

Allgemeiner Beitrag

Matthias Prikoszovits*

Ein universitäres DaF-Unterrichtsprojekt im Spiegel von Curriculumdiskussion und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht

Britische Studierende drehen Werbeclips

DOI 10.1515/infodaf-2017-0003

Zusammenfassung: Im Beitrag wird zunächst erläutert, wie sich Curriculumforschung und berufsbezogenes Lernen und Lehren im Bereich Deutsch als Fremdsprache seit den 1990er Jahren entwickelt haben, um in einem weiteren Schritt zu beschreiben, wie sich ein konkretes Unterrichtsprojekt in die DaF-Curriculumdiskussion eingliedert. Dabei wird vor allem auf die Frage eingegangen, ob die Forderung nach einer Berufsorientierung im universitären Fremdsprachenunterricht mit dem Unterrichtsprojekt umgesetzt wurde. Untersuchungsgegenstand ist eine im Jahr 2014 an der Germanistik der University of St Andrews (Schottland, GB) durchgeführte, benotete Projektarbeit, bei der Studierende des vierten und letzten Studienjahres Werbeclips drehen mussten.

Schlüsselwörter: Curriculumforschung, berufsbezogener DaF-Unterricht, Projektarbeit, Großbritannien

Abstract: This paper outlines how curriculum research and language teaching and learning for occupational purposes in German as a foreign language have developed since the 1990s. It is discussed how this project follows many of the suggestions made with regard to curriculum development in German as a foreign language. The project where students at the German Department of the University of St Andrews (Scotland, GB) produced promotional clips in their fourth and last year is described in detail.

Keywords: curriculum research, German for occupational purposes, project work, Great Britain

*Kontaktperson: Matthias Prikoszovits, E-Mail: Matthias.Prikoszovits@uab.cat

1 Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten mussten philologische Studiengänge verstärkt ihr Bestehen rechtfertigen. Auch germanistische Studiengänge bilden hier keine Ausnahme. In Europa haben seit der Jahrtausendwende vor allem zwei Ereignisse Druck auf philologische Fakultäten ausgeübt: Zum einen hat der Bologna-Prozess Anfang des Jahrtausends damit begonnen, die europäischen Hochschulcurricula zu verändern und zum anderen brachte die Wirtschafts- und Eurokrise samt damit einhergehender budgetärer Kürzungen im Bildungsbereich nach 2008 vor allem geisteswissenschaftliche Studienrichtungen vielerorts in noch größere Bedrängnis. Beide Ereignisse haben in Hochschulcurricula die Forderung nach einer Berufsbezogenheit aufkommen lassen. Universitäre Studiengänge müssen – ähnlich wie etwa Berufsausbildungen oder Fachhochschulstudien – Studierende verstärkt auf das künftige Berufsleben vorbereiten und ihnen berufsbezogenes Handwerkzeug vermitteln, das in klassischen Studiengängen häufig vermisst wurde beziehungsweise immer noch vermisst wird. Philologische Studien sollten demnach neben Grundpfeilern wie Literatur oder Linguistik auch praxisrelevante, berufsorientierte Elemente in ihre Curricula aufnehmen. Idealerweise bedeutet dies, dass Literatur, Linguistik, Sprachdidaktik, Spracherwerb und Landeskunde nicht durch rein berufsbezogene Seminare zurückgedrängt, sondern dass klassisch philologische Teilgebiete eines Studiums berufsorientiert unterrichtet werden, dass also Studierende¹ durch geeignete Unterrichtsformate, Aufgabenstellungen und Arbeitsweisen gezielt auf Anforderungen im künftigen Berufsleben vorbereitet werden.

In dem vorliegenden Beitrag soll überlegt werden, wie sich Projektarbeit in die aktuelle DaF-Curriculumdiskussion einfügt und wie Projektarbeiten im universitären DaF-Unterricht genutzt werden können, um einen Berufsbezug herzustellen. Untersuchungsgegenstand ist ein im Sommersemester 2014 an der schottischen University of St Andrews durchgeführtes Unterrichtsprojekt, das noch detailliert beschrieben werden wird.

In Kapitel 2 wird zunächst eine Übersicht über Entwicklungen und Trends in DaF-Hochschulcurricula sowie über die Entstehungsgeschichte des berufsbezogenen DaF-Unterrichts als Forschungsgegenstand gegeben. Beide Bereiche werden ab den 1990er Jahren betrachtet und in Kapitel 3 mit Blick auf das Unterrichtsprojekt weiter ausgeführt.

¹ Der Beitrag richtet sich an Frauen und Männer gleichermaßen. Auf geschlechterneutrale Formulierungen wird zugunsten besserer Lesbarkeit verzichtet. Wo immer möglich, wird Formen wie Studierende / Teilnehmende / Lehrkräfte / etc. Priorität eingeräumt.

2 DaF-Hochschulcurricula und berufsbezogener DaF-Unterricht seit den 1990er-Jahren

2.1 Entwicklungen und Trends in DaF-Hochschulcurricula

Die Einführung des Begriffs des *Curriculums* in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland erfolgte 1967 durch Saul B. Robinsohn, damals Direktor am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Seine Arbeit *Bildungsreform als Revision des Curriculum* löste eine etwa 15 bis 20 Jahre dauernde umfassende Curriculumsdiskussion und Curriculumforschung aus (vgl. Schmidt 2010: 923). Die Auseinandersetzung mit Curricula im Bereich Deutsch als Fremdsprache führte in den 1990er Jahren dazu, dass wirtschaftliche und berufsnahe Themen in universitären DaF-Curricula verstärkt berücksichtigt wurden (vgl. Wannagat 1998; Horst 1998).

