

DOI: 10.31648/an.7185

TRAILS¹-AUSBILDUNGSPROGRAMM
FÜR ANGEHENDE UND AKTUELLE
FACHFREMDSPRACHENLEHRENDE
– ZIELE, DURCHFÜHRUNG UND EVALUATION

TRAILS TEACHER TRAINING FOR ASPIRING
AND CURRENT FOREIGN LANGUAGE TEACHERS:
OBJECTIVES, IMPLEMENTATION, AND EVALUATION

Joanna Woźniak

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9671-9375>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / Adam Mickiewicz

University in Poznań

e-mail: woa@amu.edu.pl

Joanna Kic-Drgas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8133-9190>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / Adam Mickiewicz

University in Poznań

e-mail: j.drgas@amu.edu.pl

Joseph Cullen

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3060-5735>

Arcola Research LLP

Greg Holloway

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7379-7864>

Arcola Research LLP

¹ LSP Teacher Training Summer School

Keywords: LSP teacher training, LSP curriculum development, LSP in the European Higher Education Area, LSP teacher competences

Abstract: Increasing interest in learning languages for specific purposes, resulting primarily from the growing need for communication in the professional field, has contributed to the expansion of the offer of various language courses for specific purposes at universities and colleges. The international TRAILS project is being carried out to investigate the state of specialist language teaching in European higher education and to prepare and implement methods to develop the competences of language for specific purposes teachers. The aim of this article is to present activities undertaken within the TRAILS project in order to standardise the manner of training for LSP teachers.

1. Einleitung

Der von vielen Fachsprachenlehrenden und -forschenden vorgebrachten Behauptung, dass „[e]ine umfassende fachsprachliche Schulung in einer Fremdsprache (...) heutzutage mehr als je zuvor zum festen Bestandteil der Hochschulausbildung werden [sollte]“ [Bukovčan 2014, 54], ist grundsätzlich nicht zu widersprechen. Mit der Globalisierung und der damit einhergehenden beschleunigten Entwicklung in Technik und Wirtschaft tritt eine neue Form von Lernenden in den Vordergrund, die ihre eigenen Gründe und Motive für das Erlernen einer Fremdsprache haben. An diese werden schrittweise auch die Ausbildungsprogramme angepasst, die immer häufiger fachsprachenorientierten Fremdsprachenunterricht anbieten. Daher steht die universitäre Fremdsprachlehrerausbildung vor einer Herausforderung, die künftige Lehrkraft auf das Unterrichten von Fachfremdsprachen vorzubereiten. Ein Schritt in diese Richtung soll das im Rahmen von TRAILS-Projekt konzipierte Kursprogramm sein, das zum ersten Mal im Februar 2021 durch ein internationales Gremium von Fachfremdsprachenlehrenden und von Studierenden des Fremdsprachenlehramtes in der TRAILS-Winterschule getestet wurde.

Im Folgenden werden nach einer kurzen theoretischen Einführung die wichtigsten Ansätze des Programmes dargestellt. Anschließend wird die methodologische Vorgehensweise bei der Ausarbeitung der Lernergebnisse erläutert und die Beispiele von ihnen angeführt. Abschließend werden die Ergebnisse der Evaluation des durchgeführten Kurses besprochen.

2. Fachsprachendidaktik – Wesen und Hauptziele

Die kommunikativ pragmatische und später die kognitive Orientierung in der Fachsprachenforschung eröffnete der Fachsprachendidaktik neue Ansätze, mit denen „(...) die Lerner zu einer umfassenden kommunikativen Handlungsfähigkeit im Fach geführt werden [sollen]“ [Baumann 2000, 155]. Lernende sollen sich im jeweiligen Fach in der Zielsprache angemessen informieren und verständigen und überdies einem schriftlichen und/oder mündlichen Text das Maximum an Informationen entnehmen können [vgl. Buhlmann & Fearn 2018]. Dies führte zu einer Neudefinition des Fachsprachenunterrichts. Er kann in Anlehnung an Anthony [2015] als ein Ansatz für den Sprachunterricht erklärt werden, der auf die aktuellen und/oder zukünftigen akademischen oder beruflichen Bedürfnisse der Lernenden abzielt. Zudem konzentriert er sich auf sprachliche Fertigkeiten und Kompetenzen, auf Texte und Textsorten, die erforderlich sind, um diese Bedürfnisse zu erfüllen [vgl. Anthony 2015, 2]. Der Fachsprachenunterricht gilt nicht nur als Raum, in dem ausschließlich sprachliche Kompetenzen entwickelt werden, denn Sprachkenntnisse alleine reichen nicht aus, um effektiv in einer Fachsprache zu kommunizieren. Er trägt vor allem zur Entwicklung weiterer sogenannter fachkommunikativer Kompetenzen bei, darunter [vgl. Baumann 2000]:

