

Pregledni rad  
UDK: 81'243:377  
81'243'37346

Primljen: 10. 07. 2014.  
Prihvaćen: 19. 3. 2015.

## FACHSPRACHENDIDAKTIK AUF DER HOCHSCHULEBENE - ZIELSETZUNG UND HERAUSFORDERUNGEN

*Dragica Bukovčan\**  
Visoka policijska škola, Zagreb

Članak se bavi složenom problematikom učenja i poučavanja jezika struke na akademskoj razini te se daje kritički osvrt na tradicionalni pristup poučavanju, koji karakterizira čitav niz lažnih dihotomija. Razmatra se uloga i odgovornost nastavnika stranog jezika struke koji sudjeluju u osposobljavanju studenata za njihova buduća zanimanja i ukazuje na potrebu promjene načina razmišljanja i sustavnog proučavanja stručnojezične didaktike. Novi trendovi u stručnojezičnoj didaktici temelje se na integrativnom pristupu poučavanju, što pretpostavlja konstruktivnu suradnju nastavnika stranih jezika struke i predmetnih nastavnika na utvrđivanju ciljeva učenja i poučavanja jezika struke te sastavljanju planova i programa. Danas se razvoj prikladnih metoda poučavanja i nastavnih materijala sve više usmjerava prema potrebama i očekivanjima studenata. U članku se zastupa teza da u Hrvatskoj nedostaje sustavan pristup stručnojezičnoj didaktici na tercijarnoj razini koji bi se temeljio na provedenim i poticao daljnja empirijska istraživanja.

*Ključne riječi: strani jezik struke, stručnojezična didaktika, nastava stranoga jezika struke, koncepti učenja i poučavanja.*

---

\* dbukovca@fkz.hr

### 1. EINLEITUNG

Es steht fest, dass Fremdsprachenlehrkräfte an nicht-philologischen Fakultäten und Fachhochschulen sowohl über besondere didaktische und methodische Kenntnisse als auch über grundlegendes Sachwissen im Fach, in dem sie als Sprachlehrer tätig sind, verfügen müssen. Im Rahmen der Fachsprachenlehre auf der Hochschulebene werden die Problematik des notwendigen Minimums an Fachwissen bei den Lehrenden einerseits und allgemeine terminologische Fragen in einem Fach oder einer wissenschaftlichen Disziplin andererseits im kontrastiven Ansatz zur Diskussion gebracht, wobei fachsprachendidaktische Themen (die in der Fachsprachenlinguistik der 90-er Jahre stark vertreten waren) vernachlässigt bleiben. In der letzten Zeit kommt es wieder zu einer Schwerpunktverlagerung in Richtung *Fachsprachendidaktik* mit positiven Auswirkungen: Obwohl der Lehrende nach wie vor für alle Fragen der Studierenden offen bleiben muss, und dadurch oft überfordert wird, stehen nun Lernende mit ihren Bedürfnissen, Erwartungen und Motiven im Mittelpunkt des Fachfremdsprachenunterrichts. Wolff (1997: 142) hat diese didaktische Umorientierung als einen „Wandel vom Instruktivismus zum Konstruktivismus“<sup>1</sup> interpretiert, wobei zu bemerken ist, dass dadurch falsche Dichotomie (eine mehr als fragliche Entweder-Oder-Situation) hergestellt wird. Das Fremdsprachenlernen in einem bestimmten Fachbereich ist ein anspruchsvoller Prozess der Informationsverarbeitung auf mehreren sprachlichen und außersprachlichen Ebenen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag mehrschichtige fachsprachendidaktische Umorientierung im Hochschulkontext zur Diskussion gebracht, die als Richtlinie und Anregung für weitere empirische Untersuchungen und theoretische Schlussfolgerungen zu verstehen ist.

### 2. THEORETISCHE ANSÄTZE UND FRAGESTELLUNGEN

Auf dem Gebiete der Fachsprachendidaktik und -methodik sind an Fachhochschulen und nicht-philologischen Fakultäten in Kroatien noch viele weiße Flecken vorhanden, die auszufüllen heißt. Die Gesamtproblematik des **Fachfremdsprachenunterrichts** (FFSU) müsste aber nach Klärung der Grundbegriffe auf der Metaebene besser verstanden werden. Der begriffliche Rahmen des integrativen Ansatzes umfasst folgende Teildisziplinen: Fachsprachenlinguistik, Hochschuldidaktik und Fachsprachendidaktik.

