

Entwicklung von Sprachkonzepten

**Ein Praxisleitfaden für
deutsche Hochschulprojekte
im Ausland**



Autorinnen und Autoren

Autorinnen und Autoren:

Dr. Hans-Joachim Althaus (g.a.s.t./TestDaF-Institut, Ruhr-Universität Bochum)

Prof. Dr. Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt)

Prof. Dr. Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum)

Prof. Dr. Uwe Koreik (Universität Bielefeld)

Dr. Roman Luckscheiter (Deutscher Akademischer Austauschdienst)

Prof. Dr. Jörg Roche (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Dietmar Rösler (Justus-Liebig-Universität Gießen)

Dr. Christian Thimme (Deutscher Akademischer Austauschdienst)

Dr. Jürgen Werner (German University of Technology, Maskat, Oman)

Schlussredaktion:

Dr. Hans-Joachim Althaus, Prof. Dr. Karin Kleppin, Prof. Dr. Jörg Roche

unter Mitarbeit von

Martina Hoffmann (Ludwig-Maximilians-Universität München) und

Eva-Maria Schuth (Deutscher Akademischer Austauschdienst)

| | |
|--|----|
| Inhaltsverzeichnis | 3 |
| Abstract | 5 |
| Vorwort | 6 |
| 10 Empfehlungen für internationale Hochschulprojekte | 8 |
| 1. Sprachenkonzepte, Modelle der Sprachenvermittlung und Sprachkursplanung | 13 |
| Entwicklung des Sprachenkonzepts – Modelle | 15 |
| Standortfaktoren – Wie beeinflusst die Ausgangssituation die Wahl des Sprachenkonzepts? | 15 |
| Mögliche Modelle | 17 |
| Sprachenmodelle in der Praxis – die drei Grundmodelle an ausgewählten Beispielen | 28 |
| Vorbereitungsjahr (Foundation Year) mit Schwerpunkt deutsche Sprache | 28 |
| Studienangebote in englischer und deutscher Sprache oder der Landessprache in Kombination mit der deutschen Sprache | 30 |
| Studiengänge in vorwiegend englischer Sprache | 32 |
| 2. Planung, Struktur und Management der Sprachenausbildung: infrastrukturelle, curriculare und didaktische Planungsgrößen | 34 |
| Abhängigkeit des Studienerfolgs von sprachlichen Kompetenzen | 34 |
| Zur Bedeutung der Entwicklung lokaler sprachlicher Curricula | 36 |
| Ansiedlung des Sprachenzentrums | 41 |
| Direkte Ansiedlung beim Rektorat als Zentraleinheit der Hochschule | 41 |
| Anbindung an einen Fachbereich für Fremdsprachen-Vermittlung | 41 |
| Outsourcing an benachbarte Hochschulen beziehungsweise an Sprachschulen | 42 |
| Fachliche und organisatorische Leitung | 42 |
| Fachkompetenz in der Vermittlung des Deutschen und anderer Sprachen als Fremdsprache | 42 |
| Managementkompetenz | 43 |
| Sprachkompetenz | 43 |
| Interkulturelle Kompetenzen | 43 |
| Lehrpersonal | 44 |
| Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung | 44 |

| | |
|---|----|
| Sprachkursplanung – pädagogische Aspekte | 46 |
| Stundenzahl | 46 |
| Lehrpersonal | 47 |
| Lehrmaterial | 49 |
| 3. Grundlagen des Spracherwerbs und der Kompetenzmessung für den akademischen Gebrauch | |
| Was ist handlungsbezogenes Sprachenlernen? | 50 |
| Sprachenlernen im akademischen Kontext | 51 |
| Zur Bedeutung von Sprache für ein erfolgreiches Studium | 53 |
| Komplexitätsstufen von Fachsprachen | 53 |
| Englisch als Lingua Franca | 54 |
| Formale Anforderungen an Unterricht und Qualitätsmanagement | 55 |
| Sprachkompetenzen und ihre Messung | 56 |
| 4. Sprachprüfungen | |
| Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache – onDaF | 61 |
| Test Deutsch als Fremdsprache – TestDaF | 62 |
| Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) | 64 |
| Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (Stufe II) – DSD B2/C1 | 66 |
| Tests für Englisch als Fremdsprache | 67 |
| TOEFL | 67 |
| IELTS | 68 |
| 5. Literatur | |
| 6. Anmerkungen | |
| 7. Anhang | |
| Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) | 80 |

Abstract

Dieser Leitfaden gibt praxistaugliche, fachlich fundierte Auskünfte zur Entwicklung von Sprachkonzepten, zur didaktisch-methodischen Ausrichtung der Arbeit von Sprachzentren sowie zum Management dieser Sprachzentren in internationalen Hochschulprojekten.

