

Rahmencurriculum
für Deutsch als Fremdsprache
im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht
an Universitäten in Republik Makedonien



2013

Projektleitung:

Goethe Institut Belgrad (bis Dezember 2006)

Goethe-Institut Nancy (ab Januar 2007)

Finanzierung:

Goethe Institut München

Stabilitätspakt für Südosteuropa

Robert-Bosch-Stiftung Stuttgart

Goethe-Institut Verbindungsbüro Skopje

Autoren:

Barić, Karmelka	Fakultät für Bauingenieurwesen Subotica, Universität Novi Sad, Serbien
Breu, Aleksandra	Wirtschaftsfakultät Subotica, Universität Novi Sad, Serbien
Cickovska, Elena	Universität „Hil. Kliment Ohridski“, Bitola, Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Makedonien
Čović-Filipović, Alma	Philosophische Fakultät, Universität Sarajevo, Bosnien und Herzegowina
Delić, Gordana	Universität Novi Sad, Serbien, Fakultät für technische Wissenschaften
Đaković, Kristina	Universität Juraj Dobrila, Pula, Kroatien
Đaković, Marieta	Italienisches Gymnasium Dante Alighieri, Pula, Kroatien
Gjorgjieva, Marijana	Universität „Hil. Kyrill und Method“, Philologische Universität „Blaze Koneski“, Skopje, Makedonien
Hedžić, Benjamin	Gymnasium Obala Sarajevo und Goethe-Institut Sarajevo
Krželj, Katarina	Philosophische Fakultät, Universität Belgrad, Belgrad, Serbien
Moro, Spasenija	Fakultät für Lebensmitteltechnologie der Josip-Juraj-Strossmayer-Universität in Osijek, Kroatien
Polovina, Nina	Fakultät für Verkehrswesen, Universität Belgrad, Serbien
Strezovska, Jagotka	Universität „Hil. Klement Ohridski“, Bitola, Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid, Makedonien
Živanović, Margitta	Philosophische Fakultät, Novi Sad, Serbien

Inhaltliche Betreuung:

Dorothea Lévy-Hillerich, Nancy

Prof. Dr. Wolfgang Tönshoff, Universität Frankfurt

Übersetzung und Anpassung für Makedonien: Elena Cickovska

Projektinitiative für den Balkan und Betreuung am Goethe-Institut Verbindungsbüro**Skopje:**

Thomas Diekhaus

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Prinzipien	6
2.1	Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie	6
2.2	Kommunikations- und Handlungsorientierung	7
2.3	Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte	7
2.4	Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden	8
2.5	Berufs- und Fachbezogenheit	8
2.6	Methoden- und Medienvielfalt	9
3	Ziele	9
3.1	Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire)	9
3.2	Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir)	10
3.3	Interkulturelle Aspekte	11
3.4	Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen	11
4	Inhalte	11
5	Methoden	11
5.1.	Unterrichtsmethodische Grundsätze	12
5.1.1	Spracherwerbsverfahren	12
5.1.2	Lerner- und Lehrerrolle	12
5.1.3	Autonomes Lernen, Lerntechniken	13
5.1.4	Sozialformen	13
5.1.5	Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache	13
5.1.6	Umgang mit Fehlern	14
5.1.7	Medien	14
5.2	Fragen der Unterrichtsplanung	15
5.3	Berufs- und fachorientierte Methoden	17
6	Bewertung und Beurteilung	17
6.1	Grundsätzliches	17
6.1.1	Begriffsklärung: beurteilen, bewerten, prüfen, evaluieren	17
6.1.2	Bezug zu Prinzipien und Zielen	18
6.1.3	Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen	18
6.1.4	Ziele der Beurteilung	18
6.1.5	Rolle der Selbstevaluation, Bezug zum Sprachenportfolio	19
6.1.6	Vernetzung von Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung	19
6.2	Instrumente zum Bewerten und Beurteilen	20
6.2.1	Einstufungstests	20
6.2.2	Sprachstandtests und Abschlussprüfungen	20
6.2.3	Universitätseigene Abschlussprüfungen	21
6.2.4	Internationale Prüfungen	22
6.3	Internationalisierung der Abschlüsse	23
6.4	Das europäische Sprachenportfolio (ESP)	23
6.5.1	Der europass	24
6.5.2	Das europass Rahmenkonzept	24
	Schlussbemerkungen	24
	Glossar	

Anhänge

- 1** Internationale Qualifikationen und Europafähigkeit
- 2.1** Schlüsselqualifikationen
- 2.2** Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Schule und Universität
- 3** Lernkonzept der beruflichen Handlungskompetenz
- 4** Kommunikation im Fach
- 4 a** Sprachliche Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel
- 4 b** Raster zur Textanalyse
- 4 c** Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach
- 4 d** Texttypologie
- 4 e** Textkriterien und Textqualität (Auswahlkriterien von Texten zur Vermittlung von rezeptiven Fähigkeiten)
- 4 f 1** Beispiele für fachspezifische Sprachhandlungen (Kommunikationsverfahren)
- 4 f 2** Beispiel für eine Lernkartei: Meine persönlichen Dateien
- 4 g** Berufsübergreifende Kompetenzen
- 5** Merkmale für berufsbezogenes Deutsch
- 6** Hochschuladäquate Textsorten
- 7 a** Präsentations- und Visualisierungstechniken
- 7 b** Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern, Diagrammen und Statistiken
- 8** Detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge und hochschuladäquate und berufs- und fachbezogene Textsorten
- 9** Planungsskizze
- 10** Unterrichtsentwurf
- 11** Der Zusammenhang zwischen Textsorte, Textmuster und Sprachhandlungen (funktionale und systematische Grammatik)
- 11 a** Rezept
- 11 b** Schaubilder/Charts
- 12** Lernstrategien
- 13** Sozialformen
- 14** Liste der Zielaktivitäten in der Sprachmittlung (Muttersprache und Zielsprache Deutsch)
- 15** Aufgabentypen
- 16.1** Mikro- und Makromethoden
- 16.2** Projektarbeit
- 16.3.1** Rollendialog und Rollenspiel
- 16.3.2** Planspiel
- 17** Hochschuladäquate Deskriptoren
- 18** Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen
- 18.1** Beobachtungsraster für Produktion mündlich
- 18.2** Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen)
- 19** Gütekriterien
- 20** Testverfahren und Aufgabentypen zur Überprüfung der rezeptiven fremdsprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen (HV) und Leseverstehen (LV)
- 21** Beschreibung der TestDaF-Niveaustufen (TDN)
- 22** Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)
- 23** Europass

1 EINLEITUNG

Das vorliegende Rahmencurriculum wurde von Hochschuldozenten und Dozentinnen für den *Studienbegleitenden Deutschunterricht* an Hochschulen und Universitäten in den Ländern Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien entwickelt.

Es will beitragen zu mehr Verständnis und Zusammenarbeit zwischen Menschen und Staaten mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, da Verständnis und Zusammenarbeit in hohem Maße auch von der Beherrschung mehrerer Fremdsprachen abhängen.

Es will einen Fremdsprachenunterricht fördern, der die immer intensiver werdenden internationalen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Beziehungen berücksichtigt und der auf den wachsenden Bedarf an Mobilität in Studium und Beruf vorbereitet (**Anhang 1**).

Es dient bei der Planung und Gestaltung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts, durch den die Studierenden Deutschkenntnisse erwerben, die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und im *Europäischen Portfolio* beschrieben und international vergleichbar sind.

Es beschreibt einen Deutschunterricht, der berufsorientierend und interdisziplinär zu verstehen ist, weil er die Studierenden befähigt, europaweit mobil zu sein und von Praktika und Arbeitserfahrungen im Ausland zu profitieren. Im Vordergrund stehen dabei die Sprache als Mittel zur allgemeinsprachlichen sowie fachlichen Verständigung und die wachsenden Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse in der beruflichen Praxis. Es dient somit als Hilfe bei der Erstellung von Dossiers und Lehrbüchern.