\*Ohne gute Fachsprachenkenntnisse kann man in der heutigen globalisierten Welt kaum funktionieren: Fachkommunikation und

<sup>1</sup> Das Konzept des Konstruktivismus als Lern- und Lehrmethode wird von J. Biggs (1999) weiterentwickelt. Sein „*Constructive Alignment*“ eröffnet unterschiedliche Perspektiven und Zugänge, u.zw. sowohl für Lerner als auch für Lehrende.

Wissenstransfer gehören in diesem Kontext zu Schlüsselbegriffen des Fachfremdsprachenunterrichts. Der soziolinguistische und pragmalinguistische Ansatz kann auch als theoretische Grundlage für die Weiterentwicklung der **Fachsprachenlinguistik** als Teildisziplin der Angewandten Linguistik dienen. Fachsprachenlinguistik wird als Summe des Wissens über linguistische Komponenten der Fachsprachen definiert, wobei der Schwerpunkt auf den Verwendungsbedingungen und Gebrauchsnormen einzelner Fachsprachen liegt. Die breit angelegten Fragestellungen der Fachsprachenlinguistik<sup>2</sup> betreffen u.a. sprachliche Besonderheiten der Fachsprachen, die detektiert, systematisiert und interpretiert werden müssen, um in den Fachsprachenunterricht eingebettet werden zu können.

Auf diesem Wege kommt man zum zweiten Schlüsselbegriff: **Fachsprachendidaktik**. Die Frage lautet: Was ist ihre Aufgabe und wo ist sie angesiedelt? Der Gegenstand der Fachsprachendidaktik ist die Untersuchung und Beschreibung der Grundprinzipien des **fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts**. Von einigen Autoren wird Fachsprachendidaktik als Teilbereich der Fremdsprachendidaktik verstanden, die anderen aber meinen, sie sei im Grunde genommen eine spezialisierte (oder spezielle?) Didaktik und demzufolge stehe sie der Fachsprachenlinguistik nahe. Man könnte auch sagen, sie ist zu einem nicht unbedeutenden Ausmaß von der **Hochschuldidaktik** geprägt. Eindeutig kann man aber festhalten, dass Fachsprachendidaktik sich allumfassend mit der Problematik des Fachsprachenunterrichts beschäftigt, mit dem Ziel, einen auf der Praxis gründenden Unterrichtsrahmen zu liefern.

### **2.1 Merkmale des Fachfremdsprachenunterrichts**

Die Merkmale des Fachfremdsprachenunterrichts sind durch seine Aufgabenspezifika<sup>3</sup> geprägt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass FFSU kein Fachunterricht in der Fremdsprache ist, wie er manchmal von Sprachlehrern wahrgenommen und deshalb im Prinzip abgelehnt wird. Zhao meint, Fachsprachen seien ein Medium zur angemessenen Darstellung fachinhaltlicher Bedeutung, zum Teil werden sie unbewusst gelernt und stellen zugleich Lernziele und Lernstoff dar (Zhao, 2002: 79). Für das Verstehen des Vermittlungskonzeptes von Fachsprachen sind Hauptmerkmale

<sup>2</sup> Vgl. Baumann, Klaus-Dieter u. Hartwig Kalverkämper (Hrsg.) (2004): *Pluralität in der Fachsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

<sup>3</sup> Die Fachsprachentheorien aus den 80-er Jahren (vertreten von L. Hoffmann, Th. Bungarten, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand u. a.) beschäftigten sich mit den Universalien in den Fachsprachen, um sich dann mit der Entwicklung der Korpuslinguistik ihren Spezifika zu wenden. Die Besonderheiten einzelner Fachsprachen, in erster Linie auf lexikalischer, terminologischer und syntaktischer Ebene, finden ihren Niederschlag im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht.

