Traduction et Langues Volume 25 Numéro 01/2026
Übersetzung und Sprachen **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

Effektive Methoden zur Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch: Sprachliche und kulturelle Kompetenzen für ein internationales Geschäftsumfeld
Teaching Global Business German: Fostering Intercultural Communicative Competence in Higher Education

Betka Fethi
Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed - Algerien
betka.fethi@univ-oran2.dz
Cheikh Mohamed Sadek
Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed - Algerien
cheikh.mohamed@univ-oran2.dz

So zitieren Sie dieses Papier:
Betka, F., & Cheikh, M. S. (2026). Effektive Methoden zur Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch: Sprachliche und kulturelle Kompetenzen für ein internationales Geschäftsumfeld . *Traduction et Langues,25(01),* 319-344.

Empfangen:13/11/2025; **Akzeptiert**: 23/05/2026, **Publiziert:**30/06/2026

Korrespondierende Autor: Betka Fethi

Keywords

Vocationally Oriented GFL Didactics; Professional Agency in Business German; Multilingual Repertoire as a Resource; Scenario-Based Workplace Simulation; Algerian Higher Education Reform; Material Authenticity; Cross-Cultural Friction

Abstract

Globalisation and digitalisation have reshaped professional communication, making Business German a key competence that connects specialised language, intercultural sensitivity, and professional agency. Although scenario-based learning, translanguaging, and action-oriented language-for-specific-purposes didactics are well established in European research, context-specific accounts of Business German teaching in multilingual, postcolonial higher-education settings in the Maghreb remain scarce. This gap is particularly evident in vocationally oriented German-as-a-Foreign-Language (GFL) didactics. This article offers a theory-led, practice-based reflection situated within the tradition of action research. Drawing on several years of teaching Business German modules in the Master's programme "Langue de Spécialité et communication" at the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, it analyses authentic materials, students' productions, and teachers' observation notes across three dimensions: material authenticity, task-based action orientation, and intercultural depth. The reflection shows that integrating authentic economic texts, scenario-based simulations, and digital tools can foster specialised accuracy, intercultural awareness, and professional action competence simultaneously. The multilingual repertoire of Algerian students—Arabic, Darija, Tamazight, and French—functions as a didactic resource rather than an obstacle, although recurring tensions related to text difficulty, cultural friction in role-plays, and infrastructural limitations qualify the approach. Business German is most effective when taught as an integrated, action-oriented competence anchored in realistic professional situations. The study contributes an original, context-sensitive model for multilingual GFL settings and offers implications for curriculum design and employability policy in Maghrebi higher education. It also points to the need for follow-up empirical research that systematically captures learner perspectives and competence development in order to validate these observations and assess their transferability to comparable contexts.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz

Schlüsselwörter

Berufsbezogene DaF-Didaktik; Professionelle Handlungskompetenz im Wirtschaftsdeutschen; Multilinguales Repertoire als Ressource; Szenariobasierte Arbeitsplatzsimulation; Algerische Hochschulreform; Materialauthentizität; Interkulturelle Friktionen

Abstrak

Die zunehmende Globalisierung und Digitalisierung haben die Kommunikation im Berufsleben tiefgreifend umgestaltet; Wirtschaftsdeutsch ist dadurch zu einer Schlüsselqualifikation geworden, in der fachsprachliche Kenntnisse, kulturelles Feingefühl und berufliche Handlungskompetenz zusammenwirken. Konzepte wie szenariobasiertes Lernen, Translanguaging oder eine handlungsorientierte Fachsprachendidaktik sind im europäischen Raum bereits gut erforscht; wie sie sich jedoch in den mehrsprachigen, postkolonial geprägten Hochschulkontexten des Maghreb umsetzen lassen, wurde bisher kaum dokumentiert – und gerade hier setzt der vorliegende Beitrag an. Er versteht sich als theoretisch fundierte und zugleich praxisnahe Betrachtung im Sinne der Aktionsforschung. Den Ausgangspunkt bilden die über mehrere Jahrgänge durchgeführten Lehrveranstaltungen Wirtschaftsdeutsch I und II im Masterstudiengang „Langue de spécialité et communication" der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Ausgewertet wurden authentische Materialien, studentische Arbeitsergebnisse und Unterrichtsnotizen der Lehrenden – unter drei Gesichtspunkten: Echtheit des Materials, Handlungsorientierung der Aufgaben und Tiefe der interkulturellen Reflexion. Es zeigt sich, dass die Verzahnung authentischer Wirtschaftstexte, szenariobasierter Simulationen und digitaler Werkzeuge fachsprachliche Präzision und interkulturelles Bewusstsein gleichermaßen fördert und zugleich die berufliche Handlungsfähigkeit stärkt. Das vielsprachige Repertoire der Studierenden – Arabisch, Darija, Tamazight und Französisch – erweist sich dabei als Bereicherung, nicht als Störfaktor. Gleichwohl treten immer wieder Spannungen zutage: der sprachliche Anspruch der Originaltexte, kulturelle Friktionen in den Rollenspielen sowie infrastrukturelle und lehrplanbezogene Grenzen. Insgesamt entfaltet Wirtschaftsdeutsch seine Wirkung vor allem dann, wenn es nicht losgelöst, sondern als handlungsorientierte Kompetenz in realistische berufliche Situationen eingebunden wird. Der Beitrag schlägt dafür ein kontextbezogenes Modell für mehrsprachige DaF-Kontexte vor und fragt nach den Folgen für Lehrplangestaltung und Berufsbefähigung im maghrebinischen Hochschulwesen. Offen bleibt die empirische Folgeforschung, die Lernerperspektiven und Kompetenzaufbau systematisch erfassen müsste.

1. Einführung

Die fortschreitende Globalisierung und Digitalisierung der Weltwirtschaft haben die Bedingungen beruflicher Kommunikation grundlegend verändert. Wirtschaftliche Verflechtungen zwischen Unternehmen, Institutionen und Märkten unterschiedlicher Kulturräume verlangen von den Akteuren neben fachlichem Wissen zunehmend auch sprachliche Beweglichkeit und interkulturelle Handlungsfähigkeit. Der Fremdsprachenunterricht steht vor diesem Hintergrund vor einer veränderten didaktischen

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz

Aufgabe: Es reicht nicht mehr aus, sprachliche Korrektheit zu vermitteln – gefragt ist die Fähigkeit, in realen, beruflich geprägten Kommunikationssituationen sicher und situationsgerecht zu agieren.

Innerhalb der DaF-Curricula gewinnt Wirtschaftsdeutsch als eigenständige Teildisziplin an Relevanz. Dabei handelt es sich nicht um ein Fach, das Fachsprache und allgemeine Sprachkompetenz einfach addiert. Buhlmann und Fearns (2000) haben bereits darauf hingewiesen, dass die Verbindung beider Dimensionen eine eigenständige didaktische Konstruktionsleistung erfordert. Der Wirtschaftsdeutschunterricht verschränkt vielmehr fachsprachliche Präzision, kommunikative Situiertheit und interkulturelle Sensibilität zu einem integrativen Kompetenzgefüge. Diese Kompetenzen stehen im wirtschaftlichen Handlungsfeld nicht gleichwertig nebeneinander: Die wirtschaftliche Kommunikationssituation bildet den Rahmen, innerhalb dessen sprachliche und interkulturelle Fähigkeiten ihre volle Funktion entfalten können (vgl. Bolten 2007: 45).

In der Fachsprachendidaktik ist seit Längerem anerkannt, dass der Erwerb wirtschaftssprachlicher Kompetenz über reine Lexikarbeit hinausgeht. Funk (2010) hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass fremdsprachlicher Fachsprachenunterricht dann nachhaltig wirkt, wenn sprachliche Mittel nicht isoliert, sondern im Kontext realer beruflicher Handlungssituationen erlernt werden. Dieser Grundgedanke findet sich, wenn auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln, bei mehreren Autoren wieder. So bringt beispielsweise Altmayer (2013) kulturwissenschaftliche Deutungsansätze in die DaF-Didaktik ein und zeigt, dass Sprache im Unterricht stets als kulturell eingebettetes Handeln zu verstehen ist. Hallet (2012) rückt die Verknüpfung sprachlichen Lernens mit gesellschaftlichen Handlungsfeldern ins Zentrum. Bolten (2007) hebt die interkulturelle Handlungsfähigkeit als unverzichtbare Komponente berufsbezogener Kommunikation hervor. Ergänzend dazu unterstreicht Neuner (1994), dass der Erwerb einer Fremdsprache stets mit dem Erwerb kultureller Deutungsmuster einhergeht – eine Einsicht, die im Wirtschaftsdeutschunterricht von besonderer Tragweite ist, da Geschäftskommunikation immer auch eine kulturell gerahmte Praxis darstellt.

