

# Die verschwundene Fachsprache: Die Entwicklung des Deutschstudiums an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS) – ein Praxisbericht aus dem Unterricht im Fach „Intersprachliche Wissensvermittlung“

*Mette Skovgaard Andersen*

**Abstract** This article is a practitioner's analysis of the past 20 years of curriculum development of the Master Programme "German as a Foreign Language" at Copenhagen Business School. It analyzes changes in the role and conceptualization of language for specific purposes caused by a shift from knowledge to skills (competences) in Danish study regulations. It is argued that these changes are closely related to developments in educational policy in other European countries. Based on a qualitative study conducted in summer 2013, the major consequences of the changes for learning are discussed. In particular, the findings show that teaching characterized by an overly narrow and pragmatic conceptualization of language for specific purposes can be detrimental to learning, notably to students' acquisition of action competencies.

**Keywords** Language for specific purposes (LSP), conceptualization of LSP, competence, skill, Master Programme, CEFR, practice, performance, curriculum

## 1 Einführung

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, im Folgenden CEFR<sup>1</sup> genannt, existiert seit mehr als zehn Jahren und wurde bekanntlich vom Europarat<sup>2</sup> (Council of Europe) konzipiert, entwickelt und publiziert, um

- die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern zu fördern und zu erleichtern,
- die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis zu stellen,
- Lernende und Lehrende, Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbieter und die Bildungsverwaltung dabei zu unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/104.htm>).

Der Referenzrahmen vertritt eine sogenannte kommunikative Sprachsicht und umfasst vom Anfängerniveau A1 bis zum Muttersprachlerniveau C2 sechs Stufen. Er hat einen großen und meist positiven Einfluss auf die Fremdsprachenlandschaft in ganz Europa ausgeübt. Ohne Zweifel gab es Bedarf an einem Werkzeug, das eine differenziertere Besprechung und Beur-

<sup>1</sup> *Common European Framework of Reference for Languages* ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp)).

<sup>2</sup> Der Europarat ist keine EU-Institution, wird aber oft mit dem Europäischen Rat, *European Council*, verwechselt. Besonders auf sprachpolitischem Gebiet arbeiten diese Institutionen recht eng zusammen. Die fremdsprachlichen Aktivitäten des Europarates verteilen sich zwischen der sprachpolitischen Abteilung *Language Policy Division* und dem *European Center for Modern Languages ECML*, die beide laut der Homepage „as a catalyst for reform in the teaching and learning of languages“ funktionieren (<http://www.ecml.at/AboutUs/AbouttheECML/tabid/141/language/en-GB/Default.aspx>).

teilung der fremdsprachlichen Kompetenzen ermöglichte. Viele Länder haben folglich ihre Lehrpläne und Zielbeschreibungen mit einem direkten Bezug zum Referenzrahmen erstellt. Auch Lehrpläne ohne einen direkten Bezug zum Referenzrahmen sind oftmals vom Referenzrahmen geprägt. Dänemark wurde erst 2013 Mitglied des ECML. Im Bildungssektor gab es bisher keine zwingenden Vorschriften zu seiner Verwendung, jedoch wurde der Referenzrahmen 2008 „zur Anregung“ ins Dänische übersetzt. Es ist deshalb zu vermuten, dass der Referenzrahmen doch einen gewissen Einfluss gehabt hat, wie wir auch unten sehen werden.

Trotz der Kritik am Referenzrahmen (vgl. z. B. Figueras 2012) scheint europaweit Konsens darüber zu bestehen, dass seine Entstehung insgesamt als eine positive Entwicklung einzustufen ist. Nichtsdestotrotz ist der Weg von der politischen Weichenstellung<sup>3</sup> zum praktischen Fremdsprachenunterricht oft steinig, wird häufig auf einer abstrakten Meta-Ebene diskutiert und hat wenig mit der Unterrichtspraxis zu tun. In diesem Artikel wird deshalb die Praxis im Lichte einiger *möglicher* Folgen nicht nur des Referenzrahmens, sondern auch der generellen europäischen bildungspolitischen Entwicklung im universitären Fremdsprachenunterricht dargestellt, und zwar besonders in Dänemark, wo Ausbildungen vorwiegend auf Unternehmens- und Marktbedarfe ausgerichtet sind (vgl. Sarauw 2011, vgl. auch Dehnbostel 2011). In diesem Zusammenhang ist meine These, dass der verstärkte Fokus auf Performanz bzw. Können, der überall im europäischen Umfeld zu beobachten ist, – zusammen mit den immer weniger zur Verfügung stehenden Frontalstunden – die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden sowie das (fachsprachliche) Wissensniveau beeinträchtigt.

Der Artikel verfolgt drei Ziele: Zum Ersten beschreibt er in Kapitel 2 anhand einer Inhaltsanalyse die Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch als Fremdsprache an der Kopenhagener Wirtschaftsuniversität (CBS) über die letzten 20 Jahre und legt dabei besonderen Wert auf die Fachsprachenkonzeptionen und die Rolle von Fachsprache im Curriculum dieses Deutschstudiums. In diesem Zusammenhang wird auch die bildungspolitische Entwicklung in Dänemark kurz beschrieben. Um den Weg von der politischen Weichenstellung zur konkreten Unterrichtspraxis darzulegen, fokussiert der Artikel zum Zweiten in Kapitel 3 auf die in der Studienordnung vorhandene Beschreibung eines spezifischen Kurses „Intersprachliche Wissensvermittlung“. Der praktische und pädagogische Rahmen des Kurses und dessen Bedeutung für die konkrete Ausrichtung des Unterrichts werden näher erläutert. Auch hier gibt es einen besonderen Fokus auf die Rolle von Fachsprache und fachspezifischem Wissen. Zum Dritten werden anhand einer kleinen qualitativen Pilotstudie aus der Prüfung dieses Kurses im Sommer 2003 (Kapitel 4) die möglichen Konsequenzen der Entwicklung für das Wissen und Können der Studierenden in Kapitel 5 erörtert. Die Entwicklung und deren Konsequenzen dürften nicht nur für das Fallbeispiel gelten, sondern deuten eine generelle Tendenz an, die für eine allgemeingültige Entwicklung in Europa gelten könnte.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Was mit politischer Weichenstellung gemeint ist, wird im Weiteren erläutert.

<sup>4</sup> Auf jeden Fall war die Entwicklung in den anderen Fremdsprachenstudien an der CBS, wie Französisch, Spanisch und teilweise auch Englisch, genau dieselbe wie die hier dargelegte.

## 2 Dänische Bildungspolitik, CBS und die Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch

Um die Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch besser zu verstehen, bedarf es einer kurzen Beschreibung der bildungspolitischen Entwicklung in Dänemark bzw. in Europa. Bekanntlich gibt es spätestens seit dem Bolognaprozess ab 1999 und der Lissabonstrategie 2000 europaweit Bestrebungen, die europäischen Ausbildungen zu harmonisieren, unter anderem um die Mobilität der Studierenden zu erhöhen. Die EU hat aber in den Bereichen Forschung und Lehre keine Gesetzgebungskompetenz, weshalb die Initiativen des Europarates durch die sogenannte *OMC Open Method of Coordination*<sup>5</sup> durchgeführt werden. Dadurch sind bzw. waren die Interpretationen, Strategien und Implementierungen der unterschiedlichen Maßnahmen in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich. Wie u. a. Sarauw (2011) gezeigt hat, war die bildungspolitische Entwicklung in Dänemark besonders von einem marktorientierten Kompetenzbegriff geprägt. Etwas vereinfacht: Universitäten sollten in ihren Studienordnungen nicht (nur) angeben, über welches Wissen die Studierenden verfügen sollen, sondern vor allem sollten die Kompetenzen (das Können) der Studierenden in einer solchen Weise angegeben werden, dass ersichtlich wird, welche Aufgaben sie im Arbeitsleben lösen können. Erwähnenswerte dänische Policydokumente in diesem Zusammenhang sind das Universitätsgesetz „Universitetsloven“ und der sogenannte Qualifikationsschlüssel „Kvalifikationsnøglen“, beide aus dem Jahre 2003, die Universitätsstudien eindeutig als Ware auffassen: Die Studierenden sind Kunden und müssen deswegen genau aus den Studienordnungen ersehen können, was sie gekauft haben (vgl. Christiansen/Harboe/Horst/Krogh/Sarauw 2013: 17 ff.).<sup>6</sup> Der Qualifikationsschlüssel wurde 2007 übrigens erneuert und versteht sich als die dänische Interpretation des europäischen *Qualifications Framework*. Laut der dänischen Interpretation soll das *learning outcome* in den Studienordnungen als Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden.<sup>7</sup> Wir werden aber im Folgenden sehen, wie dies konkret ausgeführt wird. Zuvor möchte ich jedoch die Entwicklung an der CBS skizzieren.

