

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums

Dietmar Rösler

Institut für Germanistik
Justus-Liebig-Universität
Otto-Behaghel-Str. 10
35394 Gießen

E-Mail: Dietmar.Roesler@germanistik.uni-giessen.de

Abstract: Der Beitrag behandelt die unterschiedlichen Zielgruppen und Lernziele, die unter dem Sammelbegriff studienbegleitender Deutschunterricht zusammengefasst werden, und die sich aus dieser Vielfalt ergebenden didaktischen Konsequenzen. Kurz werden Einflussfaktoren wie die institutionellen Rahmenbedingungen und die Lehrenden sowie Lernmaterialien angesprochen, ausführlicher werden Fragen der Integration/Separation von Fachstudium und Spracherwerb und der Art und des Umfangs des fachbezogenen Teils eines studienbegleitenden Deutschunterrichts und seines Verhältnisses zum allgemeinsprachlichem Unterricht diskutiert. Plädiert wird dafür, den studienbegleitenden Deutschunterricht weder als einen Rückgriff auf einen sich auf Lexik und Grammatik beschränkenden Fachsprachenunterricht noch als Alternative zum allgemeinsprachlichen Unterricht zu sehen, sondern als dessen lernziel- und zielgruppenbezogene Adaption.

This paper discusses the different target groups and learning objectives gathered under the umbrella term ‘studienbegleitender Deutschunterricht’ (supplementary German language courses in higher/tertiary education) and the didactic consequences which arise from this diversity. Influencing factors such as the institutional framework and the instructors as well as learning materials will be addressed briefly, while more attention will be given to issues of integration/separation of subject and language acquisition and the nature and extent of the subject-specific part of the language course. I will argue that ‘studienbegleitender Deutschunterricht’ should neither be seen as a return to a teaching of languages for special purposes, which focuses on vocabulary and grammar alone, nor as an alternative to general language instruction, but as a target group-specific adaptation of it.

Schlagwörter: studienbegleitender Deutschunterricht, Zielgruppe, Motive fürs Deutschlernen, Studium in Deutschland, Deutsch für den Beruf, Fachsprache, Vorlesung, Curriculum; instruction in German to prepare for a course of studies, target group, motivation for learning German, studying in Germany, German for work, languages for special purposes, lecture, curriculum

1. Einleitung

Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums¹ hat in der Diskussion des Faches Deutsch als Fremdsprache lange Zeit keine Rolle gespielt und in der universitären Sprachpraxis oft den Status eines Mauerblümchens gehabt, als optionale Veranstaltung für ‚Hörer aller Fachbereiche‘. Einen Eintrag ‚studienbegleitender Deutschunterricht‘ sucht man in den kanonisierenden Nachschlagewerken oder in den Einführungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache meist vergeblich. Die letzten Jahre haben die Diskussion dieses Gegenstandes² vorangebracht, das zeigt sich u.a. an programmatischen Statements wie:

Der studienbegleitende Deutsch- und Fremdsprachenunterricht ist daher berufsorientiert und interdisziplinär, und setzt sich – aufgrund der speziellen Zielgruppe – von einem allgemeinen Deutsch- und Sprachunterricht für Erwachsene ab (Lévy-Hillerich & Serena 2009: 7).

Der Sammelband, dem dieses Zitat entnommen ist und der die Entwicklung eines Teils der europäischen Diskussion um studienbegleitenden Deutschunterricht seit Mitte der 1990er Jahre dokumentiert, und das damit verbundene

Lehrwerk *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (s. Kap. 7) sind Belege für eine gestiegene praktische und sprachpolitische Bedeutung des studienbegleitenden Deutschunterrichts, die überfällig war. Mit dem Anstieg einher geht die Gefahr einer sich separierenden Diskussion. Auch studienbegleitender Deutschunterricht ist jedoch Fremdsprachenunterricht, die fremdsprachendidaktische Diskussion muss sowohl seine Spezifika herausarbeiten als auch seine Verknüpfung mit dem, was über das Fremdsprachenlernen insgesamt bekannt ist. Studienbegleitender Deutschunterricht ist deshalb weder als Rückgriff auf einen sich auf Lexik und Grammatik beschränkenden Fachsprachenunterricht noch als Alternative zum allgemeinsprachlichen Unterricht zu sehen, sondern als dessen lernziel- und zielgruppenbezogene Erweiterung.

Im folgenden Beitrag möchte ich einige der Faktoren, die bestimmend sind für studienbegleitenden Deutschunterricht, diskutieren und dabei sowohl die Fragen ansprechen, die spezifisch für dessen Design sind, als auch zeigen, dass die Vielfalt möglicher dezentraler Lösungen für die Herausforderungen des studienbegleitenden Deutschunterrichts nur dann angemessen realisiert werden können, wenn dabei das, was das Fach Deutsch als Fremdsprache über das Deutschlernen insgesamt erarbeitet hat, aufgegriffen und produktiv verwendet wird.

2. Unterschiedliche Zielgruppen des studienbegleitenden Deutschunterrichts

Warum möchten oder sollten Studierende, die mit ihrem Fachstudium ja meist schon ausreichend beschäftigt sind, dazu parallel auch noch studienbegleitend die fremde Sprache Deutsch lernen? Auf diese Frage gibt es unterschiedliche Antworten. Die beiden in der Diskussion wichtigsten lauten: Jemand möchte nach einem Bachelor in seinem/ihrem Fach an einer Universität in seinem/ihrem Land ein Master-Studium im deutschsprachigen Raum aufnehmen³ oder einen auf sein/ihr Fach bezogenen Beruf ergreifen, bei dem die Beherrschung des Deutschen wichtig ist. Ein dritter Grund, der in der utilitaristischen hochschulpolitischen Diskussion keine Rolle spielt, aber traditionell immer ein – meines Erachtens sehr guter - Grund war: Jemand lernt Deutsch, weil er/sie gerne Sprachen lernt, weil er/sie glaubt, dass Sprachenlernen bildet und/oder weil es zu seinem/ihrem Konzept der Entwicklung einer Persönlichkeit gehört, dass man Sprachen lernt.

Aus der Perspektive der Studierenden wird, vor allem zu Beginn des Studiums, nicht immer einer dieser drei Beweggründe eindeutig ausschlaggebend sein. Aus der Perspektive der Studiumsorganisatoren jedoch führen diese unterschiedlichen Motive zu unterschiedlichen Konsequenzen für das Curriculum (oder sollten sie zumindest führen).

2.1. Motiv: das Studium in Deutschland fortsetzen

Wenn ausländische Studierende an eine deutschsprachige Universität kommen, um Germanistik zu studieren, haben sie zuvor meist Deutsch in der Schule und/oder während eines Germanistikstudiums im eigenen Land gelernt. Das Germanistikstudium ist in vielen Fällen eine Fortsetzung eines bereits erfolgten Studiums. Wer nach einem Maschinenbau-, Betriebswirtschafts- oder Informatikstudium außerhalb des deutschsprachigen Raums an eine Universität innerhalb des deutschsprachigen Raums wechselt, um sein Studium fortzuführen, hat, falls in seinem Land überhaupt möglich, evtl. in der Schule Deutsch gelernt, aber danach ein Fach studiert, das mit dem Deutschen nichts zu tun hat. Er oder sie muss entweder in den deutschsprachigen Raum kommen, um dort die deutsche Sprache bis zur Studierfähigkeit zu lernen, damit unterbricht er/sie aber das Fachstudium. Oder er/sie muss im eigenen Land neben dem Fachstudium den Deutscherwerb so weit vorantreiben, dass ein Weiterstudium im deutschsprachigen Raum entweder direkt anschließend oder mit einer geringeren sprachlichen Vorbereitungszeit möglich ist.