Vorgelegt werden unterschiedliche Modelle der Sprachenausbildung, die für Studium und Beruf sowie die wissenschaftliche Kommunikation erforderlich sind. Diskutiert werden Grundlagen, Zielsetzungen, Anforderungen an Personal und Studierende sowie Kursformate und Anforderungen an die Qualitätssicherung.

Der Leitfaden ist entstanden auf der Basis einschlägiger Erfahrungen von Professorinnen und Professoren des Fachs Deutsch als Fremdsprache beziehungsweise Sprachlehrforschung, die Erfahrungen in internationalen Hochschulkooperationen erworben haben. Er wendet sich an Entscheiderinnen und Entscheider, Planerinnen und Planer, Administratorinnen und Administratoren ebenso wie an die Leitungen und Lehrkräfte in den Sprachzentren im Aus- und Inland. Ziel dieses Leitfadens ist es nicht, fertige Konzepte „vorschreiben“.

Die Autorinnen und Autoren haben im Auftrag des DAAD und mit Verantwortlichen im DAAD Vorschläge ausgearbeitet, die bestehende und künftige Projekte darin unterstützen wollen, eine effiziente und hochwertige Sprachvermittlung mit der fachlichen Ausbildung internationaler Studierender zu verknüpfen. Leitgedanke dabei ist, dass eben diese Verbindung von Fach- und Sprachkompetenz den Absolventinnen und Absolventen besondere Erfolgchancen in ihren Berufen und in der Wissenschaft eröffnen.

Vorwort

Für den nachhaltigen Erfolg transnationaler Bildungsprojekte ist die attraktive, zielgruppengerechte und anwendungsorientierte Sprachenvermittlung ein wesentlicher Faktor. Der Deutsche Akademische Austauschdienst hat daher bereits vor einiger Zeit eine Arbeitsgruppe, bestehend aus international erfahrenen deutschen Hochschullehrern und -lehrerinnen des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache und Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des DAAD, ins Leben gerufen mit dem Ziel, grundlegende Empfehlungen für die Sprachenausbildung in transnationalen Hochschulprojekten auszuarbeiten. Der nun vorliegende Leitfaden stellt Modelle und Konzepte für die Integration der Sprachenvermittlung in Infrastruktur und Curricula transnationaler Projekte vor und bietet Handreichungen für ihre Umsetzung.

Die Empfehlungen richten sich an unterschiedliche Akteure in den Hochschulprojekten im Ausland: Hochschulleitungen, Studiengangverantwortliche, Leiterinnen und Leiter von International Offices und idealerweise bereits involvierte Leiterinnen und Leiter von Sprachzentren. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Prinzipien der Sprachvermittlung und des Spracherwerbs: Wie kann der Sprachunterricht in einem mehrsprachigen Umfeld effizient gestaltet werden?
- Aufbau und Management von Sprachkursangeboten und Sprachzentren: Was sollten Hochschulleitungen bei der Einrichtung von Sprachzentren berücksichtigen und für deren Erfolg gewährleisten? Welchen Status sollen Sprachzentren innerhalb der Hochschulprojekte einnehmen?
- Verhältnis von Fachunterricht und Sprachunterricht: Wie werden Fachdozentinnen und Fachdozenten in die Sprachvermittlung eingebunden? Welche Rolle spielt der Fachunterricht im Sprachkonzept? Wie können Sprachkompetenzen der Lehrenden eingebunden und gefördert werden?
- Qualitätssicherung: Wie wird überprüft und sichergestellt, ob die Studierenden die in dem entsprechenden Konzept formulierten Anforderungen auch erreichen?

Aufbau und Darstellung dieses Leitfadens berücksichtigen die unterschiedlichen Informationsbedürfnisse der genannten Akteure; entsprechend gliedert sich der Leitfaden in vier Hauptkapitel:

- Sprachenkonzepte, Modelle der Sprachenvermittlung und Sprachkursplanung
- Planung, Struktur und Management der Sprachenausbildung: infrastrukturelle, curriculare und didaktische Planungsgrößen
- Grundlagen des Spracherwerbs und der Kompetenzmessung für den akademischen Gebrauch
- Sprachprüfungen.

Für den schnellen Zugriff wird der Leitfaden mit zehn zentralen Empfehlungen für die Sprachenvermittlungen in transnationalen Hochschulprojekten im Ausland eröffnet; für die weitere Vertiefung in die Thematik finden sich Literaturempfehlungen am Ende des Leitfadens.

Für die Ausarbeitung dieser in ihrer Art einzigartigen Übersicht ist der DAAD den Autorinnen und Autoren zu Dank verpflichtet. Sie kann auch über die Aufbauphasen transnationaler Projekte hinaus Grundlage sein für eine projektübergreifende Verständigung über die Rolle des Fremdspracherwerbs in der Transnationalen Bildung, für einen Austausch über Beispiele erfolgreicher Praxis und für das gemeinsame Ziel, der sprachlichen Komponente ihren gebührenden Stellenwert in der Internationalisierung der Hochschulbildung zukommen zu lassen.

