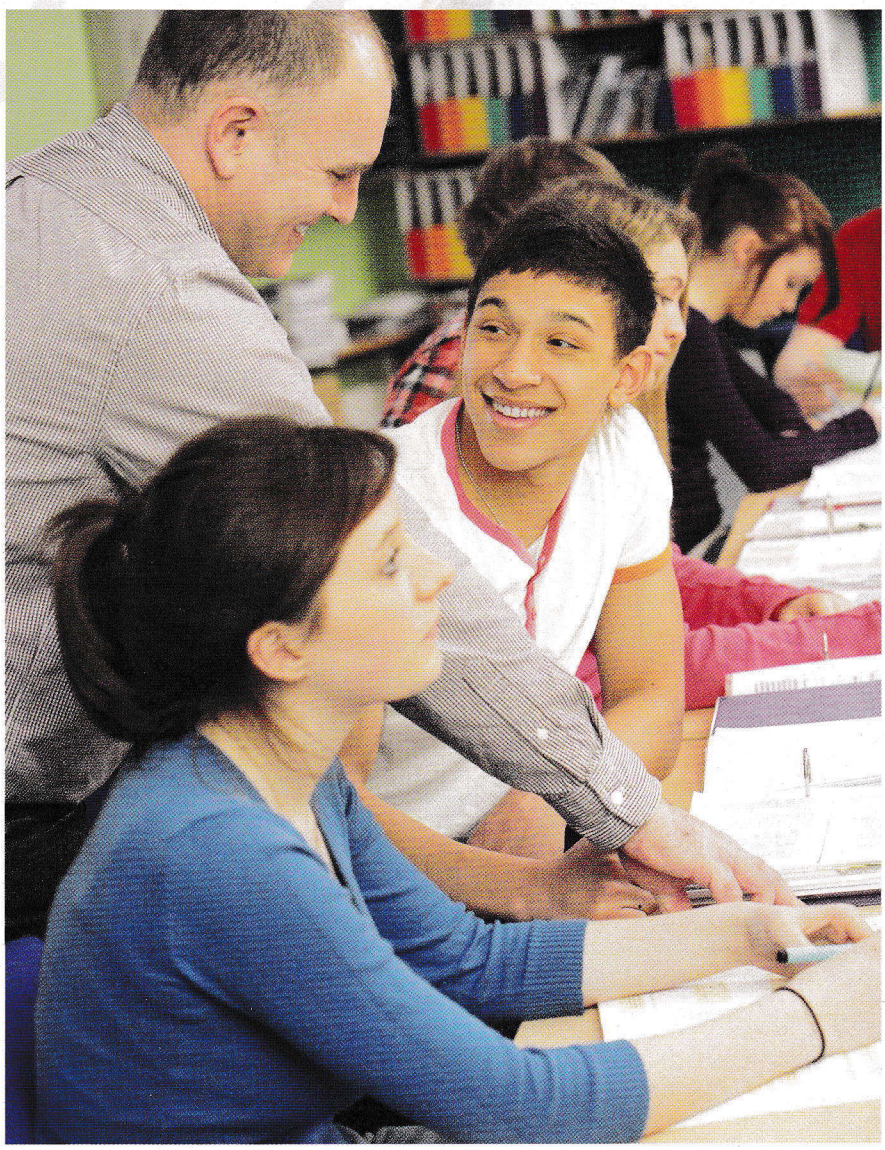
Fremdsprachliche Handlungskompetenz in der Oberschule: Utopie oder Wirklichkeit?

Silvia Serena
Consiglio Nazionale ANILS



Einführung

Was sollen Schüler, die an einer Oberschule eine Fremdsprache lernen, wissen und können?

um auf diese Frage ausführlich zu antworten, wären mehr als ein Beitrag notwendig

Wie kann man Lehrpläne und Curricula[1] für die einzelnen Ausbildungsrichtungen der Sekundarstufe II so aufbauen, dass sie

[1] Die beiden Begriffe „Lehrplan" und „Curriculum" werden manchmal nicht deutlich voneinander abgegrenzt, doch versteht man unter Curriculum meistens die systematische Darstellung der beabsichtigten Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahren, die erlauben, Planungs- und Evaluationsentscheidungen für den Unterricht für einen bestimmten Zeitraum (z.B. Jahre) zu begründen; im Begriff „Curriculum" ist auch der Anspruch enthalten, in den Lernern Qualifikationen und Kompetenzen zu entwickeln, während ein „Lehrplan" mehr inhalts-und lehrstoffbezogen ist.

den im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegten Angaben für die einzelnen Niveaus und gleichzeitig den speziellen Anforderungen der einzelnen Schultypen entsprechen und möglicherweise auf europäischer Ebene vergleichbar sind? Und wie sollten dann die entsprechenden Arbeitsmaterialien aussehen?
Um auf diese Fragen ausführlich zu antworten, wären mehr als ein Beitrag notwendig. Nachfolgend kann also nur versucht werden:

- erstens einige Grundlinien zu skizzieren, die als Hilfe dienen können, um in der für den Fremdsprachenunterricht so schwierigen Situation (besonders in Anbetracht des Rückgangs des Stundenvolumens, der sinkenden Anzahl an angebotenen Sprachen und der viel zu großen Schülergruppen) Kurse oder Module für verschiedene Schulformen aufzubauen und einen Unterricht für einzelne Zeitspannen (Wochen, Monate, Semester, Jahre) zu planen;

- zweitens einige diesen Grundlinien entsprechende Unterrichtsmaterialien vorzustellen, die als Beispiel dienen können, um ähnliche Materialien für andere Schultypen zu entwickeln (oder um schon bestehende Materialien den besonderen Anforderungen der einzelnen Ausbildungsrichtungen entsprechend abzuändern).

Den Hintergrund der Reflexionen, die hier folgen, bildet der Begriff der „Handlungskompetenz" in einer Sprache: Zuerst wird deshalb darüber nachgedacht, was „in einer Sprache *handeln*" zu können, bedeutet, welche Kompetenzen dabei ins Spiel kommen und welche Auswirkungen auf den Unterricht (z.B. für den sogenannten „Grammatikunterricht") sich daraus ergeben (Abschnitt 1). Danach soll der Frage nachgegangen werden, was dies für einen speziellen Bereich bedeuten kann – hier ein Bereich, der innerhalb und außerhalb der Schule immer mehr an Bedeutung gewinnt, d.h. der Tourismusbereich: Dafür werden für den Unterricht an Hotelfachschulen konkrete Vorschläge vorgestellt, die auf andere Schultypen übertragbar sind (Abschnitt 2); zuletzt wird gezeigt, wie der Begriff der Handlungskompetenz ausgebaut und als curriculare Grundlage für alle Schultypen übernommen werden kann.
Obwohl die angesprochenen Grundlagen und Prinzipien für alle Fremdsprachen gelten, entsteht der Beitrag auf Deutsch und bezieht sich auf den Deutschunterricht – und dies, weil die hier angebotenen Reflexionen und Materialien sich als Abänderung eines inzwischen zwanzigjährigen Projektes ergeben, das von Deutschlehrern ins Leben gerufen wurde und den Deutschunterricht betrifft.

was „in einer Sprache handeln" zu können, bedeutet, welche Kompetenzen dabei ins Spiel kommen

Zwar bezieht sich das Projekt auf den Unterricht an Universitäten[2], doch gilt ein großer Teil der didaktischen Grundlagen – Prinzipien, Zielsetzungen, Inhalte und Verfahren des Unterrichts an Universitätsstudenten – genauso für die ein oder zwei Jahre jüngeren Lerner: Die Grenzen zwischen einem Unterricht für Lerner[3] der Sekundarstufe II (unabhängig davon, ob es sich um Fachoberschulen oder Gymnasien handelt) und einem Unterricht an Universitätsstudenten sind z.T. fließend, so dass Vieles auf den Unterricht an der Oberschule übertragen und angewendet werden kann, besonders was die Entwicklung von einigen Kompetenzen betrifft.

