



**Extracurriculare Aktivitäten als Chance für verstärkte
Berufsorientierung im universitären DaF-Unterricht:
Zwei Fallbeispiele aus Südeuropa**

Matthias Prikoszovits, Barcelona

ISSN 1470 – 9570

Extracurriculare Aktivitäten als Chance für verstärkte Berufsorientierung im universitären DaF-Unterricht: Zwei Fallbeispiele aus Südeuropa

Matthias Prikoszovits, Barcelona

Berufsorientierung ist in den vergangenen Jahrzehnten zu einem unerlässlichen Bestandteil philologischer Hochschulcurricula geworden. In diesem Artikel wird erläutert, als wie berufsbezogen sich auch extracurriculare Aktivitäten erweisen können. Der Autor plädiert für die verstärkte Festschreibung extracurricularer Aktivitäten innerhalb von Regelcurricula. Anhand von zwei Beispielen, einer Wienreise italienischer Germanistikstudierender¹ und einer deutschsprachigen Kinofilmreihe an der Autonomen Universität Barcelona (UAB), wird dargelegt, welche spezifischen Elemente extracurricularer Aktivitäten einen Berufsbezug aufweisen. Der Schwerpunkt liegt im gesamten Artikel auf universitärem, berufsvorbereitendem DaF-Unterricht.

1. Einleitung

Der stets enger werdende Zusammenhang zwischen DaF-Hochschulcurricula und berufsbezogenem DaF-Unterricht ist darauf zurückzuführen, dass seit einschneidenden Ereignissen der letzten Jahrzehnte wie dem *Bologna-Prozess*, der Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) und der Wirtschafts- und Eurokrise philologische Hochschulstudien unter Druck geraten sind. So müssen auch germanistische Studiengänge ihr Bestehen zunehmend rechtfertigen und sich folglich entsprechend wandeln. Bouchara (2008: 479) betrachtet die traditionelle Auffassung von Germanistik oder den Geisteswissenschaften gar als überholt. Die Aufrechterhaltung der Wettbewerbsfähigkeit geisteswissenschaftlicher Studien wird durch die Stärkung des Berufsbezugs in Curricula zu erreichen versucht. Dies bedeutet, dass Teilgebiete wie Literatur oder Linguistik und bei einem fremdphilologischen Studium auch Fremdsprachenunterricht und Landeskunde berufsorientiert zu vermitteln beziehungsweise zu gestalten sind. Inhalte, Aufgabenstellungen und Arbeitsweisen im Studium sollen die Studierenden gezielt auf das künftige Berufsleben vorbereiten.

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

Berufsorientierung im Hochschulunterricht bedeutet, dass Konzepte der beruflichen Bildung sowie der Berufspädagogik auf die universitäre Bildung hin adaptiert werden (vgl. Gerholz; Sloane 2011: 1). Die Frage jedoch, welches dabei das leitende Prinzip zur Auswahl der Gegenstände (Inhalte, Ziele) eines universitären Curriculums sein sollte, bleibt immer noch unbeantwortet (vgl. ebd.: 5). Es gibt zahlreiche theoretische und praktische Abhandlungen darüber, wie qualitativ hochwertiger berufsbezogener DaF-Unterricht auszusehen hat (vgl. Abschnitt 3) und in welchem Umfang berufsbezogene Unterrichtselemente in Curricula berücksichtigt werden sollten (vgl. Fearn 1999; Funk 2001: 964; Wagaba 2014), doch auch extracurriculare Aktivitäten, die in Lehrplänen kaum je niedergeschrieben sind, können einen großen Berufsbezug aufweisen.

Im vorliegenden Artikel wird kurz erörtert, was der Begriff *extracurricular* im Hochschulkontext bedeutet, was extracurriculare hochschulische Aktivitäten konkret sind und welche Besonderheiten sie aufweisen. Nach theoretischen Erläuterungen zum berufsbezogenen DaF-Unterricht werden zwei extracurriculare Aktivitäten, eine Wienreise neapolitanischer Germanistikstudierender sowie die deutschsprachige Kinofilmreihe an der *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB), vorgestellt und in einem weiteren Schritt auf ihre Berufsorientierung hin durchleuchtet. Ziel ist dabei auch aufzuzeigen, dass Lehrkräfte durch eine gezielte Steuerung Aktivitäten Berufsbezug verleihen können, die nicht curricular verankert sind und die den Lernenden folglich eine erwünschte Selbstständigkeit abverlangen. Lernerautonomie und eigenständiges, außerunterrichtliches Arbeiten sind im Kontext des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens wichtige Pfeiler. Ebenso versteht sich dieser Beitrag jedoch auch als Appell an Curriculumerstellende, extracurriculare Aktivitäten als für die berufliche Zukunft von Studierenden wertvoll zu erkennen und sie in konkreter Form in künftigen Curricula niederzuschreiben. Somit kann *extracurricular* zu *curricular* werden und folglich eine pädagogische Aufwertung erfahren. Dies fordern im Hochschulkontext etwa auch Jaeger et al. (2007: 392) für Erasmus- beziehungsweise Sokratessemester oder Intensivsprachkurse im Ausland.

2. Extracurriculare Aktivitäten

In diesem Abschnitt werden der Begriff *extracurricular* erläutert, einige Beispiele für extracurriculare Aktivitäten gegeben sowie die Charakteristika, Potenziale und Probleme extracurricularer hochschulischer Aktivitäten näher betrachtet.

2.1 extracurricular

Der Duden online² hält zum Begriff *extracurricular* folgende Einträge bereit:

extracurricular

extracurricular *adj*

Übersetzungen und Bedeutungen

- SCHULE, UNIV außerhalb des Stunden- oder Lehrplans
- außerplanmäßig

Eintrag 1 nimmt unmittelbaren Bezug auf Schule und Universität. Daraus wird deutlich, dass der Begriff vorrangig im Bildungswesen Verwendung findet. Mit Blick auf die Kinofilmreihe an der UAB ist an Eintrag 1 beachtenswert, dass *extracurricular* als außerhalb des *Stundenplans* oder *Lehrplans* beschrieben wird. Wie in Abschnitt 4.2 erläutert werden wird, ist man an der UAB dazu übergegangen, Kinofilme innerhalb der Unterrichtszeit und des Stundenplans auszustrahlen. Eintrag 2 beschreibt *extracurricular* allgemein als *außerplanmäßig*. Dies entspricht der Tatsache, dass ein Curriculum dem Zweck des planvollen Lehrens und Lernens dient (Heursen 1995: 407, zitiert in R. Schmidt 2010: 922). Demnach ist alles, was außerhalb des Curriculums stattfindet, als außerplanmäßig, also eben *extracurricular*, zu betrachten. ‚Außerplanmäßig‘ hat jedoch den Beiklang des Improvisierenden, Unvorhersehbaren, Unverbindlichen und fallweise gar Ungewollten. Der vorliegende Beitrag plädiert demnach für die Aufnahme von außerplanmäßigen Unterrichtselementen ins geplante Lehren und Lernen, ohne dass diese Elemente innerhalb einer Planmäßigkeit bewertet und ohne dass sie Teil einer Semesterendnote werden müssen.