Zielgruppe sind Studierende an Universitäten und Hochschulen, die Deutsch als studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gewählt haben und deren Ausgangsniveau durch einen Einstufungstest festgestellt werden muss. Ziel des Deutschunterrichts sollte es sein, sie im Sinne des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* zum nächst höheren Sprachniveau zu führen.

Schließlich dient es als Hilfe bei der Umsetzung der Richtlinien der Bologna-Erklärung (bis 2010), auch wenn die Einführung der Bachelor- Studiengänge und der kurzen Masterstudiengänge aufgrund der Verkürzung der Studienzeiten eher negative Folgen für die Fremdsprachenausbildung der Studierenden hat. Der Druck, in einer relativ kurzen Zeit das notwendige Fachwissen zu vermitteln, hat zu massiven Streichungen im Bereich der Fremdsprachenangebote geführt und begünstigt damit indirekt die allgemein zu beobachtende Tendenz zum Englischen als Welt-, Wirtschafts- und Wissenschaftssprache.

* Die kursiv geschriebenen Begriffe werden im Glossar erklärt.

2 PRINZIPIEN

Die Prinzipien, die als didaktisch-methodische und pädagogische Grundsätze den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache bestimmen, können nicht isoliert betrachtet werden und prägen die Ziele, Inhalte, Methoden sowie die Leistungsbewertung und -beurteilung.

Die folgenden näher zu beschreibenden Prinzipien verstehen sich nicht als Rangordnung.

2.1 Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie

2.2 Kommunikations- und Handlungsorientierung

2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte

2.4 Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden

2.5 Berufs- und Fachbezogenheit

2.6 Methoden- und Medienvielfalt

2.1 Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie

Der autonomiefördernde Deutschunterricht ermöglicht es den Studierenden, über ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu erkennen, über welche Strategien (neben den Kommunikations- und *Lernstrategien* auch zunehmend *Prüfungsstrategien*) und Methoden sie schon verfügen, welche sie dazu lernen und wie sie diese auf neue Aufgabenstellungen übertragen können.

Diese Kompetenz des Weiter- und Selbstlernens macht sie fähig, während des gesamten Studiums und später auf mögliche Berufswechsel flexibel zu reagieren.

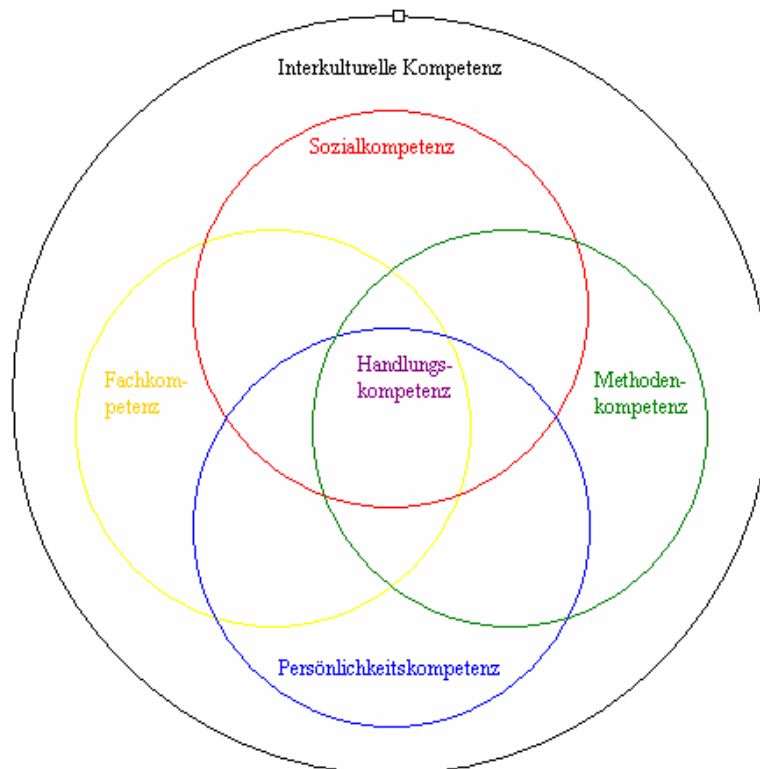
In einem autonomiefördernden Unterricht besteht die Aufgabe des Lehrenden darin,

- bei der Vermittlung der kommunikativen Fertigkeiten und sprachlichen Kenntnisse *Lernstrategien* zu zeigen und bewusst zu machen,
- den Studierenden größere Entscheidungsfreiheit und Eigenständigkeit für den eigenen Lernprozess einzuräumen,
- den Studierenden unterschiedliche Zugangswege zum Lernen aufzuzeigen, aber auch verschiedene Lernwege zuzulassen und das Erkennen von Alternativen beim Lernen zu fördern,
- beim Lernen und Lernen lernen als der beratende und helfende Partner aufzutreten,
- Prüfungsstrategien bewusst zu machen und zu vermitteln und die Studierenden bei der Fremd- und Selbstevaluation im Rahmen der Vorgaben *des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* zu unterstützen (siehe auch Punkt 6 Bewertung und Beurteilung).

2.2 Kommunikations- und Handlungsorientierung

Bei den Studierenden muss die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in der Zielsprache ausgebaut werden. Sie benötigen sprachliche und kommunikative Mittel, um im Studium und in berufsbezogenen Situationen sprachlich, fachlich und interkulturell angemessen in der Fremdsprache handeln und auftretende Kommunikationsprobleme lösen zu können.

Inhaltlich-fachliches Lernen, methodisch-strategisches Lernen und sozial-emotionales Lernen greifen immer ineinander und ermöglichen ein kommunikatives Handeln der Studierenden im und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Bei diesem Prozess erwerben die Studierenden *Schlüsselqualifikationen* und die Handlungskompetenz (**Anhang 2.1 und 2.2**), die sie für Beruf, Weiterstudium und Umschulung brauchen. Das folgende Modell zeigt die Handlungskompetenz als übergeordnetes Prinzip für alle Phasen des Unterrichtsprozesses. Im Anhang (**Anhang 3**) werden die einzelnen Kompetenzen genau beschrieben.



2.3 Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte

Die Sensibilisierung für interkulturelles Bewusstsein bedeutet nicht nur die Vermittlung von Fakten und Daten, sondern ermöglicht ein stärker aktives, kontrastives und kritisches Umgehen mit den für deutschsprachige Länder relevanten Themen.

Ein solcher Deutschunterricht fördert „Kenntnis, Bewusstsein und Verständnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden verschiedener Welten und Kulturen“ und „das Bewusstsein über die eigenkulturell geprägte Wahrnehmung“ (Profile Deutsch, S. 36), und hilft, Vorurteile und Stereotypen wahrzunehmen, sich damit auseinander zu setzen und diese schrittweise abzubauen.

2.4 Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden

Die Studierenden stehen im Zentrum des Unterrichtsprozesses, der

- ihrem Ausgangsniveau und ihren Vorkenntnissen Rechnung trägt,
- ihre Interessen bei der Themenauswahl berücksichtigt,
- verschiedene Lernertypen anspricht.

Dabei sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass möglichst alle Lernertypen berücksichtigt werden.

Die Lernziele und Unterrichtsinhalte (Themen, Fertigkeiten, sprachliche Mittel) müssen auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet sein. Die Studierenden sollten außerdem die Gelegenheit erhalten, sich entsprechend ihren Möglichkeiten an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen.

Damit verändert sich auch die Lehrerrolle und stellt neue Anforderungen an die Lehrenden, deren Aufgabe nicht mehr nur darin besteht, sprachliche Kenntnisse und kommunikative Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch darin, Lernstrategien zu zeigen und bewusst zu machen und das Lernen lernen zu organisieren.

Da Mobilität für Studium und Beruf international vergleichbare Abschlüsse verlangt, muss der Lehrende immer häufiger auch Lern- und Prüfungsstrategien anbieten und die Studierenden bei ihrer Fremd- und Selbstevaluation beraten.

