

INTERKULTURELLE KOMPETENZ ALS BESTANDTEIL DER FACHKOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ

Lora CONSTANTINESCU

Interkulturalität ist eines jener "sagenumwobenen" Wörter, wofür es, wie bei anderen Begriffen der einschlägigen Didaktik, zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Zugänge (nicht immer Königswege!) gegeben hat. In dieser Arbeit lauten die mit ihm verwandten methodisch-didaktischen "Zauberworte": Fremdsprachenunterricht, (fach) kommunikative und interkulturelle Kompetenz, Landeskunde und Vergleich, Eigenes und Fremdes, Einander-Verstehen und Akzeptierung der Andersartigkeit. Mit vorliegender Arbeit möchte ich auf einige Standpunkte eingehen und postulierte Prinzipien und Aspekte der Interkulturalität veranschaulichen.

1 FSU als ein Pendeln zwischen den Kulturen

1.1 „Unendliche Geschichten“: interkulturell / Interkulturalität

Schwer definierbar scheinen sie noch immer zu sein. Die Frage nach der Relevanz kulturkontrastiver Beschreibungen (auch für didaktische Zwecke/FSU) geriet etwa vor 3 Jahrzehnten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. In den 70er Jahren fasste z.B. der Linguist Rehbein die *Interkulturelle Kommunikation* als eine Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen (mit verschiedenen Sprachen), also eng gesehen, und andererseits als eine Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen in derselben Gesellschaft auf.

In den '70ern ging allmählich der Mythos der Monokulturalität in Deutschland verloren, wie Pommerin [16] bemerkte, und infolge stattfindender sozialer Prozesse nahmen auch die Erziehungswissenschaften mehr Einblick in die Themen der Zeit. Die 80er Jahre banden die Linguistik stärker an die Befunde der Philosophie, Religion, Ethnologie oder der Soziologie an. Dadurch wurde die Beschreibung der

Verständigungsprozesse und die Etablierung von Kategorien des Sprach- und Kulturvergleichs vordergründige Forschungsbereiche. Um diese Zeit wurden Meinungen publik, denen zufolge die Fremdsprache und das "Image" einer sozio-ökonomischen Um-Welt *nicht identisch* für jede/alle Lernergruppen und auch nicht mit identischen Methoden zu vermitteln seien. Die Heterogenitäts- und Homogenitätsprobleme wurden immer mehr ersichtlich und eine Reihe von DaF-Lehrwerken der Zeit ("Themen", "Sichtwechsel", "Deutsch aktiv" usw.) brachten betont landeskundliches Faktenwissen und Auseinandersetzungen darüber in den Klassenunterricht hinein.

Der Erfassung gesprochener Sprache folgten verstärkt in den '90ern die linguistischen Ansätze für praktische Tätigkeitsbereiche (Wirtschaftskommunikations-Training, Verhandlungen im Unternehmen). Den **Sprachunterricht als Ort interkulturellen/transkulturellen Lernens** zu gestalten wurde allmählich zur Voraussetzung und gleichzeitig eine anerkannte Zielsetzung des FSU/DaF-Unterrichts. Bei schwieriger Abgrenzung des Realitätsbereichs der Interkulturalität schien auch die *Vermittlung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit* schwer zu fundieren. Wenn in einer Kultur viel Gegenständliches beobachtbar und sofort messbar ist, gibt es nicht immer direkt wahrnehmbare und analysierbare Spezifika (Unterschiede) im Bereich des Denkens, Fühlens, im täglichen Einsatz der eigenen Werte und Vorstellungen.

Die interpersonale Interaktion liefert in vielen Bereichen genügend Beispiele für gelungene/misslungene Kommunikation, für (Miss)Verständigung. Für Knapp-Potthoff [12, S. 182-183] liegt deshalb die Vermutung nahe, dass es Voraussetzungen/Bedingungen dafür geben müsse. Somit stellt sich die Frage, ob es überhaupt so etwas wie *interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* gebe, was sie *beinhalte* und *ob und wie sie erlernbar sei*. Die bisherigen empirischen Untersuchungen und Ergebnisse sind aber mosaikartig und noch nicht in

einem Gesamtzusammenhang integriert worden.

1.2 Kultur und Interkulturelle Kompetenz

Um einen Anhaltspunkt zu haben, erinnern wir uns daran, was *Kultur* beinhaltet: eine **Gesamtheit der Wissensbestände, der Normen und Vorschriften, des Wahrnehmens, Denkens, Glaubens, Handelns, also der Werthaltungen und Vorschriften mit Orientierungsfunktion in einer Gemeinschaft.** [2, S. 119; 12, S. 184; 22, S. 1].

Der Gegenreflex einer auf *deklaratives* Wissen fokussierenden Kultur-Kunde (eng betrachtet, in den '60-ern und '70-ern) war eben die Öffnung/Erweiterung/Demokratisierung des herkömmlichen Kulturbegriffs. Die Zielkultur existiere nicht abstrakt, so Krumm (1988:125), sie "trete den Lernenden vielmehr in Form von redenden und handelnden Menschen entgegen", die über eigene Erfahrungen mit den sozialen Normen und Institutionen verfügen, was im Unterricht als *exemplarische Landeskunde* vorkommt und schließlich interkulturelles Lernen ermöglicht.

1988 bezog sich Pommerin [16, S. 137-138] auf die interkulturelle Erziehung als **interkulturelles Lernen**, wodurch die Autorin ein „Gegen-den-Strich-Bürsten“ verstand, im Rahmen dessen die Fakten ausreichend erklären und aktualisiert, die Vorurteile und Borniertheit abgebaut, andererseits Empathie, Solidarität und *Konfliktfähigkeit* gefördert werden können/sollen. Oberstes Ziel des Interkulturellen Lernens sah die Autorin in der *Verständigung*, was man sowohl im Sinne der linguistischen Kommunikation als auch als ein "Miteinander der Kulturen" verstehen sollte. Dass die Frage nach dem Wesen der Interkulturalität noch immer akut bleibt, zeigt die Positionen von Altmayer und Watrowski [1; 20].

Der Landeskunde, einem anderen als "exotisch" betrachteten Begriff der FSU/DaF-Didaktik, wurden auch lange Zeit Bereichsspezifik und wissenschaftliche Fundierung nicht anerkannt. (Wie oft hört man schon, der FSU sei manchmal eine Art *Bauchladen*, von dem man sich nach Belieben, nach eigenem Wollen und Können bedient!). Theoretische und methodische Schwierigkeiten entstammen den fast identischen Abgrenzungs- und Umsetzungsproblemen, wie bei der Landeskunde [2; 5; 20]. Watrowski bemängelt z.B. die zu wenig erklärte Integration des sprachlichen und landeskundlichen Wissens, weshalb schon 1993 Althaus und sein Arbeitskreis (der Interkulturellen Germanistik) die Notbremse gezogen haben.

