

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 1 (April 2016)

In memoriam Dorothea Lévy-Hillerich († 2015)

Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?

Karmelka Barić

Građevinski fakultet Subotica
Univerzitet u Novom Sadu, Serbien
E-Mail: karmelkabaric@yahoo.de

Silvia Serena

Università Luigi Bocconi
Milano, Italien
E-mail: adrianasilvia.serena@fastwebnet.it

Abstract: Ausgehend von einer Reflexion über die im Beruf und im Leben notwendigen Kompetenzen in der Kommunikation sowie von der Überzeugung, dass es notwendig ist, diese Kompetenzen schon im Studium durch geeignete Arbeitsverfahren und Themen zu entwickeln, werden Kooperation und Autonomie fördernde Arbeitsformen für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (SDU/SFU) vorgestellt. Diese Arbeitsformen sind auf andere Sprachen übertragbar und aus dem Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* (Lévy-Hillerich, Serena, Barić & Cickovska 2010) und der dazu gehörenden Lernplattform entnommen. Das Lehrwerk selbst ist eine Umsetzung der SDU-Rahmencurricula, die im Laufe von über zwanzig Jahren in zehn Ländern im Rahmen eines 1994 am Goethe-Institut Warschau begonnenen Hochschulprojekts und der daraus entstandenen Forschungstätigkeit entstanden sind. Grundlage des Projekts ist ein ganzheitlicher soziopädagogischer Ansatz, der LernerInnen als Menschen betrachtet, die im Präsenz- oder im virtuellen Unterricht *in* der Sprache und *durch* die Sprache fach- und sprachübergreifende Kooperationsfähigkeiten entwickeln, die sich später im Leben in der Gesellschaft auswirken. Nach der Vorstellung des Projekts und seiner wissenschaftlichen Hintergründe im ersten Teil des Beitrags werden im zweiten Teil die sich aus dem Ansatz ergebenden Arbeitsformen untersucht: Dabei werden die sich dazu eignenden Themen, die Lernhilfen für StudentInnen, die den LehrerInnen zufallenden Rollen sowie die Ansprüche an Lehrbücher/Unterrichtsmaterialien und Online-/Blended-Learning-Lernszenarien besprochen. Der abschließende Überblick im dritten Teil über die Schwierigkeiten, die beim kooperativen Lernen im SDU/SFU auftreten können, ist gleichzeitig eine offenbleibende Frage danach, wie LehrerInnen aus- und fortgebildet werden sollten, um sich den Anforderungen einer sich dauernd verändernden Lernlandschaft stellen zu können.

The paper provides in the first part an overview of the professional competences which students should have acquired at the end of their university studies and which they should develop in and by learning a foreign language in order to be able to face the challenges of communication in professional life. It presents the „SDU project“ (SDU stands for „Studienbegleitender Deutschunterricht“, i.e. the teaching of German to university students alongside the subjects included in their study plan) which started in Warsaw over twenty years ago aiming to combine language objectives with educational objectives, and leading to the publication of SDU curricula throughout Europe, to their implementation through the publication of textbooks and the adoption of the Moodle open source learning management system. The paper explains in the second part what is meant by „cooperative“ and „autonomous“ learning and presents some examples of cooperative learning activities in the foreign language (in the present case German), by means of which students can achieve professional competences both in a class and online. The final part of the paper discusses problems which may arise from cooperative learning.

Schlagwörter: autonomes Lernen, Blended Learning, Handlungsorientierung, Kompetenzen, kooperatives Lernen, kooperative Arbeitsformen, Lernerautonomie, Lernstrategien, Piktogramme, Rahmencurricula, Rollen der LehrerInnen, studienbegleitender Deutschunterricht, studienbegleitender Fremdsprachenunterricht; autonomous learning, blended learning, activity-oriented learning, competences, cooperative learning, cooperative learning, types of cooperative working, learner autonomy, learning strategies, pictograms, framework curricula, teacher's role, study-integrated German course, study-integrated foreign language course

1. Einleitung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, kooperative Arbeitsformen vorzustellen, die im studienbegleitenden Deutschunterricht verwendet werden können. Sie ergeben sich aus einem Hochschulprojekt, das in Polen entstanden ist und sich im Laufe der letzten fünfundsiebzig Jahre weiterentwickelt hat.

Im ersten Teil des Beitrags (Kap. 2) werden daher das Hochschulprojekt und dessen pädagogische, didaktische und methodische Grundlagen vorgestellt. Dabei wird verdeutlicht, welche Auffassung von „studienbegleitendem Deutschunterricht“ hinter dem Projekt steht und welcher didaktisch-methodische Forschungsansatz in den im Rahmen des Projektes entstandenen Rahmencurricula zum studienbegleitenden Deutschunterricht vertreten ist und somit den Hintergrund für die Wahl von Zielen, Inhalten, Verfahren und Lehr-/Lernmitteln bildet. Aufgezeigt wird dabei, dass sich das Projekt als Antwort auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse der StudentInnen im Studium und später im Beruf und im Leben versteht und dass es somit soziokulturelle und sprachliche Ziele miteinander verbindet.

Im zweiten Teil des Beitrags (Kap. 3) wird als Anwendung und Umsetzung in die Praxis der im ersten Teil vorgestellten Grundlagen eine Anzahl von kooperativen Arbeitsformen vorgestellt und deren Einsetzbarkeit besprochen. Am Beispiel dieser kooperativen Arbeitstechniken wird einerseits faktografisch und andererseits diskursiv und edukativ gezeigt, wie im Rahmen dieses Projektes einigen Anforderungen, die die heutige Gesellschaft an den Unterricht stellt, begegnet wurde. Es wird versucht, die qualitativ festgelegten Ergebnisse durch unstrukturiertes und verdecktes Beobachten des praktischen (Präsenz- und Online-)Unterrichts sowie durch Gruppendiskussion zu beschreiben, um zu zeigen, dass die im Studium und Beruf zu erwartenden Kompetenzen auch im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können, wobei genau *das* diesen Unterricht von einem allgemeinen Fremdsprachenunterricht unterscheidet.

Zuletzt wird auf die ethische Bedeutung der hier vorgestellten und erprobten kooperativen Arbeitsformen hingewiesen, deren Entwicklung auch eine Kooperationserfahrung unter den Arbeitsgruppen der verschiedenen am Projekt beteiligten Länder bedeutet hat.

2. Das internationale Hochschulprojekt „Studienbegleitender Deutschunterricht“

2.1. Ursprung des Projekts

Der Ursprung des internationalen Hochschulprojekts „Studienbegleitender Deutschunterricht“ geht auf das Jahr 1991 zurück, als Dorothea Lévy-Hillerich aus dem Goethe-Institut Nancy als Sprachabteilungsleiterin in das soeben eröffnete Goethe-Institut in Warschau versetzt wurde. Ausschlaggebend war dabei die Entdeckung der speziellen sprachdidaktischen Bedürfnisse von DozentInnen und StudentInnen, die in den verschiedensten Fakultäten Deutsch lehrten bzw. lernten und plötzlich vor der Notwendigkeit einer sprachlichen Interaktion mit einer bisher nicht bekannten westlichen Welt standen. Die Grundfrage lautete: Was sollen AbsolventInnen in der Fremdsprache wissen und können, um mit Menschen verhandeln zu können, die bis 1989 unerreichbar hinter einer Grenze standen und mit denen nun plötzlich ein direkter Kontakt möglich geworden war? Damit verbunden war die Frage danach, was DozentInnen wissen und können sollten, um ihre StudentInnen zu befähigen, nach dem Studium mit und in der Fremdsprache zu handeln, d.h. als Führungskräfte und Entscheidungsträger im Bereich Wirtschaft, Medien und Politik die Fremdsprache kompetent, professionell und situationsangemessen in einer für sie total neuen Begegnung mit westlichen PartnerInnen zu verwenden.

Der Kern, um den sich die gesamte Reflexion entwickelte, wurde deshalb ein bisher in der polnischen Sprache (und wie sich später herausstellte, auch in anderen Sprachen) unbekannter Begriff: die Handlungskompetenz in der Fremdsprache. Um diesen Begriff herum entwickelte sich die gesamte lehr-/lern-theoretische Reflexion des Projekts, die zuerst 1998 zur Entwicklung eines *Rahmencurriculums für Fremdsprachenlehrkräfte Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten* führte (Rahmencurriculum 1998) und die nach und nach die

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/ziif/>.

Entwicklung weiterer Rahmencurricula in anderen Ländern (s. Kap. 2.3.2), entsprechende Fortbildungsmaßnahmen für DozentInnen sowie die Entwicklung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien zur Folge hatte (s. Kap. 2.3.2 und 2.3.3). Was sich aber dabei herauskristallisierte, war auch eine immer genauer werdende Konturierung des auf das Hochschulprojekt bezogenen Begriffs „studienbegleitender Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht“: Aus diesem Grund wird nachfolgend zuerst auf diesen Begriff im Allgemeinen (s. Kap. 2.2.1) und dann innerhalb des Projektes eingegangen (s. Kap. 2.2.2), danach wird die Bedeutung des Begriffs „Handlungsorientierung“ (s. Kap. 2.3) und „Handlungskompetenz“ im Projekt erläutert (s. Kap. 2.3.1) und zuletzt die Entwicklung des Projekts durch die Rahmencurricula (s. Kap. 2.3.2) und durch ein daraus hervorgegangenes Lehrwerk (s. Kap. 2.3.3) vorgestellt. Mit dem Begriff der Handlungskompetenz sind zwei weitere grundlegende Begriffe verbunden: die Lernerautonomie (s. Kap. 2.3.4) und die Lernstrategien (s. Kap. 2.3.5).

2.2. Was bedeutet „studienbegleitender Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht“?

2.2.1. Der Begriff „studienbegleitend“ im Allgemeinen

Ein „studienbegleitender“ Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht ist ein Unterricht, der Studierende während ihres Studiums „begleitet“: *Wie* das aber geschehen soll – d.h. mit welcher Art von Veranstaltungen und Unterrichtsmaterialien und durch welche Inhalte – und *Wozu*, d.h. mit welchen Zielsetzungen, ist im Laufe der Zeit unterschiedlich beantwortet worden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei hier auf einige Auffassungen des Begriffs verwiesen, die nachfolgend aufgelistet und danach kommentiert werden und sich einerseits auf den studienbegleitenden Deutschunterricht in Deutschland und andererseits auf den studienbegleitenden Deutschunterricht im Ausland beziehen:

- Nach Blei & Götze (2001: 88) hat der studienbegleitende Deutschunterricht die Aufgabe, „ausländische Studierende bei der sprachkommunikativen Bewältigung ihrer Studienanforderungen zu unterstützen“: Diese Aussage stammt aus einem Rückblick auf die 80er Jahre – also vor der Wende – und auf die darauf folgende Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache nach der Wiedervereinigung. Die oben erwähnte Aussage zeigt, dass die „studienbegleitenden Deutschkurse“ an deutschen Universitäten vorwiegend ausländischen StudentInnen durch einen vor Ort fächerübergreifend stattfindenden Sprachkurs helfen sollten, sich an einer Hochschule in Deutschland zurechtzufinden. Ziel ist also vorwiegend, die StudentInnen während ihres Studienaufenthaltes im deutschsprachigen Raum zu begleiten und ihnen bei der Verwendung der Sprache für akademische Zwecke zu helfen. Die Erlernung und Verwendung der Sprache, um das Studium einer bestimmten Fachrichtung zu absolvieren, bleibt auch heutzutage weiterhin das Ziel der Kurse, die auf der Homepage der verschiedenen Universitäten zu finden sind (z.B. Universität Bonn, IFZ Heidelberg, Fachhochschule Dortmund, Erfurt u.a.m.).
- Ähnlich lauten oft auch die Ziele der studienbegleitenden Kurse, die nicht in Deutschland, sondern im Ausland stattfinden, wie in den folgenden Beispielen:
 - in Ankara war z.B. (auf einer DAAD-Veranstaltung 2014¹) von „Vermittlung von Kompetenzen für das akademische Arbeiten im Studium“ die Rede,
 - in den Schweizer Hochschulen „ist damit die studienbegleitende fachbezogene und fächerübergreifende Fremdsprachenausbildung gemeint, die sich an Studierende (auch Gastdozierende und Lehrkräfte) aller Disziplinen richtet. Darin eingeschlossen sind Grund- und Aufbaukurse in Deutsch, Französisch und Italienisch, die fremdsprachigen Studierenden (aus dem In- und Ausland) die Aufnahme eines Studiums an einer Schweizer Universität überhaupt erst ermöglichen. Nicht gemeint sind die Fachphilologien, denen es primär um die Erforschung der jeweiligen Sprachen und Literaturen geht (also Germanistik, Anglistik, Romanistik, Slawistik etc.) und die sich für die praktische Vermittlung von Fremdsprachen als Praxis- und Forschungsfeld nicht oder nicht primär interessieren“ (Lachner 1997: 38);

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- in China sind studienbegleitende Deutschkurse diejenigen, „die sich an Hörer aller Fakultäten richten [...] und die studienbegleitend zum eigenen Fachstudium absolviert werden“ (Hammrich 2014: 357).

Es handelt sich also in den oben genannten Beispielen grundsätzlich um Sprachkurse, die nicht primär eine Entwicklung von außersprachlichen Kompetenzen durch den Fremdsprachenunterricht, sondern höchstens den Ausbau von studienbezogenen Kompetenzen im Auge haben.

Über die oben genannten Grenzen hinauszugehen, scheint dagegen der im Herbstsemester 2012 eingeführte „studienbegleitende Fremdsprachenunterricht“ an der Universität Roskilde in Dänemark (vgl. Daryai-Hansen, Barfod & Schwarz 2015: 159), der „den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, mit Ausgangspunkt in ihrer problemorientierten, interdisziplinären, kollaborativen Projektarbeit mit Literatursuche, Lesestrategien, mündlicher und schriftlicher Vermittlung, fachspezifischem Wissen sowie generellen Studienkompetenzen zu arbeiten“ und der „die Studierenden im Rahmen dieses Unterrichtsangebots auf einem Metaniveau das *Warum*“ reflektieren lässt.

Die bis hier skizzierte Entwicklung der Auffassung des Begriffs „studienbegleitend“ wird noch deutlicher,

- wenn er dem Begriff „studienvorbereitend“ gegenübergestellt wird, wie dies schon bei Blei & Götze (2001: 88), besonders aber bei Ylönen der Fall ist: „Studienbegleitend ist der Unterricht, wenn Deutsch als Fremdsprache während des Fachstudiums gelernt wird, studienvorbereitend, wenn damit auf ein (Austausch-)Studium in einem deutschsprachigen Land vorbereitet werden soll“ (Ylönen 2015: 2);
- wenn die Zielsetzung deutlicher untersucht wird: „Nach Lévy-Hillerich & Serena besteht das Ziel des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts darin, „in der Fremdsprache eine *berufliche Handlungskompetenz* zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen mit einschließen“ (Lévy-Hillerich & Serena 2009: 9). Ergänzt werden soll hier, dass es im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht nicht nur um das Fernziel beruflicher, sondern vor allem erst einmal um das näherliegende Ziel *studienbezogener Handlungskompetenz* geht“ (Ylönen 2015: 2);
- wenn seine Entwicklung innerhalb des internationalen Hochschulprojektes in den darin entstandenen Rahmencurricula verfolgt wird, in denen deutlich wird, dass im Projekt die näherliegenden studienbezogenen Ziele durch die Sprache gleichzeitig und gleichrangig mit den soziokulturellen methodischen persönlichkeitsbildenden Zielsetzungen verfolgt werden (s. Kap. 2.3).

2.2.2. Der Begriff „studienbegleitend“ im hier vorgestellten internationalen Hochschulprojekt

In allen Glossaren der Rahmencurricula, die innerhalb des hier vorgestellten internationalen Hochschulprojektes entstanden sind, ist zum studienbegleitenden Deutschunterricht die folgende Definition zu lesen: „Der Studienbegleitende Deutschunterricht ist Sprachunterricht des Deutschen als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten, der als Pflichtwahlfach 2 bis 6 Semester lang parallel mit dem Hochschulstudium verläuft. Er baut in der Regel auf den bis zum Abitur erworbenen Sprachkenntnissen auf und wird von den Dozenten der Lehrstühle für Fremdsprachen an den jeweiligen Hochschulen und Universitäten durchgeführt“ (Rahmencurriculum 2014: 62). Bei dem studienbegleitenden Deutschunterricht im hier vorgestellten Projekt geht es um einen zunächst allgemeinsprachlichen Unterricht, der zunehmend berufs-, fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird und der die Studierenden in und mit der Sprache auf ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen im Studium, im Beruf und im Zusammenleben mit Menschen anderer Kulturen vorbereitet. Er setzt sich vom allgemeinen Deutsch- und Sprachunterricht für Erwachsene grundsätzlich deshalb ab, weil er beabsichtigt, durch die Fremdsprache sprachübergreifende Kompetenzen (s. Kap. 2.3 und 2.3.1) zu entwickeln, über die Erwachsene schon verfügen – oder verfügen sollten – und die bei jungen Menschen erst bewusst gemacht und herangebildet werden sollen.

