

“UNSER TÄGLICH’ WIRTSCHAFTSDEUTSCH“(I). ZUR FRAGE DER SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT UND DER KOMMUNIKATIVEN FERTIGKEITEN

Lora CONSTANTINESCU*

Angesichts der an den fremd- und fachsprachlichen Deutschunterricht gestellten Anforderungen in einem sich zusammenschließenden Europa versucht die einschlägige Didaktik abermals Stellung zu nehmen: Mehrsprachigkeit und Sprachenbedarf in einer von Technologien und zunehmender Funktionalität geprägten Lebens- und Berufsumwelt führen zur ständigen Neuauffassung der Ziele und der Wege im allgemeinen wie auch im fach- / berufssprachlichen DU. In meinen Ausführungen komme ich auf ein immer wieder zu behandelndes Thema zurück: *das Oberziel des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts und die dazu gehörende Fertigkeitentwicklung.*

1 “Unser täglich’ Wirtschaftsdeutsch“- ein veränderter Begriff

1.1 Wirtschaft, ihre Sprache(n) und die Gebote des Tages

Unter dem Einfluss der linguistischen Auseinandersetzung um das Wesen des *Kommunikationsmittels Fachsprache* wohl aber auch im Vorgefühl der Neuorientierungen in den 90er Jahren -die den fachsprachlichen DU (FaSU) nicht mehr für einen vom allgemeinen Spracherwerb isolierten Bereich hielten-, wird die *Wirtschaftssprache* nachdrücklich als ein Sammelsurium verschiedener inhaltlicher Aspekte, berufsspezifischer Nomenklaturen und diskursiver Besonderheiten definiert, die in normalsprachliche grammatische Strukturen eingebettet werden [1, S. 82-108].

Demzufolge ließe sich über das studiertaugliche *Wirtschaftsdeutsch* sagen, es bilde sich eigentlich aus mehreren *Wirtschaftssprachen*, die den jeweiligen

Berufsbereichen (Handels-, Bank-, Industrie- oder Speditionskaufmann) entsprechen. 1991 fügte Ursula Frenser das Element *wirtschaftslandeskundliche Information* hinzu, das in diesen Jahren eine Bereicherung des schon umgedeuteten *Wirtschaftsdeutsch*-Begriffes um das *Wirtschaftskulturelle* indiziert.

In den 90er Jahren wird die fremd- / fachsprachendidaktische Diskussion zum Ort neuer Überprüfungen. Die wesentlich veränderte Grundeinstellung widerspiegelt das Gebot des Tages (des Jahrzehntes): Der Wirtschaftsdeutsch-Unterricht soll eine immer stärker auf die realwirtschaftlichen und die unternehmenseigenen Mitteilungsbedarfe zugeschnittene Kommunikationsfähigkeit bei den Lernern hervorbringen; angesichts der stattgefundenen und der noch zu erfolgenden politisch-ökonomischen Umgestaltungen ist die deutsche Sprache laut Ehnert [2, S. 97] besonders im Mittel- und Osteuropa (wieder !) zu einer „lingua franca“ geworden, in der heutigen EU ist das Deutsch die 3. offizielle Arbeitssprache und europaweit zählen nun fremd- und fachsprachliche Deutschkenntnisse zu nicht mehr wegzudenkenden berufsbestimmenden Qualifikationen. Es bietet sich folglich die Gelegenheit, die neuen Standpunkte zu spracherwerbstheoretischen und lernmethodischen Aspekten der *Sprachhandlungskompetenz* zu beleuchten.

1.2 Richtziel Handlungsfähigkeit im Fach Wirtschaftsdeutsch

Das Besondere an der Fachsprache Wirtschaft (zum Unterschied vom technischen fremdsprachlichen FaSU), stellt die relativ niedrige Abstraktionsstufe ihres beruflichen Gebrauchs in der vertikalen

* Lektor Dr., Lehrstuhl für germanische Sprachen und Wirtschaftskommunikation der Akademie für Wirtschaftsstudien Bukarest

Schichtung der Fachsprachen dar. Nach jahrzehntelanger Debatte um das Wesen der Fachsprachen sind diese als Kommunikationsmittel für Fachleute in einem abgrenzbaren Tätigkeitsbereich zu verstehen [3, S. 2-13].

