

Fachorientierung von Anfang an – Vorbereitende Überlegungen zu einem Projekt an der Technischen Universität Darmstadt

Bärbel Kühn

Technische Universität Darmstadt
FG Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit
Hochschulstraße 1
64289 Darmstadt
E-Mail: bkuehn@spz.tu-darmstadt.de

Abstract: Es ist Konsens, dass gelingende Integration von Migrant*innen davon abhängt, wie schnell sie Deutsch lernen und dass dabei Deutsch für den Beruf und für das Fachstudium eine große Rolle spielt. Während es auf der einen Seite schon Sprachkurse und -bücher gibt, die dies von Anfang an, also ab A1, anbieten, hinkt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen noch hinterher. Hier gibt es Berufs- und Fachorientierung erst ab B1. Daran hat auch der *Companion*, die Ergänzung des GER, nichts geändert und auch UNICert®, das Zertifikatssystem der Sprachenzentren an Hochschulen, hat noch nicht auf den Bedarf reagiert. An der TU Darmstadt ist ein Projekt geplant, das dem abhelfen will.

There is a consensus that the integration of migrants will be more successful the faster they are learning German, especially German for professional and university purposes. On the one hand there are language courses and books for special purposes starting at A1, on the other hand the CEFR lags behind: Vocational and subject orientation start at B1. The *Companion*, the new addition of the CEFR doesn't alter the fact and also UNICert®, the certification scheme of the organisation of language centres at German universities, didn't react so far. At the Technische Universität Darmstadt a project is planned to meet the need.

Schlagwörter: Berufs- und Fachsprachen lernen, lehren und beurteilen, Fachorientierung von Anfang an, ab A1 (FachAn), UNICert®, Companion, Projekt an der TU Darmstadt; Languages for special purposes, learning, teaching, assessment starting from the beginning, starting with level A1, UNICert®, Companion, project of TU Darmstadt

1. Einleitung

Zum Auftakt sei eine Stellungnahme aus einem auf den ersten Blick weit entfernten Arbeitsgebiet zitiert: Auf der Seite des Bundes Deutscher Architekten (BDA) schreibt im Frühling 2015, also noch vor dem Schritt der Bundeskanzlerin im September zur Grenzöffnung für in Ungarn festsitzende Flüchtlinge, Annette Rudolph-Cleff unter dem Titel „Migration als Herausforderung ... und als gesellschaftliche Chance“:

Migration gilt als ein Megatrend der Zukunft. Ein Drittel der Weltbevölkerung ist bereits unterwegs und diese Zahl wird wohl weiter zunehmen durch das Bevölkerungswachstum, den Klimawandel und die Verschärfung von gewalttätigen Konflikten. Die Diskussion um Migration ist allerdings eine sehr Verhaltene. Die deutlich formulierte Ablehnung von Einwanderung aber kann in Europa ebenso wie Islamkritik viele Menschen mobilisieren. Die Gefahr von Rechtspopulismus und Angst vor einer fortschreitenden Polari-

sierung der Gesellschaft ist unbestritten. Die Diskussion ist nach wie vor auf die Flüchtlinge und Einwanderer der ersten Generation fokussiert, wohl wissend, dass die zweite und dritte Generation über sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg und Emanzipation entscheidet. Deutlich wird in der Diskussion vor allem das Fehlen von Gegenmodellen, die Integration vorwärts blickend definieren und Inklusion in der europäischen Stadt in einem Zukunftsmodell denken (Rudolph-Cleff 2015).

Auch wenn die großen Zahlen der Asylsuchenden schon seit 2016 wieder sinken¹, hat jede und jeder, der in dieser Gesellschaft Verantwortung trägt und sie ernst nimmt, inzwischen verstanden, dass Integration das wichtigste Schlüsselwort ist. Und alle, die sich damit beschäftigen, wie das gehen soll, wissen, dass Deutschlernen eine Art Schlüssel zum Schlüssel ist.

Wer ein Deutschstudium hinter sich hatte und darüber hinaus jede und jeder, die und der es sich zutraute, hatte es ab 2015 gut: Deutschlehrer/Deutschlehrerin sind zum gefragten Beruf geworden und da, wo im tertiären Bildungsbereich die Grenzen nicht so eng gezogen sind, staune ich als ausgebildete Deutschlehrerin nicht selten, wo und von wem ich mich seit 2015 immer wieder belehren lassen muss, was denn der richtige Ansatz für Deutsch für Geflüchtete sei und, vor allem, wer entscheiden darf, wenn es um das offiziell akzeptierte Angebot von Deutschkursen geht. Wenn wir einmal die traditionell mit Erwachsenenbildung befasste Volkshochschule als gesetzt nehmen, ist das Rote Kreuz² ebenso zum großen Anbieter geworden wie Wirtschaftsorganisationen oder Wirtschaftsbehörden³.