In den 1990er Jahren fand ein Projekt (1995 bis 1997) am Institut für Germanistik der Universität Wien statt, für welches rund 300 Curricula für den Deutschunterricht und die Deutschlehrausbildung aus nicht-deutschsprachigen Ländern gesammelt und systematisch verzeichnet wurden (vgl. Chan 2000: 81–82; Krumm 2002: 9–10). 2010 war die Forderung noch aktuell, die Forschung zu Curriculumentwicklung für Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Regionen weltweit – also außerhalb des deutschsprachigen Raumes – voranzutreiben (vgl. Schmidt 2010: 930). Schließlich wurde in den 1990er Jahren noch auf die Schwierigkeiten, ja die Unmöglichkeit, aufmerksam gemacht, DaF-Curricula mitteleuropäischen Profils in fremde und ferne (Lern)Kulturen zu transferieren (vgl. Gutzat 1996; Wannagat 1998). Der Ruf nach regionalen, der jeweiligen Gesellschaft angepassten Curricula wurde laut (vgl. Wannagat 1998).

In den 2000er Jahren gewann daher auch die Idee an Bedeutung, zentrale Curricula regional, also dezentral zu füllen (vgl. Neuner 2003: 16). Bereits in den frühen 2000er Jahren wurden die Auswirkungen des seinerzeit noch sehr jungen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beziehungsweise seiner deutschsprachigen Umsetzung „Profile Deutsch“ auf DaF-Hochschulcurricula deutlich. Dieser Einfluss wurde überwiegend negativ bewertet, vor allem aufgrund seiner stark standardisierenden Wirkung (vgl. Iluk 2002; Krumm 2002). Krumm, der für offene Curricula plädiert, sieht die Gefahr, dass der GER die Curricula viel eher „schließen“ würde (2002: 17)². Vergleichbare negative Auswirkungen

² Offene, *prozessorientierte* Curricula fokussieren die Lernenden sowie die Lernprozesse und tragen der Vielfalt unterrichtlicher Ziele und Inhalte Rechnung. Geschlossene, *produktorientierte*

wurden in der Fachliteratur der 2000er Jahre auch dem Bologna-Prozess zugeschrieben (vgl. Nied Curcio et al., 2005). Ähnlich wie in den 1990er Jahren wurde auch in den 2000er Jahren, hier noch verstärkt durch GER und Bologna-Prozess, kritisiert, dass Curricula zu stark wirtschafts- und berufsorientiert ausfielen (Krumm 2007: 120). Gleichzeitig rückte die curriculare Berufsorientiertheit immer mehr in den Fokus der Forschung. Daller (2005) beschreibt, wie die Anforderungen der Berufspraxis an britische Studierende gestaltet sind und was die Studierenden allgemein in ihrer künftigen Berufstätigkeit können müssen. Es gibt jedoch auch konkretere Ansätze: Ende der 2000er Jahre stellte Chen (2009) Überlegungen zu einem geeigneten Konzept für ein DaF-Rahmencurriculum im Bereich Automobilindustrie an, das ein Gemeinschaftsprojekt zwischen Deutschland und China darstellt. Grenzüberschreitende Curricula, die Interessen und kulturelle Besonderheiten aller involvierten Nationen berücksichtigen, wurden ins Leben gerufen (vgl. Christ 2007: 76).

Dass Deutsch vielfach als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird, führte in den vergangenen Jahren zum Entstehen von Konzepten für die Entwicklung eines „Gesamtsprachencurriculums“ (vgl. Schmidt 2010: 930–931). Nach 2010 scheint die Beschäftigung mit Berufsorientierung in Curricula in der Forschung schon einen festen Platz gefunden zu haben, eine Mehrheit der ab 2010 erschienenen Publikationen zu DaF-Curricula widmet sich der Berufsorientierung. Berufsbezogenheit in DaF-Curricula wird als notwendiger Bestandteil angesehen. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die in den späten 2000er Jahren begonnene Wirtschafts- und Eurokrise vor allem in den frühen 2010er Jahren drastische Ausmaße annahm und die Berufswahl junger Menschen beeinflusste. An vielen Universitäten wurde der Berufsbezogenheit ein großes Gewicht beigemessen (vgl. Cothran 2010; Katelhön et al. 2013; Augart 2014). Germanistische Studiengänge mussten ihr Bestehen zunehmend rechtfertigen, was nur über Betonung der Berufsorientierung in Curricula zu funktionieren scheint. Was in den 1990er und noch in den 2000er Jahren als Störfaktor in DaF-Hochschulcurricula ausgemacht wurde, wurde in den 2010er Jahren zu einem notwendigen und erwünschten Schwerpunkt in Lehrplänen.

2.2 Berufsbezogener DaF-Unterricht

In diesem Unterkapitel wird die Entstehung des berufsbezogenen DaF-Unterrichts als Forschungsgegenstand fokussiert. Erst in Kapitel 3.2.2 wird am Beispiel der

Curricula sind präskriptiv, geben Inhalte und Methoden vor und lassen keinen Spielraum für auf individuelle Lernvoraussetzungen bezogene schulische Abschlussprofile (vgl. Krumm 2002: 17).

Germanistik der University of St Andrews exemplarisch auf den Ebenen Methodik/Didaktik, Inhalte, Kompetenzen sowie Lehr- und Lernziele dargelegt, welche berufsorientierten Elemente in der Projektarbeit der DaF-Unterrichtspraxis tatsächlich in Erscheinung treten.

Ein großer Impuls für den berufsbezogenen DaF-Unterricht als Forschungsgegenstand ging Anfang der 1990er Jahre von einem Sonderheft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* aus (Funk 1992). Immer noch in den 1990er Jahren wurde ein für den Forschungsbereich sehr wesentliches Projekt gestartet, das zwar phasenweise abgeschlossen ist, jedoch bis heute fortgesetzt wird: Das „Europa-Projekt Curricula“, das 1994/95 entstand und am Goethe-Institut Warschau in Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen initiiert sowie von der Bosch Stiftung Stuttgart und dem Goethe-Institut München unterstützt wurde. Ziele und Erwartungen des Projekts waren von Anfang an eine inhaltliche und methodische, auf die Zielgruppe „Studierende aller Fachrichtungen (außer Germanisten)“ ausgerichtete Verbesserung des studienbegleitenden Deutschunterrichts (vgl. Serena 2013: 78ff.).

