InfoDaF

INFORMATIONEN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

HERAUSGEGEBEN VOM
Deutschen Akademischen Austauschdienst

IN ZUSAMMENARBEIT MIT DEM
Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

VERANTWORTLICHER REDAKTEUR
Christian Krekeler, Konstanz

REDAKTION
Hebatallah Fathy (DAAD)
Lutz Köster, Bielefeld *(verantwortlich für Rezensionen)*
Uwe Koreik, Bielefeld
Christian Krekeler, Konstanz
Nicole Marx, Köln
Thorsten Roelcke, Berlin
Dietmar Rösler, Gießen
Michael Schart, Tokio
*Barbara Schmenk,*Waterloo, ON

DE GRUYTER

ABSTRACTED/INDEXED IN Service, Baidu Scholar, Celdes, CNKI Scholar (China National Knowledge Infrastructure), CNPIEC, BSCO Discovery Service, Google Scholar, J-Gate, KESLI-NDSL, (Korean National Discovery for Science Leaders), Naviga (Softweco), Primo Central (ExLibris), ReadCube, Summon (Serials Solutions/ProQuest), TDNet, WanFang Data, WorldCat (OCLC)

ISSN 0724-9616 · e-ISSN 2511-0853

Alle Informationen zur Zeitschrift, wie Hinweise für Autoren, Open Access, Bezugsbedingungen und Bestellformulare, sind online zu finden unter www.degruyter.com/view/j/infodaf

VERANTWORTLICHER REDAKTEUR Prof. Dr. Christian Krekeler, Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung, Studienkolleg Konstanz, Brauneggerstr. 55, 78462 Konstanz, Tel.: +49 (0)7531 206-360, E-Mail: krekeler@htwg-konstanz.de

JOURNAL MANAGER Esther Markus, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Deutschland, Tel.: +49 (0)30 260 05-127, Fax: +49 (0)30 260 05-250, E-Mail: esther.markus@degruyter.com

ANZEIGENVERANTWORTLICHE Claudia Neumann, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Deutschland, Tel.: +49 (0)30 260 05-226, Fax: +49 (0) 30 260 05-264 E-Mail: anzeigen@degruyter.com

© 2021 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

SATZ jürgen ullrich typosatz, Nördlingen

DRUCK Franz X. Stückle Druck und Verlag e.K., Ettenheim

Cover Illustration: iStockphoto/Thinkstock



Offenlegung der Inhaber und Beteiligungsverhältnisse gem. § 7a Abs. 1 Ziff. 1, Abs. 2 Ziff. 3 des Berliner Pressegesetzes: Die Gesellschafter der Walter de Gruyter GmbH sind: Cram, Gisela, Rentnerin, Berlin; Cram, Elsbeth, Pensionärin, Rosengarten-Alvesen; Cram, Dr. Georg-Martin, Unternehmens-Systemberater, Stadtbergen; Cram, Maike, Wien (Österreich); Cram, Jens, Mannheim; Cram, Ingrid, Betriebsleiterin, Tuxpan/Michoacan (Mexiko); Cram, Sabina, Mexico, DF (Mexiko); Cram, Silke, Wissenschaftlerin, Mexico DF (Mexiko); Cram, Björn, Aachen; Cram, Cram, Berit, Hamm; Cram-Gomez, Susana, Mexico DF (Mexiko); Cram-Heydrich, Walter, Mexico DF (Mexico); Cram-Heydrich, Kurt, Angestellter, Mexico DF (Mexico); Duvenbeck, Brigitta, Oberstudienrätin i.R., Bad Homburg; Gädeke, Gudula, M.A., Atemtherapeutin/Lehrerin, Tübingen; Gädeke, Martin, Einzelunternehmer, Ingolstadt; Lubasch, Dr. Annette, Ärztin, Berlin; Schütz, Dr. Christa, Ärztin, Mannheim; Schütz, Sonja, Berlin; Schütz, Juliane, Berlin; Schütz, Antje, Berlin; Schütz, Valentin, Mannheim; Seils, Dorothee, Apothekerin, Stuttgart; Seils, Gabriele, Journalistin, Berlin; Seils, Christoph, Journalist, Berlin; Siebert, John-Walter, Pfarrer, Oberstenfeld; Tran, Renate, Mediatorin, Zürich (Schweiz).

Inhalt

Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“

Gastherausgeberinnen: Damaris Borowski und Anne Gladitz

Damaris Borowski und Anne Gladitz
Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser. Einführung in den Themenschwerpunkt —— 1

Silvia Serena und Karmelka Barić
Zwischen Rat und Tat: Reflexionen zur studienbegleitenden Vermittlung der Fremdsprache Deutsch —— 15

Cordula Meißner
Grundwortschatz in der mündlichen Berufskommunikation. Empirische Untersuchung und Perspektiven für eine integrierte Vermittlung allgemein- und berufssprachlicher Kompetenzen —— 38

Agnieszka Putzier
Interkulturell war gestern. Zur Vermittlung transkultureller und interprofessioneller Kompetenz in medizinischen Sprachkursen —— 65

Martin Schwichow und Nadja Wulff
Zwischen Kognition, Wahrnehmung und Sprache: ein Konzept-Repräsentationsmodell zur Vorbereitung auf den sprachsensiblen Physikunterricht —— 86

Andrea Daase
Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf —— 106

Damaris Borowski* und Anne Gladitz

Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen – Meilensteine und Wegweiser

Einführung in den Themenschwerpunkt

https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0001

Das Feld von Berufs- und Fachsprachen im DaF-/DaZ-Kontext ist in den vergangenen Jahren in alle erdenklichen Richtungen expandiert. Einerseits wird das Terrain dadurch zunehmend unübersichtlicher und ist schwieriger in seiner Gesamtheit zu kartographieren. Andererseits halten wir es mit Oscar Wilde, der einst schrieb: „Eine Weltkarte, in der das Land Utopia nicht verzeichnet ist, verdient keinen Blick, denn sie lässt die eine Küste aus, wo die Menschheit ewig landen wird" (2015 [1891]: 21). Brauchen wir denn nicht auch heute ein gewisses Maß an utopischer Kreativität, um den praktischen Herausforderungen im Lehr- und Lern- wie auch im lebensweltlichen Alltag zu begegnen, ein phantasievolles Bemühen, unser Wissenschaftsfeld in seiner ganzen Gestalt zu erfassen und – dieses Ziel vor Augen – Sinn zu generieren?

Wir möchten deshalb unsere mentale Landkarte vorstellen, und zwar aus dem Blickwinkel unserer Erfahrung und unter Einbezug der Erkenntnisse, die wir aus Wissenschaft und Forschung, aber auch praktischer Lehrtätigkeit, Netzwerkarbeit und nicht zuletzt im Zuge der Herausgebertätigkeit zu diesem Themenheft gewonnen haben. Dabei wollen wir neben dem vermeintlichen Status quo auch blinde Flecken aufzeigen und entlang einiger Wegmarken zu einer kleinen Erkundungstour einladen. Es gibt noch viel zu entdecken.

Zunächst jedoch richten wir das Augenmerk auf die fünf ausgewählten Beiträge im vorliegenden Themenheft, die tatsächlich sehr unterschiedliche Bereiche der Berufs- und Fachsprachenvermittlung betreffen. Wir beginnen mit einem für den Hochschulbereich klassischen Feld, und zwar dem des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts. Das Autorinnenteam Barić und Serena schildert hierbei die Entstehungsgeschichte des Verbundprojekts der sogenannten Rahmencurricula, ihren konzeptionellen Ansatz sowie deren didaktisch-methodische Umsetzung und Mehrwert für eine holistische, berufsvorbereitende Adaption des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

*Kontaktpersonen: **Dr. Damaris Borowski,** E-Mail: damaris.borowski@uni-tuebingen.de
Anne Gladitz, E-Mail: anne.gladitz@uni-bielefeld.de

Beitrag zum Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“

Silvia Serena* und Karmelka Barić

Zwischen Rat und Tat: Reflexionen zur studienbegleitenden Vermittlung der Fremdsprache Deutsch

Between advice and action: reflections on the cross-faculty teaching of German in tertiary education

https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0002

Zusammenfassung: Im Beitrag wird ein Überblick über die Rahmencurricula zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht gegeben, die in ost- und südosteuropäischen Ländern als Anwendung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) auf den Hochschulbereich entstanden sind. Exemplarisch werden aus einigen Rahmencurricula Beispiele von fach-, berufs- und sprachübergreifenden Deskriptoren unter die Lupe genommen und als Vorläufer des GeR-Begleitbandes ins Bewusstsein gerückt. Der studienbegleitende Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in dem hier vertretenen Verständnis ergibt sich aus einem ganzheitlichen kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz, der auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Studierenden als Menschen abzielt und sie daher auf das Leben und den Beruf vorbereitet.