des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts von Fluck aufschlussreich. Fluck (1992: 112f.) nennt sechs Faktoren, die dieses Konzept mitbestimmen und die hier kurz angesprochen werden: 1. *Anpassung der Ziele und Inhalte des Unterrichts an die Bedürfnisse der Lernenden*, 2. *Gleichzeitige Erweiterung von sprachlicher und beruflicher Kompetenz*, 3. *Funktionaler Sprachgebrauch*, 4. *Berücksichtigung der Erkenntnisse der Fachsprachenlinguistik*, 5. *Differenzierung und Vertiefung von sprachlichen Teilfertigkeiten*, 6. *Verbindung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit*. Da Ziele und Inhalte des FFS-Unterrichts auf konkrete Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet werden sollen, bedeutet die Erweiterung der Sprachkompetenz zugleich die Erweiterung der beruflichen Kompetenz, wobei berufliche Kompetenz (wenigstens zum Teil) vorausgesetzt und zugleich weiterentwickelt wird. An der dritten Stelle nennt Fluck spezialisierte Kommunikationsbereiche und funktionalen Sprachgebrauch, der in den Fachtexten aktualisiert wird. Für die Gestaltung eines bedarfsorientierten Unterrichtsangebots sind nach Fluck die Erkenntnisse der Fachsprachenlinguistik zu berücksichtigen, wodurch die theoretische Grundlage an Bedeutung gewinnt. Neben bereits erwähnten Teilfertigkeiten, die weiterentwickeln heißt, steht das Übersetzen als eine weitere Fertigkeit, die m.E. im FFSU generell eine Nebenrolle spielt. Demgegenüber ist der von Fluck betonten Verbindung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit durch spezifische Übungsformen und Fachtextauswahl größere Aufmerksamkeit zu schenken. Was den Fachsprachenunterricht vom Fremdsprachenunterricht unterscheidet, ist vor allem seine Bedarfsorientierung im breitesten Sinne des Wortes. Die Antwort auf die Frage, was darunter zu verstehen ist, gibt Fluck (1998: 945) in einer schematischen Darstellung „jener Antinomien<sup>4</sup>, die eine bedarfsorientierte Fachsprachenvermittlung kennzeichnen“ (ebd.):

---

<sup>4</sup> Antinomie kann hier als eine Verhältnisbestimmung im Sinne eines logischen Widerspruchs zwischen zwei Aussagen (Begriffen) verstanden werden, die sich gleich gut begründen lassen.

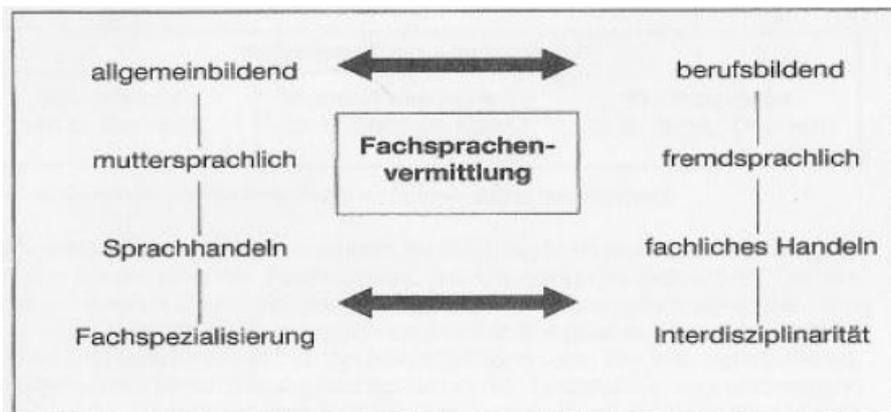


Abb. 1 – Faktoren bedarfsorientierter Fachsprachenvermittlung nach Fluck (1998:945)

Auf den genannten antinomischen Faktoren gründen didaktisch-methodische Entscheidungen für die Gestaltung des bedarfsorientierten Fachfremdsprachenunterrichts, der auf einem Sowohl-als-auch-Prinzip abgewickelt werden soll. Fachbezogene Vermittlungsfähigkeiten müssen im Unterricht systematisch entwickelt und allen am Unterrichtsprozess Beteiligten bewusst gemacht werden.