Denkt man an die 3 in der FaF-Didaktik postulierten Grunddimensionen des FSU (in P. Doyés Nachfolge), bezieht sich die erste auf *Fertigkeiten*, die 2. auf eine *wertfreie Landes- als Kulturkunde*, mit der 3. entwickeln sich *Einsichten* und *Haltungen*. Der "konventionelle Sprachunterricht" soll die Sachkenntnis ignoriert haben und Sprachkompetenz sichere noch nicht Kulturkompetenz, auch wenn es Verständigungsmittel und Mittel zur Reflexion zugleich ist [20]. Grund der Unzufriedenheit ist der zu *weite* Kulturbegriff, die "Trivialisierung" durch die Reduktion auf Alltag/Grußrituale/Familienleben (!), andererseits die Ausblendung (für Althaus relevanter) geo-sozio-politisch-ökonomischer Fakten. Also geringe Sachkenntnis.

Die obige in den letzten Jahren oft zitierte Definition ist ebenfalls wegen Verallgemeinerungen kritisierbar: Die hier präsuponierten "Kulturstandards" sind in Altmayers Meinung [1, S. 5-7] bis zuletzt auch nicht wegzuschaffende Stereotype und Klischees. Auch ist noch auf Folgendes zu achten [12, S. 290]:

1. Die *statische Betrachtungsweise* des Eigenkulturellen bedeutet unvermeidlich die ständige Aktualisierung des Kulturwissens (Hierzu das Problem der *Kompetenzen der Lehrer!*). Dem Kontinuum des Wertewandels fallen nicht nur *Wohnung, Essen, Familien- oder Geschlechterbeziehungen* zum Opfer, sondern auch (im Wirtschaftsbereich) *BWL-relevante Aspekte wie berufliche Beziehungen, Führungstechniken, Firmenorganisation* oder die *Gestaltung der Werbebotschaften*.
2. Die *Beschreibungstiefe im Bereich der Bedeutungen und des Verhaltens* (oft Reaktion auf Grußformeln oder Einladungen usw.), beeinflusst das Vorkommen von "critical incidents"; nicht immer sind Korrespondenzen zwischen dem bloßen Wissen auf den Ebenen der *overt culture* und der eigentlichen Realität der *covert culture* festzustellen.
3. Mit dem Wissensvorrat kann man das Verhalten nur zT. antizipieren –*Vorhersagen* stimmen plötzlich mit der unmittelbaren Interaktionsrealität nicht mehr überein.

Das allgemeine Ziel des FSU/FaSU lautet mit einer tradierten Formulierung **Handlungsfähigkeit im Fach**: als **zweck- und kontextadäquate Auswahl und Verwendung sprachlicher Mittel** (und nicht nur!) betrachtet. Die von Blei unter Berufung auf Kl. D. Baumann [3, S. 291] definierte **fachkommunikative Kompetenz** ist ein **Bündel von**

Fähigkeiten zur Produktion/Rezipierung von sprachlichen Einheiten. Blei unterscheidet gezielt unter den vielen von ihr aufgezählten Teilkompetenzen der fachkommunikativen Kompetenz auch die **interkulturelle**, die von spezifischen Merkmalen in der Ausgangs- und der Zielkultur bestimmt ist [3, S. 291 und 301; auch 8].

Das bedeutet v.a. die Befähigung des Lerners zur Sinnentnahme- und -konstruktion, Annahmen (Ausprobieren, Verifizieren) und Reflexion über das Gelernte. Daher auch Bleis Aufforderung, Interkulturelles und Kulturspezifisches über **Aufgaben** bewusst zu machen.

Beim beobachtbaren "Hin- und Her" zwischen den Kulturen weltweit bzw. in vielen Ländern (wenige Länder können sich heute damit rühmen, streng monokulturell zu sein!), überlappt sich die unbewusst angeeignete "Ordnung der Dinge" in der eigenen Kultur mit derjenigen in der Zielsprachkultur. Der Lernende kann aber seine eigenen Wertvorstellungen und Verhaltensmuster mit denen der Zielkultur vergleichen und sie somit relativieren. Mit diesem *Relativieren und Infragestellen eigenkultureller Fakten* erhält die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz eine Bedeutung, die über das fachspezifische Lernziel "Kommunikationsfähigkeit im Fach" hinausgeht.

Erst auf dieser Grundlage könnte man die z.B. von Knapp-Pothoff [12, S.196] erwähnten *Interpretationen der Interkulturellen Kompetenz* in Betracht ziehen. Die eine Variante beinhaltet eine möglicherweise vollständige "Teilhabe" an einem Sprach- und Kulturraum (im Falle langer Kontakte, z.B. bei den Jahresstipendiaten); andererseits geht es um die Fähigkeit, **trotz der mangelhaften Kenntnis fremder Kommunikationsgemeinschaft eine ausreichende Verständigung zu erzielen**, was für die meisten unserer DaF-Lerner primär ist.

1.3 Interkulturalität in Wirtschaft und Wirtschaftssprache

Den Lehrenden im FaSU/Wirtschaftsdeutsch kommt oft die Aufgabe zu, für *nicht deckungsgleiche Begriffe* und *Gegebenheiten*, für das Andersartige oder "scheinbar Vertraute" im gesellschaftsübergreifenden Ökonomiebereich Erklärungen und Daseinsrechtfertigungen zu finden.

Was den Fachsprachenunterricht (Wirtschaftssprache) angeht, lassen sich fast alle Aspekte des wirtschaftskulturellen Kontextes behandeln, was punktuell für rumänische Wirtschaftsstudierende bedeutet [5, S.127]:

1) *Positions- und Berufsbezeichnungen*,

2) *Firmenpräsentationen*, 3) *die Anbahnung von Geschäftsbeziehungen*, 4) *Geschäftstreffen*, 5) die „unendliche“ Betriebskommunikation, 6) *Marktwirtschaft und Unternehmertum*, 7) *Arbeitsabläufe*, 8) *mittelständische Unternehmen*, 9) *Entwicklungstendenzen in der Wirtschaft*, 10) *wirtschaftliche Umgestaltungen wie die Privatisierung staatlicher Betriebe* usw.