Es mag sein, dass sich diese Institutionen nur als Geldgeber sehen, ja, als solche notwendig sind, etwa indem sie auf Finanzierungen aus dem Europäischen Sozialfond zugreifen und sie bereitstellen können. Es mag ja auch sein, dass es als Absicherung gegen mangelnde Kompetenzen zureichend ist, dass über den Filter des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) nur Lehrkräfte mit zureichender Zertifizierung für Deutschkurse akzeptiert und finanziert werden. Aber das Feld bleibt unübersichtlich⁴ und es ist nur gut, dass die Zahl der Migrant*innen inzwischen weniger rasch zunimmt. Denn sonst bestünde durchaus die Gefahr, dass wir wieder zu der Begründung zurückkehren, mit der im 18. Jahrhundert die ersten Lehrerseminare eingerichtet wurden: damit nicht mehr jeder, der gerade nichts Besseres zu tun hatte – damals waren es z.B. ehemalige Soldaten – ganz ohne Ausrüstung als Lehrer sein Glück versuchen durfte⁵

Das mag übertrieben klingen und die Unübersichtlichkeit war der Situation geschuldet, aber zumindest auf dem Feld der Kursbücher zeigt sie sich noch immer sehr deutlich. So gibt ein Verlag für Deutsch als Fremdsprache, der Hueber-Verlag, in einer Kursbuchreihe „Menschen im Beruf“ ein Kursbuch zum Thema „Tourismus“ ab A1 heraus, ein Buch zum Thema „Pflege“ ab A2 und zum Thema Medizin ab B2/C1, während ein anderer, der Cornelsen-Verlag, in der Reihe „Pulsunkte Beruf“ den Band „Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie“ für A2/B1 anbietet, den Band „Erfolgreich in der Pflege“ erst ab B1.⁶ Und „Deutsch für Ingenieure“ bietet der Springer Vieweg Verlag ab A2 an und legt den Schwerpunkt auf die sprachlichen Merkmale, „die für eine Fachkommunikation in den MINT-Fächern wichtig sind“.⁷ Es soll die erste Aufgabe der Studie sein, von diesen Befunden ausgehend genauer nach den curricularen Inhalten, Vorgaben und Auswahlkriterien zu fragen, in den Kursbüchern der Verlage, bei den sie anwendenden Lehrkräften, und – unabhängig von den Kursbüchern – in DaF/DaZ-Kursen an Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung; die zweite, damit zusammenhängende Aufgabe, ein begründetes Modell für „Fachorientierung von Anfang an“ zu entwickeln; es braucht kein Gegenmodell zu sein, aber zukunftsweisend vielleicht doch.

2. Vorhaben – Was wurde schon getan, was ist noch zu tun?

2.1. Zur Ausbildung von DaZ-Lehrkräften

Ein Terrain von DaZ-Didaktiker*innen ist die universitäre Ausbildung. Und das ist gut so, denn im ersten Schritt sollte dort der Grundstein für eine angemessene didaktische Ausbildung gelegt werden. Unabhängig vom begründeten Verweis auf die Dringlichkeit kann erst danach der zweite Schritt in die Praxis, d.h. in die Zusammenarbeit

mit Schulbehörden, Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung getan werden⁸. Diese Betonung ist wichtig, denn Behörden und „Träger“ in Wirtschaft und Gesellschaft sehen das nicht immer so. Dabei sollte allen klar sein, dass beide Schritte eng zusammengehören. An der Universität ist es nötig zu wissen, was in Schule und Erwachsenenbildung gebraucht wird; umgekehrt ist die Einsicht wichtig, dass die Institutionen im Sinne der verbreiteten Redewendung nicht meinen, grau sei alle Theorie und mit Wissenschaft habe Pädagogik nun aber gar nichts zu tun. So muss es durchaus zu denken geben, dass ein Überblick über die Ausbildung an deutschen Hochschulen allein für das Lehramt an Berufsschulen zeigt, dass ihre Durchführung in den deutschen Bundesländern sehr unterschiedlich wahrgenommen und gefördert wird. Als positive Beispiele seien hervorgehoben:

1. In Nordrhein-Westfalen ist eine DaZ-Ausbildung seit 2009 für alle Lehramtsstudierenden gesetzlich verpflichtend.
2. Bayrisches Modell: An der Ludwig-Maximilian-Universität und der Technischen Universität München und von 2014 bis 2017 mit finanzieller Förderung des Mercator-Instituts wurde das Projekt „Bildungssprache Deutsch“ entwickelt, das mit dem Ziel einer „flächendeckenden“ Einführung eines neuen Konzepts für die Lehramtsausbildung zum Modell für ganz Bayern wurde.
3. Hamburger Modell: In Hamburg gibt es seit 2007/08 die Verankerung von Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität in den Erziehungswissenschaften, als didaktische Auflage für alle Lehramtsfächer.