Sinn und Zweck des FaSU sieht die Fachdidaktik grundlegend darin [3, S. 9] um den "Deutschler in seinem Fach handlungsfähig zu machen". Darunter soll die Fähigkeit des Studierenden verstanden werden, "sich in der Zielsprache (L2) angemessen zu informieren und zu verständigen". Hierzu geht es um die in Anlehnung an die beiden bekannten Didaktikerinnen des Bereichs Fachsprache Buhlmann/Fearns [3] anzuführenden und auch im Fachbereich Wirtschaftsdeutsch identifizierbaren *Denk- und Mitteilungsstrukturen*. Zum Unterschied vom allgemeinen Sprachunterricht zielt der FaSU nicht so sehr auf "Geläufigkeit und Flüssigkeit als Präzision, Differenzierung und Ökonomie" [3, S. 81-85]. Auch hat der FaSU Lese- und Textproduktionsstrategien (als Arbeitsstrategien/*study skills* aufzufassen) zu vermitteln, die dem Text-(De)kodieren und Organisieren dienen. Die Akzente liegen heute nuanciert anders. Die Neubewertung der FSU-Ziele und Methoden auf dem Hintergrund des *sprachlichen Handelns* hat sich allmählich auf das Konzept des FaSU ausgewirkt. Das fachlich bestimmte Kommunikationsmittel Fachsprache bedeutet nun ausdrücklich über strukturbezogene Feinziele in der Aussprache, Wortsemantik und im Satzbau hinaus den Einsatz von Sprache zwecks *Aufbau von* (fachlich-beruflich orientierten) *Kommunikationsereignissen* und von *Interaktion* [4, S. 13]. In der sogenannten „postkommunikativen“ Phase der FS/FaSU-Didaktik, die Gewesenes von neuem abwägt und re-integriert, ist noch immer mit H.-E. Piepho an Folgendes zu erinnern: Im Zentrum der Unterrichtsplanung soll eine vielschichtige Fertigkeitsskala stehen, die die eigenen Erfahrungen und Werthaltungen der Lerner sowie eine mit dem (Berufs)Alltag verbundene Hermeneutik des Wirtschaftsumfeldes in den Mittelpunkt rücken lässt [5, S. 122-142].

Interessant und aufschlussreich ist diesbezüglich die im Einleitungsteil des Handbuchs zur "Prüfung Wirtschaftsdeutsch International" [6, S.20] angegebene und erläuterte Aufspaltung der *Fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit* in die folgenden Unterbereiche:

1. *Fachkompetenz*,
2. *Methodenkompetenz*,
3. *Sozialkompetenz*,
4. *Sprachkompetenz*

Das Schema der zu berücksichtigenden Teilkompetenzen bietet ein facettenreiches Bild der Inhalte, Zieltätigkeiten, konkreter Aufgaben und Fertigkeiten/Fertigkeitskombinierung, wodurch die Lehr- und Lernziele im FaS/Wirtschaftsdeutsch-Unterricht ständig überprüfbar und schließlich auch die Leistungen der Lerner zu beurteilen sind.

Die 1. Komponente beinhaltet kein engfachliches Wissen, sondern eher ein *Grundverständnis* ökonomischer Abläufe, beruflicher Kontexte und Mitteilungsabsichten. Sprachliches Können (die übliche *linguistische Kompetenz*) setzt ein gewisses Beherrschungsniveau voraus. Die Methodenkompetenz umfasst verschiedene Strategien und Methoden zur *Informations-, Präsentations-, Gliederungs- und Gesprächskompetenz*. Die soziale Teilkompetenz bezieht sich auf die *Bereitschaft und die Fähigkeit zur sozialen, (sprachlichen) Interaktion*, nicht zuletzt hinsichtlich *sozio- und wirtschaftskultureller/ interkultureller* Determinanten [6, S. 22-28].

1.3 Sprachhandlungsfähigkeit im Fach

Wirtschaftsdeutsch: wann, für wen, wozu ?

Einige spracherwerbstheoretische - und praktische Aspekte

Unter welchen lernpsychologischen und spracherwerbsbezogenen Bedingungen ?

Der FaSU ist ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und besonders in seiner Beziehung zum Zweitsprachenlernen aufzufassen. Der Fachsprachenunterricht im Wirtschaftsbereich steht im Spannungsfeld von 4 möglichen Kompetenzbereichen: allgemeinsprachliche/berufliche Sprachkompetenz/fachsprachliche Kompetenz/fachliche Kompetenz [7, S. 6].

