



Fachsprache und Interkulturalität. Mediengestützter DaF-Unterricht zur Entwicklung interkultureller, fachspezifischer Handlungskompetenzen im Tourismus-Bereich

Language for Specific Purposes and Interculturality. Media-supported GFL programmes for the development of intercultural, subject-specific competences in the field of tourism

Bárbara Heinsch¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-3957-7902>

Universidad de Oviedo

Campus de El Milán, C/ Amparo Pedregal s/n, E-33011, Oviedo

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag zielt auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule ab, fokussiert jedoch explizit Deutsch als Fachsprache, und dies im Zusammenhang mit Interkulturalität. Dabei soll aufgezeigt werden, dass sich die Möglichkeiten für Fach-DaF-Programme deutlich erhöhen, wenn man beide Bereiche neu denkt und kreativ zusammenbringt und in breiterem Maße das Angebot der digitalen Medien ausschöpft. Dazu soll auf Grund einer aus der Untersuchung der oben genannten Zielbegriffe hergeleiteten Definition ein theoretisches Kommunikations- und Handlungsmodell erstellt und diskutiert werden, auf das ein praktischer Lehransatz gründet, der mit einem Beispiel aus der Touristik vor dem Hintergrund kontrastierter pädagogischer Erfahrungen verdeutlicht wird. Aus den Ergebnissen wird der Schluss gezogen, dass der vorgeschlagene Lehransatz den teilhabenden Studierenden gezielt Instrumente zur Entwicklung einer interkulturellen fachsprachlichen Handlungskompetenz an die Hand gibt, die ihnen auf dem Arbeitsmarkt erhöhte Chancen bietet und außerdem darauf ausgerichtet ist, Kontakte zu verschiedenen sozialen Akteuren vorausschauend zu gestalten.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fachsprache, Interkulturalität, Kommunikations- und Handlungsmodell, Handlungskompetenzen.

ABSTRACT

This article is framed in the field of German as a foreign language in higher education, but focuses explicitly on German for specific purposes, specifically in connection with interculturality. The aim is to show that the possibilities for subject-related German as a foreign language programmes increase significantly if both areas are rethought and creatively brought together, and digital media are used to a greater extent. To this end, a theoretical model of communication and action is created and discussed on the basis of a definition derived from the examination of the above-mentioned target terms. A practical teaching approach will be based on this model, which will be illustrated with an example from tourism studies. From the results, we can conclude that the proposed teaching approach provides the participating students with instruments with which to develop intercultural action competence in the field of German for specific purposes, which, in turn, offers them increased opportunities on the labour market. The approach described is also geared towards establishing contacts with various social actors in a forward-looking manner.

Keywords: German for Specific Purposes, Interculturality, Communication and Action model, Action Competencies.

¹ Corresponding author · Email: heinschbarbara@uniovi.es



1. Einführung

Das Krisenjahr 2008 läutete eine neue innereuropäische Migrationswelle ein, die vornehmlich Deutschland zum Ziel hatte. Die Zahl der Zuwanderer stieg zwischen 2009 und 2013 sprunghaft an (Pfeffer-Hoffmann, 2015:9), maßgeblich beteiligt waren Spanier und Italiener. Diese sogenannte Neue Arbeitsmigration ist u.a. geprägt durch “das überdurchschnittliche Bildungsniveau und [...] völlig neue Aspekte wie z.B. die Migration in die Duale Berufsausbildung und die starke Nutzung sozialer Medien zur Information und zum Community-Building.” (Pfeffer-Hoffmann, 2015:8) Daraus leiten sich neue Bedarfe ab, u.a. die Teilnahme an Sprachkursen. Kraußlach et al. legen die Ergebnisse einer Umfrage vor, nach der etwa 60% der spanischen Teilnehmer/-innen, die Deutschunterricht nahmen, “einen allgemeinen Sprachkurs [absolvier(t)en.] Etwas mehr als 22 % der Spanier/-innen besuch(t)e einen berufsbezogenen Sprachkurs” (2015:321). Auf die Frage nach den Prioritäten der Sprachkurse wurde neben Sprachpraxis, Alltagsvokabular und Grammatik auch Fachvokabular für die Arbeit genannt, und zwar mit hoher Bewertung, wie die drei anderen Punkte auch (322).

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Art von Lehrwerken geeignet ist, den berufsbezogenen DaF-Lernprozess zu unterstützen. Eine Untersuchung der auf dem Markt erhältlichen, auf Deutsch als Berufs- oder Fachsprache spezialisierten Lehrmaterialien ergab für das Jahr 2013, dass die drei auch in Spanien operierenden Verlage Klett-Langenscheidt, Hueber und Herder-Cornelsen laut Katalog insgesamt 39 berufssprachliche Lehrwerke anboten, die mehrheitlich das Wort “Beruf” bzw. “beruflich” in ihren Titeln trugen. Die wenigsten spielten auf einen konkreten Fachbereich an. Immerhin kamen Bezeichnungen wie Unternehmen, Wirtschaft, Krankenhaus, Bewerbung, Tourismus, Hotel, (Geschäfts)Kommunikation, Landwirtschaft u.ä. vor. Das Werk *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation* (Cornelsen) zielt auf die interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation ab, wie sie auch schon 2006 von der EU gefordert wurde:

6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz Definition: Diese Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen. (Europäisches Parlament, 2006:16)

Die Umsetzung dieser Empfehlung sowie die Auswirkungen der neuen Migrationsbewegungen schlagen sich mittlerweile auch stärker in den ausgeschriebenen Berufsprofilen nieder. Interkulturelle Kompetenz wird klar als professionelle Schlüsselqualifikation eingefordert, wie z.B. die Auswertung von Stellenausschreibungen verschiedener Jobbörsen zeigt (vgl. Middeke, 2018: 63-64). Nichtsdestotrotz scheinen berufsbezogene Lehrwerke mit dieser Entwicklung nicht Schritt zu halten. Von den oben genannten 39 wurden 35 ohne jeglichen Bezug zu Interkulturalität oder interkultureller Kompetenz vorgestellt, bei den restlichen vier fanden sich in den Katalogen dazu nur äußerst spärliche Information.

Die nähere Untersuchung von sieben, zwischen 1997 und 2011 veröffentlichten Werken aus dem Bereich Tourismus, Hotellerie und Wirtschaft (Unternehmen) bestätigt den Eindruck einer mangelnden interkulturellen Dimension, auch in den Lehrerhandreichungen ist von interkultureller Kompetenz keine Rede. Es geht hauptsächlich um Fachvokabular und die entsprechende Grammatik, teilweise auch um mündliche Kommunikationsfertigkeiten, die an Hand von didaktisierten Dialogen und Sprechübungen trainiert werden. Interkulturalität wird häufig nur als ein Spiegelbild der aktuellen multikulturellen Tendenzen in den deutschsprachigen Gesellschaften abgehandelt, sei es durch die Einführung von Eigennamen diverser Herkunft oder Fotos von Personen aus verschiedenen Ländern. Außer in den typischen kurzen Begegnungssituationen finden sich keine entsprechenden Lern- und Trainingsinhalte. Reuter kritisiert in seinem Kapitel zur Lehrwerkanalyse, dass „marktgängige DaF-Lehrwerke [...] fast immer Musterdialoge

[liefern], an denen sich Lernende ein Beispiel nehmen können, sie setzen jedoch oft auf Edutainment und betreiben eine Didaktik des schnellen Themenwechsels.”² (2011:23), was dem Training eines vollständigen Handlungsmusters der jeweiligen beruflichen Situation oft entgegensteht.

Bislang ist in der Lehrwerkslandschaft keine wesentliche Veränderung eingetreten. Der erneute Blick auf die Kataloge der oben genannten Verlage zeigt, dass die Angebote von 2021 bei Klett und Cornelsen kaum diversifiziert wurden. Die wenigen neu hinzugekommenen berufssprachlichen Werke reihen sich hinsichtlich der interkulturellen Dimension in dieselben Vorstellungsmuster ein, beispielsweise *Linie 1 Pflege* („Zahlreiche praxisrelevante landeskundliche und interkulturelle Informationen für den Pflegebereich”, Klett, 2021:17) oder *Perspektive Deutsch* („Interkulturelle Auseinandersetzung mit Schlüsselqualifikationen”, Klett, 2021:48). Bei Hueber gibt es nach wie vor keine Hinweise darauf, dass interkulturelle Kompetenzen Ausbildungsziel seien. Dafür wurden aber einige Reihen im Vergleich zu 2013 entweder neu eingeführt oder nach einzelnen Berufsfeldern diversifiziert, so z.B. *Menschen im Beruf*, Visuelle Fachwörterbücher und Fachwortschatztrainer. Einige Werke richten sich spezifischer an Lernende, die Deutsch als Zweitsprache belegen. Die Zielsetzung aller fokussiert jedoch den Erwerb von fachsprachlichem Wortschatz und Kommunikationsstrategien im beruflichen Kontext (Hueber, 2021: 99-103). Hier setzt die Debatte um Begriffe wie Gemein-, Berufs- und Fachsprache an, die je nach Definition enger oder weiter gefasst sein können und in Fach-DaF-Lehrprogrammen ihren direkten Niederschlag finden. Wie bereits aufgezeigt, ist das Angebot an Lehrwerken, die die Fachsprachenausbildung (die es im Folgenden genauer abzugrenzen gilt) systematisch mit Interkulturalität verknüpfen, sehr schmalpurig.

2. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, durch das kreative Zusammendenken von „Interkulturalität” und „Fachsprache” eine neue Grundlage für Lehr-/Lernprogramme im Bereich Fach-DaF zu schaffen. Um für diese Begriffe eine plausible Schnittmenge herstellen zu können, die eine ausreichende theoretische Basis für ein integratives Kommunikations- und Handlungsmodell bietet, werden zunächst neuere Forschungsarbeiten zu beiden Thematiken in den Blick genommen. Aus dieser Untersuchung einerseits und aus konkreten pädagogischen Erkenntnissen andererseits werden neue Prämissen abgeleitet, auf denen ein fachspezifischer, flexibler Lehransatz fußt, der in der Folge im Einzelnen vorgestellt und diskutiert wird. Dazu wird auch der Einsatz eines breiteren multimodalen Instrumentariums im Lern- und Lehrprozess berücksichtigt und an einem Beispiel aus einem DaF-Modul der Touristik aufgezeigt, wie der besagte Ansatz in der Praxis zur Anwendung kommen und dem Ausbildungsziel einer fachspezifischen, interkulturellen Handlungskompetenz gerecht werden kann.

