

3118 **126. Berufsorientierter Deutschunterricht**

- 3119 1. Zur Entwicklung des Begriffs und des Arbeitsfeldes
- 3120 2. Begriffsbestimmung und Unterrichtsformen
- 3121 3. Teilnehmerorientierte Kursorganisation: Von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation
- 3122 4. Komponenten des berufsorientierten Deutschunterrichts: Wortschatz, Grammatik
- 3123 5. Schlüsselqualifikationen und Mehrsprachigkeit
- 3124 6. Literatur in Auswahl

3125 **1. Zur Entwicklung des Begriffs und des Arbeitsfeldes**

3126 Die Entwicklung des berufsorientierten Deutschunterrichts lässt sich in drei Phasen unterteilen, in denen sich die ökonomischen Rahmenbedingungen und in deren Folge Sprachbedarf und Vermittlungskonzepte gewandelt haben. Dieser Prozess wurde beeinflusst von einer rasanten Weiterentwicklung der Kommunikationstechnologie mit der Möglichkeit zeitgleicher bzw. wenig zeitversetzter fremdsprachlicher Kommunikation. 3130 Obwohl diese Entwicklungsphasen nicht im Sinne chronologischer Zäsuren klar abgrenzbar sind, kann man die Entwicklungsabfolge wie folgt verdeutlichen:

3133 Tab. 126.1.

	Ökonomische Entwicklung	Didaktische Grundlagen	Vermittlungsmethodik
3134			
3135 80er	Nationalökonomien, Import/Export Paradigma	Fachsprachlich und formorientierter Fremdsprachenunterricht	Fachwortschatzorientierung und Handelskorrespondenz
3136 Jahre			
3137			
3138			
3139 90er	Europäischer Binnenmarkt, Entwicklung der „new economy“, medial beschleunigte Kommunikation	Verbindung von Formorientierung und Pragmatik, <i>Zertifikat Deutsch für den Beruf</i> (1995)	Pragmatisch angereicherte oder bestimmte Wirtschaftsdeutschkurse
3140 Jahre			
3141			
3142			
3143			
3144 Gegenwart	Globalisierte und regional-komplementäre Produktion und netzbasierte Interaktion	Europäische Referenzrahmen, Aufgaben- und Bedarfsorientierung	Individualisierte, bedarfsbasierte Trainingsformen und Kursdesigns, Qualitätsmanagement
3145			
3146			
3147			

3148 **2. Begriffsbestimmung und Unterrichtsformen**

3149 Berufsorientierter (oder berufsbezogener) Deutschunterricht bezeichnet eine Zielperspektive, die weder an ein bestimmtes Sprachniveau noch an eine bestimmte Schul- oder Unterrichtsform gebunden ist. Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierten Deutschunterrichts ist, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten. Die damit umrissenen Planungsvariablen verändern und erhöhen für die Lehrenden

die Kompetenzanforderungen im Bereich der Planung und Durchführung des Unterrichts im Vergleich zum allgemeinen Deutschunterricht. Dies gilt besonders dort, wo Unterrichtsziele spezifischer und inhaltlich anspruchsvoller werden und außerschulische Instruktionsszenarien innovatives Materialdesign und flexible Lernarrangements erfordern. Da die Ausbildung von Lehrkräften für dieses Arbeitsfeld in der Regel unzureichend ist, hat ERFA-Wirtschaft-Sprache, ein Arbeitskreis von Sprachenverantwortlichen in mehr als 50 deutschen Firmen, eigene Qualitätsmerkmale für Sprachtrainer veröffentlicht.

