

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und seine Konsequenzen für den fremd- bzw. fachsprachlichen Unterricht im Bereich „Handel“ vor Ort

1. Vorbemerkung

Bezugnehmend auf die westliche Erkenntnistheorie,¹ die davon ausgeht, daß jede wissenschaftliche Einsicht von persönlichen Voraussetzungen abhängig und interessengeleitet ist, möchte ich eingangs kurz mitteilen, daß ich aus einem westdeutschen DaF-Kontext komme und seit drei Jahren als Lektorin an der Budapester Hochschule für Binnenhandel arbeite, der ich mich verbunden fühle.

In diesem Sinne möchte ich die folgenden Ausführungen anbieten. Mit ihnen möchte ich einige wichtige Leitgedanken des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts² darlegen, ein wenig Einblick in meine bisherige Tätigkeit geben und auch einen Ausblick versuchen auf das, was m. E. im fremdsprachlichen Unterricht -insbesondere im fachsprachlichen Unterricht Handel- in Zukunft getan werden könnte.

Die theoretischen Grundlegungen erfolgen dabei mit einiger Ausführlichkeit. Denn der kommunikative Fremdsprachenunterricht ist nach meiner Erfahrung in der Unterrichtswirklichkeit nicht so präsent. Darüberhinaus erscheinen mir die im Folgenden vorgeschlagenen Konkretisierungen und Beispiele ohne den theoretischen Rahmen weder einsichtig noch übernehmbar. Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach einer Beschreibung des grundlegenden Prinzips des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts möchte ich mich den wichtigsten Aspekten (Lerner, Lehrer, Materialien) zuwenden und schließlich das Dargelegte in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext einordnen.

2. Das grundlegende Prinzip des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts: Die Wende zum Lerner.

Das maßgeblichste Merkmal des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, das diesen von anderen Ansätzen im Bereich der Fremdsprachendidaktik unterscheidet, liegt in seiner „Wiederentdeckung des Schülers“.³ Damit ist

gemeint, daß im Mittelpunkt aller methodischen und inhaltlichen Überlegungen nicht mehr ein bestimmter Lernstoff steht, den es sprachrichtig zu beherrschen gilt; sondern die zentrale didaktische Frage ist, wie man Sprachlerner dazu befähigen kann, sich und ihre Interessen in fremdsprachlichen Situationen durchsetzen zu können.⁴

Der fremdsprachliche Unterricht verfolgt somit im wesentlichen emanzipatorische Intentionen; sein oberstes Ziel besteht darin, dem Lerner eine „kommunikative Kompetenz“ zu vermitteln, und dies bedeutet

die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist.⁵

Um diese Kompetenz vermitteln zu können, bedient sich die Fremdsprachendidaktik der Sprechakttheorie⁶ und der Pragmalinguistik, - also zweier Bereiche, die Sprache nicht nur als formal-syntaktisches und lexikalisch-semantisches Phänomen begreifen, sondern auch als Handlung, bei der ein Sprecher sich bestimmter sprachlicher Mittel bedient, eine bestimmte Rolle spielt, einen bestimmten Zweck verfolgt, in einem bestimmten Kontext aktiv wird und eine bestimmte Wirkung erzielt.

Entsprechend orientiert sich die Lernzielbeschreibung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht nicht mehr an „Kategorien formalsprachlicher Art,“⁷ sondern Lernziele werden dadurch erstellt, daß man fragt: Welche kommunikativen Situationen, welche Verstehens- und Verständigungsanlässe werden einmal auf den Sprecher zukommen, welche Interessen werden dabei für ihn relevant sein, welche Rolle wird er dabei spielen und welche sprachlichen Instrumente und Textsorten wird er rezeptiv und produktiv beherrschen müssen.⁸

Das Konzept eines lernerzentrierten Unterrichts versteht sich also als Pragmadidaktik, und es versucht demgemäß zuerst „Fertigkeitsbereiche“ zu beschreiben, für die Sprachlerner ausgerüstet werden sollen, und erstellt dann die angemessenen sprachlichen Mittel und deren Progression.⁹

Diese Fertigkeitbereiche zu ermitteln ist dann nicht mehr allein Sache der Fachdidaktiker, sondern hierzu sind „Soziologen, Sozialpädagogen, Psychologen, Tiefenpsychologen und Politikwissenschaftler“ einzubeziehen.¹⁰ Denn nur so kann man dem Handlungscharakter der Sprache und dem Eingebundensein sprachlicher Äußerungen in einen zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Kontext gerecht werden.

Und schließlich erfährt diese Didaktik, die auf einer abstrakten soziologischen Theorie beruht und linguistisch-pragmatisch ausgerichtet ist, noch eine

Erweiterung, und zwar um eine pädagogisch-psychologische Komponente: Spracherwerb ist ja immer auch ein psychologischer Prozeß¹¹, und guter Sprachunterricht soll immer auch das Ziel verfolgen, dem Lerner bei der Entfaltung seiner Persönlichkeit zu helfen;¹² deswegen wird eine pädagogisch-psychologische Reflexion des Sprachunterrichts selbst unbedingt nötig.

Soweit die Theorie.

Will ich nun im Sinne des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts für den Bereich meiner Tätigkeit eine Lernzielbeschreibung angeben, so bin ich zum gegebenen Zeitpunkt lediglich dazu in der Lage, ein Grobziel zu formulieren: Es gilt sprachlich handlungsfähige und selbst-bewußte Fachkräfte für die Wirtschaft auszubilden, die in der Lage sind, in einem europäischen Kontext die Interessen ihres Unternehmens und ihres Landes zu verwirklichen.¹³

Die Erstellung von Fertigkeitsbereichen steht aber noch aus. Um präzise Verständigungsanlässe, für die die Studenten ausgebildet werden sollen, zu erheben, müßten im Sinne des oben Beschriebenen gründliche Analysen deutsch-ungarischer Wirtschaftskontakte durchgeführt werden. Darüber können u.a. die ungarische Wirtschaftskammer, das hiesige Institut für Weltwirtschaft, die Vertretung des DIHT oder die Europäische Bank für Wiederaufbau und Entwicklung Auskunft geben (s. auch 3.3.).

3. Konsequenzen und Konkretisierungen

Wer kommunikative und emanzipatorische Unterrichtsziele verfolgt, muß entsprechende Konsequenzen ziehen, – und zwar bezüglich seiner Einschätzung der Lerner, seiner eigenen Rolle als Lehrer / in, der Auswahl des Materials und schließlich auch bezüglich seines Nachdenkens über den politischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext, innerhalb dessen der Fremdsprachenunterricht stattfindet. Dies soll nun im Folgenden geschehen.