Es gab in den 1990er Jahren bereits Ansätze für die Erstellung berufssprachlichen Unterrichtsmaterials (vgl. Firnhaber-Sensen 1997), jedoch war dieses schwerpunktmäßig fachbezogener und fachspezifischer Art und beschäftigte sich in nur geringem Ausmaß mit heute stark geforderten berufsfeldübergreifenden Sprachkompetenzen. Schneider (1997: 151–152) plädierte bereits 1997 für die Trennung von Fach- und Berufssprache. Ende der 1990er Jahre will Braunert (1999) auch den Begriff Allgemeinsprache von Berufssprache und beide Begriffe wiederum von der Fachsprache unterschieden sehen, da eine Unterscheidung der drei Termini im Kontext des berufsbezogenen DaF-Unterrichts notwendig geworden sei. Damit knüpfte er an eine bereits Mitte der 1990er-Jahre gewonnene Erkenntnis an, dass Berufssprache zwischen Allgemein- und Fachsprache angesiedelt ist (vgl. Schlenker 1996). Die Erkenntnisse zum berufsbezogenen DaF-Unterricht nehmen in den 2000er Jahren deutlich zu. Als Beispiel hierfür sei angeführt, dass Funk (2001: 963–964) zu Beginn des neuen Jahrtausends berufsbezogenen DaF-Unterricht lediglich in die Kategorien *berufsvorbereitend* beziehungsweise *berufsbegleitend* unterteilte, im weiteren Verlauf der 2000er Jahre jedoch bereits eine dritte Ebene berücksichtigte, nämlich die des *berufsqualifizierenden* DaF-Unterrichts (2007: 176). Intensiver wurde die Auseinandersetzung zudem durch Kompetenzbeschreibungen (vgl. Daller 2005; Funk 2001; 2007; Neuland 2007) und Schlüsselqualifikationen (vgl. Daller 2005; Funk 2001; 2007; 2010), die im Hinblick auf die Lernenden im berufsbezogenen DaF-Unterricht von großer Bedeutung sind.

Schließlich ist festzustellen, dass der Bereich Zertifizierung und Leistungsmessung im berufsbezogenen DaF-Unterricht nicht ausreichend behandelt wird. Funk (2001: 965) und Cothran (2010: 72–73) verweisen darauf, dass es nur wenige internationale DaF-Prüfungen gebe, die eine Berufsorientierung aufweisen.

Seit 2010 ist Berufsbezogenheit im DaF-Unterricht, vermutlich wiederum der Wirtschafts- und Eurokrise geschuldet, aktueller denn je. 2013 erschien *Mit Deutsch in den Beruf: Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten* (Katelhön et al., 2013), das vorrangig die Situation in Italien thematisiert und zahlreiche fremdsprachendidaktische Themen (Wortschatz- und Textkompetenz, Textsortenkompetenz, Lesekompetenz, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit etc.) im Hinblick auf Berufsorientiertheit abdeckt.

2014 wird *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (Kiefer et al., 2014) herausgegeben, 2015 erscheint *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung* (Efing 2015). Diese Arbeiten befassen sich mit der Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf oder mit der Ermittlung berufsrelevanten Sprachbedarfs. An diesen Publikationen wird ersichtlich, wie sehr sich die Forschung zum berufsbezogenen DaF-Unterricht seit seiner Entstehung als Untersuchungsgegenstand erweiterte.

Die in diesem Kapitel vorgenommenen Ausführungen dienen vor allem als Kontext, um die noch vorzustellende Projektarbeit curricular und berufspraktisch einzuordnen. Die Verquickung des vorangegangenen Theorieteils mit dem folgenden Praxisteil sollte den praktischen Nutzen von Berufsorientierung und Handlungsorientierung im DaF-Unterricht verdeutlichen. Handlungsorientierung im Unterricht fördert berufsrelevante Handlungsfähigkeit, und Projektarbeit ist – ähnlich wie Simulationen, Fallstudien oder Szenarien – ein handlungsorientiertes Format. Die in Curricula theoretisch festgeschriebene Handlungsorientierung soll in den folgenden Ausführungen praktisch verdeutlicht werden. Der Praxisteil soll zudem eine Lücke füllen: Wenn im Theorieteil bemängelt wurde, dass berufsbezogener Leistungsmessung in der Wissenschaft noch zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt wurde, so kann die in St Andrews durchgeführte Projektarbeit als Beispiel für innovative berufsorientierte Leistungsmessung angesehen werden.

3 Das Unterrichtsprojekt an der Germanistik der University of St Andrews

3.1 Verortung des Projekts im Curriculum und Projektbeschreibung

Die Projektarbeit, die unter filmproduktives Arbeiten fällt (vgl. Raabe 2007: 425), wurde mit Lernenden des vierten und letzten Studienjahres durchgeführt. Das britische Curriculum für Studierende der Fremdphilologien sieht vor, dass diese

zwei Jahre an ihrer Heimatuniversität und das dritte Studienjahr im Ausland studieren. Im Falle der Studierenden der Deutschen Philologie bedeutet dies, dass sie dieses in Deutschland, Österreich oder der Schweiz verbringen. Studierende bewerben sich für einen Studienplatz an einer deutschsprachigen Universität, die dort besuchten Lehrveranstaltungen können ihnen innerhalb ihrer britischen Studienkarriere angerechnet werden. Viele Studierende nutzen das Auslandsjahr aber auch für ein Praktikum etwa bei Firmen im deutschsprachigen Raum. Nach diesem Auslandsjahr kommen Studierende direkt in das vierte und letzte britische Studienjahr. Studierende, die während des Auslandsjahrs ein Praktikum absolvierten, kommen in ein eigens für sie eingerichtetes drittes Studienjahr, was heißt, dass das Auslandsjahr für diese Studierenden nicht als Studienjahr gilt. Das bedeutet folglich, dass das vierte Studienjahr für manche Studierende bereits das fünfte, für manche erst das vierte ist. Ihre Sprachkenntnisse im vierten Studienjahr sind jedoch in jedem Fall sehr fortgeschritten, was die Aufnahme des anspruchsvollen Werbeclip-Projekts ins Curriculum ermöglicht. Dies soll in keiner Weise bedeuten, dass weniger umfangreiche Projekte wie Text-, Korrespondenz-, Umfrage- oder Begegnungsprojekte (vgl. Schart 2010: 1174) nicht schon zu einem früheren Zeitpunkt im Curriculum Platz finden können.

