Marek Krawiec /
Joanna Kic-Drgas (eds.)

Foreign Language Learning and Teaching in Theory, Practice and Research

Verlag Dr. Kovač

TABLE OF CONTENTS

Preface 9

Kutay Uzun, Ömer Gökhan Ulum
Vulnerable groups' beliefs about foreign language learning 11

Astrid Ebenberger, Martina Rabl
Inclusive teaching: General paradigms and practical examples in English language teaching (ELT) 29

Marek Krawiec, Gabriel Sánchez-Sánchez, Francisco Javier Ibáñez-López
FL teachers and their privileged position in the implementation of a cross-curricular approach in schools: Perceptions of EFL university students 53

Jeffrey Trambley
Developing global news awareness, learner autonomy and language skills with *Listenwise* in an EFL course 85

Robert Pritchard
Who was Mom before "Mom"? Researching a parent's young life 103

Kutay Uzun
The use of evaluative *that* in literary analysis essays written by Turkish pre-service English teachers 115

Ferit Kılıçkaya
The effect of answering questions in L1 (Turkish) in an L2 (English) reading test 135

Karmelka Barić, Silvia Serena
Curricularer Rahmen für studienbegleitenden Deutschunterricht in Ost und West: Notwendigkeit oder Utopie? Ein Blick in die Umsetzung in Lehrwerken 151

Małgorzata Niemiec-Knaś
Fachübergreifendes Lernen im kompetenz- und aufgabenorientierten Berufs- und Fachsprachenunterricht (Deutsch im Beruf) 185

Maria Walasek
Zu den Bedürfnissen und Motiven zum Fremdsprachenlernen von Personen im mittleren Erwachsenenalter 201

List of contributors 217

Curricularer Rahmen für studienbegleitenden Deutschunterricht in Ost und West: Notwendigkeit oder Utopie? Ein Blick in die Umsetzung in Lehrwerken

Karmelka Barić / Silvia Serena

Universität in Novi Sad / Universität Bocconi in Mailand

Serbien / Italien

Abstract

The competence-oriented framework curricula for cross-faculty teaching of German in tertiary education were developed between 1992 and 2014 in several Eastern European countries (Poland, the Czech Republic, Slovakia, ex-Yugoslavia, Ukraine and Russia) in a project set up by the Goethe-Institute of Warsaw together with the Robert-Bosch-Stiftung, a foundation. These framework curricula still provide the only concrete support to teachers planning cross-disciplinary foreign language courses at the tertiary level. The first key question of the article is what type of effect these framework curricula have had on the production of textbooks for teaching German to university students. Therefore, a sample of teaching materials produced in recent years has been analyzed from the perspective of how they prepare for international interaction before and after graduation, and how they lead learners to develop professional skills in the foreign language. The main finding of the analysis is that only a very few textbooks really put into practice the principles of the framework curricula and that they are almost unknown both in Eastern Europe and in Western Europe. The second key question, therefore, is why these books and the framework curricula are almost unknown: are these curricula not useful didactical and methodological instruments for planning pan-European foreign language teaching in tertiary education? The authors' answer is that they are, and that they still serve as an effective and useful “Bible”: even if this might seem utopian, it is worth devoting energy to developing and using these curricula, as they are grounded in a pedagogical, holistic and humanistic approach and implement the *European Common Frame of Reference for Languages* at the tertiary level.

Keywords:
textbooks, Eastern and Western Europe, competence-oriented framework curricula, cross-faculty foreign language teaching, tertiary education

Einleitung

Im Jahre 1998 entstand im Rahmen des vom Goethe-Institut Warschau und der Robert-Bosch-Stiftung unterstützten Hochschulprojektes „Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU) an Universitäten und Hochschulen – Curricula und Lehrwerke (1994-2005)“ das erste deutsch-polnische *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten* (Warschau: 1998): Die Bemühungen der an der entsprechenden Arbeitsgruppe beteiligten polnischen Deutschlehrenden lieferten den Grundstein zur Entwicklung einer Reihe von Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (ab hier: SDU/SFU), die bis 2014 in weiteren neun Ländern entwickelt wurden. Wer diesen Stein ins Rollen brachte, war Frau Dorothea Lévy-Hillerich, die damalige Beauftragte für die Spracharbeit im jüngst in der polnischen Hauptstadt eröffneten Goethe-Institut (Lévy-Hillerich 2016: 24; Serena, Barić 2017: 76-79). Aus ihrer Anregung zur Zusammenarbeit mit den Goethe-Instituten in Prag und in Bratislava erschienen kurz darauf das „Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten“ (Prag: 2000 und Plseň: 2002) und dann das „Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und Tschechien“ (Krakau: 2006), in dem das polnische und das tschechisch-slowakische Rahmencurriculum in einer überarbeiteten Ausgabe zusammenflossen.

Danach rief sie ein zweites Hochschulprojekt für südosteuropäische Länder ins Leben: „Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien (2005-2010)“ (Lévy-Hillerich 2016: 24; Serena, Barić 2017: 76-79), innerhalb dessen folgende Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht erschienen:

- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien (Osijek: 2007)
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien (Belgrad: 2010)

- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina (Sarajevo: 2011)
- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Makedonien (Skopje: 2013).

Außerhalb des o.g. zweiten Hochschulprojekts, doch weiterhin unter Frau Lévy-Hillerichs Betreuung, entstanden im Jahr 2006 das „Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen der Ukraine“, das 2014 überarbeitet wurde (Lévy-Hillerich 2016: 49; Serena, Barić 2017: 77) und das „Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachen- und Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Belarus“, das allerdings nie offiziell erscheinen konnte (Serena, Barić 2017: 76). Außerdem führten die Anregungen in den 2007 von Frau Lévy-Hillerich geleiteten Seminaren am Goethe-Institut Moskau zur Entwicklung von zwei Rahmencurricula auf Russisch, d.h. zu einem für den Bachelorstudiengang (2012) und zu einem für den Masterstudiengang (2012) (Lévy-Hillerich 2016: 49-51). Eine Sondersituation ereignete sich in Rumänien, wo 2004 ein „Entwurf“ von einem Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten in Rumänien (Diaconu 2014: 191; Lévy-Hillerich 2016: 48) entstand, der zwar auf die bestehenden Rahmencurricula (Serena, Barić 2017: 78) Bezug nahm, aber in Zusammenarbeit mit dem DAAD entwickelt wurde.

Bei der Nennung dieser Erscheinungsländer fällt sofort auf, dass alle diese Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht in Osteuropa erschienen, und dass zwar im Projekt 2005-2010 auch zwei westeuropäische Länder genannt wurden, dass da aber keine Rahmencurricula entstanden (Lévy-Hillerich 2016: 43-44). Wieso also „Im Westen nichts Neues“? Anders gefragt: Warum zeigte sich gerade in osteuropäischen Ländern das Bedürfnis, Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht zu erstellen? Waren die Anforderungen von Studierenden in diesen Ländern anders als in den westlichen Ländern? Gab es andere Lehr-/Lerntraditionen? Und was bedeutet überhaupt „studienbegleitend“ und in welchem Sinn unterscheidet sich dieser Deutschunterricht von einem gängigen Unterricht für Erwachsene? Und waren diese Rahmencurricula eine Folge der durch die Eröffnung der Grenze und den Fall der Mauer veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen

Umstände, die sich auch auf den Bereich von Studium und Ausbildung auswirkten? Und wie weit spielt dabei das im Laufe der Geschichte schwankende – einmal im Aufschwung begriffene und einmal zurückgehende – Interesse an der deutschen Sprache in diesen Ländern mit? Und zuletzt: Waren diese Rahmencurricula wirklich notwendig oder waren sie – damals und vielleicht auch heute noch – eine in die Praxis nicht umsetzbare Utopie?

All diesen Fragen versucht der vorliegende Beitrag nachzugehen, indem er zuerst über die Begriffe „studienbegleitend“ und „Rahmencurriculum“ reflektiert (s. Abschnitt 1) und danach auf die Gründe eingeht, weshalb sich diese beiden Begriffe gerade in einigen Ländernin Osteuropa entwickelten (s. Abschnitt 2); durch einen Blick auf einige der in den letzten Jahren für Studierende entstandenen Lehrwerke werden dann (s. Abschnitt 3) die Anforderungen verdeutlicht, die an ein Lehrwerk für den SDU und dessen Autoren heutzutage zu stellen sind: Das Ziel ist, Wege zu suchen, um diese Rahmencurricula und den darin verkörperten Ansatz zum SDU zu verbreiten und zu zeigen, dass diese Rahmencurricula weiterhin ohne Unterscheidung zwischen Ost und West für die gesamteuropäische Hochschullandschaft relevant sein können. Dabei sind „Ost“ und „West“ nicht als geographische Begriffe zu verstehen, sondern eher im Hinblick auf kultur-politische, gesellschaftliche und – auch nach über dreißig Jahren seit dem Mauerfall – geschichtlich bedingte Unterschiede zu sehen: Sie betreffen zwischenmenschliche Beziehungen und dabei sowohl die Auffassung der Aufgaben eines Fremdsprachenunterrichts auf Hochschulebene, als auch im allgemeinen die Aufgaben eines Hochschulunterrichts, der Einzelne als verantwortungsbewusste Weltbürger in einer dynamischen mehrdimensionalen globalisierten Welt heranbilden soll.

1. „Rahmencurriculum“, „studienbegleitend“ und „studienbegleitender Deutschunterricht“ – was bedeuten diese Begriffe überhaupt?

