichen Lehrwerkanalyse? In H. Schweiger, V. Ahamer, C. Tonsern, T. Welke, & N. Zuzok (Hrsg.), *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag* (S. 91-100). Praesens Verlag.
- Efing, C. (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *InfoDaF* 4, 415–441.
- Efing, C. (2017): Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 247-266). Waxmann.
- Efing, C. (2024). Berufssprache. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 655-658). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-065>
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Begleitband*. Klett Sprachen.
- Fäcke, C. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen. vermitteln und vernetzen* (S. 34-48). Waxmann.
- Fearns, A. (2017). Zur aktuellen Situation des fachsprachlichen DaF-Unterrichts für Flüchtlinge. In N. Hartung & K. Zimmermann (Hrsg.), *Facetten des Deutschen didaktisch, linguistisch, interkulturell. Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag* (S. 77-92). Universitätsverlag der TU Berlin.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_29
- Funk, H. (2001). Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In H. Funk & M. König (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag* (S. 279-293).
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3/2004, 41-46.
- Funk, H. (2010). Lehrwerk, das. In H. Barkowski & H.J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 188). UTB.

- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2014), *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Band 4 der Reihe Deutsch lehren lernen*. Klett-Langenscheidt.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Grießhaber, W. (2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage) (S. 37–54). Narr Francke Attempto.
- Groeneveld, A., Kastrup, J., & Steinmeier, F. (2023). Deutsch lernen im Lernort Betrieb: Möglichkeiten und Herausforderungen in der gastronomischen Ausbildung Neuzugewandelter am Beispiel der Salam Kitchen. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 3/2023, 86-99. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v12i3.07>
- Grum, U., & Legutke, M.K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 85-96). Narr Francke Attempto.
- Grunwald, A. (2016). *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1*. Cornelsen.
- Heinisch, B. (2022). Fachsprache und Interkulturalität. Mediengestützter DaF-Unterricht zur Entwicklung interkultureller, fachspezifischer Handlungskompetenzen im Tourismus-Bereich. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(1), 244-262. <https://doi.org/10.20420/rife.2022.497>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 558-574). Springer.
- Hofer-Robinson, M. (2023). *Werte. Sprache. Integration. Zur Konstruktion von Werten in DaZ-Lehrmaterialien*. J.B.Metzler.
- Hoffmann, L. (2019): *Alltagsprache*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747>
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9>
- Jenkins, E. M. (1997). Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In H.J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (S. 182-193). Studien Verlag.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153-163). Springer.
- Klötzke, R. (2021). Digital mit Lehrwerken arbeiten. *Fremdsprache Deutsch*, 65, 57-60.

- Kommission für Lehrwerke DaF (1978). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Groos.
- Krumm, H. J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 100-105). Langenscheidt.
- Krumm, H. J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1215-1227). De Gruyter.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb. und erweiterte Auflage). Beltz Juventa.
- Kuhn, C. (2019). Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24 (1), 49-60.
- Kuhn, C. (2024). Berufsorientierung in Fremdsprachenlehrwerken. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 509-518). De Gruyter.
<http://doi.org/10.1515/9783110745504-045>
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus.
- Löffler, H. (2010). *Germanistische Soziolinguistik. Grundlagen der Germanistik* - 28. Erich Schmidt.
- Lukas, S., Kaiser, B., Dam, E., Schneider, A., & Klepser, R. (2022). „In der heutigen Zeit ist nur noch der Küchenchef Deutscher“. Entwicklung eines Sprachmentoringtrainings am Arbeitsplatz in der Hotellerie und Gastronomie. *Sprache im Beruf* 5, 2022/1, 91-104.
<http://doi.org/10.25162/sprb-2022-0005>
- Maijala, M (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34(6), 543-561.
- Maijala, M. (2019). Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(6), 714-735. <http://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0086>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Springer.
- Meißner, C. (2024). Fach- und berufsbezogener Wortschatz. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 41-50). De Gruyter.

<http://doi.org/10.1515/9783110745504-003>

- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview—Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465-479). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Meyer, M., & Tiedemann, K. (2017). *Sprache im Fach Mathematik*. Springer.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung ins Deutsche als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 8-22). Langenscheidt.
- Nieweler, A. (2013a). Lehrwerk. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 206-208). J.B. Metzler.
- Nieweler, A. (2013b). Lehrwerkanalyse. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 208-209). J.B. Metzler.
- Ohm, U. (2010). Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *„Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (Wiso Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik) (S. 30-42). bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Ortner, H. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt, & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (S. 2227-2240). De Gruyter.
- Ott, C. (2019a). Das Deutschbuch als Forschungsgegenstand eine Bestandsaufnahme. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 3, 292-312.
- Ott, C. (2019b). Schulbuch. In: T. von Brand & F. Radvan (Hrsg.), *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen* (S. 26-50). Klett/Kallmeyer.
- Philipp, M., & Efing, C. (2018). Förderung von Sprache und Schriftsprache im Sekundarbereich. In C. Titz, S. Geyer, H. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 198-213). Kohlhammer.
- Pohl, H. D. (2007). *Die österreichische Küchensprache. Ein Lexikon der typisch österreichischen kulinarischen Besonderheiten (mit sprachwissenschaftlichen Erläuterungen)*. Praesens.
- Prikoszovits, M. (2024). Curriculare Überlegungen zum fach- und berufsorientierten Deutsch. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 133-142). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-011>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. De Gruyter.
- Reuter, E. (2011). DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme und Zukunftsvisionen. *German as a Foreign Language*, 2011/3, 3-32.

- Roch, S. (2017). Der Mixed-Methods-Ansatz. In J. Winkel, W. Fichten, & K. Großmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg – Erhebungsmethoden* (S. 95-110). Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität Flensburg.
- Roche, J. (2024). Berufssprache Deutsch. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 645-660). De Gruyter.
- Roelcke, T. (2014). Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. *Fachsprache*, 36(3-4), 154–178. <https://doi.org/10.24989/fs.v36i3-4.1305>
- Roelcke, T. (2015): Besondere Wörter II: Fachwörter, Termini. In U. Haß & P. Storjohann (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz* (S. 371–393). De Gruyter.
- Roelcke, T. (2019). Fachsprache. (Verbale und nonverbale) Kommunikation in der spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61967/1/Roelcke_Fachsprache.pdf (letzter Zugriff: 19.03.2026).
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05863-8>
- Rösler, D., & Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, 5, 483-493.
- Sass, A. (2024). Die Szenario-Methode. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis: Ein Handbuch aus DaZ- und DaF-Perspektive* (S. 247-258). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110745504-021>
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33-45). JTB.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Klett.
- Schnell, R., Hill, P., & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. Auflage). Oldenbourg.
- Schote, J., & Weimann, G. (2025). *Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie A2/B1*. Cornelsen.
- Schramm, K. (2022). Empirische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 50-59). Narr Francke Attempto.
- Schulz, W. (2002). Inhaltsanalyse. In E. Noelle-Neumann, W. Schulz, & J. Wilke, Jürgen (Hrsg.), *Fischer Lexikon. Publizistik Massenkommunikation* (S. 41-63). Fischer Verlag.
- Schümann, A., Schurig, C., Schaefer, B., & van der Werff, F. (2022). *Menschen im Beruf. Tourismus. A1*. Hueber.
- Schümann, A., Schurig, C., Schaefer, B., & van der Werff, F. (2024). *Menschen im Beruf. Tourismus. A2*. Hueber.