- interkultureller Teilkompetenz – Sensibilisierung für das Vorhandensein von kulturdeterminierten fachlichen Kommunikationsstrategien, die typisch für ein bestimmtes Fach sind [vgl. Baumann, Kalverkämper 1992];
- sozialer Teilkompetenz – Entwicklung der Kompetenz, eine bestimmte Rolle in der Fachkommunikation zu spielen;
- Teilkompetenz des Fachdenkens – Entwicklung individueller kognitiver Fähigkeiten, um das Funktionieren von Fachbegriffen zu verstehen, fachliche Sachverhalte zu rekonstruieren, Informationen zu verarbeiten und zu speichern;
- fachlicher Teilkompetenz – Entwicklung der Kompetenz des Kommunikationsteilnehmenden, das Fachgebiet zu überschauen und zu beherrschen;
- funktionaler Teilkompetenz – Entwicklung der Fähigkeit der Lernenden, sprachliche und nichtsprachliche Mittel adäquat zu gebrauchen, „(...) die das Denken bzw. die Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit im jeweiligen Fachgebiet auf dem jeweiligen Erkenntnisstand repräsentieren“ [Baumann 2000, 165];
- textueller Teilkompetenz – Kenntnisse über einzelne für das Fach typische Fachtextsorten und deren Struktur;
- stilistischer Teilkompetenz – Verwendung der für die jeweilige Fachsprache (und der jeweiligen Fachtextsorte) relevanten stilistischen Elemente;

- textsyntaktischer Teilkompetenz – syntaktische Kenntnisse, darunter Kenntnisse der Satzstrukturen, die für die Fachtextproduktion und -rezeption unabdingbar sind;
- lexikalisch semantischer Teilkompetenz – Verwendung von Termini und Fachphrasen sowie anderen fachgebundenen Wendungen.

3. Anforderungen an die Fachfremdsprachenlehrkraft

Im Bereich der akademischen Praxis wird von der Fachfremdsprachenlehrkraft u. a. erwartet, dass sie ein angemessenes Wissen über die organisatorischen, pädagogischen und kommunikativen Richtlinien, Praktiken und Werte von Hochschulen und Universitäten hat. Sie soll auch in der Lage sein, disziplinäre Unterschiede zu erkennen und diese zu erforschen. Überdies muss sie über hohe systemische Sprachkenntnisse sowie über Kenntnisse der Diskursanalyse verfügen [vgl. BALEAP 2008, 3].

In Bezug auf die **Studierenden** sollen Lehrende die Anforderungen des Zielkontextes, in den die Studierenden eintreten wollen sowie ihre Lernbedürfnisse im Hinblick auf frühere Lernerfahrungen verstehen. Sie sollen sich auch der Bedeutung des kritischen Denkens in akademischen Kontexten bewusst sein und Aufgaben, Prozesse und Interaktionen in den Fachsprachenunterricht einführen, die von den Studierenden kritisches Denken verlangen. Schließlich sollen sie die Bedeutung der Lernendenautonomie im akademischen Kontext verstehen und Aufgaben, Prozesse und Interaktionen einsetzen, die von den Studierenden verlangen, effektiv in Gruppen oder alleine zu arbeiten [vgl. BALEAP 2008, 3].

Eine weitere Gruppe von Kompetenzen bezieht sich auf die **Lehrplanelwicklung** und setzt voraus, dass Fachsprachenlehrende die Haupttypen der Sprachlehrpläne kennen und in der Lage sind, einen Lehrplan zu erstellen, der die Bedürfnisse von Studierenden im akademischen Kontext erfüllt. Darüber hinaus wird von ihnen erwartet, dass sie Konzepte zur Textklassifikation und Diskursanalyse kennen und einen Kurs, einzelne Module oder Aufgaben rund um ganze Texte oder Textsegmente in einer Weise organisieren können, die die Fähigkeiten der Studierenden zur Verarbeitung und Produktion von gesprochenen und geschriebenen Texten fördert [vgl. BALEAP 2008, 3].

Die letzte Gruppe von Kompetenzen betrifft die **Implementierung des Kurses**. Lehrende sollen mit den Methoden, Praktiken und Techniken des kommunikativen Sprachunterrichts vertraut sein und diese in einem akademischen Kontext anwenden können. Sie sollen akademische Sprach- und Wissensaufgaben mithilfe von formativen und summativen Evaluationen bewerten können [vgl. BALEAP 2008, 3].

4. Zielsetzung des TRAILS²-Ausbildungsprogramms

Mit der Entwicklung eines innovativen Ausbildungsprogramms beabsichtigen die „TRAILS“-Partner die Förderung qualitativ hochwertiger und innovativer Lehrmethoden und -techniken im Bereich des Fachsprachenunterrichts. Dies soll erreicht werden durch:

- die Verbindung von methodischem Fachwissen und didaktischer Herangehensweise;
- die Berücksichtigung internationaler und regionaler Lernziele;
- einen Brückenschlag zwischen Strategie- und Kompetenzentwicklung;
- die Praxisfokussierung der vorgeschlagenen Lösungen.

Somit dient das Ausbildungsprogramm der „TRAILS“-Winterschule einer aktiven Beteiligung aller Teilnehmenden, dem Austausch von Ideen zwischen Lehrkräften und Trainern aus verschiedenen Ländern und mit unterschiedlicher Erfahrung, der Autonomieentwicklung der Kursteilnehmenden.

