

HANDLUNGSORIENTIERUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG ZWISCHEN MODELLBILDUNG UND MITTEILUNGSBEDARF IM STUDIENBEGLEITENDEN DEUTSCHUNTERRICHT

Lora CONSTANTINESCU
Academia de Studii Economice, București

Abstract

Action competence is the ability/willingness to act competently in given societal and vocational contexts and builds on different competences of the FL-students (here of German), The paper takes a look at some highlights of a new German course-book for non-philological disciplines. The textbook “Mit Deutsch in Europa/studieren-leben-arbeiten”/A2-B1 (2009) is meant to enhance language and cultural awareness, by a) offering an image of what “Studienbegleitender Deutschunterricht” can be; b) meeting our students’ communication needs and increasing interests for international mobility, study and the learning of German in a multicultural environment; c) while helping the learners build an “European profile“ of competences/skills.

Key words: “SDU”, action competence, key competences, language/cultural awareness

1. DaF und mehr. SDU und/oder FaSU

Mit Blick auf die gesamteuropäische Sprachenpolitik, auf den steigenden Bedarf an Zusammenarbeit und Kommunikation in der Wissensgesellschaft werden fremd- und fachsprachliche Kenntnisse zu einer nicht mehr wegzudenkenden Qualifikation für Beruf

und Karriere, Forschung und Wissensmanagement. Infolge der Neu- und Umbestimmung des FSU/DU im schulischen und akademischen Ausbildungsbereich, der vielfältigen Umgestaltungen in den Erziehungswissenschaften und in der Fachdidaktik letzter Jahrzehnte verankerten sich mit der Debatte um die „Handlungsfähigkeit im Fach“ im FSU neue Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Sprachbewusstsein, Lernautonomie. Deshalb folgende Frage: Was soll/kann der DaFU (u.a. als „SDU“) im universitären Bereich, im so genannten nichtphilologischen Umfeld ? (in Anlehnung an das engl. „LSP“, im Unterricht des „German for Special Purposes“). Im Mittelpunkt meiner Ausführungen steht eine didaktische und auch als Verlagsprodukt beachtenswerte Leistung – ein neues Lehrwerk für Deutsch als berufsorientierte FS, mit dem im Sommer 2009 eine über ein Jahrzehnt andauernde, internationale Forschung und Kooperation in Sachen Lehrwerksgestaltung und Unterrichtsplanung zu Ende ging.

Als studienbegleitend (SDU) und/oder –vorbereitend steht der erwähnte DaFU im Dienste allgemeiner berufsorientierter Ausbildungsziele (Lévy-Hillerich u. Serena 2009, 12f; Stănescu 2009, 283). Die Eigenart des SDU (kein tradierter FaSU im Sinne von Buhlmann/Fearns !), macht es, dass es eine „in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz“ fördert. Mit Hilfe diskursiver und lexikalisch-grammatischer Strukturen, lernkontextbedingter Techniken und aufgrund geeigneter Einstellungen und Verhaltensweisen soll sich der Lernende mit Blick auf sein künftiges berufliches Handlungspotenzial ausbilden lassen, zu dem kommunikative Sprachkompetenz, u.zw. aktive und passive Deutschkenntnisse, Berufsorientierung und dabei wenig Berufsfeldorientierung (oder fast nichts eng Fach-/ Berufssprachliches), wohl aber langzeitige Schlüsselkompetenzen gehören. Die vorfindbare Sammelbibliographie zum SDU zeigt aber (und angesichts der Meinungen und Standpunkten im IDT 2009-Tagungsband von D. Lévy-Hillerich und S. Serena), dass manchmal Berufsfeldfachliches großzügig/„flächendeckend“ dem SDU-Bereich zugeordnet wird.