Der Deutschunterricht für Fortgeschrittene an der Germanistik der University of St Andrews in Schottland, der als berufsvorbereitend eingestuft werden kann, enthält „Practicals“, die dem Sprechen, und „Tutorials“, die der Grammatikvermittlung sowie der Textproduktion gewidmet sind. Das bedeutet, dass das Sprechen auch separat benotet wird und man sich als Lektor Formate überlegen muss, die eine Benotung der mündlichen Leistungen der Studierenden erlauben. Um von allzu üblichen Sprechansätzen wie Referaten oder Gruppendiskussionen abzuweichen, war für die Studierenden des vierten Studienjahres bereits vor 2014 eine mündliche Projektarbeit curricular verankert worden. Im „Practical“, das auf dem C-Niveau des GER angesiedelt ist, werden während des Semesters Themen behandelt, die über die Themen der Grund- und Mittelstufe hinausgehen. Es geht vorrangig um Fachsprachen sowie sprachliche Register; behandelt werden etwa Werbesprache, politische Fachsprache oder ferner auch Sprache der modernen Protestbewegungen. Für das mündliche Projekt wurde Werbesprache ausgewählt. Die Studierenden sollten in Kleingruppen von maximal vier Personen von ihnen selbst erdachte Werbeclips drehen und konnten dabei zwischen einer Dauerwerbesendung, einer kulinarischen Reise und einem Filmtrailer wählen. Dies sind Werbeformate, die zumindest einige Minuten dauern. Fernsehwerbespots mit einer Dauer von nur wenigen Sekunden waren nicht vorgesehen, da vier Studierende in der kurzen Zeit kaum zu Wort kommen können. Damit die Leistung beurteilt werden kann, ist eine Redezeit von etwa zwei bis zweieinhalb Minuten erforderlich. Als Orientierung diente den Studierenden ein Übersichts-

blatt mit Ideen, Hilfestellungen und Beurteilungskriterien, das sie bereits zu Beginn des Sommersemesters ausgehändigt bekommen hatten.

3.2 Wie ordnet sich das in St Andrews durchgeführte Unterrichtsprojekt in die DaF-Curriculumdiskussion ein und als wie berufsbezogen erweist es sich?

Unterrichtsprojekte sollten einen festen Platz im berufsbezogenen DaF-Unterricht und somit auch in DaF-Hochschulcurricula haben. Wie sich das Werbeclip-Projekt an der Germanistik der University of St Andrews in die DaF-Curriculumdiskussion einreicht und wie es bezüglich der Berufsorientierung zu bewerten ist, soll im Folgenden dargestellt werden.

3.2.1 Das Projekt innerhalb der DaF-Curriculumdiskussion

Wie aus den Überlegungen in Kapitel 3.2.2 hervorgehen wird, weist das in St Andrews durchgeführte Unterrichtsprojekt vielfach konkreten Berufsbezug auf und erweitert somit das Curriculum um eine berufsorientierte Komponente. In die DaF-Curriculumdiskussion reiht sich das Werbeclip-Projekt ein, indem es Mehrsprachigkeit zulässt (Schmidt 2010: 930–931). Da die Werbesprache häufig Internationalismen und Elemente anderer Sprachen enthält, sollten die Studierenden für ihre deutschsprachigen Clips ebenfalls Anglizismen, Termini aus weiteren ihnen vertrauten Sprachen wie etwa dem Französischen (bei einer Parfümwerbung) oder dem Italienischen (bei einer Pizzawerbung) und Internationalismen verwenden.

Wie in Kapitel 3.2.2 noch ausgeführt werden wird, nimmt das Projekt durch seinen dramatisch-theatralischen Charakter auch Bezug auf die Kultur des Landes, in dem es durchgeführt wird (vgl. Gutzat 1996: 443), es kommt den Begabungen der Studierenden entgegen und ist im Curriculum demnach ein Element, das regionale Besonderheiten berücksichtigt (vgl. Neuner 2003: 16). Dabei wird aber nicht Gefahr gelaufen, in einen „didaktischen Provinzialismus“ (vgl. Wannagat 1998: 496) abzugleiten, da Werbung ein international ausgerichtetes Kommunikationsmittel ist (vgl. Reeg 2012: 221). Der verstärkten Forderung nach Kreativität und Emotionen in Curricula wird das Projekt gerecht (vgl. Iluk 2002; Schmidt 2010: 930), ebenso wie der Forderung zum Erwerb von Problemlösestrategien (vgl. Kiefer et al. 2012: 586). Kreativität und Problemlösestrategien sind häufig geforderte Elemente in offenen DaF-Curricula. Auch in Sprachprüfungen, für welche Curricula wichtige Vorlagen und Bezugspunkte sind, sollten diese Elemente aufgegriffen werden (vgl. Krumm 2015). Da die Clips der Studierenden benotet wurden, wird

eine Verbindung zwischen Kreativität im Curriculum und Leistungsmessung hergestellt. Daller (2005: 580) betont mit Bezug auf Großbritannien, dass Curricula im Bereich Deutsch als Fremdsprache in höherem Maße die Vermittlung von Fähigkeiten, in geringerem Maße die Vermittlung von Wissen fokussieren sollten. Durch das Werbeclip-Projekt wurden die bei Daller immer noch im Kontext Großbritannien angeführten Fähigkeiten, allen voran die Kommunikationsfähigkeit (ebd. 575) sowie die Fähigkeit zum Einsatz von Informationstechnologie (ebd. 575, 581), gefördert. Obwohl das Projekt produktorientiert war, standen sprachliche, interkulturelle und gruppendynamische Lernprozesse im Vordergrund. Schließlich lässt das Unterrichtsprojekt aufgrund seiner hohen Lernerorientierung und seiner Prozessorientierung auf curriculare Offenheit schließen (vgl. Krumm 2002: 17) und passt somit in ein modernes universitäres DaF-Curriculum der 2010er Jahre.

