Auszug aus DaF-Werkstatt - Bibliotheca Aretina Nr.17-18/2013
S.142-157

Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben: Ein ganzheitliches Projekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht

Silvia Serena
adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
silvia.serena@unibocconi.it

"Theorie ohne Praxis macht blind. Praxis ohne Theorie macht dumm" (Herz, 1985, 27): Wenn man dieses Zitat auf die Tätigkeit von Lehrenden anwendet, bedeutet das, dass didaktische und methodische Überlegungen ohne Erprobung im Klassenzimmer realitätsfern und letzten Endes nutzlos bleiben, und dass Unterricht als fraglose Befolgung von Wegen, die von Lehrmaterialien oder von "Methoden" vorgezeichnet sind, wenig Aussicht hat, Lerner zu einer mündigen Verwendung der Sprache zu führen.
Bekanntlich ist eine der schwersten Aufgabe für Fortbilder gerade die, der mehr oder weniger bewussten Erwartungshaltung der Kursteilnehmer entgegenzuwirken, die hoffen, in einer Fortbildungsveranstaltung „Rezepte" zu bekommen, die im Klassenzimmer „funktionieren", oder „best practices" kennenzulernen, die ohne langes Nachdenken übertragen, nachgeahmt und als Modell angewendet werden können. Was in dieser Erwartungshaltung deutlich wird, ist die fehlende Gewohnheit an ein ganzheitliches didaktisches Denken: Sich vor und während jeglicher Handlung zu fragen, *wozu man was wie für welche Adressaten unter welchen Umständen* macht, wird als unnötiger, und daher so weit wie möglich auszuschaltender Umweg empfunden. Anders gesagt: Es fehlt das Bewusstsein, dass ohne dieses Fragen und Zweifeln, die Lehrenden sich von vorgegeben Unterrichtsmaterialien und -verfahren leiten lassen und somit ihre Freiheit aufgeben, Vorgegebenes auf den sich nie wiederholenden und immer neuen Unterrichtskontext abzustimmen, d.h. sich auf die Menschen einzulassen, mit denen sie arbeiten. Es geht ihnen dabei die Dimension der Forschung und die – auf Lerner ansteckend wirkende –

Freude an der Suche des Wegs verloren, die eigentlich die Grundlage des gesamten Lehrberufs bildet.
In diesem Beitrag soll ein Projekt vorgestellt werden, dessen Grundlage genau dieses ganzheitliche didaktische Denken ist, das darin entwickelt und gefördert wird: Es handelt sich um ein zwanzigjähriges Hochschulprojekt zum SDU (Abkürzung für den **S**tudienbegleitenden **D**eutsch**u**nterricht), das zur Entwicklung von Rahmencurricula[1] in sieben Ländern, sowie zur Entstehung von daraus sich ergebenden Unterrichtsmaterialien geführt hat. Die darin vorgeschlagenen Aufgaben sind nicht eingleisig, sondern erlauben, durch Rückbesinnung und Befragung der Curricula einerseits, und Analyse der Unterrichtssituation auf der anderen Seite, eigene Wege zu suchen: Lehrende und Lernende pendeln daher dauernd zwischen Theorie und Praxis, zwischen Ansprüchen und Umsetzung, zwischen zu entwickelnden Kompetenzen in der Sprache und dem tatsächlichen Erwerb – letzten Endes auf der dauernden Suche nach einer Balance zwischen einer theoriebewussten Praxis und einer praxisbewussten Theorie. Diese ganzheitliche Sicht bezieht sich im Projekt

- auf die Gestaltung des Unterrichts, im Bewusstsein, dass keine der oben erwähnten Fragen – nach Zielen, Inhalten, Verfahren, Medien und den Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet – von den andern isoliert beantwortet werden kann, weil sich alle gegenseitig bedingen[2],
- auf die entsprechende Lehrer-Aus- und -Fortbildung,
- auf das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand"[3], was bedeutet,

---

[1] Der Begriff *Rahmencurriculum* (RC) steht für ein Curriculum, das für den Unterricht einen Rahmen bildet, ohne in die Hoheit der einzelnen Hochschulen einzugreifen. Im Laufe der Entwicklung des Hochschulprojektes haben Autorenteams in verschiedenen Ländern den Gedanken der Rahmencurricula weitergetragen, und jedes Land hat auf der Grundlage der schon entstandenen RC ein eigenes Curriculum entwickelt. Somit konnten die im Laufe der Jahre gesammelten Erfahrungen genutzt und gleichzeitig die besonderen Erfordernisse des Unterrichts im entsprechenden Land berücksichtigt werden. Die Curricula, die in den einzelnen Ländern entstanden sind, weisen deshalb Unterschiede auf, die äußerst spannend sind. Gleich bleibt der Aufbau, d.h. es gibt immer einen ersten Teil (*Einleitung*, *Prinzipien*, *Ziele*, *Inhalte*, *Methoden*, *Beurteilung und Bewertung*), der in die verschiedenen Landesprachen übersetzt wird, und einen zweiten Teil, der aus Anhängen besteht, die nicht übersetzt werden und in den Versionen der verschiedenen Länder Unterschiede aufweisen. Zu jedem RC gehört auch ein zweisprachiges Glossar mit den wichtigsten Begriffen der Didaktik und der Methodik.

[2] Grundlage meines Ansatzes ist das lerntheoretische Unterrichtsmodell von Otto, Schulz und Heimann (1965), und insbesondere SCHULZ: 1970.

[3] In *Lienhard und Getrud* eschreibt Pestalozzi die Art und Weise, wie Gertrud ihre Kinder erzog und leitet davon das berühmt gewordene Prinzip ab : „Sie sahen, dass

- Gelerntes schon im Studium im Hinblick auf die Aufgaben und Anforderungen des späteren Berufs und auf den Kontakt und das Zusammenleben mit anderen Menschen und anderen Kulturen anzuwenden – also die Sprache zu lernen, um damit zu studieren, zu arbeiten und zu leben,
- das Augenmerk nicht nur auf die Sprache als Lernstoff an sich (wie z.B. in der Germanistik) oder auf die Fachsprache oder auf die Wirtschaftssprache zu richten, sondern auch die unentbehrlichen sozialen und methodischen Qualifikationen und Kompetenzen ins Auge zu fassen, die Studierende als zukünftige Entscheidungsträger für ein lebenslanges Lernen brauchen und *durch* die Sprache und *mit* und *in* der Sprache während des Studiums entwickeln sollen.

Im folgenden Beitrag soll daher versucht werden, diese Ganzheitlichkeit anschaulich zu machen, indem nach einem Rückblick auf die Gründe, die zur Entstehung des Projekts geführt haben, das ganzheitliche Lernkonzept vorgestellt wird, aus dem sich die Rahmencurricula entwickelt haben, aus denen wiederum ein Lehrwerk entstanden ist, dessen ganzheitlicher Aufbau hier in groben Zügen nachvollziehbar gemacht wird, u. A. durch Verweise auf einzelne Stellen in den Rahmencurricula, die sich im Lehrwerk widerspiegeln, und somit dem Lehrenden andeuten, was er daraus für die eigene ganzheitliche Unterrichtsgestaltung schöpfen kann.