Eine wichtige Einsicht des *interkulturellen Jahrzehntes* (die 90er Jahre) nach den Präzisierungen von R.Buhlmann für das Wesen der Fachsprache Wirtschaft gilt auch für dieses Gebiet: Bestimmte Werte, Auffassungen, Normen, Grundeinstellungen und Verhaltensweisen in einer (Kultur)Gemeinschaft/der Bevölkerung verleihen der (non)sprachlichen Handlung bei Berücksichtigung einiger *empirisch* etablierter *kulturenübergreifender* Kriterien (Richtlinien) unterschiedliche Spezifität: Es geht um *Individualismus / Gemeinschaftsgefühl / Distanzverhalten / Unsicherheit / Konfliktverhalten / Feminität / Maskulinität* [1; 9, S. 433-434; 11, S. 18 und 34-38].

Im Videosprachkurs "Geschäftskontakte"/1991 ist man z.B. von Anfang an mit dem Aussehen der beiden Geschäftsleute und der Atmosphäre am Arbeitsplatz konfrontiert: dunkler Anzug beim Deutschen, ein passendes aber informelles Outfit beim Schweden. Wie an einem anderen Ort gezeigt [5], könnte das vereinbarte Treffen am Samstag Nachmittag Wunder hervorrufen (bei rumänischen Lernern schon); wo es aber um profitbringendes Geschäft geht, ist das auch vorstellbar. Ausserdem gibt es eine "offiziell-neutrale" Beziehung Chef-Assistentin: kein Duzen der Untergesetzten, aber auch keine herablassende Manieren, was für die rumänischen Lerner ab und zu Grund zum Streiten bietet.

Im Kontext einer zunehmenden Überschneidung/Vermischung von Werten, Handlungs- und Auslegungsmustern, meinen einige Didaktiker, sei man auch weniger bereit Kulturunterschiede in der Bedeutung und Deutung zu vermuten; die grundlegende Aufgabe des DU soll folglich darin bestehen, den Lernenden zum **Durchschauen** der Mechanismen der Bedeutungskonstituierung zu verhelfen, sie für die dazu erforderlichen **Ermittlungsstrategien** zu sensibilisieren und sie zum zielgerechten **Gebrauch** unterschiedlicher Wissens- und Bedeutungsniveaus zu veranlassen. [2, S. 57; 6; 7].

Je nach didaktischem Konzept behandeln die deutschen Wirtschaftsdeutsch-Lehrwerke differenziert die Darstellung des

Interaktionsverhaltens, und speziell die diskursiven Konventionen im Wirtschaftsumfeld [5, S.127]: Wie ich auf Grund meiner zweijährigen Erfahrung mit Lehrwerken der Jahre 1995-1996 bei verschiedenen Gruppen zu zeigen versuchte, reichen die Möglichkeiten von gelegentlichen (guten) Interkulturalitäts-Beispielen in *Deutsch lernen für den Beruf/1996* bis zu implizit präsentierten deutschlandtypischen Besonderheiten, wo die landeskundlich-kritische Perspektive auch oft vor der Hervorhebung fachlicher Inhalte und der Einübung der lexikalischen Spezifika nachgibt.

2 Ziele und Inhalte

•Die **Zieldefinierung** als Orientierungs- und Organisationsgerüst für die Landeskunde-Vermittlung sowie für die Herausbildung der interkulturellen Kompetenz ist daher kein leichtes Unterfangen, da der Ausgangspunkt der Spracherwerb und die Erweiterung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit ist. Das Konzept *Interkultureller Kompetenz* wird z.B. [9] aus der Sicht der Ziele und Lernergebnisse als eine **Fertigkeitsoperationalisierung** betrachtet und umfasst: *grammatische und lexikalische Kenntnisse, soziokulturelles Wissen* und schließlich *pragmalinguistische Kenntnisse*. Auf dem breiten Hintergrund der Lernzielbestimmung für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte lassen sich allgemeine, zusammenhängende *überordnete Ziele* (mit ihren unteren Zielebenen) formulieren [2, S. 64, 95 und 115; 5, S.122-123; 10, S. 231; 17, S.1-3; 19, S. 132-134; 22, S. 4]:

I. *die Befähigung zum Wahrnehmen, Verstehen und Handeln in fremdkulturellen Kontexten.* (im Fertigkeitensbereich, mit rezeptiven/verbalen und nonverbalen Verhaltensmustern bzw. produktionsorientierten Fertigkeiten).

II. *die Förderung der Verständigung in multikulturellen Kontexten, das Verstehen differierender Kulturkreise und die Bewusstwerdung eigener Werte und Haltungen.* Bei der zweiten unteren Unterzielebene lassen sich u.a. mit Günther als weitere grundlegende *Unterziele* berücksichtigen [9, S. 433]:

II.1. *Kenntnisvermittlung über kulturelle Wertvorstellungen und Normen der Zielsprachenkultur.* Hierzu werden in der DaF-Didaktik [22, S. 5- unter Berufung auf die von G. Neuner 1994 festgehaltenen] *Grundfähigkeiten* aus der Lernerperspektive erwähnt:

– Die **Darstellung** und besonders

Reaktivierung eigenkultureller Aspekte (die Identitätsbewusstwerdung durch die sog. „*eigene Brille*“, d.h. über „Vor-Einstellungen“ und „Vor-Urteile“).

– Die Lerner sollten zwischen ihrer eigenen und der fremden Kultur zu vermitteln wissen; im dabei implizierten **Perspektivenwechsel** fokussiert man auf eigenkulturelle Manifestierungen, die man von außen her durch ähnliche Denkweisen betrachten kann. Konklusion: Man soll auch *die andere Welt akzeptieren und respektieren*.

– Sich in die fremde Welt versetzen können um die „Normalität des Fremden“ (mit Neuners Worten) zu erleben heißt in der Didaktik **Empathie / Rollenübernahme**. Im DaF-Unterricht im Ausland findet die Empathieschulung betont über Medien ihren Nährboden, und produziert das, was G. Neuner [zitiert in 22, S.6] „soziokulturelle Zwischenwelten im Kopf der Lernenden“ nennt.

– Die Anpassung an die fremde Kommunikationssituation und besonders das hier gemeinte **Aushandeln** der Bedeutungen (als Alternative gegenüber der Flucht/Verzweiflung? vor Unbekanntem) hält die Landeskunde-Didaktik mit dem Terminus **Ambiguitätstoleranz** fest.

II.2. *das Vertrautwerden mit kommunikationssteuernden Konventionen.*

• **Zu den Inhalten.** Und was ist im DU/FaSU von interkultureller Relevanz? Erst auf der Ebene konkreter Lebenssituationen relevant, sind die interkulturell relevanten Gegebenheiten in den beiden Kulturräumen nicht direkt zu vergleichen und brauchen als „Brücke“ oder Rahmen genau die von G. Neuner 1994 aufgelisteten „elementaren Daseinserfahrungen“, die anthropologische **Grundkategorien** zur Stoffauswahl bieten.