- Settinieri, J. (2012). Statistische Verfahren. Grundlagenbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 249-270). Narr Francke Attempto.
- Seyfarth, M. (2018). Lehrwerke für Tourismusberufe: Ein Blick auf das Beispiel Deutsch als Fremdsprache. *Sociolinguistica*, 32(1), 253-266. <https://doi.org/10.1515/soci-2018-0021>
- Seyfarth, M. (2020). *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen. Empirische Grundlagen für die Curriculumentwicklung*. Erich Schmidt Verlag.
- Seyfarth, M. (2023). Lehrwerkforschung zwischen Werkanalyse, Rezeption und Unterrichtspraxis: Ein empirisches Plädoyer für eine neue Reflexionskultur. In S. Demmig, S. Reitbrecht, B. Sorger, & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben: Bd. 4. Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache* (S. 105-120). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1.09>
- Szablewski-Çavuş, P. (2010). Berufsbezogenes Deutsch, berufliche Weiterbildung und berufliche Kommunikation. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), „*Sprache ist der Schlüssel zur Integration*“. *Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (Wiso Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik) (S. 43-50). bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. *Fremdsprachen Leh-ren und Lernen*, 40/2, 15-30.
- Terglane-Fuhrer, A. (1996). *Die Sprache der Speisezubereitung. Empirische Untersuchungen zur vertikalen Variation*. Peter Lang.
- Weichbold, M. (2014). Pretest. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empiri-schen Sozialforschung* (S. 299-304). Springer.
- Weinbrenner, P. (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In R. Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung* (S. 21–45). Peter Lang.
- Wicke, R. E. (2012). *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht – Genese und Entwicklung*. Iudicium.
- Wicke, R. E. (2021). Das Lehrbuch. Die Grundlage des Deutschunterrichts. *Fremdsprache Deutsch*, 65, 3-10.
- Wirtz, C., & Nachtigall, M. (2012). *Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen. Teil I* (6. überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Würfel, N. (2021). Lehr- und Lernmedien. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Kontexte – Themen – Methoden* (S. 282-300). J.B.Metzler.
- Ziegler, B. (2016): Sprachliche Anforderungen im Beruf – Ein Ansatz zur Systematisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 06, 9-13.
- Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft. (o. J.). *Statistik – Tourismus in Österreich*. <https://www.bmwet.gv.at/Themen/Tourismus/Tourismus-in-Oesterreich/Statistik/statistik.htm>

Bundesverband der Systemgastronomie e. V. (o. D.). *Das ist die Systemgastronomie*.

<https://www.bundesverband-systemgastronomie.de/de/ueber-den-bds/das-ist-die-systemgastronomie.html>

Cornelsen Verlag GmbH. (o. D.). *Webcodes*. <https://www.cornelsen.de/service/kundenservice/webcodes>

Deutsche Welle. (o. D.). *Profis*. <https://www.dw.com/profis>

Ernst Klett Sprachen GmbH. (o. D.). *Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache –*

Erwachsenenbildung. <https://www.klett-sprachen.de/erwachsenenbildung/deutsch-als-fremdsprache/lehrwerke/c-388?kurstyp=144>

Hueber Verlag. (o. D.). *Menschen im Beruf*. <https://www.hueber.de/menschen-im-beruf>

Hueber Verlag. (o. D.). *Momente*. <https://www.hueber.de/reihe/momente>

Wirtschaftskammer Österreich. (2025). *Tourismus und Freizeitwirtschaft in Zahlen 2025:*

Österreichische und internationale Tourismus- und Wirtschaftsdaten (61. Ausgabe).

<https://www.wko.at/oe/tourismus-freizeitwirtschaft/tourismus-freizeitwirtschaft-in-zahlen-2025.pdf>

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden

Leitfaden für Expert*inneninterview Gastronomiemitarbeiter*innen

- Begrüßung und Vorstellen der eigenen Person
- Informationen über das Forschungsvorhaben der Masterarbeit
- Beschreibung des Ablaufs (Interviews werden aufgezeichnet und in weiterer Folge transkribiert sowie anonymisiert ausgewertet)
- Datenschutz: Aufklärung über die Einhaltung der Anonymität der befragten Expert*innen und unterschreiben der Einverständniserklärung
- allfällige offene Fragen beantworten
- Aufnahmegerät starten
- Durchführung des Expert*inneninterviews anhand des Leitfadens
- Beenden der Aufnahme und für die Teilnahme bedanken

1) **(Grundlagen)** Was sind Ihrer Meinung nach grundlegende sprachliche Voraussetzungen für das Servicepersonal? Was ist erforderlich?

(Nachfragen: ggf. Unterschied *Oberkellner*in* und *Servicepersonal*; Unterschied *À-la carte-Service* und *Bankett- und Buffet-Service*)

2) **(Fachsprache)** Wie wichtig sind fachsprachliche Ausdrücke, wie z.B. Menagen, Zubereitungsarten von Speisen etc. im Berufsalltag? Sind berufsspezifische Sprachkenntnisse ihrer Ansicht nach Voraussetzung, um im Service arbeiten zu können?

3) **(Berufssprache)** Welche Gesprächssituationen sollte ein Kellner oder eine Kellnerin beim Gast bewältigen können? Was sind besonders häufig auftretende Szenarien? (Nachfragen: Tipps bzgl. Sightseeing)

4) **(Fertigkeit Schreiben)** Welchen Stellenwert hat die sprachliche Fertigkeit *Schreiben* im Berufsalltag? (Nachfrage: in welchen Situationen ist sie erforderlich?)

Datenschutzmitteilung

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Befragung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Diese Befragung wird im Zuge der Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit/ Dissertation an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem Betreuer bzw. Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden. Es besteht das Recht auf Auskunft durch den Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit. Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Mag. Thomas BLAHACEK (aXXXXXXXX@unet.univie.ac.at) Student/der Studienrichtung DaF/ DaZ an der Universität Wien. Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien. Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde.

Wien, am

Anhang C: Materialien zur Datenaufbereitung

C.1 Transkription Expertin A

Art des Interviews: leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Datum: 08.09.2025, Dauer: 14:53 Minuten, Kürzel: I= Interviewer; A= Expertin

- 1) I: Was ist deiner Meinung nach die grundlegende sprachliche Voraussetzung für das Servicepersonal? Was sollten Servicemitarbeiter sprachlich können?

- 2) A: Es wäre schön, wenn sie wissen, wie die Gegenstände bzw. die Arbeitsmaterialien heißen – was bedeutet Glas, Besteck, Teller und spezifische Sachen wie Servierwagen oder Servicewagen? Das ist gut, wenn die Mitarbeiter das verstehen. Was ist ein Nappeur? Oder der Unterschied zwischen Serviette und Tisch Tuch. Das erleichtert die Arbeit enorm. Gut, wenn sie von der Aussprache die Wörter so klar aussprechen, dass man wirklich versteht, was sie wollen, also die Kollegen oder natürlich die Gäste.

- 3) I: Was kommt Dir da in den Sinn oder hast Du da ein Beispiel dafür?

- 4) A: Einschenken oder panieren. Die Kollegen haben oft so eine Art Abriss vom Wort, das sie irgendwo gehört haben, aber sie wissen nicht, wie man es genau ausspricht. Und sie wiederholen etwas, was in ihren Köpfen geblieben ist. Der Gast oder der Kollege muss dann raten, was sie eigentlich meinen. Zum Beispiel „ich hole Tabletten“, aber eigentlich meint sie „Tablets“. Das ist lustig, aber wenn du auf einer großen Veranstaltung 10 Kellner hast und jeder hat eigene Tabletten im Kopf, dann ist Kommunikation enorm schwierig. Aber das betrifft nur Bankett-Service. A la Carte hast du das eh nicht.

- 5) I: Und jetzt speziell auf die Kommunikation mit Gästen bezogen?

- 6) A: Sie müssen vor allem mal die Basics wissen. Wie bediene ich die Gäste, wie biete ich Wein an und auch wissen, wie die Weine oder die Speisen heißen. Ich habe unlängst mit einem Mitarbeiter für ein Catering gearbeitet, der eigentlich ganz gut Deutsch spricht, aber der war aus irgendeiner islamischen Religion und der kennt sich nicht aus und fragt mich „Was bedeutet Musketiere?“ und ich frage „Welche Musketiere?“ und so hin und her, bis ich gemerkt habe es geht um Gelben Muskateller. Also allgemeine kulinarische Bildung, was in Österreich und regional nachgefragt wird, ist für einen Kellner obligatorisch aus meiner Sicht. Wichtigstes Essen und Trinken muss er oder sie einfach sprechen und verstehen können. Und die Bestellung aufnehmen, Nachfragen ob es Extrawünsche gibt und Zahlen am Schluss, Bar oder Karte – das muss natürlich auch passen.

- 7) I: Ja und Du hast es vorher schon angesprochen, wie wichtig sind für dich Fachwörter, sowohl beim a la carte als auch Bankett? Menagen, Mis en Place.....

