

# Lehrplankonstrukt für den studienbezogenen Fremdsprachenunterricht<sup>1</sup>

**Karl-Heinz Eggensperger, Universität Potsdam**

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags stehen Überlegungen zum studienbezogenen Fremdsprachenunterricht und zur Qualifizierung von Sprachlehrkräften an Hochschulen und Universitäten. Studierende können eine spezifische Fremdsprachenausbildung erwarten, nachdem die Hochschulrektorenkonferenz von den Fachdisziplinen erhöhte Anstrengungen zur Internationalisierung der Fachcurricula gefordert hat:

Übergeordnetes Ziel der Internationalisierung der Curricula muss es sein, den Grad der Internationalität der Curricula in allen Fachdisziplinen deutlich zu erhöhen, ohne jedoch die spezifischen Voraussetzungen und Zielsetzungen der Fachgebiete zu ignorieren. (HRK 2017: 5)

Der studienbezogene Fremdsprachenunterricht bereitet Studierende auf Fachlehrveranstaltungen und Prüfungen in einer Fremdsprache vor. Entsprechende Kurse schaffen Voraussetzungen für anrechnungsfähige fremdsprachliche Studienleistungen in internationalen Bachelor-, Master- oder Promotions-Studiengängen in Deutschland und im Zielsprachenland. Die Lehrenden benötigen für diese Kurse Curricula, die sich von den Lehrplänen der Fachdisziplinen und des Fremdsprachenunterrichts in Schule und Erwachsenenbildung unterscheiden und die Spezifika der jeweiligen Sprache sowie heterogene Anforderungen der Fächer und die Ausbildungskontexte der jeweiligen Institution berücksichtigen (Kap. 2). Der bisherige Weg über eine subjektive Auslegung von kontextfreien Deskriptoren führt in eine Sackgasse (Kap. 3).

---

<sup>1</sup> Karl-Heinz Eggensperger (2020): Ein Lehrplankonstrukt für den studienbezogenen Fremdsprachenunterricht. In: Thomas Tinnefeld (Hrsg.): Faktorenkomplexion (Fach)sprache. Analytische Betrachtungen mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 10. Saarbrücken 2020. ISBN 978-3-942949-28-6. S. 219-239.

[https://drive.google.com/file/d/1KhvdXvDVzeWrt\\_7tWkXRG59NjL9Yz8Hh/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1KhvdXvDVzeWrt_7tWkXRG59NjL9Yz8Hh/view?usp=sharing)

Der vorliegende Beitrag zielt nun darauf ab, Lehrende für die makrostrukturelle Planung von studienbezogenem Fremdsprachenunterricht handlungsfähig zu machen. Die sprach- und inhaltspezifischen Curricula können auf eine gemeinsame Grundstruktur zurückgeführt werden, die durch ein Lehrplankonstrukt darzustellen ist (Kap. 3, Abb. 1). In diesem Konstrukt werden maßgebliche Faktoren zur Entwicklung von aufgabenbasierten und prozessorientierten Curricula für Kurse mit dem Ziel einer studienbezogenen Fremdsprachenkompetenz abgebildet. Es soll Lehrenden erleichtern, vergleichbare sprach- und inhaltspezifische Curricula zu entwickeln (Kap. 4).

## 2 Hochschulischer Fremdsprachenunterricht ohne spezifische Curricula

Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* beziehen sich gerade zwei von 144 Artikeln explizit auf das vorliegende Thema. In seinem Beitrag *Sprachen lernen und lehren an Hochschulen: Curriculare Dimension* beschreibt Thomas Vogel die wohl verbreitete Praxis:

Somit müssen die für die Sprachausbildung Verantwortlichen Materialien selbst entwickeln und auf den individuellen Bedarf der Studierenden zuschneiden. (Vogel 2016: 196)

Dies heißt mit anderen Worten, dass diese Lehrkräfte weitgehend nach ihrem Erfahrungswissen bzw. gemäß subjektiver Theorien unterrichten. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass Kleppin und Reich in demselben Handbuch die Frage stellen:

Welche hochschulspezifischen fremdsprachlichen Curricula [...] sollen entwickelt werden? (Kleppin & Reich 2016: 79)

Diese Frage mag 50 Jahre nach der Gründung des *Arbeitskreises der Sprachenzentren an Hochschulen* (AKS) erstaunlich klingen, bestätigt aber die Einschätzung von Vogel, dass Unterricht auf Erfahrung und damit weitgehend subjektiven Theorien beruht. Gegebenenfalls spielt auch die UNICert®-Rahmenordnung eine gewisse Rolle (Kap. 3). Ein Grund wird in aller Deutlichkeit vom AKS selbst genannt:

Mit diesem Positionspapier weist der AKS auf den dringenden Bedarf an qualifiziertem Personal in der Hochschulsprachenausbildung hin. (AKS Positionspapier 23.11.2017: unpaginiert)

Demzufolge ist nicht nur ein quantitativer Fehlbestand zu beklagen, sondern es herrscht gewissermaßen Fachkräftemangel. Es fehlt sogar ein Ausbildungsplan:

Dazu braucht es ein klares Berufs- und Ausbildungsprofil für Sprachlehrende an Hochschulen, welches sich von Sprachlehrkräften etwa an Schulen unterscheidet. (AKS Positionspapier 23.11.2017: unpaginiert)

Damit schließt sich der AKS – auch in der Hoffnung auf Unterstützung für eine bessere personelle und infrastrukturelle Ausstattung der Sprachzentren – an die von der Hochschulrektorenkonferenz gewünschte Internationalisierung der Hochschulcurricula und Qualifizierung der Sprachlehrenden an.<sup>2</sup>

Auch ohne die hochschulpolitischen Forderungen nach einem „Sprachlernkonzept“ gehören Curricula zu den wichtigsten Dokumenten, in denen für die Lehrenden eines Faches – unabhängig von der individuellen Ausbildung und unabhängig von benutzten Unterrichtsmaterialien – möglichst erfolgreicher Unterricht geplant wird. Hinreichend explizite Curricula können für Transparenz sorgen. An die Stelle von Erfahrungswissen tritt theoriegeleitetes Handeln zur Steuerung von Lehr- und Lernprozessen. Das bedeutet insbesondere, Ziele zu definieren und die Kriterien für die Textauswahl offenzulegen. Auch für valide Prüfungen sind Curricula erforderlich. So hat z.B. die latente *studienbezogene Fremdsprachenkompetenz* mehrere Merkmaldimensionen, die durch ein Konstrukt darstellbar sind. Darauf beziehen sich der Unterricht und die Prüfung. Ohne Curricula ist Konstruktvalidität nicht nachweisbar. Curricula ermöglichen auch die vertikale und horizontale Strukturierung sowie die inhaltliche Abgrenzung der Kurse. Dies bedeutet im vorliegenden Zusammenhang, studienbezogene Kurse einerseits zum Fremdsprachenunterricht an Schulen bzw. in der Erwachsenenbildung sowie andererseits gegen Fachlehrveranstaltungen in einer Fremdsprache abzugrenzen. Schließlich braucht bei Lehrkräftewechsel die Unterrichtsplanung nicht wieder bei null zu beginnen, sondern es kann ein bereits erprobtes Kursprogramm wiederaufgenommen und weiterentwickelt werden. So tragen Curricula wesentlich zur Arbeitsökonomie und zur Kontinuität von studienbezogenem Fremdsprachenunterricht bei. Insgesamt bilden sie damit einen wichtigen Referenzpunkt zur Qualitätsbeurteilung.