Das Ziel, das Studium in Deutschland fortzusetzen, macht es erforderlich, für das Design des studienbegleitenden Unterrichts, vor allem in Ländern, in denen schulischer Deutschunterricht vor Studienbeginn nicht stattgefunden hat, ein paar ‚harte‘ Fragen zu stellen:

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Ist der direkte Übergang das Ziel? Oder gibt es ein weniger ambitioniertes, aber immer noch herausforderndes Ziel, das Erreichen einer Niveaustufe, von der aus durch einen intensiven Kurs im eigenen Land oder im deutschsprachigen Raum das geforderte Eingangsniveau erreicht werden kann?
- Ist der Studiengang und der auf ihn bezogene Spracherwerb Teil einer Partnerschaft/eines gemeinsamen Studiengangs mit einer deutschen Universität oder ist er nicht mit einer deutschen Institution verknüpft?⁴
- Wenn ein direkter Übergang in ein Studium an einer Universität im deutschsprachigen Raum das Ziel ist: Wie realistisch ist es, parallel zum Fachstudium einen Sprachunterricht aufzubauen, der so intensiv ist, dass die Sprachprüfung für die direkte Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Universität erfolgreich bestanden werden kann?
- Alternativ: Beschränkt man sich auf einen Übergang in Studiengänge im deutschsprachigen Raum, die auf Englisch durchgeführt werden, so dass das Deutschlernen als Ziel eher die Etablierung von Handlungsfähigkeit im Alltag der Universität hat?
- Unabhängig von der Antwort auf diese vier Fragen: Inwieweit kann sich der studienbegleitende Unterricht überwiegend auf Sprach- und Kulturerwerb konzentrieren, inwieweit hat parallel dazu eine Hinführung zu dem zu erfolgen, was als ‚Studierfähigkeit an deutschen Universitäten‘ bezeichnet wird?

Die Antworten auf diese Fragen haben unterschiedliche Konsequenzen für den begleitenden Unterricht: Wie intensiv ist ab wann der Deutschunterricht möglich/notwendig? Inwieweit ist eine Integration von Fachstudium und Spracherwerb sinnvoll, gewollt und machbar? Je nach gewählter Variante könnte der studienbegleitende Unterricht also selbst bei einem verglichen mit anderen Zielen relativ klar umrissenen Ziel ‚Fortführung des Fachstudiums im deutschsprachigen Raum‘ recht unterschiedlich ausfallen.

2.2. Motiv: Beruf mit Deutschlandbezug anstreben

Haben die Studierenden das Ziel, nach ihrem Fachstudium einen Beruf zu ergreifen, in dem Deutschkenntnisse notwendig sind, sollte der studienbegleitende Unterricht anders aussehen als beim Ziel Übergang an eine Universität im deutschsprachigen Raum. Auf einer allgemeinen Ebene ist dieser weniger eindeutig beschreibbar als beim Ziel Weiterstudium, bei dem, wie oben gezeigt, ja auch schon mehrere Variablen ins Spiel kamen. Es kann sein, dass für Studierende in dieser Berufsbezug-Zielgruppe die mündliche Fachkommunikation eine große Rolle spielt, es kann sein, dass sie einen großen Teil von Schriftverkehr auf Deutsch leisten müssen. Es kann aber auch sein, dass beides in englischer Sprache durchgeführt wird, dass aber der soziale Kontakt mit Deutschsprachigen und Smalltalk eine große Rolle spielen. Gerade bei dem Thema Vorbereitung auf den Beruf sind die Teillernziele und der Umfang des Unterrichts also so stark von den beruflichen Kontexten abhängig, dass eine allgemeine Vorabfestlegung der Inhalte des Unterrichts nicht möglich ist. Umso notwendiger – und erfreulicher – ist es, dass in der Diskussion des Faches Deutsch als Fremdsprache im letzten Jahrzehnt eine Intensivierung und Ausdifferenzierung der Beschäftigung mit dem Bereich Fachsprache/Berufsorientierung erfolgt ist (s.u. Kap. 5).

2.3. Motiv: Bildung und Vergnügen

Noch weniger eindeutig als bei den beiden gerade genannten Motiven ist bei einer nicht-utilitaristischen Zielgruppe eine allgemeine Festlegung von Inhalten und Vorgehensweisen möglich: Benötigen die Studierenden einfach einen allgemeinsprachlichen Unterricht oder ist eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Fachdiskurs auf Deutsch ebenfalls ein sinnvolles Ziel? Lernen Sie Deutsch, weil sie bald in den deutschsprachigen Raum fahren wollen, weil sie mit deutschsprachigen Personen medial kommunizieren wollen, oder ist es für sie besonders wichtig, mit Besucherinnen und Besuchern in ihrem eigenen Land über ihre Welt zu reden? Ist das Lesen, Hören und Kommunizieren über die deutschsprachige Kultur ein wichtiges Ziel?

Meist wird es auf diese Fragen keine klaren Antworten geben können. Für diese Gruppe sind also Aussagen über die Ziele und die Vorgehensweisen noch weniger verallgemeinerbar, oft wird sich die Zielsetzung kaum von dem des allgemeinsprachlichen Unterrichts unterscheiden. Diese Teilzielgruppe wird im Rest dieses Artikels nicht weiter

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

mitbedacht⁵, was nicht bedeutet, dass man bei all den utilitaristischen Erwägungen, die derzeit in der bildungspolitischen Diskussion die Hauptrolle spielen, Aspekte der Menschenbildung und des Vergnügens, Sprachen zu lernen, außer Acht lassen sollte.

3. Maximalziel: direkter Übergang ins deutsche Universitätssystem

Natürlich ist ein direkter Übergang ins deutsche Universitätssystem nach einem Fachstudium plus Deutscherwerb an einer Universität im Ausland ein verlockendes Ziel, das auch ein hohes Motivierungspotenzial mit sich bringt. Das Ziel lautet allerdings nicht einfach ‚Übergang‘, sondern ‚erfolgreicher Übergang‘, d.h., die Kombination aus Fachstudium und Sprachstudium im Ausgangsland muss so gestaltet sein, dass die Studierenden nicht nur an einer deutschen Universität angenommen werden können, sondern dass sie eine realistische Chance haben, das Studium danach auch erfolgreich zu absolvieren. „Nur Studierende, die sowohl fachlich als auch sprachlich zielorientiert handlungsfähig sind, erfüllen die Anforderungen und reüssieren im Studium und in ihren Berufen“ (DAAD 2014: 14), stellt der Praxisleitfaden des DAAD für deutsche Hochschulprojekte im Ausland fest und rät:

Wenn Deutsch vom Null-Niveau bis zur Studierfähigkeit entwickelt werden soll, muss sorgfältig überlegt werden, wie die dafür erforderliche hohe Stundenzahl mit dem Fachunterricht in Einklang gebracht werden kann. Möglich und sinnvoll ist die Einführung eines Foundation Year, in dem vor allem Sprachen und ggf. einige Fachkurse unterrichtet werden könnten. Möglich ist z.B. auch die Verlängerung von Bachelorstudiengängen auf vier oder fünf Jahre, falls dies das Stundensystem des jeweiligen Landes möglich macht (ebd.: 9).

