

Diskrepanzen zwischen der institutionell angebotenen Fachsprachendidaktik und den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Ein methodischer Ansatz

In dem Beitrag werden die methodische Herangehensweise und die Teilergebnisse des europäischen Projekts „LSP-Teacher Training Summer School“ (TRAILS)¹ vorgestellt, das darauf abzielt, ein innovatives Lehrerausbildungscurriculum im Bereich Fachsprachen zu entwickeln. Das 2018–2020 erarbeitete und 2021 getestete Curriculum zur fachsprachlichen Lehrerausbildung entstand als Resultat der festgestellten Lücken zwischen der bestehenden und der erforderlichen Fach(fremd)sprachen-Lehrerausbildung. Mit dem folgenden Beitrag wird beabsichtigt, den methodischen Weg zur Identifizierung dieser Lücken darzustellen. Ausgegangen wird von der Analyse der bestehenden Ausbildungsprogramme im Europäischen Hochschulraum (EHEA). Anschließend werden die Bedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft im tertiären Bildungsbereich behandelt, die infolge einer umfassenden Umfrage unter der Fachsprachenlehrenden in Europa erzielt wurden. Abschließend wird ein Schema besprochen, nach dem der Vergleich zwischen dem IST-ZUSTAND und dem SOLL-ZUSTAND erfolgte. Die nachgewiesenen Diskrepanzen zwischen der untersuchten Lehrerausbildung im Bereich der Fachsprachendidaktik und den von der Fachsprachenlehrkraft genannten Ausbildungsbedürfnissen ermöglichen, Bereiche der fachbezogenen Fremdsprachendidaktik festzulegen, die mit konkreten Inhalten und Aktivitäten ergänzt werden. Sie dienen dann als Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines Aus- und Fortbildungslehrplans für erfahrene und angehende Fachsprachenlehrende. Das präsentierte Schema ist universal und kann auch auf andere Forschungsvorhaben übertragen werden, die die Aktualisierung und Modernisierung der bestehenden Ausbildungslehrpläne bzw. Einführung eines neuen zum Ziel haben.

Schlüsselwörter: Fachsprachendidaktik, Fachsprachenlehrende, fachsprachliche Lehrerausbildung; fachsprachliche Lehrplanentwicklung

¹ 2018 1 FR01 KA203 048085.

Discrepancies between the Institutionally Offered LSP Teaching Training and the Needs of the LSP Teacher. A Methodological Approach

This paper presents the methodological approach and results of the European project LSP-Teacher Training Summer School (TRAILS), which aims to develop an innovative LSP teacher training. The training curriculum developed in 2018–2020 and tested in 2021, emerged as a result of identified gaps between existing and required LSP teacher education. The following contribution intends to present the methodical way to identify these gaps. It starts from an analysis of the existing training programmes in the European Higher Education Area (EHEA). Then, the needs of the LSP teacher in tertiary education are discussed. Finally, a scheme is discussed according to which the comparison between the ACTUAL STATE and the TARGET STATE was made. The discrepancies demonstrated between the LSP teacher training and the actual training needs stated by LSP teachers participating in the project make it possible to define areas of LSP teaching which can be supplemented with concrete contents and activities. They then serve as a starting point for the development of an initial and in-service training curriculum for experienced and pre-service LSP teachers. The scheme presented is universal and can also be transferred to other research projects that aim to update the existing training curricula or introduce a new solutions.

Keywords: LSP teacher training, LSP teacher, LSP curriculum development

Authors: Joanna Kic-Drgas, Adam Mickiewicz University in Poznań, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: j.drgas@amu.edu.pl
 Joanna Woźniak, Adam Mickiewicz University in Poznań, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Poland, e-mail: woa@amu.edu.pl
 Ana Bocanegra-Valle, Área de Filología Inglesa, Dpto. Filología Francesa e Inglesa, CASEM – Campus Universitario, 11510 Puerto Real, (Cádiz) Spain, e-mail: ana.bocanegra@uca.es
 Peter John, Flensburg University, Kanzleistraße 91–93, 24943 Flensburg, Germany, e-mail: peterjohnifk@gmx.de
 Darja Mertelj, University of Ljubljana, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: darja.mertelj@ff.uni-lj.si

Received: 3.11.2022

Accepted: 6.3.2023

1. Problemstellung

Das zunehmende Interesse an Fachsprachen, vor allem aufgrund der wachsenden Notwendigkeit einer erfolgreichen Kommunikation im beruflichen Bereich, hat zur Erweiterung des Angebots diverser Fachsprachenkurse an Universitäten und Hochschulen beigetragen, auch wenn das nicht immer in zufriedenstellendem Maße erfolgte (vgl. Kałasznik/Szczęk 2020: 118). Die Autorinnen weisen zu Recht darauf hin, dass „[u]m Erwartungen von Studierenden gerecht zu werden, muss sich auch an Universitäten und Hochschulen ein Wandel im Bereich der Fachsprachenvermittlung vollziehen, sonst können Fremdsprachen- und Fachsprachenkenntnisse der Studierenden im Lichte der aktuellen Anforderungen des jeweiligen Arbeitsmarkts bitter verifiziert werden“ (Kałasznik/Szczęk 2020: 108). Der Zuwachs an Lehrveranstaltungen zur Entwicklung fachsprachlicher Kompetenz löste zugleich eine Debatte über eine entsprechende Anpassung der Hochschullehrprogramme an diese Notwendigkeit aus, sowie über die Vorbereitung der Lehrkräfte, um die definierten Ziele zu erfüllen. Bisher ist der Stand der Fachsprachendidaktik im europäischen Hochschulwesen noch kaum erforscht,

insbesondere im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lehrenden und das diesbezüglich angepasste Programmangebot (vgl. Bocanegra-Valle/Basturkmen 2019: 128).

