



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

This is an author version of the contribution published on:

Questa è la versione dell'autore dell'opera:

Costa, Marcella; Katelhön, Peggy (2013): "Mit Deutsch in den Beruf. Einleitende Bemerkungen zum berufsbezogenen Deutschunterricht an (ausländischen) Universitäten", in: Katelhön, Peggy; Costa, Marcella; de Libero, Maria Antonia; Cinato, Lucia (a cura di): *Mit Deutsch in den Beruf. Studien zum Berufsbezogenen Deutschunterricht an Universitäten*, Wien: Praesens Verlag (Deutsche Sprache und sprachliche Interaktion im Beruf: 1), 7-19.

The definitive version is available at:

La versione definitiva è disponibile alla URL:

<http://www.praesens.at/praesens2013/?p=4284>

Mit Deutsch in den Beruf. Einleitende Bemerkungen zum berufsbezogenen Deutschunterricht an (ausländischen) Universitäten

Marcella Costa & Peggy Katelhön

1 Einleitung

Der wichtigste Grund, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, stellt für Studierende sowie für Schüler und Schülerinnen im Ausland heute vor allem die wirtschaftliche Bedeutung der deutschsprachigen Länder und die mit den Sprachkenntnissen verbundene Chancenerhöhung auf dem Arbeitsmarkt dar. Durch die global steigende Bedeutung des Deutschen als internationale Verkehrssprache (vgl. u.a. Ammon 1997, 2010) gewinnt die Kenntnis dieser Sprache für das Profil von Studierenden eine zunehmend zentrale, qualifizierende Rolle.¹ Während die Kenntnis des Englischen als *Lingua franca* als unabdingbare Voraussetzung betrachtet wird, zeigen verschiedene Studien, dass Betriebe und andere Interessenträger Kenntnisse in weiteren Fremdsprachen als Schlüsselfaktor für internationalen Erfolg erachten. Eine 2006 im Auftrag der Europäischen Kommission erstellte Studie zu den Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter/innen in Unternehmen auf die europäische Wirtschaft (ELAN 2006) wies u.a. nach, dass mangelnde Fremdsprachenkenntnisse als auch mangelhafte interkulturelle Vermittlungskompetenzen schwerwiegende wirtschaftliche Konsequenzen nach sich ziehen können.² Die Kenntnis der Sprache eines potenziellen Verhandlungspartners bleibt für erfolgreiche Abschlüsse in bilateralen Wirtschaftskontakten eine der wichtigsten Voraussetzungen. Für den Standort Italien, der den zentralen Schwerpunkt dieses Bandes bildet, führte eine Umfrage des Ministeriums für Arbeit zum Fremdsprachenbedarf in italienischen Unternehmen den Nachweis, dass Deutsch als internationale Verkehrssprache die zweitwichtigste Fremdsprache nach Englisch in der Wirtschaftskommunikation ist (LETitFLY 2006, zitiert in Moraldo 2009: 115, vgl. auch *Missaglia in diesem Band*).

In seiner Aufsatzreihe mit dem Titel *Vom Deutschen Leben* hat auch Andreas F. Kellertat dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) eine größere Berufsrelevanz „verschrieben“. Am Ende eines DaF-Studiums stehe „nicht unbedingt der Experte

¹ Vgl. dazu die 2012/13 im Auftrag des italienischen Germanistenverbandes AIG von Martina Nied Curcio durchgeführte Studie zu Anzahl und Profil der Studienanfänger Deutsch als Fremdsprache an italienischen Universitäten. Im letzten Studienjahr wurde an einigen Universitäten, u.a. auch in Turin, ein Zuwachs um 100% vermeldet (http://aig.humnet.unipi.it/attachments/article/60/Bericht%20_Deutschstudierende%20an%20den%20italienischen%20Universit%C3%A4ten%20.pdf (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).

² Aus den Schlussfolgerungen der Elan-Studie: „Einem bedeutenden Prozentsatz der KMU in der EU und im weiteren Europa entgehen Exportgeschäfte aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse und, in geringerem Umfang, aufgrund mangelnder interkultureller Fähigkeiten.“ (Elan, deutsch 2006: 70).

für deutsche Philologie“, sondern vielmehr „ein Experte für Deutsch und Deutsches [...], den anspruchsvollsten Kommunikationssituationen gewachsen“ (Kelletat 2004: 155). Dies wird auch durch den verstärkten Zuwachs Studierender an nicht-philologischen Fakultäten nachgewiesen (vgl. *Foschi in diesem Band*), sowie die gemeinsame Pressemitteilung des AIG - DAAD).³ Außerdem soll diese Kompetenz an die Bedürfnisse vor Ort angepasst sein, ausgerichtet auf reale Erwerbsmöglichkeiten, also darauf, dass ihre Träger eines Tages vom Deutschen leben können. Hier stellt sich die Frage nach der Bedarfsanalyse und auf ihre Verortung in den einzelnen Studiengängen und Curricula (*Missaglia in diesem Band*).

