

Auf dem Prüfstand – Wie berufsbezogen und praktikabel sind moderne handlungsorientierte DaF-Unterrichtsaktivitäten?

Matthias Prikoszovits
Universität Wien
matthias.prikoszovits@univie.ac.at

Recibido: 10/06/2017

Aceptado: 22/08/2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2017.i25.04>

Fremdsprachen öffnen Türen – zu anderen Kulturen ebenso wie zu interessanten Berufen. Gerade Deutsch ist eine Fremdsprache, die von vielen Menschen aus beruflichen Gründen erlernt wird. Kuhn (2007: 1) sieht die wachsende Bedeutung von Fremdsprachen am Arbeitsplatz beziehungsweise in beruflichen Kontexten als Indikator für die Veränderungen an, die die Arbeitswelt durch Globalisierung und Technisierung erfahren hat

und laufend erfährt. Dies verdeutlicht, dass etwa in den 1970er und auch noch in den 1980er Jahren weniger Menschen im Beruf mit Fremdsprachen konfrontiert waren als dies in den aktuellen 2010er Jahren der Fall ist. Seit den 1990er Jahren wird Deutsch an verschiedensten Lernorten verstärkt berufsbezogen vermittelt. Die Lernenden können ebenso wie im allgemeinsprachlichen Deutschunterricht Erst-, Zweit- oder Fremdsprachler sein, die an Schulen, Hochschulen, Berufsschulen oder in Betrieben eine Ausbildung durchlaufen. An Universitäten, die sich immer häufiger mit der Forderung konfrontiert sehen, Studierende gezielt auf deren Berufsleben vorzubereiten, kam der Thematik ab den 2000er Jahren vor

allem durch den Bologna-Prozess erhöhte Relevanz zu. In vorliegendem Beitrag liegt der Fokus auf berufsbezogenem, berufsvorbereitendem und studienbegleitendem DaF-Unterricht, da sich darin der Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsformate als besonders ertragreich erweist. Zielgruppe sind somit Schüler und Studierende, die im Zuge ihrer Ausbildung Deutsch als Fremdsprache lernen. Im Folgenden wird einleitend erläutert, wie sich berufsbezogener DaF-Unterricht in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat und welche Besonderheiten sich für das fremdsprachendidaktische Leitkonzept der Handlungsorientierung in Verschränkung mit Berufsorientierung ergeben.

Berufsbezogener DaF-Unterricht

Erste wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit berufsbezogenem DaF-Unterricht, der wenig mit Fachsprachenunterricht gemeinsam hat, gab es Anfang der 1990er Jahre (Funk 1992). Funk (2010: 1145) beschreibt die 1990er Jahre als gesamte Phase in der Entwicklung des berufsorientierten Deutschunterrichts. Die didaktischen Grundlagen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts seien in dieser Phase eine Verbindung von Formorientierung und Pragmatik gewesen; pragmatisch angereicherte oder pragmatisch

(1) Der vorliegende Beitrag richtet sich an Frauen und Männer gleichermaßen. Auf geschlechtsneutrale Formulierungen wird zu Gunsten besserer Lesbarkeit verzichtet. Wo immer möglich, wird Formen wie Studierende / Lernende / Lehrkräfte / etc. Priorität eingeräumt.

Zusammenfassung:

Die Forderung an Hochschulstudien, Studierende gezielt auf das Berufsleben vorzubereiten, ist in den vergangenen Jahrzehnten aufgrund der Globalisierung der Arbeitsmärkte, des Bologna-Prozesses sowie der Wirtschaftskrise, die Spanien und generell Südeuropa mit besonderer Härte getroffen hat, dringlicher geworden. Auch der universitäre Fremdsprachenunterricht ist von der Forderung nach verstärktem Berufsbezug nicht unberührt geblieben. In vorliegendem Beitrag werden fünf moderne handlungsorientierte DaF-Unterrichtsaktivitäten vorgestellt: Berufsszenarien, Fallstudien, Planspiele, globale Simulationen und DaF-Übungsfirmen. Anhand von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum berufsbezogenen DaF-Lehren und -Lernen wird erörtert, als wie berufsorientiert und praktikabel sich diese handlungsorientierten Unterrichtsaktivitäten erweisen. Es wird untersucht, ob Lernende durch die Aktivitäten eine Kombination aus handlungs- und berufsorientierten Lernzielen erreichen können

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Berufsorientierung, Handlungsorientierung, Unterrichtsaktivitäten, Lernziele

Abstract:

Throughout the past decades, practical orientation has become a compulsory element in university curricula for foreign language teaching especially due to the internationalization of labour markets, the Bologna Process, and the economic crisis that hit Spain and Southern Europe drastically. In this article the author takes a close look at five modern action-oriented activities in GFL courses: practical scenarios, case studies, planning games, global simulations, and GFL training companies. Based on scientific findings, the article explores the feasibility and practical application of these activities. It examines whether the execution of action-oriented GFL activities results in the students' attaining a combination of action-oriented and practical-oriented learning targets.

Keywords: German as a foreign language, practical orientation, action orientation, teaching activities, learning targets

bestimmte Wirtschaftsdeutschkurse hätten die Vermittlungsmethodik ausgemacht. Schneider (1997: 151f.) plädierte bereits 1997 für die Trennung von Fach- und Berufssprache, da es zwischen beiden wenige Überschneidungen gibt. Ende der 1990er Jahre wollte Braunert (1999) auch den Begriff Allgemeinsprache von Berufssprache und diesen wiederum von Fachsprache unterschieden sehen, da eine Unterscheidung der drei Termini im Kontext des berufsbezogenen DaF-Unterrichts notwendig geworden ist, und knüpfte damit an eine bereits Mitte der 1990er Jahre gewonnene Erkenntnis an, dass Berufssprache zwischen Allgemein- und Fachsprache angesiedelt ist (vgl. Schlenker 1996). Es gab in den 1990er Jahren erste Ansätze für die Erstellung berufssprachlichen Unterrichtsmaterials (vgl. Firnhaber-Sensen 1997), jedoch war dieses schwerpunktmäßig fachspezifischer Art und beschäftigte sich in noch zu geringem Ausmaß mit heute stark geforderten berufsfeldübergreifenden Sprachkompetenzen. Die Erkenntnisse rund um Eigen- und Besonderheiten berufsbezogenen DaF-Unterrichts nahmen in den 2000er Jahren stetig zu. Als Beispiel sei angeführt, dass Funk (2001: 963f.) zu Beginn des neuen Jahrtausends berufsbezogenen DaF-Unterricht lediglich in die Kategorien berufsvorbereitend bzw. berufsbegleitend unterteilte, im weiteren Verlauf der 2000er Jahre (2007: 176) jedoch bereits eine dritte Ebene berücksichtigte,

nämlich die des berufsqualifizierenden DaF-Unterrichts. Bezüglich der umzusetzenden berufsbezogenen Didaktik ist sich die Forschung der 2000er Jahre bereits weitgehend darüber einig, dass diese sich an allgemeiner DaF-Didaktik orientieren sollte (Funk 2001: 963). Einzusetzen sind im berufsbezogenen DaF-Unterricht Arbeitstechniken und Lernstrategien von besonderer beruflicher Relevanz (Funk 2010: 1147), bei welchen Handlungsorientierung als leitendes didaktisches Prinzip wirksam werden kann und soll. Nach 2010 bemühen sich Experten verstärkt, durch Lehrplananalysen oder Sprachbedarfserhebungen etwa in Berufsschulen oder Betrieben passgenaue Kurs- und Förderkonzepte für berufsbezogenen Sprachunterricht zu erstellen (vgl. E fing 2015). Auch Funk (2010: 1145) sieht die gegenwärtigen didaktischen Grundlagen des berufsbezogenen DaF-Unterrichts als von Aufgaben- und Bedarfsorientierung geprägt und vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beeinflusst an. Zur Vermittlungsmethodik zählt er individualisierte, bedarfsbasierte Trainingsformen und Kursdesigns. Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse zum berufsbezogenen DaF-Unterricht werden in diesem Beitrag nicht weiter gesondert erläutert, sondern mit den Untersuchungen der Unterrichtsaktivitäten in Abschnitt 3 verwoben.

