

Marchwacka, Maria Anna

## Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Empirische Befunde zur DaF-Lehrerausbildung in Polen

Freiburg im Breisgau : Centaurus 2010, 342 S. - (Reihe Pädagogik; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Marchwacka, Maria Anna: Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Empirische Befunde zur DaF-Lehrerausbildung in Polen. Freiburg im Breisgau : Centaurus 2010, 342 S. - (Reihe Pädagogik; 38) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35595 - DOI: 10.25656/01:3559

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35595>

<https://doi.org/10.25656/01:3559>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Maria Anna Marchwacka  
Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt

Reihe Pädagogik

Band 38

# Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt

Empirische Befunde zur  
DaF-Lehrerausbildung in Polen

Maria Anna Marchwacka



Centaurus Verlag  
Freiburg 2010

Maria Anna Marchwacka arbeitet als Lehrkraft für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin und als Dozentin an der Hochschule Zittau/Görlitz in der Fakultät für Sprachwissenschaft tätig. Berufserfahrung sammelte sie sowohl als Lehrerin in Kalisz und Dozentin an Lehrerkollegs in Danzig und Köslin (Polen) als auch als Sprach- und Kulturmittlerin in deutsch-polnischen Kooperationen.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

D 83

ISBN 978-3-86226-020-1

**ISSN 0930-9462**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlag & Media KG 2010

Umschlaggestaltung: Jasmin Morgenthaler

Umschlagabbildung: Silhouettes of Business People, ©iStockphoto.com/dem10

Satz: Vorlage der Autorin

## Danksagung

„Leistung allein genügt nicht. Man muss auch jemanden finden, der sie anerkennt.“

(Lothar Schmidt)

An dieser Stelle möchte ich allen, die mich bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben, meinen herzlichsten Dank aussprechen.

Zuallererst bin ich für die Betreuung der Arbeit Herrn Prof. Dr. U. Steinmüller, meinem Doktorvater, zu tiefstem Dank verpflichtet, der als Ansprechpartner bei Bedarf mit wertvollen Hinweisen und Diskussionsbereitschaft zur Verfügung stand, mir die erforderliche wissenschaftliche Freiheit gelassen hat und mir stets Anerkennung und Herzlichkeit entgegenbrachte.

Für die Übernahme des Zweit- und Drittgutachtens danke ich herzlich Frau Prof. Dr. Ch. Griese für ihre zahlreichen Anregungen zur interkulturellen Thematik sowie Herrn Prof. Dr. F. Schulz für aufschlussreiche Diskussionen und Reflexionen zur Praxis der deutsch-polnischen Fachsprachenforschung.

Bei allen Probanden – den deutschen Führungskräften in Polen, den deutschen und polnischen Germanistikdozenten und Lehrkräften an polnischen Hochschulen sowie den Studierenden der Germanistik und der Technischen und Wirtschaftlichen Hochschulen in Polen –, die mir bei der Datenerhebung und damit bei der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit große Hilfe erwiesen haben, bedanke ich mich ebenso herzlich.

Meinen besonderen Dank spreche ich Herrn Prof. Dr. N.H. Weber aus, der mich mit aufrichtiger Kritik und freundschaftlichen Ratschlägen sowie zahlreichen Hinweisen bei der Bearbeitung des Manuskripts unterstützte. Auch einem guten Freund, Andreas Dauck, danke ich für konstruktive Kritik, präzise Hinweise sowie hilfreiche Diskussionen. Allen Teilnehmern des Forschungskolloquiums *Deutsch interkulturell und international* an der Technischen Universität Berlin, mit denen ich über meine Arbeit diskutiert und dadurch viele Denkanstöße bekommen habe, danke ich herzlich. Bedanken möchte ich mich auch für einen interessanten Diskurs zur aktuellen Entwicklung des Germanistikstudiums bei Herrn Prof. Dr. F. Grucza, sowie bei Herrn Prof. Dr. M.S. Szymański und Herrn Dr. P. Gębal für aufschlussreiche Reflexionen zur Lehrerbildung in Polen.

Mein herzlicher Dank richtet sich ebenfalls an Frau Prof. Dr. D. Ophardt und Herrn Prof. Dr. A. Gehrmann, meine Vorgesetzten, die mir in schwierigen Zeiten der Berufstätigkeit Verständnis entgegenbrachten. Auch allen meinen Freunden – insbesondere Ewa Szkaluba, Harald Hebling –, die mich während des ganzen Promotionsprozesses stets mit Ermutigung begleitet haben, spreche ich einen besonderen Dank aus.

Nicht zuletzt möchte ich an dieser Stelle meiner Mutter Janina Marchwacka und meinem verstorbenen Vater, die mir die universitäre Ausbildung in Deutschland erst ermöglicht haben, meine tiefste Dankbarkeit aussprechen.



# Inhaltsverzeichnis

## Inhalt

<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>11</b>
<b>2 ZUR DEUTSCH-POLNISCHEN WIRTSCHAFTSBEZIEHUNG .....</b>	<b>18</b>
2.1 ZUR DEUTSCH-POLNISCHEN WIRTSCHAFTSBEZIEHUNG VOR DER POLITISCHEN WENDE .....	18
2.2 DER POLNISCHE MARKT NACH DER POLITISCHEN WENDE.....	22
2.3 DEUTSCHLAND UND POLEN ALS WIRTSCHAFTLICHE PARTNER? .....	24
2.4 MOBILITÄT UND WIRTSCHAFTLICHE ANFORDERUNGEN .....	35
<b>3 BILDUNGSPOLITISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN DES DAF- UNTERRICHTS IN POLEN .....</b>	<b>37</b>
3.1 EXKURS: HISTORISCHE ENTWICKLUNG.....	37
3.2 ZUM VERBREITUNGSGRAD DES DEUTSCHUNTERRICHTS IM POLNISCHEN BILDUNGSSYSTEM .....	45
3.2.1 <i>Das polnische Bildungssystem .....</i>	<i>45</i>
3.2.2 <i>Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen in der polnischen Bevölkerung..</i>	<i>53</i>
3.2.3 <i>Deutsch als Fremdsprache (DaF) an polnischen Schulen.....</i>	<i>58</i>
3.2.4 <i>Sprachenzentren an Hochschulen .....</i>	<i>67</i>
<b>4 GERMANISTIK UND AUSBILDUNG DER DEUTSCHLEHRER IN POLEN .....</b>	<b>71</b>
4.1 ZU GESCHICHTE UND GEGENWART DES FACHES DEUTSCHE PHILOLOGIE .....	71
4.2 AUSBILDUNG DER DAF-LEHRER NACH DEM UMBRUCH.....	75
4.2.1 <i>Institutionelle Lehrerausbildung: Lehrerkollegs und Deutsche Philologie.....</i>	<i>78</i>
4.2.2 <i>Lehrerfort- und -weiterbildung .....</i>	<i>84</i>
<b>5 WIRTSCHAFTSDEUTSCH .....</b>	<b>87</b>
5.1 WIRTSCHAFTSDEUTSCH – BEGRIFFSBESTIMMUNG UND KLASSIFIZIERUNGSMÖGLICHKEITEN .....	87
5.2 KOMMUNIKATION ALS WIRTSCHAFTSAKTOR .....	96
5.3 ZUR DIDAKTIK DER WIRTSCHAFTSSPRACHE .....	98
5.4 QUALIFIZIERUNG DER DAF-LEHRER FÜR FACHSPRACHENUNTERRICHT.....	102
<b>6 INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....</b>	<b>108</b>

6.1	BEGRIFFSBESTIMMUNG: KULTUR .....	108
6.2	KULTUR IM INTERNATIONALEN MANAGEMENT .....	112
6.2.1	<i>Bedeutung kultureller Fragen: historische Entwicklung</i> .....	112
6.2.2	<i>Unternehmenskultur und ihre Funktion</i> .....	115
6.3	ÜBERSCHNEIDUNGSSITUATIONEN UND BEDEUTUNG DER KOMMUNIKATION .....	118
6.4	INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION UND KOMMUNIKATIONSSTÖRUNGEN .....	120
6.5	INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....	130
<b>7</b>	<b>FORSCHUNGSSTAND UND FRAGESTELLUNG</b> .....	<b>141</b>
7.1	FACHSPRACHEN ALS NEUE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DEN STUDIENGANG GERMANISTIK? ...	141
7.2	WIRTSCHAFTSDEUTSCH AN POLNISCHEN HOCHSCHULEN .....	145
7.3	ZU DEN DEUTSCH-POLNISCHEN BEZIEHUNGEN AUS SOZIOLOGISCHER SICHT .....	149
7.4	ZU DEN DEUTSCH-POLNISCHEN STUDIEN UND TRAININGS AUF WIRTSCHAFTLICHER EBENE UND DEREN REZEPTION IN DER POLNISCHEN DAF-DIDAKTIK .....	156
7.5	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG UND FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG .....	165
<b>8</b>	<b>FORSCHUNGSDESIGN</b> .....	<b>169</b>
8.1	METHODISCHE VORGEHENSWEISE .....	169
8.2	BEGRÜNDUNG DER METHODENWAHL .....	172
8.3	DATENERHEBUNG .....	175
8.3.1	<i>Vorstudie</i> .....	175
8.3.2	<i>Konzeption der Interviewleitfäden</i> .....	176
8.3.3	<i>Auswahl der Probanden</i> .....	179
8.4	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG .....	181
8.4.1	<i>Anmerkungen zu den Probanden</i> .....	183
8.4.3	<i>Anmerkungen zur Rolle des Forschers</i> .....	184
8.5	AUSWERTUNGSMETHODE DES DATENMATERIALS .....	186
<b>9</b>	<b>ERGEBNISSE DER AUSWERTUNG</b> .....	<b>190</b>
9.1	VORSTUDIE: WIRTSCHAFTSDEUTSCH UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ .....	190
9.1.1	<i>Lehrerkollegs und deutsch-polnische Kooperationen</i> .....	191
9.1.2	<i>Universitäten und Hochschulen</i> .....	196

9.1.3 Fazit.....	205
9.2 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS UND FRAGEBÖGEN AUS DER PERSPEKTIVE DER UNTERNEHMER, DER LEHRKRÄFTE UND DER STUDIERENDEN .....	208
9.2.1 Kategorie: Wirtschaftsdeutsch.....	209
9.2.2 Kategorie: Interkulturelle Kompetenz.....	277
<b>10 DISKUSSION DER EMPIRISCHEN BEFUNDE.....</b>	<b>295</b>
10.1 WIRTSCHAFTSDEUTSCH: BEDÜRFNISSE DER UNTERNEHMER, MOTIVE DER STUDIERENDEN UND ZIELE DER LEHRKRÄFTE.....	295
10.2 INTERKULTURELLE KOMPETENZ: RELEVANZ FÜR UNTERNEHMER, STUDIERENDE UND LEHRKRÄFTE.....	300
10.3 STELLENWERT VON WIRTSCHAFTSDEUTSCH IN DER LEHRERAUSBILDUNG .....	302
10.4 RESÜMEE .....	304
<b>11 EMPFEHLUNGEN ZUR IMPLEMENTIERUNG VON WIRTSCHAFTSDEUTSCH UND INTERKULTURELLER KOMPETENZ IN DER AUSBILDUNG DER DAF-LEHRER .....</b>	<b>308</b>
11.1 EMPFEHLUNGEN FÜR LEHRERAUS- UND -WEITERBILDUNG.....	309
11.1.1 Germanistikstudium.....	311
11.1.2 Fort- und Weiterbildung .....	313
11.1.3 Didaktische Vorschläge.....	314
11.2 ANREGUNGEN FÜR DIE FORSCHUNG.....	317
<b>12 LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>320</b>
12.1 DEUTSCH- UND ENGLISCHSPRACHIGE LITERATUR .....	320
12.2 POLNISCHSPRACHIGE LITERATUR.....	334
12.3 DAF-LEHRWERKE UND ZEITSCHRIFTEN FÜR WIRTSCHAFTSDEUTSCH .....	339
<b>13 ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>340</b>
13.1 ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	340
13.2 TABELLENVERZEICHNIS .....	340



# 1 Einleitung

*„Es kommen zunehmend Kontakte zu Menschen aus anderen Kulturen mit anderen Sprachen zustande. Das heißt, dass Sensibilität, Toleranz und Verständnis entwickelt werden müssen. Das Beherrschen von Sprachen und das Kennen der Kulturen wird eine wachsende Qualifikation sein.“*

Lutz von Rosenstiehl<sup>1</sup>

## **Zur gesellschaftlichen Relevanz der Thematik**

Zunehmende interkulturelle Kontakte, die sowohl durch politische als auch durch wirtschaftliche Strukturen gefördert werden, sind grundlegende Faktoren, die sich im 21. Jahrhundert auf alle Lebensbereiche auswirken, vor allem auf wirtschaftliche Zusammenarbeit und Kooperationen. Deutschland gehört für nahezu alle Länder zu den wichtigsten Handelspartnern. Dies gilt in besonderer Weise für die nachbarschaftlichen Wirtschaftskontakte zu Polen: Einerseits ist Deutschland für Polen sowohl im Export als auch im Import der wichtigste Handelspartner, andererseits steigt kontinuierlich die Ansiedlung deutscher Firmen in Polen sowie die Intensivität deutsch-polnischer Kooperationen (s. Kap. 2). Die Folge ist, dass von jungen Polen<sup>2</sup> – neben der beruflichen Qualifikation – *Fremdsprachenkenntnisse mit Praxisbezug* erwartet werden. Darüber hinaus wächst in Polen die Bereitschaft, ein Studium und/oder ein Praktikum im Ausland aufzunehmen sowie anschließend die eigenen Qualifikationen durch Aufnahme einer Arbeit im Ausland anzustreben (s. Kap. 2.4). Deshalb verfolgen die Adressaten beim Fremdspracherwerb vorwiegend pragmatische Ziele: Fremdsprachen werden primär für den Beruf bzw. die berufliche Karriere benötigt, um dadurch die Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Wachsende Mobilität und Globalisierung auf dem Arbeitsmarkt sowie internationale Kooperationen setzen neben Fachwissen und Fachsprachenkenntnisse gegenseitige Verständigung und interkulturelle Kompetenz voraus, ohne die internationale Zusammenarbeit nur bedingt möglich ist. Für die deutsch-polnischen

---

<sup>1</sup> Lutz von Rosenstiehl (geb. 1938) ist Wirtschaftspsychologe, Leiter des Institutsbereichs und Professor für Organisations- und Wirtschaftspsychologie an der Ludwig-Maximilians Universität in München.

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wird auf eine Doppelnennung von männlicher und weiblicher Form verzichtet. Geschlechtsspezifische Unterschiede werden ggf. ausgewiesen.

Beziehungen sind insbesondere soziale und persönliche Kompetenzen wie Empathie und Ambiguitätstoleranz von großer Bedeutung, denn die Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen ist mit zahlreichen politischen Konflikten belastet gewesen (s. Kap. 3.1), die teilweise noch aktuell zu Kommunikationsstörungen zwischen beiden Ländern führen und stereotypische Sichtweisen offenbaren (s. Kap. 7.3). Hierzu werden in der Wirtschaft interkulturelle Trainings praktiziert – diese fokussieren jedoch prinzipiell Kulturstandards, die die bereits vorhandenen Stereotypen hervorheben und kaum interkulturelle Kompetenz fördern (s. Kap. 7.4).

Die gegenwärtige Fremdsprachenvermittlung muss aus den gesellschaftlichen Anforderungen Konsequenzen ziehen und primär Fremdkommunikation und Fachsprachen fokussieren: Nicht mehr die grammatisch-lexikalische Sprachvermittlung sollte im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik stehen, sondern das *praxisbezogene Kommunizieren im interkulturellen Kontext*. Deshalb kommt der Fachsprachendidaktik (Wirtschaftsdeutsch) sowie der interkulturellen Kompetenz – beides sind Schlüsselbegriffe dieser Arbeit – beim Fremdspracherwerb eine Priorität zu.

Bereits in den 1960er und 1970er Jahren stand im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik in Polen die Frage: Wie kann das Bildungssystem dem Arbeitsmarkt gerecht werden? (vgl. Lauritzen 2005, S. 10) Der mangelnde Praxisbezug im Studium wird nach wie vor kritisiert; die Lehrmethoden und die zu erwerbenden Fertigkeiten werden nicht mit den realen Bedürfnissen der Wirtschaft und Gesellschaft abgestimmt. Noch immer wird der Methode des Auswendiglernens ein hoher Stellenwert eingeräumt, anstatt dass die Lernenden – insbesondere in den Fachsprachen – interaktive Aufgaben und Fallbeispiele bearbeiten und schließlich kommunikative Handlungskompetenzen erwerben.

Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch erfolgt in Polen an den wirtschaftlichen und technischen Hochschulen in Form von Lektoraten<sup>3</sup> (s. Kap. 7.2). Im Gegensatz dazu favorisiert die Germanistik an den polnischen Universitäten fast ausschließlich Kenntnisse über Literaturwissenschaft, germanistische Linguistik und

---

<sup>3</sup> An technischen und ökonomischen Universitäten/Hochschulen in Polen werden sprachliche Lektorate als Pflichtfächer angeboten, die von Lehrkräften mit philologischer Ausbildung unterrichtet werden.

Sprachvermittlung, um die Studierenden vor allem auf den Lehrerberuf, aber seit einigen Jahren auch auf Übersetzungstätigkeiten mit Fachsprachen<sup>4</sup>, vorzubereiten. Hinsichtlich der aktuellen Entwicklung stehen die Germanistikdozenten vor der Herausforderung, Wirtschaftsdeutsch und andere Fachsprachen in die Lehrerausbildung zu integrieren, Bedarfsanalysen durchzuführen, Kooperationen mit Lehrkräften an den technischen und ökonomischen Hochschulen zu pflegen und entsprechende Lehrmaterialien zu erarbeiten, die den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und die fachsprachliche und fachdidaktische Kompetenz der zukünftigen Lehrer gewährleisten.

Die persönliche Motivation, sich mit der Thematik *Wirtschaftsdeutsch* und *interkulturelle Kompetenz* in der Lehrerausbildung auseinander zu setzen, ergab sich für mich aus meiner Lehrtätigkeit als DaF-Dozentin sowie als Dolmetscherin und Mitgestalterin deutsch-polnischer Kooperationen in der Wissenschaft und in der freien Wirtschaft. Aufgrund eigener Erfahrung wurde mir immer wieder deutlich, dass einerseits Sprachkenntnisse mit einem adäquaten Berufsbezug notwendig sind, andererseits aber auch diese ohne interkulturelle Kompetenz an ihre Grenzen stoßen. Insofern ist die Relevanz der Fachsprachenvermittlung und Handlungskompetenz mit besonderer Berücksichtigung interkultureller Kompetenz in der Lehrerausbildung sowie im DaF-Unterricht in Polen unbestritten und für die aktuelle und zukünftige Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache von primärer Bedeutung – diese Erkenntnisse resultieren aus meiner bisherigen Praxis (s. Kap. 9.1).

### **Ziel der Arbeit**

Ziel meiner Arbeit ist es, zu ermitteln, welcher Stellenwert dem Deutschen als Wirtschaftssprache und interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht sowie auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt in Polen eingeräumt wird. Dabei stütze ich mich auf Interviews mit Unternehmern, Dozenten und Lehrkräften an den Hochschulen sowie mit Studierenden. Außerdem werden die Motive der Lernenden und Ziele der Lehrenden mit den Bedürfnissen der Unternehmer verglichen. Mögliche Dis-

---

<sup>4</sup> Im Jahr 2000 wurde der erste Lehrstuhl für Fachsprachen an der Warschauer Universität eingerichtet, der der Angewandten Linguistik zugeordnet wurde. Die Studierenden werden dort auf ihre zukünftige Arbeit als Dolmetscher oder Übersetzer vorbereitet; die Didaktik der Fachsprachen wird dabei vernachlässigt.

krepanzen werden aufgedeckt, analysiert und kritisch reflektiert, um anschließend Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung der DaF-Lehrer und damit für das Germanistikstudium zu geben. Folgende Kernfragen stehen im Mittelpunkt meiner Dissertation:

- *Welche Erwartungshaltung haben deutsche Geschäftsleute in Polen hinsichtlich der jungen polnischen Absolventen in Bezug auf ihre sprachliche und interkulturelle Kompetenz?*
- *Welcher Stellenwert wird dem Wirtschaftsdeutsch und der interkulturellen Kompetenz von den Studierenden und DaF-Lehrern sowie den Germanistikdozenten eingeräumt?*
- *Welche Schwerpunkte sind im Unterricht Wirtschaftsdeutsch an den technischen und ökonomischen Hochschulen vertreten?*
- *Inwiefern werden die zukünftigen DaF-Lehrer im Germanistikstudium in Polen auf die geforderten Aufgaben der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch vorbereitet?*

Ausgespart werden linguistische Komponenten (Lexik, Morphologie, Syntax, Textsorten) als Aspekte des Wirtschaftsdeutschen, die zweifellos integraler Bestandteil der Fachsprachen sind, hier jedoch eine untergeordnete Rolle spielen, zumal lediglich linguistische Aspekte – wie bisherige Untersuchungen zeigen (Buhlmann/Fearns 1987, Bolten 1991, Ohnacker 1992, Brüner 2000) – in der DaF-Forschung zu Fachsprachen dominieren. Im Unterschied dazu stellt die Lehrerausbildung für Fachsprachen eine Forschungslücke dar. Insbesondere in Polen liegen bis dato keine Studien zur Qualifizierung der DaF-Lehrer für Fachsprachen (u. a. Wirtschaftssprache) vor.

Die vorliegende Studie gibt deshalb einen kritischen Einblick in die Bedeutung der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch und der interkulturellen Kompetenz in Polen aus der Perspektive der Lehrenden, Lernenden und der Unternehmer. Sie kann dazu beitragen, Hypothesen zu generieren und Impulse zum Zwecke weiterführender Forschung im Bereich der Lehrerausbildung zu geben. Die Erkenntnisse können als Grundlagenforschung für die Modifizierung des Germanistikstudiums in Polen betrachtet werden. Außerdem werden Empfehlungen für die Lehreraus- und -weiterbildung formuliert.

## **Methode und Verlauf der Arbeit**

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der *theoretische* Teil umfasst drei Themenkomplexe:

- Im *ersten* Themenkomplex werden die wirtschaftlichen Beziehungen beider Staaten skizziert (s. Kap. 2), die auf eine lange Tradition verweisen. Die Schilderungen einiger historischer Etappen der deutsch-polnischen Geschichte sind zum Verständnis der bisherigen Sprachpolitik unerlässlich, da diese die Nachfrage nach Deutschkenntnissen beeinflusst hat (s. Kap. 3.1). Auf diesem Hintergrund erfolgt eine kritische Bestandsaufnahme der Vermittlung und Verbreitung der deutschen Sprache im polnischen Bildungssystem, wobei auch aktuelle Tendenzen (u. a. private Sprachschulen) einbezogen werden (s. Kap. 3.2). Die Sprachpolitik hat nachhaltig die Entwicklung der Germanistik sowie die Ausbildung der DaF-Lehrer beeinflusst, da diese den gesellschaftlichen Veränderungen der zwischennachbarlichen Geschichte unterworfen waren (s. Kap. 4.1). Die aktuelle Analyse der Lehrerausbildung sowie Weiterbildungsmaßnahmen schließen den ersten Themenkomplex ab, indem Defizite hinsichtlich kommunikativer Methoden und Fachsprachen aufgezeigt werden (s. Kap. 4.2).
- Der *zweite* Themenkomplex ist zum einen der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch und zum anderen der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Im Kapitel 5 wird Wirtschaftsdeutsch unter besonderer Berücksichtigung der kommunikativen Bedeutung in der Berufspraxis analysiert (s. Kap. 5.1 und 5.2). Dabei stehen im Vordergrund Fragen nach der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch (s. Kap. 5.3) sowie nach der Qualifizierung und Ausbildung der DaF-Lehrer für diese Fachsprache (s. Kap. 5.4). Im Kapitel 6 erörtere ich die Bedeutung interkultureller Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht sowie die Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation. Dabei gehe ich von einem dynamischen Kulturbegriff aus (s. Kap. 6.1), thematisiere die Bedeutung kultureller Fragen sowie Funktionen der Unternehmenskultur im internationalen Management (s. Kap. 6.2), um anschließend interkulturelle Kommunikation sowie Kommunikationsstörungen auf der Meta-Ebene zu analysieren (s.

Kap. 6.4) und interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten (s. Kap. 6.5).

- Im *dritten* Themenkomplex folgt ein Überblick zum Forschungsstand zu Wirtschaftsdeutsch und interkultureller Kompetenz in der Germanistik an Universitäten und Hochschulen in Polen (s. Kap. 7.1 und Kap. 7.2). Nach der Darstellung der deutsch-polnischen Beziehungen aus soziologischer Sicht (s. Kap. 7.3) erfolgt ein Überblick über deutsch-polnische Studien und Trainings auf wirtschaftlicher Ebene (s. Kap. 7.4), deren Ergebnisse in die Fremdsprachendidaktik einfließen. Die Darstellung der Studien stellt die Forschungsdesiderata heraus und gibt Anlass für forschungsleitende Fragestellungen (s. Kap. 7.5), die in meiner empirischen Untersuchung fokussiert werden.

Auf der Grundlage der theoretischen Grundlagen wird im *empirischen* Teil zunächst das Forschungsdesign vorgestellt (s. Kap. 8), das neben der Methodenbegründung folgende Aspekte umfasst: eine Vorstudie an Lehrerkollegs, Fragebögen an technischen und ökonomischen Hochschulen sowie Universitäten, Internetrecherchen, Konzeption der Interviewleitfäden, Anmerkungen zu den Probanden sowie zur Auswertung des Datenmaterials.

Die Probanden<sup>5</sup> wurden aus drei der größten Städte Polens Warschau, Danzig und Posen ausgewählt, da nach meinen Recherchen dort die größte Nachfrage nach Fremdsprachen (aufgrund der höchsten Zahl der deutschen Investoren) besteht, zugleich aber an diesen Standorten die größte Zahl der Studierenden ausgebildet wird.

Zur Ermittlung der empirischen Daten verwende ich folgende Messinstrumente: Gruppengespräche, Fragebögen, Interviewleitfäden und Analysen amtlicher Verlautbarungen (Curricula/Richtlinien des Ministeriums für Hochschulen sowie Curricula der Hochschulen, die im Internet veröffentlicht wurden). Die verschiedenen Messinstrumente ermöglichen ein breiteres Spektrum der Auswertung der Daten; dadurch lassen sich differenziertere Ergebnisse für das Forschungsziel sowie die

---

<sup>5</sup> Die Population der Interviewten setzt sich aus folgenden Probanden zusammen: 9 Unternehmer, 9 Hochschullehrer/Lektoren und 18 Studierenden. Darüber hinaus werden 116 Fragebögen zur Unterstützung der Studie einbezogen.

Ausbildung der DaF-Lehrer in Polen erzielen. Da meiner Fragestellung ein komplexes Thema zugrunde liegt, erfolgt die Auswertung der Interviews nach den Kriterien der *strukturierten* Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003, S. 58).

Zur Datenanalyse werden die beiden Kategorien *Wirtschaftsdeutsch* und *interkulturelle Kompetenz* zugrunde gelegt. Die qualitative Auswertung liefert Erkenntnisse aus der Perspektive der interviewten Unternehmer, der Lehrkräfte und der Studierenden an Hochschulen und Universitäten (s. Kap. 9.2). Die ermittelten Diskrepanzen zwischen den Angeboten der Hochschulen und den Anforderungen der Unternehmer (s. Kap. 10) bieten die Grundlage für abschließende Empfehlungen zur Implementierung von Wirtschaftsdeutsch und interkultureller Kompetenz in der Lehreraus- und -fortbildung (s. Kap. 11.1); darüber hinaus können sie Anregungen für weitere Studien geben (s. Kap. 11.2).

## 2 Zur deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehung

*„Wie sehr nötig und nützlich die Teutsche und Polnische Sprache sey, beide Kauffleuten und Handtwerckern, Mann und Weibs Personen, grossen und kleinen, sonderlich an diesen Örtern, da beide Nationen gleichsam durch einander gemengt sein, und stets mit einander zu thun haben, ist männiglich besser bewust, als das es viel bewiesens bedürffte.“ (Volckmar 1612, zitiert nach Kizik 2002, S. 48)*

*„Gern lernen auch Polen die deutsche Sprache, der Grund dafür sind die zahlreichen Beziehungen und Handeln mit Deutschen.“ (Ebenda, zitiert nach Kromer 1990)*

Diese Zitate aus zwei sprachlichen Ratgebern aus dem XVII. Jahrhundert belegen, dass das Erlernen der Nachbarsprache eine lange Tradition in den deutsch-polnischen Handelsbeziehungen hat. Somit haben Kaufleute bereits in der Renaissance die Bedeutung der Fremdsprachen für ihre ökonomischen Ziele erkannt – nämlich einen hohen Gewinn zu erwirtschaften und die Handelsbeziehungen auszubauen.

### **2.1 Zur deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehung vor der politischen Wende**

Bereits in den 1920er Jahren fanden große Handelsumsätze mit Deutschland statt: Der polnische Import aus Deutschland betrug im Jahre 1920 80 % des Gesamtimports Polens und im Jahre 1921 62 %; der polnische Export nach Deutschland betrug im Jahr 1921 27 % der Gesamtausfuhren Polens und im Jahre 1922 war der Exportanteil auf 44 % gestiegen (vgl. Tomala 1995, S. 46). In der Zwischenkriegszeit sind zwei Haupttendenzen in den deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehungen zu verzeichnen: Zum einen konzentrierte sich der polnische Export auf landwirtschaftliche Produkte und der Import nach Polen auf Industrieprodukte, zum anderen war der gesamte deutsche Export nach Polen wesentlich höher als der Import (vgl. Tabelle 1).

Jahr	Insgesamt (in %)	Import (in %)	Export (in %)
1920	73,9	80,2	37,5
1922	42,4	37,0	49,5
1924	37,9	34,2	42,3
1926	24,7	23,6	25,4
1928	30,0	26,8	34,2
1930	26,3	26,9	25,7
1932	17,9	20,0	16,2
1934	15,2	13,5	16,5

**Tabelle 1: Deutsche Beteiligung an polnischem Außenhandel (vgl. Błahut 1975, S. 101, S. 156 und S. 244).**

Seit dem Jahre 1929 bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges war Deutschland für Polen der wichtigste Handelspartner sowohl für den Import als auch für den Export (vgl. GUS 2008, S. 373f.). Gleichzeitig war aber Polen – als ein Agrarland – auf wirtschaftlicher Ebene für das Deutsche Reich kein gleichrangiger Partner, sodass die deutsch-polnischen Beziehungen in der Zwischenkriegszeit das typische Verhältnis zwischen hoch und schwach entwickelten Ländern charakterisierte.

Im Dritten Reich änderten sich die Zahlen des deutsch-polnischen Handels, sodass eine eindeutige Asymmetrie der Wirtschaftsbeziehungen deutlich wird: Der Anteil des Dritten Reiches am polnischen Außenhandel betrug im Jahre 1938 ca. 24 %, während Polen nur mit 2 % am deutschen Außenhandel beteiligt war (vgl. Tomala 1995, S. 47). Mit dem Jahr 1939 kam jede wirtschaftliche Beziehung zwischen Polen und Deutschland zum Erliegen; in der Zeit des Zweiten Weltkrieges ergab sich – nach polnischen Berechnungen – ein Verlust von 38 % des Nationalvermögens<sup>6</sup>.

In der kommunistischen Nachkriegszeit (1950er Jahre) wurde der polnische Handel vorwiegend mit der USSR, der Tschechoslowakei und der DDR<sup>7</sup> abgewickelt (vgl. GUS 2008, S. 373f.). Das erste Handelsabkommen zwischen Polen und den Vertretern der Alliierten sowie Westdeutschlands wurde im Jahre 1948

<sup>6</sup> 6 Millionen polnische Bürger fanden den Tod (vgl. Cziomer 1987, S. 136).

<sup>7</sup> Der polnische Import mit der damaligen DDR betrug 12 % und der polnische Export 8 % (vgl. Tomala 1995, S. 48).

(am 22.12. in Frankfurt/Main) unterzeichnet; im Anschluss wurde eine ständige Handelsvertretung errichtet. Vorwiegend aus politischen Gründen waren die Handelsumsätze mit der Bundesrepublik Deutschland Ende der 1940er Jahre bis Anfang der 1950er Jahre sehr niedrig und betragen nur 2-3 % des gesamten polnischen Außenhandelsumsatzes (vgl. Tomala 1995, S. 48)<sup>8</sup>.

Mit der Errichtung der Handelsvertretung der Bundesrepublik Deutschland in Warszawa/Warschau (im Jahre 1962) gestalteten sich die Wirtschaftskontakte intensiver, sodass auch langfristige Handelsabkommen unterzeichnet werden konnten (vgl. Tomala 1995, S. 51). Hinzu kam der Warschauer Vertrag (7.12.1970), der ein langfristiges Abkommen über den Warenverkehr und die Zusammenarbeit auf wirtschaftlichem und wissenschaftlichem Gebiet vorsah, sodass bereits in den 1970er Jahren vom gesamten polnischen Handelsumsatz mit westlichen Ländern 40 % allein auf die Bundesrepublik Deutschland entfielen (vgl. Tomala 1995, S. 52-54). Die folgende Tabelle illustriert das Wachstum des Außenhandels (in Millionen DM) zwischen Deutschland und Polen in den Jahren von 1950 bis 1975 (Tabelle 2):

<b>Jahr</b>	<b>Einfuhr Polens aus der Bundesrepublik</b>	<b>Ausfuhr Polens in die Bundesrepublik</b>	<b>Saldo</b>
1950	75	86	+11
1955	116	118	+2
1960	304	320	+16
1965	366	435	+69
1970	658	740	+86
1971	777	770	-7
1972	1.456	988	-465
1973	2.634	1.219	-1.415
1974	3.215	1.426	-2.190
1975	3.213	1.436	-1.776

<sup>8</sup> Nach dem Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 und zusätzlichen Vereinbarungen mit der Sowjetunion wurden Polen; „15 % der von der Sowjetunion aus der eigenen Zone bezogene Reparationen zugesprochen. Polen sollte auch 15 % der sowjetischen Bezüge aus den westlichen Zonen kostenlos erhalten; aber diese Lieferungen wurden nach einigen Monaten durch die Westmächte eingestellt.“ (Klafkowski 1970, S. 240, zitiert nach Cziomer 1987, S. 136)

**Tabelle 2: Entwicklung des Außenhandels zwischen Deutschland und Polen (1950-1975) in Millionen DM (vgl. Cziomer 1987, S. 149).**

In den 1950er Jahren verlief der Warenaustausch unproportional: Der Anteil landwirtschaftlicher Produkte und Lebensmittel sowie Rohstoffe und Halbwaren an der polnischen Ausfuhr umfasste fast 90 % aller polnischen Lieferungen (vgl. Cziomer 1987, S. 139f). Dieses Verhältnis hat sich bis in die 1970er Jahre nur langsam verändert; im Laufe von 20 Jahren sank der Anteil landwirtschaftlicher Produkte und Lebensmittel; Rohstoffe behielten weiterhin einen hohen Stellenwert. An der Spitze der polnischen Einfuhr aus der Bundesrepublik lagen weiterhin Fertigwaren und Industrieerzeugnisse (vgl. ebenda, S. 140 und Tabelle 3):

Warengruppen	% der Gesamtausfuhr	% der Gesamteinfuhr
Ernährungswirtschaft	32,4	15,6
Rohstoffe	29,9	0,7
Halbwaren	18,7	9,5
Industrieerzeugnisse:		
Vor- und Enderzeugnisse	20,3	73,8
Nicht erfasste Waren	2,7	0,4

**Tabelle 3: Außenhandel Deutschlands und Polens im Jahre 1970 in % (vgl. Cziomer 1987, S. 140).**

Die deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehungen lassen zwar eine lange wirtschaftliche Tradition erkennen, verweisen jedoch gleichzeitig auf ungleiche Beziehungen: Polen als ein Agrarland exportierte vorwiegend landwirtschaftliche Güter und nahm prinzipiell beim Export gegenüber Deutschland eine deutlich niedrigere Position ein. Tomala (1995) resümiert die nachbarschaftlichen Wirtschaftsbeziehungen folgendermaßen: *„Die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschen und Polen waren eigentlich immer von besonderer Art, denn es waren Beziehungen zwischen zwei ungleichen Partnern, die gleichzeitig Nachbarn sind.“* (Tomala 1995, S. 45)

## **2.2 Der polnische Markt nach der politischen Wende**

Die Zeit des Umbruchs in den 1990er Jahren brachte politische, aber auch wirtschaftliche Veränderungen in Polen mit sich, die Privatisierung der Wirtschaft und ein wirtschaftliches Wachstum (freie Marktwirtschaft). Die Privatisierungsprozesse von 1989-1994 führten zur Entstehung der ersten Aktiengesellschaften in Polen, die durch tief greifende Veränderungen gekennzeichnet waren. Der Prozess der Umgestaltung der staatlichen Unternehmen in Aktiengesellschaften verlief in zwei Etappen:

- Das staatliche Unternehmen wurde in eine so genannte Einzelgesellschaft des Handelsrechts umgestaltet, deren Anteilseigner zu 100 % der Staat war.
- Danach erfolgte die Privatisierung, indem die Einzelgesellschaft ihre Aktien den Investoren auf dem Kapitalmarkt zugänglich machte (vgl. Rózański/Sikorski 1996, S. 185).

Die Privatisierung von Staatsunternehmen nahm seit der Wende jährlich zu und bewirkte auch Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur: Während noch Ende der 1990er Jahre die Landwirtschaft/Jagd- und Forstwirtschaft die meisten Beschäftigten aufwies, ist die Zahl der Beschäftigten in diesem Sektor kontinuierlich gesunken – im Jahre 2005 bereits um die Hälfte –, sodass aktuell die Industrie, der Handel sowie Reparaturbetriebe als der führende Sektor in Polen angegeben werden (vgl. Proniewski 2009, S. 267).

Zu den wichtigsten Branchen hinsichtlich des Investitions- und Gewinnanteils gehören in Polen die Lebensmittelindustrie, die Energieversorgung, der Bergbau und die Hüttenindustrie, gefolgt vom Maschinenbau, der Elektrotechnik/Elektronik, dem Fahrzeugbau sowie der Textil- und Bekleidungsindustrie. In den letzten Jahren haben auch die Computerindustrie (Hard- und Software) und der Dienstleistungssektor an Bedeutung gewonnen (vgl. Auswärtiges Amt 2008), zu deren Wachstum vorwiegend ausländische Direktinvestitionen beigetragen haben.

Bereits seit Mitte der 1990er Jahre ist Polen in Mittel- und Osteuropa ein attraktiver Anziehungspunkt für ausländische Investoren, die hier günstige Bedingungen für ein wirtschaftliches Engagement vorfinden.

Prinzipiell liegt der Schwerpunkt der ausländischen Direktinvestitionen auf produzierendem Gewerbe/Industrie, dem Finanzdienstleistungssektor, Handel und Reparaturdienstleistungen sowie Transport/Lagerhaltung und Kommunikationstechnik (vgl. Unido 2004).

Nach der geographischen Struktur der ausländischen Direktinvestitionen in Polen, d.h. Auslandsinvestitionen über 1 Mio. USD, gehören Frankreich, die Niederlande, die USA und Deutschland zu den Ländern, die in Polen am meisten investiert haben (vgl. Tabelle 4):

Land	Direktinvestitionen (in %)
Frankreich	20,0
Niederlande	14,2
USA	12,5
Deutschland	12,1
Italien	5,5
Großbritannien	5,3
Schweden	4,4
Multinationale Unternehmen	4,6
Sonstige	21,4

**Tabelle 4: Ausländische Direktinvestitionen in Polen. Quelle: PAIIZ 2004.**

Nach Schätzung der Polnischen Agentur für Information und Auslandsinvestitionen (PAIIZ) haben ausländische Unternehmer – seit der Transformation in den Jahren 1989 bis 2003 – insgesamt mehr als 72,7 Milliarden USD in Polen investiert; zum Vergleich wird die Entwicklung der ausländischen Direktinvestitionen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa in Form einer Tabelle dargestellt (vgl. Tabelle 5):

Land	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Tschechien	5.404	6.296	9.012	1.863	4.007	9.374	4.752
Ungarn	2.998	4.391	3.185	1.888	3.633	6.099	4.874
<b>Polen</b>	<b>10 334</b>	<b>6.372</b>	<b>4.371</b>	<b>4.067</b>	<b>10 292</b>	<b>7.703</b>	<b>11.093</b>

Slowakei	2.089	1.768	4.397	1.914	2.441	1.694	3.324
Estland	425	603	307	822	776	2.349	1.282
Lettland	447	147	269	270	513	582	1.303
Litauen	412	499	772	160	623	826	1.426
Bulgarien	1.103	903	980	1.1851	2.736	3.103	4.104
Rumänien	1.147	1.294	1.212	1.946	5.183	5.213	9.082

**Tabelle 5: Ausländische Direktinvestitionen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa in Mio. EUR. Quelle: Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche 2007.**

Das ausländische Kapital hat wesentlich zur Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit der polnischen Unternehmen beigetragen. Auch die rasante Entwicklung des Exports belegt das steigende Wachstum in der polnischen Wirtschaft. Insofern gehörten zu den wichtigsten Produkten im Jahr 2006 beim Export Industriegüterlieferungen (30,7 %), Transportmittel und Zubehörteile (23,3 %) und Konsumgüter (19,9 %), während beim Import Industriegüterlieferungen (34,7 %), Investitionsgüter und Zubehörteile (22,6 %) sowie Transportmittel und Zubehörteile (13,7 %) den größten Anteil stellten (vgl. GUS 2008). Die Analyse der polnischen Wirtschaft weist gegenwärtig auf weiter steigende Zahlen in den internationalen Wirtschaftsbeziehungen hin; dabei sind die deutsch-polnischen Beziehungen besonders hervorzuheben, da es sich um Nachbarländer handelt, sodass weitere Investitionen und Kooperationen zu erwarten sind.

### ***2.3 Deutschland und Polen als wirtschaftliche Partner?***

Ein Überblick über die aktuelle gesellschaftliche und ökonomische Situation beider Länder (vgl. Tabelle 6) verdeutlicht die „Ungleichheit“ der Nachbarn, die sich vorwiegend sowohl in unterschiedlichen wirtschaftlichen Erträgen (im Import und Export) als auch beim Einkommen und der Arbeitslosenquote widerspiegelt:

Angaben	Deutschland	Polen
Einwohner	82,5 Millionen	38,6 Millionen
Fläche	357.000 km <sup>2</sup>	312.685 km <sup>2</sup>
Nationalitäten	91,1 % Deutsche; 9 % Ausländer (darunter: 2,5 % Türken)	97,6 % Polen; 1,3 % Deutsche, 0,6 % Ukrai- ner, 0,5 % Weißrussen
Religionen	31,5 % Katholiken, 31 % Protestanten, 4 % Muslime	90,7 % Katholiken, 1,4 % orthodoxe Christen, 0,3 % Protestanten
BIP pro Ein- wohner	28.000 EUR (2010)	14.500 EUR (2005)
Erwerbslosen- quote	9,5 %; unter 25 Jahren: 15,1 % (2005) 9,0 % (2007) 7,2 % (2009)	17,7 %; unter 25 Jahren: 40 % (2005) 11,4 % (2007) 11,9 % (2009)
Durchschnittli- cher Brutto- verdienst	40.375 EUR (Jahresverdienst 2003) 3.127 EUR (Bruttogehalt 2009)	6.434 EUR (Jahresverdienst 2003) 3.362 ZL (ca. 840 EUR – Bruttogehalt 2009)
Export in Mrd. Euro	969,1 (2007)	101,1 (2007)
Exportdynamik (%)	10,4 (2007)	14,9 (2007)
Import in Mrd. Euro	772,5 (2007)	118,8 (2007)
Importdynamik (%)	6,3 (2007)	17,3 (2007)

**Tabelle 6: Angaben zu Deutschland und Polen. Quellen: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) 2006, Kostecki 2008, Auswärtiges Amt 2010, DESTATIS 2010.**

Zwar gehört die BRD seit den 1980er Jahren zu den wichtigsten Handelspartnern Polens (vgl. GUS 2008, S. 373f.), jedoch gewann das deutsch-polnische Verhältnis erst nach dem politischen Wandel deutlich an Dynamik: Die wirtschaftlichen Beziehungen nahmen zu und wurden intensiviert. Den Auftakt zur Intensivierung der gemeinsamen Kontakte (Wirtschaftsbeziehungen) gab der deutsch-polnische Vertrag über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991. Die intensiveren ökonomischen Beziehungen nach der Wende wurden aufgrund der möglichen Abhängigkeit von Deutschland seitens politischer Kreise nicht selten hinterfragt bzw. kritisiert. Trotz der wahrnehmbaren ablehnenden Stimmen in der polnischen Politik nimmt Deutschland Ende 1997 den zweiten Platz unter den ausländischen Investitionen in Polen ein (bei den Investoren mit über 1 Mio. USD). Insgesamt hat Deutschland bis zum Jahr 1997 1 757 Mio. USD investiert, danach sind die Zahlen weiter permanent gestiegen, sodass die seit 1990 erfolgten deutschen Direktinvestitionen (mit mehr als 1 Mio. USD) Ende 2005 über 10 Mrd. USD betragen. Dabei spielten die Automobilindustrie, Finanzdienstleistungen, der Groß- und Einzelhandel, die Lebensmittelverarbeitung und die Stromversorgung eine dominante Rolle (vgl. Auswärtiges Amt 2006a). Die wichtigsten deutschen Investoren in Polen aus dem Jahr 2000 illustriert folgende Tabelle (vgl. Tabelle 7):

Nr.	Investor	Branche	Investitions- volumen (in Mio. USD)
1.	Bayerische Hypo- und Vereinsbank AG	Bankwesen	1.000,0
2.	Metro AG	Großhandel	625,0
3.	Reemtsma Zigarettenfabriken GmbH	Tabakindustrie	417,1
4.	Commerzbank AG	Bankwesen	300,0
5.	Aral	Tankstellen	250,0
6.	Volkswagen AG	Automobilindustrie	186,0
7.	Deutsche Bank AG	Bankwesen	177,5

8.	Allianz AG	Versicherungen	165,0
9.	Siemens AG	Elektrotechnische Erzeugnisse	150,0
10.	Dyckerhoff	Zementwerke	135,0

**Tabelle 7: Investitionen über 100 Mio. USD. Quelle: PAIIZ 2001.**

Im Jahre 2006 hat sich die Rangfolge der deutschen Investoren verändert, aber auch erweitert: Zu den wichtigsten gehörten Metro AG, Bayerische Hypo- und Vereinsbank AG, Volkswagen AG, Commerzbank AG, RWE Plus AG, Deutsche Bank AG und Siemens AG.

Von den 2800 Joint Ventures, die es Ende der 1990er Jahre in Polen mit sämtlichen ausländischen Investoren gab – vor allem kleinere und mittlere Unternehmen – belegen die Deutschen den ersten Platz, gefolgt von Schweden und den USA (vgl. Tomala 1995, S. 54). Bei den wachsenden Investitionen spielten auch die deutschen Banken eine zentrale Rolle, darunter die Bayerische Vereinsbank, die damalige Dresdner Bank und die Deutsche Bank, da sie die mittelständischen deutschen Firmen im Prozess der Investition in Polen bei ihrer Entwicklung unterstützt haben (vgl. PAIIZ 1997).

Aktuell schätzt man die deutschen Investitionen in Polen auf 17 Mrd. Euro, wovon 95,3 % Investitionen Greenfield darstellen, 4,4 % aufgrund der Übernahme der Firmen und 0,3 % in Formen der Privatisierung realisiert wurden (vgl. PAIIZ 2007). Die deutschen Investoren bevorzugen folgende Vorgehensweisen (vgl. Hofstede 1993, S. 254ff. und PAIIZ 2004):

- „greenfield start“: Der deutsche Investor nimmt in Polen eine Neugründung vor (Tochtergesellschaft); er schickt eigene Mitarbeiter als Team, um Einheimische anzuwerben und den Betrieb aufzubauen. Die Unternehmenskultur passt sich der Muttergesellschaft an: Kombination von nationalen Elementen und internationaler Unternehmenskultur. Als Beispiele können in Polen Siemens, Tchibo, Stollwerk und Hochland angeführt werden.

- Übernahme: Ein polnischer Betrieb wird in seiner Gesamtheit von einem deutschen Unternehmen aufgekauft, sodass die Organisationskultur neu vereinbart wird; als Beispiel kann das Unternehmen RWE dienen.
- Internationale Joint-Venture: Schaffung eines gemeinschaftlichen Unternehmens, das sich aus mehreren Partnern zusammensetzt, die in das Unternehmen investieren. Bei diesem Unternehmen wird eine Synergie der kulturellen Elemente aller beteiligten Unternehmenskulturen angestrebt.

Unabhängig von den deutschen Investitionen in Polen finden auch zunehmend kommunale Partnerschaften in Form von regionaler und grenznaher Zusammenarbeit sowie regionalen und grenznahen Austauschprogrammen statt, an denen die deutschen Bundesländer (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen) sowie Gemeinden und polnische Wojewodschaften (Zachodnio-Pomorskie/Westpommern, Lubuskie/Lebuser Land, Dolnośląskie/Niederschlesien) beteiligt sind (vgl. Auswärtiges Amt 2006b).

Die Hauptmotive der deutschen Unternehmer für ihre Investitionen in Osteuropa sind – laut einer Untersuchung aus dem Jahr 2004<sup>9</sup> – folgende: ein höheres Marktwachstum zu erzielen sowie den Absatz zu steigern (vgl. Heinen 2004). Mehr als 80 % der befragten Firmen expandieren nach Polen und Tschechien, rund die Hälfte der Unternehmen plant, die Aktivitäten in Osteuropa weiter auszubauen (vgl. Heinen 2004). Ausschlaggebende Kriterien für die Wahl des Ziellandes sind außer dem Marktwachstum (79 %) die politische und ökonomische Stabilität (78 bzw. 76 %) sowie das Erreichen einer führenden Marktposition in den neuen EU-Ländern (75 %)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Zu diesem Ergebnis kommt eine Gemeinschaftsstudie von Roland Berger Strategy Consultants und European Business School, an der 120 deutsche Unternehmen verschiedener Branchen teilgenommen haben (vgl. Heinen 2004).

<sup>10</sup> Im Rahmen der Gemeinschaftsstudie befragten Roland Berger Strategy Consultants rund 120 der 500 umsatzstärksten deutschen Unternehmen schriftlich zu ihren Markteintrittsstrategien in den "Emerging Markets" Osteuropa, Asien und Südamerika. Die Studie wurde branchenübergreifend angelegt und umfasst kleine und mittlere Unternehmen ebenso wie internationale Konzerne (vgl. ebenda).

Die große Mehrheit der Befragten<sup>11</sup> (knapp 1.000 der deutschen Unternehmen) ist mit dem Erfolg ihrer mittel- und osteuropäischen Projekte zufrieden (vgl. Repezki 2006 und Tabelle 8):

<b>Beurteilung der gegenwärtigen Geschäftslage</b> (Anteil der Unternehmen in %)			
Land	Schlecht	befriedigend	gut
Lettland	2	27	71
Estland	4	26	70
Slowakei	2	34	64
Bulgarien	4	30	66
<b>Polen</b>	<b>2</b>	<b>40</b>	<b>58</b>
Tschechische Republik	5	42	53
Ungarn	11	45	44
Litauen	7	54	39
Rumänien	9	37	54

**Tabelle 8: Beurteilung der Geschäftslage in den neuen EU-Ländern. Quelle: AHK-Konjunkturbericht MOE 2006 (vgl. IHK NRW 2006).**

<b>Investitionsausgaben 2006 gegenüber 2005</b> (Anteil der Unternehmen in %)				
Land	keine Investitionen	Sinken	unverändert	steigen
Lettland	9	7	26	58
Estland	9	-	52	39
Slowakei	1	11	46	42
Bulgarien	9	6	29	56
<b>Polen</b>	<b>-</b>	<b>12</b>	<b>37</b>	<b>51</b>
Tschechische Republik	8	10	31	51
Ungarn	10	16	37	37

<sup>11</sup> Um hier einen Ländervergleich zu erleichtern, hat der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) erstmals eine abgestimmte Umfrage zum Investitionsklima in der Region durchführen lassen. Zwölf Auslands-handelskammern (AHK) und Delegiertenbüros in 14 Ländern befragten Manager von insgesamt 978 Unternehmen, die detailliert die Investitionsbedingungen in ihrem Gastland bewertet haben. Die Ergebnisse wurden bei einer Wirtschaftskonferenz zum Thema „Mittelosteuropa – Chancen ohne Grenzen“ im Hause der Deutschen Bank in Berlin vorgestellt.

Litauen	7	8	27	58
Rumänien	2	4	41	53

**Tabelle 9: Investitionsausgaben 2006 in den neuen EU-Ländern. Quelle: AHK-Konjunkturbericht MOE 2006 (vgl. IHK NRW 2006).**

Bei den Bewertungskriterien erwiesen sich als entscheidend: die Leistungsbereitschaft, Produktivität, Zahlungsmoral und Rechtssicherheit. Außerdem spielen die Qualifikation der Beschäftigten, die Steuerbelastung und die Arbeitskosten eine entscheidende Rolle. Der Vizepräsident der Deutsch-Polnischen Industrie- und Handelskammer (DPIHK), Arndt Günter Kirchhoff, äußerte sich positiv über die Motivation und Wissbegierigkeit der Mitarbeiter im östlichen Europa, weshalb die Produktivität dort höher sei als in Westeuropa. Weniger zufrieden sind die Befragten hingegen mit den politisch-wirtschaftlichen Rahmenbedingungen; störende Faktoren sind Bürokratie, mangelnde Berechenbarkeit der Wirtschaftspolitik oder Korruption.

Seit dem Beitritt Polens zur Europäischen Union (1. Mai 2004) kann von einer neuen Phase der bilateralen Beziehung gesprochen werden, denn die gemeinsame Mitgliedschaft führt zu einer neuen Dimension in den deutsch-polnischen Beziehungen in Form von Ausbau und Vertiefung der Zusammenarbeit, sowohl für politische und wirtschaftliche Fragen bzw. Kooperationen als auch im kulturellen und gesellschaftlichen Bereich. Aktuell nimmt Polen als größter Markt unter den neuen EU-Beitrittsländern eine Schlüsselrolle für Deutschland ein. Polen sowie die Tschechische Republik gehören inzwischen zu den größten Handelspartnern Deutschlands in West- und Mitteleuropa.

Im Import Deutschlands nimmt Polen die 13. Stelle mit 18.803.796 Tausend Euro – zum Vergleich: Auf dem ersten Platz platziert sich Frankreich (58.160.906) –, bezüglich des Exports nimmt Polen den 10. Platz ein (mit 26. 448.623 Tausend EUR) (vgl. DeStatis 2007 und Polnische Botschaft 2008).

Für Polen ist Deutschland der wichtigste Handelspartner, mit dem Polen 1/3 seines Auslandshandels abwickelt, und der Handelsverkehr steigt kontinuierlich. Insgesamt ist eine Steigerung zwischen 2004 und 2006 um 7,8 % festzustellen. Die folgende Tabelle skizziert die steigende Tendenz des deutsch-polnischen Handels und deutet auf ein leichtes Übergewicht beim Export hin:

<b>Außenhandel (Mio. Euro)</b>	<b>2004</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>	<b>2006</b>	<b>%</b>
Deutsche Einfuhr	15.973	+0,5	16.770	+5,0	21.226	<b>+26,6</b>
Deutsche Ausfuhr	18.776	+14,8	22.349	+19,0	29.019	<b>+29,8</b>
Saldo	+2.803		+5.579		+7.793	

**Tabelle 10: Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu Polen. Quelle: DeStatis 2007 und Polnische Botschaft 2008.**

Schließlich gehört Deutschland zu dem größten Außenhandelspartner Polens sowohl beim Import als auch beim Export, wie folgenden Tabellen zu entnehmen ist (vgl. Tabelle 11 und Tabelle 12):

<b>Land</b>	<b>Mio. EUR</b>	<b>Gesamtexport in %</b>
Deutschland	26.370,1	25,9
Italien	6.724,0	6,6
Frankreich	6.202,7	6,1
Großbritannien	6.050,2	5,9
Tschechische Republik	5.641,9	5,5
Russland	4.706,8	4,6
Ukraine	4.032,8	4,0
Niederlande	3.896,8	3,8

**Tabelle 11: Die größten Außenhandelspartner Polens: Export 2007. Quelle: GUS 2007.**

<b>Land</b>	<b>Mio. EUR</b>	<b>Gesamtimport in %</b>
Deutschland	29.023,1	24,1
Russland	10.499,1	8,7
China	8.599,4	7,1
Italien	8.251,8	6,9
Frankreich	6.153,0	5,1
Tschechische Republik	4.165,4	3,5

Niederlande	4.110,9	3,4
Großbritannien	3.746,5	3,1

**Tabelle 12: Die größten Außenhandelspartner Polens: Import 2007. Quelle: GUS 2007.**

Der Export nach Deutschland konzentrierte sich im Jahre 2006 hauptsächlich auf Maschinen (11,4 %), Kfz u. Kfz-Teile (10,2 %) sowie Möbel (8,3 %). Deutschland dagegen exportierte nach Polen hauptsächlich Kfz-Teile, Maschinen und Elektronik (vgl. Tabelle 13):

<b>Deutsche Ausfuhr Güter</b>	<b>Anteil in %</b>
Maschinen	14,3
Kfz u. -teile	11,2
Elektronik	8,3
Kunststoffe	5,6
Metallwaren	5,1
Eisen/Stahl	4,4
Textilien/Bekleidung	3,7
NE-Metalle	3,7
Nahrungsmittel	3,0
Papier/Pappe	2,9
Sonstige	37,8

**Tabelle 13: Deutsche Ausfuhr Güter. Quelle: Bundesagentur für Außenwirtschaft (bfai) 2007.**

Die folgenden Tabellen stellen den Außenhandel zwischen Deutschland und Polen dar, die auf eine steigende Tendenz der einzelnen Wirtschaftsbereiche hindeuten: Während die Einfuhr nach Deutschland aus Polen bei Erdöl am stärksten zunimmt, steigt die Ausfuhr nach Polen vorwiegend in Mess- und Regeltechnik sowie in Optik (vgl. Tabelle 14 und Tabelle 15):

<b>Warenbenennung</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Insgesamt	16.769,7	20.626,8
Nahrungsmittel	1.354,7	1.421,8
<b>Erdöl</b>	<b>63,7</b>	<b>166,6</b>
Eisen und Stahl	566,2	756,4
Elektrotechnik	1.245,7	1.394,3
Kfz und -teile	1.751,6	2.103,0

**Tabelle 14: Einfuhr der Bundesrepublik Deutschland aus Polen in Mio. EUR. Quelle: DeStatis 2007 und Bundesagentur für Außenwirtschaft (bfai) 2008.**

<b>Warenbenennung</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
Insgesamt	22.348,8	28.820,4
Nahrungsmittel	743,9	872,9
Papier, Pappe	717,0	835,1
Eisen und Stahl	993,9	1.280,3
Kfz und -teile	2.712,4	3.216,6
<b>Mess- u. Regeltechnik</b>	<b>403,7</b>	<b>481,3</b>
<b>Optik</b>	<b>97,0</b>	<b>107,6</b>

**Tabelle 15: Ausfuhr der Bundesrepublik Deutschland nach Polen in Mio. EUR. Quelle: DeStatis 2007 und Bundesagentur für Außenwirtschaft (bfai) 2008.**

Auch polnische Unternehmen verstärken ihre Aktivitäten auf dem deutschen Markt. Laut dem polnischen Leiter der Wirtschafts- und Handelsabteilung der polnischen Botschaft, Olszyński, ist die Bundesrepublik der Hauptmarkt für polnische Investitionen im Ausland (vgl. Bundesagentur für Außenwirtschaft 2006). Insgesamt schätzt man polnische Investitionen in Deutschland auf ca. 650 Mio. Euro (vgl. Polnische Botschaft 2008).

Die polnischen Investoren und Exporteure bewerben ihre Produkte zunehmend mit dem Motto „Made in Poland“ und versuchen, diese Kennzeichnung insbesondere bei Nahrungsmitteln als Gütesiegel zu etablieren. Inzwischen sind 10.000 polnische Firmen in Deutschland registriert, darunter 4.500 in Berlin, da die deut-

sche Hauptstadt aufgrund der räumlichen Nähe einen attraktiven Standort für unternehmerische Aktivitäten darstellt. Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass etwa 80 % der in Deutschland ansässigen polnischen Firmen Einzelunternehmer sind (vgl. Bundesagentur für Außenwirtschaft 2006). Zu den größten Investoren zählt der Ölkonzern Orlen (150 Mio. Euro), das chemische Unternehmen Ciech (75 Mio. Euro), der Softwarekonzern Asseco (37,7 Mio. Euro), Kopex (Hansen Sicherheitstechnik 27 Mio. Euro) sowie die Firma Sanplast S.A., die Sanitätseinrichtungen herstellt (20 Mio. Euro). Der Erdölkonzern PKN Orlen, der ein Tankstellennetz in Deutschland betreibt, ist der polnische Hauptinvestor. Zu den zahlreichen polnischen Investitionen in Deutschland gehört auch der Bau-sektor, deren Zahl auf ca. 100 Filialen (u.a. Budimex, Kopex, Polservice) geschätzt wird (vgl. Polnische Botschaft 2008).

Vor dem hier skizzierten Hintergrund der deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehungen, dem Stellenwert der deutschen Investoren auf dem polnischen Arbeitsmarkt sowie dem internationalen Arbeitsmarkt wird der Bedarf an Deutsch ersichtlich. Dabei ist zu bedenken, dass die Nachfrage nach Fremdsprachen durch die ausländischen Investitionen sowie durch den Export bedingt ist, vor allem in Marketing-, Marktforschungs- und Verkaufsabteilungen, sodass der Bedarf an Deutschkenntnissen in Polen auch in der Zukunft von den wirtschaftlichen Beziehungen abhängig ist, wenn auch die englische Sprache in der Wirtschaft zur Selbstverständlichkeit gehört:

*„Selbst wenn z.B. ein Deutscher und ein Franzose beide gut Englisch sprechen, werden sie sich in vielen Fällen besser verstehen, wenn wenigstens einer von ihnen in seiner Muttersprache sprechen kann und der andere diese Sprache immerhin ordentlich gelernt hat. (...) Eine allgemeine Verkehrssprache ist ein durchaus nützlicher Behelf; aber ihr haftet für die, die sie nicht als Muttersprache sprechen, notgedrungen immer eine gewisse Oberflächlichkeit an.“ (Berchem 1992, S. 53)*

Schließlich lassen die bestehenden und zukünftigen deutsch-polnischen (Geschäfts- und/oder Kunden-)Kontakte vermuten, dass Deutschkenntnisse in Polen weiterhin gefragt sein werden, evtl. die Nachfrage sogar weiter steigen wird, wenn polnische Unternehmer ihre Geschäfte in Deutschland tätigen, weiter aus-

bauen oder sich niederlassen und deutsche Kunden werben möchten, zumal die Kundensprache erlernt werden muss, um erfolgreich Geschäfte abzuschließen. Sprache kann somit als Produktivfaktor angesehen werden, denn sie führt zu Effizienz und hoher Leistung und ist ein Bestandteil wirtschaftlichen Handelns und steht damit im Mittelpunkt des wirtschaftlichen Handelns und der Arbeitswelt. Die Folge ist, dass die Wirtschaft die Sprachenpolitik reguliert und die Motivation zum Lernen der Fremdsprachen beeinflusst.

#### **2.4 Mobilität und wirtschaftliche Anforderungen**

Das polnische Statistische Amt (GUS) hat im Jahre 2007 erstmals die geschätzte Zahl der Polen veröffentlicht, die sich in den Jahren 2004-2006 mehr als 2 Monate im Ausland aufhielten. So lebten Ende 2006 ca. 1 950.000 Polen im Ausland, davon allein in Europa über 1 600.000 (Großbritannien: 580.000, Deutschland: 450.000, Irland: 120.000, Italien: 85.000 und den Niederlanden: 5.000). Das wichtigste Motiv (für 80-90 %) der Migranten bestand darin, qualifizierte Arbeitsmöglichkeiten mit einer besseren Bezahlung zu bekommen (Egospodarka 2007). Insbesondere Akademiker, junge Menschen und Einwohner der größeren Städte entscheiden sich zunehmend für Migration (vgl. Szczepańska 2007). Die genannten Gruppen wählen diese Option für den beruflichen Aufstieg sowie zur Verbesserung der finanziellen Situation. In einer Untersuchung an 46 polnischen Hochschulen erwägen 30 % der Befragten die Möglichkeit, in den westlichen Ländern der EU zu arbeiten, jeder zehnte polnische Student würde gern für immer ausreisen, während jeder dritte noch unentschlossen ist. Als Motivation für die Migration wurden vor allem zwei Gründe genannt: bessere berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und ökonomische Motive. Hierzu bemängeln die polnischen Studierenden, dass die Bildungsangebote in Polen nicht den Anforderungen des aktuellen Arbeitsmarktes angepasst sind und sich dadurch ihre Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt verschlechtern, zumal ihnen praktische Kenntnisse für den Beruf fehlen. So deklarieren 60 % Studenten, dass sie Polen zu verlassen beabsichtigen, um im Ausland eine adäquate Arbeit mit entsprechender Bezahlung zu finden. Dabei gehören Deutschland und Großbritannien zu den beliebtesten Auswanderungsländern (vgl. Głos Wielkopolski 2006).

Die wirtschaftlichen Gründe – die internationale Wachstumsdynamik und der Konkurrenzdruck – tragen dazu bei, dass die Märkte globalisiert werden und die berufliche Mobilität, die einen Aufstieg und neue Erfahrungen ermöglicht, gefordert wird. Demzufolge steigt auch die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen in der Berufspraxis und bringt die Notwendigkeit, im Beruf adäquat mit unterschiedlichen Kulturen zu kommunizieren, gemeinsame Ziele zu erreichen und wirtschaftlich kooperativ erfolgreich zu sein.

Als Konsequenz für die Fremdsprachenpolitik der deutschen Sprache in Polen sind konkrete Ziele der Adressaten zu berücksichtigen: Kommunikation und Zielorientiertheit für die bestehenden und zukünftigen deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehungen. Dementsprechend ändern sich die Ziele des Fremdspracherwerbs: Die kommunikativen und fachlichen Schwerpunkte sollen im Hinblick auf die Adressaten fokussiert werden, da berufliche Perspektiven (auch Migration) und Aufstiegsmöglichkeiten als Motivation für Deutschunterricht anzusehen sind. Dabei handelt es sich nicht um eine Fremdsprache im Sinne Grammatik, Aussprache, Lexik, sondern um die gesamten kommunikativen Fähigkeiten (Rhetorik, Stilistik, Interaktion), da es nicht lediglich um Vermittlung von Sachverhalten geht, vielmehr sollen die Aussagen in den Fremdsprachen überzeugend und adäquat im Berufskontext formuliert werden. Schließlich müssen sowohl kommunikative als auch soziolinguistische Aspekte in Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache treffend und in den ökonomischen Situationen eingebettet werden, um Zweckorientiertheit und Berufsbezug der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.

### **3 Bildungspolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts in Polen**

Die deutsche Sprache kann in Polen sowohl als Fremdsprache als auch als Muttersprache und Zweitsprache betrachtet werden. Der Grund dafür ist, dass Deutsch in Polen nicht lediglich für Lehr- und Lernzwecke „importiert“ wurde, sondern es gibt zahlreiche Spuren für „Deutsch-vor-Ort“ (vgl. Grucza 2001a, S. 114). Dabei kann einerseits Deutsch in der Zeit der Besatzung als oktroyierte Muttersprache betrachtet werden, andererseits kann Deutsch hinsichtlich der Ausgewanderten (in der kommunistischen Zeit) und der danach wieder nach Polen Zurückgekehrten als Mutter- oder Zweitsprache angesehen werden. Hinzu kommt Deutsch als Muttersprache deutschsprachiger Minderheiten, die in der Zeit des Kommunismus durch Liquidierungsmaßnahmen<sup>12</sup> beeinträchtigt wurde, sowie als Sprache der bilingual aufgewachsenen Kinder dieser Minderheiten. Schließlich kann deutsche Sprache nicht von den einzelnen Etappen der Geschichte isoliert betrachtet werden, da diese für Konnotation mit allem, was Deutsch ist, prägend war, sodass schließlich die Geschichte mit Motivation und Zielen eng verflochten ist. Daher ist die Situation mit dem Deutschen in Polen sicherlich anders als die anderer Fremdsprachen, z.B. Englisch; Grucza verweist auf eine gewisse Ähnlichkeit hinsichtlich der Oktroyierung der Sprache als Muttersprache mit dem Russischen (vgl. Grucza 2001a, S. 109). In diesem Kontext soll die deutsch-polnische Geschichte kurz skizziert werden. Dabei geht es mir nicht um die Ressentiments oder eine Auseinandersetzung mit der Geschichte, sondern lediglich um die Darstellung einzelner Etappen, aus denen die unterschiedlichen Formen des Deutschen sowie die Einstellung zu der deutschen Sprache in Polen hervorgehen.

#### **3.1 Exkurs: Historische Entwicklung**

Deutschland und Polen verbindet eine tausendjährige Nachbarschaft, deren zahlreiche Konflikte oft zu Fremdheit und Abgrenzung auf beiden Seiten führten. Die

---

<sup>12</sup> Die Liquidierungsmaßnahmen haben ihre Ursache im Zweiten Weltkrieg; die Spuren der deutschen Besatzungszeit sollten eliminiert werden.

deutsche Sprache hat in Polen im Laufe der Geschichte zunehmend negative Konnotationen erfahren, die für die Einstellung der polnischen Bevölkerung prägend waren und deren Lernmotivation zunehmend negativ beeinflusst hat.

Der polnische Germanist Franciszek Grucza teilt das Verhältnis der Polen zu „*allem, was deutsch ist*“ (somit auch zur deutschen Sprache) in der Geschichte in drei Phasen ein:

- von den Anfängen der deutsch-polnischen Beziehungen bis zu den Teilungen Polens in den Jahren 1772 und 1795,
- zwischen der Teilung Polens und dem Ende des Ersten Weltkrieges,
- die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Grucza 2001a, S. 110 und 2001b, S.1530).

Die *erste Phase* bezeichnet Grucza als die „normale“ zwischennachbarliche Beziehung. Markiewicz<sup>13</sup> bezeichnet die Zeit des Mittelalters (bezüglich der Sprache) als eine deutsch-polnische Kultursymbiose, zumal zahlreiche Entlehnungen im Polnischen zum großen Teil aus dem Deutschen stammen und die Siedler im 13. Jahrhundert zusätzlich die Organisationsstruktur und das deutsche Recht mitbrachten. Dabei sind im 13. Jahrhundert Deutsche als Geistliche, Schreibkräfte, Kaufleute, aber auch deutschsprachige Juden nach Polen eingewandert; bis zum Ende des 14. Jahrhunderts haben sich mehr als hunderttausend Deutsche in Polen niedergelassen, sodass in manchen Städten in Polen mehr Deutsch als Polnisch gesprochen und die Korrespondenz fast ausschließlich in Deutsch geführt wurde (vgl. Grucza 2001a, S. 114). In der Renaissance galten Städte wie Kraków/Krakau, Köln und Nürnberg als Symbole des deutsch-polnischen Kulturaustausches, zu welchem sowohl Gelehrte als auch Künstler gehörten (vgl. Markiewicz 1995, S. 134).

Der Zeitabschnitt zwischen 1466 (Thorner Frieden) bis zur ersten Teilung Polens im Jahre 1772 wird als die längste Phase angesehen, in der keine kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Deutschen und Polen herrschten; er ist für bei-

---

<sup>13</sup> Władysław Markiewicz ist emeritierter Professor für Soziologie und Politikwissenschaft an der Warschauer Universität und zugleich polnischer Initiator der deutsch-polnischen Schulkommission (1972).

de Länder durch ein freundschaftliches Verhältnis<sup>14</sup> gekennzeichnet. Bereits im 18. Jahrhundert wurde die deutsche Sprache aus polnischer Sicht als die nützlichste Sprache betrachtet, wofür die Nachbarschaft, die deutsch-polnischen kulturellen Verflechtungen sowie die wirtschaftliche Zusammenarbeit sprachen – Gründe, die auch heute als Motivation für Deutsch genannt werden.

In der *zweiten* Phase stand die deutsche Macht- und Zwangspolitik im Vordergrund, sodass die deutsche Sprache nicht als Sprache des Nachbarn, sondern des Okkupanten wahrgenommen wurde. Deutsch wurde zu der einzigen offiziellen Amtssprache und zu der alleinigen Unterrichtssprache; *„Den ‘normalen’ jahrhundertealten deutsch-polnischen Sprachkontakten wurde nun ein Ende gesetzt.“* (Grucza 2001a, S. 111) Seit dieser Phase wird der Begriff *Preußen* im Bewusstsein der Polen zunehmend negativ bewertet, denn die polnischen Gebiete wurden *„nicht nur ‘beschlagahmt’, sondern zugleich einer gezielten und immer intensiver von oben betriebenen Assimilierungspolitik unterzogen.“* (Grucza 2001a, S. 111) Auch Markiewicz datiert die Veränderung der deutsch-polnischen Nachbarschaft auf das 18. Jahrhundert:

*„Im 16. und 17. Jahrhundert gehörte die deutsch-polnische Grenze zu den ruhigsten und friedlichsten in Europa. Erst die Teilnahme Preußens an den Teilungen der polnischen Adelsrepublik im 18. Jahrhundert rief in breiten Schichten der Bevölkerung ein Gefühl des Mißtrauens, der Abneigung und schließlich auch des bitteren Hasses hervor.“* (Markiewicz 1995, S. 131)

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich der Status der deutschen Sprache in der Zwischenkriegszeit regional unterscheidet: Während in den von Preußen okkupierten Gebieten Deutsch im 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges im Sinne einer oktroyierten Muttersprache unterrichtet wurde, hatte Deutsch in Galizien gegen Ende des 19. Jahrhunderts den Status einer Fremdsprache erlangt, da Österreich das Polnische als offizielle Amts- und Unterrichtssprache zugelassen hat. In den von Russland besetzten Gebieten hatte Deutsch während des gesamten Zeitraums der Teilung Polens den Status einer Fremdsprache beibehalten (vgl. Grucza 2001, S. 118).

---

<sup>14</sup> Die sächsischen Könige – August II (1697-1733) und August III (1733-1763) – haben den polnischen Thron bekleidet.

Die staatenlose Existenz der Polen und die Germanisierungspolitik im westlichen Teil Polens bis 1918 prägte die polnische Mentalität, sodass der aktive Widerstand gegen die Regierungen der Okkupanten, deren Bürger Polen waren, zur Pflicht wurde: Patriotismus, Bewahrung der nationalen Identität und der Kampf für nationale Unabhängigkeit und Freiheit wurden zum Hauptthema in literarischen Werken. Die patriotische Literatur war durch einen hohen Emotionalitätsgrad charakterisiert; sie wurde zur Pflichtlektüre im Polnischunterricht und beeinflusste dadurch das Deutschlandbild in Polen: *„Die Schulprogramme behandelten antideutsche Einstellungen als ein wichtiges Instrument der patriotischen Erziehung.“* (Markiewicz 1995, S. 132) Die Verfestigung der negativen Einstellung gegenüber Deutschland, die durch die Germanisierungspolitik begründet ist, verstärkte sich in der Zeit des Zweiten Weltkrieges, die Gruzca folgendermaßen beschreibt:

*„Die Zeit der nationalsozialistischen Besatzung Polens ist hingegen als eine ganz besondere Phase der polnisch-deutschen Beziehungen nicht nur wegen der Besatzung selbst zu werten, sondern vor allem deswegen, weil Polen nun mit einer Politik konfrontiert wurde, die nicht bloß eine gezielte Zwangsassimilierung, d.h. Germanisierung, sondern ausdrücklich eine Versklavung und letztlich Vernichtung zum Ziel hatte.“* (Gruzca 2001a, S. 112)

Das Trauma der Okkupation sowie die Zeit der Verarbeitung trugen zur Verstärkung von Stereotypen, zur Abneigung sowie Angst vor dem früheren Okkupanten bei. Hinsichtlich des Deutschunterrichts während der nationalsozialistischen Besatzung ist zu bemerken, dass Deutsch territorial in einem unterschiedlichen Status (auf den Territorien des Reichs als Muttersprache und auf allen anderen als Fremdsprache) unterrichtet wurde. Dabei ist zu erwähnen, dass bei Deutsch als Fremdsprache konkrete Anweisungen gegeben wurden, die deutsche Sprache in einer stark reduzierten Form zu unterrichten, denn *„Diese Menschen wurden für unwürdig erklärt, es vollständig zu beherrschen, sich eines perfekten Deutsch zu bedienen.“* (Gruzca 2001a, S. 119).

Die *dritte Phase* der deutsch-polnischen Beziehungen kann als eine ambivalente Phase betrachtet werden: Einerseits musste das Trauma des Krieges verarbeitet werden, andererseits wurde das negative Deutschlandbild auch durch die russi-

sche Ideologie, die die Abneigung gegenüber den westlichen Deutschen als Kapitalisten propagierte, verstärkt. Die Folge war, dass unmittelbar nach dem Krieg die deutsche Sprache als Muttersprache nicht unterrichtet und nur als Fremdsprache angeboten wurde, wobei anfangs das Interesse relativ gering war.

Durch das Verhältnis zur ehemaligen DDR hat das Deutsche in der dritten Phase einen Sonderstatus erlangt bzw. „genossen“. Obwohl die deutsche Sprache nach dem Zweiten Weltkrieg im Allgemeinen kein hohes Prestige hatte, nahm es im offiziellen Propagandastil oft einen recht hohen Stellenwert ein, sowohl im kulturellen Austausch als auch in den politischen Beziehungen mit dem sozialistischen Bruderstaat; Kontakte zwischen Bürgern der DDR und der Volksrepublik Polen wurden ideologisch gesteuert und staatlich gelenkt (vgl. Pfeiffer 1992, S. 96). Trotzdem führte die verordnete Freundschaft nicht zu einer intensiven und erlebten Partnerschaft, auch wenn die Grenzöffnung 1972 das gegenseitige Kennenlernen erleichterte (vgl. Keßler 1996, S. 154). In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass die DDR-Führung an einer wirklichen Annäherung von Deutschen und Polen wenig interessiert war, „da sie den Reformbemühungen im Nachbarland stets ablehnend gegenüberstand.“ (Keßler 1996, S. 154)<sup>15</sup> Folglich wurden in den Deutschlehrwerken ausschließlich die Geschichte, die Kultur und die Industrie der ehemaligen DDR dargestellt, sodass das Deutsche bewusst auf den sozialistischen Bruderstaat beschränkt blieb.

Erst die Friedensregelung („*Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über die Bestätigung der zwischen ihnen bestehenden Grenze*“), die am 14. November 1990 von den Außenministern Genscher und Skubiszewski unterzeichnet wurde, hat aus polnischer Sicht die Grundproblematik des deutsch-polnischen Verhältnisses (die strittige Grenzfrage) gelöst. Schließlich wurde die Visafreiheit für Polen in Kraft gesetzt, sodass Grenzüberschreitungen ohne Visumpflicht die Aufnahme und Pflege der gegenseitigen Beziehungen erleichterten. Außerdem hat sich die deutsch-polnische Zusammenarbeit verstärkt, nachdem von Bundeskanzler Helmut Kohl und dem polni-

---

<sup>15</sup> Bereits die ersten Ansätze zu einer Liberalisierung und Entstalinisierung bei Gomułka (er wurde im Oktober 1956 auf dem 8. Plenum des ZK der PZPR zum Parteichef gewählt) und der „Polnische Oktober“ hat die DDR-Führung mit Argwohn betrachtet. In den achtziger Jahren bei der Gewerkschaftsbewegung *Solidarność* verurteilte die DDR-Führung die polnische Demokratiebewegung und schottete sich gegenüber Polen ab, gleichzeitig befürwortete sie den Einmarsch von Truppen des Warschauer Paktes (auch über Oder und Neiße) nach Polen. Dies macht deutlich, dass die real existierenden Beziehungen zwischen der DDR und der VR Polen nicht unproblematisch waren.

schen Ministerpräsidenten Jan Krzysztof Bielecki der *„Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit“* unterzeichnet worden war, sodass sich eine bilaterale Zusammenarbeit entwickelte. Diese Verträge gelten als Symbole einer neuen Nachbarschaft (vgl. Keßler 1996, S. 157).

Die Einstellung zu Deutschland spiegelt sich ebenfalls in der Einstellung zur deutschen Sprache in Polen wider. Diese Tatsache ist nicht verwunderlich, da der kommunikative Wert einer Sprache mit dem Prestige des Landes zusammenhängt. So sind die Anfänge des Erlernens der deutschen Sprache von Freiwilligkeit, Zwang (Germanisierung) und gleichzeitigem Widerstand/Abneigung<sup>16</sup>, über Ambivalenz (Abneigung, Neutralität) bis zur pragmatischen Verwendung der deutschen Sprache in der Kultur, Politik und Wirtschaft gekennzeichnet.

Die in Polen wahrnehmbare stereotypische Sichtweise den Deutschen gegenüber ist somit auf Machtursprünge (Germanisierung) zurückzuführen und wurde von Generation zu Generation weiter tradiert. Außerdem leben zahlreiche Beispiele in der Geschichte sowie in der polnischen Literatur, die diese Stereotypie thematisieren und somit auch weiterhin bestehen lassen; sie sind auch in den aktuellen Schulmaterialien präsent (vgl. Wolff-Powęska<sup>17</sup> 1999).

Betrachtet man die Vermittlung der deutschen Sprache in Polen, so gehen die Anfänge – im Hochmittelalter – zunächst auf den privaten Unterricht durch muttersprachliche Gouvernanten zurück. Bereits im Jahre 1541 erschien in Kraków/Krakau ein deutsch-polnisches Wörterbuch unter dem Titel *Wokabularz* und im Jahre 1612 in Gdańsk/Danzig ein zweisprachiges Lehrbuch (in Deutsch und Polnisch) von Volckmar: *„Vierzig Dialogi oder lustige Arten zu reden von allerhand Sachen und Händeln, so täglich in Haushaltung, Kaufmannschaft und anderen*

---

<sup>16</sup> Als Beispiel soll das Zitat aus dem polnischen Lied „Rota“ (geschrieben von der polnischen Schriftstellerin Maria Konopnicka im Jahre 1908; die Melodie verfasste Feliks Nowowiejski) dienen: *„Ein Deutscher wird uns weder ins Gesicht spucken noch unsere Kinder germanisieren.“* Das Zitat gehört zu dem Kanon der patriotischen Lieder in Polen. Das Lied stellte einen Protest auf die preußische Germanisierung und das Verbot der Verwendung der polnischen Sprache dar, gleichzeitig wird das Lied als Ehre für alle Polen (polnische Jugend) betrachtet, die sich zur Wehr setzten, weil sie im Religionsunterricht nicht auf deutsch antworten wollten (1901-1902 in Września/Wreschen). Zwar wurden die Kinder gezüchtigt und die Eltern mit Gefängnis bestraft, dennoch folgte dieser Aktion ein allgemeiner Schulstreik. Dieses Lied galt jahrelang als informelle Hymne Polens.

<sup>17</sup> Anna Wolff-Powęska war Leiterin des Westlichen Instituts (Instytut Zachodni) in Poznań/Posen (1990-2004), zu deren Schwerpunkten die deutsch-polnischen Beziehungen in Geschichte und Gegenwart gehörten.

*Gewerben, daheim und auf der Reise pflegen fürzulaufen in deutscher und polnischer Sprache...*“ (vgl. Grucza 2001a, S. 116).

Die Anfänge des Deutschen an den polnischen Schulen und Universitäten gehen auf das 18. Jahrhundert zurück; zu den ersten Schulen, die einen Deutschunterricht forderten, gehörten folgende Einrichtungen:

- Das Jesuitenkollegium in Sandomierz/Sandomir (Gostomianum) war die erste Schule Polens, in der die deutsche Sprache gelehrt wurde (1710);
- In der Adelsakademie (Collegium Nobilium) in Warszawa/Warschau (1740) unterrichteten Muttersprachler 12 Stunden Deutsch pro Woche;
- In der Ritterschule in Warszawa/Warschau – die Vorläuferin der Warschauer Universität – (1765) erfolgten der Sprachunterricht und die Vorlesungen zu der fremdsprachigen Literatur in Deutsch und Französisch;
- Die erste polnische Schulbehörde, die „Kommission für Nationale Bildung“ (1773), legte großen Wert auf den Deutschunterricht, der pro Woche 12 Stunden umfasste (vgl. Zawadzka 1998 S. 473).

Mitte des 18. Jahrhunderts war Deutsch an allen renommierten polnischen Gymnasien verbreitet und der Unterricht wurde i.d.R. mindestens zwei Stunden täglich erteilt – vergleichbar mit dem Französischen – und deutlich mehr als der Englisch- oder Russischunterricht (vgl. Grucza 2001a, S. 117).

Die Entwicklung der polnischen Schulreform sowie die Freiwilligkeit, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen, war nach der dritten Teilung Polens (1795) nicht mehr möglich, da Deutsch von diesem Zeitpunkt als Amtssprache und Pflichtfach in den Schulen eingeführt wurde. Infolge der Germanisierung wurde Deutsch *„von einer Sprache der Nachbarn und Freunde schlagartig zu einer Sprache der Besatzer und Feinde, zum Exponenten von fremder Macht und fremdem Zwang.“* (Grucza 2001a, S. 117) Damit wurde Deutsch nicht im Sinne einer Fremdsprache, sondern als eine Art von oktroyierter Muttersprache unterrichtet (vgl. ebenda). Erst nach der Unabhängigkeit Polens (1918) konnten schulische Reformen zur deutschen Sprache (neben Französisch und Latein) fortgesetzt werden, die jedoch bis zum Zweiten Weltkrieg dauerten. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Russisch als erste Fremdsprache und Pflichtfach (ideologisch begründet) ab der 5. Klasse der Grundschule eingeführt, andere Fremdsprachen wie z.B. Englisch

wurden zunächst nur vereinzelt angeboten (vgl. Zawadzka 1998, S. 474). Da die Fremdsprachen nicht frei – nach eigenen Bedürfnissen und Interessen – gewählt werden durften, war die jeweilige Motivation des Fremdsprachenerwerbs nicht zu ermitteln.

Ab Mitte der 1970er Jahre konnte man ein steigendes Interesse an der deutschen Sprache verzeichnen, das auf den visafreien Verkehr mit der DDR zurückgeführt wurde. Dank der politischen Liberalisierung wurden westliche Fremdsprachen (u. a. Deutsch) auch an den Grundschulen fakultativ unterrichtet. Als Ansporn diente die sog. „Deutsch-Olympiade“, die im Jahre 1978 auf Initiative des Polnischen Neuphilologenverbandes entstand und eine zusätzliche Motivation für die Schüler darstellte (vgl. Zawadzka 1998, S. 474). Der Deutschunterricht sowie das Germanistikstudium hatten zwar in den 1970er Jahren den höchsten Rang im Lande inne, in der Folgezeit übernahm jedoch immer mehr das Englische eine führende Rolle (vgl. Pfeiffer 1992, S. 96). Nach dem politischen Umbruch (1989) sowie durch den EU-Beitritt Polens (2004) wurde die deutsch-polnische Partnerschaft intensiviert. Ausschlaggebend waren die wachsenden wirtschaftlichen Beziehungen beider Länder: Die Zahl der deutschen Investoren in Polen nahm zu und auch immer mehr Studierende nutzten die Chance, in Deutschland zu studieren sowie in Deutschland bzw. in deutschen Firmen, die sich in Polen angesiedelt hatten, zu arbeiten. Damit stieg das eigene Interesse, die deutsche Sprache zu erlernen.

Die Geschichte zeigt unterschiedliche Etappen und ambivalente Einstellungen, aber nicht nur Spannungssituationen, sondern auch bildungspolitisch positive Konnotationen. Durch den Überblick über die einzelnen Etappen wird deutlich, dass dem Fach Deutsch als Fremdsprache im polnischen Bildungskanon ein fester Platz einzuräumen ist. Darüber hinaus kennzeichnen die bereits skizzierten 3 Etappen in der deutsch-polnischen Geschichte den Zusammenhang zwischen der Sprache und der Assoziation mit Land und Leuten. Natürlich war die Motivation zu Deutschland und seiner Sprache abhängig von der jeweiligen historischen Situation: Geschichte und negative Konnotationen minimierten das Interesse und die intrinsische Motivation für die deutsche Sprache. Die extrinsische Motivation war sicherlich durch pragmatische Ziele bestimmt, sodass die Ver-

wendung der deutschen Sprache im Alltag oder im Beruf als Priorität angesehen wurde und die Motivation erhöhte.

### **3.2 Zum Verbreitungsgrad des Deutschunterrichts im polnischen Bildungssystem**

In diesem Kapitel wird die Sprachpolitik im polnischen Bildungssystem skizziert und der aktuelle Stellenwert der deutschen Sprache in Polen analysiert. Hierzu wird zunächst das seit 1999 neu eingeführte Schulsystem kurz dargestellt, um das polnische Bildungssystem und den Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts nachvollziehbar zu machen.

Die Hauptintention für das neue Schulsystem bestand darin, Chancengleichheit im Bildungssystem zu gewährleisten sowie zur Verbesserung der Bildungsqualität beizutragen. Demokratie und Autonomie in Schule und Hochschule stellen die wichtigsten Prinzipien dar, die das bis 1989 von der UdSSR beeinflusste polnische Schulwesen ablösen. Dabei soll erwähnt werden, dass Polen eines der am stärksten zentralisierten Bildungssysteme in Europa hatte; erst seit 1989 konnte der Prozess der Dezentralisierung beginnen. Darüber hinaus konnten nach den neuen gesetzlichen Regelungen Privatschulen gegründet werden (vgl. Siemieniak 1999, S. 77). Zugleich sollte das neue Schulwesen den veränderten Erfordernissen der Gesellschaft und der Wirtschaft gerecht werden, insbesondere durch die Vermittlung westlicher Fremdsprachen, da diese nach 1989 eine immer größere Nachfrage erfuhren, sodass Curricula nach individuellen Bedürfnissen entwickelt werden konnten.

#### **3.2.1 Das polnische Bildungssystem**

Das *alte* Bildungssystem umfasste den Kindergarten, die Vorschule und eine für alle verbindliche achtjährige Grundschule. Danach bestand die Wahl zwischen einer dreijährigen Berufsschule oder einem vierjährigen Lyzeum, das jedoch erst nach einer Aufnahmeprüfung bzw. nach einer vierjährigen Berufsoberschule (Technikum) besucht werden konnte. Lyzeum und Technikum führten zum Abitur und berechtigten zum Hochschulstudium. Das Hochschulstudium dauerte in der

Regel fünf Jahre und endete mit dem Magisterabschluss, an den technischen Hochschulen mit einem Ingenieurabschluss.

### 3.2.1.1 Schulsystem

Durch die Reform (1999) wurde die damals achtjährige *Grundschule* zugunsten einer sechsstufigen Grundschule und einem darauf aufbauenden dreijährigen Gymnasium, welches in etwa der deutschen Sekundarstufe I entspricht, abgeschafft. Die Grundschule ist in zwei Phasen gegliedert: die Klassen I bis III (integrierter Unterricht) und Klassen IV bis VI (Blockunterricht).

Nach dem Gymnasium können die Schüler zwischen einem allgemein bildenden *Lyzeum*, einem dreijährigen Fachlyzeum oder Technikum (Fachschulen) und einer zweijährigen *Berufsschule* wählen (vgl. Abbildung 1). Über 90 % der Jugendlichen (15 bis 18 Jahre) besuchen nach dem Gymnasium weiterführende Schulen, insbesondere Technika oder Berufsschulen (vgl. BBJ 2005).

Die breit profilierten zweijährigen *Berufsschulen* ermöglichen den Erwerb beruflicher Qualifikationen auf dem Niveau eines Facharbeiters. Dazu gibt es die vierjährigen Berufslyzeen oder Technika, die neben der Berufsvorbereitung die Möglichkeit geben, das Abitur zu erlangen. Die zweijährigen Aufbauolyzeen nehmen Absolventen der Berufsschulen auf, die die Schule fortsetzen und ebenfalls das Abitur erlangen bzw. das Technikum abschließen wollen.

Die allgemeinbildenden Lyzeen bereiten die Schüler auf ein Studium vor, das sie in der Regel nach dem Abitur aufnehmen. Eine Besonderheit in Polen stellen die *profilieren Lyzeen* dar, mit humanistischem, ökonomischem und naturwissenschaftlichem Profil, die den Allgemeinbildungskanon sowie die Bildung in dem jeweiligen Profil vertiefen; jedes Profil umfasst ein erweitertes Programm einer Gruppe von Unterrichtsfächern.

Sowohl allgemeinbildende Lyzeen als auch profilierte Lyzeen und Technika führen direkt zum Abitur. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Kunstschulen und postlyzeale Schulen, die ausschließlich vom Ministerium für Bildung genehmigt werden.

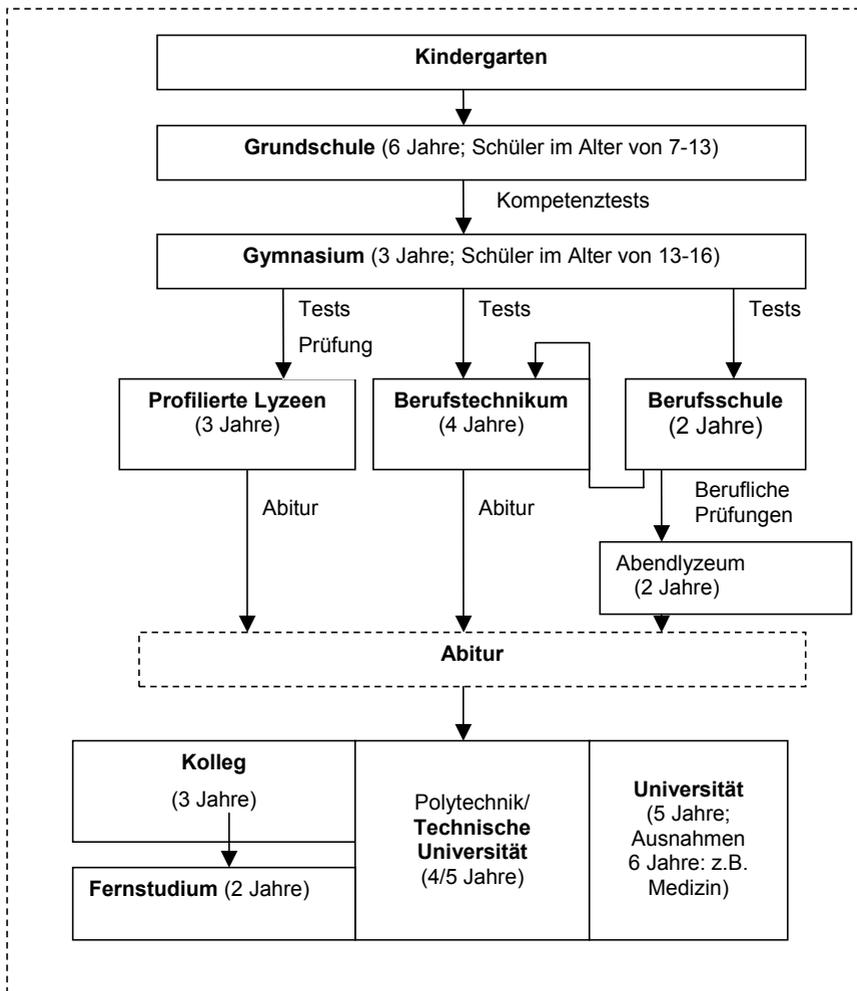


Abbildung 1: Das polnische Bildungssystem seit 1999.

Nach 1989 wurden zahlreiche nichtstaatliche Privatschulen und Hochschulen gegründet, sodass sich der private Sektor in Polen in den 1990er Jahren schnell entwickelte; auch gegenwärtig wächst die Zahl der privaten Schulen und Hochschulen weiterhin kontinuierlich.

Die Gebühren, die von den privaten Schulen und Hochschulen erhoben werden, sind sehr unterschiedlich: Pro Monat variieren die Schulgebühren zwischen 500<sup>18</sup> und 2.000 ZL (ca. 160 und 645 EUR) (vgl. Smolińska 2008). Dabei sind die Gebühren von der ökonomischen Lage der Metropole abhängig: Während der monatliche Betrag in Warszawa/Warschau ca. 1.200 ZL (300 EUR) beträgt, kosten die Gebühren in Gdańsk/Danzig die Hälfte, in kleineren Städten nur ca. 125 ZL (31 EUR) (vgl. Money 2008).

Die privaten Schulen sind insbesondere im Hinblick auf Fremdsprachenangebote attraktiv, da ein Großteil einen zweisprachigen Unterricht sowie das (ebenfalls zweisprachige) Abitur anbietet; die Fremdsprachen unterrichten häufig Muttersprachler. Darüber hinaus haben diese Schulen ein breites pädagogisches Angebot an Nachmittagen, kooperieren mit diversen Schulen im Ausland (Schüleraustausch), sodass die Schüler ihre Fremdsprachkenntnisse auch praktisch nutzen und ausbauen können und dadurch ihre Sprachkompetenz höher als an staatlichen Schulen einzuschätzen ist.