### 3 Curriculare Problemfelder

Im Mittelpunkt der folgenden Reflexionen steht die Suche nach geeigneten Komponenten für das Lehrplankonstrukt. Zunächst wird anhand eines Artikels aus auflagenstarken französischen Tageszeitungen untersucht, inwieweit die UNIcert®-Rahmenordnung als Ersatz für die fehlenden hochschulspezifischen Curricula dienen kann. Der Text kann als ein häufig vorkommendes Beispiel für eine von fachspezifischen Ausdrücken durchsetzte Gemeinsprache gelten. Alltagssprache und wohlunterscheidbare Elemente des Subsystems *Rechtssprache* durchdringen sich hier.

---

<sup>2</sup> "Hochschulen, die ein Sprachenkonzept umsetzen wollen, sollten ihre Sprachausbildung professionalisieren und über ein Sprachenzentrum verfügen, das die Vermittlung von Deutsch- und Fremdsprachenkenntnissen auf hohem Niveau übernimmt. Dafür bedarf es angemessen qualifizierten Personals, das, da die Sprachausbildung oft eine Daueraufgabe ist, unbefristet beschäftigt werden sollte." (HRK 2017: 87).

Der Text enthält sowohl fachliche als auch nicht-fachbezogene Inhalte und liegt auf einem konzeptionellen Kontinuum zwischen Fach- und Alltagskommunikation.

Im Anschluss daran geht es um die Lernvoraussetzungen für den studienbezogenen Fremdsprachenunterricht. Die Curriculum-Entwicklung beginnt nicht bei null. Das Prinzip des kumulativen Lernens erfordert eine adäquate Einschätzung der Lern-Ausgangslage, damit der folgende Unterricht optimal auf die Lernenden abgestimmt werden kann. Aus unserer Sicht gehört die Verzahnung von Fremdsprachenunterricht im Sekundarschulwesen mit dem universitären Fremdsprachenunterricht zu einem immer noch ausbaufähigen Forschungsfeld. Dabei fehlte es bisher nicht an guten Absichten und Proklamationen: Vor bald 25 Jahren hieß es in den *Kasseler Leitlinien* des (damaligen) *Fachverbands Moderne Fremdsprachen* für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland:

Schulisches Fremdsprachenlernen und das Lernen von Fremdsprachen jenseits der Schule müssen als Einheit gesehen und, soweit möglich, verzahnt werden. (Fachverband Moderne Fremdsprachen 1996)

Hier wird somit gefordert, das gymnasiale Ziel der Allgemeinen Studierfähigkeit sowie der wissenschaftspropädeutischen Bildung und das Ziel der studienbezogenen Fremdsprachenausbildung aufeinander zu beziehen.

Dies wird auch vom AKS proklamiert. Der AKS sieht sich sogar als „Ort fachlicher Expertise“ bei der „Entwicklung von hochschulspezifischen Lehr- und Lernangeboten auf der Grundlage von europäischen und nationalen Standards für den Spracherwerb.“ (Gebert, Hettiger, Mügge & Lorenz 2012: 13)

### **3.1 Die Reichweite der UNlcert®-Rahmenordnung**

Angesichts der Tatsache, dass Fremdsprachenunterricht an Hochschulen und Universitäten stattfindet, mag es durchaus angebracht sein, die Aussage von Kleppin & Reich zu relativieren. Zwar mögen hochschulspezifische Curricula fehlen, aber wenn eine Institution durch UNlcert® akkreditiert ist, sind die Lehrenden der Rahmenordnung (RO) verpflichtet. In der aktuell gültigen Fassung werden Ziele und Merkmale des Unterrichts vorgegeben:

Es geht bei diesem Programm um eine hochschulspezifische, hochschulbezogene und hochschuladäquate Fremdsprachenausbildung, die die Besonderheiten der Teilnehmenden, der Zielsetzungen und der Arbeitsformen an Hochschulen angemessen berücksichtigt und die sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) orientiert. (RO 2019: 2)

Lehrende sind darüber hinaus gefordert, nach Themen und Materialien zu suchen, die sich für die Vermittlung einer Art *Allgemeinen Wissenschaftssprache* (RO 2019: 3) eignen. Bei der Planung muss außerdem eine Entscheidung über den Kurstyp getroffen

werden, weil der erfolgreiche Abschluss entweder mit einem Zertifikat *Allgemeine Wissenschaftssprache* oder *Fachsprache* bescheinigt werden wird.

Folglich müssen Lehrende bei der Unterrichtsplanung gegenstandsneutrale Deskriptoren bzw. die konzeptionelle Ebene der Rahmenordnung und die materielle Ebene, d.h. bestimmte Texte und Aufgaben, verbinden. Dabei stehen sie vor einem grundsätzlichen Problem: Viele Formulierungen der Rahmenordnung bedürfen aufgrund ihrer spezifischen Funktion, eine große Anzahl von Sprachen und Qualifikationen zu erfassen, der inhaltlichen Weite und Unbestimmtheit. Die Deskriptoren der UNIcert®-Rahmenordnung sind abstrakt gesetzt und werden in Akkreditierungsverfahren auf einzelne Texte bezogen. Die meisten Lehrenden dürften den umgekehrten Weg einschlagen: Sie gehen von sprachspezifischen Texten und Aufgaben aus, interpretieren die gegenstandsneutralen Deskriptoren und prüfen ihre Übereinstimmung mit der Unterrichtsplanung.

Deshalb müssen allgemeine Formulierungen trotzdem klar und möglichst eindeutig ausgelegt werden können, denn die einzelnen Kompetenzen können nicht global ausgebildet und überprüft werden, sondern immer nur bezogen auf eine bestimmte Sprache, auf bestimmte Themen und Aufgaben

Nach meinem Wissen gibt es noch keine Untersuchungen, in denen erforscht wird, wie Lehrende das Problem lösen. Im folgenden Abschnitt soll aus ihrer Perspektive die Eignung bzw. die Reichweite der Deskriptoren aus der UNIcert®-Rahmenordnung anhand eines Textes aus *l'Express* untersucht werden.

### **Der Untergang der Estonia**

Vor etwas mehr als 25 Jahren, in der Nacht vom 27. auf den 28. September 1994, ereignete sich eine der größten Katastrophen der neueren Geschichte der Seefahrt. Die Fähre Estonia sank mit fast tausend Menschen an Bord. Nur 137 überlebten in den kalten internationalen Gewässern der Ostsee zwischen Estland und Schweden. Auch heute noch sind zahlreiche Fragen zum Unglück offen.

Zu einem der strittigen Punkte fand am 19. Juli 2019 eine Verhandlung vor dem *Tribunal de Grande Instance* in Nanterre statt. Überlebende und Angehörige von Opfern hatten auf Schmerzensgeld für immateriellen, psychischen Schaden gegen die deutsche Meyer-Werft als Konstrukteur und die technische Prüforganisation *Bureau Veritas* geklagt. Mehrere überregionale und regionale Tageszeitungen<sup>3</sup>, nicht nur Fachpublikationen, berichteten, dass ihre Klage abgewiesen worden sei und sie darüber hinaus über 100.000€ Prozesskosten an die Beklagten zu zahlen hätten.

Zum Textverständnis sind sowohl allgemein- als auch fachsprachliche Kenntnisse notwendig. Insofern bereitet der Text auf kommunikative Anforderungen in

---

<sup>3</sup> Le Figaro, Le Monde, Dernières Nouvelles d'Alsace, Libération

akademischen Ausbildungskontexten vor. Die große Mehrheit der etwa 715 Wörter im Artikel aus *l'Express*, der im Anhang des vorliegenden Beitrags abgedruckt ist, sind Bezeichnungen, die auf bekannte Sachverhalte referieren, z.B. *le naufrage, l'Estonia semblait, emportant avec lui ..., les rescapés et proches de victimes ; cette décision est sévère et très décevante* u.a.