Dr. Roman Luckscheiter

Dr. Christian Thimme

10 Empfehlungen für internationale Hochschulprojekte

Die 10 Empfehlungen fassen wichtige Argumente aus dem gesamten Text zusammen. Sie beziehen sich jedoch nicht unmittelbar auf einzelne Abschnitte des Leitfadens.

1. Bedeutung von Sprachkonzepten erkennen

Die Voraussetzung für ein erfolgreiches Fachstudium im Rahmen von Studienangeboten deutscher Hochschulen im Ausland ist ein schlüssiges und nachhaltiges Konzept für die Verwendung und den Unterricht von Sprachen. Fachliche Inhalte, egal ob natur-, ingenieur- oder sozialwissenschaftlicher Art, werden immer auch sprachlich vermittelt. Fast alle Studienangebote im Ausland sehen auch Aufenthalte in Deutschland vor. Diese brauchen eine sprachliche und interkulturelle Vorbereitung, die frühzeitig im Studium beginnen muss. Deshalb ist es für den Erfolg des Studienangebots unerlässlich, dass vor Einführung des Studiengangs ein ausgearbeitetes und implementierungsfähiges Sprachkonzept vorliegt.

Für ein erfolgreiches Sprachkonzept ist eine Bestands- und eine Bedarfsanalyse notwendig: Welche Sprachen sind vorhanden (Deutsch, Englisch, Umgebungssprachen¹⁾? Welche Sprachen können zu Beginn des Studiums in der Lehre eingesetzt werden? Welche Sprachen müssen wie weitgehend vermittelt werden, damit sie im Laufe des Studiums verwendet werden können? Antworten auf diese Fragen bestimmen die Wahl des Modells. Aus dem Sprachkonzept und der Konstellation der Sprachen in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen ergeben sich weitere Anhaltspunkte, welche Sprachen in welcher Tiefe und in welchem Umfang unterrichtet werden müssen.

2. Verschiedene Modelle von Sprachkonzepten abwägen

Bei den Studienangeboten im Ausland ist grundsätzlich von einer mehrsprachigen Situation auszugehen. Neben Deutsch und Englisch werden eine oder manchmal auch mehrere Umgebungs- oder Regionalsprachen eine Rolle spielen. Je nach Sprachensituation vor Ort und den Zielen des Projektes sind unterschiedliche Modelle denkbar, welche Sprache(n) in welchem Umfang und in welchen Situationen verwendet wird bzw. werden. Im Kern gehen alle hier vorgestellten Modelle davon aus, dass entweder Deutsch oder Englisch als Unterrichtssprache festgelegt wird.

Die Modelle zeigen auf, wie weitere Sprachen in die Konzeption integriert und miteinander kombiniert werden können, um die Studien- und Berufsziele sicher zu erreichen.

Sinnvoll für die Sprachenvermittlung ist demnach eine realistische Einschätzung davon, welche Lernziele von welchen Studierenden mit welchen Lernerfaktoren erreicht werden sollen.

Ziel der Sprachenausbildung ist nicht die (mehr oder weniger vollständige) allgemeine „Beherrschung“ von zwei oder drei Sprachen. Ziel ist es vielmehr, Studierende – und Lehrende – für die erwartbaren alltags-, verkehrs-, fach-, berufs- und wissen-

schaftssprachlichen Situationen in den dafür erforderlichen Sprachen angemessen handlungsfähig zu machen.

3. Sprachkompetenzen differenzieren

Sprachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit beziehungsweise den Grad der Fertigkeit von (Fremd-)Sprachenlernern, ihr Wissen über eine Sprache und ihr Können in einer Sprache anzuwenden.

Sprache ist der Schlüssel zu Kommunikation, Verständnis und Diskurs und somit essenziell für ein erfolgreiches Studium, unabhängig vom Studienfach.

Kompetenzen in mehreren Sprachen sind Voraussetzung für die Bewältigung eines (internationalen) Studiums und ein mehrfacher Vorteil für Studierende. Ohne eine gezielte Förderung sprachlicher Kompetenzen sind weder wissenschaftliche Kommunikation noch internationale Karrieren möglich. Dabei müssen die Englischkenntnisse auf Seiten der Studierenden und der Lehrenden sich auf einem Niveau befinden, das eine akademische Sprachhandlungskompetenz gewährleistet, die ein Fachstudium zulässt, ohne sprachlich begründete Studienausfälle oder -abbrüche zu provozieren. In der Regel ist es Kooperationen höchst zuträglich, wenn Dozentinnen und Dozenten in beiden Sprachen im akademischen Kontext handlungsfähig sind. Sprachliche Fehler werden vorkommen, sie sollten allerdings nicht die Kommunikation behindern; sie können bei Kommunikationsschwierigkeiten durch den Übergang in die andere Sprache ausgeglichen werden. Diese Ausgleichssprachen können auch die Ausgangssprachen der Studierenden sein.