1 „Handlungskompetenz in einer Fremdsprache" in der Oberschule: Ein Zauberwort?

Was bedeutet eigentlich „Handlungskompetenz"? Was heißt es

[2] Dieses Hochschul-Projekt betrifft den „Studienbegleitenden Deutschunterricht": Die Bezeichnung dieses Unterrichts, der auch unter der Abkürzung SDU bekannt ist, meint einen Deutschunterricht, der an Universitäten und Hochschulen in allen Studienrichtungen (außer Germanistik) neben dem Studium fachübergreifend und interdisziplinär herläuft. Er „begleitet" sozusagen die Studierenden in ihrer Vorbereitung auf das Kommunizieren und Zusammenleben mit Menschen der Zielkultur und der Zielsprache innerhalb und außerhalb des Berufes und des Studienfaches (Lévy-Hillerich, Serena 2009:7). Das Projekt entstand kurz nach der Eröffnung des Goethe-Instituts Warschau aus dem Hilferuf der Lektoren, die sich plötzlich nach dem Fall der Mauer vor der Aufgabe befanden, ihre Studenten auf das Leben und Handeln auf einem internationalen europäischen Parkett vorzubereiten. So entstand (unter der Leitung der damals am Goethe-Institut Warschau tätigen Dorothea Lévy-Hillerich und mit der Unterstützung der Bosch-Stiftung) das Projekt „Curricula und ein Lehrwerk für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen", das zur Entwicklung von „Rahmencurricula" für den Deutsch- und Sprachunterricht an Universitäten (in Polen, Tschechien und der Slowakei), zu Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und zur Veröffentlichung eines Lehrwerks Niveau B2-C1 führte. In einer zweiten Phase wurde es zum „Europa-Projekt", in dessen Rahmen in Anlehnung an den GeR und an *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2002 und 2005) in verschiedenen Ländern weitere Rahmencurricula zum SDU entstanden, sowie – aus der Zusammenarbeit von Dozenten aus sieben Ländern – das Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben A2-B1* (mit eingelegter CD, mit Hörtexten und Transkriptionen, Stationen zum Wortschatz, Kopiervorlagen, Lern- und Arbeitsmethoden, Lösungen, Wortlisten in Deutsch + 19 Sprachen, einer Moodle-Lernplattform mit zusätzlichen Aufgaben zu jeder Einheit, sowie einem Lehrerhandbuch auf CD mit Unterrichts- und Prüfungsvorschlägen (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010). Dieses Lehrbuch ist auch gut in den letzten Klassen der Oberschule einsetzbar. An der Projektleitung waren im Laufe der Zeit (bzw. im Laufe der beiden Phasen des Projektes) verschiedene Goethe-Institute beteiligt (Warschau, Bratislava, Prag, Krakau, Nancy).

[3] Im Beitrag wird meistens der Begriff „Lerner" anstelle von „Schüler" verwendet, um darauf hinweisen, dass es egal ist, auf welcher Bildungsstufe oder in welchem Alter die Jugendlichen sind: Die Prinzipien, Zielsetzungen, angestrebte Kompetenzen und Qualifikationen sind gleich, ob es sich um 16- bis 18jährige Schüler oder um 18- bis 24jährige Universitätsstudenten handelt...

eigentlich, in einer Sprache oder mit einer Sprache auf „kompetente" Weise zu „handeln"? Um zu antworten, muss man sich zunächst fragen, *wo* dieses Handeln *wozu, mit welchen Inhalten* und *auf welche Weise*[4] stattfinden soll und was eigentlich „kompetent" wirklich bedeutet: Für einen Lerner in der Oberschule kann es bedeuten, dass er fähig sein soll, die Sprache, die er gerade lernt, schon in der Interaktion im tagtäglichen Handeln im Klassenzimmer zu benutzen, sowie die Sprache auch außerhalb des Schulkontextes im Kontakt mit der fremden Kultur und im allgemeinen Leben zu verwenden – und zwar mit der Angemessenheit, die die Situation verlangt und die dem Handlungsumfeld entspricht. Es geht also um den Einsatz der fremden Sprache:

- in der Schule;
- in der dabei stattfindenden Vorbereitung auf das spätere Studium an der Universität oder auf den Beruf (z.B. auf ein Praktikum) oder auf einen Schüleraustausch und das entsprechende Leben in der Zielkultur und im Zielland;
- im Leben und Überleben in unserer globalisierten Welt, wo sie dazu dienen kann, kulturell Neuem zu begegnen, und Neues zu lernen und zu erschließen (man spricht ja oft von Vorbereitung auf das „lebenslange Lernen", das sogenannte „longlife learning").

Eine solch breit gefächerte Zielsetzung, die sich grundsätzlich auf drei Bereiche – Schule, Beruf und Leben – bezieht, bedeutet, dass im Unterricht der Schwerpunkt nicht ausschließlich auf der Sprache an sich liegen kann, sondern auch darauf, was man *durch* die Sprache, *mit* der Sprache und *in* der Sprache *machen* kann. Dieses *Machen*, also dieses „Handeln", geschieht oft in Teamarbeit, erfordert Eigeninitiative und Eigenverantwortung – also all das, was die Persönlichkeit des Einzelnen, seine Zuverlässigkeit, sein Verantwortungsbewusstsein und seine Interaktionsfähigkeit ausmacht.

die Art und Weise, wie der Handelnde sich mit seinem ganzen Wesen einsetzt

Das Handeln-Können in einer Sprache, das bei der Verwendung der Sprache durchschimmert – unabhängig davon, ob es sich um die Muttersprache oder eine Fremd- oder Zweitsprache handelt – ergibt sich aus einem Zusammenwirken verschiedener Kompetenzen: Durch dieses Zusammenwirken wird die gesamte Orientierung des Handelns bestimmt, d.h. die Art und Weise, wie der Handelnde sich mit seinem ganzen Wesen einsetzt, wie er sich den Aufgaben stellt, und bereit ist, sie auf sich zu nehmen. Anders gesagt: Es betrifft einerseits die Haltung des Handelnden gegenüber all dem, was im Leben innerhalb und außerhalb der Schule auf ihn zukommt, andererseits – um es mit dem Pestalozzi-Spruch auszudrücken – sein ganzheitliches Handeln mit „Kopf, Herz und Hand"[5].

