Transkulturelle Kommunikation

Fokus DaF/DaZ

Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre
Band 3

Torsten Schaar, Mahasen Altal, Chang Shi Wen (Hg.)

LIT

Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

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

ISBN 978-3-643-15614-3 (br.)
ISBN 978-3-643-35614-7 (PDF)

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2024

Verlagskontakt:
Fresnostr. 2 D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20
E-Mail: lit@lit-verlag.de https://www.lit-verlag.de

Auslieferung:
Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

INHALTSVERZEICHNIS

Grußworte des Präsidenten der German Jordanian University zur Eröffnung der Konferenz.....5

Vorwort…….....7

I. Mehr-Sprachenpolitik

Jörg Roche (Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland)
Wissenschaftssprachen als Kapital – Überlegungen zu einer pragmatischen Sprachenpolitik an den Hochschulen 19

Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg)
From zero to hero – Multilingualism in L2 classrooms: do teachers need more professionalization? ……43

II. Erinnerungsorte und Interkulturalität in Deutsch als Fremdsprache

Věra Janíková (Masaryk-Universität Brno, Tschechische Republik)
Erinnerungsorte in der DaF-Lehrkräfteausbildung 71

Torsten Schaar (German Jordanian University, Amman, Jordanien)
Parallele Erinnerungsorte im Modul Kulturstudien (Masterprogramm Deutsch als Fremdsprache; German Jordanian University) – Didaktische Überlegungen und (erste) Unterrichtserfahrungen.....89

Barbara von der Lühe (Technische Universität Berlin, Deutschland)
Robert A. Stemmles „BERLINER BALLADE“ (1948)
als Zeitdokument im DaF-Studium 127

Christine Arendt (Università Cattolica, Mailand, Italien)
„*Die göttliche Ordnung*“ (Regie: Petra Volpe, 2017) im DaF-Unterricht: Schweizer Geschichte und Gender-Problematik im Medienverbund....161

IV. Curriculum und Lehrmaterial

Silvia Serena (Italien)
Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht an Hochschulen 485

Natascha Dworschak (Università degli Studi Roma Tre, Italien)
Potenziale der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im DaF-Unterricht: Analyse des Lehrwerks WEITBLICK – DAS GROSSE PANORAMA.....509

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren …….527

VORWORT

Vom 6. bis 8. März 2023 fand die dritte Konferenz in der renommierten Reihe „Fokus DaF/DaZ – Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre“ an der German Jordanian University (GJU) statt. Die School of Applied Humanities and Languages (SAHL) richtete die Veranstaltung sowohl im Präsenz- als auch im Online-Live-Format aus. Unter der Schirmherrschaft von Herrn Prof. Dr. Alaaldeen Al-Halhouli, dem Präsidenten der GJU, wurde die Bedeutung der Konferenz in seiner Begrüßungsrede hervorgehoben.

Die „Fokus DaF/DaZ“-Konferenzreihe hat sich als ein internationales Forum für Lehrende, Forschende, Doktoranden und Master-Studierende etabliert. Sie konzentriert sich auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und bietet einen Rahmen für fachlichen Austausch, interdisziplinäre Zusammenarbeit und den Ausbau von Netzwerken. Zusätzlich schafft sie Möglichkeiten zur Weiterbildung in diesem Bereich.

Namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) und Sprachlehr- und -lernforschung waren der Einladung der SAHL gefolgt und hielten die Hauptvorträge:

Prof. Karin Aguado (Universität Kassel),

Isabel Hoffmann (Ludwig-Maximilians-Universität München),

Dr. Matthias Jung (Institut für Internationale Kommunikation e.V., Düsseldorf),

Prof. Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg),

Prof. Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum, em.),

Dr. Michael Langner (Universität Fribourg, Schweiz, em.),

Dr. Annegret Middeke (Georg-August-Universität Göttingen),

Prof. Jörg Roche (Ludwig-Maximilians-Universität München),

Prof. Michael Schart (Friedrich-Schiller-Universität Jena),

und Prof. Kathrin Siebold (Philipps-Universität Marburg).

frontiert sehen und welche Maßnahmen sich als lernförderlich erwiesen haben. Hierzu wird auf die Ergebnisse einer Bedarfsanalyse Bezug genommen, die im Rahmen von IncluSTEM, einem trilateralen Erasmus+-Projekt, an drei Technischen Universitäten in Berlin, Madrid und Stockholm durchgeführt wurde.

Anja Döscher beschäftigt sich mit der Bedeutung des Lesens und Schreibens in Kindertageseinrichtungen. Dabei nimmt sie die Tragweite der von pädagogischen Fachkräften verfassten Schriftstücke in den Blick. Vor diesem Hintergrund beleuchtet sie die Möglichkeiten zur Förderung der Sprachkompetenzen von Fachkräften mit Deutsch als Zweitsprache.

Der Artikel von **Susanne Karam** behandelt die Rolle von Mediationsaufgaben im Fremdsprachenunterricht für die Förderung der Übersetzerfertigkeiten. Dabei wird auch auf die Erweiterung des Mediationsbegriffs im Rahmen des Begleitbandes des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens 2020 eingegangen. Diese Aufgaben können sowohl einsprachig als auch mehrsprachig durchgeführt werden und die einzelnen Teilkompetenzen des Übersetzungsprozesses fördern.

IV. Curriculum und Lehrmaterial

Silvia Serena stellt ein Hochschulprojekt vor, aus dem zwischen 1998 und 2014 zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht acht Rahmencurricula entstanden sind, die z.Z. auf europäischer Ebene die einzige systematische didaktisch-methodische Grundlage für die Planung und Durchführung eines flächendeckenden hochschuladäquaten Fremdsprachenunterrichts darstellen. Aus der Überzeugung heraus, dass sie einen wichtigen Beitrag für die europäische Sprachenpolitik an Hochschulen leisten können, ist der Beitrag ein Plädoyer dafür, diese Rahmencurricula anhand des Begleitbandes zum GeR 2020 (COE: 2020) zu überarbeiten und sie den in Agenda 2030 anvisierten Kompetenzen entsprechend auszubauen.

Natascha Dworschak analysiert anhand eines DaF-Lehrwerks (GER B2), ob Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Anwendung findet. Die Analyse basiert auf einem Orientierungsrahmen für die Schule, welcher ebenso Potenziale zur Implementierung im Bereich DaF bieten kann.

Vielen Personen gebührt Anerkennung für die erfolgreiche Durchführung dieser internationalen Konferenz und die Publikation des vorliegenden Konferenzbands.

Ein besonderer Dank gilt dem Präsidium der GJU, insbesondere dem Präsidenten, Prof. Dr. Alaaldeen Al-Halhouli, dem Vizepräsidenten für Internationales, Prof. Dr. Reiner Finkeldey und dem Deanship of Scientific Research, die diese Konferenz erst ermöglicht haben. Ebenso möchten wir dem Organisationsteam der SAHL unter der Leitung von Dr. Torsten Schaar und Frau Saba Alajarmeh unseren Dank aussprechen.

Unsere Wertschätzung gilt auch dem Projektbüro der GJU an der Hochschule Magdeburg-Stendal (Frau Dr. Monica Heitz, Herrn Tony Kranz), das die Teilnahme der Keynote Speakers sowie die Finanzierung des vorliegenden Bands ermöglichte.

Ein herzliches Dankeschön geht an die internationalen Gutachterinnen und Gutachter Diana Annika Salih, Maike Bouassida, Ana Yara Postigo Fuentes, Maricel Esteban-Fonollosa, Karin Kleppin, Kais Ben Slama, Tilman Tobias Klinge, Anja Döscher, Cornelius Partsch und an die, die namentlich nicht erwähnt werden wollten, für ihre konstruktiv-kritische Begutachtung der eingereichten Beiträge.