In spracherwerbsbezogener Hinsicht beginnt das Studium der Fachsprache Wirtschaft an unserer Wirtschaftsakademie gleichzeitig mit dem muttersprachlichen (rumänischen) Fachunterricht und verläuft parallel mit diesem kurstragend/als selbständige Tätigkeit. Diesbezüglich kann die von Buhlmann/Fearns postulierte Vorzeitigkeit des FaSU gegenüber dem allgemeinen FSU (L2) von Anfang an nicht mehr beachtet werden [3, S. 86].

In Frage kommen also für den wirtschaftsbezogenen DU an unserer Hochschule 2 mögliche Kategorien von Lernern: Lerner (an der Fakultät für fremdsprachliches Wirtschaftsstudium und an der Fakultät für Internationale Wirtschaftsbeziehungen), die den sprachlichen, zeitlichen und curricularen Anforderungen gewachsen sind; sie werden als

fortgeschrittene Mittelstufenlerner betrachtet (ein beträchtlicher Teil sind Absolventen deutscher Schulen in Bukarest und landesweit, also Fast-Muttersprachler und gegebenenfalls richtige Muttersprachler) und "gute Anfänger" (auf einem vergleichbaren Niveau zwischen dem *Zertifikat DaF* und einer Prüfung zum Nachweis fach/wirtschaftssprachlicher Kenntnisse, d.h. nach etwa 350 Unterrichtsstunden). All diese Lerner verfügen am Anfang über (gute) zielsprachliche Kenntnisse, aber keine Fachkompetenz. Wie die Didaktik hervorhebt, sind für diese Interessenten die Absolvierung wesentlicher Morpho- und Synthax-Lernpensen und ein schon herausgebildetes Sprachfeingefühl wichtige Bestimmungsfaktoren [3, S. 323 / 4, S.16].

Deshalb möchte ich hierzu nur sehr begrenzt auf die 2. Kategorie der relativ ungleichmäßig ausgebildeten Gruppe der Deutsch-Anfänger beziehen; sie beginnen entweder bei Null-Deutschkenntnissen (also befinden sich beim L3-Erwerb) oder knüpfen nach einer 4jährigen "Lern-Pause" im Lyzeum an das Sprachniveau des (oft passivierten) Gymnasialwissens an. Für diese Lerner ohne Fach- und Sprachkenntnisse sollte der FaSU einigen Bereichspraktikern nach zunächst einmal Sprachunterricht und erst dann fach/berufsbezogen sein. Die zeitlichen und curricularen Zwängen bereiten folglich uns Lehrenden und den Lernenden genügend Schwierigkeiten in der Zielfestlegung und Lehrstoffplanung, wo, wie oft Didaktiker und Lehrer davor warnen, vor allem das Kriterium der Machbarkeit bestimmend ist.

Laut bekannten gemachten Empfehlungen [siehe 3, S. 86], könnte man bei solchen Lernern (weit unter dem ZDaF-Niveau) mit einem Grundstufensprachunterricht beginnen, auf dem nachher der Wirtschaftsdeutsch-Unterricht allmählich bauen soll. Und das bedeutet z.B. für die 2 höheren Studienjahre an unserer Hochschule und im Hinblick auf die verfügbaren/einsetzbaren rumänischen oder deutschen Anfänger-Lehrbücher eigentlich nur eine Einführung in einige Themenkreise (einschliesslich der Geschäftskorrespondenz) und Arbeitsstrategien, wobei eher die rezeptiv-reproduktive Seite zu bewältigen bleibt.

Wozu ?

Der vielschichtige Spracherwerbsverlauf steht im Zeichen verschiedener Dimensionen und Faktoren: Es sind die zusammenhängenden Dimensionen *pragmatischer* Natur (Entwicklung der Sprachkompetenzen sowie das Interesse für/die Sorge um den künftigen Beruf/Arbeitsplatz), *kognitiver* Art (stark fundiertes Interesse für die mitvermittelten

Fachinhalte) und *affektiver* individueller Prägung (Einstellung und Motivation beim Aufbau des Sprachkönnens) [8, S. 148-149/9, S.127].