Die „TRAILS“-Winterschule zielt auf zwei Gruppen von Teilnehmenden ab. Die erste Gruppe sind erfahrene Fachsprachenlehrkräfte, die bisher nur wenige oder gar keine Gelegenheit hatten, an Fortbildungsprogrammen für Fachsprachenlehrkräfte teilzunehmen, und die ihre Fachsprachenkenntnisse, -fertigkeiten und -kompetenzen erweitern möchten. Die zweite Gruppe sind angehende Fachsprachenlehrkräfte, die noch keine oder nur begrenzte Erfahrungen mit dem Fachfremdsprachenunterricht gemacht haben.

Die Grundlagen für die Entwicklung des TRAILS-Winterschule-Ausbildungsprogramms sind die von den Projektpartnern formulierten Lernergebnisse, die als Folge der Lücken zwischen dem aktuellen fachfremdsprachendidaktischen Angebot im Hochschulwesen und den tatsächlichen Bedürfnissen der Fachfremdsprachenlehrenden entstanden sind.

4.1. Erwartete Lernergebnisse – theoretische Grundlagen

Im Projekt wurden die Lernergebnisse als das Wissen oder die Fähigkeiten beschreibende Aussagen verstanden, die künftige Fachsprachenlehrende (hiermit sind vor allem die Kursteilnehmenden gemeint) bis zum Ende einer bestimmten Aufgabe, einer Unterrichtseinheit, eines Kurses oder eines Programms erwerben sollen und die ihnen helfen zu verstehen, warum dieses Wissen und diese Fähigkeiten für sie nützlich sind [vgl. Battersby 1999, 2]. Die Grundlage für die Formulierung der Lernergebnisse ist die Lernzieltaxonomie von Bloom et al. [1956], die von Anderson, Krathwohl [2001] und Krathwohl [2002] erneuert und vervollständigt wurde. Diese Taxonomie zielt darauf ab,

² Mehr zum TRAILS-Projekt, zu Ergebnissen einzelner Projektaufgaben in Kic-Drgas und Woźniak [2020].

qualitativ unterschiedliche Denkweisen zu strukturieren, weshalb sie zu einem breit angelegten Planungsinstrument für den Einsatz im Unterricht wurde. Sie wird angewendet, um den Umfang zu beschreiben, in dem von den Lernenden erwartet wird, bestimmte Konzepte zu verstehen und anzuwenden, bestimmte Fähigkeiten zu demonstrieren und ihre Werte, Einstellungen und Interessen flexibel zu gestalten [vgl. Pohl 2000, 7-8]. Das Hauptergebnis der Lernzieltaxonomie ist die Einteilung der Bildungsziele in drei Bereiche:

- kognitiv (bezogen auf das Wissen),
- affektiv (bezogen auf Einstellungen, Gefühle),
- psychomotorisch (bezogen auf die körperliche Leistungsfähigkeit).

Für die Erstellung der Lernziele der „TRAILS“-Winterschule ist der kognitive Bereich relevant. Innerhalb der kognitiven Domäne gibt es sechs Komplexitätsebenen: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Beurteilen und Erschaffen [vgl. Anderson, Krathwohl 2001; Krathwohl 2002]. Je höher das Niveau ist, desto komplexere mentale Operationen sind erforderlich (höhere Denkfähigkeiten).

4.2. Verfahren zur innovativen Kursgestaltung

Für die Formulierung von Lernergebnissen wurde ein dreistufiger Ansatz gewählt. Zuerst wurden einerseits die europäischen Ausbildungsprogramme für angehende Fremdsprachenlehrkräfte in Hinblick auf fachfremdsprachendidaktische Punkte und andererseits die beruflichen Bedürfnisse der Fachfremdsprachenlehrenden analysiert [mehr zu Ergebnissen vgl. Kic-Drgas, Woźniak 2020]. Danach wurden die Defizite zwischen Ist-Zustand und Soll-Zustand identifiziert und in sieben thematische ‚Säulen‘ gegliedert:

- Bedarfsanalyse und Curriculumentwicklung,
- Fachsprachenlehr- und -lernmethoden,
- Materialgestaltung,
- Testen und Bewerten,
- allgemeine Fachsprachenforschung und -didaktik,
- Zusammenarbeit und professionelle Entwicklung,
- transversale Kompetenzen.

In der dritten Etappe wurde jede ‚Säule‘ einem Projektpartner zugeordnet. Die Partner haben konkrete Lernziele innerhalb des jeweiligen Bereiches vorgeschlagen.

Im Rahmen jedes Bereiches des Modells wurden weitere thematische Untergruppen bestimmt, denen kollektiv einzelne detaillierte Lernergebnisse zugeschrieben wurden. Jede thematische Untergruppe wird in einem dreistufigen Prozess formuliert.

