Analele Universității din București. Limbi şi Literaturi Străine
Vol. LXXII – Nr. 2, p. 163-185
ISSN 1220-0263; e-ISSN 3008-6035

Silvia SERENA[1]
Karmelka BARIĆ[1]

MIT RAHMENCURRICULA AUF DEM WEG ZUM STUDIENBEGLEITENDEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT VON MORGEN

ON THE WAY WITH FRAMEWORK CURRICULA TOWARDS FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-PHILOLOGICAL FACULTIES FROM TOMORROW

Abstract. The aim of our contribution is to show how the framework curricula for the teaching of German and foreign languages which were developed in ten countries during a project for cross-curricular university language education in the period 1998-2014 can support teachers, even under difficult circumstances such as during the pandemic. The holistic approach of these curricula leads teachers to create teaching materials which allow their students to enjoy learning and to develop not only their linguistic, but also methodological, social and personal competences relevant to their future careers.

Teaching examples from online classes at Bocconi University (Italy) and hybrid classes at the University in Novi Sad, (Serbia) are presented, which prove that the motivation and creativity of learners, who often perceive professional and technical language as something dry and overly factual, can be stimulated by appropriate working methods and targeted teaching materials. Appropriate teaching materials can be created for German classes as well as for any other foreign language classes, since the indications of principles, objectives, contents and procedures contained in the framework curricula are cross-linguistic and are not bound to the teaching of a single language, although they have been written in German by German lecturers.

Keywords: professional competences, framework curricula, teaching German and foreign languages to university students, teaching materials, cross-curricular university language education

---

[1] Silvia Serena, Universität Bocconi, Mailand (Italien), < silvia.serena@unibocconi.it >; Karmelka Barić, Universität in Novi Sad (Serbien), < kbaric@gf.uns.ac.rs >.

1. Einleitung

Die Corona-Zeit ist für die Flexibilität und Kreativität von Lehrenden im Allgemeinen eine gewaltige Herausforderung gewesen, doch für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht hat sie noch etwas mehr bedeutet: Ein in diesem Rahmen zwischen 1998 und 2014 entwickeltes Hochschulprojekt, das in etwa zehn europäischen Ländern zur Entstehung von Rahmencurricula[2] und entsprechenden Unterrichtsmaterialien geführt hatte, wurde nach seiner Aktualität, Brauchbarkeit und Gültigkeit in einer veränderten Unterrichts- und Lernlandschaft befragt. Dabei stellte sich heraus, dass diese Rahmencurricula zwar in einer Zeit entstanden sind, in der Lehrende nicht zwischen Präsenz- und Online-Unterricht hin und her balancieren mussten, dass aber die darin enthaltenen didaktisch-methodischen Grundlagen den Lehrenden noch immer eine Fülle von brauchbaren Impulsen bieten, die ihnen erlauben, Aufgaben zu erfinden und aufzubauen, bei denen z.B. Online-Studierende untereinander oder zusammen mit denen im Klassenzimmer arbeiten oder auch sonstige Aktivitäten entwickeln. Als das erste Rahmencurriculum entstand, bezog sich die Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung „nur" auf die Anwesenheit von Anfängern und Fortgeschrittenen in der gleichen Gruppe oder auf die Schwierigkeit, den verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden – nun aber kommen zu all diesen Schwierigkeiten noch weitere hinzu, die sich aus den vielen Stunden ergeben, die Studierende vor dem Bildschirm verbringen und die z.B. zu fehlender oder beschränkter Konzentrationsfähigkeit, Passivität, Lustlosigkeit, Mangel an Selbstdisziplin, an Eigeninitiative und an Kontaktfähigkeit führen: Für diese zusätzlichen „neuen" Probleme bieten die Rahmencurricula zwar nicht punktuelle Lösungen, doch greift das darin enthaltene Instrumentarium an Arbeitstechniken (mehr dazu: Barić/Serena, 2016, Serena/Barić, 2020) auf einen ganzheitlichen Ansatz zurück, der zur Orientierung dient und aus dem sich Verfahren entwickeln lassen, die Freude am Entdecken und Lernen anregen. Ein Beispiel dafür sind die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Makro- und Mikromethoden, die sich an zwei Universitäten in zwei Ländern – Italien und Serbien – bewährt haben: Sie haben Studierende dazu geführt, vor, während und nach der Coronazeit im Unterricht mehr zu leisten und dabei Spaß zu haben.

---

[2] https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html; https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/ – mehr dazu in Serena/Baric, 2017.

2. Berufsorientierung in den Rahmencurricula

In seiner 2020 erschienenen Studie über die DaF-Hochschulcurricula in südeuropäischen Ländern stellt Mathias Prikoszovics fest, dass nach der Wirtschaftskrise 2008 die Berufsorientierung in universitären fremdsprachlichen Lehrplänen in Italien und Spanien deutlicher geworden ist (Prikoszovics, 2020: 238-239), und dass dies besonders in Großstädten und großen Universitäten verschiedener Fachrichtungen der Fall ist. Das Bewusstsein der Notwendigkeit einer fachübergreifenden Berufsorientierung ist allerdings von Anfang an die Grundlage des handlungsorientierten Ansatzes in den oben erwähnten Rahmencurricula zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdspracheunterricht: Schon im ersten Rahmencurriculum 1998 wird hervorgehoben, dass sich Berufssprache nicht nur auf Kommunikation in der Wirtschaft, sondern auch auf alle anderen gesellschaftlichen Bereiche bezieht und dass sich das kommunikative Handeln aus dem Ineinandergreifen von inhaltlich-fachlichem, methodisch-strategischem und sozial-affektiv-emotionalem Lernen ergibt und dass Fachkompetenz – d.h. Fachwissen und Fachkönnen – die Voraussetzung bilde für sprachliches, methodisches und soziales Handeln (RC 1998, 4). Letzten Endes geht dieses Handlungsprinzips auf den bekannten Pestalozzi-Spruch von 1804 des Lernens „mit Kopf, Herz und Hand" (mehr dazu: Barić/ Serena, 2018) zurück, der gerade in der heutigen Zeit vielschichtiger Mobilität hochaktuell ist: Migrationen aus den verschiedensten Gründen, Auswanderungen wegen neu geöffneter Arbeitsplätze (z.B. in West- und Nordeuropa), Online-Kommunikation, pandemie- und kriegsbedingter digitaler Wandel – das sind alles Umstände, auf die Absolventen nicht punktuell vorbereitet werden können, für die sie aber ausgerüstet sein müssen. Sie müssen fähig sein, sich in unvorhergesehenen Situationen zu orientieren und sprachlich angemessen zu reagieren, sie müssen flexibel, kreativ, selbstlern- und teamfähig sein und durch die Fremdsprache und in der Fremdsprache Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen entwickelt haben, die weit über das Regelwerk einer Sprache hinausgehen. Auf welche Dimensionen und Zielbereiche sich solche Schlüsselqualifikationen beziehen können und wie sie im Fremdsprachunterricht Anwendung finden können, zeigen die beiden unten aufgeführten Tabellen: Die erste ist aus dem allerersten Rahmencurriculum 1998 entnommen (sie ist dann allerdings in den folgenden Jahren von anderen Rahmencurricula aufgegriffen worden), die zweite ist ein Ausbau davon, der im RC Bosnien 2011 zu einer Auflistung von Makro- und Mikromethoden geführt hat, deren Beherrschung für das Studium und später im beruflichen Leben relevant ist.