2.2 Beispiele für extracurriculare Aktivitäten

Unter extracurricularen Aktivitäten versteht man von Schülern oder Studierenden freiwillig³ ausgeführte Tätigkeiten außerhalb des regulären Unterrichtsgeschehens, für

² www.duden.de/woerterbuch/englisch-deutsch/extracurricular, letzter Aufruf am 27.08.2017.

³ Man kann argumentieren, dass unterrichtliche Aktivitäten, sobald sie ins Curriculum aufgenommen werden, nicht mehr als freiwillig zu betrachten sind. Dass insbesondere in hochschulischen Kontexten extracurriculare Aktivitäten ihren freiwilligen Charakter verlieren, wenn sie in einen Lehrplan integriert werden, ist dennoch nicht zutreffend. Ein Lehrplan skizziert lediglich eine theoretische Unterrichtslinie; was im Lehrplan festgeschrieben ist, muss nicht unmittelbar der praktischen Unterrichtslinie entsprechen. Dennoch gilt es, Lehrplaninhalte mit Bedacht auszuwählen, da Lehrpläne häufig Vorlagen und Bezugspunkte

welche keine Noten vergeben werden (vgl. Textor 2012: 115). Diese Aktivitäten können sehr unterschiedlicher Art sein. Der *Newsletter für Alumni der Universität Kassel*⁴ bringt in seiner Ausgabe vom Dezember 2014 ein 15-seitiges Special zu extracurricularen Aktivitäten, die sich rund um das Campusleben entwickelt haben. Daraus gewinnt man einen Überblick darüber, in welchen Bereichen sich moderne extracurriculare Aktivitäten im Hochschulkontext bewegen, im Falle der Universität Kassel beispielsweise Sport, Theater, Musik, Exkursionen, religiös motivierte Tätigkeiten sowie ehrenamtliches Engagement. Funk (2016: 153) erläutert, dass zu den schulisch-allgemeinsprachlichen und den außerschulisch-berufsorientierten Szenarien curricularer Planungen für den Fremdsprachenunterricht in den letzten 15 Jahren verstärkt curriculare Planungsszenarien hinzugetreten sind, die den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz unter anderem an andere Lernfelder oder an extracurriculare Aktivitäten wie Sprachcamps oder temporäre Immersion binden. Diese Bindung werde meistens unter dem Sammelbegriff *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* zusammengefasst. Funk betrachtet extracurriculare Aktivitäten demnach auch als Potenzial für die Verzahnung von Sprachlernen mit Sachfachlernen. In Abschnitt 5 dieses Artikels soll noch einen Schritt weitergegangen und festgestellt werden, welches Potenzial solche Aktivitäten für verstärkte unterrichtliche Berufsbezogenheit und für berufliche Richtungsweisung bergen können.

2.3 Extracurriculare Aktivitäten an Hochschulen

Extracurriculare Aktivitäten an Universitäten unterscheiden sich von solchen an Grund- bzw. Mittelschulen vor allem aufgrund ihres Zwecks und ihrer Ziele. Während im Pflichtschulbereich bei extracurricularen Aktivitäten soziales Lernen gefördert sowie eine Steigerung der schulischen Performanz und der Lernmotivation erreicht werden soll (vgl. Fischer et al. 2009: 144), erhoffen sich laut Bosse et al. Studierende davon viel eher den Erwerb berufsrelevanter Fertigkeiten (2011: 260), Qualifizierungsmöglichkeiten bzw. auch die Anerkennung als Studienleistung (ebd.: 262), wobei die Autoren

für Lehrwerkautoren, Testerstellende oder Forschende sind. Sobald gewisse Elemente also curricular verankert werden, steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie in Praxis und Forschung verstärkt berücksichtigt werden. Dies kann sich auch bei extracurricularen Aktivitäten dergestalt verhalten, denen man sich auf theoretischer Ebene im Pflichtschulbereich bislang ausführlicher gewidmet hat als im Hochschulbereich.

⁴ http://www.unikassel.de/ukt/fileadmin/datas/ukt/alumni/AlumNews/Newsletter/Alumnews22_web_klein.pdf, letzter Aufruf am 27.08.2017.

den Schwerpunkt auf ehrenamtliches studentisches Engagement legen. Bosse et al. beschreiben die Begeisterung für extracurriculare Aktivitäten an Hochschulen als schwindend, da Studierende nach Einführung der BA/MA-Studiengänge in einem kürzeren Zeitraum mehr Prüfungsleistungen erbringen müssen und folglich weniger Zeit für extracurriculares Engagement haben (vgl. ebd.: 256). Somit ergibt sich an Hochschulen die Notwendigkeit einer verstärkten Bewerbung und Bekanntmachung extracurricularer Aktivitäten, was sich als kosten- und zeitaufwändig erweisen kann (vgl. ebd.: 257). Die Unterstützung extracurricularen Engagements seitens der universitären Institute bzw. eine institutionelle Anbindung sollten gegeben sein, vor allem wegen eines längerfristigen Fortbestands der Aktivitäten (vgl. ebd.: 258). Zudem sind die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung extracurricularer hochschulischer Aktivitäten wichtig (vgl. ebd.: 259), was wiederum mit Kosten verbunden ist. Mit Blick auf die in vorliegendem Artikel vorgestellten extracurricularen Aktivitäten ist anzumerken, dass es sich bei der Wienreise um eine kostenpflichtige, bei der Kinofilmreihe an der UAB um eine kostenlose Aktivität handelt. Wie dem Problem der Kostenpflicht im Falle der Wienreise begegnet wurde, wird in Abschnitt 4.1 thematisiert. Davor ist in Abschnitt 3 zu erläutern, was unter berufsbezogenem DaF-Unterricht verstanden wird und wie er sich seit den 1990er Jahren entwickelt hat.

3. Berufsbezogener DaF-Unterricht

3.1 Die 1990er Jahre

Erste wissenschaftliche Auseinandersetzungen im Felde des berufsbezogenen DaF-Unterrichts als Forschungsgebiet gab es Anfang der 1990er Jahre mit einer Publikation in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (Funk 1992), was ihn im Vergleich zur allgemeinen Curriculumforschung, die im deutschsprachigen Raum bereits in den 1960er Jahren einsetzte, zu einem vergleichsweise jungen Forschungsgebiet macht. Funk (2010: 1145) beschreibt die 1990er Jahre als gesamte Phase in der Entwicklung des berufsorientierten Deutschunterrichts. Die didaktischen Grundlagen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts seien in dieser Phase eine Verbindung von Formorientierung und Pragmatik gewesen; pragmatisch angereicherte oder pragmatisch bestimmte Wirtschaftsdeutschkurse hätten die Vermittlungsmethodik ausgemacht. Auch ein Blick auf berufssprachliche Unterrichtsmaterialien der 1990er Jahre (vgl. Firnhaber-Sensen 1997) legt nahe, dass diese schwerpunktmäßig fachbezogener und fachspezifischer Art

sind, auf konkrete Berufsgruppen zugeschnitten also, und sich in noch zu geringem Ausmaß mit heute stark geforderten berufsfeldübergreifenden Sprachkompetenzen beschäftigen.