- Für die Festlegung der kognitiven Anforderung (**Leistung**) wird präzisiert, was die Lernenden nach Abschluss des Kurses wissen, kennen und vergleichen sollen. Die Ziele beziehen sich direkt auf die Inhalte und Konzepte, die dem geplanten Unterricht zugrunde liegen. Dieser Schritt ermöglicht es, das formulierte Ziel auf der relevanten Ebene der Taxonomie [vgl. Anderson, Krathwohl 2001; Krathwohl 2002] zu verorten. Hier werden vor allem Verben gebraucht, die die Denkfähigkeiten niedrigerer Ordnung beschreiben (kennen, verstehen, wissen, vergleichen).
- Der zweite Schritt der Ergebnisformulierung besteht in der Bestimmung der **Bedingungen**, die für die zu erfüllenden Aufgaben notwendig sind. Dieser Schritt beinhaltet z. B. die Bezugnahme auf Variablen wie: disziplinäre Genres, Liefer- und Zielsprachen, Größe und Zusammensetzung der Gruppen, die technischen Möglichkeiten, der Zugang zu Applikationen, die den Lehrprozess unterstützen u. a.).
- Der dritte Schritt bezieht sich auf die Definition des erwarteten **Standards**. Dieser Teil nimmt Bezug auf die höheren Ebenen der Lernzieltaxonomie (Analyse, Auswertung, Kreation) [vgl. Anderson, Krathwohl 2001; Krathwohl 2002]. Die Lernergebnisse in diesem Teil schließen an die im ersten Schritt beschriebenen elementaren Lernergebnisse an und zielen auf eine Abrundung des Kurses, indem die anfangs erworbenen sog. niedrigeren theoretischen Kenntnisse weiter ausgebaut, miteinander kombiniert und für die Praxis aufbereitet werden.

4.3. Beispiele für Lernergebnisse

Im Rahmen der entwickelten sieben ‚Säulen‘ wurden insgesamt 131 Lernergebnisse im Bereich **Leistung** (untere Ebene) und 161 Lernergebnisse im Bereich **erwartete Standards** (obere/ höhere Ebene) ausgearbeitet. Da die vollständige Präsentation der entwickelten Lernergebnisse den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, werden im Folgenden die Lernergebnisse von jeweils nur einer thematischen Untergruppe aufgeführt.

1. Im Rahmen der **Bedarfsanalyse und Curriculumentwicklung** wurden fünf Untergruppen bestimmt:

- Methodologie der Bedarfsanalyse,
- Analyse der Zielgruppenbedürfnisse,
- Kursgestaltung/-entwicklung,
- Lehrplangestaltung/-entwicklung,
- Unterrichtsplanung.

Methodologie der Bedarfsanalyse

Am Ende des Moduls sind die Kursteilnehmenden in der Lage (LEISTUNG),

- die grundlegenden Konzepte der Bedarfsanalyse in Fachsprachenkontexten zu kennen und zu verstehen,
- verschiedene Arten von Bedürfnissen zu identifizieren, die Fachsprachenlernende haben können,
- die geeigneten Methoden der Bedarfsanalyse anzuwenden und
- die verschiedenen Arten der Bedürfnisse zu betrachten, zu verstehen und zu vergleichen,

unter Berücksichtigung (BEDINGUNG)

- verschiedener theoretischer Aspekte der Bedarfsanalyse,
- verschiedener Interessengruppen und
- verschiedener Lehr-/Lernziele und Lehr-/Lernresultate,

um (STANDARD)

- eine geeignete Methode auszuwählen und eine Bedarfsanalyse durchzuführen,
- die gesammelten Daten auszuwerten,
- die Lehr-/Lernziele und -ergebnisse auf der Grundlage der Ergebnisse der Bedarfsanalyse zu bewerten,
- die Methoden der Bedarfsanalyse zu evaluieren und
- die Wirksamkeit bestimmter Methoden im gegebenen Kontext zu bewerten.

2. Im Rahmen der Säule **Fachsprachenlehr- und -lernmethoden** wurden fünf Untergruppen bestimmt:

- fachsprachendidaktische Fertigkeiten – Verstehen des Wesens der Eingangsfertigkeiten (sog. LSP-Input): Hörverstehen, Leseverstehen,
- Lehren/Lernen von Fachterminologie,
- selektiver grammatikalischer Lehr-/Lernprozess im Fachsprachenunterricht,
- fachdidaktische Fertigkeiten – Entwicklung der Abschlussfertigkeiten (sog. LSP-Output): schriftliche und mündliche Kommunikationskompetenz,
- aufgaben-/projekt-/problembasiertes Lehren/Lernen von Fachsprachen.

Aufgaben-/projekt-/problembasiertes Lehren/Lernen von Fachsprachen

Am Ende des Moduls sind die Kursteilnehmenden in der Lage (LEISTUNG),

- die wichtigsten theoretischen Annahmen und Unterschiede zwischen aufgaben-, projekt- und problembasiertem Lehren/Lernen im Fachsprachenunterricht zu definieren und zu verstehen,
- den Prozess und den strukturellen Rahmen (vor, während und nach der Aufgabe) des aufgaben-, projekt- und problembasierten Lehrens und Lernens im Fachsprachenunterricht zu verstehen,
- den Unterschied zwischen dem Prozess und dem Produkt des aufgaben-, projekt- und problembasierten Lehrens und Lernens im Fachsprachenunterricht zu verstehen,
- die grundlegenden Merkmale eines gut durchdachten aufgaben-, projekt- und problembasierten Konzepts im Fachsprachenunterricht zu verstehen und
- Online-Tools für kollaboratives Lernen zu verstehen und zu nutzen,

unter Berücksichtigung (BEDINGUNG)

- der Bedürfnisse der Fachsprachenlernenden und
- der Anforderungen potentieller künftiger Arbeitgeber,

um (STANDARD)

- den aufgaben-, projekt- und problembasierten Unterricht mit anderen Fachsprachenlernansätzen zu vergleichen,
- die Lernenden dabei zu unterstützen, Denkfähigkeiten höherer Ordnung zur effektiven Kommunikation, Kooperation und Teamarbeit zu entwickeln,
- eine beispielhafte aufgaben-, projekt- oder problembasierte Skizze für eine bestimmte Gruppe von Fachsprachenlernenden vorzubereiten und zu präsentieren sowie
- die Aufgaben-/Projekt-/Problemskizzen der anderen Teilnehmer zu bewerten.