Der Beitrag ist ein Versuch, auf die Diskrepanz zwischen dem Status Quo der Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen einerseits und den aus der Praxis resultierenden Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte andererseits hinzuweisen sowie mögliche Lösungsinstrumente zu ihrer Beseitigung zu entwickeln.

2. Herausforderungen der Fachsprachenlehrkraft im modernen Fachsprachenunterricht

Mit der Änderung der wissenschaftlichen Wahrnehmung von (Fach)Sprachen hat sich nicht nur der Schwerpunkt des Fachsprachenunterrichts verlagert, es hat sich vielmehr auch die Rolle der Lehrenden geändert. Das neue Ziel ist zu vermitteln, wie Sprache unter realistischen fachlichen Umständen verwendet wird und wie die Merkmale fachspezifischer Kommunikationssituationen identifiziert werden können. Das Unterrichten einer Fachsprache ist somit für die Lehrenden deutlich anspruchsvoller geworden. Es verlangt von ihnen nicht nur eine ausgezeichnete Kompetenz in der Zielsprache, sondern auch die Fähigkeit, sich vom klassischen Frontalunterricht zu lösen, Fachwissen zu vermitteln und den Rollenwechsel im Klassenzimmer zu akzeptieren (die Lernenden als Fachexperten).

Viele Lehrende, die zurzeit eine Fachsprache unterrichten, haben ausschließlich an fremdsprachendidaktischen Kursen teilgenommen. Beruflich haben sie als Fremdsprachenlehrende angefangen und so jahrelang praktiziert. Trotz ihrer hohen sprachlichen und methodischen Kompetenz mangelt es ihnen oft an den notwendigen Kenntnissen über die Besonderheiten des Fachsprachenunterrichts (vgl. Kırkgöz/Dikilitaş 2018: 5) und dieser – so Buhlmann/Fearns (2018) – muss den Zielen verschiedener Gruppen von Lernenden entsprechen.

In aktuellen Studien zur Fachsprachendidaktik wird auf die fehlende Literatur und empirische Studien hingewiesen, die sich direkt mit der Fachsprachenlehrkraft und dem Fachsprachenunterricht befassen (vgl. Basturkmen 2017). Diese Defizite haben zur Folge, dass wenig bekannt und wissenschaftlich beschrieben ist, wie Fachsprachenlehrende ihre fachdidaktischen Kompetenzen entwickeln und ihr Fachwissen vertiefen. Die Forschung hat diesen Mangel bisher nicht kompensiert.² Basturkmen/Bocanegra-Valle (2018: 14) weisen darauf hin, dass in der Literatur über den Fachsprachenunterricht oft über Produkte für den Unterricht oder Produkte des Unterrichts die Rede ist, wie z. B. Vorschläge für Lehrpläne, Methoden und Lehr- und Lernaktivitäten. Es gibt jedoch nur wenige Forschungsarbeiten zu Fachsprachenlehrkräften. Diese sind oft direkt an der Entwicklung von Kursen und Materialien beteiligt, da die verfügbaren Kurse und Lehrbücher in der Regel

² Für einen Überblick über die bisher erschienene Literatur vgl. Basturkmen (2017) und Bocanegra-Valle/Basturkmen (2019).

nicht direkt auf die Bedürfnisse ihrer spezialisierten Lerngruppen zugeschnitten sind (zu anspruchsvoll oder nicht anspruchsvoll genug, ungeeignetes Niveau, kein angemessener Lehrstoff u. a.). Sie modifizieren vorliegende Lehrmaterialien oder vereinfachen authentische, fachspezifische Texte. Wie Fachsprachenlehrkräfte in der Studie von Basturkmen (2017) zugeben, haben sie selbst keine Ausbildung im Hinblick auf Materialentwicklung erhalten, sondern ihre diesbezüglichen Kompetenzen entwickelt, indem sie die Praktiken erfahrenerer Kollegen beobachtet, bestehende Übungen und Texte verändert und gelegentlich neue Ideen für den Unterricht aus Konferenzpräsentationen gesammelt hatten.

Viele bisher veröffentlichte wissenschaftliche Beiträge problematisieren nur Einzelfälle von Lehrenden und Teile des fachsprachlichen Unterrichtsprozesses. Die Analysen legen aber nahe, dass das Problem der fehlenden methodischen Vorbereitung auf den Fachsprachenunterricht global ist. Ein Schritt zur Lösung des Problems besteht in der Durchführung systematischer und breit angelegter Bedarfsanalyse unter Fachsprachenlehrkräften, um auf deren Grundlage ein entsprechendes curriculares Angebot vorzubereiten.

3. Bedarfsanalyse als Grundstein für die Lehrplanentwicklung

Die Bedarfsanalyse – verstanden als systematische Sammlung und Analyse aller Informationen, die für die Definition und Validierung eines angemessenen Lehrplans notwendig sind – wird als entscheidende Maßnahme bei der Gestaltung von Fachsprachen-Lehrplänen angesehen. In diesem Prozess wird untersucht, was die Lernenden wissen oder können müssen, damit sie in ihrem gewählten Beruf bzw. in ihrem Arbeits oder Studienbereich effektiv funktionieren (vgl. Basturkmen 2020: 836).

Da im vorliegenden Beitrag der Terminus „Bedarfsanalyse“ auf zweierlei Weise verstanden wird, benötigt er eine zusätzliche Erklärung und Abgrenzung. Erstens wird Bedarfsanalyse auf der Mikroebene als erster Schritt des Lehrenden zur richtigen Vorbereitung der Aktivitäten mit Kursteilnehmenden und zur Erstellung eines effizienten Lehrplans für den Kurs aufgefasst. Das ist also die Kompetenz der Lehrkraft, die gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse der Studierenden zu untersuchen. Zweitens wird die Bedarfsanalyse auf der Makroebene (hier in Bezug auf das internationale projektbezogene Vorhaben) als ein wichtiger Teil der Methodik verstanden, die notwendig ist, um einen qualitativ hochwertigen Lehrplan für zukünftige Fachsprachenlehrkräfte zu erstellen. Die beiden Bedeutungsebenen hängen eng zusammen, dennoch beziehen sie sich zum einen auf den Unterrichtsprozess selbst und zum anderen auf eine Metarealität, d. h. die Vorbereitung zum Unterrichten einer Fachsprache.