In Bezug auf die Gestaltung des Fachfremdsprachenunterrichts sollten auch die Ergebnisse der bekannten englischen Didaktiker kurz erwähnt werden: So hat Nunan (1998) das Konzept des *Learner centered teaching* eingeführt, und Robinson (1991) und Edwards (2000) haben die Methode der heute sehr populären Bedarfsanalyse (*Needs Analysis*) ausgearbeitet. Neben der Bedarfsanalyse gewinnt der CLIL-Ansatz (*Content and Language Integrated Learning*) nach McGrath (2002) und Mc Carten (2007) immer mehr an Bedeutung.

## 2.2 Problemstellung: Wie unterrichtet man Fachsprachen? Was soll gelehrt werden?

Diese praxisorientierten Fragen können nicht einfach und nicht eindeutig beantwortet werden: Viele Faktoren spielen dabei mit. Grotjahn (2007: 493) meint, Lehrer benötigen dafür wissenschaftlich fundierte Handlungsempfehlungen. Eine der Haupteigenschaften des Fachsprachenunterrichts ist seine bereits betonte Bedarfsorientiertheit. Die Bedarfsorientierung, die weit über sprachliche Strukturen hinaus geht, bestimmt größtenteils die Auswahl der Lehrinhalte und -stoffe, die den Lehrenden gleichzeitig als Aufgabe und als Herausforderung überlassen wird. Bedarf und Fachsprachenerwerb hängen eng zusammen und beeinflussen auf

unterschiedliche Weise den Unterrichtsprozess. Deshalb darf es nicht wundern, wenn einige Fachsprachentheoretiker für eine spezialisierte Fachsprachendidaktik und -methodik plädieren, die nach Schröder (1988: 112) durch Adressatenorientiertheit, Fachorientiertheit, Text- und Kommunikationsorientiertheit, Interkulturalität und Interdisziplinarität gekennzeichnet ist. Seine Stellungnahme begründet er wie folgt (ebd., 110):

Fachbezogener Fremdsprachenunterricht hat es vor allem mit erwachsenen und 'fachlich' bereits mehr oder weniger kompetenten Lernern zu tun, deren Motivation und Lerngewohnheiten sich vom schulischen Fremdsprachenunterricht unterscheiden; eine Einbeziehung der Methodik der Erwachsenenbildung wird daher notwendig.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Fachsprachenvermittlung oft von überlieferten Konzepten der Fremdsprachendidaktik beeinflusst wird und dadurch werden Fachsprachen auf bestimmte sprachliche Strukturen auf morphologischer, syntaktischer, semantischer oder stilistischer Ebene reduziert. Dieser Auffassung ist einfache und plausible Definition der Fachsprache als „die Sprache im Fach“ (Fluck, 1998: 949) entgegenzusetzen. Die Frage, die hier aufzuwerfen, aber nicht einfach zu beantworten ist, lautet: Wo findet der Fachsprachenlehrer die notwendigen Handlungsempfehlungen, um fachlich, sprachlich, didaktisch und methodisch richtig vorgehen zu können? Das fachsprachliche Umfeld, in dem über diese Fragen immer öfter reflektiert wird, ist der Hochschulbereich.

### **2.3 Fachsprachenunterricht im Hochschulbereich**

Im akademischen Bereich spricht man gewöhnlich vom fachübergreifenden, studienbegleitenden oder studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht. Obwohl darunter diverse Unterrichtsformen, Lehrveranstaltungen und -modelle verstanden werden, steht Folgendes fest: Eine umfassende fachsprachliche Schulung in einer Fremdsprache soll heutzutage mehr als je zuvor zum festen Bestandteil der Hochschulausbildung werden. Dabei ist zu beachten, dass anstelle eines „Frontalunterrichts“, der relativ wenig zum Erwerb der Fachsprachenkenntnisse beitragen kann, ein integrativer, interaktiver und lernergesteuerter<sup>5</sup> Unterricht entworfen werden sollte, der eine effiziente Erarbeitung von fachsprachlichen Besonderheiten möglich

<sup>5</sup> Eine aktive und konstruktive Mitwirkung der Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts ist ein Prozess, der systematisch erarbeitet werden muss. Englische Schule bietet in dieser Hinsicht nützliche methodische Ansätze wie *taking part in needs analysis, learning by doing, spontaneous speaking, developing speaking and writing skills, extended use of e-materials*.