3. Forschungsstand und Begriffsdiskussion

Zur Formulierung einer interkulturellen, fachspezifischen Handlungskompetenz als Ausbildungsziel im Bereich Deutsch als Fremdsprache kann man, soll sie zukunftsfähig sein, nicht umhin, sich eingehend mit den ihr zugrunde liegenden Konzepten zu beschäftigen: Kultur/Interkulturalität und Fachsprache, beide im Laufe der Forschungsgeschichte erheblichen Wandlungen unterworfen und von einem wissenschaftlichen Konsens weit entfernt. Von daher ist eine genaue Nachzeichnung der Entwicklungen hier weder möglich noch notwendig, der

² Ein anderes verspricht „szenariobasiertes Lernen”, es gebe aber „keine Vorlagen für Lernszenarien, stattdessen müssen diese noch von der Lehrkraft entwickelt werden.” (Schütz, 2018:215)

folgende Abriss macht jedoch die Notwendigkeit einer Positionierung und Beschreibung der im vorliegenden Kontext angewandten Parameter umso deutlicher.

3.1. Kultur und Interkulturalität

Im Laufe der Jahrhunderte wurde immer wieder versucht, Kultur zu definieren. Die zahlreichen vorgeschlagenen Begriffsbestimmungen aus den verschiedensten Disziplinen (vgl. z.B. Kroeber & Kluckhohn, 1952) weisen neben Überlappungen und Gegensätzlichkeiten auch eine große Perspektivenvielfalt und Komplexität auf. Wegen der Schwierigkeit, Kulturen als Ganzes und als ein in ständigem Wandel befindliches lebendiges Beziehungskonstrukt zu erfassen, werde, so Földes, in der Fachliteratur oft mit sogenannten Kulturmodellen operiert und so eine umfassende Definition von Kultur umgangen (2009:505).

Infolge der bis heute fortbestehenden Fülle und Mannigfaltigkeit der versuchten Definitionen kommt Bolten zu dem Schluss: „Den’ allgemein gültigen Kulturbegriff gibt es nicht.“ (2014:18) In ähnlicher Weise äußern sich die Soziologen Kron und Weihrauch in ihrer Studie, die bezeichnenderweise den Titel „Die Vagheit der Kultur“³ trägt. Sie gehen davon aus, dass die Entwicklung eines einheitlichen Kulturbegriffs schlichtweg gescheitert sei (2021:14), schreiben der Kultur aber gleichzeitig die Funktion der Reduktion *und* Erhaltung von Vagheit zu (z.B. zur Schaffung von Handlungsspielräumen) (2021: 20ff). Generell existiert in der aktuellen Forschungslandschaft, so Henze, ein „gewisses Unbehagen mit dem Konstrukt Kultur“ (2016:61), und durch zunehmende Kritik an ihm „haben sich neue Konzepte etabliert, die auf Entgrenzung, Entessentialisierung, Hybridisierung und Fuzzyisierung von Kultur verweisen“ (Henze, 2016:59). Der Autor weist jedoch darauf hin, der Diskurs habe sich, was Intensität und Richtung angehe, unterschiedlich entwickelt (61). Dies kann sogar den völligen Verzicht auf den Kulturbegriff zugunsten der Interkulturalität zur Folge haben, wofür auch Dervin plädiert (2016: 13-14).

Nun ist aber Kultur ebenso wenig wie Interkulturalität aus dem politischen, wirtschaftlichen, sozialen und wissenschaftlichen Diskurs wegzudenken. Beide Termini – „Schlagworte und Appellbegriffe“, laut Földes (2009:503) – stehen in enger Verbindung zueinander: Ein geschlossener, essentialistischer Kulturbegriff etwa, der auf der Vorstellung von in sich homogenen Nationalkulturen beruht, spiegelt sich in einer binären Interpretation von Interkulturalität wider, in der sich das sogenannte Eigene und Fremde, Identität und Alterität als Gegensatzpaare einander gegenüberstehen. Von daher stellt die Globalisierung einen Wendepunkt in der Forschungsgeschichte des Kulturkonzepts dar, der sich direkt auf das Konzept der Interkulturalität auswirkt. Einige Kultur- und Kommunikationswissenschaftler (vgl. z.B. Bolten, 2014 und 2016; Henze, 2016), greifen die von dem Soziologen Ulrich Beck geprägte, von der Globalisierung praktisch erzwungene Unterscheidung zwischen *Erster Moderne* und *Zweiter Moderne* auf, nach der im ersten Fall Staat und Gesellschaft „deckungsgleich gedacht, organisiert, gelebt“ werden und der „Territorialstaat [...] zum *Container* der Gesellschaft [wird]“ (Beck, 1998:115). Diese nationalstaatliche Architektur zerbreche jedoch im Zuge der sich ausweitenden Globalisierungskontexte (116), die *Zweite Moderne*, die nur noch weltgeschichtlich zu begreifen ist (117), setzt ein. Sie wird bestimmt durch „Prozess- und Netzwerkdenken, durch hohe Veränderungsdynamik sowie die Notwendigkeit zur Akzeptanz von Gegensätzen“ (Bolten, 2014: 29). Kulturelle Lebenswelten sind fortan nicht mehr an einen Ort, bzw. einen Nationalstaat gebunden, sondern als offene Netzwerke zu verstehen.

³ Der Artikel erscheint in dem Band „Heterogenität und Vagheit kultureller Diagnosen“ der Zeitschrift *Interculture journal*. Die Herausgeber bekräftigen, dass WissenschaftlerInnen, die interkulturelle Kommunikation erforschen, „die Widersprüchlichkeit von Kultur immer stärker als Ausgangspunkt betrachten und weniger als Problem, das es aufzulösen gilt.“ (Bolten & Rathje, 2021:7)

Die Unsicherheit im Umgang mit dem Kulturbegriff, die Allgegenwärtigkeit des Schlagworts „Interkulturalität“ (und Derivate) und die Notwendigkeit, sich mit diesem auseinanderzusetzen, mögen die unterschiedlichen Aussagen und Herangehensweisen erklären, die die letzten Jahrzehnte geprägt haben und teilweise immer noch vorzufinden sind. So z.B. unterstreicht Alexander Thomas den mangelnden Konsens unter den Forschern und spricht von einem „inflationären Gebrauch des Ausdrucks ‚interkulturelles Lernen‘“ (2003:279). Rathje diagnostiziert einen teils erbitterten Streit unter den Forschern, wenn es um die Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz geht, je nachdem, ob eher ökonomisch orientierte Konzepte im Vordergrund stehen oder ob man den Aspekt menschlicher Weiterentwicklung in der interkulturellen Interaktion betont (2006:4). Földes argumentiert, Interkulturalität als „Mega- oder gar Gigathema“ sei von der „(DaF-/DaZ-bezogene[n]) Linguistik [...] als erkenntnisleitende Perspektive wissenschaftlich bislang relativ selten aufgegriffen“ worden (2009:504). Der Autor wiederholt dieses Forschungsdesiderat zehn Jahre später (Földes & Nefedova, 2019:VII). Auch Dervin weist auf eine immer noch relativ fragmentierte Forschung hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz hin (2010:3), trotz hunderter von Definitionen des Begriffs, die Wissenschaftler weltweit vorgelegt haben (5). Diese Situation hat sich im letzten Jahrzehnt nicht wesentlich verändert, so dass die Frage offen bleibt, ob interkulturelle Kompetenz statt als ein eigenständiger Kompetenzbereich nicht eher als eine Reihe sozialer und berufsfeldspezifischer Kompetenzen angesehen werden sollte, die in interkulturellen Situationen und Kontexten eingesetzt wird (Moosmüller 2020:7 und 8-9).

Die große Mehrheit der in diesem Abschnitt zitierten Autoren gehört zu denjenigen, die sich in den letzten Jahren mit einem *Neu Denken* der Interkulturalitätsforschung auseinandergesetzt haben, für einen offenen Kulturbegriff plädieren und ihre Arbeiten ganz oder teilweise auf einen Paradigmenwechsel ausrichten. Die Vielfalt der theoretischen Schwerpunkte resümiert Bolten im negativen Sinn, d.h. er erstellt eine Schnittmenge von Ausschlusskriterien, die die einzelnen Wissenschaftler im Zusammenhang mit der besagten Neuorientierung ablehnen, z.B.: Reduktion des Kulturbegriffs auf nationalkulturelle Bezüge, Homogenitätsprämissen („Containerdenken“), Binärkonstruktionen und Ignorieren der kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten von Akteuren, einseitige Strukturorientierung unter Vernachlässigung der Prozesshaftigkeit kultureller Akteursfelder, Reduktionen von Interkulturalität auf Kulturvergleiche und damit das Ausblenden interaktionaler Aspekte, Interkulturalität als eigenständiges Drittes ($A + B = C$), Reduktion interkultureller Forschung auf Krisenperspektiven, bzw. Missverständnisse und Vernachlässigung der Chancenpotentiale interkulturellen Handelns (2016:77).