2 Berufsbezogener und berufsorientierter Unterricht für Deutsch- als Fremdsprache

Der Begriff des berufsbezogenen Fremdspracheunterrichts ist in aller Munde, besonders auch in politischen Debatten um die Integration der Mitbürger und Mitbürgerinnen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Österreich und der Schweiz des letzten Jahrzehnts, bedarf aber immer noch einer definitorischen Klärung für den Unterricht im In- und Ausland (vgl. Funk 2007: 175). Aus Sicht der Fachdidaktik ergibt sich vor allem das Abgrenzungsproblem zur Fachsprachen- didaktik einerseits und zum allgemeinsprachlichen Mutter- oder Fremdsprachen- unterricht andererseits. Die gleiche Problematik ergibt sich ebenso in der Linguistik bei der terminologischen Unterscheidung von Fach- und Gemeinsprache. In beiden Fällen kann nur eine Perspektive der *pragmatischen Zweckorientierung* behilflich sein. Berufsbezogener oder -orientierter Unterricht in Deutsch als Fremdsprache versteht sich demzufolge weder als reiner Fachsprachenunterricht noch ist er mit einem allgemeinsprachlichen Unterricht gleichzusetzen. Vielmehr sei unter diesem Begriff ein Unterricht verstanden, der nicht unbedingt einen fachspezifischen Sprachunterricht impliziert, sondern sich eher durch seine pragmatische Zweckorientiertheit auszeichnet und sich an Schülerinnen und Schüler oder Studierende mit berufsbezogener Motivation richtet oder an jene, die bereits mit einer beruflichen Erfahrung eine Sprache lernen (vgl. Funk 2007, 2010). Im Folgenden eine Übersicht zu den Formen des berufsbezogenen Fremdsprachen- unterrichts im Allgemeinen:

³ Gemeinsame Presseerklärung des DAAD und des italienischen Germanistenverbandes AIG vom Januar 2013, unter: http://aig.humnet.unipi.it/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=231 (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).

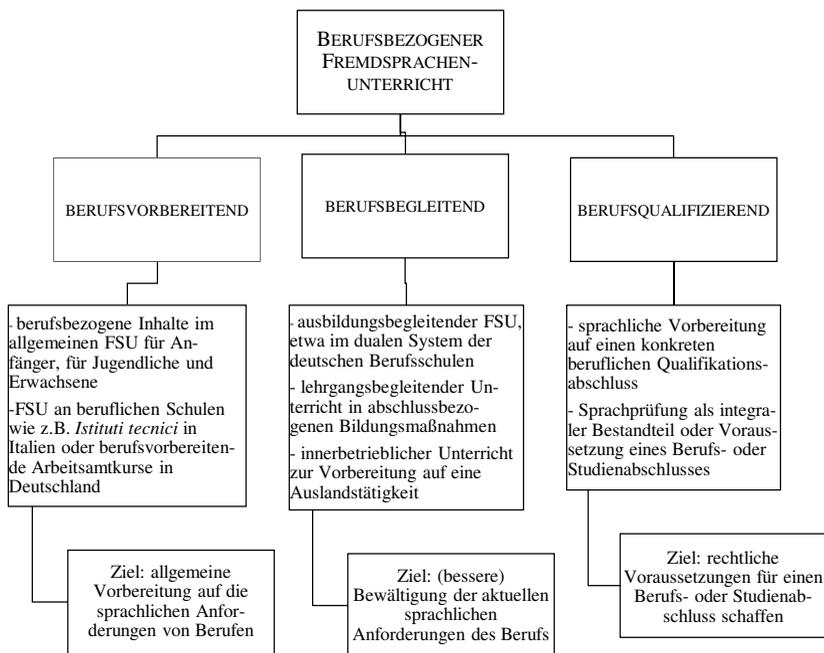


Abb. 1: Formen berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts (nach Funk 2007: 176)

Bereits aus dieser Übersicht werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den drei Formen des berufsbezogenen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache deutlich. Die Gemeinsamkeit besteht im übergeordneten Ziel der Entwicklung einer *berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz*, die sich nicht auf den korrekten Gebrauch von Vokabeln und Grammatik der deutschen Sprache reduzieren lässt. Stattdessen zielt der berufsbezogene Deutschunterricht auf die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen zur besseren Bewältigung von mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen im beruflichen Alltag und so auf eine umfassende Teilhabe am Arbeitsleben. Die Unterschiede betreffen v.a. die untergeordneten Ziele und Adressaten/-innengruppen dieser Kurse und implizieren damit auch unterschiedliche didaktische Vorgehensweisen. *Berufsbegleitender Deutschunterricht* im Inland ist in fast allen Fällen Unterricht in *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Die in diesem Band vorgestellten Problematiken des berufsbezogenen Deutsch-als-Fremdspracheunterrichts an in- und ausländischen Universitäten sind dagegen in erster Linie

*berufsvorbereitend*⁴, in einigen Fällen auch als *berufsqualifizierend*⁵ zu klassifizieren.

