

Philologische Fakultät

Herder-Institut

B.A. Deutsch als Fremdsprache

Modul: Deutsch für den Beruf

Dozenten: Prof. Dr. Karen Schramm, Dr. Ramona Bitter-Karas, Caterina Mempel, M.A.

Sommersemester 2012

eingereicht am: 30.07.2012

# **Deutsch für den Beruf**

## **Eine Projektarbeit für das Berufsfeld Koch**

Eine Untersuchung zur Kommunikation im Betriebsfeld Koch als Grundlage einer kommunikationsbezogenen Zweitsprachenförderung

Projektgruppe:

Janice Dombrowsky

Juliane Keil

Christiane Nemitz

Burak Topaloğlu

Sophie Zäper

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	1-4
1.1 Projektvorstellung.....	3
1.2 Zielgruppe.....	3-4
<b>2. Datenerhebung</b> .....	4-13
2.1 Vorstellung der gastronomischen Einrichtung.....	4-5
2.2 Bedarfs- und Bedürfnisanalyse.....	5-8
2.3 Datenerhebungsmethoden.....	8-13
2.3.1 Beobachtung.....	8-10
2.3.2 Mündliche Befragung.....	10-13
<b>3. Datenaufbereitung</b> .....	13-22
3.1 Transkriptionsmethode.....	14-15
3.2 Ergebnisse der Befragung.....	15-18
3.3 Ergebnisse aus den Unterrichtsvorgaben des Landes Brandenburg.....	19-22
<b>4. Textanalyse: Zubereitung der berühmten Nummer 12</b> .....	22-48
4.1 Textstruktur.....	24-25
4.2 Kommunikationssituation.....	25-26
4.3 Themenentfaltung.....	26-27
4.4 Textfunktion.....	27-46
4.5 Textsortenbestimmung.....	47-48
4.6 Zusammenfassung häufig verwendeter sprachlicher Mittel.....	48
<b>5. Didaktisierung</b> .....	49-68
5.1 Kurskonzept.....	50-53
5.1.1 Zielgruppe (Niveau).....	49-50
5.1.2 Kursumfang.....	51
5.1.3 Progression.....	51-52
5.1.4 Ziele des Kurses.....	52-53
5.2 Kriterien für einen gelungenen berufsbezogenen FSU.....	53-59
5.2.1 Lernstrategien.....	53-55
5.2.2 Sozialformen.....	55-56
5.2.3 Binnendifferenzierung.....	57
5.2.4 Schlüsselqualifikationen.....	58

5.2.5.	Evaluation.....	58-59
5.3	Modulbeschreibung.....	59-68
5.3.1.	Überblick über die Module.....	60
5.3.2.	Beschreibung der Module.....	60-61
5.3.3.	Projektmodul: Planung einer Großveranstaltung .....	61-67
5.3.4.	Zusätzliches Material.....	67-68
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>69-70</b>

## **I Literaturverzeichnis**

## **II Anhang**

*„Die Vielfalt der modernen Gesellschaft, beeinflusst durch die Globalisierung und den demografischen Wandel, prägt das Wirtschaftsleben in Deutschland. Wir können wirtschaftlich nur erfolgreich sein, wenn wir die vorhandene Vielfalt erkennen und nutzen. Das betrifft die Vielfalt in unserer Belegschaft und die vielfältigen Bedürfnisse unserer Kundinnen und Kunden sowie unserer Geschäftspartner. Die Vielfalt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Talenten eröffnet Chancen für innovative und kreative Lösungen.“*

Aus der **Charta der Vielfalt** ([charta-der-vielfalt.de](http://charta-der-vielfalt.de))

## 1. Einleitung

Migranten sind seit Jahrzehnten ein bestimmendes Quantum in der deutschen Wirtschaft. Sie sind bis heute meist in „[...] gering qualifizierter Arbeit, in konjunkturgefährdeten, schlecht bezahlten und risikoreichen Jobs überrepräsentiert“ (zit. Berg & Monetti 2009: 7). Noch dazu sind sie sehr stark von Ausgrenzung bedroht. Trotz dessen gibt es bis heute nur wenig und nur punktuell, projektförmige innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zur Zweitsprachenförderung für Beschäftigte mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).

Die innerbetriebliche Kommunikation am Arbeitsplatz, mit und unter Beschäftigten mit Migrationshintergrund, spielt in dieser Projektarbeit eine wesentliche Rolle. Es ist von großer Bedeutung Weiterbildungen in den Arbeitsprozess zu integrieren um nachhaltige Beschäftigung zu sichern, dies soll bedeuten, dass innerbetriebliche sprachliche Weiterbildung gegen soziale und berufliche Exklusion schützt. Die deutsche Forschung und die anderer deutschsprachiger Länder hat der Kommunikation am Arbeitsplatz bis heute kaum große Aufmerksamkeit gespendet, obgleich der Arbeitsplatz einer der bedeutendsten sozialen Orte interkultureller Kommunikation zwischen Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler darstellt (vgl. Berg & Monetti 2009: 7f).

Diese projektbezogene Untersuchung zum Thema Deutsch für den Beruf umschließt das Berufsfeld des Kochs. Die Wahl des Berufszweiges Koch ergibt sich aus der Relevanz für den Arbeitsmarkt und der offensichtlichen Beliebtheit bei jugendlichen Auszubildenden. Denn der Beruf des Kochs<sup>1</sup> ist laut dem Statistischen Bundesamt unter den „Top 20“ der Berufe, die von ausländischen Auszubildenden ergriffen werden. Dieses Berufsfeld befand sich im Jahr 2010 mit 1.377 Auszubildenden auf Rang 16 der Statistik, nach dem ihm verwandten Berufszweig Hotelfachmann/frau. Die Brisanz des Themas lässt sich auch in einem Artikel der Magdeburger Volksstimme erkennen, der Ende Juni diesen Jahres erschien. Allgemein sinke die Zahl der Auszubildenden, die den Beruf des Kochs erlernen wollen und Auszubildende, die dennoch den Berufsstart wagen, würden oftmals schon nach dem ersten Lehrjahr abbrechen. Schuld daran seien u.a. falsche Vorstellungen vom Berufsbild. Während allerdings die Auszubildendenzahl sinke, steige die Menge der Ausbildungsplätze und vor allem in touristischen Gebieten gelte der

---

<sup>1</sup> Im folgenden Verlauf der Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet.

Beruf als besonders krisensicher und biete weiterhin gute Aufstiegschancen (vgl. Kempt 2012: o.A.). Auch das DIE-Projekt<sup>2</sup> „Deutsch am Arbeitsplatz“ zeigt, dass nicht nur Allgemein- und Fachsprache sondern auch eine Arbeitssprache gelehrt und gelernt werden kann (vgl. Grünhage-Monetti & Klepp 2004: 17). Eine Einordnung in die 20 wichtigsten Berufsgruppen für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte belegt folglich die Relevanz der Entwicklung von berufsbegleitendem Unterrichtsmaterial (vgl. destatis.de).

Bedarf an Fach- bzw. Arbeitssprache hat jeder in Deutschland, doch da in dieser Arbeit der Augenmerk auf Nicht-Muttersprachler gelegt wird, bezieht sich dieser Bedarf hier ausschließlich auf Personen mit Migrationshintergrund. Da die Verwendung von Herkunftssprachen in deutschsprachigen Einrichtungen selten stattfindet, müssen Auszubildende oder Jobanwärter die deutsche Sprache gut genug beherrschen, um einen Arbeitsplatz zu bekommen (vgl. Meyer 2008: 9). Unzureichende Kenntnisse und Fertigkeiten der Arbeitsmigranten in der Zweitsprache verursachen Verständigungsprobleme im Berufsfeld.

Diese Projektarbeit umfasst die Erstellung und Entwicklung eines möglichen Sprachkurses für eine spezifische Berufsgruppe, das Berufsfeld des Kochs. Es wurde mit verschiedenen Instrumenten die innerbetriebliche Kommunikation am Arbeitsplatz untersucht und ausgewertet. Hierzu wird in den Kapiteln 2 und 3 näher erläutert. Anhand der Ergebnisse der Textanalyse im Kapitel 4 wurde anschließend Material für eine mögliche Lehrerhandreichung erstellt. Auf diese wird im Kapitel 5 dieser Arbeit näher eingegangen.

Es ist ein übergeordnetes Ziel dieser Arbeit die eventuell bestehenden Sprachschwierigkeiten im Betrieb zu erschließen, die den Kommunikationsprozess und damit ebenso den Handlungsprozess im Kollektiv beeinträchtigen und schließlich Lösungsstrategien anhand eines Bildungsangebotes für eine Überwindung dieser Sprachschwierigkeiten zu entwickeln (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 6f). Dafür soll spezielles Unterrichtsmaterial für den Beruf des Kochs entwickelt werden. Wichtiges Projektziel ist dabei nicht nur die soziale, sondern auch die ökonomische Integration in den Arbeitsmarkt zu erleichtern, da die Sprache der Schlüssel zur Integration darstellt. In der vorliegenden Arbeit wird diese Problematik in der Praxis näher betrachtet und weiter skizziert.

---

<sup>2</sup> Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

## 1.1 Projektvorstellung

Im Rahmen einer Projektarbeit zum Modul „Deutsch für den Beruf“ im Studiengang „Deutsch als Fremdsprache“ am Herder-Institut in Leipzig wurde eine Feldbegehung im Bereich Küche durchgeführt. Bei den verwendeten Datenerhebungsmethoden handelt es sich um Instrumente, die dabei helfen Bedarfsanalysen durchzuführen. In diesem Zusammenhang wurde eine videounterstützte Beobachtung realisiert, auf welche unter Punkt 2.3.1 genauer eingegangen wird. Darüber hinaus wurden Interviews mit Experten des Themas *Küche* geführt und die Unterrichtsvorgaben des Landes Brandenburg für den Beruf des Beikochs ausgewertet (vgl. Fickert et al. 2003). Diese Sprachbedarfsermittlung ist wichtig um die sprachlichen und kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz, sowie die jeweiligen Sprachbedürfnisse der Beschäftigten im Umgang mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache zu untersuchen. Auf die Definition dieser Begriffe wird unter Punkt 2.2 eingegangen. Vor allem unter Anwendung textlinguistischer Analysemethoden, die in Punkt 4. beschrieben werden, wurden diese Daten ermittelt. Unter Berücksichtigung arbeitsspezifischer Kommunikation kann herausgefunden werden, welche sprachlichen und kommunikativen Mittel für das Berufsfeld Koch von Bedeutung sind.

Auf Basis der Ergebnisse wurden Materialien und Lehrerhandreichungen für berufsbezogene Deutschkurse insbesondere für Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache, die den Beruf des Kochs anstreben, entwickelt (nähere Informationen dazu im fünften Kapitel). Dafür wurde im Vorfeld untersucht, welche spezifischen Handlungsfelder bzw. Sprachhandlungen für den Beruf des Kochs von besonderer Bedeutung sind, um diese dann in den Materialien in möglichst authentischen Szenarien umzusetzen und dem Lernenden zu vermitteln.

## 1.2 Zielgruppe

Die im Verlauf des Projekts erstellten Materialien werden für junge Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte entwickelt, die den Beruf des Kochs anstreben. Dabei soll spezifisches Fachvokabular vermittelt werden, welches sowohl an Sprachbedarf und -bedürfnis orientiert ist. In Bezug auf die schriftliche Produktion wird das Sprachniveau A2 vorausgesetzt, da diese laut der Rechercheergebnisse<sup>3</sup> von den Gruppenmitgliedern dieser Projektarbeit als weniger elementar angesehen wird als z.B. mündliche Produktion und Interaktion. Im alltäglichen Arbeitsablauf sind vor allem Bons zu lesen, auf denen die aktuelle Bestellung vermerkt ist. Da sich dies auf eine bestimmte, immer wiederkehrende Menge an Begriffen reduziert und zusätzlich stark unternehmensspezifisch ist, kann dies vergleichsweise schnell und ohne größere Anstrengungen

---

<sup>3</sup> Nähere Informationen dazu unter Punkt 3.2, 3.3 und 4.6

erworben werden. Für die mündliche Produktion, Interaktion und Rezeption ist mindestens das Niveau B1 erforderlich. Die Arbeit in der Küche besteht vor allem aus Vorgängen, die im Alleingang durchgeführt oder mündlich kommuniziert werden. So gibt das Servicepersonal die bereits erwähnten Bestellbons in die Küche oder übermittelt die aktuellen Gästewünsche mündlich. Hierfür ist vor allem die Rezeption von größter Bedeutung. Bei der Weitergabe von Arbeitsaufträgen muss mündlich produziert werden.

Wie bereits erwähnt stellt die Bedarfs- und Bedürfnisanalyse für den Beruf Koch die Basis des Projektes dar. Für diese Analyse wurden Daten mittels Erfassungsinstrumenten erhoben, worauf im folgenden Kapitel ausführlicher eingegangen wird.

## **2. Datenerhebung**

Datenerhebungen unterstützen empirische Sozialforschungen. Dabei spielt das Erfassen und Deuten von sozialen Tatbeständen oder Erscheinungen eine entscheidende Rolle. Hierbei ist es sinnvoll systematisch und theorieorientiert vorzugehen, da die „soziale Wirklichkeit“ nur schwer im Ganzen wahrzunehmen ist. Es sind lediglich Ausschnitte bestimmbar. Ziele von Datenerhebungen umfassen das Sammeln von neuen Erkenntnissen und Zusammenhängen, die mittels folgender Grundfragen ermittelt werden: „Was soll erfasst werden?“, „Wie soll erfasst werden?“ und schließlich: „Warum soll erfasst werden?“ (zit. Atteslander 2008: 3f).

Für die Erfüllung der Zielvorstellungen dieser Projektarbeit wurden Methoden der empirischen Sozialforschung herangezogen, die eine geregelte und nachvollziehbare Anwendung von Erfassungsinstrumenten wie Befragung, Beobachtung und Text-/ bzw. Inhaltsanalyse beinhalten (vgl. Atteslander 2008: 5). Weiterhin wurden ebenso sachgemäße Beispiele, wie die Unterrichtsvorgaben des Landes Brandenburg, in die Auswertung der Datenerhebung mit eingebunden.

Im Folgenden wird nun die gastronomische Einrichtung, in welcher die Daten erhoben wurden, vorgestellt. Danach folgt eine kurze Diskussion von Bedarfs- und Bedürfnisanalyse, wonach die bestehenden Datenerhebungsmethoden und schließlich die benutzten Erfassungsinstrumente erläutert werden.

### **2.1 Vorstellung der gastronomischen Einrichtung**

Als gastronomische Einrichtung, in der die Daten erhoben wurden, diente ein afrikanisches Restaurant in der Leipziger Innenstadt, welches seit mehr als 15 Jahren besteht. Der Inhaber versteht seine Gastwirtschaft nicht nur als Restaurant, sondern auch als Café, Kultkneipe und Bar. Im Keller finden des öfteren Live-Konzerte oder andere Tanzveranstaltungen statt. Außerdem kann

dieser zusätzlich für Privatveranstaltungen gemietet werden. Ein Biergarten wird für Open-Air-Veranstaltungen genutzt, bei denen häufig auch gegrillt wird. Geöffnet ist von Dienstag bis Sonntag ab 18 Uhr, montags ist Ruhetag. Das Lokal bietet unter anderem zahlreiche afrikanische Speisen und exotische Drinks an. Neben dem Besitzer arbeitet ein weiterer ausgebildeter Koch in der Küche. Außerdem kommen je nach Bedarf, eine Putzkraft und eine Küchenhilfe zum Einsatz. Im Servicebereich werden meist zwei Personen beschäftigt, an gut besuchten Tagen auch bis zu drei Personen.

Im Rahmen des Projekts wurden beide Köche der Einrichtung, sowie eine Mitarbeiterin im Servicebereich befragt. Der Inhaber des Restaurants ist zugleich Hauptkoch und wurde sowohl in seiner Position als Chef als auch als Koch befragt. Seine langjährige Tätigkeit im Gastronomiebereich, sowie seine eigenen Erfahrungen mit Migration und dem Berufseinstieg in Deutschland machten ihn zu einem Experten für die Befragung. Wenn es möglich ist, begrüßt er die Gäste persönlich und serviert ihnen auch die zubereiteten Speisen, um einen besonderen Service zu bieten und damit eine recht hohe Kundenbindung zu gewährleisten. Daher beschränken sich die vorliegenden Daten nicht nur auf die Arbeit in der Küche, sondern bieten auch viele Informationen hinsichtlich Kundenkontakt und Servicequalität. Da es durchaus möglich ist, dass ein Koch auch in anderen, v.a. kleineren, Restaurants häufiger Kundenkontakt hat, soll dies in der Auswertung und der späteren Didaktisierung nicht vernachlässigt werden. Zusätzlich war es möglich, ihm bei einem typischen Kochvorgang zu beobachten, welchen er kommentierte. Der von ihm angestellte Koch<sup>4</sup> verfügt ebenfalls über langjährige Erfahrung in der Küche und in Restaurantführung, denn auch er besaß über 20 Jahre ein Restaurant im Elbsandsteingebirge. Bei beiden Probanden war eine gewisse Routine zu beobachten, da sie viele Arbeitsschritte für selbstverständlich hielten und damit nicht daran dachten diese explizit zu erläutern.

Die befragte Mitarbeiterin im Servicebereich arbeitet zur Aushilfe im Restaurant und ist ebenfalls keine Muttersprachlerin. Da dies ihre erste Stelle in der Branche ist und sie zudem noch nicht lang Teil des Unternehmens ist, konnte sie uns aufschlussreiche Informationen über mögliche Probleme in der Kommunikation liefern, die es unter den eingespielten und langjährigen Köchen nicht gibt. Bevor die Durchführung der Datenerhebung im hier kurz vorgestellten Restaurant näher erläutert wird, müssen zunächst die Begriffe *Sprachbedarf* und *Sprachbedürfnis* geklärt werden.

## 2.2 Bedarfs- und Bedürfnisanalyse

Die Untersuchung der sprachlichen Situation von Migranten fordert die Beschäftigung im Bereich der „[...]’Sprachkompetenz’ von Migranten in der ’Zweitsprache’ oder ’Zielsprache’“ (zit. Szablewski-Çavuş 2010: 1). Defizite der Sprecher der Minderheitssprache könnten zu einer gescheiterten

---

<sup>4</sup> Im weiteren Verlauf wird er „Beikoch“ genannt, um Verwechslungen zu vermeiden, auch wenn seine Tätigkeit nicht nur der des Beikochs entspricht.



Kommunikation, einer Missdeutung oder zu Fehlschlüssen im Verständigungsprozess mit Sprechern der Mehrheitssprache führen (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 1). Ein wichtiger Ansatz dieser Projektarbeit besteht in der Verbesserung der Zielsprachenkenntnisse sowie der Verständigung von Migranten.

Die Aneignung der Sprache in ihrer neuen Umgebung ist für Zuwanderer ein äußerst konkreter und zwingender Prozess. Das sogenannte Sprachproblem erschließt sich in fast allen sozialen Schwierigkeiten, mit denen sie tagtäglich konfrontiert werden. Ohne das Beherrschen der Zielsprache, im vorliegenden Fall Deutsch, haben Migranten oftmals Hemmungen im Umgang mit Gesprächspartnern und sind kaum im Stande ihre Interessen im Zielland zu vertreten. Allgemein wichtig für Migranten sind daher die Aneignung der Zielsprache, sowie die Verbesserung der Kommunikation im Alltag und Berufsleben und in allen weiteren Lebenskontexten, in denen sie sich bewegen. Als linguistisches Kriterium könnte daher eine möglichst fehlerfreie und situationsbedingte Verständigung gelten, obwohl dies für den Lerner ein eher abstraktes Ziel darstellt, welches aber vor allem der Motivation zum Erlernen der Zielsprache dient (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 1f).

In dieser Arbeit wird besonderes Augenmerk auf die Kommunikation im Berufsleben gelegt und mithilfe der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse gilt es schließlich eine Curriculumplanung für einen Kurs „Deutsch für den Beruf- Koch“ zu entwickeln.

Im Hinblick auf den Sprachbedarf und das Sprachbedürfnis steht nicht nur ein sprachlicher Prozess, sondern auch ein kommunikativer Prozess mit Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit im Fokus. Dabei nennt Szablewski-Çavuş (2010: 3f) wichtige Anhaltspunkte, die bei der Bedarfsanalyse beachtet werden müssen. Zum einen verweist sie auf die nicht nur sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten im engeren linguistischen Sinne, wie Syntax, Semantik und Phonetik, sondern auch Rhetorik, sowie sprachliche Selbsterfahrung und -behauptung in der Zielsprache. Zum anderen müssen die verschiedenen Rollen und Beziehungen der einzelnen befragten und beobachteten Personen in der Kommunikationssituation erfasst werden. Hierzu nennt sie zwei Perspektiven der Kommunikation, den „objektiven Bedarf“ und den „subjektiven Bedarf“ (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 3f).

Im Folgenden werden beide Begriffe kurz erläutert und in den Projektkontext eingebunden.

Der *objektive Sprachbedarf* setzt sich aus den kommunikativen Anforderungen im arbeits- bzw. berufsspezifischen Kontext zusammen. Er umfasst die tatsächlich genutzten Kommunikationskonstitutionen in den Kollektiven, hier im Küchenbetrieb eines afrikanischen Restaurants. Dabei ist es wichtig die Sicht der Unternehmer, sowie die fachlichen und kommunikativen Anforderungen des Berufs zu beachten. Es drängen sich bei der Sprachbedarfserhebung diverse Fragen auf: was die Lernenden brauchen; warum sie eine Sprache lernen; welche sprachlichen Notwendigkeiten und Situationen sie in ihrem auszuübenden Beruf meistern und worauf sie für die Ausübung ihres

Berufs vorbereitet werden müssen (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 4).

Der *subjektive Sprachbedarf* hingegen bezieht sich auf die Bedürfnisse der Lerner. Dabei spielen Erfahrungen, Erwartungen, Wünsche und die Motivation der Lernenden eine wichtige Rolle in der Gestaltung und Verbesserung der Kommunikation im Kollektiv. Häufig wird der subjektive Bedarf in vielen Forschungen zum Sprachbedarf ignoriert, obgleich eine Kommunikation auf der kognitiven als auch emotionalen Ebene passiert und in ständiger Interaktion mit der jeweiligen Umgebung erfolgt (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 4f). Für eine optimale Durchführung eines berufsbezogenen Deutschunterrichts ist es allerdings von größter Bedeutung die Teilnehmer mit einzubeziehen und sie als „ganzheitliche“ Persönlichkeit anzusehen, deren Aufgabe nicht nur die Erfüllung der Arbeitsleistung ist, sondern die auch ganz unterschiedliche Vorstellungen vom Kurs, Motivationen, Lernerfahrungen haben (vgl. Grünhage-Monetti 2010: 14).

Sprachbedarf und -bedürfnisse können anhand einer Sprachbedarfserhebung ermittelt und beschrieben werden. Mithilfe der Bedarfs- und Bedürfnisanalyse sollen umfassende Aufschlüsse über die jeweiligen Handlungsfelder im untersuchten Betrieb gewonnen werden. Dabei soll zum Beispiel beantwortet werden: „Worüber und wie welche Personen innerhalb des fest umrissenen Handlungsfeldes kommunizieren“ (zit. Szablewski-Çavuş 2010: 5). Als Handlungsfeld erschließt sich hier der konkret untersuchte Betrieb: das afrikanische Restaurant. Hierbei ist neben relevanten Kompetenzen, Kenntnissen und Fertigkeiten, auch mögliche personale Qualitäten und Fähigkeiten, auf mehr und weniger bekannte Situationen angemessen und flexibel einzugehen (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 5).

Die Aufgabenstellung dieser Projektarbeit umfasste ursprünglich die Kommunikation der (Nicht-) Muttersprachler in einem Betrieb untereinander. Jedoch konnte dies in der vorliegenden Arbeit nur bedingt wahrgenommen werden, da der befragte Koch und Inhaber des Restaurants meist keinen Gesprächspartner hat, weil entweder nur er selbst oder nur sein Beikoch die Speisen zubereitet haben und somit allein in der Küche wirkten. Außerdem bietet das erhobene Datenmaterial des Videos leider keinen völlig authentischen Einblick in den Küchenalltag des Restaurants, da es an einem Ruhetag aufgenommen wurde und somit keine authentische Situation darstellt. Es kann jedoch für die spätere Didaktisierung hilfreich werden, zum Beispiel um Handlungsabläufe zu erkennen und zu beschreiben.

Fragen zum Kommunikationsklima im Betrieb, die bei der Untersuchung den Gegenstand bilden, formuliert bereits Szablewski-Çavuş (2010: 5): „Gibt es grundsätzliche Zielvorstellungen der Personalentwicklung, Qualitätssicherung, Arbeitsplatzsicherheit? In welcher Art und in welchem Ausmaß wird die betriebliche Kultur von welchen Gruppierungen mit getragen, verantwortet, verbreitet, ggf. ignoriert?“. Die Kommunikationskulturen der Institution sollten gesondert erfasst werden, denn sie geben Aufschluss über Umgangston und -formen im jeweiligen Handlungsfeld. Dabei drängen sich Fragen wie: „Welche Möglichkeiten gibt es konkret in dem Betrieb miteinander zu reden, sich abzusprechen? Wie hoch ist der Bedarf an schriftlicher Dokumentation? Und wie

stark sind die Arbeitsabläufe reguliert und verhandelbar?“, auf (zit. Szablewski-Çavuş 2010: 6). Aus Sicht der individuellen Kommunikationsebene stellen sich Fragen wie: Welche Erfahrungen hat die betroffene Person im Betrieb gemacht? Welche Perspektiven sieht sie für sich? „Welche Situationen müssen in der Zielsprache bewältigt werden und wie schätzt die Person ihre diesbezüglichen Fertigkeiten ein? Ist sie [...] motiviert und fühlt sich fähig, an einem Kurs teilzunehmen?“ (ebd.).

Schon eingangs wurde erwähnt, dass es übergeordnetes Ziel dieser Arbeit ist, möglicherweise bestehende Sprachschwierigkeiten im untersuchten Betrieb zu erfassen, die den Kommunikations- und Handlungsprozess im Kollektiv beeinträchtigen können, und anhand derer Lösungsstrategien mithilfe eines passenden Bildungsangebotes für eine Überwindung dieser Sprachschwierigkeiten zu entwickeln (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 6f).

## **2.3 Datenerhebungsmethoden**

Aus der Kommunikationsanalyse ergeben sich beträchtliche Anforderungen an die Interview-Durchführer. Diese müssen in der Lage sein neben der Erfassung von individuellen sprachlichen Ansprüchen, wie Vokabular, Grammatik, evtl. Szenarien, auch soziokulturelle Themen erschließen zu können, die die Kommunikationsprozesse der Befragten behindern oder beeinflussen. Um die Beobachtung objektiv zu dokumentieren, ist es wichtig bereits erprobte Verfahren anzuwenden. Hilfreich sind hier Protokolle mit möglichst genauen Zeitangaben bei der Erhebung der Informationen. Beim Analyseprozess ist anzunehmen, dass die Sprachentwicklung der Lerner / Befragten von einer Anzahl sozialer, kultureller und struktureller Faktoren abhängig ist. Zur Datenerhebung dienten für diese Arbeit ein Diktier- sowie ein Videoaufnahmegerät. Diese Instrumente erfassten die kommunikative Situation im untersuchten Betrieb und veranschaulichten und unterstützten die entstandenen Informationen (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 7f). Folgend wird auf die genauere vom Projektteam ausgewählte Datenerhebungsmethode eingegangen und diese im Einzelnen spezifiziert.

### **2.3.1 Beobachtung**

In der Phase der Annäherung an die sogenannte Firmenkultur wird empfohlen, die Beobachtung möglichst umfassend zu dokumentieren. Dies kann in Form von Video- oder Audioaufzeichnungen oder Gedächtnisprotokollen geschehen. Dabei ist darauf zu achten, welche Arbeitsmittel an den verschiedenen Arbeitsbereichen genutzt werden und wie schriftliche Dokumentationen bewältigt und belegt werden (vgl. Szablewski-Çavuş 2010: 9). Als vordergründige Datenerhebungsmethode diente die videounterstützte Beobachtung, bei welcher ganz gezielt auf die zu untersuchenden Aspekte geschaut wurde.

„Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.“ (zit. Atteslander 2008: 67). Diese Form der Forschung wird heute relativ wenig genutzt. Das Interview, auf welches im folgenden Punkt näher eingegangen wird, ist viel weiter verbreitet und ihm wird mehr Bedeutung zugemessen (vgl. Atteslander 2008: 73).

Bei der Beobachtung wird zunächst geplant, auf welche Situationen man sich konzentrieren möchte, damit man nicht das ganze Geschehen sondern nur besondere Phasen des Gesamten aufnimmt. Nach der Dokumentation der Beobachtung werden die Daten analysiert um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Einer der Vorteile dabei ist es, die Aufnahmen mit Hilfe der neuen Technik wiederholt und von verschiedenen Personen anschauen zu können (vgl. Löttscher 2010: 193). Aus diesem Grund spielt Videobeobachtung dennoch eine wichtige Rolle in der Forschung.

Die Beobachtung lässt sich über vier Elemente beschreiben, die eng miteinander verflochten sind: Das *Beobachtungsfeld*, die *Beobachtungseinheit*, der *Beobachter* und der oder die *Beobachteten* (vgl. Atteslander 2008: 74).

Als *Beobachtungsfeld* wird derjenige zeitliche, räumliche und soziale Bereich bezeichnet, in dem die Beobachtung stattfinden soll (vgl. Friedrichs und Lüdtkke 1973: 51; in: Atteslander 2008: 74); im vorliegenden Fall: die Küche des unter 2.1 beschriebenen Restaurants. Unter Verwendung des Camcorders „Canon Legria FS200“ wurde ein typischer Kochvorgang aufgezeichnet. Dies fand im gewohnten Arbeitsumfeld der beobachteten Person statt.

Die *Beobachtungseinheit* wird präzise festgelegt und beschreibt, wer, was, zu welchem Zeitpunkt und wie lange beobachtet wird. Dabei ist der so genannte „Primacy-Effekt“ zu beachten, welcher formuliert, dass der erste Eindruck, den die Forschenden von der Beobachtung oder den Beobachteten haben, die weitere Wahrnehmung prägt. Wenn dem Forschenden somit beim ersten Eindruck etwas positiv oder sympathisch erscheint, wird er auch in der weiteren Wahrnehmung der Beobachtung eine positive Auffassung haben (vgl. Löttscher 2010: 188).

Das dritte Element der Beobachtung ist der *Beobachter*. Der Beobachtende kann die Rolle des aktiv teilnehmenden Beobachters, der als Mitglied in die Gruppe integriert wird oder des passiv teilnehmender Beobachters, der der Situation zwar beiwohnt, aber nicht aktiv an ihrem Geschehen teilnimmt, einnehmen. Dieses Projekt stützt sich auf die passiv-teilnehmende Beobachtung, bei der das Geschehen rund um die Küche wahrgenommen, aber nicht selbst eingegriffen wird (vgl. Löttscher 2010: 190).

Die *Beobachteten* sind also die Mitarbeiter in der Küche. Im Übrigen wurde eine halb-offene Beobachtung durchgeführt, da der Beobachtete wusste, dass er beobachtet wird, aber im Gegensatz zur offenen Beobachtung nicht weiß, auf welche Aspekte bei der späteren Analyse besonders Wert gelegt wird. Leider ist damit nicht auszuschließen, dass er sich aus diesem Grund anders als sonst verhält. Im Falle dieser Videoaufnahme entstand allerdings eher eine halb-

künstliche Situation, weil der Koch ein Gericht speziell für die Kamera vorbereitete. Da er sich allein in der Küche befand, sprach er zusätzlich zur Kamera. Im „normalen“ Arbeitsalltag ist dies natürlich nicht der Fall (vgl. Löttscher 2010: 190f).

Ein weiterer nennenswerter Aspekt ist, dass es sich bei der durchgeführten Beobachtung um eine unstrukturierte Beobachtung handelt, da Feldforschung betrieben wurde. Hierbei stehen die Beschreibung der Akteure und ihres Verhaltens im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Löttscher 2010: 192).

Um die dabei erhobenen Daten zu unterstützen oder ggf. zu verifizieren, wurden ergänzende Interviews geführt.

### **2.3.2 Mündliche Befragung**

Wie bereits erwähnt, erklärten sich drei Mitarbeiter der Einrichtung damit einverstanden, sich im Rahmen dieses Projekts befragen zu lassen. Die Entscheidung fiel aus zwei Gründen auf die mündliche Befragung: Zum einen schien diese angemessen, da es eine begrenzte Anzahl zu befragender Personen gab, sodass der für die Befragung aufzubringende Zeitaufwand nicht sehr hoch ausfiel. Zum anderen bietet diese Form der Datenerhebung den Interviewten die Möglichkeit, eventuelle Verständnisprobleme sofort zu klären, da es sich um eine Face-to-Face-Kommunikation handelt und sie in diesem Fall beim Interviewer nachfragen können, der die Fragestellung paraphrasieren und somit das Verständnis sicherstellen kann. Die Gefahr, dass Fragen aufgrund von Nichtverstehen unbeantwortet bleiben, die bei einem schriftlichen Fragebogen durchaus gegeben ist, wird hiermit eliminiert.

Als technisches Hilfsgeschäft wurde ein Diktiergeschäft verwendet um sicherzustellen, dass die Aufnahmen optimal weiterverarbeitet werden können. Mithilfe des Diktiergeschäfts kann das Gesprochene später transkribiert werden. Es entlastet zusätzlich den Nutzer, der sich beim Interview somit nur auf Fragen und Formulierungen, nicht aber auf das Aufschreiben des Gehörten konzentrieren muss. (Die Transkripte der Interviews sind im Anhang V, VI und VII zu finden.)

Mit den Interviews kann sowohl eine Bedarfs- als auch eine Bedürfnisanalyse angestrebt werden. Die Befragung der beiden Mitarbeiter zielte somit auf die Erhebung ihrer Bedürfnisse ab. Die Befragung des Chefs hingegen ergibt einen objektiveren Bedarf.

Im Folgenden wird erläutert, was unter mündlicher Befragung zu verstehen ist und was ihre Rahmenbedingungen sind.

Als *mündliche Befragung*, bezeichnet man einen Wortwechsel zwischen Befragter und Befragtem, bei dem der Befragende von der befragten Person möglichst viele relevante Informationen erhalten will. Der häufig verwendete Begriff *Interview* ist dem Begriff der *mündlichen Befragung* synonym zu verwenden (vgl. Stadler Elmer 2010: 175). Durch die Befragung wird, anders als bei der

Beobachtung, nicht das „allgemeine“ Verhalten erfasst, sondern vielmehr das verbale Verhalten (vgl. Atteslander 2008: 101). Ziel der projektbezogenen Befragung war es, nicht nur Handlungsabläufe in der Küche aufzunehmen, sondern gezielte Fragen zu Ablauf, sozialen kommunikativen Prozessen und persönlichen Eindrücken zu stellen um daraus genauere und weitgreifendere Ergebnisse abzuleiten.

