2608 copertina 23-07-2009 13:31 Pagina 1

LEM
www.portal-lem.com

LINGUE D'EUROPA E DEL MEDITERRANEO

I

La Collana «Lingue d'Europa e del Mediterraneo» è in primo luogo uno strumento per approfondire e aggiornare questioni e dibattiti aperti nel portale LEM. Di quest'ultimo, la Collana condivide non solo i temi, ma anche l'accessibilità: essa persegue infatti, sia a livello editoriale sia nel linguaggio critico, la massima ergonomia nella trasmissione dei saperi. Questa particolare cura è dovuta alla ferma intenzione di sviluppare il rigore dell'analisi nel senso di una ricaduta sociale delle varie ricerche ispirate alla promozione, diretta o indiretta, delle lingue d'Europa e del Mediterraneo – ufficiali, nazionali o anche regionali e/o minoritarie. Da qui la scelta di privilegiare le seguenti sezioni, evidentemente comunicanti, ciascuna posta sotto la responsabilità di un'équipe di specialisti affiliati al progetto LEM:

I. Diritti linguistici
II. Sociolinguistica
III. Analisi del discorso
IV. Etnografia del parlato
V. Grammatica comparata
VI. Glottodidattica
VII. Pianificazione linguistica
VIII. Economia della lingua

„Studienbegleitender Deutschunterricht" (SDU) ist ein fach- und berufsorientierter Deutschunterricht, der das Studium mit dem Ziel „begleitet", eine Handlungskompetenz in der deutschen Sprache für Studium, Beruf und Leben zu entwickeln. Der Blick ist dabei weder ausschließlich auf die Sprache (wie z.B. beim Germanistikstudium) noch auf die Fachsprache (wie z.B. im Fall „Deutsch für Maschinenbauer") gerichtet. Der Sammelband bietet in Erfahrungsberichten aus sechzehn Ländern einen Rückblick auf den Werdegang eines fast zwanzigjährigen internationalen Hochschulprojektes, aus dem Rahmencurricula und Unterrichtsmaterialien, besonders aber ein Netz von Kontakten unter Dozentinnen und Dozenten entstanden ist, die sich aus Überzeugung für den SDU engagieren.

Silvia Serena hat langjährige Erfahrung in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern, und unterrichtet Deutsch an der Wirtschaftsuniversität „Luigi Bocconi" in Mailand.

Dorothea Lévy-Hillerich, von 1991 bis 1998 Beauftragte für Pädagogische Verbindungsarbeit (Bereich: Berufs- und Wirtschaftssprache) am Goethe-Institut Warschau, jetzt freie Mitarbeiterin am Goethe-Institut-Nancy, hat 1994 das Projekt Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke ins Leben gerufen, seither in vielen Ländern Lehrer dafür fortgebildet und diese bei der Erstellung der jeweiligen Rahmencurricula und Unterrichtsmaterialien betreut.

ISBN 978-88-548-2608-3

euro 30,00

Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa
Herausgegeben von D. Lévy-Hillerich, S. Serena

ARACNE

LEM
www.portal-lem.com

LINGUE D'EUROPA E DEL MEDITERRANEO

Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa

Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung

herausgegeben von
Dorothea Lévy-Hillerich
Silvia Serena

Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa

Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung

herausgegeben von
Dorothea Lévy-Hillerich
Silvia Serena



Copyright © MMIX
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 A/B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-xxxx-x

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento anche parziale, con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.

Non sono assolutamente consentite le fotocopie senza il permesso scritto dell'Editore.

I edizione: luglio 2009

Inhaltsverzeichnis

Dorothea Lévy-Hillerich Silvia Serena	Was bedeutet/ Cosa significa SDU?/ What does SDU stand for?	7
EINSTIEG		
Dorothea Lévy-Hillerich Silvia Serena	Einleitung	9
Ulrich Spät	Das Europa-Projekt „Curricula und ein Lehrwerk für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten“	19
Dorothea Lévy-Hillerich	Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten: Rückblick und neue Entwicklungen	29
BELARUS		
Olga Gretschenkowa Elena Kornienko	Studienbegleitender Deutschunterricht und seine Förderung an den Universitäten und Hochschulen in Belarus	43
FRANKREICH		
Elisabeth Jakob	Studienbegleitender Deutschunterricht in Frankreich - Umsetzung des GER am Beispiel einer Ingenieurhochschule	53
GRIECHENLAND		
Renate Portz	Studienbegleitender Deutschunterricht „Deutsch als Wissenschaftssprache“an den Hochschulen in Griechenland - Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung	65

ITALIEN		
Claudia Buffagni	Erstellung und Präsentation einer Seminararbeit zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen: ein Erfahrungsbericht	79
Sonja Hoesch	Entwicklung von Schlüsselqualifikationen durch Präsentation von Minireferaten und Projekten: ein Erfahrungsbericht aus der Universität für Ausländer in Siena.	123
Erika Nardon-Schmid Mariapia D'Angelo	Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Sprachmittlungsmodule in verschiedenen Studiengängen: ein Erfahrungsbericht	153
Peter Paschke	Lesekurse Deutsch an Philosophischen Fakultäten in Italien - Ein Vorschlag zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht	181
Margrit Wetter	Studienbegleitender Deutschunterricht an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität „La Sapienza" in Rom	207
KROATIEN		
Spasenija Moro	Studienbegleitender Deutschunterricht an kroatischen Universitäten und Hochschulen	221
LITAUEN		
Klaus Geyer	Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten in Litauen	227
MAKEDONIEN		
Elena Cickovska	Studienbegleitender Deutschunterricht an makedonischen Universitäten	255

POLEN		
Renata Markiewicz	SDU als Schwerpunkt der Spracharbeit des GI Krakau	269
Gabriela Szewiola	Rahmencurriculum für den SDU in Polen, Tschechien und in der Slowakei: Umsetzung an der Technischen Universität Gliwice	273
RUMÄNIEN		
Speranţa Stănescu	Studienbegleitender Deutschunterricht in Rumänien – Umfeld, Projekte, Aussichten	301
RUSSLAND		
Galina Perfilova	Zur Situation im berufsorientierten Deutschunterricht in Russland	315
Svetlana Tachtarowa	Multiplikatorenausbildung im Bereich des studienbegleitenden Deutschunterrichts in Russland	325
SERBIEN		
Karmelka Baric	Studienbegleitender Deutschunterricht an serbischen Universitäten	331
SLOWAKEI		
Zuzana Motešická	Die freie Rede als Bestandteil der Kommunikation im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht - Methoden des Einübens und Vorschläge zur Bewertung	351
K. Mihoková, E. Bröstlová, J. Pavlovová, Z. Minarčíková	Tendenzen der Entwicklung des SDU in der Slowakei	359

SLOWENIEN		
Margit Horwath	Studienbegleitender Deutschunterricht in Slowenien	371
TSCHECHIEN		
Milada Odstrčilová	Gedanken zu den Perspektiven des studienbegleitenden Fremdsprachen-unterrichts in Tschechien	417
UKRAINE		
Larissa Azzolini	Studienbegleitender Deutschunterricht in der Ukraine: ein Interview	431
UNGARN		
Judit Bradean-Gacs	Deutsch als Fremdsprache an ungarischen Hochschulen und Universitäten	441
Piroska Szerencsiné Gacs	Fachsprachenunterricht bei den zukünftigen Diplomlandwirten an der Westungarischen Universität in Ungarn	447
Judit Mátyás	Verstehendes Lesen von fremdsprachigen Fachtexten mit Hilfe der synthetischen Lesemethode	453
Borbála Menus	SDU an der Wirtschaftshochschule Budapest, Fakultät für Internationales Management	465
SDU – Sammelbibliographie		471
SDU – Chronologischer Rückblick		475
Unsere Autoren		489
Wir danken auch…		505



Was bedeutet SDU?

SDU steht für „Studienbegleitender Deutschunterricht“ – für einen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen für Studierende aller Fächer außer Germanistik, welcher das Studium auf dem Weg zum Beruf im dem Sinne „begleitet“, als das Augenmerk nicht wie im üblichen schulischen Studium ausschließlich auf die Sprache an sich gerichtet ist – oder auf die Fachsprache oder auf die Wirtschaftssprache – sondern auch auf die in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz, und die dafür notwendigen Voraussetzungen in Forschung und Lehre. Der studienbegleitende Deutsch- und Fremdsprachenunterricht ist daher berufsorientiert und interdisziplinär, und setzt sich – aufgrund der speziellen Zielgruppe – von einem allgemeinen Deutsch- und Sprachunterricht für Erwachsene ab, und hat sich in den letzten Jahren durch die Entwicklung von Curricula und Lehrmaterialien als eigenständiges Fachgebiet etabliert.

Cosa significa SDU?

SDU sono le tre iniziali di „Studienbegleitender Deutschunterricht“, un insegnamento del tedesco che affianca (dal verbo tedesco „begleiten“, accompagnare) gli studi in tutte le facoltà tranne quelle specificamente linguistiche, come germanistica, accompagnando lo studente nella sua preparazione alla vita professionale. L’attenzione non è quindi rivolta alla lingua in sé o alla lingua dell’economia o ai linguaggi specialistici, bensì alla competenza operativa nella lingua da acquisire mediante la lingua, e alle condizioni perché ciò possa avvenire. Questo insegnamento, che per brevità vien chiamato “SDU”, prepara all’interazione nella vita professionale, sviluppa le capacità di acquisire competenze e conoscenze, ed è squisitamente interdisciplinare. Esso si distingue quindi dal generico insegnamento

della lingua straniera ad adulti: gli studenti sono un target specifico da trattare come tale, ed è per questa utenza specifica che negli ultimi anni sono nati curricoli, esperienze e materiali didattici specifici in vari Paesi d'Europa. Il presente volume è una presa d'atto della situazione dopo un cammino quasi ventennale che ha condotto al riconoscimento della specificità dell'insegnamento SDU come settore scientifico autonomo.

What does SDU stand for?

SDU are the three initials of *Studienbegleitender Deutschunterricht.* As its name suggests (*begleiten* meaning to accompany), it refers to the teaching of German alongside other subjects in all faculties except those specializing in foreign languages or German language/literature, and supports training for the work environment. In this way the focus is not on the language in itself or one of the many branches of languages for special purposes, but on an operative competence in the language and the work environment. As the SDU learning/teaching process trains for interaction in the working world, it develops the necessary skills and know-how which make it exquisitely interdisciplinary by nature. It differs from a generic teaching /learning foreign language process in that student needs are prioritized, so stimulating the creation of new curricula, experiences and teaching material all over Europe. The present volume is a celebration of a quasi twenty-year *iter* which has led to the recognition of SDU as an autonomous scientific sector.



Einleitung

Dorothea Lévy-Hillerich

Silvia Serena

Die gesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit verlangt heute von den Lernenden, dass sie aus ihrer Ausbildungszeit – sei es Schule oder Universität - ein Können in der Fremdsprache mitbringen, das weit darüber hinausgeht, was üblicherweise mit „Schulkenntnissen" bezeichnet wird: Es handelt sich darum, in der Fremdsprache eine *berufliche Handlungskompetenz* zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen mit einschließen.

Aus der Reflexion darüber, wie das Angebot der institutionellen Ausbildung auf die oben erwähnten Anforderungen der Gesellschaft aussehen sollte,

- ist 1994/95 das Europa-Projekt „Curricula und ein Lehrwerk für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen" entstanden, dessen Entwicklung Ulrich Spät als Mitinitiator des Projektes in seinem Beitrag vorstellt, und dessen Entwicklung er bis zur jetzigen in diesem Band vorgelegten ersten europäischen Bestandsaufnahme beschreibt;
- sind Anfang der 90ger Jahre durch Frau Professor Halina Stasiak (Universität Danzig) die schon vor der Wende gegründeten Danziger

Sommerhochschulkurse für Hochschuldozenten weiterentwickelt worden: Sie hatte als erste erkannt, wie wichtig eine gute Aus- und Fortbildung der Zielgruppe ist, die für die Entwicklung eines Landes und seiner zukünftigen Entscheidungsträger Verantwortung trägt.

Wenn man bedenkt, dass in allen Fachrichtungen der Universitäten[1], sowie in Berufs- und Fachschulen, Fachober- oder Fachhochschulen, eine ganze Generation auf ihren Beruf im Bereich Wirtschaft, Medien, Politik, Wissenschaft und Kultur vorbereitet werden soll, wird deutlich, weshalb der Fremdsprachenunterricht u.a. als „*fach- und berufsorientiert*" bezeichnet wird. Das heißt nicht, dass im Deutschunterricht - und im Allgemeinen im Fremdsprachenunterricht - z.B. zukünftige europäische Ingenieure, Chemiker, Journalisten, Wirtschafts- oder Hotelmanager ausgebildet werden, sondern dass die Entwicklung der diesen Berufen entsprechenden Schlüsselqualifikationen in den Erwerb der Sprache integriert wird. Es handelt sich also nicht im engeren Sinn um einen Fachsprachen-Unterricht, sondern um die Vermittlung der Grundlagen zu aktiven und rezeptiven ausbaufähigen Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache in der Kommunikation im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext bilden, und auch den Zugang zu Fachtexten aller Art innerhalb und außerhalb des Studiums ermöglichen.

Dieser Bezug zum zukünftigen Beruf und zum Leben nach dem Studium ist der Grund, weshalb dieser Fremdsprachenunterricht auch als „*studienbegleitend*" bezeichnet wird: Er „begleitet" das Studium im dem Sinne, dass das Augenmerk nicht – wie im üblichen schulischen Studium oder in der Germanistik bzw. Anglistik, Romanistik usw. – ausschließlich auf die Sprache an sich gerichtet ist, sondern auch auf die in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz, und die dafür notwendigen Voraussetzungen in Forschung und Lehre.
Bei dem Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht geht es also

- nicht um die Ausbildung von Germanisten, Anglisten, Romanisten usw.
- nicht nur um Wirtschaftssprache und
- nicht nur um die sogenannten Fachsprachen,

[1] Eigentlich sollten auch die rein linguistischen - also nicht direkt berufsorientierenden - Fakultäten mit eingeschlossen sein, da heutzutage Absolventen eines jegliches Hochschulstudiums die hier angesprochenen Kompetenzen mitbringen müssten.

sondern um einen zunächst allgemeinsprachlichen Unterricht, der zunehmend berufs-, fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird, und der die Studierenden auf ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in Beruf und Forschung vorbereitet.

Der vorliegende Band verfolgt auf europäischer Ebene die Entwicklung der beiden im SFU/SDU (also im Studienbegleitenden Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht) immer gleichzeitig vorhandenen und einander wechselwirkend bedingenden Schienen der Lehreraus- und Lehrerfortbildung auf der einen Seite, und der Erstellung von Rahmencurricula und von daraus sich ergebenden Unterrichtsmaterialien auf der anderen Seite.

Im Hintergrund stehen dabei die auf den Universitätskontext hin durchdachten Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und die aus dieser Reflexion sich für den SDU ergebende Notwendigkeit einer Vereinheitlichung auf curricularer Ebene

- der Lernziele, im Sinne der Entwicklung einer Handlungskompetenz in der Fremdsprache, und
- der Absicherung der vorauszusetzenden und der zu erreichenden Sprachniveaus.

Die aus diesen Reflexionen entspringenden „Rahmencurricula" verstehen sich dann als Hilfe und/oder Vorschlag bei der Planung von Lehr- und Lernprozessen und bei der Findung und Formulierung von Rahmenbedingungen – die als „Rahmen" eben nicht in die Autonomie der ausbildenden Institutionen eingreifen, und somit den internen Anforderungen derselben entsprechen können. Gleichzeitig dienen sie auch als Grundlage für die Entwicklung von Lehrwerken, die dann gezielt den Ausgangs- und Zielniveaus im SDU entsprechen.

Wie sehen aber diese Zielniveaus im Einzelnen aus und was sollten Universitätsstudenten in Europa nach ein bis drei Semestern eines studienbegleitenden Deutschunterrichts überhaupt wissen und können ?

Eine Antwort auf diese Frage versuchen in diesem Sammelband die Autoren zu geben, die bereit gewesen sind, die Erfahrungen und Entwicklungen an ihren Universitäten und Hochschulen in verschiedenen Ländern Europas darzustellen. Sie sind alle seit Jahren im SDU engagiert und auf der Suche nach besseren Bedingungen für dessen so wichtige Zielgruppe.

Zur Sprache kommen dabei unterschiedliche Erfahrungen mit dem Referenzrahmen, dem Bologna-Prozess und seinen Folgen für die Umstrukturierung der Studienabschlüsse, den daraus sich ergebenden unterschiedlichen Unterrichts- und Studiensituationen, aber auch den unterschiedlichen politischen Gegebenheiten, die die Bildungspolitik - und im Falle des SDU die Sprachenpolitik - bremsen oder fördern können: Nicht „*Deutsch nach Englisch*" ist ihre Devise, sondern „*Deutsch im Kontext anderer Fremdsprachen*", da die für den SDU angestellten Reflexionen zwar aus dem Kontext des Deutschunterricht entspringen, aber auf den Unterricht anderer Fremdsprachen übertragbar sind.

Im Zentrum der Beiträge stehen grundsätzlich zwei Kernpunkte.

Der erste betrifft die Schwierigkeiten, die bei der Planung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts entstehen, der Studierenden berufsübergreifende Qualifikationen, fachgebundene und fachübergreifende Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen und im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens vergleichbare Sprachkenntnisse vermitteln will: Viele Beiträge, vor allem aus *Russland* und *Ungarn,* setzen sich mit diesen Fragen auseinander, die nicht zu trennen sind von einer spezifischen Weiter- und Fortbildung der Dozenten, die in der Mehrzahl eine klassische Germanistenausbildung mitbringen und sich plötzlich mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Strategien des autonomen Lernens und Methoden aus der Arbeitswelt auseinandersetzen müssen; Wege und Möglichkeiten zeigen dabei zum einen die *Multiplikatorenausbildung* in *Russland* und zum anderen die *fächerübergreifende* und *universitätsinterne Weiterbildung* in *Tschechien.*

Der zweite Kernpunkt betrifft die Frage, wie die curricularen Grundlagen für einen SDU in den einzelnen Ländern aussehen sollten und könnten, wobei die auf europäischer Ebene schon existierenden Curricula und deren Umsetzung in Unterrichtsmaterialien analysiert werden.

Vorgestellt und befragt werden dabei die Ergebnisse des 1994 am Goethe-Institut Warschau initiierten und später an den Goethe-Instituten Prag und Bratislava in Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen weiterentwickelten Projektes *Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke*, und zwar einerseits das Ende 2006 erschienene *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Po-*

len, in der Slowakei und in Tschechien[2], sowie andererseits das für die Ukraine entstandene Rahmencurriculum**,** denn in der Ukraine wurde schon im Sommer 2006 das Rahmencurriculum und das ganze Projekt „*Studienbegleitender Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten*" vom Bildungsministerium offiziell anerkannt und den Hochschulen und Universitäten der Ukraine empfohlen.

Für *Kroatien, Serbien, Makedonien* (dazu jeweils ein Beitrag), *Bosnien-Herzegowina* und in *Belarus* entstanden eigene Fassungen, während dies für *Rumänien* nicht der Fall war: im diesbezüglichen Beitrag wird der leidvolle und demotivierende Hürdenlauf eines nicht gelungenen Rahmencurriculums beschrieben.

Die Beiträge aus *Polen* vertreten zwei Aspekte, zum einen die Umsetzung des Rahmencurriculums, also die Fortführung des in Polen begonnenen Projektes an der Technischen Universität Gliwice, zum anderen, wie die Goethe-Institute vor Ort das Projekt SDU im Rahmen ihrer Fortbildungsaufgaben weiterführen und sich den neuen Anforderungen (Bologna-Prozess, GeR, ESP) stellen.

Der sogenannte Westen ist in diesem Bereich nicht vertreten, da es auf Grund des Autonomie-Verständnisses westeuropäischer Universitäten und Hochschulen undenkbar ist, sich einem Curriculum zu „unterwerfen". Erste Überlegungen in Richtung von mehr Koordination und Kooperation sind aber neuerdings im Bereich Prüfungen, Internationalisierung der Abschlüsse zu erkennen (*Frankreich*). Eine Übersetzung des serbischen Curriculums ins *Italienische* ist in Arbeit, und einzelne Teile zu Evaluationskriterien werden voraussichtlich an der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena vorgestellt werden. Der Beitrag aus *Tschechien* zeigt, wie sich die Abschlussprüfungen immer mehr an international vergleichbaren Kriterien - hier dem *UNIcert*-System - orientieren. Die Beiträge zeigen aber auch, wie unterschiedlich die Sprachabschlüsse in den einzelnen Ländern bewertet werden und wohin falsche und gefährliche politischen Vorgaben führen können. Während in Frankreich die zukünftigen Ingenieure ihr Abschlussdiplom erst bekommen, wenn sie die vorgeschriebenen internationalen Sprachabschlüsse (erste Fremsprache

[2] In dieser Version, die von der Homepage des Goethe-Instituts Krakau unter http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf abrufbar ist, fließen die drei ursprünglichen Versionen zusammen: die Deutsch/ Tschechische, die Deutsch/ Slowakische und die Deutsch/Polnische, die alle vor dem Gemeinsamen Europäischen Refernzrahmen für Sprachen enstanden waren.

B2 und ab 2011 C1; zweite Fremdsprache B1/B2) in mindestens zwei Fremdsprachen nachweisen können, werden in *Italien* der Fremdsprache an den Universitäten unterschiedliche ECTS-Credits, oft nur eine Bestätigung Bestanden/Nicht-bestanden erteilt, ohne dass die Prüfung im gesamten Notendurchschnitt des Studenten erscheint. Wenn man dann hört, dass der italienische Ministerpräsident Englisch als ausreichend propagiert, dann ist zu fragen, wie und wo italienische Studenten ihre „Europafähigkeit" und eine binneneuropäische Kommunikationsfähigkeit erwerben sollen. Noch unverständlicher wird diese Forderung, wenn man weiß, dass Siemens und Fiat, um nur zwei Großunternehmen zu nennen, längst von Englisch als einziger Sprache innerhalb der Unternehmen abgekommen sind, weil die Missverständnisse und Fehlerquoten auf Grund der schlechten und ungenauen interkulturellen Kommunikation überhand nahmen.

Andere Beiträge beschäftigen sich mit

- *dem Stellenwert, den der SDU* heutzutage im Hinblick auf die Entwicklung einer „Europafähigkeit" bei Studenten und einer „Methodik/Didaktik der binneneuropäischen Kommunikation" bei Dozenten einnimmt,
- *der Problematik der Binnendifferenzierung* im SDU oder der Begrenzung auf vor allem rezeptive Fähigkeiten als notwendiges Ergebnis des Bologna-Prozesses,
- *den Grundlagen und Prinzipien* des SDU, welche die Wahl von Zielen, Inhalten und Aufgabenstellungen und die Entwicklung von Kriterien für Selbst- und Fremdevaluation in den verschiedenen Hochschulkontexten steuern (z.B. Kommunikations- und Handlungsorientierung, Berufs- und Fachorientierung, Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Entwicklung von Lernerautonomie, Fach-, Sozial-, und Methodenkompetenz, Fähigkeit und Bereitschaft zum permanenten Weiterlernen und Lernen lernen),
- einigen inhaltlichen und methodischen Einzelaspekten:
  ⇒ der Beitrag aus der *Slowakei* beschäftigt sich mit der Freien Rede, d.h. der Fähigkeit, Sachverhalte, erworbene Erkenntnisse und eigene (fachliche) Stellungnahmen effektiv und wirkungsvoll zu präsentieren, und liefert dazu Bewertungsbeispiele zu einer möglichst objektiven Bewertung;

⇒ die beiden Beiträge der Universität Siena/Italien betreffen den Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch die Präsentation von Minireferaten und Seminararbeiten, und auch hier werden die zum Zweck entwickelten Bewertungskriterien vorgestellt;

⇒ der Beitrag aus der Universität Venedig stellt einen Lesekurs Deutsch für geisteswissenschaftliche Fachrichtungen in Bachelor-Studiengängen vor, durch den im Rahmen einer minimalen Stundenzahl eine gut strukturierte rezeptive studienrelevante Kompetenz erreicht wird;

⇒ ein Beitrag von der Moskauer Staatlichen Linguistischen Universität macht darauf aufmerksam, dass in weiten Teilen *Russlands* Deutsch nicht mehr vorwiegend als linguistisches Sprachsystem vermittelt werde, sondern als Teil des beruflichen Handlungskontextes - gerade diese Akzentsetzung sei ausschlaggebend für das situativ gestaltete Lernmodell, in dem sowohl Redemittel als auch Handlungskompetenzen durch die simulierten Aufgaben aus bestimmten Berufsfeldern erworben werden würden.

Dem Bande zugrunde liegende Überzeugungen sind, dass, nachdem die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* angestrebte Mehrsprachigkeit trotz oder wegen des *Bolognaprozesses* derzeit eher zum Erwerb von *nur einer* Fremdsprache - nämlich Englisch - zu führen scheint, und Stundenvolumen und Niveau für die anderen Fremdsprachen zurückzugehen scheinen, Rahmencurricula und Lehrwerke angepasst und weiterentwickelt werden müssen, um diesem Prozess gegenzusteuern.

Im *Slowenischen* Beitrag werden die Ergebnisse einer umfangreichen und sehr detaillierten Erhebung der Situation vor und nach der Bologna-Reform ausgewertet; der dazu entwickelte Fragebogen könnte auch für Datenerhebunegen in anderen Ländern verwendet werden.

Aus den Beiträgen geht im Grossen und Ganzen hervor, dass der Bologna-Prozess zwar den Fremdsprachenunterricht hätte unterstützen sollen - denn mehr Praxisorientierung, mehr Projektarbeit, mehr Mobilität durch längere Praktika, Auslandssemester (Erasmus u.a.)[3] verlangen bes-

[3] Der DAAD verzeichnet angeblich zwar keinen Rückgang von Bewerbungen für einen Auslandsaufenthalt, doch lässt sich mancherorts beobachten, dass in der neuen Studienstruktur Studierende und Graduierte aus Zeitmangel seltener für ein ganz Jahr ins Ausland gehen, und sich

sere Fremdsprachenkenntnisse - doch dass das Gegenteil der Fall ist: Bei verkürzter Studienzeit wird der Fremdsprachenunterricht zugunsten des Fachwissens reduziert, ganz abgeschafft und/oder an die freie Wirtschaft verwiesen.

Beobachter der europäischen Hochschulreform beklagen diese Entwicklung nicht nur für den Sprachenbereich, sondern beobachten, dass z.B. im Bachelor-Curriculum der praxisnahen Ingenieurwissenschaften zu wenig Zeit für Grundlagenvermittlung bleibt: „Interdisziplinäres Denken, das man, angesichts immer komplexerer Anwendungsbereiche braucht, setzt nämlich Theorie voraus" und weiter: "Es ist ein grundlegendes Ideal unserer Kultur, das nun im Namen der kulturell nivellierten Einheitsuniversität verraten wird: Die Wertschätzung von Gelehrtheit, die Hochachtung vor dem Wissen an sich – egal, ob es sich morgen schon auszahlt"[4] (Evelyn Finger 2009). Dies ist allerdings gerade für den Sprachbereich besonders traurig, wenn man die Sprache über engere Grenzen hinweg als Grundlage des menschlichen Miteinanders in seiner friedens- und toleranzstiftenden Valenz betrachtet.

Der Band versteht sich als Baustein im Prozess der Sensibilisierung für die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich und als Einladung zur gesamteuropäischen Zusammenarbeit der Hochschulen, in der Überzeugung, dass der SDU weit mehr als die Vermittlung von Instrumenten zur Kommunikation bedeutet, und dass die Universitäten in ganz Europa durch die Förderung einer guten sprachlichen und interkulturellen Ausbildung einen äußerst wichtigen Beitrag leisten können zur Entwicklung von grenzüberschreitenden Beziehungen und zur Erziehung zu einem menschenwürdigen Zusammenleben.

Über Europa und die in dieser Publikation vertretenen Länder hinaus kann man inzwischen von einer „positiven Globalisierung" dank des SDU sprechen: für die Sektion A2 *Deutsch als Fremdsprache an der Universität: studienvorbereitend- studienbegleitend* auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena (IDT, August 2009) wurden 46 Beiträge aus 18 Ländern

---

eher für ein Semester oder für ein kürzeres Praktikum entschließen, oder häufiger nur ins Ausland gehen, um z.B. eine Abschlussarbeit vorzubereiten.

[4] in: Die Zeit vom 25.6.2009 „Hegel hilf!" betont Evelyn Finger, man gedenke heutzutage nicht mehr der europäischen Tradition, in der man sich „mit einer breiten Bildung, einem vorurteilsfreien Geist, einer fundierten Kritikfähigkeit […] für die Zukunft wappne" und hebt hervor „Stattdessen wenden schnell besohlte Uni-Berater die kurzfristige Kategorie der Effizienz auf eine ferne Zukunft an".

angemeldet – sogar aus von Europa entfernten Ländern wie Kirgisistan, Japan und Usbekistan. Die Sektion selbst ist die zweitgrößte der gesamten Tagung, was die Anzahl der angemeldeten Teilnehmer betrifft. Dieser Zulauf bestätigt das schon auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Graz 2005 bekundete Interesse, das damals auch zur Eröffnung eines Forums zum Studienbegleitenden Deutschunterricht führte (das allerdings dann aufgrund der Virenanfälligkeit geschlossen werden musste und nie wieder geöffnet wurde). Es handelt sich um ein Interesse, das sich aber wiederum auch am gemeldeten Bedarf an Wortlisten zum neuesten SDU-Lehrwerk gezeigt hat, das zur IDT in Jena erscheint: das Lehrwerk „*Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*" (Niveau A2/B1 des GER)[5] bietet den Studierenden eine CD mit Wortlisten in zwanzig Sprachen[6] - und die Vorschläge für so viele Wortlisten ging nicht vom Team aus, sondern waren eine Rückmeldung aus den Reihen der Deutschdozenten.

Dies alles zeigt, wie sich der SDU seit den Danziger Sommerhochschulkursen der 90ger Jahre bis heute - also bis zur Bestandsaufnahme auf europäischer Ebene in der nun hier vorliegenden Publikation - entwickelt hat: Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass diese Bestandsaufnahme in einem italienischen Verlag erscheint – einem Verlag also in einem Land, wo der SDU/SFU sich erst noch entwickeln muss, und wo aber ein Verlag den Versuch mit der Absicht wagt, das Buch später dann auch weltweit über das Internet abrufbar zu machen.

Der Rückblick von einem erreichten Standort aus auf einen alles andere als einfachen Weg zeigt aber auch, dass noch viel und wieder Neues zu tun bleibt: z.B. müssten die im Beitrag von Ulrich Spät beschriebenen Sommerseminare in Freiburg zur Fort- und Weiterbildung im SDU wieder mit neu gewichteten Schwerpunkten aufgenommen werden. Dabei entwickelt werden müssten

1. Beispiele zur Selbst- und Fremdevaluation in Richtung UNIcert und im Sinne des euro*pass* Diplomzusatzes und der europass Zeugniserklärung, die für eine bessere Vergleichbarkeit von Abschlüssen aus Studium und Beruf sorgen,
2. über Internet abrufbare Unterrichtsmaterialien,

---

[5] Es erscheint im Verlag Arcipelago, Via Carlo d'Adda 21, Milano

[6] Deutsch + 19 Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Litauisch, Makedonisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch.

3. eine Sensibilisierung für Deutsch im Kontext anderer Sprachen, was sich zum einen auf die zu übertragenden Lernstrategien aus anderen erworbenen Sprachen bezieht, und zum anderen das Problem der zunehmenden Anglisierung und Europäisierung der Sprachen betrifft - wenn also englische Begriffe eingedeutscht und falsch verwendet werden, bzw. wenn Begriffe interkulturell anders besetzt sind.

In der Hoffnung darauf, dass sich die Entwicklung des Weges in diesem Sinne fortsetzen wird, danken wir allen Autoren, die unserem Aufruf Folge geleistet und somit ermöglicht haben, dass dieser Rückblick auf einen fast zwanzigjährigen Entwicklungsweg des SDU entstehen konnte. Ihnen, ihren vielen Kollegen, die hier nicht genannt werden können, die sich aber alle mit Begeisterung unter oft großen Schwierigkeiten auf das „SDU-Abenteuer“ eingelassen haben, und die sich jahrelang unermüdlich und unentgeltlich dafür eingesetzt haben, ist die Erreichung des heutigen Meilensteins zu verdanken – eines Meilensteins der zugleich Ende und Anfang ist: An dieser Stelle sei ihnen auch im Namen der zukünftigen Generationen von Studierenden gedankt.



Das Europa-Projekt „Curricula und ein Lehrwerk für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten“

Ulrich Spät

München
vormals Goethe-Institute in Warschau und Prag

Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen für Studierende aller Fächer außer Germanistik, also „Studienbegleitender Deutschunterricht“ (SDU) hatte wie der Unterricht in anderen Fremdsprachen vor wie nach der „Wende“ 1989/1990 einen festen Platz in den Studienplänen in vielen früher sozialistischen Ländern. Die fachlichen Kontakte zwischen den Dozenten an den einzelnen Universitäten und erst recht zwischen verschiedenen Universitäten und die Fortbildungsmöglichkeiten waren eher gering, das Niveau und die Ergebnisse überhaupt nicht vergleichbar, die Lehrmethoden sehr traditionell und die Inhalte veraltet. Hinzu kam in den 90er-Jahren, dass viele Universitäten beim Fremdsprachenunterricht die einfachste Option für Einsparungen sahen, so dass der SDU akut gefährdet war.

Eine Gruppe polnischer Dozentinnen und Dozenten ergriff 1996 mit der Unterstützung durch die Robert Bosch Stiftung und das Goethe-Institut die Initiative, ihrer Tätigkeit durch ein Curriculum für den SDU einen verbindlichen Rahmen und eine zeitgemäße fachwissenschaftliche Grundlage zu geben, mit der außerdem innerhalb der Universitäten mit Aussicht auf Erfolge über den Erhalt des SDU verhandelt werden konnte.

Tschechische und slowakische Kolleginnen und Kollegen schlossen sich der Initiative an. Nach den Curricula für die drei Länder 1999 konnte 2004 das Lehrbuch Mit Deutsch in Europa studieren – arbeiten – leben erscheinen, ein Novum in mehrfacher Hinsicht: Es ist das erste Lehrbuch speziell für den SDU, es wurde von einer Gruppe von Dozentinnen und Dozenten (etwa 25) erstellt, die sich gemeinsam fortgebildet und für ihre eigene berufliche Tätigkeit gemeinsam in Deutschland recherchiert hatten, es wurde danach in allen Teilen an den Heimat-Universitäten erprobt und zuletzt durch eine Redaktionsgruppe aus dem Autorenkreis in die Endfassung gebracht.

Curricula sind inzwischen in zehn Ländern vorhanden oder in Vorbereitung. Im Projekt SDU arbeiten aktuell Dozentinnen und Dozenten aus mehr als zehn Ländern in Ost- und Westeuropa zusammen, die u.a.

einen sprachlich einfacheren „ersten" Band (Niveau A2/B1) des Lehrwerks Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben vorbereiten, der2009 erscheinen soll.

Seit 2005 ist der SDU vom Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) als eigenes Fachgebiet anerkannt und wird erstmals 2009 auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Jena mit einer eigenen Sektion vertreten sein.

In molti Paesi ex-socialisti sia prima che dopo la Caduta del Muro del 1989, il piano di studi di tutte le facoltà tranne Germanistica, prevedeva lo studio del tedesco – studio che veniva chiamato "„Studienbegleitender Deutschunterricht" (abbreviato SDU), cioè studio che affianca, accompagna (dal verbo "begleiten": accompagnare) gli studi. Le possibilità di aggiornamento e i contatti professionali tra i docenti nell'ambito delle stessa università, e ancor più tra università diverse, erano limitati, i livelli e i risultati raggiunti dagli studenti non comparabili, gli approcci metodologici e didattici piuttosto tradizionali e i contenuti piuttosto datati. A ciò si aggiunse negli anni novanta in molte Università la necessità del risparmio, e la tendenza a vedere nelle lingue il settore in cui era più facile risparmiare, il che metteva seriamente a rischio l'insegnamento SDU.

Nel 1996 un gruppo di docenti polacchi con il sostegno della Bosch e del Goethe-Institut prese l'iniziativa di creare un quadro di riferimento vincolante, per dotare in questo modo la loro attività di un fondamento professionale scientifico e aggiornato, sulla base del quale fosse anche possibile ottenere qualche successo nelle trattative per le ore di insegnamento all'interno delle varie università.

All'iniziativa aderirono anche colleghi cechi e slovacchi: nel 1999 nacquero i tre curricoli nei tre Paesi, e nel 2004 nacque il libro di testo Mit Deutsch in Europa studieren - arbeiten – leben, applicazione dei principi contenuti nei curricoli. Si tratta di una novità assoluta sotto molti aspetti: si tratta del primo libro specificamente creato per l'insegnamento SDU, è frutto della collaborazione di un gruppo di docenti (circa 25), che al fine della loro formazione professionale hanno seguito insieme un corso di aggiornamento e compiuto ricerche in Germania, hanno poi sperimentato i materiali elaborati con gli studenti delle loro università di origine, e hanno poi curato – incaricandone un gruppo ristretto di partecipanti - la redazione finale del volume.

Nel frattempo sono diventati dieci i Paesi nei quali sono nati dei curricoli che sono già stati dati alle stampe o che stanno per essere pubblicati. Nel progetto SDU attualmente collaborano docenti provenienti da una decina e più Paesi dell'Europa occidentale e orientale, docenti i quali, tra l'altro, stanno lavorando insieme a un "primo" volume (livello A2/B1 del quadro Comune di Riferimento Europeo) dell'opera "Mit Deutsch in Europa studieren - arbeiten - leben", atteso per il 2009.

Dal 2005 l'insegnamento SDU è stato riconosciuto come settore scientifico autonomo dall'associazione internazionale dei docenti di tedesco (IDV) e nel 2009 parteciperà per la prima volta con una sezione autonoma al congresso internazionale (IDT) di Jena.

In many of the former socialist countries both before and after the historic events of 1989/1990 all university and higher education students, with the exception of those majoring in German language and literature, were required to include German language courses in their study programmes. These courses were referred to as "Studienbegleitender Deutschunterricht" (SDU) and formed an integral part of the curriculum.

Professional contact among lecturers within and between the individual universities was limited and there were very few opportunities for training and development. Teaching methods were very traditional and the materials were out of date. It was impossible to compare levels and outcomes between universities or indeed between individual courses in the same institution. In the nineties the courses were at great risk of closure as many universities looked on foreign language programmes as an easy target for financial savings.

In 1996 a group of lecturers in Poland with the support of the Robert Bosch Foundation and the Goethe-Institut took the initiative of developing a formal curriculum for their SDU courses as a compulsory framework and contemporary, professional basis for their teaching activities. It was also a useful tool offering prospects of success in discussions within the universities over the preservation of the SDU concept.

Czech and Slovak colleagues joined the initiative. This led to the establishing of curricula for the three countries in 1999 and then in 2004 the publication of the textbook "Mit Deutsch in Europa studieren - arbeiten - leben", a genuinely novel product in many respects. It is the first textbook specifically for SDU courses and is the co-operative product of the work of some 25 lecturers drawing from their own professional activities. All its components were tried and tested in the home universities of these lecturers and brought to their final form by an editorial group from among the same lecturers.

Similar curricula are now available or under preparation in ten countries. Currently lecturers from more than 10 East and West European countries are working together on the production of a linguistically simpler first volume of the textbook "Mit Deutsch in Europa studieren - arbeiten - leben". This is expected to be published in 2009.

Since 2005 SDU has been recognized by the International Association of Teachers of German as a specialization in its own right and in 2009 it will be represented as such for the first time at the International Conference of Teachers of German in Jena (Germany).

1. Die „Erfindung“ des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU)

Natürlich gab es ihn längst, den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen und Universitäten für Studierende aller Fachrichtungen außerhalb des Germanistikstudiums, als Anfang der neunziger Jahre Goethe-Institute in Polen, Russland, (damals noch) in der Tschechoslowakei und anderen bis kurz zuvor noch „sozialistischen“ Ländern gegründet wurden. Niemand brauchte ihn zu erfinden, er war da, und zwar sehr etabliert als fester Bestandteil des Angebots an Wahl-Pflichtfächern an praktisch allen Hochschulen. Nur: Die damals neu in diese Länder kommenden Institutionen und Personen wussten nichts davon.

Es wäre ein falsches Bild, von einem „Dornröschenschlaf“ zu sprechen, denn geschlafen wurde ja gerade nicht, aber der Deutschunterricht an den Universitäten spielte sich irgendwie nur intern ab, fast wie unter Ausschluss der Öffentlichkeit, zwischen den einzelnen Sprachdozenten in den verschiedenen Universitätsbereichen und ihren Studenten. Die vielen

Hundert Dozentinnen und Dozenten hatten nur sporadisch Kontakt untereinander, waren in der Regel nicht im jeweiligen nationalen Deutschlehrerverband und unterrichteten, auf sich selbst gestellt, z.B. Historiker oder Maschinenbau-Studenten, waren aber selbst keine akademischen Lehrer auf diesen Gebieten. Somit kamen sie nicht für die Förderung etwa durch Stipendien des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes DAAD in Frage, weil sie ja auch keine Dozenten der Germanistik waren. Andere Institutionen und Projekte richteten ihr Augenmerk nach der Wende auf den im Vergleich zu westeuropäischen Maßstäben überraschend weit verbreiteten Deutschunterricht an Schulen, so etwa die schweizerische Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer WBZ mit großen Fortbildungsprojekten in Ungarn und Polen, die deutsche Zentralstelle für Auslandsschulwesen und auch die Goethe-Institute und andere. Bei den zahlreichen Fortbildungsangeboten blieben die Dozentinnen und Dozenten für Deutsch an Universitäten und Hochschulen außen vor, weil sie ja wiederum nicht im schulischen Deutschunterricht tätig waren.

2. Entdeckungen in Polen

Einzelne von diesen Deutschlehrern an Hochschulen und Universitäten kamen aber von Anfang an zu Seminaren für Deutschlehrer, die das Goethe-Institut im Land anbot. Eine Einführung in die Arbeit mit „Themen“ oder „Deutsch aktiv“ passte zwar nur sehr indirekt zu ihrem Arbeitsbereich, aber andere Fortbildungsmöglichkeiten gab es kaum. Sie waren da, diese wenig oder nicht wahrgenommenen Deutschlehrerinnen und -lehrer an polnischen Universitäten, und sie machten sich immer häufiger mit gezielten Wünschen nach Alternativen zu den althergebrachten Unterrichtsmethoden und nach zeitgemäßen universitätsgerechten Materialien bemerkbar.

Eine gewisse Tradition hatten in Polen zwei intensive Kurse für Deutschdozenten, diejenigen, die Robert Bosch Stiftung bis Anfang der 90-ger Jahre alljährlich in Deutschland durchführte, und die Allgemeinpolnischen Sommerkurse der Universität Danzig, die von der Germanis-

tik-Professorin Halina Stasiak für diesen Teilnehmerkreis von 1990 bis 2005 [1] organisiert wurden.

3. Ein Projekt entsteht „von unten"

Die Goethe-Institute in Polen (Warschau und Krakau) versuchten, auf diesen Bedarf zu reagieren, und Dorothea Lévy-Hillerich vom Goethe-Institut Warschau begann, im ganzen Land gezielt Seminare für Hochschullehrer anzubieten. 1995 konnte eine Gruppe von etwa 25 Dozentinnen und Dozenten zu einem zweiwöchigen Sommerkurs nach Deutschland eingeladen werden. Er wurde ein Erfolg, aber der Grund, weshalb das Seminar hier erwähnt wird, ist ein anderer: Es blieb nicht bei dem gelungenen Seminar – und den üblichen Abschiedsworten

„Vielleicht und hoffentlich bis zum nächsten Mal". Die Teilnehmer hatten die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in vergleichbarer Situation und die Seminarinhalte so positiv erlebt, dass sie am Ende beschlossen, etwas Nachhaltiges zur Stützung und Verbesserung des Deutschunterrichts an ihren Universitäten zu tun und die *Arbeit an einem ersten Rahmencurriculum* aufzunehmen; damit wollten sie sich eine fachlich tragfähige Grundlage für ihre tägliche Arbeit schaffen.

Hier ist hervorzuheben, dass nicht von vornherein Experten von außen geholt wurden mit dem Auftrag, aus der (deutschen) Außensicht wissenschaftlich perfekte curriculare Grundlagen für die polnischen Universitätsdozenten auszuarbeiten, sondern dass die Dozenten diese selbst erarbeiten und dabei und ihr Wissen und ihre Erfahrungen in das Projekt einbringen wollten.

Sie wollten in erster Linie ein praxisnahes, den Bedürfnissen ihrer Studenten entsprechendes Konzept suchen und sich erst dann die wissenschaftliche Expertise von außen dazu (Dr. Wolfgang Tönshoff, Universität Konstanz) holen.

Die Zeit drängte, denn der Deutschunterricht spielte 1995 und in den unmittelbar folgenden Jahren zwar eine angemessene Rolle im Angebot von Fremdsprachenunterricht an den Universitäten, aber die Deutschdozentinnen und -dozenten mussten ihre Interessen im Wettbewerb mit dem weithin unentbehrlichen und außerdem als „leicht" betrachteten

[1] Unter dem Titel „*Fremdsprachenlernen im Studienbegleitenden Deutschunterricht*" ist 2007 zu dieser fünfzehnjährigen Erfahrung ein Sammelband erschienen (s. Bibliographie)

Englisch und gegenüber den neuen Sparzwängen und dem damit einhergehenden Druck zur Reduzierung des Angebots auf nur eine Fremdsprache aktiver vertreten als früher und brauchten für die Überzeugungsarbeit in Verhandlungen mit den Universitätsverwaltungen und Bildungsministerien u.a. auch Nachweise der „Modernität" und Ernsthaftigkeit ihres Faches.

Einzelpersonen stehen solchen vielschichtigen Problemen gegenüber oft auf verlorenem Posten. Diese polnische „95er-Gruppe" wollte die Aufgabe daher gemeinsam angehen, brauchte aber dazu die Unterstützung durch Institutionen der deutschsprachigen Länder.

4. Schopenhauer und die Rettung in *erster* Minute

Sinngemäß soll Schopenhauer gesagt haben, jede neue Idee durchlaufe bis zu ihrer Anerkennung drei Stufen: In der ersten werde sie belächelt, in der zweiten bekämpft, und in der dritten gelte sie als selbstverständlich. Anfänglich wurde das Vorhaben eines gemeinschaftlich erarbeiteten Curriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht tatsächlich weitgehend belächelt: „Viel zu viele Autoren", „selbstgestrickt", „überflüssig", „nicht zuständig", „kann ja nichts werden", „ ... " !

Der *Robert Bosch Stiftung* in Stuttgart und hier vor allem dem damaligen Leiter des Osteuropa-Referats der Stiftung, Prof. Dr. Joachim Rogall, ist es zu verdanken, dass 1996 das erste Werkstattseminar für die Autorengruppe, verbunden mit Materialrecherchen und methodischer Fortbildung, wieder in Deutschland stattfinden konnte. Ohne diese entschlossene Unterstützung durch die Stiftung, die im weiteren Verlauf bis heute *mehr als die Hälfte der finanziellen Mittel* zur Verfügung stellte, wäre wohl kein gemeinsames Projekt der Stiftung und des Goethe-Instituts daraus geworden, ja, es wäre vermutlich überhaupt nicht zustande gekommen.

5. Die Initiative zieht Kreise

In der Slowakei und in Tschechien waren die Dozentinnen und Dozenten im SDU in einer ähnlichen Lage wie ihre Kolleginnen und Kollegen in Polen. Und auch hier mussten die Universitäten sparen: Eine der schnellsten und einfachsten Antworten hieß: Weniger Fremdsprachen und weniger Stunden für das verbleibende Angebot.

Eine tschechische und eine slowakische Gruppe schlossen sich auf Einladung durch die Goethe-Institute in Prag und Bratislava der polnischen Initiative an. In den Jahren ab 1997 wurde recherchiert, gesammelt, praktisch erprobt und schließlich wurde niedergeschrieben, was die Evaluations-Seminare „überstanden" hatte, so dass 1999 vorläufige Fassungen der drei länderspezifischen Curricula erscheinen konnten, jeweils zweisprachig für die Gespräche mit den Universitäts- und Bildungsbehörden.[2] Es kam vor, dass allein auf Grund dieses vorgelegten Materials der schon abgeschaffte Deutschunterricht wieder eingeführt wurde oder dass für Deutsch wieder offizielle „Credits" erteilt wurden.

Das Projekt SDU „wanderte" aus der Betreuung durch das Goethe-Institut Warschau 1996 nach Prag, 2002 nach Krakau, 2005 nach Belgrad und befindet sich seit 2007 in der Obhut des Goethe-Instituts Nancy, auch dies ein Ausdruck der Tatsache, dass es die Begrenzung auf einzelne Länder oder den ehemaligen „Osten" endgültig hinter sich gelassen hat.

6. Mit Deutsch in Europa studieren – arbeiten – leben

2004 konnte unter diesem Titel bei einem tschechischen Verlag das unseres Wissens *erste Lehrbuch* mit Lehrerhandbuch erscheinen, das gezielt *für den studienbegleitenden Deutschunterricht* an Studenten aller Fachrichtungen entwickelt worden war, wieder von der - etwas veränderten - Dozentengruppe aus Polen, aus der Slowakei und aus Tschechien recherchiert, erprobt und geschrieben (Krajewska-Markiewicz, Lévy-Hillerich Hg 2004). Es entstand teilweise auch schon parallel zu den Curricula in einem Umfeld, in dem die Studierenden mit Abitur in Deutsch Kenntnisse etwa auf dem Niveau B1 mitbrachten, und führt bis zur Stufe C 1.

Diese Grundlagen können heute in den drei genannten Ländern nicht mehr vorausgesetzt werden. In vielen weiteren Ländern in Ost und West wurden sie nie in einer größeren Breite erreicht. Daraus folgte die Notwendigkeit, das SDU-Lehrwerk durch einen sprachlich einfacheren ersten Band (A2 bis B1) zu ergänzen. Die Autorengruppe ist noch internationaler als bei dem 2004 erschienenen, in Zukunft wohl „zweiten" Band. Dozentinnen und Dozenten aus Bosnien-Herzegovina, Deutschland, Frank-

[2] Diese drei Fassungen sind Ende 2006 in eine gemeinsame überarbeitete und vom Goethe-Institut Krakau herausgegebene Druckfassung zusammengeflossen, die auch als PDF-Dokument auf der Homepage vom Goethe-Instit Krakau zu finden ist: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06. pdf

reich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien arbeiten seit 2004 in ähnlicher Weise zusammen wie die Polen, Slowaken und Tschechen bei den Curricula und beim bereits erschienenen Buch. Erscheinen wird das neue Lehrbuch rechtzeitig zur Internationalen Deutschlehrertagung 2009 in Jena, so dass dann das (vorläufig) abgeschlossene Lehrwerk vorliegt.

7. Curricula als Rahmen für den SDU

Nach der Veröffentlichung der neuen Fassung (in Buchform und im Internet) des Rahmencurriculums für Polen, Tschechien und die Slowakei 2006 durch das Goethe-Institut Krakau entstanden in einigen Ländern spontan oder auf Anregung der Goethe-Institute vor Ort Arbeitsgruppen mit dem Ziel, landesspezifische Curricula zu erstellen, und zwar

1. in der Ukraine: Das Curriculum ist im Juni 2006 in Buchform erschienen. Es wurde vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine zur ver-bindlichen Grundlage für den SDU an allen Hoch-schulen erklärt;
2. in Kroatien ist das zweisprachige Curriculum im März 2008 erschienen;
3. in Serbien, Makedonien und Bosnien-Herzegowina liegt die zweisprachige Fassung vor und sollte bis zur IDT 2009 erscheinen und dort vorgestellt wer-den;
4. für Belarus erscheint ein dreisprachiges (Belarussisch, Russisch) Curriculum zur IDT 2009;
5. in Rumänien ist ein Curriculum seit Juni 2005 in Arbeit, nachdem eine kleine Autorengruppe in Zusammenarbeit mit dem DAAD und unter Leitung von Prof. Dr. Martin Löschmann bereits 2004 ein „Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an rumänischen Universitäten“ vorgelegt hatte.

8. Der SDU und der Internationale Deutschlehrerverband (IDV)

Auf den Internationalen Deutschlehrertagungen 2001 in Luzern und 2005 in Graz stellte sich das Projekt SDU mit dem jeweiligen Stand der Arbeit der Fach-Öffentlichkeit vor. Es musste mangels einer eigenständigen Tradition bei „ähnlichen“, d.h. anderen hochschulbezogenen Sektionen „unterschlüpfen“, doch bewirkten diese Präsentationen unter ande-

rem mehr Bewusstsein für die Tatsache, dass der SDU *etwas anderes* ist als Auslandsgermanistik und dass sich für die Dozenten *andere Fragen* stellen als in der Schule, im üblichen Deutschunterricht für Erwachsene oder in Fachsprachenkursen. Für die Internationale Deutschlehretagung 2009 in Jena hat der IDV daher erstmals eine eigene Sektion für den SDU[3] eingerichtet, die von Teilnehmerinnen an diesem Projekt geleitet werden wird.

9. Die dritte Stufe ?

Ob damit nach einer mehr als 10 Jahre sich hinziehenden zweiten Schopenhauerschen Stufe (s. o.) die dritte erreicht ist, nämlich die selbstverständliche Anerkennung von Fachkreisen und Fachinstitutionen, welches Innovationspotential und wie viel Nachhaltigkeit in der von vielen gemeinsam geleisteten Arbeit steckt? Das würde die notwendige fortlaufende Aktualisierung der älteren Lehrwerksteile von *Mit Deutsch in Europa studieren – arbeiten – leben* sehr erleichtern; die methodische Einführung und Fortbildung von nachrückenden jüngeren Dozentinnen und Dozenten in diese Arbeit müsste weitergeführt werden; beides würde nicht zuletzt dem eigentlichen Ziel zugute kommen, nämlich der Förderung des Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen und damit der Mehrsprachigkeit zukünftiger europäischer Akademiker, Führungskräfte und Entscheidungsträger.

[3] Sektion A2 Deutsch als Fremdsprache in der Universität: studienvorbereitend - studienbegleitend, abrufbar unter http://www.idt-2009.de/

BIBLIOGRAPHIE

KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R., LÉVY-HILLERICH D. 2007. „Welche Curricula, Lehrmaterialien und Fortbildung für einen zukunftsweisenden studienbegleitenden Deutschunterricht?“ In: UNIWERSYTET GDAŃSKI – KOLEGIUM KSZTALCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH (Red. Renata Rozalowsa-Żądło), *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht – Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen Gdańsk 1990-2005,* S. 30-42, Gdańsk: Wzdawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

UNIWERSYTET GDAŃSKI – KOLEGIUM KSZTALCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH (Red. Renata Rozalowsa-Żądło). 2007. *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht – Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen Gdańsk 1990-2005,* S. 30-42, Gdańsk: Wzdawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

LÉVY-HILLERICH D. 2007. „Pilotprojekt in Belarus**:** Ein Rahmencurriculum und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarusse“. In: Konferenzband „*Bildungssysteme im Vergleich: Traditionen und Wandel in Deutschland und Belarus*, Schriftenreihe 3 des Instituts für Deutschlandstudien am Center for International Studies, Minsk: Propilei.

KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R., LÉVY-HILLERICH D. (Hg.). 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch), Plzeň: Fraus.

Rahmencurricula:

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen in der Slowakei und in Tschechien. Goethe-Institut Krakau, Aktualisierte Fassung 2006, ISBN 978-83-925003-0-8 und herunterzuladen aus der Homepage vom Goethe-Institut Krakau: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum% 20_12_12_06.pdf

Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. 2006. Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, Kiew: Goethe-Institut.

Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten. 1998. Goethe-Institut. Pilsen: Fraus.

Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten, 1999-2000. Warschau: Goethe-Institut e.V.



Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten: Rückblick und neue Entwicklungen

Dorothea Lévy-Hillerich

Goethe-Institut Nancy (im Ruhestand)

Der Beitrag bietet einen Rückblick über die Entwicklung des Hochschulprojektes, über den Weg vom Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu den Rahmencurricula und zu den Lehrwerken, über den Ist-Stand des SDU-Lehrbuchbedarfs und über die erschienenen Rahmencurricula und deren Unterschiede.

L'articolo offre una retrospettiva dello sviluppo del progetto, e del percorso che dal Quadro Comune di Riferimento Europeo ha condotto alla nascita dei curricoli-quadro e dei libri di testo, precisando quali ancora mancano per completare il cammino; vengono presentati i curricoli pubblicati nei vari Paesi e le relative differenze.

The article offers an overview of the project's progress from the Common European Framework of Reference for Languages to the creation of suitable curricula and text books and notes what still needs to be done to achieve the project's objectives;it also presents the curricula as published the various countries, together with their differences.

1. Entstehung des Projekts und Überblick über die heutige Situation

Das 1994 am Goethe - Institut Warschau in Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen initiierte Projekt *Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke* führte in einer ersten Phase zur Entwicklung eines Rahmencurriculums für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten. Als Hilfe bei der Umsetzung dieser Curricula entstand ein erstes Lehrbuch: *Mit Deutsch in EUROPA studieren – arbeiten – leben* (Niveau B2/C1). Die im Gemeinsamen europäischen

Referenzrahmen für Sprachen angestrebte Mehrsprachigkeit scheint trotz oder wegen des Bolognaprozesses derzeit eher zum Erwerb von *nur einer* Fremdsprache, nämlich Englisch zu führen; jedenfalls gehen Stundenvolumen und Niveau für die anderen Fremdsprachen zurück. Um diesem Prozess gegenzusteuern, müssen Rahmencurricula und Lehrwerke angepasst und weiterentwickelt werden. Das folgende Schaubild versucht, die derzeitige Situation darzustellen:

Abb. 1 - *Vom GeR/ ESP/ Profile deutsch zu Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht und zu Lehrbüchern*

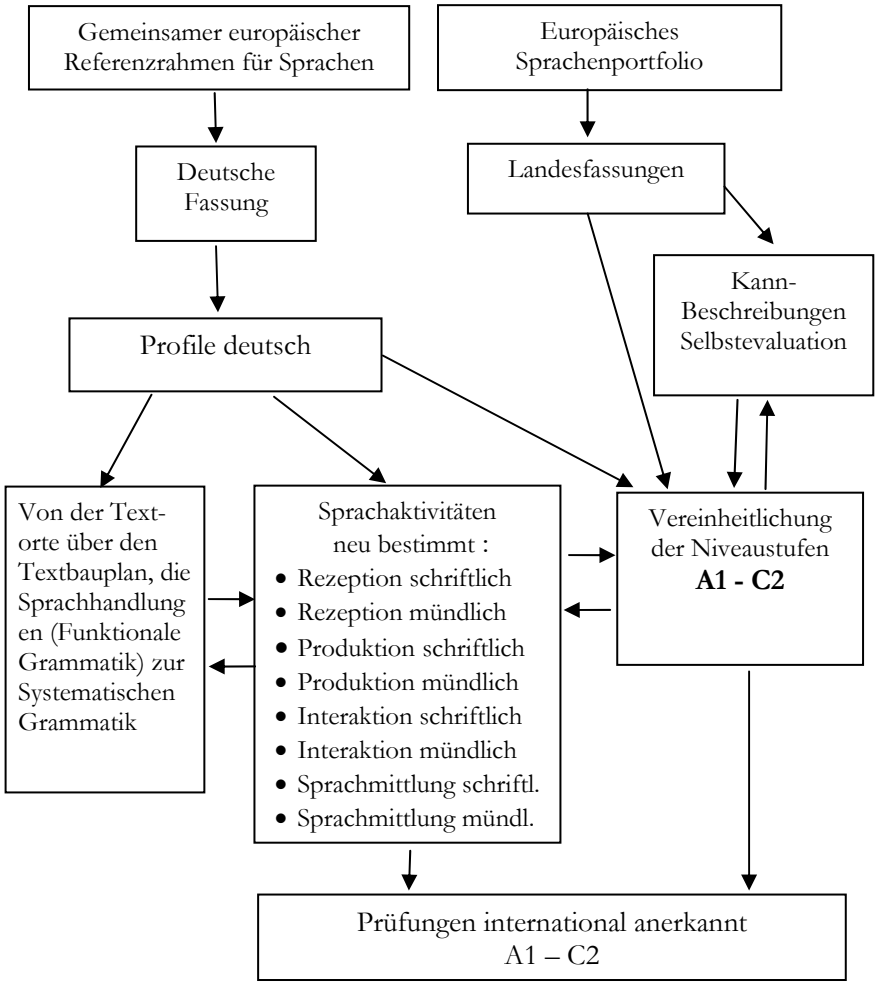


Abb. 2 – *Aktueller Stand des 1994 begonnenen Projekts*

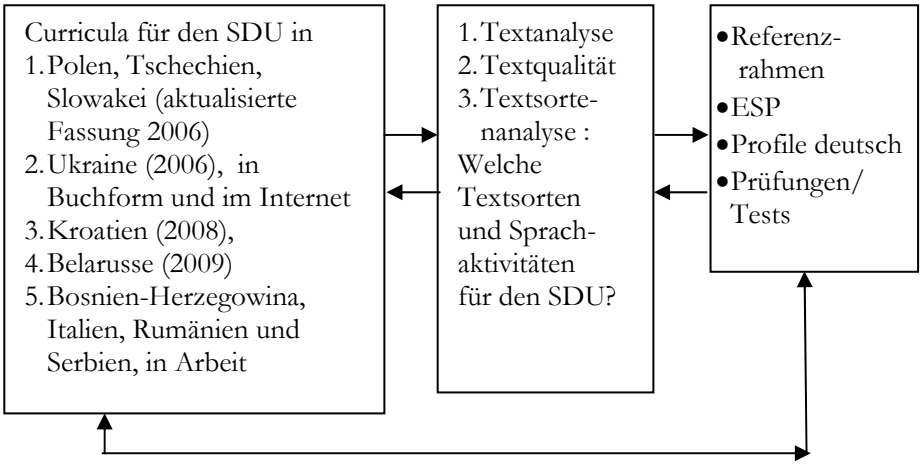


Abb. 3 - *Lehrbuchbedarf(Kursiv sind die Lehrwerke angegeben, die dringend gebraucht werden).*

Vorkurs: Lehrbuch für falsche Anfänger (0/falsche Anfänger > A1/A2)
Hintergrundfragen: - wie viele Semester (2-4), wie viele Stunden (bei 15 Wochen pro Sem. x 2Std. x 2x pro Woche = 60 Std. - welche Kompetenzen: eher rezeptiv - welche Grammatik und welcher Wortschatz - welche Lernstrategien aus einer anderen Sprache - wie viel Lernerautonomie: wie viel % zu Hause/E-Learning/CD-ROM/wieviel Präsenz in der Lernergruppe und wozu ? Als Vorlage bietet sich an eine Zusammenführung der Lehrwerke: - „eurolingua Deutsch“ und „Studio Deutsch“, Cornelsen-Verlag. - Aus „einFach gut, Deutsch für Alltag und Beruf“ ließe sich die Progression ableiten

Band 1:Lehrbuch für fortgeschrittene Anfänger (A1/2 > B1)

Hintergrundfragen:
„Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben " *, erscheint zur IDT Jena 2009*

- Wie viele Semester (2-4), wie viele Stunden (bei 15 Wochen pro Sem. x 2Std. x 2 x pro Woche = 60 Std.
- Welche Kompetenzen: rezeptiv und produktiv, welche Kann-Beschreibungen?
- siehe Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen?
- Welche Grammatik muss dafür noch bes. vertieft werden? Welcher Wortschatz?
- Welcher Bezug zu den EU-Mobilitätsprogrammen und zum Bologna-Prozess?
- Welche Lernstrategien aus Sprachenlernen schlechthin/Mehrsprachigkeit?
- Wie viel Lernerautonomie/ wie viel Hinführung zu Strategien des lebenslangen Lernens?
- Kriterien der Selbst- und Fremdevaluation?

Band 2: Lehrbuch für fortgeschrittene Lerner (B > B2/C1)
„ Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben" , LB mit Hör-CD, LHB, Fraus-Verlag, CZ liegt vor, inzwischen vergriffen
Hier: Aktualisierte Neuausgabe ist dringend erforderlich.

Berufs- und Fachsprachenorientierung
Ein fach- und sprachenübergreifender
Reader, eventuell mit Beispielen für mehrere
Fremdsprachen(Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch

Kommunikation in der Wirtschaft

Kommunikation in Industrie und Technik(B1/B2) – Neuauflage)

Kommunikation in der Landwirtschaft

Kommunikation im Tourismus

Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen

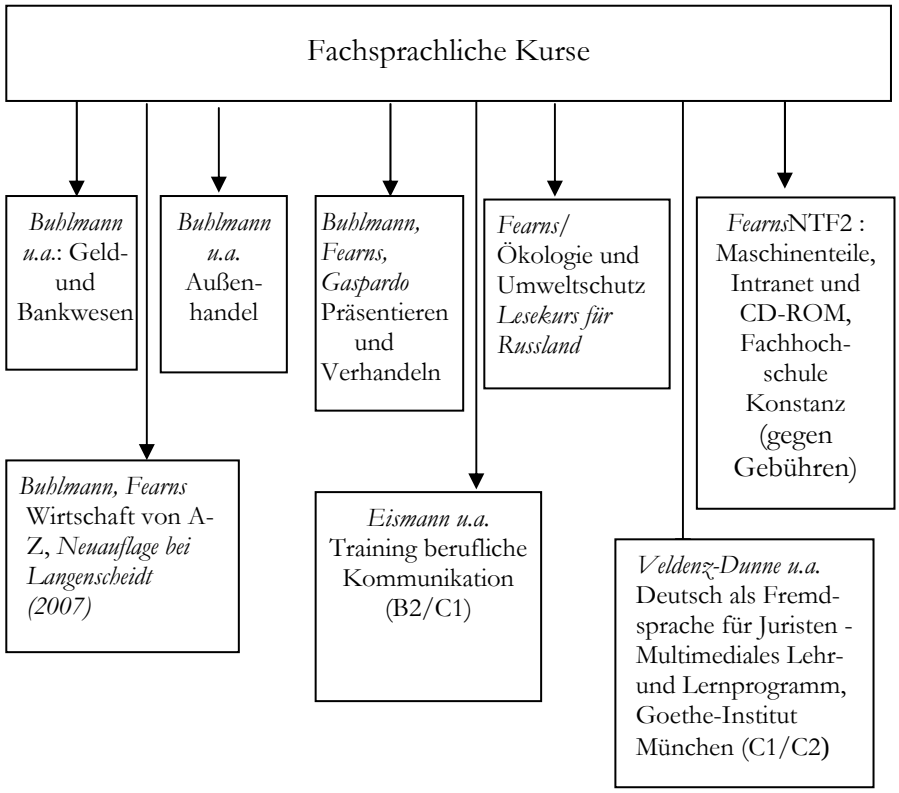
Mit Deutsch die Umwelttechnik vermitteln (B1/B2)

Maschinenbau CD-ROM in CZ

Mit Deutsch Wirtschaftsprüfungen bestehen

Mit Deutsch die Bauwirtschaft:Städte- und Verkehrsplanung besser meistern (B1/B2)

Abb. 4 – *Fachsprachliche Kurse (Kursiv sind die Lehrwerke angegeben, die dringend gebraucht werden).*



2. Die Fassungen der Rahmencurricula in den verschiedenen Ländern

Die Autorengruppen der 2006 aktualisierten polnisch-tschechisch-slowakischen Fassung, der Rahmencurricula der Balkanländer, der Ukraine und von Belarus haben für diesen Band kurze Vorstellungen ihrer Curricula vorbereitet, die zeigen sollen, in welche Richtung sich die Curricula-Diskussion entwickelt und verändert und vielleicht auch für die Hochschulen und Universitäten in Italien und anderen Ländern von Interesse ist und eine Anregung sein könnte, europaweit den Hochschulbereich auch im Fremdsprachenbereich aufzuwerten. Hier werden nur Auszüge doku-

mentiert. Dabei ist davon auszugehen, dass die Textsorte „Curricula" folgenden Aufbau hat:

1 Einleitung und Zielgruppe
2 Prinzipien
3 Ziele
4 Inhalte
5 Methoden
6 Beurteilung und Bewertung
Ausblick
Glossar, Anhänge, Bibliografie.

Allein der eigentliche Fließtext wird in die jeweilige Landessprache übersetzt.

Im Folgenden werden nur die Punkte aufgeführt, die in den Autorengruppen auf Grund der Situation im Land ausführliche Diskussionen ausgelöst haben und bei denen eine Einigung auf eine Formulierung erzielt werden musste, die alle als Vertreter ihrer Hochschulen mittragen konnten. Wiedergegeben werden daher:

- im „Curriculum für Polen, Tschechien und die Slowakei": *Prinzipien, Ziele, Methoden, Beurteilung* und *Bewertung*; außerdem die beiden Absätze: *Anhänge: wozu? Anhänge: Themenkreise;*
- im „Curriculum Kroatien, Serbien, Makedonien und Bosnien-Herzegowina": Aus dem Kapitel der Prinzipien, die beiden Ansätze *Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden*, und *Methoden- und Medienvielfalt;*
- im „Curriculum Ukraine": *Zielgruppe, Prinzipien*; viel wurde auch über die Terminologie und die Beschreibungen des Referenzrahmens diskutiert, die in alle Teile des Curriculums eingeflossen ist. Es gibt zum berufsorientierten Lernen und zur besseren Verständlichkeit der innovativen Ansätze auch einige Anhänge nur auf Ukrainisch. Dabei wurde einige (wohl für die Mehrheit im Lande unbekannte) Methoden sehr genau beschrieben, und hier besonders die Großformen, wie *Metaplan*, *Planspiele, Projekte*. Besonders hervorzuheben ist die einzigartige Tatsache, dass *das Rahmencurriculum sofort vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine anerkannt wurde,* wobei das Ministerium sich auf der Broschüre als Mitherausgeber zeigt. Die Autorengruppe hat auch eine CD-ROM entwickelt und macht das Curriculum landesweit bekannt, nicht nur in der Ukraine, sondern

auch in Belarus und Russland. Das Ministerium empfiehlt außerdem die Umsetzung des Rahmencurriculums und den Einsatz des Lehrbuches: *„Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben“*[1]*;*

– Im Curriculum Belarus: *Zielgruppe* und die gesamte *Einleitung*.

2.1 Curriculum Polen, Tschechien und Slowakei

2: Prinzipien

Das Curriculum unterstützt die Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts (…), der auf den immer größer werdenden Bedarf an *Mobilität in Studium und Beruf* vorbereitet.
Das Curriculum hilft bei der Planung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts, durch den die Studierenden berufsübergreifende Qualifikationen und entsprechende im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens vergleichbare Deutschkenntnisse erwerben.
Das Curriculum dient als Hilfe bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht

3: Ziele

- Qualitätssicherung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts
- Transparenz im SDU-Kursangebot und
- Transparenz der SDU-Abschlüsse

5: Methoden
hier besonders: berufs- und fachorientierte Methoden
- Brainstorming und Metaplan
- Mindmapping
- Versprachlichung von Charts
- Kommunikations- Gesprächs- und Moderationstechniken
- Informationsaufnahme- und Protokolltechniken

[1] Der im Fraus-Verlag (Pilsen) erschienene Band Niveau B2/C1 ist inzwischen vergriffen, und eine neue Ausgabe ist im Herbst 2009 im gleichen italienischen Verlag ARCIPELAGO (Milano) vorgesehen, wo zur Internationalen Deutschlehrertagung in Jena (August 2009) der Band A2/B1 mit dem Titel *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben Bans 1* erscheint.

- Präsentations- und Visualisierungstechniken
- Rollen- und Planspiele
- Projektarbeit

6: Beurteilung und Bewertung
- Instrumente der Beurteilung und Bewertung
- Internationalisierung der Abschlüsse
- Das Europäische Sprachenportfolio
- Europass

Anhänge - wozu?
- Hilfe für die Didaktisierung der hochschuladäquaten Textsorten
- Hilfe für die Entwicklung der Tests und Abschlussprüfungen

Themenkreise der Anhänge:
- Kommunikation im Fach, Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik).

2.2 Curriculum Kroatien, Serbien, Makedonien und Bosnien-Herzegowina

2: Prinzipien

- 2.4 Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden

  Damit verändert sich auch die Lehrerrolle und stellt *neue Anforderungen* an die Lehrenden, deren Aufgabe nicht mehr nur darin besteht, sprachliche Kenntnisse und kommunikative Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch darin, Lernstrategien zu zeigen und bewusst zu machen und das Lernen lernen zu organisieren.

- 2.6 Methoden- und Medienvielfalt

  Dabei ist eine größtmögliche Medienvielfalt anzustreben, die neben den audio-visuellen und Präsentationsmedien die Informations-

und Kommunikationstechnologien wie *E-Learning und Blended Learning* (IKT) als ein Mittel zum autonomen Lernen nutzt.

2.3 Curriculum Ukraine

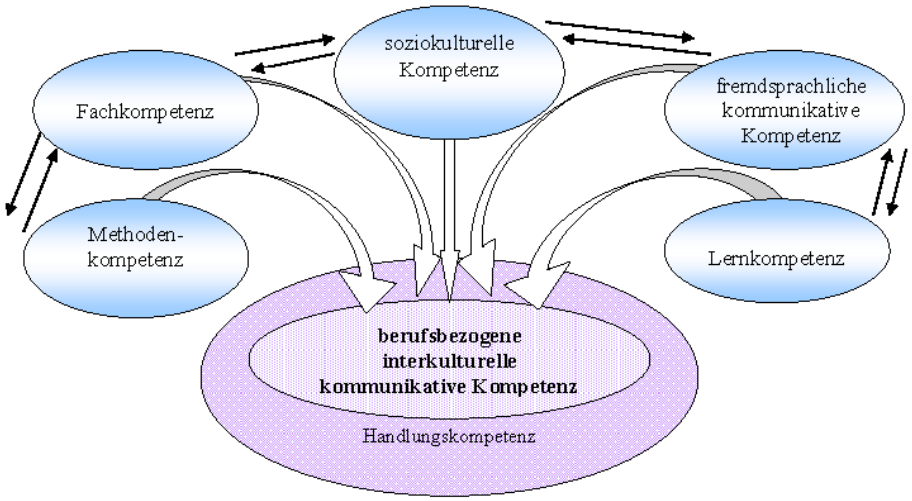
- Zu 1: Zielgruppe
  Zielgruppe sind Studierende an Universitäten und Hochschulen, die mit einem Sprachniveau B1+ (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) beginnen und mit einer Hochschulprüfung, die dem Sprachniveau B2 entspricht, enden.

Abschlussniveau Anfangsniveau	A1	A2	B1	B2	C1
O	**108**	288	468	648	900
A1		**180**	360	540	792
A2			**180**	360	612
B1				**180**	432
B2					**252**

Die empfohlene Stundenzahl ist ein Minimum und kann durch die Belegung von Wahlfächern an jeder Hochschule oder Universität erhöht werden.

- 2: Prinzipien
  Innovative Ansätze

Der berufsorientierte Unterricht ist in erster Linie ein DaF-Unterricht, in dem sich die *fachsprachliche Entwicklung* vom ersten bis zum letzten Semester kontinuierlich steigert.



2.4 Curriculum Belarus

1: Zielgruppen:

- Studenten des 1.-4. Semesters mit Schulgrundkenntnissen (cc.A1/A2-Niveau>A2/B1-Niveau)
- Studenten des 1.-9./10. Semesters mit Schulgrundkenntnissen (cc.A1/A2-Niveau>B2/C1 mit *fach-* und *wissenschaftsbezogenen* Kenntnissen)
- Studenten des 1.-9./10. Semesters ohne Schulgrundkenntnisse (2. Fremdsprache>B2/C1 mit *fach-* und *wissenschaftsbezogenen* Kenntnissen).

Einleitung

Die Situation in Belarus ist so, dass wir schon von den neusten Tendenzen und Richtlinien im Spracherwerb wissen, die aus Straßburg kommen, diese aber unsere alltägliche pädagogische Tätigkeit nur in geringem Maβe beeinflussen. Belarus wird immer mehr in den Bologna-Prozess einbezogen. Das geschieht nicht dank, sondern eher trotz der Bildungspolitik in unserem Lande, die sehr stark von den Machthabenden bestimmt wird. Wir sind mit Recht stolz darauf, das wir das alte, für alle zugängliche Hochschulsystem aus der UdSSR-Zeit erhalten haben. Das hat seine Vor- und Nachteile. Die Forschungsthemen oder die Fächerauswahl in einem Fachbereich – alles wird unbewusst mit einem Blick in den „Westen“ ge-

tan, und zwar mit Blick auf die Veränderungen, die im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess kommen.

Folgen des Bologna-Prozesses: Erhöhung der Stundenzahl für den Fremdsprachenunterricht in einigen Hochschulen, in anderen sogar Abschaffung, auch Reduzierung auf 136 Stunden; die Entscheidung, ob es zu dieser Reduzierung kommt, ist für ein Jahr verschoben. Das Curriculum ist eine Antwort darauf. […] Das RC soll die Studierenden zum Erlernen der deutschen Sprache als Mittel der Erweiterung und Vertiefung der jeweiligen Fachkenntnisse motivieren. Es versteht sich auch als ein Angebot für die Lehrenden, das ihnen bei der Planung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und notwendigen Lehrwerken für diese Zielgruppe helfen kann.

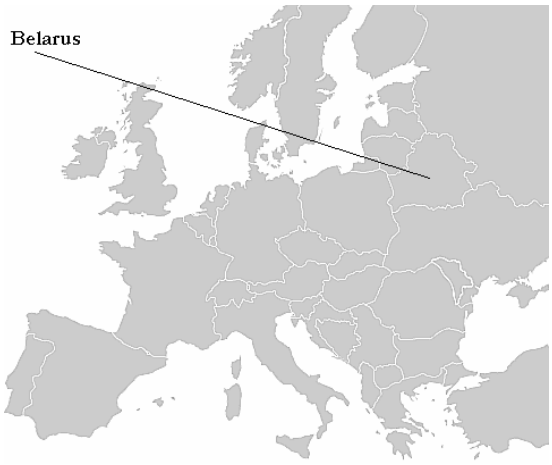
5: Methoden
- 5.3 Berufs- und fachorientierte Methoden
- 5.3.1 Berufs- und fachbezogene Methoden
- 5.3.2 Wissenschaftsbezogene Methoden (und Textsorten, wie Wissenschaftliche Präsentationen, Versuchsreihe bei einem Kongress, Handout u.a.)
- 5.3.3 Sprachmittlung/Sprachmittlungsmethoden (*für Sprachmittler, die an den Fachlehrstühlen ausgebildet werden*)

6: Beurteilung und Bewertung
Das RC erlaubt es auch, die noch bestehenden Mängel an verbindlichen und international anerkannten Standards in der Bewertung der Sprachkenntnisse zu beheben.

Ausblick

Der vorliegende Beitrag sieht sich als Diskussionsgrundlage und ausbaufähiges Arbeitspapier im Sinne eines weiteren Bausteins im Prozess der Sensibilisierung für die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich: Bei diesem nun ersten Buch zum Stellenwert des SDU sieht er sich aber besonders als eine Einladung zu einer gesamteuropäischen Zusammenarbeit der Hochschulen.

BELARUS



Studienbegleitender Deutschunterricht und seine Förderung an den Universitäten und Hochschulen in Belarus

Olga Gretschenkowa, Elena Kornienko

Hochschule für Rechtswissenschaften,
Belarussische Staatliche Universität

In diesem Beitrag wird das Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht in der Republik Belarus vorgestellt, an dem eine Gruppe von belorussischen Deutsch-Dozenten z.Z. arbeitet. Zuerst wird ein Überblick über das belarussische Hochschulsystem gegeben, sowie über die Situation des Deutschunterrichts an den Universitäten in Belarus, besonders nach der Einführung des Bologna-Prozesses. Danach wird erklärt, weshalb ein Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht notwendig ist und welche Veränderungen es im Unterricht bringen kann. Insbesondere werden einige Prinzipien des belorussischen Rahmencurriculums besprochen, wie Handlungsorientierung und Lernerautonomie; auch wird auf die veränderte Rolle von Lehrenden und Lernenden bei der Unterrichtsgestaltung eingegangen und auf die berufsvorbereitende und fachübergreifende Ausrichtung des Unterrichts. Zuletzt wird ein Ausblick auf die rasch sich verändernde Situation des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts gegeben, sowie die Erscheinung einer Übersetzung des Rahmen-curriculums angekündigt, die zur Zusammenarbeit mit Dozenten anderer Fremdsprachen nach gemeinsamen Prinzipien führen soll.

Viene presentata l'edizione bielorussa del „Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht", nata dalla collaborazione di un gruppo di docenti universitari di tedesco bielorussi. Dopo una illustrazione del sistema universitario e della situazione dell'insegnamento del tedesco e delle altre lingue, specie dopo il processo di Bologna, vengono messe in luce le ragioni per le quali si ritiene necessaria la presenza di un Curriculum di questo genere e le conseguenze che esso può avere sull'insegnamento. Vengono discussi alcuni dei suoi principi fondamentali, quali il far agire e interagire mediante la lingua, e l'educare lo studente all'autonomia, il che comporta sia un mutato ruolo di docente e discente nel processo di insegnamento/apprendimento, sia la necessità

di orientare lo sviluppo delle competenze verso la professione e al di là e al di sopra degli steccati specialistici. Dopo uno sguardo ai possibili scenari futuri, il contributo si chiude anticipando la prossima pubblicazione della traduzione dal tedesco del curriculum, la quale permetterà un dialogo con i docenti di altre lingue e una programmazione comune maggiore rispetto a quanto avvenuto finora..

This article describes the Belarussian version of the framework curriculum for SDU-courses currently being developed by a group of Belarussian German tutors. It begins with a review of the Belarussian higher education institutions and an outline of the German courses offered in Belarussian universities in the wake of the Bologna process. It continues by explaining why course-related German classes need a framework curriculum and what changes this can lead to in the classroom. In particular, it discusses some of the principles underlying the Belarussian curriculum, such as practical orientation and learner autonomy, and describes the changes in teacher and learner roles which this requires. It also looks at the interdisciplinary nature of classes and their contribution to career development. Finally, it provides an overview of the rapidly changing situation for German and foreign language courses and announces the publication of the translated framework curriculum, the underlying common principles of which will hopefully lead to closer cooperation with tutors of other foreign languages.

1. Allgemeine Information über das belorussische Hochschulsystem

In der Republik Belarus gibt es ein dichtes Netz von Hochschulen aller Arten:

- Universitäten (z.B. Radiotechnische, Medizinische, Polytechnische Universität),
- Akademien (z. B Akademien für Sport und Körperkultur, Kunstakademie)
- Institute (z.B. Hochschule für Rechtswissenschaften),
- Höhere Colleges und Militärschulen (z.B. das Höhere Pädagogische College).

Die Fremdsprachen sind zwar an allen Lehrinstitutionen obligatorisch, aber es gibt nur eine Fremdsprache, meistens Englisch. Die Ausnahme bilden die juristischen Fakultäten mit den Fachrichtungen „Internationale Beziehungen", „Völkerrecht" und die wirtschaftlichen Fakultäten mit Fachrichtung „Internationale Wirtschaftsbeziehungen", wo Studenten einen studienbegleitenden Unterricht in zwei Fremdsprachen erhalten. Deutsch ist meistens die zweite Fremdsprache.

Das belorussische Hochschulsystem wird heute aber reformiert, da Wissen keine Landesgrenzen kennt und die Internationalisierung ein wichtiger Reformschrittmacher für die Entwicklung und Modernisierung

des Hochschulwesens ist. Zur Zeit müssen sich die Hochschulen im internationalen Wettbewerb durch die besten Köpfe bewähren.

Künftig soll das Hochschulstudium in Belarus aus einem breiter angelegten Bachelor- und einem spezielleren Master-Studiengang bestehen. Damit wird die Anpassung an die europäischen Studienstrukturen vollzogen.

Leider geht das Stundenvolumen der Fremdsprachen bei der Hochschulreform gravierend zurück : Die Stunden sind ungefähr um die Hälfte reduziert. Darunter wird eine bestimmte Stundenzahl für die selbstständige Arbeit der Studenten ohne Kontrolle eines Dozenten vorgesehen. Dabei muss auch erwähnt werden, dass während der Schulreform in den Schulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht, wo früher zwei Fremdsprachen obligatorisch waren, jetzt die zweite Sprache (meistens Deutsch) fakultativ ist (einmal pro Woche).

Das alles bedeutet für den Deutschunterricht neue Herausforderungen. Die Aufgaben des studienbegleitenden Deutschunterrichts erhalten an belorussischen Hochschulen einen neuen Kontext, wo der Schwerpunkt auf das sprachlich-soziale Können verlagert wird. Dafür ist das Rahmencurriculum ein wirksames Hilfsmittel für die Lehrenden, das sie bei der Planung des studienbegleitenden Deutschunterrichts und bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien unterstützen kann.

2. Kurzer Rückblick

Im Jahre 2006 hat sich eine Gruppe von belorussischen Dozentinnen gebildet, um ein Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht zu entwickeln.

Im Mittelpunkt stand das Konzept der Handlungskompetenz in der Fremdsprache. Diese Arbeit wurde vom Goethe-Institut Minsk, dem DAAD und der Bosch-Stiftung unterstützt. In der belorussischen Fassung wurden Vorgaben, vor allem die Beschreibungsmodelle, und Anforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen sowie die Konsequenzen des Bologna-Prozesses berücksichtigt.

Zu den Schwerpunkten gehörte die Entwicklung von berufsübergreifenden Kompetenzen im berufs- und fachorientierten Fremdsprachenunterricht. Als eine wichtige Grundlage dienten die Curricula, die in Polen, in der Tschechischen Republik und in der Ukraine für den studienbegleitenden Deutschunterricht entstanden.

Im Jahre 2008 arbeitete die Gruppe besonders aktiv an den Bewertungskriterien. Es ist vorgesehen, dass das Rahmencurriculum zuerst auf einer CD-Rom erscheint, damit alle Universitäten und Hochschulen der Republik es kennen lernen und der Autorengruppe Rückmeldungen und Vorschläge zukommen lassen können, die dann in die Printversion aufgenommen werden.

3. Warum und wozu ein Rahmencurriculums für den SDU an Universitäten in Belarus ?

Die wachsende Mobilität der modernen Gesellschaft erfordert den Erwerb von flexiblen Sprachkenntnissen, die Förderung des autonomen Lernens und die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz. Das belorussische Rahmencurriculum ist der Versuch einer Antwort auf diese Anforderungen. Dieses Rahmencurriculum erlaubt, den noch bestehenden Mangel an verbindlichen und international anerkannten Standards in der Bewertung der Sprachkenntnisse zu beheben.

Die Zielgruppen des belarussischen Rahmencurriculums sind:

- Studierende des 1.-4. Semesters mit Schulgrundkenntnissen (A1/A2-Niveau >A2/B1-Niveau)
- Studierende des 1.-9./10. Semesters mit Schulgrundkenntnissen (A1/A2-Niveau >B2/C1 mit fachbezogenen Kenntnissen)
- Studierende des 1.-9./10. Semesters ohne Schulgrundkenntnisse (2. Fremdsprache >B2/C1 mit fachbezogenen Kenntnissen).

Entsprechend dem Textmuster eines Curriculums werden folgende Punkte behandelt:

- Prinzipien
- Ziele
- Inhalte
- Methoden
- Bewertungskriterien.

Das Rahmencurriculum enthält auch Anhänge und ein Glossar, wo die Leser Beispiele und Hilfen z.B für ihre Unterrichtsplanung, und Erklärungen der wichtigsten darin verwendeten didaktischen Begriffe finden. Ein weiterführendes Literaturverzeichnis erlaubt dem interessierten Leser, einzelne Aspekte zu vertiefen.

Die Autoren haben sich bemüht, sowohl in der Beschreibung als auch in den Anhängen die neuesten Erkenntnisse aus Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache zugänglich und anschaulich zu machen.

Um ein solches Rahmencurriculum möglichst im ganzen Land bekannt zu machen und zu verbreiten, wird es übersetzt, damit auch Dozenten anderer Fremdsprachen angesprochen werden können.

3.1 Prinzipien des belorussischen Rahmencurriculums

In dem vorliegenden Beitrag, der sich auf Auszüge des noch in Arbeit stehenden Rahmen-curriculums stützt, sollen vor allem die Prinzipien hervorgehoben werden, da die anderen Bereiche von ihnen abhängen und durch sie bestimmt werden.

Die folgenden für Belarus wichtigen Prinzipien kennzeichnen jeden studienbegleitenden Deutschunterricht, verstehen sich aber nicht als Rangordnung:

- Kognitiv - kommunikativer Ansatz
- Handlungsorientierung
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
- Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie.
- Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden
- Einsatz von Methoden und Medien
- Berufs- und Fachorientierung.

Da alle Prinzipien der Handlungskompetenz untergeordnet sind, soll im nächsten Abschnitt dieser Begriff noch einmal geklärt werden.

3.1.1 Was bedeutet Handlungsorientierung?

Mit dem Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den Studierenden das „Handeln in der Sprache“[1] innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts ermöglichen soll. Die Aktivitäten der Studierenden bilden dabei den Aus-

[1] Das Ziel wird dabei durch ein aufgabenorientiertes („task-based“) sogenanntes *learning through interaction* verfolgt, bei dem der Lerner im Rahmen „authentischer“ Situationen bzw. Aufgabenstellungen inhaltlich engagiert mündlich oder schriftlich kommuniziert („handelt“).(Vgl. Legutke, M.K.(Hrsg) 2008, und Nunan, D. 2005).

gangspunkt des Lernprozesses, in dem „Produkte“ des Lern- und Arbeitsprozesses in Form von konkreten Ergebnissen (Abstract, Briefketten, Interviews, Präsentation, Projekte, Rollendialoge und -spiele) entstehen sollen. Neben dem Erwerb von Fach-, Sozial-, Persönlichkeits-, Methoden- und Interkultureller Kompetenz erwerben die Studierenden Schlüsselqualifikationen, die auch ihre Fähigkeit und Bereitschaft zum permanenten Weiterlernen und Lernen-lernen entwickeln.

Im Curriculum ist auch ein Modell enthalten, das die Handlungskompetenz graphisch als Kern zeigt, in dem alle Kompetenzen, die dann einzeln beschrieben werden, sich überschneiden und zusammenfließen. Somit wird deutlich, dass Handlungsorientierung die Grundlage für alle Phasen des Unterrichtsprozesses bildet.

3.1.2 Entfaltung und Förderung von Lernerautonomie

Der autonomiefördernde Deutschunterricht ist lernergesteuert und ermöglicht den Studierenden, das eigene Lernen mitzuplanen, die Lernergebnisse zu prüfen und über die Gründe von Erfolg oder Nichterfolg zu reflektieren.

Der Erwerb und die allmählich zunehmende Beherrschung von Lernstrategien ist dabei eine wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen; hier werden den Studierenden größere Möglichkeiten bei der Auswahl von Inhalten, bei der Steuerung des eigenen Lernprozesses und bei der Einstellung auf den individuellen Lernrhythmus eingeräumt.

Das ist in unserer heutigen Situation besonders relevant, weil die Stundenzahl reduziert wurde und die Studierenden ihre Ziele erfolgreicher erreichen können, wenn sie gelernt haben, autonom zu sein.

3.1.3 Veränderung der Rolle von Lernenden und Lehrenden

Die Studierenden stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses, den sie zusammen mit dem Dozenten gestalten. Sie sollten die Gelegenheit erhalten, sich entsprechend ihrer Kenntnisse, Erfahrungen und Motivationen an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen. Damit verändert sich auch die Rolle des Dozenten. Er soll neben der sprachlichen Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten den Lernern neue Lernstrategien zeigen, die Studierenden ins Zentrum seiner

Unterrichtsplanung stellen und sie immer wieder zum Handeln in der Sprache anregen und anleiten.

Alle diese Prinzipien erfordern auch vom methodischen Gesichtspunkt her neue Verfahren im Unterricht, sowie bei der Gestaltung und Anleitung zu autonomem Lernen und beim Einsatz verschiedener Medien. Sehr wichtig ist auch Berufs- und Fachorientierung. Parallel zum Lernfortschritt sollte der Anteil an fachspezifischen Themen und Texten wachsen, durch den der Umgang mit Fachterminologie und das Bewusstsein für fachspezifische Textmuster und Sprachhandlungen geschult wird.

4. Ausblick

Wir hoffen, dass dieses Curriculum den Deutschdozenten helfen wird, ihren Unterricht erfolgreicher zu gestalten, ihre Studenten gezielter auf ihre zukünftigen Aufgabe vorzubereiten und neue Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, aus denen weiter neue Lehrwerke für den Deutschunterricht entstehen können. Dieses Curriculum soll aber nicht nur für Deutschdozenten, sondern auch für andere Dozenten nützlich sein, die an den Universitäten andere Fremdsprachen unterrichten. Das ist der Grund, weshalb zur Zeit die Autorengruppe an der Übersetzung dieses Curriculums arbeitet.

BIBLIOGRAPHIE

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. 2001. Europarat Straßburg, Berlin/München: Langenscheidt.

GLABONIAT M., MÜLLER M., RUSCH P., SCHMITZ H., WERTENSCHLAG L., 2002 und 2005. *Profile deutsch und Profile deutsch neu 2.0,* Berlin/München: Langenscheidt.

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen in der Slowakei und in Tschechien. Aktualisierte Fassung 2006,
http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum% 20_12_12_06.pdf.

JUNG, L. 2001. *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache,* München: Max Hueber.

LEGUTKE, M. K. (Hrsg). 2008. *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision.* Tübingen: Narr.

LÉVY-HILLERICH, D. 2008. Pilotprojekt in Belarus: Ein Rahmencurriculum und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachen-

unterricht an Universitäten und Hochschulen in Belaruss. In: *Konferenzband „Bildungssysteme im Vergleich: Traditionen und Wandel in Deutschland und Belarus“,* Schriftreihe 3 des Instituts für Deutschlandstudien, Minsk, Propilei, Seiten 38 – 51.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT DER UKRAINE, *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten.* 2006, Kiew: Goethe-Institut.

NUNAN, D. 2005. *Task-based Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

FRANKREICH



Studienbegleitender Deutschunterricht in Frankreich Umsetzung des GER am Beispiel einer Ingenieurhochschule

Elisabeth Jakob

Ecole Nationale Supérieure des Mines de Nancy

Durch die Internationalisierung und den zunehmenden Wettbewerb in Europa verändert sich die Situation des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts an Universitäten und Hochschulen in Frankreich. Am Beispiel einer Ingenieurhochschule soll die Bedeutung des europäischen Referenzrahmens in dieser Entwicklung aufgezeigt werden.

In Francia il fenomeno dell'internazionalizzazione e l'aumento della concorrenza che, superando i confini nazionali, diviene europea, ha ripercussioni anche sull'insegnamento delle lingue straniere in facoltà universitarie non linguistiche. L'impatto del Quadro Comune di Riferimento Europeo viene esemplificato presentando la situazione dell'insegnamento del tedesco in una Ecole Nationale Supérieure.

The teaching of foreign languages to non-specialists in French universities and other higher education establishments is changing in response to internationalisation and increasing competition within Europe. The importance of the Common European Framework of Reference for Languages in this development is shown through the example of a French Graduate School of Engineering.

1. Die Situation des Fremdsprachenunterrichts in Frankreich

1.1 Französisches Bildungssystem

Das französische Schulsystem ist in der Sekundarstufe eingliedrig und die Wahl der ersten Fremdsprache meist Englisch, danach Deutsch oder Spanisch. Nach dem Abitur gibt es ein duales Hochschulsystem: einerseits die UNIVERSITÄTEN mit *filières courtes* (zweijähriges Studium mit berufsqualifizierendem Abschluss an einem IUT (Institut Universitaire de Technologie) und mit *filières longues* (Bachelor/Masterstudiengänge), andererseits die GRANDES ECOLES (Technische Universitäten oder Wirtschaftshochschulen). An den Universitäten sind Fremdsprachen Wahlfach, im Gegensatz zu den IUTs, wo zwei Fremdsprachen unterrichtet werden. Bevor man zu einer Grande Ecole zugelassen wird, muss man noch die zweijährigen Vorbereitungsklassen absolvieren, in denen nur eine Fremdsprache, meistens Englisch, angeboten wird. Nach einem strengen, nationalen Auswahlverfahren, dem „Concours", kann man unter den Hochschulen auswählen, für die man eine Zulassung bekommen hat. Wenn z.B. das Ergebnis im Concours sehr gut ist, kann man eine der besten Hochschulen besuchen.

Was den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht ganz allgemein in Frankreich betrifft, so gibt es an Hochschulen und Universitäten dafür weder ein verbindliches Programm noch Rahmencurricula. Jede Institution entwickelt ihre eigenen Vorschriften und Programme, einschließlich der Abschlussprüfungen.

Es besteht aber z.B. für die IUTs und die Grandes Ecoles ein Bestreben nach Information und Zusammenarbeit, die in jährlichen Kongressen zu Austausch und teilweiser Harmonisierung führen können.

Der Kongress der IUTs nennt sich APLIUT Association des professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie und veröffentlicht auch regelmäßig die Kongressakten, die man im Internet unter http://www.apliut.com einsehen kann.

Für die Grandes Ecoles lädt die UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Ecoles,) in diesem Jahr (2009) in Lyon zu ihrem Jahreskongress mit folgenden Themen ein: *Enseignement des langues et formation interculturelle : quelles synergies ? Welche Synergie ist zwischen Sprachunterricht und interkultureller Ausbildung möglich?*

1.2 Universitätsstadt Nancy

Nancy, eine mittelgroße Stadt in Lothringen, liegt im Osten Frankreichs. Es ist die Stadt mit der höchsten Lebensqualität und der größten Studentendichte. Auf 350 000 Einwohner kommen 48 000 Studierende an drei Universitäten: die naturwissenschaftliche und die geisteswissenschaftliche Universität und die Grandes Ecoles (Elitehochschulen).

1.3 Ecole des Mines de Nancy

Im Jahre 1919 gründeten Lothringer Industrielle das Institut für Metallurgie und Bergbau in Nancy, da sie gut ausgebildete Ingenieure für den Wiederaufbau der Eisen- und Bergbauindustrie in Ostfrankreich brauchten. 1957 entwickelte der damalige Hochschuldirektor, Bertrand Schwartz, das Konzept des „ingénieur généraliste“ (eine fachübergreifende und weniger technikorientierte Ausbildung von Führungskräften für Staat und Wirtschaft), welches inzwischen von vielen Universitäten übernommen wurde. Dabei bekamen die Geisteswissenschaften (Sciences Humaines) und Sprachen mehr Bedeutung. Heute verfügt die Ecole des Mines über ein Budget von 20 Millionen Euro, hat 400 Angestellte, 970 Studenten (550 Generalisten und 230 Spezialisten), 60 Master und 130 Doktoranden und forschende Studenten. Die Ecole des Mines de Nancy gehört zum „Institut National Polytechnique de Lorraine“ (INPL), ein seit 1970 bestehender Zusammenschluss von sieben Ingenieurhochschulen in Nancy mit 4000 Ingenieuren in der Ausbildung und 30 000 in der Forschung.

Die Ecole des Mines unterhält enge Beziehungen zu Ländern in der ganzen Welt: viele ausländische Studenten kommen nach Nancy und umgekehrt gehen ebenfalls viele französische Studenten ins Ausland. (mehr dazu unter Punkt 3)

Nach dem landesweiten Ranking gehört die Ecole des Mines zu den zehn besten Ingenieurhochschulen in Frankreich.

2. Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Frankreich

Die Ecole des Mines gehört zu den Elitehochschulen und misst den Sprachen eine hohe Bedeutung bei. Im Allgemeinen und besonders an

Universitäten wird der Fremdsprachenunterricht nur als Wahlfach angeboten. Meistens ist dann die Sprache weiterhin Englisch.

Da aber immer mehr bi- und trinationale Abschlüsse mit Partneruniversitäten entstehen, nimmt auch die Bedeutung anderer Sprachen und damit das Angebot wieder zu. Für Deutsch als Fremdsprache und den Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) heißt das, dass z.B. für einen trinationalen Studiengang im Fach Physik in Saarbrücken, Nancy und Luxemburg die Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch sind. Ein Beispiel für den Bereich Jura ist die französische LICENCE DE DROIT in Deutschland (http://www.cjfa.de/de/), bei der die ersten vier Semester an der Universität Saarbrücken absolviert werden und das letzte Jahr in Metz (Paul Verlaine), Paris II (Panthéon-Assas) oder Strasbourg III(Robert Schuman). Auf der Internetseite der Deutsch-französischen Hochschule (http://www.dfh-ufa.org/) findet man alle Partner- und Mitgliedshochschulen mit binationalen Studiengängen und Doppeldiplom.

3. Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht an der Ecole des Mines de Nancy

3.1 DLCM: Département des Langues, Cultures et Multimedia

Der Name der Sprachabteilung an der Ecole des Mines in Nancy spiegelt bereits eine neue Orientierung wider: DLCM steht seit Ende der neunziger Jahre für Département des Langues, Cultures et Multimedia. Seitdem gehört zum Sprachunterricht sowohl die kulturelle und interkulturelle Seite als auch der Einsatz moderner Medien. In der gesamten Hochschullaufbahn nehmen die Sprachen 20% des Ausbildungsvolumens ein. Dies trifft auch für die Ecoles des Mines in Paris, und Saint-Etienne zu, in vielen anderen französischen Ingenieurhochschulen bleibt jedoch die zweite Fremdsprache ein Wahlfach. Multimedia heißt ein gut ausgestattetes Medienzentrum; geschultes Personal, das auch regelmäßige Fortbildungen für das Lehrkollegium anbietet.

3.2 Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Zwei Sprachen sind verpflichtender Teil der Ausbildung, dabei wird Englisch wie eine „zweite“ Muttersprache behandelt. Eine dritte Fremdsprache ist möglich, entweder als Fortführung mindestens auf Niveau B1

(diese Kurse nennen sich „entretien“) oder als Einführung in eine neue Sprache („initiation“).

3.2.1 Interkulturalität

Beim Sprachunterricht handelt es sich nicht nur um die Vermittlung einer Fremdsprache mit ihrem Wortschatz und den grammatikalischen Eigenheiten sondern im gleichen Maße um die dazugehörige Kultur mit ihren Traditionen und den Unterschieden zur eigenen Lebensweise. Zum Beispiel genügt es nicht das deutsche Wort „Feierabend“ zu kennen, man muss auch wissen, dass sich dahinter ein ganzes Konzept, nämlich die Trennung der Arbeitswelt vom Privatleben, verbirgt. Ein Franzose muss wissen, dass er am Freitag Nachmittag nicht in einer deutschen Firma anrufen sollte, da für die Mitarbeiter bereits das Wochenende begonnen hat und auch dringende Sachen bis Montag warten können. Solche Informationen sind besonders wichtig für die zahlreichen Studenten, die ihr Praktikum in einem deutschsprachigen Land absolvieren und dadurch manche Missverständnisse und Überraschungen vermeiden können.

3.2.2 Internationalisierung

Ein besonderes Anliegen der Schule ist die Horizonterweiterung der Studenten auf die Arbeitswelt, die Entwicklung ihrer Kreativität und ganz allgemein, sie zu „Ingenieuren von morgen“ auszubilden. Im Jahr 2007/2008 kamen über 24% der Studenten aus 16 verschiedenen Ländern: Aus Europa vor allem mit dem Erasmusprogramm, aus Brasilien über Brafitec, aus Chile oder Spanien mit bilateralen Abkommen, usw. Die Studenten der Ecole des Mines müssen während ihres dreijährigen Studiums mindestens 8 Wochen im Ausland verbringen und die durchschnittliche Aufenthaltsdauer beträgt sogar sechs Monate. Mehr als 30 verschiedene Länder (darunter Deutschland, Italien, Polen, Australien, Kamerun, Russland, Singapur, um nur einige zu nennen) stehen ihnen für Praktika zur Verfügung, und ein Büro für „Internationale Beziehungen“ ist ihnen bei der Bewerbung (Lebenslauf, Telefonate usw.) behilflich. Außerdem haben sie die Möglichkeit, sich für ein Doppeldiplom oder ein zweites Diplom in Partneruniversitäten der Ecole des Mines in Spanien, Brasilien, Deutschland, Neuseeland einzuschreiben. Durch enge Beziehungen zu großen französischen und ausländischen Firmen in Asien,

Amerika und Europa haben sie Gelegenheit, ein sechsmonatiges bis einjähriges Praktikum in der Industrie zu absolvieren. Für eine solche Internationalisierung der Studiengänge sind Fremdsprachen unerlässlich, und Englisch allein genügt nicht mehr.

3.2.3 Vom Lerner zum Benutzer

Ein anderer, sehr wichtiger Grundsatz neben der Internationalisierung der Ausbildung ist die Aufgabe, aus dem Lerner einer Fremdsprache den Benutzer einer Fremdsprache zu machen. Er soll nicht nur die Sprache beherrschen sondern sie auch in den verschiedenen Situationen, auf die er im Laufe seiner Erfahrungen im Ausland oder im Kontakt mit Ausländern stoßen wird, so benutzen können, dass es keine Missverständnisse und Fehlinterpretationen gibt, die vor allem im geschäftlichen Bereich zu Katastrophen führen können.

4. Verwirklichung der Ziele

4.1 Beobachtungsphase und Selbsteinschätzung

Beim Eintritt in die Hochschule erfahren die Studenten in einer fünfwöchigen Beobachtungsphase völlig andere Methoden des Lernens und des Fremdsprachenunterrichts. In dieser Zeit steht ihnen ein Tutor zur Seite, der sie auch die restliche Studienzeit bei allen Fragen, die mit dem Sprachenlernen zu tun haben, begleitet. Im Selbstlernzentrum können sie die Fremdsprache, in der sie nach dem Abitur keinen Unterricht mehr hatten, wieder auffrischen oder in einem „atelier d'initiation" eine neue Sprache kennen lernen.

Der Student bekommt eine Art Logbuch „Carnet de bord", in dem er seine Sprachbiografie einträgt und Informationen zum Europäischen Referenzrahmen mit einer Übersicht über die Sprachniveaus finden kann. Die Liste der Kann-Bestimmungen nach Sprachaktivitäten hilft ihm bei seiner Selbsteinschätzung. Er wird sich seiner Schwächen und Stärken in den verschiedenen Bereichen bewusst und kann sein persönliches Lernprogramm gezielt ausrichten.

4.2 Von der Selbsteinschätzung über den Einstufungstest (GeR) zur externen Zertifizierung (für Deutsch die Prüfungen des Goethe-Instituts)

Nach der Beobachtungsphase und der Selbstevaluation findet eine Fremdevaluation nach den Angaben des Europäischen Referenzrahmens in Englisch und der anderen Fremdsprache aus der Sekundarstufe, meist Deutsch oder Spanisch, statt. Das Ergebnis des Tests erlaubt eine Einstufung nach den europäischen Kriterien von A1 bis C2. Am Ende seines Studiums muss der Student das Eingangsniveau des GeR plus eine Stufe erreicht haben. Wenn er z.B. den Test in Deutsch mit B1 abgeschlossen hat, dann muss er die Zertifikatsprüfung B2 mit Erfolg ablegen, um sein Ingenieurdiplom zu bekommen. Anfänger erreichen in allen Sprachen das Niveau B1, das bedeutet im Spanischen beispielsweise das „Certificado Intermedio de Espanol“ oder das „Zertifikat Deutsch“ im Deutschen. Die Ecole des Mines ist zudem Prüfungszentrum für die Cambridge-Prüfungen und die Goethe-Zertifikate.

Alle Zertifizierungen sind allgemeinsprachlich ausgerichtet. Im Unterricht werden die Studenten natürlich auch auf ihre künftigen beruflichen Tätigkeiten vorbereitet, zu denen die Auseinandersetzung mit bestimmten Textsorten in der Fremdsprache (Referate, Präsentationen, Zusammenfassungen, Protokolle, Charts, usw.) gehören.

Alle angebotenen Kurse werden in einem „Syllabus“ nach den Kriterien des GeR beschrieben. Hierin werden auch die Ziele und Bewertungskriterien genannt, so dass eine größere Harmonisierung und Transparenz unter den Sprachen sichtbar wird.

Die CTI "Commission du titre de l'ingenieur", eine Kontrollinstanz für den Ingenieurtitel, hat das Niveau B2 in Englisch (mit international anerkanntem Abschluss) für alle Ingenieure verbindlich festgelegt. Zahlreiche Ingenieurhochschulen in Frankreich bieten eine zweite Fremdsprache an, die derzeit noch keiner externen Zertifizierung unterliegt. Eine solche wird aber angestrebt.

In der Ecole des Mines erreichen 70% der Studenten in Englisch das Niveau C1. Kann ein „Mineur“ die externen Prüfungsabschlüsse in den beiden obligatorischen Fremdsprachen nicht nachweisen, wird seine Diplomverleihung verschoben. Diese Anforderungen stehen in der Sprachbroschüre „Syllabus“ und gehören als Anhang zum „Règlement des Etudes“.

4.3 Sprachenvielfalt

Der Student kann zwischen acht Sprachen neben Englisch wählen: Deutsch, Spanisch, Japanisch, Chinesisch, Russisch, Italienisch, Arabisch und Französisch als Fremdsprache. Diese Vielfalt des Sprachenangebots entspricht der Forderung nach Mehrsprachigkeit im Europäischen Referenzrahmen. Dabei sollen die Sprachen nicht isoliert behandelt werden sondern im Sinne der *Sprachmittlung* interagieren (GeR 1.3, S.17).

4.4 Methoden und Lernstrategien

Jedem Studenten steht ein Tutor zur Seite, der ihm bei der Erstellung seines sprachlichen Werdegangs hilft und berät. Der Tutor muss die vom Studenten gewählten Sprachen nicht beherrschen. Es geht bei seiner Aufgabe nicht darum, konkrete Übungen vorzuschlagen oder Erklärungen zu geben, sondern um das methodische Vorgehen beim Fremdsprachenerwerb. Er hilft ihm, seine eigenen Lernstrategien für seine persönliche Progression zu finden und sie sinnvoll zu organisieren, damit der Student seine Kenntnisse festigt und sein Wissen in „savoir faire" umwandelt.

Dieses Angebot zusammen mit dem Selbstlernzentrum findet großen Zuspruch bei den Studenten und unterstützt sie auf dem Weg zu mehr Autonomie und Eigenverantwortung. In kleinen „Konversationsgruppen" (maximal. 6 Teilnehmer) und in Tandems mit einem Muttersprachler tauschen sich die Studenten aus und bauen die Hemmschwellen beim Sprechen ab, die sie im „traditionellen" Unterricht oft noch haben.

5. Ausblick

5.1 ARTEM

1999 wurde die Initiative ARTEM[1] gestartet, die neue Technologien mit Management und der Kreativität der schönen Künste zu verbinden versucht. Die pädagogische, wissenschaftliche und institutionelle Allianz zwischen Ingenieuren (Ecole des Mines de Nancy), Betriebswirten (Wirtschaftshochschule: ICN-Institut Commercial de Nancy) und Künstlern (ENSA: Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts) wird durch

[1] ARTEM ist die Zusammensetzung aus Art = Kunst, TE = Technologie, M = Management

kulturelle Transversalität und interdisziplinäre Ausbildung gekennzeichnet sein. Dabei kommt den Sprachen eine besondere Vermittlerrolle zu.

5.2 SDU in Frankreich

In Frankreich entsteht allmählich ein Bewusstsein für die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen in allen Bereichen. Wenn in Unternehmen Führungsposten wegen mangelnder Deutschkenntnisse unbesetzt bleiben, dann führt das auch bei politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträgern zu der Erkenntnis, dass Fachwissen allein nicht genügt und im Rahmen der Schlüsselqualifikationen die Sprachen mehr gefördert werden müssen. Fast jede Universität und Hochschule muss im Rahmen der Internationalisierung und des zunehmenden Wettbewerbs zwischen den Hochschulen (Ranking) bi- oder trinationale Abschlüsse anstreben und damit die Sprachangebote erweitern. Die Unterrichtssprachen der jeweiligen Partneruniversitäten bleiben meist die Landessprachen und nicht Englisch. Für Deutsch heißt das, dass auch Frankreich für diese Zielgruppe geeignete Unterrichtmaterialien und Medien entwickeln bzw. einsetzen muss. Die Ecole des Mines von Nancy mit ihrem Fremdsprachenkonzept könnte dabei Vorbild sein.

BIBLIOGRAPHIE

BUHLMANN, R. und FEARNS, A. 2000. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr.

EHLICH, K. und STEETS, A. 2003. *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen.* Berlin: De Gruyter.

EHLICH, K. und HELLER, D. 2006. „Die Wissenschaft und ihre Sprachen". In: *Linguistics Insights* 52, S. 63-85, Bern: Peter Lang.

EUROPARAT (Hrsg.). 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

GLABONIAT M., MÜLLER M., RUSCH P., SCHMITZ H., WERTENSCHLAG L. 2002 und 2005. *Profile deutsch und Profile deutsch neu 2.0,* Berlin/München: Langenscheidt.

KÖBERNIK, W. 1996. *Internationale Qualifikationen. 1. Jahreskonferenz der Projektträger von Austauschen in den Programmen LEONARDO DA VINCI und SOKRATES*, Göttingen: Carl Duisberg Gesellschaft e.V.

KRAFFT, D. (Hg.). 1999. *„markt-lexikon". Markt* 17, München: Goethe Institut.

LEVY-HILLERICH, D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. (Hgg.). 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben (B2/C1).* Plzen: Goethe Institut/Fraus. (vergriffen, Neuauflage geplant Ende 2010)

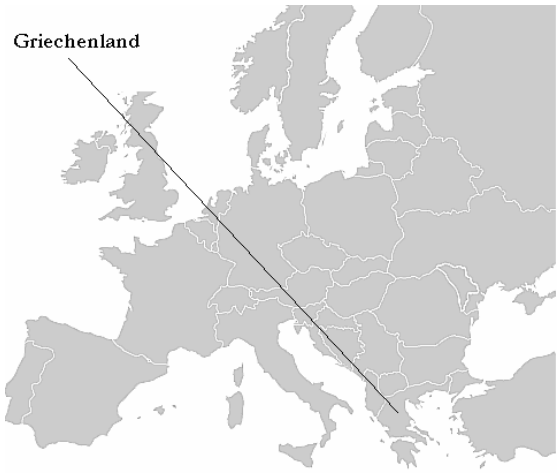
LEVY-HILLERICH, D., SERENA, S., BARIC, K., CICHOVSKA, E. (Hgg.), 2009. *Mit Deutsch studieren, arbeiten leben (A2/B1)* Nancy/Mailand: Goethe-Institut/ Arcipelago Edizioni.

LEVY-HILLERICH, D., SERENA, S. 2006. „développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)/Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)", *synergies europe* 1*,* sylvains-les-moulins: revue du gerflint.

SERENA, S. 2004. „Berufs- und Fachorientierung als Zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (mit Einleitung auf Italienisch)". *Selm-scuola e lingue moderne. Organo ufficiale del"anils,* 9. 61-65, Milano: ghisetti&corvi.

SERENA, S. 2005. „Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento", In: SCHENA, L., PREITE, C., VECCHIATO, S., (a cura di), *Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica. XIII Incontro del Centro Linguistico Università Bocconi, 27 novembre 2004,* S. 279-291, Milano: Egea.

GRIECHENLAND



Studienbegleitender Deutschunterricht „Deutsch als Wissenschaftssprache“ an den Hochschulen in Griechenland: Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung

Renate Portz

Universität Athen

Von einer Analyse der Gegebenheiten des DaF-Angebots im griechischen Bildungsystem ausgehend, wird dafür plädiert, neben einem primär zentralen universitären Daf-Angebot im Rahmen des Studium Generale, das existierende primär dezentrale universitäre Angebot DaF-Wissenschaftssprache noch stärker als bisher an den unmittelbaren Studienerfordernissen der mehrheitlich griechischsprachigen Studiengänge zu orientieren. Für die Curriculumentwicklung bedeutet dies eine Konzentration auf die Fertigkeiten Leseverstehen und Sprachmittlung sowie deren enge Verknüpfung, um die Rezeption, die Reproduktion und die Produktion von intertextuell komplexen Texten, wie dies bei wissenschaftlichen Texten im Deutschen und Griechischen der Fall ist, möglichst effizient zu fördern.

Partendo dall'analisi della situazione dell'offerta formativa relativa al tedesco come lingua straniera nel sistema di istruzione greco, il contributo auspica che accanto all'offerta generalizzata a livello centrale nell'ambito dello Studium Generale, venga sviluppato ulteriormente il già esistente sistema decentralizzato dell'insegnamento del tedesco scientifico, adeguandolo alle esigenze dei corsi di studio che si svolgono in lingua greca. Ciò significa per lo sviluppo di un curricolo, di scegliere di concentrarsi sulle abilità di comprensione scritta (lettura) e mediazione e il collegamento tra le due abilità, in modo da favorire l'efficienza degli studenti a livello di ricezione, riproduzione e produzione di testi complessi a livello intertestuale, come appunto sono i testi scientifici in tedesco e in greco.

Based on an analysis of the current state of German as a FL within the school and university system of Greece, it is argued that German courses be part of both centrally organized general university studies (studium generale) as well as decentrally organized specific university studies. When offered for subject-specific study purposes at departmental level, the courses should focus on reading comprehension and language mediation,

separately and also linked with each other, since these two skills are of prime importance in a mainly Greek-medium study context. Fostering competencies concerning the reception, reproduction and production of academic texts, with considerable intertextual complexity in both German and Greek, should be given mayor attention to in the further development of curricula for Academic German.

.

Einleitung

Um die im Titel dieses Beitrages genannte Thematik zu behandeln, ist es sinnvoll, zunächst einige allgemeinere Sachverhalte und Tendenzen aufzuzeigen, die den Stellenwert und das Angebot vom DaF-Unterricht im griechischen Bildungssystem betreffen. Von der Notwendigkeit einer authentischen Verwendung des Deutschen als Wissenschaftssprache im Rahmen des Hochschulstudiums ausgehend werden anschließend bestimmte Aspekte des derzeitigen universitären Deutschunterrichts dargestellt sowie einige Perspektiven entwickelt, die die Bedeutung der Fertigkeiten *Leseverstehen* und *Sprachmittlung* betonen, und als Beitrag zur anstehenden Curriculumentwicklung dienen sollen.

1. DaF-Unterricht im griechischen Bildungssystem

1.1 DaF - allgemeinsprachlich

Die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) mit den seit 2001 zu beobachtenden Rückwirkungen, dem sog. „Backwash“, auf die Gestaltung von Lehrplänen, Lehrwerken und Sprachprüfungen dürfte auch in Griechenland dazu beigetragen haben und auch weiterhin beitragen, den Ruf des Deutschen als "Sprache der Dichter und Denker“, als „schwere Sprache“, als Sprache für „besonders kognitiv-akademisch orientierte Lerner“, zu relativieren. Durch die sprachübergreifend methodisch-didaktische Vereinheitlichung des allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterrichts unter dem Vorzeichen des Kommunika-tiven Ansatzes, die sprachübergreifend einheitliche Konzeption von sechs Kompetenzniveaus (A1 bis C2) und das eng daran orientiert im Ausbau befindliche Zertifizierungssystem werden günstige Bedingungen geschaffen für eine ungefährdete Position des Deutschen als zweite/dritte Fremdsprache und möglicherweise sogar für einen Popularitätszuwachs in einem Europa der Mehr-sprachigkeit.

In Griechenland, wo das Fremdsprachenlernen und dessen Zertifizierung eine lange Tradition besitzen, bedeutet diese Entwicklung eine Verstärkung der bestehenden Tradition in dem Sinne, dass von früh an Fremdsprachen gelernt werden und dass möglichst bis zum Abschluss des Γυμνάσιο bzw. Λύκειο, also bis zum 16.-18. Lebensjahr, auch offizielle Abschlüsse darin angestrebt werden. Diese Abschlüsse werden bislang nur schulextern erteilt durch ausländische Institutionen und/oder das Griechische Bildungsministerium mit seinem seit 2003 nach dem GER entwickelten Prüfungssystem für Fremdsprachen.[1]

Alle gängigen Prüfungsmodelle setzen einen integrierten, d.h. einen alle produktiven und rezeptiven Fertigkeiten umfassenden Sprachunterricht voraus, und sehen entsprechend vier Prüfungsteile vor, deren Ergebnisse mit gleicher oder fast gleicher Gewichtung die Gesamtnote bestimmen. Als Besonderheit der von griechischer Seite her entwickelten Prüfungsmodelle ist hervorzuheben, dass sie auch die Sprachmittlung berücksichtigen als fünfte der im GER erfassten Fertigkeiten. Sie tragen somit mündlichen und schriftlichen Sprachpraktiken Rechnung, die im Zuge der Entwicklung einer Vielfalt von individueller Mehrsprachigkeit in Europa eher an Bedeutung gewinnen als verlieren dürften und daher auch von der Sprachdidaktik stärker als bisher beachtet werden sollten.

Die Rahmenpläne für den Deutschunterricht an staatlichen Schulen aus den Jahren 1997 für das Γυμνάσιο (Gymnasium, 7.-9. Schuljahr) sowie 2000 für das Λύκειο (Lyzeum, 10.-13.Schuljahr) beinhalten im Wesentlichen bereits die mit dem europäischen Mehrsprachigkeitskonzept verbundenen allgemeinen Bildungsziele, wie u.a. die Entwicklung von Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, von sozialen und interkulturellen Kompetenzen wie Rollen- und Perspektivenwechsel, Toleranz und Empathie und von Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen.

Das auf die Förderung sowohl von intra- als auch interlingualem Sprachbewusstsein gerichtete Bildungsziel ist dort noch nicht genügend

[1] Die am Goethe-Institut Griechenland im Jahre 2006 abgelegten Deutschprüfungen belaufen sich auf rund 28.000, die sich wie folgt auf die Stufen A bis C verteilen: ca. 68% Zertifikat Deutsch (d.h. B1), ca. 22% Zentrale Mittelstufenprüfung (d.h. B2), ca. 5,5% Kleines und Großes Sprachdiplom (d.h. C1 und C2), sowie ca. 6,5% für das neu eingeführte Fit 1 und 2 (d.h. A1 und 2). Bei einer Bestehensquote von durchschnittlich 59% ergibt sich eine Gesamtzahl von 16.121 Abschlüssen, von denen über drei Viertel (13.073 Abschlüsse) die Stufen unterhalb des B2-Niveaus betreffen. (Berechnungen aufgrund der Angaben in: Akzent. Zs.für Deutschlehrer in Griechenland hrsg. v. GI Athen, Heft Febr. 2007, 4)

formuliert und sollte bei einer Revision der Pläne, die auch auf eine transparentere und kohärentere gestaffelte Beschreibung der sprachlichen Fertigkeiten abzielt, berücksichtigt werden.

1.2 DaF – berufssprachlich

Was die staatliche Förderung des Fremdsprachenerwerbs für Erwachsene angeht, so liegen seit 2006 weitgehend am GER orientierte und die Niveaus A-C umfassende Curricula vor, die für die berufsbezogene Weiterbildung konzipiert wurden, und zwar speziell für die Weiterbildung der Angehörigen des gehobenen und höheren Öffentlichen Dienstes, die seitens des Instituts für Weiterbildung des Nationalen Zentrums für Öffentliche Verwaltung und Selbstverwaltung erfolgt. Als zentrales Bildungsziel gilt hier die Wertschätzung der Sprachen in der Wissensgesellschaft, als Mittel sowohl der Kommunikation als auch des Zugangs zu neuem Wissen, spezifiziert u.a. als rezeptiver und produktiver Umgang mit fremdsprachigen Textdokumenten, die für die diversen Fachtätigkeiten mit bi- und internationaler Ausrichtung Relevanz besitzen.

Das für Deutsch erstellte Curriculum (Μπουρμπουλη/ Portz/ Μπαλασ**η** 2006) zeichnet sich durch eine früh einsetzende Integration von alltags-, berufs- und fachbezogener Sprachverwendung aus, wie dies z.B.. auch von Funk (Funk 2003) gefordert wird, in Abgrenzung von bisherigen Ansätzen, die Berufs- und vor allem Fachsprachliches erst ab einem weit fortgeschrittenen allgemeinsprachlichen Niveau vorsehen. Des Weiteren ist darin die Förderung eines engen Verbundes von lehrer- und lernergesteuertem Lernen vorgesehen, bei dem Tätigkeiten wie das Entwerfen und Realisieren von Kommunikationsszenarien mit Berufsalltagsbezug, das Planen und Ausführen von berufsbezogenen Einzel- und Gruppenvorhaben, das Erarbeiten und Präsentieren von Fachreferaten weitestgehend den Bedürfnissen der jeweiligen Kursteilnehmer entsprechen sollen. Die Schaffung einer „halboffenen Lernumgebung" (Rösler 2003) bedeutet den weitgehenden Verzicht auf ein verbindliches Lehrbuch zugunsten des Einsatzes authentischen Materials, das von den beruflichen Tätigkeitsfeldern der Lerner stammt sowie von angeleiteten und/oder eigenständigen Recherchen u.a. mittels elektronischer Medien.

Der Kursansatz stellt einen alle sprachlichen Fertigkeiten integriert behandelnden Ansatz dar, wobei auch der Fertigkeit der *Sprachmittlung* eine wichtige Rolle zugewiesen wird, ausgehend davon, dass mündliches

und schriftliches Sprachmitteln als situativ eingebundener und mit konkreten kommunikativen Bedürfnissen verbundener Sprachwechsel erforderlich sein kann, je nach Art und Ausprägung der individuellen Mehrsprachigkeit unter den an der beruflichen Kommunikation Beteiligten, wie dies u.a. House (House 1986) zeigt.

Was die Zertifikationsmöglichkeiten betrifft, so bietet sich derzeit das Prüfungssystem des Griechischen Bildungsministeriums an, aufgrund dessen enger Orientierung am GER und dem Einbezug auch der Sprachmittlung. Dennoch sollten Überlegungen hinsichtlich einer Zusatzzertifizierung angestellt werden, die sich stärker auf die erworbenen berufs- und fachspezifischen sprachlichen Fertigkeiten bezieht.

1.3 DaF - wissenschaftssprachlich

Die Notwendigkeit des Übertragens von Gehörtem und Gelesenem aus einer Sprache in die andere tritt verstärkt dort auf, wo neben muttersprachlichen auch fremdsprachige Texte zu Studienzwecken, d.h. primär zur fachlichen Wissensaneignung verwendet werden. Damit komme ich zum Thema des Deutschen als Wissenschaftssprache, welche bereits für das Deutsche als berufsbezogene Sprache Relevanz besitzt, jedoch im universitären Kontext von noch zentralerer Bedeutung ist.

1.3.1 Deutschsprachige Studiengänge

Die Lehrveranstaltungen der fremdsprachenphilologischen Studiengänge, welche bislang nur an den beiden ältesten und größten Universitäten Griechenlands, Athen und Thessaloniki, angeboten werden, erfolgen traditionell weitgehend in der betreffenden Fremdsprache. Hier soll nur kurz von den germanistischen Studiengängen die Rede sein, mit dem Hinweis, dass das Curriculum des viersemestrigen Sprachpraxisprogramms im Grundstudium der Athener Germanistik seit 2006 stark am GER orientiert formuliert ist (vgl. Portz/Καρβελα 2006).

Sein fertigkeitenintegrativer Ansatz ist den Erfordernissen des Germanistikstudiums angepasst, das vom ersten Semester an hohe Anforderungen an die rezeptive und produktive Kompetenz der Studierenden stellt. Die für das Verfassen der Seminar- und Diplomarbeiten notwendigen Deutschkenntnisse setzen allerdings ein großes Maß an zusätzlichem autonomen Lernen voraus, das u.a. durch das Medienzentrum am Fach-

bereich und durch lese- und schreibwerkstattartige Veranstaltungen mit teilweiser Anbindung an die Fachseminare noch verstärkt zu fördern ist.

1.3.2 Griechischsprachige Studiengänge

Das Schlaglicht soll hier vor allem auf die griechischsprachigen Studiengänge der Universitäten geworfen werden, wie u.a. der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten (Griechische Philologie, Philosophie, Geschichte, Archäologie, Theater- und Musikwissenschaften, Kunstgeschichte, Soziologie, Psychologie und Pädagogik), deren Studienprogramme traditionell Fremdsprachenkurse als Pflicht- oder Wahlpflichtveranstaltungen vorsehen, und zwar von ein- bis viersemestrigem Umfang, mit jeweils 2-3 Semesterwochenstunden, also bestenfalls insgesamt 140 Unterrichtsstunden.

Außer den größten Universitäten verfügt bislang keine der anderen 18 Hochschulen des Landes über ein Zentrales Fremdsprachenzentrum, u.a. bedingt durch ihre stark dezentrale Struktur mit der Verteilung der Fakultäten und Fachbereiche auf mehrere Orte einer Region oder sogar auf verschiedene Inseln. Dies hat durchaus einen Vorteil, da die Fremdsprachendozenten als Mitglieder eines Fachbereichs oder einer Fakultät auch örtlich in sehr enger Beziehung zu ihrem Aufgabengebiet stehen, nämlich der Einführung der Studierenden in den Umgang mit der fremdsprachigen wissenschaftlichen Literatur und Terminologie ihres Faches.

Schätzungsweise sind insgesamt 40 DaF-Dozenten hauptamtlich oder als Lehrbeauftragte im griechischen Universitätssektor tätig, zumeist Germanisten mit M.A.- oder Dr.-Qualifikation im Bereich der Literatur- oder Sprachwissenschaft. Die Gesamtzahl der von ihnen betreuten Studierenden dürfte bei einigen wenigen Tausenden liegen, einer Zahl, die im Vergleich zu derjenigen für Englisch zwar gering, aber angesichts der Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache nicht irrelevant ist.

Ein Blick auf die Vorlesungsverzeichnisse mit den Kursbeschreibungen nicht nur für Deutsch, sondern auch für andere an den Universitäten angebotene Fremdsprachen zeigt, dass zumeist ein fertigkeitenintegrativer, d.h. alle Fertigkeiten umfassender Ansatz verfolgt wird, wenn auch mit Betonung der Lese- und Schreibfertigkeit. Analysen von authentischen Texten unter Berücksichtigung spezieller grammatisch-syntaktischer Strukturen und die Erarbeitung der Fachlexik gehören zu den vorrangig angeführten Kurszielen.

Insbesondere die Fachlexik stellt ein aufwendiges Arbeitsfeld dar, da sie in den gängigen zweisprachigen Wörterbüchern nur unzureichend erfasst ist und auch die Vergriechisierungen fremdsprachiger Fachbegriffe oftmals uneinheitlich sind oder noch nicht vorliegen (s. Dorfmüller-Karpousa 2002). Die Erstellung von bilingualen oder multilingualen Glossaren und Fachwörterbüchern seitens einiger Dozenten (so u.a. Portz/Γεναρακη 1997, Βασιλειαδου-Ζαχου u.a. 2004) stellt eine wesentliche Hilfe dar, insbesondere wenn diese nicht nur als Nachschlagewerke genutzt werden, sondern auch als Materialien für den systematischen Wortschatzerwerb. Die in einigen Teilen dem onomasiologischen Ansatz folgende Wortschatzdarstellung in Portz/Γεναρακη 1997 hat dies als Ziel. Zugleich verfolgt sie mit der deutsch-griechisch-englischen sowie englisch-griechisch-deutschen Präsentation des akademischen Wortschatzes die Aktivierung und Festigung interlingualer Bezüge im Sinne des Interlexis-/Eurolexis- und Interkomprehensionsansatzes (s. Meissner/Reinfried 1998 sowie http://www.eurocom. de, http://www.eurocomprehension. info).

2. Authentische Verwendung des Deutschen als Wissenschaftssprache in griechischsprachigen Studiengängen

Spätestens im Hauptstudium stellt sich für die Studierenden die Notwendigkeit, sich im Rahmen der Wissensaneignung und Abfassung von Seminar- und Diplomarbeiten auch mit fremdsprachigen Quellen zu befassen, da zum Kanon vieler Fächer klassische und modernere Werke gehören, die entweder nicht oder nur teilweise in griechischer Übersetzung vorliegen bzw. bewusst im Original gelesen werden sollen. Dadurch dass viele griechische Professoren ihr Studium oder einen Teil ihrer akademischen Laufbahn im deutschsprachigen Ausland durchgeführt haben und weiterhin besonders enge wissenschaftliche Beziehungen dorthin pflegen, hat die Rezeption deutschsprachiger wissenschaftlicher Literatur nach wie vor einen hohen Stellenwert, der auch dem wissenschaftlichen Nachwuchs vermittelt wird.

Konkret heißt dies, dass die Bereitschaft zum Erwerb einer guten deutschsprachigen Lesekompetenz, unter Verwendung von Wörterbüchern, erwartet wird sowie die Fertigkeit der Sprachmittlung, die sich in Form von griechischsprachigen Paraphrasierungen und Zusammenfas-

sungen neben originalsprachigen Zitaten und deren eventuell eigenständiger Übersetzung in den Studienarbeiten niederschlagen soll.