Mehr als 20 Fachausdrücke und Wendungen sind überwiegend dem Delikts- und Zivilprozessrecht zuzuordnen und damit als fachsprachliche Elemente identifizierbar. Dabei handelt es sich um Termini mit der höchsten Informationsdichte. Ein einziger Satz mit einem kleinen Detail ist ausschlaggebend für das Verständnis des Urteils:

Très vite, plus de 800 rescapés et proches des disparus avaient été indemnisés par l'armateur pour leur préjudice matériel, à hauteur de 130 millions d'euros via un fonds de compensation, *mais pas pour le préjudice moral.* (L'Express 19.07.2019, Anhang - 12. Absatz, Hervorhebung durch den Autor)

An dieser Stelle nimmt der Prozess des Leseverstehens nur unter bestimmten Voraussetzungen seinen Fortgang. Vereinfacht formuliert, tritt die sprachbezogene Textverarbeitung in Interaktion mit dem Vorwissen des Lesers. Nur mit recht detaillierten Kenntnissen aus dem *droit de la responsabilité* ('Recht der Schadenshaftung') kann der Unterschied zwischen *préjudice matériel* ('Vermögensschaden') und *préjudice moral* ('immaterieller Schaden') nachvollzogen werden. Damit wird die Überschrift des Artikels konkretisiert: *la justice rejette les demandes d'indemnisation des rescapés*. Informierte Leser und Leserinnen können dem Text entnehmen, dass die Reederei für materielle Schäden aufgekommen ist und dass mit dem Begriff *indemnisation* die *Entschädigung für seelische Schäden* gemeint ist. Andernfalls könnte angenommen werden, dass den Opfern und Angehörigen jegliche Entschädigung versagt worden ist. Die Termini referieren somit auf Konzepte, die über das Alltagswissen hinausgehen.

Im Aufbau folgt der Text den Konventionen von Zeitungsartikeln. Intensives Lesen, wahrscheinlich sogar mehrmalige Lektüre ist erforderlich, um die Argumentationslinie zu erschließen. In die Stellungnahmen zugunsten der Kläger und die Beschreibung des Schiffsuntergangs sind in loser Abfolge juristische Elemente eingeflochten, z.B. die streiterheblichen Umstände, das Urteil, Informationen über den Instanzenweg und die Urteilsbegründung. Fachliche Inhalte und allgemeine Informationen zum Geschehen, fachsprachliche Begriffe und Alltagssprache überlagern und durchdringen sich im Text. Die Rezipienten müssen bereits in der Überschrift erkennen, dass *la justice* im vorliegenden Zusammenhang als juristischer Begriff nicht „Gerechtigkeit“, sondern „Rechtsprechung“ bedeutet und damit Sprachbewusstheit unter Beweis stellen.

Es liegt nahe, für unser Lehrplankonstrukt (Kap. 4) auf einige Grundbegriffe des UNicert®-Systems zu verzichten:

1. Kursbezeichnungen wie *allgemeinsprachliche* oder *fachsprachliche Ausbildungsprogramme* bzw. *Fachsprachenkurse* sind nicht trennscharf, da sich Gemein- und Fachsprache in vielen Texten überlagern.
2. Die *Allgemeine Wissenschaftssprache* ist bisher nicht fassbar. Lehrende erfahren sehr wenig Konkretes über diesen Sprachausschnitt (RO 2019: 3). Es bleibt eine linguistische Beschreibung auf der Basis eines Textcorpus abzuwarten, bevor der Begriff als ein Unterrichtsziel genutzt werden kann.<sup>4</sup>
3. Damit geht auch die Grundlage für die Einteilung der Zertifikate in den Typ *Allgemeine Wissenschaftssprache* und das *UNlcert® Fachsprachen-Zertifikat* verloren.

Manche Bezeichnungen der UNlcert®-Rahmenordnung öffnen (zu) weite Räume für Auslegungen. Auf den ersten Blick können sie den Eindruck erwecken, das bezeichnete Konzept gewissermaßen im Griff zu haben. Aber Bezeichnungen wie *hochschulspezifische Fremdsprachenausbildung* (RO 2019: 2), *studienbezogene Themen* (RO 2019: unpaginiert), *studienbezogene Situationen* (RO 2019: unpaginiert) sowie *studienbezogene Alltagsthemen* (RO 2019: unpaginiert) wecken eine Vielzahl von Assoziationen, da eine genau definierte Bedeutung fehlt. Insgesamt gesehen, macht die UNlcert®-Rahmenordnung die Curriculum-Entwicklung für den studienbezogenen Fremdsprachenunterricht nicht überflüssig, sondern verdeutlicht den Forschungsbedarf.

### **3.2 Kontextfreie Deskriptoren in den *Bildungsstandards***

Die *Bildungsstandards* wecken hohe Erwartungen hinsichtlich der Lesefertigkeit:

Die Schülerinnen und Schüler können authentische Texte auch zu abstrakteren Themen verstehen. Sie können ein umfassendes Textverständnis aufbauen, indem sie Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, diese Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen, gezielt textinterne Informationen und externes Wissen heranziehen und auch wichtige implizite Aussagen erschließen. (KMK 2012: 15)

Auch für das Sprachwissen wird ein weit überdurchschnittliches Niveau angesetzt:

Die Schülerinnen und Schüler greifen bei der Sprachrezeption und -produktion auf ein breites Repertoire lexikalischer, grammatischer, textueller und diskursiver Strukturen

---

<sup>4</sup> Nichts deutet darauf hin, dass damit das *Vocabulaire Général d'Orientalion Scientifique* gemeint ist, das lexikalische Elemente verzeichnet, die in allen naturwissenschaftlichen Disziplinen zur Textproduktion dienen (Phal 1971).

zurück, um die Fremdsprache auch als Arbeitssprache in der Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten zu verwenden. (KMK 2012: 18)

Es bleibt fraglich, ob damit auch Texte wie *Der Untergang der Estonia* gemeint sind. Vielleicht überfordert die Rezeption nicht nur Abiturientinnen und Abiturienten. Die inhaltsneutralen Formulierungen könnten jedoch benutzt werden, um das Gegenteil zu belegen. Dazu trägt auch folgende Behauptung bei:

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus [...] einen Text mit fachsprachlichen Elementen für eine andere Zielgruppe adaptieren. (KMK 2012 :17)

Adaptieren setzt Verstehen ebenso voraus wie „kulturell geprägte Varietäten des Sprachgebrauchs erkennen“ (Bildungsstandards:21).

Die Ungewissheit wird auch nicht durch Beispielaufgaben behoben, die das oben beschriebene Niveau illustrieren sollen.<sup>5</sup>

Insgesamt gesehen ist die Reichweite der *Bildungsstandards* für das kumulative Weiterlernen gering. Es bleibt unklar, welche fremdsprachlichen Voraussetzungen für den fortführenden studienbezogenen Fremdsprachenunterricht vorliegen. Die Zielformulierungen können mit Hilfe einer Vielfalt von Themen operationalisiert werden. Dadurch werden viele mehr oder weniger große Sprachinseln geschaffen.