macht. Mit anderen Worten: Zu den Hauptaufgaben des Fachsprachenunterrichts auf der Hochschulebene gehört die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz zur fremdsprachigen Fachkommunikation, wofür bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden müssen. Im Mittelpunkt steht also ein funktional orientierter Gebrauch einer Fremdsprache. Ein ausschließlich in der Muttersprache absolviertes Studium kann diese Aufgabe nicht erfüllen. Es wird immer wieder betont, dass die Fachkommunikation in einer Fremdsprache keinesfalls artifiziell sein dürfte, bzw. sie darf im Unterricht nicht simuliert, sondern tatsächlich abgewickelt werden. Deshalb empfiehlt es sich, authentische Fachtexte und -materialien im Unterricht anzuwenden, die Fach- und Sprachkenntnisse gleichzeitig erweitern und auf diese Weise zur Erhöhung der Lernmotivation beitragen sollen. Meyer (2000: 38) vertieft die Problematik, indem er meint:

Andererseits wäre es eine Verkennung des Wesens von Fachkommunikation, würde die auf die Entwicklung einer entsprechenden Kompetenz abzielende Ausbildung nicht die Grenzen von Sprachunterricht im engen Sinne des Wortes übersteigen, sondern gleichsam **vor den Toren des eigentlichen Faches haltmachen**<sup>6</sup>. Wer so verfährt, darf sich nicht wundern, wenn innerhalb und außerhalb der Hochschulen der enge Zusammenhang zwischen der Entwicklung von fachlicher und fachsprachlicher Kompetenz übersehen und die Übereinstimmung zwischen muttersprachlicher und fachsprachlicher Kompetenz in ihrem Verhältnis zur Fach- und Berufskompetenz verkannt wird.

Hüllen (1998: 967) geht einen Schritt weiter und meint, „Lehrer unterscheiden sich danach, ob sie sich primär als Fremdsprachenlehrer oder als Fachlehrer verstehen“. Diese Behauptung kann m.E. als eine weitere falsche Dichotomie interpretiert werden. Im Fachsprachenunterricht wird auf der Hochschulebene Einiges verkannt und übersehen, das sich in den Lehrplänen und Programmstrukturen erkennbar macht. An der ersten Stelle ist der von Meyer betonte enge Zusammenhang zwischen fachlicher und fachsprachlicher Kompetenz zu erwähnen. Die Ursache für das mangelnde Verständnis der Problematik im Hochschulbereich ist zum Teil in starren Dichotomien zu suchen, die auf praktischer Ebene als Hindernisse für das Erreichen der erstrebten Ziele aufkommen.

---

<sup>6</sup> Hervorhebung von mir

### 3. PRAKTISCHE ANSÄTZE

Zu den Grundkonzepten der zum Teil in vielen Ländern bereits reformierten Curricula gehören zweisprachige Studiengänge und Fachkommunikation in einer Fremdsprache. Im Gegensatz dazu werden an einigen Hochschulen und Fakultäten in Kroatien überlieferte Formen des Hochschulunterrichts weiterhin gepflegt, im Sinne von „Instruktion“ und „Konstruktion“, die als grobe Charakterisierung entgegengesetzter Unterrichtsstile zu verstehen sind. In diesem Sinne ist FFSU keine Ausnahme. Falsche Dichotomien<sup>7</sup> sind bekanntlich immer Grundlage für Manipulation und bedürfen einer kritischen Auseinandersetzung, in unserem Fall mit dem Thema Fachsprachendidaktik und -methodik.