Mit Blick auf Deutsch als Fremdsprache in Spanien ist festzustellen, dass es hinsichtlich wissenschaftlicher

Studien sowohl zum berufsbezogenen Deutschunterricht als auch zur Neuausrichtung germanistischer Lehrgänge gegenüber anderen Ländern noch großen Verzug gibt. In der weltweit aktuellen und rege geführten Diskussion um die sich aus verschiedenen Gründen wandelnden germanistischen Studiengänge mangelt es bislang weitgehend an einer spanischen Perspektive, obgleich nach Ausbruch der Wirtschaftskrise 2008 insbesondere südeuropäische Curricula philologischer Studienrichtungen grundlegenden Veränderungen unterworfen waren und sind. In einem für diesen Forschungsbereich sehr wesentlichen Sammelband (Middeke 2010) finden sich Abhandlungen von allen Kontinenten und konkret aus dem Großraum Südeuropa auch aus Italien, doch spanische Beiträge fehlen darin gänzlich.

Ferrer et al. (2001: VII) bedauern, dass Didaktik und Methodologie als linguistische Wissenschaften in Spanien häufig geringgeschätzt werden. Ferrer et al. (ebd. VII) beklagen weiterhin, dass die Kurse zur spezialisierten Deutschdidaktik in Spanien eher rar sind, obgleich das Interesse an der deutschen Sprache in den 1990er Jahren stark gestiegen sei. Man höre immer noch Stimmen, welche die Didaktik der Primar- und Sekundarschulbildung zuordnen würden, was auf die traditionelle spanische Orientierung an der Grammatik als fundamentalem Kursinhalt zurückzuführen sei. Man ernte jedoch bereits die ersten Früchte, da sich in Spanien ein spürbarer Orientierungswandel gegenüber didaktischen Fragen vollzogen habe, nicht nur im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch in anderen Bildungsbereichen. In diesem Sinne soll der vorliegende Beitrag auch Anregungen zum Einsatz moderner handlungsorientierter DaF-Didaktik in Spanien liefern.

Handlungsorientierung

Das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung soll Lernende befähigen, während und nach der Ausbildung in und mit der Sprache kompetent und situationsadäquat zu handeln (vgl. Barić/Serena 2016: 11). Handlungsorientierter Unterricht will subjektive Interessen und Ziele der Lernenden zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen, indem er von Beginn an die Lernenden an Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts beteiligt (Kuhn 2007: 156). Ziel ist, Frontalunterricht aufzubrechen und Kopflastigkeit in Aktion umzuwandeln. Kuhn erkennt fünf Merkmale des handlungsorientierten und berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts:

Ganzheitlichkeit, Lernerorientierung, Produktorientierung, Prozessorientierung und Arbeitsweltorientierung (ebd. 158f.). Zu diesen Merkmalen führt sie immer noch mit Blick auf verzahnte Handlungs- und Berufsorientierung aus, dass in entsprechendem Unterricht Denken und Handeln miteinander verknüpft und aufeinander bezogen sind. Der Unterricht muss an Erfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden anknüpfen. Transparenz und Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften und Lernenden sind ebenso notwendig wie ein von der Lernendengruppe vereinbartes und erstelltes, im Mittelpunkt des Unterrichts stehendes Handlungsprodukt. Berufsweltrelevante fachliche, methodische und soziale Kompetenzen werden im Lehr-Lernprozess aufgebaut und Lernende erfahren sich selbst als sprachlich Handelnde in realen oder als real akzeptierten Handlungssituationen mit Bezug zur Arbeitswelt. Ein großes authentisches mündliches und schriftliches Textangebot, das mit verschiedenen Medien unterstützt wird, ist Basis der Interaktions- und Lernprozesse. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht unterstützt und fördert im Sinne des lebenslangen Lernens autonome Lernformen und die Verantwortung für das eigene Lernen. Für vorliegenden Beitrag bedeutet dies, zu untersuchen, ob die aus Kuhns Ausführungen (ebd. 158f.) ableitbaren und für die Untersuchungen bzw. Konklusionen in den Abschnitten 2, 3 und 4 relevanten berufs- und gleichermaßen handlungsorientierten Lernziele – nämlich (Entfaltung der)

Handlungskompetenz (Fähigkeit, im lebensweltlichen Kontext situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über Inhalte zu verständigen und Ziele zu verfolgen, vgl. ebd. 157), Fachkompetenz (z.B. situationsadäquaten Wortschatz anwenden oder Formeln und Textbausteine für die schriftliche Kommunikation verwenden können, vgl. ebd. 171), Methodenkompetenz (z.B. Informationen in Enzyklopädien und im Internet recherchieren oder kompensatorische Strategien in Gesprächen anwenden können, vgl. ebd. 171), Medienkompetenz (z.B. unterschiedliche Medien adressatengerecht, begründet und technisch sowie methodisch-didaktisch kompetent in Lehr-Lernprozessen einsetzen, vgl. ebd. 309) und Sozialkompetenz (z.B. Fehlertoleranz in der Interaktion wahren oder kulturspezifische Kommunikationsformen verstehen/akzeptieren können, vgl. ebd. 171), Kompetenz im Umgang mit authentischen Materialien, Sensibilisierung für autonomes und lebenslanges Lernen sowie Interaktions- und Verhandlungsfähigkeit – tatsächlich durch handlungsorientierte Formate im berufsbezogenen DaF-Unterricht erreicht werden

können.

In Abschnitt 2 werden fünf handlungsorientierte Unterrichtsaktivitäten separat und differenziert vorgestellt und Aussagen zu deren Durchführbarkeit getroffen. In Abschnitt 3 werden sie auf ihre Berufsbezogenheit hin durchleuchtet. Diese Aktivitäten wurden deshalb ausgewählt, da sie in den vergangenen Jahren in den berufsbezogenen DaF-Unterricht thematisierenden Fachartikeln als hoch berufsrelevant beschrieben werden. Zudem wird ein Beitrag zu einer begrifflichen Entwirrung geleistet, da Berufsszenarien, Fallstudien und Planspiele inhaltlich eng beieinander liegen und diese Abhandlung Unterschiede zwischen den drei Aktivitäten fokussiert. Abschnitt 4 zieht Bilanz.

Moderne handlungsorientierte DaF-Unterrichtsaktivitäten und ihre Praktikabilität

2.1 Berufsszenarien

2.1.1 Beschreibung

Der Szenario-Begriff stammt aus dem Militär und wurde seit den 1960er/1970er Jahren auf verschiedene Bereiche übertragen (Middeke 2015: 71, Sass/Eilert-Ebke 2014: 6). Laut Meinert (2010: 8ff.) sind Szenarien Erzählungen über mögliche Zukünfte, in denen es darum geht, das Mögliche, das Denkbare auszuloten sowie unterschiedliche Entwicklungsalternativen zu berücksichtigen. Middeke (2015: 72) erweitert den Begriff des Szenarios zum Unterrichtsszenario, das mit dem Szenario Themenzentriertheit, Authentizität und Komplexität gemeinsam hat. Erst dann gelangt sie zum Begriff des Berufsszenarios. Beim Berufsszenario geht es um keine künftigen Entwicklungen und Risiken (ebd. 73), Unwägbarkeiten und Diskontinuitäten spielen eine untergeordnete Rolle. Die Szenariodidaktik steht in der Tradition kommunikativer Didaktik der späten 1970er Jahre (ebd. 74). Die Szenarien sind zusammen mit Lernenden zu ersinnen, stehen als gewisses Resümee über das Gelernte in der Regel am Ende einer Lektion (vgl. ebd. 75) und es empfiehlt sich die Arbeit mit Rollenkärtchen (ebd. 76). Berufsszenarien haben sich also aus allgemeinen Szenarien entwickelt, auf diesem Wege an Komplexität verloren, jedoch an Berufsbezug gewonnen. Das zeigen auch Beispiele für Berufsszenarien, die Middeke in ihrer Abhandlung anführt (ebd. 77ff.). Die Aufgabenstellungen richten sich an maximal zwei Personen (etwa bei einem Telefongespräch zwischen zwei Arbeitnehmern aus