3. Im Rahmen der Säule **Materialgestaltung** wurden drei Untergruppen bestimmt:

- Materialbewertung,
- Materialgestaltung,
- Korpora.

Bewertung von LSP-Materialien

Am Ende dieses Moduls sind die Kursteilnehmenden in der Lage (LEISTUNG),

- verschiedene Kriterien zur Bewertung von Lehrmaterialien für Fachsprachen zu benennen,
- die Vor- und Nachteile der Übernahme, Anpassung und Erstellung von Lehrmaterialien für Fachsprachen zu verstehen und zu erklären,
- die Auswirkungen der gewählten Materialien (übernommen, angepasst, erstellt) im Unterricht zu beschreiben,

unter Berücksichtigung (BEDINGUNG)

- unterschiedlicher Sprachniveaus, Gruppengrößen und Bedürfnisse der Fachsprachenlernenden und
- der Motivation der Fachsprachenlernenden,

um (STANDARD)

- die vorhandenen gedruckten und/oder digitalen/interaktiven Ressourcen im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für das Lehren/Lernen von Fachsprachen zu evaluieren und
- die mögliche Anpassung der Materialien an den bevorzugten Lehrstil/die bevorzugte Lehrmethode/den bevorzugten Ansatz für einzelne Lernendengruppen vorzunehmen.

4. Im Rahmen der Säule **Testen und Bewerten** wurden drei Untergruppen bestimmt:

- Bewertung der Fachsprachenlernenden,
- Selbstbewertung der Fachsprachenlehrenden,
- Bewertung des Fachsprachenlehrplans.

Selbstbewertung der Fachsprachenlehrenden

Am Ende des Moduls sind die Kursteilnehmenden in der Lage (LEISTUNG),

- die Bedeutung einer kontinuierlichen Selbstevaluation zu verstehen,
- die Prinzipien der kritischen Selbstevaluation einschließlich einer reflektierenden Unterrichtspraxis zu formulieren (Analyse und Bewertung der eigenen Praxis und des eigenen Lernens),
- die wichtigsten Grundsätze zu verstehen, die der Fachsprachenforschung und -didaktik zugrunde liegen und
- die Vorteile der Peer-Beobachtung zu verstehen,

unter Berücksichtigung (BEDINGUNG)

- der Besonderheiten der verschiedenen Disziplinen und
- institutionellen Richtlinien,

um (STANDARD)

- die Ergebnisse der eigenen Forschung zu analysieren und zu reflektieren, um die Lehrpraxis zu verbessern,
- das Feedback der Peer-Beobachter zu analysieren,
- eine Skizze der Schlüsselkriterien für die Selbsteinschätzung der eigenen Lehrpraxis zu erstellen und vorzulegen,
- die Skizzen anderer zu den wichtigsten Selbstbewertungskriterien zu bewerten und ggf. die eigenen zu ändern
- das berufliche Selbstvertrauen von Fachsprachenlehrkräften zu stärken.

5. Im Rahmen der Säule **allgemeine Fachsprachenforschung und Fachsprachendidaktik** wurden sechs Untergruppen bestimmt:

- disziplinäres Wissen, Training und Kontextbewusstsein,
- fachsprachentypische Textsorten,
- Fachsprachenforschungsmöglichkeiten,
- akademischer Diskurs,
- allgemeine Grundsätze der Fachsprachen und Herausforderungen, Chancen und Einschränkungen der Fachsprachen,
- Lehrgespräch von Fachsprachenlehrkräften.

Fachsprachentypische Textsorten

Am Ende des Moduls sind die Kursteilnehmenden in der Lage (LEISTUNG),

- zu verstehen, dass sich verschiedene Fachdisziplinen unterschiedlicher Textsorten bedienen,
- zu wissen, wo die verschiedenen fachsprachentypischen Textsorten zu finden sind und
- verschiedene Ansätze zur Erforschung fachsprachentypischer Textsorten zu vergleichen,

unter Berücksichtigung (BEDINGUNG)

- der Besonderheiten der verschiedenen Disziplinen und
- der verschiedenen Fachsprachenlerngruppen,

um (STANDARD)

- sich der disziplinären Unterschiede zwischen den Disziplinen und deren Textsorten bewusst zu werden,
- die disziplinspezifischen Textsorten durch den Einsatz von IKT-Werkzeugen zu analysieren,
- eine Skizze der auf fachsprachentypischen Textsorten basierenden Lehrmaterialien zu erstellen und
- die eigenen und fremden Entwürfe der auf fachsprachentypischen Textsorten basierenden Lehrmaterialien zu reflektieren und zu bewerten.