Trotz einer möglichen Begriffssüberlappung kann das Lehrwerk in Diskussion hierzulande viele Interessenten im akademischen Bereich finden (wohl aber nicht nur). Wenn mit Wilms das Fremdsprachenlernen sinnvolle Kommunikation, sprachsystematische Arbeit, Inhalts- und Mitteilungsaspekte der Sprache, authentische Textarbeit bedeutet (zit. in Reich 2001, 65; Neuner 2003, 17f)), versucht dieses (noch landesweit zu

experimentierende und zu bewertende) Deutschbuch, u.a. im Sinne von Maijalas Kriterienraster (2007, 544): A) die Fremdsprachen-Vorkenntnisse der Lernenden zu verwerten; B) Sprachbedürfnisse im Sinne des Bologna Integrations- und Umstrukturierungsprozesses zu beachten (mit Themen, Rollen, Szenarien allgemeinen Grades, wodurch im meistens kursbegleitenden Einsatz das Deutsch als Arbeits- und Kontaktsprache unterstützt wird; C) den Sprachbesitz im strategischen Bereich und bei den kommunikativen Fertigkeiten zu revidieren/festigen und im Kontext funktional zu erweitern und Lernkontrolle mit kapitelweise gestalteten Selbstevaluationen zu sichern; D) Sprachlernerfahrungen festzuhalten und neue zu vermitteln; E) Sprachbewusstheit mit dem sog. „prozeduralen Wissen“ zu fördern, wobei die GER-Richtlinien und die Deskriptoren in „Profile Deutsch“ viel strenger als im B2/C1-Band beachtet wurden (Lévy-Hillerich 2009, 34); F) als „Ergänzung nach unten“ des 2004 erschienenen Fortgeschrittenbandes „Mit Deutsch in Europa“ (Niveau B2-C1) Voraussetzungen für einen besser strukturierten SDU anzubieten, die bei bisherigen ständigen „Rationalisierungen“ schwer oder nicht erreicht werden konnten, weshalb das Anfängerbuch erforderlich war (Spät 2009, 28; Lévy-Hillerich u. Serena 2009, 18); G) sich über die curricularen Engpässe hierzulande (!) hinwegzusetzen und in der Lehrwerklandschaft in Rumänien inhaltlich und methodisch Kompetenzen und Fertigkeiten der erstrebten „Europafähigkeit“ während des akademischen Studiums und in einigen Wissens- und Wirtschaftsbereichen zu beleuchten (s. Stănescu 2009; Constantinescu 2009, Kap. 3); H) benutzerfreundlich mit Kopiervorlagen im (noch zu veröffentlichenden) LHB und einer begleitenden CD mit Hörtexten und Wortschatzlisten in vielen Sprachen zu sein.

2. Deutsch als Arbeits- und Kontaktsprache

2.1. Thematische Schwerpunkte und Kommunikationsanlässe

Angesichts fachspezifischer Richtziele im (Fremd)Spracherwerbsprozess lässt sich bei der Auswahl der thematischen Schwerpunkte Folgendes hervorheben: Die Behandlung der Studiumsaspekte, des Berufseinstiegs, des Fremdsprachen- und Deutschlernens zwecks Verständigung in anderen Kulturumgebungen, das Herangehen an die ökonomische Umwelt mit ihren gegenwärtigen Prioritäten, Neuerungen oder Lebensphilosophien, die

Behandlung des akademischen Arbeitsstils und der Präsentationstechniken kennzeichnen alle eine Akzentverlagerung in den Interessenbereichen unserer Studierenden.

Kognitiv betrachtet, beinhaltet das „Was“ des Deutschlernens bei solchen Voraussetzungen viel landeskundliches Wissen, aber auch prozedurales (Lerntechniken, Visualisierungsstrategien, das Sprachenportfolio und die Frage nach der Sprachbewusstheit). In pragmatischer Sicht geht es um ein allgemeines problemlösendes und kooperierendes Lernen, das jenseits der 4 Grundfertigkeiten (in E. II aber nicht nur) z.B. Routinen und Rituale im Berufsalltag, Meinungsaustausch, Argumentationen und Interaktionen verschiedener Art umfasst. Affektiv markiert ist dann die Bereitschaft, sich mit der deutschen Sprache als linguistischem „tool“ und ihrer Kultur zu beschäftigen.