Die mündliche Befragung ist eine komplexe, soziale Situation, da sich die Teilnehmer durch Aktion und Reaktion gegenseitig beeinflussen können oder unterschiedliche Erwartungen an das Interview herantragen. Die Interessenlage ist als eher asymmetrisch zu betrachten. Die Verwendung der Sprache ist ebenso komplex. Hierbei spielen soziale Herkunft, unterschiedliche Normen oder auch die momentane Befindlichkeit der Personen eine große Rolle (vgl. Stadler Elmer 2010: 176f). Zunächst wurde für die Interviews ein Konzept erstellt, bei welchem festgelegt wurde, was in Erfahrung gebracht werden sollte; welche Informationen nötig sind, um die Zielsetzung des Projekts zu erreichen, und warum gerade diese Informationen benötigt werden. Des Weiteren war zu entscheiden, welche Form des Interviews gewählt werden soll. Zur Durchführung dieses Projekts wurde die häufigste Interviewform das *halbstrukturierte Einzelinterview* gewählt. Für diese Art des Interviews wurden Fragen zwar vorbereitet, bei der Durchführung stand es dem Interviewer aber frei, diese an den Gesprächsverlauf anzupassen, einige Fragen auszulassen oder auf spezielle Sachverhalte näher einzugehen. Dadurch wurde eine flexiblere Gesprächsführung gewährleistet (vgl. Stadler Elmer 2010: 178). Das *wenig strukturierte Interview* kam für die Forschungszwecke nicht in Frage, da für diese Form die Schulung der Befrager nicht ausreichend schien. Eine *stark strukturierte Befragung* hingegen setzt eine Vielzahl wenig und halbstrukturierter Befragungen voraus, was aus zeitlichen Gründen nicht möglich schien (vgl. Atteslander 2008: 124f.).

Bei der Durchführung eines Interviews müssen einige Voraussetzungen gegeben sein, damit eine gewisse „Wohlfühlatmosphäre“ entstehen kann.

Zunächst ist es von Vorteil, wenn der Interviewer die Probanden mit einer einleitenden Frage mit der Kommunikationssituation vertraut macht. Dadurch kann an das Thema des Interviews herangeführt werden und ein allgemeiner Kontakt hergestellt werden. Bei nicht oder halbstandardisierten Interviews ist darauf zu achten, dass die Einführung in das Interview auf gleiche Weise geschieht, damit von vergleichbaren Daten ausgegangen werden kann (vgl. Stadler Elmer 2010: 179). Weiterhin ist es wichtig, dass die befragte Person über Ziele, Inhalte und Dauer des Interviews, sowie über Transkription, Videoaufnahmen etc. inklusive Datenschutzbestimmungen und ihre Rechte informiert wird. Um eine vergleichbare Ausgangsposition zu gewährleisten, wurde allen Befragten der Einleitungstext des Interviewleitfadens vorgelesen. In diesem Zusammenhang wurden sie auch nochmals offiziell über Ziel und Inhalt des Projekts, Datenschutz und zeitlichen Rahmen informiert (vgl. Anhang I). Dies geschah zuvor schon auf mündliche Art und Weise, um den Probanden die Möglichkeit zu geben,

offene Fragen zum Projekt und zum Interview zu stellen. Selbstverständlich wurde auch darauf geachtet, den Interviewten sowohl zu Beginn als auch am Ende des Interviews für ihre Unterstützung zu danken (vgl. Anhang I). Um die „Wohlfühlatmosfera“ während der Durchführung der Befragung zu gewährleisten, haben die Interviewer den Antworten der Befragten mit Interesse zugehört, was zum Beispiel durch Blickkontakt und andere, zumeist nonverbale Hörsignale zum Ausdruck gebracht wurde. Darüber hinaus wurden die Fragen des Interviewleitfadens bei Anzeichen von Verständnisproblemen umformuliert und gegebenenfalls in die Muttersprache der Interviewpartner übersetzt, so zum Beispiel während der Befragung der französischen Servicekraft. Weiterhin wurde es den Mitarbeitern freigestellt, an welchem Ort sie die Interviews führen wollten. Sie entschieden sich für den Arbeitsplatz, eine gewohnte Umgebung für sie, wo die Interviews in einer ruhigen Minute durchgeführt wurden. Dadurch verschenkten sie keine wertvolle Freizeit. Vorteilhaft dabei war zusätzlich, dass eine direkte Verbindung zwischen den Fragen und der Lokalität bestand.

Die Probanden müssen dazu bereit sein mit dem Interviewer zu kooperieren. Sie sollten die Fragen darüber hinaus aufrichtig und ehrlich beantworten. Dazu sollte die „Wohlfühlatmosfera“ dienen. Eine Beweisbarkeit dessen ist allerdings schwer umsetzbar. Selbstverständlich muss eine gemeinsame Sprache während der mündlichen Befragung verwendet werden, damit Fragen und Antworten auf gleiche Weise verstanden werden (vgl. Stadler Elmer 2010: 177).

Bei genauerer Betrachtung des Datenerhebungsinstrumentes *mündliche Befragung* ergeben sich einige Vor- und Nachteile gegenüber anderen Methoden. Zum einen beeinflusst die Art des Fragens auch die Art des Antwortens und lenkt somit die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des Themas. Zum anderen regen offene Fragen die Probanden, bzw. ihre Antworten möglicherweise an, können diese allerdings auch hemmen (vgl. Stadler Elmer 2010: 179). Darüber hinaus können suggestive Fragen die Antworten erleichtern, beeinflussen das Antworten aber auch in eine bestimmte Richtung, sodass der Befragte nicht mehr hundertprozentig von sich selbst aus antwortet (vgl. Stadler Elmer 2010: 181).

Im Unterschied zur schriftlichen Befragung ist es bei der mündlichen Befragung möglich, gezielt Informationen und Berichte persönlicher Erfahrungen und Bewertungen der Probanden zu erhalten, bzw. auf neue, noch nicht bedachte Inhalte einzugehen. Dabei kann sich dem sprachlichen Niveau der Befragten angepasst werden und bei Verständnisschwierigkeiten noch einmal nachgefragt werden (vgl. Stadler Elmer 2010: 177). Einen weiteren Vorteil bieten offene Fragen, die Teil des Interviews sind. Diese lassen Raum zum freien Gestalten der Antwort und geben den Befragten die Möglichkeit, die Inhalte ihrer Antworten selbst zu wählen und tragen somit zu einem regen Redefluss bei (vgl. Stadler Elmer 2010: 183f.). Zur Beantwortung der Fragen wurden den befragten Personen nur in seltenen Fällen Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Ein Beispiel aus dem Interviewleitfaden: „Wie schätzen Sie ihre Deutschkenntnisse ein?“  
Vorgeschlagene Antwortmöglichkeiten: „fließend (ich kann eigentlich über alles sprechen), gut (ich

kann mich zu fast allem äußern, manchmal fehlen mir die Worte), ausreichend (ich kann mich verständigen, mache aber noch einige Fehler), Grundkenntnisse“, oder „schlecht“. Diese Antwortmöglichkeiten sollten aber ausschließlich Möglichkeiten sein und konnten auch durch andere Antworten ersetzt werden. So antwortete zum Beispiel K. (der Beikoch) auf diese Frage: „Na ja, ich verstehe gut, glaub ich, aber ich habe noch Schwierigkeiten zu sprechen. Also ich kann im Groben sagen, aber es fehlt mir Wörter, die ein bisschen präzise sind.“ (vgl. Anhang VI).

### **3. Datenaufbereitung**

Der Auswertungsphase kommt bei empirischen Erhebungen eine hohe Bedeutung zu. Gestellte Hypothesen, wie z.B.: dass besonders mündliche Rezeption beim Erlernen des Berufs Koch eine bedeutende Rolle spielt, oder dass ein gutes Sprachniveau vom Arbeitgeber erfordert wird, werden überprüft, bestätigt oder widerlegt (vgl. Atteslander 2008: 273). Nachdem nun die einzelnen Erhebungsinstrumente mit ihren Besonderheiten näher erläutert wurden, soll hier auf die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung eingegangen werden. Ziel der Befragung und der Beobachtung war es, wichtige Handlungsfelder und deren spezifische Sprachhandlungen ausfindig zu machen, um diese dann später in der Didaktisierung umsetzen zu können.

Die bei der Befragung erfassten Antworten, sowie die bei der Beobachtung erhobenen Daten wurden, wie bereits oben erwähnt, transkribiert. Auf die Transkriptionsmethode, die für die Beobachtung genutzt wurde, wird im nächsten Punkt genauer eingegangen. Für die Interviews wurde diese Methode vereinfacht, denn nicht der wortgetreue Ausspruch ist für die weitere Analyse von Bedeutung, sondern vielmehr der Inhalt. Daher wurden keinerlei grammatische Fehler übernommen; Wortwiederholungen sowie Nebenbemerkungen, die nicht dem Ziel der Befragung dienten, wurden ausgelassen sowie stellenweise die Syntax dem Deutschen angepasst. Pausen, Wortverschleifungen oder Lautäußerungen, wie „hm“ wurden ebenfalls nicht transkribiert. Dadurch wurden die Interviews bei der Datenaufbereitung stellenweise paraphrasiert oder inhaltlich gerafft. Dabei wurde allerdings gesteigerter Wert darauf gelegt, nicht den Inhalt zu verfälschen. Starke Streichungen von Probandenaussagen wurden demnach nicht vorgenommen. Die Transkripte beinhalten folglich nach Abschluss der Datenaufbereitung all jene Informationen, die anschließend bei der Ergebnisformulierung zusammengetragen wurden. Im Anhang lassen sich die drei erhobenen Befragungen nachvollziehen.



### 3.1 Transkriptionsmethode

Bei der Transkription der Videomitschnitte wurde das „einfache Transkriptionssystem“ von Dresing und Pehl (2011) gewählt (im Anhang III zu finden). Über 14 Normen legt dieses fest, nach welchen Kriterien zu transkribieren ist. Es wurde daher wörtlich, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend, transkribiert. Die vorhandenen Dialekte wurden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wortverschleifungen wie „so'n“ wurden nicht übernommen, sondern dem Schriftdeutsch angenähert („so ein“). Die Satzform wurde beibehalten, wenn sie auch nicht immer syntaktisch fehlerfrei war wie beispielsweise bei „Das Hähnchen jetzt einigermaßen braun geworden ist.“. Außerdem wurden Wort- und Satzumbrüche mit Schrägstrich / dargestellt und Pausen durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet, entsprechend der Längen von einer (.) bis drei (...) Sekunden. Die zustimmenden, bzw. bestätigenden Lautäußerungen (wie „hm“ oder „mhm“) des Interviewers sowie Lautäußerungen, wie „hm“, „äh“, „ehm“, usw. wurden nicht transkribiert. Die einzelnen Sprechbeiträge haben wir durch Absätze getrennt und die jeweiligen Sprecher gekennzeichnet, dabei wurden die Teilnehmer mit S (der Beobachtende) und J (der Beobachtete) gekennzeichnet, um Datenschutz und Anonymität zu gewährleisten. Emotionale oder nonverbale Äußerungen der befragten Person oder des Interviewers, die die Aussagen unterstützt hätten, wurden nicht festgehalten. Auch eine gleichzeitige Rede war in den Interviews nicht gegeben und musste somit nicht schriftlich fixiert werden. Einige unverständliche Wörter des Befragten wurden mit (unv.) gekennzeichnet und Vermutungen eines Wortlautes mit einem anschließenden Fragezeichen versehen. Häufige Wortverkürzungen wie „mal“ statt „einmal“ wurden verschriftlicht und genauso geschrieben, wie es gesprochen wurde (vgl. Dresing/Pehl 2011: 19ff).

Nach diesen Kriterien wurde die Transkription vorgenommen, die theoretisch eine wichtige Grundlage für die Auswertung des Projekts darstellen sollte. Durch diese Transkription kann das Gesagte aus einer gewissen Distanz und ohne Zeitdruck von den Projektmitgliedern betrachtet werden und gestattet auch anderen Personen einen Eindruck von der Feldbegehung zu gewinnen. Auch die beobachtete Person kann später noch einmal auf die Transkription zurückgreifen, um sich von der Richtigkeit ihrer Aussagen zu überzeugen (vgl. Stadler Elmer 2010: 184f.).

Zusammenfassend wurde sich für folgende Transkriptionsmethode entschieden: das Transkribieren aller geäußerten Wörter, ohne Lautäußerungen. Dies ermöglichte eine einfache und übersichtliche Weiterverarbeitung der Informationen und Bausteine für eine spätere Didaktisierung und erschien daher im Zusammenhang mit dem Videomaterial sinnvoll. Diese detaillierte Darstellung hat das Ziel, den objektiven Sprachbedarf sowie die subjektiven Sprachbedürfnisse der befragten Personen deutlich zu visualisieren und daraus mögliche Aufgabenstellungen oder Vokabellisten für die Didaktisierung anzufertigen. Auf die bei der Beobachtung erfassten Daten

wird unter Punkt 4 ausführlich linguistisch eingegangen.

Im nächsten Abschnitt erfolgt zunächst eine Zusammenfassung der inhaltlichen Aspekte des Berufs Koch, die sich bei der Datenerhebung durch Befragung und der Analyse der Unterrichtsvorgaben des Landes Brandenburg ergaben. Ein tabellarischer Überblick der entstandenen Handlungsfelder wird am Ende des Abschnitts bereitgestellt.

### **3.2 Ergebnisse der Befragung**

#### **STRUKTUR AM ARBEITSPLATZ**

Die ersten Fragen des Interviews befassten sich mit der Struktur am Arbeitsplatz und der Eingewöhnung ins Unternehmen. Dabei stellte sich heraus, dass das Restaurant vom Inhaber seit 1997 geführt wird, aber der Beikoch und die Servicekraft noch recht neu im Unternehmen sind. Der Beikoch arbeitete zum Zeitpunkt der Befragung seit etwa neun Monaten für das Lokal, die Servicekraft erst seit einem Monat. Aus den zum Abschluss gestellten Fragen zur Person erging, dass sie französischer Nationalität und 20 Jahre alt ist, außerdem erst seit einem Monat in Deutschland lebt. Besonders ihre Befragung brachte folglich Erkenntnisse über mögliche Verständigungsprobleme. So wurde deutlich, dass es der Befragten besonders schwer fiel sich in diesem Unternehmen zurecht zu finden, denn sie hatte zuvor noch nicht im gastronomischen Bereich gearbeitet. Auf die Frage, wie sie die neue, ungewohnte Situation empfand, antwortete sie:

„Anstrengend. Also zum Anfang fühlte ich mich echt schlecht. Also ich konnte nicht schnell arbeiten und auch da ich nicht sehr gut Deutsch sprechen kann, war es noch mehr anstrengend, weil ich nicht direkt verstehe, was J. von mir will oder die Leute, die fragen mich, wenn ich frage, was möchtest du trinken oder essen, wenn sie zu schnell sprechen, dann kann ich nicht direkt verstehen und das ist noch stressig für mich. Und wir müssen auch schnell machen und die Kunden zufrieden machen.“ (Anhang VII)

Ein gutes Deutsch, vor allem in der Rezeption, ist folglich von höchster Bedeutung. Dies bestätigt die Hypothese, dass besonders mündliche Rezeption beim Erlernen des Berufs Koch eine bedeutende Rolle spielt. Auch der Inhaber bestätigt, dass Angestellte bei ihm Deutsch können müssen. Die recht banal scheinende Frage „Sind Sie der Meinung es ist wichtig Ihre Kollegen zu verstehen?“ wurde eindeutig zustimmend beantwortet.

Der Beikoch, welcher wie bereits erwähnt selbst ein Restaurant führte, gab an, dass sich die Kommunikationssituationen in unterschiedlichen Küchen durchaus ähneln. Als er den Arbeitsplatz wechselte, musste er sich im Prinzip nur auf die ungewohnten, afrikanischen Bezeichnungen der Gerichte einstellen.

Um die Befragten in die Situation einzuführen wurde zunächst allgemein nach den Aufgaben des Kochs gefragt. Diese Frage wurde noch recht grob beantwortet. Der Beikoch gab dazu an „Im Prinzip vom Kochen bis zum Abwaschen alles.“( vgl. Anhang VI).

Von außerordentlicher Bedeutung ist das Einhalten der Hygienevorschriften beim Kochen. Dies betonten der Inhaber und der Beikoch sowohl im Interview als auch während der Videoaufnahmen mehrfach. Hier sollen nur einige Handlungen genannt werden. So zum Beispiel das gründliche Waschen der Hände und Unterarme, die allgemeine Ordnung und Sauberkeit in der Küche, das Nicht-Arbeiten im Krankheitsfall, vor allem bei bakteriellen, ansteckenden Krankheiten. Daraus ergibt sich, dass Lernende das spezifische Vokabular für einen Arztbesuch besitzen müssen und sich beim Arbeitgeber krank melden können.

Der Koch bezieht sich auch speziell auf das „Nachweisheft für Beschäftigte im Lebensmittelverkehr nach §§ 42/43 IfSG und die Durchführung entsprechender Erstbelehrungen“ (leipzig.de), das jeder, der mit Lebensmitteln arbeitet, vorweisen muss.

„Also jeder, der in der Küche arbeitet oder mit Lebensmitteln in Berührung kommt, ist verpflichtet an diesem Lehrgang teilzunehmen und das finde ich auch gut, weil muss man schon ein bisschen aufpassen. Man bedient da Menschen, die man nicht kennt und es bedarf auch ein gewisser Respekt gegenüber.“ (Anhang V)

Diese Kurse werden in den zuständigen Gesundheitsämtern durchgeführt. Der Deutschkurs für Köche muss folglich auf diese zumeist mündlich kommunizierten Informationsveranstaltungen und deren Verständnis vorbereiten. Auch hier spielt das Training der mündlichen Rezeption eine bedeutende Rolle.

Im Laufe des weiteren Gesprächs ergaben sich weitere detailliertere Auskünfte über die Tätigkeit in der Küche. Ein Koch hat verschiedenste Arbeiten in der Küche zu verrichten und notwendigerweise spielt dabei die Zubereitung der jeweiligen Gerichte die Hauptrolle. Man sollte wissen, wie man Fleisch, Beilagen und Gemüse zubereitet, um daraus ein einheitliches Gericht zu kreieren. Außerdem ist zu erfassen, was gekocht wird und ebenso, welchen Wert die Zutaten besitzen um dabei nicht unwirtschaftlich zu handeln. Des Weiteren ist es erforderlich immer frisch zu kochen und seine Zutaten oder Gerichte nicht aus Konserven oder Tiefgefrorenem zu beziehen. Außerdem sollte ein Koch viel Kreativität besitzen um seine zubereiteten Gerichte appetitlich anrichten zu können, bevor dieser es den Gästen servieren lässt.

## KOMMUNIKATION UNTER KOLLEGEN

Der nächste Themenkomplex des Interviews beschäftigte sich mit der Kommunikation in der Küche unter den Mitarbeitern, was für die Arbeit in einem Restaurant von großer Bedeutung ist. So ist es zum Beispiel wichtig über Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung zu reden. Dafür müssen alle Mitarbeiter in einer Sprache, in diesem Fall auf Deutsch, kommunizieren können. Hierzu gehört es auch mit Kellnern zu kommunizieren und gegebenenfalls bei Unstimmigkeiten nachzufragen. Verständnisprobleme treten im beobachteten Betrieb zum Beispiel in Bezug auf die afrikanischen Begriffe der einheimischen Speisen und Getränken auf. Um das Problem zu lösen, wird dann bei einem afrikanischen Kollegen nachgefragt, was bestimmte Begriffe heißen,

paraphrasiert oder auf die speziellen Dinge gezeigt. Das bedeutet, dass auch *Strategien der Verständnissicherung* trainiert werden müssen (vgl. Szablewski-Çavuş/Kaufmann 2009: 209). Unter den Mitarbeitern wird ebenso vorab abgesprochen, was in der Küche fehlt und eingekauft werden muss.

Von den Mitarbeitern selbst wird es zum Teil als wichtig empfunden, über private Dinge zu sprechen, sowie sich im Krankheitsfall entschuldigen und von der Arbeit frei gestellt werden zu können. Außerdem scheint es von Bedeutung auch telefonisch Kontakt zu halten, wenn man nicht vor Ort ist.

Die Personalplanung übernimmt größtenteils der Chef selbst, sodass die Mitarbeiter sich in die Planung fügen müssen. Allerdings haben sie Mitspracherecht; sie können sich relativ problemlos von der Arbeit abmelden und auch wenn ein neues Gericht erstellt und ausprobiert werden muss, ist ihre Meinung gefragt.

## KOMMUNIKATION MIT KUNDEN UND LIEFERANTEN

„[...]Ich versuche mal den Kunden auch zu erklären, dass wir kein normales Restaurant oder Kneipe sind. Ich versuche den Kunden zu erklären, dass wir ein außergewöhnliches Restaurant sind, dass das was wir anbieten aus meiner Ecke kommt und daraus wird dann eine weitere Kommunikation oder kommunikative Unterhaltung werden“ (Anhang V)

Dies antwortete der Inhaber auf die Frage „Über welche Themen wird mit den Kunden gesprochen?“ Bei der Kommunikation mit Kunden kommt es demzufolge speziell darauf an, sich von anderen Restaurants abzuheben. Dies wird mit besonderer Freundlichkeit und mit besonderer Zielgruppenorientierung erreicht. Weitere Elemente der Kommunikation mit Kunden werden im Folgenden aufgeführt.

Zunächst wird der Kunde willkommen geheißen, damit er sich im Restaurant wohl fühlt. Dies betrifft vor allem die Servicekräfte, wobei auch der Inhaber seine Gäste oft selbst begrüßt und auch der Beikoch gelegentlich Bestellungen annimmt. Dann serviert man das Essen, wünscht „Guten Appetit“ und räumt später die Teller mit der Frage, ob es geschmeckt habe, ab. Man muss den Gästen außerdem erklären können, welche Zutaten in den verschiedenen afrikanischen Gerichten enthalten sind, ob man etwas empfehlen könne, was die jeweiligen Cocktails beinhalten und wie sie zubereitet werden. Aus dem Interview mit dem Inhaber:

„Wichtig ist, dass man auch den Kunden erklärt,[...] was die überhaupt essen, weil es gibt welche, die bestellen wirklich nur was die gelesen haben und wissen gar nicht, was das ist und wollen mal probieren und das ist auch gut, aber es braucht auch eine gewisse Erklärung um zu wissen, ja , was man isst, wie das schmeckt oder ist das gesund [...] man sollte sich manchmal Zeit nehmen.“ (vgl. Anhang V)

Zudem haben die Gäste auch oft Sonderwünsche, die sie dem Personal zukommen lassen. Im angestrebten Kurs „Deutsch für den Beruf - Koch“ muss also zusätzlich zu spezifischen

Fachvokabular auch ein gewisses *Feingefühl* bei der Interaktion mit Kunden vermittelt werden. Dabei kommt es bei der mündlichen Interaktion vor allem auf sprachliche Feinheiten, wie dem Zeigen von *Verständnis* und *Kundenorientierung*, an. Diese Handlungskompetenzen beziehen sich allerdings, wie die Überschrift des Abschnitts deutlich macht, auf die Kommunikation mit den Kunden im Gastraum. Der Beikoch fügt dem hinzu: „In der Küche selber geht es eigentlich um Beschwerden, wenn was nicht schmecken sollte. Ansonsten geht mich das draußen in Anführungsstrichen nichts an.“ (Anhang VI). Das Training unterschiedlicher Register tritt hierbei, wie auch bei der Kommunikation mit dem Chef und den Kollegen, in den Mittelpunkt.

Im untersuchten Betrieb nimmt lediglich der Chef größere Bestellungen von Gruppen entgegen. Dabei bespricht er mit dem jeweiligen Auftraggeber dessen Vorstellungen und entwickelt anschließend ein Konzept um ihm ein Angebot zu unterbreiten, in dem der Kunde mehrere Optionen zur Auswahl hat. Auch hierbei ist vor allem mündliche Rezeption von Bedeutung. Darüber hinaus sollten mündliche Produktion und Interaktion sehr gut beherrscht werden. Falls Großkunden schriftliche Angebote wünschen, ist auch schriftliche Produktion erforderlich. Auch die Erstellung von Angeboten findet folglich Eingang in die Didaktisierung.

Zusammenfassend ist die Kommunikation mit Kunden in einem gastronomischen Betrieb natürlich von größter Bedeutung und für dessen Existenz am wichtigsten. Der Koch selbst allerdings spricht bedeutend seltener mit Kunden als die Servicekräfte dies tun.

Allein der Chef hat etwa alle zwei Wochen Kontakt mit Lieferanten und spricht mit ihnen ab, was in der Küche gebraucht wird, gibt gegebenenfalls Bestellungen auf oder nimmt Waren entgegen. Die Projektgruppe geht allerdings davon aus, dass in größeren Restaurants oder Großküchen die Köche mit dieser Aufgabe betraut werden. Schließlich ist der befragte Inhaber nicht nur Chef, sondern auch Chefkoch.

Aufgrund zeitlicher Restriktionen konnte vor der Befragung leider kein Pretest durchgeführt werden (vgl. Atteslander 2008: 281). Probleme der Verständlichkeit tauchten demzufolge erst bei der Befragung vor Ort auf. So wurden die Fragen „Was müssen Ihre Angestellten auf Deutsch kommunizieren können, was erwarten Sie?“ und „Welche Sprachhandlungen würden Sie als besonders wichtig einschätzen?“ vom Inhaber trotz vorgeschlagener Antwortmöglichkeiten, mit denen eigentlich das Verständnis abgesichert werden sollte, dennoch falsch verstanden und ausweichend beantwortet. Die Antworten können dennoch, auch wenn in eine andere Richtung, als ursprünglich erhofft, analysiert werden. So wurde, wie bereits erwähnt, deutlich, dass man in der Lage sein muss, dem Kunden Inhalte der Speisekarte näher zu erläutern. Darüber hinaus ergab sich, dass der Inhaber Loyalität gegenüber dem Lokal und der Geschäftsführung sowie Respekt und Freundlichkeit gegenüber den Gästen erwartet. Gebräuchliche Höflichkeitsformen des Deutschen sollten also in der Didaktisierung nicht außer Acht gelassen werden.

### 3.3 Ergebnisse aus den Unterrichtsvorgaben des Landes Brandenburg

Die Unterrichtsvorgaben des Landes Brandenburg gelten für berufsbezogene Unterrichtsfächer der Sekundarstufe II um den Beruf des Beikochs zu erlernen. Die Ausbildung ist auf drei Jahre angelegt und vor allem an Lerner mit Behinderung gerichtet. Sie sind „verbindliche Grundlage für den Unterricht [und] beschreiben die Anforderungen, die an den Unterricht in der Berufsschule gestellt werden.“ (Fickert et al. 2003: 6). Im Einleitungstext der Vorgaben wird u. a. erwähnt, es sei Ziel der Berufsschulen „berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln“ (Fickert et al. 2003: 7), was mit den übergeordneten Projektzielen konform geht.

Für die Ausübung des Berufs Koch müssen, wie in jedem Beruf, Fachkompetenzen in der Ausbildung erworben werden, um im späteren Berufsalltag ausgeführt werden zu können. Diese Fachkompetenzen werden hier nun aufgeführt. Das dazugehörige Vokabular stellt neben der videounterstützten Beobachtung und den Interviews eine Basis für die späteren Didaktisierungen des Kurses dar.

Als Koch sollte man im Umgang mit der Zubereitung verschiedener Arten von Lebensmitteln geschult sein um Gerichte für die Gäste im Restaurant kochen und anrichten zu können. Dazu zählen das Zubereiten von Kartoffeln, Gemüse und Salat, sowie einfachen Fleisch- und Fischgerichten, fleischlosen Gerichten, Eierspeisen und Süßspeisen.

Ebenso sollte man als Koch die Zubereitung von Suppe, Grundsoßen und Eintöpfen, das Zubereiten einfacher Gerichte der kalten Küche, als auch das Herstellen von Aufgussgetränken beherrschen.

Des Weiteren wird Wert auf Bedienen und Instandhalten der Arbeitsgeräte, sowie auf Reinigen und Pflegen der Räume und ihrer Einrichtungen gelegt.

Neben den Fähigkeiten in der Küche müssen auch *Personal- und Sozialkompetenzen* erworben werden. Unter *Personalkompetenz* versteht man individuelle Eigenschaften wie Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie Zuverlässigkeit. Das heißt, als Koch sollte man in der Lage sein, Kritik anzunehmen und diese umzusetzen, an sich selbst zu glauben und aus eigenen Impulsen zu handeln, pünktlich zu sein und sich für sein Handeln verantwortlich zu fühlen (vgl. Fickert et al. 2003: 9).

Unter *Sozialkompetenz* versteht man die Fähigkeit soziale Beziehungen zu schaffen und mit ihnen zu leben. Dabei steht Teamfähigkeit, also die Bereitschaft im Team zu arbeiten, an erster Stelle. Dazu trägt die Kommunikation und Kooperation mit Kollegen und Mitarbeitern bei. Soziale Verantwortung zu entwickeln und Solidarität gegenüber seinen Kollegen zu zeigen, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. ebd.).

Bei der Arbeit mit Lebensmitteln sollte man mit allen Bereichen der Zubereitungsarten vertraut sein. Als Koch sollte man befähigt sein, Gemüse, Beilagen, Suppen, Vorspeisen, Fleisch, Fisch, Soßen, Kräuter und Gewürze sowie Süßspeisen einzuteilen und zuzuordnen. Außerdem sollte ein

sehr guter Kenntnisstand über die Inhaltsstoffe und ernährungsphysiologische Bedeutung der jeweiligen Lebensmittelarten vorhanden sein. Auch das Wissen über verschiedene Vorbereitungs- (Waschen, Schälen, Schneiden, Putzen, Zerkleinern, Blanchieren, Filetieren, Zerlegen, Portionieren von Schlachtfleisch und Fisch) und Zubereitungsverfahren (Kochen, Dämpfen, Dünsten, Braten, Frittieren, Pochieren, Sautieren, Schmoren, Räuchern) gehört zu den Handlungskompetenzen im Berufsalltag. Darüber hinaus muss ein einwandfreier Umgang mit Arbeitsmitteln wie Herd, Backofen, Fritteuse, Mikrowelle, Gargefäße, Ausstecher und den unterschiedlichen Messerarten gewährleistet sein.

Ferner müssen Kenntnisse über das Mischen von Salaten und Dressings, von Quarkspeisen, Bindemittel und Emulsionen in Bezug auf Soßen; über Lagerung und Reifung von Fleisch und Fischerzeugnissen (Präserven, Konserven) vorhanden sein.

Weiterhin ist es wichtig zu den jeweiligen Lebensmitteln Berechnungen durchzuführen, wie zum Beispiel das Abwiegen oder Abmessen mit den bestimmten Maßeinheiten; Bestimmen der Portionsmengen; Berechnen der Schälverluste bei Obst und Gemüse, Putzverluste und Rezepturberechnungen bei Fleisch und Fisch; Mengenkalkulation oder Ermitteln des Energiewerts der Lebensmittel.

Ein Problembewusstsein zu den Themen Arbeitssicherheit, Umweltschutz und umweltgerechte Abfallentsorgung sollte stets entwickelt werden, um Unfälle, Gesundheitsschäden sowie Umweltbelastungen zu vermindern bzw. zu vermeiden oder um Werk- und Hilfsstoffe wiederzuverwerten bzw. sachgerecht zu entsorgen.

Im Übrigen sollte man als Koch unter anderem imstande sein im Magazin<sup>5</sup> zu arbeiten, d. h. Waren zu bestellen, anzunehmen, einzulagern, auszugeben und abzurechnen. Der Bedarf an Ware muss zunächst ermittelt und anschließend unter Berücksichtigung verschiedener Angebote und mithilfe verschiedener Medien bestellt werden. Dazu sollte man in der Lage sein, schriftliche Angebote und Kaufverträge lesen und verstehen zu können. Daneben ist es immer von Bedeutung die ökologischen Aspekte des Wareneinkaufs zu berücksichtigen.

Beim Annehmen und Einlagern der Waren ist es bedeutsam die Bestellung und den Lieferschein eingangs zu kontrollieren, sowie im weiteren Verlauf die Waren sachgerecht zu lagern. Beim Verwalten des Lagers muss auf die spezifischen Lagerarten geachtet werden. Lebensmittel und Getränke müssen entsprechend der unterschiedlichen Lagerbedingungen fachgerecht und unter Berücksichtigung der Rechtsvorschriften verwaltet und gelagert werden. Unerwünschte Veränderungen der Produkte müssen ebenfalls erkannt werden. Des Weiteren müssen Inventuren durchgeführt und schriftlich festgehalten werden.

Anhand der erarbeiteten Ergebnisse und in Anlehnung an Grünhage-Monetti (2010), werden nun hier die wichtigsten Handlungsfelder und deren zugehörige Sprachhandlungen und ggf.

---

<sup>5</sup> Lagerstätte der Lebensmittel

Schlüsselqualifikationen aufgeführt, bevor der transkribierte Text aus der Beobachtung im Restaurant im nächsten Kapitel eingehend textanalytisch betrachtet wird.

Handlungsfeld	Inhalte
<b>Kontakte am Arbeitsplatz</b> (mit Kollegen, Kunden, Vorgesetzten)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sich vorstellen</li> <li>- Small Talk, Themenwechsel,</li> <li>- Missverständnisse</li> <li>- Ausbildung von Personal- und Sozialkompetenzen</li> </ul>
<b>Qualitätskontrolle und -sicherung</b> <b>Umweltschutz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frische, Hygienevorschriften, Lagerung</li> <li>- Inhaltsstoffe</li> <li>- Rezeptur, Zubereitungsverfahren</li> <li>- Kreativität (Gerichte entwickeln, ansprechend anrichten)</li> <li>- ökologisch nachhaltiges Verhalten</li> </ul>
<b>Produktions- und Arbeitsabläufe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zubereitungsarten</li> <li>- Umgang mit Lebensmitteln</li> <li>- Kreativität</li> <li>- Beschwerdemanagement, Entschuldigung, Kritikfähigkeit</li> </ul>
<b>Lernsituationen am Arbeitsplatz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einweisung zu Hygienevorschriften</li> <li>- neue Rezepte</li> <li>- Einweisungen zur Arbeitssicherheit</li> <li>- Weiterbildungen</li> </ul>
<b>Kommunikation mit externen Personen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesundheitsamt</li> <li>- Arzt</li> <li>- Kunden (große Bestellungen, Erstellung von Angeboten, Zielgruppenorientierung, Höflichkeit, Beschwerdemanagement, Sonderwünsche)</li> </ul>
<b>Abstimmung mit Kollegen und dem Chef</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitsverteilung - handlungsbegleitende, schnelle Interaktion in der Küche</li> <li>- Erstellung neuer Gerichte, evtl. Veranstaltungen</li> <li>- Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung</li> <li>- Strategien der Verständnissicherung</li> <li>- Arbeitsplan, Krankheit, Urlaub</li> <li>- unterschiedliche Register</li> </ul>
<b>Arbeit im Magazin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestimmung der Portionsmengen; Berechnen der Schälverluste; Mengenkalkulation</li> </ul>



- fehlende Ware erkennen
- Bestellung, Annahme, Kontrolle, Lagerung
- Inventur

#### 4. Textanalyse: Zubereitung der berühmten Nr. 12

„Weiter im Text...“

Wie dieser umgangssprachliche Ausspruch zeigt, ist der Begriff *Text* alltagssprachlich häufig in Gebrauch, was in den Köpfen der Sprecher des Deutschen ein Konzept des Begriffs erwarten lässt. Dieses Konzept wiederum ist koexistent mit verschiedensten Definitionsversuchen der Linguistik. Bisher gibt es allerdings, wie in vielen Bereichen der Wissenschaft, keine einheitliche Begriffsklärung (vgl. Adamzik 2004: 31; Brinker 1992: 12).