unterschiedlichen Abteilungen eines Betriebs, ebd. 79), bei einer Vortragsvorbereitung gar nur an eine Person (ebd. 78). Somit haben Berufsszenarien den Charakter der im DaF-Unterricht häufig eingesetzten Wechselspiele mit Person A und Person B. Große Gruppen, wie diese etwa bei Planspielen oder globalen Simulationen üblich sind, gibt es hier nicht. Dennoch gilt auch bei Berufsszenarien, kommunikative Abläufe an verschiedenen Arbeitsplätzen nicht nur kennen zu lernen, sondern auch durchzuspielen, wofür Redemittel und gegebenenfalls auch Requisiten zur Verfügung zu stellen sind (ebd. 76). Auch die von Sass/Eilert-Ebke (2014: 31ff.) vorgeschlagenen Szenarien richten sich an Kleingruppen von maximal vier Personen, es gibt pro Szenario Rollenkarten mit Anweisungen für höchstens vier Akteure. Die Themen (z.B. Praktikumstag, Bewerbung etc.) und Aufgabenstellungen sind so angelegt, dass sie in einer oder höchstens zwei Unterrichtsstunden zu bewältigen sind. Die Vorbereitung eines Berufsszenarios besteht in der Auswahl realitätsnaher Szenarien, der Beachtung gesellschaftlicher und kultureller Konventionen, der Zielgruppenausrichtung (Middeke 2015: 81) und einer Vorstrukturierung des Szenarios (ebd. 82). Sind Studierende in die Vorbereitung involviert, müssen ihnen Materialien wie Situationsbeschreibungen, Formulare, Hintergrundinformationen etc. bereitgestellt werden (ebd. 81). Bei der Durchführung ist zu bedenken,

Im Folgenden wird einleitend erläutert, wie sich berufsbezogener DaF-Unterricht in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat und welche Besonderheiten sich für das fremdsprachendidaktische Leitkonzept der Handlungsorientierung in Verschränkung mit Berufsorientierung ergeben.

dass an Universitäten oft viele Studierende in einem Kurs sind. Wenn nur zwei Lernende das Szenario durchspielen, kommt den vielen Anderen die Rolle der Beobachtenden zu (ebd. 82). Bei der Nachbereitung ist Feedback an die Lernenden wichtig – durch die Lehrkraft, aber auch

(1) La versión final del cuestionario se puede consultar en el siguiente enlace: <<https://docs.google.com/forms/d/1llyxolZ2CHsvrt3W2HTfU1KLznVGW9gGX9mKH-mh88/prefill>>

andere Studierende (ebd. 84). Roche (2015: 56) sieht den Lerngewinn in Szenarien darin, dass Lernende sich Bewertung und Kritik von anderen Lernenden und Lehrkräften stellen und darauf reagieren. Roche plädiert auch intensiv für die Einbeziehung elektronischer Medien in den handlungsorientierten Unterricht und somit in Berufsszenarien (ebd. 57).

2.1.2 Durchführbarkeit von Berufsszenarien im DaF-Unterricht

In einer Lernengruppe sollten sich maximal zehn Personen befinden, wenn Berufsszenarien zur Anwendung kommen. Wenn eine Person bis maximal vier Personen ein Berufsszenario durchspielt/durchspielen, ist die Anzahl von sechs bis neun zuhörenden, Feedback gebenden Lernenden angemessen. Wenn etwa, wie an Universitäten möglich, 60 Studierende im Kurs sind, sind Berufsszenarien in der Form, die Middeke beschreibt, nicht durchführbar. Sie sind jedoch wohl in sehr kleinen Gruppen mit nur drei Lernenden einsetzbar, in einem solchen Fall spielen zwei Lernende das Szenario durch und werden von der Lehrkraft und einem weiteren Lernenden beobachtet. Besonders die Verhandlungsfähigkeit wird in solch kleinen Settings trainiert. Da Berufsszenarien in der Durchführung beobachtet werden müssen, können sie nicht bzw. nur sehr beschränkt zeitgleich laufen. Somit können sie auch nicht ohne Lehrkraft und ohne andere Lernende auskommen. Zwar kann die Erstellung verschiedener Berufsszenarien zeitaufwändig sein (Vorlagen hierfür bieten Sass/Eilert-Ebke 2014: 105ff.), vor allem wenn dafür Lernende miteinbezogen werden, jedoch ist der Aufwand bei Durchführung und Nachbesprechung überschaubar. Man kann den beobachtenden Lernenden für sämtliche Berufsszenarien ein standardisiertes Feedbackblatt vorlegen, auf dem Teilbereiche wie Interaktion, inhaltliche Umsetzung, formale Richtigkeit, Lexik, Flüssigkeit etc. beispielsweise auf Skalen von 1 bis 5 bewertet werden können. Erstellt man die Berufsszenarien mit jeder Studierendengruppe neu, so heißt dies, dass bereits erstellte Szenarien nicht oder nur vereinzelt wiederholt werden können. Für berufsbezogene Unterrichtsaktivitäten wie Berufsszenarien sollten Lernende auf dem B1-Niveau des GER angekommen sein.

2.2 Fallstudien

2.2.1 Beschreibung

Kiefer (2008: 248) rät Lehrkräften ausländischer Germanistikabteilungen, die immer öfter

Wirtschaftsdeutsch unterrichten müssen, den Einsatz von Fallstudien im Unterricht. Fallstudien haben ihren Ursprung bereits 1880 am juristischen Lehrstuhl in Harvard und fanden seither Eingang in viele Wissenschaftsdisziplinen (Kiefer 2004: 70). Fallstudien bearbeiten bedeutet Lernen am konkreten Fall, es geht darum, reale Sachverhalte sowie Problemstellungen mit wissenschaftlichen Methoden nachzubilden, um die Studierenden in die Lage zu versetzen, mit Hilfe ihrer erworbenen Kenntnisse Probleme, mit denen sie im beruflichen Alltag konfrontiert sein könnten, zu erkennen und zu lösen (ebd. 70). Bestandteile der Fallstudie sind der Falltext, der die Ausgangssituation schildert und aus dem der Problemhorizont erwächst. Zusatzinformationen (z.B. statistisches Material) sind entweder mit dem Falltext verwoben oder werden im Anhang separat aufgelistet. Die Zusatzinformationen ergänzen die Faktenlage und bieten Orientierung für die Lösung der Fragen bzw. Aufgaben, die am Ende der Falldarstellung an den Bearbeitenden der Fallstudie gestellt werden (ebd. 71). Produkte der Fallbearbeitung können schriftliche (Bericht) oder mündliche Texte (Diskussion, Vortrag) sein (ebd. 72). Kiefer (2008: 248f.) stellt als Beispiel für die Thematisierung berufsrelevanter Organisation und Planung im berufsbezogenen DaF-Unterricht die Robin-Hood-Fallstudie vor. Die Fallstudie knüpft ans Vorwissen der Lernenden an, da die Geschichte von Robin Hood und seiner Bande in vielen Kulturen bekannt ist. In Gruppen müssen Lernende Robin Hood helfen, seine größer werdende Bande im Kampf gegen den Sheriff von Nottingham zu strukturieren. Kiefer (ebd. 250ff.) veröffentlicht in seiner Abhandlung die Arbeitsblätter zur Robin-Hood-Fallstudie: Es gilt etwa, die Bandenmitglieder Hoods heute üblichen politischen Funktionsträgern wie Finanz- oder Verteidigungsministern zuzuweisen oder die Probleme der Bande verschiedenen Abteilungen moderner Unternehmen wie Personalwesen oder Rechnungswesen zuzuordnen. Ein längerer, sprachlich komplexer Text ist zum Verständnis von Robin Hoods Ausgangssituation zu lesen. Zum Schluss muss jede Gruppe ihre Problemlösestrategien im Plenum präsentieren.