Im algerischen Hochschulkontext erhält diese theoretische Perspektive eine konkrete institutionelle Dimension. Im Rahmen des Masterstudiengangs „Langue de spécialité et communication" an der deutschen Abteilung, Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed wird Wirtschaftsdeutsch als praxisnahe Disziplin verstanden, die Studierende auf die sprachlichen und interkulturellen Anforderungen eines globalisierten Arbeitsmarkts vorbereitet. Was diesen Lernkontext besonders auszeichnet, ist die mehrsprachige Ausgangssituation der Studierenden. Arabisch, Darija, Tamazight und Französisch bilden das sprachliche Alltagsrepertoire, das die Lernenden in den Unterricht mitbringen. Dieses Repertoire wird im vorliegenden Ansatz nicht als Störgröße, sondern als didaktische Ressource betrachtet. Diese Haltung wurde insbesondere durch Hufeisen & Neuner (2003) im DaF-Bereich theoretisch fundiert und durch Krumm (2010) im Rahmen einer europäischen Mehrsprachigkeitsdidaktik weiter ausgearbeitet.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Der vorliegende Beitrag versteht sich als praxisorientierter Erfahrungsbericht mit theoretischer Fundierung. Es werden didaktische Ansätze beschrieben und reflektiert, die im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Universität Oran 2 erprobt wurden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie authentische Materialien, simulationsbasierte Methoden und digitale Werkzeuge zur Entwicklung wirtschaftssprachlicher und interkultureller Kompetenz beitragen können.

Trotz der wachsenden Bedeutung des Wirtschaftsdeutschen im internationalen Hochschulkontext bleibt die Forschungslage zum berufsorientierten DaF-Unterricht in mehrsprachigen, postkolonialen Hochschulumgebungen des Maghreb begrenzt: Während Konzepte wie der Szenario-Ansatz (Sass & Eilert-Ebke, 2016), Translanguaging (García & Wei, 2014) oder die handlungsorientierte Fachsprachendidaktik (Funk, 2010; Linthout, 2004) im europäischen Raum theoretisch wie empirisch breit reflektiert werden, fehlen kontextspezifische Beschreibungen ihrer Anwendung in algerischen Curricula nahezu vollständig. An dieser Forschungslücke setzt der vorliegende Beitrag an, indem er einen über mehrere Studienjahre erprobten Unterrichtsansatz aus dem Masterstudiengang „Langue de spécialité et communication" der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed didaktisch reflektiert und fragt, wie authentische Materialien, szenariobasierte Methoden und digitale Werkzeuge im algerischen Hochschulkontext systematisch so verknüpft werden können, dass sie fachsprachliche Präzision, interkulturelle Sensibilität und berufliche Handlungsfähigkeit zugleich fördern. Der innovative Beitrag der Studie liegt dabei in der Verbindung dreier bislang selten zusammengedachter Dimensionen: der mehrsprachigen Ausgangssituation algerischer Studierender als didaktischer Ressource, der szenariobasierten Vermittlung von Fachsprache nach Sass und Eilert-Ebke (2016) sowie der curricularen Verankerung von Employability im Sinne der ministeriellen Entscheidung 12-75 (MESRS, 2022). Ziel ist es, ein integriertes didaktisches Modell zu beschreiben und kritisch zu reflektieren, das in einem konkreten institutionellen Rahmen erprobt wurde, um Übertragungsmöglichkeiten auf vergleichbare DaF-Kontexte zu identifizieren.

Methodisch versteht sich die folgende Darstellung als theoriegeleitete, praxisbasierte Reflexion im Sinne einer *Aktionsforschung*, die langjährige eigene Unterrichtspraxis systematisch dokumentiert und didaktische Entscheidungen theoriegeleitet auswertet. Grundlage der Reflexion sind die Lehrveranstaltungen Wirtschaftsdeutsch I und II im Masterstudiengang „Langue de spécialité et communication" der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed über mehrere Studienjahrgänge hinweg, dazu die im Unterricht eingesetzten authentischen Materialien (Handelsblatt-Artikel, Deutsche-Welle-Sendungen, Webseiten deutscher Start-ups), die studentischen Produkte (Pitches, Geschäftsideen, Werbeschreiben, Abschlusspräsentationen) sowie Beobachtungsnotizen der Lehrenden und das mündliche Feedback der Studierenden in Reflexionsrunden am Semesterende. Die Auswertung dieses heterogenen Materials erfolgte in Anlehnung an die Prinzipien der qualitativen

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Inhaltsanalyse entlang dreier Analysedimensionen — Authentizität der Materialien, Handlungsorientierung der Lernaufgaben und interkulturelle Reflexionstiefe —, deren theoretische Fundierung sich auf Funk (2010), Linthout (2004), Bolten (2007) und Byram (1997) stützt. Der gewählte Zugang erlaubt keine generalisierbaren quantitativen Aussagen über Lernerfolge; seine Stärke liegt vielmehr in der dichten Beschreibung und kontextsensiblen Reflexion eines konkreten Lehr-Lern-Settings, dessen Reichweite und Grenzen im weiteren Verlauf des Beitrags ausgewiesen werden.

2. Wirtschaftsdeutsch im DaF-Kontext: Stellenwert, Relevanz und mehrsprachige Dimension

Bevor die spezifische Rolle des Wirtschaftsdeutschen im DaF-Kontext näher beleuchtet wird, ist eine begriffliche Klärung erforderlich. Laut Funk (2003, p. 175) bezeichnet der berufsorientierte Deutschunterricht einen eigenständigen, pragmatisch zweckorientierten Sprachunterricht, in dem Lernende mit berufsbezogener Motivation eine Sprache mit dem Ziel erwerben, sie in beruflichen Handlungszusammenhängen einzusetzen. Funk (2010, p. 1146) unterscheidet dabei drei Planungsbereiche: den berufsvorbereitenden, den berufsbegleitenden und den berufsqualifizierenden Deutschunterricht. Der Wirtschaftsdeutschunterricht im Masterstudiengang Langue de spécialité et communication an der deutschen Abteilung, Fakultät für Fremdsprachen, Universität Oran 2 ist dem ersten Planungsbereich zuzuordnen, da er Studierende ohne oder mit geringer Berufserfahrung auf die Anforderungen eines globalisierten Arbeitsmarkts vorbereitet. Das Wirtschaftsdeutsche stellt dabei einen spezifischen Teilbereich des berufsorientierten Unterrichts dar – mit eigenen Textsorten, Terminologien und interkulturellen Anforderungen, die über den allgemeinen Fremdsprachenunterricht hinausgehen.

Deutsch gehört zu den bedeutendsten Wirtschaftssprachen der Welt. Als Sprache der drittgrößten Volkswirtschaft weltweit und als meistgesprochene Muttersprache innerhalb der Europäischen Union nimmt es eine strategische Stellung im internationalen Handel, in der Wissenschaft und in der Technologiekommunikation ein (vgl. Ammon 2015, p. 34). Der DAAD-Bericht zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen (2023) bestätigt, dass die Nachfrage nach Deutschkenntnissen im beruflichen Kontext weltweit gestiegen ist – insbesondere in Ländern, die wirtschaftliche Partnerschaften mit deutschsprachigen Unternehmen anstreben. Für Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, bedeutet dies, dass die Beherrschung des Wirtschaftsdeutschen einen unmittelbar berufsrelevanten Mehrwert darstellt.

Im maghrebinischen und insbesondere im algerischen Kontext erhält diese Feststellung eine spezifische Dimension. Zwar nimmt Deutsch in Algerien nicht den Status einer dominanten Fremdsprache ein – diese Rolle fällt traditionell dem Französischen und zunehmend dem Englischen zu –, doch gerade deshalb stellt Deutschkenntnisse ein Differenzierungsmerkmal auf dem Arbeitsmarkt dar. Wer Wirtschaftsdeutsch beherrscht, verfügt über ein seltenes und gefragtes Profil und hat

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Zugang zu deutschen und österreichischen Unternehmen, Stipendienprogrammen wie denen des DAAD sowie zu internationalen Projekten. Im Rahmen des Masterstudiengangs „Langue de spécialité et communication" an der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed ist diese Positionierung institutionell verankert: Das Fach Wirtschaftsdeutsch ist ausdrücklich auf Employability ausgerichtet und soll die Studierenden zu mehrsprachigen, berufsqualifizierten Akteuren ausbilden, die zwischen algerischen und deutschsprachigen Wirtschaftskontexten vermitteln können. Wirtschaftsdeutsch vermittelt dabei mehr als nur sprachliche Kompetenz. Es befähigt die Lernenden, sich sicher in komplexen beruflichen Kontexten zu bewegen, ökonomische Sachverhalte zu verstehen, zu diskutieren und geschäftlich zu handeln. Es erfordert ein präzises Verständnis von Fachterminologie, Kommunikationsnormen und institutionellen Gepflogenheiten. Gleichzeitig fördert es analytisches Denken, Textkompetenz und interkulturelles Bewusstsein – zentrale Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme am internationalen Wirtschaftsleben.

Die Verbindung zwischen Wirtschaftsdeutsch und Employability ist dabei nicht nur institutionell bedingt, sondern auch didaktisch begründet. Rösler (2012: 187) betont, dass berufsorientierter Fremdsprachenunterricht nur dann wirksam ist, wenn er über die Vermittlung von Fachvokabular hinausgeht und die Lernenden dazu befähigt, sprachlich in realen Berufsfeldern zu handeln. Diese Handlungsorientierung setzt voraus, dass der Unterricht die tatsächlichen kommunikativen Anforderungen der Zielbereiche – hier der deutschsprachigen Wirtschaftswelt – ernst nimmt und didaktisch aufbereitet.