Erst recht zu denken geben sollte es, dass sich – vor allem, weil kaum bemerkt – diese positiven Beispiele mit Modellcharakter gerade da entwickelt haben, wo die Angelegenheit der Politik von einer Stiftung, der Stiftung Mercator, finanziell und auch personell unterstützt wurde und wird. Das ist hier nicht das Thema, aber durchaus eines Fragezeichens wert, zumal wenn wir es mit einer weiteren Frage verbinden: Sollte dies etwa auch ein Ergebnis des Kooperationsverbots⁹ sein?

Auch schon für den ersten Ausbildungsschritt für Sprachenvermittlung – hier durch DaZ-Lehrkräfte – kann die Politik demnach nicht einfach ‚außen vor‘ gelassen werden. Wenn denn das ‚Kooperationsverbot‘ einer Übernahme des bayrischen Modells, z.B. in Hessen, im Weg stehen würde, könnte sich Kompensation aus der Zusammenarbeit im Rahmen großer Organisationen ergeben, etwa in der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL), dem Verband der Sprachenzentren an Hochschulen (AKS) oder dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). Soweit es Konzepte für die Erwachsenenbildung betrifft, würde sich die Zusammenarbeit in und zwischen dem Verband der deutschen Volkshochschulen (DVV) und dem Goethe-Institut anbieten, das bereits 2005, nachdem zum 1. Januar ein neues Zuwanderungsgesetz in Kraft trat, im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die „Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ erstellte¹⁰.

2.2. Zu den Ausbildungsinhalten

Beginnen wir mit einem kleinen Exkurs: Bereits an der Entwicklung des GER war nicht nur – um es vorsichtig auszudrücken – Wissenschaft beteiligt. Es wäre inzwischen durchaus einer historischen Untersuchung wert, wie und mit welchen Akteuren die Entwicklung und Durchsetzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) und des damit verbundenen Europäischen Sprachenportfolios (ESP) sich vollzog. Hier nur als kurzer Hinweis: Einerseits waren es wissenschaftliche Akteure der Schweizer Universität Freiburg; dazu kamen sprachpolitische Akteure des Europarats sowie von Anfang an institutionelle Anwender, die zwar keine „reinen“ Wirtschaftsunternehmen waren, von „rein“ kommerziellen Sprachschulen jedoch schon damals als Konkurrenz wahrgenommen wurden: das Goethe-Institut für Deutsch, das British Council für Englisch und nicht zuletzt die Schweizer Eurocentres, eine Stiftung zwar, aber durchaus auch eine Sprachschule, die noch heute damit wirbt, dass sie „seit 1968 Berater des Europarats für Sprachunterricht und massgeblich an der Entwicklung des Common European Framework of Reference ... beteiligt“ war¹¹. Dass all dies den wissenschaftlichen Vertreter*innen von Deutsch als Fremdsprache, die nicht oder aus ihrer Sicht zu wenig gefragt worden waren, zu denken gab, ist nachvollziehbar. Als bald veröffentlichten sie eine Sammlung kritischer Stellungnahmen (vgl. Bausch, Christ, Königs

& Krumm 2003), die der Verbreitung und Anerkennung des GER bis weit über Europa hinaus jedoch nie geschadet hat.

Es soll uns daher nicht weiter beunruhigen, dass auch heute wieder die Überlegungen zu einer Weiterentwicklung des GER von politischen Interessen angestoßen werden. Das ist für wissenschaftliche Projekte sowohl in den Geistes- wie in den Naturwissenschaften häufig der Fall.

Auslöser für die folgenden Ausführungen war der sozialpolitisch motivierter Projektantrag von Britta Hufeisen (Hufeisen 2016):

Die mittlerweile etablierten in Bezug auf Sprachenlernen kurzen Bachelor- und Masterstudiengänge einerseits, aber auch die derzeitig wachsenden Zahlen an quereinsteigenden Geflüchteten andererseits erfordern eine schnellere Einführung in fachsprachliche Zusammenhänge und damit eine steilere fachbezogene Progression in Bezug auf die Fremd- und Zweitsprache Deutsch. Die Studierenden und Studierwilligen müssen von Anfang an mit Fachsprache konfrontiert werden, so dass sie so rasch wie möglich in Fachinhalte und ihr Studium eingeführt werden können. Die bisherigen Modelle der moderaten Progression und der eher behutsamen Annäherung an Fachsprache und fachsprachliche Spezifika (vgl. Tinnefeld 2001: 279-290) reichen angesichts dieser Sachlagen an den Hochschulen nicht mehr aus. Die Projektgruppe möchte aus diesem Grunde ein Modell bzw. ein Curriculum Deutsch entwickeln, in dem von der ersten Deutschstunde an die MINT-Fachsprache(n) Gegenstand des Sprachenlernens sind, und dieses Curriculum wissenschaftlich begleiten bzw. formativ evaluieren (vgl. Hufeisen 2010a: 369-372). Durch die Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen steht neben der Sprache Englisch insbesondere die Zielsprache Deutsch im Fokus, eingebettet in die individuellen multilingualen Sprachenrepertoires (vgl. Hufeisen 2010b: 376-381). In diesem Projekt möchten wir zeigen und nachweisen, dass die Fachsprache bereits ab A1 einbezogen werden kann. Dabei konzentrieren wir uns zunächst auf MINT-Fachsprache(n) und die Sprache Deutsch. Andere Sprachen und andere Fächer bzw. Fachsprachen könnten später folgen.