- 8) A: Ja, genau! Ich sage, sie sollen Mis en Place machen und die gehen und suchen teilweise missi Platz. Gibts nicht, das heißt Mis en Place.

- 9) I: Fachwortschatz also für dich eine wichtige Voraussetzung, dass man im Service arbeiten kann?

- 10) A: Fachbegriffe ja, aber vor allem die, die man für die Gäste braucht. Und zwar nicht nur die Hauptwörter, sondern auch die Verben. Was bedeutet: Wein einschenken, „Darf ich Ihnen noch etwas einschenken?“ und nicht beim Gast sagen „Ich tu den Wein ins Glas“.
-
- 11) I: Ja, wo wir gerade dabei sind, welche Gesprächssituationen im a la carte- Bereich oder im Catering sollte denn deiner Meinung nach ein Servicemitarbeiter beim Gast bewältigen können? Was sind da so klassische Szenarien oder typische Abläufe?
-
- 12) A: Also wenn ich mir vorstelle, dass ich Besitzerin von einem Restaurant a la carte bin, dann ist für mich wichtig, dass alles reibungslos abläuft. Für mich ist wichtig, dass mein Personal höflich ist. Das bedeutet sprachliche Höflichkeitsformen beherrschen. „Möchten Sie?“ „Darf ich Ihnen...?“. Kein „Du“, sondern wirklich adrett und höflich! Das der Kellner nicht „was?“ sagt, sondern „wie bitte?“ oder „Können Sie das bitte wiederholen?“ Diese Ausdrücke müssen sitzen. Auch wenn er gar nix außer diese Ausdrücke beherrscht, würde ich vom Personal verlangen, dass sie diese Höflichkeitsformen können.
Zweitens, wenn sie etwas nicht verstehen, dann müssen sie nachfragen. Nachfragen, schlimmstenfalls auf die Menükarte zeigen, irgendwie. Sie müssen wirklich sicher sein, dass sie verstanden haben, was der Gast bestellt. Wenn ich Gäste aus Tirol habe, habe ich auch Probleme, die zu verstehen. Die machen irgendwelche Witze oder Getränkebestellungen mit irgendwelchen lokalen Namen, wo ich teilweise absolut verloren bin. Was mache ich: ich frag die Bestellung nach und lach halt sonst auf gut Glück mit oder bring mich selber ein.
Ich muss einfach nachfragen können und dann kann ich mich vergewissern, ob das stimmt. Und dann bin ich sicher, der Kellner hat die Bestellung verstanden und der Gast ist auch sicher, dass das, was er wollte, verstanden wurde und das wars. Anbieten, Bestellung aufnehmen, mal zwischendurch nachfragen, ob alles okay ist und Abkassieren. Das ist es mehr oder weniger. Das sind die Basics. Die müssen passen. Ist eigentlich nicht so kompliziert zum Reden.
-
- 13) I: Also wichtig für dich, Höflichkeitsformen und das andere, dass der Servicemitarbeiter höflich nachfragen kann, wenn er etwas nicht verstanden hat?
-
- 14) A: Genau, er braucht halt quasi eine gute Strategie, um sprachliche Mängel nachzuholen oder zu umschiffen.
-
- 15) I: Und rein vom Ablauf her. Wie ist der typische Ablauf von einer a la carte-Situation? Was sind deiner Meinung nach dann die Basics die ein Servicemitarbeiter beherrschen muss, um den Gast gut servizieren zu können?
-
- 16) A: Wir kommen wieder zu Fachbegriffen, aber in diesem Fall nicht Mis en Place und so, sondern Menükarte. Er muss wirklich gut wissen, was in der Karte steht und auch darüber sprechen können. Das sind natürlich auch Fachbegriffe, aber die beziehen sich eher auf die Küche, also auf das Essen und die Getränke. Zweitens muss er wissen, ganz einfache Sachen: Wie begrüße ich die Gäste und nehme vernünftig die Bestellung auf etc.. Aber er muss auch so Sachen, wie groß-klein, heiß-kalt, Gewürze oder Allergene beherrschen. So primitive Sachen, aber die sind wichtig und kommen oft vor. Weil es ist ein Unterschied, ob der Gast einen großen oder kleinen Espresso will oder sich aufregt, dass der Wein nicht kalt genug ist. Er muss auch so Sachen wie: zuerst, danach, später etc. wissen. So zum Beispiel sagen können „Möchten Sie das jetzt oder später?“ und das sollte keine Schwierigkeit bedeuten. Das kannst Du bei einer Schulung oder Sprachkurs eh gut simulieren und jeder der das nicht kann, kannst du ihm auf Papier ausdrucken und das auswendig lernen, weil das brauchst du 100 Mal am Tag.
-
- 17) I: Und wie würdest Du das Simulieren bzw. mit welchen Stationen?
-

- 18) **A:** Begrüßung. Also als erstes Begrüßung. Eine höflich formulierte Begrüßung mit lokalen Besonderheiten, in Deutschland würde ich sagen „Guten Tag“, in Österreich passt manchmal ein „Servus“ auch, wenns ein bissl rustikaler ist. Das muss man halt auch lernen, das es „Servus“ gibt. Oder geht auch „Hallo“ oder „Hi“ wenn Du in einer Disco oder Bar arbeitest oder im Hipster-Cafe, da ist es nicht so streng. Aber höflich muss immer sein, weil die Gäste sind unterschiedlich. Ich glaube, dass die Leute das schon einschätzen können, aber auch wenn sie das richtig einschätzen, müssen sie es halt wissen, wie man sich richtig ausdrückt. Dann wichtig natürlich auch die Verabschiedung. „Hat es Ihnen bei uns gefallen?“ oder „Hat alles gepasst?“, „Hat es Ihnen geschmeckt?“ „Waren Sie zufrieden?“. Man kann natürlich auch ohne diese Fragen auskommen, aber das gehört dazu und viele Gäste wollen das auch. Du hast Gäste und du solltest interessiert daran sein, dass die Gäste zufrieden weggehen und da kriegst du Pluspunkte, auch wenn du eigentlich nicht perfekt Deutsch sprichst.
-
- 19) **I:** Ja...
-
- 20) **A:** Und während dem Essen vielleicht einmal kurz nachfragen, ob alles passt. Oder wenn die Gläser leer sind, fragen: „Darf es noch etwas sein?“. Gut ist, wenn du auch vorm Gast sagen kannst, das was ich vorher gesagt habe: „Soll es jetzt sein?“ „Möchten Sie noch etwas warten?“ „Möchten Sie jetzt bestellen oder später?“ Solche Sachen. Und der Kellner muss wissen, wo das Klo ist. Also wenn wer fragt, wo die Toilette ist, dann muss er das sicher sagen können.
-
- 21) **I:** Ja und fallen Dir noch weitere so typische Szenarien ein?
-
- 22) **A:** Ja, Klassiker ist bei Konfliktsituationen. Viele Leute, gerade aus Sprachmangel kann es da ein bissl eskalieren oder /.
-
- 23) **I:** Hast Du da ein Beispiel?
-
- 24) **A:** Keine Ahnung. Irgendetwas ist nicht da oder aus. Essen ist zu spät gekommen. Mit dem Geld hat man sich verrechnet. Es passiert einfach irgendwas. Man hat eine Bestellung vergessen. Also sich entschuldigen reicht eh fast immer. „Es tut mir leid“ oder „Wir bedauern es“ oder „Das geht aufs Haus“ – so als kleines Dankeschön. „Würden Sie bitte noch kurz warten, unsere Küche hat gerade sehr viel tun“ oder wenn es kompliziert wird „Ich hole kurz meinen Vorgesetzten oder Kollegen, dann können Sie das mit ihm besprechen“. Die Wörter, die helfen das Problem zu delegieren, also jemand der das besser lösen kann oder sich selbst so entschuldigen, dass die Person halt nicht so böse ist und das Gefühl bekommt, dass sein Anliegen respektiert wird und dass das einfach passiert ist. Aber was ist das klassische Problem? Essen kommt nicht, weil die Küche zu viel Stress hat. Da muss man sich halt entschuldigen können. Sollte nicht passieren, aber ja, kommt in den besten Häusern vor.
-
- 25) **I:** Ja, jetzt ist es viel ums Sprechen und Zuhören gegangen. Welchen Stellenwert hat das Schreiben deiner Meinung nach im Berufsalltag? In welchen Situationen ist es erforderlich?
-
- 26) **A:** Überhaupt nicht. Lesen muss er können. Er muss die Menükarte lesen und darüber sprechen können. Zutaten und Zubereitungsarten, Getränkesorten etc. Er muss sonst im Computer oder im Ordeman eintippen, bonieren können und / Auch wenn sie schlecht lesen, irgendwann merken sie sich, wo das alles steht und das wars. In erster Linie würde ich schätzen, mündliche Kommunikation mit dem Gast, das sie sprechen können und verstehen können. Das sie verstehen, was man ihnen sagt. Schreiben minimal.
-
- 27) **I:** Schreiben spielt also deiner Erfahrung nach keine große Rolle?
-

