Das vorliegende Buch umfasst zehn Beiträge aus dem Bereich der Fachsprachenforschung. Der erste Teil leistet einen Beitrag zur Diskussion über Entwicklungstrends in der modernen Fachsprachdidaktik einschließlich der Methoden und Techniken des Fachsprachenunterrichts, der Motivation der Lernenden, des Einsatzes moderner Technologien beim Erlernen von Fachsprachen und des Aufbaus einer engeren Zusammenarbeit mit einem authentischen beruflichen Umfeld. Der zweite Teil widmet sich der Übersetzung in einem spezialisierten Kontext, der Analyse des Fachdiskurses und der schriftlichen und mündlichen Fachkommunikation. Die Beiträge stammen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus acht Ländern und geben einen aktuellen Einblick in ein wichtiges linguistisches Forschungsfeld.

The book consists of ten chapters on research into specialized language. The first part is a contribution to the current discussion on trends in today's LSP (Language for Specific Purposes) teaching, with a special focus on teaching methods and techniques, student motivation, the use of the latest technology in LSP and working more closely with the actual professionals in the field for the benefit of the students. The second part focuses on specialized translation, discourse analysis in LSP and written and spoken professional communication. With authors from a number of countries worldwide, the book offers a unique approach to the field of LSP studies.

Joanna Kic-Drgas promovierte 2012 am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań. Seit 2014 arbeitet sie dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Fremdsprachendidaktik und -methodik, interkulturelle Kommunikation, Fachsprachendidaktik und der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht.

Joanna Kic-Drgas graduated in applied linguistics from Adam Mickiewicz University in Poznań and completed her PhD in linguistics in 2012. She is Assistant Professor in Teaching Languages for Specific Purposes at the Institute of Applied Linguistics at the Faculty of Modern Languages and Literatures of Adam Mickiewicz University in Poznań. She has authored and co-authored academic papers focusing on teaching methodology in languages for specific purposes.

Marta Zawacka-Najgeburska studierte Anglistik an der Adam-Mickiewicz-Universität. Sie promovierte 2008 und ist seit 2014 am dortigen Institut für Angewandte Linguistik als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Sie ist Übersetzerin von medizinischen und juristischen Texten. Ihre Forschungsinteressen konzentrieren auf diese beiden Fachsprachen.

Marta Zawacka-Najgeburska graduated in English philology from Adam Mickiewicz University in Poznań and completed her PhD in linguistics in 2008. Since 2014, she has been working as a senior lecturer at the Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University. She is also a translator of medical and legal texts, and her academic interests focus on these two specialized languages.

ISBN 978-3-631-77533-2



www.peterlang.com

11

Joanna Kic-Drgas / Marta Zawacka-Najgeburska (Hrsg.) · Fachsprachen in Didaktik und Translatorik



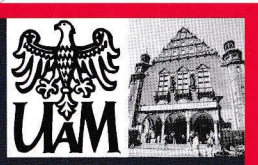
Joanna Kic-Drgas /
Marta Zawacka-Najgeburska
(Hrsg.)

Fachsprachen in Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis

LSP in Teaching and Translation: Theory and Practice

Poznan Studies in Applied Linguistics
Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik

Herausgegeben von Camilla Badstübner-Kizik
und Maciej Karpiński
Mitbegründet von Waldemar Pfeiffer



11

PETER LANG

Poznan Studies in Applied Linguistics

Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik

Herausgegeben von
Camilla Badstübner-Kizik
Maciej Karpiński

Mitbegründet von
Waldemar Pfeiffer

Academic Advisory Board / Wissenschaftlicher Beirat
Prof. Dr. Dorothee Beermann Hellan, NTNU Trondheim (Norway)
Prof. Dr. Silvia Bonacchi, Uniwersytet Warszawski (Poland)
Prof. Dr. Bernhard Brehmer, Universität Greifswald (Germany)
Prof. Dr. Ulrike Gut, Universität Münster (Germany)
Prof. Dr. Marianne Hepp, Università di Pisa (Italy)
emer. o. Univ. Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien (Austria)
Prof. Dr. Jiří Nekvapil, Univerzita Karlova Praga (Czech Republic)
Prof. Dr. Izabela Prokop, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Poland)
Prof. Dr. Dietmar Rösler, Justus-Liebig-Universität Giessen (Germany)

Band 11

PETER LANG

Joanna Kic-Drgas / Marta Zawacka-Najgeburska (Hrsg.)

Fachsprachen in Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis

LSP in Teaching and Translation: Theory and Practice

PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Diese Publikation wurde gefördert vom Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.

Umschlagabbildungen:
Logo und Aula der Adam Mickiewicz-Universität Poznań
Abdruck mit freundlicher Genehmigung
der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.

Gutachten/Reviews:
Dr. habil. Agnieszka Nowicka, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań
Prof. Dr. habil. Olga Kostrova, Staatliche Universität Samara

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier.

ISSN 2191-3536
ISBN 978-3-631-77533-2 (Print)
E-ISBN 978-3-631-77756-5 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-77757-2 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-77758-9 (MOBI)
DOI 10.3726/b15375

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2019
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Foreword

These proceedings follow a conference organized by the Institute of Applied Linguistics of Adam Mickiewicz University in Poznań in November 2017. The objective of the conference was to bring together LSP specialists from various research areas, from translation to teaching, from political and sports discourse to legal and medical language. As a result, during the two days of the conference a range of topics, both theoretical and practical, was covered and discussed, ranging from the still debated questions, such as how to define and describe languages for special purposes to some very practical tips on what resources are available to LSP teachers and translators and how to keep LSP students motivated.

The introductory chapter, authored by Professor **Klaus-Dieter Baumann**, provides a methodological framework by presenting a new methodological approach to the analysis of LSP texts and LSP itself, with a special emphasis placed on the intertextual dimension. Additionally, new solutions to the difficulties inherent in LSP analysis are discussed.

The first part of the book is devoted to a variety of aspects of LSP teaching. First, **Karmelka Barić** and **Silvia Serena** describe the principles, outcomes and applications of a teaching project, which has been implemented at universities across Europe for almost 20 years now. The special role of teacher-student interaction in this process is also highlighted. The next article, authored by **Beata Bury** and **Małgorzata Łuszcz**, takes a look at how mobile technology can improve LSP teaching. After discussing the definitions of M-Learning as well as its advantages and disadvantages, they describe a project involving architecture students learning vocabulary either in a traditional way or using mobile devices. Next, **Johannes Gereons** focuses on the asymmetry unique to LSP teaching, namely the knowledge of the subject matter (in this case the area of law), where the traditional role of the teacher as a source of knowledge is challenged. The author shows how L1 students of a given field may help LSP teachers to compensate for their gaps in knowledge, thus leading to better teaching and learning outcomes. The fourth article in the first part of the book, written by **Joanna Otocka**, focuses on teaching legal English to adult learners

to adult learners in non-academic settings. First, the author describes the basic premises of CLIL and andragogy, which is followed by a short look at the knowledge internalization sequence. The objective of her research was to gain a better understanding of the needs of students of legal English as well as challenges faced by LSP teachers. Finally, the last article provides an overview of the issue of motivation in LSP teaching, using the L2 Motivational Self System (L2MSS). The author, **Daniel Schug**, shows that contrary to popular belief students in LSP courses are not necessarily more motivated than students learning general English. His research, based on questionnaires, interviews and observations, provides valuable insights into the structure of motivation of LSP students.