Der Leitfaden warnt:

Die Bedeutung des Sprachenkonzepts wird oft unterschätzt, da es den Vertretern der Fachdisziplinen, die im Ausland unterrichten werden, neben den genuinen fachlichen Fragen oft als periphär erscheint (ebd.: 15),

und weist darauf hin, dass die Unterschätzung der Bedeutung der Entwicklung der Sprachkompetenz⁶ zu schwerwiegenden Konsequenzen für die Studierenden führen kann:

Die Auswirkungen falscher Entscheidungen hinsichtlich des Sprachenkonzepts sind erst spät zu spüren. Wenn Studierende im Praktikum, in einem Studienabschnitt in Deutschland oder an einer Abschlussarbeit scheitern, liegt das häufig an zu geringen Sprachkompetenzen (ebd.: 15).

Man muss sich im Klaren darüber sein, dass das Ziel ‚direkter Anschluss mit einem Masterstudium in Deutschland‘ einen sehr hohen Aufwand an studienbegleitendem Sprachunterricht erfordert. Abbildung 1 zeigt die möglicherweise notwendigen Unterrichtseinheiten für die jeweiligen Niveaustufen des Referenzrahmens an, wobei klar sein muss, dass diese Zahlenangaben im Hinblick auf unterschiedliche individuelle Sprachvoraussetzungen und Sprachlernfähigkeiten zu relativieren sind.

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Orientierungswerte zum Erreichen der GER-Niveaustufen

Das Erreichen einer bestimmten Kompetenzstufe ist von vielen Faktoren abhängig: Erfahrung im Erlernen von Fremdsprachen, Beherrschung der Erstsprache, Motivation, Qualität der Lehrkräfte, der Lernmaterialien und des Unterrichts, Distanz der Erst- zur Fremdsprache [...] Es können daher keine exakten Stundenangaben (Unterrichtseinheiten von in der Regel 45 Minuten) gemacht werden. Zudem ist die Lerndauer für die Erreichung der jeweils nächsten GER-Stufe nicht gleich. Das Erreichen der Stufe A1 zum Beispiel erfordert wesentlich weniger Zeit als der Fortschritt von B1 zu B2. Eine Abschätzung der Lerndauer zur Erreichung kann nach (unverbindlichen) Empfehlungen des Goethe-Instituts wie folgt aussehen:

GER-Niveaustufe	Unterrichtseinheiten
C2	1.000–1.200
C1	800–1.000
B2	650–800
B1	350–650
A2	200–350
A1	80–200

Tabelle 1: Darstellung der Niveaustufen des GER und der korrespondierenden Unterrichtseinheiten

Abb. 1: Orientierungswerte zum Erreichen der GER-Niveaustufen aus DAAD (2014: 21)

Das Ziel ‚direkter‘ Übergang setzt also eine intensive Vorarbeit voraus, wenn aus dem direkten Übergang kein Misserfolg durch Studienabbruch werden soll. Zu dieser intensiven Vorarbeit gehört es, dass man sich genau überlegt, wie Fachstudium und Spracherwerb miteinander verbunden werden und welche Gegenstände und Materialien im Sprachunterricht eine Rolle spielen sollen. Diese drei Bereiche werden etwas ausführlicher in den Kapiteln 5 bis 7 diskutiert, zuvor sollen, wenn auch aus Platzgründen nur sehr kurz, zumindest noch einige der anderen Faktoren aufgezählt werden, die bei der Planung von studienbegleitendem Unterricht eine Rolle spielen.

4. Vielfalt der Einflussfaktoren

Eine Reihe unterschiedlicher Faktoren, die auf die Gestaltung des Lehrangebots Einfluss haben können, können in diesem Kapitel nur kurz angesprochen werden: die institutionellen Rahmenbedingungen, die Lehrenden und das Verhältnis von Unterricht und Selbstlernen.

4.1. Ausgangslage an der Universität

Eine ganze Reihe unterschiedlicher Gesichtspunkte spielt hier eine Rolle:

- Hat man es mit einer Gruppe von sprachlich homogenen Lernenden zu tun, z.B. dadurch, dass alle in ihrer schulischen Bildung zwar schon Fremdsprachen gelernt haben, aber alle noch kein Deutsch können, oder hat man es mit einer sprachlich heterogenen Ausgangsgruppe zu tun?

- Studieren die Lernenden alle das gleiche Fach oder werden Studierende aus verschiedenen Fächern zusammengefasst oder ist die Veranstaltung sogar offen für Lernende aus allen Fachbereichen?
- Welchen Status hat der Fremdsprachenunterricht innerhalb des gesamten universitären Angebots: Werden ihm nur ‚unsoziale‘ Termine wie die Mittagspause oder der Tagesrand zugeordnet oder sind sie in den Stundenplan integriert? Welchen Wert (Anzahl der Credits) haben die Stunden im Sprachunterricht im Vergleich zu denen im jeweiligen Fachstudium? Wie groß ist der Anteil der Obligatorik?
- Erlaubt das Sprachangebot eine weitgehende Differenzierung nach Zielgruppen und/oder eine Binnendifferenzierung?

4.2. Die Lehrenden

Auch hier müssen wieder eine Reihe von Fragen diskutiert werden: Handelt es sich bei den Lehrenden um Personen, die eine fremdsprachendidaktische Ausbildung haben? Sind sie Philologen? Haben Sie einen fachwissenschaftlichen Hintergrund in einem der Fächer, die die Studierenden gewählt haben? Je nachdem, wie stark das Sprachangebot eine fachsprachliche Fokussierung hat, wird die fachliche Kompetenz der Lehrenden eine Rolle spielen⁷. Ebenso spielt die Frage, inwieweit sich die jeweiligen Lehrenden als Lehrer, Lernhelfer oder Sprachlernberater verstehen, eine Rolle beim Design des Unterrichts, wo ggf. durch ein Fortbildungsangebot (vgl. Schart & Legutke 2012) das Bewusstsein für unterschiedliche Lehrerrollen geschärft werden muss.

4.3. Kontaktstunden und Selbststudium

So unterschiedlich die Motivationen und die Lerngegenstände auch sein mögen, sie werden wahrscheinlich alle auf eine gemeinsame institutionelle Restriktion treffen, auf eine nur gering zur Verfügung stehende Anzahl von Kontaktstunden. Besonders bei sehr hohen Zielen im Hinblick auf das zu erreichende Sprachniveau wird eine weitgehende Unterstützung von eigenständigem Lernen notwendig, so dass eine Auseinandersetzung mit Lernstrategien und eine Vorbereitung dessen, was häufig autonomes Lernen genannt wird, notwendig sind. Diese Fokussierung auf eine starke individuelle Lerntätigkeit ist nicht zu verwechseln mit einem generellen Fokus auf Selbstlernen: Wann für welche Lernenden Selbstlernen⁸ sinnvoll ist, ist eine Entscheidung, die von anderen Variablen abhängig ist; es ist keine Setzung, die aus institutionellen ‚Sachzwängen‘ erfolgen sollte.

Je stärker dieser Fremdsprachenunterricht Elemente des *Blended Learning*⁹ enthält, desto wichtiger ist es, dass das Unterrichtskonzept eingebunden ist in die Diskussion um computergestützte Kommunikation in der fremden Sprache und die Arbeit mit digitalem Selbstlernmaterial.