Lassen wir zum ersten Begriff die Begründerin der beiden o.g. Projekte zu Wort kommen (Lévy-Hillerich 2016: 25):

> Schon die Bezeichnung *Curriculum* ist in vielen Ländern unbekannt oder ungebräuchlich und wird oft mit dem Begriff *Lehrplan* gleichgesetzt.Ein *Curriculum* ist ein Gesamtplan für den Unterricht und umfasst Ziele, Inhalte, Methoden und Ergebnisse (Wahrig, Deutsches

> Wörterbuch), während ein *Lehrplan* ein Plan für die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf eine bestimmte Zeit ist.
> Da der Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in den verschiedenen Ländern unterschiedlich angesiedelt ist, war und ist es notwendig, auch den Begriff *Rahmencurriculum* zu klären:
> - Es ist kein vorgeschriebener *Lehrplan*.
> - Es formuliert Rahmenbedingungen.
> - Es versteht sich als Hilfe und/oder Vorschlag für die Planung des Lehr- und Lernprozesses, der einzusetzenden Methoden und der Bewertungskriterien.
> - Es respektiert die Autonomie der Universitäten.

Die Definition ist insofern wichtig, als sie impliziert, dass die Rahmencurricula für Lehrende eine Hilfe für die Qualitätssicherung des SDUs 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 „begleitet". „Studienbegleitend" ist in der Auffassung der Rahmencurricula (RC Serbien 2010: 50)

> ... der Sprachunterricht des Deutschen als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten, der als Pflichtwahlfach 2 bis 6 Semester lang parallel mit dem Hochschulstudium verläuft. Er baut in der Regel auf den bis zum Abitur erworbenen Sprachkenntnissen auf und wird von den Dozenten der Lehrstühle für Fremdsprachen an den jeweiligen Hochschulen und Universitäten durchgeführt.

Diese Definition ist allerdings im Hinblick auf die Dauer des Studiums nicht mehr aktuell, weil in den letzten Jahren die Anzahl der Semester vielerorts leider zurückgegangen ist (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 10):

> Der Druck, in einer relativ kurzen Zeit das notwendige Fachwissen zu vermitteln, hat zu massiven Streichungen im Bereich der Fremdsprachenangebote geführt und begünstigt damit indirekt die allgemein zu beobachtendeTendenz zum Englischen als Welt-, Wirtschafts- und Wissenschaftssprache.

Durch diese Erwähnung des Englischen („Globalesisch" im Wortlaut von Trabant 2014!) rückt außerdem noch eine weitere Facette zum Thema der Verbreitung des Deutschunterrichts und insbesondere des studienbegleitenden Deutschunterrichts ins Blickfeld; wichtig ist jedenfalls, dass er – als fachübergreifend begriffen – in Studiengängen jeglicher Art an Universitäten und Hochschulen wissenschaftsübergreifend nebenher läuft, denn er dient (RC Serbien 2010: 5)

> ... 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 Vordergrundstehen 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.

Zu fragen ist, ob und wo es den „studienbegleitenden" Deutschunterricht in diesem Sinn gibt - d.h. ob sich nach dem Erscheinen der o.g. Rahmencurricula in der Lehrwerkproduktion und im Unterricht etwas verändert hat. Diese Frage ist z.T. mit der Frage verbunden, weshalb, wie und wo Deutsch gelernt wurde und wird. Die Antwort hängt mit der Entwicklung der Zielsetzung des Deutschunterrichts in Abhängigkeit von der geschichtsbedingten Verbreitung und dem entsprechenden Interesse an der deutschen Sprache in verschiedenen Ländern Europas im Laufe der Zeit zusammen: Was z.B. den Deutschunterricht in den Gebieten betrifft, wo im 18. Jh. Deutsch Schulsprache war oder wo deutsche Minderheiten lebten, konnte trotz einer zeitweise politisch bedingten Ablösung des Deutschen durch andere Schulsprachen ein latentes Interesse für die Sprache weiterbestehen. Darauf baute Ende der 80er und 90er Jahre des letzten Jahrhunderts nach dem Ende des Kalten Krieges das wieder steigende Interesse an der Sprache und deren Unterricht allgemein auf (Eichinger 1993: 22-23), z.T. auch im Zusammenhang mit der Entwicklung der Spracharbeit und der Pädagogischen Verbindungsarbeit der Goethe-Institute (Helbig, Götze, Henrici, Krumm 2015: 145-146): Deren Aufgabe war u.a. ausdrücklich „die methodisch-didaktische, landeskundliche und z.T. sprachliche Fortbildung ausländischer Deutschlehrer im Gastland, die *Entwicklung von Curricula für Deutsch als Fremdsprache* in Zusammenarbeit mit Erziehungsbehörden des Gastlandes, die Erstellung fach- und regionalspezifischer sowie landeskundlicher Unterrichtsmaterialien" (Bericht der Bundesregierung über die deutsche Sprache in der Welt, 1985: 23; Hervorhebung von den Autorinnen). So wurden in Osteuropa neue Goethe-Institute geöffnet und in Westeuropa welche geschlossen (Schneider, Schiller 2000: 8; Jedicke 2018), und so wurden sowohl die Pflege der deutschen Sprache als auch die Aus- und Fortbildung der Deutschlehrenden intensiv ausgebaut und betreut (allerdings ohne gezielte Hinwendung auf die Hochschulebene, außer in den beiden o.g. Projekten). Im neuen Jahrtausend ging aber das Interesse an der Beibehaltung der „Förderung der Kenntnis der

deutschen Sprache durch eigene Sprachkurse und die enge Zusammenarbeit mit ausländischen Einrichtungen“ zurück und gestaltete sich als „Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit, vor allem durch die Durchführung von Kulturprogrammen“ (Deutscher Bundestag 2006: 12) und „Vermittlung eines aktuellen und umfassenden Deutschlandbildes“ (Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik für das Jahr 2018: 86). Parallel dazu entwickelte sich außerdem in den deutschsprachigen Ländern – u.a. auch durch die zunehmende Anwesenheit von Migranten – ein anders gestaltetes Interesse an der deutschen Sprache, das sich auf den Aufbau entsprechender Deutschkurse und auf den Ausbau von Zertifikaten auswirkte (wobei allerdings leider nie die Entwicklung eines Zertifikats für die spezielle Adressatengruppe der Universitätsstudenten ins Auge gefasst wurde). Dabei hervorzuheben ist, dass das Interesse an Zertifikaten in den 90er Jahren und bis heute kontinuierlich nicht nur in deutschsprachigen sondern auch in vielen nicht deutschsprachigen Ländern gestiegen ist: Es entwickelte sich nicht nur bei potentiellen Arbeitnehmern, sondern auch – und besonders – bei Hochschulabsolventen, die vielleicht während des Studiums das fakultative Fach Deutsch uninteressant gefunden hatten und es deshalb in ihrem Lehrplan mit einem anderen Wahlfach ersetzt hatten (Krželj 2013: 217) oder die es als obligatorisches Fach nur halbherzig besucht hatten, oder die es überhaupt nicht mehr hatten wählen können, weil die Fakultäten das Fach „Fremdsprachen“ abgeschafft hatten (ibid. 201-207). In all diesen Fällen sind die Studierenden allerdings dazu gezwungen, auf allgemeinsprachliche Zertifikate für Erwachsene auszuweichen, die nicht auf die speziellen Bedürfnisse der noch in der Ausbildung stehenden jungen Menschen abgestimmt sind und auch nicht einer studienbegleitenden berufsorientierten und fachübergreifenden curricularen Planung des Fremdsprachenunterrichts entsprechen. Es ist sowieso alles andere als leicht, einen Überblick über das Unterrichtsangebot zu geben, das den Studierenden zur Verfügung steht, denn es ist je nach Institution entweder obligatorisch oder fakultativ, entweder studienbegleitend bzw. fächerübergreifend oder auch – durch entsprechende Fachsprachenkurse – berufs- bzw. fachbezogen. In den osteuropäischen Ländern, wo nach der Wende die Organisation in den Händen der Bildungsministerien lag und der Fremdsprachenunterricht daher obligatorisch war, blieb zumindest – unabhängig von der Wochenstundenzahl – der Deutschunterricht erhalten; in den Ländern, in denen die Universitäten bzw. Fakultäten so autonom waren und sind, dass sie entscheiden können, ob es einen Fremdsprachenunterricht überhaupt geben soll und in welcher Fakultät und mit welcher Fremdsprache (z.B. in Ex-Jugoslawien), ist die Situation völlig

anders. Außerdem ist es schwer zu sagen, wo es sich tatsächlich um einen studienbegleitenden fakultätsübergreifenden Deutschunterricht handelt und wo es dagegen um gezielte auf den Studiengang bezogene Fachsprachenkurse geht. In Polen z.B. handelt es sich seit jeher um studienbegleitenden Deutschunterricht (s. mehr dazu für Polen: Stasiak 2005: 8-17; Gross 2006: 31), so dass das o.g. erste vom Goethe-Institut in Warschau und der Robert-Bosch-Stiftung 1994 initiierte Hochschulprojekt (Lévy-Hillerich 2016) auf einen schon dafür empfänglichen Boden fallen konnte, weil die Dozenten, die sich an Frau Lévy-Hillerich wandten, in solchen Kursen tätig waren. Anders war es 2004 beim o.g. zweiten durch Stabilitätspaktgelder für Südosteuropa finanzierten und durch das Goethe-Institut und die Robert-Bosch-Stiftung unterstützten Hochschulprojekt (Serena, Barić 2017: 76), an dem Länder Ex-Jugoslawiens teilnahmen, in denen es seit der Gründung der Universitäten den SDU nie gegeben hatte (Krželj 2013: 191-197): Dort ging es – wie z.B. in Serbien – in erster Linie darum, das Studienfach Deutsch als Fremdsprache zu retten und den Lehrenden eine Fortbildungsgelegenheit anzubieten. Erst nach der Erscheinung der Rahmencurricula wurde es möglich daran zu denken, den SDU an Universitäten und Hochschulen einzuführen, da es hinsichtlich der Bildungsinstitutionen bzw. des Bildungsministeriums keine gesetzlichen Hindernisse gab und gibt, die Studienpläne den Rahmencurricula entsprechend zu gestalten und damit auch den SDU zu implementieren (ibid. 268-270).