The second part of the book focuses on issues in specialized translation and discourse analysis. In the first article, written by **Mustapha Aabi** and **L. Asmae Karama**, the authors analyze the translation of political texts in the context of intercultural communication. They point to the special nature of political discourse, being a product of a given society and its ideological industry. Thus, the translation of political discourse, as they show on specific examples, requires from the translator a profound understanding of the cultural and ideological context of both the source and target languages. In the next article, **Liga Belicka** and **Ruta Svetina** show how translation can be used to enrich LSP classes at university. The authors present the results of two studies on the use of translation exercises in LSP teaching, discussing the most frequent problems that students have, along with the explanations and possible solutions. Specialized discourse is also the topic of the next article, authored by **Aleksandra Matulewska**, who focuses on the analysis of metaphors in hunting language. By comparing parallel and comparable texts in Polish and English she looks at the use and frequency of metaphors in each language and how the translators deal with such metaphors if equivalents are not available. Finally, **Elizabeth Woodward-Smith** explores the boundaries between specialized discourse and discourse-specific language in real property advertising, focusing also on the impact of cultural expectations on advertising discourse. In her analysis she looks at individual features of real property ads to see if they meet the criteria proposed by Gotti.

As this short review of the chapters shows, the book is unique in the variety of topics covered, the diversity of methodological approaches

taken and finally in the vast number of ready-to-use teaching and translation solutions presented. We hope that you will enjoy reading it as much as we enjoyed working on it.

We would like to thank the authors for their contributions and the reviewers for their valuable comments. We are also grateful to the Head of the Institute of Applied Linguistics, the Dean of the Faculty of Modern Languages and Literatures and the Rector of Adam Mickiewicz University for their generous support.

Joanna Kic-Drgas and Marta Zawacka-Najgeburska

Vorwort der Herausgeberinnen

Der vorliegende Sammelband enthält zehn der Beiträge, die auf der internationalen Konferenz „Fachsprachen in der Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis“ am Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań im November 2017 vorgetragen wurden. Im Mittelpunkt der Tagung standen sowohl didaktische als auch translatorische Aspekte der Fachsprachenforschung.

Die Diskussion über die Perspektiven der Erforschung einer fachspezifischen Kommunikation eröffnet der grundlegende Beitrag von **Klaus-Dieter Baumann** zur Beschreibung von Fachtexten in ihrer Vernetzung als Zugang zur Konstituierung fachlicher Kommunikationsräume. Der Autor schlägt die Umsetzung eines konkreten Methodenpluralismus bei der empirischen Analyse von Raum unter Berücksichtigung strukturell-funktionaler, kommunikativ-kognitiver und anderer Zusammenhänge vor. Diese Vorgehensweise führt zur Differenzierung der konzeptuellen Verbindungen von (fachlicher) Intertextualität und (fachlichem) Kommunikationsraum sowie zur interdisziplinären Modellierung des komplexen Zusammenhangs zwischen Mensch – (Fach-)Sprache – (Fach-) Kommunikation – (Fach-) Text(sortennetzen) und Raum (als Medium).

Der erste Teil der Bandes ist Fragen des Fachsprachenlehrens und -lernens gewidmet. Das breite Spektrum der diskutierten Themen umfasst die Bedeutung von Rahmencurricula im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (**Karmelka Barić** und **Silvia Selena**), den Einsatz von neuen Technologien im Fachsprachenunterricht (**Beata Bury** und **Małgorzata Łuszcz**), die Rolle des Fachsprachenlehrers beim Fach(fremd)sprachenunterrichten und seine bezugswissenschaftliche Vorbereitung darauf (**Johannes Gereons**), die Optimierung der Lehr- und Lernbedingungen im Fachsprachenunterricht im außeruniversitären Milieu (**Joanna Otocka**) sowie Faktoren, die zur Motivation von Lernenden im Fachsprachenunterricht beitragen können (**Daniel Schug**).

Der Fokus des zweiten Teils liegt auf Fragen der fachspezifischen Translation und Diskursanalyse. Die Autorinnen und Autoren setzen sich in ihren Beiträgen mit der Cross-Cultural Critical Perspektive beim

Übersetzen von Fachtexten (**Mustapha Aabi und L. Asmae Karama**), dem Einsatz der Übersetzung als Erweiterung des kommunikativen Ansatzes auf der Tertiärstufe (**Ruta Svetina** und **Liga Belicka**), mit den Herausforderungen einer so speziellen Fachsprache wie der Jägersprache (**Aleksandra Matulewska**) sowie mit der Analyse kultureller Konnotationen und Lexika im Bereich der Immobilienwerbung (**Elisabeth Woodward-Smith**) auseinander.

Die Vielfalt der präsentierten Perspektiven spiegelt die unterschiedliche Herkunft sowie den jeweiligen Tätigkeitsbereich der Autorinnen und Autoren aus acht Ländern und stellt gleichzeitig unterschiedliche Ansätze in der Fachsprachenforschung vor. Der Band legt zudem beredtes Zeugnis davon ab, wie theoretische Überlegungen auf innovative Weise mit empirischen Untersuchungen verbunden werden können.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für eine fruchtbare Zusammenarbeit und den beiden Rezensentinnen für viele wertvolle Kommentare und Hinweise. Der Direktion des Instituts für Angewandte Linguistik sowie der Dekanin der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität gilt, ebenso wie dem Rektor der Universität, unser Dank für ihre großzügige Unterstützung.

Joanna Kic-Drgas und Marta Zawacka-Najgeburska

Inhaltsverzeichnis

Klaus-Dieter Baumann
Fachtextsorten- in-Vernetzung als räumliche Manifestation der Fachkommunikation/Specialized text type networking as a spatial manifestation of specialist communication 13

Part I. Fachsprachenlehren und -lernen, studienbegleitender Fremdsprachenunterricht und CLIL/Teaching and Learning Specialized Languages: From Languages for Specific Purposes to CLIL .. 47

Karmelka Barić and Silvia Serena
Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden/Framework curricula for a cross-faculty companion programme for teaching German at university: Enhancing the synergy between learners and teachers 49

Beata Bury and Małgorzata Łuszcz
The M-Learning revolution: Using mobile apps to teach specialized vocabulary among the students of architecture 67

Johannes Gereons
Das Potenzial erstsprachiger Studierender für die Fachsprachendidaktik – deutsches Recht als Beispiel/The potential of L1-students for the acquisition of specialized language– German law as an example 83

Joanna Otocka
Legal English teaching optimization in nonacademic conditions 109

Daniel Schug
Using the L2MSS to understand learner motivation in a course of English for the Humanities 123

Part II. Fachsprachen: Translatorik und Diskursanalyse/Language for specific purposes: Translation and discourse analysis 143

Mustapha Aabi and L. Asmae Karama
Translation of Specialized Political Language: A Cross-cultural Critical Perspective 145

Liga Belicka and Ruta Svetina
Building a bridge between life and ESP 159

Aleksandra Matulewska
The language of hunting in translation – What is lost, what is saved: The problem of disappearing metaphors in LSP translation 173

Elizabeth Woodward-Smith
Specialized discourse, or discourse-specific features? Lexical choice and cultural connotations in the property advertising domain 189

Autorinnen und Autoren/Authors 205

Part I. Fachsprachenlehren und -lernen, studienbegleitender Fremdsprachenunterricht und CLIL/ Teaching and Learning Specialized Languages: From Languages for Specific Purposes to CLIL

Karmelka Barić, Silvia Serena

Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden/Framework curricula for a cross-faculty companion programme for teaching German at university: Enhancing the synergy between learners and teachers

Abstract: Over the last twenty years, an international university project has developed framework curricula for teaching German to university students. The professional competences needed by students, regardless of their branch of study, are developed in and through the foreign language. Teaching is seen as an interaction between teachers and learners, firstly because teachers and learners act as partners in setting goals and in shaping the teaching process, and secondly because there is a directly guided interaction between them throughout the lessons. The article shows what support can be found in the framework curricula for this teacher-learner dialogue, for lesson planning and for the development of teaching materials. The entire methodological approach can also be applied to other languages.