3 Bedarf

Die durch den Bologna-Prozess in verschiedenen europäischen Ländern stattgefundenen Universitätsreformen hat zu tiefgreifenden Veränderungen in der akademischen Lehre der Fremdsprachenphilologien geführt (vgl. *Foschi und Ratcu in diesem Band*). Neue, berufsorientierte Studiengänge, die Bildung und Ausbildung verknüpfen, verlangen neue Inhalte, Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden.

Während in Deutschland, trotz der Implementierung des Bologna-Prozesses, die (fremdsprachen-)philologischen Studiengänge eher traditionell ausgerichtet blieben⁶, hat sich in der Auslandsgermanistik ein tiefer Wechsel vollzogen, der stark mit der arbeitsmarktbezogenen Nachfrage seitens der Studierenden verknüpft ist (vgl. dazu die Länderberichte in Middeke 2010). Besonders sensibel in dieser Hinsicht waren und sind Studienfächer wie Englisch, Französisch, Deutsch als Fremdsprache sowie die angewandte Linguistik. In diesen Fächern wurden Programme entwickelt, die stärker arbeitsmarktrelevante, berufsbezogene Qualifikationen in den Mittelpunkt stellen, ohne auf hohe Qualität und hohe Ansprüche zu verzichten. Die Balancierung zwischen Bildung und Ausbildung hat u.a. zu interessanten Konzepten geführt, die die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, Forschung und Anwendung anstreben (vgl. *Costa und Gruber in diesem Band*).

4 Ziele, Profile und Kompetenzen

Die deutsche Sprache als Fremdsprache wird in Italien studienbegleitend in Departments und Fakultäten wie Wirtschaft, Jura oder Politikwissenschaften unterrichtet (vgl. *Foschi, Serena und Katelhön in diesem Band*) oder ist fester Bestandteil von Studiengängen an philologischen Fachbereichen, die aber ebenso immer häufiger auf bestimmte Berufsbilder ausgerichtet sind; hier sind beispielsweise die Studiengängen zur Übersetzung (vgl. *Cinato und Famà in diesem Band*) und zum

⁴ Das bezieht sich vor allem auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an nichtphilologischen Fakultäten oder Departements italienischer Universitäten, an denen die deutsche Sprache nur als Wahlpflichtfach neben anderen Fremdsprachen im Studienplan vorgesehen ist.

⁵ Vor allem in den Studiengängen an philologischen Fakultäten oder Fachbereichen, an denen der Studienabschluss in deutscher Sprache integraler und obligatorischer Bestandteil des zu erwerbenden akademischen Titels ist.

⁶ Obwohl sich die Germanistik auch in Deutschland aufgrund der Erwartungen von Studierenden oder konkreten Vorgaben bei Drittmittelfinanzierungen zum Teil neu bedarfsorientiert strukturiert. Vgl. dazu Meyer (2000) und das Interview mit dem Germanisten Werner Roggausch vom 20.02.2004 für den Deutschlandfunk (<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/240220/> Letzter Aufruf: 26.06.2013), als auch Roggausch (2010).

Dolmetschen als auch zur Lehrerausbildung⁷ zu nennen. Zudem stellt die deutsche Sprache, Literatur und Kultur auch einen wichtigen Forschungsbereich an Universitäten dar, wie die Promotionsstudiengänge zeigen. Auch wenn die deutsche Sprache nicht mehr den Status einer allgemein anerkannten internationalen Wissenschaftssprache hat (vgl. u.a. Ammon 1998, 2004, 2008a, b), stellt ihre Kenntnis dennoch eine Schlüsselkompetenz für bestimmte Fächer und Fachbereiche dar (wie u.a. Archäologie, klassische Philologie, Musikwissenschaft, evangelische Theologie, christliche Theologie insgesamt, Philosophie, Ägyptologie, Kunstgeschichte, Judaistik, Orientalistik; in absteigender Reihenfolge nach Ammon 2008b).⁸

Der berufsbezogene DaF-Unterricht sollte verschiedene kommunikative Anforderungen aufgreifen, die Bestandteil eines zukünftigen Arbeitslebens sein könnten. Um solche sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz später zu bewältigen, müssen die jeweiligen Sprecher/-innen über eine ganze Reihe von kommunikativen Kompetenzen verfügen: Der inhaltliche Aufbau von Fachtexten und Arbeitsanweisungen muss ihnen ebenso geläufig sein wie das darin enthaltene Vokabular. Darüber hinaus sind auch pragmatische und interkulturelle Kompetenzen notwendig, um den beruflichen Anforderungen schriftlich als auch mündlich adäquat gerecht werden zu können. Folgende Kompetenzen sollten daher in einem berufsvorbereitenden oder berufsqualifizierenden Deutschunterricht an Universitäten entwickelt und geschult werden:

Fachkompetenz: fundiertes Fachwissen und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen,

Informationsverarbeitungskompetenz: Die eigenständige Verarbeitung großer Mengen an Informationen in mündlicher und schriftlicher Form erweist sich als berufliche Schlüsselkompetenz und muss daher speziell geschult werden (vgl. *Höhm* in diesem Band),