#### 3.1 Die Gefahr der falschen Dichotomien im Hochschulkontext

Der Denkraum „Instruktion vs. Konstruktion“ ist von Anfang an falsch, weil es sich im Unterrichtsprozess immer um zwei Akteure handelt: Der Lehrer instruiert und motiviert zugleich, und der Lernende konstruiert und wird motiviert. Wenn der Lernende sich dabei mehr oder weniger passiv verhält, heißt es nicht unbedingt, dass der ganze Lernprozess als passiv zu charakterisieren ist. Obwohl es keine eindeutige Definition der „Passivität“ im Lernprozess gibt, wird sie ausnahmslos negativ besetzt und dabei werden immer Lehrer zur Rechenschaft gezogen. Man erwartet von den Lehrern, dass sie weniger darbieten und mehr entdecken lassen, das Rezeptive mit dem Produktiven ersetzen, Kreativität anstatt Routine zeigen, das Konzept der Lehrerzentriertheit mit dem Konzept der Lernerzentriertheit<sup>8</sup> ersetzen, usw. Ein Fremdsprachenunterricht kann nicht ausschließlich lehrerorientiert oder lernerorientiert bzw. studierendenorientiert sein. Wenn wir von diesen falschen Dichotomien im Unterrichtsprozess wegzudenken versuchen und von Erwartungen, sowie vom Sprach- und Fachwissen der Studierenden ausgehen, kommen wir zum verständnisintensiven Lehren und Lernen als einem positiven methodischen Aspekt, der ganz oben auf der Liste der Herausforderungen für die Lehrkräfte im FFSU steht. Dabei sind Erwartungen und Motive auf beiden Seiten (bei den Fachsprachenlehrer wie bei den Studenten) zu respektieren. Dass diese nicht deckungsgleich sein müssen, versteht sich von selbst.

Es darf nicht wundern, wenn sich die Fachsprachenlehrer in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit unsicher fühlen. Es bleibt herauszufinden, wo die Ursachen dieser Unsicherheit liegen. Erstens, Fachfremdsprachenlehrer

<sup>7</sup> Näheres zum Thema Dichotomien und Oppositionen s. Bukovčan, 2013: 121f.

<sup>8</sup> Über diese Konzeptverschiebung bei Buhlmann und Fearn, 2000.

sind keine Experten im Fach, dessen Inhalte sie in der Fremdsprache vermitteln sollen. Zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit an einer Fachhochschule oder Fakultät verfügen sie in der Regel über keine oder sehr begrenzte Fachkenntnisse, was schnell nachzuholen heißt. Zweitens, sie haben keine systematische Ausbildung in der Fachsprachendidaktik, weil eine solche in Kroatien einfach nicht existiert. Drittens, sie sind gezwungen, Lehrmaterialien nach bestem Wissen und Gewissen selbst zu produzieren, was methodisch und didaktisch ein äußerst schwieriges Unterfangen ist. Viertens, die Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachlehrern, mit dem Ziel, durch einen gut konzipierten FFSU die Fachausbildung der Studenten zu verbessern, ist oft mangelhaft oder nicht existierend. Diese Situation spiegelt eine weitere falsche Dichotomie wider: entweder Fremdsprache oder Fachgegenstand. Anstatt gemeinsam mit Fremdsprachenlehrern vor Ort produktive und konstruktive Arbeitsweisen und Lehrmethoden zu entwickeln, beharren Fachlehrer auf ihrem Standpunkt, Fremdsprachen seien in den Curricula überflüssig und belastend. Es bleibt dahingestellt, was Studierende dazu sagen (würden).

### ***3.2 Studierende im Blickpunkt***

Die Studierenden erwarten immer mehr von ihren FFSU-Lehrern und diese versuchen dann sich im Lehrprozess den Anforderungen und Erwartungen der Studenten anzupassen, bzw. diese zu erfüllen. Um den Unterricht lernorientiert gestalten zu können, müssen die Lehrer vom aktuellen Stand im fremdsprachlichen und im fachlichen Sinne ausgehen, bzw. berufsbezogene Sprachmaterialien mit Fachinhalten in Einklang bringen. In der Regel verfügen Studierende zu Beginn des Studiums über keine oder nur geringe fachsprachliche Kenntnisse, erwarten aber, diese schnell und einfach erwerben zu können. Dafür brauchen sie kompetente Lehrer, denn das Selbstlernen einer Fachsprache ist im Prinzip mühsam und nicht besonders effizient.

