

Michael Seyfarth

## Grenzen des fachsprachlichen Deutschunterrichts an russischen Hochschulen – und deren Überwindung

### 1. Einleitung

Für den fachsprachlichen Deutschunterricht lässt sich an russischen Hochschulen eine lange Tradition nachzeichnen. Gründe hierfür sind sicherlich darin zu suchen, dass Deutsch über viele Jahrzehnte hinweg einen festen Platz in der schulischen Bildungslandschaft hatte. An Universitäten immatrikulierten sich Abiturient/innen, die an entsprechende Vorkenntnisse anknüpfend im Studium die Möglichkeit finden sollten, ihre Deutschkenntnisse fachbezogen zu erweitern. Die große Zahl an Studienanfänger/innen mit Vorkenntnissen in Deutsch erlaubte dabei die Ausdifferenzierung universitärer Sprachlernangebote, die sich an der Fächervielfalt der Studierenden orientieren konnte.

Diese Rahmenbedingungen haben sich in den vergangenen Jahren grundlegend verändert. Ylönen (2015: 1) stellt mit Blick auf den studienbegleitenden Deutschunterricht die globalen Entwicklungen zusammenfassend fest, dass „die Studierenden eher geringe Vorkenntnisse im Deutschen mitbringen“ und erklärt dies mit Bezug auf Fandrych / Hufeisen (2010: 34-35) durch die dominante Rolle des Englischen. Diese Entwicklungen lassen sich auch für Russland feststellen (vgl. Troshina 2010: 1776-1777), wo demografische Veränderungen in den 1990er Jahren (vgl. Karsch 2011: 164) zusätzlich negative Auswirkungen auf die Studierendenzahlen haben.

Die Entwicklungen sollen Anlass dazu geben, das vielerorts noch immer stark ausgeprägte Angebot an fachsprachlichen Lernangeboten zu hinterfragen. Im Folgenden wird daher zunächst versucht, eine zeitgemäße Definition der Zielsetzung von fachsprachlichem Deutschunterricht zu geben. Darauf aufbauend werden *Fachsprachenforschung*, *Lehrkräfte* und *Studierende* in den Blick genommen, um die Ausgangsbedingungen für einen zielführenden Fachsprachenunterricht kritisch zu reflektieren. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick zu Lösungsansätzen und Alternativen.

### 2. Zielsetzung fachsprachlichen Deutschunterrichts

Die Frage danach, was unter *Fachsprache* zu verstehen ist, wurde in den vergangenen Jahrzehnten auf unterschiedliche Weise beantwortet. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung zeichnet Roelcke (2005: 15-31) drei verschiedene Ansätze nach, die Fachsprache zunächst als ein System sprachlicher Zeichen betrachteten,

diese sprachlichen Zeichen in einer späteren Phase nicht mehr isoliert, sondern in einem kotextuellen und kontextuellen Zusammenhang sahen, und in einem dritten Stadium um eine weitere Perspektive erweiterten:

Im Rahmen der dritten Konzeption rücken nun der Produzent und der Rezipient der fachsprachlichen Kommunikation selbst in den Vordergrund der Forschung. Mit dem kognitionslinguistischen Funktionsmodell werden die intellektuellen und emotionalen Voraussetzungen von Produzent und Rezipient bei dem Gebrauch fachsprachlicher Zeichen in fachsprachlichen Texten zum Schwerpunkt des wissenschaftlichen Interesses erhoben. (Roelcke 2005: 17)

Mit fachsprachlichen Texten sind dabei explizit schriftliche und mündliche Texte gemeint. Während jedoch

die Funktionalität fachsprachlich relevanter Mittel und Strukturen in Texten bereits seit langem untersucht wird und recht gut verstanden ist, um methodisch vermittelt werden zu können, mangelt es immer noch an einschlägigen Untersuchungen zu sprachlichen Strukturen im fachlichen Diskurs (Thielmann 2010: 1056).

Jung (2014: 36) kritisiert an bisherigen Ansätzen jedoch, stark durch die Perspektive des muttersprachlichen Deutschunterrichts geprägt zu sein:

In der Erstsprachendidaktik mag es durchaus Sinn machen, sich im Bereich der sprachlich-kommunikativen Bildung die Besonderheiten von Fachlexik, Fachtexten etc. exemplarisch anzuschauen und dabei nur auf diese Aspekte zu fokussieren; eine Einübung oder Anwendbarkeit für das spätere Berufsleben ist damit nur indirekt beabsichtigt, es geht vielmehr um Reflexion über Sprache und die Ausbildung von Sprachbewusstheit, insofern sind auch die jeweiligen fachsprachlichen Beispiele beliebig.