3.1. Zur Einschätzung des Lerners im Fremdsprachenunterricht

Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht galt der Lerner zumeist als „passiver Rezipient vorgefertigter Sprach- und Denkmuster“ die er anzueignen und zu reproduzieren hat.¹⁴

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird er als Subjekt seines eigenen Lernprozesses angesehen, und sein Verstand und seine Verstehensleistungen können und sollen beim Spracherwerb konstruktiv eingesetzt werden:

Schüler jedes Alters verarbeiten langfristig ihre Lernprozesse außerordentlich bewußt: Sie wollen wissen, was und weshalb sie es lernen, sie machen sich Gedanken über geeignete Unterrichtsmethoden, sie setzen sich mit Wörterbü-

chern, Grammatikregeln und dem Lehrerverhalten viel intensiver auseinander, als die meisten Lehrer glauben.¹⁵

Ich denke, daß dies nicht nur für Lerner aus westlichen Industriestaaten gilt. Und deshalb begegne ich meinen Studenten / innen von der ersten Unterrichtsstunde an als Personen, die für ihren Spracherwerb selbst verantwortlich sind, und ich appelliere an die zukünftigen Wirtschaftsfachleute in ihnen. Natürlich weiß ich, daß ich junge Leute vor mir habe, deren bisherige Sozialisation und Bildungsmöglichkeiten nicht immer dazu angetan waren, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, demokratisches Miteinander und kritisches Denken zu fördern. Um so mehr betrachte ich es als meine Aufgabe, gerade diese Qualitäten erst einmal zu fördern, ihnen sukzessive Handlungsspielräume zu geben – beispielsweise bei der Entscheidung über Lehrbücher, Unterrichtsplanung und -verlauf oder Hausaufgaben. Und ich bin natürlich auch dazu bereit, das anfängliche Befremden, das dieses Vorgehen auslöst, mitzutragen, sowie auch das zeitweilige Mißlingen dieser ersten Schritte in die Freiheit (etwa in Form mißlungener Tests).

Gemäß einer alten pädagogischen Regel versuche ich, die Studenten „dort abzuholen, wo sie sind“, und ich versuche gleichzeitig mit diesem Hauch von – freundlicher und geduldiger – Überforderung einen Raum anzubieten, in den sie hineinwachsen und in dem sie zunehmend aktiv werden können. Denn nur so kann ich ihnen die Möglichkeit geben, sich die Selbständigkeit anzueignen, ohne die sie später vermutlich ökonomisch nicht werden überleben können.

Im Sinne dieser Einübung in Selbständigkeit, Verantwortung und Demokratie greife ich auf ein weiteres pädagogisches Prinzip des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zurück: Ich mache meinen Unterricht „transparent“. D.h. ich erkläre, was und wie wir etwas machen, und ich begründe diese Entscheidungen¹⁶: 'Wir beschäftigen uns mit den Risiken des Freihandels, weil es die Risiken der ungarischen Unternehmenspolitik sein werden' oder 'ich empfehle, diese Übung schriftlich zu machen, da Sie sonst nicht erkennen können, wie vollständig Sie den Stoff beherrschen'. Denn nur so kann ich die Studenten veranlassen, sich eine eigene Meinung zu bilden, über das, was wir tun, und ihnen die Gelegenheit geben, auch eine andere Entscheidung zu treffen.

Fremdsprachenunterricht, der Lerner zu kommunikativ kompetenten Sprechern ausbilden möchte, impliziert des weiteren auch eine Differenzierung von Sprachrichtigkeit einerseits und sprachlicher Handlungsfähigkeit andererseits bzw. eine 'Gleichschaltung von flüssigem Sprechen und Training der Genauigkeit'.¹⁷ Dies ist insofern wichtig, als man dem Lerner nicht das Gefühl geben will, doch wieder gegängelt zu werden, was die Entfaltung seiner kommunikativen Fähigkeiten nur behindert. Der Ort für die Einübung der Sprachrichtigkeit sind etwa gezielte Übungen oder schriftliche Texte; anson-

sten ermutige ich meine Studenten zu reden, zu reden und zu reden, damit sie ihre „Produkte“ an den Mann / die Frau bringen.

Und einen weiteren Gedanken aus dem Bereich der psychologischen Reflexionen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts möchte ich hier aufgreifen: „Sprachliche Lernprozesse [bedeuten] immer auch eine Identitätsveränderung und damit eine potentielle Bedrohung für die bestehende Identität.“¹⁸ Dies merke ich z.B. sehr deutlich, wenn Studenten beim Thema Marktwirtschaft sich mit Phänomenen wie Konkurrenzdruck und Unternehmerrisiko konfrontiert sehen. Eine Studentin sagte beispielsweise einmal, daß sie lieber im Hökerhandel Socken vertreiben wolle als die Verantwortung für ein größeres Unternehmen tragen. Ich meine, guter Fremdsprachenunterricht gibt auch Raum für solche von Verängstigung zeugenden Äußerungen; zumal in ihrem bewußten Aussprechen der erste Schritt zu ihrer Überwindung liegen kann.

Und schließlich sei noch auf den Anspruch der Lerner hingewiesen, sich auf einer Metaebene über den Unterricht selbst äußern zu können: Der Lerner „muß Gelegenheit [haben] und ausdrücklich lernen, gegenüber dem Lehrer und den Lernmaterialien eine kritische Haltung einzunehmen und sich zu äußern, wenn Unterricht und Übungen bei ihm nicht die gewünschten Wirkungen haben“.¹⁹ Solcherart ernst genommen und am Unterrichtsgeschehen beteiligt, wird nicht nur das Klima offener und entspannter, sondern der Unterricht selbst wird auch effektiver.

3.2. Zur Rolle des Lehrers

Auch die Rolle des Lehrers wird im kommunikativen Fremdsprachenunterricht von einem pragmadidaktischen und pädagogisch-psychologischen Standpunkt aus betrachtet.

Im Prozeß des Spracherwerbs kommen dem Unterrichtenden zunächst die Funktionen des „Gesprächspartners“, des „Sprachmusters“ und des „Sprachenkommentators“ zu.²⁰ Im Sinne seines Vorsprunges an sprachlichem Wissen stellt er eine Autorität dar, ohne autoritär sein zu wollen.

