

**„Mit deutsch in Europa - studieren-leben-arbeiten“.
Erfahrungen und Ergebnisse eines Projektes
für den Studienbegleitenden DU**

Lora CONSTANTINESCU¹

Abstract

The present paper attempts an overview of the achievements as well as of challenges and constraints an international team of university teachers faced during the European project "SDU an Universitäten in Bosnien-Herzegovina, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien-Montenegro".

In a plurilingual Europe and on the background of globalization and the Bologna requirements, the project aimed at: a) rethinking the role of German as a "moving force" alongside with a critical reflection on learners' communication needs, b) reshaping curricula for teaching German as LSP (SDU) and designing the new learning material "Mit Deutsch in Europa- studieren-leben-arbeiten"/level A2-B1, c) developing 'Europe-oriented' competences and skills, which can ensure appropriate performance in international communication, in research and professional activities, as well as offering learners of German insight into ways and devices to develop language awareness and learning autonomy.

Keywords: German as LSP, learning material, language awareness, learning autonomy

1. Deutsch als Fremdsprache bewegt

Zwischen der Schaffung europäischer Räume und der fremdsprachlichen Ausbildung bestehen vielfältige Beziehungen. Wie Jostess [2006: 98ff] zeigt, wird besonders seit dem Lissaboner Vertrag und auf dem Hintergrund eines wachsenden Wirtschaftsraumes intensiv am langzeitigen Projekt Vielsprachigkeit in Europa gearbeitet.

Die Chronologie der erreichten Ziele und Förderprogramme seit dem Weißbuch der Europäischen Kommission (1995) führt zum implementierten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen/GER (2000) und am noch diskutierten Begriff der Mehrsprachigkeit vorbei. Diesem zufolge umfasst die kommunikative Kompetenz (fremd)sprachliche Systeme aber auch ihre kulturellen Grundlagen. Selbstverständlich hat der gegenwärtige DaF-Unterricht mehreren Bestimmungsfaktoren und den resultierenden Zielsetzungen Rechnung zu tragen: Laut eines E.F.S.Z.-Berichts aus Graz [14: 35] sind auf kognitiver, pragmatischer und affektiver Ebene ein Bündel unterschiedlicher Ziele (übergreifender wie auch allgemeiner fachlicher Art) zu beachten, andererseits wird für entsprechende Lehrmaterialien zur Aneignung besagter Kompetenzen plädiert.

¹ Académie d'Etudes Economiques de Bucarest, Roumanie

Die erwünschte Neuentwicklung des DU als eine mögliche „lingua franca“ Osteuropas bringt erst auf diesen Wegen eine unerlässliche! Behauptung des Deutschen gegenüber dem Englischen in die Diskussion, wie Verfechter des Deutschen meinen [2: 4].

Für solche Sprachausbildungsziele hat sich auch die XIII. IDT Graz 2005 erklärt, mit der Absicht, den Stellenwert des Deutschen in einer sich bewegenden Welt zu erörtern, 10 Jahre nach einer grundlegenden „Markterschließung“ nach 1990. Im Jahre 2009 wollte und konnte man auf der XIV. IDT Jena/Weimar, wohl im Sinne des Mottos „Deutsch bewegt“, den Stand theoretischer und praktischer Forschungen und Ergebnisse aus vielen Blickwinkeln der DaF-Praxis, u.a. auch des *Studienbegleitenden DU*, veranschaulichen. Neues „magisches Wort“ der Fachdidaktik? Wiederentdecktes Handlungsgebiet?

Ulrich Späts treffendes Motto (in H. Hesses Worten) für einen der Projektberichte (Freiburg) bereitet auf die Einsicht in die Auseinandersetzung um den SDU seit Ende der 90er Jahre vor: „Damit das Mögliche entsteht, muss immer wieder das Unmögliche versucht werden.“

2. Studienbegleitender DU: Was ist das, gibt es das?

Der Anfang der Antwort liegt oben, in der Auffassung des Deutschen als Kommunikationsmittel in einer mehrsprachigen und globalisierenden Um- und Berufswelt. Ein vielseitiges Thema wird hier angerissen, das an der Kreuzung des FSU und des DaFU, mit Tertiärsprachen- sowie den fach- und berufsbezogenen Implikationen steht. Wie viele Vertreter der DaF-Didaktik und -Hochschulpraxis europaweit, aber besonders in der osteuropäischen Hochschullandschaft hervorheben, geht es hierzu um „Lehr-, Lern- und Handlungsräume“ der in nicht philologischen Fach- und Berufsausbildungsrichtungen erreichten Deutschkenntnisse.