Das hier folgende Modell (Lévy-Hillerich, 2005:11) veranschaulicht diesen Ansatz:

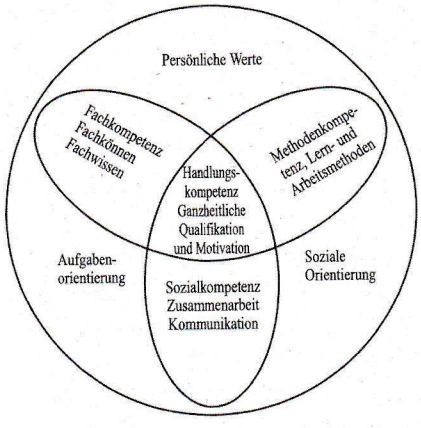


Abb. 1. Modell vom ganzheitlichen Handeln

Für dieses ganzheitliche Handeln im späteren Beruf oder Studium und im Leben werden schon in der Oberschule die Weichen gestellt. Dieses Modell, das inzwischen in vielen Artikeln zur Handlungskompetenz besprochen worden ist und die Grundlage von vielen Lehrbüchern[6] bildet, hat im Laufe der Zeit Veränderungen und Erweiterungen erfahren, z.B. durch die Einbeziehung der beiden Begriffe „interkulturelle Kompetenz" und „Personalkompetenz", so dass das Modell oft auch wie folgt dargestellt wird:

---

4 Diese Grundfragen der Didaktik werden in der vorliegenden SeLM-Ausgabe im Beitrag *I "perché" della scuola: filosofia dell'insegnamento o utopia?* ausführlicher behandelt, gehen aber auf das lerntheoretische Unterrichtsmodell von Otto, Schulz und Heimann (1965) zurück und insbesondere auf Schulz 1970. Keine der hier aufgeworfenen Fragen – nach Zielen, Inhalten, Verfahren und Medien und den Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet – kann von den andern isoliert beantwortet werden, weil keine von den anderen unabhängig ist und sich alle gegenseitig bedingen.

5 In „Lienhard und Getrud" beschreibt Pestalozzi die Art und Weise, wie Gertrud ihre Kinder erzog und leitet davon das berühmt gewordene Prinzip ab : „[...] Sie sahen, dass in allem, was ihre Kinder vom Morgen bis an den Abend thaten, ihr Kopf, ihr Herz und ihre Hand, folglich die drey Grundkräfte von denen alles Fühlen, Denken und Handeln des Menschen ausgeht, gemeinsam und in Übereinstimmung unter sich angesprochen, belebt, beschäftigt und gestärkt werden..." zit. Nach Meyer, 1987a, S.34 in Dedering 2000:183.

6 Das Modell bildet in der gesamten Reihe *„Kommunikation im Beruf"* im Fraus-Verlag, PlzeÀ (inzwischen in einer neuen Ausgabe in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen-Verlag erhältlich) die Grundlage der „Vorlektion" und den „roten Faden" eines jeden Bandes: Es prägt alle Aktivitäten, zu denen die Lerner angeleitet werden und über die sie angeregt werden, im Unterricht zu reflektieren und zu diskutieren.
Zum ersten Mal wurde das Modell aber im Band *MIT DEUTSCH IN EUROPA studieren, arbeiten, leben* in die Praxis des Studienbegleitenden Deutschunterrichts integriert (Lévy-Hillerich, Krajewska-Markiewicz, Hg. 2004:9).

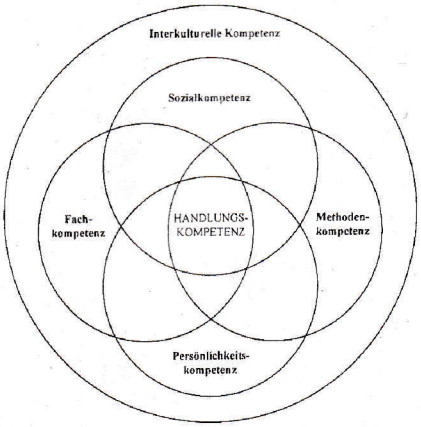


Abb. 2. Erweitertes Modell vom ganzheitlichen Handeln[7]

Dabei bedeutet z.B.:
- *Fachkompetenz*: fundiertes Fachwissen und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen („Kopf");
- *Sozialkompetenz*: das aktive Zuhören-Können, die Fähigkeit, andere Meinungen zu respektieren und zu akzeptieren, die Fähigkeit argumentieren und/oder eigene Vorschläge präsentieren zu können („Herz");
- *Methodenkompetenz*: die Fähigkeit, Arbeitsziele zu erkennen, etwas selbstständig planen und durchführen zu können, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten („Hand");
- *Interkulturelle Kompetenz*: die Bereitschaft zur Offenheit für andere Kulturen, aber auch die Bereitschaft, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden;
- *Personalkompetenz*: die Bereitschaft, sich als Person einzubringen, d.h. als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen.

Inhaltlich-fachliches, sozial-emotionales und *methodisch-strategisches* Lehren, Lernen und Handeln sollen also im Unterricht ineinander greifen und nach Möglichkeit gleichzeitig gefördert werden.

Aus dem Zusammenwirken dieser Kompetenzbereiche ergeben sich die ganzheitlichen „Schlüsselqualifikationen"[8], die Lernende am Ende ihrer Schul- und Ausbildungszeit erworben haben sollten, wie z.B. die Fähigkeit, selbstständig und/oder mit anderen im Team zu arbeiten, Initiativen zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen, Aufgaben zu erkennen und zu lösen, Entscheidungen zu treffen und zu begründen u.Ä.: Was dies bedeuten kann für die Bestimmung der Ziele, für die Wahl der Inhalte und der Verfahren und für die Messung und Bewertung von Leistungen ergibt sich aus den in Abschnitt 2 vorgestellten Unterrichtsmaterialien.

1.1 Kompetenzen unter der Lupe

Die hier folgende Vorstellung der einzelnen Kompetenzen dient zwar zur begrifflichen Klärung, doch darf nie vergessen werden, dass jede dieser Kompetenzen im Zusammenhang mit den anderen zu sehen ist, wie auch aus den Beispielen aus der Praxis (s. Abschnitt 2) deutlich hervorgeht, wo bei der Lösung der Aufgaben die Kompetenzen nie isoliert, sondern in einem ganzheitlichen – humanistischen – Bild miteinander verflochten auftreten:

1. **Fachkompetenz** bedeutet einerseits, das Wissen über die Sprache und deren Struktur zu besitzen (über die Muttersprache, sowie über andere Fremdsprachen, und die Fähigkeit, sie miteinander in Verbindung zu bringen), andererseits das Fachwissen z.B. über Prozesse, Methoden, Fakten, sowie auch interkulturelles Wissen (über Gewohnheiten, Erwartungen usw.) in Kommunikationssituationen. Anders gesagt bedeutet Fachkompetenz, die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig lösen zu können und auch fähig zu sein, das Ergebnis zu beurteilen;
2. **Sozialkompetenz** bedeutet, dass der Lernende lernt, andere Meinungen zu respektieren und akzeptieren, zu argumentieren, eigene Vorschläge zu präsentieren, im Team zu arbeiten, aktiv zuzuhören, mitzudenken und gemeinsame Produkte mitzugestalten. Anders gesagt, ist Sozialkompetenz die Bereitschaft und Fähigkeit, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen, und sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen. Das entsprechende Training geschieht z.B. durch spielerische Formen wie Quartettspiele, Dominos, Rollenspiele[9] und andere Sprachaktivitäten[10], die keineswegs

---

[7] Diese Version des Modells bildet die Grundlage vom Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben, A2/B1* und wird in dessen Null-Lektion den Lernern vorgestellt (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:15).