Darüber hinaus wird von ihm ein „taktvoller Umgang“ mit den Lernern erwartet; d.h. er / sie achtet z.B. darauf, jedem Lerner nur jeweils für diesen lösbare Aufgaben zuzuteilen und „stets für sichtbare kleine Erfolge zu sorgen“.²¹ Und dies impliziert auch einen diskreten Umgang mit Fehlern.²²

Um diese eher allgemein gehaltenen Empfehlungen zu konkretisieren, erscheint es mir sinnvoll, auf eine Untersuchung von Hamachek zurückzugreifen. In seinem Artikel 'Merkmale eines qualifizierten Lehrers' finden sich einige erhellende Hinweise:²³

Untersuchungen haben ergeben, daß erfolgreiche Lehrer über bestimmte „Persönlichkeitsmerkmale“ verfügen:

Qualifizierte Lehrer zeichnen sich durch ihre 'humane' Haltung aus, human im wahrsten Sinne des Wortes. Sie haben Sinn für Humor, sind fair, besitzen Einfühlungsvermögen, verhalten sich eher demokratisch als autokratisch und finden zu den Schülern leicht und natürlich Zugang, sowohl im Kontakt mit einzelnen Schülern als auch mit der Lerngruppe. Innerhalb ihres Unterrichtes scheint es oft um interessante Untersuchungen zu gehen, wobei die Beteiligten eine offene, spontane und flexible Haltung zeigen.

Bezüglich seiner Lehrstile verfügt er über vielfältige Verhaltensweisen, – „von ziemlich aktiv, direkt unterstützend, bis zu mehr passiv, indirekt führend“.

Zudem kennt er zahlreiche „qualifizierte Fragetechniken“ und kann sich „in die Situation des Antwortenden [...] versetzen“. Seinem Unterricht verleiht er eine „persönliche Note“, er bemüht sich um „gezielte Lernhilfen“, zeigt „Bereitschaft zu einem informellen, offenen Gespräch“ und reflektiert [...] seine Erscheinung (Gestik, Mimik) und sein Verbalverhalten.

Ein Schlüssel, für die Frage, was einen qualifizierten Lehrer ausmacht, stellt die Selbsteinschätzung des Lehrers dar, denn „die Art der Selbsteinschätzung, d.h. wie wir uns selbst sehen, [hat] auf das private und berufliche Leben einen bemerkenswerten Einfluß“.

Unter anderem sieht diese dann so aus: Der Lehrer „identifiziert sich eher mit anderen, als daß [er] sich zurückzieht“, er empfindet sich selbst als „zuverlässig“ und „erwünscht“ und ist von seinem Wert überzeugt.

Schließlich ist für ihn auch eine positive Einschätzung seiner Mitmenschen und Schüler typisch. Zudem wird in seinem Umgang mit anderen die Fähigkeit deutlich, „die Dinge aus der Sicht des anderen betrachten [...] und sich eher in dessen Lage“ versetzen zu können.

Besonders in Anbetracht der veränderten politischen und gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse scheint es mir wichtig, sich auch mit diesen Erkenntnissen auseinanderzusetzen.²⁴ Denn vermutlich werden junge Leute, die den gesellschaftlichen Umbruch im Land schneller realisieren und ungeduldiger beanspruchen, zunehmend auch einen demokratischen und partnerschaftlichen Umgang erwarten.

Darüber hinaus ist schließlich auch noch dem ökonomischen Wandel Rechnung zu tragen, so daß eine Erweiterung des fachlichen Rüstzeuges ansteht: Die Unterrichtenden vor Ort sind von Haus aus Germanistinnen, mit freilich außerordentlich großen allgemeinsprachlichen Kenntnissen; sie haben aber nicht einmal die Möglichkeit, auf das Alltagswissen in einer marktwirtschaftlichen Gesellschaft zurückzugreifen. Deswegen sind Fortbildungen in den Bereichen der Betriebs-, Volks- und Weltwirtschaft – sowohl theoretisch als auch praktisch – erforderlich.²⁵

3.3. Anforderungen an die Materialien

a) Zur Themenwahl im Horizont von Fertigungsbereichen

Wie bereits eingangs angedeutet, sollten die Materialien, die im Sinne eines kommunikativen Unterrichts zum Einsatz kommen, nicht Themen behandeln, die aus „objektiven Wissenszusammenhängen“ deduziert werden. Vielmehr sollten sie den erhobenen Fertigungsbereichen entsprechen und dadurch die Bedürfnisse der Lerner berücksichtigen. Darüberhinaus sollte man auch die Studenten aktivieren, sich umzutun und selbst in Erfahrung zu bringen, was sie nötig haben und wie die ökonomische Zukunft Ungarns und ihre eigene aussehen wird.²⁶

Um aber einige konkrete Anregungen zu geben, will ich hier einige exemplarische Themen im Horizont von Fertigungsbereichen vorschlagen. Dabei greife ich teilweise auf ein Lehrwerk der Carl Duisberg Centren²⁷ zurück, die ja im Bereich der Ausbildung von Fachkräften aus der Wirtschaft besonders aktiv sind. Und ich bemühe mich, die Themen dahingehend zu überprüfen, ob und in welcher Konkretisierung sie für ungarische Lerner / innen relevant sind.²⁸ Denn schließlich will ich das oben genannte deduktive Verfahren auch bei diesem Entwurf zu umgehen versuchen:

1. Arbeitsstelle / Arbeitsplatz: Ein Hochschulabsolvent möchte in einer westlichen Firma Berufserfahrungen sammeln oder ein ungarischer Unternehmer möchte westliche Mitarbeiter einstellen. In beiden Fällen muß der Lerner befähigt werden, detailliert über Arbeitsplatzbeschreibungen verhandeln zu können.
2. Unternehmensgründungen: Um mit einem westlichen Partner ein Unternehmen gründen zu können, muß ein Unternehmer fähig sein, über die entsprechenden Gesetze Auskunft geben zu können.
3. Automatisierung und Mechanisierung: Insofern westliche Partner nicht allein Kapital, sondern auch Know-How in ungarische Betriebe einbringen, muß der Student befähigt werden, über Fragen der Automatisierung und Mechanisierung zu sprechen.
4. Moderne Kommunikationstechnik: Moderne Bürotechnik (PC, Telex, Telefax, Btx, etc.) erleichtern die Arbeit eines jeden Unternehmers. Möchte ein ungarischer Unternehmer solche Geräte beispielsweise auf einer Messe im Ausland besichtigen oder kaufen, sollte er zumindest über den Grundwortschatz verfügen, um sich mit den Angeboten auseinanderzusetzen.
5. Marketing: Nicht nur um Fachliteratur zu lesen, sondern auch um westliche Consulting-Firmen in Anspruch nehmen zu können, benötigen ungarische Unternehmer sprachliche Kenntnisse im Bereich des Marketings.