Schlüsselwörter: Studienbegleitender Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, Rahmencurricula, berufsübergreifende Kompetenzen, berufsbezogener Sprachunterricht, tertiäre Bildung, ganzheitlicher Ansatz

***Kontaktpersonen: Silvia Serena,** E-Mail: silvia.serena@unibocconi.it, adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
Karmelka Barić, E-Mail: kbaric@gf.uns.ac.rs

Abstract: This article provides an overview of the framework curricula developed in Eastern and South-Eastern European countries as an application of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to cross-disciplinary foreign language courses at universities. A selection of cross-faculty, cross-occupational and cross-lingual descriptors of the framework curricula are considered more closely and shown as a sort of "forerunners" to some of the descriptors of the CEFR Companion Volume. The holistic competence-based action-oriented cross-cultural approach of these curricula covers the developement of the entire students' personalities and prepares them for their future professional life.

Keywords: cross-faculty foreign language and German as a foreign language teaching, framework curricula, cross-vocational competences, job-related language teaching, tertiary education, holistic approach

1 Zwischen Rat und Tat: Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

Zwischen 1994 und 2014 sind im Rahmen eines in Warschau gestarteten Hochschulprojekts in zehn ost- und südosteuropäischen Ländern Rahmencurricula (fortan RC) für den studienbegleitenden Deutschunterricht (fortan SDU) an Universitäten und Hochschulen erschienen (vgl. Serena/Barić 2020; Barić/Serena 2019; Serena/Barić 2018; Serena/Barić 2017; Lévy-Hillerich 2016; Lévy-Hillerich/Serena 2009).[1] Sie enthalten sowohl theoretische Angaben zu Prinzipien, Zielen, Inhalten, Methoden, Bewertung und Beurteilung – also „Rat" – als auch praktische Anweisungen für die „Tat" – also deren entsprechende Umsetzung in der Unterrichtsplanung, im Unterricht selbst sowie beim Erstellen von Unterrichtsmaterialien.

Diese gemeinsamen Grundbausteine sind länderspezifisch adaptiert worden, was sich im jeweiligen Titel ausdrückt: „Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in …" (es folgt der Name des entsprechenden Landes). Das

1 Die RC sind auf der folgenden Internetseite zu finden: https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/ (4.11.2020).

Augenmerk liegt hier vor allem auf dem *Fremdsprachenunterricht*. Die Curricula sind zwar zunächst von Deutschlehrenden auf Deutsch verfasst, aber durchaus auf die Konzeption von studienbegleitendem Unterricht anderer Fremdsprachen (fortan SFU) übertragbar, da die theoretischen Ausführungen sprach- und fachübergreifend gültig sind. Diese Angaben bilden das eigentliche RC, das als Fließtext plus Glossar in die jeweilige Landessprache übersetzt wurde (siehe Abbildung 1). Die Anhänge hingegen (etwa 20 bis 30 in jedem RC, siehe Abbildung 2), die als Anwendungshilfe für die Lehrenden entstanden sind, wurden bisher nicht übersetzt. Ein Versuch, der diesbezüglich in Italien unternommen wurde, um die Rahmencurricula italienischen Lehrenden anderer Fremdsprachen zugänglich zu machen, wurde bedauerlicherweise nicht zu Ende geführt (dazu Lévy-Hillerich 2016: 44–45).

Eine weitere Besonderheit ist die explizite Nennung von Universitäten *und* Hochschulen im Titel der Rahmencurricula, da sich besonders im Bildungssystem von ost- und südosteuropäischen Ländern diese Institutionen in Hinblick auf ihre Abhängigkeit vom Bildungsministerium beziehungsweise auf ihre Autonomie deutlich unterscheiden können.

Da diese Curricula lediglich einen „Rahmen“ und kein festgeschriebenes Lehrprogramm darstellen und somit eher als Unterstützung der Planung von Lehr- und Lernprozessen gedacht sind, lässt sich ihre Anwendung beziehungsweise Umsetzung in den zehn am Projekt beteiligten Ländern schwer verfolgen. Nachweisbar sind zumeist die Bemühungen vereinzelter engagierter Dozierenden, die einerseits die Implementierung der Standards des Rahmencurriculums auch gegen institutionellen Widerstand durchsetzen und die sich andererseits weiterhin, das heißt selbst nach Erscheinen des letzten RC im Jahr 2014, für dieses gemeinschaftliche Hochschulprojekt einsetzen. Die letzte Untersuchung zur Verbreitung dieses studienbegleitenden Ansatzes in den beteiligten Ländern liegt über zehn Jahre zurück (Lévy-Hillerich/Serena 2009) und müsste zum Erfassen des Status quo wiederholt werden. Inzwischen sind jedoch nicht nur die Begründerin des Projekts, Dorothea Lévy-Hillerich, sowie der Verleger des letzten aus dem Projekt entstandenen Lehrwerks (Lévy-Hillerich et al. 2010) verstorben, sondern es besteht auch nicht mehr die damalige Unterstützung durch das Goethe-Institut und die Robert Bosch Stiftung.

Da die Rahmencurricula bisher nur in die Sprachen der Länder übersetzt wurden, aus denen die an der Erstellung beteiligten Arbeitsgruppen stammten, und nicht in weiter verbreitete Sprachen, wie zum Beispiel ins Englische oder Französische, ist ihr Bekanntheitsgrad bis heute dementsprechend eingeschränkt geblieben. Der Ansatz von „studienbegleitendem“ Fremdsprachenunterricht in dem hier vertretenen, auf langjähriger Erfahrung basierenden, fakultätsübergreifenden, kompetenzorientierten Verständnis (dazu mehr unter Abschnitt 2) ist in der

westlichen – sowohl der deutschsprachigen als auch nicht-deutschsprachigen – Hochschullandschaft unbekannt (mehr zu den Gründen in Baric/Serena 2020). Im Unterschied zu Sprachkursen, die an Universitäten in deutschsprachigen Ländern für ausländische Studierende fachübergreifend veranstaltet werden, geht es in diesem Ansatz darum, den Studierenden in ihren Herkunftsländer in der Sprache und durch die Sprache Kompetenzen zu vermitteln, die sie in jeglichem Fachbereich einsetzen können:

> „Die Studierenden sollten während des studienbegleitenden Deutschunterrichts Schlüsselqualifikationen (soft skills) erwerben, um z. B. bei einem Auslandsaufenthalt und im Beruf ihre Gedanken, Vorschläge, Pläne und Projekte etc. sinnvoll, verständlich, überzeugend und effektiv präsentieren zu können. Fach- und berufsorientierter Unterricht umfasst ebenso die Vorbereitung auf Studien- und Praktikumsaufenthalte in deutschsprachigen und anderen europäischen Ländern." (RC Makedonien 2013: 8)

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Plädoyer für die Fortführung und erweiterte Sichtbarmachung des Projekts, das ein mannigfaltiges Potential nicht nur für den studienbegleitenden Deutsch-, sondern für jeglichen studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht bietet. Des Weiteren geht es darum, sowohl Lehrenden als auch Lehrwerksautorinnen und -autoren einen Einblick in das außerordentlich reichhaltige Instrumentarium der Rahmencurricula zu gewähren. Dabei soll insbesondere die Pionierarbeit betont werden, die hinsichtlich der Adaption des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001, fortan GeR) auf den Fremdsprachenunterricht im tertiären Bildungsbereich geleistet wurde. Manche der enthaltenen Ansätze finden sich tatsächlich im aktuell erschienenen GeR-Begleitband (Europarat 2020) wieder, besonders aber entspricht dem „aim of facilitating quality in language education and promoting a Europe of open-minded plurilingual citizens" (Council of Europe 2018: 26) die gesamte Orientierung der Rahmencurricula mit ihrem Anspruch „die Studierenden selbstständige Bürger im Sinne einer *European citizenship* werden zu lassen" (RC Bosnien und Herzegowina: 21) und in den Studierenden eine „Europafähigkeit" zu entwickeln (RC Bosnien und Herzegowina: 90). Das bestehende Hochschulprojekt also in diese Richtung weiter auszubauen, wäre sicher eine fruchtbare Aufgabe.