Die erstrebte Sensibilisierung für die fremdsprachliche und fremdkulturelle Welt bedeutet eine In-Beziehung-Setzung des Vertrauten und des „scheinbar Vertrauten“/des Differierenden in der Zielsprache und in deren Kultur-Welt. Außer den immer wieder erwähnten Alltagsthemen wie *Familie, Wohnen, Essen, Arbeit, Bekleidung* usw. kommen seit der Wiedervereinigung auch *ideologisch-politisch geprägte Fragestellungen* des heutigen Deutschlandbildes mit ihren positiven und negativen Konnotationen in die Diskussion [5, S. 126-127; 11].

Als **kognitiver Weg** zur Erkenntnis des Neuen und Fremden, das in das System des schon vorhanden Bekannten/Gewohnten integriert wird,

soll der gezielte *Vergleich* landeskundlicher Gegebenheiten die Grundlage von Auseinandersetzungen darstellen. Die Didaktiker betrachten den komplexen vielschichtigen Vergleich als einen stufenweisen Thematisierungsvorgang, der von 1) der Identifizierung des Themas und der Festlegung der Gemeinsamkeiten, zu 2) das Finden von divergierenden, unterschiedlichen Elementen führt, welche 3) erst dann in das System des schon vorhanden Bekannten/Gewohnten integriert werden und diesem gegenüberzustellen sind.

Was z.B. eine *strukturschwache Region* ist, könnte man schon mit Hilfe der einzelnen Bedeutungsteile rekonstruieren. Im Lehrwerk "Geschäftskontakte"/1991 (S. 11-12) erhält die Gegend um Heiligenhafen im Norden Deutschlands - eine Gegend eher mit einem landwirtschaftlich-touristischen Potenzial - mit dem strukturschwachen Charakter einen *Standortvorteil!* (Der deutsche Partner erklärt das Paradox sofort durch die Bauinvestitionen vom Land Schleswig-Holstein). Es gibt also wenige Industriebetriebe, die Zone gehört nicht gerade zu den viel umtriebenen Industriorten. Die landeskundlich angelegten Aufgabenstellungen betreffen:

- die Erklärung des Terminus (Umschreibung, Übersetzen, u.a.)
- die Erklärung des Phänomens im Diskussionskontext (gute und negative Aspekte zeigen)
- die Identifizierung ähnlicher Situationen in der Heimat der Deutsch-Lerner
- Standortvorteile/-nachteile definieren

Die Sammlung und Darstellung *eigener* kulturkontrastiv auszuwertender Erfahrungen [16, S.146] ist ebenfalls als eine Vergleichs-Form erwähnenswert. Eingewendet wird aber in der Didaktik, dass der Vergleich *kein Weg* zur Kenntnisgewinnung, sondern erst deren *Ziel* sei, da das landeskundlich Besondere in der Realität einfach *anders* sei.

3 Schwerpunkte bei der Erreichung der Interkulturellen Kompetenz

3.1 "Bilder im Kopf". Stereotype Denkmuster

Offensichtlich haben wir mit bei der Darstellung eigenkultureller Gegebenheiten und bei dem Perspektivenwechsel oft mit einer noch nicht zu beseitigenden *stereotypischen* Sichtweise zu tun. Die herauszubildende interkulturelle

Handlungskompetenz umfasst *Deutungsbereitschaft* wie auch *-fähigkeit*. Das Sensitivitätstraining ist ein konkreteres Ziel und angesichts der oben erwähnten Operationalisierungsetappen erfolgt nicht reibungslos: Der Landeskunde-Unterricht bietet den Lernern genügend Gelegenheit, die *Öffnung gegenüber dem Andersartigen* (vom Wohlwollen bis zum Überlegenheitsgefühl oder zur Großzügigkeit, oder rückwärts schauend, von der Scheu/Abscheu zur Angst und Ablehnung) auf die Probe zu stellen.

Das Sensitivitätstraining ist ein Form des "Sich-ein-Bild-Machens" [6; 11, S. 66] und sich daran selbst zu messen. Mediatische Texte, Literaturunterricht (m.E. auch bei den FaS-Lernern einsetzbar) eröffnen den Deutschlernern (allen Fremdsprachenlernern!) Tür und Tor zum ebenfalls sensiblen Bereich der *Stereotype*, des stereotypen Denkens, des *Nur-durch-die-eigene-Brille-sehen-wollens*.

Ein aktuell bleibendes Problem ist das *Deutsch sein* und das *Deutschlandbild*. Bilder/Sprüche, mit denen man ganze Bevölkerungen/Länder kennzeichnen (manchmal brandmarken) kann, sind schon seit langem bekannt: So bezieht man sich auf die gut funktionierende Firmenorganisation in Deutschland oft als auf eine „well oiled machine“ [10, S. 217]. Erinnert man sich an den besonderen Ruf der deutschen Fußballspieler, müsste man sich die „kriegerisch-kämpferischen“ Attribute der Deutschen in diesem Bereich näher überlegen: Hierzulande werden sie oft *Panzer* oder *Kampfmaschinen* bezeichnet (s. Zwischenfälle bei den Korea-Weltmeisterschaftsspielen).

Umstritten war und ist noch m.E. an das Thema heranzuziehen, ohne schon existierende Vorbilder zu verfestigen, meinen einige Didaktiker. Diese warnen auch vor vorschnellen Einsatz literarischer Texte (üblicherweise "Sprachrohr" des Autors und stark subjektiv): Was gelobt oder getadelt wird, wird als bare Münze akzeptiert! [s. Standpunkte und Analyse in 6].

Zugangsmöglichkeiten im Unterricht gibt es schon. [2]. Mit den hier vorkommenden Schwierigkeiten hatte ich mehrere Male zu kämpfen, insbesondere als ich den jungen Leuten des II/III. Studienjahres zwei Gedichte zeitgenössischer Autoren (Ludwig Fels und Friedrich Christian Delius vom Jahr 1994) vorlegte. Im Mittelpunkt des Interesses standen einige bekannte Assoziationen, die von Gegenständen, Mode, Politik, schablonreicher Sprache, über Gefühle und Geschichtssplitter zum gezielt forcierten Un-Bild des Landes beitragen. Die

Gedichtanalysen sollte weit darüber hinaus führen: Das kritische Abwiegen der guten und negativen Seiten sollte zeigen, dass Stereotype unvermeidlich aber im Griff zu halten sind, besonders aber dass sie studenweise "demontiert" werden.

Die Werbung bietet auch keinen gesicherten Grund, da hier forcierte Verallgemeinerungen und fragmentarische Menschen- und Landesbilder entstehen. Werbetexte (als Botschaften überhaupt) haben also auch kulturellen Charakter [s. Analyse in 23]. Ein Beispiel dafür, was sich für die Zwecke dieser Arbeit "sprach-stereotypisch" nennen würde, bietet ein sehr gelungener Werbespot in der rumänischen Werbelandschaft des Jahres 2002.