1. *Das Hochschulprojekt: Kurze Entstehungsgeschichte*

Anfang der 90ger Jahre, kurz nach dem Fall der Mauer, wandten sich Deutschdozenten von polnischen Hochschulen und Universitäten an das Goethe-Institut in Warschau mit der Frage, was Studierende unter den aus der neuen soziopolitischen Situation sich ergebenden Umständen wissen und können sollten, um mit der sich plötzlich öffnenden westlichen Welt kompetent verhandeln zu können. Aus der Reflexion darüber, wie das Angebot der institutionellen Ausbildung aussehen sollte, um den neuen Anforderungen der Gesellschaft zu

---

in allem, was ihre Kinder vom Morgen bis an den Abend thaten, ihr Kopf, ihr Herz und ihre Hand, folglich die drey Grundkräfte von denen alles Fühlen, Denken und Handeln des Menschen ausgeht, gemeinsam und in Übereinstimmung unter sich angesprochen, belebt, beschäftigt und gestärkt werden […]“ (zit. nach Meyer, 1987a, S.34, in DEDERING, 2000, 183).

entsprechen, entstand unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich eine systematische Hinterfragung der für den Studienbegleitenden Deutschunterricht notwendigen Voraussetzungen in Forschung und Lehre. So entwickelte sich das von der Bosch Stiftung Stuttgart und dem Goethe-Institut München unterstützte Projekt *Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke*, das in einer ersten Phase (1994-2004) im Laufe von Fortbildungs- und Werkstatt-Seminaren zur Entstehung der ersten drei Rahmencurricula für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache (an polnischen, tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten) und des daraus sich ergebenden B2/C1-Lehrbuchs[4] führte; in der zweiten Phase (2005-2010: Projekt: *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien,* parallel dazu 2006 auch in der *Ukraine* [Neuausgabe April 2013] und in *Belarus*) wurden weitere Curricula entwickelt, und die bestehenden im Sinne einer gezielten Anwendung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) auf den Sprachunterricht an Universitäten überarbeitet[5]; gleichzeitig entstand aus der Zusammenarbeit von Lehrergruppen aus den beteiligten Ländern ein A2-B1-Lehrbuch[6], und außerdem, als weitere Anwendung der Rahmencurricula, eine Reihe von Büchern zur Kommunikation im Beruf in verschiedenen Branchen[7].

Durch die Entwicklung des Projektes zeichnete sich im Laufe der Zeit auch immer deutlicher die Tragweite des Begriffs SDU ab, dessen Grundlagen aber letztendlich für Fremdsprachen im Allgemeinen gelten: Heutzutage spricht man daher eher von SDU/SFU, also von Studienbegleitendem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, der fakultätsübergreifend neben dem Studium herläuft, Studierende in ihrer fachlichen Vorbereitung auf Beruf und Leben nach dem Studium "begleitet" und daher auch als *fach- und berufsorientiert* bezeichnet wird. Der Fokus des Unterrichts liegt zunächst bei einem allgemeinsprachlichen Unterricht, der nach und nach immer berufs-,

---

[4] *Mit Deutsch in EUROPA studieren, arbeiten, leben*, (Niveau B2/C1), z.Z. vergriffen.

[5] Es sei darauf hingewiesen, dass parallel dazu in Luxembourg in den Jahren 2008-2010/11 ein Dossier für die Umsetzung des GeR und *Profile deutsch 2.0* entstand, in dem zum ersten Mal Deskriptoren für literarische Texte im Sekundarbereich erarbeitet und im Unterricht eingesetzt und evaluiert wurden (Levy-Hillerich Hrsg., 2008-2011).

[6] *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* (Niveau A2-B1)

[7] Es handelt sich um die bei Fraus-Cornelsen erschienene Reihe Kommunikation im Beruf (Landwirtschaft, Tourismus, Medizinisch Berufe, Wirtschaft).

fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird. Das bedeutet nicht, dass im Fremdsprachenunterricht z.B. zukünftige europäische Ingenieure, Chemiker, Journalisten, Wirtschafts- oder Hotelmanager ausgebildet werden, sondern dass die Entwicklung der diesen Berufen entsprechenden Schlüsselqualifikationen[8] in den Erwerb der Sprache integriert wird: Es handelt sich also nicht im engeren Sinn um einen Fachsprachen-Unterricht, sondern um die Vermittlung der Grundlagen zu aktiven und rezeptiven ausbaufähigen Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache in der Kommunikation im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext bilden.

Anders gesagt: die Berufsorientierung des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts zeigt sich z.B. wenn die Studierenden durch gezielte Aufgaben auf die lexikalischen Anforderungen des Arbeitens und Studierens vorbereitet werden (und Techniken vermittelt bekommen, mit deren Hilfe sie neuen Wortschatz selbstständig erschließen, lernen und behalten können), oder auch wenn sie angeleitet werden, in der Fremdsprache eine Präsentation vor ihren Kommilitonen zu halten: Da lernen sie die notwendigen allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Redemittel zu verwenden, vor einem Publikum professionell aufzutreten, sowie ihren Vortrag optisch zu unterstützen; die erworbenen Fähigkeiten zum Aufbau einer Powerpoint-Präsentation nützen aber nicht nur im Augenblick der Vorstellung in der Lernergruppe, sondern auch später im Beruf, bei der Präsentation eines Produktes oder eines Projektes.

Somit wird deutlich, dass die entwickelten Qualifikationen zwar schon während der Studienzeit durch gezielte Aufgaben zum Tragen kommen, doch gleichzeitig im Hinblick auf den späteren Beruf und auf das Leben nach dem Studium aufgebaut werden, wo sie dann voll zum Einsatz kommen. Dadurch, dass im Vordergrund der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten liegt, die Studierende noch nicht und Erwachsene dagegen schon haben, wird deutlich, dass der studienbegleitende Sprachunterricht sich deutlich vom allgemeinen Sprachunterricht für Erwachsene absetzt und eigene Lehrmaterialien erfordert: Er hat sich ja auch inzwischen tatsächlich als eigenständiges Fachgebiet etabliert, nachdem er auf der Internationalen Deutschlehretagung in Jena 2009 mit einer eigenen Sektion aufgetreten ist.

[8] Zur Definition vom Begriff s. z.B. das Bosnische Rahmencurriculum (2011, 90).

2. *Das ganzheitliche Lernkonzept im SDU-SFU*

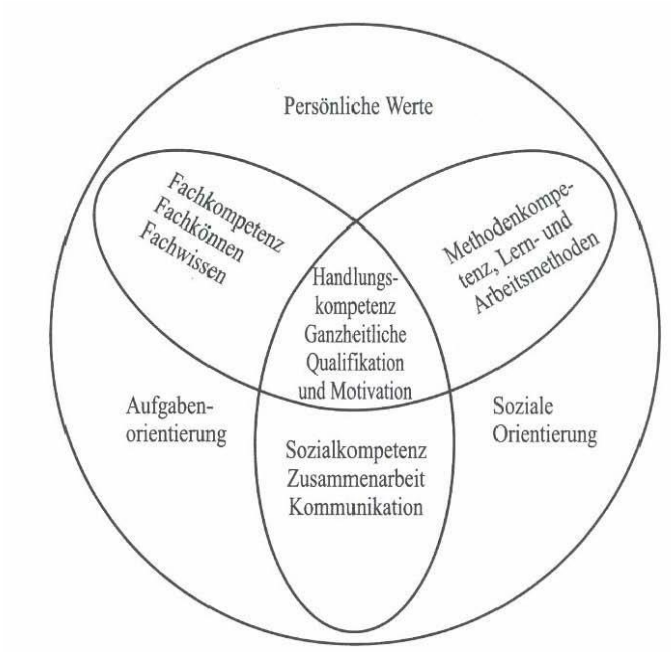


Abb. 1 Modell vom ganzheitlichen Handeln

Team- und Interaktionsfähigkeit, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Einsatzfähigkeit, Planungs- und Organisationsfähigkeit – all das und noch viel mehr sollen Studienabgänger neben dem fachlichen Wissen und Können mitbringen, wenn sie in das berufliche Leben einsteigen: Im Modell in Abb.1 (Lévy-Hillerich, 2005, 11) wird deutlich, dass Fachkompetenz, Fachkönnen und Fachwissen nur einen Teil des Handeln-Könnens darstellen, und dass, wenn man den Anspruch auf dieses ganzheitliche Handeln auf den SDU überträgt, Fach- oder Wirtschaftssprache allein nicht genügen, um eine fremdsprachliche Handlungskompetenz aufzubauen.