Unter den europäischen Business Schools gilt die CBS als einzigartig. Sie wurde 1917 gegründet und ab 1929 in eine wirtschaftswissenschaftliche und eine wirtschafts(fach)sprachliche Fakultät aufgeteilt. Während die meisten Business Schools nur über wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtungen verfügen, gibt es also an der CBS seit fast 100 Jahren Studienrichtungen, die eher als geisteswissenschaftlich einzustufen sind. Als solche galten zum Beispiel die bis 2008 existierenden Übersetzer-/Dolmetscher<sup>8</sup>-Ausbildungen in den Sprachen Spanisch, Deutsch, Englisch und Französisch (die Übersetzer-/Dolmetscher-Ausbildungen in Italienisch und Russisch wurden bereits etwas früher eingestellt)<sup>9</sup>. Die Zahl der geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen geht jedoch zurück und die Einstellung der oben genannten Ausbildungsrichtungen geschah gleichzeitig mit der Fusion der ehemaligen zwei Fakultäten, sodass die CBS seit 2007 eine mono-fakultäre Einrichtung ist. Noch gibt es geisteswissenschaftliche Studienrichtungen, allerdings mit einem immer größeren wirtschaftswissenschaft-

<sup>5</sup> Siehe unter anderem Bruno 2008, die die Lissabonstrategie *die stille Revolution* nennt.

<sup>6</sup> Das neue Gesetz zur Regelung der Hochschulen führte einen neuen Kompetenzbegriff ein und schrieb vor, dass der Inhalt der Ausbildungen in Kompetenzziele umzusetzen war (VTU 2003, Universitetsloven).

<sup>7</sup> Diese drei Begriffe sind jedoch im Qualifikationsschlüssel nicht klar auseinanderzuhalten (vgl. auch Christiansen/Horst/Rump 2013: 133 ff.).

<sup>8</sup> Aus praktischen Gründen wird im Folgenden die maskuline Form als Referenz benutzt.

<sup>9</sup> Vgl. auch unten.

lichen „Touch“. Auch innerhalb der einzelnen Studiengänge lässt sich diese Entwicklung verfolgen. Die geschichtliche Entwicklung des Masterstudiums in Deutsch als Fremdsprache und die Rolle von Fachsprachen sind vor diesem Hintergrund zu sehen. Im Folgenden wird diese Entwicklung des Masterstudiums mit einem besonderen Fokus auf den laut den Beschreibungen feststellbaren fachsprachlichen Inhalt des Masterstudiums in Deutsch der letzten 20 Jahre dargelegt. Zur Klärung dieses fachsprachlichen Inhaltes folgen zunächst einige Überlegungen zu unterschiedlichen Fachsprachenkonzeptionen.

### *2.1 Konzeptionen von Fachsprachen*

Von der Fülle an Fachsprachendefinitionen ist eine der bekanntesten sicherlich die im Jahre 1984 von Lothar Hoffmann vorgestellte:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen (und die Popularisierung der fachlichen Inhalte sowie den Kontakt zu bestimmten Nicht-Fachleuten) zu gewährleisten (Hoffmann 1984: 53).

Auch wenn diese Definition recht präzise sein mag, eignet sie sich nicht als operationales Kriterium, um eine Fachsprachenkonzeption in den Studienordnungen des Masterstudiums in Deutsch als Fremdsprache festzustellen. In Anbetracht der Entwicklungsperspektive bedarf es auch eines geschichtlichen Blickes, und in diesem Zusammenhang scheint der Überblick des dänischen Fachsprachenforschers Jan Engberg besser geeignet.<sup>10</sup> Jan Engberg (1998: 33 ff.) unterscheidet vor dem Hintergrund der Forschung und auch mit einem Blick auf die geschichtliche Entwicklung der Fachsprachenforschung zwischen vier Konzeptionen von Fachsprache: 1. einer lexikalisch orientierten Konzeption, bei welcher der Schwerpunkt das Lexikon ist und bei der die Terminologieforschung als Ursprung der Fachsprachenforschung gilt; 2. einer stilistisch orientierten Konzeption, bei welcher der Fokus die Beschreibung des sprachlichen Stils ist; 3. einer pragmatisch orientierten Konzeption, bei welcher der Schwerpunkt auf einer Erklärung des Sprachgebrauchs und dessen Funktion liegt; und schließlich 4. einer wissensorientierten Konzeption,<sup>11</sup> bei welcher das Wissen über die Verwendung von Fachsprache der Angelpunkt ist. Diese recht vereinfachte Gliederung unterschiedlicher Fachsprachenkonzeptionen wird im Folgenden verwendet, um die Fachsprachenkonzeption der dänischen Studienordnungen für das Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache während der letzten 20 Jahre festzustellen und mit dem Zweck zu untersuchen, ob sich die Fachsprachenkonzeptionen laut den Studienordnungen geändert haben. Es stellt sich heraus, dass die Entwicklung des Studiengangs mit einer geänderten Konzeption von Fachsprache nach dieser Klassifikation einhergeht.

<sup>10</sup> Da die Auffassung von Fachsprache in den Studienordnungen lediglich festgestellt werden soll, möchte ich hier nicht auf eine Diskussion über die Definition von Fachsprache eingehen.

<sup>11</sup> Nach Angaben Jan Engbergs basiert diese Einteilung auf den Arbeiten von Kalverkämper.

2.2 Die Entwicklung des Deutschstudiums der letzten 20 Jahre an der CBS

Ein Überblick über die Entwicklung lässt sich am besten anhand des Leistungspunktesystems ECTS<sup>12</sup> gestalten. Zwar wurde dieses System in Dänemark erst 2007 verbindlich eingeführt, aber die Verteilung von ECTS-Punkten (oder zu Deutsch Leistungspunkten/LP), erhöht die Vergleichbarkeit und eignet sich daher für eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Studienordnungen. Tabelle 1 beinhaltet eine Übersicht über den Anteil des Deutschen gemessen an LP, das voraussichtliche Jobprofil sowie die festgestellte Fachsprachenkonzeption, die sich anhand der sprachlichen Formulierungen ersehen lässt. Letztere basiert auf meiner Interpretation.

Tab. 1: Die Entwicklung des Masterstudiums *Cand.Ling.Merc. in Deutsch* an der CBS

1993	2003	2006	2008
Insgesamt: 180 LP Deutschanteil: 120 LP (2 Jahre Vollzeitstudium) + 30 LP Masterarbeit + 30 LP Wahlfächer	Insgesamt: 120 LP Deutschanteil: 60 LP (1 Jahr Vollzeitstudium) + 30 LP Profilmfach + 30 LP Masterarbeit	Insgesamt: 120 LP Deutschanteil: 45 LP (¾ Jahr Vollzeitstudium) + 30 LP Profilmfach + 15 LP Wahlfächer + 30 LP Masterarbeit	Insgesamt: 120 LP Deutschanteil: 30 LP (½ Jahr Vollzeitstudium) + 30 LP Profilmfach + 30 LP Wahlfächer + 30 LP Masterarbeit
Jobprofil: Übersetzer/ Dolmetscher	Jobprofil: Spezialist bzw. Übersetzer/Dolmetscher	Jobprofil: Spezialist bzw. Übersetzer/Dolmetscher	Jobprofil: Spezialist
Fachsprache: lexikalisch, pragmatisch und wissensorientiert	Fachsprache: pragmatisch, (lexikalisch, stilistisch und wissensorientiert)  Im Profilmfach Übersetzer/Dolmetscher: lexikalisch, pragmatisch und wissensorientiert	Fachsprache: pragmatisch  Im Profilmfach Übersetzer/Dolmetscher: lexikalisch, pragmatisch und wissensorientiert	Fachsprache: pragmatisch

Im Jahre 1993 war das Deutschstudium ein dreijähriges Vollzeitstudium und machte demnach insgesamt 180 LP aus. Das Vollzeitstudium baute auf einem dreijährigen Bachelor auf, in welchem zwei Sprachen Gegenstand des Unterrichts waren. Das Jobprofil des Masters war eindeutig Dolmetscher/Übersetzer, und der erlangte Titel nach vollendetem Studium lautete *Cand.Ling.Merc.*, aus dem Lateinischen *candidatus/candidata linguae mercantilis*. Die Struktur des Studiums bestand aus zwei Jahren Vollzeitstudium mit sprachspezifischen Fächern, insgesamt 120 LP, hinzu kamen 30 LP Wahlfächer und eine ebenfalls 30 LP zählende Masterarbeit. Die angebotenen Fachbereiche bzw. Kurse umfassten Textanalyse und Übersetzung;

<sup>12</sup> *European Credit Transfer and Accumulation System*, im Folgenden Leistungspunkte (LP) genannt. LP beschreiben den voraussichtlichen Arbeitsaufwand der Studierenden für die Erreichung der relevanten Kompetenzen. Ein Leistungspunkt entspricht 25–30 Arbeitsstunden. (European Communities: 11 [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf)).

Grammatik; Kultur und Literatur; Dolmetschen; Landeskunde; Wirtschaftsfachsprache; juristische Fachsprache und technische Sprache. Besonders in den letzten drei Fachbereichen gibt es fachsprachliche Inhalte.<sup>13</sup> Die spezifischen Lernziele für diese Fachbereiche lauten übersetzt wie folgt (Studieordnung 1993):

### **Wirtschaftsfachsprache und juristische Sprache**

Der Studierende muss über ein breites Hintergrundwissen von wesentlichen wirtschaftlichen und juristischen Verhältnissen in Dänemark und in den deutschsprachigen Ländern verfügen sowie umfassende Kenntnisse zum Sprachgebrauch innerhalb dieser Bereiche besitzen. [Meine Übersetzung]

### **Technische Sprache**

Der Studierende muss Einsicht in ausgewählte technische Themen sowie eine umfassende Kenntnis zum Sprachgebrauch innerhalb dieser Bereiche haben. [Meine Übersetzung]

Verwenden wir die vier Fachsprachenkonzeptionen von Engberg, so lässt sich in diesen Zielen eine breite Konzeption von Fachsprache feststellen, und zwar sowohl eine lexikalisch (das Domänenspezifische) und pragmatisch orientierte (der Sprachgebrauch) als auch die wissensorientierte Konzeption (Wissensbestandteile). Fokussiert wird besonders auf Wissen, Einsicht und Kenntnisse in beiden Sprachen, wobei weder das Wort *Kommunikation* noch das Wort *Kompetenz* im Studienordnungstext vorkommt.