Es sind also *primär rezeptive Fertigkeiten in der Fremdsprache* in engem Verbund mit *sprachmittelnd-reproduktiven und produktiven Fertigkeiten im Griechischen* gefragt.

3. Perspektiven für die Curriculumentwicklung ‚Deutsch als Wissenschaftssprache'

Ein den unmittelbaren Verwendungszwecken entsprechendes Curriculum zu entwickeln, bedeutet zunächst einmal den Mut, sich vom herrschenden integrativen Fertigkeitenkonzept zu lösen und von einer Niveaustufe A2/B1 an primär nur das fremdsprachliche Leseverstehen zu fördern.

Auf dem vorhandenen bewussten und unbewussten Wissen der Lerner bzgl. alltags- und pressesprachlicher Textsorten aufbauend, ist eine Textkompetenz auszubauen, die durch ein „konzentrisches Lesen" (im Sinne von Westhoff 1987: 81, vgl. auch Stahl 2006) entsteht, das den natürlichen Rezeptionsbedingungen von wissenschaftlichen Texten - auch in der Muttersprache - nahe steht und das vom extensiven zum intensiven Lesen führt, und somit top-down-, bottom-up-Verstehensprozesse sowie interaktive Verstehensprozesse umfasst.

Das Lesen kann von einem lauten Vorlesen der Texte durch den Dozenten und/oder der Vorlage vereinfachter Parallelversionen der zu behandelnden Texte begleitet werden, wie dies u.a. Grabe/Stoller 2002, Koda 2005 und andere Vertreter der empirischen Fremdsprachen-Leseforschung vertreten, angesichts positiver Effekte einerseits für die Parsing-Prozesse bei komplexeren und kondensierteren Satzstrukturen und andererseits für den Prozess des inzidentellen Wortschatzerwerbs.

Dem Lesen sollten nicht nur Aufgaben zum Aktivieren von thematischem und lexikalischem Vorwissen zur Verstehensentlastung und Wissensanbindung vorangestellt werden, sondern verstärkt auch Aufgaben folgen, die über die übliche Kontrolle von Grob- und Feinverständnis per Multiple-Choice- und andere Frageformate hinausgehen, und zwar in Richtung der erwähnten authentischen Verwendungszwecke im primär muttersprachlichen Kontext, d.h. Paraphrasierungen von Textstellen und Zusammenfassungen von Texten, nicht auf Deutsch, sondern auf Griechisch.

Damit erhält die Sprachmittlung neben dem Leseverständnis eine zentrale Bedeutung.

Wichtiger Bestandteil der Textkompetenz ist der rezeptive Umgang mit Intertextualität, das Erkennen der Verknüpfungen der diversen Stimmen im wissenschaftlichen Text, welche je nach Autor und z.T. auch Fachgebiet auf explizitere oder implizitere Weise und mit mehr oder weniger direkter Bewertung verbunden erfolgen können. Hier fließt neben dem Wissen um die grammatischen Besonderheiten des Deutschen hinsichtlich der indirekten Redewiedergabe mit oder ohne Konjunktiv auch Wissen aus dem lexikalischen Bereich ein, wie z.B. um die Gruppe der *Verba Dicendi* und *Sentiendi,* um die epistemischen Lesarten von Modalverben sowie um die lexikalischen Mittel zur Steigerung positiver Bewertungen und Abschwächung negativer Bewertungen im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung mit anderen Stimmen.

Sprachwissenschaftliche Arbeiten, wie u.a. die von Jakobs (Jakobs 1999) zur Textvernetzung in der Wissenschaft sowie von Griffig (Griffig 2006) zur Intertextualität in linguistischen Fachaufsätzen bieten daher auch für die Textdidaktik nützliche Grundlagen. Das Handbuch der deutschen Kommunikationsverben von Harras (Harras et al. 2007) präsentiert neben der semantischen Beschreibung der hier so zentralen Verben auch eine Fülle von Korpus-Daten, die im Unterricht genutzt werden können, wenn man nicht mittels Konkordanz-Analysen eine aufwendigere systematische Behandlung anstrebt.

Dem Bedürfnis, Texte von deutschsprachigen Denkern im Original lesend verstehen zu lernen, mit dem Ziel, diese unmittelbar im Rahmen studienbezogener und wissenschaftlicher Textproduktionen in der Muttersprache verwenden zu können, sollte größtmögliche Unterstützung zuteil werden. Den Universitäten kommt eine besondere Verantwortung zu, ein entsprechendes Spezialprogramm *zusätzlich* zu den Fremdsprachenkursen im Rahmen des Studium Generale anzubieten.

Um den Anforderungen zu genügen, sollte den an den einzelnen Fachbereichen oder Fakultäten angesiedelten Kursen „Deutsch als Wissenschaftssprache“

- ein in Absprache mit den jeweiligen Fachdozenten erstelltes, fachwissenschaftlich relevantes Textkorpus zugrundegelegt werden

- die Auswahl und der progressive Einsatz der Lesetexte sprachdidaktisch begründet und ggf. gekürzt und leicht aufbereitet erfolgen
- von den jeweiligen Texten ausgehend ausgewählte lexikalische, grammatisch- syntaktische und textuelle Strukturen erarbeitet werden und dabei auch Bezüge zu thematisch vergleichbaren anderen deutschsprachigen Texten bzw. zu Texten in der L1 sowie evtl. vorhandenen Übersetzungstexten hergestellt werden
- schwerpunktmäßig die Wahrnehmung der Intertextualität von Texten geschult, die Funktionen und Formen intertextueller Bezugnahmen erkannt und nachfolgend für die eigenen Textproduktionen angewandt werden.

Um nicht nur ein lokales, sondern auch ein intra- und interuniversitär vergleichbares Fremdsprachenprogramm zu etablieren, bedarf es einer über die Tagungen seitens der universitären Sprachenzentren von Athen und Thessaloniki hinausgehenden Möglichkeit der Vernetzung der Dozenten, was wegen ihrer Verteilung auf viele Regionen am sinnvollsten durch die Einrichtung eines elektronischen Forums geschähe. Dieses könnte nicht nur den kontinuierlicheren Erfahrungs- und Ideenaustausch fördern, der Curriculumplanung und Erstellung von didaktisch verwendbaren Text- und Terminologiebanken sowie Übungsmaterialien dienen, sondern auch die Entwicklung eines textbasierten elektronischen Lernsytems mit Anbindung an elektronische Wörterbücher anbahnen (s. u.a. Cummins 1998, Horst/ Cobb/ Meara 1998).

Längerfristig ist auch über eine mögliche Zertifizierung nachzudenken. Die Studierenden, die an der Universität Deutsch wählen, sind zwar vielfach hochmotivierte Lerner, richten ihre Bemühungen jedoch auch gern prüfungs- und zertifikationsbezogen aus. Für das Englische liegen, anders als für das Deutsche, seit langem Prüfungsmodelle vor, die sich auf Einzelfertigkeiten (mit Ausnahme des Sprachmittelns) spezialisieren.

Die Prüfungen für die „Certificates of English Language Skills (CELS)“ der Universität Cambridge ab 2004 stellen die aktuellste Version dar, die auch mit dem GER relativ konform geht (Hawkey 2004). Für das Leseverständnis - unter der Verwendung von einsprachigen Wörterbüchern bei der Prüfung - können dort Zertifikate auf drei Niveaustufen erworben werden, mit C1 als höchstem Niveau, wo insbesondere auch

der hier herausgestellte Umgang mit Intertextualität ansatzweise gefordert wird.

4. Ausblick

Individuelle Mehrsprachigkeit im natürlichen Kontext bedeutet nicht, alle Sprachen gleich gut und vollständig in allen Fertigkeiten zu beherrschen. Diese Tatsache sollte auch für die qua Unterricht angestrebte Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden. Die durch den GER bewirkte Vereinheitlichung im fremdsprachlichen Kurs- und Prüfungsangebot darf daher nicht zur Einschränkung der Vielfalt und der im Lebenslauf auftretenden Veränderlichkeit der individuellen Sprachlernbedürfnisse und -möglichkeiten führen.

Wenn das Deutsche für Fortgeschrittene, ähnlich wie das Deutsche für Anfänger, seinen Ruf als „schwere Sprache" verlieren und innerhalb der Mehrsprachigkeit seinen Stellenwert nicht nur behaupten, sondern auch verbessern soll, dann ist ein ausschließlich auf die Integration aller Fertigkeiten und auf deren gleiche Gewichtung bezogenes Sprachkurs- und Prüfungssystem auf Dauer nicht haltbar. Vielmehr ist eine stärkere Diversifikation erforderlich und somit ein zusätzliches Kursangebot, das schwerpunktmäßig auf einzelne Fertigkeiten abzielt, verbunden mit entsprechenden Zertifizierungsmöglichkeiten.

BIBLIOGRAPHIE

ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ-ΖΑΧΟΥ, A. u.a. 2004. *Λεξικό Επιστημονικών και Τεχνικών Ορών (Αγγλικά-Γαλλικά-Γερμανικά-Ελληνικά),* Thessaloniki: University Studio Press.

CUMMINS, J. 1998. *e-Lective Language Learning: Design of a Computer-Assisted Text-Based ESL/EFL Learning System.* http://www.iteachilearn.com/cummins/elective.html

DORFMÜLLER-KARPOUSA, K. 2002. „Wissenschaftskommunikation in Griechenland: Antikes Erbe, Diglossie, Import". In: EHLICH, K. (Hg.), *Mehrsprachige Wissenschaft – Europäische Perspektiven.* http://www.euro-sprachenjahr.de/onlinepub.htm

FUNK, H. 2003. „Deutsch als Fremdsprache - berufsbezogen lernen und studieren". In: Schneider, G./ Clalüna, M. (Hgg.), *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch,* S. 165-179, München: iudicium.

GRABE, W./ STOLLER, F. 2002. *Teaching and Researching Reading*, Harlow: Longman.

GRIFFIG, T. 2006. *Intertextualität in linguistischen Fachaufsätzen,* Frankfurt: Lang.

HARRAS, G. ET AL. 2008. *Handbuch deutscher Kommunikationsverben,* Berlin: de Gruyter.

HAWKEY, P., 2004. *A Modular Approach to Testing English Language Skills.* Cambridge: Cambridge University Press.

HORST, M. / COBB, T./ MEARA, P., 1998. „Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading". *Reading in a Foreign Language*, 56, S. 308-328.

HOUSE, J., 1986. „Acquiring Translational Competence in Interaction". In: HOUSE, J./ BLUM-KULKA, S. (Hgg.), *Interlingual and Intercultural Communication,* S. 179-195, Tübingen: Narr.

JAKOBS, E.-M. , 1997. *Textvernetzung in der Wissenschaft*, Tübingen: Niemeyer.

KODA, K., 2005. *Insights into Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

MEISSNER, F.-J./ REINFRIED, J.(Hgg.), 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen: Narr.

ΜΠΟΥΡΜΠΟΥΛΗ, Α./ PORTZ, R. / ΜΠΑΛΑΣΗ, Ε., 2006. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας*, Athen: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.

PORTZ, R./ΓΕΝΑΡΑΚΗ, Α. 1997. *Ακαδημαϊκή Ορολογία Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Γερμανικά-Ελληνικά-Αγγλικά) / Akademischer Wortschatz der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften (Deutsch-Neugriechisch-Englisch),* Athen: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

PORTZ, R./ ΚΑΡΒΕΛΑ, Ι., 2006. *Studienführer Sprachpraxis.* Athen: Fachbereich Deutsche Sprache und Philologie der Universität Athen (s. auch http://www.gs.uoa.gr)

RÖSLER, D., 2003. „Halboffene Lernumgebungen", In: SCHNEIDER, G./CLALÜNA, M. (Hgg.), *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch.* S. 181-194, München: iudicium.

STAHL, TH., 2006. „Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht". *InfoDaF* 33/5, S. 480-493.

WESTHOFF, G., 1987. *Didaktik des Leseverstehens*, München: Hueber.

ITALIEN



Erstellung und Präsentation einer Seminararbeit zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen: ein Erfahrungsbericht

Claudia Buffagni

Universität für Ausländer, Siena

Zunächst liefert die vorliegende Arbeit eine Beschreibung der Organisation der Fremdsprachenkurse an der Universität für Ausländer in Siena. Ziel des Aufsatzes ist, die Rolle der Seminararbeit beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Kurs Germanistische Linguistik im Studiengang Sprachliche und Kulturelle Sprachmittlung an der Universität für Ausländer in Siena zu präsentieren; er erörtert ferner die Entscheidung der Verfasserin, sich auf die journalistischen Darstellungsformen zu konzentrieren. Dabei versteht sich der hier dargelegte Ansatz als den Richtlinien des „Rahmencurriculums für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien" verpflichtet. Aus einem Corpus von 33 Seminararbeiten, die sich etwa zur Hälfte mit journalistischen Darstellungsformen beschäftigen, wurden drei Beispiele ausgewählt, anhand derer auf die studentischen Texterarbeitungsstrategien eingegangen wird. Es wird anhand der von Studenten verfassten Texte gezeigt, wie sich die Verwendung von journalistischen Texten im DaF-Unterricht auf die eingesetzten Strategien auswirkt. Ferner wird auf die mündliche Produktion eingegangen und auf deren Verhältnis zur schriftlich nachgewiesenen Textkompetenz. Der Aufsatz liefert darüber hinaus einige Bewertungsraster sowohl für die Prozesse und Ergebnisse der Erstellung einer schriftlichen Seminararbeit, als auch für die mündliche Präsentation derselben. Diese Raster verstehen sich als reine Entwürfe. Die ersten beiden Raster liefern eine quantitative Analyse und zeigen einige Unterschiede, die zwischen italienischen und nicht italienischen an der Universität für Ausländer immatrikulierten Studenten und deutschsprachigen Erasmus-Studenten erkennbar waren. Die letzten beiden Raster liefern einige Vorschläge für die Evaluation schriftlicher und mündlicher Ergebnisse und Prozesse. Der Aufsatz schließt mit einem kurzen Hinweis auf die Veränderungen in den Universitätsordnungen, die die letzte italienische Universitätsreform im Fremdsprachenunterricht an

Universitäten und Hochschulen mit sich gebracht hat und auf deren mögliche Auswirkungen auf die zu stellenden Anforderungen an die Seminararbeiten.

Il contributo, che si apre con la descrizione della struttura dei corsi di lingua straniera presso l'Università per Stranieri di Siena, si concentra sul ruolo assegnato alla tesina, con particolare riguardo alle competenze che gli studenti acquisiscono durante le fasi di elaborazione scritta e di esposizione orale di tesine in lingua tedesca nei corsi di Lingua e Traduzione Tedesca all'interno del corso di laurea triennale in Mediazione Linguistica e Culturale. Il saggio motiva in apertura la scelta della docente di concentrarsi sui generi testuali giornalistici e analizza le strategie di elaborazione testuale sulla base di tre esempi (tratti da un corpus di 33 tesine). L'articolo ipotizza gli effetti esercitati dai generi testuali analizzati a lezione sulle tesine elaborate dagli studenti e propone alcune griglie utilizzabili per la valutazione dei processi di elaborazione e stesura della tesina come prodotto finale e dei processi e del prodotto finale dell'esposizione orale, griglie che recepiscono gli orientamenti del "Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien". Le griglie si intendono unicamente come proposte perfettibili, e mettono in evidenza in particolare le competenze chiave sviluppate dagli studenti. Le prime due griglie propongono un'analisi quantitativa ed evidenziano alcune differenze riscontrate nelle produzioni di studenti italiani, di studenti non italiani immatricolati presso l'università per stranieri e studenti Erasmus germanofoni. Le altre due griglie avanzano alcune proposte per la valutazione di processi e prodotti scritti e orali. Il saggio si conclude con l'esposizione delle modifiche agli ordinamenti introdotte dalla recente riforma degli ordinamenti universitari italiani nell'insegnamento delle lingue straniere, accennando brevemente a cambiamenti ipotizzabili per la tesina.

The article opens with a description of the structure and organisation of the language courses at the University for Foreigners in Siena and concentrates on the importance of the elaboration and oral exposition of papers in the acquisition of key qualifications in the German Linguistics course within the Bachelor of Linguistics and Cultural Mediation programmes. The reasons for the teacher's decision to focus on the journalistic language and journalistic text types in teaching German as a foreign language are outlined. The article follows the guidelines of the Framework Syllabus for German as a foreign language in universities and other higher education institutions in Poland, Slovakia and the Czech Republic. From a corpus of 33 seminar papers, nearly half of which are related to journalism, three are analysed according to the students' strategies for text elaboration. The texts produced by the students are used to demonstrate how the use of journalistic texts in teaching has influenced the strategies utilised. Oral production is also analysed and its relationship to the written composition skills which the students have demonstrated. Some analysis and evaluation grids are proposed as work in progress. The first two of these are based on a quantitative method of analysis and highlight some differences found in the key skills developed by Italian and non-Italian students attending graduate courses at the University for Foreigners and German-speaking Erasmus students. The last two grids propose some criteria for the evaluation of written and oral outcomes and processes. The article concludes with a brief mention of the changes in Italian university regulations introduced by the recent reform of the teaching of foreign languages in universities and other higher education institutions and of their possible effects on seminar assignments.

1. Einführung. Der 3-jährige Studiengang in *Sprachlicher und Kultureller Sprachmittlung* (Mediazione Linguistica e Culturale) an der Universität für Ausländer in Siena

Die Universität für Ausländer in Siena wurde 1588 als Einrichtung[1] gegründet, um deutschsprachigen Studenten zu erlauben, ihre Italienischkenntnisse zu erwerben bzw. zu verbessern. Die spezifische Berufung unserer Uni liegt noch heute in der Vermittlung des Italienischen als Fremdsprache. Vor einigen Jahren wurde – neben dem traditionellen Studiengang (1) *Italienische Sprache und Kultur / Italienisch als Fremdsprache* (Lingua e Cultura Italiana / Insegnamento dell'Italiano a Stranieri) – zusätzlich das Studienfach (2) *Sprachliche und Kulturelle Sprachmittlung* ins Leben gerufen. In beiden Studienfächern kann man zwischen zwei Curricula (das entspricht den dt. Vertiefungsrichtungen) wählen:

(1a) *Sprachwissenschaftlich-didaktisches Curriculum*; (1b) *Geschichtlich-literarisches Curriculum*

(2a) *Curriculum Übersetzung im Bereich Tourismus – Unternehmen* und (2b) *Curriculum sprachliche und kulturelle Mediation im Rahmen der Migrationsbewegungen*.

Bis heute immatrikulieren sich die meisten Studenten im Studiengang Sprachmittlung (2007/2008: 345; *Curriculum Italienische Sprache und Kultur*: 73) und – innerhalb dieses Studienganges – insbesondere im *Curriculum Übersetzung für Tourismus und Unternehmen* (83%). Jeder Student lernt zurzeit drei Fremdsprachen; jede FS wird zwei Jahre lang studiert. Es werden die folgenden acht angeboten: Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Chinesisch, Russisch, Japanisch, Arabisch. Der Student muss mindestens eine Sprache der EU wählen. Im Studiengang *Sprachliche und Kulturelle Sprachmittlung im Rahmen der Migrationsbewegungen* muss der angehende Sprachmittler neben zwei weiteren Fremdsprachen (darunter obligatorisch eine Sprache der EU) zwei Jahre lang die arabische Sprache und Literatur studieren.

Hinsichtlich der Masterstudiengänge muss hervorgehoben werden, dass unsere Universität neben einjährigen Masterstudiengängen („Master di primo livello", in Italien im Anschluss an den dreijährigen Bachelor

[1] Sie war lange eine Sprachenschule mit besonderem Status gewesen. Erst 1992 wurde sie vom Ministerium als Universität anerkannt.

möglich) meist sprachdidaktischen Inhalts[2] (Fakultät *Italienische Sprache und Kultur*) auch zwei zweijährige Masterstudiengänge (Corsi di Laurea Magistrale, ebenfalls im Anschluss an den dreijährigen Bachelor möglich) anbietet:

- Zum einen den *Masterstudiengang in Textverarbeitungskompetenzen für Verlagswesen und Medien* (Corso di Laurea Specialistica in Competenze testuali per l'editoria e i media), der die Spezialisierung des Basis-Studienganges *Italienische Sprache und Kultur, historisch-literarisches Curriculum* ist. Im Studienplan dieses Masters ist zurzeit keine einzige Fremdsprache vorgesehen und es kann höchstens eine Prüfung (eine „annualità") in einer Fremdsprache für (10) freie Kreditpunkte gewählt werden.
- Zum anderen den Masterstudiengang *Sprachwissenschaft für Interkulturelle Kommunikation* (corso di Laurea Specialistica in Scienze Linguistiche per la Comunicazione interculturale), der im Grunde ein Aufbaustudium zu demselben Studiengang (und insbesondere dem weiteren linguistisch-sprachdidaktischen Curriculum) mit Fokus auf Sprachdidaktik, italienischer Philologie und Allgemeiner Linguistik ist[3].

Zusammenfassend: Zurzeit bietet unsere Uni keinen weiterführenden Masterstudiengang, der sich an den Basis-Studiengang *in Sprachlicher und Kultureller Sprachmittlung* anschließt. Und dies, obwohl zahlreiche Studenten zu verzeichnen sind, die besonders an Übersetzung interessiert sind oder gerne ihre Fremdsprachenkenntnisse vertiefen und sich für einen solchen Master interessieren würden. Insofern eignet sich der Studiengang in sprachlicher und kultureller Sprachmittlung an der Universität für

---

[2] Z.B. *Italienisch als Unterrichtsgegenstand / Didaktik des Italienischen als Fremdsprache*. Diese einjährigen Masterstudiengänge können nach der BA-Abschlussprüfung besucht werden. Außerdem bietet unsere Uni auch einen einmonatigen Spezialisierungskurs in Didaktik des Italienischen als Fremdsprache (Scuola di Specializzazione in Didattica dell'italiano) an.

[3] In diesem Masterstudiengang ist eine einzige Prüfung in einer Fremdsprache (10 ECTS) vorgesehen. Das Niveau dieser Prüfung orientiert sich am Niveau B2-C1 des Referenzrahmens, obwohl unsere Universitätsordnung keine Einschränkungen bei der Wahl einer Fremdsprache im Masterstudiengang festsetzt: Die Studentengruppen sind nicht homogen, was zu Schwierigkeiten bei der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts führt. Dazu kommt, dass es für Studenten sogar zulässig ist, sich für eine FS entscheiden, die sie nie vorher studiert bzw. gelernt haben. Von einem solchen Vorhaben wird ihnen aber aus leicht nachvollziehbaren Gründen meist abgeraten. Außerdem werden zurzeit keine Literaturvorlesungen oder -seminare im Bereich der hier studierten Fremdsprachen angeboten.

Ausländer zur Anwendung der Prinzipien, die im *Rahmencurriculum* vorgeschlagen werden, denn das Berufsprofil der Studierenden wird hier nicht maßgeblich von Fremdsprachenkenntnissen geprägt. Desto nützlicher – so wie bei anderen, „technischeren" Studiengängen, wie Medizin, Jura usw. – ist eine Reflexion über die zu erwerbenden Schlüsselqualifikationen.

Daneben bietet unsere Uni einen breiten Fächer von Kursen (u.a. Fachsprachenkursen) für Italienisch als Fremdsprache an. Unter den angebotenen Zertifizierungen sind (für Italienisch als FS) CILS und DITALS zu nennen, während wir für andere Fremdsprachen z.B. folgende Zertifizierungen erwähnen können: DEL, Trinity, Cambridge, Cervantes, Goethe, Ösd (wird gerade eingeführt).

Jeder einjährige Fremdsprachenkurs besteht aus:

- 90 Stunden à 45 Minuten Lektorat pro Jahr (die Studierenden werden in verschiedene Sprachniveaus unterteilt)
- 30 Stunden Fachunterricht pro Jahr mit einem Sprachdozenten (Germanistische Linguistik), der für die Gestaltung und Durchführung des ganzen Kurses, einschließlich des Lektorats, verantwortlich ist
- Aufteilung der Kurse in Quartale (vier dreimonatige Kurse im Jahr)
- Die erste Prüfung für DaF orientiert sich am Niveau A2[4], die zweite Prüfung am Niveau B2[5] des Europäischen Referenzrahmens
- Pro Jahr werden 10 ECTS-Punkte pro Sprache verliehen.

2. Ein paar Zahlen: Unsere Studenten

Im Studiengang *Kulturelle und Sprachliche Sprachmittlung*, der hier im Mittelpunkt meiner Betrachtungen steht, studierten 2006/2007 82% italienische Studenten und 18% Nichtitaliener. Von Letzteren kommen die meisten (15%) aus Nicht-EU-Staaten, insbesondere aus den osteuropäischen Ländern (Polen, Tschechien), aus Kroatien, aus Russland, aus der Ukraine, aber auch aus afrikanischen Ländern (wie beispielsweise Marokko,

[4] Dasselbe gilt auch für Französisch und Spanisch. Für Englisch: B1. Für die nichteuropäischen Sprachen: A1. Diese Entscheidungen, die in Richtung eines Niveauausgleichs gehen, wurden vor einem Jahr innerhalb des Sprachenzentrums (CLASS) getroffen, das erst seit kurzem wieder aktiv ist.

[5] Auch für Französisch, Spanisch und Englisch. Hingegen: Arabisch, Russisch, Chinesisch und Japanisch: A2.

Kenia und anderen afrikanischen Staaten). Nur relativ wenige kommen aus EU-Ländern (3%)[6].

Im Studiengang *Italienische Sprache und Kultur* besteht etwa die Hälfte der Studierenden aus ausländischen Studenten 2006/2007 kamen 52% der Hochschüler aus Italien, 12% aus EU-Ländern und 36% aus Nicht-EU-Ländern[7].

Die Herkunft und folglich die Erstsprache/Muttersprache der Studierenden in beiden Studiengängen ist sehr unterschiedlich. Wie schon angedeutet, spielen die Fremdsprachen im Basis-Studiengang in Sprachmittlung keine zentrale Rolle im Gesamt-Curriculum (sowie im einzelnen Studienplan). Außerdem muss beachtet werden, dass die Studenten, die einen Bachelor-Abschluss in *Sprachlicher und Kultureller Sprachmittlung* (an der Universität für Ausländer) erreicht haben, nicht schon allein damit Zugang zum Unterrichten einer FS im italienischen Schulsystem bekommen. Dafür gibt es zwei Gründe: 1) Einerseits wurde vom italienischen Kultus- bzw. Erziehungsministerium entschieden, dass sich das Berufsprofil des Sprachmittlers vom Berufsprofil des künftigen Lehrers klar abzuheben habe. 2) Andererseits aber fehlt es unseren Studienabsolventen auch ganz konkret an vielen ECTS-Punkten gerade in Fremdsprachen (und fremdsprachlichen Kulturen bzw. Literaturen), die sie nicht nur brauchen, wenn sie später Fremdsprachen unterrichten und den nötigen Abschluss im Lehramtsstudium nachholen wollen (SSIS), sondern die auch dann notwendig sind, wenn sie sich für einen Sprachmittlungsstudiengang an einer anderen italienischen Uni einschreiben wollen (ein Fall, der häufig vorkommt)[8]. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Studiums bestehen weitere Berufschancen für unsere Studienabsolventen wie eine Tätigkeit als Sprach- und Kulturmittler an öffentlichen Einrichtungen

---

[6] 2007/2008: 82% italienische Studenten, 16% Nicht-EU-Länder, 2% EU-Länder.

[7] 2007/2008: 42% Italiener, 7% EU-Länder, 51% Nicht-EU-Länder. Dank des Marco-Polo-Programms hat neuerdings der Austausch mit China erheblich zugenommen. Unter den chinesischen Austauschstudenten sind 2007/2008 auch einige, die Deutsch als Fremdsprache gewählt haben und es als Anfänger an unserer Uni lernen wollen. CILS 4 für Ausländer (C2 des Referenzrahmens) muss (erst!) kurz vor dem Ablegen der Abschlussprüfung erreicht werden.

[8] Ausnahmen bilden der Masterstudiengang der Universität Modena e Reggio Emilia *Corso di Laurea magistrale in Comunicazione nell'Impresa e nelle Organizzazioni internazionali* (*Masterstudiengang in Kommunikation in Unternehmen und in internationalen Organisationen*) und die Master, die von der römischen Privat-Uni S. Pio V angeboten werden. Falls die Studenten auch selbstständig gute Fremdsprachenkenntnisse erworben haben, können sie sich selbstverständlich auch an Hochschulen im Ausland immatrikulieren, wie beispielsweise zum Übersetzungsmagisterstudiengang in Heidelberg.

(z.B. in Krankenhäusern, in der Verwaltung), oder in der Tourismus- und Handelsbranche. Es liegt nahe, dass die fremdsprachlichen Schlüsselkompetenzen unserer Absolventen so zukunftsorientiert und so breit wie möglich entwickelt werden müssen, damit ihnen – ganz im Sinne der Anweisungen des Europarates, welche das *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*[9] ausdrücklich zitiert – der Einstieg in eine nun mal globalisierte Arbeitswelt oder aber die Immatrikulation an einer ausländischen Universität leichter fällt bzw. überhaupt erst ermöglicht wird. In diesem Zusammenhang kommt der Beherrschung der Technik des Verfassens einer Hausarbeit[10] und des Vortrags derselben eine entscheidende Rolle zu[11] (vgl. 4).

3. DaF und Germanistische Linguistik an der Universität für Ausländer in Siena

Es besteht ein enger Zusammenhang[12] in methodischer Hinsicht zwischen Lektorat und Seminar[13]. Während die Studenten im Lektorat unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen erfahren, werden sie im Seminar eher mit sprachwissenschaftlichen und journalistischen Fachbegriffen konfrontiert (es werden die unterschiedlichen Textsorten eingeführt, von den *soft news*, die Themen aus dem *human-interest*-Bereich behandeln, über die sog. *hard news*, wie z.B. Wirtschafts- und Politiknachrichten, bis hin zu kurzen wissenschaftlichen Aufsätzen). Außerdem werden sie mit der eigentlichen Übersetzungstätigkeit vertraut gemacht und nicht zuletzt vor

---

[9] Im Folgenden wird einfach vom *Rahmencurriculum* die Rede sein.

[10] Das Wort *Hausarbeit* wird im vorliegenden Text zur Vermeidung von allzu häufigen Wiederholungen als Synonym für *Seminararbeit* verwendet.

[11] Über die Rolle der studentischen Seminararbeit als Erwerb von Schlüsselqualifikationen in den Geistes- und Sozialwissenschaften herrscht übrigens in der Forschung ein breiter Konsens (vgl. Stezano Cotelo in Ehlich/Heller 2006:93; Hornung in Ehlich/Steets 2003:353ff.; Ehlich 2003:20).

[12] Dies entspricht vollkommen den Vorstellungen, die Martina Nied Curcio zum Ausdruck bringt: „Es ist äußerst wichtig, zwischen Linguistik- und Sprachunterricht eine enge Verbindung und Transparenz herzustellen, auch um Synergien zu schaffen“, vgl. Jaeger/Nied Curcio/Schlanstein 2007:397.

[13] Es wird damit die akademische Hauptveranstaltung gemeint, die im deutschsprachigen Kontext üblicherweise aus einer Vorlesung besteht. Da ich sie aber in Form eines interaktiven Seminars gestalte und durchführe, benütze ich dieses im vorliegenden Zusammenhang zunächst befremdlich erscheinende Wort.

die Aufgabe der autonomen, selbstständigen Ausarbeitung einer abschließenden Seminararbeit gestellt.

Die folgenden kurzen Ausführungen beziehen sich auf die Seminare, die ich 2005/2006 und 2006/2007 für das zweite Jahr an unserer Uni gehalten habe. Im ersten Jahr vermittle ich die Fundamente der Morphologie und Morphosyntax sowie die Satzbaupläne. Das alles integriere ich in ein komplexeres textlinguistisches Konzept, indem ich einige Grundinformationen über zentrale textlinguistische Merkmale liefere, die insbesondere im zweiten Jahr in den Vordergrund meines Unterrichts rücken[14]. Die theoretische Darstellung wird zu ihrer Fixierung durch konkrete Übungen an Texten in der Klasse ergänzt, wobei, was die Sozialform anbelangt, die Studenten in kleineren Gruppen, in Paararbeit oder alleine arbeiten und dann die Antworten im Plenum miteinander vergleichen. Die Texte sind wissenschaftlich, populärwissenschaftlich oder kommen aus dem journalistischen Genre.

Im zweiten Jahr besteht das Seminar aus einer theoretischen Einführung in die Hauptmerkmale des Journalismus, in seine Haupttextsorten und deren Besonderheiten, sowie in die Presselandschaft der deutschsprachigen Länder und Italiens. Darüber hinaus werden die Studierenden in die Grundzüge der Übersetzungstheorie eingeführt und schreiten zur konkreten Übersetzung von Artikeln über, die teilweise im Plenum und in Partnerarbeit in der Klasse erfolgt, teilweise aber auch als Hausaufgabe erteilt wird.

Im Unterricht händige ich den Studenten zuerst einen ihnen unbekannten Text (oder mehrere) aus, und sie müssen dann dazu Hypothesen bezüglich der Textsorte und der Quelle aufstellen. Die Studenten lernen, sich mit den unterschiedlichen journalistischen Textsorten (Reportage, Bericht usw.) auseinanderzusetzen, die unterschiedlichen Presseorgane voneinander zu unterscheiden sowie die Merkmale eines einzelnen Textes aus textlinguistischer Perspektive zu erkennen (Kohärenz- und Kohäsionsmittel, Wiederaufnahme, Referenzkette, Thema, Themenentfaltung, Textfunktion usw.). Wir arbeiten ausschließlich mit authentischen, meist deutschsprachigen Texten. Manchmal halte ich es für sinnvoll, auch italienische Texte mit einzubeziehen, die derselben Typologie entsprechen,

[14] Es handelt sich um einen textlinguistischen Ansatz, der Klaus Brinkers Ausführungen (vgl. Brinker 2005[6]) verpflichtet ist. Für eine genauere Beschreibung verweise ich auf Buffagni/Birk 2008.

damit die Studenten sie mit den deutschen vergleichen können[15]. Danach liefere ich Informationen über die theoretischen Aspekte. Nach einer an Brinkers Modell[16] orientierten textlinguistischen Analyse des Textes (die mit einer Makroanalyse anfängt, dann zu einer Mikroanalyse übergeht und mit einer pragmatischen Analyse des Texts endet) schreiten wir zur Übersetzung desselben ins Italienische über. Ins Seminar bringe ich auch einige kürzere Passagen aus übersetzungstheoretischen Artikeln ein, damit die Studenten sich die entsprechende Terminologie aneignen, sich der einzelnen bei der Übersetzung ablaufenden Prozesse und Probleme bewusst werden und damit umzugehen lernen. Außerdem müssen sie sich – wie schon gesagt – mit der wissenschaftlichen Fachsprache auseinandersetzen. In der Klasse lasse ich, nebst anderer Aktivitäten, den Text auch auf Deutsch zusammenfassen.

Ich möchte etwas zu den Gründen sagen, die mich bewogen haben, mich auf die Pressesprache zu konzentrieren, was zuerst – angesichts der Vielfalt der zu behandelnden Textdomänen und der entsprechenden Textsorten, die man anbieten könnte – befremdend wirken mag. Im Lektorat beschäftigen sich die Studenten bereits mit mündlichen und schriftlichen alltags- und berufsrelevanten Textsorten, wie z.B. Privat- und Geschäftsbriefe, Lebenslauf, Bewerbungsgespräch, Anzeigen, E-Mails, Beanstandung resp. Reklamation, Hotelbuchung, Bestellung, Anfragen u.d.m. Das geschieht im Kontext eines möglichst stimulierenden, handlungsorientierten Unterrichts, in dem die Studierenden lernen, konkret mit der Sprache auf im Klassenzimmer simulierte Alltagssituationen adäquat zu reagieren. Die Beschäftigung mit journalistischen Texten ist im Fremdsprachenunterricht zwar durchaus gängig[17], aber es fehlt m.E. üblicherweise an einem expliziten Wissen über die Besonderheiten der

[15] Dies entspricht übrigens einer langbewährten Praxis im Übersetzungsunterricht. Dazu verweise ich u.a. auf Kautz 1996.

[16] Vgl. Fußnote 14.

[17] Journalistische Texte werden in der Fachliteratur den Sachtexten zugeordnet. Ich teile Peter Kühns Meinung und verstehe darunter nicht allgemein nicht-fiktionale Texte, sondern populärwissenschaftliche Texte, denn „Sachtexte sind Texte, in denen vor allem laienadressiert und zielgruppenorientiert [...] fachliche Sachverhalte, Gegenstände, Abläufe oder Ereignisse in möglichst allgemeinverständlicher Form dargestellt werden". Vgl. Kühn in Helbig/Götze/Henrici/Krumm 2001:1263. Im selben Zusammenhang plädiert auch Hans R. Fluck für die Behandlung populärwissenschaftlicher Texte im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht (ebenda). Freilich fehlt es auch nicht an kritischen Stimmen zu diesem Punkt.

Pressesprache, was jedoch Voraussetzung für ein tieferes Verständnis ist und allein zur Beherrschung und Anwendung der Kenntnisse führen kann. Außerdem finden journalistische Texte eine positive Aufnahme in der Klasse, denn sie sind authentisch und aktuell (sowohl hinsichtlich des vermittelten Inhalts als auch der verwendeten Sprache, zu deren Erneuerung sie ja bekanntlich beitragen). Sie vermitteln ferner kulturspezifische Aspekte der Ausgangssprache im Verhältnis zur Zielsprache und -kultur. Ein weiteres Ziel (und zusätzlicher Grund für die Verwendung von journalistischen Texten im DaF-Bereich und insbesondere im Studiengang in Sprachmittlung) ist, die Studenten zu einem bewussteren Umgang mit mutter- und fremdsprachlichen Pressetexten zu führen[18].

Als weiterer Grund soll noch erwähnt werden, dass die Auswahl einer einzelnen Textdomäne versucht, der beschränkten Unterrichtszeit Rechnung zu tragen sowie dem Bedürfnis, die nötigen Schlüsselkompetenzen effektiv zu vermitteln. Dies geschieht, indem man in die Tiefe statt in die Breite geht und dadurch tief in die Strukturen der behandelten Textsorten eindringt, sie rezeptiv versteht und sie produktiv zu bearbeiten lernt. Das so angeeignete prozedurale Wissen ermöglicht es den Studierenden, effektiver in ihrem beruflichen Umfeld operativ und dementsprechend auch auf dem Arbeitsmarkt attraktiver zu werden (Hornung in Ehlich/Steets 2003:367). M.E. ist aus diesem Grund der dargestellte Ansatz prinzipiell auf alle Studiengänge übermittelbar[19] und entspricht vollkommen den vom *Rahmencurriculum* vertretenen Prinzipien, und zwar: „Kommunikations- und Handlungsorientierung, Lernerorientierung, Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte, Berufs- und Fachorientierung, Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie“[20].

Die allzu beschränkte Kursdauer erlaubt es leider nicht, sich ausschließlich mit der Schreibfertigkeit zu beschäftigen, denn dabei würden andere zentrale Aspekte (z.B. die Sprech- und Sprachmittlungsfertigkeit) außer Acht bleiben. Wie oben schon erwähnt, dienen die den Zielen des

[18] Ich möchte hier nur kurz auf die – besonders unter Jugendlichen – bekanntlich dramatisch niedrigen Zahlen der Zeitungsleser in Italien hinweisen, vgl. u.a. die Ergebnisse der Umfragen der Audipress, vgl. http://www.audipress.it/dati.html (abgefragt am 29.12.08). Die südeuropäischen Länder scheinen übrigens durchschnittlich über weniger Zeitungsleser zu verfügen, vgl. Elvestad/Blekesaune 2008:425-447.

[19] Die Beschäftigung mit der Pressesprache dient m.E. darüber hinaus sehr gut als Einstieg in die Wissenschaftssprache, die in den unterschiedlichen Fachrichtungen (insbesondere im geisteswissenschaftlichen Bereich, von dem hier die Rede ist) ähnliche Züge aufweist.

[20] Vgl. *Rahmencurriculum*, S. 2.

Studiengangs entsprechenden Aufgaben zur Förderung der Textkompetenz im Kurs nicht zuletzt als Einleitung zur Übersetzungsaktivität.

Im *Rahmencurriculum*, auf das hier explizit verwiesen wird, sind journalistische Textsorten mehrmals präsent: Sie werden als 4. Gruppe[21] und in allen (Darstellungs-)Formen und Varianten (vom Artikel bis hin zur Karikatur) für die Geisteswissenschaften als sehr relevant befunden, werden aber des weiteren auch in der Juristik, in den Europastudien (Fachzeitschriftenartikel, Nachrichten, Zeitungsartikel, Interviews) und in der Wirtschaft (Börsenberichte, Fachartikel, Interviews) als wichtige Textsorten betrachtet[22]. Darüber hinaus sind sie als fachübergreifende Textsorten für alle Fachrichtungen (aber insbesondere für die nicht philologischen Fachgebiete) zentral. Dies beweist, dass der von mir vorgeschlagene Ansatz den Anforderungen des *Rahmencurriculums* durchaus entspricht.

4. Die Seminararbeiten. Beschreibung der Vorgaben

Die vorliegende Arbeit untersucht einige Merkmale der Seminararbeiten[23] von den Studierenden, die sich in den akademischen Jahren 2005-2006 und 2006-2007 auf die zweite Prüfung in Germanistischer Linguistik vorbereiteten. Der Kurs orientierte sich am Niveau B2. Ihre Arbeiten mussten auf Deutsch verfasst werden und mindestens fünf bis sechs Seiten lang sein (plus Anhänge). Außerdem mussten die Studierenden bei der mündlichen Prüfung über ihre Arbeiten referieren. Es sind also zwei Phasen voneinander zu unterscheiden: die Gestaltung der schriftlichen Arbeit (a) und der Vortrag einer kürzeren Version derselben (b) während der mündlichen Prüfung[24].

---

[21] Vgl. *Rahmencurriculum* Anhang 11, S. 49f.

[22] Erstaunlicherweise findet sich hingegen im *Rahmencurriculum* kein Verweis auf journalistische Textsorten in den Lehrbüchern für Tourismus und Verkehr und Elektro- und Metalltechnik, Maschinenbau. Vgl. ebenda.

[23] Die Analyse konzentriert sich vorwiegend auf die schriftlichen Texte. Im Kap. 4.3. wird außerdem kurz auf die mündliche Produktion eingegangen.

[24] Dazu müssen die Studenten – bewusst oder unbewusst – von der schriftlichen Arbeit zum mündlichen Vortrag eine Art intralinguale „Übersetzung" von einem Genre in ein anderes machen. Der geschriebene Text, der ohne Zeitdruck entstanden ist, weist einen durchdachten Stil auf, verzichtet auf Floskeln, kann sich nicht auf Verweiswörter und Kontexthilfen stützen, muss zu einem expliziteren Formulieren sowie zu graphischen Gestaltungsmöglichkeiten greifen. Die Sprache muss perfekt erscheinen. Dies ist erst nach einer genauen Korrekturarbeit möglich. Die gesprochene Sprache ist in der Interaktion eingebettet, weshalb einige Aspekte (wie z.B. die

Die Studenten wurden gebeten (und es wurde ihnen geraten), sich in ihren Arbeiten mit authentischen Texten zu beschäftigen und sich nicht auf eine rein theoretische Reflexion zu beschränken: Sie sollten die im Kurs vermittelte Analysemethode auf konkrete Texte anwenden und zu den Ergebnissen Stellung nehmen. Ihnen wurde des weiteren ein Themenkatalog, d.h. eine Auflistung möglicher für die Arbeit in Frage kommender Themen zur Verfügung gestellt[25]. Ferner muss man berücksichtigen, dass eine Art Tutorium angeboten wurde, indem die Verfasserin sowohl während ihrer Sprechstunde als auch per Mail auf die Fragen der Studenten antwortete, die für die Ausführung ihrer Aufgabe Betreuung brauchten. Darüber hinaus wurde anhand von Beispieltexten die typische Struktur einer deutschsprachigen Seminararbeit gezeigt[26].

Die Erstellung der Seminararbeit war – wie oben erwähnt – nur als zusätzliche Aufgabe gedacht. Es muss hervorgehoben werden, dass die Studierenden an keinem speziellen Kurs in DaF-Schreibdidaktik teilgenommen hatten.

Was die Aufgaben betrifft, sollten die Studenten sich autonom mit der Analyse authentischer deutschsprachiger und italienischer Texte auseinandersetzen und zu selbstständigen Schlussfolgerungen kommen. Außerdem sollten sie sich mit dem Aufbau der dt. Seminararbeit vertraut machen.

Endungen) schwerer wahrnehmbar, weniger strukturiert und geplant sind (auch sind Wiederholungen möglich und Floskeln präsent). Sie verweist durch Mimik und Gestik auf die konkrete Situation, formuliert eher implizit und nutzt Elemente wie Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit und Rhythmus. Außerdem kann sie durch ihre Prosodie Emotionen vermitteln; auch sind Korrekturen im Laufe des Formulierens üblich. Vgl. in dieser Hinsicht u.a. die von Cummins 1984 eingeführte Unterscheidung zwischen BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency), wobei er mit BICS die informelle Umgangssprache, mit CALP eine eher formelle Sprache, insbesondere die Schriftsprache meint. Vgl. Apeltauer 2007:25.

[25] Der Themenkatalog wurde von der Verfasserin auf Italienisch geschrieben und beinhaltete zwölf mögliche Themenbereiche, die die Studierenden für ihre Arbeit auswählen konnten. Außerdem enthielt der Katalog bibliographische Informationen zu dem jeweiligen Themenbereich und Richtlinien für die Erstellung eines Literaturverzeichnisses. Vgl. Anhang 2.

[26] Im Internet sind in den Homepages zahlreicher Universitäten sehr gute Beispiele dafür zu finden, die frei zur Verfügung stehen. Sie erleichtern sehr die Arbeit der Studenten, die, besonders im ersten Jahr, üblicherweise mit dieser Textsorte nicht vertraut sind. Z.B.: http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ Arbeitsblaetter.html (abgerufen am 12.12.08), http://www.wissenschaftliches-arbeiten.org (abgerufen am 12.12.08), http://viadrina.euv-frankfurt-o.de/ ~sk/WS96_97/Semarbeit /Seminararbeit.html (abgerufen am 06.01.09).

Zu den erwarteten Ergebnissen ist Folgendes zu bemerken: Es wurde von den Studenten erwartet, dass sie schon dank ihrer guten sprachwissenschaftlichen Kenntnisse, sowie aufgrund ihrer Beschäftigung mit italienischen Textsorten über die notwendigen Vorkenntnisse verfügten, um der gestellten Aufgabe, insbesondere was den Textbauplan angeht, gerecht zu werden. Trotzdem war der Verfasserin von vornherein klar, dass viele Studierende nicht in der Lage sein würden, eine durchgehend konsequent aufgebaute und sprachlich einwandfreie Arbeit zu liefern.

Was die Lernziele anbelangt, bestand der Sinn der Aufgabe in der Auseinandersetzung mit der Erstellung eines eigenen Textes in der Fremdsprache, und zwar nach bestimmten Kriterien (d.h. den Kriterien, die die Studenten im Kurs gelernt hatten). Ein weiteres Lernziel war die Vorbereitung auf das spätere Verfassen der Abschlussarbeit, die – wie bekannt – am Ende des Bachelorstudienganges bei den meisten Studierenden sprachlich und strukturell immer häufiger viel zu wünschen übrig lässt. Außerdem sollten die Studierenden bei der Anfertigung der Seminararbeit ihre Grenzen und Möglichkeiten besser einschätzen lernen (indem es ihnen z.B. freigestellt wurde, sich bei fehlenden Deutschkenntnissen ein einfacheres Thema auszuwählen, was als positiv betrachtet wurde). Die Deutschkenntnisse der Studierenden sowie ihre allgemeine Textkompetenz ließen von Anfang an ahnen, dass eine auch nur annähernd perfekte Durchführung der Aufgabe nicht möglich wäre.

4.1 Die Seminararbeiten. Das untersuchte Korpus: Beobachtete studentische Texterarbeitungsstrategien

Untersucht wurden insgesamt 33 Seminararbeiten, die von Studierenden des zweiten Jahres[27] verfasst wurden. Im Mittelpunkt von 26 Hausarbeiten standen sprachwissenschaftliche Themen: Davon wiesen einige Texte eine textlinguistische oder aber übersetzungsrelevante Perspektive auf; andere Texte stellten sprachgeschichtliche Themen in den Vordergrund. Die übrigen sieben Arbeiten behandelten geschichtliche, literarische oder allgemein kulturelle Themen.

[27] Davon wurden vier Hausarbeiten von ausländischen Studenten verfasst, die an der Universität für Ausländer in Siena immatrikuliert sind. Vier weitere Hausarbeiten wurden von Erasmus-Studenten aus deutschsprachigen Ländern geschrieben.

Unter den 26 sprachwissenschaftlich ausgerichteten Hausarbeiten beschäftigten sich 18 mit Pressetexten. Sie konzentrierten sich auf die journalistische Sprache sowie auf die Probleme, die bei der Übersetzung ins Italienische aufgetreten waren. In manchen Fällen wurde der deutsche Originalzeitungsartikel mit der italienischen Übersetzung sprachlich verglichen, indem die notwendigen Veränderungen und die unvermeidlichen Bedeutungsverluste hervorgehoben wurden; in anderen Fällen wurden unterschiedliche Texte zum selben Thema miteinander verglichen (entweder aus verschiedenen Zeitungen oder solche, die verschiedenen Textsorten zuzuordnen sind, wie z.B. eine Meldung und ein Kommentar). Die gewählten Zeitungsartikel wiesen – im Einklang mit den während des Kurses untersuchten Texten – vorwiegend politische und soziale Themen auf[28]. Im Folgenden werden drei Beispieltexte untersucht.

Was die beobachteten Verfahrensweisen der Studenten angeht, denen im Rahmen eines prozessorientierten Ansatzes eine zentrale Bedeutung gebührt, so sind die Verständnis-Erarbeitungsstrategien, die von Hornung zum Zwecke der Untersuchung von Aufgaben zur Textkompetenz in einem schweizerischen Gymnasium aufgestellt wurden, auch im Hochschulbereich von Belang, und zwar: „0) vermeiden, 1) abschreiben, 2) puzzeln (ausgewählte Satzteile neu zusammenfügen), 3) umschreiben und reformulieren, 4) recherchieren, 5) kommentieren“ (Hornung 2008: 36), wobei die vier letzteren (2., 3., 4. und 5.) diejenigen sind, die es zu fördern gilt, denn sie zeugen von einem autonomen Umgang mit der Fremdsprache und von einer Experimentierfreude beim Verfassen von Texten[29]. Darüber hinaus greifen wir auf die von Stezano Cotelo vorgeschlagenen Kriterien von *(verdeckt oder explizit) zitierendem Handeln*, *Umformulieren* und *Zusammenfassen* (Stezano Cotelo 2006: 96) zurück. Diese Kategorien ermöglichen einen durchaus nützlichen Einblick in die von den Studierenden verwendeten Erarbeitungsstrategien. Dabei wird insbesondere auf die Beibehaltung eines korrekten Textbauplans (Hufeisen 2008) Wert gelegt. In diesem Zusammenhang werden Strukturfehler (Syntax) und lexikalische oder orthographische Fehler prinzipiell nur am Rande mitberücksichtigt.

---

[28] Siehe Anhang 1.

[29] Wie Hornung betont: „Es geht also darum, der Vermeidungsstrategie die Möglichkeiten des Puzzelns und die Notwendigkeit des Umformulierens – auch unter Erlaubnis von Sprachmischung als Stütze im Lernprozess – entgegenzusetzen. Solche Formen schriftlicher Rezeption müssen immer wieder geübt werden [...]“. (Hornung 2008:39).

Student 1, „Einfluss der Anglizismen auf die deutsche Sprache“[30]

Ursprünglicher Wissenschaftstext: Ulrich Busse, „Anglizismen in Deutschland: historische Entwicklung, Klassifizierung, Funktion(en) und Einstellungen der Sprachteilhaber“ in: Sandro M. Moraldo, Marcello Soffritti, *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*, Carocci, Roma 2004, S. 81.	Studentischer Text: Student 1, „Einfluss der Anglizismen auf die deutsche Sprache“
1. Historischer Überblick über den englisch-deutschen Sprachkontakt	1. Historische Überblick über den englisch-deutschen Sprachkontakt
Die Geschichte des angloamerikanischen Einflusses auf die deutsche Sprache reicht weit in die Vergangenheit zurück. [...]	Um die Geschichte des Angloamerikanischen Einfluss auf die deutsche Sprache zu erklären, sind wir in die Vergangenheit zurückgekommen. Im folgenden hat sich die Hauptereignisse in einer Sorte von Liste herausgestellt.
1. Während des Mittelalters ist der Einfluss gering. In der Kirchensprache findet sich z.B. durch die angelsächsische Mission die Lehnübersetzung *heilago geist* (*heiliger Geist*), die auf altenglisch *se halga gast* zurückgeht. Aus dem Spätmittelalter sind Fachausdrücke der Seefahrt, wie z.B. *Boot*, *Lotse* und *Dock*, belegt.	1. Während des Mittelalters war der englische Einfluss gering. In der Kirchensprache fand sich z.B. durch die angelsächsische Mission die Lehnübersetzung *heiligo geist* (*heiliger Geist*), die auf altenenglisch *se halga gast* zurückging. Aus dem Spätmittelalter sind Fachausdrücke der Seefahrt, wie z.B. *Boot, Lotse* und *Dock,* beweist.
2. Ab Mitte des 17. Jhs., insbesondere nach der Hinrichtung Karls I. (1648), steht England plötzlich im Mittelpunkt des Interesses. Ausdrücke aus der Politik wie *Unterhaus*, *Oberhaus*, *Hochverrat* und *Bill* belegen dies. Letzteres wurde 1801 von Campe als Gesetzesentwurf verdeutscht. Die Shakespeare-Rezeption in Deutschland führt ebenfalls zu zahlreichen Entlehnungen: *Heißsporn*; *Es ist etwas faul im Staate Dänemark*; *Sein oder Nichtsein*; *Gut gebrüllt, Löwe*; *Der Widerspenstigen Zähmung* etc.	2. Ab Mitte des 17. Jahrhunderts, insbesondere nach der Hinrichtung Karls I. Stuart (1649), stand England plötzlich im Mittelpunkt des Interesses. Ausdrücke aus der Politik wie *Unterhaus, Oberhaus, Hochverrat* und *Bill* belegen dies. Letzteres wurde 1801 von Campe[1] als Gesetzentwurf verdeutscht. Die Shakespeare-Rezeption in Deutschland führt ebenfalls zu zahlreichen Entlehnungen: *Heißsporn; Es ist etwas faul im Staate Dänemark; Sein oder Nichtsein, Gut gebrüllt, Löwe, Der widespenstigen Zähmung* etc.

[30] Die Seminararbeiten werden unkorrigiert wiedergegeben. In den studentischen Texten wurden die vom Originaltext übernommenen Passagen grau hervorgehoben. Die Abweichungen vom Originaltext wurden unterstrichen.

	[1 Joachim Heinrich Campe (1807-1812) war ein deutscher Schriftsteller, Sprachforscher, Pädagoge und Verleger. Sein bekannter Werk ist Wörterbuch der deutschen Sprache].
3. Im 18. Jh. gibt es enge Kontakte zwischen England und Deutschland auf geistig-kulturellem Gebiet. Durch Reiseberichte, wie z.B. von Fürst Pückler, wird England auf dem Kontinent populär. Seit 1814 sind die beiden Länder durch die Thronfolge des Hauses Hannover auch politisch enger miteinander verflochten.	3. Im 18. Jahrhundert entstand enge Kontakt zwischen England und Deutschland auf geistig-kulturellem Gebiet. Durch Reiseberichte, wie z.B. von Fürst Pückler, wurde England auf dem Kontinent populär. Seit 1814 waren die beide Länder durch die Thronfolge des Hauses Hannover auch politisch enger miteinander verflochten.
4. Im 19. Jh. steht durch die industrielle Revolution der materielle Bereich eindeutig im Vordergrund. Viele Wortentlehnungen sind zugleich Sachentlehnungen und dokumentieren Englands führende Rolle auf wirtschaftlichem Gebiet: *Dampfmaschine*, *Lokomotive*, *Streik* etc. Zugleich werden Anglizismen im späten 19. Jh. Auch im gesellschaftlichen Leben modern. Besonders deutlich wird dies im Wortschatz von «Mode»-Sportarten wie *Fußball*, *Golf*, *Pferdesport* und *Tennis* (vgl. Dungler 1909).	4. Im 19. Jahrhundert stand durch die industrielle Revolution der materielle Bereich eindeutig im Vordergrund. Viele Wortentlehnungen waren zugleich Sachentlehnungen und dokumentieren Englands führende Rolle auf wirtschaftlichem Gebiet: *Dampfmaschine, Lokomotive, Streik* etc. Zugleich wurden Anglizismen im späten 19. Jahrhundert auch im gesellschaftlichen Leben modern. Besonders deutlich wurde dies im Wortschatz von „Mode"-Sportarten wie Fußball, Golf, Pferdesport und Tennis[31].

Student 1 hat eine Seminararbeit vorgelegt, die aus zehn Seiten Text und einer zusätzlichen Seite Quellenverzeichnis besteht. Nach einer kurzen Einführung liefert die Arbeit einen Überblick über den englisch-deutschen Sprachkontakt, dem eine Klassifizierung von Herkunft und Typen von Anglizismen sowie ein kurzer Hinweis auf die grammatischen Veränderungen folgen, die die englischen ins deutsche Sprachsystem aufgenommenen Wörter erfahren haben. Die Arbeit bietet dann eine Reflexion über den gesellschaftlichen Wert von englischen Wörtern. Es werden Beispiele aus der Werbesprache und Aussagen zum Thema von Sachver-

[31] Irrtümlicherweise wurden diese Substantive (Fußball [...] Tennis) vom Studenten 1 nicht in Kursivschrift angegeben.

ständigen geliefert. Eine kurze Schlussfolgerung schließt die Arbeit ab. Sie enthält kaum Fußnoten (außer der über Campe), keinen Anhang, noch verweist sie in der Analyse auf konkrete Texte. Das Quellenverzeichnis listet einen wissenschaftlichen Text und drei Websites mit Angabe des Abfragedatums auf.

Der erste Teil der studentischen Arbeit zeigt anfangs einige Umformulierungsversuche, die auch Fehler aufweisen: (Z. 5-6) „[…] sind wir in die Vergangenheit zurückgekommen". Die folgenden Passagen (spätestens ab dem mit 1. gekennzeichneten Absatz, mit Ausnahme der vom Studenten eingefügten Fußnote über Campe) hat der Student aus dem wissenschaftlichen Aufsatz einfach abgeschrieben. Die einzigen Veränderungen, die er geleistet hat, bestehen einerseits in der konsequenten Verwendung des Präteritums anstelle des im Originaltext vorkommenden Präsens (Z. 8: war, Z. 9: fand, Z. 12: zurückging) und andererseits im Gebrauch geringfügiger Paraphrasen mit teilweise falschen synonymischen Wörtern bzw. Ausdrücken (Z. 14: *beweist*; Z. 35: „Im 18. Jh. gibt es enge Kontakte" wird zu „Im 18. Jahrhundert entstand enge Kontakt").

Der regelrecht „ausgeplünderte" Quellentext wird aber erst am Ende der studentischen Arbeit, und zwar im Quellenverzeichnis, erwähnt. Die von Student 1 überwiegend angewandte Erarbeitungsstrategie nennt Stezano Cotelo „verdeckt zitierendes sprachliches Handeln", was besonders typisch für Proseminararbeiten von ausländischen Studenten sei (Stezano Cotelo 2006: 96ff.). Die Verwendung von Plagiaten seitens vieler Studenten ist inzwischen – besonders seitdem für jeden Lernenden Internet zu einem nicht mehr wegzudenkenden Werkzeug geworden ist – ein so häufig vorkommendes Phänomen, dass ein diesbezügliches Forschungsfeld entstanden ist (Flowerdew/Li 2008: 161ff.). Es ist dabei zu bemerken, dass der oben wiedergegebene Auszug (der auch in dieser Hinsicht repräsentativ für die ganze Hausarbeit ist) keine Beispieltexte, sondern lediglich einzelne, aus dem gelesenen Aufsatz wörtlich übernommene Beispielwörter aufweist. Dies ist ein deutliches Zeichen für das Fehlen einer eigenständigen Analyse unter autonomer Anwendung der im Kurs erlernten Untersuchungsmethode. Die Seminararbeit kann unter diesen Umständen nur schwer als Beleg dafür angesehen werden, dass der Student die Sekundärliteratur verstanden und sie für die Erstellung eines eigenen Textes hat einsetzen und bearbeiten können. Es ist auch äußerst

schwierig zu beurteilen, ob der Student den Textbauplan der Seminararbeit beherrscht (Hufeisen 2008: 52f.).

Student 1 hat autonom ein sich von den im Kurs speziell untersuchten Themen unterscheidendes Thema ausgewählt und hat für dessen Behandlung auf einen theoretisch und sprachlich anspruchsvollen wissenschaftlichen Aufsatz zurückgreifen wollen. Da ihm aber die Schwierigkeiten, die ihm die selbst gestellte Aufgabe verursachten, unüberwindlich erschienen, hat der Student einfach längere Passagen aus dem theoretischen Aufsatz mit winzigen Veränderungen abgeschrieben und dadurch bewiesen, dass er der hochkomplexen, selbst gewählten Aufgabe nicht gewachsen war. Die verwendete Strategie deutet darauf hin, dass die Selbsteinschätzung des Studierenden fehlerhaft war. Damit hat der Student gerade das Hauptlernziel nicht erreicht. Diese schriftliche Arbeit hat deshalb eine niedrige Note bekommen. Der Student bat um eine Erklärung, musste dann aber einsehen, dass er sich nicht selbstständig mit dem Ausgangstext auseinandersetzen konnte, akzeptierte die Einwendungen und lernte daraus. Später betreute die Verfasserin seine BA-Abschlussarbeit in Germanistischer Linguistik, aus der zu ersehen war, dass er bei der Erstellung der Seminararbeit gelernt hatte, sich besser einzuschätzen.

Student 2, „Das Interview"

	Wissenschaftliche u. populärw. Texte: Dagmar Lorenz, *Journalismus*, Metzler, Tübingen 2002; Internetseiten		Studentischer Text: „Das Interview"	
	Dagmar Lorenz, *a.a.O.*, S. 136f			
01	Zu den tatsachenbetonten bzw.	01	Diese Arbeit wünscht die Darstelungs-	01
02	informationsorientierten Darstel-	02	form „Interview" zu beschreiben und den	02
03	lungsformen wird in der Praxis-	03	gebrauchenen Sprachstil zu	03
04	literatur gemeinhin auch das Inter-	04	analysieren, auch durch den Vergleich	04
05	view gezählt [...]. Zudem ist das	05	zwischen zwei Interviews innerhalb zwei	05
06	Interview sowohl eine Darstellungs-	06	deutschen Zeitungen: „Der Spiegel" und	06
07	form als auch eine Methode des	07	„Die Zeit".	07
08	Recherchierens. Während das	08	Die Darstellungsform „Interview"	08
09	Recherche-Interview eine Fragetech-	09	I.Definition	09
10	nik meint, die den primären Zweck	10	Das Interview ist eine journalistische	10
11	verfolgt, Informationen zu beschaf-	11	Darstellungsform der zu den tatsa-	11
12	fen bzw. zu überprüfen, soll das	12	chenbetonteformen gezählt wird. Der	12
13	Interview als Darstellungsform „auf	13	Begriff des Interviews gehört zu zwei	13
14	möglichst unterhaltsame Art nicht	14	unterschiedlichen Textsorten: das In-	14
15	nur wissen undMeinungen, sondern	15	terview ist nähmlich sowohl eine Dar-	15

auch Denkweisen bemerkenswerter oder für die Sache aufschlussreicher Personen als Argumentationsfolge in einer authentischen Form zur Darstellung bringen“ (Mast 2000, S. 253).
http://www.mediasprut.ru/jour/beitraege/darform/df-i-u.shtml

Recherchierens [Dagmar L., Journalismus, Metzler, Stuttgart Weimar, 2002, pp. 136 – 137]. Das Interview als darstellungsform besteht aus in Dialog zwischen zwei Sprächern: dieser Wechsel von Fragen und Antworten ist zur Beschaffung von Informationen zielgerichtet.

Auch innerhalb der Darstellungsform "Interview" unterscheidet man zwei Formen: Das gebundene und das freie Interview. Jede dieser Formen hat ihre Vorteile und Nachteile und man sollte sich im Voraus überlegen, welche man anwenden will, um beim Gespräch auf die richtige Details achten zu können.

Auch innerhalb der darstellungsform „Interview“ unterschiedet man zwischen zwei Formen: die klassiche Form, d.h. das gebunden Interview, und das freie Interview. Jede dieser Formen hat ihre Vorteile und Nachteile, und man sollte sich überlgn, welch Forme zu anwenden.

Die klassische Form, das gebundene Interview, ist leicht zu erkennen und die bekannteste Art der Darstellung eines Gesprächs. Sie besticht durch ein klares Frage-Antwort-Spiel: Der Journalist schreibt seine Frage nieder und gibt die Antwort des Gesprächspartners wieder. Geeignet ist diese Form vor allem für Interviews, die sich mit einem speziellen Thema beschäftigen. Durch die wörtliche Wiedergabe des Gesprächs bleiben sprachliche Feinheiten und eventuelle Ausflüchte des Befragten erhalten. Der Leser hat das Gefühl, als würde er das Gespräch im Radio live verfolgen.

Die klassische gebundene Form ist einfach erkennbar und bestimmt durch ein klares Frage-Antwort-Spiel: d.h., der Journalist schreibt seine Frage und gibt die Antwort des anderen Sprächern danach hinzu.

Beim Aufschreiben der Antworten hat der Journalist dabei durchaus das Recht, die Antworten grammatisch zu korrigieren, solange die Aussagen unverändert bleiben. Vielfach hat es sich eingebürgert, dem Gesprächspartner die so geänderte Form noch einmal vorzulegen. Das ist jedoch eine Frage der Absprache und birgt

Aber häufig passiert es dass das gedruckte Interviews ziemlich vom Original abweichen kann. Beim Aufschreibender Antworten hat der Journalist nähmlich das Recht, die Antworten grammatisch zu korrigieren, solange die Informationen und die Aussagen unmodifiziert bleiben. Aber birgt das Interview häufig die Gefahr dass Aussagen nach dem Dialog ändern

58	die Gefahr, daß derjenige getane	oder zurück ziehen werden.	58
59	Aussagen nachträglich ändern oder	Es ist manchmal passiert, dass der	59
60	zurückziehen will. Das ist aber nicht	Interviewte den Interviewer anzeigen	60
61	im Sinn des Interviews. Diese ge-	hätte, weil der (der Interviewte) falsch	61
62	bundene Form eignet sich zudem für	oder modifizierte Informationen im	62
63	schriftliche Interviews, bei denen	seinen gedruckten Interview gelesen	63
64	man dem Gesprächspartner die Fra-	hätte. Es geschieht fast immer mit TV –	64
65	gen per Post zukommen läßt und	Stars oder mit anderen herausragenden	65
66	dann auf die fertigen Antworten	Persönlichkeiten, die ihres Bild nicht	66
67	wartet	abnützen möchten. (Es passiert	67
68		besonders im personenbezogenen	68
		Interviews –Par. III).	

Diese Arbeit besteht aus zehn Seiten plus einer Seite Inhaltsverzeichnis. Der Text liefert zuerst eine Definition der Darstellungsform Interview, nennt typische Eigenschaften und Arten von Interviews und bietet dann eine Analyse der verwendeten Sprache. Erst im folgenden Teil wendet sich der Text von Student 2 an das untersuchte Corpus und liefert einen Vergleich zwischen den beiden ausgewählten Texten. Die Arbeit endet mit einer sehr kurzen (fünfzeiligen) Schlussfolgerung.

Die Arbeit weist einige Fußnoten auf. Sie verweist konkret auf zwei untersuchte journalistische Texte (Beispiele für Interviews), die aber leider weder im Anhang enthalten, noch im Text selber – außer ein paar Sätzen – integriert sind. Die Arbeit versucht, die eingeführten Kategorien (insbesondere die unterschiedlichen Fragearten, die im Interview vorkommen können) auf die untersuchten Beispieltexte anzuwenden. Dabei wird der Versuch unternommen, unterschiedliche Möglichkeiten bei der Durchführung und Gestaltung der journalistischen Darstellungsform „Interview" aufzuzeigen. Das Quellenverzeichnis führt zwei wissenschaftliche Bücher und zwei Websites[32] (ohne Angabe des Abfragedatums) auf.

Was die Erarbeitungsstrategien angeht, zeigt der Text von Student 2 Gemeinsamkeiten mit dem vorherigen von Student 1. Auch in diesem Fall finden sich am Anfang Ansätze einer autonomen (wenn auch noch

[32] Aufgrund der sprachlichen und stilistischen Besonderheiten der von den Studierenden aufgeführten Websites, werden diese den populärwissenschaftlichen Texten zugeordnet und als solche behandelt. Vgl. zu diesem Punkt auch Soffritti 2004:216-229 und 2006:44.

sehr dem Ursprungstext verpflichteten) Umformulierung: Z.B. wurde die Stelle aus dem Ursprungstext (Z. 1ff.) „Zu den tatsachenbetonten bzw. informationsorientierten Darstellungsformen wird in der Praxisliteratur gemeinhin auch das Interview gezählt" übernommen und mit Fehlern in „Das Interview ist eine journalistische Darstellungsform der zu den tatsachenbetonteformen gezählt wird" verwandelt. Später finden sich im Text weitere übernommene Passagen (Z. 23-38, von „Auch innerhalb der darstellungsform ‚Interview' [...]" bis „und gibt die Antwort des anderen Sprächern danach hinzu"), aber ohne dass auf die Quelle verwiesen würde. Stezano Cotelo spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kombination verdeckt zitierende[n] sprachliche[n] Handeln[s] und Umformulieren[s]" (Stezano Cotelo 2006: 97). Auch der vorletzte Absatz (Z. 50-60, von „Aber häufig passiert es" bis „Aber birgt das Interview häufig die Gefahr dass Aussagen nach dem Dialog ändern oder zurück ziehen werden") erweist sich als ein „verdeckt zitierendes sprachliches Handeln": Er stammt nämlich aus einer Website, die Informationen über die journalistischen Genres liefert. Auch in diesem Fall fehlt sowohl im Fließtext als auch im Quellenverzeichnis eine Quellenangabe. Ansätze einer eigenständigen Umformulierung, zumindest syntaktischer und lexikalischer Art, führen zu einer teilweise fehlerhaften sprachlichen Form, z.B. Z. 52-60: „Beim Aufschreibender Antworten hat der Journalist nähmlich das Recht, die Antworten grammatisch zu korrigieren, solange die Informationen und die Aussagen unmodifiziert bleiben. Aber birgt das Interview häufig die Gefahr dass Aussagen nach dem Dialog ändern oder zurück ziehen werden". Für den letzten Absatz (Z. 59-68, von „Es ist manchmal passiert, dass der Interviewte den Interviewer anzeigen hätte [...]" bis „(Es passiert besonders im personenbezogenen Interviews –Par. III)" war der Ursprungstext nicht auffindbar. Die fehlerhaften Ausdrücke (*anzeigen hätte*) deuten auf einen Versuch seitens des Studenten hin, den fremden Text nicht einfach abzuschreiben und unverändert zu übernehmen, sondern ihn wenigstens teilweise zu modifizieren, um ihn in den eigenen Text passend einzufügen (Hornungs Erarbeitungsstrategie 3).

Der Text von Student 2 beweist insgesamt einen komplexeren, bewussteren Umgang mit der Textsorte „Seminararbeit" als der Text von Student 1: Student 2 hat selbstständiger recherchiert (Hornungs Erarbeitungsstrategie 4), sein Text belegt, dass er in der Lage ist, aus unterschiedlichen Ursprungstexten einzelne Passagen herauszuschneiden und

sie adäquat in den eigenen Text neu zu integrieren (Puzzeln, Hornungs Erarbeitungsstrategie 2). Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass das von Student 2 ausgewählte Thema sich eng an die im Kurs behandelten hielt und dass die von ihm verwendete Literatur sowohl aus wissenschaftlichen als auch aus populärwissenschaftlichen Texten bestand (unter den letzteren werden im vorliegenden Aufsatz übrigens auch die abgefragten Websites verstanden; vgl. Fußnote 32). Ferner sind auch Ansätze einer zusammenfassenden Strategie zu erkennen (Stezano Cotelo 2006: 96f.). Der Student hat das Hauptlernziel zumindest partiell erreicht, denn er hat bei der Themenauswahl und bei der Textgestaltung bewiesen, dass er in der Lage ist, sich selbst einschätzen zu können. Außerdem weist sein Text auch eine bessere Gestaltung als der vorherige auf. Der Student hat deshalb für diese Arbeit eine entsprechend gute Note bekommen.

Student 3, „Vergleich unter drei verschiedenen Zeitungen: der italienischen La Repubblica, der deutschen F.A.Z., der schweizerischen 20 Minuten. Wahl in der Schweiz mit dem Sieg der SVP".

	Wissenschaftliche, populärwissenschaftliche Texte (Websites: Wikipedia u.d.m.) http://de.wikipedia.org/wiki/Frankfurter_Allgemeine_Zeitung	Studentischer Text: „Vergleich unter drei verschiedenen Zeitungen: der italienischen La Repubblica, der deutschen F.A.Z., der schweizerischen 20 Minuten. Wahl in der Schweiz mit dem Sieg der SVP"
01	Die Frankfurter Allgemeine Zei-	1. Einführung der Zeitung
02	tung (F.A.Z.) ist eine überregio-	Die Frankfurter Allgemeine Zeitung ist eine
03	nale deutsche Abonnement-	überregionale deutsche Abonnement-
04	Tageszeitung. Die F.A.Z. hat die	tageszeitung. Die Zeitung hat die höchste
05	Rechtsform einer GmbH. Sie	Auslandsverbreitung aller deutschen
06	gehört mehrheitlich der Fazit-Stif-	Qualitätszeitungen. Die erste Ausgabe der
07	tung. Die täglich verkaufte Auf-	F.A.Z. erschien am 1. November 1949 unter
08	lage Montag-Samstag beträgt laut	dem Titel „Zeitung für Deutschland".
09	IVW 360.915 Exemplare (Stand 3.	Politisch ist die F.A.Z. liberal-konservativ
10	Quartal 2007). Die Zeitung hat die	orientiert.
11	höchste Auslandsverbreitung aller	
12	deutschen Zeitungen, sieht man	
13	von Boulevardzeitungen ab. [...]	
14	Politisch ist die F.A.Z. liberal-	
15	konservativ orientiert, jedoch	
16	bietet sie auch anders gesinnten	
17	Kommentatoren ein Forum.	

Zusammenfassung und Erklärung des Artikels

Es wird eine ausführliche Analyse, in deren Zentrum der Gewinner SVP steht, mit Prozentpunkten und Vergleich gegenüber der Wahl vor vier Jahren gemacht.

Der Artikel ist am 23.10.2007., zwei Tage nach der Wahl in der Schweiz, herausgegeben worden.

Er hat keine Dachzeile, sondern einen nominalen Titel ohne Verb und grammatischen Artikel „Gewinner SVP, Verlierer Sozialdemokratie". Der Zweck des Titels ist informieren und dem Leser den Interpretationsschlüssel des ganzen Artikels zu geben.

Der Untertitel [„Die Schweizer Volkspartei erhielt in der Parlamentswahl 29 Prozent der Stimmen, die Sozialdemokratische Partei nur 19,5 Prozent. Die Grünen, die auf 9,6 Prozent kamen, streben dennoch ein Regierungsbündnis ohne die SVP an."] fasst die wichtigsten Informationen über den Inhalt des Artikels zusammen.

Syntaktische und lexikalische Analyse des Artikels:

1) (dt. Originaltext) „Klarer Verlierer ist die Sozialdemokratische Partei (SP), die mit minus 3,8 Prozent ein Debakel erlebten und nur noch 19,5 Prozent der Wählerstimmen auf sich vereinigen konnten".

Die Arbeit besteht aus 17 Seiten (einschließlich einer Seite Bibliographie) und einem Anhang, der die drei untersuchten Artikel enthält. Der studentische Text besitzt keine Einleitung. Der Haupttext ist in drei Teile gegliedert. Jeder Teil fängt mit der Vorstellung der jeweiligen Zeitung an, der eine „Zusammenfassung und Erklärung des Artikels" und eine „syntaktische und lexikalische Analyse des Artikels" folgen. Ein zweiseitiger „Schluss" schließt die Arbeit ab. Das Quellenverzeichnis listet einige von der Verfasserin während des Kurses ausgehändigte Materialien, ein einsprachiges Wörterbuch sowie neun Websites auf (hauptsächlich von Zeitungen, ohne Angabe des Abfragedatums), enthält aber keine weiteren

wissenschaftlichen Texte. Die Seminararbeit liefert auch eine Übersetzung ins Italienische der wiedergegebenen Passagen aus den beiden deutschen Artikeln (sowie umgekehrt eine Übersetzung ins Deutsche des untersuchten italienischen Artikels) und einen kurzen sprachwissenschaftlich ausgerichteten Kommentar dazu. Der erste Absatz (*1. Einführung der Zeitung*) soll eine Einleitung in das Thema sein. Der Student greift auf die Abschreib- und Auslassungsstrategie zurück, indem er einige Sätze komplett wiedergibt, die er aus der Internetsite von Wikipedia abgerufen hat. Im folgenden Absatz (*1.1 Zusammenfassung und Erklärung des Artikels*) liefert Student 3 eine autonome Analyse des Artikels, die sich mit dem Textbauplan und dem Stil des journalistischen Textes befasst. Aus der studentischen Arbeit ist zu entnehmen, dass sich der Studierende während des Kurses sowohl den dargebotenen textlinguistischen Ansatz als auch die dazu nötigen lexikalischen Mittel angeeignet hat. Der Student hat auf die Kombination (verdeckt) zitierendes sprachliches Handeln und Umformulierung zurückgegriffen (Stezano Cotelo: 97; Hornungs Erarbeitungsstrategien 1, 2, 3 und 4); außerdem liefert der Student eine eigene Analyse (Kommentar: Hornungs Strategie 5). Paradoxerweise hat Student 3, der auf eine weitergehende Recherche unter Rückgriff auf einschlägige wissenschaftliche Literatur verzichtete, einen größeren Beitrag in Richtung wissenschaftliche Arbeit als die anderen geleistet. Er hat sich die Erarbeitungsstrategien, die ein ansatzweise *forschendes Lernen* (Lernen$_{F,}$ vgl. Ehlich 2003:21) kennzeichnen, besser angeeignet, als Student 1 und 2. Der Student hat ferner ein besseres Selbsteinschätzungsvermögen gezeigt und für die schriftliche Arbeit eine entsprechend gute Note bekommen.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass die untersuchten Arbeiten gravierende sprachliche Fehler aufweisen, die alle Sprachebenen (insbesondere Lexik, Morphosyntax, Textaufbau) betreffen. Außerdem zeigen – insbesondere die Arbeiten von Student 1 und 2 – deutliche Schwächen in der Umformulierung und insbesondere im Zusammenfassen[33]. Darüber hinaus haben sich die Studierenden nur ungenügend und sporadisch der ihnen zur Verfügung gestellten Hilfe (Tutorium seitens der Verfasserin) bedient: Das verweist deutlich auf ihre Unterschätzung der ihnen gestell-

[33] Die Notwendigkeit einer intensiveren Schreibförderung auch auf Hochschulniveau wird übrigens international von den meisten Wissenschaftlern anerkannt, so wie das enge Verhältnis zwischen Schreib-, Verstehens- und Lernprozess auch in der Fremdsprache mindestens seit den 90er Jahren eine verbreitete Ansicht darstellt (Portmann 1991).

ten Aufgabe. Das ist m.E. darauf zurückzuführen, dass die Studierenden schon in der eigenen Muttersprache eine mangelnde Textkompetenz aufweisen, die nicht zuletzt davon herrührt, dass sie sich viel zu selten sowohl im Italienischunterricht als auch im Fremdsprachenunterricht mit ähnlichen Aufgaben auseinandergesetzt haben. Es liegt daher nahe, dass die aktive Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten auch auf Hochschulniveau noch intensiviert werden muss. Um zu einem Mindestmaß an Schlüsselqualifikationen zu kommen, wäre es dabei nützlich, eine sich am *Rahmencurriculum* orientierende Zusammenarbeit unter den verschiedenen Fremdsprachen und mit den Kollegen anzuregen, die Italienisch lehren.

Student 2 und 3 haben bei der Ausformulierung ihrer Arbeit zwei verschiedene Formen gewählt. Beide haben sich selbstständig mit den Texten beschäftigt. Die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit der journalistischen Sprache (anhand von journalistischen, populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Quellen) hat den Studierenden anscheinend geholfen, den Anforderungen einer Seminararbeit besser gerecht zu werden.

4.2 Die Seminararbeiten. Ergebnisse und sich abzeichnende Tendenzen

Die Ergebnisse aus der Untersuchung der drei Beispieltexte wurden durch eine allgemeinere Analyse des ganzen Corpus der Seminararbeiten[34] bestätigt, die zur Entdeckung einiger Tendenzen führte. Die Untersuchung der studentischen Texte hat u.a. zur Erkenntnis geführt, dass sich Arbeiten, die sich mit literaturwissenschaftlichen oder geschichtlichen Themen beschäftigten, in den meisten Fällen als sehr schwach erwiesen haben und dies sowohl sprachlich als auch im Hinblick auf die Textbaupläne (d.h. textsortenspezifisch). Es hat sich herausgestellt, dass die Studierenden, die sich für solche Themenbereiche entscheiden, häufig diejenigen sind, die es am wenigsten wagen, den vertrauten Pfad zu verlassen, den sie aus der gymnasialen Schulzeit kennen. Ihre Arbeiten konnten – außer in einigen glücklichen Fällen, bei denen es sich um Studierende handelt, die die Hausarbeit über dasselbe Thema schreiben wollten, das

[34] Die drei untersuchten Arbeiten stammen von italienischen Studenten. Eine kontrastive Analyse von Arbeiten, die von italienischen und ausländischen Studierenden verfasst wurden, hätte den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes gesprengt. Einige allgemeine Überlegungen zu diesem Aspekt stellen wir für die Analyse- und Beurteilungsraster an. Vgl. 4.3.

sie für ihre Abschlussarbeit ausgewählt hatten, wie im Fall Nr. 33 – den gestellten Anforderungen nur sehr beschränkt Rechnung tragen (vgl. Anhang 1).

Ähnliches gilt für die Arbeiten, die einzelne Momente der Entwicklung der deutschen Sprache untersuchten (vgl. Anhang 1, Hausarbeit Nr. 21 und 25). In beiden Fällen zeigen die Arbeiten eine deutliche Tendenz zur Abschreibe-Strategie (1), das heißt in diesen Arbeiten wechseln sich unvermittelt sprachlich arme bzw. zumeist problematische Passagen mit höchst komplexen ab, was ein deutliches Zeichen einer direkten, unreflektierten (und keineswegs signalisierten) Übernahme vollständiger Fremdpassagen ist (vgl. Hornungs Erarbeitungsstrategie 1. „abschreiben", bzw. Stezano Cotelos „verdeckt zitierendes Handeln"). Diese Strategie scheint besonders beliebt zu sein, denn die wissenschaftlichen Texte, mit denen die Studierenden konfrontiert sind, sind häufig zu anspruchsvoll. Deshalb greifen die Studierenden einfach zur direkten Übernahme von ganzen Passagen, was aber im Hochschulbereich nur als erste, noch hilflose Strategie im Umgang mit wissenschaftlichen Texten angesehen werden darf.

Die Arbeiten hingegen, die sich stärker an der im Unterricht angewandten und sprachwissenschaftlich ausgerichteten Textanalyse orientierten und sich mit journalistischen Textsorten beschäftigten, waren in den meisten Fällen – trotz der je nach Student unterschiedlichen Sprachbeherrschung – besser strukturiert und sprachlich überzeugender. Möglicherweise hängt das damit zusammen, dass sie aus methodischer Perspektive überzeugender waren, denn sie versuchten, zu einem zusammenhängenden Konzept zu kommen und es anhand von Textbeispielen auch konkret zu belegen.

Im Folgenden liefere ich einige Raster zur Analyse und Beurteilung von Seminararbeiten, die versuchen, den Anforderungen des *Rahmencurriculums* gerecht zu werden, indem sie den fächerübergreifenden Kompetenzen ein gebührendes Gewicht einräumen.

4.3 Die Seminararbeiten. Beurteilungs- und Bewertungskriterien. Einige Vorschläge

Was das Evaluationsverfahren angeht, müssen die Studenten zum Zweck des Leistungsnachweises für das Seminar – neben einer Seminararbeit – eine schriftliche Klausur schreiben, die aus einer Übersetzung ins Italieni-

sche mit Kommentar zur eigenen Übersetzung besteht, sowie eine mündliche Prüfung über die Inhalte des Kurses einschließlich eines Berichts über die Seminararbeit ablegen. Für das Lektorat müssen die Studierenden eine entsprechende schriftliche Klausur schreiben, sowie eine entsprechende mündliche Prüfung ablegen. Insgesamt werden sechs Fertigkeiten (Interaktion mündlich und schriftlich, Produktion mündlich und schriftlich, Rezeption mündlich und schriftlich[35]) berücksichtigt. Am Ende des Evaluationsverfahrens verfügt der Dozent über vier Teilnoten, die in eine Gesamtnote zusammenfließen Die Benotung der Seminararbeit ist ein Teil (1/3) der Teilnote, die auf die mündliche Prüfung erteilt wird.

Die Beurteilung[36] bzw. Evaluation des Studenten erfolgt sowohl formativ (nicht zuletzt durch eine fakultative Zwischenklausur) als auch summativ. Die aus der mündlichen Prüfung resultierende (und auch die weiteren Prüfungsteile mit einbeziehende) Bewertung[37] berücksichtigt die im folgenden Schema anschaulich gemachten Kriterien. Darunter wird der *Sozialkompetenz* eine herausragende Rolle beigemessen, die gerade in diesem Studiengang von höchstem Belang sein sollte. Im Bereich *Sozialkompetenz* werden besonders die einzelnen Soft-Skills wie Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen (Empathie) und emotionale Intelligenz beachtet und entsprechend evaluiert. Im Bereich der *Methodenkompetenz* werden bei den Studenten besonders die Entwicklung ihrer Analysefähigkeit, Kreativität, Lernbereitschaft, Denken in Zusammenhängen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Rhetorik betrachtet und evaluiert. Bei der *Personenkompetenz* werden bei den Studierenden die Entwicklung ihrer Leistungsbereitschaft, ihres Engagements, Motivation, Flexibilität, Kreativität, Ausdauer, Zuverlässig-

---

35 Vgl. *Rahmencurriculum*, S. 68. Vgl. dazu auch die Bezeichnungen, die im *Europäischen Sprachenportfolio* (im Internet unter http://www.sprachenportfolio.ch/ abzurufen) verwendet wurden. Andere Wissenschaftler beschränken sich auf fünf Fertigkeiten: Jakob Wüest spricht z.B. von „Hören, monologische[m] und dialogische[m] Sprechen sowie Lesen und Schreiben". Vgl. Wüest in Adamzik/Krause 2005:85.

36 Vgl. *Rahmencurriculum*, S. 13. Die Gesamtbewertung der Seminarbeit berücksichtigt sowohl die schriftliche Seminararbeit als auch den mündlichen Vortrag.

37 Noch während und dann am Ende des Seminars informiert sich die Verfasserin (in der Sprechstunde oder in anderen Einzelgesprächsmomenten) über die Zufriedenheit der Studenten mit dem Kurs, fragt nach ihren Vorschlägen oder Schwierigkeiten u.a.m., um zu einer umfassenden Evaluation des Kurses als Ganzem seitens der Studierenden zu kommen und ihren Vorschlägen im folgenden Jahr bei der Kursgestaltung Rechnung zu tragen. Vgl. *Rahmencurriculum* S. 13.

keit, Selbstständigkeit, Mobilität, Anpassungsfähigkeit und Belastbarkeit ins Auge gefasst und bewertet.

Zu der hier im Mittelpunkt stehenden Seminararbeit möchte ich noch einmal hervorheben, dass es sich dabei eigentlich um eine Mischform handelt, und nicht um eine reine Hausarbeit, denn die Studierenden müssen die schriftliche Arbeit einerseits (a) gestalten und andererseits (b) darüber in verkürzter Fassung während der mündlichen Prüfung berichten (sowohl was die Entstehung, als auch was die inhaltlichen Aspekte angeht.)[38]. Dadurch, dass die Studierenden sich das Thema sowie die dazu nötige Literatur aussuchen und die Seminararbeit alleine gestalten müssen, weist ihre Aufgabe eine deutliche Ähnlichkeit mit (a) der Anfertigung der „tesi di laurea triennale" (BA-Abschlussarbeit) und (b) der „discussione della tesi triennale" (dem endgültigen Ablegen der BA-Abschlussprüfung) auf[39]. Die Studenten werden geschult, sich mit solchen komplexen Aufgaben (*tasks*) auseinanderzusetzen.

Mit anderen Worten müssen die Studenten ihre Kompetenz im Bereich der komplexeren Literalität zeigen: Darunter „versteht man mehr als schriftsprachliche Fertigkeiten. Dazu gehört die Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Textsorten, mit Tabellen oder Fahrplänen ebenso wie z.B. mit statistischen Grafiken oder mit animierten Texten im Internet. Kurz: Literalität ist die Fähigkeit, sich die für eine Zielsetzung relevanten Informationen durch die Erschließung unterschiedlichster Texte zu beschaffen" (Apeltauer 2007:25f.)[40]. Die Ergebnisse beweisen, dass die Studenten am meisten Schwierigkeiten dabei haben,

- sich im unübersichtlichen Angebot an Informationen (insb. im Internet) zu orientieren,
- den ausgewählten Informationen dann eine zusammenhängende Gestalt zu verleihen, d.h. sie zu eigenen Zwecken zu strukturieren.

---

[38] Ähnlich wie die schon lange in der Sekundarstufe angesiedelte Hausarbeit (it.: „tesina", wobei die Schüler im italienischen Kontext oft ausschließlich mit deutschsprachigen stark didaktisch aufbereiteten, populärwissenschaftlichen und nicht mit deutschsprachigen rein wissenschaftlichen Texten konfrontiert werden), die eine herausragende Rolle auch während der mündlichen Abiturprüfung spielt, ist auch die universitäre Seminararbeit nicht zuletzt als Gelegenheit gedacht, den Einstieg in die mündliche Prüfung zu erleichtern.

[39] Ich beziehe mich im vorliegenden Text auf den Bachelorstudiengang, aber dasselbe gilt auch für den Masterstudiengang.

[40] Jörg Roche ordnet mit Recht die Textsorte *Seminararbeit* dem kreativen Schreiben zu. Vgl. Roche 2008:201.

Grundlegend ist für beide Problemfelder, dass die Studenten die Fähigkeit erwerben, Entscheidungen zu treffen (dies gilt nicht zuletzt auch für die Übersetzungstätigkeit: Manche Studenten liefern bei vielen zu übersetzenden Wörtern bzw. Ausdrücken zwei oder mehr Alternativen, anstatt sich für ein Wort bzw. einen Ausdruck zu entscheiden!). Sie zeigen gerade im so genannten Self-Management Schwächen.

Im Folgenden werden zwei Raster[41] vorgestellt, durch die die aufgetretenen Probleme erfasst werden. Deutlich wird dabei, dass die italienischen Studenten andere Strategien als die deutschsprachigen und die ausländischen Studenten verwenden. Während das erste sich auf die Erstellung der schriftlichen Arbeit konzentriert, stellt das zweite die bei dem mündlichen Vortrag aufgetretenen Probleme in den Vordergrund.

Raster zu den im Endprodukt erkennbaren Prozessen

Probleme bei der Erstellung der Hausarbeit	Häufig Manchmal Selten Nie	Bei italienischen Studierenden	Bei nicht italienischen Studenten der Universität für Ausländer	Bei deutschsprachigen Erasmus-Studenten
Der Student hat Schwierigkeiten, das Thema zu wählen		Häufig	Häufig	Selten
Der Student ist nicht in der Lage selbstständig Nachforschungen zu treiben		Manchmal	Manchmal	Selten
Der Student kann die Seminararbeit nicht selbstständig gestalten		Manchmal	Manchmal	Nie

[41] Es sei hier kurz darauf hingewiesen, dass Beobachtungsraster (vgl. in der vorliegenden Arbeit das II. Raster) schon eine lange Tradition in der Fremdsprachendidaktik haben und eine herausragende Rolle – sowohl als Fremd- als auch als Selbstbeobachtung – auch in der sich in den letzten Jahren eines erneuten Interesses erfreuenden Aktionsforschung spielen. Wie bekannt, können sie unterschiedliche Gestalten annehmen und zu unterschiedlichen Zwecken im Unterricht angewandt werden. Vgl. u.a. http://www.mathe-online.at/mni/antraege/Endbericht_Rahmenprojekt.pdf (abgerufen am 06.01.09). Die beiden hier angebotenen quantitativen Raster fassen die Resultate von entsprechend individuell gestalteten einzelnen Rastern zusammen. Sie wurden von der Verfasserin entwickelt und nach der Korrektur der schriftlichen bzw. nach der Durchführung der mündlichen Prüfungen ausgefüllt.

Der Student rechnet bei der Verfassung des Textes mit dem ständigen Eingriff des Dozenten, insbesondere bei der Tilgung sprachlicher Fehler	Manchmal	Manchmal	Nie
Der Student hält sich in seiner Arbeit genau an das Thema und an die Methode des Seminars und zeigt keine Kreativität	Häufig	Häufig	Häufig
Der Student weicht in keinem Punkt von den vorgegebenen Texten ab und liefert keine persönliche, durchdachte Analyse	Manchmal	Manchmal	Selten

Das skizzierte Raster kann naturgemäß nur eine erste Orientierung bieten. Indem es die Häufigkeit erfasst, mit der in den verschiedenen Studentengruppen Schwierigkeiten bei der Gestaltung der schriftlichen Arbeit aufgetreten sind, liefert es einen ersten Hinweis darauf, wie die Lehrkraft bei den einzelnen Gruppen eingreifen kann, um deren Probleme effektiver zu beseitigen. Das Raster betont den Unterschied zwischen den (italienischen und ausländischen) Studierenden einerseits, die an der Universität immatrikuliert sind, und denjenigen, die andererseits nur eine kurze Zeit an der Universität im Rahmen des Erasmusprogramms verbringen. Erstere zeigen deutlich weniger Autonomie in den Hauptphasen der Arbeitsabfassung, und zwar bei der Themenwahl, der Durchführung der Nachforschungen, der Gestaltung des Textes sowie in den gelieferten Schlussfolgerungen. Dieser Unterschied ist überwiegend auf die verschiedenen Bildungssysteme zurückzuführen, denn in der deutschen Unterrichtspraxis wird dem eigenständigen Verfassen von schriftlichen (pseudo-wissenschaftlichen) Arbeiten mehr Bedeutung beigemessen als im italienischen; außerdem wird das selbstständige Schreiben dort schon früher geübt.

Auch für den mündlichen Vortrag wird ein entsprechendes Schema angeboten.

II. Beobachtungsraster – der mündliche Vortrag[42]

Probleme beim mündlichen Vortragen der Seminararbeit	**Häufig** **Manchmal** **Selten** **Nie**	**Bei italienischen Studierenden**	**Bei ausländischen Studenten der Universität für Ausländer**	**Bei deutschsprachigen Erasmus-Studenten**
Der Student hat sich anscheinend vorbereitet, verfügt aber nur teilweise über die (fach)sprachlichen Mittel, die ihm eine gute Präsentation ermöglichen könnten.		Manchmal	Manchmal	Nie
Der Student hat sich angemessen vorbereitet, spricht aber nicht besonders flüssig, denn er ist zu aufgeregt, wie seine Körpersprache deutlich zeigt (angespannt, steif, Verlegenheitsgesten, unsichere Haltung, undeutliche Aussprache). (Sozial- bzw. Persönlichkeitskompetenz sind mangelhaft, müssen gefördert werden).		Manchmal	Manchmal	Nie
Der Student stottert, hat sich nicht adäquat auf das mündliche Referat vorbereitet. Er hat diesen Prüfungsteil schlechthin unterschätzt (und seine mündlichen Kompetenzen entsprechend überbewertet). U.a. hat er kein Blatt mit Stichwörtern vorbereitet, das ihm bei der Rede helfen könnte.		Häufig	Häufig	Manchmal
Der Student versucht zu improvisieren, indem er sich beim Kommentieren auf den Text vor sich stützt. Das Ergebnis ist unbefriedigend, da sowohl (fach)sprachliche als auch situationsadäquate Kompetenzen fehlen. Er verfügt nicht über die nötige Zeit, um eine intralinguale Übersetzung von einem schriftlichen in ein mündliches Register zu gewährleisten.		Selten	Selten	Nie

[42] Es handelt sich um persönliche Beobachtungen, die von der Verfasserin während der mündlichen Prüfungen angestellt wurden. Sie stützen sich nicht – wie sonst üblich bei ähnlichen Studien – auf Bandaufnahmen, denn das Projekt entstand erst in einer zweiten Phase, als die Hausarbeiten schon präsentiert worden waren. Die vorliegenden Beobachtungen beruhen auf Notizen, die sich die Verfasserin während der jeweiligen mündlichen Gespräche gemacht hatte.

Der Student verwendet keine Fachbegriffe.	Selten	Selten	Selten
Wenn er frei redet, weist seine Rede eine übersichtliche Gliederung auf und seine Sprache ist korrekt und angemessen; wenn er aber nach dem Grund einer bestimmten Äußerung gefragt wird, hat der Studierende Schwierigkeiten, eine Antwort zu geben. Er hat sich nicht genügend auf die Gesprächssituation eingestellt (mangelnde Fähigkeit zur mündlichen Interaktion).	Manchmal	Selten	Nie
Der Student hält sich am Text fest, reproduziert auch in seiner Rede die komplexeren Satzbaupläne der schriftlichen Version, liefert keine weitergehende Reflexion, hat Schwierigkeiten beim Umformulieren.	Manchmal	Manchmal	Nie

An unserer Uni immatrikulierte italienische und nicht italienische Studierende zeigen auch in der mündlichen Vortragsweise ein ähnliches Verhalten, das als eine Folge des italienischen Bildungssystems (keine besondere Autonomie, kaum kritische Stellungnahmen zum gelernten Stoff etc.) zu betrachten ist. Im Anschluss an die oben aufgeführten Tabellen werden hier deswegen zwei unterschiedliche individuelle Raster zur Bewertung/Beurteilung einerseits des schriftlichen[43] und andererseits des mündlichen Prüfungsteils vorgeschlagen[44].

III. Beurteilungsphase - Schriftliche Arbeit (Berücksichtigung der Prozesse)

Vergeben werden die Noten 1 (sehr gut) – 4 (ungenügend)		
Der Student zeigt Autonomie in:	Themenwahl	Note 1-4
	Recherche und inhaltliche Vollständigkeit des Textes	Note 1-4
	Gestaltung des Textes	Note 1-4

[43] Vgl. *Rahmencurriculum*, Anhang 22, S. 102f.

[44] Die beiden letzteren Raster konzentrieren sich auf die Beurteilung von qualitativen Aspekten der studentischen Leistungen. Sie sind individuell gestaltet.

Der Student kann mit der Textsorte und mit dem Textmuster adäquat umgehen (Textaufbau, Kohärenz und Flüssigkeit; Methodenkompetenz)	Aufbau des Textes (Textmuster/Bauplan: Deckblatt mit Titel, Verfasser, Datum der Veranstaltung, Inhaltsverzeichnis, Einleitung, Hauptteil, Schluss, Literaturangaben, ggf. Quellen/ Abbildungen/ Grafiken/ Bilder)	Note 1-4
	Themenentfaltung (im Hauptteil und in der Schlussfolgerung)	Note 1-4
	Entsprechende, artikulierte syntaktische und textlinguistische Formen (kann adäquat vereinzelte Nominalisierungen und Nominalgruppen verwenden, sowie Funktionsverbgefüge und Passiv und Passivumschreibungen)	Note 1-4
	Lexikalische Wahl und Verwendung von Fachtermini (auch, wenngleich nicht immer konsequent verwendet, Wörter und Wendungen der Wissenschaftssprache, je nach Thema Fremd- und Fachwortschatz, Redemittel zur Realisierung von Sprachhandlungen)	Note 1-4
	Grammatische Korrektheit (manche sprachliche Fehler sind angesichts der Komplexität der Aufgabe zu erwarten und beeinträchtigen, soweit sie das Verständnis nicht unmöglich machen, nicht die Gesamtbeurteilung)	Note 1-4
Der Student zeigt Sozialkompetenz	Zusammenarbeit von mehreren Studierenden (z.B. haben sie zusammen ein Thema ausgewählt, haben zusammen recherchiert...) oder aber Kontaktaufnahme des Studierenden mit Sachverständigen, die ihm die von ihm benötigten Informationen liefern können	Note 1-4
Der Student zeigt Personenkompetenz	Eigenständige, originelle Interpretationen bzw. Schlussfolgerungen werden geliefert. Der Student verteidigt seine Meinung, indem er weiter argumentiert. Er zeigt, dass er Forschungsergebnisse relativ gut (wenn auch mit manchen Unklarheiten) darstellen und bis zu einem gewissen Grad miteinander vergleichen kann	Note 1-4

Trotz eingehender Beschäftigung in der italienischen Muttersprache mit literatur- und sprachwissenschaftlichen Themenbereichen[45], die in beiden BA-Studiengängen eine bedeutende Rolle spielen, zeigen die Studierenden erhebliche Schwierigkeiten, die erworbenen Kenntnisse bei der Erstellung einer zusammenhängenden Hausarbeit in der Fremdsprache konkret umzusetzen. Eine Seminararbeit im hier gemeinten Sinne stellt deshalb eine echte Herausforderung für sie dar, der sie sich manchmal nicht gewachsen fühlen. Dies zeigt aber umso deutlicher die Nützlichkeit bzw. Notwendigkeit einer solchen Aufgabe, die sowohl in der weiteren akademischen Laufbahn (z.B. beim Besuch eines MA-Kurses) als auch im beruflichen Werdegang unumgänglich ist, wie die ihr zugewiesene Rolle im *Rahmencurriculum* beweist.

IV. Beurteilungsphase - Mündlicher Vortrag[46] *(Berücksichtigung der Prozesse)*

Vergeben werden die Noten 1 (sehr gut) – 4 (ungenügend)			
	Zu bewertende Merkmale und geprüfte Kompetenzen	Kann-Beschreibung	Noten 1-4
Vortragsform	Flüssiger Vortrag. Eine gewisse Manuskriptabhängigkeit ist zu erwarten und beeinträchtigt nicht die Gesamtbewertung. Sprachliche Flüssigkeit. Reagiert adäquat auf die Stresssituation (Personenkompetenz).	Kann die in der Arbeit dargelegte Meinung begründen und zu unterschiedlichen Meinungen Stellung nehmen.	

[45] An unserer Universität werden auch Seminare angeboten, die sich ausschließlich mit Texterschließungsverfahren von unterschiedlichen Textsorten in der Muttersprache beschäftigen (das Seminar heißt viel versprechend „Tipologie testuali", d.h. Texttypologien bzw. Textsortentypen). Allerdings konzentrieren sich diese Lehrveranstaltungen, die maßgeblich zur Erlangung einer besseren schriftlichen Sprachkompetenz seitens der Studierenden beitragen, meist auf literarische Textsorten. Es wäre durchaus sinnvoll, dazu auch Seminare anzubieten, die die Schreibfertigkeit und das Umgehen mit akademischen Textsorten fördern. In der Fremdsprache wäre dies besonders für die Untersuchung von nicht literarischen Textsorten dringend erforderlich.

[46] Die vorliegende Tabelle entspricht mit kleinen Ergänzungen dem „Anhang 20b. Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge. B2." im *Rahmencurriculum*, vgl. *Rahmencurriculum*, S. 100f.

Aufbau a) Vortrag b) schriftliche Kurzfassung	Aufbau und Gliederung gut. Kleinere Mängel sind zu erwarten und beeinträchtigen nicht die Gesamtbewertung. Korrektes Umgehen mit der Textsorte und dem Textmuster (fächerübergreifende Kompetenz)	Kann mit Hilfe einer klaren Gliederung in Form von Stichworten kurz und zusammenhängend das in der schriftlichen Arbeit behandelte Thema wiedergeben.	
Sachliche und sprachliche Richtigkeit	Fakten und Zusammenhänge werden ohne Fehler dargestellt. (Fach- und Sprachkompetenz)	Kann über das Thema der Arbeit detailreich, sachlich und unter Verwendung passender Fachtermini berichten, selber nachfragen oder auf auch komplexe Fragen reagieren.	
Eigenaktivität	Deutliche Eigenaktivität, durch zwei beantwortete Kontrollfragen geprüft. (Hier ist die sprachliche Kompetenz zusammen mit der Fach- und Personen-Kompetenz im Spiel)	Kann spontan vom vorbereiteten Text abweichen und von den Zuhörern (der Lehrperson) aufgeworfene Fragen beantworten.	
Veranschaulichung	Deutliches Bemühen um anschauliche Gestaltung. Hier wird neben der Fähigkeit zu exemplifizieren auch der Umgang mit weiteren Textsorten (z.B. Tabellen) und anderen Medien (Methodenkompetenz) geprüft. Dabei spielt auch die Personenkompetenz eine Rolle, denn der Studierende versucht, auf die Fragen der Gesprächspartner einzugehen, indem er deren sprachliche und außersprachliche Signale korrekt zu entschlüsseln/ dekodieren versucht. Er kann schon verwendete Begriffe mit anderen Mitteln neu formulieren, um den Verständnislücken der Gesprächspartner entgegenzukommen	Kann sich alternativer Formulierungen bedienen, bzw. auf verschiedene Mittel zurückgreifen, um den Zuhörern eine Aussage verständlicher zu machen.	

Denkbar wäre außerdem die Erstellung eines Bewertungsrasters, das die positiven und negativen Seiten bei der Verfassung der Seminararbeit einerseits für die Studierenden und andererseits für die Lehrperson sammelt.

5. Seminararbeit für Sprachmittler, Schlüsselqualifikationen und *Rahmencurriculum*: Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Seminararbeit eine zentrale Rolle gerade im Studiengang für Sprachmittler einnehmen kann bzw. soll. Anhand von Beispielen wurde ferner belegt, dass die journalistische Sprache innerhalb des Ansatzes des *Rahmencurriculums* – trotz der in der Fachliteratur immer wieder rekurrierenden Kritiken – dabei im Mittelpunkt stehen kann. Journalistische Texte sind gerade im Sinne der vom *Rahmencurriculum* aufgestellten Kriterien vielfältig einsetzbar.

Der Umgang mit journalistischen Texten ist auf unterschiedliche Art und Weise möglich. Vorteile dieser Textsorten bestehen darin, dass der Gegenstand auf verständliche Weise dargeboten, die Themen alltäglich, aktuell und reich an interkulturellen Aspekten sind. Darüber hinaus können die Studierenden aus dem Aufbau der journalistischen Texte auch lernen, wie man einen eigenen, zusammenhängenden Text gestalten kann, wenn man sie zur Analyse entsprechend anleitet und ihnen dafür die Augen öffnet. Als Zwischenschritt zur Beschäftigung mit der Wissenschaftssprache (die sich die BA-Studierenden im *Studienbegleitenden Deutschunterricht* realistischerweise höchstens in den Hauptzügen aneignen können) scheint mir die journalistische Sprache adäquat zu sein[47]. Zudem können auch journalistische Texte aus zahlreichen wissenschaftlichen Perspektiven untersucht werden[48]. Im heutigen universitären Kontext, in dem die Studierenden immer häufiger Schwierigkeiten beim adäquaten selbstständigen Umgang mit den akademischen Textsorten aufweisen, könnte dies

[47] Es muss dabei berücksichtigt werden, dass die Palette journalistischer Textsorten ausgesprochen breit ist und auch sehr komplexe Genres einschließt, wie z.B. die Kolumne, die Glosse, den Essay. U.a. sei hier kurz erwähnt, dass der journalistische Essay einige der Probleme aufweist, die auch der wissenschaftliche bzw. der literarische Essay mit sich bringen. Dies wurde u.a. von Andrea Stadter gezeigt (vgl. Stadter in Ehlich/Steets 2003:66).

[48] Als nächsten Schritt plane ich, eine anonyme Umfrage unter den Studierenden durchzuführen und komplexere Raster zu entwerfen. Außerdem sollen die Seminararbeiten auch je nach Studentengruppe genauer untersucht werden.

den ersten Schritt zu einer bewussten wissenschaftlichen Kommunikation (Lehr-Lern-Situation) darstellen. Die Untersuchung der studentischen Beispieltexte zeigt, dass eine eingehendere Beschäftigung der Studierenden mit den journalistischen Textsorten zu bewussteren Erarbeitungsprozessen geführt hat, die sich nicht zuletzt in einem sowohl in Bezug auf die verwendete Sprache als auch auf den Textbauplan besseren Endprodukt widergespiegelt haben.

Schließlich versuchen die gelieferten Analyseraster, der heterogenen Zusammensetzung der Studenten in unserem Studiengang Rechnung zu tragen. Die vorgeschlagenen Bewertungsraster verstehen sich als erste Ansätze zur Miteinbeziehung der Soft-Skills in die Beurteilungsphase, unter spezieller Berücksichtigung der Fertigkeiten, die in diesem Studiengang besonders benötigt werden. Diese Raster sollen nun erprobt, die Ergebnisse untersucht und eine mögliche Anwendung auch für weitere Niveaus vorgeschlagen werden. In diesen Prozess müssen auch die Studierenden miteinbezogen werden, damit sie sich der verwendeten Kriterien bewusster werden und dementsprechend ihre Selbstbeurteilung verbessern können.

Ich möchte zuletzt kurz auf die Hauptveränderungen eingehen, die unser Studiengang ab dem akademischen Jahr 2008/2009 im Zuge der neuen Universitätsreform erfahren wird. Unsere Studierenden werden im Bachelor in Sprachmittlung weniger Sprachen lernen (zwei statt drei), aber dafür sind tiefere Sprach- und Methodenkompetenzen zu erwarten, denn sie werden die Fremdsprachen je drei Jahre lang lernen. Die Veränderung geht in Richtung Qualität (statt Quantität). Die Dozenten für Fremdsprachen haben diese Veränderung befürwortet. Unsere Kurse werden künftig in Semester unterteilt: Die erhöhte didaktische Kontinuität wird positive Einflüsse auf die theoretische und praktische Vorbereitung der Studenten haben. Darüber hinaus wird dadurch eine engere Zusammenarbeit zwischen Lektorat und Seminar erleichtert.

Es ist ferner als positiv zu betrachten, dass im *Masterstudiengang für Tourismus* zwei einjährige Fremdsprachen eingeführt werden, da so auch Studierenden, die sich hauptsächlich mit Italianistik beschäftigen, zumindest der Erwerb von Grundkenntnissen in zwei Fremdsprachen ermöglicht wird.

In diesem Zusammenhang darf man realistischerweise erwarten, dass sich die besseren Kenntnisse der Studierenden in den gewählten Fremdsprachen besonders positiv gerade auf jene komplexeren Aufgaben aus-

wirken werden, unter denen die Seminararbeit und das mündliche Referat ohne Zweifel eine herausragende Rolle spielen.

ANHANG 1

Unkorrigiert wiedergegebene Titel der untersuchten Seminararbeiten/Titoli delle tesine (non corretti)

Thema
1. U.N.O; Merkel macht deutschen Sitz im Sicherheitsrat zur Chefsache
2. Textsorte der Rezension: Vertiefung und Analyse von einigen Beispielen aus der italienischen und deutschsprachigen Presselandschaft
3. Natascha Kampusch: Das Interview des Mädchens
4. Analyse eines journalistischen Texts: „Urlaub wie bei Mamma“
5. Linguistische Analyse des Berichts
6. Die Sprache der Tageszeitungen: Analyse und Bedenken
7. Das Interview
8. Confronto tra un articolo italiano e un articolo tedesco
9. Vergleich unter drei verschiedenen Zeitungen. Der italienischen La Repubblica, der deutschen FAZ, der schweizerischen 20 Minuten. Wahl in der Schweiz mit dem Sieg der SVP
10. Un confronto stilistico tra una cronaca e un commento[49]
11. Tatsachen und Meinungen in der deutschen Presselandschaft. Ein stilistischer Vergleich zwischen den Darstellungsformen bericht & Glosse anhand von zwei konkreten Beispielen, die dasselbe Thema behandeln
12. Vergleich von tatsachenbetonten und meinungsbetonten Darstellungsformen anhand des Kommentars Gerechtigkeit für Schröder und des Berichts Bundestag entzieht Schröder das Vertrauen
13. Der Fall der Berliner Mauer
14. Sprachliche und stilistische Analyse einiger Pressetexte von dem russischen Schriftsteller Wladimir Kaminer
15. Interkulturelle Kommunikation: mögliche Übersetzungsprobleme
16. Proposta di traduzione dell’articolo „Millionen trauern um den Papst“ (Tagesspiegel, 4. April 2005) e commento
17. Übersetzung auf Italienisch ein deutscher Artikel über Sprachkritik in Deutschland und bezüglich Kommentar
18. “Schau mir in die Augen, mein Lieber!“ [Vergleich zwischen der it. und der dt. Fassung zwei Artikel aus der zweisprachigen Zeitschrift Contrasto]
19. Übersetzung und Kommentar des Artikels „Polen reicht Deutschland die Hand“
20. Anglizismen und Werbung
21. Der Purismus und die Weiße Rose: Kleine Einführung in zwei verschiedene Richtungen der Verwendung der Sprache im Nationalsozialismus
22. Einfluss der Anglizismen auf die deutsche Sprache
23. Die Werbung: Wurzeln und Entwicklung eines mächtiges Mittel

[49] Es handelt sich um eine deutschsprachige Erasmus-Studentin, die ihre Hausarbeit auf Italienisch verfasst hat. Aus diesem Grund ist auch der Titel ihrer Arbeit auf Italienisch.

24. Die Jugendsprache
25. Die lexikalischen Besonderheiten der Sprache des Nationalsozialismus
26. Der menschliche Eingriff auf die Sprache
27. Willy Brandt und die Ostpolitik
28. Grüner Lebensstil: Wie sich der Oeko-Trend neue Märkte erobert
29. Die schweizerische Unabhängigkeit und die Tell-Sage
30. Die Wiedervereinigung Deutschlands
31. Die Dreiländerbrücke
32. Bertolt Brechts Liebeslyrik
33. Notaufnahmelager Marienfelde: der Raum für Julia Francks Roman „Lagerfeuer"

ANHANG 2

Vorschläge für die Titel der Hausarbeiten/Proposte di titoli per le tesine per il Corso di Lingua e Traduzione Tedesca II

1. Difficoltà specifiche poste dalla traduzione di un determinato genere giornalistico dal tedesco all'italiano (sulla base di un esempio concreto di testo proveniente da un giornale tedesco e tradotto in italiano in un giornale italiano). Analisi delle cause e proposte per la soluzione (con riferimento a teorie della traduzione)
2. Proposta di traduzione di un determinato articolo dal tedesco all'italiano e commento alla traduzione (con riferimento a specificità dei giornali e a teorie della traduzione)
3. Commento della traduzione in italiano di un articolo tedesco (ipotesi sulle scelte traduttive operate (anche a seconda del genere testuale giornalistico). Bibliografia utile: D. Lorenz, *Journalismus*, Tübingen, Metzler, 2002; W. von La Roche, *Handbuch des praktischen Journalismus*, Berlin, Econ (Ulstein), 2006[17], C. Mast, (Hg.), *ABC des Journalismus. Ein Handbuch*, Konstanz, UVK, 2004[10], O. Bergamini, *La democrazia della stampa*, Bari, Laterza, 2006.
4. Confronto stilistico tra due articoli giornalistici sullo stesso tema in testate diverse (per esempio un *Bericht* e un *Kommentar*, un *Interview* e una *Meldung*…; ma anche: un commento italiano e un commento tedesco sullo stesso tema; un *Bericht* su un testo tedesco e su un testo austriaco/svizzero sullo stesso tema…). Bibliografia utile su qs.: G. Wolff, *Deutsche Sprachgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Tübingen und Basel, Francke, 2004[5]; U. Fix, H. Poethe, G. Yos, *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, u. Mitarbeit von R. Geier, Frankfurt/M. Lang 2001; K. Kessel, S. Reimann, *Basiswissen deutsche Gegenwartssprache* Tübingen, Francke, 2005.
5. Trattazione di un aspetto specifico della lingua tedesca contemporanea o di un settore specifico, di un *Textmuster* (o esemplificata nella lingua di un determinato genere: per es. *Nachruf*, *Programmvorschau* in TV-Filmen…) e confronto (eventualmente) con l'italiano (cfr. U. Fix, A. Poethe, G. Yos, *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger*, 2001, K. Kessel, S. Reimann, *Basiswissen deutsche Gegenwartssprache*, 2005). Fare eventualmente ipotesi di tipo storico (p.es. esempi da A. Linke, M. Nussbaumer, P. R. Portmann, *Studienbuch Linguistik,* Niemeyer, 2004: evoluzione diacronica)
6. Riflessioni su un determinato aspetto della lingua tedesca (W. Schmidt, *Deutsche Sprachgeschichte*, G. Wolff, *Deutsche Sprachgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Tübingen und Basel, Francke, 2004[5], S. B. Coletsos, *Storia della lingua tedesca*, Rosenberg & Selliers, K. Kessel, S. Reimann, *Basiswissen deutsche Gegenwartssprache*, Tübingen u. Basel, Francke, 2005, H. Glück, H. Sauer, *Gegenwartsdeutsch*, Tübingen, Metzler, 1997) esemplificato magari alla luce di alcuni articoli giornalistici riportati in appendice (ma anche di altri testi,

sia di tipo letterario, per es. racconti brevi, sia di tipo pragmatico).

7. Riflessioni su aspetti culturali della Germania riflessi in particolari forme linguistiche (soprattutto di tipo lessicale). Bibliografia consigliata: V. Vannuccini, F. Pedrazzi, *Piccolo viaggio nell'anima tedesca*, Bologna, Feltrinelli, 2003; S. Bosco Coletsos, *Le parole del tedesco*, Milano, BUR, 1993; S. Heusinger, *Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache*, München, W. Fink, 2004; L. Rega, *La traduzione letteraria. Aspetti e problemi*, Torino, UTET, 2001.
8. Riflessioni su un particolare uso della lingua tedesca (p.es. uso di sms, weblogs, ma anche: lingua del nazismo…). Sui nuovi media e sul linguaggio giovanile: Sandro M. Moraldo (tra gli altri, saggio contenuto in *Deutsch aktuell*, a cura di S. M. Moraldo e M. Soffritti, Roma, Carocci, 2004), studi compiuti dal prof. Schlobinski (materiale reperibile anche in internet, p. es. al sito http://www.bpb.de/publikationen). Sulla lingua del nazismo, si vedano tra gli altri i testi indicati al punto 4.
9. Storia del giornalismo: aspetti culturali (eventualmente in ottica contrastiva Italia-Germania).
10. Analisi di alcuni articoli (con attenzione al loro stile) di uno scrittore o giornalista di lingua tedesca (p.es.: Karl Kraus, Theodor Fontane, Kurt Tucholsky, Günther Wallraff).
11. Temi di tipo letterario. Esempi di temi possibili (tra i mille altri ipotizzabili): il ruolo del linguaggio della *Bild-Zeitung* in *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* di Heinrich Böll; oppure: importanza dei giornali e del loro linguaggio in *Im Krebsgang* di Günther Grass. (i temi possono anche essere più circoscritti e limitarsi, per tesine di dimensioni ridotte, a singole parti dell'opera, p.es. un capitolo et sim.).
12. Altri temi scelti dallo studente legati alla lingua e alla cultura tedesca moderne e contemporanee.

Si consiglia inoltre di fare riferimento alla ulteriore bibliografia indicata sul programma d'esame, soprattutto per quanto riguarda approfondimenti di tipo linguistico.

Si possono anche utilizzare materiali provenienti dal web, di cui va comunque sempre citata la fonte. Cfr. file allegato (in tedesco) con indicazioni delle regole da seguire per la stesura di una tesina in lingua tedesca.

BIBLIOGRAPHIE

APELTAUER, E., 2007. „Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund". *InfoDaF* 34, S. 3-36.

AUTORENTEAM UNTER DER LEITUNG VON LÉVY-HILLERICH, D. und TÖNSHOFF, W., 2006. *Rahmencurriculum für DaF im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*, Krakau: Goethe-Institut und Plzen: Fraus.

BALLWEG, S., „Wann ist die nächste Sprechstunde? – Betreuung und Beratung im Online Writing Lab". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 18 S. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Ballweg2.htm (abgerufen am 12.12.08).

BRINKER, K., 2005[6]. *Linguistische Textanalyse*, Berlin: Schmidt.

BUFFAGNI, C. und BIRK, A., 2008. *Germania periodica. Imparare il tedesco sui giornali*, Pisa: Pacini.

EHLICH, K., 2006. „Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit?". In: EHLICH, K. und HELLER, D. (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, S. 17-38, Berlin New York: Peter Lang.

EHLICH, K., 2003. „Universitäre Textarten, universitäre Struktur". In: EHLICH, K. und STEETS, A., *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, S. 13-28, Berlin New York: de Gruyter.

ELVESTAD, E. und BLEKESAUNE, A., 2008. „Newspaper Readers in Europe. A Multilevel Study of Individual and National Differences". *European Journal of Communication* 23(4), S. 425-447.

EßER, R., 1997. *„Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat." Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium.

EUROPARAT, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.

FEARNS, A., 2003⁴. „Fachsprachunterricht". In: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.169-174, Tübingen u. Basel: Francke.

FLOWERDEW, J. und LI, Yongyan, 2007. „Plagiarism and second language writing in an electronic age". *Annual Review of Applied Linguistics* 27, S. 161-183.

GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L., 2002 u. 2005. *Profile deutsch* und *Profile deutsch neu*, Berlin: Langenscheidt.

GRIESHAMMER, E., ZIMMERMANN, J., *Positionspapier. Argumente für die Etablierung von Schreibberatung an Hochschulen* (am 15.12.08 unter folgender Adresse heruntergeladen: http://www.textlabor.tu-berlin.de/uploads/media/Positionspapier_zur_ Schreibberatung.pdf)

GUCKELSBERGER, S., 2006. «Zur kommunikativen Struktur von mündlichen Referaten in universitären Lehrveranstaltungen». In: EHLICH, K. und HELLER, D. (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, S. 147-174, Berlin New York: Peter Lang.

HÄUSERMANN, J., 2006². *Journalistisches Texten. Sprachliche Grundlagen für professionelles Informieren*, Konstanz, UVK.

HELBIG, G., GÖTZE, L., HENRICI, G., KRUMM, H.-J., 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2 Halbbände, Berlin New York: de Gruyter.

HORNUNG, A., 2003. „Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden". In: EHLICH, K. und STEETS, A., *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, S. 347-367, Berlin New York: de Gruyter.

HORNUNG, A., 2008. „Syntax- und Textkompetenz". *Fremdsprache Deutsch* 39, S. 34-39

HUFEISEN, B., 2008. „Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifik von Textsorten". *Fremdsprache Deutsch* 39, S. 50-54.

JAEGER, D., NIED CURCIO, M., SCHLANSTEIN, L., 2007. „Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen". *InfoDaF* 34: 4, S. 390-402.

KAST, B., 1999. *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*, Goethe Institut München: Langenscheidt.

KAUTZ, U., 1996. *Handbuch des Übersetzers und Dolmetschers*, München: Iudicium Goethe Institut.

KÜHN, P., 2001. „Auswahlkriterien für Fach- und Sachtexte im Deutschunterricht", in HELBIG, G., GÖTZE, L., HENRICI, G., KRUMM, H.-J., *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2 Halbbände, II. Halbband, S. 1262-1272, Berlin New York: de Gruyter.

LÉVY-HILLERICH, D. und KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. (Hg.), 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben*, Plzen: Fraus.

LÜGER, H. H., 1995². *Pressesprache*, Tübingen: Niemeyer

MITTELBERG, E., 1970. *Sprache in der Boulevardpresse*, Stuttgart: Klett.

NEULAND, E., 2007. „Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge". *Info DaF* 34, 4, S. 428-438.

PORTMANN, P.R., 1991. *Schreiben und lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*, Tübingen: Niemeyer.

ROCHE, J., 2005. *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*, Tübingen u. Basel: Francke.

SERENA, S., „Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachunterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick", herunterzuladen aus: http://www.dswi.org/documents/Serena.pdf

SOFFRITTI, M., 2006. „Textlinguistik und Texte: Was bestimmt das Tempo der Entwicklung?", in: Foschi Albert, M., Hepp, M., Neuland, E. (Hg.), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*, München: Iudicium.

SOFFRITTI, M., 2004. „Wissenschaft und Sachkenntnis im Internet – Formen der Popularisierung im heutigen Deutsch", in: Moraldo, S.M. und Soffritti, M. (Hg.), *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*, Rom: Carocci.

STARKE, G., ZUCHEWICZ, T., 2003. *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt/M.: Lang.

STEZANO COTELO, K., 2006. „Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen", in: Ehlich, K. und Heller, D. (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, S. 87-114, Berlin New York: Lang.

VOGEL, K., 2003⁴. „Fremdsprachenunterricht an Hochschulen“, in: BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J., (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 214-218, Tübingen u. Basel: Francke.

WÜEST, J., 2005. „Textarbeit im Fremdsprachenunterricht für Anfänger“, in: ADAMZIK, K. und KRAUSE, W.-D., *Text-Arbeiten*, S. 85-96, Tübingen: Narr Francke Attempto.



Entwicklung von Schlüsselqualifikationen durch Präsentation von Minireferaten und Projekten: ein Erfahrungsbericht aus der Ausländeruniversität Siena

Sonja Hoesch

Universität für Ausländer, Siena

Im Rahmen des Studiengangs „Mediazione linguistica" (Sprachmittlung) an der Universität für Ausländer in Siena wurde im Lektorat verstärkt das Kurzreferat bzw. Minireferat eingesetzt, die das Ergebnis von Miniprojekten waren. Der wiederholte Einsatz wird damit begründet, dass diese Übungsform in besonderem Maße den Prinzipien eines neuen studienbegleitenden Unterrichts entspricht, der eine ideale Vorbereitung für die künftigen Aufgabenbereiche und die Berufswelt der Studenten darstellt. Man versteht es als gezielte Schulung von Fremdsprachenkompetenz, interkultureller Kompetenz und fachlicher Kompetenz, die in der Entwicklung einer „Europakompetenz" zusammenfließen sollen. Das Referieren ist nicht nur Bindeglied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, sondern auch Ergebnis einer höchst autonomen Bearbeitung eines Themenbereichs, was im Laufe eines langen Qualifizierungsprozesses zu größtmöglicher Handlungskompetenz führen soll.

Anhand der Beobachtungen, die in einer ersten Phase während der Projekte und Referate angestellt wurden, entstanden Beurteilungsraster für die entsprechenden Kompetenzbereiche wie Medienkompetenz, Methodenkompetenz, Präsentationskompetenz, Sozialkompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Selbstkompetenz, Fachsprachenkompetenz und zuletzt die Kompetenz in nonverbaler Kommunikation, mit denen jeweils Punkte von 3-0 vergeben werden können. Dieser Beurteilungsvorschlag (Vorschlag der Leistungsmessung) kam in Siena jetzt erstmals zum Einsatz. In einer zweiten Phase soll diese Form der Beurteilung ausgebaut und verfeinert werden und auch zur gegenseitigen Bewertung durch die Studenten selbst angewendet werden.

Nell'ambito del corso di laurea in Mediazione linguistica all'Università per stranieri di Siena ci si è frequentemente avvalsi, durante le lezioni del lettorato, della relazione breve o minirelazione, quale risultato di un piccolo progetto assegnato allo studente. Si ritiene che questa forma di esercizio risponda alle esigenze di un insegnamento di lingua adatto a tutte le facoltà, che sia la preparazione ideale per i compiti futuri e per il mondo del lavoro. Questo metodo va inteso come formazione di più competenze, quella linguistica, quella interculturale e quella professionale, che dovrebbero formare la "Competenza europea", intersezione tra le tre sopra citate. Tenere una relazione non è solo l'anello di congiunzione tra oralità e testo scritto, ma anche il risultato di un elaborato autonomo su un determinato argomento, che dovrebbe condurre, nel corso di un lungo processo di qualificazione, alla massima competenza dell'agire.

Sulla base delle osservazioni svolte durante la prima fase di svolgimento dei piccoli progetti durante il lettorato, ognuno dei quali concluso con una relazione breve, è stato possibile redigere una serie di griglie di valutazione. Tali griglie si differenziano a seconda della sfera di competenze valutata, otto nel complesso, relative competenza sui media, competenza di metodo, competenza di presentazione, competenza sociale, competenza interculturale, auto-competenza, competenza di linguaggio tecnico ed infine competenza in comunicazione non verbale. Ad ognuna di esse può essere assegnato un punteggio tra tre e zero. Questa proposta di valutazione è stata impiegata per la prima volta in questo anno accademico. In una fase successiva le voci di giudizio all'interno di ogni griglia sono state rielaborate e migliorate, e verranno applicate, in via sperimentale, anche alla valutazione reciproca tra gli studenti.

The report or mini-report is used frequently in the language component of the master´s degree in Linguistics and Mediation at the University for Foreigners in Sienna. This approach has been chosen because it corresponds in a suitable way to the needs of all students providing an ideal preparation for them in their future world of work. This task trains students in multiple skills: in order to produce a report, students must demonstrate intercultural and professional competence as well as competence in the language itself. Writing a report is not only a link between spoken and written linguistic competencies but is also the result of an individually processed topic, a process which over a lengthy period of qualification should lead to the highest level of productive competence.

Based on the observations made during the first phase of small projects developed during the foreign language component of the degree, each student wrote an appropriate short report, from which it was possible to draft a set of evaluation grids. These grids differ according to the area of skilled assessed, eight overall: competence in the media, competence in methods, presentation skills, social skills, intercultural competence, self-competence, competence in technical jargon and finally competence in non-verbal communication. A score ranging from 3 to 0 is then assigned to each of them. This type of assessment was used by the teacher for the first time in a modified way. In a second trial phase, the items in each grid will be not only expanded and refined but also used by the students themselves in a process of mutual evaluation.

Einleitung

Der Begriff *Referat* mit seiner Bedeutung als *Abhandlung über ein bestimmtes Thema, die vor Fachleuten vorgetragen wird*[1], muss im Sinne einer modernen (studienbegleitenden) Fremdsprachendidaktik als obsolet angesehen werden und sollte daher erweitert werden. Warum und wie die Fähigkeit, ein Referat zu halten, als Schlüsselqualifikation[2] (vgl. Mertens 1974: 36-43 WWW-Dokument) angesehen werden kann, soll die vorliegende Arbeit mit einem Praxisbeispiel und einem Vorschlag eines Beurteilungsschemas für *Mündlichkeit*[3] (Bausch 1971: 10) besser illustrieren. Dieses Beurteilungsschema kam im Rahmen des Lektorats an der Universität für Ausländer anhand erster Beobachtungen zustande, die während verschiedener Miniprojekte mit anschließendem Kurzreferat gemacht werden konnten. Das Schema wurde am Ende des Sommersemesters zum ersten Mal teilweise zur Beurteilung herangezogen.

1. Einsatz von Kurzreferaten[4] im Lektorat an der Universität für Ausländer in Siena

Im Rahmen der Studiengänge an der Universität für Ausländer (wie etwa in *Mediazione linguistica e culturale*, ein Studiengang, der zu Kultur- und Sprachmittlern im Bereich Tourismus und interkulturellen Kontexten ausbildet) gehört Deutsch zu einer der wählbaren europäischen Sprachen. Die Miniprojekte im Lektorat sollen der verstärkten Forderung der Universität nach Interkulturalität gerecht werden und (außer einer idealen Vorbereitung für die externen Zertifizierungen[5]) zur Europafähigkeit im Sinne eines Eurotrainings ausbilden. Eine Graphik von Köbernik defi-

---

[1] Duden, Bedeutungswörterbuch (1985). Auch das Kompaktwörterbuch *Deutsch als Fremdsprache* von Pons (2005) definiert Referat sehr allgemein: „Ein [kurzer] mündlicher Vortrag, dem ein ausgearbeiteter Text über ein Thema zugrunde liegt."

[2] Der Begriff Schlüsselqualifikation wurde in den siebziger Jahren von Dieter Mertens geprägt. Er war damaliger Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

[3] Bausch (1971) führt in einem Vorschlag zu einer Typik der gesprochenen Sprache an, dass Sprachmaterial unter anderem die Bedingung erfüllen muss, dass es frei, d. h. nicht rhetorisch aufbereitet gesprochen ist. Diese Bedingung schließe jedoch nur Texte aus, die abgelesen oder auswendig gelernt würden. Bausch: Vorschlag einer Typik der gesprochenen Sprache.

[4] Unter Kurzreferat werden hier mündliche Minireferate verstanden.