2 Zwei grundlegende Begriffe: „Rahmencurriculum“ und „studienbegleitend“

Schauen wir zur näheren Bestimmung der beiden Begriffe in den Originaltext. Da heißt es zum Beispiel im RC Bosnien und Herzegowina:

> „Es [das Rahmencurriculum] dient der Planung und Gestaltung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts, durch den die Studierenden Deutschkenntnisse erwerben, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und im Europäischen Portfolio beschrieben und international vergleichbar sind.
>
> Es beschreibt einen Deutschunterricht, der berufsorientierend und interdisziplinär zu verstehen ist, weil er die Studierenden befähigt, europaweit mobil zu sein und von Praktika und Arbeitserfahrungen im Ausland zu profitieren. Im Vordergrund stehen dabei die Sprache als Mittel zur allgemeinsprachlichen sowie fachlichen Verständigung und die wachsenden Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse in der beruflichen Praxis. Es dient somit als Hilfe bei der Erstellung von Dossiers und Lehrbüchern.“ (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 10)

Diese Definition ist insofern wichtig, als sie impliziert, dass die Rahmencurricula eine Hilfe für Lehrende für die Qualitätssicherung des SDU in Richtung Transparenz der universitären Abschlüsse sowie für die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Studierenden in sozialen, wirtschaftlichen und kulturüberschreitenden Situationen sein können – eine Handlungsfähigkeit, die über die Grenzen des Faches hinausgeht und das Fachstudium fach- und wissenschaftsübergreifend „begleitet“. „Studienbegleitend“ ist nach dem RC Serbien ein Unterricht, der „an den Hochschulen und Universitäten […] als Pflichtwahlfach 2 bis 6 Semester lang parallel mit dem Hochschulstudium verläuft“ (RC Serbien 2010: 50) und auf die bis zum Abitur erworbenen Sprachkenntnisse aufbaut. Zielgruppe sind also

> „Studierende an Universitäten und Hochschulen, die Deutsch als studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gewählt haben […]. Ziel des Deutschunterrichts sollte es sein, sie im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zum nächst höheren Sprachniveau zu führen.“ (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 10)

Nach dem RC Makedonien soll damit

> „der Deutschunterricht für Studierende anderer Fachrichtungen als der Germanistik unterstützt und langfristig gesichert werden. Die Unterrichtenden bekommen ein Instrument, mit dem sie hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterricht planen können, in dem die Studierenden außer Deutschkenntnissen, die durch den Referenzrahmen vergleichbar geworden sind, auch berufsübergreifende Qualifikationen erwerben.“ (RC Makedonien 2013)

Die Entwicklung von diesen „berufsübergreifenden Qualifikationen“ geschieht auf der Grundlage des unter den Prinzipien genannten Lernkonzepts der beruflichen Handlungskompetenz (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 92–93), die sich aus dem Zusammenwirken von Fach-, Sozial-, Methoden-, Persönlichkeits- und interkultureller Kompetenz ergibt. Der Begriff „Berufs- und Fachorientierung“ wird dabei wie folgt erklärt:

> „Hochschulabsolventen brauchen Fachkompetenz, d. h. Fachwissen und Fachkönnen:
> – Sie können ihr fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen und sind zu fachlichem Engagement bereit.
> – Sie untersuchen, steuern, gestalten und sichern Prozesse und Arbeitsabläufe ab und können deren Ergebnisse darstellen und beurteilen.
> – Sie können Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, selbstständig und entsprechend der Denkstruktur des Faches oder der Kommunikation im Fach […] lösen.
>
> Angesichts der Tatsache, dass die Studierenden im Verlauf ihres Arbeitslebens immer häufiger Beruf und Berufsfeld wechseln müssen und die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt immer weniger voraussagbar sind, bedeutet Berufs- und Fachorientierung heute vor allem den Erwerb von berufsübergreifenden Qualifikationen, die sich als dauerhaft verwendbar erweisen […]. Solche Qualifikationen sind auf nicht vorhersehbare Situationen leichter übertragbar als fachbezogenes Wissen und Können.“ (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 13)

Diese „Qualifikationen“, die in der fremden Sprache und durch diese erworben werden, sind nicht nur berufs- und fachübergreifend, sondern auch sprachübergreifend. Sie werden durch einen studienbegleitenden Sprachunterricht aufgebaut und entwickelt. Vom sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkt her fließen in den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht Elemente aus Fach-, Wissenschafts-, Berufs- und Allgemeinsprache ein, die nicht klar voneinander abgrenzbar sind. Während die Fachsprachenforschung eine lange Tradition hat (vgl. z. B. Fluck 1976; Möhn/Pelka 1984; Roelcke 1999; Roelcke 2017) und sich daraus die Forschung im Bereich der Berufssprache weiterentwickelt – wie zum Beispiel bei dem auf den DaF-Unterricht bezogenen Vorschlag von Christian Efing (2014: 415–441) mit seinem Plädoyer für Berufssprache als eigenständigem Register am Schnittpunkt von Allgemein-, Bildungs- und Fachsprache – ist die Forschung, die sich gezielt mit dem studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht beschäftigt, viel jünger (Ylönen 2015; 2016; Rösler 2015; Schramm/Seyfarth 2017; Serena/Barić 2017). Oft wird der studienbegleitende Deutsch- und Fremdsprachenunterricht dahingehend missverstanden, als dass in ihm nur eine nicht berufsbezogene Allgemeinsprache unterrichtet wird, weshalb ihm oft an Universitäten ein entsprechend expliziter *Fach*sprachenunterricht gegenübergestellt wird, der ausdrücklich eine Berufsbezogenheit vorsieht.

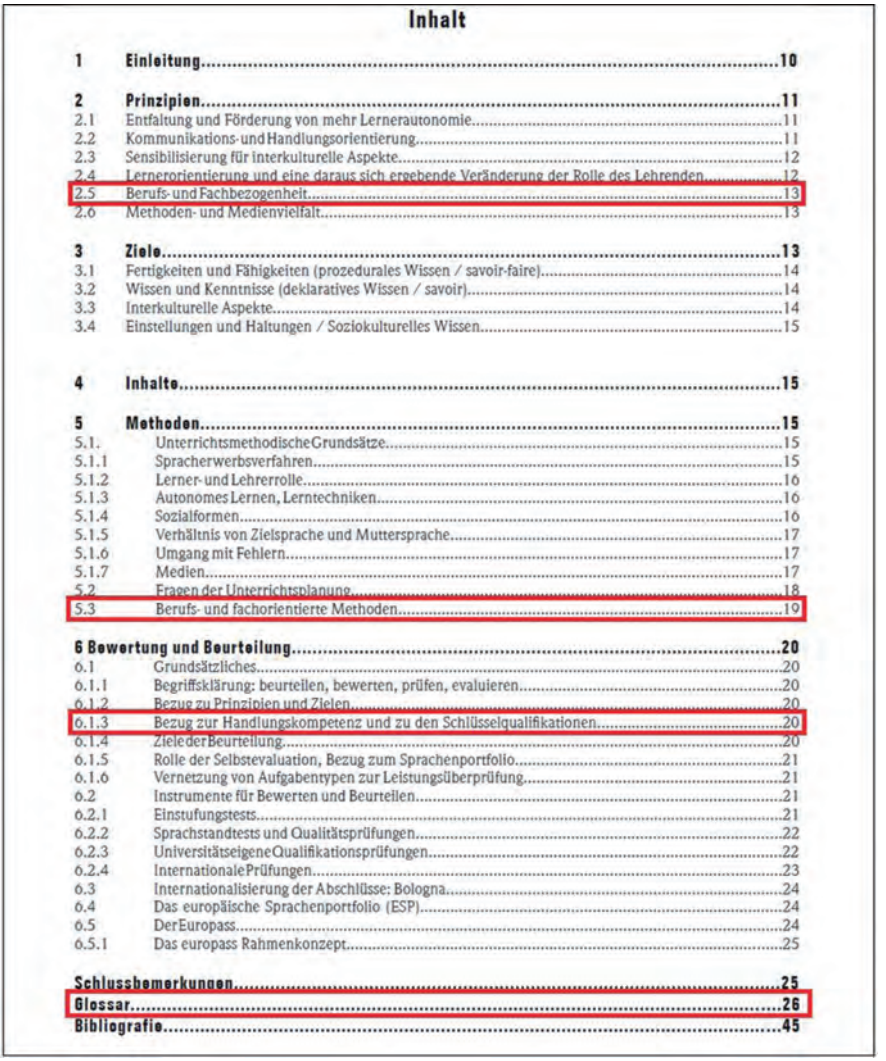
Der SDU ist von Didaktikerinnen und Didaktikern (vgl. Rösler 2015: 7–12; Ylönen 2015; Ylönen 2016) in den letzten Jahren immer wieder neu unter die

Lupe genommen worden: Zwei Ausgaben der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* sind einzig ihm gewidmet (vgl. Ylönen 2015; Ylönen 2016). Begrifflich wird er als fakultätsübergreifender und nichtfachsprachlicher Deutschunterricht definiert, der an Universitäten und Hochschulen das Studium und die Studierenden begleitet (Lévy-Hillerich/Serena 2009: 7; Barić/Serena 2016: 9–11) mit dem Ziel, „in der Fremdsprache eine berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen mit einschließen" (Lévy-Hillerich/Serena 2009: 9). Der SDU verfolgt so das Ziel, die Studierenden mit dem notwendigen sprachlichen Wissen und Können auszurüsten, das sie sowohl für ihre zukünftigen Aufgaben in Studium, Forschung und Beruf als auch für den Alltag in der Kommunikation und im Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunft, Sprachen, Kulturen und Lerntraditionen brauchen. Durch die Fremdsprache sollen sie die entsprechenden sprachübergreifenden, zukunftsweisenden Kompetenzen und so genannte Schlüsselqualifikationen entwickeln wie zum Beispiel logisches und analytisches Denken, Team-, Visualisierungs-, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Leistungs- und Hilfsbereitschaft, Selbstverantwortung, Selbstständigkeit und dergleichen mehr (vgl. Lévy-Hillerich/Serena 2009: 7). Mit diesem zusätzlichen Bildungsauftrag setzt sich der SDU vom allgemeinen DaF-Unterricht für Erwachsene ab, nicht aber in der Verwertung und Aufnahme der allgemeinen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Einsichten, die durch die stetige in den Rahmencurricula ausdrücklich genannte wissenschaftliche Begleitung durch Expertinnen und Experten gewährleistet wird.