Wenn man bedenkt, dass durch den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht die Kommunikationsfähigkeit einer ganzen Generation im Bereich Wirtschaft, Medien, Politik, Wissenschaft und Kultur aufgebaut und entwickelt

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

werden soll, wird deutlich, weshalb dieser Fremdsprachenunterricht u.a. als „*fach- und berufsorientiert*“ bezeichnet wird (vgl. z.B. Klippert 1996a und 1996b; Lévy-Hillerich & Serena 2006a und 2006b). Das heißt nicht, dass im Deutschunterricht – und im Allgemeinen im Fremdsprachenunterricht – z.B. zukünftige IngenieurInnen, ChemikerInnen, JournalistInnen, Wirtschafts- oder HotelmanagerInnen ausgebildet werden, sondern dass die Entwicklung der diesen Berufen entsprechenden Schlüsselqualifikationen in den Erwerb der Sprache eingebaut und integriert wird. Es handelt sich daher nicht im engeren Sinn um einen Fachsprachen-Unterricht, sondern um die Vermittlung der Grundlagen zu aktiven und rezeptiven ausbaufähigen Sprachkenntnissen, die die Voraussetzung für den Gebrauch der Sprache in der Kommunikation im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext bilden, und auch den Zugang zu Fachtexten aller Art innerhalb und außerhalb des Studiums ermöglichen. Dieser Bezug zum zukünftigen Beruf und zum Leben vor und nach dem Studium wird gewährleistet, wenn z.B. die StudentInnen zum Planen, Durchführen und Präsentieren von studienorientierten und beruflichen Aufgaben angeleitet werden oder wenn sie auf die lexikalischen Anforderungen des Arbeitens und Studierens vorbereitet werden, d.h. Techniken erwerben, mit deren Hilfe sie neuen Wortschatz selbstständig erschließen, lernen und behalten können. Dies alles bedeutet, dass im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht schon all das geübt und entwickelt wird, was später im Leben gebraucht wird, und dass die LernerInnen, wenn sie lernen sollen, selbstständig zu werden, schon im Unterricht durch eine besondere Gestaltung der Lernaktivitäten und der Aufgaben (z.B. in Fallbeispielen) dazu angeregt werden, selbstständig zu handeln, Verantwortung zu übernehmen, flexibel, kreativ und neugierig zu sein. Gerade Fähigkeiten dieser Art sind besonders wichtig, weil die StudentInnen im Verlauf ihres Lebens wahrscheinlich mehrmals das Berufsfeld, ja sogar das Studienfach wechseln werden, und gerade dafür z.B. neugierig, anpassungsfähig, tolerant und selbstständig sein müssen.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht dieses Projekts das Augenmerk nicht ausschließlich auf die Sprache an sich oder auf die Fachsprache oder auf die Wirtschaftssprache gerichtet ist, sondern auch auf die *durch* die Sprache und *mit* der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz *in* der Sprache (zum Begriff „Handlungsorientierung“ und „Handlungskompetenz“ s. Kap. 2.3 und 2.3.1), und dass daher der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht dieses Projekts grundsätzlich handlungsorientiert und interdisziplinär angelegt ist, wie aus den Unterrichtsmaterialien hervorgeht, die als Anwendung der Rahmencurricula entstanden sind (s. Kap. 2.3.3).

2.3. Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

Handlungsorientierung kann im Fremdsprachenunterricht sowohl als Ziel als auch als Methode verstanden werden (vgl. Bach & Timm 2013). Betrachtet man den Zielaspekt, bedeutet der Begriff, die LernerInnen zu befähigen, zunächst während der Ausbildung und danach, *in* und *mit* der Sprache kompetent und situationsadäquat zu handeln; betrachtet man den Begriff unter dem methodischen Gesichtspunkt, bedeutet er einen interaktiven (vgl. u.a. Hall & Verplaetse 2000) durch Aufgaben und Impulse (*tasks*) gesteuerten Unterricht (vgl. u.a. Nunan 1989; Thonhauser 2010), in dem dieses Handeln in der Fremdsprache erlernt und geübt wird. Wenn noch dazuhin der Spracherwerb nicht im schulischen Kontext stattfindet, sondern ein Hochschulstudium begleitet, das auf das Leben nach dem Studienabschluss vorbereitet, sollte er bei den LernerInnen gleichzeitig Kompetenzen entwickeln, die sie fürs Leben brauchen: In diesem Fall muss der Unterricht die StudentInnen sowohl möglichst komplexen und lebensrelevanten Inhalten und Situationen aussetzen (vgl. u.a. Roche, Reher & Simic 2012), auf die sie mit der Kommunikation in der Sprache reagieren müssen, als auch ihnen „authentische“ Kommunikationssituationen und Texte bieten (zum Begriff „authentisch“ s. Hunfeld 1997: 8-15). Diese Auffassung stellt hohe Ansprüche an die Art und Weise, wie die Reflexion über die Sprache stattfindet (vgl. Hölscher, Piepho & Roche 2006: 6), daran, wie die Entdeckung und Herausarbeitung deren Gesetzmäßigkeiten gelenkt und geübt wird, sowie daran, wie die Bedeutungsaushandlung geschieht (s. Beispiel der sog. Kannbeschreibungen in Tab.1).

Die Handlungsorientierung an sich blickt auf eine lange Geschichte zurück, in der die Entwicklungen der Linguistik – z.B. die Sprechakttheorie von Austin (in den 1955 an der Harvard Universität gehaltenen Vorlesungen, die erst 1962 posthum erschienen, vgl. Austin 1962) und Searle (Searle 1969) und die Entwicklungen der behavioristisch, kognitivistisch oder konstruktivistisch orientierten Lerntheorien (s. dazu z.B. einen Überblick in Wolff 2002) – die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik begleiten und befruchten: Die Weiterentwicklung des Begriffs der „kom-

munikativen Kompetenz“ (Piepho 1974) und der Ausbau der „Kontaktschwelle“ (Baldegger, Müller, Schneider-Siemssen & Näf 1981) in Richtung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Trim, North & Coste 2001) bilden eigentlich den roten Faden der sozial-interaktionistischen Dimension des Sprachenlernens und -lehrens im Bereich Fremdsprachendidaktik/Didaktik Deutsch als Fremdsprache/Didaktik Deutsch als Zweitsprache – man denke z.B. an die Entwicklung der Szenariendidaktik (vgl. Piepho 2003; Hölscher et al. 2006; Hölscher, Roche & Simic 2009).

Daraus ergibt sich der Ausbau des Begriffs „Kompetenz“ in den davon herrührenden Modellen der „Handlungskompetenz“ in der Fremdsprache: Bei Weinert werden Kompetenzen definiert als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2002: 27); in den verschiedenen Kompetenzmodellen (vgl. z.B. Lehmann & Nieke 2001; Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2007: 12; Kopf, Leipold & Seidl 2010: 2-5) wird der Begriff der „Handlungskompetenz“ dann interdisziplinär und fächerübergreifend weiterentwickelt.

Im Falle des im vorliegenden Beitrag besprochenen Projekts zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht ist die Grundlage ein Kompetenzmodell (s. Kap. 2.3.1), das aus dem Bereich der Wirtschaft übertragen worden ist: Es handelt sich um das Modell, das ursprünglich zum Aufbau von Fortbildungsmaßnahmen für das Personal bei Mercedes-Benz (heute Daimler-Chrysler) verwendet wurde². Im Projekt ist es zum Eckpfeiler der Rahmencurricula (s. Kap. 2.3.2), der davon herrührenden Lehrbücher³ zum studienbegleitenden Deutschunterricht (s. Kap. 2.3.3) und zur sprachlichen Kommunikation im Beruf geworden, und ist in außerdem mit der Auffassung von Kompetenzen in der politischen Bildung (vgl. Sander 2009) in Verbindung gebracht worden.

2.3.1. Das Kompetenzmodell des länderübergreifenden Hochschulprojekts zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

In dem hier folgenden Modell (s. Abb. 1) werden die Kompetenzen, die durch den im Projekt anvisierten studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollen, in ihrer Wechselwirkung veranschaulicht: Es wird ersichtlich, dass sich Handlungskompetenz in der Fremdsprache aus dem Zusammenwirken von verschiedenen Kompetenzen ergibt, die sich überschneiden und ergänzen, so dass eigentlich keine von den anderen getrennt betrachtet werden kann.

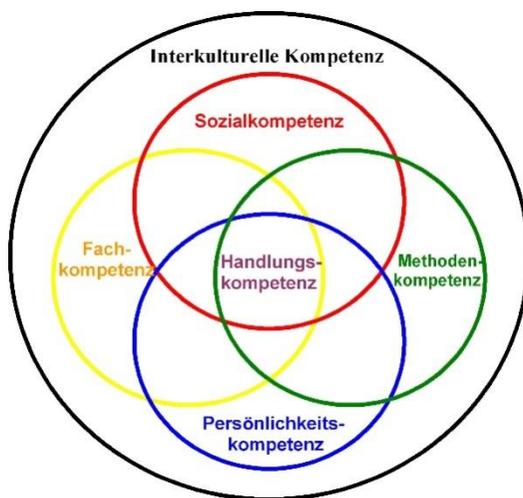


Abb. 1: Kompetenz-Modell (Rahmencurriculum 2006)

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Obwohl sich die verschiedenen Kompetenzen nicht voneinander isoliert entwickeln lassen, sollen sie nachfolgend einzeln vorgestellt werden, weil dadurch ihr Stellenwert in den im vorliegenden Beitrag vorgestellten kooperativen Arbeitsformen in der Fremdsprache (s. Kap. 3) verdeutlicht wird:

- *Fachkompetenz* bedeutet, dass die StudentInnen ein fundiertes Fachwissen erwerben, fachliche Zusammenhänge erkennen und entsprechend handeln können. Es bedeutet einerseits das Wissen über die Sprache und deren Struktur (über die eigene Muttersprache, sowie über andere Fremdsprachen und die Fähigkeit, sie miteinander in Verbindung zu bringen, also eine metasprachliche Kompetenz; s. dazu auch die Entwicklung von metakognitiven Lernstrategien in Kap. 3.4), andererseits das Fachwissen z.B. über Prozesse, Methoden, Fakten, Normen, Standards im jeweiligen Arbeitsbereich sowie auch interkulturelles Wissen (z.B. über Gewohnheiten, Tabus usw.) bei fach- und berufsbezogenen Kommunikationssituationen (was mit der interkulturellen Kompetenz verbunden ist – ein Beweis dafür, dass Kompetenzen nur der Reflexion wegen getrennt behandelt werden, dass sie aber alle miteinander zusammenhängen und zusammen entwickelt werden). Das Handeln bezieht sich auf die fachspezifische berufliche Kommunikation.
- *Methodenkompetenz* bedeutet z.B., dass die StudentInnen lernen, Informationen zu gewinnen, zu strukturieren und zu verarbeiten, Arbeitsziele zu erkennen und Lösungskonzepte selbstständig zu erarbeiten, zu planen und durchzuführen, was ihnen also während des Studiums sowie später in beruflichen Situationen nützt. Im studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht werden die LernerInnen durch ein gezieltes Methodentraining⁴ in beruflichen und studienorientierten Aufgaben auf die lexikalischen Anforderungen des Arbeitens, Studierens und Handelns mit der Sprache vorbereitet.
- *Sozialkompetenz* bedeutet, dass StudentInnen z.B. lernen, mitzudenken, mitzugestalten, aktiv zuzuhören, andere Meinungen zu respektieren, zu argumentieren, eigene Vorschläge zu präsentieren, im Team zu arbeiten: Sie lernen, soziale Beziehungen zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen. Das entsprechende Training geschieht im studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht z.B. durch spielerische Formen wie Quartettspiele, Dominos u.a. Spiele, Rollenspiele und andere Sprachaktivitäten.
- *Persönlichkeitskompetenz* bedeutet z.B., Kriterien für die Eigen- und Fremdbeurteilung zu erwerben sowie Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein für sich und andere zu entwickeln, sich für ein Projekt einzusetzen, es mit Ausdauer zu betreuen und nicht bei der ersten Schwierigkeit zu resignieren. Es gehören auch Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Zuverlässigkeit dazu, die sich aus einer selbstbestimmten Bindung an Werte und aus dementsprechenden Erfahrungen ergeben, denn nur so können Handelnde in der Fremdsprache überzeugend wirken und handeln. Das bedeutet zugleich, dass die StudentInnen für ihren Lernweg verantwortlich gemacht werden: Sie stehen deshalb – wie in allen Rahmencurricula betont und in den daraus entstandenen Unterrichtsmaterialien deutlich wird – im Zentrum des Unterrichtsgeschehens⁵. Sie werden dazu angeregt, ihrem Lernertyp und ihren Vorkenntnissen entsprechend zu arbeiten, und werden dazu angeleitet, sich beim Dozenten zu melden, um binnendifferenzierende Aufgaben zu bekommen oder um den Unterricht durch die Wahl von Arbeitstechniken und Sozialformen mitzugestalten. Es werden ihnen Lösungen von Übungen, Transkriptionen von Hörtexten und selbstständig lösbare Aufgaben auf einer Lernplattform zum Zweck des selbstständigen Arbeitens zur Verfügung gestellt sowie am Anfang des Unterrichts Kannbeschreibungen angegeben (s. Tab. 1), so dass sie sich dessen bewusst sind, *welche Fähigkeiten und Kompetenzen* sie entwickeln und *was* sie durch *welche* Textsorten und *welche* Lernstrategien am Ende des Unterrichts *wissen* und *können* sollten. Anders gesagt: Sie werden dazu angeregt, selbstständig (s. Kap. 3.4) zu entscheiden, *was* sie *wozu* und *wie* lernen, was ihnen erlaubt, ein entspanntes Verhältnis zu Selbst-⁶ und Fremdbeurteilung herzustellen und ihre Kompetenzen gezielt im Hinblick auf die internationale Anerkennung ihres Studienabschlusses zu entwickeln⁷.
- *Interkulturelle Kompetenz* bedeutet, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden und bereit zu sein, sich anderen soziokulturellen Bedingungen zu stellen. Sie bedeutet Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Mentalitäten und betrifft die Art und Weise, wie man mit Fremdem und Anderem umgeht, ohne es vereinnahmen zu wollen, sondern eher in der Absicht, es in seiner Andersheit schützen zu wollen. Mit dem studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zu verbinden

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/ziif/>.

sind die lernleitenden Ziele von Hans Hunfelds Ansatz des hermeneutischen Lehrens und Lernens⁸: *Mündigkeit* als Verständigungsvoraussetzung (Hunfeld 2004: 494), *Toleranz* als Bewahrung von Andersheit (ebd.), *Normalität der Differenz* (493) und *Verschiedenheit* als lebenslanger Lernimpuls (ebd.). Die interkulturelle Kompetenz – im Sinne von Fähigkeit, mit anderen Verhaltensweisen umzugehen und dabei Bedeutungen sprachlich auszuhandeln – entwickelt sich im Leben immer weiter. Die Grundlagen dazu können im studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht durch kooperative Aufgaben (s. Kap. 3) entwickelt werden, wo diese Bedeutungsaushandlung verlangt wird und wo in einer Gruppe z.B. Beobachtungsaufgaben zu Verhaltensweisen gegeben werden. Den LernerInnen muss klar werden, dass die Entwicklung von Kompetenzen ein lebenslanger Lernprozess ist, bei dem man nie „ausgelernt“ hat.

Der ganzheitliche Ansatz, der sich aus dem Modell ergibt, und das damit verbundene Bewusstsein der Komplexität des Lehrens und Lernens (vgl. Piccardo 2015) bilden in dem 1994 gestarteten Hochschulprojekt (s. Kapitel 2.3.2) den Hintergrund für die Bestimmung von dessen Zielen, Inhalten, Verfahren und Medien. Das Kompetenzmodell selbst wird in jedem der Rahmencurricula unter den „Prinzipien“ vorgestellt und kommentiert.

2.3.2. Weiterentwicklung des länderübergreifenden Hochschulprojekts: die Rahmencurricula

Nach den Anfängen 1991 (s. Kap. 2.1) wurde 1994 unter Lévy-Hillerichs Leitung am Goethe-Institut Warschau das Hochschulprojekt *Förderung des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU) an Universitäten und Hochschulen - Curricula und Lehrwerke* ins Leben gerufen. DozentInnen aus Polen, Tschechien und der Slowakei erarbeiteten ein Rahmencurriculum mit einer Anzahl von didaktischen Anhängen für den Hochschulunterricht und setzten dessen Grundlagen in Unterrichtsmaterialien um, die sie unter dauernder Rücksprache mit Lévy-Hillerich erprobten, nach weiterer Fortbildung abänderten und den landesspezifischen Bedingungen, Vorgaben und Hemmnissen anpassten. Zwischen 1994 und 2006 fanden Sommerkurse und Fortbildungsveranstaltungen statt, in denen die TeilnehmerInnen durch S. Bolton, W. Tönshoff, A. Schmidjel geschult und durch UniversitätsdozentInnen (u.a. Th. Bleicher und P. Schott, M. Gerdes, U. Hirschfeld, B. Hufeisen, M. Löschmann, I. Mummert, A. Raasch) betreut wurden (Lévy-Hillerich & Serena 2009: 474-484).