Ziele und Erwartungen eines Mitte der 1990er Jahre am Goethe-Institut Warschau in Zusammenarbeit mit Universitäten und Hochschulen initiierten *Europa-Projekts Curricula* waren von Anfang an eine inhaltliche und methodische, auf die Zielgruppe *Studierende aller Fachrichtungen (außer Germanisten)* ausgerichtete Verbesserung des studienbegleitenden – und somit berufsorientierten – Deutschunterrichts, der auf diese Weise gefördert und wissenschaftlich abgesichert werden sollte. Bisher zu verzeichnende Erfolge des Projekts sind die entstandenen Fortbildungsprogramme für Dozenten, Werkstatt-Seminare in Deutschland, verschiedene Rahmencurricula sowie berufsbezogene Lehrbücher (vgl. Serena 2013: 78ff.).

Schneider (1997: 151f.) plädiert bereits 1997 für die Trennung von Fach- und Berufssprache, da es zwischen beiden wenige Überschneidungen gibt. Ende der 1990er Jahre will Braunert (1999) auch den Begriff *Allgemeinsprache* von Berufssprache und diesen wiederum von Fachsprache unterschieden sehen, da eine Unterscheidung der drei Termini im Kontext des berufsbezogenen DaF-Unterrichts notwendig geworden ist, und knüpft damit an eine bereits Mitte der 1990er Jahre gewonnene Erkenntnis an, dass Berufssprache zwischen Allgemein- und Fachsprache angesiedelt ist (vgl. Schlenker 1996). Das Register der Berufssprache weist gleichsam ein gewisses „Mehr“ gegenüber jenem der *Allgemeinsprache* auf, gegenüber jenem der *Fachsprache* jedoch ein „Weniger“. Berufssprache bewegt sich demnach auf einem durch *Allgemeinsprache* einerseits und *Fachsprache* andererseits aufgespannten Kontinuum (vgl. Efing 2014: 420), wobei sich mit der *Allgemeinsprache* größere Schnittmengen ergeben. Ein Begriff wie beispielsweise „Zeit“ wäre dem *allgemeinsprachlichen* Register zuzuordnen, „Arbeitszeitregelung“ dem *berufssprachlichen*, da er als berufsfeldübergreifend bedeutsam einzustufen ist, und schließlich „Zeitschaltuhr“ dem *fachsprachlichen*, da er sich tendenziell für nur wenige Berufsgruppen als relevant erweist. Efing rückt *Allgemeinsprache* zudem in die Richtung des konzeptionell Mündlichen, *Fachsprache* in die Richtung des konzeptionell Schriftlichen. Berufssprache bewegt sich abermals dazwischen, woraus resultiert, dass in einem berufssprachlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht mündliche und schriftliche Fertigkeiten gleichermaßen zu fördern sind. Berufsbezogene und berufsfeldübergreifende mündliche Fertigkeiten sind z. B.

Erklären, Beschreiben, Informieren oder Instruieren, schriftliche Fertigkeiten etwa Bewerbungen schreiben, schriftliche Angebote formulieren, adressatenadäquate Mailkorrespondenz führen. Berufsbezogener DaF-Unterricht fokussiert also polyvalente, transferierbare sprachliche Fertigkeiten, keine Fachterminologie oder Fachkenntnisvermittlung.

3.2 Die 2000er Jahre

Die Erkenntnisse rund um die Eigen- und Besonderheiten berufsbezogenen DaF-Unterrichts nehmen in den 2000er Jahren stetig zu. Als Beispiel sei hier die Tatsache angeführt, dass Funk (2001: 963f.) zu Beginn des neuen Jahrtausends berufsbezogenen DaF-Unterricht lediglich in die Kategorien *berufsvorbereitend* beziehungsweise *berufsbegleitend* unterteilt, im weiteren Verlauf der 2000er Jahre jedoch eine dritte Ebene berücksichtigt, nämlich die des *berufsqualifizierenden* DaF-Unterrichts (2007: 176). Intensiver wird zudem die Beschäftigung mit Kompetenzbeschreibungen (vgl. Daller 2005; Funk 2001; 2007; Neuland 2007) und Schlüsselqualifikationen (vgl. Daller 2005; Funk 2001; 2007; 2010), die im berufsbezogenen DaF-Unterricht von wachsender Bedeutung sind. Bezüglich der Lehrkräfte und der umzusetzenden Didaktik im berufsbezogenen DaF-Unterricht ist sich die Forschung weitgehend einig, dass diese sich am allgemeinen DaF-Unterricht orientieren sollten (vgl. Funk 2001: 963).

3.3 Die 2010er Jahre

Funk (2010: 1145) sieht die gegenwärtigen didaktischen Grundlagen des berufsbezogenen DaF-Unterrichts als von Aufgaben- und Bedarfsorientierung geprägt und vom GER beeinflusst an. Zur Vermittlungsmethodik zählt er individualisierte, bedarfsbasierte Trainingsformen und Kursdesigns. Nach 2010 ist Berufsbezogenheit im DaF-Hochschulunterricht, vermutlich insbesondere der Wirtschafts- und Eurokrise geschuldet, aktueller denn je. 2013 erscheint ein gesamter Band mit dem Titel *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten* (Katelhön et al. 2013), der vorrangig, aber nicht ausschließlich, die Gegebenheiten in Italien fokussiert und zahlreiche fremdsprachendidaktische Themen (Wortschatz- und Textkompetenz, Textsortenkompetenz, Lesekompetenz, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit etc.) im Hinblick auf Berufsorientiertheit darstellt.

Vor allem in Südeuropa, das in vorliegendem Artikel im Fokus steht, können die Auswirkungen der Wirtschafts- und Eurokrise in den aktuellen 2010er Jahren als Grund für eine gestiegene Nachfrage nach DaF-Unterricht⁵ einerseits und als Motor für die Aufnahme berufsbezogener Elemente in DaF-Curricula andererseits betrachtet werden. Im Zuge einer Studie aus dem Jahr 2014 zu den Folgen der Wirtschaftskrise (Cuenca García et al. 2014) wurden emigrierte bzw. emigrationsbereite junge Spanier unter anderem darüber befragt, warum sie auswandern möchten bzw. schon ausgewandert sind. Bei der Befragung mussten die Personen die einzelnen von den Studienautoren vorgegebenen Auswanderungsgründe auf einer Skala von eins (wenig wichtig) bis fünf (sehr wichtig) bewerten. Die Grafik in Abb. 1 veranschaulicht dies:

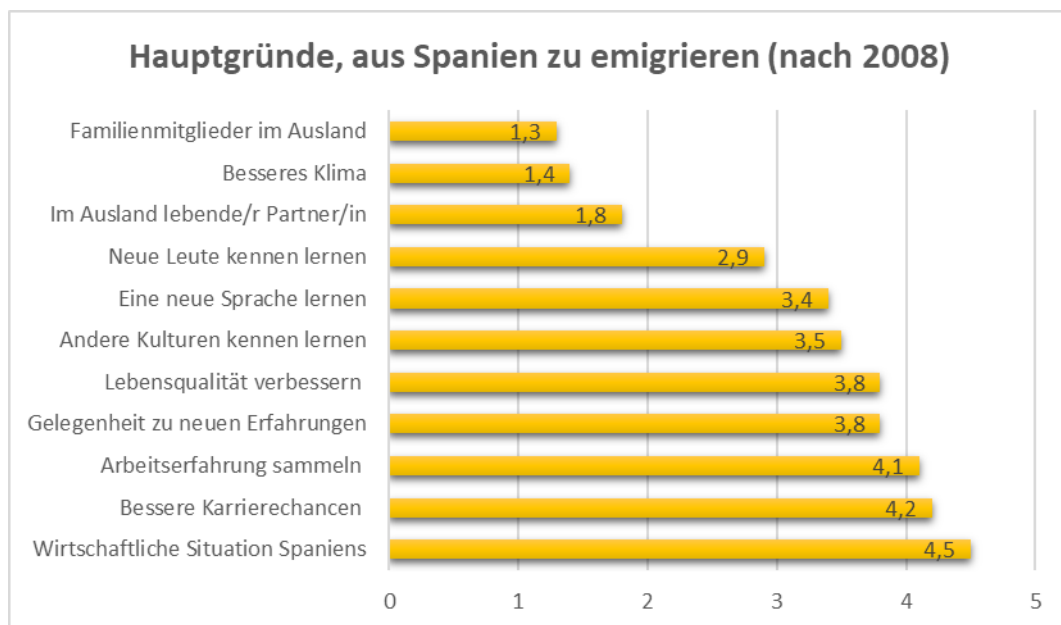


Abb. 1: „Welche sind die Hauptgründe, warum Sie in einen anderen Staat ziehen/gezogen sind?“ (nach Cuenca García et al. 2014: 120)

Erreicht wurden durch die Studie mehr als 1000 junge Spanier im Alter von 20 bis 30 Jahren online sowie auch anhand von 20 in Europa, Nord- und Südamerika sowie Spanien durchgeführten Interviews (Cuenca García et al.: 7). Die wichtigsten Gründe für eine Emigration aus Spanien (vgl. Abb. 1) sind für junge Spanier das Sammeln von Arbeitserfahrung (4,1), bessere Karrierechancen (4,2) und die wirtschaftliche Situation Spaniens (4,5; am unteren Ende der Grafik). Mit Bezug auf Deutschland als Einwanderungsland stellen Cuenca García et al. (2014: 45) fest, dass nach der 2008

⁵ Vgl. <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2012-09/sprachkurse-suedeuropa-deutschland>, letzter Aufruf am 27.08.2017.

ausgebrochenen Wirtschaftskrise mehr junge spanische Männer als Frauen dorthin emigrierten. In den Jahren vor 2008 war dies umgekehrt. Cuenca García et al. sehen diese männliche Emigration aus Spanien eng mit beruflichen Gründen verbunden, auch weil die Mehrheit der eingewanderten Männer ledig ist. Die Notwendigkeit einer berufsorientierten und insbesondere berufsvorbereitenden Ausrichtung spanischen und generell südeuropäischen DaF-Unterrichts hat sich in den vergangenen Jahren folglich durch die Wirtschaftskrise und eine krisenbedingte Arbeitsmigration in die deutschsprachigen Länder ergeben. Inwieweit diese Berufsorientierung auch konkret in universitäre DaF-Lehrpläne Eingang gefunden hat, ist Gegenstand einer aktuellen Forschungsarbeit des Verfassers vorliegenden Beitrags.

4. Beschreibung zweier konkreter extracurricularer Aktivitäten

4.1 Wienreise neapolitanischer Germanistikstudierender im April 2011

Im Zuge der Aktion *Europas Jugend lernt Wien kennen*⁶ ermöglicht das Österreichische Bundesministerium für Bildung jungen Menschen aus ganz Europa eine Wienreise zu sehr günstigen Konditionen. Bei einwöchigen Aufenthalten lernen die Schüler und Studierenden die österreichische Metropole in verschiedenen Facetten kennen. Die Besichtigungen von Sehenswürdigkeiten und Museen stehen ebenso standardmäßig auf dem Programm wie Stadtspaziergänge und kulturelle Veranstaltungen. Das Ministerium legt das Programm fest, berücksichtigt dabei jedoch Wünsche, die man bei der Buchung angeben kann. Zudem können Nachmittage zur freien Verfügung eingeplant werden. Im April 2011 unternahm der Verfasser in seiner ehemaligen Funktion des Lektors des Österreichischen Austauschdienstes (ÖAD) diese Wienreise mit 20 Germanistikstudierenden (Niveau B1/B2) der Università degli Studi di Napoli *L'Orientale*. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis, war nicht Teil des Curriculums und trug somit auch nicht zur Semesterendnote bei. Beworben wurde das Angebot lediglich im Unterricht, stieß jedoch rasch auf Interesse. Während des Aufenthalts wurde unter anderem die Wiener Niederlassung der *United Nations* besucht. Eine dort beschäftigte Dolmetscherin führte die Studierendengruppe durch die wichtigsten Räumlichkeiten der Niederlassung, wozu auch Konferenzsäle mit eigens eingerichteten Dolmetscherkabinen gehören. Die Studierenden, ihres Zeichens selbst Philologen und beeindruckt von den Ausmaßen und der Ausstattung der Säle, stellten der Dolmetscherin viele Fragen zu deren Beruf. Diese Unterhaltung empfanden die Studierenden als anregend für die

⁶ www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/wien/europa_aktion.html, letzter Aufruf am 27.08.2017.

eigene weitere berufliche Laufbahn. Ähnlich berufsspezifisch anregend wurde ein Besuch im Wiener Rathaus und im Parlament betrachtet, da die Führer der Gruppe auch vom Arbeitsalltag der Politiker, Funktionäre und Verwaltungsangestellten berichteten. Während *United Nations*, Rathaus und Parlament standardmäßig auf dem Programm standen, wurden die italienischen Germanisten an einem frei zur Verfügung stehenden Nachmittag von dem Verfasser auch durch die Räumlichkeiten der Germanistik der Universität Wien und durch die Universitätsbibliothek geführt. Nach der Rückkehr nach Neapel fertigten die Studierenden in Gruppenarbeit mit selbst geschossenen Fotos in den Räumlichkeiten der Heimatuniversität *L'Orientale* eine informative Ausstellung über die Wienreise zu Themen wie Kulinarisches, Sehenswürdigkeiten oder Geschichte an, was die Ausschüttung eines für solche Zwecke gewährten Stipendiums zur Folge hatte, das gleichmäßig unter den Reiseteilnehmenden aufgeteilt wurde. Somit wurde den Studierenden durch Unterstützung von italienischer und österreichischer Seite ein einwöchiger Aufenthalt in einem Land ihrer Zielsprache und Zielkultur ermöglicht, ohne dass sie dabei die eigene Geldtasche zu sehr belasten mussten.