2.5 Berufs- und Fachbezogenheit

Parallel zum Lernfortschritt sollte der Anteil an fachspezifischen Themen und Texten wachsen, wobei der Umgang mit der Fachterminologie und das Bewusstsein für fachspezifische Strukturen zu schulen ist. Die Studierenden sollten während des studienbegleitenden Deutschunterrichts Schlüsselqualifikationen (soft skills) erwerben, um z.B. bei einem Auslandsaufenthalt und im Beruf ihre Gedanken, Vorschläge, Pläne und Projekte, etc. sinnvoll, verständlich, überzeugend und effektiv präsentieren zu können. Fach- und berufsorientierter Unterricht umfasst ebenso die Vorbereitung auf Studien- und Praktikumsaufenthalte in deutschsprachigen und anderen europäischen Ländern.

Hochschulabsolventen brauchen **Fachkompetenz, d.h. Fachwissen und Fachkönnen:**

- Sie können ihr fachliches Wissen situationsgerecht umsetzen und sind zu fachlichem Engagement bereit.
- Sie untersuchen, steuern, gestalten und sichern Prozesse und Arbeitsabläufe ab und können deren Ergebnisse darstellen und beurteilen.
- Sie können Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, selbstständig und entsprechend der Denkstruktur des Faches oder der Kommunikation im Fach (**Anhang 4**) lösen.

Angesichts der Tatsache, dass die Studierenden im Verlauf ihres Arbeitslebens immer häufiger Beruf und Berufsfeld wechseln müssen und die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt immer weniger voraussagbar sind, bedeutet Berufs- und Fachorientierung heute vor allem den Erwerb von berufsübergreifenden Qualifikationen, die sich als dauerhaft verwendbar erweisen (**Anhang 5**). Solche Qualifikationen sind auf nicht vorhersehbare Situationen leichter übertragbar als fachbezogenes Wissen und Können.

2.6 Methoden- und Medienvielfalt

Beruflich handlungsfähig werden heißt, wie das Modell zeigt, Lern- und Arbeitsmethoden aus der Berufs- und Arbeitswelt auch in den Fremdsprachenerwerb zu integrieren. Der Unterricht sollte nach Möglichkeit so organisiert werden, dass die Studierenden mit Texten und Themen konfrontiert werden, die Studium und Arbeitswelt widerspiegeln. Bei den Aufgabenstellungen sollten mit Hilfe bestimmter Methoden (Brainstorming, Mindmapping, Lernstationen, Rollen- und Planspiele, u.a.) studien- und berufsrelevante Szenarien simuliert und Projekte durchgeführt werden. Dabei ist eine größtmögliche Medienvielfalt anzustreben, die neben den audio-visuellen und Präsentationsmedien die Informations- und Kommunikationstechnologien wie *E-Learning* und *Blended Learning* (IKT) als ein Mittel zum autonomen Lernen nutzt.

3 ZIELE

Die Hauptziele des Studienbegleitenden Deutschunterrichts für die Länder Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien, die aus den Prinzipien abgeleitet werden können, lauten:

- Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit im jeweiligen Fach, vor allem in allgemeinsprachlichen und bestimmten berufsübergreifenden Situationen,
- Erwerb von Sprachstrukturkenntnissen (Wissen über Sprachhandlungen: Funktionale und systematische Grammatik, entsprechend der hochschuladäquaten Textsorten, (**Anhang 6**))
- Sensibilisierung für Eigenverantwortung und Mitgestaltung des Lernprozesses,
- Förderung des autonomen Lernens und der damit verbundenen Veränderung der Lerner- und Lehrerrolle,
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte.

Diese Hauptziele betreffen folgende Bereiche, die ineinander greifen:

3.1 Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire)

3.2 Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir)

3.3 Interkulturelle Aspekte

3.4 Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen

3.1 Fertigkeiten und Fähigkeiten (prozedurales Wissen / savoir-faire)

Der Umgang mit fremdsprachlichen Texten erfordert die Entwicklung von vielfältigen Formen des Verstehens, Erschließens und Produzierens von Texten und Fachtexten in geschriebener und gesprochener Form (*Sprachaktivitäten*) und der für diese Sprachaktivitäten geeigneten Lernstrategien.

Dabei ist die Arbeit mit Fachtexten von dem zu erreichenden Sprachniveau abhängig.

Im Einzelnen sollten die Studierenden u.a.:

- verschiedene Textsorten (**Anhang 6**: hochschulrelevante Textsorten), deren jeweilige Textmuster und Sprachhandlungen kennen und erkennen;

- verschiedene *Lese- und Hörstile* beherrschen und damit den Sinnzusammenhang authentischer Texte - auch mit fachlichen Inhalten - erfassen;
- *außersprachliche und spracharme Textsorten* (Charts) sowohl versprachlichen als auch selbst zur Informationsweitergabe einsetzen können (**Anhang 7b**);
- Fachinhalte erschließen und mit fachspezifischen Kommunikationsverfahren wiedergeben (**Anhang 4**);
- sich Strategien aneignen zum Verfassen von hochschuladäquaten und berufs- und fachbezogenen Textsorten;
- Sprachverwendungssituationen der Allgemein- und Berufssprache kennen und anwenden können;
- auf der berufsübergreifenden Ebene über bestimmte Kompetenzen verfügen: Frage-, Gesprächs-, Argumentations-, Moderations-, Visualisierungs- und Präsentationstechniken, usw. (**Anhang 7a**)
- die ästhetische und kreative Gestaltung von Textsorten (z.B. von Gedichten, Redewendungen, Liedern) erkennen können.

3.2 Wissen und Kenntnisse (deklaratives Wissen / savoir)

Die Studierenden sollten:

- ihr Wissen über Fremdsprachen und deren Struktur (z.B. Wissen um den Zusammenhang zwischen Textsorte, *Textmuster*, *Sprachhandlungen* (funktionale Grammatik und systematische Grammatik) vertiefen;
- ihr Fachwissen (fachspezifische Fakten, Prozesse, Methoden, Zusammenhänge u.a.), vor allem auf der **rezeptiven Ebene** (Rezeption schriftlich und mündlich) je nach Studiengang und zu erreichendem Sprachniveau erweitern;
- die landeskundlichen und interkulturellen Kenntnisse sowie das Wissen über berufs- und fachbezogene Kommunikationsformen ausbauen;
- ihr Wissen über internationale Normen, Standards und Institutionen ergänzen.

3.3 Interkulturelle Aspekte

Der Studienbegleitende Deutschunterricht sollte bei den Studierenden die Fähigkeit entwickeln:

- die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Verbindung zu setzen;
- Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen kennen zu lernen und anzuwenden (**Anhang 3**);
- als kultureller Mittler zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- Vorurteile zu erkennen und zu hinterfragen.
- Diese Fähigkeiten lassen sich im Unterricht u.a. durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen trainieren (siehe **Anhang 13**).

3.4 Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen

Der Studienbegleitende Deutschunterricht sollte:

- den Blick für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden öffnen und dabei die Sensibilität für verbale und non-verbale Kommunikation und für soziale Konventionen entwickeln;
- helfen, die Bereitschaft zu entwickeln, den Anderen zuzuhören (**Anhang 13**);
- die Studierenden daran gewöhnen, ihre „Werte, Überzeugungen und Einstellungen“ einzubringen, mit gegenseitigem Respekt durchzusetzen, eventuell zurückzunehmen;
- das Bewusstsein stärken, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, kooperativ (besonders in der Lernergruppe) zu handeln.

4 INHALTE

Die Inhalte des Studienbegleitenden Deutschunterrichts sind nicht zu trennen von seinen Prinzipien und Zielen.

Da die einzelnen Themen von der Zielgruppe bzw. vom Fach abhängen und von Studierenden und Lehrkräften nach Möglichkeit gemeinsam festgelegt und unterschiedlich realisiert werden, kann das hier vorliegende Curriculum keinen festen Themenkanon vorgeben.