„Sprache teilt mit, aber auch ein“, lautet eine fachdidaktische Aussage. Im Ausland befindet man sich in einer scheinbar vertrauten Umwelt.: E. I fokussiert auf den Lebens- und Studiumsalltag an einer deutschen Uni mit seinen studenteneigenen Merkmalen (der Wohn-WG und Wohnsorgen, dem Jobben), aber auch mit für den rumänischen Deutschlernenden (nicht oft/ausreichend) thematisierten „Schlüsselqualifikationen“, arbeitsmarktgerechten Fähigkeiten und Eigenschaften der Hochschulabsolventen, wie die Organisations-, Überzeugungs-, Teamfähigkeit, der Verantwortungs-, Lern- und Weiterbildungsbereitschaft. Hinzu kommt der „Hürdenlauf“ des Bewerbungsvorganges mit seinen Etappen und Kompetenzbereichen (Schriftliches und die Interview-Konfrontation). Als Reflex dieser Subbereiche kommt in E. II die Erasmus-Welt mit ihren Kommunikationsbedarfen und –akteuren (Mensa, Messe, Bibliothek) zum Vorschein.

Etwa technischer/„fachlicher“ orientiert scheint die umfangreiche E. III zu sein, die mit der etwa „trockenen“ Ressourcen-/Energiebezogenheit den rumänischen Lernenden mit unterschiedlichen Facetten des Umweltbewusstseins vertraut machen möchte, ob dies Bioprodukt und Produktqualität heißt, oder auch eine veränderte soziale Einstellung (lies auch: effektive Handlungsfähigkeit) im Bereich des „sanften Reisens“ betrifft. Mehr als das Sprechen /als Informationsübermittlung in einem Berufskontext geht es andererseits in E. IV um jene rhetorischen und pragmatischen Kompetenzen, die mit Prepelîță-Răileanu (2004) eine „ability to recognize and manipulate the formal devices...“ darstellen, die in der diskursorientierten Textarbeit beleuchtet werden. Vier große Handlungsfelder stehen zur Diskussion und binden den L2-Lerner in eine vorstellbare Vernetzung von

individuellen Fähigkeiten, studiumsprägenden Kompetenzen und professionellen Interessen ein.

Materialien sammeln bedeutet Informationen sammeln-selegieren-sichten- vernetzen, weshalb die akademische Methodenkompetenz eine ständige Problemlösungskompetenz (Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitung) beinhaltet. Die Sichtung der Materialien setzt (pseudo-fachlich betontes) Textsortenverständnis voraus, da unterschiedliche spracharme Darstellungsformen einsetzbar sind (Schaubilder, Tabellen, Diagrammen, usw.). Die Auswahl geeigneter Visualisierungsmittel für eine Präsentation macht nicht nur die technische Seite, aber v.a. die Versprachlichung/als Syntheseleistung mit (non)verbalen Techniken zu einer individualmenschlichen wie auch beruflichen Bewährungsprobe, die im Kap. 4 /"Präsentieren" den Höhepunkt erreicht. Nicht zufällig betrachten die Arbeitgeber die Fremdsprachenkenntnisse als eine fundamentale Qualifikation, weil die Präsentation als eine Sonderart des „public speaking“ angesehen werden könnte, die Interaktion mit dem Publikum und Feedback mit sich bringt und eigentlich mehrere Kompetenzbereiche bündelt. Insoweit diese Themekreise und Unterthemen interkulturelle Anhaltspunkte an den Tag legen, darf man von wirtschafts(inter)kulturellen Prägungen und Einsichten reden.

2. 2. Grammatik und Handlungsorientierung

Handeln mit der (Fremd)Sprache setzt eine Lernerorientierung voraus, die mit textsortenspezifischen Diskursen, pragmatischen Aspekten (lerntechnischem Wissen wie auch kommunikationsbestimmenden (non)verbalen Elementen) sowie der ständigen Selbstevaluation die detaillierte Grammatik-Vermittlung in den Schatten stellt. So könnte man von einem Buch „ohne viel Grammatik“ reden. Aber bei den von Quetz (2002, 40f) aufgezeigten Unterschieden und bei der lehrwerkseigenen Struktur mit selbständigen Einheiten, nicht zuletzt aufgrund des Sprachminimums, das bei Lernenden vermutet wird, möchte dieses Lehrwerk auf eine (traditionelle) grammatische Progression größtenteils verzichten.