Da berufsorientierter Deutschunterricht als Unterrichtsform nicht von allgemeinem Deutschunterricht abgrenzbar ist, sind auch seine Planungskonzepte, Materialien und die Lehrpersonalausbildung zuerst dem Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik und -methodik verpflichtet. Von Lehrkräften, die Sprachunterricht in der beruflichen Bildung oder in Firmen erteilen, werden also keine Kenntnisse spezieller Berufsfelder oder Fachsprachen erwartet, wohl aber die Fähigkeit des Umgangs mit den speziellen Sprachbedürfnissen konkreter Zielgruppen. Für Lernende des Deutschen als Zweitsprache, also Personen mit Migrationserfahrung und beruflichen Zielen im Zielsprachenland, steht der Aspekt der beruflichen Qualifikation oft im Mittelpunkt des sprachlichen Lerninteresses und damit auch stärker die berufssprachlichen Spezifika (Ohm, Kuhn und Funk 2007). Lernende, die Deutsch außerhalb des Zielsprachenlandes lernen, bereiten sich mehrheitlich eher unspezifisch auf fremdsprachliche Berufsanforderungen vor, wobei aber nicht zu übersehen ist, dass die Motivation zum Lernen der deutschen Sprache immer stärker von beruflichen Motiven bestimmt wird. Berücksichtigt man die vielfältigen Motivationen und differenzierten Formen global-komplementärer Produktion und Dienstleistung deutscher Firmen und einer ebenso vielgestaltigen Arbeitsmigration, so verliert die für das Fach konstitutive DaF/DaZ-Unterteilung im berufsorientierten Deutschunterricht ihre Bedeutung.

Die kommunikative Kompetenz eines Sprechers ist nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind: Lernende verfügen zu Beginn des Erwerbs berufsbezogener Sprachhandlungskompetenz in der Regel noch nicht über berufliche bzw. fachliche Kompetenz. Haben sie aber Berufserfahrung, so ergibt sich daraus auch eine größere Spezifik der beruflichen Kommunikationsanforderungen. Zusammenfassend kann man drei kurskonstituierende Bereiche unterscheiden:

Planungsbereich 1: Berufsvorbereitender Deutschunterricht

Ziel ist die allgemeine Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen von Berufen allgemein. Zu dieser Kategorie gehören studienbegleitender Fremdsprachenunterricht ebenso wie DaZ-Unterricht in den berufsvorbereitenden Klassen der Berufsschulen und im weiteren Sinne jeder Sprachunterricht, in dem Deutsch mit teilweise beruflicher Motivation gelernt wird. Da die Lernenden in der Regel nicht über berufliches Fachwissen verfügen, müssen lexikalische und inhaltliche Anforderungen allgemeinverständlich und frei von beruflicher Spezifik sein.

Planungsbereich 2: Berufsbegleitender Deutschunterricht

Ziel ist die (bessere) Bewältigung der aktuellen oder zukünftigen sprachlichen Anforderungen in beruflichen Handlungskontexten. Hierzu gehören beispielsweise der ausbil-

3200 dungsbegleitende Zweitsprachenunterricht im dualen System deutscher Berufsschulen
 3201 ebenso wie lehrgangsbegleitender Unterricht in Bildungsmaßnahmen. Ein großer Teil des
 3202 berufsbegleitenden Sprachunterrichts findet inner- und außerbetrieblich im Auftrag von
 3203 Betrieben statt, wobei die Bewältigung konkreter kommunikativer Anforderungen aus
 3204 der betrieblichen Praxis Anlass und Ziel von sprachlichen Lernvorgängen ist. In dieser
 3205 Unterrichtsform korrespondieren konkrete persönliche oder betrieblich vorgegebene
 3206 Zielstellungen verbunden mit klaren Zeitvorgaben mit einer in der Regel hohen Motiva-
 3207 tion. Betriebsinterne Fremdsprachenvermittlung wird in Abgrenzung zum schulischen
 3208 Lernen und in Betonung des handlungsorientierten Ziels zumeist als Training bezeichnet.