Dieses Kapitel soll einen sehr kurzen Überblick über *Textlinguistik*, *Textanalyse* und den Begriff *Text* an sich geben. Im Anschluss daran wird anhand dieser Grundzüge die videounterstützte Beobachtung im Leipziger Restaurant, welches in Punkt 2.1 präsentiert wurde, auf Basis des erstellten Transskripts analysiert und ausgewertet. Dies dient als Basis für die Erhebung der speziell für Köche und Küche notwendigen Sprachmittel, welche in der später folgenden Didaktisierung vermittelt werden sollen.

Ziel der linguistischen Textanalyse ist es, „die Struktur, d.h. den grammatischen und thematischen Aufbau, sowie die kommunikative Funktion konkreter Texte transparent zu machen und nachprüfbar darzustellen“ (zit. Brinker 1992: 8). Die sich damit befassende wissenschaftliche Disziplin ist die noch recht junge *Textlinguistik*, die „allgemeine Bedingungen und Regeln der Textkonstruktion, die den konkreten Texten zugrunde liegen, systematisch zu beschreiben und ihre Bedeutung für die Textrezeption zu erklären“ versucht (ebd.). Ihre wichtigste Bezugsebene ist der Text und nicht mehr nur der Satz, der dennoch die wichtigste Struktureinheit bleibt (vgl. Brinker 1992: 17). Da herkömmlich die nächstkleinere Einheit eines Textes der Satz darstellt und ein Satz aus vielen Teilsätzen besteht, setzt sich ein Text aus mehreren kleineren Einheiten zu einem komplexen Gebilde zusammen. Texte können mannigfachen Raumgehalt einnehmen und verfügen über enorme Gestaltungsfreiheiten, bei denen Sachverhalte in unterschiedlichen Aussagen und syntaktischen Konstruktionen erfasst werden können (vgl. Duden 2006: 1067f). Die Textlinguistik unterscheidet zwischen Textstruktur und Textfunktion, wobei diese beiden Bereiche eng verbunden bleiben (vgl. Brinker 1992: 9).

Adamzik (2004: 31) bezeichnet die Suche nach einer genauen Definition des Begriffs *Text* als

aussichtslos und sogar als müßig. Sie geht zunächst vom lateinischen Begriff *textus* aus, welcher sowohl *Gewebe* als auch *Geflecht* bedeuten kann. Man könnte *Text* folglich als ein Gewebe von Wörtern, grammatischen Strukturen oder Sätzen definieren, die untereinander verflochten sind. Dies ist aber eher metaphorisch zu verstehen und stellt keinen Fachterminus dar (vgl. Adamzik 2004: 33). In ihrer weiteren Übersicht zu Definitionsversuchen zitiert sie Schulz und Basler (1981: 201), die *Text* als „schriftlich festgehaltene, inhaltlich-thematisch zusammenhängende Folge von Wörtern, Sätzen; Wortlaut einer Rede, eines Schriftstücks“ definieren, und bezeichnet dies als die wohl gängigste Lesart des Begriffs (vgl. Adamzik 2004: 34). Der Duden dagegen definiert: „Ein Text ist ein komplexes sprachliches Zeichen, das von den Kommunizierenden zusammenhängend kodiert bzw. dekodiert wird. Schreiber und Leser folgen dabei syntaktischen, semantischen und pragmatischen Regeln.“(zit. Duden 2006: 1070). Bezüglich der Kodierung und Dekodierung einzelner Texte wird von individuellen syntaktischen, semantischen und pragmatischen Wissensbeständen ausgegangen. Dieses Wissen liegt auf verschiedenen Ebenen, was eine bewusste Reflexion voraussetzt. In der Textlinguistik wird bei den Wissensbeständen zwischen *Kohäsion* und *Kohärenz* unterschieden. Alle textuellen Zeichenbeziehungen, die an grammatische Funktionswörter und -zeichen geknüpft sind, schließt die *Kohäsion* mit ein. Dieses Wissen stellt das grammatische Wissen dar. Die *Kohärenz* hingegen entfaltet sich im lexikalischen bzw. kulturellen Wissen. Hier tragen die lexikalischen Inhaltswörter eine zentrale Bedeutung und bilden ein zusammenhängendes Begriffssystem mit kulturellen Impulsen. Bedeutsam sind dabei die sachlichen Zusammenhänge zwischen sprachlichen Zeichenkomplexen und Funktionen, die als Weltwissen und Handlungswissen der Schreiber und Leser bezeichnet werden (vgl. Duden 2006: 1070f.). Anknüpfend unterteilt Brinker (1992: 17) in sprachliche und kommunikative Merkmale des Textes und bezeichnet ihn als „[...]eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“. Im Zusammenhang mit Kohärenz bezieht sich Brinker (1992: 18f.) sowohl auf grammatische und thematische Kohärenz. Dabei betont er außerdem im Gegensatz zu Schulz und Basler, dass es sich bei Texten durchaus auch um mündliche Äußerungen handeln kann, wobei sich die Textlinguistik vornehmlich mit monologischen Texten befasst.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich vor allem auf den Definitionsversuch Brinkers. Ausgehend von seiner Unterteilung in sprachliche (grammatische) und thematische Kohärenz, befasst sich der nächste Absatz zunächst mit der sprachlichen Kohärenz, der Textstruktur.

## 4.1 Textstruktur

Hinsichtlich der grammatischen Ebene wird die bereits erwähnte grammatische Kohärenz beschrieben, „d.h. die für den Textzusammenhang relevanten syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes“ (zit. Brinker 1992: 21).

Der Satz<sup>6</sup> bildet häufig die Grundeinheit des Textes. Da es sich im hier untersuchten Text allerdings eher um einen mündlich vorgetragenen Monolog handelt, kann der Begriff des Satzes nicht eindeutig angewendet werden. Häufig wird zur Definition, v.a. im umgangssprachlichen Gebrauch, die *Interpunktion* angeführt. Im Mündlichen ist dies aus gegebenen Umständen allerdings nicht möglich. Man könnte längere Pausen als Satzzeichen ansehen, doch sind diese nicht immer der Trennung unterschiedlicher Segmente geschuldet, sondern haben ihren Ursprung auch „sprecherintern“. So entstehen Pausen auf der Suche nach Worten oder durch Ablenkung etc... Der analysierte Text weist vielerlei Pausen unterschiedlicher Länge auf. Dabei ist vor allem die gleichzeitige Durchführung vom Koch- und Sprechvorgang der Grund dafür. Oft markieren sie nicht das Ende einer Aussage.

Das *Wiederaufnahmeprinzip* stellt ein bedeutendes Merkmal für die Textkohärenz dar und bildet nicht selten das Zentrum der Textforschung. Brinker (1992: 27) unterscheidet zwischen *expliziter* und *impliziter Wiederaufnahme*. *Explizite Wiederaufnahme* drückt die sog. *Referenzidentität* oder *Koreferenz* aus, d. h. die Bezeichnungsgleichheit außersprachlicher Objekte in sich aneinander reihenden Segmenten. So wird zum Beispiel die Beilage „Maniok“ (s. Tabelle 2; Z. 66, 68, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 87, 91) immer wieder explizit aufgegriffen. Hierbei mangelt es dem Sprecher vermutlich auch an Synonymen. Das zubereitete Gericht wird ebenfalls häufig wiederholt (s. Tabelle 2; Z. 3, 4), allerdings wird hierbei nicht immer dasselbe Substantiv verwendet (*Repetition*), sondern auch die Begriffe „Essen“ (s. Tabelle 2; Z. 12), „Spezialität“ (Z. 3), substantivische Wortgruppen wie „berühmte Nummer 12“ (Z. 4) oder teilweise auch Personalpronomen (Z. 3<sup>7</sup>). Fandrych und Thurmair (2011: 192) führen an, dass es für instruktive Texte typisch ist, dass sehr explizit formuliert wird und Repetitionen auftreten, um das Verständnis zu erleichtern. Dass sich wenige Pronominalformen finden lassen, ist also nicht nur sprecherintern begründet, sondern liegt auch in der Funktion des Textes. Von *impliziter Wiederaufnahme* spricht man, wenn zwischen „dem wiederaufnehmenden Ausdruck [...] und dem wiederaufgenommenen Ausdruck (dem Bezugsausdruck) keine Referenzidentität besteht“ (zit. Brinker 1992: 35), da sich die beiden Formulierungen auf unterschiedliche außersprachliche Elemente beziehen. Der Zusammenhang zwischen beiden wird nur durch das Weltwissen des Rezipienten hergestellt (vgl. Brinker 1992:

---

<sup>6</sup> Auf eine genaue Definition des Begriffs Satz soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da sich die Forschung noch nicht auf eine eindeutige Definition geeinigt hat und es sich um einen mündlich vorgetragenen Text handelt, in dem Satzgrenzen ohnehin schwerer erkennbar sind. (vgl. Brinker 1992: 23)

<sup>7</sup> Wobei hinsichtlich der Personalpronomen zu bemerken ist, dass diese oft ausgelassen wurden, beim Muttersprachler an diesen Stellen allerdings auftreten würden. (vgl. Z. 12 „dann werd ich [es] mal dann kurz mal anbraten...“)

35ff.). *Kohärenz* entsteht darüber hinaus durch Konjunktionen, wie „und“ (z.B. Tabelle 1; Z.1, 204)), „weil“ (z.B. Z. 25, 163), „oder“ (z.B. Z. 98, 122ff.) oder durch „Adverbien, die nicht als Pro-Formen einzustufen sind“ (zit. Brinker 1992: 42) wie „auch“ (z.B. Tabelle 1; Z. 97, 99, 155), „also“ (z.B. Z. 81, 120, 152).

## 4.2 Kommunikationssituation

Bei der Analyse der Kommunikationssituation werden situativ relevante Merkmale berücksichtigt. Dabei bezieht man sich vor allem auf die sog. Weltspezifität von Texten (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 17). Weiterhin wird zur Analyse der Kommunikationsbereich genauer betrachtet. In diesem Zusammenhang geht man davon aus, dass es in verschiedenen Kommunikationsbereichen unterschiedliche Handlungsmuster gibt und diese die Textsorte determinieren. Hier liegt der Kommunikationsbereich „Küche“ vor, spezifischer die afrikanische Küche. Der Koch wendet sich locker und umgangssprachlich an die möglichen Rezipienten. Es wird relativ wenig Fachvokabular verwendet, wie es möglicherweise in anderen Küchen und anderen Situationen der Fall wäre. Cölfen (2007: 89) fand allerdings in einem Interview heraus, dass „es keinen systematischen Aufbau einer Fachterminologie im Rahmen der Berufsausbildung gebe, in der handwerkliche Aspekte [des Kochens] eindeutig im Vordergrund stünden“<sup>8</sup>. Weiter ermittelt er etwa 30 Fachbegriffe, die als wesentlich gelten; eine recht überschaubare Menge. Basis dieses Ergebnisses waren das erwähnte Interview, sowie die Auswertung einzelner einschlägiger Kochbücher. Viele Begriffe, die in der Küche verwendet werden, sind also umgangssprachlich durchaus bekannt und erfordern nur wenig spezifische Kenntnisse. Darüber hinaus sind die meisten unter ihnen sog. *Handlungstermini*, die komplexe Tätigkeiten erfassen und damit auch umgangssprachlich in einzelnen Schritten erklärt werden können (vgl. ebd.).

Die Art der Übermittlung des Textes ist von entscheidender Bedeutung. Hier wird der Text gesprochen, videounterstützt aufgezeichnet und ist vor allem monologisch. Teilweise kommt es zu Hörersignalen, wenn der Sprecher einzelne Worte sucht oder nach technischen Details fragt, doch diese sind bedeutungslos für die Übermittlung des Textinhalts.

Durch die Videoaufzeichnung kann der Textproduzent je nach Format bestimmt oder unbestimmt sein. Auch der Textrezipient ist für den Sprecher anonym. Zum Zeitpunkt der Aufnahme kennt er zwar in theoretischen Grundzügen die Zielgruppe, weiß aber nichts Konkretes über deren Zusammensetzung, Vorwissen oder Motivation. Er spricht zur Kamera, die ihm das direkte Publikum ersetzt und geht wahrscheinlich von Mehrfachadressiertheit aus (s. z.B. Tabelle 1; Z. 5 „euch“). Häufig verwendet er das Personalpronomen „wir“ anstelle von „ich“ (z.B. Tabelle 1; Z. 30 „[...]das heißt wir tun jetzt[...]“). Wie beispielsweise bei Bedienungsanleitungen ist die

---

<sup>8</sup> Cölfen interviewte im Jahr 2005 den Koch, Wirt und Gastro-Publizisten Vincent Klink.

Kommunikationssituation asymmetrisch, denn Sprecher und Rezipient sind zeitlich und räumlich getrennt und der sprechende Koch hat in der Regel einen Wissensvorsprung hinsichtlich der Zubereitung gegenüber dem Adressaten (das Projektteam oder zukünftige Auszubildende) (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 181).

### 4.3 Themenentfaltung

Das Thema des hier analysierten Textes ist deutlich zu erkennen: Die Zubereitung des Hähnchens in Kokosmilch, vom Koch häufig auch „die (berühmte) Nummer 12“ genannt (s. Tabelle 1; Z. 8). Nachdem sich der Autor selbst vorgestellt hat, nennt er explizit das Thema der folgenden Erläuterungen, daher muss dies nicht erst durch Analyse des Textes erschlossen werden. Wiederaufnahmeketten zu den Oberbegriffen „Hähnchen in Kokosmilch“ (in Tabelle 2, rot markiert) oder „Zutat“ (grün markiert) bestätigen zusätzlich das Hauptthema.

Brinker (1992: 63ff) unterscheidet *deskriptive*, *narrative*, *explikative* und *argumentative Vertextungsstrategien*. Die Themenentfaltung des analysierten Textes ist eher deskriptiv, enthält aber viele narrative und explikative Elemente, bei denen der Koch vom Thema abschweift um Zeit zu überbrücken, die er für die Zubereitung benötigt. So erklärt er beispielsweise, dass vor dem Umgang mit Lebensmitteln die Hände stets gewaschen werden müssen (*explikativ*, s. z.B. Tabelle 1; Z.9f.) oder erläutert die Bedeutung von Maniok in Afrika näher (*narrativ*, s. z.B. Tabelle 1; Z.173ff.). Unter *deskriptiv* versteht Brinker die Darstellung eines Themas in unterschiedlichen Teilthemen und deren Einordnung in Zeit und Raum. Deskriptive Texte behandeln u.a. Themen, die generalisierbare bzw. wiederholbare Vorgänge betreffen (vgl. Brinker 1992: 65). Die Zubereitung eines Gerichts ist im Prinzip tausendfach wiederholbar. Typisch für diese Art der Beschreibung sind Handlungsverben wie „waschen“ (Tabelle 1; Z.12), „schneiden“ (Z.17), „anbraten“ (Z.19) „aufmachen“ (Z.47), „pürieren und abkochen“ (Z.65), „beruhen“ (meint: rühren, Z. 74). Cölfen (2007: 89) fand unabhängig von Brinkers Studie heraus, dass von 33 Fachbegriffen, die er in der Küche ermittelte, 27 Handlungstermini sind. Wobei unter seiner Auflistung (s. Anhang, VIII) kein Terminus zu finden ist, der sich auch im hier analysierten Text wiederfinden lässt.

Das Hauptthema bedingt die kommunikative Funktion des Textes. Funktion hierbei ist es, Informationen über einen spezifischen Kochvorgang an den Rezipienten weiterzugeben. Brinker (1992: 56) nennt dies *Kompatibilitätsprinzip*.

Unter das Hauptthema lassen sich in der *Einführungsphase* zwei Unterthemen einordnen: Die Vorstellung seiner Person und die Erinnerung an einige Hygienevorschriften, die in der Küche gelten. Für die *Kernphase* lassen sich „chronologisch nach der Arbeitsabfolge“ (zit. Fandrych/Thurmair 2011: 192) einzelne Handlungsschritte erkennen. So spricht der Autor zunächst von der Zubereitung des Hähnchens, der Hauptkomponente des Gerichts. Im Anschluss daran entsteht die Soße und das Gericht wird nachgewürzt. Nun werden mögliche Beilagen genannt, die sich für das

Gericht eignen, zum Beispiel Maniok oder Reis. Die Beilage Maniok sowie deren Zubereitung wird genauer erläutert. Um das Gericht ansprechend zu präsentieren, geht der Koch weiterhin auf die Dekoration des Tellers ein. Die Chronologie der einzelnen Handlungsschritte wird erkennbar durch die häufige Verwendung temporaler Konnektoren, bzw. temporaler Adverbien, so zum Beispiel „bevor“ (Tabelle 2; Z. 9), „während“ (Z. 152) und „erst mal“ (Tabelle 2; z.B. Z. 30, 89), „dann“ (z.B. Z. 79, 104, 140), „jetzt“ (z.B. Z. 16, 107, 131). Es folgt eine kurze *Schlussphase*, in welcher der Autor seinen Vortrag mit abschließenden Worten beendet (s. Tabelle 1, Z. 201ff.).

Das Textthema eines Kochvorgangs ließe sich vorzeitig, gleichzeitig und nachzeitig fixieren, was sich aber in der Umsetzung der Beschreibung unterscheiden würde. Im vorliegenden Fall handelt es sich allerdings um eine gleichzeitige Durchführung und Beschreibung. Der Koch vollzieht die Handlung und erklärt im selben Moment seine Schritte und begründet diese. Um Wartezeiten zu überbrücken, kommt es häufig vor, dass Ellipsen (Auslassungen) (s. Tabelle 1, Z. 47f: „[...] und dann tun wir die Kokosmilch...“), längere Pausen oder Abschweifungen vom Hauptthema durch weiterführende Erläuterungen (s. Tabelle 1, Z. 50ff, 91ff) auftreten.

Weiterhin liegt das Thema außerhalb des Produzenten und Rezipienten. Weder der Rezipient noch der Produzent sind Gegenstand der Zubereitungsanleitung, sondern vielmehr die Art und Weise des Kochens.

Der Text ist regional orientiert, da er sich auf ein spezielles Gericht des afrikanischen Landes Mosambik bezieht. Daraus entstehen bestimmte Wortfelder, die möglicherweise bei der Zubereitung eines Gerichts aus einer anderen Region nicht aufkommen würde (z.B. beim Wortfeld Beilagen: Fladenbrot, Maniok, Schima etc.; s. Tabelle 2, Z. 48ff). Man kann allerdings kaum davon ausgehen, dass diese Zubereitungsanleitung hinsichtlich ihrer Sorte, bzw. ihrer Umsetzung, tatsächlich stark kulturräumlich geprägt sei (wobei auch Analysen zu Zubereitungsanleitungen aus Mosambik fehlen, aber auch nicht Ziel des Projekts sind).

Bevor die Textsorte des analysierten Textes genau bestimmt wird, folgen nun einige Informationen zur Textfunktion.

#### **4.4 Textfunktion**

Brinker (1992: 104) stellt fünf textuelle Grundfunktionen auf: *Informationsfunktion*, *Appellfunktion*, *Obligationsfunktion*, *Kontaktfunktion*, *Deklarationsfunktion*. Bei Fandrych/Thurmair (2011: 19) werden diese fünf Funktionen als die am weitesten verbreiteten Unterscheidungsmerkmale aufgeführt und sollen daher als Merkmale für diese Analyse genügen.

Im Sinne des Texttyps (oder Textklasse, je nach Definition) „Anleitungstext“<sup>9</sup> soll im hier

---

<sup>9</sup> Siehe Punkt 4.6.

vorliegenden Text eine *Appellfunktion* erfüllt werden, wobei der Produzent dem Rezipienten vermittelt, welche Handlungen dieser durchführen sollte, um das Gericht zuzubereiten (vgl. Brinker 1992: 108ff). Allerdings ist diese Funktion nicht vollständig erfüllt, da beispielsweise aufgrund des „Küchengeheimnisses“ einige Gewürze nicht genannt werden (s. Tabelle 1, Z.24) und der Rezipient demzufolge das Gericht nicht vollständig zubereiten kann. Als grammatische Merkmale der *Appellfunktion* nennt Brinker Imperativsätze und Infinitivkonstruktionen. Im vorliegenden Text lassen sich derlei Konstruktionen allerdings nicht erkennen, vor allem Infinitivkonstruktionen sind recht untypisch für den mündlichen Sprachgebrauch. Brinker (1992: 110f) gibt auch an, dass es u.a. für Bedienungsanleitungen und Kochrezepte typisch sei, dass der Produzent den Rezipienten vielmehr über Handlungsschritte und deren Folge informieren wolle, anstatt ihn direkt zu einer Handlung zu veranlassen. Daher ergebe sich eine „wenn-dann-Relation“: Wenn der Leser (hier Hörer) das vorliegende Gericht zubereiten will, dann beachte er die aufgeführten Inhalte. Dies wird auch als *Instruktion* bezeichnet, wobei v.a. Kenntnisse vermittelt werden sollen, und stellt eine Sonderform der Appellfunktion dar.

In vielen Textsorten gibt es verschiedene Funktionen, die möglicherweise hierarchisiert werden können. Eine „Monofunktionalität“ (zit. Fandrych/Thurmair 2011: 20) ist äußerst unwahrscheinlich. Auf den vorliegenden Text trifft ebenfalls die *Informationsfunktion* zu, die sich teilweise mit evaluativen Elementen verbindet (vgl. Brinker 1992: 106). So zum Beispiel: „[...] ich kauf' frische und dann versuch ich immer alles frisch zu kochen. Das schmeckt (.) besser.“ (s. Tabelle 1, Z.95) oder „Mmh, das duftet ja!“ (Z.108). Unter Informationsfunktion wird die Intention des Autors dem Rezipienten Wissen zu vermitteln, bzw. ihn zu informieren, verstanden. Bei der Rezeption der visualisierten Zubereitungsanleitung erhält der Adressat Wissenszuwachs; nicht nur hinsichtlich der Zubereitung von Hähnchen in Kokosmilch, sondern z.B. auch, dass in Mosambik sehr scharf gegessen wird oder das frische Zutaten besser schmecken, als bereits vorbereitete. Natürlich hängt der jeweilige Wissenszuwachs vom Vorwissen (Weltwissen) des Rezipienten ab.

Es wird also eine „konstatierend-assertierende, wissensbereitstellende Funktion“ (zit. Fandrych/Thurmair 2011: 30) erfüllt, bei der das bereitgestellte Wissen allgemein akzeptiert wird und eine ausführliche Argumentation nicht von Nöten ist. Gleichzeitig hat der Text, wie festgestellt, eine „*handlungsbeeinflussende und handlungspräformierende*“ Funktion, genauer eine „*instruktive Funktion*“ (zit. Fandrych/Thurmair 2011: 31). Es wird ein Handlungsangebot gemacht, das handlungsweisend wirkt und je nach Intention des Rezipienten umgesetzt werden kann.

**Tabelle 1:**

Legende:

**rot:** Hauptthema (Zubereitung von Hähnchen in Kokosmilch)

**gelb:** Abweichungen vom Hauptthema (Nebenthemen, Exkurse)

*kursiv:* lexikalische und grammatische Wiederaufnahme

Abkürzungen:

lex. - lexikalisch

Adv. - Adverb

Gericht – Hähnchen in Kokosmilch

gram. - grammatisch

Adj. - Adjektiv

temp. - temporal

	Text	Grammatische, lexikalische Aufteilung	Themenentfaltung
1	Ja hallo(1), mein Name ist J <sup>10</sup> , und zwar ich	(1)Element der Mündlichkeit	
2	<b>Einführungsphase</b> komme aus Mosambik und ich bin der Chef von		Nebenthema I:
3	diese afrikanische Restaurant B.	Vorstellung seiner Person r	
4	ich mach'(1) das B.(2) seit 15 Jahren und	(1)Verkürzung in der Mündlichkeit; (2)lex. Wiederaufnahme	
5	ich werde euch(3) heute eine Spezialität(4) aus	durch Repetition: Name des Restaurants; (3)geht von	Nennung des
6	Mosambik(5) vorstellen.	Mehrfachadressiertheit aus: Verwendung der 2. Person Plural; (4)kataphorische lex. Wiederaufnahme durch Hyperonym: Gericht; (5)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Mosambik	Hauptthemas: Zubereitung Hähnchen in Kokosmilch
7	Das(1) ist Hähnchen in Kokosmilch(2).	(1)gram. Wiederaufnahme durch Demonstrativpronomen: Spezialität; (2)lex. Wiederaufnahme durch Synonym: Spezialität	
8	Das(1) ist berühmte Nummer 12(2).	(1)gram. Wiederaufnahme durch Demonstrativpronomen:	

<sup>10</sup> \_\_\_\_\_

<sup>11</sup> J. steht für den Namen des Restaurantbesitzers, der aus Datenschutzgründen anonymisiert wurde  
B. steht für den Namen des Restaurants, welcher aus Datenschutzgründen anonymisiert wurde



		Spezialität; (2)gram. Wiederaufnahme durch substantivische Wortgruppe: Gericht	
9	Bevor(1) man(2) anfängt zu kochen, sollte(3) man	(1)temp. Konnektor; (2)Wechsel zum Indefinitpronomen →	Nebenthema II: Allgemeine Regel/
10	darauf achten, dass man saubere Hände hat und	Generalisierbarkeit; (3)Konjunktiv II als indirekte Aufforderung,	Aufforderung
11	deshalb werd'(4) ich jetzt mal(5) (.) meine Hände	appellative Funktion; (4)Verkürzung in der Mündlichkeit;	
12	waschen. (...)	(5)Abtönungspartikel	
13	Aha(1), da hab ich noch was(2) vergessen <sup>12</sup>	(1)Partikel zur Verstehens- oder Informationsbestätigung;	Kernphase:
14	Genau(3), (.)	(2)Verkürzung in der Mündlichkeit; (3)Marker für	Hauptthema:
15	und jetzt(4) tu ich mich mal wieder zu Werke (...)	Themenwechsel/Abschluss einer Handlung, (4)temp. Adv.,	Zubereitung von
		Situierung des Geschehens in der Zeit	Hähnchen in
16	Ich werde mal(1) das, das Hähnchen jetzt(2)	(1)Abtönungspartikel; (2)temp. Adv., Situierung des Geschehens	Kokosmilch
17	mal(1) klein schneiden, also wie Gulasch(3).	in der Zeit, (3)Voraussetzung von Weltwissen (Was ist Gulasch?)	
18	Und dann(1) werd'(2) ich mal(3) dann(1) kurz	(1)temp. Adv., Häufung desselben Ausdrucks → Zeichen der	
19	mal(3) anbraten und dann(1) warten, bis	Mündlichkeit; (2)Verkürzung in der Mündlichkeit;	
20	einigermaßen braun is'(2) und dann(1) tu ich	(3)Abtönungspartikel; (4)gram. Wiederaufnahme durch	
21	dann(1) die Zutaten, das(4) sind viele Gewürze	Demonstrativpronomen: Zutaten; (5)deiktisches Element	
22	hier(5) <sup>13</sup>		
23	Die(1) gehören dazu(2).	(1)gram. Wiederaufnahme durch Demonstrativpronomen: Gewürze; (2)gram. Wiederaufnahme durch Adverb: Gericht	Nebenthema III:
24	Ich werde keins der Gewürze(1) beim Namen	(1)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Gewürze; (2)kausaler K	Küchegeheimnis
25		Konnektor; (3)Verkürzung in der Mündlichkeit; (4)Weltwissen	

<sup>12</sup> Nimmt Küchenrolle und trocknet sich die Hände ab

<sup>13</sup> Weist auf Gewürze, die auf der Arbeitsplatte aufgereiht sind

26	nennen, weil(2) es gibt in jeder Küche gibt's(3) ja Art Geheimnis <sup>14</sup> (4), ja(5)?	vorausgesetzt (Was wird unter Küchengeheimnis verstanden?); (5)Rückkopplung zum Rezipienten	
27		(1)adversative Konjunktion, hier zusammenhanglos; (2)Element	
28	Aber(1), hm(2), durch diese(3) Gewürze(4), die(5)	der Mündlichkeit; (3)deiktisches Element; (4)lex.	
29	ich dazu(6) mache, wird das Essen(7) dann noch(..) besser schmecken.	Wiederaufnahme durch Repetition: Gewürze; (5)gram. Wiederaufnahme durch Relativpronomen: Gewürze; (5)gram. Wiederaufnahme durch Adv.: Gericht; (6)lex. Wiederaufnahme durch Synonym: Gericht	Rückkehr zum Hauptthema
30		(1)Marker für Themenwechsel, abschließender Charakter;	
31	Okay(1) (.), das heißt(2), wir(3) tun jetzt erst	(2)explikativer Konnektor, hier zusammenhanglos; (3)Wechsel	
32	mal(4) hier(5), bei mein(6) kleine, gemütliche(.)	des Personalpronomens; (4)temp. Adverb, suggeriert, dass	
33	Ecke <sup>15</sup> (..) ein ganz kleines bisschen Öl <sup>16</sup> (7), es(8) wird langsam heiß.	weitere Schritte folgen; (5)deiktisches Element; (6)Possessivpronomen; (7)Ellipse, Element der Mündlichkeit; (8)gram. Wiederaufnahme durch Prowort <sup>26</sup> Öl	
34		(1)temp. Adv; (2)Wechsel des Personalpronomens,	
35	Dann(1) tu ich(2) es(3) mal(4) ganz langsam, das Hähnchen, zum Braten bringen.	(3)kataphorische gram. Wiederaufnahme durch Personalpronomen: Hähnchen (Zutat); (4)Abtönungspartikel	
36		(1)temp. Adv., Situierung des Geschehens in der Zeit;	
	Jetzt(1) muss man(2) 'n(3) paar Minuten warten.	(2)Wechsel zum Indefinitpronomen; (3)Verkürzung in der Mündlichkeit	
37		(1)temp. Adv.,	
38	Das Hähnchen jetzt(1) einigermaßen braun		

<sup>14</sup> Gemeint ist Küchengeheimnis

<sup>15</sup> Wendet sich zum Herd

<sup>16</sup> Gießt Öl in die Pfanne

39	geworden ist. Da sind wir schon ein paar		
40	Minuten noch <sup>17</sup> .	(1)temp. Adv.; (2)Wechsel zum Indefinitpronomen; (3)lex.	
41	Und danach(1) kann man(2) beliebig entscheiden.	Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat; (4)alternativer	
42	ob man noch Tomate(3) oder(4) noch dazu(5) Zwiebel(3) dann macht und so weiter(6), ne?(7)	Konnektor, hier gleichberechtigte Möglichkeiten; (5)gram. Wiederaufnahme durch Adverb: Gericht; (6)Hinweis auf die Existenz weiterer Zutaten/Beilagen → Küchegeheimnis; (7)Rückkopplung zum Rezipienten	
43		(1)Hinweis auf bereits Genanntes, hier zusammenhanglos;	
44	Und wie gesagt(1), danach(2) kommen dann(2)	(2)temp. Adv.; (3)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat,	
45	Gewürze(3) und dann(2) kommt Kokosmilch(3),	(4)Marker für Themenwechsel, Abschluss einer Handlung	
46	so (4).	(1)Elemente der Mündlichkeit, Marker für Themenwechsel; (2)	
47	So, ok(1) jetzt(2) ein bisschen Chilli.	temp. Adv., Ausdruck der Aufeinanderfolge; (3)Wechsel des	
48	Muss man nur kurz aufmachen und dann(2)	Personalpronomens; Einbezug des Rezipienten; (4)Ellipse,	
49	tun wir(3) die Kokosmilch(4) (...) den Löffel(...) genau(5) .	Element der Mündlichkeit; (5)Marker für Themenwechsel, Abschluss	Nebenthema IV:
50		(1)gram. Wiederaufnahme durch Reflexivpronomen: Mosambik;	Information zu
51	Bei uns(1) in Mosambik(2) (..) wird sehr hart	(2)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Mosambik; (3)fasst	mosambikanischen
52	gegessen,	Vorausgegangenes zusammen, nimmt es erläuternd,	Essgewohnheiten
53	also(3) nicht hart gegessen,	weiterführend auf (4)Verbesserung	
54	sondern sehr scharf gegessen (4).	(1)gram. Wiederaufnahme durch Relativpronomen: Speise; (2)wir	
55	Und fast alle Speisen,	= Mosambikaner oder Restaurant; folglich Wiederaufnahme	
56	die(1) wir(2) bereiten,	durch Personalpronomen: Mosambik oder Restaurant	Kurze Rückkehr zum

<sup>26</sup> Vgl. Helbig/ Buscha (2001: 240)

<sup>17</sup> Gemeint ist: Das dauert noch ein paar Minuten.