Tabelle 1

Schlüsselqualifikationen: RC Polen, 1998 Anhang 2. S.11

Dimension	Zielbereich	Wesentliche Schlüsselqualifikationen	Anwendung DaF
1. Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	Arbeitsorganisation Arbeitsausführung Ergebniskontrolle	Zielstrebigkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Selbststeuerung, Selbstbewertung, systematisches Vorgehen, rationales Arbeiten, Organisationsfähigkeit, flexibles Disponieren, Koordinationsfähigkeit	Aufgaben erkennen, analysieren, Textsorten erkennen; Verständnisaufgaben stellen, besprechen, selbst machen; Mitteilungsabsichten verstehen, darauf reagieren; Selbsteinschätzung der Schüler entwickeln; Beteiligung an der Themenauswahl
2. Kommunikation und Kooperation	Verhalten in der Gruppe, Kontakt zu anderen, Teamarbeit	Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Sachlichkeit in der Argumentation, Aufgeschlossenheit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Integrationsfähigkeit, kundengerechtes Verhalten, soziale Verantwortung, Fairness	Partner-, Gruppen-, Projektarbeit; Landeskunde: Wissen über Verhalten im Zielland, Gesprächsregeln kennen und anwenden

3. Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	Lernverhalten, Auswerten und Weitergeben von Informationen	Weiterbildungsbereitschaft, Einsatz von Lerntechniken, Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen, Analogieschlüsse ziehen können, 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; Rollen selbst finden; Verstehens- und Wortschatztraining entwickeln; Arbeit mit Medien; Diagramme/Tabellen entwerfen; Visualisierung im Klassenraum; Einmaleins des Fragens; markieren, unterstreichen; Notizen machen, exzerpieren, zusammenfassen, protokollieren
4. Selbstständigkeit und Verantwortung	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	Mitdenken, Zuverlässigkeit, Disziplin, Qualitätsbewusstsein, Sicherheitsbewusstsein, eigene Meinung vertreten, umsichtiges Handeln, Initiative, Entscheidungsfähigkeit, Selbstkritikfähigkeit, Erkennen eigener Grenzen und Defizite, Urteilsfähigkeit	Arbeitsergebnisse vorstellen, kommentieren, auswerten; mit Kritik umgehen; Meinungsäußerung entwickeln; autonome Arbeit; Arbeit mit Lexika und Nachschlagewerken; Lerntipps entdecken; planvolle Prüfungsvorbereitung; Einmaleins der Zeitplanung
5. Belastbarkeit	Psychische und physische Beanspruchung	Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer (z.B. bei Langzeitaufgaben, wiederkehrenden Aufgaben)	berufsbezogene Unterrichtsprojekte

Tabelle 2

Makro- und Mikromethoden: RC Bosnien 2011, Anhang 16, S.122

Makromethoden	**Mikromethoden**	
Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	***Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken***	***Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken***
- Arbeitsplatzgestaltung - Facharbeit - Fallstudie - Leittextmethode - Metaplanmethode - Planspiel - Postkorb - Präsentationsmethode - Problemanalyse - Projektmethode - Referat vor den Kommilitonen - Rollenspiel - Selbstevaluation vorbereiten - Sozialstudie - Szenarien - etc.	- Bericht schreiben - Briefgestaltung - Exzerpieren - Folien gestalten - Fragebögen auswerten - Gliedern / Ordnen - Heftgestaltung - Kartei anlegen und führen/ mit Lernkartei arbeiten - Lernplakat gestalten - Markieren - Mindmapping - Mnemotechniken - Nachschlagen - Notizen Machen - Protokollieren - Selektives Lesen und Hören - Strukturieren - Wandzeitung gestalten - Zitieren etc.	- Aktives Zuhören - Andere ermutigen - Blitzlicht - Brainstorming/ -writing - Diskussion / Debatte - Expertenbefragung - Feedback - Fragerunde - Fragetechniken - Freie Rede - Gespräche bei der Kaufvertragsvorbereitung - Gesprächsleitung - Innenkreis/Außenkreis - Internetrecherche - Interviewtechnik - Juniorenfirma - Konflikte regeln - Stichwortmethode - Telefonieren - Virtuelle Firma etc.

Die Studierenden werden durch die o.g. Arbeitstechniken dazu geführt, im Spracherwerb die wichtigsten berufsrelevanten Kompetenzen zu entwickeln: Sie arbeiten sozusagen gleichzeitig auf zwei Schienen, denn sie lernen die Sprache aber entwickeln durch die Sprache auch berufliche Qualifikationen. Es ist nicht notwendig zu warten, bis die Studierenden ein hohes Sprachniveau erreicht haben: Schon auf dem Sprachniveau A1 kann man damit anfangen, im Sprachunterricht soziale Kompetenzen, emotionale Intelligenz, Flexibilität, Konfliktfähigkeit usw. zu trainieren (s. Abb.1).