3209 Planungsbereich 3: Berufsqualifizierender Deutschunterricht.

3210 Ziel dieser Unterrichtsform ist es, die rechtlichen Voraussetzungen für einen Berufs-
 3211 oder Studienabschluss zu schaffen. Sprachunterricht ist hier Teil der Qualifikationsanfor-
 3212 derungen im Rahmen eines Studien- oder Ausbildungscurriculums. Sprachprüfungen sind
 3213 oft Bestandteil oder Voraussetzung eines Berufs- oder Studienabschlusses. In diesen Fäl-
 3214 len stehen weniger konkrete kommunikative Anforderungen eines Berufs als ein Lernziel-
 3215 katalog und oft eine Wortschatzliste im Zentrum. Oft wird ein externes Sprachenzertifi-
 3216 kat wie die *Prüfung Wirtschaftsdeutsch* verlangt.

3217 Die drei Formen unterscheiden sich in Bezug auf Inhalte, Motivation, Ziele und Rah-
 3218 menbedingungen des Unterrichts erheblich. Im berufsvorbereitenden Unterricht sind die
 3219 fachsprachlichen Anforderungen flach und in Bezug auf unterschiedliche Berufsfelder
 3220 polyvalent zu halten, da subjektive, arbeitsmarktbedingte und technologische Verände-
 3221 rungen auch sprachliche Anforderungsprofile rasch verändern. Die Lernzielplanung hat
 3222 zudem zu berücksichtigen, dass sich berufliche Sprachverwendung stärker als in der Ver-
 3223 gangenheit in mündlicher und informell-schriftlicher Kommunikation manifestiert. Der
 3224 GER kann als Instrument zur differenzierten Planung und Beschreibung der fremd-
 3225 sprachlichen berufsbezogenen Handlungskompetenz dienen, da er sowohl in den Kann-
 3226 Beschreibungen Bezug auf die Verwendung der Fremdsprache in der Arbeitswelt nimmt
 3227 als auch den beruflichen Bereich zu den Lebensbereichen (Domänen) zählt, in denen
 3228 Sprache im Kontext sozialer Situationen verwendet wird (GER, 4.1.1). In der Broschüre
 3229 „Arbeitsplatz Europa“ ist, basierend auf den Kann-Beschreibungen des GER, niveauspe-
 3230 zifisch ausgeführt, welche Sprachhandlungen auf den einzelnen Niveaustufen und in ein-
 3231 zelnigen Fertigungsbereichen von beruflicher Relevanz sind (DIHK u. a. 2007).

3232 Für den Unterricht mit Sprachanfängern stellen ein sprachhandlungsbezogenes Trai-
 3233 ning, ein kultursensibler und lernerzentrierter kommunikativer Unterricht mit abwechs-
 3234 lungsreichen Arbeits- und Sozialformen die beste Grundlage für die Kommunikation in
 3235 beruflichen Kontexten dar. Darüber hinaus können eine Reihe konkreter curriculärer
 3236 Gestaltungsmerkmale der beruflichen Motivation von Deutschlernern vom A1-Niveau
 3237 an Rechnung tragen:

- 3238 – das Einbeziehen beruflicher Themen und Szenarien in die Sprachhandlungsplanung
- 3239 auf allen Stufen,
- 3240 – die bewusste Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien von besonderer
- 3241 beruflicher Relevanz, z. B. Umgang mit authentischen Texten, neuen Medien und gro-
- 3242 ßen Mengen neuen Wortschatzes,
- 3243 – die Thematisierung eines beruflich frequenten, fachlich polyvalenten grundlegenden
- 3244 Wortschatzes schon im Anfangsunterricht.