Nun ist die Frage zu stellen, wie manche dieser, durchaus interessanten, Sichtweisen und Modellierungen, zu denen die angewandte und interkulturelle Linguistik noch größere Beiträge zu leisten hat, didaktisch für den modernen Fremdsprachenunterricht aufzubereiten sind, und nicht zuletzt deshalb, weil Interkulturalität und interkulturelle Kompetenzen als Ausbildungsziel dort einen festen Platz einnehmen, auch wenn die Schwierigkeiten ihrer Evaluierung weiterhin bestehen. Bauer schlägt für die Landeskunde eine gezielte Komplexitätsreduzierung von Inhalten vor, gleich einem unscharfen Bild, das erst in einem fortgeschritteneren Stadium des Lernprozesses wieder schärfer eingestellt wird, wobei dem Laien (also auch dem Lernenden) die Interpretation desselben aberkannt, ihm also eine völlige Unkenntnis in der Materie unterstellt wird, was man zumindest hinterfragen kann (2015: 199-200).

In dem vorliegenden Kontext rückt jedoch die Sprache und die Verbindung von Sprache und Kultur in den Vordergrund, und damit die interkulturelle Kommunikations- und Handlungskompetenz, die konkret auf die fremdsprachliche fachspezifische Ausbildung bezogen werden soll.

3.2. Fachsprache

Wie bei dem Begriff „Kultur“, bzw. „Interkulturalität“ fehlt auch für den Terminus „Fachsprache“ eine einheitliche, allgemeingültige Definition; vielmehr liegen in der Fachsprachenforschung unterschiedliche Betrachtungsweisen vor (system-, pragma- und kognitionslinguistisch), die Flinz in groben Zügen nachzeichnet (2019: 2-6). Als Ausgangspunkt ihrer Reflexion verwendet sie, wie viele andere Autoren auch, die von Hoffmann erarbeiteten Definitionen von Fachsprache, bzw. Fachtext. So lautete die erste: „Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1976:170; zitiert bei Flinz, 2019:3). Fluck bringt später die Gebrauchsfrequenz bestimmter gemeinsprachlicher grammatischer Mittel ins Spiel, und geht damit über die simple Gleichung von Fachsprache als Allgemeinwortschatz + Fachterminologie hinaus (1996:12). Der in der Fachsprache benutzte Allgemeinwortschatz wird jedoch nicht weiter charakterisiert, außer dass er „auf die Bedürfnisse des jeweiligen Faches“ (12) abgestimmt ist. Eine genauere Unterscheidung ermöglicht aber der Begriff „allgemeinwissenschaftlich“, d.h. eine bestimmte Auswahl und Frequenz der nichtterminologischen sprachlichen Mittel, die den Fachtext mit ausmachen. Durch Häufigkeitszählungen auf Grund von Korpora verschiedener Fachgebiete ließe sich ein lexikalisches Minimum erstellen, was für die Fachsprachendidaktik unmittelbare praktische Folgen habe (Wieser, 1978: 3). Der Autor führt als Beispiel die Rangliste der 60 meistgebrauchten Verben für zwei Unterfachbereiche der Medizin –Anatomie und Innere Medizin– an, die nicht dieselben Reihenfolgen aufweisen, wie schon an den ersten zehn Positionen zu sehen ist:

<u>Anatomie</u>	<u>Innere Medizin</u>
1. sich befinden	auftreten
2. beginnen	befallen
3. besitzen	beruhen
4. bestehen	bestehen
5. bezeichnen	bezeichnen
6. bilden	bilden
7. darstellen	bleiben
8. dienen	eintreten
9. enthalten	entsprechen
10. entsprechen	entstehen

Es ist sachlich bedingt, daß in der einen Reihe (Anatomie) zustandsbezeichnende, in der anderen (Innere Medizin) vorgangsbezeichnende Verben zu finden sind. (24)

Nur vier dieser allgemeinwissenschaftlichen Verben kommen in beiden Listen vor, drei von ihnen teilen die gleiche Rangfolge. Dieses Beispiel veranschaulicht die Schwierigkeit, für verschiedene Fachgebiete einen gemeinsamen Nenner zu finden. Wie sollte es möglich sein, in einem Lehrwerk eine so große Schnittmenge zwischen viel weiter auseinanderliegenden Bereichen herzustellen, dass es „etwa einem (angehenden) Journalisten ebenso wie einem (angehenden) Herzchirurgen, die sich im selben Deutschkurs befinden könnten, die Berufsfremdsprache Deutsch erfolgreich“ vermitteln könnte? (Prikoszovits, 2017:165) Lässt sich allgemeinwissenschaftliche Lexik so weit abstrahieren, dass auf einen Fachbezug gänzlich verzichtet werden kann? Das Plädoyer Prikoszovits', „verstärkt Lehrwerke auf den Markt zu bringen, die gezielt berufsfeldübergreifend angelegt sind“ (165), findet nicht immer Unterstützung, besonders bei Autoren, die für die Erarbeitung des (Fach)Wortschatzes als Alternative Parallelkorpora und Vergleichskorpora in Betracht ziehen, „da für viele Fachsprachen leider weiterhin ein Mangel an Lehrwerken zu verzeichnen ist“ (Flinz, 2019:10). Hier schimmert die Debatte Fachsprache vs. Berufssprache durch, die streng genommen nur dadurch zustande kommt, dass Fachsprache, anders als oben erläutert, eher als Fachterminologie in Kombination mit einem rekurrenten Gebrauch bestimmter grammatischer Strukturen verstanden wird, womit Benennungsbedarf

für die restlichen Elemente entsteht. Berufssprache schließt laut E fing fach-, berufs- und betriebsspezifische Ausdrücke aus (2014:429) und ist gleichzeitig von Unschärfe (425) gekennzeichnet, während Fachsprache im weiteren Sinne Berufssprache immer mit einbezieht und man diese letztlich in die Bereiche Gemeinsprache und allgemeinwissenschaftliche Sprache einordnen kann, wenn bestimmte strukturelle Voraussetzungen gegeben sind (z.B. syntaktischer und morphologischer Art). E fing erklärt Fachsprache zum Gegenpol der Allgemeinsprache, verzichtet also auf eine Definition derselben ebenso wie auf die Thematisierung der allgemein anerkannten Dreiteilung des Gegenstands (horizontale und vertikale Gliederung und Fachtext), räumt aber gleichzeitig ein, dass noch nicht einheitlich definiert und geklärt sei „a) was Berufssprache als Register ausmacht und b) wie das Verhältnis von Fach- und Berufssprache zu modellieren ist“ (2014:419). Tatsächlich streiten einige Autoren die Existenz der Berufssprache als eigenständiges Register ab, benutzen den Begriff aber dennoch (Roca & Bosch Roig, 2005:80; Bosch Roig, 2018:139); andere halten eine Unterscheidung dieser Register für überflüssig. Dazu schlussfolgert Kuhn, dass „die Pragmatik also von verschiedenen Seiten zu einem Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts erklärt worden ist und damit die Versuche einer Differenzierung nach Fach-, Berufs- und Alltagssprache als obsolet gelten können.“ (2007:125) Roelcke plädiert dafür, den Begriff „Berufssprache“ aufzugeben, zumal beruflich oder wissenschaftlich handelnde Personen nicht nur eine, sondern „jeweils mehrere verschiedene Fachsprachen“ verwenden, weshalb „zwischen fachlicher Sprache bzw. Fachsprache und beruflicher Kommunikation bzw. Berufskommunikation unterschieden werden“ solle (2021: 56).

Berufliche Kommunikation findet einen unumstrittenen Niederschlag in der dreidimensionalen Schichtung der (deutschen) Fachsprachen. Diese werden einerseits nach Fachbereichen oder einzelnen Fächern unterteilt (horizontale Gliederung), zum anderen auch nach verschiedenen Abstraktions- und Kommunikationsebenen mit ihren jeweiligen Kommunikationsteilnehmern (vertikale Gliederung) und schließlich nach sprachlichen Verwendungsarten (Fachtexte, bzw. Fachtextsorten). Roelcke hat bestehende Ansätze einer eingehenden Prüfung unterzogen und immer wieder die - in der Fachliteratur viel zitierte - Klassifikation (auf der vertikalen Ebene) von Lothar Hoffmann hervorgehoben:

Tab. 3: Fachsprachliche Abstraktionsstufen nach Hoffmann (1985: 64–70)

Abstraktionsstufen	semiotische Merkmale	kommunikative Merkmale
„Sprache der theoretischen Grundlagenwissenschaften“	Künstliche Symbole für Elemente und Relationen	Wissenschaftler unter sich
„Sprache der experimentellen Wissenschaften“	Künstliche Symbole für Elemente, natürliche Sprache für Relationen (Syntax)	Wissenschaftler oder Techniker unter sich, wissenschaftlich-technische Hilfskräfte
„Sprache der angewandten Wissenschaften und der Technik“	Natürliche Sprache mit einem sehr hohen Anteil an Terminologie und einer streng determinierten Syntax	Wissenschaftler bzw. Techniker und Leiter der materiellen Produktion
„Sprache der materiellen Produktion“	Natürliche Sprache mit einem hohen Anteil an Terminologie und einer relativ ungebundenen Syntax	Leiter der materiellen Produktion und Meister bzw. Facharbeiter
„Sprache der Konsumtion“	Natürliche Sprache mit einigen Termini und ungebundener Syntax	Vertreter der materiellen Produktion, Vertreter des Handels und Konsumenten

(Roelcke, 2014:162; vgl. z.B. Kniffka & Roelcke 2016:92 und Roelcke, 2021:57)

Trotzdem schlägt er als Ergänzung eine Typologie vor, die es erlaubt, „komplexe fachkommunikative Verhältnisse auf ganz verschiedenen vertikalen Ebenen zu erfassen und zu beschreiben“ (Roelcke, 2021:58) und die der fachsprachlichen Vielfalt im Deutschen gerecht werden kann. Mit dieser Vielfalt meint der Autor nicht nur die innere und äußere Mehrsprachigkeit, sondern auch drei, durch fachliche Entwicklungen bedingte und in Ausbildungs- wie in akademischen Berufen nachweisbaren Entwicklungstendenzen, „welche den wachsenden sprachlichen Anforderungen und steigenden kommunikativen Herausforderungen entsprechen [...] und sich als Dynamisierung, Differenzierung und Dezentralisierung charakterisieren“ lassen. (Roelcke, 2021:58) Die vorgeschlagene Typologie mit fünf Kommunikationstypen gründet auf der Kommunikation zwischen Experten und Laien, die verschiedene Ebenen betrifft und sich bezeichnenderweise auch fächerübergreifend gestaltet (vgl. Roelcke, 2014: 164-165). Dieser Ansatz impliziert eine Flexibilität, die sich dahingehend äußert, dass man für sein eigenes Fach, in unserem Falle die Touristik, horizontale und vertikale Kommunikationsbereiche unterscheiden und sie im Hinblick auf die Teilnehmenden und den Gebrauch von Sprache und Symbolen beschreiben kann (Kniffka & Roelcke 2016:93). Das Gleiche gilt bei der Gliederung von Fachtextsorten. Statt einer Klassifikation, in der alle vorhandenen oder bekannten Fachtextsorten erfasst und gruppiert werden, schlägt Roelcke eine dreidimensionale Gliederung vor und entwirft erneut eine Typologie (2014: 170-174), in die auch neu entstandene oder in Zukunft neu entstehende Fachtexte, bzw. Fachtextsorten eingegliedert werden können. Dies ist der Integration von in der Tourismusbranche gehandelten Fachtexten in den Kontext des fachsprachlichen DaF-Unterrichts zuträglich.