Ursprünglich diente dieses Modell als Grundlage für die Fortbildung des Personals bei Mercedes Benz[9] (und die Überschneidung der Kreise

[9] Die Entwicklung des Mercedes-Benz-Modells (heute Daimler Chrysler) ist äußerst interessant und kann nachvollzogen werden unter: http://www.alf-projekt.de/alf_didaba.pdf,http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Eichstaett-Ulrike.pdf, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a41_experten-fachtagung_session5_engert-ppt_de.pdf, http://ebner.bwl.uni-mannheim.de/fileadmin/files/DA_Abstracts/Behrens__Christian_Magister_2008.pdf

ergibt ja auch einen umgekehrten Mercedes-Stern); inzwischen ist es auf den SDU übertragen worden und bildet die Grundlage von vielen Lehrbüchern[10] zur sprachlichen Kommunikation im Beruf. In letzter Zeit ist es aber durch den expliziten Hinweis auf die *Persönlichkeitskompetenz* ergänzt worden, so dass sich im neuen Modell[11] die *Handlungskompetenz* aus der Überschneidung von nicht nur drei, sondern vier Kreisen ergibt, die in einen großen allumfassenden Kreis der *interkulturellen Kompetenz* eingebettet sind. Was bedeuten nun die genannten Kompetenzen für das ganzheitliche Handeln im SDU?

1. *Fachkompetenz* bedeutet, dass die Studierenden ein fundiertes Fachwissen erwerben, fachliche Zusammenhänge erkennen und entsprechend handeln können. Es bedeutet einerseits das Wissen über die Sprache und deren Struktur (über die eigene Muttersprache, sowie über andere Fremdsprachen, und die Fähigkeit, sie miteinander in Verbindung zu bringen), andererseits das Fachwissen z.B. über Prozesse, Methoden, Fakten, Normen, Standards, sowie auch interkulturelles Wissen (z.B. über Gewohnheiten, Tabus usw.) bei fach- und berufsbezogenen Kommunikationssituationen (was mit der interkulturellen Kompetenz verbunden ist – ein Beweis dafür, dass Kompetenzen nur der Reflexion wegen getrennt behandelt werden, dass sie aber alle miteinander zusammenhängen und zusammen entwickelt werden). Das Handeln im SDU bezieht sich auf die fachspezifische berufliche Kommunikation.
2. *Methodenkompetenz* bedeutet z.B., dass die Studierenden lernen, Informationen zu gewinnen, zu strukturieren und zu verarbeiten, Arbeitsziele zu erkennen, und Lösungskonzepte selbstständig zu erarbeiten, zu planen und durchzuführen – was ihnen also während des Studiums sowie später in beruflichen Situationen nützt. Im

[10] Dieses Modell bildet die Grundlage der ‚Vorlektion' und den ‚roten Faden' eines jeden Bandes der gesamten studienbegleitenden Reihe *Kommunikation im Beruf* im Fraus-Verlag, Plzeň (inzwischen in einer neuen Ausgabe in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen-Verlag erhältlich – vgl. Literaturangaben): Es prägt alle Aktivitäten, zu denen die Lerner angeleitet werden. Zum ersten Mal wurde das Modell im Band *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* in die Praxis des Studienbegleitenden Deutschunterrichts integriert (Lévy-Hillerich – Krajewska-Markiewicz, 2004, 9).

[11] Diese Version des Modells, die von Nicole Hawner und Dorothea Hillerich erarbeitet wurde, bildet die Grundlage vom Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben, A2/B1* und wird in dessen Null-Lektion den Lernern vorgestellt (Lévy-Hillerich et al., 2010, 15). Abgebildet ist es auch in der Mindmap von Abb.10.

SDU werden die Lernenden durch ein gezieltes Methodentraining[12] in beruflichen und studienorientierten Aufgaben auf die lexikalischen Anforderungen des Arbeitens, Studierens und Handelns mit der Sprache vorbereitet.

3. *Sozialkompetenz,* bedeutet, dass der Lernende z.B. lernt, mitzudenken, mitzugestalten, aktiv zuzuhören, andere Meinungen zu respektieren, zu argumentieren, eigene Vorschläge zu präsentieren, im Team zu arbeiten: Er lernt, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen. Das entsprechende Training geschieht im SDU z.B. durch spielerische Formen wie Quartettspiele, Dominos u.a. Spiele, Rollenspiele und andere Sprachaktivitäten[13].

4. *Persönlichkeitskompetenz* bedeutet z.B., Kriterien für die Eigen- und Fremdbeurteilung zu erwerben, sowie Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein für sich und andere zu entwickeln, sich für ein Projekt einzusetzen, es mit Ausdauer zu betreuen und nicht bei der ersten Schwierigkeit zu resignieren. Es gehören auch Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Zuverlässigkeit dazu, die sich aus einer selbstbestimmten Bindung an Werte und aus dementsprechenden Erfahrungen ergeben, denn nur so können Handelnde überzeugend wirken und handeln. Das bedeutet zugleich, dass die Studierenden für ihren Lernweg verantwortlich gemacht werden. Sie stehen deshalb im Zentrum[14] des

---

[12] Eine Sammlung von ‚Lern- und Arbeitsmethoden', die den Lehr- und Lernzielen im SDU/SDU entsprechen, ist im Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* zu finden (Lévy-Hillerich et al., 2010, 341-348), wo Einheit IV „Ich kann präsentieren" (Ivi, 219-268) durch den Aufbau ihrer vier Handlungsfelder als ein deutliches Beispiel einer gezielten Entwicklung von Methodenkompetenz zu sehen ist.

[13] Eine Sammlung von ‚Spielerischen Formen', die zur Entwicklung der Sozial- und Methodenkompetenz durch das Handeln mit der Sprache beitragen, ist im Lehrbuch *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* (Lévy-Hillerich et al., 2010, 331-340) enthalten. Weitere Vorschläge sind im dazu entwickelten Lehrerhandbuch auf CD-ROM (Serena Hrsg. 2012) zu finden.

[14] Die Lernerorientierung wird in allen Rahmencurricula zum SDU in den verschiedenen Ländern hervorgehoben, und insbesondere wird auf den Perspektivenwechsel in den Rollen von Lehrenden und Lernenden hingewiesen und erklärt, dass dieser Perspektivenwechsel zwar eine Handlungs- und Berufsorientierung des ganzen Unterrichts mit sich bringt, dass dabei aber nicht auf eine gesamtkulturelle Ausrichtung verzichtet wird. „Die Studierenden stehen im Zentrum des Unterrichtsprozesses, der ihrem Ausgangsniveau und ihren Vorkenntnissen Rechnung trägt, ihre Interessen bei der Themenauswahl berücksichtigt, verschiedene Lernertypen anspricht" steht im Abschnitt 2.4 *Lernerorientierung und eine daraus sich*

Unterrichtsgeschehens und werden dazu angeregt, ihrem Lernertyp und ihren Vorkenntnissen entsprechend zu arbeiten, und werden dazu angeleitet, sich beim Dozenten zu melden, um binnendifferenzierende Aufgaben zu bekommen oder um den Unterricht durch die Wahl von Arbeitstechniken und Sozialformen mitzugestalten; es werden ihnen Lösungen von Übungen, Transkriptionen von Hörtexten und selbstständig lösbare Aufgaben auf Lernplattformen[15] zum Zweck des selbstständigen Arbeitens zur Verfügung gestellt, es werden ihnen am Anfang des Unterrichts Kannbeschreibungen angegeben, so dass sie sich dessen bewusst sind, *welche Fähigkeiten und Kompetenzen* sie entwickeln und *was* sie durch *welche* Textsorten und *welche* Lernstrategien am Ende des Unterrichts *wissen* und *können* sollten. Anders gesagt: Sie werden dazu angeregt, selbstständig zu entscheiden, *was* sie *wozu* und *wie* lernen, was ihnen erlaubt, zu Selbst-[16] und Fremdbeurteilung ein entspanntes Verhältnis herzustellen und ihre Kompetenzen gezielt im Hinblick auf die internationale Anerkennung ihres Studienabschlusses zu entwickeln[17].