Als eine Folge des dänischen Universitätsgesetzes 2003, das eine Bachelor/Master-Struktur vorschrieb, wurde ebenfalls 2003 die oben genannte Struktur von einer zweijährigen Struktur abgelöst (Studieordnung 2003). Der Anteil des Deutschen machte jetzt mit 60 LP nur noch die Hälfte der LP im Masterstudium Deutsch als Fremdsprache aus. Das Masterstudium bestand ferner auch aus sogenannten Profildächern mit fünf möglichen Ausrichtungen: Dolmetscher/Übersetzer, Kommunikation, Interkulturelle Marktstudien, Amerikanische Studien<sup>14</sup> und Europäische Studien. Die Berufsaussichten waren unklarer, Spezialistenaufgaben innerhalb der Vermittlung und Wissensproduktion werden jedoch erwähnt. Der erlangte Titel war immer noch Cand.Ling.Merc. und die Fachbereiche innerhalb des Fremdsprachenunterrichts waren: Interkulturelle Vermittlung<sup>15</sup>; Kultur- und Landeskundeanalyse; Sprache und Text; Übersetzung in Theorie und Praxis; Die Organisation in einem interkulturellen Kontext. Hinzu kam die Masterarbeit mit 30 LP. Die Rolle der Fachsprache im Masterstudium 2003 ist aus den Kurstiteln nicht mehr ersichtlich. Die traditionelle Fachsprache (im Sinne einer lexikalischen, stilistischen, pragmatischen und wissensorientierten Konzeption), also die domänenspezifische Sprache der Technik, des Rechts und der Wirtschaft, findet sich jetzt im Dolmetscher-/Übersetzerprofilfach, allerdings mit einer fast gleichlautenden Zielbeschreibung wie 1993.

<sup>13</sup> Die dänischen Kurstitel sind für die drei letzterwähnten wie folgt: *økonomisk sprog, juridisk sprog* und *teknisk sprog*. Somit ist aus den dänischen Titeln das Wort *Fachsprache* nicht ersichtlich. Beim Übersetzen erlebt man immer, wie auch Kramsch (2006: 5) bemerkt, dass Wörter und Konzepte unterschiedliche Werte in unterschiedlichen Diskurswelten haben, weshalb ich mich bei den Übersetzungen generell an eine recht direkte Übersetzungsstrategie halte.

<sup>14</sup> Allerdings nur in Kombination mit Spanisch und Englisch.

<sup>15</sup> Es soll betont werden, dass im Dänischen eben von „Vermittlung“ die Rede ist. Sprachmittlung im Sinne von Dolmetschen und Übersetzen ist in der dänischen Diskurswelt ein Teil von Vermittlung und es gibt kein eigenes dänisches Wort für Sprachmittlung.

Die Studienordnung spricht 2003 noch von generellen Zielen, aber jetzt auch laut dem ersten Qualifikationsschlüssel von „überprüften Kompetenzen“. Auch das Wort *Kommunikation* tritt mehrmals auf. Die sogenannte kommunikative Wende (vgl. u. a. Bolten 2005: 6<sup>16</sup>) in der Ausbildung und in der Didaktik und die Habermas'sche Konzeption des kommunikativen Handelns (Habermas 1981) finden sich nicht nur in den universitären Studienordnungen, sondern lassen sich europaweit in der gesamten bildungspolitischen Entwicklung feststellen.<sup>17</sup> Im Zuge des 1999 begonnenen Bolognaprozesses wird wie erwähnt die Bildung zunehmend auf Markt- und Unternehmensbedarfe ausgerichtet (vgl. Dehnbestel 2011, Sarauw 2011). Kehren wir zur Studienordnung von 2003 und zur Fachsprache zurück, so sind Reminiszenzen der traditionellen Auffassung von Fachsprache im Kurs „Übersetzung in Theorie und Praxis“ zu finden, was sich aus den Prüfungsanforderungen ersehen lässt (Studieordnung 2003):

Die Fähigkeit, einen Text von hoher lexikalischer, grammatischer, stilistischer und inhaltsmäßiger Komplexität in einen grammatisch und idiomatisch korrekten sowie inhaltlich sich deckenden Text zu übersetzen auf der Basis von: Wissen über die gegebene Kommunikationssituation; fachlichem Wissen<sup>18</sup> über die Textthemen; Wissen über die Sprachgebrauchskonventionen; Informationssuche. [Meine Übersetzung]

Wenn „fachliches Wissen“ die Basis für die Übersetzungsleistungen von Texten hoher lexikalischer, grammatischer, stilistischer und inhaltlicher Komplexität ausmacht, ist zu vermuten, dass die Studierenden mit einer sehr breiten Konzeption von Fachsprache konfrontiert werden. Eine gewisse Kompetenzsteuerung lässt sich zwar schon beobachten, aber noch herrscht das Wort *Wissen* vor. Das Wort *Fachsprache* tritt nicht auf, aber es ist anzunehmen, dass Fachsprache unterrichtet wird, da beispielsweise im Kurs „Interkulturelle Vermittlung“ die folgende Kompetenz geprüft wird:

Das Verständnis von zu vermittelnden fachspezifischen Verhältnissen; die Fähigkeit, einen Text inhaltlich und die Form betreffend unter Einbeziehung interkultureller Aspekte an eine Kommunikationssituation anzupassen; die Fähigkeit, sich korrekt und adäquat in der Fremdsprache auszudrücken. [Meine Übersetzung]

Bemerkenswert an diesen Formulierungen ist die Betonung des Verständnisses, dass die Studierenden sich jetzt nicht nur Wissen aneignen müssen bzw. reproduzieren sollen, sondern dieses Wissen auch verstehen müssen und an eine Kommunikationssituation anpassen können sollen, was eine andere kognitive Leistung ist. Im Kern steht also nicht mehr das Vokabular/der Sprachgebrauch, sondern eben die an eine Kommunikationssituation angepasste Vermittlung<sup>19</sup>. Eine zeitgemäße (kommunikative und kognitive) Wende, ein Schritt weg vom Wissen und ein Schritt hin zum Können, zur Performanz und zur Kommunikation und Kog-

<sup>16</sup> Bolten beschreibt diese Entwicklung, die Ende der 1970er Jahre anfing.

<sup>17</sup> Es ist bemerkenswert, dass die kommunikative Wende erst 2003 in den betreffenden Studienordnungen feststellbar ist.

<sup>18</sup> Im dänischen Text steht eben „faglig viden“, also „fachliches Wissen“ und nicht *Fachwissen*.

<sup>19</sup> Es lässt sich anhand der Formulierungen nicht feststellen, ob diese situationsangepasste Vermittlung dasselbe ist wie der aus dem Referenzrahmen bekannte englische Begriff „mediation“. Gemäß der dänischen Übersetzung von 2008 deckt sich dieser Begriff mit „(gen)behandling af en eksisterende tekst“ (d. h. „(Wieder)behandlung eines existierenden Textes“), weshalb der Inhalt der Beschreibung schon als „mediation“ bezeichnet werden könnte (Den Fælles Europæiske Referenceramme 2008).

dition sind mit dem Fokus auf Vermittlung und Kommunikation in den Zielen zu beobachten. Die Rolle und Konzeption von Fachsprache ist vor allem pragmatisch ausgerichtet, auch wenn in den Beschreibungen noch eine breite Fachsprachenkonzeption zu finden ist.

Auf Wunsch der Studierenden wurde 2006 (Studieordnung 2006) nochmals eine neue Struktur eingeführt. Die Studierenden forderten Flexibilität ein und fühlten sich von den 60 LP obligatorischen Sprachkursen eingeschränkt, weswegen 15 LP an Wahlfächer abgegeben wurden. Mit seinen 45 LP aus den insgesamt 120 LP (30 LP Profulfach [dieselben wie früher], 30 LP Masterarbeit und 15 LP Wahlfächer) machte Deutsch immer noch den Kern des Cand. Ling.Merc.-Studiums aus. In den Studienordnungstexten wurden ungeachtet der gekürzten LP kaum Änderungen vorgenommen.