3.3. Zusammenspiel von Interkulturalität und Fachsprache

Sucht man in der Datenbank Scopus für den Zeitraum 2010-2020 nach Forschungsbeiträgen zum Thema Fachsprache(n), Interkulturalität, interkulturelle Kompetenz(en), interkulturelles Lernen und verschiedene Kombinationen dieser Termini untereinander, werden folgende quantitative Angaben gemacht:

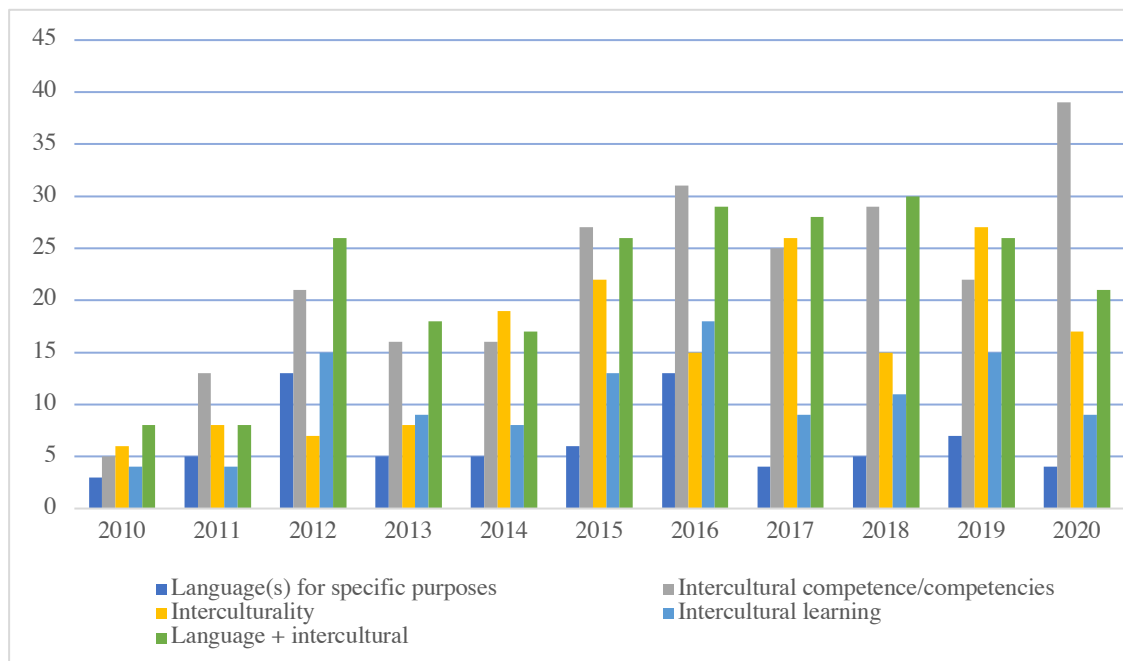
Gesuchte Stichwörter im Publikationstitel	Alle Bereiche	Geisteswissenschaften (Arts and Humanities)
Language(s) for specific purposes	105	70
Language(s) for specific purposes and COMPETENCES	2	2 (im Bereich <i>Social Sciences</i> eingeordnet)
Intercultural competence/competencies	718 + 102	231 + 13
Interculturality	325	170
Intercultural learning	436	115
Language(s) and INTERCULTURAL	429	237
Language(s) for specific purposes and INTERCULTURAL COMPETENCE(S)	0	0
Language(s) for specific purposes and INTERCULTURALITY	0	0
Language(s) for specific purposes and INTERCULTURAL LEARNING	0	0

Tabelle 1. Anzahl der Studien zum Thema Language for specific purposes und intercultural. Eigene Darstellung nach Scopus (2010-2020).

Während die Begriffe um Interkulturalität - und besonders „interkulturelle Kompetenz(en)“ - generell höhere Zahlen aufweisen, wird Fachsprache relativ wenig erforscht, und diese im Zusammenhang mit Interkulturalität, interkulturellen Kompetenzen und interkulturellem Lernen überhaupt nicht, selbst nicht in den Geisteswissenschaften.

Um eventuell bestehende Tendenzen feststellen zu können, wurde die Verteilung dieser Zahlen auf die einzelnen Jahre abgefragt. Das Resultat ist aus der nachstehenden Graphik ersichtlich, wobei die letzten drei Kategorien auf Grund ihres

Null-Wertes nicht in Erscheinung treten.



Figur 1. Anzahl der Studien zum Thema Language for specific purposes und intercultural für den Bereich Arts and Humanities. Eigene Darstellung nach Scopus (2010-2020).

Bei den interkulturellen Kompetenzen lässt sich trotz einiger Fluktuationen insgesamt eine Aufwärtstendenz beobachten, das Begriffspaar „Sprache – interkulturell“ hält sich seit 2015 relativ stabil. Bei „Interkulturalität“ und „Interkulturellem Lernen“ überwiegen die Schwankungen, das Interesse für die Erforschung der Fachsprache bleibt, mit wenigen Ausnahmen, durchweg niedrig.

Die erhobenen Daten bekräftigen scheinbar die Aussage „Über kulturelle Prägungen berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts ist generell wenig bekannt.“ (Prikoszovits, 2017:165) In der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* erscheinen zwei Jahre später mehrere Artikel unter dem Themenschwerpunkt „Fachsprache“. Im einleitenden Kapitel werden u.a. die lexikalischen, grammatikalischen und syntaktischen Eigenschaften von Fachtexten thematisiert und anschließend die Ergebnisse eines Experiments vorgestellt, das darin bestand, aus den Aufsätzen des genannten Themenschwerpunkts ein kleines Spezialkorpus zu erstellen, um einige der besprochenen Charakteristika von Fachsprache zu überprüfen (Flinz, 2019: 7 ff). Schaut man sich die Ergebnistabelle der rekurrierenden Substantive an, fällt auf, dass selbst bei der niedrigsten Häufigkeitsstufe ($20 < X < 29$) das Substantiv „Interkulturalität“ nicht vorkommt (13), auch nicht in der Auswahl an Kollokationen zu „Fachsprache“ (14). Bei genauerer Untersuchung stellt sich heraus, dass es tatsächlich kein einziges Mal erwähnt wird, das Adjektiv „interkulturell-“ in vier der neun Aufsätze genauso wenig, in drei Artikeln je einmal und in den restlichen zwei, bzw. viermal. Dies erstaunt umso mehr, als beim Thema Wortbildung besonders die Neologismen unter dem Aspekt der Kulturvermittlung behandelt werden können.

Bezüglich bestimmter Textsorten wird auf die Relevanz von Prototypizität verwiesen, „da sie in einer handlungsorientierten und interkulturellen Fachsprachenvermittlung eine zentrale Rolle spielt“ (Flinz, 2019:6). Gleichzeitig wird jedoch für viele Fachsprachen ein Mangel an Lehrwerken beklagt (Flinz, 2019:10), und solche, die vorhanden sind, böten keine Unterstützung und würden, teilweise auf Grund mangelnder Expertise der

Lehrkräfte, „meistens als eine Art heimlicher Lehrplan in den Kursen benutzt“ (Flinz, 2019:11). Damit wird ein Teil der Verantwortung auf die Verlage abgewälzt, die umgekehrt versuchen, Lehrbücher für ein möglichst breites Publikum zu erstellen, denn Einzelmaterialien, die zum Individualcoaching passen, würden ihrem Geschäftsmodell höchstwahrscheinlich zuwiderlaufen.

4. Ausbildungsschwerpunkt DaF für fachspezifische und interkulturelle Kommunikation im Bereich Tourismus

Die mangelnde Erforschung von Fachsprache und Interkulturalität als zusammengedachtes Begriffspaar mag den Eindruck erwecken, dass sie einander grundsätzlich ausschließen. Möglicherweise fehlt es aber an einer expliziten Bedeutungszuschreibung, der Beschreibung des Anwendungskontexts und der entsprechenden Festlegung von konkreten Lernzielen.