Zugleich zeigt der Blick in Lehrwerke für den fachsprachlichen Deutschunterricht, dass das von Jung kritisierte Verständnis von Fachsprachendidaktik noch immer Grundlage curricularer Überlegungen ist. Lehrwerke wie *Nemeckij jazyk dlja inženerov: Fachdeutsch für Ingenieure* (Hanke / Seměnova 2010) oder *Deutsch für Architekten* (Kuznecova / Löschmann 2006) fokussieren noch immer fast vollständig den Aufbau linguistischer Kompetenz durch die Arbeit an – schriftlichen – Fachtexten, Lexik und Grammatik.<sup>1</sup> Mit dem Ausblenden von mündlicher fachbezogener Kommunikation sowie von fachtypischem sprachlich-kommunikativem Handeln, das um schriftliche Texte herum im beruflichen Handeln entsteht, bleiben auch Aspekte von soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen im Verständnis des GeR (Europarat 2001: 109-128) unberücksichtigt. Solange es sich bei fachsprachlichen Lernangeboten nicht um „Lektürekurse für Jurist/inn/en“ oder Vergleichbares handelt, ist diese Perspektive jedoch zu eingeschränkt. Denn übergeordnetes Ziel fachsprachlicher Lernangebote ist in der Regel die Vorbereitung

---

<sup>1</sup> Eine Beobachtung, die nicht nur auf Lehrwerke zutrifft, die im russischen Kontext entstanden sind, wie sich u.a. am Beispiel von *Deutsch für Ingenieure*. Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fächer (Steinmetz / Dintera 2014) zeigt.

auf akademische oder berufliche Handlungskontexte. Dies formulieren auch die jeweiligen Autor/inn/en im Vorwort zu ihren Lehrwerken (vgl. Steinmetz / Dintera 2014: 4-5; Kuznecova / Löschmann 2006: 4; Hanke / Semënova 2010: 6).

Was fachsprachliche Kompetenz aus fremdsprachendidaktischer Perspektive zum Gegenstand hat, lässt sich zusammenfassend mithilfe einer Definition von Kiefer (2011: 20) nachvollziehen, der – sich auf berufsbezogene kommunikative Kompetenz beziehend – schreibt:

Unter berufsbezogener kommunikativer Kompetenz verstehe ich das Verfügen über und das der Sache/dem Arbeitsgegenstand/dem zugrundeliegenden Fachgebiet angemessene, bewusste, willentliche, zielgerichtete, routinierte Anwenden fachlichen, berufspraktischen und sozialen Wissens sowie die Beherrschung jener sprachlichen Mittel und Fertigkeiten, einschließlich der Regeln und Normen ihrer Anwendung, mit Hilfe derer ein Sprachanwender den spezifischen Anforderungen gerecht werden kann, die an ihn, seine Position, sein Aufgabengebiet bzw. seinen Arbeitsplatz in Institutionen und Unternehmen vor dem Hintergrund ihres Tätigkeitsschwerpunktes, ihrer strategischen Ziele, der hier herrschenden Organisationsstrukturen, der internen Arbeits- und Informationsabläufe, der jeweiligen soziokulturellen Besonderheiten bzw. des soziokulturellen Umfelds, in die sie eingebunden sind, im Kontakt mit anderen Akteuren (im Innern) bzw. Beteiligten an Arbeits- und Geschäftsbeziehungen (von außen) gestellt werden.

Dieser Definition folgend wäre zu unterstreichen, dass fachsprachliches Handeln stets auch in komplexe Handlungssituationen eingebettet ist. Eine Stückliste oder Montageanleitung wäre dann im fachsprachlichen Deutschunterricht etwa nicht mehr nur Gegenstand linguistischer Detailbetrachtungen, sondern Gegenstand umfangreicheren sprachlich-kommunikativen Handelns in fachbezogenen Situationen. Grundlage für die Schaffung von Materialien und Konzepten, die diesem Verständnis folgen und damit einen zielführenden fachsprachlichen Deutschunterricht ermöglichen, wären jedoch bestimmte Voraussetzungen, die seitens der Wissenschaft, der Lehrenden, aber auch der Studierenden erfüllt sein müssten. Eine Betrachtung ebendieser Ausgangslage ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

### 3. Ausgangslage für den fachsprachlichen Deutschunterricht

#### 3.1 Fachsprachenforschung

Die Erforschung von Fachsprachen ist notwendige Voraussetzung für die Gestaltung fachsprachlicher Lernangebote. Die theoretische Auseinandersetzung mit Fachsprachen zeigt dabei bereits sehr deutlich, wie vielschichtig der Begriff ist. So gliedert Roelcke (2005: 34-38) Fachsprachen einerseits horizontal in Fachsprachen der Wissenschaft, der Technik und der Institutionen, wobei etwa die Fachsprache der Wissenschaft eine zusätzliche Gliederung in Natur- und Geisteswissenschaften erfährt und diese wiederum in ihre einzelnen Disziplinen untergliedert werden.