Die bisherigen Veröffentlichungen und durchgeführten Untersuchungen (vgl. Punkt 4.1) zeigen, dass zurzeit kein vollständiges Ausbildungsprogramm für Fachsprachenlehrkräfte besteht, das auf einer umfassenden Bedarfsanalyse erfahrener und

angehender Fachsprachenlehrenden beruht. Das im Rahmen des „TRAILS“-Projekts entwickelte Curriculum, das auf der Erhebung des tatsächlichen Lehrangebots und der von Fachsprachenlehrenden geäußerten Bedürfnisse fußt, könnte in dieser Hinsicht ein Meilenstein sein.

4. Das „TRAILS“-Projekt

Am „TRAILS“-Projekt nahmen acht europäische Hochschulen teil: Universität Bordeaux (Frankreich), Universität Ljubljana (Slowenien), Universität Bergamo (Italien), Arcola Research Llp (Vereinigtes Königreich), Universität Cádiz (Spanien), Universität Zagreb (Kroatien), die Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (Deutschland) und die Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). Das Projekt wurde auf zwei Jahre (2018–2020) angesetzt, wegen der COVID-19-Pandemie jedoch um ein halbes Jahr verlängert. Die Hauptziele des Projekts waren:

- die Erarbeitung eines qualitativ hochwertigen Curriculums zur Vorbereitung angehender Fachsprachenlehrkräfte auf das Unterrichten von Fachsprachen in Institutionen höherer Bildung,
- die Erstellung eines Leitfadens zur Modernisierung und Optimierung bestehender Aus- und Fortbildungsangebote für derzeit tätige Fachsprachenlehrende,
- das Entwickeln von fachübergreifenden Methoden einer bedarfsgerechten Lehrplangestaltung, die zum Ziel hat, Diskrepanzen zwischen den Bedürfnissen der Lehrerausbildung und dem tatsächlichen Angebot zu überwinden.

Die besondere pandemische Situation trug dazu bei, dass das innovative Potenzial der Informations und Kommunikationstechnologien (IKT) intensiver genutzt wurde, um eine geeignete Methodik vorzubereiten und diese entsprechend umzusetzen. Das entwickelte Trainingsprogramm wurde im Rahmen der „TRAILS“-Online-Winterschule³ im Februar 2021 getestet und evaluiert.

4.1 Ermittlung der Ausbildungsprogramme für Fachsprachenlehrkräfte in Europa – Ergebnisse der ersten Projektaufgabe

Der Entwicklung eines innovativen Lehrplans für die Ausbildung von Fachsprachenlehrkräften liegt die Analyse der zurzeit an europäischen Hochschuleinrichtungen angebotenen Kurse zur Fachsprachenvermittlung zugrunde. Im Rahmen dieser Projektaufgabe wurden insgesamt 1024 Hochschulinstitutionen aus 25 EHEA-Ländern untersucht. Die Gesamtzahl der nachgewiesenen Ausbildungsprogramme beläuft sich auf 88. Um ein detailliertes Bild der angebotenen Kurse zu gewinnen, wurde ein Online-Fragebogen mit 27 Fragen erstellt. Der Fragebogen wurde entweder von den zuständigen Personen der untersuchten Hochschuleinrichtungen oder (bei fehlender Antwort seitens der Ansprechpersonen) von den

³ Ursprünglich sollte eine Sommerschule (geplant im September 2020) stattfinden, sie wurde jedoch wegen der COVID-19-Pandemie im Februar 2021 als Winterschule angeboten.

Projektpartnern selbst gemäß der online zugänglichen Daten ausgefüllt. Die Umfrage besteht aus drei Teilen:

Teil 1. Die fünf ersten Fragen liefern allgemeine Informationen zur Hochschuleinrichtung (Name der Universität bzw. Hochschule, der Fakultät, des Instituts, des Kurses und dessen Art).

Teil 2. Die fünf weiteren Fragen liefern Daten zu den Lernergebnissen der angebotenen Kurse.

Teil 3. Die nächsten 17 Fragen liefern Daten zu den untersuchten Kursen: die zu erreichende akademische Leistung, Kreditpunkte, Unterrichtssprachen, angewandte und unterrichtete Lehr- und Lernmethoden, angewandte und unterrichtete Bewertungsmethoden, angewandte IKT-Werkzeuge, Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Kic-Drgas/Woźniak 2020: 318 f.).

Die Mehrheit der 88 analysierten Kurse sind kleinere Einheiten, wie etwa 30-Stunden-Fächer, bzw. nur Themeneinheiten im Rahmen der allgemeinen Fremdsprachendidaktik. Die Kurse werden in der Regel (67 %) auf Masterniveau angeboten und sind für die Studierenden meistens fakultativ. Nur 15 Kurse finden als Weiterbildungskurse für bereits tätige Lehrende statt. In beinahe der Hälfte der Fälle berechtigt der Abschluss des Kurses zum Fremdsprachenunterrichten, darunter auch zum Unterrichten einer Fachsprache.

Die Mehrheit (55 %) der analysierten Programme wird auf Englisch unterrichtet und ist für künftige Englischlehrkräfte vorgesehen. Als bevorzugte Vermittlungssprache gilt auch Deutsch mit 20 nachgewiesenen Kursen und Spanisch mit 16 Kursen. Weitere Sprachen sind grundsätzlich nur marginal repräsentiert (vgl. Kic-Drgas/Woźniak 2020: 321 f.).

