Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 41 (2015), 68–104

Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht

Rückblick und Ausblick

Silvia Serena,[1] *Mailand (Italien), und*
Karmelka Barić,[2] *Subotica (Serbien)*

Zusammenfassung
Im Beitrag wird zuerst ein Rückblick auf die Entstehung der in verschiedenen Ländern erarbeiteten Rahmencurricula zum Studienbegleitenden Deutschunterricht gegeben und darauf, was sie enthalten und wozu und warum sie auf welche Art und Weise entstanden sind. Danach wird auf die Unterschiede der in den einzelnen Ländern entwickelten Versionen eingegangen: Es werden die Inhaltsverzeichnisse verglichen und die Bestandteile der Textsorte „Rahmencurriculum" analysiert. Das Augenmerk richtet sich dabei besonders auf einige Anhänge und auf die mit der Übertragung in die verschiedenen Landessprachen verbundenen Schwierigkeiten. Ein Blick gilt auch der Umsetzung der Prinzipien der Rahmencurricula in Unterrichtsmaterialien und der möglichen zukünftigen Entwicklung der Rahmencurricula, die laufend auf der Homepage zum SDU dokumentiert wird, auf der auch die bis jetzt erschienenen Rahmencurricula mit Angabe ihrer Internetadressen aufgelistet sind.

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag sollen die Rahmencurricula für den Studienbegleitenden Deutschunterricht[3] vorgestellt werden, die innerhalb eines Hochschulpro-

1 Silvia Serena ist seit 2002 im Hochschulprojekt im Bereich der Lehrerfortbildung tätig, hat 2004 bei der Redaktion von *Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben B2/C1* und 2006 bei der Entwicklung des *Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien* mitgewirkt; 2010 war sie für die Endredaktion von *Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben A2/B1* verantwortlich und erstellte 2012 das dazugehörige Lehrerhandbuch auf CD-ROM. Sie arbeitet im Studienbegleitenden Deutschunterricht an der Wirtschaftsuniversität Luigi Bocconi in Mailand.

2 Karmelka Barić arbeitet seit 1996 im studienbegleitenden Deutschunterricht an der Fakultät für Bauwesen Subotica, Universität in Novi Sad in Serbien und an der Technischen Hochschule in Subotica; sie hat seit 2003 am Hochschulprojekt „Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien" und am Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* als Autorin, Übersetzerin und Herausgeberin mitgewirkt und hat die Lernplattform dazu entwickelt.

3 Der Begriff *Studienbegleitender Deutschunterricht* wird in der Literatur mit dem Kürzel „SDU" geführt; er wurde bei den von der Germanistik-Professorin Halina Stasiak und der Bosch-Stiftung organisierten Allgemeinpolnischen Sommerkursen der Universität Danzig 1990–2005 geprägt und danach bei der Gründung des Projektes ab 1993 an den Goethe-Instituten Warschau

jektes entwickelt wurden, das kurz nach dem Fall der Mauer im soeben eröffneten Goethe-Institut (GI) in Warschau entstand und sich danach über zwanzig Jahre lang in zehn Ländern weiterentwickelt hat. Diese Rahmencurricula haben sich als Hilfe und/oder Vorschlag für die Planung von Lehr- und Lernprozessen in einer Zeit ergeben, als der Fremdsprachunterricht, der bis dahin traditionsgemäß das Hochschulstudium begleitet hatte, plötzlich vor der Notwendigkeit einer Neuorientierung stand: Er sollte Studierende auf die Kommunikation mit einem Europa vorbereiten, das bisher unerreichbar hinter Grenzen gestanden hatte. Im Bewusstsein, dass sich die Bildungsinstitutionen nun vor einer neuen Aufgabe befanden, wandte sich damals eine Gruppe von polnischen Deutschdozenten auf der Suche nach Fortbildungsmaßnahmen an das GI Warschau bzw. an die kurz vorher aus dem GI Nancy an das GI Warschau als Beauftragte für die Spracharbeit versetzte Dorothea Lévy-Hillerich. Sie organisierte die ersten Seminare im kleinen Kreis, aus denen eine Anzahl von Reflexionen darüber entstand, was Studierende als zukünftige Führungskräfte und Entscheidungsträger konkret wissen und können sollten, um in einer Fremdsprache – in diesem Falle Deutsch – mit Menschen einer bisher unbekannten Welt sprechen und verhandeln zu können. Darauf folgten weitere Fortbildungsveranstaltungen (nicht nur in Warschau, sondern auch in den entlegensten Regionen des Landes), an denen immer mehr Dozenten aus verschiedenen polnischen Hochschulen teilnahmen. Immer deutlicher zeichneten sich dadurch die Rahmenbedingungen für einen den neuen Umständen entsprechenden studienbegleitenden Deutschunterricht[4] ab, aber auch die Ansprüche, die an das Lehren und Lernen und an die Entwicklung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien zu stellen waren. So wurde 1994/1995 mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung und des Goethe-Instituts das Projekt *Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke*[5] ins Leben gerufen, innerhalb dessen 1998 in Warschau das erste

---

und Krakau verwendet. Er ist nach 2009 als gängiger Begriff in die Fachsprache der Didaktik im Hochschulbereich eingegangen, als das Buch *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung* (Lévy-Hillerich/Serena 2009) mit Beiträgen aus 17 Ländern erschien und dem Studienbegleitenden Deutschunterricht im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena eine eigene Sektion gewidmet wurde.

4 Im vorliegenden Beitrag wird „studienbegleitend" mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben, wenn der Begriff als allgemeines Adjektiv verwendet wird; wenn er sich auf das Projekt bezieht, wird die Großschreibung beibehalten, mit der der Begriff in der Literatur verwendet wird, die seit Beginn des Projektes über dessen Entwicklung erschienen ist.

5 Die Ursprünge und Entwicklungsphasen des Projektes sind in vier Publikationen dokumentiert, die die Eckpfeiler des Projektes bilden: a) Der 2009 entstandene Sammelband *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa – Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung,* in dem Ulrich Spät über die „Erfindung" des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (Lévy-Hillerich/Serena 2009, S. 21) und Dorothea Lévy-Hillerich über die Phasen des Projektes (ebd., S. 29–39) berichten; b) der Abschlussbericht der Projektleiterin Dorothea

Rahmencurriculum (RC) entstand, auf das noch mehrere in den späteren Phasen des Projekts (bis 2014) folgten sollten.

Obwohl inzwischen über zwanzig Jahre vergangen sind und sich in unserer globalisierten Welt Vieles verändert hat, ist auch heute die Frage danach, *was* im studienbegleitenden Deutschunterricht *wozu* und *wie* gelernt werden soll, noch immer aktuell: Das ist der Grund, weshalb hier die Rahmencurricula vorgestellt werden, die im Laufe der Jahre als offene und ausbaufähige Antwort auf die sich dauernd verändernde Lernlandschaft und die Anforderungen der jeweiligen Länder entstanden sind, und die dabei die Entwicklungen der Didaktik und Methodik des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts mitgetragen und umgesetzt haben. Ausgegangen wird von einer Reflexion über den Begriff *Studienbegleitender Deutschunterricht* (Abschnitt 2.); darauf folgt ein Abschnitt zum Thema „Rahmencurriculum" (3.): Darin werden zunächst anhand eines Auszugs aus dem 1998 erschienenen Rahmencurriculum einige Schlüsselbegriffe des Projekts vorgestellt (3.1), ein chronologischer Überblick über die Entstehung der Rahmencurricula im Projekt geboten (3.2) und danach auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Rahmencurricula hingewiesen (3.3). Anschließend wird kurz auf die Umsetzung der Rahmencurricula in Lehrwerken eingegangen (Abschnitt 4.). Zuletzt erfolgt in Abschnitt 5. ein Ausblick auf die möglichen zukünftigen Entwicklungen nach dem Tod der Initiatorin des Projektes.

2. Zum Begriff Studienbegleitender Deutschunterricht

Der *Studienbegleitende Deutschunterricht* ist von Didaktikern (vgl. Rösler 2015, S. 7–12; Ylönen 2015, S. 1–6; Ylönen 2016, S. 1–6) in den letzten Jahren immer wieder neu unter die Lupe genommen worden; zwei Ausgaben der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* sind ihm gewidmet (vgl. ZIF/2015; ZIF/2016; vgl. Ylönen 2015; Ylönen 2016); begrifflich wird er als fakultätsübergreifender und nicht-fachsprachlicher Deutschunterricht gefasst, der an Uni-

Lévy-Hillerich vom 22.7.2010, der sich zwar auf die Endphase 2006–2009 bezieht, aber auch die vorausgegangenen Phasen des Projektes erwähnt; c) Das 2012 entstandene Lehrerhandbuch auf CD-ROM zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren arbeiten leben* (Lévy-Hillerich / Serena / Barić / Cickovska 2010) im Abschnitt „3. SDU in der Praxis – 3.1. Das SDU-Projekt" (Serena 2012); 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)", der als Abschluss der Arbeit zur SDU-Sektion (Sektionsleitung: Lévy-Hillerich / Nied-Curcio) bei der Internationalen Deutschlehrertagung in Bozen 2013 erschien (Drumbl / Gelmi / Lévy-Hillerich / Nied-Curcio 2016, S. 23–62). Eine Anzahl weiterer Publikationen zum SDU-Projekt sind online zu finden unter: https://sdustudienbegleitender-deutschunterricht.wordpress.com/ (25.10.2016).

versitäten und Hochschulen das Studium und die Studierenden *begleitet* (Lévy-Hillerich / Serena 2009, S. 7; Barić / Serena 2016, S. 9–11) mit dem Ziel, „in der Fremdsprache eine *berufliche Handlungskompetenz* zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen mit einschließen" (Lévy-Hillerich / Serena 2009, S. 9).

In den Glossaren der didaktisch-methodischen Fachtermini in den Rahmencurricula ist immer auch eine Definition des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts* enthalten. Daher ist die hier folgende Erklärung des Begriffs zwar aus dem RC Ukraine 2014 entnommen, könnte aber auch aus jeglichem anderen Rahmencurriculum zum Studienbegleitenden Deutschunterricht stammen:

> „Der Studienbegleitende Deutschunterricht ist Sprachunterricht des Deutschen als Fremdsprache an Hochschulen und Universitäten, der als Pflichtwahlfach 2 bis 6 Semester lang parallel mit dem Hochschulstudium verläuft. Er baut in der Regel auf den bis zum Abitur erworbenen Sprachkenntnissen auf und wird von den Dozenten der Lehrstühle für Fremdsprachen an den jeweiligen Hochschulen und Universitäten durchgeführt." (RC Ukraine 2014, S. 62)

Inzwischen ist der Studienbegleitende Deutschunterricht allerdings nicht mehr in allen Ländern, die am Projekt beteiligt waren, Pflichtwahlfach und geht insgesamt eher zurück,[6] weil die Studierenden bei der Wahl der Fremdsprache völlig frei sind: Sie entscheiden sich tendenziell für andere Sprachen, meistens Englisch oder Spanisch (wobei die sprachpolitische Frage, ob man die Wahl tatsächlich völlig frei lassen oder eher in einem gewissen Maße steuern sollte, hier zu weit führen würde).

Der Studienbegleitende Deutschunterricht ist ein Deutschunterricht, der zwar allgemeinsprachlich beginnt, aber dann zunehmend berufs-, fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird.[7] Er verfolgt das Ziel, die Studierenden mit dem notwendigen sprachlichen Wissen und Können auszurüsten, das sie sowohl für ihre zukünftigen Aufgaben in Studium, Forschung und Beruf als auch für den Alltag in der Kommunikation und im Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunft, Sprachen, Kulturen und Lerntraditionen brauchen. Anzumerken ist, dass im vorliegenden Beitrag der studienbegleitende Deutschunterricht gemeint ist, der für Studierende in einem nicht-deutschsprachigen Land organisiert wird und der versucht, durch die Fremdsprache die sprachübergreifenden Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen[8], Fähigkeiten

6 Die Angaben stammen auf informellem Wege von den am Projekt beteiligten Dozenten, sind aber noch nicht statistisch vollständig erfasst worden.

7 S. dazu die Abbildung „Zeitschiene für Kursplanung" in Anhang 4 im RC Ukraine (2014, S. 69).

8 Es handelt sich um materiale, formale und personale Schlüsselqualifikationen, die die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz betreffen (Krafft / Mittelstädt / Wiepcke 2005, S. 287) und die z. B. im RC Polen / Slowakei / Tschechien 2006a) in ihrer „Umsetzung in Schule und Uni-

und Fertigkeiten zu entwickeln, über die junge Menschen im Unterschied zu Erwachsenen noch nicht verfügen (Lévy-Hillerich/Serena 2009, S. 7) und die sie in ihrem Studium und späteren Beruf brauchen, wie z. B. logisches und analytisches Denken, Visualisierungs-, Problemlösungs-, Entscheidungs- und Teamfähigkeit, Leistungs- und Hilfsbereitschaft, Selbstverantwortung und Selbständigkeit und dergleichen mehr. Nur in diesem Sinne setzt sich der Studienbegleitende Deutschunterricht vom allgemeinen DaF-Unterricht für Erwachsene ab, nicht aber in der Verwertung und Aufnahme der allgemeinen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Einsichten. Die Rahmencurricula selbst sehen sich als eine Übertragung der allgemeinen Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GeR; Europarat 2001) auf die speziellen Bedürfnisse der Adressaten im Hochschulbereich; alle Rahmencurricula enthalten außerdem zahlreiche Literaturangaben zum didaktischen und methodischen Forschungsstand, der in die Rahmencurricula eingeflossen ist. Das gestiegene Interesse für den studienbegleitenden Deutschunterricht in den letzten Jahren wurde u. a. auch durch die immer wieder neuen, vom DAAD unterstützten Anregungen zur speziellen Entwicklung des studienbegleitenden Deutschunterrichts[9] bestätigt.