Zusätzlich weist er auf eine vertikale Gliederung von Fachsprachen hin und macht damit deutlich, dass es stets unterschiedliche Abstraktionsebenen gibt (vgl. Roelke 2005: 38-42). Fachsprache unterscheidet sich in ihrer Realisierung demnach entsprechend der Akteure, die an der Kommunikation beteiligt sind.

Ein Blick darauf, wie man sich mit fremdsprachendidaktischer Perspektive der Erforschung fachsprachlicher Kommunikation nähern kann, bieten Huhta et al. (2013: 52-82) am Beispiel von Maschinenbauingenieuren. Ausgehend von einer Ermittlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen (vgl. Seyfarth i. Vorb.) zeichnen sie ein differenziertes Bild von Tätigkeiten, mit denen Hochschulabsolvent/inn/en in der beruflichen Realität konfrontiert werden. Deutlich wird dabei, dass häufig in Lehrbüchern wie dem von Hanke / Seménova (2010) zu findende Inhalte wie *Zahlenbereiche*, *Differenzialrechnung*, *Druck und Volumen eines Gases* oder ähnliches zwar aus fachwissenschaftlicher Sicht zweifelsfrei hochrelevant sind, die fremdsprachendidaktische Bedeutung jedoch aus berufspraktischer Sicht hinterfragt werden muss. Anders verhält es sich, wenn das Ziel die Vorbereitung auf ein Fachstudium in Deutschland ist und dementsprechend fachwissenschaftliche Inhalte auf Deutsch zu rezipieren sind. Huhta et al. (2013) beschreiben das berufliche Handeln mit Blick auf Handlungsorte, an der Kommunikation beteiligte Akteure, Kommunikationssituationen und in diesen Situationen vorkommende Textsorten und Diskurstypen.

Zu Recht erklärt Efin (2014: 25-26), dass Listen wie bei Huhta et al. (2013) durch textlinguistische und gesprächsanalytische Untersuchungen zu ergänzen sind. Curricularen Überlegungen – von der Planung entsprechender Kurse über die Erarbeitung von deren Materialien bis hin zur Evaluierung und Überarbeitung der Kurskonzeption – zu fachsprachlichem Deutschunterricht müsste folglich eine Ermittlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen vorausgehen, deren Ziel es ist, umfangreiche Informationen zu zielsprachlichen Handlungssituationen zu bekommen; andererseits wäre es notwendig, linguistische Feinanalysen der in diesen vorkommenden Textsorten und Diskurstypen vorzunehmen (vgl. Seyfarth i. Vorb.).

Die Realität der wissenschaftlich fundierten Ergründung von Fachsprachen ist jedoch eine grundsätzlich andere. Die wissenschaftliche Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache reicht gerade einmal bis in die späten 1970er Jahre zurück (Götze et al. 2010: 19). Vor diesem Hintergrund darf es nicht verwundern, dass ein fremdsprachendidaktischer Fokus auf die Diskussion um Fachsprachen erst spät und nur vereinzelt aufkam. Fachsprachenforschung steht bis heute in der Tradition der germanistischen Sprachwissenschaft. Dabei wird bei der Rezeption von Ergebnissen ebendieser Forschung häufig nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt, dass traditionell sprachwissenschaftlich orientierte Forschung in der Regel nicht das Ziel verfolgt, Ergebnisse für die fremdsprachendidaktische Nutzung bereitzustellen. Vielmehr wird versucht, Gesetzmäßigkeiten kommunikativer Prozesse mittels gesprächsanalytischer oder textlinguistischer Untersuchungen offenzulegen. Das Bild, das man auf diese Weise etwa im Bereich der

Fachsprachenforschung erhält, ist jeweils nur ein Fragment eines Mosaiks: Mit traditionell sprachwissenschaftlicher Zielsetzung wurden und werden einzelne Textsorten, seltener Diskurstypen gewählt und präzise analysiert (vgl. Thielmann 2010: 1056). Für curriculare Entscheidungen können die daraus hervorgehenden Teilerkenntnisse jedoch nicht als ausreichend betrachtet werden, sofern ihnen keine Analyse vorausgeht, die sich dem Beispiel von Huhta et al. (2013) folgend dem fachsprachlichen Handeln einer konkreten Zielgruppe aus einer holistischen Perspektive nähert.