Deutsch ist eine schwere Sprache. Nichtkenner finden plötzlich Zugang zur Kommunikation, wenn sie (unbewusst/notgedrungen) *Ausgleichsstrategien* einsetzen. Die Gestalter des Werbespots zeigten sich klüger (!) in dieser Hinsicht: Während die Besitzerin der befleckten Bluse (eine Deutsche auf Urlaub in Rumänien) wahrscheinlich alle guten Geister der deutschen/internationalen Waschmittelindustrie heraufbeschwört, bietet der junge rumänische Tourist (zufälliger Retter) das Waschmittel DERO an. Er spricht natürlich auch Deutsch (*sein* Deutsch!): *waschen* ist bei ihm **spälieren** (! - nur für Rumänen in all seiner absurden Schönheit verständlich und genießbar), so gebildet, wie B.D.Müller auf amüsante Art *das Erlernen einer Sprache aus unmotivierten Adaptierungen* demonstrierte [14, S. 7], wenn z.B. aus der *Pferdedroschke* eine *Droschkinio di Pferdo* auf „Italienisch“ wurde.

Was ist hier als stereotypisch, also vereinfachend/einseitig zu betrachten? Typisch Rumänisch ist Suffix *-escu* beim Personenamen usw. Typisch Deutsch ist beim Verb die Endung *-ieren*; in der Tat gibt es heute Unmengen von Verben/Entlehnungen auf *-ieren* im Deutschen, was bei den rumänischen Lernern den Eindruck macht, die hierzulande bekannte Geschichte mit *furculision* und *fripturision* gehe weiter: *implementieren*, *targetieren*, *spekulieren*, *harmonisieren* usw.

Die Vereinfachungstendenz, mit muttersprachlichem Material beim Gebrauch zielsprachlicher Wortbildungsmechanismen Kommunikationsstrukturen zu bilden, ist deutlich in diesem Fall der Versuch zu adaptieren und Schwierigkeiten zu reduzieren/vermeiden. Der unüberlegte Gebrauch des Wortbildungsmittels zeigt bei Nichtkenntnis der Sprache ein stereotypisches Prinzip: Dass was man zuvor und zufällig in einer Kulturgemeinschaft erlebt hat, sich fast identisch

wiederholen müsste, auch wenn nur einige der Determinanten gegeben sind.

3.2 "Bedeutungsrecherchen": von hohen Tieren und "Tante-Emma" - Läden

Bei der Vermittlung deutschlandkundlicher Gegebenheiten wird dem *Wortschatz* vorrangig die Rolle eines „Barometers“ zugeschrieben. Das Vertrautwerden mit den "soziokulturellen" Wortbedeutungen im Rahmen einer sprachbezogenen Landeskunde erfolgt oft mühsam. In der Sprachverwendung sind die semantischen Besonderheiten und die „Bedeutungsrecherchen“ im Sinne B. D. Müllers [14] bevorzugte Analysebereiche. Kontextbedingte Phraseologismen und Wendungen mit fremdsprachlich-kulturellem Flair, auf die ich im Folgendem eingehe, erfreuen sich wachsender Aufmerksamkeit im FSU.

- Die *deutschen Idiomatismen* sind eine wahre Fundgrube landeskundlich/interkultureller Attributionen. Die Phraseologismen sind im Fachsprachenunterricht umständlich, weil dieser i.d.R. auf Konkretheit und Exaktheit zielt. Dort aber, wo der Rezipient auf gedankliche Proben außerhalb eines bestimmten Lebens/-Tätigkeitsbereichs gestellt wird, ist die Suche nach bestimmten Wortbedeutungen der Schlüssel zum Verstehen der Botschaft. Und erneut geht es um Werbung.

Eine Autoanzeige für das Citroen Xantia Kombi 6, ein Modell Ende der 90er Jahre des 20. Jhs., thematisiert auf amüsante Art den *großzügigen Raum* des Autos. Das "Auto für hohe Tiere" schwebt zwischen dem Bezug auf das dargestellte neue Automodell und dem Bild- "catch" (die sich stramm auf den Vorderbeinen stützenden Hunde). *Hohe Tiere stellen bekanntlich hohe Ansprüche*, ist die harmlose Verallgemeinerung am Anfang.

Wer sind aber die *hohen Tiere*? Die Lernergruppe (bei denen ich eine Reihe von Werbeezeigen zwecks Suche nach landeskundlichem Sprachmaterial eingesetzt habe) haben angesichts des Werbebildes die 2 gebotenen Varianten zu interpretieren versucht: Wer sind die Nutznießer des Technikgegenstandes? Herrchen und Frauchen, "hohe Tiere" von der Natur her, oder "des Menschen besten Freunde", die sich auch über mehr Bewegungsraum freuen können? Die Redewendung bezieht sich euphemistisch auf *wichtige Personen*, kurz *VIP*.

In der rhetorischen "Verpackung" vermuteten wir einige Tricks. Nicht nur haben wir hier ein gelungenes Wortspiel, das auf bildlicher und sprachlicher Ebene funktioniert. Hunde sind nicht

immer *hoch*, trotzdem stehen sie hoch in Ehren bei ihren menschlichen Beschützern. Gewiss hat man hier mit der Liebe der Deutschen zu den Tieren (Hunden v.a.), Leser und Betrachter rhetorisch manipuliert, so dass hier anscheinend der Hund die Wahl des Autos treffen müsste!

• Wie ich a.a.O. behauptete [7], sind Metaphern in der Fachsprache nicht gerade artfremd und auf der Ebene der Berufssprache öfter anzutreffen; auch ist das konnotative Kolorit der Wortbedeutung bis zuletzt keine Falle, sondern ein Weg/Mittel zum Einprägen und eine Hilfe beim Aktivieren der Lexik. Im DaF-Lehrwerk *Wirtschaft-auf-deutsch/1991* (Kap. *Handel*) wird eine Karikatur zur Stimulierung der Diskussion, zum quasi-fachlichen Vergleich der eigenen - und fremdkulturellen Gegebenheiten im **Handelsbereich** verwertet. Eine Schneelawine (oder eine Wolke) versinnbildlicht das Phänomen des allmählichen Verschwindens kleiner Handelsbetriebe.

Was soll der rumänische Lerner unter dem **„Tante-Emma“-Laden** verstehen? Im Wörterbuch wird es nur schwer geortet. Bis vor etwa 2 Jahrzehnten ging es um kleine traditionelle Läden, die ein ruhiges Da-Sein in (Rand)Stadtvierteln hatten; hier konnte man hauptsächlich Lebensmittel, manchmal auch andere Waren kaufen und nicht selten waren Telefon und Postkasten zu finden.