4.2 Deutschsprachige Kinofilmreihe an der UAB

In Zusammenarbeit mit der Kulturabteilung der UAB veranstaltet die Germanistik der UAB einmal pro Semester eine deutschsprachige Kinofilmreihe, im Zuge derer jüngere Filme aus dem deutschsprachigen Raum jeweils spanisch oder katalanisch untertitelt vorrangig einem studentischen Publikum (Niveau A2/B1) vorgeführt werden. Das Campuskino ist jedoch öffentlich zugänglich und somit kann jeder Interessierte dort ausgestrahlte Filme kostenfrei sehen. Die Kulturabteilung übernimmt die Klärung der Vorführungsrechte und bewirbt das Angebot auf der Internetseite der Abteilung sowie durch Plakate, die am Campus ausgehängt werden. Die deutschsprachige Kinofilmreihe an der UAB hat eine bereits langjährige Tradition; was sich im Laufe der Jahre geändert hat, sind die Strukturen. Während in den 2000er und frühen 2010er Jahren pro Filmreihe an verschiedenen Tagen mindestens fünf cineastische Werke vorgeführt wurden, sind es im aktuellen Jahr 2017 pro Filmreihe nur mehr zwei. In den 2000er und frühen 2010er Jahren wurde beklagt, dass sich kaum Zuseher im Kino einfanden, da dieses kulturelle Angebot extracurricular läuft. Deswegen entstand die Idee, den Studierenden eine bewertete Schreibaufgabe, von denen es in jedem Kurs pro Semester vier gibt und die somit Teil der Semesterendnote ist, zu einem Film ihrer Wahl zu geben, damit sie auch wirklich aktiv am kulturellen Angebot teilnehmen. Es ergab sich allerdings das Problem, dass manche Studierenden keinen der Filme sehen konnten, da die Filme –

wie für extracurriculare Aktivitäten bezeichnend, siehe Abschnitt 2 – außerhalb der Unterrichtszeit ausgestrahlt wurden, meist dann, wenn Studierende arbeiten. Dies ist auch der Grund dafür, warum sich die Saalreihen früher spärlich gefüllt hatten. Eine bewertete Aufgabe zur Filmreihe zu geben resultierte aufgrund der Ausstrahlungszeiten als kritisch. Folglich werden heute zwei Filme zu Zeiten vorgeführt, zu denen die Studierenden regulär im Deutschkurs sein müssen; das bedeutet, der Saal füllt sich stärker und ein Kinofilm ersetzt eine Unterrichtseinheit. Somit wird es als legitim betrachtet, eine bewertete Hausaufgabe zu den Filmen aufzugeben. Letztlich bedeutet dies jedoch auch, dass eine sehr wertvolle extracurriculare Aktivität bereits mit einem Fuß in der curricularen Verankerung steht. Man ist noch nicht dazu übergegangen, dieses extracurriculare Angebot in den entsprechenden Lehrplänen niederzuschreiben, da dessen aktuelle Struktur noch sehr neu ist und sich erst bewähren muss. Der Weg zum größeren Erfolg der Kinofilmreihe, also zu höheren Besucherzahlen, wurde freilich über eine verpflichtende Schreibaufgabe beschritten. Diese ist allerdings für die Semesterendnote als sehr gering Ausschlag gebend einzustufen, da sie mit nur 5% zur Gesamtnote beiträgt. Der Verfasser plädiert dennoch für die Aufnahme extracurricularer Aktivitäten in Lehrpläne ohne das Ziel der Notenfindung, damit mit Berufsorientierung kein Leistungsdruck einhergeht. Mitunter gelingt es an der UAB, das eben beschriebene, aktuell bestehende Format der Kinofilmreihe (Anzahl der Filme, Ausstrahlungszeiten) beizubehalten, dabei jedoch künftig von einer bewerteten Schreibaufgabe abzusehen. Eine nicht bewertete Aufgabe wäre eine angemessene Lösung.

5. Berufsorientierung der zwei vorgestellten extracurricularen Aktivitäten

Während in Abschnitt 3 berufsbezogener DaF-Unterricht als Forschungsgegenstand vorgestellt wurde, werden hier Erkenntnisse von Experten, die sich mit Berufsorientierung im DaF-Unterricht befasst haben, exemplarisch an die praktisch ausgerichteten extracurricularen Aktivitäten herangetragen, um Aufschluss über deren Berufsbezug zu gewinnen.

5.1 Wienreise

Aus einer mehrtägigen Exkursion in ein deutschsprachiges Land ergibt sich für DaF-Lernende eine Reihe an berufsbezogenen Aktivitäten, die im Falle der Gruppe aus Neapel alle als extracurricular eingestuft werden können. Die Studierendengruppe

musste bei ihren Erkundungen durch Wien täglich detaillierten Erklärungen und Informationen von Führern in Museen oder bei Spaziergängen in der Fremdsprache Deutsch folgen. Erklären ist in beruflichen Kontexten eine wichtige sprachliche Handlung (vgl. Kiefer 2015), sowohl Erklärungen zu folgen als auch selbst aktiv zu erklären. Die Erklärungen in deutscher Sprache, denen die Studierenden während ihrer Wienwoche laufend folgten, hätten sich innerhalb curricularer Vorgaben im Unterrichtskontext nie in dem Ausmaß und in inhaltlich derart unterschiedlicher Ausprägung ergeben.

Die Interaktion mit der Dolmetscherin und anderen Führern, die Registerkompetenz verlangt (vgl. Efing 2014), kann als die berufsrelevante Verständigung mit Fachleuten in beruflichen Kommunikationsdomänen angesehen werden, die Funk (2001: 969) für sprachliches Handeln im Beruf als wichtig erachtet. Dass die Studierenden auf ihrer Reise lediglich mit wenigen spezialisierten Fachleuten in Kontakt traten, war dem Training berufssprachlicher Fertigkeiten nicht hinderlich. In den Gesprächen mit den Führern blieb das Fachliche viel eher im Hintergrund. Im Vordergrund standen sprachliche Handlungen wie Argumentieren, Überzeugen, Einhaken, Nachhaken oder Nachfragen – berufsfeldübergreifend relevante Handlungen also – und dies vollzog sich in der Fremdsprache Deutsch, außerhalb der universitären Aula und nicht mit universitären Dozenten, sondern mit Interaktionspartnern innerhalb des deutschsprachigen Kulturraums, wodurch die in beruflichen Kontexten prominent geforderte interkulturelle Kompetenz (Funk 2010: 1150) gefördert wurde.

Ozil und Polat (2011) erkennen in ihren Überlegungen zu einem berufsorientierten Masterstudiengang in der Türkei einige Lernziele, die im berufsbezogenen DaF-Unterricht relevant sind und von denen eines alleine durch die Reise selbst erreicht wurde, nämlich Mobilität (vgl. ebd.: 346). Weitere von Ozil und Polat ins Feld geführte Ziele, wie die Erhöhung der Sensibilität gegenüber den Anderen und Offenheit (vgl. ebd.: 348) sowie die Fähigkeit zur Kontrastivität, also zur Sensibilisierung für das Fremde und das Eigene (vgl. ebd.: 349), die eine deutliche Horzionterweiterung mit sich bringt (vgl. Cothran 2010: 57), können durch die Reise ebenso erreicht worden sein.