Keywords: interaction, foreign language teaching, framework curricula, professional competences, study-accompanying German lessons, university students

1 Einleitung

In den letzten zwanzig Jahren ist für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Universitäten und Hochschulen innerhalb eines 1994 in Warschau gestarteten Hochschulprojekts[1] eine Anzahl von Rahmencurricula mit

1 Die folgenden Publikationen dokumentieren die Entwicklung des von Dorothea Lévy-Hillerich 1994 in Warschau gegründeten und geleiteten Projektes, innerhalb dessen die Rahmencurricula für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht entstanden sind: a) Der Sammelband *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa – Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung* (2009), wo Ulrich Spät über die „Erfindung" des Studienbegleitenden Deutschunterrichts

Richtlinien für die Planung und Gestaltung von studienbegleitenden[2] DaF-Kursen entstanden. Grundlage davon ist die Auffassung von Unterricht als Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden als Partner auf einem gemeinsam gestalteten Lernweg, in dem beide Teile mit der Sprache „handeln" und sich fachübergreifend besonders auf die „Handlungen" konzentrieren, die Studierende aller Fachrichtungen nach dem Studium in der Berufswelt sprachlich ausführen müssen[3]. Diese kommunikativen Handlungen werden durch verschiedene Aktivitäten in einer sich schrittweise entwickelnden Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebaut und werden somit zu einem gemeinsamen Ziel, das Lehrende

(Lévy-Hillerich &Serena 2009, S. 21) und Dorothea Lévy-Hillerich über die Phasen des Projektes (ibid., S. 29–39) berichten; b) der Abschlussbericht der Projektleiterin Dorothea Lévy-Hillerich vom 22.7.2010, der sich auf die Endphase 2006–2009 und die vorhergehenden Phasen des Projektes bezieht; c) Der Abschnitt „3. SDU in der Praxis – 3.1. Das SDU-Projekt" (Serena 2012) im Lehrerhandbuch auf CD-ROM zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* (Lévy-Hillerich, Serena,Barić & Cickovska 2010) d) der 2016 veröffentlichte Gesamtüberblick über das Projekt von Lévy-Hillerich „Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013)" (Drumbl, Gelmi, Lévy-Hillerich & Nied-Curcio 2016, S. 23–62), der als Abschluss der Arbeit zur SDU-Sektion bei der Internationalen Deutschlehrertagung in Bozen 2013 (Sektionsleitung: Lévy-Hillerich/Nied-Curcio) erschien.

2 Der Begriff „studienbegleitender Deutschunterricht" ist mehrmals besprochen worden – nicht nur in den Rahmencurricula selbst, sondern in letzter Zeit auch in verschiedenen methodisch-didaktischen Beiträgen (u.a.: Barić, K. & Serena, S. (2016:9-11), Serena & Baric (2017:70-72) und die Ausgaben der ZIF (2015 und 2016). Dieser „studienbegleitende" Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht, für den in der Literatur oft die Abkürzung SDU bzw. SFU verwendet wird, bezieht sich auf einen Unterricht, der außerhalb des Landes stattfindet, wo die Sprache als Muttersprache gesprochen wird; er wendet sich an Studierende von allen Studienfachrichtungen, außer der Fachrichtungen, die sich weniger auf das Sprachhandeln im Beruf auf internationalem Parkett wenden, sondern eher speziell die Sprache als Studienobjekt im Auge haben (wie Germanistik, Anglistik, Romanistik). Dieses Sprachhandeln geschieht studienbegleitend über die Allgemeinsprache und/oder über die berufs- oder wissenschafts- oder fachorientierte Sprache, wobei der Fokus darauf orientiert ist, zu beobachten, was in und mit der Sprache geschieht und was man wie, wozu und mit welchen Mitteln mit und in der Sprache macht.

3 S. dazu u.a.: Lévy-Hillerich & Serena (2006).

mit Lernenden verbindet: Lehrende stellen die Ziele vor und erarbeiten sie im Dialog mit den Lernenden, so dass diese sie als ihre eigenen übernehmen. Dadurch werden die Studierenden für ihr Lernen verantwortlich und dazu geführt, ihre Fortschritte durch Selbst- und/oder Fremdevaluation festzustellen (s. Abb. 2–7).

Im engeren Sinne bedeutet Zusammenspiel auch Rollenwechsel zwischen Sprechern und Zuhörern in einem „Spiel", wo die Lehrenden sowohl Berater als auch Lernpartner sind, wenn sie den Lernenden helfen, in vorgegebene Rollen zu schlüpfen, in denen sie zwar als sie selbst, mit ihren Überzeugungen und aus ihrem Hintergrundwissen heraus handeln, aber lernen, die zu erwerbenden Redemitte als z.B. Praktikanten, Verkäufer und Käufer, Messebesucher und Messeberater am Stand und vieles mehr zu verwenden.

Interaktion hat allerdings, da sie nicht nur verbal sondern auch nonverbal stattfindet, Seiten, die nicht vollständig vorhersehbar und nur bedingt steuerbar sind, und für die die Studierenden im Studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (ab hier SDU/SFU) sensibilisiert werden müssen. Das hat einerseits mit der Berücksichtigung der Autonomie der Lernenden und andererseits mit der Entwicklung von fachübergreifenden interkulturellen Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen zu tun, die im Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden neben den Fachkompetenzen aufgebaut werden. Für die Gestaltung von dieser Art von Kommunikation[4] im Lerngeschehen liefern die Rahmencurricula zum SDU/SFU Hilfen. Davon werden nach einem kurzen Überblick über diese Curricula einige Beispiele gegeben.

2 Ein Blick in die Rahmencurricula

Die hier vorgestellten Rahmencurricula[5] für den SDU/SFU, die im Laufe der Jahre in zehn Ländern entstanden sind, sind eine gezielte Anwendung der

4 Das Forschungsgebiet „Lernen" in Richtung Kommunikation ist in den letzten Jahren von vielen Forschern untersucht worden (s. z.B. Kallenbach 2001; Spiegel 2006; Schmidt 2011; Kozett 2016 und aus historischer Sicht z.B. Kluchert 2003), doch betreffen die Untersuchungen und die Fachdiskussionen eher den schulischen Kontext und nicht den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht, auf den sich dagegen die Rahmencurricula speziell beziehen.