Anzustreben ist, dass die Texte (vgl. Textsortenliste, **Anhang 6**) zu den gewählten Themen authentisch sind. Dabei spielen fach- und berufsorientierte Texte, die Fragen und Probleme der Forschung und Berufsrealität und des Studienalltags widerspiegeln, eine besondere Rolle.

Bei der Gestaltung der Inhalte können folgende Anhänge hilfreich sein:

- detaillierte Textsortenliste für verschiedene Studiengänge (**Anhang 8**)
- Planungsskizzen zu bestimmten Themen und Teilthemen (z.B. **Anhang 9**),
- Unterrichtsentwürfe (z.B. **Anhang 10**).

5 METHODEN

Eine Orientierung auf zu entwickelnde Schlüssel- und internationale Qualifikationen der Absolventen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts fragt darüber hinaus danach, welche Methoden aus der Berufs- und Arbeitswelt diese auch im Fremdsprachenunterricht entwickeln können.

Der methodische Teil dieses Curriculums umfasst:

- 5.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze
- 5.2 Fragen der Unterrichtsplanung
- 5.3 Berufs- und fachorientierte Methoden.

5.1 Unterrichtsmethodische Grundsätze

5.1.1 Spracherwerbsverfahren

Die kommunikativen Fertigkeiten, einschließlich ihrer morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Grundlagen werden integrativ vermittelt und nicht isoliert voneinander geübt. Bei einem Referat z.B. wird zuerst recherchiert, d.h. gelesen (Materialien zum Thema lesen: Rezeption schriftlich), dann geschrieben (Notizen machen und exzerpieren, Text gliedern und verfassen: Produktion schriftlich), das Referat wird gehalten (Produktion mündlich) und gehört (Rezeption mündlich); schließlich werden die Thesen des Referates diskutiert Interaktion mündlich.

Beim Training aller Kompetenzen ist darauf zu achten, dass der Bezug zwischen der Textsorte und ihrem Einsatz im Unterricht dem Gebrauch in realen kommunikativen Situationen entspricht.

Wortschatz

Im Studienbegleitenden Deutschunterricht ist zwischen dem *Wortschatzspektrum* (rezeptiver/gewusster Wortschatz) und der *Wortschatzbeherrschung* (produktiver Wortschatz) zu unterscheiden, d.h. nicht alle lexikalischen Einheiten, die in Hör- oder Lesetexten vorkommen, müssen auch beim Sprechen und Schreiben verwendet werden können.

Beim Wortschatz sollte also darauf geachtet werden, „welche lexikalischen Einheiten (feste Wendungen und einzelne Wörter) die Studierenden erkennen und/oder verwenden müssen, auf welche lexikalischen Einheiten sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden“ (GeR S.113).

Grammatik

Ausgehend vom Ausgangsniveau lernen und vertiefen die Studierenden die Strukturen, die sie für die Textsorten und die davon abhängigen Sprachhandlungen brauchen. Dabei werden die grammatischen Strukturen situations- und themengemäß eingebunden und nach Möglichkeit entsprechend dem S-O-S-System (Sammeln, Ordnen, Systematisieren) abgeleitet und geübt (**Anhang 11, 11 a und 11b**).

Außerdem ist darauf zu achten, dass die Studierenden die für die rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten unterschiedlich gebrauchten grammatischen Strukturen erkennen und entsprechend verwenden.

Je nach Studiengang sollten auch fachspezifische Strukturen behandelt werden.

5.1.2 Lerner- und Lehrerrolle

Der Studierende steht als Partner der Lehrkraft im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens; beide planen und entwickeln die Themenbereiche, suchen und ordnen Materialien, wählen die entsprechenden Arbeitstechniken und Sozialformen und steuern im Team ihre Entscheidungen (siehe 5.1.3.). Dazu eignet sich die Projektarbeit (entsprechend der Forderung nach Projektmanagement im Bologna-Prozess). Der Lehrende ist dabei eher Ratgeber, Koordinator und Moderator der Lernprozesse. Da er weiß, dass es verschiedene Lernertypen gibt, wählt er nach Möglichkeit die für sie adäquaten Lern- und Arbeitstechniken aus.

5.1.3 Autonomes Lernen, Lerntechniken

Die Studierenden werden durch die Lehrkraft mit Lerntechniken vertraut gemacht. Außerdem gewinnen sie durch den Erfahrungsaustausch Einsichten in ihr eigenes Lernverhalten, so dass sie diese und neue Lerntechniken bewusster anwenden und allmählich die für sie optimalen Strategien für lebenslanges Lernen (**Anhang 12**) erwerben.

Bei der Vermittlung dieser Techniken sollte Folgendes berücksichtigt werden:

- Lerntechniken von Anfang an kontinuierlich und integrativ vermitteln;
- Lerntechniken zu Wortschatz, Grammatik und allen Sprachaktivitäten vermitteln und darüber im Unterricht reflektieren lassen;
- den Studierenden Gelegenheit geben, sich über ihre individuellen Lernweisen auszutauschen;
- den Studierenden Erinnerungshilfen für die Anwendung von Lerntechniken durch Übersichtstafeln, Merkblätter etc. geben;
- im Unterricht vorleben, wie Lerntechniken anzuwenden sind (nach Rampillon, 1995).

5.1.4 Sozialformen

Sozialformen (**Anhang 13**) werden entsprechend den Kommunikationssituationen im Universitätsbereich und am zukünftigen Arbeitsplatz sowie den Zielen des Studienbegleitenden Deutschunterrichts eingesetzt, um die Studierenden zu aktivieren und ihre Sozialkompetenz zu fördern. Sie sollten sinnvoll aufeinander bezogen sein und sich gegenseitig ergänzen.

Einzelarbeit ist überall dort angebracht, wo der Studierende in Selbstverantwortung fremdsprachliche Aufgabestellungen löst, z.B. bei der Anwendung von Lesestrategien, bei der Abfassung eines *Abstracts* oder bei einem Referat.

Partner- und Gruppenarbeit eignen sich besonders, die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten zu fördern. In der Kooperation und Konfrontation mit anderen lernt der Studierende, sich zurückzunehmen oder durchzusetzen, mit Kritik, Lob, Hemmungen und Ängsten umzugehen. Jeder Lerntyp bekommt dabei die Chance, sein individuelles Lerntempo und seine individuellen Fähigkeiten besser einzubringen, z.B. beim *Stationenlernen*, in der *Projektarbeit*, bei *Rollenspielen* und bei *Metaplan* und *Planspiel*.

Alle Sozialformen sind nicht nur im Unterricht, sondern auch bei Aktivitäten außerhalb des Unterrichts (Interviews, Marktanalysen, Projektarbeit) anzuwenden.

5.1.5 Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache

Der *Studienbegleitende Deutschunterricht* erfolgt je nach Sprachniveau möglichst in der Zielsprache. Die Muttersprache wird nur dann eingesetzt, wenn sie den Lernprozess fördert oder zu einem schnelleren Lernfortschritt führt, d.h. u.a.

- bei der Bedeutungserschließung nicht eindeutiger Wörter bzw. von Fachbegriffen, wobei das Fachwissen der Studierenden zu nutzen ist,
- beim kontrastiven Vergleich der sprachlichen Regularitäten in der Ziel- und der Muttersprache,
- beim Bewusstmachen von Interferenzfehlern,
- bei der Verständniskontrolle und -sicherung,

- beim Erfahrungsaustausch über Lernverhalten und Lernzuwachs und bei der Thematisierung von Lern- und Arbeitstechniken.

➤ **Sprachmittlung mündlich (Dolmetschen und Übertragen)**

„Profile deutsch“ definiert Sprachmittlung als mündlich, wenn „die sprachmittelnde Person mündlich vermittelt, d.h. der Inhalt des ursprünglichen Textes wird als mündlicher Text weitergegeben“ (**Anhang 14**). Es geht der sprachmittelnden Person nicht darum, seine eigenen Gedanken oder Beiträge zum Ausdruck zu bringen, sondern darum, „Mittler zwischen verschiedenen Sprachen, aber auch Kulturen zu sein“ (PD, S.19).