3.2.2 Berufsbezogenheit des Werbeclip-Projekts

In diesen Erläuterungen werden zunächst sprachliche Aspekte und in einem weiteren Schritt soziale und kooperative Elemente des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens erläutert. Reeg (2012: 228) sieht in der Auseinandersetzung mit Werbung und Werbesprache im universitären DaF-Unterricht ein großes Potenzial zum Erwerb erster berufsrelevanter Kenntnisse und Kompetenzen. Dazu zählt sie kooperatives Arbeiten, Präsentationen und berufsbezogene Textarbeit. Die Werbesprache eröffnete den Studierenden den Zugang zu einem beruflichen Arbeitsgebiet, der Werbebranche.

Es ist zu hinterfragen, ob es den Studierenden gut tut, sie im Unterricht mit einer berufssprachlichen Terminologie zu konfrontieren. Es bestehe die Gefahr des Veraltens fachlicher Wortschatzbestände innerhalb nur weniger Jahre und angesichts des Umfangs von Fachwortschatzbeständen sei keine begründbare Auswahl für einen Kurs zu treffen (Funk 2007: 178). Dass Berufssprache und Fachsprache sich deutlich voneinander unterscheiden, ist eine Erkenntnis der 1990er Jahre (vgl. Schlenker 1996; Braunert 1999). Demzufolge trägt der Gebrauch von Werbesprache nicht primär zum Training der Berufssprache bei. Unterschieden werden muss aber noch zwischen Werbesprache und Werbefachsprache (vgl. Reeg 2012: 222), also der Fachsprache jener Menschen, die Werbung produzieren. Die Studierenden in St Andrews mussten sich also im Zuge des Projekts nur der zu Semesterbeginn behandelten Werbesprache (Alliterationen, Reime, Superlative, etc.), keiner Werbefachsprache bedienen. So wurde eine fachsprachliche Überforderung vermieden. Sprachliche und berufsfeldübergreifende Handlungen, die in den Werbeclips trainiert und realisiert wurden, waren vor allem Erklärungshandlungen, die ein sehr wichtiges Moment im Berufsleben darstellen (vgl. Kiefer 2015). In einer Dauerwer-

besendung muss Kunden ein bestimmtes Produkt präzise und ausführlich erklärt werden. Hinzu kommen folgende, auf sprachlicher Ebene berufsrelevante Strategien: Wortschatzverarbeitungsstrategien, Erarbeitung von Synonymen/Homonymen/Antonymen, Kenntnis der Systematik und des Gebrauchs von Nachschlagewerken (vgl. Funk 2007: 178). Was die für Werbeclips relevante Lexik betrifft, so haben die Studierenden intensiv recherchieren, sich also deutschsprachige Werbesendungen ansehen sowie Werbetexte lesen müssen und somit ihre Wortschatzverarbeitungsstrategien und Nachschlagestrategien vertieft und erweitert. In einigen Clips der Studierenden wurden auch Experten ins Werbestudio eingeladen und interviewt (siehe Punkt 3.3). Derartige Befragungen auf Deutsch zu bewältigen, fördert den Gebrauch der deutschen Sprache im Beruf. Wünschenswert ist natürlich, dass die Studierenden auch bei der Produktion der Clips auf die deutsche Sprache zurückgreifen, also auch Deutsch sprechen, wenn die Kamera nicht läuft, um berufsrelevante Deutschkenntnisse im Kontakt mit Arbeitskollegen zu trainieren. Vermutlich bedienten sie sich in solchen Phasen jedoch des Englischen.

Im Bereich der nonverbalen, sozial-kooperativen Aspekte der Berufsbezogenheit ist allen voran die Lernerautonomie zu nennen. Durch das Projekt wurde den Studierenden Autonomie gleichsam gestattet wie abverlangt. Lernerautonomie ist eine wesentliche Säule des berufsbezogenen DaF-Unterrichts (vgl. Efinger 2014: 437) und weist den Lehrkräften vorrangig die Funktion von Beratenden, Koordinierenden und Moderierenden zu (vgl. Chen 2009: 92). Diese Herangehensweise eignet sich für einen berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, da Aufgaben im Berufsleben auch eigenständig oder in Teams bewältigt werden müssen. Funk (2001: 967) nennt Transparenz als wichtiges didaktisches Prinzip im berufsbezogenen DaF-Unterricht, was im Werbeclip-Projekt durch die von Anfang an vorgenommene Offenlegung der Beurteilungskriterien und somit Offenlegung der Arbeitsweise der Lehrkräfte umgesetzt wurde. Zudem müssen Funk (2007: 177) zufolge zum Zwecke der Berufsorientierung Kleingruppenarbeiten berücksichtigt werden, die sich im Falle des Projektes durch dessen Gruppenarbeitscharakter ergeben. Chen (2009: 92) will im berufsbezogenen DaF-Unterricht das *Aktivlerner-Prinzip* umgesetzt sehen. Damit ist gemeint, dass die Lernenden eine aktive Lernhaltung einnehmen. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht die Lehrkräfte, sondern die Studierenden, die nicht mehr passiv sind, sondern eine aktive Rolle übernehmen. In den Werbeclips spielen die Studierenden alleine die Hauptrolle, die Lehrkräfte sind gänzlich unsichtbar. Serena (2013: 74) hält fest, dass Lernen in einer entspannten Atmosphäre auf eine aktive, einprägsame Weise geschehen und dass das Gelernte für die freie Kommunikation auf bleibende Weise verfügbar werden solle. Die Rückmeldungen der Studierenden zum Projekt haben gezeigt, dass sie es als angenehme und lehrreiche Arbeit in ungezwungener Atmosphäre empfanden.