Im Gegensatz zum deutschen Bildungswesen, das der Kulturhoheit der Bundesländer unterliegt und daher regionale Unterschiede aufweist, wird das Bildungswesen in Polen weitgehend zentral gesteuert. Die Schulen erhalten vom Bildungsministerium einen präzisen gesetzlichen Rahmen, innerhalb dessen ihnen Gestaltungsspielräume eingeräumt werden. Die Einhaltung der Vorgaben wird – wie in Deutschland – durch verschiedene Instanzen auf regionaler und kommunaler Ebene kontrolliert.

<b>Bildungsbereiche</b>	<b>Schulart/Bildungsgang</b>
Elementarbereich	Kindergarten, vorschulische Bildung: Vorschuleinrichtungen
Primarbereich	Primarstufe (Grundschule), Gymnasium
Sekundarbereich	Sekundarstufe I: allgemein bildendes Lyzeum, profiliertes Lyzeum, Technikum, Berufsschulen ergänzendes Lyzeum, ergänzendes Technikum Sekundarstufe II (postlyzeale Schulen)

<sup>18</sup> Die Umrechnung erfolgte nach den Angaben aus dem Jahr 2008; 1 EUR = 4,2 ZL.

	Abend- und Fernschulen
Tertiärbereich	Fachhochschule, Hochschule und Universität (B.A. und M.A.)

**Tabelle 16: Bildungsbereiche sowie Schularten und Bildungsgänge in Polen.**

Die Schulverwaltung wurde seit den 1990er Jahren kontinuierlich den Gemeinden übertragen. So beaufsichtigen die Gemeinden die Kindergärten, die Grundschulen und die Gymnasien; die Oberschulen und Sonderschulen sowie pädagogische und psychologische Beratungen obliegen jedoch der Kreisverwaltung. Wojewodschaftsverwaltungen sind für die Leitung von Bildungszentren und Lehrerweiterbildung verantwortlich, aber auch für Sonderschulen und Erziehungsstätten sowie das Zentrum für nachhaltige Bildung.

Hinsichtlich der neuen Reformen ist im Zusammenhang mit Curricula darauf hinzuweisen, dass der Fortschritt auch *„eine gewisse Mißachtung der Lernziele und eine Überschätzung der Lernmaterialien“* mitbrachte (Siemieniak 1999, S. 78). Dabei wird auf den pädagogischen Enzyklopädismus hingewiesen, der einen Wissenserwerb in den Mittelpunkt stellt, der *„auf das Lernen von Texten, Fakten und Definitionen ohne innere logische Struktur ausgerichtet ist.“* (Ebenda) Die Folge ist, dass die Reproduktion von Informationen sowie mechanisches Lernen (Auswendiglernen) im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, statt die Vermittlung der Fähigkeit, in größeren Zusammenhängen zu denken und Probleme zu lösen. Die fehlende Handlungskompetenz spiegelt sich auch im Fremdsprachenunterricht wider.

### 3.2.1.2 Hochschulsystem

Das Studium kann in Polen sowohl als Regelstudium als auch als Abendstudium sowie Fernstudium aufgenommen werden; Voraussetzung ist das Abitur. Da die Aufnahme nach geltendem Recht der jeweiligen Hochschule erfolgt, sind Differenzen bei der Aufnahme möglich, z.B. durch Rangfolge der Abiturnoten oder lediglich durch eine Einschreibung im Immatrikulationsamt (vgl. BIP MEN 2006).

Seit den 1990er Jahren wurden auch die polnischen Hochschulen reformiert; auf der gesetzlichen Verlautbarung (Hochschulgesetz vom 12.09.1990)<sup>19</sup> basiert u. a. die Gründung der privaten Hochschulen<sup>20</sup> sowie des dreijährigen Lehrerkollegs (auch Berufsstudium genannt) für Fremdsprachenlehrer. Zu der Modernisierung des Hochschulwesens gehören zudem Studiengänge, deren Lehre in einer Fremdsprache (i.d.R. Englisch) erfolgt.

Die Zahl der nichtstaatlichen Hochschulen steigt seit dem Jahr 1991 (nach der Transformation) kontinuierlich: Im akademischen Jahr 2005/06 gab es z.B. in Polen 445 Hochschulen, darunter 130 nichtstaatliche Hochschulen<sup>21</sup>. Die Gebühren der privaten Hochschulen (ähnlich wie bei den privaten Schulen) sind sehr unterschiedlich: Sie können pro Semester zwischen 1.500 ZL und 8.000 ZL (ca. 375 – 2.000 EUR) betragen – entscheidend sind der Standort der Hochschule, der Studiengang, aber auch der Status der Hochschule<sup>22</sup>. Die nichtstaatlichen Hochschulen bieten meist Studienrichtungen bis zum Erwerb des Lizenziats (vergleichbar mit Bachelor) an und fokussieren die ökonomischen Fachrichtungen (Management, Marketing, Bankwesen und Finanzen), da diese seit der Wende eine hohe Nachfrage erfahren. Die folgende Tabelle 17 illustriert die steigende Zahl der Hochschulen sowie der Studierenden in Polen:

	Hochschulen			Studierende in Tausend		
	1990/91	2004/05	2005/06	1990/91	2004/05	2005/06
<b>Insgesamt</b>	<b>112</b>	<b>427</b>	<b>445</b>	<b>403,8</b>	<b>1.926,1</b>	<b>1.953,8</b>
Universitäten	11	17	18	141,1	554,9	563,1
Technische Hochschulen	30	22	22	75,7	340,2	331,1

<sup>19</sup> Dziennik Ustaw (Polnisches Gesetzbuch), Dz. U. Nr. 65, poz. 385 (vgl. GUS 2006a).

<sup>20</sup> Bis zum Jahre 1990 gab es mit Ausnahme der Katholischen Universität in Lublin ausschließlich staatliche Hochschulen, erst nach dem Umbruch entstanden private Hochschulen.

<sup>21</sup> Seit 2004/05 werden Hochschulen in staatliche und nichtstaatliche unterschieden (vgl. GUS 2006b).

<sup>22</sup> Angaben nach eigenen Internetrecherchen zu Hochschulen in Polen.

Ökonomische Hochschulen	5	93	95	24,0	387,9	407,8
Berufshochschulen <sup>23</sup>	k. A. <sup>24</sup>	181	195	-	207,1	224,7
Pädagogische Hochschulen	10	17	16	47,6	133,8	111,8
Landwirtschaftliche Hochschulen	9	9	9	36,4	107,6	107,7
Medizinakademien	12	9	9	37,5	44,5	48,8
Akademien für Sport	6	6	6	14,6	27,0	28,2
Kunsthochschulen	17	22	22	8,2	15,1	15,4
Theologische Hochschulen	7	14	13	6,7	10,4	10,4
Hochschulen für nationale Verteidigung und Hochschulen für Verwaltung und Militär <sup>25</sup>	2	7	7	9,5	13,3	14,0

**Tabelle 17: Studierendenzahlen an polnischen Hochschulen. Quelle: GUS 2006a.**

Im Zuge der wachsenden Zahl der Hochschulen, aber auch aufgrund der Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität an den polnischen Hochschulen, wurde im Jahre 2002 die Staatliche Kommission für Akkreditierung (Państwowa Komisja Akredytacyjna/PKA) ins Leben gerufen, die die Aufsicht über die Qualität der Bildung an den Hochschulen hat.

<sup>23</sup> Diese Schulen wurden auf der Grundlage des Gesetzes aus dem Jahr 2005 über Berufshochschulen untersucht.

<sup>24</sup> keine Angaben

<sup>25</sup> Bis 1998 erschienen diese Daten unter den Angaben zu den Technischen Hochschulen.

Als Folgen der politischen Wende und der anschließenden Reformen kann sicherlich die kontinuierlich gestiegene Zahl der Studierenden seit den 1990er Jahren angesehen werden: Sie betrug im Jahre 2005/06 das Vierfache des Jahres 1990/91<sup>26</sup>; die Zahl der Studierenden stieg von 404.000 auf ca. 2 Millionen im Jahre 2005 (vgl. Zielińska-Kostyła 2007, S. 81). Auch im Abend- und Fernstudium sind steigende Studierendenzahlen festzustellen: Während das Tagesstudium/Regelstudium im Studienjahr 2005/06 von 48,8 % aller Studierenden wahrgenommen wurde und das Abendstudium/Fernstudium von 51,4 % (vgl. GUS 2006), besuchten im Jahr 1990/91 das regelmäßige Studium (Regelstudium) 77,2 % aller Studierenden und das Abend- und Fernstudium lediglich 22,8 %. Zu den größten akademischen Zentren in Polen gehören Warszawa/Warschau (mit der größten Universität), Kraków/Krakau, Katowice/Kattowitz, Poznań/Posen, Wrocław/Breslau, Lublin, Łódź/Lodz und Gdańsk/Danzig. Fragt man nach den meist studierten Fachrichtungen in Polen, stellt sich folgendes Bild (im Jahre 2007/08) dar:

- ökonomische Fachrichtungen und Verwaltung (438.000 Studierende)
- soziale Fachrichtungen (281.000)
- pädagogische Fachrichtungen (237.000)
- humanistische Fachrichtungen (175.000)
- ingenieurwissenschaftliche und technische Fachrichtungen (140.000)
- Medizin und Informatik (102.000) (vgl. GUS 2005, S. 247).

Auch die Zahl der Ausländer an den polnischen Hochschulen ist kontinuierlich gewachsen und betrug im Jahre 2005/06 10.100, im Jahre 2007/08 schon 13.700, während im Jahre 1990/91 die Zahl der ausländischen Studierenden mit 4.000 angegeben wurde (vgl. GUS 2005, S. 245). Der größte Teil von ihnen studierte an den Universitäten, medizinischen Akademien, ökonomischen und technischen Hochschulen. Bezüglich der Fachrichtungen studierten die meisten medizinische, ökonomische, soziale und humanistische Fachrichtungen sowie Ver-

---

<sup>26</sup> Während der Anteil der Studierenden an der Gesamtbevölkerung in Polen im Jahr 1990/91 noch deutlich unter dem EU-Durchschnitt lag, ist dieser Durchschnitt bereits im Jahre 2000 überschritten worden: Auf 10.000 Personen kamen im Jahre 1990 in der EU 266 Studierende und in Polen 142 Studierende; im Jahre 2003 betrug der Anteil im EU-Durchschnitt 372 und in Polen 485 (vgl. GUS 2005, S. 494; 592).

waltung. Die meisten ausländischen Studierenden in Polen kommen aus der Ukraine, Belarus, Norwegen, Schweden, Russland und Litauen.

### **3.2.2 Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen in der polnischen Bevölkerung**

Eine Sprachenpolitik, die ihre Curricula an den gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen orientiert, gab es bis Mitte der 1990er Jahre in Polen nicht. Die fehlende Berücksichtigung der Adressaten und ihrer Interessen hatte vorwiegend politische und Anfang der 1990er Jahre auch organisatorische sowie finanzielle Gründe. So lagen dem obligatorischen Lernen einer Fremdsprache ideologische und bündnispolitische Entscheidungen zugrunde und nicht der eigentliche Bedarf (vgl. Pfeiffer 1992, S. 92). Russisch gehörte während der kommunistischen Ära Polens zum Pflichtkanon wie das Deutsche während der preußischen Besatzungszeit (1772-1918).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Polen konsequent Russisch unterrichtet, sodass andere Fremdsprachen nur begrenzt ausgebaut werden konnten. Grundsätzlich sind jedoch einige Faktoren zu nennen, die die Vermittlung eines Fremdsprachenunterrichtes negativ beeinflusst haben: die geringe Unterrichtszeit, die mangelnde Infrastruktur der Klassenräume, fehlende bzw. veraltete Materialien sowie das niedrige Kompetenzniveau des Lehrkörpers (vgl. Pfeiffer 1992, S. 93). Betrachtet man westliche Fremdsprachen (z.B. Englisch, Französisch, Deutsch), so ist zu berücksichtigen, dass Lehrstühle für westliche Sprachen in den 1950er, 1960er Jahren seltener im Vergleich zum Russischen etabliert waren: In den Jahren 1955-59 haben lediglich 38 Studierende das Studium der Germanistik an der Universität in Posen absolviert, eine ähnliche Situation war bei Anglistik und Romanistik zu verzeichnen (vgl. Szafrński 1979, S. 104f.).

Der Umfang der Fremdsprachenkenntnisse in Polen, bezogen auf die 1960-70er Jahre, wird am Beispiel der Aufnahmeprüfungen für die Universität dargestellt: Im akademischen Jahr 1962/63 wurden erstmals Fremdsprachen als Prüfungsfach bei Aufnahmeprüfungen eingeführt – zur Wahl standen Englisch, Französisch, Deutsch und Russisch; die Verteilung illustriert folgende Tabelle (vgl. Tabelle 18):

<b>Sprache</b>	<b>1962</b>	<b>1964</b>	<b>1966</b>	<b>1968</b>	<b>1970</b>	<b>1972</b>	<b>1974</b>
<b>Russisch</b>	81,0	85,0	80,4	76,3	78,6	70,1	67,8
<b>Englisch</b>	10,0	6,5	9,7	11,9	10,6	15,8	17,5
<b>Deutsch</b>	5,0	6,0	7,5	8,8	7,7	10,1	11,1
<b>Französisch</b>	4,0	2,5	2,4	3,0	3,1	3,8	3,6

**Tabelle 18: Prozentuale Verteilung der Fremdsprachen bei Aufnahmeprüfungen an Hochschulen (vgl. Szafrński 1979, S. 105).**

Szafrński weist darauf hin, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Gymnasias-ten insgesamt als „schlecht“ bewertet werden müssen: Offenbar lag diese Entwicklung an der fehlenden Motivation sowie an den fehlenden Lehrern für westliche Fremdsprachen (vgl. Szafrński 1979, S. 104f.). Trotz der Dominanz des Russischen an den Lyzeen verwundert die Tatsache, dass nur wenige Kandidaten bei den Aufnahmeprüfungen gute bis sehr gute Noten erzielten (vgl. Tabelle 19). Diese Ergebnisse dokumentieren zwar, dass Russisch unterrichtet wurde, die Motivation für das Erlernen dieser Sprache jedoch als niedrig einzuschätzen ist.

<b>Noten</b>	<b>Russisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Französisch</b>
<b>sehr gut und gut</b>	26,5 %	47,9 %	44,6 %	42,5 %
<b>ausreichend</b>	50,7 %	37,8 %	38,8 %	41,3 %
<b>ungenügend</b>	22,8 %	14,3 %	16,6 %	16,2 %

**Tabelle 19: Noten bei den Aufnahmeprüfungen (vgl. Szafrński 1979, S. 107).**

Komorowska (1999) betont, dass die damaligen Erziehungskader (władze oświatowe) nicht die Erkenntnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung in die schulische Sprachpraxis einbezogen haben: Da Russisch dem Polnischen ähnlich ist, soll der Russischunterricht auf das Hörverstehen aufgebaut werden, weil diese Sprachfertigkeit im Vergleich zum Sprechen und Schreiben für Polen einfacher zu erlernen ist und somit zur Motivation beitragen kann. Außerdem haben die russischen Philologen die Ansicht vertreten, dass Russisch als zweite Fremdsprache später und intensiver unterrichtet werden soll (vgl. Komorowska 1999, S. 10f.). Zwar dominierte Russisch (quantitativ betrachtet) an polnischen Schulen

und Hochschulen, jedoch wurde die Qualität des Unterrichts deutlich vernachlässigt, insbesondere im Hinblick auf effektive kommunikative Kompetenz.

Bereits Mitte der 1970er Jahre wurde der Fremdsprachenunterricht in Polen reformiert: Es wurden neue Lehrmaterialien entwickelt und die Fremdsprachen an den Grundschulen konnten von den Schülern gewählt werden. Aufgrund der politisch-ideologischen Krise Ende der 1970er Jahre wurden die Reformen abgebrochen und die fakultativen (westlichen) Fremdsprachen reduziert. Erst ab Mitte der achtziger Jahre konnten als Wahlfächer in den Klassen VII und VIII der Grundschulen westliche Fremdsprachen unterrichtet werden (vgl. Komorowska 1999, S. 10).

Bis Mitte der 1980er Jahre wurden westliche Fremdsprachen bei Jugendlichen bis 15 Jahre nur an manchen Technika (wo meistens Deutsch unterrichtet wurde) und an Lyzeen unterrichtet; diese Schulen bildeten nicht mehr als ca. 15 % aller Jugendlichen in Polen aus. Selbst diese Prozentzahl ist im Vergleich zu anderen Ländern in Europa nicht als Fremdsprachenminimum anzusehen, d.h. weniger als 600 Stunden<sup>27</sup> (vgl. Komorowska 1999, S. 10).

Der politische Umbruch in den 1990er Jahren und die Souveränität und Demokratisierung Polens beeinflussten auch die Bildungsreformen. Pfeiffer bezeichnet den neuen Anfang als Improvisationszeit mit provisorischen Lösungen und erwähnt zugleich die Zufälligkeit, mit der die Schulleitung über das Erlernen der Fremdsprachen entschieden hat (vgl. Pfeiffer 1992, S. 94). Nach der politischen Wende wurde zwar theoretisch eine frei wählbare Fremdsprache im Unterricht garantiert, in der Praxis jedoch fehlten Lehrer für westliche Fremdsprachen, sodass die Wahl an das Lehrangebot vor Ort gebunden war und der Russischunterricht nur langsam zurückging (vgl. Hörner/Wompel 1994, S. 24). Schließlich blieb das Russische im Jahre 1991 und 1992 die von den meisten gelernte Fremdsprache (vgl. GUS 1992, S. 416). Auf der Ebene des allgemein bildenden Lyzeums war Russisch im Jahr 1991 mit einem Anteil von 71 % der unterrichteten Fremdsprachen vertreten, Englisch mit 59 %, Deutsch mit 49,3 % und Französisch mit 17,9 %. Interessant ist die Fremdsprachenverteilung hinsichtlich Deutsch an den Berufsmittelschulen, an denen im Jahre 1991 Russisch mit 52,4 % und Deutsch mit bereits 31,6 % als die häufigste westliche Fremdsprache ge-

---

<sup>27</sup> Nur 1 Schüler pro 100 polnische Schüler konnte das Minimum (600 Stunden vorweisen); 600 Stunden erreichen polnische Jugendliche nur an Lyzeen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht.

lernt wurde; Englisch mit 23,1 % und Französisch mit 5,5 %. An den Berufsgrundschulen folgte nach Russisch mit 74,4 % Deutsch, aber nur mit 9,6 %, Englisch mit 4,4 % und Französisch mit 0,7 % (vgl. Hörner/Wompel 1994, S. 25).

Erst Ende der 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre vollzog sich ein radikaler Wandel im Fremdsprachenunterricht, der auf die veränderten gesellschaftlichen Bedürfnisse zurückzuführen ist. Hinsichtlich der deutschen Sprache ist die Zahl der Schüler, die Deutsch lernten, in der Zeit zwischen 1993 und 1999 von 1,4 Millionen auf 2,25 Millionen angestiegen; Englisch lernten 1999 3,6 Millionen (vgl. Gruzca 2001a, S. 120). Trotz der steigenden Tendenz der Fremdsprachenkenntnisse unter den Schülern ist aktuell der Fremdsprachenmangel in der Gesamtbevölkerung Polens groß: 44 % der polnischen Befragten geben an, dass sie als die größte Hürde vor einer Aufnahme eines Studiums bzw. einer Arbeit im Ausland ihre fehlenden Fremdsprachenkenntnisse ansehen (vgl. European Commission 2006)<sup>28</sup>. Auch die polnischen Umfragen spiegeln die niedrige Zahl der Bevölkerung mit Fremdsprachenkenntnissen wider; die Unkenntnis einer Fremdsprache (insbesondere unter der älteren Bevölkerung und den Absolventen der Berufsschulen) betrug im Jahr 2006 um die 55 % – etwa die Hälfte der Polen kann sich in keiner Fremdsprache verständigen (vgl. CBOS, BS/177/2006 und Tabelle 20):

Können Sie eine Fremdsprache so gut, dass Sie sich verständigen können?	1997	2001	2004	2006
Ja	37 %	42 %	44 %	45 %
Nein	63 %	58 %	56 %	55 %

**Tabelle 20: Fremdsprachenkenntnisse. Quelle: CBOS BS/177/2006.**

Die Fremdsprachenkenntnisse innerhalb der polnischen Bevölkerung differieren je nach Alter und Ausbildung: Fremdsprachenkenntnisse unter Schülern und Studenten sind im Vergleich zum Durchschnitt der Bevölkerung mit 89 % als hoch einzustufen. Dabei gehören Akademiker zu der Gruppe, die die meisten Fremdsprachenkenntnisse besitzen (83 %), bei Polen mit Abitur beträgt der Pro-

<sup>28</sup> In den europäischen Untersuchungen haben 40 % der Polen den Wunsch geäußert, im Ausland zu arbeiten.

zentsatz 56 %, mit einer Berufsbildung 34 % und mit einer Grundausbildung (ohne Berufsabschluss) lediglich 28 % (vgl. Tabelle 21):

Prozentsatz	Alter					
	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	über 65
	77 %	59 %	41 %	38 %	34 %	25 %

**Tabelle 21: Fremdsprachenkenntnisse nach Alter. Quelle: CBOS BS/177/2006.**

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass keine nennenswerten Unterschiede zwischen Einwohnern aus Groß- und Kleinstädten in Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse festzustellen sind, wohingegen ein Stadt-Land-Gefälle zu erkennen ist: Jeder zweite Einwohner einer Stadt gibt an, sich in einer Fremdsprache verständigen zu können, während dies nur für 38 % der Landbevölkerung zutrifft.

Die statistischen Daten Polens dokumentieren einerseits eine Zunahme der Fremdsprachenkenntnisse (1997: 63 % der Befragten konnten sich in keiner Fremdsprache verständigen, 2006: betrug der Prozentsatz 55 %), andererseits lernen immer mehr Bürger zwei und mehr Fremdsprachen, was mit der Verbreitung der „modernen“ Sprachen (Spanisch, Italienisch, Chinesisch, Schwedisch), aber auch mit der steigenden Zahl der Sprachschulen zusammenhängt. Zu den am häufigsten bekannten Fremdsprachen in Polen – verteilt auf die Gesamtbevölkerung – gehören: Russisch (22 %) und Englisch (20 %), obwohl seit den 1990er Jahren der Prozentsatz der Russischlernenden gesunken ist und der der Englischlernenden steigt; Deutsch bleibt mit einem Prozentsatz von 14 % stabil (vgl. CBOS BS/177/2006 und Tabelle 22):

Fremdsprachenkenntnisse	1997	2001	2004	2006
Russisch	24 %	23 %	23 %	22 %
Englisch	9 %	16 %	17 %	20 %
Deutsch	9 %	14 %	14 %	14 %
Französisch	2 %	2 %	2 %	2 %

Andere Fremdsprache	2 %	1 %	4 %	4 %
keine Fremdsprache	63 %	58 %	56 %	55 %

**Tabelle 22: Fremdsprachenkenntnisse<sup>29</sup>. Quelle: CBOS BS/177/2006.**

Betrachtet man die Fremdsprachenkenntnisse unter den Jugendlichen, rangiert Englisch auf dem ersten Platz mit 63 % der Jugendlichen in der Altersgruppe bis 24 Jahre und mit 34 % in der Altersgruppe zwischen 25 und 34 Jahren. Die deutsche Sprache nimmt unter den Jugendlichen den zweiten Rang ein; beinahe jeder vierte Jugendliche spricht Deutsch (vgl. CBOS BS177/2006). Abweichungen können mit der geographischen Lage erklärt werden: Im nördlichen und westlichen Teil Polens (Wojewodschaft Zachodnio-Pomorskie/Westpommern, Dolnośląskie/Niederschlesien, Lubuskie/Lebuser Land und Pomorskie/Pommern) ist Deutsch populärer als im östlichen Teil (Wojewodschaft Podlaskie/Podlachien und Lubelskie/Lublin (vgl. MEN 2005).

### **3.2.3 Deutsch als Fremdsprache (DaF) an polnischen Schulen**

#### **3.2.3.1 DaF an staatlichen Schulen**

Gegenwärtig werden Fremdsprachen an polnischen Schulen sowohl als Pflicht- als auch als Zusatzfächer unterrichtet: Die *erste* Fremdsprache wird ab der vierten Klasse (d. h. ab dem 11. Lebensjahr) der Grundschule (als Pflichtfach) unterrichtet. Die *zweite* Fremdsprache (als Pflichtfach) kommt im Lyzeum/Berufsschule/Technikum bzw. im zweijährigen ergänzenden Lyzeum ggf. dreijährigem Technikum (nach der Berufsschule) hinzu. Im Sekundarbereich gehören Fremdsprachen zu Pflichtfächern, sie können aber auch zusätzlich und freiwillig gelernt werden. Bereits in den ersten drei Klassen werden Fremdsprachen innerhalb des Stundenrahmens unterrichtet, über den jeder Schulleiter verfügt. Später kann der Schulleiter (nach Zustimmung der Lehrer und Eltern) Fremdsprachen zusätzlich einführen, deren Noten jedoch nicht die Zeugnisse beeinflussen. Prinzipiell werden Englisch, Deutsch und Französisch angeboten, in den letzten Jahren auch

---

<sup>29</sup> Die Prozentsätze bilden keine 100 %, weil ein Teil der Befragten mehrere Fremdsprachen angibt.

Spanisch und Italienisch (vgl. GUS 2002). Einen Überblick über die gelernten Fremdsprachen liefert die folgende Tabelle (vgl. Tabelle 23):

Schultypen	Sprachen im Jahr 2001/2002 (Anteil der Schüler, Angaben in %)							
	Englisch		Deutsch		Französisch		Russisch	
	Pflichtfach	Freiwillig/zus.	Pflichtfach	Freiwillig/zus.	Pflichtfach	Freiwillig/zus.	Pflichtfach	Freiwillig/zus.
Gymnasien	72,6	4,6	43,2	5,2	3,9	1	11,1	k. A. <sup>30</sup>
Allgemein bildende, profilierte Lyzeen	90,6	0,2	61,5	0,2	14,1	0,1 %	18,4	k. A.
Berufsschulen/Technika	54,6	0,5	44,9	0,5	5,2	0,2	11,3	k. A.
Berufsschulen	12	k. A.	26,1	k. A.	2,7	k. A.	52,5	k. A.
Postlyzeale Schulen	45,6	5,8	16,2	1,5	4,8	0,5	2,4	k. A.

**Tabelle 23: Fremdsprachen an einzelnen Schulen in Polen. Quelle: GUS 2002.**

Die statistischen Angaben verdeutlichen, dass Jugendliche aus den Lyzeen im Vergleich zu den Jugendlichen aus Berufsschulen die besten Möglichkeiten haben, westliche Fremdsprachen zu lernen. Englisch ist dabei die führende Fremdsprache bei den Schülern, gefolgt von Deutsch, an den Berufsschulen lernt die Mehrheit der Schüler weiterhin Russisch (vgl. Fatyga 2005, S. 116).

Quantitative Angaben der Schulen, die Fremdsprachen als Pflicht- und Zusatzfach anbieten, veranschaulichen die Verteilung an einzelnen Schulen (vgl. Tabelle 24 und Tabelle 25):

<sup>30</sup> k. A.= keine Angaben

<b>Art der Schule</b>	<b>Zahl der Schulen mit Englisch</b>	<b>Zahl der Schulen mit Deutsch</b>	<b>Zahl der Schulen mit Russisch</b>	<b>Zahl der Schulen mit Französisch</b>
Grundschulen	10.236	4.312	1.499	218
Gymnasien	5.781	3.416	593	458
Allgemein bildende Lyzeen	2.529	2.391	1.009	977
Berufsschulen	886	901	613	70
Profilierte Lyzeen	1.628	1.492	577	273
Technika und Berufslitzeen	3.046	2.854	1.282	460
Kunstschulen	107	67	21	51
Postlyzeale Schulen	475	220	41	69
<b>Insgesamt</b>	<b>24.688</b>	<b>15.653</b>	<b>5.635</b>	<b>2.576</b>

**Tabelle 24: Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach. Quelle: GUS 2005.**

Die Dominanz der englischen Sprache ist mit Ausnahme der Berufsschule an jeder Schule festzuhalten. Deutsch konkurriert mit Englisch an den allgemein bildenden Lyzeen, den Technika und Berufslitzeen, profilierten Lyzeen und übersteigt sogar Englisch an den Berufsschulen. Bei diesen Angaben ist darauf hinzuweisen, dass die Deutschlernenden hohe Anteile an den profilierten Schulen haben, jedoch die Qualifizierung der DaF-Lehrer nicht an diesen Adressatenkreis angepasst ist, sodass die Vermittlung von Fachsprachen (auf die einzelnen Berufe bezogen) zur Ausnahme gehört.

<b>Art der Schule</b>	<b>Zahl der Schulen mit Englisch</b>	<b>Zahl der Schulen mit Deutsch</b>	<b>Zahl der Schulen mit Französisch</b>	<b>Zahl der Schulen mit anderen Fremdsprachen</b>
Grundschulen	6.107	2.337	233	963
Gymnasien	1.695	2.503	530	985

Allgemein bildende Lyzeen	34	65	81	291
Berufsschulen	4	3	0	1
Profilierte Lyzeen	18	18	3	10
Technika und Berufslitzeen	20	18	6	19
Kunstschulen	0	4	4	0
Postlyzeale Schulen	77	32	9	32
<b>Insgesamt</b>	<b>7.955</b>	<b>4.980</b>	<b>866</b>	<b>2.301</b>

**Tabelle 25: Fremdsprachenunterricht als Zusatzfach. Quelle: GUS 2005.**

Unmittelbar nach dem Umbruch war Russisch noch die am häufigsten unterrichtete Sprache; diese Sprache lernten so viele Schüler wie Englisch und Deutsch insgesamt. Im Vergleich zu den Daten der 1990er Jahre betrug der Prozentsatz der Schüler, die Russisch lernten, im Jahre 2004/05 nur noch 10 % im Vergleich zu den Schülern, die Englisch lernten. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Veränderung bei der Zahl der Lernenden der Fremdsprachen:

<b>Schuljahr</b>	<b>% der Englisch lernenden Schüler</b>	<b>% der Deutsch lernenden Schüler</b>	<b>% der Russisch lernenden Schüler</b>	<b>% der Französisch lernenden Schüler</b>
1992/93	18,2	16,0	34,0	3,2
1997/98	32,5	23,9	19,7	4,0
2002/03	62,4	34,8	9,7	3,8
2004/05	65,3	34,2	6,7	3,4

**Tabelle 26: Zahl der Lernenden von Fremdsprachen. Quelle: MEN 2005.**

Bei der Entwicklung der modernen Sprachen ist darauf hinzuweisen, dass die Zahl der Schüler, die die populären Sprachen (Englisch, Deutsch) lernen, im Jahr

2004/05 im Vergleich zum Jahr 2003/04 gesunken und die Zahl der Schüler, die die neuen Sprachen wie Spanisch, Italienisch lernen, gestiegen ist. Trotzdem steigt die Quote der Schüler, die eine Zusatzsprache lernen, insbesondere Englisch und Deutsch. Die folgenden Tabellen verdeutlichen die Veränderungen bei den Fremdsprachen, die als Pflichtfächer bzw. Zusatzfächer an allen Schulen gelernt werden (vgl. Tabelle 27 und Tabelle 28):

Englisch	Deutsch	Russisch	Französisch	Spanisch	Italienisch	Andere
-2,2 %	-2,7 %	-14,7 %	-4,7 %	10,8 %	16,7 %	-18,6 %

**Tabelle 27: Tendenzen der Veränderungen von Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach zwischen 2003/04 und 2004/05. Quelle: MEN 2005.**

Englisch	Deutsch	Französisch	Andere
34,9 %	33,5 %	14,4 %	18,4 %

**Tabelle 28: Tendenzen der Veränderungen von Fremdsprachenunterricht als Zusatzfach zwischen 2003/04 und 2004/05. Quelle: MEN 2005.**

Die Statistiken aus dem Jahr 2005 und aus dem Jahr 2008 bestätigen den Stellenwert der Fremdsprachen aus den Jahren 2001-2005: Deutsch wird nach Englisch sowohl als Pflichtfach als auch Zusatzfach/Wahlfach am zweithäufigsten an allen Schulen angeboten. Am dritthäufigsten wird Russisch, gefolgt von Französisch, gelernt (vgl. GUS, 2006). Im Jahr 2007/08 lernten fast 13 % aller Schüler als Pflichtfach Deutsch (von der Grundschule bis zu den postlyzealen Schulen), während 67 % aller Schüler Englisch wählten. Im gleichen Schuljahr lernten 18 % Englisch als Zusatzfach, dagegen Deutsch nur 8 % (vgl. GUS 2008, S. 235f.). Für die Motivation, die deutsche Sprache zu lernen, zählen sicherlich Schulpartnerschaften, die Mitte der 1980er Jahre entstanden sind; zwischen 1980 und 1989 reisten ca. 12.500 Schüler aus der Bundesrepublik nach Polen, während nur knapp 3.000 polnische Schüler in die Bundesrepublik kommen konnten (vgl. Jonda 1990, S. 74, zitiert nach Sroka 1999, S. 231). Nach dem Umbruch hat sich die Kooperation intensiviert und bereits im Jahre 1996 hat der Schüleraustausch mit Polen folgendes Bild in Bezug auf Deutschland ergeben:

Bundesländer	Schüleraustausch
Baden-Württemberg	ca. 120 Schulklassenbegegnungen
Nordrhein-Westfalen	70 Schulpartnerschaften
Niedersachsen	70 Schulpartnerschaften
Berlin	60 Schulpartnerschaften
Rheinland-Pfalz	52 Schulpartnerschaften
Hessen	42 Schulpartnerschaften
Thüringen	16 Schulpartnerschaften
Hamburg	15 Schulpartnerschaften

**Tabelle 29: Schüleraustausch mit Polen, verteilt auf einzelne Bundesländer (vgl. KMK 1996, zitiert nach Sroka 1999, S. 232f.).**

Die Schulpartnerschaften sind insofern hervorzuheben, als sie die Fremdsprachenkenntnisse fördern, Voraussetzung für gemeinsame Ziele im Sinne der Aufrechterhaltung und Entwicklung von Kooperationen sind und zum gegenseitigen Verständnis beitragen:

*„Ohne Zweifel bieten Schulpartnerschaften grundsätzlich hervorragende Chancen für die Beteiligung der Lehrer an der internationalen Bildungszusammenarbeit. Die von der Europäischen Union geförderten Programme betonen, daß durch Schulpartnerschaften die pädagogische Innovation in den Schulen nachhaltig unterstützt werden kann. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn die sprachlichen Voraussetzungen für eine sachgerechte Verständigung gegeben sind.“*  
(Sroka 1999, S. 238)

Mit dem Verweis auf sprachliche Voraussetzungen für Verständigung und interkulturelle Arbeit wird das Dilemma des interkulturellen Lernens ohne Fremdsprachenkenntnisse angedeutet.

Im Zusammenhang mit Angeboten an den polnischen Schulen sind bilinguale Schulen bzw. Klassen zu erwähnen, die seit dem Jahre 1991<sup>31</sup> gegründet worden sind. Die rechtliche Grundlage hierzu wurde 1992 (bilinguale Klassen) geschaf-

<sup>31</sup> Dziennik Urzędowy/Gesetzesbuch, MEN Nr. 2, Pos. 12 vom 28.V.1992, Nr. 4, Pos. 18 vom 19.VI. 1992.

fen. Zuvor war die Resolution der Europäischen Erziehungsministerkonferenz vom 17.10.1991 über „*Die europäischen Dimensionen im Bildungswesen: Unterricht und Lehrplaninhalte mit Empfehlungen zur Einführung bilingualer Klassen auf internationalen Ebene*“ verabschiedet worden (vgl. Iluk 2001, S. 470). Die ersten bilingual unterrichteten Klassen für deutsch-polnisch wurden im Schuljahr 1992/93 an drei Lyzeen in Kraków/Krakau, Leszno/Lissa und Radom eingerichtet; im Jahre 2000 gab es bereits 16 Oberschulen, die die bilingualen deutsch-polnischen Bildungsgänge einführten. Im Vergleich zu der Kombination englisch-polnisch, französisch-polnisch genießen die deutsch-polnischen Bildungsgänge den stärksten Zuspruch, was darauf zurückzuführen ist, dass einerseits das polnische Bildungsministerium Interesse zeigt und andererseits diese Unterrichtsformen vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Außenstelle Warschau – aktiv (Entsendung von deutschen Fachlehrern, Verfügung der Lehrwerke, Stipendien für polnische Schüler sowie Lehrer) unterstützt werden (vgl. ebenda, S. 471f.). Folgende Merkmale sind in der bilingualen Schulerziehung zu verzeichnen:

- Die Ausbildung im bilingualen Lyzeum dauert statt vier fünf Jahre, da in der so genannten Nullklasse ein intensiver Deutschkurs vorgesehen ist (18-20 Wochenstunden) aber auch je 2 Wochenstunden für Polnisch, Mathematik, Technik/Informatik und Sport sowie eine Wochenstunde für Geschichte.
- Der bilinguale Unterricht beginnt in der ersten Klasse; die Schüler müssen sich für zwei oder mehr Fächer entscheiden, die sie bilingual belegen. Zur Wahl stehen Mathematik, Physik, Biologie, Chemie, Erdkunde und Informatik; es wird jedoch häufig von den Fachlehrkräften entschieden, sodass die Schüler nicht immer nach ihren Interessen wählen können.
- Beim Abitur legen die Schüler zusätzlich zu den üblichen Fächern ein ausgewähltes bilingual unterrichtetes Fach ab.
- Es besteht die Möglichkeit, zusätzlich zur Prüfung das Deutsche Sprachdiplom der KMK Stufe II zu erwerben (vgl. Iluk 2001, S. 472f.).

In diesem Zusammenhang sind auch Hochschulstudiengänge zu erwähnen, die einen bilingualen Abschluss garantieren. In diesem Kontext ist die im Jahre 1991

gegründete Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder mit dem Collegium Polonicum in Słubice/Slubice zu nennen, die deutsche und polnische Studierende absolvieren.

Bei der Wahl der Fremdsprachen an polnischen Schulen ist anzumerken, dass nicht allein der Wunsch der Kindern/Eltern entscheidend ist, sondern einen wichtigen Faktor auch die regionale Verfügbarkeit bzw. Nichtverfügbarkeit der entsprechenden (darunter bilingualen) Schulen und qualifizierten Lehrer für den Fremdsprachenunterricht darstellt, sodass immer häufiger Dienste der privaten Sprachschulen bzw. Einzelunterrichte in Anspruch genommen werden.

### 3.2.3.2 DaF an Sprachschulen

Seit dem Umbruch wächst nicht nur die Zahl der privaten Schulen und Hochschulen, sondern auch die Zahl der privaten Sprachschulen, die versuchen, den neuen gesellschaftlichen Bedürfnissen und dem Nachholbedarf an Fremdsprachenkenntnissen gerecht zu werden. Die 1990er Jahre brachten nicht nur Veränderungen im politischen, sondern auch im wirtschaftlichem System Polens, sodass der Bedarf an Fremdsprachen deutlich gestiegen ist.

Nach polnischem Gesetz gibt es keine Regulierungen für die Ausbildung der Träger von Sprachschulen, sodass jede natürliche (im Sinne des Gesetzes) Person eine Firma gründen kann, die Kurse und Schulungen<sup>32</sup> im Rahmen der polnischen Klassifikation der selbstständigen Dienstleistungen anbietet. Hierzu ist zu erwähnen, dass in den Jahren 1990-2005 auf dem polnischen Markt zahlreiche Fremdsprachenschulen eröffnet und wieder geschlossen wurden; die Schließung der Schulen ist dennoch kein Beweis für die sinkende Nachfrage, sondern Ergebnis steigender Konkurrenz und Wettbewerbsfähigkeit unter den privaten Schulen. Die Lernwilligen stehen somit vor der schweren Aufgabe, eine geeignete Schule zu wählen, was aufgrund der Vielfalt des Angebots nicht leicht ist, sodass die Lernenden häufig die Schule wechseln. Eine statistische Studie in Warszawa /Warschau hat nun ermittelt, dass 71 % der Lernenden in den letzten 5 Jahren (2000-2005) eine Fremdsprachenschule gewechselt haben (vgl. MEN 2005).

---

<sup>32</sup> Kurse und Schulungen sind als Klasse 80.42 der PKD (Polnische Klassifikation der selbständigen Dienstleistungen) vermerkt.

In den kleinen Städten haben die Lernenden verständlicherweise weniger Chancen, die „richtige“ Schule zu finden. 2005 gab es in Polen 6.845 private Fremdsprachenschulen. Meistens werden dort mehrere Fremdsprachen angeboten, wobei Englisch dominiert. Eine Ausnahme bilden Schulen nahe an der westlichen Grenze, wo Englisch mit Deutsch konkurriert. In den letzten Jahren wurde auch ein steigendes Interesse an Russisch, Spanisch und Italienisch beobachtet. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass zukünftig Russisch möglicherweise ein steigendes Interesse erfährt. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Zahl der privaten Fremdsprachenschulen (vgl. Tabelle 30):

<b>Zahl der Fremdsprachenschulen, die folgende Sprachen anbieten</b>						
<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Russisch</b>	<b>Franzö- sisch</b>	<b>Spanisch</b>	<b>Italienisch</b>	<b>Andere</b>
6.328	3.477	3.852	1.692	463	569	912

**Tabelle 30: Anzahl privater Fremdsprachenschulen. Quelle: MEN 2005.**

Interessant ist auch die Anzahl der Lernenden, die sich auf entsprechenden Prüfungen vorbereiten; die folgende Tabelle (vgl. Tabelle 31) veranschaulicht die häufigsten Prüfungen und die Anzahl der Lernenden.

<b>Sprache</b>	<b>Kurs</b>	<b>Zahl</b>
Englisch	FCE (First Certificate in English)	6.213
	LCCI (London Chamber of Commerce and Industry)	4.258
	CAE (Certificate in Advanced English)	3.987
	TOEFL	1.293
	CPE (Certificate of Proficiency in English)	654
Deutsch	ZD (Zertifikat Deutsch)	1.596
	ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung)	162
	ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung)	56

**Tabelle 31: Prüfungen in den Fremdsprachen. Quelle: MEN 2005.**

Zu den angegebenen Prüfungen kommen Abschlussprüfungen für Französisch: DELF (Diplôme d'Etude de Langue Française) – 669 und DALF (Diplôme Approfondi de la Langue Française) 162, DSLCF (Diplôme Supérieur de Langue et Culture Françaises):– 456, DL (Alliance Française) – 298.

Im Jahr 2004/05 betrug die Gesamtzahl der Lernenden an den privaten Sprachschulen 786.327, wobei unter den Lernenden größtenteils Frauen (86,7 %) vertreten sind, während Männer (13,3 %) diese Institution selten konsultieren. Das Durchschnittsalter der Lernenden betrug im Jahre 2005 22 Jahre; folgende Tabelle illustriert die Verteilung der Lernenden nach Alter (vgl. Tabelle 32):

<b>Alter</b>	<b>Prozent</b>
bis 25 Jahre	54,2 %
26-30 Jahre	25,1 %
31-40 Jahre	19,2 %
41-50 Jahre	6,1 %
über 50 Jahre	3,4 %

**Tabelle 32: Verteilung der Lernenden nach Alter. Quelle: MEN 2005.**

Schüler und Studenten besuchen am häufigsten die privaten Fremdsprachenschulen: Fast 33 % der Lerner an den privaten Sprachschulen sind Studenten und Schüler des Lyzeums (Sekundarstufe) und fast jeder dritte Lernende ist Schüler einer Grundschule bzw. eines Gymnasiums; 38 % der Lernenden an privaten Fremdsprachenschulen sind Hochschulabsolventen (vgl. MEN 2005). Insbesondere Eltern fördern den privaten Sprachunterricht ihrer Kinder, um ihnen die Möglichkeit zu geben, im Ausland zu studieren bzw. ein Praktikum zu absolvieren.

### **3.2.4 Sprachenzentren an Hochschulen**

Bereits nach der Wiedergewinnung der Unabhängigkeit in Polen (1918/19) wurden im Jahre 1924/25 *Lektorate* (Sprachkurse an den Hochschulen) für Englisch, Deutsch und Russisch eröffnet, im Jahr 1938/39 auch für Französisch. Im Okto-

ber 1945 wurden diese in den Plan des akademischen Jahres – wie vor dem Zweiten Weltkrieg – eingebunden. Die Lektorate beinhalteten zwei Stufen: einen Anfängerkurs und einen Kurs für Fortgeschrittene, in dem vier Fremdsprachen (Russisch, Englisch, Französisch und Deutsch) mit jeweils 2 Stunden pro Woche gelehrt wurden, wobei am häufigsten Russisch und Englisch unterrichtet wurden. Damals fand der Fremdsprachenunterricht in großen Gruppen statt, sodass er eher den Charakter einer Vorlesung als eines Seminars hatte.

Die Fremdsprachenkurse wurden für Studierende *aller* Fachrichtungen und aller Studienjahre angeboten. Im Jahre 1951 wurden nach der Verordnung vom Ministerium für Hochschulwesen<sup>33</sup> an den Hochschulen Sprachenzentren gegründet; die bis dahin existierenden Sprachenzentren (didaktische Abteilungen) an allen Hochschulen wurden in das Studium des praktischen Fremdsprachenlehren (später gekürzt als Studium der Fremdsprachen) umbenannt. Für das Regelstudium wurden *zwei* Fremdsprachen als Pflichtfächer eingeführt: Russisch und Englisch bzw. Russisch und eine der drei westlichen Fremdsprachen Deutsch, Französisch oder Englisch. Russisch war für Studierende ein Pflichtfach und eine westeuropäische Sprache konnte als Wahlfach gelernt werden. Für jede Fremdsprache waren i.d.R. 4 Semester vorgesehen (2 Stunden pro Woche, insgesamt 120 Stunden) bzw. der Studierende konnte diese Stunden zwischen der ersten und der zweiten Fremdsprache aufteilen; z.B. für die erste Fremdsprache 3 Semester – 90 SWS – und für die zweite Fremdsprache 4 Semester (120 Stunden). Beim Fern- und Abendstudium hatte die Fremdsprache in der Regel einen Umfang von 2-4 Semestern. Die Arbeitszeit der Lektoren an den Hochschulen betrug im Jahre 1952 18 Stunden und diese Stundenzahl blieb bis heute unverändert (vgl. Kuźminska 2007, S. 215).

Obwohl bereits in den 1970er Jahren *Russisch* an vielen Hochschulen nicht mehr zu den Pflichtfächern gehörte, haben Studierende eine Fremdsprache belegen müssen, die sie bereits an der Oberschule gelernt hatten, da die Kontinuität zwischen Schule und Hochschule gewährleistet werden sollte, sodass praktisch wieder Russisch als die Fremdsprache „gewählt“ wurde. Seit Beginn der 1980er Jahren mussten Studierende die Fremdsprache aus der Oberschule (i.d.R. Russisch) nicht mehr fortsetzen. Sie konnten eine beliebige Fremdsprache (aus dem

---

<sup>33</sup> Gemäß der Verordnung vom 15. Dezember 1951 über Hochschulwesen und Wissenschaftler, publiziert im Gesetzesblatt aus dem Jahr 1952, Artikel 18.

Angebot der Hochschule) wählen oder zwei Fremdsprachen neu erlernen. In dieser Zeit war einerseits die Zahl der Studierenden, die Russisch lernten, deutlich gesunken; andererseits war die Zahl der Lektoren der westlichen Fremdsprachen gestiegen.

Erst Ende der 1980er Jahre begann eine neue Epoche, die die freie Wahl der Fremdsprachen initiierte. Gegenwärtig werden Fremdsprachen an den meisten Hochschulen in Polen als Pflichtfach (weiterhin gebührenfrei) angeboten. Alle Studierenden müssen zumindest eine Fremdsprache im Rahmen ihres Studiums als so genanntes Lektorat belegen; im Bachelor-Studium sind für Lektorate 120 Stunden vorgesehen. An den Technischen und Ökonomischen Hochschulen lernen die Studierenden meist Fachsprachen als Fremdsprachen, dennoch gibt es keine einheitlichen Richtlinien für den Fremdsprachenunterricht in den Lektoraten. Laut der Angaben von GUS für das akademische Jahr 2004/05 betrug die Zahl der Fremdsprachen lernenden Studierenden 1.9261, allerdings gibt es keine Angaben über die Verteilung der Fremdsprachen (vgl. GUS 2005, MEN 2005).

Der Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen ist jedem Studenten (im Abend- und Regelstudium) in der Form der Lektorate zugesichert; die Studentenzahl des Fremdsprachenunterrichts variiert zwischen 120 und 480. Aufgrund von Tests werden die Studierenden klassifiziert und in eine ihrem Sprachniveau entsprechende Gruppe eingeteilt. So stehen folgende Fremdsprachen zur Wahl: Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch, aber auch die in der letzten Zeit gefragten Fremdsprachen wie Spanisch, Chinesisch, Schwedisch; die meisten Studenten wählen Englisch. Unterrichtet wird die Allgemeinsprache, aber immer mehr Lektorate führen Fachtexte und Fachkommunikation ein und schließen den Kurs mit einer Prüfung in der Fachsprache ab.

Unter den Studierenden ist die Beliebtheit der englischen Sprache deutlich sichtbar, während die Nachfrage nach Deutsch tendenziell sinkt. Dabei kann eine Tatsache verwundern: Bei der Wahl eines Auslandssemesters oder eines Auslandsstudiums wird häufiger Deutschland als eines der englischsprachigen Länder gewählt. Im akademischen Jahr 2005/06 betrug die Anzahl der in Deutschland studierenden Jugendlichen 15.417. Bei den studentischen Austauschprogrammen, z.B. Sokrates, nimmt Deutschland den ersten Platz ein. Insgesamt studierten in Deutschland im Jahre 2005/06 2.329 Jugendliche. Zu den häufigsten Fachrichtungen gehörten im Jahre 2004/05 Philologien und Kulturwissen-

schaft sowie Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Soziologie (vgl. Oberschmidt 2008). Auch unter den Austauschstudenten in Polen stellten die Deutschen eine der größten Studentengruppen aus dem westlichen Europa<sup>34</sup> dar (vgl. MEN 2005). Diese Angaben sind insofern interessant, als Englisch zwar als *lingua franca* zu den beliebtesten Sprachen gerechnet wird, unter den Studierenden dennoch der deutschen Sprache aufgrund der Nachbarschaft sowie der deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehungen eine besondere Rolle zukommt.

Fremdsprachen werden als ein Werkzeug zum Wissenserwerb und als Grundlage des wissenschaftlichen Austausches und beruflicher Mobilität betrachtet. Der internationale Austausch unter den Studierenden und Wissenschaftlern ist in Polen nicht zufrieden stellend, denn die Zahl der Studierenden, die an diesen Projekten teilnehmen, beträgt nicht einmal 1 %. Der Grund für die begrenzte Mobilität der Studierenden sowie Wissenschaftler kann einerseits auf finanzielle Engpässe, andererseits auf Sprachbarrieren zurückgeführt werden. So stehen die Sprachinstitute an polnischen Hochschulen vor der Herausforderung, durch ihre Sprachvermittlung den Studierenden und Wissenschaftlern den Austausch von internationalen Erkenntnissen und den Erwerb von Praxiserfahrungen zu ermöglichen.

---

<sup>34</sup> Die größte Gruppe stellten die Norweger und Schweden dar.

## 4 Germanistik und Ausbildung der Deutschlehrer in Polen

### 4.1 Zu Geschichte und Gegenwart des Faches deutsche Philologie

Die in Kapitel 3 geschilderte Einstellung der Polen zur deutschen Sprache verweist auf Ähnlichkeiten hinsichtlich der Entwicklung der germanistischen Philologie in Polen, die zunehmend die Lehrerausbildung fokussierte. Die Entwicklungstendenzen der polnischen Germanistik werden im folgenden Kapitel skizziert, anschließend werden die gegenwärtigen Herausforderungen beschrieben.

Die akademische Ausbildung<sup>35</sup> für Deutschlehrer hatte ihren Anfang in der Akademie in Kraków/Krakau 1721, die nur kurz existierte<sup>36</sup> und erst ab 1777/78 erneut etabliert wurde (vgl. Zawadzka 1998, S. 475). Die Etablierung der akademischen Ausbildung künftiger Deutschlehrer geht auf die Hugo Kołłątaj-Reformen an der Krakauer Universität zurück, deren Ziel es war, die Lehrerausbildung an den polnischen Universitäten zu etablieren. Sein Memorandum „Über die Einführung guter Lehre in die Krakauer Akademie und über die Gründung eines Seminars für Lehrer der Bezirksschulen“ hat zur Verabschiedung des Gesetzes „Über Nationale Bildung“ (Edukacja Narodowa) vom polnischen Parlament (1776) beigetragen. Das Gesetz hat zum ersten Mal die Universitäten zur systematischen Ausbildung von Lehrern, darunter Fremdsprachenlehrern, verpflichtet (vgl. Grucza 2001a, S. 126). So begann das germanistische Studium an den polnischen Universitäten Mitte des 19. Jahrhunderts; seit 1871 wurden Deutschlehrer an den Universitäten in Lwów/Lemberg und Kraków/Krakau ausgebildet (vgl. Grucza 2001a, S. 117).

In den ersten beiden Etappen der deutsch-polnischen Beziehungen (vgl. Kap. 3.1) wurde das Fach Germanistik in Polen ausschließlich von deutschsprachigen Wissenschaftlern vertreten; erst 1918 übernahmen diese Disziplin in Forschung und Lehre polnische Germanisten. Die ersten germanistischen Lehrstühle wurden in Kraków/Krakau, Lwów/Lemberg, Warszawa/Warschau, Poznań/Posen mit den Schwerpunkten Sprachwissenschaft, historische Grammatik, Mittelhochdeutsch und Literaturwissenschaft errichtet (vgl. Zawadzka 1998, S. 476). In der Zwischenkriegszeit (1919-1939) wirkten an der Krakauer und Lemberger Univer-

---

<sup>35</sup> Zawadzka verwendet den Ausdruck *Sprachausbildung* statt Lehrerausbildung.

<sup>36</sup> Als Begründung wird wenig Interesse bei den Studierenden genannt.

sität weiterhin österreichische Germanisten (u.a. Spiridon Wukadinovic und Viktor Dollmyr).

Zu den Gründern der polnischen Germanistik gehörten Zygmunt Łempicki (1886-1943)<sup>37</sup> und Adam Kleczkowski (1883-1949), die die Lehrstühle in Kraków /Krakau, Warszawa/Warschau und Poznań/Posen bekleideten. Łempicki wird als Begründer der Literaturtheorie und Kleczkowski<sup>38</sup> als „*Wegbereiter kontrastiver Sprachstudien Polnisch-Deutsch*“ angesehen (Szulc 2006, S. 341). Die Entwicklung der Germanistik dauerte bis zum Jahr 1939 – bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges.

Die Situation nach dem Zweiten Weltkrieg – insbesondere der neu gegründeten germanistischen Lehrstühle<sup>39</sup> – war erschwert, da einerseits Buchbestände fehlten, die vernichtet worden waren, andererseits war das damalige Kultusministerium der deutschen Sprache und ihrer Förderung abgeneigt. Die Folge war, dass die neu gegründeten germanistischen Lehrstühle in Łódź/Lodz und Toruń/Thorn im Jahre 1952 geschlossen wurden und auch der germanistische Lehrstuhl in Kraków/Krakau nach Kleczkowskis Tod im Jahre 1949 keinen neuen Lehrstuhlinhaber bekam (vgl. ebenda, S. 347).

In der stalinistischen Zeit kam es zwischenzeitlich in Polen zur Schließung der germanistischen Studiengänge. Mitte der 1950er Jahre waren „*nur noch zwei normal funktionierende Lehrkanzeln für deutsche Philologie vorhanden, und zwar in Poznań, ... und in Wrocław.*“ (Ebenda) Demgemäß wurden auch die Forschung und Ausbildung stark eingeschränkt, da die beiden Lehrstühle insgesamt nur ca. 100 Studierende hatten und lediglich von zwei habilitierten Dozenten vertreten worden waren (vgl. Pfeiffer 1992, S. 97).

Erst in den 1960er Jahren hat die Germanistik in Polen eine positive Entwicklung sowohl in quantitativer (Zahl der Lehrstühle) als auch in qualitativer (Reformen) Hinsicht erfahren: Germanistische Seminare in Warszawa/Warschau (1960),

---

<sup>37</sup> Zygmunt Łempicki war Förderer der deutschen Kultur in Polen und als Ironie des Schicksals ist er „*durch deutsche Mörderhand gestorben*“ (vgl. Szulc 2006, S. 346).

<sup>38</sup> Sprachwissenschaftler, Professor an der Posener und Krakauer Universität; sowohl Łempicki wie auch Kleczkowski gehören zu den prominentesten polnischen Deutschphilologen der ersten Hälfte des 20. Jh.

<sup>39</sup> Die Universitäten, die bereits vor dem Zweiten Weltkrieg Germanistik in ihrem Fächerkanon hatten, waren Kraków/Krakau, Warszawa/Warschau und Poznań/Posen, neu hinzu kamen Łódź/Lodz, Toruń/Thron, Lublin.

Lódź/Lodz (1964) und Kraków/Krakau (1965) wurden eröffnet und parallel dazu wurde die Lehrerausbildung reformiert; die Literaturgeschichte wurde zugunsten einer praxisbezogenen Kommunikation gekürzt, sodass in den Mittelpunkt des Unterrichts der kommunikative Aspekt der Sprache rückte. Darüber hinaus wurde schwerpunktmäßig die Lehrerausbildung zur Aufgabe der Neophilologen: Die pädagogisch-methodische Ausbildung erfolgte durch neue Curricula sowie ein 4-wöchiges Schulpraktikum, das eingeführt wurde (vgl. Zawadzka 1998, S. 476f.). Das Novum der 1960er Jahre – die Sprachpraxis, die pädagogisch-methodische Komponente sowie das Schulpraktikum – beruhte nicht auf theoretischen Überlegungen, sondern basierte auf den sprachpraktischen Defiziten der Abiturienten. Da die Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern von staatlicher Seite verwehrt worden waren, fehlte den Jugendlichen der Sprachaustausch sowie die Sprachpraxis, die sie durch das Studium auszugleichen versuchten. Demzufolge soll das Germanistikstudium auf die Bedürfnisse der zukünftigen DaF-Lehrer, auf kommunikative Ziele, ausgerichtet werden, um u. a. den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, die fehlenden kommunikativen Kontakte zu deutschsprachigen Ländern zumindest teilweise zu kompensieren.

Die Reformen der heutigen sprachwissenschaftlichen Germanistik hatten ihren Anfang in der Fremdsprachenausbildung und fremdsprachendidaktischen Forschung von Ludwik Zabrocki (1907-1977), dem die polnische Germanistik die durchgesetzte Trennung zwischen der Literaturwissenschaft und der angewandten Linguistik verdankt (vgl. Szulc 2006, S. 350). Bereits Mitte der 1960er Jahre hat Zabrocki die polnische Glottodidaktik<sup>40</sup> initiiert und die Zeitschrift „Glottodidactica“<sup>41</sup> gegründet, die die linguistisch ausgerichtete Fremdsprachendidaktik fokussiert (vgl. ebenda, 349). Zabrocki gehört zu den Initiatoren der Modernisierung der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer (Grucza 2007, S. 280). Bereits seit den 1960er und 1970er Jahren hat sich Zabrocki wissenschaftlich mit der Methodik des Deutschunterrichts beschäftigt (vgl. Zabrocki 1966 1970, 1975,

---

<sup>40</sup> Die polnische Glottodidaktik kann mit der Sprachlehrforschung in Deutschland verglichen werden, die sowohl praktische als auch wissenschaftliche Erkenntnisse liefert; sie wird als empirisch-analytische Wissenschaft verstanden. Dabei stehen in der Glottodidaktik primär konkrete Lerner und Lehrer von Fremdsprachen als auch Teilgegenstände der Disziplin (vgl. Sadownik 1997, S. 12-14).

<sup>41</sup> Die Zeitschrift „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics“ wurde im Jahre 1966 gegründet (vgl. Grucza 2007, S. 51).

1977); er gilt als der erste polnische Linguist, der wissenschaftliche Grundlagen für die Sprachvermittlung in angewandte Theorien umsetzte und damit neue Wege in der Fremdsprachendidaktik einschlug. Auch die Gründung der ersten Abteilung für Methodik des Deutschen als Fremdsprache (1967) – an der Posener Universität – geht auf Zabrocki zurück.<sup>42</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt wurden angehende Lehrer von erfahrenen Lehrern aus der Praxis in die Methodik eingeführt. Schüler von Zabrocki wie Aleksander Szulc<sup>43</sup> und Franciszek Grucza<sup>44</sup> haben die Fremdsprachendidaktik fortgesetzt, sodass in den 1970er Jahren die Glottodidaktik von Franciszek Grucza etabliert und weiterentwickelt wurde. Grucza stellte den Sprachenlerner als Subjekt des Lern- und Objekt des Lehrprozesses in den Mittelpunkt der Betrachtung, sodass er im Fokus der glottodidaktischen Forschung über den Bereich der Methodik des Fremdsprachenunterrichts hinausging und den Gesamtkomplex des Lernens und Lehrens von fremden Sprachen in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Forschung stellte. Hierzu werden die vielfältigen Dimensionen des Lernens und Lehrens im Hinblick auf den Lernenden (Sprachenlerner) erörtert (vgl. Sadownik 1997, S. 9ff.).

In den 1970er Jahren wurden weitere germanistische Lehrstühle eingerichtet, die entweder neu gegründet bzw. reaktiviert wurden, u.a. in Wrocław/Breslau, Katowice/Kattowitz, Rzeszów/Reichshof, Lublin, Zielona Góra/Grünberg und Gdańsk/Danzig. Mit den neuen Fakultäten stieg zugleich die Zahl des akademischen Lehrkörpers (Professoren, habilitierte Dozenten und promovierte Assistenten) sowie der Forschungsthemen.

Während das germanistische Studium noch in den 1950er Jahren als ein rein neuphilologisches Studium (mit den Schwerpunkten Literaturgeschichte und Sprachwissenschaft) anzusehen war, kamen in den 1970er und 1980er Jahren die Teilgebiete Methodik (Prozesse des Lehrens und Lernens der Sprache) sowie Landeskunde bzw. kulturkundliche Studien und Forschungszweige hinzu

---

<sup>42</sup> Als Vergleich dazu ist in der DDR Gerhard Helbig zu nennen, der 1966 auf den ersten Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache am Herder Institut der Universität in Leipzig berufen wurde; das erste Institut für Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik gründete Harald Weinrich an der Universität München im Jahre 1978; in Österreich war Hans-Jürgen Krumm auf dem ersten Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Fremdsprache am Germanistischen Institut der Universität Wien 1993.

<sup>43</sup> Szulc war zunächst in Poznań und später an der Jagiellonen-Universität in Krakau tätig.

<sup>44</sup> Der polnische Germanist Grucza war ebenfalls Schüler von Zabrocki und gründete das in Polen größte Institut für angewandte Linguistik an der Warschauer Universität (seit 2000 mit dem Schwerpunkt Fachsprachen).

(Grucza 2001, S. 1540). Zu den späteren Fremdsprachendidaktikern gehörten in Polen u. a. Komorowska<sup>45</sup>, Marton<sup>46</sup>, Szczodrowski<sup>47</sup>, Tomiczek<sup>48</sup>, Woźniewicz<sup>49</sup>, Zawadzka<sup>50</sup> und Pfeiffer<sup>51</sup>. Schließlich hat sich die Fremdsprachendidaktik in Deutsch insbesondere an den Universitäten in Posen, Warschau, aber auch in Breslau, Danzig etabliert und weiter entwickelt.

Seit den 1990er Jahren kristallisierte sich als fünfte Säule der Germanistik die Translatorik heraus. Erst im Jahre 2000 wurde das Institut für Fachsprachen (Angewandte Linguistik an der Universität in Warschau) gegründet, das sich explizit mit Fachsprachen und Translatorik beschäftigt (vgl. Grucza 2001, S. 1540). Es ist unstrittig, dass die Entwicklung der polnischen Germanistik durch die politisch-gesellschaftlichen Veränderungen in diesem Land beeinflusst wurde: Der Umbruch in den 1990er Jahren sowie ausländische Investitionen haben die Bedürfnisse nach Übersetzern/Dolmetschern verstärkt. Folglich musste sich die Germanistik dieser Herausforderung stellen und nun auch den Schwerpunkt „Übersetzung“ in ihre Ausbildung integrieren. Seit den 1980er Jahren werden die ersten Publikationen (Przegląd Glottodydaktyczny/Glottodidaktischer Überblick) zum Thema Lehren der Fachsprachen regelmäßig herausgegeben (vgl. Grucza 2007, S. 8).

## ***4.2 Ausbildung der DaF-Lehrer nach dem Umbruch***

### **Landeskundliche Aspekte in den Lehrwerken vor dem Umbruch**

Bevor die Lehrerausbildung in Polen analysiert wird, möchte ich kurz Lehrwerke für den Deutschunterricht (bis zu dem Umbruch) erläutern, da diese auch die Grundlage der Didaktik sowie der Lehrerausbildung bildeten und die Ausgangssituation zur Zeit der Wende verdeutlichen. Hierzu gehe ich auf landeskundliche Aspekte ein, deren Vermittlung einen spezifischen Charakter hatte und deutlich

---

<sup>45</sup> Hanna Komorowska, Anglistin an der Warschauer Universität.

<sup>46</sup> Waldemar Marton, Anglist an der Posener Universität.

<sup>47</sup> Marian Szczodrowski, Germanist an der Danziger Universität.

<sup>48</sup> Eugeniusz Tomiczek, Germanist an der Breslauer Universität.

<sup>49</sup> Władysław Woźniewicz, Russist an der Posener Universität.

<sup>50</sup> Elżbieta Zawadzka, Germanistin an der Warschauer Universität.

<sup>51</sup> Waldemar Pfeiffer, Germanist an der Posener Universität.

macht, dass Landeskunde im Sinne der bekannten Persönlichkeiten sowie Reiseziele aufgefasst und vermittelt wurde.

Das älteste Lehrbuch „Wir lernen Deutsch“ wurde von Eugenia Sowińska und Ernest Rosiński konzipiert und im Jahr 1957 (der erste Teil) eingeführt<sup>52</sup>, danach wurden neue Teile herausgegeben. Der erste Teil beinhaltet nur wenige literarische Texte (z.B. Heines „*Ein Gedicht*“); landeskundliches Wissen wird nicht vermittelt (vgl. Orłowski 1987, S. 172). Der zweite Teil des Lehrbuchs „Wir lernen Deutsch“ enthält außer literarischem auch landeskundliches Material. Dabei werden Gedichte u. a. von Brecht, Prosafragmente (Märchen) und kulturhistorische Lesestücke vorgestellt, die sich vorwiegend auf die DDR (Wartburg, Weimar etc.) konzentrieren und nur einige Reismöglichkeiten in der BRD (u. a. Hamburg, München) thematisieren. Der dritte Teil des Lehrbuchs „*Wir lernen Deutsch*“ ist primär auf kulturhistorische Themen ausgerichtet, aber auch bekannte deutsche Persönlichkeiten (u. a. Goethe, Schiller, Heine, Thomas Mann, Robert Koch, Röntgen) – insbesondere ältere Schriftsteller, Forscher und Entdecker – werden behandelt. In dem letzten Teil des Lehrbuchs, der als Vorbereitung auf das Abitur galt, wird der Akzent besonders auf die DDR und auf die Zusammenarbeit mit Polen gesetzt. Dieses Lehrwerk enthält einen Anhang mit literarischen Texten wie Werken der „*polenfreundlichen deutschen Polenliteratur*“ von Marx, Engels, Liebknecht und Anna Seghers, denn sie „*dokumentieren das von deutschen Autoren ausgesprochene Anrecht Polens auf Freiheit*“ (Orłowski 1987, S. 173). Landeskundliche Informationen zu Österreich und der Schweiz bleiben in allen Teilen des Lehrwerks unberücksichtigt. Im Kontext der Landeskunde ist darauf hinzuweisen, dass die Lesetexte auf Forscher und Schriftsteller aus der Vergangenheit konzentriert sind und auf dem Bildungsgut der Autoren aus den 1950er Jahren basieren (vgl. ebenda).

Das zweitälteste Lehrbuch für die Oberschulen „*Lernt mit uns*“ von Joanna und Norbert Honscha wurde in den 1960er Jahren (die ersten zwei Teile) und in den 1970er Jahren (der dritte und vierte Teil) konzipiert; hierzu einige Charakteristika:

- Die ersten zwei Teile beinhalten nur knappe landeskundliche „Mitteilungen“ und nur wenig Texte aus der Literatur.

---

<sup>52</sup> Das Lehrbuch war zunächst für die erste Klasse der Oberschule gedacht (Anfängerunterricht).

- Die deutschsprachigen Länder werden im Unterschied zu den Lehrwerken „Wir lernen Deutsch“ ausgewogener behandelt, d. h. sowohl DDR und BRD als auch Themen zu Österreich und der Schweiz werden einbezogen; dabei dominiert das Motto deutschsprachige Länder als Reiseländer<sup>53</sup>, sodass sich die Informationen auf Sehenswürdigkeiten und Reisen konzentrieren.
- Literarische Texte werden kompakt im dritten Teil thematisiert<sup>54</sup> (vgl. Orłowski 1987, S. 174).

Bei den kurz geschilderten Lehrwerken fällt auf, dass bis zum Umbruch die Schwerpunkte auf Reisen (Sehenswürdigkeiten) und Literatur sowie bekannte Persönlichkeiten lagen und dass die Thematik der DDR dominierte. Die Begründung liegt in der sozialistischen Bildungspolitik, die einerseits den polnischen Patriotismus, andererseits die Brüderlichkeit zwischen sozialistischen Staaten in den Lehrwerken für Deutsch hervorzuheben versuchte.

Die Lehrwerke, die für die Deutschvermittlung vor dem Umbruch verwendet wurden, symbolisieren die Theorie-Praxis-Diskrepanz in der Methodik des Deutschunterrichts. Während Glottodidaktik bereits in den 1960er Jahren die kommunikative Methode in der Forschung etabliert, wird in der Praxis (damit auch in den Lehrbüchern) weiterhin die Übersetzungs- und Grammatikmethode präsentiert, wohingegen Ansätze für einen kommunikativen Unterricht kaum zu finden sind. Dementsprechend haben die alten Lehrwerke in erster Linie zum Auswendiglernen veranlasst. Die Landeskunde konzentrierte sich auf die Vermittlung von Informationen (Wissen), die nicht als Ansporn zu Diskussionen, sondern auf das Erlernen von Fakten zielte, wobei die Frage – Wie hätte ein Jugendlicher über Schiller oder Robert Koch diskutieren können? – rhetorisch bleibt. Auch die Thematik der Sehenswürdigkeiten wird mit Geschichte verbunden, die Daten und Fakten beinhalten, sodass auch hier keine Diskussion gefördert wird. Hinzu kommt, dass nur wenige Lehrer und Schüler die einzelnen deutschen Städte be-

---

<sup>53</sup> Beispiele der Lesestücke zu deutschsprachigen Regionen: die ehemalige DDR: „Bezirke der DDR“, „Industriezweige“, „Bezirk Cottbus“, „Der Spreewald“, „Die Lausitz – die Heimat der Sorben“; die BRD: „Land und Leute“, „Die Romanische Straße“, „Im Ruhrgebiet“; Österreich: „W.A. Mozart“, „Österreich ist eine Reise wert“ und die Schweiz: „Die Tellsage“.

<sup>54</sup> Knapp 30 Seiten als Anhang geben einen Überblick zum Thema Literatur in Deutschland.

reisen konnten, über wenige Informationen verfügten und sich letztendlich auch kaum austauschen konnten.

Hinsichtlich der kommunikativen Methode ist die Situation der Lehrwerke der Lehrerbildung ähnlich, denn Didaktik wurde immer am Rande betrachtet und bis zum Umbruch bei der Qualifizierung von Lehrern in der Germanistik zu wenig berücksichtigt. Einer der Gründe sieht Zawadzka im geringen Interesse der meisten Literatur- und Sprachwissenschaftler an der Lehrerbildung (vgl. Zawadzka 1998, S. 476f.). Die Forschung stellte die Geschichte der Literatur sowie die beschreibende Grammatik in den Mittelpunkt, didaktische Themen hingegen hatten einen marginalen Stellenwert.

Erst der Umbruch in Polen brachte eine deutliche Veränderung in der Konzeption der Lehrwerke mit sich, wie die Förderung der Kommunikation und eine Erweiterung der Landeskunde, d. h. nicht mehr alte Themen aus der Literatur und Forschung, sondern insbesondere aktuelle Themen werden berücksichtigt.

#### **4.2.1 Institutionelle Lehrerbildung: Lehrerkollegs und Deutsche Philologie**

In den 1990er Jahren stieg die Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern für westliche Fremdsprachen rapide an. Da es in den 1990er Jahren ca. 18.000 Russischlehrer, aber nur rund 1.700 Deutsch- und 1.300 Englischlehrer gab<sup>55</sup>, wurden Engpässe in der Lehre der westlichen Sprachen offensichtlich (vgl. Zawadzka 1989, S. 478, zitiert nach Komorowska 1990). Die westlichen Fremdsprachen wurden von 4.500 Sprachlehrern unterrichtet, deren Anzahl beständig gesunken ist, weil der Arbeitsmarkt neue und attraktive Chancen für Lehrer mit guten Fremdsprachkenntnissen eröffnete. Der Bedarf an westlichen Fremdsprachenlehrern an polnischen Schulen wurde auf ca. 20.000 Lehrer beziffert, sodass zunächst die Veränderung der Quantität in der Lehrerbildung Priorität besaß (vgl. Komorowska 1999, S.11). Es wurde überlegt, wie die Philologischen Fakultäten dem ermittelten Lehrbedarf gerecht werden könnten. Im Folgenden werden jene Aspekte benannt, die es als unrealistisch erscheinen lassen, dass der

---

<sup>55</sup> Waldemar Pfeiffer erwähnt, dass es schätzungsweise 4.000 Englisch- und 5.000 Deutschlehrer gab und verweist darauf, dass in den 1990er Jahren ca. 15.000 Deutsch- und Englischlehrer benötigt wurden, um die Nachfrage zu befriedigen (vgl. Pfeiffer 1992, S. 94).

kurzfristige Bedarf an Lehrern im Rahmen der 5-jährigen Lehrerausbildung gedeckt werden könnte:

- Die Philologischen Fachrichtungen an den polnischen Universitäten haben insgesamt ca. 500-600 Absolventen ausgebildet;
- Absolventen, die in Großstädten eine Ausbildung genossen haben, streben eher eine Beschäftigung in Firmen und Unternehmen als den Lehrerberuf an;
- viele Absolventen hatten wenig Motivation, in kleinen Städten tätig zu sein;
- manche Absolventen hatten kaum pädagogische Fähigkeiten, auch wenn ihre Abschlüsse automatisch zum Lehrerberuf berechtigten, weil das Studium einen philologischen und akademischen Charakter hatte (vgl. ebenda).

Schließlich wurden auf der Grundlage der Verordnung des damaligen Bildungsministers vom 10.06.1990 Lehrerkollegs ins Leben gerufen, die die Fremdsprachenlehrer in einem verkürzten (dreijährigen) Studium ausbilden sollten. Der Beschluss hatte außer Befürwortern, die die Qualität des Studiums in Kauf nahmen, um die westlichen Fremdsprachen bei 80 % der Jugendlichen zu verbreiten, auch Gegner, die die Verbreitung der Fremdsprachen auf Kosten der Qualität nicht gelten lassen wollten. Bei den Gegnern war offensichtlich, dass sie sich um den Status der philologischen Fachrichtungen sorgten.

Die Fremdsprachenlehrrausbildung an den Kollegs baute auf die Abiturstufe auf und dauerte drei Jahre (= 6 Semester). Der Abschluss befähigte zum Unterrichten einer Fremdsprache (i.d.R. Englisch oder Deutsch). Dieses Angebot nahmen nicht nur Abiturienten in Anspruch, sondern auch Russischlehrer, die sich umqualifizieren wollten. Bereits im Jahr 1990 wurden 41 englische, 19 französische und 13 deutsche Sektionen an den Lehrerkollegs gegründet; im ersten Studienjahr studierten 1.500 Studenten Englisch und jeweils 500 Französisch und Deutsch und im Jahre 1998/99 absolvierten jährlich ca. 3.000 Studierende das Studium, von denen 60 % Lehrer wurden (vgl. Komorowska 1999, S. 14). Pfeiffer betont, dass die Umschulung der Russischlehrer als eine Übergangslösung anzusehen war, da diese Lehrer über ein niedrigeres Sprachniveau sowie über ge-

ringere Kenntnisse der Landeskunde verfügten. Anfangs wurden die Sprachkollegs wissenschaftlich-didaktisch von den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen betreut; relativ schnell folgte die Eigenständigkeit dieser Institution (vgl. Pfeiffer 1992, S. 95).

Ende der 1990er Jahre wurde die Tätigkeit der Fremdsprachenkollegs in Polen kontrovers diskutiert: Einige Wissenschaftler (u. a. Papiór) betrachteten Fremdsprachenlehrerkollegs lediglich als erweiterte Sprachschulen und sahen darin eine Übergangsform. Im Unterschied dazu vertraten die Befürworter (u. a. Zawadzka) den Standpunkt, dass Absolventen der Kollegs fachlich und didaktisch gezielt und optimal vorbereitet seien<sup>56</sup> (vgl. Zawadzka 1998, S. 483). Da jedoch die Absolventen der Kollegs aktuell Schwierigkeiten haben, eine Arbeitsstelle zu finden, streben die meisten zusätzlich den Magisterabschluss an. Die Gefahr, dass Kollegs aufgrund des geringen Sozialprestiges geschlossen werden, ist m. E. groß, es sei denn, sie finden eine Nische, indem sie einen Schwerpunkt bilden, z.B. die Vermittlung von Fachsprachen und ihrer Didaktik.

Im Zusammenhang mit der Novellierung der Lehrerausbildung (Beschluss vom 7. September 2004) wurde die Lehrerausbildung in den Philologien und in den Lehrerkollegs standardisiert, sodass an den Fremdsprachenlehrerkollegs die Minimalbildung/minimale Stunden der psychologischen, pädagogischen Seminare sowie Fachdidaktik 270 Stunden (90 Stunden in Psychologie, 90 Stunden in Pädagogik und 90 Stunden in Fachdidaktik) und die pädagogische Praxis 150 Stunden beträgt. Im Folgenden sollen die Richtlinien aus dem Jahr 2006 bezüglich der Lehrerausbildung an den Kollegs dargestellt werden:

- Als Minimum sind 360 Stunden explizit für die Lehrerbildung vorgesehen; davon:
  - Psychologie min. 60 Stunden (psychologische Konzepte des Menschen und Verhalten des Schülers, Bildungs- und Entwicklungsprozesse, Evaluation)

---

<sup>56</sup> Zawadzka hatte im Jahre 1990 mit Komorowska die Konzeption der Fremdsprachenkollegs vorgeschlagen, die auch umgesetzt wurde.

- Pädagogik min. 60 Stunden (Schule als Erziehungsinstitution, Schulrecht, der Schüler und seine Bedürfnisse, Erziehungsmaßnahmen, Lehrerkompetenz)
  - Fachdidaktik (z.B. Deutsch) min. 150 Stunden (Methoden, Curricula, Unterrichtsmethoden)
  - zusätzliche pädagogische Fächer min. 60 Stunden, darunter Sprecherziehung min. 30 Stunden
  - Wahlfächer: das Kolleg kann über 30 Stunden frei zwischen Didaktik, Psychologie und Pädagogik entscheiden
- Praktikum min. 180 Stunden
  - Hinzu kommen philologische Seminare/Vorlesungen: 480 Stunden; darunter:
    - Geschichte der Literatur und Literaturwissenschaft min. 150 Stunden (Einführung in die Literaturwissenschaft, Geschichte der Literatur, ausgewählte Themen aus der Literaturwissenschaft)
    - Geschichte und Realienkunde 150 Stunden (Geschichte, Realienkunde, Landeskunde)
    - Sprachwissenschaft 90 Stunden (Einführung in die Sprachwissenschaft, ausgewählte Themen aus der Sprachwissenschaft)
    - Beschreibende Grammatik 90 Stunden (Phonologie, Morphologie, Syntax, Pragmatik, Semantik)
    - Diplomseminar 60 Stunden

Neben den Seminaren für Lehrerausbildung sowie der philologischen Seminare werden auch praktische Sprachfertigkeiten im Umfang von 1080 Stunden vermittelt, die in allgemeine Sprachfertigkeiten (Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen), Grammatik, Übersetzung und Phonetik aufgeteilt werden. Darüber hinaus sind Seminare zu Themen aus Informatik und Technik vorgesehen sowie für die zweite Fremdsprache, deren Stunden nicht festgesetzt sind. Insgesamt sehen die Richtlinien 1620 Stunden vor (vgl. BIP MEN 2006).

Seit dem Umbruch absolvieren Fremdsprachenlehrer eine staatliche oder private Hochschule (Lehrerkolleg) und erwerben das Lizenziat. Anschließend können sie im Rahmen eines ergänzenden zweijährigen Studiums an einer Universität den Magisterabschluss im Fach der jeweiligen Philologie oder der entsprechenden Linguistik erwerben. Die Lehrerausbildung erfolgt an pädagogischen Hochschulen (Lehrerkollegs), an denen die philologische Ausbildung den Zielen der Lehrerausbildung untergeordnet wird. Die philologische Ausbildung können die Absolventen im Fernstudium der Germanischen Philologie (2 Jahre) ergänzen (vgl. Myczko 2001, S. 875).

Parallel zu dieser zweiseitigen Ausbildung an einer Hochschule und an der Universität kann der Lehrer-Magisterabschluss direkt an den philologischen Fakultäten einer Universität erworben werden. Dieses Studium hat einen grundsätzlich philologischen Charakter, d. h. ein großer Teil bezieht sich auf Literatur- und Sprachwissenschaft sowie Landeskunde. Die Studenten der Philologien können dann Lehrer werden, wenn sie bei der Immatrikulation den Schwerpunkt „Lehrer“ wählen und pädagogische Seminare besuchen sowie Praktika absolvieren; bereits nach der Magisterprüfung können die Absolventen den Beruf des DaF-Lehrers ausüben.

Die Gesamtstundenzahl in der Lehrerbildung während des Germanistikstudiums variiert und beträgt zwischen 2.044 in Wrocław/Breslau bis 3.555 in Kraków /Krakau, die sich auf 5 Jahre (3 + 2) verteilt. Sehr differenziert ist die Stundenzahl des sprachpraktischen Unterrichts: Während sie in Wrocław/Breslau 516 Stunden beträgt, sind in Szczecin/Stettin 1.170 vorgesehen. Darüber hinaus sind die pädagogischen Lehrveranstaltungen (Psychologie, Pädagogik, Methodik DaF) in Kraków/Krakau, Zielona Góra/Grünberg, an der Katholischen Universität Lublin (KUL), Bydgoszcz/Bromberg, Gdańsk/Danzig, Szczecin/Stettin obligatorisch, während sie an der Marie-Curie-Skłodowskiej (UMCS) in Lublin, Łódź/Lodz, Wrocław/Breslau, Poznań/Posen, Warszawa/Warschau, Opole/Oppeln und Sosnowice/Sosnowitz fakultativ angeboten werden. Hinzu kommt die für die pädagogische Ausbildung vorgesehene Stundenzahl von 240 Stunden in Danzig, 270 in Warschau, Breslau, Lublin, Posen, Sosnowitz, Stettin, 300 in Bromberg und Oppeln bis 330 in Grünberg und 360 in Krakau. Auch ist die Dauer des Schulpraktikums verschieden; es beträgt in Posen, Warschau, Danzig und Krakau 4 Wo-

chen (ca. 75 Stunden) und erfolgt nur an den allgemein bildenden Oberschulen, 6 Wochen dauert das Schulpraktikum in Krakau, Breslau KUL Lublin, 8 Wochen in Lublin, Bromberg, Grünberg, Oppeln, Stettin, Lodz und Sosnowitz (vgl. Zawadzka 2001, S. 778f.). Die angeführten Beispiele sollen verdeutlichen, dass Methodik und Didaktik sowie Schulpraktika in der Lehrerbildung unterschiedlich verbreitet sind.

Die Bildungsreformen nach der politischen Wende betreffen neben den strukturellen Reformen auch didaktische Veränderungen. Dabei rückte die kommunikative Methode im Sprachunterricht in den Vordergrund, sodass die Paradigmen von Wissensvermittlung auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten verlagert wurden, um den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Hierzu wurden jedoch (bis dato) keine repräsentativen Studien zur Effektivität der Unterrichtsmethoden und deren Umsetzung durchgeführt. Kleinere Befragungen, Expertisen und Gespräche mit methodischen Beratern im Kuratorium, die vom Ministerium für nationale Erziehung (MEN) initiiert wurden, haben darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenlehrer weiterhin die traditionellen Methoden der Wissensvermittlung bevorzugen und weniger Wert auf die kommunikative Methode und Entwicklung der Schülerautonomie legen (vgl. MEN 2005). Der Grund kann in ihrer eigenen Ausbildung liegen, sodass sie nach jener Lehre und Didaktik unterrichten, die sie ihrerseits im Studium erlernt haben, und diese legte den Schwerpunkt auf Grammatik- und Übersetzungsmethoden. Erst Ende 1990er /Anfang der 2000er Jahre wurden Landeskunde, authentische Materialien, adressatenorientierte Lehrwerke und Kommunikation zu Schwerpunkten des Unterrichts. Hinzu kommt, dass die jungen Adressaten eine gewisse Herausforderung bezüglich der Sprachfähigkeit für die Lehrer darstellen, die vor dem Umbruch oder während des Umbruchs ihr Studium absolvierten, da viele Schüler in den Ferien ihre Sprachkenntnisse durch Aufenthalte in Deutschland verbessern. Darüber hinaus nutzen Schüler und Studenten regelmäßig das Internet, nehmen am Schüleraustausch und an Auslandsreisen teil, welche die kulturellen und kommunikativen Fertigkeiten der jungen Menschen begünstigen und Reflexionen in den Unterricht einfließen lassen.

Hinzu kommt seit den 1990er Jahren die Rolle des Lehrers als Kulturmittler, was aber voraussetzt, dass Lehrer über pädagogisch-psychologische Fähigkeiten

verfügen, die im Philologiestudium nicht vermittelt werden, sodass diese Thematik in der Weiterbildung aufgegriffen werden muss (vgl. Zawadzka 1998, S. 483). Die Inhalte und deren Umfang in Fächern der Psychologie und Pädagogik werden sehr unterschiedlich realisiert und nicht einheitlich konzipiert, sodass diese Seminare eher den Charakter von „Autorenplänen“ tragen (vgl. Wawrzyniak 1999, S. 215).

Die aktuelle Forschung in Polen legt nahe, dass der Professionalisierung in der Lehrerbildung kaum Priorität eingeräumt wird, sodass die Herausforderungen des gesellschaftlichen Bedarfs nicht berücksichtigt werden. In diesem Kontext sind insbesondere die Fachsprachenvermittlung zu erwähnen sowie die DaF-Vermittlung an bilingualen Schulen. Da diese Kompetenzen in der universitären Ausbildung kaum berücksichtigt werden, kann dieses Defizit nur durch Weiterbildungskurse kompensiert werden (vgl. Zawadzka 1998, S. 482). Schließlich wurden die Lehrer geradezu „gezwungen“, sich neuen Themen sowie Diskussionen zu stellen, Gruppenarbeit und Partnerarbeit sowie Projektarbeit zu praktizieren, ohne explizit darauf vorbereitet worden zu sein. An dieser Stelle sind die Weiterbildungsmaßnahmen zu hinterfragen, inwieweit sie die Lehrer bei der *Neuorientierung* unterstützen.

#### **4.2.2 Lehrerfort- und -weiterbildung**

Bei der Lehrerbildung sowie der sich ändernden Motivation zum Lernen von Fremdsprachen kommt der Lehrerfort- und -weiterbildung eine zentrale Rolle zu. Diese wird für Deutschlehrer von folgenden Organisationen getragen:

- Der Neophilologenverband wurde im Jahr 1929 gegründet; nach dem Krieg wurde er im Jahr 1969 reaktiviert; seit 1992 wurde dieser Verband in einzelne Sprachverbände umstrukturiert.
- Das Kultur- und Informationszentrum der DDR veranstaltete seit den 1960er Jahren Lehrer und Lektorenkonferenzen.
- Das Zentrum für Lehrerfortbildung (CODN) wurde im Jahr 1991 gegründet und koordiniert die Arbeit der für die Wojewodschaften gewählten Koordinatoren, die die Bedürfnisse in jeder Wojewodschaft ermitteln, sodass entsprechende Fortbildungsmaßnahmen organisiert werden können.

- Das Goethe-Institut organisiert seit dem Jahr 1990 Fortbildungskurse für Grund-, Oberschullehrer sowie für Lehrer der Fremdsprachenkollegs. Der Schwerpunkt der Arbeit des Goethe-Instituts in Polen (wie in Mittel- und Osteuropa) liegt schwerpunktmäßig in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrern (vgl. Rheinischer Merkur 2008).
- Im kommunistischen Polen haben von den deutschsprachigen Institutionen lediglich die Herder-Institute der DDR die Vermittlung der deutschen Sprache betrieben; so betont Ulrike Drißner: „Sie haben auf dem Gebiet der Sprachkurse solide Arbeit geleistet“. (Rheinischer Merkur 2008)
- Schweizerische Weiterbildungsprogramme (WBZ) bilden seit dem Jahr 1992 Multiplikatoren für den Bereich Methodik DaF und Landeskunde Schweiz aus.
- Der polnische Deutschlehrerverband wurde im Jahre 1993 gegründet und gehört seit 1994 zum Internationalen Deutschlehrerverband (IDV). Die Aufgabe des Lehrerverbands besteht darin, die Kooperation unter den Deutschlehrern und den deutschen Institutionen sowie die neuen Lehrmethoden zu fördern.
- Der Germanistenverband mit dem Vorsitzenden Franciszek Grucza (Warschauer Universität) wurde im Jahre 1990 mit dem Ziel gegründet, didaktische Forschungen durchzuführen, auf konkrete methodisch-didaktische Fragen der Deutschlehrer einzugehen sowie die Entwicklung der deutsch-polnischen Zusammenarbeit zu fördern (vgl. Zawadzka 1998, S. 480ff.).

Trotz dieses Angebots zur Lehrerweiterbildung stellt Zawadzka fest, dass die Fortbildungsmaßnahmen den tatsächlichen Bedürfnissen der Lehrer nicht gerecht werden, da die Lehrer nicht verpflichtet sind, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen – was an den veralteten und uneffektiven Lehrmethoden liegt: *„Nicht faktische Bedürfnisse und Interessen, sondern Organisationszwänge entscheiden oft über den Deutschunterricht.“* (Zawadzka 1998, S. 482)

Analysiert man diese Weiterbildungsmöglichkeiten für Deutschlehrer, ist festzustellen, dass sie vermutlich nicht von den realen Bedürfnissen der Lehrerschaft ausgehen, zumal bis dato keine Studien zu dieser Thematik vorliegen. Hinzu kommt, dass viele Lehrer kein Interesse an Weiterbildungsmaßnahmen zeigen und somit nur ein eingeschränkter Kreis der Lehrer erfasst wird. Die Ursache

kann einerseits an den finanziellen Möglichkeiten der Lehrer liegen, da die Reisen häufig von den Lehrern selbst finanziert werden, aber auch allgemein an der fehlenden Motivation und Berücksichtigung der realen Bedürfnisse. Weiterbildung für Fachsprachen wird nur sporadisch vom Goethe-Institut in Warschau angeboten.

Somit ist insbesondere nach der Weiterbildung der Lektorate an Hochschulen zu fragen, die Fremdsprachen an Studierende nichtsprachlicher Fachbereiche anbieten. Die Sprachlehrinstitute beschäftigen Lektoren (Germanisten), die primär Fachsprachen mit pragmatischen Zielen (Austausch, Praktikum) vermitteln sollen, ohne dass sie fachdidaktisch vorbereitet sind oder ihnen eine Weiterbildung ermöglicht wird, sodass sie auf Selbstbildung angewiesen sind.

## 5 Wirtschaftsdeutsch

Angesichts der Globalisierung von Wirtschaft und Wissenschaft ist der Erwerb fachsprachlicher Fremdsprachen unerlässlich geworden. Die Bedeutung des Englischen in Politik, Wissenschaft und Unternehmen ist unbestritten, sodass Englisch als *lingua franca* zur Grundausbildung gehört, jedoch weitere Sprachkenntnisse als berufliche Qualifizierungsmerkmale gelten. Dabei ist die Wirtschaftssprache die meist verbreitete deutsche Fachsprache, deren Kompetenz durch eine fachspezifische Prüfung (Wirtschaftsdeutsch) ermittelt wird, was bei anderen deutschen Fachsprachen aktuell nicht der Fall ist. Im folgenden Kapitel wird zunächst der Begriff Wirtschaftsdeutsch erläutert, danach die Bedeutung der Kommunikation als Wirtschaftsfaktor und anschließend wird die Vermittlung von Wirtschaftssprache analysiert.

### **5.1 Wirtschaftsdeutsch – Begriffsbestimmung und Klassifizierungsmöglichkeiten**

Wirtschaft – etymologisch geht der Ursprung des Wortes auf das 10. Jahrhundert zurück; es entstand aus dem Mittelhochdeutschen *wirtschaft*, dem Althochdeutschen *wirtscaft* (= das, was mit der Tätigkeit als Wirt zu tun hat). Der fachsprachliche Gebrauch taucht erst im 16. Jahrhundert auf – entlehnt aus dem Lateinischen *oeconomia* (= Haushaltung, Verwaltung) (vgl. Kluge 2002). Gegenwärtig kann Wirtschaft als ökonomische Tätigkeit einer Gesellschaft betrachtet werden, die den Bedarf zwischen Angebot und Nachfrage reguliert. Die Wirtschaftswissenschaften werden in zwei große Bereiche und mehrere Disziplinen unterteilt:

- Betriebswirtschaftslehre: Unternehmensleitung, Personalwesen, Beschaffung, Fertigung, Absatz, Finanzwirtschaft, Rechnungswesen, Institutionelle Spezialfragen;
- Volkswirtschaftslehre: Finanzwissenschaft, Wirtschaftspolitik, Statistik, Ökonometrie, Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftsgeographie, Versicherungswissenschaft (vgl. Gablers Wirtschaftslexikon 1997, S. 4457).

Hinzu kommen relevante Themen aus der Rechtswissenschaft, der Soziologie und Psychologie sowie der Informatik und der Politikwissenschaft, sodass die Wirtschaftswissenschaften ein breites Spektrum zwischen den Natur- und Gesellschaftswissenschaften abdecken.

Die *Wirtschaftssprache* umfasst unterschiedliche Sparten der Wirtschaft, wie z.B. die Börsensprache, die Werbesprache, die Sprache der Wirtschaftspolitik und/oder die Wirtschaftsinformatik. Außerdem gehören wirtschaftliche Termini wie Geld, Bank, Vertrag, Kauf, Umsatz, Steuer zum allgemeinen Wortschatz; insofern wird häufig die Grenze zwischen Fachsprache und Allgemeinsprache überschritten, was z.B. bei der Medizin weniger der Fall ist. *Wirtschaftssprache* ist deshalb ein heterogener Begriff, der für einen bestimmten Bereich (u. a. Handel, Wirtschaftspolitik, Industrie, Bankwesen) präzisiert werden muss. In der linguistischen Literatur existiert ein Konsens darüber, dass eine einheitliche Fachsprache Wirtschaft *nicht* existiert (vgl. Brünner 2000, S. 13). Hinzu kommt, dass die *Wirtschaft* im Zentrum gesellschaftlicher Kommunikation steht, in die wir alle eingebunden sind und die einen großen Einfluss auf alle Bereiche in der Gesellschaft hat.

Nach Bolten (1991) lässt sich Wirtschaftsdeutsch in eine vertikale und horizontale Schichtung untergliedern. In *vertikaler* Schichtung unterscheidet er zwischen:

- Theoriesprache (Wissenschaftler, Studenten, Unternehmensleiter in der Unternehmensführung, Wirtschaftspolitiker),
- Berufssprache (die bereits erwähnten Berufsgruppen sowie Vertreter des operativen Managements, Fachjournalisten, Fachübersetzer/Dolmetscher) und
- fachbezogene Umgangssprache (hierzu kommen noch Vertreter der Ausführungsebene im Unternehmen, Konsumenten) (vgl. Bolten 1991, S. 75f.).