Zukunftsweisend war zumindest für eine Studentin auch der Besuch am Institut für Germanistik, da sie sich nach der Reise für ein Erasmusjahr an der Universität Wien entschieden hat. Cothran (2010: 63ff.) beschreibt, wie gewinnbringend Studierendenaustausch und die Vernetzung von Universitäten hinsichtlich Berufsorientierung sind.

So berichtet sie etwa von US-amerikanischen Studierenden, welche die Heimatuniversität im letzten Studiensemester verlassen, um ein Fachsemester an einer Partnerhochschule im deutschsprachigen Raum zu absolvieren und im Anschluss ebenso in den deutschsprachigen Ländern ein sechsmonatiges, bezahltes Praktikum zu machen. Mancherorts seien Auslandssemester und Praktika bereits verpflichtend in Curricula aufgenommen worden. Durch solche Auslandsaufenthalte können Gesellschaftskenntnisse (vgl. Chen 2009: 88) erworben werden, die von Bedeutung sind, wenn man sich dazu entschließt, in einer fremden Kultur oder auch nur mit einer fremden Kultur beruflich zu tun zu haben. Im Falle der Wienreise hatten die Studierenden die Möglichkeit, in den Bereichen Kunst (Cothran 2010: 67) und Geschichte (Horst 1998: 663) über ein Land ihrer Zielsprache zu lernen.

Der Verfasser hat in seiner Funktion als Organisator der Reise die Studierenden aktiv an der Reiseplanung und Reiseleitung (vgl. Augart 2014: 233) teilnehmen lassen, was für eine eventuelle künftige Berufstätigkeit in der Tourismusbranche ertragreich gewesen sein kann. So mussten die Studierenden die Fahrt von Neapel nach Rom, von wo aus der Flug nach Wien ging, selbst organisieren. Auch über den Zeitpunkt der Reise und über die Aktivitäten in den frei zur Verfügung stehenden Zeiträumen bestimmten die Studierenden mit. Schließlich war vor allem ein Aspekt der Reise betont berufsbezogen, nämlich die Nachbereitungsphase. Die Studierenden erstellten in Gruppenarbeit (vgl. Funk 2007: 177) mit in Wien geschossenen Fotos Ausstellungsteile zu Themen wie Kulinarisches, Sehenswürdigkeiten oder Geschichte, die sie zu einer gesamten Ausstellung über die Reise zusammenfügten und in einem stark frequentierten Bereich der Universität *L'Orientale* in Neapel installierten. Bei der Themenauswahl waren die Studierenden an Vorgaben aus der Kulturabteilung gebunden, welche die Kosten für die Herstellung der Informationstafeln übernahm. Durch die Zusammenarbeit mit der Kulturabteilung konnte auch eine Anbindung an ein weiteres Organ der Universität erreicht werden (vgl. Abschnitt 2.3), wodurch die extracurriculare Aktivität nicht isoliert blieb. Die Einrichtung der Ausstellung kann zum einen als Werbeaktion für weitere Reisen betrachtet werden (vgl. Abschnitt 2.3) und zum anderen als Dokumentationsarbeit gelten, die Chen (2009: 89) in beruflichen Kontexten als fundamental erachtet. Für die Begleittexte zu den ausgestellten Fotos mussten die Studierenden auch entsprechende Fachliteratur bearbeiten, was Horst (1998: 665) als beruflich relevant

erachtet, da dies Studierenden bei künftigen beruflichen Tätigkeiten ebenso begegnen könnte.

5.2 Deutschsprachige Kinofilmreihe

Von der Bedeutung des Einsatzes von Filmen in modernen Hochschulcurricula und somit im berufsbezogenen, berufsvorbereitenden DaF-Unterricht berichten unter anderem Lee (2010: 36), Schlak (2006: 340) oder G. Schmidt (2010: 23). Filme aus fremden Kulturen können eine Eingangspforte hin zum Verständnis einer fremden Gesellschaft sein. Dass gesellschaftliche Kenntnisse im fremdsprachigen beruflichen Umfeld grundlegend sind, wurde bereits in Abschnitt 5.1 unterstrichen (vgl. Chen 2009: 88). Filme können Themenkreise aufgreifen, die DaF-Experten als beruflich relevant deklarieren, nämlich Geschichte (vgl. Horst 1998: 663; Cothran 2010: 68), Migration, Immigration, Integration oder Identität (vgl. Cothran 2010: 68), um hier nur einige anzuführen. Durch das Ansehen entsprechender Filme, das Bearbeiten didaktisch aufbereiteter Aufgaben und somit durch die reflektierte Auseinandersetzung mit den Inhalten dieser Filme können Lernende Lernziele wie Empathie und Offenheit (vgl. Ozil; Polat 2011: 348) erreichen, Pfeiler, welche die interkulturelle Kompetenz (vgl. Funk 2010: 1150) stärken. Eine berufsrelevante Fähigkeit, die beim Sehen eines fremdsprachigen Films gefördert werden kann, ist die Konzentrationsfähigkeit (vgl. Kiefer et al. 2012: 585), vor allem die Konzentration auf den fortlaufenden fremdsprachigen Duktus. Im Gegensatz zu Hörübungen bieten Filme jedoch visuelle Hilfen (Hör-Sehverstehen). Zwar sind die Filme bei der Kinofilmreihe in Barcelona spanisch oder katalanisch untertitelt, jedoch müssen sich die Studierenden mindestens 90 Minuten durchgehend konzentrieren, um der Handlung folgen zu können. Kaum entsteht eine so konstante Forderung der Konzentration ohne Pausen und ohne Segmentierungen zur Erleichterung des Verständnisses je in Unterrichtssituationen. Raabe (2007: 424) sieht diese Tatsache beim Fernsehen im Fremdsprachenunterricht gar als negativ an, wenn er behauptet, Zuschauer würden sich in eine passive Konsumentenrolle begeben und die Einwegkommunikation würde zu einem Kommunikationsstau führen. Eine von Raabe geforderte Aktivierung der Lernenden während eines Films etwa durch Verständnisfragen oder Spekulationen über Handlungsausgänge (ebd.: 424) ist jedoch im Falle der Kinofilmreihe in Barcelona nicht möglich, da die Filme nicht im Unterrichtsraum, sondern im Campuskino gezeigt werden und dort zwischendurch nicht unterbrochen werden können. Schließlich ist noch die Bewältigung der bewerteten