6. Im Rahmen der Säule **Zusammenarbeit und professionelle Entwicklung** wurden drei Untergruppen bestimmt:

- Zusammenarbeit mit Fachlehrkräften, Fachleuten und der Industrie,
- Fachsprachenlehrerkooperation/ Teilnahme an nationalen und internationalen Gruppen/ Fachsprachen-Praxisgemeinschaften,
- formelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Formelle berufliche Entwicklungsmöglichkeiten

Am Ende des Moduls sind die Kursteilnehmenden in der Lage (LEISTUNG),

- zu verstehen, wie wichtig es für die eigene berufliche Entwicklung ist, in unstrukturierten und strukturierten Gremien aktiv zu sein (entweder als Delegierte, Vortragende oder Podiumsmitglieder),
- Angebote, auch digitale, für die formelle und informelle lebenslange berufliche Weiterbildung zu finden und auszuwählen (z. B. auf den Fremdsprachenunterricht bezogene Ausbildungskurse, Konferenzen, MOOCs),
- die eigenen Stärken und Schwächen zu definieren und dementsprechend angemessene Möglichkeiten zur Weiterentwicklung zu wählen und
- die Entwicklung anderer als Teil der eigenen Entwicklung zu unterstützen,

unter Berücksichtigung (BEDINGUNG)

- der verschiedenen unterrichteten Fachdisziplinen,
- unterschiedlicher Liefer- und Zielsprachen und
- der institutionellen Politik,

um (STANDARD)

- den eigenen Karriereweg zu entwerfen und/oder weiterzuentwickeln und das erworbene Wissen anzuwenden, um innovative und kooperative Lehrmethoden anzuwenden und/oder zu entwickeln,
- den eigenen beruflichen Werdegang zu entwerfen und anderen zu präsentieren,
- die Entwürfe anderer zu bewerten.

7. Im Rahmen der Säule **Transversale Kompetenzen** wurden acht Untergruppen bestimmt:

- autonomes und selbstgesteuertes Lernen,
- Zeitmanagement,
- Gruppenarbeit,
- Verhandlungen,

- Qualitätsmanagement,
- Mentoring,
- Motivation der Lehrkraft und der Lernenden,
- kritisches Denken / Innovationsmöglichkeiten

Zeitmanagement

Am Ende des Moduls sind die Kursteilnehmenden in der Lage (LEISTUNG),

- den Zeitplan des Fachsprachen-Lehrprozesses zu planen,
- die Zeit, die für die Durchführung der Aufgaben benötigt wird, richtig einzuschätzen,
- den Fortschritt bei der Umsetzung der Aufgaben zu überwachen und zu modifizieren,

unter Berücksichtigung (BEDINGUNG)

- der Möglichkeiten und Erwartungen sowie der Bedürfnisse der Zielgruppe und
- der institutionellen Politik,

um (STANDARD)

- die höchste Zeiteffizienz bei der Abwicklung der Lernziele zu erreichen.

4.4. Durchführung der TRAILS-Winterschule

Als Zusammenfassung des Projektes wurde im Februar 2021 eine internationale Winterschule online organisiert. Während fünf Tagen hatten die praktizierenden und angehenden Fachsprachenlehrenden die Möglichkeit an unterschiedlichen Veranstaltungen in Form von Diskussionen, Workshops oder Miniprojekten teilzunehmen. Das Programm war auf 80 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) ausgelegt und basierte auf den Projektergebnissen. Die in Pkt. 4.3. präsentierten Lernergebnisse wurden in 11 umfassende Schulungsmodule unterteilt, wobei die Reihenfolge bewusst mit allgemeinen Themen begann und mit spezifischeren und detaillierteren Themen endete: (M1) Bedarfsanalyse, (M2) Kurs- und Lehrplangestaltung, (M3) disziplinärer Kontext – disziplinäre Gattungen, (M4) fachspezifische Sprachlehrkompetenzen, (M5) Materialien für die Didaktik der Fachsprachen, (M6) aufgaben-/projekt-/problembasierter Unterricht, (M7) Evaluation im Fachsprachenunterricht, (M8) transversale Kompetenzen im Fachsprachenunterricht, (M9) Sprachkorpora im Unterricht von Fachsprachen, (M10) Forschung in den Fachsprachen, (M11) Unterrichtsplanung.

Für die ersten sieben Module wurden jeweils zwei Sitzungen vorgesehen: eine Plenarsitzung – in Form eines interaktiven Vortrags – und eine eher praktische Gruppensitzung. Bei der Gestaltung des Schulungsprogramms berücksichtigten die Projektmitglieder die unterschiedlichen Kenntnisse und Erfahrungen der potenziellen Schulungsteilnehmenden. Daher richteten sich die Plenarsitzungen an alle, während die Gruppensitzungen je nach Erfahrung

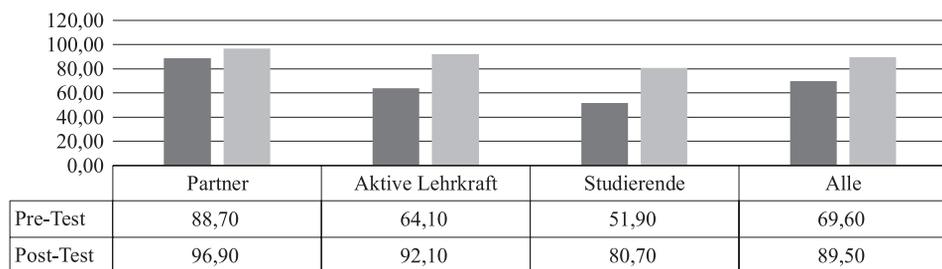
ausgewählt werden konnten. In den Plenarsitzungen wurden die Lernergebnisse der unteren Ebene und in den Gruppensitzungen die der oberen Ebene umgesetzt. Für alle Module und ihre Sitzungen wurden detaillierte Unterrichtspläne mit spezifischen Inhalten und Aufgaben entwickelt.