Besonderer Dank gebührt dem Dekan der SAHL, Herrn Prof. Haytham Althawib, für sein unermüdliches Engagement zur Förderung wissenschaftlicher Aktivitäten an der SAHL.

Dr. Torsten Schaar / Mahasen Altal / Chang Shi Wen

Februar 2024, Amman, Jordanien

RAHMENCURRICULA FÜR DEN STUDIENBEGLEITENDEN DEUTSCH- UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EIN BEITRAG ZUR SPRACHENPOLITIK AN HOCHSCHULEN

ABSTRACT

Zwischen 1998 und 2014 sind im Rahmen eines vom Goethe-Institut und von der Bosch Stiftung unterstützten Hochschulprojektes acht Rahmencurricula zum **S**tudienbegleitenden **D**eutsch- und **F**remdsprachen**u**nterricht (SDU/SFU) entstanden: Diese als Anwendung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR 2001) auf den Hochschulbereich entstandenen Rahmencurricula enthalten viele Deskriptoren, die dann im Begleitband zum GeR (GeR 2020) ausgebaut worden sind: Da sich dieser nicht direkt auf die für Hochschulabgänger notwendigen Kompetenzen bezieht, müssten die bestehenden Rahmencurricula in Anlehnung daran – und auch an die Richtlinien der Agenda 2030 – aktualisiert, ergänzt und weiterentwickelt werden. Ziel dieses Beitrages ist, diese Notwendigkeit zu untermauern in der Annahme, dass diese Rahmencurricula einen wichtigen Beitrag für die Ausbildung von Studierenden jeglicher Studienrichtung und für die Sprachenpolitik der Hochschulen leisten können.

Zu diesem Zweck wird zuerst der Ansatz vorgestellt, aus dem die Rahmencurricula entspringen und was innerhalb dieses Ansatzes mit „studienbegleitend“ gemeint ist, danach wird anhand von Beispielen gezeigt, wo sich die Rahmencurricula mit dem Begleitband decken, um am Ende zu beweisen, dass es sich lohnt, dieses Hochschulprojekt zu unterstützen, weil es europaweit das einzig bestehende vollständige Instrument zur Planung eines organischen Studien begleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts liefert.

Schlüsselwörter: Studienbegleitender Deutsch- und Fremdsprachenunterricht; Rahmencurriculum; Sprachenpolitik an Hochschulen; Begleitband zum GeR; Agenda 2030.

1. RAHMENCURRICULA FÜR DEN STUDIENBEGLEITENDEN DEUTSCH- UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1.1 Was ist und was enthält ein Rahmencurriculum?

Ein Rahmencurriculum (RC) ist eine Publikation von etwa hundert Seiten im DIN A 4 Format, die Rahmenbedingungen für die Planung von Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht an Universitätsstudenten jeglicher Studienrichtung enthält. Es handelt sich dabei nicht um zwingende

Vorschriften, die in die Autonomie der Universitäten eingreifen würden, sondern um Hilfen und Vorschläge, die in zehn Kapitel gegliedert sind, welche das allen RC gemeinsame Gerüst bilden:

1. Einleitung
2. Prinzipien
3. Ziele
4. Inhalte
5. Methoden
6. Beurteilung und Bewertung
7. Schlussbemerkungen
8. Glossar
9. Anhänge
10. Bibliographie.

Ein RC „zeigt Hochschullehrern, wie sie den studienbegleitenden Deutschunterricht nach den aktuellen Anforderungen an zukünftige Fachkräfte ausrichten können“, steht in der Einleitung zum RC, das 2014 als letztes in der Reihe erschienen ist (RC Ukraine, 2014: 4): Es unterstützt also Dozenten bei der Gestaltung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Unterrichts, der Studienabgänger auf das Sprachhandeln in einer Welt von immer intensiver werdenden internationalen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Beziehungen vorbereitet. „Durch das Curriculum werden Anpassungsfähigkeit, Autonomie und Mobilität der Studierenden gefördert, interkulturelle fachbezogene und sozialpersönliche Kompetenzen entwickelt. All das macht zukünftige Fachkräfte auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig“ (RC Ukraine, 2014: 4).

Grundlegend für die Unterrichtsgestaltung sind die Anhänge (s. oben Punkt 9), die Handreichungen (Barić Serena 2019) liefern, um die theoretischen Kapitel der Rahmencurricula (s. oben: 2 bis 7), die sich auf die Empfehlungen des GeR 2001 stützen, den Anforderungen der speziellen Adressatengruppe der Studierenden entsprechend in die Praxis umzusetzen. Es handelt sich dabei z.B. um

- Textsortenlisten und Auswahlkriterien für verschiedene Studiengänge, Raster zur Textanalyse, Textbaupläne,
- Hochschuladäquate Deskriptoren je nach GeR-Sprachniveau,
- Planungsskizzen zu einem hochschuladäquaten Unterricht,

- Evaluationsvorschläge, Bewertungskriterien, Beobachtungsraster und Bewertungsskalen für offene Arbeitsformen im SDU/SFU je nach GeR-Sprachniveau,

- Sprachaktivitäten zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen im Hochschulunterricht je nach GeR-Sprachniveau,

- im Hochschulbereich direkt anwendbare Tabellen und Skalen zum Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach, zum Zusammenhang zwischen Textsorten, Textmuster und Sprachhandlungen, zu Textabläufen in der berufsbezogenen Sprache, zu Lern- und Erschließungsstrategien und zur Beschreibung und Leistungsmessung von Zielaktivitäten, Teilkompetenzen und berufsübergreifenden Kompetenzen,

- Tabellen zur Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Hochschule und Universität.

In diesen Anhängen ist Vieles zu finden, was später im Begleitband zum GeR 2020 weiterentwickelt worden ist (s. Kap 2). Zwischen den Rahmencurricula, die in verschiedenen Ländern in unterschiedlichen Phasen (Lévy-Hillerich 2016; Lévy-Hillerich/Serena 2009) des internationalen Hochschulprojektes (s. Kap. 1.2) entstanden sind, gibt es leichte Unterschiede, da jede Arbeitsgruppe auf den Rahmencurricula der anderen Gruppen aufgebaut und sie auf die neuen Entwicklungen der Hochschulsituation des jeweiligen Landes zugeschnitten hat und dabei die Rahmencurricula ergänzt und bereichert hat. Gleich bleibt jedenfalls der tragende Ansatz, aus dem sie entstanden sind.

1.2 Rückblick: Wie sind die Rahmencurricula wann und warum entstanden?

Die unten aufgeführte Landkarte von Europa (s. Abb. 1) zeigt die Entwicklung des am Goethe-Institut Warschau begonnenen und mit Unterstützung der Bosch-Stiftung weitergeführten internationalen Projektes *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen*, innerhalb dessen zwischen 1998 und 2014 in acht Ländern[1] ein *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* entstanden ist.

[1] Es wurden am Ende nur acht, obwohl das Projekt, „zu dem inzwischen die Länder Belarus, Bosnien-Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Polen, Rumänien, Serbien, die Slowakei, Tschechien und die Ukraine zählen“ (RC Ukraine, 2014: 4), viel breiter angelegt war. Mehr dazu unter Lévy-Hillerich 2016; Serena/Barić 2017.