5 Der Begriff *Rahmencurriculum* (RC) steht für ein Curriculum, das für den Unterricht einen Rahmen bildet, ohne in die Hoheit der einzelnen Hochschulen

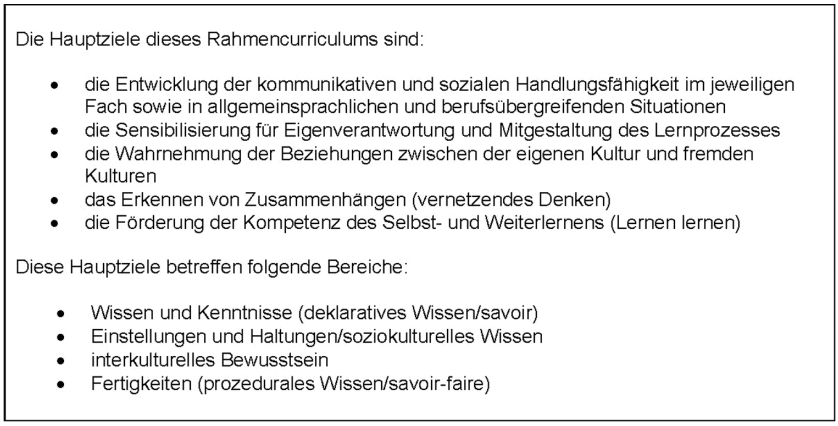
allgemeinen Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR, 2001) auf den Fremdsprachenunterricht im Hochschulbereich. Dozenten, Kursplaner und Autoren finden darin Anregungen für die Gestaltung eines auf die speziellen Bedürfnisse von Studierenden zugeschnittenen Unterrichts: In den Augen der Autoren der zehn Arbeitsgruppen, die am Projekt über 20 Jahre lang gearbeitet haben, bilden Studierende eine besondere Adressatengruppe, die sich von der der Erwachsenen dadurch unterscheidet, dass durch die Sprache eine Handlungskompetenz in der Sprache aufgebaut werden muss, über die Erwachsene schon verfügen. In allen Rahmencurricula wird diese Handlungskompetenz durch ein Modell dargestellt, in dem die verschiedenen o.g. Kompetenzen ineinandergreifen, zusammenwirken und sich gegenseitig bedingen (z.B. RC 2006: 2, RC 2006: 33); ursprünglich diente es in der Wirtschaftswelt der Fortbildung des Personals (zur Geschichte des Modells s. Serena 2013: 147), wurde aber im Projekt auf die Lehrerfortbildung und den Unterricht übertragen.

Die Rahmencurricula bestehen alle aus zwei Teilen: Der erste ist ein theoriebezogener Teil, der Grundlagen, Prinzipien, Ziele, Inhalte, Verfahren des SDU/SFU enthält und in die Landessprachen der verschiedenen Arbeitsgruppen übersetzt wurde; der zweite anwendungsbezogene Teil der sogenannten „Anhänge“ ist dagegen in allen Rahmencurricula nur auf Deutsch vorhanden. Während im ersten Teil die Grundlagen des Ansatzes vorgestellt werden, aus dem sich der Lehrer-Lerner-Dialog ergibt, bietet der zweite Teil zahlreiche Beispiele für die Gestaltung dieses Zusammenspiels in der Praxis.

---

einzugreifen. Im Laufe der Entwicklung des Hochschulprojektes haben Autorenteams in den verschiedenen Ländern auf der Grundlage der schon entstandenen RC ein eigenes Curriculum entwickelt. Somit konnten die im Laufe der Jahre gesammelten Erfahrungen genutzt und gleichzeitig die besonderen Erfordernisse des Unterrichts im entsprechenden Land berücksichtigt werden. Zu jedem RC gehört auch ein Glossar mit den wichtigsten Begriffen der Didaktik und der Methodik. Mehr über die Entstehung und den Überblick der Landesfassungen von Rahmencurricula findet man bei Serena and Baric (2017: 76-82). Die Auflistung aller Rahmencurricula mit den entsprechenden Links zur Einsicht sind zu finden unter https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/; dort ist auch eine PPT-Präsentation mit Titel *Was ist ein Rahmencurriculum?* zu finden.

Die Hauptziele der Rahmencurricula werden wie folgt vorgestellt (s. Abb. 1):


Die Hauptziele dieses Rahmencurriculums sind:

- die Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit im jeweiligen Fach sowie in allgemeinsprachlichen und berufsübergreifenden Situationen
- die Sensibilisierung für Eigenverantwortung und Mitgestaltung des Lernprozesses
- die Wahrnehmung der Beziehungen zwischen der eigenen Kultur und fremden Kulturen
- das Erkennen von Zusammenhängen (vernetzendes Denken)
- die Förderung der Kompetenz des Selbst- und Weiterlernens (Lernen lernen)

Diese Hauptziele betreffen folgende Bereiche:

- Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen/savoir)
- Einstellungen und Haltungen/soziokulturelles Wissen
- interkulturelles Bewusstsein
- Fertigkeiten (prozedurales Wissen/savoir-faire)

Abb. 1: Ziele des Rahmencurriculums (RC Polen, Slowakei und Tschechien 2006: 4)

Aus den o.g. Hauptzielen (s. Abb. 1) sind auch die Prinzipien abgeleitet worden, die die Grundlage des Zusammenspiels zwischen Lehrenden und Lernenden im SDU/SFU bilden. Zusammen mit der Entwicklung der berufsorientierten Schlüsselkompetenzen, stehen sie hinter allen Entscheidungen, die bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts getroffen werden: Das betrifft sowohl die Wahl der hochschulrelevanten Themen und Texte als auch die Wahl der Strategien für deren Behandlung im Unterricht bis hin zur Bewertung der Ergebnisse. Diese Prinzipien sind:

– Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie
– Kommunikations- und Handlungsorientierung
– Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
– Lernerorientierung und eine sich daraus ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden
– Methoden- und Medienvielfalt
– Berufs- und Fachbezogenheit.

3 Förderung des Zusammenspiels zwischen Lehrenden und Lernenden: einige Beispiele

Das erste Beispiel betrifft das letzte der sechs oben genannten Prinzipien, d.h. „Berufs- und Fachbezogenheit“ in der Kommunikation im Fach unabhängig von der Studienrichtung (s. Abb. 2).