Die Verteilung und Behandlung (in eher spiralförmiger Wiederholung) grammatisch-syntaktischer Besonderheiten auf die 4 Einheiten verhilft zur Herausbildung

der fremdsprachlichen aber auch der methodischen Kompetenz: So gibt es z.B. „weil“-Sätze in E. I zwecks Argumentationen im Bewerbungsvorgang während in E. II (S. 132) zur Beschreibung gemachter Erlebnisse im Erasmus-Kapitel; Konjunktiv II-Prät.-Verbformen („würde“-Form) zum Ausdruck von Anweisungen/Empfehlungen in E. II, aber auch in E. III (S. 118), für Verbraucherempfehlungen. Relativsätze dienen der Charakterisierung/Beschreibung von Situationen und Erlebnissen in E. I (S. 23) und als grammatisches Mittel der „touristischen Sprache“ in E. III. Dem Beschreiben und Berichten dient im journalistischen und wissenschaftlichen Stil das Passiv - in E. I (S. 83) nur als Umschreibung durch „Infinitiv+zu“/Modalverb, in E. III (S. 148) um klimaterische Erscheinungen oder Wirtschaftsvorgänge und Produkte darzustellen. Das banale Adjektiv findet in Kap. 3 und 4 der E. III (S. 187) seinen Platz, da man mit Graduierungsformen und Komposita Qualitätsmerkmale der Waren/Dienstleistungen (Bio-Bereich und Touristiksprache) verbalisiert (S. 206). Auch ist im beruflich relevanten Visualisierungs- und Präsentationsbereich (E. IV) die Gewichtung des Substantivierens und Verbalisierens (S. 242) ein anderes neues Thema für L2-Lerner (die Komprimierungsfähigkeit des Deutschen als Informationsselektionshilfe bei Gestaltung eines „steiferen“ Präsentationsstils).

2.3. Was den Meister macht: Texte und Übungen, Fertigkeiten und Kompetenzen

Das FS-Lernen soll in relevante Zusammenhänge eingebunden werden, die eine womöglich authentische Kommunikationssituation darstellen. Authentizität betrifft den geeigneten Einsatz von Texten/-sorten (Realia, Gebrauchstexte) sowie eine korrelierte Fertigkeitenentwicklung, in mehr/weniger gesteuerten Kommunikationsanlässen (z.B. Email oder Brief in E. II/ S. 97, Rezepte erklären in E. III/ S. 185, Reiseangebote präsentieren in E. III/ S. 211).

Fremdsprachliche Texte sind, mit einem „klassischen“ Ausdruck Ch. Edelhoffs „Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen zugleich“. Als Realitätsausschnitt dienen die Texte zur vergleichenden Wahrnehmung und Analyse. Die Deutschlernenden konfrontieren sich hier mit Texten „allgemein fachlichen“ Grades, wobei berufsfeldorientierte Sprachelemente (der Touristiksprache oder in kaufmännischen

Berufen in E. III) kontextgemäß vorkommen. Schaubilder und Grafiken, das Bewerbungsschreiben, der Europass, Firmenprofile, Wirtschaftsmeldungen, pseudo-fachliche Anweisungen zum Berufsalltag, Lexikon- und Medientexte/Radionachrichten, Wohnungs- oder Reiseanzeigen, nicht zuletzt dichterische Textformen, die „konkreten Gedichte“ (Wiemer, Timm, Höhler usw.) erschließen den Lernenden vielfältige Wege zur „Sprache in Funktion“.

Hierzu stellt sich auch die Frage danach, was und wie geübt wird. Texte/Textsorten sind die Grundlage des Übens, in denen Fertigkeiten allmählich „gemeißelt“ werden. Als Lernvorgang sollten die Übungen leichter erkennbare Teilfertigkeiten bieten, meinen u.a. Hunecke und Steinig (2002, 193). Erst aber die Übungssequenzen ergeben sinnvolle Handlungsrahmen und können den Lernweg vom isolierenden Üben zu kommunikativen Leistungen prägen. Dabei darf man, wie in der Fachdidaktik schon erklärt, eher von „Aufgaben“ reden. So wird z. B. das Problem des Sprachenlernens in E. II/Phase B-C als eine Verkettung mehrerer Schritte realisiert: mit Wortschatzentlastung (Zuordnung), der Bereitstellung der Redemittel zur Grafikanalyse, der Bereicherung der fachlichen Textsortenkenntnis (Versprachlichung spracharmer Textsorten), nach entsprechenden HV-bezogenen und gesteuert-produktiven Lektionssequenzen, bei Aktivierung der interaktionalen Kompetenz im kooperierenden Lernen (s. Constantinescu 2009, 3.1.) Nicht die Schwierigkeit der Themenbehandlung/des Textes ist relevant, sondern die Art der Übungsgestaltung: So ist z.B. das „Haba“-Firmenprofil in E. IV/S. 236 im Detailverständnis für die A2-Lernenden prinzipiell kompliziert, hier geht es aber um W-Fragen als Textverstehens- und Informationsselektionstechnik.