Ein weiterer Aspekt, der im algerischen Kontext eine besondere Relevanz besitzt, ist die mehrsprachige Ausgangslage der Studierenden. Wer Wirtschaftsdeutsch in einem Umfeld lernt, in dem Arabisch, Darija, Tamazight und Französisch zum alltäglichen Sprachrepertoire gehören, bringt kognitive und kommunikative Ressourcen mit, die im Unterricht genutzt werden können. Hufeisen und Neuner (2003) haben gezeigt, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache von bereits erworbenen Spracherfahrungen profitiert, sofern diese im Unterricht bewusst aktiviert werden.

Darüber hinaus eröffnet der Erwerb wirtschaftlichen Fachwissens auf Deutsch eine wichtige Transferdimension: Konzepte wie Marktanalyse, Verhandlungsführung oder Unternehmenskommunikation, die auf Deutsch erarbeitet wurden, lassen sich in beruflichen Situationen ins Arabische, Französische oder Englische übertragen und dort situationsgerecht einsetzen. Die Studierenden entwickeln somit nicht nur Deutschkompetenz, sondern auch eine mehrsprachige Fachkompetenz. Diese ermöglicht es ihnen, in internationalen und mehrsprachigen Arbeitsumfeldern flexibel zu agieren. García und Wei (2014) beschreiben dieses Phänomen im Rahmen des Translanguaging-Konzepts als die Fähigkeit mehrsprachiger Sprecher:innen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire als integriertes System zu nutzen. Eine Fähigkeit, die im Wirtschaftsdeutschunterricht gezielt gefördert werden kann, ist die Mehrsprachigkeit. Diese wird dann als didaktische Ressource begriffen (vgl. Krumm 2010: 23).

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Wirtschaftsdeutschunterrichts ist die Vermittlung interkultureller Kompetenz. In der globalisierten Geschäftswelt ist nämlich

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

nicht nur sprachliche Korrektheit für den Erfolg einer Kommunikation entscheidend, sondern vor allem das Bewusstsein für kulturelle Werte, Kommunikationsstile und Verhaltensnormen. Byram (1997), Hofstede (2010) und Bolten (2007) zeigen, dass interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit umfasst, kulturelle Unterschiede in Wahrnehmung und Ausdruck zu erkennen, zu respektieren und kommunikativ produktiv zu nutzen. Hofstede (2010) weist insbesondere auf Dimensionen wie Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung und Kommunikationsstil hin, die im Wirtschaftskontext von besonderer Relevanz sind. Für DaF-Studierende bedeutet dies, dass sie lernen müssen, Sprache und Kultur als untrennbare Einheiten zu betrachten – insbesondere im Wirtschaftsdeutsch, wo Kommunikationssituationen stark von Höflichkeitsformen, Hierarchien und branchenspezifischen Erwartungen geprägt sind. Wirtschaftsdeutsch erhält in diesem Rahmen eine doppelte Funktion: Es ist zugleich Fachsprache und Brückensprache – ein Instrument, das handlungsorientierte Sprachverwendung mit interkultureller Reflexion verbindet und den Studierenden ermöglicht, ihre mehrsprachige Identität als berufliche Stärke zu begreifen.

Diese mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz lässt sich im Unterricht durch projektorientierte und simulationsbasierte Methoden gezielt fördern. Die Arbeit mit authentischen Dokumenten, wie beispielsweise E-Mails, Geschäftsberichten oder Marktanalysen, ermöglicht es den Studierenden, sich mit realen Kommunikationsformen auseinanderzusetzen und kulturelle Besonderheiten der deutschen Geschäftspraxis zu reflektieren. Rollenspiele und Fallstudien, die internationale Verhandlungen oder Kooperationen nachstellen, fördern zudem die Fähigkeit, flexibel auf kulturelle Unterschiede zu reagieren und eigene Kommunikationsstrategien zu entwickeln (vgl. Linthout, 2004, S. 52; Funk, 2003, S. 177). Der Wirtschaftsdeutschunterricht im Masterstudiengang Langue de spécialité et communication an der Universität Oran 2 erweitert das traditionelle Sprachstudium somit um eine praxisnahe, berufsorientierte Dimension. Im Folgenden wird die methodische Grundlage dieser Erweiterung näher beschrieben.

3. Authentische Materialien als didaktisches Prinzip im Wirtschaftsdeutschunterricht

3.1. Theoretische Grundlage

Der Einsatz authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht ist kein neuartiges Konzept, sondern hat im Bereich des Wirtschaftsdeutschen eine längere Entwicklungsgeschichte. Bereits in den 1990er Jahren vermittelten vielfältige Wirtschaftsdeutsch-Materialien ein systematisches, handelsorientiertes Grundvokabular in mehr oder weniger kommunikativ-pragmatischen Kontexten (vgl. Funk, 2011, S. 135). Seither hat sich nicht die Grundidee verändert, sondern die Reichweite und Tiefe des Ansatzes: Authentische Materialien werden heute nicht mehr nur als lexikalische Quellen verwendet, sondern als Träger realer Kommunikationssituationen. Diese ermöglichen den Lernenden einen unmittelbaren Zugang zur Sprache der Wirtschaftspraxis.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Als authentische Materialien gelten im vorliegenden Beitrag Texte, Dokumente und Medien, die ursprünglich für reale kommunikative Zwecke außerhalb des Unterrichts produziert wurden und somit nicht primär für Lernzwecke konzipiert sind (vgl. Linthout 2004: 38). Im Wirtschaftsdeutschunterricht gehören dazu beispielsweise Geschäftsberichte, Pressemitteilungen, Unternehmenswebseiten, Handelskorrespondenz, Marktanalysen sowie audiovisuelle Formate wie Unternehmensvideos oder Nachrichtenbeiträge aus wirtschaftsnahen Medien. Funk (2010, p. 1147) betont in diesem Zusammenhang, dass der kompetente Umgang mit solchen Materialien zu den zentralen Merkmalen eines berufsvorbereitenden Sprachunterrichts gehört, insbesondere die Fähigkeit, großen Mengen an fachsprachlichem Wortschatz kontextuell zu erschließen und beruflich relevante Arbeitstechniken zu entwickeln.

Der didaktische Mehrwert authentischer Materialien gegenüber konstruierten Lehrbuchtexten liegt auf mehreren Ebenen. Zum einen bilden sie den tatsächlichen Sprachgebrauch in der Wirtschaft mit allen stilistischen, terminologischen und kulturellen Besonderheiten ab, die ein vereinfachter Lehrtext notwendigerweise glätten würde. Zweitens fördern sie die Entwicklung von Textkompetenz, da die Lernenden lernen müssen, mit Texten umzugehen, die nicht auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Drittens schaffen sie eine motivationale Brücke zwischen dem Unterricht und der beruflichen Realität, da sie erfahrbar machen, dass das, was im Unterricht gelernt wird, in realen Kontexten tatsächlich vorkommt und gebraucht wird (vgl. Linthout 2004, p. 42; Funk 2010, p. 1147).

Die simulationsbasierten Lernformen, die im vorliegenden Unterrichtsansatz ergänzend eingesetzt werden, entsprechen dem Szenario-Ansatz, wie ihn Sass und Eilert-Ebke (2016, p. 34) für den berufsorientierten Deutschunterricht beschreiben. Typische Kommunikationssituationen werden didaktisch adaptiert und zu einer handlungsorientierten Methode ausgearbeitet, bei der Sprachhandlungen als realitätsnaher Prozess aufeinander aufbauen. Dieser Ansatz geht auf die Sprechakttheorie von Austin und Searle zurück. Demnach ist sprachliches Handeln stets zweckgebunden und resultiert aus nichtsprachlichem Handeln (vgl. Searle 1969, zit. nach Sass & Eilert-Ebke 2016: 34). Im Wirtschaftsdeutschunterricht bedeutet dies konkret, dass Lernende nicht einzelne sprachliche Strukturen isoliert üben, sondern diese in situativ eingebetteten Handlungsketten erproben – etwa beim Verfassen einer Kooperationsanfrage, der Vorbereitung einer Verhandlung oder der Präsentation einer Geschäftsidee. Zur institutionellen Verankerung dieses Ansatzes trägt auch das DAAD-Programm Dhoch3 bei. Mit den Modulen 4 „Berufsorientierter DaF-Unterricht" und 5 „Fachkommunikation Deutsch" stellt es weltweit wissenschaftlich fundierte Materialien für Dozentinnen und Dozenten bereit (Fathy & Buchholz 2023: 16). Diese Module ermöglichen eine bedarfsgerechte Umgestaltung der Curricula und verankern eine stärkere Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Deutschlehrkräften (Fathy & Buchholz 2023: 17).

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Die folgenden Unterkapitel beschreiben, wie authentische Materialien und szenariobasierte Methoden in den einzelnen thematischen Einheiten des Masterstudiengangs „Langue de spécialité et communication" eingesetzt werden – von der Globalisierungseinheit im ersten Semester bis zum integrativen Start-up-Projekt am Ende des zweiten Semesters.

3.2.Globalisierung als thematischer Einstieg wirtschaftssprachlicher Kompetenz

Der Unterricht im ersten Semester beginnt mit der thematischen Einheit „Die Welt ist ein Dorf – Auswirkungen der Globalisierung". Diese Einheit erfüllt eine doppelte Funktion: Einerseits werden die Studierenden in das Fachvokabular der Wirtschaft eingeführt, andererseits wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass Sprachlernen heute untrennbar mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden ist. In dieser Einheit bilden authentische Texte – etwa Videos aus der Deutschen Welle[1], Auszüge aus dem Handelsblatt oder Materialien der Plattform Wirtschaft und Schule - die methodische Grundlage des Unterrichts. Sie sind nicht Ergänzung, sondern Ausgangspunkt des Lernprozesses.