Bei der *horizontalen* Schichtung des Wirtschaftsdeutschen ersetzt Bolten die herkömmliche Gliederung nach wirtschaftlichen Teilfächern (z.B. BWL, VWL) durch eine in Unternehmensbereichen vorherrschende Struktur: Unternehmens-

führung, Verwaltung/Organisation, Finanzen, Absatz/Marketing, Produktion/Logistik, Forschung/Entwicklung (vgl. Bolten 1991, S. 76 und Abbildung 2):

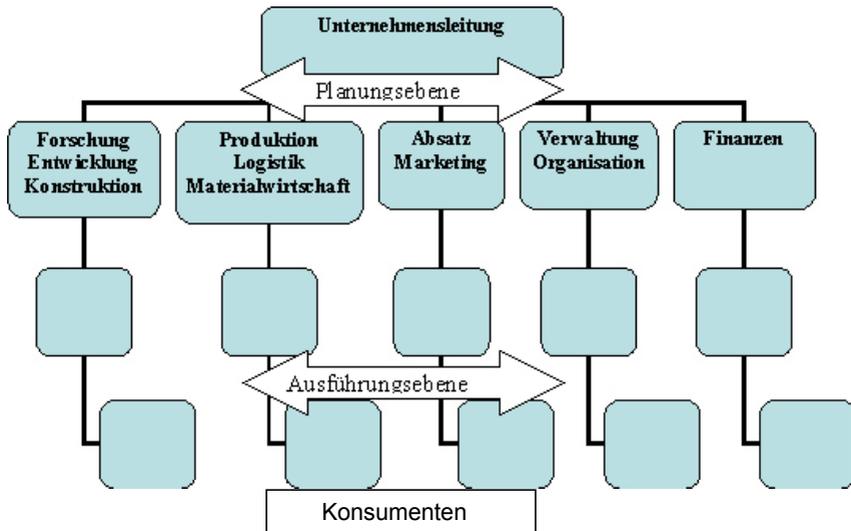


Abbildung 2: Organigramm nach Bolten (vgl. Bolten 1991, S. 77).

Dieses Organigramm verweist auf die Möglichkeit, die Wirtschaftssprache und ihre Handlung im Wirtschaftsleben zu beschreiben. In sprachlicher Hinsicht hat diese Gliederung *branchenübergreifenden* Charakter und weist unterschiedliche Spezialisierungsgrade auf, sodass z.B. „*der Sprachgebrauch im Bereich Marketing weitgehend unabhängig ist von der Zuordnung der Marketingaufgaben zu bestimmten Wirtschaftszweigen (Industrie, Handel, Dienstleistungen) oder Branchen (Chemie, Textil, Banken, Versicherungen etc.)*.“ (Bolten 1991, S. 76f.) Bei diesem Modell werden nicht nur betriebswirtschaftliche (mikroökonomische) Aspekte, sondern auch makroökonomische Komponenten mitberücksichtigt.

In diesem Zusammenhang wird auch die wissenschaftliche Wirtschaftssprache in der Planungsebene vorwiegend verwendet, die Berufssprache und fachbezogene Berufssprache jedoch nur dann, wenn sie sich der Ausführungsebene nähert. Bolten unterteilt das Unternehmen ebenfalls nach Hierarchiestufen und Funktionen in strategisches Management, operatives Management und die Ausfüh-

rungsebene (vgl. ebenda, S. 75). Einer solchen Dreiergliederung der Hierarchiestufen eines Unternehmens entspricht die vertikale Einteilung von Wirtschaftsdeutsch in die Ebenen Theoriesprache, Berufssprache und fachbezogene Umgangssprache.

Bei der Aufteilung der Sprache Wirtschaftsdeutsch wird die Vereinfachung der Gliederung offensichtlich, da sich Berufssprache und fachbezogene Umgangssprache nur bedingt voneinander trennen lassen. Darüber hinaus weisen die einzelnen Sprachschichten Überschneidungen auf, sodass die Grenzen zwischen den Sprachschichten fließend sind, zumal eine Aufteilung in einzelne Branchen hinzukommt.

Im Unterschied zu Bolten gliedert Ohnacker (1992) die Wirtschaftssprache in einen theoretischen, einen fachwissenschaftlichen und einen populärwissenschaftlichen Bereich:

- der theoretisch-wissenschaftliche Bereich ist dem fachlichen Austausch zwischen Fachleuten vorbehalten;
- der praktisch-fachliche Bereich gilt für Fachleute und Mitarbeiter sowie Kunden,
- der populär-wissenschaftliche Bereich gilt allgemein für interessierte Fachleute (vgl. Ohnacker 1992, S. 38f. und Tabelle 33).

<b>Merkmale</b>	<b>theoretisch-wissenschaftliche Schicht</b>	<b>praktisch-fachliche Schicht</b>	<b>populär-wissenschaftliche Schicht</b>
Kommunikationsträger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftswissenschaftler</li> <li>• hochqualifizierte Fachleute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachleute</li> <li>• Mitarbeiter</li> <li>• Kunden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interessierte Fachleute</li> <li>• Öffentlichkeit</li> </ul>
Explizität/Implizität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hoher Grad sprachlicher und inhaltlicher Explizität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hoher Grad sprachlicher und inhaltlicher Implizität</li> <li>• Ausnahme: Vertragstexte weisen eine hohe inhaltliche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hoher Grad inhaltlicher Explizität</li> <li>• die sprachliche Explizität wird durch die journalistische Zielsetzung</li> </ul>

		che Explizität auf	zung bestimmt
Unterteilung/ Textsorten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wirtschaftswiss. Monographien</li> <li>• wiss. Veröffentlichungen</li> <li>• theoretische Abhandlungen (u.a. Fachzeitschriften)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftsdocumentation: Wirtschaftspläne, Berichte, Beschreibung von Arbeitskreisen, Arbeitsprozessen und Arbeitssystemen</li> <li>• Korrespondenz: betriebsinterne Mitteilungen, Protokolle, Telefon-, Reise-, Gesprächsnotizen, Formulare, Tabellen, Angebote, Bestellungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftsberichte der Tagespresse</li> <li>• Wirtschaftsfachzeitschriften</li> </ul>
Themenbereiche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftssysteme</li> <li>• Wirtschaftssektoren</li> <li>• (rohstoffgew. Industrie, verarb. Industrie, Handel u. Dienstleistung)</li> <li>• Wirtschaftsindikatoren</li> <li>• (Zahlungsbilanz, Leistungsbilanz u.a.)</li> <li>• Wirtschaftsorganisation (IHK, EG)</li> <li>• Wirtschaftsgeographie (Infrastruktur, Bevölkerungsstruktur, Rohstoffe u.a.)</li> <li>• Währungssysteme (Währungspolitik, Wechselkurse)</li> <li>• Banken- und Börsenwesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribution der Waren (Transport, Vertrieb)</li> <li>• Geld- und Kreditwesen (Kredite, Zahlungsverkehr und -bedingungen)</li> <li>• Versicherungswesen (Abschluss, Schadensregulierung)</li> <li>• Personalwesen (Stellenausschreibung, Bewerbung, Arbeits- u. Tarifvertrag u.a.)</li> <li>• Auftragsabwicklung (Anfrage, Angebot, Bestellung, Kaufvertrag u.a.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftspolitik</li> <li>• Beruf</li> <li>• Geld und Kredit</li> <li>• Märkte</li> <li>• Unternehmen</li> <li>• Technik und Innovation</li> <li>• Management</li> </ul>

	(Banksystem, Effekten- und Warenbörsen u. a.)		
--	---	--	--

**Tabelle 33: Wirtschaftssprache und deren Verteilung nach Ohnacker (vgl. Ohnacker 1992, S. 40f.).**

Die Gliederung nach Ohnacker verdeutlicht unterschiedliche Sprachverwendungssituationen in der Fachsprache Wirtschaft. Ohnacker definiert Wirtschaftssprache als

*„(...) die Summe der Fachsprachen, die in der wirtschaftsbedingten Kommunikation benutzt werden. Diese Fachsprachen sind Subsprachen der Standardsprache und umfassen die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in dem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich Wirtschaft verwendet werden, um die Verständigung über die fachlichen Inhalte dieses Bereichs zu gewährleisten.“*  
(Ohnacker 1992, S. 36)

Diese Definition geht von der Existenz der Fachsprache Wirtschaft aus und differenziert diese in Subsprachen, abhängig von den Kommunikationsträgern und den Bereichen, in denen kommuniziert wird.

Während Bolten in seinem Modell mündliche und schriftliche Kommunikation berücksichtigt, beschränkt sich Ohnacker auf die schriftliche Kommunikation. Ohnacker verzichtet – und dies ist ein weiterer Unterschied zu Bolten – auf eine explizite horizontale Schichtung in seinem Beschreibungsversuch. Außerdem werden bestimmte Textsorten bei Ohnacker anderen Schichten zugeordnet als bei Bolten: Während Bolten z.B. Geschäftsbriefe der fachbezogenen Umgangssprache zuordnet, gehören diese für Ohnacker zur praktisch-fachlichen (nach Boltens Modell der Berufssprache) Schicht. Boltens Modell des Wirtschaftsdeutschen scheint aufgrund der vertikalen und horizontalen Schichtung, aber auch aufgrund mündlicher und schriftlicher Kommunikation und der Betonung der Interdependenzen zwischen den Schichten für meine Arbeit überzeugender zu sein als Ohnackers. Da Wirtschaftsdeutsch in Polen zu Studien- und Berufszwecken gelernt wird, ist Deutsch als Werkzeug und Kommunikationsmittel anzusehen. Insofern hat sich auch die DaF-Didaktik an konkreten Zielen und Funktionen der

Adressaten zu orientieren und dementsprechend favorisiere ich das Modell von Bolten, das – im Gegensatz zu Ohnacker – weiter gefasst ist und auch mündliche Kommunikation beinhaltet.

Die Klassifizierungsmöglichkeiten der Wirtschaftssprache verweisen auf einen heterogenen Komplex, zu dessen Hauptträger die Fachterminologie aus unterschiedlichen Fachsprachen gehört. Dabei sind die wirtschaftlichen Termini durch Definition in ihrer Bedeutung festgelegt und bilden gemeinsam mit Syntax und Unternehmungskultur eine interne Berufssprache; sie dienen der Verständigung in den Wirtschaftsbranchen (z.B. Preispolitik, Kommunikationspolitik, Absatz, Distribution). Die Termini können eine andere Bedeutung in der Fachsprache als in der Alltagssprache haben: Während es das Allgemeinverständnis für die Begriffe *Eigentum* und *Besitz* gibt, erfahren diese Begriffe in der juristischen Sprache eine Differenzierung. Die Schwierigkeit der Wirtschaftssprache liegt darin, dass sich die fachlichen Termini auf unterschiedliche Bereiche (Fachsprachen) beziehen, zumal Produkte und Dienstleistungen sowie Produktionsverfahren in verschiedenen Betrieben unterschiedlich bezeichnet werden, sodass in der Wirtschaftssprache ein breites Spektrum von Fachgebieten existent ist. So kann der wirtschaftliche Bereich *Marketing* sowohl die Fachsprache der Medizin (beim Verkauf von Produkten, Geräten) als auch die Fachsprache des Ingenieurwesens oder die Fachsprache der Geisteswissenschaft (Theater) beinhalten. Demnach stellt die Vielschichtigkeit der Wirtschaftssprache eine gewisse Normalität dar, die sich gleichzeitig in der Schwierigkeit der Gliederung offenbart. Darüber hinaus ist die Heterogenität der Berufe zu erwähnen, die auch auf unterschiedliche (Hoch)Schulabschlüsse zurückgeht und unterschiedliche Spezialisierungsgrade aufweist. Die Heterogenität des Wirtschaftsdeutschen führt dazu, dass die fachlich-sprachliche Kompetenz in einem Bereich der Wirtschaftssprache nicht zwingend in einem anderen Bereich als sprachliche Kompetenz angesehen werden kann (vgl. Buhlmann/Fearns 1987, S. 307). Somit kann Wirtschaftsdeutsch als ein Sammelbegriff für diverse Fachsprachen gelten, als die Summe der in der wirtschaftsbezogenen Kommunikation benutzten Fachsprachen, die um die relevanten Themen aus Politik, Rechtswissenschaft, Natur- und Gesellschaftswissenschaft erweitert werden. Bolten betont, dass Probleme der Definition darauf zurückzuführen sind, dass es sich beim Wirtschaftsdeutschen „*nicht um ein fest-umrissen-abstraktes Fach, sondern um ein reales Handlungsfeld handelt*“. (Bol-

ten 1991, S. 62) Konsequenterweise fordert er deshalb, den Fachsprachenbegriff aufzugeben und stattdessen mit Blick auf die kommunikative Funktionalität den Terminus „Sprachbereich“ zu verwenden (vgl. ebenda).

Die unterschiedlichen Definitionen des Begriffs *Wirtschaftsdeutsch* spiegeln sich auch in der *Forschung* wider, denn die Entwicklung vollzog sich von der reinen Theorieforschung hin zur Didaktik und Interkulturalität. So unterscheidet Bolten drei Phasen des Wirtschaftsdeutschen:

1. Phase: 1930er/1940er Jahre:

- auf der Ebene der Germanistik: wirtschaftssprachlich-nationenwissenschaftliche Forschung, auch als Wirtschaftsgermanistik bezeichnet;
- auf der Wirtschaftsebene: historische Volkswirtschaftslehre.

2. Phase: 1950er bis Mitte 1960er Jahre:

- auf der Ebene der Germanistik: Terminologielehre;
- auf der Ebene der Fachsprachendidaktik/-methodik: Grammatik- und Übersetzungsmethode;
- auf der Wirtschaftsebene: Außenhandelslehre.

3. Phase: 1970er bis 1980er Jahre:

- auf der Germanistikebene: Fachtextlinguistik, Fachkommunikationsforschung;
- auf der Ebene der Fachsprachendidaktik/-methodik: audiolinguale Methode und kommunikative Methode;
- auf der Wirtschaftsebene: kulturvergleichende Managementforschung.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts konzentriert sich Germanistik auf die Kommunikationsforschung sowie interkulturelle Fachtextpragmatik. Im Bereich der Fachsprachendidaktik/-methodik liegen die Schwerpunkte auf der kommunikativen Methode und der interaktiv-interkulturellen Methodik. In der Wirtschaft ist als bedeutsam die interkulturelle Managementforschung (s. Kap. 6.2) anzusehen. Aus dieser Entwicklung hat sich eine interkulturelle Wirtschaftskommunikation her-

ausgebildet, die sowohl Linguistik (Fachtextpragmatik), die interaktiv-interkulturelle Methode (Didaktik) als auch die interkulturelle Managementforschung umfasst. Integriert sind auch Disziplinen wie Wirtschaftsethnologie, Sozialpsychologie und Philologie sowie weitere Sozial- und Geisteswissenschaften (vgl. Bolten 2007, S. 251). Dadurch wird das „reale Handlungsfeld“ in der wirtschaftlichen Kommunikation in den Vordergrund gestellt. In diesem Zusammenhang sind die vorgeschlagenen Entwicklungslinien von Neuner anzuführen:

*„Sie betreffen u. a.: die Intensivierung des Bedeutungslemens gegenüber der Konzentration auf formalsprachliche bzw. funktionale Aspekte, die Intensivierung des Verstehensaspekts (Hören/Lesen/Schauen) gegenüber dem Äußerungsaspekt (Sprechen), die Ausweitung der Themenbereiche und Textsorten der Kommunikativen Didaktik (orientiert an der Präsentation des Alltags der Zielsprachenwelt) auf Themen von interkulturellem bzw. allgemeinem Interesse, die verstärkte Integration fiktionaler Textsorten, die sich besonders zur Entwicklung und Artikulation von Eigenwahrnehmung eignen, die Betonung des Bereichs der diskursiven Äußerung (über Sachverhalte, über sich selbst und die eigene Wahrnehmung reden – und schreiben) gegenüber der, im Konzept der kommunikativen Didaktik dominierenden, Schulung der partnerbezogenen Äußerung, das verstärkte Eingehen auf differenzierte Zugangsweisen, Aufgaben und Übungsangebote, das Eingehen auf individuelle Aspekte des Fremdsprachenlernens (Bewußtmachen von Lernprozessen; Hilfen zur Entfaltung von Lerntechniken und Lernstrategien).“ (Neuner 1998, S. 15)*

Schließlich wird die Bedeutung der kommunikativen Fähigkeit im Handlungsfeld – die sich auf die konkreten Bedürfnisse der Lerner beziehen –, hervorgehoben, sodass die adressatenorientierte Kommunikation in der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch bedacht werden muss.

## 5.2 Kommunikation als Wirtschaftsfaktor

Die gesprochene Sprache wird laut dem Genfer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure höher als die geschriebene eingestuft, da die Schrift als abgeleitete Form der Mündlichkeit betrachtet wird:

*„Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, um das erstere darzustellen. Nicht die Verknüpfung von geschriebenem und gesprochenem Wort ist Gegenstand der Sprachwissenschaft, sondern nur das letztere, das gesprochene Wort allein ist ihr Objekt.“ (De Saussure 1967, S. 28, zitiert nach Fiehler 2004, S. 35).*

Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten werden aufgrund der stark veränderten Arbeitswelt als ein wichtiger Wirtschaftsfaktor angesehen, da die berufliche Kommunikation immer mehr zu einer eigenständigen beruflichen Aufgabe in der Wirtschaft wird: *„Betriebliche Arbeit wird selbst zunehmend zu sprachlichem Handeln (auch als Kommunikationsarbeit bezeichnet).“ (Knoblauch 1996, S. 357, zitiert nach Brünner 2000, S. 15)* Dabei unterscheidet Brünner:

- *planende, koordinierende, kontrollierende Management-Tätigkeiten;*
- *Verhandlungen, Besprechungen;*
- *Verträge, Schriftverkehr, Formulare;*
- *Öffentlichkeitsarbeit, Werbung;*
- *Beratung, Verkauf, Service, Reklamationsabwicklung;*
- *Technische Dokumentation, Gebrauchsanleitungen;*
- *Terminologiearbeit, Übersetzung;*
- *Betriebliche Aus- und Fortbildung (vgl. Brünner 2000, S. 15).*

Unternehmen und Betriebe sind als arbeitsteilige Handlungssysteme auf Kommunikation angewiesen, denn *„Kommunikatives Handeln bildet die Grundlage für alle Arbeitsabläufe und macht selbst einen hohen Anteil des wirtschaftlichen Handelns aus.“ (Brünner 2000, S. 7)* Dementsprechend ist Kommunikation zu einer der zentralen Funktionen im ökonomischen Handeln geworden. Dabei offenbart die Differenzierung zwischen kooperationsbezogener Kommunikation (Arbeitskommunikation) und kooperationsunabhängiger Kommunikation (Sozial-

kommunikation) ein Spannungsverhältnis: Einerseits wird diese Unterscheidung in der Wirtschaft wahrgenommen, andererseits findet die Kommunikation nicht nur im beruflichen Handlungszusammenhang, sondern auch als Unterhaltung sowie Beziehungspflege unter den Mitarbeitern statt (vgl. ebenda S. 8). Hierzu ist auf die Korrelation zwischen dem Ausmaß der Zufriedenheit der Mitarbeiter mit der Kommunikationsdichte in einer Abteilung hinzuweisen, da für erfolgreiche Unternehmen eine stärkere kommunikative Vernetzung und eine intensive informelle Kommunikation charakteristisch sind, sodass die informelle Kommunikation letztendlich in einem Unternehmen ebenfalls zum Erfolg eines Unternehmens beiträgt (vgl. ebenda, S. 11). Hinzu kommt, dass die Sozialkommunikation für wirtschaftliche Zwecke im Unternehmen funktionalisiert wird; es wird z.B. *small talk* in Geschäftsverhandlungen eingesetzt, um dadurch auch ökonomische Ziele besser zu erfüllen (vgl. ebenda, S. 9). Die Sozialkommunikation ist bei jedem beruflichen Gespräch vorhanden und dient auch bei sachorientierter beruflicher Kommunikation (inhaltlichen Zielen) der Verfolgung der – zumeist unausgesprochen und teilweise wohl auch unbewusst – sozialen Ziele wie z.B. der Etablierung der Arbeitsgruppe, der Aushandlung von Dominanz bzw. Autorität (vgl. Dannerer 2005, S. 3).

Abgesehen von den qualitativen Aspekten der Kommunikation und deren Zielen in der Wirtschaft sind auch die quantitativen Aspekte zu nennen: Beispielsweise liegt der Durchschnitt der verbalen Kommunikation bei Management-Tätigkeiten als Zeitanteil bei 77 % (vgl. Brünner 2000 S. 15f.). Demgegenüber ist der Prozentsatz der „kommunikationsfreie[n] Zeit“ bei qualifizierten Berufsgruppen kleiner als 10 % (vgl. Rosenstiel 1994, S. 117, zitiert nach Brünner 2000, S. 16).

Bei der *wirtschaftlichen* Kommunikation ist jedoch die Effizienz der Kommunikation zu berücksichtigen, da *„Kommunikation – wie alle Tätigkeiten – für Unternehmen ein Kostenfaktor ist und deshalb Ökonomieprinzipien unterworfen wird.“* (Brünner 2000, S. 12) So ist Kommunikation im Fremdsprachenunterricht dann effizient, wenn sie adressatenspezifisch (angemessen für die Bedürfnisse) ist mit dem Ziel, Verständlichkeit und Expliztheit zu erreichen; so strebt Wirtschaftskommunikation effizientes sprachliches Handeln an, das gleichzeitig Kommunikationsprobleme verhindert.

Die Bedeutung der Kommunikation in der Wirtschaft wurde von der Forschung in der DaF-Didaktik (in Wirtschaftsdeutsch) bis jetzt nicht adäquat berücksichtigt, sodass große Defizite bestehen (vgl. Liu Fang 2006, S. 42f.). Die Ursachen können in den langjährigen (früheren) internationalen Kontakten liegen, die i.d.R. im Schriftverkehr (Texte) oder mit Hilfe eines Übersetzers von Gesprächen abgewickelt wurden, sodass Wirtschaftsdeutsch zunächst die schriftliche Form der Sprache (Textlinguistik, Fachtermini) und Übersetzungswissenschaften fokussierte<sup>57</sup>.

Aktuell besteht insbesondere Bedarf an der mündlichen Kommunikation, da einerseits die internationalen Kontakte immer persönlicher werden und andererseits die Fremdsprachenkenntnisse unter der Bevölkerung zugenommen haben, sodass nicht selten bei Verträgen oder wirtschaftlichen Verhandlungen kein Dolmetscher bemüht wird. Somit wird der mündlichen Kommunikation, angefangen bei Verkaufsgesprächen bis Geschäftsverhandlungen, aber auch bei einem Telefonanruf oder bei einem Vortrag auf einer Werbeveranstaltung oder Wirtschaftskonferenz immer mehr Bedeutung beigemessen.

Die Diskrepanz zwischen den aktuellen Bedürfnissen und dem Forschungsstand offenbart die Problematik bezüglich des Wirtschaftsdeutschen: Zwar kommt der mündlichen Kommunikation in der Wirtschaft primäre Bedeutung zu, jedoch werden der tatsächliche Bedarf und die Schwierigkeiten in der mündlichen Kommunikation im DaF zu wenig berücksichtigt.

### **5.3 Zur Didaktik der Wirtschaftssprache**

Im fachbezogenen DaF-Unterricht wird die Sprache (Muttersprache, Deutsche Sprache, Fachsprache) zum Unterrichtsgegenstand, sie ist sowohl Ziel (Sprachkönnen, Sprachverständnis) als auch Inhalt (Stoff) – Kognition und Kommunikation bilden dabei eine Einheit. Aus didaktischer Sicht ist die Sprache mehrdimensional: Sowohl die grammatischen, lexikalischen und phonetischen Kenntnisse als auch die Übertragung des Fachwissens in die deutsche Sprache sind bei der Vermittlung zu berücksichtigen, sodass sich Sprache und Fach (Inhalte) nicht

---

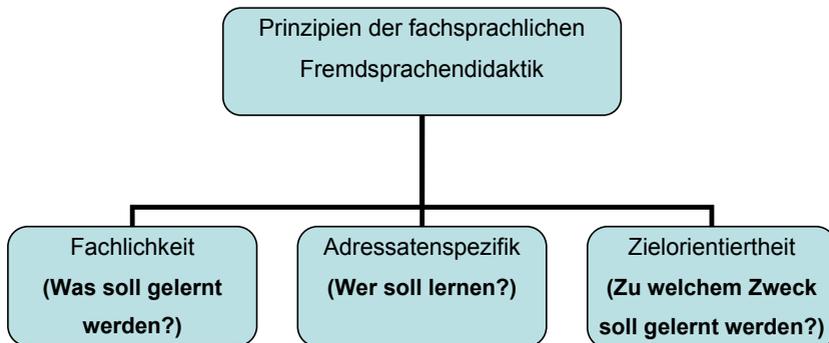
<sup>57</sup> In der polnischen Germanistik bedarf es auch in der Übersetzungswissenschaft auf dem Gebiet Wirtschaftsdeutsch detaillierter Forschung.

voneinander trennen lassen. Nach Buhlmann/Fearns steht die *Fachsprachen-*ausbildung

*„(...) der Fachausbildung sehr nahe oder wird mit ihr kombiniert. Doch während der Fachunterricht als erfahrungsbezogen, system-, problem-, prozess- und verfahrensorientiert sowie einem beträchtlichen Stoffzwang unterworfen charakterisiert wird, ist der Fachsprachenunterricht element- und textstrukturbezogen, auf die Entwicklung von Arbeitsstrategien abgestellt; er bildet eine Art Brücke zwischen allgemeinsprachlichem Unterricht und Fachunterricht.“ (Buhlmann/Fearns 1987, S. 83ff., zitiert nach Helbig u.a. 2001, S. 541)*

Die Charakterisierung der Zielgruppe ist für die Gestaltung eines Fachsprachenunterrichts determinierend, weil sie die Kriterien für die Auswahl des Lehrwerks und anschließender Didaktisierung der authentischen Materialien designiert. Mit Ohnacker bin ich der Ansicht, dass *„(...) der fachbezogene Fremdsprachenunterricht erwachsenenspezifische Lehr- und Lernverfahren ebenso berücksichtigen [muss], wie eine adressatengerechte Auswahl und Präsentation der fachlichen Inhalte und Textsorten.“* (Ohnacker 1992, S. 99)

Fachsprachenunterricht ist per se *adressatenspezifisch*. Seine sprachlichen, methodischen, landeskundlichen und interkulturellen Lerninhalte ergeben sich aus den Zielen, die die Adressaten anstreben. *„Die Auswahl und Gewichtung der sprachlichen Teilbereiche des Wirtschaftsdeutschen steht dabei in direktem Bezug zur Zusammensetzung der Lerner-Zielgruppe.“* (Bolten 1991, S. 73) Folglich sind bei Curricula und Lehrbüchern insbesondere die Ziele und fachlichen Vorerfahrungen der Studierenden zu berücksichtigen, um den Adressaten gerecht zu werden. Zu den Prinzipien der fachsprachlichen Fremdsprachendidaktik gehören demnach die Fachlichkeit, Adressatenspezifik und Zielorientiertheit (vgl. Abbildung 3):



**Abbildung 3: Prinzipien der fachsprachlichen Fremdsprachendidaktik.**

Die fachsprachliche Ausdrucksweise und die Fachwörter in der Wirtschaft haben die Funktion, einen Sachverhalt knapp und treffend auszudrücken, sodass die Fachterminologie ins Zentrum der Fachdidaktik rückt. Demnach sollen die DaF-Lehrer versuchen, die *Wirtschaftssprache Deutsch* nach den Bedürfnissen der Lernenden (zielgruppenspezifisch) auszurichten, zumal der Grad der Fachlichkeit der deutschen Sprache von dem jeweils konkreten beruflichen Verwendungskontext sowie von den fachlichen Vorerfahrungen abhängig ist. Fluck (1992) verweist auf folgende Kernpunkte der Fachsprachendidaktik:

- Ziele und Inhalte sollen sich auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden richten. Die Sprachkompetenz bedeutet zugleich eine Erweiterung der beruflichen Kompetenz;
- Gestaltung und Vermittlung des Unterrichts müssen sowohl Prinzipien der Fremdsprachendidaktik als auch Erkenntnisse der Fachsprachenlinguistik berücksichtigen;
- Hauptfertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben) sollen nach Berufszielen und ihrer Verwendung angepasst werden (Teilfertigkeiten perfektionieren); Übersetzen kommt als fünfte Fertigkeit hinzu;
- Sprachlichkeit und Fachlichkeit werden in spezifischen Übungsformen (fachliche Korrektheit, Fehlertoleranz) und Kriterien für die Textauswahl berücksichtigt;
- die Homogenität der Fachkurse ermöglicht es, dem Zeitfaktor sowie der Kosten-Nutzen-Relation gerecht zu werden (vgl. Fluck 1992, S. 113).

Der Hinweis auf die Homogenität der Adressaten im DaF-Unterricht ist für didaktische fachsprachliche Konzepte von großer Bedeutung, da nur bei ähnlichen Vorkenntnissen und fachlichen Vorerfahrungen der Adressaten ein Fachunterricht gut vorbereitet werden kann. Auch nach Buhmann/Fearns ist Fachunterricht erfahrungsbezogen:

*„Er geht von dem fachlichen Vorwissen des Lerners in den Grundlagendisziplinen aus, baut auf seinen Lernerfahrungen in diesen Grundlagenfächern auf und greift auch im Verlauf der Darlegungen immer wieder auf diese zurück. Die fachliche Vorerfahrung ist also in den Vermittlungsprozess miteinbezogen.“ (Buhmann/Fearns 2000, S. 83)*

Bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch muss sich die inhaltliche Auswahl nach den Zielen der Adressaten richten, dabei müssen auch die didaktischen Prinzipien – Authentizität und Exemplarität – berücksichtigt werden, da die vollständige Vermittlung der Wirtschaftssprache nicht realistisch ist, dennoch Systematik und Effizienz gewährleistet werden sollen. Im Mittelpunkt der Fachsprachendidaktik stehen fachliche Inhalte, fachspezifisches Denken sowie Fachbegriffe. Zu den größten Schwierigkeiten gehören die Formulierung angemessener Lernziele sowie die Auswahl von Lehrmaterialien. Insbesondere im Wirtschaftsdeutsch sind die Lehrmaterialien (Lehrbücher) häufig nicht auf dem aktuellen Stand – weder in fachlicher noch in didaktischer Hinsicht. Eine Ursache hierfür liegt sicherlich in der Dynamik des Faches Wirtschaft.

Bezüglich der *Lernziele* soll der Schwerpunkt im Unterricht auf korrekte Sätze (inhaltlich), zusammenhängende Formulierungen, Gesamtdarstellungen und viele sprachliche Äußerungen gelegt werden, sodass die Sprachproduktion eine bestimmte Funktion hat und nicht Selbstzweck wird. Demzufolge muss Sprache immer einen Inhalt zum Ziel haben und eine bestimmte Funktion bedienen, sodass Inhalt und Funktion im Vordergrund stehen, nicht die Form, d. h. die Sprachproduktion, denn diese sind bestimmten Kommunikationszwecken unterworfen (vgl. ebenda, S. 122). Insbesondere bei Fachsprachen werden die pragmatischen Ziele (Verwendung der Sprache im Beruf), primär auf Kommunikation bezogen, sichtbar, sodass die Sprache nach den Bedürfnissen der Adressaten funktionalisiert wird. Darüber hinaus wird die herkömmliche Forderung nach

sprachlicher und phonetischer Korrektheit im Ausdruck von Formulierungen relativiert, da die fachliche Genauigkeit der Formulierungen als solche in den Vordergrund tritt (vgl. ebenda, S. 117f.).

Buhlmann/Fearns (2000) sehen die Aufgabe des Fachsprachenunterrichts zum einen darin, dass die Lerner kompensatorische Strategien im Bereich der Informationsentnahme und Textproduktion aufbauen, ihnen zum anderen Denkelemente zur Verfügung gestellt werden, damit der Auf- und Ausbau von Denkstrukturen ermöglicht wird (vgl. ebenda 2000, S. 85). Darüber hinaus werden die Lerner mit bestimmten stilistischen Eigentümlichkeiten der Kommunikation im Fach (Präzision, Hierarchisierung, Ökonomie) bekannt gemacht.

So wird der Fremdsprachenunterricht als ein vielschichtiges Zusammenspiel von kommunikativen, sozialen, emotional-affektiven und kognitiven Prozessen betrachtet, in dessen Mittelpunkt Fragen nach der Vermittlung von ausgewählten Inhalten an Lernende sowie organisatorische/didaktische Fragen (alters- und leistungshomogene Gruppen) stehen. Zu den Faktoren, die den Fachunterricht positiv beeinflussen können, gehören adäquate Fachinhalte und angemessene didaktische Methoden, die ein qualifizierter Lehrer im Unterricht erfolgreich umsetzen kann.

#### **5.4 Qualifizierung der DaF-Lehrer für Fachsprachenunterricht**

Ziel jeder universitären Ausbildung ist die Verbesserung der beruflichen Kompetenzen, die sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art sind und miteinander vernetzt werden, sodass Handlungskompetenz aufgebaut wird. Unter dem Begriff *Kompetenz* wird ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die durch Tätigkeiten entwickelt werden (vgl. Frey 2006, S. 32).

In der Fachliteratur wird die berufliche Kompetenz eines Lehrers in vier Kompetenzklassen gegliedert: Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz und Fachkompetenzen. Während die drei ersten Kompetenzklassen relativ gut untersucht wurden, mangelt es bei Fachkompetenz an wissenschaftlicher Forschung (vgl. ebenda, S. 33, S. 41f.). Dabei sind insbesondere für Wirtschaftsdeutsch die Fachkompetenzen eines DaF-Lehrers zu problematisieren, denn es

liegen weder klar strukturierte Studiengänge für Fachsprachen vor noch besteht ein Konsens darüber, welche Qualifikationen der DaF-Lehrer für Wirtschaftsdeutsch benötigt.

So sind DaF-Lehrer für Fachsprachen häufig bei komplexen Themen überfordert, da im Studium solche Probleme kaum thematisiert werden. Die Frage, ob ein DaF-Lehrer zugleich auch Fachlehrer sein soll, wird in der Fachliteratur unterschiedlich beantwortet:

- Buhlmann/Fearns (1987): *„Ist der Lerner fachkompetent, so benötigt der Lehrer keine besondere Fachkompetenz (das gilt besonders für die zweisprachige Unterrichtssituation); ist das Material angemessen, so ist es nicht nötig, dass der Lehrer Fachmann ist – in diesem Fall übernimmt das Unterrichtsmaterial die Funktion des Trägers von Fachkompetenz.“* (Buhlmann/Fearns 1987, S. 115) Beide Sprachwissenschaftler verweisen darauf, dass der Lehrer prinzipiell kein Fachmann auf dem entsprechenden Fachgebiet ist (Fachsprache), das er unterrichten soll. Obwohl Buhlmann/Fearns dafür plädieren, dass der DaF-Lehrer keine Fachkompetenz benötigt, räumen sie die Schwierigkeit ein, dass die Materialien (Inhalt) für DaF-Lehrer schwer überschaubar sind und dadurch das Unterrichtsprinzip (Exemplarität) erschwert durchzusetzen ist.
- Schneider (1989): *„Die Teilnehmer erwarten als Fach-Anfänger propädeutische Kenntnisse für ihr späteres Praktikum; verfügen sie bereits über fortgeschrittene Kenntnisse und Berufserfahrungen, so erwarten sie vom Lehrer, dass er in bestimmten Fachbereichen den gegenwärtigen Stand der Diskussion hinsichtlich der Probleme und Perspektiven vermitteln kann.“* (Schneider 1989, S. 159).

Bereits an diesen zwei Beispielen wird die kontroverse Einstellung deutlich: Während Buhlmann/Fearns der Auffassung sind, dass die Fachkompetenz bei Lehrern nicht notwendig vorhanden sein muss, ist Schneider der Meinung, dass sich Fachsprachenlehrer die fachliche Kompetenz aneignen sollen.

Auch Beier/Möhn (1988) plädieren für eine fundierte Doppelqualifikation (Fach und Sprache) (vgl. Zhao 2002, S. 99 ff.). Sie verlangen vier Teilkompetenzen:

- Fremdsprachliche Kompetenz, die sowohl Fachfremdsprache als auch Kompetenz der Fachtranslatorik beinhaltet; der Stellenwert des Übersetzens/Dolmetschens wird ausdrücklich betont.
- Linguistische Kompetenz, die Fachtexte und Translatorik beinhaltet.
- Pädagogische, didaktische und methodische Kompetenz, explizit auf den Fachsprachenunterricht gerichtet.
- Fachkompetenz, die als Teilkompetenz verstanden wird: Grundbildung in einem Sachfach) (vgl. Beier/Möhn 1988, S. 61, zitiert nach Fluck 1992, S. 187).

Dagegen vertritt Bungarten (1994, S. 31) die Ansicht, dass die Erwartung einer Doppelqualifikation unrealistisch ist. Auch Ohnacker verweist darauf, dass die Fachkompetenz der Lehrer niedrig anzusetzen ist; lediglich an den Universitäten der ehemaligen DDR wurde die Kombination einer linguistischen und einer fachlichen Ausbildung praktiziert (vgl. Ohnacker 1992, S. 107). Ohnacker bestätigt die Auffassung von Buhlmann/Fearns und Bungarten – ein Fachlehrer sei zunächst Sprachlehrer – und betont dabei, dass für die Gewährleistung eines kompetenten Fachsprachenunterrichts neben einem kompetenten Sprachlehrer auch authentische Materialien eingesetzt werden sollten.

Eine gewisse Zwischenposition bei der Diskussion über die Qualifizierung eines Fachlehrers übernimmt Fluck, der zwar keine doppelte Qualifizierung (Sprache und Fach) fordert, jedoch den Fremdsprachenlehrern eine Aus- und Weiterbildung nahe legt, die die Lehrer bei Einarbeitung in neue Sachfächer unterstützen könnten. (vgl. Fluck 1992, S. 188). Dieser Argumentation liegen die zunehmenden fachspezifischen Ansprüche an die DaF-Lehrer zugrunde, die in der Praxis auf Grenzen der fachlichen Kompetenz treffen können. Hierzu gehört die adäquate Auswahl der Lehrmaterialien für den Wirtschaftsunterricht, die die DaF-Lehrer häufig selbst entwickeln und den Anforderungen der Adressaten anpassen müssen.

Erhebt ein Lehrer den Anspruch auf Fachkompetenz, muss er folgenden Aufgaben gerecht werden:

- Bedarfsanalysen kurzfristig durchführen und auswerten,
- Kurse planen und Material adressatenorientiert entwickeln,

- sich auf unterschiedliche Bedürfnisse einstellen,
- den Unterricht als Dienstleistung zu begreifen, die unter einem Kosten-/Nutzen-Effekt beurteilt wird,
- fachlich, aber auch sprachlich inhomogene Gruppen zu unterrichten und unterschiedliche Erwartungen so gut wie möglich zu erfüllen,
- Sprachkenntnisse durch Fortbildungen und Eigeninitiative immer auf den neuesten Stand bringen (vgl. Fluck 1992, S. 188).

Für DaF-Lehrer, die Wirtschaftsdeutsch unterrichten, teile ich die Auffassung von Buhlmann/Fearns, dass Fachsprachenlehrer zunächst Sprachlehrer sind. Damit vermittelt der Lehrer kein Wissen in Bezug auf Wirtschaftswissenschaften, weil er die Fachsprache Wirtschaft, aber nicht das Fach Wirtschaftswissenschaften unterrichtet. Fachwissen wird bei den Lernern vorausgesetzt, sodass Lehrer den Lernprozess in Wirtschaftsdeutsch unterstützen, indem sie eine sprachliche Hilfestellung geben (vgl. Buhlmann/Fearns 2000, S. 118). Die Voraussetzung für das Gelingen des gemeinsamen Lernens (Teilnehmer haben die Fachkompetenz und Lehrer die Sprachkompetenz) ist die gegenseitige Akzeptanz und ein Austausch zwischen Lernern und Lehrern. Insbesondere autoritäre Lehrer können an ihre Grenzen der Flexibilität gelangen, da sie den (wirtschaftlichen) Inhalt nicht fachkompetent „verbessern“ können, sodass sie die Bereitschaft mitbringen müssen, selbst im Unterricht zu lernen, um dadurch die kommunikative Kompetenz der Lerner zu steigern. Die mangelnde fachliche Kompetenz seitens der Lehrer stößt bei Fachsprachenunterricht an ihre Grenzen, sodass der Lehrer aufgrund fehlender Fachkompetenz die Fachdiskussion nicht immer steuern kann: Das Unterrichtskonzept des Fachsprachenunterrichts führt von der *Lehrer*-zentriertheit zur *Lerner*zentriertheit und trägt zur Lehrverhaltensänderung bei. Da ein Lehrer nicht über die fachliche Kompetenz wie die Lerner verfügt, besteht die Gefahr, dass er im Unterricht nicht souverän eingreifen und korrigieren kann; im Gegenteil, der Lehrer muss sich dem Lehrbuch unterwerfen, sodass dadurch Gefühle von Angst und Unsicherheit entstehen können. Diese Unsicherheit kann nur abgebaut werden, wenn die Lehrer die Unterstützung ihrer Lerner annehmen, indem sie sich korrigieren lassen und die Lerner die Lehrerfunktion übernehmen, sodass schließlich der Lehrer weniger die Lernprozesse im Unterricht bestimmt, steuert und kontrolliert, sondern er diese ermöglicht (vgl. Buhlmann/Fearns 2000,

S. 118f.). Schließlich soll der Fachsprachenlehrer auf kooperative und partnerschaftliche Zusammenarbeit eingestellt sein, denn die Fachsprachenlerner sind ihm häufig an Fachwissen überlegen. Nur auf dieser Grundlage kann der Lerner, der an Kooperation gewöhnt ist, den Lehrer „auffangen“ und „fachliche Defizite ... diskret und taktvoll“ ausgleichen, sodass das Gesicht als Lehrer gewahrt bleibt (vgl. Buhlmann/Fearns 1987, S. 153).

Die mangelnde fachliche Kompetenz wird auch bei der Auswahl und der Didaktisierung der adäquaten Lernmaterialien sowie bei den Lernzielen deutlich, da sie beim Fachsprachenlehrer – außer Zeit- und Arbeitsaufwand – eine grundlegende fachliche Kompetenz voraussetzen, über die der herkömmliche Sprachlehrer nur begrenzt verfügt. Buhlmann/Fearns kommen deshalb zu folgender Feststellung:

*„Die Souveränität im Umgang mit dem Material ist eingeschränkt, und zwar nicht nur im Umgang mit dem Buch und seinen Übungen, sondern auch mit den fachsprachlichen Inhalten selbst. Hier muß sich der Lehrer möglichst genau an seine Vorlagen halten, wenn er nicht bei entsprechender Abwesenheit von Fachkompetenz in schiefen Formulierungen, falschen Aussagen und unangemessenen Simplifizierungen enden will.“ (Buhlmann/Fearns 2000, S. 119)*

Die fachliche Kompetenz bei der Erstellung von Lehrmaterialien kann durch die Kooperation zwischen Lehrwerkautoren, Linguisten und Fachleuten kompensiert werden und ist langfristig von Bedeutung.

Resümierend ist hervorzuheben, dass Seminare zu Fachsprachen und Fachsprachendidaktik in der Lehrerbildung im Germanistikstudium und/oder in der Weiterbildung erforderlich sind, um DaF-Lehrer mit den Grundlagen der Fachsprachen und der Fachsprachendidaktik, mit didaktischer Vorbereitung sowie Recherchen nach entsprechenden Materialien vertraut zu machen und auf diese Weise einen effizienten und adressatenorientierten Unterricht zu gewährleisten. Dabei soll die Priorität im Wirtschaftsdeutsch die kommunikative Kompetenz einnehmen, zumal dieser Fertigkeit in der Wirtschaft große Bedeutung beigemessen wird. Demgegenüber verweisen unterschiedliche Definitionen von Wirtschaftsdeutsch auf die Heterogenität des Begriffs sowie auf unterschiedliche Subsprachen, die sich u. a. durch verschiedene Fachtermini charakterisieren, sodass sich der Schwerpunkt *Fachlexik* nur bedingt effizient für eine heterogene Teilnehmer-

gruppe erweisen kann, wenn die Lernenden anschließend in unterschiedlichen Firmen tätig werden und der Wortschatz durch die Branchen bedingt ist. Die Konsequenz ist, dass im DaF-Unterricht Fachtermini sowie fachliche Inhalte exemplarisch vermittelt werden können. Dabei ist die Effektivität des Lernerfolgs durch aussagekräftige (nach dem didaktischen Prinzip der Exemplarität) Beispiele aus der Wirtschaft zu gewährleisten, die weniger Fachlexik und mehr Kommunikation fokussieren.

## 6 Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

### 6.1 Begriffsbestimmung: Kultur

„Kultur“ ist ein Begriff, der sich im Laufe der Geschichte verändert hat, so wie sich die Gesellschaften selbst verändert haben; der wissenschaftliche Diskurs des Begriffs geht bis auf die Kulturanthropologie des 19. Jahrhunderts zurück. Ein Überblick über die Definitionsvielfalt wurde bereits im Jahre 1952 von Alfred L. Kroeber und Clyde Kluckhohn in der Publikation *„Culture: A critical review of concepts and definitions“* zusammengestellt, die ca. 150 verschiedene Kulturdefinitionen umfasst (vgl. Fleischer 2001, S. 24). Ihr Ansatz wird als „pattern theory of culture“ angesehen, denn bereits sie haben Kultur als einen dynamischen Prozess definiert, d.h. Kultur setzt Entwicklung und Veränderung voraus.

Gegenwärtig liegen mehr als 500 Definitionen zum Kulturbegriff vor, die durch unterschiedliche Schwerpunkte charakterisiert sind. Im Folgenden möchte ich einige Beispiele von Kulturbegriffen aus verschiedenen Disziplinen anführen, deren Auswahl auf der Hervorhebung von Gemeinsamkeiten als „typischer“ Merkmale einer Gesellschaft bzw. einer Gruppe basiert, was die Forschung dazu veranlasst, die Eigenschaften einer Kultur zu analysieren, zu verallgemeinern und als Kulturstandards zu vermitteln.

- Ethnologischer Kulturbegriff nach Geertz (1966):

*„Man könnte Kultur mit einem Tintenfisch vergleichen, seine Arme sind weitgehend separat, nicht einmal durch viele Nerven sind sie miteinander und mit dem Ding verbunden, das man Kopf nennen könnte; dennoch schafft er es, sich fortzubewegen und sich als lebensfähiges, irgendwie unbeholfen scheinendes, Wesen selbst zu erhalten.“ (Geertz 1966, S. 67, zitiert nach Slembek 1998, S. 27)*

Bei der Tintenfisch-Metapher wird Kultur als Gesamtheit vieler einzelner Merkmale dargestellt, die in einer Gesellschaft unabhängig voneinander existieren, die tradiert und weiterentwickelt werden.

- Politischer Kulturbegriff (UNESCO 1982)

Während der UNESCO-Weltkonferenz in Mexiko (1982) wurde ein Kulturbegriff verabschiedet, der von 126 Mitgliedstaaten akzeptiert wurde:

*„Kultur ist in ihrer umfassendsten Bedeutung die Gesamtheit der geistigen und materiellen, der verstandes- und gefühlsmäßig unterschiedlichen Merkmale, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Sie umfasst neben den Künsten und der Literatur die Lebensweisen, die Grundrechte des Menschen, die Wertesysteme, die Traditionen und Überzeugungen.“ (Senatsverwaltung für Schule 2001, S. 22)*

Diese Definition stellt einen Versuch dar, eine gemeinsame und weltweite Definition von Kultur zu formulieren, bei der erwartungsgemäß die „Grundrechte des Menschen“ im Mittelpunkt stehen.

- Kultur als Entwicklung einer Gesellschaft nach Knapp/Knapp-Potthoff (1990)

Nach Knapp/Knapp-Potthoff entwickelt sich Kultur in jeder Gesellschaft unterschiedlich; die Entwicklung verweist jedoch auf Gemeinsamkeiten, die ihr insbesondere aus der Außenperspektive zugeschrieben werden, weil die Merkmale von Fremden wahrgenommen werden:

*„Eine Kultur stellt ein Ensemble von in symbolischem Handeln manifestierten Wissensbeständen dar, die sich in den verschiedenen sozio-historischen Domänen und Entwicklungsphasen einer Gesellschaft unterscheiden oder für diese Domänen spezifisch sind, die aber durch den Bezug auf die gleiche Gesellschaft einen mehr oder weniger gemeinsamen Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen, Normen und Konventionen aufweisen und die sich deshalb – vor allem aus der homogenisierenden Perspektive von außen – als solche einer bestimmten Kultur darstellen.“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 65)*

- Psychologischer Kulturbegriff nach Thomas (1993)

Nach Thomas ist Kultur ein tradierbares Bedeutungssystem, das dem Menschen Orientierung bei seiner Lebensbewältigung bietet:

*„[Kultur ist] ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft (...) tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.“ (Thomas 1993, S. 380)*

- Kultur als kollektives Deutungsmuster nach Nieke (2000)

Nieke definiert Kultur als *„die Gemeinsamkeit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen).“* (Nieke 2000, S. 50) Unter diesem Blickwinkel bildet Kultur einen Rahmen, der es ermöglicht, zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort die Gesellschaft und ihre Handlungen zu deuten und die vorhandenen Kulturen voneinander zu trennen.

- Kultur als Produkt der Performanz nach Heringer (2004)

Kultur ist eine Lebensform und Sprache, eine menschliche Institution, die auf gemeinsamem Wissen basiert:

*„Kultur ist entstanden, sie ist geworden in gemeinsamem menschlichem Handeln. Nicht, dass sie gewollt wurde. Sie ist vielmehr ein Produkt der unsichtbaren Hand. Sie ist ein Potenzial für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz, im Vollzug. Und sie ist entstanden über Performanz.“ (Heringer 2004, S. 107)*

Kultur impliziert kollektives Wissen, das einer Gruppe gemeinsam, aber nicht homogen ist, sondern historisch entsteht; sie kann jedoch flexibel und wandelbar erworben oder gelernt sein; sie hat einen für diese Gruppe gültigen Sinn und verfügt über Symbole und Zeichen sowie Konventionen. Dabei sind Individuen durch Tradition und Gedächtnis (Normen, Ideologie), Sozialisation (persönliche Erfah-

rung, Identität), Kommunikation (Diskursverhalten) und soziale Organisation (Verwandtschaft, Selbstwahrnehmung) geprägt (vgl. Heringer 2004, S. 143).

- Kultur als Gesamtheit einer sozialen Einheit nach Kutschker/Schmid (2005)

Für die Managementlehre sehen Kutschker/Schmid die folgende Definition von Kultur als zweckmäßig an:

*„Kultur ist die Gesamtheit der Grundannahmen, Werte, Normen, Einstellungen und Überzeugungen einer sozialen Einheit, die sich in einer Vielzahl von Verhaltensweisen und Artefakten ausdrückt und sich als Antwort auf die vielfältigen Anforderungen, die an diese soziale Einheit gestellt werden, im Laufe der Zeit herausgebildet hat.“*  
(Kutschker/Schmid 2005, S. 666)

Die dargestellten Ansätze zur Kulturdefinition zeigen einige Gemeinsamkeiten: Kultur ist als ein dynamischer Prozess zu verstehen, wobei Symbole und Merkmale von Generation zu Generation tradiert werden. Auernheimer nennt zwei grundlegende Aspekte, die nach seiner Recherche in jeder Kulturdefinition wahrnehmbar sind: „*symbolischer Charakter*“ und „*Orientierungsfunktion*“ (vgl. Auernheimer 2003, S. 74). Die kulturellen *Symbole* beziehen sich auf das gesellschaftliche Leben; sie werden von jeder Person in einer bestimmten Kultur verstanden und angewendet, da den Symbolen eine kollektive Bedeutung zugemessen wird. Hierzu gehören z.B. Sprache, Kommunikation (verbal und nonverbal), Lebensweise, das Verhalten gegenüber Freunden und Familie. Kultur dient der *Verständigung* und *Orientierung* innerhalb einer bestimmten Gruppe; Orientierungssysteme verweisen auf Symbole, die für jede Kultur andere Bedeutungen haben. Der Kultur können deshalb folgende Eigenschaften zugeschrieben werden:

*„Kultur ist nichts Abgeschlossenes. Sie ist historisch entstanden und ändert sich dauernd, ein dynamischer Prozess. Selbst die Manifestationen ändern sich, da sie anders gedeutet werden.*

*Kultur ist flexibel. Wir sind nicht vernagelt. Wir sind es gewohnt, uns ständig auf neue, einmalige Situationen einzustellen.*

*Kultur ist komplex. Handlungsweisen und Handlungen von Abermillionen Menschen in wenigen Wörtern zu beschreiben, erscheint hybrid. Welche Aspekte der Komplexität werden dabei geopfert?*

*Kultur ist nichts Homogenes. Wir wissen schon, dass in unserer eigenen Kultur nicht alle gleichgeschaltet sind. Wir wissen, dass unterschiedliche Gruppierungen unterschiedliche Gewohnheiten, Ansichten und Werte haben. Oft sogar, welche.“ (Heringer 2004, S. 158)*

Die präsentierten Definitionen legen offen, dass Kultur weder stabil noch homogen, sondern offen, widersprüchlich, veränderbar und innovativ ist; sie ist ein Prozess der Konstruktion soziokultureller Bedeutungen. Dabei sind Kultur und Gesellschaft nicht deckungsgleich, zumal innerhalb einer Gesellschaft verschiedene Kulturen nebeneinander existieren und miteinander verknüpft sind, sodass eine vollständige Übereinstimmung eines kulturellen Normensystems nicht existieren kann. Die kulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten spiegeln sich sowohl hinsichtlich der Schicht, der Subkultur als auch bezüglich Geschlecht und Beruf wider, nicht nur im Verhalten, aber auch in ihrer Sprache, die sowohl einen spezifischen Wortschatz als auch Satzstrukturen impliziert. Dementsprechend gehören Menschen nicht nur einer Kultur, sondern in der Regel mehreren an und besitzen somit eine Handlungsfähigkeit, die es ihnen erlaubt, „umzuschalten“ und die Normen der jeweils anderen Kultur zu befolgen, um sich adäquat zu verhalten – diese Fähigkeit kann als Ergebnis von Lernprozessen angesehen werden.

## **6.2 Kultur im internationalen Management**

### **6.2.1 Bedeutung kultureller Fragen: historische Entwicklung**

Kulturforschung im Bereich des internationalen Managements wurde in der Wirtschaftswissenschaft bis in die 1950er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein außer Acht gelassen, denn damals wurde noch die Theorie vertreten, dass Management kulturfrei sei, da in der Betriebswirtschaftslehre nach universellen Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten gesucht wurde (vgl. Kutschker/Schmid 2005, S. 672). Während die ländervergleichende Forschung, d.h. die Untersu-

chung länderspezifischer Unterschiede im Management, die aber lediglich als eine Annäherung an die Kulturthematik betrachtet werden kann, seit 1960 im angelsächsischen Sprachraum mitberücksichtigt wurde, wurden ab den 1970er Jahren kulturvergleichende Forschungen durchgeführt, in deren Mittelpunkt vorwiegend quantitative Untersuchungen von Managementthemen rückten. Kutschker/Schmid weisen darauf hin, dass erst in den 1980er Jahren genauere Untersuchungen stattfanden, die die Beziehung zwischen Kultur und Unternehmen zum Gegenstand hatten. Dabei stand nicht die Landeskultur im Mittelpunkt, sondern die Unternehmenskultur (vgl. ebenda, S. 673). Im Einzelnen lassen sich folgende Gründe für das Interesse an kulturellen Themen im Bereich des Managements nennen:

- Die Ökonomen gingen von landeskulturellen Prägungen der Unternehmenskultur aus, sodass die spezifischen Merkmale der Unternehmen für ihre Geschäfte von großer Bedeutung waren.
- Es reifte die Erkenntnis, dass Kultur eine wesentliche Rolle bei der Koordination von Unternehmungen spielen kann, weil sie Strategien, Strukturen und Systeme einer Unternehmung beeinflusst. Fazit: Reorganisationsmaßnahmen sowie Kooperationen scheiterten aufgrund kultureller Differenzen, die unbekannt und unüberbrückbar schienen: *„Kultur wurde plötzlich zu einem Erfolgs- bzw. Misserfolgswertfaktor im Management stilisiert; für manche wurde sie gar eine zentrale Quelle für Wettbewerbsvorteile.“* (ebenda, S. 675)
- Schließlich wurden wissenschaftssoziologische Ursachen und „weiche“ Faktoren integriert; der gesellschaftliche Wertewandel wurde ebenfalls berücksichtigt (vgl. ebenda, S. 673-675).

Seit 1990 gewinnen kulturelle Fragestellungen zunehmend an Interesse in der Betriebswirtschaftslehre. Aktuell steigt auch das Interesse an einer qualitativ-empirischen Forschung: *„Um die internationalen Unternehmungen in ihrer Komplexität zu verstehen, scheint eine dichte Beschreibung von Kulturen, wie sie von Geertz (1987/1995) und im Anschluss daran auch von Hansen (2000) gefordert wurde, besonders fruchtbar.“* (Kutschker/Schmid 2005, S. 677)

Kultur wurde im Laufe der Zeit für wirtschaftliche Zwecke funktionalisiert, da ihre Merkmale helfen sollen, den Erfolg eines Unternehmens zu steigern bzw. ein Scheitern zu verhindern.

In der folgenden Tabelle wird ein Überblick über die kulturelle Thematik und deren Entwicklung im Management gegeben (vgl. Tabelle 34):

<b>Zeitraum</b>	<b>Kulturelle Thematik</b>	<b>Forschungsrichtung</b>	<b>Methodische Ausrichtung</b>
bis 1960	weitgehende Ignoranz der kulturellen Thematik		
Ab 1960	Annäherung an kulturelle Thematik	„cross-national“	empirisch quantitative Ausrichtung
Ab 1970	landeskulturelle Thematik	„cross-cultural“	empirisch und quantitative Ausrichtung
Ab 1980	unternehmenskulturelle Thematik	Unternehmenskulturfor- schung	eher konzeptionell als empirisch
Ab 1990	Beginn der Integration landes- und unternehmenskultureller Thematik	partiell-integrative Kulturfor- schung	eher konzeptionell als empirisch
Ab 1995	Integration diverser kultureller Problemfelder	integrative Kulturfor- schung	konzeptionell sowie empirisch mit vorwiegend qualitativer Ausrichtung

**Tabelle 34: Entwicklung der kulturellen Thematik im Management (vgl. Kutschker/Schmid 2005, S. 677).**

Kultur wird zunächst im Management völlig ignoriert; erst mit wachsenden internationalen Beziehungen und internationalen Kooperationen sowie mit zunehmendem wirtschaftlichem Wachstum erfahren kulturelle Fragen immer größere Bedeutung. Dabei weist die Beschäftigung mit kulturellen Fragen im Management auf die zunehmende Bedeutung der „weichen“ Faktoren sowie deren Differenzierung hin. Müller/Gelbrich verweisen auf zwei Hauptrichtungen der Wirt-

schaftskulturforschung: Entweder wird kultureller Relativismus favorisiert oder kultureller Universalismus (vgl. Müller/Gelbrich 2004, S. 35). Schließlich gehören kulturelle Fragen gegenwärtig zum festen Bestandteil jedes Unternehmens, insbesondere zwecks Erkundung von neuen Märkten und potentiellen Kunden. Hinzu kommt, dass immer mehr Unternehmen Ethikrichtlinien etablieren, um einerseits das Image ihres Unternehmens zu steigern und um andererseits der Haftung nach AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz; u.a. Diskriminierungsschutz im Rahmen der EU-Richtlinien) zu entgehen.

### **6.2.2 Unternehmenskultur und ihre Funktion**

Da Kultur Verhaltensstandards setzt und direkt sowie indirekt die Präferenzen und Entscheidungen der Mitglieder der jeweiligen Organisation (Familie, Unternehmen) beeinflusst, ist ihre Bedeutung für die internationale Kooperation nicht zu unterschätzen. Kultur wird im Unternehmensmanagement auf zwei Ebenen betrachtet:

- Concepta-Phänomene, die fundamentale Bestandteile der Kultur darstellen, wie z.B. Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen;
- Percepta-Phänomene, die empirisch wahrnehmbar und fassbar sind, wie z.B. Verhaltensweisen, Artefakte (vgl. ebenda, S. 680ff.).

Die immaterielle Ebene in einer Unternehmenskultur wird als Concepta-Ebene betrachtet, die sich durch das Zusammenspiel von Kognition, Evaluation und Interpretation herausbildet; dabei werden Wissen und Fähigkeiten als Kognition angesehen, Sinnvermittlungspotenziale als die interpretativen Elemente und Orientierungsmuster, Werthaltungen und Normen als evaluative Elemente (vgl. Kutschker/Schmid 2005, S. 680). Werte und Normen sowie Einstellungen beeinflussen die Ziele und Mittel eines Unternehmens, aber auch die Verhaltensweise, die ein Unternehmen impliziert und die von den Mitarbeitern getragen werden. Die Percepta-Ebene wird wiederum in zwei Bereiche unterteilt, die *Symbolwelt* und die *Verhaltenswelt* eines Unternehmens:

## 1. Die Symbolwelt umfasst

- materielle Symbole, wie z.B. die Ausstattung der einzelnen Arbeitsplätze, Erscheinung der Mitarbeiter (Kleidung), Logos, Gebäude;
- interaktionale Symbole, wie z.B. Tradition, Rituale, Zeremonien, Bräuche aber auch Tabus;
- sprachliche Symbole, wie z.B. Sprachstil, Wortwahl, Jargons, Witze.

## 2. Die Verhaltenswelt ist geprägt durch

- Verhalten im engeren Sinne (Führungs-, Motivations-, Kontroll-, Kooperationsverhalten) und
- Verhalten im weiteren Sinne (Strukturen, Systeme, Strategien) (vgl. ebenda, S. 682).

Concepta können als Verhaltensursachen betrachtet werden, die die mentale Kultur beinhalten (Normen, Werte), Percepta als Verhalten an sich (Rituale, Sozialstruktur) und Verhaltensergebnisse, die als materielle Kultur (Kleidung, Architektur) betrachtet werden können (vgl. Müller/Gelbrich 2004, S. 69).

Das Individuum lernt, sich in der komplexen Umgebung einer Gesellschaft, in der es sozialisiert wurde, zurechtzufinden, und fügt sich in seiner Funktion als Mitarbeiter, Konsument oder Manager bewusst oder unbewusst in den Ordnungsrahmen ein, den die gesellschaftlich akzeptierten Werte vorgeben (vgl. ebenda, S. 14). Kultur ist – wie in Kapitel 6.1. erwähnt – nicht statisch, sondern dynamisch und anpassungsfähig, sodass sie einen Bezug zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hat.

In einem Unternehmen kann der Begriff „Kultur“ zwischen *Hauptkultur* (Unternehmenskultur), die den Charakter eines Unternehmens bestimmt (Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen, ausgedrückt in Verhaltensweisen und Artefakten) und *Teilkulturen* (Landeskultur, Branchenkultur und diverse Sozialkulturen) unterschieden werden (vgl. ebenda, S. 670). So wird Landeskultur in einem internationalen Unternehmen als Kultur, in die die Muttergesellschaft eingebettet ist, bzw. als Kultur des Stammlandes, die einen größeren Einfluss auf das Unternehmen hat, gesehen und nicht als die Kultur des Landes, in dem das Unternehmen tätig ist, d.h. des Gastlandes. Die Landeskultur des Gastlandes lässt sich in folgende Teilkulturen unterteilen:

- Branchenkulturen in internationalen Unternehmen: Unterschiedliche Branchen stellen unterschiedliche Anforderungen, die sie prägen.
- Professionskulturen und Abteilungskulturen: Berufsspezifische Kulturen, z.B. eine „technische Kultur“, eine „kaufmännische Kultur“, die sich weiterhin aufteilen lassen in Forschung, Entwicklung und Produktion (bei der technischen Kultur) und Marketing, Vertrieb, Rechnungswesen (bei der kaufmännischen Kultur); die einzelnen Kulturen können auch als eine eigenständige Kultur gelten.
- Hierarchiekulturen (auf unterschiedlicher Ebene: Top-Management, Middle-Management, Angestellte, Arbeiter), aber auch Alters- und Generationskulturen; dabei können unterschiedliche Werte, Normen und Einstellungen gelten (vgl. ebenda, S. 671).

Die Unternehmenskultur kann als

*„die Gesamtheit der Grundannahmen, Werte, Normen, Einstellungen und Überzeugungen eines Unternehmens betrachtet werden, das sich in einer Vielzahl von Verhaltensweisen und Artefakten ausdrückt und sich als Antwort auf die vielfältigen Anforderungen, die an dieses Unternehmen gestellt werden, im Laufe der Zeit herausgebildet hat.“ (Kutschker/Schmid 2005, S. 678)*

Hierzu sind die neuen Ethikrichtlinien der EU erneut zu erwähnen, die die Unternehmer veranlassen, die kulturelle Thematik in ihre Arbeit einzubeziehen.

Nun kann die Unternehmenskultur als System der gemeinsam geteilten Grundauffassungen und Grundüberzeugungen der Mitglieder eines Unternehmens angesehen werden, die nicht ohne besonderen Anlass in Frage gestellt, sondern als gegeben zu betrachten sind. Diese Annahmen und Überzeugungen werden von den Unternehmensmitgliedern im Zuge von Lernprozessen „internalisiert“ und beeinflussen deren gedankliches und emotionales Verhalten bei der Aufgabenerfüllung. Im Falle einer internationalen Zusammensetzung der Mitarbeiter in einem Unternehmen bzw. als Folge von Fusionen und Kooperationen können interkulturelle Fragen und Unterschiede zu einem Konfliktpotenzial werden, sobald Mitarbeiter unterschiedlich denken, empfinden, wahrnehmen bzw. handeln. In diesem Kontext besteht das Ziel eines Unternehmens darin, eine gemeinsame

erfolgreiche Kommunikation anzustreben, damit die Kooperation effektiv verläuft und synergetische Formen des Zusammenarbeitens entwickelt werden.

Internationale Unternehmungsführungen vertreten die Ansicht,

*„(...) daß das Interkulturelle Management die Aufgabe hat, Personen, die im Rahmen der Unternehmenstätigkeit mit interkulturellen Überschneidungssituationen konfrontiert sind, so vorzubereiten, daß sie handlungswirksame Merkmale des jeweiligen fremdkulturellen Orientierungssystems identifizieren und diese in das eigene Handlungsschema übernehmen, um spezifische Managementaufgaben unter für sie fremden Kulturbedingungen und in Interaktion mit fremdkulturell geprägten Partnern erfüllen können.“ (Rothlauf 1999, S. 13)*

Schließlich wird im internationalen Management der interkulturellen Kompetenz sowie den Fremdsprachen eine wichtige Rolle zugeschrieben, zumal unterschiedliche Arbeitshaltungen, Lebensgewohnheiten, Führungsgrundsätze, sozialer Status, Zuteilung von Führungspositionen zu Schwierigkeiten in solchen Unternehmen führen können. So gilt es für jeden, der mit Menschen einer ihm fremden Kultur erfolgreich kommunizieren und interagieren will, die Orientierungs- und Symbolsysteme des Anderen zu kennen, um dessen Handlungsweisen zu verstehen. Diese Fähigkeit ist eine Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches interkulturelles Handeln, sodass es einer interkulturellen Kompetenz bedarf, die im Sinne von Erpenbeck durch Wissen, Erfahrungen und Willen offenbart wird: *„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert.“* (Erpenbeck 2000, S. 58) Für wirtschaftliche Zwecke ergibt sich daraus ein Bedarf an Sprachkompetenz und sozialer Kompetenz, die durch Sensibilität, Ambiguität und Frustrationstoleranz statt Kulturstandards geprägt ist und damit zu effektiven Kommunikation beitragen kann.

### **6.3 Überschneidungssituationen und Bedeutung der Kommunikation**

Internationale Kooperationen und Interkulturalität gehören innerhalb einer Gesellschaft immer mehr zum Alltag, sowohl im Beruf als auch im privaten Bereich.

Die Verflechtung von Eigenem und Fremdem, das Handeln nach unterschiedlichen Kulturstandards kann in einer multikulturellen Gesellschaft bzw. bei internationalen Projekten und Kooperationen zu Problemen führen, die bewältigt werden müssen. Die Gegenüberstellung von verschiedenen Interessen, Einstellungen, Ansichten, Verhaltensweisen, die auf unterschiedliche Kulturstandards zurückzuführen sind, führt leicht zu Irritationen oder Missverständnissen und nicht zuletzt zum Scheitern der Kooperation oder zu persönlicher Unzufriedenheit. Die Interaktion wird oft von Verunsicherung und Desorientierung begleitet, da die jeweiligen kulturellen Orientierungssysteme häufig auf Unverständnis und Unsicherheit stoßen. Die Folgen können vielfältige Spannungen, insbesondere politischer und wirtschaftlicher Art, sein. Interkulturelle Überschneidungssituationen kommen in Anbetracht der gegenwärtigen Globalisierung beinahe in jedem Unternehmen vor. Unternehmer und Angestellte aus verschiedenen Ländern unterscheiden sich u.a. durch Arbeitsweisen, unterschiedliche Denkweisen und Handlungsstrukturen sowie unterschiedliche Verkaufsstrategien, die einerseits bereichern, andererseits aber kulturelle Konfliktpotenziale beinhalten können.

Die gegenwärtigen kulturellen Überschneidungssituationen charakterisiert Straub folgendermaßen: *„In einer Zeit, in der kulturelle Differenzen (...) im Verkehr zwischen Gesellschaften zu einer permanenten Quelle psychosozialer und politischer Konflikte und Debatten geworden sind, liegt eine kulturtheoretische Korrektur gesellschaftlichen Denkens nahe.“* (Straub 1999, S. 170f.) In dieser Aussage wird die Notwendigkeit interkulturellen Lernens deutlich, da in der Zeit der Globalisierung gerade die Fähigkeiten kooperativen Handelns und interkultureller Kompetenz zu Schlüsselkompetenzen jeder Gesellschaft werden.

Zum Zweck der Kommunikation und Verständigung werden Fremdsprachen benötigt, jedoch entstehen finanzielle Verluste – wie vielen wirtschaftlichen Berichten<sup>58</sup> zu entnehmen ist – einerseits aufgrund fehlender bzw. unzureichender Sprachkenntnisse, andererseits aufgrund kultureller Missverständnisse (vgl. Tenber 1999, S. 66). So werden interkulturelle Themen immer häufiger als Ursache von Schwierigkeiten in interkulturellen Unternehmen wahrgenommen;

---

<sup>58</sup> Die Untersuchungen zeigen, dass kleine und mittlere Unternehmen in Europa deutliche finanzielle Verluste aufgrund fehlender Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeiter erleiden.

gleichzeitig ist der kompetente Umgang damit maßgeblich für den Erfolg von Verhandlungen.

Lexikalisch-grammatische Sprachkenntnisse allein stellen keine Garantie für den Erfolg auf dem internationalen Arbeitsmarkt dar, da Sprache untrennbar mit der Kultur verbunden ist. Somit besteht in der Wirtschaft die Schwierigkeit, z.B. bei Verhandlungen, Präsentationen oder Werbung adäquat zu kommunizieren. Kommunikation basiert auf Zeichen, die wir in dem gegebenen Sprachraum mit gleichen Vorstellungen/Begriffen assoziieren. Diese Zeichen sowie ihre Bedeutung verändern sich jedoch im Kontext einer anderen Sprache und Kultur. Insofern besteht trotz Sprachkenntnissen die große Gefahr von Missverständnissen bzw. falscher Interpretation, wenn die soziokulturellen Aspekte nicht berücksichtigt werden, denn *„die reine Übersetzung von Worten, ohne Berücksichtigung der jeweils damit verbundenen kulturellen Vorstellungen, führt (...) schnell zu unerkanntem Missverstehen.“* (Losche 1995, S. 47)

#### **6.4 Interkulturelle Kommunikation und Kommunikationsstörungen**

*„Sprache ist kein neutrales Medium, sondern sowohl Objekt als auch Subjekt vielfältiger Verzerrungen. Allein der Umstand, dass aufgrund eines kulturspezifischen Bedeutungshintergrunds viele Worte nicht immer äquivalent übersetzt werden können, hat zahlreiche Konsequenzen(...)“* (Müller/Gelbrich 2004, S. 393)

So wird Sprache als das wichtigste Kriterium einer Kultur betrachtet, da sie die Kultur symbolisiert und durch Kommunikation übertragen wird. Schließlich ist Sprache als Kulturträger anzusehen, da sie unser Weltbild prägt und innerhalb einer Kultur zu kommunizieren ermöglicht. Dadurch ist Sprache ein identitätsstiftendes Kulturelement, das die Werte ihrer Gesellschaft widerspiegelt, sodass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind:

*„Spracherwerb ist kulturelles Lernen. Das bedeutet, daß man, wenn man eine Sprache erwirbt – egal ob es sich um die Erst-, Zweit- oder Drittsprache handelt – viel mehr lernt als die Beherrschung der Aussprache, der Lexik und der grammatischen*

*Regeln. Man lernt die Wirklichkeit zu erfassen und zu strukturieren, und man lernt die Fähigkeit, in einer Interaktionssituation verbale, nonverbale und extraverbale Handlungen zu vollziehen und zu interpretieren, gemäß den soziokulturellen und soziopsychologischen Regeln der Gruppe – und man lernt die **interaktionale** [Hervorhebung im Original] Kompetenz.“ (Oksaar 1984, S. 249)*

In diesem Kontext verweist die Sprachwissenschaft beispielsweise auf die Wörter einer Sprache, die

- sprachspezifische Bedeutungen haben: kulturspezifische Wörter (z.B. *bi-gos* [= Kohleintopf] im Polnischen oder *Maultaschen* im Deutschen)
- sich als kulturelle Schlüsselwörter einer Sprache bezeichnen lassen (wie z.B. „Arbeit“, „Ordnung“ und „Umwelt“, die aufgrund der Häufigkeit ihrer Verwendung im Alltag als kennzeichnend für die deutsche Kultur betrachtet werden können) (vgl. Pörings/Schmitz 2003, S. 148f).

Weiterhin können kulturelle Skripte erwähnt werden, die Termini wie Direktheit, Formalität und Höflichkeit implizieren, die bei Formulierungen unterschiedliche Informationen mitteilen: So kann z.B. im Polnischen die Frage *„Może pójdziemy coś zjeść?“* (= „Gehen wir etwas essen?“ / „Wollen wir vielleicht etwas essen gehen?“) als eine Einladung verstanden werden (insbesondere, wenn sie einer Frau gegenüber geäußert wird), während dieselbe Frage im Deutschen lediglich im wörtlichen Sinne als *„gemeinsam essen gehen“* interpretiert wird (vgl. Łyp-Bielecka 2005, S. 65). Des Weiteren können Phraseologismen genannt werden, die kulturelle Schlüsselwörter beinhalten und eine entsprechende Konnotation erfordern, um adäquat zu kommunizieren.

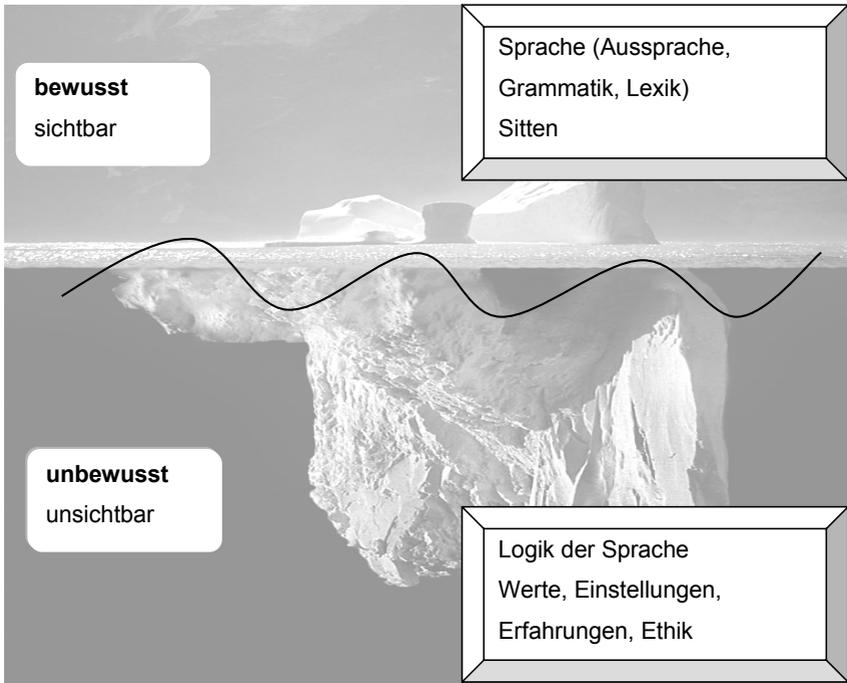
Betrachtet man die Sprache aus einer soziolinguistischen Sicht, so ist die Gruppenzugehörigkeit hervorzuheben: Einerseits wird im Beruf eine spezifische Sprache verwendet, andererseits kann in Bezug auf die soziale Schicht, das Geschlecht und das Alter eine spezifische Sprache verwendet werden, die sowohl hinsichtlich des Wortschatzes (Begriffe, Wortarten, typische Wortbildung) als auch hinsichtlich der Syntax (Hauptsätze – Nebensätze, typische Konnektoren) und Stilistik differieren kann. So können wir einzelne Fachsprachen (Medizin,

Wirtschaft etc.) sowie einzelne Codes (restringierten und elaborierten Code)<sup>59</sup> linguistisch charakterisieren. Dementsprechend determinieren die Soziolekte sprachlich die sozialen Gruppen und können für einzelne Gesprächssituationen als typisch identifiziert und beschrieben werden (vgl. Veith 2002, S. 166f.). In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass ein Individuum in soziolinguistischer Sicht mehreren Kulturen angehören kann (z.B. Manager, Medizin, Frauen); so können wir einerseits Frauen-/Männer-Sprache charakterisieren und andererseits innerhalb der einzelnen Gruppen soziale Zugehörigkeit sowie ausgeübte Berufe unterscheiden.

Die Komplexität der Kultur kann anhand der Metapher des Eisberg-Modells dargestellt werden: Das Modell spiegelt die Percepta-Phänomene, d.h. die sichtbaren (aus dem Wasser herausragenden) Merkmale, und die Concepta-Phänomene, d.h. die unsichtbaren (unter Wasser verborgenen) Merkmale, wider. Der dem Eisberg-Modell zugrunde liegende Gedanke basiert auf den psychologischen Erkenntnissen von Sigmund Freud: Das Unbewusste muss zunächst bewusst werden, um verstanden und verarbeitet werden zu können. So veranschaulicht das Modell die kleine Fläche der sichtbaren Merkmale, die wir in einer Kultur schnell wahrnehmen können (vor allem die Sprache), und die große unsichtbare Ebene, die für einen Außenstehenden schwer wahrnehmbar ist (die Gründe für das Sichtbare in einer Kultur) (Vgl. Abbildung 4).

---

<sup>59</sup> Zahlreiche Untersuchungen hierzu verweisen auf sprachliche Differenzen in Abhängigkeit von sozialen Schichten einer Gesellschaft.

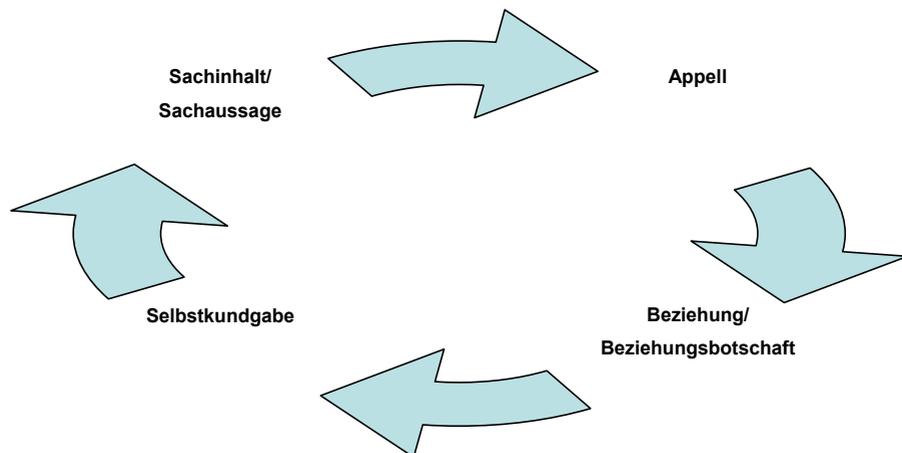


**Abbildung 4: Kultur als Eisberg-Modell (vgl. Roche 2005, S. 226).**

Wenn die eigenen Kulturstandards (Sprache, Werte, Handlungen) mit einem unbekanntem Orientierungssystem konfrontiert werden, können diese Erfahrungen zu einer gewissen Verunsicherung führen. Deshalb muss der Betroffene versuchen, das Unbekannte zu verstehen, und lernen, mit den neuen Kulturstandards umzugehen; dabei sollen die eigenen Kulturstandards bewusst werden und die fremden, meist unsichtbaren, thematisiert werden. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist somit auch das Eindringen in die Denkstruktur einer Sprachgemeinschaft von Bedeutung. Dabei sollen die Kulturstandards der jeweiligen Kultur nicht kognitiv gelernt werden, vielmehr geht es um das Erlernen der Diskursfähigkeit, um anschließend die sprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln.

Ähnlich wie das Eisberg-Modell unterscheidet das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun (1981) zwei Ebenen: Sachaussage und Beziehungsbotschaft (vgl. Abbildung 5). Kommunikation wird somit als Sender-Empfänger-Relation mit

einer Wechselbeziehung zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt betrachtet; der *Inhaltsaspekt* vermittelt die Informationen, der *Beziehungsaspekt* verweist auf Interpretationen. Dabei sind stets Eigen- und Fremdbilder beteiligt, die die Ausgangskontexte für die Kommunikation bilden (da diese tradiertes Wissen und die Interpretationsart implizieren), sodass auf der Metaebene kommuniziert wird.



**Abbildung 5: Die vier Seiten einer Nachricht nach Kumbier/Schulz von Thun (vgl. Kumbier/Schulz von Thun 2006, S. 12f.)**

Die Schwierigkeit im Fremdsprachenunterricht basiert auf dem Verstehen fremder Zeichen in mündlicher und schriftlicher Form, da die verwendeten Zeichen immer eine Manifestation und einen Inhalt sowie eine Bedeutung haben, sodass in jeder Kommunikation primär das Verstehen hervorzuheben ist. Heringer problematisiert den Begriff des „Verstehens“ und erläutert ihn aus unterschiedlichen Blickwinkeln:

*„Verstehen, was jemand meint (seine Intentionen erkennen), einen Text verstehen (seinen Sinn erfassen), einen Satz verstehen (seine Bedeutung verstehen), ein Wort verstehen (wissen, was es heißt), eine Sprache verstehen (sie können), eine Handlung verstehen, eine (z.B. eine physikalische) Theorie verstehen, ein Phänomen verstehen (seine Ursachen kennen), einen Menschen verstehen (Verständnis für ihn haben).“ (Heringer 2004, S. 46)*

Hinzu kommt, dass das Verstehen in einer Kommunikation durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst werden kann. So sind das Szenario der Kommunikation (Ort und Zeitraum), die Beteiligten (Vorgesetzte-Mitarbeiter), Intention (Ziel), Art und Medium der Kommunikation (persönliches Gespräch, Internet, Telefongespräch) zu berücksichtigen (vgl. Heringer 2004, S. 23).

Bolten unterscheidet in einer Kommunikation verbale, nonverbale und außersprachliche Aspekte, die gleichberechtigt sind und als interdependente Bestandteile der Kommunikation begriffen werden; diese werden sowohl in der mündlichen und als auch in der schriftlichen Kommunikation realisiert (vgl. Bolten 2007, S. 22f. und Tabelle 35):

	<b>Mündlich</b>	<b>schriftlich</b>
<b>verbal</b>	lexikalische, syntaktische, rhetorisch-stilistische Vertextungsmittel	lexikalische, syntaktische, rhetorisch-stilistische Vertextungsmittel
<b>nonverbal</b>	Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt	Bilder, Zeichnungen, Diagramme, Formate, Farben, Layout
<b>paraverbal</b>	Lautstärke, Stimmlage, Sprechrhythmus, Lachen, Pausen, Akzent, Hüsteln	Typografie, Interpunktion, Schreibweise, Zwischenräume, Satzspiegel (Block-, Flattersatz o.Ä.)
<b>extraverbal</b>	Zeit, Ort, Kleidung, Kontexte, taktile (fühlbare) oder olfaktorische (riechbare) Aspekte	Zeit (Erscheinungsweise), Raum (Ort und Modi der Textübermittlung), Papierqualität, Faltweise

**Tabelle 35: Mündliche und schriftliche Aspekte der Kommunikation nach Bolten (Bolten 2007, S. 23).**

Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Komponenten sowie die Interdependenz der einzelnen Merkmale nennt Bolten „*kommunikativen Systemzusammenhang*“, der die Herausbildung kommunikativer Stile bewirkt (vgl. Bolten 2007, S. 25). Die Kommunikationsstile sind tradiert und i.d.R. den Gesprächspartnern

nicht bewusst, sodass sie häufig zur Entstehung von Missverständnissen in einer Kommunikation beitragen.

Schließlich sind die unterschiedlichen Aspekte der Kommunikation kulturell kodiert; die Kodierung wird jedoch meist erst bei einer Kommunikationsstörung wahrgenommen, wenn z.B. bestimmte Begriffe oder Aussagen trotz Übersetzung nicht verstanden bzw. wenn nonverbale Zeichen (Aspekte) anders von dem Empfänger gedeutet werden, als der Sender in seiner Botschaft gemeint hat.

Kommunikationsstörungen sind beispielsweise:

- subjektive und selektive Realitätswahrnehmung: Wird die Wahrnehmung unterschiedlich interpretiert, entstehen meist gesellschaftliche und politische Konfliktfelder; der Wahrnehmungsprozess ist hier durch kulturbedingte Sozialisation bedingt.
- Kategorisierung/Stereotypisierung: Vereinfachung der zwischenmenschlichen Kommunikation führt dazu, dass wir Kommunikationspartner in Kategorien einteilen und ihnen ein bestimmtes Verhalten unterstellen.
- nationale Überheblichkeit: Eigene Wertvorstellungen werden nicht selten als überlegen angesehen; das Festhalten an gewohnten Organisationsformen ist häufig ein Ausgangspunkt für Hindernisse (vgl. Götz/Bleher 2003, S. 13f.).

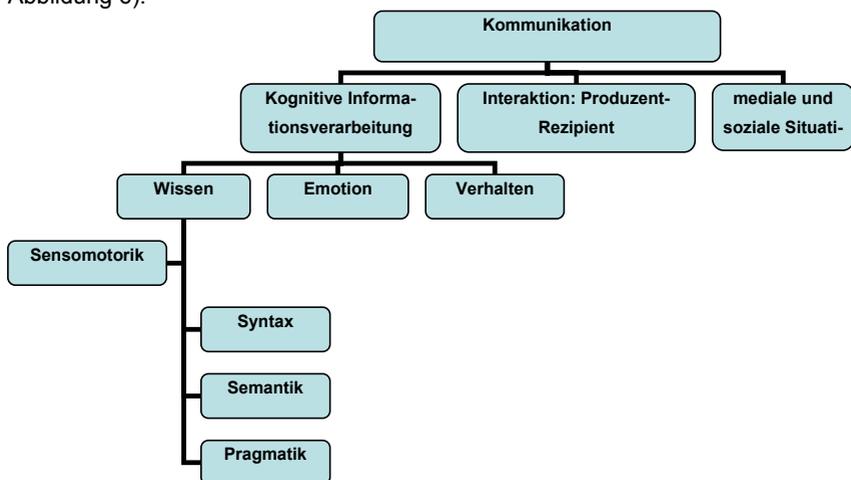
Kommunikationsstörungen sind auf die unterschiedlichen kulturellen Code-Systeme zurückzuführen, die nicht kompatibel sind. Zu den Faktoren, die Kommunikationsstörungen verursachen, zählen kulturspezifische Bedeutungsunterschiede, kulturbezogene Differenzen und nonverbale Verständigungssignale.

Soll erfolgreiche Kommunikation zustande kommen, so muss der Sprach-Code erkennbar und verständlich gemacht werden. Dabei ist es bei der verbalen Kommunikation nicht allein wichtig, ob die Gesprächspartner über ein gemeinsames Reservoir an Wortschatz verfügen, um erfolgreich zu kommunizieren, sondern Voraussetzung ist, dass beide Gesprächspartner den einzelnen Wörtern dieselbe Bedeutung beimessen. Wird den Begriffen eine andere Konnotation gegeben, stößt Kommunikation an ihre Grenzen, denn die Missverständnisse können zu Irritation, Unsicherheit und auch Ablehnung führen.

Strohner/Brose betrachten den kognitiv orientierten Kommunikationsbegriff aus drei Dimensionen:

- Information: kognitive Informationsvermittlung (Konstruktion von Wissen),
- Interaktion als Verhältnis der Kommunikationspartner zueinander,
- Situation, in der Kommunikation abläuft (Medium der Informationsvermittlung) (vgl. Strohner/Brose 2002, S. 3f. und Abbildung 4).

Dabei widmen sich Strohner/Brose (2002) der Kommunikationsoptimierung und betonen außer Aspekten wie Verständlichkeit auch die Überzeugungskraft sowie die soziale Situation und die Rolle der Emotionen, die für Vertrauen, Glaubwürdigkeit und Akzeptanz der Information eine gravierende Bedeutung haben (vgl. Strohner/Brose 2002, S. 8). Somit werden interaktionale und situative Aspekte als Bedingungen für eine optimale Kommunikation hervorgehoben (vgl. Abbildung 6):



**Abbildung 6:** Die Prinzipien der Kommunikationsoptimierung – für die aufgabenorientierte Kommunikation nach Strohner/Brose (vgl. Strohner/Brose 2002, S. 6).

Bei dem Modell der Kommunikationsoptimierung wird die Kenntnis der drei Kommunikationsdimensionen (Information, Interaktion und Situation) vorausge-

setzt. Dabei umfasst die kognitive Informationsverarbeitung eine Vielfalt von Teilprozessen, bei denen die Aspekte des Wissens, der Emotion und des Verhaltens in den Vordergrund treten. In diesem Kontext kann man auch von Kompetenzen sprechen, die sowohl fachliche (Wissen) als auch soziale und persönliche Kompetenzen umfassen. Die einzelnen Komponenten können folgendermaßen beschrieben werden:

1. Die kognitive Informationsverarbeitung (Wissen, Emotion und Verhalten) lässt sich in drei Aspekte untergliedern, die die Basis für einen benutzerorientierten Ansatz der Kommunikationsoptimierung darstellen und als allgemeine Prinzipien der Textgestaltung anzusehen sind:
  - Wissen: Voraussetzung für die Kommunikation; Forderung nach Korrektheit; als Komponenten des Wissens werden Sensomotorik, Syntax, Semantik und Pragmatik angesehen.
  - Emotionen: Emotionale Prozesse werden vorausgesetzt und hervorgerufen sowie gezielt angesprochen.
  - Sensomotorik: Blickbewegungen als Verteilung von Aufmerksamkeit
2. Die Interaktion Produzent-Rezipient betrifft die spezifischen Mitteilungsbedürfnisse der Beteiligten und ihr Verhältnis zueinander.
3. Die mediale und soziale Situation verweist auf situierte Informationsverarbeitung der Beteiligten (vgl. Stroher/Brose 2002, S. 7f.).

Bei dem Modell der Kommunikationsoptimierung wird Semantik als Kern der Kommunikationsoptimierung und Voraussetzung für die Verständlichkeit einer Information betrachtet, die die Thematik beeinflusst und für Kohärenz im Text verantwortlich ist. Neben der Semantik wird Pragmatik als das zweitwichtigste Basiskonzept der Kommunikationsoptimierung angesehen:

*„(...) da es hier um die für das Gelingen vieler Kommunikationen entscheidende Frage der Bewertung der Kommunikation durch die beteiligten Partner geht. Die pragmatische Orientierung der Beteiligten geht von deren Selbst- und Partnermodellen aus und führt zu einer auf bestimmte Funktionen gerichteten Verwendung des semantischen Wissens. Eng verbunden ist hiermit das vor allem für überzeugende Kommunikation notwendige Vertrauen zwischen den Partnern, die Glaubwürdigkeit*

*des Informationsproduzenten sowie die Akzeptanz der Information.“ (Stroher/Brose 2002, S. 8)*

Kommunikationsoptimierung wird als Problemlösung betrachtet, die dadurch gekennzeichnet ist, *„dass ein als negativ wahrgenommener Ist-Zustand in einen als vorteilhafter eingeschätzten Ziel-Zustand transformiert wird.“* (Strohner 2002, S. 81) Bei der Analyse des Ist-Zustandes sollen alle wichtigen Auswirkungen des menschlichen Handelns in Betracht gezogen werden, da die Handlungsaspekte, wie relevantes Wissen, die hervorgerufenen Emotionen und das angestrebte Verhalten, für den Ziel-Zustand entscheidend sind. In diesem Kontext werden Emotionen als wichtige Determinanten menschlichen Handelns und menschlicher Einstellungen angesehen, die besonders analysiert werden müssen, zumal das Verhalten aus Wissen und Emotionen in Interaktion mit der aktuellen Umwelt resultiert (vgl. Strohner 2002, S. 82).

Schließlich sind bei Kommunikationsstörungen neben sprachlichen Fähigkeiten auch das Beherrschen von Kompetenzen wie Frustrationstoleranz, Neugier, Vertrauen hervorzuheben, um das Gespräch nicht vorzeitig abubrechen und eine gemeinsame Lösung zu finden. Insofern dürfen sozio-kulturelle Aspekte in einer Kommunikation nicht ausgeblendet werden, da Missverständnisse nicht nur aufgrund inkorrektter Sprachverwendung, sondern aufgrund des Missverstehens auf der Beziehungsebene geschehen. Die Metakommunikation lässt das bewusste Erleben der eigenen Kultur und gleichzeitig die Relativierung der eigenen Position zu. Dabei ist aber vorauszusetzen, dass die Lernenden motiviert werden, kulturelle Elemente in der Interaktion zu identifizieren, Ursachen für Missverständnisse zu ergründen und deren Konsequenzen zu erkennen.

Kommunikationen implizieren prinzipiell Missverständnisse, denn *„if we understood each other perfectly, communication would come to a standstill. (...) The best reason for communication is that we do not have the same opinion, that we have to say something in order to reach it.“* (Heringer 2000, S. 30) Dabei ist es nicht das Ziel, Missverständnisse auszuschließen, wohl aber den Umgang mit ihnen in einer Kommunikation zu lernen und empathisch zu reagieren.

## 6.5 Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

*„Learning a language well means learning a culture, because the words of the language are merely concepts reflecting the culture from which it derives.“ (Terpstra/Sarathy 1991, S. 101)*

Fremd- und Eigenkultur prägen unsere Kommunikation und unser Verhalten in jedem Bereich. Während in Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft oder Psychologie Fremd- und Eigenkultur thematisiert und problematisiert werden müssen, um den interkulturellen Lernprozess zu initiieren, verweist die Fremdsprache bereits mit den ersten Worten auf einen interkulturellen Lernprozess. Hier ist zu berücksichtigen, dass einerseits ohne Sprachkenntnisse keine verbale Kommunikation stattfinden kann und andererseits Fremdsprachenunterricht per se interkulturelles Lernen impliziert. Die fremde Sprache verweist auf die eigene Sprache, und so setzt ein Prozess der Reflexion zwangsläufig ein, da Fremdverstehen das Verstehen des Eigenen impliziert. Bredella betont, dass *„(...) ein bewußter Prozeß der Distanzierung vom Eigenen eingeleitet werden muß. Der Schüler, der die fremde Sprache benutzt, erfährt zum einen, daß die scheinbar ontologische Einheit von Sprache und Bedeutung auseinanderfällt, und zum anderen, daß sich die Dinge nicht so einfach von einer Sprache in die andere übersetzen lassen.“* (Bredella 1999, S. 89)

Zwar stellt jeder, der eine fremde Sprache lernt, bewusst oder unbewusst Vergleiche zwischen der eigenen, d.h. der Muttersprache, und der Fremdsprache sowie deren Kategorisierung der Welt an, jedoch soll bei dem Verhältnis von Eigenem und Fremdem ein kontrastiver Vergleich vermieden werden, um das Fremde nicht auszugrenzen bzw. zu stigmatisieren. Darüber hinaus ist die Dynamik der jeweiligen Kultur zu berücksichtigen sowie die Bereitschaft, sich auf andere Sichtweisen einzulassen und so auch den eigenen Standpunkt zu relativieren. Schließlich soll der interkulturelle Fremdsprachenunterricht das Eigene und das Fremde kritisch reflektieren und vor Essentialisierung bewahren (vgl. Bredella/Delanoy 1999 S. 15). Da der Essentialismus zur Ausgrenzung des Fremden führt, weil eine Barriere zwischen *wir* (eigene Kultur) und *sie* (fremde Kultur) geschaffen wird, ist die Differenz zwischen Vertrautem und Nichtvertrau-

tem nicht gänzlich aufhebbar, und so führt das Fremdverstehen zu Irritation, da gewohnte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster nicht immer verstanden werden. Christ definiert Fremdverstehen im Sinne des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen:

*„Vom Fremdverstehen sprechen wir dann, wenn zwei Partner, die einander verstehen wollen, unterschiedliche, kulturell bedingte Referenzrahmen haben. Das ist z.B. immer dann (aber nicht nur dann) der Fall, wenn sie verschiedene Sprachen als Muttersprachen sprechen und sich folglich in einer ihnen fremden Sprache verständigen müssen. Es ist klar, daß uns dieser Fall als Fremdsprachendidaktiker besonders interessiert. Nehmen wir ihn also als Normalfall des Fremdverstehens.“ (Christ 1996, S. 8)*

Beim Fremdverstehen steht im Vordergrund, die Andersartigkeit des Fremden zu respektieren, aber diese nicht im Verstehensprozess aufzuheben. Dabei soll die Kluft zwischen dem Eigenen und Fremden im hermeneutischen Sinne anerkannt werden, und im nächsten Schritt soll dialogische Annäherung erfolgen, sodass die Opposition zwischen dem Eigenem und Fremden nicht zu einem Schematismus statischer Zuweisung wird, sondern im dialektischen Prozess zur Veränderung (dialogischen Austausch) und zum Verstehen beiträgt. Bei dem Prozess des Verstehens spielen die Perspektive beider Partner und ihre Umkehrbarkeit eine entscheidende Rolle. So wird versucht, die Distanz zu der eigenen Perspektive zu gewinnen, sich selbst kritisch zu hinterfragen, sich mit den Augen des Anderen zu sehen, somit die Doppelperspektive zu erkennen und einzusetzen. Folglich ist als Lernziel im Fremdsprachenunterricht die Einübung einer perspektivischen Betrachtung, die Perspektive der jeweils anderen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie auch versuchsweise und zeitweise zu übernehmen. Weiterhin kann soziales Lernen als Ziel betrachtet werden, d.h. die Fähigkeit zu entwickeln, sich in die Position eines Anderen hineinzusetzen, seine Gedanken und Gefühle nachzuvollziehen und seine Handlung zu verstehen. Dabei ist die implizierte Empathie die Bedingung gelingender Interaktion und die Grundlage des Fremdverstehens. In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass die Forderung, die fremde Kultur „unvoreingenommen“ aufzunehmen, in strengem Sinne eine Illusion ist, denn Menschen sind mit ihrem Denken, Fühlen und Handeln an kulturelle Muster gebunden und erst der Prozess des interkulturellen Lernens führt

durch Reflexion und Verständnis in einem gemeinsamen Dialog dazu, dass wir eine tolerante Grundhaltung gegenüber anders denkenden Menschen entwickeln und uns um ein differenziertes Fremdbild bemühen. In diesem Kontext soll des Weiteren berücksichtigt werden, dass Fremdsprachenkenntnisse auch zur Manipulation und Ausbeutung der Anderen (Instrumentalisierung) eingesetzt werden können und sich nicht lediglich auf die Anerkennung des Anderen beschränken müssen (vgl. Bredella/Delanoy 1999, S. 16). Dabei sollen im Fremdsprachenunterricht allgemeine Erziehungsziele wie Völkerverständigung, Toleranz und interkulturelle Kompetenz verfolgt werden. Hierzu betonen Bredella/Delanoy: *„Interkulturelle Begegnung als Dialog setzt die Bereitschaft zur Veränderung des eigenen Standpunkts voraus. Allgemeine Erziehungsziele, wie Toleranz und Empathiefähigkeit, sind demnach dem Fremdsprachenunterricht nicht von außen verordnet, sondern sind ihm inhärent.“* (Bredella/Delanoy 1999 S. 13) So zielt interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht darauf ab, die Lernenden zu einem bewussten Umgang sowohl mit den sprachbezogenen als auch mit den kulturellen Aspekten zu führen.