2.2.2 Durchführbarkeit von Fallstudien im DaF-Unterricht

Im Vergleich zu Berufsszenarien sind Fallstudien komplexer und müssen von mehreren Lernenden durchgeführt werden, wodurch Sozialkompetenz und Interaktionsfähigkeit gefördert werden. Bei Fallstudien, bei

denes im Gegensatz zu Berufsszenarien nicht um einzelne Inszenierungen konkreter Situationen am Arbeitsplatz geht, sondern um das Training von Verhandlungsfähigkeiten in einem Team, sind Gruppen von mindestens drei Lernenden nötig, damit gruppendynamischer, interaktiver Charakter aufkommt. Somit ist ihr Einsatz auch deswegen in größeren Lernendengruppen sinnvoll, da erarbeitete Problemlösungen einzelner Gruppen auch miteinander verglichen werden sollen. Mindestens drei die Fallstudie bearbeitende Gruppen sollten sich in einem Kurs ergeben. Anders als bei Berufsszenarien können diese Gruppenarbeiten parallel ablaufen. Eine Fallstudie kann unter dem Aspekt der aufzufindenden Entwicklungsalternativen als inhaltliche Erweiterung des Berufsszenarios angesehen werden und somit ist etwa zur Bearbeitung des Robin-Hood-Beispiels eine Unterrichtseinheit nicht ausreichend. Falltexte können lang und sprachlich anspruchsvoll sein. Lernende brauchen bei der Robin-Hood-Fallstudie allein dafür lange, den zentralen Falltext zu lesen, da Detailverständnis gefragt ist. Sie können diesen im Sinne der Lernerautonomie als Vorbereitung vorab zu Hause lesen, ohne dass ihnen die Lehrkraft dazu jedoch die Fallstudienaufgaben aushändigt. So können sie in den Unterrichtseinheiten, in denen die Fallstudie angesetzt ist, gleich mit dem Lösen der Aufgaben und des zentralen Problems beginnen. Auch für Fallstudien sollten Lernende mindestens ein B1-Niveau mitbringen.

2.3 Planspiele

2.3.1 Beschreibung

Rappenglück (2010) nennt Schach als Urform des Planspiels. Ähnlich wie Szenarien entstammt das Planspiel dem Militärwesen und ist von dort in Aus- und Fortbildungen übernommen worden. Traditionell findet es in Unternehmen, aber auch in der politischen Bildung Einsatz, auf die Rappenglück sich in seinen Ausführungen konzentriert. Auf der Basis des Szenarios, das real oder fiktiv sein kann, übernehmen Lernende Rollen von Akteuren. Sie verlassen die Rolle des passiven Bürgers und schlüpfen etwa in jene des politischen Entscheidungsträgers. Riedl (2012) beschreibt das Planspiel als ein dynamisch simuliertes Mehrperioden-Modell, das in mehreren Spielrunden abläuft. Das Planspiel geht in der Regel von Konflikt- oder Dilemma-Situationen der Alltagswelt aus. Es modelliert einen Ausschnitt aus einer komplexen Realität und simuliert reale Vorgänge in reduzierter Komplexität. Lernende sollen während des Spielverlaufs vorher individuell festgelegte Ziele in Konkurrenz mit anderen

Interessensgruppen erreichen. Die Spielgruppen müssen ihr taktisches Vorgehen planen und in den Spielrunden an jeweils veränderte Gegebenheiten anpassen. Hunstiger (2010) berichtet von ihrer Adaptierung des EU-Planspiels für den DaF-Unterricht. Sie erläutert, dass das Planspiel aus vier Elementen besteht (ebd. 453): der Simulation (vgl. Abschnitt 2.4.1), dem Spiel (Freude bringende Tätigkeit für die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten, die nach bestimmten Regeln von einer Gruppe von Spielern durchzuführen ist, vgl. Rappenglück 2010), dem Rollenspiel (Methode, bei der das Betrachten und Erleben von Situationen aus der für Lernende fremden bzw. ungewohnten Perspektive im Vordergrund steht mit dem Ziel, die eigene Fähigkeit zur Empathie zu entwickeln, vgl. Hunstiger 2010: 453) und der Fallstudie (vgl. Abschnitt 2.2.1).

Dies bedeutet, dass das Planspiel im DaF-Unterricht im Vergleich zur Fallstudie als wesentlich komplexer und somit (zeit)aufwändiger angesehen werden kann, ist eine Fallstudie doch lediglich der vierte Teil eines Planspiels. Das Szenario stellt im Rahmen eines Planspiels ebenso lediglich die Basis, also die spezifische Ausgangslage dar (vgl. Rappenglück 2010). Unter den bisher vorgestellten Unterrichtsaktivitäten steht das Planspiel also hinsichtlich Komplexität, Umfang und Aufwand an der Spitze. Hunstiger hat das EU-Planspiel mit höheren Bediensteten der EU-Institutionen und Ministerialbeamten aus den EU-Mitgliedsstaaten und weiteren Staaten durchgeführt. Somit kann ihr EU-Planspiel als sehr zielgruppenspezifisch gelten. Die Lernenden wurden längere Zeit auf das Planspiel vorbereitet, es wurden auch Rollenspiele zur Vorentlastung vorgeschaltet (ebd. 460). Entsprechende Lexik wurde eingeübt und man setzte sich vorab mit dem Inhalt des Spiels, dem Einsatz der EU in der Algerien-Krise, auseinander. Abschluss war die politische Diskussion selbst, eine fingierte EU-Ratssitzung.

2.3.2 Durchführbarkeit von Planspielen im DaF-Unterricht

Planspiele sind als erweiterte Berufsszenarien und erweiterte Fallstudien anzusehen und sind vor allem weiter verzweigt als diese. Alleine die Vorbereitung auf ein Planspiel mit vorgeschalteten Rollenspielen, Einübung situationsadäquater Lexik und inhaltlicher Vertiefung ins Diskussionsthema verdeutlichen Aufwand und Komplexität. Zwar ist auch für Berufsszenarien eine Vorbereitung nötig, doch wird dabei lediglich das Szenario als einmalige Unterrichtsaktivität eingeleitet, also ohne weitere vorgeschaltete Szenarien und ohne inhaltspezifische Vertiefungen komplexerer fachlicher

Art. Es fällt auf, dass sich das Endprodukt eines Planspiels, im Falle des EU-Planspiels eine Ratssitzung, im Gesamtkontext der Unterrichtsaktivität als sehr wichtig erweist bzw. die gesamte Vorbereitung auf eine abschließende Ratssitzung hinausläuft. Dies lässt zwar auf Authentizität schließen, verdeutlicht aber die starke Produktorientierung des EU-Planspiels. Berufsszenarien und Fallstudien fallen dagegen prozessorientierter aus. Ungünstig ist, wenn am Tage der EU-Ratssitzung Lernende fehlen oder sonstige widrige Umstände den glatten Ablauf der Sitzung bedrohen und somit Sinn und Ziel der Aktivität ins Wanken bringen. Für ein Planspiel sollte eine Lernendengruppe unbedingt eine Größe von mindestens zehn Teilnehmenden aufweisen, damit die abschließende Sitzung interaktiven Charakter erhält und die Verhandlungsfähigkeit stärkt. Zur Bearbeitung von Berufsszenarien und Fallstudien ist vorrangig berufsfeldübergreifende Lexik nötig. Zur Durchführung

Mit Blick auf Deutsch als Fremdsprache in Spanien ist festzustellen, dass es hinsichtlich wissenschaftlicher Studien sowohl zum berufsbezogenen Deutschunterricht als auch zur Neuausrichtung germanistischer Lehrgänge gegenüber anderen Ländern noch großen Verzug gibt.

von Planspielen muss die von Lernenden eingesetzte Lexik fachspezifischer ausfallen. Im Falle des EU-Planspiels ist politische Fachlexik nötig, was für (angehende) Politiker keine Hürde darstellt, für Lernende anderer beruflicher Ausrichtung jedoch schon. Eine Herausforderung stellt dar, ein Planspiel allgemein berufsorientiert anzulegen. Fachsprachliche Ausrichtung findet überwiegend im Fortgeschrittenenunterricht statt, weswegen Lernende für Planspiele ein C1-Niveau haben sollten.