#### **4 Das Lehrplankonstrukt**

Das hier entwickelte Lehrplankonstrukt umfasst konstitutive Merkmale von Curricula für den studienbezogenen Fremdsprachenunterricht. Die studienbezogene Fremdsprachenkompetenz (Kopfzeile) wird als interagierendes Gefüge von Teilkompetenzen zur Bewältigung studienspezifischer kommunikativer Aufgaben modelliert (Kap. 4.3).

Die zu ihrer Ausbildung notwendigen kognitiven Lehr- und Lernprozesse werden durch Aufgaben (Fußzeile) für bestimmte Stadien der Wissensverarbeitung (mittlere Spalte) (Kap. 4.4) initiiert. Studienrelevante Inhalte (rechte Spalte) sind notwendig, damit die Lernenden die kommunikativen Anforderungen (linke Spalte) bewältigen. Die einzelnen Merkmale in den zwölf Kästchen unter der ersten Zeile des Konstrukts sind zwar komplex miteinander verknüpft, aber es wird auf Pfeile verzichtet, weil kumulative Lernprozesse in aller Regel nicht linear-sequentiell verlaufen:

---

<sup>5</sup> Die Aufgabe *À la recherche d'un emploi*, die im Schwerpunkt auf einen Romanauszug aus Anna Sam: *Les tribulations d'une caissière* zurückgreift, ist Bestandteil des thematischen Rahmens *Le monde du travail*.“ (KMK 2012: 120)



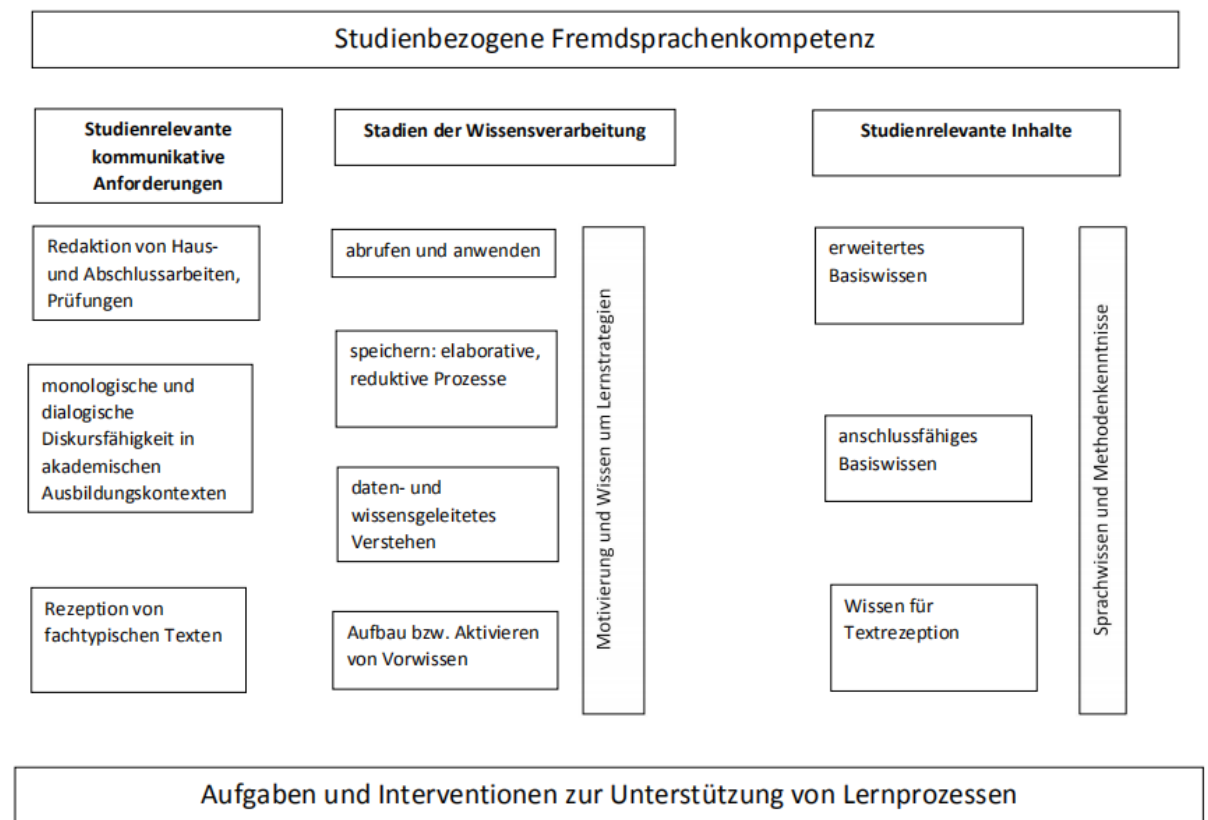


Abb. 1: Lehrplankonstrukt

Ausgehend von der kognitiven Zielmarke des studienbezogenen Fremdsprachenunterrichts – der studienbezogenen Fremdsprachenkompetenz –, soll zunächst versucht werden, einer Antwort auf die seit Jahren diskutierte Frage näherzukommen: „... was denn nun den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen hochschulspezifisch macht oder machen würde.“ (Voss 2012: 364) In diesen Zusammenhang gehören auch nicht ganz unproblematische Bezeichnungen der UNlcert®-Rahmenordnung aus dem vorigen Kapitel.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat studienbezogener Fremdsprachenunterricht zum Ziel, Studierende auf Fachlehrveranstaltungen in einer Fremdsprache vorzubereiten bzw. eine studienbezogene Fremdsprachenkompetenz auszubilden. Mit dieser Definition sind entsprechende Kurse zweifellos Teil einer *hochschulspezifischen* Fremdsprachenausbildung. Die in der UNlcert®-Rahmenordnung erwähnten *studienbezogenen Themen* werden im Lehrplankonstrukt als *studienrelevante Inhalte* verzeichnet. Schließlich erscheinen die *studienbezogenen Situationen* der UNlcert®-Rahmenordnung in unserem Konstrukt in der Spalte unter den *studienrelevanten kommunikativen Anforderungen*, für die Studierende eine studienbezogene

Fremdsprachenkompetenz benötigen.

#### **4.1 Studienbezogene Fremdsprachenkompetenz**

Die *studienbezogene Fremdsprachenkompetenz* befähigt Sprachlernende, in akademischen Lehrveranstaltungen und Prüfungen in einer Fremdsprache angemessen und effektiv zu handeln. Lernende müssen eine im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung erweiterte Kompetenz entwickeln. Folglich kann das traditionelle Sprachmodell Lados für das Lehrplankonstrukt nicht verwendet werden (Eggensperger 2018a).

Ausgehend von einer Studie von Jude, nach der die Sprachkompetenz als mehrdimensionales Konstrukt anzusehen ist (Jude 2008: 181), führten Erkenntnisse aus dem Unterricht im Studiengang *Deutsches und Französisches Recht* an der Universität Potsdam zum Modell einer komplexen Kompetenz. (Eggensperger 2018a)

Der Artikel über die Gerichtsverhandlung (Eggensperger 2018b) geht der Frage nach, wie die Sachverhalte mit dem Vorwissen des Rezipienten verbunden bzw. ob die entsprechenden Informationen beschafft werden können:

Die kognitive Konstruktivität dieser Interaktion besteht nicht nur darin, daß z.B. die sprachlich vermittelte Information einzelner Wörter und Sätze mit den (umgebenden) Informationen des Kontextes (Wörter, Sätze oder Textteile vor und nach dem zu verstehenden Textteil) in Verbindung gebracht werden müssen, sondern auch und gerade in der Integration mit dem Vorwissen der Rezipienten/innen.“ (Christmann & Groeben 1999: 146)

Auch in textlinguistischen Ansätzen der Fachsprachenforschung wurde bereits vor vielen Jahren in allgemeiner Form auf diese Zusammenhänge hingewiesen:

Die Fachsprachenforschung gewinnt grundlegende Erkenntnisse über eine effektive Verwendung der Fachsprache, wenn sie die parallel mit der Verarbeitung sprachlicher Äußerungen ablaufenden Denkprozesse systematisch in ihren Untersuchungsbereich einbezieht. (Baumann 1992: 149)

Das komplexe Zusammenspiel von Sprachwissen, Fachwissen, Methodenwissen und Wissen um Lernstrategien stellt das konstitutive kognitive Merkmal studienbezogener Fremdsprachenkompetenz dar.