5. Unterschiedliche Lerngegenstände

Abhängig von den in den bisherigen drei Kapiteln diskutierten Zielen und institutionellen Gegebenheiten müssen die Lerngegenstände festgelegt werden, es muss also z.B. entschieden werden,

- inwieweit der Unterricht kommunikationsorientiert ist und dabei hauptsächlich auf Kommunikation mit Deutschen im eigenkulturellen Raum oder im deutschsprachigen Raum oder beides gleich stark vorbereitet,
- wie stark von einer Balance von mündlicher und schriftlicher Kommunikation oder von der Fokussierung auf eine der beiden auszugehen ist,
- ob alle Fertigkeiten gleich stark erworben werden sollen oder ob, im radikalen Falle, eine Reduktion auf die Fertigkeit Lesen sinnvoll ist¹⁰, und natürlich,
- wie die Verbindung von allgemein- und fachsprachlichen Komponenten auszusehen hat.

Selbst wenn man nur diese letzte Frage beantworten möchte (und sie ist nicht per se wichtiger als die anderen Fragen), kann man es noch mit sehr unterschiedlichen Festlegungen der Lerngegenstände zu tun haben. Man muss also

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

sehr vorsichtig sein, wenn man, wie im Zitat in der Einleitung oben, eine Abgrenzung des studienbegleitenden Unterrichts vom allgemeinsprachlichen Unterricht fordert. Er kann sich von diesem sehr stark oder nur in Nuancen unterscheiden. Inwieweit er dies tun sollte, ist nicht durch eine Setzung zu entscheiden, die sich aus der Tatsache ergibt, dass dieser Unterricht studienbegleitend ist. Entscheidend für die Festlegung der Inhalte und Vorgehensweisen ist nicht allein der Lernort Universität, sondern die Analyse der Charakteristika und Lernziele der konkreten Gruppe von Deutschlernenden an diesem Lernort. Das sollte aus der Beschreibung der unterschiedlichen Ziele und Einflussfaktoren in den Kapiteln 2-4 ersichtlich werden, was noch einmal deutlich wird, wenn man sich vor Augen führt, wie unterschiedlich sinnvolle Lerngegenstände für diese Zielgruppen aussehen können. Dies sei im Folgenden exemplarisch gezeigt an der Behandlung der Komplexe ‚Fachlexik‘ und ‚gesprochene Sprache/Kommunikationsförderung‘.

5.1. Wie fachsprachlich/berufsbezogen sollte der studienbegleitende Unterricht sein?

Traditionell ist bei der Diskussion um studienbegleitende Deutschkurse in naturwissenschaftlichen Fächern zunächst an das Thema Fachsprache gedacht worden. Die Beschäftigung mit Fachlexik und grammatischen Besonderheiten fachwissenschaftlicher Texte stand im Vordergrund. Diese Beschäftigung mit fachsprachlichen Elementen, lernziel- und zielgruppenabhängig bezogen entweder auf die wissenschaftliche Expertensprache, die Sprache der Fachpraxis in beruflichen Kontexten oder die alltagssprachliche Fachsprache als Brücke zwischen Fachgesprächen und allgemeinsprachlicher Kommunikation bleibt ein wichtiger Bestandteil von studienbegleitendem Unterricht, besonders dort, wo in deutscher Sprache abgefasste Fachtexte in die Fachseminare integriert werden können oder wo durch berufsbezogene Praktika oder Interaktionen mit deutschsprachigen Fachleuten die Fachsprache eine Rolle spielt. Trivial gesagt: Als Vorbereitung für alle Kontexte, in denen fachsprachliche Kompetenz erwartet wird, sollte Fachsprache auch im studienbegleitenden Unterricht eine Rolle spielen.

Problematisch wird eine Festlegung auf Fachsprache nur dann, wenn man annimmt, dass die Arbeit an der Fachsprache den studienbegleitenden Unterricht in nicht-geisteswissenschaftlichen Fächern dominieren oder gar komplett ausfüllen sollte. Die Arbeit an der Fachlexik darf nicht dazu führen, dass andere Aspekte der Kommunikation in fachbezogenen Kontexten keine Rolle spielen. Der Erwerb von Fachlexik und das Knacken bestimmter Konstruktionen in wissenschaftlichen Fachtexten ist wichtig, Fachlexik wird aber für fachlich versierte Personen durch Wörterbuchverwendung, Arbeit mit Bildern, die in Bildwörterbüchern oder in digitalen Medien gefunden werden, usw. nicht zur größten Herausforderung ihres Spracherwerbs werden.

Die Arbeit mit dem Fachwortschatz hat für die Lernenden ja durchaus einige motivierende Gesichtspunkte: Die begriffliche Standardisierung über Sprachgrenzen hinweg macht Fachsprachen in manchen Kontexten für Fremdsprachenlernende leichter verständlich als allgemeinsprachliche Texte und durch international oft ähnliche Begriffe können sich die Lernenden den Inhalt einzelner Wörter durch Anknüpfung an ihr Vorwissen erschließen, selbst wenn sie nur einen Teil der Sprache richtig verstehen. Diesen lexikalischen Vorteilen stehen bei der Auseinandersetzung mit Fachsprache im Kontext Universität aber auch einige besondere Herausforderungen gegenüber. Bezogen auf die Wissenschaftskommunikation heißt dies, dass diskutiert werden muss, ob im jeweiligen Fach kulturgebundene Unterschiede festgestellt werden können im Hinblick auf die Fragen, die gestellt werden (dürfen), auf gewählte wissenschaftliche Methoden und die Strukturierung der Texte¹¹.

Fachsprachenarbeit ist also zum einen Spracharbeit im engeren Sinne, die Wortschatzübungen enthält, z.B. Übungen zur Bedeutung der Vorsilben, oder eine besondere Fokussierung auf Aktivitäten, die das Aufbrechen von Nominalphrasen erleichtern wie Übungen zum Knacken der erweiterten Partizipialattribute. Sie ist darüber hinaus Arbeit zum Wissenschaftsdiskurs und zur Fachkommunikation im weiteren Sinne. Derartige Aktivitäten werden in vielen Fällen eher zu einem Unterricht gehören, der am besten zu der in 2.1. skizzierten Gruppe passt.

Zu den besonders für die in 2.2. skizzierte Gruppe erfreulichen Entwicklungen der Diskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache gehört, dass in den letzten Jahren die klassische Fachsprachenorientierung eine sich immer weiter ausdifferenzierende Diskussion bezogen auf bestimmte berufliche Bereiche¹² erfahren hat, die terminologisch unter ‚Deutsch für den Beruf‘ firmiert¹³. So analysiert beispielsweise Schön (2014) ein Gespräch Arzt-Patient und zeigt

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

die Komplexität der Anforderung an die berufliche Kommunikation von Ärzten: „Für ausländische Ärzte ist es sicher die schwierigste Aufgabe, Vertrauen zu Patienten einer anderen Sprache und Kultur herzustellen“ (112). Dohrn (2014) geht nicht nur auf die syntaktischen und morphologischen Eigenschaften der im Bereich Tourismus verwendeten Sprache ein, auf Satzarten ebenso wie auf Verben, sondern liefert auch einen Versuch der Beschreibung der kommunikativen und interkulturellen Anforderungen und entwickelt daraus eine Skizze möglicher Lehrinhalte für ein Mustermodul für Deutsch als Fremdsprache für den Tourismus.