Nach Schart (2010: 1173) zieht Projektunterricht gerade aus seiner großen Anpassungsfähigkeit an lokale Bedingungen sein besonderes Potenzial. Dies hat Konsequenzen für die inhaltliche Gestaltung eines Unterrichtsprojekts, vor allem wenn man dabei an die berufliche Zukunft einer konkreten Lerngruppe denkt. Die Studierenden der University of St Andrews zeigten ein großes Interesse an den Themen Film und Werbung. Einige brachten auch Vorkenntnisse im Schauspielerbereich mit. Das große Interesse manifestierte sich beispielsweise dadurch, dass eine Gruppe sogar nicht nur den fertigen Clip ablieferte, sondern auch Outtakes – also Sequenzen, die zwar gedreht, aber für das Endprodukt nicht benötigt wurden – und eine Sammlung an Bloopers, also aus dem Clip herausgeschnittenen Versprechern. Eine Germanistikstudentin aus dem ersten Studienjahr hatte gar einen kurzen Gastauftritt in einem der Werbeclips. Mit dem Bezug auf die Talente der Studierenden (siehe auch Punkt 3.2.1) wird der bereits erwähnten Forderung Rechnung getragen, Curricula regionalspezifisch zu gestalten. Das Projekt förderte vor allem auch die Kreativität der Studierenden. Kreativität ist ein explizites Merkmal offener Curricula und offene Curricula wiederum lassen auf Berufsbezogenheit schließen. Schlenker (1996: 233) führt in seinen Überlegungen zu Inhalten im berufsbezogenen DaF-Unterricht unter anderem Produktpräsentationen, die auch im Lehrwerk *Praxis Deutsch* berücksichtigt werden, als im beruflichen Kontext wichtig an. Die Studierenden in St Andrews haben im Zuge des Projekts ebendas ausgeführt, ein Produkt vorgestellt, und somit eine berufsrelevante Aufgabe gut bewältigt.

Die Fähigkeit zum effektiven Einsatz von Informationstechnologie, das Erstellen von Präsentationen und die Fähigkeit zur Teamarbeit zählen ebenso zu den berufsrelevanten Elementen (vgl. Daller 2005: 575). Diese Fähigkeiten wurden im Werbeclip-Projekt trainiert. Die Studierenden stießen bei der Durchführung des Projekts keineswegs an ihre technischen Grenzen. Eingblendete Telefonnummern, die in Dauerwerbesendungen häufig eingesetzt werden, waren ebenso vorhanden wie die Hintergrundmusik.

Kiefer et al. (2012: 585–586) nennen unter anderem folgende beruflich relevante Kompetenzen: Multitasking-Fähigkeit, Fähigkeit zur selbstständigen, auch intuitiven Erschließung technischer Probleme und Zusammenhänge sowie genaue Kenntnisse der Zugriffsmöglichkeiten auf verfügbare Hilfsmittel zur Problemlösung. Solche Kompetenzen wurden durch die Projektarbeit ebenfalls gefördert. Vor der Kamera ist Multitasking gefragt (sprechen, sich bewegen, schauspielern, interagieren), beim Drehen mussten technische Probleme überwunden werden.

Auch die Stärkung eigenverantwortlicher Selbst-Organisierungsfähigkeit von Gruppen gilt als Lernziel im berufsbezogenen DaF-Unterricht (vgl. Hunstiger 2010: 466), das die Studierenden durch das Gruppenprojekt erreicht haben.

Schließlich nennt Funk mit Blick auf den berufsbezogenen DaF-Unterricht Lernziele, die durch die Projektarbeit ebenfalls anvisiert wurden: Teamfähigkeit (Funk 2001: 966), interkulturelle Kompetenz (ebd. 967; Reeg 2012: 221), Informationsverarbeitungskompetenz, Sozialverhalten sowie Selbstständigkeit und Initiative. Dabei handelt es sich um berufliche Schlüsselqualifikationen (2001: 967).

3.3 Erfahrungen mit dem Werbeclip-Projekt

Bereits Anfang des Sommersemesters 2014 (Januar 2014) wurde den Studierenden mitgeteilt, dass sie in Kleingruppen ein Projekt durchführen müssen. Abgabetermin war gegen Semesterende, also im März/April 2014. Eine solche Zeitspanne als Vorbereitungs- und Durchführungsphase ist notwendig, da sich die Studierenden erst in Kleingruppen zusammenfinden, sich für ein zu bewerbendes Produkt entscheiden, ein kleines Drehbuch schreiben und den Clip letztlich auch drehen müssen. Mindestens zehn Arbeitsphasen ergeben sich im Laufe einer Projektarbeit (vgl. Schart 2010: 1173–1174), was den damit verbundenen Zeitaufwand deutlich macht. Unabdingbar ist, dass den Studierenden von Anfang an transparent gemacht wird, wie das Projekt benotet wird. Diese Informationen fanden sie auf dem Blatt, das sie zu Beginn des Semesters ausgehändigt bekommen hatten. Das Sommersemester selbst begann mit der Thematisierung von Werbesprache, also vor allem von werbespezifischer Wortbildung (Neologismen, Okkasionalismen) und der Analyse von kurzen Slogans (Reime, Alliterationen).

Als Nachbereitungsphase kann vorrangig die Arbeit der Lektoren gelten, die sich die Clips ansehen und nach den festgelegten Standards beurteilen. Die Standards sind formale Richtigkeit, Aussprache, Intonation, Flüssigkeit, Wortschatz, Interaktion, Inhalt und in dem speziellen Fall der Werbeclips auch Kreativität. Jeder Studierende wurde individuell bewertet, es gab also keine Gesamtnote für eine Gruppe. Zu erwähnen ist noch, dass das Projekt nicht die einzige Bewertungsgrundlage im „Practical“ ist. Es zählt auch die Anwesenheit und es gibt am Semesterende eine mündliche Prüfung, bei der man sich mit den Studierenden über einen Videoclip, den sie kurz vor der mündlichen Prüfung erstmals sehen, unterhält. Das Prüfungsgespräch wird aufgenommen. Somit hat man sowohl für die mündliche Abschlussprüfung als auch für das Unterrichtsprojekt Belege in Form von Aufzeichnungen.