Die infolge einer detaillierteren Analyse identifizierten Lernergebnisse sind vielfältig und decken sich nicht immer. Einige davon wiederholen sich aber mehrmals in den untersuchten Lehrplänen, dazu zählen u. a. Erwartungen, dass die Kursteilnehmenden nach dem Ende der Kurse den aktuellen Forschungsstand zur Fach(fremd)sprachendidaktik kennen (darunter Methoden, Techniken und Instrumente) sowie auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen allgemeiner Fremdsprachendidaktik und Fach(fremd)sprachendidaktik und anderen Ansätzen, wie z. B. CLIL⁴, CBL⁵ oder PBL⁶, hinweisen können. Zudem sollen sie Wissen über fachspezifische Textsorten haben, die fachspezifische Terminologie kennen, die konkrete Fachsprache identifizieren können und sich ihrer pragmatischen kulturellen Aspekte bewusst sein.

Die Umfrage brachte keine aufschlussreichen Ergebnisse bezüglich der im Rahmen der Kurse bevorzugten Lern- und Lehrmethoden und der angewandten und

⁴ Content and language integrated learning (Integriertes Lernen von Inhalten und Sprachen).

⁵ Content-based learning (Inhaltsbasierter Unterricht).

⁶ Project-based learning (Projektbezogenes Lernen und Lehren).

unterrichteten Bewertungsmethoden, da keine der angegebenen Methoden eine dominante Rolle spielt (mehr dazu vgl. Kic-Drgas/Woźniak 2020: 323).

Aus den obigen Ergebnissen lässt sich als Zwischenfazit festhalten, dass die Ausbildung von künftigen Fachsprachenlehrenden innerhalb des EHEA-Raums recht marginal behandelt wird. Nur 8 % aller untersuchten akademischen Institutionen mit philologischen Studienrichtungen haben irgendeine Form von Fachsprachendidaktik in ihrem Bildungsangebot. Darüber hinaus weisen die untersuchten Ausbildungsprogramme grundlegende Unterschiede auf, die sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte betreffen, wie die Anzahl der Unterrichtsstunden und der vergebenen ECTS-Punkte, die vermittelten Qualifikationen, die Lernergebnisse, Methoden, Techniken und Instrumente, die während des Kurses verwendet und unterrichtet werden, sowie das Bewertungssystem.

4.2 Ermittlung der Bedürfnisse von Fachsprachenlehrkräften – die wichtigsten Ergebnisse der zweiten Projektaufgabe

Die zweite Projektaufgabe kombinierte quantitative und qualitative Methoden zur Durchführung der Bedarfsanalyse unter Fachsprachenlehrkräften. Zunächst wurden die Lehrenden aus verschiedenen Ländern mithilfe einer Online-Umfrage befragt. Danach wurden 29 Probanden aus 13 Ländern, deren Antworten für die Projektteilnehmenden aufschlussreich und manchmal auch widersprüchlich schienen, zusätzlich interviewt.⁷ Der Fragebogen bestand aus 32 Fragen, die in vier Teile gegliedert waren:

Teil 1. Die ersten 16 Fragen sollten allgemeine Informationen zu den Befragten liefern (Geschlecht, Alter, Land, Hochschuleinrichtung, Erfahrung, Arbeitszeitmodell, Bildungsabschluss, Abschlüsse in Fremd- oder Fachsprachendidaktik, Mutter- und Arbeitssprache, Niveau der unterrichteten Studierenden, unterrichteter Fachsprachenbereich).

Teil 2. Die Fragen 17 bis 23 nahmen die bisherige Ausbildung der Befragten im Bereich der Fachsprachendidaktik (erhaltene vorbereitende Ausbildung/Schulung, Kurse etc.) ins Blickfeld.

Teil 3. Die sechs nächsten Fragen konzentrierten sich auf die Anforderungen, die an Fachsprachenlehrkräfte gestellt werden, und auf Kenntnisse sowie Schulungen in bestimmten Bereichen, die Fachsprachenlehrende benötigen.

Teil 4. Die Fragen 30 bis 32 waren für Schlusskommentare vorgesehen. Hier konnten die Befragten auch ihre Zustimmung zum weiteren Kontakt geben.

Befragt wurden insgesamt 621 Lehrende im Bereich der Fachsprachen aus 33 EHEA-Ländern. Die größte Gruppe der Probanden kam aus Spanien. Ihnen folgten Personen aus Italien, Frankreich, Kroatien und Polen (Länder der Projektpartner).

⁷ Da die Ergebnisse der durchgeführten 29 Interviews die Ergebnisse der Umfrage grundsätzlich bestätigten, keine neuen Bedürfnisse hervorbrachten und für den Gegenstand dieses Artikels keinen neuen Beitrag darstellen, werden sie hier nicht weiter besprochen.