4.1. Aus der wissenschaftlichen Begriffsdiskussion abgeleitete Prämissen

Der angestrebte oder teilweise schon durchgeführte Paradigmenwechsel hinsichtlich Kultur und Interkulturalität besteht hauptsächlich in den oben besprochenen *Neu Denken*-Diskursen (Bolten, 2016:77), die sich auch unmittelbar auf das Verständnis von interkultureller Kompetenz auswirken. Für den vorliegenden Ausbildungskontext wird ein integratives Kommunikations- und Handlungsmodell entworfen (siehe Figur 2), das in erster Linie die Hauptbeteiligten, sprich die Studierenden, berücksichtigt, die meist schon über einen internationalen Erfahrungshorizont verfügen. Folgende, von ihnen bereits mehr oder weniger verinnerlichte und auf relationale und interaktionale Aspekte abzielende Prämissen stehen in direktem Zusammenhang mit der Herausbildung einer zukunftsfähigen interkulturellen Handlungskompetenz:

- Es existiert immer eine Heterogenität in einer vermeintlich homogenen Gruppe, auch wenn diese durch nationalkulturelle Elemente miteinander verbunden ist.
- Es gilt das Prinzip der Mehrfachzugehörigkeit, wodurch verschiedene Gruppen wechselseitig beeinflusst werden können.
- Interkulturelle Begegnungen stellen eher ein Chancen- als ein Konfliktpotential dar, das sich positiv, motivierend und emotionell auf den Lernprozess auswirkt.
- Interdisziplinäre und transversale Kompetenzen bereichern die Relationalität auch in beruflichen Kontexten.
- In Kommunikationssituationen mit Angehörigen anderer Kulturkreise sind nicht alle Differenzen oder Konflikte auf kulturelle Andersartigkeit zurückzuführen.
- In interkulturellen Situationen ist die Sprache als Kulturvermittler ein wichtiger Grundstein.

Eine interkulturelle fachspezifische Handlungskompetenz leitet sich zusätzlich aus dem folgenden Verständnis von Fachsprache her:

- Fachsprache ist ein in die Standardsprache eingebettetes, einer Fachkommunikation dienliches System, das Fachterminologie, allgemeinwissenschaftliche (und z.T. bildungssprachliche) Elemente und künstliche Symbole enthält. Sie besitzt je nach Standardformat gewisser Fachtextsorten eine streng determinierte oder ungebundene Syntax (Hoffmann, 1985, s.o.), und insgesamt lassen sich an diesen kulturell gefärbte Denk- und Organisationsmuster ablesen (vgl. Tellmann, Müller & Jung, 2012:2).
- Die Kulturalität von (Fach)Sprache ist aus der Lexik, Phraseologie und bestimmten grammatischen Strukturen auch auf niedrigen Stufen des Fremdsprachenerwerbs erschließbar.

- Die Teilnehmer am beruflichen Kommunikationsprozess stützen sich auf schriftliche und mündliche Fachtexte, die in multimodaler Form vorliegen und die sie auch mit Hilfe von transversalen Kompetenzen rezipieren können.
- Die Studierenden, besonders in fortgeschrittenen Semestern, sind auf vielen Gebieten (hier in der Touristik) bereits Experten oder Halbfachleute, weshalb sie unter Anleitung und nach einer gewissen Zeit der Einarbeitung im Umgang mit authentischen, ihrem jeweiligen Niveau entsprechenden deutschen Fachtexten dazu befähigt sind, solche auch zu produzieren.
- Der Status des Kommunikationspartners als solcher unterliegt dynamischen Lernprozessen und ist stets veränderbar.

4.2. Rahmenbedingungen und Lernziele

In DaF-Kursen nicht-philologischer Studiengänge ist meist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden eine gemeinsame Fachrichtung belegen, und von daher dieselben Pflichtfächer teilen. Dies ist für die DaF-Dozierenden hilfreich, da sie sich auf ein fachsprachliches Themengebiet konzentrieren können, wie etwa Marketing, Public Relations, Hotelmanagement, Reise- und Transportwesen. Dass sie normalerweise keine Fachexperten sind, wird immer wieder als Schwierigkeit interpretiert⁴, was nur bedingt zutrifft, denn einerseits können sie sich im Europa des *life long learning* (LLL) in ein Themengebiet einarbeiten, andererseits sind die Lernergruppen fachlich gesehen annähernd homogen. Oft liefern die Studienpläne eine Orientierung hinsichtlich der zu erzielenden Kompetenzen und Fertigkeiten, etwa indem sie den Schwerpunkt auf die allgemeinen sozialen Kompetenzen oder auf die mündliche bzw. schriftliche Kommunikation innerhalb des jeweiligen Fachbereichs legen. Hinzu kommt, dass Studienpläne und/oder Vorlesungsverzeichnisse für jeden Kurs ein bestimmtes, an die Deskriptoren des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) angelehntes Sprachniveau vorgeben, das den äußeren Rahmen absteckt, selbst wenn die Lernenden einer Gruppe unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen. Dies macht die Bedarfsanalyse trotzdem nicht überflüssig, denn es ist auch zu bestimmen, welche Fachtexte eingesetzt werden können oder sollen, denn sie sind „ein zentraler thematischer Bestandteil des fachfremdsprachlichen Unterrichts, da über Fachtexte die Kommunikations- und Denkweisen eines Faches vermittelt werden“ (Tellmann, Müller & Jung, 2012:89)⁵, und ob diese eher rezeptive oder produktive Fertigkeiten trainieren sollen. Ebenfalls ist im Vorfeld zu analysieren, mit welchen konkreten Aufgabenstellungen die Lernenden konfrontiert werden sollen, und in Abhängigkeit davon, welche grammatischen bzw. fachfremdsprachlichen Strukturen zu behandeln sind. Diese Planung kann und muss mitunter von der für den allgemeinsprachlichen Unterricht üblichen Progression abweichen.

Auf Grund der zunehmenden Globalisierung der Arbeitsmärkte kommt der Herausbildung interkultureller Handlungskompetenzen im fachfremdsprachlichen Unterricht eine wachsende Bedeutung zu. So einleuchtend dies ist, ist die Kombination von Fachsprache und Interkulturalität in der Ausbildung längst nicht gang und gäbe, wie die einleitende Untersuchung einiger Lehrwerke zeigte, und auch im Leitfaden für die Erstellung von IDIAL4P-Modulen findet sich lediglich ein knapper Hinweis: „Die thematisierten interkulturellen Aspekte sollten fachspezifischer Natur sein.“ (Tellmann, Müller & Jung, 2012:124). Allerdings muss man einräumen, dass in diesem Dokument immerhin einige Ansatzpunkte für die interkulturelle Sensibilisierung aufgezeichnet werden (z.B. S. 126), die „durch den Erwerb von Kenntnissen über die Kultur des Zielsprachenlandes sowie durch interkulturelle Übungen bzw. interkulturelle Aspekte in Übungen, Rollenspielen und Szenarien“ erzielt werden soll (55), auch wenn diese Sensibilisierung oft noch auf einem binären Verständnis von Interkulturalität

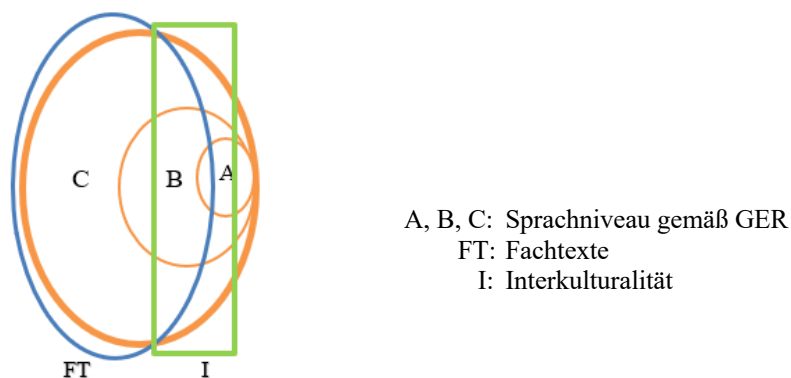
⁴ Laut Tellmann, Müller-Trapet und Jung sollten Sprachlehrende sowohl im studien- bzw. ausbildungsbegleitenden als auch im berufsbegleitenden Unterricht über Grundkenntnisse im fachlichen Bereich verfügen (2012:2).

⁵ Die Autoren nahmen an dem EU-Projekt „IDIAL4P: Fachfremdsprachen für die Berufskommunikation“ (2010-2011) teil, das den Schwerpunkt insbesondere auf die „Verbindung von (fach-)sprachlicher und interkultureller Ausbildung“ legte (2012:V).

(Zielland vs. Heimatland, „fremde“ Verhaltensweisen) beruht, eben weil – mehr oder weniger unbewusst – homogene nationalkulturelle Gruppen angenommen werden (vgl. 57-58). Grundsätzlich ist es möglich, ab Sprachniveau A1 im DaF-Bereich authentische Fachtexte einzusetzen und fachspezifische, interkulturelle Handlungskompetenzen auszubilden, wie das Szenarienbeispiel zeigt, in dem es um das Beladen eines Gefahrguttransporters geht (Tellmann, Müller & Jung, 2012: 41-47), bei dem man jedoch genauere Angaben zur interkulturellen Vorbereitung der mündlichen Interaktion erwartet hätte.

4.3. Ein integratives fachsprachliches Kommunikationsmodell

Das Zusammenspiel der oben diskutierten Faktoren lässt sich graphisch mehrschichtig verdeutlichen: Es handelt sich um eine Verzahnung von erlernten sprachlichen Inhalten (aus Gemein- und allgemeinwissenschaftlicher Sprache und Fachterminologie), Fachtexten und Interkulturalität, die je nach DaF-Niveau Schnittmengen unterschiedlicher Größen bildet.



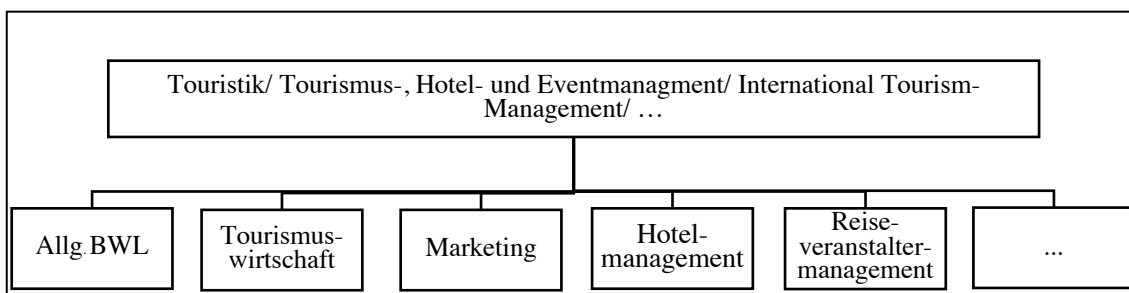
Figur 2. Integratives Kommunikationsmodell für Deutsch als Fachfremdsprache.