Grundsätzlich bezieht man sich dabei auf einen allgemeinen und grundlegend fachlich und berufsorientierten FSU, in denen bestimmte beruflich notwendige Schlüsselqualifikationen in den Spracherwerbsprozess zu integrieren sind [7: 12f]

Also kein eigentlicher FaSU im "klassischen" Sinne R. Buhlmanns/A. Fearn's, aber eher die Vermittlung von Lerntechniken für aktive und rezeptive, besonders erweiterbare Deutschkenntnisse und eine „in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz“. Die Studierenden sollen mit dem Gebrauch geeigneter sprachlicher Strukturen, aber oft auch mit Einstellungen, Haltungen/Verhaltensweisen in beruflichen Interaktionskontexten auf voraussichtliche Aufgaben und Anforderungen in Beruf und Forschung vorbereitet werden [5: 4].

Dieser Erneuerungstrend mit anders gesetzten Akzenten ist eigentlich Mitte der ereignisreichen der 90er Jahre eingeschlagen. Er umfasste mehrere Wellen örtlich-nationaler Beschäftigungen um die Modernisierung des DaF/FaSU, um die Überprüfung der nationalen Unterrichts- und Studiensituation vor und nach Anfang des Bologna-Prozesses, die europaweite akademische Umstrukturierung (aber nicht immer mit günstigen Folgen für die Position des DaFU!). Das alles mit den entsprechenden Voraussetzungen in Forschung und Lehre, bzw. mit Blick auf die DaF/SDU-Lehrerbildung und die Schaffung lehrplanmäßiger (curricularer) und lehrmittelbezogener Grundlagen.

Wie Levy-Hillerich/Serena erneut zeigen [7: 14], stehen im Hintergrund bisheriger SDU-bezogenen Forschung a) die auf den universitären Lehr-/Lernkontext hin durchdachten Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und b) eine aus dieser Reflexion resultierende notwendige Harmonisierung/Vergleichbarkeit auf curricularer Ebene, die einerseits die Lernziele zur Entwicklung einer FS-Handlungskompetenz und andererseits die Absicherung vorausgesetzter und zu der erreichender Sprachniveaus betrifft.

Als Beweis stehen gegenwärtig nicht nur die schon vorliegenden curricularen Leistungen in verschiedenen Ländern (Italien, die Ukraine, Balkan-Ländern) oder die heutzutage komplette 2-Niveaus-Lehrwerkeinheit „Mit Deutsch in Europa–studieren-leben-arbeiten“ (A2-B1/B2-C1), aber auch die internationale Anerkennung des SDU: 2005 auf der Grazer IDT ist der SDU vom Internationalen Deutschlehrerverband-IDV als eigenes Fachgebiet adoptiert worden. Mit seinen vielfältigen theoretischen und praktischen Standpunkten kamen die Fragen des SDU erneut auf der XIV. IDT Jena-Weimar (2009), in Sektion A2/der zweitgrößten! in mehr als 40 Tagungsbeiträgen zur Geltung.

3. Ein Projekt, das „unten“ entstand und „oben“ gelangte

3.1. Anfänge

Kein „Dornröschenschlaf“ kommt in Frage, meint Spät etwa ironisch [12: 24f]. Aber im Vordergrund stehen tiefgreifende Umgestaltungen in einem seit ca. 20 Jahren außerhalb des germanistischen Studiums existierenden FSU, die Schaffung eines möglichst verbindlichen Aktionsrahmens mit einer wissenschaftlichen Ausgangsbasis, mit universitätsgerechte(re)n Lehrmaterialien, andererseits mit vergleichbaren und überprüfbaren Ergebnissen, nicht zuletzt mit neuen Kooperationsmöglichkeiten zwischen den DozentenInnen in den ehemaligen Ostblockländern (die mehrheitlich Träger dieser Umgestaltungen waren und sind). Vorliegende Ausführungen beziehen sich auf einen der zur Zeit abgeschlossenen SDU-Projekte, die im Banne jahrelanger Förderung durch das Goethe-Institut, die R.Bosch-Stiftung, nicht zuletzt durch den Stabilitätspakt für Osteuropa (bis Ende 2006, bis zum EU-Beitritt Rumäniens) standen.