### 3.2 Lehrkräfte

Ein zweiter Bereich, der für die Vermittlung fachbezogener Deutschkenntnisse von wesentlicher Bedeutung ist, sind Deutschlehrkräfte. Diese stehen an vielen russischen Universitäten häufig unter großem Druck. Aufgrund niedriger Gehälter gilt es, Stundenkontingente zu übernehmen, die im deutschsprachigen Raum nicht als vertretbar angesehen würden; wissenschaftliche Publikationen sind vorzuweisen, obwohl häufig für seriöse Forschung die Zeit, häufig aber auch eine entsprechende Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten während des eigenen Studiums fehlt. Hinzu kommt nicht selten die Herausforderung, curriculare Entscheidungen zu treffen und Materialien für den eigenen Unterricht erstellen zu müssen.

Darauf, dass die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien bereits für den Bereich des allgemeinsprachlichen Deutschunterrichts nicht trivial ist, weist ein Blick in die umfangreiche Auflistung von Namen in den bibliografischen Angaben der Lehrbücher renommierter Verlage. Exponentiell größer wird die Herausforderung, wenn es um fachsprachlichen Deutschunterricht geht. Long (2005: 27) stellt fest: „It is absurd to expect applied linguists to know much, if anything, about work in a specialized domain in which they have no training or experience.“ Lehrkräften fehlt es in der Regel an Wissen über die beruflichen Handlungskontexte, in denen sich ihre Lernenden nach dem Studium wiederfinden (vgl. Hall 2013: 1). Aufgrund einer fehlenden Grundlage der Fachsprachenforschung und fehlender zeitlicher Ressourcen für eigene Untersuchungen, steht den Hochschullehrkräften selten mehr als die eigene Intuition bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Mitunter konsultierte Muttersprachler sind in der Regel ähnlich weit von der Materie entfernt wie sie selbst oder jedoch als Expert/inn/en des Fachs nicht dafür sensibilisiert, zu beurteilen, inwieweit Lehrwerke tatsächlich auf die *Kommunikation* in fachrelevanten Handlungskontexten abzielen. Wenn etwa wirtschaftsbezogener Fachsprachenunterricht mit dem Wirtschaftsteil deutscher Wochenzeitungen bestritten wird oder Lehrbücher sich mit beschreibenden Texten an Themen wie Gebäudeteilen (Kuznecova / Löschmann 2006) oder Mathematik und Elektro- bzw. Energietechnik (Steinmetz / Dintera 2014) entlanghangeln, so wird schnell deutlich, wie dringlich eine Förderung von Bemühungen zur Schaffung

empirischer Grundlagen dazu ist, worin genau fachspezifische Kommunikation besteht.

### 3.3 Studierende

Als ein dritter zentraler Bereich sind die Studierenden in den Blick zu nehmen. Die Voraussetzungen und Zielsetzungen der Studierenden sind Grundlage jeder Überlegung zur Gestaltung von fachsprachlichem Deutschunterricht (vgl. Buhlmann / Fearn 2000: 7). Diese sind im studienbegleitenden Deutschunterricht, zu dem der Fachsprachenunterricht zu zählen ist, äußerst heterogen. Buhlmann / Fearn (2000: 89-90) unterscheidet zwischen Fachsprachenunterricht für Fachleute und Nichtfachleuten.

Beim Fachmann [...] kann man davon ausgehen, daß er nicht nur über das notwendige Fachwissen verfügt, sondern auch im Zuge seiner Ausbildung die für sein Fach charakteristischen Denk- und Mitteilungsstrukturen in der Muttersprache oder einer Fremdsprache ausgebildet hat. In diesem Fall besteht das Lernziel darin, diese Strukturen von L1 nach L2 zu übertragen. (Buhlmann / Fearn 2000: 89)

Der fachsprachliche Deutschunterricht für Nichtfachleute ist „eindeutig ein pädagogisches Unterfangen mit Zielen, die über die des normalen Sprachunterrichts hinausgehen“ (Buhlmann / Fearn 2000: 90). Fachsprachenunterricht muss in diesem Fall auch eine propädeutische Funktion erfüllen und einen Beitrag zu Lernprozessen leisten, die bei Fachleuten bereits entwickelt sind (vgl. ebd.).

