

Fachsprachenunterricht heute: Bedarf – (Fach-)Wissen – Kontext

Christine S. Sing, Elisabeth Peters & Martin Stegu

1 Fachsprachen, Fachsprachlichkeit und fachbezogener Sprachunterricht

Die Verortung der Fachsprachenforschung erfolgte von jeher in Anlehnung an bzw. Abgrenzung zur allgemeinen Sprachlehr- und -lernforschung (z. B. Gnutzmann 2009). Dies lässt sich zumindest teilweise dadurch begründen, dass die Anfänge der Fachsprachenforschung einer pädagogischen Motivation entsprangen, wodurch sie sich in den Dienst der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien stellte, die sich am spezifischen Bedarf bestimmter Lernender in fachsprachlichen Kontexten orientierten (Hutchinson/Waters 1987, Dudley-Evans/St. John 1998, Robinson 1991). Kriterien der Fachsprachlichkeit wurden so vielfach aus konkreten Lehr- bzw. Unterrichtssituationen abgeleitet. Bis heute fokussiert die Diskussion in der Forschung die Spezifik dessen, was Fachsprache(n), Fachsprachlichkeit und fachbezogenen Sprachunterricht ausmacht, um daraus folgend die Betrachtung auf fachsprachliche Inhalte und Kompetenzen zu kalibrieren sowie disziplingerechten Sprachgebrauch zu extrahieren.

Weder das vorliegende Themenheft noch die einleitenden Überlegungen können einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Zusammenhänge zwischen Fachsprache (auch in der erweiterten Sichtweise von Fachkommunikation), dem Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen und allgemeinem Fremdsprachenlehren und -lernen geben (vgl. die in vielen Aspekten noch immer gültigen Darstellungen in Gnutzmann 1988, Fluck 1992, Fluck 1998, Buhlmann/Fearns 2000, Bausch/Christ/Krumm 2007).

Im Folgenden soll dennoch der Versuch unternommen werden, die Relevanz dessen, was Fachsprachlichkeit, den Erwerb ‚fremdfachsprachlicher‘ Kompetenzen und Fachsprachenforschung im Lichte heutiger bildungspolitischer, pädagogischer und linguistischer Debatten auszeichnet, hervorzuheben.

Wie aktuelle Beiträge zum Thema (z. B. Belcher/Johns/Paltridge 2011, Hyland 2011) zeigen, dreht sich die Debatte in der Forschungsliteratur um drei zentrale Aspekte (Belcher 2006): erstens die Orientierung am Bedarf und den Bedürfnissen bestimmter Lernender, zweitens die Rolle von Fach- bzw. ExpertInnenwissen und drittens die Spezifik fachbezogener Unterrichtsmethoden.

Bei der Orientierung am Bedarf und den Bedürfnissen bestimmter Lernender geht es im Wesentlichen darum, die Curriculumsentwicklung nach den Maßstäben einer entsprechenden Bedarfsanalyse (*needs analysis*) zu etablieren. Der Fokus in diesem Bereich liegt auf der Konzeption und Weiterentwicklung fachsprachlicher Lehrinhalte, -materialien und Lehrdesigns. Die *needs analysis* bedient sich dabei diverser Techniken und kann als eher zyklischer denn linearer Prozess betrachtet werden (Dudley-Evans/St. John 1998). Traditionellerweise steht die Analyse der Zielsituation der fach- bzw. fremdsprachlichen Ausbildung (*target situation analysis*) im Mittelpunkt der Bedarfsanalyse. Neuere Ansätze (Richterich/Chancerel 1987) komplementieren den Prozess vorzugsweise mit einer genauen Untersuchung der Ausgangsbedingungen (*present situation analysis*), um gezielter auf vorhandene Wissens- und Kompetenzlücken seitens der Lernenden eingehen zu können. Basturkmens (2010: 143) dreistufige Konzeption des Zusammenspiels von *needs analysis* und Curriculumsentwicklung kann als eine sinnvolle und notwendige Weiterentwicklung gesehen werden (vgl. dazu auch Flowerdew

2013). Gleichmaßen geht die Tendenz in Richtung einer stärkeren Orientierung an den Tätigkeitsfeldern bestimmter Berufsgruppen, wodurch weniger die Ausbildung der klassischen vier sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Verstehen, sondern aufgabenbezogener kommunikativer Fertigkeiten im arbeitsmarktrelevanten Zielkontext im Vordergrund stehen (Bajzát 2007, Lambert 2010).