Kiefer (2014) ist ein besonders treffendes Beispiel für die immer stärkere Ausdifferenzierung der Diskussion um berufsbezogenes Deutsch, er diskutiert die kommunikativen Herausforderungen für ausländische Priester bei ihrer seelsorgerlichen Arbeit in deutschen Pfarrgemeinden. Der Artikel endet mit einem tabellarischen Überblick, der Kompetenzbeschreibungen vornimmt, wobei bei der Selbstreflexionskompetenz von den ausländischen Priestern die Fähigkeit gefordert wird, sprachlich und kulturell bedingte Missverständnisse zu vermeiden, thematisieren oder auszuräumen, Strategien des Nachfragens und Rückversicherns zu beherrschen, die Fähigkeit, die eigenen Sprachfähigkeiten einzuschätzen und sprachliche Unzulänglichkeiten zu erkennen sowie die Methoden der sprachlichen Unterstützung zu nutzen (83). Diese Aufzählung zeigt, dass bei einem vom Ausgangspunkt her sehr speziellen Lerner, dem ausländischen Priester, der in eine deutsche Gemeinde kommt, eine ganze Reihe von allgemeinen kommunikativen und selbstreflexiven Fähigkeiten erwartet wird, die gerade nichts mit Fachlexik oder Syntax zu tun haben, sondern mit genereller Kommunikationsfähigkeit und deren deutschsprachiger Realisierung.

5.2. Fokus auf gesprochene Sprache und Kommunikation

Neben den traditionellen Aufgaben zur Fachsprache, zu denen sich auch die vielen Arbeiten zum Leseverstehen gesellen, mit denen Fachlexik und fachtypische Textablaufschemata behandelt werden können, die für die Vermittlung eines Wissensgebietes hilfreich sind, sind je nach Lernziel und Zielgruppe auch die gesprochene Sprache und alltägliche Kommunikation sinnvolle Gegenstände studienbegleitenden Deutschunterrichts. Das sei hier an zwei sehr unterschiedlichen Beispielen, dem Verstehen einer Vorlesung und der Vorbereitung auf den Kontakt mit anderen Studierenden im Zielsprachlichen Raum, gezeigt.

Elemente der Redeorganisation, Gestik und Prosodie, die Hinweise auf besonders wichtige Elemente enthalten, sind wichtige Gegenstände der Vermittlung von Strategien zur Rezeption von Vorlesungen, wie bereits Grütz (1995) herausgearbeitet hat. Zur Analyse der Vermittlungssprache gehört die Analyse der Funktion von Beispielen, visuellen Unterstützungen, Wiederholungen und des Verhältnisses von Konkretisierungen zu abstrakten Gegenständen.

Besonders für die Vorbereitung auf einen Studienaufenthalt an deutschsprachigen Universitäten und das Verstehen von deutschsprachigen Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftlern ist deshalb der Hinweis von Bedeutung, dass eine Vorlesung mehr sei als ein fachsprachlicher Text und dass Verstehensprobleme sich gerade nicht aus der Fachlexik entwickeln müssen, sondern es andere Elemente gibt, die das Verstehen erschweren, wie z.B. der Einsatz von Humor und lokalen Referenzen, beides Mittel, die Dozentinnen und Dozenten einsetzen, um ihre Vorlesungen aufzulockern, den Studierenden Zeit zum Durchatmen zu geben usw. Solange diese die Funktion dieser Elemente verstehen, erfüllen sie ihren Zweck. Werden sie nicht verstanden, können sie für die Lernenden ein größeres Verstehenshindernis darstellen als ein fehlender Fachbegriff, da sie evtl. dazu beitragen, dass die Lernenden aus der Bahn geworfen werden und mögliche Wiedereinstiegspunkte in den fachlichen Teil der Vorlesung nicht verstehen¹⁴. Im folgenden Auszug versucht der Dozent einen lokalen Bezug herzustellen:

(...) diese Einteilung der Getriebe geht auf Rulot zurück und wenn Sie aufm Weg zur Mensa sind und den linken Ausgang benutzen werden Sie hinten den inzwischen entlaubten Büschen dann äh das Denkmal für ihn finden er gilt als Begründer der wissenschaftlichen Getriebelehre und hat sich hier an der TH Charlottenburg wie die damals hieß äh um die Jahrhundertwende herum gelehrt (Monteiro & Rösler 1993: 64).

Von Rolot gibt es ein Denkmal, das sich auf dem Gelände der Universität befindet. Dies ist zum einen eine landeskundliche lokale Information, zum anderen ist es ein Stück Lokalpatriotismus, mit dem die Studierenden auf ihre Universität, auch wenn die betreffende Universität damals noch einen anderen Namen hatte, stolz sein können. Wird

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

dieser Exkurs in die Umgebung des Vorlesungssaals nicht verstanden, haben die nicht-muttersprachlichen Lernenden hier gerade keine Erleichterung, sondern eine mögliche kommunikative Bedrohung. Sie verstehen nicht, was die entlaubten Büsche mit dem Getriebe zu tun haben, und fühlen sich so aus dem Gang der Argumentation ausgeschlossen.

Während diese Beispiele zeigen, dass selbst im Fachdiskurs im engeren Sinne – man befindet sich an der Universität in einem Hörsaal – Kommunikationsprobleme jenseits der Fachlexik entstehen können, zeigt ein Blick auf Mehlhorn (2005), wie wichtig für das Bestehen der Herausforderung Studium an einer Universität in einem fremden Land die Beschäftigung mit Alltagskommunikation ist. Mehlhorn hat in Form einer Checkliste für die Lernenden eine Reihe von kommunikativen Aktivitäten aufgelistet,

- um die Kontaktaufnahme vorzubereiten (beobachten, wie deutsche Kommilitoninnen und Kommilitonen miteinander in Kontakt treten, Orte aufsuchen, an denen man leicht mit Studierenden in Kontakt kommen kann, Blickkontakt suchen, ...),
- um in den ersten Kontakt zu treten (eine Frage ankündigen, nach konkreten Informationen fragen, um Hilfe bitten, ...),
- um den Kontakt aufrecht zu erhalten (erkennen, ob andere Personen den Kontakt möchten, das Gespräch in Gang zu halten, Namen der Angesprochenen merken, ...),
- um den Kontakt zu vertiefen (z.B. Adressen austauschen, Hilfe anbieten, Verabredungen treffen) und
- um den Kontakt wieder aufzunehmen (sich nach Dingen erkundigen, die man bei der letzten Kontaktaufnahme gehört hat, auf Informationen, die man von den Kommilitoninnen und Kommilitonen erhalten hat, im Gespräch eingehen, ...).

Sie stellt dazu für die verschiedenen Sprechakte sprachliches Material zusammen. Für Studierende der in Kap. 2.1. skizzierten Zielgruppe wird eine systematische Auseinandersetzung mit diesem Sprachmaterial schon im studienbegleitenden Unterricht vor dem Wechsel an eine deutsche Universität äußerst hilfreich sein, auch für Teile der in 2.2. skizzierten Zielgruppe, für diejenigen, die in ihrem Beruf mit deutschen Geschäftspartnern kommunizieren, wird es hilfreich sein. Für andere Studierende könnte ein derartiger Gegenstand bei der knappen für den Sprachunterricht zur Verfügung stehenden Zeit unangemessen sein.