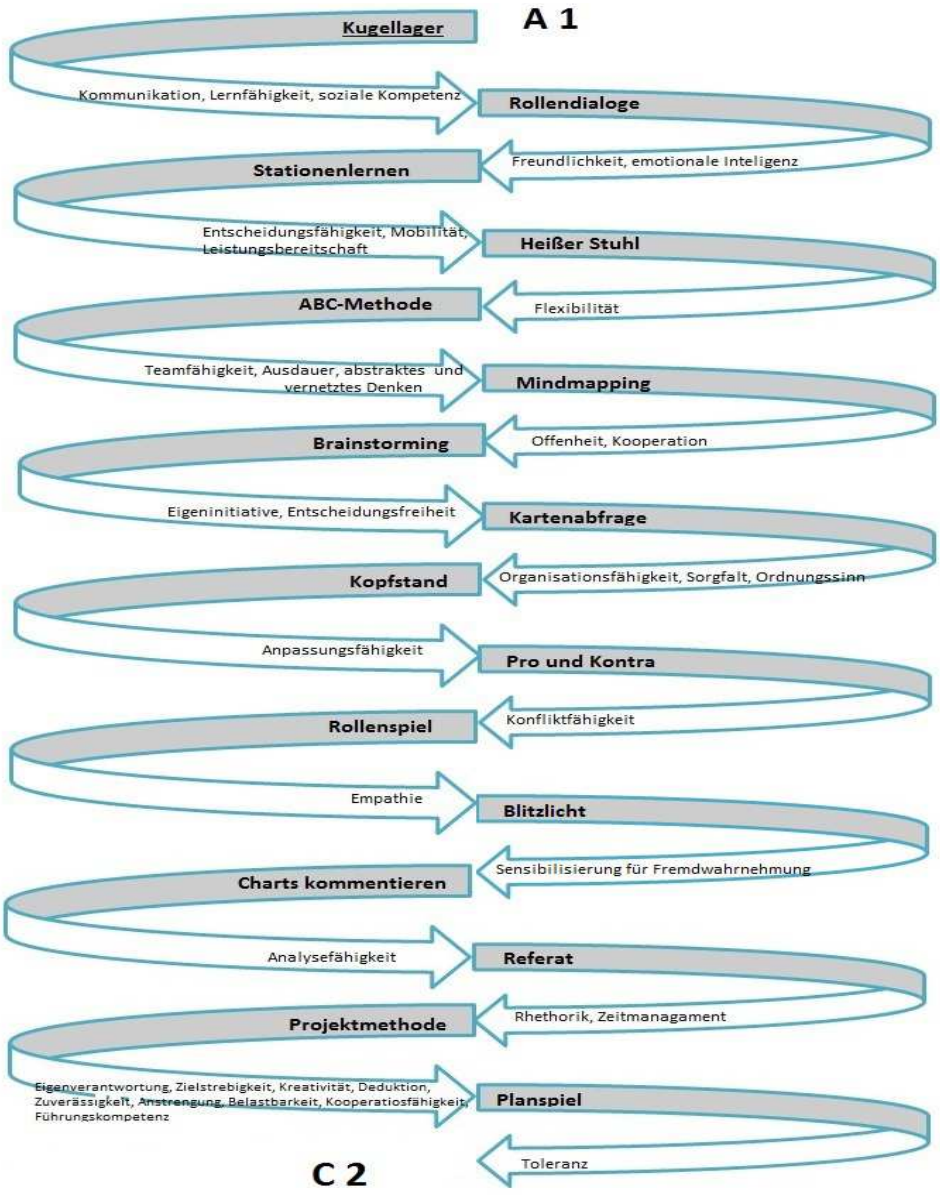


Abbildung 1. Arbeitstechniken-Spirale mit den zu erwerbenden Fähigkeiten und Kompetenzen von Sprachniveaus A1 – C2 (eigene Darstellung)

Je nach den zu erreichenden Einzelzielen können Arbeitstechniken unterschiedlich eingesetzt und in der Unterrichtsplanung in verschiedenen Phasen verwendet werden (s. Tabelle 3).

Tabelle 3

Mikro- und Makromethoden: RC Bosnien 2011, Anhang 16, S.123

Phase oder Tätigkeit im Unterricht	**Von den Studierenden anzuwendende Arbeitstechniken, Klein- oder Großformate**
Problemfindung	Notieren, Markieren, Exzerpieren, Brainstorming, Brainwriting, Fragerunde, Metaplan, Innenkreis/Außenkreis
Überlegungen zur Problemlösung	Brainstorming, Brainwriting, Metaplan, Mindmapping, Puzzle und Fragerunde
Problemlösung	Blitzlicht, Puzzle, Stationenlernen und Mindmapping
Wissenssicherung	Kreuzworträtsel, Dominospiel, Schülervortrag und Podiumsdiskussion
Reflexion über die Lernergebnisse	Kreuzworträtsel, Dominospiel, Schülervortrag und Podiumsdiskussion
Einstieg ins/ Auseinandersetzung mit Thema – Darstellung und Austausch von Erfahrungen	Brainstorming, Brainwriting, Mindmapping, Ein- und Mehrpunkt-Frage, Karten-Abfrage, Pro und Kontra, A-B-C-Listen-Methode, Kopfstandtechnik, Kugellager, Rollenspiel
Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und -weitergabe	Frage- und Interviewtechniken Auswertung von Frage- und Evaluationsbögen
Strukturierung und Darstellung von Ergebnissen, Sachverhalten und Zusammenhängen	Mindmapping, Metaplan Visualisierungstechniken wie Folien, Lernplakat, Wandzeitung

Aus den bis hier vorgestellten graphischen Darstellungen ergibt sich, dass die Berufsorientierung der Rahmencurricula nicht nur berufs- und fachübergreifend ist, sondern dass sie weit über den engen Begriff „Beruf" hinausgeht: Der Blick richtet sich auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Studierenden und ihrer Haltungen während der Studienzeit und danach im beruflichen und im zwischenmenschlichen Zusammenleben.

3. Praxisbeispiele

Der neue Begleitband zum GeR 2020 hat die Interaktion als „zwischenmenschliche Aktivität zwischen zwei Sprechenden in mündliche, schriftliche und online Aktivität" untergliedert (GeR 2020: 86). In den Rahmencurricula werden die mündliche und schriftliche thematisiert, während die Online-Aktivität nur im zuletzt erschienenen ukrainischen RC 2014 angesprochen wird. Die Interaktion findet also auf drei Ebenen statt, die die Kommunikation, die Kooperation und das sprachliche Handeln ermöglichen.

Wie das in der Unterrichtspraxis aussehen kann, zeigen die hier folgenden Beispiele aus dem Studienbegleitenden Deutschunterricht an den beiden Universitäten, an denen die Autorinnen tätig sind, d.h. an der italienischen Wirtschaftsuniversität „Luigi Bocconi" in Mailand und an der serbischen Universität in Novi Sad. Die Präsentationen der italienischen Studierenden entstanden am Ende des zweiten Pandemie-Jahres online, während die Beispiele für Serbien aus dem Hybridunterricht bzw. Online-Unterricht ausgewählt wurden.