2.4 Globale Simulationen

2.4.1 Beschreibung

Maak (2011: 551) berichtet, dass diese Fremdsprachenlehr- und -lernmethode aus Frankreich stammt und bereits in den frühen 1980er Jahren Anwendung fand. Globale Simulationen können die natürliche Begrenztheit von authentischen Kommunikationssituationen innerhalb des Klassenraums

überwinden. Durch freie Sprachanwendung soll lehrbuchgelenkte Arbeit erweitert werden (Duxa 2007: 307). Alle Lernenden erfinden zu Kursbeginn fiktive Persönlichkeiten, die einer vereinbarten Lebenswelt angehören, etwa einem *Wohnhaus* oder Dorf. Pauels (2007: 304) erachtet als erforderlich, dass Lernende mit Funktionen (Politiker, Interessensvertreter) ausgestattet werden. In der längerfristig angelegten globalen Simulation treten die fiktiven Charaktere miteinander in Kontakt und treiben das Geschehen voran. Dabei bieten sich die Bereitstellung von Diskussionsunterlagen sprachlicher und inhaltlicher Art sowie die Erprobung von Diskussionspielregeln an (ebd. 304). Im Verlauf der globalen Simulation müssen Lernende Handlungen bewerten, Überzeugungsarbeit leisten und Kritik üben. Ziel ist die Bewusstmachung von Diskussionsabläufen und Strukturen von Diskussionen. Den Lernenden sind hierfür kommunikative Mittel für den Ausdruck der Beziehungen der Gesprächsteilnehmenden zueinander, des Wortergreifens und der Sprechintentionen zur Verfügung zu stellen oder Möglichkeiten zu ihrer Analyse zu geben, damit so eine Transferflexibilität für fremdsprachlich-kommunikatives Verhalten in ähnlichen Gesprächssituationen und mit sinnverwandten Themen entstehen kann (ebd. 305). Maak (2011: 555ff.) stellt die globale Simulation *Das Wohnhaus* vor, bei der Kursteilnehmende die Identitäten der Bewohnenden eines städtischen Wohnhauses annehmen. Der Mikrokosmos Wohnhaus muss mit den Bewohnenden erst etabliert werden, bevor die Simulation in Gang gesetzt wird. Im Laufe der Simulation sind auch immer wieder Schriftspuren als Orientierung für die Lernenden nötig, beispielsweise die Hausordnung oder eintreffende Post. Wichtig ist auch, dass die Lehrkraft sich eine angemessene Beendigung für die Simulation überlegt. Das Wohnhaus etwa könnte abgerissen werden, was einen Auszug aller Parteien zur Folge hätte.

Maak (2011: 558ff.) beschreibt außerdem eine konkrete berufsbezogene globale Simulation. Im Zuge ihrer Unterrichtstätigkeit an einer dänischen Wirtschaftsuniversität hat sie mit einer Lernendengruppe zum Thema *Neuere deutsche Literatur* eine globale Simulation durchgeführt. Die Studierenden nahmen in der globalen Simulation die Identitäten der Mitarbeitenden einer deutschen Zeitschriftenredaktion (Redakteur, Sekretär, Praktikant) an. Im Laufe des Semesters mussten Redaktionssitzungen durchgeführt, Vorträge vorbereitet, Literatur diskutiert und abschließend eine Literaturzeitschrift herausgegeben werden (ebd. 559), woran sich auch eine Produktorientierung abzeichnet.

Somit eignen sich Simulationen ebenso für literarische Seminare.

2.4.2 Durchführbarkeit der globalen Simulation im DaF-Unterricht

Eine globale Simulation begleitet DaF-Kurse mitunter ein ganzes akademisches Jahr. Umfang und Aufwand, insbesondere für Lernende, erhöhen sich im Vergleich zum Planspiel, wobei eine globale Simulation in der Regel nicht produkt-, sondern prozessorientiert ist. Eine durchgehende Annahme einer fremden Identität in jeder einzelnen Unterrichtseinheit scheint zu weit zu führen. Es bleibt zu hinterfragen, wie die fiktiven Charaktere im Laufe des Kurses dennoch regelmäßig und konsequent Kontakt zueinander aufnehmen sollen. Tun sie dies außerhalb der Unterrichtszeit, geschieht dies wohl über das Internet, was mündliche Kommunikation unterbindet, wenn man E-Mails einem Skypegespräch vorzieht. Dies ist jedoch nicht als rein negativ zu bewerten, da Lernende so auch schriftsprachliche Fertigkeiten trainieren. Auch außerhalb des Unterrichts haben Lehrende die Möglichkeit, die globale Simulation zu steuern, etwa durch E-Mails oder Whatsapp-Gruppennachrichten an die fiktiven Charaktere. Generell können sich soziale Online-Netzwerke für derartige Simulationen als dienlich erweisen. Im Unterricht sollte die Online-Korrespondenz sodann immer wieder thematisiert werden. In Face-to-Face-Kontakt können die fiktiven Charaktere auch immer wieder im Unterricht selbst oder in Pausen treten. Es sollten also trotz aller Freiheiten und trotz Autonomie zu Kursbeginn Formate festgelegt werden, die es erlauben, im Laufe des Kurses die globale Simulation immer wieder aufleben zu lassen. Auch hier ist eine Gruppengröße von mindestens fünf Teilnehmenden nötig, damit die globale Simulation in Schwung kommt, bleibt und glückt und damit Interaktionsfähigkeit in der Fremdsprache trainiert wird. Lernende sollten das B2/C1-Niveau erreicht haben.

Maak (2011: 564) führt abschließend an, dass die Teilnahme an einer globalen Simulation auf freiwilliger Basis beruhen soll. Eine globale Simulation hat durchaus theatralischen Charakter, für den sich mitunter nicht alle Lernenden begeistern können. Die globale Simulation sollte somit extracurricular laufen.

2.5 Interkulturelle DaF-Übungsfirmen

2.5.1 Beschreibung

Nicht nur im berufsschulischen Unterricht werden fiktive Firmen zu Übungszwecken gegründet. Auch der

berufsbezogene DaF-Unterricht hat das Simulationsmodell der interkulturellen DaF-Übungsfirma für sich entdeckt. Auffruchtbaren Boden fand die innovative didaktische Idee in Südamerika und dort wiederum an verschiedenen Goethe-Instituten, angeregt durch den Wirtschaftspädagogen und DaF-Experten Alexander Kruckenfellner, der einige Jahre die Sprachabteilung des Goethe Instituts Uruguay leitete. Eben dort wurden Fortbildungen zum DaF-Übungsfirmen-Coach ins Leben gerufen. Kruckenfellner (2012: 45) beschreibt die interkulturelle DaF-Übungsfirma als eine Art Laboratorium für die berufsorientierte Aus- und Weiterbildung mit folgenden Merkmalen: Ein „Lernen im und am Modell“ eines realen Unternehmens mit fiktiven Produkt-, Dienstleistungs- und Geldströmen (virtuelles Kaufen/Verkaufen von Waren und/oder Dienstleistungen) sowie realen Außenkontakten zu anderen Übungsfirmen und Zentralstellen mit dem Einsatz von Fremdsprachen wird möglich gemacht. DaF-Lernende gründen also eine Übungsfirma und treten mit anderen DaF-Übungsfirmen weltweit in Kontakt. Es entsteht ein authentischer Wirtschaftskreislauf, in dem die Fremdsprache Deutsch zur Verkehrssprache wird. Trainiert werden also nicht nur die Fremdsprache, sondern auch berufsrelevante Fertigkeiten wie Problemlösestrategien oder Fach- und Sozialkompetenz (ebd. 45). Das Goethe-Institut hat eine informative Webseite zur DaF-Übungsfirma eingerichtet.

2.5.2 Durchführbarkeit der DaF-Übungsfirma im DaF-Unterricht

Im Vergleich zu allen bisher vorgestellten Aktivitäten haben DaF-Übungsfirmen die längste Lebensdauer. Immer neue Lernende können in bereits gegründete Firmen einsteigen und zum Erfolg der Firma beitragen. Für Lernende stellt der Einsatz des didaktischen Formats einen fachspezifischen Gewinn, für Lehrkräfte eine fachspezifische Herausforderung dar, wenn auch für Lehrende sich alles als vergleichsweise wenig zeitaufwändig erweist, da eine DaF-Übungsfirma den Unterricht lediglich begleitet und Lernende dabei aktiv sind, die Lehrkraft im Hintergrund steht. Das Internet ermöglicht eine erfolgreiche Durchführung der Aktivität, jedoch wirkt es wenig authentisch, wenn Firmen nur über das Internet miteinander kommunizieren. Andererseits ist klar, dass im Kontext der DaF-Übungsfirmen keine realen Geschäftsreisen unternommen werden können. Zu beachten ist, dass eine gute Internetverbindung gewährleistet sein muss, was mitunter nicht in allen Erdregionen der Fall sein könnte.

