

**"FIT FÜR EUROPA". SPRACHERWERB
UND (INTER)KULTURELLES IM STUDIENBEGLEITENDEN
DEUTSCHUNTERRICHT**

Lora CONSTANTINESCU

Abstract

Fit for Europe – it is the core idea of a unit in a new book for teaching German for Special Purposes ("Mit Deutsch in Europa"/A2-B1). FL-acquisition means linguistic communication patterns and sometimes different cultural perceptions as well as the attribution of (possibly) different meanings. Therefore, the learners should be offered means and opportunities to get insights into what the foreign cultural background holds.

It is the aim of this paper to highlight some basic theoretical positions and practical aspects when teaching German to students of Economics on L2-level. The focus lies on the chances/challenges of integrating a "blended choice" of L2-competences, business and intercultural communication skills.

Keywords: German as a Foreign Language (L2), action orientation, business-oriented competences, cross-cultural learning, business culture, analysis pattern

1. Interkulturelle Horizonterweiterung im FSU / StbDU

Es gehört vielleicht zu den immer wieder und intens praktizierten Gemeinplätzen zu behaupten, Verständigung und die Arbeitszusammenhänge heutzutage seien von "weltweit verflochtenen kulturellen Eigenständigkeiten" geprägt. Der Herausforderung dieser länder-/kulturen-, grenzen- berufsübergreifenden Kommunikation, die Lüttich (1999:69) als ein inter- und intranationales Alltagsphänomen sieht, stellen sich die angewandten Forschungsbereiche schon seit einigen Jahrzehnten.

Besonders die Entdeckung der Fremde, des Fremden und Andersartigen ist immer weniger ein einmaliges Menschenschicksal (oder ein Fall der Exotik), sie erfolgt vielmehr in unmittelbarer Nähe, bei Freund und Nachbar, im Betrieb oder

im Studiumsmilieu. Einerseits gewachsen ist seit den 90-er Jahren vergangenen Jahrhunderts das Bewusstsein für die (wörtlich zu verstehenden) Probleme der interkulturellen Verständigung: für jene „Konflikttrachtigkeit“ um uns herum, für die unübersehbaren Abgrenzungsversuche, für unsere und andere (plötzlich so „typische“!) Denk- und Handlungsmuster.

Im so genannten „postmodernen“ FSU sieht Kaikkonen (2005: 298) in der Interkulturalität einen Schlüsselbegriff. Beim „filling the gap“/Füllen der Lücken zwischen den kommunikativen Bedarfen und der trainierbaren Kommunikationsfähigkeit werden theoretische Fragestellungen und praktische Erziehungs- und Ausbildungsaspekte ersichtlich, die bis zuletzt *alle* FS-Lehrenden mit ungestillter Neugier und professionellem Engagement in Betracht ziehen - wollen und auch müssen (Ciolăneanu, 2007:23).

Aufgrund der Auffassung, dergemäß der FSU ein Weg zur Sozialisation sei (Kaikkonen 2005: 302), soll sich die FS-Vermittlung die Einsichten und Befunde der interkulturellen Forschung/Pädagogik zunutze machen, um die Lebenswelt der Lernenden auf voraussehbare/potenzielle Kontakt- und Interaktionssituationen vorzubereiten. In diesem Sinne erwähnt der Autor „plurilinguale“ und „plurikulturelle“ Ausbildungsziele, die jenseits der muttersprachlich-eigenkulturellen projiziert werden müssen.

Im so genannten nicht-philologisch fundierten DU hierzulande, den man seit einigen guten Jahren mit dem neudidaktischen Terminus „studienbegleitenden Deutschunterricht“/StbDU bezeichnet, werden die FS-Kenntnisse mit Blick auf die direkte Einsatzmöglichkeit bewertet. Die internationale Ökonomisierung (Einsparung) des FS-Studiums aber auch der verständliche ökonomisch zu planende Wissenstransfer haben zum Durchsetzen neuer curricularer Konzepte in der Fachdidaktik geführt (fürs Lehren und in der Lehrerausbildung). Ohne die Entwicklung im rumänischen Hochschulbereich in den letzten Jahren zurückzuerfolgen ist hierzu erwähnenswert, dass der technische-ingenieurswissenschaftliche Deutschunterricht irgendwie bahnbrechend war.