4. Intensität des Sprachenunterrichts bemessen

Je nach gewähltem Modell wird der Sprachenunterricht unterschiedlich intensiv sein. Wenn das Ziel ein Praktikum in Deutschland ist, wird es umfangreicheren Deutschunterricht geben müssen als bei einem Studium, das komplett auf Englisch absolviert wird. Zur Unterstreichung der Relevanz der Studienkomponente Sprache ist es eigentlich – und zwar nicht nur aus motivationalen Gründen – unerlässlich, diese Komponente mit ECTS- oder gleichwertigen Punkten zu versehen.

Wenn Deutsch vom Null-Niveau bis zur Studierfähigkeit entwickelt werden soll, muss sorgfältig überlegt werden, wie die dafür erforderliche hohe Stundenzahl mit dem Fachunterricht in Einklang gebracht werden kann. Möglich und sinnvoll ist die Einführung eines Foundation Years, in dem vor allem Sprachen und gegebenenfalls einige Fachkurse unterrichtet werden. Möglich ist zum Beispiel auch die Verlängerung von Bachelorstudiengängen auf vier oder fünf Jahre, falls dies das Studiensystem des jeweiligen Landes möglich macht.

Anfänger benötigen bis zum Erreichen der Studierfähigkeit etwa 1.000 Unterrichtseinheiten in Deutsch.

5. Verhältnis von Fach- und Sprachenunterricht klären

Bei der Organisation der Sprachenausbildung soll versucht werden, diese soweit wie möglich auf die Fachkontexte zu beziehen (zum Beispiel Leseverstehen schwieriger Passagen aus Texten der Fachseminare, mündliche Wissenschaftskommunikation). Gleichzeitig soll innerhalb des Sprachenunterrichts eine frühzeitige Verschränkung von fachsprachlichen mit allgemeinsprachlichen Elementen erfolgen. Der fachliche Unterricht eignet sich hervorragend auch für die Vermittlung von Sprachkompetenzen.

6. Material zusammenstellen

Es gibt weder bei den Print-Lehrwerken noch bei Online-Materialien perfekte Lösungen „von der Stange“; es müssen daher immer zielgenau und lernerorientiert Materialien erstellt, adaptiert und weiterentwickelt werden. Dies gilt insbesondere für fachsprachliche Lernmaterialien, bei deren Erstellung sich eine Kooperation zwischen Fachdozentinnen und Fachdozenten sowie Lehrkräften der Sprachenzentren empfiehlt. Darüber hinaus sollten möglichst adäquate deutschsprachige Quellen aus der Umgebung und aus dem Internet genutzt und fokussiert in den Unterricht eingebaut werden.

7. Sprachentests nutzen

Es gibt standardisierte Tests (zum Beispiel der TestDaF oder das Deutsche Sprachdiplom DSD) und normierte Niveaustufenbeschreibungen von Sprachständen (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen des Europarats – GER²), die Aufschluss über Sprachkompetenzen geben. Es wird empfohlen, sich an diesen zu orientieren, weil sie auch Hinweise darauf geben, welche Stufe für welches Ziel zugrunde gelegt oder anvisiert werden sollte; zum Beispiel für ein Praktikum in Deutschland oder für die Alltagskommunikation. Aus Gründen der Qualitätssicherung sollten nur die hier genannten, von den Wissenschaftsorganisationen autorisierten Prüfungen für Zulassungszwecke anerkannt werden. Ein wie auch immer festgestellter oder behaupteter Bezug von Prüfungen zum GER ist allein kein hinreichendes Kriterium für Qualität und Verlässlichkeit. Zu unterscheiden sind Art und Zweck von Sprachtests: Einstufungs- oder Placement-Tests, Leistungs- oder Achievement-Tests, Kompetenz- oder Proficiency-Tests.