➤ **Sprachmittlung schriftlich (Übersetzen)**

Bei der schriftlichen Sprachmittlung wird der Inhalt des ursprünglichen Textes als schriftlicher Text und manchmal unter Veränderung der Textsorte (Fachartikel > Diagramm, Informationstexte > Kurzreferat, Interview) „weitergegeben“ (**Anhang 14**).

Obwohl die Studierenden keine „Übersetzer“ oder „Dolmetscher“ sind, werden sie oft von ihren Arbeitgebern in dieser Funktion eingesetzt, wenn es z.B. um Messeberichte, Reiseberichte, Berichte über Firmen, über den Stand der Arbeit, den Stand der Korrespondenz u.a. geht.

Nicht gemeint sind hier die Berufe Übersetzer und Dolmetscher, für die eine sprachliche und Fachausbildung Voraussetzung sind und die offizielle Unterlagen, wie Verträge, Vollmachten u.a. übersetzen, die dann beglaubigt werden müssen.

5.1.6 Umgang mit Fehlern

Die Hauptziele des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts* implizieren,

- dass die sofortige und zu schnelle Fehlerkorrektur bei den inhalts- bzw. mitteilungsbezogenen Phasen die angestrebte kommunikative und soziale Handlungsfähigkeit stören oder negativ beeinflussen kann und damit spontanes freies Sprechen verhindert. Dagegen ist die sofortige Fehlerkorrektur bei stärker sprachbezogenen Phasen - z.B. Grammatik- und Ausspracheübungen, in der Regel sinnvoll;
- dass die Studierenden die Möglichkeit haben, neben ihren grammatischen / lexikalischen auch ihre interkulturellen Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren.

Das Erkennen von Fehlern ist Element des Lernprozesses und soll den Studierenden und der Lehrkraft die Möglichkeit verschaffen, aus den Fehlern zu lernen. Besonders oft auftretende Fehler können von der Lehrkraft zum Gegenstand einer gezielten Fehleranalyse gemacht werden, die dann Ausgangspunkt für gezielte Übungen ist.

5.1.7 Medien

Anzustreben ist eine möglichst große Medienvielfalt. Der Einsatz von Medien

- verändert die Lehrerrolle (er ist nicht mehr der einzige Informationsträger),
- fördert das autonome Lernen,
- konkretisiert die Vielfalt der unterrichtsmethodischen Verfahren für verschiedene Lernertypen,
- fördert die Berufskompetenz der Studierenden,
- erhöht die Attraktivität des Unterrichts und
- vermittelt authentische Sprache und authentische fremdkulturelle Wirklichkeit.

- Neben den **visuellen** Medien, wie Tafel, Zeitungen etc. kommen OHP, Pinnwand und Flipchart, sowie Powerpoint eine besondere Bedeutung zu, weil sie den Einsatz verschiedener Arbeitstechniken ermöglichen.
- **Auditive** Medien, wie Kassetten, CDs etc. dienen vor allem der Entwicklung des Hörverstehens an authentischen Sprachbeispielen. Ihr Vorteil liegt in der Wiederholbarkeit der Hörsequenzen (wenn sie aufgenommen wurden) und in der Möglichkeit der Kontrolle und Korrektur der eigenen phonetischen Leistungen.
- **Audiovisuelle** Medien nutzen zwei Wahrnehmungskanäle (neben dem auditiven auch den visuellen mit Bewegungen, Gestik und Mimik), wodurch der Verstehensprozess erheblich erleichtert wird.
- Unter dem Begriff „**neue elektronische Medien**“ sind Medien zu verstehen, deren Funktion durch Mikroprozessoren (Chips) gesteuert werden. Diese Medien eignen sich für das Selbstlernen (PC-Sprachprogramme), die elektronische Kommunikation (E-Mail, eigene Homepage), für Gruppenarbeit (Kontakte mit anderen Gruppen per E-Mail) und Projektarbeit (Recherchieren im Internet zur Informationsgewinnung).
- *E-Learning und Blended Learning* gewinnen an Bedeutung. Das *E-Learning* ist interaktives Lernen und eignet sich für das Selbstlernen, während das *Blended Learning* ein durch Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) unterstütztes Lernen mit Direktunterricht ist, in dem ein Experte (Lehrer oder Teletutor) in bestimmten Anwesenheitsphasen mit den Lernenden alle offenen Fragen bespricht.

5.2 Fragen der Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung kann langfristig (4-5 Semester), kurzfristig (1 Semester), bezogen auf eine Unterrichtsreihe (4-5 Wochen), unterrichtsstundenbezogen (1 Doppelstunde) und/oder projektbezogen sein.

Die **langfristige** Planung ist im Sinne einer curricularen Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlussprüfungen des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts* zu verstehen.

Bei der **kurzfristigen** Planung werden einzelne Themenbereiche behandelt, z.B.

- Transport und Verkehr beim Thema „Umwelt“ oder „Tourismus“,
- Marketingmix im Bereich Marketing und Management,
- Nachhaltigkeit und Erneuerbare Energien im Bereich „Elektrotechnik“ und „Umwelt“,
- Wohngemeinschaft und Studentenleben beim Thema „Studium“,
- Bologna-Prozess, Europafähigkeit, Austauschprogramme, Doppelstudium.

Bei der Planung von Unterricht hat sich folgendes Modell als einsetzbar erwiesen:

- **Einstieg**

Ziel dieser Phase ist es, die Studierenden für das zu motivieren, was sie lernen sollen, ihr Interesse am Thema, ihre Neugierde und gezielte (Lern-)Erwartungen zu wecken. Die Studierenden sammeln und mobilisieren ihr Vorwissen; auf diese Weise wird der Text, der in der nächsten Phase präsentiert werden soll, vorentlastet.

- **Präsentation**

Ziel dieser Phase ist es, einen neuen Text (Lese-, Hör- oder Hör-/Sehtext) vorzustellen, der global verstanden werden sollte. In der Regel enthält er einige auf das jeweilige Lernziel bezogene Beispiele **neuer** sprachlicher Mittel: Wortschatz, Grammatik, Redemittel etc., die als Basis für die Semantisierung und Übungsphase gedacht sind, die aber in dieser Phase noch nicht bearbeitet werden.

- **Semantisierung**

Ziel dieser Phase ist es, neue Wörter und Strukturen des präsentierten Textes, deren Bedeutung den Studierenden noch nicht klar ist, zu behandeln. Semantisieren heißt, die Bedeutung von Unbekanntem zu ermitteln und Unverstandenes zu verstehen.

Die Studierenden sollen den Text so global wie möglich und so detailliert wie nötig verstehen, und zwar auf zwei Ebenen:

- auf der Wort- und Satzebene,
- auf der Textebene.

Auf der Wort- und Satzebene geht es darum, die Wörter zu erkennen, die für das globale Verständnis des Satzes (und des Textes) wichtig sind, und diese aus dem Kontext zu erschließen.

Auf der Textebene geht es darum, den Studierenden entsprechende landeskundliche oder soziokulturelle Informationen zur Verfügung zu stellen, die für das Verstehen des Textes unentbehrlich sind.

- **Regelfindung/Reflexion über Lerntechniken**

In der Phase der Bewusstmachung werden die Regeln gefunden und erklärt (selbstentdeckende Grammatik, S-O-S-System).

- **Reproduktive Übungen**

In den Übungsphasen lernen die Studierenden die neuen sprachlichen Mittel, die vorher eingeführt, präsentiert und semantisiert wurden, selbst zu gebrauchen. Diese Phasen beanspruchen die meiste Zeit.

Die erste Übungsphase umfasst reproduktive Übungen, in denen die Sprache nur reproduziert wird (**Anhang 15**).

- **Produktive Aufgaben**

Die zweite Übungsphase umfasst produktive Übungen, in denen die Studierenden selbst die Sprache produzieren (**Anhang 15**).