Eine Projektgruppe kam damals leider noch nicht zustande, die Projektidee soll nun endlich umgesetzt werden. Fassen wir zunächst zusammen: Es gibt Ausbildungsträger und es gibt Ausbildungskonzepte. Und es mag auch durchaus bereits Kursangebote geben, die der oben angedeuteten Forderung entsprechen¹². Aber ich kenne keine, und es gibt sie sicher noch nicht auf dem sprachendidaktischen Diskursniveau, auf das uns – gerade auch mit der wissenschaftlichen Kritik, die er hervorrief – der GER geführt hat. Und das BAMF, das als Geldgeber auch eine Kontrollfunktion ausübt, wenn es um Kurse für Geflüchtete geht, legt ausdrücklich B1 als Stufe für „Basismodule“ für die berufsbezogene Deutschförderung fest¹³. Wenn wir uns die Kursbücher der Verlage und die Kursangebote von Sprachschulen¹⁴, einschließlich des Goethe-Instituts, anschauen, so ist *FachAn* – unsere Abkürzung für „Fachorientierung von Anfang an“ – durchaus vertreten¹⁵. Und mehr noch, das Goethe-Institut, hat auch so etwas wie eine Führungsrolle in dieser Szene der ‚Grauen Curricula‘ übernommen. Diesen Eindruck vermittelt etwa die MINT-Konferenz¹⁶, die es am 15. November 2018 in München durchführte. Den Auftakt dort bildete Dieter Wolff mit den *key words* zu „CLIL in Deutschland und Italien“; es folgten Berichte zur Netzwerkbildung (vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/zzw.html>). Aber wohl noch wichtiger für die Führungsrolle des Instituts bei den ‚Grauen Curricula‘: Ab Stufe A1 stellt das Goethe-Institut Unterrichtsmaterialien für CLIL online zur Verfügung (<https://www.goethe.de/de/spr/unt/ver/una/mfd.html>).

Dem GER folgen dagegen die Angebote der Sprachenzentren an Universitäten, die gemeinsam das Zertifikatssystem UNICert® betreiben (vgl. <http://www.unicert-online.org/>). So ist erst ab UNICert®-Stufe II (entspricht B2) „Verständigung in beruflichen/akademischen Situationen möglich / allgemeine Wissenschaftssprache oder fachsprachliche Spezialisierung“ (<http://unicert-online.org/de/unicert%C2%AE-stufen>). In der Definition der Kompetenzniveaus des Fremdsprachenzentrums der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) kommen Fachtexte gemäß GER zum ersten Mal ab der Beschreibung für B1 vor: „Mit B1 sind Sie in der Lage, die Hauptpunkte in Fachtexten zu verstehen, einen stark vereinfachten Überblick über ein sehr vertrautes Fachthema zu geben und sich im Alltag,

auf dem Campus oder im Praktikum sprachlich und interkulturell zurecht zu finden“ (<https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/1400.0.html?&L=0>).

Konsequenterweise werden da, wo es dem FZHB darum geht, Studierende zur Selbsteinstufung für „die Zulassung zu einer Universität oder Hochschule oder für ein Praktikum im Ausland oder auch für eine Berufstätigkeit“ zu motivieren, unter dem Titel „Europäischer Referenzrahmen“ die Stufen unterhalb von B1 erst gar nicht mehr angeführt (vgl. <https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/1336.0.html>).

Kehren wir zurück zu der Ausgangsfeststellung dieses kleinen Exkurses: In der Realität von Kursbüchern und Kursen gibt es *FachAn* bereits – es wäre an der Zeit dies auch wissenschaftlich zu unterfüttern und die Weiterentwicklung dann, aber erst dann, auch für den GER vorzuschlagen.

3. Was ist zu tun?

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass das Goethe-Institut, das keinen geringen Anteil an der Entwicklung des GER hatte, mit seinen CLIL-Kursen ab A1 zu den ‚Grauen Curricula‘ zurückkehrt, die es vor dem Erscheinen des GER lange genug gab, bestimmt von angesehenen Sprachbuchverlagen, verbunden mit namhaften institutionellen Anwendern und seit Ende der Achtzigerjahre von einer Organisation von Testanbietern, der *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*, die Standards für Tests und rückwirkend natürlich auch für die getesteten sprachlichen Inhalte setzte¹⁷. Damals war man aber schon auf dem Weg zum GER. Heute ist von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begründung immer noch zu wenig die Rede, auch noch seitdem Brian North im *Companion* zum GER diesen um einiges erweitert hat (vgl. North, Goodier & Piccardo 2017)¹⁸.