Doch auch für diese Bestandsaufnahmen und Bedarfsanalysen der „zweiten Generation“ (Huhta/Vogt/Johnson/Tulkki 2013) stellt sich die Frage nach ihrer Aussagekraft, die verstärkt kritisch hinterfragt wird. Die Annahme objektiverer Bedürfnisse als Gradmesser für die Entwicklung sinnvoller, bedarfs- und zielorientierter Curricula entpuppt sich dabei mehr als Zerr- denn als Wunschbild. Das Konstrukt der *needs* wird dabei als zu komplex und widersprüchlich dargestellt (vgl. Liu/Chang/Yang/Sun 2011), um als Maßstab zu gelten und die realen Bedürfnisse von Lernenden tatsächlich abzubilden. Oft wird gar von „gefühlten“ bzw. „angenommenen“ als real existierenden Bedürfnissen gesprochen (Berwick 1989, Belcher 2006). Mehr denn je rückt dabei die grundsätzliche Bedingtheit solcher Momentaufnahmen durch das Zusammenspiel institutioneller, bildungspolitischer und curricularer Faktoren ins Zentrum des Interesses. So lassen sich im tertiären Kontext nach Benesch (1996) allenfalls hierarchisch gegliederte, nach institutionellen Zuständigkeitsbereichen, etwa nach Gesamtuniversität, Department oder Seminarraum untergliederte Bedarfsanalysen durchführen, die wiederum nur für diesen Bereich aussagekräftige Relevanz besitzen.

Die Tatsache, dass auch bei Bedarfsanalysen die Annahme von Situiertheit gilt, veranlasst Belcher/Lukkarila (2011) zum Plädoyer für eine stärkere Integration kontextueller Faktoren, insbesondere des unmittelbaren Kontexts der Lernenden, in die *needs*-Debatte. Nicht zuletzt mit der Förderung des autonomen Lernens wurden die Lernenden zu den eigentlichen ExpertInnen der Bedarfsanalyse (Holme/Chalauisaeng 2006).

Dies ist jedoch nicht die einzige Rolle, die Lernende in der Fachkommunikation einnehmen. Stärker als im Kontext des allgemeinen (Fremd-)Sprachenlernens müssen Lernende hier einer Fülle von ganz unterschiedlichen Kommunikationsanforderungen und -rollen gewachsen sein. Dies liegt zunächst darin begründet, dass die spezifische Lehr- und Lernsituation im Fachsprachenunterricht sowohl der Lehrperson als auch den Lernenden ungewöhnliche Rollen zuweist. In vielen Fällen überlagern sich Fachwissen und sprachliches Wissen einerseits mit ExpertInnenwissen und Laienwissen andererseits (siehe auch Risku 1998). Die spezifisch fachsprachliche Komponente dabei ist, dass der ExpertInnenstatus nicht zwingend der Lehrperson zufällt und demzufolge die klassische Rollenverteilung aufgeweicht wird. Stattdessen ist die Vermittlung von Sprachlerntechniken in Kombination mit kooperativem Lernen und Lehren ein integraler Bestandteil der Fachsprachenlehre geworden, um damit möglichst gut auf das weiterführende „lebenslange Lernen“ vorzubereiten (vgl. Stegu 2007: 36). Damit eng verbunden ist die oben genannte Lernendenautonomie. Nicht zuletzt aufgrund dynamischer Arbeitsplatzanforderungen ist der Erwerb bestimmter, unveränderbarer Fertigkeiten inzwischen zugunsten des „Lernen-Lernens“, d. h. zu lernen, wie der Kompetenzerwerb durch das Individuum selbst je nach veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen erweitert und ergänzt werden kann, in den Hintergrund gerückt. Diese auf unterschiedliche Kontexte übertragbaren Fähigkeiten, sogenannte *transferable skills*, spielen in den *employability*-Debatten der heutigen Wissensökonomie eine zentrale Rolle (Dovey 2006).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Vermittlung fachsprachlicher bzw. ‚fremdsprachlicher‘ Kompetenzen auf der Basis konventioneller pädagogischer Grundannahmen