6. Innerbetriebliche Mitteilungen: Arbeitet ein ungarischer Betriebswirt für eine deutschsprachige Firma, so muß er in der Lage sein bez. Form und Stil adäquate Mitteilungen verfassen zu können.
7. Das Berufsbild des Unternehmers scheint mir noch nicht stark genug ausgeprägt zu sein. Eine Auseinandersetzung mit westlichen Unternehmerpersönlichkeiten kann konstruktiv sein.²⁹
8. Unternehmensführung / Mitbestimmung: Westliche Unternehmer operieren zumeist mit demokratischen Führungsstilen und durch Delegieren von Verantwortung und Aufgaben, damit die Zufriedenheit der Mitarbeiter steigt und die Arbeit effizienter wird. Eine Rezeption kann auch hier fruchtbar sein.

b) Inhaltliche und formale Anforderungen an die Texte selbst

Was die Texte selbst betrifft, so sollten sie stets auf ihre „Verwendbarkeit“ und ihre „Aktualität“ hin überprüft werden.³⁰

Wenn ein Text ein „Aha-Erlebnis“³¹ in Bezug auf seinen Inhalt und die eigene Situation des Lerners ermöglicht, hat er die größten Chancen, gelesen, diskutiert und - auch in seiner spezifischen Lexik - erinnert zu werden.

Solche Texte können z.B. den Gang der ungarischen oder der Weltwirtschaft betreffen, oder den Aufstieg und Fall eines Unternehmens - vorausgesetzt den Lernern ist bewußt (oder es wird ihnen bewußt gemacht), daß diese Inhalte mit ihrer eigenen Situation zu tun haben.

Unerläßlich erscheint mir auch, Materialien zu erstellen, die von einem osteuropäischen Standpunkt ausgehen. Nicht immer oder ausschließlich kann es sinnvoll sein, Materialien, die im Westen „gut gehen“ unreflektiert zu übernehmen.

Wieder ein Beispiel: Im Rahmen einer Vorlesung behandelte ich u.a. wichtige Wirtschaftsorganisationen. Als ich zum Thema „IWF“ die einschlägigen westdeutschen Lehrbücher konsultierte, erfuhr ich alles über Entstehungsgeschichte, Arbeitsfelder, etc. Was ich aber vergeblich suchte, waren Informationen über die konkreten Lebensbedingungen in den Ländern, die den Entscheidungen des IWF unterstehen. Diese Entscheidungen sind - wie alle täglich erfahren - hart und für ihren Erfolg gibt es keine Garantien. Wenn ich nun aber den Studenten ausschließlich über das reden würde, was westliche Lehrbücher thematisieren, wäre das m.E. kein emanzipatorischer Unterricht, - sondern ein entfremdender, - weil ihr eigener Standpunkt verschwiegen wird.

Gute Erfahrung bezüglich der Beschaffung entsprechender Materialien habe ich mit dem „Starnberger Institut“ sowie dem Institut für Weltwirtschaft in Kiel gemacht, die mir beispielsweise keine Hochglanzbroschüren über die EG, sondern seriöse Untersuchungen der Assoziationsverträge schickten (s. 4).³²

Formal gesehen besteht im Sinne eines kommunikativen Unterrichtes die Anforderung, nur gründlich didaktisierte Texte vorzulegen, d.h. Texte mit

entsprechender Aufbereitung. Denn keineswegs ist jeder authentische Text in seinem vollen Wortlaut und Umfang im Unterricht einsetzbar. Außerdem sollten die Texte mit auf ihnen aufbauenden Übungssequenzen versehen sein, die helfen, den Text zu erschließen und das Thema und den jeweiligen Wortschatz zu vertiefen und erweitern.³³

Dienlich sind zudem auch Texte, die mit Diagrammen, Abbildungen, Tabellen und Graphiken ausgerüstet sind. Denn diese können einerseits helfen, einen (schwierigen) Text zu verstehen³⁴; andererseits stellen sie Materialien dar, die wieder zu Versprachlichungen (Übungs-) Anlässe bieten.

c) Materialien mit Projektcharakter

Gute Erfahrungen habe ich auch mit verhältnismäßig authentischen „Projekten“ gemacht. Beispielsweise habe ich im Anschluß an die Lektüre von „Saftdeck“³⁵ – ein Text über ein alternatives Unternehmen, bei dem zwei Studenten am Frankfurter Hauptbahnhof frisch gepreßte Fruchtsäfte verkaufen – meine Studenten Konzeptionen für ein ähnliches Projekt an einem Budapester Bahnhof machen lassen: Das bedeutet, begründete Entscheidungen treffen über die Standortwahl,³⁶ Kapital- und Güterbeschaffung, Bezugsquellen, Arbeitszeit, Einstellung von Mitarbeitern³⁷ und schließlich Kalkulationen aufstellen zu: Einkaufspreis, Geschäftskosten, Gewinnzuschlag und Steuern³⁸. Da das Projekt für die Studenten offenbar überschaubaren Charakter hatte, wurde es mit besonderem Engagement durchgespielt. Und sogar das sehr anspruchsvolle Thema „Wirtschaft und Ethik“ fand hier in die Diskussion Eingang, als die Fragen aufgeworfen wurden, ob man den Angestellten nicht einfach „ausbeuten“ könne und ob man die Fruchtsäfte mit Mineralwasser oder größeren Eiswürfeln „verlängern“ solle.

d) Materialien zur Vermittlung sozio-pragmatischer Kenntnisse

Eine weitere Anforderung an kommunikative Materialien betrifft die Vermittlung sozio-pragmatischer Kenntnisse und Kompetenzen. Hiermit ist das Folgende gemeint: Authentische sprachliche Äußerungen sind immer auf einen bestimmten Kontext bezogen und werden von seinen Normen und Werten bestimmt. Über diese aktiv und passiv zu verfügen, ist bedeutsam dafür, daß Kommunikation überhaupt gelingt. Sind solche Kenntnisse einem fremdsprachlichen Lerner / Sprecher nicht bewußt oder vertraut, kann er leicht von den Sprechern der Zielsprache inhaltlich miß- oder gar nicht verstanden und außerdem als Person negativ bewertet werden.³⁹

Bei der Lektüre ungarischer Geschäftsbriefe etwa ist mir aufgefallen, daß sie sich oft eines servilen Tones befleißigen, der westliche Leser / Partner unangenehm berühren kann. Oder andererseits kommt es immer wieder vor, daß Studenten einen immensen Unwillen an den Tag legen, wenn es darum geht,

bei einer gespielten Geschäftsverhandlung auch nur den kleinsten Kompromiß einzugehen.