- 28) **A:** Null! Zahlen müssen sie schreiben können. Und ganz wichtig, Zahlen verstehen, weil sonst wirds beim Abkassieren mühsam. Das heißt man muss die Zahlen richtig aussprechen können und verstehen, was der Gast an Trinkgeld aufrundet. Aber Schreiben brauchst du nicht. Wenn ich einen Kollegen habe, der auf Arabisch schreibt, soll er sich alles, was er für sich braucht, auf Arabisch schreiben, das interessiert mich nicht. Wichtig ist nur, dass er mir auf Deutsch dann erklären kann, was er geschrieben hat. Aber das kommt eigentlich eh nie vor, weil in seinen Notizen steht maximal, wieviel Besteck oder Gläser er zum Aufdecken braucht. Oder was er fürs Mischen Place braucht. Das interessiert weder den Vorgesetzten noch dem Gast.
-
- 29) **I:** Super, das waren viele praktische Beispiele. Fallen Dir sonst noch Situationen oder Momente ein, die Servicemitarbeiter im beruflichen Alltag beherrschen sollten?
-
- 30) **A:** Ein schöner Bonus ist, wenn sie sich schon auch über die Gastro-Sitten und Bräuche vor Ort auskennen. Zum Beispiel, dass Du zu Fisch eher Weißwein anbietest oder zu Wildgerichten eher einen Roten. Aber das weiß ein gelernter Kellner in der Regel eh, er muss es halt quasi nur auch von seiner Sprache ins Deutsche übersetzen bzw. dem Gast anbieten können. Speziell ist vielleicht, dass man im Kaffeehaus ein Glas Wasser zum Kaffee bekommt, aber selbst wenn du das nicht weißt, nach ein, zwei Tagen merkt man das eh, da brauchts jetzt kein spezielles Deutsch dafür bzw. sich im Betrieb und in die Abläufe einarbeiten, muss eh jeder, der neu ist. Aber die klassischen Situationen sind fast überall gleich.
-
- 31) **I:** Ja und neben den Sitten und Bräuchen, wie schaut es mit Sightseeing-Tipps oder Infos über das jeweilige Land, die jeweilige Stadt aus? Fragen da die Gäste was? Kommt das deiner Meinung nach häufig bei Gesprächen mit Gästen vor? Dass man ihnen Empfehlungen gibt, zum Beispiel was man in Wien am Abend machen kann oder untertags.
-
- 32) **A:** Eigentlich sehr selten. Weil die meisten Gästen kommen entweder eh aus Wien oder wo man halt arbeitet und die reinen Touristenlokale, wie zum Beispiel in Grinzing oder in der Wachau (unv.) hast eh fast nur Touristengruppen, die nur Japanisch oder Chinesisch, aber sicher kein Deutsch sprechen. Natürlich für ein gehobenes Lokal kanns nicht schaden, wenn man noch eine Empfehlung für eine Bar oder eine spezielle Location hat, was auch immer, aber mittlerweile informiert sich eh jeder vorab übers Handy oder im Internet. Das war früher vielleicht ein Thema, aber heutzutage kaum noch. Das wird echt immer weniger. So persönliche Tipps kannst schon geben, wenn Du nette Gäste hast, die es auch interessiert, aber ist jetzt nichts, was ein Servicemitarbeiter unbedingt beherrschen muss. Da reichen echt die Basics.
-
- 33) **I:** Wunderbar. Dann vielen Dank nochmals für die vielen Infos und für das Gespräch.

C.2 Transkription Experte B

Art des Interviews: leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Datum: 10.09.2025, Dauer: 11:38 Minuten, Kürzel: I= Interviewer; B=Experte

- 1) **I:** Die erste Frage die mich interessieren würde ist, was sind denn deiner Meinung nach die grundlegenden sprachlichen Voraussetzungen für das Servicepersonal? Was ist deiner Meinung nach unbedingt erforderlich?
-
- 2) **B:** Das Wichtigste, würde ich sagen, ist das Verstehen. Die aktiven Sprachfertigkeiten kommen dann irgendwann von selbst. Natürlich sind auch da rudimentäre Kenntnisse von Vorteil, aber

viel wichtiger sehe ich das Verstehen, weil die Interaktion mit dem Gast eher eine passive Interaktion ist. Das heißt, vor allem finde ich, sollte man dem Gast zuhören können und verstehen, was er will.

-
- 3) **I:** Okay und glaubst du gibt's da Unterschiede zwischen einem Oberkellner und dem herkömmlichen Servicepersonal?
-
- 4) **B:** Naja, von einem Oberkellner oder von einem Leitungsmitarbeiter würde ich mir natürlich schon erwarten, dass er die Sprache der Gäste dann schon so gut spricht, dass er mit ihnen problemlos und ohne Missverständnisse kommunizieren kann. Da sind perfekte Deutschkenntnisse fast schon Voraussetzung. Für Servicemitarbeiter finde ich nicht, dass das unbedingt notwendig ist.
-
- 5) **I:** Es gibt jetzt, ganz vereinfacht gesagt, zwei verschiedene Bereiche. Es gibt einerseits das à la carte Service und andererseits klassisches Bankett- und Buffetservice. Wie würdest Du da die sprachlichen Anforderungen einschätzen? Sind die bei beiden Bereichen gleich hoch oder gibt's da deiner Meinung nach Unterschiede?
-
- 6) **B:** Ich würde da sagen, das hängt davon ab, wie das à la carte Service organisiert ist. Wenn es im klassisch französischen Stil organisiert ist, dann ist es dort sowieso so, dass sozusagen der leitende Mitarbeiter dann derjenige wäre der die Interaktion mit den Gästen hat. Das heißt das Aufnehmen der Bestellungen und vor allem dann das Abkassieren. Dort ist dann jetzt für die Träger und für das Servicepersonal selbst keine übermäßig großen Sprachkenntnisse erforderlich. Beim Buffet sehe ich es noch viel weniger erforderlich, weil ja bei Buffetveranstaltungen die Gäste sich zum großen Teil selbst bedienen. Das heißt sowohl Speisen, als auch Getränke mehr oder weniger bereitgestellt werden und das Servicepersonal, die Hauptverantwortung des Service Personal dann eigentlich ist nachzubestücken und die Tische sauber zu halten. Die Interaktion mit den Gästen ist dort wahrscheinlich am Geringsten jetzt in diesen drei Bereichen.
-
- 7) **I:** Ja und wie wichtig sind denn deiner Meinung nach fachsprachliche Ausdrücke zum Beispiel Menagen für Salz- und Pfefferstreuer oder die verschiedenen Zubereitungsarten der Speisen im Berufsalltag? Sind die deiner Meinung nach Voraussetzungen? Diese wirklich berufsspezifischen Sprachkenntnisse um im Service arbeiten zu können?
-
- 8) **B:** Nein, ich sehe es nicht als Voraussetzung, aber es ist ein Vokabular, das auf Effizienz getrimmt ist, und Effizienz und Schnelligkeit ist das Wichtigste im Service und daher wird's, glaube ich, vor allem intern noch immer weitverbreitet verwendet. Daher finde ich auch, dass es Sinn macht, das zu verwenden. Ich sehe es aber nicht als Voraussetzung, weil es betrifft eigentlich nicht die Kommunikation mit den Gästen.
-
- 9) **I:** Es erleichtert Berufsalltag, aber es ist, wenn ich das zusammenfassen kann, keine unbedingte Voraussetzung und nicht an der Top-Priorität, dass man die Fachausdrücke beherrscht.
-
- 10) **B:** Ja, vor allem deswegen, weil da ja etwas ist, das leicht erlernt werden kann und es nur eine begrenzte Anzahl an Wörtern gibt.
-
- 11) **I:** Es gibt im Servicebereich unterschiedliche Gesprächssituationen zwischen den Kellnern und dem Gast. Was sind denn deiner Meinung nach besonders häufig auftretende Szenarien die bei der Interaktion zwischen dem Servicepersonal und den Gästen vorkommt? Wenn man sich vorstellt, der Gast kommt in das Lokal oder in das Gasthaus hinein, welches typischen Szenarien, Interaktionsszenarien ergeben sich denn da in der Regel?
-