Begriffe wie Outsourcing, Wertschöpfungskette, Freihandel, Digitalisierung oder Nachhaltigkeit werden dabei nicht isoliert übersetzt, sondern im wirtschaftlichen Zusammenhang erschlossen und kontextbezogen verwendet. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip des bedeutungsorientierten Vokabellernens, bei dem Wörter als Bestandteile kommunikativer Handlungszusammenhänge und nicht als isolierte Einheiten erworben werden (vgl. Linthout, 2004, p. 61). In kleinen Gruppen erarbeiten die Studierenden konkrete Fallbeispiele. Wie reagieren deutsche und algerische Unternehmen auf globale Herausforderungen wie den Klimawandel oder die Digitalisierung? Welche sprachlichen Mittel werden genutzt, um wirtschaftliche Verantwortung zu kommunizieren? Diese Diskussionen fördern analytisches Denken, sozioökonomische Bildung und die Arbeit am Fachwortschatz zugleich – und machen erfahrbar, dass die Bereiche Sprache und Wirtschaft nicht getrennt voneinander sind, sondern aufeinander verweisen (vgl. Altmayer 2013: 102).

Die Globalisierungseinheit bereitet zudem auf die Anforderungen eines internationalen Arbeitsmarktes vor. Das ZDfB hat bereits früh auf die horizontale Erweiterung der beruflichen Anforderungsprofile hingewiesen (vgl. ZDfB 1995: 14). In Zeiten gesteigerter Personalmobilität wird eine Vielzahl von Kommunikationsthemen relevant, die früher keine Rolle spielten. Diese Erweiterung ist didaktisch im Globalisierungsmodul verankert: Die Studierenden lernen, über Wirtschaft zu sprechen, wirtschaftliche Prozesse sprachlich zu begleiten und mitzugestalten. Diese Kompetenz ist unmittelbar mit ihrer späteren Beschäftigungsfähigkeit verknüpft (vgl. Funk, 2011, p. 135).

[1] https://www.dw.com/de/beruflicher-abschluss-im-ausland-wird-der-in-deutschland-anerkannt/video-52139512

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Tabelle 1.

Didaktische Progression im Wirtschaftsdeutschunterricht — Übersicht der thematischen Einheiten

SEMESTER (S.)	THEMATISCHE EINHEIT	AUTHENTISCHE MATERIALIEN	SPRACHLICHE AKTIVITÄTEN	GEFÖRDERTE KOMPETENZEN
S.1	Die Welt ist ein Dorf — Auswirkungen der Globalisierung	Artikel Deutsche Welle, Handelsblatt, Wirtschaft und Schule	Gruppenanalyse, Fallbeispiele, Diskussion	Fachvokabular, analytisches Denken, sozioökonomisches Bewusstsein
S.2	Berufliche Selbstständigkeit	Unterrichtsdossier „Ich werde mein eigener Chef", Biografien von Jungunternehmern, Businesspläne	Analyse, Simulation, Präsentation eigener Geschäftsideen	Unternehmerisches Denken, Handlungssprache, Eigeninitiative
S 3.	Start-ups als Lernmodelle	Webseiten, E-Mails, Pressemitteilungen, Pitch-Decks deutscher Start-ups	Textanalyse, Produktion authentischer Texte, Werbeschreiben	Textkompetenz, interkulturelle Positionierung, sprachliche Produktion

Quelle: eigene Darstellung

Der thematische Bogen dieser Einheit legt die sprachliche und konzeptuelle Grundlage für den nächsten didaktischen Schritt, bei dem die Förderung unternehmerischen Denkens und beruflicher Eigeninitiative im zweiten Semester ins Zentrum rückt.

3.3. Berufliche Selbstständigkeit als Lernfeld unternehmerischen Denkens

Im zweiten Semester folgt die Einheit „Berufliche Selbstständigkeit“, die auf die Förderung von Unternehmergeist und Eigeninitiative abzielt. Als authentische Materialien dienen das Unterrichtsdossier „Ich werde mein eigener Chef – aber wie?“ sowie reale Biografien von Jungunternehmer: innen, Businesspläne und Erfolgsgeschichten aus der

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

deutschen Start-up-Szene. Mithilfe dieser Materialien können die Studierenden wirtschaftliches Handeln nicht nur beobachten, sondern auch sprachlich durchdringen und selbst erproben. Anschließend werden eigene Geschäftsideen entwickelt und Schritt für Schritt ausgearbeitet.:

- **Ideenfindung und Marktanalyse:** Welche Bedürfnisse bestehen auf dem algerischen Markt? Welche Produkte oder Dienstleistungen könnten diese decken?
- **Finanzierungsmodelle:** Welche Möglichkeiten gibt es, Kapital zu beschaffen – von staatlicher Förderung bis zu Crowdfunding?
- **Marketing und Kommunikation:** Wie lässt sich ein Produkt oder Konzept sprachlich überzeugend präsentieren, z. B. durch einen Pitch oder ein Exposé?

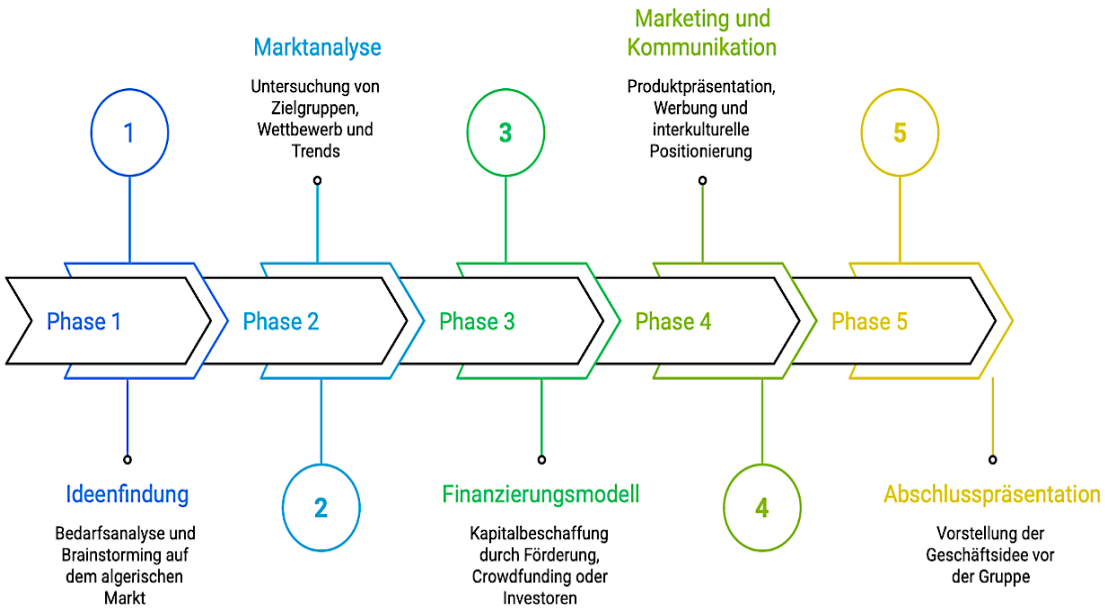


Abbildung1. *Phasen der Geschäftsideenentwicklung im Wirtschaftsdeutschunterricht*
Quelle: eigene Darstellung

In diesem Prozess wird Wirtschaftsdeutsch als Handlungssprache erlebt – als Mittel, um zu überzeugen, zu verhandeln, zu erklären und zu planen (vgl. Funk 2003: 177). Mithilfe von Rollenspielen, Präsentationen und schriftlichen Aufgaben lernen die Studierenden, Geschäftsideen sprachlich umzusetzen und professionell darzustellen. Damit fördert diese Einheit nicht nur die sprachliche Handlungsfähigkeit, sondern auch das Selbstvertrauen, die Kreativität und die Fähigkeit, ökonomische Prozesse kritisch zu reflektieren. Dies sind Schlüsselkompetenzen, die Linthout (2004: 7) als Kernziele berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts beschreibt. Die so erworbenen Kompetenzen

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter *https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155*

bilden die unmittelbare Grundlage für die Arbeit mit Start-up-Kommunikation im folgenden Unterkapitel.

3.4.Start-ups als Lernmodelle wirtschaftlicher Innovation

Die Analyse von Start-ups bildet ein methodisches Bindeglied zwischen sprachlichem Lernen und wirtschaftlicher Praxis. Junge deutsche Unternehmen aus den Bereichen Greentech, FinTech oder Logistik nutzen authentische Kommunikationsformen. Diese zeigen Studierenden, wie Sprache in der Wirtschaft als Träger von Innovation, Dynamik und Unternehmenskultur funktioniert. Im Gegensatz zu etablierten Großunternehmen zeichnen sich Start-ups durch eine besondere sprachliche Unmittelbarkeit aus: Ihre Kommunikation ist direkt, innovativ und stark auf Überzeugung ausgerichtet. Das macht sie zu besonders ergiebigem Lernmaterial.