57	sind (..) mit der Knoblauch gewürzt.	(1)Marker für Themenbegründung; (2)lex. Wiederaufnahme	Hauptthema
58	Und das heißt(1) die scharf Soße(2),	durch Synonym: Soße; (3)gram. Wiederaufnahme durch	
59	die(3) wir(4) machen, die heißt, (..) hat eigene Name. (...)	Relativpronomen: Soße; (4)Bezug auf ihn als Koch, sowie Rezipient = wir; Wiederaufnahme des Arbeitsvorgangs	Wiederaufnahme
60		(1)Wiederaufnahme Nebenthema IV.; (2)Wiederaufnahme durch	Nebenthema IV:
61	Wie gesagt(1), bei uns(2) wi/ wird scharf ge/ ge/ (..)	Reflexivpronomen: Mosambik oder Bezug zum Restaurant	mosambikanische
62	scharf gegessen.	(1)explikativer Konnektor; (2)gram. Wiederaufnahme durch	Essgewohnheiten
63	Das heißt(1), das Scharf kommt von diese	Relativpronomen: Pepe-Schoten; (3)Wechsel zum	
64	sogenannt Pepe-Schoten, die(2) kann man(3) Indefinitpronomen; (4)Korrelat zur Vergleichspartikel „wie“; so(4) kaufen und dann(5)	Entsprechung: ebenso, genauso (vgl.duden.de); (5)temp. Adv., Folge des nächsten Arbeitsschritt	Hauptthema
65		(1)Wechsel zum Indefinitpronomen; (2)Wiederaufnahme durch	
66	tut man(1) die(2) pürieren und abkochen und dazu(3) Limetten und so weiter(4), ne?(5) (...)	Definitartikel: Pepe-Schoten; (3)gram. Wiederaufnahme durch Adverb: Pepe-Schoten; (4)Ausdruck der Abfolge; Aufzählung; (5)Fragepartikel, Bekräftigung des vorher Gesagten (vgl. duden.de); Rückkopplung zum Rezipienten	
67		(1)Marker für Themenwechsel (2)Wechsel der Pronomina, um	
68	So(1), ja wir(2) gucken mal, ja, wie das Rezipient mit einzubeziehen; (3)gram. Wiederaufnahme durch Hähnchen(3) sich macht.	Hyponym: Zutat	Nebenthema V:
69		(1)expliziter Kochhinweis; (2)kataphorische gram.	Kochhinweise zur
70	Wichtig(1) dabei(2) ist, dass man(3) (..) beim Wiederaufnahme durch Adverb: Kochen; (3)Wechsel zu	„Qualitätssicherung“ des	
71	Kochen(..)mit der /, mit der Kokosmilch(4), wenn es	Indefinitpronomen – Generalisierbarkeit; (4)lex.	Gerichts
72	kok/,	Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat; (5)Konjunktion stellt	
73	wenn(5) es Kokosmilch(4) drin ist, darf(6) man die	Bedingung – konditional (6)Verwendung des Modalverbs dürfen	

74	Soße(7) nicht einfach stehen lassen, muss(8) man	Gebot/Aufforderung/Anleitung; (7)lex. Wiederaufnahme durch	Rückkehr zum
75	immer beruhen, bis/, bis(9) alle es,	Synonym: Soße; (8)Modalverb müssen – drückt Zwang aus	Hauptthema
76	bis der Kokosmilch(4) mit dem, mit dem/ mit (9)	temp. Konnektor, gibt zeitliche Grenze an, an der Vorgang	
77	dem(leis)Fleisch(10) und die Gewürze(10) eine end	(10)lex. Wiederaufnahme Zutaten durch Hyponyme;	
78	Einheit ist, dann(11) schmeckt es(12) besser.	(11)Konditionaladverb; (12)lex. Wiederaufnahme durch Personalpronomen: Gericht	Wiederaufnahme
79		(1)Adv., bezeichnet bestimmte Weise des Vorgangs (vgl.	Nebenthema V:
80	Nicht einfach so(1) anschalten und dann(2) duden	de); (2)temp. Adv., Ausdruck der Abfolge; (3)lex.	Zusatzinformation,
81	Kokosmilch(3) rein und dann laufen lassen,	Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat	nähere Erläuterung zur
82	das (.), dann(2) (.) ergibt sich keine(..), keine		„Qualitätssicherung“ des
83	hmmm (...)	(1)Hörersignal	Gerichts
84	S: „Masse!“(1)		
85	J: „Zusamm, genau, Zusamm, Zusamm		Rückkehr zum
86	Zusammenhang,	(1)narratives Element; (2)Verkürzung in der Mündlichkeit;	Hauptthema
87	also(1) s'(2) ein Einheit von drei Sachen so(3)	(3)Marker für folgende Aufzählung; (4)lex. Wiederaufnahme	
88	Kokosmilch, Gewürze und das Hähnchen(4).	durch Hyponyme: Zutat	
89	So(1),ich fang'(2) langsam an hier(3) zu würzen(4).	(1)Element des mündlichen Sprachgebrauchs; (2)Verkürzung in der Mündlichkeit;(3)gram. Wiederaufnahme	
90	Wir(1) tun erst mal(2) ein frische, pürierte ( ) Knobi(3),	durch deiktisches Element: Gericht(4)gram. Wiederaufnahme durch Verbalisierung: Gewürze (1)Wechsel des Personalpronomens; (2)ugs. Gebrauch, temp. Adv., Suggestion: es folgen mehrere Schritte; (3)Verkürzung, umgangssprachliche Verwendung; lex. Wiederaufnahme durch	

		Synonym: Knoblauch damit auch: Zutat	Nebenthema VI: Frische
91		(1)Rückkehr zur persönlichen Redeart	
92	ich(1) tu, versuch immer alles frische zu machen,	(2)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat (Knoblauch)	
93	es gibt so Knoblauch(2) in, wie sagt man da?“	(3) Hörersignal	
94	S: „Getrocknet!“(3)	(1)Elemente der Mündlichkeit; (2)gram. Wiederaufnahme durch	
95	J: „Getrocknete, oder sag ma da schon(1), schon	substantiviertes Adjektiv: Zutat (Knoblauch)	
96	verarbeitet, das mach ich nich, ich kauf Frische(2)		
97	und dann versuch ich immer alles		
98	frisch, zu kochen.	(1)gram. Wiederaufnahme durch Definitartikel: Gericht;	
	Das(1) schmeckt (.) besser(2).	(2)Erläuterung; Hinweis an den Rezipienten; evaluatives Element	Rückkehr zum Hauptthema
99	Und guck(1) ma(2) mal.	(1)Abwartende Haltung, Verkürzung („gucken“): Element der Mündlichkeit; (2)dialektale Färbung	
100		(1)Element der Mündlichkeit; Abschluss des vorangegangenen Exkurses; (2)explikativer Konnektor, hier allerdings	
101	So(1), das heißt(2), ich werd'(3) auch vorher schon(4) ein bisschen Spezialdip(5) machen.	zusammenhanglos; (3)Verkürzung in der Mündlichkeit; (4)zeitliche Markierung; (5)lex. Wiederaufnahme durch	
		Synonym: Soße	
102		(1)Verkürzung in der Mündlichkeit; (2)Abtönungspartikel; (3)lex.	
103	ich zerdrück'(1) mal(2) bisschen nochmal (..)	Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat	
104	den(..) Limette(3), rein(..)(unv.)Limette(3) rein.	(1)Aufzählung; Bezug zur vorhergehenden Handlung;	
105	Dann(1) hab ich hier(2)(..) ein echte(..), scharfe Pepe-Soße(3)(...).	(2)deiktisches Element; (3)lex. Wiederaufnahme durch	
		Komposition: Soße	
106		(1)Element des mdl. Sprachgebrauchs, Handlungsabschluss	

107	So(1), (.) da tu ich ein bisschen Öl(2) rein. Ok, jetzt geht's los.(1)	wird signalisiert, neue Handlung beginnt; (2)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat (1)Abschluss der Handlung, Beginn einer neuen Handlung, Mündlichkeit	
108	Mmh(1), das duftet ja(2).	(1)Gesprächspartikel, Element der Mündlichkeit, Ausdruck von Genuss; (2)Abtönungspartikel zur Steigerung der Aussage	Nebenthema VII: Empfehlung zu
109		(1)Rückkopplung zum Rezipienten; (2)lex. Wiederaufnahme	möglichen Beilagen
110	Nur zur Empfehlung, ne(1), de/ dem, das	durch Repetition: Gericht; (3)Wechsel zum Indefinitpronomen:	
111	Hähnchen in Kokosmilch(2) kann man(3) beliebig	Generalisierbarkeit; (4)Aufzählung der Beilagen folgen	
112	mit dem, mit andere Beilagen(4) essen, zum	(5)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Beilage;	
113	Beispiel mit/ mit/, mit dem Maniok(5) oder(6) mit	(6)alternativer Konnektor, hier: gleichberechtigte Möglichkeiten	
114	Reis(5) oder(6) mit Fladenbrot(5) oder(6) sogar zu		
115	genannten Schima(5),	(1)gram. Wiederaufnahme durch Definitartikel: Schima; (2)lex.	
116	Das(1) ist so Grieß(2), was in meisten in Wiede	raufnahme durch Hyperonym: Schima; (3)lex.	Rückkehr zum
117	afrikanische Länder(3) sehr vorbe/, sehr verbreitet	Wiederaufnahme durch Hyperonym: Mosambik	Hauptthema
118	ist.	(1)temp. Adv.; (2)Wechsel zur persönlichen Redart;	
119	Jetzt(1) mach ich(2) vier/, viermal Kardamom(3), natürlich frisch(4), ne(5)?	(3)Weltwissen vorausgesetzt (Was ist Kardamom?), lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat; (4)lex.	Wiederaufnahme
120		Wiederaufnahme durch Repetition: frisch; (5)Rückkopplung zum W Rezipienten	Nebenthema VI: Frische
121	Also, alles(1) muss einigermaßen frisch(2) sein.	(1)lex. Wiederaufnahme durch Pronomen: Zutat; (2)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: frisch, Mehrfachwiederholung signalisiert Aufforderung; appellativer Charakter	Rückkehr zum Hauptthema

122	Ich(1) werde heute(2) ausnahmsweise auf paar	(1)Rückkehr zur persönlichen Redart; (2)temp. Adv.;	
123	Sachen(3) verzichten, wie(4) Tomaten(5) und be Zwiebeln(5)(.) (unv.) Mais(5).	zeichnet eine Ausnahme; (3)lex. Wiederaufnahme durch Hyperonym: Zutat; (4)Konjunktion, Aufzählung folgt; (5)lex. Wiederaufnahme durch Hyponyme: Zutat	
124			
125	Super! (...) Jetzt(1) kommt die scharfe Soße(2).	(1)temp. Adv.; (2)lex. Wiederaufnahme durch Repetition	Wiederaufnahme
126	Es ist so zu empfehlen, also die(1) ist wirklich sehr scharf(3).	(1)lex. Wiederaufnahme durch Definitartikel: Soße; (3)Betonung der Schärfe; Warnung; lex. Wiederaufnahme durch Repetition: scharf	Nebenthema IV: Informationen zu mosambikanischen
127			Essgewohnheiten
128	Man(1) sollte(2) wirk/ nur so wenig wie möglich	(1)Wechsel zum Indefinitpronomen - Generalisierbarkeit; (2)	
129	machen, weil(3)(..) die Sache(4) von uns(5) sehr berühmt ist (unv.)	Verwendung des Modalsverbs „sollen“ → appellativer Charakter; (3)kausaler Konnektor, Begründung folgt allerdings nicht; (4)lex. Wiederaufnahme durch Hyperonym: Zutat (Pipi- Schote); (4)gram. Wiederaufnahme durch Reflexivpronomen: Mosambik, von = bei	Rückkehr zum Hauptthema
130			
131	Gut, ok(1).	(1)Abschluss der Handlung, Zustimmung, Zufriedenheit über	
132	Das(2) duft/ schon sehr gut. Das(2) geht jetzt	Ergebnis; (2)gram. Wiederaufnahme durch Definitartikel:	
133	einigermaßen schon in Richtung gut zu sein, das	Gericht; (3)explikativer Konnektor; (4)Wechsel des	
134	heißt(3) wir(4) werden jetzt mal(5) was machen	Personalpronomens zu „wir“; (5)Abtönungspartikel; Erläuterung	
135	und zwar tun wir einmal ein Löffel Kokosmilch(1).	des nächsten Schritts folgt	
136	noch ein Löffel Kokosmilch(2) und das(3) muss	(1)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat; Nennung in	
137	schon ausreichen um die Einheit von Huhn(4).	Dosierung; (2)lex. Wiederaufnahme durch Repetition; (3)gram.	
138	Kokos(4) und den Gewürzen(4)	Wiederaufnahme durch Demonstrativpronomen: Löffel	
139	zusammenzuhalten(5).	Kokosmilch; (4)lex. Wiederaufnahme durch Hyponyme: Zutat; (5)konsekutive Infinitivkonstruktion, mit zusätzlicher modaler	



140		Bedeutung wie „muss“ → Begründung	
141	Jetzt(1) fehlt eigentlich noch das Wichtigste(2), ein	(1)temp. Adv.; (2)kataphorische gram. Wiederaufnahme durch	
142	bisschen Salz(3) dran und dann(4) werden wir erst	substantivierten Superlativ: Salz; (3)lex. Wiederaufnahme durch	
143	mal(4)(unv.) bewegen und dann(4) lassen wir	Hyponym: Zutat; (4)temp. Adv. zur Aufzeigung einer Aufzählung;	
144	das(5) von alleine ziehen lassen.	(5)gram. Wiederaufnahme durch Definitartikel: Gericht	
145	Genau!(...)So!(...)Gut! Jetzt(1), es ist soweit(2),	(1)temp. Adv.; (2)Hinweis, dass es fertig ist, Abschluss, aber	
146	Jetzt(1) drehen wir zurück, zum Beispiel auf zwei,	auch Beginn; (3)gram. Wiederaufnahme durch	
147	und(..)das(3) ist jetzt Nummer 12(4).	Demonstrativpronomen; (4)lex. Wiederaufnahme durch	
148	Ich(1) hab mich entschieden: für(.) für Hähnchen in (	(1)Wechsel zur persönlichen Redart; (2)lex. Wiederaufnahme	
149	Kokosmilch(2) tu ich dazu(3) als Beilage(4)	durch Repetition: Gericht; (3)gram. Wiederaufnahme durch Adv.:	
150	Maniok(4).	Gericht; (4)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Beilage;	
151	Ich wird noch ein bisschen jetzt(1) Maniok(2)	(1)temp. Adv.; (2)lex. Wiederaufnahme durch Repetition:	
152	anbraten (..) Und tu ich dann(3), (.) tu ich dann(3)	Maniok; durch Hyponym: Beilage (3)temp. Adv.; Ausdruck der	
153	dekoriieren(..) <sup>18</sup>	Aufeinanderfolge	
154	So, versuch ma(1) jetzt(2) Fantasia zu machen <sup>19</sup>	(1)Abtönungspartikel, dialektale Färbung; (2)temp. Adv.	
155	Während(1) Maniok(2) sich, also warm gemacht	(1)temp. Konnektor, Ausdruck der Gleichzeitigkeit; (2)lex.	
156	wird, dann(3) tu ich ein bisschen hier(4) (.) Salat(5)	Wiederaufnahme durch Repetition: Maniok; (3)temp. Adv., hier	
	schneiden.	zusammenhanglos (4)deiktisches Element; (5)lex.	
		Wiederaufnahme durch Hyponym: Beilage	
	Und tu ich dann(1) auch schön dekorieren, (.)	(1)temp. Adv.; (2)finale Subjunktion, drückt den Zweck einer	

<sup>18</sup> nimmt Teller aus dem Schrank  
<sup>19</sup> legt Salatblätter auf den Teller

157	damit(2)'s(3) schön aussieht nochmal ein	Handlung aus; (3)gram. Wiederaufnahme durch mündlich	
158	bisschen einheimischen(4) Zeug(5), Cashewnüsse(6).	verkürztes Personalpronomen: Gericht; (4)lex. Wiederaufnahme durch Adjektiv: Mosambik; (5)lex. Wiederaufnahme durch Hyperonym: Beilage; (6)gram. Wiederaufnahme durch Hyponym: Beilage (einheimisches Zeug),	
159			
160	Und dann(1) mach ich mein(2) lecker Soße(3) <sup>20</sup> , komm raus(4).	(1)temp. Adv.; (2)possessives Artikelwort; deiktischer Charakter; (3)keine Wiederaufnahme Soße: meint Dressing; (4)direkte	Nebenthema VIII:
161		Ansprache des Dressings; Personifizierung	Dekoration
162	So(1), weil(2) wir mit Kokos(3) gekocht haben, da	(1)Marker für den Abschluss einer Handlung; (2)kausaler	
163	machen wir bisschen Kokosraspeln(4) drein,	Konnektor; (3)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat;	
164	damit(5) das(6) schön aussieht, denn weil(7) das	(4)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat;	
165	Auge isst ja(8) mit(9),	(5)kataphorische gram. Wiederaufnahme durch finale	
166	ne(10), sagt man,	Subjunktion: Nebenthema VIII; (6)gram. Wiederaufnahme durch	
167	da muss man aufpassen(10) he(10), dass(12) alles einigermaßen so schön aussieht.	Definitartikel: Gericht; (7)kausaler Konnektor; (8) Abtönungspartikel, (9)Redensart; (10)Rückkopplungen zum Rezipienten; (11)Wechsel zum Indefinitpronomen 'man' -	Rückkehr zum Hauptthema
168		Generalisierbarkeit; (12)konsekutive Subjunktion	
169	Gut(1), schauen wir(2) mal hier <sup>21</sup> (3), ist gut(..),	(1)Marker für den Abschluss einer Handlung; (2)Wechsel des	
170	okay(1). Dann(4) brauch ich(5) nochmal(.) Küchenrolle(...) <sup>22</sup> Ja, ist gut(6). <sup>23</sup>	Personalpronomens – Ende des Nebenthemas, Kochvorgang tritt wieder in den Vordergrund; (3)lex. Wiederaufnahme durch deiktisches Element: Gericht; (4)temp. Adv.; (5)Wechsel zur	Nebenthema IX: Maniok

<sup>20</sup> gießt bereits zubereitetes Dressing aus Kännchen auf Dekoration  
<sup>21</sup> wendet sich zum Herd  
<sup>22</sup> nimmt Maniok aus der Mikrowelle und legt ihn auf die Küchenrolle  
<sup>23</sup> legt Maniok in die Pfanne

171	So(1), dann(2) prüf ich jetzt das Maniok(3). (.) Ja,	persönlichen Redart; (6)Bestätigung	
172	(.)schön braten.	(1)Marker für den Abschluss einer Handlung; (2)temp. Adv.;	
173	Das(1) ist jetzt(2) Maniok(3) ist ein, ein/ ein	(3)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Maniok	
174	berühmteste(4) Wurzel(5) in Afrika(6). Maniok(3)	(1)deiktisches Element; (2)Abtönungspartikel; (3)lex.	
175	hat, (.) der Stamm(5) ist ganz wichtig, hat unten die	Wiederaufnahme durch Repetition: Maniok, durch Hyponym:	
176	Wurzel(7), die(8) sehen aus, also so, sagen wir	Zutat; (4)Superlativ; (5)lexikalische Wiederaufnahme durch	
177	mal so(9) Bruder oder Schwest/ von Kartoffel(10).	genauere Beschreibung: Maniok; (6)lexikalische Wiederaufnahme durch Hyperonym: Mosambik; (7) lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Wurzel; (8)gram. Wiederaufnahme durch Relativpronomen: Wurzel; (9)Sprecher meint ,so wie' → Vergleich; (10)Weltwissen vorausgesetzt (Wie sehen Kartoffeln aus?)	
178	Also(1), außen braun, innen weiß.		
179	Und der Stamm hat nur Blätter und die Blätter(5)	(1)Erläuterung folgt; (2)gram. Wiederaufnahme durch Partikel:	
180	werden auch(2) gegessen. Ja, bei uns(3) in	Wurzel; (3)gram. Wiederaufnahme durch Reflexivpronomen:	
181	Mosambik(4) nennt man die Blätter(5), also wenn	Mosambik; (4)lex. Wiederaufnahme durch Repetition:	
182	man gestampft hat, nennt man die(6) Matapa,	Mosambik; (5)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Blätter;	
183	also das(7) wird auch gegessen.	(6)gram. Wiederaufnahme durch Demonstrativpronomen: Blätter; (7)grammatische Wiederaufnahme durch	
184	Das heißt(1), Maniok(2) ist, Maniok(2) gestampft	Demonstrativpronomen: Matapa	Rückkehr zum
185	ist ganz, ganz(3) wichtig zur Ernährung in	(1)explikativer Konnektor, (2)lex. Wiederaufnahme durch	Hauptthema
186	Afrika(4).	Repetition: Maniok, (3)Betonung der Wichtigkeit durch	
187	Da ich (unv.) gewürzt(1) habe, werde ich noch ein	Wiederholung des Adverbs, (4)lex. Wiederaufnahme durch	
188	bisschen Salz(2), kein Pfeffer, nein(3), dann(4)	Hyperonym: Heimat Mosambik	
189	abwarten, bis warm ist, genau(5), und dann(6) tu	(1)gram. Wiederaufnahme durch Partizip Perfekt: Gewürze;	

190	ich jetzt(7) hier <sup>24</sup> (8) komplett alle Gewürze(9).	(2)lex. Wiederaufnahme durch Repetition: Salz, durch Hyponym: Zutat; (3)Negationspartikel; (4)temp. Adv., Folge des nächsten Handlungsschritts; (5)Adv., Bestätigung; (6)temp. Adv.; Folge des nächsten Schritts; (7)temp. Adv.; (8)deiktisches Element bezieht sich auf das Gericht; (9)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat	
191	So, wir(1) werden jetzt(2) einen Teller voller		
192	fröhlicher Farben, ich(3) tu mal(4) noch ein		
193	bisschen zu Deko, das ist wirklich nur so Deko,	(1)Wechsel des Personalpronomens; (2)temp. Adv.; (3)	
194	nicht'(5) essen(6)! Is'(5) richtig scharf.	Rückkehr zur persönlichen Redart; (4)Abtönungspartikel;	
195	So(1) jetzt(2) (unv.) [Name des Gerichts](3) schön	(5)Verkürzung in der Mündlichkeit; (6)Warnung an den	Nebenthema X: Hinweis
196	warm, nur kurz mal(4) umdrehen.	Rezipienten	zu möglichen
		(1)Element der Mündlichkeit, Marker für Themenwechsel;	Variationen
197	Man(1) kann auch man beliebig essen, wenn(2)	(2)temp. Adv.; (3)lex. Wiederaufnahme durch Synonym: Gericht;	Rückkehr zum
198	man, zum Beispiel auch mit Kokosmilch(3) oder	(4)Abtönungspartikel	Hauptthema
199	(unv.) schmeckt auch lecker.	(1)Wechsel zum Indefinitpronomen: Themawechsel -	
200	So(1) die(2) tu ma(3) jetzt(4) schön dekorieren.	Generalisierbarkeit; (2)Bedingung durch Konditionaladverb;	
		(3)lex. Wiederaufnahme durch Hyponym: Zutat	
		(1)Element der Mündlichkeit, Marker für Themenwechsel;	Schlussphase:
		(2)gram. Wiederaufnahme durch Definitartikel: Gericht;	
201		(3)dialektale Färbung: meint 'wir'; Wechsel des	
202		Personalpronomens, bezieht Rezipienten mit ein; (4)temp. Adv.	
203	Genau(1)! (...) So(2), das muss eigentlich reichen	(1)Marker für Themenwechsel; (2)Elemente der Mündlichkeit,	
204	von Portion. (...) So, ok!(2) (...) Genau!(3) (...)	Marker für Themenwechsel; (3)Marker für Themenwechsel und	Nebenthema XI:
205	Zack!(2)(...) So(2), mein Nummer 12(4) ist jetzt	und Abschluss des Kochvorgangs; (4)Wiederaufnahme:	Abschluss

<sup>24</sup> wendet sich zum Teller

206	vollständig, ist fertig. Und ich denke(24) und (.) ich glaube(5) es schmeckt sehr gut. In diesem Sinn, ich Vorfuhr <sup>25</sup> zu Ende!	Gericht; (5)Annahme	
-----	---	---------------------	--

---

<sup>25</sup> Gemeint ist „Vorführung“

## Tabelle 2: Wiederaufnahmeketten

Die hier vorliegende Tabelle markiert ausschließlich im farblichen Überblick die Wiederaufnahmeketten des Textes. Genauere Informationen zu den einzelnen Elementen können der ersten Tabelle entnommen werden. Natürlich existieren weitere Aufnahmeketten, die allerdings nicht markiert wurden, um mehr Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Dabei wurde sich auf die wichtigsten und häufigsten Phänomene beschränkt.

### Legende:

**rot:** Wiederaufnahme des Gerichts Hähnchen in Kokosmilch

**grün:** Wiederaufnahme „Zutaten“

**gelb:** Wiederaufnahme „Heimat“

**blau:** Wiederaufnahme Soße

**orange:** Wiederaufnahme Beilage

1	Ja hallo, mein Name ist J. und zwar ich komme aus Mosambik und ich bin der Chef
2	von diese afrikanische Restaurant B. Ich mach das B. seit 15 Jahren und ich werde
3	euch heute eine Spezialität aus Mosambik vorstellen. Das ist Hähnchen in
4	Kokosmilch. Das ist berühmte Nummer 12. Bevor man anfängt zu kochen, sollte man
5	darauf achten, dass man saubere Hände hat und deshalb wird ich jetzt mal (.) meine
6	Hände waschen. (...) <sup>27</sup> Aha, da hab ich noch was vergessen. <sup>28</sup> Genau, (.) und jetzt tu
7	ich mich mal wieder zur (unv.). (...) <sup>29</sup> Ich werde mal das, das Hähnchen jetzt mal klein
8	schneiden, also wie Gulasch. Und dann werd ich mal dann kurz mal anbraten und
9	dann warten bis einigermaßen braun is und dann tu ich dann die Zutaten, das sind
10	viele Gewürze hier. <sup>30</sup> Die gehören dazu. Ich werde keins Gewürze beim Namen
11	nennen, weil es gibt in jeder Küche gibt's ja (unv.) Geheimnis, ja? Aber, hm, durch
12	diese Gewürze, die ich dazu mache, wird das Essen dann noch(..) <sup>31</sup> besser
13	schmecken. Okay(.) <sup>32</sup> ,das heißt, wir tun jetzt erst mal hier, bei mein kleine,
14	gemütliche(.) Ecke(...) <sup>33</sup> ein ganz kleines bisschen Öl, es wird langsam heiß. Dann tu
15	ich es mal ganz langsam, das Hähnchen, zum Braten bringen. <sup>34</sup> Jetzt muss man n
16	paar Minuten warten. Das Hähnchen jetzt einigermaßen braun geworden ist. Da sind

<sup>27</sup> Wäscht sich die Hände

<sup>28</sup> Nimmt Küchenrolle um sich die Hände zu trocknen

<sup>29</sup> Geht zurück zum Hähnchen, schneidet es

<sup>30</sup> Zeigt auf die bereitstehenden Gewürze

<sup>31</sup> Nimmt sich eine Limette und zerteilt diese

<sup>32</sup> Klatscht in die Hände

<sup>33</sup> Dreht sich zum Herd, nimmt eine Pfanne und gießt Öl in diese

<sup>34</sup> Nimmt das Hähnchen und gibt es in die Pfanne

17 wir schon ein paar Minuten noch. Und danach kann man beliebig entscheiden, ob  
18 man noch Tomate oder noch dazu Zwiebel ranmacht und so weiter, ne? Und wie  
19 gesagt, danach kommen dann Gewürze und dann kommt Kokosmilch. Cut. Soo, ok  
20 Kokosmilch checken. Muss man nur kurz aufmachen und dann tun wir die  
21 Kokosmilch (...) nen Löffel(...) genau. Bei uns in Mosambik (..) wird sehr hart  
22 gegessen, also nicht hart gegessen, sondern sehr scharf gegessen. Und fast alle  
23 Speisen, die wir bereiten sind (..) mit der Knoblauch auch gewürzt. Und das heißt die  
24 scharf Soße, die wir machen, die heißt, (..) hat eigene Name. (...)  
25 „...Wie gesagt, bei uns wi/ wird scharf ge/ ge/ (..) scharf gegessen. Das heißt, das  
26 scharf kommt von diese sogenannt Pepe-Schoten.<sup>35</sup> Die kann man so kaufen und  
27 dann tut man die pürieren und abkochen und dazu Limetten und so weiter, ne? (...) <sup>36</sup>  
28 So, ja wir gucken mal, ja, wie das Hähnchen sich macht. Wichtig dabei ist <sup>37</sup>, dass  
29 man (..) beim Kochen(..)mit der /, mit der Kokosmilch, wenn es kok/, wenn es  
30 Kokosmilch drin ist, darf man die Soße nicht einfach stehen lassen, muss man immer  
31 beruhen, bis, bis alle es, bis der Kokosmilch mit dem, mit dem mit dem(leis)Fleisch  
32 und die Gewürze eine Einheit ist. Dann schmeckt es besser. Nicht einfach so  
33 anschalten und dann Kokosmilch rein und dann laufen lassen, das (.), dann (.) ergibt  
34 sich keine(..), keine hmmm (...)  
35 S: „Masse!“  
36 J: „Zusamm, genau, Zusamm, Zusamm Zusammenhang, also s' eine Einheit von drei  
37 Sachen so Kokosmilch, Gewürze und das Hähnchen. So, ich fang langsam an hier zu  
38 wurzen. <sup>38</sup>Wir tun erstmal ein frische, pürierte(.) Knobi, ich tu, versuch immer alles  
39 frische zu machen, es gibt so Knoblauch in, wie sagt man da?“  
40 S: „Getrocknet!“  
41 J: „Getrocknete, oder sag ma da schon, schon verarbeitet, das mach ich nich, ich  
42 kauf frische und dann versuch ich immer alles frisch zu kochen. Das schmeckt (.)  
43 besser. Und guck ma mal. <sup>39</sup>So, <sup>40</sup>das heißt, ich werd auch vorher schon ein bisschen  
44 Spezialdip machen. Ich zerdrück mal bisschen nochmal (..) den(..) Limette, rein(..) <sup>41</sup>  
45 (unv.)Limette rein. Dann hab ich hier. <sup>42</sup>ein echte(.), scharfe Pepe-Soße(...) <sup>43</sup>So,  
46 (..) da tu ich ein bisschen Öl rein. Ok, jetzt geht's los <sup>44</sup>Mmh, das duftet ja. Nur zur

<sup>35</sup> Nimmt so genannte Pepe-Schoten auf die Hand und zeigt sie in die Kamera

<sup>36</sup> Legt die Pepe-Schoten zurück und dreht sich zum Herd um Hähnchen zu kontrollieren, bewegt es in der Pfanne

<sup>37</sup> Spricht zur Kamera

<sup>38</sup> Nimmt Glas mit vorpüriertem Knoblauch, gibt die Masse zum Hähnchen

<sup>39</sup> Dreht den Herd herunter

<sup>40</sup> Dreht sich zurück zur Arbeitsfläche

<sup>41</sup> Gibt Limettensaft zum sog. Spezialdip

<sup>42</sup> Zerschneidet Limettenstücke

<sup>43</sup> Gibt Limettenstücke zum Dip, rührt diesen um, gibt Öl zu.

<sup>44</sup> Dreht sich zurück zum Hähnchen, das jetzt brät

47 Empfehlung, ne, de/ dem, das Hähnchen in Kokosmilch kann man beliebig mit dem,  
48 mit andere Beilagen essen, zum Beispiel mit/ mit/, mit dem Maniok oder mit Reis  
49 oder mit Fladenbrot oder sogar zu genannten Schima, das ist so Grieß, was in  
50 meisten in afrikanische Länder sehr vorbe/, sehr verbreitet ist. Jetzt mach ich <sup>45</sup>vier/,  
51 viermal Kardamom, natürlich frisch, ne? Also, alles muss einigermaßen frisch sein.  
52 Ich werde heute ausnahmsweise auf paar Sachen verzichten, wie Tomaten und  
53 Zwiebeln(.)und natürlich Mais. [...]  
54 „Super! ... Jetzt kommt die scharfe Soße. Es ist so zu empfehlen, also die ist wirklich  
55 sehr scharf. Man sollte wirkli/ nur so wenig wie möglich machen, weil (..) dies Peperon  
56 sehr berühmt (unv.) Gut, ok. (..) Das duft/ schon sehr gut. Das geht jetzt  
57 einigermaßen schon in Richtung (.) gut zu sein, das heißt wir werden jetzt mal was  
58 machen, (.) und zwar tun wir einmal (.) ein Löffel Kokosmilch, noch ein Löffel (.)  
59 Kokosmilch und das muss schon (.) ausreichen, (..) um die Einheit von (.) Huhn,  
60 Kokos und den Gewürzen zusammenzuhalten. Jetzt fehlt noch eigentlich das  
61 wichtigste, noch ein bisschen Salz dran. Und dann werden wir erst paar Minütchen  
62 noch bewegen und dann lassen wir das von alleine ziehen lassen. (..) Genau! (...)  
63 So! (...) <sup>46</sup>Gut! Jetzt, es ist soweit, jetzt drehen wir zurück, zum Beispiel auf zwei, und  
64 (..) das ist jetzt Nummer 12.“  
65 Ich hab mich entschieden: für (.) für Hähnchen in Kokosmilch tu ich dazu als Beilage  
66 Maniok. Ich werde noch bisschen jetzt Maniok anbraten. (..) <sup>47</sup>Und tu ich dann,(.) <sup>48</sup>tu  
67 ich dann dekorieren. (..) <sup>49</sup>So, versuch ma jetzt Fantasia zu machen. Aha, Okay (...) <sup>50</sup>  
68 Genau. Während Maniok sich, also warm gemacht wird, natürlich ein bisschen hier (.)  
69 Salat schneiden. Und tu ich dann auch schön dekorieren, (.) <sup>51</sup>damit's schön aussieht  
70 nochmal ein bisschen einheimischen Zeug, Cashewnüsse. Und dann mach ich mein,  
71 lecker Soße, komm raus. <sup>52</sup>So, weil wir mit Kokos gekocht haben, da machen wir  
72 bisschen Kokosraspeln drein, damit das schön aussieht, denn weil das Auge isst ja  
73 mit, ne, sagt man, da muss man aufpassen oder? Dass alles einigermaßen so schön  
74 aussieht. Gut, schauen wir mal hier <sup>53</sup>ist gut(..), okay. Dann brauch ich nochmal  
75 (.)Küchenrolle(...) <sup>54</sup>Ja, ist gut. So, dann prüf ich jetzt das Maniok. (.) Ja, (.)schön  
76 braten. Das ist jetzt Maniok ist ein, ein/ ein berühmteste Wurzel, in Afrika. Maniok

<sup>45</sup> Nimmt Kardamom aus der dafür vorgesehenen Schale und weitere Gewürze und gibt diese in die Pfanne

<sup>46</sup> Bewegt das Hähnchen ausgiebig in der Pfanne

<sup>47</sup> Nimmt Pfanne aus dem Regal und stellt diese zum Herd

<sup>48</sup> Rührt Soße um

<sup>49</sup> Nimmt Teller aus dem Schrank

<sup>50</sup> Dekoriert den Teller mit Salat

<sup>51</sup> Legt Cashewnüsse auf den Teller

<sup>52</sup> Gießt vorbereitetes Dressing über den Salat

<sup>53</sup> Dreht sich zum Herd und kontrolliert die Soße; gibt anschließend Öl in die zweite Pfanne

<sup>54</sup> Nimmt einzelne Blätter der Küchenrolle und legt sie bereit; kontrolliert anschließend die Soße



77 hat, (.) der Stamm ist ganz wichtig. Hat unten die Wurzel, die sehen aus, also so,  
78 sagen wir mal so Bruder oder Schwest/ von Kartoffel. Also, außen braun, innen weiß.  
79 Und der Stamm hat nur Blätter und die Blätter werden auch gegessen. Ja, bei uns in  
80 Mosambik nennt man die Blätter, also wenn man gestampft hat, nennt man die  
81 Matapa also das wird auch gegessen. Das heißt Maniok ist, Maniok gestampft ist  
82 ganz, ganz wichtig, zur Ernährung in Afrika. Man sagt auch, dass Maniok sehr gesund  
83 ist, dass man, zum Beispiel lieber Maniok isst, als irgendwie (.) [seufzt] (.) x-mal  
84 Möhren und sowas. Der Afrikaner isst Maniok. Und es ist auch gut für Sportler. Ja,  
85 deshalb können die Kenianer so(.) groß Ausdauer rennen. Ah übrigens auch  
86 Jamaikaner. Die essen das auch. Also es muss was drinne sein. <sup>55</sup>Okay, (unv.) Gut.  
87 Da ich Maniok noch nicht gewürzt habe, werde ich noch ein bisschen Salz, kein  
88 Pfeffer, nein, dann abwarten, bis warm ist, genau, und dann tu ich jetzt hier komplett  
89 alle Gewürze. So, wir werden jetzt einen Teller voller fröhlicher Farben, ich tu mal  
90 noch ein bisschen zu Deko <sup>56</sup>, das ist wirklich nur so Deko, nich essen! Is richtig  
91 scharf. So jetzt ist Maniok durch, schön warm, nur kurz mal umdrehen. Maniok kann  
92 auch man beliebig essen, wenn man, zum Beispiel auch mit Kokosmilch oder einfach  
93 (unv. <sup>57</sup>) schmeckt auch lecker. So die tu ma jetzt schön dekorieren. Genau! (..)So, das  
94 muss eigentlich reichen für eine Portion. (...)So, ok! <sup>58</sup>(...)Genau! (..)Zack! <sup>59</sup>(..)So,  
95 mein Nummer 12 ist jetzt vollständig, ist fertig. Und ich denke und (.) ich glaube es  
96 schmeckt sehr gut. In diesem Sinn, Vorfuhr <sup>60</sup>zu Ende!