Sozialkompetenz: das aktive Zuhörenkönnen; die Fähigkeit, andere Meinungen zu respektieren und zu akzeptieren; die Fähigkeit zu argumentieren und/oder eigene Vorschläge präsentieren zu können,

Methodenkompetenz: die Fähigkeit, Arbeitsziele zu erkennen, etwas selbstständig planen und durchführen zu können, Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten,

Interkulturelle Kompetenz: die Bereitschaft zur Offenheit für andere Kulturen, aber auch die Bereitschaft, sich der eigenen kulturellen Geprägtheit kritisch bewusst zu werden (vgl. zu einem Teilaspekt *Lázárescu* in diesem Band),⁹

Personalkompetenz: die Bereitschaft, sich als Person einzubringen, d.h. als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränk-

⁷ Seit 2012 werden an italienischen Universitäten erneut Kurse zur Lehrerausbildung durchgeführt (TFA – *Tirocinio formativo attivo*). An der Universität Turin haben wir im Studienjahr 2012/13 in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut das Projekt *Deutsch lehren und lernen* (DLL) innerhalb des TFA-Kurses pilotiert.

⁸ Nach Skudlik (1990) den sogenannten „Nischenfächern“ für die deutsche Sprache, vgl. dazu auch Ammon (2000).

⁹ Die Literatur zur Interkulturellen Kompetenz füllt mittlerweile ganze Bibliotheken, daher seien an dieser Stelle nur einige Grundlagenwerke genannt: Bolten (2012), Lüsebrink (2005), Heringer (2004) u.v.m.

kungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen (weitere Ausführungen dazu bei *Serena in diesem Band*).

Dieser Sammelband möchte das Konzept des berufsbezogenen Deutschunterrichts aus der Sicht der Auslandsgermanistik¹⁰ neu diskutieren und hinterfragen. Während sich berufsbezogenes Deutsch im deutschsprachigen Inland auf sprachliche Anforderungen im Kontext eines bestimmten Arbeitsplatzes, einer Branche oder eines (Ausbildungs-)Berufes bezieht (vgl. u.a. Kühn/ Mielke 2012), geht es im Kontext der Auslandsgermanistik um eine Neuorientierung des Studienfaches Germanistik an Universitäten.

Der didaktische Schwerpunkt in den deutschsprachigen Ländern liegt nicht auf dem Erlernen bzw. Beherrschen von Fachwortschatz und Grammatik, sondern hat sich vor allem auf die schriftliche und mündliche Kommunikation am Arbeitsplatz konzentriert, insbesondere im Rahmen des berufsbezogenen Zweitsprachenunterrichts für Migranten/-innen und greift verschiedene kommunikative Anforderungen auf, die Bestandteil des Arbeitslebens sind. Es geht folglich darum, Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf sprachlich-kommunikatives Handeln am Arbeitsplatz oder in der beruflichen Bildung weiter zu qualifizieren (vgl. u.a. Szablewski-Çavuş/ Kaufmann 2009).

Das didaktische Ziel von Deutschkursen im Ausland muss zwangsläufig weiter gefasst sein, neben der noch zu erwerbenden Sprachkompetenz sollten allgemeine kommunikative Handlungsziele in verschiedensten alltäglichen und professionellen Handlungsfeldern erprobt werden (*Rocco und Ratcu in diesem Band*), ein Schwerpunkt auf die Erarbeitung von Sprachlernstrategien gelegt werden, eine allgemeine interkulturelle Sensibilisierung erfolgen, fachliche mit sprachlichen Kenntnissen verwoben werden und vor allem mündliche und schriftliche Interaktionskompetenzen in den jeweiligen Berufsumfeldern entwickelt werden; eingeschlossen sollte auch ein Training von Kommunikationssituationen des beruflichen und halbberuflichen Alltags sein. Berufsbezogene Fremdsprachenkurse im Ausland müssen daher den Erwerb der Fremdsprache im Bereich der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (*Jantowski und Gruber in diesem Band*) unterstützen, zum Teil bereits auf konkrete Situationen aus dem Berufsalltag vorbereiten und die Reflexion über kulturell bedingte Perspektiven und Betrachtungsweisen evozieren.

¹⁰ Uns ist bewusst, dass die Begrifflichkeiten *Inlands- und Auslandsgermanistik* sehr unglücklich und zum Teil nicht passend sind, zur Diskussion vgl. u.a. Sitta (2004), Földes (2005), Petkov (2005), Dalmas (2006), Fabricius-Hansen (2006). Hier wurde der Begriff der Einfachheit halber benutzt, um sich von den spezifischen Besonderheiten des berufs begleitenden DaZ-Unterrichts im Inland abzugrenzen.