Unterschiedliche Zeitzonen erlauben zudem fallweise nur stark zeitversetzte Kommunikation, wobei dies auch im wirklichen Berufsleben häufig zu Einschränkungen führt und somit zur Authentizität der Unterrichtsaktivität beiträgt. Im Falle der DaF-Übungsfirma bedarf es keiner bestimmten Gruppengröße, da durch den vernetzenden Charakter der Aktivität DaF-Lernende aus aller Welt ins Unterrichtsgeschehen eingebracht werden können. Selbst in kleinen Lernendengruppen von zwei bis drei Teilnehmenden ist die DaF-Übungsfirma gut einsetzbar, da außenstehende Lernende virtuell hinzutreten. Angesiedelt werden sollten DaF-Übungsfirmen im Fortgeschrittenenunterricht, weswegen Lernende auf dem C1-Niveau angekommen sein sollten.

Berufsbezogenheit der handlungsorientierten Unterrichtsaktivitäten

In diesem dritten Abschnitt werden die in Abschnitt 1.2 dargelegten Lernziele, in denen Berufs- und Handlungsorientierung verschränkt sind, wesentlich. Vorweg ist anzumerken, dass das dort formulierte Lernziel der Handlungskompetenz durch alle fünf handlungsorientierten Aktivitäten erreicht wird, in sehr hohem Maße bei globalen Simulationen und der DaF-Übungsfirma – Aktivitäten, die auch Interaktionsfähigkeit fördern. Das Training berufsfeldübergreifender Sprachhandlungen ist ein bedeutender Bestandteil des berufsbezogenen DaF-Unterrichts (Funk 2010: 1149f.) und dieses wird insbesondere bei Berufsszenarien und Fallstudien umgesetzt, wobei man diesen Aktivitäten je nach Zielgruppe auch Fachbezug verleihen kann. Planspiele, globale Simulationen und DaF-Übungsfirmen kanalisieren jedoch den Blick der Teilnehmenden, sodass zwar Fachkompetenz (vgl. Abschnitt 1.2) gefördert wird, fachsprachliche Elemente aber zu Ungunsten berufsfeldübergreifender Elemente betont werden. Funk (2007: 178) sieht die Thematisierung von Fachwortschatz im berufsbezogenen DaF-Unterricht als problematisch an: Es bestehe die Gefahr des Veraltens fachlicher Wortschatzbestände innerhalb weniger Jahre und angesichts des Umfangs von Fachwortschatzbeständen sei keine begründbare Auswahl für einen Kurs zu treffen. Lehrende sollten zudem allgemeine DaF-Lehrkräfte sein (Funk 2001: 963). Um Lernenden, die eine DaF-Übungsfirma gründen und diese in ein fiktives Wirtschaftsgeschehen einbinden, gut zur Seite stehen zu können, muss eine Lehrkraft über

konkretes wirtschaftliches Wissen verfügen. Das Goethe Institut hat deshalb auch Workshops dazu im Angebot. Dies bedeutet, dass eine allgemeine DaF-Lehrkraft beim Einsatz der DaF-Übungsfirma auf Schwierigkeiten stoßen könnte. Somit ist die DaF-Übungsfirma eher fach- als berufsbezogener Art. Ähnlich verhält sich dies bei EU-Planspielen und auch bei globalen Simulationen, wenn man diese innerhalb fachspezifischer Arbeitswelten wie Politik oder Verlagswesen ansiedelt. Berufsbezogene Fremdsprachendidaktik zeichnet sich auch dadurch aus, dass Lehrkräften eine untergeordnete Rolle zukommt, dass sie zu Beratenden (ebd. 969), Begleitenden werden. In keiner der vorgestellten Aktivitäten steht die Lehrkraft im Vordergrund, alle sind lernerzentriert und lassen Lehrende nahezu unsichtbar werden.

Mitbestimmung ist ein weiterer wesentlicher Punkt im berufsbezogenen DaF-Unterricht (vgl. Kühn 1996: 10, Sass 2006: 453), da Lernende auch am aktuellen oder künftigen Arbeitsplatz mitbestimmen können sollen. DaF-Lernende sollen Schwerpunkte in der Studienkarriere selbst wählen (Bouchara 2008: 478, zitiert nach Jai-Mansouri 2003: 48). Insbesondere bei Berufsszenarien ist dies möglich, da diese im kleinsten Rahmen ablaufen und als didaktisches Paket eigens für jeden einzelnen Lernenden geschnürt werden können. Braunert (2000: 520) fordert, dass im berufsbezogenen DaF-Unterricht Lernende den jeweiligen Unterrichtsinhalt auf ihre jeweilige berufliche Wirklichkeit übertragen können sollen. Dies erlauben Berufsszenarien und Fallstudien, da sie am stärksten auf die Vermittlung berufsfeldübergreifender Lexik abzielen. Bei allen Formaten, die Einsatz in größeren Gruppen finden, werden Mitbestimmung sowie individuelle Schwerpunktsetzung thematischer Art immer schwieriger möglich. Dafür wird jedoch die Entwicklung Sozialkompetenz, bei der DaF-Übungsfirma insbesondere kulturspezifische Kommunikationsformen (vgl. Abschnitt 1.2), umso mehr fokussiert, je mehr Lernende in eine Aktivität involviert sind.

Kompetenzen beruhen immer auf Vorerfahrungen (Jantowski 2013: 199). Bei den handlungsorientierten Unterrichtsaktivitäten entfalten Lernende Kompetenzen, indem sie an Vorwissen anknüpfen. Explizit erwähnt dies Kiefer (2008: 249) bei Fallstudien. Insbesondere berufliche Schlüsselqualifikationen sollen im berufsbezogenen DaF-Unterricht vermittelt werden (Funk 2007: 176f.). Dazu gehören z.B. auch analytische Kompetenzen (Reeg 2012: 226), die vor allem bei Fallstudien trainiert werden.

(2) <http://www.goethe.de/ins/uy/prj/daf/deindex.htm> (letzter Aufruf am 10.06.2017)

Gerade an der Robin-Hood-Fallstudie wird deutlich, dass problemreiche Situationen analysiert und gelöst werden müssen. Aktivitäten, bei denen Problemlösestrategien einzusetzen sind, fördern die Methodenkompetenz (vgl. Abschnitt 1.2) – die Fähigkeiten und Fertigkeiten also, die zur autonomen Aneignung von Wissen dienen, um Probleme zu lösen. Somit wird Methodenkompetenz vor allem bei Fallstudien und Planspielen gefördert. Kiefer (2015) nennt auch die Kompetenz des Erklärens als wichtige Komponente im beruflichen Umfeld. Erklärungs-handlungen sind am Arbeitsplatz von großer Bedeutung. Man muss im Berufslaufend selbst aktiv erklären bzw. Erklärungen anderer Mitarbeitender folgen, beides mündlich wie schriftlich. Die Falltexte für Fallstudien und auch die Rollenprofile des EU-Planspiels (Hunstiger 2010: 461ff.) können sehr komplex ausfallen und Lernende müssen die ihnen dargebotenen Erklärungen präzise verstehen, um die Folgeaufgaben bewältigen zu können. Auch müssen sie bei Fallstudien ihre Lösungswege anderen Lernenden sowie der Lehrkraft erklären und bei einer simulierten Sitzung im Zuge eines EU-Planspiels haben die Diskussionsteilnehmenden ebenso ihre Standpunkte unmissverständlich darzulegen. Dies bereitet auf künftige berufliche Erklärungs-handlungen in der Fremdsprache vor.