Dies änderte sich mit der nächsten Novellierung (Studieordnung 2008), bei der der Umfang von Deutsch dem Umfang des Profulfaches gleichgestellt wurde. Nochmals musste die Sprache LP abgeben, und die Profilierungsmöglichkeit als Dolmetscher/Übersetzer wurde mit der Konsequenz gestrichen, dass die CBS – wie eingangs erwähnt – seit 2008 über keine Ausbildung zum Dolmetscher/Übersetzer in Deutsch<sup>20</sup> mehr verfügt, jedoch immer noch ein Masterstudium namens Cand.Ling.Merc. anbietet. Dieses Studium existiert auch aktuell und besteht aus zwei gleichberechtigten Kernfächern oder Profulfächern, d. h. aus einem nicht-sprachlichen Profulfach, das 30 LP zählt, aus 30 LP Wahlfächern, 30 LP Masterarbeit und also 30 LP, d. h. ½ Jahr Vollzeitstudium Profulfach Deutsch mit sprachspezifischen Fächern. Die vorgesehenen Berufsmöglichkeiten sind dieselben wie früher, d. h. Spezialistenfunktionen, was teils wegen der geringeren LP und teils wegen der vier neuen Kurse von je 7½ LP bemerkenswert ist: Gesellschaft, Politik und Wirtschaft; Wort und Text im Kontext; Intersprachliche Wissensvermittlung; Mündliche Interaktion. Von Fachsprache ist in den Kurstiteln nichts mehr zu finden, aber wegen der vorgesehenen Berufsfunktionen als Sprachspezialisten sind gewisse fachsprachliche Unterrichtselemente in den Kursen zu erwarten. Einzig in der Beschreibung des Kurses „Intersprachliche Wissensvermittlung“, mit dem sich das nächste Kapitel in Einzelheiten befassen wird, tritt das Wort *fachspezifisch*<sup>21</sup> noch auf. Fazit der oben beschriebenen Entwicklung ist einerseits, dass sich der Anteil des sich dem Deutschen widmenden Unterrichts innerhalb einer Zeitspanne von 20 Jahren von zwei Jahren Vollzeitstudium auf ein halbes Jahr Vollzeitstudium verringert hat. Diese Entwicklung kann im Zusammenhang mit der oben erwähnten europäischen Entwicklung gesehen werden, ist jedoch auch auf sinkende Studentenzahlen zurückzuführen. Nichtsdestotrotz gibt die CBS weiterhin an, Sprachspezialisten mit genau demselben Cand.Ling.Merc.-Titel wie vor 20 Jahren auszubilden, wobei man sich fragen muss, inwieweit dies vertretbar ist. Man muss sich auch fragen, wie die fachsprachliche Dimension im gesamten Studium und im konkreten Unterricht insgesamt zu handhaben ist, und welche Konsequenzen die auf Markt- und Unternehmensbedarfe ausgerichtete Ausbildung für das Curriculum und das Wissen der Studierenden hat. Im dritten Kapitel folgen weitere Ausführungen zum konkreten Kurs „Intersprachliche Wissensvermittlung“.

<sup>20</sup> Jedoch noch in Englisch.

<sup>21</sup> Im dänischen Text steht „faglig formidling“, direkt übersetzt „fachliche Vermittlung“, was sich aber hier besser mit „fachspezifischer Vermittlung“ wiedergeben lässt.

### 3 Der Kurs „Intersprachliche Wissensvermittlung“

Im aktuellen Deutschstudium an der CBS gibt es wie erwähnt vier Kurse, die sich mit Deutsch befassen. Jeder Kurs hat einen klaren und inhaltsbezogenen Schwerpunkt: „Gesellschaft, Politik und Wirtschaft“ fokussiert auf Landes- und Wirtschaftskunde; „Wort und Text im Kontext“ auf (theoretische) Linguistik; „Intersprachliche Wissensvermittlung“ auf Schriftlichkeit und „Mündliche Interaktion“ auf Mündlichkeit. Jeder Kurs wird in der sogenannten Studienordnung von einer Kursbeschreibung begleitet, deren Aufbau einem vorgeschriebenen Muster folgt: Zuerst werden die generellen Lernziele des Kurses, dann die Lerninhalte und schließlich die sogenannte Zielbeschreibung aufgelistet. Letztere dient als Maßstab für die am Ende des Kurses abzulegende Prüfung: bei der Erfüllung sämtlicher Ziele erhalten die Studierenden die beste Note, die in Dänemark 12 ist. Die Unterrichtenden haben bei der Planung eines Kurses besonders auf diese Zielbeschreibung zu achten. Von fachsprachenbezogenen Elementen gibt es in den drei Bereichen nur wenige als solche einzustufende Wörter. Im Inhaltsteil der Kursbeschreibung sind folgende Bereiche angeführt:

Theorien über Interkulturalität, fachspezifische Vermittlung und Übersetzung machen den übergeordneten Rahmen aus.

Es wird mit Themen gearbeitet, die auf relevante professionelle<sup>22</sup> Kommunikationssituationen zwischen dänischen und fremdsprachlichen<sup>23</sup> Zielgruppen eingehen. Anhand einer Problemformulierung und auf der Basis selbstständig gesammelter größerer Textmengen erarbeiten die Studierenden Texte auf Dänisch oder in der Fremdsprache<sup>24</sup>, wobei sowohl die Wissensvermittlung als auch die Übersetzung wesentliche Elemente ausmachen. [Meine Übersetzung]

#### 3.1 Fachsprache im Kurs „Intersprachliche Wissensvermittlung“

Das Wort *fachspezifisch* tritt bemerkenswerterweise jetzt im Zusammenhang mit dem Wort *Vermittlung* auf. Fachsprache ist in dieser Kursbeschreibung also nicht als eine Wissensdomäne im Sinne einer wissensorientierten Konzeption aufzufassen, auch nicht als ein stilistisches oder lexikalisches Merkmal im Sinne der entsprechenden Konzeptionen, sondern vor allem als in Vermittlungssituationen relevant zu verstehen (= pragmatische Konzeption). Auch diese Entwicklung ist nicht spezifisch für die dänische Situation, sondern hängt eng mit der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht zusammen. Senkbeil und Engbers beschreiben dies wie folgt:

Der „Siegesszug“ der Sprachmittlung in der modernen Fremdsprachendidaktik geht nicht zufällig Hand in Hand mit einer Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hin zur Betonung kommunikativer Kompetenz zur „Prozessorientierung“ im Unterricht [...] und zur Vorbereitung der Lernenden auf Realsituationen. (Senkbeil/Engbers 2011: 43)

Diese Realsituationen sind auch deutlich im Inhaltsteil der dänischen Studienordnungen zu sehen, auch wenn sie recht vage formuliert sind und dem Unterrichtenden einen breiten In-

<sup>22</sup> Das Wort im Dänischen ist eben „professionell“ und nicht „beruflich“.

<sup>23</sup> Hier: Deutsch.

<sup>24</sup> Hier: Deutsch.

terpretationsraum offen lassen. Im Inhaltsteil ist die Rede von nicht näher spezifizierten „relevanten professionellen Kommunikationssituationen“, „größeren Textmengen“ und „wesentlichen Elementen“. Deutlich von Kompetenzsteuerung geprägt und etwas konkreter ist die oben erwähnte Zielbeschreibung des Kurses zur Erlangung der höchsten Note. Diese Beschreibung erinnert an die Kann-Beschreibungen (*Can-Do Statements*) im CEFR ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp)), bemerkenswerterweise jedoch ohne direkt auf sie zu verweisen:

- Einen Überblick über ein bestimmtes Thema dokumentieren können
- Die Essenz<sup>25</sup> der Quellen herausfinden und diese präzise in der Zielsprache wiedergeben können
- Die Botschaft<sup>26</sup> an die konkrete Kommunikationssituation anpassen und diese gezielt in der Zielsprache wiedergeben können
- Dieses Wissen in korrektem Dänisch oder in der Fremdsprache unter Einhaltung der Textsortenkonventionen strukturieren und vermitteln können
- Grammatisch und idiomatisch korrekt sowie inhaltlich deckend zwischen Dänisch und der Fremdsprache unter Anwendung relevanter Übersetzungsstrategien übersetzen können [meine Übersetzung]

Die Verwendung der *Can-do*-Terminologie und die daraus folgende Ausrichtung auf Jobfunktionen nach dem Studium sind nicht zufällig gewählt, sondern außer vom Qualifikations-schlüssel auch vom dänischen Akkreditierungsrat ACE Danmark, der seit 2007 alle dänischen Ausbildungen gemäß bestimmter Standards akkreditiert, indirekt vorgegeben. Zur Akkreditierung einer Ausbildung bedarf es in Dänemark als einzigem europäischen Land einer Auflistung der konkreten zukünftigen Arbeitsaufgaben und einer Angabe des in der Gesellschaft vorhandenen konkreten Bedarfs an genau diesen Absolventen (vgl. ACE Danmark 2012)<sup>27</sup>. Auch wenn kein direkter Verweis auf die CEFR besteht, ist es naheliegend, bei der Formulierung von verlangten Kompetenzen die Kann-Beschreibungen zu verwenden, die folgendem Prinzip folgen: um Aufgabe X zu lösen, muss der Absolvent Y können. Diese Vorgehensweise ist aber nicht unproblematisch. Zum einen stellt sich die Frage, inwieweit die Unternehmen und Organisationen überhaupt wissen, welche Kompetenzen sie in Zukunft benötigen werden, da es schwierig ist, sich aus der eigenen Erfahrungswelt zu lösen, und Vorhersagen oft ihren Ausgangspunkt in den schon erworbenen Erfahrungen nehmen.<sup>28</sup> Zum anderen lassen sich, wie z. B. Figueras anmerkt, nicht alle Lernziele anhand von Kann-Beschreibungen definieren:

Not all teaching and learning objectives are designed to meet communication needs, and not all assessment is geared to outcomes, that is, specific descriptions of what a student has demonstrated and understood at the completion of an activity or course. (Figueras 2012: 478)

Die strikte Verwendung von Kann-Beschreibungen ist auch dahingehend kritisiert worden, dass sie zu sehr auf Handlungskompetenzen und zu wenig auf Wissensbestandteile Wert legt (vgl. Schmenk 2004), also performanzorientiert ist, und – mit meinen Worten – auf das Kön-

<sup>25</sup> Im Dänischen steht „uddrage essensen“, entspricht etwa „das Wichtigste“.