3 Ein genauerer Blick in die Rahmencurricula

Nachfolgend werden exemplarisch in Abbildung 1 das Inhaltsverzeichnis und in Abbildung 2 die Liste der Anhänge des RC für Bosnien und Herzegowina (2011) abgedruckt. Abbildung 1 bezieht sich auf das eigentliche RC, das die Grundlage der Anhänge bildet: Darin finden sich unter anderem berufs- und fachorientierte Arbeitsverfahren, Listen von berufs-, fach- und wissenschaftsbezogenen Textsorten (siehe Abbildung 3), hochschuladäquate Deskriptoren (siehe Abbildung 4), Vorschläge zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen und von kommunikativen berufs- und fachübergreifenden Kompetenzen (siehe Abbildung 5) sowie Kompetenz- und Kriterienkataloge (siehe Abbildung 6).

Alle Rahmencurricula sind auf die gleiche Weise aufgebaut. Die hier abgebildeten Inhaltsverzeichnisse gelten demnach stellvertretend für die der anderen Rahmencurricula.



Inhalt

1 Einleitung 10

2 Prinzipien 11
2.1 Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie 11
2.2 Kommunikations- und Handlungsorientierung 11
2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte 12
2.4 Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden 12
2.5 Berufs- und Fachbezogenheit 13
2.6 Methoden- und Medienvielfalt 13

3 Ziele 13
3.1 Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire) 14
3.2 Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir) 14
3.3 Interkulturelle Aspekte 14
3.4 Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen 15

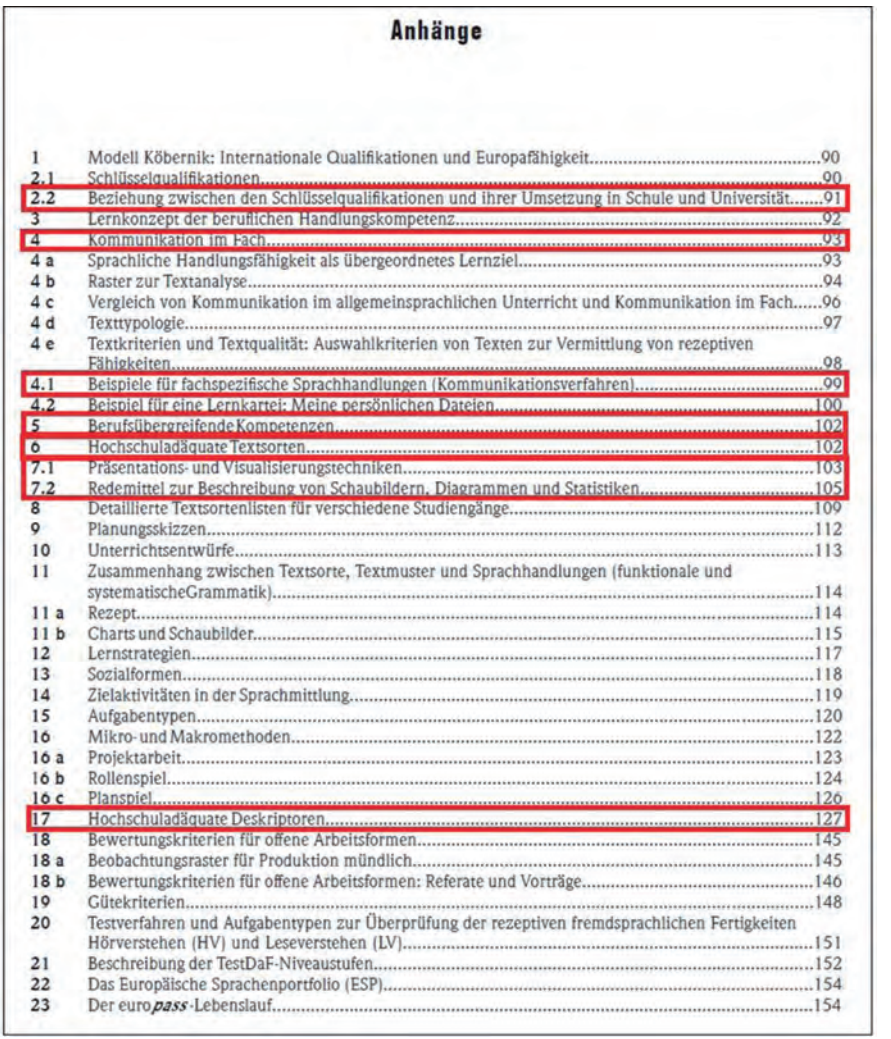
4 Inhalte 15

5 Methoden 15
5.1. Unterrichtsmethodische Grundsätze 15
5.1.1 Spracherwerbsverfahren 15
5.1.2 Lerner- und Lehrerrolle 16
5.1.3 Autonomes Lernen, Lerntechniken 16
5.1.4 Sozialformen 16
5.1.5 Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache 17
5.1.6 Umgang mit Fehlern 17
5.1.7 Medien 17
5.2 Fragen der Unterrichtsplanung 18
5.3 Berufs- und fachorientierte Methoden 19

6 Bewertung und Beurteilung 20
6.1 Grundsätzliches 20
6.1.1 Begriffsklärung: beurteilen, bewerten, prüfen, evaluieren 20
6.1.2 Bezug zu Prinzipien und Zielen 20
6.1.3 Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen 20
6.1.4 Ziele der Beurteilung 20
6.1.5 Rolle der Selbstevaluation, Bezug zum Sprachenportfolio 21
6.1.6 Vernetzung von Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung 21
6.2 Instrumente für Bewerten und Beurteilen 21
6.2.1 Einstufungstests 21
6.2.2 Sprachstandtests und Qualitätsprüfungen 22
6.2.3 Universitätseigene Qualifikationsprüfungen 22
6.2.4 Internationale Prüfungen 23
6.3 Internationalisierung der Abschlüsse: Bologna 24
6.4 Das europäische Sprachenportfolio (ESP) 24
6.5 Der Europass 24
6.5.1 Das europass Rahmenkonzept 25

Schlussbemerkungen 25
Glossar 26
Bibliografie 45

Abb. 1: Inhaltsverzeichnis des theoretischen Teils eines Rahmencurriculums zum studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. Hier: RC Bosnien und Herzegowina (2011: 6)



Anhänge

1 Modell Köbernik: Internationale Qualifikationen und Europafähigkeit....90
2.1 Schlüsselqualifikationen....90
2.2 Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität....91
3 Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz....92
4 Kommunikation im Fach....93
4 a Sprachliche Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel....93
4 b Raster zur Textanalyse....94
4 c Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach....96
4 d Texttypologie....97
4 e Textkriterien und Textqualität: Auswahlkriterien von Texten zur Vermittlung von rezeptiven Fähigkeiten....98
4.1 Beispiele für fachspezifische Sprachhandlungen (Kommunikationsverfahren)....99
4.2 Beispiel für eine Lernkartei: Meine persönlichen Dateien....100
5 Berufsübergreifende Kompetenzen....102
6 Hochschuladäquate Textsorten....102
7.1 Präsentations- und Visualisierungstechniken....103
7.2 Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken....105
8 Detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge....109
9 Planungsskizzen....112
10 Unterrichtsentwürfe....113
11 Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik)....114
11 a Rezept....114
11 b Charts und Schaubilder....115
12 Lernstrategien....117
13 Sozialformen....118
14 Zielaktivitäten in der Sprachmittlung....119
15 Aufgabentypen....120
16 Mikro- und Makromethoden....122
16 a Projektarbeit....123
16 b Rollenspiel....124
16 c Planspiel....126
17 Hochschuladäquate Deskriptoren....127
18 Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen....145
18 a Beobachtungsraster für Produktion mündlich....145
18 b Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge....146
19 Gütekriterien....148
20 Testverfahren und Aufgabentypen zur Überprüfung der rezeptiven fremdsprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen (HV) und Leseverstehen (LV)....151
21 Beschreibung der TestDaF-Niveaustufen....152
22 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)....154
23 Der euro*pass*-Lebenslauf....154

Abb. 2: Inhaltsverzeichnis der „Anhänge“, das heißt des praxisbezogenen Teils eines Rahmencurriculums zum studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. Hier: RC Bosnien und Herzegowina (2011: 7)

Um einen genaueren Einblick in die Hochschulspezifik zu geben, werden nachfolgend vier Beispiele angeführt: Sie stammen aus dem RC für Bosnien und Herzegowina (2011) und dem RC für die Ukraine (2014). Ersteres wurde gewählt, weil es sich um die letzte veröffentlichte Ausgabe der südosteuropäischen Rahmencurricula handelt (siehe Abschnitt 4) und das RC für die Ukraine, weil es sich um die letzte überarbeitete und ergänzte Ausgabe unter derselben Projektleitung handelt (ebd.).