insofern problematisch, als die Fähigkeit zur Übertragung auf verschiedene Situationen und Handlungsfelder kein Automatismus ist, sondern mittels einer gezielten didaktischen Herangehensweise angebahnt werden muss. Dies kann beispielweise im Rahmen des ‚persönlichen Wissensmanagements‘ erfolgen, insbesondere durch die davon abgeleitete Methode der systematischen Wissensaneignung, die u. a. Techniken des Mappings von komplexen Wissensbeständen einschließt. In Summe bedeutet dies, dass der Erwerb von (auch und besonders fremdsprachlicher) Fachkompetenz weniger auf (Lern-)Inhalte im Sinne einer Wissen-was-Kompetenz als auf (Lern-)Methoden, also eine Wissen-wie-Kompetenz, abzielt (vgl. Kastberg/Grove Ditlevsen 2007: 81–84). Diese Kompetenzentwicklung bedeutet für Lernende, aber auch Lehrende, dass sie sich zunehmend zu WissensmanagerInnen entwickeln. Die Organisation und Vernetzung von Wissen ist somit nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschaftliche Herausforderung geworden (vgl. Wichter/Antos 2001, Antos/Wichter 2005).

Der dritte und letzte Aspekt der hier geführten Diskussion betrifft die Spezifik fachbezogener Unterrichtsmethoden. Die besonderen Erfordernisse fachbezogenen Sprachunterrichts werden im Allgemeinen von der (Ziel-)Gerichtetheit bzw. Zweckgebundenheit abgeleitet, die der Fachkommunikation im Unterschied zu allgemeineren Kommunikationssituationen unterstellt werden (Dudley-Evans 2001: 132). Diese manifestiert sich primär darin, dass die sprachlichen Charakteristika bestimmter Fachsprachen, etwa der Wirtschafts- oder Rechtsprache, als Spezifikum isoliert und als fachkommunikatives Lernziel definiert werden. Das Erlernen von Fachvokabeln, von in bestimmten Fachtexten üblichen syntaktischen Strukturen sowie von in der Fachkommunikation üblichen pragmatischen Konventionen ist dabei nicht grundsätzlich verschieden vom Erlernen der entsprechenden allgemeinsprachlichen Regeln. Jedoch treten diese Phänomene, wie beispielsweise formelhafte Wendungen und sonstige Textrouninen, in bestimmten Fachtexten häufiger auf als entsprechende Muster in Vergleichstexten (vgl. Cortes 2004, Charles 2006, Hyland 2008).

Neben der ausgeprägten pädagogischen Dimension der Fachsprachenforschung war auch die linguistisch ausgerichtete Forschungstradition stets von Bedeutung. Traditionellerweise erfolgte im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht eine starke Einbindung der disziplinspezifischen Terminologie, die im Rahmen eines inhaltsbasierten Curriculums als didaktisches Mittel eingesetzt wurde (Picht 1988). Auch neuere, korpusbasierte Ansätze sind u. U. einem solchem Ansinnen verpflichtet, wenn sie darauf abzielen, mittels häufigkeitsbasierter Verfahren Wortlisten für verschiedene Disziplinen zu extrahieren (z. B. Wortlisten für Ingenieurwissenschaften von Mudraya 2006 oder Ward 2009). Ein solcher Ansatz verlangt jedoch eine beinahe perfekte Feinabstimmung zwischen sprachlichen, fachlichen und fachsprachlichen Lehr- und Lerninhalten innerhalb des zugrunde liegenden Curriculums. Nicht selten zeigt sich in der Praxis, dass nicht allen Teilbereichen gleichermaßen Rechnung getragen werden kann (und wird), sondern dass in vielen Fällen sogar mit negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg zu rechnen ist. Laut Peters et al. (2013) gilt für den fachbezogenen Unterricht, zwischen pädagogischen Problemen sprachlicher und konzeptueller Art zu unterscheiden. So kämpfen Lernende mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen, indem sie sich zeitgleich mit der ‚fremden‘ Unterrichtssprache, der Fachsprache der Bezugsdisziplin und den ihnen unbekanntem fachlichen Konzepten vertraut machen müssen. Dabei fehlen ihnen oft die (fach-)sprachlichen Mittel, um relevante Fachterminologie bzw. Fachliteratur zu verstehen. Vor diesem Hintergrund ist eine gewisse Abkehr von terminologischen oder auch allgemein lexikalischen Ansätzen im fachbezogenen Sprachunterricht zu beobachten. So haben sich in jüngster

Vergangenheit hauptsächlich genre- oder diskursbasierte Strömungen herauskristallisiert (vgl. Bhatia/Gotti 2006, Pérez-Llantada/Plo Alastrue/Neumann 2006, Hyland 2012).