In Bezug auf die erstgenannte Richtung zielt das Studium der Wirtschaftssprache auf die Entwicklung einer Sprachhandlungsfähigkeit, die den Deutschlernern zur Bewältigung ihrer Berufsaufgaben verhelfen soll: Im Vordergrund stehen auch für unsere Studierenden Deutschkenntnisse für Geschäftsgespräche und Verhandlungen im Firmenmilieu mit ausländischen Partnern- im Ausland oder in Rumänien/für den Fremdenverkehr, besonders die Reiseleitertätigkeit/für weiteres Studieren im Ausland und für die Berufsausübung in deutschen/gemischten Unternehmen sowie im deutschsprachigen Ausland.

2 Fertigkeiten und ihre relevante Bündelung bei der Herausbildung der FaS-Handlungsfähigkeit

2.1 Kommunikative sprachliche Tätigkeiten und die Folgen für den Wirtschaftsdeutsch - Unterricht

Der Terminus "Kommunikationsfähigkeit" als Fähigkeit zur verbalen Interaktion ist vielleicht irreführend [8, S. 159], da hinter ihr entweder die Auffassung über die *linguistische* oder die *kommunikative* Sprachkompetenz zu verstehen ist.

Wie schon unter 1.2. hervorgehoben legt die heutige Didaktik eine starke Bemühung um eine realitätsadäquate L2-Beherrschung auch im FaSU-Bereich zu Tage, welche die Angemessenheitsbedingungen der (Fach)Sprachverwendung und die Fähigkeit zum Vollzug fachkontextgerechter Sprachhandlungen betrifft [8, S. 161/9, S. 127]. Die Erreichung dieses Oberziels erfolgt über die Herausbildung der 4 Teilziele (Sprachkompetenzbereiche) des *Hörverstehens, des Sprechens, des Leseverstehens* und *des Schreibens*. Diese 4 Fertigkeitensbereiche beinhalten "das, was geübt wird", also sie dienen in verschiedenen Bündelungen als Mittel zum Zweck im Kontext kommunikativer Aufgaben.

Was ist laut bisherigen praktischen Erfahrungen im stark textsortenbezogenen FaSU/Wirtschaftsdeutsch-Unterricht in fertigkeitensbezogener Hinsicht zu erreichen ?

Bei der Übertragung der Grundsätze des FaSU auf den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht [3, S. 323-326] hat man laut bekannten Empfehlungen von Buhlmann/Fearns eine Vielfalt textarmer bis -reicher (textsortenmusterabhängigen),

betriebsinterner/externer (wissenschaftlicher und populär-journalistischer) Textarten zu bewältigen. Bevorteiligt sind deutlich die *Verstehensleistungen* [3, S. 334-335 und 339-340]. Geübt werden Verfahren zur Wissensaktivierung, Aufbauarten der Leseerwartung und verschiedene Informations-Entschlüsselungsstrategien auf Textebene/textextern und auf Wort/Satzebene, die mit der Verfestigung von Lesestilen zusammenhängen. Dabei wird ersichtlich, dass mit diesen Übungen den Lernenden auch *Arbeitsstrategien* für die FS-Seminartätigkeit und im außerschulischen Sprachgebrauch an die Hand gegeben werden. Das Hörverständnis sollte gezielt geübt werden, Buhlmann/Fearns warnen aber vor Rezeptionsproblemen (auch phonetischer Art) authentischer Texte - nicht so sehr für intensives/totales Verstehen geeignet, da die Hörkompetenz die praktischen Erfordernisse übertreffen könnte. Der schreibproduktive Bereich ist im Wirtschaftsumfeld größtenteils normiert und gesteuert, das funktionale Schreiben steht in enger Beziehung zu Verstehensaspekten (Informationsstrategien), bietet aber - mit Ausnahme einiger Aspekte der Textproduktion in der Geschäftskorrespondenz - keine Grundlage für eine eigentliche Schreibkompetenz. Ähnliches gilt schließlich auch für die mündliche (interaktionale) Kommunikation, die nur wenigen Bereichen (Verhandlungen) entgegenkommt.

Zur Vorrangigkeit der einen oder anderen Gruppe von Teilkompetenzen (rezeptiv/reproduktiv), über die altbekannte Reihenfolge hinaus, lassen sich in Krumms Meinung bemerkenswerte Differenzierungen vornehmen: Einerseits sind die einzelnen Fertigkeiten selbst Komplexe kleinerer Teilaspekte, andererseits ließe sich der herkömmliche Fertigkeitensbegriff bis zu einer sogenannten *Kommunikationsfertigkeit* erweitern [10, S. 6-7]. Wie ist das zu erklären?