In den Werbeclips wurden unter anderem folgende Produkte beworben: ein Herrenduft, neapolitanische Pizza, ein Liebesdrama und eine Dating-App. Die Clips zeichneten sich durch Humor, Einfallsreichtum und Angemessenheit aus. Zur Bewerbung des Herrendufts „Für Elise“ wurde der Parfümeur ins Werbestudio

eingeladen, um über die chemische Zusammensetzung des Duftwassers zu sprechen. Dieser hielt sich aber sehr bedeckt und wiederholte mehrmals, dass das Rezept eigentlich ein Geheimnis sei. Auch ein verrückter Professor war Gast im Studio, er belegte „wissenschaftlich“, wie attraktiv das Eau de Parfum die Herrenwelt macht, indem er ein eigens entwickeltes Attraktivitätsbarometer damit besprenkelte, welches erwartungsgemäß hoch ausschlug und nahezu 100 % Attraktivität versprach. Es folgte eine Szene, in der eine Frau (gespielt von einem Mann) einen mit einem herkömmlichen Parfüm besprühten Mann die kalte Schulter zeigte und dafür einen anderen Mann, der davor „Für Elise“ aufgetragen hatte, mit umso mehr Aufmerksamkeit belohnte. An der University of St Andrews studieren neben Schotten und Engländern junge Menschen aus allen Teilen der Welt, vor allem aus Europa und den Vereinigten Staaten. Das Projekt förderte den interkulturellen Austausch und brachte Lokalkolorit in den Unterricht. Insbesondere das Drehen einer kulinarischen Reise ließ zu, dass Studierende ihre Herkunftsregionen samt dort zu findender kulinarischer Höhepunkte vorstellen. Die neapolitanische Pizza wurde im Laufe der Werbesendung nicht nur beworben, sondern auch vor den Augen der Zusehenden belegt und gebacken.

4 Schlussbemerkungen

DaF-Hochschulcurricula weisen heute mehr Berufsbezug auf als etwa noch in den 1990er-Jahren, und germanistische Studiengänge werden auch in Zukunft immer berufsorientierter ausfallen (müssen) jedoch ohne den Zwang zur Abkehr vom traditionellen Kanon. Es ist Aufgabe der Curriculumentwickler, adäquate, lerner-gerechte und innovative berufsbezogene Elemente in Hochschullehrpläne aufzunehmen, damit philologische Studiengänge in Zukunft noch bessere Berufschancen versprechen und für Studierende attraktiv bleiben, die auf das künftige Arbeitsleben vorbereitet werden wollen. Im vorliegenden Beitrag wurde erläutert, dass berufsbezogene Leistungsmessung bislang noch zu wenig beforscht wurde und dass es kaum Prüfungsformate für den berufsbezogenen DaF-Unterricht gibt. Diese Lücke wurde im Beitrag ansatzweise zu schließen versucht, indem aufgezeigt wurde, dass effiziente berufsbezogene Leistungsmessung kaum in schriftlichen Einzelprüfungen umgesetzt werden kann, sondern viel eher durch handlungsorientierte Aufgaben, die Studierenden in dieser Form auch im künftigen Berufsleben begegnen könnten. Projektarbeit wurde in diesem Beitrag also nicht lediglich als Unterrichtsformat, sondern auch als handlungsorientiertes, kreatives Prüfungsformat vorgestellt. Die Erläuterungen und Überlegungen zum Unterrichtsprojekt an der Germanistik der University of St Andrews haben nicht nur gezeigt, was Berufsbezogenheit aktuell in den 2010er Jahren bedeutet, sondern

auch, dass diese kreativ und anregend in den universitären DaF-Unterricht und somit in DaF-Hochschulcurricula integriert werden kann.

Literatur

- Augart, Julia (2014): „Deutsch für den Beruf? Zur Professionalisierung in den Curricula im südlichen Afrika.“ In: Dalmas, Martine (Hrsg.): *Germanistik im Dialog: Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext*. Göttingen: Wallstein, 225–234.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke.
- Braunert, Jörg (1999): „Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache: ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung.“ *Zielsprache Deutsch* 30, 98–105.
- Chan, Wai Meng (2000): *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lernende. Möglichkeiten und Grenzen*. Münster: Waxmann.
- Chen, Ying (2009): „Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Bereich Automobilindustrie am Beispiel eines Gemeinschaftsprojektes der Handwerkskammer (HWK) für Oberfranken in Deutschland und der Shanghai Normal University (SHNU) in China.“ In: Fan, Jieping; Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive: Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicium, 85–95.
- Christ, Ingeborg (2007): „Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 71–77.
- Cothran, Bettina F. (2010): „Germanistische Studiengänge im globalen Kontext: Programme und Perspektiven in den USA.“ In: Middeke, Annegret (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag, 57–75 (Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 84. fada).
- Daller, Helmut (2005): „Was müssen DaF-Lernende können? – Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum DaF.“ In: *Info DaF* 32 (6), 573–582.
- Efing, Christian (2014): „Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht.“ In: *Info DaF* 41 (4), 415–441.
- Efing, Christian (Hrsg.) (2015): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt am Main: Lang (Wissen – Kompetenz – Text, 9).
- Firnhaber-Sensen, Ulrike (1997): „Erstellung berufssprachlichen Unterrichtsmaterials am Beispiel der Berufssprache Deutsch für ausländische Pflegekräfte.“ In: Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hrsg.), 229–232.
- Funk, Hermann (1992): „Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundfragen – Lernziele – Aufgaben.“ In: *Fremdsprache Deutsch*. Sonderheft 1992, 4–16.
- Funk, Hermann (2001): „Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf.“ In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 962–973. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19, 2. Halbband).
- Funk, Hermann (2007): „Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 175–179.