Mit einer „Fit für Europa“-Vorbereitung möchte dieses Lehrwerk auch den rumänischen SDU-Interessenten entgegenkommen. Die Schulung auf bestimmte Kompetenzen zwecks Zukunftsoffenheit und Flexibilität steht im Fokus des SDU. So ist die angestrebte Handlungskompetenz (aufgefächert, nach dem so genannten Mercedes-Benz-Ausbildungsmodell) als eine Fach-, Methoden-, sprachliche, soziale, persönliche und interkulturelle Kompetenz aufzufassen, worauf eine allmähliche Lernerautonomie (selbstreflexive, selbststeuerbare Handlungsfähigkeit) mit Wissensaneignungs- und –bearbeitungsstrategien fußt (Lévy-Hillerich u. Serena 2009, 18).

Die Fachkompetenz (z.B. hochschulbezogene Informationen in E. I) hilft den Lernenden Fachwissen zu erweitern (z.B. mit dem „Sprachenportfolio“ Einsicht in das FSL zu gewinnen, Schlüsselqualifikationen wie die Präsentationstechniken in E. IV zu entwickeln). Alle Einheiten (vgl. aber E. II/ S. 88-127) thematisieren u.a. das Textsortenverständnis. Die Bearbeitung statistischer Informationen (Versprachlichung von Graphiken (E.II/ S. 98) hängt auf gewisse Art mit Präsentationstechniken zusammen. Die Methodenkompetenz betrifft die Lernweggestaltung, z.B. die Einübung von Wortschatzlerntechniken wie das stufenweise bearbeitende Vokabellernen im „Stationenlernen“, die Lesestile, das SOS-Prinzip für grammatische Strukturen, nicht zuletzt die spielerischen Übungsalternativen. Sozial-emotional bestimmt ist die Zentralrolle des Lernenden, der eine Persönlichkeitsentwicklung erleben soll: Gefragt sind heute „soft skills“ wie Teamfähigkeit, der Mut zur Initiative, die Anpassungsfähigkeit, und Argumentationstechniken, die Organisations- und Planungskompetenz, die u.a. durch die Sozialformen der Arbeit im Spracherwerbsprozess (Gruppen- oder Partnerarbeit) trainiert werden. Europafähigkeit beinhaltet auch interkulturelle Ein- und Weitsicht, die Toleranz gegenüber Andersartigem und die Akzeptanz der Vielfalt (z.B. Einheit II/Kap. 2). Überall im Buch finden sich vorder- oder hintergründige Anhaltspunkte für teils landeskundliche, teils interkulturelle Aspekte der Zielsprachen- und Wirtschaftskultur, die vom einfachen Wortverständnis oder Textsorteneinsatz (nationale Kochrezepte) über soziale Verhaltensregeln zur Wirtschaftsorganisation und gegenwärtigen wirtschaftlichen Entwicklungsprinzipien (Nachhaltigkeit) reichen.

2.4. Sprachbewusstheit. Ich kann... Deutsch lernen!

Das “Was“ des FSL wird vom “Wie“ begleitet. Die Anleitung zu eigenständigem und motiviertem Erlernen ermöglicht, über die Studienzeit hinaus neues Wissen anzueignen, aufzufrischen, zu erweitern (Günther/Günther 2007, 200f). Im europäischen Verständnis können FS-Kenntnisse anhand vorliegender Selbststeuerungs –und Kontrollinstrumente (GER, das Portfolio, „Profile Deutsch“) vergleichbar und in ihrer Entwicklung überschaubar/immer steuerbarer gemacht werden. Die Fähigkeit zur Selbstseinschätzung dessen, was man zu einem Zeitpunkt kann, die internationalen

Standards für die Lehr- und Lernprozesse, die Festhaltung individueller Lernerfahrungen, alles dies spielt auf (der für die meisten Lernenden festgelegten) A2/B1- Stufe hinein (s. E. II/ S. 123).