#### **4.2 Studienrelevante Inhalte**

Aus der Analyse von studentischen Prüfungsarbeiten resultiert eine Hierarchie der erwähnten Teilkomponenten studienbezogener Fremdsprachenkompetenz. Prioritär

ist das Studienfachwissen, das allerdings nur in Verbindung mit den entsprechenden sprachlichen Mitteln und Arbeitsmethoden genutzt werden kann. Umgekehrt können Sprach- und Methodenkenntnisse unzureichende Fachkenntnisse nicht kompensieren. (Eggensperger 2016b)

Die Priorität der studienfachlichen Inhalte<sup>6</sup> hat weitreichende Auswirkungen auf die Auswahl der Ziele, Aufgaben, Aktivitäten, Themen und Texte für Lehr- und auch Testmaterialien. Deshalb gehören die studienrelevanten Inhalte zu den prioritären Bestandteilen des Lehrplankonstrukts. Im Prinzip sind Studierende fachbezogen motiviert. Hinweise auf die künftige Nützlichkeit von Lernaktivitäten bzw. die Antizipation von Verwendungssituationen unterstützen ihre Motivation im Fremdsprachenunterricht. Aber die Lernenden sind in unterschiedlichen Studienfächern eingeschrieben. Die fremdsprachlichen Anforderungssituationen – und damit der Qualifizierungsbedarf der Lernenden – sind unterschiedlich, da sie von den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen abhängig sind. Die meisten Lehrenden in den Studienfächern unterrichten vergleichsweise homogene Zielgruppen. Nur Sprachlehrende stehen vor der Herausforderung, auf Studierende mit unterschiedlichen fachlichen Interessen und Kenntnissen einzugehen und Kurse mit differenzierten inhaltlichen Zielen anzubieten. Aufgrund der Vielfalt der Fächer ist es jedoch vollkommen unrealistisch, auf ein einziges Studienfach bzw. einen Studiengang ausgerichtete Fremdsprachencurricula zu entwickeln. Die Universität *Paris Nanterre* bietet z.B. mehr als 80 Studiengänge an, die mit über 40 offiziell anerkannten *mentions de licence* abgeschlossen werden können. (*Université Paris Nanterre. Offre de formation – licences 2019-2020*)

Es erscheint allerdings nicht so eindeutig, nach welchen Gesichtspunkten wissenschaftliche Disziplinen bzw. Studiengänge zusammenzufassen sind. Mehrere unterschiedliche Gruppierungen deuten darauf hin, dass zur Struktur des Wissenschaftssystems noch nicht das letzte Wort gesprochen ist bzw. diese Frage im Alltag der Hochschuladministration wenig Beachtung findet. Die Universität *Paris Nanterre*, die als ein Beispiel für das französische System dienen könnte, differenziert in vier große Domänen:

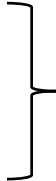
- *Arts, lettres, langues*
- *Sciences humaines et sociales*
- *Droit, économie, gestion*
- *Sciences, technologie, santé*<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Funk (2016:153) erwähnt im Zusammenhang mit Curricula für Kurse des sogenannten *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* die Lernziel-Priorität der fachlichen Inhalte.

<sup>7</sup> Université Paris Nanterre. Offre de formation - licences. (<https://www.parisnanterre.fr/offre-de-formation-2019-2020/offre-de-formation-licences-494228.kjsp?RH=1574956048104>; 10.02.2020) und Journal officiel de la République

Die UNIcert®-Zertifikate differenzieren nach:

- naturwissenschaftlicher
  - rechtswissenschaftlicher
  - sozialwissenschaftlicher und
  - wirtschaftswissenschaftlicher
- 
- Orientierung

Die *Deutsch-Französische Hochschule* gliedert ihre Programme in folgende sieben Fachbereiche (Université franco-allemande - Deutsch-Französische Hochschule 2020):

- Geistes- und Sozialwissenschaften
- Ingenieurwissenschaften / Architektur
- Lehrerbildung
- Medizinwissenschaften
- Naturwissenschaften / Mathematik / Informatik
- Rechtswissenschaften und
- Wirtschaftswissenschaften

Das ITB<sup>8</sup> fasst Studienfächer mit einer vergleichbaren Kernkompetenz zusammen. Mit diesem Kriterium werden acht Studienfelder definiert (Sauerland, Stegt & Trost 2008: 164):

- Kulturwissenschaften
- Mathematik und Informatik
- Medizinische Wissenschaften
- Naturwissenschaften
- Rechtswissenschaft
- Sozialwissenschaften
- Wirtschaftswissenschaften und
- Technische Wissenschaften

Diese Einteilung erscheint als geeignet, weil in ihr von kognitiven Kernkompetenzen der Fächer ausgegangen wird.

### 4.3 Studienrelevante kommunikative Anforderungen

---

française du 1 février 2014 - Arrêté du 22 janvier 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence.

<sup>8</sup> ITB Consulting GmbH: <https://www.itb-consulting.de/>

Weiterhin sind in Curricula für den studienbezogenen Fremdsprachenunterricht studienrelevante kommunikative Anforderungen zu berücksichtigen, die durch eine Analyse von Sprachverwendungssituationen ermittelt werden können. Studierende müssen die fremdsprachlichen Anforderungen in Grundformen akademischer Lehre bewältigen. Das bedeutet die Rezeption von fachtypischen Texten wie Fachvorlesungen und Studienfachliteratur. In Seminaren, Übungen bzw. Arbeitsgemeinschaften wird monologische und dialogische Diskursfähigkeit verlangt, um mit anrechenbaren Leistungen abzuschließen. Die Erstellung von Haus- bzw. Abschlussarbeiten und die erfolgreiche Absolvierung von Prüfungen stellen dabei die größten Herausforderungen dar (Eggensperger 2016a: 245). Auch Voss erwähnt diese Aufgaben (Voss 2012:362f.). Lehrformen mit überwiegend praktischen Tätigkeiten – wie z.B. Praktika oder Laborübungen – sind in bestimmten Studienfeldern zusätzlich zu berücksichtigen.

Die relevanten kommunikativen Anforderungen dürften aus den Fachcurricula und den Lehrveranstaltungsverzeichnissen eines Studienfelds erschließbar sein. Arras (2012) hat sich in einer empirisch angelegten Bedarfsanalyse mit einem Mehr-Methoden-Design auf Anforderungen im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland konzentriert. Als häufigste hochschulspezifische Lehrformen ermittelt sie *Vorlesung* und *Seminar*, als verbreitete Leistungsnachweise nennt sie *schriftliche Hausarbeiten*, *mündliche Präsentationen* und *Klausuren*.

#### **4.4 Aufgaben zur Unterstützung von Lernprozessen**

Auf die konstitutiven Merkmale der studienbezogenen Fremdsprachenkompetenz folgen nun Prinzipien zur Konstruktion von fremdsprachlichen Aufgaben zur Unterstützung von Lernprozessen im studienbezogenen Fremdsprachenunterricht (Abb. 1, Fußzeile). Im Unterricht gilt es, kognitive Prozesse bzw. Prozesse zum Lernen bedeutungshaltiger Informationen über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch, kumulativ und reflexiv anzulegen.