- 12) **B:** Naja, Small Talk würde ich sagen. Das ist so das Typischste und wahrscheinlich das, worauf sich das Gespräch zwischen Wirt oder Kellner und Gast beschränken sollte. Und je nachdem in welchen Ambiente und in welcher Umgebung man sich halt befindet, ist dieser Small Talk halt ein bisschen rustikaler oder vielleicht ein bisschen gehobener, vielleicht ein bisschen ausführlicher und ein bisschen weniger ausführlicher, aber im Prinzip ist es Small Talk würde ich sagen.
-
- 13) **I:** Und neben dem Small Talk, was sind da so die direkten, beim Kerngeschäft, bei der Kerninteraktion, was sind da so typische Abläufe? Mehr oder weniger die bei der Interaktion stattfinden zwischen Servicemitarbeiter und Gast?
-
- 14) **B:** Im Sinne von Servieren, Bestellungen aufnehmen, Spezialwünsche vielleicht?
-
- 15) **I:** Genau, kann Du da vielleicht ein bisschen konkreter werden? Welche Stationen oder welche Abläufe es da gibt?
-
- 16) **B:** Ja also beginnen wird das Ganze natürlich mit dem, das der Gast das Lokal betritt, freundliche Begrüßung und ihn vielleicht helfen, sich hinzusetzen oder einen Platz auszusuchen. Man wird ihn beraten über eventuelle Tagesangebote oder sonstige Spezialitäten.
-
- 17) **I:** Beratungsgespräch ja.
-
- 18) **B:** Wenn der Gast sich entschieden hat, dann wird die Bestellung aufgenommen, wird intern verarbeitet und sobald das Essen fertig ist, wird's dem Gast serviert und präsentiert im besten Fall.
-
- 19) **I:** Ja.
-
- 20) **B:** Vielleicht kann man zwischendurch ein kurzes Feedback einholen noch zwischen dem Essen.
-
- 21) **I:** Wie würde sich das dieses Feedback, wie würde sich das gestalten?
-
- 22) **B:** Da könnte man doch sagen, so Sachen wie „Essen schmeckt?“ Nun also höflich nachfragen „Hat alles gepasst“ „Hat's geschmeckt?“ oder „Darfs noch was sein?“
-
- 23) **I:** Und dann praktisch zum Abschluss oder es war die Präsentation der Speisen plus die Bestellung aufnehmen, das Essen servieren, fällt Dir dann noch eine weitere Gesprächssituation ein, die sich noch ergeben könnte?
-
- 24) **B:** Ja natürlich wenn es ums Abkassieren geht und der Gast mit Trinkgeld noch einmal die Möglichkeit hat, sich normal bedanken. Ich glaube, dass Bedanken ist unabhängig davon, ob jetzt Trinkgeld gegeben wird oder nicht. Es ist einfach verbal eine sehr schöne Geste, Höflichkeitsgeste. Höflichkeit ist Pflicht in der Gastronomie. Und die muss ich als Kellner sprachlich beherrschen. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, muss ich sprachlich in der Lage sein, höflich nachfragen zu können.
-
- 25) **I:** Und aus deiner Erfahrung ist es notwendig die Gäste auch bezüglich Ausflugstipps oder kulturelle Highlights in der Stadt informieren zu können, kommt das häufig vor oder spielt das deiner Meinung nach eine untergeordnete Rolle?
-
- 26) **B:** Ich finde auch da richtet es sich sehr stark danach, war in welcher Umgebung ich mich befinde oder was für eine Art von Restaurant oder Location das ist. Für den Kellner im Café Mozart bei der Albertina zum Beispiel ist das sicher etwas mit dem er jeden Tag konfrontiert ist, während für den Kellner vom Schnitzelwirt von Irgendwo im zehnten Bezirk zum Beispiel der wahrscheinlich

nicht so viele Angaben über touristische Highlights machen muss.

-
- 27) **I:** Das heißt, da sind dann die Kernkompetenzen die Bestellung aufnehmen etc. Abkassieren wichtiger?
-
- 28) **B:** Genau, das sind sicherlich die Kernkompetenzen. Ich würde allgemein sagen, es ist schwierig die Gastronomie über einen Kamm zu scheren, weil die Gastronomie sich ganz stark nach den Bedürfnissen der Kunden richten muss und die Kunden kommen quer aus allen möglichen Bevölkerungsschichten und all diese Schichten müssen angesprochen werden und das kann aber nicht ein Lokal alleine machen, sondern das machen halt viele verschiedene Lokale und alle diese Lokale haben halt unterschiedliche Anforderungen an (unv.) Gesprächsintensitätsempfehlungen.
-
- 29) **I:** Ja und deiner Erfahrung nach, wie wichtig ist da die sprachliche Fertigkeit Schreiben im Berufsalltag für einen durchschnittlichen oder klassischen Servicemitarbeiter? Welchen Stellenwert hat das? Kommt das häufig vor, dass der gewisse schriftliche Aufgaben haben zu erledigen hat?
-
- 30) **B:** Nein, glaube ich nicht. Also für die Mitarbeiter selbst ist das Schreiben wenn dann etwas um sich selbst zu erinnern oder um sich selbst eine Erinnerungshilfe zu machen, aber da ist es unerheblich, in welcher Sprache ich was genau schreibe oder ob das grammatikalisch richtig ist.
-
- 31) **I:** Aber in der direkten Interaktion, fällt Dir ein Beispiel ein, wo man was zwischen Servicemitarbeiter und Gästen schreiben muss?
-
- 32) **B:** Vielleicht einmal bei den Empfehlungen oder so. Dass man mal eventuell Empfehlungen auf Deutsch von irgendwelchen Locations oder einem touristischen Highlight aufschreibt, aber das ist eher, würde ich sagen, minimal, da das eh übers Handy läuft.
-
- 33) **I:** Super, dann vielen Dank für die Teilnahme. Noch irgendwelche Anmerkungen oder fällt Dir noch etwas ein im Zusammenhang runde um das Thema Service und Sprache?
-
- 34) **B:** Ich habe das schon am Anfang ganz gut gesagt und sehe ich noch immer so. Ich glaube, viel wichtiger als das Sprechen jetzt selbst, ist das Zuhören. Kommunikation ist ja viel mehr als nur sprechen, sondern es ist ein Hin und Her und dieser passive Teil ist meiner Meinung nach, für das Servicepersonal eigentlich das Ausschlaggebende. Aber natürlich, wie in jedem Beruf, wo ich mit anderen Menschen zu tun habe, muss ich zumindest natürlich gewisse Sprachkenntnisse aufweisen, weil sonst wird einfach diese Interaktion und der Kontakt schwierig.
-
- 35) **I:** Dann vielen Dank für die Infos und Danke nochmals für die Teilnahme.