Die Position von Edmondson/House (1994, 1998), dass sprachliche Lernziele vernachlässigt werden, wenn eine sozio-affektive Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht zur höchsten Priorität erhoben wird und aus diesem Grund der Fremdsprachenunterricht als Mittel zum Zweck missbraucht wird, ist nur dann berechtigt, wenn die Erziehungsziele nicht handlungsorientiert und auf konkrete Kommunikationsbedürfnisse der Adressaten abgestimmt werden. Vielmehr ist die Position zu vertreten, dass Fremdsprachenunterricht ohne Empathie für die fremde Kultur – trotz gelernter Lexik – zwangsläufig zu Missverständnissen führt. Solmecke sieht den Zweck interkulturellen Lernens darin, im Fremdsprachenunterricht kulturbedingte Verständigungsbarrieren abzubauen, um *„den Lernenden lebensweltliches Hintergrundwissen zur Verfügung [zu] stellen, ohne das Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg kaum möglich ist.“* (Solmecke 1994, S. 166) Schließlich kann Fremdsprachenunterricht als ein bevorzugter Ort interkulturellen Lernens gelten, zumal im Unterricht sowohl die kognitive als auch die affektive Dimension bei interkulturellen Handlungen aktiviert werden. Der Lernende wird so auf interkulturelles Handeln in einer mehrsprachigen Welt vorbereitet, sodass sich die Herausbildung einer Diskursfähigkeit im Sinne einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit als wichtiges Ziel der Deutschdidaktik her-

auskristallisiert. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht kann als Weg, interkulturelle Kommunikation als Mittel und interkulturelle Kompetenz als Ziel angesehen werden. Interkulturelle Kompetenz integriert affektive, kognitive und verhaltensbezogene Dimensionen (vgl. Tabelle 36):

<b>affektive Dimension</b>	<b>Kognitive Dimension</b>	<b>verhaltensbezogene Dimension</b>
Ambiguitätstoleranz Frustrationstoleranz Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion	Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen	Kommunikationswille und -bereitschaft i.S. der initiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension
Selbstvertrauen	Verständnis eigenkultureller und fremdkultureller Handlungszusammenhänge	Kommunikationsfähigkeit
Flexibilität	Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner	Soziale Kompetenz (Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufzubauen)
Empathie Rollendistanz	Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse	
Vorurteilsfreiheit Offenheit, Toleranz	Metakommunikationsfähigkeit	
Geringer Ethnozentrismus		
Akzeptanz/Respekt gegenüber anderen Kulturen		
Interkulturelle Lernbereitschaft		

**Tabelle 36: Dimensionen der interkulturellen Kompetenz nach Bolten (vgl. Bolten 2003, S. 68).**

Die *affektiven* Anteile des Fremdsprachenlernens rücken immer häufiger in den Vordergrund. Zydatiř betont, dass Fremdsprachen Aspekte der Bildung sind, weil sie auf Werthaltungen, gesellschaftliche Normen und Widersprüche von Kulturen verweisen (vgl. Zydatiř 1998, S. 16). Vollmer begreift den Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts als Lernprozess, und zwar in:

- Auseinandersetzung mit Interkulturalität,
- der Entwicklung von Sprachbewusstheit,
- der Anbahnung von Lernautonomie.

Diese Aspekte unterstreichen die Selbstreflexivität, die Intentionalität und die Konstruktivität des Lernenden sowie die Anerkennung und Selbstwertung des Anderen (vgl. Vollmer 1998, S. 217). Vollmer hebt die Marktorientierung und Nützlichkeit des Fremdsprachenlernens, aber auch seinen Erziehungs- und Bildungsgehalt, hervor (vgl. Vollmer 1998, S. 216).

Kommunikation in einer Fremdsprache erfordert neben kulturellen Aspekten gleichzeitige Verwendung der korrekten Begriffe mit adäquater Bedeutung sowie Formulierungen, die der Situation angemessen sind. Schließlich ist dabei interkulturelle Kompetenz gefragt, die nicht lediglich das Wissen über die Sprache (Kenntnisse der grammatischen Regel sowie Lexik) sowie das Wissen über „die“ Kultur als deklaratives Wissen fordert, das häufig unreflektiert vorhanden ist oder angeeignet wird, sondern das Wissen muss durch handelnde Personen erst erkennbar werden (prozedurales Wissen). Die Klassifizierung von Ryle verweist auf „*knowing that*“ und „*knowing how*“ als praktisches Wissen (vgl. Ryle 1969, S. 26-77). Dabei betont er den Zusammenhang, weil sich das deklarative Wissen durch Übungen in prozedurales Wissen umwandelt. Hierzu ist auf die „Wissenstreppe“ hinzuweisen, die die Komplexität des Wissens verdeutlichen und auf Kontextabhängigkeit hinweisen soll (vgl. Abbildung 7):

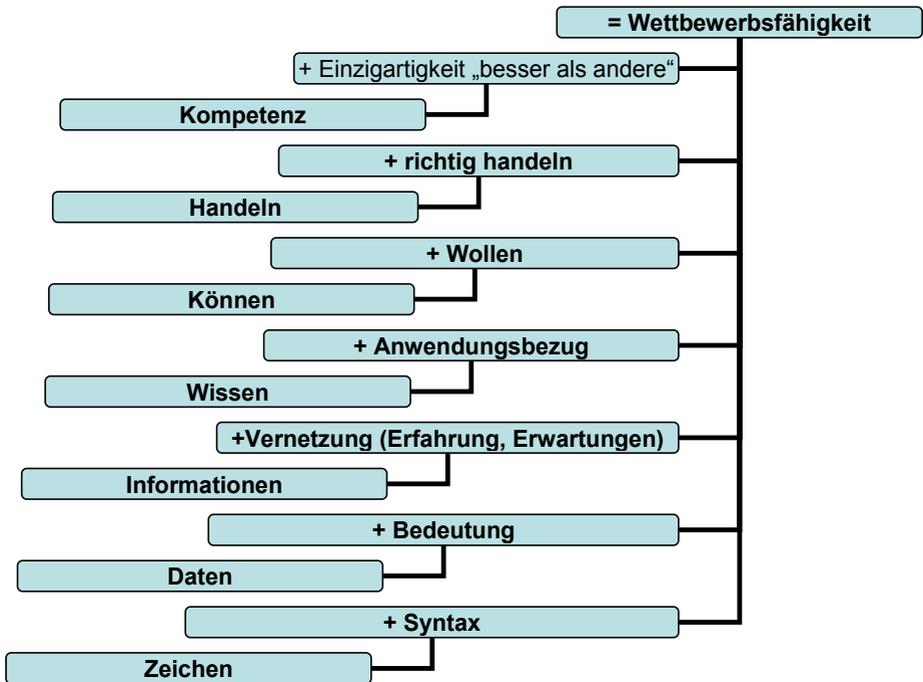


Abbildung 7: Modell der „Wissenstreppe“ nach North (vgl. North 1999, S. 41).

Bei diesem Modell wird deutlich, dass die Teilbereiche, die auf dem Wissen basieren, durch Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sozialen Kompetenzen und letztendlich zu einer kompetenten Handlung führen. Dabei stehen im Mittelpunkt:

- Fähigkeiten, die im Laufe des Lebens erworben und erweitert werden,
- Qualifikationen als Wissen, das durch Ausbildung und Fortbildung angeeignet wird.

Dementsprechend werden Kompetenzen als Selbstbildungsprozess verstanden. Erpenbeck/Sauer (2000) sind Kompetenzen „als Dispositionsbestimmungen aus der Realisierung der Selbstorganisationsfähigkeit erschließbar und evaluierbar und sie sind subjektorientiert.“ (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 304) Kompetenzen tragen dazu bei, dass in Situationen, die ungewiss oder unbestimmt sind, flexibel und angemessen, den Anforderungen entsprechend reagiert wird, indem die vor-

handenen Ressourcen (Kompetenzen) genutzt werden. Hierzu ist darauf hinzuweisen, dass Informationen und ihre Interpretation von unterschiedlichen kulturellen und individuellen Kontexten abhängig sind und sich in Handlungen manifestieren; Wissen ist kontextspezifisch, an Personen gebunden und von individuellen Erfahrungen geprägt. Theoretisches Wissen (Fakten) und praktisches Wissen (Fähigkeiten) determinieren sich gegenseitig: Kommunikation setzt Wissen voraus, und Wissen kann durch Übungen zu kompetenten Fähigkeiten und Fertigkeiten führen. So nutzt der Sprecher das Wissen (durch grammatische Regeln, Wortschatz) in konkreten kommunikativen und kulturellen Situationen, sodass die Fähigkeit, das gelernte Wissen in der Kommunikation anzuwenden, als sprachliche und interkulturelle Kompetenz betrachtet werden kann. Die Handlung im Unterricht ist als Beweis für sprachliche, fachliche und soziale sowie persönliche Kompetenz zu betrachten.

Schließlich zielt der interkulturelle Lernprozess auf einen erfolgreichen Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen, dessen Voraussetzungen gegenseitiges Verständnis und Empathie sind, denn dieser Lernprozess ist ein anspruchsvoller und lebenslanger Prozess; er *„führt einerseits über Kritik-, Konflikt- und Lernfähigkeit, andererseits aber auch über die Bereitschaft und den Willen, immer dazulernen zu wollen, Meinungen und Erfahrungen auszutauschen und sich so unabhängiger und fundierter eine eigene Meinung bilden zu können.“* (Baumer 2002, S. 188) Die beteiligten Menschen können als handlungs- und entscheidungsmächtige, autonome und soziale Subjekte betrachtet werden; das soziale Lernen stellt dabei das Dialogprinzip und die Autonomie des Menschen in den Vordergrund (vgl. Roth 1994 S. 90-93).

Auernheimer weist bei Vermittlung von interkultureller Kompetenz, die ein Bündel von sozialen Kompetenzen beinhaltet, auf drei Zielebenen hin:

- Erwerb von Kenntnissen (Wissen) über andere Kulturen und Länder;
- Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die kompetentes Handeln ermöglichen (soziales Lernen), wie z.B.: Einfühlungsvermögen, Toleranz, Konfliktfähigkeit und Kooperationsfähigkeit;

- Erwerb von Fähigkeiten, wie z.B.: angemessener Umgang mit kulturellen Differenzen, Erkenntnis der generellen Kulturgebundenheit (vgl. Auernheimer 2003, S. 128).

Die Entwicklung dieser Fähigkeiten und Verhaltensweisen ist Voraussetzung für die Anerkennung und Wertschätzung anderer Kulturen, zielt auf Toleranz und einen gleichberechtigten Umgang miteinander. Interkulturelle Kompetenz erwirbt man deshalb nur durch bewusstes und reflektives Handeln, und das ist letztlich ein lebenslanger Prozess, der mit der Aneignung von Wissen und der Persönlichkeitsentwicklung einhergeht (vgl. Hinz-Rommel 1994, S. 73).

Als Ziele des sozialen Lernens werden die Fähigkeit und die Bereitschaft angesehen, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen, vielfältige Beziehungen aufzunehmen, zu kooperieren, Konflikte argumentativ und fair auszutragen, mit Gefühlen anderer sensibel umzugehen sowie Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten. Dabei geht es angesichts der Pluralität von Werten und Normen darum, die Verschiedenartigkeit im Sinne der Vielfalt aufzunehmen und wahrzunehmen und einen metakommunikativen Austausch in Interaktionen zu gestalten. So wird interkulturelle Kompetenz durch den Lernprozess erworben, und sie sorgt für einen Erfolg in der Kommunikation, deren erstes fremdes Zeichen die Sprache ist:

*„Eine fremde Sprache ist ein unüberseh- (und v.a unüberhör-)bares Zeichen für die Fremdheit der Anderen, und sich diesem Sachverhalt bewußt zu stellen, darauf sollte es vor allem ankommen. Das Nicht-Verstehen einer fremden Sprache oder auch nur einzelner ihrer Ausdrücke ist eine zentrale interkulturelle Erfahrung, die nicht zum Verschwinden gebracht, sondern besser einer bewußten Reflexion unterzogen werden sollte.“ (Haumersen 1990, S. 39)*

Haumersen vertritt die Position, dass den sprachlichen Missverständnissen ein großer, aber fördernder Stellenwert für den interkulturellen Lernprozess einzuräumen ist, weil sie zur Reflexion beitragen und somit den Lernprozess initiieren können. Auch eine Kommunikation in der englischen oder einer anderen dritten Sprache ist vor sprachlichen Missverständnisse nicht gefeit, „(...) *da sich hier alle*

*Beteiligten mit ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund und Verständnis einer Fremdsprache bedienen“* (Losche 1995, S. 49) und nach Losche dadurch eine kulturelle Orientierung noch schwieriger wird, sodass die Verwendung der *lingua franca* für den interkulturellen Lernprozess in der Forschung umstritten ist.

Bereits bei The Common European Framework for Language Learning, Teaching and Assessment (CEF), die sowohl den Schülern als auch den Lehrern, Prüfern und Lektoren in ganz Europa dient, um Programme, Methoden und Materialien für Fremdsprachen zu evaluieren und die Bescheinigungen/Zertifikate zu vergleichen, wird sowohl auf allgemeine Kompetenzen (General Competences) als auch auf sprachliche kommunikative Kompetenz (Communicative Language Competences) hingewiesen. So verweist Byram auf folgende Merkmale in der fremdsprachlichen Kommunikation:

- Der kommunikative Erfolg beruht nicht lediglich auf dem Informationsaustausch, sondern soll zum Kontakt beitragen und diesen aufrecht erhalten (vgl. Byram 1997, S. 3).
- Als Lernziel der Fremdsprachen ist die Ausbildung eines interkulturellen Mediators zu fokussieren, den nicht nur Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch interkulturelle Kompetenz charakterisieren, die unabhängig von der Sprache ist; es reicht nicht, sich den Muttersprachlern nur auf sprachlicher Ebene zu nähern (vgl. ebenda, S. 11).
- Dank interkultureller Bildung trägt die Schule zur persönlichen und sozialen Entwicklung eines Schülers bei; dabei wird ebenfalls die politische Bildung einbezogen (vgl. ebenda, S. 55).

Folglich ist im Fremdsprachenunterricht sowohl linguistische als auch soziolinguistische, diskursive sowie interkulturelle Kompetenz (Wissen, Interpretation, Handlungswissen, Fähigkeiten wie Neugier, Offenheit und kritisches Kulturbewusstsein) zu vermitteln. Dabei wird es deutlich, dass die gegenseitigen menschlichen kommunikativen Kontakte im Sinne interkultureller Bildung gefordert werden. In diesem Kontext akzentuiert De Florio-Hansen (2000) die Persönlichkeitsentfaltung und Autonomie der Fremdsprachenlerner, die vom interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht profitieren:

*„Der Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den eigenen und den fremden Kulturen, wie er für den Fremdsprachenunterricht konstitutiv ist, fördert die Persönlichkeitsentfaltung, die sich als Kette übernommener und abgelegter Identifikationen charakterisieren lässt. Ich-Identität, verstanden als die reflexive Fähigkeit des Subjekts, sich zu sich selbst und zu anderen zu verhalten, ist folglich nicht statisch, sondern im Wandel begriffen. Eine positive Veränderung der Selbst- und Fremdkonzepte, die bekanntlich mit Werturteilen verbunden sind, kann im Fremdsprachenunterricht angebahnt werden. Dabei geht es nicht darum, das Hauptanliegen, nämlich den Erwerb der Fremdsprache, zu vernachlässigen, im Gegenteil: Kommunikationsfähigkeit ist der Schlüssel zur Entwicklung von personaler Autonomie.“ (De Florio-Hansen, 3/2000, S. 228)*

## **Fazit**

Ein interkultureller Fremdsprachenunterricht begreift Sprachenlernen als einen Bildungsprozess, der fachspezifische Ziele und allgemeine Erziehungsziele wie Toleranz und Empathiefähigkeit beinhaltet. Dabei wird die Bereitschaft zum kulturellen Dialog im Fremdsprachenunterricht vorausgesetzt. Im Mittelpunkt der Fremdsprachenvermittlung stehen nicht die Vermittlung kulturkontrastiver Fakten, sondern die Vermittlung der Fähigkeit, Handlungsstrategien zu entwickeln, die den adäquaten Umgang mit Vertretern der Zielsprachenkultur gestatten, und damit kann interkulturelle Kompetenz ergänzend zur sprachlichen und fachlichen Qualifikation betrachtet werden. Folglich wird durch interkulturelle Kommunikation die eigene Wahrnehmung beeinflusst, sodass neue Handlungsstrategien sowie soziale Kompetenzen entwickelt werden.

Wenn wir davon ausgehen, dass Vermittlung von Fremdsprachen einen kulturellen Kontext impliziert, steht der interkulturelle Lernprozess im Zentrum der Sprachvermittlung, die Kultur als einen dynamischen Begriff versteht und auf der Meta-Ebene erfolgt. Als Ziel werden praktische Kompetenz (kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz) sowie soziale und persönliche Kompetenzen (Empathie und Ambiguitätstoleranz) gesehen, um einen effektiven Dialog in einer Fremdsprache zu erreichen. Auch wenn der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ in der Praxis unterschiedliche Interpretation erfährt, sind persönliche und soziale Kompetenzen in der fremdsprachliche Kommunikation hervorzuheben.

Für den DaF-Unterricht besteht die Aufgabe darin, eine Grundlage für interkulturelles Verstehen, interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Handlung zu schaffen. Dabei bezieht sich interkulturelle Kommunikation auf unterschiedliche Bereiche/Faktoren, z.B. auf das Normen- und Wertesystem sowie die Erziehung und Sozialisation, die in kulturellen Überschneidungssituationen den interkulturellen Prozess unterstützen, aber auch erschweren können. Ziel ist es, monokulturelle und ethnozentrische Sichtweisen zu überwinden. Daraus folgt, dass interkulturelle Kommunikation als interpretativ und diskursiv zu verstehen ist. Das „Verstehen“ bezieht sich auf die Kommunikation und die Wahrnehmung und richtet sich überwiegend auf den Erwerb praktischer Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit und Handlungsfähigkeit) und sozialer Fähigkeiten (Empathie, Ambiguitätstoleranz).

Folglich kommt der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenerwerb eine Schlüsselrolle zu, denn Mobilität ohne adäquate Sprachenkenntnisse mit Fremdverstehen bleibt ein Traum und wirtschaftlicher Erfolg kann zur Ineffizienz führen. In Polen, wo der Ausländeranteil lediglich bei 1-2 % liegt (vgl. Kap. 2.3), während die Zahl der ausländischen Unternehmer steigt (vgl. Kap. 2.2 und 2.3), können Fremdsprachen eine wichtige Rolle für den interkulturellen Lernprozess einnehmen, um Jugendliche für internationale Kooperationen mit anderen Ländern adäquat auszubilden. Da die deutsche Sprache in Polen unterschiedliche historische Phasen durchlaufen und demgemäß gesellschaftliche Konnotationen erfahren hat (vgl. Kap. 3), die nicht selten auch aktuell zu Missverständnissen beitragen, die wechselseitige Kommunikation beeinflussen und schließlich Auswirkungen auch auf die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache haben, ist es unerlässlich, dass interkulturelle Kompetenz als Lernziel im Deutschunterricht zur Selbstverständlichkeit wird.

## 7 Forschungsstand und Fragestellung

### **7.1 Fachsprachen als neue Herausforderungen für den Studiengang Germanistik?**

Der Studiengang Germanistik in Polen setzt seine Schwerpunkte – wie bereits in Kap. 4.1 und 4.2 erwähnt – auf die Fächer Literaturwissenschaft, germanistische Linguistik, praktische Sprachvermittlung und die Vermittlung didaktischer Kenntnisse (bei der Wahl des Studiengangs für den Lehrerberuf) sowie seit 2000 auf Übersetzungstätigkeiten. Die praktische Sprachkompetenz wurde seit Ende der 1990er Jahre in der Germanistik intensiviert; dokumentiert wurde das Verhältnis zwischen Theorie (Studium der Germanistik) und Praxis (Deutschunterricht) in den *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* in den Themenheften „Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen“ (vgl. Deutscher Germanistenverband 4/1997) und „Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen“ (vgl. Deutscher Germanistenverband 2/1999) sowie auf dem Germanistentag 1999 mit dem Thema „Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung“ (vgl. Schrader/Trame 2002, S. 32).

Die Ergebnisse der Studie von Zawadzka (2001)<sup>60</sup> zur Berufsvorbereitung im Germanistikstudium verweisen auf folgende Problematik: Die befragten Studierenden kritisieren geringe Wahlmöglichkeiten der Seminare, die Vermittlung enzyklopädischen Wissens, das auf schulischen Unterrichtsformen basiert, sowie zu umfangreiche Literaturprogramme. Entsprechend den Kritikpunkten fordern Germanistikstudierende berufspraktische Vorbereitung, die Wahlmöglichkeit von Schwerpunkten sowie deren Professionalisierung im Studium. Hierzu werden ausdrücklich Fachsprachen sowie sprachpraktische Seminare genannt, die den Fachwortschatz aus den Bereichen der Wirtschafts-, Rechts-, Technik- und Politikwissenschaft einbeziehen und Übersetzungsübungen fokussieren. Darüber hinaus fordern Studierende Diskussionen zu den gegenwärtigen Themen aus den Bereichen Kultur, Politik und Wirtschaft sowie fakultative Lehrveranstaltungen, die die eigene Entwicklung fördern. Bei der Wahl des Lehrerberufs wünschen sich die befragten Studierenden eine Verlängerung des Schulprakti-

---

<sup>60</sup> Die Studie wurde an zwei Universitäten in Warszawa/Warschau und Lublin durchgeführt.

kums, sodass es möglich wird, die Methoden und Didaktik an unterschiedlichen Schulen zu beobachten und zu diskutieren (vgl. Zawadzka 2001, S. 779).

Die befragten Studierenden vertreten zu einem großen Teil die Auffassung, das Germanistikstudium ver helfe nicht zur Realisierung ihrer Berufspläne; nur 50 % der Studierenden sind der Ansicht, dass das Germanistikstudium evtl. auf den Lehrerberuf vorbereitet – vorausgesetzt, der pädagogische Schwerpunkt wurde zu Anfang des Studiums deklariert/gewählt (vgl. ebenda). Demgegenüber vertreten 33 % der Befragten die Ansicht „*Das Germanistikstudium ist von der Berufsvorbereitung weit entfernt*“, und ca. 13 % der Probanden bezweifeln, dass das Germanistikstudium überhaupt in irgendeiner Weise auf einen späteren Beruf vorbereitet (vgl. Zawadzka 2001, S. 779). Die Frage nach einer Vorbereitung auf den Beruf des Dolmetschers bejahen 12 % der Studierenden, und in Bezug auf die Tätigkeit in einem Unternehmen sind lediglich 2 % der Meinung, dass das Studium berufsvorbereitend ist (vgl. ebenda).

Interessant sind die Ergebnisse insofern, als sie belegen, dass von den befragten Germanistikstudierenden zukünftig nur ca. 18 % als Lehrer arbeiten möchten, 18 % in einem Unternehmen, 16 % als Dolmetscher; 12 % streben eine Weiterbildung an, 3 % wünschen sich eine Tätigkeit im diplomatischen Dienst und 2 % in der Touristikbranche (vgl. ebenda, S. 780).

Die ambivalente Einstellung zum Lehrerberuf spiegelt sich in der aktuellen Voll- und Teilzeitbeschäftigung der Lehrer an den polnischen Schulen wider, da die Fremdsprachenlehrer zu einem großen Teil teilzeitbeschäftigt sind (vgl. Tabelle 37). Der Grund liegt in den niedrigen Lehrergehältern, sodass viele von ihnen – insbesondere Englisch- und Deutschlehrer – zusätzliche Möglichkeiten wahrnehmen, privaten Tätigkeiten mit überproportionalem Verdienst<sup>61</sup> nachzugehen (z.B. Nachhilfelehrer, private Sprachkurse). Hinzu kommt, dass die Stellung des Fremdsprachenlehrerberufs als unattraktiv angesehen wird (vgl. Zawadzka 1998, S. 482).

---

<sup>61</sup> Im Vergleich zur Lehrtätigkeit an staatlichen Schulen bieten private Unternehmen ein doppelt so hohes Monatseinkommen.

<b>Sprache</b>	<b>teilzeitbeschäftigt</b>	<b>insgesamt (voll- und teilzeitbeschäftigt)</b>
Englisch	11.943	36.289
Deutsch	7.198	20.812
Russisch	2.611	6.914
Französisch	1.168	2.929
Spanisch	110	259
Italienisch	116	201
Andere Fremdsprachen	517	877
<b>Insgesamt</b>	<b>23.663</b>	<b>68.281</b>

**Tabelle 37: Beschäftigung der Fremdsprachenlehrer: Voll- und Teilzeitbeschäftigung (vgl. MEN 2005).**

Das Germanistikstudium in Polen ist bereits in den 1990er Jahren wegen Einseitigkeit (Deutschlehrerausbildung) kritisiert worden, zumal viele Absolventen nach dem Studium einen Beruf in der Wirtschaft – insbesondere in deutschen Firmen und Redaktionen – finden, der wesentlich besser honoriert wird als der Lehrerberuf (vgl. Pfeiffer 1992, S. 98). So verweist Pfeiffer bereits zu Anfang der 1990er Jahre auf Reformbedürfnisse im Germanistikstudium unter Berücksichtigung der Sprachpolitik, insbesondere in Bezug auf gesellschaftliche und individuelle Erfordernisse, die sich in den Bereichen Wirtschaft, Politik und Kultur ergeben. Pfeiffer schlägt deshalb folgendes Studienprofil vor:

*„1. Rein neuphilologische Studien für eine kleine Gruppe von Studenten, die nachher als Wissenschaftler, Archivare oder in einem anderen Beruf außerhalb der Schule arbeiten.*

*2. Ein ausgebautes sprach- und landeskundliches Studium (nach dem Beispiel der language studies), am besten als Kombinationsstudium mit einem anderen Fach, z.B. Wirtschaft, Management, internationalem Recht u.a., für künftige leitende Tätigkeiten in verschiedenen sprachlichen, wirtschaftlichen oder politischen Bereichen.*

*3. Dolmetscher- und Übersetzungsstudium, kombiniert mit dem Erwerb von Kenntnissen in geisteswissenschaftlichen Fachsprachen für eine Gruppe von Studenten, die ihren Berufsweg ebenfalls außerhalb der Schule einschlagen.*

4. *Deutschlehrerstudium für den übrigen Teil von Studenten, der eine besonders gute didaktisch-methodische Ausbildung im Hauptfach Deutsch und einem anderen Nebenfach erhält.*“ (Pfeiffer 1992, S. 99)

Zweifellos ist die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern die Hauptaufgabe des Germanistikstudiums in Polen, zumal diese Lehrtätigkeit die Existenz der Germanistik sichert, jedoch ist ein DaF-Lehrer nicht nur als Philologe anzusehen, sondern vielmehr sind seine Schwerpunkte in der Didaktik und Sprachpraxis zu setzen. Somit ist der Fokus weniger auf literarische Texte als vielmehr auf Sachtexte aus unterschiedlichen Disziplinen zu legen – abhängig von der jeweiligen Adressatengruppe. Hierzu kommen *neue* Erfordernisse des Arbeitsmarktes, die die gegenwärtige Germanistik herausfordert, die *Fachsprachen*vermittlung in Forschung und Lehre zu fokussieren, sodass sich ihre Absolventen auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt behaupten können und den dortigen Anforderungen gerecht werden.

Mit Recht kritisiert Grucza die fehlende Professionalisierung und die allgemeine Hochschullehre, die die Absolventen ohne Schwerpunktbildung entlassen und so zum Dilettantismus führen kann (vgl. Lompart 2005, S. 21). Die fehlende Professionalisierung führt Grucza auf die Einstellung unter den Germanisten in Polen zurück, die die Lehre an der Universität oder Hochschule ihrer Forschung unterwerfen, indem sie abstrakte Ziele realisieren, anstatt auf diesem Gebiet zu forschen, das starke Nachfrage und Aktualität erfährt (vgl. ebenda). Folglich hebt Grucza in einem Interview an der Warschauer Universität die Bedeutung der professionellen Lehre in der Ausbildung der Deutschlehrer hervor:

*„Wenn man über Professionalität und Ausbildung der Deutschlehrer spricht, muss man den Begriff Fremdsprachenlehrer bestimmen. Wenn es so wäre, dass z.B. den Deutschlehrer nur die Deutschkenntnisse auszeichnen, dann wäre jeder deutsche Muttersprachler Deutschlehrer und jeder Pole Polnischlehrer und jeder Professor, der Germanist ist, wäre ein Professionalist/Fachmann im Rahmen der Lehrerausbildung in Deutsch. Professionell ausgebildete Lehrer jeder Fremdsprache müssen Kenntnisse sowohl über die Sprache, über die zwischenmenschliche Verständigung, Kommunikation und Rolle der Kultur sowie über die so genannte Aktivisation der*

*Sprachen verfügen. Der Germanistik-Professor kann als Fachmann gelten, solange er sich mit wissenschaftlicher Forschung auf diesem Gebiet beschäftigt. (...) Dabei ist die Zielgruppe zu unterscheiden: Wird das Lehrprogramm für Germanistikstudierende oder ein Curricula für berufliche Zwecke entwickelt.“ (Lompart 2005, S. 21f.)*

Die Schwerpunkte, für die Grucza plädiert, stellen gleichzeitig eine fundamentale Kritik an der polnischen Germanistik dar: Die Aus- und Fortbildung der Lehrer wird den aktuellen Bedürfnissen nicht gerecht; die Lehre ist den Interessen der Dozenten unterworfen und berücksichtigt nicht die neue Entwicklung. Dabei führt die aktuelle gesellschaftspolitische Situation in Polen mit freier Marktwirtschaft, ausländischen Investitionen und Migration zu vermehrtem Bedarf an Sprachkenntnissen, insbesondere in Bezug auf praktische, aktuelle Themen aus dem Berufsleben.

Der aktuelle Forschungsstand in der polnischen Germanistik legt nahe, dass die Thematik „Fachsprachen in der Lehrerbildung“ und „Didaktik der Fachsprachen“ aktuell nur sporadisch Resonanz findet und bis dato keine Studien zur Lehrerqualifizierung hinsichtlich Wirtschaftsdeutsch vorliegen.

## **7.2 Wirtschaftsdeutsch an polnischen Hochschulen**

Vor der politischen Wende wurden an den Hochschulen prinzipiell allgemeine Sprachfertigkeiten vermittelt, wohingegen in den letzten Jahren häufiger die Fachspezifizierung zu beobachten ist: Die Dekane der technischen und wirtschaftlichen Fachrichtungen fordern die Spezialisierung in den Fremdsprachen, da sie pragmatische Ziele der Studierenden zu fokussieren suchen, für die die Sprache ein Werkzeug im Berufsleben darstellt. Der Forderung nach Fachsprachen an den Hochschulen stehen besonders die fehlende fachliche und didaktische Vorbereitung der Lehrkräfte sowie fehlende Lehrmaterialien im Wege.

Die Untersuchung der studentischen Bedürfnisse an der SGH (Szkoła Główna Handlowa/Handelshochschule) in Warszawa/Warschau (Kiefer u.a. 2007) ist die einzige Studie, die die Bedürfnisse der Studierenden sowie Kritikpunkte in Bezug auf das Fach Wirtschaftsdeutsch in Polen herausstellt. Die befragten Studierenden bemängeln die Unterrichtsmethoden, insbesondere interaktive Übungen und

Gruppenarbeit, und betonen, dass prinzipiell „*ein Mangel an attraktiven Übungen*“ herrsche (vgl. Blaim u.a. 2007, S. 128ff.). Den Mangel führen sie auf „*ein zu geringes Engagement mancher Lektoren*“ zurück sowie auf die fehlende Motivation der Lehrer, die dazu führen, dass ihnen kaum Platz für Kreativität und Flexibilität im Unterricht eingeräumt wird (vgl. ebenda S. 132). Hierzu werden „*uninteressante Themen*“ und unattraktive Lehrmaterialien kritisiert, die sich auf Textarbeit konzentrieren und die Bearbeitung von Fallstudien vernachlässigen (vgl. ebenda S. 131f.). Darüber hinaus beklagen die befragten Warschauer Studierenden „*den geringen Anteil der Allgemeinsprache im Verhältnis zur Fachsprache*“ und wünschen sich mehr Übersetzungs- und grammatische Übungen (vgl. Blaim u.a. 2007, S. 127-130). Auffallend ist die Fokussierung auf Fachsprachen an der Warschauer Hochschule, die damit eine Ausnahme unter den polnischen Hochschulen darstellt<sup>62</sup>. Auch der Wunsch nach Grammatik und Übersetzung an den polnischen Hochschulen ist auf das hohe Sprachniveau und die hohe Zahl der Sprachseminare zurückzuführen. Die an dieser Hochschule gewonnenen Ergebnisse sind daher nicht auf andere Hochschulen in Polen übertragbar, denn in der Regel ist dort ein relativ niedriges Sprachniveau und eine niedrige Zahl an Semesterwochenstunden zu verzeichnen (vgl. Kap. 3.2.4).

Ostaszewska<sup>63</sup>, die Fortbildungen für Deutschlehrer (u.a. für Wirtschaftsdeutsch) am Goethe-Institut in Polen anbietet (vgl. Kap. 4.2.2), kritisiert die nicht adäquate Qualifikation der DaF-Lehrer, die fehlende Motivation zur Weiterbildung, aber auch die institutionelle Einschränkung der Aufstiegschancen der Lehrkräfte an den Hochschulen (vgl. Ostaszewska 2007, S. 270). Außerdem sind die Lehrprogramme nicht an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst, sodass folgende Kritikpunkte geäußert werden:

- Es fehlen qualifizierte Lehrprogramme, die die Lerner motivieren.
- Die didaktischen Ziele und Inhalte sind nicht transparent.

---

<sup>62</sup> Die Warschauer Hochschule (SGH) bietet die höchste Zahl an Fremdsprachen (darunter explizit Wirtschaftsdeutsch) an. Die Ergebnisse sind jedoch auf keinen Fall mit der Situation an anderen Hochschulen in Polen vergleichbar, weil die dortigen Lehrprogramme für Fremdsprachen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht stark von allen anderen Hochschulen abweichen.

<sup>63</sup> Ostaszewska ist Projektkoordinatorin für DaF-Lehrkräfte an dem Goethe-Institut in Warszawa/Warschau.

- Das System der Prüfungen und der Benotung ist ebenfalls nicht transparent.
- Das Lektor-Student-Verhältnis ist nicht adäquat.  
(Vgl. ebenda, S. 271)

Die mangelhafte Qualität des Unterrichts und die in den letzten Jahren gesunkene Nachfrage nach Deutsch sowie die Reduktion der Stundenzahl der Lektorate führten häufig dazu, dass Deutschkurse aus den Programmen gestrichen wurden (vgl. ebenda, S. 269). Hinzu kommt, dass die Wahl der Fremdsprachen unter den Studierenden eingeschränkt ist, weil die Studierenden häufig die Fremdsprache fortführen sollen, die sie bereits in der Oberschule gelernt haben. Diese Einstellung untermauert auch Lewicka, die einerseits die negative Tendenz in Bezug auf Deutsch mit der Popularität des Englischen als *lingua franca* begründet, andererseits ist die Begründung in Curricula und Lehrmethoden zu suchen: Die Curricula für Deutsch an den Hochschulen werden unprofessionell vorbereitet; es werden kaum adäquate Lehrmethoden verwendet, und auch die Lehrbücher werden didaktisch nicht interessant gestaltet, sodass die Lernenden häufig demotiviert werden. Dabei betont Lewicka den Zusammenhang zwischen dem Engagement der Lehrer, den Lehrmaterialien und den Methoden: Selbst wenn attraktive Materialien vorliegen, aber traditionelle Methoden (Frontalunterricht) verwendet werden und das Engagement der Lehrkräfte fehlt, bleibt die Motivation der Lernenden niedrig (vgl. Lewicka 2007, S. 226).

Darüber hinaus stellen die Studierenden der technischen und ökonomischen Hochschulen immer häufiger fest, dass sie zwar über ein deklaratives Wissen (Lexik, Grammatik) verfügen, in der Praxis aber zahlreichen Kommunikationsproblemen begegnen, da die Gewohnheit, kontrolliert grammatisch korrekte Formulierungen zu verwenden, die Kommunikationsfähigkeit beeinträchtigt, was sicherlich auch zur sinkenden Motivation beiträgt (vgl. ebenda, S. 226). Dementsprechend ist die Einstellung der DaF-Lehrer zu kritisieren: Das Vorwissen der Lernenden sowie ihre Fähigkeiten nehmen eine sekundäre Rolle im Unterricht ein; Priorität haben der Lehrplan sowie die Materialien (Themen aus dem Lehrbuch), die es durchzuarbeiten gilt. Da aber die Tests und Prüfungen sowie Lernthemen nicht standardisiert sind, ist die Thematik sehr unterschiedlich und

grundsätzlich von den Kenntnissen der Lehrenden abhängig. Demzufolge ist zu fragen, inwiefern Fachsprachen adäquat in Bezug auf die Bedürfnisse der Studierenden angeboten werden, zumal im Berufsleben die Rolle der mündlichen Fremdsprachenkommunikation kontinuierlich zunimmt und diese somit auch als Qualifikationsanforderung der Unternehmen von Bedeutung ist.

Inzwischen werden zwar an polnischen Hochschulen einheitliche Tests sowie die Akkreditierung von Sprachkursen gefordert, jedoch werden lediglich an einigen Technischen Universitäten einheitliche Prüfungen durchgeführt. So versucht der Akademische Sprachenzentren-Verband SERMO (Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych)<sup>64</sup>, die Attraktivität für Studierende der Lektorate zu erhöhen und eine offizielle, einheitliche Prüfung für alle Hochschulen einzuführen. Folgende Forderungen werden von SERMO formuliert:

- Vereinheitlichung der Richtlinien/Curricula der Fremdsprachenvermittlung,
- Standardisierung der Benotungskriterien,
- Verbesserung der sprachlichen und methodischen Qualifizierung der Lehrer an den Fremdsprachenzentren,
- Verbesserung der Qualität der Lehrmaterialien sowie der didaktischen Mittel in der Praxis,
- stärkere Kooperation unter den Lehrkräften einer Fremdsprache (vgl. SERMO 2008).

Die Lehrkräfte an polnischen Hochschulen fordern eine staatlich anerkannte Prüfung, die den Studenten eine Zusatzqualifikation in Form eines Zertifikats ermöglicht. Wenn diese Forderungen eingelöst werden, kann das zur Standardisierung des Fachsprachenunterrichts an den Hochschulen und damit zu einer Erhöhung der Motivation der Studierenden führen, da die Prüfung auch als anerkannte berufliche Qualifikation gelten könnte.

---

<sup>64</sup> SERMO ist Mitglied der Europäischen Sprachenzentren CercleS (Der Europäische Verband der Hochschulsprachenzentren), einer Organisation, die 1991 in Straßburg gegründet wurde. CercleS ist ein europäischer Dachverband unabhängiger Vereinigungen von Sprachenzentren aus 22 europäischen Ländern, der etwa 200 Sprachenzentren, Institute, Fakultäten oder Fachbereiche von Hochschulen umfasst, deren Hauptaufgabe in der Sprachausbildung liegt.

Gegenwärtig kristallisieren sich zwei Forschungslinien zu Fachsprachen in Polen heraus: Einerseits werden die Ergebnisse der Fachkonferenzen und einzelner (nicht repräsentativer) Untersuchungen veröffentlicht, die von den Didaktikern an den Hochschulen durchgeführt werden, um praktische Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts zu entwickeln. Andererseits erfolgt die Forschung zum Thema Fachsprachen auf der translatorischen Ebene, wie z.B. der Glottodidaktik in Warschau. Dennoch mangelt es an einem wissenschaftlichen Austausch, der eine Verbindung herstellen könnte zwischen den theoretischen Ansätzen, die an den Universitäten ausgearbeitet werden, und der praktischen Erfahrung der Sprachinstitute. Außerdem wurden die bisherigen Fachwerke für Wirtschaftsdeutsch in Polen ausschließlich von Germanisten verfasst; damit wird deutlich, dass auch die interdisziplinäre Kooperation mit Unternehmern oder Wirtschaftswissenschaftlern fehlt. Schließlich scheint die Kernproblematik der Qualifizierung der DaF-Lehrer für Wirtschaftsdeutsch in Polen im Bereich der Lehrerbildung zu liegen, die sich bislang als inadäquat erwiesen hat.

### **7.3 Zu den deutsch-polnischen Beziehungen aus soziologischer Sicht**

Vor dem Hintergrund der historischen Betrachtung der deutsch-polnischen Beziehungen (vgl. Kap. 3.1) wird der aktuelle Forschungsstand zu Eigen- und Fremdbildern zwischen Deutschland und Polen dargestellt. Zunächst sollen die Begriffe „das Eigene“ und „das Fremde“ erläutert werden, und anschließend soll die jeweilige Betrachtung der Fremdbilder skizziert werden.

Wir sehen das *Eigene* und das *Fremde* nur in Abgrenzung voneinander; wir brauchen das *Eigene*, um das *Fremde* zu erkennen, und umgekehrt. Zwei (bzw. mehrere) Systeme existieren also getrennt voneinander und stehen doch zueinander in einer Beziehung wechselseitiger Abhängigkeit. Das Fremdverstehen setzt „eine grundlegende Trennung von Eigenem und Fremdem“ voraus (vgl. Loenhoff 1992, S. 158). Diese Trennung erlaubt Selbstreflexion und Wahrnehmung des Fremden. Durch die Differenzen, die bei diesem Prozess deutlich werden, kann der Abstand zur eigenen Kultur erfahrbar gemacht werden; dadurch kann ein veränderter Blick auf die andere Kultur gewonnen werden. Die Selbstreflexion und die Wahrnehmung der fremden Kultur haben zur Folge, dass die Einzigartigkeit der eigenen Kultur relativiert wird (vgl. Haumersen 1990, S. 26). Die

Selbstreflexion und die Fremdwahrnehmung erfolgen mittels der vertrauten Kulturstandards, die erst durch den Kontakt mit einer fremden Kultur bewusst wahrgenommen werden. Je mehr kulturelle Gegensätze bemerkbar sind, desto wahrscheinlicher treten Schwierigkeiten in der Verständigung auf, denn *„unterschiedliche Standards erschweren die Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen und werden oft als Bedrohung der eigenen angesehen.“* (Losche 1995, S. 17) Die gegensätzlichen Kulturstandards können nicht nur zur Verunsicherung führen, sondern auch mit Ablehnung und Verurteilung verbunden sein. Dieser Prozess wird beschrieben als *„ein Mechanismus, der angesichts der Orientierungsfunktion von Kulturstandards verständlich ist“* (ebenda, S. 18). Fremde Personen, die uns ähnlich sind, nehmen wir überwiegend positiv wahr, während wir auf fremd Erscheinendes eher ablehnend reagieren (vgl. ebenda, S. 66). Dabei gehen wir *selektiv* vor: Bestimmte Gegenstände werden bewusst und differenziert erlebt, andere Eigenschaften dagegen nur umrisshaft oder gar nicht wahrgenommen. Der Prozess der Wahrnehmung ist nicht nur selektiv, sondern wird auch durch eigene Kulturstandards bedingt. Dabei machen uns sowohl der Wissenserwerb über eine andere Kultur als auch die bewusste Reflexion über die eigene Kultur oft deutlich, dass wir in Klischees verhaftet sind, die häufig aus einem begrenzten Fremd- und Eigenbild erwachsen. So wird beispielsweise die Differenz in der Wahrnehmung der Denkweise zwischen Polen und Deutschland erkennbar: Während Polen die deutsche Denkweise als sehr rational und analytisch empfinden, ist für Deutsche die emotionale polnische Argumentation oft ungewöhnlich. Durch die selektive Wahrnehmung entstehen Eigen- und Fremdbilder, die wir entweder durch Erfahrung oder Informationen erwerben und die unsere oder die fremde Kultur darstellen. So sind unsere Begegnungen mit einer fremden Kultur immer durch Vorerfahrung geprägt:

*„Begegnungen zwischen Kulturen beginnen selten beim Punkt Null, bei der tabula rasa. Fast jede Begegnung ist – meist unbewusst – mitgeprägt durch frühere Kontakte oder durch die im kollektiven Gedächtnis bewahrte geschichtliche Erfahrung mit der anderen Kultur. Fast jeder Kulturkontakt ist somit geprägt durch eigene oder tradierte Vorerfahrungen, die ihren konkreten Niederschlag und Ausdruck in spezifischen Bildern des jeweils Fremden gefunden haben.“* (Heuberger u.a. 1998, S. 30)

Die Ermittlung von Fremd- und Eigenbildern bedient sich in soziologischen bzw. kulturwissenschaftlichen Studien i.d.R. quantitativer Verfahren, deren Ziel es ist, eine Kultur anhand von festgelegten „typischen“ Merkmalen zu charakterisieren und die Veränderungen der bereits bekannten Stereotypen im zeitlichen Verlauf zu beobachten und zu analysieren.

Wie sich Polen und Deutsche gegenseitig betrachten, welche Charaktereigenschaften sie den jeweils anderen zuschreiben, verdeutlichen die folgenden Tabellen, die auf der Untersuchung von Dolińska/Fałkowski (2001) basieren (vgl. Tabelle 38 und Tabelle 39):

Ein typischer Deutscher ist...	Bewertungsskala (Angaben in Prozent) <sup>29</sup>			
	1+2	3	4+5	
Fleißig	73	19	8	faul
tolerant	32	38	30	intolerant
modern	80	18	2	rückständig
gebildet	63	33	4	ungebildet
effektiv	70	26	4	ineffektiv
Ehrlich	42	43	15	unehrlich
freundlich/gutmütig	31	41	28	unfreundlich/boshaft
reinlich	71	21	8	schmutzig/schlampig
religiös	20	44	36	ungläubig
verantwortungsbewusst	71	25	4	verantwortungslos
diszipliniert	85	13	2	undiszipliniert
unternehmerisch	81	15	4	passiv

**Tabelle 38: Das Bild des typischen Deutschen in der polnischen Gesellschaft (vgl. Dolińska/Fałkowski 2001, S. 21).**

<sup>29</sup> Es wurde eine Skala von 1 (z.B. sehr fleißig) bis 5 (sehr faul) verwendet (vgl. Dolińska/Fałkowski 2001, S. 62f.).

Bei den „typischen“ Eigenschaften eines Deutschen dominieren Eigenschaften wie „diszipliniert“, „unternehmerisch“, „modern“ und „fleißig“; bei den Merkmalen „freundlich“ und „religiös“ herrscht Uneinigkeit, ob diese auf Deutsche zu Recht zutreffen. Auch der Begriff „Toleranz“ wird nicht eindeutig mit Deutschland assoziiert, sodass diese Ergebnisse folgenden Eindruck widerspiegeln: Einerseits ist das Deutschlandbild in Bezug auf „Arbeit“ bzw. „Kompetenz“ mit positiven Merkmalen versehen, andererseits sind Eigenschaften, die den Umgang mit den Mitmenschen beschreiben, nicht eindeutig zuzuordnen. Fialkowski fasst diese Ergebnisse in folgender Aussage zusammen: *„Den Deutschen, durch polnische Augen gesehen, kann man als ‘guten Arbeiter ohne Herz’ beschreiben.“* (Do-  
lińska/Falkowski 2001, S. 51) Prinzipiell ist eine ambivalente Einstellung von Polen gegenüber Deutschland festzustellen: Sympathie den Deutschen gegenüber bekunden 33 % der Polen, 31 % der Polen sind in dieser Hinsicht gleichgültig, während 33 % eine Antipathie gegenüber Deutschen offenbaren; nur 3 % beantworten die Frage mit „schwer zu sagen“. Auffällig ist, dass sich zwischen 2001 und 2006 sowohl die Sympathie- als auch die Antipathiewerte kaum verändert haben; pro Jahr verändern sich diese zwischen 3 % und 6 %, ohne dass eine deutliche Tendenz festzuhalten sei (vgl. CBOS, BS 148/2006):

Ein typischer Pole ist...	Bewertungsskala (Angaben in Prozent)					
	1	2	3	4	5	
Fleißig	9	21	45	19	6	faul
Tolerant	7	19	51	16	7	intolerant
Modern	5	15	35	34	11	rückständig
Gebildet	5	21	53	17	4	ungebildet
effektiv/erfolgreich	5	14	49	27	5	ineffektiv/nicht erfolgreich
Ehrlich	8	13	42	24	13	unehrlich
herzlich	11	28	44	13	4	schroff
sauber	5	19	48	22	6	ungepflegt
religiös	43	31	20	4	2	nicht religiös
verantwortungsbewusst	9	19	49	19	4	verantwortungslos

diszipliniert	7	16	46	26	5	undiszipliniert
unternehmerisch	9	24	41	20	6	nicht unternehmerisch
demokratisch	8	21	51	16	4	autoritär
kreativ	10	26	46	14	4	phantasielos

**Tabelle 39: Bild des typischen Polen in Beurteilung der Deutschen (vgl. Dolińska/Falkowski 2001, S. 22).**

Die Einschätzungen der Eigenschaften des „typischen“ Polen liegen meistens in der Mitte der Skala (3), was auf eine gewisse Unsicherheit hindeutet; eine Ausnahme bildet jedoch die eindeutige Zuweisung der Eigenschaft „religiös“, die für drei Viertel aller Deutschen auf Polen zutrifft. Eigenschaften wie „rückständig“, „ineffektiv“ und „unehrlich“ tendieren zur negativen Beurteilung, demgegenüber zeigen Eigenschaften wie „herzlich“, „kreativ“ oder „unternehmerisch“ eine positive Tendenz. Angesichts der ökonomischen Entwicklung nach der politischen Wende erscheint es verwunderlich, dass Polen als „rückständig“ und „ineffektiv“ eingeschätzt werden – offensichtlich hat dieser Fortschritt in Polen nur geringfügig zu einem veränderten Polenbild beigetragen.

Obwohl sich die von Dolińska (Dolińska/Falkowski 2001) untersuchten Fremdbilder in den letzten Jahren positiv verändert haben, sind dennoch stereotype Sichtweisen feststellbar: Das (negative) *Deutschlandbild*, das in Polen nach dem Zweiten Weltkrieg ausschließlich mit dem Nationalsozialismus verbunden war und durch die kommunistische Propaganda verstärkt wurde, wird aufgrund eigener Erfahrungen – seien es Reisen, Studienaufenthalte, Praktika oder Arbeitsverträge – allmählich revidiert. Dies mag daran liegen, dass Deutschland der bedeutendste westliche Wirtschaftspartner Polens ist, wodurch besonders die junge Generation motiviert ist, die alten Stereotypen in Frage zu stellen.

Auch das *Polenbild* in Deutschland, das von zahlreichen Vorurteilen geprägt ist – wobei die Medien in Deutschland mit dazu beigetragen haben, *den* Polen als „Dieb“ und „Schwarzarbeiter“ zu diffamieren und die ökonomische Situation Polens mit dem historisch belasteten Begriff „polnische Wirtschaft“ (vgl. Orłowski 1996) zu diskreditieren – lassen eine Tendenz zur positiven Veränderung erkennen. Das Polenbild der Deutschen wird eher als „ambivalent“ bzw. „neutral“ interpretiert; ein wesentlicher Grund liegt vor allem im mangelnden Interesse an Po-

len gepaart mit Unkenntnis über Polen. Prinzipiell zeigen aber viele Deutsche die Bereitschaft, das „alte“ Polenbild durch gutnachbarschaftliche Beziehungen zu verändern, sodass gegenwärtig die deutschen und polnischen Fremdbilder differenzierter wahrgenommen werden.

Die Dynamik des Kulturbegriffs spiegelt sich in der Werteerziehung und in neuen Tendenzen der neuen EU-Beitrittsländer wider: Die *Leistungsorientierung* als Erziehungsziel, die aus den beiden leistungsbezogenen Variablen „hart arbeiten“ und „Energie, Ausdauer“ berechnet wurde<sup>65</sup>, spielt in den neuen EU-Ländern eine größere Rolle als in den alten Mitgliedsländern (vgl. Tabelle 40):

Land	Mittelwerte
<b>Westdeutschland</b>	<b>0,70</b>
<b>Ostdeutschland</b>	<b>0,72</b>
Frankreich	0,90
Großbritannien	0,78
Italien	0,70
Niederlande	0,49
Spanien	0,48
Österreich	0,45
Schweden	0,34
Estland	1,31
Litauen	1,25
Lettland	1,21
<b>Polen</b>	<b>1,20</b>
Tschechien	1,02
Ungarn	1,00
Slowakei	1,00

<sup>65</sup> Die Frage nach Erziehungszielen der Kinder hatte 12 Ziele als Antwort zur Auswahl, von denen maximal fünf Ziele ausgewählt werden konnten. Unter den Variablen befanden sich zwei leistungsbezogene Variablen, und zwar „hart arbeiten“ und „Energie, Ausdauer“, von denen die durchschnittlichen Mittelwerte berechnet wurden.

Bulgarien	1,44
Rumänien	1,01
Türkei	0,95
<b>EU-15</b>	<b>0,67</b>
<b>Beitritt I</b>	<b>1,05</b>
<b>Beitritt II</b>	<b>1,22</b>

**Tabelle 40: Leistungsorientierung als Erziehungswert: Überblick der Mittelwerte in der EU (vgl. Gerhards 2006, S. 143f.).**

Die Frage nach Prioritäten zwischen Arbeit und Freizeit im europäischen Vergleich bestätigt die Tendenz, dass der Wert *Arbeit* in den neuen Ländern höher als Freizeit bewertet wird. Dabei wurden die Probanden gefragt, ob sie dem Statement „*Die Arbeit sollte immer zuerst kommen, auch wenn das weniger Freizeit bedeutet.*“ zustimmen. Bei der fünfstufigen Skala von „stimme überhaupt nicht zu (1)“ bis „stimme voll und ganz zu (5)“ betrug der Mittelwert in Westdeutschland 3,29<sup>66</sup>, während in Polen 3,71 ermittelt wurden (vgl. Gerhards 2006, S. 143f.).

Die soziologischen Vergleichsstudien zeigen eine gewisse Ähnlichkeiten in bestimmten Kulturkreisen, die tradiert werden und die auf die jeweilige Geschichte und auf politische Systeme zurückgeführt werden können, in denen die Bevölkerung aufwächst und von denen sie in ihrer Sozialisation beeinflusst wird. Dabei können Ziele wie *Leistungsorientierung* und *Arbeit* auf das veränderte politische System zurückgeführt werden, das dazu führt, dass die Bevölkerung die Möglichkeiten nutzt, Wohlstand und materielle Güter in relativ kurzer Zeit zu erlangen – materialistische Wertorientierung ist dabei als führend anzusehen.

Im Zentrum der soziologischen Studien zu kultureller Thematik stehen vorwiegend „typische“ Merkmale eines Landes, die im gesellschaftlichen Kontext problematisiert werden. Diese Studien bilden häufig die Grundlage für landeskundliche Themen im DaF-Unterricht in Polen, sodass die Polarisierung der Eigen- („wir“) und Fremdbilder („sie“) hervorgehoben wird, die subjektiv und selektiv präsentiert werden und schließlich zu einer stereotypen Sichtweise beitragen.

<sup>66</sup> In Ostdeutschland betrug der Mittelwert 3,65 und zeigt damit eine ähnliche Tendenz wie die neuen EU-Beitrittsländer.

#### **7.4 Zu den deutsch-polnischen Studien und Trainings auf wirtschaftlicher Ebene und deren Rezeption in der polnischen DaF-Didaktik**

In der Managementforschung wird davon ausgegangen, dass es den universalen, optimalen Führungsstil nicht gibt, denn er ist ein Produkt unterschiedlicher Kulturen. Da jedoch das Bedürfnis besteht, Kulturen zu erschließen, benötigt man Kriterien, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beschreiben und zu analysieren. Sowohl im Management als auch in der Fremdsprachendidaktik in Polen werden die ermittelten Kulturstandards von Hofstede (1980, 1993) zugrunde gelegt, ähnlich wie Studien bzw. Ratgeber von Flader (2006, 2008) und Wojciechowski (2002, 2005), die plausible Lösungen für deutsch-polnische Kooperationen anbieten. Diese Studien werden im Folgenden präsentiert und anschließend wird ihre Relevanz für den Beitrag zur interkulturellen Kompetenz hinterfragt.

Hofstede versteht Kultur als ein mentales Programm, das sich durch eine charakteristische Werteorientierung auszeichnet; die Werte bezeichnet er als „*a broad tendency to prefer certain states of affairs over others*“ (vgl. Hofstede 1980, S. 19). Hofstedes Ansatz der Kulturanalyse verweist darauf, dass die nationale Kultur den wichtigsten Einflussfaktor auf arbeitsbezogene Werte und Einstellungen darstellt; mit standardisierten Fragebögen versucht er, Kultur in Form von Werten zu erfassen. Die Ergebnisse für die verschiedenen Kategorien nach Hofstede (Machtdistanz, Individualismus/Kollektivismus, Femininität/Maskulinität, Unsicherheitsvermeidung und Kurzzeitorientierung/Langzeitorientierung) in Deutschland vs. Polen sind in der folgenden Tabelle 41 zusammengefasst:

Kategorien	Deutschland	Polen
<b>Machtdistanz</b>	<b>35</b>	<b>50</b>
Individualismus	67	60
Maskulinität	66	70
<b>Unsicherheitsvermeidung</b>	<b>65</b>	<b>50</b>
Langzeitorientierung	31	32

**Tabelle 41: Deutschland und Polen nach Kategorien von Hofstede.**

Betrachtet man die von Hofstede ermittelten Werte, so fällt auf, dass sich Grenzen weder zwischen Ost und West noch zwischen Kontinenten ziehen lassen. So gibt es z.B. in Bezug auf den Faktor *Machtdistanz* bei den ehemaligen Ostblockländern deutliche Unterschiede: Polen nähert sich hinsichtlich dieser Kategorie eher Italien, Argentinien und Japan als Tschechien und Ungarn; Deutschland rangiert sehr nahe an Ländern wie Costa Rica, Tschechien und Finnland. Auch hinsichtlich der Kategorie *Unsicherheitsvermeidung* steht Polen den englischen Ländern näher als Deutschland; hinsichtlich des Individualismus erzielt Deutschland einen relativ niedrigen Wert im Vergleich zu anderen westlichen Ländern (USA, Großbritannien, Belgien). Insofern lassen sich Merkmale und Werte nicht eindeutig einer Kultur zuordnen, und dennoch bilden die ermittelten Kulturstandards eine Grundlage für interkulturelle Trainings.

Die Untersuchung von Hofstede ist ein Versuch, Kulturen zu erklären bzw. den Zusammenhang zwischen Kultur und Mentalität darzustellen. Doch die Erklärung eines Sachverhalts durch die Variable *Mentalität* erfolgt nicht unbedingt nur ein-dimensional; für eine adäquate Erklärung benötigt man mehrere Variablen, und hier stößt die Untersuchung an ihre Grenzen, denn die Differenzen innerhalb einer Kultur werden nicht berücksichtigt. Darüber hinaus kann die Methode kritisiert werden, da Hofstede Mitarbeiter eines großen transnationalen Unternehmens mit einer multikulturellen Belegschaft untersuchte, sodass es sich primär um Merkmale der Organisationskultur handelt, die nicht zwangsläufig zu verallgemeinern ist.

Hinzu kommt, dass mithilfe dieser Untersuchungsmethode keineswegs die Differenzen der kollektiven Identität und Mentalität innerhalb einer nationalen Kultur erfasst werden, denn die kulturelle Identität ist eben nicht statisch, sondern dynamisch und wird häufig durch politische und gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst (vgl. Kap. 6.1 – 6.3). Bei der Analyse von Hofstede wird deutlich, dass zwar kollektive Eigenschaften bestimmter Gesellschaften erfasst werden können, dass sich diese jedoch in Überschneidungssituationen häufig *nicht* als hilfreich erweisen, sondern vielmehr eine Wirklichkeit konstruieren, die vom kulturzentristischen Begriff ausgeht. Somit konzentriert sich das Lernen in so konzipierten interkulturellen Trainings auf Unterschiede, die eine stereotype Sichtweise hervorheben und deren Nützlichkeit in der Praxis zu hinterfragen ist.

Flader hat westliche Unternehmen in Polen untersucht und Folgendes festgestellt: „a shocking statistics (...) 80% of all failures of business projects between Germans and Poles (on the level of middle-sized companies) are due to intercultural problems, i.e. misunderstandings, irritations, frustrations and wrong decisions.“ (Flader 2006, S. 145) Die Ursachen hierfür führt Flader auf die polnische Geschichte zurück:

*„The country often was occupied by a foreign power, and a Polish state did not exist for a long time to be strong enough to represent a Polish state power. As a consequence of this national history, written social rules were seen to represent a foreign power, not a Polish one, so that there was a tendency to oppose to the rules. The distinction between ‘Us’ (the Poles) and ‘Them’ (the foreigners) was connected with this attitude.“ (ebenda)*

Die Opposition *wir* (Polen) vs. *sie* (Ausländer) ist nach Flader (2006) auch aktuell in Unternehmen in Polen zu verzeichnen; dies sollte von westlichen Managern, die in Polen tätig sind, berücksichtigt werden:

*„For Western managers it is important to notice this feature of Polish national culture. When Poles are working in a company together with Westerners who are in the position of decision makers, under certain circumstances this distinction between ‘Us’ and ‘Them’ may be effective. If the Westerners behave in an arrogant way – what Poles are calling ‘the imperialistic style of behaviour’ – and if the Poles are not offered a participation in decision making processes, although they have the professional competence and the proper position in the company for this, in the mind of the Poles the Western managers are put into the position of ‘Them’.“ (Flader 2006, S. 145 ff.)<sup>67</sup>*

Die Vermittlung von Kulturstandards ist für Flader das primäre Ziel des interkulturellen Lernens, und wenn er sich auch von den quantitativen Ansätzen von Hofstede sowie den Kulturstandards von Thomas (2003) distanziert (vgl. Flader 2008, S. 20 und S. 26), wird die Tendenz zur Hervorhebung und Identifizierung

---

<sup>67</sup> Flader führte über 30 Interviews mit westlichen Managern durch.

polnischer Kulturstandards immer wieder wahrnehmbar. Kulturstandards spiegeln sich in Erklärungen zu polnischen Werten, wie z.B. dem der „*Hochschätzung des Dilettanten*“ wider – dieser „Wert“ wird auf die Situation in Polen als einem Schwellenland zurückgeführt (vgl. Flader 2008, S. 22).

Flader analysiert Aussagen westlicher Unternehmer über Geschäftsgespräche; die Ergebnisse sind jedoch als Ratgeber für Unternehmen zu sehen, die versuchen, die nationalen Unterschiede anhand der Geschichte und insbesondere der sozialistischen Marktwirtschaft zu erklären (vgl. Flader 2008). Einerseits versucht Flader, die Handlung zu analysieren und nicht lediglich das „Glauben“<sup>68</sup> zu erläutern (vgl. Flader 2008, S. 17), andererseits basiert seine Vorgehensweise jedoch auf dem kritisierten „Glauben“, denn die von westlichen Unternehmern genannten Kulturstandards werden ermittelt, und zusätzlich wird der Versuch unternommen, diese im historischen Kontext zu analysieren. So äußert sich ein holländischer Unternehmer wie folgt: „*And another thing is... that I noticed is that... people ... do not really intend to plan here, you know, to... to... look in the future.*“ (Flader 2008, S. 49) Dieses Statement ist – wie Flader selbst äußert:

*„(...) nicht nur ein Urteil über 'die Leute' (d.h. 'die Polen'), es impliziert auch eine negative Bewertung dessen, was als eine Eigenheit der Einheimischen behauptet wird. Denn das Fehlen von Planungsabsichten, (...) ist in jedem Fall ein abweichendes Verhalten bzw. ein den Betreffenden zugeschriebener 'Defekt', da Planung hier eine unverzichtbare Voraussetzung der Arbeit ist.“ (Flader 2008, S. 49)*

Die Analyse der Konfliktsituationen, die Flader als Kulturschock bezeichnet, liefert Kulturstandards als Grundlage für anschließende Ratgeber, z.B.: „*Welcher Führungsstil ist in Polen erfolgreich?*“, „*Was der Westler über die jüngere polnische Geschichte wissen sollte?*“ (Flader 2008, S. 93, 99, 115) In diesem Kontext ist zu fragen, inwiefern die Untersuchung zur interkulturellen Kompetenz beiträgt, wenn von „den“ Polen ausgegangen wird:

*„Viele Polen sind sich dessen bewusst, dass sie beruflich lernen müssen – und viele sind bereit, dies auch zu tun. Dazu brauchen sie einen Vorgesetzten, der ihnen hilft,*

---

<sup>68</sup> Die Untersuchungen von Hofstede basieren Fladers Ansicht nach auf Überzeugungen und subjektivem „Glauben“ der Befragten und deren Wahrnehmung.

sich weiter zu entwickeln, indem immer anspruchsvollere Aufgaben an sie gestellt werden. Ich will zwei weitere Eigenschaften nennen, die einen 'guten Boss' für die Polen ausmachen.

- Er hat das nötige Fachwissen und ist auch bereit, es mit den Polen zu teilen.
- Er praktiziert einen paternalistischen Führungsstil.“ (Flader 2008, S. 93f.)

Bei dieser Art von Ausführungen fällt auf, dass lediglich Kulturstandards geschildert und erklärt sowie plausible Ratschläge für den Führungsstil in Polen gegeben werden: „Arrogantes Verhalten gegenüber Polen ist für den West-Manager der sicherste Weg, langfristig der eigenen Firma schweren Schaden zuzufügen.“ (Flader 2008, S. 97) Diese Ratschläge führen m.E. kaum zu interkultureller Kompetenz, vielmehr dazu, dass Klischees und Stereotypen vermittelt werden und lediglich die *kurzfristige* Effektivität im Sinne des wirtschaftlichen Gewinns in den Vordergrund rückt.

Auch Wojciechowski (2002, 2005) versucht, eine Hilfestellung für deutsche und polnische Unternehmen zu geben, indem er unterschiedliche Aspekte im wirtschaftlichen Unternehmen vergleicht und pauschale Ratschläge anbietet. Karpińska<sup>69</sup> betont, dass die Intention von Veröffentlichungen wie z.B. „*Wie man mit Deutschen umgeht*“ darin besteht, bekannte Stereotypen zu eliminieren – wie z.B. das Klischee vom deutschen Formalismus (präzise Befolgung der Vorschriften) oder der polnischen Ungenauigkeit – sowie dem gemeinsamen Kennenlernen zu dienen, um wirtschaftliche Umgangsformen zu erfahren, bzw. diese nicht falsch zu interpretieren (vgl. viaEuropa 2005). Nach Wojciechowski ist das Gefühl der Fremdheit mit Unzufriedenheit verbunden, die die zwischenmenschlichen Kontakte prägt. Fremdes Verhalten – selbst wenn es genauso effizient und sinnvoll ist wie unseres – wird früher oder später als „schlecht“ und „böse“ empfunden und führt letztendlich zu Aggressionen; der Prozess des Verstehens „zähmt“ hingegen das Fremde und kann das Andere sogar sympathisch erscheinen lassen (vgl. Wojciechowski 2002, S. 30f.).

Wojciechowski vergleicht die deutsche und die polnische Kultur hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen und präsentiert Einstellungen, die zu Schwierigkeiten beitragen

---

<sup>69</sup> Magdalena Karpińska ist die Pressesprecherin der deutsch-polnischen Industrie- und Handelskammer in Warszawa/Warschau.

und die erst dann sichtbar werden, wenn es bei Verhandlungen zu Entscheidungs- bzw. Konfliktsituationen kommt (vgl. Wojciechowski 2005, S. 2). Die Gegenüberstellung deutscher und polnischer Merkmale soll der Analyse und dem Verständnis der einzelnen Situationen dienen: So wird z.B. *Schwäche* von Polen als positiv bewertet, sogar als *Offenheit* und *sympathische menschliche Eigenschaft* interpretiert, während diese von Deutschen als *Peinlichkeit* betrachtet wird. In Deutschland wird Schwäche nur akzeptiert, wenn man dagegen kämpft bzw. diese nicht zeigt, während in Polen diese Eigenschaft als sympathisch gilt (vgl. Wojciechowski 2005, S. 3). Die folgenden Tabellen präsentieren Eigenschaften deutscher und polnischer Geschäftsleute und ihre Ausprägtheit im Arbeitsprozess und bei Verhandlungen sowie den Umgang mit Zeit bei gemeinsamen Projekten (vgl. Tabelle 42 und Tabelle 43):

	<b>Deutschland</b>	<b>Polen</b>
Konzentrationsfähigkeit	sehr hoch	ausreichend
Kreativität	hoch	sehr hoch
Spielregeln	90 % Autoritätsdenken 10 % fair play	40 % Autoritätsdenken 40 % fair play 20 % „schlau hat recht“

**Tabelle 42: Geschäftsleute: ein deutsch-polnischer Vergleich nach Wojciechowski (vgl. Wojciechowski 2002, S. 10).**

Bis zum Termin bleibt folgende Zeit...	Deutsche Sichtweise	Polnische Sichtweise
Wir haben noch sehr viel Zeit.	12 Monate	4 Monate
Es ist noch Zeit.	4 – 9 Monate	2 – 3 Monate
Eigentlich müsste schon alles geklärt sein.	3 – 4 Monate	1 – 1,5 Monate
Es ist schon ziemlich spät.	2 – 3 Monate	1 Monat
„der letzte Drücker“	1 – 2 Monate	1 – 2 Wochen
Es ist eigentlich schon zu spät.	3 – 4 Wochen	weniger als 1 Woche

**Tabelle 43: Termine, Zeitgefühl: ein deutsch-polnischer Vergleich nach Wojciechowski (vgl. Wojciechowski 2002, S. 17).**

Wojciechowski analysiert Verhandlungsprozesse, die in der deutsch-polnischen Kooperation für Missverständnisse sorgen und die gleichzeitig als Konsequenz unterschiedlicher Werte anzusehen sind. Als Beispiel kann die von Wojciechowski identifizierte weitgehende Nachgiebigkeit polnischer Unternehmer dienen, die zu großen Versprechungen und Irritationen bei deutschen Unternehmern führt. Hierzu erklärt Wojciechowski: Versprechungen werden nicht gehalten, weil die getroffenen Vereinbarungen von der polnischen Seite nicht eingehalten werden können und geändert werden müssen. Dabei zögert man mit einer entsprechenden Mitteilung an die deutschen Partner, und so kann dieses Verhalten Konsequenzen für die Zusammenarbeit haben (vgl. Wojciechowski 2005, S. 22f.). Weitere Einstellungen, die in einem Verhandlungsprozess deutscher und polnischer Unternehmer zutage treten, werden in der folgenden Tabelle geschildert:

Deutschland	Polen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich vor dem ersten Termin sehr gut vorbereiten               <ul style="list-style-type: none"> <li>• vielfältige Unterlagen mitnehmen</li> <li>• Konzept erarbeiten</li> <li>• eigenen Standpunkt schriftlich fixieren</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den ersten Termin eher als „Kennenlerntreffen“ verstehen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachgespräche möglichst bald beginnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lange Höflichkeiten austauschen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenen Standpunkt maximal durchsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standpunkt <b>während</b> der Verhandlung erarbeiten</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ins Detail gehen, möglichst viel präzise festlegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den Gesprächspartner möglichst wenig verletzen               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Streitpunkte meiden, Konsenspunkte betonen</li> <li>• sich auf der Oberfläche bewegen</li> <li>• „es wird schon irgendwie gehen“</li> </ul> </li> </ul>

	deklarieren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• klares Resultat erzielen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Verhandlung in guter Atmosphäre abschließen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Resultate nach der Verhandlung möglichst genau umsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach der Verhandlung den Kontakt im eigenen Kreise auswerten, Strategien der „Rückeroberung verlorener Gebiete“ festlegen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bis zur nächsten Verhandlung bzw. bei der Umsetzung parallele „ausgleichende“ Aktivitäten</li> </ul>

**Tabelle 44: Verhandlungen: Ein deutsch-polnischer Vergleich nach Wojciechowski (vgl. Wojciechowski 2002, S. 22).**

Die Pauschalität der angeführten Verhandlungsstrategien wird von Wojciechowski auf nationale Tendenzen zurückgeführt: *„Nationalcharakter‘ ist nichts anderes als Tendenzen im Verhalten einer Gruppe. Sie müssen auf keinen Fall alle Individuen charakterisieren. Es sind mehrheitliche Ausprägungen, die sich lediglich mit einer höheren Wahrscheinlichkeit bei einer bestimmten Ethnie bemerkbar machen.“* (Wojciechowski 2002, S. 30) Schließlich wird erneut deutlich, dass die angeführten Studien Kulturstandards i.d.R. auf „Ethnien“ reduzieren und bemüht sind, die Mentalität einer Kultur (Kulturstandards) zu vermitteln.

### **Relevanz der kulturellen Studien für Fremdsprachendidaktik**

Die Studien zu deutsch-polnischen Unterschieden und die Ratgeber haben das Ziel, Strategien zu entwickeln um interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden. Die Regeln nach dem Motto *„Don't do“ und „Doos“ für Geschäftsleute* sind jedoch zufällig ausgewählt und basieren auf Kulturstandards, die erlernt werden sollen. Die oben geschilderten Untersuchungen dienen als Quellen für soziokulturelle Kompetenz von Lehrern bei der Fremdsprachenvermittlung, die die Mentalität von Deutschen „treffend“ bewerten sollen und als nützlich für die interkulturelle Thematik erachtet werden, sodass die Diskussion über Deutschlandbilder im Fremdsprachenunterricht als Ausgangsposition für interkulturelles Lernen angesehen wird (vgl. Ulanicka 2005, S. 122).

Schließlich betrachtet die polnische DaF-Didaktik die kontrastive Darstellung der deutsch-polnischen Eigenschaften als Instrument zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz, und damit stehen die genannten Studien häufig im Mittelpunkt der Didaktik. Dabei werden die Beobachtungen der Studierenden in die DaF-Didaktik einbezogen, da diese die subjektiven Ansichten der DaF-Lehrer relativieren sollen (vgl. Gaca/Kozłowska 2005, S. 223), jedoch ist auch hier die kontrastreiche Darstellung prägend. Somit werden kontrastive Beobachtungen der kulturellen Merkmale (im Sinne von Kulturstandards) als Grundlage für Vergleiche und interkulturelle Kompetenz angesehen. Die Problematik ist ersichtlich: Handlungskompetenz und soziale sowie persönliche Kompetenz rücken in den Hintergrund; im Vordergrund bleiben Kulturstandards und Vergleiche der „typischen“ (nationalen) Merkmale.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass soziale und persönliche Kompetenzen in den interkulturellen Trainings sowie in der Ausbildung der DaF-Lehrer außer Acht gelassen werden, während prinzipielle Kulturvergleiche vermittelt werden. Zwar ist Kultur ein Konstrukt, das bereits durch die primären Instanzen erworben wurde, jedoch verlaufen Sozialisationsprozesse einerseits dynamisch und andererseits mehrdimensional, sodass Kultur nicht lediglich mit „typischen“ Eigenschaften eines Landes zu identifizieren ist, sondern sich vielmehr auf den Beruf, die soziale Schicht, das Geschlecht – um nur einige Beispiele zu nennen – bezieht. Somit bewirkt ein interkulturelles Training, das sich auf Unterschiede und pauschale Lösungen beruft, keinen Erwerb von interkultureller Kompetenz, sondern kann lediglich als Richtlinie dienen, die häufig aufgrund der vereinfachten Dimensionen missverstanden wird bzw. sogar zu Konflikten und Vorurteilen beiträgt. So werden explizit Verhaltensnormen geübt, die am Modell entwickelt werden, d.h. das Beobachtete wird generalisiert und auf eine Nation übertragen. Folglich wird die nationale Kultur in der Regel hervorgehoben, wohingegen interkulturelle Kompetenz (im Sinne von sozialer Kompetenz) nicht gefördert wird. In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern interkulturelle Kompetenz als Lernziel in den DaF-Unterricht an den polnischen Hochschulen und in die Lehrer-ausbildung des Germanistikstudiums integriert wird.

## **7.5 Zusammenfassende Betrachtung und forschungsleitende Fragestellung**

Die Darstellung der Entwicklung von Wirtschaftsdeutsch (vgl. Kap. 5) sowie der Stellenwert interkultureller Kommunikation (vgl. Kap. 6) im Fremdsprachenunterricht verweisen auf zahlreiche Themenbereiche, die es noch zu erforschen gilt: Sowohl die Lehrerausbildung für Fachsprachen als auch die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht sowie in der Lehrerausbildung sind Themen, die ihre Aktualität offenbaren. Die Analyse des DaF-Unterrichts und der Germanistik in Polen (vgl. Kap. 4.1) und ihre Etappen sowie die Lehrerausbildung belegen (vgl. Kap. 4.2), dass die Didaktik der Fachsprachen sowie die interkulturelle Kommunikation in der Lehrerausbildung erst am Anfang ihrer Entwicklung stehen und nur sporadisch untersucht wurden. Der Grund für diesen Zustand liegt in der Entwicklung der Germanistik, die jahrelang Literaturwissenschaft sowie Grammatik favorisierte und erst in den 70/80-er Jahren Didaktik und seit 2000 Fachsprachen (jedoch nur in Form von Übersetzungen) einführte. Folglich sehen sich polnische Germanisten in erster Linie als Literatur- und Sprachwissenschaftler, sodass Forschung insbesondere in diesen Bereichen verwurzelt ist. Hinzu kommt, dass im Deutschunterricht bis zum Umbruch die kommunikative Kompetenz wenig berücksichtigt wurde, da einerseits der Austausch mit deutschen Muttersprachlern fehlte und andererseits die Materialien für den Deutschunterricht nicht attraktiv und nicht aktuell waren und die Grammatik- und Übersetzungsmethode bevorzugt wurde. Als Folge hiervon ist eine Vernachlässigung der kommunikativen Kompetenz im Sprachunterricht und in der Fachdidaktik sowie fehlende Professionalisierung der DaF-Lehrer zu verzeichnen.

Betrachtet man die Einstellung gegenüber Deutsch als Fremdsprache im Laufe der Geschichte, so wird ersichtlich, dass die Bedeutung einer Fremdsprache mit politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen zusammenhängt, wie z.B. der Tatsache, dass die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt das Ansehen einer Sprache erhöht. In Bezug auf die Rolle des Deutschen in Polen sind unterschiedliche historische Stadien festzustellen (vgl. Kap. 3.1), und erst der Umbruch hat eine steigende Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache mit sich gebracht. Darüber hinaus herrscht zurzeit in Polen eine steigende Nachfrage nach Fachspra-

chen, sodass technische sowie wirtschaftliche Hochschulen dazu tendieren, den allgemeinen Fremdsprachenunterricht zu Gunsten von Fachsprachen einzuschränken (vgl. Kap. 3.2.4 und Kap. 7.2). Diese Entwicklung geht auf ein steigendes Engagement deutscher Firmen in Polen sowie auf die Mobilität polnischer Staatsangehöriger (vgl. Kap. 2.3 und 2.4) zurück. Insgesamt ist in Polen die Nachfrage nach Fremdsprachen hoch, sodass private Sprachschulen in Polen eine Hochkonjunktur erfahren. Ein weiterer Grund, Fremdsprachen an privaten Sprachschulen zu lernen, ist auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden zurückzuführen, die die kommunikative Kompetenz für ihr Studium oder für ihren Beruf benötigen. Schließlich ist zu vermuten, dass das Angebot an Schulen und Hochschulen entweder den Bedürfnissen nicht gerecht wird oder die Nachfrage größer ist als das Angebot. Dies lässt sich durch die Zahl der an privaten Sprachschulen Lernenden belegen, da die häufigsten Kunden Schüler und Studierende sind (vgl. Kap. 3.2.3.2).

Auf der Grundlage der Analysen kristallisiert sich der erste Themenkomplex meiner empirischen Untersuchung – *Wirtschaftsdeutsch* – heraus, der folgende Fragen fokussiert:

- Welche Bedürfnisse äußern deutsche Unternehmer hinsichtlich der deutschen Sprache?
- Was motiviert Studierende, Wirtschaftsdeutsch zu lernen?
- Inwiefern sind polnische Deutschlehrer auf Wirtschaftsdeutsch vorbereitet, und was bereitet ihnen Schwierigkeiten?
- Welche Ziele verfolgen DaF-Lehrer im Fach Wirtschaftsdeutsch?
- Welche Bedeutung wird dem Fach Wirtschaftsdeutsch von Germanistikstudierenden beigemessen?

Den zweiten Schwerpunkt meiner Arbeit bildet *interkulturelle Kompetenz*, die für deutsch-polnische Beziehungen von besonderer Bedeutung ist, da diese in der Geschichte mit zahlreichen Konflikten belastet gewesen sind (vgl. Kap. 4.1), als deren Folge bis heute existierende Stereotypen festzustellen sind (vgl. Kap. 7.3). Dabei hängt die Einstellung gegenüber Deutsch mit der Motivation für das Lernen der deutschen Sprache zusammen. Zwar wurde der Bedarf der deutschen Unternehmer an Wirtschaftsdeutsch in den letzten Jahren sporadisch untersucht;

dabei lag der Fokus jedoch entweder auf linguistischen Aspekten zum Zwecke der Übersetzung oder auf der Analyse der deutsch-polnischen Kommunikation in der Wirtschaft mit dem Ziel, „Interkulturelles Training“ anzubieten, um sich letztendlich die fremde Kultur schnell und effektiv anzueignen (vgl. Kap. 7.4), wobei typische Verhaltensweisen, vor allem typische Kulturstandards, eingeübt und die Studien zu „Ratgeber-Literatur“ reduziert werden. Vergleichende kulturelle Studien, die das Wesen der entsprechenden Kultur zu ergründen versuchen, bilden die Basis für die Vermittlung kognitiver Informationen, um (häufig kurzfristige) Effektivität in der Wirtschaft zu erzielen. Bei der Beschränkung auf nationale Unterschiede, deren Generalisierung sowie der Vermittlung von Mentalität und Verhaltensnormen wird die Andersartigkeit betont, was zwar das kognitive Wissen erweitern mag, jedoch nicht zur Sensibilisierung und Offenheit sowie sozialer Kompetenz führt, zumal normative Aussagen lediglich einen Orientierungspunkt darstellen, somit weder erfolgreiche Handlungen noch definitive Lösungen für den Erfolg garantieren.

Zwar kann sich auch die DaF-Didaktik dieser Untersuchungen bedienen, jedoch darf ein Lernprozess, der eine normative Richtung zeigt, nicht in den Vordergrund der DaF-Didaktik treten, da die Vermittlung von Kulturstandards (im Rahmen von Trainings oder Ratgebern, vgl. Kap. 7.4) auf keinen Fall als erwünschte didaktische Kompetenz für die DaF-Praxis anzusehen ist. Meines Erachtens tragen diese Studien nicht zur interkulturellen Kompetenz bei; vielmehr können pauschalisierte kulturelle Standards zu falscher Interaktion, zu Irritationen und sogar zu Vorurteilen führen, was nicht zur interkulturellen Kompetenz (im Sinne von persönlicher und sozialer Kompetenz) beiträgt, die das Ziel verfolgt, Empathie, Toleranz und Ambiguitätstoleranz mittels eines Dialogs zu erwerben. Somit bleibt zu fragen, inwiefern interkulturelle Kompetenz von deutschen Unternehmern gefordert, von polnischen Studierenden gewünscht und von Lehrkräften im DaF-Unterricht als Lernziel verfolgt wird.

Schließlich bleibt die Grundsatzfrage zu klären: Über welche Fertigkeiten und Fähigkeiten müssen die Sprachenlehrer verfügen, um die Studierenden adäquat auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten? Da die Hochschuldidaktik bezüglich der Wirtschaftssprache erst am Anfang steht und lediglich zum Thema Fachsprachen hinsichtlich Linguistik bzw. Translatork (Warschau, Posen) sporadische Untersu-

chungen vorliegen, besteht das Ziel dieser Arbeit auch darin, die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch näher zu erforschen. Eine Schlüsselrolle zur Beantwortung dieser Frage kommt der Qualifikation der Lehrer zu, ihrer Ausbildung, ihrer Motivation, ihrer Einstellung sowie ihren Erfahrungen als Fachsprachenlehrer.

Diese Vorüberlegungen führen zu den Hauptfragen meiner Untersuchung:

- Inwiefern halten deutsche Unternehmer Wirtschaftsdeutsch und interkulturelle Kompetenz im Rahmen eines Qualifikationsprofils für ihr Unternehmen für erforderlich?
- Wie äußern sich die Studierenden der technischen und ökonomischen Hochschulen und der germanistischen Studiengänge in Bezug auf ihre Bedürfnisse und ihre Motivation?
- Wie erläutern Lehrkräfte an Hochschulen und Germanistikdozenten ihre Ziele?
- Inwiefern werden Fachsprachen in der Lehrerausbildung berücksichtigt?
- Welche Aspekte von Wirtschaftsdeutsch werden von DaF-Lehrern und Studierenden als problematisch bewertet?

Die Fragestellung soll den Ist-Zustand, den Status quo, ermitteln und explorativ darstellen, und zwar auf drei Ebenen: auf der Ebene der Studierenden (der Germanistik an Universitäten und der technischen und ökonomischen Fächer an Fachhochschulen), auf der Ebene der Dozenten (an Universitäten und an Technischen sowie Ökonomischen Hochschulen) und auf der Ebene der Unternehmer (internationale und deutsche Unternehmer).

## 8 Forschungsdesign

### 8.1 Methodische Vorgehensweise

Im Laufe meiner Literaturrecherchen ist es mir gelungen, die Thematik des Wirtschaftsdeutschen und die interkulturelle Thematik im DaF-Unterricht herauszuarbeiten (vgl. Kap. 5 und Kap. 6) sowie die diesbezügliche Situation in Polen zu analysieren (vgl. Kap. 2, 3 und Kap. 7). Im Anschluss daran wurde ein Interviewleitfaden zur Ermittlung der Bedürfnisse deutscher Unternehmer in Polen und des Angebots an den Hochschulen sowie der Erwartungen der Studierenden entwickelt, sodass Empfehlungen für die Lehrerausbildung im Germanistikstudium gegeben werden können.

Meine Studie enthält einen allgemeinen und einen detailorientierten Teil:

- Im *allgemeinen* Teil werden Angebote sowie Ziele des Curriculums für Wirtschaftsdeutsch an den Hochschulen und Universitäten in Polen anhand von Internetrecherchen sowie Fragebögen analysiert.
- Im *detaillierten* Teil werden die Bedürfnisse der Unternehmer bezüglich der Kompetenzen und Deutschkenntnisse sowie die Schwerpunkte der Lehrenden und Motive/Ziele der Lernenden bezüglich des Wirtschaftsdeutschen ermittelt.

Im Verlauf meiner Forschungsaufenthalte in Polen habe ich Forschungsmethoden verschiedener Art, darunter Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, Internetrecherchen sowie Fragebögen angewandt. Auf dieser Basis erfolgte die Datenbeschaffung in drei Stufen:

- In der *ersten* Stufe führte ich im Rahmen einer Vorstudie Gruppengespräche mit den zukünftigen DaF-Lehrern. Fragebögen setzte ich an den Lehrerkollegs für Fremdsprachen in Pommern und Westpommern ein, um Kenntnisse über die Einstellung zu Wirtschaftsdeutsch und zu interkultureller Kompetenz im DaF-Unterricht zu gewinnen. Bei der Auswertung erwiesen sich jedoch einige Fragen als zu allgemein formuliert, sodass ich diese in meiner Arbeit nicht mehr berücksichtigte bzw. zum Anlass nahm, die Fragen präziser zu formulieren.

- Darüber hinaus haben sich auch einige neue Fragen herauskristallisiert, die ich in meinen Leitfaden aufgenommen habe.
- In der *zweiten* Stufe wurden die Fragebögen sowie die Internetseiten der polnischen Hochschulen ausgewertet und analysiert.
- In der *dritten* Stufe führte ich mit Dozenten, Studierenden und Unternehmern Interviews durch, die einen fokussierten Leitfaden beinhalten, um die konkreten Anforderungen der Berufswelt zu erkunden und mit den Zielen der Dozenten sowie den Motiven der Studierenden zu vergleichen (vgl. Tabelle 45):

Stufe	Erhebungsmethode	Ergebnis
Stufe 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppendiskussion</li> <li>• Fragebögen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot für Wirtschaftsdeutsch</li> <li>• Einstellungen zu Fachsprachen und interkultureller Kompetenz</li> </ul>
Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internetrecherchen</li> <li>• Fragebögen DaF in Polen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermittlung der Angebote, Ziele und Lehrwerke an polnischen Hochschulen und Universitäten bezüglich Wirtschaftsdeutsch</li> </ul>
Stufe 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviews mit Unternehmern, Dozenten und Studierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indizien für Bedürfnisse der Unternehmer, Ziele der Lernenden und Motivation sowie Schwerpunkte der Studierenden</li> <li>• Theorie-Praxis-Diskrepanz</li> </ul>

**Tabelle 45: Phasen der Untersuchung.**

Den Ausgangspunkt meiner Untersuchung bilden folgende Annahmen (vgl. Tabelle 46):

<b>Position der Firmen</b>	<b>Position der Universitäten</b>	<b>Position der Studierenden</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bessere Verkaufsstrategien und Ko-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbreitung der deutschen Sprache; Wirt-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifizierte und zielgerichtete</li> </ul>

operationen	schaftsdeutsch als wichtige Sparte der Germanistik	Strategien bei der zukünftigen Arbeit
-------------	--	---------------------------------------

**Tabelle 46: Ziele und Motive der drei Vergleichsgruppen.**

Im Einzelnen:

- **Position der Firmen:** Die deutschen Unternehmer in Polen sind an Deutsch sprechenden Fachleuten/Mitarbeitern besonders interessiert. Deshalb ist davon auszugehen, dass das Erlernen von Wirtschaftsdeutsch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert. Ausgehend von dieser Annahme ist folgende Frage zu stellen: Inwiefern betrachten deutsche Firmen bzw. deutsche Filialen in Polen interkulturelle Kompetenz und Wirtschaftsdeutsch als erforderlich in ihrem Unternehmen?
- **Position der Universitäten:** Wirtschaftsdeutsch trägt zur Verbreitung der deutschen Sprache an den Hochschulen bei. Es ist zu vermuten, dass Wirtschaftsdeutsch eine wichtige Sparte der Germanistik wird. Dabei werden folgende Fragen fokussiert: Welche Ziele verfolgen DaF-Lehrer im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht? Welchen Stellenwert haben Wirtschaftsdeutsch und interkulturelle Kompetenz an polnischen Hochschulen und Universitäten?
- **Position der Studierenden:** Wirtschaftsdeutsch und interkulturelle Kompetenz tragen zur beruflichen Qualifikation und zu zielgerichteten Strategien bei der Stellensuche auf dem Arbeitsmarkt bei. In diesem Zusammenhang stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Welche Motive und Ziele haben Studierende, die Wirtschaftsdeutsch lernen? Inwiefern erachten sie interkulturelle Kompetenz für wichtig in ihrem zukünftigen Beruf?

Diese drei Positionen der Probanden wurden analysiert und verglichen, sodass Defizite im Wirtschaftsdeutsch (Theorie-Praxis-Vergleich) aufgedeckt werden. Dabei werden als Ausblick der Studie Empfehlungen für die Ausbildung der zukünftigen DaF-Lehrer im Germanistikstudium und für Weiterbildungsmaßnahmen gegeben.

## 8.2 Begründung der Methodenwahl

Zur Ermittlung der empirischen Daten verwende ich folgende qualitative Messinstrumente:

- Fragebögen mit offenen Fragen
- einen Interviewleitfaden

zusätzlich im Rahmen der Vorstudie:

- Gruppengespräche
- Dokumentenanalyse (Internetseiten der Hochschulen und Universitäten, Curricula/Richtlinien des Ministeriums)
- die Introspektion als DaF-Lektorin und Dolmetscherin

Diese Messinstrumente sind zwar sehr unterschiedlich, ermöglichen jedoch ein breites Spektrum der Datengewinnung. Da mein Untersuchungsgegenstand als komplex anzusehen ist und Vorstudien zu diesem Thema *nicht* vorliegen, wollte ich subjektive Perspektiven minimieren. Diese Kombination verschiedener Methoden wird in der Sozialforschung als „*Triangulation*“ definiert und zur Erweiterung der Forschungserkenntnisse angewendet (vgl. Flick 1991, S. 153). Lamnek sieht darin „*multiple Bezugspunkte*“, die die genaue Position eines Objektes bestimmen können (vgl. Lamnek 1995, S. 248). So ist die Anwendung der Triangulation von Vorteil, um möglichst viele Daten aus unterschiedlichen Quellen zu erhalten, was in meinem Fall sinnvoll ist, zumal Vorstudien auf diesem Gebiet fehlen. Schließlich möchte ich die Bereiche „Wirtschaftsdeutsch“ und „interkulturelle Kompetenz“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln erforschen. Dementsprechend habe ich außer Interviews mit Dozenten, Unternehmern und Studierenden auch Gespräche mit polnischen Wirtschaftsvertretern der Polnischen Botschaft in Berlin sowie Vertretern des Goethe-Instituts und der Lehrerbildung geführt. Fragebögen, die ich an Dozenten und Studierende verteilt habe, sollen die Aussagen der interviewten Probanden auch quantitativ hinterfragen und wurden in die Analyse einbezogen. Ein anderer Grund, Fragebögen einzusetzen, entsprang der Forschungspraxis selbst, denn es erwies sich als problematisch, Probanden

an den Hochschulen und Universitäten, vor allem Dozenten, für ein Interview zu gewinnen.

Darüber hinaus nahm ich an zwei Konferenzen zum Thema „Fachsprachen an Hochschulen“ teil: an der Konferenz für Lektoren an Technischen und Ökonomischen Hochschulen (Wrocław/Breslau 2007) sowie an der Konferenz für Germanisten und Anglisten sowie Romanisten zum Thema Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Poznań/Posen 2008). Beide Konferenzen haben mir inhaltlich nützliche Hinweise für die vorliegende Arbeit gegeben. Dies gilt insbesondere für die aktuelle Diskussion in der polnischen Sprachwissenschaft, insbesondere für die bereits dargestellte Problematik fehlender Kooperation zwischen Hochschule und Germanistik (vgl. Kap. 7.1).