- Funk, Hermann (2010): „Berufsorientierter Deutschunterricht.“ In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.), 1145–1151.
- Gutzat, Bärbel (1996): „Curriculumplanung in Vietnam.“ In: *Info DaF* 23 (4), 443–450.
- Horst, Sabine (1998): „Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten.“ In: *Info DaF* 25 (6), 663–671.
- Hunstiger, Agnieszka (2010): „Die EU hautnah erleben: Die Adaption eines EU-Planspiels für den berufsbezogenen DaF-Unterricht.“ In: *Info DaF* 37 (5), 452–469.
- Iluk, Jan (2002): „Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 39, (2), 96–102.
- Katelhön, Peggy; Costa, Marcella; de Libero, Maria-Antonia; Cinato, Lucia (Hrsg.) (2013): *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten*. Wien: Praesens (Deutsch und sprachliche Interaktion im Beruf, Band 1).
- Kiefer, Karl-Hubert; Schlak, Torsten; Iwanow, Katarzyna (2012): „Deutsch-Bedarf? Ein Kilometer Luftlinie von hier. Sprachbezogene Berufsfeld- und Organisationsanalyse am Beispiel eines IT-Help Desks.“ In: *Info DaF* 39 (5), 561–602.
- Kiefer, Karl-Hubert; Efinger, Christian; Jung, Matthias; Middeke, Annegret (Hrsg.) (2014): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang (Wissen – Kompetenz – Text, 7).
- Kiefer, Karl-Hubert (2015): „Fachgebundene Erklärungshandlungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt.“ In: Dohrn, Antje; Kraft, Andreas (Hrsg.): *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg: Kovač, 157–173 (Schriftenreihe Lingua, Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, 33).
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): „Globalisierung versus Regionalisierung: Entwicklungstendenzen in der Curriculumentwicklung für den Deutschunterricht.“ In: Diephuis, Henk; Herrlitz, Wolfgang; Schmitz-Schwamborn, Gabriele (Hrsg.): *Deutsch in der Welt. Chancen und Initiativen*. Amsterdam/New York: Rodopi, 9–20 (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur Interkulturellen Didaktik, 5).
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): „Lehr und Lernziele.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 116–121.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin et al.: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35, 2 Halbbände).
- Krumm, Hans-Jürgen (2015): „Standardisierung oder individualisierte Sprachenprofile: Ist der Sprachunterricht auf dem Weg von einer Lern- zur Prüfungskultur?“ In: Ehlich, Konrad; Foschi Albert, Marina (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches*. Münster: Waxmann, 133–145 (Sprach-Vermittlungen, Band 15).
- Neuland, Eva (2007): „Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge.“ In: *Info DaF* 34 (4), 428–438.
- Neuner, Gerhard (2003): „Curriculumentwicklung für die Ausbildung von Deutschlehrkräften und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache.“ In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz DaF: Tagungsdokumentation, 2002*. Kassel: Kassel University Press, 15–26.
- Nied Curcio, Martina; Rößler, Elke; Schlanstein, Lisa; Schlicht, Michael; Serra Borneto, Carlo (2005): „Ein Curriculum für DaF an italienischen Hochschulen. Das Römische Modell.“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, 42 (3), 136–142.
- Raabe, Horst (2007): „Audiovisuelle Medien.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 423–426.

- Reeg, Ulrike (2012): „Werbung im universitären Deutschunterricht in Italien: Überlegungen zu einem praxisorientierten Themenschwerpunkt im Studienfach Tourismus.“ In: Birk, Andrea M.; Buffagni, Claudia (Hrsg.): *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 217–229 (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik, 2).
- Robinson, Saul B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. 1. Auflage. Neuwied a R.
- Schart, Michael (2010): „Projektorientierung.“ In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.), 1172–1176.
- Schlenker, Wolfram (1996): „*Berufssprache* zwischen Allgemein- und Fachsprache Deutsch am Beispiel des Lehrwerks *Praxis Deutsch*“. In: Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Jianhua, Zhu; Zimmer, Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte*. Heidelberg: Julius Groos, 227–240 (Sammlung Groos, 61).
- Schmidt, Reiner (2010): „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache.“ In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.), 921–932.
- Schneider, Jürgen M. (1997): „Überblick über Angebote im fach- und berufsbezogenen Deutschals-Fremdsprache-Unterricht – Ergebnisse einer Umfrage“. In: Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hrsg.), 151–155.
- Serena, Silvia (2013): „Entwicklung von Rahmencurricula und Unterrichtsmaterialien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht aus europäischer Perspektive.“ In: Katelhön, Peggy et al. (Hrsg.), 70–85.
- Wannagat, Ulrich (1998): „Regionale Curricula: Ein Ausweg aus der Krise? Beispiele aus der VR China und Hongkong“. In: *Info DaF* 25 (4), 488–497.
- Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hrsg.) (1997): *Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 43).

Biographische Angaben

Matthias Prikoszovits

hat Deutsche und Niederländische Philologie sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an den Universitäten Wien und Barcelona studiert. Von 2008 bis 2012 war er Lektor des Österreichischen Austauschdienstes (ÖAD) an der Germanistik der Università degli Studi di Napoli „L'Orientale“. Es folgten Lehrtätigkeiten im Bereich DaZ / Alphabetisierung von Migranten in Wien. Im akademischen Jahr 2013/14 war er als Lektor an der Germanistik der University of St Andrews beschäftigt. Seit dem akademischen Jahr 2014/15 ist er wieder Lektor, abermals entsandt durch den ÖAD, an der Germanistik der Universitat Autònoma de Barcelona und forscht aktuell mit einem Südeuropa-Schwerpunkt in den Bereichen Curriculumentwicklung und berufsbezogener DaF-Unterricht.