Im Unterricht werden reale E-Mails, Pressemitteilungen, Kooperationstexte und Pitch-Decks analysiert. Dabei erkennen die Studierenden, wie sich formeller und informeller Stil unterscheiden, wie Höflichkeit und Direktheit kombiniert werden und welche sprachlichen Strategien Start-ups nutzen, um Partner zu gewinnen oder Investoren zu überzeugen. Diese Textsortenarbeit entspricht dem, was Funk (2010: 1147) als bewusste Vermittlung beruflich relevanter Arbeitstechniken im Umgang mit authentischen Texten beschreibt – eine Kompetenz, die über den Unterricht hinaus unmittelbar berufsrelevant ist.

Ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis verdeutlicht diesen Ansatz:

In einer Unterrichtsphase analysierten die Studierenden die Website eines deutschen Solarenergie-Start-ups, um die Argumentationsweise, das Fachvokabular und die interkulturelle Positionierung zu erschließen. Dabei wurde herausgearbeitet, wie das Unternehmen ökologische Verantwortung und ökonomische Effizienz sprachlich verknüpft – zwei Werte, die laut Altmayer (2013: 102) die deutsche Wirtschaftsrhetorik maßgeblich prägen. Anschließend erstellten die Studierenden ein Werbeschreiben für den algerischen Markt in idiomatisch korrektem Wirtschaftsdeutsch. Diese Verbindung von Rezeption und Produktion authentischer Texte entspricht dem handlungsorientierten Ansatz, den Linthout (2004: 52) als konstitutiv für den berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht beschreibt.

In dieser Unterrichtseinheit spielt die interkulturelle Dimension eine besondere Rolle. Start-up-Kommunikation ist stark kulturell geprägt. Deutsche Unternehmen kommunizieren nach bestimmten Werten und Normen, die sich von algerischen Kommunikationstraditionen unterscheiden können. Die Studierenden lernen, diese Unterschiede nicht nur wahrzunehmen, sondern auch produktiv zu nutzen, indem sie sprachliche Strategien entwickeln, die beiden kulturellen Kontexten gerecht werden. Die Fähigkeit, kulturelle Codes zu erkennen und in sprachliches Handeln zu übersetzen, gilt als Kernmerkmal interkultureller Kompetenz im berufsorientierten Kontext (vgl. Byram 1997; Bolten, 2007, p. 112).

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Die Arbeit mit Start-up-Materialien bereitet die Studierenden somit unmittelbar auf die integrative Abschlussaufgabe vor. In dieser führen sie das gesamte erworbene Wissen – sprachlich, wirtschaftlich und interkulturell – in einem eigenen Projekt zusammen.

3.5.Das Start-up-Projekt als Synthese des Gelernten

Am Ende des zweiten Semesters wird das Gelernte in einem Projekt, der sogenannten „Start-up-Präsentation“, zusammengeführt. In Teams entwickeln die Studierenden eine fiktive Unternehmensidee, die häufig einen Bezug zur algerischen Wirtschaft hat, beispielsweise aus den Bereichen Landwirtschaft, Tourismus, Umwelttechnik oder Digitalisierung. Dabei müssen die Studierenden wirtschaftliches Wissen, fachsprachliche Handlungsfähigkeit und interkulturelle Sensibilität gleichzeitig und aufeinander bezogen einsetzen. Diese Anforderung kommt den realen Bedingungen beruflicher Kommunikation näher als jede isolierte Übungsform.

Das Projekt umfasst mehrere aufeinander aufbauende Komponenten. Die Teams erstellen ein vollständiges Unternehmenskonzept mit Unternehmensprofil und Geschäftsidee, Finanzierungsplan, Marktstrategie sowie einem Kommunikationskonzept, das verschiedene Textsorten umfasst: formelle E-Mails an Investoren, Werbeflyer und Videopräsentationen. Die Präsentation erfolgt auf Deutsch vor der gesamten Klasse und wird durch visuelle Materialien begleitet. Dabei wenden die Studierenden ihr gesamtes Wissen aus den Modulen „Globalisierung”, „Selbstständigkeit”, „Unternehmenskommunikation” und „Handelskorrespondenz” praktisch an – eine Aufgabenform, die Roche (2023, p. 17) als besonders wirksam für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Fachsprachenunterricht beschreibt. Diese projektorientierte Arbeitsform steht zudem im Einklang mit der bildungspolitischen Ausrichtung Algeriens, insbesondere mit der ministeriellen Entscheidung 12-75 („Ein Diplom – ein Start-up / ein innovatives Projekt“), die Universitäten dazu anregt, Abschlussarbeiten und studentische Projekte stärker auf Unternehmertum und Innovation auszurichten.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

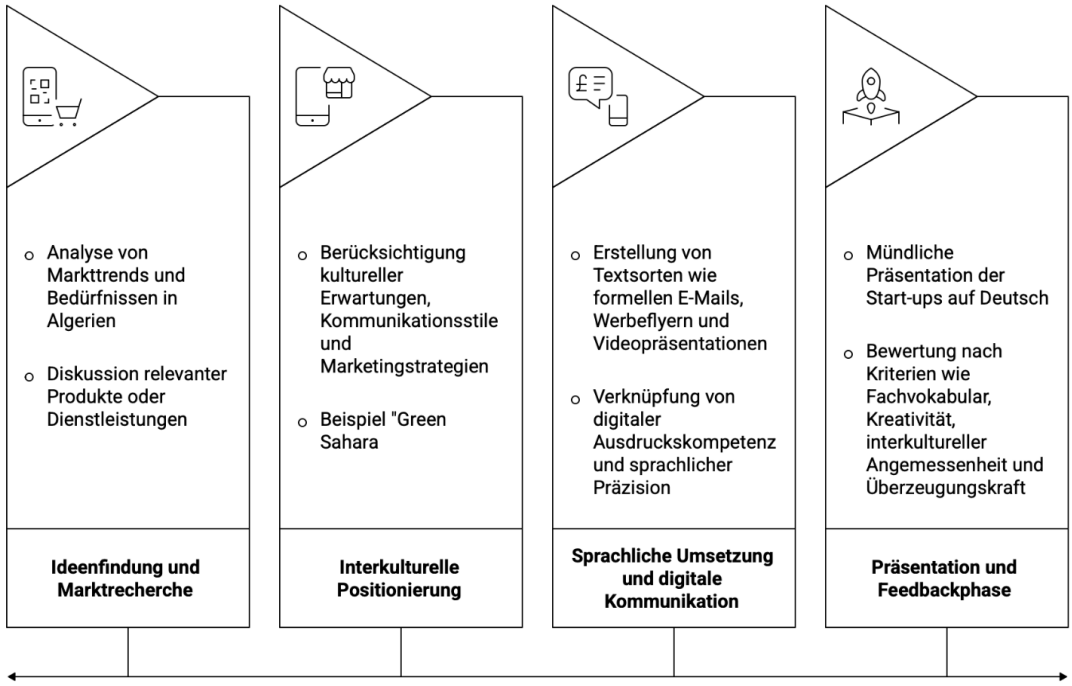


Abbildung 2. Phasen des Start-up-Projekts im Wirtschaftsdeutschunterricht - von der Ideenfindung zur Präsentation
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Sass & Eilert-Ebke (2016)

Bei der Bewertung werden sprachliche, inhaltliche und interkulturelle Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt. Dabei werden Fachvokabular, Kreativität, interkulturelle Angemessenheit und Überzeugungskraft bewertet. Diese mehrperspektivische Herangehensweise entspricht dem Evaluationsprinzip des Szenario-Ansatzes. Demnach darf die Kursevaluation nicht auf sprachliche Korrektheit reduziert werden, sondern muss die Bewältigung realer Kommunikationssituationen in ihrer Gesamtheit betrachten (vgl. Sass & Eilert-Ebke 2016: 37). Die Studierenden erfahren somit, dass beruflicher Erfolg nicht allein von sprachlicher Korrektheit abhängt, sondern von der Fähigkeit, Sprache situationsgerecht, kulturell sensibel und strategisch einzusetzen. Diese Abschlussaufgabe hat nicht nur einen didaktischen, sondern auch einen psychologischen Wert: Sie stärkt die Selbstwirksamkeit der Lernenden, ihre Fähigkeit, Ideen zu formulieren, Verantwortung zu übernehmen und sich sprachlich souverän zu präsentieren – genau jene Fähigkeiten, die auf dem internationalen Arbeitsmarkt gefragt sind.

Das Start-up-Projekt zeigt somit, dass handlungsorientierter Wirtschaftsdeutschunterricht über die reine Sprachvermittlung hinausgeht. Es schafft einen Lernraum, in dem wirtschaftliche, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter ***https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155***

gleichzeitig erworben und erprobt werden. Dies ist eine Unterrichtsform, die unmittelbar auf die Anforderungen eines globalisierten Arbeitsmarkts vorbereitet und in das folgende Kapitel über interkulturelle und digitale Dimensionen des Unterrichts überleitet.

Der im Unterricht systematisch erarbeitete Fachwortschatz zu den Themen Globalisierung, Selbstständigkeit und Unternehmensgründung ist im Anhang dokumentiert (vgl. Anhang A). Die dort aufgeführten Begriffe – darunter Markteintritt, Wertschöpfungskette, Pitch-Deck oder Joint Venture – entstammen realen Wirtschaftsunterlagen und werden nicht isoliert, sondern in komplexe Handlungssituationen eingebettet vermittelt.