Obwohl eigentlich die Goethe-Institute für die Fortbildung von Lehrenden in Grund- und Mittelschulen und der DAAD für Fortbildung der Universitätsdozenten zuständig sind, wurden in den beiden o.g. Hochschulprojekten gerade vonseiten des Goethe-Instituts Fortbildungsveranstaltungen angeboten, aus denen die o.g. ersten Rahmencurricula entstanden, die sonst nie das Licht der Welt erblickt hätten. Darin wurde zum ersten Mal eine systematische Übersicht darüber geboten, wie der Fremdsprachenunterricht im tertiären Bildungsbereich aussehen sollte. Selbstverständliche Folge war dann auch der Versuch, die theoretischen Grundlagen der Rahmencurricula im Unterricht umzusetzen und dafür Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. So entstanden im Laufe der Zeit die beiden in Tabelle 1 analysierten Lehrwerke für den studienbegleitenden Deutschunterricht: Das erste (Lévy-Hillerich, Krajewska-Markiewiecz 2005) erschien im Osten (Warschau), das zweite (Lévy-Hillerich, Serena, Barić, Cickovska 2010) im Westen (Mailand), doch durch hauptsächlich aus südosteuropäischen Ländern stammende Autoren: Das erste führte zu einem Niveau B2/C1, das zweite – in Anbetracht des allgemein niedriger gewordenen

Sprachniveaus, das Studenten aus der Oberschule mitbringen– auf ein Niveau A2-B1.

Bei beiden Lehrwerken handelt es sich um praxisnahe, fakultätsübergreifende und für Studierende aller Studienrichtungen geeignete Lehrwerke, in denen Studierende als Adressaten zu einer eigenständigen, von den Erwachsenen sich abhebenden „neuen“ Zielgruppe geworden sind – einer Zielgruppe, die zwar schon immer existierte und noch immer existiert, obwohl sie von Vielen (Verlagen, Akademikern) nicht als solche gesehen wird: Der Begriff „Studienbegleitender Deutsch- und Fremdsprachenunterricht“ wurde also durch die beiden o.g. Lehrwerke und die dahinter stehenden Rahmencurricula sozusagen aus der Taufe gehobenund hat sich im Laufe der Jahre in der Forschung etabliert (Rösler 2015; Ylönen 2015, 2016; Schramm, Seyfarth 2017).

Zu fragen bleibt allerdings, was die verschiedenen an der Erstellung der o.g. Rahmencurricula und Lehrmaterialien beteiligten Arbeitsgruppen dazu bewog, die Mühe auf sich zu nehmen, sich in diesem Unterfangen zu engagieren: Waren sie mit den bestehenden Lehrbüchern unzufrieden? Wie sahen denn die Lehrbücher überhaupt aus, mit denen bis zu diesem Zeitpunkt an den Universitäten und Hochschulen gearbeitet wurde? Und wodurch unterscheiden sie sich von den Lehrwerken, die in dieser studienbegleitenden Perspektive entstanden sind? Und besonders: Gibt es in der Lehrwerkproduktion ein Vorher und ein Nachher, d.h. gibt es darin Unterschiede vor und nach dem Erscheinen der Rahmencurricula? Auf diese Fragen versuchen die nächsten beiden Abschnitte eine Antwort zu geben.

2. Warum im Osten? Frage und Antwort(en) unter der Lupe

Zu der Frage „Warum im Osten?“ ein erster, fast banal klingender Gedanke: Der Deutschunterricht hängt sowohl in Osteuropa als auch in Westeuropa mit der jeweiligen Lerntradition des jeweiligen Landes und mit dem Gewicht zusammen, das der Übersetzung bzw. Übertragung in die Muttersprache und der Wechselwirkung Muttersprache/Fremdsprache beigemessenen wird. Mit im Spiel sind aber auch einerseits die in Ost und West unterschiedlichen Auswirkungen der sogenannten „kommunikativen Wende“ (z.B. Piepho 1974) und der darauf folgenden Entwicklungen (z.B.

Martin, Oebel 2007) und andererseits die Tatsache, dass es für Studierende in Osteuropa vor dem Fall der Mauer wenig Gelegenheiten zur Anwendung der Fremdsprache in Studienreisen und Praktika in Westeuropa gab und dass Absolventen nach dem Studium wenig Kontaktmöglichkeiten mit Wirtschaftspartnern im Westen hatten. Daher machte sich gerade im Osten nach 1989 eine Art „Nachholbedarf“ breit, da die Handels- und Kulturkontakte mit allen deutschsprachigen Ländern plötzlich im Rahmen des in Gang gesetzten europäischen Integrationsprozesses immer intensiver wurden. Entsprechend höher wurden daher die an Absolventen gestellten Anforderungen, was die sprachlichen und fachlichen Verhandlungs- und Kommunikationsfähigkeiten mit westlichen Geschäftspartnern betraf. Ziemlich rasant stieg deshalb nach der Wende das Interesse für die Berufs- und Wirtschaftssprache Deutsch und die Nachfrage nach entsprechenden Unterrichtsmaterialien (s.u.a. Bibliographie von Kiefer, Qian, Schlak 2011, Teil 7). In den Ländern also, die bisher wenig Kontakte mit dem Westen gehabt hatten, brauchten Lehrende nun – trotz der schon lange bestehenden Tradition des Fremdsprachenlernens im tertiären Bereich – eine Hilfe, um die Handlungskompetenz ihrer Studierenden in der Fremdsprache zu fördern. Die Einsicht, dass manche Arbeitsverfahren und Methoden den neuen Umständen nicht mehr gewachsen sein konnten, erklärt, weshalb sich zu diesem Zeitpunkt die beiden o.g. Hochschulprojekte in so vielen Ländern entwickelten und wieso die Lehrwerkproduktion in Ost und West einen außerordentlichen Aufschwung erlebte, der aber derartig vielschichtig ist, dass es fast unmöglich ist, rückblickend ein auch nur annähernd umfassendes Gesamtbild zu geben. Zu unterscheiden ist z.B. zwischen Lehrwerken, die projektgeleitet oder auf Initiative von Verlagen auf der Grundlage von Marktforschungen entstanden – also sozusagen von „oben nach unten“ – und denen, die sich aus der Initiative von einzelnen Dozenten oder Gruppen von Dozenten ergaben – also „von unten nach oben“ (im Falle z.B. der beiden in Tabelle 1 analysierten Lehrwerke kamen die Autoren aus neun Ländern). Was die Adressaten betrifft, entstanden einige Lehrwerke für Anfänger, andere für Fortgeschrittene, einige für spezielle Zielgruppen von Studierenden – meist die der eigenen Fakultät, wie im Falle der Architekturstudenten in der Slowakei (Záhorcová 1999) – andere für Studierende aller Fächer (wie im Falle der Lehrwerke von Tabelle 1). Manche entstanden – z.B. in Polen – für Schüler professioneller Oberschulen (Dittrich, Kujawa, Multańska 2003 und 2004 unter dem erfolgsversprechenden Titel *Profi*) oder für Schüler von Postabiturklassen wie die Reihe der fünf *Profile* von *einFach gut* (zur Kommunikation in Wirtschaft und Verwaltung, in der Landwirtschaft, in Technik und Industrie, im Tourismus,

in sozialen und medizinischen Berufen), die zwischen 1998 und 2001 aus der Zusammenarbeit von Lehrergruppen in vom Goethe-Institut organisierten Seminaren unter Frau Lévy-Hillerichs Koordination entstanden.

Was die Inhalte angeht, betrafen einige der in Ost und West erschienenen und verwendeten Unterrichtsmaterialien (auch in diesem Falle ohne Anspruch auf Vollständigkeit zitiert)

- eher die gesprochene Sprache, andere eher die geschriebene Sprache (z.B. bei Verhandlungen, am Telefon, im Büro, bei Präsentationen, in der geschäftlichen Korrespondenz) wie die Reihe „Training berufliche Kommunikation“ (Eismann 2006 bis 2010)
- einige die Einführung in die Kommunikation mit deutschsprachigen Partnern in alltäglichen und fachlichen Situationen (z.B. erscheint in Deutschland 1995 von Macaire, Nicolas ein Band zum Wirtschaftsdeutsch für Anfänger) oder die Kommunikation mit Kunden in gezielten Situationen (z.B. erscheint 1998 in Polen ein Band zum Kontakt mit Kunden im Reisebüro: Sporis, Bochenek, Król, Lévy-Hillerich)
- einige eine Fachsprache (z.B. Jung 1993 zur Betriebswirtschaft und Jung 1994 zur Rechtswissenschaft, danach Beltrán-Gandullo, Bitzenhofer 1998 zur Fachsprache Recht)
- einige das kommunikative Handeln im alltäglichen und professionellen Leben, wie die zwischen 1994 und 2003 entstandene polnische Reihe *einFach gut – Deutsch für Alltag und Beruf.*