A, B und C, die Sprachniveaus gemäß dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER), werden kreisförmig, nicht wie sonst üblich als Leitersystem dargestellt (mit A auf der untersten Stufe), wobei das jeweils niedrigere vom nächsthöheren umschlossen wird. Das überlagerte Viereck (I - Interkulturalität) bezeichnet Situationen, Sachverhalte und Kontexte, in deren Rahmen sich interkulturelle Reaktionen und Verhaltensweisen vollziehen. Dabei zeigt sich, dass A schon einen relativ großen Raum für Interkulturalität bietet, aber einen kleineren für Fachtexte, der durch die ovale Form (FT) dargestellt wird. Bei B nehmen sowohl die Möglichkeiten zur interkulturellen Aktion als auch zur Behandlung von Fachtexten zu. Ihre Schnittmenge ist kleiner als FT und I einzeln genommen, aber größer als bei A, die innerhalb der von B liegt. D.h., was bei A möglich ist, ist auch bei B möglich. Ebenso verhält es sich mit C, wo die Fachtexte den größten Raum einnehmen. Trotzdem werden nicht alle von C erfasst, denn die fachsprachliche Expertise weitet sich auf die jeweiligen (muttersprachlichen) Fachleute aus, und umgekehrt gibt es einen Teil im C-Sprachgebrauch, der nicht zur Fachsprache gehört. Der Anteil an Interkulturalität hat hier ebenfalls zugenommen, genauso die Schnittmenge zwischen I und FT, welche aber auch hier die Dimension der Einzelgrößen nicht erreicht. Zu unterstreichen wäre noch, dass innerhalb aller Überlappungen und Schnittmengen die Sprachformen und kulturellen Parameter nicht gegeneinander abgegrenzt erscheinen, das bedeutet, sie sind nicht abgrenzbar. Die Teile des Vierecks (I), die außerhalb von A, B, und C liegen, können als zusätzliche Interaktionsfläche verstanden werden, denn viele Personen bedienen sich in der Fachkommunikation neben Deutsch auch anderer Fachsprachen (vgl. Roelcke, 2021: 60-61).

Mit zunehmendem Sprachniveau gibt es also mehr Möglichkeiten, Fachtexte zu verstehen und zu produzieren, seine interkulturellen Kompetenzen zu erweitern und beides miteinander zu verweben. Auf Anfängerniveau liegen die Chancen jedoch nicht bei Null. Dazu mag ein Beispiel genügen: Die Standardbegrüßung „Guten Morgen“ (A1.1) kann in einem Hotel oder einer Pension zum fachsprachlichen, interkulturellen Instrument werden, wenn sie mit authentischem und positivem Tonfall ausgesprochen wird, so dass der Kunde die positive, mitvermittelte Hintergrundbotschaft versteht, dass er willkommen ist, Ansprechpartner hat und sich in einer vertrauten Atmosphäre befindet, was sich im Weiteren positiv auf das Geschäft auswirken kann.

4.4. Projekt Hotelmanagement: ein praktisches Beispiel für spanischsprachige Tourismusstudierende

Ein Fach-DaF-Modul im Bachelor-Studiengang Tourismus/Touristik kann sich inhaltlich an den Studienfächern orientieren, erstens, um einen Überblick über die zukünftigen Berufstätigkeiten zu gewinnen, und zweitens, um die fachlichen Vorkenntnisse der Studierenden in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. So ergibt sich für das Fach Touristik (unter variierenden Bezeichnungen) folgende horizontale Gliederung:



Figur 3. Horizontale Gliederung des Fachs Touristik.

Gliedert man vertikal nach Kommunikationstypen (Experten und Laien, nach Roelcke, 2014) und Kommunikationspartnern (in Anlehnung an Hoffmann, 1985), ergeben sich verschiedene Kombinationsmöglichkeiten, die für den Bereich Hotelmanagement im nachstehenden Projektdesign expliziert werden. Unter diesen Gesichtspunkten wird deutlich, dass kontextabhängige, bedarfs- und zielgruppengerechte und aufgabenorientierte Lehr- und Lernmaterialien vonnöten sind, die von den Verlagen vielerorts nicht gestellt werden (können). Besonders für Spanien wird diesbezüglich ein mangelndes Angebot beklagt: Die Vermittlung von DaF für den Tourismus werde „auf ein allgemeinsprachliches Niveau mit sporadisch eingeführten Tourismus-Themen, die wenig ausdifferenziert und tiefgreifend sind“, beschränkt (Bosch Roig, 2018:147).

Die Gestaltung des o.g. Fach-DaF-Moduls im Bereich Hotelmanagement zielt auf die Ausbildung einer fachspezifischen, interkulturellen Handlungskompetenz ab. Dabei wird von folgenden Prämissen ausgegangen: Die Studierenden sind im Allgemeinen bereits international (sprach)erfahren, sei es durch Einbindungen in (virtuelle) internationale Netzwerke, durch private Kontakte oder Auslandsaufenthalte, und erleben sich als verschiedenen sozialen Gruppen und Kollektiven angehörig. Interkulturalität ist ihnen kein Fremdwort, selbst wenn sie noch einer gezielten interkulturellen Sensibilisierung bedürfen. Weiterhin verfügen sie über mediale Kompetenzen, die sie in informellen Kontexten und in den IKT-Fächern ihrer touristischen Ausbildung erworben haben.

Da in touristischen Studiengängen in Spanien kaum mehr als insgesamt drei Semester für DaF angesetzt sind, die Zeit für ein fachfremdsprachliches Modul oft knapp bemessen ist und meist kein sprachliches Mindesteinstiegsniveau verlangt wird, ist es angebracht, den Unterricht auf einem A2-Niveau so zu gestalten (z.B. an Hand von Wort- und Texterschließungsstrategien), dass den Lernern der Weg zur selbstständigen

Sprachverwendung (zumindest B1) geübt wird. Die Inhalte können regionalisiert werden, da die Touristikstudierenden häufig motiviert sind, in ihrem eigenen geographischen Umfeld (z.B. in Anbindung an schon geprägte Marken wie *Cantabria infinita* oder *Asturias paraíso natural*) unternehmerisch aktiv zu werden. Denkbar wäre das Projekt einer Hoteleröffnung in ländlicher Gegend, worauf mit zielgerechten Aufgaben vorzubereiten ist. Unter Berücksichtigung des oben vorgestellten integrativen Kommunikationsmodells (Figur 2) wird im Folgenden eine konkrete Auswahl solcher Aufgaben vorgestellt, bei denen authentische Fachtexte als Ausgangspunkt einerseits für die Erarbeitung grammatischer Strukturen und Fachlexik, andererseits für die mündliche und schriftliche Produktion innerhalb einer interkulturellen Interaktion zu Grunde liegen. Alle Beispiele greifen auf digitale Medien zurück. Die klassischen Dialogsituationen (z.B. Check-in-Gespräch, Telefonat, Reklamation) und typische, standardisierte Dokumente aus dem Schriftverkehr (Stornierung usw.) werden hier nicht berücksichtigt. Sie werden meist auf A1/A2-Niveau behandelt, weisen bestimmte fachsprachliche Strukturen und Konventionen und ein begrenztes Maß an Fachlexik vor, bieten aber gleichzeitig in höherem Umfang interkulturelle Lerninhalte wie Gruß- und Höflichkeitsformeln, formelle und informelle Anrede, Intonation, emotionaler Tonfall, Gestik und Mimik (vgl. Kommunikationsmodell Figur 2).

Bei der nachstehenden Auswahl handelt es sich um je nach Bedarf einsetzbare Einheiten, die es ermöglichen, interkulturelle sowie fachspezifische Aspekte gleichermaßen zu erarbeiten. Die Liste kann kreativ ergänzt werden. Auch die Aufzählung der fachsprachlichen Strukturen und Fachterminologie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Fachtextsorte	Fachkommunikation Beteiligte Personen (vertikale Gliederung)	Frequente fachsprachliche Strukturen	Fachterminologie	Aufgabe / Aufgabenkomplex
1. Webauftritt Zimmer- beschreibung, Lage, Anfahrt	Experten (Informatiker, Designer, Publizisten) → Laien (Konsumenten)	Attributive Adjektive, Partizip II als Adjektiv, Adverbien	Wortfeld Hotel- und Zimmereinrichtung, Innenarchitektur, Wegbeschreibung	Erstellung einer Hotelhomepage mit (verlinkten) Texten, Bildern und sonstigen graphischen Darstellungen
2. Wetter- vorhersage (TV)	Experte (Wetterdienst) → Laie (Zuschauer)	Geographische Angaben, Präsens, <i>werden</i> , verlose Satzstrukturen, wenige Artikel, teilweise Passiv	Wortfeld Wetter, Wettersymbole	Wettervorhersage für eigene Region erstellen (Audio), mit entspre- chender Empfehlung für Freizeitaktivitäten
3. Werbevideo	Experte (Publizist) → Laie (Konsument)	Ungebundene Syntax, Häufung von Personal- und Possessivpronomen, Konnektoren, attributive Adjektive, Superlativ, Imperativ, Verben für Sinneseindrücke	Termini aus Geographie, Biologie, Ökologie, Architektur, Gastronomie, Weltkulturerbe, Freizeitaktivitäten	Erstellung eines Werbevideos für das eigene Hotelprojekt
4. Anfrage- formular	Experte (Informa- tiker/Techniker) → Experte (Manager) → Experte (Verkaufsleiter o.ä.)	Füllfelder, graphische Elemente, Nominalsyntaxmen, Symbole (€, %), Abkürzungen (zzgl., MwSt.)	Anrede, Hotelname, Einwilligungserklärung SEO- Tool, Optimierung, Installation, Abrechnung, Registrierung, Einstellung, CMS-System, Funktion, Teaser- /Menüverwaltung, Landingpages, Authcode, Domainname/-inhaber	Per Anfrageformular Angebote für die Einrichtung einer Hotelhomepage aus Deutschland einholen
5. Statistik (Diagramm): geplante Ur- laubsart der Bevölkerung in D 2021	Experte (Institution) → Experten (diverse Bereiche) / Laie (Konsument)	Substantivische Bildungen mit <i>Urlaub</i> ; Komparativ, Superlativ. Diagrammsymbole	Wortfeld Urlaubsarten; Prozent; liegen bei, ausmachen, hoch, niedrig, steigend, Tendenz	Beschreibung der Hauptarten, Relationen herstellen, Schlussfol- gerungen für Hotelprojekt: mündlich vortragen