[8] Das sind die sogenannten „soft skills" im Gegensatz zu den sogenannten „hard skills", die die eigentliche Fachkompetenz ausmachen. Der Begriff „Schlüsselqualifikation" wurde zum ersten Mal 1974 von Dieter Mertens (http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) verwendet. Siehe dazu auch im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm die Vorstellung unter: Anhang 2: Schlüsselqualifikationen.

[9] Siehe dazu die Auflistung von „Lern-und Arbeitsmethoden" in Lévy-Hillerich D., Serena S., Bariç K., Cickovska E., Hg. 2010:331-340 und die Vorstellung von „Spielerischen Formen" in Lévy-Hillerich D., Serena S., Bariç K., Cickovska E., Hg. 2010:341-349.

[10] Wichtig ist bei jeglicher Sprachaktivität, dass die Eigenverantwortlichkeit der Schüler gefördert wird und dass ihnen vor vornherein klar wird, *was* sie *wozu*, *wo* und *wie* tun sollen (also nicht nur, weil es der Lehrer sagt oder im Buch oder im Programm steht!): Es soll ihnen also bewusst sein, in welcher Situation *(wo)*, welche Sprachhandlung *(wozu)*, welche Themen und Inhalte *(was)*, durch welche Textsorten und sprachlichen Mittel *(wie)* geschehen soll. Zur Grundfrage der Verwendungssituationen siehe: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*: Externer Verwendungskontext (Europarat, Hg. 2001:54); Weiteres zu den Sprachhandlungen ist in. *Profile Deutsch 2.0* zu finden (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2005:74 und 221 ff.).

verlorene Zeit oder das „Zückerchen" sind, die zur Entspannung oder als Belohnung eingesetzt werden, sondern die erlauben, in der Sprache soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten;
3. **Methodenkompetenz** bedeutet, dass der Lerner lernt, Informationen zu gewinnen, zu strukturieren und zu verarbeiten, dass er die Fähigkeit erwirbt, Arbeitsziele zu erkennen, Lösungskonzepte und Lösungswege selbstständig zu erarbeiten, zu planen und durchzuführen, und dass er bereit ist, diese Lösungen auch zu verantworten und sie eventuell zu korrigieren. Anders gesagt: ein „methodenkompetenter" Lerner ist ein Mensch, der fähig ist, in privaten, gesellschaftlichen und später beruflichen Situationen eigenverantwortlich zu handeln;
4. **Interkulturelle Kompetenz** bedeutet, sich der eigenen kulturellen Vorstellungen, Werte und Normen kritisch bewusst zu werden, und bereit zu sein, das Andere anders sein zu lassen und sich anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen: Sie bedeutet Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Mentalitäten, und betrifft die Art und Weise, wie man mit Fremdem und Anderem umgeht, ohne es vereinnahmen zu wollen, sondern eher in der Absicht, es in seiner Andersheit[11] schützen zu wollen. Diese Kompetenz – im Sinne von Offenheit und Fähigkeit, mit anderen Verhaltensweisen umzugehen und dabei sprachliche Bedeutungen auszuhandeln – entwickelt sich im Leben immer weiter und muss immer wieder neu erlernt und erworben werden, doch werden die Weichen dazu in der Schule gestellt.
5. **Personalkompetenz** bedeutet z.B. Kriterien für die Eigen- und Fremdbeurteilung zu erwerben, sowie Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein für sich und andere zu entwickeln, sowie die Fähigkeit, sich für ein Projekt einzusetzen, es mit Ausdauer zu betreuen und nicht bei der ersten Schwierigkeit zu resignieren. Personalkompetenz umfasst Eigenschaften, die den Einzelnen in seiner eigenständigen Persönlichkeit betreffen, wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.

die Kompetenzen werden nicht unabhängig voneinander entwickelt

Zu dieser Kompetenz gehören auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und eine selbstbestimmte Bindung an diese Werte – denn der Lerner muss lernen, sich als Handelnder selbst zu organisieren und ein ausgewogenes Verhältnis zu seinen Aufgaben herzustellen, um überzeugend wirken und handeln zu können. Nur wenn ihm dies gelingt, kann er als Person überzeugen und auch die anderen Kompetenzen zur Geltung bringen.
Die Kompetenzen[12] werden nicht unabhängig voneinander entwickelt, sondern im Unterricht ganzheitlich und konsequent mit dem Ziel aufgebaut, die Lerner für zukünftige Situationen im Leben methodisch auszurüsten: *Wie* sie in der Kommunikation reagieren, hängt davon ab, *wie* sie gelernt haben, mit anderen Menschen und Kulturen umzugehen und *wie* selbstständig sie gewohnt sind, sich Wissen anzueignen und zu hinterfragen.

1.2 Handlungsorientiertes Grammatikkonzept

Handlungsorientierung bedeutet, wenn sie auf Grammatik bezogen wird, dass Regeln immer dann geübt und wiederholt werden, wenn sie sich aus der Textsorte und den Sprech- oder Schreibanlässen ergeben. Das bedeutet, dass die Lerner:
- zuerst dazu angeregt werden, im Text auf bestimmte Spracherscheinungen zu achten (sie z.B. zu markieren, zu unterstreichen, zusammenzutragen, herauszuschreiben usw.);
- danach dafür eine Ordnung zu suchen (z.B. die markierten Elemente in verschiedene Spalten in Tabellen einzuordnen und einzutragen);
- zuletzt die Formen zu vergleichen – z.B. in einer Tabelle – und dadurch die Regel/die Regeln zu erkennen und oder zu formulieren[13].

Grammatik wird also nicht im Hinblick auf eine vollständige „Beherrschung" aller Spracherscheinungen „abgehandelt", sondern im Hinblick darauf gesehen, was man damit machen, entwickeln, entdecken, übermitteln oder benennen kann, d.h. welche sprachlichen Mittel man z.B. für die Realisierung einer Sprechintention auf einem bestimmten Sprachniveau in einer bestimmten Textsorte braucht (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2002:42). Das bedeutet, dass z.B. die Bildung der Adjektive im

---

11 Zu den lernleitenden Zielen *Toleranz* als Bewahrung von Andersheit, *Mündigkeit* als Verständigungsvoraussetzung, *Normalität der Differenz* und *Verschiedenheit* als lebenslangem Lernimpuls siehe Hans Hunfelds hermeneutischen Ansatz unter http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/zusammenhang.htm und die entsprechende Literatur dazu.
12 Siehe dazu auch im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm: Anhang 3: Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz.
13 Dieses Vorgehen wird auch S-O-S genannt – von den Ausgangsbuchstaben der drei Handlungen der Schüler, d.h. Sammeln/Suchen – Ordnen – Systematisieren: Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:17.