5 Struktur

Dieser Sammelband setzt sich zum Ziel, die derzeitige Situation an ausländischen Universitäten zu dokumentieren und einen Anstoß dafür zu geben, die neueren Erkenntnisse der germanistischen Linguistik auch in die universitäre Lehre *Berufsbezogener Deutschunterricht* einfließen zu lassen. Die Leitfragen sind u.a.: Wie gestaltet sich der Deutschunterricht vor allem an den nichtphilologischen Fakultäten (Wirtschafts-, Politik-, Rechtswissenschaften usw.) und in berufsbezogenen Studiengängen? Welche kommunikativen Kompetenzen stehen dabei im Mittelpunkt (Rezeption, Produktion, Interaktion)? Welche Rolle spielen dabei die neuen Studiengänge zur Sprachmittlung? Welche Voraussetzungen und Zielvorstellungen gibt es konkret für den Deutschunterricht an den einzelnen Fakultäten oder in den spezifischen Studiengängen? Welche didaktischen Materialien werden eingesetzt? Welche Erfahrungen wurden mit verschiedenen Methoden und/oder Theorien der Fachsprachenforschung gemacht?

In ihrem einleitenden Beitrag vermittelt *Marina Foschi Albert* einen Überblick über den Stand des Fachs Deutsch als Fremdsprache an nicht-philologischen Fakultäten in Italien. Neben quantitativen Informationen liefert der Beitrag auch eine qualitative Analyse des Bedarfs an Deutschkursen sowie des tatsächlichen Kursangebots an Fakultäten wie Jura und Wirtschaftswissenschaften. Obwohl in der Arbeitswelt eine stets steigende Relevanz des Deutschen als Berufssprache zu verzeichnen ist, reagiert die italienische Hochschul- und Bildungspolitik auf diese Nachfrage mit einer gewissen Trägheit. Die Tatsache, dass eine Fremdsprachenexpertise eine zentrale Komponente in der universitären Ausbildung sowohl an philologischen als auch an nichtphilologischen Fakultäten geworden ist, wirft zentrale Fragen auf, die für die künftige Bildungspolitik sowie für das Überleben der Hochschulgermanistik von Belang sein sollten, darunter: Wie profiliert sich eine fachbezogene DaF-Didaktik angesichts der neuen Anforderungen des Berufsmarkts? Kann in Italien eine scharfe Trennung zwischen einer berufsbezogenen DaF-Ausbildung und einer germanistischen Ausbildung unternommen werden?

Eine Antwort auf die erste Frage findet sich im Beitrag von *Federica Missaglia*, der das didaktische Konzept des *Master universitario di primo livello* „Deutsch für die internationale Wirtschaftskommunikation“ vorstellt. Dieser Weiterbildungskurs ist auf der Basis eines konkreten Bedarfs an fremdsprachenkundigen Experten in den Bereichen Unternehmenskommunikation und Internationale Beziehungen für deutschsprachige Unternehmen mit Niederlassungen in Italien entstanden und ist ein interessantes Beispiel für die Umsetzung von europäischen Empfehlungen – wie EURO 2006 – in Bezug auf die Ausbildung von kompetenten Arbeitsnehmern/-innen, die in der Lage sind, effektiv mehrsprachig im beruflichen Alltag zu handeln. Ein weiterer, für die europäische und globale Wirtschaft zentraler Bereich, in dem interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkenntnisse eine unverzichtbare Rolle spielen, ist der Tourismus. Der Ausbildung von interkulturellen Handlungskompetenz in diesem Bereich ist der Beitrag von *Marcella Costa* gewidmet, in dem

die verschiedenen Komponenten des Handlungsfelds „interkulturelle touristische Interaktion“ mit Blick auf die im Beruf erforderlichen Kernkompetenzen aufgezeigt werden. Anschließend wird ein konkretes Schulungsmodell für die Entwicklung der Gesprächskompetenz im Bereich von internationalen Stadtführungen umrissen, das sich sowohl für die Anwendung in berufsbezogenen Modulen an Universitäten als auch in der Fort- und Weiterbildung von Touristenführer/innen eignet.

Der Aufsatz von *Silvia Adriana Serena* ist dem heutigen Entwicklungsstand des Studienbegleitenden Deutschunterrichts (meist unter der Abkürzung SDU bekannt) gewidmet. Dazu wird zuerst der Begriff selbst erläutert, und danach das inzwischen zwanzigjährige Hochschulprojekt vorgestellt, das zur Entwicklung von entsprechenden Rahmencurricula und Unterrichtsmaterialien vor allem in osteuropäischen Ländern geführt hat. Die Autorin stellt dabei auch die Schwierigkeiten der Umsetzung vor und nach dem Bologna-Prozess in den einzelnen Ländern dar und gibt abschließend einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen des SDU aus einer nun mehr gesamteuropäischer Perspektive.

In ihrem Beitrag zeigt *Doris Höhmann* auf, wie berufsbezogene sowie fachsprachliche Wortschatz- und Textkompetenz durch den Zugriff auf die Sprach- und Informationstechnologie entwickelt werden kann. Anhand konkreter Beispiele aus der Praxis beschreibt sie, verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Sprach- und Informationstools wie: Lehrerportale und Podcasts, Referenztexten, elektronischen Korpora und das Web als Ressource; Online-Wörterbüchern, Terminologie-Portalen und -datenbanken, Wikipedia-Seiten sowie Sprachkorpora. Dabei betont sie, dass zur Entwicklung berufsbezogener Fremdsprachenkompetenz die Kenntnis und die Verwendung dieser Ressourcen ebenso wie die Sprachkenntnisse gehören.