Die Einbeziehung elektronischer Medien in den handlungsorientierten Unterricht (vgl. Roche 2015) erfolgt explizit lediglich in der DaF-Übungs-firma. Roche (2015: 57ff.) schreibt über den Einsatz elektronischer Medien speziell bei Berufsszenarien, jedoch sind die Stütze auf moderne elektronische Medien und Informationstechnologie allgemein ein vielfach gefordertes berufsrelevantes Unterrichtselement (Funk 2007: 177). Berufsszenarien, Fallstudien, Planspiele und globale Simulationen schließen nicht automatisch den Gebrauch elektronischer Medien ein. Es liegt an den Bemühungen der Lehrkraft, den Aktivitäten durch Stütze auf moderne Kommunikationsmittel Berufsbezug zu verleihen und somit das Lernziel der Entwicklung von Medienkompetenz (vgl. Abschnitt 1.2) zu erreichen. Die DaF-Übungs-firma ist zudem das einzige vorgestellte handlungsorientierte Format, das den in beruflichen Kontexten geforderten Kontakt zur Außenwelt (Keim 1997: 183) ermöglicht. Lernende vernetzen sich durch die Übungs-firma mit Lernenden aus anderen Ländern und Kulturen und müssen wirtschaftliche Beziehungen aufrechterhalten. Berufsszenarien, Fallstudien, Planspiele und globale Simulationen erlauben kein Sich-Vernetzen mit Lernenden außerhalb des Klassenzimmers. Die DaF-

Übungs-firma lässt außerdem Erfahrungen im Felde der beruflich orientierten Landeskunde zu (Schlenker 1996: 236). Interkulturelle Kompetenz und landeskundliches Wissen sind in beruflichen Zusammenhängen von großer Bedeutung (Cothran 2010: 58f.). Beim In-Kontakt-Treten mit anderen Übungs-firmen, mitunter sogar aus einem deutschsprachigen Land, machen DaF-Lernende kulturelle und landeskundliche Erfahrungen auf beruflicher Ebene. Beruflich relevante Abläufe wie Auftragsabwicklungen werden durch die DaF-Übungs-firma aus nationalen Kontexten gehoben.

Lernerautonomie, Lernziel im berufs- und handlungsorientierten DaF-Unterricht und generell im lebenslangen Lernen, wird vor allem dort gefördert, wo Lernende auch außerhalb des Unterrichts mit der handlungsorientierten Aktivität konfrontiert sind. Dies geschieht mitunter bei Vorbereitungen auf Fallstudien und Planspiele und generell bei globalen Simulationen und DaF-Übungs-firmen. Die zur Erreichung handlungs- und berufsorientierter Lernziele geforderte Authentizität von Unterrichtsmaterialien ist bei keiner der vorgestellten Aktivitäten Grundvoraussetzung. Es ist jedoch wünschenswert und liegt an den Lehrkräften, authentisches, nicht vereinfachtes Material in die Aktivitäten einzubringen.

Im Hinblick auf die vier Fertigkeiten ist anzumerken, dass dem in beruflichen Kontexten wichtigen Sprechen im handlungsorientierten Unterricht Priorität eingeräumt wird. Auch das Lesen wird bei allen vorgestellten Aktivitäten trainiert, vor allem bei Fallstudien. Das Hören geht mit dem Sprechen einher, wobei gesonderte Hörübungen als unterstützende Informationsquellen bei keiner der vorgestellten Unterrichtsaktivitäten zum Einsatz kommen. Zwar erwähnen die Experten, dass gewisse Arbeitsschritte zu verschriftlichen sind, etwa ein Bericht zu den Lösungsstrategien einer Fallstudie, jedoch verfolgt keine der vorgestellten handlungsorientierten Aktivitäten explizit das Ziel der Stärkung berufsrelevanter Textsortenkompetenz (vgl. Rocco 2013), rezeptiv wird diese viel eher trainiert als produktiv.

Schlussbemerkungen

Die genauere Betrachtung ausgewählter handlungsorientierter DaF-Unterrichtsaktivitäten in Verschränkung mit Berufsorientierung macht nicht nur die inhaltliche und strukturelle Verschiedenartigkeit der einzelnen Aktivitäten deutlich, sondern auch, dass längst nicht jede Aktivität zur Erreichung sämtlicher eingangs

formulierter berufs- und handlungsorientierter Ziele (vgl. Abschnitt 1.2) führt. So hat Abschnitt 3 gezeigt, dass etwa Sozialkompetenz weniger durch Berufsszenarien als vielmehr durch globale Simulationen trainiert wird. Dies bedeutet folglich, dass im berufsbezogenen DaF-Unterricht nur durch Kombinationen unterschiedlicher handlungsorientierter Aktivitäten ein gutes Ausmaß an berufs- und handlungsorientierten Lernzielen erreicht werden kann. Es wären Kurskonzepte zu entwickeln, die es erlauben, verschiedene handlungsorientierte Aktivitäten didaktisch sinnvoll und ertragreich miteinander zu verknüpfen oder diese auch zeitgleich laufen zu lassen, wie es etwa bei Planspielen schon üblich ist. Vorsicht ist dort geboten, wo Handlungsorientierung von Berufsorientierung in Fachorientierung abzudriften droht, was eine Überforderung von Lehrkräften wie Lernenden nach sich ziehen kann. Will man Aktivitäten, bei denen diese Gefahr besteht, dennoch im berufsbezogenen DaF-Unterricht einsetzen, hat man als Lehrkraft dafür zu sorgen, sie so anzulegen, dass verstärkt berufsfeldübergreifende Lexik eingesetzt werden muss oder man bereitet Lernende tatsächlich fachsprachlich vor. Es bietet sich an, Aktivitäten wie globale Simulationen oder die DaF-Übungsfirma extracurricular laufen zu lassen und den Kursteilnehmenden die Teilnahme freizustellen. Will man die Aktivitäten

als fixen Bestandteil des Unterrichts anwenden, wie Berufsszenarien, Fallstudien oder Planspiele es nahelegen, muss man den Lernenden transparent machen, ob und wie die Aktivitäten in die Beurteilung einfließen. Denn auch Transparenz ist ein wichtiges berufsbezogenes Unterrichtselement (Funk 2001: 967). Hinsichtlich der Praktikabilität der handlungsorientierten Aktivitäten im Unterricht ist festzustellen, dass ein gutes Gelingen stark von Gruppengröße, Motivation und Bereitschaft der Lernenden, sich aktiv und konsequent an den Aufgaben zu beteiligen, abhängt. Auch externe Faktoren wie etwa die Gewährleistung stabilen Internetzugangs spielen bezüglich Durchführbarkeit eine Rolle. Da die Zahl kommunikationsreicher Berufsprofile stetig zunimmt (Neuland 2007: 428), sind kommunikationsintensive handlungsorientierte Aufgabenstellungen im berufsbezogenen und -vorbereitenden DaF-Unterricht nötig und künftigem beruflichem Erfolg der Lernenden sehr zuträglich. Das in Spanien einsetzende Umdenken in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Ferrer et al. 2001: VII) sollte künftig verstärkt den berufsbezogenen DaF-Unterricht erfassen, damit einschlägige Fortschritte in Theorie und Praxis erzielt und hiesige Studierende gut auf fremdsprachliche Anforderungen im Arbeitsleben vorbereitet werden können.