6. Integration und Separierung von Fachstudium und Spracherwerb

Zu den herausfordernden Fragen beim Aufbau von studienbegleitendem Deutschunterricht zählt die nach der Separierung oder Integration von Spracherwerb und Fachstudium. Wenn eine Integration angestrebt wird, kann dies auf rein formaler Ebene dadurch geschehen, dass eine bestimmte Zahl der für das gesamte Studium zur Verfügung stehenden Credits für den Sprachunterricht reserviert wird¹⁵. Die ambitioniertere Variante ist es, eine Integration von Fachstudium und Spracherwerb zu erreichen. Eine Integration kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen:

- Das Fach kann in der Zielsprache studiert werden, in unserem Fall also in auf Deutsch durchgeführten Veranstaltungen. Diese werden bei gemeinsamen Studiengängen von Dozierenden der deutschsprachigen Partneruniversitäten durchgeführt werden können, das Angebot fremdsprachlicher Veranstaltungen wirft ansonsten die Frage auf, ob die fremdsprachliche Kompetenz der Dozentinnen und Dozenten der Ausgangsuniversitäten gut genug ist, die Veranstaltungen durchführen zu können. Dies ist ein Problem, dass Bildungsfunktionäre in Deutschland, die Englisch als Wissenschaftssprache an deutschen Universitäten propagieren, oft unterschätzen¹⁶. Selbst wenn die Kompetenzen weitgehend vorhanden sind, bleibt es unter dem Gesichtspunkt der kommunikativen Funktionalität problematisch, wenn sich Dozierende und Studierende eines Faches, die eine gemeinsame Ausgangssprache haben, über ihr Fach in einer anderen Sprache austauschen, obwohl dazu keine kommunikative Notwendigkeit¹⁷ besteht.

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Problematischer ist es, wenn aufgrund der fremdsprachlichen Kompetenz einiger der Beteiligten die Art und Komplexität der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand so ist, dass die Veranstaltung hinter den Standards eines erstsprachlichen Fachdiskurses zurückbleibt. Was bei einem philologischen Fach mit der Doppelfunktion des Studiums als Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand und dem Erwerb der Kommunikationsfähigkeit in der betreffenden Sprache noch rechtfertigbar sein könnte¹⁸ und was in der Schule in der fremdsprachendidaktischen Diskussion als bilinguales Sachfach intensiv diskutiert wird¹⁹, ist bei einem nichtsprachlichen universitären Fach zunächst einmal nur ein Defizit, dessen man sich zumindest bewusst sein und es in Relation zu anderen Faktoren abwägen muss.
- Ein weniger weitgehendes, aber immer noch sehr herausforderndes Konzept von Integration wäre es, Fachstudium und Sprachunterricht stärker miteinander zu verzahnen, als dies bisher meist der Fall ist²⁰. Auf fortgeschrittener Ebene sind interessante Vorgehensweisen möglich, wie von Rösler (2006) für die Germanistik gezeigt wurde, die große Herausforderung für die Diskussion um studienbegleitenden Unterricht an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums wird es jedoch sein, auszuloten, inwieweit auf den unteren Niveaustufen eine Integration möglich ist. Hier stellt sich die Frage, wie sich bei der Vermittlung von Lexik und Landeskunde auf den Niveaustufen A1, A2 und B1 eine thematische Integration anbahnen lässt.

7. Curricula und Lehrmaterial

Die Beschreibung der Einflussfaktoren auf den studienbegleitenden Deutschunterricht in den vorherigen Kapiteln hat gezeigt, dass es den studienbegleitenden Deutschunterricht nicht gibt und nicht geben kann. Entsprechend werden Curricula, wenn sie eine Vielfalt von institutionellen Kontexten abdecken müssen, vage bleiben müssen – aber immerhin gibt es solche Curricula wie von Goethe-Institut Krakau (2006), ein Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien. Dort werden allgemeine Prinzipien, Methoden und Inhalte diskutiert; durch eine größere Sammlung von Anlagen wird versucht, Hilfestellung für mögliche Konkretisierungen zu leisten.

Auch im Bereich des Lehrmaterials wird man davon ausgehen müssen, dass es das Lehrwerk für die konkrete Zielgruppe nicht gibt. Kommerzielle Lehrwerke haben immer mit einem fehlenden Zielgruppenbezug zu kämpfen, Adaptionen und die Materialerstellung vor Ort sind deshalb notwendige Gegenstände von Lehrerbildung, um mit diesem fehlenden Zielgruppenbezug umgehen zu können (vgl. dazu ausführlicher Rösler 2012: 33-48). Auch für den scheinbar schon recht speziellen Bereich des studienbegleitenden Deutschunterrichts gilt dieser Satz, extrem zielgruppenbezogene Lehrwerke wie *Fahrt frei! Deutsch-Lehrwerk zur Eisenbahnsprache für kasachische Studierende an Technischen Hochschulen* (Turechanowa & Fluck 2008) haben Seltenheitswert.

Das in der Einleitung angesprochene Lehrwerk *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich, Barić, Serena & Cickovska 2010), dessen erster Band auf die Niveaustufen A2/B1 abzielt, hat mit Themen wie Studienzeit und Rolle der Auslandssemester, Studentenbudget und Wohnen, Sprachen lernen usw. immerhin sinnvolle Themen zumindest für die Teilzielgruppe, die einen Studienaufenthalt im deutschsprachigen Raum anstrebt. Und Kapitel zu Bioprodukten, Nachhaltigkeit und erneuerbaren Energien werden sicher für eine Teilgruppe dieser Studierenden ebenfalls von Interesse sein können. Die Entwicklung von derartigem Lehrmaterial ist ein großer Schritt voran im Hinblick auf den Zielgruppenbezug von Material. Dieses Lehrwerk und das Rahmencurriculum, an das es sich anschließt, sind gute praktische Schritte in Richtung stärker zielgruppenbezogenen Materials und stärker zielgruppenbezogener Curricula, sie bedeuten aber nicht, dass nun für jedes der oben angegebenen Ziele und für jede der Gruppen bereits angemessenes Lehrmaterial vorhanden ist.

Die Arbeit der Bestimmung dessen, was an einem konkreten Ort angemessener studienbegleitender Deutschunterricht ist, können also weder Rahmencurricula noch allgemein verfügbare Lehrwerke leisten, diese Arbeit kann nur so dezentral wie möglich durchgeführt werden. Auch das Verhältnis von Separation und Integration von Spracharbeit und Facharbeit sowie der Anteil von fachbezogenen Inhalten am studienbegleitenden Deutschunterricht sind nicht vorab festlegbar. Eine möglichst präzise Analyse der Bedarfslage und eine realistische Einschätzung dessen,

Dietmar Rösler (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

was die vorhandenen Kapazitäten an den jeweiligen Standorten an differenziertem Angebot zulassen, sind deshalb Voraussetzung dafür, das Sprachangebot so lernziel- und zielgruppenbezogen wie möglich zu gestalten.