Schreibaufgabe deswegen eine berufsrelevante Tätigkeit, da der Verfasser die Studierenden dazu nach Möglichkeit berufsfeldübergreifend relevante Texte, also vorrangig solche appellativer und informativer Art, wie Werbetexte, Briefe oder E-Mails verfassen lässt. Berufsrelevante Textsortenkompetenz (vgl. Rocco 2013) kann dadurch gefördert werden. Mit *Steuerung* ist in der Einleitung zu diesem Beitrag ein ebensolches Vorgehen gemeint. Man sollte bei Aufgabenstellungen zu und generell der Auswahl von extracurricularen Aktivitäten gezielt in Richtung Berufsbezogenheit lenken, wenn man als Lehrkraft in studienbegleitenden, berufsvorbereitenden DaF-Kursen tätig ist, um Chancen nicht ungenutzt zu lassen und Potenziale auszuschöpfen. Hier wird außerdem die ebenfalls in der Einleitung erwähnte, berufsrelevante Selbstständigkeit (vgl. Serena 2013: 72), also das eigenständige, problemlösungsorientierte Handeln, im Hinblick auf extracurriculare Aktivitäten relevant. Im Grunde sind extracurriculare Aktivitäten unverbindlich, auch zum Erscheinen zur Kinofilmreihe können die Studierenden letztlich nicht gezwungen werden oder sie versäumen diese etwa krankheitsbedingt, doch müssen sie aufgrund der einzureichenden Schreibaufgabe auf jeden Fall einen Film sehen. Verpassen sie diesen, müssen sie genügend Selbstständigkeit an den Tag legen, sich ihn anderweitig rechtzeitig anzusehen, um die Schreibaufgabe, für die es eine Abgabefrist gibt, ordnungsgemäß zu erledigen.

6. Schlussbemerkungen

Extracurriculare hochschulische Aktivitäten können, wie die zwei in diesem Artikel behandelten Fallbeispiele nahelegen, einen konkreten Berufsbezug aufweisen, also den Erwerb berufssprachlicher (vgl. Abschnitt 3.1) und generell beruflich relevanter Fertigkeiten fördern. Dies kommt insbesondere den Bedürfnissen junger südeuropäischer DaF-Lernender entgegen (vgl. Abschnitt 3.3). Die Ausführungen zu den Besonderheiten extracurricularen universitären Engagements in Abschnitt 2 verdeutlichen, dass Studierende sich durch solches Engagement den Erwerb berufsrelevanter Fertigkeiten durchaus auch erhoffen. Die Berufsorientierung extracurricularer Aktivitäten scheint auch darin begründet zu liegen, dass außerhalb des Klassenraums höherer Bezug zum wirklichen Leben und in weiterer Folge zum Berufsleben gegeben sein kann. Losgelöst von den Stühlen der universitären Aula neigen Kursteilnehmende auch in verstärktem Maße zu Bewegung und Interaktion, was Kommunikation untereinander und mit Externen begünstigt. Da Lernende wissen, dass

extracurriculare Aktivitäten in der Regel nicht dem Zwecke der Notenfindung dienen, scheinen sie während dieser auch freier und ungezwungener zu sprechen als innerhalb der vier Wände des Klassenraums. Prüfungsängste und Lernzwänge schwinden; Gedanken, Gefühle und Ideen können leichter geäußert werden. Extracurriculare Aktivitäten curricular stärker und insbesondere konkreter zu verankern bedeutet nicht zwingend, dass sie innerhalb des Curriculums zur Notenfindung beitragen müssen. Eine curriculare Festschreibung steigert jedoch den pädagogischen und didaktischen Wert von beispielsweise Exkursionen oder kulturellen Veranstaltungen und kann – wie in Abschnitt 2.2 erläutert – dazu beitragen, dass solche Aktivitäten auch in der Forschung mehr Berücksichtigung finden. An einem kurzen Auszug aus einem Curriculum des akademischen Jahres 2016/17 für den Kurs Alemán 3 (Deutsch 3, bei Abschluss A2-Niveau) der Universität Valencia sei verdeutlicht, dass in manchen Lehrplänen externe Aktivitäten bereits niedergeschrieben sind⁷:

| VOLUMEN DE TRABAJO | | |
|--|---------------|---------------------|
| ACTIVIDAD | Horas | % Presencial |
| Clases teórico-prácticas | 60.00 | 100 |
| Asistencia a eventos y actividades externas | 5.00 | 0 |
| Elaboración de trabajos en grupo | 10.00 | 0 |
| Elaboración de trabajos individuales | 5.00 | 0 |
| Estudio y trabajo autónomo | 20.00 | 0 |
| Preparación de clases de teoría | 20.00 | 0 |
| Preparación de clases prácticas y de problemas | 30.00 | 0 |
| TOTAL | 150.00 | |

Abb. 2: Arbeitsausmaß des Kurses Alemán 3 (2016/17) an der Universität Valencia in Stunden.

Mit fünf Stunden schlägt die *Asistencia a eventos y actividades externas*, also die Anwesenheit bei Veranstaltungen und externen Aktivitäten, innerhalb der curricular festgelegten 150 Stunden zu Buche. Sehr erfreulich ist, dass ein solches Element überhaupt ins Curriculum aufgenommen wurde. Jedoch wird nicht weiter ausgeführt, was Veranstaltungen oder externe Aktivitäten sein können oder sollen, und somit bekommen Lehrkräfte sowie weitere Curriculumnutzende (z. B. Forschende, Lehrwerkautoren) keinerlei Anregungen bzw. Informationen. Im insgesamt acht Seiten starken

⁷ S. die Seite [Guía Docente 35670 Lengua alemana 3](#) der Universität Valencia, letzter Aufruf am 27.08.2017.

Curriculum des Kurses Alemán 3 wird auf den Punkt *Asistencia a eventos y actividades externas* an keiner weiteren Stelle Bezug genommen. Die Null in der Spalte „% Presencial“ lässt zudem darauf schließen, dass für Studierende keine Pflicht besteht, den externen Aktivitäten beizuwohnen.

Damit Berufsbezug im modernen Fremdsprachenunterricht sich in seinen Niederschlagsformen immer weiterentwickeln und konkretisieren kann, müssen sich auch Curricula konstant weiterentwickeln. Etwa durch die Aufnahme der in vorliegender Abhandlung beschriebenen Fallbeispiele könnten Lehrpläne dies in erwünschtem und notwendigem Maße tun.

Bibliographie

- Augart, Julia (2014) Deutsch für den Beruf? Zur Professionalisierung in den Curricula im südlichen Afrika. In: Dalmas (Red.), 225-34.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke.
- Bosse, Elke; Grigorieva, Ioulia; Kuschel, Berenike; Söffker, Marieke (2011) Studentisches Engagement mit institutioneller Unterstützung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) 6.2, 255-65.
URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/220> (letzter Aufruf am 27.08.2017)
- Bouchara, Abdelaziz (2008) Welche Germanistik ist nötig in Marokko im Zeitalter der Globalisierung? *Info DaF* 35.5, 467-80.
- Braunert, Jörg (1999) Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache: ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. *Zielsprache Deutsch* 30, 98-105.
- Chen, Ying (2009) Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Bereich Automobilindustrie am Beispiel eines Gemeinschaftsprojektes der Handwerkskammer (HWK) für Oberfranken in Deutschland und der Shanghai Normal University (SHNU) in China. In: Jieping Fan; Li Yuan (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicium, 85-95.
- Cothran, Bettina F. (2010) Germanistische Studiengänge im globalen Kontext: Programme und Perspektiven in den USA. In: Middeke (Hrsg.), 57-75.
- Cuenca García, Cristina; Díaz-Catalán, Celia; Díaz Chorne, Laura; Flores-Vidal, Pablo Arcadio; Gentile, Alessandro; Zúñiga Contreras, Ricardo (2014) *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. Madrid: Injuve.
- Daller, Helmut (2005) Was müssen DaF-Lerner können? – Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum DaF. *Info DaF* 32.6, 573-82.
- Dalmas, Martine (Red.) (2014) *Germanistik im Dialog. Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika*. Göttingen: Wallstein.