Fachtextsorte	Fachkommunikation Beteiligte Personen (vertikale Gliederung)	Frequente fachsprachliche Strukturen	Fachterminologie	Aufgabe / Aufgabenkomplex
6. Speise- und Getränkekarte	Experte (Gastronomie, Bewirtung) → Laie (Konsument)	Konj. II (höfliche Redeweise); Imperativ mit Modalwörtern; Partizipien als attributive Adjektive	Wortfelder Speisen, Getränke, regionale Spezialitäten, Küche, Restaurant, Geschirr und Besteck	Gerichte aus der eigenen Region ins Deutsche übersetzen; Speise- /Getränkekarte erstellen. Dialog im Restaurant spielen
7. Lehrplan für Touristik (B.A.) / Hotel- management Höhere Berufsfach- schule	Experten (Wissenschaftler, Institution) → Laie (Student)	Nominalsyntaxen, substantivische und adjektivische Komposita, Infinitivstrukturen, Anglizismen, Gallizismen	Rahmenbedingungen, (Wahl)Pflichtfach, Unterrichtsgestaltung, Fachdidaktisch, berufsbezogen, Lernbereich, Modulbereich, allgemeinwissenschaftlich, F&B-Management, HACCP- Konzepte, produkt- /jahreszeitbezogen, verkaufspsychologisch, interkulturelles Training	Formulierung einer Annonce zwecks Einstellung eines/er deutschen Muttersprachlers/in mit touristischer Ausbildung
8. Hotel- bewertung online	Laie (Hotelgast) → Laie (Konsument, zukünftiger Hotelgast) (→ Hotelmanager)	Individuell verschieden. Ungebundene Syntax, substantivische und adjektivische Bildungen	Wortfeld Hotel- und Zimmereinrichtung, Beschwerde. Umgangssprachliche Elemente	Deutschsprachige Hotelbewertungen (von Unterkünften in D und E) recherchieren, lesen, Schlüsse ziehen und mündlich vortragen

Tabelle 2. Auswahl an Fachtexten für Fach-DaF und entsprechende outputorientierte Aufgabenkomplexe.

Anhand der genannten outputorientierten und mediengestützten Aufgaben, denen eine der Anleitung und Reflexion dienende Bearbeitung der verschiedenen authentischen Fachtexte vorangeht, wird eine interkulturelle, fachspezifische Handlungskompetenz angestrebt, die über mehrere Phasen erreicht werden kann: kulturelle Sensibilisierung, Erstellung von audiovisuellen Materialien für potentielle deutschsprachige Kunden eines Hotels, direkte Interaktion mit Kunden und Interaktion über die Medien mit deutschsprachigen Fachexperten.

Kulturelle Sensibilisierung. Sieht man sich in erster Linie die Statistik in Aufgabe 5⁶ an, wird allein schon in der Überschrift deutlich, dass nicht pauschal „die Deutschen“ gemeint sind, sondern die Bevölkerung in Deutschland, zu der Deutsche und Nichtdeutsche gehören. Der Begriff der Nation als ein einheitliches Konstrukt rückt also in den Hintergrund - um so mehr, als die Bundesrepublik als ein Einwanderungsland bekannt ist - und übermittelt den Lernern grundsätzlich die Information, dass aus Deutschland anreisende Urlauber eine große Vielfalt mitbringen können. Die prozentualen Anteile der Urlaubsarten geben allerdings Aufschluss über gewisse Trends, die dennoch einer Interpretation bedürfen, bevor sie interkulturell für Programmangebote ausgewertet werden können. So z.B. ein relativ hoher Anteil des Items „Besuch bei Familie, Verwandten, Bekannten“, zu dem möglicherweise die Auswirkungen der Pandemie beigetragen haben. Die Habitualisierung der Reflexion und bibliographische Hinweise leiten die Studierenden dazu an, selbstständig neue Quellen zu erschließen und Angaben zu kontrastieren. Bei den Hotelbewertungen in Aufgabe 8 geht es darum zu erforschen, ob bestimmte Verhaltens- oder Erwartungsmuster vermehrt auftreten und ob sie ortsgebunden sind oder nicht. Deshalb ist es angebracht, deutschsprachige Bewertungen nicht nur zu spanischen, sondern auch zu deutschen Hotels zu untersuchen, um eventuell Profile erstellen zu können, die sich bei der Einrichtung und Verwaltung des eigenen Hotels als hilfreich erweisen.

Erstellung von audiovisuellen Materialien für potentielle deutschsprachige Kunden eines Hotels. Die Aufgaben 1 bis 3 stellen eine unidirektionale Kommunikation von Fachexperten an ein Laienpublikum dar. Die Erstellung

⁶ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1229319/umfrage/umfrage-zur-geplanten-urlaubsart-der-bevoelkerung-in-deutschland/#professionaal>

eines Wetterdienst-Audios (evtl. als Powerpoint mit Audio) mit entsprechenden touristischen Empfehlungen ist mit einer relativ einfachen Umsetzung von Kenntnissen zu bewerkstelligen, die beiden anderen Aufgaben implizieren eine größere Sprach- und Kulturarbeit. Die eingehende Beschäftigung mit deutschsprachigen Hotelwebs (Aufgabe 1) dient natürlich als sprachliche Vorlage und Inspiration, auch Fotos und graphische Aufmachungen können bezeugen, wie Geschmacksrichtungen und/oder kulturelle Trends kommerziell verarbeitet werden. Wie die eigene Botschaft zu verpacken ist, bleibt jedoch dem spanischen Hotelbesitzer, bzw. -manager überlassen. Dabei spielen kulturelle Aspekte eine Rolle, z.B. wenn es darum geht, welche Fotos erscheinen sollen, wenn mit Personen, wie diese aussehen sollen, welchen Alters und mit welchem Gesichtsausdruck und welcher Kleidung, ob Alleinstellungsmerkmale auf originelle oder lieber konventionelle Art vorgestellt werden sollen usw. Diesen Fragen kommt bei der Erstellung eines Werbevideos, die anspruchsvollste der drei Aufgaben dieses Blocks, evtl. noch größere Bedeutung zu. Wie wird die eigene Region charakterisiert und welche Darstellung wird von den potentiellen Gästen möglicherweise erwartet oder nicht? Sieht man sich das dreieinhalbminütige Gewinnervideo „Greece - A 365-Day Destination“⁷ in englischer Version an, wird deutlich, dass es mit kurzen, prägnanten Sätzen auf ein internationales Publikum zugeschnitten ist, aber eine wesentliche, leicht klischeehafte Zutat hat, die auf Grund kultureller Konnotationen bestimmte Emotionen hervorruft: Die Schönheiten der Landschaften und wichtige kulturelle und gastronomische „Erlebenswürdigkeiten“ werden von einem Sprecher vorgestellt, dessen Stimme, Sprecherrhythmus und Tonfall an „Zorba, the Greek“ erinnern, und von musikalischen Motiven untermalt, die denen der traditionellen griechischen Inselmusik ähneln, aber ebenso die Filmmusik des weltbekannten Zorba-Films evozieren. Dieses und auch andere, deutsche Werbevideos stoßen die Reflexion darüber an, wie und mit welchen Inhalten und Medien die eigene Region angepriesen werden soll.

Direkte Interaktion mit Kunden. Die Aufgabe (Hotel)Restaurant bedarf eingangs einer intensiven fachspezifischen Sprach- und Übersetzungsarbeit, sowie eine Sensibilisierung bezüglich der deutschen Tischkonventionen und Esskultur. Im Dialog selbst geht es dann nicht nur um die Empfehlung und Zusammensetzung von Speisen und Getränken, sondern auch um interkulturelles Einfühlungsvermögen der einheimischen Bedienung, die beide Esskulturen gut kennt und deshalb empathisch vermitteln kann, z.B. um zu vermeiden, dass ein Gast, der in der spanischen Gastronomie schon Erfahrung gesammelt hat, sich bevormundet fühlt, oder umgekehrt, dass sie bei interessierten Nachfragen nicht in stereotype Erklärungsschemata verfällt.

Interaktion über die Medien mit deutschsprachigen Fachexperten. In diesem Block geht es um Expertenaustausch. Der Studierende kennt auf Grund seiner schon fortgeschrittenen touristischen Ausbildung die Funktionsweisen und Fachlexik (auf Spanisch, evtl. Englisch) verschiedener Hotelsoftwares und wird demnach als Experte betrachtet. Im Falle des Anfrageformulars soll er bei einer deutschen Firma ein Angebot für die Einrichtung einer Hotelweb einholen, nicht nur um Preise abzugleichen, sondern auch um zu erfahren, ob die besagte Firma kulturspezifische Elemente in ihre Produkte einarbeitet, die für sein Projekt von Interesse sein können. Für eine mögliche Einstellung einer in Deutschland ausgebildeten Hotelfachkraft zur Unterstützung des geplanten Hotelbetriebs soll er entsprechende Studienpläne lesen und anschließend eine Stellenanzeige formulieren.

⁷ Dieses Werbevideo wurde 2017 von der Weltorganisation für Tourismus (UNWTO) als das beste touristische Video Europas gewählt (Griechenland Aktuell, 2017). <https://www.youtube.com/watch?v=C1WD79vnUR4>.