Dem „Temesvarer Curriculum“ von 2002 folgte 2004-2005 der erste ausgereifte fachübergreifende Ansatz, u.zw. das „Rahmencurriculum für den StbDU in Rumänien“. Bei einer späteren Umsetzung der Bologna-Prinzipien bedarf es eines überarbeiteten und an die neue Lage adaptierten Umsetzungsinstrumentariums, nicht zuletzt der Berücksichtigung seitens der Entscheidungsstellen. Ausdrücklich wird im „RaCU 2004“ die *interkulturelle Komponente* als eine gleichberechtigte neben der fachlichen, sozialen, methodischen und personalen angeführt (s. dort, S. 15-16).

2. Spracherwerb und wirtschaftskulturelle Orientierung

Im Zuge der Auseinandersetzungen um das Wesen der Fachsprachen seit dem Ende der 80-er Jahre des 20. Jhs. werden diese bereichs- und berufsspezifischen Kommunikationsmittel nicht mehr losgelöst vom allgemeinsprachlichen Hintergrund betrachtet. Im Sonderfall des Wirtschaftssprache soll es laut Buhlmann (1989:106-108) um eine Bündelung gehen: *inhaltlicher* Informationen, *strategischer/fertigkeitsbezogener* Aspekte (berufseigenene Nomenklaturen und diskursive Gegebenheiten, eingebettet in allgemeinsprachliche Grammatikstrukturen), aber auch *wirtschaftskulturell gefärbter* Daten/Informationen, die ihrerseits *wissens- oder handlungsorientiert* zu vermitteln sind.

Wieso aber *Wirtschaftskultur*?

Bei der ausschweifenden Begriffsbestimmung möchte ich mich auf die Meinungen von Quetz (2002: 43) berufen: Kultur wird *dreidimensional* aufgefasst, mit der mentalen Komponente (Ideen, Einsichten, Werte), andererseits der materialen (Gegenstände, Artefakte, einschließlich der textlich-sprachlich fixierten), wiederum der sozialen (soziale Rollen, Institutionen usw.). Vorzustellen ist eine wahre "Demokratisierung" der tradierten Kulturbegriffs, demgemäß eine Vielfalt alltäglicher und betont berufsspezifischer Manifestierungen jenseits ihres unmittelbaren Gebrauchswertes/Einsatzes (und weit weg vom künstlerischen Schaffen) gedeutet werden.

Auf dem Plan stehen v.a. die in der einschlägigen Didaktik („fetischisiert“) angeführten fachlich-berufsbezogenen „*Denk- und Handlungsmuster*“. Wenn (Fach)Sprachen dynamische semiotische Systeme darstellen, ist anzunehmen, dass der FS-/hier Deutschlernende über die Zeichenkodierung der betreffenden Fremd- und Andersartigkeit auch den jeweiligen kulturellen Hintergrund der Zielsprache/des Zielsprachenlandes kennen lernt. Dabei kann der Lernende sein eigenes Lebensumfeld mit unter die Lupe nehmen, sich selbst mit dem noch zu Erlernenden - zu Erlebenden - schon Bekannten - dem vielleicht Vertrauten in Beziehung setzen.