Wie die vorausgegangene Diskussion trotz der gebotenen Kürze gezeigt hat, erfolgt(e) die Verortung der Fachsprachenforschung bis dato größtenteils als Reflex ihrer Entstehungsgeschichte als Disziplin. Die der Disziplin zugrunde gelegte Spezifik, die aus der englischen Bezeichnung *Languages for specific purposes* hervorging, ist daher bezeichnendes und trennendes Element zugleich (Hyland 2002), wie Widdowson (1998: 3) pointiert zum Ausdruck bringt: „[...] but what exactly is the nature of that specificity? Perhaps the first point to be made is that in one sense *all* uses of English, as of any other language, are specific. All uses of the language serve particular purposes.“ Im Sinne der in diesem Zitat zum Ausdruck gebrachten Haltung organisierten die HerausgeberInnen des vorliegenden Themenheftes im November 2012 ein internationales Symposium an der Wirtschaftsuniversität Wien, das sich mit Fachsprachen, Fachsprachlichkeit und fachbezogenem Sprachunterricht aus unterschiedlichen (fachlichen) Perspektiven befasste. Gemäß dem Titel des Symposiums – „What is specific about teaching languages for specific purposes? Learning from and across individual disciplines“ – lag der Fokus nicht nur auf den unterschiedlichen Forschungstraditionen von allgemeinem Fremdsprachenunterricht und fachbezogenem Sprachunterricht, sondern die Tagung verfolgte auch das Ziel, den Dialog zwischen verschiedenen *scientific communities* zu intensivieren. Den Vortragenden gelang es, mit ihren inspirierenden Beiträgen den Bogen von allgemeiner Sprachlehr- und Lernforschung über Fachkommunikation bis hin zu den Herausforderungen der Fachsprachenforschung angesichts der heutigen Wissensgesellschaft zu spannen und auf diese Art zu beweisen, dass nur das Zusammenspiel mehrerer Disziplinen in Bezug auf die Frage nach der Spezifität eine zufriedenstellende Antwort geben kann. Obwohl sich die Vortragenden dem Thema auf unterschiedliche Weise näherten – das Spektrum beinhaltete empirische Untersuchungen ebenso wie theoretische und methodisch-didaktische Beiträge –, zeigten die anschließenden Diskussionen, dass trotz mancher Kontroverse ein gemeinsamer Nenner gefunden werden kann. In der Einleitung zu diesem Themenheft sollen nur exemplarisch einige gemeinsame Themen und Fragestellungen kurz dargestellt und problematisiert werden.

War die Diskussion um das Spezifische der Fachkommunikation schon in ihren Anfängen nicht unproblematisch, so potenziert sich die Zahl relevanter Unterscheidungsmerkmale im heutigen Kontext einer globalisierten Bildungs- und Ausbildungspraxis um ein Vielfaches. Zum einen betrifft diese Entwicklung das Verhältnis zwischen „English for Specific Purposes“ und den anderen „Languages for Specific Purposes“. Hier haben sich die Kräfteverhältnisse unter den Sprachen sehr zugunsten des Englischen verschoben, das wesentliche gesellschaftliche Domänen wie die Wissenschaft, Wirtschaft, Technologie sowie den Bildungssektor dominiert (vgl. Gnutzmann 2008). Noch sind die Implikationen dieser Entwicklung nicht abschließend beurteilbar. Dennoch scheint eine stärkere Fokussierung auf die Mehrsprachigkeit in der globalisierten Wirtschaftswelt, die damit die Rolle anderer (Wirtschafts-)Fremdsprachen und deren Didaktik stärker in den Blick nimmt, mehr als wünschenswert.