3. Zum Begriff „Rahmencurriculum"

3.1 Erster Einblick

Im ersten *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*, das 1998 in Warschau erschien (RC Polen 1998), sind die Grundlagen aller späteren Rahmencurricula enthalten. Daher wird nachfolgend ein Auszug aus der Einleitung vorgestellt und danach werden die darin markierten Teile in Form von zehn Punkten einzeln kommentiert.

versität" aufgefächert werden (ebd., Anhang 2.2), b) als berufsübergreifende Kompetenzen analysiert werden (ebd., Anhang 5) und c) mit den entsprechenden Textsorten in Verbindung gebracht werden (ebd., Anhang 6), wobei auch die unterschiedlichen Anforderungen zwischen allgemeinsprachlicher und fachlicher Kommunikation herausgearbeitet werden (ebd., Anhang 4). Das RC Polen/Slowakei/Tschechien 2006 wird hier stellvertretend für alle anderen Curricula zitiert, da es diesbezüglich keine substanziellen Abweichungen gibt, außer in der Nummerierung der Anhänge und einigen Ergänzungen.

9 Dazu nur zwei Beispiele: 2014 ist durch die Unterstützung des DAAD und der Justus-Liebig-Universität Gießen ein *Rahmencurriculum zum studienbegleitenden Deutschunterricht für naturwissenschaftlich-technische Fächer in Kasachstan* entwickelt worden (online: https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi/das-zmi/publikationen/newsletter/Newsletter42014.pdf (25.10.2016), S. 17), das außerhalb des hier vorgestellten SDU-Projekts entstanden ist. In der Türkei hat 2014 ein vom DAAD in Kooperation mit dem GI organisierter Workshop zum Thema „Studienbegleitender Sprachunterricht in der Germanistik und Deutschlehrerausbildung" stattgefunden, online: http://ic.daad.de/ankara/de/26608/index.html (25.10.2016).

„Das vorliegende Rahmencurriculum betrifft den Studienbegleitenden Deutschunterricht an polnischen Hochschulen und Universitäten.

Fremdsprachenkenntnisse als Mittel sozialen Handelns sind nicht zu trennen von der gesellschaftlichen Entwicklung unserer Zeit. So verlangen die geopolitische und wirtschaftliche Lage Polens in Europa, die Nachbarschaft zur Bundesrepublik Deutschland, die immer enger werdenden Handels- und Kulturkontakte mit allen deutschsprachigen Ländern und der Integrationsprozess in Europa insbesondere für Polen *Kenntnisse der deutschen Sprache*, die schon immer ein fester Bestandteil der Ausbildung im Hochschulbereich war.

Dabei fällt den jungen Akademikern und zukünftigen Führungskräften eine besondere Rolle zu. Ihre *Europafähigkeit* (siehe internationale Qualifikationen Anhang 1) hängt in hohem Maße von der Beherrschung mehrerer Fremdsprachen ab.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss der schulische Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen fortgesetzt und qualitativ neu bestimmt werden. Das verlangt eine Neuorientierung seiner Prinzipien, Ziele, Inhalte, Methoden, Leistungsmessung und Bewertung im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen (Anhang 2) im internationalen Kontext. Deshalb steht im Mittelpunkt des vorliegenden Rahmencurriculums der *handlungsorientierte* Fremdsprachenunterricht, dessen Zentrum der *Lerner* ist. Um den Anforderungen zukünftiger akademischer Führungskräfte gerecht zu werden, ist dieser Unterricht *berufsorientiert* und *interdisziplinär*. Er bereitet die Studierenden auf selbstständiges Lernen der deutschen und anderer Sprachen vor, indem er Lernstrategien entwickelt, die den Lernprozess effizienter machen; er befähigt sie zur aktiven Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, vermittelt ihnen Schlüsselqualifikationen für soziales und berufliches Handeln.

[…] das hier vorliegende Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht respektiert die Autonomie der polnischen Hochschulen […] und kann nur als Vorschlag verstanden werden. Es formuliert Rahmenbedingungen, die auf die unterschiedlichen Fachbezüge projiziert werden müssen und die somit kein vorgeschriebenes Lehrprogramm darstellen. Es versteht sich als Grundlage und Hilfe für die Planung des Lehr- und Lernprozesses im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht und wurde in einem Modellversuch von Autorinnen in Tandems […] an ihren Hochschulen innerhalb von 3 Semestern erprobt.

Die Ergebnisse der Erprobung wurden diskutiert und in der vorliegenden Fassung des Rahmencurriculums berücksichtigt. Seine Implementierung verlangt kontinuierliche Fortbildung der Fremdsprachenlektoren.“ (RC Polen 1998, S. 1f)

Nachfolgend werden einige Punkte aus dem Auszug erläutert.

1. *Studienbegleitender Deutschunterricht an polnischen Hochschulen und Universitäten*

Das der polnischen Hochschulsituation entsprechende Rahmencurriculum war Grundlage für die in den einzelnen Ländern in den verschiedenen Phasen des Hochschulprojekts entstandenen Rahmencurricula (s. Tabelle 1). Jedes Rahmencurriculum baut auf den schon veröffentlichten auf (vgl. RC Makedonien 2013, S. 24) mit dem Ziel, es den Erfordernissen des jeweiligen Landes anzupassen und entsprechend abzuändern oder auszubauen.

2. *Integrationsprozess in Europa*

In jedem RC ist in der Einleitung ein Bezug auf diese tragende Idee zu finden, obwohl sie in jedem RC etwas anders formuliert ist. Im RC Ukraine (2014, S. 20) steht z. B.: „Die Nachbarschaft zur europäischen Union, die immer enger werdenden politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern sowie der Integrationsprozess in Europa verlangen zunehmend Fremdsprachenkenntnisse"; im RC Bosnien (2011, S. 9) und RC Serbien (2010, S. 5) ist die Rede von der Vorbereitung auf „den wachsenden Bedarf an Mobilität in Studium und Beruf".

3. *Junge Akademiker und zukünftige Führungskräfte*

Diese Adressaten im Auge zu haben (s. dazu auch Punkt 7), erfordert einen studienbegleitenden Deutschunterricht, der Kompetenzen für das Studium, für den Beruf und für das zwischenmenschliche Leben entwickelt. Dies kann durch gezielte Aufgaben und Unterrichtsmaterialien gewährleistet werden (s. Abschnitt 4.).

4. *Europafähigkeit durch Beherrschung mehrerer Fremdsprachen*

„Europafähigkeit" wird in fast allen Curricula als ein Ineinandergreifen von „internationalen Qualifikationen" (RC Polen 1998, S. 1) vorgestellt und mit dem o.g. Integrationsprozess in Verbindung gesetzt (s. dazu auch die Punkte 2 und 5 sowie Abbildung 4). Das Thema der Mehrsprachigkeit wird besonders in den RC der 2. Phase ausgebaut (3.3.4).

5. *Anhang 1*

Die Anhänge sind der umfangreichste Teil der Rahmencurricula und unterscheiden sich von RC zu RC, wobei die Unterschiede nicht nur deren Anordnung, sondern auch die Gewichtung bestimmter Begriffe betreffen (s. dazu in 3.3.9 die Entwicklung von Anhang 1 in den verschiedenen RC).

6. *Prinzipien, Ziele, Inhalte, Methoden, Leistungsmessung und Bewertung*

Dies sind die in allen RC konstanten Bestandteile, die zusammen das Textmuster der Rahmencurricula bilden: Ausschließlich diese Teile (aber nicht die Anhänge) werden in die verschiedenen Landessprachen übersetzt. Sie bilden in jedem RC die Titel der Kapitel (s. Inhaltsverzeichnisse in 3.3.2) und werden einzeln in Abschnitt 3.3.4 bis 3.3.10 vorgestellt. In allen Rahmencurricula (außer in RC Polen 1998, RC Tschechien 2000, RC Slowakei 2002 und RC Ukraine 2014) gibt es außerdem noch als einen weiteren wichtigen Teil das Glossar, das den Lehrenden didaktische, methodische und linguistische Fachbegriffe erklärt.

7. *Handlungs- und berufsorientierte interdisziplinäre Ausrichtung des Unterrichts: Im Zentrum steht der Lerner*

Diese Merkmale sind für den Studienbegleitenden Deutschunterricht grundlegend, weil in diesem Projekt die Professionalität der *Lernenden* und die speziellen

Anforderungen an sie als zukünftige Fach- und Führungskräfte im Zentrum des Lerngeschehens stehen (das RC Ukraine 2014, S. 24) spricht von „Fachkräften und Entscheidungsträgern"). Die heutigen Studierenden an Hochschulen und Universitäten in den verschiedensten Fächern und Fakultäten werden dabei in einer Langzeitperspektive gesehen, in der die Ausbildung des Einzelnen zu Eigeninitiative, autonomem Denken und Verantwortung für das eigene Handeln in jeglichem Bereich und in jeglicher Position im Fokus steht. Gezielte handlungsorientierte Aufgaben, die über die rein sprachlichen Ziele weit hinausgehen und Studierende als Menschen in ihrer Ganzheit ansprechen, fördern die Handlungsfähigkeit in der Sprache und in der zwischenmenschlichen Kommunikation (vgl. 3.3.4).

8. Selbständiges Lernen

Lernerautonomie, die Entwicklung von Lernstrategien und die Bildung mündiger und selbstbewusster Lernenden sind Hauptanliegen der Rahmencurricula (vgl. Punkt 7 und 3.3.4).

9. Respektiert die Autonomie der […] Hochschulen; Rahmencurricula gelten als Vorschlag, sie bieten eine Grundlage und Hilfe für die Planung; sie stellen kein vorgeschriebenes Lehrprogramm dar

Die Rahmencurricula sind nicht bindend, d. h. sie greifen nicht von außen in die Hoheit der Universitäten ein: „Die Autonomie der Hochschulen wird bei der Ergänzung und Weiterentwicklung eigener Vorstellungen für curriculare Grundsätze nicht eingeschränkt" (RC Ukraine 2014, S. 26). Sie bieten nur einen Orientierungsrahmen und beschreiben Rahmenbedingungen für Kursplaner, Dozenten und Autoren von Unterrichtsmaterialien. Sie sind daher als Hilfe und als Vorschlag für die Planung des Lehr- und Lernprozesses, der einzusetzenden Methoden und der Bewertungskriterien zu sehen.

10. Erprobung

Die Erprobung, die Diskussion und Einarbeitung der Ergebnisse anhand einer kontinuierlichen Fortbildung waren Grundlage der Entwicklung der Rahmencurricula und des gesamten Projektes mit seinen Lehrwerken (s. Abschnitt 4.); sehr deutlich ist das in der Gestaltung des 2010 erschienenen Lehrbuchs *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben A2/B1* (Lévy-Hillerich / Serena / Barić / Cickovska 2010) ersichtlich, in dem die Wahl der Themen der einzelnen Kapitel den Vorschlägen und Interessen der Studierenden entspricht und die dazugehörigen Aufgaben mit den Lerngruppen der einzelnen Länder erprobt und entsprechend abgeändert wurden, bevor sie in die endgültige Druckfassung eingeflossen sind.

Im Folgenden wird die Entstehung von Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht chronologisch dargestellt und es werden die Unterschiede unter den Versionen der einzelnen Länder herausgearbeitet.

3.2 Ein Rückblick in die Entwicklungsgeschichte

Es gab grundsätzlich zwei Phasen des von Lévy-Hillerich geleiteten Hochschulprojekts: eine erste von 1994/95 bis 2004 unter dem Titel *Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke*, und eine zweite von 2005 bis 2010[10] mit dem Titel *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien*. Diese zweite ist 2010 mit der Veröffentlichung des o.g. Lehrbuchs zu Ende gegangen.[11] Parallel zum Projekt gab es folgende Entwicklungen:

– 2004 begann am GI in Minsk die Arbeit an einem Rahmencurriculum für Belarus, das aber nicht veröffentlicht werden konnte;[12] seit 2012 ist das Rahmencurriculum durch Arbeitsgruppen von Dozenten ins Belarussische und

10 In ihrem Rückblick auf die Entwicklung des Projektes 1993–2013 im Rahmen der Internationalen Deutschlehrertagung in Bozen 2013 unterscheidet Lévy-Hillerich sieben Phasen (Lévy-Hillerich 2016), weil sie auch die Entwicklungen nach 2010 mitrechnet, die auf der Grundlage des Projektes außerhalb desselben weitergewachsen sind.

11 Beteiligte Goethe-Institute in dieser zweiten Phase waren: Belgrad, Bukarest, Sarajewo, Skopje, Minsk, Nancy, Zagreb, 2004–2006 auch Kiew. Federführende Goethe-Institute waren: Das Goethe-Institut (GI) Belgrad (Thomas Diekhaus, 2003–2004; Vladimir Kadavy bis Dezember 2007) und das GI Nancy (Daniela Frank ab Januar 2008), auch nach dem offiziellen Ende des Projektes 2010 bis zu Dorothea Lévy-Hillerichs Tod. Das Projekt wurde außerdem unterstützt durch a) die Ecole des Mines in Nancy (die nicht nur die Teilnahme ihrer Kollegen / Autoren an Tagungen mitfinanzierte, sondern auch das Lehrbuchprojekt direkt unterstützte), b) die Hochschule der Medien (HDM) in Stuttgart (Prof. Faigle) und c) den DAAD, der die Dokumentation des HDM-Wettbewerbs kostenlos zur Verfügung stellte (online: https://www.hdm-stuttgart.de/hundertjahre/plakatwettbewerb, 25.10.2016). Finanziert wurde diese zweite Phase durch Stabilitätspaktgelder für Südosteuropa, das GI München, die Robert Bosch Stiftung Stuttgart und die beteiligten Goethe-Institute. Hervorzuheben ist, wie in den einzelnen Curricula die Zuständigkeiten festgehalten werden und was sie zur Entstehung der Curriculum-Arbeit aussagen: Im RC Ukraine 2014 z. B. findet man nur drei Angaben: 1. Die Leitung des internationalen Projektes *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen* (Dorothea Hillerich); 2. Das Autorenteam; 3. Die Redaktion (Dorothea Hillerich; Walter Degen, Referent Bildungskooperation Deutsch); in der ukrainischen RC-Ausgabe 2006 werden die Koordinatorin für die Ukraine und das Autorenteam genannt; in den Dankesworten werden die Verantwortlichen des Goethe-Instituts Kiew und München im Projekt *Deutsch als Berufs- und Fachsprache an den ukrainischen Hochschulen und Universitäten* genannt, sowie die „Autoren des europäischen Projektes *Studienbegleitender Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten*“ (also RC 1998, 2000 und 2002 und 2006). In den Rahmencurricula für Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien werden die Projektleiter der einzelnen Goethe-Institute angegeben, und davon getrennt die inhaltliche Betreuung (Lévy-Hillerich für RC 2011, Lévy-Hillerich/Tönshoff für RC 2007, RC 2010, RC 2013 – Tönshoff war als wissenschaftlicher Berater anwesend) und die Übersetzer, die bei jedem RC eine andere Konstellation bilden. (Zu den Schwierigkeiten bei der Übertragung bestimmter Begriffe von einer Lernlandschaft in eine andere s. Abschnitt 3.3.10).