Neu für die L2-Lerner im SDU ist die akribische „Kann“-Beschreibung Anfang jeden Kapitels/jeder Einheit, die inhaltsmäßig und strukturell In- und Output (mit Blick auf die noch zu bestehenden Selbstevaluationen) „dosiert“. Damit hängen die Lernzielbestimmung und der Kompetenzbereich zusammen. In allen Kapiteln sämtlicher Einheiten (E. I-IV) werden die anvisierten Kompetenzen angegeben. So werden in Kap. 1 („Studienzeit-eine glückliche Zeit?“/E. I) mehrere Kompetenzen angegangen: Der Uni-Fachjargon gehört zur fachlichen, die Aufstellung eines Zeitplans für die Prüfungsvorbereitung zur methodischen Kompetenz, wie auch das SOS-Prinzip der Grammatikstrukturen. Gestaltungsmäßig auch visuell zu verankern, ist das Suchen-Ordnen-Systematisieren ein Weg zum aufklärenden Erlernen und Verstehen unverzichtbarer Basisstrukturen einer (Fremd)Sprache.

Der Sozialkompetenz dienen andererseits die Formulierungen für kohäsionsbildende Ratschläge/persönliche Standpunkte. Nicht zuletzt betrachtet man die Versprachlichung des Verhaltens in Stress-Situationen als Aspekt der persönlichen Kompetenz.

Deutsch lernen ist kein Spiel, ...aber in diesem Lehrwerk wird oft mit Sprache gespielt. Spielerische Übungsgestaltung dient mehr als einer (psychologisch bedingten und folglich wichtigen) Auflockerung und Unterhaltung, sie erhöht die Lernmotivation und beeinflusst die Verstehensleistung und Speicherfähigkeit des Lerners. Am Ende eines Kapitels angesiedelt, ist das didaktische Spiel mit der Sprache als Gedächtnis-, Wortschatz- und Grammatik-Spiel, als Simulation/ in Form von Rollenspielen, eine ungenügend geschätzte Lernmethode. Überall als „ABC-Memo“ oder als „Marktplatz“ (für Begriffe, lexikalische Strukturen), sogar als Satzkartenspiel mit Unternehmensgrundsätzen und –leitbildern! (E. IV), oft aber als Wortschlangen und Silbenrätsel, als stereotypiebezogenes Quiz in E.II/ Kap. 2, manchmal in Form der argumentativ- diskursiven Aussagen umkehrenden „Kopfstandidee“ (E. I und II), trägt das didaktische Spiel zur Festigung der Methoden- und Sozialkompetenz bei. Der Inszenierungscharakter des Rollenspiels (die „Zweck-WG“ und die „Bewerbung“ in E. I, „Geschäftspartner empfangen“ in E. II, das

„Verkaufsgespräch“ in E. III macht aus einer solchen realitätsnahe Interaktion stimulierenden Bewährungsprobe ein gutes Beispiel sprachlicher Handlungsfähigkeit im Berufsalltag.

Wie Hunecke und Steinig (2002, 193) und Rampillon (2000, 10f) zeigen, findet die Einbeziehung von kognitiverenden/bewusstmachenden Verfahren sowie die Thematisierung des Sprachenlernens verstärkt Eingang in die Lehrwerke. Auch dieses Buch möchte unseren (vielleicht weniger damit vertrauten) Deutschlernenden langfristig brauchbare, selbständig machende Lerntechniken und -strategien als Bestandteil einer umfassenderen Methodenkompetenz vermitteln. Methodenkompetenzorientiert ist z.B. Übung C.1.3. in E. III/ S. 170, die auf Hör- und Verstehenstechniken ausgerichtet ist (was hilft beim Verstehen von Radionachrichten in Fremdsprachen, u. zw. Sprachverwandtschaft, Fachwissen, Internationalismen, Zahlen, Kontext). Einige wortschatzbezogene spielerische Formen (das ABC-Memo, für Anfänger oft die speicher- und autonomiehelfende Regelfindung durch den Lerner, die Internationalismen in der Textarbeit) wurden schon erwähnt. Hinzu kommen oft das Anfertigen von Notizen (zur Informationsentnahme), die Arbeit mit dem Wörterbuch, der Vergleich mit der Muttersprache (Äquivalente suchen).