[5] Vgl. ÖSD (2007). Modellsatz Oberstufe C1 enthält als Aufgabe ein Kurzreferat im mündlichen Teil.

niert diese Begriffe sehr klar „Klienten“ und „Agenten“[6] - wie etwa Guckelsberger (2005: 40 u. 61) die Handelnden und Rezipienten definiert, sind in diesen Miniprojekten Studierende nichtdeutscher Muttersprache aus verschiedenen Kulturen[7], d.h. der Großteil der Teilnehmer waren Italiener, die Minderheit bildeten Teilnehmer aus Afrika, Asien und Osteuropa.

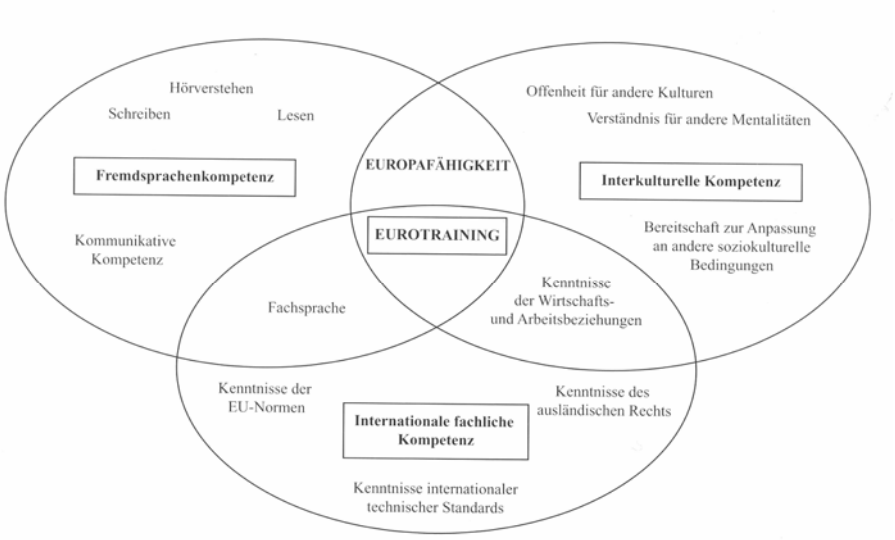


Abb. 1: *Europafähigkeit und Eurotraining nach Köbernik im Rahmencurriculum des Goethe-Instituts Krakau (2006: 30)*

Neben dem Ziel der Europafähigkeit und der Interkulturalität soll bei den Miniprojekten mit Kurzreferat für die künftigen Sprachmittler auch fachbezogener Deutschunterricht durch eine Fachsprachenvermittlung in Grundlagen gewährleistet werden. Dabei sollen folgende Fähigkeiten (vgl. Fluck 1996: 143) trainiert werden:

---

[6] Guckelsberger spricht in ihrer Dissertation vom Referat als einer Diskursart zwischen Professionalisierung und Professionalität, der Aneignung von Fachwissen einerseits und der Aneignung von Methodenwissen und Text- und Diskursartenwissen). Studenten sind dabei gleichzeitig Klienten aber auch Agenten, handeln einerseits selbst und andererseits profitieren sie von der Darbietung der anderen.

[7] Die Ausnahme bildet die sehr seltene Teilnahme von Erasmusstudenten deutscher Muttersprache.

- Rezeption/Erfassen von fachsprachlichen Texten (passive Lesekompetenz für Fachliteratur mit und ohne Wörterbuch)
- Rezeption/Erfassen gesprochener Fachsprache (fachsprachliche Vorträge und Seminare, Anleitungen, etc.)
- Aktives Vermögen über fachliche Themen sprechen und dann in der Folge schreiben zu können (Referate, Prüfungen, Veröffentlichungen etc.).

Die im Lektorat eingesetzte integrierende Methode, das Lernen durch Lehren[8], soll in hohem Maße sichern, dass der Lerner zum aktiven „(Sprach)Handeln" angehalten ist. Die dargestellte Arbeitsform „Kurzreferat" wird als Miniprojekt (mit dem Ziel des Referierens über ein mehr oder weniger wissenschaftliches Thema in Kleingruppen) durchgeführt und hat sich im Deutschunterricht an der Universität Siena als höchst motivierend erwiesen. Diese offene Arbeitsform bezieht nicht nur alle sprachlichen Kompetenzen und deren Förderung (Hör- und Leseverstehen, in letzter Zeit auch Sehverstehen, Schreiben, Sprechen sowie die Herausbildung einer Fachsprache oder Wissenschaftssprache) mit ein, sondern bewirkt außerdem ein Zusammenspiel mit anderen „außersprachlichen" Komponenten, zu denen soziale Kompetenz und Teambildung, Präsentationskompetenz, Fachwissen, Interkulturalität, Methodenkompetenz sowie die Vermittlung und der Erwerb von Lernstrategien gehören. Ziel war es, einen neuen (Praxis-) Zugang zum Fachgebiet und zu den späteren beruflichen Aufgaben nach dem Studium zu erleichtern. Dabei sollte das Prinzip des mehrkanaligen Lernens besonders bei der anschließenden Präsentation gewahrt werden.

Die Gestaltung des Unterrichts zielt im Idealfall auf eine Handlungskompetenz in der Fremdsprache – hier Deutsch - ab, die sich im Schnittpunkt von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz und Interkultureller Kompetenz befindet. Als Arbeitsgrundlage für die Miniprojekte an der Universität für Ausländer in Siena dienten den Arbeitsgruppen Texte, die dann bearbeitet bzw. exzerpiert wurden. Das Referat soll von den Studenten als Zusammenführung von rezeptiven, produktiven Kompetenzen und in der Folge auch Hand-

[8] Studentengruppen vermitteln einen Abschnitt eines neuen Wissensgebietes an ihre Studienkollegen.

lungskompetenzen verstanden werden, wie sie wie folgt im Rahmencurriculum des Goethe Instituts Karakau (2006: 2) verankert sind:

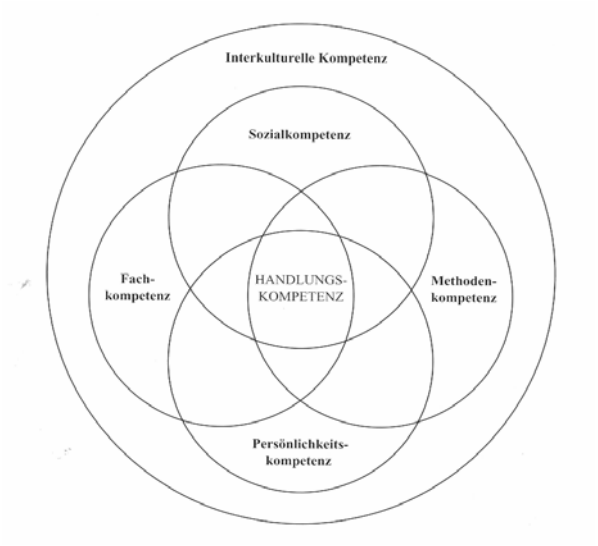


Abb. 2 *„Handlungskompetenz" als Schnittpunkt von Kompetenzen*

Doch dieses Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz mit seiner Vielzahl an Komponenten führt unweigerlich zum Dilemma einer adäquaten Leistungsmessung. Den Studenten wurde anhand dieses Modells klar gemacht, was alles in die Leistungsbeurteilung für mündliche Leistungen im Lektorat einfließt. Durch den europäischen Referenzrahmen haben Lehrende und Lernende gezielt Anhaltspunkte erhalten, was und wie etwas in einer Fremdsprache erbracht werden soll. Das Rahmencurriculum des Goethe Institut Krakau (2006: 99-101) geht noch einen Schritt weiter und präsentiert unter anderem Beobachtungsraster ohne Punkte-Skalierung, die die Deskriptoren aus Profile Deutsch (2002: 154 ff) für den Studienbegleitenden Deutschunterricht adaptieren. Auch Berkemann (2006: 159) entwirft basierend auf dem Zürcher Textanalyseraster einen Kriterienraster für die Analyse von mündlichen Präsentationen, allerdings auch hier ohne Skalierung.

2. Das Referat als Bindungsglied zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Wenn man Handlungskompetenz in den Mittelpunkt stellt ist es schwer, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu trennen[9]. Die Mündlichkeit bzw. das Referat ist ein Ergebnis eines rezeptiven und dann produktiven (schriftlichen) Prozesses bzw. ein Produkt inmitten von Wechselwirkungen rezeptiver und produktiver Prozesse.

Der Text (einerseits der Ausgangstext, der zum Beispiel im Lektorat bearbeitet wird, andererseits der Text, der als Sprechervorlage entsteht) steht zwischen dem Hörer und dem Sprecher und ist das Verbindungsglied in einer „zerdehnten Sprechsituation“[10]. Sehr anschaulich werden die unterschiedlichen Sprechsituationen von Berkemeier (2006:55) dargestellt:

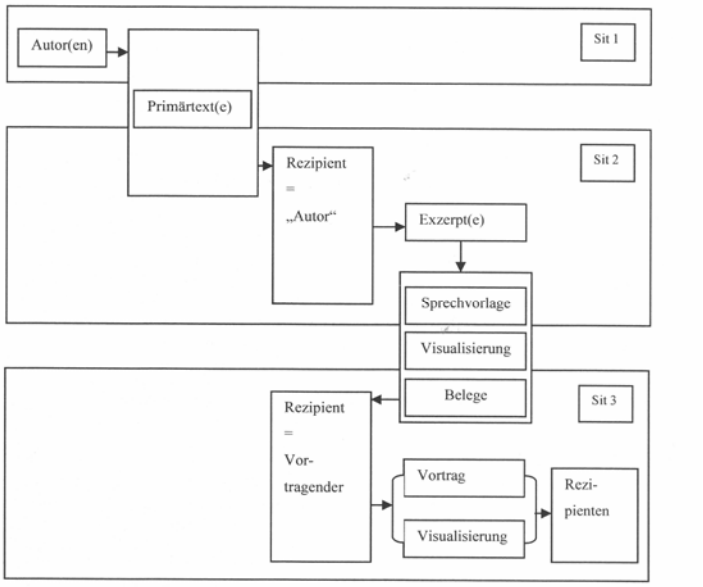


Abb. 3: *Sprechsituationen*

[9] Der für das Lektorat entstandene Beurteilungsvorschlag sieht ebenfalls keine scharfe Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vor.

[10] Vgl. hierzu Ehlichs Textbegriff (1984) zitiert nach Berkemeier (2006: 54)

Referate entstehen nach Berkemeier (2006:54-55) in einer Sprechsituation, bei der die Rezipienten bzw. das Publikum nicht anwesend sind. In der Folge wird der Primärtext der Sprechsituation 1 rezipiert, wobei der Vortragende auch Autor des Primärtextes sein kann. Danach entsteht eine Sprechvorlage basierend auf dem Primärtext oder schon auf dem Exzerpt (wie im Falle der im Lektorat durchgeführten Gruppenarbeiten). In der Sprechsituation 3 schickt der Vortragende einerseits Information aus, andererseits ist er Rezipient dieser überlieferten Sprechvorlage[11]. Auf ihrer Basis wird die mündliche Präsentation mit einer eventuellen Visualisierung[12] realisiert, die beide von den Rezipienten bzw. dem Publikum aufgenommen werden.

Diese Ansiedelung zwischen Text und Diskurs bedeutet in der Realität, dass - bei den Präsentationen je nach Niveau des Sprechers und dessen Herkunft - schriftliche oder mündliche Formulierungselemente dominieren. Da es sich bei den Miniprojekten an der Universität für Ausländer in Siena um sprachliche (mündliche und schriftliche) Leistungen und Lernprozesse von nicht deutschsprachigen Studenten handelt, waren die schriftlichen Elemente dominierender und stichpunktartige Sprechvorlagen-Formulierungen seltener, obwohl das zum Teil ein von der Lektorin vorgegebenes Referatskriterium war.

3. Das Referat als Übungsform in einem langen Qualifizierungsprozess

> „Wer das Thema des Referates gleich zu Beginn verrät (womöglich durch Tafelanschrieb oder ähnlich aufdringliches Verhalten) nimmt den Zuhörern die Chance, dies mit kriminalistischen Methoden selbst herauszufinden – und das kann doch soo spannend sein“ (Zimmermann: 1998)

Diese erheiternde Anleitung zum schlechten Referat steht exemplarisch für eine Situation, die man auch im Hochschulstudium antreffen kann. Als sympathische Provokation fordert sie sowohl die Lehrkraft als

---

[11] Die Sprechervorlage kann ausformuliert oder nur eine schriftliche Stichpunkliste sein, wobei bei der erstgenannten sowohl eine inhaltliche als auch eine sprachliche Vorbereitung im Mittelpunkt steht, während bei der zweiten die inhaltliche Formulierungsarbeit nur teilweise gegeben ist.

[12] „Da die Vorlage schriftlich, die Präsentation aber mündlich ist, erweitert der Vortrag die Vorlage notwendigerweise um sprecherische und nonverbale Ausdrucksmittel (selbst wenn sie vollständig abgelesen wird) und kann außerdem multi-medial mittels Handout, Folie, Tonbeispiel etc. gestützt werden“. Berkemeier (2006: 56f.)

auch den Studenten auf, aus Fehlern zu lernen, und hebt den Übungscharakter des Referats hervor.

Im Lektorat wird diese Arbeitsform als Vorbereitung in einem Prozess gesehen, der nicht nur zu wissenschaftlicher Handlungsfähigkeit hinführen soll, sondern auch eine spätere berufliche Qualifizierung gerade durch den Erwerb dieser Schlüsselqualifikation des mündlichen Präsentierens[13] gewährleisten soll. Ein wichtiger Punkt dabei ist, dass mündliche Referate (als Vorbereitung für das Erstellen eines wissenschaftlichen Vortrags oder für eine wissenschaftliche Diskussion im Rahmen eines Seminars oder im Lektorat) nicht nur zur Professionalisierung des Referenten dienen sollen, sondern auch zu einer Qualifizierung der Mitstudierenden. [14] Zu den zahlreichen Zielen eines Referates zählt nicht nur der Erwerb und die Umsetzung von Präsentationstechniken, sondern auch eine intensive und autonome[15] Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema, wobei die Fähigkeit geschult werden soll, Wissensinhalte auch in der (studienbegleitenden) Fremdsprache Deutsch von einer kritischen Warte zu betrachten und aufzubereiten, eigene Gedanken dazu zu entwickeln, eine Kompetenz, die im späteren Berufleben in vielen Berufsfeldern im Mittelpunkt stehen wird. Darin begründet sich wiederum der hohe Stellenwert des Referats im Rahmen des studienbegleitenden Unterrichts.

4. Praxisbezogene Miniprojektvorschläge für das mündliche Referat

Je nach Niveau, Gruppengröße und spezifischen Anforderungen an die Studenten (bedingt durch den Studiengang) steht es der Lehrkraft frei, die

---

[13] Guckelsberger (2005: 44f) betont, dass keine andere universitäre Diskursart das Spannungsverhältnis von Professionalisierung (als Erwerbsprozess) und Professionalität (als Ergebnis dieses Erwerbsprozess) so deutlich erkennen lässt wie das Referat. Das Gelingen und Misslingen haben daher nicht nur Auswirkungen auf die individuelle Professionalisierung, sondern auch auf die des Publikums.

[14] Dabei kommt es zu einer Mehrfachadressierung, d.h. der Referierende wendet sich nicht nur an den Dozenten, sondern gleichzeitig auch an ein Publikum von Mitstudierenden (im Gegensatz zu schriftlichen Arbeiten, die sich nur an den Dozenten richten), die sich wahrscheinlich auf einem ähnlichen Wissenstand wie der Referierende befinden. Daraus definieren sich auch die Anforderungskriterien eines Referats. Es muss sprachlich für das Publikum verständlich sein und nicht nur für den Fachmann verständlich gemacht werden (d. h. es müssen z.B. Fachtermini paraphrasiert oder erklärt werden). Vgl. Guckelsberger (2005: 40ff)

[15] Autonom bedeutet hier das autonome Handeln in der Gruppe, das nahezu ohne bzw. nur durch geringe Mithilfe und Beratung der Lehrkraft geschieht.

Projektform auszuwählen. Dabei haben sich folgende Formen als geeignet erwiesen:

- *Das vorgegebene, stark geleitete Projekt*: Dabei ist die Lehrkraft Projektleiter, gibt das Thema vor bzw. stellt bereits einen Fragenkatalog zum gewählten Thema zusammen oder wählt (wissenschaftliche Fach-)Texte aus. Diese Form eignet sich ebenso für die niedrigen Niveaustufen (A1 und A2 des europäischen Referenzrahmens), also für Anfänger, die noch nicht so autonom mit der Sprache umgehen können. Dafür müssen allerdings Fragen- und Aufgabenstellungen eindeutig ausformuliert sein, um die Orientierung zu erleichtern. Zum Angebot der Lehrkraft sollte auch die Vermittlung von Lernstrategien und Methoden gehören, die später ausgebaut und weiter gesteuert werden können. Statt stark fachwissenschaftlichen Themen bietet sich ein landeskundliches Projekt an, in dem es vorrangig um eine versprachlichte Informationsfindung geht.[16]
- *Das freie Projekt*: Dieses Projekt sieht eine offene Themenwahl für den Studenten vor, die Projektleitung liegt bereits größtenteils beim Studenten. Die Lehrkraft sollte sich als Tutor, Lernberater und Coach[17](vgl. Hornung 2003:39) verstehen, der bei der Auswahl der Methoden und Lernstrategien weiterhilft und einen Weg aus einer Sackgasse aufzeigt. Trotzdem ist Fremdkorrektur wichtig, d.h. die Lehrkraft korrigiert mit explizitem und implizitem Korrekturverhalten oder initiiert die Autokorrektur, die besonders ab Niveaustufe B1 sehr förderlich ist. Diese Art von Projekt bietet sich daher ab einem B1 Niveau an, kann aber in einigen Fällen schon früher eingesetzt werden. Was die Themen betrifft, können populärwissenschaftliche Texte oder Filme zur Auswahl stehen, aber auch Literatur und Grammatikthemen[18] sind nicht ausgeschlossen.

---

[16] Siehe als Beispiel im Anhang: Österreichprojekt

[17] Sie weist auf die andersgearteten Defizite hin, die die heutigen kognitiv und medial kompetenten Jugendlichen im Gegensatz zu den sozialkritischen Angehörigen der siebziger und achtziger Jahre haben. Statt intellektueller Herausforderung benötigen sie mehr Zuwendung und emotionale Geborgenheit. Das wiederum stellt neue Anforderungen an didaktisches Handeln (z. B. das Klassenzimmer als ein Ort gemeinsamer Wissensproduktion (Lernwerkstatt) oder der Rollenwandel der Lehrperson.

[18] Siehe Grammatikkapitel auf den Webseiten des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim http//www.ids-mannheim.de/gra/progr@mm.html und deren Projekt Grammis unter http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/, die vom Studenten aufbereitet werden können und die Studenten .durch Referieren an ihre Studienkollegen weitergeben können.

- Das *fachbezogene* Projekt bzw. der *Fachvortrag*: Dabei wird das relevante Fachgebiet des Studenten oder Studienganges autonom aufbereitet, der Lehrer ist nur Tutor und Supervisor hinsichtlich der Fehlerkorrektur und nimmt Beraterfunktion ein (sowohl im Unterricht als auch in der Sprechstunde). Solche Projekte können ab einem gefestigten B1-Niveau, besser noch ab B2 eingesetzt werden, vor allem aber in Masterstudiengängen. Die Themen beziehen die einschlägige Fachliteratur mit ein (wie etwa aus den Bereichen Tourismus, Architektur, Kunstgeschichte) oder entspringen technischen Fachbüchern, Fachzeitschriften und Dokumentarfilmen.

5. Planung und Schritte für das Miniprojekt

Die folgenden Phasen beziehen sich auf Miniprojekte ab einem fortgeschrittenen B1-Niveau im Rahmen des Lektorats mit vorgegebenen (populär)wissenschaftlichen Texten und werden in dieser Reihenfolge durchlaufen:

1. Schulung der Lesekompetenz durch Lesestrategien
2. Angaben der Lehrkraft zu den Anforderungen an das Referat
3. Präsentation der zu bearbeitenden Texte
4. Gruppenbildung
5. Textbearbeitung in der Gruppe hinsichtlich Inhalt und Lexik und Zusammenfassung/Exzerpt
6. Erste Korrekturphase
7. Anfertigung des Thesenpapiers
8. Wahl der Präsentationsform (PowerPoint, Handout, etc.)
9. Präsentation im Plenum
10. Reflexionsphase und Nachbearbeitung, eventuell zusätzliche Korrekturphase

Ad 1) Vor dem Start von Miniprojekten muss man sich der Lesekompetenz versichern und sie schulen sowie Techniken zur Erstellung von Zusammenfassungen erarbeiten. Bei dieser Phase sollten Lesestrategien vermittelt werden und Übungen zur Verfügung gestellt werden (z.B. Schlüsselwörter finden, Paraphrasen formulieren, Abschnitte zusammenfassen, Proformenübungen durchführen etc.)

Ad 2) In dieser Phase gibt die Lehrkraft Angaben bezüglich Länge, Struktur (Gliederung und Aufbau), Präsentationsmöglichkeiten (Hand-

out, Tafelbild oder eine Präsentation mittels PowerPoint) und detaillierte Hinweise zu Hilfsmitteln für das Referieren (Stichwortzettel vs. ganze Mitschrift bzw. Stichpunkte vs. Exzerpt). Es steht der Lehrkraft frei, auf Ratgeber hinzuweisen, in denen Anleitungen zur Diskursart Referat und zum Exzerpt geboten werden.[19] Allerdings sollte sie auf die Qualitätssicherung hinweisen, den Referenten dazu ermutigen, durch Fragestellungen und Erklärungen die Verständnissicherung zu gewährleisten und ihn zu Diskussionsverhalten mit Feedback aus dem Publikum anregen.

Ad 3) Anschließend präsentiert die Lehrkraft das zu bearbeitende Material. Im vorliegenden Fall handelt es sich um Texte, aber auch Filme, Dokumentarfilme oder deren Kombination mit Texten können in höheren Leistungsstufen interessant und motivierend sein. Die Lehrkraft kann Texte auswählen und zu Verfügung stellen oder lässt Studenten selbst auswählen.

Ad 4) Jetzt sollte die Gruppenbildung erfolgen. Es ist ratsam, leistungsschwache und leistungsstarke Studenten zu mischen, damit gleichzeitig auch eine Schulung der Sozialkompetenz gegeben ist bzw. schwächere Studenten von den Methoden und der Fachkompetenz der anderen profitieren können. Als Vorteil erweist sich konkrete Fragen- oder Aufgabenstellung durch die Lehrkraft, damit Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Texte schon von Beginn an ausgeräumt werden können, was für den meist sehr begrenzten verfügbaren Zeitraum relevant ist. Das autonome Handeln der Studentengruppe ist allerdings dadurch geschmälert.

Ad 5) In der nächsten Phase bearbeiten die Studenten das Material in der Gruppe. Gemeinsam wird eine Zusammenfassung bzw. ein Exzerpt erstellt[20].

---

[19] Die Studenten des Miniporjekts wurden z. B. auf Boehnke (2000: 126-134) oder Plate, J. (05.08.2008) hingewiesen.

[20] Ab Punkt 5 tritt das in Kraft, was Guckelsberger (2005: 42f) einen zweifachen Transformationsprozess nennt, der charakteristisch für die Weiterverarbeitung von wissenschaftlichen Texten für ein Referat ist. In einem ersten Transformationsprozess müssen schriftliche wissenschaftliche Texte an lesende Rezipienten der Wissenschaftsgemeinschaft für ein hörendes Publikum, nämlich die Seminarteilnehmer, umgewandelt werden. In einem zweiten Schritt muss es zu einer didaktischen Aufbereitung kommen, die zur Überbrückung der Lücke hin zum Wissen dient, das bei der professionalisierten Leserschaft vorausgesetzt wird und dem Wissen, das die Zielgruppe der Studierenden tatsächlich hat. Die Anforderung, die also an den Referenten gestellt werden kann, ist die Fähigkeit, solche Verstehensschwierigkeiten zu vermeiden oder mit entsprechenden Strategien auszugleichen.

Ad 6) An Schritt 5 knüpft auch eine erste Korrekturphase an, die innerhalb der Gruppe erfolgt. Nach der Autokorrektur tritt schließlich auch die Lehrkraft auf und weist die Studenten auf ihre Fehler hin, die sie so weit wie möglich selbst verbessern sollten.

Ad 7) In der Folge wird ein Thesenzettel für das Referieren erstellt. Außerdem sollte der erarbeitete Wortschatz für alle Gruppen aufbereitet und eventuelle andere Erklärungen zusammengestellt werden. Eine geschickte und gerechte Arbeitsteilung ist den Studenten überlassen, die Lehrkraft sollte allerdings sofort einschreiten, wenn diese nicht gegeben ist. Für niedrigere Niveaus könnte zur Entlastung das Vokabular für das Leseverstehen im Plenum erarbeitet werden und dann erst die Bearbeitung des Themas in der Gruppe erfolgen.

Ad 8) Die Wahl der Präsentationsform sollte dem Prinzip des mehrkanaligen Lernens gerecht werden. Die Rücksprache mit der Lehrkraft ist nützlich, auch hinsichtlich der Präsentationsmöglichkeiten (vorhandene Technik an der Universität und Raumbeschaffenheit).

Ad 9) Ziel der Gruppenpräsentation ist die Beteiligung aller Gruppenmitglieder als Referierende vor dem Plenum. Wenn die Möglichkeit besteht, kann der Vortrag mit Video aufgezeichnet werden, um dann in der Nachbearbeitungsphase eventuell auch auf die Körpersprache bzw. -haltung eingehen zu können. Sowohl für Lehrkräfte als auch für Studenten könnte es zu einer Herausforderung werden, für Körpersprache individuelle Beurteilungsraster zu erstellen.

Ad 10) Die Nachbearbeitungsphase ist eine der wichtigsten Phasen und erfolgt im Plenum, denn es erfolgt eine Endkorrektur und eine Diskussion. Die Präsentationen werden kontrastiv betrachtet, es werden Verbesserungsvorschläge eingeholt und es wird ein Ausblick auf weitere Aktivitäten gegeben.

6. Beurteilungsvorschlag für Kurzreferate im Rahmen eines Miniprojekts im Lektorat

Ein Projekt mit Referat im Rahmen des studienbegleitenden Unterrichts nur in Bezug auf die Erbringung einer sprachlichen Leistung zu messen, ist wohl kaum vertretbar. Zu vielgestaltig sind die Arbeitsaufträge und die Lernergruppen vor allem an der Universität für Ausländer in Siena (verschiedene Nationalitäten, Vorwissen, Fachwissen etc.), um eine Leistung eindeutig mit globalen Kriterien zu ermitteln. Deshalb sind neben

Sprachstandtests Qualifikationstests unvermeidbar. Sie sollten uns Auskunft darüber geben, wie anwendungs- und situationsbezogen ein künftiger Mitarbeiter in der Fremdsprache (inter)agieren könnte, was dem Prinzip der Berufs- und Fachorientierung im studienbegleitenden Deutschunterricht entspricht. Da es sich aber wie schon erwähnt um nicht homogene Gruppen handelt und die Universitäten und Institutionen zumeist unterschiedliche Zielsetzungen haben[21], kann es sich bei diesen Qualifikationsmessungen nur um Anleitungen handeln, an denen sich ein Lehrender orientieren kann. Jede Lehrkraft ist deshalb aufgefordert, personalisierte Beurteilungsraster für ihre spezifischen Anforderungen zu schaffen. Ein interessantes Ziel könnte es sein, diese Raster auch auf europäischem Niveau abzugleichen. Das Raster erleichtert es, eine Leistung so objektiv wie möglich und auch so genau wie möglich zu messen (Vollmer 2003: 366). Man muss allerdings berücksichtigen, dass die damit zusammenhängenden Aufgabenstellungen so konzipiert sein müssen, dass höchste Validität gewährleistet ist. Sie ist das wichtigste Testgütekriterium und gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem ein Testverfahren das misst, was es messen soll[22].

Der hier vorgestellte Vorschlag soll ein Versuch sein, neue und notwendige Kriterien zu entwickeln, die allen Komponenten offener Arbeitsformen Rechnung tragen, wie Teamfähigkeit, soziale Kompetenz, Präsentationstechniken, eigene Präsentation und Körpersprache und Fachsprache bzw. Fachwissen. Es ist dabei einleuchtend, dass Leistung in einem studienbegleitenden Projekt nicht nur durch eine Einzelperson bewertet werden kann, sondern dass Leistungsmessung nur im Team geschehen kann. Deshalb wäre es günstig, eine Art Expertenkommission von wenigstens zwei Personen zu bilden, damit gegenseitige Beratung - nämlich zwischen dem Sach/Fachexperten und dem Sprachexperten - stattfinden kann. Im vorliegenden Fall sollte man auch eine Mitbewertung der Studienkollegen nicht ausschließen, weil auch die Wirkung und

---

[21] Genau deshalb wurde in Polen 1996 mit einem universitätsübergreifenden Curriculum begonnen, von dem aus sich dann die verschiedenen Länder-Curricula entwickelt haben, und genau deshalb wird z.Z. an der Erstellung einer Übersetzung auf Italienisch des *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen Bosnien-Herzegowina, Makedonien, Serbien* gearbeitet, das als Grundlage für die Erstellung eines der italiensichen Situation entsprechenden Rahmencurriculums dienen soll.

[22] Vgl. Hierzu Bolton,. Leistungungsmessung: Theorethische Grundlagen und Gütekriterien [WWW Dokument] (23.08.2008)

die Verständlichkeit einer Präsentation zählt, die ein nichtmuttersprachlicher Vortrag auf Nichtmuttersprachler hat.

Die Bereiche, auf die sich die Beurteilung des Kurzreferats im Lektorat an der Universität für Ausländer in Siena bezieht, sind:

- Medienkompetenz (Informationsbeschaffung, Recherche mit neuen und herkömmlichen Medien)
- Methodenkompetenz (Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungs- und Lernstrategien sowie Arbeitstechniken, Problemlösefähigkeit, Entscheidungsvermögen und abstraktes und vernetzendes Denken)
- Präsentationskompetenz (Präsentationstechniken, Medienwahl und Kreativität)
- Sozialkompetenz (Fertigkeiten und Kenntnisse die es ermöglichen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situations- und adressatenadäquat zu handeln; dazu gehören Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Fähigkeit zum Teambuilding).
- Selbstkompetenz (Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, Ausdauer und Flexibilität, also Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und vor allem zur Arbeit ausdrückt)
- Interkulturalität (Fähigkeit zum Austausch mit anderen Kulturen und Fähigkeit, Beziehungen mit anderen Kulturen einzugehen)
- Fachsprache (Erwerb von fachsprachlichen Strukturen, Lexik, Syntax, Registern, Textlinguistik)
- Nonverbale Kommunikation (Körpersprache, Mimik, Gestik und Proxemik)
- Fachwissen (Messung erfolgt zuerst durch den jeweiligen Fachexperten. Sie wird im dargestellten Raster nicht berücksichtigt) bzw. Fachkompetenz (Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die fächerübergreifend einsetzbar sind und nicht an die Anwendung in einer Disziplin gebunden sind).

Im folgenden Beurteilungsschema gibt es eine Punktevergabe von 3-0, für die folgende verbale Beurteilungen bzw. Beschreibungen definiert worden sind:

Tabelle 1: *Verbales Beurteilungsschema*

3 Punkte	Ausgezeichnete Kompetenz
2 Punkte	Zufrieden stellende Kompetenz
1 Punkt	Ausreichende Kompetenz
0 Punkte	Ungenügende Kompetenz

Tabelle 2: *Medienkompetenz*

Nutzung sämtlicher (moderner sowie auch herkömmlicher) Informationskanäle zur Recherche (Internet, Satellitenfernsehen, Zeitung, Bibliothek, Fachbücher, Recherche am Schauplatz. Schlagwortkataloge, Microfiche…) und daher ausreichende Informationsmaterialsammlung zur exzellenten Bewältigung der Aufgabenstellung. Hervorragender Umgang mit modernen bzw. herkömmlichen Medien und hervorragendes Wissen dazu. Der Umgang mit den Medien und die Recherche erfolgen autonom.	3
Nutzung ausreichender Informationskanäle zur zufrieden stellenden Aufgabenbewältigung. Überzeugter und zielsicherer Umgang mit den meisten modernen bzw. herkömmlichen Medien und gefestigtes Wissen dazu. Der Umgang mit den Medien und die Recherche erfolgen größtenteils autonom, TN (=Teilnehmer) holt nur in wenigen Fällen den Rat beim Tutor[23] ein	2
Nutzung weniger Informationskanäle und daher lückenhafte Materialsammlung als Grundlage für die Aufgabenbewältigung. Kann nur mit wenigen modernen Medien umgehen. Der Umgang mit den Medien und die Recherche erfolgen in wenigen Fällen autonom, TN holt oft den Rat des Tutors ein.	1
Nutzung weniger Informationskanäle bzw. nur eines oder keines Informationskanals, daher stark lückenhaftes und unzureichendes Material zur Aufgabenbewältigung. Kein ausreichender Umgang mit neuen Medien. Recherche und Informationsbeschaffung erfolgen nicht autonom oder nur durch Mithilfe des Tutors.	0

[23] Unter Tutor wird hier die Lehrkraft der Lehrveranstaltung verstanden. Sie soll als Lernberater fungieren.

Tabelle 3: *Methodenkompetenz*

Zielsichere Vorgehensweise bei der Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungs- und Lernstrategien sowie Arbeitstechniken bei der Informationsbeschaffung bzw. Ausarbeitung von Methoden für die spätere Darbietung und den eigenen Erwerb von (Fach)wissen. Lernstrategien werden im Arbeitsprozess selbständig entdeckt, bewusst erarbeitet bzw. auch weiterentwickelt. Der Lerner ist sich der Notwendigkeit von Lernstrategien bewusst und regt zum Erfahrungsaustausch in der Gruppe an. TN zeichnet sich durch größte Problemlösefähigkeit, hohes Entscheidungsvermögen und überdurchschnittliches abstraktes und vernetzendes Denken aus.	3
Sichere, aber nicht immer *(„weniger" setzt den Vergleich mit der vorhergehenden Kategorie voraus. Die Beurteilungskriterien sollten aber für sich verständlich sein.)* gezielte Vorgehensweise bei der Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungs- und Lernstrategien sowie Arbeitstechniken bei der Informationsbeschaffung bzw. Ausarbeitung von Methoden für die spätere Darbietung und den eigenen Erwerb von (Fach)wissen. Lernstrategien werden im Arbeitsprozess teils selbständig, teils durch die Hilfe des Tutors entdeckt und bewusst erarbeitet. Der TN regt öfter zum Erfahrungsaustausch in der Gruppe an und zeichnet sich durch eine zufrieden stellende Problemlösefähigkeit, durchschnittliches Entscheidungsvermögen und durchschnittliches abstraktes und vernetzendes Denken aus.	2
Verzögerte und unsichere, aber noch aufgabenorientierte Vorgehensweise bei der Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungs- und Lernstrategien sowie Arbeitstechniken bei der Informationsbeschaffung bzw. Ausarbeitung von Methoden für die spätere Darbietung und den eigenen Erwerb von (Fach)wissen. Strategien sind nicht von Beginn an vorhanden, werden aber zum Teil, meist erst nach der Hilfestellung durch den Tutor, im Arbeitsprozess entdeckt und angewendet. TN zeichnet sich durch mäßige Problemlösefähigkeit, ausreichendes Entscheidungsvermögen und unterdurchschnittliches abstraktes und vernetzendes Denken aus.	1
Ratlosigkeit (bzw. völlig fehlende Kenntnis) bei der Vorgehensweise bei Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungs- und Lernstrategien sowie Arbeitstechniken bei der Informationsbeschaffung bzw. Ausarbeitung von Methoden für die spätere Darbietung und den eigenen Erwerb von (Fach)wissen. TN ist unfähig Probleme zu lösen, hat kein Entscheidungsvermögen und ist nicht fähig abstrakt und vernetzt *(auch hier „vernetzend"?)* zu denken.	0

Tabelle 4: *Präsentationskompetenz*

Exzellente Auswahl der Präsentationsform (Powerpoint, Handout, Overhead, etc.) und klare Strukturierung, die für den Zuhörer/Zuschauer ohne Probleme nachvollziehbar ist, so dass er dem Vortrag problemlos ohne Verständnisstörung folgen kann. TN wendet häufig Strategien zur Qualitätssicherung an (Nachfragen beim Publikum, Wiederholungen, Zusammenfassungen und Erklärungen[24]) und gewährleistet die Verständnissicherung bei der Zuhörerschaft. Sowohl Präsentation als auch Vortrag sind anregend gestaltet und tragen dem Grundprinzip des mehrkanaligen Lernens Rechnung. Farben, Layout und Bilder sind geschickt und in einem geeigneten Ausmaß gewählt, es kommt zu keiner Reizüberlastung. Die Länge der Präsentation befindet sich genau in dem vom Projektleiter festgelegten Rahmen.	3
Gute Auswahl der Präsentationsform, teilweise klare Strukturierung, der Zuhörer/ Zuschauer kann sich gut orientieren, so dass er dem Vortrag größtenteils folgen kann. Das Verständnis ist nicht oder unwesentlich gestört. TN wendet manchmal Strategien zur Qualitätssicherung an (Nachfragen beim Publikum, Wiederholungen, Zusammenfassungen und Erklärungen) und gewährleistet die Verständnissicherung bei der Zuhörerschaft. Farben, Layout und Bilder sind so gewählt, dass sie sich nicht störend auf die Orientierung des Zusehers/Zuschauers auswirken. Die Länge der Präsentation befindet sich im erforderlichen Rahmen. (+/– 2 min)	2
Akzeptable Auswahl der Präsentationsform, teilweise strukturiert, aber einige Übergänge fehlen, der Zuhörer kann jedoch noch folgen. Das Verständnis ist teilweise gestört. TN wendet selten Strategien zur Qualitätssicherung an (Nachfragen beim Publikum, Wiederholungen, Zusammenfassungen und Erklärungen) und gewährleistet noch die Verständnissicherung bei der Zuhörerschaft Farben, Layout und Bilder sind so gewählt, dass sie sich manchmal, störend auf die Orientierung des Zusehers/Zuschauer auswirken. Die Länge der Präsentation befindet sich noch in einem akzeptablen Rahmen (+ oder – 5 min)	1
Die Präsentationsform eignet sich nicht zur Darbietung des Themas, zeigt keine Strukturierung und stört das Verständnis erheblich. TN wendet keine Strategien zur Qualitätssicherung an (Nachfragen beim Publikum, Wiederholungen, Zusammenfassungen und Erklärungen) und gewährleistet damit nicht die Verständnissicherung bei der Zuhörerschaft. Das Layout ist ungeschickt gewählt (es gibt zu viele Farben, zu viele verschiedene Schriftarten, zu viele/ zu große/zu kleine Bilder) und die Darbietung wirkt verwirrend auf den Zuhörer/Zuschauer. Präsentation zu langatmig oder viel zu kurz.	0

[24] Vgl. Guckelsbergers (2005: 257f) Dozentenseitige Handlungen als Reaktion auf Defizite der Präsentation. Guckelsberger betont, dass von Referenten eingeleitete diskursive Phasen wesentlich seltener sind, als jene, die vom Dozenten initiiert werden.

Tabelle 5: *Sozialkompetenz*

TN verfügt über hervorragende Fertigkeiten und Kenntnisse, in der Gruppe situations- und adressatenadäquat zu handeln. TN ist in hohem Maße kommunikationsfähig und kooperationsfähig, einfühlsam und teamfähig. d.h. er nimmt aktiv am Teamgeschehen teil, koordiniert das Arbeitsumfeld und das Arbeitsgeschehen, aber nicht diktatorisch sondern geht auf andere zu, bezieht sie in die Entscheidungsfindung und den Arbeitsprozess ein und stellt sich nicht in den Mittelpunkt. Er setzt sich für den Gruppenzusammenhalt ein und gibt den anderen Hilfestellung. Toleriert ohne Probleme Vorschläge und Meinungen der Gruppen-mitglieder	3
TN verfügt über zufrieden stellende Fertigkeiten und Kenntnisse, in der Gruppe situations- und adressatenadäquat zu handeln. TN ist in einem befriedigenden Maße kommunikationsfähig, kooperationsfähig, einfühlsam und teamfähig. TN beteiligt sich motiviert am Arbeitsgeschehen, zeigt Bereitschaft den Arbeitsprozess zu koordinieren, hilft anderen TN. Akzeptiert Hilfe und greift Vorschläge anderer auf und kann sie weiterentwickeln. Er ist tolerant gegenüber Vorschlägen anderer TN und deren Meinungen.	2
TN verfügt über ausreichende bzw. wenige Fertigkeiten und Kenntnisse, in der Gruppe situations- und adressatenadäquat zu handeln. TN ist in einem noch akzeptablen Maße kommunikationsfähig, kooperationsfähig, einfühlsam und teamfähig. TN beteiligt sich mäßig am Arbeitsgeschehen, bringt nicht viel Eigenes ein, ist aber ein guter Zuhörer und lässt Hilfe zu. Fast immer tolerant gegenüber anderen Meinungen	1
TN verfügt über keine Fertigkeiten und Kenntnisse, in der Gruppe situations- und adressatenadäquat zu handeln. TN ist nicht kommunikationsfähig, kooperationsfähig, einfühlsam und teamfähig. TN beteiligt sich fast nicht oder gar nicht am Geschehen, ist passiv und lässt andere arbeiten, akzeptiert andere Meinungen kaum oder nicht, sondern sich von der Gruppe ab, lässt keine Hilfe zu, arbeitet allein weiter, toleriert die Meinung anderer nicht oder lässt keine Mitsprachemöglichkeit zu.	0

Tabelle 6: *Interkulturalität in der Gruppenarbeit mit Teilnehmern verschiedener Kulturkreise*

TN zeigt höchste Bereitschaft, mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten und sie einzubeziehen und Vergleiche mit der eigenen anzustellen. Er schafft es, Vorurteile/Klischees auszuräumen und darüber zu reflektieren, bezieht Wissen über andere Mentalitäten kritisch reflektiert mit ein, entwickelt Strategien, um sich anderen Kultur anzunähern, und möchte keine Assimilation. Er fördert wechselseitiges Lernen. Kulturelle und sprachliche Fremdheit werden auf keinen Fall als Störung empfunden. TN kann Grenzen des eigensprachlichen Verhaltens erkennen und sich auf andere sprachliche sowie nichtsprachliche Verhaltensweisen einlassen. TN hat die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der Kommunikations-prozesse unter Einbeziehung der kulturspezifischen Variation in Bezug auf Kommunikationsregeln (siehe auch Körpersprache und Proxemik), Arbeitsstile und Wertvorstellungen. TN ist empathiefähig und tolerant und hat spezielles kulturelles Wissen, mit dem er die kommunikativen Handlungen deuten und Missverständnissen vorbeugen kann bzw. sie wieder gut machen oder ausräumen kann. Verfügt über konkrete sprachliche und nichtsprachliche Methoden, mit denen er Kommunikationssituationen mit Partnern aus einer anderen Sprach- und Kulturgemeinschaft meistern kann.	3
TN zeigt große bis mittlere Bereitschaft mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten, sie einzubeziehen und Vergleiche mit der eigenen anzustellen. TN informiert sich selbständig über die anderen Kulturen, reflektiert über Vorurteile und bemüht sich diese auszuräumen. Fordert keine Assimilation. Im Falle von Missverständnissen versucht TN, diese wieder gut zu machen. Kulturelle und sprachliche Fremdheit werden noch nicht als störend empfunden.	2
TN zeigt mäßige Bereitschaft mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten und sie einzubeziehen, aber Vorurteile bleiben teilweise bestehen. Reflexion über andere Mentalitäten ist noch vorhanden sowie die Bereitschaft zur Strategiefindung, wie man sich andern Kulturen annähern könnte. TN kann sich Assimilation in einigen Punkten vorstellen, hat aber Schwierigkeiten bei der Ausräumung von Missverständnissen, Versuche dazu sind jedoch vorhanden.	1
TN ist verschlossen gegenüber anderen Kulturen, Vorurteile werden unreflektiert übernommen, ein Versuch zur Annäherung wird nicht unternommen, wartet passiv auf einen Versuch seitens der anderen Kultur, wenig Verständnis für andere Mentalitäten und fordert Assimilation. Das (sprachliche)Verhalten des TN führt oft zu Missverständnissen (z. B. TN tritt in so genannte „kulturelle Fettnäpfchen“) und es gibt keine Versuche diese auszuräumen.	0

Tabelle 7: *Selbstkompetenz*

TN zeigt höchste Zuverlässigkeit, Ausdauer, Leistungsbereitschaft und Flexibilität.	3
TN zeigt zufrieden stellende Zuverlässigkeit, Ausdauer, Leistungsbereitschaft und Flexibilität.	2
TN zeigt begrenzte Zuverlässigkeit, Ausdauer, Leistungsbereitschaft und Flexibilität.	1
TN zeigt ungenügende Zuverlässigkeit, Ausdauer, Leistungsbereitschaft und Flexibilität.	0

Tabelle 8: *Fachsprache, Textlinguistik (Lexik, Syntax, Register)*

Der TN hat sich aktiv mit der Fachsprache auseinandergesetzt, hat einen sehr breiten Fachwortschatz und neue Strukturen (z.B. Funktionsverbgefüge) erarbeitet und erworben. Sie werden bei mündlicher Produktion (Fachvortrag oder Diskussion) wie auch bei schriftlicher Produktion (Handout, etc.)bereits problemlos richtig eingesetzt und auch dem Publikum verständlich gemacht. Der TN hat große Kenntnisse über so genannte *faux amis* (semantische Inkongruenz von Einzelelementen in der Ausgangs- und Zielsprache) und es kommt zu keinem negativen Transfer bzw. Fehlern. Der TN trifft die richtigen Register, kommunikative Angemessenheit ist immer gegeben. Ausgezeichnetes Wissen über Textlinguistik/Textsorten (z. B. deskriptive, instruktive und direktive Funktion) und richtige Anwendung der Fachsprache in den entsprechenden Textsorten[25]; bei fachexterner Kommunikation kann der TN auf exzellente Weise Sachangemessenheit und Zielgruppenadäquanz (Adressatenorientierung) nachkommen.	3
Der TN hat sich mit der Fachsprache auseinandergesetzt und einen breiten Fachwortschatz erworben, kann Fachwortschatz und Strukturen weitgehend einsetzen und beim Publikum verständlich machen, hat Kenntnis über *faux amis*. TN hat großes Wissen über Textlinguistik/Textsorten und kann die Fachsprache mit einigen Fehlern anwenden. Register werden beachtet und die kommunikative Angemessenheit ist weitgehend gegeben. Ist sich der Sachangemessenheit und der Zielgruppenadäquanz bewusst und kann ihnen weitgehend nachkommen.	2

[25] Hier soll auch der Unterschied zwischen Ausgangssprache und Zielsprache berücksichtigt werden, falls nicht deutschsprachige Texte verwendet werden (z.B.: stark nominalisierte deutsche Fachtexte vs. Fachtexte in romanischen Sprachen)

Der TN hat Fachwortschatz erworben, aber ist noch nicht ganz sattelfest im Gebrauch von Fachvokabular und Strukturen (wie z. B. Funktionsverbgefügen); es treten mehrere Fehler auf. Der Wortschatz ist dem Thema entsprechend, muss aber noch ausgebaut werden. TN macht Registerfehler und die kommunikative Angemessenheit ist öfters nicht gegeben. TN hat noch ausreichendes, aber lückenhaftes Wissen über Textlinguistik/Textsorten, macht aber häufig Fehler. Zeigt noch ausreichende Bemühungen um Sachangemessenheit und Zielgruppen-adäquanz	1
Der Teilnehmer hat nur einen lückenhaften Fachwortschatz erworben und kann ihn nicht aktiv anwenden. Die kommunikative Angemessenheit ist nur wenig bis gar nicht gegeben. Stark lückenhaftes oder kein Wissen über Textlinguistik/Textsorten, daher viele Fehler bzw. Themenverfehlung. Es ist keine Sachangemessenheit und Zielgruppenadäquanz gegeben.	0

Tabelle 9: *Nonverbale Kommunikation (Mimik, Gestik und Proxemik)*[26]

Der TN setzt ganz selbstverständlich und sicher nonverbale Kommunikation (Mimik, Gestik) auf exzellente Weise ein und berücksichtigt dabei die jeweilige Proxemik, d.h., die nonverbale Kommunikation entspricht dem entsprechenden Kulturkreis in höchstem Maße und ist der Situation angemessen (=situations-adäquat). Es gibt keine Missverständnisse u.a. auch bei interkulturellen Begegnungen.	3
Der TN setzt häufig dem Kulturkreis entsprechende und situationsadäquate nonverbale Kommunikation auf angemessene Weise ein, es kommt selten zu Missverständnissen u.a. auch bei interkulturellen Begegnungen.	2
Der TN setzt selten dem Kulturkreis entsprechende und situationsadäquate nonverbale Kommunikation auf angemessene Weise ein. Es kommt häufig zu Missverständnissen u.a. auch bei interkulturellen Begegnungen.	1
Der TN setzt nie dem Kulturkreis entsprechende situationsadäquate und der Situation angemessene nonverbale Kommunikation auf angemessene Weise ein. Es kommt fast immer zu Missverständnissen u.a. auch bei interkulturellen Begegnungen.	0

Dieser Tabellen wurden nach Durchführung einiger Minireferate und mit Hilfe der Ergebnisse der dabei erfolgten Beobachtungen er- stellt und wurden den Studenten zu Semesterende vorgestellt. Ziel ist, in Zukunft auch Vorschläge der Studenten zum Beurteilungsraster abzuwägen und eventuell zu integrieren. Die Tabellen kamen jedoch bereits teilweise (nicht alle Kategorien betreffend) für die Beurteilung zur Anwendung.

[26] Vgl. hierzu die Klassifikation nonverbalen Handelns bei Präsentationen in Berkemeier (2006:141)

7. Fremd-, Selbst- und Gruppenbeurteilung

Die hier vorgestellte Leistungsmessung erfolgte bei diesen ersten Durchgängen durch die Lehrkraft. Es ist aber die Mitbeurteilung durch Studienkollegen für das kommende Studienjahr geplant, da, wie schon erwähnt, die Wirkung eines Referats auf Nichtmuttersprachlicher und Zuhörer mit dem gleichen Wissensstand ein wichtiger Faktor ist.

Interessant wäre diese Messung auch in Form eines Selbsteinschätzungstest. Dies könnte bei den ersten Durchführungsphasen von Miniprojekten vorteilhaft sein. Damit wird Transparenz geschaffen und der Leistungsmessung kann der Schrecken genommen werden. Bei diesen Leistungsmessungen sind natürlich der Möglichkeit der Personalisierung keine Grenzen gesetzt. Eine gemeinsame Aushandlung der Beurteilungskriterien mit den Studenten wäre ebenfalls denkbar und könnte als wertvoller Beitrag zur Verfeinerung oder Ausreifung der Kriterien dienen.

8. Zusammenfassende positive und negative Eindrücke bei der Projektdurchführung

Als Nachteil von Miniprojekten hat sich die mangelnde Zeit zur Vorbereitung von Präsentationstechniken herausgestellt. Um den Erwerb von neuen und effektiveren Präsentationstechniken zu fördern, sollte man sich für ein längeres Projekt entscheiden.

Insgesamt positiv kann allerdings die Länge bzw. Kürze von Minireferaten gewertet werden. Dass „in der Kürze die Würze liegt", ist auch im Lektorat nachweisbar und durch die kurzen Präsentationen wird der Langeweile und Passivität vorgebeugt. Um weitere Unaufmerksamkeit zu vermeiden, kann man von jedem Studenten auch ein anonymes schriftliches Feedback in der Nachbereitungsphase verlangen. Im Laufe der Miniprojekte (maximal drei Stundeneinheiten mit je eineinhalb Stunden Vorbereitungszeit) konnte das kommunikative Klima verbessert werden, wobei sich – bedingt durch die Gruppenpräsentation - auch Studenten beteiligten, die sonst nicht so aktiv im Unterricht mitwirken. Die Studenten haben verantwortliche Verhaltensweisen an den Tag gelegt und Schwächere unterstützt. Das fachliche und methodische Wissen konnte ausgebaut werden und wurde von den Studenten auch kritisch reflektiert. Einige Studenten waren auch zu Tonbandaufnahmen bereit. Redeangst und Nervosität konnten durch den Gruppenauftritt verringert werden.

Durch die Nachbereitungsphasen wurden die Vortragsweisen in allen Gruppen verbessert und die anfangs von den Studenten zur Sprache gebrachte mangelnde Begabung für das Referieren wurde in der Folge nicht mehr genannt. Das Referat wurde schließlich als Übungsform akzeptiert und gut geheißen. Es herrschte eine große auch gruppenübergreifende Kooperationsbereitschaft. Sehr willkommen waren kritische Bemerkungen und Kommentare aus der Sicht verschiedener Kulturkreise bzw. ihre Reaktionen. Die italienischen Studenten zeigten sich weniger zurückhaltend als beispielsweise die Asiaten.

Die Übungsform Kurz- bzw. Minireferat im Lektorat an der Universität für Ausländer in Siena konnte nicht nur die sprachlichen Leistungen und die Fähigkeit zum Referieren verbessern, sie hat es auch ermöglicht, aus den Beobachtungen des Verhaltens beim Erarbeiten des Referats und des eigentlichen Referierens zu einem Beobachtungs- oder Beurteilungsschema zu gelangen, das zwar noch nicht ausgereift ist, aber einen weiteren Schritt in Richtung allumfassender möglichst objektiver Leistungsmessung von mündlichen (sehr offenen) Formen darstellt.

Im Anhang befindet sich ein Miniprojekt, das im Laboratorium am Computer durchgeführt wurde. Es ging in erster Linie um eine Internetrecherche, bei der die Studenten in Kleingruppen (nicht mehr als drei Personen) die betreffenden Fragen mit Hilfe des Mediums Internet lösen sollten. Anhand dieser Informationen wurde ein kleines Thesenpapier erstellt (die Sammlung der Thesenpapiere wurde zu einer Minibroschüre zusammengeheftet und war Lernstoff für die Prüfung) und später kam es im Plenum zum Vortrag der gesammelten Informationen. Das ganze wurde auch als Beitrag zur Landeskunde gesehen. Die Kontrolle der Lehrkraft wurde vom Schaltpult ausgeübt, wobei sie sich während der Recherche wiederholt in die Computer der Kleingruppe einklinkte und die Suche steuerte. Anfängliche Schwierigkeiten waren die korrekte Eingabe der Suchbegriffe, da aufgrund des niedrigen Niveaus Orthographiefehler oft nicht sofort zum richtigen Suchergebnis führten. Teilweise wurde – aufgrund von Zeitnot - auch auf bestimmte zum Ziel führende Webseiten hingewiesen.

Anhang 1

Ausformulierter Fragenkatalog für ein Miniprojekt Niveaustufe A2 zu Österreich
Das Schulsystem in Österreich

1. Wie viele Jahre gehen die Österreicher zur Schule?
2. Wie lange dauert die Grundschule? Das Gymnasium?
3. Welche Schultypen gibt es?
4. Welche Sprachen lernen die Österreicher normalerweise?
5. Gibt es viele Schulen in Österreich?
6. Welche Fächer haben sie? (Schreibe die deutschen Namen!)

Die Natur und die Landschaft Österreichs

1. Wie viele Bundesländer gibt es in Österreich und wie heißen sie? Welche Regionen grenzen an Italien?
2. Wie heißen die wichtigsten Flüsse in Österreich?
3. Wie heißen die wichtigsten Berge in Österreich?
4. Wie hoch ist der höchste Berg und wie heißt er?
5. Welche Landschaftsformen gibt es in Österreich?
6. Wie viel Anteil haben die Alpen an der Gesamtfläche?
7. Gibt es in Österreich viel Wald?

Die wichtigsten Städte

1. Wie heißen die wichtigsten Städte in Österreich?
2. Was sind die wichtigsten Sehenswürdigkeiten?
3. Wie heißt die Hauptstadt Österreichs? Präsentiere sie genauer! (Wie viele Einwohner, Sehenswürdigkeiten, Kultur, …)

Land, Leute, Demographie

1. Welche Farben hat die österreichische Flagge?
2. Wie viele Einwohner hat Österreich?
3. Wie groß ist die Fläche von Österreich?
4. Welche Religion haben die Österreicher?
5. Mit welchen Ländern hat Österreich gemeinsame Grenzen?

Die österreichische Küche

1. Welche typischen österreichischen Gerichte gibt es?
2. Was und wie ist ein Wiener Kaffeehaus?
3. Suche die Geschichte der Sachertorte oder des Wiener Schnitzels.
4. Was ist ein typisches österreichisches Menü?
5. Was ist eine *Mehlspeise*?
6. Wie heißen Aprikose, Sahne, Auberginen, Quark, Johannisbeeren … in Österreich?
7. ?

Wichtige Informationen über Österreich finden Sie im Online-Lexikon
http://www.aeiou.at

BIBLIOGRAPHIE

APELTAUER, E., 2001. *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwebs,* München: Langenscheidt.

BAUSCH,K.-H./CHRIST, H./ KRUMM, H-J. (Hrsg.) 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel: Francke Verlag UTB.

BAUSCH, K.-H. 1971. „Vorschlag zu einer Typik der gesprochenen Sprache". In: Goethe Institut (Hrsg.), *Forschungen zur gesprochenen Sprache und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung*, München: Kemmler.

BERKEMEIER, A., 2006. *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BOEHNCKE, H., 2000. *Schreiben im Studium. Vom Referat bis zur Examensarbeit,* Niedernhausen/Ts.: Falken Verlag.

CAMAIONI, L., 2001. *Psicologia dello sviluppo del linguaggio,* Bologna: Il Mulino.

FLUCK, H.-R. 1996. *Fachsprachen*, Tübingen: Francke Verlag UTB.

GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P.; SCHMITZ, H.; WERTENSCHLAG, L., 2005. *Profile Deutsch*, Berlin/München: Langenscheidt.

GOETHE-INSTITUT KRAKAU, 2006. *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Krakau: Goethe- Institut.

GUCKELSBERGER S., (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*, München: Iudicium-Verlag.

HORNUNG, A., 2003. „Liber naturae – über die Bedeutung einer reflexiven Didaktik". In: KRUMM, H.-J. & PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (Hrsg.) *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (7/2003*: *Schwerpunkt im Beruf),* Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag.

HUFEISEN, B., 2002. „Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay". In: KRUMM, H.-J. & PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (Hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, S.44-66, Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag.

KLEPPIN, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*, Berlin/München: Langenscheidt.

KRUMM, H.-J. & PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (Hrsg.), 1997. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1997*, Innsbruck: StudienVerlag.

KRUMM, H.-J. & PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (Hrsg.), 2000. *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden,* Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag.

KRUMM, H.-J. & PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (Hrsg.), 2002. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht,* Innsbruck/Wien/München /Bozen: StudienVerlag.

KRUMM, H.-J.& PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (Hrsg.), 2003. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Lernen im Beruf,* Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag.

LANCIEN, T., 2004. *De la vidéo à internet: 80 activités thématiques,* Paris:Hachette.

SCHATZ, H.; JENKINS, E.-M.; NEUF-MÜNKEL, G.; ROLAND, R., 2001. *Fertigkeit Sprechen*, Berlin/ München: Langenscheidt.

SCHWITTALA, J., 2006. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

SEARLE, J. R. (1983): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

VOLLMER, H. J., 2003. *Leistungsmessung Lernerfolgskontrolle und Selbstbeurteilung: Überblick.* In: BAUSCH K.R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* Tübingen und Basel: Francke Verlag UTB, S. 365-370.

ACTFL-Niveaubeschreibungen. Verfügbar unter:
http://www.uni-leipzig.de/herder/opi/actfl.htm#lang (05.08.2008)

Baumer, T., 1999. Beurteilung interkultureller Komponenten. Diplomarbeit. Verf. unter: http://www.baumer.net/works/MeasICuCompetence/Hauptteil/hauptteil.php (05.08.2008)

Beurteilungskriterien.Verfügbar unter: http://www.referendar.de/arbeitsblaetter/Beurteilung-Referate.pdf (05.08.2008)

BIBB–Bundesinstitut für Berufsbildung. Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Expertise. Verfügbar unter http://www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellung.pdf (05.08.2008)

Bolton, S. Leistungungsmessung: Theorethische Grundlagen und Gütekriterien. Verfügbar unter http://www.staff.uni-marburg.de/~beckerho/Seminare/Seminar%20WiSe05_06/Material/Bolton.pdf (23.08.2008)

Carigiet, E. Beurteilungsraster Gruppenarbeiten/Erfolgskontrollen. Verfügbar unter: http://www.erwincarigiet.ch/downloads/soziale%20Sicherheit/9_BeurteilungssrasterGruppenarbeiten.pdf (05.08.2008)

Einecke, G. Verfügbar unter: http://www.fachdidaktik-einecke.de/9_Diagnose_Bewertung/muendliche_mitarbeit.htm (05.08.2008)

Évaluation d'un exposé en classe. Verfügbar unter: http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/oral/eval1.htm (05.08.2008)

Fischer, S., Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. Verfügbar unter:http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Fischer1.htm (05.08.2008)

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen in der Slowakei und in Tschechien. Aktualis. Fassung 2006 http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

Ratschläge für 'Referate' in literaturwissenschaftlichen Seminaren. Verfügbar unter: http://www.uniregensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_IV/Germanistik/Braungart/rat-ref.html (05.08.2008)

Fischer, S., Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. Verfügbar unter: http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.html (05.08.2008)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Verfügbar unter: http://www.wien.gv.at/integration/pdf/europaeischer-referenzrahmen.pdf (05.08.2008)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Verfügbar unter: http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm (05.08.2008)

Institut für Deutsche Sprache in Mannheim. Verfügbar unter: http://www.ids-mannheim.de/gra/progr@mm.html (07.08.2008)

Projekt Grammis. Verfügbar unter: http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/ (07.08.2008)

Kullmann, V., Referatsthemen finden und formulieren. Verfügbar unter: http://www.caeci.de/betrifft/muwi/Wirtschaft/sf220/sfallg.doc (05.08.2008)

Mertens, D. (1974) Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Verfügbar unter http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf (05.08.2008)

Nodari, C. (2002): Beurteilung von Sprachleistungen. In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18, S. 15 – 23. Verfügbar unter: http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Beurteil_Sprachleist.pdf (05.08.2008)

ÖSD (2007). Modellsatz Oberstufe C1 . Verfügbar unter http://www.osd.at/downloads/modellpruefungen/pdf/C1_Oberstufe.pdf (05.08.2008)

Plate, J., Tipps zum mündlichen Referat. Verfügbar unter: http://www.netzmafia.de/skripten/referat.html (05.08.2008)

Realschule Plochingen. Leitlinien zur Anfertigungen von Dokumentationen und Präsentationen.Verfügbar unter: http://www.realschuleplochingen.de/downloads/LeitlinienDokuPraesZitat.pdf (05.08.2008)

Schulentwicklung und Lernkulturwandel. Verfügbar unter: http://www.svs.hamburg.de/index.php/file/download/3022 (05.08.2008)

Tiedemann, C. (2008), Tips für das Erarbeiten von mündlichen Referaten und ihren Vortrag . Verfügbar unter: http://www.sportwissenschaft.uni-hamburg.de/tiedemann/documents/tipsreferate.html (05.08.2008)

Vademecum zum Referat. Verfügbar unter: http://www.ph-freiburg.de/deutsch/vademec/vreferat.htm (05.08.2008)

Wilhelm-von-Oranien-Schule Dillenburg (2004). Bewertung von Präsentationen. Verfügbar unter: http://www.wvo-dill.de/offizielles/beurteilungsbogen.pdf (05.08.2008)

Zeuner, C.; Schreiber-Barsch, S.; Reimer, R.T.D., Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Durchführung von Seminarsitzungen. Verfügbar unter: http://cweb.uni-bielefeld.de/reimer/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/3175/3175/1602/R&Tneu.pdf (05.08.2008)

Zimmermann, M., 18 gute Tipps für schlechte Referate. (1998). Verfügbar unter: http://www.uni-mainz.de/FB/Geschichte/Osteuropa/Referat3.pdf (05.08.2008)



Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Sprachmittlungsmodule in verschiedenen Studiengängen: ein Erfahrungsbericht*

Erika Nardon-Schmid

Università Cattolica Milano-Brescia

Mariapia D'Angelo

Università "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara

Vor dem Hintergrund einer immer deutlicher werdenden Notwendigkeit, den italienischen Hochschulabsolventen Schlüsselqualifikationen und eine für ihr Berufsleben verwertbare Sprachausbildung zu vermitteln, werden im ersten Teil dieses Beitrages wichtige Lernziele für Curricula des „Studienbegleitenden Deutschunterrichts" (SDU) reflektiert. Auffällig ist ein Widerspruch des italienischen Hochschulsystems in Bezug auf die geforderten Fremdsprachenkenntnisse der Studenten. Auf der einen Seite werden den Fremdsprachen im Zuge der Universitätsreform (Bologna-Prozess) von Seiten des italienischen Ministerium wichtige Bildungsziele zugewiesen, wie auch vom Europarat (GER) hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität gefordert wird, auf der anderen Seite aber wird gerade in den für die Berufsausbildung wichtigen Facoltà non linguistiche (also den nicht fremdsprachlichen Fakultäten) der Fremdsprachenunterricht abgewertet (keine Pflichtvorlesungen, keine Notenbewertung, nur Zulassungstests, also die sogenannten „idoneità", geringe Kreditpunkte-Anzahl, usw.). Im zweiten Teil des Beitrages werden drei Sprachmodule für

* Der vorliegende Beitrag ist das Ergebnis einer fortlaufenden Diskussion und eines wissenschaftlichen Vergleichs zwischen den beiden Autorinnen. Allerdings sind Absatz 0, 2, 4 und 6 Erika Nardon-Schmid und Absatz 1, 3 und 5 Mariapia D'Angelo zuzuschreiben. Gemeinsam wurde die Bibliographie erstellt.

outcoming students vorgeschlagen, die sich für Studenten verschiedener Studienrichtungen eignen. Die erprobte Unterrichtseinheit für Studenten des Kultur-Tourismus mit einem kontrastiv-interkulturellen Ansatz soll auch zur Ausbildung von Kulturmittler beitragen. Es wird außerdem ein jahrelang im Unterricht erprobtes Sprachmodul für Studierende der Rechtswissenschaften vorgestellt. Dabei werden unterrichtsmethodische Prinzipien berücksichtigt, die von einem lexikalischen Ansatz ausgehend eine textuelle, pragmatische und interkulturelle Kompetenz anstreben.

Nella prima parte del presente contributo si riflette sui principali obiettivi didattici e competenze chiave che dovrebbero essere contemplati nei curricula per lo "Studienbegleitender Deutschunterricht" (SDU), ovvero per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera nelle università italiane in facoltà non linguistiche. Dopo aver evidenziato la disparità tra i risultati raggiungibili con i crediti formativi effettivamente previsti negli attuali ordinamenti didattici e le competenze linguistico-comunicative auspicate dalla Riforma di Bologna e da altri importanti documenti europei, come il "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue", che promuovono una formazione plurilinguistica e pluriculturale, si propongono qui tre moduli per i corsi di lingua tedesca per gli outcoming students, applicabili ai diversi piani di studio, al di là delle molteplici differenziazioni dei corsi di Laurea. Vengono inoltre presentati moduli linguistici e unità didattiche, rispettivamente utilizzati in una Facoltà di Giurisprudenza e in un corso di Laurea di Scienze del Turismo culturale, tesi al raggiungimento di una competenza testuale oltre che comunicativa, con attenzione agli aspetti interculturali in un'ottica contrastiva, per la formazione di mediatori interculturali.

The first part this article looks at issues concerning the main didactic objectives and key qualifications that a German as foreign language curriculum should include. In the first place, the differences are highlighted between the results students can achieve while attending the language courses presently offered at Italian universities and the level of linguistic competence the Bologna Process of Higher Education Reforms in Europe aims to promote in order to support multilingualism and multiculturalism. The central part of the article outlines three German-language modules suitable for exchange programme students (out-coming students) enrolled in faculties other than their own specialisations. The final part describes a language module which has been in use for one year with students of law. Based on a lexical approach and methodological principles this aims to achieve a level of textual, pragmatic, intercultural competence.

0. Einleitung

Nach der vor kurzem eingeführten Universitätsreform in Italien erscheint es besonders wichtig über die Zielsetzungen eines studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU)[1] während der ersten drei Studienjahre (BA-Studiengang), aber auch während der darauf folgenden zwei Studienjahre (Masterstudiengang) der verschiedenen Studienrichtungen nachzudenken. In diesem Beitrag werden den beiden Studiengängen gemeinsame methodische Vorgehensweisen im SDU vorgeschlagen, die entsprechend den Niveaustufen des GER auf eine fachbezogen berufliche

[1] In diesem Beitrag bezieht sich der Begriff „studienbegleitender Deutschunterricht" auf alle in den italienischen Studiengängen vorgesehenen Sprachkurse von DaF, im Sinne von „Deutsch als Anwendungsfach" (Hernig 2005: 71).

Handlungskompetenz[2] abzielen. Nicht selten werden von einzelnen Universitäten anderwärtig zertifizierte Nachweise über den erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache als Sprachprüfung - im Sinne der Angleichung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) - teilweise oder manchmal sogar zur Gänze anerkannt.

Diese außerhalb der Universitätseinrichtungen erworbenen Sprachprüfungen und Zertifikate stellen zwar die aktive Sprachkompetenz der Studierenden fest und stellen zumeist eine gern gesehene zusätzliche Qualifizierung für den Lebenslauf dar, beweisen jedoch nicht immer - und dies trifft hauptsächlich auf die erworbenen B1- und B2-Zertifikate zu - eine umfassende und ausreichende sprachliche Handlungskompetenz, um mit mündlichen und schriftlichen fachspezifischen im Berufsleben relevanten Texten problemlos umgehen zu können. Bereits für den Studienabschluss der *Laurea Triennale* (*Bachelor*) sollten Studierende in der Lage sein, deutsche Primär- und Sekundärliteratur, aktuelle Fachzeitschriften für ihre Diplom- und Hausarbeiten zusammenfassen, verwenden oder auf Italienisch wiedergeben zu können. Solche Kompetenzen sind nicht nur für die *Laurea Triennale* (*BA-Studiengang*) und *Laurea Magistrale* (*Masterstudiengang*) wichtig, sondern reichen über die Studienjahre hinaus, im Sinne eines lebenslangen Lernens, den Richtlinien der Bologna-Reform entsprechend.[3] Sie stellen erst die Voraussetzung für das Erreichen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz dar: Das Verwenden von auf Deutsch verfasster Fachliteratur, die immer häufiger auf dem aktuellsten Stand nur im Netz verfügbar ist, wird in verschiedenen Arbeitsbereichen stets benötigt.

In diesem Beitrag werden konkrete im Unterricht erprobte Sprachmittlungsmodule sowie Unterrichtseinheiten vorgeschlagen, die den Stu-

---

[2] „Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht, sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten" (Kultusministerkonferenz 5.2.1999).

[3] Paradoxerweise werden z.B. als qualifizierende Bildungsziele für Masterstudiengänge der Finanzwissenschaften die Sprachkenntnisse in mindestens einer Fremdsprache der EU verlangt, deren Niveau folgendermaßen bezeichnet wird: „essere in grado di utilizzare fluentemente, in forma scritta e orale, almeno una lingue [sic!] dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari" [„gute Beherrschung mindestens einer Fremdsprache, außer Italienisch, - in schriftlicher und mündlicher Form – auch im Hinblick auf die Fachterminologie"]. Es werden jedoch keine ECTS-Punkte (CFU – Crediti Formativi Universitari) für diese Sprachprüfungen vorgesehen (vgl. die Ministerialverordnung vom 18.01.2007 des italienischen Ministero dell' Università e della Ricerca z.B. bezüglich der Classe LM-16 *Finanza*).

dierenden ermögliche sollen, eine sprachliche Handlungskompetenz – auch in Bezug auf interkulturelle Phänome – zu erreichen. Die vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien zielen außerdem auf das Erreichen einer interkulturellen Textsortenkompetenz ab und auf das Erkennen von kulturspezifischen stilistischen, aber auch rhetorischen Mitteln, wie z.B. Parodie und Ironie.

Die Studierenden werden durch Sprachvergleiche und Übersetzungsübungen aus Fachtexten, literarischen Texten, Handbüchern sowie Zeitschriften auf die unterschiedlichen Sprachrealisierungen im Deutschen und im Italienischen aufmerksam gemacht. In den hier vorgesehenen Unterrichtseinheiten wird in einem ersten Schritt das Erwerben von Dekodierungstechniken als unentbehrliche Kompetenz für das Lesen, Verstehen und Übersetzen von Fachliteratur erzielt. In einem zweiten Schritt werden dann die Studierenden dazu angeregt, autonom aus ihrem allgemeinen Bildungsgut (geschichtliche, politische, juristische, wirtschaftliche, literaturtheoretische, landeskundliche, interkulturelle usw. Kenntnisse) zu schöpfen, um Texte angemessen auf Italienisch wiedergeben zu können. Während dieser Phase wird die Vermittlung sprachlicher Strukturen als Verstehensinstrument eingesetzt, um Studierende zur Wahrnehmung von nicht nur sprachlichen, sondern auch von interkulturellen Unterschieden zu führen.

1. Lernziele der SDU-Curricula und angestrebte Schlüsselqualifikationen eines europäischen Bürgers: Plurilinguismus und Plurikulturalismus

Obwohl studienfachspezifische SDU-Curricula entwickelt und jeweils in verschiedene Sprachmodule unterteilt werden müssen, lassen sich zum Erreichen der folgenden Kompetenzen gemeinsame allgemeine Lernziele bestimmen:

- die Sprachkompetenz;
- die soziolinguistische Kompetenz;
- die Textkompetenz;
- die strategische Kompetenz;
- die interkulturelle Kompetenz.

Mit dem Erreichen dieser Lernziele im SDU werden gleichzeitig auch anwendungsbezogene Schlüsselqualifikationen erreicht, die fachübergreifend und für das Berufsleben der Studenten relevant sind:

- Verbalisierungs- und Vermittlungskompetenz wie z.B. Abfassung von Anträgen und Projektbeschreibungen;
- Informationskompetenz, d.h. der Situation entsprechender Umgang mit Fachtexten, die Fähigkeit, daraus die benötigten Informationen zu entnehmen, sie auszuwerten, um situationsgemäß darauf zu reagieren;
- Medienkompetenz, d.h. problemloser Umgang mit traditionellen und neuen Kommunikationsmitteln;
- interkulturelle Kompetenz;
- Methodenkompetenz;
- soziale Kompetenz, im Sinne einer Fähigkeit mit anderen Menschen in verschiedenen sozialen Situationen angemessen interagieren zu können;
- Fähigkeit eines autonomen und lebenslangen Lernens.

Darüber hinaus befähigen die oben genannten Schlüsselqualifikationen die Studierenden zur Vermittlung zwischen zwei Kulturwelten. Damit werden auch die in der Bologna-Reform geforderten Richtlinien erfüllt, denn die Studierenden werden „auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft [...] für ihre künftige Laufbahn" vorbereitet (Londoner Kommuniqué 2007). Somit werden eine „persönliche Entwicklung, die Schaffung und Erhaltung einer breiten, modernen Wissensbasis, sowie die Förderung von Forschung und Innovation" (ebd.) erreicht.

Der Begriff Plurilinguismus hat eine zentrale Rolle innerhalb des Spracherwerbansatzes des Europarats gewonnen, denn die sprachliche Vielfalt Europas wird nur durch die Förderung des Plurilinguismus erreicht, wie im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) zu lesen ist.

Während mit Multilinguismus der Zustand von Gesellschaften und Territorien gemeint ist, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden (z.B. Südtirol, Luxemburg), bezeichnet Plurilinguismus individuelle Mehrsprachigkeit. Dies bedeutet eine flexible, veränderliche, vorübergehende und funktionale Kompetenz, die auf sprachliche Erfahrungen und kognitive Strategien des einzelnen Individuums zurückzuführen ist. Es besteht die Möglichkeit, dass der Betroffene unterschiedlich ausgebildete sprach-

liche Fähigkeiten in mehreren Sprachen und Varietäten derselben besitzt, die miteinander interagieren und sich auf verschiedene Art und Weise entwickeln, je nach Phase des Sprachwachstums und Bedürfnissen des Sprechers. Es ist ja so, dass erworbene sprachliche und kulturelle Kompetenzen nicht von einander getrennt bestehen, sondern einander gegenseitig beeinflussen - was auch heutzutage im Anspruch immer deutlicher wird, der an eine ganzheitliche Ausbildung von mehrsprachigen Kommunikationskompetenzen bei europäischen Staatsbürgern gestellt wird. Wie wichtig und wie notwendig der GER im Hinblick darauf ist, soll an diesem Punkt hervorgehoben werden - ebenso wichtig wie eine plurilinguale und plurikulturelle Ausbildung, die sich nicht mehr auf die "isolierte Beherrschung" einer, zweier oder dreier Fremdsprachen beschränkt, mit dem Ziel das Niveau des „idealen Muttersprachlers" zu erreichen. Es wird hingegen die Entwicklung eines linguistischen Repertoires angestrebt, die einem zukünftigen europäischen Staatsbürger erlaubt, mit z.B. Italienisch als Muttersprache deutsche Fachzeitschriften zu lesen, Englisch für Kommunikationszwecke zu gebrauchen usw.

Unter den Instrumenten zur Förderung der Mehrsprachigkeit ist das Europäische Sprachenportfolio zu erwähnen. Dieses erlaubt die Dokumentation und formale Anerkennung interkultureller und sprachlicher Erfahrungen europäischer Staatsbürger, unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Kontext des Plurikulturalismus, da alle Sprachen nicht nur ein Mittel zum Ausdruck darstellen, sondern auch einen Zugang zum kulturellen Ausdruck einer Nation, im anthropologischen Sinne, ermöglichen (Mazzotta 2002: 12).

So wie der Begriff „Mehrsprachigkeit" gegenüber dem Begriff Multilinguismus den Anforderungen der modernen Gesellschaft eher zu entsprechen scheint so hat auch der Begriff Plurikulturalismus nach und nach den Begriff „Multikulturalismus" ersetzt. Unter Multikulturalismus versteht man die Koexistenz mehrerer Kulturen in Bezug auf eine Einzelperson, ohne dass sich diese Kulturen untereinander vermischen. Es handelt sich dabei um die begrenzte Darstellung eines sehr viel komplexeren Phänomens, da der Kontakt zwischen verschiedenen Sprachen nicht nur sprachliche, sondern auch axiologische Veränderungen hervorruft: denn die Kenntnis anderer Kulturen beeinflusst und modifiziert die Einstellungen, das Verhalten und die Werte eines Individuums. Kulturen beschränken sich nicht auf eine statische

Koexistenz, sondern lassen einen dynamischen Dialog im Inneren der betroffenen Person entstehen. Daher muss im didaktischen Bereich nicht nur auf sprachliche Interferenzen Rücksicht genommen werden, sondern auch auf jene kultureller Herkunft, mit besonderem Augenmerk auf eine kontrastive Sicht und mit dem Ziel, ein kulturelles Bewusstsein nicht nur in Bezug auf die fremde, sondern auch auf die eigene Kultur zu entwickeln.[4]

Im Übergang von einer ausschließlich sprachlich-kommunikativen Sichtweise auf eine, die das Individuum in seiner Gesamtheit in Betracht zieht, nimmt Unterricht von Sprache und Kultur also politische, ebenso wie erzieherische Dimensionen an, da der Sprachunterricht die Entwicklung einer plurikulturellen Persönlichkeit anstrebt. Genau diese charakterisiert ein Individuum, das die notwendigen Kriterien besitzt, um eine andere Kultur zu beobachten und diese in anhaltende Verbindung mit anderen Kulturen zu setzen. Diese Art von Unterricht hat die Ausbildung eines „interkulturellen Sprechers" zum Ziel, der analytische Fähigkeiten besitzt und mit Hilfe dieser Fähigkeiten zu einem interkulturellen Vermittler in mehrsprachigen Gebieten wird (Dolci 2008: 206).

Im Kontext der Mehrsprachigkeit ist es besonders wünschenswert, dass in Italien Institutionen im Bereich der Schule und der Universität auf alle verfügbaren Ressourcen zurückgreifen, um den Studenten zu ermöglichen, sich in der Mehrsprachigkeit und im Plurikulturalismus wiederzuerkennen, und dies im Hinblick auf lebenslanges Lernen und auf die Förderung von neuen Erfahrungen im Spracherwerb auch außerhalb von schulischen Institutionen, vor allem im Ausland (Mazzotta 2002: 12).

2. Binnendifferenzierung der SDU-Curricula an italienischen Universitäten

Die Behandlung der didaktischen Vorgehensweisen in den SDU-Curricula setzt eine Unterscheidung der Zielgruppen in den jeweiligen Studienrichtungen voraus. Als erstes muss man zwischen *Facoltà linguistiche*, den

[4] Bereits in den 50er Jahren unterstreicht Robert Lado, auch wenn er von einem im Wesentlichen strukturalistischen Ansatz ausgehend sich der Didaktik annähert, nicht nur das bloße metasprachliche, sondern auch das „metakulturelle" Bewusstsein der Individuen: „Our inability to describe our cultural ways paralles our inability to describe our language, unless we have made a special study of it" (Lado 1974: 110) und bestätigt die Notwendigkeit eines kontrastiven Sprachunterrichts auch auf kultureller Ebene (vgl. ebenda S. 110 – 123).

eigentlichen Fremdsprachen-Fakultäten, und den *Facoltà non linguistiche*, also jene Fakultäten, die Fremdsprachen nicht als Schwerpunkt des Studiums haben, unterscheiden. Die *Facoltà linguistiche* beinhalten einen Studiengang in *Lingue e Letterature Straniere* (*Fremdsprachen und fremdsprachliche Literaturen*) und einen in *Mediazione linguistica culturale* (*Studiengang für Kultur- und Sprachmittler*), welcher sich seinerseits nochmals in *Mediazione linguistica per il turismo* (*Sprachmittlung für den Tourismus*) und *Mediazione linguistica per l'imprenditoria* (*Sprachmittlung für das Unternehmen*) aufgliedern lässt.

Man kann sich gut vorstellen, dass diesen verschiedenen Fachbereichen differenzierte und spezielle Sprachmodule entsprechen müssen. Dies betrifft in einem größeren Maße die so genannten *Facoltà non linguistiche*, die sich wiederum in

- Facoltà umanistiche (geisteswissenschaftliche Fakultäten), wie Scienze Politiche (Politikwissenschaften), Giurisprudenza (Rechtswissenschaften), Lettere e Filosofia (italienische Philologie und Philosophie), usw.
- und in Facoltà scientifiche (naturwissenschaftliche Fakultäten), wie Ingegneria (Ingenieurwissenschaften), Economia (Wirtschaftswissenschaften), Agraria (Agrarwissenschaften), Veterinaria (Tiermedizin), Biologia (Biologie), usw.

unterscheiden lassen.

Während in den *Facoltà linguistiche* ein größeres Stundenpensum für den SDU vorgesehen ist, das von 8 bis 12 Stunden wöchentlich im akademischen Jahr reichen kann, wird in den *Facoltà non linguistiche* eine geringere Stundenzahl vorgesehen. Außerdem finden in diesen Fakultäten die Sprachkurse oft nur innerhalb eines Semesters statt und erreichen eine Gesamtstundenzahl von 30 bis 40 Stunden als Folge der Kürzung der ECTS-Punkte (*CFU/Crediti Formativi Universitari*) für Sprachkurse. In vielen Fakultäten schließen diese nicht mit einer zensierten Leistungsbewertung, sondern mit einem Zulassungs- oder Befähigungstest, der so genannten „idoneità" ab, falls nicht überhaupt nur ein Anwesenheitsschein verlangt wird. Als gravierend kommt noch hinzu, dass oft nur eine Fremdsprache vorgeschrieben wird und diese sich meistens auf Englisch reduziert.

Dem Fremdsprachenbedarf der Studenten dieser Fakultäten wären noch die Erasmus-Kurse für die *outcoming students*[5] zuzuordnen, für die man gemeinsame Sprachkurse mit den Studenten der *Facoltà non linguistiche* anbieten könnte. Der Vorteil für die Erstellung eines Curriculums für diese Sprachkurse läge darin, dass sie für alle Studiengänge - unabhängig von den oben genannten Binnendifferenzierungen - die gleichen Lernziele und Lerninhalte beinhalten könnten.

3. SDU-Curricula für *outcoming students*

Die zweite Phase der Bologna-Reform (Ministerialverordnung 16.3.2006) sieht zur Steigerung der zukünftigen Beschäftigungsfähigkeit der Graduierten als Priorität für 2009 die Förderung der Mobilität von Studierenden innerhalb des Europäischen Hochschulraumes vor. Darüber hinaus verleiht das italienische Bildungsministerium die Zuschüsse an die Universitäten u.a. nach dem Kriterium der Internationalisierung, d.h. die Gewährung der Zuschüsse hängt vom Prozentsatz der *incoming* sowie *outcoming students* des Erasmus/Sokrates Programms ab. Außerdem fallen ins Gewicht Kooperationen mit europäischen Universitäten zum Zweck der gemeinsamen Abschlüsse und der Doktorandenbetreuung, sowie die Förderung von Praktika von Studenten und Graduierten im europäischen Wirtschaftsraum (Leonardo Programm)[6].

In Wirklichkeit gibt es jedoch in den meisten italienischen Universitäten keine spezifischen Sprachkurse, die die Studenten auf diese anspruchsvollen Mobilitätsprogramme angemessen vorbereiten würden. Und wenn solche Kurse angeboten werden, sind es keine Pflichtveranstaltungen für die Studenten, die oft zu optimistisch glauben, die Fremdsprache erst im Zielland erlernen zu können, und die sich deshalb bis zu ihrer Abfahrt ausschließlich auf das Lernen anderer Fächer konzentrie-

---

[5] Im angelsächsischen Raum unterscheidet man zwischen *incoming-* und *outcoming students*. Gemeint sind jeweils jene Studenten, die für einen Studienaufenthalt oder Praktikum von einer ausländischen Universität kommen (*incoming*), bzw. jene, die zu einer ausländischen Universität gehen (*outcoming*).

[6] Vgl. Ministerialverordnung vom 16.03.2006 des italienischen Ministero dell' Università e della Ricerca z.B. bezüglich des Studienganges *Scienze Economiche e della Gestione Aziendale* „prevedono […], *l'obbligo di attività esterne*_con tirocini formativi presso aziende e organizzazioni pubbliche e private *nazionali e internazionali*" [Wirtschaftswissenschaften und Betriebswirtschaft "sehen […] die *Pflicht von außeruniversitären Aktivitäten* einschließlich Praktika in Unternehmen und öffentlichen sowie privaten Organisationen im *In- und Ausland*" vor]. (Kursiv von der Autorin).

ren. Aus dieser hier knapp skizzierten Analyse ergibt sich die Notwendigkeit eines in allen italienischen Universitäten anwendbaren Curriculums für diese Zielgruppen zu entwerfen.
Dieses Curriculum sollte die oben erwähnten handlungsorientierten Lernziele verfolgen, mit besonderer Berücksichtigung auf die Lernfelder, die in den drei folgenden Sprachmodulen aufgezeigt werden.

I. SPRACHMODUL

- Zielgruppe: Nullanfänger aller Fakultäten, Kandidaten für das Erasmus/Sokrates Programm.
- Sprachliche Kompetenz: 0 ⇒ Niveau A2 des Europäischen Referenzrahmens.
- Kursstruktur: zwei Semester, Frontalunterricht und *self learning* Programme im Sprachlabor (wöchentliche Stundenanzahl abhängig von den Bestimmungen der jeweiligen Fakultäten).
- Lernszenarien:
  ⇒ Alltagssituationen im Zielland (Anmeldesamt, Krankenkasse, Bank, Mietvertrag);
  ⇒ hochschulbezogene sprachliche Situationen (Wortschatzübungen über Termini aus der homepage der deutschen Universitäten, sowie über in den Vorlesungsverzeichnissen enthaltene Abkürzungen: SS=Sommersemester, WS=Wintersemester, HP=Hauptseminar, PS=Proseminar, HS=Hörsaal, usw.).

II. SPRACHMODUL

- Zielgruppe: Studenten mit Deutsch-Vorkenntnissen aller Fakultäten, Kandidaten für das Erasmus/Sokrates Programm.
- Sprachliche Kompetenz: Niveau A2 ⇒ Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens.
- Kursstruktur: ein Semester, Frontalunterricht und *self learning* Programme im Sprachlabor (wöchentliche Stundenanzahl abhängig von den Bestimmungen der jeweiligen Fakultäten).
- Lernszenarien:
  ⇒ Alltagssituationen im Zielland (Anmeldesamt, Krankenkasse, Bank, Mietvertrag);

⇒ hochschulbezogene sprachliche Situationen (Wortschatzübungen über Termini aus den *homepage* der deutschen Universitäten, sowie über in den Vorlesungsverzeichnissen enthaltenen Abkürzungen: SS=Sommersemester, WS=Wintersemester, HP= Hauptseminar, PS=Proseminar, HS=Hörsaal, usw.).

Außerdem könnten mit dieser Zielgruppe weitere Lernziele verfolgt werden, die zu einer Textkompetenz führen für die Erstellung von mündlichen Referaten und schriftlichen Hausarbeiten, die während des Auslandsstudiums verlangt werden. In dieser Phase sollen auch die deutschen und italienischen Hauptmerkmale der Wissenschaftssprache kontrastiv verglichen werden im Hinblick auf stilistische Erscheinungen (z.B. *variazione* im Italienischen *versus* Wiederholung desselben Terminus im Deutschen) und auf unterschiedliche Textbaupläne (z.B. nicht alle italienischen Studenten haben während ihres Studiums schriftliche Arbeiten verfassen müssen mit genauer Gliederung und Literaturangaben). Diese kontrastive Vorgehensweise dient zum Erreichen einer auch im Berufsleben wieder anwendbaren interkulturellen Textsortenkompetenz.

III. SPRACHMODUL

- Zielgruppe: Studenten und Graduierte mit Mittelstufen-Kenntnissen aller Fakultäten, Kandidaten für das Leonardo-Programm.
- Sprachliche Kompetenz: ab dem Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens.
- Kursstruktur: Intensivkurs, Frontalunterricht und *self learning* Programme im Sprachlabor (Stundenanzahl abhängig von den Bestimmungen der jeweiligen Fakultäten).
- Lernszenarien:
  ⇒ Alltagssituationen im Zielland (Anmeldesamt, Krankenkasse, Bank, Miet- und Arbeitsvertrag);
  ⇒ verschiedene Aspekte des beruflichen Alltags aufgreifen und in Sprachhandlungen umsetzten, um sich schnell im Berufsleben zurechtzufinden (Telefongespräche, Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräche, usw.).

Darüber hinaus könnte man mit dieser Zielgruppe die Hauptmerkmale der deutschen und italienischen Fachausdrücke des jeweiligen Berufszweiges kontrastiv herausarbeiten, um den Studenten am Arbeitsplatz den Zugang zu den betriebsinternen Fachausdrücken zu erleichtern. Hiermit soll das Lernziel einer soziolinguistischen Kompetenz erreicht werden, d.h. der Fähigkeit sprachliche Ausdrucksformen in der entsprechenden Situation verstehen und verwenden zu können (wie die häufige Benutzung von Abkürzungen, z.B. Azubi = Auszubildende, die aber nur mündlich in einem informellen sprachlichen Kontext benutzt werden dürfen).

4. Modell eines Sprachmoduls für die deutsche Rechtssprache

Die juristischen Fakultäten sehen in Italien sowohl einen dreijährigen Studiengang für *Scienze dei Servizi giuridici* (*Wissenschaften für juristische Dienstleistungen*) vor, als auch einen fünfjährigen Studiengang für die *Laurea Magistrale in Giurisprudenza a ciclo unico* (*fünfjähriger Masterstudiengang für Rechtswissenschaften*). In den vorgesehenen qualifizierenden Lernzielen/„obiettivi formativi qualificanti" der *Laurea Triennale* wird in der Ministerialverordnung vom 16.03.2007 ausdrücklich auf eine

> „[…] *gute* Beherrschung mindestens einer europäischen Fremdsprache, außer Italienisch, – in schriftlicher und mündlicher Form – im Hinblick auch auf die *Sprachkompetenz im jeweiligen Fach* und für den *Austausch allgemeiner Informationen* […]".[7]

Für di *Laurea Magistrale* werden in der Ministerialverordnung vom 25.11.2005 noch anspruchvollere Lernziele für die Fremdsprache erwähnt:

> „die Curricula der Studiengänge […] gewährleisten mit ihren Fächern und mit geeigneten Unterrichtsmethoden ein entsprechendes Wissen und *Bewusstsein* […] *der Rechtssprache* in mindestens einer Fremdsprache".[8]

---

[7] Hervorhebungen und Übersetzung auf Deutsch von der Autorin. Der Originalwortlaut auf Italienisch lautet: „[...] *sapere utilizzare efficacemente*, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, nell'ambito *specifico* di competenza e per lo scambio di informazioni *generali* […]".

[8] Hervorhebungen und Übertragung ins Deutsche von der Autorin. Der Originalwortlaut auf Italienisch lautet:: „i curricula dei corsi di laurea […] assicurano […] mediante appositi insegnamenti caratterizzati da appropriate metodologie, l'acquisizione di adeguate *conoscenze e consapevolezza* […] […] *del linguaggio giuridico* di almeno una lingua straniera".

Es wird also explizit auf berufsbezogene sprachliche Handlungskompetenzen, auf eine kommunikative Kompetenz im Alltag, sowie auf die Beherrschung der juristischen Fachsprache hingewiesen. Außerdem wird als Ziel das Erlernen von mindestens einer Fremdsprache angegeben. Um diese Lernziele zu erreichen, wird jedoch in den oben erwähnten Ministerialverordnungen keine Anzahl der ECTS-Punkte (*CFU*) angegeben. Als noch gravierender kommt noch hinzu, dass die Sprachkurse nicht mit einer zensierten Sprachprüfung abschließen. Dies führt dazu, dass viele Universitäten für die Sprachkurse eine höchst geringe Stundenanzahl ansetzen. Da diesen Kursen von vielen Universitäten auch wenige Kreditpunkte (*CFU*) verliehen werden, ist es besonders schwierig bei den Studenten die hierfür aufzuwendende Lernmotivation zu wecken.

Seit einigen Jahren wird an der juristischen Fakultät der Universität von Verona ein Sprachmodul[9] von 30 Stunden für die Vermittlung der deutschen Rechtssprache in Deutschland[10] angeboten, zu dem Studenten der *Laurea Triennale* wie auch jene der *Laurea Magistrale* Zugang haben. Letztere sieht drei Fachrichtungen vor: *Diritto internazionale* (*internationales Recht*), *Esperto legale in azienda* (*Jurist für das Unternehmen*) und *Giurisprudenza* (*Rechtswissenschaften*).[11] Das Sprachmodul wird als Wahlfach angeboten – die meisten Studenten wählen Englisch als erste Fremdsprache –, sieht keine zensierte Abschlussprüfung vor und wird mit 5 CFU[12] gewichtet.

---

[9] 1999 hat die Autorin dieses Beitrages den Studenten der juristischen Fakultät - erstmalig für diese Fakultät - dieses Sprachmodul angeboten, das nach und nach den Anforderungen der Studenten – und der Studentenzahl – angepasst wurde. Dieser Sprachkurs wird innerhalb der juristischen Fakultät abgehalten und nicht im Fremdsprachenzentrum (*Centro Linguistico d'Ateneo*). Außer Deutsch wird seit 2006 auch ein Sprachmodul für Englisch angeboten. Die allgemeinen Fremdsprachenkurse zur Erlangung der B1-Zertifikate – auch für Deutsch und Englisch – werden hingegen im zentralisierten Fremdsprachenzentrum der Universität abgehalten.

[10] Bei der geringen Stundenzahl kann nicht auf die Problematik der deutschen Rechtssprache in Südtirol, Österreich oder Schweiz eingegangen werden.

[11] Studiengang für Rechtsanwälte, aber auch für die Notar- und Richterlaufbahn.

[12] Die 5 ECTS-Punkte der *Crediti Formativi Universitari* (*CFU*) werden zu den „altre attività formative" gerechnet, da für die Fremdsprache im Curriculum nur 5 CFU vorgesehen sind (B1-Zertifikat einer Fremdsprache).

An der Universität Verona (Juristische Fakultät, 2008) findet man unter den Bildungszielen folgende Angaben: „Das Curriculum sieht folgende Aktivitäten vor: Vorlesungen, Seminare, praktische Übungen oder Laborübungen, Lernarbeit in Kleingruppen, Tutorien, Berufsorientierung, Praktika, Projektarbeit, Diplomarbeit für die Masterstudiengänge, Einzelarbeit und autonomes Lernen. Die vom Ministerium vorgeschriebenen Bildungsaktivitäten werden in 6 Typologien unterschieden: a) Bildungsaktivitäten, die ein Basiswissen vermitteln; b) Bildungsaktivitäten, die den jeweiligen Studiengang charakterisieren; c) fächerübergreifende Aktivitäten zur Vermeidung einseitiger Fachbezogenheit; d) Aktivitäten, die Wahlfächer der

Die Hauptschwierigkeit für einen effektiven Sprachunterricht liegt nicht nur in der geringen Stundenanzahl, die dafür zur Verfügung steht, sondern auch an den manchmal geringen Sprachvorkenntnissen der Kursteilnehmer. Die deutsche Sprache wird von verhältnismäßig wenigen Studenten gewählt, - obwohl Verona sogar Partnerstadt von München und Deutschland ein wichtiger Handelspartner für Italien ist, - weil sie „bekanntlich" als schwer erlernbar gilt und mit einem großen Arbeitspensum verbunden ist. Ein besonderes didaktisches Problem stellen die höchst heterogenen Studentengruppen dar, die oft von A1-Sprachkenntnissen bis zu Studenten mit Muttersprache Deutsch (Studenten aus dem nahen deutschsprachigen Südtirol) reichen können. Bemerkenswert ist, dass die Studenten, die dieses Modul belegen wollen und wenige Vorkenntnisse mitbringen, auch bereit sind, sich mit dem Erlernen der deutschen Sprache in zusätzlichen Kursen oder mit autonomem Lernen zu beschäftigen.[13] Das bedeutet, dass der/die Dozent/in auch kursbegleitend Anleitungen zum Spracherwerb und Lernstrategien für diese spezielle Studentengruppe vermitteln muss. Der Kurs ist auch als Einfüh-

---

Studenten vorsehen; e) Aktivitäten, die sich auf die Abschlussarbeit beziehen und die Kenntnis einer Fremdsprache (für alle Studiengänge) verlangen; f) sonstige Bildungsaktivitäten, wie andere Fremdsprachenkenntnisse, EDV-Kenntnisse, Praktika in verschiedenen Berufszweigen, Entwicklung von Beziehungs- und Sozialkompetenzen. Jeder Gruppe der Bildungsaktivitäten werden bestimmte ECTS-Punkte zugewiesen." Originalwortlaut auf Italienisch:

"*Le attività formative, che lo studente deve effettuare durante il suo percorso universitario, consistono in: corsi di insegnamento, seminari, esercitazioni pratiche o di laboratorio, attività didattiche a piccoli gruppi, tutorato, orientamento, tirocini, progetti, tesi per i corsi di laurea specialistica e magistrale, attività di studio individuale e di autoapprendimento. Le attività formative stabilite dai provvedimenti ministeriali sono articolate in 6 tipologie: a) attività formative che garantiscono la preparazione di base; b) attività formative che caratterizzano la classe all'interno della quale sarà istituito il singolo corso; c) attività formative a carattere interdisciplinare, per evitare che la formazione sia eccessivamente settoriale; d) attività formative che riguardano insegnamenti liberamente scelti dallo studente; e) attività formative inerenti alla prova finale e alla conoscenza di una lingua straniera (richiesta per tutti i corsi di laurea); f) altre attività formative possono riguardare ulteriori conoscenze linguistiche, informatiche, tirocini in diversi settori professionali, sviluppo di capacità relazionali. A ciascun gruppo di attività formative è assegnato un numero di crediti*". (Offerta formativa, Università di Verona, Facoltà di Giurisprudenza, 2008). Übersetzung ins Deutsche durch die Autorin.

[13] Im Studienführer wird ausdrücklich darauf hingewiesen: [„Die Dozentin erteilt Hilfestellungen für das Erreichen einer individuellen Sprachkompetenz und gibt Hinweise für zussätzliches Lernmaterial und multimedialen Hilfsmitteln". [Originalwortlaut: *Eventuali indicazioni, nonché materiali integrativi e strumenti multimediali, per conseguire una competenza linguistica individuale, saranno forniti dalla docente durante le lezioni e nell'orario di ricevimento*]. Auch eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht wird den Studierenden empfohlen: „Für das Erreichen der vorgesehenen Lernziele wird auch eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht empfohlen". [Originalwortlaut: *Per il raggiungimento degli obiettivi prefissati è consigliata una frequenza assidua da parte degli studenti.*"] Übersetzung ins Deutsche durch die Autorin.

rung für Studierende gedacht, die entweder mit dem Erasmus-Programm nach Deutschland gehen möchten oder während ihres Studiums in Deutschland Praktika oder Studienaufenthalte absolvieren möchten.

Die Probleme der geringen Stundenzahl, die für den deutschen Sprachunterricht zur Verfügung steht, wurden umgangen, indem den Studierenden eine Methodenkompetenz für das Erlernen der deutschen Rechtssprache in authentischen schriftlichen Texten vermittelt wird. Das Sprachmodul: *LINGUA TEDESCA - Metodologia dell´apprendimento del linguaggio giuridico* (*DEUTSCHE SPRACHE – Methodenlehre für das Erlernen der Rechtssprache*) sieht im Vorlesungsverzeichnis der Universität Verona, 2008 folgende Inhalte und Lernziele vor:

> *Bildungsziele:* Der Sprachkurs sieht ein Modul von 30 Unterrichtsstunden vor und setzt sich zum Ziel den Erwerb einer Lesekompetenz, das Erreichen der Fähigkeit deutsche juristische Texte zu analysieren und zu verstehen und das Beherrschen der in den behandelten Texten vorkommenden Fachterminologie. Um diese Lernziele zu erreichen wird folgendes Thema behandelt: „*Organisation von Verwaltung und Regierung in einem Bundesstaat am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland*".
>
> *Programm:* Der Unterricht sieht die Lektüre, die Analyse und das Verständnis von authentischen Texten und den Vergleich von sprachlichen, interkulturellen und juristischen Systemen vor.
>
> Der Kurs wickelt sich in zwei aufeinander folgenden Phasen ab: In der ersten Phase werden die Besonderheiten der deutschen Rechtssprache erörtert und eine Methode vorgestellt für das Erreichen einer Lese-, Analyse- und Verstehenskompetenz juristischer Texte. In der zweiten Phase kommt das erlernte methodische Vorgehen zur Anwendung und die Lese- und Analysekompetenz der im Programm vorgesehenen Texte wird erweitert und vertieft. Das Hauptziel ist das Erreichen einer autonomen Textkompetenz juristischer Texte.[14]

---

[14] Originalwortlaut: *Obiettivi formativi: Il corso prevede un modulo di 30 ore e si propone di fornire agli studenti l'acquisizione di una competenza di lettura, di analisi e di comprensione di testi giuridici in lingua tedesca, nonché di una padronanza terminologica giuridica individuata nei testi. Per raggiungere tale obiettivo ci si baserà sul tema "L'organizzazione amministrativa e di governo in uno stato federale: il caso della Repubblica Federale Tedesca".*

Programma: Le lezioni saranno incentrate sulla lettura, l'analisi e la comprensione di testi autentici, nonché sul confronto dei sistemi linguistici, interculturali e giuridici. Il programma si articolerà in due fasi successive. Nella prima fase si privilegerà l'approfondimento delle abilità linguistiche rilevanti per il linguaggio giuridico e si presenterà la metodologia necessaria per affrontare la lettura, l'analisi e la comprensione del "testo giuridico". Nella seconda fase del corso sarà applicata la metodologia appresa, con particolare attenzione al potenziamento dell'abilità di lettura e di analisi dei testi elencati nel programma, e finalizzata al raggiungimento di una competenza testuale autono-

Das angebotene Sprachmodul soll einen Einstieg in die Rechtssprache und in das deutsche Rechtssystem vermitteln. Der damit verbundene Unterricht führt in die Grundbegriffe des Verfassungs- und Verwaltungsrechts Deutschlands ein (Staatsorgane, Grundrechte, Verwaltungsorganisation, Struktur eines Bundesstaates, Länder-Struktur, Verfassungsgerichtsbarkeit, ausschließliche und konkurrierende Gesetzgebung, usw.). Es werden juristische Texte rund um ein Thema im Bereich des Verfassungs-, Verwaltungs- und Staatsrechts (Verfassung und dazugehörige Fachliteratur) gelesen und erörtert. Dabei wird neben dem eigentlichen Verständnis des Textes und der Vermittlung der notwendigen juristischen und interkulturellen Hintergrundinformationen[15] ganz besonders auf die Fachsprache geachtet. Durch die Lektüre dieser Texte sollen die Studierenden den Fachwortschatz, die typischen Grammatikprobleme (Nominalisierung, Wortbildung, Modalverben, usw.) und die syntaktischen Strukturen (Satzklammer, Passivkonstruktion, Nebensätze, Adjektiverweiterungen, usw.), die Textbaupläne, sowie die stilistischen und kulturellen Eigenheiten der deutschen Rechtssprache erkennen und verstehen. Die Lesekompetenz schließt neben der grammatischen und lexikalischen auch die pragmatische Kompetenz mit ein: die Studenten sollen sich auch Strukturen und Funktionen von Texten bewusst machen.

Wie man aus dem Vorlesungsverzeichnis ersehen kann, wird der Sprachkurs in zwei – jedoch im gleichen Semester stattfindende - Zeitabschnitte unterteilt: im ersten Teil des Kurses werden die sprachlichen Fähigkeiten im Bereich des Textverständnisses erweitert und vertieft und ein methodisches Vorgehen für die Sinnerschließung erläutert. In dieser Phase werden die Studierenden mit weniger Vorkenntnissen auf ihren sprachlichen Nachholbedarf hingewiesen und auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, zusätzliche Sprachkurse zu belegen (wie im Sprachenzentrum/*Centro Linguistico di Ateneo* oder mit multimedialen Online-Kursen) und zu einem autonomen Lernen angeleitet. In diese Phase fallen auch die Übungen sowohl zur Verwendung von Nachschlagewerken - von zweisprachigen Rechtswörterbüchern, sowie vom deutschsprachigen Rechtswörterbuch *Creifelds* - als auch zu *online*-Recherchen zur Termino-

---

ma. (Auszug aus dem Vorlesungsverzeichnis der Facoltà di Giurisprudenza, Università di Verona, 2008). Übertragung ins Deutsche durch die Autorin.

[15] Neben interkulturellen Hintergrundinformationen werden auch Informationen zur Deutschlandkunde vermittelt (u.a. www.tatsachen-ueber-deutschland.de).

logie. Es werden außerdem auch Anleitungen zu Lernstrategien und Mnemotechniken zum Erlernen der Fachtermini und der juristischen Abkürzungen vermittelt.

In der zweiten Phase des Kurses kommt die Methode für die Texterschließung zur Anwendung (Methodenkompetenz). Es werden als Hausarbeit (*lavoro domestico*), in Gruppenarbeiten und im Unterricht juristische Texte gelesen (mit verschiedenen Lesestilen[16]) und erörtert (Textsortenkompetenz), die darin enthaltene Terminologie erklärt und auf interkulturelle Eigenheiten hingewiesen (kontrastive und interkulturelle Textkompetenz). Studenten können für den Unterricht auch deutsche juristische Texte vorschlagen und bearbeiten, die in den Vorlesungen von den Professoren auf verschiedenen Rechtsgebieten (Steuerrecht, Verwaltungsrecht, Verfassungsrecht, Wirtschaftsrecht, usw.) behandelt werden und damit unter Beweis stellen, dass sie in der Lage sind, autonom mit Texten aus verschiedenen Rechtsgebieten erfolgreich umzugehen. Diese Fähigkeit erreichen allerdings nur Studenten mit sehr guten Deutsch-Vorkenntnissen.

Das Sprachmodul schließt mit einem schriftlichen Test zum Textverständnis und zur Beherrschung der Terminologie ab, der nach dem Bestehen mit 5 CFU gewichtet wird, aber keine Zensierung vorsieht.

Am Ende des Kurses werden die Studenten aufgefordert einen Evaluationsbogen zum Unterricht, den sie besucht haben, anonym auszufüllen (*Questionario di valutazione della didattica*: vgl. Anhang 1 mit deutscher Übersetzung). Die Auswertung der Antworten der Studenten ergibt wichtige Hinweise für den/die Dozenten/in über die „Zufriedenheit der Studenten", über die Arbeitsmethoden und das erledigte Arbeitspensum der Studierenden und gleichzeitig auch über ihren eventuell beabsichtigten Auslandsaufenthalt zur Erweiterung und Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse mit dem Ziel einer besseren Berufsausbildung.

5. Beispiel einer Unterrichtseinheit für den Studiengang *Scienze del Turismo Culturale*

Die folgende Unterrichtseinheit, die ungefähr 10 Stunden dauern soll, beinhaltet eine Textanalyse und Übersetzungsübungen eines literarischen

[16] Bei längeren Texten werden die verschiedenen Lesestile geübt und angewendet: orientierendes, selegierendes, kursorisches und detailliertes Lesen.

Textes aus dem Deutschen ins Italienische, eine Charakterbeschreibung aus dem Buch *Der Ohrenzeuge. Fünfzig Charaktere* (1974)[17] von Elias Canetti. Dieser Text eignet sich wegen seiner Kürze und seiner geringen Sprachschwierigkeiten für eine Zielgruppe mit Sprachniveau A2 bis B1 besonders gut. Im konkreten Fall handelt es sich um eine kleine Zielgruppe des Studienganges Tourismus der Fakultät Politikwissenschaften der Universität Teramo.

> „Der Blinde ist nicht von Hause aus blind, doch ist er's mit leichter Mühe geworden. Er hat eine Kamera, die hat er überall und es ist eine Lust für ihn, die Augen geschlossen zu halten. Es geht wie im Schlaf, er hat noch gar nichts gesehen und schon nimmt er's auf, denn dann, wenn es alles nebeneinanderliegt, gleich klein, gleich groß, immer viereckig, ordentlich, abgeschnitten, benannt, numeriert, bewiesen und vorgezeigt, dann sieht man's auf alle Fälle besser.
>
> Der Blinde erspart sich die Anstrengung, etwas vorher gesehen zu haben. Er sammelt, was er gesehen hätte und stapelt es auf und freut sich daran, als wären es Briefmarken. Um der Kamera willen bereist er die Welt, nichts ist fern, nichts ist leuchtend, nichts absonderlich genug - er holt sich's für die Kamera. Er sagt: da war ich, und zeigt drauf und könnte er nicht drauf zeigen, er wüßte nicht, wo er war, die Welt ist verwirrend, exotisch und reich, wer soll sich das alles merken.
>
> Der Blinde glaubt nichts, was nicht aufgenommen wurde. Leute schwatzen und prahlen und reden daher, sein Motto ist heraus mit den Fotos! Da weiß man, was einer wirklich gesehen hat, da hält man's fest in der Hand, da kann man den Finger drauf legen, da kann man auch ruhig die Augen öffnen, statt sie sinnlos vorher schon zu vergeuden. Alles im Leben hat seine Zeit, zuviel ist zuviel, das Sehen erspare man sich für Fotos.
>
> Der Blinde liebt es, seine Aufnahmen vergrößert an die Wand zu werfen und seine Freunde damit zu bewirten. Zwei oder drei Stunden dauert ein solches Fest, Schweigen, Erleuchtungen, Deutungen, Hinweise, Ratschläge, Humor. Der Jubel, wenn man etwas verkehrt eingelegt hat, die Präsenz, wenn man merkt, daß etwas zum zweitenmal gezeigt wurde! Es ist nicht zu sagen, wie wohl ein Mensch sich fühlt, wenn die Aufnahmen groß sind und es lange genug dauert. Endlich die Belohnung für die unbeirrbare Blindheit einer ganzen Reise. Auf, auf, ich Augen, jetzt dürft ihr sehen, jetzt ist es soweit, jetzt wart ihr dort, jetzt sollt ihr's beweisen!
>
> Der Blinde bedauert, daß andere es auch beweisen können, doch er beweist es besser." (Canetti 1996: 13-14)

---

[17] Die hier verwendete italienische Ausgabe Canettis ist folgende: ELIAS CANETTI, *Der Ohrenzeuge. Fünfzig Charaktere*, Fischer, Frankfurt a. M. 1997; die italienische Übersetzung dagegen: *Il Testimone auricolare*, Übersetztung von Gilberto Forti e Raffaele Oriani, Adelphi, Milano 1995.

I. Phase (Einführung und Hörverstehen)

In einer ersten Phase erfolgt eine kurze allgemeine Einführung zu Elias Canetti und zur Charakterensammlung des *Ohrenzeugen*, mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Namen der Charaktere, die gleichzeitig Titel der Portraits sind.

Daraufhin hören die Studenten auf CD den Text[18] und dann bekommen sie ihn in schriftlicher Fassung.

II. Phase (Leseverständnis)

Der Text wird im Plenum gelesen und analysiert. Dies erfolgt mit den üblichen *reading comprehension* Leseverständnisübungen[19], stets mit Anregungen zur Fragestellung bezüglich des Textes auch unter den Studenten. Es folgt darauf eine Textanalyse auf lexikalischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer, stilistischer und interkultureller Ebene (D'Angelo 2007: 111-120). Dieser Text eignet sich besonders für eine Diskussion über folgende für die Zielgruppe wichtige studien- und berufsrelevante Themen:

- Aufkommen des Massentourismus,
- Vergleich zwischen den Touristen von heute und denen der Siebzigerjahre,
- Vergleich zwischen deutschen und italienischen Touristen,
- deutsche Dokumentationssucht am Beispiel der sogenannten Dia-Abende von damals, und der Reisetagebücher im Internet sowie der Powerpoint Präsentationen mit digitalisierten Fotos von heute.

III. Phase (Sprechen)

Die Studenten werden angeregt über ihre eigenen Reiserfahrungen nach folgendem Muster zu berichten: „Erzählen Sie über Ihre schönste/schlimmste Reiseerfahrung". Als Hausaufgabe bekommen sie

[18] Die hier verwendete italienische Ausgabe Canettis ist folgende: ELIAS CANETTI, *Der Ohrenzeuge*. Gelesen von Elke Heidenreich, Konrad Beikircher. Deutsch 1 CD(s) Kein & Aber ISBN 3-0369-1102-2.

[19] Die Leseverständnisübungen zielen auf die Beachtung der Fokussierungs-, Folgerungs- und Interpretationsprozesse ab (Corno 1991: 51 ff.).

den Auftrag eine kurze Powerpoint Präsentation über eine Reise vorzubereiten, die sie dann im Plenum vortragen sollen.

IV. Phase (Übersetzungsübungen)

In dieser Phase werden Übersetzungsübungen des Textes eingeführt. Es handelt sich dabei nicht um eine Wort-für-Wort oder Satz-für-Satz Übersetzung - die noch immer in vielen Sprachkursen erfolgt, sogar als *teaching device* für die Grammatik (Titone 1984: 51) oder, um eine Erweiterung des Wortschatzes zu erlangen -, sondern um eine Übersetzung, die ermöglicht, sprachliche und kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu verstehen (Borello 1999: 19). Die Studenten nehmen in Kleingruppen, mit Hilfe von Wörterbüchern, eine Rohfassung der Übersetzung der vier Abschnitte vor. Diese verschiedenen Übersetzungen werden dann im Plenum verglichen und es wird über die jeweiligen Übersetzungslösungen diskutiert, mit Schwerpunkt auf Ausgangs- oder Zieltext[20] orientierten Übersetzungstechniken. Danach vergleichen die Studenten ihre Ergebnisse mit der italienischen Übersetzung von Gilberto Forti und Raffaele Oriani.

V. Phase (Schreiben)

In der letzten Phase erhalten die Studenten die Aufgabe eine kurze Charakterbeschreibung zu verfassen, um das kreative Schreiben zu üben.

In dieser Unterrichtseinheit wird beabsichtigt, nicht nur alle 4 Sprachfertigkeiten zu entwickeln, sondern auch durch gezielte Übersetzungsübungen

- das Sprachbewusstsein der Studenten zu sensibilisieren;
- ihre Ausdrucksform zu verbessern;
- einen bewussten Umgang mit literarischen Texten zu fördern;
- die kommunikative und interkulturelle Kompetenz zu erweitern.

Jörg Roches Unterteilung des Sprachunterrichts in fünf Sequenzen (Roche 2001: 174 ff. u. Roche 2008: 211 ff.) fungiert als theoretisches

[20] Auf die theoriebezogene Verwendung der Begriffe kann hier nicht näher eingegangen werden. Vgl. allgemein zum Begriff ‚Zieltext orientierte Übersetzung' in G. Toury 1980: 39-40, sowie einen Überblick in E. Gentzler 1993: 140-49.

Modell dieser Unterrichtseinheit. Der Sprachdidaktiker beschreibt fünf Momente des Sprachunterrichts wie folgt:

a) Aktivierung oder Vorentlastung und Einführung: Vorkenntnisse werden aktiviert, spätere Aufgaben und Aktivitäten werden im Vorfeld organisiert, in Form von Plenarsitzungen, mit Hilfe von Paaren oder Gruppen: der Dozent fungiert als Präsentator oder Moderator der Interaktion;

b) Thematische Differenzierung: ein Thema wird in Angriff genommen, mittels Hör- oder Lesetexten oder mit Hilfe der angestrebten Diskussion. Der Dozent leitet die Studenten in Richtung der individuellen Entdeckung, wirft Ideen bezüglich der Recherche ein, formuliert Fragen und Probleme und lädt die Studenten ein, die Informationen im Text hervorzubringen. In dieser heuristischen Phase ist vor allem Aktivität von Seiten der Studenten festzustellen;

c) Strukturelle Differenzierung: die erzielten Resultate der Textanalyse werden gesammelt und systematisch vertieft. Der Dozent bringt weitere Beispiele, führt zur Vertiefung der grammatischen, lexikalischen oder kulturellen Aspekte im Text, schlägt unterschiedliche Aktivitäten vor, die verschiedene Lern- und Arbeitsstrategien mobilisieren;

d) Erweiterung und Expansion: die behandelten Themen werden anhand eines schwierigeren Textes oder mit Hilfe komplexerer Aufgaben erneut aufgegriffen, zum Beispiel im Rahmen von Projektarbeit. Mit zuvor ausgearbeiteten Elementen muss experimentiert werden und diese sollen verstärkt und erweitert werden, die sprachlich-kommunikativen Aktivitäten müssen in der Interaktion zwischen Studenten erprobt werden, während der Dozent einen Schritt zurückgeht und erneut die Rolle des Moderators und Beraters annimmt;

e) Integration und Reflexion: der Lerner ordnet die neu erlernten Elemente in sein eigenes individuelles Wissensnetz ein und lernt, diese in neue Situationen zu transferieren. Der Dozent liefert Anreize und Gelegenheiten, zur Aneignung individueller Kenntnisse, in der Rolle des Tutors und Gesprächspartners: hat die Stunde Interesse hervorgerufen, so sollten Rückfragen direkt von Seiten der Studenten auftauchen.

Der von diesem Operationsmodell gebotene Rahmen orientiert sich an der Philosophie des GER und an einer Sprachdidaktik, die sich an Aktion und Lernerautonomie orientiert (laut Empfehlung des GER). Der Text (oder besser der „Text-Input“ aus der Sicht des Studenten) liefert

Sprachmodelle, Beispiele kommunikativer Anwendungen, soziolinguistische und pragmatische Variablen, Textgattungen und -typen, übermittelt Informationen und Anreize für Diskussionen, bietet Gelegenheiten zur Analyse, Übung und Reflexion auf metalinguistischer und kultureller Ebene und ist der Rahmen, innerhalb dessen mündliche und schriftliche Interaktion, Produktion, Rezeption und Mediation stattfinden. Die Studierenden werden damit zu Vermittlungsexperten zwischen zwei Kulturwelten ausgebildet.

6. Schlussbemerkungen und Ausblick

Aufgrund der an italienischen Universitäten allgemein bestehenden und oben besprochenen Schwierigkeiten - , wie das zur Verfügung stehende geringe Stundenpensum, der häufige Mangel an Motivation seitens der Studenten und das immer größere Überhandnehmen des Englischen als Konkurrenz zum Deutschen - sollten die SDU-Curricula, sowie die jeweiligen Sprachmodule und die Unterrichtseinheiten gleichzeitig mehrere Lernziele – auch fach- und sprachübergreifend – verfolgen, und dafür authentisches sowie fach- und berufsbezogenes Lehrmaterial verwenden, das das Interesse der Studierenden wecken und sie zum autonomen und lebenslangen Lernen anleiten kann.

Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht soll nicht nur lernerzentriert, sondern auch berufsorientiert sein, um zu einer umfassenden Handlungskompetenz beizutragen, die als Schnittstelle verschiedener Kompetenzen zu verstehen ist, wie:

- *Fachkompetenz* (z.B. Fähigkeit, fachliche Zusammenhänge zu erkennen und entsprechend zielorientiert zu handeln, berufsübergreifende oder –ausweitende Fertigkeiten, Beherrschung neuer Technologien);
- *Methodenkompetenz* (z.B. Fähigkeit, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten, Organisationsfähigkeit, allgemein logisches Denken und Denken in komplexen Zusammenhängen, Problemlösungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, selbständiges Lernen);
- *Sozialkompetenz im Individualverhalten und Sozialverhalten* (z.B. Zuverlässigkeit, Zielstrebigkeit, Durchsetzungsvermögen, Motivation, Kommunikationsfähigkeit, Mitgefühl, Solidarität, Menschenkenntnis, Kritikfähigkeit, Fairness, Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit, emotionale Intelligenz);

- *Personalkompetenz* (z.B. Fähigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein zu entwickeln, Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Kreativität, ethisches Urteilsvermögen, demokratische Grundhaltung);
- *interkulturelle Kompetenz* (z.B. Bereitschaft, sich der Eigenheiten der eigenen Kultur bewusst zu werden und gleichzeitig Offenheit gegenüber fremden Kulturen) (Serena 2006: 3, Rahmencurriculum 2006: 33-35).

Es ist auch wichtig, unabhängig von den oben besprochenen Unterschieden der Studiengänge an den italienischen Universitäten, allgemeine gemeinsame unterrichtsmethodische Prinzipien und Lernziele für alle SDU-Curricula der *Facoltà non linguistiche*[21] festzulegen. Als Grundlage für Textverständnis und Dekodierungstechniken könnte dabei - im Lichte der Unterrichtserfahrung der beiden Autorinnen dieses Beitrages - ein lexikalischer Ansatz (Lewis 1993, 2000, Serra Borneto 1998, Nardon-Schmid 2003) dienen, und zwar im Sinne eines Einübens von Techniken, mit deren Hilfe die Studierenden Fachtermini und neuen Wortschatz autonom aus dem Kontext erschließen und lernen können. Gerade im Fachsprachenunterricht ist es wichtig, über die Lexik einen Zugang zur Sprachbetrachtung zu finden, weil Sprache nicht aus Grammatik *und* Wortschatz besteht, sondern aus „grammaticalised lexis" (Lewis).

Abschließend sei noch auf das Programm der 46 Hochschulminister und -ministerinnen und der Vertreter der Hochschulen und der Studierenden aus den am Bologna-Prozess beteiligten Staaten hingewiesen, die im Zuge der Globalisierung auch nach 2010 eine Zusammenarbeit der europäischen Mitgliedstaaten für den weiteren Ausbau des Europäischen Hochschulraums (EHR) für erforderlich halten:

> „Wir sind entschlossen, das Jahr 2010, das den Übergang vom Bologna-Prozess zum EHR markiert, als Gelegenheit zu ergreifen, erneut unser Engagement für die Hochschulbildung als zentralem Element für die Nachhaltigkeit unserer Gesellschaft auf nationaler wie europäischer Ebene zu bekräftigen. Wir nehmen 2010 zum Anlass, die Vision, die uns bewogen hat, den Bologna-Prozess 1999 in

[21] Aus der Einsicht der Notwendigkeit eines SDU-Rahmencurriculums für Italien, wird z.Z. an der Universität Siena an der Übersetzung in Italienische vom *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen Bosnien-Herzegowina, Makedonien, Serbien* gearbeitet. Dieses Rahmencurriculum ist die zuletzt erschienene und daher in vieler Hinsicht „modernste" Fassung, nachdem schon in verschiedenen Ländern andere Fassungen erschienen sind. Die Übersetzung auf Italienisch soll eine erste Reflexionsgrundlage bilden, aus der eventuell sprachübergreifend ein SDU-Rahmencurriculum für Italien entstehen soll.

> Gang zu setzen, erneut zu formulieren, und für einen EHR einzutreten, der auf Werten und Visionen beruht, die über die Fragen von Strukturen und Instrumenten hinausweisen. Wir verpflichten uns, 2010 als Gelegenheit zu begreifen, unsere Hochschulsysteme neu auf einen Kurs einzustellen, der über die unmittelbaren Belange hinausführt und die Hochschulen in die Lage versetzt, sich den Herausforderungen zu stellen, die unsere Zukunft bestimmen" (Londoner Kommuniqué 2007).

Die zentralen Themen der Hochschulpolitik in Europa sind die Mobilität von Studierenden, Wissenschaftlern und Lehrenden, die Qualitätssicherung und die Arbeitsmarkttauglichkeit (im Sinne einer „Employability") unserer Absolventen. Als Sprachdidaktiker haben wir die Aufgabe diese Ziele als Richtlinien zu verfolgen.

Die hier zum Teil skizzenhaft vorgestellten Sprachmittlungsmodule und Unterrichtseinheiten, die von beiden Autorinnen in verschiedenen Studiengängen der italienischen Universitäten erprobt worden sind, sollen eine Grundlage zur Entwicklung des SDU-Unterrichts an den italienischen *Facoltà non linguistiche* liefern. Was sich die beiden Autorinnen wünschen würden, wäre eine Zusammenarbeit mit anderen europäischen Hochschuleinrichtungen, um gemeinsame Kriterien und Inhalte der Curricula zu erarbeiten: Wenn der vorliegende Beitrag zumindest als Anregung dazu aufgefasst würde, wäre schon ein großes Ziel erreicht.

Anhang 1

Um dem Leser die Orientierung zu erleichtern, wird der italienische Evaluationsbogen der deutschen Übersetzung gegenübergestellt. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff „Didattica" im Titel des Evaluationsbogens in Italien im Sinne von Unterricht und Lehrveranstaltungen verwendet wird und nicht im Sinne von Theorie des Unterrichtens.

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELLA DIDATTICA	*EVALUATIONSBOGEN DES UNTERRICHTS*
Commenti e suggerimenti ai fini del miglioramento della didattica:	Vorschläge zur Verbesserung der Didaktik:
Livello di partenza: A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 – ML	Vorkenntnisse: A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 – Muttersprache
Possiede lo ZD? Sì – no	Besitzen Sie das ZD? Ja – nein
Quali ritiene siano stati gli aspetti più positivi del corso di LINGUA TEDESCA (Metodologia dell'apprendimento del linguaggio giuridico)?	Welche sind Ihrer Ansicht nach die positivsten Aspekte des Kurses DEUTSCHE SPRACHE (Methodenlehre für das Erlernen der Rechtssprache)?
……	. ……
Aver frequentato questo corso ha contribuito ad accrescere il suo patrimonio di conoscenza della cultura giuridica tedesca in generale e del tedesco giuridico in particolare?	Hat dieser Kurs dazu beigetragen Ihre Kenntnisse im Bereich der deutschen juristischen Kultur allgemein zu erweitern und besonders im Bereich der deutschen Rechtssprache?
……	……
……	……
La frequenza di questo corso ha aumentato il suo interesse per il tedesco in generale e la spinge a cercare ulteriori approfondimenti?	Hat sich Ihr Interesse für die deutsche Sprache mit dem Besuch dieses Kurses gesteigert und wollen Sie in Zukunft Ihre Deutschkenntnisse vertiefen?
……	……
……	……
Ha intenzione di frequentare prossimamente un corso intensivo di lingua in Germania? Oppure di effettuare un soggiorno ERASMUS o uno stage in un paese di lingua tedesca?	Haben Sie die Absicht, demnächst einen Intensivkurs in Deutschland zu besuchen? Oder möchten Sie einen ERASMUS-Aufenthalt oder ein Praktikum in einem deutschsprachigen Land absolvieren?
……	……
……	……
Ha interesse ad acquisire la certificazione internazionale *Zertifikat Deutsch?*	Interessieren Sie sich dafür, das *Zertifikat Deutsch* zu erlangen?
……	……
Ritiene utile lo studio della lingua tedesca per il suo futuro professionale?	Glauben Sie, dass Deutsch für Ihren zukünftigen Beruf wichtig ist?
……	……
Consiglierebbe ai suoi compagni la frequenza di questo corso?	Würden Sie Ihren Studienfreunden diesen Kurs empfehlen?
……	……
Ritiene sufficienti le ore dedicate a questo corso?	Glauben Sie, dass die für diesen Kurs angesetzte Stundenzahl ausreichend war?
……	……
Modalità didattiche:	Unterrichtsmodalitäten:

- Il docente si è espresso in modo chiaro e comprensibile? ……	- Hat sich der Dozent klar und verständlich ausgedrückt? ……
- Il docente ha stimolato l'interesse, la curiosità e la partecipazione? …… ……	- Hat der Dozent Ihre Neugierde und Ihr Interesse geweckt und Sie zur Mitarbeit angespornt? ……-
- Il docente ha spiegato a velocità appropriata?.....	War das Unterrichtstempo angemessen? …….
- Il programma del corso era ben strutturato? …… ……	- War das Unterrichtsprogramm gut strukturiert? ……
- I materiali didattici e i testi proposti erano aggiornati e adeguati ? …… ……	- Waren das Unterrichtsmaterial und die im Unterricht verwendeten Texte auf den letzten Stand und angemessen? ……
- Pensa di aver acquisito un metodo di studio della lingua tedesca in generale? …… ……	- Glauben Sie im Allgemeinen eine Lernmethode der deutschen Sprache erworben zu haben? ……
- Pensa di aver conseguito una metodologia adeguata al suo livello e sufficiente per l'apprendimento del tedesco giuridico ? …… ……	- Glauben Sie, eine für Ihr Sprachniveau angemessene und für das Erlernen der deutschen Rechtssprache ausreichende Lernmethode erreicht zu haben? …… ……
- Pensa di aver conseguito sufficienti strumenti linguistici e metodologici per continuare in modo autonomo lo studio del tedesco giuridico? …… ……	- Glauben Sie genügend Sprachkenntnisse und eine ausreichende Methodenkompetenz zu besitzen, um autonom Ihr Sprachwissen im Umgang mit juristischen Texten zu erweitern und zu vertiefen ……
- Quante ore settimanali ha dedicato allo studio domestico? …… - E quante ore durante il semestre? ……	- Wie viele Stunden in der Woche haben Sie für die Hausarbeit aufgebracht? …… Und wie viele Stunden im ganzen Semester? ……
- Ha utilizzato il programma multimediale "Tell me more" o altri strumenti multimediali? …… ……	Haben Sie das multimediale Programm „Tell me more" benutzt oder anderes multimediales Hilfsmaterial? ……
- Quante ore complessivamente durante il semestre? …… - Quante ore di studio complessive ha dedicato alla preparazione di questo esame? ……	- Wie viele Stunden insgesamt im Semester? …… Wie viele Stunden haben Sie für die Vorbereitung dieser Prüfung aufgewendet? ……
Lo studio domestico e la frequenza del corso erano regolari e costanti durante il semestre o erano saltuari? .	Waren Ihr Lerneinsatz zu Hause und die Teilnahme am Unterricht während des Semesters regelmäßig?

…… Pensa di proseguire lo studio del tedesco? ……	…… Möchten Sie Deutsch weiterlernen? ……
Dia un voto, nella scala qui usata, alla sua competenza linguistica raggiunta e metodologia dello studio del tedesco giuridico tenendo conto del Suo livello di partenza: insufficiente (5) – sufficiente (6) – soddisfacente (7) – buona (8) – molto buona (9) – ottima (10)	Bewerten Sie mit der hier vorgegebenen Notenskala die von Ihnen erreichte Sprachkompetenz und Ihre Methodenkompetenz im Bereich der Aneignung der deutschen Rechtssprache unter Berücksichtigung Ihres Ausgangsniveaus: ungenügend (5) – genügend (6) – ausreichend (7) – gut (8) – sehr gut (9) – ausgezeichnet (10)
Dia un voto, nella scala qui usata, al corso nel suo complesso: (5) (6) (7) (8) (9) (10)	Bewerten Sie mit der hier angegebenen Notenskala den gesamten Sprachkurs: (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Osservazioni ulteriori e suggerimenti per migliorare la didattica del corso: …… ……	Fügen Sie eventuelle Vorschläge für eine Verbesserung des Unterrichts des Sprachkurses hinzu : ……

BIBLIOGRAPHIE

BORELLO, E., 1999. *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Urbino: Quattro Venti.