3. Teilnehmerorientierte Kursorganisation: Von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation 3245 3246

Bedarfsanalysen als empirische Verfahren zur Identifizierung berufsbezogener Sprachverwendungssituationen und der zu ihrer Bewältigung notwendigen sprachlichen und interkulturellen Qualifikationen bilden eine Grundlage institutioneller und individueller Kursplanung. Die Analyse kann sich auf den Sprachbedarf einzelner Personen, eines Unternehmens oder eines beruflichen Szenarios beziehen, auf das vorbereitet werden muss. Mourlhon-Dallies (2008: 198 ff.) unterscheidet zwischen Nachfrageanalyse, Bedarfsanalyse und systemischer Analyse. Mit der Nachfrageanalyse werden die Bereiche des kommunikativen Kontexts bzw. die konkreten Formen sprachlichen Handelns, wie sie sich aus der Sicht des Unternehmens darstellen, erfasst. Mit der Bedarfsanalyse werden berufliche Aufgaben unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Anforderungen erfasst und gewichtet, die systemische Analyse umfasst die zur Verfügung stehenden zeitlichen, materiellen und infrastrukturellen Ressourcen sowie die Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden. Hyland verweist auf die Problematik der konkreten Erfassung dieser Informationen und den Unterschied zwischen Kommunikationsbedarf und subjektiven Lernbedürfnissen (Hyland 2009: 205).

Bedarfsanalysen können mit Hilfe von Checklisten, Fragebögen, strukturierten Interviews, Tests, Beobachtungen oder in Kombination dieser Elemente durchgeführt werden (vgl. Mourlhon-Dallies 2008: 198 ff.). Aus didaktischer Sicht ist besonders zu betonen, dass es nur dann sinnvoll ist, Daten zu erheben, wenn anschließend auf dieser Grundlage auch ein Sprachtraining aufgebaut werden kann. Das kooperative Erfassen von Daten mit den Kursteilnehmenden zusammen schafft gleichzeitig Lernzieltransparenz als wichtigste Voraussetzung einer späteren Evaluation von Kursverlauf und -ergebnis.

Die Bedarfsanalyse ist nur der Beginn einer kontinuierlich nötigen kooperativen Entscheidungsfindung in Bezug auf Inhalte und Arbeitsformen (Breen und Littlejohn 2000). Die berufsorientierte Kursplanung basiert auf der Vernetzung unterschiedlicher Informationen mit den kommunikativen Anforderungen und muss die zur Verfügung stehenden finanziellen, zeitlichen, medialen und personellen Ressourcen sowie die aktuelle Methodendiskussion berücksichtigen. An die Phase der Bedarfsanalyse schließt sich die Konzipierung des Kurses mit der Auswahl der Kursinhalte an, die sich in Themen, Materialien, Aktivitäten und dem Umgang mit unterschiedlichen Texten an den real oder potenziell zu bewältigenden kommunikativen Handlungen in der Arbeitswelt orientiert.

Da Lehrpersonal in berufsorientierten Kursen oft verstärkter Rechenschaftspflicht unterliegt, gehören systematische kursbegleitende (formative) Kursevaluationen ebenso zum Alltag wie abschließende (summative) Bewertungen und Einschätzungen des Lernergebnisses.

Methodisch entspricht ein Gruppenunterricht mit vielfältigen kooperativen Arbeitsformen am ehesten den kommunikativen Szenarien beruflichen Handelns. Im berufs begleitenden Unterricht ist auch das Einzeltraining (Wilberg 2002) ein zunehmender Teilbereich des Sprachtrainingsmarktes. Hier wird ein einzelner Lernender mit einem spezifischen Sprachbedarf von einem Lehrenden betreut. Die Lernenden treten z. B. als Experten ihres Faches, als Kunden oder Studenten auf, so dass das Einzeltraining neben Rollen- und Lehr-Lernbewusstheit vor allem Improvisation und Flexibilität verlangt.

Eine weitere Variante des berufsorientierten Deutschunterrichts ist das Sprachcoaching (vgl. Weber, Becker und Laue 2000: 160 ff.), ein auf eine Einzelperson oder Gruppe

3291 zentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der sich auf unterschiedliche Bedarfslagen
3292 des Coachingnehmers beziehen kann, zeitlich begrenzt ist und vor allem als „Hilfe zur
3293 Selbsthilfe“ dienen soll. Coaching begleitet das berufliche Handeln direkt am Arbeits-
3294 platz, so dass Sprachprobleme von den Lernenden aufgezeigt und Lerninhalte aus den
3295 konkreten Anforderungen des Arbeitsalltags entwickelt werden. Eine besondere Form ist
3296 das Telefon-Coaching, das vor allem dann sinnvoll ist, wenn es um zielgerichtete sprach-
3297 liche Nuancierungen und Effektivierungen oder die Registerwahl geht, d. h. es basiert
3298 auf einem bereits vorhandenen fortgeschrittenen sprachlichen Können.