Weiter sind die überall vorfindbaren Lernhilfen (praktische Anweisungen) anzuführen, sie reichen von Hinweisen für „Kann“-Deskriptoren und Sprachaktivitäten (Rezeption mündlich, Produktion schriftlich, usw.) zu einprägsamen Merksätzen für bestimmte Verfahren (z.B. „Schon bekannte Wörter helfen Ihnen, Unbekanntes aus einem Kontext zu erschließen und verstehen“/ E. I/ S. 34).

2.5. „Über den Tellerrand blicken“. Interkulturelle Kompetenz und Vergleiche

Interkulturalität ist ein Schlüsselbegriff, so Kaikkonen (2002), der als Wahrnehmungsmöglichkeit das Zusammenspiel der kommunikativen Bedarfe und der trainierbaren Kommunikationsfähigkeit markiert. Von „Europafähigkeit“ ist hier die Rede, einer im Zeichen interkultureller Erziehung großgeschriebenen, die im Buch Einsichten, Überlegungen, Meinungsaustausche, eine interkulturell begründete Horizonterweiterung mitliefert, wohl aber auch zur Weitsicht als Toleranz und zur Schätzung der Andersheit und

der Vielfalt schult. Nicht zufällig steht Einheit II (an der die Autorin dieses Beitrags mitwirken durfte) im Zeichen des Mottos „Über den Tellerrand blicken“!

Der Wissensvermittlung steht eine meist kognitive Erschließung der Inhalte/Gegebenheiten in realen bis plausiblen Interaktionssituationen zugrunde, nur dass (mit Bezug auf das Kennen-Erkennen-Handeln) die Gewichtung der Aspekte immanenter/impliziter bzw. expliziter Landeskunde heikel sei, meint auch Quetz (2002, 42f). Diese interkulturelle Sichtweise ist bis zuletzt eine Art kulturelles Filter, das einer Gesellschaft/Gemeinschaft zur Wahrnehmung und Auslegung verhilft, mit Auswirkung auf Verhaltensmuster und Mentalitäten. Überall im Buch sind Anhaltspunkte für teils landeskundliche, teils interkulturelle Besonderheiten zu einer weit gefassten Wirtschaftskultur im deutschsprachigen Raum, manchmal auch in den Heimatländern der Adressaten dieses Lehrwerkes vorfindbar. Interkulturell geprägt sind z.B. die HV-Übungen /- Aufgaben zum FSL in Kapitel 1 der E. II (Übung B 2.1., S. 95, für Meinungen zum Smalltalk im Berufsalltag).

Die Interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK) im DaFU besitzt laut Rost-Roth (2003) eine sozialpsychologische und eine kommunikativ-pragmatische Dimension: a) Das Fremdverstehen anderer Kulturkreise/„Lebenswelten“ erfolgt mit Blick auf die Verständigung in internationalen Kontexten und umfasst Kenntnisse über andere Kulturen und das Verständnis für andere Prägungen, die Stereotype/Vorurteile –Problematik, den Umgang mit Spannungen/Konflikten, die Erweiterung des eigenen Kulturbildes und der Identität des Lerners (Kaikonon 2002, 10); b) Die Befähigung zum interkulturellen Handeln besteht im Interpretieren, „wie es andere tun“ und in der Produktion von Äußerungen. Zu den traditionell didaktisierten LK-IK- bezogenen Bereichen im DaF–Unterricht in den Lehr- und Lernmaterialien auf Grund- bis anfänglicher Mittelstufe gehören meistens: Anrede- und Begrüßungsformeln; der Höflichkeitskode; Sitten und Gebräuche; Alltägliches (Einkaufen, Wohn- und Lebensgewohnheiten, Ess-/Freizeitkultur); nonverbale Verhaltensaspekte wie Pünktlichkeit, Bekleidung, Intimitätsgrenzen); gelegentlich sprachreflexionsbezogene Aspekte (Constantinescu 2009).