Zweifellos hat man in unserem Diskussionskontext und bei Erwähnung des Kultur mit einem "berufsqualifizierenden Akt" zu tun, wie die einschlägige Didaktik seit über 20 Jahren hervorhebt. Stattfinden kann der inter-kulturelle Kontakt- als Kontrast aber auch mehr-, wie u.a. Kiesel/Ulsamer (2000:12) zeigen: im firmeninternen Alltag, in länderspezifischen und -übergreifenden Gründungs- und Funktionsformen der Unternehmen, in der Bewältigung von sozio-ökonomischen Krisensituationen usw. Hinzu kommen mit den europäischen Studien- und Austauschprogrammen die internationalen Praktikums- und Arbeitsmöglichkeiten, die auf die Selbstverständlichkeit der EU-Bürgerhaltung und der europaweit ausübenden Berufe vorbereiten.

Vorstellbar ist aber auch, dass gewisse Analysebereiche aufgrund beschränkter Äußerungsfähigkeit bei den heute meistens L2-Lernenden nicht auf allen Sprachlernniveaus in Angriff zu nehmen sind.

3. Fremdsprache und Handlungsorientierung

Das künftige neue Lehrwerk ”Mit Deutsch in Europa” 2, auf das ich mich beziehe, ist eine Ergänzung nach unten (Stufe A2-B1) zum schon vorliegenden gleichnamigen Buch für das Lernniveau B2-C1, das ebenfalls im Zeichen des EU-Stabilitätspaktes für Südosteuropa entstanden ist. Unter der Anleitung des Belgrader und des Bukarester GI sowie bekannter Didaktikerinnen und Praktikerinnen des DaF-Bereichs konzipiert, bezweckt das Buch in 4 großen Themenkreisen den DaF-Lernenden im südosteuropäischen Raum (aber nicht nur!) zu bieten:

- Sprachkönnen
- Selbstbewusstmachendes Lernen
- landeskundlich-interkulturell orientierte Themenaspekte

Die Sequenzierung der Lerninhalte erfolgt laut der Prinzipien im GER und ”Profile Deutsch 2000”, allerdings ist hier zu zeigen, dass man auf eine sichtbare grammatische/strukturelle Progression verzichtet hat. Angesichts der Lernerorientierung (textliche Diskurse und Selbstevaluationen) könnte dieses Lehrwerk-Konzept, wie Quetz (2002: 40,41) zeigt, dem konkreten DaF-Unterrichtsbedarf entgegen kommen. Einheit ”Zusammenwachsen über die Grenzen” ist selbst aus 3 Kapiteln gebildet, die baukastenartig aufgebaut sind.

Grundsätzlich ist die Fremdsprachen-*Kompetenz* als die Fähigkeit zu verstehen, sprachliche Äußerungen unter bestimmten Bedingungen zu produzieren/zuzuzipieren (Blei, 2002: 291).

Bei der seit längerer Zeit in der Fachdidaktik anvisierten Bündelung kommunikativer Fertigkeiten ist mit Bleis Worten des Öfteren in der sozialen Praxis mit einer *fachkommunikativen Kompetenz* zu rechnen. Daraus ergibt sich für den Lehrenden die komplexe Aufgabe, den Wissenstransfer so zu organisieren, damit die ”language awareness”/die *Sprachbewusstheit* (allmählich auch die Kulturbewusstheit!) in Bezug auf Funktionen der Sprache (lies: Inhalte und Formen) und die Handlung *in der* Fremdsprache (d.h. Strategien und Techniken) zum Vorschein kommen kann (Blei, 2002: 293).

Dazu hilft im besprochenen Lehrwerkprojekt (mit besonderem Bezug auf die Einheit II ”**Zusammenwachsen über die Grenzen**” (vgl. Hillerich u.a., 2008) die In-Beziehung-Setzung von Textsorten, von Übungs- als Handlungsketten, der Sprachfertigkeitenentwicklung. So z. B. kann die Wortschatzerläuterung mehrere

Text- und Übungssequenzen umspannen - das "Stationenlernen" in einem der Kapitel ist mehrstufig und dient der Fixierung von adjektivischen Termini - ohne die die Behandlung der stereotypischen Denkweise vielleicht auf diesem Niveau nicht möglich wäre.