12 Es gibt z. Zt. keine zugängliche Dokumentation über die Gründe, weshalb diese Arbeitsversion dann nicht veröffentlicht werden konnte (vermutlich Rotation bzw. Versetzung der GI-Verantwortlichen).

ins Russische übersetzt worden, wurde aber nicht veröffentlicht; es entspricht dem Textmuster von allen Rahmencurricula des Projekts;

– 2004 erschien in Zusammenarbeit mit dem DAAD der Entwurf eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht an rumänischen Universitäten (Becker 2004);[13]
– 2006 entstand in der Ukraine ein erstes RC in Buchform, dem Textmuster der im Rahmen des Projekts entstandenen Rahmencurricula entsprechend; es wurde dann 2014 in einer überarbeiteten von der Homepage vom Goethe-Institut Kiew herunterladbaren Version veröffentlicht. Auf dem Umschlag steht bei der ersten Version Ministerium für Bildung und Wissenschaft, während bei der zweiten Version (2014) auf der ersten Seite erwähnt wird, dass diese Fassung vom Ministerium empfohlen wird: Es handelt sich um das einzige Rahmencurriculum, das die offizielle Anerkennung eines Ministeriums erhalten hat. Die Ukraine wird in der Vorstellung des Projektes auf der GI-Homepage zusammen mit allen beteiligten Ländern der ersten und der zweiten Phase genannt – ein Zeichen der Zugehörigkeit des ukrainischen Rahmencurriculums zu der Weiterentwicklung des Projektes nach 2010;
– 2007 fanden SDU-Seminare am GI Moskau[14] statt, deren Grundlagen dann lange nach Ende des SDU-Projekts 2010 zur Erstellung von zwei nicht an das GI angebundene Rahmencurricula nur auf Russisch führten, und zwar von einem für den Bachelorstudiengang (2012) und einem für den Masterstudiengang (2013) (Lévy-Hillerich 2016, S. 51).

Neben dem am Goethe-Institut Warschau begonnenen Hochschulprojekt betreute Dorothea Lévy-Hillerich noch weitere Curriculum-Projekte im Bereich der Sekundarschule. Es entstanden

– im Jahr 2002 aus der Zusammenarbeit von Partnern aus Finnland, den Niederlanden, Deutschland und Italien im Rahmen des Leonardo-Projekts „Schaffung eines Zentrums für linguistische Ressourcen in einem transnationalen Netz zur Entwicklung von Fachsprachenkompetenzen“
  - ein Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II (Lévy-Hillerich 2002a) und
  - ein Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, (Lévy-Hillerich 2002b),

13 Joana Diaconu, Koautorin des Rahmencurriculums, zitiert in ihrer Literatur auch „Speranta Stanescu 2004: *Ein Rahmencurriculum für den studienbegleitenden DaF-Unterricht in Rumänien*, Bukarest, unveröffentlicht“ (Diaconu 2014, S. 191). Frau Prof. Stanescu von der Universität Bucarest war in mehreren SDU-Seminaren anwesend.

14 Innerhalb der neun Module des Multiplikatorenprogramms des Goethe-Instituts Moskau ist unter Lévy-Hillerichs Leitung ein Modul zum studienbegleitenden Deutschunterricht entstanden, das allerdings beim heutigen Zugang zur Homepage (31.08.2016) nicht mehr aufzufinden ist.

in denen sich vieles aus der Erfahrung des Hochschulprojektes widerspiegelt;
– im Jahr 2008 eine Anwendung des GeRs auf den Literaturunterricht in der Sekundarschule in einem Dossier für das Ministerium in Luxemburg (Lévy-Hillerich 2008).

In Tabelle 1 wird die Entstehung der Rahmencurricula chronologisch nachvollziehbar gemacht.

Phasen des Projekts	Entstehungsländer der Rahmencurricula	Veröffentlichungen von Rahmencurricula	Umsetzung der Rahmencurricula in Lehrbüchern
1994–2004 **Projekt: *„Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen: Curricula und Lehrwerke“***: Fortbildungsprogramm für Dozentinnen und Dozenten für Deutsch an Universitäten und Hochschulen: Seminarreihen mit Fortbildung, Autorenschulung und Recherchen an den Goethe-Instituten plus Werkstatt-Seminare in Deutschland (Freiburg)	– **Polen** – **Tschechien** – **Slowakei**	In Buchform: – **1998** Polen – **2000** Tschechien und Slowakei (Deutsch-Tschechische Version) – **2002** Tschechien und Slowakei (Deutsch-Slowakische Version) – **2006** Überarbeitung: dem *GeR* entsprechende Zusammenführung der drei Curricula in eine einzige Neuausgabe für Polen, die Slowakei und Tschechien (Homepage vom GI Krakau. In Buchform nur auf Deutsch erschienen)	– **2003:** Lehrbuch ***Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*** (erster Band der Reihe, die der Kommunikation im Beruf in verschiedenen Bereichen gewidmet ist) – **2004:** Lehrbuch ***Mit Deutsch in Europa studieren – arbeiten – leben B2/C1***
2005–2010 **Projekt: *„Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien“***: Fortbildungsprogramm für Lehrende für Deutsch an Universitäten und Hochschulen: Seminarreihen mit Fortbildung, Autorenschulung und Recherchen an den Goethe-Instituten plus Werkstatt-Seminare in Deutschland (Freiburg)	– **Kroatien** – **Serbien** – **Bosnien und Herzegowina** – **Makedonien**	– **2007**: Kroatien – in Buchform – **2010:** Serbien – von der Homepage des Goethe-Instituts Belgrad herunterladbar – **2011**: Bosnien und Herzegowina, von der Homepage GI Sarajewo herunterladbar – **2013:** Makedonien, von der Homepage GI/Verbindungsbüro Skopje herunterladbar	– **2005:** Lehrbuch ***Kommunikation im Tourismus*** – **2005:** Lehrbuch ***Kommunikation in der Landwirtschaft*** – **2009:** Lehrbuch ***Kommunikation in der Wirtschaft*** – **2010**: Lehrbuch ***Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1*** mit eingelegter Lerner-CD, Lernplattform und Lehrerhandbuch auf CD-ROM

Tabelle 1: Phasen des Hochschulprojekts nach Ländern mit Angabe der veröffentlichten Rahmencurricula und deren Anwendung in SDU-Lehrbüchern

Aus der Übersicht in Tabelle 1 geht hervor, dass die Entstehungsländer der Rahmencurricula in beiden Phasen ausschließlich osteuropäisch sind (was auch nach 2010 durch die o.g. Entwicklungen in Russland und der Ukraine belegt ist) – und dies, obwohl die Initiatorin des Projekts ab 1997 nach Frankreich ins

Goethe-Institut Nancy zurückversetzt wurde. Die positiven Ansätze aus der osteuropäischen Tradition des fachübergreifenden studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts setzen sich tatsächlich an westeuropäischen Universitäten mit Schwierigkeit – oder nur in isolierten Versuchen – durch. In Italien wurde seitens von zwei Dozentinnen der Universität Siena, Claudia Buffagni und Sonja Hoesch (vgl. Lévy-Hillerich 2016, S. 44) mit einer Übersetzung des serbischen Rahmencurriculums begonnen, doch ist sie bis heute noch nicht erschienen. Anders als in allen anderen Rahmencurricula wurde in diesem Fall versucht, auch die Anhänge zu übersetzen, weil gerade hier die für die Unterrichtspraxis relevanten Grundlagen zu finden seien. In Frankreich ist die Übersetzung nur angedacht (vgl. Lévy-Hillerich 2016, S. 43); als Anwendung der Rahmencurricula ist aber ein Vorkurs mit schneller und steiler Progression *Mit Deutsch als Fremdsprache schneller weiterkommen* in Vorbereitung (vgl. Lévy-Hillerich 2016, S. 29; Jakob 2016, S. 129).

3.3 Rahmencurricula im Vergleich

Es werden zuerst die Titel (s. Tabelle 2) und die Texte verglichen, die auf der Homepage der einzelnen Goethe-Institute das jeweilige Rahmencurriculum vorstellen; anschließend werden die markantesten Unterschiede in den Inhaltsverzeichnissen vorgestellt, da diese einen Überblick über die Entwicklung der Rahmencurricula im Laufe der Zeit erlauben; danach wird ein Blick in die in jedem Rahmencurriculum konstanten Bestandteile geworfen.[15]

3.3.1 Titel und Begründung der Rahmencurricula

Auffallend ist zunächst, dass kein Titel dem anderen gleicht (vgl. Tabelle 2).

Der Begriff *studienbegleitend* ist im allerersten Rahmencurriculum[16] noch nicht erwähnt, dafür werden aber die „Fremdsprachenlektorate" genannt, die die Studierenden aller Fachrichtungen begleiten. Außer in der belarussischen Arbeitsversion nennen sich alle Curricula *Rahmen*curricula und weisen damit darauf hin, dass sie als „Rahmen", also als Orientierungshilfe, betrachtet werden wollen (s. oben Punkt 9). Ab 2006 ist in den Titeln der Bezug zwar auf Deutsch als Fremdsprache vorhanden, dieser wird aber im

15 Im Lehrerhandbuch auf CD-ROM zu Lévy-Hillerich / Serena / Barić / Cickovska 2010 ist unter *2. SDU – Methodisch-didaktischer Hintergrund/2.2. Aus den Rahmencurricula/2.2.1 Vorspann – Curricula-Vergleich* ein Überblick über die Unterschiede in den Rahmencurricula enthalten (Serena 2012).

16 Wie Lévy-Hillerich betont, darf der Begriff *Curriculum* nicht mit dem Begriff *Lehrplan* gleichgesetzt werden, denn „ein *Curriculum* ist ein Gesamtplan für den Unterricht und umfasst Ziele, Inhalte, Methoden und Ergebnisse, während ein *Lehrplan* ein Plan für die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf eine bestimmte Zeit ist" (Lévy-Hillerich 2016, S. 25).

1998	Rahmencurriculum für *Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache* an polnischen Hochschulen und Universitäten
2000/2002	Rahmencurriculum des *studienbegleitenden Deutschunterrichts* an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten
ab 2004 – nicht veröffentlicht	Curriculum für den *studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht* an Universitäten und Hochschulen in der Republik Belarus
2006	Rahmencurriculum für *Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien
2006: 1. Ausgabe 2014: 2. Ausgabe	Rahmencurriculum für *studienbegleitenden Deutschunterricht* an ukrainischen Hochschulen und Universitäten
2007/2010/2011/ 2013	Rahmencurriculum für *Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien/in Serbien/in Bosnien und Herzegowina/in der Republik Makedonien

Tabelle 2: Titel der Rahmencurricula im Vergleich

Rahmen eines studienbegleitenden *Fremd*sprachenunterrichts gesehen: Die Rahmencurricula sind zwar von Deutschdozenten auf Deutsch für den DaF-Unterricht an Universitäten und Hochschulen verfasst worden, doch könnten sie auch für den *studienbegleitenden Unterricht anderer Fremdsprachen* gelten.[17]

Alle innerhalb des Hochschulprojekts entstandenen Rahmencurricula, mit Ausnahme der allerersten 1998, 2000 und 2002 und der ersten Version des ukrainischen Rahmencurriculums 2006, sind inzwischen von der Homepage der einzelnen Goethe-Institute herunterladbar. Ihre Erscheinung wird zum ersten Mal im RC Serbien 2010 ausdrücklich durch einen Vorstellungstext auf der Homepage begründet, der dann mit leichten Abänderungen auch für die makedonische Version gilt:

> „‚Die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) angestrebte Mehrsprachigkeit scheint trotz oder wegen des Bolognaprozesses derzeit eher zum Erwerb von nur einer Fremdsprache, nämlich Englisch, zu führen' (D. Levy-Hillerich). Um dieser Entwicklung etwas entgegenzusetzen, wurde – initiiert vom GI und über viele Jahre großzügig von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert – ab 2004 in den Ländern Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien und Serbien ein Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht erarbeitet, das nun auch in *serbischer Sprache* vorliegt. Damit soll der Deutschunterricht für Studierende anderer Fachrichtungen als der Germanistik

17 Daher ist neben SDU auch das Kürzel SFU entstanden – und oft erscheinen die beiden Kürzel zusammen als SDU/SFU.

> unterstützt und langfristig gesichert werden. Die Unterrichtenden bekommen ein Instrument, mit dem sie hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterricht planen können, in dem die Studierenden außer Deutschkenntnissen, die durch den Referenzrahmen vergleichbar geworden sind, auch berufsübergreifende Qualifikationen erwerben." (Homepage GI Belgrad)[18]

Für das RC Ukraine 2014 lautet der Vorstellungstext ganz anders:

> „[…] Die neue Fassung des ‚Rahmencurriculums für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten' zeigt Hochschullehrern, wie sie den studienbegleitenden Deutschunterricht nach den aktuellen Anforderungen an zukünftige Fachkräfte ausrichten können. Durch das Curriculum werden Anpassungsfähigkeit, Autonomie, und Mobilität der Studierenden gefördert, interkulturelle, fachbezogene und sozialpersönliche Kompetenzen entwickelt. All das macht zukünftige Fachkräfte auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig." (Homepage GI Ukraine)[19]

Die beiden Vorstellungstexte zeigen die gleichzeitig Lehrende und Lernende ins Auge fassende soziokulturelle und sprachpolitische Perspektive, die den Nährboden der Rahmencurricula bildet.