Die ersten Überlegungen zum Projekt entstanden kurz nach dem Fall der Mauer während der Danziger Sommerkurse 1989, wo sich Deutschdozenten zum ersten Mal die Frage stellten, was Studierende jeglicher Studienrichtung auf Deutsch und im Allgemeinen in der Fremdsprache wissen und können sollten, um mit Partner*innen in dem bisher unerreichbaren Westen verhandeln zu können. Kurz danach (1998) entstand durch eine Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Warschau unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich das erste RC (RC 1998), nach und nach gefolgt von anderen in weiteren Ländern[2]. Die Autor*innen waren Deutschdozenten und ihre Kommunikationssprache war Deutsch: Daher erschienen die Rahmencurricula auf Deutsch mit einer Fassung in der jeweiligen Landessprache, zwar in erster Linie auf Deutsch als Fremdsprache bezogen, doch in der Perspektive, auch für den studienbegleitenden Unterricht anderer Sprachen gültig zu sein (Lévy-Hillerich/Serena 2009; Lévy-Hillerich 2016).

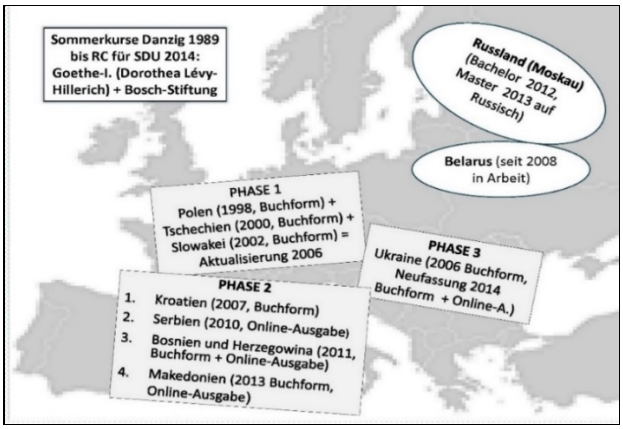
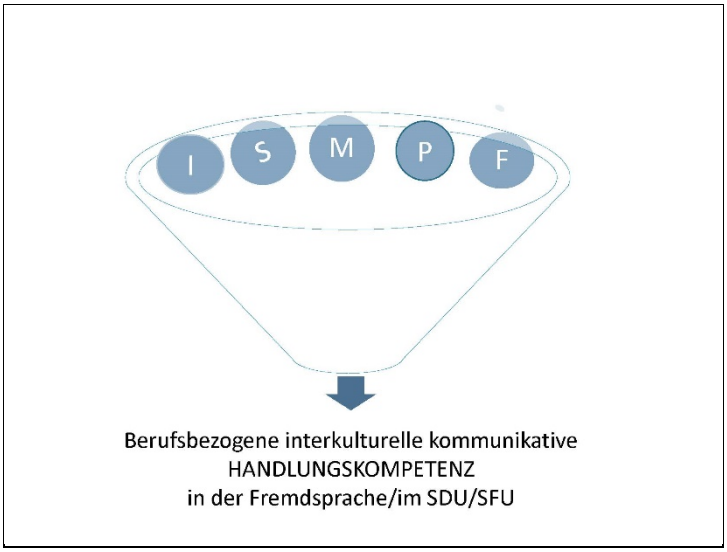


Abb. 1: Entwicklung des Hochschulprojektes *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen* 1998–2014 (eigene Darstellung).

[2] Die RC, die aus den einzelnen Arbeitsgruppen an den jeweiligen Goethe-Instituten entstanden, wurden dort gedruckt und/oder auf der entsprechenden Homepage veröffentlicht. Jetzt sind alle hier zu finden: https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html. Auf dem Hintergrund des studienbegleitenden Ansatzes der RC und im Zusammenhang damit, aber außerhalb des eigentlichen Projektes wurden auch andere RC entwickelt wie 2002 im Rahmen eines Leonardo-Projektes ein *RC für den berufsorientierten Unterricht DaF Sekundarstufe II* und ein *RC für Fortbildung von Lehrern für DaF im Bereich Berufs- und Fachsprachen*, 2004 mit Betreuung vom DAAD das *RC für Deutsch als Fremdsprache an rumänischen Universitäten* und 2009 sowohl ein *Curriculum für die Multiplikatorenausbildung* in Moskau als *ein Curriculum für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarstufe in Luxemburg*. Nur auf Russisch entstand 2012 an der Staatlichen Linguistischen Universität in Moskau (Prof. Dr. Galina Perfilova) ein *Rahmencurriculum zum SDU für Bachelor* und 2013 ein *Rahmencurriculum zum SDU für Master*. Alle Angaben dazu in: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/

1.3 Der „humanistische“ Ansatz in der Studienbegleitung

Im geschichtlichen Augenblick der Entstehung des Projektes stand die Notwendigkeit im Vordergrund, Studierende durch die Fremdsprache mit Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenzen zusammen mit den der speziellen Studienrichtung entsprechenden fachsprachlichen Kompetenzen auszurüsten, da sich ihre kommunikative Kompetenz im Handeln mit der Sprache im Studium, in der Arbeit und im Zusammenleben mit Menschen in einem neuen Europa würde auswirken müssen. Dieser ganzheitliche kompetenz- und handlungsorientierte Ansatz, in dem die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Studierenden als Menschen im Vordergrund steht, ist der Eckpfeiler von allen Rahmencurricula: Keine der Kompetenzen kann isoliert von den anderen entwickelt werden, weil sie alle miteinander verflochten sind und ineinanderfließen (s. Abb. 2).



I = Interkulturelle Kompetenz

S = Sozialkompetenz

M = Methodenkompetenz

P = Personalkompetenz

F = Fachkompetenz

Abb. 2: Grundlage aller Rahmencurricula: Berufliche Handlungskompetenz im studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) und im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (SFU) (eigene Darstellung).

Deutlich wird dies auch im sogenannten Mercedes-Benz-Lernkonzept (Markt 10:1997),[3] in dem sich die Handlungskompetenz in der Fremdsprache aus der Überschneidung der Kreise der o.g. Kompetenzen ergibt und zu dem Modell wird, das ab 2006 in dieser Form in allen Rahmencurricula bis RC 2013 anwesend ist (s. Abb. 3).

[3] Dieses Modell, nach dem bei Mercedes-Benz die Fortbildung des Personals organisiert wurde, ist im Hochschulprojekt auf die Aus- und Fortbildung von Lehrenden und Studierenden übertragen worden.

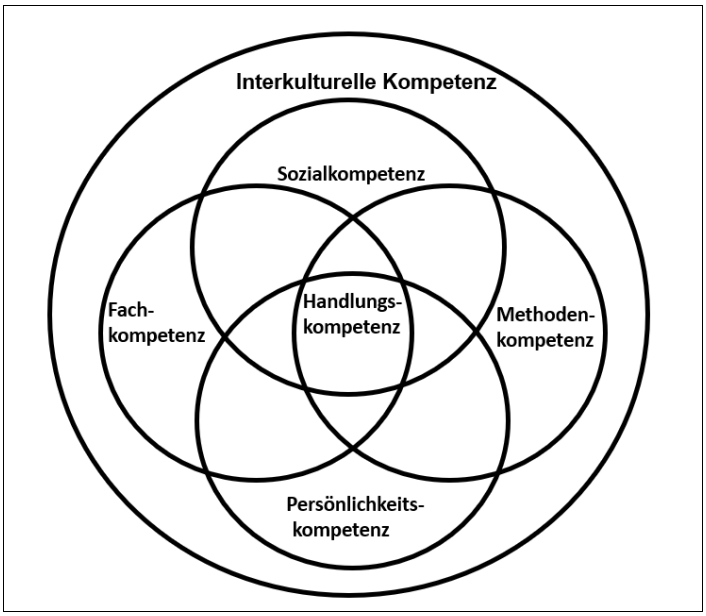


Abb. 3: Handlungskompetenz als übergeordnetes Prinzip für alle Phasen des Unterrichtsprozesses, Grundlage aller Rahmencurricula (RC 2006: 2)

Aus ihm ergibt sich auch die Darstellung internationaler Anforderungen an Fachkräfte (s. Abb. 4 und 5), die in fast allen Rahmencurricula zu finden sind.