Zum anderen veränderte sich das Englische zur globalen Verkehrssprache schlechthin, wodurch sich allmählich eine *community of practice* all derjenigen herausgebildet hat, die das Englische in diversen Kontexten als Kommunikationsmedium verwenden. Dieses Globalisierungsphänomen einer dritten Kultur, einer *third culture* (Kramsch 2009), hat auch wesentlich dazu beigetragen, dass sich sowohl der Stellenwert von „English as Lingua Franca“ als auch die

dazu geführte Diskussion in den letzten Jahrzehnten sehr verändert hat. Gleichzeitig hat sich der Begriff „Business English as Lingua Franca“ (BELF) etabliert und weiter emanzipiert. Für den (Fach-)Sprachenunterricht wirft dies natürlich neue Fragen auf, zu denen die Gültigkeit und Reichweite von Normen in fachbezogenen Kommunikationssituationen gehört. Welche Kompetenzniveaus sind in Englisch und anderen gelernten Sprachen anzustreben? Welche Rolle spielt dabei der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS)? Wie sieht die künftige Rolle des Konstrukts des *native speaker* im Fremdspracherwerb aus?

Neben der Ausdifferenzierung auf sprachlicher Ebene manifestiert sich auch der „Fachsprachenunterricht“ selbst als eine offene Liste von Modellen und Subtypen. Ausbildungsstätten – auch des tertiären Sektors – bieten eine Vorbereitung auf möglichst viele Kommunikationssituationen in späteren wirtschaftlichen oder technischen Berufsfeldern, während in „maßgeschneiderten“ Kursen auf viel konkretere Kommunikationsbedarfe eingegangen werden kann. So ist z. B. zwischen dem Unterricht in einer berufsorientierten Sekundarschule und einem maßgeschneiderten Kurs für TechnikerInnen, die sich auf einen Auslandseinsatz vorbereiten, zu unterscheiden.

Nicht zuletzt ist dies auch mit den methodisch-didaktischen Herangehensweisen in Verbindung zu bringen, die in vollem Umfang zum Einsatz kommen. Denn trotz der potenziellen Affinität der Fachsprachenforschung zur Fachsprachenlehre werden neuere Entwicklungen und Diskussionen, die in der allgemeinen Sprachlehrforschung bereits eine große Rolle spielen, bisweilen erst relativ spät von der *community* der Fachsprachenlehrenden rezipiert und adaptiert. Hier seien neben dem GERS die interkulturelle Sprachdidaktik (Roche 2001) sowie das gerade auch für das Konzept des autonomen Lernens sehr relevante Sprachenlernen mit neuen Medien (Rüschhoff 2009) bzw. der synthetisierende Ansatz des *blended learning* (Nicolson/Murphy/Southgate 2011) erwähnt.

Und schließlich unterstrichen die verschiedenen Beiträge immer wieder die zentrale Bedeutung des kognitiven Paradigmas in der Fachsprachenforschung. Die kognitive Wende hat sich sowohl auf den Fremd- als auch auf den Fachsprachenunterricht ausgewirkt. Während der kognitive Ansatz in der Fremdsprachenforschung v. a. in mit *language (learning) awareness* zusammenhängenden Ansätzen (vgl. Knapp-Potthoff 1997, Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012) eine Rolle spielt, sieht die Fachsprachenforschung die Berücksichtigung kognitiver Einflussfaktoren als allgemeines Erfordernis (siehe auch Risku/Peschl 2010): „Die Fachkommunikation ist ein hochkomplexes kommunikativ-kognitives System, dessen Analyse nur bei Berücksichtigung von allen für die Fachtextproduktion und -rezeption relevanten Ebenen bewältigt werden kann“ (Baumann 1992).

Wenngleich dieser einleitende Überblick die Komplexität der Thematik nur verkürzt darstellen konnte, ließen sich dennoch einige zentrale Aspekte herausdestillieren, die den heutigen (Fach-)Sprachenunterricht charakterisieren. Neben der noch immer relevanten Bedarfsanalyse im fach- bzw. fremdsprachlichen Setting rücken die Wissensorganisation und der Einfluss kontextueller Faktoren zunehmend ins Zentrum des Interesses. Diese drei Themen boten so den Rahmen für eine Diskussion, die weit über die Grenzen einzelner Disziplinen hinausging und den Gegenstand aus recht unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet hat.