Gaetana Famà illustriert in einer knappen Darstellung und aus dem Blickwinkel der Übersetzungspraxis die zentralen Kompetenzen eines technischen Übersetzers: Stil- und Textkompetenz in der Ausgangs- sowie in der Ziel- und Muttersprache, terminologische Kompetenz und einige Strategien, um diese Kompetenzen auszubilden und zugleich die Qualität der Übersetzung zu sichern.

In ihrem Beitrag stellt *Lucia Cinato Kather* eine Fortbildung vor, die im Jahr 2012 an der schweizerischen Bundeskanzlei mit professionellen Übersetzern für das Sprachenpaar Deutsch/ Italienisch durchgeführt wurde. Nach einer Einführung in die Sprachenpolitik der Schweiz und der EU, umreißt der Artikel die Bedürfnisse professioneller Übersetzer, die in einem multilingualen Umfeld arbeiten. Mit einem Überblick in die neueren theoretischen Tendenzen der Translationswissenschaft und eine Analyse von Übersetzungsschwierigkeiten, mit denen sich die Übersetzer der Eidgenossenschaft täglich konfrontieren, zeigt der Beitrag, dass die Übersetzungskompetenz immer noch eine der wichtigsten Fremdsprachenkompetenzen ist, deren Erwerb eine Herausforderung für die universitäre Didaktik darstellt.

Im Beitrag von *Peggy Katelhön*, der die Sprachmittlung für Jurastudierende an italienischen Universitäten zum Gegenstand hat, geht es nicht um die spezifische Kompetenz der Rechtsübersetzung oder des Gerichtsdolmetschens, sondern vielmehr um das Potenzial der Sprachmittlung als fremdsprachlicher Kompetenz –

neben den drei klassischen der Produktion, Rezeption und Interaktion, wie sie vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen seit 2001 in Fremdsprachencurricula definiert und verankert worden ist. Nach einer kurzen Gegenstandsbestimmung zeigt die Autorin an praktischen Beispielen, wie Sprachmittlungsaufgaben nicht nur einen Kenntniszuwachs in den drei klassischen Kompetenzen bedingen können, sondern sich zum einen als sehr gut geeignet in berufsvorbereitenden Deutschkursen erweisen und zum anderen auch als didaktische Methode in besondere Maße zur Motivationssteigerung der Studierenden und zur Förderung der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen eingesetzt werden können.

Goranka Rocco widmet ihren Beitrag der Analyse von berufsspezifischen Lehrwerken und geht dabei der Frage nach, ob sie die Kompetenzen, die für Verständnis und Produktion berufsrelevanter Textsorten notwendig sind, tatsächlich vermitteln. Die ermittelten Trends werden mit entsprechenden Lehrwerken für berufsbezogenen Französisch- und Italienischunterricht verglichen. Ziel des Vergleichs ist es, ein sprachübergreifendes und anwendbares Inventar an Kriterien aufzustellen, das bei der Textauswahl und der Konzeption der Aufgaben zur Vermittlung von Text- und Textsortenkompetenz helfen sollen.

Auch im Beitrag von *Helmut Gruber* steht die Textkompetenz im Mittelpunkt. Ausgehend von der Reflexion über unterschiedliche universitäre und wissenschaftliche Schreibpraktiken in der Muttersprache Deutsch stellt der Autor die Ergebnisse eines großangelegten Projektes zur Theorie und Praxis der Didaktik der Textproduktion an der Universität Wien vor. Ähnlich wie im Beitrag von Marcella Costa wird hier ein Weg gezeigt, das Humboldt'sche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre weiter zu pflegen: durch ein Schreibkursprogramm, das die theoretischen Erkenntnisse in die Praxis umsetzen soll und dem konkreten Ausbildungsbedürfnis der Studierenden Rechnung trägt.

Andreas Jantowski führt in seinem Beitrag in die Thematik der Förderung von Lesekompetenz im berufsbezogenen Deutschunterricht an Universitäten ein, indem er zunächst die begrifflichen Grundlagen legt. Dem Ansatz entsprechend, dass der universitäre Deutschunterricht im Kontext der Auslandsgermanistik einen anderen Fokus legt als der im deutschsprachigen Raum und vor allem die schriftliche und mündliche Kommunikation im Kontext des Arbeitsplatzes als ein zentrales Handlungsfeld begreift, thematisiert der Autor nachfolgend wichtige Gebiete der schriftlichen Sprachbeherrschung. Als besonderes Handlungsfeld wird die Lesekompetenz und ihre Förderung innerhalb der universitären Lehre herausgegriffen. Auf der Basis fachdidaktischer Positionen und ausgewählter empirischer Befunde werden Vorteile und Umsetzungsmöglichkeiten eines ganzheitlichen Ansatzes für den Deutschunterricht aufgezeigt.