Erfolgreicher Unterricht muss grundlegende lern- und instruktionspsychologische Erkenntnisse berücksichtigen: „Seit dem Durchbruch der kognitivistischen Psychologie wird Lernen als ein Prozess der Informationsverarbeitung verstanden.“ (Klauer & Leutner 2012: 44; auch Eggensperger 2014a)

Im Mittelpunkt steht der Gedanke, dass Lernende aktiv Informationen verarbeiten und dadurch Kenntnisse erwerben, die die weitere Informationsverarbeitung beeinflussen:

Lernen im Sinne des Wissenserwerbs ist ein bereichsspezifischer, komplexer und mehrstufiger Prozess, der die Teilprozesse des Verstehens, Speicherns und Abrufens einschließt und der unter der Voraussetzung, dass die genannten Prozesse günstig

verlaufen, auch zum Gebrauch – dem sogenannten Transfer – des erworbenen Wissens führen kann. (Steiner 2006: 163)

In unserem Lehrplankonstrukt handelt es sich um Wissensverarbeitung bzw. um die Verarbeitung von studienrelevanten Inhalten. In Anlehnung an den Lehralgorithmus von Klauer & Leutner (2012: 47) wird Wissensverarbeitung in vier Stadien zur Rezeption von fachtypischen Texten und zur Produktion von schriftlichen und mündlichen Äußerungen abgebildet (Abb. 1, mittlere Spalte).

Lernen im Unterricht kann aus instruktionspsychologischer Perspektive als eine Form von Wissenserwerb in Interaktion mit Aufgaben aufgefasst werden (Astleitner 2006: 20). Deshalb bedeutet im Konstrukt die Unterstützung von Lernprozessen das *Lernen* unter dem Einfluss des Lehrens. Auch das durch Anleitung erworbene selbstgesteuerte Lernen wird im Folgenden vereinfacht ausgedrückt durch *Lernen*. Jedoch sollte im Unterricht mit Studierenden in erster Linie selbstbestimmtes, intrinsisch motiviertes Lernen gefördert und nur im erforderlichen Maße Unterstützung durch Instruktion angeboten werden (Prenzel 1996).

Im Folgenden werden sprach- und studienfachübergreifende Prinzipien zur Aufgabenkonstruktion formuliert.

#### **4.4.1. Motivierung und Wissen um Lernstrategien**

Als richtungsweisendes Gestaltungsprinzip für alle Aufgaben kann die *Motivierung* der Lernenden bezeichnet werden. Sie gilt als Bedingung und affektives Ziel des Unterrichts im oben genannten Sinn. Im Lehrplankonstrukt veranschaulicht das hochgestellte Kästchen – *Motivierung und Wissen um Lernstrategien* –, dass diese Faktoren für alle Stadien der Wissensverarbeitung gelten.

Aufgaben sind so zu gestalten, dass sie motivationsunterstützend wahrgenommen werden. Dies bedeutet, die fachbezogene Motivation der Lernenden zu berücksichtigen und im Unterricht zukünftige studienrelevante kommunikative Anforderungen zu antizipieren. Durch realistische Aufgabenstellungen in authentischen kommunikativen Situationen soll z.B. die Rezeption akademischer Vorlesungen in einer Fremdsprache auf die gleiche Art gelernt werden, wie sie im Hörsaal erfolgen soll.

Der Nutzen des Wissens um Lernstrategien ist schwer einzuschätzen. Mit Klauer & Leutner kann man Lernstrategien bezeichnen als „Pläne für Handlungssequenzen, die sich auf das Lernen beziehen.“ (Klauer & Leutner 2012: 162) Im Zusammenhang mit dem *Gerichtsurteil* könnte man damit z.B. das Wissen zur Beschaffung von Informationen über Gerichtsbarkeiten in Frankreich verbinden: Der Zugriff auf

Wissensbestände außerhalb des Sprachwissens bildet eine Voraussetzung für wissensgeleitetes Verstehen.

Darüber hinaus sollten im studienbezogenen Fremdsprachenunterricht insbesondere Strategien gefördert werden, die das Lernen bewusstmachen und autonomes Lernen fördern. Dies bedeutet z.B. im Zusammenhang mit der Rezeption von Vorlesungen, Aufgaben zu konzipieren, die Vorwissen aktivieren, Hör-Erwartungen aufbauen und zur Selektion wesentlicher Informationen beitragen (Eggensperger 2018a). Wenn diese Strategien thematisiert und geübt werden, kann man hoffen, dass Studierende sie über den Unterricht hinaus selbständig anwenden.

#### **4.4.2. Aufgaben zu studienrelevanten kommunikativen Anforderungen und Inhalten**

Die Inhaltsorientierung der Aufgaben erfordert zunächst, studienrelevante Inhalte für den Unterricht zu identifizieren. Dafür sind unterschiedliche thematische Corpora mit Vorlesungen, Studienliteratur und (korrigierten) Prüfungsaufgaben zusammenzustellen (Eggensperger 2014b: 299). Durch Textkorpora, die gemäß den kommunikativen Anforderungen zusammengestellt werden, kann der Gebrauch der Fremdsprache bis zu einem gewissen Grad vorausgesagt werden. Textkorpora bieten die Möglichkeit, Sprachwissen und Sachkenntnisse anhand von tatsächlich geäußerten Sprachdaten zu erheben und in verschiedener Hinsicht zu untersuchen.

Aufgrund der Priorität der Studieninhalte ist zunächst das Grund- oder Konsenswissen einer Disziplin, das etwa in Einführungsvorlesungen vermittelt wird, zu identifizieren. Dieses *anschlussfähige Basiswissen* im Lehrplankonstrukt bestimmt die Auswahl des zu vermittelnden Sprachwissens (Eggensperger 2018a).

Die Aufgaben zu fachsystematisch geordneten Netzwerken verbinden studienrelevante Sachverhalte und fremdsprachliche Bezeichnungen (Eggensperger 2014a: 139ff). Die Lernenden werden dabei durch die Bereitstellung von Fach-, Sprach- und Methodenwissen unterstützt. Aufgaben zu Sprachstrukturen konzentrieren sich auf eine auf die Unterrichtsthemen bezogene Grammatik und verbinden ebenfalls Sprache und Fachinhalte. Dieser Aufgabentyp stellt sowohl für Lehrende als auch für Lernende insbesondere in Verbindung mit der Redaktion schriftlicher Texte eine große Herausforderung dar.

#### **4.4.3 Aufgabensequenzen**

Aufgrund der Komplexität von studienrelevanten Anforderungen, z.B. die Redaktion von Haus- und Abschlussarbeiten, ist häufig die Bearbeitung von Aufgabensequenzen erforderlich. Geeignete Aufgaben beziehen sich auf die einzelnen Stadien der Wissensverarbeitung und weisen einen inhaltlichen Zusammenhang auf. Dabei bilden

Aufgaben zu elaborativen und reduktiven Lernprozessen eine Voraussetzung, um neu erworbenes Wissen aus der Rezeption fachtypischer Texte dauerhaft zu behalten und in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren. Mündliche Präsentationen können Studierende dazu anregen, selbständig eine gut organisierte Wissensbasis anzulegen. Sie lernen, verbale Informationen in ein graphisches Symbolsystem zu übertragen, z.B. in *mind maps* oder in andere graphische Darstellungen von Begriffsstrukturen. Bevor die neu gelernten Wissensstrukturen für eine schriftliche Arbeit abgerufen und angewendet werden, müssen Lernprozesse zum Erwerb von Methodenkenntnissen initiiert werden. Das hochgestellte Kästchen in der Spalte *Studienrelevante Inhalte* des Lehrplankonstrukts bedeutet, dass Methodenkenntnisse in allen Stadien der Wissensverarbeitung zu fördern sind. Grundsätzlich sind Aufgabensequenzen erforderlich, die die Erlernung von Sprach-, Fach- und Methodenwissen sowie die Nutzung von Lernstrategien integrieren und das autonome Lernen unterstützen bzw. einfordern.