2 Die Beiträge des vorliegenden Themenhefts

Die Beiträge des aktuellen Themenhefts können die vorangegangene Diskussion nur ansatzweise aufgreifen und fortführen. Sie stellen daher eine repräsentative Auswahl dessen dar, was

die Konzeption des Symposiums widerspiegeln sollte: Die Fachsprachenforschung ist und bleibt ein vitales Arbeitsfeld und leistet einen wesentlichen Beitrag zu aktuellen bildungspolitischen Debatten im dynamischen hochschulpolitischen Kontext. So wurden „fremde Fachsprachen“ in (Fach-)Hochschulen und Universitäten früher meist ausschließlich im Rahmen von Sprachkursen gelehrt und gelernt. Diese Situation der europäischen und globalen Hochschullandschaft hat sich inzwischen infolge des Bologna-Prozesses sowie des GERS stark verändert. An vielen international ausgerichteten Universitäten wird nicht nur in der lokalen Sprache, sondern sehr oft auch in einer zweiten Sprache, meist Englisch, unterrichtet. Das bedeutet, dass die Studierenden auch über entsprechende fachkommunikative Kompetenzen verfügen bzw. diese ausbauen müssen, um die kommunikativen Anforderungen während des Studiums bewältigen zu können (zu Englisch als Lingua franca in der tertiären Bildung vgl. Smit 2010, Smit/Dafouz 2012).

Dass die Internationalisierung von Studiengängen und die „Englischtisierung“ im administrativen Bereich an Universitäten nicht unproblematisch sind, zeigt der Beitrag von Robert Wilkinson. In seiner kritischen Reflexion über Sprachenpolitik im tertiären Bildungssektor stellt Wilkinson eine qualitative Studie vor, in der VertreterInnen der medizinischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten sowie der Universitätsleitung der niederländischen Universität Maastricht befragt werden. Mit der Methode von halbstrukturierten Interviews wird aufgezeigt, welche Einstellungen die Befragten zu wichtigen Themen wie der strategischen Ausrichtung im Hinblick auf die Internationalisierung und der Implementierung von Englisch als Unterrichtssprache haben. Die Entscheidung darüber, welche Sprache – Englisch oder Niederländisch – sich letztlich als Unterrichtssprache durchsetzt, hängt interessanterweise nicht allein von der *top-down* implementierten Politik ab, sondern wird als *Bottom-up*-Prozess im Sinne des tatsächlichen Bedarfs der Studierenden realisiert.

Claus Gnutzmann und Frank Rabe stellen in ihrem Beitrag das Projekt „PEPG“ („Publish in English or perish in German?“) vor, in dem der Gebrauch der Fremdsprache Englisch für akademische Fachtexte an deutschen Universitäten untersucht wird. Mittels leitfadengestützter Interviews werden die Probleme identifiziert, mit denen deutschsprachige WissenschaftlerInnen bei der Textproduktion auf Englisch konfrontiert sind, und es werden die Lösungsstrategien aufgezeigt, die sie anwenden, um einerseits die sprachlichen Hürden zu meistern und andererseits den anglophonen Diskursgepflogenheiten zu entsprechen. Ziel der beiden Autoren ist es herauszuarbeiten, welche Auswirkungen die zunehmende wissenschaftliche Anglophonie auf die Entwicklung der Fachsprache und auf sprachpolitische Entscheidungen (z. B. im Verlagswesen) hat.

Der Artikel von Marion Krause hingegen untersucht, wie mündliche Präsentationen von L3-Lernenden des Russischen von MuttersprachlerInnen verstanden und bewertet werden und welche Auswirkungen verschiedene sprachliche und außersprachliche Merkmale bzw. „Fehler“ auf die qualitative Bewertung haben. Die Autorin konzentriert sich hierbei v. a. auf Aussprache und Wortbetonung und zeigt anhand ihrer Daten auf, dass auf phonetische Aspekte im LSP-Unterricht mehr Wert gelegt werden sollte und ein höheres Bewusstsein für „korrekte“ Aussprache bei den Studierenden geschaffen werden muss. Neben sprachlichen Parametern sind für den Erfolg von Präsentationen in der (L3-)Fremdsprache auch allgemeine kommunikative Fertigkeiten und das Wissen über kulturelle und situative Komponenten ausschlaggebend, welche im Unterricht ebenfalls ausreichend Beachtung finden sollten.