Im hochschulischen Bereich wird den Sprachlehrern daher empfohlen, Lernziele gemeinsam mit den Studenten zu formulieren und zw. nach einer gezielten Bedarfsanalyse in Bezug auf ihre Erwartungen an die Lehrveranstaltung, die das Erreichen dieser Ziele ermöglichen soll. Die Ergebnisse einer breit angelegten Befragung würden ganz bestimmt aufschlussreiche Informationen über bestehende Vorkenntnisse der Studenten einerseits und über ihre Lernziele, Vorstellungen und Erwartungen andererseits liefern. In Kroatien wurden seit 1999 mehrere Bedarfsanalysen auf der Hochschulebene durchgeführt und in den letzten Jahren ist eine

Intensivierung der Untersuchungen in diesem Bereich zu notieren<sup>9</sup>. Ihre Ergebnisse sollten als empirische Grundlage für theoretische Auseinandersetzung mit der Fachsprachendidaktik dienen.

#### 4. FAZIT

Fremdsprachlicher Unterricht ist eine dynamische und im Fachsprachenkontext schnell veränderliche Kategorie, weil sie immer höheren Anforderungen, speziell im Hochschulbereich, angepasst werden muss. Dabei ist von zwei Prämissen auszugehen: das Lernen ist ein aktiver Prozess und die Erwerbung fachkommunikativer Kompetenz in einer Fremdsprache ist ein komplexer, mehrdimensionaler Prozess. Fachfremdsprachenlehrer müssen Studierende in einer relativ kurzen Zeit, die ihnen zur Verfügung steht<sup>10</sup>, zum Sprach- und Fachhandeln befähigen und dabei Mittel und Wege finden, um Studierende zum Handeln im breitesten Sinne des Wortes anzuregen. Die neuesten lernorientierten Unterrichtskonzepte setzen gewecktes Interesse und Eigeninitiative seitens der Lerner voraus. Beim Fachsprachenerwerb ist die Einbeziehung von Fachwissen bei den Lehrenden wie bei den Lernern eine weitere wichtige Voraussetzung für einen effizienten bedarfsorientierten Fachsprachenunterricht. Bei der Auseinandersetzung mit der Realität des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts versuchen Fachsprachentheoretiker und -didaktiker praktische Lösungen zu finden, laufen aber dabei die Gefahr, von falschen Dichotomien auszugehen und dadurch die Entwicklung und Aufnahme von neuen Unterrichtskonzepten zu hemmen oder unmöglich zu machen.

Bei der Vermittlung einer konkreten Fachsprache stehen den Lehrenden einerseits unzureichende fachspezifische didaktische und methodische „Hilfsmittel“ zur Verfügung und andererseits müssen sie in der Lage sein, den mehrdimensionalen Anforderungen des Fachsprachenunterrichts gerecht zu werden. Der Studierende wird langsam zum zentralen Faktor im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Der Fachsprachenlehrer muss sich damit auseinandersetzen können, d.h. von ihm wird erwartet, dass er

<sup>9</sup> Die Ergebnisse der Analysen wurden meistens in Strani jezici und HDPL-Konferenzbeiträgen veröffentlicht. Aus Platzgründen werden hier nur einige Beiträge erwähnt: Poljaković, I., Martinović, A. (2009) A New Approach to Teaching Foreign Languages in Universities. In Granić, J. (ur.) *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: HDPL, 225 - 236; Martinović, A., Poljaković, I. (2010) Attitudes toward ESP among university students. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja* 22 (2), 145-161; Jelovčić, I. (2010) Strani jezik struke – analiza stavova studenata. *Metodika* 20, 11, (1), 44-55; Čigan, V., Šlogar, H. Istraživanje stavova studenata o metodama poučavanja na visokim učilištima u cilju razvoja poduzetničke kompetencije, [www.icelconf.eu/images/stories/icel2/casopis/entrepreneurial\\_learning.pdf](http://www.icelconf.eu/images/stories/icel2/casopis/entrepreneurial_learning.pdf); Rončević, I. (2011) Europäische Mehrsprachigkeit am Beispiel ausgewählter Studiengänge an kroatischen Universitäten. In Domović, V., Gehrman, S., Krüger-Potratz, M., Petračić, A. (Hrsg.) *Europäische Bildung : Konzepte, Perspektiven aus fünf Ländern*. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann, 129-147.