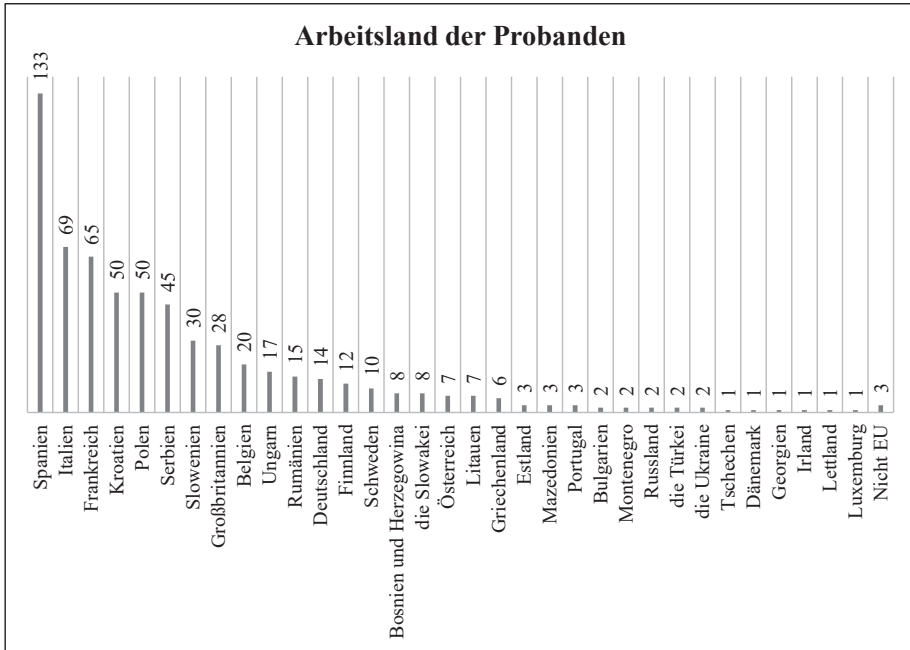


Abb. 1. Anzahl der untersuchten Fachsprachenlehrenden nach ihrem Arbeitsland

Die meisten Befragten waren erfahrene Lehrende, die seit über 10 Jahren an Hochschuleinrichtungen unterrichten und mindestens einen Dokortitel haben. Die meisten von ihnen waren Englischlehrende (71,5 %), danach folgen Deutsch- (10,1 %), Spanisch- (5,8 %) und Französischlehrkräfte (5,2 %) sowie weitere Sprachen. Die Probanden unterrichten vorwiegend auf dem Niveau des Bachelorstudiums (50 %), gefolgt vom Master- (38 %) oder Promotionsstudium (10 %).

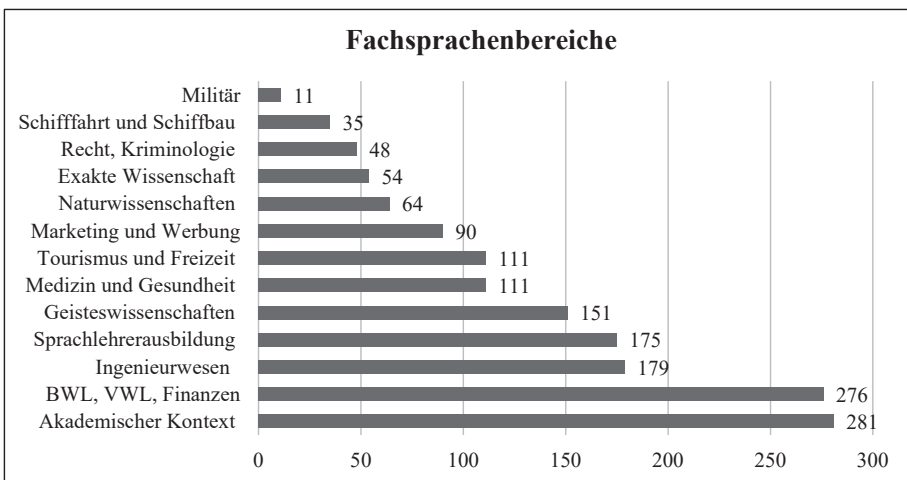


Abb. 2. Fachbereiche, deren Sprache die befragten Fachsprachenlehrkräfte an Hochschuleinrichtungen unterrichten

Die Probanden wurden auch nach den Fachbereichen gefragt, deren Sprache sie unterrichten. Am häufigsten werden Fachsprachen im akademischen Kontext unterrichtet, gefolgt von Betriebs und Volkswirtschaftslehre sowie Finanzen. Weitere Fachbereiche sind Abbildung 2 zu entnehmen.

469 Befragte gaben offen zu, keine fachsprachendidaktische Ausbildung erhalten zu haben, bevor sie anfangen, eine Fachsprache zu unterrichten. 446 Probanden hatten während ihrer fachsprachendidaktischen Praxis keine Kurse im Bereich der Fachsprachenvermittlung absolviert. Über 80 % der Probanden kennen keine fachsprachendidaktischen Kursangebote in ihrem Land. Die Zahl der Fachsprachenlehrenden ohne jegliche Vorbereitung im Bereich der Fachsprachenvermittlung ist nach einer eingehenden Analyse der gewonnenen Daten noch größer. Dies resultiert aus dem allgemeinen Missverständnis, wie Fachsprachendidaktik zu interpretieren ist. Viele Befragte sahen keinen Unterschied zwischen Kursen in einer Fachsprache (Recht, Wirtschaft, Technik) und Kursen in Fachsprachendidaktik (wie die Fachsprache zu vermitteln ist). Daher bezogen sich die meisten Antworten auf die Frage nach den absolvierten Kursen auf Fachsprachkurse und nicht auf methodische Kurse. Darüber hinaus zeugen vom Verständnisproblem, was Fachsprachendidaktik eigentlich ist, auch die Antworten auf die Frage, ob Fachsprachenlehrende gleiche oder andere Bedürfnisse haben. Nur für 73 Befragte sind die Bedürfnisse definitiv unterschiedlich, und für 23 definitiv gleich. Die übrigen 525 Befragten schwankten zwischen den Antworten etwas anders/etwas ähnlich/weiß nicht. Als Argumente für die Verschiedenheit der Bedürfnisse haben die Probanden u. a. genannt:

- *Bedarfsanalyse unter Lernenden: Es ist von grundlegender Bedeutung, die Fähigkeiten zu kennen, die die Lernenden für ihren Beruf beherrschen sollen;*
- *(kommunikative) Ziele sind unterschiedlich, ebenso wie die Unterrichtspraxis, -Methodik;*
- *Ressourcen – spezifisches arbeitsbezogenes Vokabular;*
- *vorherige Grundkenntnisse des Lehrenden in dem Fachbereich sind gefragt.*

Auch bei der Frage, ob der Abschluss von fachlichen Lehrerausbildungsprogrammen eine Voraussetzung sein sollte, um als Fachsprachenlehrkraft in öffentlichen Ausbildungseinrichtungen, wie etwa Universitäten, tätig zu sein, wurden die Befragten nicht einig. 358 stimmten der Behauptung zu und 263 verneinten sie.