3.3.2 Die Inhaltsverzeichnisse

Der Vergleich der Inhaltsverzeichnisse zeigt, wie unterschiedlich die Arbeitsgruppen in den verschiedenen Ländern gearbeitet haben und wie sich das Bewusstsein der Vielschichtigkeit und Vielfalt der Aufgaben des studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts im Laufe der Zeit – zwischen 1998 und 2014 – weiterentwickelt hat. Die Bestandteile *Ziele, Prinzipien, Methoden, Leistungsmessung und Bewertung* bleiben in allen Rahmencurricula zwar gleich, sind aber in jedem RC anders aufgefächert und ausgebaut: Sie bilden den Titel der Oberkapitel, die aber immer detailliertere Unterkapitel bekommen, gefolgt von einer wachsenden Anzahl von Anhängen und immer reichhaltigeren Glossaren und Literaturverzeichnissen.

Die Unterschiede beginnen schon bei der Einleitung: Im RC Tschechien 2000 und RC Slowakei 2002 gibt es die Unterkapitel *Begründung des Rahmencurriculums*, *Ziele*, *Zielgruppe*, *Rahmenbedingungen*, *Erprobungsphase und Autorenkreis*, während in den anderen Einleitungen diese Unterkapitel in einen einzigen Text zusammenfließen; im RC Ukraine 2014 gibt es hingegen drei Unterkapitel: *Notwendigkeit eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht, Beschreibung der Kompetenzniveaus, Innovative Ansätze des Rahmencurriculums.*

Was das Kapitel *Prinzipien* betrifft, bildet im RC Tschechien 2000, RC Slowakei 2002 und RC Polen / Slowakei / Tschechien 2006 jedes von fünf Prinzipien ein

18 Online: http://www.goethe.de/ins/cs/de/bel/lhr/dlr.html (25.10.2016).
19 Online: https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/kum/dbs.html (25.10.2016).

Unterkapitel: *Kommunikations- und Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte, Berufs- und Fachorientierung, Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie*; im RC Kroatien 2007, RC Serbien 2010, RC Bosnien und Herzegowina 2011 und RC Makedonien 2013[20] gibt es noch ein weiteres Unterkapitel: *Methoden- und Medienvielfalt*; beim Unterkapitel zur Lernerorientierung kommt noch ein neuer Blick hinzu, denn der Titel lautet: *Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden*. In dem seit über zehn Jahren in Arbeit stehenden und nicht veröffentlichten RC Belarus 2004[21] werden die Prinzipien sogar noch zahlreicher, da die *Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden* zu einem gesonderten Unterkapitel wird und noch die beiden Unterkapitel *Fachübergreifender Ansatz der Wissenschaftssprache* und *Interkulturelle Ausrichtung* hinzukommen; im RC Ukraine 2014 wird außerdem den Prinzipien *Nutzung von Netzwerken und Lernplattformen* und *Mehrsprachigkeit*[22] noch je ein Unterkapitel gewidmet.

20 Die vier Curricula sind grundsätzlich identisch und manche Dozenten sind in der Autorenliste von mehr als einem RC zu finden, doch gibt es leichte Unterschiede: Das serbische RC hat z. B. keine Bibliographie, das kroatische hat keine Schlussbemerkungen und das makedonische listet zwar die Anhänge auf, die aber dann nicht auffindbar sind. Die Tatsache, dass in den Schlussbemerkungen (z. B. im RC Makedonien 2013, S. 24) steht: „Ganz besonders hilfreich waren die Curricula und Anhänge aus der Neufassung des polnisch-tschechisch-slowakischen Projekts (1998–2006), die wir zum Teil übernommen haben", bezeugt eine kontinuierliche Entwicklung der Forschungsarbeit, in der jede Arbeitsgruppe die Ergebnisse der vorhergehenden weiterentwickelt (was auch für die Übersetzungen gilt) und sie im Hinblick auf die lokalen Erfordernisse ausbaut. Hervorzuheben ist, dass in die Redaktionsgruppen der Rahmencurricula auch immer externe Experten hinzugezogen wurden: Im serbischen RC ist z. B. zu lesen: „Ganz besonders hilfreich waren […] die vielen Hinweise und Korrekturen, die Frau Dr. Sibylle Bolton für den Bereich Bewertung und Beurteilung eingebracht hat." (RC Serbien 2010, S. 27)

21 Das nicht veröffentlichte RC 2004 für Belarus ist im vorliegenden Beitrag aufgenommen worden, weil die von der Arbeitsgruppe geleistete Arbeit vollständig erscheint und sich in ihren den Erfordernissen des Landes entsprechenden Ergebnissen von den anderen Rahmencurricula unterscheidet. Die Daten sind aus den Folien einer Arbeitsversion zur Präsentation des Curriculums entnommen (online: http://slideplayer.org/slide/8611172/, 25.10.2016); eine Arbeitsversion der Anhänge ist zu finden online: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/ (25.10.2016).

22 Im Glossar des RC 2014 wird deutlich auf den Unterschied zwischen Mehr- und Vielsprachigkeit hingewiesen: „Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von der ‚Vielsprachigkeit', also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in der internationalen Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder an der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt)" (RC Ukraine 2014, S. 57).

Was das Kapitel *Ziele* betrifft, gibt es in den Unterkapiteln Unterschiede in der Anzahl und in der Formulierung. Die Ziele sind

– im RC Polen 1998: *Fähigkeiten und Können; Einstellungen und Haltungen; Wissen und Kenntnisse*;
– im RC Tschechien 2000 und RC Slowakei 2002 steht im Titel *Ziele und Aufgaben* und die Untertitel lauten: *Fertigkeiten und Fähigkeiten; Kenntnisse und Wissen; Sozialkompetentes Handeln*;
– im RC Polen / Slowakei / Tschechien 2006 kommen in den Unterkapiteln zum ersten Mal in Klammern die französischen Begriffe dazu, die im Deutschen nicht vorhanden sind, so dass die Untertitel lauten: *Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir); Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen; Interkulturelles Bewusstsein; Fertigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire*); die gleichen Ziele, wenn auch in anderer Reihenfolge und mit leichten Unterschieden (z. B. „interkulturelle Aspekte" statt „interkulturelles Bewusstsein") sind im RC Kroatien 2007, RC Serbien 2010, RC Bosnien und Herzegowina 2011 und RC Makedonien 2013 zu finden. Im unveröffentlichten RC Belarus 2004 werden die Ziele noch detaillierter aufgeführt:
  - *Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit*
  - *Erwerb von Lexik, Sprachstrukturen und Sprachaktivitäten (Wissen über Sprachhandlungen: Funktionale und systematische Grammatik, besonders für die hochschuladäquaten Textsorten)*
  - *Nutzung der deutschen Sprache als Mittel zur Erweiterung und Vertiefung von Wissen und Kenntnissen im jeweiligen Fachgebiet*
  - *Förderung des autonomen Lernens und der damit verbundenen Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden*
  - *Sensibilisierung für Eigenverantwortung und Mitgestaltung des Lernprozesses*
  - *Förderung der interkulturellen Kompetenz*
  - *Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire) Wissenserwerb und -transfer (deklaratives Wissen / savoir)*
  - *Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte und Förderung der interkulturellen Kompetenz.*

Was das Kapitel *Inhalte* betrifft, sind nur im RC Tschechien 2000 und RC Slowakei 2002 Unterkapitel zu finden, und zwar *Themenbereiche und Textsorten, Wissen über Sprache und Kommunikation* und *Lernstrategien und Arbeitstechniken.*

Was das Kapitel *Methoden* betrifft, gibt es in allen Rahmencurricula einen Kern von Unterkapiteln mit gleichen oder sehr ähnlichen Titeln: *Unterrichtsmethodische Grundsätze; Lerner- und Lehrerrolle; Autonomes Lernen, Lerntechniken und Sozialformen; Medien; Umgang mit Fehlern; zeitliche Organisation des Unterrichts; Berufs- und fachorientierte Methoden*; im RC Polen 1998 kommt noch das Unterkapitel *Einsprachigkeit* dazu, das in allen späteren Rahmencurricula zu *Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache* wird; im RC Polen 1998 gibt es außerdem

ein gesondertes Kapitel *Übersetzen, Übertragen, Dolmetschen*, das im unveröffentlichten RC Belarus 2004 zu *Sprachmittlung*[23] *(Mediation)* und im RC Ukraine 2014 zu *Sprachmittlung* wird. Im RC Polen 1998 und im RC Ukraine 2014 gibt es ein gesondertes Kapitel *Berufs- und fachorientierte Arbeitstechniken im Lernprozess*; im unveröffentlichten RC Belarus 2004 sind zusätzlich die Unterkapitel *Arbeitstechniken in der Wissenschaftskommunikation* und *Arbeit mit Fachtexten* angegeben sowie *Sprachaktivitäten und Sprachhandlungen*, *funktionale und systematische Grammatik*, *Wortschatz / Fachwortschatz*, *Spracherwerbsverfahren*, *Textsorte und Textmuster*; das RC Ukraine 2014 ist das einzige, das noch zwei weitere Kapitel aufweist: *Mehrsprachigkeitsdidaktik* und *Sprachenvielfalt im Unterricht*.

Was das Kapitel *Beurteilung und Bewertung* betrifft, enthält es grundsätzlich in allen Rahmencurricula drei Unterkapitel, die unterschiedlich aufgefächert werden:

– Im RC Polen 1998, RC Tschechien 2000 und RC Slowakei 2002 (wo das Kapitel *Leistungsmessung und Bewertung* heißt) gibt es die drei Unterkapitel: *Grundsätze der Leistungsmessung, Formen der Leistungsmessung* (mit einem Sonderteil zu geschlossenen Aufgabentypen) und *Bewertungskriterien* (mit je einem Unterkapitel zur Bewertung des mündlichen und des schriftlichen Ausdrucks);
– im RC Polen / Slowakei / Tschechien 2006 wird das Unterkapitel der *Grundsätze* unterteilt in *Bezug zu den Prinzipien, Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen, Ziele der Beurteilung* und *Rolle der Selbstevaluation*, während das Unterkapitel *Instrumente der Beurteilung und Bewertung* unterteilt wird in: *Einstufungstests, Sprachstandtest und Qualifikationsprüfungen, Universitätseigene Qualifikationsprüfungen* und *Internationale Prüfungen*; darauf folgen drei weitere Unterkapitel: *Internationalisierung der Abschlüsse, Das europäische Sprachenportfolio* und *Europass*;
– im unveröffentlichten RC Belarus 2004 wird ein Unterkapitel ausdrücklich „Internationalisierung der Abschlüsse: Bologna“[24] genannt; dieses wird auch im RC Kroatien 2007, RC Serbien 2010, RC Bosnien und Herzegowina 2011 und RC Makedonien 2013 aufgenommen, wo noch weitere Unterkapitel dazukommen: *Rolle der Selbstevaluation und Bezug zum Sprachenportfolio, Vernetzung von Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung, Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen, Das europäische Sprachenportfolio (ESP), Der Europass* und *Das Europassrahmenkonzept.*

In allen Inhaltsverzeichnissen gibt es außerdem auf die einzelnen Länder sich beziehende Schlussbemerkungen, ein Glossar mit fachdidaktischen Termini

23 Dies zeugt von der Rezeption des GeRs, in dem Sprachmittlung in Kapitel 4: *Sprachverwendung, Sprachverwender und Sprachlernende* unter dem Punkt „Aktivitäten und Strategien in der Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen)“ angegeben wird (vgl. Europarat 2001, S. 89–90).

24 Gemeint ist die Bologna-Erklärung vom 19.6.1999.

(nur im RC Polen 1998 gab es noch keines), bibliographische Angaben zu Lehrwerken und didaktisch-methodischer Literatur, sowie Anhänge (im allerersten RC waren es 14, im letzten werden es 30).

Durch den Blick in diese Inhaltsverzeichnisse wird deutlich, dass sich im Laufe der Zeit der Fokus der Reflexion immer ausdrücklicher auf die Berufs- und Wissenschaftsbezogenheit im SDU/SFU richtet und dass im Hintergrund der Arbeit der Autoren in den verschiedenen Arbeitsgruppen die Perspektive steht, zur Entwicklung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums beizutragen und die Grundlagen des GeRs in einem universitätseigenen Deutsch- und Fremdsprachenunterricht umzusetzen und anzuwenden.

3.3.3 Ein Blick in die Einleitung

In allen Rahmencurricula wird in der Einleitung auf die Anpassung an die landesspezifischen Umstände hingewiesen und erklärt, dass Rahmencurricula das Ziel haben,

- zu mehr Verständnis und Zusammenarbeit zwischen Menschen und Staaten mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen beizutragen, aus der Überzeugung heraus, dass das gegenseitige Verständnis und die Fähigkeit der Zusammenarbeit in hohem Maße auch von der Beherrschung mehrerer Fremdsprachen abhängt;
- bei der Planung und Gestaltung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts zu dienen, dessen Ergebnisse international vergleichbar sind, weil sie den GeR auf Hochschulebene umsetzen;
- als Hilfe bei der Erstellung von Dossiers und Lehrbüchern zu dienen;
- einen berufsorientierenden und interdisziplinären Deutschunterricht zu unterstützen, der die Sprache als Mittel zur allgemeinsprachlichen sowie zur fachlichen Verständigung in den Mittelpunkt der Reflexionen stellt und somit die Studierenden befähigt, europaweit mobil zu sein und von Praktika und Arbeitserfahrungen im Ausland zu profitieren.

Als Zielgruppe werden Studierende aus allen Studienrichtungen (außer Germanistik) genannt, die an Universitäten und Hochschulen Deutsch als studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gewählt haben.[25]

25 In einigen Einleitungen der nach dem Jahr 2001 erschienenen Rahmencurricula wird einerseits darauf hingewiesen, dass durch einen Einstufungstest das Ausgangsniveau der Studierenden festgestellt werden soll, damit diese im Sinne des GeRs zum nächst höheren Sprachniveau geführt werden können (im ukrainischen Rahmencurriculum 2006, S. 20 und 2014, S. 25 ist sogar eine Tabelle der Kompetenzniveaus mit der empfohlenen Stundenzahl zu finden), andererseits darauf, dass die Rahmencurricula zur Umsetzung des Bologna-Prozesses beitragen wollen, obwohl die davon herrührende Verkürzung der Studienzeiten und die allgemeinen Streichungen im Bereich der Fremdsprachenangebote eher negative Folgen für den studienbegleitenden Deutschunterricht haben (dazu z. B. RC Serbien 2010, S. 5).