CANETTI, E., 1997. *Der Ohrenzeuge. Fünfzig Charaktere*. Frankfurt a. M.: Fischer. (italienische Ausgabe: CANETTI, E., 1995. *Il Testimone auricolare*, trad. di Gilberto Forti e Raffaele Oriani, Milano: Adelphi).

CANETTI, E., 2001. *Der Ohrenzeuge. Gelesen von Elke Heidenreich und Konrad Beikircher*, CD, Zürich: Kein & Aber Records.

CORNO, D., 1991. „Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione". In: DESIDERI, P. (Hg), *La centralità del testo nella pratiche didattiche*, S. 45-68, Firenze: La Nuova Italia.

CREIFELDS, 2007. *Rechtswörterbuch*, München: Beck (19. Auflage), (mit CD-ROM).

D'ANGELO, M., 2007. „La traduzione dell'Ohrenzeuge di Elias Canetti: riflessioni teorico-pratiche». In: *Itinerari*, n. 3, S. 99-122, Lanciano: Editrice Itinerari.

DOLCI, R., 2008. „La 'cultura' nella classe di lingua italiana". In: MOLLICA, A., DOLCI, R., PICHIASSI, M. (Hg.), *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, S. 201-216, Perugia: Edizioni Guerra.

EUROPARAT, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen,* Berlin: Langenscheidt.

RAHMENCURRICULUM für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen in der Slowakei und in Tschechien. Aktualisierte Fassung 2006 http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

GENTZLER, E., 1993. *Teorie della traduzione. Tendenze contemporanee*, Torino: UTET.

GRUNDGESETZ, 2007. (41. Auflage), München: Beck.

HERNIG, M., 2005. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LADO, R., 1974. *Linguistics across Cultures*, The University of Michigan, (erste Ausgabe 1957).

Londoner Kommuniqué, 18. Mai 2007. http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf

LEWIS, M., 1993. *The Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (Hg.), 2000. *Teaching Collocation*, London: LTP.

MAURER, H., 2007. *Staatsrecht I. Grundlagen – Verfassungsorgane – Staatsfunktionen,* (5. überarbeitete u. ergänzte Auflage), München: Beck.

NARDON-SCHMID, E., 2003. „L'approccio lessicale al tedesco dell'economia". In: *RILA*, n. 1-2. Atti del Convegno "Il Lexical Approach una proposta utile?", (Brescia 15 marzo 2002), S. 403-419, Roma: Bulzoni Editore.

MAZZOTTA, P. (Hg.), 2002. *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino: UTET.

ROCHE, J., 2008. *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Basel: UTB.

ROCHE, J., 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*, Tübingen: Narr.

SERENA, A.S., 2006. „Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick". In: http://www.silviaserena.it (1.2.2008), S. 1-7.

SERRA BORNETO, C., 1998. „L'approccio lessicale". In: SERRA BORNETO, Carlo (Hg.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, S. 227-247, Roma: Carocci.

TITONE, R., 1984. „La Traduzione e l'insegnamento delle lingue straniere: problemi psicolinguistici e glottodidattica". In: *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere, Atti del Congresso «La Traduzione dell'insegnamento delle Lingue Straniere» (Brescia, 11-13 Aprile 1983)*, S. 51-74, Brescia: La Scuola.

TOURY, G., 1980. *In Search of a Theory of Translation*, Tel Aviv: The Porter Institut for Poetics and Semiotics.



Lesekurse Deutsch an Philosophischen Fakultäten in Italien
Ein Vorschlag zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht

Peter Paschke

Universität Venedig

L'insegnamento del tedesco come lingua straniera nei corsi di laurea non linguistici delle università italiane deve fare i conti con due fattori cruciali: a) la scarsa disponibilità di ore di lezione, b) la mancanza o totale assenza di una competenza in precedenza acquisita a scuola. Corsi di lettura per studenti delle discipline umanistiche possono costituire una soluzione appropriata al contesto, dato che permettono a principianti assoluti di raggiungere, in breve tempo, una ragionevole competenza specifica, rilevante per i propri studi. L'articolo descrive l'obiettivo generale di tali corsi di lettura nonché le loro caratteristiche specifiche, quali la selezione dei brani di lettura, le attività di comprensione, la progressione delle strutture grammaticali e la loro presentazione in chiave ricettiva, la selezione del vocabolario (scientifico) e gli esercizi lessicali.

Der studienbegleitende Deutschunterricht in italienischen Bachelor-Studiengängen muss zwei entscheidende Faktoren in Rechnung stellen: a) die gering bemessene Unterrichtszeit, b) das weitgehende oder völlige Fehlen schulischer Vorkenntnisse. Lesekurse für Studenten geisteswissenschaftlicher Fachrichtungen sind in diesem Zusammenhang ein potentiell tragfähiges Konzept, denn sie ermöglichen es Nullanfängern, in sehr kurzer Zeit eine sinnvolle, studienrelevante Kompetenz zu erwerben. Der Beitrag beschreibt das globale Lernziel solcher Lesekurse sowie ihre spezifischen Merkmale im Hinblick auf: Auswahl der Lesetexte, Verstehensaufgaben, Grammatikprogression, rezeptive Grammatik, Auswahl des (wissenschaftsdeutschen) Wortschatzes und Wortschatzübungen.

Teaching German as a foreign language in non-linguistic degree courses in Italian universities must take into account two determining factors: a) the small number of teaching hours available, and b) the lack or complete absence of proficiency in German acquired at school. Special reading courses for students of the humanities may be appropriate in this context because they enable absolute beginners to reach, within a very short time, a specific

competence which is relevant for their academic field. The article describes the overall purpose of such a reading course and its special features, i.e. selection of reading texts, task design, selection and ordering of grammatical structures, receptive grammar approach, and selection and training of (academic) vocabulary.

0. Vorbemerkung

Für den studienbegleitenden Deutschunterricht in italienischen Bachelor-Studiengängen ist die Unterrichtszeit derart knapp bemessen, dass eine Vermittlung fach- und berufsbezogener Sprachkompetenzen ohne Vorkenntnisse (z.B. der Stufe B1) kaum zu leisten ist. Allerdings sind diese Voraussetzungen bei der Mehrheit der Studenten nicht gegeben, so dass ihre Einforderung zu einem drastischen Schwund der Teilnehmer an Deutschkursen führen würde. Andererseits kann auch eine Beschränkung auf elementare alltagssprachliche Kompetenzen im universitären Kontext kaum überzeugen. Der vorliegende Beitrag möchte einen möglichen Ausweg aus diesem Dilemma aufzeigen: die Konzentration auf eine begrenzte, aber studienrelevante Kompetenz in einsemestrigen Lesekursen für Studenten geisteswissenschaftlicher Fachrichtungen. Nach einer Kurzbeschreibung des hochschul- und sprachenpolitischen Kontexts soll ein Überblick über Lernziele, Texte, Verstehensleistungen, Grammatik und Wortschatzvermittlung zeigen, wie binnen kurzer Zeit ein sinnvolles, handlungsrelevantes Lernziel erreicht werden kann. Dabei ist auch zu fragen, in welcher Weise sich Erkenntnisse und Untersuchungen zur Wissenschaftssprache bzw. zum Aufbau rezeptiver Kompetenzen (Lesegrammatik, rezeptive Mehrsprachigkeit) für den hier vorgestellten Kurstyp nutzen lassen. Der Beitrag basiert auf langjährigen Erfahrungen mit Lesekursen an den Universitäten Venedig und Padua; Beispiele zur Veranschaulichung sind entnommen aus "Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Anfänger" (=Paschke 2007).

1. Hochschul- und sprachenpolitischer Kontext

Der hochschul- und sprachpolitische Kontext, in dem sich der studienbegleitende Deutschunterricht (SDU) in Italien bewegt, ist nicht sehr vorteilhaft. Die zweite[1] Phase der Studienreform in Italien (eingeleitet

[1] Die erste Phase des Bologna-Prozesses wurde eingeleitet durch das Dekret Nr. 509/1999. Die für alle Studienanfänger obligatorischen reformierten Studiengänge (3-jähriges Bachelor-, 2-jähriges Masterstudium) sind mit dem Studienjahr 2001/2002 in Kraft getreten.

durch das Dekret des Bildungsministeriums Nr. 270 vom 22.10.2004) birgt die Gefahr einer Abwertung und Marginalisierung des Fremdsprachenunterrichts. Unter anderem aufgrund der Festsetzung einer Höchstgrenze von 20 Prüfungen für den 3-jährigen Bachelor-Studiengang drohen die Fremdsprachen den Status eines curricularen Fachs zu verlieren und zu Eignungsprüfungen (*prove di idoneità*) ohne Benotung herabgestuft bzw. gänzlich aus den Lehrplänen der Studiengänge gestrichen zu werden (vgl. Druetta 2008). Im Zuge der Vorbereitung und des Erlasses (ab Juli 2007) der ministeriellen Durchführungsbestimmungen kam es daher zu Protesten der Fachverbände (*Associazione italiana di Anglistica*, *Associazione italiana di Germanistica* usw.[2]), die aber ohne Erfolg blieben.

Für Deutsch stellt sich als zusätzliches Problem, dass es seinen Status als internationale Wissenschaftssprache der Forschung weitgehend eingebüßt hat. Es wurde sogar die Frage aufgeworfen, welche Rolle es in Deutschland selbst (im Vergleich zum Englischen) in der universitären Lehre spielen sollte (vgl. Ammon 1998, Ehlich 2001). Dabei ist zugleich unbestritten, dass Deutsch in einigen geisteswissenschaftlichen Fächern wie Geschichte, Kunstgeschichte, Altphilologie, Archäologie, Philosophie, Musikwissenschaft und Theologie auch international noch einen gewissen Stellenwert besitzt. Ferner findet der universitäre Lehrbetrieb in den deutschsprachigen Ländern, trotz der Einführung einiger englischsprachiger internationaler Studiengänge, noch ganz überwiegend in der Landessprache statt. Daher ist Deutsch für die studentische Mobilität auch weiterhin von Bedeutung.

Rückendeckung erhält der SDU bzw. allgemein der universitäre Fremdsprachenunterricht von der Beschlusslage auf europäischer Ebene. Seit dem Weißbuch der Europäischen Kommission von 1995 ("Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft") ist die Dreisprachigkeit der europäischen Bürger das offizielle Ziel von Europäischer Union und Europarat. Die meisten Länder, so auch Italien, sind allerdings sehr weit von diesem Ziel entfernt. Und angesichts der bescheidenen Resultate mag man sich fragen, ob die europäische Sprachenpolitik mehr als Rhetorik ist (vgl. Krumm 2004: 35-37). Jedenfalls wurde die anfängliche Idee, zwei Fremdsprachen für alle Studiengänge in Italien verbindlich vorzuschreiben,

[2] Cfr. Newsletter elettronico dell'Associazione Italiana di Anglistica, Nr. 45, Juni 2007, S. 11: gemeinsamer Brief der Verbände AIA, AIG, AIS, AISPI, DoRiF, SUSLLF. http://www.lett.unitn.it/aia/newsletter/news45giu2007.pdf (3/2008).

schon in der ersten Phase der Studienreform (1999/2000) schnell aufgegeben, und die wenigen nicht-philologischen Studiengänge mit zwei curricularen Fremdsprachen werden wohl der eingangs erwähnten neuerlichen Reform (ab dem Studienjahr 2008/09 bzw. 2009/10) zum Opfer fallen. Deutsch als typische zweite Fremdsprache dürfte daher weiter an Terrain verlieren. Angesichts eines zunehmend engeren Spielraums erscheint es daher unabdingbar, SDU-Angebote zu entwickeln, die in überschaubaren Zeiträumen hochschuladäquate, handlungsrelevante Fertigkeiten vermitteln.

Ein mögliches Konzept für den geisteswissenschaftlichen Bereich sind Lesekurse, in denen sich auch mit Nullanfängern eine fachliche Orientierung realisieren lässt (Themen aus dem Umfeld der Geisteswissenschaften bzw. der Universität). Die Konzentration auf eine isolierte Fertigkeit ermöglicht dabei schnelle Fortschritte in den Bereich Lexik und Syntax. In diesem Sinne ist die Entwicklung einer rezeptiven fachbezogenen Mehrsprachigkeit der Versuch, dem eingangs dargestellten Dilemma zu entgehen.

2. Kurstyp und Lernziel

Ziel des hier vorgestellten Kurstyps ist keine umfassende Studierfähigkeit (wie etwa bei DSH[3]-Vorbereitungskursen), sondern eine auf geisteswissenschaftliche Fächer und ausgewählte Textsorten bezogene reine Lesefertigkeit. Dabei werden allerdings auch solche Texte (Internetauftritt einer Universität, Web-Vorlesungsverzeichnis, Suchmaske einer Universitätsbibliothek, Online-Lehrveranstaltungskommentar usw.) berücksichtigt, die für eine spätere Erweiterung der sprachlichen Handlungskompetenz im Hinblick auf studentische Mobilitätsbedürfnisse relevant sein könnten. Vorkenntnisse des Deutschen werden nicht vorausgesetzt, aber auch Teilnehmer mit (schulischen) Vorkenntnissen etwa bis zur Stufe A2-B1 können aufgrund des spezifischen Ansatzes durchaus von geisteswissenschaftlichen Anfänger-Lesekursen profitieren. Da bei der Zielgruppe eine produktive mündliche Sprachbeherrschung nicht gegeben ist, erfolgen Unterrichtskommunikation und Textarbeit zwangsläufig auf Italienisch. Sicherung und Kontrolle des Detailverstehens bedienen sich der Übersetzung in die L1, wobei wörtliche Übersetzungen (Extremfall:

[3] DSH = Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber

Interlinearübersetzungen) die Einsicht in den Aufbau der Sprache fördern, während idiomatische Übersetzungen für die genaue Erschließung der Bedeutung notwendig sind. Der Anfänger-Lesekurs für Studenten der Geisteswissenschaften ist vom Verfasser in diversen institutionellen Kontexten erprobt worden: a) an der Universität Padua als freies Angebot für Philosophiestudenten (mit Bescheinigung über erfolgreiche Teilnahme und 3 Leistungspunkten), b) am Sprachenzentrum der Universität Venedig als freies Angebot für Studenten (insbes. Examenskandidaten), Doktoranden, Nachwuchswissenschaftler, Dozenten (mit Bescheinigung über erfolgreiche Teilnahme, c) an der Philosophischen Fakultät der Universität Venedig als curriculares Angebot (Wahlpflichtfach) (mit 5 Leistungspunkten für Lesekurs + Modul zur Sprachgeschichte). Die Kursdauer beträgt in der Regel 50 Stunden (4-5 Wochenstunden), kann aber bei extensiver Kursgestaltung bis auf 30 Stunden reduziert werden.

Angesichts der Bemühungen der letzten Jahre, die Beschreibung von Sprachbeherrschungsstufen zu standardisieren und auf einen gemeinsamen "Referenzrahmen" zu beziehen (vgl. Europarat 2001), erhebt sich die Frage, ob sich das Lernziel der hier beschriebenen Lesekurse mit den Mitteln dieses Bezugsrasters zutreffend beschreiben lässt. Dabei ist zunächst zu betonen, dass der "Referenzrahmen" selbst keine Uniformität anstrebt:

> „Die Erstellung eines umfassenden, transparenten und kohärenten Referenzrahmens für das Lernen und Lehren von Sprachen bedeutet nicht, dass allen Beteiligten ein einziges, einheitliches System aufgezwungen werden soll. Ganz im Gegenteil sollte der Referenzrahmen offen und flexibel sein, damit er in allen spezifischen Situationen eingesetzt werden kann – wenn nötig natürlich mit entsprechenden Anpassungen." (Europarat 2001: 20).

Teils mögen sich solche Anpassungen auf eine geeignete Auswahl aus den Kannbeschreibungen des "Referenzrahmens" beschränken, teils aber müssen ganz neue Deskriptoren entwickelt werden. Dies ist der Fall bei akademischen Lesekursen für Anfänger, denn die Lese-Deskriptoren des "Referenzrahmens" konzentrieren sich auf den unteren Stufen (A1-A2) überwiegend auf alltägliche Lesebedürfnisse. Für Studenten, die einen direkten Weg zu Fachtexten suchen, wurde an anderer Stelle (Paschke 2004: 151ff.) versucht, für die Stufen A1, A2 und B1 sowohl detaillierte Kannbeschreibungen als auch globale Kompetenzbeschreibungen für Information und Zertifizierung zu entwickeln. Die globale Beschreibung

der Stufe "A2", die mit dem Lernziel des hier vorgestellten Kurstyps übereinstimmt, lautet:

> „Der/die Lerner/in versteht konkrete, vorhersehbare Informationen in kurzen, einfachen Texten mit hochfrequentem bzw. international bekanntem Vokabular aus dem Umkreis der Geisteswissenschaften. Er/ sie kann z.B. grundlegende Fakten in Kurzbiographien aus Lexika erfassen. Außerdem kann er/sie einzelne, sprachlich sehr einfache Passagen aus Fachtexten mittels Wörterbuch übersetzen. Im Rahmen des Studiums kann er/sie mit Titeln von Veröffentlichungen, Inhaltsverzeichnissen, Bildunterschriften, kurzen Definitionen und sehr einfachen, kurzen Texten aus Nachschlagewerken umgehen." (Paschke 2004: 154)

Deutlich ist u.a. der Bezug auf inhaltliche Vorkenntnisse der LernerInnen ("vorhersehbare Informationen", "Umkreis der Geisteswissenschaften"), auf die angestrebten Verstehensleistungen ("konkrete Informationen", "grundlegende Fakten"), auf notwendige Hilfsmittel ("mittels Wörterbuch"), auf die zentrale Rolle der Lexik ("hochfrequentes bzw. international bekanntes Vokabular") sowie auf den Studienkontext.

3. Texte und Verstehensleistungen

Der Kurs bietet eine reiche Auswahl an Textsorten und authentischen (wenngleich z.T. gekürzten und/oder sprachlich angepassten[4]) Texten, von denen viele im Bereich der nominalen Syntax angesiedelt sind: Literaturlisten, Teile von Websites (Links, Navigationsleisten, Suchmasken), Legenden (z.B. in einem Ausstellungsführer), tabellarische Lebensläufe, historische Zeittafeln, Vorlesungsverzeichnisse, Definitionen usw. Die Texte der ersten Hälfte des Kurses verbleiben überwiegend im Bereich der nominalen Syntax; bei anderen Texten in den ersten Kapiteln beziehen sich die Verstehensleistungen vor allem auf die nominalen Elemente. Diese Beschränkung erleichtert Anfängern die Leseaufgabe, hat aber auch andere Gründe:

Diese liegen einerseits in besonderen Lernschwierigkeiten der deutschen Nominalsyntax, zumal aus der Sicht der romanischen Sprachen, andererseits in der herausragenden Bedeutung der nominalen Syntax in

[4] Dabei wurden die texttypischen sprachlichen Merkmale beibehalten. Durch die Quellenangaben ist ein Vergleich mit der Originalversion möglich. Z.T. finden sich beide Versionen im Lehrbuch selbst, etwa der Text "Internetseite Study in Germany" (Paschke 2007: 129 bzw. 130) oder der Kommentar zum Seminar "Mittelalterlicher Kirchenbau in Italien" (Paschke 2007: 87 zeigt die Originalfassung mit einer Aufgabe zum Globalverstehen, Paschke 2007: 133 die bearbeitete Fassung mit einer Aufgabe zum Detailversehen).

der (deutschen) Wissenschaftssprache: „Der moderne westliche Wissenschaftsstil zeichnet sich durch eine starke Tendenz zur Nominalisierung aus; Nominalgruppen werden durch andere Nominalgruppen erweitert" (Auer/Baßler 2007: 15f.), wodurch es zu einer "Informationskondensierung in der Nominalgruppe" (ebd.) kommt. Daher erscheint es sinnvoll, Texten mit nominaler Syntax sowohl in der Lernzielfestlegung wie in der Textauswahl besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Zwar denkt man bei schriftlicher wissenschaftlicher Kommunikation zuerst an Hauptformen wie Monographie oder Fachaufsatz, aber bei genauerem Hinsehen erweist sich, dass in Randbereichen (Wörterbuch, Bibliographie), in Sekundär- und Begleittexten (Inhalts-, Literaturverzeichnis, Register, Zeittafel, Bildunterschrift, Legende) und in der Organisation von Forschung und Wissensvermittlung (Literatursuche, Vorlesungsverzeichnis, Internetauftritt) zahlreiche Texte mit fast ausschließlich nominaler Syntax vertreten sind, die sich gut für den Anfängerbereich eignen. Ein Beispiel zeigt Abb. 1.

Abb. 1: *Lesetext "Zeittafel zur römischen Geschichte"* (Paschke 2007: 34)

753 v. Chr.	Gründung Roms (nach Varro)
396	Eroberung der etruskischen Stadt Veji durch die Römer
ca. 390/387	Niederlage der Römer an der Allia, Eroberung Roms durch die Kelten
280-275	Krieg gegen Pyrrhos, König von Epirus
264-241	1. Punischer Krieg (260 römischer Seesieg bei Mylae; 241 Sieg bei den Ägatischen Inseln)
218-201	2. Punischer Krieg (Siege Hannibals am Trasimenischen See 217 und bei Cannae 216)
149-146	3. Punischer Krieg (Zerstörung Karthagos; Einrichtung der Provinz *Africa*)
113-101	Einfälle der Germanen (Niederlagen der Römer bei Noreia und Arausio)
73-71	Sklavenaufstände in Italien unter der Führung des Spartacus
60	Bündnis zwischen Pompeius, Caesar und Crassus zur Durchsetzung ihrer politischen Interessen (Triumvirat)
58-52	Eroberung Galliens durch Caesar
49	Bürgerkrieg
44	Ermordung Caesars

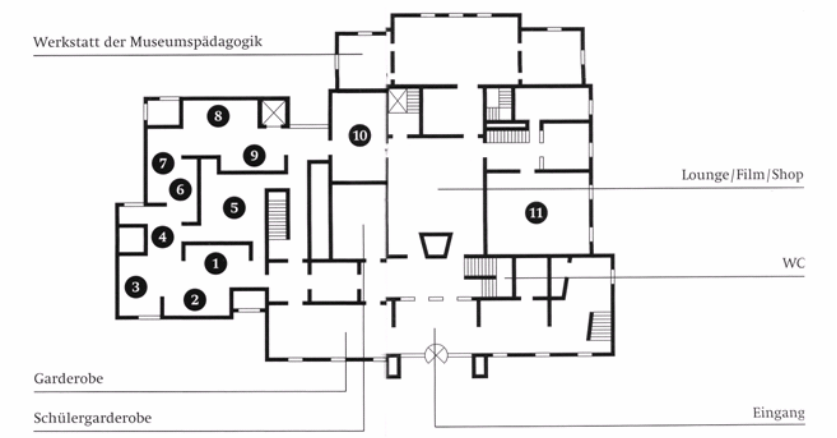
Quelle: H.-J. Gehrke/ H. Schneider: Geschichte der Antike. Ein Studienbuch, Stuttgart: Metzler 2006 (2. Aufl.), S. 482f (ausgewählt und bearbeitet)

Dieser Text ist erfahrungsgemäß bereits nach wenigen Stunden Lesekurs aufgrund von Kenntnissen der römischen Geschichte erschließbar. Die Aufgabe, bestehend in der Zuordnung der Schlüsselnomen (*Grün-*

dung, Eroberung, Niederlage usw.) zu einer Liste vorgegebener italienischer Äquivalente, wird in Gruppen bearbeitet. Dabei wird die Verbindung von Sprach- und Weltwissen im Prozess des Inferierens durch Interaktion in der Gruppe gefördert.

Der Lesetext in Abb. 2, bei dem ebenfalls die nominale Syntax im Vordergrund steht, entstammt einem Ausstellungsfaltblatt der Kunsthalle Bremen; im Lehrbuch geht ihm eine italienische Einführung in den "Künstlerstreit" Anfang des 20. Jh. voraus.

Abb. 2: *Lesetext "Das Mohnfeld und der Künstlerstreit", Ausschnitt* (Paschke 2007: 62) *Quelle: Van Gogh: Felder. (Ausstellungsführer Deutsch), Kunsthalle Bremen,* o.J., S. 4-5.



Der Rundgang durch die Ausstellung:

1 Saint Rémy 1889/90: Im Park der Heilanstalt
2 Malen im Park: Der begrenzte Blick
3 Zeichnen im Park: Blumen, Bäume, Mauern – und das Fenster nach draußen
4 Jenseits der Mauern: Erste Bilder von Feldern, Saint-Rémy 1889
5 Der Blick in die Ferne: Felder in Saint-Rémy, 1889/90
6 Studien, Zeichnungen, Nachzeichnungen: Felder in Saint-Rémy, 1889/90

Aufgabe der Studierenden ist es, die thematische Entwicklung in den ersten fünf Ausstellungsräumen zu erfassen, nämlich die Ausweitung des Blickfelds in den Arbeiten van Goghs. Da der Museumsgrundriss die

Textsorte "Legende zu einem Raumplan" verdeutlicht, aber keine inhaltlichen Anhaltspunkte liefert, kann sich die Entschlüsselung nur auf bereits erworbenen Wortschatz (*heilen, malen, Grenze, Blick, zeichnen, Baum, jenseits, fern*), auf Kognaten (*Mauer/ muro, Fenster/ finestra, Feld/ field*) und auf eine grobe Kenntnis des Lebens van Goghs, d.h. seiner seelischen Erkrankung und seiner Sanatoriumsaufenthalte stützen.

In jedem Fall nehmen die Inhalte und ihre Vorentlastung im Unterricht Rücksicht auf die Vorkenntnisse der Lerner. Bei aller Fremdheit der neuen Sprache gilt es stets, Momente des Wiedererkennens zu schaffen: sowohl auf der inhaltlichen wie auf der sprachlichen Ebene. Nur so kann Inferieren als grundlegende Lesestrategie gelingen. Gefördert wird es durch motivierende Problemstellungen und durch Gruppenarbeit, weil in der Interaktion eher die Chance besteht, verschiedene Sprach-, Welt- und Fachwissenselemente zu kombinieren und Problemlösungsverfahren bewusst zu erleben. Die Suchmaske einer Universitätsbibliothek (Paschke 2007: 15) im ersten Kapitel des Lehrbuchs ist eine Textsorte mit einfachster Nominalsyntax, bei der die Lernenden ihr Vorwissen über Kriterien der Literatursuche (Autor, Titel, Schlagwort, Erscheinungsjahr, Materialtyp usw.) sowie über Suchmasken (Links, Schaltflächen, Drop-Down-Menüs, Filter usw.) einbringen und zugleich ihre studienrelevante Handlungskompetenz erweitern. In einem späteren Kapitel (Paschke 2007: 84-89) geht es um das Online-Vorlesungsverzeichnis der FU Berlin. Nach der Präsentation der Webseite (inkl. Suchmaske), werden in einem zweiten Schritt Titel von Lehrveranstaltungen aus den Fächern Philosophie, Altphilologie, Kunstgeschichte und Altertumswissenschaften präsentiert: hier ist inhaltliches und sprachliches Vorwissen vonnöten, um jene Titel zu finden, die dem falschen Fach zugeordnet sind. In einem dritten Schritt geht es um das Globalverstehen dreier Lehrveranstaltungskommentare, denen die richtigen Titel zugeordnet werden sollen, wobei sich die Lösung ausschließlich auf die nominalen Elemente der Texte stützt.

Abb. 3: *Lesetext "Pyramidenanlagen"* (Paschke 2007: 132)

Pyramidenanlagen des Alten Reichs (Nicole Alexanian).
Das Seminar beschäftigt sich mit den Pyramidenanlagen des Alten Reiches. Neben den Pyramiden selbst werden die zur Pyramide gehörenden Bauten wie Totentempel, Satelliten- und Königinnenpyramiden untersucht. Es werden Architektur und Dekoration der Anlagen besprochen. Diskutiert wird auch die Bedeutung der Bauform der Pyramide. Weiterhin werden Arbeitersiedlungen, Steinbrüche und Werkstätten, die während des Pyramidenbaus in Benutzung waren, untersucht. Und schließlich werden Zeugnisse zusammengetragen, die Aufschluß über Dauer und Art des Kultes an den Pyramiden geben. Teilnahme ab dem ersten Semester möglich.
Literatur: M. Lehner, The Complete Pyramids, London 1997; R. Stadelmann, Die ägyptischen Pyramiden. Vom Ziegelbau zum Weltwunder, Mainz (3)1997; M. Verner, Die Pyramiden, Reinbeck 1998.

Quelle (T40, T41): http://web.fu-berlin.de/vorlesungsverzeichnis/ss04/ (bearbeitet)

Überhaupt bilden Lehrveranstaltungskommentare eine Textsorte, bei der die nominalen Elemente von zentraler Bedeutung für das Textverständnis sind, da sie die Themen der Veranstaltung beschreiben. Emblematisch ist das Textbeispiel in Abb. 3. Die meisten verbalen Elemente (*beschäftigt sich mit, werden … untersucht, werden … besprochen, diskutiert wird, werden…untersucht*) sind von untergeordneter Bedeutung für das Erfassen der in diesem Seminar behandelten Themen; was inhaltlich zählt, sind vor allem die Nominal- bzw. Präpositionalphrasen.

Eine überwiegend verbale, inhaltlich relevante Syntax findet sich erstmals in einer Beschreibung und Interpretation des im Lehrbuch abgedruckten Gemäldes "Das Mädchen mit dem Weinglas" von Jan Vermeer van Delft (Paschke 2007: 98). Hier sind es die visuellen Elemente, die ein "Wiedererkennen", also die Verbindung von Bild- und Textebene ermöglichen. Ein Paralleltext (Paschke 2007: 100) mit einer gegensätzlichen Interpretation desselben Bildes kann nun an den Wissenstand anknüpfen, der durch den ersten Text aufgebaut wurde. Gerade auf den untersten Stufen des Lesens von Sachtexten ist das Verstehen an die Möglichkeit gebunden, Inhalte aufgrund von Fach- oder Textsortenwissen zu antizipieren. Dem Verstehen zugänglich sind "erwartbare", "vorhersehbare" Informationen und Textstrukturen (vgl. die Lernzielfestlegung in 2.).

Überhaupt darf man davon ausgehen, dass Leseprozesse bei Texten, die zum eigenen Fachbereich gehören, zumal bei fortgeschrittenen Studenten und ausgebildeten Fachleuten, stark von Vorkenntnissen und Erwartungen geleitet und gestützt sind. Die Interaktion zwischen Rezipientenwissen und Text sollte daher durch geeignete Textauswahl und

Aufgaben möglichst gefördert werden: ein gelungener Einsatz von inhaltlichem Wissen erleichtert das Verstehen und erzeugt für die Motivation wichtige Erfolgserlebnisse. Wichtig ist das Training der Interaktion von Inhalts- und Sprachwissen aber auch deshalb, weil manche Leseprozesse genau daran scheitern: Entweder die Lernenden mobilisieren ihr inhaltliches Vorwissen nicht ausreichend, um sprachliche Defizite zu kompensieren, oder sie verlassen sich einseitig auf ihr Sachwissen unter weitgehender Vernachlässigung des Textes und gelangen so zu Fehlschlüssen über den Textinhalt. In beiden Fällen mangelt es an einer ausgewogenen Verknüpfung textgeleiteter ("aufsteigender", *bottom up*) und wissensgeleiteter ("absteigender", *top down*) Verstehensprozesse.

Da auf Anfänger-Niveau Leseprozesse meist nur gelingen, wenn Sprachdefizite durch Inhaltswissen kompensiert werden können, sollten Textstrukturen und –inhalte gängige Erwartungen nicht enttäuschen, sondern möglichst bestätigen. Damit ist impliziert, dass sich die Themen- bzw. Textauswahl nicht an den spezifischen fachlichen Interessen Einzelner orientieren, sondern (jedenfalls bei Kursen mit Teilnehmern aus verschiedenen Studiengängen bzw. –fächern) in dem Bereich dessen verbleiben muss, was allen Teilnehmern inhaltlich vertraut oder doch zugänglich ist.

Eine Textsorte, die einen hohen Grad an struktureller Erwartbarkeit aufweist, ist die Kurzbiographie, sowohl in tabellarischer wie in gebundener Form. Nicht zufällig findet sie eigens Erwähnung in der Lernzielfestlegung (vgl. Punkt 2.) und ist im Lehrbuch mehrfach vertreten (Otl Aicher, Hans-Georg Gadamer, Vincent van Gogh, Aby Warburg, Rainer M. Rilke, Hannah Arendt). Außerdem enthält sie auf dieser Lernstufe verständliche konkrete Informationen: Geburt, Tod, Karriere, Familie, Ortswechsel usw. Zu den schwierigsten Texten, die in dem Anfänger-Lesekurs präsentiert werden, gehören dagegen eine IFB-Rezension der "Einleitung in die griechische Philologie" (hrsg. von H.-G. Nesselrath, 1997), ein Auszug aus dem Stichwort "Künstliche Intelligenz" des "Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart" (hrsg. von R. Schnell, 2000) und der Anfang von Lutz Rühlings Aufsatz "Fiktionalität und Poetizität" (in: "Grundzüge der Literaturwissenschaft", hrsg. von H.L. Arnold und H. Detering, 1996). Bei dem letztgenannten Lesetext etwa, von dem in Abb. 4 ein Teil wiedergegeben ist, ist vielen Studierenden der Begriff "Fiktionalität"/"finzionalità" nicht vertraut, so dass sie anfänglich gewisse Schwierigkeiten mit dem Text haben, obgleich "Fiktionalität" im

(hier nicht abgebildeten) ersten Teil des deutschen Text durchaus definiert wird.

Abb. 4: *Lesetext "Fiktionalität und Poetizität", Ausschnitt* (Paschke 2007: 150)

Häufig geht man davon aus, daß die Begriffe 'Fiktionalität' und 'Poetizität' ko-extensional sind, daß also alle fiktionalen Texte zugleich auch literarisch sind und umgekehrt: daß alle literarischen Texte zugleich auch fiktional sind. Eine solche Auffassung ist jedoch unplausibel. Es gibt vielmehr fiktionale Texte, die eindeutig nicht literarisch sind, wie etwa bestimmte philosophische Lehrdialoge des 18. Jahrhunderts, die einzig und allein den Zweck besitzen, dem Leser den Zugang zu den dargestellten Gedanken so weit wie möglich zu erleichtern. Zum anderen aber gibt es auch literarische Texte, die eindeutig nicht fiktional sind, da sie keine erfundenen Figuren, Gegenstände, Ereignisse enthalten, wie etwa Tagebuchaufzeichnungen von Dichtern, Briefe, oder auch manche autobiographischen Werke. Daher gilt: Es gibt nicht-fiktionale Literatur, ebenso wie es auch nicht-literarische Fiktionen gibt.

Quelle: Lutz Rühling: Fiktionalität und Poetizität, in: Arnold, Heinz Ludwig/ Detering, Heinrich (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft, München 1996, S. 25-51, hier: 25f. (vereinfacht).

Abschließend noch eine Bemerkung zu den geforderten Verstehensleistungen: Diese reichen vom globalen oder selektiven Verstehen über die Entnahme der Hauptinformationen bis hin zum Detail- und totalen Verstehen. Meist beginnt die Arbeit am Text bei der globalen oder selektiven Informationsentnahme. Bei im Verhältnis zum erreichten Sprachniveau schweren Texten bricht die Arbeit am Text an dieser Stelle ab, andernfalls wird sie bis zum detaillierten oder totalen Verstehen (mittels Übersetzung) fortgeführt. Eine geeignete Übungsform bei einer Häufung von unbekanntem, aber für das Verständnis notwendigem Wortschatz ist die Darbietung italienischer Äquivalente (Paschke 2007: 9f, 11f, 16, 34, 84f., 86f., 109, 155), die von den Studierenden den neuen Lexemen zugeordnet werden müssen, wobei zugleich ganz gezielt die Bedeutungserschließung aus dem Kontext trainiert wird.

4. Lesegrammatik

Im Bereich der Grammatik verdienen zwei Aspekte besondere Beachtung: a) Auswahl, Gewichtung und Progression sollten sich nach den morphosyntaktischen Merkmalen wissenschaftlicher Prosa richten; b) Grammatik ist aus einer rezeptiven Perspektive zu präsentieren, denn an-

gestrebt ist ja nicht die Versprachlichung von Gemeintem (Enkodierung), sondern die Interpretation von sprachlichen Formen (Dekodierung).

Im Hinblick auf Auswahl und Gewichtung ist zunächst an die bereits erwähnte Nominalisierungs- und Attribuierungstendenz wissenschaftlicher Fachtexte zu erinnern. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Genitivattribute - anders als in kommunikativen Lehrwerken - bereits in den ersten Stunden einzuführen. Auch erweiterte Partizipialattribute sollten in einem Anfängerkurs Platz finden – in konzentrierter Form treten sie in Fremdwortdefinitionen auf (Abb. 5[5] zeigt die grammatische Darstellung derselben) – und bei den Nebensätzen empfiehlt sich der Einstieg über die in Wissenschaftstexten hochfrequenten Relativsätze (vgl. Beneš 1981: 190, Wiese 2001: 548).

Abb. 5: *Nominalklammer, Stellung der Partizipialattribute* (Paschke 2007: 127)

Nominalklammer

artikolo	complemento ← aggettivo attributivo	nome	sintagma preposiz. sintagma nominale
die	von R. Steiner (1861-1925) begründete 	Lehre	vom Menschen
eine	in der Medizin angewandte	Methode	zur Blutuntersuchung
ø	an einer Fachschule ausgebildet|er	Chemiker	
ø	zur Muttersprache gewordene	Mischsprache	aus einer Eingeborenensprache und einer europäischen Sprache

Ein weiteres wichtiges Merkmal wissenschaftlicher Texte ist die sogenannte "Deagentivierung", die dem Streben nach Objektivierung bzw. dem Postulat der Anonymität (vgl. Oksaar 1998) entspringt. Autor und Forscher als Urheber von Handlungen treten in den Hintergrund, in den Vordergrund rücken Prozesse bzw. Vorgänge:

[5] Es handelt sich um die Definitionen von *Anthroposophie, Chemotechniker, Kolloidreaktion* und *Kreolsprache*, entnommen aus dem "Wahrig Fremdwörterlexikon" (Bertelsmann). Diese und weitere 16 Definitionen sind zuvor als "Lesetext" präsentiert worden.

„Infine, la *deagentivizzazione*, legata alla cancellazione della soggettività e al conseguente orientamento al processo. La messa in secondo piano, se non la completa cancellazione, dell'agente delle azioni rappresentate nel testo trasforma in processi gli eventi rappresentati, anche quelli che nel discorso non scientifico verrebbero rappresentati come azioni. Il discorso scientifico appare, dunque, orientato verso i processi o verso gli eventi rappresentati, piuttosto che verso l'agente." (Cortelazzo 2004: 189)

Aus der Deagentivierung folgt die häufige Verwendung des Passivs, aber auch von Passivumschreibungen (*sein* + *zu* + Infinitiv, *lassen* + reflexiver Infinitiv u. a.) und von unpersönlichen Wendungen (*es gilt* + *zu* + Infinitiv, *es fragt sich* usw.).

Abb. 6 *Passivumschreibungen* (Paschke 2007: 154)

Grammatik G49: Forme sostitutive del passivo

sein +zu+*infinito;* lassen+sich+*infinito*

Übung 10: Seguendo i modelli, trasformate le frasi date in frasi (tedesche) con verbo modale **(können, müssen)** *e infinito passivo.*

In dem Seminar ist auch englische und italienische Fachliteratur zu lesen.	=	In dem Seminar muss auch englische und italienische Fachliteratur gelesen werden.
Der Text ist ins Italienische zu übersetzen.	=	
Wieweit lassen sich diese Informationen mit den Porträts verbinden?	=	Wieweit können diese Informationen mit den Porträts verbunden werden?
Im Internet lassen sich Texte schneller und billiger veröffentlichen.	=	

sein+zu+*infinito, in determinati contesti, ha significato di possibilità:* hier ist ..zu sehen = hier kann ... gesehen werden/ hier kann man ... sehen.

Weinrichs These vom "Ich-Verbot" kann zwar keine ausnahmslose Gültigkeit beanspruchen, da sich besonders in Bemerkungen zu Entstehung und Gliederung wissenschaftlicher Texte immer häufiger selbstreferenzielle Personaldeixis findet (vgl. Auer/ Baßler 2001: 17-20, Graefen 1997: 200ff.), dennoch aber wird die generelle Tendenz zur Objektivierung in wissenschaftlichen Texten nicht außer Kraft gesetzt. Es ist daher folgerichtig, in einem Lesekurs für Anfänger nicht nur das Passiv (Präsens, Präteritum und Perfekt Indikativ, auch mit Modalverb) einzuführen, sondern ebenso die wichtigsten Passivparaphrasen (vgl. Abb. 6) sowie die

das Agens okkultierende Funktion des Modalverbs *sollen* ("Dieses Seminar soll einen Überblick über die italienische Kunstgeschichte des Mittelalters vermitteln").

Ein dritter Merkmalsbereich wissenschaftlicher Texte, der heute zumeist mit dem Terminus *hedges* belegt wird und die Tendenz zur Abschwächung und Relativierung von Aussagen mit dem Ziel der Gesichtswahrung meint (vgl. Auer/ Baßler 2007: 19f; Heller 2004: 232f), bedient sich sowohl lexikalischer (*es scheint, vermutlich, es ist nicht auszuschließen* usw.) als auch grammatischer Mittel wie etwa des epistemischen Gebrauchs der Modalverben (*es dürften kaum Zweifel bestehen, dass …* u.ä.). Das entsprechende Grammatikthema (Konjunktiv 2 der Modalverben) wurde allerdings einer höheren Lernstufe zugeordnet und ist nicht Gegenstand des Anfängerkurses[6].

Abb. 7: *Ambiguität nominaler "Endungen"* (Paschke 2007: 37)

1. eine Frage (sing.) – zwei Jahre (pl.)

Blicke, Farbe, Könige, Name, Orte, Quelle, Sache, Seite, Tage, Tiere.

e Frage	-n	domanda, questione	s Jahr	-e	anno
e	-n	colore	r	-e	sguardo
e	-n	fonte, sorgente	r	-e	re
e	-n	cosa	r	-e	luogo
e	-n	pagina, lato	s	-e	animale
r	-n	nome	r	-e	giorno

Ein zweites relevantes Merkmal der Grammatikvermittlung in Lesekursen sollte, wie bereits angedeutet, eine rezeptive Perspektive sein, wie sie etwa Heringer (1989) in seiner Grammatik "Lesen lehren lernen" umgesetzt hat. Die Leser gehen ja nicht von der Mitteilungsabsicht bzw. dem Inhalt zur Form, sondern den umgekehrten Weg von der Form zur Bedeutung. Probleme verursacht dabei die Ambiguität der Formen, d.h. zwischen Form und Funktion/Bedeutung besteht oft keine eindeutige Beziehung (z.B. kann die nominale "Endung" –e sowohl für Singular wie Plural stehen, vgl. Abb. 7). Zudem haben es die LeserInnen mit wechselnden Redundanzphänomenen zu tun (z.B. ist die Adjektivflexion nach

[6] Ein Fortgeschrittenen-Band von "Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften" ist 2009 erschienen (Paschke 2009).

dem Artikel *dem* redundant, während sie nach *die* numerusrelevant ist: *die alte* vs. *die alten*, vgl. Abb. 8), manche Formen (z.B. *den modernen Menschen:* Akk.Sg./Dat. Pl.) sind überhaupt erst durch den Kontext zu entschlüsseln.

Abb. 8: *Redundanz der Adjektivflexion* (Paschke 2007: 82)

Übung 14: Se preceduto da **der**, **die das**, *l'aggettivo contribuisce poco al riconoscimento di caso e numero. Qualche volta però questo contributo è prezioso. Completate per scoprire quando.*

							dat.	*sing.*
dem	→	**alten**	→	Stil *m.* / Kloster *n.*			*dat.*	*sing.*
das	→	**alte**	→	Kloster *n.*			*nom./acc.*	
des	→	**alten**	→	Textes *m.* /Klosters *n.*				
die	→	**alte**	→	Zeit *f.*				
	→	**alten**	→	Texte *m.*/ Zeiten *f.*/ Klöster *n.*				
den	→	**alten**	→	Text *m.*				
			→	Texten *m.*/ Zeiten *f.*/ Klöstern *n.*				
der	→	**alte**	→	Text *m.*				
	→	**alten**	→	Zeit *f.*				
			→	Texte *m.*/ Zeiten *f.*/ Klöster *n.*				

5. Wortschatz: Auswahl und Vermittlung

Der Wortschatz ist die eigentliche Herausforderung eines Lesekurses für Anfänger, denn er ist – anders als Morphologie und Syntax – prinzipiell unbegrenzt. Daher kommt es besonders auf zwei Dinge an:

a) eine sinnvolle Auswahl, die den Zugang zu möglichst vielen Texten eröffnet,
b) Mittel, welche die Erschließung und Memorierung von Vokabeln erleichtern. Außerdem bedürfen einige Lexeme einer Kommentierung, z.B. falsche Freunde oder kulturspezifische Begriffe.

In Lesekursen, die sich an Anfänger richten, zudem an Studenten verschiedener geisteswissenschaftlicher Fächer, kann es nicht vorrangig um den Fachwortschatz gehen (dieser ist für den fachlich vorgebildeten Leser ohnehin oft am einfachsten zu bewältigen, gerade bei griechisch-lateinischer Terminologie), sondern um die fachübergreifende Lexik solcher Texte, also um Wissenschaftsdeutsch allgemein. Noch immer sehr hilfreich sind in diesem Zusammenhang die Studien von Heinrich Erk (1972 ff.) aus den 1970er und 1980er Jahren, in denen er aufgrund von Korpusanalysen die Lexik wissenschaftlicher Texte fachübergreifend untersucht

und ca. 2100 Lexeme, die bestimmten Frequenz- und Distributionskriterien genügen, in ihrer Verwendung ausführlich dokumentiert hat. Dieser Grundwortschatz ist für die Konzeption von Anfängerkursen deshalb eine gute Ausgangsbasis, weil er auch den gemeinsprachlichen Anteil des Wissenschaftsdeutschen berücksichtigt. Mögliche Anpassungen (vgl. Paschke 2008) betreffen den Gesamtumfang (in 30-50 Stunden wird man ca. die Hälfte abdecken können) sowie die Internationalismen (*analysieren, Technik, generell*, …), da sie für italophone LernerInnen keine Verständnisprobleme aufwerfen. Unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für die Geisteswissenschaften können einige Vokabeln unberücksichtigt bleiben (z.B. *amtlich, Verwaltung, Gerade, berechnen*), während andere ergänzt werden müssen (z.B. *Bürger, erobern, Jude, Kaiser, Untergang, Ausstellung, Sünde, sich aufhalten, Ausland, heiraten, Reise, herausgegeben von*).

Zwar hat es auf dem Gebiet des Wissenschaftsdeutschen in den letzten 25 Jahren keine weiteren Vorschläge für einen umfassenden Grundwortschatz gegeben[7], aber die Überzeugung, dass die lexikalischen Probleme wissenschaftlicher Texte nicht unbedingt im Bereich der Fachterminologie liegen, lebte in den 1990er Jahren wieder auf. Insbesondere Konrad Ehlich lenkte mit dem Begriff des "alltäglichen Wissenschaftsdeutschen" (Ehlich 1995, 1999) den Blick auf lexikalische Einheiten wie *sich durchsetzen*, *daraus ableiten, dass*, *Zusammenhang, zusammenfallen, ausgehend von, darstellen* u.a., die der Alltagssprache entstammen, aber in wissenschaftlichen Texten auf spezifische Weise Anwendung finden (vgl. auch Meyer 1993).

Eine Gruppe von Wörtern, die besondere Beachtung verdient, sind die Funktionswörter (Präpositionen, Konjunktionen und andere Konnektoren, Proformen, Fragewörter u.a.), denn ihre Zahl ist begrenzt, aber sie kommen in einer unbegrenzten Zahl von Texten zum Einsatz. Unkenntnis von Funktionswörtern kann das Textverständnis ebenso behindern wie fehlende Grammatikkenntnis, während umgekehrt ihre Kenntnis sogar die Erschließung von Autosemantika (Inhaltswörtern) fördern kann.

Was die Mittel zur Erschließung und Memorierung von Lexemen betrifft, finden sich nützliche Anregungen bei der EuroCom[8]-Methode, de-

[7] Zum Englischen dagegen vgl. die *Academic Wort List* (AWL), 1998, von Averil Coxhead: http://language.massey.ac.nz/staff/awl/

[8] „*EuroCom*® steht für *EuroComprehension*, ein Akronym für *Europäische Interkomprehension* in den drei großen Sprachengruppen Europas, der romanischen, slavischen und germanischen." (www.eurocomcenter.com)

ren Ziel es ist, einen Weg zur (rezeptiven) Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, wobei vorhandene Sprachkenntnisse in der sog. „Brückensprache" systematisch für den raschen Erwerb einer weiteren Sprache derselben (romanischen oder germanischen) Sprachfamilie genutzt werden.[9] Zuerst entwickelt für die romanischen Sprachen (Klein/ Stegmann 2000), folgte 2007 die Version für die germanischen Sprachen (Hufeisen/Marx 2007a) unter dem Titel "EuroComGerm - Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen". Die "sieben Siebe" sind Methoden, um aus der fremden Sprache das herauszufiltern und zu nutzen, was ohne großen Lernaufwand zum Textverständnis verhelfen kann (Beispiele für Englisch als Brückensprache):

1. Internationalismen, pangermanischer Wortschatz (*Experiment, Philosophie, das Ende, fallen*)
2. Funktionswörter
3. Laut- und Graphementsprechungen (*offen-open, hoffen-hope*)
4. Rechtschreibung und Aussprache (*Seite-side, fühlen-feel*)
5. Syntaktische Strukturen (z.B. vorangestellter sächsischer Genitiv)
6. Morphosyntaktische Elemente (z.B. Komparativ mit *–er*)
7. Prä- und Suffixe (z.B. *gewinnen-win, Geburt-birth, un–/un–, –los/–less*)

Wie zu erkennen, zielen die "sieben Siebe" auf die Nutzung von bereits erworbenem sprachlichen Wissen, vor allem in der Lexik, aber auch in Morphologie und Syntax. Internationalismen (Sieb 1) sind besonders wichtige Anhaltspunkte, da sie auch Nullanfängern einen partiellen Zugang zu Texten ermöglichen (vgl. Paschke 2007: 9f., Moneta Mazza 2005). In der Regel bedarf es keiner besonderen Bemühungen, damit die Lernenden Internationalismen und pangermanischen Wortschatz in Texten nutzen, auch wenn sich bei letzterem hinter manch vordergründiger Ähnlichkeit falsche Freunde verbergen (z.B. dt. *fast* – engl. *fast*, dt. *bekommen* – engl. *to become*). Interessanter ist der Fall jener Kognaten, die systematische Laut- und Graphemveränderungen aufweisen (Sieb 3). Hilfreich ist hier die Einsicht in Regelmäßigkeiten, die ihren Ursprung in der 2., hochdeutschen Lautverschiebung haben. Am produktivsten ist die Verschiebung der stimmlosen Plosive *p, t, k* zu den homorganen Frikativen oder Affrikaten, also von *p* zu *f/pf*, von *t* zu *s/z*, von *k* zu *ch* (*apple-*

[9] Der lerntheoretische Ansatz des "Tertiärsprachenlernens" ist ein konstruktivistischer, d.h. es wird die aktive Rolle der Lernenden bei der Verknüpfung von Neuem mit bereits Bekanntem betont (Hufeisen/Marx 2007b).

Apfel, pound-Pfund, eat-essen, two-zwei, make-machen), ferner jene von *d* zu *t* (*day-Tag, do-tun*), vgl. Abb. 9. Auf das Erkennen und Nutzen von lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch zielen auch die Siebe 4 und 7.

Abb. 9: *Erschließen von Sprichwörtern durch Kognaten* (Paschke 2007: 52)

Übung 2: A quale parola inglese o italiana assomigliano le seguenti voci?

alles	all	öffnen	
s Ende	the end	e Regel	
fallen		schlafen	
r Apfel		s Silber	
s Gold		soll (<sollen)	shall
gut		e Straße	
e Hand		e Tür	
heilen	to heal, health	was	
kann (< können)		waschen	
machen		wecken	
r Meister		e Wunde	the wound

Für italienische Deutschlernende ist zudem das Wissen um lateinische Lehnwörter eine Hilfe, teils schon bei der Erschließung unbekannter Lexeme (*Fenster-fenestra, Regel-regula, Punkt-punctum, Schrift – scriptum*), teils immerhin bei ihrer Memorierung (*Turm-turris, Kampf-campus, Mauer-murus, Uhr-hora, Münze-moneta*). Ähnliches gilt für die in Abb. 10 aufgeführten Lehnübersetzungen bzw. –übertragungen.

Die Herstellung und Bewusstmachung von Beziehungen zwischen Wörtern ist ein probates Mittel, ihre Speicherung im Gedächtnis zu verbessern. Dabei kann es sich um semantische Beziehungen handeln (Opposition/Synonymie, Hyponymie/Hyperonomie), um Wortfelder oder syntagmatische Relationen, also um typische Verbindungen mit anderen Lexemen. Schließlich können sich Lexeme derselben Wortfamilie gegenseitig "stützen", wenn ihre lexikalisch-semantische Verwandtschaft erkannt wird. Bei Kenntnis von Wortbildungsregeln lässt sich teilweise auch die Bedeutung neuer Wörter ableiten.

Abb. 10 *Übung zu Lehnübersetzungen (mit Lösungen,* Paschke 2007: 117)

ausstellen, besitzen, Eindruck, Einfluss, entdecken, erhalten, erzählen, Voraussetzung.

s– coprire *ent– decken*	ot– tenere *er– halten*
pos– sedere *be– sitzen*	es– porre *aus– stellen*
rac– contare *er– zählen*	im– pressione *Ein– druck*
in– flusso *Ein– fluss*	pre– messa *Voraus– setzung*

Bei den Oppositionen kommen verschiedene Bedeutungsrelationen in Betracht: Kontradiktion (*männlich/weiblich, tot/lebendig*), Kontrarität (*schwer/leicht, Osten/Westen*), Konversion (*Wirkung/Ursache, Patient/Arzt*), wobei die diversen Relationen in den entsprechenden Übungen gemischt vorkommen (vgl. Abb. 11).

Abb. 11: *Übung zu Lexem-Oppositionen* (Paschke 2007: 91)

Übung 27: Abbinate le parole date in lista ai loro contrari elencati in colonna.

Ähnlichkeit, Christ, danach, falsch, immer, Jenseits, Kind, Nachwort, Niedergang, öffentlich, Öffnung, Tod, unterschiedlich.

r Aufstieg	r	r Kontrast	e
r Heide	r	e Geburt	r
s Vorwort	s	privat	
s Diesseits	s	ähnlich	
r Erwachsene	s	zuerst	
e Schließung	e	richtig	
		nie	

Ebenso kommen bei Übungen zur Synonymie unterschiedliche Grade von semantischer Ähnlichkeit ins Spiel (*Erklärung-Erläuterung, Idee-Vorstellung, Kampf-Schlacht*). Übungen zu bedeutungsähnlichen Wörtern sind darüber hinaus eine Gelegenheit, mit Internationalismen bekannt zu machen, die in den Lesetexten selbst nicht erscheinen, z.B.: *exakt-genau, autonom-eigenständig, Zäsur-Einschnitt* usw. Beliebt, weil äußerst flexibel, ist eine Übungsform, die sich der Arbeitsanweisung "Streichen Sie in jeder Reihe

das nicht passende Wort" bedient. Damit lassen sich Wortfelder erfassen (*Dienstag – Montag – Freitag – Alltag – Mittwoch*), Ober- und Unterbegriffe (*Bildhauer – Maler – Heide – Künstler – Zeichner*), aber auch einzelne (gemeinsame) semantische Merkmale (*Erwachsener – Mitglied – Leiter – Vorwort – Zwilling*) (alle Beispiele: Paschke 2007: 92, 90). Wortfamilien lassen sich bewusst machen durch Gegenüberstellung von mindestens zwei Vokabeln mit einem identischen lexikalischen Morphem (*Schutz-schützen, unterscheiden-unterschiedlich, Zeuge-Zeugnis, nah-Nähe-zunächst-der nächste* usw.) oder auch, indem der gesamte Wortschatz einer Kursstufe nach Wortstämmen geordnet wird. Von großer Bedeutung ist schließlich die Bewusstmachung von Wortbildungsmechanismen, auf der Anfängerstufe etwa durch Erklärungen und Übungen zu nominalen Komposita, zu Nominalsuffixen (*–ung* usw.), Adjektivsuffixen (*–los*, *–bar* u.a.), zur Konversion von Infinitiven in Nomen (*das Leiden, das Verhalten*) usw. Auch die Produktivität bestimmter Wortbildungselemente kann aufgezeigt werden (z.B. *Selbst-: -bestimmung, -bewusstsein, -bildnis, -gespräch, -mord, -verwirklichung, -zerstörung, -zweck, -zweifel*). Syntagmatische Relationen können ebenfalls für die Memorierung von Vokabeln genutzt werden. Besonders geeignet sind z.B. bekannte Werktitel oder Sprichwörter, die im Unterricht immer dann aufgerufen werden, wenn die entsprechende Vokabel Schwierigkeiten bereitet, z.B. *Der Mann ohne Eigenschaften*, *Figaros Hochzeit, Die Macht des Schicksals, Die Leiden des jungen Werther, Die Zeit heilt alle Wunden, Man kann nicht zwei Herren dienen* usw. Auch Einsetzübungen fallen in die Kategorie der syntagmatischen Relationen.

Einige Vokabeln bedürfen der Kommentierung, z.B. falsche Freunde wie *Firma, Art, Gymnasium, Stipendium, bilden* usw. Eine besondere Gruppe bilden Wörter, die aufgrund unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen zu Verwechslungen führen können, z.B. die Dreiteilung *Früh-, Hoch-, Spätmittelalter* im Vergleich zur italienischen Zweiteilung in *alto medioevo* vs. *basso medioevo* (falsch ist die naheliegende Gleichsetzung von *Hochmittelalter* und *alto medioevo*) oder der Epochenbegriff *Moderne* (ab der frz. Revolution) und die italienische Bezeichnung *epoca moderna* (Neuzeit, ab dem 15. Jh.). Auch Ausdrücke des "alltäglichen Wissenschaftsdeutschen", wie etwa *ausgehen von* (vgl. Abb. 12) oder kulturspezifische Begriffe wie *Wende* und *Völkerwanderung* bedürfen einer Erklärung.

Abb. 12: *Auszug aus der Rubrik "Kommentierte Vokabeln"* (Paschke 2007: 164)

also	**Attenzione al falso amico inglese:** **ted.** *also* = **it.** *quindi, dunque* **ted.** *auch* = **it.** *anche* = **ingl.** *also*
ausgehen von	**1. partire da, prendere le mosse da:** *Der Autor geht von der Frage aus, was Literatur ist.* **2. partire dall'ipotesi/idea:** *Wenn man davon ausgeht, dass auch Computer intelligentes Verhalten zeigen können, ...* **3. dare per acquisito/ scontato, essere convinti:** *Häufig geht man davon aus, dass alle fiktionalen Texte zugleich auch literarisch sind und umgekehrt.*
malen **einmal** **Merkmal** *n.*	**Esistono tre radici lessicali '***mal***' con diversi significati:** **1.** *malen, Maler(in), Gemälde, Malerei:* **dipingere ecc.** **2.** *einmal, erstmals, damals, das zweite Mal:* **volta** **3.** *Denkmal, Merkmal:* **segno**

6. Resümee

Einsemestrige universitäre Lesekurse bieten die Chance, Anfängern fachbezogene sprachliche Fertigkeiten zu vermitteln, statt sich wegen Zeitmangels auf eine alltagssprachliche Basiskompetenz zu beschränken. In ca. 50 Unterrichtsstunden kann durch Konzentration auf die Lesefertigkeit und auf ausgewählte Textsorten ein Lernziel erreicht werden, das einen wichtigen Schritt in Richtung auf den autonomen Umgang mit geisteswissenschaftlichen Texten (etwa im Rahmen einer Magisterarbeit) darstellt. Es wird eine Kompetenz erworben, die bei Standard-Kursen ein Mehrfaches der hier veranschlagten Zeit erfordert. Voraussetzung für das Gelingen des Ansatzes ist es, dass sich das Kurskonzept in jeder Hinsicht an dem spezifischen Lernziel orientiert. Bei der Auswahl der Texte gilt es, Themen zu präsentieren, die für die Studierenden einer Philosophischen Fakultät ("Facoltà di Lettere e Filosofia") unabhängig von der gewählten Studienrichtung inhaltlich verständlich sind. Nur so kann es gelingen, die erforderliche Interaktion zwischen Sprach- und Weltwissen für das Verständnis der Texte fruchtbar zu machen. Die Berücksichtigung studienrelevanter Texte (Vorlesungsverzeichnis, Lehrveranstaltungskommentar, OPAC[10]-Suchmaske usw.) ist erfahrungsgemäß der Motivation förderlich und öffnet das Kurskonzept in Richtung auf einen späteren Ausbau vor

[10] OPAC = Online Public Access Catalogue

dem Hintergrund studentischer Mobilitätsbedürfnisse. Die Grammatikprogression unterscheidet sich radikal von der eines Standard-Anfängerkurses, besonders im Bereich der nominalen Morphologie und Syntax, aber auch hinsichtlich der frühen Einführung von Passiv und Passivumschreibungen, die als Mittel der Deagentivierung in wissenschaftlichen Texten allgegenwärtig sind. Hier gehen Erkenntnisse der Fach- und Wissenschaftssprachforschung zur Syntax wissenschaftlicher Texte in die Kursgestaltung ein. Weiterhin ist der rein rezeptive Charakter von Lesekursen zu berücksichtigen, indem die Perspektive der Dekodierung (von der grammatischen Form zur Bedeutung) betont wird. Beim Wortschatz geht es – zumal bei einem fächerübergreifenden Angebot für Anfänger – weniger um Fachterminologie als um den gemeinsprachlichen Anteil des Wissenschaftsdeutschen und um dessen sorgfältige Auswahl (Grundwortschatz). Hinzu kommen lexikalische Lernstrategien, wie sie von Ansätzen zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit (EuroCom, DaFnE[11]) propagiert werden, also die Nutzung von Internationalismen und Kognaten (insbes. Deutsch-Englisch) sowie alle bekannten Übungsformen zur Bewusstmachung von semantischen Beziehungen im Wortschatz, welche die Memorierung erleichtern können. Dass Lesekurse ihr Ziel in erstaunlich kurzer Zeit erreichen, hat freilich auch seinen Preis, nämlich die Vernachlässigung aller anderen Fertigkeiten und der einfachsten Sprachmittel zur Bewältigung des Alltags. Der Schnelleinstieg in die deutsche Sprache hat aber in der Regel positive Auswirkungen auf die Motivation, d.h. er ermutigt in vielen Fällen zu weiteren Anstrengungen in den anderen Fertigkeitsbereichen. In jedem Fall vermittelt er einen Überblick über die sprachlichen Strukturen der deutschen Sprache, der sich als Rahmen für den weiteren Ausbau nur positiv auswirken kann.

BIBLIOGRAPHIE

AMMON, U., 1998. *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*, Berlin: De Gruyter.

AUER, P./ BAßLER, H., 2007. „Der Stil der Wissenschaft". In: AUER, P./ BAßLER, H., *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*, S. 9-29, Frankfurt/Main: Campus.

[11] vgl. Hufeisen/ Marx 2007b. „DaFnE" steht für „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch".

BENEŠ, E., 1981. „Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht". In: Bungarten, T., *Wissenschaftssprache: Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*, S. 185-212, München: Fink.

DRUETTA, R., 2008. „Promuovere il plurilinguismo – Insegnare le lingue all'università", Vortrag auf der Tagung *L'identità europea: una sfida da promuovere, una disciplina da apprendere*, Turin 11./12.6.2008. Abrufbar unter: http://www.flcgil.it/content/download/58777/378843/version/1/file/L%5C'indennita+europea+una+sfida+da+promuovere+una+disciplina+da+apprendere-relazione+Druetta-Torino+11-12+giugno+2008.pdf [Zugriff am 15.4.2009]

EHLICH, K., 1995. „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate". In: KRETZENBACHER, H.L./ WEINRICH, H., *Linguistik der Wissenschaftssprache*, S. 225-252, Berlin: De Gruyter.

EHLICH, K., 1999. „Alltägliche Wissenschaftssprache". *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26, S. 3-24, München: Iudidium.

EHLICH, K., 2001. „Deutsche wissenschaftliche Kommunikation. Eine Vergewisserung". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 27, S. 193-208, München: Iudicium.

ERK, Heinrich, 1972. *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Verben - Frequenz und Verwendungsweise*, München: Hueber.

ERK, H., 1975. *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Substantive - Frequenz und Verwendungsweise*, München: Hueber.

ERK, H., 1982. *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Adjektive, Adverbien und andere Wortarten - Frequenz und Verwendungsweise*, München: Hueber.

ERK, H., 1985. *Wortfamilien in wissenschaftlichen Texten*, München: Hueber.

EUROPARAT (Hg.), 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*, München: Langenscheidt.

GRAEFEN, G., 1997. *Der wissenschaftliche Artikel: Textart und Textorganisation*, Frankfurt am Main usw.: Lang.

HELLER, D., 2004. „Deutsch als Wissenschaftssprache". In: MORALDO, S./ SOFFRITTI, M., *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*, S. 230-241, Roma: Carocci.

HERINGER, H.J., 1989. *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Tübingen: Niemeyer.

HUFEISEN, B./ MARX, N. (Hg.), 2007a. *EuroComGerm - Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen,* Aachen: Shaker.

HUFEISEN, B./ MARX, N., 2007b. „How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations". In: THIJE, J. D. ten/ ZEEVAERT, L., *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts,* S. 307-321, Amsterdam: Benjamins.

KRETZENBACHER, H.L., 1998. «Fachsprache als Wissenschaftssprache». In: HOFFMANN, Lothar/ KALVERKÄMPER, Hartwig/ WIEGAND, Herbert Ernst, *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, S. 133-142, Berlin: De Gruyter.

KRUMM, H.-J., 2004. „Language policies and plurilingualism". In: HUFEISEN, B./ NEUNER, G., *The Plurilingualism Project. Tertiary language learning - German after English*, S. 35-49, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

MEYER, P.G., 1993. „Nicht-fachliches Vokabular im Fachtext: ein vernachlässigter Aspekt der Fachsprachenforschung". In: BÖRNER, W./ VOGEL, K., *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*, S. 176-199, Bochum: AKS-Verlag.

MONETA MAZZA, E., 2005. „Deutsch für Italiener: Die Erkennung gemeinsamer lexikalischer Einheiten". In: DI MEOLA, C./ HORNUNG, A./ REGA, L., *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6-7. Februar 2004)*, S. 285-298, Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici.

OKSAAR, E., 1998. „Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch". In: HOFFMANN, L./ KALVERKÄMPER, H./ WIEGAND, H.E., *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, S. 397-401, Berlin: De Gruyter.

PASCHKE, P., 2004. „Grundstufen-Lesekurse für Geisteswissenschaftler. Kompetenzbeschreibungen und Testverfahren". In: SATCHELL, R./ CHENIK, N., *University Language Centres: Forging the Learning Environments of the Future*, Paris: CercleS.

PASCHKE, P., 2007. *Leggere il tedesco per gli studi umanistici. Principianti/ Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Anfänger*, Venezia: Cafoscarina.

PASCHKE, P., 2008, „Grundwortschatz Deutsch für italienische Studierende geisteswissenschaftlicher Fachrichtungen". In: KRUMM, H.-J./ PORTMANN-TSELIKAS, Paul R., *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 11, 2007*: Schwerpunkt: Wortschatz*, S. 51-66. Innsbruck: Studienverlag.

PASCHKE, P., 2009. *Leggere il tedesco per gli studi umanistici. Progrediti/ Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Fortgeschrittene*, Venezia: Cafoscarina.

WIESE, I., 2001. „Geistes- und sozialwissenschaftliche Fachtexte". In: HELBIG, G./ GÖTZE, L./ HENRICI, G./ KRUMM, H.-J., *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, S. 544-549, Berlin: De Gruyter.



Studienbegleitender Deutschunterricht an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität „La Sapienza“ in Rom

Margrit Wetter

Universität La Sapienza, Rom

An der Wirtschaftsfakultät der Universität „La Sapienza“ in Rom führt die Umsetzung des Ministerialdekrets 270/2004 zu einer Kürzung des DaF-Unterrichts. Nach einer kurzen Beschreibung der Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts an italienischen Universitäten im allgemeinen und insbesondere an Wirtschaftsfakultäten wird ein Unterrichtsmodell vorgestellt, das aus der Aufteilung der verschiedenen Kurse in Mikromodule besteht: Es erlaubt den Studierenden, sich eigenständig ein auf ihre Bedürfnisse und Interessen zugeschnittenes Lernprogramm zusammenzustellen, das sie gezielt auf einen Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land und auf eine zukünftige Berufskarriere vorbereitet, in der sie die deutsche Sprache brauchen werden.

Nella Facoltà di Economia de La Sapienza l'applicazione del D.M. 270/2004 comporta una riduzione dell'insegnamento della lingua tedesca. Dopo una breve descrizione della situazione dell'insegnamento delle lingue in facoltà non linguistiche in Italia, e in particolare nelle Facoltà di Economia viene presentato un modello didattico che consiste nella divisione dei vari corsi in "micromoduli" che permettono agli studenti interessati di comporre in modo autonomo un programma di apprendimento tarato sulle loro conoscenze del tedesco e rispondente alle loro esigenze di mobilità e una loro futura attività professionale.

The application of the recent Ministerial Decree 270/2004 in the Faculty of Economics at the Sapienza University in Rome has led to a reduction in the teaching of the German language. After a description of language teaching in Italian universities in general and in particular in Faculties of Economics, a teaching model is proposed which consists of splitting up different courses into micro-modules. These allow interested students of German to assemble an individual learning programme which corresponds to their needs and

interests and prepares them for a period of study in a German speaking country and knowledge of German and their future professional career where they will need to use the language.

0. Einführung

Das Thema der von Adriana Silvia Serena und Dorothea Lévy-Hillerich organisierten Arbeitsgruppe "Unterricht von Berufs- und Fachsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht an italienischen Universitäten" kreiste hauptsächlich um die in ihrem Abstract erwähnte Fragestellung, was "italienische Universitätsstudenten nach ein oder zwei Semestern eines studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU) wissen und können [sollten]" (Serena, Lévy-Hillerich 2008) Schon diese Fragestellung weist auf den Sonderfall Italien hin, wo an nichtphilologischen Fakultäten der Fremdsprachenunterricht stark vernachlässigt wird. Im *Rahmencurriculum für den SDU an Universitäten und Hochschulen in Polen, Tschechien und der Slowakei* (Rahmencurriculum 2006) wird dem Sprachunterricht als Pflichtwahlfach eine Dauer von zwei bis sechs Semestern zugeschrieben, und man geht davon aus, dass dieser Sprachunterricht "in der Regel auf den bis zum Abitur erworbenen Sprachkenntnissen auf[baut] und [...] von den Dozenten/Innen der Lehrstühle für Fremdsprachen an den jeweiligen Hochschulen und Universitäten durchgeführt [wird]" (Rahmencurriculum 2006: 27): Vergleicht man diesen Anspruch mit der Situation an italienischen Universitäten, muss man leider sagen, dass ein zwei bis sechs Semester dauernder SDU und die schon vor Universitätsantritt in der Schule erworbenen Deutschkenntnisse nur in seltenen Fällen zutreffen. Wenn schon bisher der SDU an vielen italienischen Universitäten vernachlässigt wurde und sich vor allem auf die englische Sprache konzentrierte, so verschlechtert die Umsetzung des italienischen Ministerialdekrets 270/2004, das offiziell im Oktober 2008 in Kraft tritt und in einigen Fakultäten - u.a. auch an der Wirtschaftsfakultät der *Sapienza* - bereits im Oktober 2007 als Unterrichtsversuch eingeführt wurde, in vielen nichtphilologischen Fakultäten die Rahmenbedingen für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht.

Obwohl die deutsche Sprache besonders im wirtschaftlichen und juristischen Bereich eine wichtige Rolle spielt, führt diese Sprache an vielen italienischen Universitäten ein Stiefmütterchen-Dasein. Wer Deutsch kann, hat bewiesenermaßen im Berufsleben bessere Chancen. So berichtete zum Beispiel der *Corriere della Sera* in der Ausgabe vom 7. Dezember

2007, dass, wer außer Englisch noch eine oder zwei weitere Sprachen außer der Muttersprache beherrscht, nicht nur bessere Karrieremöglichkeiten hat, sondern auch bis zu 20 Prozent mehr verdienen kann und weist diesbezüglich besonders auf die deutsche und die chinesische Sprache hin (Barera 2007).

Ziel dieses Beitrags ist es, nach einer Beschreibung der Rahmenbedingen des SDU an italienischen Universitäten und insbesondere an der Wirtschaftsfakultät der Universität *La Sapienza* in Rom aufzuzeigen, dass mit guter Planung und (erhöhtem) Einsatz und Aufwand der Verantwortlichen für den Deutschunterricht es trotz institutioneller Kürzung des Fremdsprachunterrichts möglich ist, den interessierten Studierenden einen effizienten, interessanten und zugleich flexiblen Deutschunterricht anzubieten.

Ein für uns neues Unterrichtskonzept, das wir im Oktober 2008 einführen werden, beruht auf der Unterteilung der institutionellen Deutschkurse in Mikromodule zu einem, zwei und drei Kreditpunkten, aus deren Auswahl die Deutschlernenden je nach Deutschkenntnissen und Interessen ihr eigenes Lernprogramm zusammenstellen können. Es handelt sich um eine dreijährige Versuchsphase, die zum Teil schon im Oktober 2007 mit zwei Mikromodulen eingeführt wurde und, je nach Resultat und Reaktion von Seiten unserer Deutschlernenden und -unterrichtenden, in Zukunft so bleiben oder neu überarbeitet wird.

1. Fremdsprachenpolitik an italienschen Universitäten

Nachdem mit Beginn des akademischen Jahres 2001/02 in Italien das Bologna-Abkommen durch die Universitätsreform (Ministerialdekret 509/99) umgesetzt wurde, bringt im akademischen Jahr 2008/09 das Ministerialdekret 207/2004 erneut Bewegung in die italienische Hochschullandschaft. Die beiden hauptsächlichen Ziele dieses Dekrets sind erstens eine Verringerung und Rationalisierung des Bildungsangebots und zweitens eine Reduzierung der Zersplitterung der Studiengänge. Im Klartext heißt das: weniger Kurse und Prüfungen, dafür inhaltlich reichhaltigere Kurse mit einem höheren Kreditpunktewert. Die Konsequenzen dieser Neuregelung für den Fremdsprachenunterricht an nichtphilologischen Fakultäten sind dramatisch, denn während die Grund- und die Schwerpunktstudienfächer gewichtiger werden, wird an den Fremdsprachen gekürzt und das, obwohl ständig von der Internationalisierung der Univer-

sitäten gesprochen wird und der Prozentsatz der Studentenmobilität inner- und außerhalb Europas erhöht werden soll.

Ungeachtet der Tatsache, dass die Staats- und Regierungschefs der EU 2002 in Barcelona das Ziel „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen" formuliert haben, trägt das italienische Unterrichtsministerium dem nicht Rechung. So bestimmt das Ministerialdekret 207/2004 hinsichtlich der beiden Bachelorzugehörigkeitsklassen [*classi di laurea*] L-18 "Wirtschafts- und Betriebsführungswissenschaft" [*Scienze dell'economia e della gestione aziendale*] und L-33 "Wirtschaftswissenschaften" [*Scienze economiche*]:

> "[...] i curricula dei corsi di laurea della classe.[...] *possono* prevedere la conoscenza in forma scritta e orale di almeno due lingue dell'Unione Europea, oltre l'Italiano",

d.h. die Curricula dieser beiden Zugehörigkeitsklassen *können* schriftliche und mündliche Kenntnisse von mindestens zwei europäischen Sprachen außer der italienischen Sprache vorsehen, sie müssen das aber nicht tun - theoretisch könnten sie also die Sprachen ignorieren.

Anders sieht es auf der Masterstufe aus. Hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnis sind die qualifizierenden Bildungsziele für die Magisterabsolventen der Zugehörigkeitsklassen LM-16 "Finanzwesen" [*finanze*], LM-56 "Wirtschaftswissenschaften" und LM-76 "Wirtschaftswissenschaften für Umwelt und Kultur" [*Scienze economiche per l'ambiente e la cultura*] wie folgt angegeben:

> "[...] essere in grado di utilizzare *fluentemente*, in forma scritta e orale**,** almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari",

was bedeutet, dass Magisterabsolventen im Stand sein müssen, außer Italienisch auch wenigstens eine weitere Sprache der Europäischen Union *fließend* schriftlich und mündlich verwenden zu können, und das auch in Bezug auf den Fachwortschatz.

Die Bildungsziele der Masterzugehörigkeitsklasse LM-77 "Wirtschafts- und Betriebswissenschaften" [*Scienze economiche-aziendali*] sind fast identisch, einzig werden die erforderten Sprachkenntnisse mit *wirkungsvoll* [*efficace*] definiert.

Da stellt sich nun die Frage: Wie sollen Studierende, die während ihres Bachelorstudiums kaum oder überhaupt keinen Fremdsprachunterricht gehabt haben, am Ende ihres Masterstudiums imstande sein, in einer

Fremdsprache auch über fachliche Themen *fließend* oder *wirkungsvoll* kommunizieren zu können?

Wenn nun nur noch eine einzige Sprache vorgeschrieben ist, folgt daraus, dass in den Studiengängen, die mehrere Sprachen zur Auswahl haben, die meisten Studierenden sich für die englische Sprache entscheiden, oder dass in vielen Studiengängen nur noch Englisch angeboten wird, wie das bei uns in einigen Masterstudiengängen schon der Fall ist.

2. Rahmenbedingen für den SDU an der Wirtschaftsfakultät

Obwohl die Römer Universität *La Sapienza* mit ihren 144'564 Studierenden (Angaben Infostat vom 06.07.2008) in ihren 21 Fakultäten und den rund 200 verschiedenen Bachelor- und 120 Masterstudiengängen die größte Universität Europas ist, gibt es an unserer Universität im Moment nur zwei hauptamtliche Dozierende für das Fach Deutsche Sprache und Linguistik: ein Dozent unterrichtet an der Philologischen Fakultät und die Autorin des vorliegenden Beitrags arbeitet an der Wirtschaftsfakultät und ist zugleich verantwortlich für den Unterricht der deutschen Sprache an der Rechtsfakultät. Im November dieses Jahres wird voraussichtlich noch ein Universitätsassistent [*ricercatore*] seine Stelle an der politikwissenschaftlichen Fakultät antreten. Ferner sind an dieser Universität noch fünf LektorInnen für die deutsche Sprache angestellt, dazu kommen noch einige Zeitverträge, deren Anzahl jedoch im akademischen Jahr 2008/09 wegen Sparmaßnahmen gekürzt wird.

Wie schon erwähnt, ist die Wirtschaftsfakultät (10'733 Studierende) auch für den Fremdsprachunterricht an der Rechtsfakultät (10.743 Studierende) verantwortlich. Als Gegenleistung stellt die Rechtsfakultät eine Lektorin und bis zum akademischen Jahr 2007/08 eine Lehrkraft mit einem Zeitvertrag für 60 Stunden Deutschunterricht zur Verfügung. Zur Zeit der Abfassung dieses Beitrags ist noch nicht bekannt, ob, trotz der jährlichen Zunahme der Deutschlernenden in unseren Kursen, der Zeitvertrag für die deutsche Sprache, der bis vor zwei Jahren noch für 100 Stunden Sprachunterricht galt, weiterhin genehmigt wird.

Wenn bis zum akademischen Jahr 2007/08 alle Studierenden an der Wirtschaftsfakultät der *Sapienza* im zweiten oder dritten Bachelorstudienjahr insgesamt sechs Kreditpunkte in zwei verschiedenen Sprachen zu je drei Kreditpunkten erarbeiten mussten (zur Auswahl standen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch) und deren Prüfungsleistungen wie

alle anderen unterrichteten Fächer mit einer Note bewertet wurden, sind ab diesem akademischen Jahr mit der Umsetzung des Ministerialdekrets 270 nur noch drei Kreditpunkte für eine einzige Fremdsprache vorgesehen, die autonom im Sprachenzentrum unter der Leitung eines Tutoren/einer Tutorin erlernt oder vertieft wird. Neu werden die Leistungen mit einer *pass/fail* Option bewertet.

Eine zweite Einschränkung besteht darin, dass nun, im Gegensatz zu der jetzt überholten Regelung, bei der alle Studierenden eine der beiden gewählten Sprachen in einem weiteren Modul zu fünf Kreditpunkten vertiefen konnten, nur noch für die Studierenden einer einzigen Studienrichtung "Wirtschaft und Institution der europäischen und internationalen Integration" [*Economia e istituzioni dell'integrazione europea e internazionale*] des Studiengangs "Wirtschaft" [*Economia*] ein Sprachkurs zu sechs Kreditpunkten in einer der vier Sprachen nach freier Wahl vorgesehen ist.

Auch auf Masterstufe sind für die deutsche Sprache radikale Einbussen zu verzeichnen: außer der englischen Sprache sieht kein einziger Studiengang deutschen Sprachunterricht vor und nur einige wenige Studiengänge erlauben den Studierenden, als Wahlfach ein beliebiges Fach aus der ganzen Fächerpalette der Fakultät zu belegen, wozu auch die deutsche Sprache gehört.

Die Studierenden der Rechtsfakultät können je nach Studiengang sechs, zwölf oder achtzehn Kreditpunkte erwerben, die sie nach Wahl in einer Sprache oder in zwei verschieden Sprachen (zur Wahl stehen die gleichen oben erwähnten vier Sprachen] erarbeiten können.

3. Umgestaltung des Unterrichts und der Organisation

Jede Änderung gibt Anlass, eine gegebene Situation neu zu überdenken, das gilt auch für die aus der Anwendung des Ministerialdekrets sich ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht, die sich für uns als eine Herausforderung darstellt, weiterhin all unseren Deutschlernenden einen abwechslungsreichen und flexiblen Unterricht anzubieten.

Eine erste Maßnahme besteht darin, ab dem akademischen Jahr 2008/09 nun nicht mehr wie bisher die Deutschkurse an der Wirtschafts- und an der Rechtsfakultät getrennt abzuhalten, sondern beide zusammenzulegen.

Zweitens wird der Kurs zu drei Krediten nicht mehr als obligatorisches Vormodul für den Kurs zu fünf oder sechs Krediten betrachtet,

sondern Deutschlernende mit Vorkenntnissen können je nach Ergebnis des Einstufungstests sofort an den Modulen teilnehmen, die ihren Kenntnissen entsprechen.

Mit Ausnahme des Anfängerkurses zu drei Kreditpunkten werden drittens die anderen Kurse in Mikromodule zerlegt, aus denen die Studierenden ihren eigenen Lernplan zusammenstellen können.

Da erfahrungsgemäß unsere Deutschlernenden mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen und -erfahrungen extrem heterogene Gruppen darstellen, soll die Einführung der Mikromodule einen differenzierten und den Bedürfnissen der Deutschlernenden entsprechenden Unterricht erlauben, da die Studenten sich auf diese Weise schon bei Beginn des akademischen Jahres mit den Kursinhalten auseinandersetzen müssen und so ihre Lernziele und die Progression selber bestimmen. Da ungefähr die Hälfte unserer Deutschlernenden Nullanfänger oder falsche Anfänger sind und von den restlichen Deutschlernenden nur ein kleiner Teil Kenntnisse besitzt, die ein B1-Niveau erreichen, konzentrieren sich daher die Module auf die Anfänger- und die untere Mittelstufe. Mit den wenigen Studierenden mit sehr guten Deutschkenntnissen werden individuelle Arbeitsprogramme vereinbart, die sie selbstständig erarbeiten können und die auch die Vorbereitung eines Vortrags über ein in einem der Module behandelten Thema vorsieht, das sie den anderen Kursbesuchern innerhalb der Deutschstunden vorstellen. Verlangt wird von den Vortragenden, dass sie ihren Beitrag mit einer Powerpointpräsentation oder mit Folien unterstützen (doppelter Input) und sich einer einfachen Sprache bedienen, damit auch Kursteilnehmer mit geringeren Deutschkenntnissen dem Inhalt folgen können.

3.1 Einführung von Mikromodulen

Wenn bisher in unseren Deutschkursen schriftliche und mündliche rezeptive und produktive Fertigkeiten vermittelt wurden und je nach behandeltem Thema Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Lese- oder Hörverstehen, Schreiben, Diskussion geübt wurden, finden dazu nun zum Teil getrennte Mikromodule statt.

Diese Aufteilung in Mikromodule entspricht nicht unbedingt den im "Rahmencurriculum"(Rahmencurriculum 2006) vorgestellten Prinzipien, die vorsehen, dass im Spracherwerbsverfahren die "kommunikativen Fertigkeiten, einschließlich ihrer morphologischen, syntaktischen und le-

xikalischen Grandlagen [...] integrativ vermittelt und nicht isoliert voneinander geübt [werden] (Rahmencurriculum 2006: 8). Dazu muss jedoch erwähnt werden, dass mit Ausnahme des Kurses "Deutsch für Anfänger" zu drei Kreditpunkten unsere Deutschlernenden an mehr als an einem Mikromodul teilnehmen und dass regelmäßig thematische Querverbindungen zwischen den einzelnen Modulen hergestellt werden (so z. B. vom Modul "Deutsche Wortbildung" auf "Einführung in die Lesestrategien" und auf "Markennamen und -logos" und umgekehrt). Aus diesem Grund besteht nicht die Gefahr einer Einseitigkeit, doch haben die Studierenden die Möglichkeit zu entscheiden, einigen Aspekten den Vorzug zu geben: Der Aufbau von kleineren Modulen innerhalb eines Kurses ermöglicht den Lernenden, ihren persönlichen Lernweg zu wählen und in diejenigen sprachlichen Fertigkeiten und Themenbereiche mehr Zeit zu investieren, die ihrem Bedarf besser entsprechen.

Die für den Kurs zu erwerbenden Kreditpunkte können auch über zwei Studienjahre verteilt werden, was dem lebenslangen Lernen entgegenkommt. Dies gilt für alle Studenten, nicht nur für die Teilzeitstudierenden.

3.1.1 Das didaktische Angebot

In akademischen Jahr 2008/09 kreuzen sich die beiden Studienordnungen: das dritte Studienjahr auf Bachelor- und das zweite Jahr auf Masterebene befolgen noch die "alte" Studienordnung, die 2009/10 ausläuft, die ersten beiden Studienjahre der Bachelorstudiengänge und das erste Jahr des Masterstudiengangs richten sich nach der "neuen" Studienordnung laut Ministerialdekret 207.

Für den Unterricht der deutschen Sprache bedeutet dies, dass im ersten Semester des akademischen Jahres 2008/09 in der Wirtschaftsfakultät offiziell ein Deutschmodul zu drei Kreditpunkten für die Studenten im 3. Studienjahr des Studiengangs "Wirtschaft der internationalen und der Entwicklungskooperation" und im zweiten Semester ein Modul zu sechs Kreditpunkten für die Studierenden des 2. Studienjahres im Studiengang "Wirtschaft" angeboten werden. Die vor 2006/08 immatrikulierten Studenten können noch als Wahlfach das Vertiefungsfach zu 5 Kreditpunkten belegen. Die Rechtsfakultät bietet ihren Studierenden offiziell weiterhin drei Deutschmodule zu je sechs Kreditpunkten an: Deutsch 1 (Anfängerkurs), Deutsch 2 (Vertiefung der Grundkenntnisse und Einfüh-

rung in die Rechtssprache) und Deutsch 3 (Deutsch für Juristen). Die Module an der Rechtsfakultät erstrecken sich zeitlich über zwei Semester aus.

Für 2008/09 sind folgende Mikromodule geplant, die den Studenten zur Wahl stehen:

- *Deutsch für Anfänger 1* (3 Kreditpunkte[1], 1. Semester): Erwerb von Basiskenntnissen der deutschen Sprache, die erlauben eine elementare Verständigung im Alltag zu erreichen; angestrebtes Niveau: A1.
- *Deutsch für Anfänger 2* (3 Kreditpunkte, erster Teil des 2. Semesters): Fortsetzung von Deutsch für Anfänger 1; Ausbau der Basiskenntnisse mit Schwerpunkt Alltag und Beruf, die erlauben, sich in einfachen, routinemäßigen Situationen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht, verständigen zu können; angestrebtes Niveau: A1/A2.
- *Deutsch Mittelstufe 1* (3 Kreditpunkte, zweiter Teil des zweiten Semesters): Ausbau der Deutschkenntnisse mit Schwerpunkt Arbeit und Beruf, die erlauben, sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete zu äußern; angestrebtes Niveau: A2/B1.
- *Einführung in die Lesestrategie* (3 Kreditpunkte, 1. Semester): Schulung der Lesekompetenz von einfachen authentischen Texten aus dem Wirtschaftsbereich (die Lernenden sind bereits von Studium her mit dem Thema vertraut); in diesem Modul werden hauptsächlich suchendes und kursorisches Lesen geübt.
- *Lesen und Kommentieren von Wirtschaftstexten*: (2 Kreditpunkte, 2. Semester, findet im Anschluss an die Einführung in die Lesestrategie statt): In diesem Modul werden hauptsächlich das suchende und das totale und das argumentative Lesen geübt.
- *Deutsche Konversation für Alltag und Studium* (2 Kreditpunkte, 1. Semester): Sprechen, Zuhören und Diskutieren über aktuelle und interkulturelle Themen.

[1] Ein Kreditpunkt entspricht einem zeitlichen Arbeitsaufwand von 8-10 Stunden Kontaktunterricht und ungefähr 15 Stunden kursbegleitendem und selbstständigem Lernen in der Selbstlernabteilung des Sprachlabors und zu Hause.

- *Einführung in die Rechtssprache* (2 Kreditpunkte, 1. Semester): Verbesserung der Lesefertigkeit, Einführung in die Terminologie und in die Grundkenntnisse im Bereich Verfassungs- und Privatrecht.
- *Marketingstrategien: Markennamen und -logos* (2 Kreditpunkte, 2. Semester): Akzent liegt hauptsächlich auf der Vermittlung des Inhalts: es handelt sich um ein den Deutschkenntnissen der Lernenden angepasstes CLIL-Modul, in dem ein Teil der im italienischen Kurs *Strategie di Mercato* erworbenen theoretischen Kenntnisse besprochen und analysiert werden und in dem auf deutsch-italienische interkulturelle Faktoren hingewiesen wird.
- *Grammatikvertiefung* (2 Kreditpunkte, 2. Semester): Vertiefung, Erweiterung und Systematisierung der Grammatikkenntnisse, mit dem Ziel, mehr Sicherheit im Sprachgebrauch zu erlangen.
- *Wortbildung der deutschen Sprache: Komposition* (1 Kreditpunkt, 2. Semester), *Derivation* (1 Kreditpunkt, 2. Semester): Vermittlung und Übung von Wortbildungsprozessen als Hilfe für die Bedeutungsentschlüsselung von neuem Wortschatz besonders in Fachtexten.
- *Bewerbungsunterlagen formulieren* (1 Kreditpunkt): Erstellung persönlicher Bewerbungsunterlagen.
- *Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen* (1 Kreditpunkt): Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten für ein erfolgreiches Vorstellungsgespräch.
- *Versprachlichung grafischer Darstellungen und statistischer Tabellen* (1 Kreditpunkt, 2. Semester): schriftliches und mündliches Präsentieren von Tabellen, Grafiken und Diagrammen.

Die Unterrichtspalette reicht von rein sprachorientierten Modulen (Grammatikvertiefung, Wortbildung) bis hin zu hauptsächlich inhaltsorientierten Modulen (Markennamen und -logos), allen gemeinsam ist das Ziel einer interkulturellen Sensibilisierung, denn das Erlernen einer Sprache ist gleichzeitig ein Eintauchen in die Kultur, das sich auf verschiedenen sprachlichen Ebenen ausdrückt (Wetter 2005: 228-230). Die Liste der aufgeführten Mikromodule beruht auf der Hypothese, dass die Lehrperson mit Zeitvertrag im zweiten Semester eingestellt wird (aus diesem Grund finden die meisten Module im zweiten Semester statt). Andernfalls muss auf mindestens drei Module verzichtet werden. Auf Wunsch der Deutschlernenden können einige Module durch andere ersetzt werden, z.B. durch eine Schreibwerkstatt oder ein Übersetzungsmodul. Damit ein

Modul stattfindet, müssen mindestens fünf Studierende daran teilnehmen.

3.1.2 Leistungsmessung

Das für uns neue modulare Kurskonzept verlangt eine Anpassung der Lernerfolgsüberprüfungen: nicht mehr eine schriftliche gefolgt von einer mündlichen Prüfung am Ende des Semesters oder des akademischen Jahres, sondern eine Leistungsbeurteilung mit Note nach Abschluss eines jeden Mikromoduls. Auf diese Weise wird verhindert, dass die Resultate einer einzelnen Leistungsmessung durch den „Zeitpunkt der Erhebung, Aufgabenstellung, Testformat und Zusammensetzung der Lernergruppen" beeinflusst werden können und damit die Performanz der Lernenden variieren können (Nissen 2003: 367). Mehrere unterschiedliche über ein Semester oder ein Jahr verteilte Leistungsmessungen, fördern ein kontinuierliches Lernen und erlauben zugleich, die Lernfortschritte regelmäßig zu erfassen und zu bewerten. Für die institutionalisierte Deutschprüfung während der offiziellen Prüfungssessionen bereiten die Studierenden einen schriftlichen Bericht mit einer Zusammenfassung der Inhalte der besuchten Module vor. Die offizielle Prüfungsnote besteht aus dem gewichteten Schnitt der erzielten Ergebnisse und dem Gespräch mit den Studierenden während der Prüfungssession.

4. Perspektiven

Die vorgestellte Unterrichtsgestaltung mit den vorgesehenen Mikromodulen stellt keineswegs eine endgültige Situation dar. Es ist möglich, dass schon vor Ablauf der dreijährigen Testphase einige Module weiter ausgebaut werden und andere durch neue Lerninhalte ersetzt werden. Am Ende des akademischen Jahres werden unsere Deutschlernenden in einem anonymen Fragebogen eingeladen, sich zu unserem modularen Konzept zu äußern und eventuell Vorschläge zur Verbesserung zu machen. Auch finanzielle Kürzungen und der Abbau der Anzahl der Dozierenden können in der näheren Zukunft die Organisation unseres Unterrichts beeinflussen. Noch bis 1968 war an unserer Universität ein dreijähriger Unterricht in zwei Fremdsprachen für alle Wirtschaftsstudenten obligatorisch (Wetter 2006: 607-608), später fielen bei sämtlichen Reformen in unserer Fakultät die Sprachen anderen Fächern zum Opfer.

Andererseits findet heute eine Sprachvermittlung statt, die - anders als früher - gezielt den Ansprüchen der Lernenden entgegenkommt. Ziel eines studienbegleitenden Sprachunterrichts ist nicht mehr das *Wissen* über ein Sprachsystem, sondern das *handlungsorientierte Sprachkönnen*. In der Hoffnung, durch unsere modulare Unterrichtsgestaltung die Kürzungen wettzumachen, arbeiten wir weiterhin zuversichtlich auf dieses Ziel hin.

BIBLIOGRAPHIE

BARERA, I., 2007. „Il vantaggio di una terza lingua". Corriere della Sera, Ausgabe vom 7. Dezember 2007. S. 45, abzurufen unter http://archiviostorico.corriere.it/2007/dicembre/07/vantaggio_una_terza_lingua_co_9_071207160.shtml.

INFOSTAT 2008, abzurufen unter http://www.uniroma1.it/infostat/default.php?aa=2008

RAHMENCURRICULUM für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen in der Slowakei und in Tschechien. Aktualisierte Fassung 2006 http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2004. *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*, abzurufen unter http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/4640Modifi_cf2.htm.

NISSEN, R., 2003[4]. „Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis". BAUSCH, K.-R., CHRIST, H. und KRUMM, H.-J.(Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 370-373, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

SERENA, A.S., LÉVY-HILLERICH, D., 2008. „AG 15: Unterricht von Berufs- und Fachsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht an italienischen Universitäten", abzurufen unter http://www.dswi.org/documents/AGs_2008.pdf.

WETTER, M., 2005. „Aspetti interculturali per l'insegnamento del tedesco nelle Facoltà di Economia. Kein Wirtschaftsdeutsch ohne deutsche, österreichische und schweizerische Kultur". In: Schena, L., Preite, Ch., Vecchiato, S. (Hrsg.), *Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistici dell'area economico-giuridica*, S. 227-238, Milano: Egea.

WETTER, M., 2006. „Le lingue nel vecchio ordinamento: dal dopoguerra al 1999". In: CAGIANO DE AZEVEDO, R. (Hrsg.), *La Facoltà di Economia. Cento anni di storia 1906-2006*, S. 607-611, Soveria Mannelli: Rubbettino.

KROATIEN



Studienbegleitender Deutschunterricht an kroatischen Universitäten und Hochschulen

Spasenija Moro

Fakultät für Lebensmitteltechnologie
der Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek

Der Beitrag gibt einen Überblick über das Projekt „Studienbegleitender Deutschunterricht" und die Situation des Deutschunterrichts an kroatischen Universitäten und Hochschulen. Er erhofft sich, dass das 2008 erschienene Rahmencurriculum für kroatische Universitäten und Hochschulen in Zukunft stärker implementiert wird und zusammen mit den Lehrwerken „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben" positive Rückwirkungen auf die universitären und institutionellen Entscheidungsträger im Bereich Fremdsprachenunterricht hat.

Il contributo presenta una panoramica del progetto "Studienbegleitender Deutschunterricht" (insegnamento del tedesco in facoltà universitarie non linguistiche) e della situazione del tedesco nelle università e negli atenei della Croazia e auspica che il curriculum quadro pubblicato nel 2008 relativamente all'insegnamento del tedesco nelle università e negli atenei croati, e il libro di testo „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben" che ne discende abbia una ricaduta positiva sulle università e sui decisori responsabili dell'insegnamento delle lingue straniere.

The article gives an overview of the project „Studienbegleitender Deutschunterricht" (SDU) and the situation relevant to the teaching of German as a foreign language in non-linguistic degree courses in Croatian universities. It is hoped that the framework curriculum for the teaching of German as a foreign language in non-linguistic degree courses at the universities in Croatia, published in 2008, will now be effectively implemented and that together with the teaching materials "Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben" it will positively influence university and other institutional decision makers responsible for the teaching of foreign languages.

An den meisten Universitäten und Hochschulen wird Studienbegleitender Deutschunterricht (SDU) angeboten. Im Vergleich aber zum Status des Deutschunterrichts als Fremdsprache im Schulbereich wird der SDU im Hochschulbereich nach wie vor vernachlässigt.

Es bestehen immer noch keine einheitlichen Lehrpläne für den SDU an den Fakultäten und Hochschulen oder an den privaten Hochschulen. Die Unterschiede zeigen sich in unterschiedlichen Stundenzahlen sowie in den Veranstaltungsformen. Der SDU wird als Pflichtfach oder Wahlfach angeboten, aber die Lehrpläne, die Veranstaltungsformen sowie die Fachrichtungen und die Stundenzahl unterliegen dann doch wieder der Einflussnahme der jeweiligen Fakultät, was zum Teil fatale Folgen hatte bei der Einführung der Bologna-Reform: fast überall wurde die Stundenzahl reduziert.

Durch persönliches Engagement versuchen die Hochschuldozenten vereinzelt an einigen Fakultäten, den Status des SDU zu verteidigen und für die Bedeutung von Fremdsprachen in Studium und Beruf zu sensibilisieren und zu werben.

Die Hochschuldozenten sind autonom in der Gestaltung ihrer Lehrprogramme sowie in der Gestaltung des Unterrichts. Oft erstellen sie ihre eigenen Lehrmaterialien für die Studierenden und veröffentlichen sogar eigene fachbezogene Lehrbücher im Rahmen ihrer Universität, zumal viele von ihnen gleichzeitig in Wissenschaft und Forschung tätig sind.

Bei der Auswahl und Wiederwahl der Hochschuldozenten an den Universitäten und Hochschulen gelten bestimmte Qualifikationsanforderungen: Man braucht keine Magister- oder Doktorarbeit, aber es besteht die Pflicht, auf Konferenzen regelmäßig über eigene Erfahrungen aus dem Unterricht zu berichten, eigene Lehrbücher zu schreiben, zu präsentieren und zu veröffentlichen. Es ist wichtig, dass die Dozenten durch ihre Arbeit einen Beitrag zur Verbesserung des SDU leisten und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis austauschen. Außerdem sind sie verpflichtet, sich eigenständig fortzubilden und die neu erworbenen Kenntnisse praktisch anzuwenden.

Programme für die Aus- und Fortbildung der Dozenten von den Hochschulen und Universitäten werden nicht angeboten, und es gibt auch keine oder kaum eine Möglichkeit für die Eigenfortbildungen im engeren Sinne des Faches (SDU); die einzige Möglichkeit bestünde darin,

ein postgraduiertes Studium im Rahmen der Germanistikstudien aufzunehmen.

Es gibt auch keine Curricula für den Deutschunterricht als Fremdsprache im Hochschulbereich. Die Germanistik und der SDU gehen eigene Wege, manchmal arbeiten sie zusammen, besonders bei der Herausgabe der Lehrbücher. Die Germanisten übernehmen dann meist die Rolle der Rezensenten, die SDU-Dozenten dagegen übernehmen an den Germanistiklehrstühlen den Unterricht in der Übersetzungsarbeit von Fachtexten[1]. Seit 2004 haben Deutsch-Dozenten aus Kroatien am Europa-Projekt „Curricula und Lehrwerke für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen" mitgearbeitet. Dieses Projekt wurde bis 2007 aus Stabilitätspaktgeldern finanziert und war an das Goethe-Institut Belgrad angebunden; anschließend wurde es an das Goethe-Institut Nancy übergeben[2]. In diesem Projekt haben Dozentinnen und Dozenten aus *Bosnien-Herzegowina, Deutschland, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien* ein Rahmencurriculum verfasst, dessen zweisprachige *kroatische* Ausgabe[3] im Januar 2008 erschienen ist. Die Autorin konnte dank ihres Engagements Sponsorengelder einwerben und ihre Fakultät und das Goethe-Institut Zagreb als Partner gewinnen.

Inzwischen wurde das Curriculum zweimal bei der *Internationalen Tagung des kroatischen Deutschlehrerverbandes* 2005 und 2008 in Malinska vorgestellt und bekannt gemacht. Allen Hochschulen und Universitäten wurde ein Exemplar zur Verfügung gestellt. Das Curriculum wird auch bei der Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDT) 2009 in Jena im Rahmen der Sektion *A2 Deutsch als Fremdsprache in der Universität: stu-*

[1] In Kroatien werden meist in Kroatien entstandene Lehrbücher verwendet, und dies kann wiederum nur geschehen, wenn das entsprechende Lehrwerk positiv rezensiert worden ist. Nachdem für Germanisten eine Rezension als Publikation gilt, wird diese Aufgabe von Germanisten gerne übernommen, und umgekehrt sind SDU-Dozenten ihnen dafür dankbar, weil sonst die von ihnen erstellten Lehrwerke nicht in Umlauf kommen könnten – es handelt sich also um eine für beide Seiten positive und fruchtbare Zusammenarbeit.

[2] Mehr dazu im Beitrag von Ulrich Spät im vorliegenden Sammelband.

[3] Das Curriculum ist aus der Zusammenarbeit mit der Leiterin des Projektes, Frau Dorothea Lévy-Hillerich entstanden und wurde in Malinska (30.09.-2.10.2005) ein erstes Mal vorgestellt; Frau Dorothea Lévy-Hillerich hat auch zusammen mit Silvia Serena (SDU-Italien) an der Entstehung des vorliegenden schriftlichen Fassung meines Vortrags mitgewirkt. Beiden sei an dieser Stelle sehr herzlich für die Unterstützung gedankt.

dienvorbereitend – studienbegleitend von der Autorin dieses Beitrags vorgestellt. Außerdem sind drei Deutsch-Dozentinnen aus Kroatien Ko-Autorinnen des zweiten Bandes von „ Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben" –A2/B1, der ebenfalls bis zur IDT erscheint.

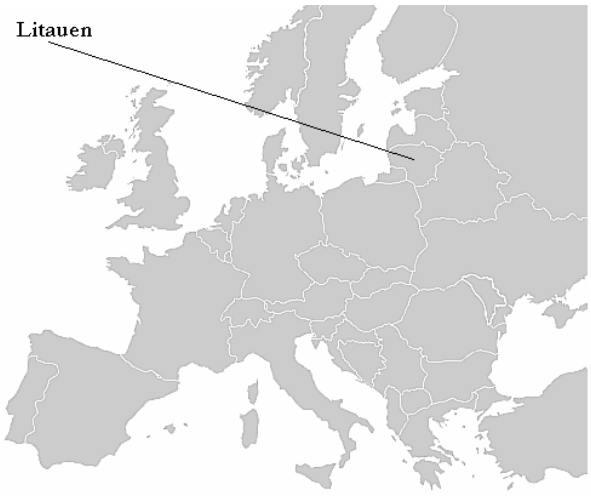
Alle diese Initiativen und Realisierungen zeigen an, dass auch in Kroatien die Erkenntnis wächst dafür, dass zukünftige Entscheidungsträger und Verantwortliche in allen Bereichen des politischen und gesellschaftlichen Lebens außer Englisch mindestens eine Fremdsprache rezeptiv und produktiv und eine weitere rezeptiv beherrschen sollten und dass damit der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht aufgewertet und ernst genommen wird als eine Chance für die Rolle, die Kroatien im Mittelmeerraum spielen kann.

BIBLIOGRAPHIE

LÉVY-HILLERICH, D., 2005. „Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten". In: *KD info*, 14, 26/27 *Sonderheft – Tagungsbericht 2005: Fremdsprachenvermittlung und Mobilität in Europa, Diskussionsrunde Bologna, XIII. Internationale Tagung des Kroatischen Deutschlehrer-Verbandes,* ISSN 1332-2834, Jahrgang 14, Nr. 26/27, 2005, Sonderheft der praxisorientierten Zeitschrift der kroatischen DeutschlehrerInnen, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske d.o.o.

MORO S. ET AL. (Übers.) KRAJNOVIĆ, M., 2007. *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien = Okvirni kurikulum za Njemački u nastavi stranih jezika kao popratni studijski predmet na sveučilištima i visokim školama u Hrvatskoj*, ISBN 978-953-7005-14-6, Osijek: Prehrambeno-tehnološki fakultet: Goethe-Institut Kroatien.

LITAUEN



Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten in Litauen

Klaus Geyer

Pädagogische Universität Vilnius, Philologische Fakultät

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die gegenwärtige, schwierige Situation und die jüngsten Entwicklungen des studienbegleitenden Deutschunterrichts an den Hochschulen in Litauen. Gezeigt wird, dass in der Folge eines drastischen Rückganges des Interesses am Deutschen in der Schule, insbesondere als erste Fremdsprache, der studienbegleitende Deutschunterricht an den Hochschulen neue Kursangebote entwickeln muss; einen möglichen Ausgangspunkt hierfür stellt das Faktum dar, dass Deutschland das mit Abstand beliebteste Ziel litauischer Studierender für einen Studienaufenthalt im Ausland ist. Es werden außerdem einige Initiativen zur Stärkung des studienbegleitenden Deutschunterrichts vorgestellt, die an verschiedenen Hochschulen in Litauen mit unterschiedlichen Partnern und Kooperationen entwickelt und umgesetzt werden und die zur Nachahmung anregen; der Beitrag schließt mit dem Entwurf eines dringend erforderlichen Strategietreffens zum studienbegleitenden Deutschunterricht in Litauen.

Il presente contributo offre una visione d'insieme della difficile situazione attuale e dei più recenti sviluppi dell'insegnamento del tedesco nelle facoltà non linguistiche (SDU) nelle università in Lituania: dal drastico calo di interesse nei confronti del tedesco a scuola, specie come prima lingua, consegue infatti la necessità di concepire in modo nuovo e diverso l'offerta dei corsi di tedesco in università. Una possibilità è quella di sfruttare il fatto che per gli studenti della Lituania la Germania è in assoluto il paese più ambito per soggiorni studio. Vengono presentate alcune iniziative sviluppate e realizzate in cooperazione con partner vari per rafforzare l'insegnamento del tedesco in alcune università lituane, iniziative che potrebbero essere prese a modello in altri contesti. Il contributo si chiude auspicando in tempi brevi lo svolgimento di un incontro sulle strategie da adottare per un incremento dell'insegnamento del tedesco nelle facoltà non linguistiche nelle università lituane.

This article presents an overview of today's difficult situation and recent developments in German SDU-programmes in Lithuanian universities and higher education institutions. It is shown that, as a result of a drastically decreasing interest in learning German in school, especially as the first foreign language, there is a requirement for the development of new types of courses within SDU. The fact that Germany is by far the most popular destination for Lithuanian students wishing to study abroad, could constitute a possible starting point. A number of initiatives for strengthening the position of SDU are also presented. These have been developed and implemented in cooperation with different partners at various universities and colleges in Lithuania and are intended to function as best practice examples. The article closes by sketching a highly desirable meeting for developing a strategy for the future of SDU in Lithuania.

1. Die litauische Hochschullandschaft: Überblick

Die Hochschullandschaft der Republik Litauen, des größten und zugleich südlichsten der drei baltischen Länder, ist vielfältig und stark diversifiziert. Das Land, dessen Einwohnerzahl von knapp 3,4 Mio. in etwa der von Berlin entspricht, verfügt über nicht weniger als 22 Universitäten und ihnen gleichgestellte Hochschulen und Akademien (15 staatliche plus 7 nichtstattliche). Ebenfalls bei einer Darstellung der Situation des studienbegleitenden Deutschunterrichts in Litauen zu berücksichtigen ist ein zweiter Typ von Hochschulen, nämlich die so genannten Kollegien (lit. *kolegijos*), von denen insgesamt 28 (16 staatliche plus 12 nichtstaatliche) nichtuniversitäre Hochschulausbildungen im ganzen Land anbieten.

Der Großteil aller Hochschulen konzentriert sich einerseits in der Hauptstadt Vilnius (dt. Name Wilna; 550.000 Einwohner) im Südosten des Landes und andererseits im ca. 100 km westlich von Vilnius gelegenen Kaunas (380.000 Einwohner), der zweitgrößten Stadt Litauens. Weitere Universitätsstandorte sind Klaipėda und Šiauliai. Kleinere Hochschulen befinden sich auch in den regionalen Zentren Panevežys, Utena, Alytus, Telšiai und Marijampolė, Hochschuleinrichtungen auch in Kėdainai, Druskininkai, Rokiškis, Rietavas und einigen anderen Orten. An den Universitäten und ihnen gleichgestellte Hochschulen waren im Studienjahr 2003/2004 ca. 130.000 Studierende eingeschrieben, an den Kollegien über 40.000. Die Anzahl der Studierenden ist seither angestiegen. Einen komfortablen Zugang zu den Internetauftritten allen akkreditierten litauischen Hochschulen – auch auf Englisch – bieten die Seiten des Litauischen Bildungs- und Wissenschaftsministeriums *http://www.smm.lt/en/smt/institutions.htm* und der litauischen Education Exchanges Support Foundation unter *http://www.smpf.lt/index.php?id=1561*.

In Litauen sind seit der Wiedererlangung der Unabhängigkeit am 11. März 1990 und insbesondere seit dem Beitritt zur Europäischen Union am 1. Mai 2004 umfangreiche Reformen im Bildungssystem unternommen worden. Während diese im Schulbereich allmählich zu einem (vorläufigen) Abschluss zu kommen scheinen, sind die Reformaktivitäten im Bereich der Hochschulen noch in vollem Gange; insbesondere stehen eine grundlegende Neuordnung der Hochschullandschaft und die Umsetzung des Bologna-Prozesses[1] an. Zudem müssen sich die litauischen Hochschulen in den kommenden Jahren nach einem kontinuierlichen Anstieg auf deutlich sinkende Studierendenzahlen in der Folge der demographischen Entwicklung mit den Auswirkungen verminderter Geburtenraten einstellen. Durch die Finanz- und Wirtschaftskrise, die Litauen sehr hart trifft, sind außerdem neue Unwägbarkeiten entstanden, deren Auswirkungen auf die Reformbemühungen derzeit kaum absehbar sind.

Unter den litauischen Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen ist als die größte, renommierteste und zugleich älteste Universität des Landes die bereits 1579 gegründete Universität Vilnius (VU – *Vilniaus universitetas*) mit ca. 25.000 Studierenden und ca. 1.600 Beschäftigten in Forschung und Lehre zu nennen. Zu den großen Universitäten des Landes zählen außerdem die Technischen Universitäten in Kaunas (KTU – *Kauno technologijos universitetas*; 17.000 / 1.100[2]) und Vilnius (VGTU – *Vilniaus Gedimino technikos universitetas*; 16.000 / 900) sowie die Mykolas-Romeris-Universität (MRU – *Mykolo Romerio universitetas*; 18.000 / 700) in Vilnius, an der besonders viele Studierende in Abend- und Fernstudienprogrammen aus den Bereichen Wirtschaft und Recht eingeschrieben sind. An den weiteren Volluniversitäten des Landes, namentlich an der Universität Klaipėda (KU – *Klaipėdos universitetas*;

[1] Das derzeitige Studiensystem an litauischen Universitäten ist für die meisten Fächer bereits konsekutiv strukturiert und sieht ein in der Regel vierjähriges Bakkalaureat (210-270 ECTS) vor, an das eine zumeist zweijährige Magistrantur (90-120 ECTS) anschließen kann. Manche Fächer wie z. B. Medizin werden integriert und nicht konsekutiv studiert. Die Studienprogramme sind straff strukturiert und erlauben nur geringe Wahl(pflicht)- oder Spezialisierungsmöglichkeiten. Der Bereich Schlüsselkompetenzen ist bislang kaum ausgebaut. Die Seite http://www.skvc.lt des Centre for Quality Assessment in Higher Education bietet einen Zugang zur Bewertung und Akkreditierung aller aktuellen Studienprogramme an litauischen Hochschulen.

[2] Die Werte geben zuerst die Anzahl der eingeschriebenen Studierenden an und anschließend die Anzahl der Hochschullehrkräfte (Rundung auf volle Hunderter), vgl. *Veidas* Nr. 13 vom 30. März 2009, Sonderbeilage *Kur studijuoti*, S. 8f.

9.300 / 600), der Universität Šiauliai (ŠU – *Šiaulių universitetas*; 12.000 / 600) sowie der 1989 wiedergegründete Vytautas Magnus-Universität (VDU – *Vytauto Didžiojo universitetas*; 8.600 / 500) in Kaunas, sind jeweils um die 10.000 Studierenden immatrikuliert. Die Pädagogische Universität Vilnius (VPU – *Vilniaus pedagoginis universitetas*; 11.700 / 600) weist ebenso eine besondere fachliche Ausrichtung auf wie auch die Medizinische (KMU – *Kauno medicinos universtetas*; 5.000 / 1.000) und die Landwirtschaftliche Universität Litauens (LŽŪU - *Lietuvos žemės ūkio universitetas*; 7.300 / 400) in Kaunas. Deutlich kleiner sind die spezialisierten Akademien; in Vilnius sind hiervon die Kunstakademie (VDA – *Vilniaus dailės akademija*; 2.100 / 500), die Litauische Musik- und Theaterakademie (LMA – *Lietuvos muzikos ir teatro akademija*; 1.200 / 400) sowie die Litauische Militärakademie (LKA – *Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija*; k.A.) angesiedelt, in Kaunas die Litauische Sportakademie (LKKA – *Lietuvos kūno kultūros akademija*; 2.500 / 200), und die Litauische Akademie für Veterinärmedizin (LVA – *Lietuvos veterinarijos akademija*; 1.700 / 200). Unter den nichtstaatlichen Universitäten und ihnen gleichgestellte Hochschulen finden sich neben manchen privaten Business Schools und kirchlichen Hochschulen mit der European Humanities University (EHU) in Vilnius eine weißrussische Exiluniversität, die aber in Litauen akkreditiert ist, sowie die LCC Internationale Universität (LCC) in Klaipėda, wo ca. 650 Studierende aus 21 Ländern eingeschrieben sind.

Das jüngste (2008) Universitätsranking, das von der renommierten litauischen Wochenzeitschrift *Veidas* (*http://www.veidas.lt*) und der Nicht-Regierungsorganisation *Demokratines politikos institutas* unter Beteiligung der Konrad Adenauer Stiftung (*http://www.dpi.lt*) nach acht Kriterien erstellt wurde - darunter wissenschaftliche und künstlerische Produktion, Qualifikation der Lehrenden, Finanzlage, Reputation und studentische Bewertung - weist mit über 50 Parametern die Universität Vilnius mit großem Abstand als führende Universität des Landes aus, gefolgt von den Technischen Universitäten Kaunas und Vilnius.

Die 16 staatlichen Kollegien oder Colleges, nichtuniversitäre tertiäre Bildungseinrichtungen, die teils den deutschen Fachhochschulen, teils eher Berufsfachschulen vergleichbar sind, und die qualifizierte, drei- oder vierjährige Berufsausbildungen mit dem Abschluss eines *profesinis bakalauras* (professional bachelor) anbieten, befinden sich nicht nur in den gro-

ßen Städten, sondern auch in den kleineren Zentren. Einige weisen besondere Spezialisierungen auf (beispielsweise Technik, Seefahrt, Design oder Forstwirtschaft). Die 12 nicht-staatlichen Kollegien konzentrieren sich überwiegend auf den Bereich Betriebswirtschaft.

2. Studienbegleitender Deutschunterricht an Hochschulen in Litauen

Fremdsprachenunterricht ist traditionell fester Bestandteil eines Hochschulstudiums in Litauen. In der Regel wird dabei die erste Fremdsprache aus der Schule fortgeführt, wobei an litauischen Schulen als erste Fremdsprache Englisch, Deutsch und Französisch gelernt werden können. Eine Konsequenz der Fortführung der ersten Fremdsprache aus der Schule im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht ist, dass sich Veränderungen bei der Wahl der ersten Fremdsprache bei den Schulkindern unmittelbar – wenn auch entsprechend zeitverzögert – auf den studienbegleitenden Deutschunterricht auswirken. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, in vorliegendem Beitrag zumindest einen kurzen Blick auf die Entwicklung der Situation der deutschen Sprache in der Schule zu werfen, bevor der studienbegleitende Deutschunterricht an den Hochschulen in Litauen einer näheren Analyse unterzogen wird.

Vorauszuschicken ist ferner, dass die Daten, welche im Folgenden präsentiert werden, zum überwiegenden Teil im Vorfeld der Konferenz *Bestandsaufnahme und Perspektiven Deutsch als Fremdsprache in Litauen* erhoben wurden, die am 3. Februar an der Pädagogischen Universität Vilnius stattfand. Hierfür wurde mittels Fragebogen eine Erhebung der wichtigsten Eckdaten des studienbegleitenden Deutschunterrichts einschließlich Perspektiven an den litauischen Hochschulen durchgeführt. Der Rücklauf, insbesondere von den Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen, war so umfangreich, dass auf der Grundlage der Daten durchaus fundierte Aussagen getroffen werden können; für die Kollegien gilt dies nur mit gewissen Einschränkungen.

Die Daten zum schulischen Deutschunterricht stammen überwiegend aus Quellen des Litauischen Bildungs- und Wissenschaftsministeriums (siehe auch *http://www.smm.lt*) sowie des Verbandes der Deutsch Lehrenden Litauens (*http://www.vdl.lt*).

Allen Kolleginnen und Kollegen in Litauen, ohne deren Informationen und Expertenwissen dieser Überblick nicht möglich wäre, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

2.1 Deutsch in der Schule

Wie in vielen Ländern sind auch in Litauen die Zahlen im schulischen Deutschunterricht rückläufig. Entgegen der weit verbreiteten Vorstellung – die im Sinne eines *cultural lag* (kulturelle Fehlanpassung) in der vormals starken Stellung des Deutschen in den Ländern des östlichen Mitteleuropa sowie in Osteuropa begründet sein dürfte – liegt die Zahl der Deutsch Lernenden nach einer kontinuierlichen Abnahme von Jahr zu Jahr heute in Litauen sogar unter dem EU-Durchschnitt: Während in der EU-25 immerhin 16% der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2007 Deutsch lernten, waren es in Litauen im selben Zeitraum nur 14,2%.

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung des Deutschen an den Schulen in Litauen *in toto*, d. h. ohne Berücksichtigung dessen, ob Deutsch als erste, als zweite oder als weitere Fremdsprache gelernt wird, wie viele Wochenstunden Unterricht erteilt werden usw.:

Tabelle 1: *Prozentanteil (gesamt) der Deutsch Lernenden in Schulen in Liatauen 2001-2007*

Jahr	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Prozentanteil Deutsch Lernende	22,4	21,5	20,7	18,4	17,6	16,0	14,2

(Quelle: Bildungsministerium der Republik Litauen)

Es ist offenkundig, dass sich der negative Trend in den kommenden Jahren nicht nur fortsetzen, sondern sogar noch verstärken wird. Dies gilt vor allem im Hinblick auf die erste Fremdsprache, die als derzeitiger Ausgangspunkt für den späteren studienbegleitenden Deutschunterricht an der Hochschule besonders wichtig ist. Deutsch war die erste Fremdsprache von immerhin noch 10% aller Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2005/06, ein Wert, der im darauf folgenden Schuljahr 2007/08 auf 6,8% sank. In diese Gesamtzahlen gehen allerdings die relativ starken, „älteren“

Deutschjahrgänge in den heutigen Klassen der Sekundarstufe I und II ein, in denen teilweise 15-20% der 40.000 und mehr Kinder pro Jahrgang Deutsch als erste Fremdsprache wählten. Aber auch hier sind die Zahlen deutlich: Im Frühjahr 2008 legten 14.570 litauische Abiturientinnen und Abiturienten die staatliche Prüfung in Englisch ab, 1978 in Russisch, lediglich 922 in Deutsch und 233 in Französisch.[3]

Ein Blick auf die Neuanfänger in der Grundschule – die erste Fremdsprache wird nunmehr ab der 2. Klasse in Litauen unterrichtet – zeigt eine äußerst problematische Prognose für die Zukunft. Von den heutigen ca. 25.000 Kindern pro Grundschuljahrgang wählt mittlerweile nur rund 1% nicht das Englische als erste Fremdsprache; von diesen 1% entscheiden sich wiederum ca. 70% für Deutsch – das sind gerade einmal zwischen 300 und 400 Kinder pro Jahr! – und ca. 30% für Französisch. Das Goethe-Institut Vilnius hat begonnen, einen nicht unbeträchtlichen Teil seiner Ressourcen auf Maßnahmen zur Werbung für Deutsch als erste Fremdsprache in der Schule zu konzentrieren, durchaus mit ersten Erfolgen. So setzt sich im laufenden Schuljahr erstmals der Abwärtstrend nicht fort, es ist im Gegenteil sogar ein leichter Zuwachs gegenüber dem Vorjahr von ca. 30 zusätzlichen Neuanfängern zu verzeichnen. So erfreulich der Erfolg der intensiven Werbemaßnahmen ist, muss man jedoch dennoch einsehen, dass dies mittelfristig den studienbegleitenden Deutschunterricht in seinen derzeitigen Rahmenbedingungen nicht wird stabilisieren können.

Negativ gerade im Hinblick auf den studienbegleitenden Deutschunterricht wirkt sich die Möglichkeit aus, dass die Schülerinnen und Schüler nunmehr in der Sekundarstufe II die (erste) Fremdsprache abwählen können. Dies geschieht nicht selten mit dem Deutschen und führt zu einer weiteren Reduzierung der Anzahl der Deutsch Lernenden und somit zu einer Verringerung der potenziellen Teilnehmenden am studienbegleitenden Deutschunterricht an den Hochschulen. Dass diese institutionelle Geringschätzung von Fremdsprachenkenntnissen dem erklärten Ziel der Europäischen Union zur Mehrsprachigkeit (Muttersprache plus zwei EU-Sprachen als Fremdsprachen) widerspricht, liegt auf der Hand; deshalb werden Überlegungen angestellt, im schulischen Bereich die lau-

[3] Vgl. die Folienpräsentation *www.egzaminai.lt/failai/318_news_info_apie_2008_brandos_egzaminus.ppt ;* hinzu kommen allerdings diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht die staatliche Prüfung, sondern lediglich die (weniger anspruchsvolle) Schulprüfung ablegen.

fenden Werbemaßnahmen für das Deutsche durch politische Initiativen vor Ort zu flankieren.

Ein Potenzial, das noch nicht ausgeschöpft ist, scheint Deutsch als zweite Fremdsprache zu bergen. Zwar sind auch hier die Zahlen rückläufig, allerdings nicht so dramatisch (von 16% im Schuljahr 2006/07 auf 15% im Schuljahr 2007/08), und vor allem gestaltet sich die Anzahl der Neuanfänger für Deutsch als zweite Fremdsprache mit 12-13% sowohl freundlicher als auch stabiler. Problematisch ist jedoch, dass die zweite Fremdsprache in Litauen generell bei Lehrenden, Lernenden und in den Bildungsinstitutionen nur geringes Prestige genießt. Die zweite Fremdsprache ist in Litauen nicht diejenige Sprache, mit deren Erwerb als zweites begonnen wird (und die man am Ende der Schulzeit ähnlich gut beherrscht wie die zuerst begonnene): Sie wird als eine echte B-Sprache wahrgenommen, was den Lehr- und Lerneinsatz sowie -erfolg betrifft. Die zweite Fremdsprache ist den Stundenplänen dann auch in der Regel nur 2 Stunden pro Woche wert. Dennoch wird hier ein erster Kontakt mit dem Deutschen hergestellt, auf dem man im Bereich der Hochschulbildung stärker aufbauen könnte. Die bei weitem dominierende zweite Fremdsprache in den Schulen in Litauen ist das Russische. Vor dem Hintergrund der generell geringen Stundenzahl für die zweite Fremdsprache und der außerschulischen Präsenz der Sprachen beispielsweise in den Unterhaltungsmedien und in der Jugendkultur – hier ist Deutsch kaum sichtbar – sowie der Lage Litauens zwischen West und Ost ist die Entscheidung vieler Eltern bzw. Jugendlicher für die Sprachenkombination Englisch / Russisch nachvollziehbar, wenn sie auch dem Ziel der Europäischen Union zur Mehrsprachigkeit (s. oben) nicht genügt und aus deutscher Perspektive zu bedauern ist. Dass später von vielen im Erwachsenenalter aus beruflichen Gründen dann doch noch Deutsch gelernt wird, ist in Litauen keineswegs ungewöhnlich; allerdings liegen zu diesem unübersichtlichen Sektor des Deutschlernens keine verlässlichen Zahlen vor.

Deutsch als dritte Fremdsprache schließlich spielt von den Schülerzahlen wie von den zu erwartenden Lernergebnissen her insgesamt eine so marginale Rolle, dass darauf hier nicht weiter eingegangen wird.

2.2 Deutsch (studienbegleitend) in der Hochschule: Bestandsaufnahme

Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht hat innerhalb der Studienprogramme an den litauischen Hochschulen meist eine schwache Position und genießt gegenüber den „eigentlichen fachlichen" Inhalten ein eher niedriges Prestige. Intendiert wird ein fachsprachlicher Unterricht, was in gewisser Weise zu einem Dilemma führt: Möchte man nämlich die Lernpause zwischen schulischem und hochschulischem Fremdsprachenunterricht kurz halten, empfiehlt es sich, den Unterricht bereits früh im Studium zu erteilen, d. h. im Grunde noch bevor die Studierenden Fachkenntnisse in größerem Umfang erworben haben. Andererseits würde aber ein im Hinblick auf die Fachkenntnisse angemessener Beginn des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts zu einer Lernpause von 2-3 Jahren mit dem Risiko von Attritionseffekten der bereits erworbenen gemeinsprachlichen Kenntnisse führen, was wiederum dem fachlichen Fremdsprachenerwerb abträglich wäre. Die litauischen Hochschulen entscheiden sich denn auch in der Regel dafür, den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht am Anfang des Studiums in die Programme zu integrieren.

An den meisten Hochschulen in Litauen wird im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht die erste Fremdsprache aus der Schule fortgeführt; dies stellt für die Perspektiven des Deutschunterrichts bei den schwindenden Schülerzahlen ein ernstes Problem dar. Unterrichtet wird je nach Hochschule im Umfang von ein bis zwei Jahren; gelegentlich ist eine Fremdsprache (allgemeiner Fremdsprachenunterricht) auch als zusätzliches Wahlfach optional, dann aber häufig gänzlich unbepunktet oder zumindest nur sehr gering bepunktet im Verhältnis zum Arbeitsaufwand. In der Gesamttendenz ist gegenwärtig ein Abbau des Umfangs an studienbegleitendem Fremdsprachenunterricht zu verzeichnen. Die Universität Vilnius beispielsweise, die traditionsreichste, größte und renommierteste Universität des Landes, hat in den Programmen für das kommende Studienjahr den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht von zwei Studienjahren auf nur noch ein Studienjahr glatt halbiert. In der Diskussion war aber auch der Vorschlag, den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gänzlich aufzugeben und Fremdsprachenkenntnisse zur Privatangelegenheit der Studierenden zu erklären; vor diesem Hintergrund ist das verbliebene Jahr studienbegleitender Fremd-

sprachenunterricht vielleicht auch schon als Erfolg zu werten. Die große Autonomie, die die Hochschulen bzw. die Fakultäten bei der Gestaltung der Studienprogramme genießen, lässt Initiativen auf politischer Ebene zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens, anders als im schulischen Bereich, wenig erfolgversprechend erscheinen. Auch die Maßnahmen, Vorschläge und Argumente der engagierten Fremdsprachenlehrenden und ihrer Verbände scheinen in den Hochschulen wenig Aussicht auf Erfolg zu haben. An der Mykolas Romeris Universität (MRU) ist es der Initiative der Studierenden zu verdanken, dass der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht seinen Stellenwert behalten und teilweise sogar ausbauen konnte; an dieser Hochschule sind allerdings auch viele Studierende eingeschrieben, die für ihr Fern- oder Abendstudium hohe Gebühren bezahlen, was den studentischen Forderungen sicherlich mehr Nachdruck verleiht. Zweifellos sind die Studierenden mit ihren formulierten Interessen eine der zentralen Gruppen, wenn es darum geht, den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht generell zu stärken.

Über die allgemein schwierigen Rahmenbedingungen des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts hinaus sieht sich der studienbegleitende Deutschunterricht mit zusätzlichen Schwierigkeiten konfrontiert. So kann auf Grund der insgesamt niedrigen Teilnehmerzahlen oft keine Binnendifferenzierung zwischen den Gruppen vorgenommen werden, was zu bezüglich der Niveaustufen sehr heterogenen Gruppen führt. Es müssen zudem nicht selten Studierende aus unterschiedlichen Fächern oder sogar Fakultäten in einer Gruppe zusammengefasst werden, was den fachlichen Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts nicht unbedingt zuträglich ist. Auf organisatorischer Ebene verursachen solche fachübergreifenden Gruppen Probleme bei der Terminfindung aufgrund der unterschiedlichen Stundenpläne. Als Konsequenz daraus muss der studienbegleitende Deutschunterricht nicht selten in Randstunden am Abend erteilt werden, wobei – auch dies keine Seltenheit an manchen Hochschulen – zusätzlich alle Wochenstunden zu einem Block zusammengefasst werden.

Den Zahlen unserer Datenerhebung im Vorfeld der bereits erwähnten Konferenz *Bestandsaufnahme und Perspektiven Deutsch als Fremdsprache in Litauen* vom 3. Februar zufolge wird im laufenden Studienjahr an den Uni-

versitäten[4] und ihnen gleichgestellten Hochschulen und Akademien rund 2.000 Studierenden studienbegleitender Fremdsprachenunterricht erteilt. Als Tendenz ist zu konstatieren, dass sich diese Zahl nach Angaben der Deutschlehrkräfte innerhalb der letzten drei bis vier, maximal fünf Jahren halbiert hat. Zu dieser generellen Tendenz gibt es nur wenige Ausnahmen: Bemerkenswert ist, dass der Rückgang an der MRU geringer ausfällt als an den meisten anderen großen und größeren Universitäten – von den Initiativen der dortigen Studierenden war bereits die Rede. Auch an der Kunstakademie (VDA) und der Musik- und Theaterakademie (LMTA) fällt der Rückgang weniger drastisch aus, allerdings sind hier von vorneherein die Zahlen klein. An der privaten Internationalen Universität (LCC) sind die Zahlen etwas schwankend und lassen keine klare Tendenz erkennen; bemerkenswert ist allerdings in jedem Fall, dass es sich durchgehend um freiwilligen Deutschunterricht, meist von Anfang an, handelt und dass gerade in den letzten Jahren neue Kurse, jetzt auch für Fortgeschrittene, eingerichtet wurden.