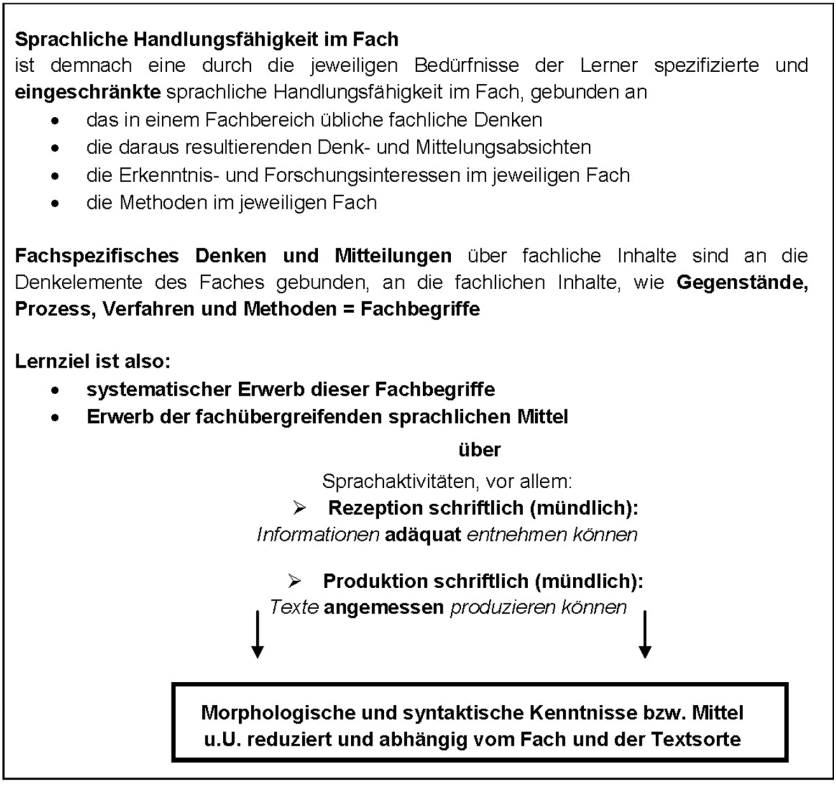


Abb. 2: Beispiel für Kommunikation im Fach (Anhang 4, RC Bosnien und Herzegowina 2011: 93)

Das zweite Beispiel ist eine Auflistung der Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen: eine solche Auffächerung bietet den Lehrenden eine Auswahl, um ihrem Unterricht genaue Ziele setzen zu können. Wenn Lehrende zusammen mit den Lernenden Ziele ins Auge fassen wie z.B. die Beherrschung der Fragetechniken oder die Fähigkeit,

Verhandlungsgespräche zu führen oder den eigenen Standpunkt zu äußern (s. weitere Beispiele in Abb. 3), können sie entsprechende Aufgaben entwickeln, durch die sie Lernende untereinander interagieren lassen: So kann den Studierenden gezielt geholfen werden, für den Beruf sprachliche Kompetenzen zu entwickeln – die allerdings, wie oben erwähnt, nicht nur sprachlich, sondern auch soziokulturell sind (s. Abb. 3).

Anhang 16c

Gesprächs- und Kooperationsmethoden

- Fragetechniken
- Interviewtechniken
- Expertenbefragung
- Internetrecherchen
- Gesprächstypen:
  1. Alltagsgespräche
  2. Telefongespräche
  3. Informationsgespräche
  4. Abstimmungsgespräche
  5. Instruktionsgespräche
  6. Bewerbungs- und Vorstellungsgespräche
  7. Beratungsgespräche
  8. Konfliktgespräche
  9. Verkaufsgespräche
  10. Verhandlungsgespräche
  11. Fachgespräche über ...
  12. Seminargespräche
  13. Besprechung

Gesprächsfähigkeit (hier auch soziokulturelle Kompetenz):

1. Fähigkeit, sich vorzustellen, zu begrüßen und auf eine Begrüßung zu reagieren
2. Fähigkeit, ein Gespräch zu beginnen
3. Fähigkeit, Gesprächsthemen zu strukturieren
4. Fähigkeit, Themenwechsel in Gesprächen zu initiieren: *Ich glaube, wir müssen auch an die übrigen Themen denken ...*
5. Fähigkeit, seine Meinung zu äußern: *Das ist keine schlechte Idee, aber ich denke ...*
6. Fähigkeit, unterschiedliche kulturelle Standpunkte zu erkennen und angemessen zu reagieren: *Wie ich gehört habe, sind Sie ja ein Experte auf diesem Gebiet...*
7. Fähigkeit, Gesprächsteile zusammenzufassen: *Für das Protokoll schlage ich als Gesprächsergebnis vor, dass ...*
8. Fähigkeit, Missverständnisse in der Interaktion anzusprechen: *Nein, so meine ich das nicht.*
9. Fähigkeit, das Gespräch zu beenden
10. Fähigkeit, Konflikte im Interaktionsprozess zu vermeiden: *Wie ist es bei Ihnen üblich? Ich habe gehört, dass man in ...*
11. Fähigkeit, Konflikte zu vermeiden oder zu lösen: *Nein, so hatte ich das nicht gemeint.*
12. Fähigkeit zur Mediation, zur Konsens-Findung: *Wie können wir künftig Konflikte vermeiden und effektiver zusammenarbeiten?*

(nach Dorothea Lévy-Hillerich: Kompetenzliste im Präsidentenprogramm für russische Manager)

Abb. 3: Gesprächs- und Kommunikationsmethoden: (Anhang aus RC Ukraine 2014: 103)

Außerdem wird auch das Sozialverhalten auf hierarchischer Ebene geprägt:

> Das Sozialverhalten im Sinne von Zusammenarbeit und Kommunikation beinhaltet unter anderem die ausgewogenen Wechselbeziehungen zwischen den Studierenden und den Lehrkräften, zwischen den Studierenden als Kommunikationspartnern, sowie alle Beziehungen zwischen den Beteiligten auf verschiedenen hierarchischen Ebenen, die in der Regel auch interkulturell geprägt sind. Hierzu gehören u.a.:
>
> – sich ständig kreativ betätigen,
> – sich gegenseitig helfen,
> – eigene Leistungen und die der anderen anerkennen,
> – andere angemessen und sachlich zu kritisieren und mit Kritik umgehen können.
>
> Zum Sozialverhalten gehört eine klare Verteilung der sozialen Rollen, wobei das gegenseitige Verständnis und Verstehen von Zielen und Werten die Intensivierung des Lernprozesses fördert. (RC Ukraine, 2014: 29)

Das dritte Beispiel (s. Abb. 4) betrifft die Zielaktivitäten für ein situationsadäquates Handeln in der Sprache in einem berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig bietet es auch eine genaue Grundlage für eine Prüfungsvorbereitung. Es handelt sich dabei um einen Auszug aus einer Liste der kommunikativen Handlungen, die im Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden (konkrete im Unterricht umsetzbare Beispiele in Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska 2010).

- Aufgaben und Tätigkeiten des Studenten, Praktikanten, Azubis beschreiben und klären
- Aufgaben und Ansprechpartner beschreiben, Aufgaben festlegen und formulieren
- Aufgaben ausführen
- einen Bericht vorbereiten, einen Bericht vortragen, einzelne Punkte eines Berichtes aufgreifen und erläutern
- eine Entscheidung vorbereiten
- eine Entscheidung treffen
- eine Entscheidung begründen
- eine Entscheidung mitteilen
- Ergebnisse notieren
- Ergebnisse präsentieren
- Ergebnisse weiterleiten
- Ergebnisse analysieren
- Gesprächstermine vereinbaren
- ein Gespräch vorbereiten
- ein Gespräch anfangen, eröffnen
- ein Gespräch einleiten
- ein Gespräch führen
- ein Gespräch weiterführen
- ein Gespräch vermitteln
- ein Gespräch abschließen
- Gesprächsergebnisse zusammenfassen
- Gesprächsergebnisse vergleichen
- Gesprächsergebnisse notieren
- Gesprächsergebnisse erläutern
- ...