Wir wollen uns beim pädagogischen Hinwegsehen über die wissenschaftliche Begründung hier nicht weiter aufhalten, sondern im Sinne von Hufeisens Projektvorschlag überlegen, wie die nächsten Schritte aussehen könnten. Es sollte aus dem bisher Gesagten hervorgehen, dass aus meiner Sicht Ergänzungen im GER selbst ein zentraler Schritt sein könnten. Nicht erst danach, sondern probeweise von Projektbeginn an sollten diese Ergänzungen verbunden sein mit curricularen Entwürfen, die in einem weiteren Schritt zu erproben wären. An dieser Stelle, aber mit dem ausdrücklichen Anspruch der Erprobung, hätten auch Kursentwürfe wie der CLIL-Entwurf des Goethe-Instituts und schon existierende Kursbücher ihren berechtigten Ort.

Handlungs- und kompetenzorientiertes Sprachenlernen schließt per definitionem ein, dass sich die Sprachlern- und -lehrziele an Handlungsbereichen (Domänen) orientieren, in denen Sprache verwendet wird (vgl. GER 2001: 52-53). Im GER (54) gibt es dazu eine Tabelle, in der die vertikale Unterteilung insgesamt vier Bereiche vorsieht: Privat, Öffentlich, Beruflich, Bildung. Die horizontale Unterteilung ist sodann aufgefaltet in sieben Bereiche: Orte (Büros, Fabriken, Werkstätten u.a.), Institutionen (Firmen, Behörden u.a.), Personen (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Kollegen u.a.), Objekte (Büromaschinen, Werkzeuge u.a.), Ereignisse (Besprechungen, Vorstellungsgespräche u.a.), Handlungen (Verwaltung, Produktionsvorgänge u.a.), Texte (Geschäftsbrief, Bericht u.a.). Verständlich ist, dass in dieser Aufstellung digitale Texte noch kaum vorkommen¹⁹, weniger einsichtig dagegen ist das Fehlen von Fachorientierung. Dies mag damit zusammenhängen, dass der Vorläufer des GER, der *Threshold Level*, in den siebziger Jahren an der Erwachsenenbildung orientiert war (was auch die Konzeption des GER noch prägte) und in Deutschland zwar schon in den Sprachkursen der Volkshochschulen zur Anwendung kam, allerdings lange nicht mit dem durchschlagenden Erfolg wie die 1978 erfundene und an ihm orientierte englische Serie der BBC *Follow me*. Diese wurde seit 1983 allein in China von – so die Einführung in die Serie auf *YouTube* – 100 Millionen Menschen gesehen²⁰.

Um auf den GER zurückzukommen: Hochschule und Universität werden in der angeführten Tabelle²¹ durchaus als zwei verschiedene Orte im Bereich Bildung erwähnt, gedacht wird als Handlungszusammenhang jedoch zu 99 % an Lehre (Übungen, Vorlesungen, Seminare), was der Zuordnung zu Bildung ja durchaus entspricht. Wissenschaft und Forschung als Arbeitsbereiche dagegen bleiben weitgehend ausgeklammert. Oder wie anders soll man es beurteilen, dass lediglich „Laboratorien“ als Orte im Überblick vorkommen und es zwar das Lehrbuch,

jedoch nicht das Fachbuch/der Fachtext in die Liste der Texte geschafft hat? D.h. Wissenschaft taucht im GER nur dann als Gegenstand auf, wo sie bereits sprachendidaktisch kommuniziert wird. Das könnte mindestens zwei Gründe haben. Der erste: Bis auf den heutigen Tag wird auf wissenschaftlichen Tagungen damit gerechnet, dass Wissenschaftler*innen Englisch sprechen und dass Englisch weltweit inzwischen schon in der Schule unterrichtet wird: So wie in der Liste des FZHB für die Bewerbung an Universitäten werden für den wissenschaftlichen Diskurs allgemein A1 und A2 gar nicht erst in Betracht gezogen.

Der zweite mögliche Grund: Es war für A1 und A2 keine Textsorte vorstellbar, die wie für B1 auf der Ebene der schriftlichen Textproduktion fachlich Bedeutsames in der Form von „Berichte(n) und Aufsätze(n)“ schriftsprachlich kompetent zu behandeln auftragen würde. Offenbar kann erst ab B1 mit der Fähigkeit gerechnet werden, „im eigenen Sachgebiet größere Mengen von Sachinformationen ... zusammenzufassen“, „darüber zu berichten und dazu Stellung zu nehmen“ – auf Stufe A2 noch nicht. Der Terminus „Fachthema“ wird zwar nie verwendet, aber es ist ja möglich, ihn an die an Stelle von „Sachthema“ zu setzen, bzw. die Ausführungen zu übertragen, zumal nach der Auflistung der Deskriptoren im GER ein Abschnitt folgt, in dem Kompensationsstrategien vorgeschlagen werden für den Fall, dass sprachliche Mittel nicht ausreichen sollten. Schade nur, dass dieser Hinweis genau da fehlt, wo er besonders interessant wäre: für die Niveaus A1 und A2. Stattdessen heißt es da nur lapidar: „Keine Deskriptoren verfügbar“ (68-69). Wirklich?