Literatur

- Bernstein, Wolf (1990), *Leseverständnis als Unterrichtsziel*. Heidelberg: Groos.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Annelise (1987), *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin [et al.]: Langenscheidt 1987.
- DAAD (Hrsg.) (2014), *Entwicklung von Sprachkonzepten. Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland*. Bonn: DAAD.
- Dohrn, Antje (2014), Ausbildung fachspezifischer und interkultureller Handlungskompetenz für DaFT (Deutsch als Fremdsprache im Tourismus)-Lernergruppen. Erstellung von Unterrichtsszenarien und –materialien in einem Projekt an der Technischen Universität Berlin im Fachgebiet DaF. In: Kiefer, Efing, Jung & Middeke (Hrsg.), 139-159.
- Fandrych, Christian (2012), Englisch und Deutsch in ‚internationalen‘ Studiengängen: Kompetenz, Verwendung und Einschätzung bei Studierenden und Lehrenden. *Fremdsprachen lehren und lernen* 41: 2, 25-41.
- Gnutzmann, Claus (2012), Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen lehren und lernen* 41: 2, 3-8.
- Goethe-Institut Krakau (2006), *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Goethe-Institut: Krakau.
- Grütz, Doris (1995), *Strategien zur Rezeption von Vorlesungen. Eine Analyse der gesprochenen Vermittlungssprache und deren didaktische Konsequenzen für den audiovisuellen Fachsprachunterricht Wirtschaft*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.) (2013), *Handbuch bilingualer Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Hellmann, Jochen (2012), Binationale Integrierte Studiengänge. Akademischer Mehrwert durch Bilingualität und Bikulturalität am Beispiel der Studiengänge der Deutsch-Französischen Hochschule. *Fremdsprachen lehren und lernen* 41: 2, 84-96.
- Heringer, Hans-Jürgen (1987), *Wege zum verstehenden Lesen*. Ismaning: Hueber.
- Hess, Hans Werner (1992), Studienbegleitender Deutschunterricht an technischen Hochschulen. Didaktische Überlegungen zu einem chinesischen Fallbeispiel. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 19: 3, 350-370.
- Jung, Matthias (2014), Materialentwicklung zwischen Fach- und Berufsbezug, Generalisierung und Spezialisierung. In: Kiefer et al. (Hrsg.), 35-48.
- Kiefer, Karl-Hubert (2014), Sprachlich-kommunikative Herausforderungen für ausländische Priester bei ihrer seelsorgerischen Arbeit in deutschen Pfarrgemeinden. In: Kiefer et al. (Hrsg.), 67-85.
- Kiefer, Karl-Hubert; Efing, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.) (2014), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt: Lang.
- Klippel, Johanna (2013), *Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, Uwe & Roggausch, Werner (2004), Deutsch lernen im Ausland: Wege zur Studienvorbereitung. In: DAAD (Hrsg.), *Deutsch und Fremdsprachen. Die Internationale Hochschule. Handbuch für Politik und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, 136-141.

- Kurtz, Gunde (2000), Studienbegleitender und studienintegrierter DaF-Unterricht in internationalen Studiengängen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 27: 6, 584-597.
- Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (2009), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Barić, Karmelka; Serena, Silvia & Cickovska, Elena (2010), *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*. Mailand: Arcipelago edizioni.
- Mehlhorn, Grit (2005), *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Monteiro, Maria & Rösler, Dietmar (1993), Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vor-Lesung: Überlegungen zur Beschreibung eines kommunikativen Ereignisses in der Lehre an Hochschulen. *Fachsprache* 15: 1-2, 54-67.
- Rieger, Simone (1993), Humor in der Fachsprache. Beispiele aus ingenieurwissenschaftlichen Vorlesungen. In: Steinmüller, Ulrich (Hrsg.): *Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rösler, Dietmar (2006), Das zweisprachige Seminar. Zur Integration von Sprach- und Fachvermittlung im universitären Fremdsprachenstudium. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 227-235
- Rösler, Dietmar (2010), *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 3. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar (2012), *Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010), Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 42, 5-11
- Schart, Michael & Legutke, Michael (2012), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.
- Schimmel, Dagmar (2010), Studienbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5, 470-493.
- Schön, Almut (2014), „Weil wir machen Sachen“. Zur beruflichen Kommunikation ausländischer Ärzte in Deutschland: In: Kiefer et al. (Hrsg.), 105-123.
- Turechanowa, Assima & Fluck, Hans-Rüdiger (2008), *Fahrt frei! Deutsch-Lehrwerk zur Eisenbahnsprache für kasachische Studierende an Technischen Hochschulen*. Bochum: Universitätsverlag.
- Wilson, April (2004), *German Quickly. A Grammar for Reading German*. New York et al.: Lang.

Anmerkungen

¹ Dieser Unterricht ist zu unterscheiden von studienvorbereitendem Unterricht innerhalb des deutschsprachigen Raums und von studienbegleitendem Deutschunterricht innerhalb des deutschsprachigen Raums, dem ebenfalls eine große, oft noch unterschätzte Bedeutung zukommt, da man nicht davon ausgehen kann, dass mit der Erfüllung der sprachlich formalen Voraussetzungen, wie sie durch Prüfungen mit TestDaF oder DSH bescheinigt werden, die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen für ein erfolgreiches Studieren tatsächlich auch vorhanden sind. Studienbegleitendes und studienvorbereitendes Deutschlernen innerhalb des deutschsprachigen Raums sind nicht Gegenstand dieses Artikels. Eine knappe Zusammenfassung der Forschung zur Situation der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen liefert Klippel (2013: 45-50), die selbst eine ausführliche empirische Studie zu den subjektiven Beurteilungen durch die Studierenden vorlegt und Möglichkeiten zur Förderung der Interaktionsbereitschaft der Studierenden liefert. Schimmel (2010) berichtet von dem Versuch, den Deutschkurs an der Universität Hannover bereits zu Studienbeginn mit dem Fachstudium zu verzahnen.

Ebenfalls zu beachten sind in diesem Zusammenhang noch die Studierenden, die ein Studium in ihrem Land absolvieren und dabei fakultativ oder obligatorisch ein sog. Auslandssemester absolvieren. Dieses ist Teil ihres Deutscherwerbs und gleichzeitig etwas, zu dessen Vorbereitung im eigenen Land Deutscherwerb gehört. Zum Teil sind dies Studierende, für die Sprachunterricht ähnlich der in Kap. 2.1. beschriebenen Zielgruppe konzipierbar ist. Sie unterscheiden sich von dieser Zielgruppe aber auch, z.B. dadurch, dass sie keinen Studienabschluss im deutschsprachigen Raum machen usw. Die Besonderheiten dieser Zielgruppe sind ebenfalls nicht Gegenstand dieses Artikels.

² Das gilt nicht nur für das Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern auch für die Fremdsprachendidaktik in Deutschland. Die Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* hat als Heft 2 des Jahres 2012 der Rolle von Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen einen Themenschwerpunkt gewidmet. Gnutzmann (2012) skizziert in seiner Einführung kurz die Entwicklung im deutschsprachigen Raum und stellt dabei fünf Typen des Erwerbs von Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen gegenüber: Allgemeinsprachliche Fremdsprachenkurse zur Unterstützung eines Auslandsstudiums, fachsprachenspezifische Kurse, wissenschaftssprachliche Lehrveranstaltungen, „häufig disziplinübergreifend angelegt, fokussieren auf die Vermittlung allgemeinwissenschaftlicher Phraseologismen und Diskursmuster“ (ebd.: 4-5). Außerdem internationale, in der Mehrzahl englischsprachige, Studiengänge und schließlich binationale und zu einem doppelten Abschluss führende Studiengänge (ebd.: 5).