<sup>26</sup> Im Dänischen ist es nicht klar, ob von sprachlicher oder inhaltlicher Botschaft die Rede ist.

<sup>27</sup> Der dänische Akkreditierungsprozess befindet sich momentan in einer Änderungsphase, was aber in diesem Zusammenhang keine Relevanz hat.

<sup>28</sup> Vgl. Andersen/Verstraete-Hansen 2013.

nen weniger als auf das Wissen fokussiert. Umgekehrt kann man behaupten, dass Können normalerweise auf Wissen basiert. Dies ist aber nicht immer der Fall, da man im Prinzip Handlungskompetenz besitzen kann (hier: man kann in einer konkreten Situation adäquat agieren), ohne dass diese Kompetenz auf Wissen basiert.<sup>29</sup> Unten werden wir einige Beispiele sehen.

Die Kompetenzsteuerung scheint auf jeden Fall an der CBS Konsequenzen für das Fachwissen, die Beherrschung der Fachsprache durch die Studierenden sowie die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden gehabt zu haben, was teilweise aber auch mit den praktischen Rahmenbedingungen des Studiums zusammenhängt, die deswegen im Folgenden näher erläutert werden. In diesem Abschnitt verlasse ich die reine Inhaltsanalyse und lasse mein eigenes Wissen und meine eigenen konkreten Erfahrungen zum Kurs in den Artikel einfließen. In der Hinsicht stellt dieser Aufsatz auch einen Praxisbericht dar.

### *3.2 Praktische und pädagogische Herausforderungen des Kurses „Intersprachliche Wissensvermittlung“*

Die Konsequenzen oben stehender Inhalts- und Zielbeschreibungen des Kurses sind auf der einen Seite eine hohe Lehrerautonomie und auf der anderen Seite eine hohe Lernerautonomie, beide im Sinne einer deutlich größeren Selbstverantwortung (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2003). Hiermit ist Folgendes gemeint:

Da beispielsweise die Themen nicht vorgeschrieben sind bzw. sein können – die Studienordnung spricht nur von „einem bestimmten Thema“ –, hat der Unterrichtende anhand seiner eigenen Erfahrungen und seines fachlichen Wissens die Themen selbst auszuwählen. Wegen der geforderten Relevanz einer Vermittlungssituation<sup>30</sup> ist davon auszugehen, dass die ausgewählten Themen tendenziell oft weniger fachlich sind, was nach meiner Erfahrung auch der Fall ist. Der Kursinhalt spricht auch nicht von Fachsprachenkommunikation, sondern von „fachspezifischer Vermittlung“, was vom Unterrichtenden als weniger fachlich interpretiert werden könnte. Da der Unterricht wegen des 7½-LP-Rahmens zwangsläufig mit Fallbeispielen arbeiten muss, sind die Aufgaben bzw. die Fallbeispiele öfter Vermittlungsaufgaben zwischen Semi-Experten und Laien und nicht Fachsprachenkommunikation unter Experten. Das Pensum umfasst eine ganze Fülle von Bereichen: Kommunikationstheorie, hierunter Theorien über fachspezifische Vermittlung, sowie Übersetzungstheorien. Diese Fülle macht innerhalb von 7½ ECTS eine domänenspezifische Einführung in die Sprache der Rechtswissenschaften, der Technik oder der Wirtschaft/Ökonomie und das methodische Sich-Auseinandersetzen mit der Fachsprache fast unmöglich. Auch die Auswahl der Textsorten muss wegen des gegebenen Rahmens exemplarisch sein, was nochmals Wissensverluste der Studierenden zur Folge haben kann. Im typischen Verlauf des Kurses wird den Studierenden die Lösung von fünf bis sechs Fallbeispielen in Deutsch oder Dänisch angeboten mit der Konsequenz, dass die Studierenden aktiv mit maximal drei bis vier unterschiedlichen Textsorten auf Deutsch bzw. Dänisch und insgesamt vier bis fünf Themen arbeiten. In der Regel sind die Themen derart von Aktualität geprägt, dass die Aufgaben jedes Mal neu konzipiert werden müssen, was dem Unterrichtenden eine große Verantwortung auferlegt: Welche Themen und Textsorten sind für die zukünftigen Arbeitsaufgaben der Absolventen am relevantesten, und wie „fachlich“ oder wie

<sup>29</sup> Das Umgekehrte gilt natürlich auch und die kommunikative handlungsorientierte Wende in der Sprachdidaktik war ein Versuch, dem „trägen Wissen“ ein Ende zu setzen (vgl. z. B. Renkl 1996, Mandl/Gerstenmaier 2000).

<sup>30</sup> Die Studienordnung sieht vor, dass die Vermittlung in einer konkreten Situation vorkommen soll.

sehr von Fachsprache und fachsprachlicher Kommunikation geprägt darf die Aufgabe sein? In der Unterrichtspraxis obliegt diese Entscheidung allein dem Unterrichtenden. Aufgrund des Zeitrahmens, der vielen Fachbereiche und der vielen Ziele, die dieser Kurs verfolgt, lässt sich erfahrungsgemäß das methodische Sich-Auseinandersetzen mit der Fachsprache und mit anderen Fachbereichen nur schwer durchführen. Dadurch wird der Unterrichtende – sehr vereinfacht gesagt – dazu gezwungen, seinen Unterricht anhand von konstruktivistischen Lerntheorien zu gestalten, nach welchen der Studierende selbst sein *outcome* erarbeitet, und bei welchen vermutet wird, dass das in einem Fallbeispiel Erlernte ohne weiteres auf andere Beispiele übertragen werden kann (vgl. Dolin 2013: 65 ff.).<sup>31</sup> Um eine Fachsprache innerhalb einer gewissen Domäne zu beherrschen, muss man sich aber methodisch mit der Domäne, und in diesem Fall in beiden Sprachen, auseinandersetzen. Zwar lässt sich eine Methode übertragen, das Wissen jedoch nicht. Deswegen obliegt es dem Unterrichtenden eher, den Studierenden ihre Grenzen im Hinblick auf Fachsprache klarzumachen, umso mehr als der Titel der Studierenden nach dem Studium derselbe ist wie vor 20 Jahren. Es ist nämlich zu befürchten, dass die Stakeholders und die Abnehmer der Absolventen nicht verstehen können, warum ein Cand.Ling.Merc.-Absolvent der CBS heute bei Weitem nicht das fachsprachliche Niveau erreicht bzw. das fachliche Wissen mitbringt wie vor zehn Jahren.<sup>32</sup>

Eine andere Folge aus dem Fokus auf Performanz bzw. Kommunikation und Vermittlung ist die Einbuße der sprachlichen Korrektheit. Auch wenn in der Zielbeschreibung von sprachlicher Korrektheit die Rede ist, hat der Erfolg der Mediation/die Verständlichkeit den Vorrang. Wie beispielsweise Kolb erwähnt, ist eine Mediation jedoch nicht erfolgreich, wenn sie möglichst fehlerfrei ist, sondern wenn sie „inhaltlich präzise und kommunikativ angemessen ist“ (Kolb 2008: 13). Dies hängt kommunikationstheoretisch mit dem Kooperationsprinzip von Grice (1975) zusammen, das davon ausgeht, dass Empfänger grundsätzlich versuchen werden, einer Äußerung eine Bedeutung zuzuschreiben. Der verstärkte Fokus auf den Empfänger führt also zwangsläufig zu einem geringeren Fokus auf Korrektheit. Demnach muss die Beurteilung einer Aufgabe nicht nur die (fremd)sprachliche Korrektheit mit einbeziehen, sondern die für den Erfolg der ganzen Kommunikations-/Vermittlungsaufgabe relevanten Elemente, hierunter gemäß den obenstehenden *Can-do*-Formulierungen die Struktur, die Vermittlung der Botschaft, die Anpassung an eine neue Leserschaft, die ausgesuchten Informationseinheiten etc. Bei der Korrektur einer Aufgabe obliegt es dem Unterrichtenden immer, zu beurteilen, ob der Empfänger trotz aller Fehler und Ungenauigkeiten den Inhalt oder die Botschaft verstehen könnte. Diese Entwicklung lässt sich nicht nur in Dänemark und für den untersuchten Kurs beobachten, sondern ist eine europaweite bzw. weltweite Entwicklung. Seidlhofer, die sich besonders mit Englisch als Lingua franca beschäftigt, beschreibt die Situation vor allem in Bezug auf Sprachvermittlungsaufgaben folgendermaßen: „It is true that a general shift in curricular guidelines has taken place from ‚correctness‘ to ‚appropriateness‘ and ‚intelligibility‘“ (Seidl-

<sup>31</sup> Aus Platzgründen kann ich hier auf eine lehr- und lerntheoretische Debatte nicht eingehen, aber unmittelbar scheint sich eine konstruktivistische Lerntheorie schlecht mit der Kompetenzsteuerung kombinieren zu lassen, zumal die Studierenden eher geneigt sind, ein Studium als eine Ware aufzufassen.