5. *Interkulturelle Kompetenz* bedeutet, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden und bereit zu sein, sich anderen soziokulturellen Bedingungen zu stellen: Sie bedeutet Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen und

---

ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien* (Barić et al., 2011, 8).

[15] Es gibt z.Z. nur eine gezielt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht entstandene Lernplattform: Es handelt sich um die von Karmelka Barić aufgebaute Moodle Lernplattform (http://lernen.goethe.de/moodle/course/view.php?id=1917) am Goethe-Institut Minsk, auch erreichbar, indem man auf http://lernen.goethe.de/moodle/ nach dem Login den Suchbegriff *SDU in Europa* eingibt. Ma kann darin parallel zu den einzelnen Kapiteln des SDU-Lehrbuchs *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben* A2-B1, aber auch vollständig unabhängig davon arbeiten. Ein Beispiel daraus ist in Abb. 9 enthalten.

[16] Z.B. in Form von Tabellen, wo die Lernenden am Ende einer Phase, einer Sektion oder eines Kapitels in den Spalten ankreuzen: *Das kann ich jetzt gut/ Das kann ich jetzt besser als vorher/ Das kann ich jetzt nicht so gut* ankreuzen, oder in Form von Übungen, für die auch die Lösung zum Zweck der Selbstkontrolle zur Verfügung gestellt wird.

[17] Das wird in allen Rahmencurricula hervorgehoben, so z.B. im Abschnitt 6.3 *Internationalisierung der Abschlüsse* im *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina* (http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf) (2011, 24). Leider gibt es noch kein SDU-Zertifikat, das hingegen dringend notwendig wäre (und auch in der Grafik in Abb.2 hervorgehoben wird).

Mentalitäten, und betrifft die Art und Weise, wie man mit Fremdem und Anderem umgeht, ohne es vereinnahmen zu wollen, sondern eher in der Absicht, es in seiner Andersheit schützen zu wollen. Mit dem SDU/SDU zu verbinden sind die lernleitenden Ziele von Hans Hunfelds Ansatz des Hermeneutischen Lehrens und Lernens[18]: *Mündigkeit* als Verständigungsvoraussetzung, *Toleranz* als Bewahrung von Andersheit, *Normalität der Differenz* und *Verschiedenheit* als lebenslanger Lernimpuls. Die interkulturelle Kompetenz – im Sinne von Fähigkeit, mit anderen Verhaltensweisen umzugehen und dabei sprachliche Bedeutungen auszuhandeln – entwickelt sich im Leben immer weiter: Die Grundlagen dazu können im SDU/SFU durch Aufgaben entwickelt werden, wo diese Bedeutungsaushandlung verlangt wird, und wo in einer Gruppe z.B. Beobachtungsaufgaben zu Verhaltensweisen gegeben werden. Den Lernenden muss klar werden, dass die Entwicklung von Kompetenzen ein *longlife learning* ist, bei dem man nie „ausgelernt" hat.

In der Grafik auf der nächsten Seite wird der ganzheitliche Ansatz vom SDU/SFU noch deutlicher: Die Handlungskompetenz in der Fremdsprache, die sich aus dem oben vorgestellten Modell als Ergebnis des Zusammenwirkens von verschiedenen sich überschneidenden und ergänzenden Kompetenzen ergibt, wird nun im größeren Rahmen gesehen, und zwar im Zusammenhang mit den vom GeR angegebenen Sprachaktivitäten, von denen sich Sprachhandlungen, Zielsetzungen und Kannbeschreibungen (Deskriptoren) ableiten lassen. Die Stichwörter sind im Grunde die Fragen zur gesamten SDU-Planung: Welche Texte sind hochschuladäquat? Wie „funktioniert" welche Sprache in welchen Texten zu welchem Zweck für welche Botschaft? Welche Sprachaktivitäten sind auf welchen Sprachniveaus mit welchen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen verbunden? Diese und

[18] Unter http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/ganze1.htm ist der gesamte – äußerst zukunftsträchtige – Ansatz und die entsprechende Literatur nachzulesen. Hier soll nur kurz der Begriff wiedegegeben werden, der die Grundlage des über zehnjährigen DaZ-Pilotprojekts in Südtirol bildet: „Der hermeneutische Fremdsprachenunterricht nach Hans Hunfeld ist eine Reaktion auf veränderte Wirklichkeit in Europa: Grenzenlosigkeit, Vielsprachigkeit, vielfältige und nahe Fremdheit. Er geht deshalb von einer anderen als der bisher üblichen Sicht auf den sprachlich und kulturell Fremden aus (Normalität des Fremden), sieht die Grenzen des Verstehens deutlicher als bisher (skeptische Hermeneutik), zielt nicht nur auf den Aufbau fremdsprachlicher Fertigkeiten, sondern fordert eine neue Haltung der Toleranz gegenüber Andersheit und Fremdheit (Unterricht als Verstehenslehre).[…]".

ähnliche Fragen haben zur Entstehung der Rahmencurricula für den SDU geführt.