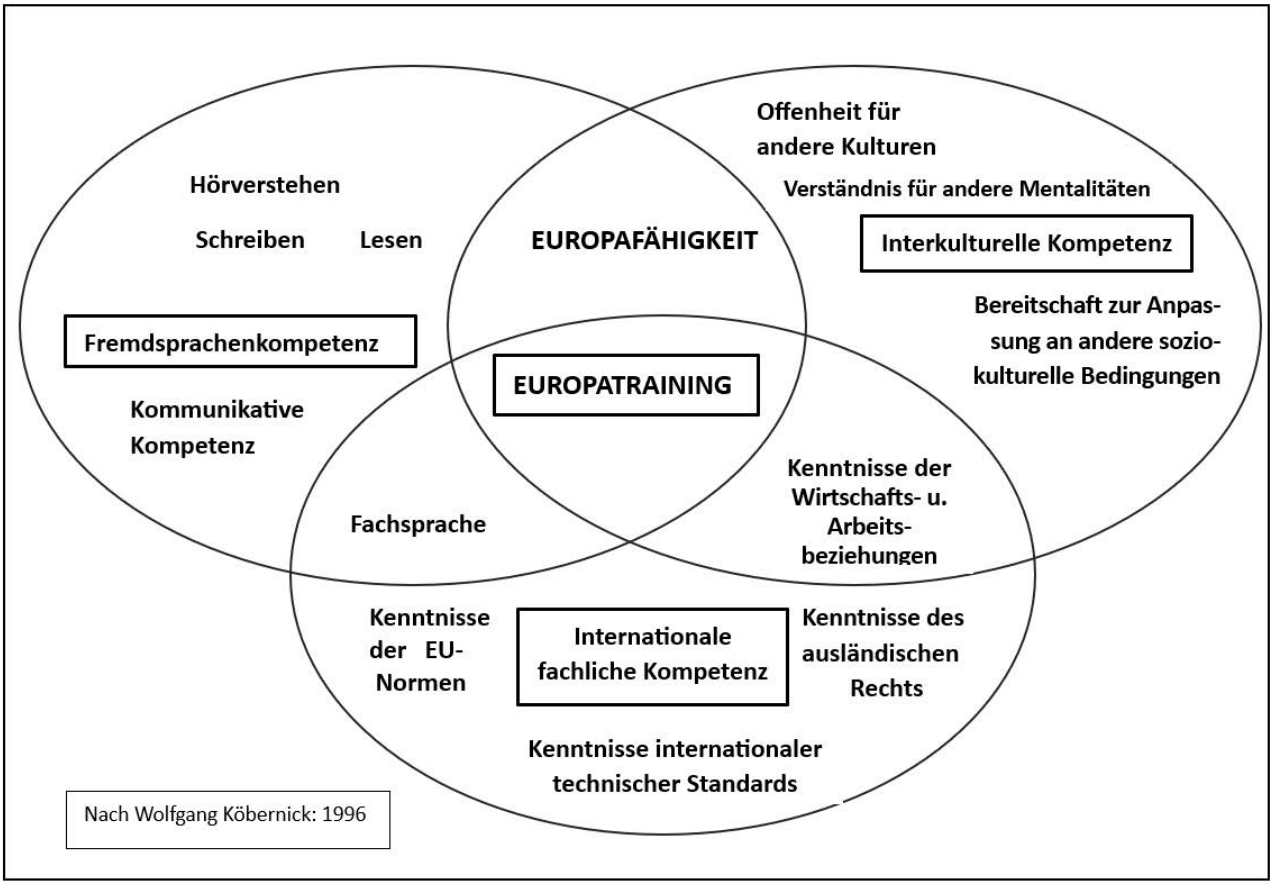


Abb. 4 „Internationale Qualifikationen: Europafähigkeit“: Anhang Nr.1 (RC 2010: 1).

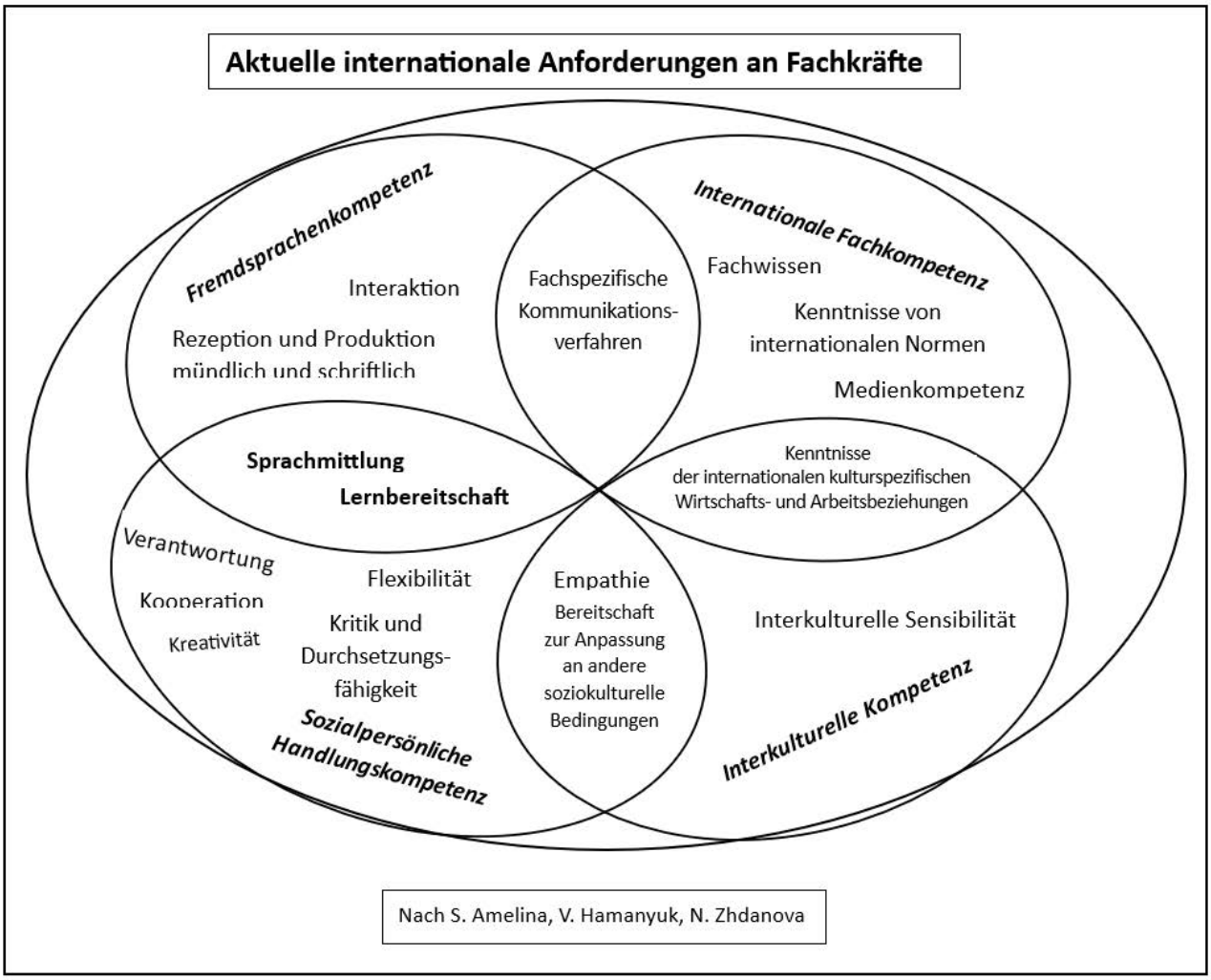


Abb. 5 „Internationale Anforderungen an Fachkräfte“: Anhang Nr.1 im ukrainischen RC (RC 2014: 66)

Die beiden Abbildungen sind deshalb interessant, weil sie zeigen, wie sich die Wahrnehmung der Kompetenzen sprachpolitisch entwickelt: Während in Abb. 3, kurze Zeit nach der Wiedervereinigung, die Entwicklung einer *Europafähigkeit* im Sprachhandeln als Ergebnis eines *Eurotrainings* durch die Sprache im Mittelpunkt steht und sich aus der Verflechtung von interkulturellen, fachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen bei den Studierenden ergibt, entsteht in Abb. 4 der Brennpunkt durch die Berührung der vier mit Details ausgebauten Kreise der Kompetenzen (als vierte ist die *sozialpersönliche Kompetenz* dazu gekommen), die den Blick auf die berufs- und lebensvorbereitende Studienbegleitung erweitern.