Betrachtet man die Definitionen von Buhlmann / Fearn als Pole eines Kontinuums, so sind Studierende tendenziell den Nichtfachleuten näherstehend, da sie je nach Ausbildungsstadium nur begrenzt über die entsprechenden fachlichen Kompetenzen verfügen. Rösler (2015: 8) macht ferner deutlich, dass es jedoch selbst vor dem Hintergrund dieser Überlegung noch eine wichtige Unterscheidung zu treffen gilt. Er weist darauf hin, dass es für curriculare Überlegungen weitreichende Folgen hat, ob Studierende auf die Aufnahme eines Fachstudiums in Deutschland vorbereitet werden sollen oder die Studierenden für eine berufliche Tätigkeit zu qualifizieren sind und ergänzt:

Es kann sein, dass für Studierende in dieser Berufsbezug-Zielgruppe die mündliche Fachkommunikation eine große Rolle spielt, es kann sein, dass sie einen großen Teil von Schriftverkehr auf Deutsch leisten müssen. Es kann aber auch sein, dass beides in englischer Sprache durchgeführt wird, dass aber der soziale Kontakt mit Deutschsprachigen und Smalltalk eine große Rolle spielen. (Rösler 2015:9)

Zielführender Fachsprachenunterricht kommt also nicht umhin, die Bedürfnisse der Zielgruppe näher in den Blick zu nehmen und davon ausgehend Überlegungen dazu anzustellen, auf welche Situationen sie demnach vorzubereiten sind. Fachsprachliche Lehrbücher blenden weitestgehend jedoch beide von Rösler genannten

Kontexte aus: Sie bereiten weder auf berufsbezogene fachliche *Kommunikation* noch auf die Entwicklung studienrelevanter Textsorten und Diskurstypen vor.

#### 4. Implikationen für den fachsprachlichen Deutschunterricht

##### 4.1 Dilemma des Fachsprachenunterrichts

Nachdem im vorigen Abschnitt mit einem Blick auf Fachsprachenforschung, Lehrende und Studierende der Versuch unternommen wurde, die Rahmenbedingungen für die Realisierung von fachsprachlichem Deutschunterricht an russischen Hochschulen zu skizzieren, ist nun die Frage nach den Konsequenzen zu stellen, die sich hieraus ergeben. Hinweise auf diese finden sich bei Buhlmann / Fearn (2000: 115):

Ist der Lerner fachkompetent, so benötigt der Lehrer keine besondere Fachkompetenz [...]; ist das Material angemessen, so ist es nicht nötig, daß der Lehrer Fachmann ist – in diesem Fall übernimmt das Unterrichtsmaterial die Funktion des Trägers von Fachkompetenz. Die mangelnde Fachkompetenz des Lehrers wird nur dann problematisch, wenn er nicht fachkompetente Lerner mit nicht angemessenem Unterrichtsmaterial zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Fach führen soll.

Der zuletzt genannte Fall ist dabei an russischen Hochschulen kein Einzelfall. Lehrende verfügen im Fach, dessen Fachsprache sie unterrichten sollen, in der Regel über keine Fachkompetenz und sind gleichzeitig gezwungen, auf Lehrmaterialien zurückzugreifen, die ebenfalls von Nichtfachleuten entwickelt wurden und in der Regel keine empirische Grundlage haben. Und auch die Studierenden sind in aller Regel (noch) keine Fachleute auf dem Gebiet, dessen „charakteristische Denk- und Mitteilungsstrukturen“ (Buhlmann / Fearn 2000: 89) es zu erwerben gilt. Zusätzlich wird die Situation vielerorts dadurch erschwert, dass Studierende nicht entsprechend ihres Sprachniveaus gemeinsam lernen, sondern die Gruppenbildung nach Studienjahr erfolgt. Die damit auch hinsichtlich sprachlicher Vorkenntnisse bestehende Heterogenität stellt wiederum den Anspruch an Lehrkräfte (und Lehrmaterialien), Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung zu schaffen. Da die Zahl der Studierenden, die im schulischen Fremdsprachenunterricht lediglich die Chance hatten, Englisch zu lernen und Deutsch – wenn überhaupt – nur auf einem sehr niedrigen Niveau, stetig steigt, ist generell zu hinterfragen, ob fachsprachlicher Deutschunterricht für diese Zielgruppe überhaupt realisierbar ist:

Da Fachsprachen Varietäten sind, also bestimmte gemeinsprachliche Mittel auf besondere Weise und mit besonderer Häufigkeit nutzen, ist es wohl i. d. R. nicht sinnvoll, bereits auf eine fachkommunikative Kompetenz hinzuarbeiten, wenn die gemeinsprachliche Kompetenz noch nicht erreicht ist. (Thielmann 2010: 1054)

Bestehende Angebote des fachsprachlichen Deutschunterrichts müssen mit Blick auf die beschriebenen Herausforderungen kritisch reflektiert werden. Liegt der ge-

rade beschriebene Fall vor, so ist sinnvollerweise von dem Experiment, für die Studierenden fachsprachlichen Deutschunterricht anzubieten, abzusehen.

#### 4.2 Möglichkeit zur Überwindung des Dilemmas

Lehrkräfte für fachsprachlichen Deutschunterricht dürften sich damit häufig in einem Dilemma befinden: Einerseits sind die Rahmenbedingungen für einen effektiven Fachsprachenunterricht meist nicht gegeben, andererseits soll mit dem studienbegleitenden Deutschunterricht das Ziel verbunden sein, Studierende auch sprachlich auf für ihre Karriere relevante Situationen vorzubereiten. Das Ausweichen auf allgemeinsprachlichen Deutschunterricht erscheint damit nur als unbefriedigender Kompromiss, obgleich Rösler (2015: 12-13) anmerkt: „Man muss [...] sehr vorsichtig sein, wenn man [...] eine Abgrenzung des studienbegleitenden Deutschunterrichts vom allgemeinsprachlichen Unterricht fordert. Er kann sich von diesem sehr stark oder nur in Nuancen unterscheiden.“ Für die Lösung dieses Dilemmas ergeben sich zwei Wege: Schaffung der für einen sinnvollen fachsprachlichen Deutschunterricht notwendigen empirischen Grundlagen oder Orientierung an alternativen inhaltlichen Schwerpunkten.

Notwendige Voraussetzung für die Durchführung eines sinnvollen fachsprachlichen Deutschunterrichts ist es, präzise Erkenntnisse zu jenen Situationen zu haben, in denen Studierende fachsprachlich kommunizieren müssen (vgl. hierzu Seyfarth i. Druck). Dafür wäre sich entsprechenden Handlungskontexten zunächst mit einem holistischen Blick zu nähern. Empirische Untersuchungen, die auf einer Triangulation aus Befragungen (z.B. leitfadengestützte Expert/inn/en-Interviews) und protokollierten Beobachtungen sowie der Auswertung von studien- bzw. berufsbezogenen Ordnungsmitteln (z.B. Studienpläne oder Berufsbeschreibungen) basieren, können umfassende Kenntnisse darüber liefern, mit welchen Situationen Studierende konfrontiert werden und welche dieser Situationen von fremdsprachendidaktischer Relevanz sind. Ergänzend dazu wären Gesprächsdaten zu erheben und Beispiele berufsrelevanter Textsorten zusammenzutragen. Deren Analyse würde Erkenntnisse zu notwendigen Lerninhalten ermöglichen. Es liegt auf der Hand, dass entsprechende Untersuchungen aufgrund der notwendigen zeitlichen Ressourcen nicht von Einzelpersonen durchgeführt werden können, sondern arbeitsteilig zu realisieren sind. Die an russischen Hochschulen zu beobachtenden institutionellen Rahmenbedingungen sowie die gering ausgeprägte Tradition im Bereich empirischer Forschung lassen jedoch vermuten, dass sich entsprechende Forschungsstrukturen nicht allzu bald entwickeln werden.

Kurzfristig und nicht weniger sinnvoll als die Schaffung empirischer Grundlagen für einen zielführenden Fachsprachenunterricht ist die Veränderung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen. Dabei sei nochmals an Rösler (2015) erinnert, der Berufs- und Studienvorbereitung als wesentliche Zielsetzungen für den studienbe-



gleitenden Deutschunterricht hervorhebt. Berufssprache ist dabei in Anlehnung an Funk (2010: 1145) zu verstehen:

Berufsorientierter (oder berufsbezogener) Deutschunterricht bezeichnet eine Zielperspektive, die weder an ein bestimmtes Sprachniveau noch an eine bestimmte Schul- oder Unterrichtsform gebunden ist. Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierten Deutschunterrichts ist es, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten.