Bereich der Umweltpolitik geübt wird, weil da täglich neue Adjektive gebildet werden müssen, die man braucht, um die neuen Materialien benennen zu können, oder dass z.B. im Bereich der „systematischen Grammatik" die Substantiv- und Adjektiv-Deklination und im Bereich des Wortschatzes die Zahlen- und Mengenangaben geübt werden, weil sie im Bereich der „funktionalen Grammatik" im Falle eines Rezepts dazu gebraucht werden, um die Sprachhandlung „Mengen angeben" und „Zutaten benennen" auszuführen („nehmen Sie einen *großen* Löffel... zwei Pfund *reife* Aprikosen..." usw.).[14] Lerner brauchen allerdings für ein solches handlungsorientiertes Vorgehen Unterrichtsmaterialien, wo sie die den Texten und Aufgaben entlang verstreuten Hilfen zur Sprachreflexion und die in den Texten enthaltenen Redemittel auf systematische Weise nachschlagen können.[15] Das ist äußerst wichtig, damit die Angewohnheit des selbständigen Suchens und Systematisierens als Grundlage des lebenslangen Lernens anerzogen wird.

werden die Kompetenzen in den einzelnen Kommunikationsbereichen verwoben formuliert

2 Handlungskompetenz im Klassenzimmer: Beispiele aus dem Bereich „Deutsch für Tourismus"

Nachfolgend soll gezeigt werden, wie die Entwicklung von Kompetenzen in der Unterrichtspraxis z.B. in einer Hotelfachschule aussehen kann. Damit der Lerner immer weiß, *was* er *wo* (z.B. in welchem Kapitel der Einheit) tut und *wozu*, sollte er die operationalisierten Lernziele schon vor Beginn des eigentlichen Unterrichtsprozesses analysieren können, und wissen, was er am Ende des Unterrichtsgeschehens kann oder können soll, um danach für eine Selbst- und/oder Fremdevaluation bereit zu sein.

Im Beispiel, das folgt[16], werden die Kompetenzen – es handelt sich hier um Methoden-, Fach-, Sozial- und Personalkompetenz – mit den Kannbeschreibungen in den einzelnen Kommunikationsbereichen verwoben formuliert (hier geschieht es in der Ich-Form, aber es kann auch die Sie-Form gewählt werden, im Sinne von „Am Ende der Einheit/des Kapitels usw. können Sie..."). Dabei steht:

- *Rs* für Rezeption schriftlich;
- *Rm* für Rezeption mündlich;
- *Ps* für Produktion schriftlich;
- *Im* für Interaktion mündlich;
- *Sr* für Sprachreflexion;
- *Pd* für *Profile Deutsch*[17] (das, wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, zur Richtlinie bei der Suche und Formulierung der Ziele dient).

[14] Mehr zum Thema Grammatik im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm: Da wird in Anhang 5 auf Grammatik auf der Wortebene, Satzebene und Textebene hingewiesen und im Anhang 11 der Unterschied zwischen systematischem und funktionalem Grammatikansatz anhand der Analyse von Texten verdeutlicht.

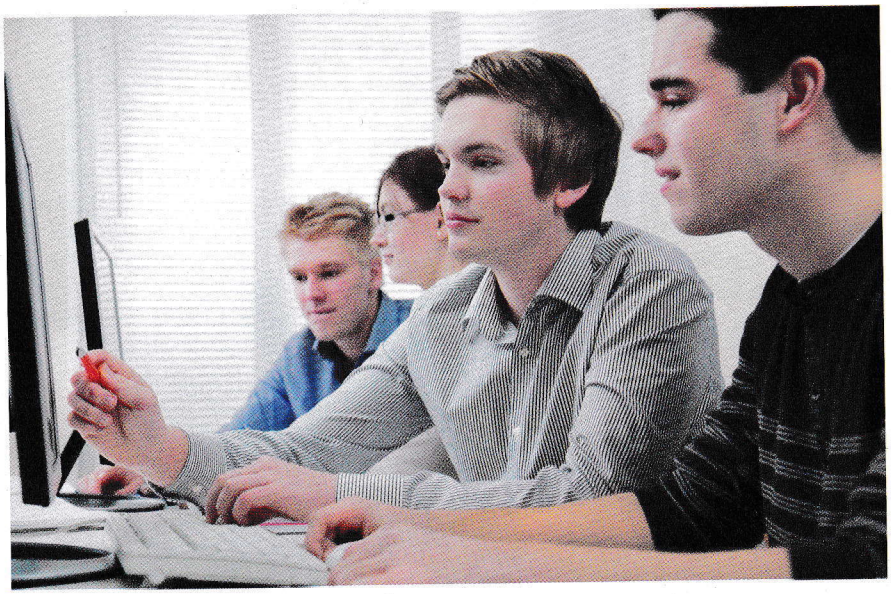
[15] Ein Beispiel dafür ist die Auflistung „Welche Hilfen zur Sprachreflexion findet man wo?" (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:351-352) und die Auflistung der im Lehrbuch verwendeten Redemittel unter „Welche Redemittel findet man wo?" (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:356-359).

[16] Das Beispiel ist entnommen aus Lévy-Hillerich D., Serena S., Bariç K., Cickovska E., Hg., Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010:198

[17] Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2002 und 2005.

Am Ende des Kapitels kann ich	
- einen Text zu verschiedenen Reiseformen verstehen (nach Pd 2.0,S.137); - verschiedene Kurztexte mit Hilfe von Lesetechniken entschlüsseln (**Methodenkompetenz**);	**Rs**
- telefonischen Last-Minute-Angeboten Informationen zu Urlaubsreisen entnehmen (Pd 2.0, S.136); - in einem Gespräch die Argumente einer überregionalen Organisation für umweltschonendes Reisen in den Hauptpunkten verstehen;	**Rm**
- eine Anfrage zu einem Reiseangebot per E-Mail schreiben;	**Ps**
- einem Partner Begriffe aus einem Fachbereich erklären (**Fachkompetenz**); - ein Telefonat als Auskunft Suchender oder Auskunft Gebender führen (Pd 2.0, S.133) (**Sozialkompetenz**); - mich in Rollenspielen in meine und andere Rollen versetzen und auf die anderen Teilnehmer eingehen (**Personalkompetenz**);	**Im**
Sprachreflexion - S-O-S zu Relativsätzen; - Adjektivkomposita; - Denn- und Weil-Sätze; - Feste Verbindungen (Nomen und Verben)	**Sr**

Abb. 3. Beispiel von Kannbeschreibungen im Tourismus-Bereich



In dieser Übersicht darüber, was der Lerner nach der Arbeit mit dem Kapitel weiß und kann, wird auch klar, mit welchen Textformen er arbeiten wird (z.B. Anfrage, Telefonat) und welche Sozialformen er dabei verwenden wird (in diesem Fall ein Rollenspiel), aber auch durch die „Sprachreflexion", wie sich der Zugang zur Sprache gestaltet: Es handelt sich um eine Reflexion über die Phänomene, die der Lerner zum Durchführen der Aufgaben braucht, und die er zu diesem Zweck entsprechend übt.

Im Rollenspiel-Beispiel, das hier folgt, bekommen die Lerner die folgende Aufgabe:

Sie wollen Öko-Urlaub machen und haben sich noch nicht für einen der Orte entschieden. Sie möchten per Telefon reservieren und rufen bei Kassiopeia-Reisen an. Dort meldet sich Yolanda.

Was sagen Yolanda und der Gast? Schreiben Sie einen Dialog und spielen Sie ihn zu zweit.