Beide Beispiele scheinen mir jenen Defiziten im sozio-pragmatischen Bereich zugeordnet werden zu müssen: der Lerner weiß offenbar nicht, wie der Ton oder welches Konzept von Verhandlungsbereitschaft und Flexibilität in der westlichen Welt erwartet wird.

Ähnliches gilt wohl auch für den Umgangston im unmittelbaren Kundenkontakt auf einer Messe,⁴⁰ das Verhalten gegenüber Frauen als gleichwertigen Geschäftspartnern oder Kollegen⁴¹ oder für das Recht eines jeden Mitarbeiters auf Dissens. Ich denke, wenn ungarische Lerner über diesbezügliche gesellschaftliche Unterschiede nichts erfahren und wissen und sie die sich auftuenden Differenzen sprachlich nicht bewältigen können, so werden diese Defizite einmal auf sie selbst zurückfallen können.

Folglich sollte es auch ein Bestandteil des Sprachunterrichts sein, die hier erforderlichen Kenntnisse zu vermitteln, – und zwar zum einen als „Wissen um kulturelle Wertvorstellungen und Verhaltensnormen“ und zum anderen als „das Wissen um eine der jeweiligen Situation angemessene sprachliche Realisierung der kommunikativen Absichten“.⁴²

Hilfreich können hier besonders Videos eingesetzt werden und eine sich daran anschließende Analyse von Gesprächen, die über den rein lexikalisch-semanticen Bereich hinausgehen, – sowie Rollenspiele.⁴³

e) Zur Bedeutung grammatikalischer Übungen

Was schließlich Materialien aus dem grammatikalischen Bereich betrifft, möchte ich mich hier auf zwei Hinweise beschränken. Grundsätzlich ist im Sinne eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zu fordern, daß der Bereich der Grammatik – auch was die Einschätzung seiner Bedeutsamkeit betrifft – dem übergeordneten, allgemeinen Ausbildungsziel untergeordnet werden muß.

Bezüglich der Lexik, die in den Übungen verwendet wird, sollte darauf geachtet werden, daß die gewählten Sätze immer „wahrscheinliche Äußerungen“ darstellen⁴⁴, d.h. daß sie tatsächlich der gesprochenen Sprache entnommen sind. Für einen grundsätzlich fachsprachlich ausgerichteten Unterricht wären natürlich in erster Linie solche Übungen wünschenswert, die gleich auf einem fachsprachlichen Wortschatz beruhen.⁴⁵

3.4. Anmerkungen zum Thema „Motivation“

Ein Konzept, das in seinen Inhalten und Methoden kommunikativ ausgerichtet ist, d.h.

- tatsächlich an die Interessen der Lerner anknüpft

- durch demokratische Entscheidungsprozesse den Lernern das Gefühl gibt, ernst genommen zu werden,
- Materialien an die Hand gibt, deren Auswahl transparent und bezüglich des Unterrichtsziels glaubhaft ist sowie die geistigen Fähigkeiten der Lerner mobilisieren
- ein Unterrichtsklima schafft, in dem „Achtung, Wärme und Rücksichtnahme“ dominieren⁴⁶
- und Diskussionen über den Unterricht selbst zuläßt

ein solches Konzept hat die besten Chancen, sich um die Motiviertheit und Motivation der Lerner und Lernerinnen keine gesonderten Gedanken oder gar Sorgen machen zu müssen.

3.5. Gesamtgesellschaftlicher Ausblick

Meine bisher gemachten Äußerungen zu Lerner, Lehrer und Materialien möchte ich nun in einen gesamtgesellschaftlichen und politischen Kontext stellen, um dem Gesagten nochmals Nachdruck zu verleihen.

Zunächst sei gesagt, daß ein weiterer Bestandteil des Nachdenkens über einen kommunikativen und emanzipatorischen Unterricht darin besteht, einige Aufmerksamkeit auf die Strukturen, den Kontext und den Ort des Unterrichtsgeschehens zu richten. Schließlich findet der „herrschaftsfreie Unterricht“ (s. Anm. 3) – wenn es ihn denn zu realisieren gelingt – ja nicht in einem herrschaftsfreien Kontext statt: Es gibt Curricula, an deren Zustandekommen die Studenten kaum beteiligt sind, es gibt Noten, es gibt diese ganze studentische Welt von „bestehen – nicht bestehen“. Und es ist klar, daß dieser Kontext in absehbarer Zeit nicht abzuschaffen ist.⁴⁷

Daher legt sich – vorläufig – nur die bedingte Lösung nahe: Diese Gegebenheiten wahrzunehmen und zuzugeben, Noten nicht zu einer persönlichen Angelegenheit werden zu lassen, Leistungen von einem persönlichen Kontakt zu trennen, Studenten in Hinblick auf ihren Sprachstand nur beraten zu wollen.

Dies gilt um so mehr, als kommunikativer Fremdsprachenunterricht sich das Ziel gesetzt hat, durch seine eigenen emanzipatorischen Prozesse auf die Gesellschaft und ihre positive Veränderung hinzuwirken: „Ziel ist, wenn das Schlagwort einmal erlaubt ist, der mündige Bürger. [...] Sprachunterricht ist Gesellschaftserziehung. Eine Erziehung für Bewährung in der Gesellschaft“ und für Institutions- und Gesellschaftsveränderung.⁴⁸

Sprachunterricht aber kann dies nur leisten, wenn er zuläßt, daß Studenten ihre Interessen und ihre Kritik einbringen und wenn sie merken, daß ihre Positionen konstruktiv aufgegriffen werden.