Unserem Projekt (Gesamtzeitraum 2004-2007) mit rumänischen Teilnehmern ging eine erste breit angelegte Etappe voran: Sie begann gegen Ende der 90er Jahre und umfasste im Laufe der Jahre die Erscheinung der 3 „klassischen“ Curricula – des polnischen, des tschechisch-slowakischen sowie des Temesvarer Curriculum – wie auch die Veröffentlichung des 1. Bandes des innovativen und bisher erfolgreich eingesetzten Lehrwerks „Mit Deutsch in Europa - studieren-leben-arbeiten“/Niveau B2-C1 (2004). Als notwendig erwies sich in kurzer Zeit ein ähnliches, praxisbezogenes und den Lernerbedürfnissen angepasstes Konzept für die „Anfänger“-Stufe, A1/A2-B1, umso mehr, als es immer schwieriger wurde, die Voraussetzungen des ersten Bandes bei beobachtbaren europaweiten „Rationalisierungen“ in den nationalen Sprachenpolitiken zu verwirklichen.

Die im ex-jugoslawischen Raum unter Anleitung des Belgrader GI agierende Arbeitsgruppe von DozentenInnen und kleineren „Selbsthilfegruppen“ schlossen sich 2004 mit den rumänischen KollegenInnen zusammen, worauf eine intensive methodische (gemeinsame oder lokal-nationale) Fortbildungsetappe, mit zwei „Gipfelpunkten“ in Freiburg 2005-2006 sowie anderen Werkstatt- und Redaktionsseminaren (2004-2008) folgte. Federführend agierte zuerst das Belgrader GI, 2008 übernahm das GI Nancy aufgrund einer neuen Finanzierung die Bürde der Projektkoordination.

3.2. Ziele der südosteuropäischen SDU-Projektarbeit 2004-2007

Kurz gefasst sind die Zielsetzungen der umfangreichen, ursprünglich auch die Curriculumsarbeit umfassenden Projektdurchführung wie folgt festzuhalten [11].

Allgemeine Ziele:

- Bestandsaufnahme und objektive Analyse des Ist-Zustandes, Entwicklung realistischer Zielvorstellungen für den SDU, auch zur Festigung der Stellung des DU und des Deutschen
- Konkretisierung des Projektes a) in wissenschaftlichen Beiträgen, b) mittels einer Info-Broschüre mit dem Text des Curriculums für den SDU, c) durch die Erstellung einer Materialsammlung/eines Lehrwerkes!, bei Berücksichtigung landesspezifischer Aspekte.

Spezielle Ziele:

- ✓ Bestandsaufnahme und objektive Analyse des Ist-Zustandes an allen mitbeteiligten Hochschulen mit SDU und ihrer Lehrprogramme und Studienordnungen
- ✓ Bestandsaufnahme der Vorarbeiten in der Aufstellung eines Curriculums zum SDU (2001/das polnische, 2002/das tschechisch-slowakische, 2004/das rumänische und Schaffung eines didaktisch-

methodischen Rahmens mit Blick auf die Gestaltung des nicht philologischen DU im regionalen Hochschulwesen, um die Deutschkenntnisse international evaluierbar und vergleichbar zu machen

- ✓ Förderung der Zusammenarbeit und des Austausches zwischen den Lehrinstitutionen
- ✓ Fortbildung der Lehrenden im Sinne des zu erarbeitenden Rahmen-Curriculums.

Wie viel von den hochgesteckten Zielen von 2004 erreicht werden konnte, ist weiter unten festzustellen.

3.3. Projektteilnehmer und -phasen aus rumänischer Sicht

Rückblickend kann man von zwei Phasen des rumänischen Beitrags zum Gelingen europäischer Projektarbeiten im SDU-Bereich reden:

- ✦ In einer so genannten örtlichen Phase beschäftigte sich ein kleines Team 2003-2004 mit der Aufstellung des Temesvarer Curriculums im Rahmen einer eigens vom Bukarester GI finanzierten Initiative.
- ✦ Unter der Betreuung und mit der großzügigen Unterstützung des GI (in seinen lokalen Instituten in Belgrad, Bukarest und Nancy) arbeitete nachher, zwischen 2004-2009, eine noch internationalere und umfangreichere Autorengruppe, v. a. aus Südosteuropa (Dozentinnen und Dozenten aus Bosnien-Herzegowina, Deutschland, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Rumänien und Serbien), unter Mitwirkung damaliger DAAD-Lektoren in Temesvar und Bukarest sowie DaF-Didaktiker und –Experten (aus Deutschland und Polen) an den curricularen Modellen wie auch am (so hart erkämpften und ersehnten) neuen Buch-„Wunschkind“ des SDU.