4. Interkulturelle und digitale Dimensionen des Wirtschaftsdeutschunterrichts

Die Vermittlung wirtschaftssprachlicher Kompetenz erfordert heute weit mehr als nur Fach- oder Sprachwissen. In einer globalisierten und digital vernetzten Wirtschaftswelt sind die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede zu verstehen, digitale Kommunikationsformen zu beherrschen und flexibel auf neue Situationen zu reagieren, entscheidend für den beruflichen Erfolg. Diese Dimensionen sind integraler Bestandteil der Ausbildung im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Sie ergänzen die Arbeit mit authentischen Materialien durch interkulturelle Reflexion, digitale Lernmethoden und praxisorientierte Aufgaben, die sich an den realen Anforderungen internationaler Märkte orientieren (vgl. Funk 2010, p. 1147; Rösler & Würffel 2014, p. 45).

4.1.Interkulturelle Kompetenz als Schlüssel wirtschaftlicher Kommunikation

Wirtschaftliche Kommunikation ist stets kulturell eingebettet. E-Mails, Verhandlungen oder Angebote transportieren neben Informationen auch kulturelle Werte, Hierarchievorstellungen und Kommunikationsnormen. Für DaF-Studierende im algerischen Kontext bedeutet dies, dass das Erlernen von Wirtschaftsdeutsch unweigerlich eine interkulturelle Komponente enthält.

Byram (1997) definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, zu reflektieren und kommunikativ produktiv zu nutzen. Bolten konkretisiert dies für den Berufskontext (2007, p. 112): Interkulturelle Handlungsfähigkeit umfasst die sprachliche, soziale und strategische Kompetenz, in fremdkulturellen Kontexten angemessen zu agieren. Im Wirtschaftsdeutschunterricht wird diese Kompetenz nicht als eigenständiges Modul, sondern als durchgehendes Lernziel verstanden.

Das Kulturdimensionenmodell von Hofstede (2010) bietet dabei eine praktische Analysefolie. Die folgende Tabelle zeigt relevante Unterschiede zwischen deutschen und algerischen Kommunikationskontexten, wie sie im Unterricht thematisiert werden

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Tabelle 2.

Interkulturelle Unterschiede in der Wirtschaftskommunikation zwischen Deutschland und Algerien

Dimension	*Deutscher Kontext*	*Algerischer Kontext*
Kommunikationsstil	Direkt, sachlich, explizit	Indirekt, beziehungsorientiert
Zeitmanagement	Strikt, planungsorientiert	Flexibel, situationsabhängig
Hierarchie	Flach, aufgabenorientiert	Ausgeprägt, personenorientiert
Feedbackkultur	Direkt, schriftlich fixiert	Mündlich, kontextabhängig

Ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis: Studierende analysierten eine authentische E-Mail eines deutschen Unternehmens zu einer verspäteten Lieferung. Der direkte Ton wurde zunächst als unhöflich wahrgenommen, doch die Diskussion zeigte, dass er im deutschen Kontext als sachlich und professionell gilt. Durch diese Reflexion wurden die Studierenden für die kulturelle Relativität sprachlicher Normen sensibilisiert. Dies legte die Grundlage für die im folgenden Unterkapitel beschriebenen Praxisübungen.

4.2.Interkulturalität als Haltung — Praxisbeispiele aus dem Unterricht

Interkulturelle Kompetenz wird im Wirtschaftsdeutschunterricht nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch als Haltung eingeübt – durch Rollenspiele, Fallstudien und Simulationen, die reale deutsch-algerische Kommunikationssituationen nachstellen. Diese Methoden entsprechen dem Szenario-Ansatz, bei dem Sprachhandlungen als realitätsnaher Prozess aufeinander aufbauen (vgl. Sass & Eilert-Ebke, 2016, S. 34).

Folgende Übungsformen werden dabei eingesetzt:

- *Rollenspiele und Verhandlungssimulationen:* Studierende simulieren konkrete Situationen, beispielsweise den E-Mail-Austausch zwischen einem algerischen Start-up und einem deutschen Lieferanten oder eine Verhandlung über ein gemeinsames Projekt. Dabei analysieren sie, wie Missverständnisse entstehen können, wenn kulturelle Erwartungen kollidieren – beispielsweise bei Direktheit, Zeitmanagement oder Feedbackformen (vgl. Byram 1997; Hofstede 2010).
- *Fallstudien zu deutsch-algerischen Kooperationen:* In einem Fallstudienprojekt zu einem fiktiven deutsch-algerischen Joint Venture im Bereich Umwelttechnik untersuchten die Studierenden unterschiedliche Verhandlungsstrategien. Die Diskussion machte deutlich, dass erfolgreiche internationale Kommunikation eine Balance zwischen Direktheit und Diplomatie verlangt – eine Kompetenz, die als Kern interkulturellen Lernens gilt (vgl. Bolten, 2007, p. 133).

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz

- **Textsortenanalyse mit kultureller Reflexion:** Authentische Geschäftsdokumente – E-Mails, Berichte, Angebote – werden nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell analysiert. Die Studierenden lernen, implizite kulturelle Codes zu erkennen und in ihr eigenes sprachliches Handeln zu übersetzen (vgl. Byram, 1997, p. 34).

Diese Übungsformen zeigen, dass interkulturelle Kompetenz nicht allein durch Wissensvermittlung entwickelt wird, sondern durch wiederholte, reflektierte Praxis in authentischen Kommunikationssituationen. Sie bereiten die Studierenden auf den nächsten Schritt vor: den kompetenten Umgang mit digitalen Kommunikationsformen im beruflichen Kontext.

4.3.Digitale Werkzeuge als Lern- und Interaktionsplattform

Digitale Medien sind heute aus dem Fachsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken. Sie erweitern den Lernraum, ermöglichen die Simulation authentischer Kommunikationsprozesse und fördern selbstgesteuertes Lernen (vgl. Rösler & Würffel, 2014, S. 45). Im Wirtschaftsdeutschunterricht werden digitale Werkzeuge nicht als Ergänzung, sondern als integraler Bestandteil des Lernprozesses eingesetzt. Sie verbinden sprachliche Handlungsfähigkeit mit digitaler Kommunikationskompetenz – einer Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts (vgl. Würffel, 2018, p. 112).
Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Unterricht eingesetzten digitalen Ressourcen:

DIGITALES WERKZEUG	EINSATZBEREICH	DIDAKTISCHE FUNKTION
DEUTSCHE WELLE - TOP-THEMA WIRTSCHAFT	Globalisierungseinheit	Audiovisuelle Erschließung authentischer Wirtschaftsdiskurse
WIRTSCHAFT UND SCHULE	Alle Einheiten	Aktuelle Fachtexte und Unterrichtsmaterialien
ZOOM/ VIDEOKONFERENZ	Kooperationssimulationen	Digitale Gesprächskompetenz in beruflichen Kontexten
ONLINE-SIMULATIONSPLATTFORMEN	E-Mail- und Chatübungen	Schriftliche Fachkommunikation in authentischen Szenarien
POWERPOINT / VIDEO	Abschlusspräsentation	Multimodale Präsentationskompetenz

Tabelle 2. Überblick über die eingesetzten digitalen Ressourcen im Rahmen des Seminars "Wirtschaftsdeutsch"
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Rösler & Würffel (2014)

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Digitale Lernformen tragen dabei wesentlich zur Motivation und Selbststeuerung bei. Die Lernenden werden zu aktiven Teilnehmenden, die Sprache explorativ nutzen, statt sie nur zu reproduzieren – ein Merkmal, das Rösler und Würffel (2014: 52) als zentrales Qualitätskriterium des mediengestützten Fremdsprachenunterrichts hervorheben.

Das Zusammenspiel von interkultureller Sensibilität, digitaler Medienkompetenz und fachsprachlicher Handlungsfähigkeit macht den Wirtschaftsdeutschunterricht zu einem integrierten Lernkonzept, in dem keine dieser Dimensionen isoliert betrachtet wird. Sprache ist der Träger, durch den interkulturelle Reflexion und digitale Kommunikation erst wirksam werden – und umgekehrt gewinnt sprachliches Lernen erst dann seine volle, für den Beruf relevante Dimension, wenn es in kulturell sensiblen und digital gestützten Handlungssituationen erprobt wird. Auf diese Weise entwickeln die Studierenden ein Kompetenzprofil, das über den klassischen Fremdsprachenunterricht hinausgeht. Sie werden zu mehrsprachigen, interkulturell kompetenten und digital handlungsfähigen Akteuren, die in einem globalisierten Arbeitsumfeld agieren können (vgl. Funk 2010: 1147; Byram 1997; Rösler & Würffel, 2014, p. 45).