C.3 Transkription Expertin C

Art des Interviews: leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Datum: 11.09.2025, Dauer: 09:08 Minuten, Kürzel: I= Interviewer; C= Expertin

-
1. **I:** Was mich zunächst mal interessieren würde, was sind denn deiner Meinung nach die grundlegenden sprachlichen Voraussetzungen für das Servicepersonal? Was ist deiner Meinung nach unbedingt erforderlich?
-

2. C: Unbedingt erforderlich? Also das man ein allgemeines und fachliches Verständnis hat für Begriffe, aber auch regionale Begriffe wie zum Beispiel welche Getränke oder Speisen gibt es, also gewisse Marken.
-
3. I: Ja zum Beispiel, hättest Du da ein Beispiel für ein regionales Getränk?
-
4. C: Oder Eigennamen, wie zum Beispiel ein Seidl und ein Krügel. Also ich weiß es nicht, ob es unbedingt erforderlich ist, aber es hilft schon sehr, wenn der Gast sich verstanden fühlt beim ersten Satz.
-
5. I: Und gibt es irgendwas für dich, das unbedingt sein muss? Was einfach vorausgesetzt werden muss, damit man in der Gastronomie arbeiten kann, im à la carte Service oder im Catering-Bankett-Bereich.
-
6. C: Einiges, glaube ich schon.
-
7. I: Inwiefern?
-
8. C: Also höflich muss man im Service auf jeden Fall sein. Und ja, das man Speisenbegriffe versteht, das man vielleicht Portionsgrößen versteht, das man einen Unterschied zwischen Rotwein und Weißwein kennt. Was in Österreich halt auch wichtig ist, ist „gespritzt“, also, was glaube ich, sehr regional ist, oder halt dass man zumindest nachfragen kann und sich auch traut nachzufragen.
-
9. I: Wenn man was nicht verstanden hat?
-
10. C: Genau. Das man das Angebot im à la carte das zum Beispiel in der Speisekarte steht, wiedergeben kann.
-
11. I: Okay und Du hast es schon ein bisschen anklingen lassen, mit regionalsprachlichen Ausdrücken, wie wichtig sind denn deiner Meinung nach allgemein weit verbreitete überregionale fachsprachliche Ausdrücke wie zum Beispiel Menagen für Salz- und Pfeffersteuer, die Zubereitungsarten der Speisen. Sind die deiner Meinung nach Voraussetzung oder eine Notwendigkeiten um im Service arbeiten zu können?
-
12. C: Nein, finde ich nicht notwendig, weil wenn man Salz und Pfeffer versteht, kann man es auch verstehen. Okay, wenn man jetzt in der gehobenen Gastronomie arbeitet dann würde ich es schon empfehlen, aber in der normalen Gastronomie ist es nicht zwingend.
-
13. I: Also bei der gehobenen Gastronomie ja, aber in der klassischen herkömmlichen weitverbreiteten Gastronomie spielt es deiner Meinung nach eine untergeordnete Rolle?
-
14. C: Ja! Der Gast kennt ja das Fachvokabular in der Regel auch nicht, außer er ist vom Fach. Speisen und Getränke und Zubereitungsarten ja. Rest nein.
-
15. I: Und wenn Du jetzt den Ablauf einer typischen Art Servicemitarbeiter Gast Interaktion Dir vor Augen führst, welche Gesprächssituationen sollte denn da ein Servicemitarbeiter, deiner Meinung nach, beim Gast bewältigen können? Was sind da besonders häufig auftretende Szenarien oder wie ist der Ablauf, wo ein gewisses kommunikatives Handeln erforderlich ist?
-
16. C: Also wichtig finde ich schon, dass man Small Talk führen kann, weil es gibt viele Gäste, die gerne auch Gespräche einfach nur wollen, weil sie vielleicht gerade einsam sind oder gerade Zeit

haben. Also so etwas wie über das Wetter oder die Umgebung oder die Location. Dann finde ich halt auch wichtig, dass man versteht, wenn es um Probleme geht. Wenn jetzt das Falsche gebracht wurde.

17. I: Falsche Speise, falsches Getränk?

18. C: Falsche Speise, falsches Getränk. Das man da genug Vokabular hat, um sich zu entschuldigen, um den Fehler auszubessern und die Situation zu lösen.

19. I: Ja, fällt Dir sonst noch irgendeine klassische Situation ein, die ein gewisses sprachliches Handeln erfordert?

20. C: Natürlich Bestellung aufnehmen zu Beginn und man sich auch preislich verständigen kann. Preise ausdrücken kann, Zahlen versteht. Nachfragt am Ende, ob lieber Cash oder Karte. Und generell vielleicht auch noch die Speisenzutaten und -zubereitung, wenn es jetzt ums Essen geht. Dass es gewisse Allergien gibt, dass es gewisse Unverträglichkeiten gibt, dass man da wirklich die Vokabeln kennt und jetzt weiß was ein Ei ist und was eine Allergie ist.

21. I: Okay und das dem Gast auch entsprechend mitteilen kann oder informieren kann?

22. C: Genau. Und aja, man sollte auch gut erklären können, wo die Toilette ist. Das wird auch sehr oft gefragt.

23. I: Du hast es schon kurz angesprochen betreffend Infos oder Small Talk über Locations führen kann. Deiner Einschätzung nach, wie wichtig sind denn Tipps diesbezüglich Sightseeing, regionale Hotspots, die die Gäste informieren können. Spielt das deiner Meinung nach im klassischen Servicebereich eine Rolle?

24. C: Also aus meiner Erfahrung kann ich sagen, eine sehr große Rolle. Weil ich werde sehr oft gefragt und selber weiß ich dann nicht wie ist jetzt da die Kurzparkzone vor dem Haus oder wo kann man danach noch was trinken usw., aber ich glaube auch, dass das jetzt nicht ausschlaggebend für die Gast- und Mitarbeiterinnen-Beziehung ist. Also nicht ausschlaggebend, sage ich mal. Aber man kann auf jeden Fall Pluspunkte machen und ich glaub schon, dass sich der Gast mehr aufgehoben fühlt und eventuell auch bereit ist mehr Trinkgeld zu geben. Also ich glaub, wenn man gutes Service machen möchte, ist das schon ein Pluspunkt, vor allem wenn man in Touristen-Hotspots arbeitet. Zum Beispiel im Schloss Schönbrunn wurde ständig gefragt, über „Wo ist der Eingang zum nächsten Park?“ und so weiter.

25. I: Als Zusatzleistung und um das Trinkgeld zu steigern?

26. C: Genau, aber nicht zwingend. Es gibt auch Gäste, die die Sprache nicht beherrschen und dann nur mit dem Finger auf die Speisekarte zeigen, in dem Fall ist das überflüssig.

27. I: Du hast vorher das Thema Zahlen angesprochen. Welchen Stellenwert, glaubst Du hat die Fertigkeit Schreiben im Berufsalltag beim Servicemitarbeiter? Neben der Zahl auch das er wirklich unterschiedliche Sachen schreiben muss? Kommt das deiner Erfahrung nach vor im Berufsalltag, spielte das eine Rolle, ist das eine notwendige Voraussetzung?

28. C: Ich glaube, heutzutage eher weniger. Dadurch das schon vieles mit dem Orderman läuft.

29. I: Orderman, ja, diese digitalen Bestelldinger.

30. C: Genau und Registrierkassen. Und wirklich schreiben? Ich glaub, Menükarten werden generell vom Koch, von einer Köchin geschrieben. Deswegen glaube ich, dass Schreiben eher keine große Rolle spielt für Servicemitarbeiter, sehr untergeordnete Rolle.
-
31. I: Ja. Wenn Du es noch praktisch einmal für dich zusammenfassen würdest, wenn Du an ein oder zwei wichtigste Punkte denkst, die ein Servicemitarbeiter in Bezug auf die... ja auf die Deutschkenntnisse unbedingt können sollte, was wäre da für dich ganz oben?
-
32. C: Ja, das ist wirklich schwer zu sagen. Einfach die Begriffe, die in Speisekarte stehen, in der Getränkekarte und Small Talk. Diese zwei.
-
33. I: Super, dann vielen herzlichen Dank für die Teilnahme.