So entstand 1998 das *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten* (Rahmencurriculum 1998) und danach

- im Jahr 2000 das *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten* (Rahmencurriculum 2000): Die beiden Versionen – d.h. die tschechische und die slowakische – flossen 2006 mit der polnischen Version in eine gemeinsame erweiterte und nur auf Deutsch erschienene Ausgabe zusammen, die den Erfordernissen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) entsprach und als erste auch online auf der Homepage vom Goethe-Institut Krakau verfügbar war (Rahmencurriculum 2006) sowie
- 2004 das erste aus den Grundlagen der Rahmencurricula hervorgehende Lehrbuch *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz 2004).

Nachdem Lévy-Hillerich 1997 vom Goethe-Institut Warschau in das Goethe-Institut Nancy zurückversetzt und 1999 das Projekt dorthin mitversetzt worden war, wurden die Brücken zwischen Ost und West immer zahlreicher: Durch Lévy-Hillerichs Koordination der Arbeitsgruppen entwickelten sich verschiedene Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht mit Übersetzung in die jeweiligen Landessprachen; hervorzuheben ist dabei, dass nur die Rahmencurricula selbst – also deren Teile „Prinzipien“, „Ziele“, „Inhalte“, „Methoden“, „Beurteilung und Bewertung“ und „Glossare“ der didaktischen Termini, d.h. die Teile, die auch für andere Fremdsprachen gültig sein können – übersetzt wurden, nie aber die zahlreichen für die praktische Unterrichtsgestaltung, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Lehrerfortbildung grundlegenden Anhänge, die somit auf Deutsch blieben. Sinn der Curricula war,

- all denen, die sich mit Deutsch- und Fremdsprachenunterricht befassen, ausbaufähige Grundlagen zu liefern (dazu dienten auch die zahlreichen Angaben zu weiterführender Literatur, die zwar grundsätzlich in

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

die Curricula eingeflossen war, doch auch dem individuellen Recherchieren und der persönlichen Weiterbildung dienen sollte);

- Leitfragen aufzuwerfen wie „Welche Texte sind hochschuladäquat?“, „Wie funktioniert welche Sprache in welchen Texten zu welchem Zweck für welche Botschaft?“ oder „Welche Sprachaktivitäten sind auf welchen Sprachniveaus mit welchen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen verbunden?“, und dazu Orientierungshilfen zu liefern, die Lehrwerke dann auf ihre Weise umsetzen.

Es entstanden also

- Rahmencurricula in Belarus (2004, allerdings nie veröffentlicht; auch die Übersetzung ins Belarussische und ins Russische 2012 ist noch nicht erschienen), in der Ukraine (2006 mit Neuauflage 2014), in Rumänien (2006, allerdings nicht veröffentlicht), Kroatien (2007), in Serbien (2010), in Bosnien und Herzegowina (2011), in Makedonien (2013)⁹;
- weitere der Kommunikation in verschiedenen Bereichen (medizinische Berufe, Landwirtschaft, Tourismus, Wirtschaft) gewidmete Materialien (Lévy-Hillerich, Jarmužek, Król, Malinow, Piosik, Rozwalka, Janina & Tworek 2003, Lévy-Hillerich 2005a, Lévy-Hillerich 2005b, Lévy-Hillerich & Fearn 2009);
- zur internationalen Deutschlehrertagung in Jena 2009 ein Sammelband zum studienbegleitenden Deutschunterricht in Europa, in dem alle beteiligten Arbeitsgruppen den Ist-Stand in ihren Ländern beschrieben (Lévy-Hillerich & Serena 2009);
- aus der Zusammenarbeit von DozentInnen aus acht Ländern das Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* (Lévy-Hillerich et al. 2010), das nachfolgend kurz vorgestellt wird, weil daraus die kooperativen Arbeitsformen entnommen sind, die im Beitrag besprochen werden.

Angesichts der Tatsache, dass es bisher kaum international vergleichbare und beschreibbare Bewertungskriterien gibt sowie auch wenig Reflexion über die sprachlichen Bedürfnisse von Führungskräften und dass trotz des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* die Lernziele der Kurse zum studienbegleitenden Deutschunterricht oft eher inhaltsbezogen und eher durch reine Fachinhalte als durch die für zukünftige Führungskräfte notwendigen Kompetenzen bestimmt sind, können die bisher erschienenen Rahmencurricula weiterhin eine wichtige Orientierungshilfe bieten.

2.3.3. Das Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1*

Zum Lehrbuch mit eingelegter CD-ROM (Hörtexte und Transkriptionen, Materialien für binnendifferenzierendes Lernen und Stationen zum Wortschatz, Kopiervorlagen, Lern- und Arbeitsmethoden, Lösungen, Prüfungsbeispiele, Software-Programm „Glossar in 19 Sprachen“) gehören das Lehrerhandbuch auf CD-ROM (Hinweise für LehrerInnen, Prüfungsbeispiele, Kopiervorlagen, Zusatzaufgaben, Materialien für Stationen-Lernen, Audio-Dateien Serena 2012; Serena 2016) und zusätzliche auch unabhängig vom Lehrbuch verwendbare Online-Aufgaben auf der Moodle-Lernplattform¹⁰.

Besondere Merkmale davon (vgl. Barić & Serena 2011) sind:

- keine inhaltliche Progression: Alle vier Einheiten sind voneinander unabhängig einsetzbar;
- keine grammatische Progression: Die Grammatik-Elemente werden im Rahmen des Kapitels entsprechend der Textsorte und der damit verbundenen Sprachhandlungen behandelt;
- flexibler Einsatz: Die StudentInnen können je nach den Bedürfnissen, den Unterrichtssituationen und der Stundenzahl ans Ziel geführt werden und bestimmen ihren Lernweg mit; je nach Stundenzahl kann das Lehrbuch für vier bis sechs Semester eingesetzt werden;

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Selbstevaluationsmöglichkeiten: Die in Form von Kannbeschreibungen vor jedem Kapitel angegebenen Lernziele (s. Tab. 1) werden nach jedem Kapitel kontrolliert, indem Aufgaben mit Lösungen und Selbstevaluationsbögen angeboten werden;
- Selbstlernorientierung durch Stationen zum Wortschatz, Lernhilfen und Lerntechniken, Lösungen, Glossare und die Moodle-Lernplattform.

Das Lehrbuch ist aus der Zusammenarbeit von KollegInnen aus acht Ländern entstanden, die zur Wahl der Inhalte ihre StudentInnen befragt haben, sodass die gewählten Themen nicht den Interessen der DozentInnen, sondern denen der LernerInnen entsprechen. Es versteht sich als eine der vielen möglichen Antworten auf die Grundfragen der Rahmencurricula und war ursprünglich als offenes und flexibles Ringbuch gedacht, das je nach den Erfordernissen des einzelnen Landes oder der Lerngruppe ergänzt werden sollte, ist aber vorläufig in Druckform erschienen und wird laufend durch Materialien auf der Lernplattform ausgebaut. Es entspricht in diesem Sinne dem von Rösler erhobenen Anspruch, wenn er sagt, „dass es weder *den* studienbegleitenden Deutschunterricht noch *das* Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe geben kann, sondern [dass] der Unterricht immer unter Berücksichtigung des Bedarfs und der Kapazitäten vor Ort lernziel- und zielgruppenbezogen gestaltet werden sollte“ (2015: 16-17).

Gerade die Tatsache, dass es Rahmencurricula gibt, die richtungsweisend den *Rahmen* der zu entwickelnden Kompetenzen abstecken und helfen, die didaktisch-methodischen Fragen zu stellen, bietet die Möglichkeit, adressaten- und situationsentsprechende Unterrichtsformen und -materialien zu entwickeln.

Das allen Rahmencurricula und allen daraus entstandenen Lehrbüchern zugrundeliegende Kompetenzmodell (s. Abb. 1) wird im hier besprochenen Lehrbuch den StudentInnen im einleitenden „Vorspann“ (Lévy-Hillerich et al. 2010: 15) erfahrbar gemacht, so dass sie von vornherein mit dem Gedanken vertraut werden, dass die Arbeit mit diesem Buch ihre Verantwortung für das eigene Lernen herausfordert. Die Kompetenzen werden im Zusammenhang mit den vom GeR angegebenen Sprachaktivitäten gesehen, so dass sich daraus Sprachhandlungen, Zielsetzungen und Deskriptoren ableiten lassen, die in Form von Kannbeschreibungen am Anfang einer Lerneinheit angegeben werden. Daraus geht hervor, auf welche Textsorten die Sprachhandlungen beschränkt sind, welche Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen durch die Sprache im Text trainiert werden und welche sprachlichen Phänomene in den Texten vorkommen und entdeckt bzw. geübt werden. Im folgenden Beispiel (Tab. 1) erfahren die StudentInnen, womit sie sich befassen werden:

- Textsorten „Bericht“, „Interview“ und „E-Mail“,
- Entwicklung von Fach-, Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz,
- Sprachaktivitäten: Rezeption schriftlich (Rs), Rezeption mündlich (Rm), Interaktion schriftlich (Is), Interaktion mündlich (Im),
- Sprachreflexion (Sr) über Komposita, Relativ- und Kausalsätze durch Herausfinden der Grammatikregeln durch die S-O-S-Methode (Sammeln-Ordnen-Systematisieren, d.h. es werden Beispiele aus den Texten herausgefiltert, gesammelt, geordnet, verglichen und sortiert, Regelmäßigkeiten herausgefunden und markiert, Hypothesen über das „Funktionieren“ von Sprache aufgestellt und Regeln formuliert).

Tab. 1: Auszug aus den Kannbeschreibungen am Anfang des Kapitels „Studienzeit – eine glückliche Zeit?“ des SDU Lehrwerks *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* (Lévy-Hillerich et al. 2010: 22).

Am Ende des Kapitels „Studienzeit – eine glückliche Zeit?“ kann ich	
• aus Berichten von Studenten zum Thema Studium Informationen entnehmen	Rs
• aus einem Interview mit einem Studenten Informationen zum Thema Auslandsstudium entnehmen	Rm
• in einer E-Mail zum Thema Studentenleben etwas über das Universitätsleben berichten	Is
• Begriffe der Unifachsprache erklären (Fachkompetenz)	
• Ratschläge gegen Prüfungsangst geben (Sozialkompetenz)	Im
• einen Zeitplan für die Prüfungsvorbereitung machen (Methodenkompetenz)	
• mein Verhalten in Stress- und Prüfungssituationen versprachlichen (Persönlichkeitskompetenz)	
Sprachreflexion:	Sr
• S-O-S zu Relativsätzen	
• Komposita	
• Denn- und Weil-Sätze	

Wenn LernerInnen sich von vornherein darüber bewusst sind, was sie am Ende eines Lernprozesses in der Fremdsprache wissen und können sollen, werden sie auch dazu angeregt, selbst aktiv zu werden, um diese Ziele zu erreichen. Sie werden zu autonomem Handeln angeregt und für ihren individuellen Lernweg verantwortlich gemacht und erleben einen Unterricht, in dem sie in ihrer Individualität als Einzelpersonen Fokus des Lerngeschehens sind und zum Handeln in der Fremdsprache befähigt werden. Außerdem bietet sich im o.g. Beispiel das Thema geradezu an, um durch kooperative Arbeitsformen bei StudentInnen das kompetente sprachliche Handeln zu entwickeln, das sie in Studium, Beruf und Leben brauchen. Hervorzuheben ist allerdings, dass es in den Rahmencurricula keinen festen Themenkanon gibt (die fachübergreifenden Themen in Tab. 3 sind nur Beispiele; dazu s. auch das Zitat aus dem Rahmencurriculum in Kap. 3), denn Rahmencurricula sind keine Lehrpläne und greifen auch nicht in die Autonomie der Universitäten ein. Sie formulieren nur Rahmenbedingungen und verstehen sich als Hilfe und/oder Vorschlag für die Planung von Lehr-/Lernprozessen, von einzusetzenden Unterrichtsmaterialien, Methoden und Bewertungskriterien. Autonomie und Kooperation beziehen sich daher im gesamten hier vorgestellten SDU-Projekt nicht nur auf LernerInnen, sondern auch auf LehrerInnen und auf ihr Rollenverständnis als LernbegleiterInnen in einem gemeinsam mit den LernerInnen gestalteten Unterricht (s. dazu auch Kap. 3).

2.3.4. Das Prinzip der Lernerautonomie im länderübergreifenden Hochschulprojekt

Was bedeutet überhaupt der o.g. und oft strapazierte Ausdruck „autonom“? Im Jahr 1996 schrieb Hans-Eberhard Piepho dazu:

Im engeren Sinn ist autonomes Lernen jede Art von lehrerunabhängigem Arbeiten von Schüler(innen) und Kursteilnehmer(innen). Das kann die Lösung von Aufgaben, die Durchführung von Projekten und Erkundungen, die eigenständige Bearbeitung von Arbeitsbögen, Computerprogrammen und Multimediakomponenten bedeuten, aber auch die individuelle Nutzung von Self-access Centers, die Entscheidung für unterschiedliche Materialien mit unterschiedlichen Ansprüchen, Fertigkeiten und Sprachniveaus oder gar im Sinne des Fremdsprachenwachstums die eigenständige Wahl verschiedenartiger Einstiege oder Informationskontexte. In allen diesen Fällen steht die rezeptive und produktiv-interaktive Sprachverwendung im Vordergrund, und die wird vorwiegend durch Materialien ausgelöst und gesteuert (Häussermann & Piepho 1996: 198).

Nicht weit von dieser inzwischen zwanzig Jahre alten Formulierung entfernt ist die Beschreibung des Prinzips der „Lernerautonomie“ unter den methodisch-didaktischen und pädagogischen Grundsätzen, die in allen Rahmencurri-

cula aufgelistet werden. Darin wird Autonomie als Übernahme der Verantwortung für das Lernen hervorgehoben, was auch beim sprachlichen Handeln innerhalb von Aufgaben – also von kooperativen Aufgaben – gilt.

Im serbischen Rahmencurriculum (Rahmencurriculum 2010: 6) erscheint in Kapitel 2, das den Prinzipien des studienbegleitenden Deutschunterrichts gewidmet ist, eine Auflistung von sechs ohne Rangordnung zitierten Prinzipien, wobei die Lernerautonomie zufällig den ersten Platz einnimmt und die Nummerierung auf die Kapitelnummern hinweist:

- 2.1. Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie
- 2.2. Kommunikations- und Handlungsorientierung
- 2.3. Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte
- 2.4. Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle der LehrerInnen
- 2.5. Berufs- und Fachbezogenheit
- 2.6. Methoden- und Medienvielfalt

Die Angabe der gesamten didaktischen, lern- und sprachpsychologischen und pädagogischen Literatur, die durch die Beitragenden der Arbeitsgruppen in die Rahmencurricula eingeflossen ist, würde einen eigenen Beitrag erfordern. Hier soll nur durch Beispiele festgehalten werden, wie sich das Ziel *Entfaltung und Förderung von mehr Lernerautonomie* auf eine Unterrichtsplanung und -gestaltung auswirkt, die LernerInnen dazu anleitet und motiviert, Verantwortung für die Steuerung ihres Lernprozesses zu übernehmen und die eigenen Lernerfolge ohne externe Hilfe zu kontrollieren. Diese Selbstkontrolle setzt voraus, dass LernerInnen fähig sind, über ihre Lernprozesse zu reflektieren, um herauszufinden, *wie sie was am besten lernen*. Anders gesagt: Lernerautonomie hängt mit Lernstrategien (s. Kap. 2.3.5) zusammen (vgl. Strzebkowski 2001: 46-88), die im Unterricht nicht nur unbewusst angewendet, sondern auch thematisiert und bewusst gemacht werden müssen, da sie für das lebenslange Lernen grundlegend sind.

2.3.5. Der Begriff „Lernstrategien“

Vor der Behandlung der kooperativen Arbeitsformen im SDU, der dabei anwendbaren Lernstrategien und der sich dafür eignenden Themen (vgl. Kap. 3.3, Tab. 3) sollen hier einige Reflexionen zu den Lernstrategien selbst angeboten werden. Es ist zwar nicht Ziel dieses Beitrages, einen Überblick über die Literatur zum Thema zu geben und Begriffe wie „Arbeitstechniken“, „Lerntechniken“, „Lerntaktiken“ oder „Study skills“ und deren Abgrenzung oder Brauchbarkeit zu analysieren, doch es soll deutlich werden, dass

- die Unterscheidung zwischen
 - „Lerntechniken“ (die sich auf Einzelmaßnahmen beziehen, die LernerInnen individuell einsetzen, wie in der Wortschatzarbeit, vgl. Rampillon 1987: 4, 1991: 2-9) und
 - „Lernstrategien“ (wie z.B. das orientierende, suchende oder totale Lesen beim Erschließen eines Textes, vgl. Rampillon 2003: 340)

sowie

- die Reflexion über Lernerautonomie und Lernstrategien (vgl. z.B. Bimmel & Rampillon 2000)

den unabdingbaren Hintergrund für die Entwicklung der hier vorgestellten Vorschläge bilden (s. Kap. 3.2, Tab. 2, Kap. 3.3, Tab. 3 und Kap. 3.4, Tab. 4).