3.1. Beispiele aus der Praxis an der Wirtschaftsuniversität „Luigi Bocconi" in Italien

Der Fremdsprachenunterricht an Bachelor-Studierende aller Fachrichtungen sieht 128 Unterrichtsstunden (64 Stunden pro Semester auf je 12 Wochen verteilt) für Nullanfänger vor, die am Ende des Kurses das Niveau B1 erreicht haben sollen. Zu einer begrenzten Anzahl von Themen, zu denen sie sich im Laufe des Semesters die entsprechenden Redemittel angeeignet haben, bereiten die Studierenden für die letzten Unterrichtsstunden des Semesters Präsentationen vor, die sie dann als Kurzvortrag vor der Gruppe der Mitstudierenden halten. Dies ist sowohl vor und nach als auch während der Pandemie geschehen (die beiden weiter unten vorgestellten Beispiele sind in der Corona-Zeit entstanden). Die Studierenden haben zuerst Materialien gesichtet und gesammelt und danach beschlossen, in welcher Form sie zum Einarbeiten in das Thema die gefundenen Informationen filtern und strukturieren wollten (z.B. durch Flussdiagramm, Assoziogramm u.Ä.). Die Informationen betrafen sowohl die Inhalte als auch die Beobachtung

der in den Texten verwendeten Sprache: Die Redemittel in den Texten wurden nach Sprachhandlungen (benennen, beschreiben, erklären, bewerten usw.) gefiltert, gruppiert und so aufbereitet, dass die Studierenden sie bei der Verfassung ihres ersten Redemanuskripts und dann bei der Vorbereitung ihrer mündlichen Präsentation verwenden konnten.

Auf diese Phase folgte der Aufbau der Mindmap für die eigentliche PowerPoint-Präsentation, wobei alle Fragen zur Visualisierung auftauchten, über die die Studierenden noch nie im Detail reflektiert hatten. Sie befassten sich auch mit der Frage der Animationen, weil sie der Meinung waren, es sei besser, die Aufmerksamkeit der zuhörenden Mitstudenten nur auf das Element zu lenken, das gerade besprochen wurde. Die hier folgenden Beispiele sind als Gesamtüberblick abgedruckt, d.h. in der Form, die am Ende der PowerPoint-Präsentation entstanden ist. Dadurch, dass die Studierenden die Redemittel oft genug verwendet hatten, waren sie fähig, zu jedem Element einen oder mehrere kurze Sätze zu sagen.

Zu den Themen – also *Soft Skills* und *Europäische Identität* – muss gesagt werden, dass sie von den Studierenden gewählt wurden, weil sie nach ihrem Empfinden besonders relevant für ihr Leben an der Uni und nach ihrem Studienabschluss waren.

Vor der Präsentation wurden den zuhörenden Mitstudierenden auch Beobachtungsaufgaben verteilt, die sowohl die Körpersprache als auch die mündliche Produktion betrafen. Die Kriterien zur Einschätzung der sprachlichen Leistungen waren aus einem in den Rahmencurricula enthaltenen Raster entnommen (Anhang 18.2 *Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen)*: RC Makedonien S. 161).

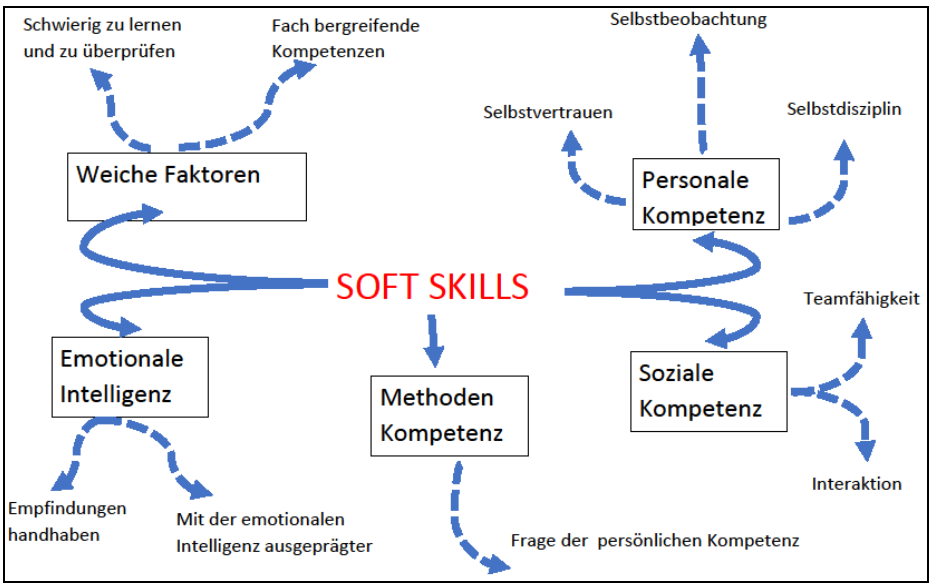


Abbildung 2. Mindmap von Studierenden zum Thema "Soft Skills"

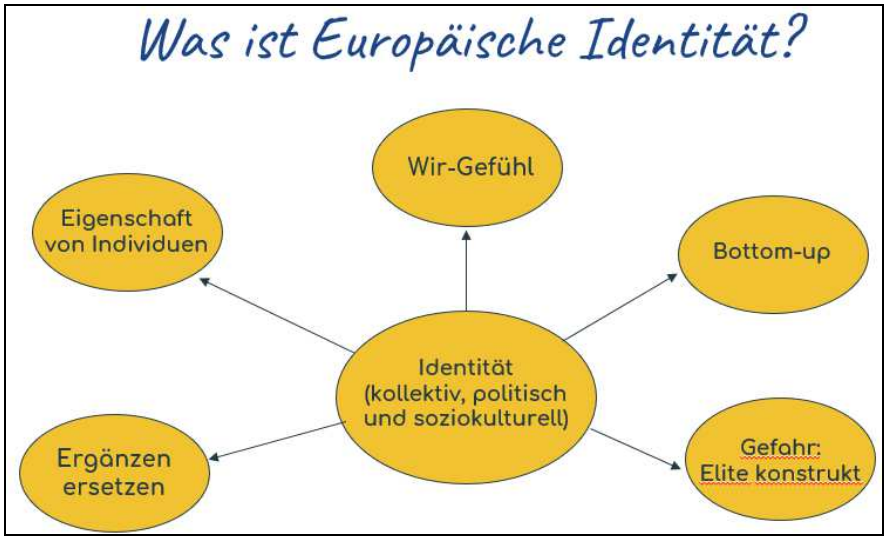


Abbildung 3. Mindmap von Studierenden zum Thema "Europäische Identität"