Damit begann die 2. Phase der SDU-Projektarbeit für Rumänien, diesmal auf Landesebene, an der sich anfänglich etwa 22 Hochschullehrern aus ganz Rumänien beteiligten (von Universitäten in Bra ov, Bucure ti, Cluj, Constanta, Ia i, Timi oara), die im Rahmen von 4 nationalen Begegnungen die thematischen Schwerpunkte für die Projektarbeit setzten und zugleich an verschiedenen methodisch-didaktischen Fortbildungen teilnahmen. Gelegentlich nahmen auch DozentenInnen aus dem deutschsprachigen (die DAAD-Lektoren) sowie Lehrende aus den ost- und südosteuropäischen Ausland aktiv teil.

Die Bukarester Akademie für Wirtschaftsstudien war 2004-2007, d.h. an der Curriculumsarbeit (2004-2005) wie auch am Lehrwerk (2005-2007/2009) mit 3 Projektteilnehmern vertreten: Dr. Lora Constantinescu, Dr. Zorica Hen es und Dr. Mihaela Zografi [Gesamtliste mit Autorenanteilen in 8, S. 341-342].

Prof. Dr. Speran a St nescu vom Germanistiklehrstuhl der Universität Bukarest übernahm die erste Phase der inhaltlichen Koordination, 2005 folgte Doz. Dr. Delia Leca von der Al. I. Cuza-Universität in Ia i. Der besonderen Einsatzfreude, der Begeisterung seitens der Projektleiterin, Frau Dorothea Lévy-Hillerich (GI Nancy) und ihrer jahrelangen Mitarbeiterin, Frau Renata Krajewska-Markiewicz (GI Krakau) verdanken auch die rumänischen Teilnehmer die bewegende Kraft und die Selbstmobilisierung zur Endspurtarbeit 2008 bis Anfang 2009, als das Buch endlich in Druck gegeben wurde.

3.4. Ein (Alp)Traum: (k)ein Rahmen-Curriculum für den SDU in Rumänien

Die wellenartige Fortsetzung der jahrelangen europaweiten SDU-Arbeit schlug sich in Rumänien in der 1. Etappe mit der Aufstellung des in Temesvar/Timi oara entstandenen ingenieurswissenschaftlich orientierten Curriculums mit Blick auf den DU/FaSU an polytechnischen Hochschulen nieder. Es war 2004 die erste Leistung im Bereich, die Input- und Outputaspekte auf wissenschaftlicher Basis festhielt und mit dem die rumänische Hochschullandschaft an die europaweiten Entwicklungen anknüpfen durfte [13: 304 ff].

Aus nationaleigener Sicht sollte die im Herbst 2005 entstandene vorläufige Manuskriptfassung eines rumänischen "Rahmen-Curriculums" die erweiterte, fächerübergreifende Fortsetzung des oben erwähnten Temesvarer Curriculums und das Ergebnis der Eigeninitiativen in Rumänien darstellen. Damit sollten Ansätze zu einer zeitgemäßen und besonders landesspezifischen Unterrichtsplanung geboten werden, in der europäische Bologna-Richtlinien, facheigene Prinzipien, die Realität vor Ort (natürlich unterschieden von derjenigen in den Nachbarländern) mit ihren Zwängen und Dringlichkeiten einhergehen konnten.

Um „Handeln in und mit der (Fremd)Sprache“ zu ermöglichen, wurde das so genannte „Mercedes Benz-Kompetenzenmodell“ angewandt [7: 12]: Fachliches Wissen, methodisch-strategisches Können, sozial-emotionales Handeln gehören dazu, alle Komponenten überschneiden und beeinflussen sich gegenseitig.

Unter Berufung auf St nescu und das rumänische „RaCu-2005“-Manuskript ist auf die grobmaschige Makrostruktur des Curriculum“ hinzuweisen [13: 305f; 3]. Wenn die Teile A-B gut durchstrukturiert sind, sind C und besonders D - angesichts des veränderten Ist-Zustands und der Anforderungen in Rumänien dringend neu zu bearbeiten:

A. Prinzipien

1. Kommunikations- und Handlungsorientierung
2. Lernerorientierung
3. Lernerautonomie (Bewusstheit beim Lerner)
4. Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
5. Fach- und Berufsbezogenheit
6. Methodenvielfalt

- B. Zielkompetenzen
 - 1. Fachkompetenz
 - 2. Methodenkompetenz
 - 3. Sozialkompetenz
 - 4. Personale Kompetenz
 - 5. Interkulturelle Kompetenz
- C. Gestaltung des Unterrichts
 - 1. Unterrichtsmethodische Grundsätze
 - Präzise Rollen des Lehrenden bzw. Lernenden
 - Autonomes Lernen
 - Bewusstmachendes Lernen
 - Lebenslanges Lernen
 - 2. Handlungsorientierte Methoden
 - 3. Wege zu den oben genannten Zielkompetenzen durch (auch fach)spezifisches Training
- D. Präzise kriteriengestützte Leistungsevaluation