Das erste Beispiel ist ein Auszug aus dem Anhang „Hochschuladäquate Textsorten“ (RC Ukraine 2014: 107), aus dem nur die ersten beiden Bereiche abgedruckt werden. Es fehlen also die letzten beiden Bereiche „Informationsverarbeitung“ und „Fachsprachen“.



Hochschuladäquate Textsorten

Bereich: Anfrage nach Stipendien, Unterlagen
- Anfrage nach Stipendien und Unterlagen**, usw., *Interaktion schriftlich*
- Curriculum Vitae (CV)/Lebenslauf **, *Produktion schriftlich*
- Bewerbungsschreiben/-brief **, *Interaktion schriftlich*
- Begründungs-/ Motivationsschreiben, *Interaktion schriftlich*
- Bewerbungsgespräch **, *Interaktion mündlich*
- Beratungsgespräch, *Interaktion mündlich*
- Offizieller Brief **, *Interaktion schriftlich*
- Persönlicher Brief (u.a. Dankesbrief) **, *Interaktion schriftlich*
- Smalltalk **, *Interaktion mündlich*
- An- und Abmoderation** *Interaktion mündlich*
- Formular, *Rezeption schriftlich, Produktion schriftlich*

Bereich: Präsentation von Informationen, neuen Erkenntnissen, Prüfungsthemen
- Abstract, *Produktion schriftlich*
- Beitrag (Tagung, Kongress), *Interaktion schriftlich und mündlich*
- Exposé, *Produktion mündlich*
- Kommentar, *Produktion mündlich*
- Referat**, *Produktion mündlich*
- Handout ** , *Produktion schriftlich*
- Thesenpapier, *Produktion schriftlich*
- Präsentation **, *Interaktion mündlich und schriftlich*
- Bibliografie, *Produktion schriftlich*
- Praktikumsbericht, *Produktion schriftlich*
- Biografie (Kurzbiografie), Rezeption schriftlich
- Hausarbeit/Seminar/Diplomarbeit, *Produktion schriftlich*
- Dokumentarfilm, *Rezeption mündlich*

Abb. 3: Auszug aus Anhang 19 „Hochschuladäquate Textsorten“ des RC für die Ukraine (2014: 107)

Das zweite Beispiel (Abbildung 4) ist ein Auszug aus der Einleitung zum Anhang „Hochschuladäquate Deskriptoren“ aus dem RC für Bosnien und Herzegowina (2011: 127–144), die den Lehrenden helfen sollen, die Vorgaben des GeR entsprechend den für das RC ausgewählten hochschuladäquaten Textsorten umzusetzen. Zunächst werden die Deskriptoren beschrieben:



- nach Niveaus von B1 bis C2 gegliedert
- als Kann-Beschreibungen formuliert („Ich kann..."),
  enthalten Angaben
- zu den in der einzelnen Textsorte häufig auftretenden Sprachphänomenen (aufgegliedert in Sprachhandlungen und Grammatik- und Syntaxkenntnisse)
- zu dem für die jeweilige Textsorte typischen Textbauplan und
- zu dem am häufigsten auftretenden Wortschatz

und beziehen sich nicht nur auf Rezeption und Produktion, sondern auch auf Interaktion (die zeitgleich – wie z.B. in einer Diskussion - oder zeitversetzt -
wie z.B .im Falle eines Briefes - sein kann).

Sie betreffen

- INTERAKTION mündlich (An Gesprächen teilnehmen)
- INTERAKTION schriftlich

PRODUKTION mündlich (Zusammenhängend sprechen)
PRODUKTION schriftlich (Zusammenhängend schreiben)
REZEPTION mündlich (Hören)
REZEPTION schriftlich (Lesen).

Der Lehrende findet also in der ersten Spalte von links die Angabe des Sprachniveaus, das den Rahmen bildet für das in der zweiten Spalte angegebene globale Sprachkönnen (Kann-Beschreibung), das sich auf die einzelnen Textsorten bezieht.
In der dritten Spalte sind zuerst (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) die Sprachhandlungen aufgelistet, die üblicherweise in der entsprechenden Textsorte vorkommen und/oder dafür ziemlich typisch sind. Unterhalb der Sprachhandlungen sind die Sprachphänomene (Grammatik, Syntax, auch nur auszugsweise) aufgelistet, die für die Ausführung von diesen Sprachhandlungen notwendig sind; außerdem sind in einzelnen Fällen auch typische stilistische Merkmale angegeben.
Auf diese Weise weiß der Lehrende, 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 Lernern gezielt im Hinblick auf die Ausführung dieser Sprachhandlungen trainieren muss, und kann den Lernern Rezeption und Produktion erleichtern, wenn er ihnen die jeweilige Textstruktur bewusst machen kann (s. vierte Spalte) und besonders, wenn er sie auf den bewussten Einsatz von phonetischen Mitteln und von Körpersprache (s. fünfte Spalte) aufmerksam machen kann
Mit Hilfe der hier aufgelisteten Deskriptoren kann der Lehrende seinen Unterricht genau planen, ihn aber gleichzeitig auch für die Lerner transparent gestalten, so dass diese in jedem Augenblick wissen, wozu sie was lernen und somit Verantwortung für ihren Lernweg übernehmen können .

Abb. 4: Auszug aus dem Anhang „Hochschuladäquate Deskriptoren" des RC Bosnien und Herzegowina (2011: 127)

Das dritte Beispiel betrifft die Entwicklung beziehungsweise den Erwerb von Schlüsselqualifikationen im und durch den FSU: In der ersten Spalte dieses Anhangs werden die Dimensionen, das heißt die zu entwickelnden berufsbezogenen Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenzen, aufgeführt, in der zweiten sind die speziellen Bereiche angegeben, in denen sie zum Tragen kommen, in der dritten werden die entsprechenden Schlüsselqualifikationen aufgefächert und in der vierten wird konkret gezeigt, was im SFU geschehen kann. In allen in Abbildung 5 genannten Dimensionen werden die drei Bereiche „Studieren" (z. B. Dimension 3), „Arbeiten" (z. B. Dimension 1 und 2) und „Leben" (z. B. Dimension 4 und 5) berührt (mehr dazu in Serena 2013), die auch die Grundlage des als Umsetzung der Rahmencurricula zuletzt erschienenen Lehrwerks *Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben* bilden (Lévy-Hillerich et al. 2010). Die in der dritten Spalte

genannten Einzelqualifikationen, wie Zielstrebigkeit, rationelles Arbeiten, Organisationsfähigkeit, Weiterbildungsbereitschaft, Mitdenken, Erkennen eigener Grenzen, sollen von Studierenden im Zusammenhang mit den Zielbereichen der zweiten Spalte und den Dimensionen der ersten Spalte entwickelt werden. Sie nützen ihnen nicht nur für ihre „Studierfähigkeit", sondern auch nach Beendigung des Studiums im Beruf und im Leben. Zum Beispiel kann die in Spalte zwei genannte Fähigkeit, Arbeitsergebnisse vorzustellen, entwickelt werden, wenn Studierende angeleitet werden, in der Fremdsprache eine Präsentation vor ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zu halten. Dabei lernen sie nicht nur, die notwendigen allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Redemittel zu verwenden, sondern auch vor einem Publikum professionell aufzutreten und einen Vortrag visuell zu unterstützen. Die erworbenen Fähigkeiten, beispielsweise zum Aufbau einer PowerPoint-Präsentation, nützen aber nicht nur im Augenblick der Vorstellung in der Gruppe der Lernenden, sondern auch später im Beruf, etwa bei der Vorstellung eines Produktes oder eines Projektes. Gleiches gilt auch, wenn Studierende im Rahmen von Dimension drei der ersten Spalte durch gezielte Aufgaben auf die lexikalischen Anforderungen des Arbeitens und Studierens vorbereitet werden und Techniken vermittelt bekommen, mit deren Hilfe sie neuen Wortschatz selbstständig erschließen, lernen und behalten können. Auch das geschieht im Hinblick auf die späteren Anforderungen im Beruf und im Leben.

Das vierte Beispiel ist ein Auszug aus einer als Anwendung vom „Modell der berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz" im RC für die Ukraine (2014: 26) entstandenen Tabelle (Abbildung 6), die zeigt, was im Rahmen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz zum Beispiel bei der Vorstellung des eigenen Unternehmens erwartet werden kann. Die in den Kann-Beschreibungen unterstrichenen Teile hat die Arbeitsgruppe aus *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2002 und 2005) übernommen.

2.2 Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität

(nach Huizinga; in einer vierten Spalte werden Beispiele (Funk/Lévy- Hillerich) dafür gegeben, wie diese für den berufsbezogenen Deutschunterricht trainiert werden können.)