5. Die Evaluierung des Ausbildungsprogramms

Die Grundlage für die abschließende Evaluierung der Kurseffektivität stellten unterschiedliche Bewertungsinstrumente dar. Eines davon ist Umfrage unter allen Teilnehmenden der Winterschule. An der Umfrage nahmen sowohl die im Kurs unterrichtenden TRAILS-Partner als auch die Kursteilnehmenden (die Lehrkraft und die Studierenden) teil. Im Rahmen der Umfrage sollten die Befragten einen Fragebogen zu Beginn des Kurses (Pre-Test) und an dessen Ende (Post-Test) ausfüllen. Sie sollten darin angeben, ob und inwieweit sich ihr Wissen, und ihre Fähigkeiten in einzelnen Bereichen verbessert haben. Zu diesem Zweck antworteten sie auf 22 Fragen (zwei Fragen pro Modul), in welchen sie ihr Wissens- und Fähigkeitsniveaus in einzelnen Bereichen selbst einschätzen sollten. Das Wissen wurde mithilfe folgender Skala bewertet: 1 – sehr niedrig / 2 – niedrig / 3 – moderat / 4 – hoch / 5 – sehr hoch. Die Fähigkeit, dieses Verständnis und Wissen in der fremdsprachendidaktischen Lehr- und Lernpraxis anzuwenden, wurde mithilfe folgender Skala bewertet: 1 – Ich kann das gar nicht tun / 2 – Ich kann dies ein wenig tun / 3 – Ich bin moderat gut darin / 4 – Ich kann das gut machen / 5 – Ich kann dies sehr gut tun. Insgesamt konnten maximal 110 Punkte erreicht werden.

52 Teilnehmende füllten Pre-Test aus, darunter 21 Partner (Trainer), und 41 Kursteilnehmende (12 praktizierende Fachsprachenlehrer und -lehrerinnen und 19 Studierende). Am Post-Test nahmen 19 Partner, 12 Lehrervertreter und 18 Studierende teil.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die einzelnen Gruppen dargestellt.



■ Pre-Test ■ Post-Test

Abb. 1 Der Selbsteinschätzungswert der Kursteilnehmenden im Pre-Test und Post-Test in absoluten Zahlen (der Höchstwert war 110)

Insgesamt stieg die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden im Durchschnitt um 28%. Den größten Zuwachs verzeichneten die Studierenden mit einem Plus von 55% und die aktive Lehrkraft mit einem Plus von durchschnittlich 44%. Auch bei den Partnern, die als Experten galten, gab es einen Zuwachs an Fähigkeiten und Wissen, wenn auch in geringerem als in den beiden anderen Gruppen Umfang. Bei der Bewertung des Wissens und der Fertigkeiten gab es keine größeren Unterschiede zwischen den einzelnen Modulen, obwohl die Teilnehmenden ihre Kompetenzen in M9 am niedrigsten bewerteten, was darauf hindeuten könnte, dass der Stoff in diesem Bereich für sie neu und relativ schwierig war.

Die großen Lernzuwächse deuten darauf hin, dass der Kurs effektiv war. Am meisten profitierten von dem Kurs die Studierenden. Sie hatten zu Beginn einen Rückstand bei den Kenntnissen und der praktischen Anwendung, der sich jedoch bis zum Ende des Kurses deutlich verringerte.

Zusätzlich zu den quantitativen Ergebnissen wurden qualitative Daten zur Zufriedenheit der Kursteilnehmenden während und unmittelbar nach der Winterschule gesammelt. Zu diesem Zweck füllten sie täglich eine Zufriedenheitsumfrage aus und nahmen an einer Evaluierungssitzung am Ende der Winterschule teil. In ihrem Portfolio beantworteten sie täglich folgende Fragen:

- Was hat Ihnen an der täglichen Teilnahme an der Winterschule am besten gefallen?
- Was hat Ihnen an der täglichen Teilnahme an der Winterschule am wenigsten gefallen?
- Haben Sie Probleme oder Herausforderungen erfahren und wie wurden diese gelöst?
- Alles, was Sie sonst noch über die Gesamterfahrung sagen möchten.