Nicht immer werden aber Träume wahr, so gut vorbereitet die praktische Umsetzung in auch sein mag. Die pionierartige Curriculumsarbeit soll laut St nescu [13: 311] auf dem Sandboden der Trägheit, mangelnder Einsicht seitens der Entscheidungsträger und fehlender Unterstützung im Lande gestrandet sein: Nach 2005 zeigten „Die beiden rumänischen Entwürfe ... bei dem neuen Stand der Dinge zwingend zu überarbeitende Mängel und zu füllende Lücken“. Als unvermeidliche „Zukunftsmusik“ bleibt für Rumänien die Verwirklichung dieses einen wichtigen Ziels.

Mit Blick auf eine übersichtliche Unterrichtsplanung des heutigen europaweiten SDU ist wenigstens für den ex-jugoslawischen Raum ein kroatisches Curriculum (2009) vorhanden, wobei ähnliche Entwicklungen in der Ukraine und in Belarus zu verzeichnen sind [s. Beiträge in 6].

4. „Was lange währt, wird endlich gut“

4.1. Was ein SDU-Lehrwerk können muss: auf „Fit für Europa“ vorbereiten

Die Sentenz in der Überschrift gilt schließlich und endlich auch für dieses internationale Europa-Projekt, trotz finanzieller und prozeduraler Stolpersteine und Hindernisse: Die für 2007 geplante Erscheinung des Lehrwerks wurde hinausverzögert, die beendete ursprüngliche StabiPakt-Finanzierung, die thematisch-inhaltliche Um- und Neuorientierung im Lehrwerk, eine akribische und mühsame Lektionsgestaltung, nicht zuletzt die nach 2007 auftauchenden und manchmal unüberbrückbaren Schwierigkeiten auf rumänischer Seite wirkten sich weniger vorteilhaft bis bremsend auf die Zielerfüllung aus. Und trotzdem ist

hervorzuheben, besonders wenn man das Kriterienraster zur Lehrwerksanalyse heranzieht [9: 544f].

- Die methodischen Hinweise zu grammatischen Themen, zu Textsorten und zur Lernzielraffinierung in „Profile Deutsch 2.0.“ sowie die GER-Richtlinien werden viel genauer/strenger als im B2-C1-Band beachtet;
- Das Lehrwerk in Diskussion als Novum für den rumänischen StDU, inhaltlich, aber auch in Bezug auf die anvisierten Kompetenzen und besonders die Schlüsselkompetenzen des akademischen berufsorientierten Studiums;
- Die lehrwerkeigene Lektionsgestaltung mit einer genauen Aufeinanderfolge der Lektionsphasen und Lernzielangaben ist benutzerefreundlich und lernfördernd: ein „Vorspann“, zum Vertrautwerden mit den Handhabungsraffinessen des Buchs; weiter der Sonderakzent der Endphase „Mit Sprache spielen“ mit ihren Kopiervorlagen im Lehrerhandbuch;
- Die Selbstevaluationstests und Prüfungsaufgaben am Ende einer Einheit, nicht zuletzt die 19-sprachigen Glossare sowie die HV-Texte auf CD;
- Das Fokus auf realitätsorientierte Themen/Schwerpunkte;
- Der Verzicht auf grammatische Progression zum Vorteil einer funktionalen Verteilung/Revidierung grammatischer Aspekte auf die 4 thematischen Einheiten und speziell zum Vorteil genauere selbstgesteuerter Lernkontrolle;
- Der Einbezug des „Europäischen Sprachenportfolios“ mit seinen Komponenten zwecks einer herauszubildenden und wachsenden Sprachbewusstheit und folglich einer sich allmählich herausbildenden Lernautonomie.