Begegnungsräume und eine „Sicht-Erweiterung“ liefert z. B. E. II/Kap. 2 („Wege zueinander“). Nicht nur wird das Problem der stereotypischen Beurteilung verschiedener Völker behandelt, es wird, mit Blick auf die erstrebte Europa-Orientierung (S. 108-127) an

einige materielle und verhaltensmäßige Aspekte der Wirtschaftskultur herangegangen: Sozialisierungsregeln, Begrüßungsrituale, Höflichkeitstipps Erläuterungen für symbolische Gegenstände/die Visitenkarte (S. 113-115). Das kognitive Wissen der Studierenden wird bereichert, sie werden auf pragmatische Spezifika beruflicher /möglicherweise internationaler Interaktionskontexte vorbereitet. Die Verbindung der interkulturellen Seite mit der methodischen zeigt sich z.B. in der (gesteuerten) Vorbereitung und Durchführung von Simulationen (E. II, Kap. 2, Phase D, S. 121-124) zum beliebten Interaktionskontext „Geschäftspartner empfangen“.

3. Ausblick

Mit einem mehr als dem Endprodukt hartnäckiger und ehrgeiziger Arbeit steht uns (ausblickend) SDU/DaF-Lehrenden die Aufgabe bevor, das Lehrwerk– trotz noch fehlender curricularer Fundierung – einzusetzen. Dabei könnten die Lernenden (hier mit Bezug auf unsere L2-Wirtschaftsstudenten) mit den einzelnen Einheiten eine Lernerfahrung besonderer Art machen und Einsicht in Themenkreise von privatem bis öffentlichem Belang sowie in die „Hexenküche“ des Fremdsprachenlernens nehmen.

Literatur

1. Constantinescu, L. (2009), „Wege zueinander. Von FSL und Sprachbewusstsein im SDU“, Vortrag auf der III. Internationalen Germanistentagung „Begegnungsräume von Sprachen und Kulturen“, Christliche Universität Partium Oradea, i. Dr.
2. Günther, B. und H. Günther (2007), *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*, Weinheim und Basel: Beltz
3. Hunecke, H.-W. und W. Steinig (2002), *DaF. Eine Einführung*, Berlin: E. Schmidt
4. Kaikkonen, P. (2002), „Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen FSL“, in *Info DaF*, 1, S. 3-12
5. Krumm, H.-J. (2001), „Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert?“, in *Fremdsprache Deutsch*, 24, S. 5-12

6. Lévy-Hillerich, D. u.a. (2009) (Hg.), *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben (A2-B1). Ein Lehrwerk für den SDU an Universitäten und Hochschulen*, Mailand: Arcipelago Edizioni
7. Lévy-Hillerich, D. und S. Serena (2009), "Einleitung", in Lévy-Hillerich, D. und S. Serena (Hg.), *Studienbegleitender DU in Europa. Rückblick und Ausblick - Versuch einer Standortbestimmung*, Mailand: Arcipelago Edizioni, S. 11-20
8. Maijala, M. (2007), "Was ein Lehrwerk können muss. Potenziale und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht DaF", in *Info DaF*, 6, S. 543-561
9. Neuner, G. (2003), "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik", in Hufeisen, B. und G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz, S. 13-34
10. Prepelîță-Răileanu, B. (2004), "Pragmatic and Rhetorical Competences in Professional Presentations. Issues and Strategies", in *Dialogos*, 10, S. 13-15
11. Quetz, J. (2002), "Lernziele und Lerninhalte im interkulturellen Lernen", in Quetz, J. und G. von der Handt (Hg.), *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 30-48
12. Rampillon, U. (2000), *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*, Ismaning: Hueber
13. Răteu, I., A. Iroaie, L. Constantinescu und M. Zografî (2009), "Zusammenwachsen über die Grenzen" (Einheit II, Kap. 1 und 2), in Lévy-Hillerich, D. u. a. (Hg.), S. 87-126
14. Rost-Roth, M. (2003), "Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht - Deutsch nach Englisch", in Hufeisen, B. und G. Neuner (Hg.), S. 51-84
15. Spät, U. (2009), "Das Europa-Projekt 'Curricula und ein Lehrwerk für den SDU an Universitäten", in Hillerich, D. und S. Serena (Hg.), S. 21-30
16. Stănescu, S. (2009), "Studienbegleitender DU in Rumänien: Umfeld, Projekt und (Aussichten", in Lévy-Hillerich, D. und S. Serena (Hg.), S. 309-320

The author

Lora Constantinescu is a university lecturer with the Academy of Economic Studies, Bucharest. She is co-author of (inter)national German textbooks, with contributions to

scientific journals and participations in (inter)national conferences. Domains of interest: the rhetoric of advertising, cultural studies, teaching material design.