Bibliografía

- Barić, K./Serena, S. (2016):** „Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 21 (1), 7-39. [<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795/796>] (letzter Aufruf am 10.06.2017)
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (eds.)(2007, 5. Auflage):** *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Bouchara, A. (2008):** „Welche Germanistik ist nötig in Marokko im Zeitalter der Globalisierung?“, in: *Info DaF*, 35 (5), 467-480.
- Braunert, J. (1999):** „Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache: ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung“, in: *Zielsprache Deutsch*, 30, 98-105.
- Braunert, J. (2000):** „Dialog Beruf 3 – Berufssprache rund um einen Geschäftsfall“, in: Wolff, A./Tanzer, H. (eds.): *Sprache – Kultur – Politik* (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 53. fadaf). Regensburg: Universitätsverlag, 520-532.
- Cothran, B. F. (2010):** „Germanistische Studiengänge im globalen Kontext: Programme und Perspektiven in den USA“, in: *Mitteke* (ed.), 57-75.
- Dohrn, A./Kraft A. (eds.)(2015):** *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär* (=Schriftenreihe Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis. Band 33.). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Duxa, S. (2007):** „Interaktive Übungen“, in: Bausch/Christ/Krumm (eds.), 305-308.
- Efing, C. (ed.)(2015):** *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. (=Efing, C./Hufeisen, B./Janich, N. (eds.): *Wissen – Kompetenz – Text*, Band 9). Frankfurt am Main: Lang.
- Ferrer Mora, H./Kasper, F./Contreras Fernández, J. (2001):** *Metodología y didáctica del alemán como lengua extranjera en el contexto hispánico – Metodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext*. Valencia: Universitat de València.
- Firnhaber-Sensen, U. (1997):** „Erstellung berufssprachlichen Unterrichtsmaterials am Beispiel der Berufssprache Deutsch für ausländische Pflegekräfte“, in: Wolff/Schleyer (eds.), 229-232.
- Funk, H. (1992):** „Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundfragen – Lernziele – Aufgaben“, in: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 4-16.
- Funk, H. (2001):** „Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf“, in: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19, 2. Halbband). Berlin/New York: de Gruyter, 962-973.

- Funk, H. (2007):** „Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht“, in: Bausch/Christ/Krumm (eds.), 175-179.
- Funk, H. (2010):** „Berufsorientierter Deutschunterricht“, in: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35, 2. Halbband). Berlin/New York: de Gruyter, 1145-1151.
- Hunstiger, A. (2010):** „Die EU hautnah erleben: Die Adaption eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht“, in: *Info DaF*, 37 (5), 452-469.
- Jai-Mansouri, R. (2003):** „Das Germanistikstudium in Marokko mit Blick auf die geplante Universitätsreform“, in: *Germanistiktreffen: Deutschland – Arabische Länder, Iran*. Bonn: DAAD, 37-50.
- Jantowski, A. (2013):** „Förderung von Lesekompetenz als Bestandteil des berufsbezogenen Deutschunterrichts an Universitäten. Eine Annäherung aus verschiedenen Perspektiven“, in: Katelhön/Costa/de Libero/Cinato (eds.), 193-203.
- Katelhön, P./Costa, M./de Libero, M.-A./Cinato, L. (eds.) (2013):** *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten* (=Deutsch und sprachliche Interaktion im Beruf, Band 1). Wien: Praesens.
- Keim, L. (1997):** „Interkulturelle Interferenzen in der Wirtschaftskommunikation“, in: *Wolff/Schleyer* (eds.), 181-193.
- Kiefer, K.-H. (2004):** „Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lemmethode im Fachsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch“, in: *Info DaF*, 31 (1), 68-98.
- Kiefer, K.-H. (2008):** „Fallstudien – zur Verknüpfung allgemein- und fachsprachlicher Elemente im Unterricht Berufsdeutsch (Wirtschaft) für Lerner ohne betriebswirtschaftliche Vorkenntnisse“, in: Chlosta, C./Leder, G./Krischer, B. (eds.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 79. fadaf). Göttingen: Universitätsverlag, 247-260.
- Kiefer, K.-H. (2015):** „Fachgebundene Erklärungshandlungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt“, in: Dohm/Kraft (eds.), 157-173.
- Kruckenfellner, A. (2012):** „Innovativer berufsorientierter DaF-Unterricht. Sprachkompetenz und Berufs-Know-how am Modell der interkulturellen DaF-Übungsfirma“, in: *DaF-Brücke. Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika* 12/2012. Quito: ASEPA, 44-47.
- Kuhn, C. (2007):** *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kühn, G. (1996):** „Einführung in das Thema Berufsbezogenes Deutschlernen für Ausländer“, In: Kühn, G. (ed.): *Deutsch für Ausländer. Eine Bibliographie berufsbezogener Lehrmaterialien mit Kommentierung*. Bielefeld: Bertelsmann 1996, 5-21.
- Maak, D. (2011):** „Geschützt im Mantel eines Anderen – Die globale Simulation als Methode im DaF-Unterricht“, in: *Info DaF*, 38 (5), 551-565.
- Meinert, S. (2010):** „Scenario Building als Instrument zur Stärkung von Gestaltungskompetenz“, in: Meinert, S./Stollt, M. (eds.): *teamGLOBAL Didaktik im Dialog. Arbeit mit Szenarien* [Online], 8-53. [www.bpb.de/system/files/pdf/2ZT8S4.pdf] (letzter Aufruf am 10.06.2017)
- Middeke, A. (ed.) (2010):** *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug* (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 84. fadaf). Göttingen: Universitätsverlag.
- Middeke, A. (2015):** „Berufsszenarien im ‚auslandsgermanistischen‘ Deutsch als Fremd- und Fachfremdsprachenunterricht“, in: Dohm/Kraft (eds.), 69-86.
- Neuland, E. (2007):** „Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge“, in: *Info DaF*, 34 (4), 428-438.
- Pauels, W. (2007):** „Kommunikative Übungen“, in: Bausch/Christ/Krumm (eds.), 302-305.
- Rappenglück, S. (2010):** „Die Planspiel-Methode. Zielsetzung und Methodik.“ [Online], Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. [www.bpb.de/methodik/ICSE0L.html] (zuletzt aktualisiert am 01.04.2010; letzter Aufruf am 10.06.2017)
- Reeg, U. (2012):** „Werbung im universitären Deutschunterricht in Italien: Überlegungen zu einem praxisorientierten Themenschwerpunkt im Studienfach Tourismus“, in: Birk, A. M./Buffagni, C. (eds.): *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht* (=Reeg, U./Ehrhardt, C./Kaunzner, U. A. (eds.): *Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik*. Band 2.). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 217-230.
- Riedl, A. (2012):** „Interaktive Lehr-Lern-Methoden: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Zukunftswerkstatt und Szenario“, in: Korneeva, L. (ed.): *Aktuelle Fragen des Fremdsprachenunterrichts, der interkulturellen Kommunikation und der Fachrichtung Übersetzung an der Hochschule. Sammlung von Beiträgen zur internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz*. Jekaterinburg: UrFU (Uraler Föderale Universität), 104-114.
- Rocco, G. (2013):** „Textauswahl und Strategien zur Vermittlung der Textsortenkompetenz in Lehrwerken für berufsspezifischen Deutsch-, Französisch- und Italienischunterricht. Auf dem Weg zu einem sprach- und fachübergreifenden Kriterieninventar“, in: Katelhön/Costa/de Libero/Cinato (eds.), 152-173.
- Roche, J. (2015):** „Berufs-, Geschäfts- und Wirtschaftssprachen online – Lemmwerte einer medial gestützten Aufgaben- und Handlungsorientierung im Sprachenerwerb“, in: Dohm/Kraft (eds.), 47-68.
- Sass, A. (2006):** „Ökonomisierungszwänge in der Fremdsprachenausbildung eines Unternehmens“, in: Barkowski, H./Wolff, A. (eds.): *Umbrüche* (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 76. fadaf). Aachen: Kuns, 451-457.
- Sass, A. / Eilert-Ebke, G. (2014):** *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung IQ“*. Grundlagen – Anwendungen – Praxisbeispiele [Online], Hamburg: passage gGmbH. [http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/BD_Szenarien_2014_web.pdf] (letzter Aufruf am 10.06.2017)
- Schlenker, W. (1996):** „Berufssprache zwischen Allgemein- und Fachsprache Deutsch am Beispiel des Lehrwerks Praxis Deutsch“, in: Fluck, H.-R./Saarbeck, U./Jianhua, Z./Zimmer, T. (eds.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte* (=Sammlung Groos, Band 61). Heidelberg: Julius Groos, 227-240.
- Schneider, J. M. (1997):** „Überblick über Angebote im fach- und berufsbezogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – Ergebnisse einer Umfrage“, in: Wolff/Schleyer (eds.), 151-155.
- Wolff, A./Schleyer, W. (eds.) (1997):** *Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis* (=Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 43. fadaf). Regensburg: Kartenhaus Kollektiv.