Die in der 1. Phase der Kommunikativen Didaktik anvisierte Stufung der Fertigkeiten (ihrerseits in Anlehnung an G. Neuners Progression vom Rezeptiv-Reproduktiven bis zur freien Äußerung) scheint deshalb sich mit der gegenwärtigen Auffassung nicht mehr völlig zu decken. Wie der erwähnte Autor zeigt, besteht der herkömmliche Sprachwerb aus einer "manipulativen" Phase (Einübung, Training) und einer "Transferphase" (Fertigkeitsinteraktion in einer Realsituation). Es ist demnach angemessener, wenn man hinsichtlich des Europäischen Referenzrahmens für das Lernen und Lehren der Sprachen [11] eine *Kombination* rezeptiv/reproduktiver Sprachkompetenzen innerhalb von *kommunikativen sprachlichen Tätigkeiten* (ich nenne sie kurz KST) ins Auge fasst,

weil das Üben gleich Anwendung/Transfer bedeutet [10, S. 8].

Schon Mitte der 90er Jahre versuchten die Lehrwerke zum Wirtschaftsdeutsch diesem Gebot Rechnung zu tragen. Im Lehr- und Arbeitsbuch *Deutsch für den Beruf* wird z.B. beim hohen Allgemeinheitsgrad des Lernstoffes und der rezeptiv-reproduktiven Orientierung (starkes Training der Hör- und Lesestile) trotzdem auf die "Handlungskette" vieler sprachlicher Tätigkeiten verwiesen: im "strukturierten beruflichen Umfeld" folgt einem Telefonat eine Notiz, diese erfordert eine Reaktion in Form eines kurzen Briefes, eines erneuten Telefongesprächs oder vielleicht eines Direktdialogs [12, S. 4 -Vorwort].

Unter Berufung auf die Angaben im Sprachreferenzrahmen erwähnt Krumm die Fertigkeitsbereiche

Produktion/Rezeption/Interaktion/Sprachmittlung-Mediation, die sich durch die jeweiligen (traditionellen 4) Fertigkeiten und auch ihre Kombinationen konkretisieren. Die interaktionale Seite der Kommunikation manifestiert sich mündlich-schriftlich, andererseits auch beim Einsatz der Technologien/Neuen Medien, und der letztgenannte Bereich greift die teilweise vernachlässigten Aspekte des Übersetzens/Dolmetschens zusammen mit den Strategien zum Weitergeben-Umformulieren-Resümieren von Informationen wieder auf [10, S. 9].

Der Interaktion mit ihren mündlichen/schriftlichen/kombinierten und heterogenen Daseinsformen - in allgemein- und fachsprachlicher Sicht - wird eine besondere Rolle beigemessen. Die hierzu angeführten Beispiele decken einen Großteil der Kommunikationsbedarfe im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht [9, S.127/10, S.9]: (in)formelle Besprechungen (Vorstellung, Unterhaltungen, Sitzungen, Interviews), Verhandlungen, die Bearbeitung verschiedener Texte (Sorten) wie schon oben für [12] erwähnt.

Das interaktionale Verhalten beinhaltet auch ein gewisses "Miteinander-Handeln" (v.a. Wahrnehmungs-, körperlichen und Gestikaspekte), das oft sozio-kulturell begründet ist. Hierzu soll der Sprachunterricht/auf auffällige Weise der Wirtschaftsdeutsch-Unterricht einem alten Prinzip der Fertigungsbezogenheit im Wirtschaftslandeskunde-Unterricht sowie der berechtigten Forderung von Ehnert Folge leisten: Wirtschaftskommunikation ist deutlich auch kulturell bedingt und Fachsprachenlehrer sollten so weit wie möglich als "Kulturmittler" agieren - was natürlich andere wissens- und lehrbezogene Probleme mit sich bringt [1, S. 325/2, S. 96/6, S. 26]. Hinzu kommt noch die dritt wichtige

Richtung des FSU -im individualaffektiven Bereich- die u.a. Toleranz und die Akzeptierung des Andersartigen befürwortet und somit die Kommunikationsfähigkeit verstärkt und stimuliert.

2.2 Referenzniveaus in der Bestimmung des Sprachkönnens

In der Nachfolge der Kontaktschwelle-Kompetenzbeschreibung und des D-A-CH-Projekts wurde unter Anleitung des Bildungsausschusses des Europarates in Strasbourg und des Goethe-Instituts ein Projekt zu Niveaubeschreibungen für DaF in die Wege geleitet [10, S. 8/ 13, S. 58].