In den Sozialwissenschaften ist nach wie vor umstritten, ob qualitative oder quantitative methodische Verfahren zur Auswertung von Daten geeigneter sind. Die Methodenwahl hängt von der Thematik bzw. Theorie ab; in diesem Zusammenhang stellt Terhart fest:

*„Während empirisch-quantitative Forschung auf eine strenge theorie- und hypothesengeleitete Quantifizierung von Ereignissen, Abläufen und Zusammenhängen in der sozialen Wirklichkeit ausgerichtet ist, (...) orientiert sich qualitativ-empirische Forschung am Ziel einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder. Diese ganzheitlichen Eigenschaften (qualia) stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben.“*  
(Terhart 1997, S. 27)

Wie diesem Zitat zu entnehmen ist, verfolgen die quantitativen Methoden in erster Linie *repräsentative* Aussagen über die Verteilung und Intensität der erhobenen Merkmale. In meiner Arbeit geht es jedoch nicht primär um Repräsentativität, vielmehr verfolge ich das Ziel, Diskrepanzen zwischen Tendenzen der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, Zielen der Lehrenden und Motiven der Lernenden in den Bereichen Wirtschaftsdeutsch und Interkulturelle Kompetenz an polnischen Hochschulen aufzudecken und erste explorative Ergebnisse zu liefern, die zu Reformen/Empfehlungen für die Lehrerbildung in Polen beitragen sollen.

Zwar wird von Befürwortern der quantitativen Forschung der Standpunkt vertreten, dass die qualitative Forschung „von subjektiven Eindrücken“ ausgehe und ihre Ergebnisse häufig „nur Annahmen und Vermutungen“ seien, die quantitative Forschung dagegen eindeutig überprüfbar, objektiv und auf Tatsachen basierend sei (vgl. Maletzke 1980, S. 35f.). Meine Argumentation stützt sich auf Lamnek (1993) und Brüsemeister (2000):

- Lamnek sieht die qualitative Sozialforschung als „ein[en] Versuch, den restringierten Erfahrungsbegriff der quantitativen Sozialforschung zu überwinden.“ (Lamnek 1993, S. 9)
- Brüsemeister (2000) unterstützt die Position von Lamnek: „Qualitative Ansätze zielen dagegen auf die Entdeckung (Generierung) von Theorieausagen anhand empirischer Daten.“ (Brüsemeister 2000, S. 21)

Folglich unterscheidet Brüsemeister zwischen Überprüfung (quantitative Methoden) und Entdeckung (qualitative Methoden) und weist darauf hin, dass quantitative und qualitative Methoden unterschiedliche Erkenntnisziele und -mittel haben. Meine Studie soll Tendenzen in Wirtschaftsdeutsch an polnischen Hochschulen und Universitäten aufdecken und das Qualifikationsprofil auf dem Arbeitsmarkt aufspüren, sodass bei der vorliegenden Untersuchung bewusst keine eventuell vorhandenen Schwächen ausgenommen werden bzw. unentdeckt bleiben sollen. So bereitet sie als qualitative Studie den Boden und liefert gleichzeitig einen Rahmen für eine anschließende quantitative Erhebung.

Prinzipiell wird gegenwärtig die Tendenz einer pragmatischen Lösung erkennbar: Quantitative und qualitative Methoden schließen einander nicht aus, vielmehr bedingen und ergänzen sie sich. Die qualitativen Methoden ermöglichen mir einerseits Erkenntnisse zur Evaluation des Wirtschaftsdeutschen in Polen, andererseits (nach Terhart) geben sie Impulse für weitere Hypothesen (vgl. Terhart 1997, S. 38). Die qualitative Forschung ist deshalb anwendungs- und entwicklungsorientiert und leistet einen Beitrag zur Optimierung gelebter Unterrichtspraxis, indem sie Probleme der Praxis aufgreift und diese wieder in die Praxis einbringt (vgl. Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditfurth 2001, S. 4). Die Studie soll explorativ die Problematik zwischen den Bereichen „Wirtschaftsdeutsch“ und

„Interkulturelle Kompetenz“ im DaF-Unterricht darstellen. Um Defizite aufzudecken bzw. zu artikulieren und daraus Empfehlungen für die Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrer zu geben, werden die gewonnenen Daten mit den Bedürfnissen der Unternehmer verglichen.

Für meine Vorstudie habe ich die *Introspektion* als eine zusätzliche Methode angewandt. Sie war insofern wichtig, als das ich mich selbst als Lehrerin in den Unterricht und als Dolmetscherin in die deutsch-polnische Kooperation begeben habe.<sup>15</sup> Auf diese Weise konnte ich einerseits selbst die Realität aus der Nähe beobachten und andererseits die eigenen Erfahrungen zum Objekt meiner Untersuchung machen. Außerdem konnte ich als Dolmetscherin die Interaktion zwischen deutschen und polnischen Unternehmern sowie Studierenden wahrnehmen und die fehlenden Deutschkenntnisse durch teilnehmende Beobachtungen festhalten.

Darüber hinaus verwendete ich auch *Dokumente*, Internetseiten der Hochschulen und meine eigenen Notizen. „Die *Dokumentenanalyse* dient der Erfassung wesentlicher Hintergrund- und Rahmendaten des erforschten Feldes (...).“ (Friebertshäuser 1997, S. 517) Insofern bezieht sich die *Dokumentenanalyse* auf zusätzliche Informationen, die in Form von Verordnungen des Ministeriums, Internetseiten, Broschüren der Hochschulen und der Unternehmen sowie Lehrprogramme analysiert wurden.

### **8.3 Datenerhebung**

#### **8.3.1 Vorstudie<sup>70</sup>**

Meine Vorstudie bezieht sich auf polnische Hochschulen im Pommern und Westpommern, an denen ich als Lektorin (an Lehrerkollegs) und Übersetzerin (im Rahmen der deutsch-polnischen Kooperation zwischen Brandenburg und Westpommern) gearbeitet habe. Die methodischen Verfahren, die ich zur Ermittlung der Daten anwandte, bestanden in Gruppendiskussionen sowie Fragebogenakti-

---

<sup>15</sup> Die Begehung des Forschers ins Feld wird für die Interpretation der Ergebnisse als hilfreich angesehen (vgl. Flick, 1991, 344).

<sup>70</sup> Die erste und zweite Stufe der Erhebung: Gruppendiskussionen und schriftliche Fragebögen.

onen. Insgesamt habe ich 60 Fragebögen verteilt, die Rücklaufquote betrug 45 (= 75 %).

Im Einzelnen werden folgende Themen fokussiert:

- Motive und Ziele für DaF
- Schwerpunkte für die zukünftigen DaF-Lehrer
- Kulturelle Aspekte in der Lehrerausbildung
- Fachsprachen (insbesondere) in der Lehrerausbildung

In der zweiten Etappe der Vorstudie wurden die Homepages der Universitäten und Hochschulen in polnischen Großstädten analysiert, um das Angebot in Wirtschaftsdeutsch zu eruieren. Der von mir erstellte Fragebogen sollte das Lehrangebot, die Unterrichtsziele und -materialien, Stundenzahlen, aber auch Kooperationen mit deutschen Universitäten und Hochschulen ermitteln. Insgesamt wurden 60 Fragebögen verschickt, wovon jedoch nur 21 beantwortet wurden; lediglich 12 Hochschulen bieten Wirtschaftsdeutsch an. Bereits an diesem Punkt stellte ich fest, dass das Angebot an Wirtschaftsdeutsch an polnischen Hochschulen und Universitäten sehr spärlich ist, insbesondere im Bereich der Germanistik an den Universitäten. Überraschend war jedoch, dass sich Lehrende zu dieser Thematik nicht äußern wollten, sodass mir bereits hier die Schwierigkeiten des weiteren Verlaufs der Untersuchung bewusst wurden, insbesondere unter den Dozenten Interviewpartner zu finden. Die Erkenntnisse wurden in die Leitfäden integriert, die im folgenden Abschnitt erläutert werden.

### **8.3.2 Konzeption der Interviewleitfäden<sup>71</sup>**

Für meine detaillierte Untersuchung wählte ich das Instrumentarium des Leitfadeninterviews; der Leitfaden orientiert sich an dem schriftlichen Fragebogen, der im Rahmen des Projekts *Intercultural Communication Skills in the Multilingual Europe (ICSME)* an der belgischen Universität Hasselt<sup>72</sup> entwickelt wurde, um die interkulturelle Kommunikation für das Führungspersonal in den Jahren 2006-

---

<sup>71</sup> Dritte Stufe der Erhebung.

<sup>72</sup> In Polen wurde das Projekt von Grażyna Światowy und Anna Śliwa an der Breslauer Universität koordiniert.

2008 zu erforschen (vgl. ICSME 2007). Für meine Interviews habe ich die Fragen erweitert bzw. modifiziert, da die o.a. Studie lediglich allgemeine Bedürfnisse der Unternehmer in Bezug auf Fremdsprachen untersuchte. Insofern war der Leitfaden für mich eine hilfreiche Richtschnur, denn er diente mir als

*„(...) Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe häufig auch offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen. Dazu können auch entsprechende Nachfrage-Strategien dienen.“ (Friebersthäuser 1997, S. 376)*

Folglich habe ich die Fragen häufig erläutert oder erweitert, bei widersprüchlichen oder nicht eindeutigen Antworten nachgefragt bzw. Probanden, die sich bei Interviews reserviert verhielten, zum Gespräch motiviert. Schließlich ist der Interviewleitfaden für den Interviewer ein hilfreiches Instrument bei der Gestaltung des Interviews. Sein Vorteil besteht darin, dass einerseits eine thematische Eingrenzung vorgenommen wird und andererseits dennoch eine gewisse Flexibilität der Inhalte sowie der Reihenfolge zulässig ist.

Die durchgeführten Interviews (zum großen Teil Experteninterviews) sind als *halbstandardisierte* Interviews zu bezeichnen, denen ein flexibles Frageschema zugrunde liegt. Bei der Methode der teilstrukturierten, fokussierten Interviews erlaubt das verwendete Interviewverfahren:

- Strukturierung, sodass Fragen geplant werden; es existiert ein Leitfaden;
- Offenheit: der Interviewprozess lässt sich leiten, greift interessante Aspekte auf, Reihenfolge und Inhalt der Fragen können im Verlauf des Interviews geändert werden;
- Exploration: interessante Aspekte werden intensiv und zielgerichtet weiter verfolgt, um Details zu erfahren.

Das fokussierte Interviewsverfahren erlaubt eine Exploration von Sachverhalten, die ein umfassendes und genaues Bild der Untersuchung ergeben. Durch den Leitfaden wurde die Gegenüberstellung der Aussagen von Studierenden, Dozenten und Unternehmern gewährleistet, sodass die Vergleichbarkeit der Aussagen

gegeben war. Den drei Adressatengruppen wurden die thematischen Fragenkomplexe zugeordnet, die im Folgenden präsentiert werden:

- **Fragen an die Studierenden:**

*Block I: Sprachkenntnisse/Angebot der Hochschule – allgemeine Daten*

*Block II: Wirtschaftsdeutsch – Begriffsbestimmung und Schwerpunkte*

*Block III: Motivation, Ziele und Bedürfnisse*

*Block IV: Schwierigkeiten beim Lernen von Wirtschaftsdeutsch*

*Block V: Deutschlehrer und Fachwissen*

*Block VI: Lehrwerke/Lehrmaterialien*

*Block VII: Kultur und interkulturelle Kompetenz*

*Block VIII: Zukunftsprognosen: Wirtschaftsdeutsch*

**Zusätzlich für Studierende der Germanistik**

*Block IX: Einstellung zu Wirtschaftsdeutsch im Germanistikstudium*

- **Fragen an die Dozenten:**

*Block I: Motivation für Wirtschaftsdeutsch*

*Block II: Wirtschaftsdeutsch: Fachwissen, Schwerpunkte und Schwierigkeiten*

*Block II: Lehrwerke/Lehrmaterialien*

*Block III: Kultur und interkulturelle Kompetenz*

*Block IV: Zukunftsprognosen: Wirtschaftsdeutsch*

- **Fragen an die Unternehmer:**

*Block I: Erfahrungen im Ausland, Firma – allgemeine Fragen*

*Block II: Bedürfnisse/Anforderungen im Unternehmen – Qualifikationsprofil*

*Block IV: Deutsche Sprachkenntnisse/Wirtschaftsdeutsch*

*Block V: Interkulturelle Kompetenz*

Bei Interviews mit Geschäftsführern deutscher Unternehmen in Polen (Experten auf dem Gebiet wirtschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Polen) sowie Dozenten der Germanistik und Lehrkräfte für Deutsch an polnischen Hochschulen (Experten für Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch) handelt es sich um „Experteninterviews“: Der Experte „hat sozusagen einen Überblick über einen Sonderwissensbestand und kann innerhalb dessen prinzipielle Problemlösungen

anbieten bzw. auf Einzelfragen applizieren.“ (Bogner/Littig/Menz 2002 S. 24) Außerdem verfügen Unternehmer sowie Dozenten über einen relativ exklusiven Wissensbestand, der prinzipiell nicht jedem zugänglich ist (vgl. ebenda, S. 116ff.). Hinzu kommt, dass dank der Experteninterviews Hypothesen generiert werden, die einen hohen Praxisbezug haben und somit aufschlussreich für den Sprachbedarf sind und Defizite in Wirtschaftsdeutsch sowie interkultureller Kompetenz im Vergleich zu den Bedürfnissen der Unternehmer aufzeigen.

Die vorliegenden Daten wurden mit Hilfe eines theoretischen Samplings gewonnen, sodass die Qualität einzelner Befunde mit Blick auf eine sich entwickelnde Theorie entscheidend für die Zahl der untersuchten Probanden war. Diese induktive Vorgehensweise führt dazu, dass die gewonnenen Daten zu Hypothesen beigetragen haben und schrittweise in eine Theorie mündeten.

### 8.3.3 Auswahl der Probanden

Die Privatisierung und wirtschaftliche Entwicklung nach dem Umbruch in Polen, die in Kap. 2 skizziert wurde, verlief regional unterschiedlich, sodass die Anzahl der Unternehmer in Warschau und in den westpolnischen Großstädten am höchsten ist (vgl. Tabelle 47):

	<b>Anzahl der registrierten Unternehmen</b>	<b>Anzahl der staatlichen Unternehmen</b>	<b>Anzahl der privaten Unternehmen</b>
<b>Warszawa/ Warschau</b>	<b>300.784</b>	<b>5.126</b>	<b>295.658</b>
Łódź/Lodz	95.530	2.503	93.658
Kraków/Krakau	104.254	1.969	102.285
<b>Gdańsk/Danzig</b>	<b>58.473</b>	<b>2.884</b>	<b>55.589</b>
Wrocław/Breslau	92.276	4.740	87.536
<b>Poznań/Posen</b>	<b>89.249</b>	<b>1.922</b>	<b>87.327</b>

Tabelle 47: Unternehmen in den größten Städten Polens. Quelle: GUS 2006.

Insgesamt gehören zu den größten Städten in Polen: Warszawa/Warschau (1.696.600 Einwohner), Łódź/Lodz (767.600), Kraków/Krakau (756.600), Gdańsk-Sopot-Gdynia/Danzig-Zoppot-Gdingen (750.900), Wrocław/Breslau (635.900), Poznań/Posen (567.900) (vgl. GUS 2006). Dabei unterscheidet sich die Arbeitslosenzahl in den Großstädten: So beträgt der Prozentsatz in Lodz 16 %, gefolgt von Breslau mit 10,8 %; die niedrigsten Prozentwerte sind in Warschau (ca. 5,5 %), Posen (ca. 6,1 %), Krakau (ca. 7 %) und Danzig (ca. 9,2 %) zu verzeichnen. Bei der Durchschnittsvergütung (Brutto) ist Warschau führend mit 3.500 ZL (ca. 833 EUR)<sup>73</sup>, gefolgt von Danzig mit ca. 3.100 ZL (ca. 738 EUR) und Posen mit ca. 2.760 ZL (ca. 657 EUR) (vgl. Tabelle 48). Beim Bruttosozialprodukt pro Einwohner führen Warschau, Posen, Krakau und die Region Danzig-Zoppot-Gdingen.

	<b>Arbeitslose in %</b>	<b>Durchschnittsvergütung (Brutto in Zloty)</b>
<b>Warszawa/Warschau</b>	<b>5,5</b>	<b>3.502,84 (ca. 833 EUR)</b>
Łódź/Lodz	16,0	2.298,50 (ca. 548 EUR)
Kraków/Krakau	7,0	2.538,60 (ca. 604 EUR)
<b>Gdańsk/Danzig</b>	<b>9,2</b>	<b>3.075,13 (ca. 738 EUR)</b>
Wrocław/Breslau	10,8	2.444,09 (ca. 582 EUR)
<b>Poznań/Posen</b>	<b>6,1</b>	<b>2.759,86 (ca. 657 EUR)</b>

**Tabelle 48: Arbeitslosigkeit in den größten Städten Polens. Quelle: GUS 2007.**

Aus den empirischen Daten kann geschlossen werden, dass in diesen Großstädten am häufigsten investiert und produziert wird. Für die Untersuchung wurden Warschau, Posen und Danzig-Zoppot-Gdingen ausgewählt, da sich vermuten lässt, dass insbesondere in diesen Städten die Nachfrage nach Fremdsprachen (insbesondere Fachsprachen) hoch ist.

Folglich hat das Kriterium der größten Anzahl der Unternehmen zum bewussten Auswahlverfahren beigetragen, zumal sich die deutschen Unternehmen in den wirtschaftlich am stärksten entwickelten Städten niedergelassen haben, sodass

<sup>73</sup> Die Umrechnung erfolgte nach den Angaben aus dem Jahr 2008; 1 EUR = 4,2 ZL.

dort das höchste Brutto-Einkommen pro Kopf zu verzeichnen und die Arbeitslosenquote am niedrigsten ist. Damit erfolgte die Auswahl der Probanden nach dem Konzentrationsprinzip, sodass mein Vorgehen sachlogisch zu begründen ist (vgl. Borsius/Koschel 2005, S. 82).

Hinsichtlich der Interviews an den Hochschulen und Universitäten wurden diejenigen Städte gewählt, in denen ich zugleich auch Interviews mit Unternehmern durchgeführt habe, und auch die Hochschulen, deren Renommee sehr hoch ist (Universitäten und Politechnika in Warschau, Danzig und Posen). Bei der Rekrutierung von Probanden unter Studierenden und Dozenten war ich – im Gegensatz zu den Unternehmen – auf Schwierigkeiten und mangelnde Bereitschaft gestoßen. Die Folge war, dass einige Hochschulen nicht weiter (bei Interviews) berücksichtigt werden konnten.

#### **8.4 Durchführung der Untersuchung**

Insgesamt wurden 36 Probanden interviewt, die folgendermaßen nach Statusgruppen zu unterteilen sind: 18 Studierende, 9 Unternehmer und 9 Dozenten. Unter den interviewten Dozenten und Studierenden waren (zukünftige) Germanisten sowie Dozenten/Studierende der Ökonomischen und Technischen Hochschulen. Die Interviews wurden zwischen März 2007 und Oktober 2008 durchgeführt und fanden an der jeweiligen Hochschule, in dem betreffenden Unternehmen oder auch an einem neutralen Platz (z.B. in einem Café) statt. Der Ort, an dem das Interview durchgeführt wurde, wurde von den Probanden ausgewählt. Bei den befragten Geschäftsführern der deutschen Unternehmen war häufig eine Sekretärin dabei, aber nur in einem Fall wurde diese von Ihrem Vorgesetzten zur Teilnahme am Interview aufgefordert.

Alle Interviews wurden auf Tonband bzw. digital aufgenommen und transkribiert, die zitierten Ausschnitte der polnischen Interviews wurden von mir übersetzt. Die Befragung wurde in der Muttersprache der jeweiligen Probanden durchgeführt, d.h. mit deutschen Dozenten und Unternehmern auf Deutsch, mit polnischen Probanden auf Polnisch; nur zwei Probanden äußerten den Wunsch, in der Fremdsprache interviewt zu werden. Um die Fragen der Leitfäden zu verifizieren,

fand in jeder Untersuchungsgruppe, d.h. jeweils mit einem Unternehmen, Dozenten und Studierenden, ein Testinterview statt.

Die Dauer der Interviews war sehr unterschiedlich, die Zeit korrelierte nicht mit einer Gruppe oder einem Geschlecht. So betrug ein Interview im Durchschnitt 45 Minuten, allerdings reichte die Spannweite von 30 Minuten bis fast 2 Stunden – die unterschiedliche Dauer hängt möglicherweise mit der Einstellung zu der Thematik zusammen. So war beispielsweise bei einer Dozentin ein deutliches Desinteresse zu spüren, obwohl sie Wirtschaftsdeutsch unterrichtet; ihre Einstellung spiegelte sich in der Aussage wider: „*Ich bin Germanistin und keine Lektorin*“ – eine klare Position zu Wirtschaftsdeutsch.

Die Studierenden wurden in zwei Gruppen unterteilt: einerseits Studierende der Germanistik mit hohem allgemeinsprachlichem Niveau, aber ohne Fachkompetenz, andererseits Studierende mit fachlichem (wirtschaftlichem) Hintergrund, aber vergleichsweise geringen sprachlichen Kenntnissen (Ausnahmen bilden eine Untergruppe). So konnten die Aussagen im Hinblick auf Sprachkenntnisse und Bedürfnisse verglichen werden.

Bei der Auswahl der Probanden unter Unternehmern wurde eine möglichst große Bandbreite angestrebt. Folglich wurden die größten sechs deutschen Unternehmen und drei kleinere deutsche Unternehmen, die in Polen als Kleinunternehmer gelten, untersucht.

Alle Probanden wurden vor der Befragung über die Verwertung der Interviews informiert, die ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen. Nachdem ihnen Anonymität zugesichert worden war, erklärten sie schriftlich ihr Einverständnis und ihre Bereitschaft zum Interview. Insofern gewährte die Untersuchung „Anonymität“<sup>74</sup>.

Darüber hinaus hatte ich die Möglichkeit, am Goethe-Institut in Warschau ein Experteninterview mit der Koordinatorin für Weiterbildung und in der polnischen Botschaft in Berlin ein Experteninterview durchzuführen. Hinzu kamen 71 Fragebögen, von denen 65 von Studierenden und 6 von Dozenten ausgefüllt wurden;

---

<sup>74</sup> Anonymität wurde besonders von Studierenden gefordert. Hier kann vermutet werden, dass die polnischen Studierenden Konsequenzen ihrer Kritik befürchteten. Fragen wie „*Soll ich die Wahrheit sagen? Ich möchte hier nicht Frau ... kritisieren, aber...*“ bestätigten meine Vermutung.

diese Fragebögen wurden bei der Auswertung der Interviews mit berücksichtigt, da die Thematik die gleichen Schwerpunkte wie die der Leitfäden umfasst.

#### **8.4.1 Anmerkungen zu den Probanden**

Da die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen quantitativ sehr unterschiedlich war, möchte ich kurz dazu Stellung nehmen:

- Das Alter der Studierenden lag zwischen 19 und 25 Jahren (bei der Vorstudie bis 40), das der Dozenten zwischen 34 und 45 und das der Unternehmer zwischen 36 und 65.
- In Bezug auf die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Probanden ist festzustellen, dass diese ausgewogen war – ausgenommen bei der deutschen Unternehmergruppe; dort gab es keine Frau in einer leitenden Position, die interviewt werden konnte.

Interessanterweise wollten unter den Studierenden eher die männlichen Probanden interviewt werden; bei den Dozenten spielte diese Differenzierung keine Rolle. Hierzu ist jedoch anzumerken, dass das weibliche Geschlecht unter den Lektoren an den polnischen Hochschulen deutlich überwiegt.

Spontane Bereitschaft, ein Interview zu geben, war lediglich von Seiten der Unternehmer zu verzeichnen (die meist bereits nach einer kurzen Anfrage ihr Einverständnis erklärten), wohingegen bei Studierenden häufig erst nach mehrfacher Nachfrage ein Interview möglich war. Bei den Dozenten war eine grundsätzlich ablehnende Haltung festzustellen, sodass zu vermuten ist, dass Dozenten Evaluationen befürchten, weil dadurch eventuell ihre Kompetenz in Frage gestellt werden könnte. Hinsichtlich dieser Erkenntnisse können folgende Punkte festgehalten werden:

- **Befragung der Dozenten:**

Die befragten Dozenten waren zunächst sehr schwer für die Interviews zu gewinnen; im Gespräch stellte ich eine gewisse Unsicherheit fest. Häufige Einschränkungen, wie z.B.: „*Ich bin nicht wirklich kompetent*“, „*Ich habe Wirtschaftsdeutsch selbst lernen müssen*“, „*Ich bin doch Germanistin*“, weisen darauf hin,

dass sich die Dozenten für das Fach Wirtschaftsdeutsch selbst nicht für kompetent hielten bzw. befürchteten, als inkompetent eingestuft zu werden. Prinzipiell ist deutlich geworden, dass Dozenten von vornherein Evaluationen befürchteten und weniger an neuen didaktischen Konzepten interessiert sind. An dieser Stelle wurde die Problematik deutlich, die ein Dozent offenlegte, indem er feststellte, die Germanisten als Wissenschaftler seien nicht sehr an der Entwicklung von Didaktik, insbesondere in Bezug auf Fachsprachen, interessiert und auch nicht an der Kooperation mit den Lektoren der Ökonomischen Hochschulen, die zur Entwicklung der Fachsprachendidaktik beitragen könnte.

- **Befragung der Studierenden:**

Es war relativ schwer, die Studierenden zu einem Interview zu motivieren. Im Laufe des Interviews stellte ich jedoch eine positive Einstellung meinem Vorhaben gegenüber fest; erst dadurch hat sich ein vertrauliches Gespräch entwickelt. Manche Studierenden erzählten besonders engagiert von ihren Schwierigkeiten hinsichtlich Wirtschaftsdeutsch, wodurch die Interviews einen nahezu freundschaftlichen Charakter erhielten.

- **Befragung der Unternehmer:**

Bei den Unternehmern war nicht nur die Bereitschaft vorhanden, Interviews zu geben, sondern auch Interesse an dem Gespräch und Offenheit. Daraus schließe ich, dass den deutschen Unternehmern daran gelegen ist, qualifizierte Mitarbeiter zu bekommen, und dass sie somit gern bereit sind, ihre Anmerkungen und Hinweise mitzuteilen. Lediglich bei kulturellen Themen werden gewisse Tendenzen deutlich: Bei Unternehmern, die vorher in anderen Ländern tätig waren, bzw. bei kleineren Unternehmen war das Gespräch offener und vertraulicher.

### **8.4.3 Anmerkungen zur Rolle des Forschers**

Das Dilemma, das in jedem Interview deutlich wird, liegt in der Diskrepanz zwischen dem Interesse des Forschers, seine Fragen beantwortet zu bekommen, und dem Interesse des Befragten, seine Sicht der Sachverhalte darzustellen sowie eigene Schwerpunkte zu fokussieren. Bortz vertritt die Ansicht, dass niemand im Umgang mit Interviews bestreiten wird, dass „*die Person, die ein Interview*

*durchführt, das Ergebnis entscheidend beeinflussen kann.*“ (Bortz 1984, S. 174)  
Diese Gefahr ist auch bei der vorliegenden Untersuchung nicht völlig auszuschließen.

Um die Forschungsfragen zu fokussieren, zugleich aber auch die Motivation der Befragten während der Interviews aufrecht zu erhalten, ließ ich die Interviewten ihre Schwerpunkte erläutern, sodass nicht selten biographische Informationen artikuliert wurden bzw. sich neue Schwerpunkte ergaben. Dementsprechend war ich für Abweichungen vom Interviewleitfaden offen, um die Motivation der Befragten zu nutzen bzw. zu erhalten.

Außerdem war Offenheit infolge eines gewissen Vertrauensverhältnisses festzustellen. Dabei war bei den Befragten das Vertrauensverhältnis unterschiedlich: Je länger ich vor dem Interview mit den Probanden kommunizierte, desto offener schien das Gespräch selbst. Bei anderen hat sich die Offenheit im Laufe des Gesprächs entwickelt. Bei den Studierenden merkte ich, dass ich als Polin für sie *„eine von ihnen“* war, ihre Studienbedingungen und Kultur kannte, sodass häufig Hinweise der Art gegeben wurden wie: *„Das wissen Sie selbst, wie das bei uns ist.“* Hier wurde Bezug auf meine eigene Sozialisation genommen und dadurch zugleich das Verständnis für ihre Situation angemahnt. Dabei konnte ich aus der Distanz (als fremde Person und nicht als Lektorin) auch vertrauliche Aussagen und z. T. auch kritische Anmerkungen zum Unterricht erhalten. Auch Unternehmer haben sich häufig auf meine Auslandserfahrung berufen, u. a. auf Schwierigkeiten, die einerseits sprachlich bedingt waren, andererseits auf andere Sozialisationsbedingungen zurückzuführen sind. Insofern ist folgende Bemerkung geradezu typisch: *„Das haben Sie sicherlich selbst erlebt.“*

Trotz der positiven Aspekte der Offenheit (Kenntnis von Sprache und Kultur) hatte ich den Eindruck, dass die Probanden bei manchen Fragen oft nach dem Prinzip der *sozialen Erwünschtheit* handelten. Bei den Unternehmern wäre zu überprüfen, ob die *„Korrektheit“* ihrer Aussagen nicht als Loyalität dem Gastland gegenüber zu bewerten sind, und ob sie deshalb auch eventuelle Probleme nicht unbedingt thematisieren wollten. Auch bei den Dozenten kann dieses Phänomen festgestellt werden, zumal bei Fragen zur interkulturellen Thematik im Unterricht, die zunächst sofort bejaht wurden, aber bei Nachfragen das Gegenteil ergaben. Um zu vermeiden, dass Antworten aus Gründen sozialer Erwünschtheit verfälscht werden, habe ich den Gesprächspartner mit konkreten Beispielen kon-

frontiert, wenn dieser sich zu einem bestimmten Thema nicht äußern wollte. Dennoch gab es mitunter auch lapidare Äußerungen bzw. Beschönigungen, deren Informationsgehalt nichtssagend war (z.B. *„Die polnischen Mitarbeiter sind wunderbar, es fehlt nichts.“*).

Diese Beispiele zeigen, wie wichtig die Rolle des Interviewers ist, insbesondere wenn Interviews für eine interkulturelle/binationale Untersuchung durchgeführt werden sollen, da Sensibilität der jeweiligen Kultur gegenüber besonders angebracht ist. Zugleich sollte der Interviewer eine zurückhaltende Rolle einnehmen, um ein offenes Gespräch zu ermöglichen. So wurde mir in dem Forschungsprozess deutlich, dass unterschiedliche Einstellungen des Forschers und des Befragten die Ergebnisse sehr beeinflussen können. Diese Erkenntnisse decken sich deshalb auch mit denen des Sozialforschers Bortz: *„Der Untersuchungsleiter muss während der Untersuchung auf seine eigenen Stimmungen und Empfindungen achten und ... unmittelbar nach Untersuchungsende schriftlich Rechenschaft ablegen.“* (Bortz 1984, S. 62) Diese These habe ich in die Praxis umgesetzt, d.h. meine Empfindungen und Fragen sowie Bemerkungen habe ich notiert und diese in die Interpretationsanalyse einfließen lassen. Offenheit, Umgang mit sozialer Erwünschtheit sowie Reflexion der Notizen aus dem Forschungsfeld sollten bei der vorliegenden Untersuchung nicht bzw. nicht maßgeblich durch Subjektivität beeinflusst werden.

### **8.5 Auswertungsmethode des Datenmaterials**

Das Ziel der Auswertung besteht darin, Motive, Ziele und Bedürfnisse zum Thema Wirtschaftsdeutsch zu ermitteln sowie interkulturelle Kompetenz im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu analysieren und die Ergebnisse möglichst systematisch darzustellen. Die Auswertung erfolgt nach den Kriterien der *Inhaltsanalyse*, die – ähnlich wie hermeneutische Methoden – ein bestimmtes Vorverständnis voraussetzt bzw. ein Verstehensprozess ist. Dennoch grenzt sie sich durch ihre *systematische Vorgehensweise* von hermeneutischen Verfahren<sup>75</sup> ab (vgl. Mayring 2003, S. 12).

---

<sup>75</sup> Das hermeneutische Verfahren ist eines der ältesten Verfahren der Textanalyse. In den Geisteswissenschaften versteht man darunter das prozesshafte, aufeinander aufbauende Lesen, Ver-

In Anlehnung an Mayring ist die Inhaltsanalyse durch folgende Kriterien gekennzeichnet:

- Analyse *fixierter* Kommunikationen;
- *systematische* Vorgehensweise;
- *regelgeleitetes* Vorgehen;
- *theoriegeleitetes* Vorgehen;
- Rückschlüsse auf die Kommunikation (vgl. ebenda, S. 13).

Diese Methodenwahl ermöglicht mir eine nachvollziehbare Interpretation der Interviews. Meine Analyse bezieht sich jedoch nicht nur auf die schriftlich vorhandenen Texte, sondern auch auf ihre latenten Aussagen. Darin liegt aber auch das Problem dieser Methode begründet: Es ist schwierig, eine Unterscheidung zwischen den *vorliegenden Materialien* (z.B. Interviewtexte) und den tiefer liegenden Bedeutungsschichten, die interpretativ erschlossen werden müssen, vorzunehmen. Um dieses Problem in meiner Arbeit so weit wie möglich zu minimieren, strebe ich intersubjektivität an. Hierzu bemerkt Lamnek:

*„Versteht man den Forschungsablauf als kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt, so ergibt sich die Intersubjektivität (...) aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen zwischen Forscher und Forschungsobjekt.“ (Lamnek 1993, S. 13)*

Die Methode der Auswertung ist die Inhaltsanalyse, die nicht nur Merkmale eines manifesten Textes, sondern auch die latenten Aussagen thematisiert, sodass

---

stehen und Auslegen von Texten. Das bei jeder hermeneutischen Methode vorausgesetzte Vorwissen des Lesers kann zu Fehlinterpretationen führen, die durch eine größere Offenheit bzw. durch „erweitertes Verstehen“ weitgehend behoben werden können (vgl. Gadamer, 1972, S. 253). Gadamer zeigt den Zusammenhang zwischen Sprache und Verstehen auf: „Die eigentliche Leistung der Sprache ist die im Verstehen geschehende Verschmelzung der Horizonte.“ (Ebenda, S. 359). Diese „Verschmelzung der Horizonte“ ist als Verbindung von Vorverständnis und Auslegung des Gegenstandes, z.B. eines Textes, zu betrachten; die eigene Sichtweise wird mit der Sichtweise des „Akteurs“ verbunden und erst dann als vollständige Interpretation zum Ausdruck gebracht. Für die hermeneutische Aufgabe gilt es daher, „(...) der eigenen Voreingenommenheit innewesen, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen.“ (Ebenda, S. 253f.) Die Auswertung der vorliegenden Interviews trägt diesen Grundvoraussetzungen einer gelungenen Interpretation Rechnung.

*„die Methode (d.h. systematisches, planvolles Vorgehen) der Inhaltsanalyse dazu dienen muss, aufgrund vorliegender, also manifester, Texte soziale Wirklichkeit, d.h. nicht manifeste Kontexte, zu erfassen, respektive zu verstehen.“* (Brosius/Koschel 2005, S. 138)

Da meiner Fragestellung ein komplexes Thema zugrunde liegt, habe ich mich bei der *Inhaltsanalyse* auf die *strukturierte Inhaltsanalyse* konzentriert und eine *Querschnittsanalyse* durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine die dritte Grundform des Interpretierens neben *Zusammenfassung* und *Explikation*. Nach Mayring hat die *Strukturierung* das Ziel, *„bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“* (Mayring 2003, S. 58) Da die Materialmenge für die Auswertung geordnet und reduziert werden musste, habe ich die *zusammenfassende* qualitative Inhaltsanalyse mit einbezogen. Die Technik der Zusammenfassung ermöglichte mir, ein Kategoriensystem zu bilden, das auf induktive Weise gewonnen wurde. Nach Mayring stellt ein Kategoriensystem das zentrale Instrument der Analyse dar; dadurch wird die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und *Abschätzung* der Reliabilität der Analyse ermöglicht (vgl. ebenda, S. 43f.).

Bei der Auswertung der Daten habe ich zwei Arbeitshypothesen aufgestellt:

- *Wenn polnische Universitäten/Hochschulen Wirtschaftsdeutsch anbieten, dann stimmen sie mit den Anforderungen der Unternehmer und mit den Zielen der Lehrenden sowie den Motiven der Lernenden überein.*
- *Wenn Wirtschaftsdeutsch an polnischen Universitäten/Hochschulen vermittelt wird, dann gehört interkulturelle Kompetenz zum integralen Bestandteil des DaF-Unterrichts, womit den Anforderungen der Unternehmer entsprochen wird.*

Einerseits sind diese Annahmen hilfreich, um die Gewichtung der sprachlichen Fähigkeiten (rezeptive vs. produktive) sowie die Priorität der interkulturellen Kompetenz im Unterricht sowie die Bedürfnisse der Unternehmer zu schildern, andererseits lassen sich mit ihrer Hilfe die Einstellungen der einzelnen Probandengruppen erfassen und differenziert darstellen sowie anschließend verglei-

chen. Folglich soll eine explorative Darstellung der Theorie-Praxis-Diskrepanz erfolgen.

Die ermittelten Daten haben mir zunächst einen Einblick in die Motive der Studierenden, die Ziele der Dozenten und die Bedürfnisse der Unternehmer verschafft, die sich thematischen Kategorien zuordnen lassen, sodass die Komplexität der Aussagen dank der Kategorien systematisiert werden, wie der Tabelle 49 zu entnehmen ist. Dabei habe ich die Aussagen in die beiden Kategorien Wirtschaftsdeutsch und Interkulturelle Kompetenz eingeteilt, denen ich jeweils Unterkategorien zugeordnet habe. Da die Interviews sowohl fokussierte Leitfragen als auch freie Aussagen enthalten, war es besonders wichtig, eine theoretische Kategorisierung vorzunehmen, um die Aussagen thematisch zuzuordnen.

<b>Kategorie:</b>	<b>Wirtschaftsdeutsch</b>	<b>Interkulturelle Kompetenz</b>
Unterkategorie:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot und Curricula</li> <li>• Lehrwerke/Materialien</li> <li>• Motivation der Studierenden</li> <li>• Ziele der Lehrenden Bedürfnisse der Unternehmer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kulturelle Aspekte</li> <li>• kognitive Informationen</li> <li>• soziale und persönliche Kompetenz</li> </ul>

**Tabelle 49: Kategoriensystem.**

Die Kategorisierung und Zusammenfassung des Materials sollte eine Reduktion des Datentextes bewirken, sodass eine strukturierte, aber knappere Version entsteht. Bei der Auswertung wurden auch Fragebögen einbezogen, die zur Verifizierung von Aussagen der interviewten Personen dienen.

## 9 Ergebnisse der Auswertung

### 9.1 Vorstudie: Wirtschaftsdeutsch und interkulturelle Kompetenz

Während meiner Dolmetschertätigkeit im Rahmen der Ausstellungs- und Kooperationsmesse der KMU-Vertreter (Kleine und Mittlere Unternehmer) zwischen Westpommern und Brandenburg (2006) konnte ich beobachten, dass Kenntnisse von Fachsprachen für den Arbeitsmarkt unerlässlich sind. Zwar haben an den Gesprächen Dozenten mit Deutschkenntnissen teilgenommen, aber dennoch gab es Schwierigkeiten aufgrund mangelnder Beherrschung der Wirtschaftssprache. Darüber hinaus wurden häufig Gespräche mit Kommentaren wie *„Die Deutschen verstehen das nicht“*, *„Von der polnischen Seite wird das so gesehen“* versehen, und die betreffenden Phänomene wurden als kulturelle Unterschiede interpretiert. Mit anderen Worten: Es wurden kulturelle Standards hervorgehoben, ohne persönliche und soziale Eigenschaften zu berücksichtigen.

Auch durch meine regelmäßige Teilnahme und Mitarbeit an deutsch-polnischen Workshops der Technischen Universität Berlin sowie der Warschauer und Stettiner Universität wurde mir deutlich, dass die Thematisierung der kulturellen Unterschiede in binationalen Kooperationen i.d.R. zur Polarisierung (*„wir“* und *„sie“*) und zu Missverständnissen führt, selten jedoch zur interkulturellen Kompetenz beiträgt. Vielmehr scheint es angebracht zu sein, anstatt kulturelle Vergleiche zu ziehen, gemeinsame Ziele und Projekte durchzuführen, die Gruppen nicht nach ihrer nationalen Kultur trennen, sondern nach Interessen verbinden. So standen im Rahmen der Praktika polnischer Studierender der Touristikbranche und deutscher Lehrlinge aus Brandenburg – organisiert als EU-Projekt im Rahmen der Berufskompetenz *„Lernen durch das ganze Leben“* – gemeinsame Aufgaben und Ziele im Vordergrund, die beide Gruppen verbunden haben. Das Hauptthema war hier nicht die Differenz zwischen deutschen und polnischen Jugendlichen, sondern das gemeinsame Ziel und die Aufgaben, die es im Alltag zu bewältigen galt, z.B. die Mitarbeit in einem Hotel oder einer Gaststätte. Die Gespräche mit den Studierenden und Betreuern ergaben, dass Fachsprache, Kommunikation auf Deutsch sowie interkulturelle Missverständnisse häufig Schwierigkeiten bereiteten. Dies wurde einerseits auf fehlende Deutschkenntnisse, insbesondere fehlende kommunikative Kompetenz und Fachsprachenkompetenz, andererseits auf

Schwierigkeiten, interkulturell zu agieren, zurückgeführt. Kritisch ist anzumerken, dass weder die Thematik *interkulturelle Kompetenz* noch *Fachsprachen* im Touristikstudium der Lehrpläne vorgesehen waren; bereits an dieser Stelle wurden diese Defizite auf dem Arbeitsmarkt angemahnt.

Die praktischen Erkenntnisse aus den deutsch-polnischen Kooperationen veranlassten mich zu der Vorstudie, die in Form von Gruppengesprächen, Fragebögen und Internetrecherchen durchgeführt wurde und deren Ergebnisse im Folgenden geschildert werden.

### **9.1.1 Lehrerkollegs und deutsch-polnische Kooperationen**

Während meiner Lehrtätigkeit in West- und Ostpommern habe ich im Rahmen der Vorstudie Fragebogenaktionen und Gruppengespräche unter angehenden Lehrern an Fremdsprachenkollegs im Alter von 22-40 Jahren, die sich im zweiten und dritten Studienjahr<sup>76</sup> befanden, durchgeführt. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden 45 Studierende – darunter lediglich 10 männliche – erfasst. Ca. 10-20 Studierende haben an vier Gruppengesprächen teilgenommen, darunter nur 9 männliche Studierende. Die heterogene Geschlechtsspezifität liegt nicht an mangelnder Bereitschaft der männlichen Studierenden, sondern am insgesamt höheren Anteil weiblicher Studierender.

In der Vorstudie habe ich versucht, Motive für die Wahl des Fachs Deutsch als Fremdsprache zu ermitteln und herauszufinden, welche Schwerpunkte und Schwierigkeiten in der Lehrerausbildung für die Studierenden eine Rolle spielen, um meine aus der theoretischen Literatur gewonnene Fragestellung zu überprüfen. Dabei standen folgende Fragen im Vordergrund:

- Welche Motive haben Studierende, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen?
- Welche Schwerpunkte sehen die angehenden Lehrer als Priorität bei der Vermittlung von DaF?

---

<sup>76</sup> Das Studium an den Lehrerkollegs dauert 6 Semester; anschließend erwerben die Absolventen das Lizenziat, das sie berechtigt, an den Schulen Deutsch zu unterrichten. Die Mehrheit strebt jedoch den Magisterabschluss an, der innerhalb von zwei Jahren an den Wochenenden erworben werden kann.

- Inwiefern werden Fachsprachen und interkulturelles Lernen in der Lehrerausbildung berücksichtigt?

Einerseits wurden dabei Fragen fokussiert, denen in der Hauptstudie ein besonderes Interesse galt, andererseits wurden Fragen herausgefiltert, die zu allgemein formuliert waren bzw. den Rahmen meiner Studie sprengen.

### **Welche Motive haben Studierende, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen?**

Das wichtigste Ziel der DaF-Studierenden besteht darin, eine gut bezahlte Arbeit zu finden; insofern gelten die Erlangung beruflicher Qualifikationen sowie das Finden eines guten Arbeitsplatzes als Hauptziel der DaF-Studierenden. Diese pragmatische Einstellung der Studierenden als Motivation für das Studium kennzeichnen folgende Formulierungen: „*eine besser bezahlte Arbeit zu bekommen*“, „*in einer Firma zu arbeiten, die mit Deutschland kooperiert*“, „*in einer deutsch-polnischen/deutschen Firma zu arbeiten*“. Hierzu ist zu betonen, dass die Probanden zwar in den Lehrerkollegs studieren, aber nur eine Minderheit (10 Studierende) ihr Studium mit dem Lehrerberuf verbindet. Die Mehrheit sieht vielmehr ihren zukünftigen Arbeitsplatz in einem Unternehmen, z.B. als Übersetzer bzw. Dolmetscher oder als Assistent im Betrieb. Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen Motivation und den Zielen besser bezahlte Arbeit, Kommunikation und Arbeit in einer Firma. Für die während der Gruppengespräche thematisierten Aspekte können folgende Erklärungen genannt werden:

- Die Beschäftigung in einer Firma wird von den DaF-Studierenden sowohl aufgrund lukrativer finanzieller Möglichkeiten als auch im Hinblick auf interessante Aufgabengestaltung dem Lehrerberuf gegenüber deutlich bevorzugt.
- Aber auch die Kommunikation und Verständigung auf Deutsch ist für 22 Studierende eine hinreichende Motivation, DaF zu studieren.
- Nur wenige Studierende geben das Kennenlernen einer anderen Kultur oder die geografische Lage (Nachbarschaft) als Motive an.

## **Welche Schwierigkeiten und Schwerpunkte benennen angehende Lehrer für DaF-Vermittlung?**

Als größte Schwierigkeiten im DaF-Studium werden u. a. sowohl die deutsche Grammatik als auch die Aussprache genannt; im Einzelnen wird auf die zahlreichen Ausnahmen, aufwändige Regeln und die beschreibende Grammatik hingewiesen, die es auswendig zu lernen gilt. Im Studium bemängeln die zukünftigen DaF-Lehrer einstimmig die fehlende kommunikative Kompetenz. So wünschen sich die Befragten eine „lebendige“ Sprache im Unterricht, die durch Alltagsgespräche und spontane Äußerungen erzielt werden kann. Negativ bewertet werden künstliche Formulierungen zu vorgefertigten Übungen sowie Grammatikübungen. Darüber hinaus äußern Studierende den Wunsch, Kontakte und Austausch mit Muttersprachlern in das Studium einzubeziehen, wodurch die fehlende kommunikative Kompetenz kompensiert werden könnte. Sporadisch werden auch kulturelle Aspekte bzw. Landeskunde im DaF-Studium vermisst; zu selten bzw. zu oberflächlich werden nach Ansicht der befragten Studierenden Sitten, Traditionen und aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern angesprochen, obwohl diese Aspekte ihrer Meinung nach für das Sprachverständnis notwendig sind.

Entsprechend den vermissten Fertigkeiten im DaF-Studium rangiert auf dem ersten Platz kommunikative Kompetenz, die von mehr als der Hälfte der Befragten (35 Studierenden) eingefordert wird: *„Nicht nur Grammatik oder künstliche Sprache, sondern lebendige Kommunikation sollten im Vordergrund jedes Sprachunterrichts stehen“*. Sporadisch werden sprachliche Komponenten wie Wortschatz (10), Grammatik (8) und Aussprache (7) als Defizite genannt; erstaunlich ist, dass die Vermittlung von Fachsprachen nur von einer Person erwähnt wird.

Werden Studierende nach nach ihren Vorstellungen in Bezug auf Schwerpunkte in ihrer zukünftigen Tätigkeit als DaF-Lehrer gefragt, so stimmen diese mit den Schwerpunkten ihres eigenen Studiums überein: Die meisten nennen kommunikative Komponenten mit Betonung auf korrekter (grammatischer und phonetischer) Kommunikation. Hierzu werden auch explizit Grammatik (8) und Aussprache (5) als die wichtigsten Schwerpunkte im DaF-Unterricht genannt. Die Frage, wofür die angehenden Lehrer ihre Schüler im DaF-Unterricht besonders sensibilisieren würden, wurde von der Mehrheit (30 Befragten) nicht beantwortet. Bemerkenswert schien mir jedoch die Antwort von zwei Studierenden *„Wir sollten*

*lernen, in Deutsch zu denken und nicht zu übersetzen*“. Diese Aussage deutet darauf hin, dass wörtliche Übersetzung zum alltäglichen Unterricht gehört und dies bei der Kommunikation als Störfaktor empfunden wird. Darüber hinaus wird häufig eine Sensibilisierung im Hinblick auf korrekte Aussprache gefordert, wohingegen kulturelle Aspekte nur von einem Befragten genannt wurden.

Die Ergebnisse dokumentieren eine gewisse Inkonsequenz: Einerseits mangelt es den befragten Studierenden in ihrem Studium an kommunikativer Kompetenz und kulturellen Aspekten, andererseits fordern sie in ihrer Eigenschaft als angehende Lehrer für ihren eigenen zukünftigen Unterricht, dass Grammatik und Aussprache als Schwerpunkte gesetzt werden. Das heißt, Genauigkeit der Aussagen im Sinne der sprachlichen Korrektheit sowie grammatische Regeln gehören zu den gezielten Aspekten der Sprachvermittlung. Eine mögliche Erklärung für diese Ambivalenz könnte in der Methodik des DaF-Unterrichts liegen: Studierende sehen in der präzisen Vermittlung von grammatischen Regeln und korrekter Aussprache die Merkmale einer guten Sprachlehre, wobei das grammatische Wissen verlangt und abgefragt wird, und diese Einstellung übernehmen sie für ihre zukünftige Arbeit als DaF-Lehrer.

### **Inwiefern werden Fachsprachen und interkulturelle Kompetenz in der Lehrerausbildung berücksichtigt?**

Im Zusammenhang mit der Frage nach kulturellen Aspekten, die sie im DaF-Unterricht vermitteln wollen, hat die Mehrheit der Befragten Sitten, Feiertage, Traditionen, deutsche Mentalität, Sehenswürdigkeiten, Musik, Literatur sowie Unterschiede in Mentalität und Kultur genannt; häufig werden Stereotypen (Ordnung, Fleiß, Präzision, Genauigkeit) geäußert. Daraus ist zu schließen, dass interkulturelles Lernen im Sinne der Landeskunde auf der Vermittlung von kulturellen Standards (kognitiven Informationen) basiert.

Bei der Frage nach interkultureller Kompetenz wird Kultur mehrheitlich mit „Wissen“ und Informationen über deutsche Kultur identifiziert. Zwar sind fast alle Studierenden der Meinung, dass Kultur wichtig ist, jedoch werden dabei die kulturellen Standards in den Vordergrund gerückt und nicht die Sensibilität im Sinne interkultureller Kompetenz. An dieser Stelle möchte ich jedoch nicht darauf verzichten, auf die abweichenden Aussagen der Befragung einzugehen: Einzelne Studierende äußerten, dass sie zwar Deutschlehrer seien, jedoch keine Notwen-

digkeit sehen, Kultur in den Sprachunterricht einzubeziehen: „*Ich bin Deutschlehrerin, und ich bin nicht verpflichtet, Kultur zu vermitteln bzw. darüber zu diskutieren.*“ Eine andere Antwort lautete: „*Lediglich enzyklopädische Informationen sollen vermittelt werden*“. Diese Ansicht – Kultur im Sinne einer kognitiven Landeskunde nicht als Selbstverständlichkeit zu betrachten – vertreten jedoch nur wenige Studierende; für diese ist Sprachvermittlung auf linguistische Komponenten beschränkt. Fazit: Die Gruppengespräche zum Thema *Interkulturelles Lernen* haben außer der Vermittlung enzyklopädischen Wissens auch kulturelle Standards in den Vordergrund gerückt und kulturelle Unterschiede hervorgehoben, die zu Vergleichen führen.

Fachsprachen werden an den befragten Lehrerkollegs nicht angeboten; bei der Frage nach der Relevanz der Fachsprachen für die zukünftige Arbeit wird von der Mehrheit der Befragten einstimmig der Wunsch geäußert, Fachsprachen in das DaF-Studium zu integrieren. Bei denjenigen Studierenden, die die Wichtigkeit der Fachsprachen im Studium hervorheben, handelt es sich um Personen, die bereits in einer deutschen Firma gearbeitet haben und somit mit Fachgesprächen konfrontiert wurden, bzw. um Studierende, die bereits eine berufliche Ausbildung (z.B. als Krankenschwester) absolviert haben und sich weiter- ggf. umqualifizieren möchten.

Die Frage nach dem Verständnis des Begriffs *Wirtschaftsdeutsch* bleibt von der Hälfte der Befragten unbeantwortet. Prinzipiell wird Wirtschaftsdeutsch als Gegenpol zur Allgemeinsprache gesehen und auf seine Besonderheit hinsichtlich der Lexik hingewiesen. Die Angaben, die zu Wirtschaftsdeutsch gemacht wurden, betonen Termini/Lexik und Informationen zur deutschen Wirtschaft; das bedeutet, dass für diese Studierenden Wissen und Lexik zu den Prioritäten von Wirtschaftsdeutsch gehören. In diesem Kontext ist festzustellen, dass Didaktik, Textsorten sowie Gesprächsstil von keinem der Befragten erwähnt werden. So verwundert es nicht, dass Studierende kein einziges Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch kennen. Daraus lässt sich schließen, dass Wirtschaftsdeutsch weder in sprachpraktischen noch in linguistischen Seminaren oder in der Didaktik angeboten wird.

Im Kontext der Motive der Studierenden für ein DaF-Studium wurde auch die Frage nach den von DaF-Studierenden vermuteten Bedürfnissen deutscher Un-

ternehmer in Polen gestellt: Kenntnisse in Deutsch und anderen Fremdsprachen sowie höhere Ausbildung werden an erster Stelle genannt, sporadisch auch Fachsprachen, gefolgt von kommunikativer Kompetenz; nur drei Studierende nennen interpersonale Fähigkeiten. Leider wurde diese Frage von der Hälfte der Befragten gar nicht beantwortet. Bedenkt man, dass Fachsprachen im Studium nicht vermittelt werden und kommunikative Kompetenz zwar gefordert, jedoch kaum umgesetzt wird, so ist es nicht verwunderlich, dass sich kaum ein Student instande sieht, Wirtschaftsdeutsch oder andere Fachsprachen zu unterrichten.

### **9.1.2 Universitäten und Hochschulen**

Im Jahre 2007 habe ich eine schriftliche Befragung an den Universitäten und Hochschulen durchgeführt, die im Ruf stehen, zu den besten in Polen zu gehören (vgl. Wprost 2006); dabei wurden auch private Hochschulen einbezogen. Da sich nur eine private Hochschule an der Umfrage beteiligte, kann angenommen werden, dass die anderen entweder an den Erkenntnissen des Themas *Wirtschaftsdeutsch* nicht interessiert sind oder dort kein Wirtschaftsdeutsch angeboten wird. Dies ist insofern verwunderlich, als gerade die privaten Hochschulen primär wirtschaftliche Hochschulen sind und mit international ausgerichteten Modulen werben; gerade von diesen Hochschulen hatte ich konkrete Hinweise hinsichtlich der Fachsprachen erwartet. Die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse beziehen sich deshalb ausschließlich auf den öffentlichen Hochschulbereich. Bei den Universitäten wurden meine Fragebögen an die Fachbereiche für Germanistik und Angewandte Linguistik weitergeleitet; auch von diesen Fakultäten wurden nur zwei Fragebögen beantwortet zurückgeschickt. Bei den Ökonomischen Hochschulen bzw. Technischen Universitäten gibt es gesonderte Sprachzentren für Fremdsprachen (vgl. Kap. 3.2.4); von dieser Gruppe erhielt ich die meisten Rückmeldungen.

Insgesamt wurden 60 Hochschulen angeschrieben; es konnten jedoch nur 12 Hochschulen ermittelt werden, die Wirtschaftsdeutsch anbieten; der Rücklauf betrug 35 %. Daraus ist zu schließen, dass Interesse an dem Thema nur rudimentär vorhanden war. In diesem Zusammenhang möchte ich eine Aussage zitieren, die m.E. als Begründung für die Ablehnung meiner Befragung symptomatisch ist: „*Wir lehren Wirtschaftsdeutsch in sehr begrenztem Umfang, weil wir*

eine technische Hochschule sind, und somit gibt es keinen Grund, Wirtschaftsdeutsch zu lehren. Lediglich bei Marketingstudierenden werden einige Stunden angeboten.“ Diese Argumentation wirft die grundsätzliche Frage auf, wie die betreffende Dozentin Wirtschaftsdeutsch definiert. Es ist zu vermuten, dass sie Wirtschaftsdeutsch lediglich auf ökonomische Fachrichtungen bezieht. Die Frage nach Wirtschaftsdeutsch für Techniker wird jedoch verneint mit der Begründung, sie würde lediglich Allgemeinsprache mit technischen Aspekten unterrichten. Da mir kein Interview gewährt wurde, konnte ich in diesem Fall keine näheren Hintergründe ermitteln.

Eine Dozentin der germanistischen Fakultät beantwortet meine Anfrage folgendermaßen: *„Leider bieten wir in diesem Semester kein Wirtschaftsdeutsch an, somit kann ich Ihre Umfrage nicht ausfüllen.“* Auch diese Rückmeldung ist nicht nachvollziehbar, weil meine Umfrage nicht nur die Angebote ermitteln sollte, die sich explizit auf das aktuelle Semester beziehen, sondern auch die allgemeinen Angebote an den Hochschulen skizzieren sollte. Somit kann hier vermutet werden, dass soziale Erwünschtheit als Motiv zugrunde liegt: Die Dozentin bejaht die Frage nach dem Angebot an Wirtschaftsdeutsch an ihrer Hochschule; dieses wird jedoch ausgerechnet in diesem Semester nicht offeriert. Diese Aussage lässt vermuten, dass Wirtschaftsdeutsch an dieser Fakultät generell nicht angeboten wird.

Obwohl der Rücklauf niedrig war, möchte ich die Ergebnisse skizzieren (vgl. Tabelle 50); im Anschluss daran werde ich bei der Analyse meine Internetrecherchen heranziehen, um insbesondere die Curricula, deren Schwerpunkte sowie Lehrmaterialien zu ermitteln.

Wirtschaftsdeutsch	Angebote an den Ökonomischen und Technischen Hochschulen und Universitäten
Zahl der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• An Hochschulen (auf dem Sprachniveau A2 und B1) die Zahl der Lehrkräfte unterschiedlich (1 bis 46)<sup>77</sup></li> <li>• an Universitäten i.d.R. 2 Dozenten</li> </ul>

<sup>77</sup> Die höchste Zahl bezieht sich auf die Ökonomische Hochschule, die eine Ausnahme in Polen darstellt; die kleinste Zahl betrifft den Fachbereich Germanistik an den Universitäten, da dort prinzipiell nur 1-2 Dozenten für Wirtschaftsdeutsch zuständig sind.

SWS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwischen 20 und 120 SWS<sup>78</sup>; in der Regel zwischen 30 und 60 SWS pro Semester</li> <li>• die Dauer der Kurse: i.d.R. 2 Semester</li> </ul>
Durchschnittliche Zahl der Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 40 bis 3000 pro Semester<sup>79</sup></li> </ul>
Interesse/Nachfrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.d.R. stabil, mit steigender Tendenz<sup>80</sup>.</li> <li>• Begründung: wachsende deutsch-polnische Wirtschaftskontakte, gesellschaftliche Entwicklung</li> </ul>
Lehrwerke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Am häufigsten: selbst erstellte Unterrichtsmaterialien (z.B. Verträge, Mahnungen etc. als Textbeispiele)</li> <li>• Pressetexte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wirtschaftswoche</i></li> <li>• <i>Handelsblatt</i></li> </ul> </li> <li>• <i>Lehrwerke</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Blickpunkt Wirtschaft (1 und 2)</i></li> <li>• <i>Unternehmen Deutsch</i></li> <li>• <i>Deutsch im Büro</i></li> <li>• <i>Wirtschaftsgespräche</i></li> <li>• <i>Dialog Beruf</i></li> <li>• <i>Wirtschaftsdeutsch von A bis Z</i></li> <li>• <i>Präsentieren und Verhandeln</i></li> </ul> </li> </ul>
Kooperationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Am häufigsten mit Universitäten und Hochschulen</li> <li>• sporadisch mit deutschen Firmen, z.B. VW, Siemens</li> </ul>

**Tabelle 50: Überblick der Angebote zu Wirtschaftsdeutsch.**

<sup>78</sup> Die Zahlen sind bezeichnend für die große Diskrepanz, die einerseits zwischen dem Fachbereich Germanistik an Universitäten (mit niedriger Stundenzahl) und den Hochschulen (mit hoher Stundenzahl) herrscht, andererseits aber auch zwischen den Hochschulen im Allgemeinen und einer wirtschaftlichen Hochschule, die mit einer niedrigen Stundenzahl eine Ausnahme darstellt.

<sup>79</sup> Auch die Zahl der Studenten, die Wirtschaftsdeutsch lernen, zeigt die Diskrepanz zwischen den Hochschulen (höchste Studentenzahl) und dem Fachbereich Germanistik an den Universitäten (niedrigste Zahl).

<sup>80</sup> Sowohl in der Germanistik als auch in den wirtschaftlichen und technischen Fachrichtungen zeigt sich eine steigende Tendenz zum Erwerb von Fachsprachen.

An den ökonomischen und technischen Hochschulen lernen die Studierenden am häufigsten im 1. und 2. Studienjahr Wirtschaftsdeutsch, obwohl der Unterricht nicht immer explizit mit dem Begriff Wirtschaftsdeutsch versehen wird. Darüber hinaus verweisen die Lehrkräfte auf den jeweiligen Adressatenkreis: *„Der Unterricht Wirtschaftsdeutsch ist abhängig von dem Studiengang, den die Studierenden als Fach lernen. Somit lernen z.B. technische Fachrichtungen eher eine technische Sprache und Studenten des Managements eher Wirtschaftsdeutsch.“* Diese Aussage offenbart, dass Dozenten Wirtschaftsdeutsch als auf Management und Marketing begrenzt verstehen, sodass angehende Ingenieure nicht als Zielgruppe für Wirtschaftsdeutsch betrachtet werden. Andererseits haben meine Internetrecherchen ergeben, dass Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch auch an einigen Universitäten für Ingenieure verwendet werden, um Präsentationen oder wirtschaftliche Verhandlungen zu üben (vgl. Politechnika Gdańska 2009).

Den Studierenden an den technischen und ökonomischen Hochschulen stehen 240 Stunden für alle Fremdsprachen zur Verfügung. Das Angebot erstreckt sich auf 4 Semester (60 Stunden pro Semester) und findet 2-mal in der Woche (je 2 Stunden) statt. An den meisten Hochschulen sind ein oder zwei Lektoren explizit für Wirtschaftsdeutsch zuständig; dies betrifft auch die Germanistikbereiche der Universitäten, an denen Wirtschaftsdeutsch angeboten wird. Lediglich die Wirtschaftliche Hochschule in Warschau (SGH) bildet in dieser Beziehung eine Ausnahme, da hier alle Dozenten in die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch involviert sind. Wirtschaftsdeutsch an den Hochschulen wird häufig erst auf dem Niveau B2 des europäischen Referenzrahmens angeboten und beinhaltet 60 bis 120 Stunden. In den folgenden Tabellen werden Themen, Ziele sowie Lehrbücher der untersuchten Hochschulen zusammengefasst sowie als Beispiel ein Lehrprogramm für Wirtschaftsdeutsch beschrieben (vgl. Tabelle 51 und Tabelle 52):

<b>Themen/Lexik</b>	<b>Fähigkeiten/Ziele</b>	<b>Lehrbücher/ Lehrmaterialien<sup>81</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Markt</li> <li>• Wirtschaftssysteme</li> <li>• Polnische und deut-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulieren von längeren mündlichen und schriftlichen Aussagen zu öko-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschafts-kommunikation Deutsch</li> </ul>

<sup>81</sup> Diesbezügliche Literaturangaben sind im Literaturverzeichnis angeführt (vgl. Kap. 12.3).

<p>sche Wirtschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unternehmen und Unternehmensformen (Organisation und Führung)</li> <li>• Marketing</li> <li>• Außenhandel</li> <li>• Umweltschutz</li> <li>• Versicherung</li> <li>• Transport/Logistik</li> <li>• Steuerwesen</li> <li>• EU und wirtschaftliche Organisationen</li> <li>• Bewerbung</li> </ul>	<p>nomischen Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kürzen von längeren schriftlichen Texten</li> <li>• Formulieren längerer Aussagen (schriftlich und mündlich) auf der Basis von Grafiken und Diagrammen</li> <li>• Übersetzung längerer ökonomischer Texte</li> <li>• Führen von Verhandlungen zu allgemeinen und wirtschaftlichen Themen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderne deutsche Handelskorrespondenz</li> <li>• Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch – Training WiDaF</li> <li>• Wirtschaftswochen</li> </ul>
---	--	--

**Tabelle 51: Themen, Ziele und Lehrbücher an technischen und ökonomischen Hochschulen für Wirtschaftsdeutsch.**

	<b>Lernziel</b>	<b>Lehrmaterialien</b>
1. Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation des Betriebes</li> <li>• Unternehmensformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unternehmen Deutsch</li> <li>• Deutsch im Büro</li> <li>• Wirtschaftsgespräche</li> </ul>
2. Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Markt</li> <li>• Konjunktur</li> <li>• Marketing und Werbung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftsgespräche</li> <li>• Deutsch lernen für den Beruf</li> <li>• Wirtschaftsdeutsch von A-Z</li> </ul>
3. Semester	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Management</li> <li>• Messen und Ausstellungen</li> <li>• Bankwesen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftsdeutsch von A-Z</li> <li>• Wirtschaftsgespräche</li> <li>• Deutsch lernen für den Beruf</li> </ul>

**Tabelle 52: Beispiel eines Lehrprogramms für Wirtschaftsdeutsch an einer technischen Hochschule.**

Anhand der Fragebögen und Internetrecherchen wurden Schwerpunkte im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht der befragten Hochschulen analysiert. Folgende Themen gehören zu einem Standardprogramm:

- Themenbereiche aus Marketing und Werbung: Marken, Produkteigenschaften, Absatz, Produktvergleich, Vorbereitung einer Konferenz zum Thema Verkaufsstrategien;
- Messe: Geschäftsgespräche, Kontakte knüpfen, schriftliche Angebote, Programm einer Geschäftsreise, Bestellungen;
- Unternehmen: Geschäftsgespräche, soziale juristische Problematik, Pflichten der Arbeiter, Arbeitsgesetz, Konflikte;
- Bank, Versicherungen, Börse;
- Unternehmen: Geschichte und die aktuelle Entwicklung einer Firma, Produkte, Mitarbeit und Praktika in einer Firma;
- Korrespondenz und Kundengespräche: Angebot, Mahnung, Telefongespräche, Kundenbetreuung;
- Messe: Vorbereitung, Messestand, Perspektiven einer Kooperation, Teilnahme an Messen.

Auf demselben Weg konnten auch die Schwerpunkte in Bezug auf die Anforderungen an die Studierenden ermittelt werden:

- Fähigkeit von Präsentation: Jeder Student ist verpflichtet, mindestens einen Vortrag während des Lektorats (2 Semester) zu halten;
- Geschäftskorrespondenz: Lebenslauf, Bewerbungsschreiben/Anschreiben, Mahnungen, Anfragen an Kunden;
- Mathematische Grundlagen;
- Lesen von Diagrammen, Grafiken und Tabellen/Abbildungen;
- Besprechung ausgewählter Themen der Fachsprache.

Häufig wird aber auch Wirtschaftsdeutsch zusätzlich als kostenpflichtiger Sprachkurs angeboten; so kosten in einem Fall beispielsweise 60 Stunden in einem Semester 400-800 ZL (= 100-200 EUR). Die Kurse bereiten häufig auf Wirtschaftsprüfungen vor (WiDaF) bzw. bieten ein Erweiterungsprogramm des öffentlichen

Sprachangebots (vgl. Politechnika Lubelska 2009 und Politechnika Warszawska). Als ein zusätzlicher Kurs kann z.B. „Deutsch im Büro“ belegt werden, der insgesamt 2 Semester dauert.

Die Wirtschaftsdeutsch-Kurse werden mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung abgeschlossen: Die mündliche Prüfung umfasst eine Frage zur Allgemeinsprache und eine Frage zur Fachsprache. Nachfolgend wird ein Beispiel für die Prüfungsfragen präsentiert (vgl. Politechnika Rzeszowska 2009):

<b>I. Schriftliche Prüfung</b>	
<b>A. Was passt zusammen?</b>	
1. Werbespot	a) jemand, der für ein Produkt Texte schreibt
2. Werbeagentur	b) Dinge, die eine Firma kostenlos zur eigenen Werbung verteilt
3. Werbekampagne	c) Firma, die Werbung für die Produkte anderer Firmen macht
4. Werbeslogan	d) kurze Hörszene im Radio oder kurzer Film, in dem die Vorteile eines Produktes demonstriert werden
5. Werbetexter	e) kleiner Text, mit dem ein Produkt bekannt gemacht wird
6. Werbewirksamkeit	f) Aktion, mit der man ein (neues) Produkt vorstellt
7. Werbegeschenk	g) Angabe darüber, wie erfolgreich eine Werbung/ eine Werbeaktion ist
<b>B. Schreiben Sie eine Bewerbung an ein Touristikunternehmen in Deutschland.</b>	
<p>Beachten Sie dabei die Form der Bewerbung und liefern Sie folgende Informationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation für die Arbeit im Tourismusbereich</li> <li>- bisherige Erfahrung</li> <li>- besondere Kenntnisse und Fremdsprachen</li> <li>- einen Termin, wann Sie mit der Arbeit anfangen können</li> </ul>	

**Tabelle 53: Beispiel einer schriftlichen Prüfung in Wirtschaftsdeutsch. Quelle: Politechnika Rzeszowska 2009.**

<p><b>II. Mündliche Prüfung:</b> kurze Vorstellung, Fragen zu Allgemeinthemen und zur Berufssprache</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seit einem Jahr studieren Sie an der Universität in Hannover. Rufen Sie Ihren Freund an und berichten Sie ihm über Ihren Studienaufenthalt in Deutschland. Berücksichtigen Sie folgende Fragen: a) Aus welchen Gründen haben Sie sich für das Studium in Hannover entschieden? b) Welche Voraussetzungen mussten Sie für das Auslandsstudium erfüllen? c) Wie sieht Ihr Studienplan aus? d) Hatten Sie irgendwelche Schwierigkeiten nach der Anreise? e) Würden Sie Ihrem Freund ein Studium im Ausland empfehlen? Warum?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wären Sie bereit, für längere Zeit ins Ausland zu gehen, um dort zu leben und zu arbeiten? In welchem Land würden Sie Ihr neues Zuhause aufbauen? Warum gerade dort? Worauf muss man als Fremder gefasst sein? Auf welche Barrieren stoßen ausländische Arbeitnehmer oft (beim Arbeitsamt, am Wohnort, bei den Behörden)?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie haben folgendes Stellenangebot gelesen:</li> </ul> <p><i>Wir sind ein deutsches Unternehmen mit Tradition und suchen für unsere Filialen im Ausland talentierte Mitarbeiter mit technischem Hochschulabschluss, die kreativ, engagiert, vielfältig interessiert und kompetent sind, Eigeninitiative im Arbeitsablauf zeigen, über gute EDV-Kenntnisse verfügen und fachliche Weiterentwicklung suchen. Wir bieten leistungsgerechte Vergütung und positives Betriebsklima. Wenn Sie Interesse haben, dann rufen Sie sofort an: 089/6782345 Norco GmbH, Berlin</i></p>
<p>Sie rufen an und äußern sich zu folgenden Stichpunkten: Ausbildung, Studium, Fremdsprachenkenntnisse, Erfahrung bzw. Praktika, eigene Fähigkeiten und berufliche Interessen. Stellen Sie auch Fragen an den potentiellen Arbeitgeber, die z.B. Tätigkeitsbereich, Arbeitsbedingungen, Arbeitszeit, Aufstiegsmöglichkeiten betreffen.</p>

**Tabelle 54: Beispiel einer mündlichen Prüfung in Wirtschaftsdeutsch. Quelle: ebenda.**

Die Programme im Internet, aber auch Broschüren der Lektorate heben an erster Stelle die Sprachziele *Kommunikation* und *Selbstständigkeit* hervor und betonen sowohl die Interaktion als auch die Rolle des Lehrers: „*Die Lehrerrolle umfasst nicht nur Wissensvermittlung, sondern vor allem Unterstützung des Handelns und der Initiative der Studierenden sowie der Organisation des Lernens.*“ (SJO Politechnika Poznań 2003, S. 20) Interkulturelle Sensibilisierung sowie kreatives Lernen werden ebenfalls als Schwerpunkte des Fachsprachenunterrichts genannt (vgl. ebenda). Die postulierten Ziele gehen auf die aktuellen Bedürfnisse der Studierenden ein. Anhand der Befragungen sowie der Internet-Recherchen, die ich unternommen habe, lässt sich jedoch erkennen, dass die Umsetzung der Ziele in die Praxis zu hinterfragen ist.

Im Germanistikstudium der Universitäten wird Wirtschaftsdeutsch erst im 4. Studienjahr, und zwar als Wahlfach für ein oder zwei Semester (30 SWS),<sup>82</sup> im Rahmen des praktischen Deutschunterrichts angeboten. Dabei handelt es sich ausschließlich um Autorenprogramme<sup>83</sup>, sodass keine einheitlichen Richtlinien zu finden sind. Bei Internetrecherchen wurden Unstimmigkeiten zwischen Angebot und der Praxis festgestellt: Während auf der Internetseite *Wirtschaftsdeutsch* als eine unter anderen Fachsprachen im Germanistikstudium angeboten wird, stellt sich bei weiteren Recherchen bzw. Nachfragen heraus, dass sich keine Lehrkraft für dieses Fach zuständig und kompetent hält; Fachsprachen werden im praktischen Sprachunterricht in die allgemeinen Seminare integriert (z.B. wird ein Artikel aus einer Zeitschrift behandelt). Somit sind die Ankündigungen für Seminare zu Wirtschaftsdeutsch dahingehend zu verifizieren, inwiefern der angebotene Fachunterricht tatsächlich als Fachsprachenunterricht mit adäquaten Textsorten, Gesprächen, Korrespondenz, Lexik, Syntax und Stilistik realisiert wird oder ob lediglich zufällig gewählte Themen aus der Presse behandelt werden.

Im Folgenden werden als Beispiel die Angebote zu Wirtschaftsdeutsch an der germanistischen Fakultät der Warschauer Universität skizziert:

---

<sup>82</sup> Im 5-jährigen Studium sind für Latein und Philosophie je 60 Stunden, für Literatur 270 Stunden und für Methodik 240 Stunden vorgesehen. Es fällt auf, dass theoretische Aspekte im Studium überwiegen.

<sup>83</sup> Autorenprogramme werden in Polen Lehrprogramme genannt, die von den jeweiligen Dozenten selbst erstellt werden.

- Inhalte: Grundbegriffe internationaler Wirtschaftsbeziehungen, Mikro- und Makroökonomie, Geschäfte zwischen Deutschland und Polen
- Literatur/Lehrwerke: eigene Materialien
- Stundenzahl: 15 Unterrichtseinheiten im Semester
- Ziel: Sprachkompetenzen im Bereich Wirtschaftsdeutsch
- Anforderungen: evtl. schriftliche und mündliche Referate, Wortschatz
- Abschluss: Test
- Themen: Internationale Wirtschaftspolitik, Wirtschaftliche Integration in Europa und weltweit, Internationale Finanzen, Internationale Arbeitsteilung, Wirtschaftsbeziehungen

Da die Prüfungen in Germanistik von den individuellen Autorenprogrammen abhängig sind, sind die inhaltlichen Themen, aber auch die Art der Prüfung sehr unterschiedlich: So werden Tests zum Wortschatz, Übersetzungsübungen sowie das Schreiben eines Essays als Prüfungsaufgaben genannt; mündliche Prüfungen werden weniger favorisiert.

Als einzige Universität in Polen bietet die Warschauer Universität ein breites Spektrum an Fachsprachen an, darunter Wirtschaftsdeutsch, jedoch ist das Ziel die Qualifizierung für Übersetzungswissenschaft, sodass linguistische Aspekte im Mittelpunkt stehen, Fachdidaktik aber nicht in das Lehrprogramm aufgenommen wurde. Außer der Warschauer Universität (hier: Fachbereich für Fachsprachen) sind Studiengänge für Übersetzer/Dolmetscher (u. a. an der Universität Breslau/Wrocław, Posen/Poznań) zu erwähnen, die als zweijähriges Zusatzstudium (nach absolviertem Magisterstudiengang) in Form eines Fernstudiums gewählt werden können. Hierbei kostet ein Semester ca. 2.000 ZL (ca. 500 EUR). Die Seminare finden an den Wochenenden statt; sie fokussieren häufig Wirtschaft und Rechtswissenschaft; jedoch gehört die Fachsprachendidaktik nicht zum Bestandteil des Studiums.

### **9.1.3 Fazit**

Nach der Auswertung der Fragebögen und der Gruppengespräche wurde deutlich, dass die angehenden Lehrer den Erwerb von Fachsprachen in ihrem Studium begrüßen würden, aber dass diese an den von mir befragten Lehrerkollegs nicht vermittelt werden. Darüber hinaus beklagen Studierende die fehlende

Kommunikation im DaF-Studium zugunsten der Grammatik und der Literaturwissenschaft. Der kulturelle Aspekt bei der Vermittlung der deutschen Sprache wird in Form von enzyklopädischen Informationen (Realienkunde) bzw. Kulturstandards dargeboten.

Resümierend können folgende Thesen aufgestellt werden, die im weiteren Verlauf meiner Studie fokussiert werden:

- Die Studierenden der Lehrerkollegs streben zwar den Lehrerabschluss an, jedoch ist nur eine Minderheit entschlossen, den Lehrerberuf auch auszuüben.
- Alle Studierenden nennen kommunikative Fertigkeiten als Zielkompetenz für den DaF-Unterricht, jedoch wird nach Aussagen der Befragten diese Kompetenz in ihrem Studium vernachlässigt.
- Die größten Schwierigkeiten bereiten den Studierenden das Auswendiglernen von Regeln sowie die beschreibende Grammatik.
- Kulturelle Aspekte sind zwar erwünscht, aber auf die Frage nach Schwerpunkten in diesem Bereich, werden i.d.R. nur landeskundliche Informationen sowie Kulturstandards als Inhalte genannt, die es zu vermitteln gilt.
- Das Verständnis von Fachsprachen bezieht sich lediglich auf Fachtermini und fachliches Wissen.
- Fachsprachen (u. a. Wirtschaftsdeutsch) sind im Rahmen der Lehrerbildung *nicht* Gegenstand des Curriculums, sodass weder linguistische noch didaktische Komponenten der Fachsprachen an den Lehrerkollegs gelehrt werden.

Anhand der Fragebögen wurde deutlich, dass Wirtschaftsdeutsch vor allem an ökonomischen und technischen Hochschulen angeboten wird, wo auch die meisten Autorenprogramme, aber auch Lehrwerke, entwickelt werden; im Germanistikstudium gehört Wirtschaftsdeutsch nicht zu den obligatorischen Lehrinhalten. Zusammenfassend hat die Befragung zu folgenden Erkenntnissen geführt:

- Zu den Schwerpunkten in Wirtschaftsdeutsch gehören: Wortschatz und fachliche Inhalte sowie Übersetzung;

- Lehrpläne werden i.d.R. als Autorenprogramme entwickelt; an Hochschulen ist im Gegensatz zu den Germanistikprogrammen der Universitäten eine gewisse Tendenz zur Standardisierung der Curricula zu beobachten.
- Thematik und Schwerpunkte des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts im Rahmen der Germanistik hängen von den Dozenten und deren Interessen sowie Motivation ab.

Im Fach Germanistik ist die Ähnlichkeit der Ausbildung der DaF-Lehrer an den Lehrerkollegs und im Magisterstudiengang offensichtlich: Fachsprachen (u. a. Wirtschaftsdeutsch) werden nur sporadisch angeboten, Fachsprachendidaktik fehlt gänzlich im Angebot. Es ist zu vermuten, dass sich Lehrer für Wirtschaftsdeutsch sowohl die linguistischen Elemente als auch die entsprechende Fachdidaktik in der Praxis oder im Selbststudium aneignen müssen.

Da die Diskrepanz zwischen den Zielen der Studierenden sowie den Schwerpunkten in der Ausbildung an den Lehrerkollegs einerseits und den Curricula im Germanistikstudium andererseits deutlich wurde, stellen sich folgende Fragen:

- Welche Ziele sehen die Lehrenden für Wirtschaftsdeutsch an Universitäten und Hochschulen?
- Welche Schwierigkeiten benennen Lehrkräfte und Germanistikdozenten bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch?
- Welche Defizite benennen Studierende der Germanistik und der Hochschulen in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch?
- Welche tatsächlichen Bedürfnisse haben deutsche Unternehmer in Polen?

## 9.2 Auswertung der Interviews und Fragebögen aus der Perspektive der Unternehmer, der Lehrkräfte und der Studierenden

Die Auswertung der Interviews erfolgt zunächst spezifisch nach Gruppen (Unternehmer, Dozenten, Studierende), deren Merkmale im Folgenden kurz erläutert werden:

- Bei der Auswertung der Angaben der befragten Unternehmer werden kontroverse Ansichten (z.B. Bedarf nach Deutsch) differenziert dargelegt; Differenzen bestehen zwischen den großen Unternehmen, deren Geschäftssprache Englisch ist bzw. die sich selbst als internationale Unternehmen bezeichnen, und mittleren/kleinen Unternehmen, deren Geschäftssprache Deutsch oder Polnisch ist.
- Bei den Dozenten der Germanistik an den Universitäten und den Lektoren an den Hochschulen werden unterschiedliche Ansichten ebenfalls hervorgehoben, da hier zwei Interessengruppen vertreten sind: Ausbilder (Germanisten) und Praktiker (Lehrkräfte), die die zukünftigen Techniker und Ökonomen unterrichten.
- Die Aussagen der befragten Studierenden in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch werden getrennt ausgewertet, und zwar nach Germanistikstudierenden und Studierenden der technischen sowie wirtschaftlichen Fachrichtungen; die Mehrheit der Befragten studiert an technischen und wirtschaftlichen Hochschulen.
- In Bezug auf den kulturellen Aspekt dagegen herrscht weitgehend Einstimmigkeit, sodass in diesem Fall eine Differenzierung zwischen Germanistikstudierenden und Studierenden der Hochschulen entfallen kann.

Bei der Auswertung werden zwei inhaltliche Kategorien betrachtet:

- Wirtschaftsdeutsch: Bedürfnisse/Ziele und Motive, Schwerpunkte, Schwierigkeiten, Lehrmaterialien, Zukunftsprognosen;
- Interkulturelle Kompetenz: kulturelle Aspekte, Kooperation/Austausch, soziale/persönliche Kompetenz.

## 9.2.1 Kategorie: Wirtschaftsdeutsch

### 9.2.1.1 Deutsche Unternehmer

Die befragten Vertreter/Geschäftsführer großer und kleiner Unternehmen (KMU)<sup>84</sup> sind seit mehr als 3 Jahren auf dem polnischen Markt tätig, i.d.R. über 5 Jahre. Die meisten Mitarbeiter sind Polen, und lediglich in Führungspositionen sind deutsche Angestellte vertreten; in jedem befragten Unternehmen sind ca. 1-3 deutsche Mitarbeiter beschäftigt.

Hinsichtlich des Bedarfs an Mitarbeitern mit Deutschkenntnissen lassen sich folgende Tendenzen feststellen:

- Unternehmer, deren Firmen einen hohen Exportanteil haben, betonen stärker den Bedarf von Mitarbeitern mit deutschen Sprachkenntnissen.
- Deutschkenntnisse werden als Qualifikationsanforderungen bei kleineren Firmen betont sowie bei großen Unternehmen, deren Geschäftssprachen Deutsch und Polnisch sind.

Es ist darauf hinzuweisen, dass Unternehmer, die seit ca. 10 Jahren in Polen tätig sind, bestimmte Veränderungen vorgenommen haben: Zu Beginn ihrer Tätigkeit wurden eher Fachleute mit Deutschkenntnissen gesucht; aktuell dominiert Englisch, das gleichzeitig vorausgesetzt wird. Deutsch wird somit als zusätzliche Qualifikation (*add-on*) betrachtet und kann bei gleicher fachlicher Qualifikation für den Bewerber ein entscheidendes Kriterium für die Einstellung sein. Darüber hinaus betonen die Unternehmer, dass für wirtschaftliche Zwecke *jede* Sprache von Bedeutung ist und als Zusatzqualifikation betrachtet wird. Dementsprechend führen sie in ihren Firmen interne Sprachkurse durch, indem sie Sprachlehrer anstellen, um die Qualifikation ihrer Mitarbeiter zu verbessern. Bei größeren Firmen finden die Sprachtrainings auch in Deutschland statt. Auf die Frage nach den Sprachfertigkeiten favorisieren die Unternehmer einstimmig die kommunikative Kompetenz:

---

<sup>84</sup> Die Differenzierung zwischen großen und kleinen Unternehmer basiert auf der Zahl der Mitarbeiter: Während die großen Unternehmer ca. 2.500-5.000 Mitarbeiter beschäftigen, ist die Zahl bei den kleinen Unternehmer zwischen 50 bis 400 Mitarbeiter.

- *„Unser Ziel ist eine entsprechende kommunikative Kompetenz.“*
- *„Diese Leute müssen kommunizieren können. Sie müssen problemlos - ich erwarte dann nicht eine einwandfreie Grammatik oder so was, aber sie müssen sich sauber, gut verständlich machen können und müssen auch gut verstehen, wenn jemand mit ihnen spricht.“*
- *„Ich würde mir wünschen, dass Studierende weniger Grammatik und mehr Kommunikation üben.“*

Im Zusammenhang mit kommunikativer Kompetenz werden das Verstehen und Sprechen als Grundlage einer effizienten Kommunikation vorausgesetzt, und Grammatik wird als ein Hilfskonstrukt betrachtet:

- *„Das Wichtigste ist Sprechen, absolut gut sprechen können, fließend kommunizieren können.“*
- *„Ich persönlich liebe es, spielerisch zu lernen. Ich habe Fremdsprachen so gelernt. Ich würde mir wünschen, dass man diesen Gedanken ein wenig nachgeht, weniger Grammatik und mehr kommunikative Kompetenz.“*
- *„Die kommunikative Kompetenz stellt die Priorität in unserem Unternehmen dar, aber auch Lesen und Hören. Wenn jemand kommunikative Kompetenz besitzt, dann wird er auch lesen können. Schreiben ist jedoch für mich weniger wichtig; klar, eine kurze E-Mail, aber wenn darin Fehler sind, ist es kein Problem. Fehler sind erlaubt, denn ‚Nobody is perfect‘, und niemand darf das sprachlich erwarten, wir müssen uns verständigen können. Es gibt auch Situationen in unserer Firma, wenn wir Präsentationen vorbereiten und darstellen müssen, wenn der Vorstand nach Deutschland fährt, dort müssen Ergebnisse präsentiert werden, und zwar auf Deutsch, manchmal auch auf Englisch, aber meist in Deutsch, dann korrigiere ich sprachliche Fehler.“*

Als unabdingbare Fertigkeit und fester Bestandteil sowie Voraussetzung einer effektiven Kommunikation wird die Fertigkeit *Hören* identifiziert. Dementsprechend rangiert das Hörverständnis an erster Stelle, gefolgt vom *Sprechen*: *„Nummer eins ist Hören und Verstehen, Nummer zwei ist selber sprechen“.*

Die Präferenz der kommunikativen Kompetenz ist in den zahlreichen Kontakten mit Firmen (häufig Mutterfirmen) in Deutschland begründet, wobei Sprache als

Werkzeug in der wirtschaftlichen Arbeit angesehen werden kann. Hierzu ein Beispiel für die Relevanz der Kommunikation auf Deutsch, insbesondere auf der Führungsebene:

- *„Wir haben viele Kontakte natürlich mit den Kollegen in Deutschland. Wir schicken die Leute nach Deutschland zu Trainingszwecken, weltweit, aber natürlich ein Großteil ist in Deutschland. Was wir dann machen ist: Ich fordere – beim Führungspersonal sowieso – dass sie Deutsch lernen.“*

Eine weitere Begründung des Bedarfs an Deutschkenntnissen spiegelt das folgende Zitat wider:

- *„Der erste Aspekt sind deutsche Mitarbeiter, die noch nicht Polnisch sprechen, der zweite Aspekt ist unser Firmensitz in Deutschland, in (...). Es findet viel auf Deutsch statt, trotz der Tatsache, dass unsere Firma international strukturiert ist. Trotz Englisch finden viele Treffen, telefonische Gespräche, Kontakte mit deutschen Mitarbeitern und Kunden auf Deutsch statt.“*

Bei der angeführten Begründung wird vor allem der Berufsbezug im Sinne von Kommunikation offenbar und damit der Bedarf an fließender Kommunikation im Beruf nachvollziehbar.

Sporadisch wird auch das Bedürfnis nach schriftlicher Korrespondenz geäußert, das besonders vom Führungspersonal gewünscht wird. Bei dieser Forderung wird jedoch eine gewisse Ambivalenz deutlich: Während sich einige Unternehmer schriftliche Korrespondenz wünschen, ist die Mehrheit der Auffassung, diese sollte gänzlich den Sekretärinnen überlassen werden: *„Für Manager ist die verbale Kommunikation wichtiger als Schreiben oder Lesen. Dazu haben sie Sekretärinnen, denen sie Briefe und Berichte diktieren können.“*

Bei allen Sprachfertigkeiten akzentuieren die Befragten den Wunsch nach Praxisorientierung: Der Bezug zur Arbeit soll hergestellt, Gespräche aus dem Alltag sowie Situationen aus dem Beruf sollen im Unterricht geübt werden. Folgende Aussage verdeutlicht einerseits den Praxisbezug, andererseits die Bedeutung der mündlichen Kommunikation für die Berufssprache:

- *„Sprache ist kein Selbstzweck an sich, sondern muss im Job helfen, das ist das Ziel. Sie muss einen Bezug haben, auch zur Arbeit. Das ist ein wichtiger Aspekt beim Sprachentraining, und es muss praxisorientiert sein und den Bedürfnissen der Teilnehmer entsprechen. Also es muss nicht unbedingt stur nach dem Lehrplan jeweils durchgearbeitet werden, sondern es muss entsprechend auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter abgestimmt sein. Also das angewandte Sprachtraining sollte weniger Wert auf Grammatik und Rechtsschreibung legen, sondern der Zweck der Sprachtrainings sollte darin bestehen, dass man sich im Business im Tagesgeschäft mit seinem Gegenüber auf Deutsch verständigen kann.“*

Entsprechend den aktuellen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt kritisieren Unternehmer die fehlende Spezialisierung in der Ausbildung sowie den fehlenden Praxisbezug. Schließlich hinterfragen sie die Brauchbarkeit der Allgemeinbildung, die nicht in Bezug auf praktische Anwendung gelehrt wird:

- *“Die sind furchtbar gebildet, die wissen, welcher schwedische König mit welcher polnischen Königin oder andersrum, irgendwann, zu welchem Datum, also ganz genau; Weltgeschichte ist Nummer Eins. Nur das kann man ja nicht gebrauchen. Unsere Kunden fragen uns nicht nach Cesar und Hannibal, damit verdienen wir kein Geld, sondern hier kommt's auf die Praxis an. Ich habe hier schon Magister gehabt, die waren furchtbar gebildete Menschen, aber sie hatten ein Problem: Sie waren nicht clever genug, um diese Bildung in die Praxis umzusetzen. Sie müssen sich so vorstellen, dass Sie da ein Auto stehen haben, das hat 1000 PS, aber es kriegt nicht ein PS auf den Asphalt. Es bewegt sich nicht, und das ist das Problem. Wenn Sie Wirtschaftsdeutsch ansprechen ... Auf jeden Fall sollen Fachsprachen gelernt werden, und das noch wesentlich mehr in der Praxis, praktisch bezogen auf neue Wörter. Nehmen Sie allein die deutsche Sprache: Wie viele englische Wörter des Business stecken heute in der deutschen Sprache! Wenn aber jemand alle wirtschaftlichen Begriffe auf Deutsch sagen will und so kommuniziert, dann gibt's wieder Schwierigkeiten in der Verständigung.”*

Der fehlende Praxisbezug ist eine Komponente, die im Studium vernachlässigt wird. Daraus ergibt sich als Konsequenz: Im Fremdsprachenunterricht sind

Kommunikation sowie der berufliche Kontext zu berücksichtigen. Außerdem ist die Entwicklung von Selbstständigkeit zu fördern, die durch didaktische Methoden zu unterstützen ist. Kritisiert werden auch einseitiges Denken, fehlende Offenheit sowie mangelnder Wille zur Weiterbildung, wie die folgende Aussage dokumentiert:

- *„Was ich bei meinen Mitarbeitern in Polen vermisse, wenn sie direkt von der Schule kommen, von der Universität, ist die Offenheit. Haben wir einmal Banking und Finance gelernt und studiert, dann haben wir Banking und Finance gelernt und studiert, aber bitte fragen Sie uns nicht, welche Auswirkungen von außerhalb dieses Banking und Finance beeinflussen können. Ich bezeichne das als ‚Silodenken‘.“*

Die befragten Unternehmer betonen immer wieder die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis im Berufsleben und wünschen sich mehr Berufspraxis:

- *„Was ich mir manchmal wünsche, ist eine mehr praxisbezogene Denkweise, und was ich mir auch wünsche, was in Deutschland leider Gottes in den letzten Jahren ein bisschen vernachlässigt worden ist, ist die Ausbildung in der Praxis, sprich Berufsausbildung, das gibt es hier in diesem Land (Polen) nicht. Hier gibt es die Universität, und es gibt die Highschool, es gibt die Matura, und danach schaffst du dann als Sekretärin oder Assistentin irgendwo. Aber so richtige Ausbildung und bessere Fachkraft, also nicht bessere, sondern schlechtere Fachkraft. Wenn du was werden willst, brauchst du ein Universitätsstudium. Titelheischerei. Wer kein MBI (International Master of Business Informatics) hat, ist nichts. Das ist halt, das muss man auch erst lernen, dass nicht alle MBI-Leute auch in der Lage sind, das zu realisieren, was sie gelernt haben. Also Praxis und Theorie sind zwei manchmal sich abstoßende Pole.“*

Explizit wird der Wunsch nach Fachsprachenkenntnissen nur sporadisch genannt. Der Grund hierfür liegt in den unterschiedlichen Branchen, unterschiedlichen Positionen und Aufgaben. Die Grundlagen des Wirtschaftsdeutschen (im Sinne der mündlichen Berufskommunikation) werden zwar begrüßt, den „Firmen“-Wortschatz erwerben die Mitarbeiter jedoch „on the job“. Dabei verweisen

die Befragten auf individuelle Weiterbildung sowie autonomes Lernen und Selbständigkeit, die bereits im Unterricht initiiert werden können. Insbesondere bei Bewerbungsgesprächen wird Wert gelegt auf Flexibilität und Praxisbezug:

- *„Wenn die Leute angeben, sie sprechen Deutsch oder Französisch, dann wird ein Satz auf Deutsch oder Französisch gesprochen, um zu sehen, ob die Einschätzung auch auf die mündliche Kommunikation zutrifft oder die Sprachkenntnisse lediglich die Grundlagen umfassen. (...) Dann schicke ich sie noch mal auf eine Schule, um die mündliche Kommunikation zu lernen.“*

Diese Aussage lässt eine latente Kritik am Sprachunterricht sowie an den erworbenen Sprachkenntnissen erkennen: Da Fachsprachenkenntnisse sowie kommunikative Kompetenz bei den Absolventen fehlen, organisieren die Unternehmer Weiterbildungsmaßnahmen im Betrieb, um ihre Mitarbeiter auf die konkreten Anforderungen (u.a. Fachsprachenkenntnisse) effektiv vorzubereiten. Dabei wird großer Wert auf Kommunikation und spontane Formulierungen sowie auf den konkreten Umgang mit der Fachsprache gelegt. Grundsätzlich ist jede Form von Spezialisierung erwünscht; da aber die aktuellen realen Möglichkeiten des Sprachunterrichts (Ist-Zustand) von den Unternehmern erkannt werden, passen sich die Arbeitgeber der aktuellen Situation an und übernehmen selbst die Aufgabe, Weiterbildung und Spezialisierung (nach konkretem Sprachbedarf sowie Adressaten) in ihren Unternehmen zu organisieren.