Die Studierenden zeigten sich sehr motiviert und hatten besonders großen Spaß an der Diskussion über die Visualisierungsmöglichkeiten, die Wahl der Farben und die Sichtbarmachung von gedanklichen

Zusammenhängen: Sie meinten in der Auswertung, die Erfahrung sei ihnen besonders nützlich gewesen, weil sie in anderen Fächern nie ausdrücklich über das Thema der Präsentationen nachgedacht hatten und das Gelernte auch nach der Uni würden verwenden können. Besonders relevant dabei war, dass die Studierenden, die von Zuhause teilnahmen und sich meistens selten meldeten oder fast nie ihre Kamera einschalten wollten, hier aktiv mitgemacht und die Leistung ihrer Mitstudenten kommentiert haben.

3.2. Beispiele aus der Praxis in Serbien

Der Fremdsprachenunterricht an der Universität in Novi Sad, Fakultät für Bauwesen Subotica, wird im ersten und zweiten Semester als obligatorisches Wahlfach angeboten. Die Studierenden wählen meistens Englisch, nur sehr wenige entscheiden sich für Deutsch als Fremdsprache, und zwar öfters nur im ersten Semester, da im zweiten Semester auch andere Wahlfächer im Angebot stehen. Der Unterricht ist auf 15 Semesterwochen mit je 4 Wochenstunden (2+2) verteilt. Die größte Anzahl der Studierenden besteht aus Null-Anfängern; daneben gibt es eine begrenzte Zahl von falschen Anfängern und in seltenen Fällen auch einige Fortgeschrittene. Die Studierenden an der Technischen Hochschule für angewandte Wissenschaften in Subotica haben einen obligatorischen Deutschkurs in der Fachrichtung Technisches Kommunikationsmanagement im dritten Jahr (Sommersemester), den auch Studierende anderer Fachrichtungen besuchen können: Er dauert 13 Semesterwochen mit je 4 Wochenstunden. Die Gruppengrößen waren in beiden Fällen von Bedeutung, da es um Gruppen von höchstens 15 Studierenden ging, was für Online-Kurse angemessen ist.

Im Kurs werden unter anderem berufsübergreifende Themen behandelt, wie z.B. die Verfassung eines Bewerbungsschreibens, die Entwicklung von Vorstellungsgesprächen, Telefonaten oder Dienstleistungsgesprächen, die Gründung einer fiktiven Firma, die Vereinbarung von Terminen, die Verfassung einer Beschwerde – die alle mündlich und schriftlich genau die Interaktionsaktivitäten und -strategien verlangen, die im Begleitband des GeR unter Skalen und Beispieldeskriptoren angegeben sind (GeR 2020: 87-98; 101-103). Da diese Aktivitäten meistens dem Sprachniveau

B1 entsprechen, wird die Lernerheterogenität durch kurze sprachlich einfache Hinweise und festgelegte Sprachstrukturen überwunden, die den Studierenden in Form von Redemittel-Sammlungen o.Ä. zur Verfügung gestellt werden. Zu den Themen wird in Kleingruppen geplant, was man in den einzelnen Fällen machen muss:

- Bei der Gründung einer Firma, muss man z.B. Informationen strukturieren und als Organigramm präsentieren und dazu einen kurzen Text über die Firma schreiben,
- wenn die Studierenden lernen, ihren eigenen Lebenslauf und das dazugehörige Bewerbungsschreiben zu verfassen, schicken sie es an eine in Moodle dargestellte Firma, in der jeder Studierende eine Firmenposition hat (Visitenkarten) und Bewerbungskandidaten zum Vorstellungsgespräch einladen (Sie machen Videos zum Vorstellungsgespräch mit einem Handy oder Tablet) und danach entwickeln die Studierenden die Kommunikation zwischen den Firmen,
- wenn sie lernen, eine Anfrage/Einladung/Beschwerde zu schreiben, nutzen sie das Moodle-Forum als „Postfach" und
- um professionelles Verhalten am Telefon zu lernen, erstellen sie Audios mit Programmen wie Audacity, No 23 Recorder oder online z.B. mit vocaroo.

Die in all diesen Fällen notwendigen Interaktionsaktivitäten erfordern Medienkompetenzen, die bei Studierenden in Bereichen „Technisches Kommunikationsmanagement" und „Elektrotechnik" meistens (ohne Genderunterschiede) besser sind als bei Studierenden von Bauwesen und Geodäsie. Die Unterschiede in der digitalen Kompetenz der Studierenden werden auch von den Ergebnissen einer in Deutschland durchgeführten Studie (Bedenlier, 2021: 237-239) bestätigt, wo die Studierenden ihre Medienkompetenzen selbst eingeschätzt hatten und wo die Studierenden der Technischen Universität signifikante Unterschiede im Vergleich zu anderen Fachrichtungen aufwiesen.

Die nach den Prinzipien der Rahmencurricula entwickelten Kursangebote auf der Lernplattform (mehr dazu: Barić 2016) können auch die Kommunikation zwischen fiktiven Firmen aus unterschiedlichen Ländern betreffen, d.h. wenn die Studierenden aus zwei/drei Universitäten aus anderen Ländern gleichzeitig am Arbeitsprojekt teilnehmen. Im Kurs werden verschiedene E-Learning-Tools genutzt: Moodle als Lernmanagementsystem (Präferenz

der Fakultät/Hochschule), aber auch andere von Studierenden gewählte computerunterstützte Präsentationstechnicken für Bild, Audio bzw. Video. Die Idee war, die Tools nutzen zu lassen, die Studierende durch den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen eventuell auch in anderen Fächern schon verwendet hatten und sie auch auf ihr Handeln in der Fremdsprache anwenden zu lassen – die Studierenden können also ihre Kreativität entfalten, was für das Handeln in zukünftigen Arbeits- und Berufssituationen wichtig ist. Während Studierende ihre Aufmerksamkeit auf Inhalte in der Fremdsprache konzentrieren, verbessern sie ihre Medienbildung und ihre Medienkompetenz, unabhängig davon, welche Fachrichtung sie studieren.