Besonders aufschlussreich waren die Antworten auf die Fragen nach den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Als Hilfe für die Probanden wurden 60 potenzielle Bedürfnisse angegeben. Die Studie zeigte, dass grundsätzlich alle Bedürfnisse für die Fachsprachenlehrenden eine wichtige Rolle spielen. Sie werden in der folgenden Tabelle aufgelistet.

Bedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft aus 25 EHEA-Ländern		
1. Bedarfsanalyse 2. Vokabeltraining bei Fachsprachen	21. Autonomes und selbstgesteuertes Lernen 22. Selbststudium, kritisches	41. Lernende mit körperlichen Beeinträchtigungen 42. Formularbasierter Unterricht

Bedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft aus 25 EHEA-Ländern		
3. Materialdesign und entwicklung	Denken und Studierenden-autonomie	43. Bildungspolitik für EU und europäischen Bildungsraum
4. Fachrichtungsorientiertes Kontextbewusstsein	23. Prüfverfahren	44. Zusammenarbeit von Fach und Sprachlehrern
5. Kursgestaltung und entwicklung	24. PraxisCommunities bei Fachsprachen	45. Kritische Reflexion der eigenen Praxis
6. Stundenplanung	25. Unterrichtsführung und praxis	46. Formelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten
7. Allgemeine Grundsätze zu Fachsprachen	26. Integriertes Lernen von Inhalten und Sprachen (CLIL)	47. Zusammenarbeit mit anderen Fachsprachenlehrern
8. Genres der jeweiligen Fachrichtung	27. Forschungsmöglichkeiten bei Fachsprachen	48. Teilnahme an internationalen Diskussionsgruppen zu Fachsprachen
9. Aufgabenorientierter Unterricht	28. Akademischer Diskurs	49. Verbindungen zu Fachleuten und zur Industrie
10. Materialbewertung	29. Gruppenarbeit und Gruppenmanagement	50. Forschungsmöglichkeiten
11. Motivation der Lehrkraft und der Lernenden	30. Erwachsenenbildung	51. Teilnahme an nationalen Diskussionsgruppen zu Fachsprachen
12. Unterricht zu Fertigkeiten	31. Unterricht zur Aussprache	52. Innovationsmöglichkeiten
13. Bewertungsmethoden	32. Verhandlungsgeschick und Zeitmanagement	53. Auffrischkurse
14. Herausforderungen, Chancen und Einschränkungen bei Fachsprachen	33. Allgemeine Pädagogik	54. Teamarbeit
15. Lehrplanentwurf und entwicklung	34. Pädagogik der Fachrichtung	55. Mobilitätsmöglichkeiten
16. Lernstrategien	35. Forschungsmethoden	56. Informelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten
17. Unterrichtsmethoden	36. Metakommunikation über Fachsprachenlehrkräfte	57. Engagement in der Fachgemeinschaft
18. Wissen und Schulung in der jeweiligen Fachrichtung	37. Korpusbasierte Lehre	58. Glaubwürdigkeit in der Fachgemeinschaft
19. Inhaltsbasierter Unterricht (CBT)	38. Englisch als Unterrichtsmittel (EMI)	59. Unterstützung der Lehrenden
20. Informationskommunikationstechnologien (IKT)	39. Qualitätsmanagement	60. Mentoring
	40. Lernende mit kognitiven Beeinträchtigungen	

Tab. 1. Liste der von den befragten Fachsprachenlehrenden ermittelten Bedürfnisse (Quelle: Daten des TRAILS-Konsortiums)

Die Ergebnisse der Umfrage deckten Ausbildungsbedürfnisse in vielen Bereichen der Fachsprachenvermittlung auf. Obwohl die Unterschiede zwischen den am häufigsten und den am seltensten genannten Bedürfnissen gering waren, lassen sich die für die Mehrheit der Fachsprachenlehrkräfte relevantesten, zur Priorität werdenden Bedürfnisse aufzeigen und entsprechend gruppieren:

1. Kurs- bzw. Lehrplangestaltung, -entwicklung und -durchführung (auf der Grundlage der zuvor durchgeführten Bedarfsanalyse);
2. Unterrichtsmethoden;
3. Materialdesign, -entwicklung und -bewertung;
4. Testen und Bewertung;
5. allgemeine Grundsätze zu Fachsprachen, Fachtextsorten und Fachterminologie;

6. persönliche Entwicklung und professionelle Zusammenarbeit und
7. transversale Kompetenzen.

Die sieben Gruppen wurden absichtlich so breit gefasst, dass sie auch andere in der Tabelle genannte Bedürfnisse erfassen. So schließen Unterrichtsmethoden einerseits Vokabeltraining, andererseits andere komplexe Ansätze wie CBT, TBL oder CLIL ein. Noch elastischer ist der Terminus transversale Kompetenzen, zu denen u. a. autonomes und selbstgesteuertes Lernen, Selbststudium, kritisches Denken und Studierendenautonomie oder Gruppenarbeit und Gruppenmanagement gehören (mehr zu Untergliederung der sieben Bereiche und zu einzelnen Lernergebnissen zu jedem Bereich vgl. Woźniak et al. 2022: 127 ff.).

4.3 Die identifizierten Lücken zwischen dem fachsprachendidaktischen Angebot und den ermittelten Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkraft

Die hier besprochene Methodik der Lückenidentifizierung ist universal und kann auf jegliche Untersuchungen übertragen werden, in welchen das Ausbildungsangebot und die tatsächlichen Bedürfnisse der Praktiker einander gegenübergestellt werden. Sie lässt sich einfach mithilfe des folgenden Schemas erklären.