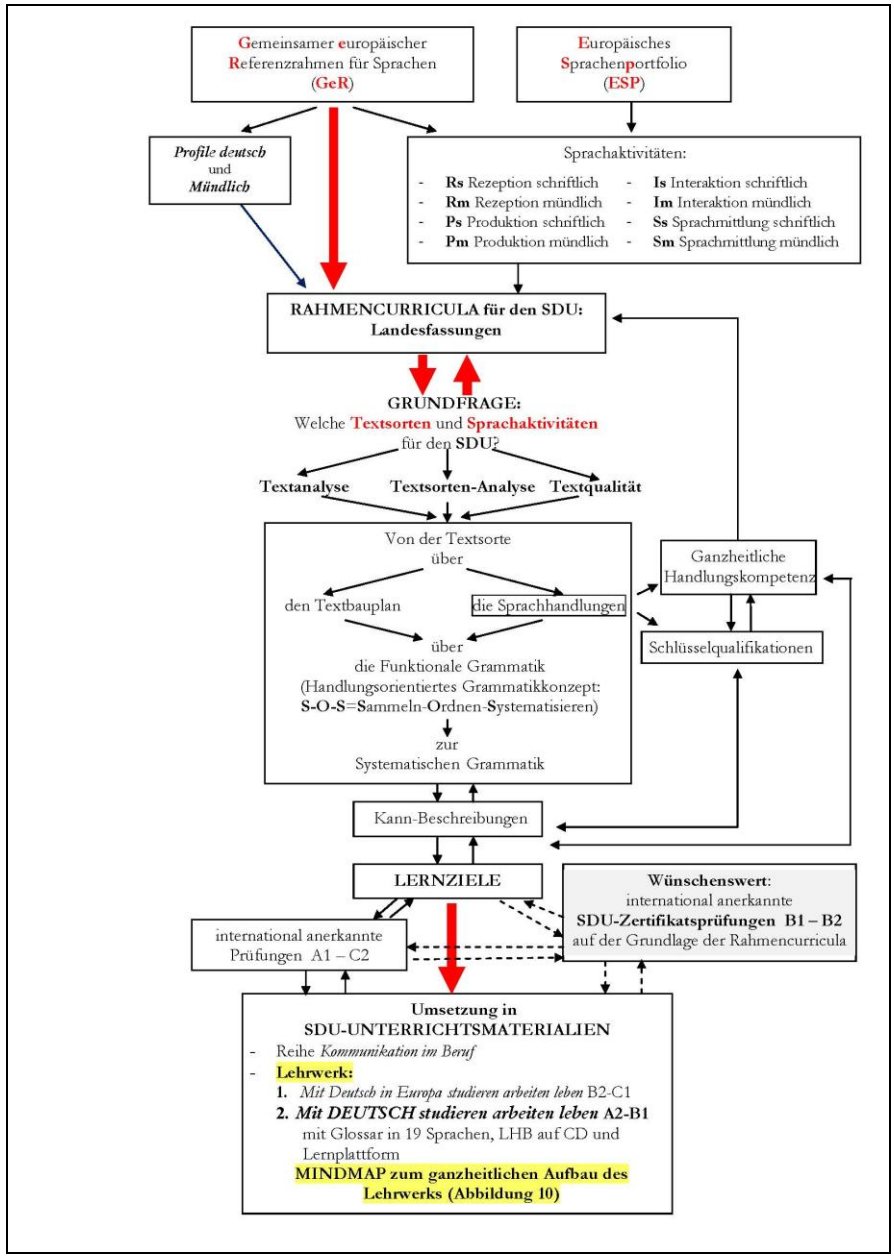


Abb. 2 Der Weg vom GeR zum SDU

Nachfolgend werden aus den Anhängen der Rahmencurricula einige Auszüge vorgestellt, die die Grafik von Abb. 2 an einigen Stellen ausbauen. In den ersten beiden Tabellen geht es um hochschuladäquate

Textsorten, in denen der ganzheitliche Ansatz durch den Bezug auf Studium, Beruf und Leben besonders deutlich wird[19].

ANHANG 2.2 aus dem Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina

Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität (nach Huizinga; in einer vierten Spalte werden Beispiele (Funk/Lévy- Hillerich) dafür gegeben, wie diese für den berufsbezogenen Deutschunterricht trainiert werden können.)

Dimension	Zielbereich	Wesentliche Einzelqualifikationen	Beispiele (von Funk/ Lévy-Hillerich)
1. Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	- Arbeitsplanung - Arbeitsausführung - Ergebniskontrolle	- Zielstrebigkeit - Sorgfalt - Genauigkeit - Selbststeuerung - Selbstbewertung - Systematisches Vorgehen - Rationelles Arbeiten - Organisationsfähigkeit - Flexibles Disponieren - Koordinationsfähigkeit	- Aufgaben erkennen und durchführen - Textsorten und Textbaupläne erkennen und mit entsprechen-den Mitteilungsabsichten reagieren - Verständnisaufgaben stellen, besprechen und selbst machen - Selbsteinschätzung der Studierenden entwickeln - Studierende an der Themenauswahl beteiligen
2. Kommunikation und Kooperation	- Verhalten in der Gruppe - Kontakt zu anderen - Teamarbeit	- Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit - Sachlichkeit in der Argumentation - Aufgeschlossenheit - Kooperationsfähigkeit - Einfühlungsvermögen - Integrationsfähigkeit - Kundengerechtes Verhalten - Soziale Verantwortung - Fairness	- Partner- Gruppen- und Projektarbeit - Gesprächsregeln kennen und anwenden - Wissen über Verhalten im Zielland erwerben
3. Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	- Lernverhalten, - Auswerten und - Weitergeben von Informationen	- Weiterbildungsbereitschaft - Einsatz von Lerntechniken - Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen - Analogieschlüsse ziehen können - Formallogisches Denken - Abstrahieren - Vorausschauendes Denken - Transferfähigkeit - Denken in Systemen, z.B. in Funktionsblöcken - Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln, - Problemlösendes Denken - Kreativität	- Informationen aufnehmen, speichern, weitergeben - Lernstrategien vermitteln - Verstehens- und Wortschatztraining entwickeln - Rollen selbst finden - Arbeit mit Medien - Schaubilder (Charts) verstehen und selbst benutzen - Visualisieren im Unterrichtsraum - Fragetechniken kennen und benutzen - Notizen machen - Markieren - Unterstreichen - Exzerpieren - Zusammenfassen
4. Selbstständigkeit und Verantwortung	- Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	- Mitdenken - Zuverlässigkeit - Disziplin - Qualitätsbewusstsein - Sicherheitsbewusstsein - eigene Meinung vertreten, - Umsichtiges Handeln, Initiative - Entscheidungsfähigkeit - Selbstkritikfähigkeit - Erkennen eigener Grenzen und Defizite Urteilsfähigkeit	- Arbeitsergebnisse vorstellen, kommentieren, auswerten - mit Kritik umgehen können - Meinungsäußerung entwickeln (Pro und Contra), - Arbeit mit Lexika und Nachschlagewerken - Lerntipps/hilfen entdecken und selbst machen, - planvolle Prüfungsvorbereitung - die eigene Zeit richtig planen
5. Belastbarkeit	- Psychische und physische Beanspruchung	- Konzentrationsfähigkeit, - Ausdauer, z.B. bei Langzeit-Aufgaben, bei wiederkehrenden Aufgaben	- Berufsbezogene Unterrichtsprojekte

Abb.3 Umsetzung von Schlüsselqualifikationen im SDU

[19] In Abb.3 zeigt die 4. Spalte, dass sich die Umsetzung im Unterricht auf die drei Bereiche *Studieren* (z.B. Dimension 4), *Arbeiten* (z.B. Dimension 2) und *Leben* (z.B. Dimension 4) bezieht, wobei die drei Bereiche in allen Dimensionen berührt werden.

Dadurch, dass die folgende Tabelle[20] zu den hochschuladäquaten Textsorten die entsprechenden Sprachaktivitäten auflistet, ist sie eine Hilfe, um Lehr-/Lernziele und Kannbeschreibungen festzulegen, daher um Unterricht zu planen und Lehrmaterialien zu wählen und gestalten[21].