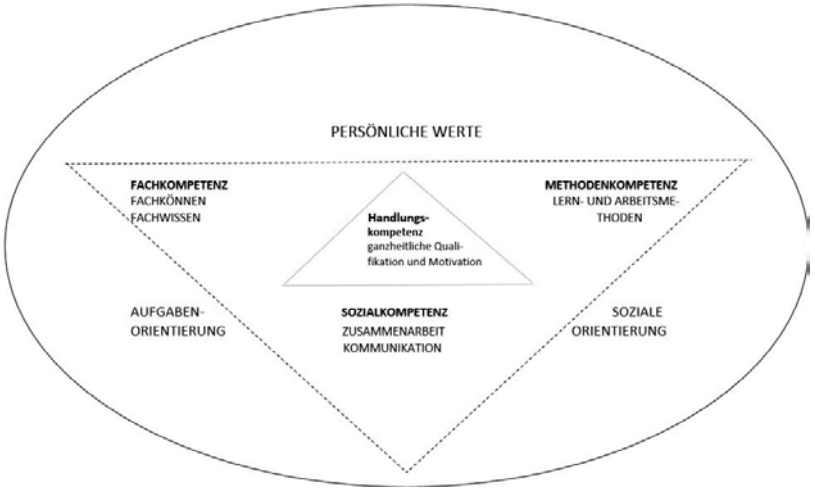
3.3.4 Ein Blick in die Prinzipien

Die genannten Prinzipien sind nicht isoliert zu betrachten. Sie prägen die Ziele, Inhalte, Methoden sowie die Leistungsbewertung und -beurteilung und tragen den Veränderungen der kulturellen und sprachpolitischen Situation Rechnung: Das Prinzip *Nutzung von Netzwerken und Lernplattform*en z. B., das im RC Ukraine 2014 gegenüber den vorhergehenden Rahmencurricula neu ist, entspricht der Entwicklung der Medien, die es noch nicht gab, als die Reflexion über die Rahmencurricula begann; im gleichen RC ist auch das neue Prinzip *Mehrsprachigkeit* enthalten, das die Tatsache berücksichtigt, dass Deutsch nicht mehr, wie das in den ersten Jahren der Fall war, als 1. Fremdsprache, sondern inzwischen als 2. oder sogar 3. Fremdsprache gelernt wird. Das bedeutet einerseits, dass die Spracherfahrungen und Sprachkenntnisse der Studierenden in den verschiedenen Fremdsprachen gezielt mehrsprachigkeitsdidaktisch nutzbar gemacht werden müssen, da sich die Sprachen durch Koexistenz berühren[26], andererseits, dass der Unterricht um die Lernenden mit ihren Vorkenntnissen, Lerngewohnheiten und Erfahrungen kreist und sie als Zentrum des Lerngeschehens betrachtet. Studierende als ein Gegenüber ernst zu nehmen, führt allerdings zu einer Veränderung im Rollenverständnis der Lehrkraft, was auch mehrfach in den Titeln der Kapitel in den verschiedenen Inhaltsverzeichnissen angesprochen wird: Es handelt sich nicht nur darum, Wissen, sondern auch das fach- und berufsbezogene Lernen des Lernens zu vermitteln und die Autonomie der Lernenden zu begleiten und zu fördern.

Ein weiteres „übergeordnetes Prinzip für alle Phasen des Unterrichtsprozesses" (RC Polen 1998, S. 3) ist in den Rahmencurricula die Handlungsorientierung, in die die gesamte konstruktivistische Didaktik mit ihrem Vorläuferkonzept in Pestalozzis *Lernen mit Herz, Kopf und Hand* einfließt: Grundlage ist dabei eine dynamische Wechselwirkung von Hand- und Kopfarbeit bei Aufgaben, die Lernende auch affektiv ansprechen und ein praktisch-konstruktives, zielorientiertes, kommunikatives, ästhetisches, spielerisches und dramaturgisches Handeln verlangen (vgl. Wöll 1998). Dieses Prinzip konkretisiert sich in allen Rahmencurricula in einem Modell, in dem die Handlungskompetenz in einer Fremdsprache als das Zusammenwirken von verschiedenen Kompetenzen veranschaulicht wird, die ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Grundsätzlich hat das Modell im Laufe der Zeit drei Formen angenommen, die in ihrer chronologischen Entwicklung auch die Entwicklung des Bewusstwerdens der Relevanz einzelner Kompetenzen zeigen. Im ersten Modell (s. Abbildung 1) ist die interkulturelle Kompetenz nicht ausdrücklich erwähnt, obwohl sie eigentlich in der „Sozialkompetenz" mit der Angabe „Zusammenarbeit"

26 S. dazu den Anhang *Mehrsprachigkeit im Kopf* im RC Ukraine 2014, S. 90.

und „Kommunikation" inbegriffen ist. Vermutlich war damals der Begriff im Sprachgebrauch noch nicht verbreitet. Das Dreieck ist in einen größeren Rahmen eingefügt, der verdeutlicht, dass Kompetenzen ohne Werte, die das Handeln orientieren, fruchtlos bleiben. Dieses Modell wurde dann auch im RC für Tschechien und die Slowakei (2000 und 2002) aufgenommen. Die Besonderheit des Modells ist, dass es auf dem Hintergrund eines Kompetenzmodells entstanden ist, das mit Blick auf die Anforderungskriterien an den Führungsnachwuchs in einem Unternehmen[27] entwickelt worden war.



Methoden zur Förderung der Handlungsfähigkeit in der Berufsausbildung (Mercedes-Modell, unveröffentlichtes Manuskript zur Berufsausbildung bei Mercedes-Benz.

Abbildung 1: Das Kompetenzmodell 1998 (RC Polen 1998, S. 3)

27 Der Gedanke, ein aus der Wirtschaftswissenschaft zur Personalentwicklung eines Unternehmens entstandenes Kompetenzmodell (hier Mercedes-Benz) auf die akademische Ausbildung zu übertragen, war 1998 etwas völlig Neues. In der Zwischenzeit haben viele Unternehmen eigene Kompetenzmodelle für die Aus- und Fortbildung ihres Personals entwickelt (s. einen Überblick z. B. in Erpenbeck / von Rosenstiel / Grote 2013, S. 8–14); die Erforschung von Handlungskompetenzmodellen und Anforderungsprofilen in der Ausbildung professioneller Kompetenzen bei Lehrkräften hat sich weiterentwickelt, sowohl in der Hochschuldidaktik (z. B. Paetz / Ceylan / Fiehn / Schworm / Harteis 2011) als auch in anderen Unterrichtsbereichen (s. z. B. Anders 2012). Damals gab es auch noch nicht die von DaimlerChrysler AG und IG-Metall 2005 gegründete Datenbank *ALF-Arbeiten und Lernen im Fachbereich* (online: http://www.alf-projekt.de/alf_didaba.pdf, 25.10.2016), in dem allerdings auf S. 13 gerade das Kompetenzmodell der Rahmencurricula zu finden ist.

Im ukrainischen Modell[28] (s. Abbildung 2) werden die Kompetenzen weiter ausgebaut: Die fünf in ihrer Wechselwirkung durch Pfeile miteinander verbundenen Kompetenzen fließen alle in eine „berufsbezogene interkulturelle kommunikative Kompetenz" ein, die im RC Ukraine 2014 (S. 26) allerdings nicht unter den Prinzipien, sondern unter den Zielen genannt wird:

> „Zentrales Ziel ist die Entwicklung einer berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Diese Kompetenz ist der Kern der Handlungskompetenz im Kontext des Fremdsprachenerwerbs an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten. Bei der berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz geht es um die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, in öffentlichen, beruflichen und akademischen Situationen einer multikulturellen Gesellschaft mit verbalen (gesprochenen und geschriebenen) und nonverbalen Mitteln (Gestik, Mimik) sach- und fachgerecht sowie kulturangemessen zu handeln." (RC Ukraine 2014, S. 26)

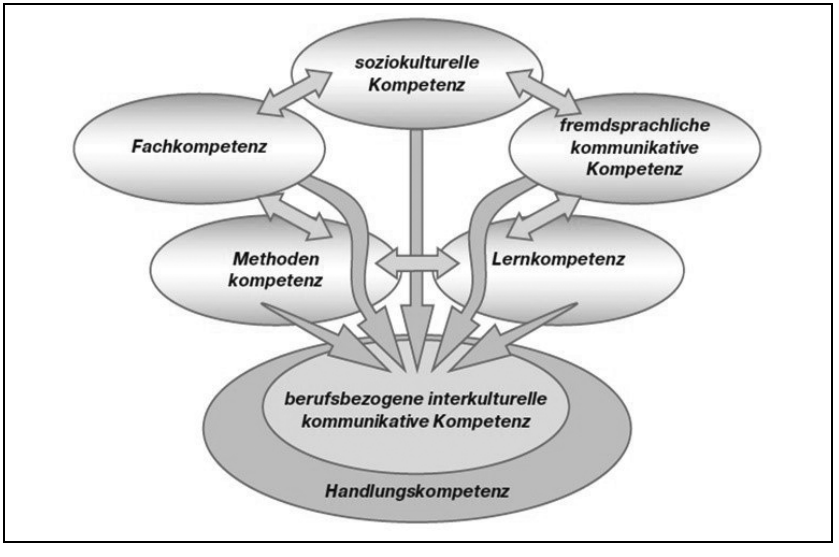


Abbildung 2: Das ukrainische Kompetenzmodell 2005 (RC Ukraine 2014, S. 26)

Die „interkulturelle kommunikative Kompetenz" im ukrainischen Modell bekommt dann bei der weiteren Entwicklung des Modells im RC Polen 2006 (s. Abbildung 3) einen eigenen, alles umfassenden Stellenwert, indem sie alle anderen Kompetenzen einschließt, die von ihr abhängen und sich überschneiden.

28 Das Modell wurde 2005 von Natalia Zhdanova im Rahmen der XIII. Internationalen Deutschlehrertagung in Graz vorgestellt und dann 2006 in der ersten Fassung (S. 22) und 2014 in der zweiten Fassung (RC Ukraine 2014, S. 26) aufgenommen.

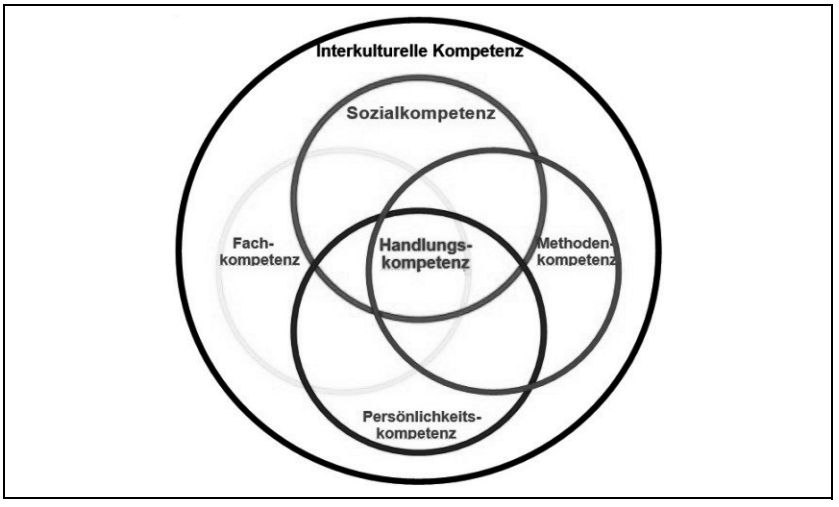


Abbildung 3: Das Kompetenzmodell 2006 (RC Polen / Tschechien / Slowakei 2006, S. 2)

So wird deutlich, dass sich berufliche Handlungskompetenz in der Fremdsprache aus einem Ineinandergreifen der Kompetenzen innerhalb der interkulturellen Kompetenz ergibt. Dieses Modell wird in allen darauf folgenden Rahmencurricula (RC Kroatien 2007, RC Serbien 2010, RC Bosnien und Herzegowina 2011, RC Makedonien 2013) übernommen. Die zitierten Kompetenzen werden in den Rahmencurricula in den jeweiligen Anhängen erläutert und mit den Schlüsselkompetenzen in Verbindung gebracht, die Studierende für Beruf, Weiterstudium oder Umschulung brauchen.

3.3.5 Ein Blick in die Ziele

Im ukrainischen Rahmencurriculum ist zu lesen:

> „Die übergreifenden Ziele des Studienbegleitenden Deutschunterrichts sind
> – die Förderung der kommunikativen Handlungskompetenz im jeweiligen Fach sowie in allgemeinsprachlichen und berufsübergreifenden Situationen;
> – die Sensibilisierung für Beziehungen zwischen der eigenen Kultur und fremden Kulturen;
> – die Entwicklung des Lernen-lernens;
> – die Aktivierung und Erweiterung des vernetzenden Denkens;
> – die Wahrnehmung der Eigenverantwortung der Studierenden durch die Gestaltung des Lernprozesses zusammen mit dem Lehrenden und anderen Studierenden.“ (RC Ukraine 2014, S. 26)

Das ukrainische RC ist somit das einzige, das die *kommunikative Kompetenz* und die *Handlungsorientierung* unter die Ziele setzt – und das ukrainische Kompe-

tenzmodell selbst (s. Abbildung 2) findet sich unter den Zielen und nicht unter den Prinzipien. Die anderen Rahmencurricula konzentrieren sich bei der Nennung der Ziele auf die Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativen Wissen[29] und beziehen sich mehr oder weniger ausdrücklich auf die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache und auf sprachübergreifende pädagogische Ziele wie die Entwicklung von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte.

3.3.6 Ein Blick in die Inhalte

Die Inhalte des Studienbegleitenden Deutschunterrichts sind nicht von den Prinzipien und Zielen und den sich daraus ergebenden methodischen Überlegungen zu trennen. Da eines der Prinzipien der Lernende als Mittelpunkt des Lehr-/Lerngeschehens ist und daher die Wahl der einzelnen Themen von der Zielgruppe bzw. vom Fach abhängen (und möglicherweise auch von Studierenden und Lehrkräften gemeinsam festgelegt werden sollten), kann ein RC keinen festen Themenkanon vorgeben. Als Hilfestellung kann es nur – wie dies in allen Rahmencurricula der Fall ist – hochschuladäquate Textsortenlisten (s. als Beispiel Tabelle 5), Beispiele von Planungsskizzen, Unterrichtsentwürfen oder Themenvernetzungen (s. z. B. RC Ukraine 2014, S. 83 zum Thema Politik) anbieten.