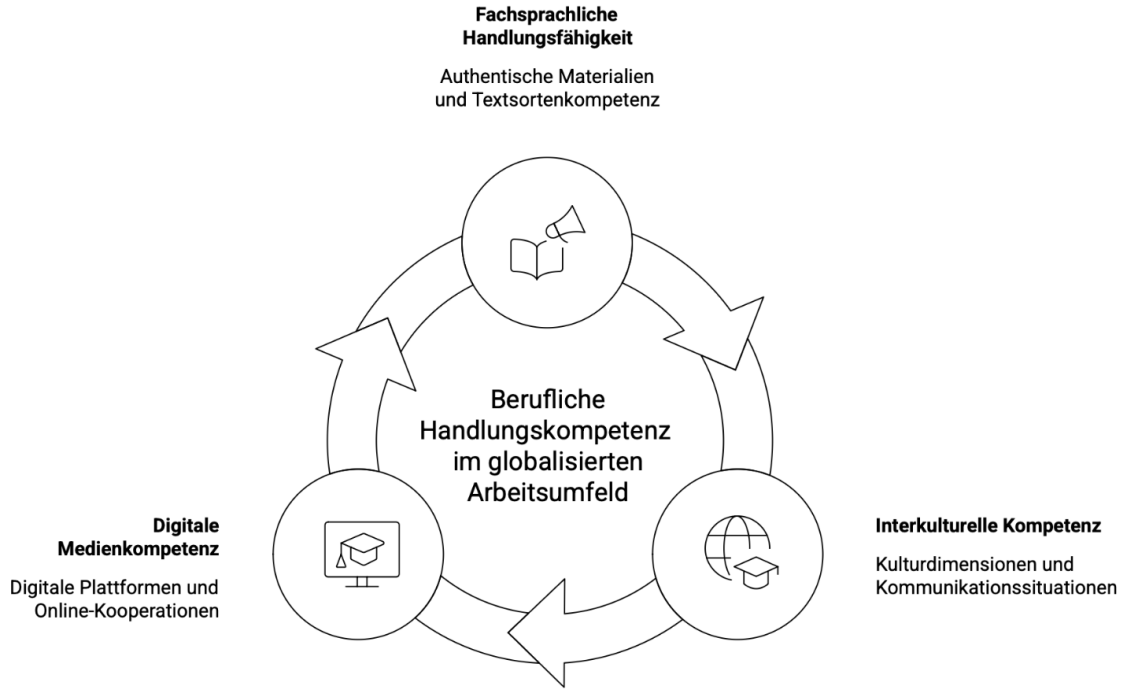


Abbildung 3. Integriertes Lernkonzept im Wirtschaftsdeutschunterricht Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Funk (2010), Byram (1997) und Rösler & Würffel (2014)

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

4. Diskussion: Reichweite und Grenzen des Ansatzes

4.1 *Beobachtete Wirkungen*

Die mehrjährige Erprobung des beschriebenen Ansatzes lässt mehrere wiederkehrende Beobachtungen zu. Studierende zeigten in den Abschlusspräsentationen eine deutlich gesteigerte Bereitschaft, fachsprachliche Strukturen aktiv und situationsgerecht einzusetzen, statt sie lediglich rezeptiv zu reproduzieren. Insbesondere die Start-up-Simulation erwies sich als motivationaler Katalysator: Die Verbindung von wirtschaftlichem Realitätsbezug und sprachlicher Eigenproduktion förderte eine Form der Selbstwirksamkeit, wie sie Linthout (2004) als Ziel handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts beschreibt.

4.2 Beobachtete Schwierigkeiten und Spannungsfelder

Gleichzeitig traten in der Unterrichtspraxis wiederkehrende Schwierigkeiten auf, die nicht ausgeblendet werden dürfen:

- *Sprachliche Hürde authentischer Materialien*: Wirtschaftstexte aus dem *Handelsblatt* überforderten Studierende auf Niveau B1 zunächst lexikalisch und syntaktisch, was eine sorgfältige didaktische Aufbereitung notwendig machte.
- *Kulturelle Spannungen in Rollenspielen*: Die Aneignung eines „direkten" Kommunikationsstils nach deutschem Muster wurde von einigen Studierenden zunächst als unhöflich oder identitätsfremd erlebt, was in mehreren Fällen Aushandlungsprozesse über die Grenze zwischen Anpassung und kultureller Authentizität auslöste.
- *Infrastrukturelle Einschränkungen*: Der Einsatz digitaler Werkzeuge stieß wiederholt an Grenzen instabiler Internetverbindungen und uneinheitlicher Geräteausstattung der Studierenden.
- *Curriculare Engführung*: Prüfungsorientierte Strukturen lassen den projektorientierten Methoden weniger Raum, als didaktisch wünschenswert wäre.

4.3 Einordnung in die internationale Forschung

Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit Befunden, wie sie in vergleichbaren Studien zur berufsorientierten DaF-Didaktik in nicht-europäischen Kontexten beschrieben werden. Sie bestätigen insbesondere Funks (2010) These, dass Fachsprachenunterricht nur dann nachhaltig wirkt, wenn er in realistische Handlungssituationen eingebettet wird, und sie stützen die Forderung von Hufeisen und Neuner (2003) nach einer konsequenten Nutzung mehrsprachiger Ressourcen. Zugleich verweisen sie auf eine Forschungslücke: Es liegen bislang nur wenige Untersuchungen vor, die die Wechselwirkung zwischen lokal-kultureller Identität und der Aneignung fremder beruflicher Kommunikationsnormen in mehrsprachigen Hochschulkontexten systematisch in den Blick nehmen.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass Wirtschaftsdeutsch im algerischen Hochschulkontext weit mehr leisten kann, als nur Fachvokabular zu vermitteln. Am Beispiel des Masterstudiengangs „Langue de spécialité et communication" an der Universität Oran 2 wurde dargelegt, wie authentische Materialien, szenariobasierte Methoden und digitale Werkzeuge zu einem integrierten Lernkonzept zusammenwachsen, das sprachliche Handlungsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz und digitale Kommunikationskompetenz gleichzeitig fördert.

Die eingangs gestellte Frage, wie authentische Materialien, simulationsbasierte Methoden und digitale Werkzeuge zur Entwicklung wirtschaftssprachlicher und interkultureller Kompetenz beitragen können, lässt sich auf der Grundlage der beschriebenen Unterrichtspraxis wie folgt beantworten: Der Einsatz authentischer Wirtschaftstexte schafft eine unmittelbare Verbindung zwischen Unterricht und Berufspraxis. Szenariobasierte Methoden ermöglichen es den Studierenden, Sprache nicht nur zu beschreiben, sondern auch anzuwenden. Digitale Werkzeuge wiederum erweitern den Lernraum über den Unterrichtsraum hinaus in Richtung realer beruflicher Kommunikationssituationen.

Zugleich sind die Grenzen dieses Ansatzes zu benennen. Der beschriebene Unterricht basiert auf einem Erfahrungsbericht ohne systematische empirische Erhebung – Aussagen über Lernfortschritte oder die Kompetenzentwicklung der Studierenden können daher nicht quantifiziert werden. Darüber hinaus setzt der Ansatz eine gewisse institutionelle Flexibilität voraus: Curricula, die stark auf Prüfungsvorbereitung ausgerichtet sind, lassen wenig Raum für projektorientiertes und szenariobasiertes Lernen. Konkret sind drei Limitationen zu benennen: Erstens beruht die vorliegende Reflexion auf der Beobachtungsperspektive der Lehrenden und nicht auf systematisch erhobenen Lernerdaten — eine triangulierende empirische Folgestudie mit Lernerinterviews, Pre-Post-Tests und Diskursanalysen studentischer Produkte wäre wünschenswert. Zweitens lässt der gewählte qualitativ-reflexive Zugang keine kausalen Aussagen über Wirkungszusammenhänge zwischen Methoden und Kompetenzentwicklung zu. Drittens ist die Übertragbarkeit der Befunde auf andere maghrebinische oder subsaharische DaF-Kontexte zu prüfen, da die mehrsprachige Konstellation und die curricularen Rahmenbedingungen variieren.

Für andere DaF-Kontexte, insbesondere in mehrsprachigen, postkolonialen Hochschulumgebungen im Maghreb oder in Subsahara-Afrika, lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

Authentische Materialien sollten von Beginn an in den Unterricht integriert werden und nicht erst auf fortgeschrittenen Niveaus. Die mehrsprachige Ausgangssituation der Studierenden ist als didaktische Ressource zu nutzen und nicht als Hindernis zu behandeln. – Szenariobasierte Methoden eignen sich auch auf niedrigeren Sprachniveaus, sofern die Komplexität der Handlungsketten dem Niveau angepasst wird (vgl. Sass & Eilert-Ebke, 2016, p. 37). – Die Verbindung von Wirtschaftsdeutsch und

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Employability sollte curricular verankert und nicht dem individuellen Engagement einzelner Lehrender überlassen werden.

Weiterer Forschungsbedarf besteht insbesondere in drei Bereichen: Erstens in der empirischen Untersuchung der Kompetenzentwicklung algerischer Studierender im Wirtschaftsdeutschunterricht, zweitens in der vergleichenden Analyse ähnlicher Ansätze in anderen maghrebinischen DaF-Kontexten und drittens in der Frage, wie digitale Lernplattformen gezielt für den berufsorientierten DaF-Unterricht in ressourcenarmen Hochschulumgebungen eingesetzt werden können.

Referenzen

Altmayer, C. (2013). Kulturbegriff und kulturelles Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm et al. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. De Gruyter.

Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. De Gruyter.

Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringer Landeszentrale für politische Bildung.

Borowski, D., & Gladitz, A. (2021). Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *48*(1), 1–14. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0001

Buhlmann, R., & Fearns, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* (6th ed.). Narr.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

DAAD. (2023). *Wissenschaft weltoffen: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. DAAD/DZHW.

Fathy, R., & Buchholz, S. (2023). Dhoch3 – Deutschlehrerausbildung weltweit. *Kontexte: Neue Beiträge zur Germanistik*, *22*(1), 14–19.