Erstaunlich ist allerdings, dass zehn Jahre nach dem Modell der „Europafähigkeit“ das „Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur“ (COE 2016: 13; s. Abb. 6) erschienen ist, das unübersehbare Verbindungen mit dem Geist des in den Rahmencurricula enthaltenen Modells aufweist. Dies bestätigt, wie sehr das Hochschulprojekt im Trend des europäischen Werdens und der entsprechenden Bildung junger Menschen eingebettet war, ohne offiziell in diesem Sinne bekannt zu

sein. Eine Weiterentwicklung des Projekts würde sich daher nahtlos in das Ziel der Entwicklung von Kompetenzen auf europäischer Ebene – auch in Richtung von Nachhaltigkeitskompetenzen im Sinne von Agenda 2030 – einfügen, noch dazu hin, weil Studierende sie in ihrer Hochschulbildung als notwendig erachten (Barić 2023; Barić/Hegedűs 2023).

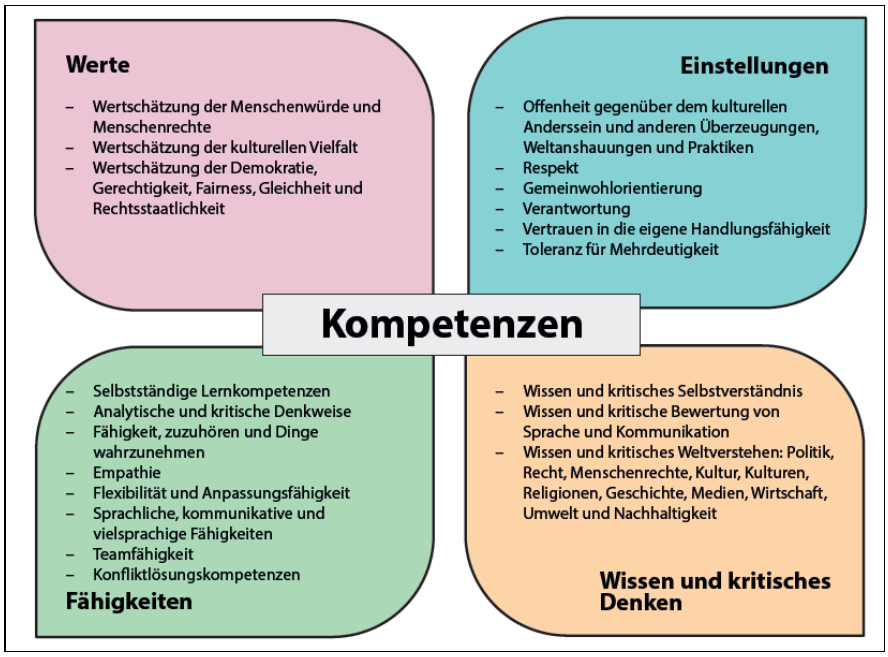


Abb. 6 Zwanzig Kompetenzen für eine demokratische Kultur (COE 2016: 13)

Die Entwicklung der bis hier genannten Kompetenzen weist auf ein Verständnis des Begriffs „studienbegleitend“ hin, das für eine dem gesamten Studium parallellaufende Begleitung der Studierenden auf dem Weg zum Beruf und zum Leben steht – eine Begleitung, die dem ganzheitlichen Bildungsauftrag des Hochschulwesens entspricht und weit mehr ist als ein Kurs, der sich in einer begrenzten Anzahl von Stunden erschöpft und sich auf die Sprache oder auf die Fachsprache als Studienobjekt konzentriert (z.B. Crashkurse für ausländische Studierende oder Fremdsprachenkurse als ein Wahlfach, das durch eine Anzahl von ECTS-Punkten anlockt: Zum Begriff s. z.B. Ylönen, 2015; Serena & Barić, 2021).

Die Rahmencurricula liefern zu dieser „Begleitung“ eine Fülle von Hilfen, die das Ziel haben, die oben genannten Kompetenzen bei Studierenden zu entwickeln und sie vorzubereiten

– auf lebenslanges Lernen z.B. durch Aufbau von Lern- und Arbeitsstrategien zur Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und -weitergabe, zum Erkennen von Arbeitszielen und zum selbstständigen Planen und Durchführen (Bereich Methodenkompetenz),

– auf die Anforderungen und Aufgaben des Berufs wie Planen, Durchführen, Präsentieren, Erproben z.B. durch selbstgesteuertes, kreatives, experimentelles Arbeiten/Lernen und Argumentieren in der Gruppe, durch Strategien der Kooperation und der Gesprächsführung (Bereich Sozialkompetenz)
– auf das Erkennen von fachlichen Zusammenhängen und von Denkstrukturen in der Kommunikation im jeweiligen Fach (Fachkompetenz).

Dies wird z.B. in der folgenden Tabelle (s. Tabelle 1) deutlich, wo in der Spalte der „Dimension“ die Methoden-, Sozial-, Fach- und die Persönlichkeitskompetenz sowie die interkulturelle Kompetenz von Hochschulabsolventen angesprochen werden (s. besonders die beiden grau unterlegten Zeilen).

Tabelle 1: Umsetzung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich (RC 2011: 91)

Dimension	**Zielbereich**	**Wesentliche Schlüsselqualifikationen**	**Anwendung DaF**
1. Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	– Arbeits-organisation – Arbeits-ausführung – Ergebnis-kontrolle	– Zielstrebigkeit – Sorgfalt – Genauigkeit – Selbststeuerung – Selbstbewertung – systematisches Vorgehen – rationales Arbeiten – Organisationsfähigkeit – flexibles Disponieren – Koordinationsfähigkeit	– Aufgaben erkennen, analysieren, – Textsorten erkennen – Verständnisaufgaben stellen, besprechen, selbst machen – Mitteilungsabsichten verstehen, darauf reagieren – Selbsteinschätzung der Schüler entwickeln; – Beteiligung an der Themenauswahl
2. Kommunikation und Kooperation	– Verhalten in der Gruppe – Kontakt zu anderen – Teamarbeit	– Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit – Sachlichkeit in der Argumentation – Aufgeschlossenheit – Kooperationsfähigkeit – Einfühlungsvermögen – Integrationsfähigkeit – kundengerechtes Verhalten – soziale Verantwortung – Fairness	– Partner-, Gruppen-, Projektarbeit – Landeskunde: Wissen über Verhalten im Zielland – Gesprächsregeln kennen und anwenden
3. Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	– Lernverhalten – Auswerten und Weitergeben von Informationen	– Weiterbildungsbereitschaft – Einsatz von Lerntechniken – Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen – Analogieschlüsse ziehen können	– Informationen aufnehmen, speichern, weitergeben – Lernstrategien vermitteln – Rollen selbst finden – Verstehens- und Wortschatztraining entwickeln