Abb. 4: Zielaktivitäten im berufsorientierten SDU/SFU (Auszug aus Anhang 9: Zielaktivitäten im berufsorientierten DaF-Unterricht, RC Polen, Slowakei und Tschechien 2006: 46)

Das vierte Beispiel betrifft ein weiteres Thema, das in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sehr wichtig ist, d.h. den Umgang mit Fehlern. In jeglichem SFU sind Fehler als Anzeichen eines in Gang gesetzten Lernprozesses unumgänglich. Fehlerkorrekturen sind daher notwendig, müssen aber, wie in Abb. 5 hervorgehoben wird, im geeigneten Augenblick stattfinden, um bei Lernenden keine emotionalen Blockaden hervorzurufen und um die Interaktion und das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zu stören.

5.1.8 Umgang mit Fehlern

Von den übergreifenden Zielen des Rahmencurriculums ausgehend, ist bei der Fehlerkorrektur Folgendes zu beachten: Die sofortige bzw. rasche Fehlerkorrektur bei der Textproduktion kann zur Störung des kommunikative Handelns von Studierenden führen; wenn es aber um stärker sprachbezogene Phasen, z.B. Grammatik- und Ausspracheübungen geht, so ist die sofortige Fehlerkorrektur in der Regel sinnvoll.

Abb. 5: Auszug aus dem Abschnitt „Umgang mit Fehlern“ (RC Ukraine 2014: 35)

Mit der Fehlerkorrektur steht auch die Bewertung der Lernleistungen im Zusammenhang: Auch dafür bieten die Rahmencurricula Hilfen, und zwar einerseits vom theoretischen Gesichtspunkt her (s. Abb. 6), andererseits durch Beispiele von Bewertungskriterien für die Praxis (s. Abb. 7).

Die Selbstbewertung und die Beurteilung selbständig geleisteter Arbeit sind inzwischen fester Bestandteil der Bewertungsinstrumentarien (GeR, EQR, Sprachenportfolio, europass).

7.2.1 Das Ziel der **Einstufung** besteht darin, die Studierenden entsprechend ihrem Niveau der Deutschkenntnisse einzustufen, wobei anzustreben ist, dass auch die Einstufungstests den Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens entsprechen. Dadurch wird das Sprachniveau der Studierenden für die Lehrenden ersichtlich und ermöglicht es diesen, Sprachkurse zum Erreichen des nächsten Niveaus anzubieten.

7.2.2 Die ***formative*** (kursbegleitende) **Beurteilung** wird von den einzelnen Hochschulen unter Berücksichtigung ihrer Fachausrichtungen erarbeitet Das Ziel der formativen Beurteilung besteht darin, das Niveau der erreichten Fähigkeiten der Studierenden sowie die Qualität der Aneignung des Lehrstoffes festzustellen.

7.2.3 Eine ***summative*** (einheitsabschließende) **Beurteilung** wird am Ende des Moduls, Semesters bzw. Studienjahres vorgenommen, um den erreichten Stand der kommunikativen Kompetenz zu bewerten.

7.2.4 In hochschuleigenen **Abschlussprüfungen** hat der Studierende nachzuweisen, dass er mündlich und schriftlich in allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Hinsicht und entsprechend den Anforderungen des Rahmencurriculums handlungskompetent ist. Hierbei empfiehlt es sich, die Studierenden mit den internationalen anerkannten Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache bekannt zu machen und sie nach Möglichkeit darauf vorzubereiten.
Auch die Kannbeschreibungen für die TestDaF-Niveaustufen geben Auskunft über den international vergleichbaren Sprachstand von Bewerbern (***Anhang 24***).

Abb. 6: Ziele und Formen der Bewertung (Auszug, RC Ukraine 2014: 36–37)

Die Kriterien, die sich auf die Beobachtung der mündlichen Leistungen und die je nach Niveau zu erwartenden mündlichen Leistungen beziehen (s. Abb. 7), eignen sich zur Erstellung von Tests sowohl zur Fremd- als auch zur Selbstbewertung, auf die die Rahmencurricula im Zuge der Entwicklung von Selbstverantwortung bei den Lernenden besonderen Wert legen.

20a Beobachtungsraster für Produktion mündlich

Beobachtungskriterien	Der Lerner verwendet:		
	A1/A2	B1	B2/C1
Spricht verständlich, in einfachen und vollständigen Sätzen; benutzt die gängigen **Konjunktionen**	• ... und ... • ... und auch ... • ... oder ... • ... aber ...	• entweder ... oder • ... denn ... • ... nicht heute, sondern morgen	• ..., nicht nur ..., sondern auch ... • sowohl ... als auch • zwar ..., aber ..., jedoch • weder ... noch ...
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/Ziele nennen; benutzt **Subjunktoren**	• ... dass ... • ... wenn, dann ... • ... damit ... • ... weil ...	• ... , ob ... • seit ... • ... , um zu ... • ... so ..., dass ... • ..., obwohl ...	• ... , während er ... • ..., sobald ... • ... , sofern ... • ... , indem ...
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/Ziele nennen; benutzt **Verbindungsadverbien**	• zuerst ..., dann ... • und dann ... • ..., deshalb/ darum/ deswegen	• ... , darum • ... , deswegen • ... , trotzdem	• ... daher ... • ... . Dennoch... • ..., folglich ... • ... dagegen ist ... ...
Kann z.B. ein Produkt präsentieren, d.h. beschreiben, oder erklären; benutzt auch **Vergleichssätze, Relativsätze** und **Partizipialstrukturen**.	Der DVD-Player, den unsere Firma ...	Je früher man ... programmiert, desto schneller/besser ...	Der von unserem Team entwickelte DVD-Player...

Abb. 7: Bewertungskriterien (Anhang 20, RC Polen, Slowakei und Tschechien 2006: 99)

Die bis hier vorgestellten Beispiele sind nur ein minimaler Teil dessen, was in den Rahmencurricula als Hilfe zur Gestaltung des Zusammenspiels zwischen Lehrenden und Lernenden zu finden ist. Nachdem es nicht möglich ist, im Rahmen des vorliegenden Beitrags mehr vorzustellen, soll wenigstens stichwortartig angegeben werden, was mehr oder weniger in allen Rahmencurricula – wenn auch mit Variationen in den einzelnen

Länderfassungen – enthalten und grundsätzlich auf den Studienbegleitenden Unterricht anderer Sprachen übertragbar ist:

– Schlüsselqualifikationen und Angaben zu deren Umsetzung im Hochschulbereich: Hier werden zu einer Anzahl von Dimensionen (wie Organisation einer Aufgabe, Kommunikation und Kooperation, Selbstständigkeit, Belastbarkeit, Anwendung von Lerntechniken usw.) die Zielbereiche und wesentliche Einzelqualifikationen aufgelistet und Beispiele für den Unterricht angeboten (s. z. B. RC Ukraine 2014: 67);