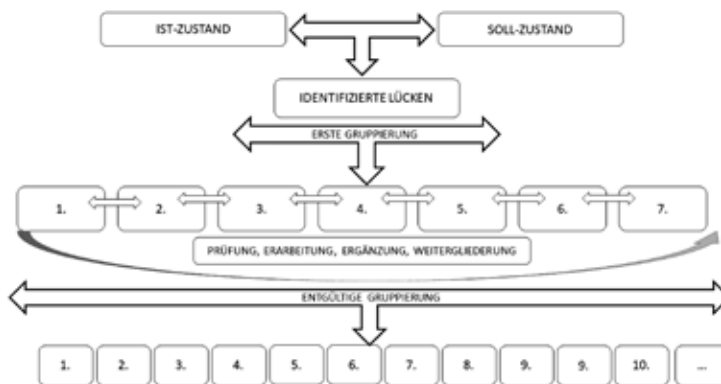


Abb. 3. Vereinfachtes Schema für die Identifizierung von Lücken, das während der Aufgaben 1, 2 und 3 des TRAILS-Projekts verwendet wurde (eigene Darstellung)

Für die Offenbarung der Diskrepanzen muss zwischen dem IST-ZUSTAND, der beschreibt, was aktuell vorhanden ist (hier wie die Ausbildung der Fachsprachenlehrkraft an europäischen Universitäten aussieht), und dem SOLL-ZUSTAND, der das zu erreichende Ziel beschreibt (hier die Aus- und Fortbildungsbedürfnisse der Fachsprachenlehrkraft) verglichen werden. Aus den so erfassten Diskrepanzen (hier identifizierten Lücken) kristallisieren sich die ersten Bereiche heraus, die der entsprechenden Erarbeitung, Vervollständigung und Prüfung bedürfen. Infolge der Entwicklung der Bereiche (hier Ergänzung um Lernergebnisse) treten bereichsübergreifende Verbindungen und Überlappungen in Erscheinung, die zur Umgruppierung und Entstehung weiterer (hier endgültiger) Bereichsgruppen führt.

In Anbetracht der festgestellten Bedürfnisse und des aktuellen Null-Zustandes⁸ der Fachsprachendidaktik in den philologischen Studiengängen in Europa wurden insgesamt sieben Lücken in der systemhaften Vorbereitung der künftigen Fachsprachenlehrenden identifiziert. Die Lücken deckten sich mit den meistgenannten Bedürfnissen, auf die im Fazit des Punktes 4.2. hingewiesen wurde. Auf diese Weise ist ein thematisches Gerüst entstanden, auf dessen Grundlage das Fachschulprogramm konzipiert wurde. In Anlehnung daran entwickelte das Projektteam sieben Schwerpunkte eines fachsprachendidaktischen Kurses, die die Grundlage für die Entwicklung der Lernergebnisse darstellen (Abb. 4).

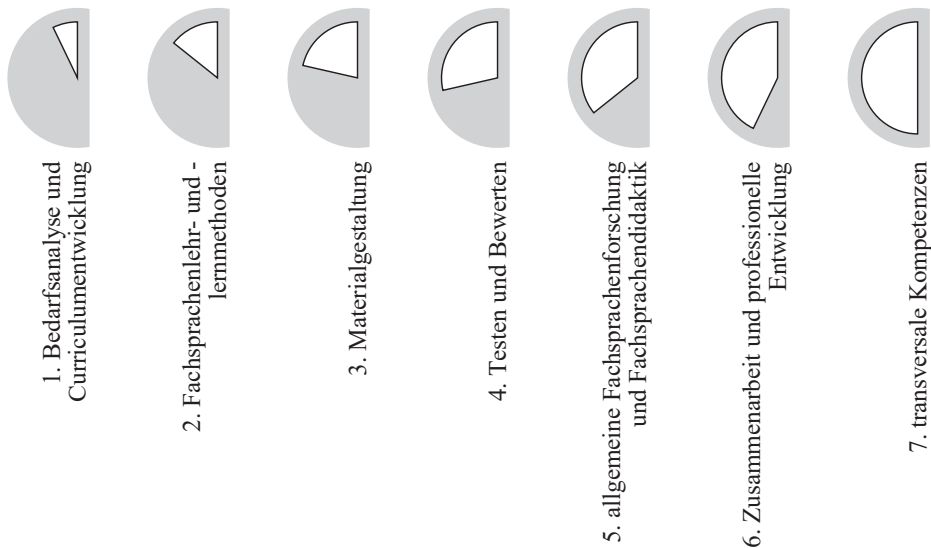


Abb. 4. Die sieben Schwerpunkte der Ausbildung von Fachsprachenlehrkräften (eigene Darstellung)

Basierend auf den Schwerpunkten formulierten die „TRAILS“-Partner zuerst für jeden Bereich (jede Säule) potentielle Lernergebnisse des Ausbildungsprogramms für Fachsprachenlehrkräfte. Während der Formulierung der Lernergebnisse wurden weitere thematische Untergruppen in jeder Hauptsäule gebildet. So wurden beispielsweise die Lernergebnisse aus der dritten Säule „Materialgestaltung“ wie folgt geteilt:

1. Bewertung der Materialien,
2. Erstellung von Ressourcen und Materialdesign,
3. Interaktivität durch Anpassung und Erstellung von Materialien,
4. Materialien und Korpora.