Es werden 6 Sprachniveaus differenziert, die von **A1** (geringes Grundwissen) über **A2**, **B1** (entsprechend dem ZdaF), weiter **B2** bis zu dem relativ hohen **C1** und sehr hohem **C2**-Niveau reichen. Der Globalskala entsprechen die einzelnen kognitions- und fertigkeitenbezogenen Beschreibungsbereiche des Wortschatzes/der Redemittelliste, der Grammatik, der sogenannten Kann-Beschreibung, der Textliste und deren Textmuster, der Strategien als Sprachhandlungs- und Arbeitsstrategien.

Schmitz verweist darauf, dass die vorhandenen Elemente der **Kann-Beschreibung** auf die Deskriptoren des Referenzrahmens und das sogenannte Schweizer Sprachenportfolio zurückzuführen sind. Die Autorin erwähnt Beispiele für einige Niveaus und KST, gezielt Beispiele für die KST *Interaktion-mündlich* [13, S. 59-60]: An der mündlichen Interaktion teilnehmen bedeutet z.B. auf Grund eines Medien- oder eines betriebsinternen Textes wesentliche inhaltliche und argumentative (positive-negative Aspekte/ Vor-Nachteile/ Stellungnahmen) darstellen können. Es stellt sich folglich die Frage nach den Möglichkeiten, die Globalskala und die Niveaubeschreibung auf die Anforderungen des FaSU/Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts nuanciert anzuwenden. Da erst ab Stufe **B1** von einer sinnvoll(er)en Beschäftigung mit der Fachsprache Wirtschaft zu reden ist, steht den Lernenden ein Spielraum zwischen **B2** und **C1** zur Verfügung. Und hierzu müsste man an die in [6] präsentierten Kompetenzbereiche anknüpfen und das spezifische Ineinandergreifen der Fertigkeiten/Übungen/ Fachinhalte/Strategien auf dieser Könnensebene erklären.

2.3 Handlungsketten, Zielaktivitäten, kommunikative Aufgaben

Zur Lernzielbestimmung im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht schlagen Buhlmann/Fearns [3, S. 325] folgende sich erweiternde Perspektive vor:

Textsorten (die einen Sprachkontext bestimmen)→Zielaktivitäten→Lernziele→Lerninhalte *strategischer* (die 4 Sprachfertigkeiten), *sprachlicher* (Wortschatz-Grammatik-Textmuster) und *landeskundlicher* Art (wissens-und praxisorientiert).

In unserem Diskussionsrahmen ist also die Zielaktivität als der themen-, textsortenbezogene- und verfahrensspezifische Sprachkontext zu verstehen. In [6, S. 31] ist das Orientierungskriterium nicht primär die Textsorte, sondern gerade das, **“was geübt wird”**: 1) Informationsentnahme und –systematisierung/ wiedergabe, 2) (Geschäfts) Korrespondenz erledigen, 3) schriftlich-mündliche Unternehmens- und Produktpräsentationen, 4) betriebsinterne Texte verfassen/bearbeiten, 5) Gespräche/Verhandlungen bewältigen. Damit wird auch das jeweilige Lernziel konkretisiert.

Im 1. Band des Lehrwerks *Wirtschafts-Kommunikation Deutsch* [14, S. 115-134] werden z. B. für den Kommunikationskontext Geschäftskorrespondenz als Zielaktivitäten angegeben: *eine Auftragsabwicklung erläutern/ eine Anfrage auswerten/ ein Angebot erstellen/ über Verkaufs-, Lieferbedingungen, usw. verhandeln/ unterschiedliche Angebote vergleichen und zu den Bedingungen Stellung nehmen, Kundenbeschwerden behandeln*, usw. Auffällig ist auch, dass viele dieser kommunikativen Aufgabenkomplexe zusammenhängen und auch den Einsatz anderer Fertigkeiten voraussetzen/ ermöglichen.