Zum Einsatz kommen daher

- kognitive Lernstrategien/Elaborationsstrategien, die sich auf die Strukturierung von Wissen und auf das Lernen Lernen beziehen, also z.B. auf das Zusammenfassen und Paraphrasieren, oder auf die Fähigkeit, auf Bekanntes zurückzugreifen und dabei Assoziationen und neue Wissensnetze zu bilden. Diese Lernstrate-

gien werden im Lehrbuch z.B. durch Mobilisierung von Vorwissen vor dem Hören und Lerntechniken und Hilfen wie Merksätze, Eselsbrücken, A-B-C-Memo, Marktplatz u.a.m. entwickelt und bewusst gemacht (zu dieser Art von Lerntechniken vgl. z.B. Lévy-Hillerich et al. 2010: 88);

- metakognitive Lernstrategien: Sie betreffen z.B. das Beobachten und Planen des eigenen Lernens (wie z.B. das Ausfüllen eines Selbstevaluationsbogens am Ende einer Lerneinheit, das Führen eines Lerntagebuchs oder eines Arbeitsprotokolls, das später zur Evaluation der Arbeit verwendet wird). Metakognitive Lernstrategien beziehen sich auf das Sprechen über Sprache bei einer Regelfindung durch die S-O-S-Methode oder bei der Erstellung und Analyse von Tabellen mit Sprachhandlungen sowie bei der Arbeit mit Lernhilfen wie „Nicht vergessen“. Metakognitiv arbeiten die LernerInnen auch im Falle von Einzel- oder Partnerarbeit bei Stationen zum Wortschatz, bei der Arbeit mit Lösungen von Aufgaben oder Transkriptionen von Hörtexten. Metakognitive Lernstrategien setzen voraus, dass die LernerInnen ihre Lernaktivitäten und -fortschritte steuern und kontrollieren. Die Ergebnisse der StudentInnen werden in der Gruppe besprochen, untereinander gesteuert und kontrolliert und von den LehrerInnen unterstützt (Beispiele in Kap. 3.2, Tab. 2);
- soziale Lernstrategien, die im Umgang mit den KommilitonInnen z.B. durch alle Arten von Spielen und kooperativen Arbeitsformen entstehen;
- affektive Lernstrategien, bei denen LernerInnen Emotionen, Haltungen und Wertvorstellungen in den Lernprozess einbringen und durch gezielte Verfahren angeregt werden, z.B. über Gefühle beim Lernen zu sprechen oder zu schreiben. Im Beispiel in Tab. 2 (Kap. 3.2) betreffen die kooperativen Arbeitsformen z.B. das Reden über Prüfungsangst, und die Lernstrategie ist z.B., ein Lerntagebuch zu führen. Die dafür notwendige selbstdistanzierende Reflexion über die eigenen Lernphasen wirkt stressabbauend, da die LernerInnen notieren, was sie nun wissen und können: Sie konzentrieren sich also auf das Positive, statt nur auf den „Berg“ von all dem, was sie nicht wissen und können. Wenn sie dann planen, was sie noch verbessern müssen, führt sie das zu einer gelassenen Haltung zu ihrem Lernprozess. Auch Selbstevaluationsbögen (Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010 am Ende jedes Lernabschnitts) dienen dem gleichen Zweck;
- ressourcenorientierte Lernstrategien, die z.B. die Fähigkeit des Zeitmanagements und der Selbststeuerung betreffen, sowie die Fähigkeit, der oft auftretenden Überforderung entgegenzusteuern, die beim Herausfiltern von Informationen in der hypermedialen Welt entsteht. Anders gesagt, betreffen diese Strategien die bestmögliche Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Niegemann, Domagk, Hessel, Hein, Hupfer & Zobel 2008: 75) und die entsprechende Einschätzung der notwendigen Kompetenzen. Jede Lernsituation stellt bestimmte Anforderungen an die LernerInnen, zu deren Bewältigung bestimmte Lernkompetenzen und bestimmte kontextgebundene Lernstrategien notwendig sind (vgl. Hoidn 2010: 359; Krauß 2012: 60).

Hinter der allgemeinen Reflexion über die Lernstrategien¹¹ steht jedenfalls immer die Frage nach der Übertragbarkeit auf andere Situationen: Das bedeutet eine dauernde Herausforderung für die Aufgabenstellung im Präsenz- sowie im virtuellen Unterricht.

3. Kooperatives Lernen: Was bedeutet das?

Der Begriff *Kooperatives Lernen* wird unterschiedlich verwendet, doch ist die diesbezügliche Literatur in letzter Zeit derartig angewachsen, dass es schwer ist, einen Überblick darüber zu geben – was ja auch nicht der Sinn des vorliegenden Beitrags ist. Nicht jede Gruppenarbeit ist kooperatives Lernen: Die Erfolgsbedingungen von effektivem kooperativem Lernen werden im Allgemeinen (vgl. z.B. Green 2004; Johnson, Johnson & Johnson Holubec 2005; Li & Lam 2013; Primsch 2009) unter fünf Grundelementen zusammengefasst, wobei hervorgehoben wird, dass die Gruppe möglichst klein sein muss. Es werden genannt:

- 1) individuelle und Gruppenverantwortlichkeit: Jedes Gruppenmitglied ist für den Arbeitserfolg verantwortlich und wird in der Gruppe für den gesamten Prozess verantwortlich gemacht, ohne sich dieser Verantwortung entziehen zu können;

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- 2) positive Abhängigkeit: Alle Gruppenmitglieder fühlen sich mit dem gemeinsamen Arbeitsziel verbunden;
- 3) unterstützende *face-to-face*-Interaktion: Die Gruppenmitglieder befinden sich in unmittelbarer Nähe, und es sind direkte Absprachen möglich;
- 4) Gruppenevaluation und Gruppenstrategien: Die Gruppenmitglieder geben selbst Auskunft über ihre Arbeit in der Gruppe und suchen nach Strategien zur Verbesserung des Gruppenprozesses (dabei findet also Feedback, Bewertung und Selbstkorrektur statt);
- 5) soziales Lernen: Die LernerInnen entwickeln Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten wie Entscheidungs-, Leitungs- und Konfliktlösungsstrategien.

Grundlegend dabei ist, wie die Gruppen gebildet werden, d.h., ob die LehrerInnen die Gruppen- oder Partnerbildung dem Zufall oder der freien Entscheidung der StudentInnen überlassen oder ob sie dagegen die LernerInnen binnendifferenzierend – d.h. nach bestimmten Niveaus, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Teilzielen – gruppieren. Es sei hier auf zwei Möglichkeiten der kooperationsfördernden Gruppenbildung hingewiesen:

- das *Gruppenpuzzle*, auch *Jigsaw-Methode* oder *Gruppen-Experten-Rally* nach Aronson, Stephan, Sikes, Blaney & Snapp (1978): Die LernerInnen werden in Stammgruppen aufgeteilt, in denen jede Lernerin/jeder Lerner sich mit einem Aspekt des Themas befasst, über das sie/er sich dann in der zu dem Aspekt gebildeten „Expertengruppe“ austauscht, bevor sie/er in die ursprüngliche Stammgruppe zurückgeht und darüber referiert. Vorteil ist, dass die LernerInnen sich ein gemeinsames Wissen erarbeiten, zu dem jede/jeder einen Beitrag leistet, so dass eine positive gegenseitige Abhängigkeit entsteht;
- das *Lerntempoduett* oder *think-pair-share*¹² (vgl. Brüning & Saum 2008: 83): Dabei werden die LernerInnen zuerst nach Arbeitsaufträgen aufgeteilt, dann eignen sie sich das Thema in Einzelarbeit an (*think*), danach bilden sie Tandems von PartnerInnen mit dem gleichen Lerntempo (*pair*); zuletzt präsentiert das „Duett“ die Ergebnisse im Plenum (*share*).

Im Blended Learning kann die Gruppenbildung auch online geschehen, was sinnvoll ist, wenn man davor in der Präsenzphase nicht darüber gesprochen hat. Die LernerInnen neigen dazu, mit gut vertrauten KommilitonInnen zu arbeiten. Wenn man darauf besteht, dass die Gruppen leistungsheterogen sind und durch Zufall entstehen, kann man auf der Lernplattform diejenigen, die sich für eine Gruppe noch nicht entschieden haben sowie diejenigen, die schon ihre Entscheidung getroffen haben, unsichtbar machen.

In den kooperativen Arbeitsformen, die hier vorgestellt werden (s. Kap. 3.2, Tab. 2) wird deutlich,

- dass LernerInnen in Partner- und/oder Gruppenarbeit ein gemeinsames Ergebnis erreichen;
- dass LernerInnen dazu angeregt werden, neugierig zu sein und zu suchen, Fragen zu stellen, Hypothesen zu bilden, um dann darauf neues Suchen, Sortieren und Lernen aufzubauen;
- dass sie sich gegenseitig dabei unterstützen und dass sie lernen, dass jeder noch so kleine Beitrag seinen Wert hat;
- dass das hohe durch geeignete Aufgabenstellungen und Lernstrategien und durch Strukturierung der Lerngruppe erreichte Aktivierungsniveau nachhaltige Erfolge im kognitiven Bereich erzeugen kann;
- dass LernerInnen dabei in einer Wechselwirkung zwischen Geben und Nehmen, zwischen einem problem-lösenden Handeln und einem – aktiven – Zuhören ihr Selbstbild aufbauen und
- dass dahinter der Blick auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit der einzelnen LernerInnen steht.

Hinter dem Begriff des „Kooperativen Lernens“ steht daher ursprünglich die Einsicht, dass nachhaltiges Lernen sich durch selbstständiges Entdecken und Recherchieren und durch hinterfragende Neugierde eher ergibt als durch frontales Zuhören oder kritik- und einsichtsloses Durchführen und Anwenden von Vorgegebenem: „Man macht keine

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Erfahrung ohne die Aktivität des Fragens“ ist ein bekannter Spruch von Gadamer (1990: 368). Dieses Anregen zum Fragen als Erziehung zur Selbstverantwortung der Fragenden setzt Unterrichtsmaterialien voraus, die auf Kooperation, Selbstevaluation und autonomes Arbeiten ausgerichtet sind, und DozentInnen, die sich als LernbegleiterInnen verstehen und bereit sind, bei LernerInnen die Entwicklung ihrer Selbstlernkompetenz (vgl. Arnold, Gómez Tutor & Kammerer 2003) für ein selbst gesteuertes Lernen (vgl. Weinert 1982¹³) und die Aneignung entsprechender Lernstrategien zu unterstützen. Es handelt sich dabei um soziale und affektive Strategien in einem interaktiven kooperativen Handeln, das synchron oder asynchron stattfinden kann: Es entwickelt sich also zeitgleich oder zeitverschoben, in einer Präsenzphase und/oder in einer virtuellen Phase, mit oder ohne Computer, im Klassenraum oder woanders, z.B. zu Hause. Es wird dabei sowohl für Gruppen- als auch für Partnerarbeitsformen die beides umfassende Bezeichnung „kooperativ“ verwendet, zwar im Bewusstsein, dass mancherorts in der Literatur zwischen *kooperativem* und *kollaborativem* Lernen unterschieden wird, dass aber die beiden Arbeitsformen innerhalb von verschiedenen Phasen einer gleichen Aufgabe vorkommen können:

- Kooperatives Lernen meint eine gegenseitige Unterstützung, wobei jedes Mitglied der Gruppe sein eigenes Ziel verfolgt und z.B. eine Teilaufgabe übernimmt (ein Mitglied übernimmt die Visualisierung, ein anderes die Rolle der Protokollführerin/des Protokollführers, der Moderatorin/des Moderators usw.),
- kollaboratives Lernen meint eine gemeinsame interaktive Konstruktion von Bedeutungen und eine Verpflichtung auf ein gemeinsames Ziel (vgl. u.a. Lewis 2000; Littleton & Häkkinen 1999): Die Erarbeitung erfolgt deshalb immer gemeinsam, und bei allen Arbeitsschritten bringen die Gruppenmitglieder ihr Wissen und ihr Können in die Gestaltung des gemeinsamen Produkts ein.

In den verschiedenen Lernszenarien können in den einzelnen Phasen koordinierte konstruktive Aktivitäten verlangt werden, in denen jede Studentin/jeder Student sein eigenes Ziel verfolgt, ein Ergebnis erreicht und es dann den anderen Mitgliedern in einer gemeinsamen interaktiven Konstruktion/Ko-Konstruktion im Hinblick auf die Erreichung eines gemeinsamen Ziels zur Verfügung stellt. Im echten sowie im virtuellen Klassenraum gilt daher der oben beschriebene Dreischritt *think-pair-share*, wobei auf das verantwortungsvolle Nachdenken und die Kreativität des Einzelnen genauso viel Wert gelegt wird wie auf den Austausch mit einem Partner/einer Partnerin (oder in einer Kleingruppe) und auf das darauffolgende Präsentieren.

In diese Richtung gingen allerdings schon die – im weitesten Sinne humanistischen – Ansätze in den neunziger Jahren. In den Bozener auf dem Hintergrund eines hermeneutisch orientierten Unterrichts entstandenen *Entwicklungsrichtlinien für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache* (Italienisches Schulamt Bozen, Südtirol 2001) wird hervorgehoben, dass genau in der „Addition der verschiedenen Kompetenzen“ (Hunfeld 2004: 491)¹⁴ die Grundlage des Miteinanderlernens liegt. Im Zusammenhang damit wird in den gleichen Jahren auch für Artikulationsphasen im Unterricht wie „Eröffnung eines Vorstellungsrahmens“ (Piepho & Serena 1992: 28), „Hypothesenbildung“ (Piepho & Serena 1992: 30) und „Gedächtnisorganisation“ (Piepho & Serena 1992: 34) vor dem Hintergrund eines *task-based* – also eines aufgaben- und impuls gesteuerten – Unterrichts (vgl. Nunan 1989) plädiert. Die Frage nach der Übertragbarkeit eines humanistischen Blicks dieserart auf eine sich verändernde Lernlandschaft mit dem Ziel, den Schwierigkeiten entgegenzutreten, die in einem virtuellen oder einem Präsenzunterricht beim Wissensteilen und beim Austausch von Informationen und Erfahrungen entstehen, ist eigentlich der Hintergrund des gesamten Hochschulprojekts und dessen Suche nach kooperativen Lernformen, die nicht „nur eine einfache technische Fertigkeit“ (Puren & Ollivier 2013)¹⁵ betreffen, auch wenn dabei von *Lerntechniken* und *Lernstrategien* die Rede ist (s. Kap. 1.3.5). Diese Suche betrifft

- zu diesem Zweck einsetzbare kooperative Arbeitsformen (s. Kap. 3.2, Tab. 2),
- Themen, die sich im kooperationsfördernden Unterricht dazu eignen, bestimmte Kompetenzen durch bestimmte Lernstrategien zu entwickeln (s. Kap. 3.3, Tab. 3),
- Hilfen zur Förderung des autonomen und kooperativen Lernens im SDU (s. Kap. 3.4, Tab. 4).

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

3.1. Kooperation als Grundlage des studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts

Die Fähigkeit, im Team bzw. in einer Gruppe zu arbeiten – also mit Anderen zu „kooperieren“ – ist eine der grundlegenden Schlüsselqualifikationen, die es erlauben, in unserer globalisierten Welt zu leben, zu arbeiten und sich weiterzubilden. Die fortschreitende Spezialisierung in allen Bereichen und die wachsende Komplexität der Arbeitswelt erfordert es, unterschiedliche Kompetenzen für die Lösung von Problemen einzusetzen und sie für die Darstellung von Ergebnissen fruchtbar – d.h. mittelbar – zu machen. Nicht nur IngenieurInnen müssen kooperationsfähig sein und im Team z.B. ihr Spezialwissen austauschen, komplexe Prozesse und Projektplanungen durchführen und mit Arbeitsteilung und Konflikten umgehen können, sondern auch ManagerInnen und MedizinerInnen. Fähig zu sein, im Beruf das eigene Wissen und Können Anderen zur Verfügung zu stellen sowie deren Wissen und Können aufzunehmen und es in den eigenen Forschungs- und Lebensweg einzugliedern, ist eine fachübergreifende Notwendigkeit. Grundlegend dafür ist die Fähigkeit im Teamgeist kooperieren und zuhören zu können. Darauf junge Menschen vorzubereiten und bei ihnen die damit verbundenen Kompetenzen zu entwickeln, ist zwar Aufgabe eines jeden Unterrichts, ist aber besondere Aufgabe eines Unterrichts, der sich gezielt mit Kommunikation und Sprache befasst. Beim studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht ist gerade das der Fall, nachdem er fakultätsübergreifend *in* und *mit* der Sprache Kompetenzen entwickelt, die das Handeln *in* der Sprache und *durch* die Sprache betreffen.

Wenn StudentInnen z.B. zusammenarbeiten, um eine Powerpoint-Präsentation (PPT) in der Fremdsprache aufzubauen, arbeiten sie zwar mit Inhalten, die ihre Studienrichtung betreffen, und bewegen sich in der entsprechenden Fachsprache, doch sie lernen auch, wie sie sich an das Publikum wenden sollen – und das ist nicht nur ein sprachliches Problem. Dabei spielt z.B. die Körpersprache mit sowie die Art und Weise, wie die Folien gestaltet werden, um beim jeweiligen Publikum „anzukommen“. Im genannten Beispiel entsteht also die PPT im Dialog mit KommilitonInnen, die möglicherweise andere Kulturen oder Lerntraditionen mitbringen: Zusammen lernen sie die Sprache, indem sie sie verwenden, und gleichzeitig reflektieren sie darüber, *was* sie *wozu* und *wie* tun. Wenn anstelle des Aufbaus einer PPT-Präsentation Aufgaben treten, die gezielt sprachliche und außersprachliche Kompetenzen ansprechen, werden die StudentInnen durch den Fremdsprachenunterricht, der ihr Studium begleitet, auf ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in Studium, Beruf und Zusammenleben mit anderen Menschen vorbereitet.