<sup>32</sup> Untersuchungen unter den relevanten dänischen Abnehmern der Absolventen zeigen übrigens, dass der Bedarf an Sprachspezialisten als sehr gering eingeschätzt wird (Verstraete-Hansen 2008). Die typische Antwort auf die Frage, ob das Unternehmen X einen Sprachspezialisten anstellen würde, ist, dass man kaum Bedarf habe, und wenn, dann würde man die Aufgaben unternehmensextern lösen. Niemand scheint die Frage zu stellen, wer diese höchst komplexen Spezialistenaufgaben in Zukunft lösen können wird, wenn die Ausbildung zum Dolmetscher/Übersetzer nur an einer dänischen Universität, nämlich der Universität Aarhus, vorhanden ist, die zudem unter sinkenden Studierendenzahlen leidet.

hofer 2003: 12), betont aber, dass es wichtig ist, hervorzuheben, dass das Kriterium „intelligibility“ darauf abzielt, dass der Text für den Native Speaker verständlich sein muss (Seidlhofer 2003: 12). Die Realität in sehr vielen universitären fremdsprachlichen Unterrichtssituationen, bei denen zwei Sprachen auf höchster Ebene zu beherrschen sind,<sup>33</sup> und auf jeden Fall an der CBS, ist aber, dass die muttersprachliche Kompetenz nur in einer der Sprachen vorhanden ist. Die Konsequenz ist deswegen, dass ein Unterrichtender, dessen Muttersprache Dänisch oder Deutsch ist, der Aufgabe gegenübersteht, zu beurteilen, ob ein prototypischer deutschsprachiger oder dänischsprachiger Empfänger den von einem Studierenden eingereichten Text verstehen könnte. Auch wenn die Unterrichtenden beide Sprachen auf recht hoher Ebene beherrschen, ist diese Beurteilung kein leichtes Unterfangen und in Zweifelsfällen profitieren Studierende mit der Folge, dass die Ergebnisse weniger korrekt werden. Im Prinzip wäre dies kein Problem, wenn es wirklich nur um „die Vermittlung einer Botschaft“ ginge. Da geschäftliche Interaktionen aber durchaus auch von Machtverhältnissen geprägt sind, die sich auch in der Sprachbeherrschung zeigen, stellt sich die Frage, ob es eine universitäre Bildungseinrichtung wie die CBS verantworten kann, Absolventen in Deutsch als Fremdsprache „loszulassen“, die die sprachliche Korrektheit nicht beherrschen.

#### 4 Eine qualitative Studie aus der Prüfung 2013

Als Beleg für Obenstehendes soll hier die Prüfungsaufgabe für den Sommer 2013 dienen. Die Aufgabe war zweigeteilt und bestand aus einer Vermittlungsaufgabe und einer kürzeren Übersetzung. Die gesamte Prüfung setzte sich aus einer eingereichten Arbeit sowie aus einer halbstündigen mündlichen Besprechung der Arbeit zusammen, bei welcher besonders die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden zu prüfen waren.

##### 4.1 Hintergrund

Die Vermittlungsaufgabe nahm ihren Ausgangspunkt in einer zur Zeit der Aufgabe aktuellen Debatte über einen von der dänischen Regierung vorgelegten Novellierungsvorschlag zum dänischen Gesetz über Transparenz in der öffentlichen Verwaltung, dem sogenannten „Offentlighedslø“. Kritiker des Novellierungsvorschlags behaupteten, die Novellierung würde insgesamt das Recht auf Akteneinsicht beeinträchtigen und schlimmstenfalls bedeuten, dass die Medien den Politikern nicht in die Karten sehen könnten. Befürworter des Novellierungsvorschlags meinten hingegen, der Novellierungsvorschlag würde insgesamt die Transparenz der öffentlichen Verwaltung erhöhen. Die Übersetzungsaufgabe bestand aus einer frei erfundenen Anfrage des saarländischen Justizministeriums, in welcher der Vermittlungsauftrag gleichzeitig dargelegt wurde: Eine ebenfalls erfundene Angestellte beim saarländischen Ministerium der Justiz erbittet sich anlässlich einer bundesweiten Justizministerkonferenz über Transparenz in der öffentlichen Verwaltung Informationen über die dänische Debatte zum Novellierungsvorschlag, über das geltende Gesetz und den Inhalt des Novellierungsvorschlags. Die Anfrage lautete wie folgt (meine Hervorhebungen):

<sup>33</sup> In diesem Fall: Deutsch und Dänisch. Da der CEFR in den Studienordnungen nicht explizit verwendet wird, kann nicht festgestellt werden, ob das voraussichtliche Endniveau der Absolventen C2 ist. Da von einem Masterstudium die Rede ist, muss dies aber vermutet werden.

**Sehr geehrte Damen und Herren,**

wir wenden uns an Sie in der Hoffnung, dass Sie uns mit einigen Informationen bezüglich der dänischen Vorschriften über Transparenz in der öffentlichen Verwaltung behilflich sein können. Grund unseres Interesses ist die Besprechung desselben Themas in der für November 2013 geplanten 84. deutschen Justizministerkonferenz, die mit Beteiligung der Justizministerinnen und Justizminister der Bundesländer in der saarländischen Vertretung in Berlin stattfinden wird. Hauptthema der diesjährigen Konferenz ist Transparenz in der öffentlichen Verwaltung, und wir holen im Moment Informationen zu diesem Thema aus dem europäischen Umfeld ein. Wir hätten in diesem Zusammenhang Interesse daran, in Erfahrung zu bringen, welches dänische Gesetz dieses Gebiet regelt. Durch eine hier angestellte dänische Kollegin wissen wir ferner, dass **das dänische Parlament** einen Novellierungsvorschlag zum betreffenden Gesetz vorgelegt hat, dem zufolge bestimmte Paragraphen geändert werden sollen. Die Hauptpunkte der Änderungen und deren Reichweite sowie die laut der Kollegin heftige öffentliche Debatte über Pros und Kontras haben wir aber nicht so richtig mit verfolgen können, weshalb wir Sie ebenfalls um einen Überblick über die jetzige dänische Lage bitten würden. Wir sind uns darüber im Klaren, dass sich wegen der Aktualität der Sache die Lage ständig ändert, wären Ihnen aber dankbar, wenn Sie uns doch noch von den Hauptzügen berichten könnten, damit wir bei der Diskussion in der Ministerkonferenz die dänischen Erfahrungen mit in Betracht ziehen können. Hintergrund der Debatte sind übrigens die unterschiedlichen Vorschriften auf Bundeslandebene, die einer Harmonisierung bedürfen.

Mit freundliche Grüßen  
XXX, Leiterin der Geschäftsstelle  
**Ministerium der Justiz**

*Fig. 1: Übersetzungsaufgabe (mit Vermittlungsauftrag)*

Die Vermittlungsaufgabe ist prototypisch für den Kurs: die Vermittlungs- bzw. Übersetzungsaufgabe hat einen deutlichen Praxisbezug und die Vermittlungssituation ist eine Kommunikation zwischen Semi-Experten, da sowohl Sender als auch Empfänger in Ministerien angestellt sind, vermutlich jedoch keine Juristen sind, dennoch über etwas Wissen innerhalb der Domäne verfügen müssen. Auch die Übersetzungssituation ist prototypisch, indem eine gewisse Funktionsveränderung im Sinne von Hönig/Kussmaul (1982) festgestellt werden kann. Gemäß dem in der Aufgabe beschriebenen Übersetzungsauftrag muss der Studierende die Anfrage übersetzen, weil der Chef über keine ausreichende Kompetenz im Schriftdeutsch verfügt, jedoch den Inhalt der Anfrage kennen möchte, falls die Leiterin der Geschäftsstelle anrufen und Fragen stellen sollte. Solche Aufgaben, bei denen die Freiheitsgrenzen der Übersetzer bzw. der Vermittler zur Diskussion stehen können, werden oft verwendet, damit bei der mündlichen Prüfung die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden über ihre zukünftigen potenziellen Jobfunktionen getestet werden können.

#### 4.2 Qualitative Studie der Lösungen

An dieser Studie nahmen insgesamt 14 Studierende teil, die alle eine Prüfungsaufgabe eingereicht und an der mündlichen Prüfung teilgenommen hatten. Die Studierenden waren im Alter von 24 bis 42 Jahren. Die 42-Jährige war aber eine Ausnahme, da die anderen Studierenden alle Anfang der Zwanziger waren. Sämtliche Teilnehmer waren dänische Muttersprachler, und vier von den 14 Studierenden waren Männer.

Im Folgenden werden die Lösungen zu vier ausgewählten Problemfeldern durch die Studierenden besprochen und analysiert. Das Auswahlkriterium für diese Beispiele ist folgendes: die vier Problemfelder sind Beispiele für das fehlende Wissen (und Können) der Studierenden, und genau diese Beispiele waren bei allen Prüfungen Gegenstand einer Diskussion. In der Besprechung/Analyse kann ich also sowohl auf die schriftliche Lösung als auch auf die mündliche Begründung bzw. die mündlichen Reflexionsfähigkeiten der Studierenden verweisen. Letztere wurden während der Prüfung vom Beisitzer schriftlich festgehalten. Es kann diskutiert werden, inwieweit diese Fehler nur Beispiele für fehlendes Fachwissen sind, sicher ist es aber, dass alle vier Beispiele prototypische Fehler sind.