Dimension	Zielbereich	Wesentliche Einzelqualifikationen	Beispiele (von Funk/ Lévy-Hillerich)
1.Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	Arbeitsplanung, Arbeitsausführung, Ergebniskontrolle	Zielstrebigkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Selbststeuerung, Selbstbewertung, Systematisches Vorgehen, Rationelles Arbeiten, Organisationsfähigkeit, Flexibles Disponieren, Koordinationsfähigkeit	**- Aufgaben erkennen und durchführen** **- Textsorten und Textbaupläne erkennen und mit entsprechenden Mitteilungsabsichten reagieren** - Verständnisaufgaben stellen, besprechen und selbst machen - Selbsteinschätzung der Studierenden entwickeln - Studierende an der Themenauswahl beteiligen
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 - Gesprächsregeln kennen und anwenden, - Wissen über Verhalten im Zielland erwerben
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, Formallogisches Denken, Abstrahieren Vorausschauendes Denken, Transferfähigkeit, Denken in Systemen, z.B. in Funktionsblöcken, Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln, Problemlösendes Denken , Kreativität	- Informationen aufnehmen, speichern, weitergeben - Lernstrategien vermitteln Verstehens- und Wortschatztraining entwickeln - Rollen selbst finden - Arbeit mit Medien - Schaubilder (Charts) verstehen und selbst benutzen - Visualisieren im Unterrichtsraum - Fragetechniken kennen und benutzen - Notizen machen, Markieren, Unterstreichen, Exzerpieren, Zusammenfassen
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 können, - Meinungsäußerung entwickeln (Pro und Contra), - Arbeit mit Lexika und Nachschlagewerken - Lerntipps/hilfen entdecken und selbst machen, - planvolle Prüfungsvorbereitung - seine Zeit richtig planen
5. Belastbarkeit	Psychische und physische Beanspruchung	Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, z.B. bei Langzeit-Aufgaben, bei wiederkehrenden Aufgaben	**Berufsbezogene Unterrichtsprojekte**

Abb. 5: Umsetzung von Schlüsselqualifikationen im SDU aus dem Anhang 2.2 des RC für Bosnien und Herzegowina (2011: 91)

Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht

Qualifikation	Niveau und Sprachaktivität	Thema	Kannbeschreibung	Grammatik (funktionale und systematische)	Wortschatz Phonetische Mittel Körpersprache
SOZIALE KOMPETENZ	Niveau und Sprachaktivität ab B1 Interaktion mündlich	Wie kann ich mein Team einbeziehen und wie kann ich mich auf die Zuhörer vorbereiten? a)-die Präsentation im Team vorbereiten, die anderen bitten, die Informationen mit zusammenzutragen -die Form der Präsentation gemeinsam besprechen b)-sich bei der Präsentation auf Fragen/ Nachfragen vorbereiten - sich auf Kritik einstellen - um Verständnis für eventuelle sprachliche Fehler bitten	Ich kann mein Team bitten, meine Aussagen zu ergänzen Ich kann einen Teamteilnehmer bitten, einen Bereich verantwortlich zu übernehmen. Ich kann die Zuhörer bitten, Fragen zu stellen. Ich kann Fragen zur Firmenpräsentation beantworten.	• Fragesätze • Imperativsätze • Objektsätze • Vergleichssätze - *um Hilfe bitten* - *Hilfe angemessen annehmen/ ablehnen* - *fragen, antworten* - *nach/rückfragen* - *begründen* - *vergleichen*	**Körpersprache** - Körperhaltung den Hörern zugewandt - Mimik und Gestik unterstützen die vorgetragenen Aussagen und werden gezielt eingesetzt
INTERKULTURELLE KOMPETENZ	Niveau und Sprachaktivität ab B1 Rezeption schriftlich Interaktion mündlich	***Wie muss ich mich auf die anderen Konventionen, Reaktionen und vielleicht Gesten und Zeichen vorbereiten?*** - alle Informationen auch über die Partnerfirma sammeln - die Rechtsformen vergleichen können - die anderen Arbeitsformen/-zeiten einschätzen können	- Ich kann in längeren Texten nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch die Standpunkte und Einstellungen der Verfasser verstehen. - Ich kann im Internet oder in einem Buch über interkulturelle und wirtschaftliche Unterschiede z.B. Informationen über andere Arbeitsmethoden und Gesetze erfassen. Ich kann meiner Arbeitsgruppe die Konventionen des anderen Landes darstellen und kommentieren.	wie oben - Tatsachen angeben - Vergleiche ziehen - Folgerungen formulieren	wie oben

Abb. 6: Auszug aus Anhang 26 c „Kompetenz- und Kriterienkatalog“ des RC für die Ukraine zur Bewertung einer Unternehmensvorstellung (2014: 123)

Interessant ist in dieser Tabelle, dass die sprach- und fachübergreifenden Kompetenzen mit den Sprachaktivitäten des GeR (hier „Interaktion mündlich“ und „Rezeption schriftlich“, auf den vorhergehenden nicht abgedruckten Seiten aber auch „Produktion schriftlich“ und „Produktion mündlich“) in Verbindung ge-

bracht werden, dass detaillierte Kann-Beschreibungen aufgeführt sind und dass die zu beherrschende „Grammatik" einerseits in Form der systematischen Elemente (wie „Fragesätze", „Objektsätze") und andererseits in Form von Sprachhandlungen (wie „Tatsachen angeben", „annehmen", „ablehnen") angegeben ist. Die Angaben zur Grammatik beziehen sich hier zwar auf die deutsche Sprache, aber es ist leicht einzusehen, dass sie im Falle einer anderen Fremdsprache auf der Grundlage der anderen Spalten ersetzt werden können. Hervorzuheben ist ferner, dass in der Darstellung neben dem Wortschatz selbst auch die Art und Weise des Sprechens sowie die Körpersprache Berücksichtigung finden. Somit wird deutlich, dass die an der Ausarbeitung des RC Beteiligten unter anderem auch die im GeR (2001: 91) erwähnten paralinguistischen Mittel vor Augen hatten, auf die Studierende hingewiesen werden müssen: Sie müssen lernen, dass sie in der Kommunikation nicht nur auf die konventionalisierten und daher erlernbaren sprachbegleiteten Handlungen achten sollten, sondern auch sich selbst beobachten müssten, weil sie beispielsweise in ihrer Haltung unbewusst Interesse oder Desinteresse mitteilen können – und gerade das kann wiederum fach- und sprachübergreifend für den Erfolg im Studium, im Beruf und im zwischenmenschlichen Leben ausschlaggebend sein.

4 Rahmencurricula – Ein Blick zurück

Die in den Abschnitten 1 bis 3 vorgestellte Orientierung des studienbegleitenden, fakultätsübergreifenden Fremdsprachenunterrichts über die Grenzen der Auffassung von Sprache als rein kognitivem „Lernstoff" hinaus in Richtung eines ganzheitlichen Lernens zum „Studieren", „Arbeiten" und „Leben" geht auf die Zeit nach dem Fall der Mauer, Anfang der 90er Jahre zurück. Damals wandten sich Deutschlehrende polnischer Hochschulen an das soeben eröffnete Goethe-Institut in Warschau mit der Frage, was sie tun sollten, um ihre Studierenden adäquat auf die Kommunikationsbedürfnisse mit einem Europa vorzubereiten, das bisher auch für sie selbst unerreichbar hinter Grenzen gelegen hatte und mit dem sich neue sozio- wie bildungspolitische Herausforderungen verbanden. Aus der Reflexion darüber, wie das fremdsprachliche Angebot von Bildungsinstitutionen von nun an aussehen sollte, entstand 1994 unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich, der damaligen Verantwortlichen für Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende am oben genannten Goethe-Institut, das von der Robert Bosch Stiftung und dem Goethe-Institut unterstützte Hochschulprojekt zum studienbegleitenden Deutschunterricht. Es führte in seiner ersten Phase (1994–2004: „Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke") durch mehrere aus der Zusammenarbeit der Goethe-

Institute Warschau und Prag mit der Robert Bosch Stiftung entstandene internationale Fortbildungs- und Werkstatt-Seminare zur Entwicklung der ersten „Rahmencurricula für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache" an polnischen, tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten. Die Gruppen der Autorinnen und Autoren (etwa zwanzig) wurden von der Projektleitung (Ulrich Spät, Dorothea Lévy-Hillerich und Knut Noke) begleitet und von Wolfgang Tönshoff von der Universität Konstanz wissenschaftlich betreut. Auf der Grundlage dieser Rahmencurricula entstanden das richtungsweisende B2/C1-Lehrwerk *Mit DEUTSCH in Europa studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich/Krajewska-Markiewiecz 2004) und eine Reihe von berufs- und fachsprachenorientieren Lehrbüchern zur Kommunikation im Beruf, das heißt Kommunikation im Tourismus (Lévy-Hillerich 2004), in der Landwirtschaft (Lévy-Hillerich 2005a), in sozialen und medizinischen Berufen (Lévy-Hillerich 2005b) und in der Wirtschaft (Lévy-Hillerich/Fearns 2009).