Da die Grundlagen des studienbegleitenden Deutschunterrichts (SDU) im Prinzip auf den Unterricht von anderen Fremdsprachen übertragbar sind, wird im Rahmen des hier vorgestellten Projekts auch von studienbegleitendem Deutschunterricht/studienbegleitendem Fremdsprachenunterricht (SDU/SFU) gesprochen, obwohl in anderen Fremdsprachen und für andere Fremdsprachen unseres Wissens noch keine Diskussion in dem Ausmaß wie für den SDU (z.B. durch Entwicklung von Rahmencurricula)¹⁶ betrieben worden ist. Manche der Curricula, wie die von 2006 und 2011, entsprechen dieser Perspektive bereits und nennen sich „Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache für den studienbegleitenden *Fremdsprachenunterricht*“). Auch die kooperativen Arbeitsformen, die im vorliegenden Beitrag als Ergebnis einer zwanzigjährigen Erfahrung im SDU-Bereich vorgestellt werden, können daher im Prinzip auch auf den studienbegleitenden Unterricht anderer Fremdsprachen übertragen werden.

3.2. Im studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht einsetzbare kooperative Arbeitsformen

Tabelle 2 bietet eine Übersicht über im SDU einsetzbare kooperative Arbeitsformen, die sowohl im Präsenzunterricht als auch im Online-Kursraum ablaufen können. Sie sind aus dem Lehrwerk *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* (Lévy-Hillerich et al. 2010) entnommen, wo in den einzelnen Kapiteln und auf der dazugehörigen Lernplattform zahlreiche Anwendungsbeispiele zu finden sind und in einer zusammenfassenden Auflistung der Ablauf der Arbeitsformen im Einzelnen beschrieben wird (Lévy-Hillerich et al. 2010: 331-340). Die Tabelle enthält nur kooperative Arbeitsformen und keine kooperativen Aufgaben wie z.B. „eine Firma präsentieren“.

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

In der Tabelle wird zu jeder Arbeitsform kurz angegeben,

- inwiefern sie gerade im SDU relevant ist und durch das Handeln mit der Sprache auf Studium, Beruf und Leben vorbereitet,
- welche Vorteile sie bietet,
- welche Kompetenzen dadurch entwickelt werden,
- welche Lernstrategien dadurch trainiert werden,
- was die DozentInnen in der Vorbereitungsphase tun, damit kooperatives Lernen stattfinden kann,
- welche Rollen sie dabei übernehmen.

Diese Rollen werden übrigens auch in den Rahmencurricula genannt, können aber in der hier folgenden Tabelle nur stichwortartig angegeben werden. Daher sollen sie im Voraus in Anlehnung an die systematische Vorstellung von Pauli & Reusser (2000) und Dietrich (2001) kurz erläutert werden.

LehrerInnen sind also

- 1) *GestalterInnen und DesignerInnen der Lernsituation*, indem sie sowohl im Präsenzunterricht als auch in virtuellen Klassenräumen vor Beginn des kooperativen Lernens die Gruppenbildung organisieren und die Aufgaben und die Lernhilfen gestalten (vgl. Pauli & Reusser 2000: 427; 434);
- 2) *Lerncoach in der Gruppen-/Partnerarbeit*, indem sie sensibel auf die Gruppen zugehen, ggf. zurückhaltend und nur bedingt eingreifen, um Erklärungen und Anweisungen zu geben und durch genaue Beobachtung zu entscheiden, wann sie wo eingreifen müssen (Pauli & Reusser 2000: 427, 431; Dietrich 2001: 123-125);
- 3) *ExpertInnen für den Lernstoff*, indem sie die LernerInnen unterstützen, die gewonnenen Erkenntnisse auf Begriffe bzw. auf die Standards einer Fachdisziplin zu bringen (Pauli & Reusser 2000: 432);
- 4) *Vorbilder für KursteilnehmerInnen beim Problemlösen*, indem sie „nur“ anleiten und unterstützen, nicht aber eingreifen, formulieren und argumentieren. Pauli & Reusser (Pauli & Reusser 2000: 430) sprechen vom Lehrenden als *Verhaltensmodell und Lerngerüst* für die LernerInnen, weil im Klassengespräch eine lernunterstützende Problemlösungskultur mit einem Aufbau von Argumentationsmustern entsteht und LehrerInnen dabei eine Modellierungsfunktion übernehmen;
- 5) *ManagerInnen und ModeratorInnen der Lernsituation*, indem sie versuchen, die Aufmerksamkeit der LernerInnen zu fesseln (Pauli & Reusser 2000: 434).

Die hier angesprochenen Rollen sollen natürlich nicht technokratisch, sondern als Anstoß zur Reflexion über das Handeln der LehrerInnen aufgefasst werden; gleichzeitig ergibt sich daraus auch ein Überblick über die Ansprüche, die an die Aus- und Fortbildung von DozentInnen zu stellen sind.

Tab. 2: Im SDU anwendbare kooperative Arbeitsformen (aus dem Lehrbuch *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* entnommen).

Kooperative Arbeitsformen	Lernen für Studium, Arbeit, Leben	Art der Kooperation / Handeln in der Kooperation	Aktivitäten und Rollen der DozentInnen	Vorteile der kooperativen Arbeitsform	Lernstrategien und Kompetenzen
A-B-C-Methode	<ul style="list-style-type: none"> - sich Lernetchniken aneignen - Wortschatz sammeln und erlernten Wortschatz festigen. - neue Ideen zu einem Thema finden, - sich auf Begriffe einigen, - auf einem Plakat zusammenfassen 	<ul style="list-style-type: none"> - PartnerInnen austauschen, - zusammen Begriffe suchen und sammeln, - zusammen Listen ergänzen, - sich auf Begriffe einigen, - mit weiteren Zweiergruppen zusammenarbeiten, - zusammen (in Partner-/Gruppenarbeit) ein Plakat erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> - bereiten Arbeitsblätter vor, - lassen PartnerInnen frei wählen und/oder bestimmen Zweiergruppen, - handeln als GestalterInnen und DesignerInnen der Lernsituation 	<ul style="list-style-type: none"> - TeilnehmerInnen müssen Konsens suchen, bzw. müssen sich einigen, müssen Verhandlungsstrategien entwickeln 	<p>Lernstrategien: metakognitiv, kognitiv, sozial</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Fach-, Persönlichkeits-, Methodenkompetenz</p>
Aquarium	<ul style="list-style-type: none"> - als Gruppensprecher Gruppenergebnisse vortragen - Ergebnisse in Stichworten festhalten - moderieren - an Vorredner anknüpfen 	<p>Gruppenergebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - austauschen (parallel nicht nacheinander) und besprechen - in Stichworten zusammenfassen <p>Gruppensprecher ernennen Ergebnisse vortragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bestimmen einen Moderator /eine Moderatorin, - verteilen Arbeits- bzw. Diskussionsaufträge an die Gruppen - handeln als GestalterInnen der Lernsituation 	<ul style="list-style-type: none"> - TeilnehmerInnen müssen aufmerksam zuhören - Verantwortung für den Redebeitrag oder als Moderator übernehmen - alle TeilnehmerInnen ergänzen können/ Einwände machen 	<p>Lernstrategien: metakognitiv, kognitiv, sozial</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Persönlichkeits-, Methodenkompetenz</p>
Heißer Stuhl	<ul style="list-style-type: none"> - diskutieren: - Argumente austauschen, aufnehmen, weiterführen - aufmerksam zuhören 	<p>Mitglieder der Pro-Gruppe und Mitglieder der Kontra-Gruppe sammeln und tauschen Argumente aus und bringen sie dann in eine Rangliste</p>	<ul style="list-style-type: none"> - teilen die Gruppe in zwei Parteien - ernennen BeobachterInnen - handeln als ModeratorInnen 	<ul style="list-style-type: none"> - TeilnehmerInnen müssen aktiv zuhören - Respekt und Toleranz entwickeln 	<p>Lernstrategien: kognitiv, affektiv, sozial, metakognitiv</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Fach-, Methoden-, Persönlichkeitskompetenz</p>
Kopfstand	<ul style="list-style-type: none"> - Denkblockaden auflösen und Probleme von verschiedenen Seiten angehen - spielerisch/kreativ mit Sprache umgehen 	<p>die Gruppe / Kleingruppe / PartnerInnen suchen in Kooperation nach</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemen - Ideen - Umkehrungsideen 	<ul style="list-style-type: none"> - bereiten Vorschläge vor - handeln als Verhaltensmodelle, ModeratorInnen und Lerncoaches 	<ul style="list-style-type: none"> - berufsvorbereitend: - Entwicklung von problemlösendem Denken in Kooperation 	<p>Lernstrategien: kognitiv, affektiv, sozial, metakognitiv</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Fach-, Methoden-, Persönlichkeitskompetenz</p>
Marktplatz	<ul style="list-style-type: none"> - neuen Wortschatz entdecken - Wissen weitergeben - flüssig sprechen - anhand von Stichworten erläutern 	<p>mit einem/einer immer neuen PartnerIn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gegenseitig Begriffe erklären - vorhandenes Wissen ergänzen 	<ul style="list-style-type: none"> - bereiten Kärtchen vor - handeln als ModeratorInnen und GestalterInnen der Lernsituation 	<ul style="list-style-type: none"> - TeilnehmerInnen kooperieren miteinander und handeln als sie selbst - verlieren die Angst, sich bloßzustellen - gewinnen an Selbstsicherheit 	<p>Lernstrategien: kognitiv, sozial, affektiv</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Fach-, Methoden-, Persönlichkeitskompetenz</p>
Milling (Sprechmühle)	<ul style="list-style-type: none"> - Assoziationen bilden und mitteilen - eigene Erfahrungen äußern und - als Grundlage für weitere Arbeit strukturieren 	<ul style="list-style-type: none"> - sich in Partnerarbeit langsam durch Mitteilung von Erfahrungen / Assoziationen kennenlernen - Zusammenarbeit auf fachlichen und affektiven Grundlagen aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> - suchen Thema und Musik für den Einstieg - überlegen Abläufe und Signale - handeln als GestalterInnen der Lernsituation 	<ul style="list-style-type: none"> - TeilnehmerInnen handeln ganzheitlich 	<p>Lernstrategien: sozial, affektiv, metakognitiv</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Fach-, Methoden-, Persönlichkeitskompetenz</p>
Plenspiel	<ul style="list-style-type: none"> - Konflikte aus der Sicht verschiedener Interessengruppen bearbeiten - rechtlich festgelegte Rahmenbedingungen analysieren bzw. berücksichtigen 	<ul style="list-style-type: none"> - Rollen übernehmen in Gruppen arbeiten - Gedanken clustern (in Gruppen- oder Partnerarbeit) - Schwerpunkte ordnen 	<ul style="list-style-type: none"> - bereiten Rollenkarten vor - überlegen Gruppen- und Rollenbildung - handeln als GestalterInnen der Lernsituation, als Lerncoaches, ExpertInnen, ModeratorInnen 	<p>Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für Strukturen in Politik und Alltag: Sie müssen Informationen suchen u. organisieren (<i>studieren</i>) und in realer Situation als sie selbst handeln (<i>arbeiten, leben</i>)</p>	<p>Lernstrategien: sozial, affektiv, kognitiv, metakognitiv</p> <p>Kompetenzen: Fach-, Sozial-, Methoden-, Persönlichkeitskompetenz, interkulturelle Kompetenz</p>
Projekt	<ul style="list-style-type: none"> - für eine größere Aufgabe Lösung oder mehrere Alternativen finden - Kritikfähigkeit, Kreativität und Flexibilität entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> - selbstständig ein Thema wählen - in Gruppen arbeiten - je nach individuellem Wissen und Können zum gemeinsamen Ergebnis beitragen 	<ul style="list-style-type: none"> - schlagen den StudentInnen das Thema vor - handeln als GestalterInnen der Lernsituation, als Lerncoaches, ExpertInnen, ModeratorInnen 	<ul style="list-style-type: none"> - StudentInnen sind unentbehrliche Mitglieder der Gruppe - Addition der Kompetenzen - Entwicklung von Respekt und Toleranz - ganzheitliches Handeln 	<p>Lernstrategien: sozial, affektiv, metakognitiv, kognitiv</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Fach-, Persönlichkeits-, Methodenkompetenz, interkulturelle Kompetenz</p>
Stationenlernen	<ul style="list-style-type: none"> - binnendifferenziert, autonom arbeiten - Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen - eigene Schwächen und Stärken einsehen 	<ul style="list-style-type: none"> - StudentInnen arbeiten allein / zu zweit /in Kleingruppen - wechseln von Station zu Station - überprüfen selbstständig ihre Ergebnisse an der Kontrollstation 	<ul style="list-style-type: none"> - bereiten die Stationen vor - handeln als GestalterInnen der Lernsituation, Lerncoaches, ExpertInnen, ModeratorInnen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernerzentrierung: je nach Lernertyp und -niveau unterschiedlich schwierige Aufgaben - jederzeit Hilfe bei Dozenten - nicht immer nur lineares Denken (mehrere Lösungen möglich) 	<p>Lernstrategien: sozial, affektiv, metakognitiv, kognitiv</p> <p>Kompetenzen: Sozial-, Fach-, Persönlichkeits- und Methodenkompetenz, interkulturelle Kompetenz</p>

3.3. Für kooperatives Lernen geeignete Themen

Im vorliegenden Abschnitt werden Themen vorgestellt (s. Tab. 3), die sich gut für kooperatives Lernen eignen, weil jedes auf eine andere Weise eine Interaktion unter Gruppenmitgliedern – z.B. bei Konfliktmanagement, Entscheidungsfindung, Feedback, Bewertung, Korrektur oder Selbstkorrektur – ermöglicht.

Die Themen

- sind auf den studienbegleitenden Unterricht anderer Fremdsprachen übertragbar;
- sind fächerübergreifend, was auf der Lernplattform auch die Bildung von fächerübergreifenden Gruppen erlaubt: StudentInnen von technischen Universitäten können z.B. in einer Gruppe mitarbeiten, in der sich StudentInnen aus einer Wirtschaftsfakultät befinden – und oft sind die Arbeitsgruppen auch international;
- eignen sich im Sinne eines ganzheitlichen Lernens zur Entwicklung der in Kap. 2.3.1 genannten Kompetenzen und der in Kap. 2.3.5 genannten Lernstrategien und Lerntechniken;
- sind aus dem Lehrbuch *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* (Lévy-Hillerich et al. 2010) und aus dem Blended-Learning-Angebot zum Lehrbuch entnommen;
- entsprechen den Vorschlägen von LehrerInnen und StudentInnen der Arbeitsgruppen der verschiedenen am Hochschulprojekt (s. Kap. 2.1 und 2.3.2) beteiligten Länder;
- sind daher den StudentInnen mehr oder weniger vertraut, wirken deshalb ansprechend;
- werden in Kooperation fördernden Aufgaben bearbeitet, die sich entweder im Lehrbuch oder auf der Lernplattform oder auf beiden befinden;
- sind mit Arbeitsverfahren verbunden, die
 - StudentInnen zum kooperativen und kreativen Arbeiten mit Hilfe von Web 2.0 motivieren, wie z.B. zur Erstellung von *Comics* oder *Glogster-Postern* (d.h. von Online-Postern, in das LernerInnen wie bei einem normalen Poster eine Bilder- und Textcollage einbauen und in das sie – da es online geschieht – auch Videos/Audios einfügen können);
 - an die Fantasie der LernerInnen appellieren;
 - LernerInnen erlauben, unterschiedliche Aufgaben auf der Lernplattform zu machen, bei denen z.B. StudentInnen, die schwächer sind, mehr Bearbeitungszeit bekommen bzw. die Ergebnisse nachreichen können, stärkere LernerInnen dagegen Aufgaben mit einem für sie geeigneten Schwierigkeitsgrad erhalten.

Themen und Arbeitsformen sind daher lernerzentriert und binnendifferenzierend und erlauben die Gestaltung eines Unterrichts, der den Prinzipien und den Zielen der Rahmencurricula entspricht. Zu den Unterrichtsinhalten ist z.B. im Rahmencurriculum für Polen/die Slowakei/Tschechien (2006: 7) zu lesen:

„... Die Inhalte sind:

- das Wissen über das Funktionieren von Sprache,
- die Zielaktivitäten für das situationsadäquate Handeln in der Sprache [...],
- das Methodentraining und die Lernstrategien, die notwendig sind, um dieses Wissen und Handeln in der Sprache zu erreichen.

Das Wissen über die Sprache, das Handeln in der Sprache und die Lernstrategien sind im Kontext des jeweiligen Studiengangs zu sehen, der die Themenbereiche und die daraus resultierenden Textsorten bestimmt.

Je nach Zielgruppe und Sprachniveau kann der studienbegleitende Deutschunterricht auch fachübergreifende Themen zum Inhalt haben. Ebenso können allgemeine Themen fachspezifisch behandelt werden.