Auszug aus Anhang 6: Hochschuladäquate Textsorten (aus dem Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht in Bosnien und Herzegowina)

Bereich: Anfrage nach Stipendien, Unterlagen

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

Bereich: Informationsverarbeitung

- Charts (Schaubilder/spracharme Textsorten: Diagramm, Schaubild, Statistik), *Interaktion schriftlich und mündlich, Produktion schriftlich*
- Lexikonartikel, *Interaktion mündlich*
- Bericht **, *Interaktion schriftlich und mündlich, Rezeption schriftlich, Produktion schriftlich*
- Zusammenfassung **, *Produktion schriftlich*
- Stellungnahme, *Interaktion schriftlich und mündlich*
- Protokoll **, *Produktion schriftlich*
- Leserbrief, *Interaktion schriftlich*
- Interview schriftlich und mündlich **, *Interaktion schriftlich und mündlich*
- Diskussion **, *Interaktion mündlich*
- Fragebogen, *Interaktion schriftlich*
- Umfrage, Interaktion *schriftlich und mündlich*
- Reportage, *Interaktion mündlich*
- Rezension, *Produktion schriftlich, Rezeption mündlich*
- Organigramm, *Interaktion schriftlich und mündlich*
- Homepage, *Rezeption schriftlich*

Bereich: Präsentation von Informationen, neuen Erkenntnissen, Prüfungsthemen

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

Bereich: Fachsprachen

- Bedienungs- /Betriebsanleitung, *Interaktion mündlich und schriftlich*
- Handlungs- /Gebrauchsanweisung, *Interaktion mündlich und schriftlich*
- Montage-/Aufbauanleitung, *Interaktion mündlich und schriftlich*
- Definitionen, *Rezeption schriftlich*
- Fachreferat, *Produktion schriftlich, mündlich*
- Strukturdiagramm, *Produktion schriftlich, mündlich*

Abb. 4 Verbindung der GeR-Sprachaktivitäten mit hochschuladäquaten Textsorten

[20] Zu den mit** gekennzeichneten Texten findet man in *Profile deutsch* (Glaboniat et al., 2002 und 2005) weitere Angaben; in die Liste wurden nicht alle Textsorten eingefügt, sondern nur die, die für den SDU relevant sind. Diese Tabelle ist grundsätzlich in allen Curricula enthalten (evtl. mit einigen kleinen Abänderungen oder Ergänzungen, oder unter einer anderen Nummerierung), da die Rahmencurricula in den verschiedenen Ländern aufeinander aufbauen.

[21] Eine direkte Anwendung in Unterrichtsmaterialien ist z.B. eine Auflistung wie *Welche Textsorten findet man wo?* (Lévy-Hillerich et al., 2010, 365-371): Zu sehen, zu welcher Textsorte ein Text gehört, nützt Lernenden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Textbauplänen zu erkennen, Texte daher leichter zu verstehen und selbst zu verfassen.

Die drei folgenden Auszüge sind Beispiele der Hilfen, die Rahmencurricula bereitstellen, um sprachliche Leistungen durch Fremd- oder Selbstevaluation einzuschätzen: Der Lehrende weiß dadurch, auf die Ausführung von welchen Sprachhandlungen bei welchen Sprachaktivitäten er seine Lernenden im Bereich der einzelnen Textsorten vorbereiten muss und welche Teile der Grammatik oder Syntax er mit den Lernern gezielt im Hinblick auf die Ausführung der entsprechenden Sprachhandlungen trainieren muss, und die Lernenden wissen, was von ihnen verlangt wird.

1.

Hochschuladäquate Deskriptoren : An Gesprächen teilnehmen/Interaktion mündlich (Auszug aus Anhang 17 aus dem Rahmencurriculum für Bosnien und Herzegowina)

Niveau	Kann-Beschreibung	Systematische Grammatik und Sprachhandlungen	Textmuster/Textbauplan	Wortschatz
ab B1	Ich kann in einem **Bericht** sachlich und ohne Wertung über bestimmte Sachverhalte oder ein Ereignis informieren. Ich kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.*(auch Rs)* Ich kann in längeren Reportagen zwischen Tatsachen, Meinungen und Schlussfolgerungen unterscheiden. *(auch Rs).* Ich kann in einem **Bericht** sachlich und ohne Wertung über bestimmte Sachverhalte oder ein Ereignis informieren. *(auch Is und Ps)*	• Nominalgruppe • Präteritum, Perfekt • temporaler Subjunktor, • temporale, kausale und modale Verbindungsadverbien, • Funktionsverbgefüge, • Konjunktiv - *darstellen* - *erklären* - *beschreiben* - *behaupten* - *wiedergeben* - *Handlungen begründen* - *Folgen ausdrücken*	- Darstellung der situativen Umstände (Was ist passiert? Wer war beteiligt? Wo und wann ist was passiert?) - Quellenangaben - Chronologische Darstellung der Ereignisse - Beschreibung der Ursachen und Folgen - Personen, die sich zu dem Ereignis äußern - Konsequenzen	- je nach Thema auch Fachwortschatz - Ausdrücke des Referierens - Verben der Redewiedergabe
	Beispiele für Berichte: Arbeitsbericht, Bericht in Nachrichten und Printmedien, Reisebericht, Unfallbericht ***Ähnliche Texte: Protokoll***			

2.

Beobachtungsraster für Produktion mündlich (Auszug aus Anhang 18.1 aus dem Rahmencurriculum für Bosnien und Herzegowina)

Beobachtungskriterien	Der Lerner verwendet:		
	A1/A2	B1	B2/C1
Spricht verständlich, in einfachen und vollständigen Sätzen, benutzt die gängigen **Konjunktionen**	• ... und ... • ... und auch ... • ... oder ... • ... aber ...	• entweder ...oder • ..., denn ... • ... nicht heute, sondern morgen	• nicht nur..., sondern auch... • sowohl ... als auch • zwar..., aber..., jedoch ... • weder ... noch ...
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/Ziele nennen; benutzt **Subjunktoren**	• ..., dass ... • wenn ..., dann ... • ..., damit ... • ..., weil ...	• ..., ob ... seit ... • ..., um zu ... • ... so ..., dass ... • ..., obwohl ...	• ..., während er ... • ..., sobald ... • ..., sofern ... • ..., indem ...
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/Ziele nennen; benutzt **Verbindungsadverbien**	• zuerst ..., dann ... • und dann ... • ..., deshalb/darum/deswegen	• ..., darum • ..., deswegen + Inversion • ..., trotzdem + Inversion	• ... daher ... • ... Dennoch ... • ..., folglich ... • ... dagegen ist ...
Kann z.B. ein Produkt präsentieren, d.h. beschreiben, oder erklären, benutzt auch **Vergleichssätze, Relativsätze** und **Partizipialstrukturen.**	Der DVD-Player, den unsere Firma ...	Je früher man .....programmiert, desto schneller/besser...	Der von unserem Team entwickelte DVD-Player ...

Abb. 5: Beispiel von SDU-Deskriptoren und von einem Evaluationsraster

AUSZUG AUS ANHANG 18.2 AUS DEM RAHMENCURRICULUM FÜR BOSNIEN UND HERZEGOWINA

Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen)

	C1/C2		B2		B1		A2	
	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kann-Beschreibung	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kann-Beschreibung	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kann-Beschreibung	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kann-Beschreibung
Vortragsform	freie Rede, entspricht der Textsorte, weitgehend manuskript-unabhängig	Kann wie ein „Experte" seine Kenntnisse zu einem bestimmten Bereich weitergeben und dabei auf die Fragen und Einwände der anderen eingehen	flüssiger Vortrag, aber manuskript-abhängig	Kann Gründe für und gegen einen Standpunkt anführen, die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.	Durchgehend manuskript-abhängig	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Fachgebiet vortragen	völliges, z.T. fehlerhaftes Ablesen	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Alltag vortragen, bzw. ablesen

Abb. 6: Beispiel von SDU-Kriterien zur Bewertung von mündlichen Leistungen

In der Grafik von Abb. 2 wird auch der handlungsorientierte und Ansatz im Grammatikunterricht angesprochen, auf den in den Rahmencurricula hingewiesen wird[22], und der im Unterricht wie folgt aussieht[23]:

Nach welchem System üben und wiederholen Sie Grammatik?

Grammatik wird immer nach dem S-O-S-System geübt und wiederholt, und zwar nur dann, wenn es sich aus der Textsorte und den Sprech- oder Sachreibanlässen ergibt. Dabei gehen Sie immer so vor:

Sammeln/suchen	Sie sammeln, unterstreichen, listen neue Formen auf
O rdnen	Sie machen z.B. eine Tabelle und ordnen die neue Formen
Systematisieren	Sie vergleichen die Formen, die Sie aufgeschrieben habe und können oft schon die Regel selbst finden oder formulieren

Abb. 7 Der ganzheitliche Lernansatz im Grammatikunterricht

[22] Im Rahmencurriculum für Bosnien und Herzegowina wird in Anhang 5 Grammatik auf der Wort-, Satz- und Textebene verdeutlicht, und in Anhang 11 der Unterschied zwischen systematischem und funktionalem Grammatikansatz anhand der Analyse von Texten gezeigt.