Aufgrund des fachübergreifenden Charakters würde ein berufssprachlich orientierter Deutschunterricht die Möglichkeit bieten, Studierende sprachlich auf Praktikumsaufenthalte oder berufliche Tätigkeiten mit Kontakt zur deutschsprachigen Arbeitswelt vorzubereiten. In Unkenntnis über die weiteren Karrierewege von Studierenden bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, bereits im Unterricht mit Lernenden ohne Vorkenntnisse relevante Lerninhalte in den Blick zu nehmen. Das für diesen Bereich mittlerweile breit gefächerte Angebot einschlägiger Verlage bietet dabei für die Unterrichtsplanung wertvolle Impulse.

Eine weitere Alternative kann in der Vermittlung von Wissenschaftssprache liegen, sofern sprachliche Vorkenntnisse seitens der Studierenden dies erlauben. In ihrem Eintrag zur „Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch“ schreiben Fandrych / Graefen (2010: 509) einleitend:

Die Erforschung der Wissenschaftssprachen (der deutschen wie auch anderer) ist für das Fach Deutsch als Fremdsprache wichtig, um ausländischen Studierenden und Wissenschaftlern eine Beteiligung an Lehre und Forschung in deutscher Sprache zu erleichtern.

Dabei geht es ihnen um die Betrachtung von:

- wissenschaftstypischen sprachlichen Handlungsmustern, Diskursarten und Textarten;
- sprachlichen Mitteln der Gliederung von Text und Rede (Diskursorganisation), der Modalisierung, der (impliziten) Wertung;
- sprachlichen Mitteln des wissenschaftlichen Formulierens [...] bis hin zu den konventionellen Formeln beim Zitieren und Verweisen.

Worum es sich bei diesen Handlungsmustern, Diskursarten und Textarten unter anderem handelt, darüber gibt etwa Marks (2015) Hinweise, wenn sie Ergebnisse einer Umfrage bei Studierenden und Hochschullehrenden vorstellt, deren Ergebnis eine Liste von häufig benötigten Sprachhandlungen ist. Zu diesen gehören unter anderem die folgenden (vgl. Marks 2015: 24):

- Vorlesungen/Fachvorträgen folgen;
- in einer Lehrveranstaltung Notizen machen;
- Material für eine Lehrveranstaltung vor- bzw. nacharbeiten (lesen);

- fachliche Kommunikation mit Mitstudierenden;
- private schriftliche Kommunikation (SMS, E-Mail mit Mitstudierenden);
- Alltagskommunikation mit Mitstudierenden;
- Flyer/Aushänge lesen;
- Fachliteratur lesen und im Seminar besprechen;
- Kommunikation in der Hochschulverwaltung;
- sich im Seminar aktiv mündlich beteiligen, an Fachdiskussionen teilnehmen.

Thielmann (2010: 1057-1058) weist darüber hinaus am Aspekt eristischer Strukturen exemplarisch auf sprachlicher Herausforderungen beim Verfassen und Rezipieren wissenschaftlicher Texte hin. Auch hier geht es folglich um die Vermittlung fachübergreifend relevanter kommunikativer Kompetenz, die der Vorbereitung auf ein Fachstudium im deutschsprachigen Raum dient. Ähnlich wie bei der Vermittlung berufssprachlicher Kompetenz hat der Lehrwerkmarkt auch den Bedarf an Materialien zur Studiensprache Deutsch erkannt und auf diesen reagiert. Mit der Reihe „Campus Deutsch“ (Hueber) sind etwa Materialien entstanden, die hier zur Unterrichtsgestaltung oder als Orientierung dienen können.

## 5. Fazit

Ein zeitgemäßes Verständnis von Fachsprachendidaktik muss verstärkt zu der Bemühung führen, sprachwissenschaftliche Forschungstraditionen im Bereich der Fachsprachenforschung mit in anderen Bereichen der Fremdsprachenvermittlung etablierten Grundprinzipien (vgl. Thielmann 2010: 1055) zu verbinden. Insbesondere betrifft dies die Fokussierung realweltlicher Handlungskontexte. „Fachsprachenunterricht“ darf sich nicht darauf beschränken, Fachinhalte in deutscher Sprache zu vermitteln.