Nachdem die Projektpartner in wechselseitiger Zusammenarbeit die endgültige Liste der Lernergebnisse aufgestellt haben, wurden Sie erneut gruppiert. Es stellte sich

⁸ Das TRAILS-Konsortium hat den Stand der Fachsprachendidaktik an Europäischen Universitäten und Hochschulen nach eingehenden Analysen der Untersuchungsergebnisse als marginal und unzureichend eingeschätzt.

nämlich heraus, dass die Lernergebnisse aus unterschiedlichen Säulen sich manchmal überlappten, oder im engeren Zusammenhang miteinander standen. Daher erwies es sich als plausibel, sie im Rahmen derselben Unterrichtseinheit zu behandeln. Der endgültige Lehrplan⁹ wurde von 7 auf 11 Module erweitert und sah wie folgt aus

- Modul 1 Bedarfsanalyse,
- Modul 2 Kurs- und Lehrplangestaltung,
- Modul 3 disziplinärer Kontext – disziplinäre Gattungen,
- Modul 4 fachspezifische Sprachlehrkompetenzen,
- Modul 5 Materialien für die Didaktik der Fachsprachen,
- Modul 6 aufgaben-/projekt-/problembasierter Unterricht,
- Modul 7 Evaluation im Fachsprachenunterricht,
- Modul 8 transversale Kompetenzen im Fachsprachenunterricht,
- Modul 9 Sprachkorpora im Unterricht von Fachsprachen,
- Modul 10 Forschung in den Fachsprachen,
- Modul 11 Unterrichtsplanung.

Danach konkretisierten die Projektpartner die Lernergebnisse, indem sie Studienpläne mit Lernzielen und Lerninhalten erstellt haben. Das Curriculum wurde in dem analysierten Fall auf insgesamt 80 Unterrichtsstunden ausgelegt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die im Rahmen des TRAILS-Projekts durchgeführten Analysen zeigten, dass die Fachsprachendidaktik zwar bereits einen festen Platz in der Fachsprachenforschung hat, ihre Errungenschaften und theoretischen Annahmen aber an europäischen Hochschuleinrichtungen für die Ausbildung zukünftiger Fachsprachenlehrkräfte noch nicht ausreichend praktisch umgesetzt werden. Angesichts des wachsenden Bedarfs an Fachsprachenkursen und damit der wachsenden Nachfrage nach Fachsprachenlehrkräften ist die Fachsprachendidaktik ein Bereich der Hochschulbildung, der im europäischen Bildungsraum entwickelt werden muss. Nicht nur die geringe Zahl der angebotenen Kurse, sondern auch der Mangel an entwickelten Standards für den Fachsprachenunterricht machen den dringenden Handlungsbedarf auf diesem Gebiet deutlich.

Die aufgrund der im Projekt festgestellten Defizite erarbeiteten Lernergebnisse geben einen Einblick in den Lern- und Lehrprozess und legen realistische Erwartungen hinsichtlich des Stands der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nach Abschluss des Kurses fest. Sie bildeten somit auch den Ausgangspunkt für die Vorbereitung des Lehrplans für die „TRAILS“-Winterschule und der damit verbundenen Unterrichtspläne.

Ausbildungszentren für Fachsprachenlehrkräfte in ganz Europa und außerhalb können das „TRAILS“-Curriculum als Leitfaden für die Modernisierung bestehender Ausbildungscurricula und Lehrpläne für Fachsprachenlehrkräfte nutzen, entweder als Ganzes oder in seinen einzelnen Modulen. Auch die angewendete Methodik zur

⁹ Für eine detaillierte Beschreibung des Lehrplans, der TRAILS-Winterschule und ihrer Bewertung siehe Woźniak et al. (2022).

bedarfsgerechten Lehrplangestaltung ist auf jede Disziplin übertragbar, in der Lücken zwischen dem tatsächlichen Angebot und den Bedürfnissen der Lehrkräfteausbildung festgestellt wurden.

Literaturverzeichnis

- BASTURKMEN, Helen. „ESP teacher education needs”. *Language Teaching* 52/3 (2017), from 10.1017/S0261444817000398 URL: <http://hdl.handle.net/2292/41798>. 3.10.2022.
- BASTURKMEN, Helen. „Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes”. *The concise encyclopedia of applied linguistics*. Hrsg. Carol A. Chapelle. Oxford: John Wiley & Sons. 2020, 836–842. Print.
- BASTURKMEN, Helen und Ana BOCANEGRA-VALLE. „Materials design processes, beliefs and practices of experienced ESP teachers in university settings in Spain”. *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Hrsg. Yasemin Kirkgöz und Kenan Dikilitas. Cham: Springer. 2018, 13–27. Print.
- BOCANEGRA-VALLE, Ana und Helen BASTURKMEN. „Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities”. *Iberica* 38 (2019): 127–149. Print.
- BUHLMANN, Rosemarie und Anneliese FEARNs. *Handbuch des fach und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank and Timme, 2018. Print.
- KALASZNIK, Marcelina und Joanna SZCZEK. „Fachsprachen in der universitären Ausbildung: ein kritischer Überblick über die fachsprachliche Komponente in den Studienprogrammen für das Fach Germanistik in Polen”. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis. Studia Germanistica* 26 (2020): 107–119. Print.
- KIC-DRGAS, Joanna und Joanna WOŹNIAK. „Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven”. *Angewandte Linguistik – neue Herausforderungen und Konzepte*. Hrsg. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Anna Szczepaniak-Kozak und Paweł Rybszleger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress. 2020, 311–328. Print.
- KIRKGÖZ, Yasemin und Kenan DIKILITAŞ. „Recent developments in ESP/EAP/EMI contexts”. *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Hrsg. Yasemin Kirkgöz und Kenan Dikilitas. Cham: Springer, 2018, 2–10. Print.
- WOŹNIAK, Joanna, Joanna KIC-DRGAS, Joseph CULLEN und Greg HOLLOWAY. „TRAILS-usbildungsprogramm für angehende und aktuelle Fachfremdsprachenlehrende – Ziele, Durchführung und Evaluation”. *Acta Neophilologica* XXIV/1 (2022): 121–136. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- KIC-DRGAS, Joanna, WOŹNIAK, Joanna, BOCANEGRA-VALLE, Ana, JOHN, Peter, MERTELJ, Darja. „Diskrepanzen zwischen der institutionell angebotenen Fachsprachendidaktik und den Bedürfnissen der Fachsprachenlehrkräfte. Ein methodischer Ansatz”, *Linguistische Treffen in Wrocław* 24, 2023 (II): 103–116. DOI: 10.23817/lingtreff.24-6.