Daraus ergeben sich zwei neue grundsätzliche Fragen:

Gibt es eigentlich schon Fachtexte auf den Sprachniveaus A1 und A2? Und. Wo würden Sprachkenntnisse auf A1 und A2 bei der Erschließung von Fachtexten helfen können?

Eine vorläufige Antwort auf beide Fragen ist schnell gefunden:

Zur ersten Frage brauchen wir nur die Zitate zweier mathematischer Formeln:

- Der Satz des Pythagoras: „In einem rechtwinkligen Dreieck ist die Summe der Katheten-Quadrate gleich dem Quadrat der Hypotenuse.“
- Der Satz des Thales: „Liegt der Punkt C eines Dreiecks ABC auf einem Halbkreis über der Strecke AB, dann hat das Dreieck bei C immer einen rechten Winkel.“²²

Und schon sehen wir: Worauf es zum Verständnis ankommt, ist das Fachvokabular; demgegenüber bergen weder die Satzstruktur, noch die allgemeinsprachlichen Wörter auf Niveau A1/A2 die geringsten Verständnisschwierigkeiten. Helfen aber würde es durchaus, wenn einige Fachwörter, etwa „Quadrat“, „Dreieck“, „rechter Winkel“ bereits vorgekommen wären; die übrigen Fachwörter erschlossen sich aus jedem Fachwörterbuch. Dass dazu „kompensatorisch“ noch kommt, dass die Formeln in der Herkunftssprache schon bekannt sein sollten, muss hier eigentlich nicht mehr erwähnt werden.

Umgekehrt: Werden solche Formeln, bzw. vergleichbare Anwendungsarten ausgespart, langweilen sich diejenige Studentin und derjenige Student, die nicht im Deutschkurs sitzen, um einen Ausflug an die deutsche Nordsee vorzubereiten²³, sondern um möglichst rasch Fachliteratur lesen zu können.

Eine Ergänzung des GER um die entsprechenden Deskriptoren scheinen mir hierfür nicht das Problem zu sein; eher käme es darauf an, auf der curricularen Ebene in zweifacher Hinsicht nach Lösungen zu suchen:

1. Anwendungsbeispiele für das Sprachenlernen auf verschiedenen Lernstufen; in der Schule: Kind, Jugendlicher; an der Universität: Student*in, Wissenschaftler*in, Sprachendidaktiker*in; im Beruf: Auszubildende*r, Angestellte*r,
2. in verschiedenen Berufszweigen auf verschiedenen Hierarchiestufen,
3. Anwendungsbezogene Formulierungen der Deskriptoren und Umsetzung in Curricula und entsprechende Lehrbücher und/oder Kurse.

Und eine weitere Überlegung: Was wäre, wenn die Kompetenzen der Anwendung von Mehrsprachigkeit, etwa in der Kombination von Herkunftssprache und DaF/DaZ, auch Anlass für die Formulierung von Deskriptoren wären?

4. Packen wir's an

Wie wir bereits sahen, Beispiele gibt es durchaus schon. Aber gerade aus ihnen stellen sich Aufträge für das geplante Projekt, etwa die Fundierung auf einer „soliden sprachenerwerbstheoretischen Basis“ (vgl. Bärenfänger, Harsch, Tesch & Vogt 2018 in ihrem Diskussionspapier zum *Companion*²⁴) oder die empirische Überprüfung der Effektivität verschiedener Anwendungen.

Eine wissenschaftliche Untersuchung dürfte auch nicht die Untersuchungen Cummins zum Thema Schulsprache – und eine solche stellt Fachsprache für den Schulbereich dar – ignorieren, nach der „es erst in einem Zeitraum von fünf bis zehn Jahren bilingualen Schülern gelingt, in schulsprachlicher Hinsicht (= *academic proficiency*) zu ihren muttersprachlichen Altersgenossen aufzuschließen“ (Vollmer & Thürmann 2009: 4). Kann der Einbezug von CLIL-Elementen in die DaZ-Vermittlung ‚von Anfang an‘ diesen Zeitraum verringern? Hierzu wären empirische Studien nötig, die über längere Zeiträume laufen sollten. Sie könnten begleitet werden durch Videoaufzeichnungen in Kindergärten, in denen Kinder und Erzieher*innen Sprache beim Spiel mit Technik anwenden, und ihre Auswertung.

Eine interessante Möglichkeit könnte in diesem Kontext die Untersuchung der ja bereits seit längerem laufenden Goethe-Kurse bieten, sowohl bezüglich ihrer Konzeption und Durchführung, verbunden mit einer Befragung der Anwender*innen, d.h. der Lernenden und Lehrenden an den Goethe-Instituten im In- und Ausland, wie auch der Konzeptentwickler*innen in der Zentralverwaltung.