Mit den stark gesunkenen Studierendenzahlen im studienbegleitenden Deutschunterricht einher geht an den größeren Universitäten ein teils dramatischer Rückgang der erteilten Unterrichtsstunden pro Studienjahr; an kleineren Hochschulen hingegen ist eine nahezu stabile Stundenzahl nicht ungewöhnlich; dies ist allerdings dem Umstand geschuldet, dass dort in der Regel ohnehin nur ein einziger Deutschkurs unterrichtet wurde und wird, der, wenn auch mit abnehmender Teilnehmerzahl, bestehen bleibt.

Dass der Rückgang von Studierenden und Stunden einen unmittelbaren Einfluss auf die vorhandenen Stellen und die Anzahl der an den Hochschulen tätigen Deutschlehrkräfte hat, versteht sich von selbst; beide Werte (für Stellen und für Deutschlehrkräfte) haben in den vergangenen 5 Jahren sich ungefähr halbiert. Die verbliebenen Deutschlehr-

[4] Die Ergebnisse der Datenerhebung werden nicht im einzelnen, d. h. nach Hochschulen, aufgeschlüsselt, da der Mehrwert an Information gegenüber der Detailfülle zweifelhaft erscheint. Exemplarisch sollen aber die wichtigsten Kennzahlen für die Universität Vilnius genannt werden: 1. Anzahl der Studierenden im studienbegleitenden Deutschunterricht: 2008/09 – 350, 2007/08 – 480, 2006/07 – 680, 2005/06 – 800, 2004/05 – 970, 2003/04 – 1070, 2002/03 – 1200. 2. Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden: 2008/09 – 2890, 2007/08 – 3790, 2006/07 – 6840, 2005/06 – 7280, 2004/05 – 9040, 2003/04 – 9180, 2002/03 – 9610. 3. Verringerung der Anzahl der Stellen für Deutschlehrkräfte in den vergangenen fünf Jahren um 11 auf heute 10. 4. Verringerung der Anzahl der Deutschlehrkräfte in den vergangenen fünf Jahren um 9 auf heute 14.

kräfte arbeiten zu einem großen Teil auf Teilzeitstellen an ihren Hochschulen.

Das Sprachniveau der Studierenden am Kursbeginn wird von den Deutschlehrkräften auf A2 / B1 des GER eingeschätzt (einzelne Studierende weisen deutlich bessere Deutschkenntnisse auf) – für die erste Fremdsprache sicherlich kein überragendes Ergebnis des schulischen Deutschunterrichts. Der studienbegleitende Deutschunterricht erreicht eine Verbesserung um durchschnittlich eine Niveaustufe, das Zielniveau nach den obligatorischen zwei bzw. vier Semestern wird zumeist mit B1 / B2 angegeben, wobei auch hier manche Studierende deutlich bessere Ergebnisse erzielen. Vor fünf Jahren lagen die Sprachkenntnisse den Angaben der Deutschlehrkräfte zufolge ca. eine Niveaustufe höher.

An den Kollegien schließlich darf man – auf etwas weniger stabiler Datenbasis wegen des schwächeren Rücklaufs der Fragebögen – ebenfalls von ungefähr 2.000 Studierenden im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht ausgehen, was angesichts der deutlich niedrigeren Anzahl der Studierenden insgesamt recht erfreulich ist. Der Rückgang scheint dort nicht so deutlich auszufallen, die Abnahme beträgt eher 1/3 bis 1/4 der Studierenden innerhalb der letzten Jahre und nicht die Hälfte wie an den Universitäten; entsprechend scheint auch der Rückgang der Stellen und der Anzahl der Deutschlehrkräfte milder auszufallen. Die Einschätzung der Sprachkenntnisse weicht, soweit sich dies verallgemeinern lässt, nicht wesentlich von der an den Universitäten ab. Ohne Zweifel hat das Deutsche als Sprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht auch an den Kollegien stark an Bedeutung verloren.

2.3 Deutsch (studienbegleitend) in der Hochschule: Perspektiven und Maßnahmen

Der vorherige Abschnitt hat gezeigt, dass sich der studienbegleitende Deutschunterricht an den Hochschulen in Litauen in einer kritischen Situation befindet; mehr noch als die gegenwärtige Lage gibt jedoch die absehbare Entwicklung in den nächsten Jahren Anlass zur Sorge. Da es ausgeschlossen ist, dass unter den derzeitigen Bedingungen an den Schulen und Hochschulen eine ausreichend große Anzahl von Studierenden den studienbegleitenden Deutschunterricht in Anspruch nehmen wird, ist dringend zu überlegen, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um

erfolgversprechende Perspektiven für den studienbegleitenden Deutschunterricht zu entwickeln.

Die institutionellen Rahmenbedingungen sind wenig günstig und lassen nur sehr bedingt auf positive Impulse „von oben", d. h. aus den Leitungsebenen (Dekanate, Rektorate) der Hochschulen hoffen; das ungünstigste Szenario ist, dass der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht insgesamt in Frage gestellt und komplett aus den Studienprogrammen herausgenommen wird. Aber auch wenn dieses Szenario nicht eintritt, wird der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht wohl weiterhin als peripher und minder relevant gegenüber den „eigentlichen" fachlichen Inhalten wahrgenommen werden. Die bisherige Fixierung auf die erste Fremdsprache bewirkt, dass bereits in wenigen Jahren kaum mehr potenzielle Deutsch Lernende an den Hochschulen eingeschrieben sein werden, da nur rund 1% der Schülerinnen und Schüler Deutsch als erste Fremdsprache wählt – bei insgesamt deutlich sinkenden Schüler- und damit auch Studierendenzahlen. Selbst eine Verdoppelung oder Verdreifachung dieser Quote, was im Übrigen dank engagierter und erfolgreicher Webemaßnahmen für das Deutsche im Primarbereich in Litauen m. E. sogar durchaus im Rahmen des Möglichen liegt, kann die Situation aber nicht stabilisieren. Dass nicht wenige der Fern- und Abendstudierenden, die nicht selten aus der Elterngeneration der heutigen Präsenzstudierenden stammen, Deutsch als erste Fremdsprache in der Schule gewählt hatten, vermag keinen entscheidenden Impuls für die Gesamtentwicklung beizusteuern, sondern bestenfalls hier und da den einen oder anderen Kurs vorübergehend zu „retten".

Es dürfte somit hinreichend deutlich geworden sein, dass die Akteurinnen und Akteure im studienbegleitenden Deutschunterricht selbst Aktivitäten und Initiativen entwickeln müssen, um die derzeitige, durchaus prekäre Situation zu verbessern. Diese Aktivitäten und Initiativen müssen dabei auf zwei Ebenen ansetzen: auf der Ebene des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und auf der des studienbegleitenden Deutschunterrichts im Besonderen. Während man auf der erstgenannten Ebene die selben Interessen verfolgt wie die Vertreterinnen und Vertreter der anderen unterrichteten Sprachen (Englisch, Russisch, Französisch, Spanisch, ...), steht man auf der zweiten Ebene in unmittelbarer Konkurrenz zu ihnen. Dennoch muss klar sein, dass erfolgreiches Agieren auf der ersten Ebene die Basis für jedes weitere

Handeln darstellt, da sich ohne eine substanzielle Verankerung des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts als solchem in den Studienprogrammen eine weiterführende Diskussion um die besonderen Qualitäten und Vorteile, die das Deutsche anzubieten hätte, erübrigt.

Die Ebene des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen steht nicht im Fokus dieses Beitrags; deshalb sollen ein paar wenige Hinweise hierzu genügen. Die engagierte Mitarbeit von Deutschlehrkräften möglichst aller Hochschulen in der (sprachenübergreifenden) Interessenvertretung der hochschulischen Fremdsprachenlehrkräfte *Lietuvos Kalbų pedagogų asociacija* (Language Teachers' Association of Lithuania, *http://www.lkpa.uki.vu.lt*) ist sicherlich unerlässlich, um die Position des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts an den Hochschulen zu unterstützen. Immerhin ist in einer gut verankerten und qualitativ hochwertigen studienbegleitenden Fremdsprachenausbildung ein wesentlicher Pluspunkt der Studienprogramme an Hochschulen in Litauen (wie in der gesamten Region) zu sehen, der nicht leichtfertig aufgegeben werden sollte. Eine entscheidende Weichenstellung wird hier die Phase der Umsetzung der Vorgaben des Bologna-Prozesses sein, wenn nicht nur Studienprogramme reformiert oder neu entwickelt werden, sondern der gesamte Bereich der so genannten Schlüsselqualifikationen, der bislang kaum implementiert wurde, zu gestalten ist. Den Wert von Fremdsprachenkenntnissen für litauische Studierende kann man kaum überbewerten, wenn man bedenkt, dass das Litauische eine äußerst begrenzte kommunikative Reichweite in der Wissenschaft wie in allen anderen international ausgerichteten Tätigkeitsbereichen hat. Entsprechend sollte sich der Erwerb von Fremdsprachenkenntnisse denn auch in einer angemessenen Berücksichtigung niederschlagen (ECTS-Punkte). Neben ggf. verstärkten Aktivitäten innerhalb und mit der Interessenvertretung *Lietuvos Kalbų pedagogų asociacija* dürfte eine erfolgversprechende Strategie sein, die Studierenden selbst stärker für den Erhalt bzw. Ausbau des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts zu mobilisieren, zumal die Studierenden über die steigenden Studiengebühren künftig deutlich mehr zur Finanzierung der Hochschulen beitragen werden. Das oben erwähnte Beispiel der Mykolas Romeris-Universität zeigt, dass die Studierenden durchaus mit Erfolg ihren Einfluss geltend machen können.

Eine Gelenkstelle zwischen den beiden Ebenen des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts und des studienbegleitenden Deutschun-

terrichts nimmt die künftige Entwicklung der Modalitäten der Sprachenwahl ein. Die Perspektive, dass die Sprachenwahl in Zukunft zunehmend freigegeben wird, d. h. dass nicht zwangsläufig die erste Fremdsprache aus der Schule fortgeführt wird, stößt derzeit bei den meisten Deutschlehrkräften auf Skepsis. Die Befürchtung ist, dass nicht wenige der verbliebenen Deutsch Lernenden bei freier Wahl der Fremdsprache zum Englischen oder beispielsweise auch Spanischen wechseln würden. Zu fragen ist aber, ob eine freie Wahl der Fremdsprache nicht eher als Chance denn als Risiko für das Deutsche begriffen werden sollte. Immerhin steht dem dargestellten starken Rückgang bei der Wahl von Deutsch als erste Fremdsprache die erfreuliche Tatsache gegenüber, dass Deutschland nicht nur eines der wichtigsten Partnerländer Litauens, sondern – trotz der Orientierung der litauischen Medien auf angelsächsische Spitzenuniversitäten (die für litauische Studierende in der Regel ohnehin unerreichbar sind) – das bei weitem attraktivste Land für einen Auslandsaufenthalt bei litauischen Studierenden ist. Dies ist neben der generell guten Studienqualität, der geographischen Nähe und der damit verbundenen günstigen Verkehrslage sicherlich auch den relativ niedrigen Studiengebühren geschuldet. Mit 1.667 an deutschen Hochschulen eingeschriebenen Studierenden steht Litauen sogar auf Rang 35 der quantitativ wichtigsten Herkunftsstaaten ausländischer Studierender in Deutschland im Jahr 2007 (vgl. *http://www.wissenschaft-weltoffen.de*) und damit beispielsweise nur einen Rang hinter Großbritannien (1.788) und zwei Ränge vor den Niederlanden (1.447).[5] Ein Blick auf die Zahlen des Erasmus-Programms bestätigt dieses Bild: Auch hier erweist sich Deutschland als das bei weitem beliebteste Zielland für litauische Studierende (und im Übrigen auch für Lehrende): Von den insgesamt 2082 *outgoings* wählten im Studienjahr 2006/2007 316 Deutschland als Zielland; an zweiter Stelle folgt Finnland mit 175 Gaststudierenden (vgl. *http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table107.pdf*).[6] Wenn auch auf Grund von einzelnen Lehr-

[5] Litauen erweist sich damit im Hinblick auf die Verbindung zu Deutschland als wesentlich gewichtiger als die beiden anderen, kleineren baltischen Länder Lettland (886; Rang 51) und Estland (724; Rang 59) – auch wenn diese nicht selten von deutscher Seite, wohl auf Grund der historischen Relationen, als enger mit Deutschland verbunden wahrgenommen werden. Inwieweit man auch hier von einem Effekt vergleichbar einem *cultural lag* sprechen könnte, wäre näher zu untersuchen.

[6] Zumindest an dieser Stelle soll erwähnt werden, dass selbstverständlich auch Österreich und die deutschsprachige Schweiz attraktive Ziele für litauische Studierende darstellen, wenn auch in

veranstaltungen oder ganzen Studienprogramme mit Englisch als Unterrichtssprache ein Studienaufenthalt in Deutschland nicht zwingend an deutsche Sprachkenntnisse gebunden ist, so sind diese doch als der Regelfall anzusehen – in jedem Fall wird ein Studienaufenthalt in Deutschland einen positiven Effekt auf die deutschen Sprachkenntnisse bewirken. Die enorme Beliebtheit Deutschlands als Studienland, durchaus in Kombination mit Stipendienprogrammen[7], müsste denn auch strategisch viel prominenter thematisiert werden (auch an den Schulen), bei gleichzeitiger Schaffung geeigneter Lernangebote gerade auch für diejenigen, die sich nicht schon in der Grundschule für das Deutsche entschieden haben. Gedacht ist hier nicht nur an Deutsch als zweite (oder ggf. dritte) Fremdsprache, sondern auch an Gruppen für interessierte Neulinge auf Niveau A1, denn wer motiviert ist und sich als Studentin oder Student im Kontext der Karriereplanung für Deutsch entscheidet, wird schnell das gleiche und ein besseres Sprachniveau mit mehr Perspektiven erreicht haben als jemand, der – vielleicht sogar ungeliebter Weise – Deutsch studienbegleitend betreiben muss, weil es nun einmal die erste Fremdsprache in der Schule war. Zu überlegen wäre weiterhin, inwieweit die Orientierung mancher studienbegleitender Deutschkurse stärker auf die Vorbereitung auf einen Studienaufenthalt oder auf ein Praktikum in Deutschland ausgerichtet werden sollte als auf die – ohnehin gelegentlich problematischen – fachsprachlichen Momente, bzw. ob zusätzliche Angebote dieser Art lohnend sein könnten.[8]

Schließlich soll noch eine ganz andere, allerdings an recht spezielle Voraussetzungen geknüpfte Strategie erwähnt werden, die ebenfalls auf Deutsch als zweite Fremdsprache abzielt. Wie im Studiengang „Angewandte Geschichte“ an der Pädagogischen Universität Vilnius geschehen,

---

zahlenmäßig deutlich geringerem Umfang als dies für Deutschland er Fall ist. leider ist es mir nicht möglich, dies in vorliegendem Beitrag angemessen zu vertiefen.

[7] Allein der DAAD vergibt pro Jahr ca. 35 Individualstipendien an Studierende in Litauen; hinzu kommen in nicht unerheblichem Umfang Stipendien von Stiftungen und anderen Organisationen.

[8] Nicht verschwiegen werden soll an dieser Stelle, dass an der Vytautas Magnus-Universität (VDU) in Kaunas, wo der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht nach einem Wahlpflichtsystem und unabhängig von der ersten Fremdsprache organisiert ist, das Deutsche im Hinblick auf die Studierendenzahlen (bei gleichgebliebener Anzahl der Unterrichtsstunden) einen ähnlichen Rückgang zu verzeichnen hatte wie an den anderen Universitäten auch. Allerdings werden dort auch nur „herkömmliche“ Sprachkurse angeboten und nicht solche wie oben skizziert – und die meisten Studierenden wählen ganz traditionell ihre erste Fremdsprache, da sie sich dort eine bessere Note erhoffen.

kann es nämlich durchaus erfolgreich – weil in der Sache gerechtfertigt – sein, im Rahmen der fakultätsinternen Fachgremien darauf hinzuwirken, dass bei der Gestaltung von Studienprogrammen, die auf Interkulturalität oder Kulturvergleich im weitesten Sinne abzielen, gezielt die zweite Fremdsprache gefördert wird, um auf diese Weise die für das Profil (z. B. besucherorientierte Tätigkeit in Museen oder Tätigkeit im Tourismussektor) notwendige mehrsprachige Kompetenz der Studierenden zu gewährleisten. Offenbar wird die selbe Idee – studienbegleitender Fremdsprachenunterricht in der zweiten Fremdsprache zur Sicherstellung funktionierender Mehrsprachigkeit – vom kommenden Studienjahr an auch in der Fakultät für Kommunikationswissenschaft der Universität Vilnius verfolgt. Da die entsprechenden Programme gerade erst angelaufen sind bzw. die Neuorientierung im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht im Einzelfall noch vollzogen werden muss, können zum derzeitigen Zeitpunkt noch keine verlässlichen Aussagen über die Konsequenzen für den studienbegleitenden Deutschunterricht und seine Ausgestaltung getroffen werden.

Im letzten Teilabschnitt werden nun drei Initiativen skizziert, die ohne weitere Abhängigkeiten allein auf der Ebene des studienbegleitenden Deutschunterrichts angestoßen und durchgeführt wurden und werden. Zuvor sei aber an Informations- und Werbeveranstaltungen für Studierende wie auch für Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichsten Formaten erinnert, durchaus auch unter Einbeziehung von Mitgliedern des in Litauen sehr aktiven DAAD-Alumni-Klubs oder von litauischen Studierenden, die einen Erasmus-Aufenthalt in Deutschland absolviert haben und von ihren Erfahrungen berichten. Vertreterinnen und Vertreter der deutschen Kulturmittlerorganisationen, der Deutsch-Baltischen Handelskammer oder aber von in Litauen bzw. in der Region tätigen Firmen und Organisationen kommt dabei eine besondere Verantwortung zu. Da es sich hierbei jedoch um hinreichend bekannte Tatsachen handeln dürfte, brauchen sie nicht weiter vertieft zu werden.

Deutsch in Studium und Wissenschaft – Klipp & klar! ist ein Projekt mit Wettbewerbscharakter für Studierende aller Fächer an Universitäten in Litauen, das im Studienjahr 2008/2009 zum zweiten Mal in Folge als Gemeinschaftsprojekt vom DAAD in Litauen, dem Goethe-Institut Vilnius und der Deutschabteilung am Fremdspracheninstitut der Universität Vilnius durchgeführt wurde; die Schirmherrschaft hatte die Deutsche

Botschaft in Wilna übernommen. Die Aufgabe für die teilnehmenden Studierenden besteht darin, ein Thema freier Wahl aus dem eigenen Studiengebiet auszuarbeiten und auf Deutsch einem interessierten, aber nicht unbedingt Fachpublikum vorzustellen; hierfür stehen die Formate Website, Poster oder mit entsprechender Software (z. B. PowerPoint) erstellte computergestützte Präsentation zur Auswahl. Die wesentliche Idee des Wettbewerbsprojekts ist, nicht einfach eine Reihe von fix und fertig vorbereiteten Präsentationen in einer Veranstaltung mit Wettbewerbscharakter zu bewerten, sondern die Studierenden bei der Strukturierung und Ausarbeitung ihrer Themen sowie bei der Erstellung der Präsentationen über das gesamte Studienjahr hinweg seitens des Projektteams in kleinen Seminaren und mittels Tutorensystem zu begleiten und zu unterstützen. Damit erhalten neben den Studierenden, die ohnehin sehr gute Deutschkenntnisse mitbringen – beispielsweise gibt es in Litauen in jedem Jahr mehr als 100 Schülerinnen und Schüler, die an angewählten Schulen das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II[9] erwerben –, vor allen diejenigen eine faire Chance, die das Interesse und die Bereitschaft haben, in ihren Beitrag zu investieren, aber noch nicht über die erforderlichen Deutschkenntnisse verfügen bzw. sich ein solches Vorhaben allein nicht zutrauen; diese Konzeption erzielt unseres Erachtens einen besonders nachhaltigen Lerneffekt bzgl. des Deutschen als Sprache in Studium und Wissenschaft. Kamen die Teilnehmenden im letzten Jahr noch allesamt aus der Universität Vilnius, konnte im aktuellen Wettbewerb bereits eine Ausweitung auf insgesamt fünf Universitäten verzeichnet werden; von vornherein waren Studierende der Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften vertreten, was sich gerade bei den Seminardiskussionen mit den teilnehmenden Studierenden als besonders reizvoll erweist. Gegen Ende der Vorbereitungsphase werden schließlich die Textsorten Handout (zur Unterstützung der Präsentation) und Abstract (zur Ankündigung des eigenen Beitrags) eingeübt. Die Teilnehmerinnen und Teil-

[9] Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe II – kurz: DSD II – ist eine Deutschprüfung, die unter Leitung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA; www.auslandsschulwesen.de) an deutschen Auslandsschulen oder, wie im Fall Litauens, an ausgewählten Schulen (vgl. www.zfa-vilnius.dasan.de) mit entsandten Lehrkräften aus Deutschland nach mindestens sieben Jahren (1600 Stunden) Deutschunterricht im letzten Schuljahr (12. Klasse) abgelegt wird und als Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse für ein Hochschulstudium in Deutschland akzeptiert wird. Das DSD II ist somit äquivalent zu beispielsweise DSH, ZOP oder TestDaF; vgl. www.fadaf.de/de/sprachpr_fungen/dsd_ii und www.sprachnachweis.de > Prüfungen.

nehmer präsentieren ihre Themen zunächst im kleinen Kreis vor einer Jury; diese bestand in diesem Jahr aus vier Personen, aus dem ständigen Vertreter des deutschen Botschafters, dem Ehrenvorsitzenden des DAAD-Alumni-Klubs, einer Dozentin für Deutsch von der Universität Šiauliai (die nicht mit eigenen Studierenden beteiligt war) und aus einer DAAD-Lektorin. Als Preise standen wie schon im letzten Jahr zwei DAAD-Stipendien für vierwöchige Sommersprachkurse an einer Hochschule in Deutschland zur Verfügung, im aktuellen Jahr ergänzt durch ein lokales Sprachkursstipendium des Goethe-Instituts Vilnius, einem Gutschein für eine dreimonatige Teilnahme an einem Kursmodul von Deutsch-Uni Online[10] und einem Gutschein für die kostenlose Teilnahme am TestDaF[11]. Den Höhepunkt des Wettbewerbs stellt eine abschließende öffentliche Veranstaltung mit nochmaligen Präsentationen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar, zu der neben offiziellen Vertretern wie dem Deutschen Botschafter auch interessierte Studierende mit ihren Deutschlehrkräften und Schulklassen eingeladen werden; immerhin gibt es bei dieser Veranstaltung studentische Präsentationen auf Deutsch zu sehen, die gleichsam mit einem Qualitätssigel versehen sind und die dadurch durchaus auch Vorbildcharakter haben – das Präsentieren eines Fachthemas zählt mehr und mehr zu den zu erbringenden Leistungen im Sprachunterricht, sei es im Rahmen des DSD II oder bei den hochschulischen Kursprüfungen. Der gesamte Wettbewerb stößt auf ein sehr positives Echo, da er den Studierenden zeigt, dass und wie sie ihre Deutschkenntnisse in für sie relevanten Bereichen anwenden können; weitere In-

[10] Deutsch-Uni Online (kurz: DUO) ein Gemeinschaftsprojekt der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung, „ist ein interaktives Deutschlernportal. Studierende, Wissenschaftler und Berufstätige lernen online Deutsch und bereiten sich mit DUO auf ihren Aufenthalt in Deutschland vor“ (www.deutsch-uni.com).

[11] Der TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache – des TestDaF-Instituts in Hagen (www.testdaf.de) darf wohl als diejenige deutsche Sprachprüfung gelten, die am besten auf die Anforderungen an künftige Studierende abgestimmt ist. Darüber hinaus zeichnet er sich durch ein hohes Maß an testmethodischer Qualitätssicherung aus. Er kann im In- und im Ausland abgelegt werden. Manche Universitäten, beispielsweise die in Fragen des Deutschen als Fremdsprache bestens beleumundete Universität Bielefeld, haben mittlerweile die DSH, die über lange Jahre die Standardprüfung an deutschen Hochschulen war, durch den TestDaF ersetzt. In Litauen kann diese Prüfung am TestDaF-Zentrum an der Vytautas Magnus-Universität (VDU) in Kaunas abgelegt werden; diese Möglichkeit wurde im Jahr 2008 von 55 Prüflingen wahrgenommen, von denen 20 das für ein Studium in Deutschland erforderliche Ergebnis (Niveaustufe 4 in allen vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck und Mündlicher Ausdruck) erzielt haben.

formationen wie auch die Präsentationen selbst sind zugänglich auf der Internetseite *http://www.uni-kiel.de/werftprojekt/klaus.htm > Deutsch-Wettbewerb* oder auch über die Internetseite des Goethe-Instituts Vilnius *http://www.goethe.de/vilnius > Archiv > Deutsch lehren >2009*.

Eine ganz ähnliche Intention wie der Deutschwettbewerb *Klipp & klar!*, nämlich den Studierenden die Gelegenheit zu geben, ihre Deutschkenntnisse in einer authentischen und typischen Kommunikationssituation auszuprobieren und ernsthaft anzuwenden, verfolgt eine Initiative, die von den Deutschlehrkräften an der Landwirtschaftlichen Universität Litauens (LŽŪU) mit Erfolg umgesetzt wurde. Sie haben das Deutsche als eine der Konferenzsprachen auf der Studierendenkonferenz der LŽŪU etabliert, die im November 2008 unter dem Titel *Personality and Human Values* in Kaunas veranstaltet wurde. In immerhin drei von insgesamt zwölf Sektionen wurde unter den Rubriken *Menschliche Werte in der heutigen Gesellschaft*, *Moderne Tendenzen in der Kultur und Bildung* und *Einfluss technischer Prozesse auf unser Bewusstsein* auf Deutsch vorgetragen und diskutiert (neben sieben Sektionen auf Englisch, einer auf Französisch und einer auf Litauisch und Russisch). Dies ist umso erfreulicher, als Studierendenkonferenzen ein Veranstaltungsformat darstellen, das in den letzten Jahren große Beliebtheit an den Universitäten in Litauen erlangt hat. Dadurch, dass auch Schulen zur Veranstaltung eingeladen wurden, konnten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten und Chancen des studienbegleitenden Deutschlernens unmittelbar näher gebracht werden. Der große Vorteil dieser Initiative ist sicherlich, dass sie ohne allzu großen Aufwand auch auf andere Hochschulen übertragbar ist.

Der reguläre studienbegleitende Deutschunterricht kann unter anderem wegen der bereits erwähnten Heterogenität der Gruppen und des beschränkten Stundenumfangs Studierenden mit sehr guten Deutschkenntnissen und/oder einem besonderen Interesse an Deutschland nicht immer genügend Anreize bieten. Deshalb initiierten engagierte Deutschlektorinnen der Universität Vilnius für das Studienjahr 2006/2007 das Projekt *Uni diskutiert – auf Deutsch!*. Dabei konnten die Kolleginnen einerseits auf ihre langjährigen und umfangreichen Erfahrungen mit kleineren, insbesondere auch fachübergreifenden Projekten zurückgreifen, darunter, um nur zwei Beispiele zu nennen, die Vorbereitung und Durchführung einer fächerübergreifenden Diskussionsveranstaltung zu den Perspektiven des Universitätsstudiums in Litauen nach dem EU-Beitritt in Form eines

„offenen Unterrichts“ mit Studierenden der Politologie, der Journalistik und der Rechtswissenschaft sowie eingeladenen Gästen wie anderen Lehrkräften im studienbegleitenden Deutschunterricht und Studierenden, die bereits Erfahrungen mit einem Auslandsstudium in Deutschland gesammelt hatten, oder aber die Erarbeitung, Dokumentation und Präsentation der Tätigkeit und Wirkung der Klöster in Vilnius in Geschichte und Gegenwart mit Studierenden der Fächer Geschichte und Journalistik. Die erforderliche organisatorische Vorbereitung zu *Uni diskutiert – auf Deutsch!* erfolgte in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe aus Studierenden und Lehrenden. Unterstützt wurden die Initiative durch das Goethe-Institut Vilnius, in dessen Räumen sich die Gruppe unter von Mal zu mal wachsendem Publikumsinteresse mehrere Male traf, um unter studentischer Moderation unterschiedliche Themen mit Deutschlandbezug im Anschluss an einleitende – selbstverständlich studentische – Kurzvorträge zu diskutieren. Das übergreifende Thema für das gesamte Studienjahr lautete „Studium. Die Gegenwart und Perspektiven für die Zukunft“. Als Beispiel – vgl. *http://www.goethe.de/vilnius* > *Archiv* > *Deutsch lehren* > *2007* – sei hier ein Diskussionsabend angeführt, der unter dem Thema „Fremdsprachenunterricht im Bildungssystem Litauens und in den anderen EU-Ländern“ stand und an dem folgende drei Kurzvorträge präsentiert wurden:

1. Adomas Taraškevičius (VU, Fakultät für Journalistik, 2. Studienjahr): „Deutsch – die Situation in Litauen heute und Perspektiven für die Zukunft“.

2. Loreta Pacipavičiūtė, Rasa Malinauskaitė (VU, Fakultät für Kommunikation, 1. Studienjahr): „Situation und Probleme im Deutschunterricht an litauischen Universitäten und Hochschulen“.

3. Dovilė Kovalenkaitė, Irma Barauskaitė (VU, Institut für Außenbeziehungen und Politikwissenschaft, 3. Studienjahr): „Fremdsprachenunterricht in Litauen und in Deutschland (München). Erfahrungsaustausch und Vergleich.“

Dass so ein Projekt unter verantwortlicher Beteiligung engagierter und begeisterungsfähiger Studierender, die nicht nur über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, sondern vor allem viel Leidenschaft für die deutsche Sprache und für eine anspruchsvolle und offene Diskussionskultur mitbringen, gerade in einem Transformationsland wie Litauen außerordentlich wichtig ist, soll hier ausdrücklich betont werden. Anzumer-

ken wäre hierzu noch, dass die sehr schöne Initiative *Uni diskutiert* im darauffolgenden Studienjahr in Form des Wettbewerbsprojekt *Klipp & klar!* in modifizierter Form fortgesetzt wurde. Da es sich bei den beiden Initiativen jedoch um recht unterschiedliche Formate handelt, die auch eine unterschiedliche Verbindlichkeit voraussetzen und dadurch unterschiedliche Personenkreise ansprechen, wird angestrebt, künftig beide Veranstaltungen weiterzuführen.

3 Resümee und Ausblick

Im vorliegendem Beitrag wurde gezeigt, dass sich der studienbegleitende Deutschunterricht an den litauischen Hochschulen in einer prekären Situation befindet; dies ist einerseits dem schwindenden Stellenwert des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts an den Hochschulen in Litauen im Allgemeinen geschuldet, andererseits dem stark rückläufigen Interesse am Deutschen, insbesondere am Deutschen als erste Fremdsprache, in den Schulen. Die Zahlen zeigen, dass die bisherige Praxis der studienbegleitenden Fortführung der ersten Fremdsprache an der Hochschule für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Zukunft zu enormen Problemen führen wird. Eines der vordringlichen Ziele muss sein, die Denk- und Gestaltungsblockade, die durch die traditionelle Fixierung auf Deutsch als erste Fremdsprache besteht, aufzubrechen und so die Chancen und Potenziale wahrzunehmen, die sich bei freier Sprachenwahl für das Deutsche bieten. Deutschland ist das mit Abstand beliebteste Ziel für ein kürzeres oder längeres Auslandsstudium bei den Studierenden in Litauen. In der Schaffung von geeigneten Angeboten (Gruppen für Deutsch als zweite Fremdsprache, Anfängerkurse, Studienaufenthalts-Vorbereitungskurse), die diesem Umstand gerecht werden, dürfte ein wichtiger Schlüssel für die Zukunft des studienbegleitenden Deutschunterrichts liegen.

In der gegenwärtigen, schwierigen Situation sind neue Ideen gefragt, um die Attraktivität des studienbegleitenden Deutschunterrichts zu steigern und um seine unveränderte Relevanz aufzuzeigen. An verschiedenen Hochschulen sind bereits – mit oder ohne Unterstützung der deutschen Mittlerorganisationen, denen hier zweifelsohne eine besondere Verantwortung zukommt – Erfolg versprechende Initiativen ins Leben gerufen worden; von ihnen konnten nur ein paar wenige in diesem Beitrag vorgestellt werden. Wünschenswert wäre ein sehr viel intensiverer Austausch

von Ideen und Erfahrungen über größere und kleinere Initiativen zur Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts zwischen den Hochschulen bzw. ihren Lehrkräften. Die Förderung eines solchen Austauschs sollte eine der zentralen Aufgaben eines Strategietreffens zum studienbegleitenden Deutschunterricht sein, das, z. B. mit Unterstützung des DAAD, zeitnah in konzeptioneller Anknüpfung an die im Februar an der Pädagogischen Universität Vilnius durchgeführte Konferenz *Bestandsaufnahme und Perspektiven: Deutsch als Fremdsprache in Litauen* anzustreben ist. Neben dem Austausch von Ideen und Initiativen sollte man sicherlich die Diskussion auch und gerade über die Unterrichtsqualität, über Möglichkeiten der Qualitätssicherung und über eventuelle Erfahrungen damit suchen, sehen sich doch die Lehrkräfte im studienbegleitenden Deutschunterricht auf Grund der erwähnten Inhomogenität der Gruppen mit der hohen Anforderung konfrontiert, sowohl den eher durchschnittlichen als auch den schwächeren und vor allem auch den stärkeren Studierenden einen jeweils adäquaten Unterricht anzubieten, und dies möglicherweise noch für unterschiedliche Fächer. Der Fokus des Treffens sollte jedoch darauf liegen, generelle Perspektiven zu entwickeln für neue Kurskonzepte, die der durch den drastischen Rückgang der Zahl der Deutsch Lernenden veränderten Situation Rechnung tragen und die gezielt die Stärken des Deutschen in den Mittelpunkt stellen (Stichwort Deutschland als beliebtestes Zielland für einen Studienaufenthalt im Ausland). Dies erscheint umso vordringlicher, als die in Litauen noch ausstehende weitgehende Implementierung des Bologna-Prozesses – dies zeigen die Erfahrungen anderer Länder, vgl. fast alle Beiträge in diesem Band – überwiegend negative Folgen für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht erwarten lassen; so ist vor allem zu befürchten, dass bei einer Reduzierung der Bachelorprogramme von bisher vier Jahren auf dreieinhalb oder drei Jahre der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht zusätzlich zum ohnehin schon bestehenden Trend zur Kürzung noch weiter reduziert – oder sogar ganz aufgegeben – wird. Vorbereitende Überlegungen, wie dem zu begegnen ist, und Gespräche gerade auch mit der Interessenvertretung der hochschulischen Fremdsprachenlehrkräfte (die ihrerseits die Diskussion mit Repräsentanten der Hochschulen und der Bologna-Expertengruppe Litauens intensivieren müssen) sollten deshalb bei der Strategiefindung ebenso wenig fehlen wie ein partnerschaftlicher Kontakt zu Studierendenorganisationen, da die

Studierenden über die zu entrichtenden Gebühren wohl mehr Einfluss als vielfach angenommen geltend machen könnten, um sich ihre im kleinen Land Litauen so wichtige studienbegleitende Fremdsprachenausbildung zu erhalten.

BIBLIOGRAPHIE

http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table107.pdf – Studierendenmobilität im Erasmus-Programm 2006/2007, Information der Europäischen Kommission

http://www.auslandsschulwesen.de – Homepage der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beim Bundesverwaltungsamt

http://www.deutsch-uni.com – Portal des on-line-Lernangebots für Deutsch (und andere Sprachen) von DUO

http://www.dpi.lt – Ranking der litauischen Universitäten durch das Demokratinės politikos institutas (DPI; in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift *Veidas*)

http://www.egzaminai.lt/failai/318_news_info_apie_2008_brandos_egzaminus.ppt – Folienpräsentation des nationalen Prüfungszentrums zur Staatsprüfung im Abitur 2008 in den Sprachfächern (Englisch, Russisch, Deutsch, Französisch)

http://www.fadaf.de/de/sprachpr_fungen/dsd_ii – Informationen des Fachverbandes für Deutsch als Fremdsprache zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufe 2 (DSD II)

http://www.goethe.de/ins/lt/vil/acv/lhr/2007/de2169164v.htm – Informationen zum Projekt *Uni diskutiert – auf Deutsch!*

http://www.goethe.de/ins/lt/vil/acv/lhr/2009/de4148040v.htm – Informationen zum Deutsch-Wettbewerb für Studierende aller Fächer an Universitäten in Litauen *Deutsch in Studium und Wissenschaft – klipp & klar!*

http://www.lkpa.uki.vu.lt – Homepage der Language Teachers' Association of Lithuania

http://www.skvc.lt – Informationen des litauischen Centre for Quality Assessment in Higher Education zur Bewertung und Akkreditierung aller aktuellen Studienprogramme an litauischen Hochschulen

http://www.smm.lt/en/smt/institutions.htm – Aufstellung des litauischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft über die Hochschulen in Litauen

http://www.smpf.lt/index.php?id=1561 – Aufstellung der litauischen Education Exchanges Support Foundation über die Hochschulen in Litauen

http://www.sprachnachweis.de > Prüfungen – Informationen für an einem Studium in Deutschland Interessierte über die unterschiedlichen Sprachprüfungen und Sprachzeugnisse (u. a. DSD II)

http://www.testdaf.de – Portal des TestDaF-Instituts

http://www.uni-kiel.de/werftprojekt/klaus.htm > Deutsch-Wettbewerb – Informationen zum Deutsch-Wettbewerb für Studierende aller Fächer an Universitäten in Litauen *Deutsch in Studium und Wissenschaft – klipp & klar!*

http://www.vdl.lt > Deutsch – Informationen über die Entwicklung der Anzahl der Deutsch Lernenden in den letzten beiden Jahren vom Verband der Deutsch Lehrenden Litauens

http://www.veidas.lt – Ranking der litauischen Universitäten durch die Zeitschrift *Veidas* (in Zusammenarbeit mit dem Demokratinės politikos institutas)

http://www.wissenschaft-weltoffen.de > Daten > 1.2 Regionale Herkunft – Datenreport von DAAD und HIS (Hochschul-Informations-System GmbH) zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland

http://www.zfa-vilnius.dasan.de – Homepage der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Litauen; mit Informationen u. a. zu Partnerschulen und dem DSD II

(alle Adressen gelesen am 11. April 2009)

MAKEDONIEN



Studienbegleitender Deutschunterricht an makedonischen Universitäten

Elena Cickovska

Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid
Universität „Hl. Kliment Ohridski", Bitola

In diesem Artikel wird die Situation des Studienbegleitenden Deutschunterrichts in Makedonien dargestellt. Aufgeführt werden Beispiele zur Stellung des SDU an den Fakultäten, Erfahrungsberichte über die derzeitigen Verhältnisse im SDU, Einstellungen der Studenten und der SDU-Dozenten, der Bedarf des Arbeitsmarktes, die momentane Arbeit und weitere Perspektiven zur Etablierung des SDU in Makedonien und Europa.

L'articolo presenta mediante esempi ed esperienze, la situazione dell'insegnamento del tedesco in Macedonia nelle facoltà non linguistiche (Studienbegleitender Deutschunterricht – la cui sigla internazionale è divenuta, dalle iniziali, della denominazione dell'insegnamento, SDU). Illustra il rapporto che docenti e discenti hanno con la lingua tedesca come materia di insegnamento, facendo riferimento alle richieste del mercato, come pure alle prospettive che l'insegnamento SDU ha di imporsi in Macedonia e nel resto dell'Europa.

This article sets out the situation of SDU in Macedonia. It provides examples of the position of SDU in the faculties, reports about current conditions in the SDU, the attitudes of students and SDU lecturers, the needs of the market, work in progress and future perspectives for the establishment of SDU in Macedonia and Europe.

1. SDU-Situation an den Fakultäten

1.1 SDU-Angebot

Das System des Hochschulwesens in Makedonien besteht aus 4 staatlichen und 5 privaten Universitäten, an denen z.Z. ca. 82 000 Studenten studieren. Die Universitäten bieten ein 3- oder 4-jähriges Bachelorprogramm an und ein 1- oder 2-jähriges Masterstudium. Alle Fakultäten sind auf Bologna umgestellt.

Das Fremdsprachenangebot allgemein und somit auch das SDU-Angebot ist mit der Umstellung gesunken. Die Stundenzahlen sind teilweise sogar drastisch gekürzt worden, weil Fremdsprachen neuen Fächern weichen mussten. Fachgegenstände hatten und haben den Vorrang.

Beispiel zur drastischen Kürzung des SDU-Angebots: An der Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe in Ohrid, an der ich arbeite, wurden große Kürzungen vorgenommen: Der obligatorische SFU wurde von acht Semestern für die erste Fremdsprache (2+2 US wöchentlich) und vier Semestern für die zweite Fremdsprache (2+2 US wöchentlich) auf zwei Semester von nur einer obligatorischen Fremdsprache (3+2 US wöchentlich) gekürzt. Eine zweite Fremdsprache kann man nur noch fakultativ als Wahlfach zwischen anderen Fachgegenständen für zwei Semester (3+2 US wöchentlich) belegen.

Beispiel zur untergeordneten Rolle der FS im Stundenplan: Das Fremdsprachenangebot an der Wirtschaftsfakultät in Skopje, Fachrichtung Außenhandel, ist auch eines der unverständlichen Beispiele. Wo sonst, wenn nicht hier würde man annehmen, dass der Erwerb von Fremdsprachenkenntnisse eine zentrale Rolle spielt. Wenn man aber in der Tabelle unten schaut, wird einem klar, dass man sich darüber keine Gedanken gemacht hat. Das Fremdsprachenangebot wird den anderen Fachrichtungen gleichgestellt und Sprachen werden in zwei Semestern (3+2 US wöchentlich) angeboten.

Die Verteilung der Unterrichtsstunden, wie auch die Kredite, werden von jeder Fakultät selbst festgelegt. Es mangelt an Einheitlichkeit zwischen den Fakultäten und Universitäten, da es keine gemeinsame Fremdsprachenpolitik gibt. Im Endeffekt hängt es von der Meinung der Dekane, Prodekane und der dafür gewählten Kommissionen ab.

Am Beispiel der größten, ältesten und traditionsreichsten Staatlichen Universität in Makedonien kann man sehen, wie willkürlich das Fremdsprachenangebot im Stundenplan bestimmt wurde. An den anderen drei

Staatlichen Universitäten, unter denen auch diejenige ist, wo ich unterrichte, sieht es genauso aus.

An allen Fakultäten, wo SFU angeboten wird, ist der SDU ein Wahlfach zwischen Englisch, Russisch und Französisch (WF FS).

Tabelle 1 – SDU-Angebot an der Universität „Hl. Kyrill und Method", Skopje, R. Makedonien

Fakultät	Fachrichtungen	St.J	Sem.	Std.Z	Status	K
Mathematisch-Natur-wissenschaftliche Fakultät	Physik	4	1. + 2.	0+2	WF FS	3
	Mathematik; Chemie	4	2.	0+4	WF FS	2
	Ethnologie und Anthropologie	4	4.c	0+2	WF FS	2
	Mathematik und Physik	4	3.	0+4	WF FS	3
	Biologie und Chemie	4			nur E	
	Informatik: alle Fachrichtungen	4			nur E	
Bauingenieurwesen	Bauingenieurwesen, Konstruktionen, Hydrotechnik, Verkehr	4	1. 3.	2+2	WF FS	5 4
	Geodäsie	3	2.+4.	2+2	WF FS	4
	Geotechnik	3	1.+3.	2+2	WF FS	4
Architektur		4	/	/	/	/
Maschinenbau	alle Fachrichtungen	4	3.	2+2	WF FS	4
	alle Fachrichtungen	3	3.	2+2	WF FS	4
Elektrotechnik und Informations-technologien	alle Fachrichtungen		1.+3.	2+0	WF FS	3
Technologisch – metallurgische Fakultät	alle Fachrichtungen	3	2.	2+0	WF FS	3
	alle Fachrichtungen	4 4	1. 2.	2+0 2+1	WF FS WF FS	3 4
Philosophische Fakutät	alle Fachrichtungen	4	1.+2.	0+2	WF FS	2
Wirtschafts-wissenschaften	Marketing, Finanzmanagement, Außenhandel, Management, Ökonomie	4	4.+5.	4+2	WF FS	7
	E-Business	3	/	/	/	/
	Administratives Recht	3	/	/	/	/

Rechts-wissenschaften	Politikwissenschaft: Angewandte Politik, Diplomatie und internationale Beziehungen. Politikmanagement Europäische Institutionen und Politiken, Friedensstudien	3	1.	2+1	WF FS	6
	Journalismus				nur E	
Forstwissenschaft	Forstwissenschaft, Umweltschutz	4			nur E	
	Mechanische Holztechnologie, Projektieren, Inneneinrichtungs- und Möbeltechnolgie	4	2.	2+1	WF FS	6
Landwirtschaft	alle Fachrichtungen	4	3.+4.	2+2	WF FS	4
Medizin		5/3	/	/	/	/
Zahnmedizin		5	/	/	/	/
Pharmazeutische Fakultät		5	2. + 3.	2+2	WF FS	3

1.2 Einstellung der Studenten

Die allgemein untergeordnete Rolle des SFU/SDU hat auch Einfluss auf die Einstellungen der Studenten zum Sprachenlernen an der Fakultät. Diese wirkt sich negativ auf die Bereitschaft und Motivation der Studenten aus, sich während des Studiums näher mit einer Fremdsprache zu beschäftigen und Lernaufwand zu investieren. Sie wählen oft diejenige Sprache, wo sie am leichtesten durchkommen und am wenigsten Zeit und Aufwand investieren müssen.

Diese eher indifferente Einstellung der Studenten zum SDU steht im Konflikt mit den tatsächlichen Wünschen der Studenten, Deutsch zu beherrschen. Im Rahmen der Doktorarbeit führe ich eine Untersuchung zum SDU mit Studierenden unterschiedlicher Fakultäten in Makedonien durch und frage u.a. nach ihren vorhandenen Deutschkenntnissen, ihren Interessen, Erwartungen und Meinungen zum SDU. Aus den bisherigen Auswertungen der Fragebögen ergibt sich, dass 99% der Studierenden gerne Deutsch sprechen können möchten, aber sogar 83% es irgendwann lernen möchten:

- 83% denken dass, Deutsch für Ihren Beruf wichtig/notwendig ist;

- 83% denken, dass sie durch Deutschkenntnisse mehr Vorteile bei der Arbeitssuche haben werden;
- 71% denken, dass sie im späteren Beruf Deutsch brauchen werden;
- 69% würden sich nach dem Studium zu einem Deutschkurs Deutsch anmelden, um im Beruf weiter kommen.

11 % haben SDU im Studium gewählt. Davon sind 88% nicht mit ihren neu erworbenen Kenntnissen zufrieden, 84% meinen, dass man anders lernen sollte und dass die Unterrichtsstunden zu wenig sind und 67% z.B. kennen den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) nicht.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass das Interesse und die anfängliche Motivation doch vorhanden sind und trotzdem nicht dazu ausreichen, dass die Studenten Deutsch wählen. Was hält die Studenten davon ab? Die Angst vor dem Benoten? Der zu große Zeitaufwand oder der langweilige Unterricht? Unbekannte Unterrichtsmethoden oder die bekannte traditionelle Methode? Mangelnde Vorkenntnisse und der Ruf des Deutschen, schwer zu sein (Sprich, die Grammatik) oder zu hohe Erwartungen? Das sind alles Gründe, die die Studenten angeben. Sie wissen nicht, was sie erwartet. Sie wissen nicht, wie der Unterricht aufgebaut ist. Sie wissen einfach nicht, wie der Unterricht und die Evaluation organisiert sind. Es fehlt an Transparenz und Einheitlichkeit in Bezug auf inhaltliche und konzeptuelle Aspekte.

Die Fakultäten haben zwar innerhalb des Studienprogramms Mini-Curricula zu den Fächern, daraus kann man aber nur das Hauptziel, die Themen, die Literatur, die Stundenzahl und die Kredite entnehmen. Die Studenten können sich daraus aber kein Bild machen. Es gibt allgemein noch keine vollständige Curricula, aus denen man etwas über Vorkenntnisniveaus, Prinzipien, Teilziele, Methoden, Evaluation entnehmen kann.

Für den SDU ist das Rahmencurriculum[1] zwar schon fertig und schon fast vollständig auf Makedonisch übersetzt, muss aber noch in Makedonien veröffentlicht und bekannt gemacht werden. Dieses soll als Grundlage für die Erstellung der einzelnen Curricula dienen. Welche weiteren

[1] *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen Makedonien,* entstanden im Rahmen des Hochschulprojektes „Förderung des Studienbegleitenden Deutschunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegovina, Kroatien, Makedonien, Rumänien, Serbien" (Goethe-Institut und Bosch-Stiftung).

Ziele damit verfolgt werden, wird im Abschnitt 3 (Perspektiven) weiter unten genauer dargestellt.

Erfahrungsbericht zur Umstellung des SDU an der FTU-Ohrid[2]*:* An der Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe in Ohrid, wird der Unterricht nach den Leitlinien des Rahmencurriculums organisiert. Es werden auch schon seit 2 Jahren Materialien aus dem internationalen SDU-Lehrbuch[3], in dem das RC umgesetzt ist, erprobt. Die Evaluationen ergeben, dass die Prinzipien, Ziele und Methoden, an denen sich das RC, das LB und der Unterricht orientieren, den Studenten in Makedonien weitgehend unbekannt sind. Sie sind diese Art Unterricht noch nicht gewohnt und es braucht Zeit, bis sie sich darin einarbeiten. Die Evaluationen und Resultate zeigen aber, dass sie es sinnvoll und gut finden, mehr Autonomie im Arbeits- und Lernprozess zu erhalten und entwickeln, berufsrelevante Fähigkeiten und Kenntnisse in der FS zu erwerben. Sie geben sogar an, dass sie auch für andere Fächer im SDU erworbene Kompetenzen nutzen wie z.B. Lernstrategien, Exerpieren, Mind-Maps und Tabellen zur Organisation von Informationen und Wissen, Präsentierungskompetenzen, Teamarbeit an Projekten und sogar Lesestrategien.

Erfahrungsbericht zur Wahl der Fremdsprache an FTU-Ohrid[2]: Es melden sich wenig Studenten zum SDU an. Vor allem Russisch und dann Englisch haben Vorrang, nur 9% wählen Deutsch. Ich habe versucht, die Prinzipien, Methoden und Inhalte des Unterrichts nach dem RC für die Studenten transparent zu machen, indem ich sie dem konkreten Unterricht angepasst habe und verkürzt auf Makedonisch übersetzt habe. Daraus habe ich ein Handout für die Studenten erstellt, es im Internet auf der Fakultätsseite veröffentlicht und am schwarzen Brett ausgehängt. Zusätzlich habe ich eine Blogseite erstellt, in der Materialien, Aufgabenstellungen und Resultate aus dem konkreten Unterricht veröffentlicht werden. Trotz dieser Bemühungen ist festzustellen, dass die Studenten immer noch nicht genug informiert sind. Sie sind es auch nicht gewohnt, solche ausführliche Informationen zu bekommen.

Zusätzlich stellt sich das Problem, dass sie sich trotzdem nicht vorstellen können, wie der Unterricht organisiert ist und was im Realfall die

---

[2] Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Staatliche Universität "Hl. Kliment Ohridski", Biltola, R. Makedonien.

[3] SDU-Lehrbuch, Niveau A2-B1 im Rahmen des Projektes aus Fußnote 1 unter der Leitung von Dorothea Levy-Hillerich (in Druck: Verlag ARCIPELAGO, Mailand,)..

Angaben im Handout bedeuten. Ich habe sogar das Gefühl, dass ihnen ein neuartiger Unterricht Angst macht. Das ist sogar selbstverständlich, wenn schon die Studenten, die am Unterricht teilnehmen, Zeit brauchen, um zu verstehen und sich einzuarbeiten. So bleiben nur die Erfahrungsberichte der Studenten, die am Unterricht teilnehmen oder teilgenommen haben. Mundpropaganda ist bekanntlich eines der besten Mittel innerhalb der Studentenkreise. Da aber Deutsch im ersten Studienjahr angeboten wird, bringt die Mundpropaganda auch nicht viel. Hier stellt sich für mich die *Frage*, was man noch oder anders machen kann, um den Studenten den Unterricht und ihre Rolle darin transparent zu machen und nahe bringen zu können.

1.3 Einstellungen der Dozenten

Die vermutete niedrige Motivation der Studenten hat wiederum einen Gegeneffekt auf die Motivation der Dozenten. Sie sind sich leider nicht bewusst, dass die mangelnde Transparenz auch einen Einfluss darauf hat und den Kreislauf der Demotivation unterstützt.

Das anfängliche Problem der Dozenten ist die Tatsache, dass sie auf sich selbst gestellt sind. Wir haben keine Unterstützung innerhalb der Universität oder Fakultät. Es gibt keine Unterstützung bei der Wahl und/oder Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Es gibt noch keine Weiterbildungen konkret zum SDU in Makedonien. Allein der Begriff SDU ist vielen neu. Sie fühlen sich überfordert und verloren.

Erfahrungsbericht über die Stellung der Dozenten: Das beste Beispiel dazu bin ich selbst. Ich habe zum ersten mal vom SDU gehört, als ich 2003 in das Projekt[1] aufgenommen wurde. Bis dahin war ich auch auf mich allein gestellt und habe versucht mich selbstständig weiterzubilden und das beste aus meinem Unterricht zu machen. Die Weiterbildungen des Bildungsministeriums, des Deutschlehrer-verbandes und des Goethe-Instituts waren nur für Lehrer aus der Primar- und Sekundarstufe vorgesehen. Ich war total außen stehen gelassen und auf mich selbst gestellt. Mittlerweile hat sich aber durch die Arbeit am Projekt, am RC und am LB[3] die Situation langsam verändert, so dass der SDU immer deutlicher wahrgenommen wird. Es wird aber noch ein großes weiter andauerndes Engagement, notwendig sein, um den SDU in Makedonien – und nicht nur in Makedonien, sondern in ganz Europa – zu etablieren.

Die Dozenten arbeiten immer noch sehr viel mit der Grammatik-Übersetzungsmethode und mit Lehrbüchern, die nicht für ihre Zielgruppe entwickelt wurden. Es gibt nur wenige Fälle, wo Dozenten eigene Lehrbücher veröffentlicht haben und somit versuchen, ihren Unterricht an ihre Zielgruppe anzupassen.

Beispiel zur pionierartigen selbstständigen Arbeit an SDU-LB in Makedonien: An der Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe in Ohrid hat schon 1974 Prof. Dr. Jovan Alagjozovski ein Lehrbuch entwickelt, um den Unterricht seiner Zielgruppe anzupassen. Es gab auf dem Markt natürlich kein LB, das Tourismusstudenten hätte beibringen können, wie sie in Makedonien mit deutschsprachigen Touristen kommunizieren und z.B. das Land präsentieren. Aus diesem Grund hat er schon damals ein LB mit authentischen Texten erstellt. Das Lehrbuch wurde 4 mal, zuletzt 2001, überarbeitet, mit aktuelleren authentischen Texten ergänzt, immer mit dem Versuch, es an die neuen didaktischen Prinzipien anzupassen. Ich hatte das Glück, als seine Assistentin an der 4. Auflage mitzuarbeiten und auf dieser Grundlage aufbauen zu können. Seine Tradition wurde an unserer Fakultät übernommen, so dass in allen FS, die bei uns angeboten werden, eigene Lehrbücher entwickelt wurden.

Die Befragung der Studenten anderer Fakultäten hat ergeben, dass die meisten Dozenten mit der Grammatik-Übersetzungsmethode arbeiten und vor allem die Mittlerkompetenz in der entsprechenden Fachsprache als Ziel haben. Die Tests, von denen die Note abhängt, prüfen nur Mittlerkompetenz und Grammatik. Jetzt stellt sich auch noch ein zusätzliches Problem beim Testen, weil man in allen Fächern Multiple Choice Tests (auch im SFU) einführen möchte.

Der GER ist auch in den Dozentenkreisen nicht ausreichend bekannt, weil die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen noch fehlen. Im Kreis der Multiplikatoren werden jetzt Vorbereitungen angestellt, um dieses nachzuholen.

2. Bedarf an und im SDU

2.1 Arbeitsmarkt

Die Nachfrage in den makedonischen Betrieben nach berufsbezogenen und praxisrelevanten Kenntnissen und Fertigkeiten in mindestens einer zweiten Fremdsprache außer Englisch ist in den letzten Jahren deutlich

gestiegen. Gerade Deutsch steht dabei an erster Stelle. Den jetzigen Anforderungen des Arbeitsmarktes werden aber die Fremdsprachenkenntnisse der Studienabgänger in Makedonien zur Zeit nicht gerecht.

Wir wissen mittlerweile alle, dass heutzutage nicht mehr so sehr das Diplom, sondern eher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Einzelne während seiner Ausbildung und im Laufe seines Berufslebens erworben hat, in den Vordergrund rücken. Nicht mehr ausschließliches Faktenwissen zählt, sondern die Fähigkeit, Wissen zu erwerben. Das Gleiche gilt auch für Fremdsprachenkenntnisse. Das reine Sprachwissen hilft in konkreten Situationen nicht viel weiter. Fachwortschatz, den man beigebracht bekommen hat, ist meist zu eng an bestimmte Arbeitsfelder gebunden. Jeder braucht in konkreten Situationen u.a. einen anderen Fachwortschatz. Er muss fähig sein, sich diesen aneignen zu können. Die Unternehmen fordern mehr Kompetenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter, damit sie sich an die konkreten Anforderungen sprachlich und handlungsaktiv anpassen können und sich neue fachliche Sprachkenntnisse aneignen können.

Dies wird durch die Ergebnisse einer Pilot-Marktuntersuchung bestätigt, die ich in kleinen und mittleren Unternehmen in Makedonien als Vorbereitung für eine ausführlichere Untersuchung durchgeführt habe. Die Mitarbeiter der Unternehmen geben an, dass es an Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen und entsprechenden Deutschkenntnissen mangelt. Studienabgänger, die in diesen Unternehmen arbeiten, geben an, dass ihnen der SDU nicht viel für die reale Situation geholfen hat.

2.2 Der Bologna-Prozess

Bologna bedeutet doch Internationalisierung der Ausbildung unserer Studenten. Wenn man sich die sieben wichtigsten Schlagworte der Reform des europäischen Bildungswesens ansieht, - Lebenslanges Lernen, Wettbewerbsfähigkeit, Steigerung der Mobilität, Qualitätssicherung, vergleichbare Abschlüsse, zweistufige Studienabschlüsse, Leistungspunkte – wird deutlich, dass bei mindestens fünf davon Fremdsprachenkenntnisse die Voraussetzung bilden.

Wenn wir also Bologna aus der Sicht des Fremdsprachenbedarfs und des Bedarfs an und im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht betrachten, wird uns allen bewusst, dass die Reform nicht die erwarteten Ergebnisse hervorgebracht hat. Gute Fremdsprachenkenntnisse und

Handlungskompetenz in der Fremdsprache sind die Grundlage zu deren Erfolg, werden aber nicht in entsprechendem Maße gefördert. Mobilität, Anpassungsfähigkeit und Erfolg in Studium und Beruf sind nur durch diese Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen in der Fremdsprache zu erreichen. Uns ist völlig klar, welche Ansprüche an die Hochschulpolitik und den SDU gestellt werden. Es liegt an uns dies in den Bildungskreisen auch bewusst zu machen.

3. Perspektiven

Wie schon erwähnt, hat die Arbeit an der Etablierung und Umstellung des SDU in Makedonien durch RC[1], LB[3] und Multiplikatorinnen aus dem SDU-Bereich schon begonnen.

Neben der primären Aufgabe des RC, einen Rahmen für die Erstellung von Fachcurricula, d.h. SDU-Curricula für einzelne Studienrichtungen, Unterrichtsmaterialien, Evaluationen zu sein und dadurch den SDU hochschuladäquat, hochschulübergreifend und vergleichbar nicht nur im Land sondern auch länderübergreifend und europaweit zu gestalten, soll es als ein Element zur weitergreifenden Etablierung des SDU dienen. Es soll als Vorzeigeinstrument für Ministerien, Bildungsinstanzen, Universitäten, Dekane, SFU-Dozenten und Öffentlichkeit dienen. Aus diesem Grund wurde und wird es auch in allen Sprachen der Länder, die an dessen Erstellung teilgenommen haben[1], übersetzt.

Das neue SDU-LB zum A2-B1 Niveau[3], welches mehr den Vorkenntnissen unserer Studenten entspricht, ist vor dem Erscheinen und ist an unserer Fakultät sowie an Universtäten in Italien, Frankreich, Serbien und Kroatien im Unterricht ausprobiert worden Als Zusatz zu LB ist eine Lernplattform[4] erstellt worden, die Zusatzmaterial enthält, mit dem Studenten auch schon arbeiten, und die laufend aktualisiert wird. Durch die Arbeit an der Lernplattform werden zusätzlich berufsrelevante Medienkompetenzen und fremdsprachengebundene berufliche Qualifikationen erweitert und Binnendifferenzierung ermöglicht. Der Prozess der Evaluation der Lernplattform ist z.Z. im Gange.

Wenn das RC in Makedonien erscheint, wird es zusammen mit dem internationalen SDU-LB allen SDU-Dozenten im Land präsentiert. Geplant sind auch entsprechende Schulungen. Es gibt mittlerweile 2 Multi-

[4] Informationen über den Zugang zur Lernplattform sind bei der Autorin erhältlich.

plikatorinnen, die aus dem SDU-Bereich kommen und am RC und SDU-LB mitgearbeitet haben. Langfristig ist ein Ausbau des Weiter- und Fortbildungssystems notwendig, welches in der makedonischen Bildungspolitik noch immer ein Stiefkind ist.

Die Idee ist, anschließend mit den SDU-Dozenten über eine Lernplattform weiterzuarbeiten und sich auch auf diese Weise weiterzubilden, sich gegenseitig zu unterstützen, und dabei auch Materialien und Erfahrungen auszutauschen. Das neue Verbindungsbüro des Goethe-Instituts in Makedonien ist z.Z. die einzige unterstützende Instanz.

Auf diese Weise kommen sich die SDU-Dozenten näher, so dass die Voraussetzung und die Notwendigkeit sich in einem Verband zu organisieren gegeben sein wird. Dies kann/könnte innerhalb des DLV oder innerhalb des Hochschulraumes realisiert werden.

Da die Arbeit am SDU in ganz Europa intensiviert, unterstützt und promoviert wird und werden sollte, sollten wir uns auch international in einem Verband organisieren. In Jena bei der IDT 2009, wo wir zum ersten mal mit einer Sektion dabei sind, haben wir die Möglichkeit auch über diese Notwendigkeit zu sprechen und aktiv zu werden. Es könnte auch eine Plattform für alle SDU-Dozenten aufgebaut werden, in der Vorschläge zur internationalen Unterstützung, Erfahrungen, Aufgabenbeispiele, Methoden und konkrete Materialien zu verschiedenen Studienrichtungen ausgetauscht werden können.

An der praktischen Umsetzung muss man noch viel arbeiten und sich gegenseitig unterstützen. Das Ziel ist, dem SDU europaweit die Stellung zu geben, die er benötigt und die ihm zusteht, ihn hochschuladäquat, berufsrelevant und vergleichbar zu gestalten und ihn als ein essentielles Element der Hochschulausbildung, Hochschulpolitik und im Endeffekt der Bildungspolitik allgemein zu etablieren.

BIBLIOGRAPHIE

AUTORENTEAM UNTER DER LEITUNG VON LEVY-HILLERICH, D. u.a., 2007, *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien,* Goethe Institut und Bosch-Stiftung (ab Herbst 2009 herunterzuladen von der Homepage des Goethe-Instituts Skopje).

CICKOVSKA, E., *Marktorientierter SDU im Hochschulwesen in R. Makedonien. Zustände, Bedarf und Vorschläge*, Doktorarbeit, in Arbeit, unveröffentlicht.

Verwendete Abkürzungen:

- DLV: Deutschlehrerverband
- E: Englisch
- FTU: Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Makedonien
- FU: Fremdsprachenunterricht
- IDT: Internationale Deutschlehrertagung
- K: Kredite
- LB: Lehrbuch
- RC: Rahmencurriculum
- SDU: Studienbegleitender Deutschunterricht
- Sem.: Semester
- SFU: Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht
- SJ: Studienjahre
- Std. Z: Stundenzahl
- US: Unterrichtsstunden
- WF FS: Wahlfach zwischen Fremdsprachen (d.h. eine Fremdsprache ist Pflichtfach)

POLEN



Studienbegleitender Deutschunterricht als Schwerpunkt der Spracharbeit des GI Krakau

Renata Krajewska-Markiewicz

Beauftragte für Spracharbeit, GI Krakau

Der Beitrag gibt einen Überblick über das Projekt des Goethe-Instituts Krakau „Studienbegleitender Deutschunterricht", das in den letzten neun Jahren realisiert wurde. Dieses Projekt umfasste neben der Entwicklung des Rahmencurriculums für den Studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU), das von der Homepage des Instituts heruntergeladen werden kann, auch die Entwicklung des daraus sich ergebenden Lehrwerks „Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben" sowie eine Reihe von Fortbildungsseminaren, deren Themen sich an Bedürfnissen des SDU in Polen orientierten.

Il contributo offre una panoramica del progetto, svolto negli scorsi nove anni dal Goethe-Institut di Cracovia, e denominato "Studienbegleitender Deutschunterricht", cioè insegnamento del tedesco nelle facoltà universitarie ad indirizzo non linguistico. I risultati del progetto sono stati sia lo sviluppo di un curriculum-quadro per l'insegnamento del tedesco in facoltà non linguistiche scaricabile dal sito del Goethe-Institut di Cracovia, sia - in applicazione dello stesso - il libro di testo „Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben", come pure una serie di seminari di aggiornamento dedicati a temi rispondenti alle specifiche esigenze dell'insegnamento SDU in Polonia.

The article gives an overview on the project "Studienbegleitender Deutschunterricht" which was developed by the Goethe-Institut Krakow in the last nine years. This project led to the issue of the "Rahmencurriculums für den Studienbegleitenden Deutschunterricht", that is a frame-curriculum for German language courses at the university. This frame-curriculum can be downloaded from the homepage of the Goethe-Institut Krakow and has been the basis of the course-book „Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben" for university students. The project led to a great number of teacher training courses as well about subjects which were directly related with the true requirements of polish teachers of German at the university.

Seit neun Jahren ist der Studienbegleitende Deutschunterricht (SDU) in Polen einer der Arbeitsschwerpunkte der Spracharbeit des Goethe-Instituts in Krakau. Für Dozenten und Dozentinnen im Studienbegleitenden Deutschunterricht werden regelmäßig zwei Mal pro Jahr Fortbildungsseminare veranstaltet, die inhaltlich den aktuellen Bedürfnissen des SDU entsprechen.

2000/2001 hingen ihre Themen mit der Implementierung des *Rahmencurriculums für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten* (Goethe-Institut Warschau 2000) zusammen, das im Rahmen eines Projekts (Projektleitung D. Levy-Hillerich und U. Spät, damals GI Warschau) entstand. Das Ziel der Seminare war die Sensibilisierung der Dozentinnen und Dozenten für die neuen europäischen Anforderungen im Bereich Fremdsprachen, besonders für die Handlungskompetenz als übergeordnetes Prinzip des Unterrichts.

Im August 2002 ging die Leitung des Projekts an die Sprachabteilung des Goethe-Instituts Krakau über. Frau Dr. Monika Rauen, Leiterin der Sprachabteilung in Krakau betreute es bis September 2006 zusammen mit D. Levy-Hillerich und U. Spät. Das Projekt wurde um vier europäische Länder: Frankreich, Italien, Tschechien und die Slowakei erweitert, in denen Studenten in ihrem Studium obligatorisch Fremdsprachen lernen, darunter auch Deutsch. Für diese Zielgruppe wurde von den Dozenten aller genannten Länder das Lehrwerk *Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben* entwickelt (Fraus-Verlag, Pilsen 2004). Seine Grundsätze, das damit verbundene Methodentraining und die Implementierung des Lehrwerks waren 2002-2005 Hauptthemen der Fortbildungsseminare des GI Krakau (Referentinnen D. Levy-Hillerich, R. Krajewska-Markiewicz), die sowohl für die polnischen als auch für die slowakischen und tschechischen Dozentinnen und Dozenten veranstaltet wurden. Parallel dazu bot das GI Krakau Seminare zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (Referent Prof. Quetz), *Profile Deutsch* (Referentin Ewa Ostaszewska) sowie Workshops an, deren Schwerpunkt Didaktisierung von Sach-/Fachtexten war (Referentinnen: E. Hejnowicz, R. Markiewicz, M. Piosik, D. Zawadzka). Alle Seminare waren praktisch ausgerichtet und orientierten sich an den Bedürfnissen der SDU-Dozenten und ihren Studenten.

In den letzten vier Jahren konzentrierten sich die Fortbildungsthemen für den SDU auf unterschiedliche Aspekte von Testen und Prüfen, von Fach- und Berufssprache sowie Interkultureller Kommunikation. Semi-

nare zu Testen und Prüfen (Referent Prof. Grotjahn) umfassten eine theoretische Einführung sowie einen praktischen Teil, im Rahmen dessen die Teilnehmer eigene Tests entwickelt haben. In einer anderen Veranstaltung lernten die SDU-Dozenten die neuen Prüfungen des GI kennen (Referentin A. Kleinschmidt), die als Modelle für Prüfungen auf bestimmten Referenzniveaus angesehen werden können. Zum thematischen Block Testen und Prüfen gehörte auch das Seminar Umgang mit Fehlern (Referentin Prof. K. Kleppin), das die Aspekte der Fehleranalyse im Unterricht sowie in der Prüfung zum Schwerpunkt hatte.

Auf ein besonders großes Interesse stießen Seminare zur Interkulturellen Kommunikation (Referentinnen S. Schroll-Machl, E. Ostaszewska), deren Motto die alte chinesische Erkenntnis für Kontakte mit Fremden war: *Nur wer den anderen und sich selbst gut kennt, dem ist in 1000 Begegnungen Erfolg beschieden.*

An jedem der oben erwähnten Seminare nahmen in der Regel 35 SDU-Dozenten von Universitäten und Hochschulen in Südpolen teil. Viele von ihnen haben aufgrund der Fortbildungsseminare des GI Krakau eine weitgehende Umstrukturierung der Fremdsprachenlektorate an ihren Hochschulen durchgeführt (z.B. Technische Universität Rzeszów), einige wurden zu Multiplikatorinnen, die z. Z. im Bereich Methodik des SDU Workshops anbieten.

Als ehemalige SDU-Dozentin an der Jagiellonen Universität in Krakau, Mitautorin des *Rahmencurriculums* für den Studienbegleitenden Deutschunterricht und des Lehrwerks *Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben* habe ich alle oben erwähnten Seminare am Goethe-Institut Krakau mit persönlichem Engagement organisiert und betreut. Im Fokus meiner Bestrebungen lagen und liegen die Bedürfnisse und Erwartungen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts. Ich hoffe, dass das Fortbildungsangebot am Goethe Institut Krakau sie bis jetzt erfüllte und ihnen in der Zukunft entgegenkommen wird.

BIBLIOGRAPHIE

LÉVY-HILLERICH, D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. (2007), „Welche Curricula, Lehrmaterialien und Fortbildung für einen zukunftsweisenden studienbegleitenden Deutschunterricht?“ In: Uniwersytet Gdański – Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych (Red. Renata Rozalowsa-Żądło) *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht – Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen Gdańsk 1990-2005,* Wzdawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego Gdańsk, ISBN 978-83-7326-478-6, S. 30-42

RAHMENCURRICULUM FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM STUDIENBEGLEITENDEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN UNIVERSITÄTEN UND HOCHSCHULEN IN POLEN IN DER SLOWAKEI UND IN TSCHECHIEN. Aktualisierte Fassung 2006, Projektleitung: Monika Rauen, Renata Krajewska-Markiewicz, Dorothea Lévy-Hillerich. Goethe-Institut Krakau: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

LÉVY-HILLERICH, D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. (Hg), 2004: *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch, Fraus, Plzeň



Rahmencurriculum für den SDU in Polen, Tschechien und der Slowakei: Umsetzung an der Technischen Universität Gliwice

Gabriela Szewiola

Schlesische Technische Universität Gliwice, Polen

Infolge der im letzten Jahrzehnt vollzogenen Intensivierung und Internationalisierung der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Beziehungen sowie des EU-Beitritts Polens erhalten die Aufgaben des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an polnischen Hochschulen einen neuen Kontext. Der Student soll auch im Fremdsprachenunterricht auf den Bedarf an immer größerer Mobilität im Studium und im Beruf vorbereitet werden. Dies bedeutet für den Deutschunterricht neue Herausforderungen. Es entsteht die Notwendigkeit einer den neuen Bedürfnissen angepassten Verlagerung der Schwerpunkte des sprachlich-sozialen Könnens. Dafür stellt das Rahmencurriculum für den Deutschunterricht ein wirksames Hilfsmittel für die Lehrenden und Lernenden dar. Eine besonders große Rolle spielen die Prinzipien: Kommunikations- und Handlungsorientierung, Lernerorientierung, interkulturelle Kompetenz und Fachorientierung und die sich daraus ergebenden Ziele und Inhalte. Die Dozenten polnischer Hochschulen haben das Rahmencurriculum dank der Seminare des Goethe-Instituts kennen gelernt und zum Teil daran mitgearbeitet. Das Curriculum liefert vielfältige Instrumente, den Studienbegleitenden Deutschunterricht effizienter zu gestalten – trotz bestehender Hindernisse und Begrenzungen. Zu diesen Hindernissen gehören an polnischen Hochschulen u.a.: Das Fehlen eines einheitlichen, kontinuierlichen Deutschunterrichts an den Schulen, was mehrere motivationshemmende Folgen hat, sowie die geringe Stundenzahl im Studienbegleitenden Deutschunterricht an den Hochschulen. Es stellt sich also die Frage: Wie ist es unter den gegebenen Bedingungen zu schaffen, den Studenten bestmögliche Qualifikationen und Kompetenzen für einen Start in die europäische Welt der Wissenschaft und Arbeit zu geben? Dieses Problem versucht man an der Technischen Universität Gliwice zur Zeit auch mit Unterstützung der Prinzipien, Ziele, Inhalte und Methoden des Rahmencurriculums zu lösen. Die Instrumente des Curriculums, insbesondere das Methoden-Reservoire, stellen auch einen Wegweiser und

Anreiz für die Auswahl und Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien dar und helfen dabei, den Unterricht so zu planen, dass er für den Studenten motivierend ist und dass die zur Verfügung stehende Zeit optimal genutzt wird.

In seguito all'intensificarsi dell'internazionalizzazione dei rapporti commerciali e culturali della Polonia dopo il suo ingresso nell'Unione Europea nel 2004, il compito assegnato all'insegnamento delle tedesco SDU (Studienbegleitender Deutschunterricht – SDU: insegnamento linguistico che affianca gli studi nelle singole facoltà non linguistiche) si inserisce in un contesto nuovo. Si intende che lo studente venga preparato anche durante il corso di lingua straniera a quanto gli viene richiesto dalla crescente mobilità in ambito professionale e di studio. Ciò comporta per l'insegnamento del tedesco nuove sfide, in quanto si tratta di dare preminenza a un saper fare linguistico a livello sociale. Il "Rahmencurriculum für den Deutschunterricht", cioè il curriculum di riferimento per l'insegnamento del tedesco, rappresenta in questa situazione un ausilio notevole ed efficace sia per docenti, che per discenti. Ruolo particolare rivestono i suoi principi informatori, quali l'idea di dare preminenza alla comunicazione e all'agire mediante la lingua, e quella di tener presente la centralità del discente e lo sviluppo della sua competenza interculturale e di esperto specialista, in grado di comunicare in lingua straniera su contenuti specifici della sua professione: da questi principi discendono gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento. I docenti delle università polacche hanno conosciuto il "Rahmencurriculum", e in parte hanno anche collaborato alla stesura dello stesso, grazie ai seminari del Goethe-Institut,. Il Curriculum presenta una miniera di strumenti per rendere più efficace l'insegnamento del tedesco, nonostante gli ostacoli e i limiti esistenti. Tra tali ostacoli vanno annoverati - per quanto riguarda le università polacche – da un lato la mancanza di omogeneità e continuità nell'insegnamento che si svolge a scuola, il che ha conseguenze a livello di motivazione degli studenti, dall'altro il numero esiguo di ore di lezione in università. Si pone quindi la questione di come, a queste condizioni, sia possibile fornire agli studenti le qualifiche migliori, sviluppando al meglio quelle competenze che permettono loro di compiere agevolmente il salto per entrare nel mondo europeo del lavoro e della ricerca. È un problema che alla Politechnika Śląska di Gliwice attualmente si cerca di risolvere, appoggiandosi alle indicazioni riportate dal curriculum in materia di principi, obiettivi, contenuti e metodi. Gli strumenti messi a punto dal curriculum, specialmente la quantità di strumenti a livello metodologico, costituiscono uno stimolo e una guida preziosa per elaborare materiali didattici e progettare l'insegnamento in modo tale che risulti motivante per gli studenti e permetta loro di sfruttare il tempo a loro disposizione in modo ottimale.

The intensification of international relations and cooperation in the last decade as well as Poland's accession to the European Union in 2004 have created a different context for German language teaching at the tertiary level. A student has to be better prepared for mobility both during his studies and at work. This creates new challenges for the teaching of German. Adjusting to these new needs requires a re-definition of major socio-linguistic skills. The Framework Curriculum for German language teaching represents a genuine support for both the teacher and the learner. Of particular importance are concepts such as activity-based, communicative, learner-centred, intercultural and professional competence, concepts on which the aims and content of teaching are then based. Polish university lecturers learned about the Framework Curriculum and were involved in its preparation thanks to co-operation with the Goethe-Institut and the seminars organized by this institution. The Framework Curriculum provides a whole range of tools designed to make language classes more efficient in spite of existing obstacles and limitations such as the lack of uniformity and continuity in German language learning in schools. This leads to decreasing motivation for learning as well as the decrease in the number of German language teaching hours in the universities. Hence the questions: how, given the existing situation at Polish universities, to provide students with the competencies and qualifications they need to be able live and survive in the European world of work and study? At the Silesian University of Technology in Gliwice, these

problems are being resolved through the implementation of the rules, content and aims contained in the Framework Curriculum. Its tools, especially the set of methods, are the indicators and inspiration for the choice and creation of new materials which can help the teacher prepare motivating classes and make best use of the teaching time available.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, einen Überblick über die Gestaltung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts in Polen zu geben, wobei sowohl die veränderten Umstände nach Polens EU-Beitritt, als auch die spezifischen Bedingungen und Probleme an den Hochschulen berücksichtigt werden sollen. Als typisches Beispiel dafür wird der Deutschunterricht an der Technischen Universität Gliwice, einer der größten und renommiertesten Hochschulen Polens vorgestellt. Anschließend soll gezeigt werden, wie in der gegebenen Situation das für diesen Unterricht erarbeitete Curriculum Anwendung findet und auf welche Weise auf die in ihm enthaltenen Prinzipien, Ziele, Inhalte und Methoden zurückgegriffen wird.

1. Anforderungen an den DaF-Unterricht an polnischen Hochschulen nach Polens EU-Beitritt im Jahr 2004

Bereits seit den 90-ger Jahren, also nach der Loslösung Polens von der kommunistischen Diktatur kommt es zu einem Prozess der intensiven Entwicklung wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Kontakte zwischen Polen und vielen europäischen Ländern. Die Beziehungen mit dem deutschsprachigen Ausland stehen dabei an der Spitze, was durch die geographische Nähe, aber natürlich auch durch die Tradition und vor allem durch wirtschaftlich-politische Ursachen bedingt ist. Nach Polens EU-Beitritt im Jahr 2004 hat die Intensität sowohl privater, als auch wirtschaftlicher Beziehungen noch zugenommen. Unzählige ausländische Firmen haben inzwischen ihre Niederlassungen und Vertretungen in Polen, Tochtergesellschaften sind gegründet worden, auch die Zusammenarbeit im Bereich der Wissenschaft und die internationalen Beziehungen zwischen den Hochschulen haben sich vertieft.

An der Technischen Universität Gliwice, die im größten Industrieballungsgebiet Polens liegt und nicht nur die größte technische Hochschule Polen ist, sondern auch in allen Ranglisten seit Jahren führende Positionen einnimmt, werden sowohl Ingenieure, als auch zukünftige Wirt-

schaftsexperten ausgebildet. Die Hochschule hat zwölf Fakultäten, u.a.: Automatik/Elektronik/ Informatik, Bauwesen, Chemie, Architektur, Bergbau, Elektro-technik, Transportwesen, Umweltschutz- und Technik, aber auch Verwaltung und Soziologie. Im Rahmen dieser Fakultäten können die Studenten zwischen vielen Studiengängen und Spezialisierungen wählen. Zur Zeit studieren an der Hochschule über 31 000 Studenten. Diese jungen Menschen sind sich der Chancen bewusst, die mit der Annäherung Polens an Europa verbunden sind: Erstens denkt man dabei an Studentenaustauschprogramme und Studienaufenthalte im Rahmen europäischer Programme, wie Socrates oder Erasmus, die den Studenten die Möglichkeit geben, neue Erfahrungen zu sammeln, ihr Wissen zu erweitern, neue Perspektiven für die Zukunft zu entdecken. Als zweiter Schritt kommt die Öffnung neuer Arbeitsmärkte für polnische Ingenieure hinzu. Eine Besonderheit von Gliwice besteht außerdem darin, dass hier vor etwa 10 Jahren eine Ökonomische Sonderzone geschaffen wurde, wo inzwischen Dutzende von Europäischen Firmen ihre Niederlassungen gegründet haben, die die hier bestehenden Steuervergünstigungen nutzen und viele Absolventen der Technischen Universität Gliwice beschäftigen. Selbstverständlich ist auch für die Studenten, dass all die neuen Chancen nur bestehen, wenn man neben dem Fachwissen gute Sprachkenntnisse, und zwar insbesondere auf Berufs- oder Forschungsprofile orientierte Sprachkenntnisse aufweisen kann.

Die eben genannten neuen Bedingungen stellten und stellen dem Deutschunterricht weiterhin völlig neue Aufgaben. In den letzten Jahren vollzog sich in den Anforderungen an den Deutschunterricht an polnischen Hochschulen eine gravierende Umwälzung. Besonders sichtbar wurde es an Hochschulen, wo die Sprache nicht als eines der Hauptfächer unterrichtet wird, sondern nur der Studienbegleitende Sprachunterricht stattfindet. Die Herausforderung und Aufgabe heißt also - um es auf den Punkt zu bringen: Die zukünftigen Ingenieure sollten darauf vorbereitet werden, die durch ihre Berufe entstehenden Chancen wahrnehmen zu können, die internationalen Kontakte auch sprachlich zu bewältigen – wobei diese sprachliche Bewältigung viele Aspekte mit sich bringt. Es handelt sich dabei nämlich nicht nur um gute Sprachkenntnisse, sondern auch um eine Gewichtsverlagerung in den Inhalten, die der Student zu beherrschen hat, um die Herausarbeitung von Prinzipien und Zielen, die sowohl uns Lehrenden als auch den Lernenden den Lernprozess erleich-

tern sollten, ihn effektiver und transparenter machen sollten. Ein weiterer Aspekt ist die Einbeziehung spezifischer Fachinhalte und deren Didaktisierung sowie die Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz. Um all diese Aspekte im Unterricht unterzubringen, mussten Veränderungen in verschiedenen Unterrichtsdimensionen vorgenommen werden. Es musste definiert werden, *was* gelehrt wird und *wie* es gelehrt wird. Der Unterricht sollte eine neue Qualität erhalten, er sollte effizient und motivierend sein. Die von uns ergriffenen Maßnahmen, die uns dem Ziel näher gebracht haben, werden im Folgenden genau beschrieben.

2. Zur Situation und zu den Problemen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an polnischen Hochschulen

2.1. Probleme des Deutschunterrichts an polnischen Primar- und Sekundarschulen

Bevor der Student eine Sprache während des Studiums lernen oder vervollkommnen kann, hat er immer eine Fremdsprache an der Grundschule, dem Gymnasium und dem Lyzeum zu erlernen. Aus der Art und Weise dieses Spracherwerbs ergeben sich viele Probleme und Folgen für den Studienbegleitenden Deutschunterricht.

Es muss hier erwähnt werden, dass nach dem II. Weltkrieg an den polnischen Schulen aus politischen Gründen nicht überall Deutsch unterrichtet werden durfte. In Gebieten, die vorher Teil Deutschlands waren, also in Schlesien oder in den Masuren, fand fast nirgends Deutschunterricht an Primär- oder Sekundärschulen statt, was zur Folge hatte, dass die Hochschulen, wo der Unterricht nach der Wende zugelassen wurde, fast ausschließlich Anfängerstudenten aufnehmen mussten. Heute, fast zwei Jahrzehnte nach der Wende 1989 wird nahezu an jeder Schule über dem Grundschulniveau und auch an vielen Grundschulen Deutsch unterrichtet, manchmal als erste oder - häufiger - als zweite Fremdsprache. Den Vorrang hat natürlich Englisch. Dennoch sollten schätzungsweise 80% aller polnischen Schüler, die das Abitur ablegen, bestimmte Deutschkenntnisse vorweisen.

Das grundlegende Problem im polnischen Bildungssystem besteht darin, dass keine Kontinuität in der Sprachausbildung garantiert wird, weil der Schüler oft die in der Grundschule gelernte Fremdsprache am Gymnasium und Lyzeum nicht weiter vervollkommnen kann - dies ist oft

meist dem Zufall überlassen, besonders in kleineren Städten, wo es nicht so viele Schulen und Klassen zur Auswahl gibt. Diese häufig „unterbrochene" oder „abgebrochene" Sprachbildung ist wohl der wichtigste Grund dafür, dass die Beherrschung der Fremdsprachen, vor allem der „zweiten" Fremdsprachen bei Abiturienten bedauerlicherweise ungenügend ist.

Ein anderer Grund für die schlechten Sprachkenntnisse der Abiturienten ist die Tatsache, dass es für den Fremdsprachen-unterricht an den Schulen zwar Lehrprogramme gibt, diese aber nicht immer systematisch und gründlich realisiert werden. Aus unserer Sicht, also aus der Perspektive der Deutschdozenten an der Hochschule, ist die Leistung und Kompetenz der Lehrer an den Gymnasien und Lyzeen sehr unterschiedlich und lässt manchmal viel zu wünschen übrig. Die Lehrer können zwar fast immer ein Philologiestudium nachweisen, es fehlt ihnen aber oft das moderne methodische Können. Zudem wird ihr Unterricht selten kontrolliert, Hospitationen finden nur bei Lehrern statt, die gerade am Anfang ihres Berufsweges stehen. In den letzten Jahren ist allerdings eine Verbesserung der Situation zu beobachten, es werden moderne Lehrwerke verwendet, und Lehrer nehmen häufiger an Fortbildungsseminaren teil.

Seitdem in Polen vor ein paar Jahren - nach der häufig kritisierten Abiturreform - das sogenannte „neue Abitur" eingeführt worden ist, kann das Abitur auf dem so genannten Grundniveau oder in erweiterter Form abgelegt werden - diese Form und das Ergebnis werden dann bei der Studienbewerbung berücksichtigt. Das Grundstufenabitur in Fremdsprachen sollte etwa dem Niveau A2/B1 entsprechen, das erweiterte Abitur dem Niveau B1+ -B2.

Es genügt dabei, etwa 30% der Aufgaben zu bewältigen, um das Abitur zu bestehen, was logischerweise dazu führt, das diejenigen, die es mit einem so schlechten Ergebnis bestehen, kaum das Niveau A2 vorweisen können, sondern höchstens das Niveau A1. Diese recht niedrig angesetzten Anforderungen an das sprachliche Niveau der Abiturienten können sowohl als Resultat des bestehenden Systems gesehen werden als auch ein Grund für die spezifische Situation des Studienbegleitenden Deutschunterrichts sein.

Diejenigen Studenten, die zuvor ein erweitertes Sprachabitur gewählt haben, wollen vor allem humanistische Fächer studieren. An die Technische Universität kommen demzufolge viel mehr Studenten, die das

Fremdsprachenabitur auf dem niedrigeren Niveau abgelegt haben. Zum großen Teil haben sie für dieses Abitur Englisch gewählt. Viele Schüler wählen beim Abitur die Weltfremdsprache Englisch, weil sie Deutsch erst als zweite Fremdsprache gelernt hatten - infolgedessen sind ihre Deutschkenntnisse (also die der zweiten Fremdsprache) schlechter als die Englischkenntnisse. Zudem sind diese Kenntnisse bei gleicher Zahl absolvierter Unterrichtsstunden sehr unterschiedlich - oft kann nicht einmal das Niveau A1 nachgewiesen werden, so dass die Studenten bei Beginn des Deutschunterrichts an der Hochschule oft angeben, die Sprache nie zuvor gelernt oder erlernt zu haben, weil sie sich ihrer schlechten Sprachkenntnisse bewusst sind. Wir haben es demzufolge an der Technischen Universität massiv mit sogenannten „falschen Anfängern" zu tun und sind gezwungen, vor allem Anfängergruppen zu bilden.

Schüler, die Deutsch in Form des erweiterten Abiturs abgelegt haben, können in der Regel ein höheres Sprachniveau nachweisen, ihre Kompetenzen entsprechen aber oft trotzdem nicht dem, was man von ihnen erwarten sollte. Es fehlt ihnen an kommunikativer Kompetenz, das Gewicht ihrer Sprachkenntnisse liegt zu weit in Richtung rezeptiver Fähigkeiten und theoretischer Grammatikbeherrschung. Dies hat zur Folge, dass die Studenten oft dazu ermutigt werden müssen, an ihre Fähigkeiten zu glauben und sich in Gruppen für Fortgeschrittene einzuschreiben.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass der Unterricht an den Primär- und Sekundärschulen meistens zu wenig kommunikativ- und handlungsbezogen ist; dass trotz positiver Tendenzen immer noch zu wenig auf die konkrete Anwendung der erlernten Strukturen geachtet wird und die Grammatik selbst zu wenig funktional gesehen wird. All diese Tatsachen tragen natürlich dazu bei, dass eine der Aufgaben des DaF-Unterrichts an der Hochschule darin besteht, die genannten Mängel auszugleichen.

2.2 Spezifische Bedingungen und Probleme des DaF-Unterrichts an polnischen Hochschulen

Wie eben geschildert, haben wir es an der technischen Universität zum großen Teil, also bei 80-85% mit Anfängern oder „falschen" Anfängern - Niveau A1 -zu tun. Daraus ergeben sich gravierende Folgen und Begrenzungen für die Möglichkeiten der kreativen und fördernden Unterrichts-

gestaltung. Hinzu kommen weitere Probleme, die aus der Situation an der Hochschule selbst resultieren. Dazu im Folgenden einige Ausführungen.

Der Fremdsprachenunterricht und somit auch der DaF-Unterricht an polnischen Hochschulen kann nicht einheitlich gestaltet werden. Die polnischen Hochschulen besitzen eine weitgehende Autonomie, was die Lehrprogramme und -inhalte sowie die Stundenzahl für die einzelnen Fächer betrifft, jede einzelne kann diesbezüglich ihre eigenen Entscheidungen treffen. Dieser Grundsatz gilt auch für den Fremdsprachenunterricht. An manchen Hochschulen bestimmt der Rektor bzw. der Senat als Bestimmungsorgan der Hochschule, wie viele Stunden in der gesamten Studienzeit dem Studenten für den Sprachunterricht zur Verfügung stehen. Oft hat der Student dann die Möglichkeit zu entscheiden, welche Sprache er wie lange – also über wie viele Semester lernt (im Rahmen der zur Verfügung stehenden Stundenzahl). An einigen Hochschulen ist eine der Fremdsprachen auf einem festgelegten Niveau zu absolvieren - meistens ist es B1 oder B2. An anderen Hochschulen, so auch an der Technischen Universität Gliwice, bestimmen die Dekane der einzelnen Fakultäten, ob die Studenten in ihrer Fakultät eine oder zwei Fremdsprachen lernen sollen und wie viele Stunden bzw. Semester ihnen dabei zur Verfügung stehen. Wenn die Studenten zwei Fremdsprachen lernen dürfen, sollte die eine auf einem höheren Niveau erlernt werden - es sollte also eine Erweiterung der vorhandenen Sprachkenntnisse erfolgen.

Hiermit komme ich zum grundlegenden, dramatischen Problem des DaF-Unterrichts der letzten Jahre: An vielen Hochschulen wurde die zur Verfügung stehende Stundenzahl kontinuierlich oder auch radikal verkürzt. Gründe dafür sind meistens Sparmaßnahmen der Fakultäten oder auch die Überzeugung, es sei doch Angelegenheit des Studenten selbst, ob und wie er eine Fremdsprache erlerne, da es nur ein Zusatzfach sei. Diese kurzsichtige Überzeugung, die das Sprachenlernen ohne jeden Kontext der Gesamtausbildung des Studenten oder auch seiner sozialen Lage sieht, teilen zum Glück nicht alle Entscheidungsträger. Die Dozenten können nur immer wieder versuchen (und tun es auch), den Senat und andere Gremien von dem Sinn und auch von der Notwendigkeit des Fremdsprachenunterrichts – auch des der zweiten Fremdsprachen - und der hohen Qualität dieses Unterrichts an unserer Hochschule zu überzeugen. Die Tatsachen sehen aber so aus: Unsere Studenten dürfen meistens nur noch zwei oder drei , höchstens vier Semester lang Deutsch

lernen, wobei sie 30 Stunden pro Semester haben. Nur an der Fakultät Verwaltung haben die Studenten zum Teil noch mehr Sprachunterricht.

Diese Voraussetzungen und die Festlegung dieser Einschränkungen können einen negativen Einfluss auf die Motivation der Studenten haben – viele meinen resigniert, in der Schulzeit nichts Nützliches gelernt zu haben und jetzt, an der Hochschule, in der kurzen Zeit auch nicht wirklich etwas lernen zu können. Wir sind vom Gegenteil überzeugt und versuchen, diese schwierige Situation auf verschiedene Weise zu meistern. Es gelingt uns auch zunehmend, bei den Studenten wirkliches Interesse für den Sprachunterricht zu wecken. Darauf werde ich im Folgenden noch zurückkommen.

Eine andere Erscheinung, die in den letzten Jahren eine große Rolle für die Deutschlehrer spielte, nachdem in den 90-er Jahren ein bisher unvergleichbar hohes Interesse an der deutschen Sprache verzeichnet worden war, war eine Interessensverlagerung im Bereich der Sprachen: Man kann es auch eine „Mode" nennen, doch Tatsache ist, dass die Studenten begannen, sich in den letzten Jahren zunehmend für das Spanische und Italienische zu interessieren. Viele von ihnen unternehmen touristische Reisen in die Länder Südeuropas. Es hat deshalb eine gewisse Verdrängung des Deutschen stattgefunden – Deutsch dominiert zwar immer noch unter den zweiten Fremdsprachen, aber nicht mehr so deutlich wie vor einigen Jahren. Das Englische nimmt unter den Fremdsprachen selbstverständlich weiterhin den ersten Platz ein und gewinnt seit einigen Jahren weiter an Bedeutung, auch deshalb, weil Großbritannien und Irland ihre Arbeitsmärkte für Polen geöffnet haben.

All die genannten Ursachen bewirken, dass Nachfrage, Angebot und Konkurrenz auch in unserer Hochschulwelt eine zunehmende Rolle spielen. Wir müssen ganz selbstverständlich einen gut organisierten Deutschunterricht auf einem konstant hohen Niveau anbieten, um die Studenten bei ihrer Wahl gerade auf die deutsche Sprache aufmerksam zu machen. Grobe Fehler und Nachlässigkeit kann man sich nicht leisten, der gute Ruf der Dozententeams bedarf einer jahrelangen Arbeit.

Wie zu sehen ist, nehmen also verschiedene Faktoren Einfluss darauf, wie der Deutschunterricht an der Technischen Universität gestaltet wird. Die wichtigsten Aspekte sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden:

- die neue wirtschaftlich-politische Lage Polens und die dadurch entstandenen neuen Perspektiven und Anforderungen,
- das uneinheitliche Niveau des Deutschunterrichts an den Primar- und Sekundarschulen
- die internen Probleme oder Richtlinien der Hochschulen, darunter die Kürzung der Stundenzahlen für Fremdsprachen.

Der letzte Aspekt - die geringe Stundenzahl - zwingt uns dazu, den Unterricht umzugestalten, eine Auswahl in Bezug auf die Thematik zu treffen, genau zu überlegen, was für uns in der kurzen Zeit erreichbar ist und in welchem Verhältnis dies zu den von unseren Studenten geforderten Kenntnissen steht.

Nachfolgend möchte ich die Wege und Maßnahmen zeigen, die uns in der gegebenen Situation helfen, den Unterricht optimal zu gestalten und mit denen wir versuchen, auch außerhalb des Unterrichts das Interesse an der deutschen Sprache zu wecken.

3. Das Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache als wirksames Instrument bei der Gestaltung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts

3.1 Zur Entstehung und Zweckmäßigkeit des Curriculums

Wichtigstes und erstrangiges Ziel des (vom Goethe-Institut und der Robert Bosch Stiftung geförderten) Projekts „Studienbegleitender Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten“ in zunächst Polen, Tschechien, der Slowakei, dann auch in anderen Ländern Südosteuropas ist, „den in vielen mittel- und osteuropäischen Ländern obligatorischen Fremdsprachenunterricht und damit den Deutschunterricht als Wahlpflichtfach aller Studierenden aller Fachrichtungen zu unterstützen und langfristig zu sichern“(http://www.goethe.de/krakau). Das Projekt ist eine Antwort auf die Notwendigkeit, den Studienbegleitenden Deutschunterricht zu fördern und seine Bedeutung zu unterstreichen, sowie Schritte zu einer gewissen Vereinheitlichung und Standardisierung dieses Unterrichts in den teilhabenden Ländern anzustreben. Den Dozentinnen und Dozenten, die diesen Unterricht erteilen und weder Schullehrer noch wissenschaftlich tätige Germanisten sind, sollten Möglichkeiten einer gezielten Fortbildung gegeben werden.

Als eines der Ergebnisse des Projekts entstand Ende der 90-ger Jahre das erste *Curriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten.* Es ist als Vorschlag und Sammlung von Rahmenbedingungen sowie Hilfe und Grundlage für die Planung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts gedacht, der in der veränderten inneren und internationalen Lage Polens völlig neuen Anforderungen gerecht werden sollte. Das Curriculum wurde von einer Gruppe von Dozenten und Dozentinnen entwickelt sowie in Tandemarbeit an den Hochschulen erprobt. Die Projektleitung hatten Fr. Dorothea Lévy-Hillerich , H. Ulrich Spät, und H. Dr. Knut Nocke, Gleichzeitig entstand die tschechisch-slowakische Version des Curriculums.

Die zweite, vor allem im Bereich Beurteilung und Bewertung aktualisierte Ausgabe des Curriculums (Leitung: Monika Rauen, Renata Karjewska-Markiewiecz, Dorothea Lévy-Hillerich) wurde 2006 für alle beteiligten Länder herausgegeben: Sie stellt erneut eine Antwort auf die wachsende Internationalisierung in der Kommunikation dar und enthält auch eine Reihe von flexibel nutzbaren Anhängen und ein ausführliches Glossar zu Didaktik und Methodik der Fremdsprachen.

Das Curriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht bildet ein Reservoir an Richtlinien für die moderne Gestaltung dieses Unterrichts. Es versteht sich als Vorschlag für die optimale Gestaltung des Fremdsprachunterrichts in der neuen europäischen Konstellation, der den Studenten gewisse durchaus definierbare, wenn auch veränderliche Aufgaben in Bezug auf Sprachkenntnisse stellt. Es zeigt Wege, um Studierenden europäisch vergleichbare Deutschkenntnisse und berufsübergreifender Qualifikationen zu vermitteln, berücksichtigt dabei die Richtlinien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und der Bologna-Erklärung. Weiterhin soll es bei er Planung des hochschulspezifischen Deutschunterrichts helfen, in dem der Student sowohl allgemeinsprachliche als auch fachspezifische Kompetenzen erwerben und mindestens das nächstliegende Sprachniveau erreichen soll. Da das Curriculum den Lehrenden Richtlinien gibt, aber vor allem vielfältige Instrumente für den Deutschunterricht liefert, lässt es viel Raum bei der Anwendung, erlaubt eine große Flexibilität und Auswahl bei der Anwendung und Nutzung seiner Vorgaben. Es können also verschiedene Aspekte herausgegriffen werden und je nach Bedarf eingesetzt werden. Die schon genannten Anhänge enthalten Beispiele, Hinweise, Raster, Listen und Zusammenstel-

lungen zu vielen Aspekten des Deutschunterrichts und des Spracherwerbsprozesses allgemein, z.B.:

- Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen,
- Merkmale der berufsbezogenen Sprache
- Textsorten
- Zielaktivitäten
- Unterrichtsskizzen
- Lernstrategien
- Sozialformen
- Mikro- und Makromethoden
- hochschuladäquate Deskriptoren
- Bewertungskriterien.

Diese und andere Anhänge stellen für den Lehrer eine große Anzahl von Hilfen zur Unterrichtsgestaltung dar. Sie tragen dazu bei, in der Vielfalt der Möglichkeiten und der zur Verfügung stehenden Mittel eine gewisse Transparenz und optimale Wege für konkrete Lernen zu finden und mit ihnen unter den bekanntlich bestehenden Begrenzungen und Schwierigkeiten einen gut fokussierten Unterricht zu führen.

3.2 Aufbau des Curriculums

Das Rahmencurriculum enthält folgende Teilaspekte:

- Prinzipien
- Ziele
- Inhalte
- Methoden
- Beurteilung und Bewertung.

Als Prinzipien sollen methodisch-didaktische Grundsätze verstanden werden, die dann ihrerseits Richtlinien für die Ziele und Inhalte sind. Die wichtigsten Prinzipien beim Studienbegleitenden Deutsch-unterricht sind:

- *Kommunikation- und Handlungsorientierung,* was bedeutet, dass der Unterrichtsschwerpunkt auf dem Erwerb von Fertigkeiten und Qualifikationen liegt, die es dem Studierenden ermöglichen, im Studium und Beruf eine erfolgreiche Kommunikation herzustellen

- *Lernerorientierung,* wonach der Studierende mit all seinen Erfahrungen, Interessen, Eignungen, Zielen, Wünschen usw. im Zentrum des Unterrichtsprozesses steht und den Unterricht aktiv mitgestaltet, so dass der Lehrende nicht als Mentor, sondern als Partner und Berater dasteht
- *Interkulturelle Kompetenz*, anders gesagt eine Sensibilisierung für Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Sprache und Kultur des eigenen und des anderen Landes sowie den Abbau der Vorurteile und Klischees
- *Berufs- und Fachorientierung*, damit der Hochschulabsolvent Fachwissen und Fachkönnen sowie fachübergreifende Kompetenzen besitzt, die es ihm ermöglichen, im Laufe seines Arbeitsverlaufs verschiedene Aufgaben zu meistern, wie z.B. Zusammenhänge erkennen, selbständig und im Team arbeiten, Entscheidungen treffen und erklären können
- Entfaltung der *Lernerautonomie*, wobei sich der Lernende bestimmter Lerntechniken und Methoden bewusst ist, die er beherrscht und die er im weiteren, selbstständigen Lernprozess anwenden und ausbauen kann.

Zu den *Hauptzielen* des Curriculums, die sich aus den Prinzipien ergeben, gehören:

- die Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit in allgemeinsprachlichen und beruflichen Situationen
- die Sensibilisierung für eine Eigenverantwortung und Mitgestaltung des Lernprozesses;
- die interkulturelle Kompetenz
- das vernetzende Denken im Sprachenlernen, also das Erkennen von Zusammenhängen
- die Entwicklung der Kompetenz für das ergänzende und selbstständige Weiterlernen.

3.3 Umsetzung des Rahmencurriculums im DaF - Unterricht an der Hochschule – Möglichkeiten und Erfahrungen

Wie schon erwähnt, versteht sich das Curriculum als Vorschlag, Reservoir und Anregung, es ist also flexibel, es kann daraus herausgegriffen werden

und den Bedürfnissen der jeweiligen Hochschule angepasst werden. Da die Arbeits- bzw. Unterrichtsbedingungen an den Hochschulen unterschiedlich sind, sind auch die Unterrichtsziele und die dabei angewendeten Methoden jeweils spezifisch. Das vorliegende konkrete Anwendungsbeispiel der Technischen Universität Gliwice ist also notwendigerweise subjektiv; ähnlich wäre es bei jeder weiteren Hochschule.

Vor Beginn eines neuen Semesters wird im Deutschlehrerteam der Technischen Universität Gliwice eine Sitzung organisiert, in der bestimmte Richtlinien für den Unterricht des bevorstehenden Studienjahres festgelegt werden. Jeder Lehrer besitzt zwar eine gewisse Autonomie, was die Gestaltung des Unterrichts betrifft, aber aus praktischen Gründen ist auch eine gewisse Vereinheitlichung unser Ziel, z.B. weil ein anderer Lehrer vielleicht im nächsten Semester die Gruppe übernehmen muss oder ein Student hinzukommt, der das jeweilige Semester später macht als andere, bzw. etwas wiederholen muss. Darum werden Entscheidungen getroffen, bei denen das Curriculum eine wirksame Hilfe darstellt. Es werden also zunächst Ziele und Inhalte des Unterrichts für verschiedene Profile festgelegt. Während unserer Sitzungen werden die Lehrwerke ausgewählt. Hierbei kommt es immer wieder zu Diskussionen darüber, welche Lehrwerke in unserer Situation, bei den bestehenden Schwierigkeiten optimal sind. Nur scheinbar ist es am einfachsten, einen „Lernweg" für das Profil A1 festzulegen, weil wir es da mit einheitlichen oder fast einheitlichen Anfängergruppen zu tun haben. Weil wir eben so wenige Stunden zur Verfügung haben, stellen wir dann oft in einem größeren Gremium die Frage: Was soll der Student lernen, welche Fertigkeiten sollen wir auswählen - da wir oft nicht einmal im Stande sind, das ganze Profil A1 zu realisieren - und welches Lehrwerk bietet dafür die beste Grundlage.

Es muss an dieser Stelle gesagt werden, dass man an der TU Gliwice seit einigen Jahren übersichtliche Lehrpläne für die einzelnen Lehrwerke besitzt, die selbst erarbeitet worden sind und in denen wir teilweise Schwerpunkte gesetzt haben, was die Unterrichtsinhalte betrifft. Diese Schwerpunkte können und müssen aber jedes Mal modifiziert werden, je nach Unterrichtsdauer- und Intensität. Dann entscheiden wir eben nach dem im Curriculum vorgegebenen Prinzip der Kommunikations- und Handlungsorientierung**,** immer unter Berücksichtigung und dem Bewusstsein der uns gesetzten Grenzen und der Wünsche der Gruppe.

Dementsprechend wählen wir Inhalte, denen der Student am häufigsten in der Praxis und in seinen potentiellen Kontakten mit dem deutschsprachigen Ausland begegnen wird, wie:

- Vorstellung und Kontaktaufnahmen
- Erfragen einfacher Informationen über den Gesprächspartner, die Stadt und das Land
- Beantwortung ähnlicher Fragen, Orientierung in der Stadt und Stadtverkehr
- einfache Gespräche am Arbeitsplatz
- Wohnungssuche
- Befriedigung einfacher Bedürfnisse , wie Essen und Trinken
- Gespräche im Deutschkurs
- Auswahl der Aktivitäten und Vorschläge zur Freizeitgestaltung
- Zahlungen und andere finanzielle Angelegenheiten.

Dabei werden diese Themen so praktisch wie möglich behandelt: So wünscht es sich der Student , denn nur dann hat er überhaupt die Motivation und den Glauben, in der kurzen Zeit etwas zu Nützliches aus dem Unterricht mitzunehmen.

Die Lernerbezogenheit gehört, wie schon erwähnt, auch zu den Grundprinzipien des Curriculums, betont also sowohl die Berücksichtigung der Vorstellungen und Wünsche des Lernenden bezüglich der Gestaltung des Unterrichts und der Inhalte, als auch seine zentrale Stellung im Unterricht. Dies bedeutet u.a., dass der Lerner von der ersten Lektion an ganz selbstverständlich an die Aktivitäten gewöhnt wird.

Besonders bei den fortgeschrittenen Gruppen, von denen wir, wie schon betont, nicht viele bilden können, versuchen wir *das Prinzip der Fachbezogenheit* zu realisieren, und dies auch unter Berücksichtigung der Erwartungen der Studenten.

Berufsbezogener DaF-Unterricht und fachsprachlicher Unterricht haben im Unterschied zu allgemeinsprachlichem Unterricht vor allem einen deutlichen Bezug zu berufsbezogenen Handlungsfeldern. Es muss hier eine sorgfältige Auswahl der Zielgruppen und Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien stattfinden. Auf den höheren Niveaus bieten wir dann unabhängig von den Lehrbüchern, die manchmal schon an sich fachbezogen sind (so z.B. in der Fakultät Verwaltung) Didaktisierungen von Fachtexten an, die wir entweder selbst erarbeiten oder die auf anderen

Wegen entstehen, z.B. in Seminaren. Die Seminare des Goethe-Instituts Krakau sind dabei eine große Unterstützung und geben Anreize für die weitere Arbeit .Im Jahr 2007 hat das Institut ein Seminar zum Thema Didaktisierung von Fachtexten organisiert, dessen Fortführung eine Art Hausaufgabe für die Teilnehmergruppen war: Es wurden Didaktisierungen erarbeitet, die später auf CD-ROM erschienen sind. Eine Reihe von Dozentinnen von der Technischen Universität Krakau hat auch ein Lehrbuch mit Didaktisierungen von technischen Fachtexten herausgegeben.

Ein Einstieg in fachsprachliche Inhalte ist schon auf dem Niveau A1 möglich. Angefangen wird dabei mit einfachen Dialogen, die in geschäftlichen Situationen geführt werden. Die im Niveau A1 zu beherrschenden Strukturen können auch mit fachbezogenen Inhalten und einfachem Wortschatz gefüllt werden, so z.B. bei dem Erfragen, wo sich was im Firmengebäude befindet, welche Angebote es gibt, was im Seminar bevorsteht usw. (u. a. nach dem Lehrwerk Studio d A1).

Außer der Didaktisierungen wird das curriculare *Prinzip der Fachbezogenheit* des Unterrichts noch auf andere Weise realisiert. In Zyklen von 2-3 Doppelstunden entstehen thematische Projekte, die verschiedene Ziele haben: Vorrangig ist die Erschließung und der Einsatz des Fachwortschatzes, so z. B. für Architektur, Bauwesen, Wirtschaft oder Umwelt. Das Ergebnis dieser Projekte, die Fotos oder Zeichnungen mit Texten verbinden, sind beispielsweise Präsentationen, Wandzeitungen, Plakate, Collagen. Während dieser spezifischen Unterrichtsform lernen die Studenten verschiedene, in ihrem späteren Berufsleben nützliche Sprachhandlungen, so z.B. etwas bewerten, vergleichen, beweisen, präsentieren und Zielaktivitäten (mit Anwendung der entsprechenden Redemittel), wie z.B.

- Vorschläge machen
- seine Meinung darlegen und begründen
- ein Problem erläutern und dazu Maßnahmen vorschlagen
- ein Objekt oder Produkt vorstellen, seine Vorteile nennen.

Was den Fachsprachenunterricht betrifft, erfolgte an unserer Hochschule eine Art Spezialisierung. Einige Dozenten haben z.B. ein Zusatzstudium zur Fachsprache der Wirtschaft absolviert, andere haben an fachorientierten Seminaren teilgenommen. Unsere Erfahrungen bezüglich der Durchführung des fachbezogenen Unterrichts zeigen, das hierbei die

sprachlich-methodische Kompetenz des Lehrenden eine besonders große Rolle spielt. Die Fachkompetenz der Studenten ist in dieser spezifischen Situation oft höher als die der Lehrer - es kommt also oft auf ein gelungenes Miteinander im Unterricht an. Je höher das Niveau, desto besser können die Studenten unsere Kompetenz einschätzen und desto kritischer stehen sie ihr gegenüber.

Im DaF-Unterricht an der Hochschule werden Methoden, Arbeitstechniken und Sozialformen verwendet, die in den Anhängen des Curriculum vorgeschlagen werden und von denen wir andererseits wissen, dass sie von den Studenten als motivierend und aktivierend empfunden werden. Bevor ich einige dieser Methoden und Techniken nenne, möchte ich darauf hinweisen, welche *Grundsätze* dabei beachtenswert sind:

- Die kommunikativen Fertigkeiten werden integrativ vermittelt, samt ihrer lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Grundlagen;
- Es wird zwischen dem rezeptiv und dem produktiv beherrschten Wortschatz unterschieden: Produktiv soll nur derjenige Teil beherrscht werden, der dem jeweiligen Niveau entspricht.
- Im Bereich der Grammatik werden diejenigen Strukturen erlernt, die für die Sprachhandlungen notwendig sind. Die Strukturen werden immer situations- und handlungsgebunden gelernt und geübt; wo immer es möglich ist, wird die Grammatik funktional betrachtet. Diese spezifische „Begrenzung" der behandelten Grammatik erleichtert bei der kurzen Dauer des Fremdsprachenunterrichts die Progression.
- Das neue, auch im Curriculum präsente Prinzip der interkulturellen Kompetenz, das Wissen und Können bezüglich des Landes, der Leute, ihrer Gewohnheiten und Umgangsformen, gewinnt an Bedeutung. Es sind Inhalte, die die Studenten interessieren und deren Erschließung motivierend wirkt.
- Der Lerner mit seinen Wünschen, Eigenheiten, seiner ganzen Lerngeschichte und seinen Motivationen steht im Mittelpunkt des Unterrichts und gestaltet ihn mit. Er ist also ein Partner des Lehrers, von dem er beraten wird und der den Lernprozess koordiniert und moderiert.
- Dem Lernenden sollen in Unterricht Lernstrategien zum autonomen Lernen vermittelt werden. Die Bedeutung des autonomen Lernens ist gerade angesichts der kleinen Stundenzahl an der Universität besonders groß und muss dem Studenten immer wieder bewusst

gemacht werden. Er ist mitverantwortlich dafür, dass der Unterricht für alle den größtmöglichen Erfolg bringt.

- Im Unterricht wird, wo immer es geht und nicht motivationshemmend ist, auf die Muttersprache verzichtet.
- Wie schon erwähnt, spielt die Unterrichtsplanung eine Rolle, sowohl die einheitliche Planung im Sinne der Verteilung der Lehrstoffes auf die Semester, als auch die Einhaltung von Unterrichtsphasen, die der Effizienz und Logik im Unterricht dienen, so z.B.: Einstieg, Präsentationsphase, Semantisierung und Übungsphase.
- Die wechselnde Anwendung verschiedener Sozialformen mit den Schwerpunkten Partnerarbeit und Gruppenarbeit dient sowohl der Vertiefung kommunikativer Fähigkeiten, als auch dem Abbau sprachlicher Hemmungen, was sich positiv auf die Motivation der Studenten auswirkt.
- Fehler werden nicht immer und sofort korrigiert, da dies die kommunikative Handlungsfähigkeit stören würde. Häufige Fehler werden analysiert und als Ausgangspunkt für korrigierende Übungen betrachtet
- Es werden verschiedene Medien eingesetzt, um den Unterrichtsverlauf zu unterstützen und verschiedene Lernertypen anzusprechen. Die Anwendung von Multimedien dient auch der Vermittlung einer authentischen Sprache und bereitet auf die spätere Situation im Berufsleben vor. Der Förderung des Hör- und Sehverstehens dienen also Kassetten, CDs, CD-ROMs, Videos, DVDs. Für das Üben von Präsentationstechniken kommen OHP, Pinnwand, Flipchart und PowerPoint zur Anwendung. Vielfältig kann im Unterricht das Internet zum Einsatz kommen. Ein modern ausgestatteter Computerraum gibt uns diese Möglichkeit.

Wir bemüht uns darum, den Studenten den Unterricht als eine Folge sinnvoll ineinandergreifender Phasen begreiflich zu machen , die auch das autonome Lernen beinhalten. Wir halten es für besonders wichtig, nicht auf die Hausaufgaben zu verzichten und auch immer darauf zurückzugreifen, wobei sowohl der behandelte Stoff wiederholt, als auch die selbstständige Leistung der Studenten überprüft und anerkannt wird.

Im Curriculum werden viele traditionelle und neue Unterrichtsmethoden und Techniken erwähnt, die wir als effektiv und motivierend empfinden. Jeder Lehrende muss die Ziele seines Unterrichts definieren und

danach daraus eine Auswahl für die Bedürfnisse seiner Gruppen treffen. Hier einige Reflexionen über die Arbeit mit bewährten Techniken:

- Beim Unterrichtseinstieg erwiesen sich Brainstorming, Fragerunde (Kugellager), Klassenspaziergang, Assoziogramm, Arbeit mit Originalmaterial und Mindmapping als anregend und interessant.
- Beim Texterschließen kommen unterschiedlichste Techniken zur Anwendung, wobei verschiedene Lesestile eingesetzt und Methoden zur Durchbrechung der Monotonie angewendet werden, so z.B. Textgliederung und Lückentexte. Bei der Textarbeit ist es wichtig, interessante und auch unkonventionelle Aufgaben zum Text zu stellen, so z.B. einen „Textplan" schreiben oder einen Text zu Ende schreiben zu lassen, Überschriften für Textfragmente finden zu lassen.
- Verschiedene Lesestile sollen unterschieden und erlernt werden, damit der Student sie in verschiedener Weise in der Praxis nutzen kann, so z.B. selektives Lesen bei Fahrplänen, detailliertes Lesen bei Erschließung und Verarbeitung von Informationen, z.B. in Anzeigen.
- Das Prinzip Lernerbezogenheit wird auch realisiert , indem die zu übenden Strukturen mit Inhalten gefüllt werden, die im täglichen Leben des Lernenden häufig vorkommen und sein Interesse wecken. Es wird z.B. die mühsame Adjektivdeklinationdurch gezielte Übungen trainiert, indem jeder Student seinen Schreibtisch oder seinen Schrankinhalt beschreibt. Es erfolgt dabei eine gewisse emotionale Identifikation mit den angeführten Sachverhalten, so dass dieser Grundsatz selbst bei schwierigen Themen zur Steigerung des Engagements unserer Lernenden führt.
- Ein besonderes Gewicht kommt den berufsorientierten Methoden zu . Dazu gehören z.B. Kommunikationstechniken, Gespräche, Rollenspiele, Versprachlichung und Auswertung von Schaubildern, Brainstorming, Mindmapping, Präsentationstechniken. Bei jedem behandelten Thema werden Zielaktivitäten angestrebt, deren Beherrschung besonders in der Fachsprache relevant ist. Dazu gehören beispielsweise :

  ⇒ Entscheidungen treffen, vorbereiten, begründen

  ⇒ Gespräche einleiten, führen, abschließen usw.

  ⇒ Termine vereinbaren, ändern usw.

  ⇒ Informationen erfragen, geben, aktualisieren usw.

⇒ Vorschläge machen, annehmen , ablehnen usw.
⇒ ein Unternehmen und die Abteilungen präsentieren, Daten erläutern
⇒ eine Bewerbung und einen Lebenslauf verfassen
⇒ Briefe verschiedener Art verfassen, beantworten
⇒ Maßnahmen vorschlagen, erläutern usw

- Da für unsere didaktischen Ziele die kommunikativen Fertigkeiten im Vordergrund stehen, werden oft Frage- und Interviewtechniken angewendet. Wenn dies in fast jeder Unterrichtsstunde passiert, empfinden es die Studenten mit der Zeit als positive Routine, d.h. es macht ihnen keine Angst mehr, damit zu arbeiten und aktiv mitzuwirken. Somit werden ihre Hemmungen bei der Kommunikation abgebaut.
- Bei allen Übungstechniken gilt immer der Grundsatz: Es soll vom Einfachen zum Schwierigeren vorgegangen werden.
- Als Auflockerung und Abwechslung wird im Unterricht öfter mit Originalmaterial gearbeitet, wie Fotos, Eintrittskarten, Fahrkarten, Stadtpläne, Prospekte. Der Einsatz solcher Materialien stärkt erfahrungsgemäß die Motivation der Studenten, durch Vergleiche wird oft der Effekt der Identifikation mit dem Thema hervorgerufen, und so ist der Erfolg des Unterrichts schneller zu erreichen.

3.4 Wege und Maßnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität

An der Technischen Universität Gliwice versucht man, eine immer bessere Qualität des Sprachunterrichts zu sichern; deshalb wird diese Qualität ständig und auf verschiedene Weise kontrolliert:

- Das Germanistenteam unseres Sprachinstituts ist um die Transparenz des Unterrichtssystems bemüht, d.h. jede neue Gruppe wird in das Profilsystem eingeordnet.
- An der Informationstafel unseres Teams sind die wichtigsten Kenntnisse in Form von Kannbeschreibungen ausgehängt, so dass sich jeder Student informieren kann, was er in seinem Profil erlernen wird.
- Die von uns benutzten Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien entsprechen dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, andere Lehrmaterialien diesen als Ergänzung.

- Seit einigen Jahren existiert am Sprachinstitut der TU Gliwice das sogenannte Q-Team, das ständig intensiv daran arbeitet, dass der Unterricht den neuesten europäischen Standards entspricht und sowohl inhaltlich als auch organisatorisch so gut wie möglich ist.
- Dieses Team hat mehrere Fragebögen erarbeitet, die von jedem Dozenten an die Studenten ausgehändigt werden. Darin werden Fragen, sowohl zu den Erwartungen der Studenten als auch zum Unterrichtsverlauf gestellt. Diese Fragebögen werden von dem Q-Team ausgewertet, die Ergebnisse werden bekannt gegeben und von der Leitung des Instituts berücksichtigt, wenn sie ihre Entscheidungen zur Arbeit im neuen Semester trifft. Die Entscheidungen betreffen z. B.: Veränderungen in den Unterrichtsformen, Konsultationsformen und Sprechzeiten, Richtlinien zu Unterrichtsformen, Hospitationen und Bewertungen der Arbeit der einzelnen Dozenten.
- Jeder Dozent am Sprachinstitut unterliegt auch einer regelmäßigen Beurteilung in all seinen Aktivitäten. Nach jedem Studienjahr hat er die Pflicht, einen Bericht über seine Arbeit , die zusätzlichen Aktivitäten und die Fortbildung zu schreiben. Fast alle Dozenten des Germanistenteams haben ein Ergänzungsstudium absolviert, so z.B. zur Nutzung elektronischer Medien im Unterricht oder zum Fachsprachenunterricht. Deshalb existiert
- am Institut inzwischen die schon erwähnte Spezialisierung der Dozenten: An der Fakultät Verwaltung wird auch, wie es das Curriculum vorschreibt, Fachsprache unterrichtet, diesen Unterricht führen diejenigen Dozenten durch, die ein entsprechendes Ergänzungsstudium absolviert haben. Außerdem nehmen unsere Deutschdozenten regelmäßig und aktiv an Fortbildungsseminaren teil, vor allem am Goethe-Institut. Viele Dozenten nehmen auch an Konferenzen teil und leisten ihre Beiträge zu verschiedenen aktuellen Aspekten der Fremdsprachendidaktik, so z.B. kreative Unterrichtsmethoden, Motivation, Multimediaprogramme, autonomes Lernen, Unterrichtsqualität, internationale Zusammenarbeit und Entwicklung gemeinsam erarbeiteter Unterrichtsmaterialien und Programme.

3.5 Aktivitäten zur besseren Information über die deutsche Sprache und Kultur

Wie allgemein festzustellen ist, gibt es auch beim Sprachenlernen gewisse Modeerscheinungen und Trends. Dieser Aspekt sei hier erwähnt, da er im Kontext des gelungenen und optimalen Unterrichts wichtig erscheint. Die aktuellen Trends bekommt man an der Hochschule deutlich zu spüren .Während in den 90-er Jahren der Deutschunterricht sehr gefragt war und es in den Sprachenschulen kaum noch freie Plätze gab, ist seit einigen Jahren ein Trend zum Spanischen, Italienischen und erneut zum Russischen zu beobachten. Dies bedeutet zwar keine völlige Abwendung vom Deutschen, ließ aber doch die Anzahl der Deutschlernenden deutlich sinken. Welche Wege versucht man zu gehen, außer den Bemühungen um die Qualität des Unterrichts, mit dem Ziel, das Interesse erneut zu wecken? Es gibt nicht viele Wege, aber unsere Versuche laufen in folgende Richtungen:

- Im Unterricht ist gemäß der Richtlinien des Curriculums der Aspekt der interkulturellen Kompetenz eine der Prioritäten. Unterrichtsinhalte, die mehr Kenntnisse über das Land mit seinen Besonderheiten, die Leute, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bieten, wecken großes Interesse der Studenten, fördern das emotionale Engagement, regen zur Diskussionen an und helfen, Klischees und Vorurteile abzubauen. Kurz gesagt: Was einem nicht mehr so fremd erscheint, dem begegnet man ohne Angst und mit mehr Sympathie.
- Außerhalb des Unterrichts bieten wir den Studenten Möglichkeiten, sich im Bereich der deutschen Sprache und Kultur zu informieren und auch zu engagieren:
- Es gibt eine regelmäßig wechselnde Informationstafel und Wandzeitung, wo die Studenten vieles zur Geographie, Kultur, Sprache usw. herauslesen können. Einige Tafeln wurden auch schon von Studentengruppen, die im Unterricht eigene Projekte entwickelt haben, selbst gestaltet, wobei der Aspekt der Fachbezogenheit mitberücksichtigt worden ist .
- Jährlich wird von dem Germanistenteam unseres Sprachinstituts die Landesolympiade der Deutschen Sprache für Studenten Technischer Hochschulen organisiert. Daran nehmen Hunderte von Studenten aus

ganz Polen teil. Die in der Olympiade geprüften Inhalte und Kompetenzen sind in steigendem Maße technisch und fachlich orientiert, der Wettbewerb selbst soll eine Anregung für die Studenten und eine Art Werbung für Deutsch darstellen.

- Im Rahmen der von unserem Institut organisierten Konferenzen gibt es jedes Mal eine starke Deutschsektion, in der aktuelle Probleme und konkrete Unterrichtsvorschläge für die Didaktik Deutsch als Fremdsprache zur Sprache kommen und in Form von Referaten oder Workshops dargestellt werden.
- Die Dozenten haben vor, in den nächsten Semestern regelmäßige Veranstaltungen zur Kultur und Sprache verschiedener Länder zu organisieren, wie Vorträge, Leseabende, Diavorträge, Filme.
- Im Ausstellungszentrum unserer Universität finden auch Ausstellungen statt, die dank der Zusammenarbeit unserer Dozenten mit dem Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit in Gliwice gezeigt werden konnten, so z.B. eine Ausstellung über schlesische Fußballspieler in der Polnischen und deutschen Nationalmannschaft. Das weckt das Interesse unserer Studenten und wird auch in den Unterricht einbezogen.
- Das Germanistenteam unserer Hochschule schließt gerade die Arbeit an einem Konferenzführer für polnische Wissenschaftler ab, die an Konferenzen in deutschsprachigen Ländern teilnehmen und Referate auf Deutsch halten. Das Werk soll nützliche und für die Sprache des wissenschaftlichen Vortrags typische Redemittel enthalten.

Schlusswort

Die Aktivitäten und Bemühungen der Dozenten des Sprachinstituts der Schlesischen Technischen Universität, sowohl bezüglich der Gestaltung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts als auch außerhalb des Unterrichts haben bei den Lernern eine positive Resonanz erreicht. Die Studenten schätzen die Professionalität der Dozenten und sind zunehmend an einem effektiven, abwechslungsreichen Unterricht interessiert, der sie ihren Zielen näher bringt, indem er ihnen die bestmögliche Kompetenzen vermittelt. Wir sind daher zuversichtlich und hoffen, dass all die genannten Vorschläge und Angebote von Studenten und Wissenschaftlern weiterhin als qualitative Verbesserung, aber auch Anregung und Abwechs-

lung im Lernprozess verstanden werden und nicht nur der Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse diesen, sondern auch als Vorbereitung auf die Kontakte mit deutschsprachigen Nachbarn sowie der Einstimmung zur Selbstfindung in der neuen europäischen Wirklichkeit dienen.

BIBLIOGRAPHIE

GĘBAL, PRZEMYSŁAW, KOŁSUT, SŁAWOMIRA, 2004. *Zusammen in Europa*, Warszawa: Poltext.

GERNGROSS, G., KRENN, W., PUCHTA, H., 2000. *Grammatik kreativ*, Berlin: Langenscheidt.

GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L. (Hgg), 2002 und 2005. *Profile deutsch* und *Profile deutsch 2.0*, Berlin: Langenscheidt.

HÖFFGEN, A., 1996. *Deutsch für den Beruf*, Ismaning: Verlag für Deutsch.

EUROPARAT, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, 2001, Straßburg und Berlin: Langenscheidt.

KOMOROWSKA, H., 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WsiP.

KRENN, W., 2002. „Grammatik und Motivation – ein Widerspruch?" In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26, S. 34-39

LÉVY-HILLERICH, D., 2002a. *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekunderstufe II*, Leonardo-Projekt, 1/97/1/29279/PI/ III.1.a.CON, abzurufen unter: http://www.goethe.de/beruf.

LÉVY-HILLERICH, D., 2002b. *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache in in der Sekundarstufe II*, Leonardo-Projekt, 1/97/1/29279/PI/ III.1.a.CON, abzurufen unter: http://www.goethe.de/beruf.

LÉVY-HILLERICH, D.; KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. (Hg), 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben.* Plzeň: Goethe-Institut - Fraus,

LÉVY-HILLERICH, D.; SERENA, S., 2006. Erfassung fachübergreifender, fachlicher und beruflicher Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum. Aus: Pavlovova - Mihokova (ed.) *Zbornik z medzinarodnej konferencie, S cudzimi jazykmi v Europe zit - pracovat - studovat Mit Fremdsprachen in Europa leben - arbeiten - studieren Live - work - study with foreign languages in Europe* , Kosice : Technicka univerzita v Kosiciach.

PFEIFFER, W., 2001. *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Wagros: Poznań

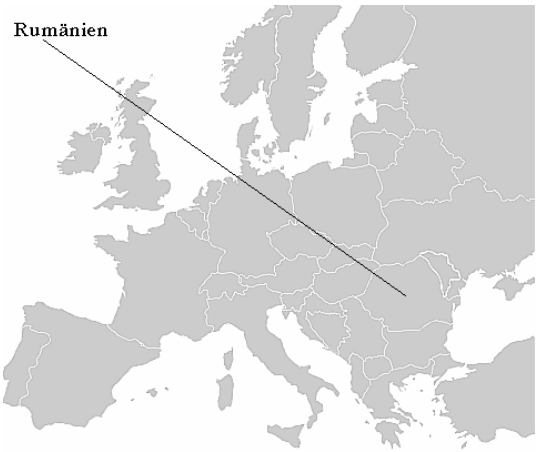
RAHMENCURRICULUM FÜR FREMDSPRACHENLEKTORATE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AN POLNISCHEN HOCHSCHULEN UND UNIVERSITÄTEN, 2000, Warschau: Goethe-Institut

RAHMENCURRICULUM FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IM STUDIENBEGLEITENDEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN UNIVERSITÄTEN UND HOCHSCHULEN IN POLEN, IN DER SLOWAKEI UND IN TSCHECHIEN, 2006. Krakau: Goethe-Institut

WICKE, R., 2000. *Aktive Schüler lernen besser*, München: Klett Edition Deutsch.

ZAWADZKA, E., 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian,* Kraków: Impuls

RUMÄNIEN



Studienbegleitender Deutschunterricht in Rumänien: Umfeld, Projekte und Aussichten

Speranţa Stănescu

Universität Bucureşti

Der studienbegleitende Deutschunterricht (SDU) hat in Rumänien die Hochschulreform nach der Wende zu seinem Nachteil erlebt. Die universitäre Autonomie und der zentral vom Ministerium für Bildung und Forschung in Zügeln gehaltene Bologna-Prozess haben zu seiner Positionierung unter die komplementären Wahlfächer und zur Reduzierung der für ihn vorgesehenen Stundenzahlen geführt. Die wechselnden Umstände setzten auch der Erstellung eines Rahmencurriculums Grenzen.

L'insegnamento del tedesco in università (SDU) in Romania è risultato svantaggiato dalla riforma dell'università seguita alla caduta del Muro. L'autonomia universitaria e il processo di Bologna tenuti saldamente in mano a livello centrale dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, hanno fatto sì che il tedesco finisse tra le materie opzionali complementari e che ne venisse ridotto considerevolmente il numero di ore di insegnamento. La situazione in continuo mutamento pone anche dei limiti allo sviluppo di un Curriculum quadro.

The SDU (Teaching German as a Foreign Language within non-philological studies) was put at a disadvantage in Romania by the higher education reform which took place after 1989. The autonomy of the universities to make decisions on academic and financial matters and the limits on the Bologna Process imposed by the Ministry of Education and Research have led to it being considered as an optional discipline and to reductions in the number of classes attributed to it. This changing situation has also restricted the elaboration of a core curriculum.