Wie erwähnt [7], kommt dem Bild in der betreffenden Lektion die Aufgabe zu, zu einer Diskussion über die *Globalisierung des Supermarktes* gegenüber dem (schwierigen) *Überleben der alten, individuell geführten Einzelhandelsbetriebe* zu führen.

Zur Vertiefung der Erläuterung habe ich zusätzliches Material gesucht, das ich als Textgrundlage für jenen Ausschnitt der Lektion gebrauchte. (der Artikel **„Unser Lädchen. Der ‚Tante-Emma-Laden‘ von Westhausen“** (Quelle: <http://www.naheimst.de>). Dem Text sind in der expandierten Semantisierung/rahmenartigen Transferetappe der Text-Bildbehandlung einige Einzelheiten zu entnehmen, deren Systematisierung der Wortschatzarbeit einen weiteren Spielraum gewährt. Der Werg der Erläuterung führte von

1. der *Definierung* eines Klein-/Familienbetriebs (Warenbereiche, Standort, Führung und Personal, Qualität der Waren, Verwaltungsaspekte usw. zur
2. Darstellung der *Atmosphäre* an Ort und Stelle (Freundlichkeit, Menschennähe, Ratschläge, Einschätzung der Kunden), im Gegensatz zu der als *ent-personalisiert* betrachteten Grundstimmung im Supermarkt und

3. letztendlich zur Besprechung des *menschlichen Profils* des Ladenbesitzers (Kleinunternehmers).

Es zeigt sich auch am Beispiel eines pseudo-fachlich gebrauchten Terminus, dass die Wortbedeutung Beschreibungstiefe voraussetzt, dass sich der *kontextuelle Wortgebrauch* - wie manchmal bei den eigentlichen Fachtermini - über die Teilbedeutungen hinausgeht, wenn die Realität hinter dem wahrnehmbaren Seh-/Hör-/Schreib-Wort erst zu entdecken ist.

3.3 Pragmatische Kulturkontraste

3.3.1 Kommunikationssteuernde Regeln und Konventionen

Wie man *spricht, sitzt* und dass man die *Hand reicht*; wie man *„ja/nein“* sagt, wann man *lächelt* und *Witze erzählen* darf. Wann und wie man (geschäftlich) *zu Tisch einladen* kann; ob man sich *nach der Familie* und dem Gehalt des Partners oder nur nach den Exportzahlen *erkundigen* darf. Wen *siezt* man und muss/soll man den *Dokortitel* unbedingt erwähnen?

Ob primär behandelt oder nicht, das Sehen- und Verstehen- Können/Lernen betrifft genauso gut die mitgestaltenden Domänen wie

- das *Aussehen, Bekleidung* und *Arbeitsklima* am Arbeitsplatz,
- die *Gestaltung des Betriebsalltags* (*Essen am Arbeitsplatz* in *„Deutsch lernen für den Beruf“/1996*), die *Büroeinrichtung* und die *Anredeformeln* usw. (in *„Wirtschaftskommunikation Deutsch“/2000 2001- Kapitel I/Hintergrund*),
- *Berufs- und Stellenbezeichnungen*, (*„Deutsch lernen für den Beruf“/1996* und *„Wirtschaftskommunikation Deutsch“/2000/2001- Kap. I/Hintergrund*).

Die gesprächsanalytischen Untersuchungen haben im Laufe der Zeit interessante Erfahrungen im Bereich des *„konversationellen Verhaltens“* festgehalten [17, S. 9-10]. Mit der Neuauffassung des FSU/DU als *Fremdverhaltensunterricht* wurde die Notwendigkeit und die Aufgabe des FSU vordergründig, die Besonderheiten des *Interaktionsverhaltens* in antizipierten und/oder ungeplanten interkulturellen Begegnungen aufzuzeigen. Hierdurch lässt sich die Persönlichkeitsentwicklung des Lerners beeinflussen, indem mit den sprachlichen Strukturen eine genauere Funktionsdemonstration erfolgt.

Beim Vertrautwerden mit spezifischen

kommunikationssteuerenden Regeln und Konventionen sind die im Sozialisationsprozess angewandten „*sicheren Themen*“ sowie diejenigen mit *tabuisierendem Charakter* (mit ihren intimen Aspekten des Familien- und Berufsbereichs) erwähnenswert.

(In)Formelle Diskussions- und Interaktionskontexte, vor allem das *Kennenlernen* neuer Kollegen, *Vorstellungsgespräche*, *Partnertreffen* oder *Firmenbesuche* bieten die Gelegenheit, Gepflogenheiten im Muttersprachenland und in der anderen Kultur zu kontrastieren. Meine Beispiele entstammen hauptsächlich dem Videosprachkurs „Geschäftskontakte“ (dem älteren, 1991 als ein erster erfolgreicher Versuch veröffentlicht interkulturelle Erfahrungen darzustellen.): Deutschlandreise, nasses Wetter und ein Witz/Wortspiel für die Akteure/S. 53, bei ihrem ersten Treffen; die Suche nach *small talk*-Themen beim Geschäftsessen, S. 97/ 105 - unvermeidlich Thomas Mann und die Buddenbrooks, Speisen, das Lübecker Geschäftsklima gestern und heute [andere Beispiele in 5, S. 132].

3.3.2 Diskurskonventionen und nicht sprachliche / parasprachliche Konventionen

Zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten zwecks eines direkten Kontakts im privaten/beruflichen Alltag gehören auch die *nicht sprachlichen und parasprachlichen* Manifestierungen zu bestimmten Anlässen, andererseits die als *Diskurskonventionen* in der Kommunikation und Interaktion dienenden Regeln (Gestik, Verhalten im Gespräch/zum Ausdruck einer Kommunikationsabsicht/ der Höflichkeit/beim Rollenwechsel usw.). Betont wird dabei, dass die Aufgabe des fremdsprachlichen DU und folglich seine mitzurechnende landeskundlich-interkulturelle Orientierung ist, solche Gegebenheiten auch in ihrer möglichen negativen Variante, als *kritische kulturelle Grenzpunkte* mit den notwendigen Unterschieden und Interferenzen aufzuzeigen, weil sie sie als persönliche Schwächen angesehen werden können [21, S. 13].