Ileana Ratu skizziert in ihrem Beitrag die Rolle des studienbegleitenden Deutschunterrichts an den Fakultäten für Archivistik und Geschichte an der Universität in Bukarest. Anschaulich skizziert die Autorin die institutionellen Voraussetzungen und die von den Adressatengruppen abhängigen Zielvorstellungen.

So erweisen sich für die Archivistik in Bukarest die Kenntnis der Handschriften und der spätmittelalterlichen Dokumente aus deutschsprachigen Gebieten Rumäniens als ein besonderes Handlungsziel im DaF-Unterricht. Ratus Ausführungen haben den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache für Geschichts- und Archivistikstudierende vor und nach dem Bologna-Prozess (in Rumänien 2005) zum Gegenstand und ermöglichen dergestalt einen tiefen Einblick in die Veränderungen und Erneuerungen, die seitdem für den Fremdsprachenunterricht an rumänischen Universitäten in Kraft getreten sind. Das betrifft zum einen die Wahl der Lehrmittel aber auch die didaktisch-methodischen Ansätze, deren Aktualisierung trotz verschlechterter institutioneller Rahmenbedingungen zu einer Verbesserung der Deutschkenntnisse der Studierenden am Ende des Bachelors geführt hat.

Ein zweiter Beitrag aus Rumänien nimmt das spezifische Thema der Genderformen im (Rumänien-) Deutschen und Rumänischen zum Anlass, um über die Relevanz interkultureller Begebenheiten in einer mehrsprachigen Gesellschaft nachzudenken. *Ioan Lăzărescu* betrachtet zum einen die starke Präferenz für maskuline generische Formen im alltäglichen rumänischen Sprachgebrauch statt der Nennung beider Formen oder etwa einer neutralen, geschlechtsindifferenten Form – im Besonderen was die Berufsbezeichnungen für männliche und weibliche Personen oder die Titel und Anredeformeln anbelangt – und zweitens beschreibt der Autor die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem rumänischen Usus in öffentlicher und berufsbezogener Sprachverwendung. Dabei wird insbesondere die rumäniendeutsche Varietät untersucht.

Der Horizont des Bandes wird durch den Beitrag von *Hartmut Retzlaff* und *Ulrike Tietze* erweitert. Sie illustrieren mit dem Projekt „Mit Deutsch in den Beruf“ des Goethe-Instituts Italien, wie der Ansatz des Europäischen Programms für Lebenslanges Lernen an Sekundarschulen mit Fokus auf der Fremdsprache Deutsch für den Beruf implementiert werden kann. Das Projekt hat zum Ziel, durch den Aufbau von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen, die über signifikante Wirtschaftsbeziehungen zu Deutschland verfügen, den Übertritt von jungen Italienern von der Schule in den Beruf durch Berufsorientierung sowie die interkulturelle Kompetenz Deutsch-Italienisch im beruflichen Kontext zu fördern.

Den Abschluss bildet ein kurzer Bericht aus der Praxis. *Edoardo Ferrante* stellt das Doppelstudium Jura vor. Seit dem Studienjahr 2011/12 können Jurastudierende aus Turin (Italien) und Münster (Deutschland) einen Deutsch-italienischen Doppelabschluss *Master of Laws (LL.M.) – Laurea Magistrale in Giurisprudenza* ablegen. Im Beitrag skizziert der Autor die wichtigsten Eckdaten dieses binationalen Studienganges und des entsprechenden Abkommens zwischen den beiden Universitäten und zeigt damit gleichzeitig, dass berufsorientierter Deutschunterricht an Universitäten auch konkrete und umgehende Anwendung für die berufliche Ausbildung und das nachfolgende Berufsleben haben kann.

Unser Dank geht in erster Linie an die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes, deren interessante Beiträge die verschiedensten Aspekte des berufsbezogenen Deutschunterrichts an (ausländischen) Universitäten beleuchten

und dazu beigetragen haben, eine erste Bestandsaufnahme v.a. für den Standort Italien entstehen zu lassen. Des Weiteren bedanken wir uns beim Goethe-Institut Turin in der Person von *Maria-Antonia de Libero* für die langjährige gute Zusammenarbeit mit dem Institut für Germanistik der Universität Turin und dem diesen Projekt ausgedrücktem Vertrauen in Form des gewährten Druckkostenzuschusses und beim Goethe-Institut Italien für die ideelle Unterstützung.

Weiterhin danken wir Herrn Ritter vom Praesens-Verlag für die Aufnahme dieses Titels als ersten Band der Reihe *Deutsch und sprachliche Interaktion im Beruf (DsIB)* in das Verlagsprogramm.

Es bleibt uns nur zu hoffen, dass dieser Band auf das Interesse vieler Akteure des berufsbezogenen Deutsch- als Fremdspracheunterricht stößt und den Weg für weitere Untersuchungen, Analysen und didaktische Modelle ebnet möge.