Sechs Semester in Ungarn haben mich aber noch etwas anderes gelehrt, und ich denke, man sollte das – sehr westliche – Konzept des kommunikativen Sprachunterrichts dahingehend erweitern: Das Ziel der Herrschaftsfreiheit

wird in einem osteuropäischen Land nicht nur durch universitäre Gegebenheiten beeinträchtigt. Der Unterricht findet jeden Tag, jede Stunde in einem politischen und ökonomischen Umfeld statt, das alles andere als herrschaftsfrei ist. Wenn ich mir beispielsweise die Assoziationsverträge zwischen der EG einerseits und Ungarn, Polen und der CSFR andererseits ansehe, wird deutlich, wie fadenscheinig die offiziellen Bekundungen bezüglich einer fairen Reintegration Mittel-Ost-Europas sind.⁴⁹ In Wirklichkeit, scheint mir, möchten die westlichen Industrieländer und Unternehmen kein starkes Mittel-Ost-Europa, denn ein Land, in dem man günstig produzieren kann und das einen Absatzmarkt darstellt, ist ja selbstredend wünschenswerter als eine erstarkende Konkurrenz.

Von daher aber erfährt das Anliegen, kompetente, selbständige und durchsetzungsfähige Wirtschaftsfachkräfte auszubilden, noch einmal eine ganz besondere politische und bildungspolitische Brisanz.

4. Schlußbemerkung

Ziel meiner Ausführungen war es, Einblick zu geben und Ausblicke zu versuchen bezüglich des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts im Bereich Handel an der Budapester KVF (Hochschule für Handel und Gastgewerbe). Sinn der Schlußbemerkung kann es nur noch sein, das Gesagte ein wenig zu relativieren resp. realistisch zu sehen.

Denn zum einen braucht es seine Zeit, bis alle Betroffenen sich mit ihren neuen Rollen in einem lernerzentrierten Unterricht auseinandersetzen und sich darauf einlassen können. Entsprechende Materialien zu erstellen ist zudem eine nicht weniger zeit- und arbeitsintensive Angelegenheit. Und den europäischen Kontext zu ertragen oder zu verarbeiten, mag zuweilen mancher/m als schier unmöglich erscheinen.

Zum anderen ist natürlich dies zu realisieren: Daß die gegebenen Voraussetzungen, um das Konzept eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichtes im Unterricht vor Ort zu verwirklichen, alles andere als günstig sind: Es gibt einen bedrängenden und bedrückenden Mangel an Zeit und Kapital, der sowohl die einzelnen als auch die Institutionen betrifft. Und so erscheint das, was notwendig ist, noch schwieriger. Hinzu kommt noch ein Zeitdruck von außen, den Unterricht und seinen äußeren Rahmen (Hochschulwesen, Studienordnung, etc.) an veränderte nationale sowie internationale Bildungssysteme anzupassen.

Aber dennoch: Wenn ich mich umschaue, sehe ich keinen Grund, nicht an die Initiative und die Kraft der Unterrichtenden zu glauben. Und mir fällt der brasilianische Pädagoge Paulo Freire und sein Konzept einer „befreienden Bildungsarbeit“ ein. Seine Devise lautete – und ich möchte sie zitieren als Perspektive und Ermutigung: „Als Lehrer sind wir auch Politiker und Künstler.“⁵⁰

Anmerkungen:

- ¹ Cf. HABERMAS, JÜRGEN: *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt 1968; Apel, KARL-OTTO: *Die Erklären: Verstehen-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht*, Frankfurt, 1979; cf. außerdem den Bereich der feministischen Hermeneutik, dazu etwa: Rentmeister, Cillie: *Frauenwelten – Männerwelten. Für eine neue kulturpolitische Bildung*, Opladen, 1985, S. 28.
- ² Daß dieser Begriff keineswegs einen einheitlichen methodischen Ansatz darstellt, soll hier nur erwähnt werden (vgl. GERHARD NEUNER: *Übungen und Übungssequenzen im kommunikativen Deutschunterricht*. In: *Zielsprache Deutsch*, 1981, 1, S. 2.) Zur Vielfalt neuerer Ansätze im FSU vgl. auch INGE C. SCHWERDTFEGER: *Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene. (Eine Herausforderung für die Schule?)* In: *Info DaF*, 1986, 2, S. 3–14; sowie den kritischen Beitrag von HANS-JÜRGEN KRUMM: 'Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt'. (Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden.) In: *Zielsprache Deutsch*, 1982, 4, S. 3–13.
- ³ NEUNER, 1981, S. 2.
- ⁴ Diese Neuorientierung ist – was den deutschsprachigen Raum betrifft – u.a. darauf zurückzuführen, daß die kommunikative Fremdsprachendidaktik bezüglich ihrer ideologisch-theoretischen Grundlagen auf das gesellschaftswissenschaftliche Modell des „Herrschaftsfreien Diskurses“ von Habermas zurückgreift. Hierbei handelt es sich um ein idealtypisches Modell, bei dem auf sehr abstraktem Niveau Fragen der Norm- und Wahrheitsfindung sowie der idealen Lebensform verhandelt werden. Dies soll in einem kommunikativen Prozeß geschehen, bei dem alle Beteiligten mit den gleichen Rechten, Voraussetzungen, Gewichtungen, Chancen, Mitteln und der gleichen Ernsthaftigkeit miteinander in ein Gespräch treten. – Angewendet auf die Fremdsprachendidaktik bedeutet dies, daß der Sprachunterricht den Lerner durch das An-die-Hand-Geben adäquater sprachlicher Mittel dazu befähigen soll, gleichberechtigt an jedem denkbaren kommunikativen Geschehen teilzunehmen. (Vgl. JÜRGEN HABERMAS: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Ders. / NIKLAS LUHMANN: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. (Was leistet die Systemforschung?)* Frankfurt, 1976 (1971), S. 101–141 und WOLFGANG PAUELS: *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. (Kritik und Perspektiven.)* Frankfurt, Berlin, München, 1983, S. 5, ff.
- ⁵ HANS-EBERHARD PIEPHO: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen, 1974, S. 9 f.
- ⁶ JOHN L. AUSTIN: *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart, 1972; JOHN R. SEARLE: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt, 1971
- ⁷ NEUNER: 1981, S. 3.
- ⁸ ebd., S. 3; ein entsprechendes Lehrwerk ist: GERHARD NEUNER / u.a.: *Deutsch aktiv. (Ein Lehrwerk für Erwachsene)* 3 Bd. 4, Berlin, München, 1980, 1986
- ⁹ Vgl. das folgende Beispiel aus dem Englischunterricht: „Zuerst [wird] festgelegt, daß die Schüler lernen sollen, einen Freund oder sich selbst vorzustellen. Erst dann wird das sprachliche Mittel 'This is my friend ... My name's ...' als Lernziel präzisiert“. (PIEPHO, 1974, S. 78; vgl. auch PAUELS, 1983, S. 10; Neuner, 1981, S. 3)
- ¹⁰ HANS-EBERHARD PIEPHO: *Kommunikative Kompetenz und gesellschaftliche Befreiung. (Zur Lernzielphilosophie des Spracherwerbs.)* In: *Beiträge zu den Sommerkursen 1973*, Goethe-Institut, München, o. J., S. 75
- ¹¹ "Die Kritische Erziehungswissenschaft übernimmt jedoch von Habermas hauptsächlich das Modell des herrschaftsfreien Diskurses, obwohl sich bei näherem Hinsehen auch dessen uto-