<sup>55</sup> Dreht sich zurück zum Herd, bewegt Maniok in der Pfanne

<sup>56</sup> Drapiert ein paar Pepe-Schoten am Rand des Tellers

<sup>57</sup> Eventuell hat er 'kale' (eng.) = [Grün]kohl gesagt

<sup>58</sup> Nimmt Pfanne mit dem Hähnchen in Kokosmilch vom Herd und gießt es in ein Glasschälchen auf dem Teller

<sup>59</sup> Stellt Pfanne zur Seite

<sup>60</sup> Meint Vorführung

## 4.5 Textsortenbestimmung

Zur Definition von Textsorte gibt es ebenso viele Definitionsversuche. Im Allgemeinen wird darunter eine Kategorie von Texten gefasst, die über „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ verfügen (zit. Brinker 1992: 132). Dabei werden Verbindungen situativer, kommunikativ-funktionaler sowie grammatischer und thematischer Art beschrieben. Das Unterscheiden zwischen verschiedensten Textsorten wird dem persönlichen Alltagswissen zugesprochen (vgl. u.a. Fandrych/Thurmair 2011: 16).

Zur Bestimmung der Textsorte müssen *Kommunikationssituation*, *Textfunktion*, *thematische* sowie *grammatische Dimensionen* analysiert werden. Dies geschah in den vorangegangenen Abschnitten. Ausgehend davon folgt nun ein letzter, klärender Abschnitt zur Bestimmung der Textsorte des zur Analyse stehenden Textes.

Zur Hierarchisierung und Definition von Texten wird teilweise der Oberbegriff *Texttyp* genutzt, unter welchen *Textklassen* und noch spezieller, *Textsorten* geordnet werden (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 13; teachsam.de). Häufig verwendetes Beispiel zur Illustration dieser Begriffe ist der Texttyp „Anleitungstext“, der sich in verschiedene Textklassen aufteilen lässt, so zum Beispiel „Rezept“ und dem wiederum die Textsorte „Kochrezept“ untergeordnet wird (vgl. teachsam.de).

Brinker beschreibt das Kochrezept als „instruktiven Text mit deskriptiver Themenentfaltung“ bei dem die „appellative Funktion dominierend ist“. Weiterhin nennt er die Sorte der Kochrezepte „stark normiert“, ähnlich des Testaments, der Todesanzeige oder des Wetterberichts, die „bis in die sprachliche Gestaltung hinein vorgeprägt“ scheinen (zit. Brinker 1992: 132). Eine eindeutige Definition des Kochrezepts als Textsorte scheint also problemlos möglich zu sein. Cölfen (2007: 85) führt allerdings an, dass diese Einordnung und Beschreibung des Kochrezepts als Prototyp, der einfach und eindeutig einzuordnen ist, sowohl überholt als auch zu vereinfacht dargestellt sei, da diese Definition lediglich die „'klassischen Rezepte' (bestehend aus Zutatenliste plus knappen Anleitungstext)“ betreffe und der heutigen Vielzahl der Kochbuchkonzepte und Kochshows nicht mehr gerecht würde<sup>61</sup>. Aus diesem Grund plädiert er für eine Neubestimmung der Textsorte „innerhalb derer das 'klassische' Kochrezept nur noch eine Sub-Textsorte ist“ (zit. Cölfen 2007: 88). Dafür schlägt er den Begriff *Zubereitungsanleitung* vor, unter welchen er „Kochrezepte in Rezeptsammlungen“, „Thematisch orientierte Kochliteratur unter Verwendung von Bildelementen sowie narrativen und sachgebunden[sic] Teiltexen“ sowie „Kochschulen“ fasst (zit. Cölfen 2007: 88f). In diesem Zusammenhang bezieht er sich allerdings gleichfalls ausschließlich auf Kochliteratur. Demzufolge gehört das vorliegende transkribierte und analysierte Video der

---

<sup>61</sup> Anders als es beim Prototyp *Rezept* der Fall ist, beginnt der Autor hier nicht mit der Nennung seiner im Gesamten verwendeten Zutaten, sondern stellt zunächst seine eigene Person und das Gericht vor.

Textsorte *Zubereitungsanleitung* an, lässt sich aber noch nicht in eine eindeutige Sub-Kategorie einordnen.

Recherchen bei Fandrych & Thurmair (2011: 190) ergaben eine Ähnlichkeit des Textes mit Bedienungsanleitungen, vor allem im Bereich der Kommunikationssituation und der Textfunktion. Anders aber als bei Rezepten oder auch Bedienungsanleitungen angenommen, die zumeist in schriftlicher Form vorliegen, wurde diese spezifische Kochanleitung mündlich vorgetragen und medial aufgezeichnet (vgl. Fandrych & Thurmair 2011: 181)<sup>62</sup>. Der analysierte Text wird also mit der Sorte *visualisierte Zubereitungsanleitung* bezeichnet.

Die Analyse des Determinativkompositums „Zubereitungsanleitung“ macht deutlich, dass das Determinans dominiert. Dabei geht es folglich primär um die Sorte „Anleitung“ und das Determinans spezifiziert lediglich die Textsorte, denn das Determinatum wird durch „Zubereitung“ festgelegt. Es handelt sich demnach um eine Anleitung, die das Zubereiten, hier das Kochen, zum Inhalt hat (vgl. Brinker, 1992: 129).

#### **4.6 Zusammenfassung häufig verwendeter sprachlicher Mittel**

Aus der vorangegangenen Analyse lassen sich folgende häufig verwendete sprachliche Mittel erkennen, die für die spätere Didaktisierung von großer Bedeutung sind:

1. Elemente der expliziten Wiederaufnahme
2. Elemente des mündlichen Sprachgebrauchs, v. a. Abtönungspartikel wie „ja“
3. temporale Konnektoren und Adverbien, zur Verdeutlichung aufeinanderfolgender Handlungsschritte wie „dann“, Partikel wie „jetzt“
4. finale Subjunktionen, zum Ausdruck eines Zwecks, wie „um zu“ oder „damit“
5. kausale Konnektoren wie „weil“
6. Hörer-Rückkopplungen, bei denen vom Auszubildenden eine Reaktion erwartet wird
7. deiktische Elemente, wie „hier“, „dort“, „bei uns“
8. Pronomenwechsel und deren Bedeutung, insbesondere das Indefinitpronomen „man“

Durch die Lektüre von Brinker (1992), Fandrych / Thurmair (2011) und Cölfen (2007) ergeben sich weiterhin folgende spezifische grammatikalische und lexikalische Phänomene, denen bei der Didaktisierung Rechnung getragen werden muss:

1. Infinitivkonstruktionen
2. Imperativsätze
3. Passivkonstruktionen
4. Handlungstermini; wenig spezifische Fachbegriffe, die auch umgangssprachlich bekannt sein können.

---

<sup>62</sup> Näheres dazu unter Punkt 2.3.1

## 5. Didaktisierung

Auf Basis der analysierten Handlungsfelder und häufig verwendeter sprachlicher Mittel sollen hier nun Materialvorschläge vorgestellt werden. Dabei beziehen diese sich vor allem auf die Förderung *mündlicher Rezeption, Produktion* und *Interaktion*. Kommunikationsfähigkeit stellt vermutlich unbestritten die wesentlichste Voraussetzung dar, um im Alltag, spezieller dem Berufsalltag, zu bestehen. Diese ist nicht nur von Nöten, um mit den Muttersprachlern zu kommunizieren, sondern auch um mit anderen möglicherweise ausländischen Gruppen zu interagieren. Weiterhin ist sie unersetzlich um an den zahlreichen Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, die im Berufsalltag angeboten werden (vgl. Szablewski-Çavuş 2007: 3).<sup>2</sup>Dabei ist (außer bei Qualifizierungsmaßnahmen) die Bildung eines expliziten Fachwortschatzes aus Sicht der Unternehmer von geringerer Bedeutung, als der Erwerb einer „allgemeinen“ Kommunikationsfähigkeit, von Kontexten, Arbeitsabläufen und Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit. Hinsichtlich des Fachwortschatzes stellt sich besonders die Frage „Wo fängt Fachwortschatz an?“. Häufig sind Fachwörter auch recht unternehmensspezifisch, werden schnell erworben und können auch durch kommunikative Kompetenzen, wie Umschreibungen, umgangen werden.

„Sprache am Arbeitsplatz lässt sich vielleicht am ehesten mit einem Flickenteppich vergleichen, dessen allgemein-, fach-, berufs-, und umgangssprachliche Elemente in jedem Beruf und in jedem Unternehmen anders geknüpft werden. Es kann also weniger darum gehen, mit dem Mitarbeiter zusammen einen möglichst großen „fachlichen Flicker“ zu produzieren, sondern vielmehr darum, dem Mitarbeiter die Knüpftchniken zu vermitteln, mit denen er seine fachlichen Arbeitsaufgaben auch in schwierigen Situationen bewältigen kann. Im Klartext heißt dies: Methodenkompetenz, Lernkompetenz, Lerntechniken u.ä.“ (Grünhage-Monetti 2010: 57).

### 5.1. Kurskonzept

#### 5.1.1 Zielgruppe

Wie bereits unter Punkt 1.2 kurz erläutert, richtet sich diese Projektarbeit an Auszubildende, die den Beruf Koch anstreben. Der geplante Kurs wurde vom Projektteam als ein ausbildungsbegleitender Lehrgang geplant, für den Materialien, die als Lehrerhandreichung dienen, erstellt und entwickelt wurden. Als Sprachniveau wird gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) die Stufe B1 vorausgesetzt. Dies beinhaltet das Verständigen in Alltagsgesprächen bei deutlicher Aussprache und Wiederholungen. Außerdem wird bei dieser Didaktisierung nicht wie üblich zwischen den Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen unterschieden, sondern zwischen den Aktivitäten *Produktion, Rezeption* und *Interaktion*. Diese Aktivitäten werden hierbei ausschließlich unter dem Aspekt der mündlichen Ebene fokussiert. In einer Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), stellte sich u.a. heraus, dass befragte

Unternehmer kaum in der Lage sind, die erwünschten Deutschkenntnisse ihrer Arbeitnehmer konkret zu beschreiben, da ihnen dazu der Bezugsrahmen fehlt. Deutlich wurde allerdings, dass bei der Kommunikation mit unternehmensfremden Personen ein höheres Niveau erwartet wird, als innerhalb des Unternehmens. Dort käme es vor allem auf Verständlichkeit und weniger auf z.B. grammatische Richtigkeit an (vgl. Grünhage-Monetti 2010: 55). Befragte Bildungsträger konnten sich allerdings sehr konkret äußern und spezifizierten klar die erwarteten Niveaus, je nach Handlungsfeld. So betonten sie zum Beispiel, dass bei einem Niveau unter B1 eine hohe Gefahr bestehe am Arbeitsplatz ausgegrenzt zu werden und dass für einen Arbeitsplatzwechsel etwa das Niveau B2 nötig sei. In der Küche sei man mit Sprachkenntnissen zwischen B1 und B2 vollwertiges Mitglied. Trotz dieser recht klaren Beschreibungen sei vorausgeschickt, dass es sich dabei um pauschale Standardisierungen handelt. Im Projektbericht wird zu bedenken gegeben, dass häufig „[n]icht den konkreten (differenzierten) Bedarfen des Mitarbeiters am Arbeitsplatz bzw. des Teilnehmers im Kurs [das Augenmerk] gilt, sondern den (laut Papier) bestimmte Sprachhandlungen ermöglichenden Niveaustufen“ (zit. Grünhage-Monetti 2010: 58). Um dies zu vermeiden, müssen innerhalb eines Kurses vorausgesetzte Niveaustufen wiederholt mit der Alltags- und Berufsrealität der Teilnehmer verglichen werden. Dennoch benötigt man einen Ansatz, um Aufgaben und Themen möglichst orientiert zu entwickeln bzw. auszuwählen. Dabei sollen die Stufen des GER hilfreich sein. Es wird davon ausgegangen, dass Teilnehmer des Kurses an einem Integrationskurs teilgenommen und somit mit dem Niveau B1 abgeschlossen haben.

Die Lerner sind demnach bereits zu einer mündlichen Produktion, Rezeption und Interaktion mit Muttersprachlern fähig, solange diese deutlich und in vereinfachten Sätzen mit ihm kommunizieren. Sie können sich also ausreichend verständigen, wobei auch Fehler auftreten werden, die jedoch nicht das Verständnis im Allgemeinen stören, da die Komplexität der Grammatikstrukturen im Allgemeinen verstanden und korrekt verwendet wird. Der Lerner ist bereits im Besitz eines großen Repertoires an Wörtern und Wendungen und kann sich auch mithilfe von Umschreibungen zu privaten und Alltagsgesprächen äußern. Weiterhin kann der Lerner auf Kooperation und den Sprecherwechsel in einem Gespräch mit mehreren Gesprächspartnern eingehen und achtet auf sein Sprechtempo, seine Intonation und Aussprache, sowie die seiner Gesprächspartner. Er kann zudem zwischen Standardsprache und Varietäten unterscheiden. Alles in allem versteht er die Hauptpunkte eines Gesprächs, wenn klare Standardsprache verwendet wird und es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Er bewältigt die meisten Situationen, denen man im Sprachgebiet begegnet und kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben (vgl. Glabionat, M. et al. 2005: CD-ROM, globale Kannbeschreibungen).

## 5.1.2 Kursumfang

Der geplante Kurs umfasst fünf Module, die auf der vorhergehenden Analyse basieren, und kann individuell zeitlich begrenzt werden. Effizient wären hierbei mindestens vier Unterrichtseinheiten pro Woche à 90 Minuten, um das angestrebte Sprachziel zu erreichen. Auf die einzelnen Module und deren Inhalte wird im Punkt 5.3 der Modulbeschreibung näher eingegangen.

## 5.1.3 Progression

„Unter Progression versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Anordnung des Lernstoffes in einem Lehrwerk bzw. Sprachkurs, die die Abfolge der Lernschritte festlegt“ (zit. Storch 1999: 28). Daraus definieren sich die Groblernziele und die Einzellernziele eines Unterrichts, die einer Linie folgen sollten. Eine wertvolle Progression orientiert sich an folgenden Dispositionen: der Schwierigkeitsgrad eines Phänomens vor einem anderen, „die sachlogische Relevanz eines sprachlichen Phänomens, die pragmatische Wichtigkeit“ und schließlich die „innere Logik“ / die Voraussetzung bekannter Tatsachen oder Annahmen (Storch 1999: 28f.). Eine gute Progression verhindert Lernschwierigkeiten und baut auf bereits gelernte Strukturen auf, vollzieht also eine Rückkopplung auf das bisher Gelernte (vgl. ebd.). Storch unterscheidet sechs verschiedene Progressionsarten: die *steile*, die *flache*, die *lineare*, die *zyklische (konzentrische)*, die *grammatische* und die *pragmatische Progression*.

Die *steile Progression* unterscheidet sich durch großen Lernstoffgehalt von der *flachen Progression*. Üblicherweise enthalten meist Lehrwerke für die Erwachsenenbildung eine steile Progression. Es ist also der „leichte“ (kurzes Anreißen von grammatischen Phänomenen) oder „schwere“ (beginnende Konfrontation mit komplexen grammatischen Phänomenen) Einstieg in die Materie ausschlaggebend, wie man etwas lernt (vgl. Storch 1999: 29f).

Bei der *linearen Progression* wird ein sprachliches Phänomen erst eingeführt, wenn das vorhergehende vollständig abgeschlossen ist. Bei der *zyklischen Progression* hingegen wird ein sprachlicher Bereich in seiner Komplexität nach und nach erweitert. Die zyklische Progression wird auch bei der Sprechintention im Verlauf eines Kurses angewendet, da „[...] zunehmend komplexere Realisierungen bereitgestellt und gelernt werden“ (zit. Storch 1999: 30).

Die *grammatische Progression* wird durch formalsprachliche Kategorien der Grammatik bestimmt. Die vermittelten Strukturen sind nach steigender Lernschwierigkeit und innerer Stimmigkeit, also auch Komplexität, gegliedert. Hierbei werden Themen oder Situationen mit dem vermittelten Wortschatz der Grammatik zugeordnet. Die *pragmatische Progression* wiederum bezieht sich auf kommunikative Aspekte, z.B. nach Sprechintention oder Kommunikationsintention. In einem nächsten Schritt werden dann die lexikalischen Einheiten und morphosyntaktischen Strukturen zugeordnet.

„Letztlich gibt es 'verschiedene Progressionen, die aufeinander zu beziehen sind ... Inhalte, Sprechintentionen, Textsorten, kommunikative Fertigkeiten und sprachliche Formen gehen in ein Raster mehrdimensionaler Art ein, der sowohl die Grundlage des Lehrplans wie des täglichen Unterrichts bestimmen muss'.“ (zit. Edelhoff 1979: 153; in Storch 1999: 33).

Da mithilfe dieser Projektarbeit eine Lehrerhandreichung erarbeitet wurde und diese sich daher weniger auf die Materialerstellung konzentriert, ist hier anzumerken, dass bei der Durchführung des Kurses auf eine *flache Progression* zu achten ist. Es wird weniger auf korrekte formale grammatikalische Strukturen Wert gelegt, sondern vielmehr auf eine angemessene Kommunikation und Interaktion mit einem Gesprächspartner, vor allem weil davon ausgegangen wird, dass die komplexen Strukturen in ihrer Allgemeinheit, wie z.B. das Bilden von grammatikalisch sinnvollen Sätzen oder die Verwendung der richtigen Tempora usw., bereits bekannt sind. Weiterhin wird auf eine zyklische Progression geachtet, da durch die zunehmende Realisierung, wie z.B. Sprechübungen in Partner- oder Gruppenarbeiten, die Sprechintention gestärkt und gefördert wird. Nicht zuletzt soll auch auf eine pragmatische Progression Wert gelegt werden, da sie sich auf die kommunikativen Aspekte der Sprache stützen.

Auf die erarbeiteten Materialien bezogen, sollen hier nun kurz einige Didaktisierungsbeispiele der Anschaulichkeit der beabsichtigten Progression dienen. Für das Szenario „Teilnehmer einer Kochshow“ (vgl. Anhang XIV Unterrichtsentwurf III), wurde ein Arbeitsblatt zu temporalen Konnektoren des Deutschen entworfen, bei dem die Lerner die gegebenen Konnektoren in Lückensätze eintragen sollen. Hierzu wird es eine Vorentlastung geben, bei der temporale Konnektoren eingeführt werden. Nach dieser Aufgabe werden die Lerner zu einer weiteren Übung gebeten, bei der sie die temporalen Konnektoren für die Beschreibung eines Kochvorgangs anwenden. Dabei helfen ihnen Bilder aus einem Video, die auf einem nächsten Arbeitsblatt abgebildet sind. Die zyklische Progression wird sichtbar, indem die Lerner in Partnerarbeit miteinander kommunizieren und dabei die gelernten Strukturen anwenden sollen.

### **5.1.2 Ziele des Kurses**

Ziel dieses Kurses ist im Allgemeinen vom Sprachniveau B1 zum Sprachniveau B2, gemäß dem GER, zu gelangen. Im Wesentlichen bedeutet dies, dass der Lerner am Ende dieses Sprachkurses aktiver an Gesprächen in der Zielsprache, vor allem mit Muttersprachlern, teilnimmt; sich an informellen sowie formellen Diskussionen beteiligt und seine persönlichen Ansichten, Argumente oder Kommentare klar begründen und verteidigen kann. Damit ist er in der Lage sich über seine Meinungen, Vermutungen und Argumente auszutauschen und Vorschläge zu unterbreiten, Lösungswege zu finden und auszuhandeln. Des Weiteren kann er komplexere Informationen über alltägliche und berufsbezogene Themen, Ankündigungen, Durchsagen oder Anweisungen

verstehen und ist in der Lage Zustände, Ereignisse und Erfahrungen mit einem ausreichend und angemessenen Wortschatz zu beschreiben, sowie Informationen auf das Wesentliche zusammenzufassen (vgl. Glabionat, M. et al. 2005: CD-ROM, detaillierte Kannbeschreibungen). Darüber hinaus sollen dem Lerner gewisse Lernstrategien zur weiteren Verwendung in Lernsituationen vermittelt werden und erhalten bleiben. Alles in allem soll möglichst genau auf eine angemessene, sinnvolle und wertvolle Kommunikation der Lerner hingearbeitet werden, damit diese im Alltag und im Berufsleben keine Schwierigkeiten haben sich untereinander auszutauschen und es zu möglichst wenigen Missverständnissen kommt, die einem Zusammenarbeiten und/oder einer Kommunikation im Wege stehen könnten. Um Missverständnissen vorzubeugen, sollen die Lerner außerdem für Situationen, in denen diese auftreten können, sensibilisiert werden. Doch dies allein reicht nicht aus, wenn Redemittel fehlen, um Missverständnisse abzubauen. In Anlehnung an Szablewski-Çavuş (2007: 19) sind also Sätze wie „Ich muss da noch mal nachfragen, ob ich das auch richtig verstanden habe“, „Habe ich das richtig verstanden, meinst du...“ zu trainieren und zu automatisieren. Nach diesen allgemeinen Informationen zum Kurskonzept folgen nun spezifische Hinweise zur gelungenen Durchführung eines Deutschunterrichts für (angehende) Köche.

## **5.2. Kriterien für einen gelungen berufsbezogenen Deutschunterricht**

### **5.2.1 Lernstrategien**

Förderung von Methodenkompetenz ist heute ein wichtiges Element im Erwachsenenunterricht, besonders im berufsbezogenen Unterricht. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sich neu zu Erlernendes möglichst effektiv und „langanhaltend“ zu eigen zu machen. Methodenkompetenz ist folglich immer eng mit dem Lernstoff verbunden und setzt voraus, dass man neue fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten nicht nur theoretisch erwirbt, sondern auch mittels unterschiedlicher Techniken und Verfahren erprobt. Dabei sollten nonverbale Fähigkeiten nicht unberücksichtigt bleiben. In diesen vorgeschlagenen Materialien finden Sie z.B. eine Stundeneinheit, in der unter Vorgabe verschiedenster Zutaten ein Gericht entworfen und anschließend gekocht werden muss. Dabei stehen nonverbale Fertigkeiten, d.h. das Kochen an sich, neben der Arbeit im Team im Vordergrund. Diese Aktivität fördert u.a. die Kreativität und damit eine wichtige Schlüsselqualifikation. Um Kenntnisse und Fertigkeiten erproben zu können, hilft es auch, sich bewusst mit verschiedenen Lernstrategien auseinander zu setzen (vgl. Szablewski-Çavuş 2007: 19).

Lernstrategien sollen das Lernen erleichtern. Daher ist eine Lernstrategie als eine Art Plan zur Erreichung des Lernziels anzusehen. Bereiche wie die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens und soziale Bereiche sind dabei enthalten. Man unterscheidet zwischen direkten und indirekten Strategien.

Bei der Anwendung *direkter Strategien* wird direkt mit dem Lernmaterial gearbeitet. Man versucht



neu erlernte Informationen zu strukturieren, zu verarbeiten und im Gedächtnis zu speichern damit sie später wieder abgerufen werden können. *Indirekte Strategien* beschäftigen sich mit sozialen Verhaltensweisen, mit Gefühlen und mit der Art und Weise des Lernens. Hier ist eine direkte Verarbeitung mit dem Lernmaterial nicht der Fall (Bimmel/Rampillon 2000: 64).

*Direkte Lernstrategien* unterteilen sich in zwei Kategorien: Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien. *Gedächtnisstrategien* basieren auf dem Speichern der Informationen im Gedächtnis. Dabei können Herstellung der mentalen Bezüge (Wortgruppen bilden), Verwendung von Bildern und Lauten, sowie regelmäßige Wiederholungen hilfreich sein. So wird zum Beispiel in Modul 5 (vgl. Anhang XII) zur Automatisierung der Lexik eine abgewandelte Version von „Ich packe meinen Koffer“ gespielt („Zum Kochen brauche ich heute einen großen Kochtopf, eine Banane...“), sowie die Verwendung von Assoziogrammen thematisiert. Bei *Sprachverarbeitungsstrategien* wird versucht, sich der Fremdsprache in verschiedenen Zugangsweisen anzunähern. Als Beispiele kann man Strukturieren (z.B. Gliederungen erstellen), Analysieren (z.B. Sprachvergleiche ziehen) und Üben (z.B. kommunikatives Handeln) nennen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 66ff).

*Indirekte Strategien* lassen sich in drei Unterpunkte aufteilen, in „Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens“ (zit. Bimmel/Rampillon 2000: 71), affektive Lernstrategien und soziale Lernstrategien. *Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens* helfen dem Lerner sich auf das eigene Lernen zu konzentrieren, es einzurichten und zu planen (Zielbestimmung), um es anschließend überwachen und auswerten zu können. Hinsichtlich *affektiver Lernstrategien* spielt es eine große Rolle, seine eigenen Gefühle zu kontrollieren. Dazu zählt u.a. Stress zu reduzieren und sich Mut zu machen. Im dritten Szenario des fünften Moduls, erproben die Teilnehmer das Lernen von Vokabeln mit klassischer Musik und reflektieren dies für ihren eigenen Lernprozess. Weiterhin spricht man von *sozialen Lernstrategien*, wobei von den Lernenden erwartet wird, dass sie Fragen stellen, mit anderen Teilnehmern des Kurses zusammen arbeiten und Empathie für andere sog. „Kulturen“ oder Menschen entwickeln (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 71ff).

Zusätzlich sollten im Kurs *Sprachgebrauchsstrategien* thematisiert werden. Dabei geht es vor allem um den kommunikativen Gebrauch der Sprache. Sein Vorwissen zu nutzen oder Bedeutungen unbekannter Wörter vom Kontext abzuleiten, sind typische Sprachgebrauchsstrategien, die vermutlich viele Lerner nutzen, ohne sich dessen explizit bewusst zu sein. Im Unterricht soll speziell darauf aufmerksam gemacht werden, wie Weltwissen bzw. logische Schlüsse an den Text herangetragen werden können. Hinsichtlich der mündlichen Sprachrezeption kann vor allem der Einsatz von Bildern unterstützend eingesetzt werden, mit deren Hilfe zuvor Hypothesen gebildet werden, die später überprüft werden.

Als weitere unersetzliche Sprachgebrauchsstrategien für Alltags- und Berufsleben bzw. für den produktiven Sprachgebrauch sind Strategien zu vermitteln, mit denen man schwierige Themen vermeiden kann (wie z.B. Themenwechsel) und die im Falle unzureichender Vokabelkenntnisse

helfen, sich dennoch zu verständigen (Paraphrasieren, Verwendung von Synonymen, Hyponymen oder Hyperonymen) (vgl. Bimmel/Pampillon 2000: 75f). Im Szenario „Kundengespräch zur Vorbereitung“ einer Großveranstaltung (vgl. Anhang X) trainieren die Lerner insbesondere das Initiieren, Aufrechterhalten und Beenden von Unterhaltungen sowie Kompensationsstrategien, um Schwierigkeiten in der Kommunikation zu vermeiden.

### 5.2.2 Sozialformen

Mit dem Begriff *Sozialformen* im Unterricht werden verschiedene Arten der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden beschrieben. Als Sozialformen kann man Klassenunterricht/Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit unterscheiden. Diese Formen sollte man bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen, damit der Unterricht abwechslungsreich gestaltet ist und ein positives Sozialklima entstehen kann. Dabei wird u.a. gezielt darauf geachtet, die Hilfsbereitschaft unter den Lernern zu steigern oder alle Lernenden gleichmäßig zu fördern (Graßmann/Kaufmann 2008: 23). Im Übrigen beeinflussen Interaktions- bzw. Kommunikationsprozesse unbestritten die Lernleistungen der Teilnehmer und „[...] berühren neben der Sachebene immer auch die Beziehungsebene der Handelnden“ (zit. Szablewski-Çavuş 2007: 19).

Beim Klassenunterricht steht typischerweise der Lehrer vor der Klasse und führt sie als Einheit. Er hat dadurch den Vorteil den Unterricht, und damit die Teilnehmer, gut zu steuern. Daher erfolgt das Erreichen des Lernziels gemeinsam. Andererseits gibt es dabei auch negative Effekte. Der Unterricht wird zumeist durch den Lehrer dominiert, was die Sprechanteile der Lernenden noch geringer werden lässt, da sie wenig Chancen haben, sich zu äußern. Weil Fremdsprachenerwerb aber aktives Handeln erfordert, bleibt die Position gegenüber dem Frontalunterricht kritisch (vgl. Storch 1999: 306). Sprachliches Handeln kann nur durch sprachliches Handeln erworben werden. Natürlich helfen auf diesem Weg auch alle anderen Fertigkeiten, doch schlussendlich muss gesprochen werden, um das Sprechen in der Zielsprache zu erwerben (vgl. Schatz 2006: 48f). Auf Frontalunterricht sollte daher in diesem Kurs weitestgehend verzichtet werden, ist es doch Ziel mündliche Kommunikation, Interaktion und Rezeption zu fördern. Dies kann gezielt durch die im Folgenden erläuterten Sozialformen gesteuert werden. Weiterhin wird in der neueren Didaktik und Methodik der Lehrkörper weniger als „Wissensvermittler“, sondern vielmehr als eine Art „Moderator“ des Unterrichtsgeschehens betrachtet, der „neben der Auswahl/Erstellung von Materialien [...] in Abstimmung mit den Eigenschaften und Fähigkeiten der Lernenden [...] Perspektiven für und mit den Lernenden entwickel[t]“ (zit. Szablewski-Çavuş 2007: 21) sowie die Teilnehmer berät und unterstützt.

Im Vergleich zu Klassenunterricht, bezieht sich *Gruppenarbeit* mehr auf die sprachlichen und

sozialen Ebenen. Von den Lernenden wird weitaus mehr erwartet, da sie aktiv am Gestalten des Unterrichts bzw. der Aufgabe oder des Projekts beteiligt sind. Da es um eine gemeinsame Arbeit geht, tragen die Lernenden größere Verantwortung für sich selbst und auch für ihre Partner. Möglicherweise hat ein Lerner Angst vor dem Reden und/oder ist zu schüchtern; durch die Gruppenarbeit hat er dann die Möglichkeit sich in ruhigerer Atmosphäre und in kleinerem Kreis zu äußern, sowie seine eigenen Idee zu erläutern, da die Mitlerneranzahl in der Gruppe geringer als im gesamten Klassenverbund ist. „Schwächere“ Lernende können in der Gruppe von den Fortgeschritteneren korrigiert oder motiviert werden. Während der Gruppenarbeit arbeiten und sprechen mehrere Lernende gleichzeitig, was im Plenum nicht möglich ist (vgl. Storch 1999: 307ff). Innerhalb der *Partnerarbeit* arbeiten, wie der Name schon vermuten lässt, jeweils zwei Teilnehmer zusammen. Diese Paare können gebildet werden, ohne die Sitzordnung zu ändern, was sie auch für kurze Aufgaben sehr gut einsetzbar macht (vgl. Storch 1999: 309). Typische Aufgaben sind bspw. die Vorbereitung und das Üben von Dialogen oder halbkontrollierte Aufgaben, bei denen Partner A die Informationen hat, die Partner B benötigt. Beide Aufgaben sind vielseitig einsetzbar um v.a. mündliche Interaktion oder Produktion zu fördern; nicht nur im berufsbezogenen Deutschunterricht, der sich vor allem auf die Mündlichkeit bezieht. In diesem Kurs erhalten die Teilnehmerpaare u.a. die Möglichkeit intensiv die Kommunikation zwischen Koch und Lieferant zu üben (vgl. Anhang XII) oder einen Kunden bei der Wahl seines Menüplans zu beraten (vgl. Anhang X). Eine weitere Beispielaufgabe finden Sie auch auf dem Arbeitsblatt mit Bildausschnitten eines Videos (vgl. Anhang XIV). Hierbei muss Partner A Partner B unterschiedliche Handlungsschritte nennen und Partner B ordnet seine Bilder der richtigen Reihenfolge nach.

Lernende arbeiten v.a. außerhalb der Klasse allein, z.B. bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben. Dennoch kann *Einzelarbeit* Eingang in den Klassenraum finden, so zum Beispiel beim Lese- oder Hörverstehen (vgl. Storch 1999: 310) oder auch bei kontrollierten Aufgaben, um speziell zu prüfen, ob alle Teilnehmer ein neu eingeführtes Phänomen verinnerlicht haben. Im Anhang XV finden Sie eine Übungsaufgabe zu temporalen Konnektoren, die nach der gemeinsamen Erarbeitung und einer Übung im Plenum im Alleingang gelöst werden soll. So zeigt sich, ob alle Teilnehmer das Phänomen verstanden haben und wer möglicherweise noch weitere Erklärungen benötigt. Bei der Verwendung dieser Form spielt die Persönlichkeit des Lerners eine wichtige Rolle. Wenn die Sympathie zwischen zwei Lernern nicht stimmt und sie trotzdem zusammen arbeiten müssen, werden die Ergebnisse möglicherweise weniger zufriedenstellend sein.