Alltägliche *Handlungen* (oft mit *ritualisiertem* Charakter) im Privat- wie im Geschäftsleben gebührt ihrer wirtschaftskulturellen Einbettung genügend Aufmerksamkeit:

- die *Vorstellung* und *Begrüßung* (beim Geschäftstreffen oder am Telefon, die ewige Frage des Duzens/Siezens/Titulierens in „Geschäftsverhandlungen“/1995, S. 44-45);

- die Thematisierung der *Trinksitten* und die Wahl der Räumlichkeiten für Geschäftsanlässe (in „Geschäftsverhandlungen“/1995, S. 14 bzw. S. 43-45);
- die Beachtung der *Pünktlichkeit* (die ewige *Verspätungsfrage*);
- die *Höflichkeit* gegenüber Frauen, auch in untergeordneten Positionen wie im Falle der Assistentin des schwedischen Unternehmers, („Geschäftskontakte“) oder die *Kulanz gegenüber Kunden* bei Verhandlungen („Geschäftsverhandlung“);
- die *Einladung zum Essengehen* im Restaurant;
- *routinierte Handlungen* des Firmenlebens wie und *Verhandlung* und *Annahme eines Termins*.) usw. [s. auch 5]

Eine beachtliche Rolle spielt beim Vermitteln solcher Informationen die Art und Weise in der zentrale Begriffe, typische Redemittel, Sprach- wie auch Handlungsabläufe dargestellt werden. Auch im Falle der *Höflichkeitsformen/Konventionen* geht man von der Feststellung des „critical incident“ (der Verletzung einer Norm/Konvention) aus.

Während in „Deutsch für den Beruf“/1996, (S. 57) der Gebrauch von wissenschaftlichen Titeln in den deutschsprachigen Ländern stichwortartig indiziert wird, ist die Thematisierung im Kapitel 2 der „Geschäftsverhandlungen“/1995 (S. 44-45) viel elaborierter. Nachdem die Lerner eine „Aufwärmphase“ bei der Beurteilung nicht angemessenen Verhaltens im Geschäftsleben hinter sich haben (gegebene *Situationen* und neu gesuchte besprechen), erhalten sie über Lexikondefinitionen die Hauptdaten (beim selektiven Suchen gewisser Aspekte). Diese Textverständnisübung wird durch eine weitere ergänzt, weil die Lerner ihre Informationen mit den gegebenen *Anweisungen* vergleichen können. Darauf folgt die Beschreibung *eigenkultureller Anredekonventionen* und die Formulierung der Unterschiede (Duzen der Studenten/ Schülern, noch gultige Orientierung am Machtpotenzial beim Grüßen in Rumänien usw.)

4 Erfahrungen sammeln

Die *Berichterstattung über tatsächliche individuelle Erlebnisse und Erfahrungen* (Praktikanten oder Stipendiaten in Deutschland und Österreich) ergänzt (manchmal *therapeutisch*) die Suche nach kulturell relevanten Verhaltensmerkmalen.

Auf eine Art, die mich immer an die amüsanten Deutschland-Entdeckungen des britischen Schriftstellers Jerome K. Jerome am

Anfang des 20. Jhs. erinnert, kommt in sämtlichen Deutschlandberichten unserer Studenten das Problem der *Ökologie* und der *Sauberkeit* vor. Eine der *kritischen Begegnungen* (eher aus Fahrlässigkeit als aus Unkenntnis, entschuldigte sich der betreffende Sündner vor den Kollegen) war das *Fallenlassen von Papierresten auf der Straße*. Die Folge: Wie in einer der Kurzerzählungen des britischen Autors – die ich aus diesem Anlass den Studenten gern vorlegte – musste die rumänische Studentin die Papierschnitzel aufheben und unverzüglich *entsorgen*, dazu noch sich beschämt die “Predigt“ der deutschen Kommilitonen anhören. Hierzu versuchte ich mit den rumänischen Studenten in die Haut des deutschen Studenten zu steigen und die praktischen/moralischen/verhaltensmäßigen Ausmaße des Vorfalls darzustellen: Es wurden die offensichtlichen Stellungnahmen in einer solchen Situation formuliert und z.T. auch “gespielt“. Umständlicher bei der kollektiven Bearbeitung der betreffenden Deutschlanderfahrung zeigte sich die Analyse eines möglichen “Bildes im Kopf“ auf deutscher Seite, wo möglicherweise - in einer Skala der suggerierten Gefühlsempfindungen es deutschen Kollegen – *unzufrieden, indigniert, aggressiv, wütend* war und einige Vorschläge zum verbesserten ökologischen Verhalten auf rumänischer Seite formuliert wurden.

5 Der Kulturcharakter der Texte

Im schriftlichen Bereich sind ebenfalls einige unterschiedliche Normen und Situationen des Kulturvergleichs vorfindbar [17, S.11-12].

Als ein mögliches Defizit der Didaktikforschung sieht Altmayer den allgemeinen *Kulturcharakter der Texte*. Hier sind Sprecherabsichten wie Diskurskonventionen zu beachten, die ein Deutungsmuster ergeben [1, S.12]. Zwar kennt man auf Grund des “Weltwissens“ und ähnlicher Erfahrungen beim Studium anderer Fremdsprachen, dass die *Geschäftsbriefe* eine bestimmte *logische Struktur* aufweisen (die der Verwirklichung der Kommunikationsabsichten zugrunde liegt), aber die schnelle Anpassung an fremde Muster in den vergangenen Jahren und das Fehlen bisheriger eingehender Beschäftigungen verankern hierzulande die Ergebnisse zu diesem Thema – mit wenigen Ausnahmen im FaSU - noch immer im Bereich der empirischen Konstatierungen.

Ähnliches gilt für die Textsorte *Lebenslauf* – z.B. für Stellenbewerbungen [15, S. 122-124].

Internationalisierende Kommunikation verwischt im zunehmenden Maße nationalspezifische Aspekte; hervorgehoben wird aber stets die unterschiedliche Auflistung der Informationen im *deutschen Lebenslauf* : chronologisch, aus der Vergangenheit bis zur Gegenwart und im *englischen Curriculum Vitae* (umgekehrt, mit dem Jetztigen anfangend).

Insoweit es keinen wirtschaftskulturell anerkannten und untersuchten Briefstil gegeben hat, ist es umständlich zu rechtfertigen, weshalb die Deutsch-Könnner hierzulande z.B. den *Betreff* eher wie die Deutschen schreiben (über der Anredeformel “Sehr geehrte/r...“, und nicht wie die Englisch-Sprecher, eingeschoben zwischen der Anrede und dem Brieftext.

Ein treffendes Beispiel für den Wertewandel ist der Gebrauch der *Grußformel am Briefende: Hochachtungsvoll/mit vorzüglicher Hochachtung* wurden seit langem aus dem Geschäftssprachbereich entfernt. Hinzu kommen *orthographische Besonderheiten* (Frage- oder Ausrufezeichen nach der Anrede mit Einfluss auf den Textanfang), was bedeutet, dass sprachsystemimmanente Aspekte selbst zu allgemein kulturellen Faktoren werden.