[23] Lévy-Hillerich et al., 2010, 17

Grammatikunterricht wird in diesem ganzheitlichen Ansatz zur Sprachreflexion innerhalb von Texten, die im unten aufgeführten Beispiel[24] mit Kompetenzen und Sprachaktivitäten verwoben und als Kannbeschreibungen formuliert sind.

Am Ende des Kapitels kann ich	
– aus Berichten von Studenten zum Thema Studium Infos entnehmen; – Erklärungen von Begriffen der Unifachsprache in Informationsbroschüren verstehen;	**Rs**
– aus einem Interview mit einem Studenten zum Thema Auslandsstudium die relevanten Informationen entnehmen;	**Rm**
– in einer E-Mail zum Thema Studentenleben etwas über das Universitätsleben berichten;	**Is**
– Begriffe der Unifachsprache erklären (**Fachkompetenz**); – Ratschläge gegen Prüfungsangst geben (**Sozialkompetenz**); – Ratschläge für die Prüfungsvorbereitung geben und verstehen; – mich mit einem Gesprächspartner zum Thema Studium austauschen; – in einer Diskussion zu einem vertrauten Thema Vorteile und Nachteile nennen und persönliche Ansichten und Standpunkte äußern (**Sozialkompetenz**); – gutes Gelingen für die Prüfung wünschen (**Sozialkompetenz**); – mir einen Zeitplan für die Prüfungsvorbereitung machen (**Methodenkompetenz**) und diesen den anderen vorstellen; – Verhalten in Stress- und Prüfungssituationen versprachlichen (**Personalkompetenz**).	**Im**
Sprachreflexion – S-O-S zu Relativsätzen – Komposita – Denn- und Weil-Sätze	**Sr**

Abb.8 Der ganzheitliche SDU-Ansatz in der Unterrichtsplanung

[24] Lévy-Hillerich et al., 2010, 22

Dieselbe Strukturierung begleitet die Lernenden auch in der ersten speziell für den SDU entstandenen Moodle-Lernplattform[25], durch die Studierende systematisch beim selbstgeleiteten Lernen unterstützt werden.

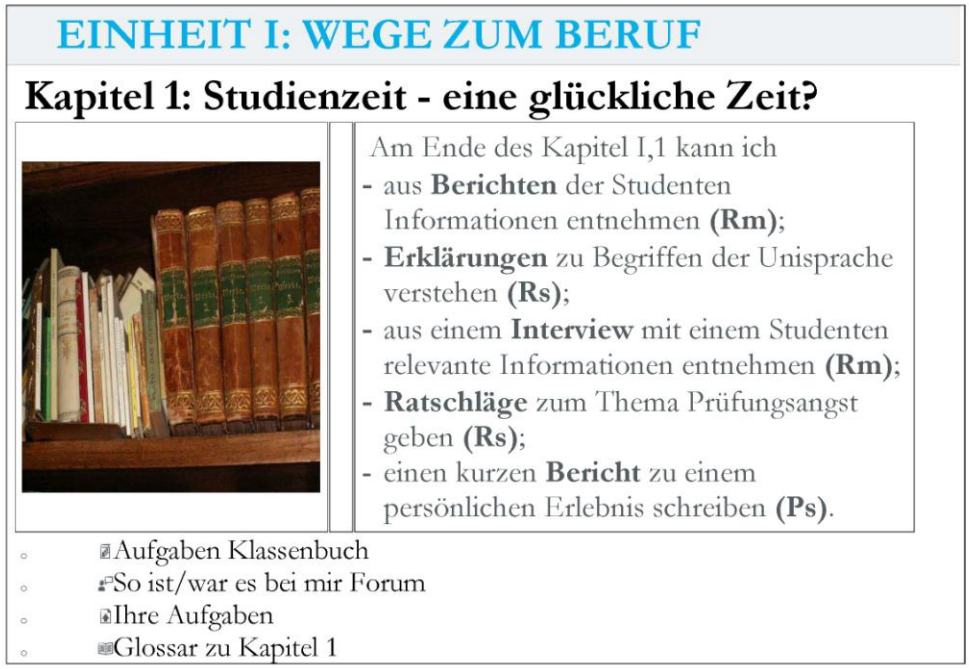


Abb. 9 Auszug aus der SDU-Plattform

Die folgende zum Abschluss vorgestellte Mindmap (Abb.10) ist ein Beispiel einer Umsetzung des ganzheitlichen SDU-Ansatzes in einem Lehrwerk[26]: Erkennbar ist das um den vierten Kreis erweiterte Modell des ganzheitlichen Handelns von Abb.1, und die Zusammenhänge zwischen Prinzipien, Zielen, Inhalten und Verfahren – also die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis,[27] wo alles mit allem zusammenhängt. Der gesamte Ansatz spiegelt sich somit im Titel wider

[25] Vgl. Fußnote 14.

[26] Genauere Einsicht erlauben Inhaltsverzeichnis, Vorlektion und die drei Kapitel aus Einheit I, die unter http://de.scribd.com/doc/95079052/AA-vv-Mit-Deutsch-Studieren-Arbeiten-Leben-Index-Einheit-1 heruntergeladen werden können.

[27] Für den Lehrenden wird außerdem der Weg von der Theorie zur Praxis und umgekehrt auf eine besondere Weise nachvollziehbar, da er über ein Lehrerhandbuch auf CD-ROM verfügt (Serena Hrsg., 2012), in dem von den Unterrichtsvorschlägen Verlinkungen zu den Hintergrundreflexionen führen und umgekehrt. Somit ist die CD-ROM auch in der Lehrer-Aus- und -Fortbildung verwendbar.

und der Titel verweist auf den ganzheitlichen Ansatz, aus dem das zwanzigjährige Hochschulprojekt entstanden ist.