Die Geburt des Deutschbuches aus dem Geist der Studiumsbedarfe, der örtlichen Unterrichtsrealität und der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit war kein Leichtes. Objektiv betrachtet wurden die ursprünglichen thematischen Schwerpunkte „verschlankt“, neue Prioritäten kamen zum Ausdruck, es fand eine ständige Revidierung/Raffinierung des Materials, eine parallel laufende (z. Z fast abgeschlossene) Arbeit am Lehrerhandbuch, alles bei einem hohen menschlichen Einsatz der Mitglieder in den jeweiligen Autorenteamen sowie seitens der Projektleitung. Bevorzugt wurde anstelle der anfänglichen Auswahl an Themen/Einheits-Kapiteln eine fundamentale 4-teilige Inhaltsstruktur, die mit 4 Themenkreisen und thematischen Schwerpunkten die Motivationslage und die Interessen der Lernenden sowie die meisten nationalen Fachrichtungen berücksichtigen sollte:

Einheit I. **Wege zur Beruf** (Studienzeit und Studentenleben, Berufsaussichten)

Einheit II. **Zusammenwachsen über die Grenzen**) (FS-Lernen als Brücke zur Welt, interkulturelle Aspekte im Alltag und Beruf, Erasmus-Aufenthalte / Mitautoren Lora Constantinescu und Mihaela Zografi)

Einheit III. **Lebensqualität durch Nachhaltigkeit** (naturwissenschaftlich-technische Aspekte, erneuerbare Energien, Thema „Bio“ und „sanftes Reisen“)

Einheit IV. **Ich kann... präsentieren** (hochschulischer Arbeitsstil, akademisches Schreiben, Visualisierungs- und Präsentationstechniken / Mitautorin Zorica Hen e).

4.2. Das Was und Wie: Fremdsprache und Handlungsorientierung

Im Folgenden werden Konzeption und konkrete Gestaltungsaspekte am Beispiel der ersten beiden Kapitel in Einheit II, (siehe oben) erläutert, an der zwei von den drei Vertreterinnen der Wirtschaftsakademie Bukarest mitgewirkt haben. Die angestrebte herauszubildende **Handlungskompetenz** ist in mehreren Teilbereichen als eine Fach-, Methoden-, sprachliche, soziale und interkulturelle Kompetenz aufzufassen, worauf die unerlässliche Lernerautonomie (selbstreflexive und selbstgesteuerte Handlungsfähigkeit) über Strategien zur Wissensaneignung und -bearbeitung fußen kann [5: 4-5].

Die **Fachkompetenz** (z.B. hochschulbezogene Informationen) hilft den Lernenden Fachwissen zu erweitern: Z.B. können die Lernenden mit dem „Sprachenportfolio“ Einsicht in die Fundamente des FSL gewinnen. Einheit II [8: 88-127] thematisiert den heutigen Stellenwert des Deutschen (Kapitel 1), aber auch aus methodischer Sicht die Bereiche des fachlichen Textsortenverständnisses. Die Bearbeitung statistischer Informationen bei der Versprachlichung von Graphiken/auf S. 98 hängt auf gewisse Art mit Präsentationstechniken in Einheit IV zusammen, mit ihrem Einfluss auf die Rezeption landeskundlicher /wirtschaftskultureller Inhalte.

Die **Methodenkompetenz** bezieht sich die Gestaltung des Lernwegs, z.B. bei Einübung der Techniken zum Wortschatzlernen, genauso gut für den Grammatikunterricht, wie

- ✓ das stufenweise „Stationenlernen“ (hier als stufenweise bearbeitendes Vokabellernen, bei Berücksichtigung syntagmatisch-paradigmatischer Relationen, mit vom Lernenden eigenverantwortlich gelösten Teilaufgaben),
- ✓ zu den Lesestilen, die ein rezeptiv-reproduktives Textverständnis sichern
- ✓ zum SOS-Prinzip für grammatische Strukturen (s. den "Vorspann"), die die Handhabung des Grammatikteils erleichtert
- ✓ nicht zuletzt die spielerischen Alternativen, ob als „Marktplatz“ oder „Kugellager, zum Informationsaustausch und gegenseitiger Anregung, oder das didaktische Spiel (Rollenspiel) mit Simulationscharakter. Das

Methodentraining mit seinen spielerischen Formen führt also die Studierenden auf die bewusste Anwendung kooperativer, kreativer und lösungsorientierter sprachlicher Tätigkeiten hin.

Unter **sozial-emotional** ist das Verständnis der Zentralrolle des Lernenden, der im Lernprozess auch eine allmähliche Persönlichkeitsentwicklung erlebt: Teamfähigkeit, der Mut zur Initiative, Anpassungsfähigkeit oder die Toleranz gegenüber den Andersartigen (s. z.B. Kapitel 2) koppeln sich mit den üblichen Sozialformen der Arbeit (Gruppen- oder Partnerarbeit, Projektteams).