pisch-spekulativer Charakter zeigt; die damit gesetzte Verabsolutierung der linguistisch-pragmatischen Grundlagen menschlicher Kommunikation sowie die ausschließlich geforderte kritische Rationalität als Grundeinstellung bedeuten jedoch eine "Reduzierung des Menschen, der nicht nur aus einem verstandesmäßig bestimmten Interesse an der Wahrheitsfindung lebt." So legt sich eine Erweiterung der skizzierten Didaktik um beispielsweise eine sozialpsychologische, therapeutische und ethische Komponente nahe. Vgl. INGRID DIETRICH: Kommunikation und Mitbestimmung im FSU, Kronberg / Ts., 1974, S. 59. f

¹² NEUNER, 1981, S. 3

¹³ Der Europäischen Bank für Wiederaufbau und Entwicklung zufolge fehlt es den osteuropäischen Ländern in allererster Linie an geeigneten Projekten. (Vgl. THOMAS HANKE: Visionen auf Kredit. Das neugegründete Institut soll die Keimzelle einer Föderation werden.) In: Die ZEIT, 1991, Nr. 17, S. 40). Eine solche Aussage kann die Bedeutung des formulierten Ausbildungszieles nur unterstreichen.

¹⁴ DIETRICH, 1974, S. 56

¹⁵ KRUMM, 1983, S. 56

¹⁶ vgl. PAUELS, 1982, S. 103; PIEPHO, 1973, S. 74

¹⁷ INGE C. SCHWERDTFEGER: 'Innovativ, kreativ, mühelos'? (Deutsch als Fremdsprache ins 3. Jahrtausend) In: Zielsprache Deutsch, 1985, S. 14; vgl. Piepho, 1973, S. 75; ders. 1974, S. 79

¹⁸ DIETRICH, 1974, S. 56

¹⁹ PIEPHO, 1973, S. 74; vgl. DIETRICH, 1974, S. 56; PAUELS, 1983, S. 103

²⁰ THEODOR ICKLER: Deutsch als Fremdsprache. (Eine Einführung in das Studium.) Tübingen, 1984, S. 48

²¹ ebd. S. 50; vgl. PIEPHO, 1973, S. 74

²² Was Korrekturen betrifft vgl. insbesondere: Irmtraut Hegele / Gabriele Pommern: Für einen sensiblen Umgang mit authentischen Schülertexten. In: J. OSSNER / u.a. (Hg.): Planvoller Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Ludwigsburg, 1984, S. 55-68

²³ DON HAMACHEK: Merkmale eines qualifizierten Lehrers – Folgerungen für die Lehrerausbildung. In: R. TROM (Hg.): Lehrer und Lernprozeß. (Der Unterricht und seine Voraussetzungen.) Bd. 1, München 1976 (=UTB), S. 115-126

²⁴ Meines Wissens kennt die ungarische Sprache kein Wort für den Begriff „Selbstverständnis“. Dies sollte aber kein Hindernis dafür sein, daß man darüber nachdenkt, „wie man sich selbst versteht, d.h. hier: 'einschätzt' oder 'beurteilt'".

²⁵ Ob die Kulturinstitute vor Ort mit ihrem offenbar sehr engen Kulturbegriff von sich aus hilfreich sein werden, scheint mir fraglich. Vielleicht sollte man aber auch gezielter dort anfragen.

²⁶ Gründlich abwägen sollte man m.E., wieviel Gewicht man auf die Vermittlung der Alltagssprache im Rahmen des FSU an Hochschulen legt. Für Lerner mit einem deutlichen Interesse für die Fachsprache stellt sie u.U. einen leidigen Umweg dar. (Vgl. hierzu: LORE ARMALEO-POPPER / HARALD BRAUN: Business German Right from the Start. (Beginning German for the Business-minded.) Teacher's Manual, New York, Berlin, München, Wien, Zürich, 1986, S. 5, f

²⁷ D. FISCHER / H. CHR. SCHULZE: Fachsprache Wirtschaft, CDC, Köln, 1979

²⁸ Die Vermittlung gründlicher Kenntnisse im Bereich „Geschäfts- und Verhandlungssprache“ sollte selbstverständlich weiterhin beibehalten werden.