Mit einer Betrachtung der Ausgangsbedingungen hinsichtlich Fachsprachenforschung, Fachsprachen-Lehrenden sowie Studierenden wurde gezeigt, dass der Fachsprachenunterricht sich an russischen Universitäten vielerorts gleich in mehrfacher Hinsicht in einem Dilemma befindet, das nur durch eine systematische und fremdsprachendidaktisch orientierte Erforschung von Fachsprachen aufgebrochen werden kann. Da dies sowohl aus forschungsorganisatorischer Sicht wie auch aufgrund einer nur bedingt vorhandenen Akzeptanz empirischer Forschungsmethoden mittelfristig nicht absehbar ist, erscheint als kurzfristige Lösung ein Überdenken inhaltlicher Zielsetzungen sinnvoll. Dies betrifft die Möglichkeit einer Fokussierung berufssprachlicher oder studiensprachlicher Schwerpunkte.

## Literatur:

- Buhlmann, Rosemarie / Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).
- Efing, Christian (2014): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Kiefer, Karl-Hubert / Efing, Christian / Jung, Matthias / Middeke, Annegret (Hrsg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. (Wissen – Kompetenz – Text; Bd. 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, 11–34.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / München: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian / Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin: De Gruyter Mouton, 509-517.
- Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (2010): Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin: De Gruyter Mouton, 34–43.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin: De Gruyter Mouton, 1145-1151.
- Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin: De Gruyter Mouton, 19-33.
- Hall, David R. (2013): Introduction. In: Huhta, Marjatta / Vogt, Karin / Johnson, Esko / Tulkki, Heikki (Hrsg.): *Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-32.
- Hanke, Claudia / Semënova, Ekaterina (2010): *Nemeckij jazyk dlja inženerov. Fachdeutsch für Ingenieure*. Moskau: Bauman MSTU.

- Huhta, Marjatta / Vogt, Karin / Johnson, Esko / Tulkki, Heikki (Hrsg.) (2013): *Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jung, Matthias (2014): Materialentwicklung zwischen Fach- und Berufsbezug, Generalisierung und Spezialisierung. In: Kiefer, Karl-Hubert / Efinger, Christian / Jung, Matthias / Middeke, Annegret (Hrsg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. (Wissen – Kompetenz – Text; Bd. 7). Frankfurt a.M.: Peter Lang, 35-48.
- Karsch, Stefan (2011): *Deutschunterricht an russischen Hochschulen: Genauere Betrachtung einer bekannten Tendenz durch Umfragen unter DAAD- und Bosch-Lektoren*. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 26, 2011, 161-170. Online im Internet: [http://www.daad.ru/wort/wort2011/22+Karsch\\_Deutschunterricht\\_an\\_russischen\\_Hochschulen.pdf](http://www.daad.ru/wort/wort2011/22+Karsch_Deutschunterricht_an_russischen_Hochschulen.pdf) [eingesehen am 03.08.2016].
- Kiefer, Karl-Hubert (2011): *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der Internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Dissertation an der technischen Universität Berlin. Online im Internet: <http://d-nb.info/1014946093/34> [eingesehen am 20.02.2016].
- Kuznecova, Nadežda / Löschmann, Martin (2006): *Deutsch für Architekten. Fachtexte Übungen Wortschatz*. Tomsk: Print Manufacture Publishers.
- Long, Michael H. (2005): Methodological issues in learner needs analysis. In: Long, Michael H. (Hrsg.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-78.
- Marks, Daniela (2015): Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen - Was leistet der TestDaF? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1), 21-38.
- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen. (Grundlagen der Germanistik; Bd. 37)*. 2a. durchgesehene Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Rösler, Dietmar (2015): Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20(1), 7-20.
- Seyfarth, Michael (i. Vorb.): Empirische Curriculumentwicklung: Das Rahmencurriculum für die sprachliche Qualifizierung von Touristenführer/inne/n. In: Schramm, Karen / Seyfarth, Michael (Hrsg.): *Curriculumentwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache – Theoretische Modelle, praktische Erfahrungen und empirische Untersuchungen*. (= Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies Bd. 42). München: IUDICIUM.

- Seyfarth, Michael (i. Druck.): Sprachlich-kommunikative Anforderungen als Basis von Curricula. Ein Modell zur empirisch fundierten Curriculumentwicklung. In: E fing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. (Wissen – Kompetenz – Text). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Steinmetz, Maria / Dintera, Heiner (2014): *Deutsch für Ingenieure: Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fächer*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Thielmann, Winfried (2010): *Fachsprachenvermittlung*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35) Berlin: De Gruyter Mouton, 1053-1059.
- Troshina, Natalia (2010): Deutsch in Russland. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35). Berlin: De Gruyter Mouton, 1775–1781.
- Ylönen, Sabine (2015): Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1), 1-6.