3299 4. Komponenten des berufsorientierten Deutschunterrichts: 3300 Wortschatz, Grammatik

3301 4.1. Wortschatz

3302 Im Mittelpunkt des berufsorientierten Deutschunterrichts standen traditionell Terminolo-
3303 gie und das Lesen von Fachtexten. Der relativ geringe Anteil der Fachsprache in der
3304 mündlichen Fachkommunikation, das Veralten fachlicher Wortschatzbestände innerhalb
3305 nur weniger Jahre, die Problematik sachgerechter Auswahlkriterien aus umfangreichen
3306 terminologischen Listen macht eine begründete Fachwortschatzauswahl per didaktischer
3307 Reduktion unmöglich. Während deshalb der Erwerb spezifischen Fachwortschatzes
3308 außer in berufsqualifizierenden, prüfungsvorbereitenden Kursen kein Ziel sein kann, sind
3309 alle Strategien, die dazu dienen, Lernende auf den autonomen Umgang mit großen Wort-
3310 schatzmengen vorzubereiten, systematisch zu trainieren, z. B.

- 3311 – Erschließungsstrategien (auf der Wort-, Satz- und Textebene)
- 3312 – Wortschatzverarbeitungsstrategien,
- 3313 – Gebrauch von Nachschlagewerken,
- 3314 – Bewusstmachung aller Möglichkeiten des mentalen Lexikons zur lexikalischen Koor-
3315 dination,
- 3316 – Strategien zur selbständigen Erweiterung von Wortfamilien und Wortfeldern,

3317 Obwohl bisher weder ein Korpus der gesprochenen Sprache eines Berufs noch eines
3318 Berufsfeldes vorliegt, kann davon ausgegangen werden, dass sowohl in kundenorientier-
3319 ten Dienstleistungs- als auch in Handwerksberufen oder im Finanz- und Verwaltungsbe-
3320 reich jeweils ein großer Teil des Wortschatzes berufsfeldübergreifend relevant und fre-
3321 quent ist. Diese Wörter sind wegen ihrer beruflichen und umgangssprachlichen Polyva-
3322 lenz im berufsvorbereitenden Unterricht von besonderem Interesse. Aus didaktischer
3323 Sicht besteht hier erheblicher Forschungsbedarf. Im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten
3324 zwischen Berufen und Berufsfeldern ist zudem weniger auf den Bereich der meist fachbe-
3325 zogenen Nomen als auf die Bereiche der Verben, die berufliche Handlungen beschreiben,
3326 hinzuweisen. So sind beispielsweise die Verben der Bedeutungsbereiche

- 3327 – quantitative Relationen (Vergleich, Zunahme, Abnahme)
- 3328 – Definitionen (Gleichsetzung)
- 3329 – Stoff- und Produktbeschreibungen (Differenzierung, Abgrenzung)
- 3330 – Arbeitsanweisungen (sprachhandlungsbezogen, imperativisch)

in allen Berufsfeldern in hoher Frequenz und vielen Varianten vertreten. Angesichts der Wortschatzmengen sind zudem die Wortbildungsregeln (rezeptiv) Gegenstand der systematischen Wortschatzarbeit (Ohm, Kuhn und Funk 2007).

4.2. Grammatik

Das Bewusstmachen einzelner Strukturen ist nur sinnvoll, wenn die Kenntnis einer Struktur bei der Bewältigung eines beruflich-kommunikativen Handlungszusammenhangs nützt, wenn Strukturen und Regeln in beruflichen Texten und Verwendungszusammenhängen hoch frequent und breit anwendbar sind. Auf der Textebene stehen alle Formen pronominaler Referenz, berufstypischer Textstrukturen und der Bereich der Konnektoren im Mittelpunkt. Je nach kommunikativer Aufgabenstellung können darüber hinaus jene Strukturen, die der Präzisierung, der Verkürzung, der Generalisierung und der Differenzierung dienen, thematisiert werden.