Besonders interessant ist es auch zu sehen, wo die Unterrichtsmaterialien erschienen sind, denn dies erlaubt einen Blick in die fieberhafte kulturgeschichtliche Entwicklung in den Jahren nach der Wende und in die in dieser Zeit wachsenden Wechselwirkungen zwischen Ost und West:

- Einige Lehrwerke erschienen in Deutschland (z.B. Kelz, Neuf 1991 zum Thema Kommunikation in der Wirtschaft), einige z.B. in Polen (wie Beza, Kleinschmidt 1999/2010 zur Verwendung der Sprache im Büro);
- manche erfuhren eine doppelte Ausgabe, d.h. eine im Osten und eine im Westen, wie die gesamte Reihe „Kommunikation im Beruf“ (z.B. erschienen gleichzeitig bei Fraus in Plzeň und bei Cornelsen in Berlin *Kommunikation in medizinischen Berufen*: 2003, *im Tourismus*: 2005, *in der Landwirtschaft*: 2005, *in der Wirtschaft*: 2009 – zur Rezension der Reihe: Serena 2004: 80);

- in einigen Fällen gab es sogar zuerst eine deutsch-polnische Ausgabe des Lehrbuchs (in München und in Warschau) wie im Falle z.B. von *einFach gut* Band 3, 1997, das einige Jahre später eine Ausgabe in München (2000) und Plzeň (2003) für Tschechien und die Slowakei mit Unterstützung der Robert-Bosch-Stiftung erfuhr – und auf dem Umschlag ist nicht nur eine Vorstellung in beiden Sprachen nachzulesen, sondern auch der Verweis auf den GeR und auf die gesamte Reihe in fünf Bänden zur Kommunikation im Beruf zu finden.

Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass manche Lehrwerke parallel zur Entwicklung der Rahmencurricula entstanden, ohne sich darüber bewusst zu sein (oder zumindest, ohne direkt darauf hinzuweisen), und dass hingegen andere direkt Anregungen daraus entnahmen wie z.B. die polnische Reihe für Schulen und außerschulische Einrichtungen im Rahmen des Lehrwerkprojektes *einFach gut – Deutsch für Alltag und Beruf neu* (Warschau: 2002, 2003, 2004). Manche Lehrwerke wie die, die in Tabelle 1 analysiert werden, erschienen hingegen als ausdrückliche Anwendung der Rahmencurricula. Auf die eingangs gestellte Frage, ob es ein „vor“ und ein „nach“ der Erscheinung der Rahmencurricula gibt, kann man also nicht eindeutig antworten.

Die Absicht der bis hier erfolgten Auflistung von Unterrichtsmaterialien ist nicht, einen vollständigen Überblick über die Lehrwerkproduktion in der Zeit nach der Wende zu geben, sondern dabei zwei unterschiedliche Gleise der Lehrwerkentwicklung zu verdeutlichen: Ein Gleis hat die Sprache in Handel, Beruf und Wirtschaft im Auge, das andere die studienbegleitende ganzheitliche Bildung der Studierenden durch die Sprache. Die beiden Gleise sind nicht miteinander vergleichbar, wobei aber das zweite den Blick auf die Sprache in Handel, Beruf und Wirtschaft in den holistischen Ansatz eingliedert, der sich aus den Rahmencurricula ergibt.

Um durch konkrete Beispiele den didaktisch-methodischen Unterschied zwischen den beiden Ansätzen zu verdeutlichen und im Detail zu zeigen, was das zweite Gleis – also der studienbegleitende fach- und wissenschaftsübergreifende berufsorientierende Ansatz – erreichen möchte, werden im folgenden Kapitel einige Lehrwerke anhand von Kriterien analysiert, die aus den Rahmencurricula für einen studienbegleitenden Deutschunterricht gewonnen wurden. In Tabelle 1 werden die einzigen beiden Lehrwerke durchleuchtet, die ausdrücklich für den studienbegleitenden Deutschunterricht entstanden sind, in Tabelle 2 wird eine Anzahl von Lehrwerken untersucht, die nicht gezielt für den studienbegleitenden Deutschunterricht entstanden sind.

Durch die in den beiden Tabellen durchgeführte Analyse soll klar werden, welche Ansprüche die Rahmencurricula als eine Art „Bibel“ an die Lehrwerkgestaltung stellen.

3. Rahmencurricula für Lehrwerke: Was, wie und wozu?

Welche Angaben für die Gestaltung von Unterricht und Lehrwerken liefern die Rahmencurricula auf welche Weise, wo und wozu? Auf diese Fragen antworten die Tabellen 1 und 2, indem sie für die analysierten Lehrwerke in der ersten Spalte die Kriterien, in der zweiten Spalte die Ergebnisse der Analyse und in der dritten Spalte die Stellen in den Rahmencurriculaangeben, die auf die Kriterien und Orientierungshilfen verweisen.

Die aus den Rahmencurricula gewonnen Analysekriterien beziehen sich z. B. darauf, ob und wie welche Textsorten angegeben werden, auf die Art und Weise, wie Grammatik vermittelt wird, wie Kannbeschreibungen mit Redemitteln, Aufgaben und Übungen verbunden sind, wie die Sprache durch welche methodischen Verfahren zu welchem didaktischen Zweck vermittelt werden, ob Lehrerhandreichungen vorhanden sind usw.

Als Grundlage für die Angaben der dritten Spalte ist stellvertretend für alle das 2011 in Bosnien und Herzegowina erschienene Rahmencurriculum (ab jetzt RC) gewählt worden, das gegenüber den vorhergehenden ausgebaut wurde. Die zitierten Stellen zeigen, in welcher Hinsicht das analysierte Lehrwerk z.B. bei der Angabe der Kannbeschreibungen in der Aufgabenstellung, bei der Vermittlung von Spracherscheinungen, bei der Bereitstellung von Redemitteln usw. den curricularen Rahmenempfehlungen entspricht.

Zu jedem Lehrwerk sind außer dem Titel und dem Niveau auch das Erscheinungsjahr und der Erscheinungsort angegeben: Das ist z.B. bei den beiden Lehrwerken von Tabelle 1 besonders wichtig, weil das erste RC schon 1998 erschienen war und das erste studienbegleitende Lehrwerk parallel zur Arbeit an dem dann 2006 für Polen, Tschechien und die Slowakei erschienenen RC entwickelt wurde, das dann vollständig in das zweite Lehrwerk einfloss.

Tabelle 1: Aus den Rahmencurricula nachweisbare Elemente in zwei Lehrwerken zum studienbegleitenden fachübergreifenden Deutschunterricht.

Lehrwerke für Fortgeschrittene (B2-C1 und A2-B1) für den STUDIENBEGLEITENDEN DEUTSCHUNTERRICHT		
Titel des Lehrwerks		
2005 Polen	**Dorothea Lévy-Hillerich, Renata Krajewska-Markiewicz (Hg.):** ***Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1***	
Kriterien	**Ergebnisse der Analyse**	**Verweis in den Rahmencurricula**
Struktur	Lektionen (Phasen A-E) / Kapitel - Handlungsketten	RC 2011:74
Ansatz	Kommunikativ, lernerorientiert	RC 2011:14, 35, 40
Textsorten	Anweisung, Assoziogramm, außersprachliche und spracharme Textsorten, Bericht, Beschreibung, Broschüren, Faltblätter, Formular, Gedicht, Informationsblätter, Informationstext, Internet, Interview, Kurzbeschreibungen, Kurznachricht, Lied, Memo, Notizen, Presseinformationen, Schaubilder, Schema, Texte aus Lexika, Werbeplakat, Zeittafel, Zeitungsartikel	RC 2011:102
Fertigkeiten	Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Hören	RC 2011:14
Kannbeschreibungen	nein	
Bezug zum GeR	ja	
Übungen und Aufgaben, Sprachhandlungen	Ankreuzen, Argumentieren, Ausfüllen, Berichten, Beschreiben, (Leser)Briefe schreiben, Definieren, Erklären, Notizen machen, Formulieren, Fragen stellen, Informationen sammeln, Kurzreferate halten, Lückentexte ergänzen, Meinung äußern, Notieren, Passendes Markieren, Protokolle verfassen, Richtig/Falsch-Aufgaben, Substantive ableiten, Textgliederung, Transformieren, Überschriften finden, Überschriften zuordnen, Verbinden, Vermutungen äußern, Vorschlagen, Zuordnungsaufgaben	RC 2011:120
Grammatik	Textgrammatik	RC 2011:114
	Lerntipps zu Grammatik und vier Fertigkeiten	RC 2011:91
Methodentraining	ABC-Memo, Blitzlicht, Domino, Buchstabenkette, Buchstabenrätsel, Dialogspiele, Gitterrätsel, Heißer Stuhl, Kartenspiel, Kopfstand, Kreuzworträtsel, Kugellager, Marktplatz, Pro und Kontra-Debatte, Quartettspiel, Satzkartenspiel, Satzpuzzle, Stationenlernen, Wissenslotto, Wort- und Silbenrätsel, Wortschlange, Würfelspiel	RC 2011:122
Berufs- und fachorientierte Methoden	Kommunikationstechniken, Metaplan, Mindmapping, Projektarbeit, Rollenspiele, Versprachlichung von Schaubildern	RC 2011:11
Redemittel	Situationsadäquate Redemittel	RC 2011:105
Medien	Audio-CD, Links	RC 2011:13,17
Lehrerhandreichungen	ja (und Kopiervorlagen)	
Titel des Lehrwerks		
2010 Italien	**Dorothea Lévy-Hillerich, Silvia Serena, Karmelka Barić, Elena Cickovska (Hg.):** ***Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben A2/B1***	