1. Sachlich

In diesem Beitrag soll es um den studienbegleitenden Deutschunterricht in Rumänien gehen. Die jetzige Sachlage lässt sich in wenigen Sätzen beschreiben:

1) Entsprechend seiner gängigen Definition, findet der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht (SbFSU) und also auch der studienbegleitende Deutschunterricht (SbDU) in Rumänien an nichtphilologischen Fakultäten verschiedener Hochschuleinrichtungen statt.[1]
2) Nachdem die „Bologna-Studienstruktur" obligatorisch in das rumänische Hochschulsystem eingeführt wurde,[2] steht der SbFSU etwa neben dem Fach Sport bei den „komplementären" Wahlfächern, für die meist entweder kein oder nur ein Credit vergeben wird.[3]

---

[1] Ein Überblick zu Deutsch im rumänischen Hochschulbereich:

Deutsch als Studienobjekt oder als Unterrichtssprache im nichtphilologischen Fach

Germanistik/Philologie: Haupt- und Nebenfach zu einer anderen Sprache

berufsorientierte Studiengänge in der Germanistik: Abteilungen für Übersetzer und Dolmetscher, Angewandte moderne Fremdsprachen mit jeweils zwei Fremdsprachen (eine davon Deutsch)

natur-, ingenieur- sowie wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge in deutscher Sprache (Deutsch als Unterrichtssprache für rumänische Studenten)

dritte Wahlfremdsprache in der Philologie**

*Deutsch studienbegleitend (SbDU): obligatorisches „komplementäres" Wahlfach alternativ zu Englisch, Französisch u.a. im nichtphilologischen Hochschulunterricht

bei den Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften an den Universitäten z.B. Geschichte, Jura, Biologie, Chemie etc.

in der Medizin

an Hochschulen für Agronomie

an ingenier- und wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen

an Hochschulen für Verwaltungswesen z.B. Archivistik, Polizeiakademie etc.

In den stark berufsorientierten Profilen ist die Fachsprache Schwerpunkt der Lehre.

* Soweit es in der jeweiligen Fakultät keinen eigenen „Lehrstuhl für Fremdsprachen" gibt, werden diese Stunden - aufgrund eines Vertrags zwischen dieser und einer philologischen Fakultät - übernommen und normiert von den Germanistiklehrstühlen oder von den Lehrstühlen für moderne angewandte Sprachen. Sie gehen aber nur begrenzt in die festen Deputate dieser Lehrstühle ein. Das ist deshalb so, weil die „Bestellungen" von den Nichtphilologen ungewiss und zahlenmäßig schwankend sind, daher von Jahr zu Jahr neu bestätigt werden müssen. Die Lehrkräfte übernehmen diese Stunden im

Auftrag und werden nach der Anzahl der gehaltenen Stunden bezahlt.

** gehört zu den „komplementären" Fächern. s. Fußnote 3.

[2] *Gesetz nr. 288/2004 zur Organisierung des universitären Studiums*

[3] Das ist ein Anzahl von Fächern aus anderen Bereichen als dem eigentlichen Ausbildungsbereich, zu dem sie ergänzend hinzutreten. Von diesen Fächern ist eines obligatorisch zu belegen. Die Anzahl der Credits kann hierfür schwanken, was von der unterschiedlichen

3) Aufgrund einer ministeriellen Regelung ist die Kenntnis einer Fremdsprache für die Zulassung zur nichtphilologischen Lizenziatsprüfung[4] obligatorisch. Die fremdsprachliche Kompetenz wird aufgrund eines Testes mit einem anschließend verliehenen „Certificat de competență lingvistică" (‚Zeugnis für die sprachliche Kompetenz') bestätigt. Für das Zeugnis gibt es wie für den Test selbst keine Standardform, so dass Kompetenzniveaus für die vier Fertigkeiten nicht notwendig einzeln angegeben werden. Der Beleg kann an der eigenen Hochschuleinrichtung im Anschluss an den Seminarbesuch erworben werden, jedoch auch beim Goethe-Institut oder bei Büros von Hochschulen/Fremdsprachenfakultäten, die im Hinblick auf die Vergabe solcher Zeugnisse geschaffen und akreditiert wurden. Der vorangehende Besuch der Fremdsprachenseminare ist nicht obligatorisch, es reichen auch auf anderen Wegen erworbene Sprachkompetenzen. Die Fremdsprachenhürde besteht dann in anderer Form weiter für die Absolventen, die einen Masterstudiengang in Erwägung ziehen: sie müssen eine Fremdsprache auf mindestens Stufe B2/C1 beherrschen.[5]
4) Für den SbFSU/SbDU sind unterschiedlich viele Wochenstunden (maximal 2) und zwischen 2-4 Semester vorgesehen. Das ist auf die von der universitären Autonomie gegebenen Spielräume in der Gestaltung der Curricula zurückzuführen, denn bei der durch das Gesetz 2004 erzwungenen Kürzung der bisherigen Studiendauer von 4 auf 3 Jahre[6] geht diese auf Kosten der fachlich „nebensächlichen/komplementären" Fächer.
5) Bei den genannten Vorgaben ist es verständlich, dass die Entscheidung für einen SbFSU bei den Studenten von Kriterien abhängt, die im Bereich der minimalen „Verkomplizierung des Lebens" und des größtmöglichen Zeitgewinns für andere Fächer liegen. Hinzu kommt das Kriterium der ggf. aus dem Lyzeum[7] bestehenden besseren

---

Verteilung der 30 Semester-Credits abhängt, die sich aufgrund der universitären Autonomie ergibt.

[4] „Lizenziat" ist die rumänische Bezeichnung für die erste Studienstufe, entsprechend dem dreijährigen „Bachelor" im Bologna-Konzept.

[5] Die Kenntnis einer internationalen Verkehrssprache ist später auch beim Doktorat für dasselbe Niveau zu zertifizieren.

[6] Das ist so etwas vereinfacht dargestellt. Es gibt Unterschiede in der Studiendauer für Medizin, Architektur und einigen anderen Fachrichtungen.

[7] „Lyzeum" ist die rumänische Bezeichnung für das deutsche „Gymnasium", d.h. die Klassen 9-12, an deren Ende das rumänische „Bakkalaureat", d.h. die „Matura" steht.

Kenntnis der einen oder anderen Fremdsprache. Hier hat Englisch absoluten Vorrang. Als „schwere" Sprache zieht Deutsch den Kürzeren.

6) Das Kompetenzniveau der Studenten, die sich für Deutsch ententscheiden, ist überaus heterogen und reicht von A0/A1 bis C1/C2. Gearbeitet wird daher in den Seminaren meist mit den „Anfängern", und die „Fortgeschrittenen" kommen direkt zum Test. Bei den Anfängern wird mit einem bereits existierenden „leichten" Lehrwerk, jedoch meist mit selbst erarbeiteten Handouts unterrichtet, um aus der geringen Wochenstundenzahl das Beste zu machen.
7) Ein zentrales Curriculum für den SbFSU bzw. SbDU kann es unter diesen Umständen nicht geben. Die Formulierung eines landesweiten, zentral statuierten und damit einheitlichen Ziels im Bereich der kommunikativen Kompetenz und einer entsprechenden Lehrmethode führt zum Risiko ihrer Uneinhaltbarkeit. Jeder Lehrstuhl, eher sogar jede Lehrkraft passt sich flexibel an die Gruppe an, die unter als „glücklich" gepriesenen Umständen zustandekommt. Abhängig von der wirkenden Lehrkraft ist dann auch der Lehrstil mal traditionell, mal kommunikativ, mal methodisch eklektisch. Gute Absichten sind aber stets vorhanden.

2. Erwünscht

2.1 Scheinbare Autonomie

Bei dem Auf und Ab der Jahre nach der „Revolution" von 1989 gab es viele Versuche – nicht nur im Unterrichtswesen, um das allein es aber hier gehen soll - mit dem Alten zu brechen. Das Neue und dort auch Moderne aus dem Westen machte sich langsam, nicht selten verwirrend und nicht immer konstruktiv Platz.

Für das rumänische Unterrichtssystem gab es in jenen Jahren mindestens drei grundlegende Ereignisse: 1995 das Unterrichtsgesetz, 1997 die Satzung für das Lehrpersonal und 1999 die Unterzeichnung des Bologna-Abkommens durch den damaligen Bildungsminister. Im Anschluss an den letzten Akt wurde eine „Nationale Kommission zur Erstellung von Rahmencurricula" gegründet, die ein einheitliches Modell für die Bildungswege und Rahmencurricula für alle Schulniveaus aufstellte. Auf dieser Grundlage entstanden vorerst für den präuniversitären Unterricht an

die einzelnen Lehrdomänen angepasste Curricula. Die Hochschule hinkte nach, die Curricula entstanden generell spät nach 2004 und dann stets verbesserungsbedürftig. Jetzt erst, nach dem ersten abgeschlossenen Bologna-Studiengang werden sie neu und quasi definitiv, jedoch immer noch verschieden in den einzelnen Universitäten verfasst. Vom Ministerium für Bildung und Forschung gibt es Vorschriften, was die Anzahl der Semesterwochen, der Wochenstunden, der Credits betrifft, und über die Finanzierung, die hohe Rechnerqualitäten bei den Dekanaten und Rektoraten verlangt, wird weiterer Druck ausgeübt. Die universitäre Autonomie spielt sich in diesen Grenzen ab, führt dennoch nicht selten zu unvereinbaren Differenzen.

2.2 Gemeinsamkeiten in der Vielfalt

Der Begriff „fachübergreifende Schlüsselkompetenzen" nahm in dieser Zeitspanne Oberhand, erweckte Hoffnungen wie Verwirrung und setzte Versuche einer inhaltlichen und methodischen Erneuerung des Unterrichts in Gang. Bekanntlich war Rumänien kein Einzelfall.

Curriculum war nach der Wende das neue Wort für *Lehrplan*. Doch kamen neue Prinzipien, Zielvorstellungen und Methoden auf, als Folge der neu vordringenden Mentalitäten. Sie stehen hier im Überblick und gelten mit einigen spezifischen Präzisierungen auch für den SbFSU/ SbDU.

A. Prinzipien
   1.1 Kommunikations- und Handlungsorientierung
   1.2 Lernerorientierung
   1.3 Lernerautonomie (Bewusstheit beim Lerner)
   1.4 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
   1.5 Fach-und Berufsbezogenheit
   1.6 Methodenvielfalt
B. Zielkompetenzen
   2.1. Fachkompetenz
   2.2. Methodenkompetenz
   2.3. Sozialkompetenz
   2.4. Personale Kompetenz
   2.5. Interkulturelle Kompetenz
C. Gestaltung des Unterrichts
   3.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze

3.1.1 Präzise Rollen des Lehrenden bzw. Lernenden
3.1.2 Autonomes Lernen
3.1.3 Bewusstmachendes Lernen
3.1.4 Lebenslanges Lernen
3.2 Handlungsorientierte Methoden
3.3 Wege zu den oben genannten Zielkompetenzen durch (auch fach)spezifisches Training
D. Präzise kriteriengestützte Leistungsevaluation

Trotz der universitären Autonomie, die durch das 1995 erlassene Gesetz postuliert wurde, blieb man aber bei der nicht zu letzt finanziell begründeten und also bindenden zentralisierten Koordinierung durch das Ministerium für Bildung und Forschung, wo sich mit jedem neuen Minister das ursprünglich kohärente und im Großen und Ganzen begrüßenswerte Konzept schwindelerregend durch neue Erlasse und Regelungen änderte. Die gesetzliche Durchsetzung des nicht selten und nicht wenig in Frage gestellten Bologna-Prozesses wurde daher nicht gebührend vorbereitet, und das Gesetz 288/2004 überraschte eher, als dass dadurch ein bis dahin reibungslos konstruktiv stattgefundener Prozess Erfolg gehabt hätte.

Viele Projekte, zu denen auch das eines Rahmencurriculums für den SbDU gehört (w.u. 3), blieben gegenstandslos durch die zahlreichen, unter dem Druck der Ereignisse getroffenen eigenen verwaltungstechnischen Lösungen der scheinbar autonomen Universitäten und anderen Hochschuleinrichtungen. Der Bologna-Prozess wurde eher als eine Reform der Struktur und nicht als eine der Lehre aufgenommen. Es galten rein rechnerische Überlegungen, um trotz der Kürzung der Studiendauer nicht auf Vorlesungen und Seminare zu verzichten und dadurch Deputate streichen zu müssen und Studenten zu verlieren. Der Weg bis hin zu einem konzepttreuen, nutzenbringenden Umdenken der Inhalte und Methoden erwies sich als schwierig und viel Unruhe stiftend.

3. Erlebt

3.1 Informationspannen

Man sollte meinen, dass die Informationsvermittlung im 21. Jahrhundert leicht vonstatten geht und auch nutzbar wird. Das ist im Falle des Pro-

jektes zu einem Rahmencurriculum für den SbDU in Rumänien nicht ganz so gewesen.

Erst als 2003 das Goethe-Institut Bukarest mit dem Vorschlag der Erstellung eines solchen Rahmencurriculums kam, erreichte manchen von uns (allem Anschein nach auch das Goethe-Institut) die Information, dass es bereits ein solches Projekt gebe, das, seit 2001 vom DAAD finanziert, am Politechnikum Timişoara/Temeswar in Stadium der Abschlussredaktion eines Entwurfes stehe (Becker/ Schwägerl 2004).[8] Man blieb aber dabei, auch im Goethe-Institut ein solches Projekt vorerst für ein Jahr mit Geldern aus dem Stabilitätspakt zu beginnen. Uwe Lehners, der damalige Leiter der Sprachabteilung, übernahm die finanziellen und institutionellen Aspekte der Organisierung, Prof. Dr. Speranţa Stănescu vom Germanistiklehrstuhl der Universität Bukarest die inhaltliche Koordination. Es gab ein Projektteam von 22 Hochschullehrern aus dem ganzen Land, es fanden 4 Begegnungen statt, an denen gelegentlich auch Lektoren aus dem deutschsprachigen sowie Lehrende aus den südosteuropäischen Ausland aktiv teilnahmen. Anlässlich dieser Begegnungen wurden auch thematische Schwerpunkte gesetzt, die der methodisch-didaktischen Fortbildung dienlich sein sollten.

Dieses Bukarester „Goethe-Projekt" von 2004 stand komplementär zu dem bereits existierenden Temeswarer „DAAD-Projekt", sollte es ergänzen und fortsetzen. Beide standen andererseits nicht alleine da, gab es doch noch zwei andere vorangehend begonnene Projekte:

- 1995-2001 ein vom Goethe-Institut und der Bosch-Stiftung gefördertes Projekt für ein „Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate an polnischen Hochschulen und Universitäten" und
- 1999-2002 ein „Rahmencurriculum SbDU an tschechischen und slowakischen Hoschschulen und Universitäten" (Plzen: Fraus 2002)

Zur Bekanntmachung dieser „Vorläufer" wurde vom Goethe-Institut München und der Bosch-Stiftung im Juli/August 2003 in Freiburg ein Fortbildungsseminar für Universitätsdozentinnen und -dozenten im SbDU an Universitäten in Mittel- und Osteuropa und in Italien zum Thema „Curriculumsgestaltung" organisiert. Dort war auch Rumänien vertreten, was die Bewerbung für das Projekt 2004 in Bukarest einleitete. Korrekterweise wurde in Freiburg auch das dem Goethe-Institut unbe-

[8] Einige wenige Kollegen hatten 2001 die Aufforderung von Frau Tanja Becker auf einer Tagung in Sibiu/Hermannstadt nicht überhört und sich dem Projektvorschlag angeschlossen.

kannte Temeswarer, vom DAAD finanzierte Projekt zum ersten Mal vorgestellt.

3.2 Das Beste aus dem Vorhandenen machen

Das 2004 begonnene Bukarester Projekt machte Spass, verlief mit großem Engagement, galt als hervorragende Art des Austausches unter Hochschullehrenden, nicht zuletzt in der Besprechung hochschuldidaktischer Fragen. Leider endete es etwas abrupt. Man hatte gehofft, dass es mindstens 2005 noch eine Fortsetzung geben werde, in der der Schlusstext in einer den wechselnden rumänischen Gegebenheiten angepassten Form redigiert und veröffentlicht und ggf. ein dazu gehörendes Lehrwerk in die Wege geleitet würde. Der ministerielle Segen über die Nationale Kommission für Curricula hätte auf anderen Wegen in anderer Zeit(be)rechnung erbeten werden müssen. Es kam aber ganz anders (s.unten Abschnitt 4).

Bevor wir die Folgegeschichte erfahren, wollen wir in der gebotenen Kürze die beiden rumänischen Projekte miteinander vergleichen. Vieles verbindet sie zu einem Kontinuum. Die verständliche Einschränkung dieses Beitrags zwingt mich zu einer stichwortartigen, jedoch nicht weniger einsichtigen tabellarischen Darstellung des Vergleichs und des Bezuges auf die 2004 in Gang gesetzte Curriculumgestaltung. (s. Abb. 1: Vergleich dreier rumänischer Curriculumvarianten für den SbDU).

3.3 Skepsis

Die veröffentlichte Form des Temeswarer Entwurfes hatte dasselbe Schicksal wie die unveröffentlichte (unfertige) Form des anderen: Zu früh vor ministeriellen Beschlüssen konzipiert und durchgeführt, liegen sie vor, auch wenn das kommunikations- und handlungsorientierte, lernerorientierte, auf Lernerautonomie zielende, interkulturelle und fach- und berufsbezogene Unterrichtskonzept, die Lernziele und –inhalte sowie die Lehr-/Lernmethoden im Sinne ihrer Aktualität unantastbar sind. Eine Generalisierung der Ausgangs- und Zielniveaus und eine „Zwangsauferlegung“ der Übernahme ist jedoch nicht möglich, wie die Sachlage bereits beschrieben wurde (s.o. 1). Das knappe Stundenangebot, der Standort der Materie im Gesamtcurriculum des nichtphilologischen Unterrichts stehen in jeder Hinsicht im Widerspruch zum Anzustrebenden. Hinzu kommt,

dass das Curriculum für den SbDU entsprechend rumänischer Gepflogenheiten mit jenen der anderen Fremdsprachen in Einklang gebracht werden müsste, was, wie bei den anderen Bildungswegen auch, seinerseits in den Grenzen eines von der Nationalen Curriculumkommission des Bildungsministeriums entworfenen Rahmencurriculums geschehen sollte. Außerdem schien das Ministerium in dieser ganzen Zeitspanne ganz andere Sorgen zu haben, als kohärente Pläne zu entwerfen oder anzuhören. Bei solch einer Disharmonie bedarf es eines ganz stark idealistisch motivierten und standhaften Dirigenten!

Tabelle 1: *Vergleich dreier Curriculumvarianten für den SbDU*

	Ausgangsniveau der Lerner	**Studienplan**	**Zertifikat für sprachliche Kompetenz**
Curriculum Temeswar 2003	sehr heterogen; von 0 bis C1/C2; nur für Politechnika **Vorschlag:** obligatorisches Eingangsniveau mindestens B1; Abschlussniveau B2	2-4 Semester; 2 SeWoStd.= 112 Std.	keine Vorgabe für die Evaluation oder für das zu belegende Niveau; die Vergabe des Zertifikats eklektisch, eher formal **Vorschlag:** obligatorisches Niveau: B2
Curriculum Bukarest 2004	sehr heterogen; von 0 bis C1/C2; für SbDU allgemein **Vorschlag:** differenzierte Eingangsniveaus: A1 bzw B1; Abschlussniveau entsprechend B1 bzw. B2/C1	2-4 Semester; 2 SeWoStd.= 112 Std.	**Vorschlag**: • niveaudifferente Form; Angleichung des Zertifikates an die GI-Zertifikate • Beschreibung der Kompetenzen nach Fertigkeiten
Nach dem Gesetz 288/2004: (s.o. 1.)	Die Fremdsprachen gehören im SDU zu den „komplementären Disziplinen", denen insgesamt zwischen 10-15 % der Gesamt-Semester-Wochenstunden zugeordnet werden darf. Den Wahlfächern werden (wenige) Credits zugewiesen. Das Studium hat mit einem „Zeugnis der fremdsprachlichen Kompetenz" zu enden. Bei *den* Vorgaben (2 Wochenstunden bei bestenfalls zwei Semestern Sprachstudium pro Fremdsprache (oft müssen zwei Fremdsprachen belegt werden) ist das Anfangs- und das Zielniveau unpräzisiert/unpräzisierbar. Gewisse Zielvorstellungen ergeben sich aus den Forderungen der nächsten Studienstufen. Die Kenntnis einer internationalen Fremdsprache auf Niveau C1 ist Bedingung für die Zulassung zum nichtphilologischen Masterat/Doktorat.		

4. Erhofft

Ende 2004 formulierte Prof. Speranţa Stănescu einen Antrag zur Fortsetzung des in jenem Jahr angefangenen Projektes. Er enthielt eine Zu-

sammenfassung der bisher erfolgten Aktivitäten und formulierte neue Aufgaben, die den internen Interessen des rumänischen SbDU entsprechend dem Studienplan zu jenem Zeitpunkt gerecht wurden und in einer kohärenten Folge zum Jahr 2004 standen.

Zu unserer Überraschung kam es anders. Der Sprecher beim Goethe-Treffen in Athen 2004 war Herr Ulrich Spät, damaliger Stellvertreter des Sprachabteilungsleiters. Von dort brachte er die Nachricht mit , dass das rumänische Projekt nicht allein finanziert werden könne, weshalb er und Herr Vladimir Kadavy, Leiter des Goethe-Instituts Belgrad, beschlossen hätten, ein Projekt zur "Förderung des SbDU an den Universitäten Südosteuropas" zu starten.

Das finanziell Unumgängliche erzwang eine neue Wegweisung, ja Umorientierung. Die Leitung des Projektes ging an die beiden Herren, die auch für die Organisation des Begegnungen sorgten und über die Planung der Inhalte sowie über die Einladung von Gastlektoren entschieden. Es gab keine nach Ländern getrennte Teamleitung[9] und damit auch keine Befragung nach erwünschten Seminarinhalten. Der ursprünglich vorgelegte, im September 2004 eingereichte Plan für 2005 sah völlig andere Ziele vor als die nun auf uns zugekommenen. Aus der Art, in der alles von außen her bestimmt wurde, gab es keine Möglichkeit die Dinge zu beeinflussen. Die resultierte Fortbildung, der das unverändert gebliebene rumänische Team gerne entgegensah und auch brav beiwohnte, brachte für die „Bukarester Projektteilnehmer“ zahlreiche Wiederholungen von bereits 2004 oder Jahre vorher in anderen Fortbildungsmaßnahmen ggf. sogar mehrmals Durchlaufenem (z.B. Thema „Unterrichtsbeobachtung“) und auch nicht notwendig mit Hochschuldidaktik und den landesspezifischen Problemen Verknüpfbarem.

So verschob sich die Fertigstellung des begonnenen Rahmencurriculums für den SbDU in Rumänien in die knappe Freizeit der überforderten Lehrenden. In dem weiteren Zeitraum ergab sich dann folgerichtig auch die Eingliederung in die einerseits für die Teammitglieder sehr interessante und zweifellos lehrreiche, für die Koordinatoren andererseits zweifellos äußerst anstrengende Erstellung des 2. Bandes zum Lehrwerk „Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben“.

---

[9] Frau Stănescu trat zurück, die Koordination für Rumänien übernahm Frau Doz. Dr. Delia Leca (Universität Iaşi), was sich aber im Weiteren als gegenstandlos erwies.

Alles entfernte sich vom unfertigen Rahmencurriculum, das sich unter den wechselnden rumänischen Umständen in der gegebenen Form als immer unbrauchbarer erwies und auch für das entstehende Gemeinschaftsopus keine unmittelbaren Anwendungsräume bereitstellte. Es ist allerdings auch wichtig zu bemerken, dass die Arbeit am „Bukarest-Belgrader Projekt", die das Lehrwerk „Mit Deutsch in Europa" zum Gegenstand hatte, manche (selbst)kritische Einsichten zum Sinn eines Rahmencurriculums nach sich zogen. Auch zeigte es sich, dass selbst die Herausgeberinnen des Lehrwerkes, Dorothea Lévy-Hillerich und Renata Markiewicz, bei der Arbeit an anderen Curricula und Lehrwerken Erfahrungen gesammelt hatten, die sich vom ursprünglich mustergebenden polnischen und tschechisch-slowakischen Projekt entfernt hatten und alle Nachfolgeentwürfe beschämten. Die beiden rumänischen Entwürfe zeigten bei dem neuen Stand der Dinge zwingend zu überarbeitende Mängel und zu füllende Lücken. Andersherum bot Dorothea Lévy-Hillerich ihre für andernorts fertigen, u.U. unveröffentlichten Texte mit solcher Großzügigkeit als Handreichungen an, dass jeder Folgetext als Selbst- oder Fremdplagiat hätte angeprangert werden können.

Bei der ursprünglichen Teamleiterin von rumänischer Seite, die 2005-2008 aber dennoch sehr interessiert, voller Eifer und – so will sie glauben – auch mit einigem eigenen Beitrag - an den Arbeitssitzungen teilnahm, erlosch die Motivation zu einem Kampf mit den abstrakten oder von selbstsüchtigen Individuen vertretenen Behörden. Der Abschluss jenes Textes von 2004 blieb daher aus, trotz des Unmutes im rumänischen Team, das einen Titel auf der Liste der Veröffentlichungen brauchte und auch trotz des Angebotes der Leiterin der Spracharbeit im Bukarester Goethe-Institut, Frau Dr. Maxine Jetschmann, ein dreitägiges Extra-Treffen zu finanzieren.

Ich bin bei all dem zuversichtlich, dass das in südosteuropäischer Gemeinschaftsarbeit entstandene Lehrwerk die verdiente Krönung des langjährigen Einsatzes der vielen Deutschlehrerinnen und den Eintrag eines neuen Titels in der Publikationsliste der jungen Kollegen und Kolleginnen bringen wird. Und vor allem bleibt zu hoffen, dass es dem SbDU in Rumänien besser gehen wird. Wie dem Deutschen im DaF-Unterricht generell.

Und zu guter Letzt bleibt unübersehbar die Freundschaft, die manche von uns, Jung und Alt, seither verbindet. Das ist, meine ich, immerhin ein nennenswerter, auch unschätzbarer und bleibender Gewinn an diesem nunmehr fünfjährigen Schaffen.

BIBLIOGRAPHIE

BECKER, T./SCHWÄGERL, M., 2004. *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an rumänischen Universitäten. Entwurf.* Timişoara: Mirton.

HILLERICH, D., MARCKIEWICZ, R. (Hg.), 2004. *Mit Deutsch in Europa. Studieren, arbeiten, leben.* Plzen: Fraus.

IVAN, S., 2008. „UPB, Limbile straine si noile perspective ale absolventilor". In: http://www.tribunainvatamantului.ro/d_art.php?id=359&cat=40, dl. August.

STĂNESCU, S., 1998, „Der schwierige Weg der Reform". In: *Germanistik im internationalen Vergleich. Zur Reform des Faches in Mittel- und Südosteuropa.* Eine Veranstaltung des „Internationalen Zentrums" Tübingen im Rahmen der Sommerakademie 22.-29. VIII 1997, Sibiu/ Hermannstadt. Symposiumsbericht. *Germanistische Beiträge* Bd. 8/9, S. 63-99, Sibiu: Verlag der Universität Lucian Blaga.

STĂNESCU, S., 2003. „Der europäische Referenzrahmen für Sprachen. Alte und neue Aufgaben der rumänischen Germanistik". In: CIORTEA-NEAMŢIU, Ş./BECKER, T./ SCHWÄGERL, M. (Hg.), *Die deutsche Sprache in Rumänien.* Tagungsband des Alumni-DAAD-Seminars „Deutsch als Wissenschafts-, Berufs- und Kultursprache in Rumänien", Timişoara, 25.-27. Oktober 2002, S. 10-21, Timişoara: Editura Politehnica.

STĂNESCU, S., 2004. „Entwicklungsrichtungen der Germanistik und des Deutschunterrichts in Rumänien 2000-2002". In: INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (Hg.) *Germanistik und Deutschunterricht in 15 Ländern. Berichte aus dem Wissenschaftlichen Rat des IDS*, S. 55-63, Mannheim: Eigenverlag des IDS.

STĂNESCU, S., 2006. „Die rumänische Germanistik und der Bologna-Prozess". In: HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hg.), *Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung.* Reader zur Internationalen Tagung des DAAD und der Deutschen HRK Freiburg, 16.-18.06. 2005. HRK Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2006, S. 32-52.

1995: Gesetz nr. 84/1995, *Das Unterrichtsgesetz*

1997: Gesetz nr. 128/1997, *Satzung des Lehrpersonals*

2004: Gesetz nr. 288/2004 zur *Organisierung des universitären Studiums.*

2005: *Ministerieller Beschluss nr. 3617/16.03.2005* über die allgmeine Anwendung des ECTS.

RUSSLAND



Zur Situation im berufsorientierten Deutschunterricht in Russland

Galina Perfilova

Moskauer Staatliche Linguistische Universität

In den Lehrplänen russischer Hochschulen stellt der berufsorientierte Deutschunterricht schon seit den 50er Jahren ein Pflichtfach dar. Kennzeichnend für diese Form des Deutschunterricht ist eine Vermittlung der deutschen Sprache als Teil des beruflichen Handlungskontextes und nicht als linguistisches Sprachsystem. Dabei werden vornehmlich didaktische Konzepte und Lehrmaterialien, die auf ein gutes Leseverstehen abzielen, verwendet, eine zu starke Konzentration auf Grammatik und Übersetzungsübungen wird abgelehnt. Die Rahmenbedingungen des Deutschunterrichtes sind je nach Hochschule sehr unterschiedlich, auch die Zielgruppen variieren sehr stark. Diese Heterogenität der Zielgruppen in Bezug auf Alter, Niveau, Zielvorstellungen sowie Lernerfahrungen stellt eine Herausforderung für die Lehrenden wie auch für die Lernenden dar. Der berufsorientierte Deutschunterricht richtet sich seit einigen Jahren nach den überarbeiteten Curricula und Lehrplänen. Diese Curricula sind ein wichtiger Schritt in Richtung Modernisierung des berufsorientierten Deutschunterrichts. Obwohl es bereits eine gewisse Anzahl an Lehrwerken gibt, herrscht dennoch ein Mangel an Texten und Aufgaben zum Leseverstehen, zum Hörverstehen sowie zur Aneignung von Lernstrategien.

Nei piani di studio delle università russe l'insegnamento del tedesco ad orientamento professionale è materia obbligatoria sin dagli anni '50. Tratto distintivo di questo tipo di insegnamento è la presentazione e trasmissione della lingua tedesca come parte di un contesto di attività professionale, e non come sistema linguistico visto in prospettiva linguistica. All'interno di Tale insegnamento vengono impiegati principalmente approcci e materiali didattici, che mirano ad una buona comprensione di lettura, mentre viene evitata una eccessiva concentrazione sulla grammatica e sugli esercizi di traduzione. Il quadro delle condizioni di base, all'interno delle quali si muove l'insegnamento del tedesco nelle facoltà non linguistiche, è molto diverso da un'università all'altra, e anche i destinatari differiscono notevolmente. Questa eterogeneità dei destinatari per quanto riguarda età, livello, concezioni di finalità e obiettivi, abitudini ed esperienze di apprendimento,

rappresenta una sfida sia per i docenti che per i discenti. L'insegnamento del tedesco basato sulle necessità d'uso nella vita professionale, si orienta da anni su curricoli e piani di studio che sono stati riveduti nel tempo, e che costituiscono un passo importante in direzione di una modernizzazione dell'insegnamento del tedesco per scopi professionali. Nonostante che esista un certo numero di libri di testo sul mercato, mancano testi di lettura e "tasks" relativi alla comprensione scritta, alla comprensione orale e all'acquisizione di strategie di apprendimento.

German as a foreign language in non-linguistic degree-courses has been a compulsory subject at Russian universities since the 1950s. The teaching is characterized by the teaching of German in a business context instead of treating it as a linguistic system. In this process, the emphasis is mainly on didactic concepts and teaching materials that cater to reading comprehension with very little focus on grammar and translation practice. The basic conditions for German as a foreign language in non-linguistic degree-courses as well as their target groups differ from university to university. This heterogeneity of target groups concerning age, language competence, objective and learning experience challenges the learners as well as the teachers. For a couple of years, the teaching of German as a foreign language in non-linguistic degree-courses has conformed with the revised curricula. These curricula represent an important step towards the modernization of German as a foreign language in non-linguistic degree-courses. Even though a certain number of textbooks already exist, there is still a lack of suitable exercises for reading and listening comprehension, as well as for the acquisition of learning strategies.

1. Deutschunterricht im Hochschulbereich: „studienbegleitend"?

Im gesamten Bildungskontext Russlands gebührt dem Deutschunterricht für Studierende im Hochschulbereich ein besonders wichtiger Stellenwert. Es ist in unserem Land eine Jahrzehnte lange Bildungstradition, dass für alle Universitäts- und Hochschulstudenten eine Fremdsprache zum Pflichtfachkanon gehört. Nicht zufällig gilt ein bekannter Spruch: „ein ausgebildeter Fachmann ohne Fremdsprachenkenntnis hat viele Bildungslücken".

Unabhängig von der wirtschaftlich-politischen Situation, wurde und wird auch heute Deutsch (neben anderen Fremdsprachen) an jeder Hochschule Russlands unterrichtet. Es ist allerdings nicht so stark wie früher vertreten, nimmt jedoch nach Englisch eine feste zweite Stelle ein. Man kann also behaupten, dass Deutschunterricht in gewissem Sinne das eigentliche Fachstudium „begleitet". Trotzdem wäre es wohl unkorrekt, hier den Begriff „studienbegleitender Deutschunterricht" zu verwenden in dem Sinne, wie er sich im europäischen Bildungssystem verwurzelt hat. Dies könnte zu Missverständnissen und Fehldeutungen führen, denn es geht in unserem Fall eher um den berufsorientierten Deutschunterricht, der auf einer wissenschaftlich fundierten Basis der russischen Lerntradition aufbaut und sich den neuen Rahmenbedingungen anpasst.

Das wichtigste Merkmal des studienbegleitenden Deutsch-unterrichts besteht darin, dass Deutsch nicht als linguistisches Sprachsystem vermittelt wird, sondern als Teil des beruflichen Handlungskontextes. Gerade diese Akzentsetzung ist ausschlag-gebend für das situativ gestaltete Lernmodell, in dem sowohl Redemittel als auch Handlungskompetenzen durch die simulierten Berufsaufgaben erworben werden. Das ist der größte Unterschied zwischen beiden Ansätzen, obwohl in manchen Fällen eine Annäherung nicht ausgeschlossen ist, da in einigen Bildungseinrichtungen der berufliche Handlungskontext Priorität hat.

Nach dieser kurzen Präambel gehen wir auf die einzelnen Aspekte des berufsorientierten Deutschunterrichts in Russland ein so wie er sich in der modernen Bildungssituation positioniert hat.

2. Rück- und Ausblick auf den Bildungskontext

Die russische Lerntradition bzgl. des berufsorientierten Deutschunterrichts blickt auf eine langjährige Entwicklungs-geschichte zurück, die in verschiedenen Phasen in gleichem Maße mal erfolgreich, mal reformbedürftig war.

Von großer Relevanz ist die Tatsache, dass in Russland der berufsorientierte Deutschunterricht schon seit den 50-er Jahren als Pflichtfach in die Lehrpläne jeder Hochschule einbezogen wurde. Diese Fakten sind wahrscheinlich vielen unbekannt, zeugen aber davon, dass Russland im Laufe dieser Zeit Erfahrungen gesammelt hat, die nicht zu unterschätzen sind.

Diese Erfahrungen sind ganz besonders nennenswert in Bezug auf die Zielsetzung „Entwicklung des Leseverstehens von Fachtexten“, denn das Lesen gehörte in unserem Land seit langer Zeit zu den dominanten Unterrichtszielen. Viele auch im Ausland bekannten Lernpsychologen wie A. Leontjev, L. Wygotskij, V. Galperin u. a. haben schon in den 60er/70er Jahren im Rahmen der „Sprachtätigkeitstheorie“ die Grundlagen für eine zielgerichtete Ausbildung von fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten geschaffen.

Natürlich war eine gewisse Zeit lang auch in unserem Land (wie in den Bildungssystemen anderer Länder) die Grammatik-Übersetzungsmethode vorherrschend, die das Fremdsprachenlernen sehr stark geprägt hat. Doch die weiteren Entwicklungen in der FS-Didaktik führten zu bedeu-

tenden Erfolgen auch im Bereich des berufsorientierten Deutschunterrichts.

Besonders hervorzuheben sind wissenschaftliche Forschungen, die in erster Linie mit der Erarbeitung von methodisch-didaktischen Grundlagen des Leseverstehens von berufsrelevanten Fachtexten zusammenhängen.

Ein geschlossenes Konzept für die Entwicklung der Lesefertigkeit, bezogen auf das Verstehen der Fachliteratur, wurde in der Moskauer Linguistischen Universität in den 70er Jahren vorigen Jahrhunderts von Fr. Prof. S. Folomkina entwickelt und von ihren Doktorandinnen in die Praxis umgesetzt. Auf dieser Basis wurde damals schon eine Reihe von Unterrichtsmaterialien für die Herausbildung der Lesefertigkeit erarbeitet, bezogen auf unterschiedliche Zielsetzungen und die damit zusammenhängenden Lesestile (suchendes, überblickendes, vollständiges/ genaues Leseverstehen nach S. Folomkina). Heute sind diese Bezeichnungen aus anderen Publikationen (G.Westhoff, B. Kast) bekannt. Aber in Russland assoziiert man sie vor allem mit dem Namen Prof. S. Folomkina.

Die nach ihrer Theorie entwickelten Unterrichtsmaterialien sind auch heute noch aktuell, obwohl sie selbstverständlich unter neuen Bedingungen andere Akzentsetzungen bekommen, um den modernen Anforderungen an den Deutschunterricht (wie interkulturelles Lernen und autonomes Lernen) Rechnung zu tragen.

Hier muss allerdings das größte Problem erwähnt werden: Es ist die starke Position des traditionellen Grammatikunterrichts und die damit verbundene, übertriebene Rolle der Übersetzungsübungen und des Grammatik–Drills. Das hat dazu geführt, dass zum einen die mündliche Kommunikation lange Zeit vernachlässigt wurde – sowohl das Sprechen als auch das Hörverstehen - , zum anderen, dass zu viel Wert auf die Übersetzung beim Lesen von Texten gelegt wird.

Die heutige Situation des Deutschunterrichts im universitären Bereich spiegelt die Tendenzen wider, die für das Fremdsprachenlernen ganz allgemein charakteristisch sind: es handelt sich dabei einerseits um die Veränderung der subjektiven Einstellungen der Studierenden - dazu kann man die gewachsene Motivation und das Interesse für Fremdsprachen zählen sowie die Chancen, im Internet die Fremdsprache praktisch einzusetzen bzw. sich an internationalen Studentenprojekten zu beteiligen -, andererseits um eine Reihe von Innovationen, die den gesamten

Bildungskontext prägen, wie z.B. Kompetenzorientierung im DU, Berücksichtigung von Lernerfahrung der Studierenden und Entwicklung von Lerntechniken bzw. Lernstrategien u.a..m. Um die Bildungssituation zu veranschaulichen, wird im Folgenden auf einzelne Aspekte eingegangen, die für den Rahmenkontext entscheidend sind.

3. Rahmenbedingungen für den berufsorientierten Deutschunterrichts

Der Stellenwert des berufsorientierten Deutschunterrichts ist an den verschiedenen Hochschuleinrichtungen sehr unterschiedlich. Das hängt mit dem Fachbereich zusammen, für den die Studierenden ausgebildet werden. Die im Curriculum festgelegte Stundenzahl variiert von etwa 600 UE (z. B. im Bereich internationale Beziehungen, Wirtschaft, Handel) bis zu etwa 200 UE (z. B. technische und Industriebereiche, Sozialbereich/Kultur), d.h. von 8-9 Semestern bis zu minimal vier Semestern.

Der Deutschunterricht fängt im ersten Semester an und wird mit einem Examen abgeschlossen. Die vorgesehene Stundenzahl beruht auf dem Prinzip der beruflichen Bedürfnisorientierung und auf der Prämisse der Kompetenzentwicklung zum Zweck der inter-kulturellen Kommunikation.

Oft wird der Pflichtunterricht durch einen fakultativen Kurs erweitert, in dem nur ein Schwerpunkt im Vordergrund steht, z. B. die Entwicklung der Übersetzungskompetenz auf Grund berufsrelevanter Texte.

In manchen Hochschulen setzt der Fremdsprachenkurs die Übersetzerkompetenz als Schlüsselqualifikation mit einem Diplomabschluss voraus.

Die neuen Zielsetzungen führen dazu, dass die traditionellen Unterrichtsmodelle genauer unter die Lupe genommen werden und dass versucht wird, den Lehr- und Lernprozess nach modernen Unterrichtsparadigmen aufzubauen.

4. Zielgruppe

Die Adressatengruppe für den berufsorientierten Deutschunterricht ist in der Regel gleich nach der Immatrikulation in vieler Hinsicht heterogen, und zwar aus folgenden Gründen:

- Altersmäßig können junge Leute von 17 bis 27/30 Jahren das Hochschulstudium anfangen unter der Voraussetzung, dass sie einen Schulabschluss haben.
- Die Deutschkenntnisse sind oft sehr unterschiedlich: von absoluten Anfängern (d.h. Studenten, die Deutsch als zweite FS studieren wollen oder solchen, die fast überhaupt keine Kenntnisse haben, da sie die Sprache vor langer Zeit in der Schule gelernt haben) bis zum Niveau B1/B2 (nach dem GER), wenn die Studenten eine Schule mit erweitertem Deutschunterricht absolviert haben.
- Die Zielvorstellungen der Studierenden können am Anfang sehr verschwommen sein: von der Erwartung des aus der Schule vertrauten Lernmodells bis zu den sehr konkreten individuellen Zielsetzungen.
- Die Lernerfahrungen der Studenten im ersten Semester sind auch sehr unterschiedlich und lassen sich am Anfang kaum auf einen gemeinsamen Nenner bringen, denn die Studierenden kommen sowohl aus Großstädten, wo sie evtl. mehr als eine Fremdsprache gelernt haben, als auch aus kleineren Orten, wo Fremdsprachenlernen möglicherweise als nicht so wichtig angesehen wird.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die meisten Hochschulen und Universitäten die schulische Leistungsbewertung im Schulzeugnis akzeptieren, so dass die Bewerber (bis auf wenige Universitäten) keine Aufnahmeprüfungen in Deutsch abzulegen brauchen.

Die Ausgangssituation der heterogenen Studentengruppen in Bezug auf das „mitgebrachte" Kompetenzniveau wird analysiert, indem nach einem Einstufungstest die Gruppen nach Leistungen differenziert werden. Es wird versucht, die Defizite durch gezielte Unterrichtsmaterialien zu beseitigen. Unter Umständen wird zum Zwecke der Nivellierung ein Einführungskurs angeboten.

Alle angeführten Gründe führen dazu, dass die Studierenden und Unterrichtenden vor sehr großen Aufgaben stehen, die sie in einer relativ beschränkten Studienzeit zu bewältigen haben.

5. Curricula und Lehrpläne

Einleitend soll gesagt werden, dass im Bereich des berufsorientierten Deutschunterrichts einheitliche curriculare Vorschriften als Richtlinien in

der jeweiligen sich ständig verändernden Bildungssituation für die Erstellung von Lehrplänen ausschlaggebend waren.

Seit einigen Jahren wird der berufsorientierte Deutschunterricht nach den überarbeiteten Curricula und Lehrplänen gestaltet. Die jüngste Generation der Curricula ist gekennzeichnet durch eine Reihe von Innovationen, die zum Teil in der Unterrichtspraxis schon erprobt und in die Curricula übernommen wurden. Das hängt damit zusammen, dass viele Hochschullehrer für die innovativen Ansätze offen sind und ihre Kreativität auf die Probe stellen, um den Bedürfnissen der Studierenden im neuen Bildungskontext Rechnung zu tragen.

Die neuen Curricula sind ein wichtiger Schritt in Richtung Modernisierung des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts:

- Das Curriculum bietet eine breite Palette an Unterrichtsmodellen für verschiedene Unterrichtssituationen, die die Besonderheiten verschiedener Hochschulen und Universitäten widerspiegeln.
- Das bedeutet, dass die Entscheidung über die Auswahl des Unterrichtsmodells den Hochschulen überlassen wird. Das ist ein neuer Ansatz, der für die Hochschulen sehr wichtig ist.
- Im Curriculum wird das jeweilige Modell mit einer Gesamtheit von Unterrichtsbedingungen in Verbindung gesetzt, die sich auf Ziele, Inhalte und Unterrichtsgestaltung auswirken.
- Als primäres Lernziel wird die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zum Zweck der interkulturellen Verständigung mit Vertretern von anderen Kulturen festgelegt. Diese Zielsetzung beeinflusst sowohl die Lerninhalte als auch die lerntechnische Seite des Deutschunterrichts.
- Die Akzentsetzung und die Gewichtung von kommunikativen Kompetenzen im Bereich der Sprachrezeption und Sprachproduktion mit Hinweis auf das Niveau der Sprachbeherrschung nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ wird mehr oder weniger konkret festgeschrieben, muss aber die Eigenständigkeit der verschiedenen Hochschultypen bzw. ihre fachlichen Ausrichtung berücksichtigen.
- Dem Leseverstehen (mit Hinweis auf die Notwendigkeit der Entwicklung von verschiedenen Lesestilen) wird neben der mündlichen Kommunikation viel Platz eingeräumt.

- Zu den wichtigsten Parametern der mündlichen Kommunikation gehört im neuen Curriculum der situative und auf Sprachhandlungen orientierte Ansatz, was für den handlungsbezogenen berufsorientierten Deutschunterricht von besonderem Wert ist.
- Was die inhaltliche Seite des Curriculums betrifft, wird ein Angebot an Kommunikationsbereichen, Themen und Situationen für die mündliche Kommunikation angegeben, sowie lexikalisch-grammatische Schwerpunkte, die nach den Kommunikationskompetenzen (Sprachproduktion und Sprachrezeption) differenziert werden. Die Aufzählung von Textsorten berücksichtigt auch zu produzierende Texte im Rahmen von Schreibaufgaben. Die Auswahl der Texte für das Leseverstehen wird den jeweiligen Lehrstühlen für Fremdsprachen überlassen, was sowohl positive als auch negative Auswirkungen (im Sinne der Einschränkung von Textsortenvielfalt) haben kann.
- Im Curriculum wird auf den lernerorientierten Ansatz als Grundlage für ein verantwortliches, selbstständiges, lebenslanges, lernstrategisch adäquates Studium hingewiesen. Dieser Ansatz bewirkt die methodisch-didaktischen Aspekte der Unterrichtsgestaltung mit einer Akzentsetzung auf der Entwicklung von sozialen und fachlichen Kompetenzen, auch im Umgang mit Medien, sowie auf der gezielte Entwicklung einer Methodenkompetenz.
- Solche Schwerpunkte wie autonomes Lernen und Entwicklung von Lernstrategien werden in der Gestaltung/Aufbereitung von Lernaufgaben als obligatorisch empfohlen.
- Abschließend kann man behaupten, dass das neue Curriculum in großem Maße den neuen Anforderungen Rechnung trägt und in diesem Sinne eine gute Grundlage für einen modernen innovativen Unterricht schafft.

6. Unterrichtsmaterialien

Die Ausstattung des Unterrichts mit passenden Unterrichts-materialien ist eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Lern- und Lehrprozess.

Grundsätzlich werden im berufsorientierten Deutschunterricht zwei Typen von Unterrichtsmaterialien eingesetzt: solche, die sich noch an einem eher traditionell angelegten Unterricht orientieren und solche, die

einem eher kommunikativen und kompetenz-orientierten Ansatz entspringen.

Die Frage nach den Standardlehrwerken, die dem heutigen Stand des kommunikativen Unterrichts entsprechen würden, bleibt offen, obwohl in der Unterrichtpraxis eine Vielzahl kommunikativer Unterrichtshilfen entsteht, wie z.B. Materialien zu Fallstudien, Hefte für die Projektarbeit, Sammlungen von HV-Texten u.a.m.

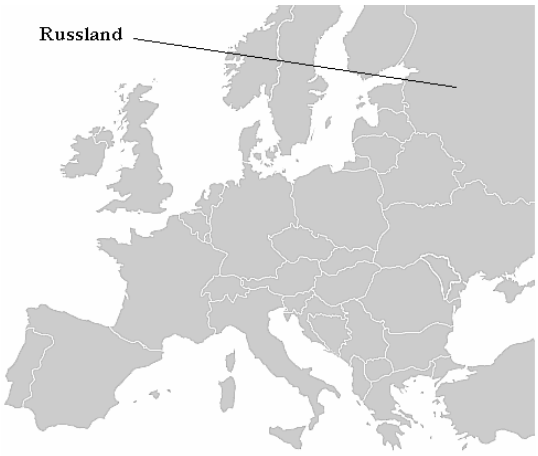
Zur gleichen Zeit sollte nicht übersehen werden, dass es eine Menge Lehrbücher aus den früheren Jahren gibt, die thematisch auf verschiedene Fachbereiche orientiert sind. Das sind vorwiegend Textsammlungen aus einem Fachbereich mit Übungen zur Verständniskontrolle und Aufgaben zur Aneignung der Fachlexik und grammatischer Strukturen aus dem Text. In vielen Fällen dominieren Aufgaben zur Übersetzung. Die Orientierung der Lesetexte auf die gleiche Textsorte verringert die Möglichkeiten der Entwicklung von verschiedenen Lesestilen, weil vorwiegend detailliertes Verstehen erwartet wird.

Die mündliche Sprachbeherrschung wird gefördert durch das Nacherzählen von Texten, Kommentieren, Zusammenfassen.

Aufgaben, die die Lesekompetenz entwickeln oder auf die Herausbildung von Lesestrategien ausgerichtet sind, kann man nur selten vorfinden.

Ein eindeutiges Defizit besteht bei Texten und Aufgaben zum Hörverstehen. Darüber hinaus fehlt in den Unterrichtsmaterialien das systematische Training von Lernstrategien, Aufgaben zum autonomen Lernen, zur Reflexion und Selbsteinschätzung.

Die positive Entwicklung, die sich in den Unterrichtsmaterialien feststellen lässt, gibt auch Anlass zur Hoffnung, dass die Richtlinien des modernen Curriculums im tagtäglichen Unterricht Eingang finden und somit dazu beitragen, dass die Studenten tatsächlich aus ihrer Ausbildung ein sprachliches Wissen und Können ins Leben mitnehmen, das ihnen im Umgang mit Menschen einer anderen Sprache und Kultur hilft.



Multiplikatorenausbildung im studienbegleitenden Deutschunterricht in Russland

Svetlana Tachtarowa

Universität zu Wolgograd

Der Beitrag beschreibt die Ausbildung der Multiplikatoren im SDU-Bereich, die vom Goethe-Institut Moskau in Russland durchgeführt wird. Dabei werden nicht nur die Konzeption der Fortbildungsseminare für die Multiplikatoren präsentiert, sondern auch die eigene Erfahrung der Autorin, die sie als Multiplikatorin des GI Moskau bei der Durchführung von SDU-Seminaren an den Hochschulen in Russland gesammelt hat.

Il contributo descrive la formazione dei formatori svolta dal Goethe-Institut di Mosca nell'ambito dell'insegnamento del tedesco nelle facoltà non linguistiche (SDU). Non viene presentata solo la concezione di fondo dei seminari di formazione per moltiplicatori, bensì anche l' esperienza diretta dell'autrice,frutto della sua attività di formatrice del Goethe-Institut di Mosca nell'ambito do corsi SDU svolti in varie università in Russia.

The article describes the training of multipliers in the domain of German as a foreign language in non-linguistic degree-courses carried out by the Goethe-Institute Moscow in Russia. It presents not only the content of advanced training courses for the multipliers, but also the personal experience of the writer gained while holding seminars on German as a foreign language in non-linguistic degree-courses at universities in Russia.

1. Konzeption der Ausbildung für die SDU-Multiplikatoren

Das Team der SDU-MultiplikatorInnen des Goethe-Instituts Moskau bestand aus zwei Lehrergruppen – aus den KollegInnen, die im Bereich des berufsbezogenen Deutschunterrichtes fortgebildet wurden und aus den Lehrkräften, die am Fortbildungsprojekt für das Präsidenten-Programm (Ausbildung von Führungskräften für die Wirtschaft der russischen Föderation) mitbeteiligt waren. Von diesen zwei größeren Teams, wurden nach einer Seminarreihe, bei der die künftigen MultiplikatorInnen ihre methodische und sprachliche Kompetenz erweitert haben, vom GI Moskau 16 KollegInnen ausgewählt, die weiter als SDU-MultiplikatorInnen ausgebildet wurden

Für die Aus- und Fortbildung der SDU-MultiplikatorInnen hat das GI Moskau eine Konzeption entwickelt, bei der Theorie und Praxis des SDU-Unterrichts eng miteinander verbunden sind. Die Fortbildungsseminare haben drei Bestandteile:

- die Input-Phase, zu der das GI Moskau erfahrene Seminarleiter einlädt und bei der die Multiplikatoren ihre methodische Kompetenz erweitern können;
- die Erfahrungsaustausch-Phase, bei der die Seminare besprochen werden, die die MultiplikatorInnen durchgeführt haben;
- die Phase, in der weitere Module für künftige Seminare besprochen und vorbereitet werden.

Alle drei Komponenten haben einen sehr großen praktischen Wert, denn die Multiplikatoren haben dabei eine gute Gelegenheit, nicht nur die Probleme zu besprechen, die sie selbst im Unterricht und bei der Durchführung der Seminare erlebt haben, sondern auch die Probleme, von denen ihnen die KollegInnen vor Ort erzählt haben, und die besonders wichtig sind, um eine Vorstellung davon zu gewinnen, wie die Situation des SDU in Russland ist.

2. Die Situation des SDU an den Hochschulen in Russland

Im Laufe der intensiven Besprechungen, die ich als SDU-Multiplikatorin bei meinen Seminaren mit den KollegInnen an den Hochschulen vor Ort durchgeführt habe, haben sich folgende Problembereiche herauskristallisiert, die für den SDU in Russland kennzeichnend sind:

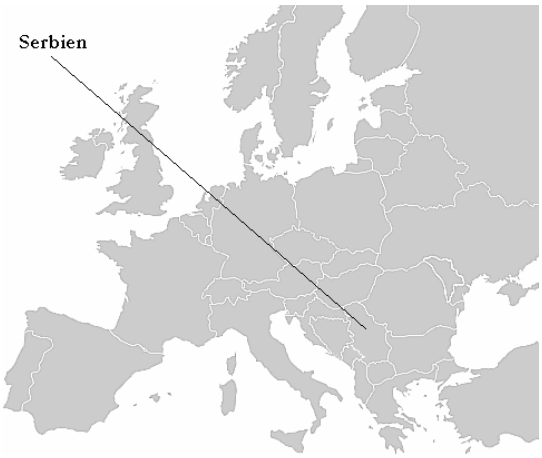
- die geringere Stundenzahl, die in den Lehrplänen für den SDU bei praktisch allen Fachrichtungen vorgesehen wird: 2 bis 4 Unterrichtseinheiten, die den SDU unterrichtenden KollegInnen zur Verfügung stehen, können kaum die Sprachkompetenz der Studierenden bis zum erforderlichen Niveau entwickeln. Dies hat zur Folge, dass der SDU sich auf Übersetzungsaufgaben beschränkt – die Studenten lesen und übersetzen Fachtexte, wobei die Aufgaben zum selektiven und globalen Lesen oft außer Acht gelassen werden. Lesen und Übersetzen von Fachtexten wird als eine der wichtigsten Kompetenzen künftiger Fachleute angesehen.
- Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist noch nicht überall den KollegInnen bekannt, dementsprechend sind die Schlüsselqualifikationen, die bei dem SDU vermittelt werden, nicht immer vergleichbar und anerkannt. Der SDU vor Ort hat öfters die Prinzipien der Übersetzungsmethodik als Grundlage, selbst wenn die KollegInnen sich dessen bewusst sind, dass die dabei entwickelten Qualifikationen und Kompetenzen nicht immer relevant und entscheidend für die berufliche Zukunft ihrer Studierenden sind. Das liegt daran, dass ein einheitliches, fachübergreifendes, auf Grund von GER-Niveaus entwickeltes staatliches Rahmencurriculum für den SDU immer noch fehlt.
- Heterogene Studentengruppen: Da die Zahl der Deutsch lernenden Schüler in den russischen Schulen in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist, weisen dann Studenten in den Hochschulgruppen sehr unterschiedliche Sprachkenntnisse auf – von fast Nullanfängern bis B2-Niveau. In dieser Situation, wenn die Lehrer nicht binnendifferenzierend arbeiten können, werden entweder leistungsstärkere oder leistungsschwächere Studierende im SDU vernachlässigt. Da die Zahl der Letzteren höher ist, werden die stärkeren Studenten langsam demotiviert, da sie unterfordert sind und öfters keinen bemerkenswerten sprachlichen Fortschritt erleben.
- Motivationsmangel: Dieses Problem wurde bei allen Seminaren angesprochen, die ich durchgeführt habe. Die Studenten der nichtlinguistischen Fachrichtungen sind nicht an der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz interessiert, denn sie sehen darin keinen praktischen Wert für ihr künftiges Berufsleben. Das ist nicht zuletzt dadurch verursacht, dass die Studenten oft keine Möglichkeit haben, nach

Deutschland zu reisen, oder an einer Firma zu arbeiten, in der ihre Sprachkenntnisse verlangt werden.

- Es mangelt noch an Lehrbüchern, die für die heterogenen Zielgruppen im SDU-Bereich gut geeignet wären. Die KollegInnen vor Ort haben oft keinen Zugang zum aktuellen Angebot von authentischen Fachtexten zum Lese- und Hörverstehen, von modernen Lehrbüchern im SDU-Bereich, die vom GI und von den deutschen Verlagen entwickelt werden. Die Internetquellen, die zur Lösung dieses Problem beitragen könnten, sind leider nicht überall zugänglich.

Das sind die Hauptproblembereiche, die bei den Seminaren, an denen die KollegInnen aus den unterschiedlichsten Hochschulen Russlands teilgenommen haben, am häufigsten angesprochen wurden. Bei den Seminaren werden auch mögliche Lösungswege für die genannten Probleme besprochen. Alle Teilnehmer legen viel Wert auf die Seminare des GI, bei denen sie ihre methodische Kompetenz erweitern, von neuen Lehrbüchern im SDU-Bereich erfahren, und ihre Erfahrungen und Ideen zum SDU austauschen.

SERBIEN



Studienbegleitender Deutschunterricht an serbischen Universitäten

Karmelka Baric

Universität in Novi Sad,
Fakultät für Bauingenieurwesen Subotica

Der vorliegende Artikel soll den aktuellen Stand des Deutschen als Fremdsprache im universitären Bereich in Serbien und die Bemühungen der Lehrenden im Bereich des studienbegleitenden Deutschunterrichts zusammenfassen. Dieser Beitrag beschreibt eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Hochschullehrer nicht nur in Serbien sondern auch in einigen anderen Republiken des ehemaligen Jugoslawien (Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Makedonien), also Dozenten und Hochschulprofessoren des studienbegleitenden Deutschunterrichts, die sich im besonderen Maße mit der Praxis auseinandersetzen.

Il presente articolo offre una panoramica della situazione dell'insegnamento del tedesco nelle università serbe nelle facoltà ove la lingua straniera, in qualità di strumento di studio e di futura comunicazione professionale, affianca le materie previste nei singoli piani di studio, diversamente dalle facoltà di lingue, ove invece è oggetto di studio in sé e per sé. In particolare viene presentato un progetto rivolto alla prassi di questo specifico insegnamento del tedesco, ove i risultati sono il frutto di una collaborazione oltremodo proficua tra docenti universitari di tedesco non solo serbi, bensì anche appartenenti ad alcune Repubbliche della Ex-Jugoslavia (Bosnia Erzegovina, Croazia, Macedonia).

The following article is intended to sum up the current situation of German as a foreign language at Serbian universities and the efforts of lecturers in the domain of SDU-classes. This text describes the successful cooperation of professors not only in Serbia but also in some other republics of former Yugoslavia (Bosnia and Herzegovina, Croatia, Macedonia), that is tutors and professors of course-related German classes who are particularly concerned with practice.

1. Allgemeines zum studienbegleitenden Deutschunterricht in Serbien

Der Nachweis von Fremdsprachenkenntnissen bildete bis vor ein paar Jahren einen obligatorischen Teil aller serbischen Universitätsexamen. Der Bologna-Prozess, der in Serbien an manchen Fakultäten[1] schon vor 5 Jahren spürbar wurde, hatte eine starke Auswirkung auf den Fremdsprachenunterricht, die am Anfang an manchen Fakultäten ziemlich positiv war: Die Wochenstundenzahl (WS) wurde erhöht (z.B. an der Fakultät für Bauingenieurwesen Subotica wurden Fremdsprachen 6 Semester/2 WS statt 4 Semester unterrichtet), da die damaligen Dekane und Prodekane die Vision hatten, dass Studierende auf diese Weise die notwendigen Fremdsprachenkenntnisse erwerben könnten, die ihnen Studien- und Praktika-Aufenthalte im Ausland erleichtern würden. Die Studienpläne änderten sich aber inzwischen sehr schnell (es geht wirklich um einen Prozess!), die Stundenzahl und die Anzahl der Semester, in denen Fremdsprachenunterricht erteilt wird, aber auch: Zugunsten anderer Fächer sind die Wochenstunden- und die Semesterstundenzahlen an vielen Stellen deutlich zurückgegangen.

Der studienbegleitende Deutschunterricht an serbischen Hochschulen[2] und Universitäten umfasst Kurse, die Vorkenntnisse verlangen, und zwar fachbezogene Kurse. Am stärksten ist die Stellung des Deutschen an den Wirtschafts-, technischen und philosophischen Fakultäten. Ansonsten werden noch Englisch-, Russisch-, an manchen Universitäten aber auch Französisch- und Italienischkurse angeboten.

---

[1] Die Universitäten in Serbien bestehen aus mehreren Fakultäten. Inzwischen gibt noch an manchen Fakultäten sog. Departements (für bestimmte Studiengänge). Es gibt laut der letzten Angaben (in den Nachrichten des staatlichen Fernsehens vom 29.07.2008 sieben staatliche Universitäten und einige private Universitäten und Fakultäten sowie Hochschulen.

[2] Hochschulen sind in Serbien autonome Bildungsinstitutionen und gehören nicht zu den Universitäten. Beide bieten dreijährige Studien mit dem Studienabschluss *Bachelor (appl. - also Bachelor in angewandten Wissenschaften)* an und der erhaltene Bachelor-(appl.)-Abschluss erlaubt im Rahmen des Weiterbildungsangebots der Universität den Zugang zu einer einjährigen Spezialisierung; die Universitäten bieten außerdem nach einem vierjährigen Studium den *Bachelor-Abschluss* an (also nicht einen Appl.-Abschluss), nach dem man einen Master machen kann. Bei Ingenieur-Berufen heißt das, dass man erst mit einem Master-Diplom *Diplom-Ingenieur* werden kann, sonst wird man nur *Ingenieur*.

Die Tabellen[3] (1, 2, 3, 4 und 5) veranschaulichen die Situation des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts im universitären Bereich in Serbien. Die Angaben beziehen sich auf die staatlichen Universitäten und auf die Daten, die auf deren WWW-Seiten zugänglich waren, während die privaten Universitäten[4], bzw. deren Fremdsprachenunterricht hier nicht berücksichtigt wurden In den Tabellen musste auch die oftmals hinderliche Trennung zwischen Vorlesungen und Übungen beibehalten werden: Deshalb sind in der Spalte der Wochenstundenzahlen (WS) die jeweiligen Zahlen getrennt angegeben. Was die Anzahl der Fremdsprachen betrifft, wird deutlich, dass die Tendenz dahingeht, dass Englisch als Fremdsprache im universitären Bereich dominant bleibt und andere Fremdsprachen nur in den Gebieten vorhanden sind, wo es eine längere Tradition des Fremdsprachenlernens gibt (z.B. Deutsch in der Autonomen Provinz Vojvodina oder Französisch in Belgrad). Aus den Tabellen ergibt sich außerdem, dass die Zahl der Kreditpunkte (ECTS) heterogen ist, obwohl die Wochenstundenzahlen gar nicht so viele Unterschiede aufweisen.

Die Verschiebung des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts auf höhere Studienjahre mit ein bis zwei Semestern Lernpause kann Vor- und Nachteile haben: Eine große Pause beim Erwerb der Fremdsprachen hilft den Studierenden nicht viel, weil sie vieles vergessen. Egal, ob sie aus einer Fachmittelschule kommen oder aus einem Gymnasium, liegt ihr Sprachniveau meistens zwischen A1 und A2 und nur bei wenigen bei B1, was zur Folge hat, dass viele Studierende keine echten Anfänger sind, aber auch keine dem B1-Niveau entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse aufweisen. Ein Vorteil ist aber eine gewisse Reife bei den Studierenden, die sich darin äußert, dass die Studenten ihre Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen besser organisieren und dadurch bessere Leistungen erzielen. Nur in Einzelfällen werden parallel zwei oder drei

[3] Die Angaben in Tabellen entsprechen dem momentanen Stand (Juli 2008). Sie wurden von WWW-Seiten der jeweiligen Fakultäten entnommen; viele Daten werden immer noch geändert, manche Homepages waren nicht zugänglich bzw. die WWW-Seiten waren nicht anklickbar. Die Autorin bittet um Verständnis, wenn die Angaben nicht ganz komplett sind und wenn sie daher eventuell dem aktuellen Stand nicht entsprechen.

[4] In den letzten Jahren wurden in Serbien mehrere private Universitäten, Fakultäten und Hochschulen gegründet. Sie bieten verschiedenartige Studiengänge an, die das aktuelle Angebot der staatlichen Universitäten ergänzen. Da dieser Artikel nur den SDU an den staatlichen Universitäten umfasst, enthält er keine Angaben über den SDU an privaten Universitäten.

Fremdsprachen[5] angeboten. Anfängerkurse werden fast nur in Englisch angeboten, die anderen Sprachen werden benachteiligt.

Tabelle 1. *Fremdsprachen an den Universitäten in Belgrad*

Universität in Belgrad – Fakultäten	**Fremd-sprachen**	**Studienjahr oder Semester**	**WS = Vorlesung + Übung**	**ECTS pro Semester**	**Status - Bemerkungen**
1. Wirtschafts-fakultät	*Keine genauen Angaben*	II, III, IV	2+2	*k.A.*	Angebot nur für bestimmte Studiengänge
	E, **D**	I, II	5; 4	5; 4	
2. Rechts-wissenschaften	E, F , R	I, II	4; 2	6; 3	
3. Lehramt	E	I, II	2+1; 2+1	8; 8	
4. Sicherheit	E, **D,** F, I, F	I, II, IV	1; 1; 2	*k.A.*	
5. Politik-wissenschaften	E, I, F, R, S, **D**	I, II	4	6	Auch als zweite Fremdsprache mit 2 WS - 6 ECTS
6. Philologie	*Keine genauen Angaben*	I, II	2+2; 1+1	6	Auch als zweite Fremdsprache mit 2+2 (im I, II Studienjahr) – 6 ESTS
7. Orthodoxe Theologische Fakultät	I, F, **D**, E, R, S	I, II	*k.A.*	*k.A.*	
	E	I, II	1+1, 1+1	1,5	Keine Prüfungen, nur Klausuren. Wahlfach
8. Philosophie	E	I (III. Semester), II (IV. Semester)	2+2; 2+2	5	
9. Medizin	*Keine genauen Angaben*	I	0+2	1,5	
	E	I	3+0	5	
10. Zahn-medizin	E, **D**, F	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	

[5] Meistens werden an den philologischen bzw. philosophischen Fakultäten zwei Fremdsprachen angeboten, und zwar als erste und zweite Fremdsprache für die Studiengänge, die keine Fremdsprachenstudien sind.

	Keine genauen Angaben	I (II. Sem.), II (IV. Sem.)	1+1; 1; 1+0	4; 3; 2	Im II. Studienjahr Wahlfach
11. Tiermedizin	E	II	1+1	*k.A.*	
12. Sonderaus-bildung und Rehabilitation	E	I, II	*k.A.*	*k.A.*	
13. Sport	E	I, II	2+0	3	Unterschiede zwischen Fach-richtungen: Wahlfach oder Pflichtfach im II. Studienjahr
14. Pharmazie	E – für Anfänger	I, II	2+1; 2+2	*k.A.*	
15. Biologie	E	I, II	2+2; 2+2	4	
16. Geographie	E	I (II. Semester)	3+0	*k.A.*	
17. Mathematik					Es werden keine Fremdsprachen-kurse angeboten
	Keine Angaben	Während des Studiums (I-IV (4 Semeste insgesamt)	je 2+0	2	Mindestens 2 Sprachkurse sind Pflicht, im Angebot sind aber 4 (2 also Wahlfach), die voneinander unabhängig sind.
18. Physische Chemie	E, **D**, F, R	III. u. IV. Sem.	2+2; 2+2	*k.A.*	
	Keine Angaben	I (II. Semester)	2+0	3	
19. Physik	E	II	*k.A.*	*k.A.*	*Keine genauen Angaben*
20. Chemie	E, **D** *(keine genauen Angaben)*	I, II	3+0; 3+0	*k.A.*	Zwei Fremd-sprachen (eine Wahl- (zweite Fremdsprache) und eine Pflichtfach (1. Fremdsprache)

Universität der Künste in Belgrad	*Keine Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
Kriminal- und Polizei-akademie	E	I. Sem., III. Sem.	2+2; 2+2	5; 5	
Militär-akademie	*Keine Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
Abkürzungen: Englisch: E; Deutsch: D; Französisch: F; Italienisch: I; Russisch: R; Polnisch: P; Spanisch: keine Angaben: *k.A.* Diese Abkürzungen gelten auch für alle folgenden Tabellen.					

Tabelle 2. *Fremdsprachen an der Universität in Novi Sad*

Universität in Novi Sad - Fakultäten und Departements	**Fremd-sprachen**	**Studienjahr oder Semester**	**WS = Vorlesung + Übung**	**ECTS pro Semester**	**Status - Bemerkungen**
1. Philosophi-sche Fakultät	E, **D**, I, P, R, F	I, II	0+4; 0+4	3	
	E	III (IV. Semester) u. (V. Semester)	2+0; 2+0	6	
2. Agrarwissen-schaften	*Keine genauen Angaben*	I, II	2+0; 2+0	*k.A.*	Nur für StudiengangJournalistik
	E	*k.A.*	1+2	3	
3. Rechts-wissenschaften	**D**, E, R, F	I, II	3	4	
4. Technologie	E – Fach-sprache, **D** – Allgemei n	III	2+0	2	Wahlfach
5. Wirtschafts-wissenschaften	(F-Kurs auch im Angebot)	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	*Keine genauen Angaben*

6. Technische Wissenschaften	E (für Anfänger u. Fortge-schrit-tene)	I oder III	2+0 3+2 4+0 4+0	7	Wahlfach
	Keine Angaben	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
7. Medizin	E, **D**, R	*k.A.*	2+2	*k.A.*	Erste und zweite Fremdsprache im Angebot
	E, **D**	I	2+2	4	
8. Naturwissen-schaften und Mathematik	*Keine Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
• Mathematik	E, **D**	III., IV. und V. Semester	2+0; 2+0	2	**
** **Deutsch** ab. 1. Oktober 2008 Wahlfach im III. Semester (4+0; 4 ECTS) und im V. Semester (4+0; 6 ECTS) nur für Fachrichtung „Baukontstruktionen und –stoffe“ und nicht für hydrotechnische Fachrichtung „Hydrotechnik und umbeweltbewusster Wasserbau“; **Englisch** im II. (4+0; 5 ECTS) und VI. Semester (4+0; 6 ECTS)					

Tabelle 3. *Fremdsprachen an der Universität in Kragujevac*

Universität in Kragujevac – Fakultäten	**Fremd-sprachen**	**Studienjahr oder Semester**	**WS = Vorlesung + Übung**	**ECTS pro Semester**	**Status - Bemerkungen**
1. Maschinenbau	*Keine Angaben*	I (I. Semester)	*k.A.*	4	
2. Wirtschafts-wissenschaften	*Keine genauen Angaben*	I-IV	2+1	7	
3. Naturwissen-schaften und Mathematik	*Keine Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
4. Rechtswissen-schaften	*Keine Angaben*	I, II	2+0	*k.A.*	
5. Medizin	E	I	2+0	5	
6. Philologie und Kunst	*Keine Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	

7. Technische Fakultät	E	II, III	1+1; 1+1, 1+1	1	
8. Argonomische Fakultät	*Keine Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
9. Maschinenbau Kraljevo	*Keine Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
10. Lehramt (Uzice)	R, E	I	0+2; 0+2	6	Wahlfach
11. Pädagogische (Jagodina)	*Keine Angaben*	I, II	*k.A.*	*k.A.*	

Tabelle 4. *Fremdsprachen an der Universität in Nis*

Universität in Nis Fakultäten	**Fremd-sprachen**	**Studienjahr oder Semester**	**WS = Vorlesung + Übung**	**ECTS pro Semester**	**Status - Bemerkungen**
1. Technologie	*Keine Ang.*				
2. Bauwesen und Architektur	E	I, II	1+1; 1+1	2; 4	Wahlfach bei Architektur
3. Wirtschafts-wissenschaften	E, D, F, R	II, III	2+2	2	
4. Elektronik	E	III (V. Sem.) und IV. (VII. Semester)	2+0; 2+0	1	
5. Maschinenbau	*Keine Ang.*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
6. Medizin/ Zahnmedizin/ Pharmazie	E und E–Fachspr. E	I (II. Sem.) und II I (I. Sem.)	2+0 2+0	3 u.5 /6 u. 5 2	Im I. Studienjahr Wahlfach
7. Rechtswissenschaften	E und E-Fachsprache	IV	3+1; 3+0	5/ 3	Im VII. Semester Wahlfach
8. Naturwissenschaften und Mathematik • Mathematik und Informatik • Physik • Chemie • Biologie • Geographie • Tourismus	E E E E F+ Fremdspr. E, F	VI II. Semester Keine Angaben II. Sem./III. Sem III. im V. Sem./ IV. und VI. Sem	3+0 2+2 2+0 3+1 / 2+2 2+4 / 2+4	5 4 2 4; 4 6; 6	Wahlfach Wahlfach Wahlfach
9. Lehramt	*Keine Ang.*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	
10. Arbeitsschutz	*Keine Ang.*	II, III	1+1; 1+1	*k.A.*	

11. Kunstwissenschaf Musik Kunst u. angewandte Kunst	E, I	I, II	2+0; 2+0	2	Wahlpflichtfach
12. Sportstudium Trainerausbildung	E	II. Semester I	1+3 0+2; 0+2	6 2	
13. Philosophische Fakultät	*Keine genauen Angaben*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	

Tabelle 5. *Fremdsprachen an der Universität in Novi Pazar (gegründet 2007)*

Universität in Novi Pazar – Fakultäten und Departements	**Fremd-sprachen**	**Studienjahr oder Semester**	**WS = Vorlesung + Übung**	**ECTS pro Semester**	**Status - Bemerkungen**
1. Philosophische Fakultät	*Keine Angaben*	I, II	2+2; 2+2	4/5/4/6	ECTS bei Fach-richtungen verschieden, meistens 5
2. Rechtswissenschaft-lich wirtschaftliche Fakultät	E	II. Semester	2+1	4	
3. Mathematik Math. und Physik, Informatik	E E E	I. Semester II. und III. Sem. I. Semester	2+1 2+2 2+3	4 6 6	
4. Architektur und Bauwesen	*Keine Angaben*	II. Semester	1+1	2	Nur beim Studiengang Bauwesen
5. Elektrotechnik und Computer-/ Ingenieurwesen	E	II. und III. Semester	2+1	6	
6.Technologie, Biologie und Chemie	E E	I. Semester I	2+1 2+1	4 4	

Tabelle 6. *Fremdsprachen an der Universität in Pristina, Kosovska Mitrovica*[6]

Universität in Pristina, Kosovska Mitrovica	**Fremd-sprachen**	**Studienjahr oder Semester**	**WS = Vorlesung + Übung**	**ECTS pro Semester**	**Status - Bemerkungen**
Keine Angaben	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*	*k.A.*

Die Situation des Fremdsprachenunterrichts kann zusammenfassend wie folgt beschrieben werden:

- niedrige Stundenzahl im SDU (nur als erste Fremdsprache) - meistens 2 WS, eventuell 3, dann aber in wenigen Semestern in den drei- und vierjährigen Bachelor-Studiengängen;
- SDU wird meistens in 1-3 Semester/n durchgeführt mit nur 2 Kreditpunkten, was zeigt, dass Fremdsprachen als marginal angesehen werden;
- wenn SDU als Wahl- und nicht als Pflichtfach vorgesehen ist, heißt das immerhin, dass es nicht notwendigerweise ausgewählt werden *muss*, sondern durch ein anderes Fach ersetzt werden kann, das auch 2 Kreditpunkte liefert;
- bei (dreijährigen) Doktorstudien[7] wird überhaupt kein Fremdsprachenunterricht angeboten, nur sehr selten bei Masterstudien, und zwar nicht bei allen Fachrichtungen, aber als Wahlfach (zum Beispiel: Fachrichtung „Hydrotechnik und umweltbewusster Wasserbau" („Hidrotehnika i vodno inženjerstvo okoline") an der Fakultät für Bauingenieurwesen in Subotica ein Semester mit 5+0 WS und 6 Kreditpunkten);
- Vorkenntnisse der Studierenden liegen meistens bei A1 und A2;
- Englisch wird als Fremdsprache an den meisten Hochschulen und serbischen Universitäten als einzige Fremdsprache angeboten;
- die Erwartungen von Dozenten und Professoren der jeweiligen Fakultät liegen in der Fachsprache, bei den Studierenden dagegen in der

[6] Die Daten in den Tabellen stammen demnach aus dem Jahr 2008 (Letzter Zugriff Juli 2008)

[7] Die neuen Doktorstudien, die nach dem Erwerb vom Master-Diplom (ein- oder zweijährige Masterstudien, die ein Bachelor-Diplom voraussetzen) möglich sind, dauern drei Jahre. Das Master-Diplom unterscheidet sich vom herkömmlichen Magister-Diplom, zu dem man bis vor kurzem nach einem zweijährigen Studium kam. Magister-Studien werden nicht mehr angeboten.

alltäglichen Kommunikation und der Berufssprache, da sie immer öfter Interesse daran haben, im Ausland ihr Praktikum zu machen oder ein Semester im Ausland zu studieren.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses fanden also an manchen Universitäten in Serbien Änderungen statt, die dazu führten, dass Deutsch (alle anderen Fremdsprachen natürlich auch) als Wahlfach angeboten wird und der Unterricht statt 6 Semester nur noch 2-3 Semester dauert. An den anderen Fakultäten der staatlichen Universitäten und an den Hochschulen in Serbien ist die Situation nicht viel besser. Einige Fakultäten bieten seit ein paar Jahren innerhalb der Fakultäten selbstständige Fremdsprachenzentren an. Das Sprachenzentrum[8] der Wirtschaftsfakultät Subotica bietet seit zwei Jahren Sprachkurse an (Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch, Italienisch, Ungarisch und Serbisch), die kostenpflichtig sind, aber den Studierenden einen Spracherwerb der Allgemeinsprache in allen Sprachstufen und die Zertifizierung ihrer Sprachkenntnisse ermöglichen. Etwas Ähnliches gibt es an der Naturwissenschaftlichen und Mathematischen Fakultät in Novi Sad, wo ein Sprachzentrum des Departements für Geographie, Tourismus und Hotelgewerbe für folgende vier Fremdsprachen gegründet wurde: Englisch, Deutsch, Französisch und Italienisch. Die Zertifizierung der Sprachkenntnisse ist aber nur für Englisch möglich.

Die Autonomie der Gestaltung von Studienplänen haben in Serbien nicht nur Fakultäten, sondern auch die einzelnen Dozenten für ihre Fächer, da sie den Unterricht selbst kreieren und Inhalte und Ziele selbst frei bestimmen können. Diese Freiheit bedeutet allerdings aus der Perspektive der Deutschlehrenden, dass von ihnen ein hohes Maß an selbständigem Denken, Entscheiden und Handeln verlangt wird.

Wenn man nun auf dem Hintergrund der bis hierher aufgeführten Angaben den aktuellen Stand und die Perspektiven des studienbegleitenden Deutschunterrichts unter die Lupe nimmt, stellt sich die Frage, wie der studienbegleitende Deutschunterricht für die Zukunft in Serbien jetzt aussehen soll, und insbesondere,

[8] Fremdsprachenzentren innerhalb der Fakultäten sind so organisiert, dass sie verschiedene Sprachkurse für verschiedene Sprachniveaus anbieten; sie sind zwar innerhalb von Fakultäten organisiert, die Lehrenden und die Lernenden müssen aber nicht gleichzeitig auch an dieser Fakultät studieren bzw. als Dozenten arbeiten. Deshalb sind diese Sprachkurse kostenpflichtig.

- ob die Anforderungen und Bewertungskriterien des Deutschunterrichts angesichts der geringen Wochenstundenzahlen gesenkt werden sollten,
- ob die Deutschlehrenden an alle Studierenden, die Deutsch als Fach gewählt haben, nur noch minimale Anforderungen stellen sollten (z.B. obligatorische Teilnahme am Unterricht, durch die den Studierenden die Kreditpunkte schon sicher sind), nur damit überhaupt noch jemand Deutsch lernt, d.h. um die Studierenden zu motivieren Deutsch zu lernen und das Fach zu wählen,
- ob es hier überhaupt noch Raum für die Fachsprache gibt: Gibt es überhaupt Zeit für Fachsprache, wenn die alltägliche Kommunikation in der gelernten Fremdsprache nicht stattfinden kann,
- ob die Deutschlehrenden doch Rücksicht auf die mangelnden Deutschvorkenntnisse der Studierenden nehmen und mehr Lernhilfe und Unterstützung leisten sollen. Könnte oder sollte man an dieser Stelle auch an die Möglichkeiten einer *Binnendifferenzierung* denken?

Deutlich ist, dass die Lehrenden vor gewaltigen Herausforderungen stehen, die ohne Gedanken- und Erfahrungsaustausch schwer zu lösen sind und viel Zusammenarbeit und Fort- bzw. Weiterbildung erfordern.

2. Das SDU-Projekt

2.1 Entstehung des Projekts: Bedarf und Motivation der SDU-Lehrenden

Die Bedürfnisse der Lehrenden im SDU wurden lange gar nicht erkannt:

- An den Stellen, wo Fort- und Weiterbildung geplant wurden, wurden die Deutschlehrenden im SDU als spezielle Adressatengruppe nicht in Betracht gezogen. Denjenigen, die mit Studierenden arbeiten, obwohl sie eine ganz andere Adressatengruppe als Schulkinder unterrichten, blieb also keine andere Wahl, als sich alleine weiterzubilden, und es wurde allgemein als selbstverständlich empfunden, dass sie es tun würden;
- An der Germanistik wurde und wird auch weiterhin Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache nur für den Schulbereich unterrichtet.

– Selbst der Gemeinsame europäische Referenzrahmen nimmt nicht speziell Bezug auf den universitären Unterricht.

Es bestand also der Bedarf, den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) im Hinblick auf die Bedürfnisse von Universitätsstudenten neu durchzudenken und auszubauen.

Ende 2003 wurde durch die Sprachabteilung des Goethe-Instituts Belgrad das Projekt „Studienbegleitender Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten in Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien" im Sinne des GER in die Wege geleitet. Die Einladung zu einem Treffen wurde von Seiten der Deutschlehrenden aus Serbien gerne angenommen. Nach diesem ersten Treffen, wo man feststellen konnte, dass sich die Deutschlehrenden an den serbischen Universitäten untereinander nicht kennen, dass sie aber ähnliche Probleme bei der Gestaltung ihres Unterrichts haben und dass unterschiedliche Stundenzahl und unterschiedliche Sprachniveaus ein großes Hindernis im Unterricht darstellen, kam man im Dialog auf die Idee, gemeinsam mit den Kollegen aus Bosnien, Kroatien und Makedonien ein Rahmencurriculum für den SDU (s.2.3) zu erstellen: Die Absicht dabei war, nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Studierenden zu helfen, weil durch die Offenlegung von Zielen und Inhalten und durch Begründungen von Verfahren die Planung des Studiums für beide Seiten transparent und nachvollziehbar werden konnte. Parallel zur Erstellung eines Rahmencurriculums entstand auch die Idee, ein entsprechendes Lehrbuch zu entwickeln (s. 2.3).

Ein Hintergrundgedanke, der alle am Projekt interessierten Dozenten aus den oben erwähnten Ländern untereinander verband, war das Ziel, den in südosteuropäischen Ländern den (damals noch) obligatorischen Fremdsprachenunterricht und damit den Deutschunterricht als Wahlpflichtfach aller Studierenden aller Fachrichtungen zu unterstützen und langfristig zu sichern.

2.2 Gründe des Projekts

Es wird immer wieder unter den Fachleuten im Bereich Wirtschaft und Technik behauptet, Deutsch sei zu einer unerlässlichen Verkehrssprache in Europa geworden, weil Englisch als Muttersprache betrachtet werden müsse, doch steht der Deutschunterricht vor immer größeren Problemen. Die Aufgabe der Deutschlehrenden ist und wird immer schwieriger, und

zwar nicht nur, weil an manchen Universitäten die Studierenden die Fremdsprache selbst wählen können und daher andere Sprachen als Deutsch wählen, sondern auch weil in ein paar Jahren Jugendliche das Studium aufnehmen werden, die zwei Fremdsprachen an der Mittelschule gelernt haben (die 1. Fremdsprache wurde seit 2007 an den Grundschulen in Serbien eingeführt), aber nicht genügend Vorkenntnisse mitbringen.

Die Vorkenntnisse, die Studierende aus den Mittelschulen mitbringen, reichen nach neun Jahren oft immer noch nicht aus, um selbständig wissenschaftliche Zeitschriften zu lesen oder Präsentationen und Referate vorbereiten zu könnten. Die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Studierenden (von A1-B2, verschiedene Sprachniveaus je nach Mittelschule) genügen auch nicht, um einem Fachsprachenunterricht zu folgen.

Deshalb sollte an den Universitäten der Fremdsprachenunterricht - bzw. die Zielsetzung des Unterrichts - der Stundenzahl angepasst werden: Die wenigen Stunden sollten verwendet werden, um die Studierenden gezielt auf die durch den Bologna-Prozess eingeleitete Mobilität vorzubereiten.

Die Grundlage des ganzen Denkens und der ganzen Projekt-Arbeit war: Was wäre für unsere Studierenden, die nicht mehr 6 Semester Deutschunterricht haben, die beste Lösung, und zwar hinsichtlich der Sprachökonomie und der Tatsache, dass der Wortschatz des jeweiligen Fachbereichs nicht homogen ist? Natürlich waren dann die Fragen, wie man effizient Deutschkenntnisse für den studienbegleitenden Unterricht vermittelt und welche Kompetenzen im Allgemeinen relevant sind, viel wichtiger als die Terminologie des jeweiligen Faches.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die gesamte hier skizzierte SDU-Problematik, die Fragen des Gewichtes der Fachsprache, der Didaktisierung von Fachsprachen und der dafür und für den SDU im Allgemeinen notwendigen Lehrerausbildung eine alles andere als marginale Rolle im Projekt hatten und ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit waren.

2.3 Ergebnisse des Projektes

Fachübergreifende Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufseinstieg unserer Studenten haben bei der Entwicklung des Curriculums und der neuen Lehrwerke

neben dem Erwerb der notwendigen Sprachkenntnisse eine große Rolle gespielt. Die Studierenden sollten während des studienbegleitenden Deutschunterrichts *soft skills* erwerben; durch Umgang und Bewusstmachung der spezifischen Fachstrukturen sollten auch ihre Fachkompetenzen weiter wachsen. Auf diese Weise soll die Grundlage für ein (auch autonomes) Lernen der Fachsprache geschaffen werden. Auf dem Hintergrund dieser Zielsetzungen hat sich das Projekt entwickelt.

Was bisher im Rahmen dieses Projekts entstanden ist oder z.Z. noch bearbeitet wird, ist:

- ein Lehrbuch „Mit Deutsch in Europa sich besser verständigen" (Arbeitstitel) mit dem dazugehörigen Lehrerhandbuch, das voraussichtlich im Jahr 2009 erscheinen wird.
- Eine Lernplattform[9] mit zusätzlichem Angebot an Unterrichtsmaterialien für A2/B1 Sprachniveau, um Eigenarbeit der Studierenden anzuregen. Sie dient den Studierenden als Ergänzung zum Lehrbuch durch eine Vielfalt an Aufgaben (multimediale Aufgaben), die auch binnendifferenzierend eingesetzt werden können.
- ein Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht in den oben genannten Ländern. Es wurde im Juni abgeschlossen: in Kroatien ist es mit Unterstützung des Goethe Instituts Zagreb soeben erschienen; an der Übersetzung der makedonischen Fassung wird z.Z. gearbeitet; die serbische Fassung wird z.Z. übersetzt und wird voraussichtlich bald in Druck gehen.

Die allgemeinen Ziele in unserem serbischen Rahmencurriculum lehnen sich an das Modell und an die Ziele der polnischen und tschechischen Rahmencurricula an, nicht nur weil diese schon vorlagen und uns als Diskussionsgrundlage dienten, sondern weil unser Projekt den gleichen Gründen entspringt, die seinerzeit zur Entstehung des Hochschulprojektes in Polen, Tschechien und der Slowakei führten.

Das Rahmencurriculum soll den Deutschlehrenden durch Angaben zu Prinzipien, Zielen, Inhalten, Methoden, Bewertung und Beurteilung und durch eine Anzahl von Anhängen ein Werkzeug in die Hand geben, das ihnen beim Entwerfen ihrer Unterrichtsstunden dienen soll. Sehr hilfreich sind z.B. die darin enthaltenen *berufs- und fachorientierten Methoden,* die den Lehrenden nutzen, um für die Studierenden Aufgaben zu entwerfen,

[9] Mehr Informationen über den Zugang zur Lernplattform bitte bei der Autorin.

die diesen als Vorbereitung auf die zukünftigen beruflichen Aufgaben dienen (Projektarbeit und Planspiele).

Im neuen auf dem Curriculum aufbauenden Lehrwerk wird über verschiedene Kommunikationsanlässe die Handlungskompetenz in der fremden Sprache verstärkt, z.B. durch *Rollenspiele* und durch die unter *Mit Sprache spielen* und in *Stationenlernen zum Wortschatz* enthaltenen sprachlichen Tätigkeiten. Das neue Lehrwerk legt auch auf die Entwicklung von Lernstrategien besonderen Wert und enthält Prüfungshilfen, was Lehrenden und Studierenden eine große Hilfe sein dürfte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse des Projektes den Lehrenden dienen sollen

- bei der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien,
- beim Planen des Unterrichts, und zwar so, dass er für die Studierenden motivierend ist, und
- für eine bessere Nutzung der begrenzten Stundenzahl.

3. Die Zukunft des studienbegleitenden Unterrichts in Serbien

Grundlegend für eine sinnvolle Nutzung von Curricula hat sich immer die Weiterbildung erwiesen. Es handelt sich dabei vor allem um die sichere Entwicklung der im Curriculum vorausgesetzten didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrenden, deren Autonomie bei der Gestaltung des Deutschunterrichts dadurch nicht gestört, sondern eher unterstützt und erleichtert wird. Wenn man die Bildungsqualität als Ausgangspunkt nimmt, so ist sie aus der Sicht der Lernenden ein Imperativ: Ein Imperativ ist daher auch - und zwar als primäres Ziel - die Befähigung der Lehrenden, solche Bildungsprozesse zu schaffen.

Die Tatsache, dass für solche Prozesse innovative Lern- und Lehrformen und die Entwicklung von Lernszenarien erforderlich sind, führt zur Wiederentdeckung des Bedarfs an Weiterbildung der Hochschullehrenden: Eine hochschuldidaktische Professionalisierung und eine systematische, fundierte Ausbildung mit hohem interdizisplinären Austausch, der nicht nur methodisch-didaktisch ist, sondern auch parallel im Kompetenzbereich Neue Medien verläuft, wird Transfer- und Synergieprozesse im Rahmen der Aus- und Weiterbildung mit einschließen. Für diese Fort- und Weiterbildung der Hochschullehrenden ist durch das oben beschriebene Projekt eine wichtige und ausbaufähige Grundlage geschaffen wor-

den, denn auf diese Weise sind die SDU-Deutschlehrenden als Zielgruppe wahrgenommen worden - und dies ist nur dem Goethe-Institut und der Robert Bosch Stiftung zu verdanken, die das Projekt gestartet haben.

Aus diesem Beitrag wird ersichtlich, dass nicht nur in der Germanistik, wo Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache nur für den Schulbereich unterrichtet wird, sondern auch im studienbegleitenden Deutschunterricht intensiv an aktuellen Fragestellungen und Erkenntnissen im Bereich Methodik und Didaktik gearbeitet wird. Dafür sind das entstandene Rahmencurriculum und das in Arbeit stehende Lehrwerk mit dem Lehrerhandbuch ein deutlicher Beweis; sie zeigen außerdem, dass durch gemeinsame Arbeit mit Hilfe von erfahrenen Methodikern und Didaktikern, der SDU in Serbien verbessert werden kann.

Diese Verbesserung ist als Ergebnis eines gemeinsamen Interesses, einer intensiven Kommunikation, eines fruchtbaren Erfahrungsaustausches anzusehen, der zu Integration und Flexibilisierung der Bildungsangebote führt, so dass, was bisher Einzelne mit ihrer Arbeit geleistet haben, durch die Vernetzung mit anderen Interessierten bestätigt und ergänzt wird.

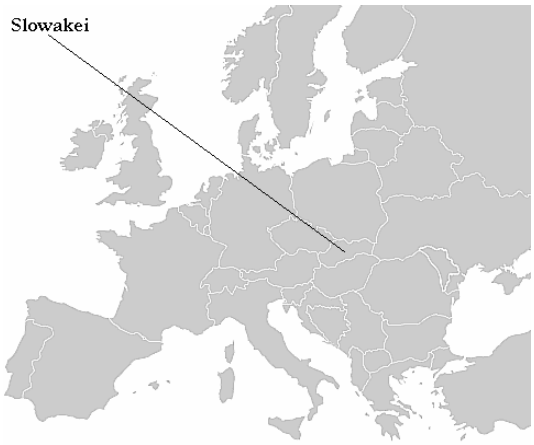
Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit gerade in diesen Jahren der intensiven Änderungen im universitären Bereich kann niemand bestreiten. Daher soll der vorliegende Beitrag nicht nur zur Zusammenarbeit im Hochschulbereich in Serbien anregen, sondern auch als Diskussionsgrundlage für alle im SDU tätigen Deutschlehrenden in Europa dienen.

BIBLIOGRAPHIE

AUTORENTEAM unter der Leitung von LÉVY-HILLERICH, D., 2008. *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien,* Zagreb: Goethe Institut.

http://www.bg.ac.yu/, Stand: Juli 2008.
http://www.ns.ac.yu/stara/, Stand: Juli 2008.
http://www.ni.ac.yu/, Stand: Juli 2008.
http://www.kg.ac.yu/, Stand: Juli 2008.
http://www.np.ac.yu/, Stand: Juli 2008.

SLOWAKEI



Die freie Rede als Bestandteil der Kommunikation im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Methoden des Einübens und Vorschläge zur Bewertung

Zuzana Motešická

Slowakische Technische Universität in Bratislava
Fakultät fürArchitektur

Eine der Schlüsselqualifikationen, die heutzutage der Arbeitsmarkt in vielen Bereichen verlangt, ist die Fähigkeit, Sachverhalte, erworbene Erkenntnisse und eigene (fachliche) Stellungnahmen effektiv und wirkungsvoll auch in mindestens einer Fremdsprache präsentieren zu können. Das Einüben der Präsentationstechniken ist oft im Curriculum des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts mit eingeschlossen. Die Bewertung der freien Rede wird von den Lernern jedoch oft als demotivierend und zu subjektiv empfunden. Der Beitrag beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, die Bewertung zu objektivieren, indem die Bewertung nach einer gemeinsamen Diskussion mit der Gruppe entsteht. Solche Vorgehensweise sensibilisiert die Lerner für den Lernprozess, stellt aber auch neue Ansprüche an die Lehrerrolle.

Una delle qualifiche chiave che oggigiorno sono richieste in molti settori del mercato del lavoro è il saper presentare le conoscenze acquisite e i propri punti di vista in ambito professionale in modo efficace anche in almeno una lingua straniera. Spesso lo sviluppo delle capacità di presentazione (di un progetto, un prodotto e simili) è compreso nel curriculum di un insegnamento delle lingue ad orientamento specialistico, ma la valutazione dell'espressione libera viene percepita dagli studenti come demotivante e troppo soggettiva. Il contributo di occupa delle possibilità di rendere la valutazione più oggettiva, facendo in modo che la valutazione nasca da una discussione con il gruppo. Un procedimento di questo genere sensibilizza gli studenti nei confronti del processo di apprendimento ma esige anche nuove competenze dal docente.

One of the soft skills required in all professions nowadays is the ability to present acquired knowledge and personal or professional viewpoints both in one's own language and in a second language. Presentation skills

training is often included in the syllabus of courses in foreign languages for specific purposes at our universities. However, the evaluation of presentations is often perceived by the learners as demotivating and subjective. This paper suggests a common evaluation of the presentations in a group as an attempt to make the process of evaluation more objective. This approach makes the learners aware of the learning process; but also sets new requirements for the teachers.

1. Präsentieren als Schlüsselqualifikation

Das Hauptziel des fachorientierten studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung der Fähigkeit, zielgerecht und angemessen in fachlichen Situationen in der Zielsprache zu reagieren. Die erworbenen Fertigkeiten und Strategien sind schon während des Studiums anzuwenden (z.B. Studium der Fachliteratur, Recherchieren im Internet, Präsentation der Abschlussarbeiten, Teilnahme an internationalen Mobilitätsprogrammen, Workshops, Videokonferenzen usw.) und sollen vor allem als Vorbereitung auf die reale Sprachverwendung in der Arbeitswelt konzipiert werden.

Eine der Schlüsselqualifikationen, die heutzutage der Arbeitsmarkt in vielen Bereichen verlangt, ist die Fähigkeit, Sachverhalte, erworbene Kenntnisse und eigene (fachliche) Stellungnahmen effektiv und wirkungsvoll auch in mindestens einer Fremdsprache präsentieren zu können. Es ist dabei auch in der Muttersprache gar nicht so einfach, vor einem Publikum frei zu reden.

1.1 Präsentationstraining als Bestandteil des Unterrichts

Für viele Studierende ist es etwas Neues, womit sie sich oft an der Sekundarschule nicht beschäftigten. Außer der fehlenden praktischen Erfahrungen mangelt es an oft an textlinguistischen Kompetenzen. Auf Grund von Unterrichtsbeobachtungen kann man die häufigsten Mängel in folgenden Punkten zusammenfassen:

- unklare Struktur
- ungleichmäßige Verteilung der Informationen (an einigen Stellen zu detailliert)
- kein Unterschied zwischen schriftlichen und mündlichen Texten
- monotones Vorlesen eines geschriebenen Textes bzw. monotone Wiedergabe eines memorierten Textes
- nicht-Einhaltung der vorgegebenen Zeit

- kein Kontakt zu den Zuhörern
- mangelnde Begeisterung für das Thema
- keine oder falsch angewandte visuelle Hilfsmittel
- unangemessene nonverbale Kommunikation
- phonetische Fehler (Aussprache, Intonation, Lautstärke usw.)
- Sprachmängel, die die Verständlichkeit benachteiligen u.Ä.

Das Einüben der Präsentationstechniken ist deswegen oft im Syllabus des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts enthalten. Es ist dabei wichtig, die Studierenden für die verschiedensten Aspekte der Problematik der freien Rede zu sensibilisieren, damit sie durch Selbstreflexion zur bewussten Verbesserung kommen. Der Lerner soll darum nicht als „leeres Gefäß" verstanden werden, das mit Wissen „angefüllt" werden muss, sondern als aktiver Partner im Lernprozess, der zu bewusstem (kognitivem), selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt werden soll (Neuner, Hunfeld 1997: 104).

Beim Einüben der freien Rede ist es besonders wichtig, im Unterricht eine motivierende und angenehme Atmosphäre zu schaffen, damit negative emotionale Faktoren wie z.B. Angst eliminiert werden können. Hueneke und Steinig (1997: 114) behaupten, dass man sich im Fremdsprachenunterricht bemühen muss, immer wieder Anlässe und Situationen zu schaffen, in denen die Lerner als möglichst autonom kommunizierende Personen handeln können und in denen sie ihre eigenen Intentionen verwirklichen. Zu der ermutigenden Atmosphäre gehört aber natürlich auch, dass der Lerner das Gefühl hat, im Falle des Misslingens aufgefangen zu werden und nicht einer emotional unangenehm empfundenen Bewertung oder Kritik ausgesetzt zu sein.

2. Auswertung der Redebeiträge als Kommunikation und Mittel zur Selbstreflexion

Nach Hutchinson und Waters (1987: 47) lernen wir laut der kognitiven Theorie effektiv, wenn wir (aktiv) darüber nachdenken, was wir lernen. Der kognitive Aspekt entwickelt sich jedoch nur unter der Voraussetzung, dass der emotionale Faktor der Motivation vorhanden ist. Daraus geht hervor, dass Lernerfolg stark vom Zusammenwirken von emotionalen und kognitiven Aspekten abhängt. Als Fremdsprachenlehrer sind

wir Begleiter dieses sehr individuellen, oft emotional bedingten Lernprozesses. Man sollte nie vergessen, dass die Lerner komplexe Wesen sind, die außer ihrer rationalen auch ihre emotionale Seite haben. Sie reagieren nicht immer logisch und vernünftig. Sie haben ihre Vorlieben, Launen, Befürchtungen oder Vorurteile. Das alles spiegelt sich auch in der Unterrichtssituation wider - am stärksten vielleicht bei mündlicher Produktion.

Um das Lernen durch Selbstreflexion beim Redetraining zu erzielen, muss es zu einer Analyse der vorgetragenen Redebeiträge kommen. Die Auswertung der freien Rede wird von Lernern jedoch oft als demotivierend und zu subjektiv empfunden, weil sie überwiegend nur mit der Lehrperson und negativen Kommentaren assoziiert wird. Die Frage ist, wie man die Phase der Auswertung gestalten sollte, damit sie motivierend ist, den Lernprozess effektiv stimuliert und bei den Lernern die Mitverantwortung für das eigene Lernen entwickelt.

Wenn man davon ausgeht, dass der Unterricht Kommunikation sein sollte, mindestens ebenso häufig wie er der Kommunikation dient (Häussermann, Piepho 1996: 243), dann ist es sinnvoll, die Auswertung der Redebeiträge zum Bestandteil der Kommunikation im Unterricht zu machen. Die mündliche Auswertung im Plenum kann man dann als eine Serie von kommunikativen Aktivitäten verstehen, bei denen die Lerner, falls sie aktiv sind, verschiedene kommunikative Kompetenzen üben (sowohl sprachliche als auch soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen) und dadurch ihre authentischen Kommunikationsabsichten in der Fremdsprache realisieren. Gleichzeitig muss die Auswertung auch ihrem ursprünglichen Ziel dienen, und zwar zu einem Schlussergebnis zu kommen, sei es eine Note, Punkteanzahl oder eine verbale Bewertung.

2.1 Rolle der Lehrperson bei der Auswertung

Den Lernern mehr Freiraum für aktive Teilnahme an der Auswertung zu ermöglichen, stellt aber auch neue Ansprüche an die Lehrerrolle. Häussermann und Piepho (1996: 242-243) behaupten, dass für die Entfaltung echter Kommunikation nicht nur "So-tun-als-ob-Situationen" notwendig sind, und dass es wichtig ist, dass die Lehrperson sich selbst/die eigene Person auf subtile Weise relativiert und dadurch eine offene Atmosphäre schafft. Mit diesem Geben verführt man die Lerner auch zu ähnlichem Geben. Es muss erklärt werden, dass es nicht ums Kritisieren geht, son-

dern darum, voneinander zu lernen. Die Rolle der Lehrperson besteht dann in folgenden Aktivitäten:

- Vorbereitung einer offenen und angstfreien Atmosphäre
- Moderation der Diskussion
- Ermutigung der Meinungsäußerung
- Förderung der Partnerbeziehung zu den Lernern
- Stimulierung der Selbstreflexion
- Erschließung anderer Wegen und Verbesserungsvorschlägen
- Anregung zum Ideenaustausch
- Erklärung der kritisierten Aspekte
- Betonung der positiven Aspekten usw.

2.2 Erfahrung mit der gemeinsamen Auswertung der Redebeiträge

Als Leitfaden für eine solche Auswertung der Redebeiträge habe ich einen Auswertungsbogen zusammengestellt (siehe Anhang), der die wichtigsten Merkmale einer gelungenen Präsentation beinhaltet. Eine Kopie des Auswertungsbogens hat jeder Lerner bekommen. Er wurde für zwei Zwecke benutzt: Erstens im Unterricht bei der Auswertung selbst, zweitens zu Hause als Hilfe bei der Vorbereitung der Präsentation, um die wichtigen Aspekte nicht zu vergessen. Er wurde für die Arbeit mit den StudentInnen der Fakultät für Architektur entwickelt, ausprobiert und das Ergebnis als Teil der Abschlussbewertung verwendet. Er ist als Beispiel, nicht als Muster zu betrachten und ist für die Bedürfnisse anderer Zielgruppen variierbar. Die Auswertung der Redebeiträge geschieht dann in drei Schritten:

1. ungelenkte Äußerungen im Plenum zum Gesamteindruck der vorgetragenen Präsentation
2. Auswertung nach den Beschreibungen auf dem Auswertungsbogen
3. Gemeinsame Gesamtauswertung

Diese Vorgehensweise erwies sich als vorteilhaft sowohl für die Lerner als auch für die Lehrperson. Erstens kommt die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen dabei nicht zu kurz. Zweitens ist die Rolle der Lehrperson dabei nicht so dominierend, so dass die Gesamtauswertung weniger subjektiv empfunden wird, da sich daran alle Gruppenteilnehmer beteiligen. Die Rückmeldungen zeigten zwar, dass einige Lerner solche

ausführliche Auswertung als Zeitverschwendung empfanden und sich eher eine schnelle Bewertung von der Lehrperson wünschten. Erfreulich war jedoch, dass 74 der 90 Befragten die Art der Auswertungen der freien Rede während des Semesters als fair/objektiv/motivierend/angenehm/ok/wichtig u.Ä. bezeichneten. 58 Befragte sahen ein, dass ihnen die bewertenden Kommentare halfen, Fehler in der eigenen Präsentation zu vermeiden und sie konnten auch genau formulieren, wobei.

Miteinbeziehen vom Einüben und Auswerten von der freien Rede in den fachorientierten studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht bietet grundsätzlich zwei Vorteile: Es ermöglicht einerseits eine Entwicklung bzw. Vertiefung von sprachlichen Kompetenzen und Lernstrategien, und fördert andererseits eine partnerschaftliche Beziehung zwischen der Lehrperson (als Sprachspezialisten) und den Lernern (Fachleuten aus einem anderen Bereichs) durch eine echte Kommunikation im Laufe eines natürlichen Ideen- und Informationsaustausch in der Fremdsprache.

ANHANG

AUSWERTUNGSBOGEN

⇒ **INHALT _____/3 Punkte**

- Das Thema wurde klar, interessant und lebendig vorgestellt.
- Der Redner präsentierte alle wichtigen Punkte,
  ohne in allzu detaillierte Einzelheiten zu geraten.
- Der Redebeitrag war angemessen in Hinsicht auf das Publikum
- (z.B. Reagieren auf Impulse aus dem Publikum, Interaktivität, Schwierigkeitsgrad usw.).

trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft kaum/nicht zu
3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

⇒ **STRUKTUR UND AUFBAU _____/4 Punkte**

- Der Redebeitrag war klar in logische Einheiten gegliedert.
- Die einzelnen Teile waren inhaltlich gut verknüpft
  (z.B. durch Anwendung passender Redemittel - Einleitungsphrasen).
- Es gab keine „Gedankensprünge".

trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft kaum/nicht zu
4 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

⇒ **SPRACHE _____/3 Punkte**

- Der Redner verwendete angemessenen Fachwortschatz.
- Der Redner verwendete richtige grammatische Strukturen, und gelegentliche Regelverstöße beeinträchtigten das Verständnis nicht.
- Der Redner sprach mit richtiger Aussprache (auch wenn ein fremder Akzent hörbar war), das
  Verständnis wurde nicht beeinträchtigt.

trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft kaum/nicht zu
4 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

⇒ **VORTRAG _____/3 Punkte**

- Der Redner hielt Augenkontakt mit dem Publikum.
- Sprechtempo, Intonation, Pausen, Begeisterung u.Ä. waren natürlich und angemessen.
- Der Redner bereitete angemessene visuelle bzw. multimediale Hilfsmittel vor (z.B. Handouts, Poster, Schaubilder, Fotos, Flipcharts, Graphiken, Modelle u.Ä.).
- Der Redner setzte die Hilfsmittel effektiv ein, d.h. für ein besseres Verständnis des Redebeitrages.

trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft kaum/nicht zu
4 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

⇒ **EINLEITUNG und SCHLUSS _____/2 Punkte**

- Der Beitrag wurde angemessen eingeleitet und mit einem angemessenen Schluss abgerundet.

trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft kaum/nicht zu
4 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

ZUSAMMEN WURDEN..... Punkte ERREICHT

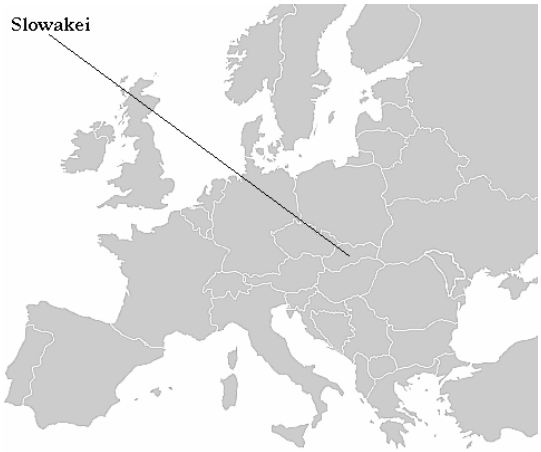
BIBLIOGRAPHIE

HÄUSSERMANN, U.; PIEPHO, H.-E., 1996. *Aufgabenhandbuch - Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicium Verlag.

HUENEKE, H.-W; STEINIG, W., 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung,* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A., 1987. *English for Specific Purposes, A learning-centered approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

NEUNER, G.; HUNFELD, H., 1997. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.



Tendenzen der Entwicklung des SDU in der Slowakei

K. Mihoková, E. Bröstlová, J. Pavlovová, Z. Minarčíková

Technische Universität in Košice, Slowakei

Im Artikel werden Ideen zu letzten Entwicklungstendenzen des Fremdsprachenunterrichts an den slowakischen Universitäten gesammelt, es wird nach Perspektiven gefragt und manche Tendenzen werden als Lösung von Problemen vorgeschlagen. Die angedeutete Problematik ist noch tiefer zu besprechen. Der Beitrag bestätigt die Notwendigkeit der Verbindung und des Austausches mit SDU-Kollegen von anderen Ländern und der tieferen Diskussion zum SDU in der Sondersektion der der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena (August 2009).

L'articolo raccoglie idee sulle più recenti tendenze nello sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere nelle università slovacche, ci si interroga sulle prospettive, e alcune tendenze vengono proposte come soluzioni. La problematica qui soltanto accennata necessita un trattamento più approfondito. Il saggio conferma la necessità di contatti e scambi con colleghi SDU di altri Paesi e di discussioni più approfondite nella sezione speciale dedicata all'insegnamento SDU al congresso internazionale dei docenti di tedesco a Jena (agosto 2009).

The article brings together ideas on the latest trends in foreign language teaching in Slovakian universities. Some trends are proposed as possible solutions to existing issues but also what are the prospects? The problem areas, which have been referred to in passing, need to be dealt with in more detail. This confirms the importance of this contact, the exchange of ideas with SDU colleagues in other countries and the need for deeper discussion within the SDU section at the IDT Conference for teachers of German in Jena in 2009 (in august 2009).

1. Einleitung

Unser Thema gewinnt in allen Ländern Europas immer mehr an Aktualität, in jedem dieser Länder stößt es aber auf völlig unterschiedliche Voraussetzungen.

1.1 Fremdsprachenunterricht im *weiteren* Sinne

Das Sprachenlernen war für die Slowaken seit eh und je etwas Natürliches, denn eigentlich war jegliche Bildung durch Zweisprachigkeit bedingt. Rückblickend kann man feststellen, dass die Slowaken gezwungen waren, Fremdsprachen zu lernen, denn das Slowakische gab es als anerkannte Amtssprache erst nach dem Ersten Weltkrieg – in der ersten Tschechoslowakei[1] – dabei als eigene Staatssprache nur während des Zweiten Weltkriegs (d.h. in der ersten Slowakischen Republik). Deswegen behauptet man allgemein, dass die Slowaken meist leicht Fremdsprachen lernen und der Fremdsprachenunterricht schon immer hoch im Kurs stand.

Damit hängt natürlich zusammen, dass der Fremdsprachenunterricht auch beliebt war. Da es in den 50er Jahren fast keinen Fremdsprachenunterricht gab, wurden damals die ersten Versuche gemacht, ihn seitens des Staates einzuführen. Es wurde Russisch von der 4. – 9. Klasse an der Grundschule und 3-4 Jahre an der Mittelschule unterrichtet. Russisch wurde zum Pflichtfach beim Abitur. Erst mehr als 10 Jahre nach dem Ende des zweiten Weltkriegs wurden allmählich in einigen speziellen Sprachklassen an einigen speziellen Schulen auch andere europäische sog. Weltsprachen in den offiziellen Fremdsprachenunterricht eingeführt. Es gab natürlich Mangel an Sprachlehrern, obwohl wissenschaftliche Linguistik kontinuierlich auf höchstem Niveau in akademischen Kreisen vorhanden war (als Erbe der sog. Prager Schule - Strukturalismus). Das Sprachenstudium war schwer zugänglich, da der Numerus clausus viel niedriger war als die Nachfrage; dazu wurde der Inhalt der einzelnen Studiengänge vom Ministerium festgelegt und alle Lehrer standen unter einem bestimmten politischem Druck. Trotzdem kam es in den 60er Jahren zum Boom im Fremdsprachenlernen und viele junge Leute wollten Fremdsprachen studieren. Die neuen Möglichkeiten, endlich einmal auch

[1] Früher nur inoffiziell, obwohl seit 1843 die Schriftsprache der Slowaken kodifiziert wurde.

ins Ausland zu kommen, haben natürlich grundlegend zur Erhöhung des Interesses an Fremdsprachenkenntnissen und folglich zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts beigetragen. Seit den günstigen Verhältnissen am Ende der 60er Jahre gab es an den Sprachlehrstühlen und Forschungsstellen Linguisten mit Spitzenkenntnissen und wissenschaftlichen Ergebnissen, die durch Russisch und die russische Linguistik mit den neuesten Entwicklungen und Entdeckungen auf dem Gebiet der Sprachforschung und der Fremdsprachendidaktik in Kontakt kamen. Es gab aber, obwohl es nicht allgemein bekannt war, sogar bahnbrechende Leistungen im Osten, die einen Fortschritt für den Fremdsprachenunterricht im Ganzen bedeutet haben[2]. Die Fremdsprachendidaktik und der eigentliche Unterricht waren auf gutem Niveau[3]. Der akademische Fremdsprachenunterricht stand in voller Blüte, war aber an die politischen Umstände angepasst. An den Universitäten herrschte keine (bzw. eine nur scheinbare) Autonomie.

1.2 Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht im *engeren* Sinne

Über einen studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht kann man erst *kurz vor der Wende* sprechen, danach ist er langsam in den Vordergrund gerückt. Er entwickelte sich vor allem aus dem sog. Fachsprachenunterricht an den Lehrstühlen für Sprachen, doch waren schon vorher Keime davon vorhanden. Schon jahrelang hatte man in der Fachliteratur gelesen, dass nicht die Termini, sondern der Umgang mit der Fachsprache wichtig ist. Der Fachsprachenunterricht war bestrebt Strategien beizubringen. Es gab vielleicht mehr Theorie im Unterricht, als nötig war, aber mit gutem Gespür und besten Absichten der Lehrkräfte war die Entwicklungsrichtung ausgesprochen positiv. Als nach der Wende auch der Gebrauch von neuen Medien frei ermöglicht wurde, stieß der Fortschritt auf beste Grundlagen. Es konnte frei und autonom gedacht und gehandelt werden. Man konnte frei publizieren, freier planen und das Lehrmaterial frei

[2] Manche didaktische Methoden z.B. autonomes Lernen bei One-brain-Methodik, sind weit und breit bekannt und anerkannt. Weniger bekannt ist, dass die Idee aus Bulgarien bzw. aus Russland stammt.

[3] Konkret an unserem Lehrstuhl wurden auch Lehrwerke aufgrund gemeinsamer langjähriger Erfahrungen und Forschungen zusammengestellt, die die traditionsreiche russische Terminologielehre und Fremdsprachenmethodik als Grundlage hatten.

wählen. Man wollte eigentlich die Uniformität, pedantische Vorschriften und erzwungener Einheitlichkeit loswerden.

Alles Bisherige musste gesagt werden, um zu erklären, weshalb es nicht so schwer war, Deutschlehrer im SDU im Osten dazu zu bringen, an einem Rahmencurriculum mitzuarbeiten, und warum die Anregung seitens der Mitarbeiter des Goethe-Instituts auf ziemlich große Bereitschaft zur Zusammenarbeit gestoßen ist (Lévi-Hillerich 2002).

Inzwischen hat man auch im Osten die große Welt der Unterrichtsmaterialien und die breiten Möglichkeiten bei der Medienwahl entdeckt, kennen gelernt und genutzt. Merkwürdigerweise ist es der Englischunterricht und dessen Didaktik, der dann stark die Fremdsprachendidaktik und Sprachpolitik im universitären Unterricht beeinflusst hat[4]. Es gab viele neue Impulse für die Kreativität des Unterrichtenden. Vielleicht ist man deswegen doch wieder vorsichtig mit neuen Normen Tabellen und Vorschriften im Sinne einer Nivellierung, auch wenn man eine Idee gut findet und beachtet.

2. Der studienbegleitende Deutschunterricht - Entwicklungen der letzten Jahre

Auch in der Slowakei stellt man trotz oder wegen des Bologna-Prozesses derzeit Tendenzen fest, die eher zum Erwerb von *nur einer* Fremdsprache, nämlich Englisch führen. Auch an unseren Schulen und Universitäten gehen das Stundenvolumen und das Niveau in den anderen Fremdsprachen zurück, aber es ist auch eine neuere, fast könnte man sagen, modische Tendenz erkennbar, nämlich *als zweite Fremdsprache* statt Deutsch Spanisch oder Italienisch anzubieten . Unter Studenten wird also Mehrsprachigkeit angestrebt, aber viele Fakultäten haben z. B. als Bedingung zum weiteren Studium die englische Sprache im Programm. Immer weniger wird Deutsch als erste Fremdsprache gewählt Das ist das Ergebnis einer langjährigen allgemeinen Entwicklung (Mihoková 1996). Während des Studiums wählen *Studenten* vorzugsweise die einfachere und auch die modische Variante. Es gibt aber immer mehr *Fachleute* aus der Berufswelt, die sich der Notwendigkeit bewusst werden, Deutsch zu können, weil sie in den *spezifischen ökonomischen Bedingungen der Slowakei* auf deutsch profes-

[4] Die Englisch-Lehrwerke waren mehr an akademisch praktischen Themen und Strategien orientiert als die deutschen, die früher eher gastarbeiterorientiert waren.

sionell kommunizieren müssen. So finden wir die „Einladung zur gesamteuropäischen Zusammenarbeit der Hochschulen, in der Überzeugung, dass SDU weit mehr als Vermittlung von Instrumenten zur Kommunikation bedeutet", ungeheuer wichtig.

3. Unser gemeinsames Anliegen

Die Diskussion zu unserem gemeinsamen Thema wird umso brennender, als es neuerdings überall in der EU zu Änderungen im Fremdsprachenunterricht an den Universitäten kommt, vor allem aufgrund der schulpolitischen Entscheidungen. In den letzten Jahren wird[5] eher über Schlüsselkompetenzen als über Kenntnisse gesprochen, deshalb ändern sich langsam auch die Unterrichtsziele entsprechend. Zu den „klassischen" Kompetenzen gehören unter anderem muttersprachliche sowie *fremdsprachliche Kompetenz*, aber auch bereichsübergreifende Kompetenzen wie Lernkompetenz, soziale und Bürgerkompetenz, Initiativ- und Unternehmergeist sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Auch im Fremdsprachenunterricht, d.h. auch im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache sollte man das in Betracht ziehen und sich vor allem „die den späteren Berufen entsprechende und im Unterricht *in, durch und mit der Sprache* sich entwickelnde professionelle Handlungskompetenz" als Ziel vor Augen halten. Deswegen ist auch eine grundlegende Diskussion über die künftigen Wege des SDU unumgänglich. Das betrifft vor allem die Schwerpunkte:

- Besondere Formen des SDU (s. 3.1.1)
- Eigene Materialien für den SDU (s. 3.1.2)
- Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte (s. 3.1.3)
- Möglichkeiten der Eigenfortbildung für Hochschuldozenten (s. 3.1.4)

[5] Auch infolge der wiederholten Treffen von Schulministern seit 1998, die später dann zum sog. Bologna-Prozess führten.

3.1 Konkrete Situationen

3.1.1 Besondere Formen des SDU

Besondere Formen gibt es in der Slowakei eigentlich nicht, aber selbstverständlich Bestrebungen nach sinnvollem SDU, und die unterscheiden sich sehr von Universität zu Universität. An einigen wird immer noch weiter traditionell unterrichtet, der Unterricht vielleicht nur langsam erneuert, nicht aber prinzipiell. An manchen Lehrstühlen für Fremdsprachen wird der Unterricht in Form von Zertifikaten angeboten (z.B. UNIcert[6]). Es gibt sogar Universitäten, die den Studenten gar keinen Sprachenunterricht anbieten, bzw. nur ein eigenes Sprachzentrum haben, wo es Sprachkurse im Sinne eines SDU gar nicht gibt. Eine spezifische Situation ist natürlich in ökonomischen Fächern und besonders im Fach Tourismus zu verzeichnen, wo der Sprachenerwerb einen anderen Wert hat.

3.1.2 Zu eigenen Materialien für den SDU

Es gab einige Bemühungen zur Herstellung eigener Materialien[7], die aber im Meer der allgemeinsprachlichen Angebote wenig wahrnehmbar waren. Höchstens wurden an einzelnen Arbeitsstellen eigene Materialien gesammelt bzw. im Rahmen einzelner Projekte[8] neue erstellt, aber zu ernsthaften Analysen der Bedürfnisse und zu echten Lösungen für den SDU im engeren Sinne ist es noch nicht gekommen.

3.1.3 Aus- und Fortbildung

Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte fand im Allgemeinen bis jetzt an den Lehrstühlen für Germanistik statt. In den letzten Jahren gibt es jetzt an einigen Fakultäten auch die Möglichkeit, Fachsprache in Form von Seminaren, Vorträgen, Aufbaukursen zu studieren.

---

[6] CASAJC, CERCLES

[7] Dzuríková E. u.Kol. 1990, Pavlovová J., Schneider B., Wurm E. 1992, Bauer, Gyulaiová, Sorger 1999, Dittelová E., Zavatčanová, M. 2000,

[8] Es hängt natürlich vom Erwerb eines Grants von der EC ab.

3.1.4 Möglichkeiten der Eigenfortbildung für Hochschuldozenten

Natürlich ist es nötig, dass die Hochschuldozenten weitergebildet werden. Es kann und muss noch viel dafür getan werden.

Einerseits gab es nach der Wende neue Möglichkeiten, was Stipendien betrifft (Goethe-Institut, Robert Bosch Stiftung, Deutscher Akademischer Auslandsdienst u. a.), auch die Mobilitätsprogramme der Europäischen Union stehen zur Verfügung. In der Slowakei gibt es aber kaum Raum zur Freistellung von Lehrkräften (in dem wahren Sinne) für gründlichere Programme. Außer den Aktivitäten im Rahmen des nationalen Germanistenvereins gibt es aber z.B. auch Seminare bzw. themenbezogene Konferenzen aus eigener Initiative, die die wichtigste Möglichkeit zur Diskussion und damit zur eigenen Fortbildung bieten. Das hängt aber völlig vom Opferwillen der einzelnen Leute ab. Seitens der Hochschulinstitutionen gibt es oft nur minimale Unterstützung, alles hängt eher vom guten Willen einzelner konkreter Personen ab. Die Möglichkeiten, die das neue Hochschulgesetz[9] in der Slowakei bietet, werden nur sehr langsam bekannt und genutzt.

3.2 Suche nach Lösungen

Der SDU an den Universitäten muss noch sinnvoller, zielbewusster und attraktiver angeboten werden. *Es gibt Mängel* in der Planung, vor allem aber in der Entwicklung von eigenen Materialien, (und erst recht an einer SDU-spezifischen Ausbildung, bzw. den Bedingungen zur Fortbildung).

Es geht ja vor allem „um Kommunikationsfähigkeit im Fach, die im Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen besteht“, die konkret an unserer Technischen Universität auch *schon vor der Wende angestrebt* wurde. Das Ganze wurde zwar immer mit dem Namen Fachsprachenunterricht besiegelt, aber die alten Ideen sollte man neu durchdenken und im Sinne der neueren Bedürfnisse und Situationen anpassen. Es gab zu viel Theorie und ziemlich viel Terminologie im Unterricht, aber im Hintergrund stand die Idee der Textsorte u.Ä. Man hat Rahmencurricula und Lehrwerke entwickelt, die aber nach der Wende leider nicht mehr weiterentwickelt worden sind. Die neuesten Entwicklungen verliefen unter dem Einfluss des Booms für Lehrwerke auf dem

[9] In der Slowakei: Z.Z. 131/2002, 363/2007

(slowakischen) Markt. Die Fremdsprachendidaktik in den deutschsprachigen Ländern hat sich nicht auf Deutsch sondern an die übrigen Fremdsprachen orientiert, die Lehrwerke für Englisch auf dem Markt waren flexibler, moderner, zielstrebiger, an die Anforderungen der Zeit besser angepasst. In den letzten Jahren sind die meisten guten Lehrwerke für DaF nur allgemeinsprachlich bzw. eng fachspezifisch orientiert und damit für die *Bedürfnisse der Hochschulstudenten* nicht so gut geeignet. Es bleibt als Aufgabe für die Hochschullehrer an den ausländischen Universitäten, d.h. auch für uns in der Slowakei, Italien usw., die passenden Lehrwerke selbst zu erstellen, was eine engere Zusammenarbeit nötig macht.

Es ist klar, dass man sich auch der Erfahrungen aus dem Englischunterricht bedienen sollte. An den Seminaren kommt es bei uns zum *fruchtbaren gegenseitigen Gedankenaustausch*, der sicher im größeren Maß nicht schaden würde.

4. Ausblick

Das Problem steckt nicht in den fehlenden Ideen und Arbeitskräften, sondern hängt von politischen und bildungspolitischen Bedingungen ab. Die Diskrepanz besteht darin, dass die offizielle, europaweit proklamierte Mehrsprachigkeit noch nicht wirklich durchgesetzt wird. Über den Sprachenunterricht an den Universitäten entscheiden momentan leider nicht die Prinzipien, sondern die konkrete Situation an einzelnen Fakultäten, die für das Studienprogramm verantwortlich sind und um ihre ökonomische Lage zu kämpfen haben. Deswegen ist es nötig, sich daran zu gewöhnen, dass die Einwerbung von Finanzmitteln wichtig und die Arbeit an EU-Projekten auch im Sinne der LLP (lifelong-learning-programs) unumgänglich sind.

Man muss nichts, *wir* müssen!

Es liegt auch an jeder und jedem Einzelnen von uns, „dass es zur Entwicklung von grenzüberschreitenden Beziehungen und zur Erziehung zu einem Zusammenleben in Toleranz und Frieden“ kommt (Serena und Lévi-Hillerich zu diesem Band).

BIBLIOGRAPHIE

BAUER, V. – GYULAIOVÁ, K. – SORGER, R., 1999 *Odborné a konverzačné texty z nemeckého jazyka.* Košice: TU FBERG, 112 S. ISBN: 80-7099-460-6

DZURÍKOVÁ E., KOŠIČANOVÁ J. ET AL., 1981, *Nemecké odborné texty pre poslucháčov VŠT*, 2. Ausg. Bratislava, Alfa.

DZURÍKOVÁ E., PAVLOVOVÁ J., ET AL., 1990, *Nemecké odborné texty pre poslucháčov elektrotechnickej fakulty*, Bratislava, Alfa. ISBN 80-8073672-3

LÉVY-HILLERICH, D., SERENA, S., 2006, *Erfassung fachübergreifender, fachlicher und beruflicher Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. In:* Zborník z medzinárodnej konferencie „S cudzími jazykmi v Európe žiť – pracovať – študova", 22.–23. júna 2006. (Mihoková, K – Pavlovová J. ed.) Košice : KJ TU, S. 53-56.

LÉVY-HILLERICH, D., 2002, *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II, Leonardo-Projekt*, und *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 abzurufen unter: http//www. goethe.de /beruf.

LÉVY-HILLERICH, D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. (Hgg.) 2004, *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, Plzeň, Fraus.

LÉVY-HILLERICH, D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R. ET AL., 2006, *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Italien, Polen, Tschechien und der Slowakei*, Neufassung, Krakau, Goethe-Institut

LÉVY-HILLERICH, D., TÖNSHOFF, W. ET AL., 2002, *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*, Krakau, Goethe-Institut und Plzeň, Fraus

MIHOKOVÁ (GYULAIOVÁ), K. 1996, *Deutsch als zweite Fremdsprache, 1.Qualifizierungsarbeit für DaF*, Prešov, Metodisches Zentrum

PAVLOVOVÁ, J., SCHLEUSENEROVÁ G., TALÁNOVÁ K. 1992*, Nemecké odborné texty pre poslucháčov BF a HF TU*, Košice,– Manuskript

PAVLOVOVÁ, J., SCHNEIDER, B., WURM, E. 1992, *Sie sprechen aber gut Deutsch* - Konverzačné skriptum pre poslucháčov TU, Edičné stredisko TU Košice.

PAŽUCHOVÁ, M., 1999, *Nemecký jazyk pre odbor turizmu a hotelového manažmentu*, *(1.-3. semester)* Impresso, Prešov, ISBN 80-968242-0-1

PAŽUCHOVÁ, M., 2004, *Nemecký jazyk pre odbor turizmu a hotelového manažmentu*, *(4.-6.semester)* Impresso, Prešov, ISBN 80-968303-9-2

SLOWENIEN



Studienbegleitender Deutschunterricht in Slowenien

Margit Horvath

Universität Ljubljana, Fakultät für Verwaltung

2010 werden auch slowenische Universitäten Teil eines offenen und konkurrenzfähigen europäischen Hochschulraums werden, der den Studierenden eine bessere Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen soll. Durch die Erhöhung der Mobilität wird auch der Fremdsprachenerwerb an Bedeutung gewinnen. Darum ist zu erwarten, dass der Stellenwert des SDU (Studienbegleitender Deutschunterricht) dank der für 2010 gesetzten Ziele an Bedeutung gewinnt. In Beitrag werden die Ergebnisse einer Umfrage zusammengefasst, die unter Deutschlektoren durchgeführt wurde, die an Fakultäten unterrichten, wo der Deutschunterricht das Studium begleitet: Es wird die gegenwärtige Situation des SDU aufgenommen und der Stand des SDU vor und nach der Bologna-Reform ermittelt, sowie von Erfahrungen und zukünftigen Herausforderungen, aber auch von Ängsten der Deutschlektoren berichtet. Weitere Ziele der Recherche bestanden darin, den Stellenwert des SDU hinsichtlich anderer im Rahmen des Studiums angebotener Fremdsprachen festzustellen und herauszufinden, ob und wie sich die Umsetzung der neuen Studienprogramme auf die Form des SDU, seine Planung und Durchführung sowie auf die Auswahl der Lehrmaterialien ausgewirkt hat.