## 5 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht auf aktuelle Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz nach verstärkten Anstrengungen der Fachdisziplinen zur Internationalisierung von Studiengängen und einem Mangel an qualifiziertem Personal für hochschulspezifischen Fremdsprachenunterricht zurück. Darüber hinaus fehlt es an hochschulspezifischen fremdsprachlichen Curricula.

Letztendlich wird eine vieldiskutierte Frage in etwas abgewandelter Form aufgeworfen: "What is specific about teaching and learning for studying purposes?" Im Mittelpunkt steht deshalb ein handlungsleitendes, theoretisch fundiertes Konstrukt für Lehrende zur Planung von studienbezogenem Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel studienbezogener Fremdsprachenkompetenz, d.h. der kommunikativen Kompetenz, die Sprachlernende befähigt, in Fachlehrveranstaltungen und Prüfungen in einer Fremdsprache angemessen und effektiv zu handeln.

Unser Lehrplankonstrukt modelliert Hauptfaktoren für alle Curricula des studienbezogenen Fremdsprachenunterrichts: die Zielmarke *Studienbezogene Fremdsprachenkompetenz* mit den Merkmalen *studienrelevante Anforderungen*, *studienrelevante Inhalte*, *Sprachwissen*, *Methodenwissen* und *Wissen um Lernstrategien*.

Der studienbezogene Fremdsprachenunterricht soll inhaltlich auf insgesamt acht Studienfelder konzentriert werden. Durch den Bezug zu einem Studienfeld lassen sich Bezeichnungen wie allgemeinsprachliche oder fachsprachliche Kurse ablösen. Lehrende bieten z.B. einen studienbezogenen Kurs *Französisch in den Wirtschaftswissenschaften* an. Bewerbungen für einen Studien- und Wohnheimplatz



oder Einschreibformalitäten an einer Universität wären als „hochschulbezogen“ zu bezeichnen. Sie stellen andere Anforderungen an die Lernenden. Andere Kurstypen ohne direkten Hochschulbezug werden inhaltlich durch typische Anforderungssituationen eines längeren Aufenthalts im Land der Zielsprache definiert.

Ein Artikel aus auflagenstarken französischen Tageszeitungen macht kognitive Prozesse erfassbar, die auch für die Lektüre von Studienliteratur erforderlich sind. Lernprozesse zur Rezeption und Produktion von Fachtexten werden aus der Sicht der Kognitionswissenschaften als Informationsverarbeitungsprozesse aufgefasst. Wirksamer Unterricht heißt, komplexe Lernprozesse zu initiieren. Mit Hilfe unseres Lehrplankonstrukts lassen sich Aufgaben generieren, um Lernen kumulativ, langfristig und reflexiv anzulegen. Ausgehend von der Priorität fachwissenschaftlicher Inhalte verknüpft das Lehrplankonstrukt Erkenntnisse aus der Curriculumtheorie, der Linguistik einschließlich der Fachsprachenlinguistik, und den Kognitionswissenschaften. Auf dieser Grundlage sollen Lehrende vergleichbare aufgabenbasierte und prozessorientierte Curricula ausarbeiten und gleichsam curriculares Niemandsland verlassen können.

## Anhang

### **Naufrage de l'Estonia : la justice rejette les demandes d'indemnisation des rescapés**

Par L'EXPRESS.fr avec AFP, publié le 19/07/2019 à 15:58h

**Nanterre - Le 28 septembre 1994, l'Estonia sombrait dans la mer Baltique, emportant avec lui 852 personnes. Près de 25 ans plus tard, la justice française a rejeté les demandes d'indemnisations de rescapés et proches de victimes, qui avaient assigné le constructeur allemand et le certificateur français du navire.**

Le tribunal de grande instance de Nanterre a estimé que le droit suédois était applicable au vu du lieu du naufrage et que les victimes n'apportaient pas la preuve de "*l'existence d'une faute lourde ou intentionnelle imputable à la société Bureau Veritas*" et au chantier naval Meyer-Werft.

Cette décision est "*sévère*" et "*très décevante*", a réagi l'un des avocats des demandeurs, Me François Lombrez, indiquant étudier l'opportunité d'un appel.

*"Il a été fait application du droit suédois dans des conditions ultra restrictives, c'est-à-dire qu'à partir du moment où la société de certification a exécuté son règlement de l'époque, même de manière insuffisante ou approximative, elle n'encourt aucune responsabilité civile",* a-t-il regretté.

Seuls 40% des rescapés et ayants droits ont par ailleurs été jugés recevables, soit environ 500 sur 1.116. Ils ont aussi été condamnés à verser au total 70.000 euros au certificateur français et 35.000 euros à la société allemande au titre des frais de justice.

Me Lombrez a qualifié cet élément du jugement de "*tout à fait exagéré, pour ne pas dire*

*davantage. Au bout de 22 ans de procédure, je pense qu'on aurait pu épargner ça aux victimes".*

*"Il aurait été facile, selon moi, de condamner le bureau Veritas", a réagi depuis Stockholm Henning Witte, l'avocat suédois à l'origine de la procédure, estimant les preuves suffisantes.*

*"Après un quart de siècle, nous aimerions savoir ce qu'il s'est passé et qui est responsable", a-t-il ajouté, appelant à la création d'une commission vérité où chacun pourrait parler librement sans craindre la prison.*

Dans la nuit du 27 au 28 septembre 1994, le ferry de 155 m, qui effectuait la liaison Tallinn-Stockholm avec 989 passagers et membres d'équipage, avait coulé en moins d'une demi-heure au large de la Finlande, dans une mer déchaînée. Ce naufrage, qui a fait 852 morts ou disparus de 17 nationalités, principalement suédois et estoniens, est la pire catastrophe maritime civile en Europe.

- Cimetière marin -

L'audience - qui s'est tenue sur deux jours en avril à Nanterre, du fait de la localisation dans les Hauts-de-Seine du siège du Bureau Veritas - a été l'occasion d'évoquer l'"horreur" vécue par les victimes: *"La plupart dormaient, elles ont eu moins de 30 minutes pour sortir"*, a décrit Pierre-Antoine Courdé, l'un des avocats français des victimes.

Une fois à la mer dans une eau à 10 degrés, *"il a fallu survivre et attendre les secours"*, parfois jusqu'au matin, a-t-il rappelé pour expliquer leur *"préjudice d'angoisse de mort imminente"*.

En 1997, une commission d'enquête suédo-finno-estonienne avait conclu à une déficience et à une mauvaise conception du système de verrouillage de la porte avant du navire, ayant permis à l'eau de s'engouffrer sur le pont réservé aux voitures. Mais aucune responsabilité pénale n'a été engagée dans ce dossier.

Très vite, plus de 800 rescapés et proches des disparus avaient été indemnisés par l'armateur pour leur préjudice matériel, à hauteur de 130 millions d'euros via un fonds de compensation, mais pas pour le préjudice moral.