Danach begann eine zweite durch das Goethe-Institut, die Bosch-Stiftung und die Stabilitätspaktgelder unterstützte Phase des Hochschulprojektes (2005–2010: Projekt „Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien"). 2006 flossen die bisher erschienenen Rahmencurricula in einer polnisch-tschechisch-slowakischen Neuausgabe zusammen (RC Polen, Tschechien und Slowakei 2006). Parallel dazu entstand im gleichen Jahr auch ein Rahmencurriculum in der Ukraine (Neuausgabe 2014) und eines in Belarus, das allerdings nie offiziell erschienen ist (Lévy-Hillerich 2016: 27). Nach und nach entstanden unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Referentinnen und Referenten für Bildungskooperation der einzelnen Goethe-Institute weitere Rahmencurricula: für Kroatien 2007, für Serbien 2010, für Bosnien und Herzegowina 2011 und für die Republik Makedonien 2013. Auch sie wurden wissenschaftlich begleitet (Tönshoff) und auch in dieser Phase wurde ein Lehrwerk entwickelt, allerdings auf dem Niveau A2/B1: Da die Perspektive eines vereinten Europas inzwischen nichts Neues mehr war, hieß es ganz einfach *Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich et al. 2010). Es wurde zu einem einmaligen Erlebnis, an dem sich Lehrende der Arbeitsgruppen der verschiedenen Länder beteiligten. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung mit ihren Studierenden wurden die Themen gewählt und die Materialien geliefert, die nach einem Probelauf in den einzelnen Ländern durch das vierköpfige Redaktionskomitee überarbeitet und harmonisiert wurden. Außerdem entstanden ein Glossar in 19 Sprachen, eine sehr detailliert strukturierte Moodle-Plattform (Barić 2016) und ein Handbuch für Lehrende auf CD-ROM (Serena 2012, Serena 2016), in dem alle Grundlagen der Rahmencurricula für eine autonome Lehrerfortbildung aufbereitet wurden. Dieses Lehrwerk, als Umsetzung der Rahmencurricula und

somit der speziell für Unterricht an Universitäten ausgebauten Angaben des GeR, ist vorläufig das vollständigste Instrument für Studierende, die im Ausland fakultätsübergreifend Deutsch lernen. Im Lehrwerk selbst ist der Bezug zum GeR in den Kann-Beschreibungen, den Sprachhandlungslisten, den Lehr- und Lern- sowie Beurteilungsverfahren deutlich nachvollziehbar (mehr dazu in Serena 2013). Hervorzuheben ist außerdem, dass alle Rahmencurricula sich immer als gemeinschaftliches Produkt einer Gruppe kooperierender Kolleginnen und Kollegen verstanden haben, so dass sie bisher nur mit ihrem Jahrgang ohne ausdrückliche Nennung aller Mitarbeitenden in die Literatur eingegangen sind.

5 Rahmencurricula, GeR und *Begleitband*: ein offener Weg in die Zukunft

Wie oben verschiedentlich angedeutet, sind die Rahmencurricula eine Adaption des GeR 2001 für den hochschuleigenen Fremdsprachenunterricht. Dies ist beispielsweise nachweisbar:

- in der Angabe der zu erwartenden Leistungen auf den verschiedenen Referenzniveaus (z. B. RC Bosnien und Herzegowina 2011: 32 und 154; RC Ukraine 2014: 68);
- in der Auswirkung von dem im GeR erwähnten „privaten, öffentlichen, beruflichen und Bildungsbereich“ auf die Auswahlkriterien von Themen und Texten (RC Ukraine 2014: 31);
- in der Entscheidung darüber, „welche lexikalischen Einheiten (feste Wendungen und einzelne Wörter) die Studierenden erkennen und/oder verwenden müssen, auf welche lexikalischen Einheiten sie vorbereitet werden sollen“ (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 16);
- in der Behandlung von Beurteilung und Bewertung im Falle von universitätseigenen Abschlussprüfungen im Zusammenhang mit internationalen Abschlüssen (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 20–24; RC Ukraine 2014: 36, 38) und in der Selbstbeurteilung (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 154–155; RC Ukraine 2014: 104).

Allerdings gibt es auch Manches, was zwar aus dem GeR adaptiert ist, aber schon in einer Form erscheint, die darüber hinausgeht und im neu herausgegebenen Begleitband (Europarat 2020) wiederzufinden ist. Ein Beispiel ist der Begriff „Mehrsprachigkeit“, der im Glossar von allen Rahmencurricula aufgenommen ist und – in Anlehnung an den GeR – zum Beispiel im RC für Bosnien und Herzegowina dem Begriff „Vielsprachigkeit“ gegenübergestellt wird (RC Bosnien und Her-

zegowina 2011: 37). Im zuletzt erschienenen RC für die Ukraine (2014) wird er sogar besonders hervorgehoben, indem er – im Unterschied zu den anderen Rahmencurricula – in den theoretischen Teil unter die Prinzipien als „subordinative Mehrsprachigkeit" eingefügt ist:

> „Unter Subordinativem Plurilinguismus (subordinativer Mehrsprachigkeit) versteht man das Beherrschen von zwei und mehr Sprachen mit ungleichem sozialem Wert auf verschiedenen Niveaus und ihr adäquater Gebrauch in verschiedenen kommunikativen Kontexten." (ebd.: 63)

Das klingt fünf Jahre später bei Enrica Piccardo (2019: 193), die unter anderem auch am – gerade auf Deutsch veröffentlichten – Begleitband zum GeR mitgewirkt hat, wie folgt:

> "In a plurilingual approach, the relationship and interaction between languages is central. When one learns a language, one acquires awareness of several other languages. Plurilingualism posits a single, holistic, fluid, dynamic repertoire that one navigates inside according to the context."

Im RC für die Ukraine (2014: 34) ist außerdem von einer „Mehrsprachigkeitsdidaktik" auf Hochschulebene die Rede, die in einem Modell des mehrsprachigen Erwerbs (ebd.: 89) und in einer Mindmap „Mehrsprachigkeit im Kopf" (ebd.: 90) visuell dargestellt wird, die man wiederum mit den Beispielskalen zur plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz (Europarat 2020: 144–151) verknüpfen könnte. Auf den Begriff der Mehrsprachigkeit wird an dieser Stelle nicht nur eingegangen, weil er der Ausgangspunkt für die Kalibrierung der genannten Deskriptoren und den damit zusammenhängenden Arbeiten (North/Piccardo 2019; Piccardo/North 2019: 239; Piccardo 2017) ist, sondern auch, weil er im Begleitband ein Eckpfeiler für den Begriff „Mediation" ist, welcher gegenüber dem GeR viel breiter gefasst ist (North/Piccardo 2016; Europarat 2020: 112–142), und weil daher zu fragen ist, ob in den auf den GeR sich stützenden Rahmencurricula der Begriff erscheint und weiterentwickelt werden könnte. Im Glossar aller Rahmencurricula, außer dem des RC für die Ukraine 2014, erscheint zwar der Begriff tatsächlich (z. B. im RC Bosnien und Herzegowina 2011: 36), wird aber durch den Verweis auf „Sprachmittlung" im „Verhältnis von Muttersprache und Zielsprache" erklärt (ebd.: 17) und mit einer Liste von Zielaktivitäten (z. B. ebd.: 119) ausgestattet, die sich hauptsächlich auf den im Begleitband entwickelten Bereich „Mediation von Texten" (Europarat 2020: 115–129) beschränken. Interessant ist allerdings, dass in diesem Bereich des RC für die Ukraine (2014: 103) die „Fähigkeit zur Mediation" unter der Frage: „Wie können wir künftig Konflikte vermeiden und effektiver zusammenarbeiten?" genannt ist, die zumindest zeigt, dass hier schon angedacht ist, was dann im Begleitband unter „Kommunikation in heiklen

Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern“ (Europarat 2020: 138) und im gesamten Bereich Mediation in viel breiterem Umfang zu finden ist (ebd.: 112–143).