8. Institutionalisierung vorsehen

Bei größeren bi- oder multinationalen Universitätsgründungen ist die Einrichtung eines Sprachenzentrums unabdingbar, in dem sowohl die administrative Seite des Sprachkonzepts und die unterrichtliche Umsetzung als auch die Forschungsarbeit geleistet wird. In einem solchen Zentrum werden auch die Lehrkräfte kontinuierlich fortgebildet. Dafür sind systematisch und regelmäßig Ressourcen einzuplanen. Bei kleineren Projekten, wie zum Beispiel einem Studiengang, ist die Gründung eines Sprachenzentrums meist nicht erforderlich; dennoch sollte es eine professionelle Sprachbegleitung geben, zum Beispiel in Form einer Beratung durch eine/n DAAD-Lektor/in vor Ort oder die Betreuung durch das Sprachenzentrum der deutschen Partnerhochschule und ein universitäres Sprachenzentrum oder auch ein Goethe-Institut vor Ort. Da sich auch die Lernziele und damit die Vorgehensweisen bei der

Sprachenvermittlung je nach lokalem Kontext unterscheiden, ist es zwingend erforderlich, lokale Curricula zu entwickeln, in denen die angezielten Kompetenzen beschrieben werden:

- Lokale Curricula geben Empfehlungen zu geeigneten unterrichtsmethodischen Verfahren und kontinuierlichen Lernerfolgsüberprüfungen.
- Lokale Curricula geben, bezogen auf die jeweiligen Verwendungskontexte aus den Fachbereichen, beispielhaft sach- und fachorientierte sprachliche Mittel, fachspezifische Redewendungen oder sprachliche Routinen an. Die sprachlichen Mittel (nicht nur Einzelwörter) können kontinuierlich vervollständigt werden, damit Sprachdozentinnen und -dozenten bewusst – ausgerichtet an den Fachbereichen – agieren können.
- Lokale Curricula geben die zur Erreichung dieser Ziele verbindlichen Inhalte an.
- Lokale Curricula können sich auf bestimmte Teilkompetenzen beschränken beziehungsweise unterschiedliche Niveaustufen für bestimmte Teilkompetenzen anstreben.
- Lokale Curricula können zu erreichende Maximal- und Minimalstandards angeben.
- Lokale Curricula beschreiben die am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts (zum Beispiel eines Semesters) zu erreichenden Kompetenzen auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.
- Lokale Curricula geben an, wie die Sprachkompetenz überprüft wird, das heißt welche Tests am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts abzulegen sind.

9. Lehrpersonal strategisch rekrutieren

Wie das Fachstudium muss auch der Sprachenunterricht in professionelle Hände gelegt werden; „Deutsch zu können“ ist keine hinreichende Qualifikation, um an der Universität Sprachen zu unterrichten. Wenn es vor Ort keine eigene Deutschlehrerausbildung und Deutschlehrkräfte gibt, sollten zunächst ausgebildete Deutschlehrende rekrutiert oder es sollte mit einer anderen Institution zusammengearbeitet werden. Gleichzeitig muss jedoch dafür Sorge getragen werden, dass einheimische Lehrkräfte ausgebildet werden, zum Beispiel durch Stipendien für Masterstudierende oder Tandem-Programme mit deutschen Partneruniversitäten.

Der Einsatz an einer ausländischen Hochschule und der Umgang mit ausländischen Studierenden und Wissenschaftlern erfordert ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, das weit über Sprachkenntnisse hinausgeht. Es wäre daher wünschenswert, wenn Dozentinnen und Dozenten sich eine allgemeine interkulturelle Wissenschaftskompetenz aneignen und diese auf die spezifische Zielkultur anwenden könnten.

10. Vorbereitung auf den Deutschlandaufenthalt gewährleisten

Neben der sprachlichen Vorbereitung auf das Studium sind eine Vorbereitung auf den deutschen Alltag und eine Sensibilisierung für interkulturelle Phänomene, Kontraste und Ähnlichkeiten für einen Deutschlandaufenthalt – sei es für ein Praktikum oder das Auslandssemester oder auch für die Bewerbungsphase – unerlässlich. Dieses Propädeutikum sollte so weit wie möglich mit dem Sprachenunterricht verbunden sein.

1. Sprachenkonzepte, Modelle der Sprachenvermittlung und Sprachkursplanung

Deutsche Hochschulen kooperieren verstärkt mit Hochschulpartnern im Ausland. Sie praktizieren dabei vielfältige Formen der Zusammenarbeit: Austausch von Studierenden und Postgraduierten, gemeinsame Forschungsvorhaben, gemeinsame Studiengänge, Ausgründungen einzelner Studiengänge bis hin zur Gründung binationaler Hochschulen.³ Unabhängig von der Form und der Intensität solcher Projekte kommt der Sprachenausbildung eine entscheidende Rolle zu; dies gilt insbesondere für die binationalen Hochschulen, auf die in diesem Leitfaden besonders eingegangen wird.

Wissenschaft wird immer über das Medium Sprache vermittelt. Im internationalen Kontext sind es meist mehrere Sprachen von unterschiedlichem Gewicht in unterschiedlichen Funktionszusammenhängen. Ganz gleich, welche Arbeitssprachen zur Wissensvermittlung und Kommunikation wissenschaftlicher Ergebnisse gewählt werden, immer hängt der Erfolg der internationalen Hochschulprojekte davon ab, ob und in welchem Maß die Akteure in der Lage sind oder in die Lage versetzt werden, sich in einer oder mehreren gemeinsamen Sprachen zu verständigen.