Es ist wichtig, dass auch berufs- und fachorientierte Arbeitsformen wie Projektarbeit, Metaplan und Planspiele ausreichenden Raum in der Unterrichtsplanung finden. Der Schwerpunkt der Lernarbeit der Studierenden liegt hierbei auf der außerunterrichtlichen Tätigkeit, allerdings müssen die Phasen der Aufgabenstellung, der Besprechung in der Gruppe und vor allem die Präsentation zeitlich in den Unterricht eingeplant werden.

5.3 Berufs- und fachorientierte Methoden

Zu den berufs- und fachorientierten Methoden gehören u. a.: (**Anhang 16**)

- Brainstorming und Metaplan,
- Mindmapping,
- Versprachlichung von Charts (Schaubilder),
- Kommunikations-, Gesprächs- und Moderationstechniken,
- Informationsaufnahme- und Protokolltechniken,
- Präsentations- und Visualisierungstechniken,
- Rollen- und Planspiele (**Anhang 16.3.1**),
- Projektarbeit (**Anhang 16.2**).

Als Vorbereitung auf die zukünftigen beruflichen Aufgaben der Studierenden haben Projektarbeit und Planspiele einen großen Stellenwert. Die Studierenden verwenden ihre sprachlichen, methodischen und fachlichen Kenntnisse, um ein Vorhaben zu realisieren. Realisieren heißt Planen, Suchen, Durchführen, Präsentieren und manchmal Herstellen und Erproben. Das gibt ihnen Raum für selbstgesteuertes, kreatives, experimentelles Arbeiten und Lernen in der Gruppe. Insofern sind Projekte auch immer fächerübergreifend. Solche Vorhaben können z. B. sein:

- Die Entwicklung eines neuen Produkts in einer Firma
- Deutsche Spuren in meiner Stadt
- Ein Umwelt - oder Tourismuskonzept für eine bestimmte Gegend
- Europäische Bildungspolitik, international anerkannte Prüfungen,

Doppelabschlüsse

- Praktika, interuniversitäre Programme.

Diese Methoden vermitteln den Studierenden die Schlüsselqualifikationen und internationale Kompetenzen, die sie für Beruf, Weiterstudium und Umschulung brauchen.

6 BEWERTUNG UND BEURTEILUNG

6.1 Grundsätzliches

6.1.1 Begriffsklärung: beurteilen, bewerten, prüfen, evaluieren

Beurteilen (engl. Assessment) wird benutzt, wenn die Kompetenz des Sprachverwenders, also des Studierenden gemeint ist und wenn diese generell beurteilt werden soll, sowohl bewertend als auch informell. Alle Sprachtests stellen eine Form der Beurteilung dar, aber es gibt eine Reihe von Beurteilungsverfahren (z.B. Checklisten bei kontinuierlicher Beobachtung; informelle Beobachtung durch den Lehrer), die man nicht als Tests bezeichnen kann.

Bewerten steht dagegen synonym für Leistungsmessung, wobei **Prüfen** bedeutet, dass die Leistungsmessung in eine Rangfolge gebracht wird.

Evaluieren geht weiter als beurteilen, z.B. werden bei der Evaluation von Fremdsprachenkenntnissen neben der Sprachkompetenz auch „die Erfolge, die mit bestimmten Methoden und Materialien erzielt wurden, die Art und Qualität der Texte und

Diskurse, die bei dem Programm tatsächlich produziert wurden, die Zufriedenheit von Lernenden und Lehrenden, die Effizienz des Unterrichts“ (GeR, S.172) mit beurteilt.

6.1.2 Bezug zu Prinzipien und Zielen

Die Leistungsmessung richtet sich nach den Prinzipien, Zielen, Methoden und Inhalten des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts*, wobei im Hinblick auf die Ziele nur Wissen und Kenntnisse (Deklaratives Wissen / savoir), Fertigkeiten und Fähigkeiten (Prozedurales Wissen / savoir-faire) bewertet werden können.

Interkulturelles Bewusstsein und Einstellungen und Haltungen / Soziokulturelles Wissen der Studierenden lassen sich evaluieren, wenn die Studierenden bestimmte Verhaltensregeln erkennen und benutzen, z.B. bei der Projektarbeit oder in Diskussions- und Moderationsrunden.

6.1.3 Bezug zur Handlungskompetenz und zu den Schlüsselqualifikationen

Im *Studienbegleitenden Deutschunterricht* spielen die Handlungskompetenz und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, die für Beruf, Weiterstudium und Umschulung unerlässlich sind, eine vorrangige Rolle. Dabei lassen sich schriftliche und mündliche Leistungen nicht streng voneinander trennen.

Bewertet werden die Beiträge, die im Unterricht und außerhalb desselben erbracht werden. Dabei gelten die hochschuladäquaten *Deskriptoren (Anhang 17)* des Referenzrahmens, wobei für offene Arbeitsformen (Rollenspiel, Projektarbeit, Planspiel) u.a. Kriterien entwickelt werden müssen (**Anhang 18.1** und **18.2**).

6.1.4 Ziele der Bewertung

Die Leistungsmessung ist ein kontinuierlicher Prozess und ermittelt, wie sich der Studierende sprachlich und fachsprachlich, interkulturell und soziokulturell in bestimmten Situationen qualifiziert hat. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der formativen, d.h. kontinuierlichen Bewertung und der summativen, d.h. punktuellen, kursabschließenden Bewertung (GeR, S.180 f).

Den Studierenden sollten bei der Leistungsmessung nur solche Aufgaben zugemutet werden, mit denen sie sich auch im Unterricht auseinandergesetzt haben.

Die *Bewertung* und *Beurteilung* der erreichten Lernergebnisse hat eine motivierende Funktion. Deshalb soll sie sowohl dem Studierenden als auch der Lehrkraft die erbrachten Leistungen bewusst machen. Dank der *Kann- Beschreibungen* und Rückmeldungen im *Dialang* und sowie im *Gemeinsamen europäischen Sprachenportfolio (ESP)* werden den Studierenden Wege gezeigt, wie sie ihre Lernprozesse, ihre Defizite und Stärken analysieren und daraus Schlussfolgerungen für lebenslanges Lernen ziehen können.

Eine *Beurteilung* ermöglicht es den Studierenden und dem Lehrenden darüber hinaus, über den Einsatz der Methoden zu reflektieren und diese gegebenenfalls zu modifizieren.

6.1.5 Rolle der Selbstevaluation, Bezug zum Sprachenportfolio

Wenn eins der Prinzipien des Studienbegleitenden Deutschunterrichts die Entfaltung und Förderung der Lernerautonomie ist, wenn die Studierenden selbstständige Bürger im Sinne einer „European citizenship“ / Citoyenneté européenne werden sollen, sollten sie bei der Fremd- und Selbstevaluation die Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* und des **ESP** (*Das europäische Sprachenportfolio*, siehe auch 6.3) kennen und erfüllen.

6.1.6 Vernetzung von Aufgabentypen zur Leistungsüberprüfung

Mit Hilfe von bestimmten Aufgabentypen können Überprüfungsformen eingesetzt werden, die die Fortschritte in den Sprachhandlungen messen und zeigen, wie sich die Sprachrezeption und -produktion von der zunächst stärker gesteuerten zu immer größerer Eigenproduktion verlagert.

Bei den Aufgabentypen unterscheidet man zwischen **geschlossenen, halboffenen und offenen** Aufgaben (**Anhang 15**).