3.3.7 Ein Blick in die Methoden

Aus dem Vergleich der Inhaltsverzeichnisse ergibt sich, dass die unterrichtsmethodischen Grundsätze im Allgemeinen die Kernpunkte betreffen, die sich an den zu entwickelnden Schlüsselkompetenzen und internationalen Qualifikationen der Studierenden orientieren. Es ist nicht möglich, hier im Detail darauf einzugehen, doch sollen wenigstens die berufs- und fachorientierten Methoden zur Kommunikation im Unterricht angerissen werden, durch die sich der SDU vom allgemeinen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene besonders unterscheidet. Die Lernstrategien und Lerntechniken betreffen nicht nur das berufsvorbereitende Lernen der Studierenden (also wie man sich z. B. Informationen beschafft, einen Text entschlüsselt usw.), sondern z. B. auch

– Informationsaufnahme- und Protokolltechniken (dabei Entwicklung von Methodenkompetenz);
– Fallbeispiele / Praxisbeispiele (dabei Entwicklung von Sozial-, Persönlichkeits- und Fachkompetenz);

29 Hervorzuheben ist, dass die gleiche Unterscheidung auch im nicht veröffentlichten belarussischen Curriculum unter den Zielen zu finden ist, dass dort aber auch von „Erwerb von Lexik, Sprachstrukturen und Sprachaktivitäten (Wissen über Sprachhandlungen: Funktionale und systematische Grammatik, besonders für die hochschuladäquaten Textsorten)“ die Rede ist.

- Brainstorming, Metaplan und Mindmapping;
- Präsentations- und Visualisierungstechniken (dabei Entwicklung von Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz);
- Versprachlichung und sprachliche Auswertung von Charts wie Diagramme, Statistiken, u. a. (dabei Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz);
- Informationsgewinnung durch Fragebögen (dabei Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz);
- Darstellung von Vorgängen, Handlungen, Prozessen und Lösungswegen in Flussdiagrammen (dabei Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz);
- Darstellung von Sachverhalten, Zusammenhängen oder Abhängigkeiten z. B. durch Strukturdiagramme (dabei Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz).

Dazu und zu vielem mehr finden die Lehrenden in den Anhängen Hilfen und Anregungen. Besonderer Wert wird in den Rahmencurricula im Teil *Methoden* auch auf die Anregung der Reflexion über das individuelle Lernverhalten und die Lerntechniken zum Wortschatz- und Grammatik-Erwerb gelegt. Hervorzuheben ist, dass die kommunikativen Fertigkeiten, einschließlich ihrer morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Grundlagen, integrativ vermittelt und nicht isoliert voneinander geübt werden, dass also z. B. sprachliche Regelmäßigkeiten im Text entdeckt, gesammelt und systematisiert werden (nach dem Prinzip der sogenannten S-O-S-Grammatik: Sammeln-Ordnen-Systematisieren, vgl. Lévy-Hillerich / Serena / Barić / Cickovska 2010, S. 17).

Ein Versuch, die hier angedeuteten unterrichtsmethodischen Grundsätze umzusetzen, ist in allen in Tabelle 1 angegebenen Lehrbüchern nachzuvollziehen, insbesondere aber im zuletzt erschienenen *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* (Lévy-Hillerich / Serena / Barić / Cickovska 2010), in dem eine Sektion dem Methodentraining gewidmet ist (ebd., S. 330–345).

3.3.8 Ein Blick in den Teil „Beurteilung und Bewertung"

Bewertung und Beurteilung sind integrativer Bestandteil des Studienbegleitenden Deutschunterrichts und hängen von den angestrebten Zielen, Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen, den gewählten Inhalten und deren didaktisch-methodischer Behandlung im Unterricht ab. Diese Abhängigkeit ist im Unterrichtsgeschehen als Wechselwirkung von Bedingungen und Faktoren im Sinne der Berliner Schule der Didaktik (Heimann / Otto / Schulz 1979) zu sehen, wobei selbstverständlich der Bedingungsrahmen der institutionellen Vorgaben von den einzelnen Ländern eine Rolle spielt, insbesondere was die Umsetzung des GeRs betrifft. Das ist z. B. besonders in den beiden in 3.2 erwähnten Bänden der Rahmencurricula ersichtlich, die für den SFU auf Russisch entstanden sind: Sie

bauen zwar auf der in den Moskauer SDU-Seminaren begonnenen Forschungstätigkeit auf, entsprechen aber deutlich den speziellen Rahmenbedingungen des Unterrichtskontextes in Russland.[30]

In allen Rahmencurricula wird hervorgehoben, dass jede Hochschulprüfung ihre eigenen Deskriptoren entwickeln muss: Dazu dienen den Lehrenden die in den Anhängen der Rahmencurricula enthaltenen Orientierungskriterien, von denen in Tabelle 4 ein Beispiel gegeben wird.[31] Bewertung und Beurteilung im SDU

- „sollten den Anforderungen und den Niveaustufen der Sprachbeherrschung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen entsprechen […];
- ordnen sich den Zielen, Methoden und Inhalten des Studienbegleitenden Deutschunterrichts unter;
- dienen als Werkzeuge, um die berufsbezogenen, linguistischen und soziokulturellen Kompetenzen einzuschätzen." (RC Ukraine 2014, S. 36)

Die Bewertungskriterien der im Studienbegleitenden Deutschunterricht erworbenen kommunikativen Kompetenz der Studierenden beruhen auf den Deskriptoren der Niveaubeschreibungen von A2 bis C2 im GeR, in *Profile deutsch 1.0*, *Profile deutsch 2.0* (Glaboniat / Müller / Rusch / Schmitz / Wertenschlag 2002 und 2005) und in *Mündlich* (Bolton / Glaboniat / Lorenz / Perlmann-Balme / Steiner 2011), die zum Teil in den Rahmencurricula wörtlich übernommen und zum Teil für die darin ausgewählten hochschuladäquaten Textsorten adaptiert worden sind. Sie sind als Kann-Beschreibungen formuliert („Ich kann…") und enthalten Angaben

- „zu den in der einzelnen Textsorte häufig auftretenden Sprachphänomenen (aufgegliedert in Sprachhandlungen und Grammatik- und Syntaxkenntnisse);
- zu dem für die jeweilige Textsorte typischen Textbauplan und zu dem am häufigsten auftretenden Wortschatz;
- und beziehen sich nicht nur auf Rezeption und Produktion, sondern auch auf Interaktion, (die zeitgleich – wie z. B. in einer Diskussion – oder zeitversetzt – wie z. B. im Falle eines Briefes – sein kann)." (RC Bosnien und Herzegowina 2011, S. 127)

30 Das spiegelt sich auch in der Formulierung der Schwerpunkte im RC wider als 1) Dynamik der Textsorten bei CLIL; 2) Kannbeschreibungen (in Dynamik) für vier Fertigkeiten; 3) Parameter der Lernerautonomie; 4) Spezifik von Lernstrategien bei Lernern mit DaF als 2. Fremdsprache; 5) Akzente auf Fallstudien und Projekte; 6) Leistungsmessung und Selbsteinschätzung. (Übersetzung aus dem Russischen von Galina Perfilova).

31 Im RC Bosnien 2011 betreffen diese Orientierungskriterien z. B. Aufgabentypen für sprachliche Aktivitäten (Anhang 15), hochschuladäquate Deskriptoren (Anhang 17), Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen (Anhang 18) und Beobachtungsraster a) für Produktion mündlich (Anhang 18.1), b) für Referate und Vorträge – Vor Publikum sprechen (Anhang 18.2), c) Gütekriterien (Anhang 19) und d) Testspezifikationen für Lese- und Hörverstehen (Anhang 20).

Die darauf sich beziehenden Bewertungskriterien, von denen in Tabelle 4 ein Beispiel gegeben wird,[32] müssen für Studierende transparent sein und sollten ihnen am Anfang des Semesters mitgeteilt werden, nicht nur, weil sie die kursbegleitende und am Kursende stattfindende Fremdevaluation betreffen, sondern besonders, weil sie den Studierenden helfen, in der Selbstevaluation ihren Lernerfolg selbst einzuschätzen und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.

Selbstbewertung ist besonders wichtig, da das europäische Sprachenportfolio mit seinen drei Teilen (*Sprachenpass, Sprachlernbiografie und Dossier*) und die „Fünf Dokumente für mehr Transparenz in Europa" (*europass-Lebenslauf, europass-Sprachenpass, europass-Mobilität, europass-Diploma Supplement, europass-Zeugniserläuterung*)[33] bei Studierenden gerade diese Fähigkeit der Selbstevaluation[34] voraussetzen. Aus dem Vergleich der Inhaltsverzeichnisse der Rahmencurricula wird deutlich, wie sehr ab RC Polen / Slowakei / Tschechien 2006 darauf Wert gelegt wird, Lehrenden und Studierenden detaillierte Informationen über das europäische Bewertungsinstrumentarium zu bieten, da dieses erlaubt, den Unterricht so zu steuern, dass Vergleichbarkeit, Transparenz und Internationalisierung der Abschlüsse gewährleistet werden.

3.3.9 Ein Blick in die Anhänge

Die Anhänge sind fester Bestandteil und dabei der umfangreichste Teil eines jeden Rahmencurriculums. Sie bestehen aus Materialien, Unterrichtsentwürfen, Beurteilungskriterien, Dossiers und Beispielen, die die Lehrenden direkt

32 Die Bewertungskriterien, aus denen sich dann die Raster ergeben, die in den Anhängen in jedem RC angeboten werden, sind z. B. im ukrainischen RC aufgelistet wie folgt: a) inhaltliche Vollständigkeit: Schlüssigkeit und Angemessenheit der Themendarstellung, Widerspiegelung der Mitteilungsabsichten und Kommunikationsverfahren in entsprechenden Textsorten; b) Kohärenz: Logik der Darstellung, Deutlichkeit der Gliederung, Angemessenheit der Verknüpfungsmittel, Verflechtung der Äußerungen, Realisierung der Kommunikationsabsicht; c) lexikalische Angemessenheit: Gebrauch des Allgemein- und Fachwortschatzes, der differenziert und adressatenbezogen ist und die Sprachhandlungen und Kommunikationsverfahren entsprechend der Textsorte und dem jeweiligen Niveau der Sprachbeherrschung gewählt wird; d) grammatische Korrektheit: Richtigkeit der Anwendung von verschiedenen grammatischen Strukturen, Beachtung der Regeln der Orthographie und Zeichensetzung; e) phonetische Angemessenheit: Aussprache, Intonation, Sprechtempo. Die Bewertung muss für die Studierenden transparent sein. Die Studierenden sollten mit den Bewertungskriterien jeweils zu Beginn des Semesters bekannt gemacht werden (RC Ukraine 2014, S. 38).

33 Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004; online: http://www.europass-info.de/ (25.10.2016); https://www.ihk-bonn.de/fileadmin/dokumente/Downloads/Weiterbildung/Sonstiges/PM_Europass.pdf (25.10.2016).

34 Aus diesem Grund ist Selbstevaluation fester Bestandteil von jedem Kapitel in dem 2010 als Anwendung der Rahmencurricula entstandenen Lehrwerk *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1* (Lévy-Hillerich / Barić / Cickovska / Serena 2010).

auf ihren Unterricht übertragen und / oder dafür adaptieren können. Die Anhänge sollen den Lehrenden helfen,

> „Curricula einzelner Hochschulen mit besonderer Berücksichtigung der Überschneidungen von Alltags-, Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprache bzw. Lehrpläne zu entwickeln; Lehr- und Lernprozesse zu planen; hochschuladäquate Textsorten mit Hilfe der Deskriptoren für alle Sprachaktivitäten, einschließlich der Sprachmittlung zu didaktisieren; durch Auszüge aus wissenschaftlichen Publikationen die wissenschaftlichen Grundlagen der Rahmencurricula zu untermauern". (Lévy-Hillerich 2016, S. 30f)

Um zu zeigen, was man konkret in den Anhängen alles finden kann, folgt hier zuerst die Auflistung der im RC Polen / Slowakei / Tschechien 2006 enthaltenen Anhänge, die in jedem RC z. T. übernommen, z. T. abgeändert oder ergänzt wurden (s. Tabelle 3); danach folgen drei Beispiele zu einzelnen Anhängen, die kurz vorgestellt und kommentiert werden (s. Abbildung 4, Tabelle 4 und Tabelle 5).

1	Internationale Qualifikationen – Europafähigkeit	6	Kommunikation und Textsorten	14	Übertragung und Nutzung von erworbenen Lern- und Erschließungsstrategien auf die neue Lernsituation des Studienbegleitenden Deutschunterrichts
2	Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen in Schule und Universität	6a	Kommunikative Sprachaktivitäten	15	Lernstrategien
2.1	Schlüsselqualifikationen	6b	Hochschuladäquate Textsorten	16	Sozialformen
2.2	Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität	7	Präsentations- und Visualisierungstechniken	17	Mikro- und Makromethoden
2.3	Zuordnung von Schlüsselqualifikationen zu den Kompetenzen	8	Sprachmittlung	18	Projektarbeit
3	Beschreibung der Kompetenzen	8a	Entwurf einer Aufgabe zur Sprachmittlung	19	Hochschuladäquate Deskriptoren
4	Kommunikation im Fach	8b	Liste der Zielaktivitäten in der Sprachmittlung	20	Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen
4a	Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach	9	Zielaktivitäten im berufsorientierten DaF-Unterricht	20a	Beobachtungsraster für Produktion mündlich
4b	Beispiele für fachspezifische Kommunikationsverfahren	10	Mindmap	20b	Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge
4c	Texttypologie	11	Detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge	21	Gütekriterien
4d	Raster zur Textanalyse	12	Planungsskizzen und Unterrichtsskizzen	22	Bewertungskriterien für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck
4e	Merkmale für berufsbezogenes Deutsch	12a1	Planungsskizze zum Thema: Studium bzw. Praktikum im Ausland	23	Beschreibung der Test-DaF-Niveaustufen
4f	Textkriterien und Textqualität: Auswahlkriterien von Texten zur Vermittlung von rezeptiven Fähigkeiten	12a2	Planungsskizze zum Thema: Integrationsprozess Europa	24	Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)
5	Berufsübergreifende Kompetenzen	12b1	Unterrichtsskizze		
		12b2	Unterrichtsskizze		
		13	Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik)		
		13a	Rezept		
		13b	Charts und Schaubilder		

Tabelle 3: Auflistung der Anhänge aus RC Polen / Slowakei / Tschechien 2006

Das erste Beispiel eines Anhangs (s. Abbildung 4) betrifft Anhang 1 aller Rahmencurricula. In jedem RC ist dieser Anhang, trotz leichter Unterschiede, der Reflexion über die Umsetzung des Kompetenzmodells gewidmet, d. h. im Detail den Kompetenzen, die im und durch den SDU erworben werden können und die Studierenden befähigen sollen, sich im späteren Leben an die immer wieder wechselnden beruflichen, sozialen und kulturellen Bedingungen anzupassen.