Die ersten drei Phänomene entstammen der Übersetzung, während das letzte der Vermittlungsaufgabe entstammt. Es handelt sich dabei um folgende Problemfelder: 1. die Anrede, 2. die Wiedergabe des Absenders, 3. einen faktischen Fehler sowie die Wiedergabe des dänischen Begriffs, 4. „Retten til aktindsigt“ (Recht auf Akteneinsicht). Die vorgeschlagenen Lösungen und die Besprechung derselben bei der mündlichen Prüfung dienen im Folgenden als Beispiele für das mangelhafte Wissen (und Können) der Studierenden:

1. Die Anredeform „Sehr geehrte Damen und Herren“ ist in deutschen Briefen von Behörden bekanntlich nicht unüblich und gilt als „unmarkiert“ bei einem unbekanntem Adressaten. Dänische Briefe benutzen in diesen Fällen normalerweise überhaupt keine Anredeform oder vielleicht eine verallgemeinerte wie zum Beispiel in diesem Fall die Erwähnung des Amtes „Til Statsrets- og Menneskeretskontoret“. Von den eingereichten 14 Prüfungsaufgaben haben nur drei eine solche Lösung gewählt, während die Hälfte, also sieben Studierende, die deutsche Anredeform mit einer stilistisch viel höheren und kaum verwendeten Anredeform auf Dänisch übersetzt hat, d. h. „Til rette vedkommende“.<sup>34</sup> Vier Studierende haben andere als Stilbruch einzustufende Lösungen gewählt wie z. B. die direkte und im Dänischen nicht verwendete Übersetzung von „Sehr geehrte Damen und Herren“, nämlich „Kære Damer og Herrer“. Als die Studierenden bei der Besprechung ihre Lösungen begründen sollten, stellte es sich in den meisten Fällen heraus, dass sie sich weder der pragmatischen noch der stilistischen Unterschiede bewusst waren, geschweige denn über die übersetzungstheoretischen Aspekte der Lösungen reden konnten. Generell zeigte die Besprechung, dass die Studierenden einen deutlich vereinfachten Blick auf die Übersetzung als Disziplin/Fachbereich hatten und trotz des umfangreichen Pensums und der im Unterricht mehrmals geführten Diskussionen über unterschiedliche Übersetzungsstrategien auf Mikro- und Makroebene kaum imstande waren, dieses Wissen auf ihre konkreten Lösungen anzuwenden. Dies traf auf alle Studierenden und nicht nur auf die Studierenden mit den weniger adäquaten Lösungen zu. Mit anderen Worten fehlte es ihnen sowohl an stilistischem und pragmatischem Wissen innerhalb der Domäne als auch an theoretischem Wissen über Übersetzungsstrategien und an Reflexionsfähigkeiten.

<sup>34</sup> Entspricht eher dem Englischen: „To whom it may concern“.

Dies ließ sich auch bei den Übersetzungslösungen von 2. dem Absender beobachten. Um den deutschen Absender adäquat ins Dänische zu übersetzen, bedarf es Kenntnissen der unterschiedlichen staatlichen Organisationsformen der beiden Länder. Dänemark ist bekanntlich eine parlamentarische Monarchie, während Deutschland eine föderalistische Republik ist. Bei der Übersetzung des deutschen saarländischen Absenders „Ministerium der Justiz“ ins Dänische muss darauf Rücksicht genommen werden, da sonst der dänische Empfänger möglicherweise nicht verstehen können würde, dass der Absender des Briefes nicht ein Ministerium auf Bundesebene ist, sondern ein Ministerium auf Landesebene. Nur sechs der 14 Studierenden haben dies gesehen und in der dänischen Version darauf Rücksicht genommen, z. B. durch das Hinzufügen von „Saarland“. Bei der Besprechung der Lösungen in der mündlichen Prüfung wurde allerdings klar, dass von diesen sechs Studierenden nur vier die Lösung auf einer reflektierten Basis gefunden hatten, während die anderen beiden diese Lösung zufällig gewählt hatten. Sie waren mit anderen Worten zu handeln imstande gewesen, ohne über eine Wissensbasis zu verfügen. In diesem Fall kann von einem mangelnden kulturellen Wissen ausgegangen werden. Die restlichen acht Studierenden haben einfach „Ministerium der Justiz“ mit „justitsministeriet“ übersetzt, was also missverständlich ist.

Beim dritten Beispiel geht es um einen leicht zu entdeckenden faktischen Fehler in der deutschen Anfrage: In der deutschen Anfrage des saarländischen Ministeriums der Justiz steht, dass das dänische Parlament einen Novellierungsvorschlag vorgelegt habe. Der Vorschlag ist aber von der dänischen Regierung vorgelegt worden, nicht vom dänischen Parlament, das übrigens auf Dänisch „Folketinget“ heißt. Dies war wie erwähnt ein offensichtlicher Fehler und in der auf Dänisch formulierten Vermittlungsaufgabe wird mehrmals hervorgehoben, dass der Novellierungsvorschlag der Regierung zu verdanken ist. Es ist deswegen erstaunlich, dass von den 14 Studierenden nur eine einzige Person den Fehler korrigierte, und dass diese Person, wie die Besprechung zeigte, diese Korrektur nicht bewusst gemacht hatte. Umso erstaunlicher ist die Reaktion der meisten Studierenden bei der kritischen Hinterfragung der Lösungen. Die Studierenden waren auf ihre „guten“ Lösungen fokussiert, indem sie meinten, genau die richtige Lösung in der Übersetzung von „Parlament“ auf Deutsch in „Folketinget“ auf Dänisch gefunden zu haben, und gaben bei der Befragung an, sie müssten direkt übersetzen. Wäre dem betroffenen Sender der Anfrage ein Fehler unterlaufen, so müsste die Übersetzung auch fehlerhaft sein. Dies steht im direkten Widerspruch zu den im Unterricht geführten Diskussionen und verdeutlicht wiederum, dass das Verständnis der Studierenden für Übersetzungsschwierigkeiten und ihr theoretisches Wissen über mögliche Übersetzungslösungen gering sind. In diesem Fall verfügten die Studierenden weder über das Können (die Handlungskompetenz) noch über das Wissen, was Übersetzung betrifft.

Das letzte Beispiel stammt aus der Vermittlungsaufgabe. Da solche Aufgaben sehr unterschiedlich gelöst werden können, lassen sich die Lösungen schwerer als Beispiele verwenden, weswegen hier nur ein lexikalisches Phänomen besprochen werden soll: die Wiedergabe des dänischen „retten til aktindsigt“, also „das Recht auf Akteneinsicht“. Dieser Begriff kann als ein juristischer Terminus verstanden werden und sollte deswegen am besten als solcher wiedergegeben werden. Obwohl sich durch die Verwendung von Paralleltextrn und Internetrecherchen eine Lösung wie das obige „Recht auf Akteneinsicht“ schnell finden lässt, haben nur fünf der Studierenden diese Lösung benutzt. Drei haben zwar den Begriff „Akteneinsicht“ korrekt benutzt, sprechen aber nicht von einem Recht. Die restlichen sechs Studierenden schlagen mehr oder weniger verständliche, aber nicht fachsprachliche Lösungen vor. Bei der münd-

lichen Prüfung wurde deutlich, dass die Studierenden nicht die Reichweite der Verwendung von juristischen bzw. nicht-juristischen Ausdrücken verstanden hatten, was innerhalb des gegebenen Rahmens vielleicht auch nicht von ihnen erwartet werden kann, aber eben deutlich macht, dass das Können ohne Wissen vorhanden sein kann (vgl. oben).

Die nachstehende Tabelle gibt einen vereinfachten Überblick über die Lösungen. Auch wenn man aus einer solchen Studie keine Statistik ableiten kann, ist zu bemerken, dass zwei Drittel der Lösungen wie bereits oben ausgeführt nicht adäquat waren.

Tab. 1: Übersicht über die Lösungen von vier Problemfeldern

	JA	NEIN
1. Anrede Hat die/der Studierende die Textsortenkonventionen berücksichtigt?	3	7: Til rette ... 4: Andere ...
2. Absender Hat die/der Studierende auf unterschiedliche Staatsformen Rücksicht genommen?	6	8
3. Faktischer Fehler Hat die/der Studierende den faktischen Fehler korrigiert?	1	13
4. „Retten til aktindsigt“ Hat die/der Studierende den Begriff als einen fachsprachlichen Terminus übersetzt?	5: Recht auf ... 3: Akteneins.	6

### 5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend scheinen also sowohl die fachliche Breite des Studiums und die fachsprachlichen Kenntnisse der Studierenden als auch die sprachliche Korrektheit der von den Studierenden erstellten Ergebnisse unter dem kompetenz- und zielgesteuerten Unterricht, der im universitären Fremdsprachenunterricht der Regelfall geworden ist, zu leiden. Der Fokus auf Handlungsorientierung (Können) und die hieraus folgende eingeeengte Fachsprachenkonzeption, die hauptsächlich auf die pragmatische Dimension Wert legt, und die großen Kompetenzforderungen, die innerhalb kurzer Zeit erreicht werden müssen, scheinen beim Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache an der CBS zur Folge gehabt zu haben, dass das Wissen (und das Können) der Studierenden stark gelitten haben. Die Studierenden scheinen nicht im Stande zu sein, das in den Fallbeispielen erworbene Wissen auf andere Beispiele zu übertragen. Fachsprache als Disziplin scheint im Masterstudium mehr oder weniger verschwunden zu sein. Warum das so ist, wissen wir nicht, aber wahrscheinlich handelt es sich um einen kumulativen Effekt von beschränkten Studienzeiten und zur Verfügung stehenden ECTS, der bildungspolitischen Entwicklung in Europa und besonders in Dänemark und geändertem Verhalten seitens der Studierenden, aber auch seitens der Unterrichtenden (unterschiedliche Auffassungen von Lernen, vgl. Blasco/Tackney 2013). Wenngleich diese bedauerliche Entwicklung nicht allein am Referenzrahmen festgemacht werden kann, so ist sie dennoch eine Konsequenz der primär aus wirtschaftlichen Gründen vereinfachten Implementierung und Interpretation der Handlungsorientierung durch die dänischen Universitäten sowie eine Kon-

sequenz der veränderten Rahmenbedingungen, die den eigentlichen Sprachunterricht kräftig beschränkt haben.