Und nicht zuletzt böte sich die Untersuchung der Angebote an den Sprachenzentren der Hochschulen an, die ja teilweise bereits seit ihrer Gründung den Namen „Fachsprachenzentrum“ tragen. Hier könnte auch eine Kooperation mit deutschen und europäischen Sprachenzentren von Vorteil sein, schon bei der Diskussion der Fragestellungen und erst recht wie bei der Erprobung von *FachAn*. Die Vernetzung dieser Zentren in europaweiten Organisationen, für einzelne Sprachen auch über Europa hinaus, bietet dafür eine unschätzbare Voraussetzung.

Und käme noch eine Stiftung oder eine Einrichtung von Europarat und/oder Kommission für die finanzielle Unterstützung dazu: Auch über DaZ hinaus stände einem hochinteressanten Projekt nichts mehr im Wege!

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr [Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik].
- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd & Vogt, Karin (2018), *Reform, Remake, Retousche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR*. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung.
- Eggensperger, Karl-Heinz & Fischer, Johann (Hrsg.) (1998), *Handbuch UNIcert*. Bochum: AKS [Fremdsprachen in Lehre und Forschung 22].
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005), *Profile deutsch A1 - C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.
- Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (2015), *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*.
- Hufeisen, Britta (2010a), Curriculumforschung. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

- Hufeisen, Britta (2010b), Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Hufeisen, Britta (2016), *FachAn*, Projektantrag. Darmstadt: Technische Universität, Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit.
- North, Brian (1992), *European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency*. Straßburg: Council of Europe.
- North, Brian; Goodier, Tim & Piccardo, Enrica (2017), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. [Online unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. 13.01.2018].
- Rudolph-Cleff, Annette (2015). Migration als Herausforderung. In: Bund deutscher Architekten: *der architekt*. [Online unter: <http://derarchitektbda.de/migration-als-herausforderung/>. 13.01.2018].
- Tinnefeld, Thomas (2001), Fachsprachliche Klausuren im UNICert-Kontext – unter besonderer Berücksichtigung des Prüfungsteils „Leseverstehen“. In: Nübold, Peter (Hrsg.), *Fremdsprachen an Hochschulen: Was ist hochschulspezifische Fremdsprachenausbildung?* Bochum: AKS-Verlag.
- Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2009), *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache* (zum Schulprojekt des Europarats). Tübingen: Narr. [Online unter: oesz.at/download/Artikel_Prof.Vollmer.pdf. 13.01.2018].

Anmerkungen

- ¹ Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/663735/umfrage/jaehrlich-neu-registrierte-fluechtlinge-in-deutschland/> sowie zur Quelle: <https://de.statista.com/statistik/info/>.
- ² Vgl. zum Angebot des österreichischen Roten Kreuzes <https://www.roteskreuz.at/migration-suchdienst/integration/deutsch-kurse/>; <https://www.brk-muenchen.de/wir-sind-fuer-sie-da/mit-angeboten-fuer-zuwanderer/sprachkurse>.
- ³ So wird am 18.12. 2018 im Weserkurier Bremen berichtet, dass das Wirtschaftsressort eine „sogenannte Koordinationsstelle Sprache“ eingerichtet habe, für die nicht nur das Deutsche Rote Kreuz Bremen in Kooperation mit dem BAMF Jugendintegrationskurse mit Sprachförderung anbiete, sondern ab Anfang 2019 „soll es zudem Sprachkurse an den Bremer Berufsschulen“ geben. Für die Bildungsbehörde jedenfalls scheint dies (soweit eine erste Nachfrage meinerseits ergab) kein Problem zu sein.
- ⁴ Vgl etwa <https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2016/Integrationskurse-Geht-nicht-kann-nicht-darf-nicht-bamf124.html>. Danach schaffte es nach einigem Hin und Her 2016 auch der ehemalige Bundeswehroberst noch. Die bestehenden Regeln vgl. in der „Matrix Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen“ (§ 15 Abs. 1 und 2 IntV) auf der Seite „Zusatzqualifizierungen“ des BAMF. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zusatzqualifikation/zusatzqualifikation-node.html>.
- ⁵ Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Lehrerseminar>. Vgl. außerdem die Regelungen des BAMF in der „Matrix Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen“ (§ 15 Abs. 1 und 2 IntV) auf der Seite „Zusatzqualifizierungen“. Danach wären für eine Mindestqualifikation nachzuweisen: 500 UE Sprachlehrerfahrungen in der Erwachsenenbildung und ein „sprachlicher Berufsabschluss“. Eine „unverkürzte Zusatzqualifikation (140 UE)“ wäre erforderlich. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zusatzqualifikation/zusatzqualifikation-node.html>.
- ⁶ Vgl. <https://www.hueber.de/menschen-im-beruf/bestandteile/neu>, <https://www.cornelsen.ch/Cornelsen/Pluspunkte-Beruf/>. Einen Gesamtüberblick über „Lehrwerke Deutsch für den Beruf Spezielle Themenschwerpunkte / Fachsprache“ gibt das Forum Wirtschaftsdeutsch des DaF-Netzwerks. Vgl. <https://www.wirtschaftsdeutsch.de/bibliographie/lehrwerkefach.php>.
- ⁷ <https://www.wirtschaftsdeutsch.de/bibliographie/lehrwerkefach.php>.
- ⁸ Es ist hier nicht unser Thema, aber angesichts des stark gestiegenen Bedarfs durchaus von hoher Bedeutung: An der Universität erfolgt die DaF/DaZ-Ausbildung in Bachelor- und Masterstudiengängen und schließt nicht mit dem Staatsexamen ab, „So dass die Absolventen in der Regel nicht als Lehrkräfte an öffentlichen Schulen tätig werden können.“ Vgl. Goethe-Institut, Deutsch als Fremdsprache / Ausbildungswege in DaF und DaZ, <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20392868.html>.
- ⁹ Das Kooperationsverbot „beschreibt zuspitzend die grundgesetzliche Regelung, dass der Bund keinen Einfluss auf die Schulpolitik der Länder ausüben darf, insbesondere nicht durch die Finanzierung von Bildungsmaßnahmen“. Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Kooperationsverbot>.