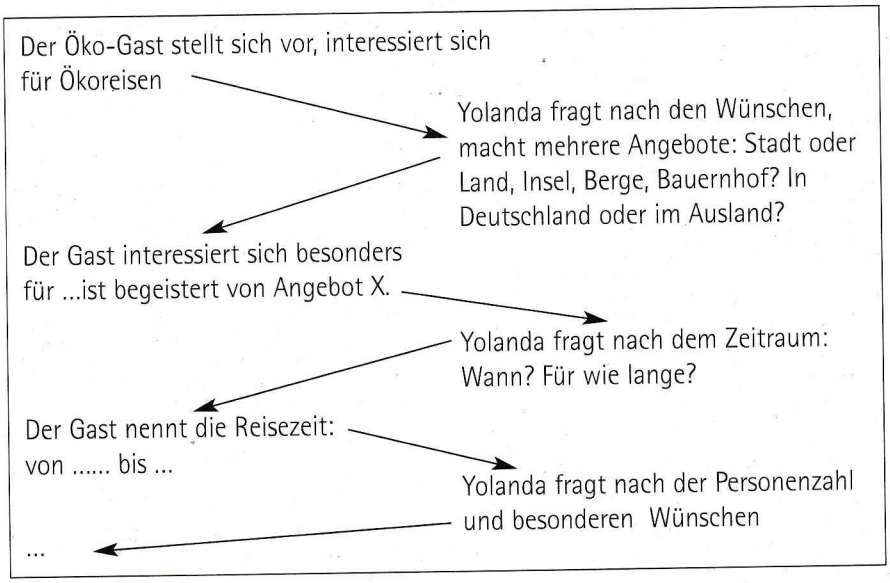


Abb. 4. Rollenspiel

Eigentlich sollte ein Dialog nicht geschrieben werden, doch ist manchmal eine erste schriftliche Erstellung für Lerner entspannender, als wenn sie von vornherein zum „Improvisieren" gezwungen werden (wo sie oft frustriert sind, weil sie Dinge sagen möchten, für die ihnen der Wortschatz und die sprachliche Gewandtheit fehlen – wobei Lerner sowieso nie allein gelassen werden sollten, ohne eine mehr oder weniger große Auswahl von sprachlichen Mitteln).

Ein solches Rollenspiel kann auf jeglichem Sprachniveau stattfinden: Anfängern stellt man mehr und andere Redemittel zur Verfügung als Fortgeschrittenen (erst ganze Sätze, dann Satzanfänge, dann Stichworte...), und Redemitteltabellen können so angefertigt werden, dass die Redemittel nach Schwierigkeitsgrad aufgelistet sind (neben jedem Redemittel kann A1, A2, B1 usw. stehen). So können die Lerner auch im Falle einer „Mixed-Abilities-Gruppe" (die zwar in der Oberschule relativ selten, oder zumindest oft nicht deutlich ausgeprägt ist) ihrem Sprachniveau entsprechend die geeigneten Ausdrücke wählen: es wird auf diese Weise eine Binnendifferenzierung in der Gruppe ermöglicht, und vermieden dass z.B. A1-Lerner sich überfordert und B1-Lerner unterfordert fühlen.

Die Arbeit mit den Redemitteln ist im Falle dieses Rollenspiels eng verbunden mit der Entwicklung der Persönlichkeitskompetenz (Umgangssprache), da das Zuhören-Können, das freundliche Eingehen auf Andere (in diesem Falle auf den Gast), das teilnehmende Nachfragen, das zurückhaltende und vorsichtige Vorschlagen u.Ä. auch bedeuten, dass eine Reflexion über die eigene Haltung stattfindet – was pädagogisch gesehen, äußerst wichtig ist (und z.T. eventuell auch in der Muttersprache erfolgen kann).
Vom pädagogischen Gesichtspunkt her ist auch die Wahl des Themas dieses Rollenspiels relevant, denn der Begriff

„Ökourlaub" regt schon von sich aus zum Nachdenken, zum neugierigen Nachforschen (z.B. durch Surfen im Internet) und zum Mitteilen eigener Erfahrungen an, was je nach Sprachniveau der Lerner sprachlich verschiedentlich strukturiert und mit mehr oder weniger Hilfen unterstützt werden kann.

Je nach Unterrichtsplanung kann ein solches Rollenspiel in einer einführenden Phase zur Eröffnung eines Vorstellungsrahmens, oder zur Strukturierung des schon vorhandenen Vorwissens, oder zu einer Vertiefung oder in einer Endphase zur Sicherung des Gelernten (Piepho, Serena1992:28-34[18]) verwendet werden.

Die bis hier erwähnten didaktischen Überlegungen gelten auch für die Verwendung von Spielformen im Unterricht, wie der folgende sogenannte „Marktplatz", der in einer Sammlung von „Lern- und Arbeitsmethoden" (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg.:334) wie folgt definiert wird:

Marktplatz ist eine Methode:
- um Informationen oder Arbeitsergebnisse miteinander auszutauschen;
- um neuen Wortschatz zu entdecken;
- um sich neuen Wortschatz gegenseitig zu erklären;
- um Wissen weiterzugeben;
- um Meinungen auszutauschen.

So gehen Sie vor:
1) Kärtchen vorbereiten: Vorder- und Rückseite gegeneinander knicken;
2) Kärtchen ziehen lassen;
3) Auf dem Marktplatz einen Partner suchen, ihm das Wort zeigen und ihn befragen;
4) Dem Partner das Wort eventuell erklären;
5) Das Wort des Partners so besprechen wie im ersten Durchgang;
6) Die Kärtchen tauschen;
7) Sich einen neuen Partner suchen und von vorne beginnen.

In unserem Fall bekommt jeder Lerner ein Kärtchen (die hier folgenden zum „sanften Tourismus" und zur „Nachhaltigkeit" sind nur zwei Beispiele[19]: Die Kärtchen werden in Klassenstärke angefertigt): auf der einen Seite steht der Begriff (z.B. „Sanfter Tourismus"), auf der Rückseite des Kärtchens die Erklärung dazu. Die Lerner laufen im Klassenzimmer wie auf einem echten Marktplatz herum, suchen sich einen „Kunden" und fragen ihn z.B. nach der Bedeutung des Begriffs „Sanfter Tourismus" (der „Kunde" sieht nur das Wort „Der sanfte Tourismus", nicht die Erklärung auf der Rückseite, die nur der Fragende vor Augen hat). Wenn der Mitschüler den Begriff kennt, versucht er, ihn zu erklären, falls nicht, erklärt ihn der Fragende anhand der Angaben, die er vor sich hat (ohne vorzulesen!). Danach tauschen die Spieler die Kärtchen und jeder sucht sich einen neuen „Kunden". Die Kärtchen sehen z.B. wie folgt aus:

der sanfte Tourismus	Sanfter Tourismus ist eine Form des Reisens, die drei Hauptziele verfolgt: 1. Die Natur respektieren und schützen; 2. die Natur möglichst nah, intensiv und ursprünglich erleben; 3. sich der Kultur des bereisten Landes möglichst anpassen.
die Nachhaltigkeit	Eine nachhaltige Entwicklung bedeutet, so zu handeln, dass kommende Generationen die gleichen Gestaltungsmöglichkeiten haben wie wir heute.

Abb. 5. Beispiel einer Arbeitsmethode: Zwei Kärtchen zum Marktplatz zum Tourismus

[18] In diesem Beitrag, der 1992 unter dem Titel *Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Deutschunterricht* veröffentlicht wurde und heute noch hochaktuell ist, obwohl er zwanzig Jahre alt ist, werden – im Unterschied zur klassischen Unterrichtsplanung – sieben Phasen vorgestellt, und anhand von Beispielen besprochen: 1. Eröffnung eines Vorstellungsrahmens, 2. Strukturierung des Vorwissens, 3. Hypothesenbildung, 4. Aufgabengeleitete Vertiefung, 5. Erstes Zusammentragen der Ergebnisse, 6. Redaktion, 7. Gedächtnisorganisation. Diese Phasen bilden eine Richtlinie, von der man natürlich je nach Unterrichtssituation abweichen kann.