Sprachbewusstheit ergibt sich aus der sinnvollen Verkettung der Aufgaben, in denen mit dem wiederaufgenommenen lexikalischen/grammatischen Material verschiedene Sprachhandlungen zu vollziehen sind. So wird in einem Kapitel das Konjugationsparadigma des K. II nach dem SOS-Prinzip gestaltet und führt zu einer Kette kleiner variierender Übungen: von der Ratschlaggebung (in plausiblen nachvollziehbaren Kontexten) zum Schreiben von "Wunschlisten", alles begleitet von einprägsamen Hinweisen auf die verwendete Arbeitstechnik („Lernhilfen“).

Oder:

Das bei unseren Lernenden tradierte Problem „Deutsche Sprache, schwere Sprache“ ist fast stereotypisch negativ besetzt. Eine Diskussion über die Rolle der FS/des Deutschen im eröffnenden Kapitel (Phase B und besonders C) findet statt:

- nach üblicher Wortschatzenlastung (z. B. Begriff-Definitionszuordnung),
- nach Bereitstellung der Redemittel zur Grafikanalyse,
- bei Bereicherung der fachlichen Textsortenkenntnis (Versprachlichung spracharmer Textsorten),
- nach entsprechenden HV-bezogenen und gesteuert-produktiven Lektionssequenzen,
- bei Aktivierung der interaktionalen Kompetenz (Aufgabentyp Umfrage, kooperierendes Lernen),
- bei möglicher erhöhter Motivation im Sprachenlernen und bei Unterstützung des Selbstwertgefühls, wie die lernpsychologischen Forschungen längst bewiesen haben.

Von dringender Aktualität ist aber die Ende des Kapitels 1 integrierte Selbstbeurteilung des Sprachkönnens gemäß den Prinzipien und Zielen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sowie des "Europäischen Sprachenportfolios", was den Handlungsraum des Lernenden hin zur Selbststeuerung erschließt und zur Qualitätssicherung des DU beiträgt.

Somit darf man hier annehmen, die mit der bzw. auch jenseits der Sprache georteten landeskundlich-interkulturellen Prägung gehe einher mit der erwähnten (für L2-Lerner vordergründig) sprachlichen Handlungsorientierung.

Ausholend, stellt die *landeskundlich fundierte, interkulturell orientierte Kompetenz* das Vermögen eines Menschen dar, sich in "anderen Kulturräumen bewegen zu können". Mit der schon erwähnten Sprachbewusstheit soll der betreffende "Kompetenzträger" auch dazu befähigt werden, "(...) Vorstellungen, Motive oder Probleme von Gesprächspartnern aus fremden Kulturräumen nachzuvollziehen (bestenfalls zu antizipieren)" und dann angemessen darauf zu reagieren. Dabei gewinnt der Lerner Sicherheit beim Sprachgebrauch, wenn er sich in (potenziellen)

Realsituationen versetzt sieht und auf den Kontakt mit Muttersprachlern zielt (Kiesel/Ulsamer, 2000:16; Blei, 2002: 301).

4. Fit für Europa. Interkulturelle Kompetenzen und „Sichtwechsel“

Laut Kiesel/Ulsamer (2000: 18) geht der Weg zur interkulturellen Kompetenz/IK (schematisch, baumartig) von der sprachungebundenen Wissensaneignung (natürliche Gegebenheiten, soziohistorische Fakten) über die Kenntnis kultureller Faktoren, weiter nach oben zur Sozialkompetenz und persönlichkeitsbestimmenden Faktoren, bis zu einer facettenreichen Kommunikationsfähigkeit - ob in Sprache, Symbolistik oder Verhaltenweisen. Auch ist der „fremde Blick“ kein Störfaktor mehr, sondern vielmehr Untersuchungsgegenstand geworden, meint u.a. Kaikkonen (2005: 304).