		– formallogisches Denken – Abstrahieren – vorausschauendes Denken – Transferfähigkeit – Denken in Systemen (z.B. in Funktionsblöcken) – Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln – problemlösendes Denken – Kreativität	– Arbeit mit Medien – Diagramme/Tabellen entwerfen – Visualisierung im Klassenraum – Einmaleins des Fragens – markieren, unterstreichen – Notizen machen, exzerpieren, zusammenfassen, protokollieren
4. Selbstständigkeit und Verantwortung	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	– Mitdenken – Zuverlässigkeit – Disziplin – Qualitätsbewusstsein – Sicherheitsbewusstsein – eigene Meinung vertreten – umsichtiges Handeln – Initiative – Entscheidungsfähigkeit – Selbstkritikfähigkeit – Erkennen eigener Grenzen und Defizite – Urteilsfähigkeit	– Arbeitsergebnisse vorstellen, kommentieren, auswerten – mit Kritik umgehen – Meinungsäußerung entwickeln – autonome Arbeit – Arbeit mit Lexika und Nachschlagewerken – Lerntipps entdecken – planvolle Prüfungsvorbereitung – Einmaleins der Zeitplanung
5. Belastbarkeit	Psychische und physische Beanspruchung	– Konzentrationsfähigkeit – Ausdauer (z.B. bei Langzeitaufgaben, wiederkehrenden Aufgaben)	– berufsbezogene Unterrichtsprojekte

Eine Tabelle dieser Art zeigt Lehrenden und Lernenden die anzustrebenden Schlüsselqualifikationen, die in dem und durch den SDU/SFU entwickelt werden können. Dazu liefern die Rahmencurricula eine Anzahl von hochschuladäquaten Deskriptoren, von denen im folgenden Kapitel (s. Kap. 2.1) einige Beispiele vorgestellt werden.

2. DER BEITRAG DER RC ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG

2.1 Didaktische Deskriptoren für den Hochschulbereich

In allen Rahmencurricula sind detaillierte nach Niveaus von A1 bis C2 gegliederte und als Kann-Beschreibungen formulierte Deskriptoren zu finden, die sich auf Rezeption, Produktion und Interaktion beziehen: Sie enthalten Angaben zu dem für die jeweilige Textsorte typischen Textbauplan und zu den in der einzelnen Textsorte häufig auftretenden Sprachphänomenen (aufgegliedert in Sprachhandlungen, Grammatik- und Syntaxkenntnisse sowie am häufigsten auftretenden Wortschatz). Sie sind didaktisch aufgebaut, damit der Lehrende neben der Angabe des Sprachniveaus, das den Rahmen für die Angabe des globalen Sprachkönnens bildet, genau weiß, „auf die Ausführung

von welchen Sprachhandlungen er seine Lernenden im Bereich der einzelnen Textsorten vorbereiten muss; er weiß außerdem welche Teile der Grammatik oder Syntax er mit den Lernenden gezielt im Hinblick auf die Ausführung welcher Sprachhandlungen trainieren muss, und kann den Lernenden Rezeption und Produktion erleichtern, wenn er ihnen die jeweilige Textstruktur bewusst machen kann und wenn er die Lernenden auf den bewussten Einsatz von phonetischen Mitteln und von Körpersprache aufmerksam machen kann“ (RC 2006: 68).

Mit Hilfe der Deskriptoren kann der Lehrende seinen Unterricht genau planen, ihn aber gleichzeitig auch für die Studierenden transparent gestalten, so dass diese Verantwortung für ihren Lernweg übernehmen können, weil sie in jedem Augenblick wissen, *was* sie *wozu* lernen. Die folgende Tabelle (s. Tabelle 2) zeigt Studierenden z.B., welche Sprachhandlungen mit welchen Redemitteln ihnen in der speziellen hochschulbezogenen Textsorte „Handout” oder „Vorlesungsskript” begegnen können und was sie daher üben müssen.

Die Tabelle wurde auch deshalb ausgewählt, weil sie ein Beispiel der Umsetzung von allgemeinen Deskriptoren des GeR im spezifischen Hochschulbereich ist. Im Begleitband (GeR 2020, Anhang 2: 3) ist zum Niveau B1 im Bereich *Leseverstehen* die folgende allgemeine Angabe zu lesen: „Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird“ (übernommen aus GER 2001). Im RC wird diese Angabe auf eine hochschuleigene Textsorte bezogen.

Tabelle 2: Auszug aus: „Rezeption schriftlich/lesen“ (RC 2006: 97)

Niveau	**Kann-beschreibung**	**In der Rezeption von Texten eventuell auftretende auszuführende Sprachhandlungen und Grammatik: Beispiele**			**Textmuster/ Textbauplan**	**Wortschatz**
Ab B1	Ich kann in einem **Vorlesungs-skript** oder in einem **Handout** die Sachzusammen-hänge erfassen, die mir erlauben dem Vortrag der Vorlesung zu folgen	- *Aufzählen* - *Darstellen* - *Beschreiben* - *Begründen* - *Sachverhalte erfassen* - *Absichten erkennen* - *Begründungen erkennen* - *Bedingungen, Ursachen und Folgen erkennen* - *Zusammen-hänge erfassen*	- Hauptsatz - Deklarativ-satz - Objektsatz - Kausalsatz	- Präsens - Perfekt - Präteritum - Passiv und Passiversatz-formen	- Ort, Zeit und Rahmen der Vorlesung - Namen des Referenten - Thema der Vorlesung - Gliederung - Eventuelle Angabe der ausgewerteten Literatur	- Redemittel zur Realisierung der Sprachhandlungen - Terminologie aus dem jeweiligen Fachgebiet

Die folgende Tabelle (s. Tabelle 3) bezieht sich auf die mündliche Interaktion, ist aber auch deshalb interessant, weil die Aussagen darin im Kern der *Mediation von Texten* im Bereich „Spezifische Informationen weitergeben“ (GeR 2020: 115–117) entsprechen, wo die Fähigkeit „Anweisungen oder Instruktionen übermitteln“ erwähnt wird und die Rede davon ist, „wie bestimmte Informationen von unmittelbarer Relevanz oder Teile davon dem Zieltext entnommen und jemand anderem übermittelt werden“ (GeR 2020: 115).

Tabelle 3: Auszug aus „An Gesprächen teilnehmen/Interaktion mündlich (RC 2007: 98)

Niveau	**Kannbeschreibung**	**In den Texten eventuell auftretende Sprachhandlungen und Grammatik: Beispiele**			**Textmuster/ Textbauplan**	**Wortschatz / phonetische Mittel / Körpersprache**
Ab B1	Ich kann in einer **Bedienungs-anleitung** sachliche Informationen vermitteln und den Freund / Kunden auf einfache kurze und verständliche Weise zu einer Handlung anleiten. **Beispiele für Anleitungen** - Betriebsanleitung - Gebrauchsanleitung - Gebrauchs-anweisung - Montageanleitung - Aufbauanleitung - Rezept - Spielregel - Bedienungs-anleitung **Ähnliche Texte** Rezept Spielregeln	*Auffordern* *Auf etwas hinweisen* *Erklären*	Finalsatz Hauptsatz Deklarativsatz Objektsatz Kausalsatz Temporalsatz Konsekutiv-satz Relativsatz Infinitivsatz mit zu	- Präsens - Perfekt - Passiv - Infinitiv als Ergänzung - Verb *lassen* + Infinitiv - Substantivier-te Verben - Modalverben	Chronologischer Aufbau entsprechend den einzelnen Handlungsschritten Zwischen-überschriften oder Aufzählungspunkte ergänzt durch Abbildungen Manchmal Glückwunsch zum Kauf des Geräts Am Ende Anhang mit Garantie-bedingungen	**Redemittel zur Realisierung der Sprachhandlungen** - Nominalgruppe Ausdrücke zur Kennzeichnung zeitlicher Abfolge (*danach, im Anschluss*) - Komposita - Abkürzungen - je nach beschriebenem Gegenstand (auch Fremd- und Fachwortschatz) **Phonetische Mittel** - Unregelmäßiges Sprechtempo - Sprechweise und Stimmklang signalisieren Sachlichkeit und neutrale Höflichkeit **Körpersprache** Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner

In der letzten Spalte der Tabelle (s. Tabelle 3) gilt die Aufmerksamkeit nicht nur dem Wortschatz und den phonetischen Mitteln, sondern auch der Körpersprache, doch würde man heutzutage auf dem Hintergrund der Deskriptoren des Begleitbandes neue Spalten hinzufügen, um die Aktivierung des in der Interaktion zwischen Studierenden im Vordergrund stehenden plurilingualen Sprachenrepertoires zu berücksichtigen.