- ²⁹ Vgl. hierzu etwa die Biographie über Deutschlands populärsten Unternehmer: HANS OTTO EGLAU: Edzard Reuter, Düsseldorf, Wien, New York, Moskau, 1992; ferner auch die Serie „Die Chefs“ von NINA GRUNENBERG, die in der ZEIT ab dem 27. 10. 1989 in loser Folge erschien; sowie: PETER ROGALEWSKI / THIERRY BONT: Deutschlands Elite. (9 Richtige für die Zukunft aus Wirtschaft, Politik, Kultur und Wissenschaft.) In: Vogue. (Deutsch) 1991, 7, S. 174–181 und 190, oder schließlich aus dem Bereich der Geschichte: JOACHIM BORCHART: Der europäische Eisenbahnkönig Bethel Henry Strousberg, München 1991
- ³⁰ NEUNER, 1981, S. 3; KRUMM, 1983, S. 5. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht geht sogar so weit, Texte zu fordern, die beim Lerner „Betroffenheit“ (Neuner, 1981, S. 3) auslösen, um ihn dadurch zu ihrer Lektüre zu motivieren. Dies ist nun sicher ein hohes Ziel; ebenso sicher aber ist auch, daß alte, fachferne und unattraktive Texte motivationshemmend wirken, ja regelrechte Lernhindernisse darstellen können.
- ³¹ ARMALEO-POPPER, 1986, S. 18
- ³² Die Adressen sind: Starnberger Institut zur Erforschung globaler Strukturen, Entwicklungen und Krisen, e.V., Maximilianstr. 16, D-8130 Starnberg; Institut für Weltwirtschaft, Pf 4309, D 2300 Kiel 1. Denkbar ist vielleicht auch, sich dort einmal nach kompetenten Gastreferenten umzusehen.
- ³³ vgl. NEUNER, 1981, S. 2–22; auch Krumm, 1983, S. 5
- ³⁴ ARMALEO-POPPER, 1986, S. 17.
- ³⁵ SIGRID DONDOUX-LIBERGE / u.a.: Wirtschaft im Ohr 1 (Hörtexte und Verständnisübungen) Übungsbuch, München, 1990, S. 40
- ³⁶ Hier erschien es den Studenten sinnvoll, den Keleti pályaudvar zu wählen, da dort die meisten West-Touristen ankommen.
- ³⁷ Dazu gehört der ganze Komplex: Entlohnung, Provision, Sozialleistung, Eigentum an Produktionsmitteln, Führungsstil.
- ³⁸ Einkaufspreis, d.i. Wareneinkauf plus Bezugskosten. Geschäftskosten, d.i. beispielsweise Saubermachen, Lohn, ggf. Standplatzmiete; und: Gewinnzuschlag, d.i. Unternehmerlohn, Risikozuschlag, Kapitalzins. – Zur Erstellung des Verkaufspreises vgl. FRANZ BÄUMCHEN: Deutsche Wirtschaftssprache für Ausländer, München, 1988 (1978), S. 30, ff. Insgesamt kam es mir natürlich nicht auf die tatsächlichen Unkosten an, sondern die geschätzten Werte sekundierten nur bei der Einübung der entsprechenden Lexik; andererseits waren sie aber nicht so abgehoben, als daß man nicht angeregt darüber hätte diskutieren können.
- ³⁹ vgl. hierzu: SUSANNE GÜNTNER / RAINER ROTHENHÄUSLER: Schwierigkeiten in der interethnischen Kommunikation zwischen Deutschen und Chinesen. In: Info DaF, 1986, 4, S. 303–309. Günthner und Rothenhäusler beschreiben verschiedene „interkulturelle Mißverständnisse“ aus ihrem universitären und außeruniversitären Alltag in China, die dazu führten, „scheinbare Unhöflichkeiten, Unsicherheiten und Unsinnigkeiten als persönliche Schwäche der Deutschlernenden zu interpretieren“. (ebd. S. 304)
- ⁴⁰ Bei einem Gespräch über den Video-Film „Messeggespräche in Köln“ erklärten einige Studenten, daß die Atmosphäre im Film bedeutend angenehmer, persönlicher und freundlicher sei als auf den von ihnen besuchten Budapester Messen. (ANN-CHRISTIN BAYARD / WOLFGANG KRAUSE: Messeggespräche, Goethe Institut, München, 1990.) Der „persönliche Kontakt mit dem Geschäftspartner“ ist aber gerade das, worauf der westliche Aussteller größten Wert legt. (Vgl. KURT GÖNNER / u.a.: Unsere Wirtschaft. (Volks- und Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr und Organisationslehre.) Bad Homburg v.d. Höhe, 1990, S. 389

- ⁴¹ Daß es im Westen mittlerweile tatsächlich eine andere Einstellung gegenüber Frauen gibt, zeigt beispielsweise eine Werbung der Dresdner Bank, die sich ausschließlich an Frauen richtet und mit dem Service von Bankkauffrauen (statt Männern) wirbt; ferner sei hingewiesen auf Stellenausschreibungen in beiden Formen ("Geschäftsführer/in"), die wachsende Zahl von sog. „Gleichstellungsstellen“ in Betrieben, Universitäten und Kommunen, der Quotenregelung mancher Parteien oder auch Publikationen wie: ANNE B. FISHER: *Wall Street Women*. (Frauen erobern Spitzenpositionen.) Düsseldorf, Wien, New York, 1990; und SALLY HELGESEN: *Frauen führen anders*. (Vorteile eines neuen Führungsstils.) Frankfurt, 1991
- ⁴² GÜNTNER, 1986, S. 308
- ⁴³ ebd. S. 308 f.
- ⁴⁴ PIEPHO, 1974, S. 80
- ⁴⁵ Vgl. hierzu etwa die grammatischen Übungen in LORE ARMALEO-POPPER / HARALD BRAUN: *Business German Right from the Start*. (Beginning German for the Business-minded.) Textbook, New York, Berlin, München, Wien, Zürich, 1985, S. 27–114
- ⁴⁶ KRUMM, 1983, S. 4, 9
- ⁴⁷ "Schüler wissen durchweg, daß es auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht um Sprache geht, daß dieser Unterricht eine institutionalisierte Form hat, sei es für Erwachsene, die für ihren Unterricht bezahlen müssen, sei es für jüngere Schüler, die die Schule unfreiwillig besuchen und sich keinesfalls aussuchen dürfen, wann denn nun der Fremdsprachenunterricht stattfindet." (KRUMM, 1983, S. 5, f; vgl. auch NEUNER, 1981, S. 3; PIEPHO, 1973, S. 74.)
- ⁴⁸ PIEPHO, 1973, S. 76, f. Der Begriff Emanzipation meint u.a. das „Lernziel der Befreiung von autoritären Zwängen in Schule und Gesellschaft“ (ebd. S. 74; vgl. auch PAUELS, 1983, S. 103)
- ⁴⁹ So beinhalten die Assoziationsverträge für die nächsten Jahre mengenmäßige Beschränkungen gerade für die „sensiblen“ Exportbereiche (Landwirtschaft, Textilien, Eisen, Stahl, Kohle), auf die die osteuropäischen Staaten besonders angewiesen sind. Vollmitgliedschaft wird zwar in Aussicht gestellt, aber ohne jegliche 'Automatik bezüglich einer Frist'; dasselbe gilt für die Finanzhilfen, die zugesichert werden, ohne daß konkrete Beträge genannt würden, so daß langfristige Pläne nicht erstellt werden können. Und schließlich bleibt den osteuropäischen Staaten viel zu wenig Zeit, bis sie ihre Märkte vollständig den starken Anbietern aus dem Westen öffnen müssen. (Zu den Assoziationsverträgen mit Polen, Ungarn und der Tschechoslowakei. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin, Wochenbericht, 1991, 50, S. 701–704)
- ⁵⁰ PAULO FREIRE: *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. (Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit.) Reinbek, 1981, S. 88