Mette Skovgaard Andersen beschreibt in ihrem Beitrag die Entwicklung des Masterstudiums „Deutsch als Fremdsprache“ an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS), in dem

die Ausbildung in der Fachsprache mit einem Fokus auf lexikalischen und wissensorientierten Inhalten zunehmend zugunsten von pragmatischen Ausbildungsschwerpunkten verdrängt wird. Anhand einer qualitativen Studie werden einige mögliche Folgen dieser Entwicklung aufgezeigt und diskutiert. Im Besonderen wird gezeigt, dass eine zu eng gefasste pragmatische Fachsprachenkonzeption den Studierenden nicht jene Kompetenzen vermittelt, die für das in der Studienordnung beschriebene Berufsbild erwartet werden.

Die Fachsprachenforschung wurde oben als vitales Arbeitsfeld beschrieben. Wie die Beiträge trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verdeutlichen, steht der fachbezogene Fremdsprachenunterricht weiterhin vor großen Herausforderungen, die eine kritische, transdisziplinäre Auseinandersetzung unabdingbar machen. Wir hoffen, mit unserem Themenheft einen kleinen Anstoß zur weiteren Diskussion zu geben.

Literatur

- Antos, Gerd/Wichter, Sigurd, Hrsg. (2005): *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Bajzát, Tünde (2007): "LSP Research: the Correlation of University English Courses with the Needs of Engineering Practice." Engberg et al. (2007): 301–319.
- Basturkmen, Helen (2010): *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Baumann, Klaus-Dieter (1992): *Integrative Textlinguistik*. (Forum für Fachsprachen-Forschung 18). Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Belcher, Diane (2006): "English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life." *TESOL Quarterly* 40: 133–156.
- Belcher, Diane/Johns, Ann M./Paltridge, Brian, Hrsg. (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Belcher, Diane/Lukkarila, Lauren (2011): "Identity in the ESP context: Putting the learner front and centre in needs analysis." Belcher/Johns/Paltridge (2011): 73–94.
- Benesch, Sarah (1996): "Needs analysis and curriculum development in EAP: an example of a critical approach." *TESOL Quarterly* 30: 723–738.
- Berwick, Richard (1989): "Needs assessment in language programming: from theory to practice." *The Second Language Curriculum*. Hrsg. Robert Keith Johnson. Cambridge: Cambridge University Press. 48–62.
- Bhatia, Vijay Kumar/Gotti, Maurizio, Hrsg. (2006): *Explorations in Specialized Genres*. Bern, Wien u. a.: Lang.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese, Hrsg. (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank W./Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2012): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Charles, Maggie (2006): "Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines." *English for Specific Purposes* 25.3: 310–331.
- Cortes, Viviana Solange (2004): "Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology." *English for Specific Purposes* 23.4: 397–423.
- Dovey, Teresa (2006): "What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the 'new vocationalism'." *English for Specific Purposes* 25.4: 387–402.
- Dudley-Evans, Tony (2001): "English for specific purposes." *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Hrsg. Ronald Carter/David Nunan. Stuttgart: Klett. 131–136.