Kriterien	Ergebnisse der Analyse	Verweis in den Rahmencurricula
Struktur	Lektionen (Phasen A-E) /Handlungsketten (Einheiten und Kapitel)	RC 2011:74
Ansatz	Kommunikativ und interkulturell, lernerorientiert	RC 2011:14, 35, 40
Textsorten	Anweisung, Assoziogramm, außersprachliche und spracharme Textsorten, Bericht, Beschreibung, Broschüren, Faltblätter, Gedicht, Informationsblätter, Informationstext, Interviews, Kurzbeschreibungen, Kurznachricht, Lied, Memo, Notizen, Presseinformationen, Schaubilder, Schema, Texte aus Internet, Texte aus Lexika, Werbeplakat, Zeittafel, Zeitungsartikel	RC 2011:102
Fertigkeiten	Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Hören	RC 2011:14
Kannbeschreibungen	vor jeder Lektion	RC 2011: 34
	Selbst- und Fremdevaluation (Prüfungsvorbereitung) zu jedem Kapitel	RC 2011:21, 24, 30
Bezug zum GeR	ja	
Übungen und Aufgaben	Ankreuzen, Argumentieren, Ausfüllen, Begründen, Benennen, Beschreiben, Besprechen, Definieren, Diskutieren, Eintragen, E-Mails/Briefe schreiben, Ergänzen, Erklären, Ersetzen, Formulieren, Fragen stellen, Informationen sammeln, Informationen suchen, Kurzreferate halten, Lückentexte, Meinung äußern, Notieren, Notizen machen, Passendes markieren, Richtig/Falsch-Aufgaben, Satzanfänge beenden, Schaubilder versprachlichen, Substantive ableiten (Transformieren), Überschriften finden, Überschriften zuordnen, Umfrage machen, Verbinden, Vermutungen äußern, Vorschlagen, Wörter/Texte in die richtige Reihenfolge bringen, Zuordnungsaufgaben	RC 2011:120
Grammatik	Textgrammatik: S-O-S-Grammatik	RC 2011:40, 114
	Lerntipps zur Grammatik und vier Fertigkeiten; Nicht vergessen; Lernhilfen	RC 2011:91
	Sprachreflexion zu jeder Einheit	RC 2011:127
Methodentraining	ABC-Memo, Aquarium, Assoziogramm, Blitzlicht, Brettspiel, Buchstabenkette, Buchstabenrätsel, Dialogspiele, Domino, Gitterrätsel, Heißer Stuhl, Kopfstand, Kreuzworträtsel, Kugellager, Logical, Marktplatz, Metaplan, Kartenspiel, Pro und Kontra-Debatte, Quartettspiel, Quiz, Satzkartenspiel, Satzpuzzle, Stationenlernen, Wissenslotto, Wort- und Silbenrätsel, Worträtsel, Wortschlange, Würfelspiel	RC 2011:122
Berufs- und fachorientierte Methoden	Mindmapping, Rollenspiel, Projektarbeit, Versprachlichung von Schaubildern, Kommunikationstechniken	RC 2011:11
Redemittel	Situationsgemäße Redemittel	RC 2011:105
Medien	Audio-CD, Links, Software für Glossar in 19 Sprachen, Lernplattform mit zusätzlichen Aufgaben und interaktive Übungen zu jedem Kapitel	RC 2011:13, 17
Lehrerhandreichungen	ja (und Kopiervorlagen für den Unterricht)	
Glossar	Ja (Deutsch + 19 Sprachen)	

Die beiden in Tab. 1 analysierten Lehrwerke sind für Studierende *aller* Fachrichtungen gedacht und durch zahlreiche Mikro- und Makromethoden (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 122 / Anhang 16) sowie berufs- und fachbezogene Methoden (RC Bosnien und Herzegowina 2011: 19; 123-125 / Anhänge 16a, 16c) gekennzeichnet. Aus den Angaben z.B. zum fach- und berufsorientierten Methodentraining ergibt sich, dass die Sprache darin nicht nur für akademische und berufliche Zwecke, sondern auch im Hinblick auf ein viel breiter verstandenes zwischenmenschliches Leben mit der Sprache vermittelt wird. Dadurch wird sichergestellt, dass die Studierenden in der Sprache sowohl die notwendigen sprachlichen Handlungskompetenzen für das Studium und den zukünftigen Beruf als auch für das Leben überhaupt erwerben.

Die in Tabelle 1 eingesetzten Kriterien werden nun auch auf eine beschränkte Anzahl von an einigen Universitäten und Hochschulen in Kroatien, Bosnien und Herzegowina, Slowenien und Serbien verwendeten und chronologisch aufgelisteten Lehrbüchern und Lehrwerken (s. Tab. 2) angewendet. Die Auswahl der Lehrwerke beruht ausschließlich auf einer kleinen Frequenz-Umfrage unter Kollegen, ohne jegliche Absicht, eine Untersuchung nach Qualitätskriterien durchzuführen. Die Analyse soll auf einer breiteren Basis als in Tabelle 1 verdeutlichen, welche Merkmale Lehrwerke und Lehrbücher aufweisen müssen, um den Anforderungen zu entsprechen, die die Rahmencurricula an einen berufsvorbereitenden studienbegleitenden Deutschunterricht stellen.

Tabelle 2: Nachvollziehbare Elemente aus den Rahmencurricula in einer Auswahl von außerhalb der Hochschulprojekte entstandenen Lehrbüchern für den Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen

LEHRWERKE UND LEHRBÜCHER FÜR FORTGESCHRITTENE		
Titel des Lehrwerks		
1985 München	**Rosemarie Buhlmann, Anneliese Fearns: *Hinführung zur naturwissenschaftlich- technischen Fachsprache*, *Teil 5. Baustoffkunde***	
Kriterien	**Ergebnisse der Analyse**	**Referenz in den Rahmencurricula**
Struktur	Kapitel	RC 2011:74
Ansatz	Lernorientierung	RC 2011:14, 35, 40
Textsorten	Fachtexte: Beschreibungen, Definitionen Informationstext, Lexikontexte, Organigramm	RC 2011:102
Fertigkeiten	Sprechen, Leseverstehen, Schreiben	RC 2011:14

Übungen u. Aufgaben	Lückentexte, Organigramme	RC 2011:120
Titel des Lehrwerks		
1993 Zagreb	**Zdenka Štambuk, Davorka Marinić:** ***Deutsch und Technik: Lesen und Verstehen von Fachtexten mit Sprachübungen***	
Struktur	Kapitel - Lektionen	RC 2011:74
Ansatz	Lernorientierung	RC 2011:14, 35, 40
Textsorten	Fachlexika, Lehrbuchtexte, Schema Tabelle, Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Instituten (Originaltexte)	RC 2011:102
Fertigkeiten	Sprechen, Leseverstehen, Schreiben	RC 2011:14
Übungen und Aufgaben	Beschreiben, Definieren, Ergänzungsübungen, Erklären, Fragen stellen, Fragen beantworten, Fragen bilden, Paraphrasieren, Richtig/Falsch-Übungen, Transformieren, Umformen, Übersetzung/Übertragung, Vervollständigen, Wortbildung, Wortschatzübungen, Zuordnung, Zusammenfassen	RC 2011:120
Grammatik	Textgrammatik	
Wörterverzeichnis	zweisprachig	
Titel des Lehrwerks		
2001 München	**Adelheid Höffgen:** ***Deutsch lernen für den Beruf***	
Struktur	Kapitel / Handlungsketten	RC 2011:74
Ansatz	kommunikativ	RC 2011:14, 35, 40
Textsorten	Authentische Texte, Gespräche Schema,	RC 2011:102
Fertigkeiten	Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Hören	RC 2011:14
Bezug zu GeR	ja	
Übungen und Aufgaben	Begründen**,** Diskussion, Erläutern, fehlerhafte Briefe korrigieren, Formulieren, Klären, Lückentexte, Meinung äußern, Pro- und Kontra-Diskussion, Reklamieren, Schreiben (Stichwortbrief, Brief mit Textbausteinen, Notizen), Vergleichen, Wortschatzübungen, Zuordnungsübungen	RC 2011:120
Grammatik	Textgrammatik	
Berufs- und fachorientierte Methoden	Beschreibung des Schaubildes (Analyse und Kommentierung), Präsentieren,	
Redemittel	Situationsgemäße Redemittel	RC 2011:105
Medien	Audio-CD	RC 2011:13, 17
Titel des Lehrwerks		
2002 Osijek	**Gordana Todorović:** ***Deutsch für Studenten der Medizin, Zahnmedizin und Biologie***	
Struktur	Kapitel **-** Lektionen	RC 2011:74
Ansatz	Lernorientierung	RC 2011:14, 35, 40
Textsorten	Anatomieatlanten, Anekdoten, Bildwörterbücher, Dialoge, Enzyklopädien, Fachtexte, Fachlexika, Gedichte, Handbücher, Lehrbücher, Lieder, Satiren, Scherze	RC 2011:102
Fertigkeiten	Sprechen, Leseverstehen, Schreiben	RC 2011:14
Übungen und Aufgaben	Ergänzen, Fragen beantworten, Lückentext, Rollenspiel, Übungen zum Wortschatz und zur	RC 2011:120