Funk, H. (2003). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 175–179). Francke.

Funk, H. (2010). Berufsorientierter Deutschunterricht. In H.-J. Krumm et al. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Vol. 2, pp. 1145–1151). De Gruyter.

Funk, H. (2011). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – erweiterte Anforderungsprofile in der Ausbildung von Lehrkräften. In H. Barkowski et al. (Eds.), *Deutsch bewegt* (pp. 135–147). Schneider Verlag Hohengehren.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Guillén-Yparrea, N., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Intercultural competencies in higher education: A systematic review from 2016 to 2021. *Cogent Education*, *10*(1), Article 2167360. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167360

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter ***https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155***

Hofstede, G. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
Hufeisen, B., & Neuner, G. (Eds.). (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing.
Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274
Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenpolitik und Sprachenforschung. In H.-J. Krumm et al. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Vol. 1, pp. 1–16). De Gruyter.
Lázár, T., Farkas, J., Hajdú, Z., Tar, I., Czellér, M., & D'Arrigo, M. (2023). The relations between students' intercultural communication competencies and employability. *Central European Journal of Educational Research*, *5*(2), 72–79. https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13222
Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm für den Beruf*. Rodopi.
Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den Deutschunterricht. In G. Neuner (Ed.), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung* (pp. 14–36). Universität Gesamthochschule Kassel.
Roche, J. (2023). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik* (4th ed.). Narr Francke Attempto.
Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Metzler.
Rösler, D., & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien*. Klett-Langenscheidt.
Sarwari, A. Q., Adnan, H. M., Rahamad, M. S., & Wahab, M. N. A. (2024). The requirements and importance of intercultural communication competence in the 21st century. *SAGE Open*, *14*(2), Article 21582440241243119. https://doi.org/10.1177/21582440241243119
Sass, A., & Eilert-Ebke, G. (2016). Der Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *45*(6), 34–37.
Würffel, N. (2018). Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht. In C. Surkamp & B. Viebrock (Eds.), *Teaching English as a foreign language* (pp. 107–122). Metzler.
Zertifikat Deutsch für den Beruf [ZDfB]. (1995). *Lernziele, Wortliste, Testmodell, Bewertungskriterien*. DVV/Goethe-Institut.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Anhang (1): Fachvokabular im Wirtschaftsdeutschunterricht -Auswahl aus den Einheiten Globalisierung, Selbstständigkeit und Unternehmensgründung

Fachbegriff	Kurzdefinition	Beispiel im Unterricht	Nutzen für Studierende
Kaufkraft	Fähigkeit von Konsumenten, Waren und Dienstleistungen zu kaufen.	Analyse der Kaufkraftentwicklung in Deutschland und Algerien.	Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge und Nachfrageentwicklung.
Wettbewerb	Situation, in der mehrere Unternehmen um Kunden konkurrieren.	Diskussion über Wettbewerb im Tourismussektor.	Entwicklung wirtschaftlicher Analysekompetenz.
Angebot und Nachfrage	Grundprinzip der Preisbildung auf Märkten.	Simulation eines Marktes im Unterricht.	Verständnis zentraler Marktmechanismen.
Marktanalyse	Systematische Untersuchung eines Marktes und seiner Bedingungen.	Analyse des algerischen Agrarmarktes für ein Start-up-Projekt.	Förderung analytischer und sprachlicher Präzision.
Export	Verkauf von Waren oder Dienstleistungen ins Ausland.	Beispiel deutscher Maschinenexport nach Nordafrika.	Verständnis internationaler Wirtschaftsbeziehungen.
Import	Kauf von Waren aus dem Ausland.	Diskussion über Importabhängigkeit in bestimmten Branchen.	Einblick in globale Handelsstrukturen.
Selbstständigkeit	Berufliche Tätigkeit auf eigene Verantwortung ohne feste Anstellung.	Diskussion über Vorteile und Risiken der Selbstständigkeit.	Förderung unternehmerischen Denkens.
Geschäftsidee	Innovative Idee für ein Produkt oder eine Dienstleistung.	Brainstorming für ein deutsch-algerisches Start-up.	Entwicklung kreativer und wirtschaftlicher Kompetenzen.
Businessplan	Schriftliches Konzept zur Planung eines Unternehmens.	Erstellung eines Businessplans im Projekt.	Förderung strategischen und sprachlichen Denkens.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Start-up	Junges, innovatives Unternehmen mit Wachstumspotenzial.	Analyse erfolgreicher europäischer Start-ups.	Verständnis moderner Unternehmensmodelle.

Danksagung
Unser herzlicher Dank gilt zuallererst den Studierenden des Masterstudiengangs „Langue de spécialité et communication" der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Ihre Neugier, ihre Ausdauer und ihre Bereitschaft, sich auf das Wirtschaftsdeutsche und seine Stolpersteine einzulassen, haben die hier reflektierte Unterrichtspraxis überhaupt erst möglich gemacht – ihnen fühlen wir uns in besonderer Weise verbunden. Danken möchten wir ebenso unseren Kolleginnen und Kollegen der deutschen Abteilung, deren offene Gespräche und kollegiale Unterstützung uns immer wieder weitergeholfen haben, sowie dem Forschungslabor TRANSMED, dessen anregender fachlicher Austausch diese Arbeit auf vielfältige Weise bereichert hat.

Autorenbeiträge
Beide Autoren haben wesentlich zur Konzeption und Gestaltung dieses Beitrags beigetragen. Betka Fethi entwickelte den theoretischen Rahmen, gestaltete den didaktischen Ansatz und verfasste das Manuskript. Cheikh Mohamed Sadek wirkte an der Analyse der Lehrmaterialien, den interkulturellen Abschnitten sowie der kritischen Überarbeitung des Manuskripts mit. Beide Autoren diskutierten die didaktische Reflexion, überarbeiteten den Text kritisch im Hinblick auf wichtige intellektuelle Inhalte und haben die endgültige Fassung des Manuskripts gelesen und genehmigt. Beide Autoren erklären sich bereit, die Verantwortung für alle Aspekte der Arbeit zu übernehmen.

Autorenbiografien
Fethi Betka ist Senior Lecturer am Institut für Germanistik und Russistik der Fakultät für Fremdsprachen an der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed (Algerien), wo er seit 2016 als Dozent und Forscher tätig ist. Er wurde an der Universität Oran 2 im Bereich Sprachwissenschaften und DaF-Didaktik (Deutsch als Fremdsprache) promoviert und erlangte 2020 seine universitäre Habilitation. Derzeit ist er stellvertretender Leiter des Instituts für Germanistik und Russistik. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Fachsprachenforschung, Wirtschaftsdeutsch, berufsbezogene Kommunikation, Mehrsprachigkeit sowie dem Einsatz künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht. Er ist Mitbegründer des ersten professionellen Masterstudiengangs „Langue de spécialité et communication“ und arbeitet aktuell an der Entwicklung eines zweisprachigen Fachwörterbuchs (Deutsch/Arabisch).

Mohamed Sadek Cheikh ist Senior Lecturer am Institut für Germanistik der Fakultät für Fremdsprachen an der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed (Algerien), wo er seit

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

2019 lehrt. Er wurde 2018 an derselben Universität im Fach Germanistik promoviert; seine Dissertation untersuchte den historischen Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache. Zu seinen Forschungsinteressen gehören Linguistik, Kommunikationswissenschaft, Sprachpolitik, DaF-Didaktik sowie interaktive, lernerzentrierte Lehrmethoden, die kritisches Denken und die aktive Beteiligung der Studierenden fördern. Er hat zur Jugendsprache in Deutschland sowie zu Sprachkontaktphänomenen publiziert. Er nahm an mehreren internationalen akademischen Programmen teil, darunter an einer DAAD-Sommerakademie sowie als Stipendiat des Deutschen Bundestages in Berlin, und setzt sich aktiv für die Stärkung der internationalen akademischen Zusammenarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache ein.

Einsatz generativer KI

Während der Vorbereitung dieses Manuskripts haben die Autoren einen generativen KI-Assistenten (Claude, Anthropic) zur Unterstützung beim sprachlichen Lektorat, bei der strukturellen Organisation bestimmter Abschnitte sowie bei der Formatierung des Literaturverzeichnisses genutzt. Nach dem Einsatz dieses Werkzeugs haben die Autoren die Inhalte nach Bedarf überprüft und überarbeitet; sie tragen die volle Verantwortung für den Inhalt des veröffentlichten Artikels. Kein generatives KI-Tool wird als Autor aufgeführt, und es wurde kein KI-System genutzt, um Forschungsdaten oder wissenschaftliche Thesen zu generieren.

Erklärung zu Interessenkonflikten

Veröffentlichung dieses Artikels keine potenziellen Interessenkonflikte bestehen.

Ethikerklärung

Für diese Studie war kein Ethikvotum erforderlich, da es sich um eine theoriegeleitete, praxisbasierte didaktische Reflexion (einen Erfahrungsbericht) handelt, die keine systematische Datenerhebung an menschlichen Teilnehmenden beinhaltet.

Einverständniserklärung der Teilnehmenden

ieser Artikel enthält keine von den Autoren durchgeführten Studien mit menschlichen Teilnehmenden.

Diese Arbeit ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell 4.0 Internationale Lizenz
Verfügbar online unter ***https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155***