Internationale Hochschulprojekte können daher nur erfolgreich sein, wenn sie über ein ausgearbeitetes, an die konkreten Kooperations- und Ausbildungsziele angepasstes Sprachenkonzept verfügen. Dieses Sprachenkonzept formt dann die Modelle der Sprachenausbildung.

Mit Sprachenkonzept wird hier die bewusste und angemessene Einbeziehung aller für die unterschiedlichen Kommunikationssituationen erforderlichen Sprachen bezeichnet:

- die Sprachen, in denen fachwissenschaftliche Inhalte vermittelt werden
- die Sprachen, in denen wissenschaftliche (Qualifikations-)Arbeiten verfasst werden
- die Sprachen, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse rezipiert werden
- die Sprachen, die für Auslandsaufenthalte (Studienabschnitte, Praktika) – sowohl zur wissenschaftlichen Ausbildung als auch im Alltag – erforderlich sind
- die Sprachen, in denen im Berufsleben nach dem Studium kommuniziert wird.

Eine binationale Hochschule im arabischen Raum immatrikuliert Studierende mit unterschiedlichen arabischen Sprachvarietäten (Dialekten). Diese Sprachen dienen der alltäglichen Kommunikation und spielen wahrscheinlich im späteren Berufsleben eine dominierende Rolle. Der Unterricht erfolgt größtenteils auf Englisch oder Französisch – wobei in aller Regel weder Studierende noch Lehrende Englisch oder Französisch als Erstsprache sprechen. Deutsch ist erforderlich, um substanzielle Studienabschnitte und Praktika in Deutschland zu absolvieren. Nicht selten werden einzelne Studieninhalte auf Deutsch unterrichtet. Die Beratung findet möglicherweise auf Deutsch statt und schließlich sind erhebliche rezeptive Deutschkenntnisse erforderlich, da wissenschaftliche Grundlagenwerke auf Deutsch gelesen werden müssen. Studierende, die es schaffen, diese mehrsprachige Kommunikation zu meistern, werden auf dem Arbeitsmarkt besonders erfolgreich agieren und die „Aushängeschilder“ internationaler Hochschulprojekte sein.

Wir gehen im Folgenden von vier Leitgedanken aus:

■ **Sprachkompetenz und Fachkompetenz tragen gleichermaßen zum Erfolg internationaler Hochschulprojekte bei.**

Sprachkompetenz ist zusammen mit der Fachkompetenz das Erfolgskriterium für internationale Hochschulprojekte. Daher kommt der Sprachausbildung hier eine weit wichtigere Rolle zu als in der nationalen Hochschulausbildung. Die Sprachenausbildung hat vor allem in solchen transnationalen Projekten einen hohen Stellenwert, in denen Deutschlandaufenthalte (Teil des Studiums, Praktika) fest verankert sind. Nur Studierende, die sowohl fachlich als auch sprachlich zielorientiert handlungsfähig sind, erfüllen die Anforderungen und reüssieren im Studium und in ihren Berufen.

■ **Die internationalen Hochschulprojekte sind heterogen, verfolgen unterschiedliche Ziele. Daher müssen die Sprachkonzepte, die Modelle der Sprachvermittlung und die didaktisch-methodischen Konzepte lokal entworfen werden.**

Die internationalen Hochschulprojekte entstehen und arbeiten in sehr unterschiedlichen politischen, kulturellen und auch sprachlichen Kontexten. Sie verfolgen unterschiedliche Ziele und unterliegen unterschiedlichen nationalen hochschulrechtlichen Regelungen. Die Sprachkonzepte sowie die didaktisch-methodische Konzeption und die Intensität des Sprachenunterrichts müssen diesen Rahmenbedingungen angepasst werden. Ein Modell *one fits all* gibt es für die Sprachenausbildung daher ebenso wenig wie für das Fachstudium. Eine Einsprachenpolitik, sei es Deutsch oder Englisch als einzige Sprache, funktioniert erfahrungsgemäß nicht. Die Ziele der Sprachenausbildung sind jedoch über alle Modelle internationaler Hochschulausbildung vergleichbar: Die sprachlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kommunikation über fachliche Inhalte meist in zwei oder mehreren Sprachen sowie eine gelingende Alltagskommunikation müssen gewährleistet sein.