Das hier vorliegende Curriculum kann deshalb keinen Themenkanon vorgeben und empfiehlt, die Unterrichtsinhalte gemeinsam mit den Studierenden festzulegen [...].

Bei der Gestaltung der Inhalte können [...] hilfreich sein:

- detaillierte Textsortenlisten für verschiedene Studiengänge und hochschuladäquate und berufs- und fachbezogene Textsorten (Anhang 11) [...].

In allen Rahmencurricula lautet die Formulierung ähnlich und entspricht somit Röslers Schlussfolgerung, dass im studienbegleitenden Deutschunterricht eine allgemeine Vorabfestlegung der Inhalte des Unterrichts nicht möglich ist (vgl. Rösler 2015: 9). In den Anhängen aller Rahmencurricula sind Textsortenlisten zu finden, weil sie als Orientierungshilfen zur Gestaltung der Unterrichtsmaterialien grundlegend sind. In der hier folgenden Tabelle können leider die mit den Themen verbundenen Textsorten nicht angegeben werden, von denen aber in den Kannbeschreibungen (s. Kap. 2.3.3, Tab. 1) ein Beispiel gegeben wird.

Tab. 3: Für kooperative Arbeitsformen im SDU geeignete Themen (aus dem Lehrbuch *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1* und der Lernplattform zum Lehrbuch entnommen)

Themen (Wo befindet sich das Thema?)	Was machen die StudentInnen? (Beispiele)	Dabei zu entwickelnde Kompetenzen	Dabei einzusetzende Lernstrategien und <i>Lerntechniken</i>
Die Fakultät aus der Sicht der StudentInnen: Ist- und Sollstand (Lernplattform)	Die StudentInnen fassen in Gruppenarbeit die Ergebnisse ihrer Recherche zusammen, verbinden und vergleichen die Ergebnisse mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen, besprechen sie in der Gruppe und/oder im Plenum, helfen sich gegenseitig bei der Erstellung von Graphiken, verhandeln über Arbeitsteilung.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz 	Elaborationsstrategien, allgemein kognitive, metakognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: Wissen strukturieren z.B. Mindmaps, Clustering</i>
Vorteile und Nachteile des Praktikums (Lernplattform/Lehrbuch)	Durch Austausch von positiven und negativen Erfahrungen erstellen die StudentInnen eine Liste mit Argumenten, die bei der Entscheidung für oder gegen ein Praktikum helfen können; sie suchen und besprechen die geeignete Form für die Visualisierung der gesammelten Angaben.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz • Interkulturelle Kompetenz 	kognitive, metakognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: nach Beispielen suchen, sich gegenseitig abfragen, Reflexionen vergleichen, anhand eigener Erfahrungen Argumente erstellen, Wissen strukturieren (Mindmaps, Clustering)</i>
Prüfungsangst (Lehrbuch)	Die StudentInnen befragen andere StudentInnen, sammeln Ergebnisse der entsprechenden Umfrage, bearbeiten die Daten statistisch (Präsentation z.B. durch Balkendiagramm); dabei äußern sie eigene Gefühle und vergleichen sie mit Reaktionen anderer StudentInnen.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz 	kognitive, metakognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: nach Beispielen suchen, sie vergleichen, graphische Hilfen anfertigen, kontextgebunden lernen</i>
Tipps bei Prüfungsangst (Lernplattform/Lehrbuch)	Durch Zusammenstellen von Tipps reflektieren die StudentInnen über eigene Gefühle und assoziieren Neues mit Bekanntem.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz 	kognitive, meta-kognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: paraphrasieren, kontextgebunden lernen (selbst Tipps erstellen), markieren, vergleichen, sich gegenseitig abfragen, beraten und sich beraten lassen</i>
Typische Kochrezepte aus Ihrem Land (Lernplattform)	Die StudentInnen entwickeln interkulturelle Kompetenzen, indem sie verschiedene selbstverfasste Kochrezepte aus dem eigenen Land mit StudentInnen aus anderen Ländern austauschen, sie in einem Blog/Fotogalerie vorstellen und sie kommentieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz • Interkulturelle Kompetenz 	kognitive, metakognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: nach Beispielen suchen, sie vergleichen, graphische Hilfen anfertigen, kontextgebunden lernen</i>
Erneuerbare Energie (Lernplattform)	Die StudentInnen entwerfen (mit Hilfe von Web 2.0 Tools) Comics, schreiben „Comic-Geschichten“, bilden Assoziationen, entwickeln dabei Phantasie und Kreativität.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz • Interkulturelle Kompetenz 	kognitive, metakognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: kontextgebunden lernen, eigene Comics entwerfen, gegenseitig Comics kommentieren und bewerten</i>
Umweltprobleme in Ihrem Land (Lernplattform)	Die StudentInnen verbinden durch Recherchieren Bekanntes/Gelerntes mit Neuem, bilden Assoziationen, verfassen Kommentare und nehmen Stellung, wobei ihr Umweltbewusstsein gefördert wird.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz • Interkulturelle Kompetenz 	Elaborationsstrategien, allgemein kognitive, metakognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: kontextgebunden lernen</i>
Netiquette für StudentInnen (Lernplattform)	Die StudentInnen greifen auf Bekanntes zurück, bilden Wissensnetze und eine eigene Netiquette, indem sie über eigenes Verhalten, Gefühle und Miteinander reflektieren, sich gegenseitig abfragen, vergleichen und sich selbst korrigieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz 	Elaborationsstrategien, allgemein kognitive, metakognitive, soziale, affektive Lernstrategien <i>Lerntechniken: kontextgebunden lernen</i>
Eine Firma präsentieren (Lernplattform/Lehrbuch)	Die StudentInnen fassen in Gruppen- oder Partnerarbeit die Ergebnisse ihrer Recherche zusammen, nachdem sie schriftlich / mündlich mit der Firma kommuniziert und Daten aus Präsentationstexten (z.B. Werbebroschüren, Homepage) gesammelt haben; sie besprechen die Strukturierung der Daten im Hinblick auf die Präsentation (d.h. wie soll was in der PPT stehen, wie soll was vorgetragen werden usw.); sie evaluieren die Präsentationen im Plenum.	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Persönlichkeitskompetenz • Interkulturelle Kompetenz 	kognitive, metakognitive, soziale, affektive, ressourcenorientierte Lernstrategien <i>Lerntechniken: Lerntagebuch, Protokoll, Fragebogen, Selbstevaluationsbogen, PPT-Präsentation</i>
Lerntagebuch Evaluation (Lernplattform)	Die StudentInnen reflektieren über eigene Leistungen, emotive Zustände und Motivation, sowie darüber, wie sie lernen und wozu ihnen ein Lerntagebuch nützt; sie kontrollieren eigene Lernfortschritte und planen neue Lernschritte.	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitskompetenz 	affektive Lernstrategien, metakognitive Lernstrategien <i>Lerntechniken: Lerntagebuch, Portfolio, Fragebogen</i>

3.4. Metakognitive Hilfen zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen im kooperativen Lernen

Die hier aufgeführte Tab. 4 bietet einen Überblick über die metakognitiven Hilfen, die man LernerInnen zur Verfügung stellen kann, damit sie ihre Selbstlernkompetenz im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen aufbauen können. Die Hilfen sind vom Unterricht Deutsch als Fremdsprache unabhängig und können auf jeglichen Sprachunterricht übertragen werden, doch wird in der Tabelle bei der Vorstellung jeder Lernhilfe auch angegeben, wo Beispiele im SDU-Lehrwerk (Lévy-Hillerich et al. 2010, s. Kap. 2.3.3) zu finden sind.

Tab. 4: Hilfen für einen autonomie- und kooperationsfördernden SDU

<p>Piktogramme am Rande der betreffenden Tätigkeit</p>  Suchendes Lesen  Totales Lesen	<p>Wenn StudentInnen sich immer darüber bewusst sein sollen, WAS sie WOZU tun, um für ihr Lernen Verantwortung übernehmen zu können und um zu bestimmen, was sie üben wollen, um bestimmte Lernschwierigkeiten zu überwinden, sind Piktogramme eine große Hilfe. Die LernerInnen wissen dadurch, wo sie z.B. eine Schreib- oder Höraufgabe oder eine Partner- oder Gruppenaufgabe finden oder welche Lernstrategie sie üben werden (z.B. suchendes oder totales Lesen). Das gilt sowohl für das Lernen auf einer Lernplattform, als auch für gedruckte Unterrichtsmaterialien.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010 und auf der dazu entstandenen Lernplattform: s. Projektvorstellung in Kap. 2.1 und 2.3.2)</i></p>
<p>Angabe der im Kapitel/ Abschnitt/ in der Phase oder Einheit entwickelten Kompetenzen</p>	<p>Vor Beginn einer Einheit sollten in Form einer Kannbeschreibung die Handlungskompetenz und die nach dem GeR formulierte sprachliche Kompetenz mit der betreffenden Textsorte stehen, wie z.B.: <i>Methodenkompetenz –Produktion mündlich: Am Ende des Kapitels kann ich mit Hilfe einer bestimmten Anzahl von Redemitteln eine Grafik versprachlichen.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Beispiel in Tab. 1)</i></p>
<p>Verzeichnis der Arbeitsmethoden</p>	<p>Für StudentInnen ist es wichtig, jederzeit nachschlagen zu können, <i>welche</i> Arbeitsmethoden und Spielformen sie <i>wo</i> im Lehrbuch finden, auch weil – falls sie mal eine Stunde verpasst haben – sie leicht nachlesen können, was die MitsstudentInnen im Sprachhandeln inzwischen gelernt haben.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 346-348)</i></p>
<p>Verzeichnis der Kopiervorlagen</p>	<p>StudentInnen können an der Gestaltung des Unterrichts kooperieren, wenn sie so in die Planung miteinbezogen werden, dass sie den Auftrag bekommen, im Voraus für die LernerInnengruppe z.B. Fragekärtchen, Folien, Karten für ein Rollenspiel oder einen Markplatz usw. zu kopieren.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 349)</i></p>
<p>Verzeichnis der Lernhilfen</p>	<p>Wenn LernerInnen für ihr Lernen verantwortlich sein sollen, müssen sie in einem Überblick über die vorhandenen Lernhilfen nachschlagen können, welche Hilfen sie an welcher Stelle des Lehrbuchs finden.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 350)</i></p>
<p>Verzeichnis der Hilfen zur Sprachreflexion</p>	<p>Wenn Sprache in Texten beobachtet wird und es daher keine Grammatikprogression im klassischen Sinne geben kann, müssen LernerInnen nachsehen können, wo sie z.B. eine Tabelle, eine Grammatikregel im S-O-S-Verfahren (Sammeln – Ordnen – Systematisieren, also z.B. <i>S-O-S zum Imperativ</i>) oder ein <i>Nicht-Vergessen</i> (z.B. zu den <i>Dass-Sätzen</i>) u.Ä. schnell wieder finden und eventuell nochmal üben können.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 351-352)</i></p>
<p>Verzeichnis der Textsorten</p>	<p>Da sich LernerInnen leichter in Texten zurechtfinden (und sie auch selbst verfassen können), wenn sie die Textstruktur kennen, müssen sie auf ein Verzeichnis zurückgreifen können, in dem sie Texte der gleichen Textsorte miteinander verbinden und vergleichen können; so können sie entdecken und beobachten, wie die Sprache in den Texten „funktioniert“. Das ist besonders wichtig, weil die Handlungskompetenzen, die sie in der Sprache erwerben, im Sinne der in Kap. 2.3.5 erwähnten kontextgebundenen Lernstrategien vorerst auf diese im SDU üblichen Textsorten beschränkt sind.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 365-371)</i></p>

Verzeichnis der Redemittel vom Substantiv zum Verb	Die LernerInnen finden darin zu einem Substantiv, was sie damit „machen“ können, z.B. wenn sie den Begriff <i>Meinung</i> suchen, finden sie dazu <i>eine Meinung vertreten, nach einer Meinung fragen</i> usw. mit Angabe des Textes und des Kapitels, wo sie dieser Sprachhandlung begegnet sind. <i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 356-359)</i>
Verzeichnis der Redemittel vom Verb zum Substantiv	Dieses Verzeichnis führt LernerInnen den umgekehrten Weg, d.h. von der Handlung zum Begriff. Wenn die LernerInnen also <i>ausdrücken</i> suchen, finden sie, <i>was man alles ausdrücken kann</i> , also <i>eine Meinung, eine Absicht, eine Ansicht</i> usw. <i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 360-364)</i>
Selbstevaluationsbögen	Die Unterlagen sollten formuliert sein als „Am Ende dieser Einheit/dieses Kapitels usw. kann ich...“ und die den Texten und Themen entsprechenden und nach dem GeR formulierten Teilkompetenzen sowie Lerntechniken und Wortschatz betreffen. Fern von jeglichem kontrollierenden Auge der LehrerInnen werden sich die LernerInnen darüber bewusst, was sie gut oder noch nicht so gut können und wo sie noch üben müssen, indem sie etwas ankreuzen, ergänzen usw.. Falls die Bögen dann unter StudentInnen verglichen werden, kann das zum gegenseitigen Erklären und zur gemeinsamen Suche weiterer Übungen führen. <i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010 am Ende von Unterrichtseinheiten oder Lernabschnitten)</i>
Verzeichnis der Hörtexte	Wenn LernerInnen in ihren individuellen Schwierigkeiten ernst genommen werden sollen, müssen ihnen auch die Hörtexte zum selbstständigen Arbeiten zur Verfügung stehen: So können sie sie so oft hören, wie sie es für ihr Hörverstehen brauchen, um die damit verbundenen (binnendifferenzierenden) Aufgaben lösen zu können. <i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 353-354)</i>
Transkriptionen	Wenn StudentInnen die Freiheit haben, die Hörtexte vor, während oder nach dem Hören nachlesen zu können, können sie ihr Lernen autonom und nach ihren Lernbedürfnissen steuern. <i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010 auf der für LernerInnen eingelegten CD)</i>
Verzeichnis der Abkürzungen	Wenn LernerInnen für ihr Lernen verantwortlich werden sollen, müssen sie z.B. wissen, dass, wenn neben einer Übung „Rm“ steht, sich das auf die Entwicklung der „Rezeption mündlich“ bezieht, und dass z.B. „Z“ bedeutet, dass sie „Zusatzmaterial“ von ihren DozentInnen anfordern können usw. <i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 372-374)</i>
Glossar Deutsch plus andere Sprachen	Ein Glossar, in dem Wörter auf Deutsch und nicht nur in der Muttersprache der LernerInnen, sondern auch in anderen Sprachen zu finden sind, erhöht die Kooperationschancen unter StudentInnen unterschiedlicher Muttersprachen im Hinblick auf die Entwicklung einer interkulturellen Bereitschaft und Kompetenz. <i>(Beispiel: Glossar Deutsch+19 Sprachen in Lévy-Hillerich et al. 2010 auf der für LernerInnen eingelegten CD)</i>
Lösungen	Wenn LernerInnen im Lehrbuch sowie auf der Lernplattform kontrollieren können, ob sie eine Aufgabe richtig gelöst haben, können sie ihre Fortschritte einschätzen und LehrerInnen nur dann als Lerncoach oder als ExpertInnen zu Rate ziehen, wenn sie bestimmte Korrekturen nicht verstehen. <i>(Beispiele in Lévy-Hillerich et al. 2010: 369-330)</i>

3.5. Bisherige Erfahrungen und Schwierigkeiten im Präsenz- oder Onlineunterricht bei kooperativen Aufgaben

Die drei oben vorgestellten Tabellen (Tab. 2, 4 und 5) sind das Ergebnis der jahrelangen Erprobung, die im Laufe des o.g. Hochschulprojektes (s. Kap. 2.1 und 2.3.2) in den Arbeitsgruppen der verschiedenen Länder stattgefunden hat: Die DozentInnen haben im Laufe von Fortbildungsveranstaltungen die Arbeitsverfahren an sich selbst ausprobiert, sie dann mit ihren LernerInnen angewendet und in den Workshops darüber referiert. Eine systematische Auswertung der Erprobung kooperativer Arbeitsformen in den zehn Ländern gibt es vorläufig nicht: Hier kann nur über die positiven und negativen Erfahrungen in Serbien berichtet werden, wobei die Schwierigkeiten kooperativen Lernens sicher nicht nur für Serbien gelten, auch weil, wenn das Lernen online geschieht, es mit seinen Schwierigkeiten

über die Grenzen eines einzelnen Landes hinausgeht. Diese Schwierigkeiten haben sich allerdings in vielen Fällen nur am Anfang gezeigt: Oft haben StudentInnen auch unter Zeitdruck sehr gute Arbeiten geleistet; meistens haben sie sich nach einer Zeit anfänglicher Skepsis oder Zurückhaltung dann doch mit Engagement in der Arbeit mit ihren KommilitonInnen eingesetzt. Zu den Ergebnissen an der Universität in Serbien, d.h. an der Fakultät für Bauwesen und an der Technischen Hochschule in Subotica, kann man zusammenfassend sagen:

- Die langjährige Erfahrung und Erprobung – sowohl im Präsenz- als auch im Online-Unterricht – hat gezeigt, dass die StudentInnen manchmal Aufgaben lieber allein machen; möglicherweise ist das auf die soziopolitische voruniversitäre Lernkultur zurückzuführen, wo die Verbindung von autonomem Lernen mit der selbstverantworteten Aushandlung von Zielen, Inhalten und Verfahren mit KommilitonInnen nicht als selbstverständlich vorauszusetzen ist.
- Kooperativen Aufgaben gegenüber haben sich StudentInnen manchmal abgeneigt gezeigt, entweder, weil sie gar nicht an solche Arbeitsformen gewöhnt sind, oder weil sie es als Zeitverschwendung einschätzen, mit KommilitonInnen etwas zu besprechen oder auch einfach Spaß am Zusammenarbeiten mit Anderen zu haben, da sie immer unter Zeitdruck sind, um ihre Prüfungen so schnell wie möglich „abzuhaken“. Sie widmen sich dann lieber alleine und zielgerichtet nur dem, was in der Prüfung konkret verlangt wird und ihnen ihre „Punkte“ verschafft.
- Manchmal ist der Grund, dass sie entweder den Wert ihres eigenen Beitrags unterschätzen oder sich überfordert fühlen und dazu tendieren, gleich aufzugeben, wenn sie sehen, dass sie in der Gruppe mit Leistungsstärkeren arbeiten sollen. Die pädagogische Herausforderung ist also gerade die, bei StudentInnen einen Sichtwechsel der gesamten Auffassung ihres Studiums, ihrer Rolle und ihrer Verantwortung zu bewirken, was sich zuerst im kleinen Kreis der KommilitonInnen, dann aber später in der Gesellschaft auswirken sollte.
- Schwierigkeiten kooperativen Arbeitens – und dies gilt für den realen Klassenraum sowie für Foren im Online-Lerngeschehen – entstehen auch aus allgemeinen Verstehens- und Verständigungsproblemen. Diese können inhaltlicher Art sein (z.B. unklare Anweisungen oder inkohärente, inkonsequente, unübersichtliche, oberflächliche Rückmeldungen in der Präsenz- oder Online-Gruppe) oder psychosoziale und zeitlich-organisatorische Aspekte (vgl. Primsch 2009: 20) betreffen, die auf unterschiedliche kognitive Fähigkeiten und Vorwissen oder auf interkulturelle Unterschiede in Werten, Denkweise, Zeitbegriff, Handlungsstrategien oder Normen zurückzuführen sind. Das kann zwar alles für einen Gedankenaustausch jeglicher Art und für eine Erziehung zur Toleranz sehr motivierend sein, kann aber für die Gruppenstabilität und -kohäsion unvorhersehbare Folgen haben.
- Schwierigkeiten zeigen sich besonders beim kooperativen Online-Arbeiten: Sie können entweder technischer Art sein und während der Online-Arbeit trotz aller denkbaren vorherigen Kontrollen unerwartet auftauchen oder dadurch entstehen, dass die Gruppenmitglieder in verschiedenen Teilen der Welt – also in verschiedenen Zeitzonen – sitzen und daher zeitversetzt reagieren. Ein weiteres Problem ist, dass sie sich nicht persönlich, sondern nur durch die Korrespondenz kennen und sich nie (wenn nicht z.B. in Skype) gesehen haben. Absprachen z.B. unterstehen kulturbedingten Gewohnheiten, was zu Schwierigkeiten im Zeitmanagement führen kann: Beim Online-Arbeiten müssen StudentInnen lernen, ihre Zeit so einzuteilen, dass sie trotz z.B. verzögerter Rückmeldungen von TutorInnen oder Gruppenmitgliedern ihre Aufgabe zur gesetzten Frist einreichen, was sich auf die gesamte Gruppendynamik auswirkt. Bei kooperativen Online-Aufgaben kann der Abgabe-Termin genau festgelegt und das Hochladen der Gruppenergebnisse nach diesem Termin technisch verweigert werden. Solche Befristungen bei den Aufgaben dienen also dazu, gerade die in Kap. 2.3.5 genannten ressourcenorientierten Strategien des Zeitmanagements zu entwickeln.
- Weitere Schwierigkeiten beim kooperativen Sprachhandeln betreffen auch das Verhalten Einzelner in der Gruppe, wo einige sich z.B. zurückziehen, weil andere ihren Führungscharakter an den Tag legen, oder wo einige nur halbherzig kooperieren, weil sie den Sinn der Arbeit nicht einsehen, unzufrieden sind und deshalb den anderen nicht helfen wollen usw. Gerade diese Schwierigkeiten sind aber der Grund, an kooperativen Arbeitsformen im SDU/SFU festzuhalten und sie weiterhin auszubauen. Der Versuch, durch kooperative Aufgaben ein Verantwortungsgefühl gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern und der gemeinsa-

men Sache zu entwickeln und bei StudentInnen einen selbstbewussten, affektiv begründeten Zugang zum Lernen zu erzielen, ist der sozio-pädagogische Antrieb, der die Grundlage des gesamten Projektes bildet und der auch in den Fortbildungsseminaren für DozentInnen immer wieder vermittelt und erfahrbar gemacht worden ist.

Die Schwierigkeiten kooperativen Arbeitens sind also nicht zu verschweigen, doch ergaben sich in der o.g. Erprobung in vielen Fällen auch angenehme Überraschungen. Aus manchen Gruppen sind z.B. Präsentationen entstanden, bei denen sich auch die schwächeren TeilnehmerInnen aktiv eingesetzt und einen guten Beitrag geleistet haben – wahrscheinlich auch, weil ihnen bewusst geworden war, dass er für das Gesamtergebnis wichtig und entsprechend ernst genommen und bewertet sein würde. Im Auswertungsgespräch über die Gruppendynamik und den Entstehungsprozess der Präsentationen – es handelte sich um Firmenpräsentationen – wurde mit den StudentInnen auch die Gruppenkommunikation analysiert. Es stellte sich heraus, dass die StudentInnen nur in einem Fall das Forum auf der Lernplattform dafür benutzt hatten (25 % im Wintersemester 2015/2016) und dass die sonstige Kommunikation über Facebook (75 % im Wintersemester 2015/2016) gelaufen war. Die StudentInnen gaben an, dass ihnen Facebook lieber sei nicht nur, weil es ihnen als alltägliches Chat-Instrument geläufiger sei, sondern weil sie dort „unter sich“, also fern vom Blick der DozentInnen seien (die ja in den Foren sehen können, was die LernerInnen schreiben). Auf die Frage, in welcher Sprache die Kommunikation in der Vorbereitungsphase gelaufen sei (z.B. bei der Organisation technischer Details der Folien), gaben sie die Muttersprache an – in diesem Falle Serbisch oder/und Ungarisch oder Deutsch, wenn einer die Sprache der anderen nicht sprach. Das bedeutet, dass das Ziel, StudentInnen miteinander kooperieren und sie über die Kooperation reflektieren zu lassen, erreicht worden ist, obwohl die Kooperation nicht in der Zielsprache stattgefunden hat. Sie lief in diesem Fall zwar nicht auf Deutsch, aber mit dem Ziel, auf Deutsch präsentieren zu können – es war also ein Sprechen in der Muttersprache über die Fremdsprache und über die Strategien, um sie kontextentsprechend zu verwenden. Die in Tab. 2 angegebenen kooperativen Arbeitsformen, die in der Fremdsprache – im Fall SDU auf Deutsch – ablaufen, sind in dem Sinne gelenkt, als sie die sprachlichen Elemente vorgeben, die bis zur Erreichung einer selbstständigen Verwendung geübt werden sollen. Bei der o.g. Präsentation handelte es sich hingegen um eine offene Arbeitsform bei StudentInnen mit Niveau A2-B1. Das sprachliche Unterrichtsziel – und daher die Bewertung – betraf dabei nicht das, was außerhalb der Präsentation stattfand, sondern die Präsentation selbst. Dazu, was man zu Vortragsform, Aufbau und zu sachlicher und sprachlicher Richtigkeit bei Referaten und Vorträgen auf den verschiedenen Sprachniveaus erwarten kann, gibt es in den Rahmencurricula wertvolle Hilfen (z.B. Rahmencurriculum 2006: 100-101).

4. Rückblick und Ausblick

In allen Rahmencurricula ist im Teil 5 „Methoden“ ein Abschnitt über methodische Grundsätze im Unterricht zu finden. Der hier folgende Auszug ist aus dem Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten entnommen, das 2014 – also als letztes der Reihe – erschienen ist.

4.1. Unterrichtsmethodische Grundsätze

4.1.1. Lerner- und Lehrerrolle

Der Studierende steht als Partner der Lehrkraft im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Beide entwickeln die Themenvernetzung, suchen und ordnen Materialien, eignen sich auf die entsprechenden Arbeitstechniken und Sozialformen (siehe Kapitel 5.1.3). Dabei ist die Lehrkraft eher Ratgeber, Koordinator, Moderator und Initiator des Lernprozesses. Außerdem sollte sie darauf achten, für die verschiedenen Lerntypen angemessene Lernstrategien anzubieten (Rahmencurriculum 2014: 33).

Eigentlich könnte dieser Auszug als Zusammenfassung des gesamten Beitrags gelten: Zwischen DozentInnen und StudentInnen soll ein Verhältnis entstehen, das sich auf Kooperation und Autonomie stützt und somit die Grundlage des gesamten Handelns im Unterricht bildet. Im Unterrichtsgeschehen sind beide Teile – LehrerInnen und LernerInnen – Suchende, die den Unterrichtsalltag zusammen als eine immer neue gemeinsame Entdeckungsreise gestalten, die sich um die LernerInnen herum entwickelt. Die Sprache ist hier gleichzeitig Mittel und Weg, denn in einem solchen Unterricht dienen Aufgaben nicht nur der korrekten Verwendung der Fremdsprache, sondern auch der Ent-

wicklung von z.B. Entscheidungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Flexibilität u.Ä. – also von berufsübergreifenden Qualifikationen, die das Kennzeichen echter Professionalität sind. Dadurch erhält der studienbegleitende Deutschunterricht in dem hier vorgestellten SDU-Projekt eine besondere pädagogische, soziale, ganzheitliche (vgl. Serena 2013) und im weitesten Sinne humanistische Dimension. Diese Dimension steht auch hinter der Entwicklung des gesamten Projekts selbst, denn die dabei entstandenen Unterrichtsmaterialien sind keineswegs das Ergebnis einer Verlagspolitik, sondern entspringen aus einem Denkprozess, der DozentInnen verschiedener Länder über Grenzen hinweg mit dem Ziel zusammengeführt hat, bei StudentInnen durch auf internationaler Ebene vergleichbare Sprachkenntnisse auch fachgebundene sowie fach- und berufsübergreifende Kompetenzen zu entwickeln.

Zu betonen ist, dass jedes Rahmencurriculum nicht von der Forschungsarbeit der anderen Ländern isoliert entstanden ist: Jedes ist das Ergebnis eines interkulturellen kooperativen Lernens und Handelns von DozentInnen, die in den zehn am Projekt beteiligten Ländern beschlossen haben, sich für einen ganzheitlichen hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Sprachunterricht einzusetzen, um durch die Heranbildung von verantwortungsbewussten und professionell kompetenten jungen Menschen einen Beitrag für eine bessere Welt zu leisten.

Diesem Ziel haben sich diese DozentInnen jahrelang mit großem Engagement gewidmet, oft auch unter schweren Umständen (man denke z.B. an das ukrainische Rahmencurriculum, das 2014 trotz der großen Schwierigkeiten im Lande erschienen ist). Diese „Treue“ ist auch eine Herausforderung für die Zukunft: Das Kooperationsnetz, das grenzübergreifend die DozentInnen zusammenhält, steht nun zwar nach dem Tod der Initiatorin (2015) vor einem Neubeginn, doch bleibt der Ansatz des Projektes weiterhin für die der Reflexion über studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht grundlegend – besonders in der heutigen Zeit, wo die zunehmende Entwicklung des Online-Lernens zwar neue Horizonte eröffnet, aber deutliche Orientierungshilfen braucht. Das Leben im globalen Zeitalter zwingt zu einem immer bewussteren Blick auf die Herausforderungen eines menschlichen Zusammenlebens. Deshalb bleibt kooperativ und autonom zu denken und zu handeln, im Team zu arbeiten, Ergebnisse mit KollegInnen zu teilen und sich deren Kritik stellen zu können, für jeglichen Unterricht ein lehr- und lernleitendes Fragezeichen.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007), *Dossier: Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität AfH.
- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia & Kammerer, Jutta (2003), Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung. In: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang & Espe, Clemens (Hrsg.), *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, 129-144.
- Aronson, Elliot; Stephan, Cookie; Sikes, Jav; Blaney, Nancy & Snapp, Mathew (1978), *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc. [Online unter <https://www.jigsaw.org/index.html>; <https://www.jigsaw.org/history/carlos.html>. 15.01.2016].
- Austin, John Langshaw (1962), *How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2013), Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Narr/Francke, 1-23.
- Baldegger, Markus; Müller, Martin; Schneider-Siemssen, Günther & Näf, Anton (1981), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. München/Berlin: Langenscheidt.
- Barić, Karmelka (2016), Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen. In: Drumbl, Hans; Gelmi, Rita; Lévy-Hillerich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen Bd. 4*. BUP-Bozen-Bolzano: University Press, 81-94 [[Online unter <http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/full-text/9788860460868.pdf>, 05.04.2016]

- Barić, Karmelka & Serena, Silvia (2011), Das SDU-Rahmencurriculum in der Praxis: Vorstellung eines Lehrwerks. In: Ignjačević, Anđelka & Polovina, Vesna (Hrsg.), *II International Conference LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: Challenges and Prospects*. Belgrad: Društvo za strane jezike i književnost Srbije, 349-360.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München/Berlin: Langenscheidt.
- Blei, Dagmar & Götze, Lutz (2001), Entwicklungen des Faches Deutsch in Deutschland. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, Teil 1*. Berlin: Walter de Gruyter, 83-96.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2008), Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: Kunze, Ingrid & Solzbacher, Claudia (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider Verlag, 83-91 [Online unter <http://wikis.zum.de/vielfalt-lernen/images/7/79/IFdurchKL.pdf>. 1.4.2016].
- Daryai-Hansen, Petra; Barfod, Sonja & Schwarz, Lena (2015), Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 159-180 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>. 25.09.2015].
- Dietrich, Stephan (2001), Der LehrerInnen als Lernberater. Neue Aufgaben für die Vermittlung. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann, 123-135.
- Gadamer, Hans-Georg (1990), *Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Green, Norm (2004), *Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besteht in fünf grundlegenden Elementen*. Übersetzung Carmen Druyen [Online unter http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf. 21.9.2015].
- Hammrich, Timm (2014), *Fachsprache Umwelt - ein didaktisches Modell für den Daf-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts in China*. Berlin: Verlag epubli.
- Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996), *Aufgabenhandbuch*. München: iudicium.
- Hoidn, Sabine (2010), *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard & Roche, Jörg (2006), *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag.
- Hölscher, Petra; Roche, Jörg & Simic, Mirjana (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54.
- Hunfeld, Hans (1997), Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik - Interview mit Hans Hunfeld. *BABYLONIA* 1, 8-15.
- Hunfeld, Hans (2004), *Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik - Normalität - des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran: Alpha Beta.
- Italienisches Schulamt, Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2001) *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen* [Online unter <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/Hermeneut.En.pdf>. 2.2.2016].
- Italienisches Schulamt, Autonome Provinz Bozen – Südtirol (o.J.), *Hermeneutisches Lehren und Lernen* [<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/ganze1.htm>]. 1.4.2016].
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. & Johnson Holubec, Edythe (2005), *Kooperatives lernen - Kooperative Schule*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Klippert, Heinz (1996a), *Kommunikationstraining - Übungsbausteine für den Unterricht II*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klippert, Heinz (1996b), *Planspiele; Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 10 komplette Planspiele*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kopf, Martina; Leipold, Jana & Seidl, Tobias (2010), *Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen: Handreichung für Lehrende*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 16. Mainz: ZQ (Hrsg. ZQ: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung) [Online unter <http://www.zq.uni-mainz.de/Dateien/Band16.pdf/>. 13.02.2016].
- Krauß, Evelyn (2012), *Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Aktivierung und Passungsoptimierung lernstrategischen Handelns Theoretischer Hintergrund und Evaluation eines ressourcenorientierten Trainings für Erwachsene*. Braunschweig (Dissertation Technische Universität 2010) [Online unter http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00025301/Dissertation.pdf;jsessionid=E9AFABA618A14CB5E80CA99FB8909BA9/. 13.01.2016].
- Lachner, Anton (1997), Sprach-los? Zur Situation des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts und seiner Didaktik an Schweizer Hochschulen. *BABYLONIA* 4, 35-45.
- Lehmann, Gabriele & Nieke, Wolfgang (2001), *Zum Kompetenz-Modell* [Online unter http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/publikationen/rahmenplaene/ergaenzende_texte/text-lehmann-nieke.pdf/. 29.1.2016].
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Jarmužek, Elżbieta; Król, Elżbieta; Malinow, Anna; Piosik, Maria Teresa; Rozwalka, Janina & Tworek, Urszula, (2003), *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen [Online unter <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/ber/ler/20391583.html/>. 20.08.2015].
- Lévy-Hillerich, Dorothea. (2005a), *Kommunikation in der Landwirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich Dorothea (2005b), *Kommunikation im Tourismus*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch. Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, Dorothea & Fearn, Anneliese. (2009), *Kommunikation in der Wirtschaft*. Lehrbuch mit Glossaren, Hör-CD, Lehrerhandbuch, Goethe-Institut – Plzeň: Fraus, Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, Dorothea (2016), Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013). In: Drumbl, Hans; Gelmi, Rita; Lévy-Hillerich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen Bd. 4*. BUP-Bozen-Bolzano: University Press, 23–62 [Online unter <http://www.unibz.it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460868.pdf/>. 05.04.2016]
- Lévy-Hillerich, Dorothea & Krajewska-Markiewicz, Renata (2004), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*. Plzeň: Fraus.
- Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (2006a), Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)/Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère). *Synergies 1*, 216-236.
- Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (2006b), Erfassung fachübergreifender, fachlicher und beruflicher Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum. In: Pavlovova, Jana & Mihokova, Kristina (Hrsg.), *Zbornik z medzinarodnej konferencie S cudzimi jazykmi v Europe zit - pracovat – studovat. Mit Fremdsprachen in Europa leben - arbeiten – studieren/ Live - work - study with foreign languages in Europe*. Kosice: Technicka univerzita v Kosiciach, 20-30.

- Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (2009), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa – Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Roma: Aracne Editrice.
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Barić, Karmelka & Cickovska, Elena (2010), *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1*. Milano: Arcipelago Edizioni.
- Lewis, Robert (2000), Human activity in learning societies. Invited paper. In: Young, Shelley Shwu-Ching.; Greer, Jim; Maurer, Hermann & Chee, Yam San (Hrsg.), *Proceedings of the International Conference on Computers in Education ICCEICCAI 2000, Learning Societies in the new Millenium*. Taiwan: National Tsing Hua University, 36-45.
- Littleton, Karen & Häkkinen, Päivi (1999), Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning. In: Dillenbourg, Pierre (Hrsg.), *Collaborative Learning, Cognitive and Computational Approaches*. London: Elsevier Science, 20-30.
- Li, M. P. & Lam, Bick Har (2013), *Cooperative learning*. The Hong Kong Institute of Education [Online unter http://www.ied.edu.hk/aiclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf/. 25.9.2015].
- Niegemann, Helmut M.; Domagk, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Matthias & Zobel, Annet (2008), *Kompndium multimediales Lernen*. Berlin: Springer.
- Nunan, David (1989), *Designing Tasks for Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2000), Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22: 3, 421-442.
- Piccardo, Enrica (2015), Sprachunterricht im Zeichen der Komplexität: Rückblick und Ausblick. In: Drumbli, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.), *IDT 2013. Hauptvorträge*. Bozen: BUP-Bozen-Bolzano University Press, 69-91.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003), *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Piepho, Hans-Eberhard & Serena, Silvia (1992), Artikulationsphasen eines aufgaben- und impulsgesteuerten Deutschunterrichts. *FRAGEZEICHEN* 1, 20-41 [Online unter <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/interessante-seiten/>. 21.9.2015].
- Primsch, Jasmin (2009), *Probleme beim kooperative Lernen in studentischen Arbeitsgruppen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel semivirtuellen Vorlesung „Medienpädagogik in Wissenschaft und Praxis“*. Universität Augsburg, Bachelorarbeit [Online unter <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2009-03/5/>. 15.08.2015].
- Puren, Laurent & Ollivier, Christian (2013), E-learning et enseignement du FLE/S à l’université de La Réunion. 8: Enseignement à distance et apprentissage 2.0: un nouveau rapport à la construction de savoirs. *Le français à l’université* [Online unter <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1528>. 29.8.2015].
- Rahmencurriculum* für Fremdsprachenlehrkräfte Deutsch als Fremdsprache an *polnischen* Hochschulen und Universitäten (1998). Warschau: Goethe-Institut e.V.
- Rahmencurriculum* des studienbegleitenden Deutschunterrichts an *tschechischen* und *slowakischen* Hochschulen und Universitäten Prag: Goethe-Institut (2000)/ Plzeň: Fraus (2002).
- Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten u. Hochschulen *in Polen, in der Slowakei und in Tschechien* (2006). Krakau: Goethe-Institut [Online unter http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf/. 15.01.2016].
- Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen *in Serbien* (2010). Belgrad: Goethe Institut [Online unter <http://www.goethe.de/ins/cs/bel/lhr/dlr/deindex.htm/>.14.01.2016].

- Rahmencurriculum* für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Bosnien und Herzegowina* (2011). Sarajevo: Goethe-Institut [Online unter <http://www.goethe.de/ins/ba/sar/pro/bkd/bhd/v/rahmencurriculum.pdf/>. 20.02.2016].
- Rahmencurriculum* für den studienbegleitenden fremdsprachlichen Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in *Makedonien* (2013). Skopje: Goethe Institut Verbindungsbüro [Online unter <http://www.goethe.de/ins/mk/sko/lhr/dlr/deindex.htm/>. 12.12.2015].
- Rahmencurriculum* für Studienbegleitenden Deutschunterricht an *ukrainischen* Hochschulen und Universitäten, Ministerium für Bildung und Wissenschaft der *Ukraine* (2014). Erste Ausgabe 2006. Neue überarbeitete Ausgabe. Kiew: Goethe-Institut [Online unter <http://www.goethe.de/ins/ua/kie/pro/bkd/rahmencurriculum.pdf/>. 15.01.2016].
- Rampillon, Ute (1987), Lerntechniken zur Wortschatzarbeit – Aufnehmen, Lernen, Üben und Kontrollieren neuer Vokabeln. *FRAGEZEICHEN* 1, 4-12.
- Rampillon, Ute (1991), Fremdsprachen lernen - gewusst wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 25: 2, 2-9.
- Rampillon, Ute (2003), Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke UTB, 340-345.
- Roche, Jörg; Reher, Janina & Simic, Mirjana (2012), *Focus on Handlung: Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: LIT-Verlag.
- Rösler, Dietmar (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>. 15.01.2016].
- Sander, Wolfgang (2009), Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)* 38: 3, 293-307.
- Searle, John (1969), *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serena, Silvia (Hrsg.) (2012), *Lehrerhandbuch auf CD-ROM* zu Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Barić, Karmelka & Cickovska, Elena (2010), *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1*. Milano: Arcipelago Edizioni.
- Serena, Silvia (2013), *Mit Deutsch studieren arbeiten leben A2/B1: Ein ganzheitliches Projekt für den studienbegleitenden Deutschunterricht*. *Daf-Werkstatt* 17/18, 142-157. Themenheft: Deutsch global: Wozu heute Deutsch lernen? [Online unter <http://de.scribd.com/doc/173871027/Beitrag-Silvia-SERENA-MIT-DEUTSCH-Studieren-Arbeiten-Leben#scribd/>. 29.08.2015].
- Serena, Adriana Silvia (2016), Vom GeR zum SDU: Vorstellung eines Lehrerhandbuchs auf CD-ROM zur Unterrichtsbegleitung und zur Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Fremdsprachenlehrern. In: Drumbl, Hans; Gelmi, Rita; Lévy-Hillerich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen Bd. 4*. BUP-Bozen-Bolzano: University Press, 63-79 [Online unter <http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460868.pdf>. 05.04.2016].
- Strzebkowski, Robert (2001), *Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung. Mediendidaktische Gestaltungsaspekte interaktiver Lernsysteme*. Berlin: Freie Universität [Online unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002076/00_strzebkowski.pdf?hosts=/. 12.2.2016].
- Thonhauser, Ingo (2010), Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *BABYLONIA* 3, 8-16.

Karmelka Barić & Silvia Serena (2016), Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 7-39. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin, München: Langenscheidt
- Weinert, Franz Emanuel (1982), Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft* 10: 2, 99-110.
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2002), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wolff, Dieter (2002), Fremdsprachen lernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *BABYLONIA* 4, 7-14 [Online unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf. 13.01.2016].
- Ylönen, Sabine (2015), Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 1-6 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>. 25.9.2015].

Anmerkungen

¹ 29.-30.5.2014, s. <http://ic.daad.de/ankara/de/26608/index.html>.

² Die Entwicklung des Modells ist äußerst interessant und kann nachvollzogen werden unter http://www.alf-projekt.de/alf_didaba.pdf (19.9.2015).

³ Dieses Modell bildet die Grundlage der „Vorlektion“ und den „roten Faden“ eines jeden Bandes der gesamten studienbegleitenden Reihe *Kommunikation im Beruf* im Fraus-Verlag, Plzeň (inzwischen in einer neuen Ausgabe in Zusammenarbeit mit dem Cornelsen-Verlag erhältlich – vgl. Lévy-Hillerich, Jarmužek, Król, Malinow, Piosik, Rozwalka & Tworek 2003, Lévy-Hillerich 2005a, Lévy-Hillerich 2005b, Lévy-Hillerich & Fearn 2009). Es prägt alle Aktivitäten, zu denen die Lerner angeleitet werden. Zum ersten Mal wurde das Modell im Band *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* in die Praxis des studienbegleitenden Deutschunterrichts integriert (Lévy-Hillerich - Krajewska-Markiewicz 2004: 9); das erste Lehrbuch, in dem es in der jetzigen Form zu finden ist, ist *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1* (Lévy-Hillerich et al. 2010: 15).

⁴ Eine Sammlung von „Lern- und Arbeitsmethoden“ und „spielerischen Formen“, die den Lehr- und Lernzielen im SDU/SDU entsprechen, ist im Lehrbuch *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1* zu finden (Lévy-Hillerich et al. 2010: 331-346), wo sie auch alle angewendet sind (Verzeichnis „Welche Arbeitsmethoden und Spielformen findet man wo?“ als Hilfe zum autonomen Lernen, 346-348). In Einheit IV „Ich kann präsentieren“ (219-268) ist z.B. durch den Aufbau der vier Handlungsfelder ein deutliches Beispiel einer gezielten Entwicklung von Methodenkompetenz zu sehen. Weitere Vorschläge sind im Lehrerhandbuch auf CD-ROM (vgl. Serena 2012) zu finden.

⁵ Die Lernerorientierung wird in allen Rahmencurricula zum SDU in den verschiedenen Ländern hervorgehoben, und insbesondere wird auf den Perspektivenwechsel in den Rollen von LehrerInnen und LernerInnen hingewiesen und erklärt, dass dieser Perspektivenwechsel zwar eine Handlungs- und Berufsorientierung des ganzen Unterrichts mit sich bringt, dass dabei aber nicht auf eine gesamtkulturelle Ausrichtung verzichtet wird. „Die StudentInnen stehen im Zentrum des Unterrichtsprozesses, der ihrem Ausgangsniveau und ihren Vorkenntnissen Rechnung trägt, ihre Interessen bei der Themenauswahl berücksichtigt, verschiedene Lernertypen anspricht“ steht im Abschnitt 2.4 *Lernerorientierung und eine daraus sich ergebende Veränderung der Rolle des Lehrenden im Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Serbien* (Barić & Serena. 2011: 8).

⁶ Zur Selbstbeurteilung können z.B. Tabellen dienen, wo die LernerInnen am Ende einer Phase, einer Sektion oder eines Kapitels in den Spalten ankreuzen: *Das kann ich jetzt gut/ Das kann ich jetzt besser als vorher/ Das kann ich noch nicht so gut*, oder in Form von Übungen, für die auch die Lösung zum Zweck der Selbstkontrolle zur Verfügung gestellt wird. Tabellen dieser Art sind am Ende der einzelnen Kapitel und/oder Phasen des Lehrbuchs *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben, A2/B1* (Lévy-Hillerich et al. 2010) zu finden.

- ⁷ Das wird in allen Rahmencurricula hervorgehoben, so z.B. im Abschnitt *Internationalisierung der Abschlüsse* im Rahmencurriculum Bosnien und Herzegowina (*Rahmencurriculum* 2011: 24). Leider gibt es noch kein SDU-Zertifikat, das hingegen dringend notwendig wäre.
- ⁸ Unter <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/ganze1.htm> ist der gesamte Ansatz nachzulesen, der die Grundlage des DaZ-Pilotprojekts in Südtirol bildet: „Der hermeneutische Fremdsprachenunterricht nach Hans Hunfeld ist eine Reaktion auf die veränderte Wirklichkeit in Europa: Grenzenlosigkeit, Vielsprachigkeit, vielfältige und nahe Fremdheit. Er geht deshalb von einer anderen als der bisher üblichen Sicht auf den sprachlich und kulturell Fremden aus (Normalität des Fremden), sieht die Grenzen des Verstehens deutlicher als bisher (skeptische Hermeneutik), zielt nicht nur auf den Aufbau fremdsprachlicher Fertigkeiten, sondern fordert eine neue Haltung der Toleranz gegenüber Andersheit und Fremdheit (Unterricht als Verstehenslehre)“.
- ⁹ Alle Rahmencurricula sind auf der Homepage <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/> unter „Rahmencurricula“ aufgelistet und sind von der Homepage der einzelnen Goethe-Institute abrufbar. Eine Vorstellung erfolgte durch Dorothea Lévy-Hillerich bei der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Jena 2009 (Lévy-Hillerich & Serena 2009: 9-39), eine weitere bei der IDT Bozen 2013 (Lévy-Hillerich 2016).
- ¹⁰ Die Lernplattform befindet sich auf der Homepage des Goethe-Instituts Minsk unter <http://lernen.goethe.de/moodle/course/view.php?id=1917>: SDU in Europa (Registrierung erforderlich). Dazu s. auch die Vorstellung bei der IDT 2013 (Barić 2016).
- ¹¹ Lernstrategien sind weiterhin ein Dauerrennen in Fortbildungsveranstaltungen, s. z.B. 12.1.2016-15.1.2016 bei Tandem Hamburg [Online unter <https://ec.europa.eu/epale/de/content/lernstrategien-im-modernen-daf-unterricht-kreativ-anwenden-und-vermitteln>. 17.01.2016].
- ¹² In ihrem Beitrag zum kooperativen Lernen bieten Brüning & Saum einen Rückblick über die Entstehung von „Think, Pair, Share“: Zuerst habe Frank Lyman 1987 (unveröffentlichtes Manuskript, University of Maryland, Teacher Education Center) den Dreischritt „Think, Pair, Share“ vorgeschlagen, danach sei er 1992 von Spencer Kagan und 2005 von Norm und Kathy Green aufgegriffen worden, doch würden sie alle diesen Dreischritt nicht zum Prinzip und Kern des kooperativen Lernens machen: Bei ihnen bliebe er eine von vielen Unterrichtsmethoden, während Brüning & Saum es sinnvoll finden, „Denken - Austauschen - Vorstellen“ zur Grundstruktur im Kooperativen Lernen zu machen (Brüning & Saum 2008: 83).
- ¹³ Weinert definiert selbst gesteuertes Lernen als eine Lernform, bei der „der Lerner [...] die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 110).
- ¹⁴ Ein Abschnitt mit diesem Titel ist in der Vorstellung des skeptisch-hermeneutischen Ansatzes im Sprachunterricht in der Homepage des italienischen Schulamtes der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol unter <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/kompetenzen.htm> zu finden. Die dort gültigen „Entwicklungsrichtlinien“ (Italienisches Schulamt Bozen, Südtirol 2001) bilden seit über zwanzig Jahren die Grundlage des von Hans Hunfeld entwickelten hermeneutisch orientierten DaZ-Unterrichts und der diesbezüglichen Lehrerfortbildung („didaktische Werkstätten“), wobei die Prinzipien selbst auch auf andere Fremdsprachen und auf den damals noch nicht denkbaren virtuellen Unterricht übertragbar sind. Auch die in den Entwicklungsrichtlinien besprochenen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen sind zutiefst mit denen verwandt, die in den SDU-Rahmencurricula besprochen werden.
- ¹⁵ „Loin de doter les formations concernées d'un simple habillage technologique, ce nouveau dispositif d'enseignement/ apprentissage à distance modifie profondément le rapport au savoir, la manière de « transmettre » celui-ci, de suivre les étudiants et de les évaluer et, côté apprenants, la façon de construire l'apprentissage, avec la nécessité de s'approprier de nouveaux outils et de nouvelles méthodes de travail“ heben Puren & Ollivier (2013) hervor. [„Weit entfernt davon, die betreffende Ausbildung nur mit einer einfachen technischen Fertigkeit auszustatten, verändert dieses neue Mittel des Fern-Lehrens/Lernens tiefgreifend den Zugang zum Wissen sowie die Art und Weise, dieses Wissen zu „übertragen“, die LernerInnen zu begleiten und sie zu

evaluieren und – vom Gesichtspunkt der LernerInnen – die Art und Weise, das Lernen aufzubauen, wobei die Notwendigkeit entsteht, sich neue Werkzeuge und neue Arbeitsmethoden anzueignen“ (Übersetzung S. Serena)].

- ¹⁶ Bis jetzt beziehen sich z.B. die Unterrichtsmaterialien zum studienbegleitenden Deutschunterricht, die im Rahmen des in Kap. 2.1 und 2.3.2 vorgestellten Projektes entstanden sind, auf keine andere Sprache als Deutsch, und die Rahmencurricula, deren Grundlagen und Prinzipien auf den Unterricht von anderen Sprachen übertragbar wären, sind nie in andere Sprachen übersetzt worden. Ein Übersetzungsversuch ist durch Claudia Buffagni und Sonia Hoesch der Universität Siena auf Italienisch begonnen, aber noch nicht zu Ende geführt worden (vgl. Lévy-Hillerich 2016).