Dieser Anhang ist aus dem RC Ukraine 2014 entnommen; er wurde hier deshalb ausgewählt, weil er eine Weiterentwicklung gegenüber Anhang 1 der anderen Rahmencurricula darstellt: Er geht über die europäische Perspektive hinaus, indem er die „internationalen Anforderungen an Fachkräfte" nennt, während die Rahmencurricula bis 2013 (mit Ausnahme von RC 2000/2002) im Anhang 1 das „Eurotraining" und die „Europafähigkeit" ins Zentrum stellen. Im Unterschied zu allen anderen Curricula wird in diesem Anhang ausdrücklich die Sprachmittlung als Ziel angegeben sowie die Entwicklung von z. B. Lernbereitschaft, Flexibilität, Kritikfähigkeit usw., d. h. von den fachübergreifenden Kompetenzen, die im SDU/SFU durch den gezielten Einsatz von

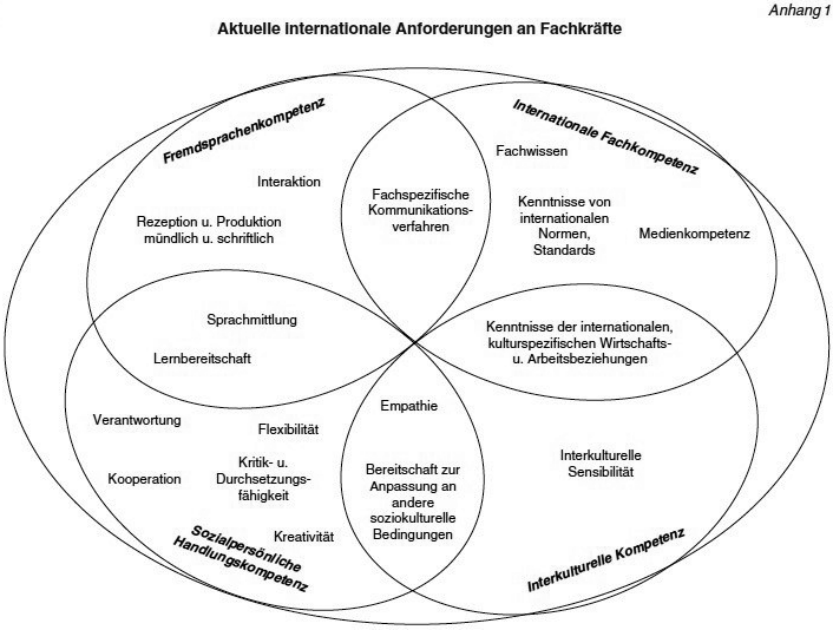


Abbildung 4: Beispiel 1 eines Anhangs – Fachliche internationale Kompetenzen (Anhang 1 in RC Ukraine 2014, S. 66)

Aufgaben neben den rein sprachlichen Kompetenzen entwickelt werden können.[35]

Das zweite Beispiel (s. Tabelle 4) ist ein Auszug aus einem Anhang, der Deskriptoren anbietet, um einen Vortrag zu bewerten: Es wird angegeben, was man auf den verschiedenen Niveaus des GeRs erwarten kann – d. h. es wird eine Serie von Kriterien zur Bewertung der mündlichen Produktion geliefert. Nachfolgend wird nur die erste Zeile abgedruckt, die die „Vortragsform" betrifft; analog dazu gibt es aber im Rest des Anhangs weitere Kriterien: *Aufbau des Vortrags*, *sachliche und sprachliche Richtigkeit*, *eigene Aktivität* und *Veranschaulichung*. Die hier aufgelisteten Bewertungskriterien sind zwar in allen Rahmencurricula enthalten, sind hier aber aus dem RC Kroatien 2007 entnommen.

C1/C2		B2		B1		A2	
Zu bewertende Merkmale	***Kann-Beschreibung***	**Zu bewertende Merkmale**	***Kann-Beschreibung***	**Zu bewertende Merkmale**	***Kann-Beschreibung***	**Zu bewertende Merkmale**	***Kann-Beschreibung***
freie Rede; entspricht der Textsorte; weitgehend manuskriptunabhängig	*Kann wie ein „Experte" seine Kenntnisse zu einem bestimmten Bereich weitergeben und dabei auf die Fragen und Einwände der anderen eingehen.*	flüssiger Vortrag, aber manuskriptabhängig	*Kann Gründe für und gegen einen Standpunkt anführen, die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.*	durchgehend manuskriptabhängig	*Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Fachgebiet vortragen.*	völliges, z. T. fehlerhaftes Ablesen	*Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Alltag vortragen, bzw. ablesen*

Tabelle 4: Beispiel 2 eines Anhangs – Auszug aus Anhang 18b – Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen) (RC Kroatien 2007, S. 127)

Das dritte Beispiel (s. Tabelle 5) ist ein Auszug aus dem Anhang, in dem die Textsorten aufgelistet sind, die für den SDU geeignet sind und die somit den Lehrenden oder Kursplanern je nach Studiengang bei der Wahl von Inhalten zur Orientierung dienen können. Der hier abgedruckte Auszug betrifft nur einen von vier Bereichen; die weiteren drei sind *Anfrage nach Stipendien, Unterlagen*, *Präsentation von Informationen, neuen Erkenntnissen, Prüfungsthemen* und *Fachsprachen*.

35 Zur Erstellung von Aufgaben sind konkrete Vorschläge für das Training von Schlüsselqualifikationen für den berufsbezogenen Deutschunterricht in den Anhängen aller Rahmencurricula zu finden: S. z. B. Anhang 2 *PLANUNGSSKIZZE zum Thema: Integrationsprozess Europa* (RC Ukraine 2014, S. 94) und Anhang 5b *Zielaktivitäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit besonderer Betonung der Berufs- und Fachsprac*he (RC Ukraine 2014, S. 72).

Bereich: Informationsverarbeitung

- Charts (Schaubilder / spracharme Textsorten: Diagramm, Schaubild, Statistik), Interaktion schriftlich und mündlich, Produktion schriftlich
- Lexikonartikel, Interaktion mündlich
- Bericht **, Interaktion schriftlich und mündlich, Rezeption schriftlich, Produktion schriftlich
- Zusammenfassung **, Produktion schriftlich
- Stellungnahme, Interaktion schriftlich und mündlich
- Protokoll **, Produktion schriftlich
- Leserbrief, Interaktion schriftlich
- Interview schriftlich und mündlich **, Interaktion schriftlich und mündlich
- Diskussion **, Interaktion mündlich
- Fragebogen, Interaktion schriftlich
- Umfrage, Interaktion schriftlich und mündlich
- Reportage, Interaktion mündlich
- Rezension, Produktion schriftlich, Rezeption mündlich
- Organigramm, Interaktion schriftlich und mündlich
- Homepage, Rezeption schriftlich

Zu den mit** gekennzeichneten Texten findet man in *Profile Deutsch* (Glaboniat / Müller / Rusch / Schmitz / Wertenschlag 2002 und 2005). Genaueres zu folgenden Angaben: Kurzcharakterisierung, Aufbau, Sprache, ähnliche Texte.

Tabelle 5: Beispiel Nr. 3 eines Anhangs – Auszug aus Anhang 19: Hochschuladäquate Textsorten (RC Ukraine 2014, S. 107)

3.3.10 Ein Blick in die Glossare und allgemeine Übersetzungsschwierigkeiten

Das Glossar dient in den Rahmencurricula dazu, didaktisch-methodische Begriffe, die im Rahmencurriculum verwendet werden, zu erklären und sie eventuell auch den Deutschlehrenden, die nur selten oder gar nicht an Fortbildungen teilnehmen können, zu vermitteln. Genauso wie der Text des Rahmencurriculums wird auch das Glossar in die jeweilige Landessprache übertragen (Ausnahme ist das RC Ukraine, das in der Fassung 2006 kein Glossar hatte und in der Fassung 2014 das Glossar nur auf Deutsch aufweist). In einigen Fällen sind aber bestimmte Begriffe aus dem *GeR* und *Profile deutsch 2.0* falsch verstanden oder den in manchen Ländern schon bestehenden didaktischen Prinzipien „übergestülpt" worden (Lévy-Hillerich 2016, S. 29); manchmal entsprechen die Übersetzungen nicht vollständig dem deutschen Begriff, weil es in der Zielsprache keine anderen Worte gibt. Das ist der Fall bei manchen Termini (s. Tabelle 6): Das Serbische *Svest o interkulturnim aspektima* – als Übertragung von „Interkulturelle Aspekte" – bedeutet genau genommen ‚Bewusstsein über interkulturelle Aspekte', und das Tschechische *Sociální kompetence*, das „Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen" übersetzen soll, bedeutet eigentlich ‚Sozialkompetentes Handeln'.

Sprache	Begriffe aus den Fassungen der Rahmencurricula in verschiedenen Sprachen			
Deutsch	Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire)	Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir)	Interkulturelle Aspekte	Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen
Bosnisch und Kroatisch	Vještine i sposobnosti (proceduralno znanje / savoir-faire)	Znanja i iskustva (deklarativno znanje/savoir)	Interkulturalni aspekti	Nazori i stavovi / sociokulturalno znanje
Makedonisch	Вештини и способности (процедурално знаење / savoir-faire)	Знаења и познавања (декларативно знаење / savoir)	Интеркултурни аспекти	Ставови и однесувања (социокултурно знаење)
Polnisch	Uzdolnienia i umiejętności	Wiedza teoretyczna i wiadomości praktyczne	Realioznawstwo interkulturowe	nicht erwähnt
Serbisch	Veštine i sposobnosti (proceduralna znanja / savoir-faire)	Znanje i prepoznavanje (deklarativno znanje/savoir)	Svest o interkulturnim aspektima	Stavovi i principi / sociokulturna znanja
Tschechisch	Dovednosti a schopnost	Znalosti a vědomosti	Interkulturní prvky	Sociální kompetence
Ukrainisch	Умінь інавичок	nicht erwähnt	nicht erwähnt	nur auf Deutsch erwähnt

Tabelle 6: Beispiele von Übersetzungen

Wenn der entsprechende Begriff nicht existierte, wurde er entweder überhaupt nicht übersetzt oder durch Umschreibungen übertragen: Der Begriff *Kannbeschreibungen* ist z. B. im RC Polen 1998 nicht erwähnt, weil es ihn 1998 noch nicht gab, wird aber auf Makedonisch: *Јас можам да – искажи* (d. i. ‚ich bin fähig, zu…'), auf Bosnisch und Kroatisch: *Mogu-opisi* (d. i. ‚Ich-kann-Beschreibungen') und auf Serbisch: *Opisi ishoda šta polaznik može / ume* (d. i. ‚Beschreibungen des Ergebnisses, was der Teilnehmer kann') wiedergegeben; *Brainstorming* wird auf Makedonisch: *Бура на идеи* (‚Sturm von Ideen') und auf Serbisch: *Vrtlog ideja* (‚Strudel von Ideen') übersetzt, und Mindmap findet sich auf Makedonisch als: *Правење разгранета мапа* (‚Erstellung von verzweigtem graphischem Ausdruck'), während auf Serbisch der englische Begriff *Mindmap* bleibt, obwohl es im Serbischen das Wort *mapa uma* gibt, was eigentlich ‚graphischer Ausdruck des Verstands' bedeutet. Die Schwierigkeiten bei der Übersetzung der Curricula in die jeweilige Landessprache haben auch dazu geführt, dass die Übersetzungen entweder erst lange Zeit nach dem Rahmencurriculum oder überhaupt nicht erschienen.

4. Umsetzung der Rahmencurricula – Hochschulspezifische Lehrwerke

An früherer Stelle (s. Tabelle 1) wurden die Unterrichtsmaterialien angegeben, die als Anwendung der Rahmencurricula und parallel dazu aus der Zusammenarbeit der internationalen Arbeitsgruppen entstanden sind. Dazu sollen hier noch einige Zusatzinformationen folgen:

– Zuerst erschien 2004 aus der Zusammenarbeit eines Teams von Autoren aus Frankreich, Italien, Polen, Tschechien und der Slowakei *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1* (Hg. Lévy-Hillerich / Krajewska-Markiewiecz 2004). Die drei Verben im Titel weisen darauf hin, dass die erworbenen Sprachkompetenzen für akademische Zwecke während der Studienzeit eingesetzt werden können / sollen, dass sie aber zugleich zur Vorbereitung auf den Beruf und das Zusammenleben mit anderen Menschen in europäischer Perspektive dienen sollen. Hervorzuheben ist, dass durch die internationale Projektleitung die sprachdidaktischen Perspektiven von drei Ländern eingeflossen sind: Polen (durch Krajewska-Markiewiecz) und Frankreich / Deutschland (durch Lévy-Hillerich); zum Lehrbuch entstand auch ein Lehrerhandbuch mit direkt im Unterricht einsetzbaren Kopiervorlagen (Lévy-Hillerich / Krajewska-Markiewiecz 2005), was damals etwas ziemlich Neues war.
– Danach entstand 2010 der Band *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1* (Lévy-Hillerich / Serena / Barić / Cickovska 2010), in dem aus dem Titel das Wort „Europa" verschwand, da das Buch inzwischen Adressaten eines über die Grenzen von Europa hinauswachsenden studienbegleitenden Deutschunterrichts im Auge hatte. Das Buch verfügt über eine Lernplattform,[36] ein Lehrerhandbuch auf CD-ROM[37] und über ein Glossar zum Wortschatz des Buches in 19 Sprachen. Die Besonderheit des Buches liegt darin, dass es aus der Zusammenarbeit von Autorengruppen aus sieben Ländern[38] entstanden ist.
– Zwischen 2003 und 2009 entstand als weitere Umsetzung der Rahmencurricula die Lehrbuchreihe *Kommunikation im Beruf* (Lévy-Hillerich 2003, 2005a, 2005b; Lévy-Hillerich / Fearns 2009).[39]

Es gibt außerdem eine Reihe von Lehrbüchern,[40] die in den letzten Jahren auf der Grundlage der Rahmencurricula fachspezifisch und eigenständig von einzelnen Autoren für einzelne Hochschullandschaften entwickelt wurden (z. B. Záhorcová 2008).