- Bei **geschlossenen** Aufgabenformen handelt es sich um stark steuernde Aufgaben, deren Lösungen sprachlich und inhaltlich in der Regel vorgegeben sind. Auch im kommunikations- und handlungsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache haben solche geschlossenen Testaufgaben ihre Berechtigung, besonders wenn es um die Überprüfung von HV/LV/Grammatik und Fachlexik geht. Überprüft wird das Erkennen/Wiedererkennen grammatischer und lexikalischer Elemente.
- **Halboffene Aufgabentypen** veranlassen die Studierenden zu sprachproduktiven Leistungen, bei denen der Grad der Eigenständigkeit durch Vorgaben gesteuert wird. So lässt sich überprüfen, ob der Studierende korrekte grammatische Formen und den richtigen Wortschatz/Fachwortschatz produzieren kann.
- **Offene Aufgabenformen** unterscheiden sich von den geschlossenen und halboffenen durch immer weniger vorgegebene Steuerungselemente. Sie fördern das selbständige Sprachhandeln und ermöglichen einen höheren Grad an individueller Gestaltung. Die Aufgaben des berufs- und fachbezogenen Unterrichts entsprechen in besonderem Maße den Zielen des handlungsorientierten Unterrichts.

Die verschiedenen Aufgabentypen kommen nicht isoliert zum Einsatz, sondern werden beim Lösen komplexer berufs- und fachbezogener Aufgabenstellungen integrativ gelöst. Für Prüfungsaufgaben heißt das, dass verschiedene Teilaspekte in komplexe Aufgaben integriert werden, wobei bestimmte Teile einer Handlungskette ergänzt/ausformuliert/geändert werden müssen.

Projektarbeit, Szenarien, Rollenspiele sind Versuche, „Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrenden und Lernenden entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann. Der Arbeits- und Lernprozess, der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ist daher ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder Produkt (Hilbert Meyer „Unterrichtsmethode I“, S.143).

Für alle offenen Aufgabenformen gilt, dass die Lernenden ein Problem erfassen, sich notwendige Informationen für die Lösung beschaffen, Lösungsvarianten finden und diskutieren, eine Entscheidung treffen, sich auf eine Lösung einigen und diese durchführen und präsentieren.

Solche Arbeitsformen zeigen, inwieweit die Lernenden vor allem **mündlich** kompetent sind, wie sie z.B. folgende Anforderungen inhaltlich und sprachlich bewältigen: sich und andere informieren; Aufgaben planen/delegieren/erklären; Verständnisfragen stellen und beantworten; Lösungen suchen und finden; auf die Teampartner eingehen (erklären, ermutigen, loben, kritisieren, verbessern); Ergebnisse darstellen und bewerten.

6.2 Instrumente zum Bewerten und Beurteilen

6.2.1 Einstufungstests

Ein *Test* ist eine Aufgabenreihe, die die Leistung misst. Ein Test kann sowohl alle Sprachaktivitäten (einschließlich Grammatik und Wortschatz) überprüfen als auch gezielt nur eine.

Die *Einstufungstests* dienen vor allem dazu, das Sprachniveau der Studierenden festzustellen. Dabei kann man auf Tests zurückgreifen, die in erster Linie Auskunft darüber geben, wo die Studierenden in ihrer grammatischen Progression stehen, bzw. welche morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Kenntnisse sie haben und wie sich diese zu den Niveaubeschreibungen des Referenzrahmens verhalten.

Auszüge aus dem Einstufungstest des Goethe-Institutes und aus den *Dialang-Tests*, die zunehmend als Einstufungstests benutzt werden, können als Beispiele dienen. (Europarat 2001:223).

6.2.2 Lernfortschrittstests und Abschlussprüfung

Lernfortschrittstests (progress test) überprüfen, ob bestimmte Ziele im Unterricht erreicht wurden. Sie beziehen sich auf die Arbeit, z.B. einer Woche, eines Semesters oder auch auf das Lehrbuch oder den vorgeschriebenen Lehrplan. Eine Abschlussprüfung bezieht sich auf einen längeren Zeitraum (derzeit am Ende des Semesters).

Beide Arten von Tests orientieren sich am Kurs und stellen somit eine Binnenperspektive dar (nach Europarat 2001:178), die von den Lehrenden erwünscht ist, weil sie damit eine Rückmeldung für ihren Unterricht erhalten.

Eine **Feststellungsprüfung (proficiency test)** überprüft dagegen, was ein Studierender kann oder weiß, wenn er die zu erlernende Sprache im wirklichen Leben anwendet. Diese Art der Beurteilung stellt eine Außenperspektive dar. Arbeitgeber und Bildungsbehörden erwarten eher solche Qualitätsprüfungen, weil sie Auskunft geben darüber, wie anwendungs- und situationsbezogen die zukünftigen Mitarbeiter in der Sprache handeln können (siehe BULATS-Business Language Testing Service, www.bulats.org).

Da die Berufs- und Fachorientierung in den Prinzipien für den *Studienbegleitenden Deutschunterricht* besonders hervorgehoben wird, folgt daraus, dass am Ende des Kurses eine **Qualifikationsprüfung** stattfinden sollte, die die Anwendung der Sprache in realen Kontexten überprüft (siehe Vorschläge: **Anhänge 18.1, 18.2**).

6.2.3 Universitätseigene Abschlussprüfungen

Jede Hochschulprüfung muss ihre eigenen Deskriptoren entwickeln. Dabei sollte sie sich an den folgenden allgemeinen Kriterien orientieren:

- bestimmten Gütekriterien (Anhang 19)
- Testspezifikationen, besonders für Lese- und Hörverstehensteste (Anhang 20)
- bestimmten Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen (Anhänge 18.1, 18.2)
- bestimmten Aufgabentypen für sprachliche Aktivitäten (**Anhang 15**).

Wichtig sind auch:

- Die Bewertung des mündlichen Ausdrucks
Das Hauptkriterium der Bewertung des mündlichen Ausdrucks bildet die kommunikative Angemessenheit, der die sprachliche Genauigkeit untergeordnet wird. Wichtig ist, ob der Studierende seine kommunikative Absicht verwirklicht und sein Ziel erreicht (siehe auch: Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation, Europarat 2001:37/38)
- Die Bewertung des schriftlichen Ausdrucks
Das Hauptkriterium der Bewertung des schriftlichen Ausdrucks ist die kommunikative Angemessenheit, wobei die sprachlichen Fehler markiert werden müssen. Das Unterstreichen von Fehlern führt dazu, dass der Studierende sich selbst korrigieren kann und lernt, seine Fehler zu analysieren.

Im Einzelnen gelten folgende Bewertungskriterien:

- Inhaltliche Vollständigkeit
Alle Inhaltspunkte müssen schlüssig und angemessen dargestellt werden. Je nach Aufgabenstellung muss sich der Studierende von den vorgegebenen Modellen lösen oder sich strikt an bestimmte Textsorten und damit Textmuster halten (besonders in der Fach- und berufsbezogenen Sprache). Die zu verwirklichenden Sprachhandlungen (Mitteilungsabsichten und Kommunikationsverfahren) müssen sich in entsprechenden Textsorten widerspiegeln.
Bei mündlichen Aufgaben muss der Studierende durchgehend aktiv und kreativ zum Gesprächsverlauf beitragen.
- Textmuster, Kohärenz und Flüssigkeit
Der Text muss im Hinblick auf die verwendete Textsorte dem Anlass der Textproduktion entsprechen (Kommunikationssituation). Er sollte eine nachvollziehbare Gliederung aufweisen, in sich kohärent sein und textkonstituierende lexikalische Einheiten aufweisen. Berücksichtigt werden muss, ob mit diesem Text die Kommunikationsabsicht erreicht wurde.
Bei mündlichen Texten ist auf ein angemessenes Sprechtempo zu achten.
- Ausdruck
Der Wortschatz muss den Sprachhandlungen (Mitteilungsabsichten und Kommunikationsverfahren) angemessen sein, er sollte differenziert, adressatenbezogen sein und der Stilebene entsprechen. Die Termini der Fach- und berufsbezogenen Sprache dulden keine Umschreibungen.

Die Bewertung muss für die Studierenden transparent sein. Die Bewertungskriterien entsprechen einem Notenschlüssel oder Punkteschema (vgl. Prüfungsbestimmungen zu den Prüfungen des Goethe-Instituts).

Der Referenzrahmen liefert weitere Hilfen zur Entwicklung von *Deskriptoren* z.B. den „Beurteilungsraster zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation“, S.37/38.