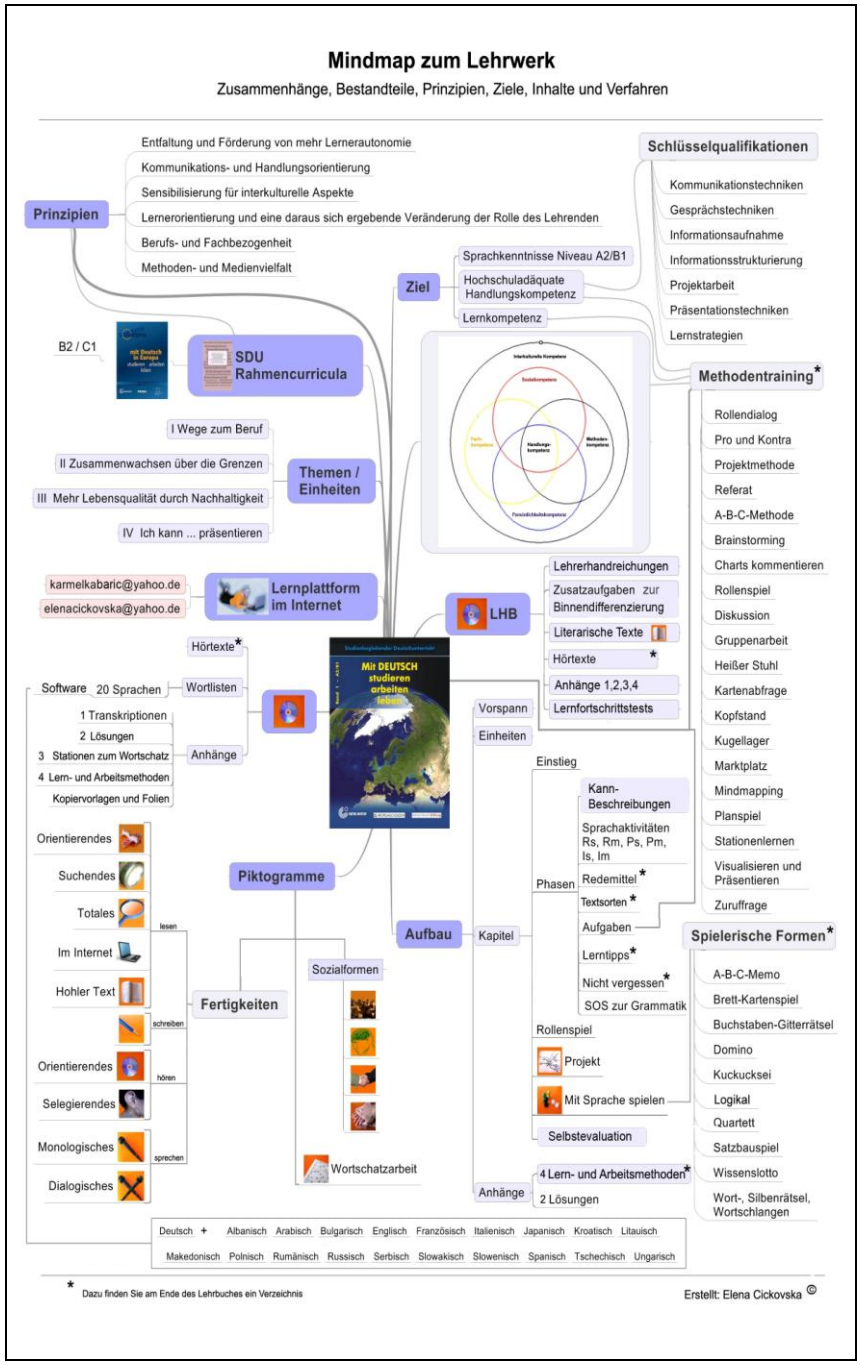


Abb.10 Der ganzheitliche Ansatz im Aufbau eines SDU-Lehrwerks

LITERATUR

K. Barić - S. Serena, *Das SDU-Rahmencurriculum in der Praxis: Vorstellung eines Lehrwerks*, *II International Conference "LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: Challenges and Prospects", February 4th - February 5th, 2011,* Belgrad, Fakultät für Philosophie der Universität Belgrad, 2011, 349-359.

H. Dedering, *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*, München: Oldenbourg, 2000

Europarat, Hrsg., *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Berlin - München: Langenscheidt, 2001.

M. Glaboniat - M.Müller - H. Schmitz - P. Rusch - L. Wertenschlag, *Profile deutsch neu 2.0,* Berlin - München: Langenscheidt, 2005.

M. Glaboniat - M.Müller - H. Schmitz - P. Rusch - L. Wertenschlag, *Profile deutsch,* Berlin - München: Langenscheidt, 2002.

S. Bolton - M. Glaboniat - H. Lorenz - M. Perlmann-Balme - S. Steiner, *MÜNDLICH: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*, DVD mit Begleitbuch, Berlin - München: Langenscheidt, 2011.

Heimann P., Otto G., Schulz W. (Hrsg.) *Unterricht - Analyse und Planung,* Hannover: Schroedel, 1965.

Kochan D.C. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft,* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1970.

O. Herz, *Das Jahrhundertwerk - Eine Enzyklopädie spiegelt Aufbruch und Stagnation der Bildungsreform,* "Die Zeit", 13 (1985), 49.

D. Lévy-Hillerich - K. Barić - S. Serena - E. Cickovska (Hrsg.), *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht A2-B1,* Lehrbuch mit Hörtexten, Arbeitsmaterialien und Wortlisten in 19 Sprachen auf eingelegter CD, Lernplattform Moodle, Lehrerhandbuch auf CD, Milano: Arcipelago Edizioni, 2010.

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

D. Lévy-Hillerich - S. Serena, *Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes*

Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)/Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère), *SYNERGIES EUROPE 1"*, 2006, 216-236. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Dorothea.pdf

A.Fearns, D. Lévy-Hillerich, *Kommunikation in der Wirtschaft*, Reihe Kommunikation im Beruf, Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch, München: Goethe-Institut/Plzeň: Fraus /Berlin: Cornelsen, 2009.

D. Lévy-Hillerich, *Kommunikation im Tourismus*, Reihe Kommunikation im Beruf, Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch, München: Goethe-Institut – Plzeň: Fraus – Berlin; Cornelsen, 2005; *Kommunikation in der Landwirtschaft,* 2005; *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen,*2003

D. Lévy-Hillerich, R.Krajewska-Markiewicz (Hrsg.), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben,* Lehrbuch mit eingelegter Hör-CD und Lehrerhandbuch, Plzeň: Fraus, 2004.

D. Lévy-Hillerich (Hrsg.), *Vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Umsetzung in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarschule Vorschläge und Lehrerhandreichungen:*
http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/090507_7e_kompetenzorienterter_deutschunterricht_es_est/091029_komp_deutschunterricht.pdf

Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an Ukrainischen Hochschulen und Universitäten, 2006: Goethe-Institut Kiew und Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine; Neuausgabe April 2013: Homepage des Goethe-Institutes Kiew.

*Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien***,** 2011 http://www.goethe.de/mmo/priv/6979913-STANDARD.pdf.

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien und Herzegowina, 2011.
http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhdlv/rahmencurriculum.pdf

Curriculum Multiplikatorenausbildung Goethe-Institut Moskau, Modul 9 - Deutsch im Beruf, 2009.

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien, Osijek: Goethe-Institut Kroatien und Gradska I Sveučilišna Knjižnica, 2007, ISBN 978-953-7005-14-6

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen in Polen, in der Slowakei u. in Tschechien Aktualisierte Fassung, Krakau: Goethe-Institut, 2006. http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf

Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten Kiew, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine - Kiew: Goethe-Institut, 2006, ISBN 966-7043-94-0 .

S. Serena (Hrsg.), *Lehrerhandbuch zu Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (auf *CD-ROM),* Milano: Arcipelago Edizioni, 2012.

S. Serena, *Deutsch nach der Schule: Formen, Inhalte, Methoden.* Tagungsbeitrag zur Baltischen Deutschlehrertagung 2010 (Vilnius, 8.-9.10.2010), "*Miteinander*", 1/2011 (42), 14-18.

S. Serena, *Perspektiven des Studienbegleitenden Deutschunterrichts, Zbornik z medzinarodnej konferencie katedry jazykov, FORLANG 2009, Cudzie jazyky v akademickom prostredí, Foreign Languages in an Academic Environment, Fremdsprachen im akademischen Bereich,* Antona Čižmára, CSc. Hrsg. Technickej univerzity v košiciach, Košice, 2009, 256-264.

A.S. Serena, *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und neue Entwicklungen,* Loreta Chodzkiené (Hrsg), *Konferenzband Language and culture: new challenges for the teachers of Europe/Kalba ir kultūra: nauju iššūkiai EUROPOS Mokytojui,* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009, 41-51.

S.Serena, *Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht.* „*DUFU-Deutschunterricht für Ungarn",* ELTE Germanistisches Institut, 22, 1-2 (2007), 26-37.