Nel 2010 anche le università slovene entreranno anno parte di un unico spazio universitario europeo aperto e competitivo, il quale dovrebbe permettere agli studenti mobilità e migliori possibilità di lavoro. Con l'aumento della mobilità anche l'apprendimento delle lingue straniere acquista maggiore rilievo. Ci si attende quindi che, grazie agli obiettivi posti per il 2010, aumenti anche l'importanza attribuita all'insegnamento del tedesco che affianca gli studi (il cosiddetto SDU che sta per "Studienbegleitender Deutschunterricht"= insegnamento del tedesco che "accompagna" gli studi universitari non linguistici). Il contributo presenta i risultati di un'indagine svolta presso i docenti che lavorano come lettori in facoltà varie, in tutte le quali l'insegnamento del tedesco affianca gli studi non linguistici: viene presentata la situazione attuale dell'insegnamento SDU in generale, facendo riferimento alla situazione prima e dopo il processo di Bologna, e riferendo anche esperienze dirette dei lettori, le sfide che si presentano loro per il futuro come pure i loro timori. La ricerca ha avuto anche l'obiettivo di enucleare la posizione dell'insegnamento SDU in rapporto all'insegnamento delle altre lingue, e stabilire se e

in qual modo le modifiche negli ordinamenti degli studi che discendono dal processo di Bologna abbiano influito sulla forma, la progettazione, lo svolgimento e la scelta di materiali didattici dell'SDU.

By 2010 all Slovene universities will have become members of an open and competitive European higher education environment that should provide students with better mobility and employability opportunities. As a consequence of increased student mobility the learning of foreign languages will become more important. Therefore it may be expected that there will also be an increased importance regarding SDU apropos the (Bologna) objectives that have been set for the year 2010. In the following article the results of a survey carried out among SDU practitioners that teach German as a course-related subject at various higher education institutions (faculties) are summarized. In addition, the article discusses the situation of SDU in undergraduate university and higher professional study programmes before and after the Bologna reform. Additional aims of the research were to assess the significance of SDU with regard to other foreign languages within academic studies and to ascertain whether the design of Bologna study programmes had an effect on its form, planning, implementation, and selection of study materials. In conclusion, the article highlights the experience, future challenges and concerns of Slovene SDU practitioners.

1. Einleitung

Im Jahr 2008 hat sich innerhalb des *SDUTSJ*[1] die *Gruppe zur Bildung von Fremdsprachenpolitik in Slowenien gebildet*, die Fremdsprachenlektoren verschiedener Einrichtungen und Universitäten in Slowenien vereinigt. Sowohl als Mitglied der Gruppe als auch im Rahmen meines Postdiplomstudiums im Bereich Didaktik der deutschen Sprache habe ich mich entschlossen, die Lage des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU) im slowenischen Hochschulraum zu erforschen. Eine solche Analyse ist aus mehreren Gründen erforderlich, die ich im Weiteren erläutern werde.

1. Die Umstrukturierung der Studiengänge ist in Slowenien in vollem Gang. Sie wurde im Studienjahr 2004/2005 in Angriff genommen und soll bis 2009/2010 vollendet sein. Bis dahin soll es bereits einen offenen und wettbewerbsfähigen europäischen Hochschulraum geben, der es auch slowenischen Diplomanten und Studenten ermöglicht, sich innerhalb der EU frei zu bewegen und zu arbeiten. Die slowenischen Hochschul-einrichtungen sollten sich daher der bedeutenden Aufgabe annehmen, den Studierenden entsprechende Fremdsprachen-kenntnisse[2] zu vermitteln und somit ihren Beitrag dazu leisten, dass ihre Diplomanten

[1] Slowenischer Fachfremdsprachenlehrerverband [*Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika – SDUTSJ*]

[2] Glasgow-Erklärung: www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration. 111461271425 8. pdf

die Universität als „hochgebildete Europäer" verlassen, „die neben ihrer Muttersprache noch mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen".[3]

Es ist nicht verwunderlich, dass Englisch unter den an slowenischen Fakultäten unterrichteten Fremdsprachen den ersten Platz besetzt, ist es doch auch sonst die meistgesprochene und meistunterrichtete Fremdsprache in Slowenien (Jakoš 2007). Es ist jedoch zu erwarten, dass gerade die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache fungieren wird. Darauf deuten auch die Daten des Eurobarometers hin, nach denen die Sprache unserer nördlichen Nachbarn sowohl im slowenischen Raum als auch in der EU im Vergleich zum Englischen an zweiter Stelle steht.[4] All dies sind – insbesondere für uns Deutschlektoren an den slowenischen Hochschulen– gewiss erfreuliche Aussichten, die auf ein möglicherweise größeres Interesse der Studierenden für den Deutschunterricht hindeuten, und somit auch eine Erhöhung der für den Deutschunterricht vorgesehenen Stundenzahl im Rahmen der an die Bologna-Richtlinien angepassten Studiengänge erhoffen lassen.

2. In den letzten Jahren wurden im Bereich des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts (SFU) im Rahmen der Hochschulprogramme mehrere Untersuchungen durchgeführt – darunter jedoch nur eine, die sich mit der deutschen Sprache als Lehrfach befasste (Grmek und Rejec 2005). Untersucht wurde die Lage an den Mitgliedsfakultäten dreier slowenischer Universitäten (Universität Ljubljana, Universität Maribor und Universität Primorska) im Studienjahr 2003/2004 – also ein Jahr vor Einführung der ersten Veränderungen, die die Bologna-Reform mit sich brachte. Diese zwar recht umfangreiche Untersuchung beinhaltete leider keine Analyse einiger wichtiger Variablen, wie z. B. der Anzahl der für die Durchführung des Studienfaches vorgesehenen Stunden, der Art und Weise der Durchführung des Unterrichts und der Arbeit mit den Studenten, der Größe und Homogenität der Gruppen sowie des Studienjahrgangs, in dem das Fach unterrichtet werden soll. Am Anfang haben die beiden Autorinnen unter anderem auch auf das Problem der Beurteilung des mittelschulischen Vorwissens der Studenten im ersten Jahrgang

---

[3] Zemljarič Miklavčič, Jana und Horvat, Saša. 2006. *Evropski diplomant naj bi znal vsaj dva tuja jezika (Der europäische Diplomant sollte mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen).* Vestnik UL, 37, 5–6, S. 11

[4] Eurobarometer Spezial 243: http://ec.europa.eu/public_opinion/ archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf „…Die meistgesprochenen Fremdsprachen in der EU sind Englisch (38 %), Deutsch (14 %) und Französisch (14 %) …"

hingewiesen, das sich oftmals in Form von inhomogenen Gruppen aufgrund zu großer Unterschiede im fremdsprachlichen Vorwissen sowie einer schlechteren Qualität des Lehrprozesses zeigt. Des Weiteren wiesen sie auf die fehlende Einheitlichkeit und die schlechte Zusammenarbeit unter den Deutschlektoren an den Hochschulen hin.

3. Die restlichen Untersuchungen in diesem Bereich befassten sich mit der Lage des SFU und der Fremdsprachenlektoren im slowenischen Hochschulwesen (Jurković, Djurić und Godnič-Vičič 2007 und 2008) sowie dem Status der Fachfremdsprachen bzw. dem studienbegleitenden Englischunterricht (SEU) innerhalb der zur Anpassung an die Bologna-Richtlinien umstrukturierten Programme (Svetlih-Gvardjančič 2008; Jakoš 2007).

Davor wurden zwei weitere Untersuchungen durchgeführt, die sich mit der Lage der englischen Sprache an den Mitgliedsfakultäten der Ljubljanaer Universität (Čebron 1998) und dem Inhalt der Programme für den SFU innerhalb verschiedener Diplomstudienrichtungen in Slowenien (Djurić 1999) befassen. Die letzte Untersuchung, deren Ergebnisse im September 2008 veröffentlicht wurden, hat gezeigt, dass der Bereich des Fremdsprachenunterrichts auf Hochschulniveau nicht systematisch geregelt ist und dass die Verwirklichung der Ziele des Bologna-Prozesses in Slowenien ohne eine geeignete Fremdsprachenpolitik nicht möglich ist (Jurković, Djurić 2008). [5]

Eine genauere Analyse der Ergebnisse der erwähnten Untersuchungen bringt Tatsachen an den Tag, die auch für den Bereich des SDU untersucht werden sollten. Im Weiteren möchte ich einige der interessantesten Feststellungen zusammenfassen:

- deutliche Unterschiede im Fremdsprachenangebot im Rahmen der an die Bologna-Richtlinien angepassten Programmen (z. B. mehr Fremdsprachen an den sozialwissenschaftlichen als an den technischen Fakultäten);
- Fremdsprachenunterricht in Modulen – oftmals nur in einem Semester; Reduzierung der Unterrichtsstunden für Fremdsprachen;

[5] bei der Konferenz „Jeziki in izobraževanje" („Sprachen und Ausbildung") in Ljubljana, 25. und 26.9.2008

- Suche nach guten Beispielen mit positiven Folgen, wo die Zahl der Unterrichtsstunden zugenommen hat: An den meisten Fakultäten wird Deutsch als zweite Fremdsprache oder als Wahlfach unterrichtet;
- Größe der Gruppen (bis 50 Studenten);
- Problem der Finanzierung der Programme etc. (Svetlin-Gvardjančič 2008)
- allgemeine Reduzierung der für den Fremdsprachenunterricht bestimmten Lehrstunden (z. B. für den SEU) innerhalb des Diplomstudiums im Rahmen der Bologna-Reform – im Durchschnitt um 30%, teilweise sogar um 50% (Jakoš 2007)
- große Unterschiede bei den Vorbereitungen der Universitäten bzw. Fakultäten auf die Bologna-Reform; keine einheitlichen Vorgaben im Bereich des SFU und hinsichtlich des Status der Fremdsprachenlektoren an den Hochschulen;
- Bedeutung der Umgebung der Hochschuleinrichtungen für die Entwicklung des SFU sowie die Bedeutung der Zusammenarbeit der Fremdsprachenlektoren mit den Lektoren für andere Studienfächer (Jurković, Djurić, Godnič-Vičič 2007)
- erhebliche Veränderungen (Verschlechterung) der Bedingungen für das Unterrichten von Fremdsprachen im Hochschulwesen auf Grund der Bologna-Richtlinien: Die Bezeichnung des jeweiligen Fremdsprachenstudienfaches entspricht nicht dem tatsächlichen Inhalt des Studienfaches; die Ziele des Studienfaches hängen vom jeweiligen Fachgebiet und von der Art des Programms, aber auch von den Bedingungen ab, die die jeweilige Einrichtung für das Studienfach festgelegt hat; dazu gehört die Entwicklung eigener Lehrbücher und eigenen Lehrmaterials für den SFU (Djurić, Godnič-Vičič, Jurković 2008)
- Uneinigkeit und schlechte Zusammenarbeit unter den Fremdsprachenlektoren; Fehlen (Nichtbestehen) einer Instanz oder Einrichtung, die eine beobachtende oder beratende Rolle bei der Vorbereitung und Entwicklung der Programme für den SFU übernehmen würde (Djurić 1999);
- Die Folgen einer nicht existierenden Fremdsprachenpolitik zeigen sich sowohl im Organisations-, als auch im Inhalts- und Personalbereich, daher ist es für die Realisierung der Ziele des Bolognaprozesses

unbedingt notwendig, dass alle involvierten Akteure bzw. Einrichtungen, Fremdsprachenlektoren und Studenten zusammenarbeiten (Jurković, Djurić 2008).

4. Trotz der graduellen Einführung von den Bologna-Richtlinien entsprechend umstrukturierten Studiengängen, wurde in den Medien bereits mehrfach behauptet, dass die Umsetzung lediglich zu einer neuen Form und keineswegs zu einem höheren Niveau des Studiums beitrüge.[6] Die Fakultäten, die als erste mit der Umstrukturierung begonnen haben, stehen bereits kurz vor der Evaluation ihrer Bologna-Programme, und bald werden sie über notwendige Verbesserungen entscheiden, was auch für uns Fremdsprachenlektoren eine neue Gelegenheit sein könnte, mit eigenen konstruktiven Vorschlägen und Tatsachen einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsbedingungen und der Qualität des Fremdsprachenunterrichts innerhalb der Hochschul-programme zu leisten. Gleichzeitig könnten jene Kollegen und Kolleginnen, die mit der Realisierung der nach den Bologna-Richtlinien umstrukturierten Unterrichtsfächern noch nicht begonnen haben, dank der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung schneller Vorschläge zur Abschaffung ihrer Mängel und Verbesserung der Bedingungen machen, die für eine Anhebung des Niveaus des Fremdsprachenunterrichts vonnöten sind.

5. Eine Analyse der bestehenden Situation, was den SDU im slowenischen Hochschulraum betrifft, ist für uns Deutschlektoren auch deshalb vonnöten, um einen Vergleich mit den Erkenntnissen und Trends in anderen europäischen Ländern auf diesem Gebiet zu ziehen. Mit Hilfe grenzüberschreitender Beziehungen und Zusammenarbeit können wir Beispiele suchen, wo guten Erfahrungen gemacht wurden, und so leichter eine gemeinsame Sprachpolitik auf nationaler Ebene schaffen.

Eine Gruppe von Kollegen und Kolleginnen aus dem Ausland hat vor zwölf Jahren begonnen, sich mit der Problematik des SDU an den europäischen Universitäten und Fakultäten zu befassen und hat zu diesem Zweck zwischen 1996 und 2000 ein Rahmencurriculum für die Vorbereitung und Durchführung des Deutschunterrichts im Hochschulbereich erarbeitet, das in Polen, der Slowakei und Tschechien bereits implementiert wird.[7] Ein ähnliches Curriculum haben auch die

[6] „Študij a la bolognese" ("Studium a la Bolognese") – http://dhafnar.blog.lokal-art.com /?page_id=42

[7] Quelle: www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06. pdf

Hochschuldozenten für den „Deutschunterricht als studienbegleitendes Lehrfach“ an den Hochschuleinrichtungen in den ehemaligen jugoslawischen Republiken Bosnien und Herzegowina, Makedonien, Serbien und Kroatien entwickelt.

Der folgende Artikel setzt mit einer kurzen Übersicht über den Stand der Bologna-Reform im slowenischen Hochschulraum und der Umsetzung der Bologna-Diplomstudien-programme bis zum Beginn des Studienjahres 2008/2009 fort. Danach folgt die Darstellung des Fremdsprachenangebots der slowenischen Universitäten, die eine kurze Analyse der Sprachpolitiken an den einzelnen Fakultäten hinsichtlich des SDU umfasst.

Für ein leichteres Verständnis der Situation des Deutschunterrichts im universitären Bereich wird die slowenische Fremdsprachenpolitik in den Grund- und Mittelschulen umrissen. Sie ist wegen des unmittelbaren Einflusses auf die realen Erwartungen hinsichtlich der künftigen Entwicklung des SDU von Bedeutung.

Im Hauptteil des Artikels werden Ziele und Verlauf der Untersuchung erläutert sowie Datenanalysen und die Interpretation der Ergebnisse dargelegt, während im Schlussteil die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst, offene Fragen hervorgehoben und Erwartungen hinsichtlich der Entwicklung des SDU im slowenischen Hochschulraum nach 2010 aufgestellt werden.

2. Ermittlung des Ist-Zustandes

2.1 Slowenische Hochschullandschaft

In Slowenien gibt es vier Universitäten, von denen drei ein umfangreiches, wissenschaftliches Lehrprogramm haben.[8]

Am ältesten ist die *Universität Ljubljana*, die bereits 1919 gegründet wurde und über 23 Fakultäten, drei Kunstakademien und einem Berufskolleg verfügt.[9] Die zweitgrößte ist die *Universität Maribor* mit 16 Fakultä-

[8] Im November 2008 wurde in den Medien über die umstrittene Gründung der fünften slowenischen Universität *Brdo pri Kranju* berichtet, die für die Durchführung dieser Recherche nicht relevant ist.

[9] Zugänglich auf www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/univerza_v_stevilkah/Vpis_dodiplomski_2007_08.xls

ten.[10] Sie besteht seit 1975. Die *Universität Primorska* wurde 2003 gegründet und nach der slowenischen Küstenregion benannt. Sie besteht aus 5 Fakultäten und einem Berufskolleg.[11] Die *Universität Nova Gorica* ist die vierte slowenische Universität, die 1995 im gleichnamigen Ort gegründet wurde. Sie umfasst fünf Fakultäten und ein Graduiertenkolleg. Das Größenverhältnis zwischen den vier Universitäten kann der folgenden Abbildung entnommen werden (siehe Abbildung 1).[12]

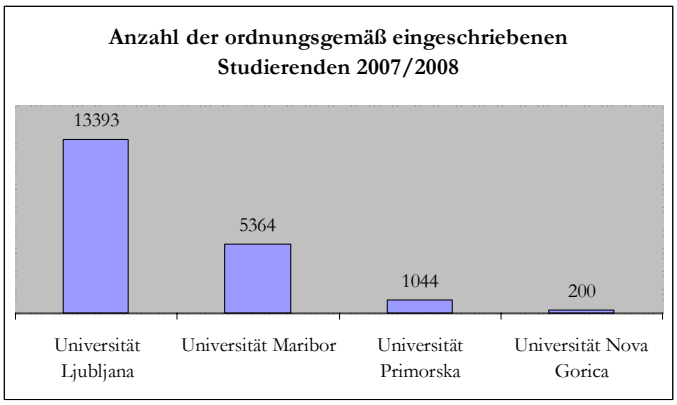


Abb. 1: *Größe der slowenischen Universitäten*

Um einen besseren Überblick über die Situation in Slowenien geben zu können muss man einige Besonderheiten unseres Hochschulsystems vorausschicken. Bei den Grundstudiengängen unterscheidet man zwischen den längeren, anspruchsvolleren Universitätsstudiengängen[13] und kürzeren, mehr berufs- und praxisbezogenen Fachhochschulstudiengängen.[14] Erstere immatrikulieren Gymnasiasten und Letztere jene Studienanfänger, die eine technische oder Berufsschule beendet haben. Aufgrund der unterschiedlichen Stundenanzahl des Deutschunterrichts während der Sekundarschulausbildung sind die Unterschiede in den Deutschkenntnis-

[10] Zugänglich auf http://www.uni-mb.si/podrocje.aspx?id=2

[11] Zugänglich auf www.upr.si/sl/Univerza/TemeljniPodatki/ VPIS_2008- 2009_koncni-skupni-podatki.pdf

[12] Zugänglich auf der Homepage der Universität Ljubljana www.uni-lj.si/ files/ULJ/ userfiles/ulj/vpis_na_ul/analize_vpisa_prejsnjih_let/AnalizaV pisaZa0607-splosnoUVOD.pdf

[13] „academic higher education programmes"

[14] „professional higher education programmes"

sen zwischen den beiden Gruppen der Studierenden sehr groß.[15] Auch die Motivation und das Interesse der Studierenden aus den Berufsschulen, eine Fremdsprache zu lernen, sind viel geringer. Vor der Bologna-Reform dauerte der Universitätsstudiengang vier Jahre, also ein Jahr länger als der Fachhochstudiengang, während beide nach der Reform drei Jahre dauern. So wird der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Programmen immer geringer, obwohl die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Studierenden geblieben sind.

2.2 Einführung des Bologna-Prozesses in Slowenien

Slowenien schloss sich 1999 durch die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung dem Bologna-Prozess an. Obwohl sein Hochschulsystem bereits seit 1960 drei Hauptzyklen hatte, stimmten die Länge und die Struktur der Studiengänge nicht mit dem Leitfaden zur Studienreform überein. Deshalb musste eine neue Struktur des Hochschulbereichs eingeführt werden, um Studiengänge und -leistungen innerhalb Europas vergleichbar zu machen. Slowenien entschied sich für eine schrittweise Umstellung auf Bachelor-, Master- und Doktoratsstudiengänge. Das heißt, dass die einzelnen Hochschuleinrichtungen selbst entscheiden, wann und wie die neuen Studienstrukturen eingeführt werden bzw. inwieweit das bisherige Studienangebot modifiziert wird. Darum befinden sich die slowenischen Fakultäten zur Zeit der Ermittlung in verschiedenen Phasen des umfassenden Reformvorhabens.

In einem am 11.4.2008 veröffentlichten Bericht über die Einführung des Bologna-Prozesses in Slowenien wies das Ministerium für Hochschulwesen, Wissenschaft und Technologie darauf hin, dass am 1. März 2008 weniger als die Hälfte (40,61%) aller Grundstudiengänge akkreditiert wurden.[16] Die damalige Ministerin[17] forderte alle Hochschuleinrichtungen auf, sich mit der Einführung der neuen Studienstrukturen zu beeilen.[18]

---

[15] Gymnasiasten haben im Durchschnitt insgesamt 420 und Schüler aus den beruflichen Schulen 280 Stunden des Deutschunterrichts.

[16] Zugänglich auf der Homepage des Ministeriums für Hochschulwesen, Wissenschaft und Technologie:http://www.mvzt.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/94/5714/?cHash=47262fc401

[17] Mojca Kucler Dolinar - frühere Ministerin für Hochschulwesen, Wissenschaft und Technologie.

[18] Zugänglich auf http://www.dnevnik.si/novice/slovenija/311847/

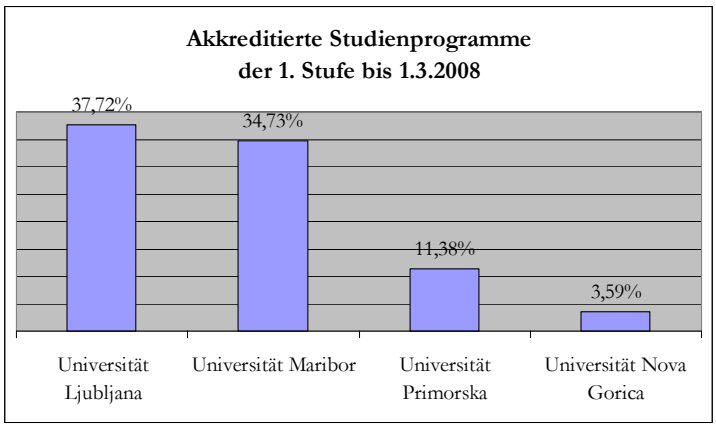


Abb. 2: *Akkreditierung der Studienprogramme*

2.3 SDU im slowenischen Hochschulraum

In der ersten Phase der Untersuchung musste ermittelt werden, ob der Deutschunterricht an allen Hochschuleinrichtungen studienbegleitend angeboten wird und wer dafür zuständig ist.

Nach der genaueren Webseitenuntersuchung der einzelnen Universitäten und derer Mitgliedsinstitutionen und nach einigen notwendigen Ferngesprächen mit den zuständigen Verwaltungsangestellten stellte sich heraus, dass an 43% aller Fakultäten, Akademien und Berufskollegs, d.h. an 24 von insgesamt 55, gar kein SDU stattfindet. Darüber hinaus erwies sich, dass davon 8 Einrichtungen bzw. 14% gar keinen Fremdsprachenunterricht anbieten und 16 bzw. 29% nur Englischunterricht. Ähnlich wie bei der Untersuchung der Position des DaF-Unterrichts an den Universitäten Ljubljana, Maribor und Primorska vor sechs Jahren (Rejec, Grmek 2005) sind das hauptsächlich technische und naturwissenschaftliche Fakultäten.[19]

Aus den genannten Ergebnissen geht hervor, dass das Angebot an SDU an sozialwissenschaftlichen Fakultäten größer als an technischen Fakultäten ist, womit ein merklicher Unterschied im Fremdsprachenangebot im

[19] UL: Pharmazeutische Fakultät, Fakultät für Bauingenieurwesen und Geodäsie, Fakultät für Mathematik und Physik, Medizinische Fakultät und Akademie für Theater, Radio, Film und Fernsehen; UM: Fakultät für Chemie und chemische Technologien.

Rahmen der neuen Bologna-Programme bestätigt wird. Die detaillierten Ergebnisse der ersten Untersuchung sind im Anhang (Tabelle 1).

2.4 Deutschunterricht an slowenischen Grund- und Mittelschulen

Um die Situation des SDU im universitären Bereich besser zu verstehen, ist es notwendig, sich auch mit der slowenischen Fremdsprachenpolitik in den Grund- und Mittelschulen vertraut zu zu machen. Eine kurze Darstellung vermittelt eine bessere Vorstellung von den Deutschkenntnissen der Studienanfänger sowie von ihrem Interesse und ihrer Motivation, diese während des Studiums weiter auszubauen. Die nationale Fremdsprachenpolitik spielt auch eine bedeutende Rolle bei der künftigen Entwicklung des SDU nach dem Bologna-Prozess, weil sie die Gruppengrößen im SFU beeinflusst.

Etwa 80% aller Schüler in Slowenien lernen an Grundschulen Englisch als erste Fremdsprache, und nur 15% Deutsch.[20] Deutsch wird als erste Fremdsprache zwar sechs Jahre unterrichtet, aber leider nur an wenigen Grundschulen und nur in manchen Regionen angeboten.[21] Der Status des Deutschen als erster Fremdsprache zeigt schon seit Jahren sowohl im Grund- als auch im Sekundarschulbereich einen negativen Trend, weil es immer mehr durch Englisch verdrängt wird (Nada Holc, 2008).[22]

Im Schuljahr 2007/2008 fing in Slowenien die Reform der 9-jährigen Grundschule an, deren Ziel u.a. darin besteht, die zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach[23] einzuführen und somit allen Schülern bereits im Grundschulbereich das Erlernen von zwei Fremdsprachen zu ermöglichen.[24] Laut Angaben der Unterrichtsbehörde wählten bereits in demselben Schuljahr 71% der Schüler (19.009 von 26.687) Deutsch als Wahlpflichtfach.[25] Das ist schon ein Hinweis darauf, dass Deutsch in

[20] Učenje jezikov kot izobraževalna prioriteta (*Sprachenlernen als Ausbildungspriorität,* 20.01.2006, zugänglich auf www.mladinska.com/repository/2442/MK_Zavod_RS_%20za%20_solstvo_prof_%20Skerjanc%20_JAN%20_06.ppt)

[21] Podravska (Draugegend), Pomurska (Murgebiet), Koroška (Unterkärnten) und Dolenjska (Unterkrain)

[22] Zugänglich auf www.see-educoop.net/education_in/pdf/changes-4-05-oth-svn-grm-t07.pdf

[23] außer Deutsch noch Italienisch, Französisch, Ungarisch, Kroatisch

[24] Gesetzesnovelle über die Grundschule, A. 47, Amtsblatt 102/07

[25] Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSS) – Unterrichtsbehörde der Republik Slowenien

Slowenien die mit Abstand am stärksten verbreitete zweite Fremdsprache ist, für die sich die meisten Schulen und Schüler entscheiden.

Die Schüler lernen in der Grundschule eine zweite Fremdsprache, und zwar drei Jahre oder insgesamt 204 Unterrichtsstunden, so dass sie die Primärausbildung mit Deutschkenntnissen auf der Niveaustufe zwischen A1 und A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) abschließen (können).

An den weiterführenden 4-jährigen Mittelschulen (Berufsschulen) oder Gymnasien wird Deutsch normalerweise als zweite und immer seltener als erste Fremdsprache unterrichtet. Nach dem Abschluss der Sekundarausbildung haben Gymnasiasten nach insgesamt 420 Unterrichtsstunden Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe zwischen B1 und B2 des GeR, und Schüler einer technischen oder Berufsschule nach insgesamt 280 Unterrichtsstunden Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau zwischen A1 und A2 des GeR. Darüber hinaus gehört Deutsch an Gymnasien zu den Abiturfächern und ist entweder als Pflichtfach (mit 552 Unterrichtsstunden) oder Wahlfach (mit 420 Unterrichtsstunden) bei der Reifeprüfung abzulegen.[26]

3. Ziele der Untersuchung

Mit der vorliegenden Untersuchung wollte ich feststellen, wie die aktuelle Situation des SDU an slowenischen Hochschuleinrichtungen ist. Um das zu erzielen, musste ich ermitteln,

- wie die Situation des Deutschunterrichts in Slowenien vor dem Bologna-Prozess aussah, und wie sie nach der Einführung der nach den Bologna-Richtlinien umstrukturierten Diplomstudiengängen aussieht;
- ob es durch diese Programme zu Veränderungen hinsichtlich der Lehrpläne, Ziele, Inhalte und der Auswahl des Studienmaterials sowie der Planung und Ausführung des Unterrichts gekommen ist,
- ob sich nach der Bologna-Reform die Lage der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen im Hochschulbereich verbessert bzw. verschlechtert hat,

[26] an einer Berufsschule nur als Pflichtfach

- ob sich die Reform der Studiengänge auf die Art der Prüfung und Bewertung der Fremdsprachenkenntnisse der Studenten ausgewirkt hat,
- wie sich die Bologna-Reform auf die Situation der Deutschlektoren an den slowenischen Hochschulen auswirkt (z.B. Belastung, Anforderungen des Unterrichts, Vorbereitungen, unmittelbare Zusammenarbeit mit den Studenten, etc.)

3.1 Fragebogen und Befragung

Für die Untersuchung wurde ein Fragebogen mit 54 Fragen entwickelt, der aus drei Teilen besteht. Der erste Teil umfasst Fragen, die sich auf allgemeine Daten des Befragten, seine Institution und das Fach, das er unterrichtet, beziehen (1-8).[27] Die Fragen aus dem zweiten Teil betreffen den SDU für ordnungsgemäß eingeschriebene Studierende im Grundstudium vor und nach der Bologna-Reform und ermittelt Bereiche wie Form des SDU (9-14), Unterrichtsplanung (15-18), Unterrichtsmaterialien (19-26), Durchführung des Unterrichts (27-33), Status des SDU im Vergleich zu anderen Fremdsprachen und Leistungsbeurteilung und –bewertung (34-44). Bei der Entwicklung dieses Teils der Fragen wurde das Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien zu Hilfe genommen.[28] Die Fragen des dritten Teils decken die Situation der Deutschlektoren an ihren Hochschuleinrichtungen vor und nach dem Bologna-Prozess ab (45-54).[29]

Der Fragebogen wurde per E-Mail an Fremdsprachenlektoren verschickt, die Deutsch an den vier Universitäten unterrichten. Einbezogen wurden nur 31 von insgesamt 55 Hochschuleinrichtungen, sowohl Fakultäten als auch Berufskollegs und Akademien, weil 24 entweder gar keinen Fremdspracherwerb oder nur Englisch- bzw. Italienischunterricht

[27] Die Begriffe „Befragter", „Teilnehmer" und „Deutschlektor" im Text beziehen sich auch auf weibliche Personen „.

[28] Zugänglich auf www.goethe.de/ins/pl/pro/media/ curriculum%20_12_12_06.pdf

[29] Um Missverständnisse zu vermeiden, wird im Text nur der Begriff „Deutschlektor (Deutschlektoren)" verwendet, obwohl es im slowenischen Hochschulraum auch andere Titel wie z.B. Dozenten und höhere Dozenten gibt, was vor allem von der jeweiligen Universität bzw. Fakultät, an der man beschäftigt ist, abhängt.

anbieten. Die Befragung fand in der Zeit vom Anfang September 2008 bis Mitte Januar 2009 statt.

3.2 Auswertung der Daten

Es kamen 21 ausgefüllte Fragebögen zurück, die Daten über den SDU an 24 Institutionen beinhalten.[30] Darunter sind auch fünf nichtphilologische Abteilungen der Philosophischen Fakultät. In zwei Fragebögen wurde jeweils die Situation des SDU an zwei Fakultäten dargestellt, weil die Befragten an beiden Institutionen beschäftigt sind. Zwei weitere Fragebögen enthielten gleiche Antworten, da sie von zwei Befragten ausgefüllt wurden, die an dergleichen Fakultät arbeiten. Deshalb wurde in die Datenverarbeitung nur ein Fragebogen eingeschlossen. Von drei Fakultäten kam statt des ausgefüllten Fragebogens die Antwort zurück, dass ihre Studierenden nur den Fachwortschatz lernen und der Unterricht von keinem ausgebildeten Deutschlehrer sondern einem der dortigen Professoren des Fachbereichs abgehalten wird.[31]

In 18 Fragebögen wurden die meisten Fragen beantwortetet, während es in vier Fragebögen nur Antworten bis einschließlich der 14. Frage gab. Sie kamen von den Hochschuleinrichtungen, deren Studienprogramme in der Zeit der Befragung noch nicht akkreditiert waren und an denen der Bologna-Prozess erst im Studienjahr 2009/2010 stattfinden wird. Die Gründe dafür waren folgende: Die Vorbereitung auf die Umsetzung war zu dem Zeitpunkt noch im Gange, und die Befragten waren mit den Änderungen des SDU noch nicht vertraut; nach der Bologna-Reform wird es keinen SDU mehr geben; ein Befragter war an der Institution nicht lange genug tätig, um die Situation nach der Umsetzung mit dem SDU vor der Reform vergleichen zu können. Darum beruhen die nachstehen-

---

[30] *Universität Ljubljana:* Wirtschaftsfakultät, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fakultät für Verwaltung, Fakultät für Sozialarbeit, Fakultät für Architektur, Fakultät für Maschinenbau, nichtphilologische Abteilungen der Philosophischen Fakultät: Ethnologie, Musikwissenschaft, Kunstgeschichte und vergleichende Literaturwissenschaft, Geschichte, Akademie für Musik, Berufskolleg für Gesundheit, *Universität Maribor:* Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Fakultät für Sicherheitswissenschaften, Fakultät für Logistik, Fakultät für Pflegewissenschaften, Fakultät für Bauingenieurwesen, Fakultät für Maschinenbau, Pädagogische Fakultät, nichtphilologische Abteilung der Philosophischen Fakultät für Geschichte; *Universität Primorska:* Fakultät für Geisteswissenschaften, Fakultät für Management, Fakultät für touristische Studien; *Universität Nova Gorica*: Fakultät für Geisteswissenschaften

[31] Es geht um zwei Fakultäten für Rechtswissenschaft (der UM und UL) und die Theologische Fakultät

den Ergebnisse über die Situation des SDU vor und nach der Bologna-Reform auf der Datenanalyse von 24 Hochschuleinrichtungen (77%), während in die Auswertung der Ergebnisse des zweiten und dritten Teils der Fragen 20 Institutionen (65%) eingeschlossen wurden.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

4.1 Einführung der Bologna-Reform

An 45,8% der in die Umfrage eingeschlossenen Hochschuleinrichtungen (11) wurde der SDU bereits im Rahmen der umstrukturierten Studienprogramme durchgeführt.[32] Der Bologna-Prozess fand an den 11 Einrichtungen in der Zeit vom Studienjahr 2004/2005 bis zum Studienjahr 2008/2009 statt. 16,6% der Befragten (4) gaben an, dass die Bologna-Reform bei ihnen in der Zeit der Untersuchung im Gang war, d.h. im Studienjahr 2008/2009. Es erwies sich auch, dass 37,5% der Hochschuleinrichtungen (9) auf die Umstrukturierung der Studienprogramme wartet und sich darauf noch vorbereitet. Die Reform ist also an den 9 Hochschuleinrichtungen für das nächste Studienjahr 2009/2010 geplant. Die Ergebnisse stimmen mit der Behauptung des Ministeriums für Hochschulwesen, Technologie und Wissenschaft überein, dass bis zum 1. März 2008 bei uns nur 40,61% aller Grundstudiengänge akkreditiert waren.[33]

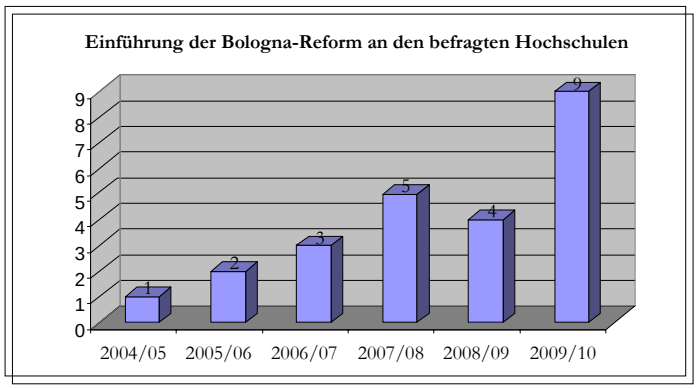


Abb. 3: *Bologna-Reform in Slowenien*

[32] Dazu zählen auch nichtphilologische Abteilungen an der Philosophischen Fakultät.

[33] Zugänglich auf der Homepage des Ministeriums für Hochschulwesen, Wissenschaft und Technologie: www.mvzt.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/94/5714/?cHash=47262fc401

4.2 Auswirkungen der Bologna-Reform auf den Deutschunterricht

Wie schon erwähnt, verfügen die meisten Hochschuleinrichtungen auch nach der Bologna-Reform über ein Studienangebot, das in der Regel aus Universitäts- und Fachhochschulstudiengängen besteht. Da im Rahmen des Bologna-Prozesses nicht alle Studiengänge umgestellt werden, stimmt auch hier die Anzahl der Antworten hinsichtlich der Auswirkungen auf den SDU nicht mit der Anzahl der befragten Hochschulen überein. Darum wurden bei der Analyse der Ergebnisse über den Einfluss der Reform auf den SDU nur die Antworten über ihre positiven und negativen Auswirkungen berücksichtigt.

Sechs Befragte berichteten, dass die Einführung der Bologna-Reform an ihrer Institution keine Auswirkung auf den Deutschunterricht hatte, 4 gaben auf die Frage keine Antwort, während mehr als die Hälfte (14) der Befragten antworteten, dass die Bologna-Reform die weitere Entwicklung des Deutschunterrichts beeinflusste.

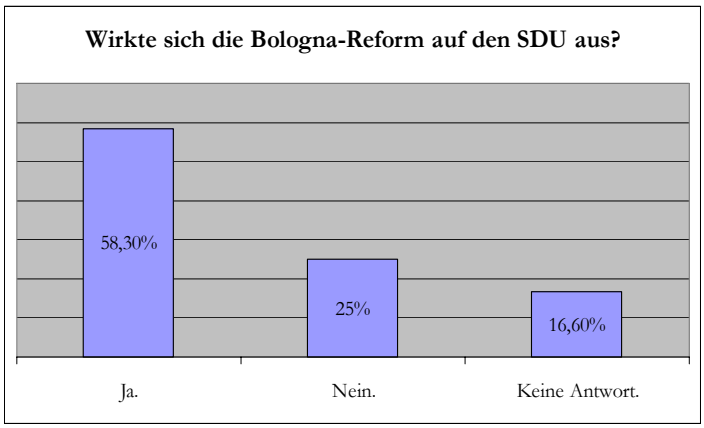


Abb. 4: *Bologna-Reform und der SDU*

4.2.1 Positive Auswirkungen

28,57% der Befragten (4 von den 14 Hochschulen) berichten von positiven Auswirkungen. Eine der positiven Änderungen ist die Einführung des SDU als Wahlfach, was sich als gut erwies, weil sich dafür jene Studierenden entscheiden, die motivierter sind, Deutsch zu lernen. Die Studierenden verfügen normalerweise auch über bessere Deutschkenntnisse.

Positiv gesehen wurde auch die Einführung des E-Lernens, das oft mit dem Präsenzunterricht kombiniert wird. So wird den Studierenden ermöglicht, trotz der reduzierten Anzahl der Unterrichtsstunden, selbstständig an der Entwicklung ihrer Fertigkeiten (Hör-, Leseverstehen oder Schreiben) zu arbeiten.

4.2.2 Negative Auswirkungen

Die Mehrheit der Befragten (10 von 14) teilte mit, dass sich die Reform negativ auf den Deutschunterricht auswirkte. Es geht um folgende Änderungen:

- Die Anzahl der Wochen- bzw. der Lehrstunden wurde insgesamt verringert.
- Die Reduzierung fand in 45,8% der Fälle sehr unterschiedlich statt:, entweder von 120 auf 90 oder von 90 auf 75 bzw. 60 Unterrichtsstunden. Es gab auch Beispiele, wo die Unterrichtsstunden sogar um zwei Drittel (von 90 auf 30) verringert wurden.
- Die Abschaffung einiger Studiengänge hatte manchmal zur Folge, dass auch der SDU abgeschafft wurde.
- Es gibt auch Fälle, wo Deutsch und Englisch vor der Reform Pflichtfächer waren und es nach der Reform zur Reduzierung auf nur eine Fremdsprache als Pflichtfach zu Gunsten des Englischen kam.
- Es erwies sich auch, dass in einigen Fällen die Angebote der Fremdsprachen reduziert wurden.
- Aus dem Pflichtfach wurde ein Wahlfach.
- Für die Lehrkräfte haben sich die administrativen Aufgaben erhöht.
- Da wo Deutsch neben Englisch angeboten wird, wurde der SDU als Wahlfach eingeführt, was auch Unsicherheit für Deutschlektoren bedeuten kann, weil es bis kurz vor Beginn des neuen Studienjahres nicht klar ist, ob sich Studierende, und wenn ja, wie viele, dafür entscheiden werden.

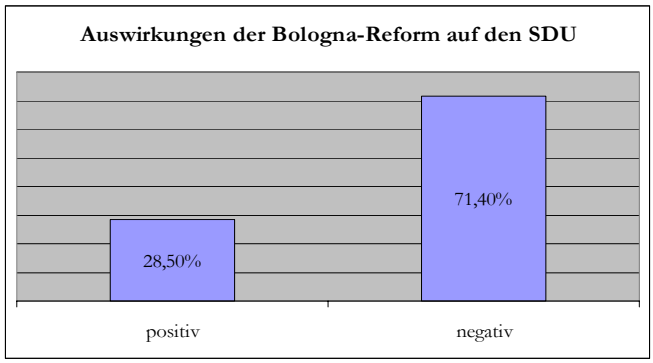


Abb. 5: *Auswirkungen der Bologna-Reform auf den SDU*

4.2.3 Andere Feststellungen

Es konnten eigentlich keine Beispiele für gute Erfahrungen geortet werden, wo z.B. dem SDU nach der Bologna-Reform mehr Unterrichtsstunden als vor dem Prozess zugeteilt worden wären. In wenigen Fällen blieb die Anzahl der Unterrichtsstunden gleich, während sie in 45,8% der Fälle reduziert wurde. In 8,3% der Fälle wurde der SDU als Pflichtfach nach der Bologna-Reform zum Wahlfach. Erfreulich war die Feststellung, dass es keine Tendenz zur Durchführung des SDU in Modulen gibt, wie das mit anderen Wahlfächern nach der Reform der Fall ist. Es gab zwei Beispiele, wo der SDU nur in einem Semester stattfindet und 16,6% der Fälle, wo die Anzahl der Jahrgänge, in denen der SDU stattfindet, nach der Reform reduziert wurde, bzw. der SDU anstatt in zwei Jahrgängen und vier Semestern nur in einem Jahrgang und zwei Semestern durchgeführt wird.

Die Gruppengröße veränderte sich nach der Bologna-Reform nicht wesentlich. Die Gruppen bestehen im Durchschnitt aus 25 Studierenden. Laut einiger Bemerkungen sind sie viel kleiner als die Gruppen mit Englischstudenten.

Nach der Einführung der neuen Studienprogramme erhalten die Studenten für den SDU eine sehr unterschiedliche Anzahl von Leistungspunkten (ECTS). Sie variieren von 3 bis 8 und hängen nicht von der Anzahl der Stundenzahl ab. So gibt es Fälle, wo die Studenten beispielsweise für 60 Unterrichtsstunden 4, 5 oder 6 Kreditpunkte, für 90 Lehrstunden 3 oder 6 Lehrpunkte und für 75 Stunden 6 oder 7 Punkte erhalten. Daraus

ergibt sich auch, dass für die individuelle Arbeit der Studierenden eine sehr unterschiedliche Anzahl von Stunden vorgesehenen ist, nach dem System, dass ein Leistungspunkt zwischen 30 bis 35 Arbeitsstunden wert ist.

4.3 Auswirkungen auf die Lehrplanerstellung

Nach Angaben gut der Hälfte der Befragten (11 von 20) gab es aus mehreren Gründen Auswirkungen auf die Erstellung der Lehrpläne für den SDU. Eine der Ursachen, die am häufigsten erwähnt wurde, ist die Reduzierung der Unterrichtsstunden, was zur Folge hatte, dass einige Inhalte des Lehrplans ausgelassen werden mussten. Darüber hinaus geht es auch um die Anpassung des Lehrplans an die Bologna-Richtlinien, die bei der strategischen Planung des Sprachunterrichts berücksichtigt werden mussten. Darunter versteht man in erster Linie Anforderungen wie höhere Lernerautonomie, selbstständiges Lernen, mehr Hausaufgaben, Einführung des computergestützten E-Lernens, eine engere Vernetzung mit anderen Fächern und Einführung neuer Inhalte hinsichtlich des interkulturellen Lernens.

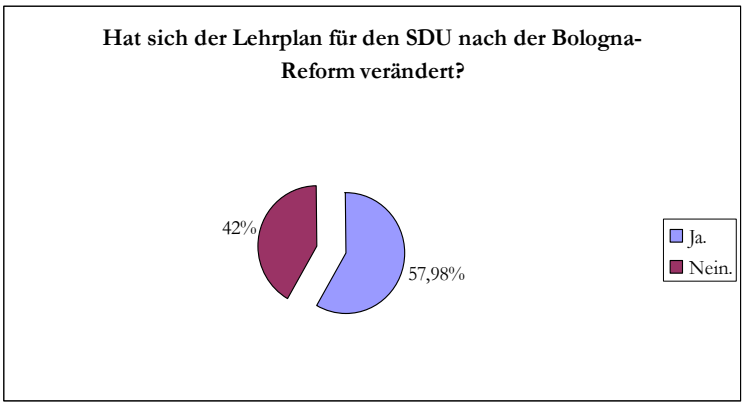


Abb. 6: *Lehrplan des SDU*

4.4 Auswirkungen auf die Definition der Ziele für den SDU

Im Unterschied zur Lehrplanerstellung gab es keine größeren Auswirkungen auf die Definition der Ziele für den SDU. Bei mehr als zwei Drittel der Befragten (70%) blieben die Zielsetzungen nach der Bologna-Reform unverändert. Trotzdem ist ein knappes Drittel der Befragten

(30%) der Meinung, dass die Ziele für den SDU wegen der Anpassung an die neuen Rahmenbedingungen neu definiert werden müssten. Unter den Begründungen wurden auch einige wie beim Lehrplan erwähnt: Einsatz moderner Technologien und mehr Praxisorientierung im Deutschunterricht, verstärkte Vernetzung mit anderen Fächern, höhere Autonomie beim Lernen, das individuelle Arbeit an allen Sprachfertigkeiten einschließt, sowie Verwendung von Beispielen aus dem Bereich des interkulturellen Lernens.

Es war notwendig herauszufinden, wie sich die Bologna-Reform auf die Zielsetzungen des SDU auswirkte, da fast ein Drittel der Befragten behauptete, dass sie nach der Umsetzung der Studienprogramme verändert werden mussten. Die Befragten wurden gebeten, sich für die drei wichtigsten (von insgesamt 15) zu entscheiden. Von 20 Fragebögen gab es nur einen, der keine Antwort auf die Frage hatte. Nach der Auswertung aller anderen stellte sich heraus, dass es 73 Angaben gibt, was bedeutet, dass sich jeder Befragte mehr als nur drei Ziele im SDU setzt. Trotzdem konnte festgestellt werden, dass die drei wichtigsten Zielsetzungen *Kommunikation, Fachsprache* und *Leseverstehen* sind. Genauer gesagt hat für 40% der Befragten (8) die Kommunikation, für 35% (7) die Fachsprache und für 15% (3) das Leseverstehen den Vorrang vor anderen Zielsetzungen im Unterricht.

Die zweitwichtigsten Zielsetzungen sind *selbstständiges Sprechen* und *Grammatik und Übersetzungen*, wobei 20% der Befragten (4) selbstständiges Sprechen und 15% (3) Grammatik und Übersetzungen wählten. Unter den drittwichtigsten Zielsetzungen sind *Wortschatz und Fachsprache*, *Geschäftsgespräche, Schreiben und Arbeit mit dem Wörterbuch*.

4.5 Auswirkungen auf die Auswahl der Inhalte des SDU

Die Hälfte der Befragten berichtete von keinen Änderungen bei der Auswahl der Inhalte des SDU nach der Bologna-Reform. Im Gegensatz dazu sind 40% ihrer Kollegen der Meinung, dass sie etwas verändern mussten. Dafür nannten sie Gründe wie die Einführung von individueller Arbeit und obligatorischer Vorbereitung zu Hause, die es ermöglicht, mit den Studierenden im Präsenzunterricht über mehr Themen als früher zu diskutieren; die Homogenität der einzelnen Gruppen von Studierenden, die wegen der Rationalisierung aus verschiedenen Studienrichtungen kommend zusammengefasst werden müssen; die regelmäßige Aktualisie-

rung des Fachwortschatzes; die Einschließung praxisorientierter Beispiele in den Lehrplan und die Notwendigkeit, manche Einheiten aufgrund der Stundenreduzierung auszulassen.

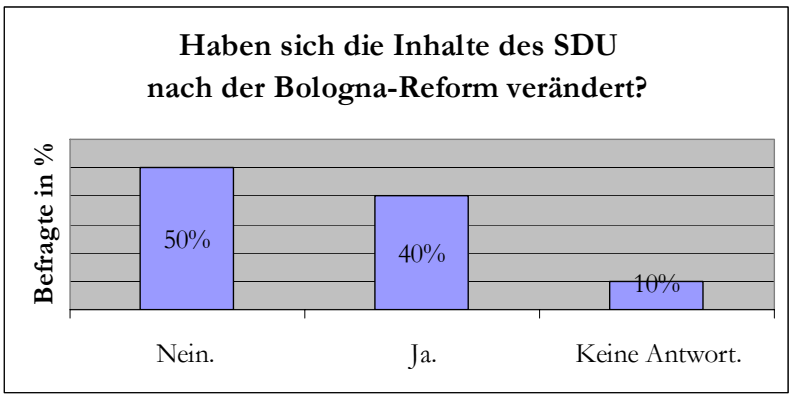


Abb. 7 - *Bologna-Reform und Inhalte des SDU*

4.6 Auswirkungen auf die Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmethoden

Fast ein Drittel der Befragten (30%) berichtete, dass sich die Bologna-Reform auf die Auswahl der Unterrichtsmaterialien auswirkte. Die Gründe dafür waren die Ergänzung des bereits bestehenden Lehr- und Lernstoffes, die Entwicklung neuer Lehrwerke, die Zusammenarbeit mit anderen Fächern und die Einführung selbstständiger Arbeit mit Online-Lese- und Hörtexten. Nur 20% der Befragten wenden im SDU nach (und wegen) der Bologna-Reform auch andere Unterrichtsmethoden an. Am häufigsten wurde als Grund dafür eine engere Zusammenarbeit mit den Kollegen anderer Fächer einerseits und den Studenten andererseits erwähnt. Es wurde auch im SDU ein selbst entwickeltes Sprachenportfolio eingesetzt und Online-Unterricht eingeführt.

4.7 Entwicklung des SDU nach der Bologna-Reform

Gute 15% der Befragten berichteten, dass sich die Lage des SDU nach der Bologna-Reform im Vergleich zum Englischen verändert hat. Erstens sind die Gruppen der Studierenden, die Deutsch lernen, wesentlich klei-

ner als beim Englischen, zweitens gibt es bei einigen reformierten Studienprogrammen kein Deutsch mehr bzw. wurde SDU aus einem Pflichtfach zu einem Wahlfach und drittens wird die deutsche Sprache im Allgemeinen der englischen Sprache gegenüber vernachlässigt.

35% der Deutschlektoren sind davon überzeugt, dass die künftige Entwicklung des SDU durch den Bologna-Prozess beeinflusst wird. Die Mehrheit (30%) glaubt, dass der Einfluss negativ sein wird, während 5% ihn positiv findet. Als positive Änderung nannten sie die Einführung des Wahlfachs, weil in der Gruppe Studierende mit besseren Kenntnissen sitzen, die auch motivierter sind. Negativ ist die Reduzierung der Unterrichtsstunden (von 6 auf 4 oder 3 pro Woche), die zur Folge hat, dass auch da, wo Deutsch als Wahlfach erhalten bleibt, die Studentenzahl fraglich ist und die Studierenden weniger Kontakt mit der Sprache haben, was zu einer schlechteren Sprachkompetenz führt.

5. Andere Aspekte des SDU

Einige Fragen im Fragebogen bezogen sich auf den SDU im Allgemeinen und hatten nichts mit dem Bologna-Prozess zu tun. Die Ergebnisse werden nachstehend ausgewertet.

5.1 Lern- und Lehrmaterialien

Aus den Ergebnissen der Befragung zum Thema Lern- und Lehrmaterialien geht hervor, dass die Deutschlektoren verschiedene Materialien im SDU einsetzen. Am häufigsten (in 60% der Fälle) geht es um ein gezielt entwickeltes Lehrwerk, das oft durch zusätzliche Zeitungsartikel und Online- bzw. Fachtexte ergänzt wird. Etwas seltener (in 50% der Fälle) wird selbst entwickeltes Lernmaterial verwendet, das mit einem bereits auf dem Markt bestehenden Lehrwerk entweder aus dem Bereich der Fachsprache oder der Grammatik kombiniert wird.

Für die Mehrheit der Befragten ist die Aktualisierung von Lehr- und Lernmaterialien sehr wichtig. Einige setzen zusätzliche Online-Texte ein oder ergänzen ihr selbst entwickeltes Material durch aktuelle Artikel aus Zeitungen, Zeitschriften und dem Internet bzw. Hördateien (Podcasts), Nachrichtenlinker (RSS) und Soziale Lesezeichen (Social Bookmarking). Es ist unterschiedlich, wie oft das gemacht wird, obwohl die Aktualisie-

rung am häufigsten jährlich passiert. Darüber hinaus gab es noch Angaben wie *immer, wöchentlich, jedes Semester, laufend, nach Bedarf* und *ab und zu*.

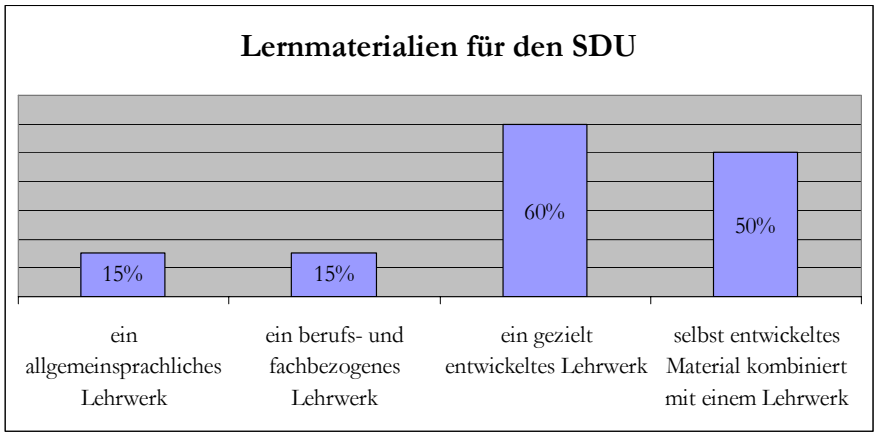


Abb. 8 - *Lern- und Lehrmaterialien des SDU*

5.2 Verhältnis von Allgemein-, Berufs- und Fachsprache

Nach den Ergebnissen der Analyse gibt es sehr unterschiedliche Kombinationen der Allgemein-, Berufs- und Fachsprache bei der Sprachvermittlung im SDU. Etwas weniger als ein Drittel der Befragten (30%) vermittelt die Fachsprache im Umfang von 40% und mehr als ein Drittel (35%) die Berufssprache im Umfang von 20%. Die Allgemeinsprache unterrichten jeweils 20% der Befragten im Umfang zwischen 20% und 40%. Es gab jeweils nur einen Fall, wo die Allgemein- bzw. Fachsprache zu 100% eingesetzt werden.

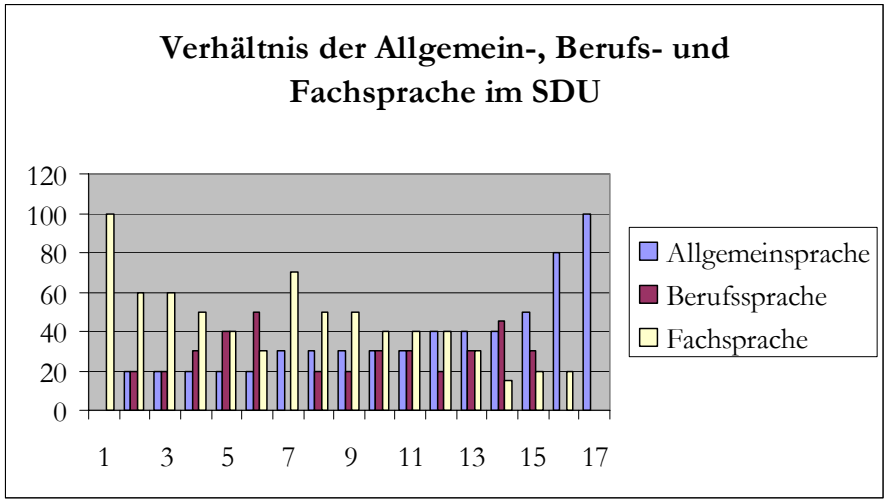


Abb. 9 - *Allgemein-, Berufs- und Fachsprache im SDU*

Es gibt viele Kombinationen von Allgemein-, Berufs- und Fachsprache im Deutschunterricht, was darauf hinweist, dass es eigentlich kein „ideales" Verhältnis gibt, das für alle empfehlenswert sein könnte. Wie Allgemein-, Berufs- und Fachsprache im Deutschunterricht eingesetzt werden, hängt in erster Linie von der Heterogenität der einzelnen Gruppen ab, in denen oft Studierende sind, die sich entweder wegen verschiedener Studienrichtungen oder Vorkenntnisse voneinander unterscheiden.

5.3 Vernetztes Arbeiten mit anderen Fächern

40% der Deutschlektoren arbeiten mit den Kollegen anderer Fächer zusammen, um das Lehr- und Lernmaterial durch Inhalte aus ihren Fachbereichen zu ergänzen. Leider beschrieben nur wenige Kollegen, wie die Zusammenarbeit aussieht und mit welcher Zielsetzung sie stattfindet. Sie gaben nur an, dass die Vernetzung mit anderen Fächern nützlich sei, weil so der Sprachunterricht durch mehr Präsentationen zu fachbezogenen Themen bereichert würde. Außerdem bieten sie Möglichkeiten zur Beschaffung aktueller authentischer Fachtexte wie Zeitungsartikel und Berichte, die dann didaktisiert würden.

5.4 Hochschuladäquate Textsorten

Fast ein Drittel der Befragten (30%) setzt im SDU immer Zeitungsartikel, Berichte, fach- und berufsbezogene sowie andere authentische Texte ein. Die Hälfte verwendet dazu oft noch selbst entwickelte Lehr- und Lernmaterialien[34], während der Rest sie manchmal mit Übungen aus anderen Lehrwerken und Arbeitsbüchern[35] kombiniert.

Ein Drittel der Deutschlektoren (35%) arbeitet immer mit Fach- und Sachtexten. Etwas weniger Befragte (30%) setzen oft journalistische Texte wie Artikel, Berichte, Bildtexte, Interviews, Kommentare, Kurznachrichten, Leserbriefe, Nachrichten und Reportagen ein, und die Hälfte verwendet manchmal auch wissenschaftliche Texte wie Zusammenfassungen, Beiträge und Definitionen sowie Hör- und Sehtexte wie Diskussionen und Dokumentarfilme. 40% der Befragten setzen nie literarische Texte im SDU ein.

[34] Lehr- und Lernmaterialien: z.B. Deutsch für Studenten der Fakultät für Verwaltung, Deutsch für Komparatisten (vergleichende Literaturwissenschaften) Deutsch für Kunsthistoriker, Deutsche Texte für Historiker, Deutsch für Architekten, Deutsch für Studenten der Sozialarbeit, Deutsch für Studenten des Gesundheitswesens, Deutsch für Maschinenbau, aktuelle Zeitungsartikel oft kombiniert mit LingoFox

[35] Lehrwerke und Arbeitsbücher: Zettl, Janssen, Müller: Aus moderner Technik und Naturwissenschaft, Barberis: Deutsch im Hotel, Blazevic: Deutsch im Tourismus und Hotellerie, Hering A. und Matussek, M.: Geschäftskommunikation – Schreiben und Telefonieren, Optimal A1 und A2, Passwort Deutsch, Buscha, A. und Linthout, G.: Geschäftskommunikation - Verhandlungssprache, Mit allen 3, Wissenschaftsdeutsch (M.Böhmer, U. Zoepfel Tassinari), Deutsch für den Beruf I, Wirtschaftskommunikation Deutsch (Neubearbeitung), Unternehmen Deutsch, Betriebswirtschaft, Deutsche Geschäftskorrespondenz, Dreyer Schmitt: Lehr- und Übungsbuch der dt. Grammatik, Zeitschrift für Pflegeberufe, Fachzeitschrift für stationäre und ambulante Pflege

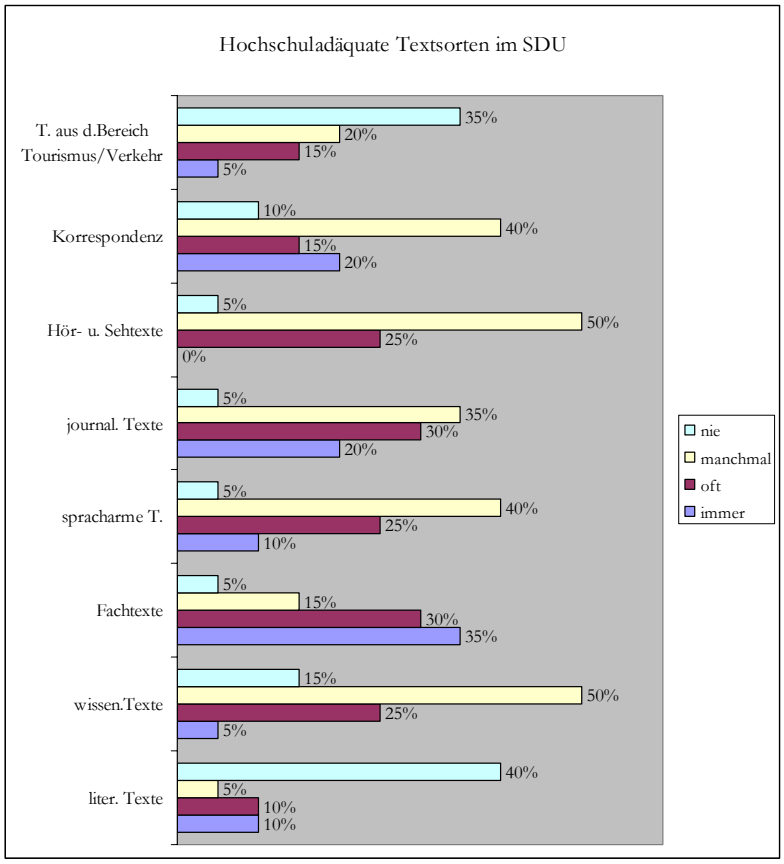


Abb. 10 - *Textsorten im SDU*

5.5. Stellenwert der Sprachtätigkeiten und des Fachwortschatzes im SDU

Von den Sprachaktivitäten (siehe Abb. 11) finden die meisten Deutschlektoren (40%) bei der Arbeit im SDU *Kommunikation* (Interaktion mündlich) am wichtigsten. Für 35% der Befragten ist *Lese-* und *Hörverstehen* als sehr wichtige Fertigkeit und steht an zweiter Stelle und laut 55% der Kollegen belegt *Schreiben* (Interaktion schriftlich) den dritten Platz. Die Hälfte der Deutschlektoren (45%) findet die *Arbeit mit dem Fachwortschatz* wichtiger als die Kommunikation.

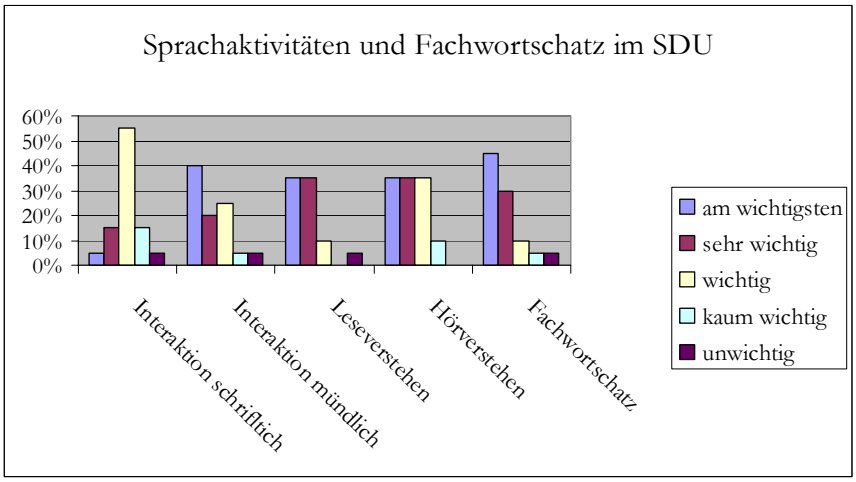


Abb. 11 – *Stellenwert der Sprachaktivitäten im SDU*

Für die Mehrheit der Befragten (79%) haben die einzelnen Sprachfertigkeiten in allen Jahrgängen den gleichen Stellenwert. Nur 20% der Deutschlektoren waren damit aus verschiedenen Gründen nicht einverstanden. Sie hoben hervor, dass der Stellenwert der einzelnen Sprachfertigkeit oft vom Studienprogramm abhängt. Beispielsweise steht bei der Geschäftskorrespondenz das Schreiben im Vordergrund, obwohl das Sprechen auch geübt wird. Darüber hinaus hängt die Priorität der einzelnen Sprachfertigkeiten auch vom Sprachniveau der Studierenden ab - auf einer niedrigeren Stufe wird weniger gesprochen und mehr Grammatik geübt. Der Unterschied macht sich besonders bei der Vermittlung des Fachwortschatzes bemerkbar, da er oft im 1. Jahrgang, also auf der Grundstufe, nicht behandelt wird, weil der Schwerpunkt der Arbeit beim passiven Leseverstehen von fachbezogenen Texten liegt. Allerdings werden von Studierenden mit jedem Jahrgang aktivere Sprachkenntnisse und eine höhere Kompetenz bei den Sprachaktivitäten erwartet.

5.6 Teilnahme am SDU und Sekundarschulabschluss der Studierenden

Die Teilnahme am SDU ist in 80% der Fälle obligatorisch. Laut Aussagen der Befragten kommen 20% der Studierenden aus Gymnasien und 75%

sowohl aus Gymnasien als auch aus anderen beruflichen Sekundarschulen.

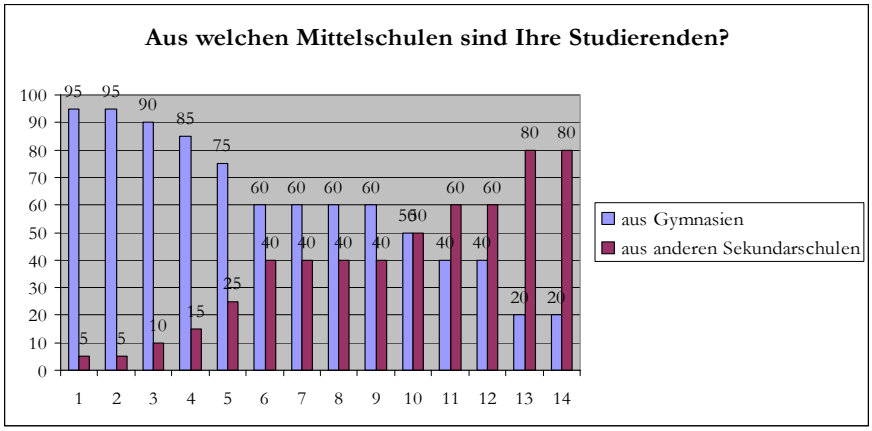


Abb. 12 - *Sekundarschulabschluss der Studierenden im SDU*

Meistens sind innerhalb einer Gruppe sowohl Studierende aus dem Gymnasium als auch aus anderen beruflichen oder technischen Sekundarschulen. Im Durchschnitt gibt es in den einzelnen Gruppen mehr Gymnasiasten (60,71%) als Schüler aus anderen Mittelschulen (39,28%).

5.7 Arbeitsweise mit heterogenen Gruppen

Mehr als die Hälfte der Befragten (55%) stellt die Deutschkenntnisse der Studienanfänger fest. In 90% der Fälle werden Unterschiede in den Sprachvorkenntnissen innerhalb einer Gruppe festgestellt, die nach Angaben der Befragten oft sehr groß sind und sogar von 0 bis B1 reichen können. Es gibt auch Unterschiede aufgrund der Region, aus der die Studierenden kommen, z.B. können jene aus dem Küstengebiet (Primorska), wo mehr italienisch gesprochen wird, in der Regel schlechter Deutsch als jene Studierenden, die aus der Region sind, die an Österreich grenzt (Štajerska).

75% der Befragten arbeitet in heterogenen Gruppen und passen ihre Arbeitsweise schlechteren Studenten an, indem sie ihnen manchmal extra Texte und Aufgaben oder gleiche Texte mit unterschiedlichen Aufgaben und zusätzlichen Übungen geben. Die Differenzierung wird auch bei der Projektarbeit berücksichtigt.

10% der Kollegen machen das nicht, weil sie dafür nicht genug Zeit haben. Darum müssen ihre schlechteren Studenten die mangelhaften Deutschkenntnisse selbst nachholen. Ein Befragter berichtete, dass er ohne Erfolg versuchte, differenziert zu arbeiten, während ein anderer Kollege das Problem so löst, dass es nach Möglichkeit im Rahmen jedes Studienprogramms eine Gruppe mit Fortgeschrittenen gibt.

5.8 Überprüfung der Abschlusskenntnisse

Zwei Drittel der Kollegen (75%) überprüfen die Ausgangs- und Abschlusskenntnisse der Studenten am häufigsten (in 50% der Fälle) mittels einer schriftlichen und/oder mündlichen Prüfung. Dazu haben die Studenten auch oft Zwischentests und Seminararbeiten zu schreiben, Präsentationen zu verschiedenen fachbezogenen Themen vorzubereiten oder ihr Leseverständnis von Fachtexten zu beweisen.

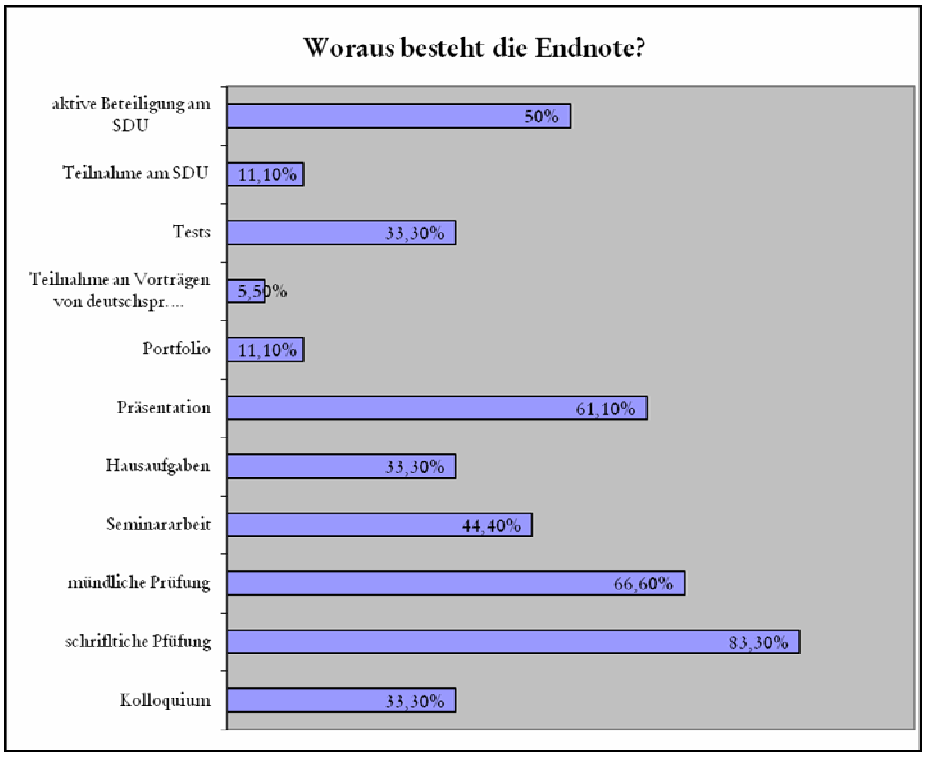


Abb. 13 - *Bewertung der Abschlusskenntnisse*

Aus den o.g. Ergebnissen geht hervor, dass die Endnote normalerweise aus mehreren Teilen besteht. Am häufigsten besteht sie aus der schriftlichen Prüfung, die oft durch einen mündlichen Teil ergänzt wird. Mehr als die Hälfte der Befragten bewertet während des Unterrichts auch die Präsentation und aktive Beteiligung der Studenten. Darüber hinaus werden auch Resultate von Kolloquien, Hausaufgaben wie Aufsätze und Zusammenfassungen sowie Zwischentests berücksichtigt.

5.9 Anzahl der Leistungspunkte für die selbstständige Arbeit

Die meisten Befragten gaben keine konkrete Antwort auf die Frage über die Anzahl der Leistungspunkte und Stunden, die für die selbstständige Arbeit der Studierenden geplant ist. Das lässt vermuten, dass sich viele mit diesem Thema noch nicht richtig auseinandergesetzt haben. Die Mehrheit der Kollegen plant für autonomes Lernen der Studenten weder extra Stunden noch Leistungspunkte ein. Der Rest der Befragten nannte sehr unterschiedliche Stundenanzahlen, die hauptsächlich von der Gesamtzahl der Lehrstunden und der dafür zugeteilten Kreditpunkte abhängen. Es wurden Beispiele von 30 bis 150 Stunden erwähnt. In einigen Fragebögen stand statt der Antwort auf die Frage über das Selbststudium nur ein Fragezeichen.

40% der Befragten geben den Studierenden Hausaufgaben, die am Ende des Studienjahres mitbewertet werden. Damit diese bewertet werden können, müssen sie entweder etwas schreiben oder Texte lesen oder sich Videospots und Nachrichten im Internet ansehen sowie sich auf kurze Reden und Präsentationen vorbereiten. 80% der Befragten bevorzugen jene Hausaufgaben, die die schriftliche oder mündliche Kompetenz entwickeln, wie z.B. Seminararbeiten, Übersetzungen und Zusammenfassungen verschiedener Lesetexte, mit denen auch das Leseverstehen geübt wird. 75% der Befragten verteilen als Hausaufgabe Lese- bzw. Fachtexte und 50% der Kollegen ziehen einen Vorteil aus dem Internet, indem sie den Studenten Online-Texte zum Anhören geben, zu denen sie dann dazugehörige Aufgaben zum Hörverstehen lösen müssen.

6. Einstellung der Hochschuleinrichtungen zum SDU

Der Schwerpunkt im letzten Teil des Fragebogens liegt auf der Situation der Deutschlektoren an ihren Institutionen. Damit sollte ermittelt werden, ob und inwiefern die in die Befragung eingeschlossenen Hochschuleinrichtungen für die kontinuierliche professionelle Entwicklung ihrer Fremdsprachenlektoren und des Fremdsprachenunterrichts sorgen.

6.1 Situation der Deutschlektoren an ihren Institutionen nach der Reform

Für 60% der Befragten blieb die Situation an ihrer Hochschuleinrichtung nach der Bologna-Reform unverändert. 25% der Befragten dagegen berichteten von einer Verschlechterung wegen der Reduzierung des SDU, sei es durch die Abschaffung des SDU als erster Fremdsprache oder durch die Verkürzung der Unterrichtsstunden im Allgemeinen. Ihres Erachtens wurde ihre Situation auch wegen der Gehaltsreform verschlechtert, laut der alle Fremdsprachenlektoren in eine niedrigere Gehaltsstufe eingeordnet werden. Nur ein Befragter teilte mit, dass sich die Situation für ihn nach der Reform verbessert habe.

55% der Befragten gab an, dass sie die Möglichkeit haben, sich auf dem Gebiet der berufsbezogenen Sprache zusätzlich fort- und weiterzubilden. 50% teilte mit, dass sie ihre Institution hauptsächlich nur moralisch bei der Fort- und Weiterbildung unterstützt. Einem Drittel von ihnen bezahlt sie nur einen Teil der Kosten und 20% der Kollegen decken sie aus verschiedenen Stipendien. Einige bekommen jährlich einen bestimmten Betrag zur Verfügung (z.B. 1400 Euro) für materielle Kosten, die auch für Fortbildungsseminare etc. verbraucht werden können. 5% der Deutschlektoren müssen ihre Weiterbildung selbst finanzieren, während ein Zehntel durch die Institution finanziert wird.

6.2 Zusammenarbeit der Fremdsprachenlektoren

Mehr als die Hälfte der befragten Deutschlektoren treffen sich mit anderen Kollegen mehrmals (von ein- bis viermal) jährlich. 45% der Befragten teilte mit, dass sie an solchen Treffen nie teilnehmen.

70% der Befragten planen den Deutschunterricht nicht in Zusammenarbeit mit anderen Kollegen, weil sie als Einzige an ihrer Institution für

Deutsch zuständig sind. Der Rest (ein knappes Drittel) der Befragten bespricht mit seinen Kollegen die Durchführung und die Inhalte des Sprachunterrichts sowie die Prüfung der Studierenden und tauscht auch Materialien und Erfahrungen aus.

Die Mehrheit der Deutschlektoren (60%) bespricht den Lehrplan und die Durchführung des Unterrichts sowie die Ziele, Inhalte, Methoden, Prüfungsformen und Pflichten der Studierenden an den Sitzungen des Lehrstuhls mit den Kollegen anderer Fremdsprachen (meistens Englischlektoren). Sie teilen sich auch gegenseitig oft Erfahrungen und Meinungen bezüglich des SDU mit. Der Rest der Befragten berichtete von keiner derartigen Zusammenarbeit mit den Kollegen anderer Fremdsprachen.

6.3 Fremdsprachenpolitik an slowenischen Hochschuleinrichtungen

Laut der Mehrheit der Befragten (45%) ist die Fremdsprachenpolitik an ihrer Institution genau wie vor der Bologna-Reform. Leider gibt es keine Aussage dazu, ob sie gut oder schlecht ist. Im Gegensatz dazu gaben 40% der Befragten an, dass sich die Fremdsprachenpolitik an ihren Hochschuleinrichtungen nach der Bologna-Reform verschlechtert habe, indem klarer wurde, dass die Fremdsprachen im Vergleich zu anderen Fächern weniger Bedeutung haben, und Englisch im Vergleich zu anderen Fremdsprachen bevorzugt wird.

Keine der in die Umfrage eingeschlossenen Hochschuleinrichtungen verfügt über ein Dokument zur Förderung der Fremdsprachenpolitik. Trotzdem teilte die Mehrheit (zwei Drittel) der Befragten mit, dass sie so ein Dokument benötigen würden. An mehr als der Hälfte der befragten Hochschuleinrichtungen gibt es keinen Lehrstuhl für Fremdsprachen, obwohl die Befragten meinen, dass sie einen brauchen würden. Nur 20% der in die Befragung eingeschlossenen Institutionen verfügen über einen eigenständigen Lehrstuhl für Fremdsprachen. An einer Institution gibt es sogar neben dem Lehrstuhl noch ein Spracheninstitut. 10% der Kollegen gaben an, dass sie weder einen Lehrstuhl für Fremdsprachen haben noch brauchen.

7. Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen der Umfrage lassen sich mehrere Schlussfolgerungen ziehen. Einige beziehen sich auf allgemeine Aspekte des SDU und andere auf seine wichtigsten Änderungen wegen der Bologna-Reform. Die gewonnenen Erkenntnisse bestätigen, dass die gegenwärtige Situation des SDU in Slowenien die meisten Feststellungen der bisherigen Untersuchungen des SFU im Rahmen der Hochschulprogramme widerspiegeln. Die Folgen der Veränderungen bei der Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses zeigen sich im Bereich

1. der Organisation des SDU (vgl. 7.1)
2. des Inhalts des SDU (vgl. 7.2) und
3. des Personals des SDU (vgl. 7.3).

In der Einleitung des Beitrags wurden die Gründe umrissen, die die Ausgangssituation für die Ermittlung darstellen. Die erste Hypothese, die aufgestellt wurde, d.h. die Erwartung, dass der Stellenwert des SDU (und des SFU im Allgemeinen) in Bezug auf die für 2010 gesetzten Ziele des Bologna-Prozesses (eine bessere Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit) erhöht wird, wurde nicht bestätigt. Es ist nicht zur Steigerung, sondern in vielen Fällen zur Reduzierung der Unterrichtsstunden gekommen, die dem Deutschunterricht in den in Anlehnung an die Bologna-Richtlinien abgeänderten Studiengängen zugestanden werden.

Es erwies sich als schwierig, den genauen Stellenwert des SDU im slowenischen Hochschulraum festzustellen, da in Slowenien der Bologna-Prozess noch im Gange ist und ein Drittel aller Hochschuleinrichtungen ihre Studiengänge noch nicht modifiziert hat. Trotzdem konnte ein merklicher Unterschied im Fremdsprachenangebot festgestellt werden, der auch die Ergebnisse der Untersuchung vor fünf Jahren bestätigt. Das Angebot am SDU ist an sozialwissenschaftlichen Fakultäten größer als an naturwissenschaftlichen und technischen Hochschuleinrichtungen. Leider gibt es immer noch Institutionen, die Fremdsprachen nicht als Schlüsselqualifikation in ihr Studium einbringen (siehe Anhang).

7.1 Organisationsbereich des SDU

Der Vergleich mit der Situation des SDU vor und nach der Einführung der reformierten Diplomstudiengänge gemäß den Bologna-Richtlinien zeigt, dass die Bologna-Reform darauf sowohl negative als auch positive

Auswirkungen hat. Nur ein geringer Teil der Befragten (28,57%) weist darauf hin, dass aus der Reform Vorteile für den SDU gezogen werden können, während die meisten (71,42%) sich in der Überzeugung einig sind, dass die Auswirkungen negativ sind, wobei es um Folgendes geht:

- An einigen (vor allem technischen) Fakultäten wurde die Tendenz bemerkbar, dass der SDU in einigen nach der Bologna-Reform abgeänderten Studiengängen abgeschafft wird.
- An vielen anderen Fakultäten wird Deutsch zum Wahlfach, was auch negative Folgen haben kann. Einerseits wird das Wahlfach wegen der Rationalisierung der Kosten den Studenten verschiedener Studiengänge zusammen in einer Gruppe angeboten (auch jenen des Universitäts- und Fachhochschulstudienganges), was wegen der Unterschiede in den Vorkenntnissen (die auch wegen des Schulsystems nicht zu vermeiden sind) die Arbeit innerhalb einzelner Gruppen beeinflusst. Die Studierenden aus Gymnasien haben normalerweise Deutschkenntnisse auf dem Niveau zwischen B1 und B2 des GeR und ihre Kommilitonen aus den Berufsschulen zwischen A1 und A2 des GeR. Unter ihnen gibt es aber auch viele, deren Deutschkenntnisse auf einem Anfängerniveau sind. Darum sind die Gruppen sehr heterogen. Andererseits kann es vorkommen, dass das Wahlfach gar nicht durchgeführt und so die Arbeitsplatzsicherheit der Deutschlektoren bedroht wird.
- Bei der Reduzierung der Unterrichtsstunden geht es im Durchschnitt um die Kürzung von 25%, bei manchen der neu strukturierten Studiengängen sogar von 65%. Es zeichnet sich kein Beispiel mit dem positiven Ergebnis ab, wo dem SDU nach der Bologna-Reform mehr Unterrichtsstunden als vor der Reform zugeteilt worden wären. Nur in wenigen Fällen (21%) blieb die Anzahl der in der Klasse stattfindenden Unterrichtsstunden (Präsenzunterricht) unverändert. Auf der anderen Seite wurde trotz der Modularisierung vieler Studienfächer nach der Reform und der Beschränkung der meisten neuen Wahlfächer auf ein Semester keine solche Tendenz bei der Durchführung des SDU festgestellt.

Außer den genannten Veränderungen werden im Organisationsbereich des SDU auch Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Lage des Deutschen festgestellt. Die Ermittlung zeigt, dass die Fremdsprachen im universitären Bereich nach dem Bologna-Prozess im Vergleich zu ande-

ren Fächern weniger Bedeutung haben. Außerdem sind viele Deutschlektoren davon überzeugt, dass sich die Lage des Deutschen besonders im Vergleich zum Englischen (wegen kleinerer Gruppen und häufigerer Änderung zum Wahlfach) verschlechtert hat. Darüber hinaus ist ein Drittel der Befragten der Meinung, dass der Bologna-Prozess besonders wegen der Verringerung der Unterrichtsstunden einen schlechten Einfluss auf die künftige Entwicklung des SDU hat.

Es wurden auch Unterschiede bei den Vorbereitungen der einzelnen Fakultäten auf die Bologna-Reform verzeichnet. Da jede Fakultät bei der Erneuerung ihrer Studienprogramme autonom ist, wurde bei der Umsetzung des SDU im Großen und Ganzen keine einheitlichen Vorgaben festgestellt. Die Anzahl der für den SDU vorgesehenen Leistungspunkte ist sehr verschieden und variiert von 3 bis 8. Sie hängt nicht unbedingt von der Anzahl der Kontaktstunden (nach dem Modell: ein ECTS entspricht 30 Stunden) ab. Darum ist auch für die individuelle Arbeit eine sehr unterschiedliche Stundenzahl vorgesehen (von 30 bis 150). Eine wichtige Schlussfolgerung, die man aus der Umfrage ziehen kann, ist die Erkenntnis, dass die Fremdsprachen nach der Bologna-Reform gegenüber anderen Studienfächern vernachlässigt werden. Die Analyse der Ergebnisse erweckt den Verdacht, dass es von der jeweiligen Fakultät(sführung) abhängig ist, wie viele Kontaktstunden und Leistungspunkte dem SDU zugeteilt werden.

7.2 Inhaltsbereiche des SDU

Die Verringerung der Kontaktstunden beeinflusst verschiedene Inhaltsbereiche des SDU. Obwohl sie als schlechte Entwicklung des SDU bezeichnet wird, zeigt die Ermittlung, dass das nicht unbedingt auch für ihre weiteren Auswirkungen gelten muss. Die meisten Änderungen, die man feststellen konnte, gibt es im Bereich der Lehrplanerstellung (57,96%) und Inhaltsfestlegung (40%) und die wenigsten bei der Auswahl von Unterrichtsmethoden (20%). Der Unterschied im Ausmaß der Auswirkungen ist darauf zurückzuführen, dass der Lehrplan und die Inhalte relativ schnell an die neuen Rahmenbedingungen angepasst werden können, während die Einführung einer neuen Unterrichtsmethode zunächst gut durchdacht werden muss und deshalb zeitaufwendiger ist. Außerdem könnte sie auch mit der zusätzlichen Ausbildung der Lehrkraft, z.B. im Falle der Einführung des E-Lernens, zusammenhängen.

Einerseits ist es nachteilig, dass bestimmte Lehrinhalte aufgrund der Kürzung der Kontakteinheiten ausgelassen werden müssen. Andererseits kann es als vorteilhaft angesehen werden, dass bei der Lehrplanerstellung die Bologna-Richtlinien zu berücksichtigen sind. Auf diese Weise werden Inhalte sowie Ziele lerner-, berufs- bzw. fach- und praxisorientiert(er).

Im Rahmen der Zielsetzung sind positive Auswirkungen zu verzeichnen, die sich auf einige Neuerungen der Bologna-Reform beziehen. Es geht um die Rahmenbedingungen wie begleitetes Selbststudium, das in der unterrichtsfreien Zeit stattfindet, die Notwendigkeit, den Studierenden beizubringen, wie sie am besten selbstständig lernen können, den Einsatz des Internets im Fremdsprachenunterricht, mehr Praxisorientierung (im Zusammenhang mit dem jeweiligen Fachgebiet), verstärkte Verzahnung mit anderen Studienfächern (z.B. in Form von fachbezogenen Präsentationen, die in deutscher Sprache abgehalten werden), individuelle Arbeit an den Sprachaktivitäten *Hören, Lesen* und *Schreiben* und die Verwendung von Beispielen des interkulturellen Lernens.

Es sieht so aus, als ob sich die Bologna-Reform auch auf die Auswahl der Lehrinhalte positiv ausgewirkt hätte und davon sowohl Studenten als auch Fremdsprachenlektoren Vorteile haben könnten. Die einzelnen Aufgaben werden an das individuelle Selbststudium angepasst, und die Eigenleistungen der Studenten werden bewertet. Bei der Aufgabenerstellung darf jedoch die Heterogenität der einzelnen Gruppen nicht außer Acht gelassen werden.

Auch bei Unterrichtsmaterialien sind eher positive Auswirkungen festzustellen. Aufgrund einer besseren Zusammenarbeit mit den Kollegen anderer Fächer werden sie interdisziplinärer. Es wird auch selbstständiges Arbeiten mit Online-Lese- und Hörtexten eingeführt. Es fällt auf, dass die Deutschlektoren (unabhängig vom Bologna-Prozess) für die Entwicklung der Fachsprache sorgen und der Arbeit mit dem Fachwortschatz Vorrang vor der Allgemein- und Berufssprache geben. Sie bemühen sich freiwillig um die Qualitätssteigerung des SDU, indem sie selbst Unterrichtsmaterialien entwickeln, obwohl das von ihnen gar nicht verlangt wird (so Jurković und Djurić 2008) und es dabei um keinen wirtschaftlichen Nutzen geht, da die Lernergruppen eher begrenzt und klein sind. Die Mehrheit der Befragten entscheidet sich lieber für die Entwicklung eigener Lehr- und Lernmaterialien als für den Einsatz eines auf dem Markt bestehenden Lehrwerks.

Ein guter Teil der Deutschlektoren stellt die Vorkenntnisse der Studienanfänger fest. Trotzdem bleiben die Gruppen vorwiegend heterogen und die Unterschiede in den Deutschkenntnissen der Studierenden beachtlich. Die meisten Kollegen (75%) bemühen sich, mit den Studenten differenziert zu arbeiten. Wegen der Neuerungen der Bologna-Reform (z.B. immer straffere Stundenpläne und eine individuellere Arbeitsweise) spielt integriertes Lernen eine immer wichtigere Rolle. In der Kombination mit dem Präsenzunterricht, dem immer weniger Stunden gewidmet werden, bewährt sich das E-Lernen als geeignete Unterrichtsmethode.

Im SDU wird die Fachsprache mit der Allgemein- und Berufssprache vermittelt. Meistens wird sie im gleichen Umfang wie die Allgemeinsprache unterrichtet (von 20 bis 40%). Im ersten Jahrgang oder auf einer niedrigeren Stufe wird mit den Studenten hauptsächlich Leseverstehen von fachbezogenen Texten geübt. Mit jedem weiteren Semester bzw. Jahrgang wird eine höhere Kompetenz in der Fachsprache erwartet. Als die wichtigste Sprachkompetenz wird die Kommunikation eingestuft. An zweiter Stelle sind Hör- und Leseverstehen, während schriftlicher Ausdruck am wenigsten geübt wird. Es erwies sich, dass der Stellenwert der einzelnen Sprachfertigkeiten eigentlich vom Studienprogramm und Sprachniveau der Studenten abhängt. Eine weitere Analyse der Arbeit mit dem Fachwortschatz führte zu der widersprüchlichen Feststellung, dass die Hälfte der befragten Kollegen die Arbeit mit dem Fachwortschatz gegenüber der Kommunikation bevorzugt.

7.3 Personalbereich des SDU

Den Deutschlektoren ist nicht nur die Auswahl und Entwicklung der Unterrichtsmaterialien überlassen, sondern sie müssen auch selbst Entscheidungen über den Stellenwert der Sprachaktivitäten und den Einsatz der Unterrichtsmethoden im SDU treffen. Wegen der Auswirkungen der Bologna-Reform und der Ziele des Bologna-Prozesses, die sowohl den Organisations- als auch den Inhaltsbereich des SDU betreffen, sind neue Rahmenbedingungen entstanden, die berücksichtigt werden müssen. Dabei geht es um Neuerungen wie die Komprimierung des Lehrstoffs in weniger Unterrichtsstunden, die Zusammenfassung der Gruppen mit Studenten verschiedener Studienrichtungen und Vorkenntnisse sowie die Statusänderung des Pflichtfachs zum Wahlfach. Deshalb müssen sich die Deutschlektoren an den einzelnen Fakultäten mit verschiedenen Proble-

men auseinandersetzen. Während einige Lektoren Probleme mit der Arbeit in heterogenen und manchmal auch zu großen Gruppen (bis 50 Studenten) haben, fürchten andere um die Existenz ihrer Arbeitsstelle, falls es zu wenige Studenten gäbe, die sich für das Wahlfach entscheiden. Tatsache ist, dass die Arbeitsweise von vielen Lektoren den neuen Rahmenbedingungen und angestrebten Zielen angepasst werden muss. Wegen großer Unterschiede in den Vorkenntnissen der Studierenden ist es oft sehr schwer, die Anforderungsstufe des Unterrichts festzulegen. Die Vorbereitungen sind deshalb noch umfangreicher, besonders wenn man bedenkt, dass neue Unterrichtsmethoden, wie z.B. E-Lernen eingeführt werden. Die Untersuchung zeigt, dass sich das integrierte Lernen als geeignete Unterrichtsmethode bewährt, was bedeuten könnte, dass viele Deutschlektoren auch zusätzlich ausgebildet werden müssten, um sie erfolgreich einsetzen zu können.

Es konnte nicht festgestellt werden, wie die unmittelbare Zusammenarbeit der Deutschlektoren mit den Studenten ist. Bei einigen Befragten ist sie aufgrund der Reduzierung der Unterrichtsstunden tatsächlich geringer geworden, aber bei einigen ist sie trotzdem dank dem Einsatz des computergestützten Lernens gleich oder sogar noch intensiver geworden.

Den Deutschlektoren ist es selbst überlassen, wie sie mit den Neuerungen im SDU umgehen. Nur einige Fakultäten haben einen Lehrstuhl für Fremdsprachen, wo die Deutschlektoren sich mit den Kollegen anderer Fremdsprachen regelmäßig treffen, um Erfahrungen und Meinungen auszutauschen. Bedauerlicherweise gehören sie an den meisten befragten Fakultäten wie andere Fremdsprachenlektoren zu einem anderen Lehrstuhl, wo sie wenig oder gar keine Möglichkeit haben, sich durchzusetzen und sich mit ihren Problemen bemerkbar zu machen, geschweige denn bei der Umsetzung der Bologna-Reform mitzubestimmen.

Die Studie bestätigt also die Erkenntnisse der bisherigen Untersuchungen, dass im Bereich des Fremdsprachen- bzw. Deutschunterrichts auf Hochschulniveau ein großes Durcheinander herrscht.

7.4 Zukunftsperspektiven für den SDU

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse ist es unmöglich, eine einheitliche Lösung zu finden, die allen Hochschuleinrichtungen und Deutschlektoren passen würde. Jede Universität ist ganz autonom, und die einzelnen Fakultäten sind im Bereich des SDU mit verschiedenen Problemen

besonders im Organisationsbereich konfrontiert: Beispielsweise fehlen in einigen Universitäten Unterrichtsstunden, während anderen wiederum Studenten fehlen. Darum wären als Antwort auf die Frage, welche Aussichten der SDU bei uns in Slowenien hat, mehrere Szenarien möglich.

- Wenn nichts gegen das Durcheinander im Bereich des SFU unternommen wird, könnte sich die negative Entwicklung noch verstärken und der SDU langsam aus vielen Diplomstudiengängen verdrängt werden. Aufgrund der allgemeinen Rationalisierung der Kosten im öffentlichen Sektor wird außerdem immer öfter die Frage gestellt, ob es sich an einigen Fakultäten überhaupt lohnt, den SDU als Wahlfach für kleine Gruppen von Studierenden anzubieten;
- eine zweite mögliche Entwicklung wäre, dass die gesetzten Ziele des Bologna-Prozesses nicht verfolgt werden und die Qualität des Unterrichts nicht verbessert bzw. das Fach lediglich unter neuem Namen weitergeführt wird;
- die dritte Möglichkeit wäre hingegen eine systematische Regelung des Bereichs des Fremdsprachen- bzw. Deutschunterrichts.

Die Missstände im SDU könnten wahrscheinlich abgeschwächt oder sogar beseitigt werden, wenn der Bereich des universitären studienbegleitenden Fremdsprachenerwerbs einer (höheren) Instanz (z.B. dem Ministerium für Hochschulwesen, Technologie und Wissenschaft) unterstellt wäre, die dafür sorgen würde, dass er sich an den Zielen der EU und des Bologna-Prozesses, des GeR und eines daran sich anlehnenden und speziell für den Universitätsbereich entwickelten Rahmencurriculums orientiert. Zu wünschen wäre eine nicht nur den Universitätsbereich betreffende sondern eine darüber hinaus gehende gemeinsame Fremdsprachenpolitik auf nationaler Ebene, die sich zum Ziel setzen sollte, die Entwicklung von fremdsprachlichen Kompetenzen in Slowenien vom Primar- über den Sekundarschulbereich zum tertiären Bildungssektor im Allgemeinen zu vernetzen.

Auf zentraler Ebene (z.B. von Seiten des Ministeriums) sollten die für den studienbegleitenden Fremdsprachenerwerb wichtigen Richtlinien in Form von Empfehlungen in einem offiziellen Dokument festgehalten werden. Ein solches Dokument würde den Hochschuleinrichtungen als Hilfe bei der Umsetzung von Studienprogrammen im Bereich des Fremdsprachenerwerbs dienen. Auf zentraler Ebene könnten dann auch

durch die gleiche dafür zuständige und sich dafür einsetzende Instanz alle Probleme der Fremdsprachenlektoren gelöst werden.

Solange Deutsch in Slowenien als erste Fremdsprache immer noch an einigen Grund- und Mittelschulen unterrichtet wird, wird es auch den SDU an Hochschuleinrichtungen als Pflichtfach geben. Da aber der Status des Deutschen als erster Fremdsprache im Vergleich zum Englischen einen negativen Trend zeigt, ist damit zu rechnen, dass in absehbarer Zeit im Hochschulraum der SDU nur noch als Wahlfach bestehen wird. Trotzdem braucht diese Entwicklung nicht unbedingt negative Folgen zu haben. 2011/2012 wird im Rahmen der neuen Grundschulreform die zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach an allen Grundschulen eingeführt, wobei Deutsch im Vergleich zu anderen Fremdsprachen (außer Englisch) die besten Aussichten hat. Das bedeutet, dass 2018/19 die erste Generation von Studienanfängern zu erwarten ist, die aus Gymnasien kommt und Deutsch als zweite Fremdsprache sieben Jahre gelernt haben sollte.

Um sicherzustellen, dass das Interesse und die Motivation der Studenten für die deutsche Sprache im Rahmen der Diplomstudiengänge weiterhin vorhanden bleibt, könnten verschiedene Werbekampagnen eingeleitet werden, mithilfe derer auf die Vorteile der Deutschkenntnisse, besonders im slowenischen Raum, hingewiesen würde. Vorauszusehen ist allerdings, dass die Vorkenntnisse der Studienanfänger aus technischen und Berufsschulen viel schlechter sein bzw. gleich wie jetzt bleiben werden und dass daher auf diesem Gebiet noch einiges zusätzlich zu tun wäre.

Alles in Allem kann man sagen, dass aufgrund der Komplexität der Veränderungen im inhaltsbezogenen Bereich des SDU Curricula und Lernkonzepte mit Sicherheit revidiert werden müssen. Darum wäre die Entwicklung eines Rahmencurriculums für Deutsch als Fremdsprache an den slowenischen Universitäten und Hochschulen erforderlich. Das Curriculum könnte nach dem Vorbild des Rahmencurriculums entwickelt werden, das bereits in einigen anderen Ländern besteht. Es wäre den Deutschlektoren eine große Hilfe bei der Erstellung von Lehrmaterialien für einen hochschulspezifischen und –adäquaten bzw. berufsorientierten und interdisziplinären SDU.

Vielleicht arbeitet aber die Zeit doch für die Fremdsprachenlektoren, die ja bisher die Verantwortung für den SDU getragen haben und sie vor-

aussichtlich auch in Zukunft noch weiter tragen werden. Nachdem sich nämlich - ausgehend von der Feststellung, dass unser Schulsystem als Ganzes nicht funktioniert - vor kurzem eine Gruppe von Fachleuten zusammengeschlossen hat, um ein Weißbuch[36] über die Erziehung und Ausbildung in Slowenien zu entwickeln (das Weißbuch soll bis 1. März 2011 fertig sein und Vorschläge zur Einführung einer ganzheitlichen Erneuerung des Schulsystems von der Grundschule bis zur Universität enthalten) und nachdem an diesem Projekt Vertreter aller Ausbildungsbereiche beteiligt werden, besteht die Hoffnung, dass durch die Vertreter des universitären Bereichs auch nachdrücklich auf die Probleme des studienbegleitenden Fremdsprachenerwerbs und der Fremdsprachen- bzw. der Deutschlektoren aufmerksam gemacht wird. Der Einsatz der Mitglieder der *Gruppe zur Bildung von Fremdsprachenpolitiken in Slowenien* wird sich jedenfalls in diese Richtung bewegen und wird dabei die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Ergebnisse verwenden, um Empfehlungen auszuarbeiten und konkrete Maßnahmen vorzuschlagen, die den studienbegleitenden Fremd- und Deutschunterricht im Hochschulbereich unterstützen und entwickeln müssten.

ANHANG

Verwendete Abkürzungen

SDU	-	studienbegleitender Deutschunterricht
SDUTSJ	-	Slowenischer Fachfremdsprachenlehrerverband [*Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika*]
EU	-	Europäische Union
SFU	-	studienbegleitender Fremdsprachenunterricht
SEU	-	studienbegleitender Englischunterricht
DAF	-	Deutsch als Fremdsprache
UL	-	Universität Ljubljana [*Univerza v Ljubljani*]
UP	-	Universität in der Küstenregion [*Univerza na Primorskem*]
UM	-	Universität Maribor [*Univerza v Mariboru*]
UNG	-	Universität Nova Gorica [*Univerza v Novi Gorici*]
GERS	-	Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen
RSS	-	Nachrichtenlinker [*Really Simple Syndication*]

[36] http://www.delo.si/clanek/78470 - Artikel aus der Online-Tageszeitung Delo, veröffentlicht am 1.4.2009

ECTS - Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen [*European Credit Transfer System*]

Tabelle 1: *Ergebnisse der ersten Untersuchung im Detail*

Universität / Fakultät	**kein SFU[37]**	**kein SDU[38]**
Universität Ljubljana		
Fakultät für Mathematik und Physik	x	
Fakultät für Chemie und chemische Technologie	x	
Medizinische Fakultät	x	
Fakultät für Bauingenieurwesen und Geodäsie	x	
Fakultät für Sport		x
Fakultät für Elektrotechnik		x
Naturwissenschaftlich technische Fakultät		x
Fakultät für Informatik		x
Fakultät für Meereswissenschaften und Transport		x
Biotechnische Fakultät		x
Pharmazeutische Fakultät		x
Akademie für Theater, Rundfunk, Film und Fernsehen		x[39]
Kunstakademie		x
Universität Maribor		
Fakultät für Energetik	x	
Fakultät für Chemie und chemische Technologie	x	
Fakultät für Naturwissenschaften und Mathematik	x	
Medizinische Fakultät		x
Universität Primorska		
Pädagogische Fakultät		x
Fakultät für Mathematik, Naturwissenschaft und IT		x
Kolleg für Gesundheitswesen		x
Universität Nova Gorica		
Fakultät für angewandte Wissenschaften	x	
Fakultät für Umweltwissenschaften		x
Fakultät für Ingenieurwesen und Management		x
Kolleg für Weinbau und Önologie		x

[37] kein studienbegleitender Fremdsprachenunterricht (SFU)

[38] nur studienbegleitender Englischunterricht (SEU) und in Ausnahmefällen Italienischunterricht (SIU)

[39] Vor der Bologna-Reform gab es keinen SFU, nach der Bologna-Reform wird SEU eingeführt.

BIBLIOGRAPHIE

ČEBRON, N., 1998. „Status quo of ESP at the tertiary education level in Slovenia – a focus on the University of Ljubljana". In; ČEBRON, N. (Red.). *New challenges in teaching ESP in Slovenia* / IATEFL Slovenia, 1st National ESP Conference, Portorož, 11 – 13 June 1998, S. 23-31.

DJURIĆ, M., 1999. „Kako lahko preoblikujemo tradicijo ESP/EAP v Sloveniji" (Wie kann die Tradition des ESP/EAP in Slowenien umgestaltet werden) Diplomstudiengang: *Vestnik*, 33, 1-2, S. 7-22.

DJURIČ, M., GODNIČ-VIČIČ, Š., JURKOVIČ, V. 2008. „Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva" (Fachbezogene Fremdsprachen im slowenischen Hochschulwesen: Benennung, Niveaus, Umfang, Ziele, Lehr- und Lernmaterialien). In: SKELA, J. (Red.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem (Fremdsprachenlernen und –unterrichten in Slowenien)*. Ljubljana: Tangram, S. 523-542.

Eurobarometer Spezial 243: Die Europäer und ihre Sprachen (Zusammenfassung) http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf (Stand: 30. 8. 2008).

Glasgow-Erklärung – Starke Universitäten für ein starkes Europa – http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf, Stand: 15.10.2008

GRMEK, A.; REJEC, S. 2005. *Nemščina v slovenskem visokošolskem prostoru. Ljubljana; Vestnik (DaF im slowenischen Hochschulraum)* (Online-Zusammenfassung) Zugänglich auf: http://www2.arnes.si/~sdunj1/SCHAUREIN_18_povzetki.pdf (Stand: 3.8.2009)

HOLC, N. 2008. *Europäisches Sprachenportfolio - Slowenische Version* http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/changes-4-05-oth-svn-grm-t07.pdf (Stand: 20. 11. 2008)

JAKOŠ, Z. 2007. „The role of ESP in the newly developed Bologna study programmes at Slovene faculties". In: GRAF, E.-M. und ALLEN, J. (Red.). *English studies in flux*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 149-157.

JURKOVIĆ, V., DJURIĆ, M. UND GODNIČ-VIČIČ, Š., 2008. „Status učitelja tujega jezika stroke v visokem šolstvu" (Situation des Fremdsprachenlehrers im Hochschulwesen). In: *Inter alia, zbornik prispevkov s posveta SDUTSJ (Sammelband mit Konferenzbeiträgen SDUTSJ* 23.11.2007).

JURKOVIĆ, V.; MELITA, D., 2008. „Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu" (Fachbezogene Fremdsprachen im slowenischen Hochschulwesen). In: IVŠEK, M. (Red.). *Jeziki v izobraževanju (Sprachen in der Ausbildung). Zbornik prispevkov konference (Sammelband mit Konferenzbeiträgen). Ljubljana, 25. - 26. September 2008*, S. 215-222. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

MORO, S. ET AL., 2007. Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien, Osijek: Prehrambeno-tehnoloüki fakultet: Goethe-Institut Kroatien.

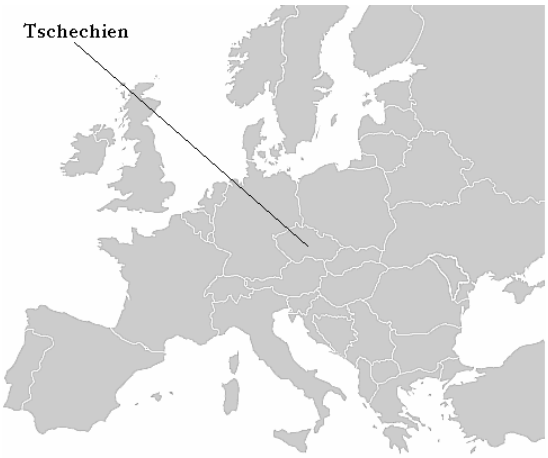
PEROVIĆ, S./SVETLIN GVARDJANČIČ, P./ IGNJAČEVIĆ, A., 2009. „Strani jezik struke u bolonjskom procesu: status predmeta in organizacija nastave" (Fachbezogene Fremdsprachen im Bologna-Prozess: Status des Faches und Organisation des Unterrichts). In: VUČO, J./IGNJAČEVIĆ, A./MIRIĆ, M. (Red.), *Jezik struke: Teorija i praksa (Fachbezogene Fremdsprache: Theorie und Praxis)*. Zbornik radova. Univerzitet u Beogradu *(Sammelband. Universität in Belgrad)*, S. 721-735.

TOPLAK, C., 2007. „Študij a la bolognese" (Studium a la Bolognese), Artikel aus der Online-Tageszeitung Dnevnik, veröffentlicht am 3.11.2007, http://dhafnar.blog.lokal-art.com/?page_id=42 (Stand:17.9.2008)

ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, J. UND HORVAT, S., 2006. „Evropski diplomant naj bi znal vsaj dva tuja jezika: Europäischer Diplomant sollte mindestens zwei Fremdsprachen können". *Vestnik UL*, 37, 5–6, S. 11.

ŽOLNIR, N., 2009. „Nova bela knjiga o vzgoji in izobraževanju" (Neues Weißbuch über Erziehung und Ausbildung), Artikel aus der Online-Tageszeitung Delo, veröffentlicht am 1.4.2009, http://www.delo.si/clanek/78470 - (Stand: 11.4.2009)

TSCHECHIEN



Gedanken zu den Perspektiven des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts in Tschechien

Milada Odstrčilová

Tschechische landwirtschaftliche Universität Prag (BÖF TLU)

Der Beitrag versucht, die Entwicklung des studienbegleitenden FSU (vor allem anhand von Beispielen aus dem DaF- Unterricht) in Tschechien in den letzten Jahren einem kritischen Blick zu unterziehen. Dabei geht es vor allem um Problemstellungen, die sich nach Meinung der Autorin europaweit stellen.

Il contributo cerca di dare una panoramica di tipo critico dell'evoluzione della situazione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle facoltà universitarie non linguistiche nella Repubblica Ceca, facendo riferimento particolarmente all'insegnamento del tedesco. Le problematiche che vengono messe in luce, sono attualmente comuni, secondo l'autrice, a tutta l'Europa.

The paper attempts to monitor the development of higher education language programmes in the Czech Republic in the last years. It aims to do so by drawing on examples from classes of German as a foreign language. The individual sections of the paper address the key issues in the domain, which in the opinion of the author occur throughout Europe.

1. Aktuelle Herausforderungen

Die Frage, ob Lehrstühle für Fremdsprachen (Sprachenzentren, Fremdsprachenlektorate oder Fremdspracheninstitute) in Zukunft im Zentrum der Hochschullandschaft oder an deren Peripherie zu finden sein werden, lässt sich pauschal nicht beantworten. Auf den ersten Blick bieten sich für

die Sprachausbildung an Hochschulen im Moment ideale Bedingungen an: Ein politischer Wille zur Förderung des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts ist auf höchster europäischer Ebene vorhanden, und die Studierenden sind hoch motiviert. Obwohl die politischen Voraussetzungen für Sprachenzentren an Hochschulen in Europa denkbar günstig sind, und obwohl – nicht zuletzt auf Grund der Zielsetzung, durch den „Bologna-Prozess" einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen – die Reform des Hochschulwesens in Gang gekommen ist, zeigt sich die Situation vor Ort in Tschechien recht unterschiedlich. Es gibt Hochschulen, an denen unter dem vermeintlichem Budgetdruck Sprachenzentren an die Peripherie gedrängt bzw. gänzlich geschlossen werden, während andere Hochschulen gerade jetzt neue Sprachenzentren gründen oder die bestehenden stärker profilieren wollen.

2. Hochschulspezifische Profilierung

Die Herausforderungen, vor denen die Lehrstühle für Sprachen heute stehen, sind relativ klar umrissen: Sie müssen ihre Arbeit in die Gesamtperspektive der Hochschule einbetten und sich für eine Sprachenvielfalt innerhalb der Hochschule engagieren. Die Studierenden müssen die Möglichkeit bekommen, sich auf eine internationale, von Mobilität geprägte Arbeitswelt vorzubereiten. Innerhalb dieser Vorbereitung auf den globalen Arbeitsmarkt ist ein Studienaufenthalt im Ausland immer häufiger integraler Bestandteil des Studiums. Die sprachliche und kulturelle Vor- und Nachbereitung eines solchen Auslandstudiums (Teilstudium, Auslandspraktikum, Forschungsaufenthalt im Rahmen des PhD-Studiums (Doktorat) etc.) im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (SBU) muss ein wichtiges Anliegen der Fremdsprachenlehrstühle sein.

Wenn die Sprachausbildung in die Curricula eingebunden ist und zum Profil des Hochschulabsolventen gehört, führt dies zu der komplexen Diskussion, was denn „hochschulspezifisch" ist und was von den Studierenden an Vorkenntnissen erwartet werden kann.

Die Diskussion über den hochschulspezifischen FSU ist vermutlich so alt wie der studienbegleitende FSU selbst. Handelt es sich dabei nicht einfach um Fachsprachenunterricht? Und gilt hier die Regel: Je fachspezifi-

scher, d.h. näher dem Fach, das die Lerner studieren,[1] und mehr auf den fachstiltypischen Strukturen basierend, desto besser?

Gerade von der Arbeitgeberseite aus Fachwissenschaft und Wirtschaft kommt aber in letzter Zeit vermehrt der Ruf nach besseren allgemeinsprachlichen, kommunikativen Fertigkeiten und praktischer Berufsbezogenheit sowie nach so genannten akademischen Fertigkeiten und weniger nach detaillierter Fachbezogenheit. Ein hochschuladäquater FSU muss sich jedenfalls am kommunikativen Bedarf in den späteren Berufsfeldern der Studierenden, sei es Wirtschaft oder Wissenschaft, orientieren. Dabei ist am besten ein Kanon *learning by doing* der zu erwerbenden Fertigkeiten zu entwickeln, die heute in allen Berufsfeldern erwartet werden. Die Fähigkeiten zur Präsentation, zur zusammenfassenden Darstellung und zur Argumentation gehören u.a. in diesen Kanon.

3. Zusammenarbeit von Fach und Sprache

Die Mitarbeiter an den Lehrstühlen für Sprachen sollten sich sowohl als Hochschulpädagogen als auch als Wissenschaftler verstehen und auch so wahrgenommen werden. Der Status, der ihnen zugebilligt wird, liegt allerdings meist auf der gleichen Ebene wie der des Verwaltungspersonals einer Hochschule. Obwohl es kein klares Berufsbild des Hochschul-Fremdsprachenlehrers gibt, werden von diesem laut einer von J. Fischer und T. Vogel im Jahre 2004 durchgeführten Umfrage (Vogel 2005) heute europaweit Kenntnisse und Fertigkeiten auf folgenden Gebieten gefordert: Sprachdidaktik, Lehrmaterialentwicklung, interkulturelle Kommunikation, Sprachtestentwicklung, autonomes Lernen (Selbstlernen), Informationstechnologie, Spracherwerbstheorien, Linguistik, empirische Forschungsmethoden, Grammatiktheorien, Management-Fertigkeiten, Curricula-Entwicklung und nicht zuletzt Sachkenntnisse über den Fachkontext, in dem sie lehren, und hier zumindest die Beherrschung der jeweiligen fremdsprachigen Fachterminologie. Hier klaffen Anspruch und Wirklichkeit weit auseinander, denn herkömmliche Lehramtstudiengänge vermitteln diese Kenntnisse und Fertigkeiten als Gesamtpaket nicht. Der einzig gangbare Weg – neben entsprechender Professionalität, Weiterbil-

[1] Beispielsweise Wirtschaftsdeutsch oder besser Deutsch für Wirtschaftswissenschaftler bzw. Deutsch für Agrarwissenschaftler, Agrarmanager, Forstwirtschafts-, Landschafts-, Holzwirtschaftsingenieure, Maschinenbauer usw. (s. dazu auch VLČKOVÁ: 2005).

dungswilligkeit und persönlichem Engagement des Einzelnen – besteht darin, dass die Sprachenzentren ihre Lehrenden in Zusammenarbeit mit den Fachlehrstühlen selbst weiterbilden.

Bei der Kooperation von Fach und Sprache kann die einzelne Institution mitunter überfordert sein. Eine geeignete Kooperationsplattform zur Bewältigung der sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen an die studienbegleitende fremdsprachliche Ausbildung könnte der *Europäische Dachverband der Hochschulsprachenzentren* (*CercleS*) bilden.

4. Hochschuladäquate Zertifizierung von Sprachprüfungen

Sowohl für die strukturelle als auch für die inhaltliche Integration der Sprachausbildung in die Studiengänge sind Sprachprüfungen als Hochschulprüfungen wahrzunehmen. Mit dem vom *Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehr- und Fremdspracheninstitute in Deutschland* (*AKS*, Mitglied von *CercleS*) seit 1990 aufgebauten *UNIcert*-System gewinnt die Sprachausbildung einen über die jeweilige Hochschule hinausreichenden Status. Dieses Akkreditierungs- und Zertifikationssystem für Fremdsprachenausbildung im Hochschulbereich ermöglicht eine fachübergreifende und überinstitutionelle Anerkennung von Zertifikaten sowie die Validität und Transparenz der Abschlüsse mit einer universitätspezifischen Interpretation der Stufen des Europarates (UNIcert I = GERR B1, II = B2, III = C1 und IV = C2).

Nach dem Stand von September 2006 gibt es bereits 52 *UNIcert*-akkreditierte Institutionen in Deutschland, Österreich und Frankreich.[2] Empfohlene Mobilitätsstufe für akademisch geprägte Auslandsaufenthalte ist die dritte Zertifikatsstufe (GeR-Niveau C1). Schon die zweite Zertifikatsstufe (GeR-Niveau B2) führt zu einer hinreichenden Kommunikationsfähigkeit in studien- und berufsbezogenen Situationen und bildet die unterste Mobilitätsstufe. Die erste Stufe aber (GeR-Niveau B1) führt kaum zu voll effektiven Ergebnissen bei einem Studienaufenthalt im Ausland. Der auf der vierten Stufe (GeR-Niveau C2) als Abschluss angestrebte Grad der Sprachbeherrschung soll den mühelosen Umgang

[2] Institutionen, die sich um eine Aufnahme in den *UNIcert*-Verbund bewerben wollen, wenden sich entweder an die *Arbeitsstelle UNIcert* in Dresden (http://rcswww.urz.tu-dresden.de) oder an deren 2004 gegründete Zweigstelle *UNIcert LUCE* in Bratislava (http://www.casajc.sk.unicert.html).

mit der Fremdsprache und ihrer Kultur ermöglichen und dem des akademisch gebildeten Muttersprachlers nahekommen.

5. Innovationen im Rahmencurriculum

Fremdsprachen werden nicht über Nacht gelernt. Der Erfolg, besonders bei Fortgeschrittenen, ist über längere Zeit kaum messbar, und es führt zu Frustrationen, wenn die Ziele der Fremdsprachenausbildung nicht schon bei Studienbeginn genau festgelegt wurden. Dies fordert sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden ein hohes Engagement über den Unterrichtsraum hinaus. Die Fremdsprachenausbildung an Hochschulen sollte daher in inhaltlicher Absprache mit den Fachwissenschaften erfolgen und in die Studienordnungen der jeweiligen Studiengänge integriert werden.

Das Goethe-Institut Krakau hat in inhaltlicher Abstimmung mit dem Autorenteam des von den Goethe-Instituten (GI) in Polen, der Slowakei und Tschechien und der *Robert-Bosch-Stiftung* unterstützten internationalen EU-Projekts *Studienbegleitender Deutschunterricht an den Hochschulen und Universitäten in Frankreich, Polen, Tschechien und in der Slowakei* (begonnen 1996, SDU), in dessen Rahmen das *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten* (2002) und das *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate DaF an polnischen Hochschulen und Universitäten* (2001) entwickelt wurden, diese Rahmencurricula (RC) aktualisiert: Das 2006 erschienene *Rahmencurriculum neu* ist stärker mit dem GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) und ESP (Europäisches Sprachenportfolio) verbunden. Besonders das Kapitel zur Leistungsmessung wurde völlig überarbeitet.[3] Die Schlussfolgerungen dieser RC für den SDU sind im Großen und Ganzen auf den SBU übertragbar.

Im Rahmen des oben genannten EU-Projekts entstand auch das Lehrwerk *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (2004), eine Materialsammlung für den studienbegleitenden FSU in Form von flexiblen Unterrichtsdossiers mit hochschulspezifischer Thematik, geeignet für das Niveau B2-C1 des GeR. Von einem anderen internationalen Autorenteam unter Leitung der hauptverantwortlichen Redakteurin Dorothea Lévy-Hillerich, die auch Redakteurin des obigen Lehrwerks war, ist ge-

[3] s. hierzu Beníšková-Schulze: 2006

rade ein ähnlich konzipiertes Lehrwerk für das Niveau A2-B1 des GeR in Vorbereitung. Beide Lehrwerke stellen den Versuch dar, die Lernenden nicht mit einem isolierten Lernstoff zu konfrontieren, sondern ihnen sprachliche Schlüsselqualifikationen, eingebettet in einen studien- und lebensnahen Kontext sowie in einen realen landeskundlichen Hintergrund anzubieten. *Mit Deutsch in Europa…II* wird deshalb von Nutzen sein, weil auch in Tschechien wie weltweit die Anzahl der Deutschlernenden auf allen Niveaus des Bildungssystems und in allen Typen der Schulen sinkt und damit auch das vor der Hochschule erwartete Sprachniveau in der deutschen Sprache der meisten Studierenden. Diese Situation wird besonders durch das tschechische Schulgesetz und die gesamte Bildungspolitik bestimmt (Deutsch oder Französisch/ Spanisch etc. nach Englisch als erster Weltsprache).

Die Autorin dieses Beitrags, Deutschlektorin am Lehrstuhl für Sprachen der BÖF TLU Prag, der für den FSU an allen Fakultäten dieser Universität verantwortlich ist, war von Anfang an in dem oben genannten SDU-Projekt aktiv engagiert. In den letzten Jahren konnte sie die Entwicklung des SBU gut und auch kritisch beobachten, weil sie an vielen internationalen (mit tschechischen und slowakischen Teilnehmern) Konferenzen mit dieser Thematik teilgenommen hat und die einschlägigen Publikationen verfolgt hat. So wurde u. a. bei den Konferenzen und Seminaren des SGUN (Tschechischer Deutschlehrerverband, Mitglied des IDV), dem KMF (Kreis der modernen Philologen, tschechische Assoziation der Internationalen Föderation der Lehrer der lebendigen Sprachen FIPLV), der CASAJC (Tschechisch – Slowakische Assoziation der Fremdsprachenlehrer an Hochschulen, Mitglied der Europäischen Konföderation der Hochschulsprachenzentren CercleS), dem GfdS (Zweigstelle Prag), sowie bei den Veranstaltungen im Rahmen der Initiative „gutentag.cz“ (2007, ff. mit dem Ziel, den DaF-Unterricht in Tschechien zu unterstützen und stärkeres Interesse der Öffentlichkeit an DaF zu wecken) bestätigt, dass in Tschechien und in der Slowakei der SBU von dem RC-Projekt professionell profitiert hat, dass das RC bekannt ist und an vielen Lehrstühlen benutzt wird. Auch wenn das o.g. Lehrbuch nicht als kurstragendes LW eingesetzt wird, wird es ergänzend eingesetzt. Besonders sein Methodentraining ist eine beliebte methodische Quelle.

6. Internationalisierung der Lehrveranstaltungen

Die globale Wirtschaft braucht Hochschulabsolventen, die gute Networking-, Team- und Kommunikationsfähigkeiten haben, fachübergreifende Kenntnisse besitzen, mehrsprachig kommunizieren können und im Stande sind, über Firmen- und Landesgrenzen hinweg zu kooperieren. Die Betriebsökonomische Fakultät (BÖF) der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität Prag (TLU) organisiert im Rahmen von EU-Programmen – v.a. *Socrates/Erasmus* und *Tempus* – fremdsprachliche Fachvorlesungen und -seminare mit Gastdozenten. Von den dabei erworbenen Fach- und Fremdsprachenkenntnissen profitieren die Studierenden später im Auslandsstudium an unseren Partneruniversitäten.

Schon im Jahre 1993 wurde an der BÖF auch die Spezialisierung der so genannte *Erweiterte fachbezogene FSU,* eröffnet. Seit dem Wintersemester 2007/08 musste dieses Programm wegen der neuen zweistufigen Organisation des gesamten Studiums an der TLU (Bachelor- und Ingenieur-, bzw. Magister-Studium) abgeändert werden. Es wird nunmehr im 2. und 3. Studienjahr durchgeführt (6 Stunden pro Woche, mit tschechischen und ausländischen Lektoren und Fachleuten), statt wie bisher im 3. bis 5. Studienjahr. Der nunmehr angepasste *Erweiterte fachbezogene Deutschunterricht* soll mit der *UNIcert*-Prüfung III, d.h. C1, abschließen. Für diese Spezialisierung haben wir daher die UNIcert-Akkreditierung für diese Stufe an unserer Universität beantragt.

Unser Fremdsprachenunterricht entspricht den Zielen der dem UNIcert-System unterliegenden Fremdsprachenausbildung. Laut dessen Rahmenordnung verfolgt es folgende Ziele:

1. Die Befähigung zur Bewältigung hochschulbezogener sprachlicher Situationen, wie sie im Kontext eines Studiums sowohl an einer Hochschule im Inland als auch an einer Hochschule im Lande der Zielsprache erwartet werden. Dazu gehört auch die Vertrautheit mit interkulturellen Problemstellungen sowie mit den kulturellen Gegebenheiten des Ziellandes (Mobilität).
2. Die Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen entsprechender akademischer Berufe.
3. Eine angemessene Einführung in die Fachsprache bestimmter Wissenschaftsbereiche.

Das Aufnahmeverfahren für dieses Studienprogramm findet im Sommersemester des 1. Studienjahres statt. In diesem Bereich hat sich der

Bologna-Prozess eher negativ ausgewirkt, denn die Studierenden in diesem Programm hatten früher bessere Ergebnisse, da sie fachlich auf einem höherem Niveau waren als jetzt, wo dieser Unterricht aus organisatorischen Gründen schon in der Baccalaureatsstufe verlaufen muss, während er früher Bestandteil des Magisterstudiums (Ingenieurstudiums) war.

Der Lehr- und Studienbetrieb an der TLU Prag wird weiterhin durch international ausgerichtete Studiengänge (wie z.B. den Master-Studiengang *Agrarwissenschaften mit Unterrichtssprache Deutsch*[4]) internationalisiert. Darüber hinaus bestehen zwischen der TLU und Partnerhochschulen in Deutschland und Österreich intensive Austauschbeziehungen für Studenten, Doktoranden und Dozenten, z.B. mit der Humboldt-Universität in Berlin, der Universität für Bodenkultur (BOKU) in Wien, der Universität Rostock, der Fachhochschule Niederrhein sowie mit der Universität Hohenheim. Unsere Studierenden zeigen ein großes Interesse an einer internationalen Ausrichtung ihres Studiums.

7. Das akademische ESP

Besonders das Europäische Sprachenportfolio (ESP) bietet ein Unterrichtsmittel an, in dem höchst unterschiedliche Formen des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert und formell anerkannt werden können. Das Europäische Sprachenportfolio für die Hochschulen und Universitäten, von CercleS 2002 in 2 parallelen Originalversionen (englische und französische) herausgegeben, und seine tschechische Übersetzung, dank CASAJC 2006 erschienen, sind vom Europarat akkreditiert worden und können im SBU eingesetzt werden. Die Terminologie in den Versionen Tschechisch – Englisch – Französisch wurde harmonisiert.[5] Es gibt leider immer noch keine deutsche Version, obwohl der AKS in Deutschland schon mehrmals mitteilte, dass man daran arbeite.

---

[4] Auf die entsprechenden, neben dem obligatorischen studienbegleitenden fachbezogenen und berufsorientierten FSU (2 Sprachen, 4 Semester, 2 WS, Auswahl: Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch, Russisch, Italienisch, Chinesisch, Tschechisch für Ausländer – dabei haben nur einige Fachrichtungen die Bedingung, dass eine der gewählten FS Englisch sein muss) zur Wahl gestellten Lehrveranstaltungstypen in Englisch, Französisch und Spanisch wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.

[5] Vgl. Ježková 2004

Das ESP für Hochschulen unterscheidet sich von anderen Versionen v.a. in den Deskriptoren der Selbsteinschätzung. Das Hochschulportfolio der Sprachen enthält im Unterschied zu anderen Versionen auch das Kapitel *Lernen des Lernens*. Die Förderung der Lernerautonomie, die Ökonomisierung des bewussten Lernens ist für die Hochschulstudenten mit Rücksicht auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens unabdingbarer Bestandteil des Unterrichtsprozesses. Die Deskriptoren des CercleS-ESP berücksichtigen die Tatsache, dass im Unterschied zum allgemeinen FSU die Absolventen des SBU in der Lage sein sollten, sich vor allem in fach- und berufsbezogenen Situationen inhaltlich differenziert und kommunikativ angemessen zu äußern. Das vermittelte methodische Wissen sollte sie in die Lage versetzen, selbstständig zu studieren und die Fremdsprache ein Leben lang weiter zu lernen. Man verlangt darüber hinaus, dass die Absolventen Fachinhalte erschließen und mit fachspezifischen Kommunikationsverfahren und fachstil-typischen Sprachstrukturen wiedergeben können, sowie dass sie über bestimmte berufsübergreifende Kernkompetenzen wie Gesprächs-, Moderations- und Präsentationstechniken verfügen. Die Strategien zum Sprachgebrauch sind im schweizerischen ESP (Modell 15+: 1999)[6] in die Niveau-Deskriptoren eingegliedert, was übersichtlicher ist als im CercleS-ESP, wo die Lernstrategien getrennt in einem selbstständigen Kapitel nicht nach Niveaus, sondern nach Aspekten des Lernprozesses behandelt werden, und man behandelt nur Lernstrategien bei der Sprachaneignung (kognitive und metakognitive) und leider nicht die zum Sprachgebrauch.

8. FSU im PhD-Studium (Doktorat)

Immer wieder taucht auch die Frage nach Perspektiven des FSU im PhD-Studium auf, zusammen mit der Frage, ob oder inwieweit man die Anforderungen an einzelnen Hochschulen und Universitäten koordinieren sollte, oder ob neben unbestrittenen Gemeinsamkeiten spezifische Bedürfnisse und Schwerpunkte der einzelnen Hochschulen, Universitäten und deren Fakultäten überwiegen sollten. Kann man sich beim Respektieren der Autonomie jeder Hochschule auf diese Gemeinsamkeiten stützen,

[6] Es wir auch ESP III genannt, d.h. ESP für Jugendliche und Erwachsene, also 15 Jahre alt + älter. Es ist u.a. im Internet zu finden unter www.sprachenportfolio.ch

bzw. die schon bestehenden erarbeiteten fachübergreifenden Materialien miteinander teilen?

Das Sprachenzentrum der Philosophischen Fakultät der Karlsuniversität Prag führte im Jahre 2007 im Rahmen von CASAJC eine Umfrage zur sprachlichen Vorbereitung im Doktorstudium durch. Man interessierte sich hier nicht nur für die organisatorische Seite dieses postgradualen Studiums an verschiedenen HS, wo es sicher die meisten Unterschiede gibt und auch weiterhin geben wird (FSU/Prüfung obligatorisch/fakultativ/gar nicht, wie viele Sprachen werden verlangt / gleichberechtigt oder auf verschiedenen Niveaus, Form und Angebot dieses FSU, Aufnahmeprüfung für Doktoratsstudium in FS ja/nein und wie schwer, Umfang der Anerkennung von anderen Sprachzertifikaten, Form/Struktur der Abschlussprüfung), sondern auch für Inhalt und Umfang der Anforderungen, für die Angebote an Lehr- und Lernmaterialien. Es ist schwer zu sagen, ob eine Standardisierung der Abschlussprüfung an allen HS wünschenswert und machbar ist, aber eine bestimmte Validierung des Inhaltes und vor allem die Zusammenarbeit auf dem Gebiet des institutionsübergreifendes Materials wären schon ein großer Fortschritt.

Zu den gemeinsamen interkulturell zu behandelnden Themen im FSU für Doktoranden sollten gehören: Hochschulstudium, Doktoratsstudium, akademische Grade, Europass-Lebenslauf, Bewerbung, Auslandspraktikum, Studium bzw. Teilstudium oder Studienaufenthalt im Ausland, Kommunikationsformen wie Internet, E-Mail, Telefonieren, Medien, Teilnahme an Tagungen, Literaturbeschaffung (Bibliothek), akademische Textsorten (Fachartikel, Bericht, Referat, Vortrag, Rezension, Gutachten, Verteidigung, Thesen, Recherchen, Abstrakt, Beitrag, Seminar-, Diplom-, Dissertationsarbeit, Umfrage, Fragebogen, Statistik, spracharme Textsorten, Briefformen, Bewerbungsbrief usw.), Präsentation. Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien dazu sind sehr willkommen, besonders für die extern Studierenden.

Die Frage nach der eventuellen Standardisierung der sprachlichen Attestation im Rahmen des PhD-Studiums hat bei der oben erwähnten CASAJC-Umfrage (Drnková 2008). die Befragten jedoch polarisiert. Zu der strukturellen Standardisierung äußerte sich die eine Hälfte der Befragten positiv, die andere Hälfte eher negativ. Zur inhaltlichen Standardisierung hatten nur 3/10 der Befragten eine positive Einstellung. Ge-

antwortet haben 66 tschechische Unterrichtsorte (Lehrstühle, Institute, Zentren, Kabinette für Sprachen an Fakultäten der Hochschulen/Universitäten). Die Organisation des FSU an den Hochschulen ist zwar ziemlich differenziert, aber die einzelnen Arbeitsstätten erteilen ihn kompetent und verantwortungsvoll.