[19] Die anderen Kärtchen sind im Lehrerhandbuch auf CD zu *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* (Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg. 2010) sowie in der im Buch eingelegten CD für die Lerner enthalten, und können von dort aus schon im richtigen Format ausgedruckt werden.

Dieser „Marktplatz" verfolgt verschiedene Ziele:
- vom sprachlichen Gesichtspunkt her dient er der Einführung oder Festigung von Wortschatz;
- von der Entwicklung der Kommunikationskompetenzen her dient er der Interaktion unter den Studierenden und der Entwicklung von Flüssigkeit im Sprechen;
- von der Personalkompetenz her dient er der Anregung von Reflexionen zu Ethik und Verantwortungsbewusstsein.

Auch in diesem Fall kann der Einsatz in verschiedenen Phasen des Unterrichts geschehen, je nachdem *wozu* er *wann* eingesetzt wird und *welchen Lernern* mit *welchem Sprachniveau* er dienen soll.

Das Rollenspiel und der Marktplatz sind nur zwei Beispiele dafür, was man mit Lernern in der Oberschule ohne großen Aufwand machen kann, um ihre Handlungskompetenz in der Fremdsprache – wohlgemerkt, nicht nur auf Deutsch! – zu fördern. Je nach Schultyp können diese Aktivitäten mit anderen Inhalten und anderem Wortschatz gefüllt werden, und als ausbaufähige Grundlage und Beispiel können weitere Materialien zum Thema Reisen im zitierten A2-B1-Lehrbuch[20] dienen, sowie auch Aktivitäten und Materialien aus anderen Bereichen wie Berufsausbildung, Sprachenlernen und das Überwinden von Grenzen, die Hinterfragung der Ursachen von Klima- und Naturkatastrophen, die Verwendung von Bioprodukten und der Einsatz von erneuerbaren Energien, sowie das Thema des Präsentieren-Könnens, mit dem Lerner schon früh vertraut gemacht werden müssten, da es im Klassenzimmer sowie außerhalb immer wieder Gelegenheiten gibt, wo eine Idee, ein Projekt oder ein Ergebnis vorgestellt werden müssen, wobei oft von der Art und Weise, *wie* sie präsentiert werden, fast genauso viel abhängt wie von der Qualität und der Gültigkeit des Inhalts selbst.

Bei der Analyse der oben angeführten Beispiele aus der Praxis und der weiteren zur Ergänzung vorgeschlagenen Themen wird außerdem deutlich, was ganzheitliches Lernen bedeutet, denn:
- die Lerner handeln als ganze Menschen, weil sie versuchen, als sie selbst ein Problem zu lösen und sich mit Fragen auseinandersetzen, die sie direkt betreffen (es gibt also keinen Bruch zwischen dem Leben innerhalb und außerhalb der Schule);

je nach Schultyp können diese Aktivitäten mit anderen Inhalten und anderem Wortschatz gefüllt werden

- verschiedene Sinneskanäle werden gleichzeitig angesprochen;
- durch das Handeln in den Aufgaben werden mehrere Wissensbereiche berührt;
- die individuelle Lernaktivität wird durch soziale Lernprozesse ergänzt;
- kognitive, affektive und psychomotorische Lernprozesse tauchen hier miteinander verzahnt auf.

Deutlich wird dabei auch der Unterschied zwischen einer Aufgabe und einer Übung[21]: Die beiden vorgestellten Beispiele sind Aufgaben, da sie beim Lerner mentale Prozesse der Sinnherstellung, des Problemlösens und der Entdeckung von Zusammenhängen auslösen (Piepho, Serena 1992). Da sie den Lernenden zum Mitdenken und „Mitspielen" anregen, sind sie in ihrer Durchführung variabel. Da aber in jeder fremdsprachlichen Aufgabe die Sicherung und Entfaltung von sprachlichen Systemen eine Rolle spielt, sind oft Sprachübungen zur Erfüllung übergreifender Aufgabenstellungen als Teilschritte nötig, in deren Verlauf der Lerner „identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben" (Schwerdtfeger 1989:187-188).

3 Handlungskompetenz als Hintergrund für Curricula und Unterrichtsplanung

Aus all dem, was bis hierher angeführt wurde, geht hervor, dass die gesellschaftliche Entwicklung unserer Zeit von Lernern verlangt, dass sie aus ihrer Ausbildung ein Wissen und Können in der Fremdsprache mitbringen, das weit über das hinausgeht, was bisher mit „allgemeinen Schulkenntnissen" bezeichnet wurde: Die Grundlagen sollen nicht nur fachlich sein, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen sowie personale Fähigkeiten mit einschließen. Lerner sollen auch fähig sein, Verantwortung zu übernehmen, Probleme zu sehen und in ihren Auswirkungen einzuschätzen, um die notwendigen

20 Lévy-Hillerich, Serena, Bariç, Cickovska, Hg 2010: Zu den zitierten Themen sind viele Materialien und Vorschläge für Schüler-Aktivitäten enthalten, doch ist für die jetzige stark Informatik-interessierte Schüler-Generation die damit verbundene Moodle-Lernplattform besonders anziehend, wo die Schüler selbstständig arbeiten können (http://my.goethe.de: Sie füllen *Mein Profil* aus, dann *Meine Kurse*, *Neues Profil freischalten*, geben den Zugangsschlüssel *(nlzydktqflim)* ein und finden bei *„Meine Kurse"* in der Rubrik *„Freigeschaltete Kurse"* Ihren Kurs OEZA_GIMinsk_10_SDU in Europ Dass die Materialien sich auf SDU beziehen, soll – wie schon weiter oben betont – weder Sie noch die Lerner stören, denn die Adressaten sind auf alle Fälle Jugendliche, b denen ein Altersunterschied von ein oder zw Jahren wenig ausmacht.

21 Zur Unterscheidung der beiden Begriffe siehe auch: http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/aufgabe.p

Entscheidungen verantworten zu können. Diese Kompetenzen können zwar in allen Fächern der verschiedenen Schultypen entwickelt werden, doch treffen sie im (Fremd)sprachenunterricht auf einen dafür besonders günstigen fachübergreifenden und interkulturellen Kontext. Von Schülern und Lehrern wird also eine Handlungskompetenz und ein Rollenverständnis verlangt, die den Unterricht und die entsprechende Lehrerausbildung vor völlig neue Aufgaben stellen: Dies bedeutet ein Überdenken von all dem, was in der Oberschule die Unterrichtsplanung und im Allgemeinen das curriculare Denken betrifft. Der Fremdsprachenunterricht sollte folglich – trotz der Unterschiede der verschiedenen Ausbildungsrichtungen- ausbildungsübergreifende Grundlagen aufweisen, was Prinzipien, Ziele, Inhalte, Methoden und Beurteilungs- und Bewertungsmaßnahmen der angestrebten miteinander vergleichbaren Ergebnisse betrifft.