Beeindruckend ist dabei die von White (2003: 20) gebotene Übersicht mitwirkender (*wirtschafts*)*kultureller Faktoren*, die bei Systematisierung wissenschaftlicher Standpunkte aktueller Forschung (Hofstede, Trompenaars) nicht nur für die ELT/ESP-Welt relevant sein können. Ebenfalls interessant ist die postulierte Überbrückung der Kluft zwischen wirtschaftssprachkommunikativen Kompetenzen und den interkulturellen „skills“: Man soll ins Auge fassen, wie man vom „Wissen über etwas“ zum „Wissen wie“ und dann zum „Wissen warum“ gelangen (White, 2003: 51).

In diesem Sinne glaube ich, dass Whites Ausführungen denjenigen von Reviere entgegenkommen (1998: 25-26), die die interkulturelle Sichtweise als ein „*Deutungsmuster*“ bezeichnet, das einer Gemeinschaft der Wirklichkeitswahrnehmung dient – oder eher eine „Umstrukturierung der Deutungsmuster“ beinhaltet, die ihrerseits die Handlungsmuster beeinflussen.

Die Grundlage des LK-*IK*-markierten Wissensvermittlung ist die kognitive Erschließung der zu vertiefenden Inhalte/Gegebenheiten in fiktiven/realen-plausiblen Interaktionssituationen. Mit Blick auf die Relation Kennen-Erkennen-Umsetzen/Handeln schreibt Quetz (2002: 42-43), dass die heikle Gewichtung der Aspekte *immanenter/impliziter* bzw. *expliziter* Landeskunde ebenfalls zur Diskussion stehen soll. Über *faktische Kontextwissen* vermittelt man z.B. die Einsicht in Alltagssituationen, in die Sprachäußerungen, die in entsprechendes nonverbales Verhalten einmontiert werden.

Zu den Praxisfeldern der so genannten „Interkulturellen Germanistik“, (die als überordneter Wissenschaftsrahmen die Hintergründe der Andersartigkeit in der kulturbezogenen Deutung überprüft), zählt man üblicherweise die Fremdheitswahrnehmung, die kulturspezifischen Verhaltensweisen gegenüber deren Universalien, die verbalen/nonverbalen Zeichensysteme, usw. (Lüttich,

1999: 78-79). Die traditionell didaktisierten LK-IK- markierten Bereiche im DaF–Unterricht in den Lehr- und Lernmaterialien auf Grund- bis anfänglicher Mittelstufe sind meistens, wie Sercu (2002: 2-3) zeigt:

- Anrede- und Begrüßungsformeln, der Höflichkeitskode,
- Sitten und Gebräuche, Alltägliches (Einkaufen, Wohn- und Lebensgewohnheiten, Ess- und Freizeitkultur),
- nonverbale Verhaltensaspekte (Pünktlichkeit, Bekleidung usw.)
- gelegentlich sprachreflexionsbezogene Aspekte (”Deutsche Sprache, schwere Sprache”, Selbstbewertung des eigenen Könnens).

Auf die Vielschichtigkeit des Themas ist im begrenzten Raum dieses Beitrags nur anzudeuten. So ist die erstrebte interkulturelle Kommunikationsfähigkeit kein einfaches Summieren der fremdsprachigen Äußerungshandlung und des „kulturellen Bewusstseins”. Heikel/Schwierig ist hierzu die Auswahl der Lerninhalte beim Versuch bei L2-Lernenden interkulturelle Sensibilisierung aufzubauen. Während die *fremdkulturelle Kompetenz* (größtenteils die „klassische” landeskundliche Perspektive) die Besonderheiten im *anderen* Kulturraum beleuchtet, umfasst die IK-Auffassung in der gegenwärtigen didaktischen Forschung und Praixs verschiedene Aspekte des handlungsfähigen Potenzials, wie:

- die deklarierte/überprüfbare Lernbereitschaft,
- die Ambiguitätstoleranz und die Teamfähigkeit,
- die Kritikfähigkeit aber auch die zur Selbstwertung, „Selbstwiderspiegelung”,
- die Problemlösekompetenz in Konfliktfällen, usw.