C.4 Transkription Experte D

Art des Interviews: leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Datum: 12.09.2025, Dauer: 11:21 Minuten, Kürzel: I= Interviewer; D= Experte

- 1) I: Mich interessiert zu Beginn was deiner Meinung nach die grundlegenden sprachlichen Voraussetzungen für Mitarbeiter in der Gastronomie bzw. das Servicepersonal sind? Was ist für dich erforderlich?
-
- 2) D: Ich arbeite gerne mit guten Leuten zusammen, das heißt sie sollen einerseits gute Kellner sein, sprich fleißig, halbwegs geschickt etc. und sie sollen logischerweise so gut Deutsch können, dass sie sich brauchbar und gut mit den Gästen unterhalten können und sie vor allem gut verstehen. Das ist für mich das Wichtigste. Und sie sollen halbwegs freundlich sein, okay, eigentlich nicht nur halbwegs, sondern sie sollen auf jeden Fall freundlich sein. Grüßen, Bitte, Danke, „Darf ich ihnen noch was anbieten?“ „Ich wünsche euch einen schönen Abend“, und solche Sachen halt. Und sie müssen die Basics wissen, wie man einen Gast oder eine Gruppe betreut bzw. serviert.
-
- 3) I: Aha und gibt es für dich Unterschiede in der Betreuung im a la carte Bereich und im Bankett- oder Buffetbereich?
-
- 4) D: Naja, im klassischen Buffetbereich, so Typ Frühstückbuffet im Hotel, bist eigentlich echt nur ein Serviertraktor bzw. Abserviertraktor. Da räumst im Prinzip nur Teller und Gläser weg und redest so gut wie nix mit den Gästen. Aber da hast eh auch fast nur internationales Publikum. Aber ein gelernter Kellner macht das sowieso nicht, der steht in der Regel hinter der Bar oder macht Bankett – oder a la carte. Buffet ist viel Schlepparbeit und wenig verdienen, aber ich kenn keinen gelernten Keller, der das längerfristig macht. Bankett und a la carte ist was anderes. Bankett kommt immer darauf an, was für eine Veranstaltung ist.
-
- 5) I: Aha. Inwiefern?
-
- 6) D: Naja, wenn schon alles eingestellt ist, also Wein, Wasser, eventuell sogar die Vorspeisen dann musst natürlich weniger reden, aber wenn es ein schönes Bankett-Service mit Wein- bzw. Getränkeservice ist, die Leute aus mehreren Vorspeisen und Hauptspeisen wählen können etc., dann kannst sagen, dass ist wie a la carte, Bestellung aufnehmen, Servieren und so.
-

- 7) **I:** Du hast vorher Oberkellner und Supervisor angesprochen. Haben die oder brauchen die, deiner Meinung nach, andere sprachliche Voraussetzungen?
-
- 8) **D:** Fix. Die müssen einfach ein sehr sehr gutes Deutsch sprechen, sonst funktioniert das nicht und wirkt auch extrem unprofessionell vorm Kunden. Grad wenn das irgendeine wichtige Veranstaltungen oder Gruppen mit entsprechenden Umsatz sind, da kannst nicht irgendwas daher stammeln. Oder wenn der Ablauf der Veranstaltung besprochen wird, das geht nicht, dass du da nur mittelmäßig Deutsch sprichst. Aber das machen sowieso nur Leute, die schon länger in der Gastro bzw. im Betrieb arbeiten. Zuerst paar Jahre im normalen Service und dann wirst Oberkellner, wenn alles passt. Und die Leute sprechen dann schon gut Deutsch, einfach weil sie in der Regel schon lang in Österreich leben bzw. arbeiten oder sowieso da geboren sind.
-
- 9) **I:** Und du hast vorher gemeint, dass Bankett und a la carte-Service teilweise sehr ähnlich sind. Kannst Du das noch präzisieren? Wie ist da so der typische Ablauf?
-
- 10) **D:** Bis aufs Bezahlen eigentlich ähnlicher Ablauf. Gäste kommen, ganz wichtig, gescheit begrüßen. Wenn ich irgendwo reingehen und das Personal nimmt nur desinteressiert die Bestellung auf, gebe ich aus Prinzip wenig oder gar kein Trinkgeld. Ein Grundmaß an Höflichkeit gehört sich einfach in einer Dienstleistungsbranche. Ein nettes „Hallo“, „Guten Abend“ oder was weiß ich sorgt zu 99 Prozent für einen guten Einstieg und dann halt Speise- bzw. Menükarte anbieten und fragen, was zum Trinken sein darf. Kommt immer ein bissl drauf an, wie und was genau, aber man sollt schon wissen, was man anbietet bzw. verkauft.
-
- 11) **I:** Wie meinst Du das genau?
-
- 12) **D:** Naja, ein Kellner, der seine Weinkarte nicht kennt, ist, meiner Meinung nach, kein guter Kellner. Wurscht von woher er oder sie herkommt. Das heißt man sollt dem Gast schon erklären können, oder nicht erklären, aber kurz beschreiben, was das für ein Wein ist. Von woher er kommt, wie er schmeckt. Dazu musst nicht viel Deutsch können, reicht wenn du weißt, von woher er kommt und bissl Geschmack beschreiben.
-
- 13) **I:** An was denkst du da?
-
- 14) **D:** Ja wurscht, ob es Essen oder Trinken. Beim Wein halt so Wörter wie fruchtig, mit Beeren oder Nussaroma, leichter Wein, schwerer Wein, passt gut zu Fisch oder Huhn etc.. Und beim Essen ist es ähnlich. Du musst die Zutaten kennen und wissen, wie sie zubereitet werden. Sprich, was heißt gebacken, gegrillt, gebraten etc.. Weil so bestellen die Gäste bzw. fragen nach. „Kann ich statt den Pommes gebratene Erdäpfel oder Reis haben?“ Das sollte man dann schon verstehen. Genauso wie regionale Ausdrücke, Spritzer, Achterl und so weiter
-
- 15) **I:** Ja, also Speisen und Getränke kennen für dich also wichtig?
-
- 16) **D:** Ist ganz wichtig. Karte kennen, verstehen und drüber reden können. Gäste halbwegs vernünftig beraten, Fragen beantworten und dann ihre Bestellung verstehen, eventuell auf Sonderwünsche eingehen, Erdäpfel statt grüner Salat oder so – alles keine Hexerei. Und ja, wenn ich in einem Bierlokal arbeite, muss ich halt das entsprechende Biervokabular kennen oder im Kaffeehaus das Kaffeevokabular
-
- 17) **I:** Wie wichtig ist generell die Fachsprache deiner Meinung nach? Bzw. sind die deiner Meinung nach, Voraussetzung, um im Service arbeiten zu können?
-
- 18) **D:** Ja, also im Sinne von Menükarte bzw. Speisen und Getränke verstehen und darüber reden

können – Ja! Sonst fällt mir nix ein, was unbedingt eine Voraussetzung wäre. Vieles ist eh International bzw. kommt aus der französischen Küche. Maximal in der Spitzengastronomie, aber selbst da ist es nicht wirklich notwendig.

19) **I:** Ja, dann du hast vorher gemeint; typischer Ablauf ist so Gäste begrüßen; Beratung und dann Bestellung aufnehmen. Wie geht es dann weiter?

20) **D:** Naja, dann Essen servieren, vielleicht neue Getränke anbieten, wenn die Gläser leer sind und dann beim Abservieren auf jeden Fall nachfragen, ob es geschmeckt hat, und ob alles gepasst hat. Eventuell Kaffee oder Dessert anbieten. Oder die Gäste wollen eh noch bleiben und bestellen noch eine Runde. Ist zu Mittag meistens eher kürzerer Aufenthalt. Da kommen viele nur zum Essen und gehen dann weiter arbeiten. Am Abend sind die Leute entspannter.

21) **I:** Ja?

22) **D:** Und dann zum Schluss das Abkassieren. „Bar oder Karte?“ Und nochmals fragen, ob alles in Ordnung war, ob die Gäste zufrieden waren und sich natürlich für den Besuch bedanken. Ja, die Zahlen muss ein Kellner auf jeden Fall können, das ist quasi unser tägliches Brot. Also deutlich aussprechen und auch verstehen, was der Gast sagt, aber dasd gilt sowieso immer!

23) **I:** Ja, also Zahlen spielen für dich eine wichtige Rolle?

24) **D:** Auf jeden Fall. Und man sollte auch gut erklären können, wo das Klo bzw. die Toilette ist. Weil das fragen die Gäste auch immer, außer Du hast nur Stammgäste.