Zwar fehlt meines Wissens ein umfassendere Untersuchung im Bereich der öffentlichen-beruflichen Schriftverkehrs aus rumänischer Sicht, gelegentliche eigenberuflich motivierte Auseinandersetzungen haben aber in unserem Kulturraum wiederholt (für FaSU-Zwecke) die Kenntnis der Höflichkeitsausdrücke und der Verwirklichung von Sprecherabsichten im Bereich der *Geschäftskorrespondenz* gezeigt [8, S. 397-398 und 400].

Total defizitär ist für unsere Studierenden der Bereich der *Geschäftsverhandlungen*. Es nutzt leider wenig, dass die Studierenden ein Buch wie dasjenige von Bill Scott [18, S. 148] lesen, wo der deutsche Verhandlungsstil als die Perfektion in Vorbereitung und Ausführung präsentiert wird. Was die Realität (das Beobachten solcher Treffen vor Ort in Rumänien/Deutschland) vorläufig verbietet, ergänzen etwa die neueren Lehrwerke [wie in 4] und die in unseren DaF-Unterricht eingesetzten Videosprachkurse.

*

Fremde Sprachen lernen heißt bis zuletzt Bedeutungen (zuschreiben) lernen, wie die Landeskunde-Didaktiker zu gutem Recht argumentieren. Längst gewonnen ist die Einsicht in

die Notwendigkeit einerseits von Kenntnissen, die die Erfahrungen/Erlebnisse mittels der Muttersprache der Lerner festhalten, andererseits von im DU erworbenen Fertigkeiten und Strategien, die auf Begegnungen mit der Zielsprachenkultur vorbereiten.

Die oft erwähnte interkulturell-landeskundliche Gratwanderung beginnt, wo Inhalte, Ziele, eigenes Lehr-Geschick des DaF-Lehrenden, die unmittelbaren Kommunikations-Bedürfnisse lernerorientiert aufeinander abzustimmen sind.

LITERATURANGABEN

- 1 ALTMAYER, C., "Kulturelle Deutungsmuster in Texten", in *Zeitschrift für interkulturellen FSU* (Online), 3/2002, 25 Seiten
- 2 BIECHELE, M./PADRÓS, A., *Didaktik der Landeskunde*, Fernstudieneinheit 31 des Fernstudienprojekts DaF und Germanistik, hrsg. von DIFF, GhK und GI München, Berlin u.a., Langenscheidt, 1999
- 3 BLEI, D., "Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz", in *Info DaF*, 4/2002, S. 289-305
- 4 BUHLMANN, R./FEARNS, A./GASPARDO, N., *Präsentieren und Verhandeln*. Poltext Verlag und GI InterNationes, Warschau 2003
- 5 CONSTANTINESCU, L., "Landeskunde – eine ständige Herausforderung im DU", in *Dialogos*, 6/2002, 120-134
- 6 CONSTANTINESCU, L., *Zum stereotypen Deutschland-Bild im Deutschunterricht*, Vortrag auf der VI. Kronstädter Germanistentagung, Universität „Transilvania“ Braşov, 27-0.03.2003, (demnächst i. Dr. in *Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung*, Bd. VI, hrsg v. C. E. Puchianu, Braşov, Aldus)
- 7 CONSTANTINESCU, L., *Wörter und ihre Bedeutungen im Deutschunterricht*, Vortrag auf der Fremdsprachentagung "Abordări comparative în limbă și literatură" an der „Spiru Haret“- Universität Bukarest, 4-5. April 2003 (demnächst i. Dr. in den Jahresberichten der "Spiru Haret" – Universität)
- 8 GHENGHEA, V., „Competență comunicativă interculturală din perspectiva învățământului limbii germane ca limbă străină“, in R. Superceanu u.a. (Hrsg.): *Comunicare instituțională și traductologie. Conferință cu participare internațională*, 25-26.09.2001, Universitatea Politehnica Timișoara, Timișoara, Editura Politehnica, 2002, S. 395-401
- 9 GÜNTNER, S., "Interkulturelle Kommunikation und FSU", in *Info DaF*, 4 /1989, S. 431-447
- 10 HINKE, KL., "Übungsformen zur Berufssprache", in B.D. Müller (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, München, iudicium, 1991, S. 211-235
- 11 KIESEL, M./ULSAMER, R., *Interkulturelle Kompetenz für Wirtschaftsstudierende. Fakten, Charakteristika, Wege zum Erwerb*, Berlin, Cornelsen, 2000
- 12 KNAPP-POTTHOFF, A., "Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel", in A. Knapp-Potthoff (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikation*, München, iudicium, 1997, S. 181-205
- 13 KRUMM, H.J., "Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung DaF", in *Jb. DaF* 14/1988, S. 122-126
- 14 MÜLLER, B.D., *Wortschatzarbeit und Arbeitsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8 des Fernstudienprojekts DaF und Germanistik, hrsg. zus. mit DIFF, GhK und GI München, Langenscheidt, Berlin u.a. 1994
- 15 NEUMEYER, G./RUDOLPH, U., *Das Bewerbungsbuch*, Berlin, Humboldt, 1998
- 16 POMMERIN, G., "Interkulturelles Lernen - eine Herausforderung für unsere Gesellschaft?" in *Jb. DaF* 14/ 1988, S. 127-134
- 17 ROST-ROTH, M., "DaF und interkulturelle Kommunikation", in *Zeitschrift für Interkulturellen FSU* (Online: <http://www.spz.tu-darmstadt.de>, Nr.1 /Mai 1996, 37 Seiten
- 18 SCOTT, B., *Arta negocierilor*, trad. în lb. rom. de M. Roman, București, Ed. Tehnică, 1996
- 19 THIMME, CH., "Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde - Diskussion", in *Info DaF*, 3 /1995, S. 130-137
- 20 WATROWSKI, R., "Kulturkunde oder Sprachunterricht? In: *Info DaF*, 1 /2002, S. 56-58
- 21 WOLF, J., "Übungen zur interkulturellen Kommunikation mit Anfängern", in Geringhausen, J./Seel, P. (Hrsg.), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*. Dokumentation eines Werkstatt- Gesprächs des GI München, 1987, S. 9-35

- 22 ZEUNER,U., "Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungs- Bereichen DaF an der TU Dresden", in *Zeitschrift für interkulturellen FSU* (Online: <http://www.spz.tu-darmstadt.de>), Nr. 1/Mai 1997, 16 Seiten
- 23 ZEUNER,U., "Kulturelle Aspekte von Werbetexten im Sprachunterricht DaF für ausländische Germanistikstudenten", in *Zeitschrift für interkulturellen FSU* (Online: <http://www.spz.tu-darmstadt.de>), Nr. 3/Jan. 2002, 13 Seiten