	Wortbildung	
Grammatik	Textgrammatik	
Titel des Lehrwerks		
2003 Plzeň/Berlin	**Dorothea Lévy-Hillerich, Elźbieta Król, u.a.: *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen***	
Struktur	Lektionen /Handlungskette (A-E)	RC 2011:74
Ansatz	Kommunikativ	RC 2011:14, 35, 40
Textsorten	Arztrezept, Anweisung, Assoziogramm, Aufnahmebogen, außersprachliche und spracharme Textsorten, Bericht, Beschreibung, Fallbeispiel, Formular, Gedicht, historischer Text, Informationstext, Interview, Kurznachricht, Lied, Memo, Notizen, Rezept, Schema, Telefongespräch, Veranstaltungskalender, Werbeplakat	RC 2011:102
Fertigkeiten	Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Hören	RC 2011:14
Bezug zu GeR	ja	
Übungen und Aufgaben	Ankreuzen, Argumentieren, Beschreiben, Erklären, Informationen sammeln, Lückentexte, Notizen machen, Substantive ableiten, Transformieren, Überschriften zuordnen, Vermutungen äußern, Vorschlagen, Wortschlange, Zuordnungsaufgaben	RC 2011:120
Grammatik	Textgrammatik	RC 2011:114
	Lerntipps zur Grammatik und vier Fertigkeiten	RC 2011:91
Methodentraining	ABC-Memo, Blitzlicht, Buchstabenrätsel, Dialogspiele, Domino, Kreuzworträtsel, Mindmap, Satzpuzzle, Quartettspiel, Wort- und Silbenrätsel	RC 2011:122
Berufs- und fachorientierte Methoden	Projektarbeit, Rollenspiele	RC 2011:11
Redemittel	Situationsgemäße Redemittel	RC 2011:105
Medien	Audio-CD	RC 2011:13, 17
Lehrerhandreichungen	ja	
Glossar	vier Sprachen	

Wie schon oben erwähnt, ist die Absicht von Tabelle 2 nicht, einen vollständigen Blick auf den Ist-Stand der Lehrwerkproduktion zu liefern und auch nicht ein qualitatives Urteil über die fünf analysierten Lehrwerke zu geben, sondern zu zeigen, dass die Rahmencurricula ein nützliches Instrument sein können. Sie können als Richtlinie für die Analyse und die Produktion von Lehrmaterialienund für die entsprechende Gestaltung des Unterrichts verwendet werden. Es wäre selbstverständlich wünschenswert, viel mehr von den im Deutschunterricht an den Universitäten und den Hochschulen eingesetzten Lehrbüchern und Lehrwerken zu analysieren und aktuellere Angaben zur Verbreitung und Entwicklung des studienbegleitenden Deutschunterrichts zu haben (die letzten gehen auf Lévy-Hillerich, Serena 2009 und Lévy-Hillerich 2016: 41-53 zurück), doch würde das den Rahmen des vorliegenden Beitrages sprengen.

Was aus den beiden Tabellen (s. Tab.1 und 2) hervorgeht, ist, dass die gezielt für den studienbegleitenden Deutschunterricht erstellten Lehrwerke (s. Tab. 1) eine Anzahl von Merkmalen aufweisen, die in den in Tab.2 aufgeführten Unterrichtsmaterialien nicht oder nur zum Teil auftreten. Acht dieser Merkmale werden daher in Tab. 3 als Ergebnis der in Tab. 2 durchgeführten Lehrwerkanalyse zusammengefasst.

Tabelle 3: Ergebnis der in Tab.2 durchgeführten Analyse: Was ist in den Lehrwerken nicht vorhanden?

Nicht vorhanden	**Buhlmann, Fearns (1985)**	**Štambuk, Marinić (1993)**	**Höffgen (2001)**	**Todorović (2002)**	**Lévy-Hillerich, Król u.a. (2003)**
1. Methodentraining	**x**	**x**	**x**	**x**	
2. Berufs- und fachorientierte Methoden	**x**	**x**		**x**	
3. Redemittel	**x**	**x**		**x**	
4. Medien	**x**	**x**		**x**	
5. Lehrerhandreichungen	**x**	**x**	**x**	**x**	
6. Kannbeschreibungen	**x**	**x**	**x**	**x**	
7. Bezug zu GeR	**x**	**x**		**x**	
8. Grammatik	**x**				

Die in Tab.3 aufgeführten Merkmale können gleichzeitig als grundlegende Anforderungen gelten, die an Unterrichtsmaterialien zu stellen sind, wenn die Rahmencurricula als Maßstab genommen werden. Lehrwerkautoren finden also in den Rahmencurricula eine in alle Richtungen ausbaufähige Richtschnur mit einer Anzahl von Impulsen, um über Lerninhalte und -ziele, Lehr- und Lernmethoden, Haltungen, Überzeugungen und Werte nachzudenken und um das für Lehrende notwendige Kompetenzspektrum zu unterstützen (s. Tab. 4).

Tabelle 4: Aus den Rahmencurricula ableitbare Kompetenzen von Lehrenden und Lehrbuch-/Lehrwerkautoren.

Wissen und Kompetenzen der Lehrenden bzw. Lehrbuchautoren	**Zusätzliches Wissen und Kompetenzen**
- Methodisches und didaktisches Wissen - Kompetenzen (Personal-, Handlungs-, Fach-, …) - Pädagogische Haltung, Überzeugung, Werte	• Curriculare Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht • Institutionelle Rahmenbedingungen

- Fachspezifisches Wissen - Motivation und Engagement - Reflexion und Selbstkritik - Erfahrung in der Lehrpraxis	• Bereitschaft für die Zusammenarbeit mit Experten • Bereitschaft für die Zusammenarbeit mit anderen Fachkollegen

Zu fragen bleibt allerdings, ob es nicht völlig utopisch ist, zu hoffen, dass eine neue Generation von Lehrenden ein den Richtlinien der Rahmencurricula entsprechendes neues Lehrwerk wird produzieren können: Auch wenn sie durch die Rahmencurricula über ein Instrument für eine selbst gesteuerte Fortbildung verfügt, kann diese nicht die institutionelle Fortbildung ersetzen, die hingegen der Generation zuteil wurde, die an den Rahmencurricula und an den bisher erschienenen Lehrwerken für den SDU gearbeitet hat. Außerdem ist diese Generation von Lehrenden dem Druck einer dauernd wachsenden administrativen Arbeit ausgesetzt und lebt unter dem permanenten Zwang, sich neue Informations- und kommunikationstechnische Kenntnisse aneignen zu müssen. Dazu kommen die neuen Anforderungen, die sich aus der Zunahme von ausländischen Studierenden in den Klassen und der Nachfrage nach Intensivkursen ergibt (in manchen Unis wird z.B. erwartet, das Studierende in kürzester Zeit von Null auf B1 kommen!): Für didaktisch-methodische Forschungsarbeit und entsprechende Kreation bleibt also wenig Zeit und Kraft. Unter diesen Umständen und ohne die Unterstützung einer jeglichen Institution ist eine Lehrwerkentwicklung in vieler Hinsicht ein Abenteuer.

Sollte aber ein neues Lehrwerk für den SDU entstehen, müsste dies auf der Grundlage einer besonderen Kooperation geschehen (wenn Lernende es schaffen, warum nicht auch Lehrende? s. Barić, Serena 2016, 2018). Die Arbeitsgruppe müsste bereit sein, sich auf die Rahmencurricula (s. Serena, Barić 2018 und Barić, Serena 2019) und auf die Ergebnisse der im vorliegenden Beitrag durchgeführten SDU-Lehrwerkanalyse zu stützen und die Zusatzmaterialien, Lehrerhandreichungen (s. auch Serena 2012, 2016) und Lernplattform (s. auch Barić, Serena, Cickovska 2012, Barić 2016) zu analysieren, um darauf aufzubauen. Sicher ist es unter den jetzigen Umständen undenkbar, ein so komplettes Lehrwerk zu entwickeln, wie das bei dem 2010 entstandenen der Fall gewesen ist. Eindeutig klar bleibt nur, dass im SDU tätige Lehrende die idealen Autoren für SDU-Unterrichtsmaterialien wären, weil sie die heutzutage in der Berufswelt an Absolventen gestellten Anforderungen am besten kennen. Dies erfordert aber Kompetenzen, die nicht ohne Schulungen, Fort- und Ausbildungsseminare in Methodik und Didaktik von selbst kommen.

Das Fehlen von Fortbildungsmaßnahmen treibt allerdings die Entwicklung von Lehrwerken für den SDU in einen Engpass, bei dem man sich fragen muss, ob denn die Notwendigkeit von speziellen Unterrichtsmaterialien für einen studienbegleitenden Deutschunterricht überhaupt wahrgenommen wird oder ob es eine Utopie ist, zu glauben, dass diese Notwendigkeit je eingesehen wird.

Der Engpass hat leider auch noch einen viel gravierenderen Grund: Das mangelnde Interesse der Verlage an der Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht und die Unterschätzung dieser ungemein ausbaufähigen Marktlücke (dazu Lévy-Hillerich 2016: 39-41) – und dies gerade in der jetzigen Zeit, wo die in allen Fächern gegenwärtige Überspezialisierung einen ganzheitlichen Ansatz wie den vom SDU als unerlässliches Gegengewicht braucht und wo sich außerdem der studienbegleitende deutsch- und Fremdsprachenunterricht in der Forschung endlich etabliert hat. Die Grundlage für die Etablierung in der paneuropäischen Hochschullandschaft haben die hier besprochenen Rahmencurricula geliefert, obwohl sie noch immer nach mehr als zwanzig Jahren in Ost und West unbekannt sind – und zwar ausgerechnet auch in den Ländern, wo sie entstanden sind. Auf die Frage nach den möglichen Gründen wird im nächsten Abschnitt kurz eingegangen.