-
- ¹⁰ Nicht ausdrücklich klargestellt, aber zu erschließen ist, dass hier eine Zusatzqualifizierung DaZ nur im Rahmen von Integrationskursen für Erwachsene, frühestens ab der Altersstufe von Jugendlichen, konzipiert ist. Vgl. Goethe-Institut 2005.
- ¹¹ Vgl. <https://www.eurocentres.com/de/geschichte>
- ¹² Beispiele für den Start für Kurse für die Studierenden der Ingenieurwissenschaften.
- ¹³ Vgl. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/Bundesprogramm-45a/bundesprogramm-45a-node.html>.
- ¹⁴ Vgl. etwa die Website einer privaten Sprachschule in Berlin, die damit wirbt, Wirtschaftsdeutsch „auf allen Kompetenzstufen“ anzubieten (<https://www.wirtschaftsdeutsch-berlin.de/>).
- ¹⁵ Zumindest wenn wir den Ausdruck *FachAn* auch auf Berufsorientierung ausdehnen und die in der Einleitung angeführten Kursbücher als Beispiele nehmen, lassen sich wahrscheinlich genügend Kurse finden, in denen sie eingesetzt werden. Die Frage danach sowohl in der freien Erwachsenenbildung wie an Sprachenzentren an Hochschulen zu stellen, wird zu den Projektaufgaben gehören.
- ¹⁶ MINT ist die Abkürzung für die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik an Schule und Hochschule.
- ¹⁷ „ALTE was founded in 1989 by the University of Cambridge (UK) and the Universidad de Salamanca (Spain). Today, ALTE has 34 Full Members representing 25 European languages, as well as 58 Institutional Affiliates and over 500 Individual Affiliates from all around the world. ... ALTE is a non-profit organisation, and has Participatory Status as an NGO with the Council of Europe.“ (<https://www.alte.org>). Mit ALTE kommen neben den oben für den GER besonders hervorgehobenen englischen und deutschen Akteuren auch die spanischen mit ins Spiel. Vielleicht nicht zufällig soll die nächste ALTE-Konferenz 2020 in Madrid stattfinden.
- ¹⁸ Vgl. zum *Companion* das Diskussionspapier von Olaf Bärenfänger, Claudia Harsch, Bernd Tesch und Karin Vogt, das Gelungenes und noch nicht Gelungenes im *Companion* lobenswerterweise neutral gegenüberstellt: „Dennoch bleibt als Desiderat, dass das Skalensystem des GeR und seines Companion durch empirische Sprachdaten validiert und auf eine solide sprachenerwerbstheoretische Basis gestellt werden“ (Bärenfänger, Harsch, Tesch & Vogt 2018: 7-8).
- ¹⁹ Es gibt im privaten Bereich lediglich „gesendete und aufgenommene gesprochene Texte“ und im Bildungsbereich den „Computerbildschirmtext“ (ebd.).
- ²⁰ Vgl. zu *Follow me*: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLRj96OKTtFQfDB1wZyIqt9Ro8sGRhPns0> und auf der Seite des Europarates zu den Meilensteinen des von ihm initiierten sprachpolitischen Programms: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/milestones>.
- ²¹ Sie ist leider zu umfangreich, um hier abgedruckt zu werden.
- ²² <https://www.superprof.de/blog/top-mathematik-formeln/#1-der-satz-des-pythagoras-eine-fundamentale-mathematische-formel>.
- ²³ Wie es ‚früher‘ im Goethe-Institut häufig der Fall war.
- ²⁴ Vgl. oben Endnote 8

Hinweis: Alle Internetlinks wurden in der 2. Januarwoche 2019 gefunden oder überprüft.