Mangelnde Deutschkenntnisse (Fremdsprachenkenntnisse) werden vor allem bei zukünftigen Ingenieuren beklagt. Im Vergleich zu Wirtschaftsstudierenden sind ihre Kenntnisse gering, und die Defizite können nur mit Hilfe von Schulungen in den Unternehmen kompensiert werden:

- *„Wir wünschen uns natürlich eine Fremdsprache, ganz klar, eine Fremdsprache, wieder Deutsch und/oder Englisch, aber auch hier hängt das wieder von Angebot und Nachfrage ab. Wir haben keinerlei Probleme, Ökonomen zu finden, die Fremdsprachenkenntnisse haben, aber schon Probleme bei den Ingenieuren. Dort sind die Fremdsprachenkenntnisse doch unterdurchschnittlich ausgeprägt.“*

- *„Die Absolventen der Politechnik (Technische Universitäten) haben unterdurchschnittliche Sprachkenntnisse, und wir bilden sie im Rahmen von Sprachtrainings oder Crash-Kursen dann hier weiter aus. Die Ingenieure haben nicht das sprachliche Niveau, das wir gerne hätten. Das ist bei den Ökonomen anders.“*

Die Frage nach Fachsprachenkenntnissen ihrer Mitarbeiter wird unterschiedlich bewertet; die Einstimmigkeit herrscht in der Auffassung, dass alle Unternehmer mehr für den Erwerb der Fachsprache mit Bezug auf die Arbeit plädieren als für die „Schiller-Sprache“, denn *„mit einer reinen Schiller-Sprache ist uns – ehrlich gesagt – nicht so gedient“*.

Prinzipiell wird von DaF-Lehrern kein Fachwissen bei der Vermittlung von Fachsprachen erwartet, jedoch werden explizit der Wunsch der Praxisorientierung sowie die Forderung nach Flexibilität und Neugier sowie Selbstständigkeit im Unterricht genannt. Die Unternehmer fordern von den Lehrkräften für Fremdsprachen eine gewisse Neugier, Weiterbildung sowie Motivation und eigene Interessen, die sie in die Lehre einfließen lassen, um Studierende für Eigeninitiative und Weiterbildung zu motivieren. So werden folgende Vorschläge unterbreitet:

- *„Ich würde jedem Germanisten empfehlen, einfach mal sich vielleicht auch zumindest in den ersten Semestern bei BWL-Seminaren oder bei technischen Seminaren mit hinein zu setzen, um sich einfach in den Sprachgebrauch reinzuhören, sich vielleicht auch mal die eine oder andere Fachzeitschrift anzugucken – gar nicht, um jetzt die letzte Bedeutung eines Wortes oder einer Technik zu verstehen, sondern einfach um zu schauen, welche Begriffe in welchem Kontext, welche Formulierungen in welchen Texten benutzt werden.“*

Bei diesem Zitat wird deutlich, dass eine Spezialisierung der Lehrer im Hinblick auf Verständnis und autonomes Lernen gewünscht wird, sowie Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, die im Studium beginnen soll und im Laufe der Zeit ein Schwerpunkt in der Ausbildung sein kann, der sich an der zukünftigen Arbeit orientiert. So wird das Verständnis für Fachsprachen und Zielorientierung als Wegweiser in der DaF-Vermittlung betrachtet. In diesem Kontext werden von den Unternehmern auch Germanistikabsolventen (insbesondere mit dem Schwer-

punkt *Übersetzer*) erwähnt, deren Defizite nicht nur in einem begrenzten Wortschatz, sondern auch fehlendem fachlichem Verständnis bestehen:

- *„Es fehlt nicht nur an Sprachkenntnissen, sondern auch an Verständnis. Ich denke, Sie wissen, dass, wenn ich Texte eins zu eins übersetze, dann kommt Quatsch raus. Wenn ich das eins zu eins übersetzen will, ohne ein Verständnis zu haben, technisches Verständnis oder ein wirtschaftliches Verständnis, dann kommt nur Quatsch raus. Genau das ist es, was fehlt – die fachlichen Grundlagen.“*

Kritisiert werden häufig die Lehrwerke sowie Wörterbücher, die nicht aktualisiert werden:

- *„Fachsprachen sollen auf jeden Fall gelernt werden. Aber nicht aus dem Lehrbuch, das aktuell in Polen auf dem Markt ist, denn das Lehrbuch, das momentan hier zur Verfügung steht, das sind Begriffe, die versteht kein Mensch. (...) Das ist komplett veraltet. Wir haben hier das Technische Lexikon, also wenn ich das aufschlage und irgendwas suche, mache ich mir überhaupt keine Mühe mehr, danach zu schauen, denn das bringt nix. Da rufe ich irgendjemanden an und frage ihn, sag', wie nennt ihr das und umschreibe das und frage dann, wie nennt ihr das? Wie heißt das bei euch in der Fachsprache? Dann komme ich ganz schnell drauf, aber mit dem Lehrbuch ist das absolut unmöglich. Wenn nach den Büchern und Wörterbüchern unterrichtet wird, dann kommen sie wieder an, und diese ganzen vereidigten Dolmetscher hier, ich bitte Sie! (...) Nicht nur, dass sie verschiedene Wörter nicht zusammenkriegen, sondern sie kriegen ganze Zusammenhänge nicht zusammen, und da steht ein Stempel unten drunter, beeidigte Dolmetscher.“*

Dieses Zitat zeigt einen enormen Bedarf an Forschung und Entwicklung in Bezug auf Lehrmaterialien und deren Aktualisierung sowie die Notwendigkeit von Kooperation zwischen Fachleuten aus Beruf und Arbeitswelt (z.B. Wirtschaftswissenschaftler) mit Linguisten und Didaktikern, um den Anforderungen gerecht zu werden.

Die Kritik an den mangelhaften und der Praxis nicht gerecht werdenden Lehrwerken und Wörterbüchern verdeutlicht die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Arbeitswelt und dem tatsächlichen DaF-Unterricht: Einerseits wird Kommunikation gefordert – eine latente Kritik an der Methodik des DaF-Unterrichts – andererseits werden fehlende bzw. veraltete Lehrwerke im Unterricht eingesetzt, die den Fachunterricht erschweren. So helfen sich die Unternehmer selbst, indem sie einerseits Fachsprachenunterricht in der Firma anbieten, andererseits, indem sie selbst kleine Firmen-Wörterbücher erstellen, die zwei- bzw. dreisprachig (Polnisch-Englisch-Deutsch) sind; diese Wörterbücher werden den Dozenten zur Verfügung gestellt, die die Weiterbildung in der Firma durchführen und die „froh darüber sind“. An dieser Stelle wird die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Germanistikdozenten, Managern und ihren Mitarbeitern deutlich, um den aktuellen Sprachbedarf zu erforschen, den entsprechenden Wortschatz in die DaF-Lehre aufzunehmen und die Entwicklung adäquater Fachlexika für Wirtschaftsdeutsch zu gewährleisten.

### **Fazit**

Deutschkenntnisse sind sowohl in großen als auch in kleinen Unternehmen in erster Linie im Sinne von kommunikativer Kompetenz gefragt, insbesondere für Gespräche im Team mit Mitarbeitern in Mutterkonzernen, für Präsentationen, Verhandlungen sowie *small talk*. Deutsch wird bei kleinen Unternehmen als Voraussetzung betrachtet, bei großen/internationalen Unternehmen stellen Deutschkenntnisse eine Zusatzqualifikation dar, insbesondere bei Führungspositionen. Daraus kann geschlossen werden, dass kommunikative Kompetenz in Deutsch auch soziale Kompetenz impliziert, da Kontakte auf Deutsch mit Muttersprachlern gepflegt werden und Deutsch – im Vergleich zu Englisch – seltener in Situationen benutzt wird, in denen es eine Fremdsprache für beide Gesprächspartner darstellt.

Aus der Analyse geht hervor, dass Unternehmer nicht explizit Fachsprachen im Sinne von Fachwortschatz thematisieren, jedoch betonen, dass kein „Schiller-Deutsch“, sondern kommunikative Kompetenzen der Fachsprachen und damit die pragmatischen Ziele der Studierenden an erster Stelle im DaF-Unterricht stehen sollen. Darüber hinaus wird beim Qualifikationsprofil eines potenziellen Mitarbeiters Selbstständigkeit, Kreativität und lebenslanges Lernen erwartet, wo-

durch Aspekte wie autonomes Lernen und Selbstlernen in Form von Projekten im Wirtschaftsdeutsch impliziert werden.

### 9.2.1.2 Dozenten der Germanistik und Lehrkräfte an Hochschulen

Die Hauptschwierigkeit meiner Befragung an den germanistischen Fakultäten der Universitäten bestand darin, dass die meisten Dozenten meinem Projekt ablehnend gegenüberstanden: Interesse, das Thema wissenschaftlich zu diskutieren, war nur rudimentär vorhanden. Mangelnde Kompetenz in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch sowie fehlende didaktische Vorbereitung können als mögliche Gründe für diese ablehnende Haltung angeführt werden, zumal das Thema der Kompetenz und Zuständigkeit für Wirtschaftsdeutsch von allen Befragten bereits zu Beginn des Interviews angesprochen wurde.

#### **Motivation**

Die befragten Germanistikdozenten (außer denjenigen mit doppelter Qualifizierung) betonen, dass sie nicht selbst entschieden haben, Seminare zu Wirtschaftsdeutsch abzuhalten:

- *„Ich wurde gezwungen, Wirtschaftsdeutsch anzubieten – das war nicht meine Entscheidung. Ich bin eine Germanistin. Das bedeutet, dass meine Kenntnisse auf dem Gebiet Wirtschaftsdeutsch auf meine eigene Selbstbildung zurückgehen – ich musste mich selbst einarbeiten. Mir wurden die Seminare aufgezwungen, und irgendwie habe ich mich in das Thema eingearbeitet – mehr in die Terminologie als in die fachlichen Inhalte. Ich muss zugeben, dass mich das Thema bis heute nicht begeistert.“*

Bereits an diesem Zitat wird die Einstellung zu Wirtschaftsdeutsch in der Germanistik offensichtlich: Einerseits wird das Interesse der Studierenden an Wirtschaftsdeutsch von der Institution anerkannt, andererseits sind die Germanistikdozenten kaum an Seminaren zur Fachsprache interessiert. Folglich versuchen sie, das Fach Wirtschaftsdeutsch zu meiden, mit der Begründung fehlender Vorbereitung, fehlender fachlicher Kompetenz und letztendlich fehlender Zuständigkeit:

- *„Als ich hierher kam, sollte ich Wirtschaftsdeutsch unterrichten und hatte keine Ahnung. Ich habe versucht, bei der Institutsleitung Einspruch zu erheben, dass ich mich nicht kompetent und auch nicht berufen fühle; das hat aber überhaupt nichts genützt, weil die Institutsleitung der Ansicht ist, dass wir als Germanisten Universalisten sein sollten, und da sollten wir eigentlich im praktischen Deutsch, der Sprachpraxis, alle Teilfächer unterrichten können.“*

Zu der kleinen Gruppe, die intrinsische Motivation hinsichtlich Wirtschaftsdeutsch zeigt, gehören Germanisten mit doppelter Ausbildung, da sich diese Gruppe in Bezug auf beide Fächer als kompetent betrachtet (was aber eine Ausnahme darstellt): *„Ich habe die fachliche Ausbildung. Als wir im Jahre 1999 einen Gastprofessor aus Deutschland für 2 Semester hatten, wurde ich motiviert, Ökonomie zu studieren. Eine doppelte Qualifikation haben nur wenige der mir bekannten Dozenten.“*

An den Hochschulen dagegen hatten alle befragten Lehrkräfte mehrjährige Erfahrung in der Durchführung von Seminaren in Wirtschaftsdeutsch. Die Motivation für Fachsprachen ist prinzipiell durch die aktuelle Ausübung der Lehrtätigkeit und geltende Verordnungen bedingt, die die Fortsetzung der Arbeit, ggf. die Aufnahme der Tätigkeit als DaF-Lehrer, an ökonomischen und technischen Hochschulen ermöglicht bzw. garantiert: *„Ich habe selbst Wirtschaftsdeutsch lernen müssen, weil die Leitung den Unterricht eingeführt hat, und um die Arbeit zu behalten, musste ich Wirtschaftsdeutsch lernen.“*

Lehrkräfte werden verpflichtet, Fachsprachen zu unterrichten. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, auch als Übersetzer tätig zu werden:

- *„Was mich motivierte? Es war so, dass die Studierenden unserer Hochschule ein hohes Niveau an Deutschkenntnissen und an wirtschaftlichen Kenntnissen haben, und das motivierte mich, selbst Wirtschaftsdeutsch zu lernen. Darüber hinaus sah ich die Möglichkeit, die fachlichen Sprachkenntnisse als Übersetzerin zu verwenden, sodass sich für mich neue Möglichkeiten eröffneten.“*

Wirtschaftsdeutsch liefert eine zusätzliche Qualifikation und fordert gleichzeitig die eigene Entwicklung der Lehrkräfte. Dies stellt somit eine Motivation dar, Wirt-

schaftsdeutsch zu erlernen und zu vermitteln: „*Ich war der Ansicht, dass man sich beim Unterricht in Wirtschaftsdeutsch am Besten selbst weiterbilden kann: Man liest die aktuelle Presse, man hört einen neuen Wortschatz, etc.*”

In einem Interview kam ein Wechsel von extrinsischer zu intrinsischer Motivation zum Ausdruck, über den eine DaF-Dozentin für Wirtschaftsdeutsch berichtete:

- *„Ehrlich gesagt, mich hat am Anfang Wirtschaftsdeutsch gar nicht interessiert, ich wollte einfach an der Hochschule als Lektorin arbeiten und nicht an einer Schule, weil ich mich ungern mit Erziehungsproblemen beschäftige, wie z.B.: Schlägereien, Auseinandersetzungen unter den Schülern etc. Um an einer Hochschule zu arbeiten, war ich motiviert, Wirtschaftsdeutsch zu lernen. Wie das aber so häufig ist: Der Mensch wird durch die Arbeit in Bann gezogen, sodass er plötzlich feststellt, dass er sich für das Fach begeistert. So kommt man einerseits aufgrund des Interesses an eine Arbeit, aber auch umgekehrt entdeckt man durch die Arbeit das Interesse an dem Fach.“*

Dieses Zitat dokumentiert, dass mit zunehmendem Wissen auch eine Erhöhung der Motivation für das Fach Wirtschaftsdeutsch einhergehen kann. Daraus lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass die Vermittlung von Fachsprachen zwar anfangs eine Hürde darstellt, mit wachsender Kompetenz und Praxiserfahrung aber das Interesse sowie die Motivation bei den Lehrkräften stärken kann. Voraussetzung ist jedoch die Aufgeschlossenheit neuen Themen gegenüber sowie der Wille zur Weiterbildung und die Bereitschaft, Zeit für die Vorbereitung der Materialien aufzuwenden.

Im Gegensatz zu Lehrkräften an Hochschulen sehen Germanistikdozenten durch die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch für sich persönlich Nachteile: Einerseits fehlt ihnen die entsprechende Fachkompetenz, sodass Vorbereitung und Didaktisierung der Unterrichtsmaterialien zeitaufwendig sind und die Dozenten überfordert; andererseits verweisen sie darauf, dass ihre individuellen Schwerpunkte in Forschung und Lehre in keiner Weise mit dem Fach Wirtschaftsdeutsch korrespondieren:

- *„Das Problem ist, dass wir als Dozenten, die Wirtschaftsdeutsch unterrichten, Fähigkeiten lehren sollen, die später in der Arbeitswelt verwendet werden können. Wir aber sind Dozenten, die an den Universitäten wissenschaftliche Karriere machen möchten. Somit stehen wir vor der Schwierigkeit, einerseits unseren Pflichten nachzugehen und z.B. zu habilitieren<sup>85</sup>, weil wir sonst unseren Arbeitsplatz verlieren, andererseits sollen wir den Erwartungen der Studierenden in Bezug auf die Sprachpraxis gerecht werden. Wenn ich mich gut in der Wirtschaft auskennen würde und ein guter Übersetzer wäre, dann wäre ich nicht hier, sondern z.B. in Brüssel oder anderswo. Somit sind wir nicht wirklich die geeigneten Personen für den Unterricht von Wirtschaftsdeutsch. Ich kann mir das nicht leisten, jetzt Wirtschaft zu studieren, um besonders kompetent meine Studierenden zufriedenzustellen, vielmehr muss ich mich habilitieren, weil ich sonst im fortgeschrittenen Alter meine Arbeit verliere.“*

Die Lehrkräfte an den Hochschulen sind im Vergleich zu den Germanistikdozenten motivierter für die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch, weil es bei ihnen die Voraussetzung für die weitere Beschäftigung darstellt, wohingegen die Dozenten der Germanistik (außer der Übersetzungswissenschaft) Wirtschaftsdeutsch eher als Last empfinden, wie die oben zitierte Aussage belegt. Germanistikdozenten widmen sich lieber ihrer Forschung und den philologischen Seminaren, ihrem primären Aufgabengebiet. Fehlende Kompetenz ist zwar auch bei den befragten Lehrkräften an den Hochschulen wahrzunehmen, diese Gruppe stellt sich jedoch der Aufgabe und sieht sie zugleich auch als ihre zukünftige Arbeit an. Die Germanisten dagegen nehmen zwar einerseits das Interesse der Studierenden wahr, sehen aber andererseits Wirtschaftsdeutsch nicht als Teil der Germanistik an; diese Einstellung entlastet sie von ihrer Verantwortung.

### **Fachwissen und Schwierigkeiten**

Die Hauptproblematik der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch liegt in der fehlenden fachlichen Kompetenz, die von allen befragten Dozenten als Voraussetzung betrachtet wird und besonders für Germanistikdozenten eine Hürde darstellt:

---

<sup>85</sup> Die promovierten Wissenschaftler an den Universitäten haben ca. 10 Jahre Zeit, um ihre Habilitation anzufertigen, sie gilt als Voraussetzung für die weitere Beschäftigung an der jeweiligen Universität.

- *„Es ist gut zu wissen, worüber man redet, besonders wenn am Unterricht außer den Germanistikstudierenden auch zukünftige Ökonomen teilnehmen. Bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch empfinde ich – im Unterschied zu anderen Seminaren, wie z.B. Einführung in die Sprachwissenschaft – eine gewisse Unsicherheit bei den Inhalten. Während ich z.B. in den sprachwissenschaftlichen Seminaren das Fachwissen und die Sprache vermittele, fehlt mir im Wirtschaftsdeutsch der Hintergrund.“*

Die zitierte Dozentin thematisiert die Grundproblematik der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch: fehlendes Fachwissen sowie fehlende Fachdidaktik. Der Dozent wird mit der Anforderung konfrontiert, Themen der Wirtschaft zu vermitteln, ohne über das entsprechende Fachwissen sowie die entsprechende Fachdidaktik zu verfügen. Diese Diskrepanz verursacht eine deutliche Unsicherheit bei den Dozenten, da sie die Lernprozesse hinsichtlich der fachlichen Inhalte nicht kontrollieren können und dadurch in eine unangenehme Situation geraten, da somit ihre gewohnte Rolle als wissende und belehrende Person nicht mehr als selbstverständlich betrachtet werden kann. Der Wunsch nach Fachwissen ist nachvollziehbar: Die Dozenten möchten ihre Position als kompetente Lehrkräfte von Studierenden bestätigt bekommen, bei Wirtschaftsdeutsch fürchten sie jedoch aufgrund ihrer mangelnden Fachkompetenz und ihrer Unsicherheit das Hinterfragen ihrer Kompetenz seitens Studierenden. Dementsprechend vertreten alle Dozenten die Ansicht, dass sich DaF-Lehrer, die Wirtschaftsdeutsch unterrichten, die entsprechende fachliche Kompetenz aneignen sollten, sei es durch eine zusätzliche Ausbildung, durch eigene Tätigkeit in der freien Wirtschaft oder durch individuelles Studium (Selbststudium):

- *„Ich bin grundsätzlich dafür, dass Wirtschaftsdeutsch Lehrkräfte unterrichten sollen, die eine Beziehung zu Wirtschaft haben oder zumindest sich selbst dafür interessieren.“*
- *„Ich bin der Meinung, dass man als Dozent für Wirtschaftsdeutsch ein ökonomisches Fachwissen benötigt. Andererseits denke ich, dass man sich das Wissen auch selbst aneignen kann, indem man Lehrbücher verwendet, Wirtschaftszeitungen liest und Materialien sammelt und lernt.“*

- *„Zwar erwarten Studierende grundsätzlich von uns als Lehrkräften keine wirtschaftliche Ausbildung, jedoch sind sie positiv überrascht, wenn ich ihnen mitteile, dass ich auch Wirtschaftswissenschaftler bin.“*

Im Zusammenhang mit dieser Thematik verweisen Dozenten auf die zunehmende Bereitschaft unter den Germanistikstudierenden, eine Doppelqualifizierung anzustreben:

- *„Aktuell ist die Tendenz zu beobachten, dass junge Studierende zwei Fachrichtungen studieren, z.B. Journalismus und Politikwissenschaft, nicht unbedingt Wirtschaftsdeutsch. Außerdem schließen Germanistikstudierende immer häufiger nach ihrem Magisterabschluss ein Aufbaustudium (zusätzliche Fächer) an.“*

Resümierend können bei der Thematik Fachwissen zwei Tendenzen festgehalten werden: Während die Lehrkräfte an technischen und ökonomischen Hochschulen bereit sind, sich das erforderliche Fachwissen selbst zu erarbeiten und die Didaktisierung der Lehrmaterialien als selbstverständlich betrachten, fehlt bei den Dozenten an den germanistischen Fakultäten diese Einstellung zum Wirtschaftsdeutsch bzw. ist das Interesse an dieser Thematik nur marginal. Die Ursachen können in der aufwendigen Vorbereitung für Wirtschaftsdeutsch und in den fehlenden Lehrwerken für Germanistikstudierende sowie in fehlender didaktischer Vorbereitung liegen. Erschwerend kommt hinzu, dass Germanistikdozenten ihre primäre Zuständigkeit in den philologischen Seminaren sehen, die prinzipiell Literaturwissenschaft und Grammatik als Schwerpunkte in Lehre und Forschung fokussieren. Insofern ist die Aufgeschlossenheit neuen Themen gegenüber sehr schwach ausgeprägt. Diese Einstellung kann auf ihr eigenes Studium zurückgeführt werden, als Fachsprachen und Fachdidaktik im Rahmen der Lehrpläne noch nicht vorgesehen waren. Schließlich müssen sich alle Lehrkräfte eigenständig Wirtschaftsdeutsch und seine Fachdidaktik erarbeiten.

Besondere Schwierigkeiten stellt für Lehrkräfte die Aneignung der wirtschaftlichen Inhalte dar:

- *„Das Schwierigste für mich sind die wirtschaftlichen Inhalte. Obwohl ich Grundkenntnisse hatte, war ich der Meinung, dass Lektoren, die die Themen vermitteln, mehr wissen sollten. Wenn wir von den Studierenden gefragt werden, müssen wir auch die Inhalte erläutern. Daher habe ich am Anfang meiner Arbeit Fachbücher gelesen, recherchiert und das Wissen vertieft. Das erste Jahr habe ich nur für fachliche Inhalte und didaktische Vorbereitung gebraucht, um Materialien zu finden und diese zu didaktisieren.“*

Bei den Schwierigkeiten betonen die Befragten die aufwendige Vorbereitung, die im Folgenden selbstkritisch dargestellt wird:

- *„Schwierigkeiten stellten für mich die Inhalte dar, z.B. was man unter Makroökonomie versteht, andere BWL-Inhalte etc. Ich habe zusammen mit Studierenden gelernt. Das erste Jahr meiner Arbeit an der ökonomischen Hochschule könnte man für Studierende als teilweise verloren ansehen, weil wir als Lektoren selbst lernen mussten: Man musste nachlesen, man musste die Presse lesen, sich dafür interessieren.“*

Außer den ökonomischen Inhalten wird Fachterminologie (Lexik) und deren Verwendung im Kontext als Schwierigkeiten genannt, sowie die entsprechende Übertragung der einzelnen Inhalte ins Polnische:

- *„Allein die Aneignung der vielen Fachbegriffe und diese nicht durcheinander zu bringen, stellte für mich die größte Hürde dar. Ein anderes Problem war für mich, die wirtschaftlichen Fakten mit den entsprechenden Fachtermini anzuwenden. Das war für mich das Komplizierteste.“*
- *„Die größte Schwierigkeit stellte für mich die Terminologie dar, teilweise die sogenannte Lexik ohne Äquivalenz, also Begriffe, die man nicht ins Polnische direkt übersetzen kann, weil sie u. a. auf die ökonomischen Systeme der deutschsprachigen Länder bezogen sind, sodass diese Begriffe in den Lehrwerken vorkamen, aber schwer ins Polnische zu übertragen waren.“*

Zu den Schwierigkeiten gehört aber auch die Syntax, wie das folgende Zitat betont: *„Schwierig waren die grammatischen Konstruktionen der langen Sätze und die aktive Beherrschung der für einen Sachverhalt typischen Redewendung.“*

Insofern gehören für die Befragten fachliche Inhalte sowie Fachtermini zu den Hauptschwierigkeiten des Wirtschaftsdeutsch, während die Fachdidaktik (Unterrichtsmethoden, u.a. Methoden der Projektarbeit, Fallbeispiele) nicht thematisiert wird.

### **Lehrmaterialien**

Inadäquate Lehrwerke werden von allen Dozenten als die größte Schwierigkeit bei Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch gesehen. Die Folge ist, dass die Dozenten mit einer Situation konfrontiert werden, die sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten bewältigen müssen. Die Problematik der fehlenden Lehrmaterialien ist besonders bei den Germanisten zu sehen, denn diese Adressatengruppe verfügt einerseits nicht über das inhaltliche Fachwissen, andererseits soll sie aber die zukünftigen Wirtschaftsstudierenden unterrichten. Exemplarisch hierzu die Aussagen zweier Germanistikdozenten:

- *„Fakt ist, dass alle Materialien, die auf dem Markt sind, sich nicht an Germanisten richten, sondern an Personen, die Ahnung von Wirtschaft haben, weil sie z.B. Wirtschaft studieren; Deutschkenntnisse sehen diese Adressaten als Zusatzqualifikation an. Aber wir, sowohl ich als auch Germanistikstudierende, meine Studierenden sind in einer umgekehrten Situation. Ich bin Germanistin, sie studieren Germanistik und haben das Fach Wirtschaft in der deutschen Sprache, das sie gar nicht kennen. Die Materialien sind zum großen Teil für sie sprachlich zu einfach, aber inhaltlich zu schwer. Ich muss zugeben, dass ich, als ich Wirtschaftsdeutsch lehren sollte, zum ersten Mal die Unbrauchbarkeit der Lehrwerke feststellte, sodass ich die Nutzung von Lehrwerken völlig reduziert habe. Ich habe mich zwar durch Lehrwerke inspirieren lassen, habe mir die Themen angeschaut, aber die Materialien selbst gesucht, didaktisiert und vorbereitet. Typische Lehrwerke für Germanisten gibt es meiner Ansicht nach nicht.“*

- *„Die Lehrwerke, die auf dem Markt zugänglich sind, sind für Germanisten sprachlich zu einfach, inhaltlich aber zu schwer. Die Übungen sind viel zu banal und entsprechen nicht dem hohen Niveau der Studierenden.“*

Alle Germanistikdozenten kritisieren einstimmig die vorhandenen Lehrwerke, da diese ausschließlich für Studierende der Wirtschaft konzipiert sind: Einerseits sind die grammatischen Übungen für Germanistikstudierende zu einfach, andererseits handelt es sich dabei um Texte aus der Wirtschaft, für die das fachliche Verständnis fehlt:

- *„Es gibt Lehrwerke, wie z.B. 'Blickpunkt Wirtschaftsdeutsch', deren Texte vorwiegend an Zielgruppen adressiert sind, die über gute fachliche Kenntnisse aus dem Bereich Wirtschaft, aber durchschnittliche Deutschkenntnisse verfügen, sodass die Übungen eher für Studierende der Wirtschaft konzipiert sind.“*

Da die Übungen nicht adäquat auf die Bedürfnisse der Germanistikstudierenden hin konzipiert sind, erarbeiten die Dozenten selbst die Lehrmaterialien:

- *„Die meisten Lehrwerke sind sprachlich für unsere Germanistikstudenten einfach zu leicht, und auch die Übungen, die es dort gibt, sind zu einfach. Deswegen habe ich selbst Übungen entworfen und Lehrmaterialien von Internetseiten und aus Zeitungen zusammengestellt.“*

Dabei haben Dozenten, die über wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse verfügen, weniger Schwierigkeiten, entsprechende Materialien und Thematik im Internet zu finden und zu didaktisieren. Darüber hinaus besitzen sie auch die Kenntnisse, welche Inhalte vom Unternehmer benötigt werden: *„Ich benutze Investitionsleitfäden, worin z.B. über deutsche Firmen und Investitionen in Polen berichtet wird. Dort findet man alles, was die polnische Wirtschaft betrifft, was deutsche Investoren interessiert.“*

Die befragten Lehrkräfte an den Hochschulen dagegen vertreten differenziertere Ansichten: Lehrkräfte, die Studierende auf niedrigerem Sprachniveau unterrich-

ten, benutzen häufig das Lehrwerk „*Unternehmen Deutsch*“ oder erarbeiten gemeinsam Autorenprogramme aus unterschiedlichen Lehrwerken<sup>86</sup>. Hochschulen, die Prüfungen einheitlich konzipieren und an denen das Sprachniveau hoch ist, benutzen das polnische Lehrwerk „*Blickpunkt Wirtschaftsdeutsch*“<sup>87</sup>, um die Einheitlichkeit hinsichtlich des Wortschatzes und der Übersetzungsaufgaben zu gewährleisten. Trotz der negativen Seiten des polnischen Lehrwerks, werden der Wortschatz sowie die Inhalte von den Lehrkräften als nützlich angesehen:

- *„Wir benutzen das Lehrbuch ‘Blickpunkt Wirtschaft’ von Beza, obwohl das Lehrwerk visuell vielleicht nicht attraktiv ist, denn es enthält kaum Bilder und Fotos; es fehlen Aufgaben zum Hörverstehen, was sicherlich ein Nachteil ist. Aber wenn es um den Wortschatz der Wirtschaft geht, dann stellt das Lehrwerk eine Basis für Studierende dar, die wertvoll ist. Selbst wenn ich woanders Wirtschaftsdeutsch lehren würde und selbst über Lehrwerke entscheiden könnte, würde ich ‘Blickpunkt Wirtschaft’ wählen.“*

Die Kritik hinsichtlich der Fertigkeit *Hören* ist insofern wichtig, als sie zeigt, dass das Lehrwerk vorwiegend passive Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. So konzentrieren sich die Lehrwerke fast ausschließlich auf das Lesen von fachlichen Texten sowie auf das Textverständnis, das durch Fragen zum Text überprüft wird und durch grammatische und lexikalische Übungen und Übersetzungsaufgaben ergänzt wird:

- *„Die Lehrwerke von Beza sind weder auf Konversation noch auf interaktive Sprachpraxis ausgerichtet, sondern auf die Lexik konzentriert. Die abgedruckten Texte versuchen, wirtschaftliche Inhalte auf Deutsch zu vermitteln – auf der Basis einer Wirtschaftskunde, dann folgen Fragen zum Text, die sich nicht für Kommunikation eignen, denn die Themen sind veraltet. Die grammatischen Phänomene, die in den Texten vorkommen, werden geübt, der Wortschatz wird trainiert, und zum Schluss folgen Übersetzungsaufgaben.“*

---

<sup>86</sup> Die Lehrwerke, die am häufigsten im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht in Polen verwendet werden, sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

<sup>87</sup> Das Lehrwerk „Blickpunkt Wirtschaftsdeutsch“ besteht aus zwei Teilen und wurde in den Jahren 2001 und 2002 herausgegeben; der erste Teil von Stanislaw Beza, der zweite Teil von Stanislaw Beza und dem deutschen DAAD-Lektor Karl-Hubert Kiefer.

Am Aufbau der einzelnen Unterrichtseinheiten wird die fehlende Attraktivität der Lektionen deutlich, die kaum kommunikative, interaktive Methoden fördern, sondern sich vielmehr auf das Aneignen fachlicher Inhalte und des Wortschatzes konzentrieren. Insofern erfüllt das Lehrwerk die Bedürfnisse eines traditionellen Unterrichts (Frontalunterrichts). Folglich geben diese Lehrwerke einen Überblick über die grundlegenden ökonomischen Prinzipien, die die Lehrkräfte als Fakten-Wissen in den Vordergrund stellen: *„Es ist uns wichtig, dass wir den Studierenden konkrete Inhalte auf Deutsch vermitteln. Das sind häufig die Themen, die die Studierenden in ihrem Studium auf Polnisch lernen.“*

Diese Aussage legt nahe, dass fachliche Inhalte, d.h. Fachbegriffe und deren Verständnis, im Fokus des Wirtschaftsdeutsch stehen, nicht aber die Kommunikation.

Hierzu präferieren einige Hochschulen einen Wirtschaftsdeutschunterricht mit einem hohen Anteil an fachsprachlicher Lexik aus BWL/VWL, andere versuchen eher praxisbezogen zu arbeiten, wieder andere versuchen, eine Synthese aus beiden Herangehensweisen zu erreichen. Aufgrund eines fehlenden Konsenses bezüglich der Inhalte und Schwerpunkte des Faches Wirtschaftsdeutsch konnte auch noch kein Kanon in Frage kommender Lehrwerke festgelegt werden. Folglich findet eine Vielzahl unterschiedlichster Lehrwerke mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzung Verwendung. Dabei wird die fehlende Aktualität bemängelt, die insbesondere für die polnischen Lehrwerke gilt; dort sind z.B. häufig Texte mit DM-Angaben abgedruckt oder veraltete Graphiken. Im Laufe der Interviews wurde ich nach neuen, interessanten Materialien und Lehrbüchern gefragt, woraus zu schließen ist, dass hier offenbar größter Mangel besteht, insbesondere für Germanistikstudierende.

### **Schwerpunkte**

Einstimmig vertreten die befragten Lektoren an den Hochschulen die Ansicht, dass Kommunikation zu den wichtigsten Elementen bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch gehört:

- *„Für Wirtschaftsstudierende sind Fertigkeiten wie Hören und Sprechen am Wichtigsten.“*

- *„Im Unterricht dominiert generell das Hauptziel Verstehen und Kommunizieren: fachliches Textverständnis, Lesen von Artikeln, Hörverstehen gesprochener Texte aus dem Radio und Fernsehen.“*

Die Priorität der mündlichen Kommunikation wird auf die Bedürfnisse im zukünftigen Beruf zurückgeführt:

- *„Studierende müssen sich im Beruf verständigen können, fließende, korrekte und präzise Aussagen formulieren, zumal Präzision in einer Firma die Priorität darstellt.“*
- *„Sicherlich ist Kommunikation in wirtschaftlichen Kontexten das Ziel, damit z.B. die Studierenden nach Deutschland fahren, dort eine Vorlesung oder ein Seminar zu VWL oder Marketing besuchen sowie wirtschaftliche Artikel verstehen und den Inhalt wiedergeben können.“*

Obwohl die Lehrkräfte die kommunikative Kompetenz deutlich als Priorität hinstellen, räumen sie dennoch dem Fachwortschatz und der grammatischen Korrektheit eine bevorzugte Rolle ein:

- *„Ich achte sehr auf die Korrektheit der Aussage und sage meinen Studierenden wiederholt, dass sie doch Manager werden und somit keine Umgangssprache wie auf der Baustelle verwenden können; sie müssen auf Fehler achten. Sie müssen korrekt sprechen, weil sie schließlich Managerstellen übernehmen werden. Mit dem Wortschatz haben sie weniger Probleme, aber die Korrektheit ist eben die Achillesferse. Bei gesellschaftlichen Themen bin ich mir nicht sicher, ob man mit ihnen so über das Leben, über alltägliche Situationen sprechen könnte. Wenn man ihnen die Verben 'haben', 'sein' und 'gehen' verbieten würden, da gäbe es wahrscheinlich Probleme. Wir haben hier fachliche Texte, Präsentationen, Wiedergabe der polnischen Texte auf Deutsch, um einem deutschen Vorgesetzten Informationen mitzuteilen, über bestimmte Artikel oder Firmen aus polnischen Zeitschriften zu informieren.“*

Neben der korrekten Verwendung der Sprache werden das Fachwissen, das Fachvokabular sowie Übersetzungsübungen favorisiert, die als feste Bestandteile

des Unterrichts gesehen werden. Dies führt nicht selten dazu, dass Studierende zwar über das Fachvokabular verfügen, jedoch Konversation zu allgemeinen Themen nicht problemlos bewältigen können. Begründet wird dies mit der fehlenden Zeit im DaF-Unterricht: *„Die Zeit für Kommunikation ist nicht ausreichend, weil die Studierenden für die Prüfungen vorbereitet werden müssen. Somit müssen wir Terminologie und fachliche Inhalte üben.“* Hierzu ein Beispiel zum Training schriftlicher Übungen, des Fachwortschatzes und der Übersetzungsaufgaben:

- *„Unsere Studierenden werden als zukünftige Manager arbeiten, also als Personen, die Leitungspositionen übernehmen, in internationalen Firmen tätig werden, in Polen oder im Ausland. Wir gehen davon aus, dass sie die Alltagssprache kennen, sodass wir die Sprache für den zukünftigen Beruf vermitteln, also Telefonieren am Arbeitsplatz, Handelskorrespondenz, Informationen über Kreditinstitute, Verhandlungen. Jeder Studierende muss während des Studienjahres eine Präsentation vorbereiten, die ca. 15 Minuten dauert. Außerdem üben wir die inhaltliche Wiedergabe polnischer Texte in Deutsch.“*

Ein Germanistikdozent, der sowohl Germanistikstudierende als auch zukünftige Ökonomen unterrichtet, hinterfragt die Methoden der Vermittlung von Inhalten und Fachtermini sowie Übersetzungsaufgaben, die lediglich als Werkzeug zum Ziel zu betrachten sind:

- *„Ich denke, die kommunikative Methode der Sprachvermittlung im Wirtschaftsdeutsch stellt für mich die wichtigste Priorität dar. Selbstverständlich ist der Wortschatz, das Vokabular wichtig, aber nicht das Ziel, weil diese Studierenden keine Übersetzer werden wollen. Die zukünftigen Manager brauchen nicht notwendigerweise Übersetzungsaufgaben, sie sollen ihre interaktive Kompetenz aufbauen, Handlungskompetenz in der Sprache lernen, aber auch auf der Grundlage der Allgemeinsprache, die in den Verhandlungen wichtig ist.“*

Bei den Befragten sind widersprüchliche Ansichten festzustellen: Einerseits heben die Lektoren Kommunikation als Ziel im Wirtschaftsdeutsch hervor, anderer-

seits konzentrieren sie sich im Unterricht auf korrekte Aussagen, das Fachvokabular und Übersetzungsübungen. Dagegen wird freien Äußerungen und spontaner Kommunikation offenbar zu wenig Zeit eingeräumt.

Die Germanistikdozenten sehen die Schwerpunkte des Unterrichts in Wirtschaftsdeutsch übereinstimmend in ökonomischen Inhalten und dem Erwerb von Fachtermini, sodass bei der Themenwahl die Interessen der Dozenten entscheidend sind. Dabei sind die Themen, die behandelt werden, relativ beliebig:

- *„Was ich gemacht habe, war sozusagen, dass ich versucht habe, den Leuten einen groben Einblick zu geben, also in die wirtschaftlichen Strukturen in Deutschland, die Wirtschaftspolitik, aber auch ein bisschen Globalisierung, Harz IV, Wirtschaftsgeschichte, wie die Währungsreform nach dem 2. Weltkrieg, das sogenannte Wirtschaftswunder, wirtschaftliche Entwicklung in der BRD und DDR, Vergleich der Wirtschaftssysteme.“*

Die befragte Dozentin verwendet hier das Verb „versuchen“, woraus eine gewisse Unsicherheit darüber zu entnehmen ist, inwiefern diese Thematik wirtschaftlich ausreichend behandelt wurde. Besondere Vorteile und eine gewisse Erleichterung bei der Didaktisierung der Lehrmaterialien haben Dozenten, die selbst in der Wirtschaft tätig sind bzw. ein ökonomisches Studium abgeschlossen haben, denn sie können die Themen nach Bedarf und Interesse sowie nach Praxisbezug flexibel wählen:

- *„Das Programm bereite ich selbst vor; ich versuche, die Ziele der Studierenden zu berücksichtigen. Im letzten Semester haben wir uns mit Polen als einem Investitionsland beschäftigt, d.h. was wir als Germanisten wissen sollen, wenn ein deutscher Unternehmer nach Polen kommt. Wie können wir ihm behilflich sein? Als eine Person, die zwischen Kulturen vermittelt. Wir haben ökonomische Grundlagen thematisiert, auch das Thema Versicherungen und juristische Vorschriften.“*

### **Zusammenfassung:**

Fachtermini, wirtschaftliche Inhalte, Korrespondenz sowie Kommunikation werden in den Interviews mit Lehrkräften am häufigsten thematisiert: Während Fachtermini und wirtschaftliche Inhalte für alle Befragten im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht fokussiert werden, ist bei der Fertigkeit *Sprechen* eine gewisse Diskrepanz festzustellen, denn einerseits sind die befragten Lektoren der Ansicht, dass Kommunikation bei der Zielgruppe *Manager* die wichtigste Rolle spielt und zu ihren Schwerpunkten gehört, andererseits benutzen sie Lehrwerke, die eher auf Fachtermini, Übersetzungsübungen sowie grammatische Übungen konzentriert sind. Dieser Widerspruch ist offensichtlich: Verbal wird der Wunsch nach Kommunikation geäußert (Soll-Zustand), in der Praxis jedoch werden Grammatik und Lexik fokussiert (Ist-Zustand).

Schließlich werden bei den genannten Schwerpunkten auch Unterschiede zwischen Germanistikdozenten, Germanistikdozenten mit einem wirtschaftlichen (Zusatz-)Studium und Lehrkräfte an den Hochschulen deutlich: Während Dozenten mit ökonomischen Kenntnissen fachliche Inhalte sowie Vergleiche der deutschen und polnischen Wirtschaft favorisieren, konzentrieren sich Dozenten der Germanistik auf Termini bzw. auf Diskussionen zu aktuellen wirtschaftlich-politischen Themen der Presse. Lehrkräfte an den ökonomischen Hochschulen stehen vor der zusätzlichen Schwierigkeit, den Studierenden fachlich gerecht zu werden, sie zugleich aber auch auf die Abschlussprüfung vorzubereiten; daher gehören Fachvokabular, Übersetzungsaufgaben aber auch Präsentation zu einem festen Bestandteil ihrer Unterrichtsschwerpunkte. Unterschiede sind häufig in Bezug auf die eigene Motivation der Dozenten, die Sicherheit bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch sowie auf den institutionellen Rahmen (Art der Prüfung) festzustellen. Einstimmig werden von *allen* Befragten wirtschaftliche Inhalte sowie Fachtermini als Schwerpunkte im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht betrachtet.

### **Schwierigkeiten der Studierenden aus der Sicht der Lehrkräfte**

Die Schwierigkeiten, die Dozenten für Wirtschaftsdeutsch bei Studierenden beobachten, unterscheiden sich in den beiden Untersuchungsgruppen: Während für Germanistikstudenten meistens das Verständnis für wirtschaftliche Inhalte die größte Herausforderung ist, stellt Kommunikation mit den Sprachfertigkeiten *Sprechen* und *Hören* für die Studierenden der Hochschulen die größte Schwierigkeit dar.

rigkeit dar. Hinzu kommt die Motivation der Studierenden, die bei Studierenden der ökonomischen und technischen Fachrichtungen deutlich höher ist als bei den Germanistikstudierenden, die zwar Wirtschaftsdeutsch als wichtig für ihre zukünftigen Arbeitsmöglichkeiten betrachten, jedoch keine konkreten Vorstellungen in Bezug auf ihren zukünftigen Arbeitsplatz haben. Im Gegensatz zu den Studierenden der Ökonomie, die Fachinhalte mit ihrer zukünftigen Arbeit verbinden und im Studium lernen, sind Germanistikstudierende eher extrinsisch motiviert.

So äußern sich Germanistikdozenten wie folgt über ihre Studenten: *„Germanistikstudierende haben in der Mehrheit dasselbe Problem wie ich: Sie kennen sich nicht in der Wirtschaft aus. Selbst wenn man Grundkenntnisse hat, ist es schwer, über ein Thema zu diskutieren und dabei die Fachbegriffe zu berücksichtigen.“* Hier kommt das fehlende Verständnis für das Fach Wirtschaft zum Ausdruck, das sie daran hindert, über wirtschaftliche Themen zu diskutieren.

Auch die befragten Lektoren an den Hochschulen erwähnen sporadisch, dass den Studierenden die Fachinhalte Schwierigkeiten bereiten:

- *„Die wirtschaftlichen Inhalte stellen für die Studierenden die größte Schwierigkeit dar, weil sie manchmal in ihrem ökonomischen Studium mit einer bestimmten Thematik noch nicht vertraut sind, die wir bereits im Wirtschaftsdeutsch behandeln. Es ist häufig so, dass die Studierenden die inhaltlichen Themen aus Wirtschaftsdeutsch in ihrem ökonomischen Studium nutzen, sehr häufig sogar. Wir lesen viel, nicht nur Texte aus den Lehrwerken, sondern auch Artikel aus der Presse oder aus dem Internet, z.B. Energieproblematik.“*

Trotz der Hinweise auf die Schwierigkeit ökonomischer Inhalte stellt primär die mündliche Kommunikation an den technischen und ökonomischen Hochschulen das größte Problem dar. Einerseits wird Wert auf korrekte Kommunikation gelegt, andererseits behindert gerade diese Anforderung die freie Äußerung der Studierenden:

- *„Am Anfang haben die Studierenden mit der Kommunikation häufig Probleme; sie ärgern sich, es fehlt ihnen der Wortschatz. Wenn sie anfangen zu sprechen und man denkt, die Hemmungsbarriere sei bereits überwunden,*

*dann realisieren sie, dass sie grammatische und stilistische Fehler machen, und dann wird die Selbstkontrolle eingeschaltet. Ich merke, dass sie sich selbst und untereinander korrigieren. Zugleich ist das ein Faktor, der sie daran hindert, weiterzusprechen, weil sie merken, dass sie kein Super-Deutsch sprechen. Dabei wird ihnen bewusst, welches Niveau sie erreichen sollen. Sie ärgern sich, wenn ich sie korrigiere und ihnen sage, dass sie auf sprachliche Korrektheit achten müssen.“*

Bei dieser Aussage wird deutlich, dass die sprachliche Korrektur von Seiten des Dozenten häufig als Störfaktor empfunden wird, denn dadurch wird bei den Studierenden eine zusätzliche Sprachbarriere aufgebaut. Die Heterogenität der Gruppen hinsichtlich des Sprachniveaus erschwert zusätzlich die Kommunikation im DaF-Unterricht, wie folgender Äußerung zu entnehmen ist:

- *„Die größten Probleme sind beim mündlichen Ausdruck festzustellen, denn in einer Gruppe gibt es in der Regel Studenten mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, sodass die Kommunikation von den besten Studierenden übernommen wird, während die anderen dadurch abgeschreckt und davon abgehalten werden, sich an den Diskussionen zu beteiligen.“*

Neben der mündlichen Kommunikation wird auch das Hörverstehen als problematisch angesehen: *„Hörverstehen, besonders aus dem Radio, das ist schwer; so globales Verstehen ist für Studierende schon schwer.“* Des Weiteren ist auf Prüfungen hinzuweisen, die wenig Zeit für Kommunikation lassen:

- *„Die Studierenden sind nach Abschluss des Fremdsprachenlektorats verpflichtet, eine schriftliche und mündliche Prüfung mit Berücksichtigung der Fachsprachen abzulegen, die auf dem Niveau 'B'<sup>88</sup> sein sollte. Demnach müssen wir die Studierenden gezielt auf diese Prüfung vorbereiten.“*

---

<sup>88</sup> „B2“ ist als das Sprachniveau der „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ ausgewiesen (vgl. Europass 2006).

### **Schwierigkeiten der Lehrenden im Hinblick auf Adressatengruppen**

Beim Vergleich der Ansichten der Dozenten an Hochschulen und im Germanistikstudium der Universitäten komme ich zu folgenden Ergebnissen: Die besondere Schwierigkeit bei Germanistikstudierenden wird vor allem in fehlenden wirtschaftlichen Fachkenntnissen sowohl bei den Lehrenden als auch den Lernenden gesehen. Im Unterschied dazu wird die Situation für Lehrkräfte an den Hochschulen als einfacher eingeschätzt, da die Studierenden über das wirtschaftliche Hintergrundwissen verfügen und zudem intrinsisch (durch ihr Wirtschaftsstudium bedingt) motiviert sind:

- *„Studierende, die Wirtschaft studieren, verfügen über wirtschaftliche Grundkenntnisse, und am Wortschatz kann man arbeiten; so hat man eine Grundlage, auf der man aufbauen kann. Dagegen hängt bei Germanistikstudierenden, die erst mit dem Studium der Wirtschaftssprache anfangen, viel von ihrem Willen ab. Wenn sie den Willen zeigen und durch konkrete Ziele motiviert sind, weil sie die Themen interessieren, dann ist das etwas Anderes, als wenn Germanistikstudierende Wirtschaftsdeutsch nur als ein Fach von vielen betrachten, das man einfach bestehen muss, weil es zum Studium gehört.“*
- *„Es ist sicherlich einfacher, mit Studierenden zu arbeiten, die über wirtschaftliches Wissen verfügen, denn sie kennen das Thema, sie sind motiviert, Zusatzqualifikationen für ihre zukünftige Berufskarriere zu erwerben, und somit haben sie konkrete Ziele.“*

Ein Dozent unterrichtete sowohl Studierende der Germanistik als auch der ökonomischen und technischen Fachrichtungen. Er stellte fest, dass es für Germanistikstudierende schwierig ist, Fachterminologie sowie die ökonomischen Inhalte zu verstehen, während bei zukünftigen Ökonomen eher die fließende Kommunikation und schriftlicher Ausdruck die größten Schwierigkeiten zu sein scheinen:

- *„Germanisten sind auf so einem hohen Niveau, dass die größte Schwierigkeiten für den Linguisten die Fachterminologie darstellt und dass sie manchmal nicht wissen, worüber sie so konkret sprechen; bei Ökonomen stellen der mündliche Ausdruck und das Schreiben die größten Probleme dar.“*

Eine weitere Dozentin betont, dass es zwei unterschiedliche Ausgangssituationen und Herangehensweisen gibt:

- *„Germanistikstudierende können sehr gut Deutsch, aber sie wissen in der Regel nichts über Wirtschaft. Bei den technischen Studenten ist es umgekehrt: BWL-Studenten wissen sehr viel über Wirtschaft, aber sie können meistens nicht so gut Deutsch, zumindest nicht auf dem Niveau von Germanistikstudenten. Wenn ich jetzt in der Situation wäre, dass ich BWL-Studenten, die Deutsch auf Mittelstufen-Niveau beherrschen, Wirtschaftsdeutsch-Unterricht erteilen sollte, dann würde ich mir einfach ein Lehrbuch besorgen und mit dem Lehrbuch arbeiten, schlicht und ergreifend. Denn da steht das Fachvokabular drin, das die Leute brauchen; das Hintergrundwissen und das Interesse ist bei denen dann ja sowieso per se vorhanden. Die meisten Lehrbücher sind für genau solche Leute konzipiert, nicht aber für Germanistikstudenten.“*

Die befragte Germanistikdozentin würde sich bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch an den Hochschulen also an den Lehrbüchern für Wirtschaft orientieren, sodass dadurch der Fachwortschatz zum Schwerpunkt ihrer Seminare würde. Ein anderer Germanistikdozent plädiert für die sprachliche Vertiefung der Fachsprache, räumt jedoch ein, dass wirtschaftliche Strukturen für Germanistikstudierende fremd seien und somit eine Barriere für Diskussionen darstellen:

- *„Germanisten haben eine ganz andere Herangehensweise an die wirtschaftliche Thematik und behandeln diese Thematik – wie ich – als Herausforderung, die ihre sprachliche Kompetenz erweitert, und sicherlich sind ihre Erwartungen nicht so hoch wie die der Studierenden der Ökonomie. Jedoch haben wir häufig eine Situation, dass wir über ein wirtschaftliches Phänomen reden, das für die Studierenden und für mich völlig fremd ist, weil uns die theoretischen Grundlagen fehlen. Somit sind die Seminare mit Germanisten sicherlich komfortabel hinsichtlich der Sprache, weil man diskutieren kann; andererseits fehlt die Fachterminologie, was Schwierigkeiten bereitet.“*

Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch bei Germanisten und Ökonomen lässt folgende Tendenzen erkennen: Lektoren, die bei zukünftigen Ökonomen unterrichten, heben die intrinsische Motivation der Studierenden hervor, weisen jedoch auf die Schwierigkeit der mündlichen Kommunikation hin, wie z.B. mündlicher Ausdruck, Wortschatz, Grammatik, Stilistik. Bei Germanisten dagegen ist die Situation „komfortabel“, sie können zwar frei kommunizieren, ihr Nachteil besteht jedoch in den Defiziten fachlicher Inhalte; dies gilt sowohl für die Dozenten als auch für die Lernenden. Während meiner Forschung habe ich festgestellt, dass eine Kooperation zwischen den Dozenten der Germanistik und den Lektoren an den Hochschulen noch aussteht: Die Entwicklung didaktischer Programme für Wirtschaftsdeutsch an den Hochschulen erfolgt ohne Mitwirkung von Germanistikdozenten; andererseits forschen Germanisten an linguistischen Themen, wobei die Hochschullektoren ebenfalls nicht einbezogen werden.

### **Zukunftsprognose**

Alle befragten Germanistikdozenten sehen eine steigende Tendenz in der Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch und Fachsprachen allgemein. Sie begründen diesen Trend mit der Erweiterung der Berufschancen, insbesondere in Form von Dolmetsch-/Übersetzungstätigkeiten. Dabei verweisen sie auf den Zusammenhang zwischen den aktuellen Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Entwicklung der Germanistik: *„Ich denke, dass es sogar dazu kommt, dass wir neue Schwerpunkte, wie z.B. Fachübersetzungen, einführen werden. Man muss sich den Bedürfnissen auf dem Arbeitsmarkt anpassen.“*

Die Dozenten der Germanistik sind also der Auffassung, dass Fachsprachen die Berufschancen der Germanisten erweitern. Diese Einsicht und die bejahende Einstellung den Fachsprachen gegenüber ist verwunderlich, wenn man die Motivation zur Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch bedenkt: Die Dozenten sehen ihre Hauptaufgabe nach wie vor in der Vermittlung von Literatur und Grammatik, obwohl sie die steigende Nachfrage nach Fachsprachen auf dem Arbeitsmarkt beobachten. Zwar werden Fachsprachen in der Germanistik noch immer als Randerscheinung betrachtet, aber gleichwohl wird die steigende Bedeutung von Wirtschaftsdeutsch erkannt.

Die Studierenden der Germanistik sehen im aktuellen Wirtschaftsdeutsch-Unterricht kaum eine Verbindung zur Vermittlung dieser Fachsprache in ihrem

späteren Lehrerberuf, zumindest nach Aussagen der Dozenten. Dies scheint vor allem folgende Ursache zu haben: Germanisten, die für Wirtschaftsdeutsch Interesse zeigen, streben selten den Lehrerberuf an, zumal die Gehälter dort niedrig sind. Außerdem ist das Sozialprestige des Lehrerberufs im Unterschied zu einer Tätigkeit in der freien Marktwirtschaft relativ gering. Darüber hinaus sind die Studierenden extrinsisch motiviert: Sie haben häufig bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, und ihre Verdienstmöglichkeiten liegen weit über dem Durchschnittsgehalt eines Lehrers; ein inhaltliches Interesse an der Fachsprache ist jedoch nur gering ausgeprägt:

- *„Die Mehrheit unserer Studierenden möchte trotz des gewählten Schwerpunktes nicht Lehrer werden. Sie hatten am Anfang des Studiums nicht die Wahlmöglichkeit; erst seit diesem Jahr können Studierende zwischen Translatork und dem Lehrerberuf wählen. (...) Wenn jemand also Übersetzung als Schwerpunkt wählt, dann braucht er sicherlich Wirtschaftsdeutsch, eher als z.B. bei Literaturübersetzungen. Somit wollen diese Studierenden etwas über die Wirtschaft sowie den Wortschatz und die Lexik erfahren, weil ihnen das zukünftig nützlich sein wird.“*
- *„Ich habe Studierende mal gefragt, ob sie daran interessiert sind; daraufhin kamen zögerliche Antworten (...). Der Konsens war dann: Eigentlich interessiert es uns nicht, aber wir wissen, dass es wichtig ist, weil es uns später in unserem Berufsleben möglicherweise mal nützen kann, wenn wir z.B. für Unternehmen übersetzen oder wenn wir vielleicht in irgendwelchen internationalen Firmen arbeiten, da können wir das brauchen.“*

Hierin wird eine problematische Sichtweise offenbar: Die Studierenden möchten zwar Wirtschaftsdeutsch lernen, aber es fehlt ihnen an intrinsischer Motivation. Die geschilderte Situation spiegelt die Situation der Germanistikdozenten wider, die zwar die Nachfrage und die zukünftige Bedeutung der Fachsprachen erkennen, selbst aber nicht motiviert sind, über die Vermittlung von Fachsprachen zu forschen oder zu lehren. Dass sich die fehlende Motivation auf den Unterricht negativ auswirkt und auch für die Studierenden nicht gerade attraktiv ist, wird offensichtlich.

Ein Germanistikdozent, der in der letzten Zeit Interesse an Deutsch in Unternehmen feststellt, führt dies auf die EU und deren Förderung der nationalen Sprachen zurück:

- *„Man sieht ein zunehmendes Interesse an deutscher Sprache: Seit dem EU-Beitritt ist auch die Bedeutung der nationalen Sprachen gewachsen. Ich arbeite zusätzlich als Übersetzer und Dolmetscher, hauptsächlich für Juristen, und habe ziemlich viel mit großen Konzernen zu tun, sodass ich aktuell folgende Entwicklung beobachte: Mittlerweile ist es so, dass der Geschäftsführer in Deutschland oder Österreich oder in der Schweiz sagt: Moment, wieso soll ich hier in Englisch etwas erstellen, wenn ich z.B. ein österreichischer Unternehmer bin und sich meine Tochtergesellschaft in Polen befindet und Deutsch eine der europäischen Sprache ist? Daran ist die Tendenz abzulesen, dass die EU nationale Sprachen fördert und damit das Interesse an Deutsch, bedingt durch Wirtschaft und Politik, steigen wird.“*

An den Hochschulen ist die Meinung über die Entwicklung von Wirtschaftsdeutsch geteilt: Es wird eine sinkende Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch prognostiziert, die mit einem sinkenden Niveau der Deutschkenntnisse in Verbindung gebracht wird sowie mit der pragmatischen Einstellung der Studierenden, lieber Englisch zu lernen:

- *„Ich denke, die Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch an Hochschulen wird sinken, denn Englisch ist die Wirtschaftssprache auf der ganzen Welt. Da Studierende pragmatisch denken, sind sie weniger für Deutsch motiviert. Fremdsprachen brauchen sie für konkrete Ziele, für Geschäfte, um im Lebenslauf Sprachkenntnisse einzutragen. Das ist ihre Motivation. Nur wenige interessiert die Kultur und das Land (...).“*
- *„Wie wir bereits jetzt beobachten können, sinkt auch das Niveau der Deutschkenntnisse. Wenn die Sprachkenntnisse also immer niedriger werden, dann muss man mehr Zeit für die Allgemeinsprache verwenden, bevor man Fachsprachen lehrt. Somit werden die Fachsprachen darunter leiden.“*

Die Studierenden der Hochschulen haben eindeutige Ziele: Sie wollen bei deutschen Firmen arbeiten und sind deshalb auch bereit, Wirtschaftsdeutsch (statt Allgemeinsprache) zu lernen, zumal ihnen die Thematik vertraut ist. Dabei spielen Kontakte der Hochschulen sowohl zu deutschen Hochschulen als auch zu deutschen Unternehmen eine entscheidende Rolle, weil diese die Zusammenarbeit voranbringen und die Bedeutung der deutschen Sprache für die Berufspraxis hervorheben. Somit ist der Zusammenhang von Studienfach und Beruf ausschlaggebend für die Motivation zukünftiger Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler sowie für die Entwicklung von Wirtschaftsdeutsch, denn Angebot und Nachfrage beeinflussen die Studierenden. Mit anderen Worten: Der konkrete Bedarf steuert auch die Nachfrage. In diesem Zusammenhang erinnert sich eine Dozentin an eine Konferenz, an der deutsche und polnische Unternehmer teilgenommen haben, wobei die Studierenden verwundert waren, dass Sprachkenntnisse in der Wirtschaft als so wichtig angesehen werden:

- *„Studierende der Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwissenschaften werden durch ihren Beruf motiviert. Häufig beklagen sie sich jedoch, dass sie zu viel Deutsch lernen müssen, obwohl das nur zwei Semester sind, also 120 Stunden, beim Marketing sind es 150 Stunden. Gerade Konferenzen oder Treffen mit deutschen Unternehmen motivieren die Studierenden zum Sprachenlernen, weil Studierende häufig verwundert feststellen, dass Fremdsprachen in Unternehmen so eine große Rolle spielen.“*

Diese Aussage verdeutlicht, was auch für andere Länder gilt: Die Bewusstmachung der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt ist entscheidend für die Nachfrage von Qualifikationen (hier: Wirtschaftsdeutsch). Die Dozenten verweisen in diesem Zusammenhang auch auf institutionelle Entscheidungen an den Hochschulen, die nun die Vermittlung von Fachsprachen zu Schwerpunkten ausgebaut haben: *„Die Stundenzahl an den Hochschulen wird insgesamt reduziert und im Endeffekt bleiben nur noch Fachsprachen übrig. Somit lernen Studenten bei uns nur noch Fachsprachen.“*

Die Zukunft des Wirtschaftsdeutsch hängt vorwiegend vom aktuellen Bedarf ab; parallel dazu müssen auch Lehrmaterialien und neue Programme entwickelt

werden sowie Forschung im Bereich der Sprachebene und der Didaktik betrieben werden, um den Anforderungen in der Praxis gerecht zu werden. Zwar bahnt sich eine Kooperation zwischen Lektoren, Germanistikdozenten und Vertretern des Arbeitsmarktes an, um die Entwicklung der Fachsprachen voranzutreiben; trotzdem befinden sich diese Kooperationen noch im Status nascendi: Kooperationen zwischen polnischen Universitäten/Hochschulen und deutschen Hochschulen sowie deutschen Unternehmen beschränken sich i.d.R. auf den Austausch von Studierenden; binationale Forschungsvorhaben auf diesem Sektor fehlen. Vergleichbar ist die Situation mit der der Lehrkräfte an technischen und ökonomischen Hochschulen sowie germanistischen Instituten: Kontakte werden lediglich auf Konferenzen gepflegt, darüber hinaus findet ein wissenschaftlicher Austausch nicht statt. Hinzu kommt, dass Germanistikdozenten Lehrkräfte an den Hochschulen lediglich als Praktiker betrachten, die sich nicht wissenschaftlich betätigen:

- *„Insbesondere Lektoren an den Hochschulen beschäftigen sich praktisch mit Fachsprachen. Aber das sind keine wissenschaftlichen Kreise, das sind Didaktiker. Somit existiert eine gewisse Barriere, weil die Didaktiker, die Praktiker, zwar didaktische Materialien erstellen, jedoch keine wissenschaftlichen Forschungsergebnisse einbeziehen und auch keine wissenschaftlichen Methoden anwenden. Das führt dazu, dass die Didaktiker von den Dozenten der Germanistik nicht als Professionalisten betrachtet werden, und letztendlich gibt es keine konkrete Kooperation.“*

Grundsätzlich wird eine Kooperation zwischen Vertretern der Germanistik bzw. angewandten Linguistik und der Wirtschaftswissenschaften begrüßt, jedoch sind die Interessen zu verschieden: Während sich Linguisten auf Translatorkprobleme sowie Fachlexik konzentrieren, gehen die Lehrkräfte an den Hochschulen vor allem methodischen und didaktischen Fragestellungen nach. So wie eine Kooperation zwischen Lektoren der Hochschulen fehlt, mangelt es ebenfalls an einer Kooperation der Dozenten mit Wirtschaftswissenschaftlern; gemeinsame Projekte finden nicht statt. Hier zeigt sich die Schwierigkeit der Forschung in Wirtschaftsdeutsch: Der tatsächliche Bedarf kann ohne die Einbeziehung der Anforderungen potenzieller Arbeitgeber nicht ermittelt werden. Darüber hinaus können

weder geeignete Curricula noch didaktisch qualifizierte Lehrwerke konzipiert werden, wenn die ermittelten Bedürfnisse nicht einbezogen werden. Schließlich sind gemeinsame Projekte mit Didaktikern, Germanisten und Wirtschaftswissenschaftlern für die Entwicklung und die Qualität des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts mit verantwortlich.

### *9.2.1.3 DAAD-Lektoren und Goethe-Institut in Warszawa/Warschau*

Bei der Auswertung der Angaben von Dozenten und Lektoren habe ich auch den Unterricht an den Goethe-Instituten in Polen sowie die DAAD-Lektorate in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch in meine Studie einbezogen; beide Institutionen gelten als Ansprechpartner für Weiterbildungsmaßnahmen auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Polen. Während DAAD-Lektoren als Ansprechpartner für Germanistikfragen konsultiert werden, sind die Goethe-Institute für Lektorate und Weiterbildungsmaßnahmen an Hochschulen zuständig. Bei meinen Recherchen zeigten sich jedoch beide Institute wenig kooperativ.

Insgesamt waren im akademischen Jahr 2007/2008 18 DAAD-LektorInnen in Polen tätig, und zwar 9 männliche und 9 weibliche Lektoren. Die DAAD-Lektoren werden i.d.R. an den Universitäten für Germanistik eingesetzt; nur zwei DAAD-Lektoren waren an einer Technischen Hochschule und einer Handelshochschule beschäftigt. Die Umfrage nach Wirtschaftsdeutsch hat ergeben, dass lediglich 4 Lektoren Wirtschaftsdeutsch anbieten; 9 haben meine Anfrage nicht beantwortet. Von einem DAAD-Dozenten wurde ich darauf hingewiesen, dass der Unterricht in Wirtschaftsdeutsch seiner Ansicht nach „nicht ‚Wirtschaftsdeutsch‘, sondern ‚Deutsch in der Wirtschaft‘“ genannt werden sollte. In diesem Kontext sind weitere Aussagen ebenfalls bemerkenswert:

- *„Das Germanistikstudium teilt sich in Sprach- und Literaturwissenschaft und unterscheidet sich von einer Sprachschule, von denen es in Polen viele gibt, die Sie befragen können.“<sup>89</sup>*

---

<sup>89</sup> Die Zitate wurden schriftlicher Korrespondenz entnommen, die ich als Antwort auf die Anfrage zur Recherche und Befragung an den Universitäten in Polen erhielt; sie liefert eine Begründung für die Absage zur Durchführung von Interviews.

- *„Ich bin Germanistin, und eine Germanistin ist eine Sprachlehrerin und keine Fachlehrerin.“*
- *„Ich habe mit Wirtschaftsdeutsch nichts zu tun – ich bin Germanistin.“*

Die Einteilung eines Germanistikstudiums in Literatur- und Sprachwissenschaft kennzeichnet die Einstellung zu Fachsprachen, darunter zu Wirtschaftsdeutsch, das nicht zur Sprachwissenschaft der Germanistik gehört, sondern als ein Sonderfach gesehen wird, das an Sprachschulen vermittelt wird. Diese Auffassung ist erstaunlich, da die Bedürfnisse der Lernenden in einem Gastland von den dorthin entsandten Lektoren nicht reflektiert und in die Lehre einbezogen werden. Betrachtet man das Ziel der entsandten Muttersprachler, die grundsätzlich keine wissenschaftlichen Seminare abhalten, sondern i.d.R. für die Sprachpraxis eingesetzt werden, so ist die ablehnende Einstellung gegenüber den neuen Herausforderungen offensichtlich.

Diese ablehnende Einstellung überraschte mich, zumal die betreffenden Befragten sich deutlicher als die polnischen Germanisten gegen Wirtschaftsdeutsch aussprechen. Während polnische Germanistikdozenten ihr Dilemma offenbarten, dass darin besteht, dass sie zwar das Interesse der Studierenden wahrnehmen, jedoch grundsätzlich an ihrer eigenen Kompetenz zweifeln und den Zeitaufwand beklagen, vertreten die befragten DAAD-Lektoren eine klare Position, indem sie Wirtschaftsdeutsch als ein irrelevantes Fach in ihrer Tätigkeit ansehen und damit m.E. eine inakzeptable Einstellung zur aktuellen Vermittlung der deutschen Sprache im Ausland einnehmen. Diesen Aspekt habe ich besonders aufgegriffen, weil die Aussagen der DAAD-Lektoren eindeutig gegen die Vermittlung von Fachsprachen gerichtet sind, obwohl die Nachfrage nach Deutsch im Ausland generell sinkt und gerade Fachsprachen das Interesse wecken könnten. Darüber hinaus steht diese Haltung im Widerspruch zur Etablierung und Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland. Wie ich in meiner Untersuchung feststellen konnte, haben sich die Bedürfnisse in Polen geändert; unabhängig davon scheint aber das Auswahlverfahren der Lektoren in Deutschland den aktuellen Bedürfnissen der Gastländer nicht gerecht zu werden.

Im Vergleich dazu ist die Situation an den Goethe-Instituten in Polen eine andere: Bereits in den 90er Jahren versuchte diese Institution, den Bedürfnissen des

Arbeitsmarktes (der freien Marktwirtschaft) gerecht zu werden und Weiterbildungskurse für Wirtschaftsdeutsch in Warschau<sup>90</sup> (1993) anzubieten. Goethe-Institute konzentrierten sich auf die Weiterbildung von Lektoren, eine so genannte studienbegleitende Weiterbildung für den Deutschunterricht sowie für die Lehrerweiterbildung. Germanistikdozenten gehören hier nicht zur Zielgruppe, wie eine Referentin des Goethe-Instituts äußerte: *„Die Germanistik unterliegt dem DAAD, sodass sich die Dozenten nicht für unsere Schulungen interessieren, weil wir uns mit Lehrerbildung beschäftigen und nicht mit Germanistik.“*

Die Weiterbildung am Goethe-Institut in Warschau konzentrierte sich in den 90er Jahren auf neue wirtschaftliche Phänomene der freien Marktwirtschaft, die bis dahin in Polen unbekannt waren, wie z.B.: die Verwendung von Kreditkarten. Das Ziel war deshalb, die Fachkenntnisse zu vermitteln, über die Germanisten meist nicht verfügten:

- *„Damals war es wichtig, wirtschaftliche Inhalte zu vermitteln. So ein Lektor, der Wirtschaftsdeutsch lehren soll, der musste doch auch die Grundzüge der freien Marktwirtschaft verstehen, es ging also ausschließlich um ökonomische Inhalte. Auch das Marketing war den Lektoren nicht bekannt, weil sie doch Philologen waren und der damalige Alltag nicht die Chance bot, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen, z.B. den Unterschieden zwischen GmbH und Kommanditgesellschaft usw. Das Problem beruhte nicht auf dem Wortschatz, sondern auf dem Verstehen der Inhalte. Heute gibt es solche Bedürfnisse nicht mehr, man muss niemandem beibringen, welcher Unterschied zwischen einem Scheck, einer Kreditkarte und einer anderen Art von Bankkarte besteht.“*

Diese Weiterbildungsseminare bieten Experten, Professoren aus Deutschland (z.B. aus dem Bereich Marketing) an, auf jeden Fall Fachleute aus der Wirtschaft, meist Muttersprachler, die an den polnischen Universitäten oder der IHK gearbeitet haben. Die Weiterbildungsseminare wurden zwei Mal im Jahr angeboten und dauerten meist zwei Tage. An den Weiterbildungsmaßnahmen nahmen meist die gleichen Personen teil, die sich besonders für Wirtschaftsdeutsch interessierten.

---

<sup>90</sup> Am Goethe-Institut in Kraków/Krakau werden keine Weiterbildungsangebote für Wirtschaftsdeutsch durchgeführt.

Die Begründung für die relativ kleine Zahl der Teilnehmer hat eine befragte Referentin folgendermaßen begründet:

- *„Manche möchten keine Weiterbildung in Anspruch nehmen, manche können nicht, weil sie arbeiten müssen und die Termine nicht wahrnehmen können. Schließlich müssen die Teilnehmer auch die Kosten berücksichtigen. Diese Gebühren – wenn wir z.B. Seminare gemeinsam mit dem Zentrum für Lehrerweiterbildung (CODN<sup>91</sup>) organisieren – betragen 50 ZL (ca. 13 EUR), und wenn jemand selbst diese Gebühren zahlen muss, weil die Hochschule keine Kosten übernimmt, sind das dann ca. 150 ZL (ca. 38 EUR); das sind Ausgaben, die dem Einkommen zu Lasten fallen.“*

Sowohl der Zeitfaktor als auch die finanziellen Kosten beeinträchtigen häufig die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Hinzu kommt, dass der Bedarf der Lektoren als gedeckt betrachtet wird:

- *„Es gibt keinen Bedarf mehr an Wirtschaftsdeutsch. Die Zahl der Lektoren, die an den Hochschulen Deutsch unterrichten, wird kleiner. Deutsch geht an den Hochschulen verloren, immer weniger Studenten lernen Deutsch, somit braucht man immer weniger Lektoren. Diejenigen Lektoren, die in den 90er Jahren die Weiterbildungsseminare besucht haben, arbeiten weiterhin; somit ist es nicht sinnvoll, diesen Personen neue Wirtschaftsdeutsch-Kurse anzubieten, also Phänomene aus der Wirtschaft wie das Banksystem. Gegenwärtig ist die Weiterbildung auf das Wichtigste beschränkt: auf die Methodik der Wirtschaftssprache.“*

Diese Einstellung des Goethe-Instituts teile ich aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen in der polnischen Lehrerausbildung nicht, zumal die Schwierigkeiten der jungen Lektoren, die sich gerade eingearbeitet haben, unberücksichtigt bleiben. Die sinkende Zahl der Deutschlernenden sowie die neuen Verordnungen an den Hochschulen zeigen, dass die Nachfrage an den Hochschulen nicht der All-

---

<sup>91</sup> CODN (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli)

gemeinsprache gilt, sondern dem Wirtschaftsdeutsch, sodass diese Entwicklung bei Weiterbildungsmaßnahmen weiterhin berücksichtigt werden sollte.

#### 9.2.1.4 Studierende der Germanistik und der Ökonomie/Ingenieurwissenschaften

Das Durchschnittsalter der befragten Studierenden betrug 22 Jahre; der jüngste Befragte war im Alter von 19, der älteste 25 Jahre alt; hinsichtlich der Geschlechter war die Verteilung ausgewogen. Die Mehrheit der Studierenden lernt Deutsch seit 6 Jahren; Germanistikstudierende lernen ca. 8-10 Jahre Deutsch, wohingegen bei Studierenden der ökonomischen und technischen Studiengänge die Streuung 3 bis 12 Jahre beträgt. Die Mehrheit der Befragten bewertet ihre Deutschkenntnisse als gut, nur ein kleiner Teil der Probanden schätzte seine Deutschkenntnisse als schlecht ein. Die meisten Studierenden verfügen neben Deutsch über weitere Fremdsprachenkenntnisse; am häufigsten werden Englisch und Spanisch genannt, sporadisch auch Französisch, Italienisch, Schwedisch und Japanisch. Eine Ausnahme bildet die Gruppe angehender Ingenieure, die häufig Deutsch als die einzige Fremdsprache angeben.

### **Germanistikstudierende**

#### **Angebot im Studium und Ziele der Studierenden**

Das Germanistikstudium wird von allen Probanden als einseitig bewertet, zumal die befragten Germanistikstudierenden ausschließlich die Lehrerausbildung als Schwerpunkt wählen konnten; weitere Schwerpunkte werden vermisst:

- *„Ich finde das Angebot an unserer Universität bescheiden. Erst in diesem Jahr wurde der zweite Schwerpunkt Translatork eingeführt. Bisher hatten wir nur den Schwerpunkt Lehrerausbildung, und somit hatten viele Studierende keine Wahl, obwohl nicht jeder der Germanistikstudierenden Lehrer werden will.“*
- *„Ich bedauere, dass wir nicht die Möglichkeit haben, einen Schwerpunkt zu wählen, und alle zum Deutschlehrer ausgebildet werden. Dementsprechend sind Literaturwissenschaft sowie Grammatik sehr breit angelegt, wohingegen für die Sprachpraxis wenig Zeit bleibt.“*

Einerseits bedauern Studierende, dass weitere Schwerpunkte im Studium und damit eine freie Auswahl an Seminaren fehlen; andererseits beklagen sie die unzureichende Sprachpraxis. Die Kritik an den theoretischen Seminaren spiegelt sich in folgenden Zitaten wider:

- *„Ich habe grundsätzlich mehr erwartet. Ich wünschte mir praktische Seminare, Sprachpraxis, Konversation und nicht so viele Vorlesungen oder theoretische Seminare, die für die Praxis nicht effektiv sind.“*
- *„Die meisten Seminare sind theoretisch, wie z.B. Seminare zur Sprachgeschichte, Geschichte allgemein, Grammatik, wohingegen die Sprachpraxis kaum berücksichtigt wird.“*

Der Wunsch nach praktischen Seminaren wird hervorgehoben, weil diese die Möglichkeit bieten, sich auch über den Lehrerberuf hinaus auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten.

Insbesondere literarische und grammatische Schwerpunkte erfahren die größte Kritik, da diese vor allem das Allgemeinwissen und Faktenwissen fokussieren, sodass die Priorität im Germanistikstudium meist auf der Theorie und weniger auf der Sprachpraxis liegt. Seminare, die die veränderte Arbeitssituation berücksichtigen und auf das Berufsleben adäquat vorbereiten, fehlen nahezu. Der Anspruch, die praktischen Bedürfnisse der Studierenden in das Germanistikstudium einzubinden, wurde in den Interviews immer wieder formuliert:

- *„Meiner Ansicht nach soll jede Hochschule Studierende so vorbereiten, dass sich diese auf dem aktuellen Arbeitsmarkt zurechtfinden. Wenn sich jemand der Literatur- oder Grammatikforschung widmen möchte, dann soll er selbstverständlich die Möglichkeit haben, aber man soll nicht alle Studierenden zwingen, Fachleute für Literaturwissenschaft und Grammatik zu werden.“*
- *„Selbstverständlich soll jeder Germanist die Grundlagen der Literaturwissenschaft kennenlernen, aber die Grundlagen sollen nicht so konzipiert werden, dass wir ein halbes Jahr Literatur aus einem Jahrhundert lernen und dass wir uns auf allen Gebieten der Literatur auskennen. Meiner Meinung nach würde es mehr bringen, wenn wir einen konkreten Autor oder eine Epoche zum*

*Schwerpunkt wählen könnten, um exemplarisch einen Einblick in dieses Gebiet zu erhalten. Folglich könnten wir polemisieren, Wissen und Ansichten zu dieser Thematik austauschen und nicht lediglich Informationen allgemein lernen. Das würde viel mehr bringen, als wenn wir alles zum Schwerpunkt machen.“*

Einerseits werden Theorieseminare im Vergleich zur Sprachpraxis (oder praktischen Seminaren), wie Übersetzung, kritisiert, andererseits wird die Methodik der Seminare in Frage gestellt, weil Studierende der Auffassung sind, dass sie nicht auf Diskussionen vorbereitet werden. Statt den Schwerpunkt auf einzelne Epochen, einzelne Autoren zu legen, wird allgemeine Literatur gelehrt. Schließlich werden Informationen und Fakten auswendig gelernt, statt diese zu diskutieren.

Hinsichtlich der Bedeutung von Wirtschaftsdeutsch betonen Studierende ihre Zufriedenheit: *„Wirtschaftsdeutsch ist eins der wenigen Fächer an der Universität, die wirklich etwas bringen, weil sowohl der Wortschatz als auch die Inhalte auf dem Arbeitsmarkt gebraucht werden.“* Zudem wird auch der Wunsch nach weiteren Fachsprachen, z.B. Jura, Medizin und Technik, geäußert sowie die freie Wahl der Schwerpunkte in der Germanistik gefordert. Die Studierenden vertreten die Ansicht, dass sie eher zu Generalisten ausgebildet werden, ohne dass die gesellschaftlichen Bedürfnisse einbezogen werden. Als Beispiele für Anforderungen an das Germanistikstudium werden Berufe wie Übersetzer/Dolmetscher, aber auch Lehrer für Fachsprachen erwähnt:

- *„Aktuell haben wir Wirtschaftsdeutsch; ich wünschte mir Jura, Medizinsprache. Ich würde gern mehr Fachsprachen lernen, denn das ist etwas Konkretes, etwas, was Nutzen bringt. Schließlich wollen nicht alle Lehrer werden, und auch diejenigen, die Lehrer werden wollen, werden nicht über Schiller und Goethe unterrichten. Ich würde mir prinzipiell für Germanisten etwas mehr Sprachpraxis wünschen.“*

Auch wird der Wunsch geäußert, die wirtschaftliche Thematik breiter zu fassen, um sich in relativ kurzer Zeit (i.d.R. 2 Semester) in die Fachsprache einzuarbeiten. Dabei greifen Studierende den Aspekt Wirtschaftsdeutsch auf und betonen

Schwerpunkte, die die Möglichkeit zur Entwicklung und Schwerpunktsetzung bieten, sodass den Studierenden die freie Wahl von Fachsprachen gewährt wird:

- *„Ich finde Wirtschaftsdeutsch im Germanistikstudium sehr wichtig, genauso wie auch andere Fachsprachen. Ich habe gehört, dass in Poznań/Posen Übersetzungswissenschaft als Schwerpunkt gewählt werden kann und Übersetzer von Anfang an eine Disziplin als Schwerpunkt wählen können, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft oder Medizin – das würde ich auch bei uns begrüßen. Die Wahl soll uns überlassen bleiben. Hierzu muss aber das Angebot breiter angelegt werden.“*

Fachsprachen werden von allen Studierenden begrüßt, sowohl von denjenigen, die die Möglichkeit erwägen, in einer deutschen Firma zu arbeiten, als auch von denjenigen, die als Lehrer arbeiten wollen, im letzteren Fall mit folgender Argumentation: *„Ich werde den Schülern doch nicht Schiller-Werke beibringen, sondern muss Sprache, Alltagsgespräche und Themen aus dem gesellschaftlichen Leben in Deutschland einbeziehen.“*

Auffallend ist, dass der Aspekt der Fachsprachendidaktik von keinem Studierenden angesprochen wurde, sodass deutlich wird, dass diese im Sprachstudium überhaupt keine Rolle spielt.

### **Wirtschaftsdeutsch: Verständnis, Schwerpunkte und Schwierigkeiten**

Prinzipiell wird von den Germanistikstudierenden unter Wirtschaftsdeutsch deutsche Wirtschaft bzw. Wirtschaft auf Deutsch mit Betonung auf Inhalten und Wortschatz verstanden; Textsorten oder Stilistik dagegen werden nicht erwähnt:

- *„Fachsprache oder allgemein ein Fach, das sich mit der wirtschaftlichen Thematik beschäftigt.“*
- *„Wirtschaft auf Deutsch mit dem Ziel, Wortschatz und Formulierungen zu vermitteln.“*

Entsprechend dem Verständnis für Wirtschaftsdeutsch betonen die Probanden als Schwerpunkte am häufigsten Wortschatz sowie Inhalte aus der Wirtschaft:

- *„Vor allem der Erwerb des fachlichen Wortschatzes.“*
- *„Sprache, die z.B. in Fachzeitschriften verwendet wird, die im Zusammenhang mit Wirtschaft, Marketing, in Lehrwerken zur Wirtschaft oder bei Wirtschaftskonferenzen benutzt wird.“*
- *„Allgemeine Themen der Wirtschaft, vor allem Banking und Handel.“*

Interessant ist der Bezug auf Bewerbungsgespräche, die häufig von einer Gruppe der Studierenden angesprochen wurden, denn hier erwartet man den Praxisbezug, der die pragmatische Einstellung der Studierenden verdeutlicht:

- *„Mir haben besonders die Seminare mit der Thematik Bewerbung gefallen, d.h. wie wir uns um eine Arbeit bewerben können, und ich denke, dass ich diese Thematik gut nutzen kann.“*

Die Studierenden heben die Vermittlung wirtschaftlicher Inhalte und des Fachwortschatzes als Hauptaufgaben des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts hervor, und dementsprechend weisen sie auf die Schwierigkeiten hin, die damit verbunden sind – hauptsächlich die aktive Nutzung des Wortschatzes. Dabei werden Sprachfertigkeiten wie Sprechen und Schreiben am häufigsten genannt, weil diese sich als die größten Schwierigkeiten erweisen, insbesondere die Darstellung der eigenen Ansichten und Diskussionen über wirtschaftliche Themen:

- *„Prinzipiell sind es zwei Aspekte, die Schwierigkeiten bereiten: das Sprechen bzw. Schreiben, und die eigenen Ansichten zu vertreten. Man kann durch Lesen und Hören Wissen erwerben, aber die eigene Meinung zu einem bestimmten Thema zu äußern und diese zu vertreten, ist schwieriger.“*
- *„Die Hauptschwierigkeit für mich ist das Fachwissen, Inhalte zu beherrschen, das Verständnis für Ökonomie aufzubringen.“*
- *„Für Studierende der Germanistik, die nie mit dieser Thematik konfrontiert wurden, ist Wirtschaftsdeutsch eine Herausforderung, insbesondere die korrekte bzw. adäquate Übersetzung.“*

### **Didaktik und Lehrmaterialien**

Analysiert man die Aussagen der Studierenden zur Didaktik des Wirtschaftsdeutsch, so fällt auf, dass Studierende diese primär als „langweilige“ Vermittlungsmethoden sowie „monotone“ Übungen bewerten; der Schwerpunkt liegt auf Grammatik, wohingegen der Praxisbezug vernachlässigt wird. Grundsätzlich kritisieren die Studierenden die Schwerpunkte im Germanistikstudium, da diese nicht der Vorbereitung auf den zukünftigen Arbeitsplatz dienen bzw. den realen Bedürfnissen auf dem Arbeitsmarkt nicht gerecht werden:

- *„Meiner Ansicht nach ist das Germanistikprogramm in keiner Weise den Realitäten des Arbeitsmarktes angepasst. Es gibt kaum Fachsprachen, es wird kaum fachlich übersetzt – nichts, was sich praktisch für den Arbeitsmarkt eignet. Wen interessiert es, wenn der Absolvent ein Motiv in einem literarischen Werk erklären kann, wenn derjenige weder eine einfache Bilanzrechnung noch Korrespondenz übersetzen bzw. verfassen kann? Zwar soll jeder Philologe Informationen aus der Literatur- und Kulturwissenschaft eines Landes vermittelt bekommen, dennoch sollten auch praktische Fähigkeiten im Studium erworben werden, um sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können. Das Germanistikstudium sichert dies aber nicht.“*
- *„Die Lehrprogramme in Germanistik sind grundsätzlich zu modifizieren und den aktuellen Anforderungen der Studierenden anzupassen.“*

Die Forderung, den Schwerpunkt des Studiums auf praktische Fertigkeiten sowie auf Seminare zu legen, die auf den zukünftigen Beruf vorbereiten, verweist auf die Einseitigkeit des Germanistikstudiums. Dabei wird die Einführung von Wirtschaftsdeutsch von allen Studierenden als wünschenswert betrachtet; gleichzeitig wird die Didaktik der Seminare kritisiert: Die verwendeten Methoden seien „zu monoton“ und „demotivierend“, Diskussionen und studentische Präsentationen fehlen. Außer der Kritik an der Didaktik werden kritische Sichtweisen geäußert, die die fehlende Motivation und das fehlende Engagement der Dozenten zum Inhalt haben:

- *„Ich denke, unsere Wirtschaftsdeutsch-Dozenten sind fachlich kompetent, aber das spiegelt sich nicht in der Methodik und Didaktik wider. Es gibt Dozenten, die viel Wissen haben, aber dieses nicht wirklich vermitteln können.“*
- *„Für mich ist die Thematik in Wirtschaftsdeutsch schwer zu verstehen, weil alles so trocken ist, so theoretisch, nach dem gleichen Muster: Begriff – Definition, Definition – Begriff.“*
- *„Es fehlt im Studium an Kreativität, die Seminare sind langweilig. Ich möchte hier nicht die Dozenten bewerten, weil der Erfolg auch von den Studierenden abhängig ist, aber wenn der Dozent Engagement und Kreativität zeigen würde, dann würde er auch uns anstecken, uns motivieren.“*
- *„Ich möchte nicht schlecht über ältere Dozenten sprechen, die andere Ansichten hinsichtlich der Didaktik in Seminaren haben, aber ein Seminar soll sicherlich nicht so konzipiert werden, dass der Dozent kommt, seine Notizen öffnet, die uralt sind, und aus diesen Materialien diktiert. Das soll nicht vorkommen, das wirkt auf uns demotiviert. Von uns wird Kreativität erwartet, aber das kann man nicht erwarten, wenn der Dozent uns selbst keine Kreativität beweist. Es ist nicht motivierend, wenn der Dozent mit seiner monotonen Stimme seine Notizen diktiert und wir sollen das für die Prüfung lernen, ohne berufliche Ziele einzubeziehen.“*
- *„Wir haben gute, junge Dozenten, die Kreativität mitbringen, die sich engagieren und Personen motivieren, sodass meiner Ansicht nach man den jungen Dozenten eine Chance geben sollte.“*

Die Kritik der Studierenden an den Dozenten ist radikal: Es werden fehlende Kreativität, fehlende Motivation sowie mangelndes Engagement beklagt. Diese Kritik betrifft nicht nur Wirtschaftsdeutsch, sondern richtet sich prinzipiell an die meisten Seminare im Germanistikstudium.

Als Vorschläge für Veränderungen im Studium werden Vergleiche mit Seminaren im Ausland angeführt, an denen einige Studierende teilgenommen haben. Gewünscht werden Diskussionen zu aktuellen Themen, Lockerheit und Kreativität der Seminare sowie Gruppenarbeit und Projektarbeit:

- *„Ich habe im Rahmen des Erasmus-Programms in Bremen studiert, und wenn ich das aus dieser Perspektive vergleiche... Dort legt man großen Wert*

*auf Präsentationen, Gruppenarbeit, auf Effektivität des ganzen Teams. Insgesamt konnte man viel aus den Seminaren mitnehmen, man musste nicht nur zu Hause an Büchern sitzen, wie bei uns; das ist die Wahrheit. Wir müssen unglaublich viele Informationen für Prüfungen pauken, die man – ehrlich gesagt – direkt nach der Prüfung wieder vergisst. Das System ist konservativ und sollte meiner Meinung nach geändert werden. Außerdem sollte als Pflicht für Germanisten eingeführt werden, für mindestens ein Semester in ein deutschsprachiges Land zu gehen.“*

Die angeführte Problematik gilt zwar nicht nur für Wirtschaftsdeutsch, jedoch besonders bei zahlreichen Fachbegriffen, fehlender abwechslungsreichen Methoden, wird das Auswendiglernen hervorgehoben.

Die Frage danach, ob sie es für möglich halten, Wirtschaftsdeutsch nach dem Studium selbst zu unterrichten, wird von den Studierenden verneint, mit Ausnahme derjenigen, die gleichzeitig Wirtschaftswissenschaften studieren. Zwar äußern die meisten Studierenden den Wunsch, Wirtschaftsdeutsch anzubieten, jedoch nach der universitären Vorbereitung im Germanistikstudium seien sie nicht imstande, einen Wirtschaftsdeutsch-Kurs durchzuführen, und somit ist zusätzliche Selbstbildung gefordert:

- *„Wenn ich mich selbst weiterbilden würde und Fachsprache selbst erlernen würde, dann würde ich gern Wirtschaftsdeutsch anbieten.“*
- *„Ich unterrichte gerne, besonders Erwachsene, und würde gern Fachsprachenkurse geben, gerade bei Unternehmen. Den Willen habe ich, aber es ist mir bewusst, dass ich noch einige Zeit brauchen würde, um die Fachsprache selbst zu erlernen.“*

Nur zwei Studierende, die eine Doppelqualifizierung anstreben, halten sich für qualifiziert, Wirtschaftsdeutsch auch zu unterrichten: *„Da ich Germanistik und Wirtschaft studiere, kann ich mir durchaus vorstellen, Wirtschaftsdeutsch zu unterrichten.“*

Die Studierenden halten Wirtschaftsdeutsch für ein interessantes und zukunfts-trächtiges Lehrgebiet; gleichzeitig sehen sie darin eine Herausforderung, da die Vorbereitung auf eigene Initiative erfolgen müsste, zumal das Studium wenig Fachsprachen und keine Fachdidaktik bietet.

Die Kritik an unzureichender Didaktik und didaktischen Defiziten der Dozenten ergibt sich primär aus den veränderten Bedürfnissen der Studierenden, den neuen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sowie den starren Programmen der Germanistik, die dieser Entwicklung nicht gerecht werden; es werden kaum Forschungen betrieben und neue Pläne sowie Materialien entworfen. Schließlich wird von den Germanistikdozenten gefordert, die neuen Fachsprachen zu lehren, ohne dass ihnen didaktische Materialien zur Verfügung gestellt und die fachdidaktische Vorbereitung in ihrer Lehrerausbildung gewährleistet werden. Somit erklärt sich, dass sich die Dozenten häufig überfordert fühlen. Diese Situation nehmen die Studierenden als fehlende Motivation der Dozenten wahr. Obwohl die Kritik der Studierenden berechtigt ist, liegt die Ursache primär in der fehlenden Ausbildung der Dozenten sowie im Fehlen von Materialien, sodass sie letztendlich die Seminare auf gewisse Weise improvisieren müssen.

Die Lehrmaterialien werden individuell von den Dozenten ausgewählt und dokumentieren deshalb auch das Interesse und die Schwerpunkte des jeweiligen Dozenten. Meist werden Texte gewählt, die Textverständnis, Definitionen und Fachbegriffe sowie Übersetzung fokussieren, die jedoch *„auf Dauer ermüdend sind, weil wir Fakten, Begriffe und Definitionen lernen“*. Übersetzungsübungen werden besonders von Studierenden geschätzt, die zwei Studiengänge (Germanistik und Wirtschaft) studieren, da sie eine zukünftige Tätigkeit als Dolmetscher in Firmen anstreben. Da aber die doppelte Qualifikation unter den Germanistikstudierenden eine Ausnahme darstellt, wird der Schwerpunkt „Übersetzung“ häufig kritisiert: *„Die Übungen führen doch nicht zur Diskussion, sondern zum passiven Gebrauch des ausgewählten Wortschatzes.“* Die Probanden wünschen sich vielmehr Übungen für Bewerbungsgespräche und Diskussionen zu aktuellen Themen, weil sie darin einen praktischen Nutzen für ihre künftige Tätigkeit sehen. So hängt die Lernmotivation mit pragmatischer Einstellung zusammen – Studierende sind für Themen zu motivieren, die sie für nützlich erachten: *„Artikel*

aus der Presse zu aktuellen Themen und Diskussionen darüber, oder auch Bewerbungen zu schreiben, finde ich sehr motivierend.“

### **Fachwissen der Germanistikdozenten**

Ähnlich wie bei der Didaktik des Wirtschaftsdeutsch spiegeln auch die Lehrwerke die Situation der Germanistikdozenten wider: Die Dozenten bemängeln, dass es keine adäquaten Lehrmaterialien für Germanisten gibt, und sind mit der Auswahl geeigneter Materialien sowie der didaktischen Aufbereitung häufig überfordert. Diese Situation führt zu Unzufriedenheit bei den Studierenden; diese stellen die Kompetenz der Dozenten in Frage und vertreten schließlich die Auffassung, dass Dozenten über Kenntnisse wirtschaftlicher Inhalte verfügen und in der Lage sein sollten, die wirtschaftlichen Strukturen und Systeme zu erklären:

- *„Ich bin der Ansicht, dass Dozenten für Wirtschaftsdeutsch auch das Fachwissen mitbringen sollten. Studierende stellen häufig Fragen; wir wissen inhaltlich nicht viel, und es kann zu Situationen kommen, dass der Dozent die Fragen nicht beantworten kann. Wir studieren ja nicht Wirtschaft und kennen uns in dieser Thematik wenig aus.“*
- *„Ich erwarte zwar nicht genau das gleiche Fachwissen wie von Wirtschaftswissenschaftlern, aber Grundlagenkenntnisse muss der Dozent haben. Er bringt uns den Wortschatz bei, aber er muss gleichzeitig wissen, worüber er inhaltlich redet.“*
- *„Für mich gehört zur Priorität, dass sich der Dozent auf seinem Gebiet auskennt.“*

Aufschlussreich ist die Einstellung der Studierenden zu Diskussionen und zum gemeinsamen Lernen mit den Dozenten, da an dieser Stelle die Problematik der Rolle des Dozenten und seiner Kompetenz offenbar wird, wie folgendes Zitat belegt:

- *„Wenn Germanistikdozenten, die Wirtschaftsdeutsch lehren, Fehler machen, die auf Unverständnis der Thematik zurückzuführen sind, und ich z.B. den Fehler thematisiere, weil ich außer Germanistik auch Wirtschaft studiere, dann wollen sie die Korrektur ihrer Aussage nicht akzeptieren, nicht zugeben,*

*dass sie sich auf diesem Gebiet fachlich nicht auskennen. Sie sehen sich als Autorität und wollen nicht sozusagen kritisiert werden. Sie sind an Hilfe nicht interessiert, nicht offen für Diskussionen. In diesem Fall müssen Dozenten auch das wirtschaftliche Fachwissen haben. Wenn aber jemand an diesen Unterricht anders herangeht, d.h. er weiß, dass er sich in der Wirtschaft nicht gründlich auskennt, weil er Wirtschaft nicht studiert hat und z.B. die Gruppe um Unterstützung bittet, damit wir zusammen die Sprache ergründen, dann ist das eine vollkommen andere Herangehensweise, und dann wird ein Dialog initiiert.“*

An diesem Statement wird die Problematik in Bezug auf die Einstellung der Lehrer deutlich: Das Infragestellen der Rolle und Qualifikation des Lehrers führt eindeutig zu Problemen im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. Sind Dozenten für Wirtschaftsdeutsch keine Wirtschaftswissenschaftler, so kann der Unterricht nur dann gelingen, wenn er auf der Grundlage von Diskussionen, Projekten und gemeinsamem Lernen stattfindet und nicht in Form von Frontalunterricht. Wenn sich die Dozenten jedoch in ihrer Rolle als kompetente Fachleute bedroht fühlen, verschärft sich die Problematik, da Germanistikdozenten i.d.R. keine wirtschaftliche Kompetenz bieten können und somit nicht die Fachinhalte korrigieren können. Diese Kompetenz-Frage scheint die meisten Dozenten zu beunruhigen und führt zu einer ablehnenden Einstellung in Bezug auf die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch. Obwohl die befragten Studierenden keine doppelte Qualifizierung verlangen, ist die Forderung nach Grundkenntnissen zur Wirtschaft deutlich wahrzunehmen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Didaktik in Seminaren primär auf der Vermittlung von Wissen und dem Lernen von Fachtermini basiert, sodass Diskussionen und Auseinandersetzungen selten stattfinden. Demnach ist der Wunsch der Studierenden nach Fachwissen der Dozenten nachvollziehbar. Wären die Schwerpunkte im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht primär auf Diskussionen und/oder gemeinsam erarbeitete Themen (z.B. in Form von Präsentation oder Quiz) ausgerichtet, dann könnte die Problematik entschärft werden, zumal die Dozenten besonders darunter leiden, dass sie sich einerseits in der „quasi“-kompetenten Rolle nicht *komfortabel* fühlen und andererseits ihre Lehrer-Position im Sinne der Fachkompetenz nicht in Frage gestellt werden soll. Damit wird die Notwendigkeit des Umdenkens in Bezug auf die Rolle des Lehrers nahegelegt:

Ein Fachsprachenlehrer sollte sich nicht auf Korrektur beschränken, sondern vorwiegend Neugier und Interesse wecken, Diskussionen moderieren und zum selbstständigen Lernen sowie zur Motivation beitragen. Diese Offenheit ist eher bei Studierenden vorhanden als bei Dozenten. Dabei scheint die fehlende didaktische Kompetenz eines der grundsätzlichen Probleme der Dozenten für Wirtschaftsdeutsch zu sein.