Die Auswahl der Sozialformen ist eng mit dem Lernziel, den Übungsformen und Sprachkenntnissen der Lerner verbunden. Daher muss der Lehrende bei der Auswahl der Sozialform die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden kennen (vgl. Graßmann & Kaufmann 2008: 26). Unterschiedliche Sozialformen lassen sich auch gut zur Binnendifferenzierung einsetzen, welche im nächsten Punkt erläutert wird.

### 5.2.3 Binnendifferenzierung

Lernende unterscheiden sich in Ihren Ausgangssprachen, Interessen, Vorwissen, Fähigkeiten, Kulturen usw. Dies führt dazu, dass im Klassenraum die unterschiedlichsten Persönlichkeiten zusammenkommen, was wiederum unterschiedlichste Unterrichtssituationen hervorruft, die von der Lehrkraft für den individuellen Lernprozess passend gestaltet werden müssen.

Nach Kaufmann (2007) gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Eine darunter ist die *Differenzierung nach Themen und Textsorten*, mit wiederum zwei Alternativen. Man arbeitet entweder an einem bestimmten Thema, bei dem man beachten muss, Sprachmaterial zu differenzieren (z.B. Bilder, Hörmaterialien), oder man arbeitet mit verschiedenen Themen, aus denen die Lernenden je nach Interesse wählen können (vgl. Kaufmann 2007: 193).

Eine weitere Möglichkeit stellt die *Differenzierung nach Leistungsniveau* dar, bei der man den Lernenden unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben zur Verfügung stellt. Im dritten Szenario des fünften Moduls (vgl. Anhang XV, Aufgabe 2) können Sie den Lernern für die Beschreibung der Kochvorgänge verschiedene Hilfsmittel an die Hand geben. Sie können Infinitive oder Wortgruppen in geordneter oder ungeordneter Reihenfolge vorgeben, um die Beschreibung zu erleichtern. Starke Lerner erhalten vielleicht keine Hilfsmittel. Weiterhin kann man, falls möglich, bei der Gruppenarbeit ausgangssprachlich homogene Gruppen bilden, damit sie sich untereinander korrigieren und harmonischer arbeiten können. Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass sie untereinander nicht die Zielsprache verwenden.

Als zusätzliche Möglichkeit besteht die *Differenzierung nach geschlossenen oder offenen Aufgaben*. Unter *geschlossenen* (oder kontrollierten) Aufgaben versteht man Aufgaben, bei denen jeweils nur eine Lösung als richtig gilt. Das heißt, dass die erwünschte Antwort entweder vom Lehrer selbst oder im Lehrbuch vorher festgelegt wurde. Bei *offenen* (freien) Aktivitäten gibt es zahlreichere Lernziele, da es hier für jeden Lerner mehrere potentielle Möglichkeiten der Aufgabenlösung gibt, u.a. schon bei der Auswahl der Aufgaben, bei der Komplexität des Redens usw. (vgl. Kaufmann 2007: 193ff).

Darüber hinaus ist es möglich, eine *Differenzierung nach Ausgangssprachen* vorzunehmen. Wenn es in einem Kurs viele ausgangssprachlich homogene Teilnehmer gibt, ist es umso schwieriger für die Lernenden ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Wenn es sich allerdings um eine gemischte Gruppe handelt, entstehen positive Effekte, so z.B. kultureller Austausch oder die Herkunftssprachen zum Abbau von Lernblockaden zu nutzen.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten lassen sich nach Sozialformen, Lerntechniken und Lernstrategien realisieren (vgl. Kaufmann 2007: 193ff.).

## 5.2.4 Schlüsselqualifikationen

Als besonders wichtig wird im Kurskonzept die Förderung verschiedener Schlüsselqualifikationen angesehen, da diese auch in der außerunterrichtlichen Realität einen wichtigen Platz einnehmen. Diese Anforderungen sollen im Kontext des Berufslebens helfen. Sie tragen zur Sicherung des Arbeitsplatzes und der Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben bei. Sie tragen zur Sicherung des Arbeitsplatzes und der Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben bei, da „allein durch die Vorgabe der besonderen Inhalte und der dazugehörigen sprachlichen Muster“ (zit. Szablewski-Çavuş/Kaufmann 2009: 209) das Ziel eines berufsbezogenen Deutschunterrichts nur unzureichend erreicht werden kann. Dabei geht es laut deutsch-am-arbeitsplatz.de zwar auch um mündliche Kommunikation, wie Gespräche mit Mitarbeitern oder Vorgesetzten zu führen, Arbeitsabläufe zu erlernen, Entscheidungen zu treffen und zu tragen, Ideen einzubringen usw., aber auch um *soft skills*, die bei Arbeitgebern an Stellenwert gewonnen haben. Häufig genannte Schlüsselqualifikationen in Stellenanzeigen, sind Teamfähigkeit, Mobilität, Flexibilität, Kreativität, Selbstständigkeit usw. (vgl. Szablewski-Çavuş/Kaufmann 2009: 210). Auch Bauer und Kessel (1999, zit. in: Szablewski-Çavuş/Kaufmann 2009: 218) haben zur Übersicht dieser Kompetenzen eine Tabelle erstellt, in der sie als Qualifikationen *Lernfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kooperation – Interaktion – Kommunikation, Initiative, Kreativität* und *Kritikfähigkeit* nennen.

Der berufsbezogene Deutschunterricht hilft dabei diese Anforderungen zu erfüllen. Dafür können Nutzung der Lerntechniken, Einplanung der verschiedenen Sozialformen, Reflexion und Kritik des Unterrichts genutzt werden (vgl. Szablewski-Çavuş & Kaufmann 2009: 218). Zur Förderung von Kreativität zum Beispiel sollten Ideen der Teilnehmer in den Unterricht aufgenommen werden oder Experimente zugelassen werden. Im hier vorliegenden Kurs sind die Lerner im fünften Modul zum Beispiel angehalten, ein gemeinsames Gericht zu entwerfen. Dabei arbeiten sie in Gruppen und müssen dabei auch Verantwortung übernehmen, indem sie ihre Arbeitsaufträge möglichst selbstständig formulieren, übernehmen und ausführen. In der anschließenden Bewertung der Gerichte müssen sie sowohl in der Lage sein, Kritik auszuüben und anzunehmen oder kritische Rückfragen zu stellen (vgl. Szablewski-Çavuş & Kaufmann 2009: 218).

## 5.2.4 Evaluation

In der Regel hat jeder Fremdsprachenkurs ein Ziel. Die Ziele dieses Kurses wurden bereits unter Punkt 5.1.2 ausführlich erläutert. Für die Lehrenden ist es aber nicht nur wichtig zu sehen, wie gut ihre Lerner sind und was vielleicht noch fehlt, um das Lernziel zu erreichen. Mit Evaluation wird "das Erfassen und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen in der Unterrichtstätigkeit" bezeichnet (zit. Graßmann 2008: 240). Dabei analysiert und vergleicht man das Erreichte mit dem

Geplanten, wodurch man die Möglichkeit bekommt, Ergebnisse einzusehen und kommende Einheiten zu planen. Bei der Durchführung der Evaluation müssen zunächst die Evaluierungsziele festgelegt, die Vorgangsweisen geplant, die Daten erhoben und ausgewertet werden. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse bewertet und in die Planung der weiteren Einheiten einbezogen (vgl. Graßmann 2008: 246). In diesem Zusammenhang kommen wir zurück auf den subjektiven Sprachbedarf, die Sprachbedürfnisse der Lerner, die über ganz eigene Auffassungen gegenüber dem Lerngegenstand verfügen. Häufig werden diese in der Erstellung berufsbezogener Deutschkurse ignoriert (vgl. Szablewski-Çavuş/Kaufmann 2009: 205f). Hier wurde allerdings auch die Position der Arbeitnehmer in die Analyse einbezogen. Dennoch sind die Probanden der Befragung nicht auch die Teilnehmer des Deutschkurses. Diese müssen erneut und wiederholt zu ihren Motivationen, Zielstellungen und Lerngewohnheiten befragt werden, auch wenn dahingehende Antworten häufig unpräzise formuliert werden (vgl. ebd.).

Zu Beginn des Kurses werden die Lerner daher, in Anlehnung an Szablewski-Çavuş (2007: 10), befragt, warum sie ihr Deutsch verbessern wollen, in welchen Handlungsfeldern sie am Ende des Kurses bzw. auch schon währenddessen erfolgreicher kommunizieren wollen, wie sie bisher Deutsch lernen und ob sie Vorstellungen davon haben, was ihnen beim Lernen besonders hilft. Im Laufe des Kurses sollen Befragungen dieser Art häufiger vorgenommen werden, da sich Motivationen ändern können oder neue Handlungsfelder auftreten, in denen sich die Teilnehmer zurechtfinden müssen. Dabei soll auch die Zufriedenheit der Lerner erfragt werden. So können Ziele und deren Umsetzung überprüft und vielleicht auch verschoben werden. Themen, die in den Kurs aufgenommen wurden, bei denen nun aber deutlich wird, dass sie nicht mit den Interessen der Kursteilnehmer übereinstimmen, können anders gewichtet werden oder ganz entfallen. Andere Handlungsfelder von Interesse können dagegen eingetauscht werden.

Nach den Kriterien für einen gelungen Fremdsprachenunterricht und allgemeinen Informationen zur Konzeption des Kurses sollen hier nun die bisher ausgewählten Module in ihren Inhalten konkret geschildert werden. Inwieweit diese dann mit dem realen Kurs und seinen individuellen Lernern konform geht, muss während der Durchführung wie eben beschrieben überprüft werden.

### **5.3 Modulbeschreibung**

Die Projektgruppe hat sich zur Konzipierung des Sprachkurses für einen Modulplan entschieden. Die Module wurden in *Handlungsfelder* unterteilt. Unter dem Begriff Handlungsfelder werden hier „zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsame Handlungssituationen“ (zit. Schewior-Popp 2005: 7) verstanden. Die Lerner sollen dazu befähigt werden, diese zu bewältigen. Aus diesen Handlungsfeldern wurden sogenannte *Lernfelder* herauskristallisiert. Diese beschreiben für den Unterricht aufbereitete und didaktisch begründete Handlungsfelder. Die unterschiedlichen Dimensionen der Handlungsfelder

können dabei in den Aufgabenkomplexen unterschiedlich gewichtet werden (vgl. ebd.). Da es sich hier um ein Konzept für einen berufsbezogenen Sprachkurs handelt, liegt der Fokus auf den beruflichen Handlungssituationen.

Im Folgenden wird zunächst im Punkt 5.3.1 ein kurzer Überblick über die geplanten Kursmodule für den Sprachkurs Deutsch für Köche gegeben, später werden die geplanten Module im Punkt 5.3.2 kurz umrissen. Auf das vom Projektteam ausgesuchte Modul wird im Punkt 5.3.2 näher eingegangen.

### **5.3.1 Überblick über die Module**

In Zusammenarbeit mit der Parallelgruppe, die spezifische Gebrauchstexte aus dem Berufsfeld Koch analysiert und anschließend didaktisiert hat, wurde ein Modulplan für einen gemeinsamen berufsbezogenen Sprachkurs entwickelt. Aufgrund der Ergebnisse aus den Textanalysen beider Projektteams wurden insgesamt fünf Module entwickelt, in denen jeweils Unterrichtseinheiten zur mündlichen und schriftlichen Produktion, Rezeption und Interaktion geplant sind.

Der Kurs beginnt mit dem Modul „Einführung in den Beruf“. Daran schließt sich das zweite Modul „Hygiene & Kontrolle in der Küche“ an. Darauf folgt das Modul „Kochen nach Plan: Produktions- und Arbeitsabläufe“. Anschließend ist ein Modul zum Thema „Sicherheit & Umweltschutz“ geplant. Der Kurs schließt mit dem Projektmodul „Planung einer Großveranstaltung“ ab.

In einem weiterführenden Sprachkurs könnten noch weitere Module behandelt werden, die sich aus dem im Unterricht ermittelten Sprachbedürfnissen der Teilnehmer ergeben. Beispielsweise könnte dies Sprachhandlungen zur Arbeit im Magazin betreffen, wie Lagerbestimmungen verstehen, eingegangene Ware kontrollieren und ggf. reklamieren, Inventur durchführen.

Im Folgenden wird lediglich auf die genauere Beschreibung des Projektmoduls eingegangen, da die Didaktisierungen dieser Projektgruppe alle aus diesem Modul gegriffen wurden. Ein tabellarischer Abriss über den Aufbau der Module ist jedoch im Anhang (IX Übersicht Modulplan) zu finden.

### **5.3.2 Beschreibung der Module**

Im Einführungsmodul „Einführung in den Beruf“ werden grundlegende Sachverhalte und Wissenslücken vermittelt, wie z.B. sich vorzustellen um sich kennenzulernen, Dienstpläne zu organisieren und zu besprechen oder wichtige Angelegenheiten wie Urlaubsvertretung/-planung mit einzubeziehen. Außerdem sollen die Lerner ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen und selbst reflektieren. Auch die nicht zu unterschätzende Fähigkeit Small Talk zu führen, wird thematisiert. In diesem Modul sollen als grammatisches Phänomen die Modalverben wiederholt und verinnerlicht werden. Im zweiten Modul „Hygiene und Kontrolle“ sollen Themenkomplexe, wie

Hygienevorschriften, den in Deutschland benötigten Hygienepass, Temperaturkontrolle, Arztbesuche, sich krank melden, Belehrungen verstehen und abhalten behandelt werden. An dieser Stelle können die Nebensatzkonstruktionen vermittelt werden. Das dritte Modul „Kochen nach Plan“ bedient sich Themenkomplexen wie Speisepläne verstehen, nach Rezepten kochen, Verstehensstrategien für Arbeitsanweisungen erlernen und anwenden. Als grammatische Unterstützung sind hier Aktiv-Passiv-Konstruktionen, der Imperativ, sowie temporale Adverbien zu lehren. Modul vier umfasst „Sicherheit und Umweltschutz“, wobei die richtige Bedienung der Geräte, Störungsbeschreibungen, umweltgerechte Abfallentsorgung und nachhaltiger Umgang mit Lebensmitteln bei Bestellungen eine tragende Rolle spielen. Hierbei können Lehrende auf die Probleme der Wortbildung, sowie die der temporalen Adverbien, wenn auch wiederholt, eingehen. Das nächste und letzte geplante Modul ist das vom Projektteam ausgewählte Projektmodul für die folgende Didaktisierung. Es trägt den Namen „Planung einer Großveranstaltung“ und beinhaltet die folgenden Punkte: Kundengespräch zur Vorbereitung, von der Planung zur Durchführung, sowie der praktische Kochvorgang. Grammatikalische Übungen sollen hier die Übung der Nebensatzkonstruktionen (eingeleitet/uneingeleitet) sein, sowie die Übung der temporalen Konnektoren. Dieses Modul wird nun näher erläutert und spezifiziert.

### **5.3.3 Projektmodul: Planung einer Großveranstaltung**

Das Projektteam hat das Modul in drei verschiedene Handlungsfelder unterteilt. Wie bereits erwähnt wurden die Didaktisierungen der Projektgruppe innerhalb eines Modulkomplexes entwickelt. Die Didaktisierungen erfolgen in Form von Unterrichtsentwürfen, wobei diese durchaus über eine Unterrichtsstunde hinausgehen können. Zu jeder Didaktisierung wurden exemplarisch Aufgaben entwickelt. Die Unterrichtsentwürfe werden im Folgenden erläutert und finden sich zusätzlich in tabellarischer Form im Anhang (unter Punkt X bis XV), wo auch die exemplarischen Aufgaben zu finden sind. Für jeden Unterrichtsentwurf wurden jeweils das Thema, das Grobziel und die Feinlernziele festgelegt. Außerdem wurden die jeweiligen Schlüsselqualifikationen und eventuell vermittelten Lernstrategien herausgearbeitet. Da jede Lernergruppe verschieden ist und demnach unterschiedlich schnell arbeitet, wurde für die jeweiligen Aufgaben keine Zeit angegeben. Vielmehr wurden die Entwürfe in einzelne Phasen eingeteilt, was in den Tabellen durch unterschiedliche Farben kenntlich gemacht wurde.

Das Modul beginnt mit dem Handlungsfeld „*Kundengespräch zur Vorbereitung*“, das sich in mehrere Elemente unterteilt. Die Kursteilnehmer lernen den *Umgang mit Informationen*, die ihnen in einer mündlichen und schriftlichen Kundenanfrage oder Bestellung gegeben werden. Sie lernen, den Kunden adäquat zu begrüßen und dessen Anliegen zu verstehen. Ein weiteres Element ist die *Menübesprechung* mit dem Kunden. Die Teilnehmer üben Ideen und Wünsche des Kunden zu verstehen und angemessen auf sie einzugehen, sowie selbst Vorschläge an den Gast zu



formulieren. Weiterhin ist zu üben, wie sie angemessen *Ideen und Vorschläge aushandeln* können. Sie besprechen *adäquate Umgangsformen für ein Kundengespräch* und wie man den Gast verabschiedet. Darüber hinaus wird gemeinsam erarbeitet, wie Informationen aus dem Kundengespräch an die Beiköche und eventuell auch an die Servicekräfte weitergeleitet werden können.

An dieser Stelle schließt sich ein weiteres Handlungsfeld an - „*Planung zur Durchführung des Kochvorgangs für die Großveranstaltung*“. Auch dieser Abschnitt beinhaltet wieder mehrere Elemente. Zum einen erweitern die Kursteilnehmer den Wortschatz, um eine *Bestandsaufnahme der vorhandenen Lebensmittel* zu machen und verbunden damit Aussagen zu treffen, was noch benötigt wird. Anschließend werden ihnen Redemittel eröffnet, um sowohl mündlich als auch schriftlich eine *Bestellung beim Lieferanten* abgeben zu können. Damit verbunden ist die Warenannahme und die Kontrolle der Waren.

Das abschließende Handlungsfeld ist *der Kochvorgang* an sich, der hier nun detailliert beschrieben wird. Er ist im Anhang unter Punkt XIV tabellarisch zu finden.

### Unterrichtsentwurf III: Wir sind Teilnehmer einer Kochshow

Dieses Szenario ist im Handlungsfeld „Kochvorgang“ verankert. „Teilnehmer einer Kochshow“ lautet das Thema der kommenden Stunden. Ziel dabei ist es, den Kochvorgang praktisch und spielerisch zu thematisieren. Als Vorbild dienen die im deutschen Raum weit verbreiteten Kochshows. Dementsprechend wurde das folgende *Großlernziel* formuliert: Die Teilnehmer können ihre und andere Gerichte beschreiben sowie Kritik äußern und annehmen. Zur Erreichung dieses Ziels können die Lerner ihr Vorwissen aus vergangenen Stunden aktivieren, wie zum Beispiel Vokabular zu Zutaten, Fragestellungen und kausale Konnektoren. Außerdem können sie sich auf das Wesentliche eines Textes konzentrieren, temporale Konnektoren einsetzen und selbstständig verwenden; in der Gruppenarbeit Engagement, Kreativität und Verantwortung zeigen, sowie ihre Meinung adäquat äußern. Darüber hinaus können sie die Bedeutung einzelner Aussagen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Gegenüber erkennen und reflektieren, sowie auf Fragen im Fachgebiet detaillierte Antworten geben. Innerhalb des Lernfelds werden mehrere *Schlüsselqualifikationen* trainiert. Dazu zählen Kreativität bei der Erstellung des Gerichts, sowie bei der Präsentation; das Übernehmen von Verantwortung innerhalb der Kleingruppen und Kooperation, Interaktion und Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern. Eine weitere trainierte Schlüsselqualifikation ist die Kritikfähigkeit während der Abschlussdiskussion, sowie möglicherweise während der Gruppenarbeit.

Zur Einführung in das Thema wird das Ziel der kommenden Stunden explizit erläutert. Die Lerner erfahren, dass am Ende der Einheit ein kleiner Kochwettbewerb stattfindet, bei dem sie sich in Kleingruppen ein Gericht ausdenken, dieses zubereiten und anschließend den übrigen Teilnehmern präsentieren sollen. Danach werden die Gerichte verkostet und bewertet, sowie ein

Gewinner gekürt. Die Zielerläuterung geschieht im Frontalunterricht, da es darum geht, dass die Kursteilnehmer zunächst Informationen von der Lehrkraft erhalten.

Anschließend wird das Vorwissen der Lerner aktiviert. Damit sie sich an die vergangenen Stunden noch einmal erinnern, werden die im zweiten Szenario erstellten Mindmaps zu Zutaten, Beilagen und ähnlichem noch einmal herausgenommen und zu Rate gezogen. Die Lehrkraft legt gleichzeitig klassische Musik ein, zum Beispiel von Mozart oder Vivaldi. Dabei haben die Lerner noch einmal die Möglichkeit einige Minuten ihre Mindmaps zu studieren. Durch die untermalende Musik sollen sich die Lerner entspannen und in einen Zustand der „wachen Aufmerksamkeit“ versetzt werden, „der die geistige Leistungsfähigkeit fördert und der als körperlich-psychisches Wohlbefinden erlebt wird“ (zit. Ackermann et al 1995: 11 in: Braun & Kaufmann 2009: 14). Die vorgeschlagene klassische Musik hat einen Herzschlag von „ca. einem Taktschlag pro Sekunde. Dies entspricht etwa dem Herzschlag des Menschen bei Ruhe [...] und wirkt deshalb entspannend“ (zit. lern Tippsammlung.de). Diese Art des Vokabeltrainings wurde ausgewählt, um *affektive Lernstrategien* mit in den Unterricht einzubeziehen. Die Lerner erhalten im Anschluss kurz die Möglichkeit zu reflektieren, ob ihnen die Musik geholfen hat, oder ob diese eher irritierend für sie war und ob sie diese Taktik vielleicht auch zu Hause anwenden wollen. Falls Unklarheiten zur Bedeutung von Begriffen aufgetaucht sind, können diese nun geklärt werden. Hierbei bietet sich die Sozialform *Plenum* an, da dabei alle Kursteilnehmer auf den gleichen Wissensstand gebracht werden. Die Lerner können sich hierbei auch gegenseitig helfen: wenn ein oder mehrere Lerner die Bedeutung einer Vokabel nicht wissen, kann ein anderer Kursteilnehmer diese den anderen erklären. Dadurch werden Sprachgebrauchsstrategien, wie „paraphrasieren“ und die Verwendung von Synonymen, Hyponymen und Hyperonymen trainiert. Der Lehrer tritt nur aktiv ins Unterrichtsgeschehen ein, wenn ein Begriff falsch oder unzureichend erklärt wurde oder wenn keiner der Kursteilnehmer einen bestimmten Begriff erläutert. Es besteht die Gefahr, dass die Lerner behaupten, es gebe keine Verständnisprobleme, weil sie sich nicht trauen, eine Verständnislücke zuzugeben. In diesem Fall kann die Lehrperson die Bedeutung der Begriffe erfragen, die er für schwierig hält.

Weiter geht es mit dem globalen Hörverstehen. Hierzu wird den Lernern ein Ausschnitt einer Kochshow präsentiert. Es handelt sich hierbei um ein Video der Youtube-Kochshow „Alles Vegan“<sup>63</sup>. Bevor sich die Teilnehmer das Video anschauen, wird ihnen die Aufgabe gestellt, darauf zu achten, was gekocht wird und welche Zutaten verwendet werden. Es wird den Lernern freigestellt, sich Notizen zu der Aufgabe zu machen. Die Sprecher im Video zeichnen sich durch deutliche Artikulation und angemessenes Sprechtempo aus, was nicht bei allen Kochshows der Fall ist. Zusätzlich werden die verwendeten Zutaten im Bild schriftlich eingeblendet. Im Anschluss

---

<sup>63</sup> Das entsprechende Video ist unter folgender Internetadresse zu finden:  
[http://www.youtube.com/watch?v=ZSnMeLzIMpQ&list=PLBB12199FCFAE40C0&index=6&feature=plpp\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=ZSnMeLzIMpQ&list=PLBB12199FCFAE40C0&index=6&feature=plpp_video)

an die Videopräsentation wird die Aufgabe im Plenum besprochen. Hierbei muss die Aufgabe nicht vollständig von einer einzelnen Person beantwortet werden, sondern es sollten mehrere Leute zu Wort kommen und sich gegenseitig ergänzen. Wenn die Rückmeldungen zur Aufgabe sehr spärlich ausfallen, sollte der Lehrer das Video noch einmal vorspielen, um das Verständnis der Lerner zu verbessern.

Da es im ersten Teil dieses Lernfelds um die Verwendung temporaler Konnektoren und Adverbien geht, findet an dieser Stelle eine Vorentlastung statt. Die Lerner werden gefragt, ob sie wissen, was temporale Konnektoren und Adverbien sind oder ob sie Vermutungen darüber anstellen können. Damit wird das Vorwissen der Lerner aktiviert. Je nachdem wie die Antworten ausfallen, ergänzt der Lehrer die Aussagen oder erläutert die Begrifflichkeiten. Somit findet der Unterricht entweder in Form von Frontalunterricht oder im Plenum statt. Damit die Lernenden die Möglichkeit haben, zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal nachzuschlagen, wird ihnen ein Merkblatt mit den Definitionen und Bildelementen, die besonders die Konnektoren veranschaulichen sollen, bereitgestellt. Temporale Adverbien wurden bereits im Modul drei „Kochen nach Plan: Produktions- und Arbeitsabläufe“ behandelt und höchstwahrscheinlich ebenso in vorangegangenen Kursen. Die Lehrkraft muss je nach Niveau ihres Kurses entscheiden, inwieweit diese noch einmal reaktiviert werden müssen, oder ob evtl. eine Binnendifferenzierung sinnvoll ist. Lerner, die sich noch gut an temporale Adverbien erinnern, können sich direkt näher mit den Konnektoren beschäftigen. Werden die Adverbien nicht zureichend beherrscht, sollten diese nochmals geübt werden, da diese umgangssprachlich häufiger in Gebrauch sind, wie sich auch im Video zeigen wird. Die temporalen Konnektoren hingegen müssen vor allem rezeptiv beherrscht werden.

Nun folgt die Erarbeitung dieser Redemittel. Dazu gibt der Lehrer den Kursteilnehmern die Aufforderung, bei der erneuten Vorführung des bereits bekannten Videos darauf zu achten, welche temporalen Adverbien und Konnektoren verwendet werden. Da der Inhalt des Videos bereits bekannt ist, können sich die Lerner auf diese sehr spezifische Aufgabe konzentrieren und damit ihr selektives Hörverstehen trainieren. Jeder Lerner löst die Aufgabe für sich und notiert sich die Lösungen auf sein eben erhaltenes Merkblatt. Anschließend überlegt jeder Lernende, ob er noch weitere temporale Konnektoren kennt und notiert sich diese ebenfalls. Somit hat er später nicht nur die Definition, sondern auch gleich einige Beispiele. Die Antworten werden anschließend im Plenum gesammelt und die Lerner können ihre Merktettel ergänzen.

Um die Verwendung der soeben gehörten Konnektoren zu erlernen, folgt an dieser Stelle eine kontrollierte Aktivität. Die Lerner erhalten ein Arbeitsblatt mit einer Übungsaufgabe zum Einsetzen von temporalen Konnektoren. Dies kann ein Lückentext sein, in den sie die Konnektoren einsetzen, die darunter stehen<sup>64</sup>. Die Übung wird in Einzelarbeit gelöst, um sicherzustellen, dass jeder einzelne das neu eingeführte Phänomen verstanden hat. Im Anschluss findet eine explizite

---

<sup>64</sup> Hierzu gibt es eine exemplarische Aufgabe, die sich auf im Anhangs befindet.

Kontrolle im Plenum statt. Da es sich hierbei um eine anspruchsvolle Aufgabe handelt, ist es empfehlenswert ähnliche Aufgaben zuvor im Plenum zu üben.

Im nächsten Schritt folgt die Anwendung der erlernten Konnektoren. Bei dieser halbkontrollierten Aktivität arbeiten die Lerner zu zweit. Als Material dienen Bildkarten mit Standbildern aus dem von der Projektgruppe erhobenen Video<sup>65</sup>. Lerner 1 erhält die richtige Reihenfolge der einzelnen Abschnitte. Unter Verwendung temporaler Konnektoren erklärt er Lerner 2, was in den einzelnen Abschnitten passiert. Die Bildkarten von Lerner 2 sind nicht geordnet. Er muss Lerner 1 zuhören und seine Bildkarten in die richtige Reihenfolge bringen. Gegebenenfalls macht er sich noch Notizen zu den einzelnen Abschnitten. Im Anschluss daran wiederholt Lerner 2 die Reihenfolge, wie er sie verstanden hat und Lerner 1 kann kontrollieren, ob diese richtig ist. Mit dieser Übung trainieren beide Lerner sowohl die mündliche Produktion als auch Rezeption der temporalen Konnektoren. Darüber hinaus wird auch der aus den vorhergehenden Stunden reaktivierte Wortschatz gefestigt. Diese Aufgabe eignet sich gut zur Binnendifferenzierung. Zum einen können die Lerner für die mündliche Produktion ihr Merkblatt als Spickzettel benutzen. Hierbei können sie selbst entscheiden, ob und wie oft sie ihn benutzen. Zum anderen kann der Lehrer schwächeren Lernern zusätzlich zu den Bildern und den Konnektoren noch weitere Redemittel zur Verfügung stellen, die ihm die mündliche Sprachproduktion erleichtern. Dazu können beispielsweise die Infinitive der in den Bildern zu sehenden Handlungsvorgängen vorgegeben werden.

Jetzt da die Konnektoren gefestigt wurden, geht es darum, die Zubereitung der Gerichte vorzubereiten. Hierzu finden sich die Lernenden in Kleingruppen von drei bis vier Personen zusammen<sup>66</sup>. Jede Gruppe erhält ein Set von Bildkarten, auf denen verschiedene Zutaten abgebildet sind. Anhand derer sollen sie sich ein Gericht ausdenken. Dabei soll ein Zeitlimit von 30 Minuten Zubereitungszeit eingehalten werden, damit sie später nicht allzu viel Zeit in Anspruch nimmt. Bei dieser Aufgabe werden viele Schlüsselqualifikationen trainiert. Die Lerner müssen bei der Erstellung des Gerichts Kreativität zeigen, außerdem müssen sie für die gelungene Arbeit mit ihren Gruppenpartnern Kooperations-, Kommunikations-, und Interaktionsvermögen beweisen. Eventuell wird an dieser Stelle auch schon die Kritikfähigkeit der einzelnen Gruppenteilnehmer trainiert, falls es innerhalb des Teams Meinungsdivergenzen gibt.

Anschließend erhalten die Lerner in ihren Gruppen noch Bildkarten, auf denen verschiedene Zubereitungsvorgänge abgebildet sind. Aus denen suchen sie sich die heraus, die für das von ihnen erdachte Gericht relevant sind. Sie überlegen gemeinsam, wie diese Vorgänge auf Deutsch heißen und schlagen ggf. im Wörterbuch nach. Diese Aufgabe soll ihnen bei der anschließenden freien Aktivität helfen.

Nun verschriftlichen die Lernenden die Zubereitung ihres Gerichts. Die Bildkarten mit den Zutaten

---

<sup>65</sup> Hierzu gibt es eine exemplarische Aufgabe, die sich im Anhang befindet.

<sup>66</sup> Vorsicht: „Zu viele Köche verderben den Brei!“

und den Kochvorgängen können hierbei wieder als Spickzettel dienen. Die Lerner entscheiden selbst, inwieweit sie sie benutzen, um ihnen bei ihrer Verschriftlichung zu helfen. Wie viel sich die Teilnehmer notieren, entscheiden sie selbst. Wichtig dabei ist nur, dass sie bei der späteren Präsentation das freie Sprechen üben und nicht nur von ihrem Zettel ablesen.

Im nächsten Teil des Lernfelds wird die Beschreibung der Gerichte und die Diskussion über das beste Gericht vorbereitet. Für diesen Schritt werden die Kleingruppen zunächst wieder aufgelöst. Zur thematischen Vorentlastung werden die Lernenden im Plenum dazu aufgefordert, Redemittel zu nennen, die für die Diskussion und die Beschreibung eines Gerichtes relevant sind. Der Lehrer, oder auch ein Lerner, sammelt die Vorschläge entweder an der Tafel oder auf einer Folie auf dem Overheadprojektor. So können die Lerner selbst entscheiden, ob oder welche Redemittel sie sich eventuell notieren.

An dieser Stelle schließt sich eine Diskussion darüber an, welche möglichen Auswirkungen unüberlegte oder schlecht formulierte Meinungsäußerungen haben können. Dies geschieht im Plenum, damit sich jeder einbringen kann. Neben der mündlichen Produktion lernen die Kursteilnehmer bei dieser Aufgabe auch, die Bedeutung einzelner Aussagen hinsichtlich der Auswirkungen auf ihr Gegenüber zu erkennen und zu reflektieren und ihre Meinung adäquat zu äußern. Hiernach bearbeiten die Lerner in Partnerarbeit eine kontrollierte Aufgabe zur adäquaten Meinungsäußerung. Dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt, auf dem auf einer Seite unangemessene Aussagen stehen, wie z.B. „Das ist eklig.“ und auf der anderen Seite in ungeordneter Reihenfolge angemessene Äußerungen, wie z.B. „Das ist nicht nach meinem Geschmack“.

In der sich anschließenden halbkontrollierten Aktivität arbeiten die Lernenden in Partnerarbeit. Jedes Lernerpaar erhält zwei Zettel, auf denen jeweils eine Aussage steht. Die Lerner müssen entscheiden, ob die Aussage adäquat formuliert ist, ob man sie besser formulieren könnte und wie sie auf eine solche Aussage reagieren würden. Mit dieser Aufgabe wird die Fähigkeit zur adäquaten Meinungsäußerung vertieft. Zum Vergleich lesen die Lerner die ihnen zugeteilten Aussagen anschließend im Plenum vor und erläutern ihre Ergebnisse.

Nachdem die Lerner die Verwendung der temporalen Konnektoren gelernt und/oder die der temporalen Adverbien wiederholt haben und wissen, wie sie ihr Gericht präsentieren und die anderen Gerichte beschreiben sowie über sie diskutieren können, folgt nun der Praxisteil.