Was dagegen die *Mediation* betrifft, fehlt in den Rahmencurricula der Begriff als solcher: Angesprochen wird nur die speziell auf den berufsvorbereitenden SDU bezogene „Sprachmittlung" (s. Tabelle 4). Manche der darin aufgeführten Zielaktivitäten könnten zwar der „Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation" (GeR 112–143) zugeordnet werden, müssten aber im Sinne der Mediation deutlicher als „Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung bei der Interaktion und ständigem Wechsel zwischen individueller und sozialer Ebene" (GeR 2020: 42) ausgebaut werden.

Tabelle 4: Beispiele von Zielaktivitäten in der Sprachmittlung (Auszug aus RC 2013: 130)

Anhang 14
Liste der Zielaktivitäten in der Sprachmittlung (Muttersprache und Zielsprache Deutsch)

- Absprache treffen, Ergebnisse in der Muttersprache festhalten
- Auf muttersprachliche Stellenangebote auf Deutsch antworten
- Ausschreibungstexte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren
- Berichte hören, ergänzen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Bilanzen lesen, in der Muttersprache kommentieren
- Controllingdaten zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren
- Daten zur Entwicklung des deutschsprachigen Marktes lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Daten zur Geschäftsabwicklung zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren
- Deutschsprachige Mitteilungen der Fachpresse, der Fachverbände lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren
- Empfehlungen eines Beraters in der Muttersprache zusammenfassen
- Entwicklungen im Unternehmen des deutschsprachigen Partners umsetzen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Gebrauchsanweisungen lesen, in der entsprechende Handlungen umsetzen, in der Muttersprache oder Fremdsprache erklären
- Geschäftsberichte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren
- Normen verstehen, in der Muttersprache erklären
- Protokolle lesen, mit Notizen in der Muttersprache vergleichen, in der Muttersprache kommentieren
- Über Besuche deutschsprachiger Geschäftspartner, Messe- und Ausstellungsbesuche in der Muttersprache berichten, Ergebnisse kommentieren
- Verträge lesen, überprüfen, mit muttersprachlicher Fassung vergleichen

Neben einer Anzahl von auf den Fremdsprachenunterricht im Hochschulbereich bezogenen Deskriptoren, bieten die Rahmencurricula durch direkt einsetzbare Tabellen mit der Operationalisierung von Kompetenzen auch Hilfen für die Leistungsbewertung: Im folgenden Beispiel (s. Tabelle 5) wird die erste von zwei Seiten vorgestellt, in denen Kriterien angeboten werden, um die Produktion mündlich zu bewerten.

Tabelle 5: Kriterienkatalog zur Bewertung von mündlichen Leistungen (Auszug aus RC 2010: 23)

Anhang 18.2 Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: vor Publikum sprechen)				
	C1/C2		**B2**	
	Zu bewertende Merkmale	**Zu bewertende Kannbeschreibung**	**Zu bewertende Merkmale**	**Zu bewertende Kannbeschreibung**
Vortragsform	freie Rede, entspricht der Textsorte, weitgehend manuskript-unabhängig	Kann wie ein „Experte“ seine Kenntnisse zu einem bestimmten Bereich weitergeben und dabei auf die Fragen und Einwände der anderen eingehen	flüssiger Vortrag, aber manuskriptabhängig	Kann Gründe für und gegen einen Standpunkt anführen, die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben
Aufbau **a) Vortrag** **b) schriftliche Kurzfassung**	zwingend klarer Aufbau und Gliederung	Kann verschiedene Themen miteinander verbinden, bestimmte inhaltliche Punkte genauer ausführen und die Darstellung mit einem angemessenen Schluss abrunden	Aufbau und Gliederung gut, mit kleinen Mängeln	Kann mit Hilfe einer klaren Gliederung in Form von Stichworten das gestellte Thema behandeln.
	B1		**A2**	
	Zu bewertende Merkmale	**Zu bewertende Kannbeschreibung**	**Zu bewertende Merkmale**	**Zu bewertende Kannbeschreibung**
Vortragsform	durchgehend manuskrip-tabhängig	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Fachgebiet vortragen	völliges, z.T. fehlerhaftes Ablesen	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Alltag vortragen, bzw. ablesen
Aufbau **a) Vortrag** **b) schriftliche Kurzfassung**	Gesichtspunkte nur gereiht, größere Gliederungs-mängel	Kann die Hauptpunkte in zusammenhängend en Äußerungen hinreichend erläutern	Gesichtspunkte unvollständig, wesentliche Aspekte fehlen	Kann die Punkte seiner Gliederung, auch wenn sie unvollständig ist, einhalten.

In der nicht abgedruckten zweiten Seite der Bewertungskriterien bezieht sich die Bewertung in der ersten Spalte auf die „sachliche und sprachliche Richtigkeit“, auf die „eigene Aktivität“ der Studierenden durch Erwerb von Hintergrundwissen und auf die „Veranschaulichung“ der Präsentation durch Bilder, Folien und Schemata: Bewertet werden dabei *Themenentwicklung*, *Kohärenz und Kohäsion*, *Genauigkeit der Aussage* und *Flüssigkeit* – also die auch im Begleitband (GeR 2020: 162–167) im Bereich der linguistischen und der pragmatischen Kompetenz erwähnten Kriterien. Allerdings enthalten die Skalen im Begleitband eine viel größere und viel breiter angelegte

Anzahl von Deskriptoren: Da sie selbstverständlich nicht speziell auf die Hochschulsituation bezogen sind, würde es sich lohnen, die Rahmencurricula systematisch mit dem Begleitband zu vergleichen und sie entsprechend zu überarbeiten. (Serena/Barić: 2017; Serena/Barić: 2020).

2.2 Welche Zukunft für das Hochschulprojekt?

Die in Abb. 7 vorgestellte Wippe fasst nach einem Vierteljahrhundert seit Beginn des Hochschulprojektes dessen Stärken und Schwächen zusammen:

- Einerseits konnte der SDU an den Institutionen in den einzelnen Ländern (s. Abb.1), wo die Dozenten der verschiedenen Arbeitsgruppen tätig waren, den Rahmencurricula und den Bedürfnissen der Studierenden und der Hochschulsituation entsprechend organisiert werden und zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien führen,
- andererseits ist die Wirkung auf diese Institutionen beschränkt geblieben und nur dort bekannt, da die den Rahmencurricula entsprechende Unterrichtsplanung und Wahl von Inhalten und Verfahren auf der freien Entscheidung von Einzelkämpfer*innen beruht, so dass ohne einen flächendeckenden institutionellen Hintergrund, alles kippt und in Vergessenheit gerät, sobald die Dozenten nicht mehr an der Institution tätig sind.