Ausblick

Die im Titel des vorliegenden Beitrags gestellte Frage, d.h. ob die Rahmencurricula eine Notwendigkeit oder eine Utopie sind, ergibt sich aus der Einsicht, dass auch nach einem Vierteljahrhundert diese Rahmencurricula über alle Grenzen hinweg fast unbekannt sind und dass genauso unbekannt die Lehrwerke sind, in denen sie angewendet wurden. Ziel des Beitrags ist daher, auf sie aufmerksam zu machen und zu zeigen, zu welchen Ergebnissen sie in der Lehrwerkerstellung geführt haben und führen können. Warum aber haben sie sich nicht von selbst bekannt gemacht?

Eine der vielen möglichen Antworten ist, dass nach der Erstellung der Rahmencurricula und der Lehrwerke die Dozenten, die daran gearbeitet hatten, in der Aufgabe der Umsetzung und Verbreitung in der Hochschullandschaft ihres Landes und in den Verhandlungen mit Behörden sich selbst überlassen geblieben sind. Als Einzelkämpfer ohne Werbemittel,

Treffen oder Tagungen war es schwer, für die Verbreitung, Fortbildung und Vorstellung der Projekte und Lehrmittel weiterzuarbeiten.

Dazu kommt, dass die Gefährdung des Deutschunterrichts (und anderer Sprachen) durch die Verbreitung des Englischunterrichts (s. z.B. Földes 2016: 35) dazu geführt hat, dass der Einsatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht inzwischen zum Einsatz für die Rettung des Deutschunterrichts überhaupt geworden ist und sich wohl auch weiterhin als solcher gestalten wird.

Es bleibt zu hoffen, dass den Deutschlehrenden – als Phantasten, die trotz allem keine Narren sind – die Kraft erhalten bleibt, um unermüdlich weiterzukämpfen und jüngere Generationen dafür zu gewinnen: Die herrliche Begeisterung, mit der die Arbeitsgruppen in den verschiedenen Ländern an den Rahmencurricula und den Lehrwerken zum studienbegleitenden Deutschunterricht gearbeitet haben, sollte nicht nur im Osten neu aufblühen können, sondern auch die westeuropäische Hochschullandschaft wecken und anstecken, in der sprachpolitisch und sprachbildungsmäßig die gesamte Problemstellung eines vom Erwachsenenunterricht sich abgrenzenden Sprachunterrichts für Studierende überhaupt nicht gesehen wird. Unser Beitrag zielt darauf ab, aus der Sicht von Lehrenden – eine aus Ost- und eine aus Westeuropa – zu zeigen, wie es zuden Rahmencurricula kam, was bisher daraus entstanden ist und was weiterhin entstehen soll und kann. Auf die Frage, ob man Rahmencurricula für einen studienbegleitenden Deutschunterricht überhaupt noch braucht, gibt es für uns Don Quixotes nur eine einzige Antwort: Ja!

Literatur

BARIĆ, KARMELKA. 2016. Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen. In: Hans Drumbl, Rita Gelmi, Dorothea Lévy-Hillerich, Martina Nied Curcio (Hg.), *IDT 2013: Heterogenität in Lernsituationen,* Band 4. Bozen: Bu,press, 81-94, https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.files.wordpress.com/2015/08/vorstellung-einer-lernplattform-fc3bcr-den-sdu_baric.pdf (abgerufen am 28.08.2018)

BARIĆ, KARMELKA, SILVIA SERENA. 2016. Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für*

Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21(1), 7-39, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795/796/ (abgerufen am 15.02.2019).

BARIĆ, KARMELKA, SILVIA SERENA. 2018. Spiele und Arbeitsformen mit Kopf, Herz und Hand für einen handlungsorientierten studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen 2/2017: Band 33, »Man lernt nicht mit dem Kopf allein« Zur Rolle von Emotionen im DaF/DaZ-Unterricht*, 108-119, https://www.vr-elibrary.de/doi/10.14220/odaf.2017.33.2.108#.XZMFeFUzbIU (abgerufen am 02.10.2019).

BARIĆ, KARMELKA, SILVIA SERENA. 2019. Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Joanna Kic-Drgas, Marta Zawacka-Najgeburska (Hg.), *Fachsprachen in Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis / LSP in Teaching and Translation: Theory and Practice*. Berlin: Peter Lang Verlag, 49-67. DOI: https://doi.org/10.3726/b15375 (abgerufen am 29.06.2020).

BARIĆ, KARMELKA, SILVIA SERENA, ELENA CICKOVSKA. 2012. DAF-Lernplattform für Blended Learning mit Tourismusstudenten. In: Nevenka Blažević (Hg.), *1st International Conference "Foreign Languages and Tourism", Conference Proceedings* Opatija 4-5 May 2012, 38-52, http://www.academia.edu/32221345/DAF_LERNPLATTFORMF%C3%9CR_BLENDED_LEARNING_MIT_TOURISMUSSTUDENTEN (abgerufen am 17.02.2019).

BELTRÁN-GANDULLO, MILAGROS, TORSTEN H. BITZENHOFER. 1998. *Fachsprache Recht: Recht und europäische Integration.* Köln: Dürr+Kessler.

BERICHT DER BUNDESREGIERUNG ÜBER DIE DEUTSCHE SPRACHE IN DER WELT. 1985. http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/10/037/1003784.pdf (abgerufen am 06.08.2019).

BERICHT DER BUNDESREGIERUNG ZUR AUSWÄRTIGEN KULTUR- UND BILDUNGSPOLITIK FÜR DAS JAHR. 2018. https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2232572/8976f6ea5c1c60e8ef6fcea19e0060a1/akbp-bericht2018-data.pdf (abgerufen am 06.08.2019).

BEZA, STANISLAW, ANNE KLEINSCHMIDT. 1999. *Deutsch im Büro*. Warszawa: Poltext.

BUHLMANN, ROSEMARIE, ANNELIESE FEARNS. 1985. *Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache, Teil 5. Baustoffkunde*. München: Max Hueber Verlag.

DEUTSCHER BUNDESTAG – WISSENSCHAFTLICHE DIENSTE. 2006. *Das Goethe-Institut – Institutionelle Strukturen und Einbindung in das System der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland*. Deutscher Bundestag WD 10 – 043/06, https://www.bundestag.de/resource/blob/414912/0568e39c4b0e2c59ab740dd792f7b8a7/WD-10-043-06-pdf-data.pdf (abgerufen am 03.10.2019)

DIACONU, IOANA ANDREA. 2014. Das Curriculum als Grundlage eines Lehrbuchprojekts: Zur Entstehung des SDU-Lehrbuchs „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben“. *Professional Communication and Translation Studies* 7(1-2), 181-191.

DITTRICH, ROLAND, BARBARA KUJAWA, MAŁGORZATA MULTAŃSKA. 2003. *Profi 1*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

DITTRICH, ROLAND, BARBARA KUJAWA, MAŁGORZATA MULTAŃSKA. 2004. *Profi 2*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

EICHINGER, LUDWIG M. 1993. Deutsch in Osteuropa: Ein Tagungsbericht, Gent 8. – 12. März 1993. In: Marc Vanderhauwaert, Luc De Grauwe (Hg.), *Deutsch in Osteuropa: Ein Tagungsbericht*, Gent 1994, 7-25, https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/351/file/Eichinger_Deutsch+in+Osteuropa_1994.pdf (abgerufen am 01.7.2019).

EISMANN, VOLKER (Hg.). 2006a. *Erfolgreich am Telefon und bei Gesprächen im Büro*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

EISMANN, VOLKER (Hg.). 2006b. *Erfolgreich bei Präsentationen*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

EISMANN, VOLKER (Hg.). 2006c. *Erfolgreich in Besprechungen*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

EISMANN, VOLKER (Hg.). 2006d. *Erfolgreich in Verhandlungen.* Berlin: Cornelsen-Verlag.

EISMANN, VOLKER (Hg.). 2007. *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

EISMANN, VOLKER (Hg.). 2010. *Erfolgreich in der geschäftlichen Korrespondenz*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

EUROPARAT 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin u.a., http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (abgerufen am 30.09.2019).

FEARNS, ANNELIESE, DOROTHEA LÉVY-HILLERICH. 2009. *Kommunikation in der Wirtschaft*: *Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch.* München, Plzeň, Berlin: Goethe-Institut, Fraus, Cornelsen.

FÖLDES, CSABA. 2016. Position und Entwicklungsdynamik des Deutschen als Fremdsprache international: Im Blick der angewandten Linguistik. In: *Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics* XLIII/2, https://www.academia.edu/37408918/Position_und_Entwicklungsdynamik_des_Deutschen_als_Fremdsprache_international_im_Blick_der_angewandten_Linguistik?email_work_card=view-paper (abgerufen am 01.10.2019).

GROSS, ANDREAS. 2006. Ich kenne die Deutschen zu wenig, um mich vor ihnen zu fürchten: Einstellungen polnischer Studierender gegenüber Polen und Deutschen. In: *Info-DaF* 33(1), 31-51, http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2006_Heft_1.pdf (abgerufen am 15.08.2019).

HELBIG, GERHARD, LUTZ GÖTZE, GERT HENRICI, HANS-JÜRGEN KRUMM. 2015. *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, 1. Halbband*. Berlin, Boston: Walter De Gruyter.

HÖFFGEN, ADELHEID. 2001. *Deutsch lernen für den Beruf.* Ismaning: Verlag für Deutsch.

JEDICKE, PHILIPP. 2018. Interview: Klaus-Dieter Lehmann: „Kultur darf nicht instrumentalisiert werden“, https://www.dw.com/de/klaus-dieter-lehmann-kultur-darf-nicht-instrumentalisiert-werden/a-44916528-0 (abgerufen am 02.10.2019).

JUNG, LOTHAR. 1993. *Betriebswirtschaft: Lese- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.