Da die Neuorientierung auf Können in den Studienordnungen gleichzeitig mit einer Kürzung der fachspezifischen ECTS eingeführt wurde, ist die Folge, dass das für erfolgreiches Lernen wichtige Zusammenspiel zwischen Wissen und Können nicht in der Praxis funktioniert und die Studierenden weder handlungskompetent sind noch über das nötige (Fach)wissen verfügen, um Aufgaben adäquat zu lösen. Wahrscheinlich ist eines der Probleme, dass die Studierenden wegen der beschränkten Studienzeiten und der daraus folgenden beschränkten Reflexionszeit ihr Wissen und Können nicht anhand von konkreten Fallbeispielen verallgemeinern können. Ein anderes Problem mag die Interpretation der Studienordnungstexte und die Implementierung des Inhaltes durch die Unterrichtenden sein. Weil in vielen fremdsprachlichen Kursen, wie in dem hier beschriebenen, sehr viele Fachbereiche innerhalb von sehr kurzer Zeit besprochen werden müssen, mag es sein, dass der Unterrichtende „an der Oberfläche kratzt“ und vielleicht nie in die Tiefe kommt.

Was die Rolle von Fachsprache im Masterstudium betrifft, ist die Schlussfolgerung, dass sich die in der Studienordnung vorhandene pragmatische Fachsprachenkonzeption bei der Lösung von konkreten Aufgaben unmittelbar als unzureichend herausstellt.

Auf der anderen Seite gibt es auch positive Konsequenzen. Die Entwicklung „weg vom Wissen hin zum Können“ hat zweifelsohne die Lernerautonomie erhöht. Die ziel- und kompetenzgesteuerte Ausrichtung der Studien führt zu selbstständigeren Aufgaben, die unterschiedlich gelöst werden können. Dies erhöht die Reflexionsmöglichkeiten der Studierenden und führt wiederum zu einer größeren Eigenverantwortung. In diesem Zusammenhang ist auf die Gedächtnispsychologie zu verweisen, die – wie auch Helbig selbst im DaF-Handbuch (2001: 598) betont – besagt, dass die selbstständige und eigenverantwortliche Erarbeitung und Aneignung von Wissen verbesserte Lern-, Behaltens- und Anwendungsleistungen zur Folge haben. Aus der kognitiven Lernforschung wissen wir aber auch, dass Lernen aus vielen Phasen besteht (vgl. z. B. Poulsen 2006: 180), und in oben stehendem Fall scheint unmittelbar der Zeitfaktor, die Konsolidierungsphase, gelitten zu haben. Letzteres ist natürlich ein Postulat, aber die Frage, die sich im Zusammenhang mit dem oben stehenden Praxisbericht aufdrängt, ist, ob die europaweite kompetenz- und handlungsgesteuerte Ausrichtung vieler Studien vielleicht die Achillesferse des Fach- und Fremdsprachenunterrichts ist und ob das Verhältnis zwischen Wissen und Können neu konzipiert werden muss, um fortan kompetente Sprachspezialisten für den Arbeitsmarkt ausbilden zu können.

---

### Literatur

- ACE Danmark (2012): *Vejledning til ansøgning og akkreditering af nye universitetsuddannelser*. 01.07.2013. <[http://www.acedenmark.dk/fileadmin/user\\_upload/dokumenter/Akkreditering\\_dokumenter/Revideret\\_vejledning\\_til\\_ansoegning\\_om\\_akkreditering\\_og\\_godkendelse\\_af\\_nye\\_universitetsuddannelser\\_01.pdf](http://www.acedenmark.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Akkreditering_dokumenter/Revideret_vejledning_til_ansoegning_om_akkreditering_og_godkendelse_af_nye_universitetsuddannelser_01.pdf)>.
- Andersen, Mette/Verstraete-Hansen, Lisbeth (2013): *Hvad gør vi med sproget?* København: Copenhagen Business School.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, Hrsg. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: UTB.

- Blasco, Maribel/Tackney, Charles (2013): "If It Ain't Broke, Don't Fix It! Internationalisation and the Erosion of the Positive Hidden Curriculum in Danish Higher Education." *International Journal of Management in Education*. 7.4: 341–359.
- Bolten, Jürgen (2005): „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: ‚Fach‘ oder ‚Gegenstandsbereich‘?“ *Interculture-Online* 11. 01.01.2013. <<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/11>>.
- Bruno, Isabelle (2008): *À vos marques, prêts...cherchez! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Paris: Editions du Croquant.
- Christiansen, Frederik Voetmann/Harboe, Thomas/Horst, Sebastian/Krogh, Lone/Sarauw, Laura Louise (2013): „Udviklingstendenser i universitetets rolle“. Rienecker/Jørgensen/Doli/Ingerslev (2013): 17–41.
- Christiansen, Frederik Voetmann/Horst, Sebastian/Rump, Camilla Østerberg (2013): „Kursusbeskrivelser“. Rienecker/Jørgensen/Doli/Ingerslev (2013): 133–145.
- Dehnbostel, Peter (2011): „Nationaler Qualifikationsrahmen. 'Castle in the Cyberspace' oder Förderung der Erwachsenenbildung“. *Magazin Erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 14: 1–10. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 01.07.2013. <[http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv\\_artikel.php?mid=5847&aid=5850](http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=5847&aid=5850)>.
- Den Fælles Europæiske Referenceramme på dansk (2008): 30.11.13. <[http://uvm.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-udlaendinge/Danskuddannelse-til-voksne-udlaendinge/~/\\_media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF11/111212%20den%20faelles%20europaeiske%20referenceramme.ashx](http://uvm.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-udlaendinge/Danskuddannelse-til-voksne-udlaendinge/~/_media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF11/111212%20den%20faelles%20europaeiske%20referenceramme.ashx)>.
- Dolin, Jens (2013): „Undervisning for læring“. Rienecker/Jørgensen/Doli/Ingerslev (2013): 65–91.
- European Communities (2009): *ECTS Users' Guide*. 14.02.14. <[http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf)>.
- Engberg, Jan (1998): *Introduktion til fagsprogslingvistikken*. Århus: Systime.
- European Centre for Modern Languages (o. J.). 30.11.13. <<http://www.ecml.at/AboutUs/AbouttheECML/tabid/141/language/en-GB/Default.aspx>>.
- European Council (o. J.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). 30.11.13. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)>.
- Figueras, Neus (2012): "The impact of the CEFR." *ELT Journal* 66.4: 477–485.
- Goethe Institut (o. J.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. 30.11.13. <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/104.htm>>.
- Grice, H. Paul (1975): "Logic and Conversation." *Speech acts*. Hrsg. Peter Cole/Jerry Morgan. New York: Academic Press. 41–58.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, Lothar (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: AkademieVerlag.
- Hönig, Hans/Kussmaul, Paul (1982): *Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Kolb, Elisabeth (2008): „Almabetrieb is something like a cattle drive. Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93: 11–19.
- Kramsch, Claire (2006): "Teaching local languages in global settings: the European challenge." *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35: 1–10.
- Language Policy Unit, Hrsg. (o. J.): *Common European Framework of Language: Learning, teaching, assessment* (CEFR). 30.11.13. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp)>.
- Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen, Hrsg. (2000): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Poulsen, Sten Clod (2006): *Tilegnelse af boglige fagkundskaber*. Slagelse: MetaConsult.

- Renkl, Alexander (1996): „Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird.“ *Psychologische Rundschau* 47: 78–92.
- Rienecker, Lotte/Jørgensen, Peter Stray/Doli, Jens/Gitte Holten Ingerslev, Hrsg. (2013): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sarauw, Laura Louise (2011): *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. PhD Thesis. København.
- Schmenk, Barbara (2004): „Æstetikken marganiseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprog-pædagogiske implikationer.“ *Sprogforum* 32: 28–37.
- Seidlhofer, Barbara (2003): „A concept of International English and related issues: from ‚real English‘ to ‚realistic English?‘“ *Council of Europe*. 01.07.2013. <<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SeidlhoferEN.pdf>>.
- Senkbeil, Karsten/Engbers, Simona (2011): „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung.“ *ForumSprache* 6: 41–57.
- Studieordning (1992/1993): Den erhvervsproglige Kandidatuddannelse (cand.ling.merc.) i Tysk. Handelshøjskolen i København.
- Studieordning (2003): Kandidatuddannelsen i erhvervsprog og international erhvervskommunikation. Cand.ling.merc. Handelshøjskolen i København.
- Studieordning (2005): Kandidatuddannelsen i erhvervsprog og international erhvervskommunikation. Cand.ling.merc. Handelshøjskolen i København.
- Studieordning (2008): Kandidatuddannelsen i erhvervsprog og international erhvervskommunikation. Cand.ling.merc. Handelshøjskolen i København.
- Verstraete-Hansen, Lisbeth (2008): *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier: CBS: Handelshøjskolen i København.
- VTU (2003): Lov om universiteter (universitetsloven), lov nr. 403 af 28. maj, J. nr. 48251.

Mette Skovgaard Andersen  
msa.ibc@cbs.dk