Turin, im Juli 2013

Marcella Costa und Peggy Katelhön

6 Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (1997): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. In: Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Europa - Sprachenpolitik für Europa*. Stuttgart (Materialien zum internationalen Kulturaustausch 36), 59-65.
- Ammon, Ulrich (1998): Deutsch oder Englisch? Über die Wissenschaftssprache der Deutschen. *Forschung & Lehre* 8, 415-417.
- Ammon, Ulrich (2000): Deutsch als internationale Wissenschaftssprache: Neueste Entwicklungen. In: Bayer, Josef; Römer, Christine (Hrsg.): *Von der Philologie zur Grammatiktheorie. Peter Suchsland zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 345-351.
- Ammon, Ulrich (2004): Sprachenpolitik in Europa – unter dem vorrangigen Aspekt Deutsch als Fremdsprache II. *Deutsch als Fremdsprache* 1/41, 3-10.
- Ammon, Ulrich (2008a): Deutsch in der internationalen Wissenschaftskommunikation. In: Goethe-Institut (Hrsg.): *Macht der Sprache. Teil II: Onlinepublikation*, 47-59 (<http://www.goethe.de/lhr/pro/mac/Online-Publikation.pdf>, letzter Aufruf: 26.06.2013).
- Ammon, Ulrich (2008b): Fremdsprachengebrauch und -bedarf unter den Bedingungen der Globalisierung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 48, 3-27.
- Ammon, Ulrich (2010): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. - Halbbd. II, Berlin usw.: de Gruyter Mouton, 89-107.
- Bolten, Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Dalmas, Martine (2006): „Entschuldigen Sie bitte, sind Sie Auslandsgermanistin?“ Oder: Versuch einer Antwort auf eine falsch gestellte Frage. *Deutsch als Fremdsprache* 1/43, 3-6.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2006): Auslandgermanistik – Germanistik im Ausland? *Deutsch als Fremdsprache* 2/43, 67-70.
- Földes, Csaba (2005): Germanistik und ihre Variationen an der Schwelle neuer Herausforderungen im europäischen Hochschulraum. *Deutsch als Fremdsprache* 4/42, 195-202.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke, 26-27.

- Funk, Hermann (2007): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke, 175-179.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Kelletat, Andreas F. (2004): *Reden ist Silber. Zur Ausbildung im Übersetzen und Dolmetschen. Universitätsreden 1994-2003*. Vaasa, Gernersheim.
- Kelletat, Andreas F. (2009): "Vom Deutschen leben": wie sollen Wissenschaftler für Berufe ausbilden, die sie selbst nicht kennen? In: Hess-Lütrich, Ernest W.B. (Hrsg.): *Wie kann man vom "Deutschen" leben?: Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 143 – 152.
- Kühn, Günter; Mielke, Tomas M. (Hrsg.) (2012): *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliographie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Meyer, Hans Joachim (2000): Hochschulpolitische Konzepte für Sprachen im Beruf. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr, 31-41.
- Middeke, Annegret (Hrsg.) (2010): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland: Sprache, Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Moraldo, Sandro (2009): Hat Deutsch in Italien eine Zukunft? Die »questione linguistica« zwischen theoretischer Einsicht und praktischer Umsetzung. *Muttersprache* 2/2009, 112-125.
- Petkov, Pavel (2005): Zur Gegenstandsbestimmung des Universitätsfaches Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in einem deutschsprachigen und einem nicht deutschsprachigen Land. *Deutsch als Fremdsprache* 2/42, 67-73.
- Roggasch, Werner (2010): Einleitung. In: Middeke, Annegret (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland: Sprache, Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag, 1-10.
- Sitta, Horst (2004): Inlandsgermanistik – Auslandsgermanistik. Was für einen Sinn hat eine solche Unterscheidung? *Deutsch als Fremdsprache* 4/41, 195-205.
- Skudlik, Sabine (1990): *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Szablewski-Çavuş, Petra; Kaufmann, Susann (2009): Berufsbezogener Deutschunterricht. In: Kaufmann, Susann; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.): *Qualifiziert unterrichten. Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache. Band 4: Zielgruppenorientiertes Arbeiten. Lernen lernen – Konfliktmanagement – Alphabetisierung – Berufsorientierung – Umgang mit Fossilisierung u.a.* Ismaning: Hueber, 196-222.

Internetressourcen

- AIG und DAAD: Gemeinsame Presseklärung vom Januar 2013: http://aig.humnet.unipi.it/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=231 (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).
- AIG: Bericht über Deutschstudierende an italienischen Universitäten: http://aig.humnet.unipi.it/attachments/article/60/Bericht%20_Deutschstudierende%20an%20den%20italienischen%20Universit%C3%A4ten%20.pdf (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).
- AIG: Übersicht über die Germanistik an italienischen Universitäten „Mappa della Germanistica“: http://aig.humnet.unipi.it/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=230, (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).
- Bedarfsorientierte Ausbildung von Germanisten. Interview mit Werner Roggasch: <http://www.dradio.-de/dlf/sendungen/campus/240220/> (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).
- Deutsch am Arbeitsplatz: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/> (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).

Elan 2006 (deutsch): http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_de.pdf (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).

Netzwerk Integration durch Qualifizierung: http://netzwerk-iq.de/berufsbezogene_sprachfoerderung.html (Letzter Aufruf: 26. Juni 2013).