- Dudley-Evans, Tony/St. John, Marie Jo (1998): *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engberg, Jan/Ditlevsen Grove, Marianne/Kastberg, Peter/Stegu, Martin, Hrsg. (2007): *New directions in LSP teaching*. Wien u. a.: Lang.
- Flowerdew, Lynne (2013): "Needs analysis and curriculum development in ESP." *The Handbook of English for Specific Purposes*. Hrsg. Brian Paltridge/Sue Starfield. Boston: Wiley-Blackwell. 325–346.
- Fluck, Hans-R. (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder. Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr
- Fluck, Hans-R. (1998): „Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung.“ *Fachsprachen/Languages for Special Purposes*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 14.1). Hrsg. Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert E. Wiegand. Berlin: de Gruyter. 944–954.
- Gnutzmann, Claus, Hrsg. (1988): *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Gnutzmann, Claus, Hrsg. (2008): *English in Academia: Catalyst or Barrier?* Tübingen: Narr.
- Gnutzmann, Claus (2009): "Language for specific purposes vs. general language." *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Hrsg. Karlfried Knapp/Barbara Seidlhofer. Berlin: de Gruyter. 517–544.
- Holme, Randal/Chalauisaeng, Bussabamintra (2006): "The learner as needs analyst: The use of participatory appraisal in the EAP reading classroom." *English for Specific Purposes* 25.4: 403–419.
- Huhta, Marjatta/Vogt, Karin/Johnson, Esko/Tulkki, Heikki (2013): *Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, Tom/Waters, Alan (1987): *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2002): "Specificity revisited: how far should we go now?" *English for Specific Purposes* 21.4: 385–395.
- Hyland, Ken (2008): "As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation." *English for Specific Purposes* 27.1: 4–21.
- Hyland, Ken (2011): "Disciplinary Specificity: Discourse, Context, and ESP." Belcher/Johns/Paltridge (2011): 6–25.
- Hyland, Ken (2012): "Genre and Discourse Analysis in Languages for Specific Purposes." *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hrsg. Carol A. Chapelle. Oxford, New York: Wiley-Blackwell. 2281–2288.
- Kastberg, Peter/Ditlevsen Grove, Marianne (2007): „Persönliches Wissensmanagement – Ein Plädoyer für Fachkompetenz als problemlösende Wissen-Wie-Kompetenz.“ Engberg et al. (2007): 81–113.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext.“ *Fremdsprachen lehren und lernen* 26: 9–23.
- Kramsch, Claire (2009): "Third culture and language education." *Language Teaching and Learning*. Hrsg. Cook. London: Continuum. 233–254.
- Lambert, Craig (2010): "A task-based needs analysis: Putting principles into practice." *Language Teaching Research* 14.1: 99–112.
- Liu, Jin-Yu/Chang, Yu-Jung/Yang, Fang-Ying/Sun, Yu-Chih (2011): "Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes." *Journal of English for Academic Purposes* 10.4: 271–280.
- Mudraya, Olga (2006): "Engineering English: A lexical frequency instructional model." *English for Specific Purposes* 25.2: 235–256.
- Nicolson, Margaret/Murphy, Linda/Southgate, Margaret (2011): *Language Teaching in Blended Contexts*. Edinburgh: Dunedin.

- Pérez-Llantada Auría, M. C./Pló Alastrué, R./Neumann, C. P., Hrsg. (2006): *Academic and Professional Communication in the 21st Century: Genres, Rhetoric and the Construction of Disciplinary Knowledge*. Proceedings of the 5th International AELFE Conference.
- Peters, Pam/Smith, Adam/Middledorp, Jenny/Karpin, Anne/Sin, Samantha/Kilgore, Alan (2013): "Learning essential terms and concepts in Statistics and Accounting." *Higher Education Research & Development*: 1–15.
- Picht, Heribert (1988): „Die Terminologie als didaktisches Mittel im fachsprachlichen Unterricht.“ *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Claus Gnutzmann. Tübingen: Narr. 151–165.
- Richterich, René/Chancerel, Jean-Louis (1987): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford, New York: Pergamon.
- Risku, Hanna (1998): *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, Hanna/Peschl, Markus F., Hrsg. (2010): *Kognition und Technologie im kooperativen Lernen. Vom Wissenstransfer zur Knowledge Creation*. Göttingen: V & R Unipress.
- Robinson, Pauline C. (1991): *ESP today. A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Rüschhoff, Bernd (2009): „Digitale Tools im Fremdsprachenunterricht: von PC und Autorenprogramm zu Social Software und Participatory authoring im Web 2.0.“ *Dimensionen der Zweitsprachenforschung*. Hrsg. Michaela Albl-Mikasa. Tübingen: Narr. 327–338.
- Smit, Ute (2010): *English as a Lingua Franca in Higher Education. A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Smit, Ute/Dafouz, Emma, Hrsg. (2012): *Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities*. AILA Review 25.
- Stegu, Martin (2007): „Der/die ‚ideale‘ Fachsprachenlehrende im Spannungsfeld ‚Expertin – Laie‘“ Engberg et al. (2007): 17–41.
- Ward, Jeremy (2009): "A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates." *English for Specific Purposes* 28.3: 170–182.
- Wichter, Sigurd/Antos, Gerd, Hrsg. (2001): *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Widdowson, Henry G. (1998): "Communication and Community: The Pragmatics of ESP." *English for Specific Purposes* 17.1: 3–14.

Christine S. Sing
Institut für Englische Wirtschaftskommunikation
Wirtschaftsuniversität Wien
csing@wu.ac.at

Martin Stegu
Institut für Romanische Sprachen
Wirtschaftsuniversität Wien
martin.stegu@wu.ac.at

Elisabeth Peters
Department für Fremdsprachliche Wirtschaftskommunikation
Wirtschaftsuniversität Wien
elisabeth.peters@wu-wien.ac.at