6.2.4 Internationale Prüfungen

Es empfiehlt sich, die Studierenden mit den international anerkannten Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache bekannt zu machen und sie nach Möglichkeit darauf vorbereiten. Neben dem **Zertifikat Deutsch (ZD)** bieten sich in Zukunft die neuen Prüfungen für die Niveaus **B2** und **C1** an.

Folgende Internetadressen zu Testen und Prüfen sind derzeit verfügbar:

- www.goethe.de (Die Bewertungskriterien befinden sich am Ende des Modellsatzes)
- www.osd.at
- www.testdaf.de (B2/C1)
- www.telc.net (bis B2)

Ab 2012 werden die Prüfungen **Zertifikat für den Beruf (ZDfB)** und **Wirtschaftsdeutsch International (PWD)** durch den **Testservice Deutsch für den Beruf (BULATS)** ersetzt.

Testservice Deutsch für den Beruf ist ein Sprachtestservice vor allem für Firmen. Die Fremdsprachenkenntnisse von Angestellten und Bewerbern können hiermit schnell und kostengünstig eingestuft werden, und zwar von Anfängern bis Fortgeschrittenen (A2 bis C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen).

Der Test prüft die sprachlichen Fähigkeiten, die am Arbeitsplatz benötigt werden wie Hör- und Leseverstehen sowie die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

Der Test kann in zwei Formen abgelegt werden:

- interaktiv per Computer (ca. 45 Minuten)
- auf Papier (110 Minuten).

Das Testergebnis kann mit zwei optimalen Modulen präzisiert werden

- Test zum Schreiben (45 Minuten)
- Test zum Sprechen (ca. 12 Minuten)
- Die Tests können zu jeder Zeit und an jedem Ort nach Bereitstellung der Materialien durch Cambridge ESOL durchgeführt werden.

Testservice Deutsch für den Beruf wurde in Zusammenarbeit mit University of Cambridge ESOL, Alliance Française und Universidad de Salamanca unter dem Namen "BULATS" (Business Language Testing Service) entwickelt (nach Goethe-Institut, Zentrale).

Die Niveaubeschreibungen von **TestDAF** (hrsg. vom TestDAF-Institut) orientieren sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* für Sprachen des Europarats und an den Stufen ALTE (Association of Language Testers in Europe) und sind gedacht für

Studierende, die in Deutschland studieren wollen. Sie geben Prüfungsteilnehmern und Institutionen internationale vergleichbare Informationen zum Sprachstand.

Das **ÖSD** (Österreichisches Sprachdiplom) und das **ECL** (Prüfung des Europäischen Consortiums-Zertifikats) gibt den Studenten die Möglichkeit, weiterzustudieren.

6.3 Internationalisierung der Abschlüsse

Im Zeichen der zukünftigen kulturpolitischen und sprachlichen Gegebenheiten in Europa sieht die *Bologna-Erklärung* (19.06.1999) gestufte Studiengänge und die Internationalität der Abschlüsse vor.

Nach Abschluss der *Undergraduate Studies* (3-4 Jahre) sollen die *Bachelors* nach Möglichkeit Berufserfahrung sammeln, bevor sie die *Graduate Studies* (1-2 Jahre) beginnen und den *Master*-Titel erwerben.

Im Sinne der in den Prinzipien dieses Curriculums geforderten **Berufs- und Fachorientierung** führen der Erwerb von Fachwissen, Schlüsselqualifikationen (Skills) und die Erfahrungen im Projektmanagement zu einer stärkeren Berufsqualifikation. Hinzu kommen drei- bis sechsmonatige Praktika in Betrieben.

Die Prinzipien **Lernerorientierung** und die **Entfaltung und Förderung von Lernerautonomie** spiegeln sich im Studienaufbau wider, wenn die Studierenden sich neben den Pflichtfächern für 25% Wahlpflichtmodule und für Individuelle Schwerpunktbildung entscheiden müssen.

6.4 Das Europäische Sprachenportfolio

Das **ESP** hat neben der pädagogisch-didaktischen Funktion auch eine Dokumentationsfunktion, weil es erlaubt, den Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Laufe des Lebens festzustellen, zu dokumentieren und zu evaluieren. Als Dokument kann es eine wichtige Rolle spielen z.B. für Bewerbungsgespräche, auch mit ausländischen Arbeitgebern und bei Praktika u. ä. Der Aspekt der (Fremd)Evaluation ermöglicht Vergleichbarkeit und Transparenz; der Aspekt der Selbstevaluation und Sprachreflexion trägt zu mehr Eigenverantwortung im lebensbegleitenden Sprachenlernen bei. Die Einbeziehung interkultureller Erfahrungen in den Lernprozess und die Dokumentation fördern das interkulturelle Verstehen (**Anhang 22**).

Das **ESP** besteht aus drei Teilen (**Anhang 22**):

- Sprachenpass
- Sprachlernbiografie
- Dossier.

Das **ESP** sollte regelmäßig geführt werden. Es ist Eigentum des Studierenden, aber er kann sich auch von seinen Lehrern beraten lassen. Die Lehrenden können die Arbeit für das **ESP** von Zeit zu Zeit in ihren Unterricht integrieren und solche Produkte und Projekte einplanen, die für die Aufnahme ins Portfolio geeignet sind.

6.5.1 Der europass

Der Rat der Europäischen Union hat am 21. Dezember 1998 die Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung entschieden und ein Dokument mit der Bezeichnung **europass Berufsbildung** eingeführt. Seine Benutzung ist freiwillig. Der **europass** gilt für alle Formen der Berufsausbildung, die einen betrieblichen Ausbildungsteil enthalten, einschließlich solcher im Hochschulbetrieb. Er sieht die mindestens zweisprachige Bescheinigung der Auslandsqualifizierung in den Sprachen des Herkunfts- und Gastlandes vor. Seit Januar 2005 hat der in seiner Konzeption weitere **europass**- Mobilität die Rolle des bisherigen **europass** Berufsbildung übernommen (vgl. <http://www.europass-info.de/de/europass-mobilitaet.asp>).

6.5.2 Das europass Rahmenkonzept

Der **europass**-Mobilität ist seit Februar 2007 Teil des **europass** Rahmenkonzeptes und enthält

„ Fünf Dokumente für mehr Transparenz in Europa“:

- Der **europass** Lebenslauf
- Der **europass** Sprachenpass
- Der **europass** Mobilität
- Das **europass** Diploma Supplement
- Die **europass** Zeugniserläuterung,

die sich als ein Werkzeug für mehr Klarheit in der europäischen Bildungs- und Ausbildungspolitik verstehen.

Schlussbemerkungen

Das vorliegende Rahmencurriculum wurde in den Ländern Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Makedonien und Serbien im Rahmen des Projektes „*Studienbegleitender Deutschunterricht*“ in den Jahren 2003 bis 2007 entwickelt.

Es versteht sich als ein Beitrag zur Sicherung und Förderung des *Studienbegleitenden Deutschunterrichts* an den Universitäten und Hochschulen der genannten Länder.

Es lässt sich auch an berufsorientierenden Hochschulen einsetzen.

Es sieht sich als ein weiterer Baustein im Prozess der Sensibilisierung für die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich.

Es eröffnet neue Wege für eine zukunfts-, fach- und lernerorientierte Ausbildung sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden.

Es bildet die Grundlage für Lehrwerke im *Studienbegleitenden Deutschunterrichts auf den Niveaustufen A2 –C1*.

Allen an der Entstehung dieses Rahmencurriculums Beteiligten danken wir an dieser Stelle für ihren Enthusiasmus, ihre Einsatzbereitschaft und Ausdauer und für ihre Kompetenz.

Ganz besonders hilfreich waren die Curricula und Anhänge aus der Neufassung des polnisch-tschechisch-slowakischen Projekts (1998-2006), die wir zum Teil übernommen haben, und die vielen Hinweise und Korrekturen, die Frau Dr. Sibylle Bolton für den Bereich Bewertung und Beurteilung eingebracht hat.