- Efing, Christian (2014) Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF* 41.4, 415-41.
- Fearn, Anneliese (1999) Curricula für fach- und berufssprachlich orientierte Wirtschaftsdeutschkurse. In: Hans Barkowski; Armin Wolff (Hrsg.) *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 52. fadaf). Regensburg: Becker-Kuns, 240-54.
- Firnhaber-Sensen, Ulrike (1997) Erstellung berufssprachlichen Unterrichtsmaterials am Beispiel der Berufssprache Deutsch für ausländische Pflegekräfte. In: Wolff; Schleyer (Hrsg.), 229-32.
- Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter; Klieme, Eckhard (2009) Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Ludwig Stecher; Cristine Allemann-Ghionda; Werner Helsper; Eckard Klieme (Hrsg.) *Ganztägige Bildung und Betreuung (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54)*. Weinheim u. a.: Beltz, 143-67.
- Funk, Hermann (1992) Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundfragen – Lernziele – Aufgaben. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 4-16.
- Funk, Hermann (2001) Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: Gerhard Helbig; Lutz Götze; Gert Henrici; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19, 2. Halbband). Berlin-New York: de Gruyter, 962-73.
- Funk, Hermann (2007) Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.), 175-79.
- Funk, Hermann (2010) Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.), 2. Halbband, 1145-51.
- Funk, Hermann (2016) Curriculare Entwicklungsprinzipien. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke, 151-56.
- Gerholz, Karl-Heinz; Sloane Peter F. E. (2011) Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@* 20 (Juni), 1-23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (letzter Aufruf am 27.08.2017)
- Heursen, Gerd (1995) Allgemeine Didaktik. In: Hans-Dieter Haller; Hilbert Meyer (Hrsg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart: Klett, 407-15.
- Horst, Sabine (1998) Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten. *Info DaF* 25.6, 66-71.
- Jaeger, Daniel; Nied Curcio, Martina; Schlanstein, Lisa (2007) Handlungsorientierter Deutschunterricht im dreijährigen Curriculum an italienischen Hochschulen. *Info DaF* 34.4, 390-402.

- Katelhön, Peggy; Costa, Marcella; de Libero, Maria-Antonia; Cinato, Lucia (Hrsg.) (2013) *Mit Deutsch in den Beruf. Berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten* (= Deutsch und sprachliche Interaktion im Beruf, Band 1). Wien: Praesens.
- Kiefer, Karl-Hubert; Schlak, Torsten; Iwanow, Katarzyna (2012) Deutsch-Bedarf? Ein Kilometer Luftlinie von hier. Sprachbezogene Berufsfeld- und Organisationsanalyse am Beispiel eines IT-Help Desks. *Info DaF* 39.5, 561-602.
- Kiefer, Karl-Hubert (2015) Fachgebundene Erklärungshandlungen in Berufsfeldern mit grenzüberschreitendem Kontakt. In: Antje Dohrn; Andreas Kraft (Hrsg.) *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär* (= Schriftenreihe Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis. Band 33.). Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 157-73.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35). Berlin-New York: de Gruyter.
- Lee, Kishik (2010) Reformversuche der südkoreanischen Germanistik: Rettung oder Beschleunigung ihres Untergangs? In: Middeke (Hrsg.), 33-41.
- Middeke, Annegret (Hrsg.) (2010) *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 84. fadaf). Göttingen: Universitätsverlag.
- Neuland, Eva (2007) Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge. *Info DaF* 34.4, 428-38.
- Ozil, Şeyda; Polat, Tülin (2011) Das Fach Deutsch und seine Anwendungsperspektiven in der Türkei. Überlegungen zur Errichtung eines berufsorientierten Masterstudiengangs. In: Eckehard Czucka; Eva Neuland (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Perspektiven einer anwendungsorientierten Germanistik. Beiträge einer internationalen Fachkonferenz in Kairo 9. Bis 12. November 2009*. München: iudicium, 340-54.
- Raabe, Horst (2007) Audiovisuelle Medien. In: Bausch; Christ; Krumm (Hrsg.), 423-26.
- Rocco, Goranka (2013) Textauswahl und Strategien zur Vermittlung der Textsortenkompetenz in Lehrwerken für berufsspezifischen Deutsch-, Französisch- und Italienischunterricht. Auf dem Weg zu einem sprach- und fachübergreifenden Kriterieninventar. In: Katelhön; Costa; de Libero; Cinato (Hrsg.), 152-73.
- Schlak, Torsten (2006) Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie. *Info DaF* 33.4, 337-43.
- Schlenker, Wolfram (1996) *Berufssprache* zwischen Allgemein- und Fachsprache Deutsch am Beispiel des Lehrwerks *Praxis Deutsch*. In: Hans-Rüdiger Fluck; Ursula Saarbeck; Zhu Jianhua; Thomas Zimmer (Hrsg.) *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte* (= Sammlung Groos, Band 61). Heidelberg: Julius Groos, 227-40.
- Schmidt, Gabriele (2010) Das Deutschstudium an australischen Universitäten. In: Middeke, (Hrsg.), 23-32.

- Schmidt, Reiner (2010) Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.), 1. Halbband, 921-32.
- Schneider, Jürgen M. (1997) Überblick über Angebote im fach- und berufsbezogenen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – Ergebnisse einer Umfrage. In: Wolff; Schleyer (Hrsg.), 151-55.
- Serena, Silvia (2013) Entwicklung von Rahmencurricula und Unterrichtsmaterialien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht aus europäischer Perspektive. In: Katelhön; Costa; de Libero; Cinato (Hrsg.), 70-85.
- Textor, Martin R. (2012) *Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und Bilden für die Welt von morgen. Wie Kinder in Familie, Kita und Schule zukunftsfähig werden.* Norderstedt: Books on Demand.
- Wagaba, William (2014) Überlegungen zur Integration eines berufsbezogenen Deutschunterrichts in Uganda. In: Dalmas (Red.), 235-45.
- Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hrsg.) (1997) *Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 43. fadaf). Regensburg: Kartenhaus Kollektiv.

Kurzbiographie

Matthias Prikoszovits hat von 2002 bis 2006 Deutsche und Niederländische Philologie sowie Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache an den Universitäten Wien und Barcelona studiert. Nach mehrjährigem Lektorieren ab 2008 an germanistischen Instituten in Italien und Großbritannien war er von 2014 bis 2017 an der Germanistik der Universität Autònoma de Barcelona (UAB) tätig. Aktuell forscht er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien mit den Schwerpunkten Curriculumentwicklung und berufsbezogener DaF-Unterricht.

Schlagwörter

extracurriculare Aktivitäten, Berufsbezug, Wienreise, Kinofilmreihe, Italien, Spanien