Europafähigkeit bedeutet aber auch **interkulturelle** Ein- und Weitsicht, Neugierde und "Wissenshunger" zusammen mit der Akzeptanz von Diversität. Überall im Buch sind stärker oder hintergründig vorkommende Anhaltspunkte für teils landeskundliche/ interkulturelle Aspekte zur Wirtschaftskultur. Interkulturell ausgerichtet sind z.B. die HV-Übungen zum FSL in Kapitel 1 der Einheit II /Übung B.2.1, S. 95, wohl aber die literarischen Akzente in der "konkreten Poesie" in Kapitel 1. Eine ausgeprägtere landeskundlich-interkulturelle Ausrichtung ist im 2. Kapitel/"Wege zueinander" beobachtbar. Nicht nur wird das Problem der stereotypischen Sichtweise über verschiedene Völker behandelt, es werden auch, mit Blick auf die erwünschte Europa-Orientierung, im Kapitel 2/S. 108-127 Aspekte der deutschen Wirtschaftskultur angerissen: Sozialisierungsregeln im Berufsalltag, Begrüßungsrituale und Höflichkeitsaspekte (S. 113-115), Erläuterungen über die Visitenkarte (S. 114) zu finden. Das zielt bis zuletzt auf einen allmählichen einstellungs- und verhaltensbezogenen „Sichtwechsel“.

Das kognitive Wissen der Studierenden wird bereichert, sie werden aber auch auf pragmatische Spezifika beruflicher /möglicherweise internationaler Interaktionskontexte vorbereitet: Die Verbindung der interkulturellen Seite mit der methodischen beweist die (gesteuerte) Vorbereitung und Durchführung von Simulationen in Kapitel 2/Phase D, S. 121-124, zum im Berufsalltag immer vorkommenden Thema „Geschäftspartner empfangen“.

Sprachbewusstheit fördernd sind nicht nur der Selbstevaluationsstest Ende eines Kapitels (der die kritische Masse des neuen Wissens fixiert), aber auch die wichtige kapitaleinleitende Kann-Beschreibung. Allgemeine und abgeleitete spezielle Kann-Aspekte deuten auf die zu erreichenden Teillernziele auf, für die gewisse „kommunikative Tätigkeitsketten“ (lies: Übungen-Übungsketten) aufgestellt werden. So gilt am Ende des Kapitels 1 („ich kann“) im Bereich „In“/"Interaktion mündlich“:

- a. jemanden in einer einfachen Angelegenheit beraten;
- b. Informationen über bekannte Themen oder aus meinem Interessengebiet austauschen;
- c. Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen äußern;

Die Aufgaben zum Sprachenportfolio [8: 123-124], obwohl sehr einfach, erschließen die Sicht auf die 3-teilige Struktur der evaluierend-selbststeuernden Sprachlerndokumentation.

In Einheit II, Kapitel 2/Phase C auf S. 100-101 koppeln sich fachliche Aspekte, methodenbezogene und persönliche Einsichten/emotionales Lernen. Anvisiert ist die Fähigkeit zur Selbstanalyse eigener Gründe und Umstände des FSL, sowie der individuellen Einstufung. Mit Neugierde, gezielter Aufmerksamkeit und vielleicht auch mit selbstkritischen Akzenten ist die bedarfsanalyseorientierte Eigeneinstufung eine Voretappe zur Festigung des Selbstwertgefühls. Deshalb ist ein besonderer Anlass im SDU, wenn sich A2/B1-Studierende die Frage zum Beitrag des FSL zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung stellen können [1: 85].

Mit Blick auf die Rolle der Fremd- und Fachsprachen als berufliche Qualifikationen stellt dann die Einsicht in die Funktionen des „Sprachenportfolios“ ein wichtiges Instrument für künftige Stellenbewerber wie auch für ihre Brotgeber dar und wirkt sich positiv auf die Qualitätssicherung im SDU aus.

Die Herausbildung der FS-Handlungskompetenz umfasst nicht nur die 4 strategischen Bereiche rezeptiver und produktiver Fertigkeiten, aber beinhaltet auch langfristige **Lernautonomie**, die aus dem Sprachwissen und -können eine langzeitige Investition macht. Deshalb bietet das Lehrwerk Aufgabenlösungen, Kopiervorlagen, Hörtext-Transkripte und Wortlisten, auch eine internetbasierte Lernplattform mit Zusatzmaterial zur Festigung/Erweiterung der Deutschkenntnisse. Hier sind die „Lernhilfen“ Hinweise auf das "Wie" auf dem Weg zum qualitativen Lernerfolg. Der Vorspann erläutert sie (z.B. stellen Briefe oder Emails Interaktion schriftlich“ dar), und innerhalb der Einheit /der Kapitel kann man einsehen, was bezweckt wird – eine Kopplung eher rezeptiv-reproduktiver Tätigkeiten oder eine sprachproduktive Lernsequenz [8: 12-13). Erst hier kommt der handelnde Charakter der Sprache zum Ausdruck.