So entstehen *Bündelungen von kommunikativen sprachlichen Tätigkeiten* in Form von wirtschaftsbezogenen **Handlungsketten** [6, S. 29-30], auf die Rampillon schon Mitte der 80er Jahre hinwies [15, S. 26]. Für die Zielaktivität *Angebote vergleichen und zu den Bedingungen Stellung nehmen* lassen sich möglicherweise folgende Schritte verfolgen:

- mit Hilfe eines Rasters (Textinformations-Organisierung)/stichwortartig die jeweiligen Vorteile in Bezug auf die Bedingungen präsentieren – *Lesaufgabe*

- in einem Unternehmensgespräch Entscheidungen treffen und argumentieren – *mündliche*

Interaktion/Argumentation

- (dem Versorgungszuständigen) Anweisungen geben in Bezug auf den in einer folgenden Kommunikationsetappe zu erteilenden Auftrag - *Sprechaufgabe*

Im Folgenden möchte ich einige Handlungsketten in den an unserer Hochschule eingesetzten Wirtschaftsdeutsch-Lehrwerken [16,17,18] erläutern.

Beispiel I.

Auf Anfänger-Niveau geht es oft um eine Arbeit mit spracharmen Texten, wo Informationen gewöhnlich aus Grafiken/Schaubildern gesammelt-gruppier- verglichen und in gesteuerter Kommunikation präsentiert werden. Für die Zielaktivität der *Informationserschließung* und- *bearbeitung* bietet sich in einem der Endkapitel in [16, S. 108] die konkrete Firmensituation der Personalauslese, genauer der *Bewertung von Stellenangeboten*. Zur Diskussion stehen ein Schaubild und eine Grafik, die rezeptive Seite ist natürlich vorherrschend. Zuerst werden mittels *Lesestile*, also auch bei möglicher Anwendung von Arbeitsunterlagen (Raster-Tabellen), gezielt

- über orientierendes/kursorisches Lesen das Thema des Textes identifiziert;
- über selegierendes Lesen die 3 im Schaubild angegebenen Funktionen der Stellenangebote und andere genauen Details festgelegt;
- im kursorische/selegierenden Lesen die Rangordnung einiger Daten aus der 2. Grafik ermittelt. Bei der Frage "Gelten solche Auswahlkriterien auch in Ihrem Heimatland?" sowie mit der folgenden Übung des Vergleichs zwischen Groß- und mittelständischen Unternehmen wird der Ansatz zur *gesteuerten mündlichen Äußerung* (unterstützt von der Kenntnis des weil-Satzes und des Passivs) gesichert.

Beispiel II.

Auf Mittelstufenebene konfrontieren sich die Studierenden mit einer verfahrensmäßig identischen Situation. Für diesen Kontext */Lebensbedürfnisse ermitteln/gruppieren/begründen/vergleichen* in [17, S.18-19] werden bei Anwendung des selegierenden/kursorischen *Lesestils*:

- 3 Gruppen von Bedürfnissen (primäre, sekundäre und tertiäre) aus der Perspektive zweier Einkommenslagen in Deutschland identifiziert und gruppiert, was anschließend dazu führt, dass

- diese Rangordnung aus der Sicht des rumänischen Bürgers neu erstellt wird und
- Knappheitsgrade (hierzulande) für verschiedene Güter in einer anderen Tabelle auszufüllen sind.

Die nächste als *schriftliche* Aufgabe indizierte Arbeitsetappe soll in wirtschaftskultureller Hinsicht die Lerner zum Vergleich unserer Auffassungen über Bedürfnisse/Güterkonsum mit denjenigen von Menschen in der dritten Welt veranlassen. Ebenso gut kann die Argumentation als *mündliche Auseinandersetzung* stattfinden.

Beispiel III.

Im Lehrwerk *Wirtschaftsdeutsch- von A bis Z* [18, S. 90] haben die Studierenden im Marketingumfeld in 2 Aufgaben ihr Fachwissen und Sprachkönnen auf die Probe zu stellen. In Kapitel 3/Aufgabe 6 stehen zur Diskussion als Kommunikationskontext die *Erstellung eines touristischen Angebots* und als Zielaktivitäten *marktrelevante Informationen zur Zielgruppendefinierung suchen/systematisieren/im Plenum präsentieren*. Die Arbeitsanweisungen in diesem Lehrwerk sind etwa wortkarg, also müssten die Lernenden die Handlungskette sorgfältig aufspalten und u.U. auch erweitern:

- die sozio-demografischen Kriterien/Alter, Beruf, Kaufkraft, Trends sind stichwortartig zu gruppieren;
- andererseits die Merkmale des Konkurrenzprodukts vergleichend zu identifizieren und übersichtlich vorzustellen (*Lesen und Anfertigung von Notizen*);
- anschließend soll eine *mündliche Präsentation* (gedacht als Planungsgespräch) stattfinden: Hier werden die "Marketingfachleute" angehalten, auch andere Hilfsmittel (Grafiken, Zeitungstexte, Bilder) zwecks überzeugender Darstellung einzusetzen. Ob hierzu auch ein betriebsinterner Text (*Protokoll*) (aufgrund der stichwortartigen Datenpräsentierung) mit angefertigt wird und ob eine weitere Entscheidung im engeren Umfeld der Werbeabteilung zu treffen ist (zwecks Aufstellung einer *Werbenzeige* - also für weitere Textarbeit!), können m.E. die (ernsthaft fachlich agierenden) Studenten selbst bestimmen.

*

So trägt erst zunehmende Einsicht (auch bei den Lernenden) in den Zusammenhang zwischen den fachinhaltlichen/fachsprachlichen/verfahrens- und strategiemäßigen Leistungen bei der Bewältigung einer mehr oder weniger anspruchsvollen Kommunikations-Aufgabe zur Erreichung des anfangs formulierten Oberziels bei.

LITERATURANGABEN

1. BUHLMANN, R. - *Fachsprache Wirtschaft - gibt es die ?*, in "Jahrbuch DaF", 15/1988, S. 82-108.
2. EHNERT, R. - *Wirtschaftskommunikation*, in H. Eichheim (Hrsg.), *FSU. Verstehensunterricht. Wege und Ziele*, Goethe-Institut München, 1992, S. 95-109.
3. BUHLMANN, R./FEARNS, A. - *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, Berlin/München, Verlag Langenscheidt, 1987.
4. DRÄCHSLER, H. D. - *Handlungsorientierung im Fortgeschrittenenunterricht*, in "Fremdsprache Deutsch", H. 4/1997, S. 12-16.
5. PIEPHO, H. E. - *Kommunikativer DaF-Unterricht heute. Überlegungen zum Einstieg in die „postkommunikative“ Epoche*, in "Deutsch lernen", H. 2/1990, S. 122-142.
6. PRÜFUNG WIRTSCHAFTSDEUTSCH INTERNATIONAL - *Handbuch. Prüfungsziele. Testbeschreibung*, hrsg. von M. Perlmann-Balme i.A. des Goethe-Instituts, der DIHT und der Carl Duisberg-Centren, 2000.
7. FUNK, H. - *Berufsbezogener Deutschunterricht*, in "Fremdsprache Deutsch"/Sondernummer 1992, S. 4-15.
8. KNAPP-POTTHOFF, A./KNAPP, K. - *Fremdsprachenlehren und -lernen*, Stuttgart, Verlag Kohlhammer, 1982.
9. DOYE, P. - *Lehr- und Lernziele*, in K. R. BAUSCH /H. CHRIST/W.HÜLLEN/H. J. KRUMM (Hrsg.), *Handbuch des FSU*, Tübingen, Verlag Francke, 1989, S. 126-131.
10. KRUMM, H. J. - *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert ?*, in "Fremdsprache Deutsch", H. 24/2001, S. 5-12.
11. GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: LERNEN, LEHREN, BEURTEILEN, - hrsg. vom Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss des Europarates, Verlag Langenscheidt, Berlin/München, 2001.
12. HÖFFGEN, A. - *Deutsch für den Beruf*, Ismaning, Verlag für Deutsch, 1996.
13. SCHMITZ, H. - *Niveaubeschreibungen für DaF*, in "Fremdsprache Deutsch", H. 24/2001, S. 58-60.
14. EISMANN, V. *Wirtschafts-Kommunikation Deutsch*, Goethe - Institut und Verlag Langenscheidt, Bd. 1/2000 und 2/2001, Berlin/München u.a.
15. RAMPILLON, U. - *Lerntechniken im FSU. Handbuch*, Verlag M. Hueber, München, 1985.
16. KELZ, H./NEUF, G. - *Deutsch für den Beruf. Wirtschaft I*, Rheinbreitbach, Verlag Dürr & Kessler, 1991.
17. BUTZPHAL, G./RIORDAN, - C. *Wirtschaftsdeutsch*, Verlag M. Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991.
18. BUHLMANN, R./FEARNS, A./LEIMBACHER, E. - *Wirtschaftsdeutsch von A bis Z*, Berlin/München, Verlag Langenscheidt, 1995.