Der Bologna-Prozess ist noch nicht abgeschlossen und das gibt Grund zur Hoffnung. Jedenfalls zeugen alle bisherigen Erfahrungen von einem regen Interesse an dem SBU.

BIBLIOGRAPHIE

BENÍŠKOVÁ-SCHULZE, B., 2006. „Innovation des Rahmencurriculums für studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten". In: KUNCOVÁ, K. (editor sborníku): *Sborník konference Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU*. S. 11-15. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.

Das Europäische Sprachenportfolio für die Hochschulen und Universitäten, CercleS 2002, CASAJC 2006

DRNKOVÁ, L., 2008: „Jazyková příprava v doktorském studijním programu" [FSU für Doktoranden]. In: *Perspektívy vyučovania cudzích jazykov v doktorandskom štúdiu*, FFUKF v Nitre.

JEŽKOVÁ, S., 2004: „Evropské jazykové portfolio a jeho překlad" [ESP und seine Übersetzung]. In: *Sborník mezinárodní konference Výuka cizích jazyků v učitelských a neučitelských oborech na VŠ v ČR a SR*, S. 32 – 35. PedF UJEP Ústí n. L.

KOLL. VON AUTOREN (Hauptherausgeber LÉVY-HILLERICH D. und KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R.) 2004 (Lehrbuch), 2005 (Lehrerhandbuch). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*. München: Goethe-Institut; Plzeň: Fraus.

KOLL. VON AUTOREN (Redaktion: KRAJEWSKA-MARKIEWICZ, R.; RADZISZEWSKA K., WAJDA JAGNA), 2001. *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate DaF an polnischen Hochschulen und Universitäten*. Warszawa: Poltext

KOLL. VON AUTOREN (Redaktionsrat: BENÍŠKOVÁ-SCHULZE, B.; DRNKOV, L., KÖLMEL, B., ZÁHORCOVÁ, J.), 2002. *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*. Prag / Bratislava: Goethe-Institut; Plzeň: Fraus

KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R., LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. u.a., 2006. *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden FSU an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Kraków: Goethe-Institut, http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf.

MYŠKOVÁ, L., 2004: „Computerunterstützte Lernmaterialien für DaF im Doktoratsstudium und ihr Einsatz im Unterricht". In: *Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov II,* SPU Nitra.

Rahmenordnung UNIcert, aktualisierte Fassung 2002, Dresden.

VLČKOVÁ, I. 2005. „Reformy vysokého školství – příklady modularizace studia v ČR a SRN" [Reformen des Hochschulwesens – Beispiele für die Modularisierung des Studiums in der Tschechischen und der Slowakischen Republik]. In: Vomáčková, H. (editor): *Sborník konference Moderní přístupy k výuce jazyků na VŠ*. S.167-172. Ústí nad Labem: Sociálně ekonomická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.

VOGEL, TH., 2005. „Die Sprachenzentren an Hochschulen in Deutschland in einer sich verändernden Landschaft". In: *Fremdsprachen in Lehre und Forschung 37*. S. 437-456. Bochum: AKS .

UKRAINE



Studienbegleitender Deutschunterricht in der Ukraine: ein Interview

mit Larissa Azzolini

Mitarbeiterin der Abteilung für Bildungskooperation Deutsch
Goethe-Institut Ukraine

Das Interview gibt einen Überblick über die ganz besondere Situation der Ukraine, wo das Rahmencurriculum für den SDU vom Ministerium offiziell genehmigt und in mehreren Universitäten implementiert worden ist, was bedeutet, dass es an die Gegebenheiten und Bedürfnisse der einzelnen Hochschulen und Universitäten angepasst worden ist. Das vom Rahmencurriculum herrührende Lehrwerk „Mit Deutsch in Europa" ist außerdem an vielen SDU-Kursen eingesetzt worden.

The interview is intended to sum up the particular situation of Ukraine in the domain of SDU-classes, since the framework curriculum has been officially authorized by the Ministry and has been implemented, which means that is it has been adapted to the requirements of every university which has decided to work with it. In the Ukraine a number of universities also make use of the course book „Mit Deutsch in Europa " which applies the principles of the curriculum.

L'intervista offe una panoramica della particolare situazione dell'Ucraina, dove il curriculum quadro per l'insegnamento SDU è stato approvato ufficialmente dal Ministero ed è stato implementato in varie università, il che significa che è stato adattato alle esigenze di ogni università che abbia deciso di impostare il proprio lavoro sulla base di tale curriculum. In Ucraina un buon numero di università ha anche adottato il libro di testo „Mit Deutsch in Europa" che discende dai principi di questo curriculum e ne è una applicazione pratica.

Dorothea Lévy-Hillerich: Du hast sicher inzwischen auch schon erfahren, dass in den letzten Jahren weitere Curricula für Deutsch im Studienbegleitenden Deutschunterricht entstanden sind, dass Band 2 von „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben" in Jena vorliegen wird und schließ-

lich, dass wir ein Buch herausgeben zum Stand des SDU nach Bologna: *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa - Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung.*

Du siehst, da tut sich eine Menge im SDU. Kannst du uns ein bisschen berichten, wie es damals war, als ihr angefangen habt mit eurem Curriculum? Wie seid ihr eigentlich auf die Idee gekommen, ein Rahmencurriculum für den SDU in der Ukraine zu schreiben?

Larissa Azzolini: Es war schon jahrelang ein Bedarf, den Studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten der Ukraine auf einen moderneren Lernprozess umzustellen, in dem die erreichten Fremdsprachenkenntnisse als Mittel des sozialen Handels im Leben und Beruf dienen konnten.

Für diesen Bedarf gibt es folgende Argumente:

- Die geopolitische und wirtschaftliche Lage der Ukraine in Europa
- Die Nachbarschaft zur EU
- Enge politische, wirtschaftliche, kulturelle, menschliche Kontakte mit deutschsprachigen Ländern
- Deutschland ist ein wichtiger Partner der Ukraine
- Mehr als 1200 deutsche Firmen arbeiten erfolgreich in der Ukraine
- Integrationsprozess in Europa usw.

Studierende und Lehrkräfte äußerten oft die Meinung, dass die Fremdsprachenkenntnisse für zukünftige Fachkräfte sehr wichtig sind.

Das Hauptziel für diese Zielgruppe ist die Entwicklung von berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompeten-zen.

Für die Lage der deutschen Sprache in der Ukraine war es auch strategisch wichtig, neue Ansätze für einen modernen motivierenden Fremdsprachenunterricht zu finden. Die deutsche Sprache im Rahmen des SDU an ukrainischen Hochschulen und Universitäten war in Gefahr und durfte nicht verloren gehen, denn in unserem Land wird Deutsch immer noch an 600 Hochschulen und Universitäten als Studienbegleitenden Fach unterrichtet - das sind mehr als 80% von allen Hochschulen der Ukraine!

Ein weiterer wichtiger Grund war die Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der die Sprachaktivitäten genauer beschreibt.

Und schließlich hat sich die Ukraine 2004 dem Bologna – Prozess angeschlossen.

Alles das hat neue Perspektiven und Motivationen für das Lehren und Lernen eröffnet.

Es wurden neue Curricula für Fremdsprachen entsprechend den neuen europäischen Sprachprinzipien in Europa geschrieben: 2001 sind in der Ukraine ein neues Curriculum für Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch) in der Sekundarschule und 2004 ein neues Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht (Deutsch als Hauptfach) entstanden.

Es gab also auch einen großen Bedarf an einem modernen Curriculum in Deutsch für zukünftige Fachkräfte.

Alle diese Veränderungen hatten positive und negative Auswirkungen auf die Strukturierung des Hochschulbereiches. Ich will versuchen, sie zu nennen:

- Eine positive Auswirkung ist die Autonomie der Hochschulen und Universitäten, die den Hochschulleitungen die Möglichkeit gegeben hat, die Politik des Fremdsprachenlernens an ihren Lehranstalten für jede Hochschule unabhängig zu entscheiden.
- Eine negative Auswirkung ist, dass - da die englische Sprache als die erste Fremdsprache weltweit anerkannt ist - viele Hochschulen aus diesem Grund den zukünftigen Studenten (Abiturienten) nur Englisch als Fremdsprache beim Studium angeboten haben.
- Eine solche Situation konnte selbstverständlich die Motivation beim Erlernen der deutschen Sprache schon in den Schulen nur noch stark senken.
- Eine negative Rolle bei der Wahl der Sprache haben auch die alten Ansätze im Unterricht mit alten Zielen, Prinzipien, Inhalten und Unterrichtsmethoden gespielt. Aber nach einer Schülerbefragung – es handelt sich um die Auswertung von Gesprächen mit Schülern, Abiturienten, Studenten, Briefe von Jugendlichen - hätten viele Schulabgänger, die Deutsch in der Schule gelernt haben, die deutsche Sprache in den Hochschulen gerne fortgesetzt. Sie möchten als zukünftige ausgebildete Fachleute handlungsorientierte Sprachkenntnisse, die modernen internationalen Fachqualifikationen entsprechen

Das alles hat uns veranlasst, so schnell wie möglich für die Ukraine ein modernes Curriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht zu entwerfen. Es sollte ein neues Instrument im Beruf- und Fachdeutschunter-

richt sein, das nicht nur Deutschlehrern, sondern auch Studierenden die Verwirklichung ihrer Wünsche ermöglichte.

Dorothea Lévy-Hillerich: Wie habt ihr euch vorbereitet?

Larissa Azzolini: Zuerst wurden viele Briefe an die Lehrkräfte von Lehrstühlen mit Studienbegleitenden Deutschunterrichtunterricht geschrieben, mit einer Bitte, uns über den Stand des Deutschunterrichtes vor Ort zu informieren. Wir haben sie auch über unsere Idee informiert, ein neues Curriculum für diesen Bereich zu schreiben. Die Rückmeldungen haben uns überzeugt, dass unser Vorschlag gut angekommen war. Fast gleichzeitig kam eine Einladung/Information aus dem Goethe-Institut Krakau, dass vom 27.7. bis 09.08.2003 in Freiburg ein Einführungsseminar zum Projekt „Studienbegleitender Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten in Europa" stattfinden würde. Wir hörten, dass es schon ein Curriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht in Polen, in der Slowakei und Tschechien geben solle.

Diese Einladung gab uns die Perspektiven, zusammen mit anderen europäischen Ländern ein aktuelles Curriculum für die Ukraine zu schreiben. Selbstverständlich haben wir an dem Einführungsseminar teilgenommen, das uns sehr viel Wichtiges und Fachliches beigebracht hat.

Nach dem Seminar wurde eine Arbeitsgruppe von erfahrenen Lehrkräften aus dem Bereich Studienbegleitenden Deutsch-unterricht gebildet. Wir haben das ukrainische Bildungs-ministerium gleich über unsere Pläne in Kenntnis gesetzt, und es hat uns sofort grünes Licht für die Arbeit gegeben.

Und Glück haben wir auch gehabt, denn von Anfang an haben uns solche hochqualifizierten Fachleute wie Dorothea Lévy-Hillerich, Renata Krajewska-Markiewicz, Ulrich Spät, Dr. Monika Rauen unterstützt und beraten! Dieses Projekt hat uns eine Möglichkeit gegeben, dank der kompetenten Hilfe und Erfahrung unserer Kollegen aus Polen, Tschechien und der Slowakei, das ukrainische Rahmencurriculum zu veröffentlichen.

Gerade die Tatsache, dass wir andere europäische Erfahrungen nutzen konnten, war für die Anerkennung unseres Curriculums als einem europäischen für die Ukraine adaptierten Rahmencurriculum von großer Bedeutung. Außerdem war der Begriff „Rahmencurriculum" für die Ukraine damals neu, aber auch richtig als Begriff für ein Basisdokument für verschiedene Fachbereiche in der Hochschulbildung.

Dorothea Lévy-Hillerich: Wo hattet ihr Probleme, wo habt ihr Hilfe gebraucht?

Larissa Azzolini: Wir wollten auf diese wichtigen Grundsteine des existierenden Rahmencurriculums nicht verzichten. Und es war für uns wichtig, den europäischen Charakter des Rahmen-curriculums zu behalten, aber gleichzeitig auch eigene Ansätze zu berücksichtigen. Es gab damals eine große Diskussion zum Thema „Ein eigenes oder ein adaptiertes Curriculum oder Rahmen-curriculum".

Sehr viel haben unserem Autorenteam die Fortbildungs-seminare mit dir, Doro und mit Renata gegeben - und dann deine ständige Hilfe und Beratung, besonders beim letzten Seminar zu Inhalten: Europäisches Sprachenportfolio und Europapass waren sehr aktuell und wichtig als ein logischer Abschluss des Curriculums. Danke!

Dorothea Lévy-Hillerich: Wenn ich mich recht erinnere, wart ihr das erste Land, wo das Rahmencurriculum vom Ministerium unterstützt und später offiziell anerkannt wurde?

Larissa Azzolini: Ja, das stimmt. Das war im Juni 2006. Wir haben ein offizielles Schreiben ans Bildungsministerium gerichtet, dem die Beschreibung des ganzen SDU Projektes und der Entwurf des neuen ukrainischen Rahmencurriculums beigelegt war. Unser Bildungsministerium hat das Rahmencurriculum und das ganze Projekt „Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten" im Sommer 2006 anerkannt und den Hochschulen und Universitäten der Ukraine empfohlen. Das Projekt hatte damals folgende Teile:

1. Für das Rahmencurriculum im SDU eine Powerpoint-Präsentation des ganzen Projektes in Europa und unseres Curriculums.
2. Ein Training von Multiplikatoren für die Implementierung des Curriculums in der Ukraine.
3. Eine Implementierung des Curriculums durch Präsentationen und Fortbildungsseminare in Methodik/ Didaktik des Studienbegleitenden Deutschunterricht nach den innovativen Ansätzen des Rahmencurriculums.
4. Eine Betreuung der Lehrwerkautoren zum SDU
5. Eine Testentwicklung für den SDU.

Dorothea Lévy-Hillerich: Und wie habt ihr es in einem so großen Land wie die Ukraine bekannt gemacht?

Larissa Azzolini: Im August 2006 erschien unser „Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Univer-sitäten". Ein Exemplar des neuen SDU- Rahmencurriculums mit einem Brief über das Projekt wurde an die circa 600 Rektoren der Hochschulen und Universitäten geschickt. In dem Brief an die Rektoren haben wir sie mit dem SDU - Projekt und dem neuen Rahmencurriculum bekannt gemacht und unsere Fortbildungsseminare vorgeschlagen. Es wurde ein dafür extra entwickelter Fragebogen mit uns interessierenden Informationen beigelegt. Darin baten wir um Reaktionen auf das Curriculum und um allgemeine Informationen zum Stand der Fremdsprachen an den ukrainischen Hochschulen und Universitäten.

Sehr positiv überrascht waren wir, als wir im September-Oktober 2006 viele Rückmeldungen bekamen, mit Dankesworten für dieses rechtzeitige und notwendige Rahmencurriculum, und es gab viele Einladungen zu Seminaren an ihren Hochschulen.

Wir bekamen auch viele positive Bewertungen des Rahmencurriculums von unseren Kollegen und auch von Fremdsprachenlehrern, die Englisch, Französisch und Spanisch in dem Bereich unterrichten.

Heute erarbeiten Lehrkräfte für Deutsch, sowie auch Lehrkräfte für andere Fremdsprachen ihre Unterrichtspläne mit der Hilfe unseres Curriculums, und setzen im Unterricht die Prinzipien, Ziele, Methoden des Curriculums ein.

Und das freut uns!

Dorothea Lévy-Hillerich: Ich erinnere mich noch gut, wie ihr als eine sehr große Gruppe 2005 zur IDT nach Graz gekommen seid.

Larissa Azzolini: Ja, wir wollten damals hören, wo wir mit unserem Projekt standen und was es Neues zu diesem Thema in der Welt gab. Einige von uns hatten ein Stipendium, andere waren auf „eigene Faust" gefahren, tagelang mit Bussen, wie das damals üblich war.

Dorothea Lévy-Hillerich: Und seitdem ist es still geworden? Hängt das vielleicht mit der Einführung des Gemeinsamen europäischen Referenzrah-

mens zusammen oder mit dem Bologna-Prozess? Mit den neuen Abschlüssen - dem Bachelor und dem Master?

Larissa Azzolini: Nicht nur. Du weißt: Jedes Projekt braucht einen Motor und eine Initiativ-Gruppe, die das Projekt immer weiter schieben…

Dorothea Lévy-Hillerich: Wie ist die Situation heute in der Ukraine? Es ist klar, dass Englisch jetzt überall erste Fremdsprache ist, aber gibt es bei euren Studenten ein Bewusstsein dafür, dass sie mehr als eine Fremdsprache brauchen?

Larissa Azzolini: Es gibt sehr viele Studenten, die Deutsch als die erste, zweite und sogar dritte Fremdsprache an Hochschulen studieren möchten. Sie verstehen sehr gut, dass die Kenntnisse von mehreren Fremdsprachen und besonders die Kenntnisse der Deutschen Sprache in Europa sehr angebracht sind - in Europa spricht ja 38% der Bevölkerung Deutsch! Die handlungsorientierten Kenntnisse in den Fremdsprachen und gute Fachkenntnisse bieten gute Perspektiven für das Leben und die Arbeit in der Ukraine, aber auch für Europa und die ganze Welt.

Dorothea Lévy-Hillerich: Und wie sieht es mit den Abschlussprüfungen aus? Gibt es hier und da schon international vergleichbare Abschlüsse?

Larissa Azzolini: Das Goethe-Institut in der Ukraine fördert jetzt die Ausbildung einer Gruppe von Deutschlehrern, die unabhängige Prüfungen (Tests) auf den Standarts des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen für die Ukraine entwickeln werden. Das ist ein wichtiges Projekt, das Frau Bolton und Albert Daniels betreuen, und das für die Unterstützung der deutschen Sprache, bzw. der internationalen Bewertung der Sprachkenntnisse in der Ukraine wichtig ist.

Wir möchten an dich, Doro, persönlich ein besonderes Dankeswort aussprechen für deine unwahrscheinlich riesige, wichtige Arbeit. Du bist ein MOTOR des Projektes gewesen . Mit deinen Lehrwerken für Beruf und Fach sind unsere Studenten und Lehrkräfte weiterhin sehr zufrieden. Und wir hoffen, dass wir bald weitere Möglichkeiten bekommen, an anderen internationalen Fortbildungsseminaren und an Arbeitstreffen für den SDU teilzunehmen.

UNGARN



Deutsch als Fremdsprache an ungarischen Hochschulen und Universitäten

Judit Bradean-Gacs

Wirtschaftshochschule Budapest

Zweck des Beitrags ist, ein globales Bild über die ungarische Hochschullandschaft zu zeichnen. Mit Bezug auf das Hochschulgesetz 2005 werden unter anderem die Finanzierung, das Bologna-System, sowie die nicht nur demografisch bedingte Studentenzahl angegangen. Von einem traditionsreichen Hintergrund her möchte ich die besondere Stellung der deutschen Sprache in Ungarn erläutern, die Möglichkeiten und Grenzen des SDUs an den ungarischen Universitäten und Hochschulen von heute skizzieren und für eine begründete Zukunft der deutschen Sprache in unserem Land plädieren.

Il contributo offre una visione globale della situazione universitaria ungherese con particolare riferimento alla riforma universitaria del 2005, al processo di Bologna e all'aumento - non visto soltanto come effetto demografico - della popolazione studentesca. Viene presentata la posizione del tedesco, che in Ungheria ha una lunga tradizione, si discutono le possibilità e i limiti di un insegnamento SDU nelle università ungheresi, e si auspica un incremento dello studio della lingua tedesca nei prossimi anni.

The aim of the contribution is to present an overall picture of the Hungarian higher education system. With reference to the Law for Higher Education of 2005, the study, among others things , looks at topics such as financing, the Bologna System and the number of students which does not depend only on geographical factors. From a background rich in tradition, I would like to explain the special position of the German language in Hungary, sketch the opportunities and limits of the SDU in Hungarian universities and other higher education institutions and plead for a well founded future for the German language in our country.

Die ungarische Hochschullandschaft

Seit 2005 gibt es in Ungarn ein neues Hochschulgesetz[1], das nach dem EU-Beitritt des Landes 2004 eine umfassende Hochschulreform herbeizuführen bestrebt ist, die die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschuleinrichtungen, die Mobilität und Chancengleichheit der Studierenden im Europäischen Wirtschaftsraum verwirklichen soll. Wirtschaft, Unterricht und Forschung sollen effektiver zusammenwirken und sich dabei den jeweiligen Konditionen des Budgets anpassen können.

Obwohl das Gesetz in einigen Bereichen schon abgeändert wurde, gibt es in den 73 Institutionen (staatliche, konfessionelle, bzw. private) der ungarischen Hochschullandschaft mehrere schwerwiegende Probleme.

Der Hochschulunterricht wird mit jährlich wachsenden Summen dotiert (1995-2004 um 57% pro Student), doch entfällt auf einen Studierenden immer weniger staatliche Subvention, da sich die Studentenzahl sich in dem obigen Zeitraum mehr als verdoppelt hat.

Aus diesem Grund ist Ungarn unterhalb des OECD-Durchschnitts (Pordán 2008) geraten. Daran hätte auch die geplante, aber vom Volk abgestimmte Studiengebühr (420 Euro/Jahr) nicht viel geändert.

Es gibt immer mehr Jugendliche, die sich ein Studium wegen ihrer finanziellen Situation nicht leisten können. 2008 hat sich die Zahl der Bewerber bei stagnierender Abiturientenzahl um 10% verringert[2].

2007 absolvierten die ersten Bachelorstudenten ihr Studium und 2007/08 startete das Masterstudium. Das sogenannte Bologna-System wurde im ganzen Land per Gesetz eingeführt. Die Rückschlüsse vom Arbeitsmarkt bezüglich der Bachelorabschlüsse sind äußerst skeptisch. Der Großteil der Bachelor möchte auch ein Master erwerben. Staatlich gefördert wird das Studium jedoch nur für ein Drittel – nach bestandener Aufnahmeprüfung. Diese Ausbildung ist somit in vielen Fällen kostenpflichtig.

Jegliche Umfrage ergibt, das der Arbeitsmarkt von den Absolventen eine fundierte, praktisch orientierte Grundausbildung und die Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen erwartet. Sie stehen an erster Stelle: Erst danach werden Erfahrung, IT-Kenntnisse, Führerschein

[1] http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200803/felsooktatasi_magyar_sima_0803 10.pdf
[2] http://www.mno.hu/portal/581445#/

und die verschiedenen Kompetenzen erwünscht – und somit sind wir am neuralgischen Punkt des ganzen ungarischen Bildungswesens angelangt, dem Thema „Fremdspachenkenntnisse".

Das Hochschulgesetz über den Fremdsprachenunterricht

Besagtes neues Hochschulgesetz schreibt vor, dass jede Hochschule bzw. Universität die Förderung der Muttersprachenkompetenz sowie die Entwicklung der Fachsprachenkenntnisse zu garantieren hat (Art. 19). In Artikel 62 steht, dass zum Bachelordiplom mindestens eine allgemeine Sprachprüfung B2 verlangt wird. Die jeweilige Institution kann allerdings noch höhere sprachliche Anforderungen als Voraussetzung für das Diplom stellen.

Das wird sie jedoch bei jährlich schwindenden Bewerberzahlen kaum tun. Die Erhöhung des Niveaus im Sprachunterricht läuft also dem Existenzbedürfnis der Hochschuleinrichtungen zuwider.

Im Masterstudium stellt es das Gesetz den Institutionen frei, welche Sprachkompetenzen sie den Studenten zum MA/MS Diplom abverlangen. Gleichzeitig werden sie rechtlich verpflichtet, wenn sie sehr gute Maturaergebnisse haben, diese als Sprachprüfungsergebnisse in der Allgemeinsprache gelten zu lassen.

Aus dem geschilderten gesetzlichen Rahmen ergibt sich einerseits, dass die Institutionen Sprachunterricht erteilen müssen (Artikel 19), andererseits, dass dieser Sprachunterricht die Studierenden befähigen soll, die Sprachprüfungen abzulegen, ohne die ihnen kein Diplom ausgestellt wird (Art.62).

Die Verknüpfung der Sprachkenntnisse mit dem Diplom ist eine exzellente Idee unserer Bildungspolitiker und könnte tatsächlich Früchte tragen! Wie reagieren wohl die unterfinanzierten ungarischen Hochschulen und Universitäten auf die obengenannten Herausforderungen - eigentlich sind das ganz allgemeine Rahmenbedingungen - in der Praxis?

Da Sprachunterricht nur in kleineren bis kleinen Gruppen – nicht in Form von Vorlesungen - erteilt werden kann, ist sie kostenintensiv. Deshalb versuchen die Unis und Hochschulen schon bei der Auswahl der Bewerber früher (meist in den Mittelschuljahren) nachweisbar erworbene Sprachkenntnisse (Sprachprüfungen, Matura, Auslandsschuljahre) gleich als Voraussetzung für das spätere Diplom anzuerkennen. So braucht der/die Studierende in der Regel an keinen Sprachstunden teilzunehmen.

Er/sie freut sich über die Erleichterung und wird während des Studiums seine/ihre Fremdsprache(n) verlernen. Die mit 14 erworbenen Sprachkenntnisse werden ein paar Jahre später auf dem Arbeitsmarkt keineswegs konkurrenzfähig sein. Die Fachsprache des gegebenen Faches bleibt dabei erst recht auf der Strecke.

Nehmen wir einen anderen Fall, in dem der/die Studierende eine oder zwei Fremdsprachen (Ungarisch ist ja bekanntlich keine Weltsprache) an der Uni oder Hochschule weiterlernen möchte (Anfängerkurse können sich lediglich manche Institutionen und nur in kleinen bzw. exotischen Sprachen leisten).

Einen Fachsprachkurs (die Umgangssprache sollte in der Mittelschule erlernt worden sein) kann er an den meisten Unis und Hochschulen belegen, allerdings nicht überall unentgeltlich. Die Sprachstunden werden nicht überall mit Kreditpunkten honoriert und gehören selten zu den Pflichtfächern. Die Stundenzahl beträgt wöchentlich maximal vier Stunden – meistens drei Semester hindurch. In dieser Zeit soll man lernen, den späteren Beruf in einer Fremdsprache auszuüben und man soll sich dabei auch auf die Sprachprüfung vorbereiten… Lob gebührt den Institutionen (z.B. Nyíregyházi Főiskola /Hochschule Nyíregyháza/, BME /TU Budapest/, teilweise BGF /Budapester Wirtschaftshochschule/), die ihren Studierenden eine erhöhte Sprachstundenzahl anbieten und damit ein konkurrenzfähiges Diplom erteilen. In der Zukunft werden im Hochschulwettbewerb immer mehr jene Institutionen weiterbestehen, die einen fundierten Sprachunterricht anbieten. Das ist leicht einzusehen, aber ohne die umfassende und durchdachte Hilfe der öffentlichen Hand werden im Hochschulwesen nur so intensiv und erfolgreich Fremdsprachen unterrichtet, wie es die Hochschulkassen zulassen.

Deutscher Sprachunterricht

In der unmittelbaren Nachbarschaft des deutschsprachigen Raumes, mit seiner bedeutenden deutscher Nationalitätengruppe (etwa 200 000 Ungarndeutsche mit eigenen deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften) nimmt in Ungarn die deutsche Sprache eine besondere Stellung ein.

Seit der Heirat des Staatgründers, König St. Stefans, mit der bayrischen Prinzessin Gisela war die Entwicklung des Landes mit dem Deutschtum verbunden (Földes 1998). 1784 wurde Deutsch als Amts- und Unterrichtssprache eingeführt und in der Hauptstadt Budapest

wurde sogar noch um 1880 ungefähr im gleichen Maße Ungarisch und Deutsch gesprochen (Hambuch 1999).

Nach dem zweiten Weltkrieg bis zur Wende hatte Russisch besonders in den Grund- und Mittelschulen eine Vormachtstellung. Rapide folgte darauf der Umsturz zugunsten der englischen Sprache.1989/1990 lernte die Mehrheit der Hochschulstudenten schon Englisch als Fremdsprache. Die Tendenz, Englisch zu wählen, nahm weiter zu, bis 2008 schon doppelt so viele Studenten Englisch lernten als Deutsch.

Länger dauerte der Vormarsch des Englischen in den Gymnasien und den Fachmittelschulen, und noch länger in den Grundschulen. Heute überwiegt die moderne Lingua-franca auch in diesen Schultypen. Nur in den Berufsschulen lernen die ungarischen Azubis noch immer lieber Deutsch als Englisch[3].

Dieser weltweiten Tendenz entgegenzuwirken, war immer ein Anliegen der ungarischen Germanisten und Deutschlehrer. Aus der geographischen Nähe des Sprachgebietes, aus der kulturellen Tradition ergeben sich ja außer der geistigen auch ökonomische und berufliche Motivationen für unsere Jugendlichen (Földes 1998)

1990 wurde der Ungarische Deutschlehrerverband (UDV) mit begeisterter Teilnahme von Kolleg/innen aus dem ganzen Land gegründet.

Ein Jahr später waren der UDV schon Mitglied im IDV. Er bemüht sich um die Förderung des Deutschen Sprachunterrichtes auf allen Ebenen und zwar in enger Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Kulturinstituten sowie Bildungseinrichtungen und Verlagen. Außer der Generalversammlung und Fachtagung werden jedes Jahr das Forum junger Deutschlehrer und die Deutschlehrertagung veranstaltet. Die Vorträge von namhaften Germanisten und Didaktikern aus dem In- und Ausland, die Werkstattgespräche (Workshops), die Verlagspräsentationen dienen der Weiterbildung, dem Gedankenaustausch und der Informationssammlung auf hohem Niveau. Die besten Beiträge werden in der eigenen Vierteljahresschrift DUFU (Deutschunterricht für Ungarn, http://udv.hu) oder anderen Publikationen wie die Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht.

Vielleicht wären die Bemühungen der Auslandsgermanistik noch erfolgreicher, wenn sich auch die Muttersprachler, die Sprachmittler im

[3] http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.df/

Ausland und die Großunternehmen vehementer für ihre Sprache - hier für Deutsch als unternehmensinterne Sprache - einsetzen würden.

BIBLIOGRAPHIE

PORDÁN, D., 2008. A jövő nemzedékek képviselete. *Kis táska,* 64-65, S.11, Budapest: Tükörterem Egyesület.

FÖLDES, C., 1998. „Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte - Stand – Perspektiven". In: GRUCZA, F.; NAMOWICZ, T.; WIKTOROWICZ, J.; KOLAGO, L., *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa Geschichte - Stand - Ausblicke, Dokumentation einer internationalen Konferenz,* S. 66-79, Warschau: Graf Punkt.

HAMBUCH, W., 1999. *Deutsche in Budapest*, S. 103, Budapest: Deutscher Kulturverein.

Deutsche Sprache im Grundgesetz verankern, Pressemitteilung 02.07.2008. Neue Zeitung, 30, S. 1-2, Budapest: Magyar Hivatalos Közlönykiadó.



Fachsprachenunterricht bei den zukünftigen Diplomlandwirten an der Westungarischen Universität in Ungarn

Piroska Szerencsiné Gacs

Fakultät für Landwirtschafts- und Lebensmittelwissenschaften
der Westungarischen Universität - Sopron

Der Fachsprachenunterricht an den Agraruniversitäten hat sowohl in Ungarn als auch in den Ländern Mittel -und Osteuropas eine feste Tradition. Die Wirtschaftsbeziehungen und die Zusammenarbeit mit unseren deutschsprachigen Nachbarländern im Rahmen der EU erfordern von unseren zukünftigen Diplomlandwirten auf immer mehreren Gebieten der Landwirtschaft eine sichere Beherrschung der deutschen Fachsprache. Während früher Grammatik und Lesen von Fachtexten im Vordergrund standen, spielen jetzt die praxisorientierten Arbeitsformen eine große Rolle. In erster Linie ist die mündliche, kommunikative Kompetenz gefragt. Der Dozent muss seine Unterrichtsschwerpunkte von der Grammatik-Übersetzungsmethode zum Verstehen authentischer Fachtexte und zu den mündlichen Fertigkeiten verlagern. Der Fachsprachen-unterricht ist erfolgreicher, wenn die Studenten auf ihre schon vorhandenen Fachkenntnisse stützen können oder ihnen die Lerninhalte bekannt sind. Ich möchte anhand meiner Erfahrungen einen Beispiel geben und zeigen, wie der Dozent mit Hilfe authentischer Texte und interessanter Unterrichtsmaterialien die Studenten motivieren, ihre Denkblockaden abbauen, ihnen Erfolgserlebnisse vermitteln und den landwirtschaftliche Fachsprachenunterricht interessanter gestalten kann.

In Ungheria come in altri Paesi dell'Europa Orientale e Centrale, l'insegnamento delle lingue speciali nelle università agrarie vanta una solida tradizione. Le relazioni commerciali e la collaborazione con i nostri vicini germanofoni dell'Unione Europea rendono necessaria per i nostri futuri agronomi una conoscenza sicura del tedesco specialistico in un numero sempre crescente di ambiti legati all'agraria. Mentre nel passato veniva data

più importanza alla grammatica e alla lettura, ora hanno preminenza le attività di esercitazione linguistica connesse con la pratica professionale. Quello che si richiede oggigiorno è prima di tutto la competenza orale, comunicativa. Il docente deve trasferire alla comprensione di testi specialistici autentici e alle capacità orali l'attenzione prima assegnata alla grammatica e alla traduzione. L'apprendimento della lingua speciale ha più successo, quando i studenti possono basarsi nozioni specialistiche già acquisite o se possono fare riferimento a conoscenza già acquisite. Basandomi sulla mia esperienza, vorrei vorrei dare un esempio di come con l'ausilio di testi autentici e materiali didattici interessanti un docente possa motivare gli studenti, far loro superare blocchi mentali e svolgere esperienze gratificanti e rendere più interessante l'insegnamento di una lingua straniera in una facoltà di agraria.

The teaching of language for specific purposes in agricultural universities has a long tradition not only in Hungary, but also in the Central and Eastern European countries. Students need to have sound language skills that they are able to use across a range of agricultural domains if they are to have successful business relationships and co-operation with our German-speaking neighbours. While years ago the focus was on grammar and understanding technical texts, lecturers now concentrate on the practice of active skills and aim to improve students' communication skills. The teaching of language for specific purposes is more successful if the students can make use of their subject-specific knowledge or the teaching content is already familiar. On the basis of my experience and observations I shall try to show how lecturers can motivate students by using authentic texts and interesting teaching methods.

Die Situation

Um den Einstieg in den Arbeitsmarkt bzw. das Bestehen im Berufsleben zu fördern, bieten die Agraruniversitäten neben einer fachlichen Ausbildung verschiedene Zusatzqualifikationen an. Zu ihnen gehören die Ausbildungen wie z.B. Diplomlandwirt für Ökonomie, für Lebensmittelkontrolle oder für Umweltschutz. Im Hinblick auf diese Zusatzqualifikationen werden die weiterführenden Fremdsprachenkurse in verschiedenen Bereichen der Landwirtschaft z.B. Pflanzenbau, Ackerbau, Tierzucht, Bodenbearbeitung, Milchverarbeitung, Forstwirtschaft, Ökologie, Umweltschutz, Landschaftspflege usw. immer wichtiger.

Die praxisnahen Sprachkenntnisse spielen in den ständig zunehmenden internationalen und grenzüberschreitenden Beziehungen des heutigen Berufslebens eine sehr bedeutende Rolle.

In der EU werden Fachsprachenkenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen gefordert und vorausgesetzt. Allgemeine Sprachkenntnisse allein reichen in der Regel nicht aus, um in der globalen Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt zurechtzukommen.

Die Absolventen müssen in der Lage sein, ihre Sprachbarrieren mehr und mehr zu überwinden und sich wenigstens in einer Fremdsprache schriftlich und mündlich verständigen zu können.

Unser Fachsprachenunterricht sollte unsere Studenten auch auf einen Auslandsaufenthalt im Rahmen der ERASMUS/SOKRATES – Programme vorbereiten. Sie haben die Möglichkeit, ihr Praktikum auf einer landwirtschaftlichen Farm oder in einem landwirtschaftlichen Betrieb im Ausland zu verbringen. Sie können dort sowohl ihre Fach als auch ihre Sprachkenntnisse erweitern.

Ziele, Inhalte, Verfahren

Ziel der Fachsprachenvermittlung ist, den Studenten den Grundwortschatz der landwirtschaftlichen Fachsprache beizubringen, ihn mit ihnen zu vertiefen und zu üben. Durch authentische Unterrichtsmaterialien wird versucht, die Stunden interessanter zu gestalten und dabei das fachliche und fachsprachliche Wissen der Studenten zu nutzen, und ihnen in manchen Fällen sogar neue fachliche Kenntnisse zu vermitteln. Das Ziel ist, ihnen zu helfen, sich in ihrem zukünftigen Beruf auch in der deutschen Sprache schriftlich und mündlich verständigen zu können, sowie sie auf einen Aufenthalt oder eine Arbeit in einer landwirtschaftlichen Farm im deutschen Sprachgebiet vorzubereiten. Am Ende des Kurses können die Studenten mit Hilfe des Wörterbuches nicht allzu komplizierte Fachtexte in verschiedenen Bereichen der Landwirtschaft allein lesen, verstehen, analysieren, und sie können ihre Fachsprachenkenntnisse selbst weiterentwickeln. Der Fachsprachenunterricht bei uns soll die Studenten zu selbständiger und zweckmäßiger Nutzung von elektronisch vermittelten Informationen (über Funk, Fernseher, Internet) und zur Verwendung von Fachliteratur bzw. Nachschlagewerken befähigen.

Die *Dauer* des Kurses beträgt zwei Semester mit jeweils 2x2 Wochenstunden; es werden Abiturkenntnisse vorausgesetzt.

Das *Unterrichtsmaterial* wählt der Dozent mit den Kollegen der Fachlehrstühle aus oder er sucht in Fachzeitschriften oder im Internet Fachartikel, die der Fachrichtung der Teilnehmer entsprechen.

Die *Organisationsform* der Stunden ist meistens Gruppenarbeit, da die Studenten in dieser Form sowohl fachlich als auch sprachlich voneinander viel lernen können und mehr Mut haben, an den Stunden aktiver teilzunehmen. Natürlich gibt es auch Einzelarbeit, die aber immer zusammen ausgewertet wird, damit alle die Stunde mit einem guten Gefühl, möglichst mit einem Erfolgserlebnis verlassen.

Die wichtigste Grundregel einer erfolgreichen Fachsprachen-vermittlung ist m.E. die Nutzung vorhandener Fachkenntnisse. Zur Erweiterung dieser Fachkenntnisse und zur Entwicklung der Sprachkenntnisse sind authentische Materialien im Unterricht nötig. Wenn der Dozent über gute Fachsprachenkenntnisse verfügt und einen guten Kontakt zu der Gruppe hat, kann es auch vorkommen, dass er selbst von den Studenten etwas lernt und von ihnen Fachkenntnisse erwirbt, was sowohl für ihn, als auch für die Studenten motivierend wirkt. Wenn sie sehen, dass der Dozent neugierig, interessiert und selbst bereit ist, etwas Neues zu lernen, werden sie aktiver teilnehmen und die Fachsprachenstunden sogar genießen.

Zu den *Schwierigkeiten* gehört, dass ein Teil der Studenten mit unzureichenden Fremdsprachenkenntnissen an die Universität kommt. Sie verfügen nicht über die Sprachkompetenzen, die zum erfolgreichen Erwerb der Fachsprache nötig wären. Mit einer solchen Gruppe muss man zuerst wiederholen bzw. nachholen, was sie in der Mittelschule versäumt haben. Oft kommt es vor, dass sie mit ihrem schon vorhandenen Wissen nichts anfangen oder es nur mit großer Mühe verwenden können. Es fällt ihnen schwer, Verbindungen zu schon Bekanntem herzustellen oder daraus Schlüsse zu ziehen, um neue Kenntnisse aufzubauen. Ein Fachtext ist schon auf den ersten Blick eine ganz andere Sprachwelt. Viele Fachwörter der Landwirtschaft (z.B.: Maul, fressen, saufen) haben in der Alltagssprache einen ganz anderen Stilwert, eine andere Bedeutung oder es gibt sie überhaupt nicht (wie z.B.: Melkstand oder Kuhmatratze). Auf diese Erscheinung müssen die Studenten aufmerksam gemacht werden.

Für eine erfolgreiche Fachtexterschließung könnten den Studenten auch die Lateinkenntnisse behilflich sein, doch fehlt aber der Lateinunterricht bedauerlicherweise in fast allen ungarischen Schulen.

Ein weiteres Problem ist, dass ein Fachtext nicht mehr in der gewohnten Weise behandelt werden darf. Die Studenten sollen hier nicht mehr lesen und übersetzen, sondern lesend übersetzen, also den Textzusammenhang erfassen.

Bei der *Stoffauswahl* wird besonders darauf geachtet, dass der Unterrichtsstoff und die Fachtexte inhaltlich den Erwartungen und Ansprüchen der Studenten entsprechen, ihr Interesse wecken sprachlich jedoch bewältigt werden können. Für die Textarbeit werden z.B. Statistiken, Diagramme, Tabellen, Zeitungsartikel, Leserbriefe und Werbetexte ver-

wendet, damit mehrere informations-verarbeitende Kanäle genutzt werden und das Verknüpfen mit dem Vorwissen gefördert wird.. Da der sprachliche Schwierigkeitsgrad der authentischen Texte das Sprachniveau der Studenten oft überfordert, sind die sprachliche Vorbereitung des Textes und die Verbalisierung besonders wichtig.

Es gibt eine Reihe von *Techniken***,** durch die der Dozent den Unterricht unterstützen oder erleichtern kann. Hierzu gehören z. B. die Fragestellung, die Techniken des überfliegenden Lesens, die Visualisierungstechniken oder die Semantisierung eines Wortes, sowie Entschlüsselungstechniken.

Um die Verständigungsschwierigkeiten bei der Auswertung der Tabellen, Angaben oder Diagrammen zu vermeiden, ist der *Einsatz der Muttersprache* absolut annehmbar. Dadurch können auch Schwellenängste abgebaut werden. Um im Unterrichtsgespräch eine Kommunikation in deutscher Sprache zu ermöglichen, ist man Fehlern gegenüber toleranter als wenn das Ziel die grammatische Korrektheit ist.. Diese „aufgelockerte" Form des Unterrichts macht den Studenten Spaß, sie sind sprechfreudiger und nehmen an dem Unterricht aktiver teil. Die grammatische Korrektheit besonders im Schriftlichen lässt noch zu wünschen übrig, aber sie ist bei unseren Studenten auch nicht das oberste Ziel des Fachsprachenunterrichts.



Verstehendes Lesen von fremdsprachigen Fachtexten mit Hilfe der synthetischen Lesemethode

Judit Mátyás

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät Universität Pécs

Die synthetische Lesemethode, deren Ziel das Fachtextlesen ohne Wörterbuch ist, wurde in Ungarn zum ersten Mal in den 60er, 70er Jahren an der Technischen Hochschule „Kandó Kálmán" in Budapest verwendet. Die an der Hochschule zusammengestellten Lehrwerke enthielten Aufgaben, mit denen die synthetische Methode, das Fachtextlesen ohne Wörterbuch entwickelt werden konnte. Damals war das Unterrichten des schnellen, verstehenden Lesens von Fachtexten für die Studierenden sehr wichtig, weil sie nur über schwache, mangelhafte Sprachkenntnisse verfügten. Ein anderes grundlegendes Problem war die geringe Anzahl von Sprachstunden. Im folgenden Artikel werden die Zielsetzungen der synthetischen Lesemethode vorgestellt und die Frage beantwortet, warum auch für den heutigen Sprachunterricht die Entwicklung der Leseverstehensmethoden von fremdsprachigen Fachtexten eine aktuelle Aufgabe ist.

Il metodo di lettura sintetico, il cui obiettivo è la lettura senza vocabolario, è stato impiegato per la prima volta negli anni sessanta e settanta all'università tecnica „Kandó Kálmán" di Budapest. I libri di testo elaborati in tale sede contenevano "tasks" mediante i quali poteva essere sviluppato il metodo sintetico, il leggere testi specialistici senza vocabolario. Allora insegnare la lettura rapida e la comprensione veloce di testi specialistici era cosa particolarmente importante per gli studenti perché disponevano solo di conoscenze linguistiche insufficienti o piuttosto deboli. Un altro problema era il limitato numero di ore. Nel contributo che segue vengono presentati gli obiettivi del metodo di lettura sintetico e spiegato per quale ragione anche per l'insegnamento odierno delle lingue straniere lo sviluppo dei metodi di comprensione scritta di testi specialistici sia tuttora un compito attuale.

The Synthetic Reading method was introduced in Hungary at the Kandó Kálmán Technical University of Budapest during the 1960s and 70s. The aim of this reading method was to develop the ability to read professional texts in foreign languages without a dictionary. In those days the rapid reading of professional texts

was important for students since they had a very limited knowledge of foreign languages. Also only a small number of seminars were held in foreign languages. In the following article the aims of the Synthetic Reading method are presented and I attempt to answer the question of why the Synthetic Reading method is still a relevant topic today for higher education institutions.

Einleitung

Laut eigener Unterrichtserfahrung, Beobachtung und Untersuchung konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Lesen und Verstehen von fremdsprachigen Fachtexten für Studierende an Hochschulen und Universitäten eine ernsthafte Herausforderung und ein großes Problem bedeuten kann, weil sie oft nur über mangelnde oder gar keine Leseverstehensmethoden bzw. Strategien verfügen.

Die Aktualität des Problems zeigen nicht nur meine Erfahrungen, sondern auch die Tatsache, dass Entwicklungsperspektiven des verstehenden Lesens und der Übersetzung ein zentrales Thema vieler linguistischer Konferenzen wurde (Salánki 2002, Bartha 2002).

Die Lesefertigkeit der Studierenden und Methoden des entsprechenden Übersetzungsverfahrens sollten deshalb mit effizienten Methoden und Strategien entwickelt werden.

Verstehendes Lesen, Textverstehen und Übersetzen

Nach traditionellen Auffassungen ist das Lesen ein Denkprozess, der durch den gelesenen Text gelenkt wird, und das Verstehen wird als Lesefertigkeit des geschriebenen Textes definiert (Gósy 2000). Beim Textverstehen werden die gelesenen Informationen und die Einzelheiten als semantische, syntaktische und globale Einheit verstanden, und die neuen Informationen werden in unsere früher erworbenen Kenntnisse eingebettet (Gósy 1999). Das verstehende Lesen (das kein Übersetzen ist) fördert das Übersetzen und kann als Grundlage für das Übersetzen betrachtet werden.

Ein erfolgreiches Übersetzen des Textes ist erst dann möglich, wenn die gesamte Kommunikationskette interpretiert (Szabari 1996), die „Botschaft" laut der Textzusammenhänge verstanden wurde, und wenn man entscheiden kann, welche Elemente - nach dem Kontext - wichtig sind.

Das Textverstehen ist ein Prozess, der dem Übersetzen mit Wörterbuch vorangeht. Ohne verstehendes Lesen kann eine erfolgreiche Übersetzung nicht zustande kommen.

Auch die Wichtigkeit des durch reduzierte Wörterbuchbenutzung durchgeführten Leseverstehens wird in Vorträgen und Publikationen auf Linguistik-Konferenzen von immer mehr Fachleuten betont (Hessky, Knipf 1998, Salánki 2002).

Verstehendes Lesen und Übersetzen sollten schrittweise, nach und nach und aufeinander abgestimmt unterrichtet werden. Es sollte zunächst das verstehende Lesen ohne Wörterbuch, also das Textverstehen aufgrund von Textzusammenhängen geübt werden. Danach kann das Übersetzen mit Wörterbuch erfolgen.

Hervorgehoben werden muss, dass verstehendes Lesen den Übersetzungsprozess erleichtert und so auch die Ausbildung von (Fach)Übersetzern unterstützt, weil die Nachfrage nach Fachübersetzern, die an Universitäten und Hochschulen ausgebildet werden, immer größer wird (Heltai 1999, 2002, Muráth 2000, Szabari 1996, 1997, Szépe 2000).

Die synthetische Lesemethode: Anfänge

Die synthetische Lesemethode wurde in Ungarn zum ersten Mal in den 60er, 70er Jahren an der Technischen Hochschule „Kandó Kálmán" in Budapest verwendet. Die Zielsetzung der Methode war, das verstehende Lesen von – damals – russischen Fachtexten zu fördern. Die von Frau Major Ferenc und ihren Kollegen zusammengestellten Lehrwerke enthielten für synthetisches Lesen geeignete Texte sowie solche Aufgaben, mit deren Hilfe das verstehende Lesen ohne Wörterbuch geübt werden konnte. Beim Erstellen von Lehrbüchern in den 70er Jahren waren in der Sowjetunion die Lehrbuchkomplexe von Vajszburd, Folomkina richtungsweisend.

Damals war das schnelle, verstehende Lesen für die Studierenden wichtig, weil sie über mangelhafte, schwache sprachliche Vorkenntnisse verfügten. Ein anderes ernsthaftes Problem bedeutete die geringe Anzahl an Sprachstunden. Der Russisch-Unterricht dauerte zwei Jahre lang, was insgesamt 120 Sprachstunden ausmachte (Majorné 1967).

Das Unterrichtsziel an diesem Institut war damals, dass sich „Studenten in alltäglichen Kommunikationssituationen zu allgemeinen Themen klar und grammatisch korrekt ausdrücken sowie entsprechende Fachtexte in russischer Sprache und Prospekte mit Wörterbüchern übersetzen können. Sie sollen über einen geeigneten technischen Grundwortschatz ver-

fügen, mit dessen Hilfe sie die wesentlichen Texteinformationen verstehen können." (Majorné 1967: 366).

Der Grundgedanke bei der Unterrichtsplanung war, den Studierenden bei der Stabilisierung und der Vertiefung vom Fachwortschatz zu helfen.

Da das größte Problem beim Sprachenlernen das „Vergessen" von bereits erlernten Wörtern und Informationen ist, ist eine regelmäßige Wiederholung in den Seminarstunden notwendig, wobei die schon früher angeeigneten Wörter und Ausdrücke wiederholt werden. Eine der besten methodischen Möglichkeiten ist, dass der vorhandene Wortschatz in neuen, interessanten Texten angeboten wird.

In den von Frau Major und ihren Kollegen zusammengestellten Aufgaben wurden die früher gelernten Wörter in unveränderten Fachtexten, Übungen und auch in synthetischen Texten wiederholt. Dadurch wurde der Fachwortschatz der Studenten erweitert und gefestigt; sie wurden zum Fachtextverstehen ohne Wörterbuch befähigt.

Ausgangspunkt bei der Zusammenstellung der Aufgaben war die Theorie von Klücsnyikova (Klücsnyikova 1973, von Majorné 1986). Nach Klücsnyikova besteht der Leseverstehensprozess nach psychologischem Gesichtspunkt aus drei Stufen:

1. erste Synthese,
2. Analyse,
3. zweite Synthese.

Der Text wird also zuerst global verstanden, dann folgt der Prozess der Analyse, bei der der Text grammatisch und inhaltlich analysiert wird, und zum Schluss kommt der dritte Schritt: das Gelesene wird wieder durchgedacht und synthetisiert. Die drei Ebenen können voneinander unterschieden bzw. getrennt oder auch als selbständige Einheiten betrachtet werden, aber „im Unterricht bilden Analyse und Synthese eine Einheit, sie erscheinen in den verschiedenen Stufen der Informationsbeschaffung immer wieder miteinander verbunden." (Nagy 1958:97, Majorné 1967, 1968, 1978, 1980, 1986).

Anwendung der synthetischen Lesemethode im heutigen Unterricht

Bei den Studierenden an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Pécs müsste – laut Theorie von Klücsnyikova – die zweite Stufe, also die Textanalyse entwickelt werden, denn die Studierenden sind

auf einem höheren Sprachniveau, sie verfügen über deutsche Sprachkenntnisse in der Mittelstufe.

Ziel für Studierende auf diesem Niveau ist die Entwicklung der Lesefertigkeit auf der Ebene der Wörter und die Förderung des Fachtextlesens durch bewusste Beobachtung von grammatischen Merkmalen der Fachtexte.

Die synthetische Methode für das Lesen von deutschsprachigen Wirtschaftstexten wurde auf Grundlage des Fachbuches von Frau Major Ferenc „ *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései"* (Ferenc 1980) verwendet.

Die synthetische Methode – nach Auffassung von Majorné - ist ein Textverstehensverfahren, bei dem der Leser den Text ohne Wörterbuch, nur mit Hilfe seiner früher erworbenen Sprach- und Lexikkenntnisse, unter Beobachtung der Fachausdrücke und Termini, mit Hilfe des sogenannten potentiellen Wortschatzes und durch seine Leseerfahrungen versteht.

Beim synthetischen Lesen werden die Derivate, Komposita, Internationalismen/Anglizismen hervorgehoben, weil diese Textelemente den Leseverstehensprozess in großem Maβe unterstützen können. Ich habe mich für diese Methode auch deshalb entschieden, denn ich konnte aufgrund meiner Unterrichtserfahrung feststellen, dass für die Studierenden auf der Wortschatzebene die meisten Probleme auftauchen: sie haben vor den neuen, unbekannten Wörtern oft große Angst und keinen Mut, ohne Wörterbuch zu lesen bzw. übersetzen. Dies behindert sowohl das erfolgreiche Lesen als auch das Übersetzen.

Die Annäherung der Texte auf der Wortschatzebene ist zu empfehlen, weil laut Untersuchung (Tóth L. 2002) mit der Erhöhung des Lebensalters das Erkennen und Verstehen der Wörter immer erfolgreicher und schneller wird (Gósy 1999).

Die Anwendung der Leseverstehensmethode mit Lernstrategien

Ein Grundgedanke war also, dass die Studierenden mit Hilfe der synthetischen Methode die Struktur, die grammatischen/sprachlichen Eigenarten von Fachtexten kennen lernen, beim Lesen ihren passiven Wortschatz, ihre früher erworbenen sprachlichen/fachlichen Informationen und Kenntnisse aktivieren.

Heute haben Schüler und Studenten oft überhaupt beim Lernen Probleme, die sowohl die Entwicklung der Leseverstehenskompetenz, als auch die Entwicklung externer und vom Text unabhängigen Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit und Kreativität.(Petneki 2000, Tóth P. 2002) erschweren.

Der bewusste und sich weiterbildende Fachmann ist fähig, eine der aktuellen Lernsituation entsprechende Strategie anzuwenden (Leone 1997, Rampillon 1994), was auch als eine wichtige Bedingung für das erfolgreiche Lesen und Lernen betrachtet werden kann.

Das Lernen ist ein innerer Prozess des Individuums, das sich in Form von Tätigkeiten und Kombination von verschiedenen Kenntnissen und Fertigkeiten realisiert. Zwei wichtige Zielsetzungen hat das Lernen: einerseits die Aneignung von Kenntnissen und die Entwicklung von Fertigkeiten, andererseits die Leistungssteigerung.

Durch Lernen können wir Ergebnisse erreichen, unsere Kenntnisse erweitern und Informationen einholen (Kron 2000). Neue Kenntnisse können aber grundsätzlich durch Lesen erworben werden; durch Übung und Wiederholung verbessert sich dann die Leistung sowie das Niveau der Leseverstehensfertigkeit bzw. des Lernens. Um die Leseverstehensfertigkeit zu entwickeln, ist es deshalb empfehlenswert, auch gezielte Lernstrategien einzusetzen.

Ich habe bei Studierenden solche Lernstrategien angewendet, die in der Schweiz an der St.Gallener Universität entwickelt wurden. Professor Metzger und seine Kollegen haben auch Lehrwerke zum Thema Lernstrategien zusammengestellt, die einen Wendepunkt, einen Fortschritt beim Textverstehen und Lernen bedeuten, und deren wichtige Bedingungen die Selbständigkeit und die kreative Arbeit sind (Capaul 1997). Der Begriff Strategie wird von Metzger auf folgende Weise definiert:

> Es ist empfehlenswert, den Ausdruck Strategie zu benutzen, denn es geht hier nicht nur um die einfache Anwendung von Lerntechniken, sondern auch um solche Lern- und Denkprozesse, die beim Lernen bewusst verwendet und den jeweiligen Bedürfnissen angepasst werden können. Die Anwendung von Lernstrategien bedeutet nicht unbedingt, dass der Lernprozess wirklich erfolgreich wird; die Strategien bieten nur eine wichtige und mögliche Grundlage dafür (Metzger 2001).

Das Wesen dieser Strategien besteht darin, dass damit die Schwierigkeiten sowohl beim Lernen als auch beim Lesen bekämpft werden können.

Die Lehrwerke, an deren Zusammenstellung auch die Mitarbeiter der amerikanischen University of Texas in Austin teilgenommen haben, enthalten strategische Ratschläge und Informationen, die sich auf drei wichtige Gebiete des Lernens bzw. Lesens beziehen: auf die positive Gestaltung der Lernsituation, auf den Prozess der Aneignung von neuen Kenntnissen und auf die Strategien in den Prüfungen.

Die drei Gebiete beinhalten die folgenden acht – auch zum Problem des verstehenden Lesens gehörenden – Themenkreise:

- Motivation,
- Zeiteinteilung,
- Konzentration,
- Angst,
- Stress,
- Erkennen von wesentlichen Informationen der Texte,
- Prüfungen und
- Selbstkontrolle.

Schlussfolgerungen hinsichtlich der Entwicklung der Lesefertigkeit bzw. des Lesens von fremdsprachigen Fachtexten

Die nachfolgenden Daten beweisen dass durch die synthetische Lesemethode und Lernstrategien die Lesefertigkeit effizient entwickelt werden kann.

Die Studierenden wurden in drei verschiedene Gruppen aufgeteilt und ihre Arbeitsweise genau beobachtet:

1.	Gruppe (20 Personen):	Die Mitglieder der Gruppe arbeiteten ohne Lesemethode und Lernstrategien.
2.	Gruppe (20 Personen):	Die Mitglieder der Gruppe haben die Texte mit der synthetischen Lesemethode, aber ohne Lernstrategien gelesen.
3.	Gruppe (20 Personen):	Es wurden sowohl die synthetische Lesemethode als auch Lernstrategien benutzt.

Der Vergleich der Ergebnisse geschah unter Anwendung der bei statistischen Messungen oft verwendeten T-Probe, mit deren Hilfe die erhobenen Daten unter den beobachteten Gruppen mit den Signifikanten-Werten analysiert wurden. Wo der mit der T-Probe festgestellte Signifikanten-Wert unter 0,05 lag, waren die Ergebnisse in der Gruppe signifikant, also auch statistisch akzeptabel. Dies bewies, dass die Aufgaben von

den Studierenden auf hohem Niveau gelöst wurden. Die in den beobachteten Gruppen durchgeführte statistische Untersuchung ergab, dass die dritte Gruppe deutlich besser abgeschitten hatte, und dass also das verstehende Lesen durch die parallele Verwendung der Lesemethode *und* der Lernstrategien die größten Erfolge hatte erzielen können (mehr unter Mátyás 2004)

Tendenzen der neueren Beobachtungen

In letzter Zeit habe ich mich in meiner Forschung vor Allem auf die Wortschatzebene und die Grammatik konzentriert mit dem Ziel festzustellen, welche Wörter beim verstehenden Lesen und beim Lesen/Übersetzen zu Missverständnissen führen können. Beim Auftreten solcher Wörter kann die Methode des synthetischen Lesens weiter entwickelt und verfeinert werden.

Bei Komposita ist es empfehlenswert, die Wörter in Elemente aufzuteilen, weil vom Lernenden oft nicht erkannt wird, über welche bereits bekannten Teile die zusammengesetzten Wörter verfügen. Nach meiner Erfahrung aus Seminaren und Prüfungen bedeuten die Komposita beim Lesen keine ernste Gefahr, weil ihre Bedeutung auch aus dem Kontext erschlossen werden kann.

Ich konnte außerdem feststellen, dass Internationalismen in der deutschsprachigen Fachliteratur eine positive Transferwirkung haben und das verstehende Lesen fördern. Die Internationalismen verursachen nur selten Interferenz, sie haben keine negative Auswirkung durch die Muttersprache bzw. durch unsere Vorkenntnisse (Juhász 1970). Die positive Transferwirkung der Internationalismen kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden während ihres Studiums viel Fachliteratur auf Englisch lesen.

Was ich außerdem im Laufe meiner Untersuchungen und Unterrichtserfahrungen feststellen konnte (Mátyás 2007), bedeuten für Studenten vor allem Derivate eine ernste Gefahr, weil sie infolge der Wortbildung oft ihre Bedeutung verändern wie zum Beispiel: *e Beschaffung, e Beschaffenheit; dienen, verdienen*, *bedienen*; *handeln, verhandeln.*

In diese Richtung sollten sich nach Möglichkeit weitere Untersuchungen auf dem Gebiet der synthetischen Methode orientieren: Es handelt sich um eine weites Feld, auf dem es noch Manches zu analysieren und zu entdecken gibt.

Schlussfolgerung

Festgestellt werden kann, dass die in den 60er Jahren erarbeitete synthetische Lesemethode, durch die Fachtexte ohne Wörterbuch gelesen werden können, auch heute im Unterricht mit Erfolg verwendet werden kann. Die Methode kann auch von Studierenden mit guten und mittleren Sprachkenntnissen benutzt werden. Bei der Auswahl von Lern- und Lesestrategien bzw. Methoden, müssen aber auch die neuesten Forschungsergebnisse in Betracht gezogen werden, durch die das Lernen und das verstehende Lesen gefördert werden können; andererseits können ältere, wertvolle Methoden, die manchmal weiterentwickelt, den aktuellen Lernsituationen angepasst und mit neueren Untersuchungsergebnissen verbunden werden, auch heute eine wertvolle Hilfe bei der methodischen Entscheidungsfindung sein. Die Bedeutung des verstehenden Lesens von fremdsprachigen Texten/Fachtexten bleibt also nicht auf die 60er Jahre beschränkt, sondern spielt auch heute eine wichtige und für den Unterricht grundlegende Rolle, da die Entwicklung der Lesefertigkeit immer eine aktuelle methodische Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein und bleiben wird. Das Lesen bildet eine wichtige Grundlage für die kommunikative Tätigkeit. An dieser Tatsache ändert auch die weit verbreitete Internetbenutzung nichts, weil auch die Informationsbeschaffung im Internet durch (verstehendes) Lesen geschieht.

Mit der Entwicklung und Förderung der Lesefertigkeit werden Informationsbeschaffung sowie Lernen erfolgreicher, der zur fachlichen Kommunikation nötige Wortschatz wird erweitert und die Sprach- und Fachkenntnisse werden vertieft und gefestigt.

BIBLIOGRAPHIE

BARTHA, M., 2002. „Az olvasói elvárás és a szöveg közötti konvergencia/divergencia". In: *A nyelv nevelő szerepe*. Pécs: Lingua Franca. (pp. 281-288.)

CAPAUL, R./ NÜESCH, CH. 1997. „Problemorientiertes und selbständiges Lernen im Fachbereich Wirtschaft und Recht". In: DUBS, R.; LUZI; R., *25 Jahre IWP,* S. 178-189, St.Gallen.

CUNNINGHAM, S./MOOR, P.; 2007. *Cutting Edge, Elementary*. Toronto: Students' Book.

GÓSY, M. 2000. „Olvasás és alkalmazott nyelvészet". In: *Modern Nyelvoktatás*. 2000/VI; S. 35-41. Budapest: Corvina.

GÓSY, M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.

HELTAI, P. 2002. „Magyar-angol fordítástechnika“. In: *A nyelv nevelő szerepe*, S. 464-469, Pécs: Lingua Franca.

HELTAI, P. 1999. „Minimális fordítás“. In: *Fordítástudomány*. II./2. szám, S. 22-32.

HESSKY, R./ KNIPF, E. 1998. *Lexikologie*. Budapest: Holnap Kiadó.

JUHÁSZ, J., 1970. *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

KLÜCSNYIKOVA, Z.I., 1973. *Pszihologicseszkije oszsobennosztyi obucsenyija cstyenyiju*. Moszkva: Proszvescsenyije.

KRON, F.W., 2000. *Pedagógia*. Budapest: Osiris.

LEONE, D., 1997. *Die Kreativitätsförderung im Unterricht-Strategien, Probleme und Handlungsempfehlungen*, S. 466-481. St.Gallen: St.Gallener Universitat.

MAJOR, F., 1978. „A szintetikus olvasás szerepe a szókincs szilárd elsajátításában“. In: *Idegen nyelvek tanítása*. 1978/4, S. 104-112. Budapest: Atheneaum.

MAJOR, F., 1986. „Az idegen nyelvi olvasásról“. In: Pedagógiai Szemle. 1986/7-8, S. 784-791. Budapest: Művelődésügyi Minisztérium.

MAJOR, F., 1980. *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Budapest: OMKDK.

MAJOR, F., 1967. „Az orosz nyelv oktatása a Felsőfokú Híradás és Műszeripari Technikumban“. In: *Felsőoktatási Szemle*. 1967/6, S. 366- 367. Budapest: Művelődésügyi Minisztérium.

MAJOR, F., 1980. „Fragen der dauerhaften Aneignung eines Wortschatzes“. In: *Wissenschaftliche Berichte der Technischen Hochschule Leipzig*, S. 59-68. Leipzig: Technische Hochschule.

MAJOR, F., 1968. „Ismétlési eljárások“. In: *Az idegen nyelvek tanítása*. 1968/2, S. 33-38. Budapest: Művelődésügyi Minisztérium.

MAJOR, F., 1978. „Роль лотенциальъного словаря учашихся при синтетическом чтении в неязиковом вузе“. In: *A szaknyelvoktatás elméleti és gyakorlati kérdései*, S. 47-50. Budapest: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem.

MAJOR, F., 1968. „Több gyakorlás a nyelvi órákon“. In: *Felsőoktatási Szemle*. 1968/4, S. 237-240. Budapest: Művelődésügyi Minisztérium.

MÁTYÁS, J., 2007. *A német nyelvű marketing/management témájú szakirodalom olvasásmódszertani szempontból történő összehasonlítása*, 2007. november 15-17. VII. Szaknyelvoktatási Szimpózium (SZOKOE), Szakember, szaktudás, szaknyelv, konferencia-előadás. Pécs: Tudományos Akadémia.

MÁTYÁS, J., 2004. *Német nyelvű szakszövegek szótár nélküli értő olvasása*. PhD-értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

METZGER, C., 2001. *Wie lerne ich? Eine Einleitung zum erfolgreichen Lernen*. Sauerländer: Aarau.

METZGER, C., 2001. *Wie lerne ich? Handbuch für Lehrkräfte*. Sauerländer: Aarau

MURÁTH, F.; PÉNTEK, J., 2000. *Zweisprachige Fachlexikographie*. (PhD-Dissertation). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

NAGY, S., 1958. *Didaktika*. Budapest: Tankönyvkiadó.

PETNEKI, K., 2000. „A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése". In: *Modern nyelvoktatás*. 2000/ VI, S. 61-69. Budapest: Corvina.

RAMPILLON, U., 1994. „Von Lehrstrategien und Lernstrategien". In: *Zielsprache Deutsch*. 1994/ 2, S. 75-91. München: Hueber.

SALÁNKI, Á., 2002. „A fordítástechnika oktatásának tapasztalatairól". In: *A nyelv nevelő szerepe*, S. 505-511. Pécs: Lingua Franca.

SZABARI, K., 1997. „A tolmácsolás oktatásának alapkérdései az Európai Unió gyakorlatának tükrében, kitekintéssel a magyarországi helyzetre". In: *Szaknyelvoktatás*. 1997. II./3, S. 46-57. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.

SZABARI, K., 1996. „Az Európai Unió és a nyelvek". In*: Modern Nyelvoktatás*. 1996/II, S. 31-45. Budapest: Corvina.

SZÉPE, G., 2000. „Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések". In: *Educatio*. 2000/4. IX./4, S. 639-650.

TÓTH, L., 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

TÓTH, P., 2002. „A tanulói problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének stratégiái". In: *Az oktatás mint befektetés*, S. 231-243. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar.



SDU an der Wirtschaftshochschule Budapest Fakultät für Internationales Management

Borbála Menus

Wirtschaftshochschule Budapest
Fakultät für Internationales Management

An unserer Hochschule (Wirtschafthochschule Budapest) haben wir zu etwa 90% Bachelorausbildung. Diese dauert 7 Semester (6 akademische + Praktikum) Die Studierenden lernen zwei Fremdsprachen jeweils 3 Semester lang. So lernen einige in dem ersten, wieder andere in dem zweiten Turnus Deutsch. Nach Business English ist bei uns Wirtschaftsdeutsch die „meistgewählte" Fremdsprache. Es kommen Bewerber mit ziemlich guten Deutschkenntnissen aus den zahlreichen deutsch-ungarisch-zweisprachigen Mittelschulen zu uns. Sie bilden die Basis für einen qualitativen Fremdsprachenunterricht. Der Unterricht wird in 3 Module geteilt: 2 Basismodule bzw. ein Modul für fachsprachliche Spezialisierung.. Für die Basismodule sind Sprachkenntnisse der Stufen B1-2, für das 3. Modul B2, C1 nötig. Leider gibt es Gruppen mit 15-20 Teilnehmern, wobei der Einsatz von Multimedia als Ergänzung unentbehrlich erscheint. Was die Lehrerfortbildung anbelangt, ist im Deutschlehrerkolleg der Erwerb von Ph.D. die am meisten angestrebte Form. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte hat es schon bzw. ist dabei, es zu erwerben. Mittlerweile sind auch 2 eigene Lehrwerke entstanden. Unser Lehrstuhl (Abteilung für deutsche Sprache) hat fruchtbare Kontakte zur Fachhochschule Furtwangen (Schwarzwald); es gibt einen regen Lehrer- und auch Studentenaustausch.

L'insegnamento della lingua tedesca presso l'Università di Economia di Budapest alla facoltà per il Commercio con l'Estero dura per 6+1 semestri. Due lingue straniere vengono studiate dai ns. studenti. Allo studio di una lingua sono dedicati tre semestri.. Di conseguenza alcuni fanno il primo, altri il secondo turno per studiare il tedesco. Nella classifica delle lingue per numero di studenti , la lingua tedesca è al secondo posto, dopo l'inglese. Gli studenti che continuano a studiare il tedesco da noi hanno già una gran padronanza della

lingua tedesca, dopo aver fatto gli studi nei licei bilingue (tedesco-ungherese). Sono proprio loro che assicurano la domanda "esigente" della lingua tedesca. Presso il nostro Istituto l'insegnamento di lingue e diviso in corsi di base e corsi di specializzazione della lingua professionale. I materiali e le tematiche dei due corsi di base sono uguali in tutte e tre le facoltà. Per questo è necessaria la conoscenza della lingua a livello B1-2, mentre nel caso della specializzazione a livello B2 o C1. Purtroppo il numero degli studenti in un gruppo è abbastanza alto: 15-20 persone, perciò sono necesarie altre modalità di studio oltre alle lezioni di contatto. Presso la Cattedra di lingua tedesca circa l'80% dei professori possiede un Ph.D o lo sta ottenenendo. La Cattedra di lingua tedesca ha i rapporti fecondi con l'Istituto Superiore Politecnico di Furtwangen per quanto riguarda gli scambi sia di professori che di studenti.

We have a 6+1 –term education system at our college. Our students learn two foreign languages for 3 – 3 terms. Therefore, the students learn German in turns, some of them in the first three terms, others in the second. After the English language, it is German that is chosen by the biggest number of students. Students coming from the German-Hungarian bilingual secondary school show a high level of language competency. They continuously provide a demand of high standard for German language teaching at the college. At our institute language education is divided into basic courses and courses specialized in business language. The subject matter and the topics of the two basic courses are identical in all three faculties of the Budapest Business School. For attending the basic courses students are expected to have language knowledge of B1-2 levels, while for those at the specialized courses it is advisable to possess B2 or C1 language levels. Unfortunately, the number of students in the study groups is rather high (15-20) with the two most wanted languages, as a consequence there is an ever-increasing demand for extracurricular learning opportunities. On the German Department 60% of the teachers possess a PhD or some of them are currently pursuing this degree. For the past three years we have published two course materials on our own initiative.Concerning teacher-and student exchange programs, the German Department maintains fruitful relationship with the Furtwangen Technical College.

1. Wie ist der SDU bei uns im Unterrichtssystem eingebettet?

Unsere Hochschule ist durch Zusammenfügung von drei selbständigen Hochschulen (Außenhandel; Handel, Gastgewerbe und Tourismus; Finanz- und Rechnungswesen) entstanden. Die Fusion fand im Jahre 2000 statt. Seitdem gibt es bei uns drei Fakultäten. Aus Marketing-Gründen hat unsere Fakultät für Internationales Management in ungarischer Sprache den alten Namen „Außenhandelshochschule" bewahrt.

Im Herbstsemester 2008 sind an der Budapester Wirtschaftshochschule rund 13.000 Studenten immatrikuliert, davon studiert etwa ein Viertel an unserer Fakultät; 2387 Tages-, 837 Fernstudenten. Die Ausbildung dauert 6+1 Semester. Das letzte ist für das Praktikum und das Schreiben der Diplomarbeit gedacht. Der Unterricht wird durch zweierlei Arten von Instituten durchgeführt, durch fakultätsübergreifende Institute (sog. Basisinstitute) bzw. durch Fachinstitute. Der Fachsprachenunterricht unterliegt dem Basisinstitut für Fremdsprachen und Kommunikation.

Im Studiengang „Handel und Marketing“ gibt es nur eine Fremdsprache (Wirtschafts-Fachsprache) 2 Doppelstunden pro Woche 3 Semester lang. Im Studiengang „Internationales Management“ dagegen werden 2 Fremdsprachen jeweils 3 Semester lang unterrichtet. Das bedeutet, dass einem Studenten, der neben einer anderen Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch gewählt hat, 180 Seminarstunden zustehen. Man kann selbst entscheiden, welche Fremdsprache man in den ersten (1.-3.), und welche in den letzten 3 Semestern (4.-6.) lernt.

2. Wie sieht es konkret aus?

In den ersten 2 Semestern wird in den 3 Fakultäten allgemeine Geschäftssprache unterrichtet. Im 3. Semester geht es dann in Richtung fachsprachliche Spezialisierung. Diejenigen z. B., die im Hauptfach Marketing studieren, beschäftigen sich eingehender mit der Marketingfachsprache, Tourismusstudenten dagegen mit der des Fremdenverkehr bzw. der Hotellerie.

Wenn wir annehmen, dass man mit dem Englischen angefangen hat, sieht es zeitplanmäßig folgendermaßen aus:

1. Semester	Englische Geschäftssprache I.
2. Semester	Englische Geschäftssprache II.
3. Semester	Business Englisch (fachsprachliche Spezialisierung)
4. Semester	Deutsche Geschäftssprache I.
5. Semester	Deutsche Geschäftssprache II.
6. Semester	Wirtschaftsdeutsch (fachsprachliche Spezialisierung)
7. Semester	Kein Präsenzunterricht

Deutsch wählen bei uns nur diejenigen, die in der Mittelschule schon Deutsch gelernt haben. Die Studenten, bei denen es nicht der Fall ist, wählen als zweite Sprache Spanisch, Italienisch, Französisch oder eine asiatische Sprache. Für sie gibt es in den ersten 3 Semestern die Möglichkeit – gegen Entgelt – einen Basis- oder Aufbaukurs in der gewählten Fremdsprache zu belegen. Für einen Studenten, der z. B. Japanisch als zweite Sprache gewählt hat, sieht dann der Zeitplan so aus:

1. Semester	Englische Geschäftssprache I.	Basiskurs Japanisch
2. Semester	Englische Geschäftssprache II.	Aufbaukurs Japanisch I.
3. Semester	Business Englisch (fachsprachliche Spezialisierung)	Aufbaukurs: Japanisch II.
4. Semester		Japanische Geschäftssprache I.
5. Semester		Japanische Geschäftssprache II.
6. Semester		Fachsprachliche Spezialisierung
7. Semester		Kein Präsenzunterricht

In Ungarn gibt es im Hochschulbereich kein zentrales, landesweit gültiges Curriculum. Es wird nur eine untere Grenze von insgesamt 260 Seminarstunden vorgeschrieben. An unserer Hochschule gibt es seit 2006 ein gemeinsames Curriculum für die ersten 2 Module. Das sieht folgende Themenbereiche vor:

Deutsche Geschäftssprache I:
Stufe B1- B2
Förderung von Grundfertigkeiten sowie Kompetenzen, Erweiterung von Wirtschafts-Fachwortschatz

- Mensch und Gesellschaft
- Studium und Arbeit
- Rund um den Arbeitsplatz
- Unternehmenskultur
- Marketing
- Unternehmensformen
- Landeskunde (Ungarn + DACH-Länder)
- Globalisierung & Umweltschutz

Deutsche Geschäftssprache II:
Stufe B2
Förderung von Grundfertigkeiten sowie Kompetenzen, Erweiterung von Wirtschaft-Fachwortschatz

- Grundbegriffe der Volkswirtschaft
- Einführung ins Bank- und Geldwesen
- Die Wirtschaft von Ungarn und der DACH-Länder
- Wirtschaftsbeziehungen zwischen Ungarn und den DACH-Ländern

- Entstehung und Wirtschaftspolitik der EU
- Schriftliche und mündliche Formen der geschäftlichen Kommunikation

Was das Modul 3 (Fachsprachliche Spezialisierung = Wirtschaftsdeutsch) anbelangt, kommt da je nach Studiengang den Präsentations- und Verhandlungstechniken eine große Rolle zu. Hier sind Stufe B2 oder C1 erwünscht.

3. Möglichkeiten der Eigenfortbildung für Hochschuldozenten im SDU-Bereich

Unsere Fakultät hat partnerschaftliche Beziehungen mit der Fachhochschule Furtwangen (Schwarzwald). In diesem Rahmen gibt es Möglichkeiten für den Lehreraustausch, die regelmäßig wahrgenommen werden. 2004, 2005 waren je 4 Kolleginnen vom deutschen Lehrstuhl in 2 Turnussen für je 2 Wochen in Furtwangen, wo sie hospitierten und an Trainings mit deutschen Studenten teilnahmen. Das gab uns neue Anstöße bei der Anwendung von neuen Methoden. Noch fruchtbarer ist diese Partnerschaft für unsere Studenten. Großer Beliebtheit erfreuen sich die Unternehmens-Planspiele, die von einem Gastprofessor aus Furtwangen moderiert werden. In den vergangenen 2 Jahren sind auch deutsche Studenten mitgekommen, die dann mit den Ungarn zusammen spielten. Gut besucht war auch das Kommunikationstraining in deutscher Sprache, das in diesem Herbst schon das 4. Mal von einem anderen Furtwangener Professor moderiert wurde.

Das Goethe Institut und das Österreich Institut bieten in Ungarn vor allem für Grund- und Mittelschullehrer Fortbildungsprogramme an, aber ich z. B. habe an einem *Integrierte Landeskunde*-Kurs im ÖI teilgenommen und den *Multimedia-Führerschein* beim GI gemacht. Beide waren sehr nützlich. Eigentlich schade, dass die Kollegen von solchen Angeboten kaum Gebrauch machen.

4. Was für Trends gibt es im SDU-Bereich?

Die Staatskasse ist leer und der Fremdsprachenunterricht viel zu teuer. Diese Tatsachen bewirken u.a., dass die Stundenzahlen in den vergangenen 5 Jahren auf die Hälfte reduziert wurden. Zuvor hatten unsere Studenten während des Studiums 360 Stunden (gelegentlich sogar mehr) für

beide Fremdsprachen. Problematisch ist es neuerdings, dass man zu große Pausen im Lernen hat. Wer in den ersten 3 Semestern Englisch gelernt hat, kommt sich in den ersten Deutschstunden im 4. Semester als Anfänger vor. Bei uns (aber auch im Englischunterricht) sind die Gruppen ziemlich groß, mit jeweils 15-20 Teilnehmern.

Abgesehen von diesen Schwierigkeiten sind bei uns die Kollegen wissenschaftlich engagiert. 3 von den 14 Kollegen haben den Ph.D. schon erworben, 5 weitere besuchen einen Doktorandenkurs: Das ist also bei uns – aber besonders an unserem Lehrstuhl – eine hoch angesehene Form der Weiterbildung. An unserer Hochschule gibt es auch ein selbstverwaltetes renommiertes Prüfungszentrum für Fachsprachen (BGF Nyelvvizsga Központ). Die mitwirkenden Kollegen haben einen Ausweis, dessen Erneuerung alle zwei Jahre an die Teilnahme an Weiterbildungen gebunden ist. Diese Veranstaltungen zielen jedoch eher auf Leistungsmessung und auf die Erstellung von Aufgaben für die Prüfung.

Es sind mittlerweile auch zwei Lehrwerke entstanden: eins für die 2 Basismodule (Geschäftssprache I-II) und eines für Präsentationstechniken. Das erste im Rahmen einer Zusammenarbeit der drei Fakultäten, das andere aus der Teamarbeit unseres Lehrstuhls an der Fakultät für Internationales Management.

Zu uns kommen ziemlich viele Studenten, die ein zweisprachiges (deutsch-ungarisches) Gymnasium besucht haben – und diese wählen dann neben dem Englischen das Deutsche als zweite (oder erste) Fremdsprache. Wegen der Dominanz des Englischen bzw. der Konkurrenz der anderen Fremdsprachen ist eine leicht rückgängige Tendenz bei den Deutsch Lernenden zu spüren. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass Englisch auf dem Arbeitsmarkt – selbst in deutschen Firmen – als Grundvoraussetzung, während Deutsch lediglich als Zusatzqualifikation gilt. In Stellenausschreibungen findet man gelegentlich den Hinweis „Deutschkenntnisse sind ein Vorteil". Jeder Tendenz zum Trotz ist der Deutschunterricht für uns ein „Herzensanliegen". Zum Einen wegen der Geschichte und gemeinsamer kulturellen Wurzeln, zum Anderen wegen der wirtschaftlichen „Koexistenz": die DACH-Länder sind unsere wichtigsten Handelspartner in Europa und deutsche Investoren haben den höchsten Kapitalanteil in Ungarn. Genügend Grund also für einen Berufsanfänger, Deutsch können zu wollen ….

Sammelbibliographie zum SDU

Nachdem jeder Autor des vorliegenden Sammelbandes von seiner Warte aus zum SDU die bibliographischen Angaben zitiert hat, die ihm im Laufe seiner Recherche oder seiner Unterrichtserfahrung begegnet sind, sollen nachfolgend nochmal die Angaben aufgeführt werden, die den Bogen der gesamten SDU-Entwicklung spannen und nicht immer leicht zugänglich sind, aber doch Meilensteine in der SDU-Entwicklungsgeschichte darstellen.

Rahmencurriculum

KÖBERNIK, W. 1996. *Internationale Qualifikationen.*1. Jahreskonferenz der Projektträger von Austauschen in den Programmen LEONARDO DA VINCI und SOKRATES 11/1996. Göttingen: Carl Duisberg Gesellschaft e.V.

LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. 2007. „Welche Curricula, Lehrmaterialien und Fortbildung für einen zukunftsweisenden studienbegleitenden Deutschunterricht?" In: Uniwersytet Gdański – Kolegium Ksztalcenia Nauczycieli Języków Obcych (Red.Renata Rozalowsa-Żądlo) *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht – Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen Gdańsk 1990-2005,* ISBN 978-83-7326-478-6, 30-42, Gdańsk: Wzdawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

LÉVY-HILLERICH D. 2007. „Pilotprojekt in Belarus**:** Ein Rahmencurriculum und Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarusse". Konferenzband „*Bildungssysteme im Vergleich: Traditionen und Wandel in Deutschland und Belarus*, Schriftenreihe 3 des Instituts für Deutschlandstudien am Center for International Studies, Minsk: Propilei.

LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. 2006. „Erfassung fachübergreifender, fachlicher und beruflicher Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum". In PAVLOVOVA - MIHOKOVA (ed.).2006. *Zbornik z medzinarodnej konferencie, S cudzimi jazykmi v Europe zit - pracovat - studovat Mit Fremdsprachen in Europa leben - arbeiten – studieren/ Live - work - study with foreign languages in Europe*, ISBN 80-8073-672-3, S.20-30, Kosiciach: Technicka univerzita v Kosiciach.

LÉVY-HILLERICH D. 2001. *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II , Leonardo-Projekt (1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON*: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbu/deindex.htm

LÉVY-HILLERICH . 2001. *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*: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm

LÉVY-HILLERICH D., TÖNSHOFF, W. u. a. 2002, *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten.* Krakau: Goethe-Institut / Plzeň: Fraus.

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen in der Slowakei und in Tschechien. Aktualisierte Fassung 2006 http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. 2006. ISBN 966-7043-94-0. Kiew: Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine, Kiew: Goethe-Institut.

Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten. 2000, Goethe-Institut (1998), ISBN 80-7238-226-8, Pilsen: Fraus Verlag.

Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten.1998. ISBN 83-910063-4-4, Warschau: Goethe-Institut e.V.

UNIWERSYTET GDAŃSKI – KOLEGIUM KSZTALCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH (Red. Renata Rozalowsa-Żądło). 2007. *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht – Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen Gdańsk 1990-2005,* ISBN 978-83-7326-478-6.Gdańsk: Wzdawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Anwendung/Umsetzung des Rahmencurriculums

LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R., (Hg). 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch. Plzeň: Fraus.

Handlungskompetenz im Beruf

LÉVY-HILLERICH D., u.a. 2009. *Kommunikation in der Wirtschaft*, (Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch) Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.

LÉVY-HILLERICH D., SERENA S. 2006. „Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)/ Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)" in *SYNERGIES* 1/2006 (http://gerflint.forumpro.fr). S. 216-236, Sylvains les Moulins: GERFLINT – Groupe d'Etudes et de Recherches pour Français Langue Internationale.

LÉVY-HILLERICH D., u.a. 2005. *Kommunikation im Tourismus*. (Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch) ISBN 3-464-21233-5 Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.

LÉVY-HILLERICH D., u.a. 2005. *Kommunikation in der Landwirtschaft*.(Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch). ISBN 3-464-21234-3. Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.

LÉVY-HILLERICH D., u.a. 2003. *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*. (Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch) ISBN 3-464-21232-7 Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.

LÉVY-HILLERICH D. 2001. *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern-und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa*. Leonardo Projekt *(1997-2001)* Vertrag Nr.: I/97/1/29279/ PI/III.1a/CONT

SERENA S., LÉVY-HILLERICH D. 2008. *Unterricht von Berufs- und Fachsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an italienischen Universitäten*: Arbeitsgruppe Nr. 15 in der 3.Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (DSWI 2008) http://www.dswi.org/documents/ DSWI_2008_-_Programm_AGs.pdf.

SERENA A.S. 2008. "Competenze linguistiche per operare in Europa: come può contribuire l'università?" (Versione aggiornata del contributo del 2007) http:// www.ssml.va.it/assets/0000/0006/Articolo_SERENA.pdf

SERENA S. 2007. *Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. DUfU-Deutschunterricht für Ungarn*. Jahrgang 22, Band 2007/1-2 S. 26-37, Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

SERENA A.S. 2007. "Competenze linguistiche per operare in Europa: come può contribuire l'università?" in: *Linguistica, linguaggi specialistici, didattica delle lingue - Studi in onore di Leo Schena*. A Cura di Giuliana Garzone e Rita Salvi. S. 369-378. ISBN 978-88-7975-402-5 Rom: CISU - Centro di Informazione e Stampa Universitaria.

SERENA A.S. 2006. *Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick*. Beitrag zur Tagung Deutsch Sprachwissenschaft in Italien DSWI. http://www.dswi.org/documents/Serena.pdf.

SERENA A.S. 2005. "Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento". In: Leandro Schena, Chiara Preite, Sara Vecchiato (a cura di): *Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica. XIII Incontro del Centro Linguistico Università Bocconi, 27 novembre 2004*, S. 279-291, Milano: EGEA.

SERENA S. 2004. Rezension: „Dorothea Lévy-Hillerich u.A.: Lehrwerkreihe „Kommunikation im Beruf, Verlag Fraus (Plzen), in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut" In: *BABYLONIA, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen,* Nr.4/2004 S. 81-82, Comano: Fondazione Lingue e culture.

SERENA S. 2004. „Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht" (mit Einleitung auf Italienisch) in *SeLM-Scuola e Lingue Moderne*, Organo ufficiale dell'ANILS 9/2004, Recanati: ELI.

Hochschulprojekt „Curricula und Lehrwerke für den Studienbegleitenden Deutschunterricht“: ein chronologischer Rückblick

Der hier folgende Überblick über die Entwicklung des Hochschulprojektes im Laufe der Jahre enthält nur auszugsweise Angaben zu Seminaren, Veranstaltungen und Vorträgen, die sich auf die Bekanntmachung und Weiterentwicklung der Rahmencurricula in verschiedenen Ländern beziehen, und/oder die die entsprechende Lehrerfortbildung und die daraus sich ergebende Entwicklung von Unterrichtsmaterialien betreffen.

Vieles ist vor Ort durch den Einsatz Einzelner geschehen, die kleine Gruppen um sich herum geschart haben, sie begeistert und mitgezogen haben – alle von dem einen Gedanken beseelt, etwas Konkretes für die Verbesserung des Sprachunterrichts an der Universität, und somit für die zwischenmenschliche Kommunikation der Zukunft, das bessere gegenseitige Verständnis und die Erhaltung des Friedens zu tun.

An dieser Stelle sei allen gedankt, die im Laufe dieser fast zwanzigjährigen Zusammenarbeit – oft unerkannt und nicht einzeln beim Namen genannt - zum langsamen, aber stetigen Wachstum dieser Idee beigetragen haben, welche durch die langsame, aber sichere Streuung in viele Länder den nachkommenden Generationen helfen soll, durch Sprache die Welt zu entdecken, zu erleben und beruflich zu erschießen.

Zeit	**Ort und Land (Organisation)**	**Thema**	**Projektleitung Organisationsleitung Referenten**	**TN (ca.)**
	Allgemeinpolnische Sommerkurse „Fremdsprachenlernen im Studienbegleitenden Deutschunterricht“ 1994 -2005		u.a. Th. Bleicher und P. Schott, M. Gerdes, U. Hirschfeld, B. Hufeisen, M. Löschmann, I. Mummert, A. Raasch	
1994	Danzig, Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	*Überwindung der interkultu-rellen Barrieren im modernen FSU im vereinten Europa*	s.o.	ca. 25
1997	Danzig, Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	*Klischees abschaffen - Vorurteile überwinden*	s.o.	ca. 25

2000	Danzig, Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	*Texte, Texte, Texte ... Textsorten und was man alles mit ihnen im Lektorat machen kann*	s.o.	ca. 25
2003	Danzig, Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	*Deutsch im Beruf - Deutsch in Europa*	D. Lévy-Hillerich S.Serena	ca. 25
2004	Danzig, Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	*Präsentieren und Verhandeln. Selbstdarstellung als Weg zum Erfolg*	s.o.	ca. 25
2005	Danzig, Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	*Fremdsprachen vernetzen – Fremd-sprachenlehrerinnen- und -lehrer auf dem Weg zu einer moder-nen Sprach- und Medienkompetenz*	s.o.	ca.

Veranstaltungen zu Sprachaktivitäten und Berufs- und Fachsprache 1992 -1997 und 1998-2004

Veranstaltungen 1992-1997	Seminare - zu den verschiedenen Sprach-aktivitäten - zu Berufs- und Fachsprache im Rhythmus von 2 Veranstaltungen à 3 Tagen pro Jahr an verschiedenen Universitä-ten und Hochschulen im Land	D. Levy-Hillerich Goethe-Institut Warschau	25/30
Veranstaltungen 1998-2004	Seminare - zu den verschiedenen Sprach-aktivitäten - zu Berufs- und Fachsprache im Rhythmus von 2 Veranstaltungen à 3 Tagen pro Jahr an verschiedenen Universitä-ten und Hochschulen in verschie-denen Ländern Osteuropas und Südamerikas	D. Levy-Hillerich Goethe-Institut Warschau	25/30

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 1997-2001			
13.7. - 26.7.1997 Freiburg	Seminar für Deutschdozenten an tschechischen und slowakischen Hochschulen (Curriculum für den SDU)	- Projektleitung und Inhaltliche Betreuung: D. Lévy-Hillerich, U.Spät - Organisationsleitung: H. Krogulska	
1997-2001	Leonardo-Projekt Nr.I/97/1/29279/PI/III.1.a/CONT für Sekundarschulen in Deutschland, Finnland, Italien und den Niederlanden „*Schaffung eines Zentrums für linguistische Ressourcen in einem transnationalen Netz zur Entwicklung von Fachsprachenkompetenzen*“ Entwicklung von - Rahmencurriculum für den berufsorientiertem Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II im Bereich Großhandel auf dem europäischen Binnenmarkt - Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprache	- Projektleitung und Inhaltliche Betreuung: D. Lévy-Hillerich - Teamberatung: M. Veldenz-Dunne, K. Wille - Koordination: A. Donadini ITC M.da Passano, La Spezia - Partner: - ITG Palladio Treviso - I - ITI Einstein Rom - I - Haminan Ammatthiopisto Hamina - SF - Alfa College Hoogeveen - NL, - Handels- u. Höhere Handelsschule Bremen - D - Goethe-Institut Rom – I	
4.-9- 8.1997 Amsterdam	Internationale Deutschlehrertagung IDT (Sektionsarbeit und Postersession): *Berufs- und Fachorientierung im SDU*	D. Lévy-Hillerich	60 TN
12.7.-25.7.1998 Freiburg	Seminar für Deutschdozenten an tschechischen und slowakischen Hochschulen (Curriculum)	- Projektleitung und Inhaltliche Betreuung: D. Lévy-Hillerich, U.Spät - Organisations-leitung: H. Krogulska	25

11.7.-24.7.1999 Freiburg	Produktionsseminar für Unterrichtsmaterialien für den studienbegleitenden Deutschunterricht	- Projektleitung und Inhaltliche Betreuung: D. Lévy-Hillerich, U.Spät - Organisationsleitung: H. Krogulska	25
16.bis 29.7.2000 Freiburg	Produktionsseminar für Lehrmaterialien zur Verwendung im studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten in Frankreich, Polen, in der Slowakei und in Tschechien	- Projektleitung und Inhaltliche Betreuung: D. Lévy-Hillerich, U.Spät - Organisationsleitung: H. Krogulska	25
23.-24.4.2001 La Spezia	Lehrerfortbildung und Internationale Tagung in La Spezia zur Vorstellung der Ergebnisse und Abschluss des Projektes: *La competenza operativa in dimensione europea nelle professioni – l'esperienza di un pilota.*	Leitung: A.Donadini	100

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2002			
21.7.-3.8.2002 Freiburg	Robert Bosch Stiftung/Goethe-Institute Bratislava, Krakau, Nancy, Prag: 1.Seminar für „Tandem-Partner" im Rahmen des Projekts „Deutschunterricht an den Universitäten in Frankreich, Polen, in der Slowakei und in Tschechien": *Erlebte Landeskunde, deutsche Sprache und Methodik des Deutschunterrichts an der Universität*	Seminarteam: Barbara Fraenkel **(**Bratislava**)**, Dorothea Lévy-Hillerich **(**Nancy**)**, Hanna Krogulska **(**Warszawa**)**, Monika Rauen **(**Kraków**)**, Ulrich Spät **(**Praha**)**	25
4.9.-7.09.2002 Kosice Universität	Rahmencurriculum für den SDU an Hochschulen und Universitäten, Methoden (Seminar)	D. Lévy-Hillerich	20
22./23.11.2002 Vilnius Goethe- Institut	Rahmencurriculum für den SDU an Hochschulen und Universitäten: Methodentraining (Seminar)	D. Lévy-Hillerich R. Krajewska-Markiewicz	25

26.-30.11.2002 Kiew Goethe-Institut	Rahmencurriculum für den SDU an Hochschulen und Universitäten (Seminar)	D. Lévy-Hillerich	25

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2003			
27.1.-8.2. 2003 Balti, Lehrstühle für Deutsch und Französisch an der Universität Moldawien	Methodik/Didaktik der Fremdsprachen und Unterricht an den Lehrstühlen	Projekt *SES:* Senioren-Experten-Service der deutschen Wirtschaft: D. Lévy-Hillerich	20
4.4.-5.4.2003 Kraków	Seminar: Präsentation der Materialien: *„Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben"*	R. Krajewska-Markiewicz, D. Lévy-Hillerich	
5.-7.5. 2003 Angers	Kongress APLITU-Fremdsprachenlektoren an Fachhochschulen	B. Le Rider, D. Levy-Hillerich	60
28.7.-8.8.2003 Freiburg	2. Werkstattseminar zur Vorbereitung des 1. Lehrbuches für den SDU an Universitäten: *Einführungsseminar und Fortbildung zur Landeskunde und zur Methodik des Deutschunterrichts an der Universität*	D. Lévy-Hillerich, R. Krajewska-Markiewicz	30
19.-21.09.2003 Kiew	Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten	D. Levy-Hillerich	14

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2004			
31.01. 2004 Nancy Goethe-Institut	Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung	D. Lévy-Hillerich E. Jakob	6
24.02. 2004 Prag Goethe-Institut	Vorstellung des Projekts und des Lehrbuchs „*Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben*"	B. Beniskova R. Krajewska-Markiewicz	14
02.04.2004 Kraków Goethe-Institut	Vorstellung des Projekts und des Lehrbuchs „*Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben*"	R. Krajewska-Markiewicz	28

21./22. 04.2004 Kraków Goethe-Institut	Methodentraining *zu „Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben"*	D. Lévy-Hillerich R. Krajewska-Markiewicz	25
22./23.04.2004 Moskau Goethe-Institut	Vorstellung des Projekts und des Lehrbuchs „*Mit Deutsch in Europa studieren arbeiten leben*"	R. Krajewska-Markiewicz Monika Rauen	30
09.06.2004 Porto Alegre Brasilien	Vorstellung des Curriculums, Arbeit mit Auszügen aus dem Lehrbuch „*Mit Deutsch in Europa...*"	D. Lévy-Hillerich	30
13.06.2004 San Salvador Brasilien	Vorstellung des Curriculums, Arbeit mit Auszügen aus dem Lehrbuch „*Mit Deutsch in Europa...*"	D. Lévy-Hillerich	25
19.06.2004 Sao Paulo Brasilien	Vorstellung des Curriculums, Arbeit mit Auszügen aus dem zukünftigen Buch	D.Lévy-Hillerich	30
30.06.-3.07.2004 Bukarest Rumänien	Vorstellung des Curriculums, Arbeit mit Auszügen aus dem zukünftigen Buch	D.Lévy-Hillerich + rumänisches Team	16
30.31.08.2004 Warschau/ Puwawy	Einführung in die Fachsprache	E. Ostaszewska D. Levy-Hillerich	20
31.08.–2.09.2004 Danzig: Hochschul-sommerkurs	Vorstellung des Projekts und des Lehrbuchs „*Mit Deutsch in Europa...*", Methodentraining	R. Krajewska-Markiewicz	30
19.-21. 09. 2004 Warschau/Wisla Goethe-Institut	Vorstellung des Projekts und des Lehrbuchs „*Mit Deutsch in Europa...*", und Methodentraining	R. Krajewska-Markiewicz	25
4.-9.10.2004 Medias Rumänien	Arbeit am rumänischen Curriculum	D. Lévy-Hillerich S. Stanescu	16
15./16. 10.2004 Bratislava Goethe-Institut	Methodentraining zu „*Mit Deutsch in Europa...*"	D. Lévy-Hillerich, R. Krajewska-Markiewicz	30
4.- 6.11.2004 Warschau/Pulawy Goethe-Institut	Methodentraining zu „*Mit Deutsch in Europa...*"	R. Krajewska-Markiewicz, A. Kotz	25

27.11.2004 Mailand Wirtschaftsuniversität *Luigi Bocconi:* XIII Incontro Centro Linguistico	*Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento/Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* (Vortrag)	S. Serena	60
2.12.2004 Padua VI Convegno Nazionale ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere =multilingualer Fremd-sprachenlehrerverband)	*Berufs- und Fachorientierung im Deutschunterricht: ein Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* (Vortrag)	S. Serena	25

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2005			
14.01.2005 Goethe-Institut Krakau	Präsentation des Lehrwerks „*Mit Deutsch in Europa ...“*	R.Krajewska-Markiewicz	25
28./29.- 01.2005 Goethe-Institut Vilnius	Methodentraining zu „*Mit Deutsch in Europa...“*	D. Lévy-Hillerich, R. Krajewska-Markiewicz	25
4./5.03.2005 Goethe-Institut Krakau	*Profile Deutsch: Umsetzung für den SDU* (Workshop)	E. Ostaszewska	25
29.3.-13.4.2005 Lehrstühle für Deutsch und Französisch an der Universität in Balti Moldawien	Methodik/Didaktik der Fremdsprachen und Unterricht an den Lehrstühlen (Projekt: *SES***:** Senioren-Experten-Service der deutschen Wirtschaft)	D. Lévy-Hillerich	20
21.-23.05.2005 Belgrad	Seminar zum Curriculum für Länder des Balkans	Inhaltliche Leitung: D. Lévy-Hillerich Organisationsleitung: U. Spät, V. Kadavy	15
17.05.2005 Nancy	Einführung in den GeR/Profile 2.0 für den SDU	D. Lévy-Hillerich	10
18.-0.5.2005 Dobczyce	Letztes Autorentreffen von Lehrbuch 1 „*Mit Deutsch in Europa ...*“	M.Rauen D. Lévy-Hillerich R. Krajewska-Markiewicz	28

01.-06.08.2005 XIII. IDT Graz Sektion E 5	*Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* (Vortrag und Workshop)	Silvia Serena, D. Lévy-Hillerich	60
3.8.2005 XIII. IDT Graz Sektion E 5	*Mit Vergnügen arbeiten, lehren und lernen, um mit Deutsch in Europa zu leben* (Referat)	Silvia Serena	50
7.-20.8.2005 Freiburg	Werkstattseminar zur Lehrbuchproduktion und zur Fortbildung in Landeskunde und Methodik des Deutschunterrichts an Universitäten in Bosnien-Herzegovina, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien-Montenegro	D. Lévy-Hillerich R. Krajewska-Markiewicz W.Tönshoff Th. Dieckhaus	27
25.-28.9.2005 Goethe-Institut Moskau	Monitoring des Deutschunter-richts im Präsidenten-programm (Vorbereitung von Russ. Ingenieuren auf ein Praktikum in Deutschland – Ein Programm, dass vom jew. Russ. Präsidenten gefördert wird)	D. Lévy-Hillerich Deutschmann H. Schmitz (Profile Deutsch)	60
29.10.2005 Kufstein UNIcert®-Workshop AG 1: Hochschulspezifik der UNIcert®-Stufe I	*Berufs- und Fachorientierung: Sprachübergreifendes hochschulspezifisches Prinzip in einem Rahmencurriculum für den studienbegleitenden FU* (Referat)	S. Serena	40
01.-4.12.2005 Timisoara/RO (DLDO aus Bosnien; Kroatien, Maked. Rumänien, Serbien)	Evaluationstreffen zu Materialien für ein Lehrbuch für den DU an Universitäten	Inhaltliche Leitung: D. Lévy-Hillerich R. Krajewska-Markiewicz Organisatorische Leitung: U. Spät, V. Kadavi	30

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2006			
9.-11.2.2006 Rom 2.Tagung DSWI - Deutsche Sprachwissenschaft in Italien	„*Berufs- und Fachorientierung als Grundlage und Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht*“ (Vortrag und Postersession)	S. Serena	50 + 15
7.-8.4.2006 Krakau Goethe-Institut	Präsentieren (Workshop)	E. Ostaszewska	25
18.-20.5.2005 Krakau /Dobczyce Goethe-Institut	Tagung: „*Im studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen Texte/Fachtexte didaktisieren*“: Letztes Autorentreffen von Lehrbuch 1 „Mit Deutsch in Europa ...“ Referat: *Rahmencurriculum für den SFU: Erfahrungen und Ergebnisse mit Studenten der Universität Bocconi, Mailand.*	M. Rauen D. Lévy-Hillerich R. Krajewska-Markiewicz S. Serena	28
23./24.6.2006 Belarussische Staatliche Universität	Studientage Deutsch an der BGU Methoden, Deutsch für Juristen, Wirtschaftsdeutsch	D. Lévy-Hillerich	30
09.-23.8.2006 Freiburg	2. Werkstattseminar zur Vorbereitung eines Lehrbuches für den SDU an Universitäten (Balkan und Rumänien)	D. Lévy-Hillerich R. Krajewska-Markiewicz, U. Spät, S.Bolton	25
09.-10.06.2006 Belgrad DLDO aus Balkanländern und Rumänien	Autorentreffen im Rahmen des SDU	D. LévyHillerich	20
12.-15.10.2006 Belgrad DLDO aus Balkanländern und Rumänien	Implementierung SDU-Projekt: Seminar zur Lehrbucherstellung (Lehrbuch A2 / B1)	D. LévyHillerich, R. Krajewska-Markiewicz	20
10. - 12.11.2006 Bukarest	Implementierung SDU-Projekt Bosnien-Herzegovina, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien - Arbeitstreffen zum Lehrbuch A2 / B1	D. LévyHillerich, R. Krajewska-Markiewicz, U.Spät	20

15.-18.11.2006 Belarussische Staatliche Universität	Deutschunterricht im Hochschulbereich: Konzepte, Methodik Didaktik	D. Kletschko, D. Lévy-Hillerich, A. Girina, u.a.	30
24.-25.11.2006 Krakau Goethe-Institut	*Texte, Fachtexte didaktisieren* (Seminar)	E. Hejnowicz, R. Krajewska-Markiewicz, M. Piosik, D. Zawadzka	25

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2007			
31.1.-4.2.2007 Minsk Goethe-Institut	Arbeit am Curriculum, Interkulturelle Kommunikation	E. Hejnowicz D. Lévy-Hillerich	30
01.-03.02.2007 Belarussische Nationale Technische Universität	Studientage Deutsch Fortbildung für belarussische Dozenten	D. Lévy-Hillerich, R. Krajewska-Markiewicz	30
29.-31.3.2007 Novi Sad, Serbien Universität	Kommunikation im Beruf (Seminar)	D. Lévy-Hillerich	16
31.3.2007 Krakau Goethe-Institut	Vorstellung des Curriculums: Aktualisierte Fassung	R.Krajewska-Markiewicz	25
12. Mai 2007 Nancy Goethe-Institut	Präsentation – Debatte im Rahmen des Europamonats 2007: *Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen.* Übergabe des Projektes „Mit Deutsch in EUROPA studieren – arbeiten – leben: Curricula und Lehrwerke“ an das Goethe-Institut Nancy. *Welchen Stellenwert hat der SDU bei nationalen und internationalen Tagungen und in Zeitschriften?* (Referat)	D. Lévy-Hillerich E.Jakob, S.Serena, A. Iroaie (TN aus Rumänien, Italien, Frankreich) S. Serena	40
18./19.5.2007 Krakau Goethe-Institut	Interkulturelle Kommunikation und Bezug zum SDU	S. Schroll-Machl	25

04.-06.06.2007 Minsk Goethe-Institut	SDU Methodentraining im Hochschulbereich - für eine bessere Praxis.	D. Lévy-Hillerich	30
14.-16.06.2007 Warschau Goethe-Institut	SDU- für eine bessere Praxis. Themenbereiche: ▪ Curricula ▪ Hochschuldeskriptoren ▪ Testen und Prüfen ▪ Unterrichtspraxis	D.Lévy-Hillerich, R. Krajewska-Markiewicz, E. Ostaszewska, S. Serena, J. Gerbes	50
22.9.2007 Turin Jahrestagung der DAAD-Lektoren	Im Rahmen des Workshops „Was bedeutet der gesellschaftliche Wandel in Deutschland und in Europa für die Anforderungen an den Deutschunterricht an italienischen Universitäten?“ Vortrag: *Berufs- und Fachorientie-rung im Studienbegleitenden Fremdsprachen-unterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick*	S. Serena, J. Kurzeder	15
21.10.-31.10.2007 Moskau Goethe-Institut	Ausbildung Multiplikatoren für Universitäten und Hochschulen: Deutsch im Beruf (Dokumentation ist zugänglich über Goethe-Plattform Moskau)	A. Schmidtjell Lévy-Hillerich	16
22.-24.10.2007 Moskau Goethe-Institut	Binnendifferenzierung und Lernerautonomie im SDU	E. Antschiforowa D. Lévy-Hillerich	18
10.11.2007 Minsk Institut für Deutsch-landstudien	*Bildungssysteme im Vergleich: Tradition und Wandel in Deutsch-land und Belarus: Pilotprojekt Curriculum* (Vortrag und Workshop)	Lévy-Hillerich	100
10.-12.11.2007 Minsk Goethe-Institut	Seminar: Arbeit am Curriculum	Lévy-Hillerich	21
23.-24.11. 2007 Krakau Goethe-Institut	Welche Prüfungen für den SDU?	A. Kleinschmidt	25

23.11.07 Wien: 23. Jahrestagung und Generalversammlung 2007 des ÖDaF	*Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleiten-den Deutschunterricht (SDU) an Universitäten in Polen, Tschechien und der Slowakei sowie daraus entstandene Materialien* (Vortrag)	S. Serena	20
1.12.2007 Paris Goethe-Institut	Vorstellung Curricula und Lehrbuch „Mit Deutsch in Europa ...“	E.Jakob, D. Lévy-Hillerich	10
19.12.2007 Florenz – Lehrerausbildung SISS	Methodentraining Vorstellung des Rahmencurriculums	S. Serena	20

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2008			
14.-16.02. 2008 Rom: 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (DSWI)	Unterricht von Berufs- und Fachsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht an italienischen Universitäten (Arbeitsgruppe 15)	Leitung: S. Serena D .Lévy-Hillerich	15
26.03.2008 Deutschlehrertag Nancy	DaF im SDU an Universitäten und Hochschulen	Vortrag: E. Jakob	8
27.-29.3 2008 Leipzig, GMF-Kongress 2008	*Entwicklung von Kompetenzen in Berufs- und Fachsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Vorstellung eines Rahmencurriculums* (Vortrag)	Vortrag: S. Serena	40

3.-5.4.2008 Neapel Kongress des multilingualen Fremdsprachen-lehrerverbandes ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)	Im Rahmen des Workshops "La didattica. del tedesco – le cosiddette "buone pratiche": *"Handlungskompetenz" nella lingua: attività per svilupparla in classe per la vita"* Und im Rahmen des Workshops „ Le lingue nello sviluppo della sensibilità interculturale" Workshop auf Italienisch mit Vorstellung des Komptenzen- und des Köbernik-Modells aus dem Rahmencurriculum in italienischer Übersetzung.	Vortrag und Workshops: S. Serena	10
11.-12.4.2008 Krakau Goethe-Institut	Training berufliche Kommunikation	Workshop: V. Eisman	25
23.-26.4.2008 Minsk Goethe-Institut	Testen und Prüfen im handlungsorientierten Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen	Workshop: S. Bolton D. Lévy-Hillerich	28
18.-21.5. 2008 Warschau (Sulejowek) Goethe-Institut	Studienbegleitender Deutschunterricht an NKJO und PWSZ: Inhalte und Methoden	Workshop: S. Serena	15
4.-6.7.2008 Goethe-Institut Nancy	Redaktionstreffen "Mit Deutsch .....", Band 2	S. Serena, D. Lévy-Hillerich, K. Baric, E. Cickovska	6
24.-28.8.08 AILA-Kongresse Essen	Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: ein Forschungsprojekt (Posterpräsentation)	S. Serena	
17./18.10.2008 Malinska	Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) an Universitäten in Kroatien	Vortrag und Workshop: S.Moro D. Lévy-Hillerich	30

Veranstaltungen, Seminare, Vorträge 2009			
26.-28.02.2009 Minsk Goethe-Institut	Fachtagung "Deutsch als Fremdsprache im europäischen Kontext	F. Königs N. Marx U. Ammon D. Lévy-Hillerich	25
9.-13.2.2009 München	Redaktionstreffen "Mit Deutsch .....", Band 2	D.Lévy-Hillerich, S. Serena K. Baric E. Cickovska U. Spät	5
3./4.4.2009 Krakau Goethe-Institut	Umgang mit Fehlern im Rahmen des Autonomie-Erwerbs der SDU-Studenten	K. Kleppin	25
3.-6.6.2009 Lyon (Frankreich) INSA	Tagung der Fremdsprachendozenten an franz. Ingenieurhochschulen Interkulturalität im Unterricht	E .Jakob, N. Hawner	23
IDT-Internationale Deutschlehrertagung Jena 2.-8.8.2009 Sektion A2: Deutsch als Fremdsprache in der Universität: studienvorbereitend - studienbegleitend Sektionsleitung: S. Serena, R. Krajewska-Markiewicz			

Unsere Autoren

Hier folgt die Aufstellung der Autoren in der Reihenfolge, in der sie auch im Inhaltverzeichnis dieses Sammelbandes erscheinen. Alle haben sich damit einverstanden erklärt, dass ihre Adresse hier veröffentlicht wird, um Kollegen zu ermöglichen, sich mit ihnen in Verbindung zu setzen.

NAME, ADRESSE ARBEITSSTELLE KURZE VORSTELLUNG DER TÄTIGKEIT	STAND DES ARTIKELS/ ABSCHLUSS-DATUM
Herausgeber Dorothea Lévy-Hillerich dorohillerich@yahoo.fr Goethe-Institut Nancy, Warschau (i. R.) Silvia Serena adrianasilvia.serena@fastwebnet.it Unterricht an der Wirtschaftsuniversität Luigi Bocconi, Mailand und Universität Novara /Stresa, Fachrichtung Tourismusmanagement; seit Jahren in der Lehrerfortbildung tätig.	
DEUTSCHLAND	
Ulrich Spät i.R. vormals: Goethe-Institut Warschau, Prag tuspaet@web.de Studium Germanistik und Altphilologie München. Referendar-Ausbildung. Leitung der Spracharbeit und Unterricht DaF an den Goethe-Instituten Manchester (Neuaufbau), Mailand, München, Warschau (Neuaufbau); Bukarest, Prag (regionale Koordination Südosteuropa).	19.5.09

BELARUS	
Elena Kornienko Ekornienko@yandex.ru Belorussische Staatliche Universität Prospekt Nesawissimosti 4 220050 Minsk Republik Belarus Белорусский государственный университет проспект Независимости 4 220050 Минск Республика Беларусь Dozentin an der Belorussischen Staatlichen Universität.	1.11.08
Olga Gretchenkowa olgagret@gmail.com Белорусский институт правоведения, ул. Короля 3, 220004 Минск, Республика Беларусь Тел./факс: (017) 211-01-58 220004 Minsk, Republik Belarus, die Hochschule für Rechtswissenschaften, Korolja Straße 3 Germanistikstudium an der Berliner Humboldt-Universität Stellvertrende Lehrstuhlleiterin an der Hochschule für Rechtswissenschaften Minsk, Sektion Völkerrecht Multiplikatorin des Goethe-Instituts Minsk (Bereich Lehrerfortbildung) 20 Jahre Unterrichtserfahrung.	1.11.08

FRANKREICH	
Elisabeth.Jakob@mines.inpl-nancy.fr Ecole des Mines de Nancy Département Langues, Cultures et ressources Multimédia Parc de Saurupt, CS 14 234, 54042 NANCY Cedex Verantwortlich für die Deutschkurse und die Deutschprüfungen des Goethe-Instituts an der Ingenieurhochschule „Ecole des Mines de Nancy“ und Deutschlehrerin am Goethe-Institut in Nancy.	5.5.09
GRIECHENLAND	
Prof. Dr. Renate PORTZ rportz@gs.uoa.gr Universität Athen Philosophische Fakultät Fachbereich Germanistik Panepistimiopoli GR- 15784 Athen Professorin für Linguistik und ihre Anwendungen (MA und Dr.phil. der Freien Universität Berlin).	2.6.09
ITALIEN	
Dr. Claudia Buffagni buffagni@unistrasi.it claudia@claudiabuffagni.it skype name: claudia.buffagni Universität für Ausländer Siena Università per Stranieri Piazza Carlo Rosselli, 27-28 I-53100 Siena Als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität für Ausländer in Siena tätig, übersetzt z.Zt. zusammen mit Sonia Hoesch das *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen Bosnien-Herzegowina, Makedonien, Serbien* ins Italienische.	13.5.09

Dr. Mariapia, D'Angelo
mariapia.dangelo@unich.it

Università "G.d'Annunzio" di Chieti-Pescara
Dip. Studi Filosofici, Storici e Sociali
Facoltà di Lingue e Letterature Straniere
viale Pindaro, 42
I-65127 Pescara (Italia)

22.6.09

Unterrichtet als wissenschaftliche Mitarbeiterin „Theorie und Geschichte der Übersetzungswissenschaft" und „Informatik für den Fremdsprachenunterricht" an der Fremdsprachenfakultät der Universität Chieti-Pescara, sowie „Sprachdidaktik des Italienischen als Fremdsprache" und „Multimedialität und e-learning des Italienischen als Fremd- und Zweitsprache" im Masterkurs „Didattica dell'italiano lingua seconda e lingua straniera: intercultura e mediazione" der Universität Chieti-Pescara.

Mag. Sonja Hoesch
sonjahoesch@libero.it

Università per Stranieri di Siena
Piazza Carlo Rosselli, 27-28
I-53100 Siena

12.2.09

Studium an der Karl-Franzenz-Universität Graz; z.Zt. Lektorin für Deutsch an der Universität für Ausländer in Siena und Kursleiterin am Österreich Instituts in Rom, zuvor Leiterin des Österreich Instituts in Florenz. übersetzt z.Zt. zusammen mit Claudia Buffagni das *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen Bosnien-Herzegowina, Makedonien, Serbien* ins Italienische.

Prof. Erika Nardon-Schmid 22.6.09
erika.nardon@unicatt.it

Università Cattolica del Sacro Cuore
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere
Via Trieste, 17
I-25121 Brescia

Professorin (Professore Associato) für Didaktik der modernen Sprachen an der Katholischen Universität Brescia.
Hält Kurse für „Sprachlehre", „Kultur und Geschichte der deutschsprachigen Länder", „Deutsche Sprache und Linguistik" an der Cattolica/Brescia und „Interkulturelle Didaktik" im Masterkurs „Italienisch als Fremd- und Zweitsprache" der Universität Cattolica/Mailand und ist wissenschaftlicher Beirat des Masterkurses „Deutsch für die internationale Wirtschaftskommunikation" der Universität Cattolica/Mailand. An der juristischen Fakultät der Universität Verona hält sie den Kurs „Deutsche Sprache - Methodenlehre für das Erlernen der Rechtssprache".

Peter Paschke 26.7.08
paschke@unive.it

Dipartimento di Studi Europei e Postcoloniali
Università Ca' Foscari
Palazzo Cosulich
Zattere
Dorsoduro, 1405
I-30123 Venezia

Studium der Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen, M.A. in German am University College Dublin (2000). Ab 1983 Lektor am I.U.L.M. (Feltre), ab 1986 an der Università di Venezia Ca' Foscari (Sprachenzentrum). Seit 2007 wiss. Mitarbeiter an der Universität Venedig. Diverse Artikel, Übersetzungen, Materialien, zuletzt: „Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften" (Ed. Cafoscarina. Anfänger 2007, Fortgeschrittene 2009).

Prof. Margrit Wetter
margrit.wetter@uniroma1.it

Dipartimento di Studi Geoeconomici, Linguistici, Statistici, Storici per l'Analisi Regionale, Facoltà di Economia
Università "La Sapienza" di Roma
Via del Castro Laurenziano 9
I-00161 Roma

Fachbereich geoökonomische, linguistische, statistische und historische Studien
Wirtschaftwissenschaftliche Fakultät,
Universität „La Sapienza" Rom
Via del Castro Laurenziano 9
I-00198 Rom

10.6.09

Dozentin für Deutsche Sprache an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Sapienza Universität Rom. Ihre wissenschaftlichen Hauptinteressen liegen im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs, der Varietätenlinguistik und der Sprachenpolitik.

KROATIEN

Prof. Spasenija Moro,
Hochschuldeutschlehrerin

spasenija.moro@ptfos.hr

Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek
Fakultät für Lebensmitteltechnologie Osijek
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
U Osijeku
Prehrambeno-tehnološki fakultet Osijek
Ulica Franje Kuhača 20
HR-31 000 Osijek

21.6.09

Unterrichtserfahrung im Schulbereich sowie in der Hochschulausbildung. Autorin von zwei fachbezogenen Universitätslehrbüchern (SDU) für Studierende.

LITAUEN	
Dr. phil. Klaus Geyer klaus_geyer@gmx.net Pädagogische Universität Litauen Philologische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Philologie und Didaktik Studentų g. 39 LT-08106 Vilnius Litauen Vilniaus pedagoginis universitetas Filologijos fakultetas Vokiečių filologijos ir didaktikos katedra Studentų g. 39 LT-08106 Vilnius Lietuva Studium der Allg. und Vergl. Sprachwiss., Deutschen Sprachwiss. und Nordischen Philologie in Erlangen, Göteborg und Kiel, dort 1998 M.A. in Allg. und Vergl. Sprachwiss., 2002 Promotion zum Dr. phil. in Dt. Sprachwiss., 1999-2004 Forschungs- und Lehrtätigkeit an den Univ. Kiel, Flensburg und Bielefeld, 2004-2009 Lektor des DAAD in Vilnius (Litauen).	5.5.09
MAKEDONIEN	
Elena Cickovska elenacickovska@yahoo.de Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Universität „Hl. Kliment Ohridski“, Bitola Lektorin SDU an der Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, 11 Jahre Unterrichtserfahrung im SDU, DaF-Multiplikatorin seit 2007, beschaeftigt sich mit Methodologie, Spracherwerb, Erst- und Zweitspracherwerb; im SDU-Lehrbuch-Projekt tätig (in der engen Redaktionsgruppe engagiert).	21.5.09

POLEN	
Renata Krajewska-Markiewicz Renata.Markiewicz@krakau.goethe.org Goethe-Institut Krakau, Rynek Główny 20, 31-008 Krakau Beauftragte fuer Spracharbeit am GI Krakau, zuständig für Sprachkurse und Projekte im Bereich Bildungskooperation Deutsch (Betreuung des SDU).	22.5.09
Mgr Gabriela Szewiola gszewiola@wp.pl Schlesische Technische Universität Gliwice Fremdspracheninstitut Politechnika Śląska Gliwice Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych 44-109 Gliwice, ul Akademicka 2 Germanistin (Studium an der Universität Leipzig) Dozentin für DAF an der Technischen Universität Gliwice/Polen, 20 Jahre Unterrichtserfahrung.	20.7.08

RUMÄNIEN	
Prof. Dr. Speranţa Stănescu office@limbi-straine.ro sperantas91@gmail.com Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Limbi si Literaturi Straine, Catedra de limbi si literaturi germanice/Universität Bukarest, Fakultät für fremde Sprachen und Literaturen, Lehrstuhl für germanische Sprachen und Literaturen Strada Edgar Quinet 5-7 Sector 1, cod 70106, Bucuresti Telefon: +021 312 13 13 Fax +021 312 13 13 Seit 1970 Universität Bukarest, Lehrstuhl für Germanistik; Promotion: 1980, Valenztheorie; seit 1993 Professor; Bereiche für Lehre und Forschung: Semiotik, allgemeine Linguistik, Deutsche Sprache der Gegenwart, speziell Morfosyntax und Textlinguistik; Doktorandenbetreuung; Lehreraus- und fortbildung.	9.9.08
RUSSLAND	
Dr. Svetlana Takhtarova alfia@mail.ru Institut für Geisteswissenschaften der staatlichen Universität Wolgograd Ul.40-Let Pobedy 11, 404132 Wolshskij, Wolgograder Geb. Волжский гуманитарный институт ВолГУ 404132 Волжский, Волгоградская обл., Ул.40-лет Победы 11 Leiterin des Lehrstuhls fuer deutsche Philologie, Multiplikatorin des GI Moskau im Bereich „berufsbezogener DaF-Unterricht“. Promoviert 1999.	30.12.09
Galina Perfilowa gperfilova@yandex.ru An der Moskauer Staatliche Linguistische Universität tätig.	30.12.09

SERBIEN	
Karmelka Baric karmelka2002@yahoo.de kbaric@gf.uns.ac.rs Fakultät für Bauingenieurwesen Subotica Universität in Novi Sad Građevinski fakultet Subotica, Univerzitet u Novom Sadu Kozaračka 2/a, 24000 Subotica Seit 1996 im SDU tätig, z.Z. in der Redaktionsgruppe vom SDU-Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben (2009)*, verantwortlich für Entwurf, Gestaltung und Entwicklung der dazugehörenden Plattform an der Universität Tokyo.	25.9.08
SLOWAKEI	
PhDr. Ernestína Bröstlová ernestina.brostlova@tuke.sk Katedra jazykov TU Košice Vysokoškolská 4 SK- 04200 Košice Wissenschaftliche und pädagogische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Fremdsprachen an der TU Košice, 35 Jahre Unterrichtserfahrung an verschiedenen Typen von Schulen (Berufsschule, Gymnasium, Universität).	18.05.09

Mgr. Kristina Mihokova 18.05.09
kristina.mihokova@tuke.sk

Katedra jazykov
TU v Košiciach
Technická univerzita
Vysokoškolská 4
042 00 Košice
(Lehrstuhl für Fremdsprachen Technische Universität Košice)

Wissenschaftliche und pädagogische Mitarbeiterin für Deutschunterricht am Lehrstuhl für Fremdsprachen an der TU in Košice;
Studium Germanistik und Slowakistik Prešov 1970-75 und Berlin 1973/74; Unterricht DaF an Sprachschulen für Erwachsene, am Gymnasium, an Universitäten für Pädagogen, Theologen, Naturwissenschaftler, Künstler und Techniker; Übersetzung von Fachtexten; Publikationen zu Sprache und Didaktik.

Mgr. Zuzana Minarčíková 18.05.09
zuzana.minarcikova@tuke.sk

Katedra jazykov
TU v Košiciach
Vysokoškolská 4
042 00 Košice
(Lehrstuhl für Fremdsprachen Technische Universität Košice)

Wissenschaftliche und pädagogische Mitarbeiterin für Deutschunterricht am Lehrstuhl für Fremdsprachen an der TU in Košice; Studium Germanistik und Slowakistik Prešov; Unterricht DaF an Sprachschulen für Erwachsene, an Universitäten für Künstler und Techniker; Übersetzung von Fachtexten.

PhDr. Janka Pavlovova, CSc. 18.05.09
jana.pavlovova@tuke.sk

Katedra jazykov
TU v Košiciach
Vysokoškolská 4
042 00 Košice
(Lehrstuhl für Fremdsprachen Technische Universität Košice).

Lehrstuhlleiterin; Wissenschaftliche und pädagogische Mitarbeiterin für Deutschunterricht am Lehrstuhl für Fremdsprachen an der TU in Košice; Studium Germanistik in Leipzig; Unterricht DaF für Wirtschaftler und Techniker; Übersetzung von Fachtexten; Publikationen zu Fachsprache und Didaktik.

Mag. Zuzana Motešická 3.4.09
motesicka@fa.stuba.sk

Fakulta architektúry STU, Kabinet jazykov
Nám. slobody 19
812 45 Bratislava
Slovenská republika

Fakultät für Architektur, Slowakische Technische Universität,
Lehrstuhl für Fremdsprachen
Nám. slobody 19
812 45 Bratislava
Slowakei

Studium: Germanistik und Anglistik auf Lehramt, Comenius Universität Bratislava.
Fachliche Schwerpunkte: fachbezogener Fremdsprachenunterricht, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

SLOWENIEN	
Margit Horvath margit.horvath@fu.uni-lj.si Deutschdozentin Fakultät für Verwaltung, Universität in Ljubljana Fakulteta za upravo, Univerza v Ljubljani Unterrichtet Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Verwaltung seit 2002 und hat Erfahrung in Erwachsenenbildung seit 1987. Pädagogischer Hintergrund: Studium Germanistik und Anglistik an der Universität Ljubljana , Zusatzausbildung im DaF – Bereich an der Universität Heidelberg, Graz sowie im Bereich der Wirtschafts- und Managementwissenschaften an der Donauuniversität Krems.	15.6.09
TSCHECHIEN	
PhDr. Mgr. Milada Odstrčilová Odstrcilova@pef.czu.cz Lehrstuhl für Sprachen der Betriebsökonomischen Fakultät der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität Prag, Katedra jazyků PEF ČZU, Kamýcká 129, Praha 6 - Suchdol, CZ 16521 Unterrichtet Deutsch seit 1974, meistens studienbegleitenden DaF-Unterricht.	17.6.09

UKRAINE	
Larissa Azzolini azzolini@kiew.goethe.org Goethe-Institut Ukraine wul. Woloska 12/4 04070 Kiew, Ukraine Гете-Інститут в Україні вул. Волоська, 12/4 04070 Київ, Україна Mitarbeiterin der Abteilung für Bildungskooperation DeutschGoethe-Institut Ukraine	26.6.09
UNGARN	
Dr. Judit Bradeanné Gacs Bradeanne.GacsJudit@kkfk.bgf.hu Budapester Wirtschaftshochschule Fakultät für Außenwirtschaft, H-1165 Budapest, Diósy Lajos Straße 22-24 Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar, H-1165 Budapest, Diósy Lajos utca 22-24. Unterrichtet seit 30 Jahren Deutsch als Fremdsprache, in den ersten 3 Jahren nach dem Studium als Gymnasiallehrerin für Deutsch und Geschichte für Schüler zw. 14-18 Jahren. Seit 1981 an der Budapester Wirtschaftshochschule Fakultät für Außenwirtschaft als Oberassistentin (bis 2001), bzw. als Dozentin tätig. Lehrfächer: Wirtschaftsdeutsch, Korrespondenz, Verhandlungstechnik, kontrastive Landeskunde, Pressesprache.	21.5.09

Mag. Piroska Szerencsiné Gacs
Leiterin des Lektorats für Fremdsprachen
gacsp@citromail.hu

Universität Westungarn, Fakultät für Landwirtschafts –und Lebensmittelwissenschaften
H-9200 Mosonmagyaróvár, Vár 2.
Nyugat-magyarországi Egyetem,
Mezőgazdaság - és Élelmiszertudományi Kar
H-9200 Mosonmagyaróvár, Vár 2.
Leiterin des Lektorats für Fremdsprachen;

6.10.08

Unterricht der Fachsprache der Landwirtschaft seit 28 Jahren, Übersetzerin von Fachtexten, Dolmetscherin an wissenschaftlichen Veranstaltungen; in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblättern tätig.

Dr. Judit Mátyás PhD.
matyas@ktk.pte.hu

PTE Közgazdaságtudományi Kar, 7622 Pécs, Rákóczi út 80.

19.1.09

Arbeitet seit 2000 an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Pécs, ist Adjunktin und unterrichtet Wirtschaftsdeutsch. Leiterin des deutschsprachigen Doppeldiplomprogramms Hagen-Pécs, bzw. Leiterin der Prüfungsstelle für Wirtschaftsdeutsch der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät.
Ausbildung: Universitätsdiplom (Deutsch), MBA (Marketing-Managerin), PhD (angewandte Linguistik).

Borbála Menus Ph.D.
menusborbala@gmail.com Budapester Wirtschaftshochschule
Fakultät für Internationales Management

Diósy Lajos u. 22-24
H-Budapest 1165

BGF KKFK
1165 Budapest, Diósy Lajos u. 22-24.

10.11.08

Dozentin an der Budapester Wirtschaftshochschule; unterrichtet Wirtschafts-Fachsprache bzw. Forschungsmethoden und Lernstrategien auf Deutsch. Interessenbereich: Möglichkeiten für den Einsatz von Multimedia im Unterricht von Fachsprachen; Einführung von Projektunterricht im SDU; Blended Learning als Alternative für die Erweiterung des Präsenzunterrichts.

Wir danken auch…

Herrn David Kirwan, der alle Abstracts auf Englisch mit dem Auge und dem Ohr des englischen Muttersprachlers und mit dem Herzen eines Mit-Pioniers durchgesehen hat, der das Projekt - wenn auch aus der Warte eines Nicht-Deutschlehrers (er war damals als Deputy Director vom British Council in Warschau) - seit den Anfängen kennt;

Frau Prof. Patricia Kennan der Universität Vercelli, die zuletzt bei der Durchsicht der noch fehlenden Abstracts auf Englisch geholfen hat;

Herrn Ulrich Spät, der das ganze Projekt hat entstehen sehen und stets unterstützt und begleitet hat, und der in diesem Sammelband mit dem Auge und dem Ohr des deutschen Muttersprachlers manche Artikel lektoriert hat, und daher den fruchtbaren Dialog mit vielen Autoren möglich machte, die auf diese Weise ihren Weg zur Fertigstellung ihres Beitrags finden konnten;

Frau Bilke Ulrich, die beim Lektorieren mitgeholfen hat;

Herrn Peter Paschke, der das Erscheinen des Bandes durch die Überarbeitung des Layouts ermöglichte;

Herrn Prof. Dr. Claudio Di Meola, der in der DSWI-Tagung 2006 in Rom die erste Poster-Vorstellung zum Studienbegleitenden Deutschunterricht in Italien und in der darauf folgenden Tagung 2008 die Entstehung der Arbeitsgruppe zum SDU ermöglichte, aus der die Idee zum vorliegenden Band entstanden ist.