Ein weiterer Bereich, der beim Erscheinen der Rahmencurricula noch in den Kinderschuhen steckte, ist die Online-Interaktion (ebd.: 104–106), die in den Rahmencurricula nur gestreift wird (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 28, 69; RC Ukraine 2014: 46, 58). Alles in allem: Die Rahmencurricula sind nicht nur im Entwicklungsprozess der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich als ein fester Bestandteil zu sehen, sondern sind in der Lage, mit deren Weiterentwicklung Schritt zu halten. Im Falle einer Neuausgabe würde dies bedeuten, auch das in jedem RC für die autonome Weiterbildung der Lehrenden eingefügte Glossar der Fachtermini auszubauen und dadurch auch den Leserinnen und Lesern des Begleitbandes eine Orientierungsstütze zu liefern. Die Rahmencurricula bieten allerdings auch eine Dimension, die über die Referenz-Skalen hinausgeht und aus einem ganzheitlichen fach-, berufs- und sprachübergreifenden Ansatz entspringt, den man letztendlich auf den berühmten Pestalozzi-Spruch des Lernens „Mit Kopf, Herz und Hand“ (nach Dedering 2000: 183) zurückführen könnte. Die Sozial-, Methoden-, Fach- und Persönlichkeitskompetenzen, mit denen vom Gesichtspunkt der Rahmencurricula her Hochschulabsolvierende jeglicher Studienrichtung für den Beruf und für das sprachliche Handeln im Leben während und nach Ende des Studiums ausgerüstet werden sollen (Barić/Serena 2019; Barić/Kic-Drgas/Serena 2019; Serena/Barić 2020; Serena/Barić 2018; Serena/Barić 2017), bilden die Grundlage, um im Rahmen eines lebenslangen Lernens viele der heute noch nicht vorhersehbaren Situationen professionell meistern zu können. Dazu gehört auch die jetzige Herausforderung der Verlagerung auf das Corona-Virus-bedingte Online-Lernen, das ein Weiterdenken der dabei zu entwickelnden Kompetenzen erfordert, das allerdings ohne eine ganzheitliche Fragestellung droht, den Blick auf den ganzen Menschen zu verlieren. Der studienbegleitende Ansatz ist in dem Sinne ganzheitlich, als er Studierende als eine eigenständige Adressatengruppe von in der Entwicklung stehenden Menschen betrachtet, die Kompetenzen aufbauen müssen, und dies *in* der Sprache und *durch* die Sprache tun. Das Besondere an den Rahmencurricula ist, dass sie genauso wie der GeR sprachübergreifend sind und sich nicht nur auf den DaF-Unterricht beziehen lassen, obwohl sie sich bislang der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel mit dem Zweck bedient haben, gezielte methodisch-didaktische, berufsrelevante, fachübergreifende hochschuleigene Hilfen und Deskriptoren anzubieten. Ein studienbegleitender Fremdsprachenunterricht ist aufgrund dieser holistischen Betrachtungsweise an sich schon berufsvorbereitend, weil er die berufsübergreifenden Kompetenzen schult, die in vielen Berufen notwendig sind, und dabei den „Lernstoff Sprache“ nicht als isoliertes Objekt,

sondern als Mittel zum Zweck betrachtet. In den dafür entstandenen Rahmencurricula kommen gleichzeitig eine praxisorientierte Theorie und eine theoriegeleitete Praxis zum Ausdruck – ganz im Sinne von Otto Herz (1985: 27): „Theorie ohne Praxis macht blind. Praxis ohne Theorie macht dumm". Zwar bleiben dadurch Lehrenden und Kursplanenden die Mühe der individuell verantworteten Suche nach der dazwischenliegenden Balance und das dauernde Schweben zwischen Rat und Tat nicht erspart, doch wird Lehren und Lernen dabei zu einem spannenden, faszinierenden und nie endenden Abenteuer.

Literatur

Barić, Karmelka (2016): „Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen". In: Drumbl, Hans et al. (Hrsg.): *Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: BUP, 81–94.

Barić, Karmelka; Kic-Drgas, Johanna; Serena, Silvia (2019): „Interaktion im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von sprachlicher Handlungskompetenz im Studium, im Beruf und im Alltag". In: *Germanica Wratislaviensia* 144, 293–307.

Baric, Karmelka; Serena, Silvia (2016): „Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (1), 7–39.

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

Barić, Karmelka; Serena, Silvia (2020): „Curricularer Rahmen für studienbegleitenden Deutschunterricht in Ost und West: Notwendigkeit oder Utopie? Ein Blick in die Umsetzung in Lehrwerken". In: Krawiec, Marek; Kic-Drgas, Joanna (Hrsg.): *Foreign language learning and teaching in theory, practice and research*. Hamburg: Dr. Kovač, 151–183.

Council of Europe (Hrsg.) (2018): Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Online: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (6.11.2020).

Dedering, Heinz (2000): *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München, Wien: Oldenbourg.

Efing, Christian (2014): „Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache". In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41 (4), 415–441.

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

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

Fluck, Hans-Rüdiger (1976): *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. Bern, München: Francke.

Glaboniat, Manuela et al. (2002): *Profile Deutsch*. Berlin, München: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela et al. (2005): *Profile Deutsch*. Stuttgart: Klett.

Herz, Otto (1985): „Das Jahrhundertwerk – Eine Enzyklopädie spiegelt Aufbruch und Stagnation der Bildungsreform". In: *Die Zeit* 13, 49.

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

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

Lévy-Hillerich, Dorothea (2016): „Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013)". In: Drumbl, Hans et al. (Hrsg.): *Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: BUP, 23–62.

Lévy-Hillerich, Dorothea; Fearns, Anneliese (2009): *Kommunikation in der Wirtschaft. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch.* Berlin: Cornelsen.

Lévy-Hillerich, Dorothea; Krajewska-Markiewiecz Renata (2004): *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1: Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen*. Plzeň: Fraus.

Lévy-Hillerich, Dorothea et al. (2003): *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen: Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch*. Plzeň: Fraus.

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

Lévy-Hillerich, Dorothea et al. (Hrsg.) (2010): *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1*. Milano: Arcipelago.

Möhn, Dieter; Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte 30).

North, Brian; Piccardo, Enrica (2016): „Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project". In: *Language teaching* 49, 455–459.

North, Brian; Piccardo, Enrica (2019): „Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30 (2), 142–160.

Piccardo, Enrica (2017): „Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: a systemic analysis". In: *Frontiers in Psychology* 8, 2169. Online: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02169/full (07.12.2020).

Piccardo, Enrica (2019): „'We are all (potential) plurilinguals': Plurilingualism as an overarching, holistic concept". In: *Cahiers de l'ILOB* 10, 183–204.

Piccardo, Enrica; North, Brian (2019): *The Action-oriented Approach – A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual matters.

Roelcke, Thorsten (1999): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt.

Roelcke, Thorsten (2017): „Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation". In: *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication* 36 (3–4), 154–178.

Rösler, Dietmar (2015): „Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20 (1), 7–20.

Schramm, Karen; Seyfarth, Michael (Hrsg.) (2017): „Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 41, 37–54.

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

Serena, Silvia (2013): „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben: Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht". In: *DaF Werkstatt* 17/18, 142–157.

Serena, Silvia (2016): „Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern". In: Drumbl, Hans et al. (Hrsg.): *Heterogenität in Lernsituationen*. Bozen: BUP, 63–79.

Serena, Silvia; Barić, Karmelka (2017): „Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick". In: Schramm, Karen; Seyfarth, Michael (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 41, 68–104.

Serena, Silvia; Barić, Karmelka (2018): „Rahmencurricula als Grundlage für einen studienbegleitenden berufsorientierenden Fremdsprachenunterricht". In: Kacjan, Brigita (Hrsg.): *Inter Alia 5*, *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht – aktuelle Herausforderungen und zukünftige Chancen*. Ljubljana: SALSPT, 17–36.

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

Ylönen, Sabine (2015): „Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20 (1), 1–6.

Ylönen, Sabine (2016): „Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (1), 1–6.

Rahmencurricula

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

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

RC Polen, Slowakei, Tschechien = *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien.* (2006). Krakau: Goethe-Institut Krakau. Online: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum _12_12_06.pdf (15.09.2020).

RC Kroatien = *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien (*2007). Osijek: Prehrambeno-tehnološki fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Goethe-Institut Kroatien.

RC Serbien = *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien* (2010). Belgrad: Goethe-Institut Belgrad. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/pk6979913.pdf, Anhänge und Übersetzung: https://www.goethe.de/ins/cs/de/spr/unt/kum/rac.html (4.11.2020).

RC Bosnien und Herzegowina = *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina* (2011) Sarajevo: Goethe-Institut Bosnien und Herzegowina. Online: http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf (15.09.2020).

RC Makedonien = *Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien* (2013). Skopje: Goethe-Institut Verbindungsbüro Skopje. Online: http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm (15.09.2020).

RC Ukraine = *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten* (2. überarbeitete Ausgabe) (2014). Kiew: Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine; Goethe-Institut Kiew. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/rahmencurriculum.pdf (15.09.2020).

Biographische Angaben

Silvia Serena

Deutschdozentin an der Wirtschaftsuniversität Bocconi in Mailand (Italien), sie widmet sich seit Jahren der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrenden und hat von 1984 bis 1992 die Zeitschrift *FRAGEZEICHEN – Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien* herausgegeben. Sie ist im Hochschulprojekt *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke* seit dessen Gründung involviert und setzt sich seit Jahren für dessen Verbreitung ein; sie war für die Endredaktion des daraus entstandenen Lehrbuchs *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* verantwortlich und verfasste das entsprechende Lehrerhandbuch auf DVD.

Karmelka Barić

Sie arbeitet im studienbegleitenden Deutschunterricht an der Universität in Novi Sad (Serbien), Fakultät für Bauwesen Subotica, und an der Technischen Hochschule. Seit 2003 hat sie am Hochschulprojekt *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien* sowie am Lehrwerk *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* als Autorin, Übersetzerin und Herausgeberin mitgewirkt und die Lernplattform dazu gestaltet.