Für den Spracherwerb in diesem Beispiel sind besonders zwei von vier Lehr-Lern-Ansätzen (s. Tab. 4) interessant gewesen, die auf kognitionspsychologischen und/oder soziokulturellen Annahmen und Modellen (Kollar /Fischer, 2017: 10-11) beruhen, weil sie die Potenziale neuer Medien für die Verbesserung des Lehrens bzw. Lernens verschiedenartig zu nutzen versuchen. Der Überblick von Kollar und Fischer über „pädagogisch-psychologische Theorien zur Förderung von Lernprozessen durch den Einsatz digitaler Medien" (ibid., 2017: 2-8) war bei der Gestaltung des Lernszenarios hilfreich. Bei beiden Ansätzen wird die Rolle der Lehrenden als Coach/Begleiter hervorgehoben, d.h. die Studierenden werden bei sog. „real-life tasks", also Aufgaben unterstützt, die Verbindung mit dem realen Leben haben. Das bei der Unterrichtsplanung berücksichtigte Vier-Komponenten Instructional Design Modell (four-component instructional design model: 4C/ID) entspricht aktuellen Trends im Bereich der Bildung: (a) Schwerpunkt auf der Entwicklung beruflicher Kompetenzen, (b) zunehmender Transfer dessen, was gelernt wird auf neue Situationen, also am Arbeitsplatz und (c) die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, also Fähigkeiten, die für das lebenslange Lernen unabdingbar sind. Mediation (GeR 2020: 112-142) wird als Kompetenz im Kurs zielführend trainiert. So wird Folgendes geübt: das Zusammenfassen von Informationen aus mündlichen oder schriftlichen Quellen (Telefonate, Geschäftsbriefe), das Anfertigen von sinnvollen Kurznotizen (Terminkalender), das Erkennen von Schlüsselwörtern (Geschäftsbriefe), der Umgang mit Abkürzungen (Mengen-, Zeitangaben) und der Austausch von Informationen anhand von Kurznotizen, wenn die Sekretärin sie z.B. ihrem Chef weitergibt.

Tabelle 4

Anwendung von zwei Ansätzen: Cognitive Apprenticeship-Ansatz und 4C/ID-Ansatz

Der *Cognitive- Apprenticeship*-Ansatz von Collins	**Lernszenario für den Kurs**	**Der *4C/ID*-Ansatz von Merrienboer und Kirschner**
Sechs Methoden: 1. **Modellierung** / Beratung durch Lehrperson als Experten 2. **Coaching** / Beratung während des Lernprozesses 1. **Scaffolding** / Hilfestellung 4. **Artikulation** / Präsentation vor anderen 5. **Reflexion** /Besprechung von Problemlöseprozessen mit anderen KTN 6. **Exploration** / Selbstständige Problemlösung	Aktivitäten nach Lernszenario • Musterbeispiele: Bewerbung, Organigramme beschreiben, Redewendungen beim Telefonieren Mediation • Arbeit am eigenen Lebenslauf, Visitenkarten, Organigramm erstellen und beschreiben • Firmenpräsentation in Moodle Mediation • Geschäftsbriefe anfertigen • Reflexion	**Vier Komponenten:** 1. **Lernaufgaben /** „real-life tasks“ / „Aufgabenklassen“ mit Aufgaben: Verdeutlichung, eigene Aktivitäten mit Erklärungen, dann offene Problemlösungsaufgabe: Eigener Einsatz 2. **Unterstützende Informationen /** Unterstützung für offene Problemlösungsaufgabe 3**. Prozedurale Informationen /** Informationen zur Verfügung stellen / Kurze Informationen nach Bedarf beim Lernprozess 4. **Übung von Teilschritten /** Aufgaben mit dem Feedback von Lehrenden

Außerdem wurden weitere Tools in Moodle benutzt, um relevanten Wortschatz zu üben und zu festigen (Glossar, Mindmap, Spielkarten). Für die kooperativen Arbeitsformen wurden Mindmaps, um Ideen zu sammeln und Problemlösungen zu finden, und Wiki genutzt, um gemeinsam an einem Text zu schreiben. Die Diskussionsforen als Tools für zeitversetztes Kommunizieren und Kooperieren dienen hier für den „Briefwechsel zwischen Mitarbeitern der Firmen". Die Studierenden erwerben dadurch nicht nur Team- und Kooperationsfähigkeit, sondern auch soziale und gezielt berufsrelevante und -fördernde Kompetenzen wie z.B.:

- Eigenverantwortung und Fähigkeit zum Zeitmanagement: die einzelnen Teile des Arbeitsprojektes innerhalb einer bestimmten Frist zu beenden, auch wenn manche Gruppenmitglieder nicht mitmachen (können/wollen)
- Organisationsfähigkeit: innerhalb der Gruppe die Arbeitsprozesse organisieren
- Kreativität: Logo der eigenen Firma und Visitenkarten gestalten, die Beschreibung der Firma entsprechend formulieren, um potenzielle Kunden zu erwerben
- Entscheidungsfähigkeit: freie Wahl von Tools und Präsentationen des Firmenprofils (Sitz, Zahl der Beschäftigten, Rechtsform, Produktion der Ware, Motto und Firmenphilosophie, ...)
- Konfliktfähigkeit: Innerhalb der Kleingruppe müssen sich die Mitglieder auf eine Lösung einigen, z.B. beim Ideen-Sammeln, und wenn es zu Konflikten kommt, selbst das Problem lösen
- Anpassungsfähigkeit: Kleingruppenmitglieder werden nach Zufallsprinzip ausgewählt, wobei die stärkeren und schwächeren Lernenden zusammenkommen sollen.

Da der Lernstoff per Moodle verbreitet wird, kann man leicht vom Präsenz- zum Online-Unterricht hin und her wechseln. Die Lernplattform dient in diesem Arbeitsprojekt auch zur Erstellung von Aufgaben, für Hinweise seitens der Lehrenden, zum Gedankenaustausch unter den Studierenden und zum Hochladen der Präsentationen und der Aufgaben der Studierenden. Durchaus kann in jedem Moment vom Hybridunterricht zum Online-Unterricht gewechselt werden, was sich in der Covid-19-Pandemie-Situation als sehr nützlich/hilfreich erwiesen hat. So kann beispielsweise das Vorstellungsgespräch mit Hilfe von Rollenkärtchen

im Präsenzunterricht geübt werden (s. Abb. 5) und dann ein Video davon gemacht werden, das im Online-Unterricht zwischen zwei Studierenden durchgeführt und aufgenommen wird.