### **Zukunftsprognose**

Die Einführung von Wirtschaftsdeutsch sowie anderen Fachsprachen wird als Innovation, als positive Entwicklung im Germanistikstudium angesehen:

- *„Jeden Fortschritt in der Germanistik, der versucht, den verschiedenen aktuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, begrüße ich.“*
- *„Ich finde jeden Fortschritt wichtig; Veränderungen bringen den frischen Wind in die veralteten germanistischen Universitätsstrukturen. Prinzipiell geht die Entwicklung mit dem Zeitgeist, mit dem, was aktuell in der Gesellschaft passiert.“*
- *„Ich bin der Ansicht, dass Wirtschaftsdeutsch, interkulturelle Kommunikation und andere Entwicklungen, wie Übersetzungsschwerpunkte, viele Interessenten finden würden. Ich denke, dass jede Veränderung bzw. alle neuen Angebote, die auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind, zu begrüßen sind.“*

Zwar werden auch gesellschaftliche Veränderungen sowie die wirtschaftlichen Bedürfnisse primär im Zusammenhang mit Wirtschaftsdeutsch genannt – und darauf beruhen auch die Wünsche nach Fachsprachen –, aber auch das eigene Interesse für Geschichte, für aktuelle politische und wirtschaftliche Themen steht im Mittelpunkt der Aussagen, die in Kontrast zu der im Germanistikstudium behandelten „reinen Theorie“ der Grammatik und Sprach- bzw. Literaturwissenschaft stehen. Schließlich definieren die Probanden das Fach Germanistik neu, d.h. sie sehen die Aktualität und die Gesellschaft als *German Studies* und weniger als *Philologie-Studium* mit den „altbewährten“ Fächern der Literaturgeschichte und deskriptiven Grammatik. Darüber hinaus fordern die Studierenden eine weitere Anpassung des Germanistikstudiums an die ökonomischen Bedingungen des Arbeitsmarktes: *„Ich bin der Meinung, dass man interdisziplinäre Fachrich-*

tungen einführen soll, Studiengänge, wie z.B. *Marketing auf Deutsch*.“ Auch die Forderung nach doppelten Studiengängen, die Wirtschaftswissenschaften integrieren, wird zunehmend geäußert.

Prinzipiell wird von allen Germanistikstudierenden die steigende Nachfrage mit den veränderten Anforderungen der Wirtschaft sowie der Gesellschaft begründet: *„Ich denke, das Interesse nach Wirtschaftsdeutsch wird steigen, weil immer mehr Unternehmen entstehen, die Zahl der deutsch-polnischen Kooperationen wächst und folglich diese Leute Deutsch, insbesondere Fachsprachen, gebrauchen werden, sodass statt Allgemeinsprache bestimmte Berufssprachen gefragt sein werden.“* Hierzu wird darauf hingewiesen, dass auch andere Fachsprachen (u. a. Medizin, Rechtswissenschaft) als Schwerpunkt unterrichtet werden sollten, so dass die Möglichkeit der freien Wahl besteht:

- *Ich denke, das Bedürfnis wird steigen, dass nach immer mehr Fachsprachen gefragt wird; sie sollen Schwerpunkte im Studium werden – praktische Seminare, die für die zukünftige Karriere relevant sind. Wenn aber jemand Literatur als Schwerpunkt wählen möchte, soll er das auch machen können; aber die Mehrheit von uns will das nicht.*

Die Studierenden begründen ihre positive Einschätzung in Bezug auf den Bedarf an Wirtschaftsdeutsch pragmatisch, d.h. die aktuelle Situation wachsender deutsch-polnischer Kooperationen sowie der Arbeitsmarkt innerhalb der EU lassen einen steigenden Bedarf an Fachsprachen vermuten. Sie vertreten die Ansicht, dass im Germanistikstudium stärker Schwerpunkte fokussiert werden sollten: *„Ich denke, die Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch wird steigen. Jeder hat zwar gewisse Deutschkenntnisse, aber Fachleute für bestimmte Disziplinen gibt es immer noch zu wenig.“*

### **Studierende der technischen und ökonomischen Fachrichtungen**

#### **Angebot an den Hochschulen und Ziele der Studierenden**

Die Befragten zeigten bei der Einschätzung des Angebots deutliche Unterschiede; diese sind darauf zurückzuführen, dass u. a. eine Befragung an einer wirtschaftlichen Hochschule unternommen wurde, die in Polen eine Ausnahme hin-

sichtlich des Angebots an Fachsprachen (insbesondere Wirtschaftsdeutsch) darstellt, da sie auf dem Gebiet DaF eine führende Rolle einnimmt und kaum mit anderen technischen oder wirtschaftlichen Hochschulen zu vergleichen ist. Dass diese Hochschule in Polen eine Ausnahme darstellt, verdeutlicht folgende Aussage:

- *„Das Angebot an unserer Hochschule stellt eine Ausnahme für das polnische Hochschulwesen dar, weil die Fremdsprachen hier Priorität besitzen, insbesondere die deutsche Sprache. Diese Schule wird von vielen Studierenden als Hochschule für Deutsch mit erweitertem Wirtschaftsprogramm bezeichnet. Diejenigen, die nur Grundkenntnisse in Deutsch hatten, müssen aufgrund des Niveaus hier so viel lernen, dass ihnen kaum Zeit für wirtschaftliche Fächer bleibt.“*

Studierende der erwähnten Hochschule betonen – auch hinsichtlich der Lehrkräfte – den exklusiven Charakter: Einerseits ist das Angebot groß, andererseits können die Studierenden ihre Lehrkräfte selbst wählen, und zudem ist das Niveau im Vergleich zu anderen Hochschulen sehr hoch, insbesondere in Bezug auf Fachsprachen. Dazu kommt, dass diese Hochschule zahlreiche Kooperationen mit Unternehmen und deutschen Instituten pflegt. Diese Informationen sind für die folgende Analyse der Aussagen insofern wichtig, als sie die Ansichten unter den Studierenden polarisieren: Während Studierende der erwähnten Hochschule von deren Fremdsprachenangebot begeistert sind, bemängeln die Studierenden anderer Hochschulen die dortigen begrenzten Angebote an Fremdsprachen. Die typische Situation an polnischen Hochschulen spiegelt sich in folgenden Aussagen wider:

- *„Ich bin enttäuscht, dass wir nur eine Fremdsprache lernen können. Außerdem fangen wir das Lektorat mit dem gleichen Curriculum an, sodass nicht nach Sprachniveau differenziert wird, d.h. wir bilden heterogene Gruppen sowohl hinsichtlich der Deutschkenntnisse als auch hinsichtlich der Interessen.“*
- *„Ich wünschte, wir hätten zumindest zwei Fremdsprachen und kleinere Gruppen, denn wir sitzen zu 20-25 Personen in einer Gruppe.“*

- *„Der Anfang im Deutschunterricht war sehr schwer, denn wir hatten unterschiedliche Deutschkenntnisse, sodass es wichtig war, das Niveau auszugleichen; statt Fachsprachen zu lernen, mussten wir die Grundlagen wiederholen.“*

Zum Einen bemängeln Studierende das Hochschulangebot im Allgemeinen, und zum Anderen leidet auch die Qualität des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts darunter, dass die Zahl der Studiengruppen zu groß ist, sodass die mündliche Kommunikation zu kurz kommt. Erschwerend wirkt sich auch die heterogene Zusammensetzung der Gruppen hinsichtlich des Sprachniveaus aus: In einer Gruppe sitzen z.B. Studierende, die gute Deutschkenntnisse besitzen, zusammen mit Studierenden, die geringe Deutschkenntnisse haben, sodass sich der Dozent veranlasst sieht, sprachliche Grundlagen zu wiederholen. Auch hinsichtlich der fachlichen Inhalte sind die Interessen in einer Gruppe heterogen: Die gewünschten Inhalte und Schwerpunkte differieren je nach Studiengängen zwischen Architekturstudierenden, Studierenden des Bauwesens sowie Studierenden der technischen und ökonomischen Studiengänge; aber auch innerhalb der Gruppe der Studierenden der Ökonomie unterscheiden sich die Interessen nach Marketing, Management etc. Diese Gegebenheiten stellen eine Herausforderung an die Lektoren dar, den Adressaten gerecht zu werden, sie zu motivieren und gleichzeitig auf die vorgeschriebenen Prüfungen adäquat vorzubereiten. Schließlich sind Diskrepanzen zwischen den Zielen der Studierenden und den Angeboten an den Hochschulen wahrzunehmen, zumal sich die Bedingungen negativ sowohl auf die Motivation der Studierenden als auch auf die Effizienz und Effektivität von sukzessiver Umsetzung der Fachsprachen auswirken.

Obwohl die Studierenden mit dem Angebot an Fachsprachen und Qualität des Unterrichts unzufrieden sind, stehen sie dem Fachsprachenunterricht an sich positiv gegenüber:

- *„Wenn ich daran denke, dass ich den Ingenieur-Beruf anstrebe und aus diesem Grund eine technische Hochschule gewählt habe, dann ist es auch selbstverständlich, dass ich zukünftig Fachsprachen gebrauchen werde. Hin-*

*zu kommt, dass man die Allgemeinsprache zu Hause selbstständig nachholen kann, während Fachsprachen wegen der Termini schwieriger zu erlernen sind.“*

- *„Ich finde, wir sollten nur Fachsprachen lernen, weil die Allgemeinsprache viel einfacher ist, sodass man sie zu Hause auch lernen kann. Fachsprachen haben ein höheres Niveau; da ist der Lektor unverzichtbar.“*

Sowohl die beruflichen Ziele als auch der Hinweis auf den Schwierigkeitsgrad von Fachsprachen verdeutlichen deren Relevanz an wirtschaftlichen und technischen Hochschulen. Dabei wird hauptsächlich auf Fachtermini hingewiesen, die die Fachsprache von der Allgemeinsprache unterscheiden: *„Die Formulierungen, die Termini sind vollkommen anders als die Allgemeinsprache, deswegen ist die Fachsprache auch schwieriger.“* Sporadisch ist aber auch eine gegensätzliche Position zu dieser Einstellung festzustellen: *„Meiner Ansicht nach ist die Fachsprache viel einfacher als die Allgemeinsprache: Es gibt viele bekannte Wendungen, und wenn jemand sich für die Inhalte interessiert, dann wird er die Fachsprache schnell lernen.“* Dies wird mit den fachlichen Kenntnissen begründet, die den Studierenden erlauben, die fachlichen Inhalte schneller nachzuvollziehen, ohne jedes Wort verstehen zu müssen.

Berufliche Ziele sowie eigenes Interesse stellen eine weitere Motivation dar, Fachsprachen als Qualifizierung für den Arbeitsmarkt zu erlernen. Des Weiteren ist die Qualifikation im Ausland in Form von Studium oder Praktika zu nennen, die die Mehrheit in Anspruch nehmen möchte, sodass Weiterqualifizierung ebenfalls als Motivation, Deutsch zu lernen, zu deuten ist.

Schließlich sind Studierende hauptsächlich durch den beruflichen Aspekt und die damit verbundene Zusatzqualifikation motiviert:

- *„Deutsch eröffnet mir größere Perspektiven für meine zukünftige Arbeit, für die Arbeit in einem internationalen Team.“*
- *„Deutsch bietet viele Möglichkeiten für Ökonomen; außerdem ist Deutsch die Sprache des Nachbarn. Ich würde gern für eine gewisse Zeit in Deutschland arbeiten. Auch in einem polnischen Unternehmen ist es nützlich, Deutsch zu können, um z.B. wirtschaftliche Kontakte aufzubauen und zu pflegen.“*

Alle Studierenden verweisen auf den beruflichen Nutzen, den sie durch zusätzliche Qualifikationen, wie den Erwerb von Fremdsprachen, anstreben. Häufig wird erwähnt, dass aktuell jeder Student zwar Englisch beherrscht, Deutsch dagegen seltener, sodass man durch die Kenntnis einer zusätzlichen Fremdsprache (hier Deutsch) auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig ist.

Neben der extrinsischen Motivation (z.B. Beruf, Arbeit im Ausland) spielt auch die intrinsische Motivation und der Wille zum Lernen eine große Rolle:

- *„Die Nähe zu Deutschland sowie die zunehmende deutsch-polnische Zusammenarbeit sind für mich Gründe, die mich motivieren. Wenn es aber um meine persönliche Motivation geht, so macht es mir wirklich Spaß, wenn man eine Fremdsprache hört und imstande ist, sie zu verstehen. Das ist die Motivation, die zur Horizonterweiterung beiträgt. Ich lerne nicht für Geld oder Prestige oder Anerkennung unter Freunden oder Eltern. Es geht hier vor allem um Freude, Selbstzufriedenheit, Selbstentwicklung.“*
- *„Es hängt häufig davon ab, welchen Sprachlehrer wir haben, und ob wir im Endeffekt die Fremdsprache mögen, ob der Lehrer mich motiviert, sich für das Land und die Leute der jeweiligen Sprache zu interessieren.“*

Auffallend ist der angeführte Zusammenhang zwischen Motivation, Sprachniveau und der Rolle des Lehrers, der als Motivationsfaktor gilt:

- *„Prinzipiell ist die Motivation des Lehrers bedeutungsvoll. Wenn man sieht, dass die Person, die ein Fach unterrichtet, selbst Freude an dem Fach erkennen lässt, wenn sie unterschiedliche Aspekte aufzeigt, sozusagen den Horizont erweitert in Bezug darauf, wie wir die Sprache verwenden könnten, dann sind wir auch bereit, uns für die Sprache zu öffnen und Interesse und Motivation dafür zu entwickeln. Hier geht es auch um eine gewisse Leidenschaft. Wenn man sieht, dass der Mensch, der uns lehrt, von dem Fach begeistert ist und außerdem noch uns fordert, dann spüren wir das und sein Engagement steckt uns an.“*
- *„Zur Motivation trägt sicherlich die Persönlichkeit des Lehrers bei, der zur Diskussion und Interaktion motivieren kann. Wenn der Dozent eigene Ansichten vertritt, unsere Einstellung auch erfahren möchte und dabei eine Diskus-*

sion in Gang setzt, dann fühlen wir uns gefragt, herausgefordert und motiviert.“

Die Bedeutung des Lehrers, seine Persönlichkeit, sein Engagement werden von der Mehrheit der Probanden thematisiert und mit eigener Motivation in Zusammenhang gebracht. Schließlich sind das Interesse und die Motivation von entscheidender Bedeutung für den Erfolg des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts. Diese Einstellung teilen auch die Germanistikstudierenden; jedoch stellt diese Gruppe das Engagement und die Leidenschaft ihrer Dozenten in Frage, während Studierende der Hochschulen prinzipiell das Engagement ihrer DaF-Lektoren bestätigen. Dieser Aspekt verdeutlicht den Unterschied zwischen der Einstellung der Lehrkräfte an den Hochschulen, die Wirtschaftsdeutsch als Haupttätigkeit ansehen, und den Dozenten der Germanistik, die Wirtschaftsdeutsch als eine zusätzliche Lehrveranstaltung betrachten, aber eigene Interessen mit dieser Thematik nicht verbinden. Schließlich wird diese Wahrnehmung von den befragten Studierenden bestätigt.

### **Wirtschaftsdeutsch: Verständnis, Schwerpunkte und Schwierigkeiten**

Wirtschaftsdeutsch wird von den Studierenden der Fachhochschulen ähnlich wie von den Germanistikstudierenden prinzipiell als „deutsche Wirtschaft“ bzw. „Wirtschaft auf Deutsch“ definiert. Dabei stehen wirtschaftliche Inhalte und der Wortschatz im Vordergrund; Wirtschaftsdeutsch bedeutet für die Studierenden:

- „Lehre über das Wirtschaftssystem in Deutschland.“
- „Wissen über Wirtschaft auf Deutsch, Termini und Definitionen aus dem Bereich der Wirtschaft.“
- „Wortschatz, der Termini aus dem Bereich der Ökonomie beinhaltet und Grundkenntnisse aus den Bereichen Jura und Ingenieurwissenschaften impliziert.“

Auffallend ist der Verweis auf den Unterschied zwischen „Fachsprache“ und „Umgangssprache“:

- *„Geschäftssprache, die ihre eigenen Wendungen und Formulierungen hat, die in der Umgangssprache nicht benutzt werden.“*
- *„Das ist die Sprache der Wirtschaft, also keine Umgangssprache, die wir im Alltag benutzen, sondern Termini, die die Wirtschaft betreffen.“*

Dieses Verständnis von Wirtschaftsdeutsch weist auf die Fokussierung von Fachtermini bei den Schwerpunkten hin, sodass offenbar wird, dass die Schwerpunkte der Dozenten mit dem Verständnis der Studierenden übereinstimmen: Wirtschaftsdeutsch wird in erster Linie als Vermittlung von Fachwissen und Fachtermini definiert.

Im Kontext der beruflichen Ziele wird der Schwerpunkt auf Kommunikation gesetzt, mit folgendem Hinweis: *„Englisch ist meistens die Geschäftssprache in einem internationalen Unternehmen; Deutsch wird eher für kommunikative Zwecke verwendet.“* Für Wirtschaftsdeutsch rückt die kommunikative Kompetenz übereinstimmend in den Vordergrund; die mündliche Kommunikation als Priorität manifestiert sich in folgenden Aussagen:

- *„Es ist keine Kunst, einen Wortschatz zu pauken; es geht aber vor allem um die Anwendung: Trotz des gelernten Wortschatzes kann es zu einem Kommunikationsproblem kommen.“*
- *„Kommunikation gehört zu den Prioritäten. Ich sehe das z.B. bei meinem Bruder, der mit Deutschen zusammen arbeitet. Es geht eigentlich darum, dass man sich einfach verständigen kann. Schließlich möchte ich nicht Dolmetscher oder Übersetzer werden. Daher stellt für mich die interpersonale Kommunikation die Priorität dar.“*
- *„Es ist keine Kunst, einen Wortschatz zu pauken, aber zu kommunizieren. Selbst wenn ich Wörterbücher auswendig lerne, kann es auch dazu kommen, dass ich trotzdem mit der mündlichen Kommunikation Schwierigkeiten habe.“*

Interessant in diesem Zusammenhang sind Aussagen von Erasmus-Studierenden, die in der Retrospektive über ihren Studienaufenthalt in Deutschland zu folgender Einschätzung gelangten:

- *„Im Studium hatte ich keine Probleme in Deutsch, im Gegenteil, ich hatte immer sehr gute Noten. Als ich mich aber in Deutschland zurechtfinden musste, war es sehr schwierig. Ich habe meine Deutschkenntnisse deutlich überschätzt. Ich hatte Schwierigkeiten, die Inhalte der Seminare zu verstehen oder alltägliche Gespräche, sodass ich häufig auf eine Übersetzungshilfe angewiesen war. In meiner DaF-Ausbildung hat man großen Wert auf Grammatik gelegt, aber die Grammatik spielt eher eine nebensächliche Rolle, wenn man sich mit jemandem unterhalten will. Vielmehr ist es wichtig, was ich sagen möchte, dass ich den entsprechenden Wortschatz habe, wie ich Aussagen formuliere, und nicht, ob der Satz grammatisch korrekt ist. Es ist wichtig, dass die Person, mit der ich mich unterhalte, genau versteht, was ich meine, und nicht, ob ich die Artikel korrekt verwende.“*

Vor dem Studium in Deutschland waren die Studierenden überzeugt, dass sie auf Deutsch gut kommunizieren könnten; in der realen Kommunikation kam es jedoch zu grundlegenden Schwierigkeiten sowohl mit den Dozenten als auch mit gleichaltrigen deutschen Studierenden, weil sie die lebendige Sprache wenig verstanden und den realen aktiven Alltagsgesprächen nicht gewachsen waren. Die Ursache für die Überschätzung ihrer kommunikativen Kompetenz sehen die Probanden im DaF-Unterricht an ihrer Hochschule: Die Grammatik stand im Vordergrund des Unterrichts, und die Kommunikation wurde vernachlässigt. So konnten die Studierenden während des Aufenthalts in Deutschland nur schlecht kommunizieren. Die eigene Einschätzung basierte also auf Zensuren, deren Grundlage Grammatik und passive Sprachkenntnisse bildeten, die jedoch nicht auf die reale Kommunikation zu übertragen sind.

Zwar schätzen die Befragten die korrekt erlernten Formulierungen, zugleich aber betonen sie, dass der Kommunikation und den praktischen Gesprächen eine höhere Priorität im DaF-Unterricht einzuräumen ist als dem Lernen des Wortschatzes und der grammatischen Regeln. Besonders problematisch stellt sich die Situation für diejenigen dar, deren Deutschkenntnisse gering sind, weil der grammatische Schwerpunkt im Unterricht dazu führt, dass sie die für den Beruf benötigte Kommunikation nicht erlernen. Einige der Studierenden vertreten die Ansicht, dass man im Studium die mündliche Kommunikation in einer Fremd-

sprache nicht erlernen kann, solange die grammatische Korrektheit im Vordergrund steht: „So können wir höchstens den Wortschatz erweitern oder grammatische Regeln lernen, nicht aber die Kommunikation.“ Die grammatische Korrektur trägt auch mit zu sprachlichen Hemmungen bei, die von der Mehrheit der Befragten verbalisiert werden:

- *„Ich würde mir wünschen, dass ich endlich mal die Hemmungen überwinde und sprechen kann. Zwar habe ich den Wortschatz gelernt, aber ich kann ihn nicht anwenden, sozusagen, ich kann diese Worte nicht im Alltag verwenden. Deshalb wünsche ich mir mehr Konversation und nicht so ‘trockene’ Materialien.“*

Die Schwerpunkte *Sprechen* und *Hören* werden durch folgende Aussagen bekräftigt:

- *„Kommunikation hat für mich die höchste Priorität. Es geht ja schließlich darum, dass man sich gut und verständlich ausdrücken kann. Ich werde ja kein Übersetzer; mein Ziel ist Kommunikation in den zwischenmenschlichen Kontakten.“*
- *„Ich halte Sprechen und Hören für Prioritäten im Fremdsprachenunterricht, weil diese Fertigkeiten die Grundlage für Konversation bilden.“*
- *„Ich brauche vor allem kommunikative Möglichkeiten und schriftliche Grundlagen, also das, was ich wirklich bei Geschäftskontakten gebrauchen kann. Dabei helfen mir keine auswendig gelernten Begriffe, die ich definieren kann, die ich doch selbst im Wörterbuch finden kann.“*

Interessant sind die hier ermittelten Befunde im Vergleich zu den Ergebnissen von Blaim (vgl. Kap. 7.2): Während die Ergebnisse von Blaim den Wunsch nach Grammatik, nach der grammatischen Korrektheit bei polnischen Studierenden hervorheben, akzentuiert meine Untersuchung (mit Ausnahme einer Hochschule) primär den Wunsch nach mündlicher Kommunikation. Die Diskrepanz kann an den allgemeinen Sprachkenntnissen der Studierenden liegen: Die wirtschaftliche Hochschule in Warschau, die Blaim untersuchte, unterrichtet die Fachsprachen auf einem sehr hohem Niveau, sodass anzunehmen ist, dass dort die Studieren-

den besonders an der Korrektur ihrer Aussagen interessiert sind, um diese zu perfektionieren. Im Unterschied dazu ist die Stundenzahl an den anderen Hochschulen gering, und das Sprachniveau der Studierenden eher niedrig, sodass diese Adressatengruppe die mündliche Kommunikation fokussiert.

Kontrovers ist auch der Widerspruch zwischen dem Verständnis von Wirtschaftsdeutsch – Inhalten, Termini – und dem gewünschten Schwerpunkt mündliche Kommunikation, die die Studierenden als Ziel für den zukünftigen Beruf ansehen. Es ist anzunehmen, dass für die Studierenden das Verständnis für Wirtschaftsdeutsch auf die aktuellen Schwerpunkte des Unterrichts zurückgeht, gleichzeitig jedoch eigene Interessen und Schwerpunkte geäußert werden, sodass die Probanden das Auswendiglernen von Fachtermini und Definitionen (Ist-Zustand) kritisieren und das eigene Interesse an der mündlichen Kommunikation (Soll-Zustand) hervorheben.

Betrachtet man die einzelnen Fertigkeiten, so fällt auf, dass *Sprechen* und *Hören* einerseits nach Meinung der Befragten zu den wichtigen Fertigkeiten gehören, andererseits den Studierenden die größten Schwierigkeiten bereiten:

- *„Sprechen, Kommunizieren und korrekte Aussprache sind einerseits die wichtigsten Aspekte in einer Fremdsprache, gleichzeitig aber die schwierigsten. Wenn wir z.B. ein ganzes Wörterbuch auswendig lernen und die Bedeutung kennen, können wir einerseits die Aussprache nicht korrekt, und selbst wenn wir die Wörter korrekt aussprechen können, bedeutet das andererseits nicht, dass wir imstande sind, eine vernünftige, spontane Aussage zu formulieren.“*

Die Angst vor dem Sprechen und vor fehlerhaften Formulierungen ist bei den Studierenden stark ausgeprägt: Allein mein Besuch im Unterricht und die Bitte um Teilnahme an meiner Untersuchung, die ich auf Deutsch geäußert habe, war mit Hemmungen verbunden:

- *„Ich habe mich erschrocken, als Sie kamen und Deutsch gesprochen haben. Fast jeder aus unserer Gruppe hatte Angst, etwas zu sagen, um*

*nichts Falsches zu sagen. Folglich haben wir geschwiegen. Erst als Sie Polnisch gesprochen haben, haben wir angefangen zu sprechen.“*

Dieses Phänomen wurde im Verlauf der Interviews häufig thematisiert. Dabei wurden die korrekten Formulierungen mit Englisch verglichen; bei Englisch ist die grammatische Hürde wesentlich niedriger: *„Man muss im Unterschied zur englischen Sprache vorher sehr viel Grammatik gelernt haben, bevor man anfängt, korrekt zu sprechen. Um einen Satz zu formulieren, muss man wissen, was für einen Fall, welchen Artikel, welche Person etc.“* Bei dem Vergleich wird deutlich, dass die englische Sprache für die Studierenden permanent gegenwärtig ist – im Fernsehen, im Internet oder auch in der Musik, während Deutsch fast ausschließlich auf den Unterricht beschränkt ist.

### **Didaktik**

Aufgrund meiner Befunde (mangelnde Kommunikation) verwundert es nicht, dass die Effektivität des Deutschunterrichts als mangelhaft bewertet wird: *„Selbst wenn man 10 Jahre Deutsch an der Schule und im Studium lernt, kann man noch nicht wirklich gut auf Deutsch kommunizieren, was in Englisch relativ schnell geht, weil man die Sprache im Computer oder im Fernsehen liest und hört.“*

Insbesondere Studierende, deren Sprachniveau gering ist, beklagen die Dominanz der Grammatik im Deutschunterricht:

- *„Wir sollten uns nichts vormachen: Es ist langweilig, Wortschatz oder grammatische Regeln zu pauken, oder Übungen zu lösen, in denen Endungen fehlen oder Artikel. Das ist zwar nützlich, aber auf die Dauer langweilig. Presseartikel, Gruppenarbeit mit solchen Artikeln und Meinungs austausch würden diese Monotonie aufbrechen und helfen, die Regeln zu verstehen, den Wortschatz zu verwenden und nicht nur Begriffe auswendig zu lernen oder zu übersetzen.“*
- *„Der Fokus sollte auf die ‘lebendige’ Sprache gelegt werden: auf Kommunikation und Hörverstehen und nicht auf die grammatischen Regeln, auf das Auswendiglernen und das Pauken des Wortschatzes.“*

- *„Wir sollten irgendwie dazu motiviert oder sogar gezwungen werden, zu kommunizieren, Gespräche zu führen und längere Aussagen zu machen – das wird bei uns vernachlässigt.“*
- *„Wir behandeln jetzt den technischen Wortschatz, Tests, die auf der Grammatik basieren, und das ist gerade sinnlos, weil Grammatik zum Schwerpunkt wird. Es ist wahrscheinlich das Einfachste für Lektoren, beliebige Sätze als Übungen zu verteilen, damit wir Endungen oder Artikel ausfüllen.“*

Die Hervorhebung der Grammatik beschränkt sich nicht nur auf den DaF-Unterricht an den Hochschulen, sondern vielmehr gründet diese Methode bereits in den Schulen, die ebenfalls Grammatik als Schwerpunkt des Deutschunterrichts setzen:

- *„Während meiner ganzen schulischen und hochschulischen Ausbildung war immer nur die Grammatik als Schwerpunkt gesetzt; demgegenüber wurde die Konversation vernachlässigt. Meiner Ansicht nach kann man eine Fremdsprache an einer Hochschule nie richtig lernen: Entweder jemand lernt privat, oder er reist in das Land, aber an der Hochschule bekommt er höchstens Grundlagen, d.h. Grammatik und Wortschatz, vermittelt.“*
- *„Wir hatten den Schwerpunkt Grammatik; es ist einfach so bei uns in Polen, dass die korrekte Formulierung das Wichtigste ist. Das ist für mich das Problem.“*

Die kritische Sichtweise der Didaktik im Bereich Wirtschaftsdeutsch demotiviert die Studierenden, für die einstimmig *„die lebendige Sprache“*, aktuelle Themen und Diskussionen die Priorität darstellen. Folglich wünschen sie sich Methoden, die sie zur Diskussion, zu Selbstständigkeit motivieren, z.B. durch Fallbeispiele, die sie gemeinsam im Team erarbeiten können. Hierzu werden folgende Vorschläge angeführt:

- *„Ich wünsche mir einen abwechslungsreichen Unterricht. Mir fehlen Gruppenarbeiten, Projekte. Wenn wir Begriffe definieren oder uns auf Texte konzentrieren, ist eine fließende Kommunikation nicht möglich.“*

- *„Ich würde mir Aufgaben wünschen, die zum Denken anregen und die Selbstständigkeit fördern, z.B. Projekte oder Fallbeispiele. Dabei paukt man weniger die einzelnen Wörter; vielmehr verwendet man im Kontext dazu den Wortschatz, und so lernt man für die Praxis.“*
- *„Ich würde mir wünschen, dass wir weniger Theorie und mehr Praxis lernen. Man soll uns nicht beibringen wollen, was Marketing bedeutet, das lernen wir doch in wirtschaftlichen Fächern. Wir sollen z.B. praktische Beispiele besprechen oder über aktuelle Themen diskutieren, um die bisher erlernte Sprache im Kontext anzuwenden, um sich gegenseitig Fragen zu stellen, Themen zu diskutieren und nicht nur lesen oder den Wortschatz pauken.“*
- *„Im Unterricht soll der Wert auf fließendes Sprechen, auf eigene Aussagen gelegt werden, und man sollte nicht jedes Mal korrigieren oder sich an jeden Fehler klemmen.“*

Neben dem Schwerpunkt Grammatik wird Kritik auch an den Übersetzungsübungen artikuliert, mit der Argumentation, dass Studierende der ökonomischen und technischen Studiengänge keine Übersetzungswissenschaftler werden wollen:

- *„Übersetzungsübungen würde ich reduzieren. Die Übersetzungen, die wir im Unterricht und in den Prüfungen haben, sind meiner Ansicht nach ein Nachteil, weil wir doch keine Übersetzer werden wollen. Wir wollen Deutsch in unserem Beruf verwenden, sodass hier die Ziele vollkommen anders als bei Germanisten sind. Uns geht es vor allem darum, den Sinn zu verstehen, zu kommunizieren und das wiederzugeben, was man denkt, und nicht jedes Wort zu übersetzen. Es besteht ein gravierender Unterschied zwischen den Bedürfnissen eines Übersetzers und eines Ökonomen. Wir sehen die Fremdsprache als ein Werkzeug, um zum Ziel zu gelangen, und nicht als das Ziel selbst. Außerdem ist diese Methode für mich veraltet und ungeeignet, weil es viel einfacher ist, einen Satz auf Polnisch zu schreiben und den zu übersetzen. Außerdem ist die Herangehensweise nicht adäquat zu unseren Zielen.“*

Studierende der wirtschaftlichen und technischen Studiengänge verweisen auf ihre Bedürfnisse, die sie von den Übersetzern unterscheiden: *„Wir werden doch zukünftige Manager und keine Übersetzer oder Sekretärinnen.“* Schließlich wün-

schen sich die Probanden Methoden, die sie zur Diskussion, Kreativität und Selbstständigkeit motivieren. Somit gehen ihre Bedürfnisse mit den Qualifikationsanforderungen deutscher Unternehmer konform, und beide Probandengruppen heben die Bedeutung der mündlichen Kommunikation hervor.

Weitere Schwierigkeiten stellen für die Studierenden das Erlernen der Fachtermini, insbesondere Komposita, oder komplizierte Formulierungen dar, die auswendig gelernt werden müssen:

- *„Der zahlreiche Wortschatz, die Termini. Es ist schwer, den komplexen Wortschatz zu lernen, zumal die Fachausdrücke so lang sind.“*
- *„Ich kann nur logisch lernen, im Kontext, in einem Denkprozess, und das Auswendiglernen von so vielen Termini bereitet mir die größten Schwierigkeiten.“*

Für Studierende, deren Deutschkenntnisse sehr gut sind, sind Probleme der mündlichen Kommunikation eher marginal, stattdessen bereitet ihnen korrektes Schreiben (Handelskorrespondenz) gewisse Schwierigkeiten. Diese Gruppe wünscht sich zudem ausdrücklich Diskussionen zu Themen aus dem gesellschaftlichen Leben, aus dem Bereich der Allgemeinsprache, die im Fachunterricht nicht berücksichtigt werden:

- *Ich wünsche mir mehr Artikel aus der Presse, um mit der lebendigen Sprache in Kontakt zu kommen, um den aktuellen Wortschatz zu lernen und über aktuelle Themen zu diskutieren. Das haben wir aber nur in der Allgemeinsprache, im ersten Semester, gemacht, und das war wunderbar. Das hat uns motiviert, wir haben heftig diskutiert, das hat Spaß gemacht.*

Der Aspekt der Allgemeinsprache wurde ebenfalls von einer Dozentin der befragten Gruppe thematisiert, die die Fähigkeit ihrer Studierenden zur Kommunikation über allgemeine Themen bezweifelt hat, da sie Fachtexte aus der Wirtschaft thematisieren, Wortschatz und Präsentation fokussieren, sodass allgemeine Themen nicht besprochen werden. Diese Gruppe stellt jedoch eine Ausnahme dar; hierbei wird die Konsequenz der Fokussierung einer Fachsprache auf Ter-

mini und Inhalte, ohne dass dabei jedoch allgemeine Konversation geübt wird, deutlich.

### Lehrmaterialien

Die verwendeten Lehrwerke werden von allen Probanden kritisiert, insbesondere Lehrwerke polnischer Autoren. Die Kritik bezieht sich primär auf die Methodik: Die Lehrbücher sind nach dem gleichen Schema konzipiert – Textverständnis, Fragen zum Text, schriftliche Übungen und Übersetzungsaufgaben – und werden als monoton und unattraktiv bewertet. Darüber hinaus wird die Effektivität dieser Materialien für den Erwerb aktiver Sprachkenntnisse grundsätzlich in Frage gestellt, zumal sie kaum zur Diskussion und zu freien Äußerungen animieren, sondern vielmehr lediglich wirtschaftliche Fakten aus den ökonomischen Lehrbüchern darlegen:

- *„Diese Lehrwerke gefallen mir absolut nicht; mir gefällt der Inhalt nicht, die Form, die Übungen, die immer gleich sind: zuerst der Text, Fragen zum Text und dann lexikalische Übungen, um Termini einzufügen (Lückentext), oder um ein Verb, ein Substantiv zu finden, und immer eine Übersetzung; ununterbrochen soll übersetzt werden, mindestens 10 Sätze pro Text.“*
- *„Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Lehrwerke uns auf Schulniveau reduzieren wollen. Die Lehrwerke sind eher für Schüler gedacht, die einfach auswendig lernen sollen, und nicht für Studierende, die denken und ihre Kreativität einbringen wollen. Mir fehlen offene Fragen, z.B.: Was ist Deine Meinung zu dieser Thematik? Was denkst du z.B. über Monopole, über internationale Verträge? Es fehlen offene Fragen, stattdessen sollen wir die vorgefertigte Meinung mit dem Wortschatz wiedergeben – nach einem vorgefertigten Schema. Wenn jemand die Frage beantworten will, kann er doch den Wortschatz im Wörterbuch nachschlagen. Mir gibt es mehr, wenn ich eine eigene Meinung äußere, als wenn ich die Formulierungen aus den Büchern automatisch wiederhole. Mir fehlt in den Lehrwerken die Offenheit.“*

Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrwerke nicht aktualisiert werden und die Sprache nicht die aktuellen Tendenzen in der Wirtschaft widerspiegelt, sodass

englische Fachbegriffe fehlen, die in der deutschen Wirtschaftssprache verwendet und nicht übersetzt werden. Diese Kritik kommt in folgenden Zitaten zum Ausdruck:

- *„Die Lehrwerke sind inhaltlich schwach; sie sind veraltet, teilweise nicht aktualisiert (so sind Preise noch in DM angegeben), aber auch ökonomische Fakten entsprechen nicht dem aktuellen Stand. Ich studiere als Schwerpunkt Marketing, und die Teile, die Marketing betreffen, waren in den Lehrwerken manchmal unseriös, nicht ökonomisch, die Inhalte sogar falsch. Zwar ist das Buch in gutem Deutsch geschrieben, aber manche Formulierungen, die dort verwendet werden, das ist kein Deutsch, das ist eine reine Übersetzung, die der polnischen Denkweise entspricht, sodass dies eigentlich keine deutsche Formulierung ist. So lernen wir nicht wirklich die Wirtschaftssprache. Schließlich geben die Formulierungen nicht die Sprache wieder, mit der wir uns Deutschen verständigen können, weil die Leute in Deutschland diese Formulierungen häufig gar nicht kennen.“*
- *„Es fehlen Anglizismen, die in der Wirtschaft selbstverständlich sind. In den Lehrwerken wird versucht, alles ins Deutsche zu übersetzen.“*

Folglich werden Fallbeispiele, aktuelle Probleme der Wirtschaft gewünscht, die Anlass zur Diskussion, zur Gruppenarbeit bieten sowie Anregungen zu selbstständiger Arbeit liefern:

- *„Die Lehrbücher haben keine attraktive Form der Übungen.“*
- *„Alle diese Übungen sind ähnlich. Sie entwickeln nicht, sie fördern nicht die Kreativität.“*
- *„Es fehlen Praxisbezug, aktuelle Angaben, interessante Artikel.“*
- *„Die Übungen sind sehr langweilig, veraltete Sprache/Formulierungen, mir fehlen aktuelle Angaben, aktuelle Themen, z.B. Entwicklung von Werbung im Internet.“*
- *Pauken von Definitionen auf Deutsch, wie z.B. Was ist Nachfrage, Marketing? Das ist weder interessant noch nützlich, zumal wir schließlich die Inhalte in unseren ökonomischen Seminaren lernen.“*

Hierzu werden deutsche Wirtschaftslehrwerke mit Englischen verglichen: *„Lehrwerke für Englisch sind sicherlich besser. Sie sind anders konzipiert. Die englische Wirtschaftssprache wird so lebendig, mit Zeitungsartikeln versehen. Sie beinhalten kreative Übungen, Fallbeispiele, aktuelle Themen und wirtschaftliche Entwicklungen.“*

### **Fachwissen der Lehrkräfte**

Die Stellungnahme zu der Frage, inwiefern sich Deutschlehrer für Wirtschaftsdeutsch auch als Fachleute in Wirtschaft erweisen sollen, ist kennzeichnend für die Unsicherheit der Studierenden, denn es fällt ihnen offensichtlich schwer, sich zur Kompetenz ihrer Lehrer zu äußern. Die Bewertung hängt mit dem fachlichen Niveau der Studierenden zusammen: Je höher das Semester, desto weniger wird an Fachwissen verlangt:

- *„Ich kenne mich mit Banking wenig aus, den Inhalten oder Begriffen. Wenn wir in Wirtschaftsdeutsch diese Thematik besprechen und es zu Missverständnissen kommt, zu Problemen, die nicht für alle verständlich sind, dann erklären wir uns untereinander, was unter den Begriffen zu verstehen ist, wie das System funktioniert usw.“*

Der Wunsch nach fachlicher Kompetenz kann damit begründet werden, dass die Lehrmaterialien (Texte) in Wirtschaftsdeutsch Themen behandeln, die Studierende in ihren wirtschaftlichen Seminaren bis dahin noch nicht erarbeitet haben, so dass sich fachliche Fragen ergeben, die von Lehrkräften nicht beantwortet werden können.

Prinzipiell ist aber die Bereitschaft zum gemeinsamen Lernen von Studierenden und Dozenten, zu entdeckendem Lernen und zu Diskussionen sowie Projektarbeit vorhanden und wünschenswert. Hierzu fordern die Studierenden von ihren Lektoren Motivation, Neugier und Weiterbildung:

- *„Von Lektoren für Wirtschaftsdeutsch erwarte ich nach dem Germanistikstudium (oder während des Studiums) ein weiteres Selbststudium, weil sie sich selbst mit den entsprechenden Themen auseinandersetzen müssen.“*

- *„Wir hatten mal eine junge Lektorin, die hier angefangen hat, und sie hatte noch wenig Wirtschaftskenntnisse, aber das hat überhaupt nicht gestört. Sie gibt uns als Lektor den Wortschatz und wir wissen, was damit gemeint ist. Sie muss uns nicht die wirtschaftlichen Inhalte beibringen. Wenn es zu Problemen kommt, dann kann man sich untereinander besprechen.“*
- *„Ich sehe kein Problem darin, dass Lektoren für Wirtschaftsdeutsch zugleich keine Wirtschaftler sind. Man soll aber nicht so tun, als ob man mehr wüsste als wir; sie sollen uns nichts vormachen. Die Interaktion zwischen uns und den Lektoren ist für mich wünschenswert.“*

Auch gegensätzliche Positionen wurden sporadisch artikuliert:

- *„Das ist ein großes Problem, wenn Lektoren die Themen nicht verstehen, über die sie als Fachsprache unterrichten. Ich bin ein zukünftiger Ingenieur und möchte die Systeme in Deutschland kennen lernen, wie das dort funktioniert, welche Fachtermini verwendet werden.“*
- *„Wenn jemand uns Wissen vermitteln will, dann muss er eine Basis haben. Wenn jemand den Wortschatz erlernt, aber die Inhalte nicht versteht, dann ist es für ihn schwer, uns etwas zu vermitteln. Und der Student kann ihm auch Fangfragen stellen.“*

Bemerkenswert ist der folgende Hinweis auf fehlendes Fachwissen, der die Lehrer-Rolle thematisiert: *„Ich finde die Interaktion zwischen dem Sprachlehrer und uns wichtig. Außerdem lernt man nie aus, unabhängig vom Alter und vom Studium. Wenn ein Lektor etwas nicht weiß und so viel Mut hat, einen Fachmann zu fragen, auch uns zu fragen, dann ist das bemerkenswert, weil nicht jeder den Mut hat. Nicht jeder ist imstande zuzugeben, dass er etwas nicht weiß.“*

### **Zukunftsprognosen**

Prinzipiell wird prognostiziert, dass die Nachfrage nach Wirtschaftsdeutsch steigen wird, da Englisch bei jungen Absolventen als selbstverständlich vorausgesetzt wird, sodass weitere Fremdsprachen als Zusatzqualifikation gelten. Deutsch ist einerseits aufgrund der deutsch-polnischen Firmenkooperation, andererseits als Sprache des Nachbarn gefragt. Die Minderheit der Probanden, die behauptet,

ten, die Nachfrage werde sinken, führen als Argument an, dass der deutsche Arbeitsmarkt für junge polnische Absolventen nicht offen sei: *„Bei uns in Polen wird aus der Perspektive der Arbeitsmöglichkeiten betrachtet, wohin man fahren und wo man arbeiten kann.“* In den Interviews wurde auf die Tendenz hingewiesen, dass aktuell in der Wirtschaft andere Fremdsprachen, wie Spanisch oder Chinesisch, gefragt sind. Bei den modernen Trends in Bezug auf Fremdsprachen in Polen ist die Exklusivität der Fremdsprachen (z.B. Chinesisch) zu erwähnen, die erwarten lässt, dass man eine Nische in der Wirtschaft findet, in der die Konkurrenz gering ist, denn die Zahl der Studierenden, die z.B. Schwedisch oder Chinesisch lernen, ist im Vergleich zu Deutsch niedrig. Hinzu kommt, dass Schwedisch oder Chinesisch, aber auch Spanisch selten an den Oberschulen angeboten werden und damit eine Art von Exklusivität zu vermuten ist.

Bei der Zukunftsprognose verweisen die Studierenden häufig auf Bedürfnisse internationaler Unternehmen: *„Je größer das Unternehmen, desto höher die Chance auf Anwendung mehrerer Fremdsprachen, wie z.B. bei Schulungen oder internationaler Teamarbeit.“* Die Mehrheit der Studierenden ist der Ansicht, dass deutsche Unternehmer (außer Englisch) durchaus Deutsch schätzen, besonders aber kommunikative Fähigkeiten sowie Fachsprachen. Wirtschaftsdeutsch wird somit von den meisten Studierenden als Zusatzqualifikation angesehen:

- *„Heutzutage sind Fremdsprachenkenntnisse Pflicht. Wenn man etwas in der Wirtschaft erreichen will, muss man mindestens zwei Fremdsprachen kennen.“*
- *„Unter den jungen Leuten ist Englisch Standard, zumal seit der 4. Klasse der Grundschule jeder Englisch lernt, doch nur wenige Personen können sich in zwei Fremdsprachen verständigen. Deshalb ist es meiner Ansicht nach von Vorteil, wenn jemand Deutsch oder eine weitere Fremdsprache kann. Ich denke, dass junge Menschen heutzutage in Polen kein Problem mit Englisch haben, aber mit Deutsch schon.“*

## 9.2.2 Kategorie: Interkulturelle Kompetenz

### 9.2.2.1 Deutsche Unternehmer

Die befragten Unternehmer verfügen mehrheitlich über jahrelange Erfahrung; in Polen sind sie zwischen 3 und 14 Jahren tätig, die meisten über 5 Jahre. Darüber hinaus hatte die Hälfte der Unternehmer vor der Tätigkeit in Polen bereits mehrere Auslandsaufenthalte. Diese Angaben sind insofern in die Auswertung einzu- binden, als sie typische Tendenzen zeigen, die hier näher geschildert werden sollen.

Unternehmer, die über 8 Jahre in Polen tätig sind, berichten über ihre Arbeit in den ersten Jahren und verweisen auf häufige Missverständnisse hinsichtlich der Sprache und Arbeitsmethoden, die zu Schwierigkeit in ihrem Unternehmen führten. Da diese Investoren bei den wirtschaftlichen und politischen Transformationsprozessen in Polen tätig waren, fühlten sie sich als „Pioniere“, die zwar Freude an der Gründung und Entwicklung von neuen Unternehmen und an Veränderungen fanden und diese mitsteuern konnten, andererseits erlebten sie aber auch Verständigungsschwierigkeiten, die auf fehlende Deutsch- und Englischkenntnisse, aber auch auf unterschiedliche Arbeitsmethoden, Gewohnheiten oder einfach Gegebenheiten, wie fehlendes Know-How, zurückzuführen waren. So gehörten Irritationen zum Alltag, die beseitigt werden mussten, was eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten darstellte. In diesem Kontext betonen die Unternehmer emphatische und persönliche Fähigkeiten sowie Einstellungen, die bei Verhandlungen die primäre Rolle übernehmen. Dabei stellte das gemeinsame Ziel die Verbindung zwischen dem Unternehmer und den polnischen Mitarbeitern dar, sodass nach gemeinsamen Wegen gesucht werden musste, um die Mitarbeiter zu motivieren, durch zahlreiche Gespräche und gemeinsames Lernen eine Lösung zu finden. Schließlich werden Gemeinsamkeiten in der Kommunikation häufiger als Unterschiede hervorgehoben, sodass der Weg zur Konfliktlösung in einer Kommunikation zwar Unterschiede impliziert, jedoch diese nicht als Ziel, sondern als Möglichkeiten der Lösung ansieht.

Die Analyse der einzelnen Aussagen zeigt eine deutliche Tendenz: Je länger die Unternehmer in Polen ansässig sind bzw. je mehr ausländische Einsätze sie in unterschiedlichen Ländern – bevor sie nach Polen kamen – hatten, desto stärker betonten sie die soziale und persönliche Kompetenz, und desto häufiger stellen

sie internationale Ratgeber („Kniggen“) in Frage. Sie sind vielmehr der Überzeugung, dass diese Bücher eher Fremdbilder vermitteln, weil sie die Veränderung der Kultur nicht berücksichtigen oder kaum Verbindungspunkte zum realen Arbeitsalltag finden lassen. Dabei machen Unternehmer das interkulturelle Training auch davon abhängig, ob der potenzielle Teilnehmer Auslandsaufenthalte vorweisen kann:

- *„Wenn jemand das erste Mal ins Ausland geht, ist es sicherlich sinnvoll, ihm gewisse internationale Verhaltensregeln an die Hand zu geben, dass man z.B. in bestimmten Ländern, bestimmte Dinge nicht tut. Ich kenne z.B. Fernost sehr gut, und in Japan sind Dinge unhöflich, die bei uns höflich sind, und in Deutschland sind Dinge unhöflich, die in Japan höflich sind. D.h. man sollte schon Leuten, die überhaupt noch nie in ihrem Leben mit dem Ausland Kontakt hatten, helfen, den Einstieg für einen Beruf im Ausland zu finden.“*

Darüber hinaus ist bei Unternehmern, die bereits in mehreren Ländern eingesetzt wurden, eine gewisse Gelassenheit in den Aussagen festzustellen, wohingegen bei Unternehmern, die erst relativ kurz im Ausland sind bzw. keine vorherigen Auslandsaufenthalte hatten, eine starke emotionale Wahrnehmung deutlich wird, die ihre Einstellung sicherlich beeinflusst. Sie betonen deshalb häufiger nationale Unterschiede, artikulieren Missverständnisse, äußern ihren Ärger über Erscheinungen, die ihrer Ansicht nach meist auf die kulturelle Mentalität zurückzuführen sind.

Kulturelle Aspekte wurden bei den Interviews mit Unternehmern prinzipiell im Zusammenhang mit Motivation und Interesse für die Fremdsprache hervorgehoben:

- *„Wenn ich eine Fremdsprache lernen will, muss ich Vokabeln büffeln und ein bisschen die Grammatik. Die ganzen Regeln sind Hilfskonstrukte, um sich auch einigermaßen korrekt auszudrücken. (...) Die grammatischen Regeln, Vokabeln pauken, das ist natürlich nicht das, womit ich Interesse für eine Sprache wecken kann. Diese beiden Punkte müssen zwar erledigt werden,*

*aber sie müssen hinter dem Interesse, die Sprache zu lernen, zurücktreten, d.h., ich muss das Interesse für die Sprache wecken.“*

- *„Für mich ist ein Sprachunterricht, der sich nur auf Grammatik und Vokabeln beschränkt, eigentlich ein falscher Unterricht, denn man versteht von dem Land nichts.“*

Unternehmer verweisen auf die bedeutsame Rolle der Kultur, denn Sprache ohne landeskundliche Informationen und ohne kulturelle Hintergründe wird als „Schwert“ bezeichnet, das nur nützlich ist, wenn es scharf ist, und diese Schärfe ist durch kulturelle Aspekte zu erreichen: *„Für mich ist ein Fremdsprachenunterricht, der lediglich auf Lexik und Grammatik beruht, ein schlechter Unterricht, weil ich dann das Land und schließlich die Sprache nicht verstehe. Sprache ist ein scharfes Schwert, und ohne das Verständnis kann ich wenig damit erreichen.“* Unternehmer fordern deshalb Diskussionen und Informationen über kulturelle Aspekte, die unabdingbar sind, weil sie den Schlüssel für die Kommunikation darstellen:

- *„Man kann ohne kulturelle Aspekte keine Sprache vermitteln. Zwar muss ich Grammatik lernen und Wortschatz pauken, aber das sind lediglich Hilfskonstruktionen, um in gewissem Maße korrekte Aussagen zu machen. Viel wichtiger ist es jedoch, die Bedeutung der Wörter, ihre Bedeutung im Kontext, Konnotationen, z.B. in Bezug auf die Mentalität, zu kennen. Als Lehrer muss ich vor allem für die Kultur der entsprechenden Sprache motivieren und Interesse wecken, weil Interesse an erster Stelle steht.“*

Das folgende Zitat bestätigt noch einmal die Bedeutung landeskundlicher Informationen für die Sprachpraxis:

- *„Die Sprache hängt immer sehr stark mit dem Kulturverständnis zusammen. Wenn ein polnischer Lehrer nicht nur die Sprache Englisch kennt, sondern auch ein bisschen versteht, welche Traditionen England hat, wie die Geschichte Englands ist, tut er sich sehr viel leichter, die Sprache zu vermitteln, und kann das vielleicht besser als ein Engländer. (...) Also ich glaube, es ist wichtig für jemanden, der Sprachen unterrichtet, dass er auch die beiden Kul-*

*turen verstehen muss. Es sind nicht nur die Wörter einer Sprache, es ist ihre Bedeutung. Sie können 10 Jahre Japanisch lernen, und dann sind Sie in Japan auf der Straße, und es wird Sie niemand verstehen, aber Sie können vielleicht dann ein japanisches Buch lesen.“*

Der Vergleich zwischen der Rezeption von Büchern in einer Fremdsprache und der alltäglichen Verwendung der Sprache verdeutlicht die mögliche Kluft zwischen passiven und aktiven Sprachkenntnissen. Ein anderer Unternehmer verweist auf Konnotationen mit bestimmten Begriffen, die kulturell geprägt sind und deren Wissen für erfolgreiche Kommunikation unabdingbar ist:

- *„Es ist nicht nur die Sprache. Da steht ja auch eine Denkweise dahinter, da steht ja auch – sage ich mal – Ideologie dahinter. Jedes Wort hat ja auch eine ideologische Bedeutung; es ist ja nicht so, dass man einfach irgendwas sagt. Wenn ich sage, ich muss etwas tun, dann heißt das noch lange nicht, ja musze coś zrobić‘ (= ich muss etwas machen). Das sind zwei verschiedene Dinge, ganz verschiedene Dinge.“*

Mit diesem Zitat verweist der Unternehmer auf die Dringlichkeit einer Aufgabe, die abhängig von der jeweiligen Kultur unterschiedliche Ausführungszeit in Anspruch nimmt und unterschiedlich interpretiert wird. Die Bedeutung der Begriffe wird nicht mit dem Auswendiglernen der Wörter erfasst, sondern diese bedürfen des Verständnisses der konnotierten Begriffe.

Kulturelle Aspekte werden von allen befragten Unternehmern als unerlässlicher Aspekt bei der Fremdsprachenvermittlung identifiziert, da sie die Motivation steigern, Kommunikation im Alltag fördern und der Berufspraxis dienen. Diese Begründung geht einher mit Ideologien, die auf unterschiedliche Kulturen zurückzuführen und im Sprachunterricht zu thematisieren sind:

- *„Ich kann nicht nur eine Sprache lernen, sondern auch die Denkweise, die Bedeutung der Worte und ihre Konnotation, die zur Sprache gehört. Jedes Wort hat auch eine ideologische Bedeutung. Es ist nicht nur so, dass ich ein Wort ausspreche – gleichzeitig teile ich die Bedeutung mit, die das Wort aus-*

*drückt, was besonders im Management und in der Kommunikation von Bedeutung ist.“*

Übereinstimmend betonen die interviewten Unternehmer, dass der entsprechende Ort für die Vermittlung kultureller Aspekte und Diskussionen – nicht jedoch für die Vermittlung von Fakten – der Fremdsprachenunterricht ist. Schließlich soll diesen Aspekten Priorität im Fremdsprachenunterricht eingeräumt werden, denn Fremdsprachenvermittlung muss gleichzeitig das Verständnis für kulturelle Aspekte der Sprache implizieren, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

- *„Wenn jemand eine Fremdsprache unterrichtet, lehrt er nicht nur Sprache, sondern etwas mehr. Er muss das Land der Sprache verstehen, sonst hat das Lernen keinen Effekt erzielt. Wenn jemand eine Fremdsprache unterrichtet und z.B. perfekt Deutsch spricht, aber noch nie in Deutschland gelebt hat und evtl. noch nie in Deutschland war, dann hat er ein Problem bei der Vermittlung von Deutsch. Er kann lediglich den Wortschatz und grammatische Konstruktionen vermitteln, aber er kann nichts anderes vermitteln.“*

Dieses Statement ist insofern interessant, als es die frühere Fremdsprachendidaktik in Polen in Erinnerung ruft, die sich ausschließlich auf Grammatik und Wortschatz sowie Übersetzung konzentrierte, da deutsch-polnische Kontakte zu den Ausnahmen gehörten. Auffallend ist, dass die Folgen – fehlende Sprachpraxis – von Unternehmen pointiert werden, gleichzeitig ist mit Bedauern festzustellen, dass auch aktuell die kommunikative Kompetenz mitsamt den kulturellen Aspekten als mangelhaft bewertet wird.

Hinsichtlich des Qualifikationsprofils werden von Unternehmern als geforderte Merkmale Offenheit, Teamfähigkeit, Flexibilität, Neugier sowie Empathie verbalisiert – sämtlich Merkmale, die auf soziale sowie persönliche Kompetenz schließen lassen. Demgegenüber wird ein interkulturelles Training im Sinne von Vermittlung der Kulturstandards prinzipiell nicht als effizient angesehen und häufig mit der Aussage *„Die Trainings bringen nichts“* kommentiert, da diese die nationalen Eigenschaften als starre, theoretische Konstrukte zu vermitteln suchen, die

in Wirklichkeit nie in dieser Form zu finden sind, weil sie von Berufen, Schichten und Persönlichkeit abhängig sind.

Die Mehrheit der Befragten hält die von mir angesprochenen Studien und Wegweiser von Hofstede und Wojciechowski oder Flader für wenig realistisch und nutzbar, weil die darin behandelten Situationen – wie bereits angedeutet – in der Praxis nicht exakt in dieser Form anzutreffen sind und selten konstant verlaufen. Deshalb werden kulturelle Ratgeber von der Führungsebene häufig mit Nachdruck kritisiert:

- *„Also ich kann Ihnen nur dazu sagen, was diese Kniggen anbetrifft (...) Bevor ich hierher kam, hat man mich in ein privates Institut geschickt. Dort lernt man eine Woche lang; man wird vorbereitet auf den Einsatz in dem neuen Land. Da lernt man solche Unterschiede und solche Fettnäpfchen kennen(...) Da kann ich nur sagen, dass 80 % von dem, was ich dort gelernt habe, absoluter Blödsinn war, absolute Theorie und absoluter Quatsch, von dem ich hier [in Polen] nichts wiedergefunden habe.“*
- *„Ich glaube, dass jemand, der das geschrieben hat, reiner Theoretiker ist und sich mit der heutigen realen Welt nicht mehr auskennt. Ich habe z.B. gelernt, man darf nie einer polnischen Frau die Hand geben und man muss also noch mit Handkuss arbeiten. Solche Sachen, die kommen aus einem Knigge, also einen größeren Blödsinn habe ich hier überhaupt noch nie kennen gelernt.“*

Die zitierten Aussagen verweisen auf die fragwürdige Nützlichkeit von kulturellen Ratgebern. Daraus ist folgendes zu schließen: Interkulturelle Trainings, die auf Kulturstandards basieren, rufen bestimmte Erwartungshaltungen hervor, die in der Praxis nicht erfüllt werden, keine Lösung bieten und somit nicht als geeignet anzusehen sind, um interkulturelle Kompetenz zu erlangen. Hier verweisen die Unternehmer auf die notwendigen Kooperationen zwischen Theorie und Praxis, die bei der Entwicklung von Trainings notwendig sind, wenn diese in der Praxis Nutzen bringen sollen.

Schließlich haben die Befragten eine ambivalente bis zuweilen ablehnende Einstellung dem interkulturellen Training gegenüber, sodass die Mehrheit der Befragten primär auf soziale und persönliche Kompetenzen verweist:

- *„Ich glaube nicht, dass das was mit Kultur zu tun hat. Das hat mehr mit dem Individuum, mit dem Menschen zu tun.“*
- *„Der individuelle Charakter entscheidet darüber, ob jemand mehr selbstständig ist, selbstorganisiert, oder ob es jemand ist, der mehr darauf wartet, dass ihm jemand sagt, was Sache ist.“*
- *„Ich meine nicht die Kultur, sondern gewisse Verhaltensregeln; es geht mir nicht um die Kultur, sondern um das Verhalten.“*

Somit führt das Erlernen von Kulturstandards und deren Übernahme zu den folgenden Fragen: Inwiefern sind gelernte Kulturstandards in der Praxis vorzufinden? Inwiefern garantieren die gelernten Informationen den Erfolg in einem Unternehmen? In diesem Zusammenhang warnt ein Unternehmer davor, die eigene Persönlichkeit zu verstellen:

- *„Wie wäre es, wenn man sich so verhält, wie man ist? Ich glaube, das ist die beste Methode. Wenn Sie sich anpassen, wenn Sie sich komplett verstellen, dann wird es irgendwann auf Sie zurückfallen, weil sie irgendwann mal ihre reale Persönlichkeit herauskehren.“*

In Bewerbungsgesprächen werden Bewerber auf interkulturelle Erfahrungen durch Praktika oder ein Studium im Ausland angesprochen. Dabei erwarten die Unternehmer von dem Kandidaten in einer internationalen Tätigkeit Teamfähigkeit, Mut, Offenheit, Selbstständigkeit, Neugier auf Andersartigkeit und Neues, Flexibilität und Ambiguitätstoleranz, die auf soziale und persönliche Kompetenz schließen lassen. Die geforderten Merkmale, wie Erfahrungen und Neugier, spiegeln sich in folgenden Aussagen wider:

- *„Ich halte es grundsätzlich für wichtig, Erfahrung zu sammeln. Ich habe das den eigenen Kindern auch erklärt; die haben das auch gemacht. (...) Dies wird sich im Laufe des Lebens auszahlen.“*
- *„Wenn z.B. die Frau (...) in Deutschland bei einer großen Baufirma in Frankfurt gearbeitet hat, bringt sie neue Erfahrungen mit, die andere Mitarbeiter ebenfalls beeinflussen und bereichern.“*

- *„Es gibt eben nicht nur ein Land, eine Geschichte und ein Denken, sondern die jungen Leute müssen über den Zaun hinausschauen, sich weiterentwickeln. Je mehr sie kennen lernen, desto leichter wird es später, sich dann auch in der Welt angemessen zu verhalten.“*

Resümierend wird prinzipiell von Seiten der befragten Unternehmer soziale und persönliche Kompetenz gefordert. Die Auseinandersetzung mit Andersartigkeit, Erfahrung in internationalen Firmen, mit Menschen aus anderen Kulturen ist stärker gefragt als die Kenntnisse theoretischer Seminare, die versuchen, das Wesen einer Kultur zu vermitteln. Die Vermittlung von normativen Aussagen ist nicht die Lösung für eine gute Integration in einer internationalen Firma; vielmehr ist Sensibilisierung gefragt, die von Menschen mit eigenen Erfahrungen sowie deren Persönlichkeit abhängig ist. Dementsprechend sind Offenheit, Neugier, die Bereitschaft, *„über den Tellerrand hinaus zu schauen“*, *„Horizontenerweiterung“* und Flexibilität gewünscht, sowie Mut zur Innovation, zu Neuem. Darüber hinaus werden Offenheit sowie konstruktive Kritik von den Unternehmern hoch geschätzt:

- *„Ich würde mir von den polnischen Absolventen mehr Offenheit wünschen.“*
- *„Ich wünsche mir, dass die jungen Leute Neugier zeigen und neuen Dingen offen und mutig gegenüber treten. Sie sollen konstruktiv an Neues herantreten und eigene Gedanken äußern, auch wenn diese nicht populär sind oder von allen vertreten werden, weil sie nicht zu der Mehrheit passen. Sie sollen ihre Ansichten kritisch äußern.“*

Auffallend ist der Wunsch nach Äußerung des eigenen Standpunktes, der eigenen Meinung und die Erwartung von Durchsetzungskraft, Zielstrebigkeit sowie Bereitschaft zur Konfrontation, d.h. es sind primär persönliche und soziale Kompetenzen, die von Seiten der Unternehmer erwartet werden:

- *„Was ich mir prinzipiell wünsche, ist Offenheit. Sie sollen insbesondere neugierig sein und neuen Dingen aufgeschlossen gegenüber stehen, keine Angst haben. Sie sollen insbesondere in der Lage sein, konstruktiv auf die Dinge einzugehen und sich auch nicht davor scheuen, eigene Gedanken zu artiku-*

*lieren, auch wenn sie meinen, dass sie vielleicht nicht ganz in den ‚Mainstream‘ passen. Ich wünsche mir immer Leute, die auch kritisch ihre Meinung äußern können. Pauschal habe ich immer gesagt: Wenn ich Leute einstelle, dann glaube ich, dass sie besser sind als ich.“*

Als Fazit lässt sich festhalten, dass allein das Lernen über Kultur in Form von Kulturstandards für die Praxis nicht effektiv ist, denn Handlung, Diskussionen und Teamarbeit haben für die Unternehmer eine hohe Priorität.

#### 9.2.2.2 Dozenten der Germanistik und Lehrkräfte an Hochschulen

Es gibt wohl keinen Deutschlehrer, der nicht behauptet, er würde interkulturelle Kompetenz oder Kommunikation einbeziehen und für wichtig erachten. Dabei bleibt die Bedeutung des Begriffs „interkulturelle Kommunikation/Kompetenz“ auffällig unklar. Die Aussagen sind besonders widersprüchlich: Alle Lehrer sagen folgsam nach dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit: *„Ja, wir berücksichtigen interkulturelle Kompetenz“*, weil sie genau wissen, dass diese Komponente nach den Vorgaben des Ministeriums erwünscht ist bzw. erwartet wird. Aber nach Anwendung einiger Fragestrategien während der Interviews sind Abweichungen zu verzeichnen, sodass deutlich wird, dass interkulturelle Kompetenz als Landeskunde im Sinne von Kulturstandards verstanden wird, wie folgende Aussage dokumentiert: *„Kulturelle Unterschiede sind wichtig, sowie Möglichkeiten und Gefahren, die aus den Kulturunterschieden entspringen.“*

Im Gegensatz zu anderen Aspekten, die offener und kritischer (in Bezug auf die eigene Ausbildung in Wirtschaftsdeutsch) thematisiert werden, wird dieses Thema mit Vorsicht angegangen; es herrscht eine gewisse Unübersichtlichkeit in den einzelnen Aussagen bzw. im Verlauf des Gesprächs. Eine Dozentin geht konkret darauf ein:

- *„Interkulturelle Kommunikation – ich weiß nicht, wann das Seminar bei uns eingeführt wurde. Ich denke, als das modern wurde, wurde diese Thematik aus irgendwelchen Gründen in unsere Programmstandards aufgenommen, und jeder von uns hatte eigene Vorstellungen darüber, bzw. eher fehlende Visionen. Ich hatte diese Seminare angeboten. Dabei habe ich unterschiedliche*

*interkulturelle Themen behandelt, z.B. deutsch-polnische Beziehungen, Themen wie 'fremd in Europa', 'Moslems', 'Kopftuchstreit'. Das waren Seminare im Rahmen der Sprachpraxis.“*

Offensichtlich handelt es sich hier um ein diffiziles Phänomen, sodass routinemäßige Floskeln, wie *„Interkulturelle Kompetenz ist sehr wichtig“*, verwendet werden, die jedoch selten genauer ausgeführt werden: *„Für mich ist interkulturelle Kompetenz sehr wichtig, dass man den Vergleich immer irgendwie einbezieht, interkulturelle Landeskunde.“* Geht man detailliert auf *interkulturelle Kompetenz* ein, so wird deutlich, dass sowohl Germanisten als auch Lehrkräfte an den Hochschulen linguistische Unterschiede sowie Landeskunde im Sinne von Kulturstandards ins Zentrum der Gespräche stellen:

- *„Es ist auf jeden Fall wichtig, die vorhandenen Unterschiede zu diskutieren. Ich finde wichtig, dass man die Anbindung an das eigene Land, an die eigene Kultur auch hat.“*
- *„Wir behandeln Elemente der sogenannten Etikette im Geschäft, wie wir das in Polen nennen, d.h.: Wie soll man sich gegenüber Ausländern verhalten? Und wer gibt wem die Hand? Wann überreicht man Visitenkarten?, etc. Ich vermittele den Studierenden Informationen über die Mentalität der deutschen Unternehmer, wie die Unterschiede zwischen deutschen und polnischen Unternehmern in Bezug auf die Denkweise sind.“*

Interessant ist, dass sich die Dozenten auf die kognitive Vermittlung von Fakten beschränken, insbesondere auf Unterschiede der jeweiligen Kultur sowie auf kontrastive Linguistik, und kaum die soziale Kompetenz erwähnen. Folglich wird soziale Kompetenz nur ansatzweise thematisiert:

- *„Ich finde, dass ein Fremdsprachenlehrer ein Botschafter der anderen Kultur ist.“*
- *„Interkulturelle Kompetenz ist unabdingbar. Wenn Absolventen in internationalen Firmen tätig werden, müssen sie bestimmte Sitten kennen, um nicht ins Fettnäpfchen zu treten. Sie müssen irgendwie psychologisch den Partner 'bearbeiten', der in diesem Moment der Gegner ist, weil die Verhandlungen dar-*

*auf basieren, dass jeder einen Nutzen für sich erreichen muss. Dabei spielen interkulturelle Aspekte die primäre Rolle.“*

Darüber hinaus betonen die befragten Dozenten, dass der zur Verfügung stehende Zeitrahmen für diese Thematik nicht ausreichend ist. Eine Dozentin verweist auf die eigene Erfahrung, denn sie fühlt sich nicht genügend vorbereitet für diese Thematik:

- *„Selbstverständlich soll interkulturelle Kompetenz vermittelt werden. Es ist aber die Frage, ob wir als Lehrer darauf vorbereitet sind, ob wir das können, ob wir Materialien dazu haben. Sicherlich gibt es Themen, bei denen man die interkulturelle Kommunikation behandeln kann, z.B. andere Mentalität oder andere Verhaltensweisen. Zum Thema Ausländer gab es immer Texte und Diskussionsanlässe, aber in Wirtschaftsdeutsch? Wir sprechen vor allem über die Unterschiede in Deutschland und Polen, wir vergleichen die aktuelle wirtschaftliche Situation.“*
- *„Ja, wir behandeln vergleichende Themen, aber die Zeit fehlt.“*
- *„Häufig fehlt die Zeit für das Thema interkulturelle Kommunikation. Das Thema sollte mindestens ein Semester lang behandelt werden und nicht nur am Rande in Wirtschaftsdeutsch.“*

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Begriffe „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelle Kompetenz“ aus der Sicht der Dozenten zu hinterfragen sind, denn sie werden zur Vermittlung von Landeskunde oder Kulturstandards benutzt. Nur ein Dozent verweist auf die Problematik der interkulturellen Kommunikation, die aber in Wirtschaftsdeutsch nicht berücksichtigt wird:

- *„Landeskunde in Wirtschaftsdeutsch wird weiterhin als Vermittlung von Fakten verstanden, sodass wir Elemente der deutschsprachigen Kultur durch Texte vermitteln, und niemand betont die interkulturelle Herangehensweise. Somit haben wir vollkommen andere Ziele, denn Textverständnis wird uns sicherlich keine interkulturelle Kompetenz bringen“*

Der zitierte Dozent ist Autor eines Lehrwerkes für Wirtschaftsdeutsch; er hat sich mit der Thematik der interkulturellen Landeskunde in der Germanistik beschäftigt und überträgt diese Erkenntnisse auf Fachsprachen. Aufgrund seiner Erfahrung war er besonders motiviert, diese Defizite zu pointieren.

### 9.2.2.3 Studierende der Germanistik und Ökonomie/Ingenieurwissenschaft

Die Analyse der Aussagen der Dozenten lässt vermuten, dass Studierende ebenfalls interkulturelle Kompetenz als Vermittlung von kognitiven kulturellen Aspekten betrachten. Ungefähr die Hälfte sowohl der Germanistikstudierenden als auch der Studierenden der ökonomischen Fächer beantworten die Frage nach dem Verständnis von interkulturellem Lernen gar nicht, die andere Hälfte äußert sich jeweils nur knapp zu dieser Thematik.

Da es bereits während der Gruppengespräche Schwierigkeiten mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ gab, weil die Studierenden mit diesem Begriff keine Konnotationen verbanden, wurde in den Interviews mit den Studierenden nun der Begriff „interkulturelles Lernen“ verwendet. Auch bei diesem Begriff wurde ich nicht selten gefragt, ob damit der internationale Austausch gemeint sei, wie in den folgenden Aussagen deutlich wird:

- *„Interkulturell, heißt das Austausch? Ich hatte viele Kontakte mit Ausländern, mit Engländern, Deutschen, Türken, und ich lernte viel über die Kultur der Personen, doch man braucht viel Zeit, um die Sitten der Kultur zu verstehen und zu lernen.“*
- *„Ich kenne den Begriff, weil ich am Sokrates-Austausch teilgenommen habe, und hatte Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen. Der Austausch bringt sicherlich viele Kenntnisse über interkulturelles Wissen, z.B. wie sie sich benehmen, wie sie lernen.“*
- *„Interkulturelles Lernen? Ich habe keine Ahnung, worum es da geht. Interkulturelle Kompetenz? Noch weniger. Ich denke, wenn eine Gruppe interkulturell zusammengesetzt ist, lernt man interkulturelle Kompetenz.“*
- *„Ich habe noch nie von diesem Begriff gehört, aber ich vermute, es geht um Situationen, wenn eine Person in einer fremden Kultur lebt, oder wenn man*

*mit Angehörigen anderer Kulturen zusammen studiert, wenn man sich gemeinsam trifft, um die Kultur besser zu verstehen.“*

So werden die Begriffe *interkulturelles Lernen* und *interkulturelle Kompetenz* in Verbindung gebracht mit ausländischen Studierenden, Kooperationen, mit dem Auslandsstudium, d.h. mit Situationen, die andere Kulturen einschließen und dadurch einen kulturellen Austausch gewährleisten. Andere Zitate verdeutlichen das Verständnis des Begriffs „interkulturelles Lernen“. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Unterschieden und Erfahrungen; sporadisch wird auch Verständnis für die andere Kultur genannt, wie folgende Aussagen dokumentieren:

- *„Das ist so eine Fähigkeit, an fremde Kulturen heranzukommen, in einer effektiven Art und Weise, damit man sich gut versteht, damit man sich in der neuen Kultur frei bewegen kann.“*
- *„Ich verstehe darunter z.B. die Lehre über Kultur in einer Fremdsprache“*
- *„Kennenlernen von anderen Kulturen, Zeit mit den Menschen aus anderer Kulturen verbringen, Ansichten und Erfahrungen gegenseitig austauschen“*
- *„Lernen über die ausländische Gesellschaft, über Praktikanten etc.“*
- *„Lernen von Sitten und Mentalität fremder Kulturen“*
- *„Lernen durch die Praxis, z.B. in internationalen Teams, Lernen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten“*
- *Lernen von Anpassung an andere Kulturen, Gesellschaften, Sitten, Unterschiede wahrnehmen und lernen, allgemein die Fähigkeit sich anzupassen.“*

Die meisten Studierenden sind in Bezug auf diesen Begriff deutlich verunsichert. Es ist zu vermuten, dass dieser Begriff im Studium, darunter auch im Deutschunterricht, kaum thematisiert wird. Assoziativ identifizieren die Studierenden diesen Begriff mit *anderen* Kulturen, *anderer* Mentalität sowie Kommunikation in einer Fremdsprache, sowie damit, den Sinn zu verstehen, die Mentalität der anderen Kultur zu verstehen und zu lernen. So verweisen sie auf Unterschiede, die es zu lernen gilt. Folglich zeigt der Aspekt des interkulturellen Lernens, dass Studierende den Begriff als kognitives Lernen verstehen und dieses Lernen automatisch in Verbindung mit Kooperationen bringen.

Demgegenüber wird die Vermittlung der kulturellen Aspekte im DaF-Unterricht von allen Studierenden als Schlüssel zum Verständnis einer Fremdsprache angesehen: *„Ich denke, der Sprachlehrer soll immer kulturelle Aspekte thematisieren. Sprachkenntnisse bringen wenig, wenn man in ein Land kommt und auf Schritt und Tritt Fehler macht, die nicht auf die Sprache, sondern auf Sitten, Traditionen oder Regionalität zurückzuführen sind.“* Somit werden kulturelle Informationen über Deutschland, über Lebensstile und Mentalität erwartet: *„Der DaF-Lehrer sollte uns Kultur vermitteln, weil allein Grammatik an sich (...) Nehmen wir an, wir haben keinen Zugang zu der Außenwelt, was kann ich dann mit der Sprache machen? Nichts.“* Dieses Zitat ist insofern interessant, als es die pragmatischen Ziele der Lernenden verdeutlicht und somit auf die praktischen Bedürfnisse sowie den Nutzen einer Fremdsprache in Alltag und Beruf verweist. Die Zufriedenheit sowie die Motivation für das Erlernen der Fremdsprache führen Studierende häufig auf die didaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zurück. Dabei verweisen sie auf die wichtige Rolle der Landeskunde, die ebenfalls zum Erlernen von Fremdsprachen motivieren kann:

- *„Vom Lehrer hängt viel ab. Er lehrt nicht nur Theorie, Grammatik und Wortschatz, sondern auch die Kultur, in der die Sprache existiert. Ich denke, dass eine der Grundrollen eines Fremdsprachenlehrers darin besteht, die sogenannte Landeskunde zu vermitteln.“*
- *„Landeskunde soll motivieren und Interesse für die Sprache wecken: und das soll in spielerischer Form stattfinden. Meiner Meinung nach lernen wir eine Fremdsprache, um zukünftig mit Menschen zu kommunizieren.“*
- *„Kulturelle Aspekte sind wichtige Elemente einer Fremdsprache. Bei uns werden diese Aspekte vernachlässigt, und deswegen lernen wir auch nicht gern, weil wir nicht motiviert werden. Unsere Lehrer legen vorwiegend Wert auf Grammatik, aber für mich ist es viel wichtiger, etwas über die Kultur zu erfahren, z.B. sich einen Film oder ein Theaterstück anzuschauen oder interaktiv zu agieren.“*

Im Zusammenhang mit der interkulturellen Thematik ist ein interessanter Aspekt zu erwähnen, der Kommunikation in englischer Sprache thematisiert, eine Ver-

bindung zur Kultur herstellt und auf die Möglichkeit hinweist, dass es zu Missverständnissen kommen kann:

- *„Heutzutage wird i.d.R. in fast jedem Unternehmen Englisch verlangt mit der Begründung, dass Englisch die Kommunikation erleichtert. Hinzu kommt, dass kulturelle Unterschiede dadurch nivelliert werden, und so entwickelt sich eine globale Kultur. Aber: Häufig sprechen wir Englisch aber denken Deutsch, Polnisch oder Russisch, und dann stellt man fest, dass man etwas anderes sagt, als man denkt. So entstehen auch Missverständnisse, Schwierigkeiten in der Kommunikation, die man nicht genau begründen kann, denn formal scheint alles korrekt zu sein; aber die feinen mentalen Hintergründe werden nicht wirklich erfasst. Somit bin ich der Meinung, dass man die Kultur der jeweiligen Sprache stärker im Unterricht verankern soll.“*

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde offensichtlich, dass die soziale und persönliche Kompetenz im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht nur ansatzweise vermittelt wird. Schließlich bestätigen die Aussagen der Studierenden auch meine These, dass soziale Kompetenz bzw. Offenheit und Diskussionen im Allgemeinen nicht zu den Schwerpunkten ihrer Seminare gehören. Die Ursache für dieses Defizit kann an den inhaltlichen Schwerpunkten des Curriculums liegen, die vorschreiben, zunächst den Fachwortschatz und fachliche Inhalte zu vermitteln, sodass der mündlichen Kommunikation sowie interaktiven Übungen wenig Zeit eingeräumt wird. In den Erinnerungen einiger der befragten Studenten an ihr Austauschsemester in Deutschland spiegelt sich Begeisterung über interessante Diskussionen wider. Dadurch wurden ihnen neue Perspektiven zu einem Thema eröffnet, die sich für ihr weiteres Studium als nützlich erweisen. Hierzu betont ein Studierender den Wunsch nach der Anwesenheit von Muttersprachlern, da seiner Ansicht nach interkulturelles Lernen so am besten erfolgen kann:

- *„Ich denke, man kann vor allem in Anwesenheit von Muttersprachlern interkulturell lernen. In München habe ich z.B. ein Seminar mit dem Titel „Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur“ besucht, Fachbereich BWL, das war kein Pflichtseminar. Mir hat das Seminar sehr gefallen, weil wir kontroverse Themen besprochen haben, und an diesem Seminar haben Teilnehmer aus*

*unterschiedlichen Kulturen aus Afrika, Polen, Deutschland, Frankreich teilgenommen. Manche Standpunkte fand ich anfangs selbstverständlich: dass jeder genauso wie ich denkt, dass man die gleiche Sichtweise haben muss, dass es eigentlich nur eine Sichtweise gibt. Dann stellte sich heraus, dass Menschen doch unterschiedliche Ansichten hatten, und ich habe auch verstanden, dass diese nicht zwingend falsch sind.“*

### **Bedürfnisse deutscher Unternehmer aus der Sicht der angehenden Ökonomen und Ingenieure**

Hinsichtlich interkultureller Erfahrung verweisen Studierende vor allem auf Praktika und ein Auslandsstudium; beide werden von den zukünftigen Arbeitsgebern – nach Meinung der befragten Studierenden – besonders geschätzt:

- *„Ich studierte ein Semester in Deutschland im Rahmen des Erasmus-Austausches. Der Grund war die Verbesserung meiner Deutschkenntnisse für die zukünftige Arbeit. Wenn ich in Polen nach einer Arbeit suchen werde, dann wird mindestens eine Fremdsprache verlangt, das ist so die Grundlage; ich kann eben besser Deutsch als Englisch.“*
- *„Neben Fremdsprachen werden von deutschen Unternehmern als Priorität internationale Erfahrungen geschätzt.“*

Um auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu sein, sind Fremdsprachenkenntnisse, Praktika und Weiterqualifizierung unerlässlich. Dabei habe ich eine gewisse Regularität festgestellt: Je höher das Semester, desto ehrgeiziger sind die Studierenden. Die Motivation für dieses Engagement ist auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zurückzuführen. Außerdem thematisieren die Studierenden Unterschiede bei der Bewerbung: Die Anforderungen der deutschen Unternehmer konzentrieren sich auf praktische Fähigkeiten, Fremdsprachenkenntnisse, persönliche Fähigkeiten und gesellschaftliches Engagement (Zugehörigkeit zu Organisationen), während für polnische Unternehmer primär die Noten und das Studium sowie die Hochschule ausschlaggebend seien:

- *„Praktika im Ausland, in internationalen Unternehmen, gehören zur Pflicht. Unter meinen Bekannten hat jeder ein Praktikum oder ein Semester im Aus-*

*land gemacht. Das wird immer populärer; trotzdem glaube ich, dass dies nur ca. 15-20 % oder noch weniger Studierende betrifft.“*

- *„Ausländische Firmen legen Wert auf Personen, die sich an den Hochschulen politisch und gesellschaftlich engagiert haben oder in Organisationen tätig waren. Es ist für sie nicht die Durchschnittsnote, was zählt, sondern im Lebenslauf soll das Engagement erkennbar werden, wie z.B. Gremienarbeit, Mitgliedschaft in einer gesellschaftlichen Organisation. Polnische Unternehmer legen eher Wert auf Durchschnittsnoten, ausländische Firmen auf Unternehmungsgeist, Mitarbeit in Organisationen, gesellschaftliches Engagement.“*

Die Studierenden sind der Ansicht, dass die Arbeitgeber die Praktika und Studienaufenthalte besonders schätzen, weil diese auf eine selbstständige, neugierige und offene Persönlichkeit schließen lassen. Damit sprechen sie soziale und persönliche Kompetenzen an; diese Merkmale werden jedoch in der Regel von denjenigen genannt, die bereits in einem internationalen Unternehmen in Polen tätig waren oder ein Praktikum im Ausland absolviert haben.

Hinsichtlich der Verständigung in einem deutsch-polnischen Unternehmen sind die Aussagen der Studierenden widersprüchlich: Zwar kann sich die Mehrheit der Studierenden weder auf der sprachlichen noch auf der kulturellen Ebene Schwierigkeiten vorstellen, jedoch werden im Zusammenhang mit der Einstellung in einem deutschen Unternehmen Unterschiede deutlich: So betonen Studierende einerseits die finanziellen Vorteile sowie Karrieremöglichkeiten und Kontakte zu ausländischen Firmen, andererseits schätzen sie außer der Fremdsprache das Arbeitsklima, den Arbeitsstil, die Mentalität und die Arbeitsorganisation, wobei häufig Pünktlichkeit, Gründlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Fleiß und Befolgung strikter Regeln erwähnt werden. Diese Beispiele lassen eine gewisse Stereotypisierung erkennen. Gleichzeitig vertreten die Probanden folgende Einstellung: *„Wenn man gemeinsame Ziele verfolgt, wird man sich selbst mit Feinden einigen können.“* Die zitierte Aussage lässt darauf schließen, dass Studierende ihre eigenen Ziele verfolgen und Kultur dabei als eher nebensächlich einstufen. Diese Vermutung wird durch die Mehrheit der Aussagen der Studierenden gestützt, die kulturelle Aspekte in einem Unternehmen als unproblematisch ansehen. Interessant ist auch ihre doppelte Sichtweise: Einerseits werden kulturelle Besonderheiten im

Alltag häufig thematisiert, andererseits spielen diese in der Wirtschaft keine Rolle, da die Unternehmen pragmatische Ziele verfolgen und kulturelle Themen dabei keine wesentliche Bedeutung haben.

In diesem Zusammenhang wird ein interessantes Phänomen offenbar, das die beruflichen Gemeinsamkeiten statt der anfangs vermuteten nationalen Unterschiede betrifft:

- *„Trotz der Sprachbarriere, und obwohl ich sicherlich nicht gut Deutsch kann, denke ich, dass ich als Wirtschaftsstudent schneller eine gemeinsame Sprache mit einem deutschen Wirtschaftsstudenten finde, mich einfacher verständigen kann als mit einem polnischen Landwirt. Ich kann einen polnischen Landwirt trotz der gemeinsamen Muttersprache nur wenig verstehen, bzw. seine Probleme, Sichtweisen und Interessen teile ich nicht, ich verstehe diese nicht. Wenn außerdem noch ein Dialekt dazu kommt, dann werde ich noch weniger verstehen, im Gegensatz zu der Sprache der deutschen Wirtschaft, bei der ich evtl. nach Wörtern suchen muss, aber seine Aussagen verstehe ich besser, ich kann sie nachvollziehen. Wir haben ähnliche Interessen, Denkweisen, gemeinsame Thematik, Inhalte und Ziele, die uns verbinden. Mit einem polnischen Landwirt verbindet mich lediglich, dass wir in dem gleichen Land leben, aber seine Interessen, seine Themen sind mir fremd. Ich kenne mich auf seinem Gebiet nicht aus.“*

Die zitierte Ausführung ist aufschlussreich: Die Gemeinsamkeiten verdeutlichen die heterogene Bedeutung „einer“ Kultur: Kultur kann durch die Muttersprache, den Beruf, die soziale Umgebung definiert werden, sodass wir häufig mit „der“ fremden Kultur mehr Gemeinsamkeiten haben bzw. finden, als wir anfangs (bedingt durch die nationale Kategorie) angenommen haben, denn prägend für Gemeinsamkeiten oder Unterschiede ist das zugrunde liegende Unterscheidungskriterium, das sich prinzipiell mit persönlichen, sozialen und beruflichen Merkmalen überschneidet.

## **10 Diskussion der empirischen Befunde**

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, Bedürfnisse der Unternehmer, Ziele der Lehrenden und Motive der Studierenden zu ermitteln, zu vergleichen und die jeweilige Argumentation zu analysieren, um daraus Folgerungen für die Ausbildung der DaF-Lehrer sowie Weiterbildungsmaßnahmen abzuleiten. Dabei bildeten zwei inhaltliche Schwerpunkte den Fokus der Analysen für Verbesserungsbedarf in der Lehrerausbildung, nämlich Wirtschaftsdeutsch und interkulturelle Kompetenz.

### ***10.1 Wirtschaftsdeutsch: Bedürfnisse der Unternehmer, Motive der Studierenden und Ziele der Lehrkräfte***

Die Anforderungen, die die befragten Unternehmer in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch primär nennen, sind „kommunikative Kompetenz“ und „Praxisbezug“; als Sprachfertigkeiten rangieren „Sprechen“ und „Hören“ auf den ersten Plätzen. Das Ziel, das Studierende der ökonomischen und technischen Hochschulen verbalisieren, nämlich mündliche Kommunikation in Wirtschaftsdeutsch, stimmt weitgehend mit den Anforderungen der Unternehmer überein.

Der Erwartungshaltung der Unternehmer sowie den Wünschen der befragten Studierenden wird jedoch von Seiten der Lehre an den technischen und ökonomischen Hochschulen nicht entsprochen: Die Hochschulen bieten zwar Fachsprachen an, fokussieren diese aber vor allem auf Fachtermini und Grammatik sowie Übersetzungsübungen; die mündliche Kommunikation wird demgegenüber weitgehend vernachlässigt. Insofern stimmen die Schwerpunkte des Wirtschaftsdeutsch-Studiums mit dem von den Unternehmen geforderten Qualifikationsprofil auf dem Arbeitsmarkt nicht überein. Zwar vertreten die Lehrkräfte an den Hochschulen die Ansicht, dass „kommunikative Kompetenz“ eine vorrangige Stellung im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht einnehmen sollte, in ihrer Lehre dominieren jedoch Übungen in Form von Textverständnis, Vermittlung von Fachlexik, grammatischer Korrektheit der Aussagen sowie schriftlicher Übungen, wohingegen der mündlichen Kommunikation in Form von Präsentationen, Fallbeispielen oder Gruppenarbeit wenig Zeit eingeräumt wird. Zudem wird die Kommunikation von

den Studierenden als die wichtigste und zugleich als die schwierigste Komponente des Deutschunterrichts bewertet; diese Einschätzung bestätigen auch die befragten Dozenten. Gleichwohl bleiben diese Erkenntnisse in der Lehre ohne hinreichende Konsequenzen in Bezug auf die Vermittlung von praxisbezogener kommunikativer Kompetenz. Des Weiteren wird die Fokussierung auf Grammatik im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht von den Studierenden als Ursache für sprachliche Hemmungen identifiziert, die die mündliche Kommunikation zusätzlich erschweren. Die Folge ist, dass die Ziele der Dozenten nicht konform mit den Zielen und Schwierigkeiten der Studierenden sind.

Somit wird die erste Arbeitshypothese (*„Wenn polnische Universitäten/Hochschulen Wirtschaftsdeutsch anbieten, dann stimmen sie mit den Anforderungen der Unternehmer und den Zielen der Lehrenden sowie den Motiven der Lernenden überein.“*) falsifiziert. Die Angebote an polnischen Hochschulen werden den Anforderungen der Unternehmer, dem Qualifikationsprofil auf dem Arbeitsmarkt und den Zielen der Studierenden *nicht* gerecht.

Hinsichtlich der Ergebnisse sind zwei Probandengruppen anzuführen, die sich von der Mehrheit der Befragten unterscheiden und abweichende Tendenzen erkennen lassen:

- Studierende einer Wirtschafts-Hochschule, deren Deutschkenntnisse ein außerordentlich hohes Niveau aufweisen: Sie finden adäquate Einsatzmöglichkeiten und Anerkennung unter den befragten Unternehmern, die mit den Deutschkenntnissen der Absolventen prinzipiell zufrieden sind. Die Studierenden selbst kritisieren trotzdem die im Unterricht eingesetzten Lehrbücher sowie die didaktischen Methoden, die vor allem Fachinhalte, Fachlexik und Übersetzungen in den Mittelpunkt stellen.
- Im Gegensatz dazu steht eine Gruppe angehender Ingenieure, die an den Technischen Universitäten studieren und deren Deutschkenntnisse von den Unternehmern besonders bemängelt werden. Diese Defizite führen die befragten Studierenden auf die Fokussierung von Grammatik sowie das Auswendiglernen der Fachlexik zurück, sodass kaum Zeit für kommunikative Übungen bleibt.

Trotz der Ausnahmen ist eine Theorie-Praxis-Diskrepanz zwischen den Zielen der Hochschulen und den Anforderungen der Unternehmer festzustellen: Die schriftlichen Fertigkeiten sowie die grammatische Korrektheit werden im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht von den Lehrkräften vorrangig behandelt, während die Berufswelt prioritär generelle kommunikative Sprachfertigkeiten und sprachliche Handlungskompetenz fordert.

Die Problematik wird noch dadurch verstärkt, dass Lehrmaterialien und Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch fehlen bzw. die vorhandenen Lehrwerke in didaktischer Hinsicht negativ bewertet werden bzw. den Anforderungen der Praxis nicht gerecht werden. Insbesondere fehlen für die zukünftigen Manager und Ingenieure problemzentrierte Aufgaben und Fallstudien. Die vorhandenen Lehrmaterialien werden folgendermaßen bewertet:

- Deutsche Unternehmer bemängeln die Aktualität und den jeweiligen Praxisbezug.
- DaF-Lehrkräfte beklagen die fehlende Attraktivität der didaktischen Methoden.
- Aus der Sicht der Studierenden der Hochschulen werden die Lehrmaterialien und Lehrwerke als veraltet, unattraktiv sowie monoton bewertet.
- Dozenten und Studierende der Germanistik sehen die vorhandenen Lehrmaterialien als inadäquat an.

Neuere polnische Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch unterscheiden sich didaktisch nur geringfügig von den Lehrwerken, die vor der Wende erschienen sind und die sich auf Grammatik und Übungen beschränkten und die mündliche Kommunikation vernachlässigten. Schließlich sind DaF-Lehrer für Wirtschaftsdeutsch herausgefordert, eigenständig entsprechende Materialien zu erstellen, diese zu didaktisieren und Lehrprogramme zu entwickeln. Diese Aufgabe ist insofern schwierig, als die Lehrkräfte für Wirtschaftsdeutsch in ihrem Studium weder mit Fachsprachen noch mit Fachdidaktik konfrontiert wurden (vgl. Kap. 4.2). Die fehlende Fachkompetenz erzeugt nicht nur Unsicherheit, sondern stellt zugleich auch eine Überforderung für die Lehrkräfte und Germanistikdozenten dar – abgesehen vom zeitlichen Aufwand der Vorbereitung.