25) **I:** Und von Stammgästen abgesehen, ist es deiner Erfahrung notwendig, den Gäste Ausflugstipps oder kulturelle Highlights sagen zu können bzw. sie zu informieren. Kommen diesbezüglich Fragen von den Gästen?

26) **D:** Früher bei den Touristen ja, mittlerweile seltener, da die Gäste sowieso ein Handy haben und im Internet nachschauen. Und das internationale Publikum für das es eventuell Interessant wäre, spricht in der Regel kein Deutsch. Ja, wenn man einen Tipp für eine Bar oder einen Club hast, ist das sicher nicht verkehrt, aber das kommt auch komplett aufs Lokal an, wo man arbeitet bzw. aufs jeweilige Publikum. Aber was mehr wird, ist, dass einem die Leute fragen, ob man ein Foto machen kann. Vor allem bei Pärchen oder kleineren Gruppen. Aber so Touristentipps sind gut, wenn man informieren kann, aber für mich jetzt kein Muss.

27) **I:** Ja, kommt also mittlerweile nicht mehr so häufig vor

28) **D:** Genau. Macht jetzt viel das Internet.

29) **I:** Und wie wichtig ist denn deiner Meinung nach die sprachliche Fertigkeit Schreiben im Berufsalltag für einen klassischen Servicemitarbeiter? Wird viel geschrieben bzw. kommt es häufig vor, dass das Service schriftliche Aufgaben zu erledigen hat?

30) **D:** Kaum. Maximal dass Du irgendwas für dich selbst aufschreibst, aber da ist es egal, in welcher Sprache das steht. Aber ansonsten nix. Ja, eventuell eine Reservierung entgegennehmen, wenn das das Service macht. Das kommt schon vor, sprich, da sollt man auch verstehen, was der Anrufer will und entsprechend festhalten können. Also welche Uhrzeit und wie viele Leute. Ja und das dann im Kalender reinschreiben, aber da reicht Name und Personenanzahl und Zeit. Mehr schreiben eigentlich nein. Die Bestellung und Bezahlung rennt in der Regel eh über den Orderman.

31) **I:** Super. Vielen Dank für die ausführlichen Antworten. Fällt Dir noch was abschließend ein zum Thema Sprache und Servicemitarbeiter.

32) **D:** Hmmm. Nein, eigentlich wie schon erwähnt. Mit Höflichkeit und Freundlichkeit gewinnst fast immer. Die Grundabläufe müssen einfach halbwegs hinhauen. Bestellung aufnehmen, Gäste beraten, Abkassieren bzw. Zahlungsmodalitäten und ja, wissen wo das Klo ist. Wenn wirklich irgendwas komplett ausm Ruder läuft, muss es eh der Oberkellner oder das Büro ausbügeln, aber das kommt eh nicht so oft vor. Da ist nur wichtig, dass man sich entschuldigen kann und sich Unterstützung holt.

33) **I:** Wunderbar, dann vielen Dank für die Teilnahme.

Anhang D: Kriterienkatalog

Deskriptiver Teil (Angaben auf Rückseite notieren)

Allgemeine Angaben zum Lehrwerk

- Titel des Lehrwerks
- Name der Autor*innen
- Verlag und Erscheinungsjahr
- Sprachniveau
- Bestandteile des Lehrwerks

Aufbau

- Anzahl und Themen der Lektionen
- Umfang und Aufbau der Lektionen
- Angaben zu analysierten Lektionen
- Separate Wortschatzliste: falls ja, wo?
- Inhaltsverzeichnis
- Analoge + digitale Zusatzmaterialien

Zielgruppe

- Adressierte Zielgruppe des Lehrwerks?
 - Explizite Nennung der Lernziele?
-

Gesamtzahl analysierte Übungen: _____

A: Szenarien (Übungsanzahl= _____)

- | | |
|--|----------------------------------|
| - Begrüßung/ Beratung: _____ | - Bestellung aufnehmen: _____ |
| - Servieren – Abservieren: _____ | - Bezahlen/Verabschiedung: _____ |
| - Toilettenutzung (Wegbeschreibung): _____ | - Reklamation: _____ |
| - Fotos machen: _____ | - Empfehlungen: _____ |
| - Small Talk: _____ | |

B: Sprachliche Voraussetzungen (Übungsanzahl= _____)

- | | | |
|---|-----------------------|---------------------------------------|
| - Hören: _____ | Hörquotient: _____ | |
| - Sprechen: _____ | Sprechquotient: _____ | |
| - Zahlen: _____ | Zahlenquotient: _____ | - Zahlen: vorhanden / nein |
| - Höflichkeit: _____ | | |
| - Aussprache: vorhanden / nein | | - Nachfragen: vorhanden / nein |
| - Lesen der Menükarte: vorhanden / nein | | - Temporaladverbien: vorhanden / nein |

C: Fachsprache (Gesamtanzahl: _____)

- | | |
|--|-----------------|
| - Speisen/ Getränke/Zubereitung: _____ | - Intern: _____ |
|--|-----------------|

D: Schreiben (Übungsanzahl= Ü: _____)

- | | | |
|----------------------------------|------------------------|---|
| - Schreiben: _____ | Schreibquotient: _____ | |
| - Empfehlungen: vorhanden / nein | | - Tischreservierungen: vorhanden / nein |

Anhang E: Auswertung Lehrwerkanalyse

	Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1	Fokus Deutsch. Profis gesucht. Gastronomie! A2/B1	Menschen im Beruf. Tourismus A2
0: Gesamtzahl Übungen	345	182	85
A: Szenarien			
Begrüßung/Beratung	10	9	6
Bestellung aufnehmen	14	11	3
Servieren – Abservieren	5	7	2
Bezahlen/Verabschiedung	17	9	10
Toilettenutzung (Wegbeschreibung)	5	0	5
Reklamation	3	9	7
Fotos machen	0	0	0
Empfehlungen	8	0	3
Small Talk	13	0	0
B: Sprachliche Voraussetzungen			
Hören (Hörquotient)	109 (0,32)	45 (0,25)	52 (0,61)
Sprechen (Sprechquotient)	70 (0,2)	76 (0,42)	28 (0,33)
- Aussprache	vorhanden	nein	vorhanden
- Nachfragen	vorhanden	vorhanden	nein
Lesen der Menükarte	vorhanden	vorhanden	vorhanden
Zahlen (Zahlenquotient)	104 (0,3)	48 (0,26)	26 (0,31)
- explizite Zahlenübung	vorhanden	vorhanden	Vorhanden
Höflichkeit	0	21	0
Temporaladverbien	nein	nein	nein
C: Fachsprache			
Gesamt	330	361	118
- Speisen/Getränke/Zubereitung	183	177	34
- Intern	147	184	84
D: Schreiben			
Schreiben (Schreibquotient)	17 (0,05)	2 (0,01)	4 (0,05)
- Empfehlungen	vorhanden	nein	nein
- Tischreservierung	vorhanden	vorhanden	nein

Abstract

Die Tourismus- und Gastronomiebranche ist seit vielen Jahren ein bedeutender Bestandteil der österreichischen Wirtschaft. Entsprechend hoch ist der Bedarf an fachlich und sprachlich kompetenten Mitarbeitenden. Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass bislang nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema „Deutsch im Tourismus und in der Gastronomie“ vorliegen. Genau hier setzt die Studie an. Sie untersucht, welche sprachlichen Anforderungen Arbeitgeber*innen und erfahrene Servicekräfte aus der Gastronomie an ihre (potenziellen) Mitarbeitenden stellen, und inwiefern diese Anforderungen in berufsspezifischen Lehrwerken berücksichtigt werden.

Die empirische Grundlage der Untersuchung bilden vier leitfadengestützte Interviews mit langjährigen Gastronomiemitarbeitenden, anhand derer zunächst ermittelt wird, welche sprachlichen Mittel Servicekräfte in unterschiedlichen Situationen zur Bewältigung des beruflichen Alltags benötigen. Anschließend erfolgt eine deskriptive und quantitative Analyse von drei Lehrwerken für Deutsch in der Gastronomie, um zu prüfen, ob und in welcher Form sich die Einschätzungen der Expert*innen in den Lehrwerken widerspiegeln.