5. Fazit

Es gehört zu den internationalen Bemühungen und Zielsetzungen im DaFU-Bereich, den Stellenwert des Deutschen als Verkehrssprache zu erhöhen. Fächerübergreifendes Wissen und „Europafähigkeit“/Fähigkeiten und Kompetenzen als "fremdsprachliche Mitgift“ beim/zum Berufseinstieg oder Studium standen im Vordergrund der Projektarbeit. Aus der Sicht der rumänischen Projektteilnehmer besteht von nun an die Herausforderung des SDU, das Lehrwerk – trotz eines fehlenden SDU-Landescurriculums– einsetzen zu wollen/können. Ein Wagnis oder aus der Not einen Tugend machen?

Man erhofft man erhöhte Lernmotivation, mehr Einsicht in das Was und Wie des Sprachlernprozesses. Den Lernenden müsste man trotz aller Schwierigkeiten die Chance bieten, wenigstens mit den für unsere Wirtschaftsstudenten relevanten Lehrwerkeinheiten eine besondere Lernerfahrung zu machen.

Literatur

1. Constantinescu L. 2005 – «Fit für Europa». Spracherwerb und (Inter)Kulturelles im studienbegleitenden DU“, *Synergy*, 1/ 2009, S. 81-89, www.synergy.ro
2. Eichinger M. L. 2005 – “Das Deutsche - Eine europäische Sprache am Beginn des 21. Jhs.“, *Sprachreport*, 2, 2-8
3. *Ein Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden DU in Rumänien. Ein Projekt im Rahmen des Stabilitätspaktes in Europa/RaCu*“. Autorenkollektiv unter Koord. von Speran a St nescu, Manuskript, Bukarest, Stand 2004–2005
4. Jostes B. 2006 – “Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum“, *Linguistik online*, 4, 98-123, www.linguistik-online.de (Zugriff 10.12. 2008)
5. Lévy-Hillerich D., Krajewska-Markiewicz R. (Hrsg.) 2005 – *Mit Deutsch in Europa-studieren-leben-arbeiten. Studienbegleitender DU - B2/C1* (LHB, Einleitung), GI, R. Bosch-Stiftung, Fraus, Plze
6. Lévy-Hillerich D., Serena S. (Hrsg.) 2009 – “*Studienbegleitender DU in Europa*“. *Rückblick und Ausblick - Versuch einer Standortbestimmung*, Aracne editrice, Rom
7. Lévy-Hillerich D., Serena S. 2009 – „Einleitung“, in Lévy-Hillerich D./ Serena S. (Hrsg.), 11-20
8. Lévy-Hillerich D., Serena S., Bari K., Cickovska E. (Hrsg.) 2009 – *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben (A2-B1). Ein Lehrwerk für den Studienbegleitenden DU an Universitäten und Hochschulen*, Arcipelago Edizioni, Mailand
9. Majjala M. 2007 – “Was ein Lehrwerk können muss. Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerkes im Unterricht DaF“, *InfoDaF*, 6, 543-561
10. Ratcu I., Iroaie A., Constantinescu L., Zografi M. – Kapitel 1/“Sprachenlernen-eine Brücke zur Welt“ und Kapitel 2/“Wege zueinander“, EINHEIT II-“Zusammenwachsen über die Grenzen“, Lévy-Hillerich D., Serena S., Bari K., Cickovska E (Hrsg.), 87-125
11. Spät U. 2005 – *Erstes Werkstattseminar zur Vorbereitung eines Lehrbuchs für den Deutschunterricht an Universitäten und zur Fortbildung in Landeskunde und Methodik*. Seminardokumentation, Manuskript. Freiburg i. Br., Stand 2005
12. Spät U. – “Das Europa-Projekt 'Curricula und ein Lehrwerk für den StDU an Universitäten“, Hillerich D., Serena, S. (Hrsg.), 21-30
13. St nescu S. – ”Studienbegleitender DU in Rumänien: Umfeld, Projekt und Aussichten“, Lévy-Hillerich D., Serena S. (Hrsg.), 309-320
14. *Workshop-Bericht Projekt 1.1.2: Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch*, ECML/EFSZ Graz, 11/2000, veröffentlicht 2001, www.ecml.at/documents/reports/wsrep112G2000_11.pdf (Zugriff 10.12. 2008)