³ In diesem Artikel wird der Aspekt der Motive für das Deutschlernen nur aus der Perspektive der Lernenden aufgenommen. Mindestens ebenso diskussionswürdig, wenn auch hier nicht Gegenstand, sind die Bemühungen deutscher Institutionen, ausländische Studierende naturwissenschaftlich-technischer Fächer für ein Studium an einer deutschen technischen Universität zu interessieren. Vgl. z.B. das Angebot der TU9, eines Zusammenschlusses einiger deutscher Technischer Universitäten (<http://www.tu9.de/studium/>).

⁴ Bereits 2004 wiesen Koreik & Roggusch darauf hin: „Besonders effektiv sind Kooperationen, bei denen eine Verzahnung von fachbezogenen Ausbildungsabschnitten zwischen der ausländischen und der deutschen Hochschule erfolgt und zugleich während des Fachstudiums im Ausland in den ersten Semestern Deutschkenntnisse – auch mit Unterstützung des deutschen Kooperationspartners - erworben werden. Dieses Modell ist insofern wegweisend, als es die Gewähr bietet, dass Studierende nach Abschluss einer ersten Studienphase (z.B. Bachelor) an die deutschen Hochschulen kommen, ohne wegen teilweise anderer Studieninhalte oder völlig verschiedener Schwerpunktsetzungen beim weiteren Studium Zeit zu verlieren, weil wegen eines anders gearteten Curriculums zusätzlich in Deutschland weitere Grundlagenkenntnisse erworben werden müssen“ (139). Aktuell diskutiert Hellmann (2012) am Beispiel der binationalen deutsch-französischen Studiengänge, also von Studiengängen, „die über ein integriertes Curriculum verfügen und gemeinsam von Hochschulpartnern in zwei verschiedenen Ländern durchgeführt werden“ (84), das Potenzial derartiger Studiengänge im Hinblick auf ihren akademischen Mehrwert.

⁵ Als Einführung in die Vielfalt der Faktoren, die beim allgemeinsprachlichen Unterricht eine Rolle spielen, vgl. Rösler (2012).

⁶ Auf ein Paradox beim Design internationaler Studiengänge wies schon Gunde Kurtz hin: „Was wird von außen gefordert? Das Unmögliche: Bei übervollem Studienprogramm (man will die kurzen Studienzeiten anderer Länder einhalten, aber nicht auf die deutsche Stoffmenge verzichten) *soll nebenbei Deutsch gelernt werden*“ [Hervorhebung im Original – DR] (Kurtz 2000: 586).

⁷ Eine tabellarische Auflistung aus dem Handbuch Fachsprachenunterricht zeigte bereits 1987, welche Konsequenzen die fachliche Kompetenz für das Unterrichtsdesign hat (vgl. Buhlmann & Fearn 1987: 118).

⁸ Zur Abgrenzung von häufig überlappend verwendeten Begriffen wie autonomes Lernen, Selbstlernen usw. vgl. Rösler (2010: 26-45).

⁹ Vgl. als Einführung Rösler & Würffel 2010.

¹⁰ Für den Sonderbereich Leseverstehen sind einsprachige Lesegrammatiken wie die von Heringer (1987) oder Bernstein (1990) vorhanden. Da für immer mehr Lernende Deutsch eine Fremdsprache ist, die nach dem Engli-

schen erworben wird, sind auch Grammatiken, die ursprünglich für englischsprachige Deutschlernende entwickelt wurden, von Interesse, wie z.B. *Grammar for reading German* (Wilson 2004).

¹¹ Vgl. als Überblick Rösler (2012: 187-191).

¹² Berufsbezug ist ein Thema, das neben den hier besprochenen Zielgruppen auch für einen anderen Bereich von besonderer Wichtigkeit ist, für den Bereich Deutsch als Zweitsprache. Dies ist ein anderer Kontext, der deshalb in diesem Artikel keine Berücksichtigung findet, auch wenn der studienbegleitende Deutschunterricht dort natürlich ‚kreative Anleihen‘ machen und sie für seine eigenen Kontexte adaptieren kann.

¹³ Jung (2014) wendet sich gegen eine traditionelle Fachsprachendidaktik und propagiert das berufsbezogene Deutsch als terminologische Alternative, wobei Deutsch für den Beruf für ihn ein „Oberbegriff für ein ganzes Bündel spezifischer Varietäten des Deutschen“ (37) ist.

¹⁴ Rieger (1993: 297) zeigt einen entsprechenden Exkurs, der vom Vorlesenden als Scherz gemeint ist, der aber, wenn die alltagssprachliche Bedeutung von Übersetzung und Untersetzung nicht verstanden wird, nur zur Verwirrung der Lernenden führt.

¹⁵ Dabei muss man sich im Klaren sein, dass sich eine Reihe von institutionellen Problemen auftun kann: Bei einer Integration kommt es zu einem Verlust an Zeit fürs Fachstudium, ein Punkt, der evtl. zu inneruniversitären Verteilungskämpfen um Stellen und Mittel führen kann und der Diskussionen um die Integration der Bewertung produzieren kann, vor allen Dingen dann, wenn aus der Perspektive der Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, die vielleicht ohnehin mit etwas ungewöhnlichen Annahmen über den notwendigen Aufwand für das Sprachenlernen an die Integration herangehen, die Meinung vorherrscht, gute Noten seien (zu) leicht zu erhalten.

¹⁶ Vgl. als eine der wenigen empirischen Studien zur Sprachverwendung in internationalen Studiengängen in Deutschland Fandrych (2012).

¹⁷ Etwas anderes ist es, wenn diese Personen sich in einer mehrsprachigen Situation befinden, dann ist der höfliche Switch in die Sprache, die alle Anwesenden gemeinsam am besten beherrschen, kommunikativ funktional.

¹⁸ Vgl. Rösler (2006) als Diskussion der Chancen und Risiken des bilingualen Seminarraums.

¹⁹ Wie stark die deutschsprachige Diskussion sich auf den Kontext Schule beschränkt, wird deutlich, wenn man sich das *Handbuch Bilingualer Unterricht* anschaut (Hallet & Königs 2012), in dem es zwar fünfzehn Einträge zur Didaktik bilingualer Fächer gibt, darunter sogar einen Eintrag zu berufsbezogenen Fächern, die sich aber ebenso auf den schulischen Kontext beziehen wie die meisten Beiträge, die sich systematisch mit Methodik, Unterrichtsprozessen, Materialien usw. befassen.

²⁰ Die Diskussion ist nicht neu. Bereits 1992 beklagte Hess: „Diese studienbegleitenden Kurse in – zumeist – Deutsch als zweiter Fremdsprache (nach Englisch) wiewohl in ein universitäres Curriculum ‚integriert‘, das fachlich sehr viel stärker als an deutschen Hochschulen eine berufsqualifizierende oder zumindest berufsorientierte Ausrichtung hat, laufen in der Regel unverbunden neben dem Fachstudium einher. Kaum ein Kurs greift Inhalte des jeweiligen Fachstudiums auf; kaum ein Kurs knüpft am genannten Bild der Bundesrepublik an und ‚denkt‘ didaktisch in Kategorien der Nützlichkeit oder Nutzenanwendung des Deutschen vor dem Hintergrund möglicher wirtschaftlich-technischer Zusammenarbeit“ (350).