In gewissen Gewichtungen ist dies alles ein lohnendes Thema für die „Noch-nicht-Eingeweihten”: Als kursbegleitendes Material könnte das demnächst zu veröffentlichende Buch mit anderen (spezialisierten) Lehrwerken zusammen eingesetzt werden. Mindestens 3 Kapitel können ihre Adressaten unter den meisten DaF-Sudierenden im *wirtschaftsbezogenen Fachsprachenbereich* finden - in einer 4. Einheit berücksichtigt man auch Spezifika des technisch-ingenieurwissenschaftlichen FSU. In unserer Lehrwerkeinheit stehen vordegründig die *stereotypische Denkweise*, andererseits einige *kommunikationsbestimmende* (fördernde, hemmende) *Verhaltensweisen* im beruflichen Alltag im Mittelpunkt.

An Sercus Kritik an den Lerninhalten und –aufgaben denkend (2002: 11-12), möchte ich (als Mitautorin der 2. Lehrwerkeinheit) hauptsächlich zu den fachlich-beruflich „gefärbten” Kapiteln erwähnen (der von unseren Projektkollegen erstellten Einheit über das Hochschul- und Auslandsstudium kann man ebenfalls fachlich-berufliche „Akzente” zumuten):

- Die Lerninhalte bieten ein gewisses Maß an Fremdwahrnehmung und unter den L2-Erwerbsbedingungen eine mögliche Auseinandersetzung mit kulturell definierten Fremd/Eigenbildern („wie die Deutschen sind”,

ihre Eigenschaften, Vergleiche mit anderen Völkern). Daher die Möglichkeit des Lernalers, sich selbst als Angehöriger eines Kulturraumes (positiv/negativ/vergleichend) vorzustellen und charakterisieren.

- Die Aspekte der Sozialisierung im (beruflichen) Alltag werden bei den gegebenen L2-Bedingungen behutsam einbezogen. Kulturelle Faktoren (vor allem die „Benimm-Regeln“) sind aber ein dankbares Thema für alle diejenigen, die noch keine Einsicht in die Analyseverfahren der kulturellen Vergleichs haben und auch mit der deutschen Kultur sehr wenig vertraut sind. Einige Aspekte der Sozialisierung im Beruf (Visitenkarte, Begrüßungsrituale, Hierarchierelationen) wie auch die Einübung der vielseitig aktivierenden Methode des Rollenspiels (Besucherempfang in der Firma) sind von realem praktischen Wert.
- Die Lerner werden in bestimmten Lernphasen der beiden ersten Kapiteln dazu angehalten, den Wissensgehalt des studierten Stoffes am eigenen Wissen und Können zu überprüfen. Das kommt u.a. dadurch zustande, dass sich die Lerner über ihre eigenen Erfahrungen beim FS-Erwerb und im Kontakt mit fremden Erscheinungen auszutauschen: mündlich, im Seminar, oder schriftlich, in Briefen an potenzielle/reale Freunde, weiter auch in Tagebuchform, in dem die Eindrücke festgehalten und später „abgekühlt“ neu bewertet werden. Die Auslandsstipendiaten im Rahmen des Erasmus-Programms pflegen seit einigen Jahren über ihre Lern- und Lebenserfahrungen im deutschsprachigen Raum zu berichten - 2007 wurde ein solcher Auslands-Bericht als ein Pseudo-Leitfaden für die künftigen Stipendiaten im Rahmen der jährlichen Studententagung vorgelegt.
- Nutzbringend ist auf allen Lernstufen auch das selbständige und besonders das kooperative Lernen, die Aufgabenzuteilung in der Lernergruppe sowie der Einsatz kooperativer Übungsformen (z. B. Umfragen in der Studentengruppe, Plakaterstellung- und Wettbewerb u. ä.).
- Die Behandlung des „Europäischen Sprachenportfolios“ fördert die IK insoweit, als man sich als L2-Lernender mit den anderen Kollegen/Mitstreitern in Beziehung setzen/vergleichen/sich selbst relativieren und beurteilen kann (im Falle der Sprachlernbiografie).