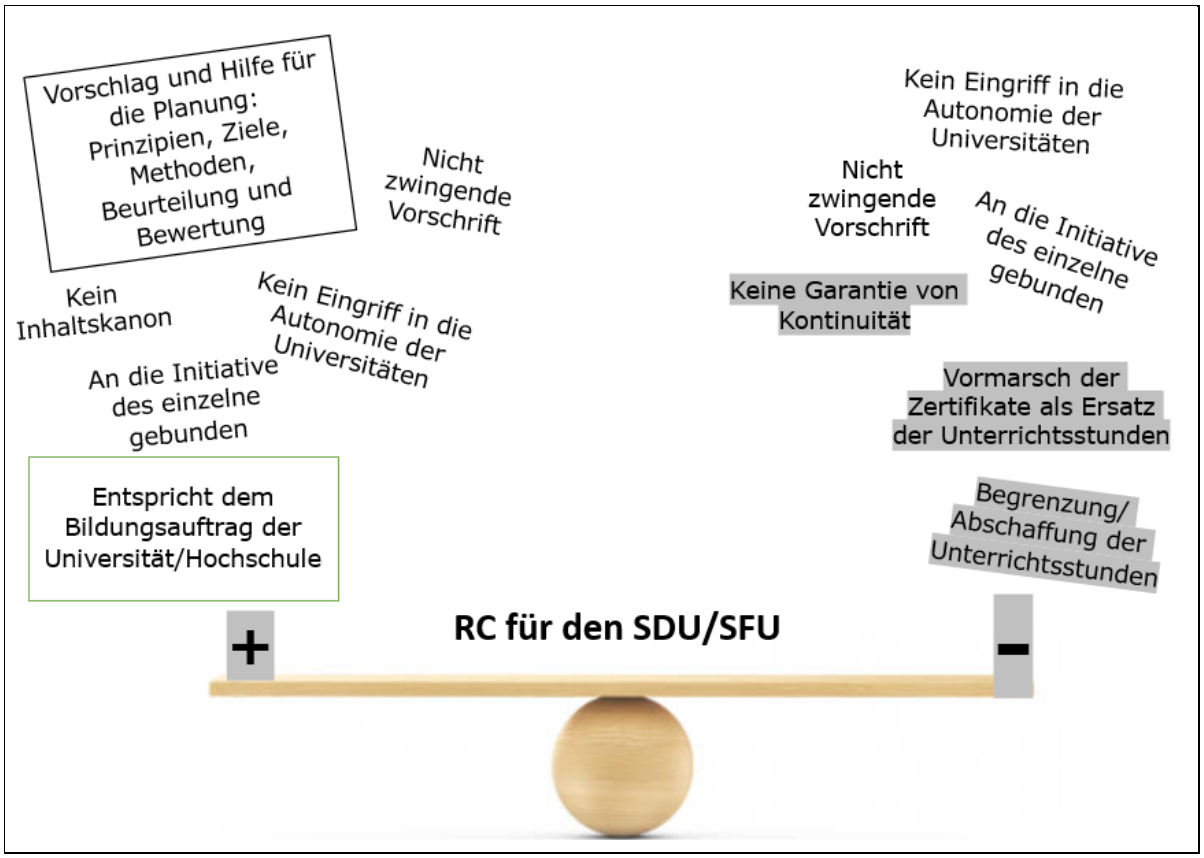


Abb. 7: Vorteile und Nachteile in der heutigen Situation im SDU/SFU (eigene Darstellung)

Die Rahmencurricula sind aber europaweit das z.Z. einzige organische Instrument, um einen studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in allen Studienrichtungen systematisch planen zu können.

Die Realität läuft allerdings durch die tagtägliche Kürzung oder gar Streichung von Unterrichtsstunden oder durch Outsourcing derselben in Richtung Zertifikatsprüfungen gerade in die entgegengesetzte Richtung: Der vorliegende Beitrag geht in vollem Bewusstsein gegen den Strom und versteht sich daher als Plädoyer an die Universitäten und Hochschulen, ihre Bildungsaufgabe wahrzunehmen: Ohne Zweifel handelt es sich dabei um ein äußerst brisantes Politikum, weil damit an die Türen von Hochschulpolitik, Fremdsprachenpolitik und Curriculumforschung gepocht und das gesamte universitäre Bildungswesen vor die Frage gestellt wird „Was für Menschen sollen unsere Hochschulabgänger*innen werden?“ Die Antwort der Rahmencurricula, die sich in Richtung GeR 2020 und Agenda 2030 ausbauen lassen, ist ein ganzheitlicher Ansatz, der eine harmonische Persönlichkeitsbildung anstrebt, in der die durch die Sprache erworbenen fachlichen, methodischen und sozialen Schlüsselqualifikationen mit einer Werteorientierung einhergehen: die Bildung von europäischen Bürger*innen und Entscheidungsträger *innen durch Fremdsprachen kann nur bei der Generation der Universitätsstudent*innen beginnen.

LITERATUR

Barić, Karmelka (2023): Rahmencurricula und Lehrwerke – Nachhaltigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Klaus-Börge Boeckmann, Hannes Schweiger, Sandra Reitbrecht & Brigitte Sorger (Hrsg.). In: *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben: **Mit Sprache handeln.** Partizipativ Deutsch lernen und lehren Bd. 1.* Berlin: Erich Schmidt, 329-333.

Barić, Karmelka & Hegedűs, Katalin (2023): Nachhaltigkeitskompetenzen für die Erstellung von Curricula. In: Brankica Bošnjak Terzić, Snježana Kereković & Mirna Varga, (Hrsg.), *6. Internationale Konferenz Gegenwärtige Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht.* Osijek: Verband der Fachsprachenlehrer an Hochschuleinrichtungen – Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek, 13-33.

Barić, Karmelka & Serena Silvia (2019): Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Joanna Kic-Drgas und Marta Zawacka-Najgeburska (Hrsg.): *Fachsprachen in Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis/LSP in Teaching and Translation: Theory and Practice*, Berlin Peter Lang, 49–67. (19.8.2023)

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Europarat (2016): *Kompetenzen für ein demokratische Kultur*. *Kurze Zusammenfassung*. https://rm.coe.it (19.8.2023)

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin – München: Langenscheidt.

Goethe Institut: *Rahmencurricula Für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen:* Polen (1998), Tschechien (2000), Slowakei (2002), Polen, Slowakei und Tschechien (2006), Kroatien (2007), Serbien (2010), Bosnien und Herzegowina (2011), Makedonien (2013), Ukraine (2014), https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html (19.8.2023) und https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/ (19.8.2023)

Lévy-Hillerich, Dorothea (2016): Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993-2013). In: Drumbl, Hans; Gelmi, Rita; Lévy-Hillerich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen. Bd. 4*. Bozen-Bolzano: BUP-University Press, 23–62. http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html (19.8.2023)

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

Serena, Silvia & Barić Karmelka (2017): Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In: Karen Schramm, & Michael Seyfarth (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus, 41 (2015)*. Göttingen: iudicium, 68–104.

Serena, Silvia & Barić Karmelka (2020): Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht als Instrumentarium für einen zukünftigen kompetenzorientierten sprach- und fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. In: Vesna Cigan; Ana-Marija Krakić & Darija Omrčen (Hrsg.): *Von der Theorie bis zur Praxis in der Fachsprache, 21.-23. Februar 2019, Zagreb/ Sammelband*. Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama, 283-300.

Serena, Silvia & Barić, Karmelka (2021): Zwischen Rat und Tat: Reflexionen zur studienbegleitenden Vermittlung der Fremdsprache Deutsch. *InfoDaF* 48: 1, 15–37. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0002 (20.08.2023).

Ylönen Sabine (2015): Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. In: *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 20:1.