– berufsübergreifende Kompetenzen und Zuordnung von Schlüsselqualifikationen zu den Kompetenzen: Hier werden materiale, formale und personale Schlüsselqualifikationen angegeben, die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz betreffen (z.B. RC Ukraine 2014: 121);
– Texttypologien mit Angabe der entsprechenden Kommunikationsverfahren, Verben, Konnektoren usw. (z. B. RC Serbien 2010: 8);
– kommunikative Sprachaktivitäten in Verbindung mit einzelnen hochschuladäquaten Textsorten (z. B. RC Serbien 2010, Anhang 17–18);
– Präsentations- und Visualisierungstechniken (z. B. RC Bosnien und Herzegowina 2011: 103);
– Hilfen, durch die Lehrende ihren Studierenden beibringen können, Verbindungen herzustellen, damit sie flexibel und fähig werden, die Lernstrategien, die sie schon erworben haben, auf die neue Situation im studienbegleitenden Fremdsprachunterricht zu übertragen;
– Zielaktivitäten in der Sprachmittlung und im berufsorientierten DaF-Unterricht (z. B. RC Serbien 2010: 15);
– hochschuladäquate Textsorten mit Angabe von Auswahlkriterien für hochschuladäquate Texte zur Vermittlung von bestimmten Fähigkeiten (z. B. RC Ukraine 2014: 107);
– Makromethoden (wie z.B. Fallstudie, Projektmethode, Stationenlernen), und Mikromethoden, wie einerseits elementare Lern- und Arbeitstechniken (z.B. Berichte schreiben, Protokollieren, Fragebögen auswerten u.a.m.) und andererseits Gesprächs- und Kooperationstechniken (Expertenbefragung, Konfliktregelung, Gesprächsleitung u.a.m.); dazu auch Angabe von den durch Studierende angewendeten Arbeitstechniken im Zusammenhang mit der Unterrichtsphase oder -tätigkeit (z. B. RC Polen, die Slowakei und Tschechien 2006: 64);

- hochschuladäquate Deskriptoren, Bewertungskriterien und Raster für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck, für offene Arbeitsformen, für Referate und Vorträge (mit Angabe des Niveaus, ab dem die Leistung zu erwarten ist) – dazu Kannbeschreibungen in Verbindung mit der Textsorte, und Angabe der im Text evtl. auftretenden Sprachhandlungen und Spracherscheinungen, des Textmusters oder Textbauplans, der phonetischen Mittel, der Körpersprache und des Wortschatzes (z. B. RC Polen, die Slowakei und Tschechien 2006: 99, 100).
- Unterschiede zwischen Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach, was z.B. den Wortschatz, die Denkstrukturen, die Stilmittel usw. betrifft (z. B. RC Ukraine 2014: 79);
- Redemittel (Beispiele) für fachspezifische Kommunikationsverfahren und Merkmale für berufsbezogenes Deutsch (z. B. RC Bosnien und Herzegowina 2011: 101);
- Raster zur Textanalyse und detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge (z. B. RC Bosnien und Herzegowina 2011: 109);
- Überblick über den Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik) (z. B. RC Bosnien und Herzegowina 2011: 114);
- Planungsskizzen und Unterrichtsskizzen (z.B. zum Thema „Studium bzw. Praktikum im Ausland“, „Integrationsprozess Europa“: RC Polen, die Slowakei und Tschechien 2006: 51, 52, oder zum Thema „Umwelt“: 13a, RC Ukraine 2014: 92);
- Hilfen zum Unterricht der Versprachlichung von Charts und Schaubildern (z. B. RC Ukraine 2014: 77);
- Vorschläge zum Einsatz von Sozialformen im Unterricht mit Beispielen (z. B. RC Serbien 2010, Anhang 13).

Diese systematische Sammlung von Hilfen ist eine beachtenswerte und eigentlich einmalige Leistung von Lehrenden für Lehrende, und wird noch lange für Kursleiter und Studierende – besonders im Hinblick auf den Anspruch auf Vergleichbarkeit[6] der erworbenen und zu erwerbenden

6 In allen Rahmencurricula wird außerdem auf die TestDaF-Niveaustufen, das *Europäische Sprachenportfolio* (*ESP*), den *Sprachenpass,* die *Sprachlernbiografie* und das *europass*-Rahmenkonzept verwiesen und deren Relevanz hervorgehoben, um die Vergleichbarkeit zur Förderung der Mobilität der Studierenden zu gewährleisten.

studienbegleitenden Sprachkenntnisse und -kompetenzen – eine Fundgrube bleiben.

Ein Versuch, den gesamten hier kurz vorgestellten methodisch-didaktischen Ansatz zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in Lehrmaterialien umzusetzen, ist in zwei Lehrwerken geschehen, wo in den Aufgaben und Unterrichtsaktivitäten zahlreiche Beispiele der in den Rahmencurricula aufgelisteten Arbeitstechniken und -verfahren zu finden sind: *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1* (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewiecz 2004/2005) und *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska 2010)[7]. Darauf und auf die vielen darin enthaltenen und den Unterrichtsdialog fördernden Arbeitsformen (wie z.B. die Plan- und Rollenspiele) kann leider im Rahmen dieses kurzen Beitrages nicht näher eingegangen werden.

4 Schlussbemerkungen

Unterricht als Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden ist – zumindest seit Sokrates und der ihm zugeschriebenen Mäeutik – keine Neuigkeit. Neu ist in den hier vorgestellten Rahmencurricula auch nicht die interaktive Erarbeitung von Wissen im Dialog: Neu ist hingegen der didaktisch-methodische Versuch, durch das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden sprach- und fachübergreifende Kompetenzen bei Studierenden – unabhängig von ihrer Studienrichtung – systematisch zu entwickeln, damit in der Zeit der Globalisierung aus den sog. *Millennials*[8] mündige, fragende und resiliente Menschen werden, die fähig

7 Beide sind im Rahmen des oben erwähnten Hochschulprojektes entstanden. Besonders hervorzuheben ist, dass das zweite die Angaben der Rahmencurricula auch in der dazugehörenden Plattform (s. Barić, K., 2016) und in einem Lehrerhandbuch auf CD-ROM (s. Serena, S., 2016) umsetzt, in dem auch Beispiele für Kontrollaufgaben enthalten sind. Die Grundlagen der Rahmencurricula sind auch in der von Dorothea Lévy-Hillerich erstellten Reihe „Kommunikation im Beruf" (https://www.cornelsen.de/erw/reihe/r-5120/ra-5984/titel) umgesetzt worden.

8 Auch „Generation Y" (Gen Y) oder „Generation Me" genannt, die 16-36 Jährige umfasst.

sind, in der Kommunikation professionell mit der Sprache zu handeln und für ihr Lernen Verantwortung zu übernehmen.

Sprache wird *durch* Sprachaktivitäten *in* Sprachaktivitäten, *durch* Texte und *in* Texten entdeckt und gelernt (eine der Grundlagen der Rahmencurricula ist das sog. S-O-S-Verfahren, d.h. Sammeln-Ordnen-Systematisieren von beobachteten sprachlichen Phänomenen). Die Rahmencurricula wollen den Lehrenden

> … eine Liste von fachübergreifenden Verfahren und Techniken liefern, mit denen die Lernenden im Studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht vertraut sein sollten und/oder die sie beherrschen sollten: Durch deren Anwendung im Unterricht wird methodisch-strategisches Lernen mit inhalt-fachlichem, sozial-kommunikativem und affektivem Lernen verbunden und somit besonders die Methoden- und Sozialkompetenz der Lerner trainiert. Diese Techniken sind […] aus dem Training von Handlungskompetenzen im Bereich Berufsausbildung im weitesten Sinne entnommen und im Hinblick auf ihre Adaptierbarkeit für den Studienbegleitenden Deutschunterricht ausgewählt worden. (RC 2006: 64)

In der Praxis des Unterrichts heißt das, Sprachhandlungen mit hochschuladäquaten Textsorten, sprachübergreifenden Kompetenzen (im Sinne der sog. Soft Skills) und kommunikativen Sprachaktivitäten (im Sinne des GeRs Produktion, Rezeption usw.) zu verbinden: In diesem Sinne wird im zuletzt erschienenen Lehrbuch zum SDU (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska 2010) zu Beginn der einzelnen Kapitel in Form von Kannbeschreibungen angegeben, auf welche Textsorten sich die Sprachhandlungen beziehen, welche Sozial-, Methoden- oder Fachkompetenzen entwickelt werden und ob es sich dabei um Produktion, Rezeption oder Interaktion mündlich oder schriftlich handelt.