Und abschließend vielleicht nur noch der Hinweis darauf, dass schon beim Titel der Einheit die *Grenzen-Überwindung* im Vordergrund steht, die des Unwissens, der Wissensbereicherung, des „Sichtwechsels“ weg vom Vertrauten (Stereotypenanalyse) und hin zu Themen und Anlässen, die die eigene Identität, das eigene Lebensmilieu nicht selbstgenügsam, als gegeben, sondern in ihrer jeweiligen Dynamik betrachten zu lernen.

Bibliografie

- Blei, D.** 2002. 'Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz', in InfoDaF, Heft 4, S. 289-305.
- Buhlmann, R.** 1989. 'Fachsprache Wirtschaft-gibt es die?', in Jb. DaF/ 15, S. 82-108.
- Ciolăneanu, R.** 2007. 'Teaching Intercultural Competence in Business Classes', in *Synergy*, Heft 1, S. 22-28.
- Constantinescu, L.** 2001. 'Unser täglich Wirtschaftsdeutsch', in Dialogos, Heft 4, S. 63-69.
- Ein Rahmencurriculum für den studienbegleitenden DU in Rumänien. Ein Projekt im Rahmen des Stabilitätspaktes in Europa*, unter Koord. von S. Stănescu, Manuskript, Stand 2004-2005.
- Hillerich-Levy, D., Constantinescu, L., Iroaie, A., Răţcu, I., Zografu, M.** *Zusammenwachsen über die Grenzen*, Einheit II im Lehrwerkprojekt *Mit Deutsch in Europa. Studieren-arbeiten -leben (A2-B1)*, Projekt im Rahmen des Stabilitätspaktes in Europa, Manuskript, Stand Januar 2008.
- Kaikkonen, P.** 2005. 'FSU zwischen Moderne und Postmoderne', in Info DaF, Heft 4, S. 297-305.
- Kiesel, M., Ulsamer, R.** 2000. *Interkulturelle Kompetenz für Wirtschaftsstudierende*, Berlin: Cornelsen.
- Lüttich, E.W.B.** 1999. 'Sprache und Kultur. Probleme interkultureller Kommunikation als germanistische Aufgabe', in Th. Bungarten (Hrsg.), *Sprache und Kultur in der interkulturellen Kommunikation*, Tostedt: Attikon, S. 67-92.
- Quetz, J.** 2002. 'Lernziele und Lerninhalte im interkulturellen Lernen', in J. Quetz und G. von der Handt (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 30-48.
- Reviere, U.** 1998. *Ansätze und Ziele des interkulturellen Lernens in der Schule - ein Leitfaden für die Sekundarstufe*, Frankfurt/Main: IKO.
- Sercu, L.** 2002. 'Autonomes Lernen im interkulturellen FSU', in Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben/ 2, 16 S., www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2 (Stand 10.12.2008)
- White, R.** 2003. 'Closing the Gap between ICS and BCS', in M. Nicolae/M. Maftai (Hrsg.), *Managing Change in Teaching English for Business & Special Purposes. Challenges and Opportunities*, Bucureşti: Editura A.S.E., S. 36-55.

The author

Dr. Lora Constantinescu is a Lecturer in German/English for Business Communication at The Bucharest Academy of Economic Studies. She holds a Ph.D. in German Linguistics from the University of Bucharest (The Rhetorical Analysis of German and Romanian Advertising Communication, 1999). She is the co-author of German language textbooks for students of Economics, with various contributions to scientific journals and presentations in national and international conferences and symposia. She takes a special interest in research domains such as the rhetoric of advertising, sociolinguistics, methodology of GFL / GSP, teaching material design, business communication.