<sup>10</sup> An kroatischen Universitäten und Hochschulen sind das höchstens vier Semester, entweder als Pflicht- oder als Wahlfach

problemlösend, kooperativ, beratend und leitend zugleich agiert. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit garantieren erfolgreiche Aufnahme von neuen Konzepten im Unterricht und werden von allen Akteuren in diesem Prozess erwartet. Zu diesem Zwecke sind weitere empirische Untersuchungen im hochschulischen Bereich erforderlich.

### LITERATUR

- Biggs, J. B. (1999) *What the student does: Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Buhmann, R., Fearn, A. (2000) *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bukovčan, D. (2013) Verbot vs. Gebot. Dichotomien und Gegensatzpaare in der Rechtssprache. *Linguistica* LIII (2), 115-126.
- Cigan, V., Šlogar, H. Istraživanje stavova studenata o metodama poučavanja na visokim učilištima u cilju razvoja poduzetničke kompetencije. ([http://www.icelconf.eu/images/stories/icel2/casopis/entrepreneurial\\_learning.pdf](http://www.icelconf.eu/images/stories/icel2/casopis/entrepreneurial_learning.pdf)) 12.2.2015.)
- Edwards, N. (2000) Language for business: effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study. *English for Specific Purposes*, 19 (3), 291-296.
- Fluck, H.-R. (1992) *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachgebrauch Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fluck, H.-R. (1998) Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung. In Hoffmann, L., Kalverkamper, H., Wiegand, H. E. (Hrsg.) *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 944-954.
- Grotjahn, R. (2007) Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In Bausch, K.-R., Herbert, Ch., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 493-499.
- Hüllen, W. (1998) Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. In Hoffmann, L., Kalverkamper, H., Wiegand, H. E. (Hrsg.) *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 955-971.
- Jelovčić, I. (2010) Strani jezik struke – analiza stavova studenata. *Metodika* 20, 11 (1), 44 – 55.
- Martinović, A., Poljaković, I. (2010) Attitudes toward ESP among university students. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja* 22 (2), 145-161.
- McCarten, J. (2007) *Teaching Vocabulary: Lessons from the corpus, lessons from the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- McGrath, I. (2002) *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Meyer, H.- J. (2000) Hochschulpolitische Kontexte für Sprachen im Beruf. In Baumann, K.-D., Kalverkämper, H., Steinberg-Rahal, K. (Hrsg.) *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme– Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 31-41.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-Centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Poljaković, I., Martinović, A. (2009) A New Approach to Teaching Foreign Languages in Universities. In Granić, J. (ur.) *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: HDPL, 225-236.
- Robinson, P. (1991) *ESP today: A practitioner guide*. London: Prentice Hall.
- Rončević, I. (2011) Europäische Mehrsprachigkeit am Beispiel ausgewählter Studiengänge an kroatischen Universitäten. In Domović, V., Gehrman, S., Krüger-Potratz, M., Petravić, A. (Hrsg.) *Europäische Bildung: Konzepte, Perspektiven aus fünf Ländern*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 129-147.
- Schröder, H. (1988) *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Frankfurt a.M.: Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache.
- Wolff, D. (1997) Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Materialien DaF* 46, 141-166.
- Zhao, J. (2002) *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: ein didaktisches Modell*. (Forum für Fachsprachen- Forschung, Bd. 59). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

## LSP-DIDACTICS AT TERTIARY LEVEL – OBJECTIVES AND CHALLENGES

The paper deals with the complexity of LSP - teaching and learning concepts at tertiary level at the same time providing a critical overview of the traditional approaches to the learning process characterized by a number of false dichotomies. The role and responsibilities of LSP-teachers preparing the students for their future jobs are outlined, thus calling for change of attitude towards a systematic approach to problem solving strategies in the field of LSP-didactics. New developments in LSP teaching and learning (i.e. Content and Language Integrated Learning) imply a close co-operation of foreign language teachers and subject specialists in order to more successfully determine the objectives of LSP training and develop the course outline for specific purposes. Today the development of effective teaching methods and materials is more and more focused on students' needs and expectations. The paper argues the lack of systematic approach to LSP-didactics at tertiary level in Croatia which should be based on the results of recent studies and initiate further empirical research.

*Key words: LSP, LSP-didactics, LSP-teaching, teaching and learning concepts*