5. Fazit

Reuter diagnostizierte für den DaF-Bereich einen großen Mangel an „linguistisch fundierte[n] Lernmaterialien für die Schulung von touristischer Interaktion“ und plädierte für „Hilfe zur Selbsthilfe“ (2011:24). Wie aufgezeigt wurde, ist diese Selbsthilfe zehn Jahre später immer noch akut. Diese setzt eine spezifische Bedarfsanalyse voraus, die aus den Studienplänen selten ersichtlich ist, und überlässt die Entscheidungen den Lehrkräften. Auch wenn dadurch die Bildungsträger nicht ihrer Verantwortung enthoben werden (sollen), ist dies als Chance zu verstehen, konkrete Forschungsergebnisse bestimmter Fächer für neue Lehransätze fruchtbar zu machen, und umgekehrt der Grundlagenforschung neue pädagogische Modelle zu bieten, wie das hier eingeführte integrative Kommunikationsmodell (Figur 2), dessen Hauptaussage darin besteht, dass interkulturelle, fachspezifische Handlungskompetenzen auf jedem Sprachniveau ausgebildet werden können, wenn der/die Dozierende in strategisch ausgewogenem Mix die Inhalte an die Kursteilnehmer heranträgt und eine dynamische Lernerautonomie fördert. Dazu gehört die gezielte Zusammenstellung von authentischen Materialien aus digitalen Medien und die Einbeziehung der multimodalen Kompetenzen, die die Studierenden schon mitbringen und die bei Bedarf erweitert werden können.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

Finanzielle Unterstützung aus öffentlichen Mitteln im Rahmen der Ausschreibungen 2020 und 2021 für Forschungsgruppen der Universität Oviedo.

About the author

Prof. Dr. phil., Universität Oviedo, Abteilung für Germanistik. Mitglied der Forschungsgruppe ALCE (Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada al Aprendizaje de Lenguas y Culturas Extranjeras). Forschungsinteressen: Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Kommunikation, methodologische und digitale Innovation im Europäischen Hochschulraum, Sprachenpolitik, Übersetzung im Sprachenpaar Deutsch-Spanisch und Komparatistik.

Literaturverzeichnis

- Bauer, U. (2015). Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können. In H. Drumbl & A. Hornung (Hrsg.), *IDT 2013. Band 1 Hauptvorträge* (S. 173-218). Bozen: Bolzano University Press. <https://docplayer.org/75428526-Konferenzbeitraege-atti-proceedings-idt-band-1-hauptvortraege-hans-drumbl-antonie-hornung-hrsg.html#show_full_text> [20/06/2021].
- Beck, U. (1998⁵). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bolten, J. (2014). *Interkulturelle Kompetenz*. 5. erg. und aktualisierte Aufl. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. <<https://docplayer.org/10098923-Juergen-bolten-interkulturelle-kompetenz.html>> [16/06/2021].
- Bolten, J. (2016). Interkulturelle Trainings neu denken. *Interculture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 15(26), 75-91. <<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/293>> [15/06/2021].
- Bolten, J. & Rathje, S. (2021). Vorwort. *Interculture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 20(34), 7-9. <<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/416>> [16/06/2021].
- Bosch Roig, G. (2018). Ausbildung kommunikativ-fachspezifischer und interkultureller Handlungskompetenz im berufsorientierten Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für den Tourismus (DaFT). In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (S. 137-148). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cornelsen (2013). Deutsch als Fremdsprache. German as a Foreign Language. <https://vk.com/doc33294359_135816363?hash=b4c6161c9dcee9d491> [27/01/2021].
- Cornelsen (2021). Deutsch für den Beruf. Deutsch als Fremdsprache. <<https://www.cornelsen.de/service/international-deutsch/katalog-produkte/deutsch-fuer-den-beruf>> [25/01/2021].
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Hrsg.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (S. 157–173). Bern: Peter Lang. <<http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>> [16/06/2021].
- Dervin, F. (2016): *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF*, 4, 415-441. <http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_4.pdf#page=3&view=Fit> [26/06/2021].
- Europäisches Parlament und der Rat der Europäischen Union (2006). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. In *Amtsblatt der Europäischen Union* (S. L 394/10 - L 394/18). <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>> [25/01/2021].
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Flinz, C. (2019). Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), 1-20. <<https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/947>> [25/06/2021].
- Fluck, H.-R. (1996). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 5. aktualisierte und erweiterte Aufl. Tübingen: UTB.
- Földes, C. (2009). Black Box ‚Interkulturalität‘. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. *Wirkendes Wort* 59(3), 503-525. <<http://www.foeldes.eu/sites/default/files/Interkulturalitaet.pdf>> [15/06/2021].
- Földes, C. & Nefedova, L. (2019). Vorwort. In C. Földes & L. Nefedova (Hrsg.), *Deutscher Wortschatz – interkulturell* (S. VII-VIII). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Griechenland Aktuell (2017). Griechenland gewinnt den Preis für das beste touristische Werbevideo. <<https://www.graktuell.gr/articles/tourismus/1461-griechenland-gewinnt-den-preis-f%C3%BCr-das-beste-touristische-werbevideo>> [28/07/2021].
- Henze, J. (2016). Vom Verschwinden des (Inter)Kulturellen und Überleben der (Inter)Kulturalität. *Interculture journal*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 15(26), 59-74. <<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/294/367>> [16/06/2021].
- Hoffman, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag, zitiert bei C. Flinz (2019). Fachsprachen – aktuelle Fragen zu Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), 1-20. <<https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/947>> [25/06/2021].
- Hueber (2021). Deutsch als Fremdsprache. Gesamtprogramm 2021. <https://www.hueber.de/media/36/Deutsch-als-Fremdsprache-Gesamtprogramm_2021.pdf> [14/06/2021].
- Hueber (2013). Deutsch als Fremdsprache. Programm 2013. <https://issuu.com/meindeutschcz/docs/klett_978-3-19-000619-9_programm_da/172> [27/01/2021].
- Klett (2021). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. <https://livebooks.klett Sprachen.de/W641003_Katalog_DaF_2021_international/>

- [html5.html](#)> [15/01/2021].
- Klett-Langenscheidt (2013). Deutsch als Fremdsprache. Lehrwerke und Materialien für jeden Kurs und jeden Lernertyp. <https://issuu.com/meindeutschcz/docs/w640731_kat_daf_2013_online/70> [27/01/2021].
- Kniffka, G. & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: UTB.
- Kraußlach, M., Duschl, D., Siegert, W. & Pfeffer-Hoffmann, C. (2015). Ergebnisse der Studie zur Neuen Arbeitsmigration aus Spanien und Italien nach Deutschland. In C. Pfeffer-Hoffmann (Hrsg.), *Neue Arbeitsmigration aus Spanien und Italien nach Deutschland* (S. 219-391). Berlin: Mensch und Buch Verlag. <https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2018/04/Minor_LaNA_Neue-Arbeitsmigration-aus-Spanien-und-Italien-nach-Deutschland_Web.pdf> [31/01/2021].
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass.: The Museum (Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology; 47, 1).
- Kron, T. & Weihrauch, A.-M. (2021). Die Vagheit der Kultur. *Interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 20 (34), 11-34. <<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/403/464>> [16/06/2021].
- 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*. Dissertation. Jena. <https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf> [26/06/2021].
- Middeke, A. (2018). Die Perspektive der Interkulturalitätsforschung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (S. 63-72). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Moosmüller, A. (2020). Interkulturelle Kompetenz: kritische Perspektiven. Einführung. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven* (S. 7-14). Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation, Bd. 30. Münster. New York: Waxmann.
- Pfeffer-Hoffmann, C. (2015). Neue Arbeitsmigration aus Italien und Spanien. In C. Pfeffer-Hoffmann (Hrsg.), *Neue Arbeitsmigration aus Spanien und Italien nach Deutschland* (S. 7-11). Berlin: Mensch und Buch Verlag. <https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2018/04/Minor_LaNA_Neue-Arbeitsmigration-aus-Spanien-und-Italien-nach-Deutschland_Web.pdf> [31/01/2021].
- Prikoszovits, M. (2017). Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(2), 155-168. <<https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/69>> [24/06/2021].
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1–21. <<http://tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>> [16/06/2021].
- Reuter, E. (2011). DaF im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme und Zukunftsvisionen. *German as a Foreign Language*, 3, 3-32. <<http://www.gfl-journal.de/3-2011/Reuter.pdf>> [11/02/2021].
- Roca, F. & Bosch Roig, G. (2005). Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein- Berufs- und Fachsprache. *Encuentro*, 15, 79-85. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/572/10_Roca_y_Bosch.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [26/06/2021].
- Roelcke, T. (2021). Fachsprachliche Vielfalt im Gegenwartsdeutschen. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 45(1), 51-63. DOI:10.17951/lsmll.2021.45.1.51-63. <<https://lsmll.journals.umcs.pl/lsmll/article/view/11581/8648>> [26/06/2021].
- Roelcke, T. (2014). Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. *Fachsprache*, 3–4, 154-178. <<http://docplayer.org/29340540-Zur-gliederung-von-fachsprache-und-fachkommunikation.html>> [18/02/2021].
- Schütz, S. (2018). Rezension Angioni, M., Hälbig, I. & Stübner, V.: *Einfach besser! Deutsch für den Beruf B1-B2*. Kurs- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: telc, 2017, Sadowski, S.: *Einfach besser! Deutsch für den Beruf B1-B2*. Lehrerhandbuch. Frankfurt am Main: telc, 2017. *Info DaF* 2018, 45(2–3) 213–216. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0013>.
- Thomas, A. (2003). Lernen und interkulturelles Lernen. In A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 276-287). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Tellmann U., Müller-Trapet, J. & Jung, M. (2012). *Berufs- und fachbezogenes Deutsch. Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIALAP. Handreichungen für Didaktiker*. Göttingen: Universitätsdrucke. <https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-044-6/Tellmann_Idial.pdf?sequence=3&> [30/06/2021].
- Wieser, J. (1978). Allgemeines Deutsch der Fachsprachen – Eine kurze Charakteristik. In H. v. Faber (Hrsg.), *Werkstattgespräch* (S. 12-44). Kairo, München: Goethe-Institut.