Die Einstellung zur Didaktisierung der Lehrmaterialien ist bei Germanistikdozenten und Lehrkräften an Hochschulen unterschiedlich: Während die Lektoren an den Hochschulen die inhaltlichen Recherchen sowie die didaktische Vorbereitung als Bestandteil ihrer pädagogischen Aufgabe begreifen, die zu ihrer Tätigkeit gehört und schließlich den zeitlichen Aufwand häufig als Bereicherung und Ansporn zu eigener Weiterentwicklung betrachten, fühlen sich viele Germanisten (außer Dozenten mit doppelten Qualifikation) überfordert und demotiviert. Der Grund für die ablehnende Einstellung zu Wirtschaftsdeutsch basiert auf dem Verständnis der Lehre der Germanistik: Germanistikdozenten verstehen sich als Philologen, die sich dieser Disziplin auf dem Gebiet der Literatur und Grammatik in Lehre und Forschung widmen (wollen); dagegen wird Wirtschaftsdeutsch nicht als Bestandteil der Germanistik betrachtet.

Prinzipiell nimmt die Didaktik des Wirtschaftsdeutsch an den Hochschulen eine größere Rolle ein als in der Germanistik an den Universitäten. Engagement und Motivation sind unter den befragten Dozenten unterschiedlich ausgeprägt:

- Dozenten mit doppelter Qualifikation sind motiviert, Wirtschaftsdeutsch zu unterrichten, da sie über fachliche Kenntnisse verfügen und an Wirtschaftsthemen interessiert sind; fachdidaktische Probleme wurden jedoch in den Interviews nicht thematisiert.
- Dozenten der Germanistik sind für Lehrveranstaltungen in Wirtschaftsdeutsch prinzipiell nicht motiviert; sie sehen die universitäre Verpflichtung zu „Wirtschaftsdeutsch“-Seminaren als „aufgezwungen“ an.
- Lehrkräfte an den Hochschulen sind für Wirtschaftsdeutsch aufgrund ihres Arbeitsgebietes motiviert, zumal an den Hochschulen vorwiegend Fachsprachen angeboten werden, sodass Fachsprachen zum Schwerpunkt der Sprachvermittlung gehören. Mit zunehmender Praxis wächst aber auch die intrinsische Motivation, da die Beschäftigung mit der Materie als Selbstentwicklung und Weiterbildung angesehen wird.

Ein weiteres Problem stellen der mangelnde Austausch und die mangelnde Kooperation zwischen Dozenten der Germanistik und Lektoren an den Hochschulen dar: Die sprachwissenschaftlichen Erfahrungen und Erkenntnisse der Lektoren werden nicht in die Forschungstätigkeit der Germanistikdozenten einbezogen;

Germanisten sehen in den Lehrkräften an den Hochschulen lediglich Praktiker, aber keine Wissenschaftler, sodass beide Disziplinen nicht von gemeinsamer Erfahrung profitieren. In der universitären Hierarchie nehmen die Lektoren eine Position ein, die weit unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern liegt. Sie decken ein Arbeitsfeld ab, dessen Zugehörigkeit zum Hochschulbereich nicht selten in Frage gestellt wird; ihr institutioneller Einfluss ist somit als sehr gering einzuschätzen.

Auch der Austausch der Lehrkräfte für Wirtschaftsdeutsch an Hochschulen und der Germanistikdozenten untereinander ist differenziert zu betrachten: Während an den Hochschulen Lehrkräfte vielfach Wirtschaftsdeutsch anbieten und sich untereinander austauschen und unterstützen, wird in der Germanistik an den Universitäten nur vereinzelt Wirtschaftsdeutsch angeboten; daher ist der Austausch unter den Germanistikdozenten eher spärlich. Demzufolge arbeiten die meisten Lehrkräfte an den Hochschulen an gemeinsamen Programmen, Materialien sowie der Vereinheitlichung der Prüfungen, während die Germanistikdozenten die Seminare in Wirtschaftsdeutsch nach ihren individuellen Kenntnissen und Interessen gestalten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Angebote für Wirtschaftsdeutsch an den technischen/ökonomischen Hochschulen sowie an den Universitäten nicht ausreichend den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes angepasst sind: Zwar wurden die wachsenden deutsch-polnischen Wirtschaftsbeziehungen (vgl. Kap. 2.3) von den Studierenden als Motivationsfaktor und Schlüssel für Arbeitsmöglichkeiten bewertet, woran sie sehr interessiert sind, was die Nachfrage nach kommunikativer Kompetenz mit Praxisbezug von Unternehmern bestätigt und von hochschulpolitischen Verordnungen in der Ausbildung der Studierenden auch gefordert (vgl. Kap. 4 und Kap. 7.1), was aber nur die Theorie belegt. Die didaktischen Methoden sowie die inhaltlichen Schwerpunkte im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht fokussieren im Gegensatz dazu Fachtermini, Grammatik und Übersetzung anstelle der geforderten mündlichen Kommunikation. Dabei verbalisierten sowohl die befragten Germanistikdozenten als auch die Lehrkräfte an den Hochschulen ähnliche Probleme: Fachliche Inhalte, Fachtermini und didaktische Vermittlung müssten von ihnen eigenständig erarbeitet werden.

## **10.2 Interkulturelle Kompetenz: Relevanz für Unternehmer, Studierende und Lehrkräfte**

Bei kulturellen Fragen herrscht Einstimmigkeit dahingehend, dass die Vermittlung von Sprache Kulturverstehen und kulturelles Wissen impliziert (vgl. Kap. 6.5). Nach wie vor wird im DaF-Unterricht in Polen Landeskunde bzw. kontrastive Linguistik oft mit interkultureller Kompetenz gleichgesetzt, sodass persönliche und soziale Kompetenz kaum einbezogen werden. Die befragten Dozenten und Lehrkräfte betonen die Bedeutung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts, nachdem diese in die Lehrprogramme integriert wurde. Dabei handelt es sich in der Praxis um Kulturstandards, deren Grundlagen auf den kulturvergleichenden Studien von z.B. Hofstede beruhen (vgl. Kap. 7.4); soziale und persönliche Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen werden im DaF-Unterricht außer Acht gelassen. Zwar kann Kultur als ein Konstrukt gelten, dessen Merkmale im Laufe der Sozialisationsprozesse erworben werden, jedoch impliziert ein solches Konstrukt die Möglichkeit zur Veränderung sowie Erweiterung, zumal es auch als ein dynamisches Konstrukt anzusehen ist. Ein interkulturelles Training allein, dessen Programme auf Kulturstandards basieren und das daraus abgeleitete pauschale Lösungen anbietet, garantiert noch keinen Erwerb interkultureller Kompetenz; vielmehr kann ein so konzipiertes Training – durch Einübung von Verhaltensnormen – zur Entstehung von Missverständnissen oder gar Vorurteilen beitragen. Die Betonung nationaler Kulturstandards trägt nicht zur Vermittlung interkultureller Kompetenz bei, wenn diese als soziale Kompetenz verstanden wird. Von Dozenten und Studierenden wird interkulturelle Kompetenz lediglich als Vermittlung kultureller Komponenten im Sinne von Fakten und Informationen sowie Kulturstandards verstanden. Somit wird interkulturelle Kompetenz zwar von den Lehrkräften als Lernziel deklariert und ist in den Hochschulprogrammen integriert, doch das Verständnis und die Anwendung im DaF-Unterricht entsprechen nicht dem aktuellen Stand der Forschung. Soziale bzw. persönliche Kompetenz wurde von keinem der befragten Dozenten thematisiert; man beschränkte sich ausschließlich auf Kulturstandards, sporadisch auch auf kontrastive Linguistik. Diese Auffassung wird auch von den befragten Studierenden geteilt, die unter interkultureller Kompetenz die Vermittlung von Kulturstandards verstehen, während soziale und persönliche Kompetenzen weitgehend unberücksichtigt bleiben. Im Unterschied dazu plädieren Unternehmer für den

Erwerb sozialer und persönlicher Kompetenzen; nur in Ausnahmefällen befürworten sie Vermittlung von Kulturstandards. Ähnlich wie im Falle des Verständnisses des Begriffs „Wirtschaftsdeutsch“ unterscheiden sich die Sichtweisen in Bezug auf interkulturelle Kompetenz zwischen DaF-Lehrkräften und den potenziellen Abnehmern auf dem Arbeitsmarkt, den Unternehmern.

Die befragten Unternehmer favorisieren affektive und emotionale Komponenten und sind der Ansicht, dass das Lernen über „die“ Kultur sogar zu Schwierigkeiten führen kann, weil die Erwartungshaltung durch erlernte Kulturstandards erhöht wird. Diese Ansicht ist insofern wichtig, als sie zu einer doppelten Frustration im Geschäftsleben beitragen kann: Einerseits ist bei einer interkulturellen Situation immer mit einer gewissen Andersartigkeit jedes Individuums zu rechnen, andererseits impliziert die Vorbereitung auf „die“ neue Kultur bestimmte Erwartungen, die selten erfüllt werden, sodass sich das Gelernte auch ins Gegenteil umkehren kann. Somit nähern sich die Unternehmer mit ihrem Verständnis des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ dem in der Wissenschaft vertretenden Standpunkt im Sinne von sozialer und persönlicher Kompetenz bei jeder interkulturellen Handlung an.

Auch die zweite Arbeitshypothese meiner Untersuchung (*„Wenn Wirtschaftsdeutsch an polnischen Universitäten/Hochschulen vermittelt wird, dann gehört interkulturelle Kompetenz zum integralen Bestandteil des DaF-Unterrichts, womit den Anforderungen der Unternehmer entsprochen wird.“*) muss falsifiziert werden.

Diese Annahme erfordert eine Operationalisierung des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“, dessen wissenschaftliche Auffassung (nämlich dass soziale und persönliche Kompetenz wichtige Bestandteile der kulturellen Kompetenz darstellen) in den Aussagen deutscher Unternehmer wiederzufinden ist, da sie persönliche und soziale Kompetenzen als prioritär für das Qualifikationsprofil ihrer Bewerber ansehen. Demgegenüber entspricht die Position der Dozenten und der Studierenden dem veralteten Verständnis des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“, demzufolge darunter der Erwerb von Kulturstandards zu verstehen sei. Somit ist eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis festzustellen, sodass den Erwartungen der Unternehmer von Seiten der Hochschulen und Universitäten nicht entsprochen wird: Nach Ansicht der Unternehmer ist ein Qualifikationsprofil

erforderlich, das soziale und persönliche Kompetenz umfasst; dieses wird durch die Lehre an den Hochschulen nicht gewährleistet.

Auffällig ist das Ergebnis bei den Studierenden der technischen und ökonomischen Fächer, die den kulturellen Aspekten im Allgemeinen in einer deutsch-polnischen Kooperation wenig Bedeutung beimessen; sie betrachten kulturelles Wissen als kognitive Informationen und halten diesen Aspekt im Rahmen einer internationalen Kooperation für ebenso ausreichend wie nebensächlich. In diesem Zusammenhang scheint Erfahrung in der Praxis vorteilhaft zu sein: Während polnische Studenten nur selten kulturelle und soziale Aspekte thematisierten, vielmehr Profession und Fremdsprachenkenntnisse (insbesondere Englisch) als die einzigen Qualifikationsmerkmale benennen, betonten sowohl die deutschen Unternehmer als auch die Dozenten und Studenten, die ein Erasmus-Programm oder ein Praktikum im Ausland in Anspruch genommen hatten, die Notwendigkeit des Erwerbs sozialer Kompetenzen, wie Offenheit, Neugier und Flexibilität. In diesem Kontext wird die Kluft zwischen Unternehmern und Studierenden offensichtlich: Es scheint, dass Studierende über die Praxis und die tatsächliche Sichtweise der Unternehmer wenig informiert sind, was auf einen mangelnden Berufsbezug im Studium schließen lässt.

Schließlich gehört „interkulturelle Kompetenz“ im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht in Polen nicht zu den Prioritäten des Fachstudiums, zumal nur kognitive Aspekte der Landeskunde vermittelt werden. Bedenkt man, dass technische und ökonomische Fachrichtungen besonders auf internationale Kooperationen ausgerichtet sind, bei denen interkulturelle Kompetenz zum Qualifikationsprofil eines Managers gehören, so erweckt das Ergebnis, nämlich dass dieser Aspekt von den Hochschulen nicht realisiert wird, Verwunderung.

### **10.3 Stellenwert von Wirtschaftsdeutsch in der Lehrerausbildung**

Die Ursachen der Theorie-Praxis-Diskrepanz in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch gehen auf die philologische Ausbildung der Lehrer zurück: Fachsprachen – ein neues Phänomen in Polen – werden nur sporadisch angeboten, meist als linguistische Seminare bzw. Übersetzungsseminare, die auf Fachlexik fokussiert sind; dagegen wird eine Didaktik der Fachsprachen vollständig negiert. Germanisten vernachlässigen die Lehre in dieser Disziplin, und Forschungen auf dem Gebiet

Wirtschaftsdeutsch finden nicht statt, was sich in den Curricula für Germanisten sowie dem Verständnis dieser Thematik niederschlägt. Außerdem steht die Entwicklung von Lehrwerken und didaktischen Methoden in Bezug auf Wirtschaftsdeutsch noch aus, sodass auch adäquate Lehrmaterialien für Germanisten fehlen. Außerdem wird die Zuständigkeit der Germanistikdozenten für Wirtschaftsdeutsch prinzipiell in Frage gestellt und häufig verneint; diese Position bestätigen die DAAD-Dozenten. Die Folge ist, dass sich das Germanistikstudium den aktuellen Herausforderungen kaum stellt; nur allmählich werden Seminare für Wirtschaftsdeutsch eingeführt, sodass die gegenwärtigen DaF-Lehrer auf die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch i.d.R. nicht vorbereitet sind. Somit bleibt es den Absolventen überlassen, inwiefern sie sich der Herausforderung (Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch) stellen und sich Wirtschaftsdeutsch und Fachdidaktik im Eigenstudium aneignen.

Insbesondere die fehlende Fachkompetenz wird von den Lehrkräften in Wirtschaftsdeutsch als Verlust der Kontrolle über Lernprozesse angesehen, was als unbefriedigend bzw. unangenehm bewertet wird, d.h. Germanistikdozenten begeben sich auf ein „unbekanntes“ Fachsprachenterrain und bringen ihre fehlende Fachkompetenz zum Ausdruck. Damit wird die Problematik des Lehrerverhaltens angedeutet, denn der traditionelle Unterricht, bei dem der Lehrer als belehrender Fachexperte gilt, ist für die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch inadäquat. Demzufolge ist eine Änderung der Lehrerrolle erforderlich: Der Lehrer muss die Moderation bzw. die Leitung übernehmen, Methoden wie Fallbeispiele oder Projektmethoden einsetzen, bei denen Gruppengespräche und Diskussionen die Hauptrolle spielen. Die Befürchtung, als inkompetente Lehrkraft bewertet zu werden, ist besonders bei Germanistikdozenten groß, was auf fehlende Fachdidaktik und daraus folgende Unsicherheit bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch zurückzuführen ist.

Als besonders problematisch hat sich die fehlende Motivation für die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch und die Einstellung der Germanisten zu dieser Fachsprache erwiesen, da Wirtschaftsdeutsch nicht als fester Bestandteil der Germanistik angesehen wird, obwohl erste Ansätze in der Hochschulpolitik festzustellen sind, die dem Interesse der Studierenden entsprechen.

Berücksichtigt man die Ergebnisse der Untersuchungen in Bezug auf die Lehrkräfte an den Hochschulen, die aufgrund einer längeren Unterrichtspraxis in

Wirtschaftsdeutsch stärker an der Vermittlung von Fachsprachen interessiert sind, so kann die ablehnende Haltung der Germanistikdozenten auf die fehlende Vorbereitung für Wirtschaftsdeutsch zurückgeführt werden. Daraus lässt sich schließen, dass sich diese Problematik durch eine Reform des Germanistikstudiums sowie durch Weiterbildungsmaßnahmen lösen ließe, wenn diese systematische Seminare zu Fachsprachen sowie zur Fachsprachendidaktik einführen würde. Die Motivation der Lehrkräfte ist insofern von Bedeutung, als die Studierenden darauf hinweisen, dass vom Engagement und der Motivation der Dozenten ihr eigenes Interesse sowie auch der Lernerfolg in Wirtschaftsdeutsch abhängen; diese Motivation wird vorwiegend bei Germanistikdozenten von den Studierenden vermisst. Als Motivation für Wirtschaftsdeutsch nennen Studierende der technischen und ökonomischen Hochschulen die mündliche Kommunikation sowie kulturelle Aspekte, die in Wirtschaftsdeutsch prinzipiell zu kurz kämen. Demnach ist eine Diskrepanz zwischen der Forderung des Arbeitsmarkts nach kommunikativen Sprachfertigkeiten und der Unterrichtspraxis festzuhalten. Bedenkt man, dass die zukünftigen DaF-Lehrer die deutsche Sprache an Grund- und Berufsschulen, Gymnasien sowie Hochschulen vermitteln sollen und die Vermittlung von Literatur nur in Ausnahmen das Interesse der Schüler und Studenten findet, dann sollte die kommunikative Kompetenz im Vordergrund der DaF-Vermittlung stehen, weshalb dieser Aspekt in der Lehrerausbildung verankert werden sollte.

#### **10.4 Resümee**

Die theoretischen Analysen sowie die empirische Befunde und Analysen der Lehrprogramme machen deutlich, dass die Lehrerausbildung für DaF in Polen nicht den Bedürfnissen der zukünftigen Lehrer für Fachsprachen entspricht; insbesondere stimmt die Lehrerausbildung nicht mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes überein, sodass die Theorie-Praxis-Diskrepanz offen gelegt wird. Während die Bedürfnisse der Unternehmer auf mündliche Kommunikation sowie auf soziale und persönliche Kompetenzen großen Wert legen, beschränkt sich der Unterricht in Wirtschaftsdeutsch primär auf Fachlexik, wirtschaftliche Inhalte, Grammatik sowie Landeskunde und Kulturstandards. Dabei verweisen sowohl Unternehmer als auch Studierende der Hochschulen auf Fremdsprachen als eine

wichtige Zusatzqualifikation; große Bedeutung wird auf dem Arbeitsmarkt der Kommunikation beigemessen, da Sprache als Werkzeug im Berufsleben betrachtet wird. Auch Germanistikstudierende betonen den Wunsch nach Fachsprachen, um auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig und professionell bestehen zu können. Schließlich werden kommunikative und soziale Kompetenzen im Wirtschaftsdeutsch bemängelt, und damit wird die Diskrepanz zwischen den Anforderungen in der Praxis und dem Unterricht offensichtlich.

Frägt man resümierend, welche Defizite an den polnischen Hochschulen und Universitäten hinsichtlich Wirtschaftsdeutsch festzustellen sind, können folgende Aspekte genannt werden:

- Mündliche Kommunikation im Wirtschaftsdeutsch wird an den Hochschulen zugunsten wirtschaftlicher Themen, Fachlexik und Übersetzungsübungen vernachlässigt.
- Adressatenorientierte, aktuelle Unterrichtsmaterialien fehlen, insbesondere adäquate Materialien für Germanisten.
- Interkulturelle Kompetenz im Sinne sozialer und persönlicher Kompetenzen wird kaum thematisiert, stattdessen wird primär die Vermittlung kognitiver Informationen und Kulturstandards als Schwerpunkt gesetzt.
- Die Motivation der Germanistikdozenten für die Fachsprache „Wirtschaftsdeutsch“ ist mangelhaft; sie kann auf folgende Einstellung zurückgeführt werden: Wirtschaftsdeutsch wird *nicht* als ein selbstverständlicher Bestandteil der Germanistik angesehen, und somit bleibt die Frage nach der Zuständigkeit sowie dem Stellenwert von Wirtschaftsdeutsch in der Germanistik ungelöst.
- Kooperationen zwischen Dozenten der Germanistik, Lehrkräften an Hochschulen sowie Wirtschaftswissenschaftlern werden nur sporadisch – allenfalls bei Konferenzen – gepflegt.

Dem Qualifikationsprofil, das von Seiten der Unternehmer gefordert wird, wird der Unterricht in Wirtschaftsdeutsch weder an den Hochschulen noch im Germanistikstudium der Universitäten gerecht. Die Hauptursache liegt im Falle des Germanistikstudiums in der Lehrerbildung; es wird *keine* Fachdidaktik angeboten, und Fachsprachen sind nur sporadisch in den Lehrplan integriert. Die Lehrkräfte

an den Hochschulen sind gezwungen, sich Wirtschaftsdeutsch selbstständig anzueignen (*learning by doing*), und werden kaum von germanistischen Fakultäten bzw. Weiterbildungsinstituten unterstützt, sodass die Programme sowie die didaktischen Methoden für Wirtschaftsdeutsch vom Verständnis der einzelnen Lehrkräfte geprägt sind, wobei Fachtermini und fachliche Inhalte als primäre Ziele erkennbar sind. Eine ähnliche Problematik ist bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz festzustellen: Von Seiten der Unternehmer wird soziale und persönliche Kompetenz gefordert, während der Unterricht in Wirtschaftsdeutsch vergleichende Kulturstandards fokussiert, deren Vermittlung auf die aktuellen Lehrprogramme für das Germanistikstudium zurückzuführen ist, das interkulturelle Kompetenz vorwiegend als Landeskunde im Sinne vergleichender Kulturstandards thematisiert.

Zusammenfassend ist festzustellen: Im Bereich der Germanistik ist eine Theorie-Praxis-Diskrepanz erkennbar, die auf die Ausbildung der Lehrer zurückgeht und die den aktuellen Anforderungen der Arbeitswelt sowie dem Qualifikationsprofil des Arbeitsmarktes nicht gerecht wird. Die Problematik des Wirtschaftsdeutschen in der Lehrerausbildung verweist somit auf einen großen Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen, die den Bedürfnissen der Lehrkräfte gerecht werden:

- Es fehlen aktuelle Lehrmaterialien, die kommunikative Kompetenz fördern.
- Es mangelt an Forschungen auf der linguistischen und didaktischen Ebene, die zu gruppenspezifischen, adäquaten Curricula und Methoden beitragen.

Als grundsätzliche Problemfelder in der Germanistik können die fehlende Aktualität der Lehrwerke und die mangelnde Effektivität der Methoden und Inhalte angesehen werden: Kommunikation, Fachsprachen und interkulturelle Kompetenz sind zwar nach den Richtlinien des Ministeriums vorgesehen, in der Praxis werden jedoch die oben erwähnten Defizite offenbar. Prinzipiell ist zukünftig das Germanistikstudium zu reformieren, um den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Schließlich bedürfen folgende Fragen einer weiteren Klärung:

- Inwiefern kann das Germanistikstudium reformiert werden, um den Anforderungen nach Wirtschaftsdeutsch und interkultureller Kompetenz gerecht zu werden?
- Wie können DaF-Lehrer adäquat auf die Vermittlung von Fachsprachenunterricht vorbereitet werden?
- Wie können Weiterbildungsmaßnahmen zur Reduzierung der Theorie-Praxis-Diskrepanz in Wirtschaftsdeutsch an den Hochschulen beitragen?

## **11 Empfehlungen zur Implementierung von Wirtschaftsdeutsch und interkultureller Kompetenz in der Ausbildung der DaF-Lehrer**

Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung beanspruchen keine Repräsentativität für die gesamte Hochschullandschaft in Polen; gleichwohl spiegelt sich in der empirischen Rekonstruktion die Diskrepanz zwischen der institutionellen Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch und interkultureller Kompetenz an den Technischen und Ökonomischen Hochschulen und im Germanistikstudium der Universitäten einerseits und den Motiven und Erwartungen der Studierenden sowie den Anforderungen der Unternehmer andererseits wieder.

Fasst man die beschriebenen Befunde (vgl. Kap. 7.1, Kap. 9.1, Kap. 9.2.1 und Kap. 10.1) zusammen, so lässt sich die Situation der Lehrerausbildung für Wirtschaftsdeutsch in Polen als ein Unterfangen charakterisieren, das wenig an den Adressaten orientiert ist, inhaltliche und fachdidaktische Mängel aufweist sowie kaum Erkenntnisse aus dem Berufsleben berücksichtigt.

Die vorliegende Studie hat Defizite hinsichtlich der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und der Gegebenheiten im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht aufgezeigt, die ihre Ursachen in der Lehrerausbildung haben. Die DaF-Lehrer, die Wirtschaftsdeutsch unterrichten, sind häufig nicht auf die vielfältigen und komplexen Aufgabenstellungen des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts vorbereitet, und der Unterricht ist vorwiegend lehrer- statt lernerzentriert konzipiert. Da die Unterrichtsqualität in hohem Maße mit der Lehreraus- und -fortbildung zusammenhängt, stehen die inhaltlichen und vor allem didaktischen Ausbildungsdefizite des Lehrers dem Fachsprachenunterricht im Wege. Die zentrale Frage bleibt somit: Wie können diese Erkenntnisse in eine gezielte Modifizierung der Lehrerausbildung einfließen, um das geforderte Qualifikationsprofil hinsichtlich Deutsch als Fremdsprache auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten und die Qualifizierung der DaF-Lehrer für Fachsprachen den aktuellen Bedürfnissen anzupassen?

### **11.1 Empfehlungen für Lehreraus- und -weiterbildung**

Ziel der Lehrerbildung ist es, angehende Lehrer mit dem notwendigen Wissen und den notwendigen Methoden für die spätere Berufstätigkeit auszustatten sowie ihre Lehre im Rahmen der Weiterbildung zu professionalisieren. Gestützt auf die Ergebnisse vergleichender Analysen und die Erkenntnisse der vorliegenden Studie möchte ich einige Empfehlungen für die Lehreraus- und -fortbildung formulieren. Dabei ist mein Anliegen, interkulturelle Kompetenz und Fachsprachen didaktik in die Lehrerqualifizierung und in Weiterbildungsmaßnahmen zu integrieren und den Stellenwert von Fachsprachen, vor allem von Wirtschaftsdeutsch, zu erhöhen sowie die Rahmenbedingungen für den Unterricht in Wirtschaftsdeutsch zu verändern, um den Erwartungen der Studierenden sowie den Anforderungen im Berufsleben gerecht zu werden.

#### **Wirtschaftsdeutsch**

Die Anforderungen bezüglich Wirtschaftsdeutsch ändern sich infolge der fortschreitenden Globalisierung: Das theoretische Wissen tritt in den Hintergrund und der Umgang mit deutschen Kollegen im Berufsalltag (mündliche Kommunikation) rückt in den Mittelpunkt. Die Folge ist: Nicht Deutsch als Fremdsprache, sondern Deutsch als Fremdkommunikation ist gefordert, nicht „Sprachfähigkeit“, sondern Miteinander-Sprechen ist die Grundintention, d.h. Verständnis, Dialogfähigkeit und Handlungskompetenz werden im Beruf als Priorität des Wirtschaftsdeutschen betrachtet. Wenn man Wirtschaftskommunikation als Handlung durch sprachliche Kommunikation mit wirtschaftlicher Intention (im Sinne der eigentlichen Arbeitskommunikation und Sozialkommunikation) begreift (vgl. Kap. 5.2), so ist das übergeordnete sprachliche Lernziel des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts die sprachliche Handlungsfähigkeit in berufsrelevanten Situationen.

Somit müssen Sprachlehrkompetenzen für Fachsprachen im Mittelpunkt der Lehrerbildung stehen, um den pragmatischen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden und die bestehende Kluft zwischen universitären Ausbildungsinhalten in Literatur- und Sprachwissenschaft und späterer Unterrichtstätigkeit der Sprachpraxis zu bewältigen. Um den Studierenden einen guten Start in die Berufspraxis zu ermöglichen, muss im Unterricht eine angemessene und authentische Sprache der Berufspraxis gelehrt werden. Dabei ist der Unterricht in Wirtschaftsdeutsch nicht allein auf die Vermittlung von Fachterminologie zu be-

schränken, vielmehr sollten sowohl der Allgemeinwortschatz und der Gruppenwortschatz als auch unterschiedliche Stilschichten und Textsorten einbezogen werden, um in den beruflichen Situationen sprachlich adäquat und flexibel interagieren zu können.

### **Interkulturelle Kompetenz**

Interkulturelle Kompetenz im Sinne sozialer Kompetenz – Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel, Ambiguitätstoleranz – ist dem Fremdsprachenunterricht nicht von außen verordnet, sondern ist ihm inhärent und gehört zu den Aufgaben des DaF-Unterrichts (vgl. Kap. 6.5) – diese Erkenntnis wird an polnischen Hochschulen und Universitäten zwar verbal deklariert, jedoch in der Praxis nicht umgesetzt. Hierzu ist insbesondere interkulturelle Kompetenz als Lerninhalt in den Unterricht der Fachsprache „Wirtschaft“ zu integrieren, zumal zu den Schlüsselkompetenzen in einem Unternehmen Sprachkenntnisse und soziale Kompetenzen gerechnet werden. Die Folge für den Unterricht besteht primär darin, die affektive und emotionale Seite im Unterricht zu stärken, statt lediglich kognitive Informationen zu vermitteln.

Nach der Analyse der Lehrpläne der technischen/ökonomischen Fachrichtungen konnte ich feststellen, dass diese nur gelegentlich psychologische und pädagogische Seminare berücksichtigen. Demnach liegt es nahe, dass emotionale Fähigkeiten und soziale Kompetenzen nicht zum Schwerpunkt der Ausbildung gehören; gleichwohl werden sie im Berufsleben verlangt, und der Wirtschaftsdeutsch-Unterricht (mit Berücksichtigung der sozialen Kompetenz) könnte zur Initiierung der interkulturellen Kompetenz beitragen. Ziel ist es, effektive Kommunikation, d.h. die adäquate sprachliche Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen anzustreben. Dabei ist von der kontrastiven Vermittlung der Kulturstandards abzusehen; vielmehr sollte das Sprachtraining auf der Basis der hybriden Kultur (in Bezug auf konkrete Berufe, Studiengänge, Geschlechter) und ihrer Dynamik für interkulturelle Situationen sensibilisieren, soziale und persönliche Kompetenz fördern sowie die Entwicklung von Handlungsstrategien initiieren.

Dass Kenntnisse der Oberflächenstruktur einer Sprache (Grammatik, Lexik) allein nicht ausreichen, um miteinander zu kommunizieren, ist inzwischen eine Binsenweisheit. Insbesondere im Bereich der deutsch-polnischen Beziehungen ist die Verständigung von großer Bedeutung, weil diese in der Neuzeit durch

zahlreiche Konflikte gekennzeichnet waren (vgl. Kap. 3.1), deren Konsequenz die bis heute existierenden Stereotypen sind (vgl. Kap. 7.3). Die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache (mit interkulturellen Aspekten) kann deshalb zur Verfestigung einer Brücke zwischen Polen und Deutschland beitragen. Hinzu kommt, dass interkulturelle Kommunikationskompetenz nicht ohne die Einbettung soziokultureller Aspekte in den DaF-Unterricht zu erreichen ist; im Gegenteil: Verstöße gegen Kommunikations-Konventionen (latente Botschaften der manifesten Aussagen, Konnotationen) sind in interkulturellen Begegnungen allemal gravierender als linguistische Fehler (vgl. Kap. 6.4 und Kap. 6.5).

### **11.1.1 Germanistikstudium**

In der vorliegenden Arbeit wurden die aktuellen Entwicklungen polnischer Deutschabteilungen an Universitäten und Hochschulen dargestellt: Der Übergang von Allgemeinsprache zu Fachsprachen wird an den Technischen und Ökonomischen Hochschulen institutionell durchgesetzt (vgl. Kap. 7.2), in der Lehrerausbildung jedoch vernachlässigt (vgl. Kap. 7.1). Dieser Trend erfordert eine Modifizierung des Germanistikstudiums: Es sollten inhaltliche Schwerpunkte gesetzt sowie Wahlmöglichkeiten (z.B. Fachsprachen) gewährt werden. Das bisherige Studium basiert auf Literatur-, Geschichts- sowie Kulturwissenschaft – sicherlich Grundlagen der Philologie. Doch der Bedarf auf dem Arbeitsmarkt erfordert zunehmend die Kenntnis von Fachsprachen. Demzufolge sind folgende Reformen im Germanistikstudium in Polen zu empfehlen:

- Bildungsmaßnahmen und staatliche Richtlinien sollten Fachsprachen, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kompetenz zu integralen Bestandteilen des Germanistikstudiums machen.
- Das Germanistikstudium muss die Wahl inhaltlicher Schwerpunkte ermöglichen und somit die Professionalisierung der DaF-Lehrer stärken. Zu den Hauptaufgaben der Germanistik gehört vor allem die Vorbereitung auf Lehrer- sowie Dolmetschertätigkeiten. Dabei sollten Fachsprachen sowohl in der Didaktik als auch in der Übersetzungswissenschaft berücksichtigt werden. Für die Ausbildung der Philologen sollten unabhängige Programme erarbeitet und den einzelnen Gruppen (DaF-Lehrer, Übersetzer,

Dolmetscher) zugeordnet werden. Die Studierenden sollten in Zukunft zwischen Literatur und einzelnen Fachsprachen wählen dürfen, um sich auf diesem Gebiet zu professionalisieren.

- Didaktische Konzepte, neue Arbeitsformen und Methoden für Fachsprachen müssen entwickelt und evaluiert werden; multimediale Arbeitsmaterialien sowie Netze können eine bedeutende Rolle in der Fachsprachen- didaktik übernehmen. Hierzu ist es erforderlich, dass die Lehrerrolle innerhalb der Fachsprachendidaktik überdacht wird: Der Lehrer sollte bei multimedialen Übungen oder Fallbeispielen in den Hintergrund treten und mehr die Rolle des Moderators oder Beraters übernehmen, während der Lerner die Eigenständigkeit des Wissenserwerbs akzeptieren und Freude sowie Neugier an selbstentdeckendem Lernen finden sollte.
- Sinnvoll wäre es, Kooperationsprojekte mit deutschsprachigen Ländern (z.B. durch gemeinsame Projekte: E-Learning) zu entwickeln und den Austausch zu stärken. Diese Maßnahmen könnten zur Verbesserung sowohl der kommunikativen als auch der interkulturellen Kompetenz beitragen. Darüber sollten wären Kooperationen mit Lehrkräften an Hochschulen und Goethe-Instituten einbezogen werden, um die didaktische Praxis zu evaluieren und ihre Erkenntnisse in die sprachwissenschaftliche Forschung aufzunehmen.
- Lehrerkollegs, deren Existenz in Polen nicht selbstverständlich ist (vgl. 4.2.1), könnten die Möglichkeit ergreifen, einzelne Fachsprachen zu Schwerpunkten ihrer Ausbildungsprogramme zu machen – was zugleich auch dazu beitragen könnte, das Fortbestehen der betreffenden Kollegs abzusichern.
- Germanistikdozenten sollten die fachsprachliche Forschung sowohl auf dem Gebiet der Linguistik als auch dem der Didaktik entwickeln bzw. stärken und die Erkenntnisse in ihre Lehre einbeziehen. Auch eine Kooperation mit DAAD-Lektoren ist anzustreben, wobei insbesondere die Äquivalenz von Fachbegriffen, Textsorten und deren Funktion gemeinsam analysiert und gemeinsam an der Entwicklung adäquater didaktischer Methoden gearbeitet werden sollte.
- Ein (Studien-)Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land sollte in das Germanistikstudium integriert werden, denn einerseits beruht soziale

Kompetenz auf individueller Erfahrung, andererseits setzt interkulturelle Kompetenz einen bestimmten Grad der Vertrautheit mit den Konventionen der Zielkultur voraus.

### **11.1.2 Fort- und Weiterbildung**

Wie die vorliegende Studie verdeutlicht, klagen Germanistikdozenten und Lehrkräfte für Wirtschaftsdeutsch an Hochschulen über ein mangelndes sprachliches Gefühl für die Bedeutung fachsprachlicher Stilmittel im Berufskontext, fehlende Fachkompetenz und Erfahrung in der Fachsprachenvermittlung. Somit sind Initiativen zur Fort- und Weiterbildung der DaF-Dozenten zu ergreifen, um Barrieren und fehlende Kompetenzen zu überwinden, Lehrkräfte bei der Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch zu unterstützen sowie die Motivation der Lehrer zu stärken. Deshalb empfehle ich folgende Maßnahmen:

- Die Leiter der Sprachabteilungen sollten den Bedarf an der eigenen Hochschule ermitteln; in Kooperationen mit Unternehmen können Weiterbildungsprogramme entwickelt werden, die adressatenorientiert konzipiert sind.
- Weiterbildung sollte konsequent in die Berufstätigkeit der Lehrer integriert werden. Da eine praxisbezogene Lehrerbildung erforderlich ist, um die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten, dürfen Weiterbildungsmaßnahmen nicht als eine zusätzliche Belastung des Lehrerberufs (in finanzieller und zeitlicher Hinsicht) betrachtet werden; demzufolge sind solche Maßnahmen (z.B. von Sprachabteilungen) finanziell zu unterstützen. Da auch DAAD und Goethe-Institute an der Verbreitung der deutschen Sprache mitwirken, sollten diese Institute eine führende Rolle bei Weiterbildungsmaßnahmen in Polen sowie in deutschsprachigen Ländern übernehmen und auch als Anlaufstelle für die Weiterqualifizierung der DaF-Lehrer dienen.
- Kompetenzaufbau und Professionalisierung im Lehrerberuf erfordern ein lebenslanges Lernen, das in der Praxis auf viele Hemmnisse (Zeit, finanzielle Mittel, Personalmangel, wachsende Anforderungen) stößt und der effektiven Weiterbildung im Wege steht (vgl. 4.2.2). Die Lehrer sollten er-

kennen, dass das eigene Lernen für ihre Berufstätigkeit dringend erforderlich ist. In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, dass die Vorgesetzten die Weiterbildungsmaßnahmen unterstützen.

- Die Kooperation unter den Lehrkräften für Fachsprachen könnte als Internet-Plattform konzipiert werden mit dem Ziel, Erfahrungen und Lehrmaterialien auszutauschen. Dabei sind Kooperationen nach dem Motto „Lernen von- und miteinander“ anzustreben, um Wissensteilung und Erfahrungsaustausch sowie Nachhaltigkeit der Weiterbildungsmaßnahmen zu gewährleisten.
- Eine wissenschaftliche Begleitung des Austausches kann zur Evaluation, Entwicklung und Vereinheitlichung der Curricula beitragen. Darüber hinaus sollten Lehrer prinzipiell Kontakte zu außerschulischen Institutionen (Goethe-Instituten, DAAD, deutschsprachigen Instituten) sowie zur Arbeitswelt pflegen.
- Die Nachhaltigkeit effektiver Weiterbildungsmaßnahmen erfordert systematische empirische Untersuchungen sowie Langzeitstudien, deren wissenschaftliche Erkenntnisse für die Gestaltung gezielter Programme für Lehrkräfte der Fachsprachenvermittlung eingesetzt werden, um das Kompetenzgefühl der Lektoren positiv zu beeinflussen.

### **11.1.3 Didaktische Vorschläge**

Die Lehrerausbildung sollte sich verstärkt an kommunikativer, interkultureller und fachsprachlicher Didaktik als notwendigem Bestandteil des *Lehrer-Kompetenzprofils* orientieren. Für einen effektiven und praxisorientierten berufs- und fachsprachlichen Unterricht sind didaktische Maßnahmen notwendig. Im Folgenden werden einige didaktische Vorschläge gemacht:

- Es ist ratsam, einheitliche Konzepte und Programme adressatenorientiert (z.B. für Manager, Techniker oder Juristen) zu konzipieren sowie die bisherigen Prüfungsformen zu reformieren, sodass die mündliche Kommunikation stärker fokussiert wird. Hierzu sind gezielte Curricula zu erarbeiten, die die einzelnen Fachsprachen im Hinblick auf be-

stimmt Adressaten berücksichtigen und dadurch die Effektivität der Kurse gewährleisten.

- Der Frontalunterricht, der bis heute in Polen eine wichtige Rolle spielt, sollte als Unterrichtsform für die Vermittlung mündlicher und interkultureller Kompetenz in Frage gestellt werden; statt dessen sollten vermehrt interaktive Lehrmethoden eingesetzt und gefördert werden, um vielfältige Unterrichtsformen zu ermöglichen. Darüber hinaus sind wechselnde Sozialformen (wie z.B. Gruppen-, Partnerarbeit) sowie Diskussionen im Plenum wünschenswert, um den Lernenden viele unterschiedliche Kommunikationsformen zu ermöglichen. Bei der Gestaltung des Unterrichts sind didaktische Prinzipien, wie Anschaulichkeit, Selbstständigkeit und Exemplarität, zu beherzigen.
- Die Vermittlung fachlicher Inhalte muss konkreten Adressatengruppen angepasst sein; adäquate Methoden (z.B. Fallbeispiele) sind einzusetzen, um Kreativität und autonomes Sprachlernen zu fördern. Darüber hinaus ist das Methodenrepertoire prinzipiell zu erweitern:
  - durch Gastvorträge, die zur Verbesserung des Hörverstehens in fachlichen Kontexten beitragen;
  - durch Rollenspiele (z.B. Bewerbungsgespräche), die zur Entwicklung von Kreativität und sozialer sowie persönlicher Kompetenz beitragen;
  - durch Referate, die selbstständiges Arbeiten und sprachliche Handlungsfähigkeit fördern;
  - durch Fallbeispiele, die die Kreativität und Fähigkeit zur Teamarbeit stärken;
  - durch Video-Filme sowie szenische Spiele (z.B. in Form von Theaterstücken, Video-Aufnahmen), in denen Verhandlungen sowie Bewerbungsgespräche simuliert werden: Auf diese Weise können eigene Verhaltensweisen analysiert und eigene Handlungsstrategien verbessert werden.
- Die Vermittlung kommunikativer und sozialer Kompetenzen in interkulturellen Situationen ist als Ziel des Wirtschaftsdeutsch-Unterrichts anzusehen.

hen. Dabei sollen sowohl symmetrische (Mitarbeiter-Mitarbeiter) als auch asymmetrische (Arbeitnehmer-Arbeitgeber) Effektebenen berücksichtigt werden, die jedoch nach dem didaktischen Prinzip der Exemplarität gewählt werden.

- Da die Interaktion im Unterricht für die Entwicklung interkultureller und sprachlicher Kompetenz von großer Bedeutung ist, ist es ratsam, in den Lehrwerken und in der Unterrichtspraxis interaktive Aspekte besonders hervorzuheben und interaktive Übungsmöglichkeiten mit Lerninhalten zu kombinieren. Dadurch erhalten die Lerner die Möglichkeit, das Verhalten in interaktiven Situationen zu trainieren, was zur positiven Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten führen kann und interkulturelle Kompetenz aktiv fördert.
- Neue didaktische Formen, mediengestützter Unterricht, wie z.B. E-Learning, handlungsorientierte Unterrichtsmethoden und Projekte wie „*Lernen durch Lehren*“ oder Videokonferenzen, sollten innovativ in die Fachdidaktik integriert werden. Multimediale Projekte, die interdisziplinär und international vernetzt sind, können zur Kreativität, Selbstständigkeit, Autonomie, Nachhaltigkeit sowie zur interkulturellen Kompetenz beitragen und Studierenden einen praxisorientierten Spracherwerb erleichtern. Zusätzlich können Projekte zwischen Polen und anderen Ländern (z.B. Tschechien, England, China) konzipiert werden, um Einseitigkeit bei der kontrastiven Darstellung deutsch-polnischer Kulturstandards zu vermeiden.

Bei den geforderten Lernmethoden und der Verwendung multimedialer Lehrmaterialien kommt dem Lehrer die Rolle zu, den Lernweg zu organisieren und den Lernenden als Berater oder Moderator zur Verfügung zu stehen. Schließlich sind Lehrer als kulturelle Mediatoren und „Architekten“ von Lernprozessen zu begreifen.

## **11.2 Anregungen für die Forschung**

Die vorliegende Forschungsarbeit zur Lehrerausbildung hinsichtlich Wirtschaftsdeutsch und interkultureller Kompetenz beschränkt sich auf eine explorative Studie, die als Grundlage für eine repräsentative Studie dienen kann. Ferner regen die ermittelten Daten meiner Untersuchung zu weiteren Forschungen auf diesem Gebiet an, die mit der vorliegenden Arbeit in engem Zusammenhang stehen und wie folgt umrissen werden können:

- Vergleich der ermittelten Erkenntnisse mit weiteren Faktoren und Probanden, u.a. durch Befragung polnischer Arbeitgeber, die mit Deutschland kooperieren, durch Befragung polnischer Mitarbeiter als Vertreter der polnischen Arbeitswelt und Absolventen. Derartige Untersuchungen könnten mögliche Zusammenhänge und weitere Bedürfnisse sowie Korrelationen erkennen lassen, die für die Erstellung von Lehrmaterialien sowie Curricula für die Lehreraus- und weiterbildung notwendig sind.
- Ferner sind für den praktischen Unterricht die Gesprächsanalysen der Unternehmer sowie die in der Praxis verwendeten Textsorten zu analysieren, um gezielt zu ermitteln, wie die Didaktik auf konkrete Adressaten vorbereitet werden kann. Dabei kann die Häufigkeit von Fachbegriffen, Phraseologismen, Anglizismen, Textsorten und Textfunktionen sowie Syntax in Gesprächssituationen im beruflichen Alltag mit Hilfe von Videoaufnahmen und Gesprächsanalysen analysiert werden, um auf der Grundlage der hierbei gewonnenen Erkenntnisse neue Lehrwerke und Lehrmaterialien zu konzipieren.
- Studien zur interkulturellen Kompetenz in Wirtschaftsdeutsch sollten im Sinne interwissenschaftlicher, interdisziplinärer Forschung betrieben werden, zumal die Lehrerausbildung für interkulturelle Fachsprachenvermittlung als Schnittstelle zwischen der sozialwissenschaftlichen Sichtweise der Bildungsideale, sprachwissenschaftlichen Aspekten und wirtschaftlichen Inhalten betrachtet werden sollte. Da eine adressatenorientierte Fachdidaktik in Polen fehlt, ist die Kooperation von Germanisten mit Erziehungswissenschaftlern sowie Wissenschaftlern aus den Gebieten der Wirtschafts-, Technik- und Rechtswissenschaft für die Erstellung von adäquaten Lehrwerken und Curricula wünschenswert. Darüber hinaus ist

eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte an Hochschulen mit DAAD-Lektoren und Goethe-Instituten zu empfehlen, die besonders in Bezug auf didaktische Konzepte ihre Erkenntnisse einbringen können.

- Die Evaluation der Ausbildung und Fortbildung der DaF-Lehrer ist systematisch und langfristig zu erfassen, um daraus weitere Verbesserungsvorschläge für die Praxis zu entwickeln sowie neue didaktische Konzepte zu erarbeiten, die in die Praxis implementiert werden können.



## 12 Literaturverzeichnis

### 12.1 Deutsch- und englischsprachige Literatur

- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3., neu-  
bearbeitete Aufl. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003
- Auswärtiges Amt: Bilaterale Beziehungen – Polen – Wirtschaft. Berlin, 2006a  
Online: [http://www.auswaertiges-  
amt.de/diplo/de/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Pol  
en/Wirtschaft/Wirtschaft.html](http://www.auswaertiges-<br/>amt.de/diplo/de/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Pol<br/>en/Wirtschaft/Wirtschaft.html) [Stand: 20.06.2007]
- Auswärtiges Amt: Bilaterale Beziehungen : Polen – Politik. Berlin, 2006b Online:  
[http://www.auswaertiges-  
amt.de/diplo/de/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Pol  
en/Politik/PolitischeBeziehungen.html](http://www.auswaertiges-<br/>amt.de/diplo/de/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Pol<br/>en/Politik/PolitischeBeziehungen.html) [20.06.2007]
- Auswärtiges Amt: Länderinformationen – Polen. Berlin, 2008 Online:  
[http://www.auswaertiges-  
amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Polen/Wirtschaft.html#t6](http://www.auswaertiges-<br/>amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Polen/Wirtschaft.html#t6) [Stand:  
20.06.2007]
- Auswärtiges Amt: Länderinformationen. Berlin 2010 Online:  
[http://www.auswaertiges-  
amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Polen/Wirtschaft.html](http://www.auswaertiges-<br/>amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Polen/Wirtschaft.html) [Stand:  
10.01.2010]
- Baumer, Thomas: Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Zürich : Orell Füssli,  
2002
- BBJ (Berufliche Bildung für Jugendliche): Das Polnische Bildungssystem. 2005  
Online: [http://europa-  
jugendhilfe.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/Handlungs-  
\\_und\\_Themenfelder/Jugendsozialarbeit/berufliche\\_Integration/Ausbildun  
g-PL.pdf](http://europa-<br/>jugendhilfe.de/fileadmin/user_upload/downloads/Handlungs-<br/>_und_Themenfelder/Jugendsozialarbeit/berufliche_Integration/Ausbildun<br/>g-PL.pdf) [Stand: 10.04.2008]
- Beier, Rudolf/Möhn, Dieter: Fachtexte in fachsprachlichen Lehr- und Lernmate-  
rialien für den fremdsprachlichen Unterricht – Überlegungen zu ihrer Be-  
schreibung und Bewertung. In: Fachsprache 6/1994. S. 89-115.
- Berchem, Theodor: Europa – Kulturelle Identität und sprachliche Vielfalt. Ge-  
danken zu einer möglichen europäischen Sprachenpolitik. In: Gnutz-  
mann, Claus/Königs, Frank, G./Pfeiffer, Waldemar: Fremdsprachenun-

- terricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt am Main : Diesterweg 1992, S.48-63.
- Blaim, Monika u. a.: Lernbedarfsanalyse Wirtschaftsdeutsch – ein studentisches Projekt. In: Kiefer, Karl-Hubert; Fischer, Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.): Wirtschaftsdeutsch vernetzt: Neue Konzepte und Materialien. München : Iudicium, 2007, S. 119-142.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Opladen : Leske + Budrich, 2002
- Bolten, Jürgen: Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München : Iudicium, 1991
- Bolten, Jürgen: Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Training. 5. Aufl. München/Mering : Rainer Hampp, 2003
- Bolten, Jürgen: Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Stuttgart : Vandenhoeck & Ruprecht, 2007
- Bortz, Jürgen: Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin : Springer, 1984
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB): Europa-Mitgliedsstaaten der EU. Bonn, 2006 Online: <http://www.bpb.de/themen/XMN0NV,0,0,Polen.html> und: <http://www.bpb.de/themen/27SSWO,0,0,Deutschland.html> [Stand: 10.05.2007]
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen : Gunter Narr, 1999
- Bredella, Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen : Gunter Narr, 1999, S. 85-120.
- Brosius, Hans-Bernd/Koschel, Friederike: Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005
- Brünner, Gisela: Wirtschaftskommunikation: Linguistische Analyse ihrer mündlichen Faktoren. Tübingen : Niemeyer, 2000

- Brüsemeister, Thomas: Qualitative Forschung – Ein Überblick. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2000
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Berlin u. a. : Langenscheidt, 1987
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese: Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen : Gunter Narr, 2000
- Bundesagentur für Außenwirtschaft (bfai): Deutsch-polnischer Wirtschaftsaustausch. Köln, 2006 Online:  
[http://www.bfai.de/DE/Content/\\_\\_\\_SharedDocs/Links-Einzeldokumente-Datenbanken/fachdokument.html](http://www.bfai.de/DE/Content/___SharedDocs/Links-Einzeldokumente-Datenbanken/fachdokument.html) [Stand: 15.10.2007]
- Bundesagentur für Außenwirtschaft (bfai): Wirtschaftsdaten kompakt. Polen. Köln, 2007 Online: [http://www.bfai.de/DE/Content/\\_\\_\\_SharedDocs/Links-Einzeldokumente-Datenbanken/fachdokument.html?fldent=MKT200711158019](http://www.bfai.de/DE/Content/___SharedDocs/Links-Einzeldokumente-Datenbanken/fachdokument.html?fldent=MKT200711158019) [Stand: 10.04.2008]
- Bundesagentur für Außenwirtschaft (bfai): Wirtschaftstrends Polen. Jahreswechsel 2007/08. Köln 2008 Online: <http://www.bfai.de/fdb-SE,MKT20080111092345,Google.html> [Stand: 10.05.2008]
- Bungarten, Theo: Die Sprache in der Unternehmenskommunikation. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): Sprache und Kultur in der interkultureller Marketingkommunikation, Totstedt : Attikon, 1994, S. 29-42.
- Byram, Michael: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997
- Christ, Herbert: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 1 (3) 1996 Online:  
[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_3/beitrag/christ.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm) [Stand: 10.06.2008]
- Cziomer, Erhard: Die Wirtschaftsbeziehungen zwischen der Volksrepublik Polen und der Bundesrepublik Deutschland 1949-1975. In: Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Die Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen bis zur Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Inter-

nationale Schulbuchforschung. Band 22/X. Braunschweig : Selbstverlag des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchkommission. 1987, S. 135-149.

Dannerer, Monika: Effizienz in beruflicher Kommunikation. In: Ammon, Ulrich/Mattheier, Klaus J./Nelde, Peter H. (Hrsg.): Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. (19. Wirtschaft und Sprache) Tübingen : Niemeyer, 2005

De Florio-Hansen, Inez: Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd-) sprachensübergreifenden Konzept. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 3/2000, S. 227-234.

De Saussure, Ferdinand (Hrsg.): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Berlin : Walter de Gruyter, 1967

DeStatis (Statistisches Bundesamt Deutschland): Polen. 2007 Online:  
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Internationales/InternationaleStatistik/Land/Europa/Polen,templated=renderPrint.psml> [Stand: 03.04.2008]

DeStatis: Wirtschaft 2010 Online:  
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Zeitreihen/WirtschaftAktuell/Arbeitsmarkt/Content100/arb410a,templated=renderPrint.psml> [Stand: 10.01.2010]

Deutscher Germanistenverband (Hrsg.): Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 4/1997

Deutscher Germanistenverband (Hrsg.): Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 2/1999

Edmondson, Willis: Was trägt das Adjektiv „interkulturell“ zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei? In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen : Gunter Narr, 1994, S. 161-188.

Edmondson, Willis/House, Juliane: Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Band 9, 2/1998

- Erpenbeck, John/Sauer, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000 – Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster u. a.: Waxmann, 2000, S. 289-335.
- Europass: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. 2006  
 Online:  
<http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/de>  
 [Stand: 03.06.2007]
- European Commission: Special Eurobarometer. Brüssel 2006 Online:  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_254\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_254_en.pdf) [Stand: 10.12.2008]
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Eltsternmann, Mechthild/ Kraft, Barbara: Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen : Gunter Narr, 2004
- Flader, Dieter: „Poles are telling Lies!“ “Poles do not follow the rules.” “There is no work moral in Poland.” – Western Complaints about Poles as a Matter of Culture Shock. In: Aalto, Nancy/Reuter, Ewald (eds): Aspects of Intercultural Dialogue. Köln : SAXA, 2006, S.145-157.
- Flader, Dieter: Polen. In: Flader, Dieter/Comati, Sigrun: Kulturschock. Interkulturelle Handlungskonflikte westlicher Unternehmen in Mittelost- und Südosteuropa. Eine Untersuchung an den Beispielen von Polen, Rumänien und Bulgarien. Wiesbaden : VS (Verlag für Sozialwissenschaften), 2008, S. 13-122.
- Fleischer, Michael: Kulturtheorie : Systemtheoretische und evolutionäre Grundlagen. Oberhausen : Athena, 2001
- Flick, Uwe (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München : Psychologie-Verlag-Union, 1991
- Fluck, Hans-Rüdiger: Didaktik der Fachsprachen. Tübingen : Gunter Narr, 1992
- Frey, Andreas: Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern:

- Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik. (51. Beiheft) Weinheim/Basel : Beltz, 2006, S. 30-46.
- Friebersthäuser, Barbara/Prenzel Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München : Juventa, 1997
- Gablers Wirtschaftslexikon 14. Aufl. Wiesbaden : Gabler, 1997
- Gadamer, Hans G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3., erw. Aufl. Tübingen : J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1972
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1987
- Geertz, Clifford: Kulturbegriff und Menschenbild. 1966 abgedruckt In: Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): Kulturphilosophie. Freiburg/München : Alber, 2000, S. 205-231.
- Gerhards, Jürgen unter Mitarbeit von Michael Hölscher: Kulturelle Unterschiede in der Europäischen Union. Ein Vergleich zwischen Mitgliedsländern, Beitrittskandidaten und der Türkei. 2. durchgesehene Aufl. Wiesbaden : VS (Verlag für Sozialwissenschaften), 2006
- Götz, Klaus/Bleher, Nadine: Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. 5. Aufl. München/Mering : Rainer Hampp, 2003
- Grucza, Franciszek: Deutsche Sprache in Polen. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.): Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen: Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Warszawa : Graf-Punkt, 2001a, S. 107-131.
- Grucza, Franciszek : Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (2. Halbband) New York/Berlin : Walter de Gruyter, 2001b, S. 1528-1543.
- Haumersen, Petra/Liebe, Frank: Eine schwierige Utopie. Der Prozeß interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen. Berlin : Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1990
- Heinen, Jens: Internationalisierungsstrategien deutscher Unternehmen. 2004 In: [www.innovations-report.de/html/berichte/studien/bericht-33736.html](http://www.innovations-report.de/html/berichte/studien/bericht-33736.html) [Stand: 10.02.2008]

- Heringer, Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. Tübingen/Basel : A. Francke, 2004
- Heringer, Hans-Jürgen: How to Improve Your Understanding. In: Harden, Theo/Witte, Arnd (eds.): The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language. Oxford u. a. : Lang, 2000, S. 27-40.
- Heuberger, Valeria/Suppan, Arnold/ Vyslonzil, Elisabeth (Hrsg): Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main, u. a. : Peter Lang, 1998
- Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster : Waxmann, 1994
- Hofstede, Geert: Culture`s Consequences. International differences in work-related values. Beverly Hills : Sage, 1980
- Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit : Kulturen – Organisationen-Management. Wiesbaden : Gabler, 1993
- Hörner, Wolfgang/WompeI, Ilse Renate: Die polnische Schule im Umbruch: Das neue polnische Bildungsgesetz im Kontext der gesellschaftlichen Veränderung. Studien der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund. Band 16. Wiesbaden : Harrassowitz, 1994
- House, Juliane: Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1/3, 1996
- ICSME: Promoting Intercultural Communication Skills in the Multilingual Europe. 2007 Online: [http://www.researchportal.be/en/project/icsme-promoting-intercultural-communication-skills-in-the-multilingual-europe-%28UH\\_R-1152%29/](http://www.researchportal.be/en/project/icsme-promoting-intercultural-communication-skills-in-the-multilingual-europe-%28UH_R-1152%29/) [Stand: 10.06.2007]
- IHK NRW: Konjunkturbericht MOE. 2006 Online: [www.ihk-nrw.de/konjunkturbericht\\_moe\\_2006.html](http://www.ihk-nrw.de/konjunkturbericht_moe_2006.html) [Stand: 12.03.2008]
- Iluk, Jan: Stand und Perspektiven bilingualer polnisch-deutscher Bildungsgänge in Polen. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.): Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen: Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Warszawa : Graf-Punkt, 2001a, S. 470-480.

- Jonda, Bernadette: Deutsch-polnischer Schüler- und Studentenaustausch. Ein Programm der Robert Bosch Stiftung. Dokumentation über die Jahre 1979-1989. Gerlingen, 1990 (Monographie)
- Keßler, Uwe: Symbol für Abgrenzung und Brückenschlag. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Annäherungen Deutsche und Polen 1945-1995. Düsseldorf : Droste. 1996, S. 152-158.
- Kiefer, Karl-Hubert/Fischer, Johann/Jung, Matthias/Roche, Jörg (Hrsg.): Wirtschaftsdeutsch vernetzt: Neue Konzepte und Materialien. München : Iudicium, 2007
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. durchges. und erw. Aufl. CD-ROM Berlin : Walter de Gruyter, 2002
- Knapp, Karlfried/Knapp-Pothhoff, Annelie: Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Nr.1, 1990, S. 62-93.
- Kostecki, Zbigniew: Deutsch-polnische Wirtschaftsbeziehungen im Jahre 2007. Polnische Botschaft: Wirtschaftsabteilung. Berlin, 2008 In: [www.berlin.polemb.net](http://www.berlin.polemb.net) [Stand: 11.05.2009]
- Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann: Einführung. Interkulturelle Kommunikation aus kommunikationspsychologischer Perspektive. In: Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 2006
- Kutschker, Michael/Schmid, Stefan.: Internationales Management. 4., bearbeitete Aufl. München/Wien : Oldenburg, 2005
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 Methodologie. 3., korr. Aufl. München u. a. : Psychologie-Verlag-Union, 1995
- Liu, Fang: Entwicklung synergetischer Handlungskompetenz : Ein didaktisches Modell zum Wirtschaftsdeutsch in China. München : Iudicium, 2006
- Loenhoff, Jens: Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation. Opladen : Leske + Budrich, 1992
- Losche, Helga: Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Alling : Sandmann, 1995
- Maletzke, Gerhard: Kommunikationsforschung als empirische Sozialwissenschaft. Berlin : Spiess, 1980

- Markiewicz, Władysław: Polen und Deutsche: Ressentiments ohne Ende? In: Hahn, Hans Henning/Jacobmeyer, Wolfgang/Krzemiński, Adam/Tomala, Mieczysław/Orłowski, Hubert u. a.: Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa. Hannover: Landeszentrale für politische Bildung 1995, S. 130-137.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim/Basel : Beltz, 2003
- Müller, Stefan/Gelbrich, Katja: Interkulturelles Marketing. München : Franz Vahlen, 2004
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen : Gunter Narr, 2001
- Myczko, Kazimiera: Forschung und Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Polen. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.): Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen: Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Warszawa : Graf-Punkt, 2001a, S. 873-883.
- Neuner, Gerhard: Focus on the learner: Neuere Entwicklungsperspektiven in der Fremdsprachendidaktik. In: Piepho, Hans-Eberhard/Kubanek-German, Angelika (Hrsg.): I beg to differ: Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. Festschrift für Hans Hunfeld. München : Iudicium, 1998
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen : Leske & Budrich, 2000
- North, Klaus: Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden : Gabler, 1999
- Oberschmidt, Randolf: Bericht: Warschau. 2008, Online: [daad.com/berichte/Warschau.pdf](http://daad.com/berichte/Warschau.pdf) [Stand: 11.11.2008]
- Ohnacker, Klaus: Die Syntax der Fachsprache Wirtschaft im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main u. a. : Lang, 1992
- Oksaar, Els (Hrsg.): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Berlin : Walter de Gruyter, 1984
- Orłowski, Hubert: Deutsche Literatur in polnischen Lehr- und Lesebüchern für den Deutsch- und Polnischunterricht in der VR Polen. In: Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Die Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und

der Volksrepublik Polen bis zur Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung. Band 22/X. Braunschweig : Selbstverlag des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchkommission. 1987, S.171-178.

- Orłowski, Hubert: Polnische Wirtschaft. Zum deutschen Polendiskurs der Neuzeit. Wiesbaden : Harrassowitz, 1996
- PAIIZ (Polnische Agentur für Information und Auslandsinvestitionen): Ausländische Direktinvestitionen, Bericht 2004. Online: [www.wirtschaft-polen.de/de/pdf/unido\\_polen2004de.pdf](http://www.wirtschaft-polen.de/de/pdf/unido_polen2004de.pdf) [Stand: 10.11.2008]
- Pfeiffer, Waldemar: Aktuelle Probleme der Sprachenpolitik und des Sprachenunterrichts: Beispiel Polen. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G./Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt am Main : Diesterweg 1992, S. 90-101.
- Polnische Botschaft: Botschaft der Republik Polen in der BRD. Berlin, 2008 Online: [www.wirtschaft-polen.de](http://www.wirtschaft-polen.de) [Stand: 11.04.2009]
- Pörings, Ralf/Schmitz, Ulrich (Hrsg.): Sprache und Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Tübingen : Gunter Narr, 2003
- Proniewski, Marek: Strukturwandel in der Wirtschaft. In: Bingen, Dieter/Ruchniewicz, Krzysztof (Hrsg.): Länderbericht Polen: Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur. Frankfurt/New York : Campus 2009, S. 263-271.
- Repetzki, Beatrice: Deutsche Unternehmen im östlichen Europa zufrieden. AHK-Analyse des Investitionsklimas. 2006: Online: [http://www.bfai.de/DE/Content/\\_\\_\\_SharedDocs/Links-Einzeldokumente-Datenbanken/fachdokument.html?fident=MKT20060516103304](http://www.bfai.de/DE/Content/___SharedDocs/Links-Einzeldokumente-Datenbanken/fachdokument.html?fident=MKT20060516103304) [Stand: 14.07.2008]
- Rheinischer Merkur: Deutsche Sprache in Mittel- und Osteuropa. 2008 Online: [http://www.initiative-deutsche-sprache.de/presseecho\\_artikel.php?id=8](http://www.initiative-deutsche-sprache.de/presseecho_artikel.php?id=8) [Stand: 05.06.2008]
- Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. Tübingen : A. Francke (UTB), 2005

- Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Integration als Dialog : Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Baltmannsweiler : Scheider Hohengehren, 1994
- Rothlauf, Jürgen: Interkulturelles Management. München/Wien : Oldenbourg, 1999
- Róžański, Jerzy/Sikorski, Andrzej (1996): Polnische Unternehmen und ihre Führungskräfte im kulturellen Wandel zur Zeit der wirtschaftlichen Transformation in Polen. In: Lang, Rainhart (Hrsg.): Wandel von Unternehmenskulturen in Ostdeutschland und Osteuropa. II. Chemnitzer Ostforum. 6.-9. März 1995. München/Mering : Hampp, 1996, S. 185-194.
- Ryle, Gilbert: Der Begriff des Geistes. Stuttgart : Reclam, 1969
- Sadownik, Barbara: Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs: Lernerperspektive. Lublin : Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1997
- Schneider, Marion: Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Methoden und Erfahrungen aus den Carl Duisberg Centren. In: Wierlacher, Alois/Eggers, Dietrich u.a.: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 15. München : Iudicium, 1989, S. 150-174.
- Schrader, Heinrich/Trame, Wilhelm: Kommunikative Kompetenz als die Schlüsselqualifikation im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Josting, Petra/Peyer, Ann (Hrsg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 8. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2002, S. 28-41.
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1981
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Interkulturelle Bildung und Erziehung. Berlin : Verwaltungsdruckerei, 2001
- Siemieniak, Henryk: Lehrplanrevision in der Perspektive europäischer Integration – Deutschland und Polen im Vergleich. In: Hörner, Wolfgang/Steier-Jordan, Sonja, Szymański, M. S. (Hrsg.): Transformation im Bildungswesen und europäische Perspektiven: Deutschland und Polen im Vergleich. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 83. Köln/Weimar/Wien : Böhlau, 1999, S. 73-83.

- Slembek, Edith: Grundfragen der interkulturellen Kommunikation. In: Jonach, Ingrid (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. München : Reinhardt, 1998, S. 27-36.
- Solmecke, Gert: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen : Gunter Narr, 1994, S. 165-171.
- Sroka, Wendelin: Partnerschaften zwischen Schulen in Deutschland und dem östlichen Europa. In: Hörner, Wolfgang/Steier-Jordan, Sonja/Szymański, Mirosław S. (Hrsg.): Transformation im Bildungswesen und europäische Perspektiven: Deutschland und Polen im Vergleich. Köln/Weimar/Wien : Böhlau, 1999, S. 229-241.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 2006
- Straub, Jürgen: Handlung, Interpretation, Kritik: Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin u. a. : Walter de Gruyter, 1999
- Strohner, Hans/Brose, Roselore: Kommunikation und ihre Optimierung. In: Strohner, Hans/Brose, Roselore. (Hrsg.): Kommunikationsoptimierung: verständlicher – instruktiver – überzeugender. Tübingen : Stauffenburg, 2002, S. 3-14.
- Szulc, Aleksander: Gestalten und Gestalter der polnischen Germanistik von den Anfängen bis 1960. In: Simmler, Franz/Tomiczek, Eugeniusz (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Wrocław/Dresden : ATUT 2006, S. 334-351.
- Tenber, Reinhard: Theorie und Praxis bei der Vermittlung von "interkulturellen" Kompetenzen. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen : Gunter Narr, 1999
- Terhart, Ewald: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebersthäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München : Juventa, 1997, S. 27-42.
- Terpstra, Vern/Sarathy, Ravi: International Marketing, 5<sup>th</sup> Ed., Chicago/IL 1991

- Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen : Hogrefe, 1993
- Thomas, Alexander u. a. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1 und 2. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2003
- Tomala, Mieczysław: Deutsch-polnische Wirtschaftsbeziehungen seit 1919. In: Jahn, Hans, Henning/Jacobmeyer, Wolfgang/Krzemiński, Adam/Tomala, Mieczysław/Orłowski, Hubert u. a.: Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa. Hannover : Landeszentrale für politische Bildung, 1995, S. 45-57.
- Unido: Business in Polen. 2004 In: [www.wirtschaft-polen.de/de/pdf/unido\\_polen2004de.pdf](http://www.wirtschaft-polen.de/de/pdf/unido_polen2004de.pdf) [Stand: 20.06.2008]
- Veith, Werner H.: Soziolinguistik: ein Arbeitsbuch mit Kontrollfragen und Antworten. Tübingen : Gunter Narr, 2002
- Volckmar, Nicolaus: Vierzig Dialogi. 1612 (o. O.)
- Vollmer, Helmut J.: Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hrsg): Pluralität und Bildung. Opladen : Leske & Budrich, 1998, S. 213-234.
- von Rosenstiel, Lutz/Lang, Thomas/Sigl, Eduard (Hrsg.): Fach- und Führungsnachwuchs finden und fördern. Stuttgart : Schäffer-Poeschel, 1994
- Wawrzyniak, Renata: Kommunikative Kompetenzen in der Lehrerausbildung. In: Hörner, Wolfgang/Steier-Jordan, Sonja/Szymański, Mirosław S. (Hrsg.): Transformation im Bildungswesen und europäische Perspektiven: Deutschland und Polen im Vergleich. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 83. Köln/Weimar/Wien : Böhlau, 1999, S. 211-219.
- Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche (wiww): Ausländische Direktinvestitionen. 2007 In: [www.wiww.ac.at](http://www.wiww.ac.at) [Stand: 10.10.2009]
- Wojciechowski, Krzysztof: Knigge für deutsche (Nicht-nur-)Unternehmer in Polen. Frankfurt (Oder) : IHK, 2002
- Wolff-Powęska, Anna: Verständigung zwischen Polen und Deutschen. Der lange Weg von skeptischer Akzeptanz zu schrittweiser Annäherung. In: Weber, Norbert H. (Hrsg.): Die Oder überqueren. Deutsch-polnische Be-

- gegnungen in Geschichte, Kultur und Lebensalltag. Frankfurt am Main : IKO, 1999, S. 70-83.
- Zabrocki, Ludwik: Grundfragen der konfrontativen Grammatik. In: Moser, Hugo (Hrsg.): Probleme der kontrastiven Grammatik. Düsseldorf : Schwann, 1975, S. 31-51.
- Zabrocki, Ludwik: Zur Theorie der konfrontativen Sprachwissenschaft. Glottodidactica Warszawa, Nr. 7., 1977
- Zawadzka, Elżbieta: Deutschunterricht, Lehreraus- und fortbildung in Polen. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand - Ausblicke. Warszawa : Graf-Punkt, 1998
- Zawadzka, Elżbieta: Germanistikstudien und der politisch-gesellschaftliche Wandel in Polen. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.): Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen: Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Warszawa : Graf-Punkt 2001a, S. 775-784.
- Zhao, Jin: Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge. Tübingen : Gunter Narr, 2002
- Zielińska-Kostyło, Hanna: Zur Frage des Rekonstruktionismus im heutigen Polen. In: Busch, Friedrich W./Wätjen, Hans-Joachim: Entwicklung und Pflege der deutsch-polnischen Beziehungen in der Pädagogik. Oldenburger Universitätsreden. Vorträge – Ansprachen – Aufsätze. Nr. 175. Oldenburg : BIS, 2007, S. 71-83.
- Zydatiś, Wolfgang (1998): Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin : Cornelsen, 1998, S. 15-21.

## 12.2 Polnischsprachige Literatur

*BIP MEN (Biuletyn informacji publicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej):*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych. (Dz. U. z 2004r. Nr. 256, poz. 2572, z późn. zm.) 2006 Online:*

*[http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_projekty/projekt\\_rozporzadzenia\\_300606.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_projekty/projekt_rozporzadzenia_300606.pdf) [Stand: 26.11.2008]*

*Błahut, Karol J.: Polsko-niemieckie stosunki gospodarcze w latach 1919-1939.*

*Warszawa u. a : Ossolineum, 1975*

*CBOS BS148/2006 (Centrum Badania Opinii Społecznej): Stosunek Polaków do innych narodów. Warszawa 2006, CBOS, BS 148/2006 Online:*

*<http://www.cbos.pl> [Stand: 15.06.2008]*

*CBOS BS/177/2006: Znajomość Języków Obcych i wyjazdy zagraniczne.*

*Komunikat z badań. BS/177/2006, Warszawa 2006. Online:*

*<http://www.cbos.pl> [Stand: 25.07.2008]*

*Dolińska, Xymena/Falkowski, Mateusz: Polen und Deutschland. Warszawa : Instytut Spraw Publicznych, 2001*

*Egospodarka: Emigracja Polaków w latach 2004-2006. 2007 Online:*

*<http://www.egospodarka.pl/25681,Emigracja-Polakow-w-latach-2004-2006,1,39,1.html> [Stand: 11.06.2008]*

*Fatyga, Barbara: Sytuacja młodzieży w Polsce. In: Doświadczając uczenia.*

*Materiały pokonferencyjne. Warszawa : Fundacja Systemu rozwoju edukacji, 2005*

*Gaca, Krystyna/Kozłowska, Agnieszka: Ewaluacja koncepcji zajęć niemieckiego języka fachowego w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu. In:*

*Mackiewicz, Maciej (Hrsg.): Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa. Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2005. S. 217-223.*

*Głos Wielkopolski: Wielka emigracja studentów. 2006 Online:*

*<http://praca.gazeta.pl/gazetapraca/1,67738,3335613.html>*

*Grucza, Franciszek: Lingwistyka stosowana: Historia – Zadania – Osiągnięcia.*

*Seria: Języki. Kultury. Teksty. Wiedza. Warszawa : Euro-Edukacja, 2007*

- GUS (Główny Urząd Statystyczny/Statistisches Hauptamt) (Hrsg.): *Rocznik Statystyczny, Warszawa, 1992*
- GUS: *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2001/2002. Warszawa, 2002*
- GUS: *Mały rocznik statystyczny. Warszawa, 2005*
- GUS: *Urząd Statystyczny. Warszawa, 2006, Online: www.stat.gov.pl [Stand: 13.03.2008]*
- GUS: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r. Warszawa, 2006a*
- GUS: *Warunki życia: szkolnictwo. Warszawa, 2006b*
- GUS: *Handel zagraniczny. 2007 Online: www.stat.gov.pl [Stand: 20.03.2008]*
- GUS: *Mały rocznik statystyczny. Warszawa, 2008*
- Kizik, Edmund: *Nauczanie języka polskiego w Gdańsku u schyłku XVI i w XVII wieku. In: Wijaczka, Jacek (Hrsg.): Materiały konferencji Naukowej: Stosunki polsko-niemieckie w XVI-XVIII wieku. Kielce : Akademia Świętokrzyska, 2002, S. 37-64.*
- Klaffkowski, Alfons: *Umowa poczdamska a sprawy polskie. 1945-1970. Poznań : Wydawnictwo Poznańskie, 1970*
- Komorowska, Hanna: *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – osiągnięcia i trudności. In: Aleksandrowicz-Pedich, Lucyna/Komorowska, Hanna: Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce: Narodziny systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby. Białystok : Wydawnictwo Uniwersytetu, 1999, S. 9-21.*
- Kromer, Marcin: *Polonia sive de situ. In: Żołądź, Dorota: Ideały edukacyjne doby staropolskiej. Stanowe modele i potrzeby edukacyjne szesnastego i siedemnastego wieku. Warszawa/Poznań : PWN, 1990, S. 107-114.*
- Kuźminska, Romualda: *Czy nowe wyzwania prowadzą do rozwoju Studiów Języków Obcych? In: Politechnika Wrocławska (Hrsg.): The Role of Academic Centres of Teaching Polish and Foreign Languages in Creating a European Space of Higher Education. Konferencje Nr. 39. Wrocław : Oficyna Politechniki Wrocławskiej, 2007, S. 214-225.*
- Lauritzen, Peter: *Edukacja przez całe życie. In: Kaczanowska, Jagna (Hrsg.): Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne. Warszawa : Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. 2005, S. 9-12.*
- Lewicka, Grażyna: *Konstruzywistyczne teorie poznania i uczenia się jako podstawa do tworzenia koncepcji glotodydaktycznych. In: Politechnika*

- Wrocławska (Hrsg.): The Role of Academic Centres of Teaching Polish and Foreign Languages in Creating a European Space of Higher Education. Konferencje Nr. 39. Wrocław : Oficyna Politechniki Wrocławskiej, 2007. S. 226-231.
- Lompart, Artur: Nasz prezydent o germanistyce, wyborach i Uniwersytecie – Wywiad z prof. Franciszkiem Gruczą. In: Uniwersytet Warszawski: Pismo uczelni, Nr. 4 (25) 2005. Uniwersytet Warszawski : Warszawa.
- Łyp-Bielecka, Aleksandra: Nauczanie słownictwa a kompetencja interkulturowa. In: Mackiewicz, Maciej (Hrsg.): Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa. Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2005. S. 63-70.
- MEN (Ministerstwo Edukacji Narodowej): Edukacja językowa w Polsce. Raport krajowy. Warszawa, 2005 Online:  
[https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/country\\_profile.pdf](https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/country_profile.pdf) [Stand: 10.05.2007]
- Money: Polacy szturmują prywatne szkoły. 2008 Online:  
<http://news.money.pl/artukul/polacy;szturmuja;prywatne;szkoly,138,0,327818.html> [Stand: 11.12.2008]
- Ostaszewska, Ewa D.: Potrzeby, zagrożenia i perspektywy lektorów w Polsce. In: Politechnika Wroclawska (Hrsg.): The Role of Academic Centres of Teaching Polish and Foreign Languages in Creating a European Space of Higher Education. Konferencje Nr. 39; Wrocław : Oficyna Politechniki Wrocławskiej, 2007, S. 269-272.
- PAIIZ/Staatliche Agentur für Auslandsinvestitionen: Przegląd Środkowoeuropejski: Central European Review. 1997 Online:  
<http://przegladsse.pl/archiwum/numer21/03htm> [Stand: 22.10.2007]
- PAIIZ (Polska Agencja Informacji i Inwestycji Zagranicznych): Inwestorzy zagraniczni w Polsce. Warszawa 2001 Online: [www.paiz.gov.pl](http://www.paiz.gov.pl) [Stand: 10.05.2007]
- PAIIZ: Stan współpracy Gospodarczej RP-RFN. 2007 Online: [www.paiz.gov.pl](http://www.paiz.gov.pl) [Stand: 11.01.2008]
- Politechnika Gdańska: Centrum Języków Obcych. 2009 Online:  
<http://www.pg.gda.pl/sjo/?p=2,3> [Stand: 10.11.2007]

- Politechnika Lubelska: Studium Języków Obcych. 2009 Online:  
<http://www.pollub.pl/index.html?kat=1681> [Stand: 10.11.2007]
- Politechnika Rzeszowska: Studium Języków Obcych. 2009 Online:  
[http://sjo.prz.edu.pl/index.php/pl\\_PL,id\\_gr,9,itlskel\\_pgid,advertisement,nr,57,pid,9.html](http://sjo.prz.edu.pl/index.php/pl_PL,id_gr,9,itlskel_pgid,advertisement,nr,57,pid,9.html) [Stand: 15.11.2007]
- Politechnika Warszawska: Studium Języków obcych. 2009 Online:  
<http://www.sjo.pw.edu.pl/stuff/oplaty.pdf> [Stand: 15.11.2007]
- Polnische Botschaft: Stan współpracy RP-RFN. Berlin, 2007
- Przegląd Statystyczny Warszawa II. Kwartał; Urząd Statystyczny w Warszawie. 2006. Online: <http://www.stat.gov.pl> [Stand: 15.10.2008]
- SERMO (Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych) Akademischer Sprachzentren-Verband): Online:  
<http://sermo.org.pl> [Stand: 16.11.2008]
- SJO (Studium Języków Obcych): Politechnika Poznań. Przewodnik informacyjny. Poznań, 2003
- Smolińska, Anna: Biznes pod tablicą. 2008 Online:  
<http://www.bankier.pl/wiadomosc/Biznes-pod-tablica-1784389.html> [Stand: 11.04.2008]
- Szafrąński, Marcei: Nauczanie języków obcych w systemie organizacyjnym szkoły wyższej w Polsce Ludowej. In: Glottodydaktyka w szkole wyższej. Przegląd Glottodydaktyczny. Warszawa : PWN, 1979, S. 95-112.
- Szczepańska, Martyna: Młodzi Polacy wobec emigracji zarobkowej. Czy współczesnej Polsce grozi drenaż o charakterze intelektualnym? 2007 Online: <http://makrosocjologia.blox.pl/2007/04/Młodzi-Polacy-wobec-emigracji-zarobkowejCzy.html> [Stand: 13.06.2008]
- Ulanicka, Małgorzata, I.: Źródła kompetencji socjokulturowej nauczyciela. In: Mackiewicz, Maciej (Hrsg.): Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa. Poznań : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2005, S. 115-122.
- viaEuropa: Jak postępować z Niemcami. Online:  
<http://ww2.tvp.pl/298,20051008255200.strona> [Stand: 30.10.2008]
- Wojciechowski, Krzysztof: Jako postępować z Niemcami? Poradnik dla biznesu i nie tylko. Poznań/Warszawa : Wydawnictwo Naukowe UAM/Polsko-Niemiecka Izba Przemysłowo-Handlowa, 2005

Wprost: Poradnik. Ranking szkół wyższych. 2006 Online:

<http://matura.onet.pl/1335326,poradnik.html> [Stand: 15.09.2007]

Zabrocki, Ludwik: Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych. Warszawa : PWN, 1966

### **12.3 DaF-Lehrwerke und Zeitschriften für Wirtschaftsdeutsch**

- Becker, Norbert u. a.: *Dialog Beruf 1-3*. Ismaning : Max Hueber, 1997/98
- Beża, Stanisław: *Blickpunkt Wirtschaft 1*. Warszawa : POLTEXT, 2001
- Beża, Stanisław/Kiefer, Karl-Hubert: *Blickpunkt Wirtschaft 2*. Warszawa : POLTEXT, 2002
- Beża, Stanisław/Kleinschmidt, Anke: *Deutsch im Büro*. Warszawa : POLTEXT, 2006
- Beża, Stanisław: *Moderne deutsche Handelskorrespondenz*. Warszawa : PWE, 2000
- Bolten, Jürgen u. a.: *Marktchance Deutsch*. Stuttgart : Klett, 1993
- Braunert, Jörg/Schlenker, Wolfram: *Unternehmen Deutsch*. Aufbaukurs. Stuttgart: Klett, 2005
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese/Gasparado, Nello: *Präsentieren und Verhandeln*. Warszawa : POLTEXT, 2003
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese/Leimbacher, Eric: *Wirtschaftsdeutsch von A bis Z : Kommunikation und Fachwortschatz in der Wirtschaft*. Neubearb. München u. a. : Langenscheidt, 2008
- Burda, Urszula/Dickel, Agnieszka/Olpińska, Magdalena: *Wirtschaftsdeutsch. Spracharbeitsbuch*. Warszawa : C.H. Beck, 2007
- Conlin, Christine: *Unternehmen Deutsch. Lehrbuch und Arbeitsbuch*. Stuttgart : Klett, 2004
- Eismann, Volker: *Wirtschaftskommunikation Deutsch*. (Neubearbeitung). München : Langenscheidt, 2008
- Höffgen, Adelheid: *Deutsch lernen für den Beruf*. Ismaning : Max Hueber, 2006
- Kośut, Sławomira: *Wirtschaftsgespräche – Rozmowy o gospodarce*. Warszawa : POLTEXT, 2001
- Riegler-Poyet, Margarete u. a.: *Das Testbuch Wirtschaftsdeutsch – Training Wi-DaF*. Berlin/München : Langenscheidt, 2000
- Handelsblatt*. Online: <http://www.handelsblatt.com/media/zeitung/> [Stand: 10.05.2008]
- Wirtschaftswoche*. Online: <http://www.wiwo.de/> [Stand: 10.05.2008]

## **13 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

### **13.1 Abbildungsverzeichnis**

ABBILDUNG 1: DAS POLNISCHE BILDUNGSSYSTEM SEIT 1999.	46
ABBILDUNG 2: ORGANIGRAMM NACH BOLTEN (VGL. BOLTEN 1991, S. 77).	88
ABBILDUNG 3: PRINZIPIEN DER FACHSPRACHLICHEN FREMDSPRACHENDIDAKTIK.	99
ABBILDUNG 4: KULTUR ALS EISBERG-MODELL (VGL. ROCHE 2005,S. 226).	122
ABBILDUNG 5: DIE VIER SEITEN EINER NACHRICHT NACH KUMBIER/SCHULZ VON THUN.	123
ABBILDUNG 6: DIE PRINZIPIEN DER KOMMUNIKATIONSOPTIMIERUNG.	126
ABBILDUNG 7: MODELL DER „WISSENSTREPPE“ NACH NORTH.	134

### **13.2 Tabellenverzeichnis**

TABELLE 1: DEUTSCHE BETEILIGUNG AN POLNISCHEM AUßENHANDEL (VGL. BŁAHUT 1975, S. 101, S. 156 UND S. 244).	19
TABELLE 2: ENTWICKLUNG DES AUßENHANDELS ZWISCHEN DEUTSCHLAND UND POLEN (1950-1975) IN MILLIONEN DM (VGL. CZIOMER 1987, S. 149).	21
TABELLE 3: AUßENHANDEL DEUTSCHLANDS UND POLENS IM JAHRE 1970 IN % (VGL. CZIOMER 1987, S. 140).	21
TABELLE 4: AUSLÄNDISCHE DIREKTINVESTITIONEN IN POLEN. QUELLE: PAIII3 2004.	23
TABELLE 5: AUSLÄNDISCHE DIREKTINVESTITIONEN IN MITTEL-, OST- UND SÜDOSTEUROPA IN MIO. EUR. QUELLE: WIENER INSTITUT FÜR INTERNATIONALE WIRTSCHAFTSVERGLEICHE 2007.	24
TABELLE 6: ANGABEN ZU DEUTSCHLAND UND POLEN. QUELLEN: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (BPB) 2006, KOSTECKI 2008, AUSWÄRTIGES AMT 2010, DESTATIS 2010.	25
TABELLE 7: INVESTITIONEN ÜBER 100 MIO. USD. QUELLE: PAIII3 2001.	27
TABELLE 8: BEURTEILUNG DER GESCHÄFTSLAGE IN DEN NEUEN EU-LÄNDERN. QUELLE: AHK-KONJUNKTURBERICHT MOE 2006 (VGL. IHK NRW 2006).	29
TABELLE 9: INVESTITIONSAUSGABEN 2006 IN DEN NEUEN EU-LÄNDERN. QUELLE: AHK-KONJUNKTURBERICHT MOE 2006 (VGL. IHK NRW 2006).	30
TABELLE 10: BEZIEHUNGEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND ZU POLEN. QUELLE: DESTATIS 2007 UND POLNISCHE BOTSCHAFT 2008.	31
TABELLE 11: DIE GRÖßTEN AUßENHANDELSPARTNER POLENS: EXPORT 2007. QUELLE: GUS 2007.	31

TABELLE 12: DIE GRÖßTEN AUßENHANDELSPARTNER POLENS: IMPORT 2007. QUELLE: GUS 2007.	32
TABELLE 13: DEUTSCHE AUSFUHRGÜTER. QUELLE: BUNDESAGENTUR FÜR AUßENWIRTSCHAFT (BFAI) 2007.	32
TABELLE 14: EINFUHR DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND AUS POLEN IN MIO. EUR. QUELLE: DESTATIS 2007 UND BUNDESAGENTUR FÜR AUßENWIRTSCHAFT (BFAI) 2008.	33
TABELLE 15: AUSFUHR DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND NACH POLEN IN MIO. EUR. QUELLE: DESTATIS 2007 UND BUNDESAGENTUR FÜR AUßENWIRTSCHAFT (BFAI) 2008.	33
TABELLE 16: BILDUNGSBEREICHE SOWIE SCHULARTEN UND BILDUNGSGÄNGE IN POLEN.	49
TABELLE 17: STUDIERENDENZAHLEN AN POLNISCHEN HOCHSCHULEN. QUELLE: GUS 2006A.	51
TABELLE 18: PROZENTUALE VERTEILUNG DER FREMDSPRACHEN BEI AUFNAHMEPRÜFUNGEN AN HOCHSCHULEN (VGL. SZAFRAŃSKI 1979, S. 105).	54
TABELLE 19: NOTEN BEI DEN AUFNAHMEPRÜFUNGEN (VGL. SZAFRAŃSKI 1979, S. 107).	54
TABELLE 20: FREMDSPRACHENKENNTNISSE. QUELLE: CBOS BS/177/2006.	56
TABELLE 21: FREMDSPRACHENKENNTNISSE NACH ALTER. QUELLE: CBOS BS/177/2006.	57
TABELLE 22: FREMDSPRACHENKENNTNISSE. QUELLE: CBOS BS/177/2006.	58
TABELLE 23: FREMDSPRACHEN AN EINZELNEN SCHULEN IN POLEN. QUELLE: GUS 2002.	59
TABELLE 24: FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS PFLICHTFACH. QUELLE: GUS 2005.	60
TABELLE 25: FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS ZUSATZFACH. QUELLE: GUS 2005.	61
TABELLE 26: ZAHL DER LERNENDEN VON FREMDSPRACHEN. QUELLE: MEN 2005.	61
TABELLE 27: TENDENZEN DER VERÄNDERUNGEN VON FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS PFLICHTFACH ZWISCHEN 2003/04 UND 2004/05. QUELLE: MEN 2005.	62
TABELLE 28: TENDENZEN DER VERÄNDERUNGEN VON FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS ZUSATZFACH ZWISCHEN 2003/04 UND 2004/05. QUELLE: MEN 2005.	62
TABELLE 29: SCHÜLERAUUSTAUSCH MIT POLEN, VERTEILT AUF EINZELNE BUNDESLÄNDER (VGL. KMK 1996, ZITIERT NACH SROKA 1999, S. 232F.).	63
TABELLE 30: ANZAHL PRIVATER FREMDSPRACHENSCHULEN. QUELLE: MEN 2005.	66
TABELLE 31: PRÜFUNGEN IN DEN FREMDSPRACHEN. QUELLE: MEN 2005.	66
TABELLE 32: VERTEILUNG DER LERNENDEN NACH ALTER. QUELLE: MEN 2005.	67
TABELLE 33: WIRTSCHAFTSSPRACHE UND DEREN VERTEILUNG NACH OHNACKER (VGL. OHNACKER 1992, S. 40F.).	92
TABELLE 34: ENTWICKLUNG DER KULTURELLEN THEMATIK IM MANAGEMENT (VGL. KUTSCHKER/SCHMID 2005, S. 677).	114

TABELLE 35: MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE ASPEKTE DER KOMMUNIKATION NACH BOLTEN (BOLTEN 2007, S. 23).	125
TABELLE 36: DIMENSIONEN DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ NACH BOLTEN (VGL. BOLTEN 2003, S. 68).	133
TABELLE 37: BESCHÄFTIGUNG DER FREMDSPRACHENLEHRER: VOLL- UND TEILZEITBESCHÄFTIGUNG (VGL. MEN 2005).	143
TABELLE 38: DAS BILD DES TYPISCHEN DEUTSCHEN IN DER POLNISCHEN GESELLSCHAFT (VGL. DOLIŃSKA/FAŁKOWSKI 2001, S. 21).	151
TABELLE 39: BILD DES TYPISCHEN POLEN IN BEURTEILUNG DER DEUTSCHEN (VGL. DOLIŃSKA/ FAŁKOWSKI 2001, S. 22).	153
TABELLE 40: LEISTUNGSORIENTIERUNG ALS ERZIEHUNGSWERT: ÜBERBLICK DER MITTELWERTE IN DER EU (VGL. GERHARDS 2006, S. 143F.).	155
TABELLE 41: DEUTSCHLAND UND POLEN NACH KATEGORIEN VON HOFSTEDE.	156
TABELLE 42: GESCHÄFTSLEUTE: EIN DEUTSCH-POLNISCHER VERGLEICH NACH WOJCIECHOWSKI (VGL. WOJCIECHOWSKI 2002, S. 10).	161
TABELLE 43: TERMINE, ZEITGEFÜHL: EIN DEUTSCH-POLNISCHER VERGLEICH NACH WOJCIECHOWSKI (VGL. WOJCIECHOWSKI 2002, S. 17).	161
TABELLE 44: VERHANDLUNGEN: EIN DEUTSCH-POLNISCHER VERGLEICH NACH WOJCIECHOWSKI (VGL. WOJCIECHOWSKI 2002, S. 22).	163
TABELLE 45: PHASEN DER UNTERSUCHUNG.	170
TABELLE 46: ZIELE UND MOTIVE DER DREI VERGLEICHSGRUPPEN.	171
TABELLE 47: UNTERNEHMEN IN DEN GRÖßTEN STÄDTEN POLENS. QUELLE: GUS 2006.	179
TABELLE 48: ARBEITSLOSIGKEIT IN DEN GRÖßTEN STÄDTEN POLENS. QUELLE: GUS 2007.	180
TABELLE 49: KATEGORIENSYSTEM.	189
TABELLE 50: ÜBERBLICK DER ANGEBOTE ZU WIRTSCHAFTSDEUTSCH.	198
TABELLE 51: THEMEN, ZIELE UND LEHRBÜCHER AN TECHNISCHEN UND ÖKONOMISCHEN HOCHSCHULEN FÜR WIRTSCHAFTSDEUTSCH.	200
TABELLE 52: BEISPIEL EINES LEHRPROGRAMMS FÜR WIRTSCHAFTSDEUTSCH AN EINER TECHNISCHEN HOCHSCHULE.	200
TABELLE 53: BEISPIEL EINER SCHRIFTLICHEN PRÜFUNG IN WIRTSCHAFTSDEUTSCH. QUELLE: POLITECHNIKA RZESZOWSKA 2009.	203
TABELLE 54: BEISPIEL EINER MÜNDLICHEN PRÜFUNG IN WIRTSCHAFTSDEUTSCH. QUELLE: EBENDA.	203

## UNSER BUCHTIPP !

---

Karl Mueller

### **Wenn Heimerziehung scheitert** oder schwierige Jugendliche nicht mehr können

Reihe Pädagogik Bd. 36, 2010, 438 S.,  
ISBN 978-3-86226-003-4, € 24,90



Dieses Buch gibt Einblick in die aktuelle Heimerziehungspraxis. Es untersucht den Umgang mit männlichen Jugendlichen, die aufgrund ausgeprägter Sozialverhaltensstörungen als besonders schwierig gelten. Der Autor beleuchtet das wiederholte Scheitern von Hilfeprozessen dabei aus zweidimensionaler Sicht – zum einen aus der Perspektive des Pädagogen, zum anderen aus der Erlebnis- und Wirklichkeitskonstruktion des betroffenen Jugendlichen. Beide, der Pädagoge und der Jugendliche, stehen vor einer schier unmöglichen Aufgabe: Unterschiedliche Absichten, Erziehungspraktiken, Freiheitsvorstellungen, Bildungsnotwendigkeiten und Akzeptanzbedürfnisse zu einem für den Jugendlichen gehbaren Weg zusammenzuführen. Das Ziel ist ein Leben in der Gesellschaft, das sich abseits von Gewalt und drohender Kriminalität in Eigenverantwortung organisieren lässt.

 **Besuchen Sie  
unsere Internetseite!**

**[www.centaurus-verlag.de](http://www.centaurus-verlag.de)**

# UNSERE BUCHTIPPS !

---

■ Elisa Bader

## **Bildungschancen und -ambitionen türkischer MigrantInnen**

Vor dem Hintergrund divergierender institutioneller Konzepte in Deutschland und Australien  
Reihe Pädagogik, Band 34, 2010, 117 S.,  
ISBN 978-3-8255-0760-2, € 18,00

■ Anissa Norman

## **„Migrationshintergrund ist halt auch irgendwie Thema“**

Eltern mit Migrationshintergrund im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe  
Reihe Pädagogik, Band 35, 2010, 188 S.,  
ISBN 978-3-8255-0767-1, € 22,00

■ Fatma Ceri

## **Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund**

Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen?  
Migration \* Minderheiten \* Kultur, Bd. 4, 2008, 94 S.,  
ISBN 978-3-8255-0717-6, € 14,90

■ Yeliz Gölbol

## **Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration**

Eine qualitative Studie an Beispielen von Bildungsaufsteigerinnen  
Migration\*Minderheiten\*Kulturen, Bd. 3, 2007, 186 S.,  
ISBN 978-3-8255-0661-2, € 19,90

■ Gerda Nüberlin

## **Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz**

Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktion auf schulische Anomien  
Reihe Pädagogik, Bd. 16, 2002, 280 S.,  
ISBN 978-3-8255-0364-2, € 25,25

■ Friedemann Kern

## **Einsatzleiter in Schule und Feuerwehr**

Ein Arbeitsbuch für Führungskräfte  
Reihe Pädagogik, Bd. 37, 2010, 114 S.,  
ISBN 978-3-86226-004-1, € 16,80