5. Schlüsselqualifikationen und Mehrsprachigkeit

Seit Mitte der 1980er Jahre, befördert durch sich rasch verändernde berufliche Anforderungsprofile, wurde der berufliche Kompetenzbegriff mehr und mehr durch berufsübergreifende Szenarien und transferierbare Schlüsselqualifikationen ergänzt, was zu einer Konvergenz beruflicher und allgemeiner Bildung beitrug. Dies trägt der Tatsache des raschen Wandels methodischer, sozialer und arbeitstechnischer Aspekte von Berufen Rechnung. Sprachunterricht muss besonders zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen „Eigenständiger Umgang mit Aufgaben“, „Entscheidungsfähigkeit“, „Kritikfähigkeit/Selbstevaluation“, „Informationsverarbeitungskompetenz“, „Sozialverhalten/Teamfähigkeit“ und „Interkulturelle Kompetenz“ beitragen. Die Vorbereitung auf einen mehrsprachigen beruflichen Alltag und auf die berufliche und sprachliche Weiterqualifikation tritt in den Vordergrund. Auch Migration und Globalisierung haben die Bedeutung mehrsprachiger Arbeitsumwelten verstärkt. Monolinguale Szenarien verlieren an Bedeutung. Berufssprachliche Qualifikationsansätze müssen dieser Tatsache Rechnung tragen.

6. Literatur in Auswahl

- Breen, Michael P. und Andrew Littlejohn (Hg.)
 2000 *Classroom Decision-Making. Negotiation and Process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIHK, VDP, telc GmbH, Henkel KGaA (Hg.)
 2007 *Arbeitsplatz Europa. Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF)*. DIHK. Online: http://www.duesseldorf.ihk.de/produktmarken/Publikationen/AusWeiterbildung/M6_ArbeitsplatzEuropaSprache.pdf [29. 09. 2009].
- ERFA-Wirtschaft-Sprache
ERFA Qualitätskriterien – Referenzrahmen für Trainerinnen und Trainer. Online unter <http://erfa-wirtschaft-sprache.de/index.php/> [15. 12. 2009].

1150 XI. Spezifische Bedingungen in Zielsetzungen des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts

- 3369 Europarat (Hg.)
3370 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin:
3371 Langenscheidt.
3372 Goethe-Institut und DIHT
3373 1995 *DfB-Curriculum*. München: Goethe-Institut.
3374 Hyland, Ken
3375 2009 Specific Purpose Programms. In: Catherine J. Doughty und Michael Long (Hg.), *The*
3376 *Handbook of Language Teaching*, 201–217. Malden: Wiley-Blackwell.
3377 Kuhn, Christina
3378 2007 *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Ar-*
3379 *beitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deut-*
3380 *schen als Fremdsprache*. Phil. Diss. Universität Jena.
3381 Mourlhon-Dallies, Florence
3382 2008 *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
3383 Ohm, Udo; Christina Kuhn und Hermann Funk
3384 2007 *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbei-*
3385 *ten*. Münster: Waxmann.
3386 Van Avermaet, Piet und Sara Gysen
3387 2006 *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The*
3388 *importance of needs analysis*. Online: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp)
3389 [EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp) [8. 12. 2009].
3390 Schöpfer-Grabe, Sigrid und Reinhold Weiss,
3391 1998 *Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung*. Köln:
3392 Deutscher Institutsverlag.
3393 Weber, Hartmut; Monika Becker und Barbara Laue
3394 2000 *Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung*.
3395 Aachen: Shaker.
3396 Wilberg, Peter
3397 2002 *One to One. A Teacher's Handbook*. Boston: Heinle.

3398 *Hermann Funk, Jena (Deutschland)*