■ **Das Sprachkonzept ist die Grundlage der praktischen Sprachenausbildung.**

Die Konzepte für die Sprach(en)ausbildung orientieren sich an deren Stellenwert und Funktion im Sprachkonzept. Ist Deutsch (oder Englisch) die Sprache der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte, so muss vor und während der ersten Semester Deutsch (oder Englisch) auf entsprechend hohem Niveau produktiv und rezeptiv beherrscht werden. Ein Sprachenzentrum muss für diese Anforderungen angemessen ausgestattet sein, qualifiziertes Personal haben und seiner Arbeit effiziente methodisch-didaktische Konzepte zugrunde legen.

■ **Die Sprachenausbildung muss auf das wissenschaftliche und berufliche Handeln bezogen sein.**

Das Sprachkonzept berücksichtigt nicht nur die „Beherrschung“ der im Studium erforderlichen Sprache(n); Sprache kann nicht losgelöst von den praktischen Anforderungen in Studium und Beruf erworben beziehungsweise vermittelt werden. Ziel der sprachlichen Ausbildung muss es sein, das an bestimmte Sprachen (meist Deutsch oder Englisch) gebundene Fachwissen in andere Sprachen transferieren und an Sprecherinnen und Sprecher zum Beispiel der Landessprache vermitteln zu können (Berufskompetenz). Die Verwendung der Sprachen und ihre Vermittlung sind daher immer handlungsbezogen. Das Sprachkonzept muss

auch die Lehrenden in den wissenschaftlichen Fächern und ihre Qualifikation für eine fremdsprachliche Vermittlung von Fachinhalten sowie die fachsprachlichen Grundlagen mit berücksichtigen.

Entwicklung des Sprachenkonzepts – Modelle

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass die Wahl eines Sprachenkonzepts ganz entscheidende Auswirkungen auf die Qualität der Studiengänge und das Erreichen der Ziele des Fachstudiums hat. So lassen sich beispielsweise Deutschlandaufenthalte für Studium und Praktika oder ein weiterführendes Studium in Deutschland nur sinnvoll realisieren, wenn die Studierenden ein entsprechendes sprachliches Niveau erreicht haben. Auch die Frage, ob deutsche Abschlüsse vergeben werden können, kann von der Sprachenfrage abhängig sein und damit letztlich die Attraktivität der Studiengänge insgesamt bestimmen.

Die Bedeutung des Sprachenkonzepts wird oft unterschätzt, da es den Vertretern der Fachdisziplinen, die im Ausland unterrichtet werden, neben den genuinen fachlichen Fragen oft als peripher erscheint. Stundendeputate, die für das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus (zum Beispiel Grundstufe, selbstständige Sprachverwendung, Studierfähigkeit) Voraussetzung sind, sind häufig genauso wenig bekannt wie die elementaren Standards für einen modernen Sprachunterricht (siehe Kapitel 3, Grundlagen des Sprachenerwerbs und der Kompetenzmessung für den akademischen Gebrauch). Die Auswirkungen falscher Entscheidungen hinsichtlich des Sprachenkonzepts sind unter Umständen erst mehrere Jahre nach der ersten Aufnahme von Studierenden zu bemerken, zum Beispiel wenn das sprachliche Niveau für ein Praktikum, einen Studienabschnitt in Deutschland oder eine Abschlussarbeit nicht ausreichend ist. Eine nachträgliche Korrektur ist dann für die bereits im Studium befindlichen Studierenden nur mit größtem (finanziellem) Aufwand und unter Zeitverlust möglich.

Die Auswirkungen falscher Entscheidungen hinsichtlich des Sprachenkonzepts sind erst spät zu spüren. Wenn Studierende im Praktikum, in einem Studienabschnitt in Deutschland oder an einer Abschlussarbeit scheitern, liegt das häufig an zu geringen Sprachkompetenzen.

Standortfaktoren – Wie beeinflusst die Ausgangssituation die Wahl des Sprachenkonzepts?

Vor einer Entscheidung für ein bestimmtes Sprachenkonzept sollte daher eine eingehende Analyse der Ausgangssituation erfolgen. Erst dann kann festgelegt werden, welche Sprache die Unterrichtssprache sein soll, ob in den Seminaren in einer der Landessprachen, auf Englisch oder auf Deutsch kommuniziert – oder eine Kombination gewählt – wird.

Ganz elementar beeinflusst wird diese Entscheidung dadurch, welche Fremdsprachenkompetenzen auf welchem Niveau bei den Studierenden zu Beginn des Studiums bereits vorliegen. Zu fragen ist also: Welche Sprachen werden in der Schule

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

üblicherweise als erste oder zweite Fremdsprache unterrichtet? Welches Niveau erreichen die Schulabgänger üblicherweise in diesen Fremdsprachen?