Die Teilnehmer finden sich wieder in ihren Gruppen zusammen und bereiten ihr Gericht zu. Anschließend präsentieren sie den anderen Kursteilnehmern und dem Lehrer ihre Kreation mündlich. Den Kleingruppen ist dabei freigestellt, in welcher Form diese Präsentation stattfindet. So können sie ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Mögliche Präsentationsformen sind zum Beispiel ein Dialog bzw. Rollenspiel oder kleine Vorträge. Jedoch sollte jedes Gruppenmitglied zu Wort kommen, da die mündliche Produktion in dieser Aufgabe im Mittelpunkt steht. Als Vorbild dieser Präsentation kann die zu Beginn vorgestellte Kochshow dienen und ggf. noch einmal angespielt werden.

Anschließend wird jeder Kleingruppe eine Partnergruppe zugeteilt. Die Partnergruppen sollen sich gegenseitig bewerten. Dazu verkosten sie einander ihre Gerichte und beschreiben anschließend das Geschmackserlebnis. Außerdem bewerten sie die Anrichtung und können der Partnergruppe fachlich relevante Fragen zu deren Gericht stellen. Auch hier steht wieder die mündliche Sprachproduktion im Vordergrund. Die Lehrkraft steht dabei, wie bei den anderen Arbeiten innerhalb der Gruppe eher im Hintergrund, sollte aber dennoch Interesse zeigen und bei Fragen zur Verfügung stehen. Es bietet sich an, von Gruppe zu Gruppe zu gehen, ohne sich allzu sehr einzumischen, damit dies die Interaktion der Teilnehmer nicht beeinflusst.

Zu guter Letzt verkostet ein jeder alle präsentierten Gerichte. Damit eine Siegerwahl stattfinden kann, wählt jeder seinen Favoriten. Diesen teilt er den anderen Teilnehmern im Plenum mit und begründet, warum ihm dessen Gericht am besten geschmeckt hat. Um zu verhindern, dass nur die starken Lerner sprechen, wird die Sprechreihenfolge durch das Zuwerfen eines Balls bestimmt. Zu Beginn stehen alle. Der Lehrer wirft einem Teilnehmer den Ball zu, dieser gibt seine Stimme ab und begründet seine Wahl. Anschließend wirft der Lerner den Ball einem anderen Lerner zu und setzt sich. Derjenige, der den Ball zugeworfen bekommt, gibt seine Stimme ab und begründet seine Wahl. So geht es weiter, bis niemand mehr steht. Auf diese Art müssen die Lerner ihre Aussage wirklich frei produzieren, denn durch das unvorhergesehene Sprechen, haben sie wenig Zeit, ihre Antwort schon im Kopf zu formulieren. Außerdem ist sichergestellt, dass wirklich alle ihre Stimme abgeben. Aufgabe des Lehrers ist es lediglich die Stimmen für die Gruppen an der Tafel oder auf einem Flipchart zu sammeln. Er korrigiert die Lerner nicht, denn nicht die Form, sondern der Inhalt steht bei dieser Aufgabe im Mittelpunkt. Da adäquate Meinungsäußerungen vorher eingehend trainiert wurden, sollte sich niemand scheuen, seine Meinung zu äußern. Um das Modul abzuschließen kann an der Stelle noch eine Siegerehrung stattfinden.

#### **5.3.4 Zusätzliches Material**

Losgelöst von den Didaktisierungen zum Modul „Planung einer Großveranstaltung“ wurde von der Projektgruppe noch zusätzlich Material für eine Phonetikübung entwickelt, da die Schulung der Aussprache in keinem Sprachkurs zu vernachlässigen ist und insbesondere in einem Kurs, in dem einer der Schwerpunkte die mündliche Produktion ist, einen wichtigen Platz einnehmen sollte.

Für die Übung wurde eine Anzahl von Zungenbrechern zusammengestellt, die einen Bezug zum Berufsfeld Koch haben.<sup>67</sup> Sie eignet sich nicht nur, um die Aussprache einzelner Laute zu trainieren sondern man kann die Kursteilnehmer auch Wort- und Satzakzente markieren und anschließend üben lassen. Je nach Zielgruppe sollten die Zungenbrecher auf die besonderen Sprachschwierigkeiten der Lerner angepasst werden. (Für Sprecher des Französischen wird

---

<sup>67</sup> Das Material ist im Anhang XVI zu finden.

gelegentlich der Spruch „In Hamburg heißen hundert Hunde Hasso“ verwendet. Dabei wird nicht nur auf den Hauch-Laut sondern auch auf den Wortakzent geachtet.) Durch das Markieren von Wortgrenzen können sich die Teilnehmer anschließend das Verständnis im Sinne der Wortbildung (z.B. Komposition) selbst erarbeiten (z.B. mit dem Wörterbuch). Durch häufiges Wiederholen der Zungenbrecher trainieren die Lerner zudem fließendes Sprechen. Zungenbrecher eignen sich auch, um interkulturelle Themen zu besprechen: Gibt es Zungenbrecher in den Herkunftsländern? Wie lauten diese? Und das wichtigste: Was bedeuten sie auf Deutsch? Zungenbrecher verraten viel über Traditionen und Geschichte, über „kulturelle“ Eigenheiten des jeweiligen Landes. Die Lerner können darüber diskutieren.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Auftrag Deutsch für den Beruf betrifft nicht nur das Erlernen der Sprache in Schrift und Form, sondern vor allem die Kommunikation in der Arbeitswelt in allen Bereichen und Situationen, d.h. von der Berufsorientierung über Bewerbungsgespräche bis hin zur Weiterbildung und von Übergabeprotokollen bis zur Pausenunterhaltung (vgl. <http://berufsbezogenesdeutsch-iq.de/berufsbezogenes-deutsch.html>). Diese sprachlichen Anforderungen werden immer vielschichtiger und bilden Barrieren besonders für Nicht-Muttersprachler des Deutschen als Fremdsprache. Doch Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zeigen, dass dieser Bedarf und die Bedürfnisse an fehlendem sprachlichem Wissen bisher auch in den Angeboten zur beruflichen Weiterbildung kaum berücksichtigt werden (vgl. <http://berufsbezogenesdeutsch-iq.de/berufsbezogenes-deutsch-bedarf.html>). Berufsorientierte Sprachkurse sollen hier ansetzen und sich dabei nicht nur separiert auf den jeweiligen Fachwortschatz oder auf eine Verbesserung der Grammatik konzentrieren, sondern den Schwerpunkt auf eine gelungene und angemessene Kommunikation in konkreten Situationen, wie in der Berufsorientierung; Beratung, in Qualifizierungen wie auch im Betrieb, mit Gesprächspartnern, vor allem mit Muttersprachlern, setzen. Die sprachlichen Weiterbildungen können vor, während oder begleitend der Ausbildung oder begleitend zum Berufsalltag stattfinden. Sie beziehen sich auf den Arbeitsmarkt, auf jeweilige Berufsfelder oder auf einen konkreten Beruf. Dabei sollten sie sich auf die sprachliche Seite beruflicher Inhalte konzentrieren oder fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbinden. Die Fülle der Sprachhandlungen im Berufs- und Fortbildungsalltag ist weit reichend, und jede einzelne erfordert mannigfaltige kommunikative Fertigkeiten. Das sind z.B. Bewerbungsgespräche führen, mit Kunden telefonieren, innerbetriebliche Absprachen halten, wie Dienstpläne erstellen oder einen Urlaubsantrag schreiben oder auch Gespräche mit Ärzten führen (vgl. <http://berufsbezogenesdeutsch-iq.de/berufsbezogenes-deutsch.html>). Natürlich muss dabei auf Aufbau und die Sprache von Fachtexten ebenso geachtet werden, wie die Gesamtheit des unterschiedlichen sprachlichen Repertoires, mit dem der Lerner Kollegen, Vorgesetzten und Kunden gegenüber treten muss. Dabei gehören Fragen wie: „Wen siezt man, wen duzt man, wann ist Umgangssprache angebracht und mit welchen sprachlichen Formen kann man Höflichkeit ausdrücken?“ (zit. <http://berufsbezogenesdeutsch-iq.de/berufsbezogenes-deutsch-bedarf.html>) in des Lerners Berufsalltag.

Wie bereits zum Beginn dieser Arbeit erläutert, belegt ein Projekt der Studiengruppe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) „Deutsch am Arbeitsplatz“ den Zusammenhang zwischen der Kommunikation und der Eingliederung eines Nicht-Muttersprachlers in den Berufsalltag. Derzeit bestehen schon einige Projekte dieser Art, so zum Beispiel das Projekt *alpha OWL*, das sich an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte richtet und deren Integration in den



Arbeitsmarkt möglichst frühzeitig fördern will, damit „eine Verbesserung [i]hrer beruflichen Handlungskompetenz (durch Beratung/Begleitung) nachhaltig gestärkt“ wird und sie durch „ein quantitatives und qualitatives Jobenrichment eine Stabilisierung in bestehenden Beschäftigungsverhältnissen erfahren“ (zit. rege-mbh.de). Im Rahmen des Projekts *alpha OWL* werden Beratung zur Arbeitssuche, Bewerberunterstützung, Vermittlung von Arbeit, aber auch Weiterbildungen und Sprachkurse angeboten (vgl. alpha-bielefeld.de). Diese Arbeit soll an vergleichbare Projekte anknüpfen und ist für den Einsatz in der Praxis gedacht. Bedauerlicherweise konnte dieses Projekt nur innerhalb eines Semesters geplant, entwickelt und durchdacht werden und hat hier und da noch ein paar Umsetzungslücken. Dies soll jedoch nicht daran hindern, das erstellte Material, sowie die Lehrerhandreichungen problemlos anwenden und durchführen zu können. Auch geben die Ergebnisse der Untersuchung im Berufsfeld Koch, basierend auf einer Video-/und Textanalyse, einen umfassenden Einblick in den Bedarf und die Bedürfnisse betroffener Migranten, bzw. Nicht-Muttersprachler.

## **II Anhang**

I Interviewleitfaden Inhaber

II Interviewleitfaden Mitarbeiter

III Transkriptionsmethode

IV Transkript des Videos: visualisierte Zubereitungsanleitung

V Transkript: Interview mit dem Inhaber

VI Transkript: Interview mit dem „Beikoch“

VII Transkript: Interview mit der Servicekraft

VIII Fachwortschatz Küche

IX Übersicht Modulplan

X Unterrichtsentwurf I zu Modul 5

XI Aufgabenvorschläge I

XII Unterrichtsentwurf II zu Modul 5

XIII Aufgabenvorschläge II

XIV Unterrichtsentwurf III zu Modul 5

XV Aufgabenvorschläge III

XVI Zusatzmaterial: Zungenbrecher

XVII Zusatzmaterial: Mindmaps

## **I Interviewleitfaden Inhaber**

### **Interviewleitfaden**

#### **zur Datenerhebung „Deutsch für den Beruf Koch / Köchin“**

Dieses Interview wird im Rahmen einer Projektarbeit am Herder-Institut der Universität Leipzig durchgeführt. Unser Ziel ist die Entwicklung von Materialien für berufsbezogene Deutschkurse, insbesondere für Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache, die den Beruf des Kochs / der Köchin anstreben.

Ihre Meinung in diesem Berufsfeld ist sehr wertvoll für uns, um einen Einblick in die Tätigkeit des Kochs / der Köchin zu gewinnen und um anschließend sprachliche Anforderungen an die Auszubildenden zu erarbeiten.

Ihre Daten werden natürlich vertraulich behandelt.

Das Beantworten der Fragen wird etwa 20 Minuten in Anspruch nehmen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung. Bei Rückfragen können Sie uns jederzeit unter folgender E-Mail-Adresse kontaktieren: \_\_\_\_\_

#### **Fragen an den Inhaber:**

Seit wann führen Sie Ihr Restaurant?

Wie viele Mitarbeiter gibt es in Ihrer Küche?

Können Sie uns sagen, was genau ein Koch macht?

Was sind häufige Themen, wenn Sie mit Ihren Mitarbeitern sprechen?

Gibt es dabei manchmal Probleme mit dem Verständnis?

Wenn ja, in welchen Situationen? Wie Lösen Sie diese Verständnisprobleme?

Was sehen Sie selbst als wichtiger :       Hören oder Lesen?

Hören (Verstehen) oder Sprechen?

Hören oder Schreiben?

Lesen oder Sprechen?

Lesen oder Schreiben?

Sprechen oder Schreiben?

### **Kundenkontakt im Restaurant**

In welchen Situationen haben Sie Kontakt mit Kunden?

Wie können wir uns die Kommunikation mit Kunden vorstellen?

Über welche Themen wird gesprochen? (Bestellungen aufnehmen, Sonderwünsche, Beschwerden,...)

Gibt es dabei manchmal Probleme? (z.B. Dialekte)

Nehmen Sie auch vorab Bestellungen für größere Gesellschaften entgegen?

Welche Dinge besprechen Sie in diesem Zusammenhang?

### **Kommunikation mit Lieferanten**

Wann und wie häufig kommunizieren Sie mit Lieferanten?

Gibt es dabei Verständnisprobleme?

Welche zum Beispiel?

Warum?

Lösung?

### **Fachwortschatz**

Mussten Sie besondere Wörter lernen (Fachwortschatz)? (z.B. aus dem Bereich Lebensmittel oder Hygiene)

Müssen Angestellte Deutsch können um bei Ihnen arbeiten zu dürfen?

Was müssen Ihre Angestellten auf Deutsch kommunizieren können/Was erwarten Sie?

Welche Sprachhandlungen würden Sie als besonders wichtig einschätzen? (z.B. sich im Krankheitsfall entschuldigen können, auf Ämter gehen, Beschwerden von Kunden entgegennehmen, sich über den Dienstplan austauschen ...)

### **Ein paar Fragen zu einem Deutschkurs für „Restaurantbesitzer“**

Würden Sie an einem Deutschkurs teilnehmen, der speziell für „Restaurantbesitzer“ gestaltet ist?

Wenn ja, was möchten Sie lernen? (Fachvokabular, Grammatik, Formulare, Aussprache)

Würden Sie Ihren Mitarbeitern einen solchen Kurs empfehlen?

Sie haben es fast geschafft:

**Nur noch einige Fragen zu Ihren Deutschkenntnissen:**

Wie haben Sie Deutsch gelernt? (im Unterricht / selbst angeeignet?; Vor allem: hier oder im Heimatland?)

Wann haben Sie begonnen Deutsch zu lernen?

Welche Sprachen haben Sie außerdem gelernt?

Wie stark schätzen Sie andere Sprachen als hilfreich ein? (sehr hilfreich, etwas hilfreich, kaum hilfreich, nicht hilfreich)

Wie schätzen Sie ihre Deutschkenntnisse ein? (fließend (ich kann eigentlich über alles sprechen), gut (ich kann mich zu fast allem äußern, manchmal fehlen mir die Worte), ausreichend (ich kann mich verständigen, mache aber noch einige Fehler), Grundkenntnisse, schlecht)

Wo haben Sie Ihrer Meinung nach die größten Schwierigkeiten? (Z.B. bei der Aussprache, bei der Grammatik, in stressigen Situationen, beim Sprechen/Schreiben/Lesen/Hören im Allgemeinen,...)

**Einige letzte Fragen zu Ihrer Person:**

Welcher Nationalität gehören Sie an?

Seit wann sind Sie in Deutschland?

Wie alt sind Sie?

Männlich/weiblich?

Gibt es noch etwas, was Sie uns mitteilen möchten?

**Sie haben es geschafft! Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

## **II Interviewleitfaden Mitarbeiter**

### **Interviewleitfaden**

#### **zur Datenerhebung „Deutsch für den Beruf Koch / Köchin“**

Dieses Interview wird im Rahmen einer Projektarbeit am Herder-Institut der Universität Leipzig durchgeführt. Unser Ziel ist die Entwicklung von Materialien für berufsbezogene Deutschkurse, insbesondere für Auszubildende mit Deutsch als Zweitsprache, die den Beruf des Kochs / der Köchin anstreben.

Ihre Meinung in diesem Berufsfeld ist sehr wertvoll für uns, um einen Einblick in die Tätigkeit des Kochs / der Köchin zu gewinnen und um anschließend sprachliche Anforderungen an die Auszubildenden zu erarbeiten.

Ihre Daten werden natürlich vertraulich behandelt.

Das Beantworten der Fragen wird etwa 20 Minuten in Anspruch nehmen.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung. Bei Rückfragen können Sie uns jederzeit unter folgender E-Mail-Adresse kontaktieren: \_\_\_\_\_

Leipzig, den 10. Mai 2012

Beginnen wir mit einigen Fragen zur

**Struktur am Arbeitsplatz:**

Wie viele Mitarbeiter gibt es in Ihrer Küche?

Wie lange arbeiten Sie schon hier?

Haben Sie vorher schon in anderen Küchen gearbeitet?

Falls ja, wie ähnlich waren die Kommunikationssituationen?

Falls nein, wie war diese neue, ungewohnte Situation?

Mussten Sie besondere Wörter lernen (Fachwortschatz)?

(z.B. aus dem Bereich Lebensmittel oder Hygiene)

Können Sie uns sagen, was genau ein Koch macht?

Kommen wir nun zur

**Kommunikation am Arbeitsplatz:**

**Kommunikation unter Kollegen / mit dem Chef**

Sind Sie der Meinung, dass es wichtig ist, Ihre Kollegen zu verstehen?

*Was sehen Sie selbst als wichtiger für Ihre Tätigkeit : Hören oder Lesen?*

*Hören (Verstehen) oder Sprechen?*

*Hören oder Schreiben?*

*Lesen oder Sprechen?*

*Lesen oder Schreiben?*

*Sprechen oder Schreiben?*

*Geben Sie die Reihenfolge nach Wichtigkeit an: Hören Sprechen Lesen Schreiben*

Wie häufig und in welchen Situationen kommunizieren Sie mit Arbeitskollegen?

Über welche berufsbezogenen Themen sprechen Sie?

Gibt es dabei manchmal Probleme mit dem Verständnis?

Wenn ja, in welchen Situationen?

Wie lösen Sie diese Verständnisprobleme?

Sprechen Sie auch über private Dinge?

Wie wichtig ist Ihnen das? (sehr wichtig, ziemlich wichtig, nicht so wichtig, überhaupt nicht wichtig)

Wie werden Sie in die Personalplanung mit einbezogen?

Wie wichtig finden Sie es, sich im Krankheitsfall entschuldigen zu können? (sehr wichtig, ein bisschen, nicht so wichtig, überhaupt nicht wichtig)

Was machen Sie, wenn Sie nicht zur Arbeit gehen können?

### **Kundenkontakt im Restaurant**

In welchen Situationen haben Sie Kontakt mit Kunden?

Wie können wir uns die Kommunikation mit Kunden vorstellen?

Über welche Themen wird gesprochen? (Bestellungen aufnehmen, Sonderwünsche, Beschwerden,...)

Gibt es dabei manchmal Probleme? (z.B. Dialekte)

Nehmen Sie auch vorab Bestellungen für größere Gesellschaften entgegen?

Welche Dinge besprechen Sie in diesem Zusammenhang?

### **Kommunikation mit Lieferanten**

Wann und wie häufig kommunizieren Sie mit Lieferanten?

Gibt es dabei Verständnisprobleme?

Welche zum Beispiel?

Warum? Lösung?

Sie haben es fast geschafft:

### **Nur noch einige Fragen zu Ihren Deutschkenntnissen:**

Wie haben Sie Deutsch gelernt? (im Unterricht / selbst angeeignet?; Vor allem: hier oder im Heimatland?)



Wie lange lernen Sie schon Deutsch?

Welche Sprachen haben Sie noch gelernt?

Wie stark schätzen Sie andere Sprachen als hilfreich ein? (sehr hilfreich, etwas hilfreich, kaum hilfreich, nicht hilfreich)

Wie schätzen Sie ihre Deutschkenntnisse ein? (fließend (ich kann eigentlich über alles sprechen), gut (ich kann mich zu fast allem äußern, manchmal fehlen mir die Worte), ausreichend (ich kann mich verständigen, mache aber noch einige Fehler), Grundkenntnisse, schlecht)

Wo haben Sie Ihrer Meinung nach die größten Schwierigkeiten? (Z.B. bei der Aussprache, bei der Grammatik, in stressigen Situationen, beim Sprechen/Schreiben/Lesen/Hören im Allgemeinen,...)

Welche Sprachhandlungen würden Sie als besonders wichtig einschätzen? (z.B. sich im Krankheitsfall entschuldigen können, auf's Amt gehen, Beschwerden von Kunden entgegennehmen, sich über den Dienstplan austauschen ...)

**Einige letzte Fragen zu Ihrer Person:**

Welcher Nationalität gehören Sie an?

Seit wann sind Sie in Deutschland?

Wie alt sind Sie?

Männlich/weiblich?

Gibt es noch etwas, was Sie uns mitteilen möchten?

**Sie haben es geschafft! Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

### III Transkriptionsmethoden

Methode	Beispiel aus Videotranskription
<ul style="list-style-type: none"> <li>vorhandenen Dialekte möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wortverschleifungen wurden nicht übernommen, sondern dem Schriftdeutsch angenähert</li> </ul>	wie „so'n“ - „so ein“
<ul style="list-style-type: none"> <li>Satzform wurde beibehalten, wenn sie auch nicht immer syntaktisch fehlerfrei war</li> </ul>	„Das Hähnchen jetzt einigermaßen braun geworden ist.“
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wort- und Satzumbrüche mit Schrägstrich / dargestellt und Pausen durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet, entsprechend der Längen von einer (.) bis drei (...) Sekunden</li> </ul>	bei uns wi/ wird scharf ge/ ge/ (..) scharf gegessen
<ul style="list-style-type: none"> <li>zustimmenden, bzw. bestätigenden Lautäußerungen (wie „hm“ oder „mhm“) des Interviewers sowie Lautäußerungen, wie „hm“, „äh“, „ehm“, usw. wurden nicht transkribiert</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>einzelne Sprechbeiträge haben wir durch Absätze getrennt und die jeweiligen Sprecher gekennzeichnet, dabei wurden die Teilnehmer mit S (der Beobachtende) und J (der Beobachtete) gekennzeichnet, um Datenschutz und Anonymität zu gewährleisten</li> </ul>	S: „Masse!“ J: „Zusamm, genau...“
<ul style="list-style-type: none"> <li>Emotionale oder nonverbale Äußerungen der befragten Person oder des Interviewers, die die Aussagen unterstützt hätten, wurden nicht festgehalten.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>gleichzeitige Rede nicht schriftlich fixiert</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Einige unverständliche Wörter des Befragten wurden mit (unv.) gekennzeichnet und Vermutungen eines Wortlautes mit einem anschließenden Fragezeichen versehen.</li> </ul>	...und jetzt tu ich mich mal wieder zur (unv.).
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wortverkürzungen wurden verschriftlicht und genauso geschrieben, wie es gesprochen</li> </ul>	wie „mal“ statt „einmal“

#### IV Transkript des Videos: visualisierte Zubereitungsanleitung

Ja hallo, mein Name ist J. und zwar ich komme aus Mosambik und ich bin der Chef von diese afrikanische Restaurant B. Ich mach das B. seit 15 Jahren und ich werde euch heute eine Spezialität aus Mosambik vorstellen. Das ist Hähnchen in Kokosmilch. Das ist berühmte Nummer 12. Bevor man anfängt zu kochen, sollte man darauf achten, dass man saubere Hände hat und deshalb wird ich jetzt mal (.) meine Hände waschen. (...) <sup>1</sup>Aha, da hab ich noch was vergessen. <sup>2</sup> Genau, (.) und jetzt tu ich mich mal wieder zur (unv.). (...) <sup>3</sup>Ich werde mal das, das Hähnchen jetzt mal klein schneiden, also wie Gulasch. Und dann werd ich mal dann kurz mal anbraten und dann warten bis einigermaßen braun is und dann tu ich dann die Zutaten, das sind viele Gewürze hier. <sup>4</sup> Die gehören dazu. Ich werde keins Gewürze beim Namen nennen, weil es gibt in jeder Küche gibt's ja (unv.) Geheimnis, ja? Aber, hm, durch diese Gewürze, die ich dazu mache, wird das Essen dann noch(.)<sup>5</sup> besser schmecken. Okay(.)<sup>6</sup>, das heißt, wir tun jetzt erst mal hier, bei mein kleine, gemütliche(.) Ecke(...) <sup>7</sup> ein ganz kleines bisschen Öl, es wird langsam heiß. Dann tu ich es mal ganz langsam, das Hähnchen, zum Braten bringen. <sup>8</sup>Jetzt muss man n paar Minuten warten. Das Hähnchen jetzt einigermaßen braun geworden ist. Da sind wir schon ein paar Minuten noch. Und danach kann man beliebig entscheiden, ob man noch Tomate oder noch dazu Zwiebel ranmacht und so weiter, ne? Und wie gesagt, danach kommen dann Gewürze und dann kommt Kokosmilch. Cut. Soo, ok Kokosmilch checken. Muss man nur kurz aufmachen und dann tun wir die Kokosmilch (...) nen Löffel(...) genau. Bei uns in Mosambik (..) wird sehr hart gegessen, also nicht hart gegessen, sondern sehr scharf gegessen. Und fast alle Speisen, die wir bereiten sind (..) mit der Knoblauch auch gewürzt. Und das heißt die scharf Soße, die wir machen, die heißt, (..) hat eigene Name. (...)

„...Wie gesagt, bei uns wi/ wird scharf ge/ ge/ (..) scharf gegessen. Das heißt, das scharf kommt von diese sogenannt Pepe-Schoten. <sup>9</sup>Die kann man so kaufen und dann tut man die pürieren und

<sup>1</sup> Wäscht sich die Hände

<sup>2</sup> Nimmt Küchenrolle um sich die Hände zu trocknen

<sup>3</sup> Geht zurück zum Hähnchen, schneidet es

<sup>4</sup> Zeigt auf die bereitstehenden Gewürze

<sup>5</sup> Nimmt sich eine Limette und zerteilt diese

<sup>6</sup> Klatscht in die Hände

<sup>7</sup> Dreht sich zum Herd, nimmt eine Pfanne und gießt Öl in diese

<sup>8</sup> Nimmt das Hähnchen und gibt es in die Pfanne

<sup>9</sup> Nimmt so genannte Pepe-Schoten auf die Hand und zeigt sie in die Kamera

abkochen und dazu Limetten und so weiter, ne? (...) <sup>10</sup> So, ja wir gucken mal, ja, wie das Hähnchen sich macht. Wichtig dabei ist <sup>11</sup>, dass man (..) beim Kochen(..)mit der /, mit der Kokosmilch, wenn es kok/, wenn es Kokosmilch drin ist, darf man die Soße nicht einfach stehen lassen, muss man immer beruhen, bis, bis alle es, bis der Kokosmilch mit dem, mit dem mit dem(leis)Fleisch und die Gewürze eine Einheit ist. Dann schmeckt es besser. Nicht einfach so anschalten und dann Kokosmilch rein und dann laufen lassen, das (.), dann (.) ergibt sich keine(..), keine (...)“

S: „Masse!“

J: „Zusamm, genau, Zusamm, Zusamm Zusammenhang, also s' eine Einheit von drei Sachen so Kokosmilch, Gewürze und das Hähnchen. So, ich fang langsam an hier zu wurzen<sup>12</sup>. Wir tun erstmal ein frische, pürierte(.) Knobi, ich tu, versuch immer alles frische zu machen, es gibt so Knoblauch in, wie sagt man da?“

S: „Getrocknet!“

J: „Getrocknete, oder sag ma da schon, schon verarbeitet, das mach ich nich, ich kauf frische und dann versuch ich immer alles frisch zu kochen. Das schmeckt (.) besser. Und guck ma mal. <sup>13</sup>So, <sup>14</sup> das heißt, ich werd auch vorher schon ein bisschen Spezialdip machen. Ich zerdrück mal bisschen nochmal (..) den(..) Limette, rein(..) <sup>15</sup> (unv.)Limette rein. Dann hab ich hier(. <sup>16</sup>.) ein echte(.), scharfe Pepe-Soße(...) <sup>17</sup>. So, (.) da tu ich ein bisschen Öl rein. Ok, jetzt geht's los<sup>18</sup>. Mmh, das duftet ja. Nur zur Empfehlung, ne, de/ dem, das Hähnchen in Kokosmilch kann man beliebig mit dem, mit andere Beilagen essen, zum Beispiel mit/ mit/, mit dem Maniok oder mit Reis oder mit Fladenbrot oder sogar zu genannten Schima, das ist so Grieß, was in meisten in afrikanische Länder sehr vorbe/, sehr verbreitet ist. Jetzt mach ich<sup>19</sup> vier/, viermal Kardamom, natürlich frisch, ne? Also, alles muss einigermaßen frisch sein. Ich werde heute ausnahmsweise auf paar Sachen verzichten, wie Tomaten und Zwiebeln(.)und natürlich Mais. [...]

„Super! ... Jetzt kommt die scharfe Soße. Es ist so zu empfehlen, also die ist wirklich sehr scharf. Man sollte wirkli/ nur so wenig wie möglich machen, weil (..) dies Peperon sehr berühmt (unv.) Gut, ok. (..) Das duft/ schon sehr gut. Das geht jetzt einigermaßen schon in Richtung (.) gut zu sein, das heißt wir werden jetzt mal was machen, (.) und zwar tun wir einmal (.) ein Löffel Kokosmilch, noch ein Löffel (.) Kokosmilch und das muss schon (.) ausreichen, (..) um die Einheit von (.) Huhn, Kokos und den Gewürzen zusammenzuhalten. Jetzt fehlt noch eigentlich das wichtigste, noch ein bisschen Salz dran. Und dann werden wir erst paar Minütchen noch bewegen und dann lassen wir

---

<sup>10</sup> Legt die Pepe-Schoten zurück und dreht sich zum Herd um Hähnchen zu kontrollieren, bewegt es in der Pfanne

<sup>11</sup> Spricht zur Kamera

<sup>12</sup> Nimmt Glas mit vorpüriertem Knoblauch, gibt die Masse zum Hähnchen

<sup>13</sup> Dreht den Herd herunter

<sup>14</sup> Dreht sich zurück zur Arbeitsfläche

<sup>15</sup> Gibt Limettensaft zum sog. Spezialdip

<sup>16</sup> Zerschneidet Limettenstücke

<sup>17</sup> Gibt Limettenstücke zum Dip, rührt diesen um, gibt Öl zu.

<sup>18</sup> Dreht sich zurück zum Hähnchen, das jetzt brät

<sup>19</sup> Nimmt Kardamom aus der dafür vorgesehenen Schale und weitere Gewürze und gibt diese in die Pfanne

das von alleine ziehen lassen. (..) Genau! (...) So! (...) <sup>20</sup>Gut! Jetzt, es ist soweit, jetzt drehen wir zurück, zum Beispiel auf zwei, und (..) das ist jetzt Nummer 12.“

Ich hab mich entschieden: für (.) für Hähnchen in Kokosmilch tu ich dazu als Beilage Maniok. Ich werde noch bisschen jetzt Maniok anbraten. (..) <sup>21</sup> Und tu ich dann, (..) <sup>22</sup> tu ich dann dekorieren. (..) <sup>23</sup> So, versuch ma jetz Fantasia zu machen. Aha, Okay (...) <sup>24</sup> Genau. Während Maniok sich, also warm gemacht wird, natürlich ein bisschen hier (.) Salat schneiden. Und tu ich dann auch schön dekorieren, (..) <sup>25</sup> damit's schön aussieht nochmal ein bisschen einheimischen Zeug, Cashewnüsse. Und dann mach ich mein, lecker Soße, komm raus<sup>26</sup> So, weil wir mit Kokos gekocht haben, da machen wir bisschen Kokosraspeln drein, damit das schön aussieht, denn weil das Auge isst ja mit, ne, sagt man, da muss man aufpassen oder? Dass alles einigermäßen so schön aussieht. Gut, schauen wir mal hier <sup>27</sup> ist gut(..), okay. Dann brauch ich nochmal (.)Küchenrolle(...) <sup>28</sup>Ja, ist gut. So, dann prüf ich jetzt das Maniok. (.) Ja, (.)schön braten. Das ist jetzt Maniok ist ein, ein/ ein berühmteste Wurzel, in Afrika. Maniok hat, (.) der Stamm ist ganz wichtig. Hat unten die Wurzel, die sehen aus, also so, sagen wir mal so Bruder oder Schwest/ von Kartoffel. Also, außen braun, innen weiß. Und der Stamm hat nur Blätter und die Blätter werden auch gegessen. Ja, bei uns in Mosambik nennt man die Blätter, also wenn man gestampft hat, nennt man die Matapa also das wird auch gegessen. Das heißt Maniok ist, Maniok gestampft ist ganz, ganz wichtig, zur Ernährung in Afrika. Man sagt auch, dass Maniok sehr gesund ist, dass man, zum Beispiel lieber Maniok isst, als irgendwie (.) [seufzt] (.) x-mal Möhren und sowas. Der Afrikaner isst Maniok. Und es ist auch gut für Sportler. Ja, deshalb können die Kenianer so(.) groß Ausdauer rennen. Ah übrigens auch Jamaikaner. Die essen das auch. Also es muss was drinne sein.<sup>29</sup> Okay, (unv.) Gut. Da ich Maniok noch nicht gewürzt habe, werde ich noch ein bisschen Salz, kein Pfeffer, nein, dann abwarten, bis warm ist, genau, und dann tu ich jetzt hier komplett alle Gewürze. So, wir werden jetzt einen Teller voller fröhlicher Farben, ich tu mal noch ein bisschen zu Deko<sup>30</sup> , das ist wirklich nur so Deko, nich essen! Is richtig scharf. So jetzt ist Maniok durch, schön warm, nur kurz mal umdrehen. Maniok kann auch man beliebig essen, wenn man, zum Beispiel auch mit Kokosmilch oder einfach (unv. <sup>31</sup>) schmeckt auch lecker. So die tu ma jetz schön dekorieren. Genau! (..)So, das muss eigentlich reichen für eine Portion. (...)So, ok?<sup>32</sup> (...)Genau! (..)Zack<sup>33</sup> (..)So, mein Nummer 12 ist jetzt vollständig, ist fertig. Und ich denke und (.) ich glaube es schmeckt sehr gut. In diesem

---

<sup>20</sup> Bewegt das Hähnchen ausgiebig in der Pfanne

<sup>21</sup> Nimmt Pfanne aus dem Regal und stellt diese zum Herd

<sup>22</sup> Rührt Soße um

<sup>23</sup> Nimmt Teller aus dem Schrank

<sup>24</sup> Dekoriert den Teller mit Salat

<sup>25</sup> Legt Cashewnüsse auf den Teller

<sup>26</sup> Gießt vorbereitetes Dressing über den Salat

<sup>27</sup> Dreht sich zum Herd und kontrolliert die Soße; gibt anschließend Öl in die zweite Pfanne

<sup>28</sup> Nimmt einzelne Blätter der Küchenrolle und legt sie bereit; kontrolliert anschließend die Soße

<sup>29</sup> Dreht sich zurück zum Herd, bewegt Maniok in der Pfanne

<sup>30</sup> Drapiert ein paar Pepe-Schoten am Rand des Tellers

<sup>31</sup> Eventuell hat er 'kale' (eng.) = [Grün]kohl gesagt

<sup>32</sup> Nimmt Pfanne mit dem Hähnchen in Kokosmilch vom Herd und gießt es in ein Glasschälchen auf dem Teller

<sup>33</sup> Stellt Pfanne zur Seite

Sinn, Vorfuhr<sup>34</sup> zu Ende!