Angaben dieser Art sind für die Transparenz der Unterrichtsplanung und den Aufbau des Unterrichts als Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden grundlegend. Darin sind Lehrende und Lernende beide Fragende: Aus ihren inhaltlichen, didaktischen und methodischen Fragen, Hypothesen und Lösungsvorschlägen, die sie sich gegenseitig zuwerfen, entwickelt sich ihr gemeinsamer Entdeckungsweg, durch den das Zusammenspiel im Unterricht zu einem immer neuen und spannenden Perspektivenwechsel wird.

Literaturverzeichnis

Barić, K. (2016). Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen. In: Drumbl, H./Gelmi, R./Lévy-Hillerich, D./Nied Curcio, M. (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen. Bd. 4*. Bozen: 81–94, verfügbar über: http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html, [28.08.2017].

Barić, K./Serena, S. (2016). Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21*(1), 7–39, verfügbar über: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795, [15.05.2017].

Europarat(2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a: Langenscheidt, verfügbar unter: http://www.goethe.de/referenzrahmen, [28.11.2018].

Kallenbach, Ch. (2001). Perspektivenwechseln. Lernen ist nicht nur Wissensvermittlung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/2001*, 32–34, verfügbar über: http://www.diezeitschrift.de/42001/kallenbach01_01.pdf, [14.09.2017].

Kluchert, G. (2003). Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik 49*(1), 47–60, verfügbar über: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3912/pdf/ZfPaed_1_2003_Kluchert_Entwicklung_der_Lehrer_Schueler_Interaktion_D_A.pdf, [8.02.2018].

Kozett, C. (2016). Wie LehrerInnen und SchülerInnen miteinander reden ODER Das Erkenntnispotenzial von Sequenzanalysen plenarer SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen. In: Hinger, B. (Hrsg.), *Zweite "Tagung der Fachdidaktik" 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht - Sprache im Sprachunterricht. (= Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 2)*. Innsbruck: iup: 141-159, verfügbar über: https://www.uibk.ac.at/iup/buecher/9783903122512.html, [24.10.2017].

Lévy-Hillerich, D. (2005a). *Kommunikation im Tourismus. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch*. Plzeň/Berlin: Cornelsen.

Lévy-Hillerich, D. (2005b). *Kommunikation in der Landwirtschaft. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch*. Plzeň/Berlin: Fraus/Cornelsen.

Lévy-Hillerich, D. (2016). Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013). In: Drumbl, H./Gelmi, R./Lévy-Hillerich, D./Nied Curcio, M. (Hrsg.). IDT 2013, *Heterogenität in Lernsituationen. Band 4*. Bozen, 23–62, verfügbar unter: http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html, [29.8.2016];http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460868.pdf, [25.10.2016].

Lévy-Hillerich, D./Fearns, A. (2009). *Kommunikation in der Wirtschaft. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch*. Plzeň/Berlin: Fraus/Cornelsen.

Lévy-Hillerich, D./Jarmužek, E./Król, E./Malinow, A./Piosik, M. T./Rozwalka, J./Tworek, U. (2003). *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen. Lehrbuch mit Glossaren*, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň/Berlin: Fraus/Cornelsen.

Lévy-Hillerich, D./Krajewska-Markiewicz, R. (2004). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1*. Plzeň: Fraus.

Lévy-Hillerich, D./Krajewska-Markiewiecz, R. (2005). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1*. Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen. Plzeň: Fraus.

Lévy-Hillerich D./Serena S. (2006). Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)/ Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère). *Synergies 1*, 216–236.

Lévy-Hillerich, D./Serena, S. (Hrsg.). (2009). S*tudienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.

Lévy-Hillerich, D./Serena, S./Barić, K./Cickovska, E. (Hrsg.). (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1*. Milano: Archipelago Edizioni.

RC Bosnien und Herzegowina (2011). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina*.

Sarajevo: Buybook, verfügbar über: http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf/, [23.02.2016].

RC Kroatien (2007). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien*. Osijek: Goethe-Institut und GRADSKA und SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA OSIJEK.

RC Makedonien (2013). *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien*, Goethe-Institut, verfügbar über: http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm, [23.02.2016].

RC Polen (1998). *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*. Goethe-Institut e.V. Warschau.

RC Polen, Slowakei und Tschechien (2006). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*, Goethe-Insitut Krakau, verfügbar über: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum_12_12_06.pdf, [23.02.2016].

RC Serbien (2010). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, Goethe-Institut Belgrad, verfügbar über: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm/, [23.02.2016].

RC Tschechien und Slowakei (2002). *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Plzeň Fraus/Goethe-Institut Prag.

RC Ukraine (2014): *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine*. Kiew: Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, Kiew, Goethe-Institut Kiew, verfügbar über: https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/rahmencurriculum.pdf, [28.08.2016].

Schmitt, R. (2011). Unterricht ist Interaktion! In: Schmitt, R. (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion!Analysen zur De-facto –Didaktik. Institut für Deutsche Sprache*, Band 41, Mannheim: IDS: 7–31, verfügbar über: https://ids-pub.bsz-bw.de/files/561/Schmitt_Unterricht_ist_Interaktion_2011_41.pdf, [14.01.2018].

Serena, S. (2012). Lehrerhandbuch auf CD-Rom zum Lehrbuch: Lévy-Hillerich/Serena/Barić/Cickovska: Mit Deutsch studieren arbeiten leben. Milano Archipelago Edizioni.

Serena, S. (2013). Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben: Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. *DaF-Werkstatt - Bibliotheca Aretina 17–18*: 142–157.

Serena, S./Barić, K. (2017), Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In: Schramm, K./Seyfarth, M. (Hrsg.), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus, 41 (2015). München: Indicium Verlag: 68–104, verfügbar über: https://www.researchgate.net/publication/320255483_Rahmencurricula_in_einem_Hochschulprojekt_fur_den_Studienbegleitenden_Deutschunterricht_Ruckblick_und_Ausblick, [12.10.2017].

Serena, S. (2016). Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern. In: Drumbl, H./Gelmi, R./Lévy-Hillerich, D./Nied Curcio, M. (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen. Band 4*. Bozen: 63–79, verfügbar über: http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html, [29.08.2017].

Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Mannheim: Radolfzell, Verlag für Gesprächsforschung, verfügbar über: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/spiegel.htm, [30.10.2017].

ZIF – *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international 20* (1), verfügbar über: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/, [36 25.08.2017].

ZIF – *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international 21* (1), verfügbar über: http://tujournals.ulb.tu-/darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/66, [25.08.2017].