Neben den Informationen aus dem Portfolio wurde das Zielpublikum stichprobenartig – geteilt in drei Fokusgruppen: TRAIL's-Trainer, erfahrene Lehrende und Studierende – interviewt. Die Stichprobe widerspiegelte die Merkmale der an der Initiative beteiligten Personen. Die verschiedenen Gruppen wurden getrennt befragt, damit ihre Ansichten nicht „verfälscht“ werden und damit sie sich nichtungezwungen fühlen, Kritik auszuüben. Das Feedback der Lernenden war insgesamt sehr positiv. Sie waren anfangs etwas überfordert, das hat sich aber mit der Zeit geändert. Die Kursteilnehmenden schätzen an der Winterschule u.a. die Möglichkeit mit anderen Fachsprachenlernenden zusammenzuarbeiten, ihr bisheriges Wissen aufzufrischen und zu vertiefen. Sie fanden die Verbindung zwischen Theorie, Forschung und Praxis ausgezeichnet und motivierend. Ihnen gefiel auch die gute Struktur des Kurses (Plenarsitzungen + Gruppenarbeit) und die Vielfalt der Themen. Sehr begrüßt wurde auch die Internationalisierung der unterrichtenden Experten und der Kursteilnehmenden. Auch die Idee, den Kurs in Mischgruppen (bestehend aus Lehrkraft und Studierenden) durchzuführen wurde von den beiden Seiten positiv bewertet. Dies hat in der Auffassung der Befragten deutlich gezeigt, dass das

Lernen ein fortlaufender Prozess ist und auch erfahrene Lernende auf neue Unterrichtsmethoden und -ansätze sowie neue Werkzeuge aufgeschlossen sind.

Einige wenige Kritikpunkte wurden in Bezug auf das schnelle Tempo des Kurses und das Zeitmanagement geäußert. Die Teilnehmenden gaben zu, dass die Pausen zwischen einzelnen Unterrichtseinheiten zu kurz waren, und dass sie manchmal mit dem Material überfordert waren. Sie schlugen vor, den Kurs um Inhalte zur allgemeinen Fremdsprachendidaktik und Fachsprachenforschung zu reduzieren und sich ausschließlich auf Fachfremdsprachendidaktik zu konzentrieren. Andere kritische Anmerkungen betrafen die fehlende Zurverfügungstellung des gesamten Materials vor dem Kurs und die fehlenden Zusammenfassungen im Plenum. Die Kursteilnehmenden wünschten sich auch mehr direkten Kontakt, mehr Zeit für die Kommunikation mit anderen, mehr Gespräche über Probleme und mögliche Lösungen, was wegen der Pandemie und der Online-Realisierung des Kurses tatsächlich erschwert wurde.

6. Zusammenfassung

Mit der zunehmenden Zahl der angebotenen Fachsprachenkurse steigt auch der Bedarf an qualifizierten Lehrkräften. Spezialisierte Kurse und Schulungen, die u. a. von Universitäten angeboten werden, können eine Möglichkeit sein, Lehrende auf die Arbeit mit Fremdsprachen zu beruflichen Zwecken vorzubereiten. Das internationale Projekt TRAILS wird durchgeführt, um den Stand des Fachsprachenunterrichts in der europäischen Hochschulbildung zu untersuchen und Methoden zur Entwicklung der Kompetenzen von Fachsprachenlehrenden auszuarbeiten und umzusetzen. Die im Rahmen des Projekts durchgeführten Aktivitäten zielen darauf ab, eine Form der Ausbildung für Fachsprachenlehrkraft zu standardisieren.

Durch Entwicklung des innovativen Ausbildungsprogramms setzten sich die TRAILS Partner die Förderung qualitativ hochwertiger und innovativer Lehrmethoden und -techniken im Bereich Fachsprachenunterricht zum Ziel. Die positiven Befragungsergebnisse und Zuwachs an Wissen unter den Teilnehmenden haben es bewiesen, dass es einen sehr großen Bedarf an Kursen dieser Art gibt und die im Projekt entwickelte Methodik eine Antwort auf diesen Bedarf sein kann.

Bibliografie

- Anderson Lorin W., Krathwohl David R. 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anthony Laurence. 2015. *The changing role and importance of ESP in Asia*. "English as a Global Language Education (EaGLE) Journal" No. 1: 1-21.

- BALEAP = British Association of Lecturers in English for Academic Purposes. 2008. *Competency framework for teachers English for academic purposes*. In: <https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf> [Zugriff am 19 X 2021].
- Battersby Mark. 1999. *Assessment & learning*. "Learning Quarterly" No. 3: 2-7.
- Baumann Klaus-Dieter. 2000. *Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik*. In: *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Hrsg. Baumann K.-D., Kalverkämper H., Steinberg-Rahal K. Tübingen: Narr: 149-173.
- Baumann Klaus-Dieter, Kalverkämper Hartwig. 1992. *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Narr.
- Bloom Benjamin S. et al. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: *Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Buhlmann Rosemari, Fearnls Anneliese. 2018. *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank and Timme.
- Bukovčan Dragica. 2014. *Fachsprachendidaktik auf der Hochschulebene – Zielsetzung und Herausforderungen*., "Strani Jezici" No. 43(1): 49-60.
- Kic-Drgas Joanna, Woźniak Joanna. 2020. *Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven*. In: *Angewandte Linguistik – neue Herausforderungen und Konzepte*. Hrsg. Adamczak-Krysztofowicz S., Szczepaniak-Kozak A., Rybszleger P. Göttingen: V&R Unipress: 311-328.
- Krathwohl Dawid R. 2002. *A revision of Bloom's taxonomy*. "Theory into Practice" Vol. 41(4): 212-281. In: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> [Zugriff am 19 X 2021].
- Pohl Michael. 2000. *Learning to think and thinking to learning*. Hawker Brownlow Educatio.