Abbildung 5. Rollenkärtchen als Hilfe beim Vorstellungsgespräch

Eine weitere Aufgabe, die Studierenden großen Spaß gemacht hat und gleichzeitig für das Leben nach dem Studium wichtig ist, war die Gestaltung von Visitenkarten und Logos der Firma: Das ist für Studierende eine besondere Herausforderung, wo ihre Kreativität und Phantasie in vollem Maße zum Ausdruck kommen kann (s. Abb. 6).



Abbildung 6. Beispiele von Visitenkarten mit Logos als Zeichen der Kreativität von Studierenden

Die Vorteile eines solchen Unterrichts sind nicht nur die Vielfalt und die ständige Abwechslung von Medien und Verfahren, sondern vor allem die Befähigung der Studierenden, online kooperative Arbeitsformen auszuprobieren, untereinander online zu kommunizieren und Entscheidungen zu treffen. Bei einem solchen Lehr-/Lernszenario wechseln die Studierenden ständig ihre Rollen, indem sie zuerst als Lernende in die Rolle von einem Firmengründer bzw. -mitarbeiter schlüpfen, dann wieder in die Rolle der Lernenden und dann zurück in die Rolle des Bewerbers, um als solcher mit dem Ziel zu handeln, in einer anderen Firma eine Arbeitsstelle zu finden. Das fördert die sozialen Kompetenzen der Lernenden, weil das Lernen auf individueller und auf sozialer Ebene ermöglicht wird: sie wechseln öfters von einer Kleingruppe zur anderen und arbeiten dazwischen immer wieder einzeln. Der Wechsel von verschiedenen Arbeitstechniken und Medien regt die Studierenden dazu an, eigene Ideen anders zu präsentieren als sonst im Präsenzunterricht und somit Stresserscheinungen vorzubeugen, die sich aus den diesbezüglichen Unterschieden und den damit verbundenen Emotionen ergeben.

Eine Studie über Stresserlebnis und verschiedene Stressfaktoren („inhaltliche oder technische Anforderungen, fehlende Sozialkontakte“) bei Lehramtstudierenden zeigt (vgl. Obermeier et al., 2021), dass gerade die plötzliche Umstellung auf digitale Lehre Stressfaktoren verursachen kann. Die durch die „ad-hoc Umstellung auf die digitale Lehre“ (ibid., 2021:152) verursachten Stressfaktoren – „Angst, Frustration, Verwirrung, Sorgen, Anforderungen, fehlende oder geringe Medienkompetenz,

soziale Einsamkeit“ (ibid., 2021) – können mit einem solchen Hybrid-Deutschkurs fast völlig oder zumindest z.T. abgebaut werden und vor allem positive Emotionen (mehr dazu Barić, 2018) entwickeln.

Die hier vorgestellten Unterrichtserfahrungen zeigen, dass Studierende auf digitale Online-Lehrangebote und -Kommunikation vorbereitet werden können, so dass ihre Arbeit in einer digitalen Lernumgebung erleichtert wird. Lehrende spielen dabei eine wichtige Rolle: Die von ihnen geleistete Unterstützung hinsichtlich Feedbacks, Möglichkeit von Kooperation und Reflexion über Inhalte und digitale Lernformate ist aber nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung gewesen. Abgesehen davon brauchen Lehrende eine permanente Fortbildung in digitaler Lehre und im Online-Tutorieren.

4. Wege... wohin? Ein kleines Plädoyer

Wohin der im Titel unseres Beitrags erwähnte Weg führen wird, kann niemand genau sagen – über den aber, der in etwa fünfundzwanzig Jahren zurückgelegt wurde, kann man sich eigentlich nur wundern und sich fragen, wie aus einem ganz kleinen nach dem Fall der Mauer am frisch eröffneten Goethe-Institut in Warschau entstandenen Kern ein in über zehn Ländern verbreitetes Projekt entstehen konnte: Aus der Sorge einer kleinen Gruppe von Universitätsdozent:innen, die meinten, nicht über die notwendigen Kompetenzen zu verfügen, um ihre Studenten auf die Kommunikation mit dem sich plötzlich zugänglichen Westen vorzubereiten, entstand dort 1998 unter der Leitung der damaligen Verantwortlichen für die Lehrerfortbildung, Dorothea Lévy-Hillerich, das erste Rahmencurriculum zum studienbegleitenden Deutschunterricht, das dann in weiteren von ihr betreuten Arbeitsgruppen in verschiedenen Ländern weiterentwickelt und ausgebaut wurde und dann in den jeweiligen Fassungen auf der Homepage der einzelnen Institute veröffentlicht wurden[2]. Danach erschien 2009 der Überblick über den Status quo des Studienbegleitenden Deutschunterrichts in 16 europäischen Ländern in Europa (Lévy-Hillerich/Serena 2009), in dem u.A. auch die Situation an der Universität Moskau vorgestellt und die Entwicklung in der Ukraine beschrieben wurde (wo es damals nur die 2006 erschienene Ausgabe

gab, die dann 2014 in die heutige neue Fassung ausgebaut wurde): Es war also ein faszinierender Weg, an dem in einer ersten Phase Länder teilnahmen, die vor 1989 hinter dem Eisernen Vorhang gewesen waren, in einer zweiten Phase mit Unterstützung der Stabilitätspaktgelder einige Balkanländer von Ex-Jugoslawien dazu kamen, während in einer dritten Phase versucht wurde, Italien und Frankreich miteinzubeziehen (mehr dazu unter Lévy-Hillerich, 2016; Serena/Barić, 2017).

Der rote Faden, der die Teilnehmenden über alle Grenzen hinweg zusammengehalten hat, war die Idee, Studierende von West und Ost zu befähigen, als Entscheidungsträger von morgen an der Entstehung eines gemeinsamen Europas zu arbeiten – nicht von ungefähr ist gerade der Entwicklung einer „Europafähigkeit" durch den Fremdsprachenunterricht der erste der Anhänge gewidmet, die in den Rahmencurricula den Lehrenden Wege in die Praxis zeigen. Diese Wege sind keine alleingültigen Rezepte, da sie auf die individuelle Lerngeschichte und das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden eingehen (Barić/Serena, 2019; Barić/Kic-Drgas & Serena, 2019) und eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung der Studierenden im Auge haben, die in einer „Lernwerkstatt, mit Hör-, Lese-, grammatischen Entdeckungschancen, Spielen mit sprachhandlungsleitenden Materialien […] selbst die idealen Quellen ihres Lernens und ihres Sprachwachstums erkennen, wählen und nutzen, aber gleichzeitig die Gruppe als potenzielle Gesprächspartner und Adressaten der eigenen Sprachtätigkeit zur Verfügung haben" (Piepho, 1996: 206).