C'est ce qu'ils étaient venus demander auprès de la justice française, en assignant, en 1996, le chantier naval allemand et le certificateur français. La procédure, complexe, est allée par deux fois jusqu'en cassation, avant qu'une audience ne soit finalement programmée à Nanterre en avril.

Au cours de ces vingt ans de procédure, aucune expertise judiciaire indépendante n'a été menée pour permettre de déterminer avec certitude les causes du naufrage. Les autorités scandinaves, opposées à un renflouement du navire échoué par 85 mètres de fond, ont en effet interdit toute exploration de l'épave.

En 2005, l'hypothèse d'une explosion avait été envisagée puis écartée par les autorités.

L'épave repose toujours au fond de la mer Baltique: 94 corps de victimes ont pu être repêchés, mais la plupart ont été emportés ou sont toujours prisonniers de la coque du navire, un *"cimetière marin"* sanctuarisé par un accord entre la Suède, l'Estonie et la Finlande.

## Bibliographie

- Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute. Ständige Kommission (2017). Für eine Professionalisierung der Sprachenausbildung an Hochschulen. (<https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2018/01/Positionspapier-des-AKS-Professionalisierung-23.11.2017.pdf>; 10.02.2020).
- Arras, Ulrike (2012). Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen – Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) (2012). Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen und Spezifik. Saarbrücker Schriften zur Linguistik und Fremdsprachendidaktik, 137–148.
- Astleitner, Hermann (2006). Aufgaben -Sets und Lernen: Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Wien [u.a.] : Lang, 2006.
- Baumann, Klaus-Dieter (1992). Integrative Textlinguistik. (Forum für Fachsprachen-Forschung 18). Tübingen: Narr.
- Christmann, Ursula. & Groeben, Norbert. (1999). Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.) (1999). *Handbuch Lesen*. München: Saur, 145-223. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110961898>
- Eggensperger, Karl-Heinz (2018a). L'enseignement du français intégré aux programmes de double diplôme. (<https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguageteaching/home-1/volume-9-2018-issue-2/volume-9-2018-issue-2-article-eggensperger>; 10.02.2020).
- Eggensperger, Karl-Heinz (2018b). Urteile des französischen Kassationshofs aus der Sicht von Sprachlernenden. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): Fachsprache Französisch – facettenreich, faszinierend, funktional. Saarbrücken: htw saar 2018, 139 – 157.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2016b). « Analyse d'une épreuve de droit civil proposée aux étudiants d'un cours de français sur objectif universitaire (FOU) ». (<https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguageteaching/home-1/volume-7-2016-issue-1>; 10.02.2020).
- Eggensperger, Karl-Heinz (2016a). „Zur Studierfähigkeit in der Fremdsprache durch adäquate Medien“. In: Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (2016): Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik, Hochgehen, Schneider, S. 239-259, S. 245.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2014b). „Wozu eine Sammlung rechtswissenschaftlicher

- Vorlesungen für den Französischunterricht an Universitäten?“ In: Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Herausgegeben von Thomas Tinnefeld unter Mitarbeit von Christoph Bürgel, Ines-Andrea Busch-Lauer, Frank Kostrzewa, Michael Langner, Heinz-Helmut Lüger, Dirk Siepmann. Saarbrücken: htw saar 2014.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2014a). Wissensverarbeitung aus Vorlesungen in der Fremdsprache. In: Bezenberger, Tilmann; Gruber, Joachim; Rohlfing-Dijoux, Stephanie (Hrsg.) (2014): Die deutsch-französischen Rechtsbeziehungen, Europa und die Welt. Les relations juridiques franco-allemandes, l'Europe et le monde. Liber amicorum Otmar Seul. Baden-Baden, Nomos. S. 121-147.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2010 / 2011). Konzeptionelle Grundlagen für fachbezogene UNiCert®-Ausbildungsprogramme. In : Fremdsprachen und Hochschule 83 / 84 (2010 / 2011). Bochum : AKS Verlag, 115-127.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen (1996). Kasseler Leitlinien des FMF für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. (beschlossen am 21.03.96 vom Gesamtvorstand des FMF)
- L'EXPRESS avec AFP. Naufrage de l'Estonia : la justice rejette les demandes d'indemnisation des rescapés publié le 19/07/2019 à 15:58  
[https://www.lexpress.fr/actualite/societe/justice/naufrage-de-l-estonia-la-justice-rejette-les-demandes-d-indemnisation-des-rescapes\\_2090575.html](https://www.lexpress.fr/actualite/societe/justice/naufrage-de-l-estonia-la-justice-rejette-les-demandes-d-indemnisation-des-rescapes_2090575.html) (02.09.2019)
- Funk, Hermann, Curriculare Entwicklungsprinzipien. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, in: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8043). S.151-156, S. 153.
- Gebert, Doris; Hettiger, Andreas; Mügge, Regina & Lorenz, Günther (2012). Ziele des AKS 2012-2014. In: Fremdsprachen und Hochschule 86. Bochum: AKS Verlag, 7-22.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (HRK 2017). Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld.
- Journal officiel de la République française n°0027 du 1 février 2014 page 1927 texte n° 27, Arrêté du 22 janvier 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence.  
 (https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543633&categorieLien=id; 10.02.2020).
- Jude, Nina: Zur Struktur von Sprachkompetenz (2008). Dissertation zur Erlangung des

akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. Phil.). Vorgelegt dem Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. 1. Gutachter: Prof. Dr. Helfried Moosbrugger, 2. Gutachter: Prof. Dr. Eckhard Klieme. Frankfurt am Main, im September 2008.

Klauer, Karl Josef; Leutner, Detlev. (2012) Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim. Beltz.

Kleppin, Karin & Reich, Astrid. (2016) Sprachen lernen und lehren an Hochschulen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.) (2016). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 74-79.

Kultusministerkonferenz (KMK 2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch und Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der KMK vom 18.10.2012.

Sauerland, Melanie, Stegt, Stephan & Trost, Günther (2008). ITB Consulting GmbH, Bonn. In: *reportpsychologie* 34, 4 / 2008, 164

Phal, André (1971). *Vocabulaire General d'Orientation Scientifique*. Paris: CREDIF 1971.

Prenzel, Manfred: Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher, Joachim & Heinz Mandl (Hg.): *Lehr- und Lernprobleme im Studium*, Hans Huber: Bern 1996, 11-22.

Steiner, Gerhard (2006). Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*, Beltz: Weinheim und Basel, 5. Auflage, S. 137-202.

UNiCert® - Rahmenordnung (2019). ([https://www.unicert-online.org/wp-content/uploads/2019/04/rahmenordnung\\_unicert\\_2019.pdf](https://www.unicert-online.org/wp-content/uploads/2019/04/rahmenordnung_unicert_2019.pdf); 10.02.2020)

Université franco-allemande. Deutsch-Französische Hochschule (2020). Studienführer. (<https://www.dfh-ufa.org/programme/studienfuehrer/>; 10.02.2020).

Université Paris Nanterre. Offre de formation - licences. (<https://www.parisnanterre.fr/offre-de-formation-2019-2020/offre-de-formation-licences-494228.kjsp?RH=1574956048104>; 10.02.2020).

Vogel, Thomas (2016). Sprachen lernen und lehren an Hochschulen: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.) (2016). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 195-200.

Voss, Bernd (2012). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen: UNiCert® und die Hochschulspezifika. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.) (2012). Hochschulischer

Fremdsprachenunterricht. Anforderungen - Ausrichtung - Spezifik. Saarbrücken:  
htw saar, 359-367.