Diese Grundlagen sind schon in den Rahmencurricula enthalten, die innerhalb des weiter oben zitierten Hochschulprojekts entstanden sind: So wie aber für die Universitäten der einzelnen Länder Rahmencurricula entwickelt wurden, die das ganzheitliche Handeln im Unterricht als Vorbereitung auf das Handeln außerhalb des Unterrichts im Hintergrund haben (und die – gerade weil sie einen „Rahmen" bilden – nicht in die Autonomie der Institutionen eingreifen), genau so könnten auch in Italien Rahmencurricula für den Fremdsprachenunterricht an Oberschulen entstehen. In Anlehnung daran könnten neue Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, und schon bestehende könnten der speziellen Unterrichtssituation der Oberschule angepasst werden.
Denkbar wäre z.B., dass eine Gruppe von Sprachlehrern das 2011 erschienene *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien*[22] (es ist das neueste) herunterladen könnte, um es auf seine Brauchbarkeit für alle Fremdsprachen zu analysieren und um es wo nötig an die Erfordernisse der Oberschule anzupassen: Es könnte ergänzt, ins Italienische übersetzt und ins Netz gesetzt werden, um Lehrern sämtlicher Fremdsprachen zur Verfügung zu stehen.
Besonders ertragreich könnte es aber sein, dieses Rahmencurriculum mit den beiden zu vergleichen, die im Jahr 2002 im Rahmen eines Leonardo-Projektes[23] unter der Koordination von Astrid Donadini (Istituto Commerciale „Manfredo da Passano" in La Spezia) für die Sekundarstufe II – allerdings im Bereich Berufs- und Fachsprache – schon entstanden sind, und die in ihrer deutschen Fassung von der Homepage des Goethe-Institutes heruntergeladen werden können (s. bibliographische Angaben): Es handelt sich um:

es könnte ergänzt, ins Italienische übersetzt und ins Netz gesetzt werden

- das Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II;
- das Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprache.

Grundlage ist in beiden das in Abschnitt 1 vorgestellte Modell der Handlungskompetenz, von dem alles abgeleitet wird. Beide Rahmencurricula sind auf Deutsch, Italienisch, Niederländisch und Finnisch entstanden, und deren Prinzipien sind in das im Rahmen desselben Leonardo-Projektes entstandene Lehrbuch[24] für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II eingeflossen.
Nachdem zur Erstellung eines Curriculums und der entsprechenden Materialien – wenn auch nicht ausbildungsrichtungsübergreifend sondern eher fach- und berufsbezogen – schon einmal ein Schritt gemacht worden ist, wage ich zu hoffen, dass etwas Ähnliches sich nochmal ereignen könnte: Ist das eine Utopie? Vielleicht. Doch „Ob ein Gedanke Utopie bleibt oder Realität wird, hängt meist von der Zahl und der Tatkraft seiner Anhänger ab[25] "... Die Entscheidung liegt also in den Händen der Kollegen, die diesen Beitrag lesen.

---

22 http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm.
23 Das Leonardo-Projekt 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON nannte sich „Schaffung eines Zentrums für linguistische Ressourcen in einem transnationalen Netz zur Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen" und wurde von Dorothea Lévy-Hillerich geleitet. Das Istituto Tecnico „Manfredo da Passano" existiert heute nicht mehr als eigenständige Institution, und die Materialien – also die von Astrid Donadini angefertigte Übersetzung der beiden Rahmencurricula ins Italienische – sind nur als fotokopierbare Druckfassung bei der Verfasserin erhältlich (adrianasilvia.serena@fastwebnet.it), die für jegliche Auskunft und weitere Unterstützung zur Verfügung steht.
24 Auch das im Rahmen des gleichen Leonardo-Projektes 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON entstandene Lehrbuch *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern- und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa. Mit Audio-CD, CD-ROM – Spielesammlung – Lehrerhandreichungen* wird von der Verfasserin dieses Beitrags (adrianasilvia.serena@fastwebnet.it) zur Einsicht gerne zur Verfügung gestellt.
25 Coudenhove-Kalergi R.N. (1958), „Eine Idee erobert Europa", in Benay J., 1998:126.

BIBLIOGRAPHIE

- BARIĆ K., SERENA S. (2011, in stampa), „Das SDU-Rahmencurriculum in der Praxis: Vorstellung eines Lehrwerks", in *II. International Conference "LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: Challenges and Prospects", February 4th - February 5th, 2011* at the Faculty of Philosophy, Belgrade University, Serbia.
- COUDENHOVE-KALERGI R.N. (1958), „Eine Idee erobert Europa", Kurt Desch, Wien-München, 113-116, in BENAY J. (1998), *Autriche 1918-1938*, Publication Université de Rouen, Rouen, 124-126.
- DEDERING H. (2000), *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*, Oldenbourg, München.
- EUROPARAT (Hg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin.
- GLABONIAT M., MÜLLER M.; RUSCH P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG L. (2002), *Profile deutsch*, Langenscheidt, Berlin/München.
- GLABONIAT M., MÜLLER M.; RUSCH P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG L. (2005), *Profile deutsch neu 2.0*, Langenscheidt, Berlin/München.
- HÄUSERMANN U., PIEPHO H.-E. (1996), *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache – Abriss einer Aufgaben-Übungstypologie*, iudicium verlag, Tübingen.
- HEIMANN P., OTTO G., SCHULZ W. (Hg.) (1965), *Unterricht – Analyse und Planung*, Schroedel, Hannover.
- HUNFELD H. (2004), *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache als Literatur*, Alpha-Beta, Meran.
- KOCHAN D.C. (Hg.) (1970), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- LÉVY-HILLERICH D. et al. (2005), *Kommunikation im Tourismus* (Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch), Goethe-Institut / Fraus, PlzeÀ, / Cornelsen, Berlin.
- LÉVY-HILLERICH D. (2002), *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 D. (2002), *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprache*, Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON: http://www.goethe.de/lhr/prj/kbf/deindex.htm.
- LÉVY-HILLERICH, D. (1997-2001), *Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt: HIP HOP IN DEN BERUF Lern-und Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache an berufsorientierten Schulen in Europa. Mit Audio-CD, CD-ROM – Spielesammlung – Lehrerhandreichungen* Leonardo Projekt. Vertrag Nr.: I/97/1/29279/PI/III.1a/CONT.
- LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. (Hg.) (2004), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*. Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch, Fraus, PlzeÀ.
- 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* (http://gerflint.forumpro.fr), 216-236.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA, S. (Hg.) (2009), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*, Aracne Editrice, Rom.
- LÉVY-HILLERICH D., SERENA S., BARIĆ K., CICKOVSKA E. (Hg.) (2010), *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1* (Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten auf eingelegter CD, Lernplattform Moodle, Lehrerhandbuch auf CD), Arcipelago Edizioni, Milano (info@arcipelagoedizioni.com).
- MERTENS D., „Schlüsselqualifikationen", in *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Nr.1, 1974, 36-43.
- PIEPHO H.E.(1990) Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die „postkommunikative Epoche", in *Deutsch lernen* 2, 122-142, 1990 (http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fld=286469).
- PIEPHO H.E., SERENA S. (1992), „Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Deutschunterricht" in *FRAGEZEICHEN – Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien / Contributi teorici e pratici all'insegnamento del tedesco in Italia*, a. VIII n.1., pp.20-41.
- SCHULZ W. (1970), „Aufgaben der Didaktik – Eine Darstellung aus lerntheoretischer Sicht", in KOCHAN D.C. (Hg.) (1970), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, pp.403-440.
- *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Serbien*, 2011: http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm.
- *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in *Polen* in der *Slowakei* u. in *Tschechien*. 2006, Aktualisierte Fassung: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf.
- SCHWERDTFEGER I.Chr.(1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin / München.
- SERENA S. (Hg.) (2012), *Lehrerhandbuch* auf CD zum Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*, Arcipelago Edizioni, Milano.