Leider ist das Projekt nur auf die einzelnen Universitäten beschränkt geblieben, wo die Beteiligten an den Arbeitsgruppen tätig waren. Die Rahmencurricula sind – da sie nicht bindend sind und nicht in die Hoheit der Universitäten eingreifen – eigentlich nur da bekannt, wo sie entwickelt wurden: Das ist gleichzeitig ihre Stärke und ihre Schwäche. Weshalb in diesem Beitrag Beispiele dessen vorgestellt wurden, was für die Praxis daraus geschöpft werden konnte, ist die Hoffnung, weiteren Mitstreitern zu begegnen, die bereit sind die Zukunftsvisionen zu teilen, für die heutzutage z.B. auch Autoren wie Frey/Peter/Rosenstiel plädieren (Frey/Peter/Rosenstiel, 2012: 15), mit dem Ziel, Studierende als – um den Ausdruck von Brandt/Bachmann (2014:17) zu benutzen – „Lernwanderer", aber auch als Bildungs- und Berufswanderer auf ihrem Weg zu begleiten.

Literatur

Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten (RC), 1998, ISBN 83-910063-4-4 Goethe-Institut e.V. Warschau.

Alle erschienenen Rahmencurricula (RC) unter: https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html und https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/

Barić, Karmelka (2016), „Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen", in: Drumbl, Hans, Gelmi, Rita, Lévy-Hillerich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen Bd. 4.* BUP-Bozen-Bolzano: University Press, Bozen, S. 81-94. [online unter http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html]

Barić, Karmelka (2018), „Emotionen ansprechende Blended-Learning-Angebote im SDU und ihre Auswirkung auf Motivation der Studierenden", in: Kilar Vita (Hrsg.), *Scripta Manent Vol. 12*, No 2, Slovenia. S. 228-252.

O*nline-Ausgabe:http://scriptamanent.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/index, http://scriptamanent.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/article/view/251*

Barić, Karmelka, Silvia Serena (2016), „Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. [online unter http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/795/796/]

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*, S. 108-119. *https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.2.108 / https://www.vr-elibrary.de/toc/odaf/33/2/* – DOI 10.14220/odaf.2017.33.2.108

Barić, Karmelka, Silvia Serena (2019), „Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden", in: Joanna Kic-Drgas and Marta Zawacka-Najgeburska (Hrsg.), *Fachsprachen in Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis / LSP in Teaching and Translation: Theory and Practice*, Peter Lang Verlag, Berlin, 207 pp., 49-67.

DOI:https://doi.org/10.3726/b15375; https://www.peterlang.com/view/9783631777572/html/ch07.xhtml

Barić, Karmelka, Joanna Kic-Drgas & Silvia Serena (2019), „Interaktion im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von sprachlicher Handlungskompetenz im Studium, im Beruf und im Alltag«, in: *Germanica Wratislaviensia* 144, *Acta Universitatis Wratislaviensis* No 3918, (ss. 384), Wroclaw 2019, S. 293-307. Online-Ausgabe: http://gwr.wuwr.pl/product/-11337. DOI: 10.19195/0435-5865.144.21

Brandt, Sabina, Gudrun, Bachmann, Auf dem Weg zum Campus von morgen (Keynote). In: Rummler, Klaus (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster u.a.: Waxmann 2014, S. 15-28. - (Medien in der Wissenschaft; 67)

Bedenlier, Svenja, Marion Händel, Rudolf Kammerl, Michaela Gläser-Zikuda, Bärbel Kopp & Albert Ziegler (2021), „Akademische Mediennutzung Studierender im

Corona-Semester 2020. Digitalisierungsschub oder weiter wie bisher?“, in: *MedienPädagogik* 40 (CoViD-19), S. 229-252. [online unter https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.18.X]

Frey, Dieter, Tanja Peter & Lutz von Rosenstiel (2012), „Defizite der deutschen Universitätetn“, in: Oerter, Rolf, Dieter Frey, Heinz Mandl, Lutz von Rosenstielm & Klaus Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung Fachidiot oder Persönlichkeit*, Rainer Hampp Verlag, Mering, S. 10-21. [online unter https://www.researchgate.net/publication/234116325_Universitare_Bildung_-_Fachidiot_oder_Personlichkeit]

Häussermann, Ulrich, Hans-Eberhard, Piepho (1996): Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache – Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie, iudicium, München

Kollar, Ingo, Frank Fischer (2017), „Digitale Medien für die Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung. Theoretische Ansätze und empirische Befunde“, in: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (eds.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften*, Springer VS., Wiesbaden, S. 1-17.

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

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

Obermeier, Ramona, Michaela Gläser-Zikuda, Svenja Bedenlier, Rudolf Kammerl, Bärbel Kopp, Albert Ziegler & Marion Händel (2021), „Wie gestresst sind Lehramtsstudierende im Kontext der Umstellung auf digitale Lehre?“, in: Ulrike Stadler-Altmann (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2021- 14*. Jahrgang, Heft 1, Verlag Empirische Pädagogik, S. 152-169. (Online-Ausgabe)

Prikoszovits, Mathias (2020), „Berufsbezug in südeuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008. Untersuchungen an Lehrplänen aus Italien und Spanien“, (Kommunizieren im Beruf. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Band 2). Narr Francke Attempto, Tübingen (rez.: Heinz-Helmut Lüger, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 64/2021, S. 120-122. rez.: Karmelka Barić, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2, 26, 2021, S. 519-524)

Serena, Silvia, Karmelka Barić (2017), „Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick“, in: Schramm, Karen / Seyfarth, Michael (Hg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus, 41 (2015)*. IUDICIUM Verlag, Göttingen, S. 68-104.

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

All links were verified by the editors and found to be functioning before the publication of this text in 2024.

The authors contributed equally to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

DECLARATION OF CONFLICTING INTERESTS

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.