36 Vgl. dazu Barić 2016.
37 Vgl. dazu Serena 2016.
38 Die Autoren waren – neben denen, die an den vier in Projektphase 2 entstandenen Rahmencurricula (s. Tabelle 1) mitgearbeitet hatten – auch vier Autorinnen aus Rumänien, zwei aus Frankreich und eine aus Deutschland. Die Redaktionsgruppe bestand aus D. Lévy-Hillerich (Koordination), K. Barić (Serbien), E. Cickovska (Makedonien), S. Serena (Italien, dann auch für die Endredaktion verantwortlich).
39 Außer *Kommunikation in der Landwirtschaft* sind alle Bücher dieser Kommunikationsreihe auf der Homepage des Goethe-Instituts unter *Konzepte und Materialien / Deutsch für Beruf und Studium* zusammen mit einer kurzen Vorstellung aufgelistet. Online: https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/ber/ler/20391583.html (25.10.2016).
40 Sie werden in einer Online-Liste geführt unter: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/sdu-lehrwerke/(25.10.2016), die soweit wie möglich laufend aktualisiert wird.

Die Entstehung der o.g. Lehrwerke bedeutet nicht, dass die Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden im SDU gedeckt sind: Rösler (2015, S. 16) weist darauf hin, dass zwar damit wichtige Schritte in Richtung von stärker zielgruppenbezogenem Material getan worden sind, dass damit aber keineswegs für jede Zielgruppe ein angemessenes Lehrwerk vorliege. Es bleiben also noch etliche Bereiche, die im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht durch adressatenbezogene Unterrichtsmaterialien auszubauen wären.

5. Rückblickender Ausblick

Nach den Aussagen der im Hochschulprojekt beteiligten Lehrenden (vgl. Lévy-Hillerich 2016) ist festzustellen, dass besonders in Ländern, in denen die Autonomie der Universität es erlaubt, gerne auf Rahmencurricula als Richtlinie und Nachschlagewerk zur Unterrichtsgestaltung und zur Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien zurückgegriffen wird.

In der neuen Phase, die sich jetzt nach dem Tod der Initiatorin des Projektes eröffnet, ergibt sich eine Anzahl von Herausforderungen und Aufgaben:

1. eine Aktualisierung der bisher vorgeschlagenen Unterrichts- und Bewertungsverfahren aufgrund der Entwicklung von internetbasierten Lernprogrammen und -systemen für das Fremdsprachenlernen: Diese sollten, ohne das grundlegende Prinzip der Handlungsorientierung und der unersetzbaren Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu vergessen, im SDU/SFU ausgebaut werden;
2. eine Entwicklung von SDU-Unterrichtsmaterialien in noch nicht abgedeckten Bereichen wie z. B. Umwelttechnik, Wirtschaftsprüfungen, Bauwirtschaft, Städte- und Verkehrsplanung, Immobilienmärkte (Lévy-Hillerich 2016, S. 41);[41]
3. eine Übersetzung der Rahmencurricula in eine gemeinsame weltweit verbreitete Sprache, um ein länderübergreifendes Fremdsprachenkonzept für Rahmencurricula und Lehrwerke für den SFU zu schaffen: Lehrende verschiedener Fremdsprachen könnten darin die Grundlagen für ihre Unterrichtsplanung, für die Erstellung von SFU-Unterrichtsmaterialien und für eine sprachenübergreifende Zusammenarbeit finden; gleichzeitig könnte dies auch den Ausgangspunkt für eine sprachenübergreifende Lehrer- aus- und Lehrerfortbildung bieten;

41 Lévy-Hillerich weist außerdem darauf hin, dass zwar inzwischen das multimediale Lehr- und Lernprogramm *Deutsch als Fremdsprache für Juristen* C1/C2 (Veldenz-Dunne 2003) entstanden ist, dass es aber in allen Ländern an didaktisiertem Material für Juristenkurse fehlt (Lévy-Hillerich 2016, S. 41).

4. eine Anwendung und Weiterentwicklung des Mehrsprachigkeitskonzepts mit seinen Folgen für Gesellschaft, Politik und Wirtschaft – denn dafür sollte gerade der Hochschulbereich wegweisend sein;
5. eine hochschuleigene Zertifikatsprüfung für verschiedene Niveaus des studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts;
6. eine deutlichere Beachtung der Sprachmittlung als Kompetenz, da sie in den bisherigen Rahmencurricula noch zu wenig Platz gefunden hat;[42]
7. eine Entwicklung von stärker zielgruppenbezogenen hochschulspezifischen Rahmencurricula für wirtschaftliche, technische und andere zielgruppenbezogene Universitäten / Hochschulen (vgl. u. a. Rösler 2015, S. 16–17).

Da außerdem im Projekt die Bedeutung der Rahmencurricula für den Studienbegleitenden Deutschunterricht und dessen Implementierung bis jetzt nicht wissenschaftlich analysiert wurde, öffnet sich für die zukünftige Forschung noch ein weiteres Feld. Lévy-Hillerich (2016, S. 42–53) hat zwar versucht, nach den Angaben einzelner Lehrender den Ist-Stand in den beteiligten Ländern festzustellen, doch wäre es interessant, für jedes Land eine genauere Umfrage durchzuführen, um zu erfahren, was sich seit der Veröffentlichung der Rahmencurricula für den Studienbegleitenden Deutschunterricht in den Ländern bzw. an den einzelnen Universitäten und Hochschulen verändert hat. Es müsste untersucht werden, ob – dem Ziel der Rahmencurricula entsprechend – die Qualitätssicherung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts tatsächlich stattgefunden hat und ob einerseits die Transparenz der universitären Abschlüsse gewährleistet ist und ob andererseits das Ziel der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Studierenden in relevanten sozialen, politischen, wirtschaftlichen, kultur- und grenzüberschreitenden Situationen tatsächlich erreicht wird. Das erfordert in allen beteiligten Ländern eine genauere Analyse des Ist-Stands, als es bisher möglich war. Die über 20jährige Pionierphase des Projekts hinterlässt die Rahmencurricula als eine Anzahl von Ankern, an denen sich die Suche nach neuen Wegen im Sinne einer Kontinuität orientieren und weiterentwickeln kann. Sie verpflichten dazu, die Grundlagen des Projektes weiterzutragen, um weiterhin zu versuchen, Studierende studienbegleitend in und mit dem Fremdsprachenunterricht zu verantwortungsvollen, selbständigen und kritikfähigen Menschen werden zu lassen, die über das notwendige sprachliche Rüstzeug für eine immer interkultureller werdende Kommunikation verfügen.

---

42 Das ist besonders relevant, weil Sprachmittlung in einer Vielzahl neuerer Publikationen unter den Schlüsselqualifikationen eingeordnet und damit den anderen Fertigkeiten an die Seite gestellt wird (z. B. Nied Curcio 2016). Auch die meisten curricularen Vorgaben der Länder, wie z. B. der *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen*, stufen Sprachmittlung als eigene Fertigkeit ein. Im GeR wird die Sprachmittlung hingegen als *kommunikative Aktivität* eingeordnet (vgl. Europarat 2001, S. 89f).

Literatur

Anders, Yvonne: *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Hg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. München 2012; online: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf (14.03.2016)

Barić, Karmelka: *Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen*. In: Hans Drumbl / Rita Gelmi / Dorothea Lévy-Hillerich / Martina Nied Curcio (Hg.): IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen. Bd. 4. Bozen 2016, S. 81–94; online: http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html (28.08.2016)

Barić, Karmelka / Serena, Silvia: *Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21 (2016), H. 1, S. 7–39; online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795/796/ (15.05.2016)

Becker, Tanja (Hg.): *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an rumänischen Universitäten*. Entwurf, DAAD. Timişoara 2004

Bolton, Sibylle / Glaboniat, Manuela / Lorenz, Helga / Perlmann-Balme, Michaela / Steiner, Stefanie: *MÜNDLICH. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Berlin / München 2011

Diaconu, Ioana Andrea: *Das Curriculum als Grundlage eines Lehrbuchprojekts. Zur Entstehung des SDU-Lehrbuchs „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben"*. Transilvania University Brasov, Romania Professional communication and translation studies 7 (2014), H. 1–2, S. 181–191

Erpenbeck, John / von Rosenstiel, Lutz / Grote, Sven (Hg.): *Kompetenzmodelle von Unternehmen*. Stuttgart 2013

Europarat: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a. 2001

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas: *Profile Deutsch A1-B2.Version 1.0.* Berlin u. a. 2002

Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas: *Profile Deutsch A1-C2.Version 2.0.* Berlin u. a. 2005

Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang: *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover 1979

Jakob, Elisabeth: *Curriculare Entwicklungen für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) an Universitäten und Hochschulen in Frankreich*. In: Hans Drumbl / Rita Gelmi / Dorothea Lévy-Hillerich / Martina Nied Curcio (Hg.): IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen. Bd. 4. Bozen 2016, S. 129–141; online: http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460868.pdf (29.08.2016)

Krafft, Dietmar / Mittelstädt, Ewald / Wiepcke, Claudia: *Markt Lexikon Wirtschaft*. München 2005

Lévy-Hillerich, Dorothea: *Kommunikation in der Landwirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň / Berlin 2005a

Lévy-Hillerich, Dorothea: *Kommunikation im Tourismus*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň / Berlin 2005b

Lévy-Hillerich, Dorothea: *Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013).* In: Hans Drumbl / Rita Gelmi / Dorothea Lévy-Hillerich / Martina Nied Curcio (Hg.): IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen. Bd. 4. Bozen 2016, S. 23–62; online: 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, Dorothea: *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II im Bereich Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt.* 2002a; online: https://www.goethe.de/…/rahmencurriculum1.doc (19.09.2016)

Lévy-Hillerich, Dorothea: *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON*. 2002b; online: https://www.goethe.de/resources/files/doc1/rahmencurriculum2.doc (28.08.2016)

Lévy-Hillerich, Dorothea (Hg.): *Vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule.* Vorschläge und Lehrerhandreichungen, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe von Koordinatoren und Koordinatorinnen unter der Leitung von Frau Dorothea Lévy-Hillerich (MENEP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxemburg). 2008; online: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/apprentissages/documents-obligatoires/de-competences-es-est/de.pdf (09.08.2016)

Lévy-Hillerich, Dorothea / Fearns, Anneliese: *Kommunikation in der Wirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň / Berlin 2009

Lévy-Hillerich, Dorothea / Jarmužek, Elžbieta / Król, Elžbieta / Malinow, Anna / Piosik, Maria Teresa / Rozwalka, Janina / Tworek, Urszula: *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen.* Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Plzeň / Berlin 2003

Lévy-Hillerich, Dorothea / Krajewska-Markiewiecz, Renata: *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1*. Plzeň 2004

Lévy-Hillerich, Dorothea / Krajewska-Markiewiecz, Renata: *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1.* Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen. Plzeň 2005

Lévy-Hillerich, Dorothea / Serena, Silvia (Hg.): *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick.* Versuch einer Standortbestimmung. Rom 2009

Lévy-Hillerich, Dorothea / Serena, Silvia / Barić, Karmelka / Cickovska, Elena (Hg.): *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1.* Milano 2010

Paetz, Nadja-Verena / Ceylan, Firat / Fiehn, Anina / Schworm, Silke / Harteis, Christian: *Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre.* Wiesbaden 2011

RC Bosnien und Herzegowina 2011: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina.* Sarajevo 2011; online: 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 2007

RC Makedonien 2013: *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien.* Skopje 2013; online: 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.* Warschau 1998

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.* Krakau 2006; online: 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.* Belgrad 2010; online: 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.* Prag 2002

RC Ukraine 2014: *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine*. Kiew 2006; neue, überarbeitete Ausgabe 2014; online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/rahmencurriculum.pdf (28.08.2016)

Rösler, Dietmar: *Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums.* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20 (2015), H. 1, S. 7–20; online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/188 (18.08.2017)

Serena, Silvia: *Lehrerhandbuch auf CD-Rom zum Lehrbuch: Lévy-Hillerich / Serena / Barić / Cickovska: Mit Deutsch studieren arbeiten leben.* Milano 2012

Serena, Silvia: *Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern*. In: Hans Drumbl / Rita Gelmi / Dorothea Lévy-Hillerich / Martina Nied Curcio (Hg.): IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen. Bd. 4. Bozen 2016, S. 63–79; online: http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html (29.08.2016)

Veldenz-Dunne, Monika (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache für Juristen. Multimediales Lehr- und Lernprogramm.* München 2003

Wöll, Gerhard: *Handeln: Lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht.* Baltmannsweiler 1998

Ylönen, Sabine: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung.* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20 (2015), H. 1, S. 1–6; online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/187 (25.08.2016)

Ylönen, Sabine: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung.* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21 (2016), H. 1, S.1–6; online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/794 (25.08.2016)

Záhorcová, Jana: *Architektur und Städtebau auf Deutsch*. Bratislava 2008

ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international* 20 (2015), H. 1; online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36 (25.08.2016)

ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2)* 21 (2016), H. 1; online: http://tujournals.ulb.tu-/darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/66 (25.08.2016)