## V Transkript: Interview mit dem Inhaber

J = Inhaber

*Seit wann führen Sie Ihr Restaurant?*

**J:** „Seit dem sechsundzwanzigsten September 1997.“

*Wie viele Mitarbeiter gibt es in Ihrer Küche?*

**J:** „Wir sind zwei mit Option auf Aufstockung je nach der Lage der Küche zum Beispiel wann es voll ist, dann muss man irgendwie noch Leute dazu beschäftigen.“

*Können Sie uns sagen, was genau ein Koch macht?*

**J:** „Ein Koch sollte darauf achten, dass das, was er vorbereitet, sehr gut schmeckt. Ein Koch sollte auch lernen, das, was er kocht, auch zu kosten. Er darf nichts rausgeben, was er nicht gekostet hat denn dann weiß er nicht, wie das schmeckt. Und ein Koch sollte versuchen immer mit frischen Lebensmitteln zu kochen, nicht mit Zutaten aus der Büchse.“

*Was sind häufige Themen, wenn Sie mit Ihren Mitarbeitern sprechen?*

**J:** „Die häufigsten Themen sind zum Beispiel Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung und nett sein gegenüber die Gäste. Das ist wichtig, denn die Gäste, die kommen und essen sollen wieder kommen.“

*Gibt es dabei manchmal Probleme mit dem Verständnis?*

**J:** „Nein von meiner Seite her gibt es keine Probleme.“

*Was sehen Sie selbst als wichtiger: Hören oder Lesen?*

Hören (Verstehen) oder Sprechen?

Hören oder Schreiben?

Lesen oder Sprechen?

Lesen oder Schreiben?

Sprechen oder Schreiben?

## Kundenkontakt im Restaurant

*In welchen Situationen haben Sie Kontakt mit Kunden?*

---

<sup>34</sup> Meint Vorführung

**J:** „Also ich leg großen Wert drauf, dass man die Kunden begrüßt, wenn sie reinkommen. Das nimmt erstmal eine große Hemmung vom Kunden und sie fühlen sich gut und wissen, dass sie willkommen sind.“

*Über welche Themen wird gesprochen? (Bestellungen aufnehmen, Sonderwünsche, Beschwerden,...)*

**J:** „Ich versuche den Kunden zu erklären, dass wir ein außergewöhnliche Restaurant sind, dass die Gerichte, die wir anbieten, aus meiner Ecke<sup>35</sup> kommen. Daraus entwickelt sich dann die weitere Kommunikation. Es ist wichtig, dass man den Kunden erklärt, was sie überhaupt essen. Dafür sollte man sich die Zeit nehmen.“

*Gibt es dabei manchmal Probleme? (z.B. Dialekte)*

**J:** „Nein.“

*Nehmen Sie auch vorab Bestellungen für größere Gesellschaften entgegen?*

**J:** „Ja.“

*Welche Dinge besprechen Sie in diesem Zusammenhang?*

**J:** „Zuerst setzt man sich mit dem Auftraggeber zusammen und fragt, welche Vorstellungen er hat und anhand dieser Besprechung kann man dann eine Idee entwickeln und dem Kunden ein Angebot machen. Dieses sollte sich nicht auf eine Option beschränken, sondern dem Kunden sollten zwei bis drei Optionen geboten werden, damit er eine große Auswahl hat. Dann wird geklärt, wieviele Leute er bringt. Außerdem wird noch über die finanzielle Seite gesprochen.“

## **Kommunikation mit Lieferanten**

*Wann und wie häufig kommunizieren Sie mit Lieferanten?*

**J:** „Alle vierzehn Tage. Da spricht man, um zu gucken, wo es gerade eng ist oder welche Lebensmittel gerade alle sind.“

*Gibt es dabei Verständnisprobleme?*

**J:** „Nein.“

## **Fachwortschatz**

*Mussten Sie besondere Wörter lernen (Fachwortschatz)? (z.B. aus dem Bereich Lebensmittel oder Hygiene)*

**J:** „Ja. Jeder, der in die Küche arbeitet oder mit die Lebensmittel in Berührung kommt, ist verpflichtet an diesem<sup>36</sup> Lehrgang teilnehmen und das finde ich auch gut so, denn man muss schon ein bisschen aufpassen. Man bedient Menschen, die man nicht kennt und denen gegenüber bedarf es eines gewissen Respekts.“

*Müssen Angestellte Deutsch können um bei Ihnen arbeiten zu dürfen?*

---

<sup>35</sup> gemeint ist seine Heimat Mosambik

<sup>36</sup> gemeint ist ein Hygienekurs, der mit dem Leistungsnachweis „Hygienepass“ abgeschlossen wird

J: „Ja.“

*Was müssen Ihre Angestellten auf Deutsch kommunizieren können/Was erwarten Sie?*

J: „Also die Angestellten sollten in erster Linie sehr loyal sein gegenüber der Geschäftsführung. Das heißt, sie sollen ihr gegenüber Respekt zeigen. Das trifft auch auf die Kunden zu: Die Angestellten sollten den Gästen gegenüber sehr und freundlich sein und in der Lage sein, mich zu vertreten, denn sie sind mein Spiegel. Derjenige, der die Speisekarte hat und diese dem Gast gibt, der muss auch in der Lage sein, das, was auf der Speisekarte steht, den Gästen zu erklären; wie das schmeckt oder welche alkoholischen Getränke mit welchen Zutaten zubereitet werden usw..“

*Welche Sprachhandlungen würden Sie als besonders wichtig einschätzen? (z.B. sich im Krankheitsfall entschuldigen können, auf Ämter gehen, Beschwerden von Kunden entgegennehmen, sich über den Dienstplan austauschen ...)*

J: „Man muss kulant sein, wenn einer krank ist und er die Kollegen kennt, können sie sich unter sich austauschen, das sollte kein Problem sein.“

*Ein paar Fragen zu einem **Deutschkurs für „Restaurantbesitzer“***

*Würden Sie an einem Deutschkurs teilnehmen, der speziell für „Restaurantbesitzer“ gestaltet ist?*

J: „Nein.“

*Würden Sie Ihren Mitarbeitern einen solchen Kurs empfehlen?*

J: „Nein.“

*Sie haben es fast geschafft:*

*Nur noch einige Fragen zu Ihren **Deutschkenntnissen**:*

*Wie haben Sie Deutsch gelernt? (im Unterricht / selbst angeeignet?; Vor allem: hier oder im Heimatland?)*

J: „Da hab ich Glück gehabt, damals hatte ich eine Ehe (?) hier.“

*Wann haben Sie begonnen Deutsch zu lernen?*

J: „In den achtziger Jahren.“

*Welche Sprachen haben Sie außerdem gelernt?*

J: „Portugiesisch<sup>37</sup>, Spanisch, Englisch.“

*Wie stark schätzen Sie andere Sprachen als hilfreich ein? (sehr hilfreich, etwas hilfreich, kaum hilfreich, nicht hilfreich)*

J: „Sehr hilfreich.“

*Wie schätzen Sie ihre Deutschkenntnisse ein? (fließend (ich kann eigentlich über alles sprechen), gut (ich kann mich zu fast allem äußern, manchmal fehlen mir die Worte), ausreichend (ich kann mich verständigen, mache aber noch einige Fehler), Grundkenntnisse, schlecht)*

J: „Fließend.“

*Wo haben Sie Ihrer Meinung nach die größten Schwierigkeiten? (z.B. bei der Aussprache, bei der*

---

<sup>37</sup> da Amtssprache in Mosambik wahrscheinlich Mutter- oder Zweitsprache und keine Fremdsprache



*Grammatik, in stressigen Situationen, beim Sprechen/Schreiben/Lesen/Hören im Allgemeinen,...)*

**J:** „Nee, das ist eigentlich alles im grünen Bereich.“

*Einige letzte Fragen zu Ihrer Person:*

*Welcher Nationalität gehören Sie an?*

**J:** „Deutsch, aber geboren in Mosambik.“

*Seit wann sind Sie in Deutschland?*

**J:** „Seit den achtziger Jahren.“

*Männlich/weiblich?*

männlich

*Gibt es noch etwas, was Sie uns mitteilen möchten?*

**J:** „Dankeschön.“

*Sie haben es geschafft! Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!*

## **VI Transkript: Interview mit dem „Beikoch“**

K = Beikoch

### **Struktur am Arbeitsplatz**

*Wie viele Mitarbeiter gibt es in Ihrer Küche?*

**K:** „Zwei.“

*Wie lange arbeiten Sie schon hier?*

**K:** „Dreiviertel Jahr.“

*Und in welche Regelmäßigkeit ungefähr?*

**K:** „Auf Abruf. Wie ich gebraucht werde.“

*Haben Sie vorher schon in anderen Küchen gearbeitet?*

**K:** „Ich hatte mein eigenes Hotel und ich hab dort in der DDR-Zeit teilweise Koch und Kellner gearbeitet und Chef.“

*Ist die Kommunikationssituation von Küchen ihrem Hotel eher ähnlich oder anders? Wenn anders, inwiefern?*

**K:** „Ist eigentlich ähnlich, man versteht sich gut, wir wissen was wir zu tun haben.“

*Mussten Sie besondere Wörter lernen?*

**K:** „Die ausländischen Wörter, weil beim Springbock zum Beispiel oder so, musste ich schon lernen, was es auf den Bon heißt. Zum Beispiel hier (er zeigt auf einen Bon) „Engera“, was es auf Deutsch ist, Hähnchenfleisch in einer scharfen Soße mit Reis, nach Wunsch mit normal Reis oder

Cocosreis.“

*Können Sie uns sagen, was genau ein Koch macht?*

**K:** „Im Prinzip vom Kochen bis zum Abwaschen alles. Besonders die Sauberkeit ist sehr wichtig in der Küche, eine dreckige Küche ist nicht schön.“

*Wie ist ein typischer Ablauf in der Küche?*

**K:** „Ich komme hier rein, mache die Vorbereitung, wir haben dann ein 5-Gänge-Menü, das wird vorbereitet, damit alles schön frisch und wenn die Leute dann kommen wird reserviert. Dann freuen wir uns wenn's geschmeckt hat, waschen ab und räumen die Küche auf.“

### **Kommunikation am Arbeitsplatz**

*Sind Sie der Meinung, dass es wichtig ist, Ihre Kollegen zu verstehen?*

**K:** „Natürlich.“

*Was sehen Sie selbst als wichtiger für Ihre Tätigkeit: Hören oder Lesen?*

**K:** „Hören.“

*Hören oder Sprechen?*

**K:** „Hören und Sprechen.“

*Hören oder Schreiben?*

**K:** „Hören.“

*Lesen oder Sprechen?*

**K:** „Sprechen.“

*Lesen oder Schreiben?*

**K:** „Lesen.“

*Sprechen oder Schreiben?*

**K:** „Sprechen, weil in der Küche kann man nicht schreiben.“

*Geben Sie die Reihenfolge nach Wichtigkeit an: Hören Sprechen Lesen Schreiben.*

**K:** „Hören: was der Kellner sagt was kommt, Sprechen: wenn du Hilfe hast und dem zu sagen du hast das und das vorzubereiten, Schreiben: eigentlich bloß die Bons, was die eben kontrolliert werden und dann alles ok ist, Lesen: Bons lesen auch wenn's jetzt Afrikanisch geschrieben ist und versteht.“

*Wie häufig und in welchem Situationen kommunizieren Sie mit Arbeitskollegen?*

**K:** „So oft wie's geht. Wenn jemand hier rein kommt sowieso oder wenn man was wissen will oder sagen muss, dann gehen wir raus und sagen das dem Kellner.“

*Was kann das zum Beispiel sein?*

**K:** „Hallo süße Kellnerin, das Essen ist fertig.“

*Über welche berufsbezogenen Themen sprechen Sie?*

**K:** „Die Vorbereitung bzw. dass man einkaufen muss für die Küche, ist ganz wichtig, dass alles da

ist, wenn Gesellschaften drinnen sind.“

*Was passiert wenn irgendwas alle ist, z.B ?*

**K:** „Muss man sich was einfallen lassen, muss man entweder schnell rennen oder gucken was noch vorrätig ist.“

*Gibt es da manchmal Probleme mit dem Verständnis?*

**K:** „Kaum. Wenn ja mit dem Bon.“

*Wie lösen Sie diese Verständnisprobleme?*

**K:** „Dann frage ich meinen afrikanischen Kollegen.“

*Sprechen Sie auch private Dinge?*

**K:** „Ja, muss ja sein.“

*Wie wichtig ist Ihnen das?*

**K:** „Sehr wichtig.“

*Wie werden Sie in die Personalplanung mit einbezogen?*

**K:** „Das wird mir gesagt. Wir gucken was für Veranstaltungen sind und dann mach ich das.“

*Wie wichtig finden Sie es, sich im Krankheitsfall entschuldigen zu können?*

**K:** „Ich finde sehr wichtig, weil man planen muss, genauso wie Pünktlichkeit, das sind die zwei Punkte, die sind sehr wichtig finde ich.“

*Was machen Sie, wenn Sie nicht zur Arbeit gehen können?*

**K:** „Wir haben Kontakt, telefonisch ab und zu mal und so wenn irgendwas es ist. Können wir nicht mal was Neues machen, mit dem Essen zum Beispiel.“

## **Kundenkontakt im Restaurant**

*In welchen Situationen haben Sie Kontakt mit Kunden?*

**K:** „Ich nehme Bestellungen mit an, wenn ich die Möglichkeit und Zeit habe, bring das Essen mit raus und wünsche Guten Appetit, räume wieder ab, wenn die Teller leer sind und eben mit Leuten zu kommunizieren ist sowieso meine Welt.“

*Über welche Themen wird speziell gesprochen?*

**K:** „Fragen zur Zusammensetzung des Essens, weil es ausländisches Essen ist, meistens oder Cocktails wie das zubereitet wird und was da drin ist. Da ist ein ausländisches Restaurant nicht mit einem deutschen zu vergleichen.“

*Gibt es Sonderwünsche? Oder Beschwerden?*

**K:** „Beschwerden haben wir bis jetzt noch keine, seit dem ich hier bin. Sonderwünsche hat jeder was. Da möchte einer eben lieber Reis als Grieß usw.“

*Nehmen Sie auch vorab Bestellung für größere Gesellschaften entgegen?*

**K:** „Der Chef macht das.“

*Welche Dinge werden in diesem Zusammenhang besprochen?*

**K:** „Personenzahl, was man braucht, wann wir anfangen, wie lange wir etwa brauchen für die

Vorbereitung, dass wir alles pünktlich rausgeben.“

### **Kommunikation mit den Lieferanten**

*Wann und wie häufig kommunizieren Sie mit Lieferanten?*

**K:** „Gar nicht. Das macht der Chef.“

*Welche Sprachhandlungen würden Sie als besonders wichtig einschätzen?*

**K:** „In der Küche selber geht's eigentlich um Beschwerden, wenn was nicht schmecken sollte ansonsten geht mich das draußen in Anführungsstrichen nichts an.“

*Einige letzte Fragen zu Ihrer Person*

*Welcher Nationalität gehören Sie an?*

**K:** „Deutsch.“

*Wie alt sind Sie?*

**K:** „53“

*Gibt es noch etwas, was Sie uns mitteilen möchten?*

**K:** „In der Küche arbeiten, macht Spaß. Wenn man auch bisschen Ahnung hat, flutscht das richtig durch die Finger. Küchenarbeit ist ja schöne Arbeit. Wenn die Gäste zufrieden sind, freut sich der Koch.“

## **VII Transkript: Interview mit der Servicekraft**

### **Struktur am Arbeitsplatz:**

*Wie viele Mitarbeiter gibt es in Ihrer Küche?*

**K:** „Es gibt immer [Name Inhaber], der kocht, und einen Menschen, der ihm hilft. Also dieser Mensch wäscht und putzt und kann auch [Name Inhaber] helfen, die Teller rauszubringen. So ist das an einem normalen Tag. Manchmal gibt es Partys und da sind wir dann mehr, dann kocht der Rest/ [Name Inhaber] (?) kocht und unten ist jemand an der Bar und in jedem Saal auch.“

*Wie lange arbeiten Sie schon hier?*

**K:** „Seit einem Monat.“

*Haben Sie vorher schon in anderen Küchen gearbeitet?*

**K:** „Nein.“

*Falls nein, wie war diese neue, ungewohnte Situation?*

**K:** „Anstrengend. Anfangs fühlte ich mich echt schlecht. Ich konnte nicht schnell arbeiten und weil ich nicht sehr gut Deutsch sprechen kann, war es noch anstrengender, weil ich nicht immer gleich

verstanden habe, was [Name Inhaber] von mir will zum Beispiel oder auch bei Kunden; wenn ich sie frage, was sie trinken oder essen möchten, und sie zu schnell sprechen, dann verstehe ich sie nicht gleich. Das ist immer noch stressig für mich. Außerdem müssen schnell sein und die Kunden zufrieden stellen.“

*Mussten Sie besondere Wörter lernen (Fachwortschatz)?*

*(z.B. aus dem Bereich Lebensmittel oder Hygiene)*

**K:** „'Gutschein' habe ich gelernt, aber sonst keine Vokabeln.“

*Können Sie uns sagen, was genau ein Koch macht?*

**K:** „Gemüse schneiden, Fleisch schneiden und kochen und er muss sich auch neue Gerichte ausdenken und ja, [Name Inhaber] macht das.“

*Kommen wir nun zur Kommunikation am Arbeitsplatz*

**Kommunikation unter Kollegen / mit dem Chef**

*Sind Sie der Meinung, dass es wichtig ist, Ihre Kollegen zu verstehen?*

**K:** „Ja klar. Ich glaube, das ist sehr wichtig.“

*Was sehen Sie selbst als wichtiger für Ihre Tätigkeit:*     Hören oder Lesen?

Hören (Verstehen) oder Sprechen?

Hören oder Schreiben?

Lesen oder Sprechen? \_\_\_\_\_

Lesen oder Schreiben? \_\_\_\_\_

Sprechen oder Schreiben?

*Geben Sie die Reihenfolge nach Wichtigkeit an:* Hören(2) Sprechen(1) Lesen(3) Schreiben(4)

*Wie häufig und in welchen Situationen kommunizieren Sie mit Arbeitskollegen?*

**K:** „Wenn ich da bin, dann kommuniziere ich mit ihnen, zum Beispiel wenn ich eine Frage habe oder manchmal fragen sie mich etwas und ich antworte.“

*Über welche berufsbezogenen Themen sprechen Sie?*

**K:** „Wenn wir eine Party vorbereiten müssen zum Beispiel, dann müssen wir uns organisieren und dann zum Beispiel zählen, wie viele Flaschen Bier wir in welchen Saal bringen und da sind wir zwei oder drei und wir sprechen miteinander und helfen uns und dann machen wir das zusammen.“

*Gibt es dabei manchmal Probleme mit dem Verständnis?*

**K:** „Ja klar. Also es gibt auch noch eine andere Person hier im Servicebereich, die auch nicht sehr gut Deutsch spricht und das kann dann problematisch sein und außerdem sind wir beide neu. Jetzt ist es aber schon besser. Es gibt keine schwerwiegenden Verständnisprobleme, weil ich weiß, was ich machen muss.“

*Wie lösen Sie diese Verständnisprobleme?*

**K:** „Durch Zeigen und durch paraphrasieren.“

*Sprechen Sie auch über private Dinge?*

**K:** „Ja klar.“

*Wie wichtig ist Ihnen das? (sehr wichtig, ziemlich wichtig, nicht so wichtig, überhaupt nicht wichtig)*

**K:** „Es ist nicht so wichtig, aber es ist gut, sich mit den anderen gut zu verstehen.“

*Wie werden Sie in die Personalplanung mit einbezogen?*

**K:** „Es ist nicht wirklich geplant. Wenn ich arbeiten soll und ich [Name Inhaber] sage, dass ich wegen meines Studiums nicht kann, dann sagt er gleich, dass ich nicht kommen brauch und er findet eine andere Lösung.“

*Wie wichtig finden Sie es, sich im Krankheitsfall entschuldigen zu können? (sehr wichtig, ein bisschen, nicht so wichtig, überhaupt nicht wichtig)*

**K:** „Ja, es ist sehr, sehr wichtig!“

*Was machen Sie, wenn Sie nicht zur Arbeit gehen können?*

**K:** „Ja, ich ruf einfach an und erkläre, warum ich nicht arbeiten kann, zum Beispiel wenn ich krank bin.“

### **Kundenkontakt im Restaurant**

*In welchen Situationen haben Sie Kontakt mit Kunden?*

**K:** „In sehr vielen. Ich arbeite an der Bar, also gebe ich den Kunden, was sie trinken wollen und da habe ich natürlich Kontakt zu ihnen. Ich muss auch an den Tischen bedienen.“

*Wie können wir uns die Kommunikation mit Kunden vorstellen?*

*Über welche Themen wird gesprochen? (Bestellungen aufnehmen, Sonderwünsche, Beschwerden,...) Gibt es dabei manchmal Probleme? (z.B. Dialekte)*

**K:** „Also ein Problem gab es bis jetzt erst in einer Situation. Da habe ich an der Bar gearbeitet und habe ein Pärchen überhört, die sich darüber unterhalten haben, dass sie mit ihrem Essen nicht zufrieden waren, weil sie der Meinung waren, es wäre nicht afrikanisch, da sie es auf ihren Afrikareisen noch nie gegessen hätten. Ich hätte ihnen gerne gesagt, dass sie nicht alle afrikanischen Gerichte kennen können, da Afrika ein Kontinent und nicht nur ein Land ist und dass dort nunmal unterschiedlich gegessen wird. Ich konnte mich aber aufgrund meiner fehlenden Sprachkenntnisse nicht ausdrücken und habe deswegen gar nichts gesagt.“

*Nehmen Sie auch vorab Bestellungen für größere Gesellschaften entgegen?*

**K:** „Ja!“

*Welche Dinge besprechen Sie in diesem Zusammenhang?*

**K:** „Das weiß ich nicht. Darum kümmert sich [Name Inhaber].“

*Sie haben es fast geschafft:*

*Nur noch einige Fragen zu Ihren Deutschkenntnissen*

*Wie haben Sie Deutsch gelernt? (im Unterricht / selbst angeeignet?) Vor allem: hier oder im*

*Heimatland?*

**K:** „Größtenteils in der Schule und an der Uni, aber auch bei einem Schüleraustausch in Deutschland und auch bei meinem jetzigen Aufenthalt in Deutschland.“

*Wie lange lernen Sie schon Deutsch?*

**K:** „Ungefähr 10 Jahre.“

*Welche Sprachen haben Sie noch gelernt?*

**K:** „Englisch und Arabisch.“

*Wie stark schätzen Sie andere Sprachen als hilfreich ein? (sehr hilfreich, etwas hilfreich, kaum hilfreich, nicht hilfreich)*

**K:** „Nicht wirklich hilfreich, aber die Deutschkenntnisse helfen mir auf jeden Fall, um Englisch zu sprechen.“

*Wie schätzen Sie ihre Deutschkenntnisse ein? (fließend (ich kann eigentlich über alles sprechen), gut (ich kann mich zu fast allem äußern, manchmal fehlen mir die Worte), ausreichend (ich kann mich verständigen, mache aber noch einige Fehler), Grundkenntnisse, schlecht)*

**K:** „Na ja, ich verstehe viel, glaube ich, aber beim Sprechen habe ich noch Schwierigkeiten; mir fehlt der Wortschatz, um manche Dinge präzise auszudrücken.“

*Also irgendwo zwischen gut und ausreichend?*

**K:** „Ja!“

*Wo haben Sie Ihrer Meinung nach die größten Schwierigkeiten? (Z.B. bei der Aussprache, bei der Grammatik, in stressigen Situationen, beim Sprechen/Schreiben/Lesen/Hören im Allgemeinen,...)*

**K:** „Bei der Grammatik und auch in stressigen Situationen, die sind furchtbar.“

*Welche Sprachhandlungen würden Sie als besonders wichtig einschätzen? (z.B. sich im Krankheitsfalls entschuldigen können, aufs Amt zu gehen, Beschwerden von Kunden entgegennehmen, sich über den Dienstplan austauschen ...)*

**K:** „Das wichtigste ist die Kommunikation mit den Kunden.“

**Einige letzte Fragen zu Ihrer Person:**

*Welcher Nationalität gehören Sie an?*

**K:** „Französisch.“

*Seit wann sind Sie in Deutschland?*

**K:** „Seit einem Monat.“

*Wie alt sind Sie?*

**K:** „20.“

**VIII Fachwortschatz Küche** nach Cölfen (2007: 90)

Anmerkung: kursiv gedruckte Begriffe symbolisieren keine Handlungstermini

Ablöschen	Abschäumen	Abschrecken	Binden	Blanchieren
Blindbacken	<i>Coulis</i>	<i>Croutons</i>	Deglacieren	Dünsten
Einkochen	Entfetten	<i>Entrée</i>	Flambieren	<i>Fond</i>
Glacieren	Gratinieren (Überbacken)	Grillen	<i>Jus</i>	Klären
Legieren	Marinieren	Nappieren (napper)	Panieren ( <i>Panade</i> )	Passieren (passer)
Pochieren	Reduzieren	Sautieren ( <i>Sauté</i> )	Schmoren	Tournieren (tourner)
Überbacken	Zeste			

### IX Übersicht Modulplan

Modul 1	Inhalt	Grammatik
Einführung in den Beruf	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sich vorstellen, sich kennenlernen</li> <li>- Dienstpläne besprechen, Urlaub</li> <li>- eigene Stärken und Schwächen erkennen und reflektieren</li> <li>- Small Talk</li> </ul>	- Modalverben

Modul 2	Inhalt	Grammatik
Hygiene & Kontrolle in der Küche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hygienevorschriften</li> <li>- Hygienepass</li> <li>- Temperaturkontrolle</li> <li>- Arztbesuch</li> <li>- sich krank melden</li> <li>- Belehrungsgespräch</li> <li>- Besuch vom Gesundheitsamt</li> </ul>	- Nebensätze (kausal)

Modul 3	Inhalt	Grammatik
Kochen nach Plan: Produktions- und Arbeitsabläufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Speiseplan verstehen</li> <li>- nach Rezepten kochen</li> <li>- Verstehensstrategien für Arbeitsanweisungen</li> <li>- Speiseausgabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktiv~Passiv</li> <li>- Imperativ</li> <li>- temporale Adverbien</li> </ul>

Modul 4	Inhalt	Grammatik
Sicherheit & Umweltschutz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerätebedienung</li> <li>- Störungsbeschreibung</li> <li>- umweltgerechte Abfallentsorgung</li> <li>- nachhaltiger Umgang mit Lebensmitteln bei Bestellung etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortbildung (evt. nur Wdh.)</li> <li>- temporale Adverbien (Wdh.)</li> </ul>

Modul 5	Inhalt	Grammatik
---------	--------	-----------



Projektmodul: Planung einer  
Großveranstaltung

- Kundengespräch zur  
Vorbereitung  
- von der Planung zur  
Durchführung  
- Kochvorgang

- Nebensatzübungen  
(eingeleitet und  
uneingeleitet)  
- temporale Konnektoren

## I. Literaturverzeichnis

**Adamzik, K.** (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.

**Atteslander, P.** (2008<sup>12</sup>): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

**Berg, W. & Grünhage - Monetti, M.** (2009): „Zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, ´ne Sprache, die Firmensprache“. Sprachlich kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. Deutsch als Zweitsprache, Heft 4/2009, S. 7- 20

**Bimmel P. & Rampillon U.** (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u.a.: Langenscheidt.

**Braun, A. & Kaufmann; S.** (2009): Lernen lernen im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, S. et al. (2009): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Ismaning: Hueber. S. 1 – 34.

**Brinker, K.** (1992<sup>3</sup>): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.

**Cölfen, H.** (2007): Vom Kochrezept zur Kochanleitung. Sprachliche und mediale Aspekte einer verständlichen Vermittlung von Kochkenntnissen. In: Essener Unikate. 30/2007. S. 85 – 93.

*Online abrufbar unter:*

[http://www.uni-due.de/unikate/ressourcen/pdf\\_dokumente/30/EU\\_30\\_08.pdf](http://www.uni-due.de/unikate/ressourcen/pdf_dokumente/30/EU_30_08.pdf)

letzter Zugriff: 13.06.2012

**Dresing, T.; Pehl, T.** (2011<sup>3</sup>): Praxisbuch Transkription. Regelsystem, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg. Dr. Dresing und Pehl GmbH. S. 19 - 23.

*Online abrufbar unter:*

[www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch)

letzter Zugriff: 30.04.2012

**Duden** (2006): Die Grammatik. Band 4. Mannheim: Dudenverlag.

**Fandrych, C. & Thurmair, M.** (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenberg.

**Fickert et al. (2003):** Unterrichtsvorgaben Beiköchin/Beikoch. Dreijährige Ausbildung. Berufsbezogene Unterrichtsfächer. Sekundarstufe II. Berufsschule. Potsdam.

*Online abrufbar unter:*

<http://bildungsserver.berlin->

[brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene\\_und\\_curriculare\\_materialien/berufliche\\_bildung/bb/Beikoch-UV\\_BS\\_2003\\_Brandenburg.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/berufliche_bildung/bb/Beikoch-UV_BS_2003_Brandenburg.pdf)

letzter Zugriff: 30.04.2012

**Glabionat, M. et al. (2005):** Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1. A2. B1. B2. Berlin u.a.: Langenscheidt. CD-Rom, Version 2.0.

**Graßmann, R. (2008):** Evaluation im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, S. et al.(2008): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 3. Unterrichtsplanung und Durchführung. Ismaning: Hueber. S. 240-262.

**Graßmann, R. & Kaufmann, S. (2008):** Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, S. et al. (2008): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd.3. Unterrichtsplanung und - Durchführung. Ismaning: Hueber. S.1-36.

**Grünhage-Monetti, M. (2010):** Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen Bonn im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

*Online abrufbar unter:*

[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?__blob=publicationFile)

letzter Zugriff: 26.07.2012

**Grünhage - Monetti, M. & Klepp, A. (2004):** Zweitsprache am Arbeitsplatz als Herausforderung für Integration und Partizipation. Europäische Perspektiven. Deutsch als Zweitsprache, Heft 1/2004, S. 15-24.

**Helbig, G.; Buscha, J. (2001):** Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin. Langenscheidt. S. 240.

**Lötscher, H. (2010):** Beobachtung. In: Aeppli, J. et al. (2010): Empirisches wissenschaftliches

Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 186-196.

**Kaufmann, S.** (2007): Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, S. et al. (2007): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 1. Migration, Interkulturalität, DaZ. Ismaning: Hueber. S. 186-213.

**Kempt, R.** (2012): Gastronomen suchen dringend neue Köche. In: Magdeburger Volksstimme. 28.06.2012.

**Meyer, B.** (2008): Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Universität Hamburg.

**Schatz, H.** (2006): Fertigkeit Sprechen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

**Schewior-Popp, S.** (2005): Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Thieme.

**Stadler Elmer, S.** (2010): Mündliche Befragung. In: Aeppli, J. et al. (2010). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 175 – 186.

**Storch, G.** (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Paderborn: Wilhelm Fink.

**Szablewski-Çavuş, P.** (2007): Merkmale des DaZ-Unterrichts. In: Kaufmann, S. et al. (2007): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 1. Migration, Interkulturalität, DaZ. Ismaning: Hueber. S. 1 – 29.

**Szablewski-Çavuş, P. & Kaufmann, S.** (2009): Berufbezogener Deutschunterricht. In: Kaufmann, S. et al. (2009): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Ismaning: Hueber. S.196-221.

**Szablewski-Çavuş, P.** (2010): Die Kommunikations-Analyse: Ermitteln von Sprachbedarf und Sprachbedürfnis. Deutsch am Arbeitsplatz. Aufsatz aus dem Seminar.

*Online abrufbar unter:*

[http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/Kommunikationsanalyse\\_szablewski.pdf](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kommunikationsanalyse_szablewski.pdf)

letzter Zugriff: 23.07.2012

## Internetquellen

<http://www.alpha-bielefeld.de/>

letzter Zugriff: 27.06.2012

<http://berufsbezogenesdeutsch-iq.de/berufsbezogenes-deutsch.html>

letzter Zugriff: 29.07.2012

<http://berufsbezogenesdeutsch-iq.de/berufsbezogenes-deutsch-bedarf.html>

letzter Zugriff: 29.07.2012

<http://www.charta-der-vielfalt.de/de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html>

letzter Zugriff: 23.06.2012

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/Tabellen/AzubiRanglisteAuslaender.html#Link>

letzter Zugriff: 23.06.2012

<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/glossar.html?&uid=26>

letzter Zugriff: 25.05.2012

<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/grundlagen.html>

letzter Zugriff: 23.07.2012

[http://www.duden.de/rechtschreibung/Text\\_Aeuszerung\\_Schrift#Bedeutung1a](http://www.duden.de/rechtschreibung/Text_Aeuszerung_Schrift#Bedeutung1a)

letzter Zugriff: 15.6.2012

[http://www.duden.de/rechtschreibung/so\\_derartig\\_solch\\_genauso\\_etwa](http://www.duden.de/rechtschreibung/so_derartig_solch_genauso_etwa)

letzter Zugriff: 23.07.2012

[http://www.leipzig.de/de/buerger/service/wegweiser/bww/aemter/index.asp?url=http://notes.leipzig.de/Leipzig/de/REDwegweiser\\_cms.nsf/pcwdocid/7783DEF77EB0D8CAC1256AB9003801BA?OpenDocument](http://www.leipzig.de/de/buerger/service/wegweiser/bww/aemter/index.asp?url=http://notes.leipzig.de/Leipzig/de/REDwegweiser_cms.nsf/pcwdocid/7783DEF77EB0D8CAC1256AB9003801BA?OpenDocument)

letzter Zugriff: 24.06.2012

<http://www.lerntippsammlung.de/optimale-lernumgebung.html>

letzter Zugriff: 23.07.2012

<http://www.rege-mbh.de/kommunale-arbeitsfoerderung-kaf/alpha-owl-arbeit-fuer-bleibeberechtigte-und-fluechtlinge/>

letzter Zugriff: 24.06.2012

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/gesellschaft/main-content-08/migration-und-integration.html>

letzter Zugriff: 23.06.2012

[http://www.teachsam.de/deutsch/glossar\\_deu\\_t.htm#Textsorte](http://www.teachsam.de/deutsch/glossar_deu_t.htm#Textsorte)

letzter Zugriff: 13.06.2012