JUNG, LOTHAR. 1994. *Rechtswissenschaft: Lese- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.

KELZ, HEINRICH P., GABRIELE NEUF. 1991. *Wirtschaft: Deutsch im Beruf.* Rheinbreitbach: Dürr+Kessler.

KIEFER, KARL-HUBERT, CHUNCHUN QIAN, TORSTEN SCHLAK. 2011. Bibliographie „Wirtschaftsdeutsch“, „Wirtschaftskommunikation“ unter linguistischer, interkultureller und didaktischer Betrachtung, https://www.daf.tuberlin.de/fileadmin/fg75/Forschung/Bibliographie_Wirtschaftsdeutsch_TU_Berlin_1.pdf (abgerufen am 25.09.2019).

KRŽELJ, KATARINA. 2013. *Lingvopragmatika nemačkog jezika na nefiloloških fakultetima, Doktorska disertacija*. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4884/Disertacija.pdf?isAllowed=y&sequence=1 (abgerufen am 19.08.2019).

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA. 2002. *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen,* Leonardo-Projekt: 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON, https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/ (abgerufen am 30.09.2019).

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA. 2005a. *Kommunikation in der Landwirtschaft*: *Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch.* München, Plzeň, Berlin: Goethe-Institut, Fraus, Cornelsen.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA. 2005b. *Kommunikation im Tourismus*: *Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch*. München, Plzeň, Berlin: Goethe-Institut, Fraus, Cornelsen.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA. 2016. Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen: Rückblick und Ausblick (1993–2013). In: Hans Drumbl, Rita Gelmi, Dorothea Lévy-Hillerich, Martina Nied Curcio (Hg.), *IDT 2013: Heterogenität in Lernsituationen*, Band 4. Bozen, Bu,press, 23-62, https://bupress.unibz.it/it/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html (abgerufen am 29.05.2019).

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, JOANNA ABRAMCZYK u.a. 1999. *einFach gut: Profil 2 Kommunikation in der Landwirtschaft*. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, BOŻENA BOCHENEK. u.a. 2000. *einFach gut: Profil 4 Kommunikation im Tourismus*. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, EWA GŁOWACKA-PERŁOWSKA u.a. 1997. *einFach gut: Deutsch für Alltag und Beruf*, Band 1. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, BOŻENA GOLDA u.a. 1998. *einFach gut: Profil 1 Kommunikation in Wirtschaft und Verwaltung*. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, ELŻBIETA JARMUŻEK u.a. 2001. *einFach gut: Profil 5 Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, RENATA KRAJEWSKA-MARKIEWIECZ. 2005. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben B2/C1: Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen*. Plzeň, München: Fraus, Goethe-Institut.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, ELŻBIETA KRÓL, ANNA MALINOV, MARIA TERESA POSIK, JANINA ROZWALKA, URSZULA TWOREK. 2003. *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen: Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch*. Plzeň, München: Fraus, Goethe-Institut.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, URSZULA LIPCZYŃSKA u.a. 1997. *einFach gut: Deutsch für Alltag und Beruf,* Band 2. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, URSZULA LIPCZYŃSKA u.a. 1997. *einFach gut: Deutsch für Alltag und Beruf,* Band 3. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, KRYSTYNA ŁUNIEWSKA u.a. 1999. *einFach gut: Profil 3 Kommunikation in Technik und Industrie*. Warschau: Wydawnictwo Szkolne PWN.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, SILVIA SERENA (Hg.). 2009. *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung,* Band 1 – 503, Rom: Aracne editrice.

LÉVY-HILLERICH, DOROTHEA, SILVIA SERENA, KARMELKA BARIĆ, ELENA CICKOVSKA (Hg.). 2010. *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1.* Milano: Arcipelago.

MACAIRE, DOMINIQUE, GERD NICOLAS. 1995. *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger: Grundstufe*. Stuttgart: Klett Edition Deutsch.

MARTIN, JEAN-POL, GUIDO OEBEL. 2007. Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? *Deutschunterricht in Japan* 12, 4-21.

PIEPHO, HANS-EBERHARD. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. Limburg: Frankonius-Verlag.

RC BOSNIEN UND HERZEGOWINA. 2011. *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Bosnien und Herzegowina*. Sarajevo: Goethe Institut, http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf/ (abgerufen am 23.02.2016).

RC KROATIEN. 2007. *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in *Kroatien*. Osijek: Prehrambeno-tehnološki fakultet Osijek/Goethe Institut Zagreb.

RC MAKEDONIEN. *2013. Rahmencurriculum* für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Makedonien*. Skopje: Goethe Institut, http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm (abgerufen am 23.02.2016).

RC POLEN. 1998. *Rahmencurriculum* für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an *polnischen* Hochschulen und Universitäten. Warschau: Goethe-Institut/Inter Nationes.

RC POLEN, SLOWAKEI UND TSCHECHIEN. 2006. *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in *Polen,* in der *Slowakei* und in *Tschechien*. Krakau: Goethe Institut, http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf (abgerufen am 23.02.2016).

RC SERBIEN. 2010. *Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Serbien*. Belgrad: Goethe Institut, http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm/ (abgerufen am 23.02.2016).

RC TSCHECHIEN UND SLOWAKEI. 2000 und 2002. *Rahmencurriculum* des studienbegleitenden Deutschunterrichts an *tschechischen* und

slowakischen Hochschulen und Universitäten. Prag: Goethe-Institut 2000, Plzeň: Nakladatelství Fraus 2002.

RC UKRAINE. 2014. *Rahmencurriculum* für Studienbegleitenden Deutschunterricht an *ukrainischen* Hochschulen und Universitäten, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der *Ukraine*. Kiew: Goethe Institut. Neue überarbeitete Ausgabe 2014, https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/rahmencurriculum.pdf(abgerufen am 28.08.2016).

RÖSLER, DIETMAR. 2015. Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(1), 7-20, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/ (abgerufen am 01.12.2018).

SCHNEIDER, GERALD, JULIA SCHILLER. 2000. Goethe ist nicht überall: Eine empirische Analyse der *Standortentscheidungen* in der Auswärtigen Kulturpolitik. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 7(1), 5-32, https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/4053/schneider_schiller_zib7.pdf?sequence=1&isAllowed=y (abgerufen am 15.08.2019).

SCHRAMM, KAREN, MICHAEL SEYFARTH (Hg.). 2017. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache: Intercultural German Studies: Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus,* Band 41. München: Iudicium.

SERENA, SILVIA. 2004. Lehrwerkreihe „Kommunikation im Beruf“. *Die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen* 1/04, 80-81, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-4/rec.pdf (abgerufen am 25.06.2020).

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

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: Hans Drumbl, Rita Gelmi, Dorothea Lévy-Hillerich, Martina Nied Curcio (Hg.), *IDT 2013: Heterogenität in Lernsituationen,* Band 4. Bozen: Bu.press, 63-79, https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.files.wordpress.com/2015/08/vom-ger-zum-sdu_silvia-serena.pdf (abgerufen am 01.10.2019).

SERENA, SILVIA, KARMELKA BARIĆ. 2017. Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In: Karen Schramm, Michael Seyfarth (Hg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies: Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus,* Band 41. Göttingen, 68-104, https://www.researchgate.net/publication/320255483_Rahmencurricula_in_einem_Hochschulprojekt_fur_den_Studienbegleitenden_Deutschunterricht_Ruckblick_und_Ausblick (abgerufen am 01. 10. 2019).

SERENA, SILVIA, KARMELKA BARIĆ. 2018. Rahmencurricula als Grundlage für einen studienbegleitenden berufsorientierenden Fremdsprachenunterricht. In: *Inter Alia,* Vol. 5, Brigita Kacjan (Hg.), Zbornik 1. Mednarodne conference Tuji jeziki stroke: Priložnosti in izzivi poučevanja in raziskovanja / Konferenzband der 1. internationalen Konferenz "Languages for Specific Purposes: Opportunities and Challenges of Teaching and Research". Ljubljana: Slowenischer Verband der fachbezogenen Fremdsprachenlehrer (SDUTSJ), 17-36, http://www.interalia.si/files/2018/07/Inter_alia_5_Serena-Baric.pdf (abgerufen am 01.10. 2019).

SPORIS, GERHARD, BOŻENA BOCHENEK, ELŻBIETA KRÓL, DOROTHEA LÉVY-HILLERICH. 1998. *Kundenkontakte im Reisebüro: Obsługa ruchu turystycznego według standardów europejskich.* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

STASIAK, HALINA. 2005. Zur Geschichte der Sommerkurse. In: Renata Rozalowska-Żądło (Hg.), *Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Deutschunterricht: Sammelband zu den Allgemeinpolnischen Sommerkursen. Gdańsk 1990-2005*, 8-17. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

ŠTAMBUK, ZDENKA, DAVORKA MARINIĆ. 1993. *Deutsch und Technik: Lesen und Verstehen von Fachtexten mit Sprachübungen.* Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb: Školska Knjiga.

TODOROVIĆ, GORDANA. 2002. *Deutsch für Studenten der Medizin, Zahnmedizin und Biologie.* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet.

TRABANT, JÜRGEN. 2014. *Globalesisch, oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen.* München: C.H. Beck.

YLÖNEN, SABINE. 2015. Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen*

Fremdsprachenunterricht 20(1), 1-6, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/187 (abgerufen am 25.02.2019).

YLÖNEN, SABINE. 2016. Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21(1), 1-6, http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/794 (abgerufen am 25.02.2019).

ZÁHORCOVÁ, JANA. 1999. *Deutsch für Architekten und Raumplaner.* Bratislava: Fa Stu-Road.