Auch die Distanzen der gewählten Zielsprache zu den Ausgangssprachen der Lerner beziehungsweise den vorerworbenen Fremdsprachen in Bezug auf die Strukturen der Sprachen und ihre unterschiedlichen Erwerbsverläufe sollten hierbei berücksichtigt werden. Die strukturelle Distanz von Sprachen ist zwar nicht unbedingt ein Lernhindernis, aber eine gemeinsame (Teil-)Basis der Sprachen kann den Erwerb der Fremdsprache beschleunigen. So können Lerner mit guten Grundlagen in Französisch, Italienisch oder Latein vergleichsweise schnell eine rezeptive Kompetenz im Spanischen erwerben, während das wegen des fehlenden Vorwissens für asiatische Sprachen in der Regel nicht der Fall ist.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass die Lerngruppe in Bezug auf die Ausgangssprache nicht notwendigerweise homogen sein muss. Vielmehr kann es auch große Minoritäten geben, die eine andere Ausgangssprache (zum Beispiel Französisch oder Russisch) oder eine andere Regionalvarietät (im Arabischen) sprechen.

Auch die schrift- und bildungssprachlichen Kompetenzen können bei den Studierenden in ihren verschiedenen Sprachen gänzlich unterschiedlich ausgeprägt sein. Diese Vorabüberlegungen bestimmen, wie und in welchem Umfang zusätzlicher Spracherwerb und Sprachunterricht eingeplant werden muss. Das gilt für das Englische, falls die Schulbildung nicht zur Studierfähigkeit in englischer Sprache geführt hat, ebenso wie – je nach Festlegung – unterschiedlich intensiv auch für das Deutsche. Weiterhin gilt es zu berücksichtigen, welches sprachliche Niveau die beteiligten Dozentinnen und Dozenten aus Deutschland und dem jeweiligen Gastland erreichen. Können alle Beteiligten ohne Probleme wirklich auf einem sprachlich angemessenen Niveau auf Englisch unterrichten sowie fachspezifisch und flexibel kommunizieren? Wie steht es um die Deutschkenntnisse der Dozentinnen und Dozenten im Ausland beziehungsweise die Kenntnisse in der Landessprache bei den deutschen Dozentinnen und Dozenten?

Neben diesen messbaren Faktoren sollten auch interkulturelle Aspekte bei der Modellwahl berücksichtigt werden: Wie groß ist die Akzeptanz des Deutschen im jeweiligen Land? Beschränkt sich das Interesse der Studierenden auf die Qualität deutscher Lehrinhalte oder besteht auch eine gewisse Affinität zu deutscher Kultur und lässt sich diese entwickeln? Gerade jene Aspekte bilden oft eine zusätzliche Barriere beim Einsatz der deutschen Sprache in den Studienangeboten im Ausland. Nicht zuletzt deswegen wird das Erlernen der deutschen Sprache neben den Studieninhalten von den Studierenden häufig als Hürde empfunden.

So ist es selbstverständlich, dass ein eingeplanter Deutschlandaufenthalt ohne Deutschkenntnisse nicht nur fachlich, sondern vor allem auch in sozialer Hinsicht zu Problemen führen kann. Auch für ein Praktikum in einem deutschen Unternehmen – sei es in Deutschland oder bei einem im Ausland tätigen – sind Deutschkenntnisse von Vorteil,

wenn auch in unterschiedlichem Maße. Sind die Ziele festgelegt, entsteht die Frage nach dem besten Verfahren für die Umsetzung des Sprachenprogramms. Hierzu gehören Entscheidungen, ob in das Semester integrierte Kurse, vorbereitende Kurse oder Sommerkurse eingesetzt werden sollen, ob Grammatik stärker explizit oder implizit vermittelt werden soll, ob vorbereitend und/oder studienbegleitend gelernt werden soll und welche Rolle die bisher vorhandenen Sprachen im Lern- und Vermittlungsprozess spielen können.

Sinnvoll für die Sprachvermittlung ist eine realistische Einschätzung davon, welche Lernziele von welchen Studierenden mit welchen Lernerfaktoren erreicht werden sollen.

Je nach Zielsetzung muss also ein anderes Modell der Sprachenausbildung gewählt werden.

Mögliche Modelle

Aus der Kombination der genannten Faktoren, also den vorhandenen Fremdsprachenkompetenzen bei den Studierenden, den Sprachenkompetenzen der zur Verfügung stehenden Dozentinnen und Dozenten und den kulturpolitischen Aspekten, ergeben sich folgende Sprachenmodelle, die nach den örtlichen Bedingungen unterschiedlich ausgeformt sein können:

- Unterrichtssprache (überwiegend) Deutsch
- bilinguale Modelle – Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch mit mehreren Modellvarianten
- Unterrichtssprache überwiegend oder nur Englisch.

Alle Modelle gehen von Konzepten der Mehrsprachigkeit aus und unterscheiden sich in der unterschiedlichen Gewichtung von Arbeits-, Lern-, Wissenschafts- und Umgebungssprache. Sie beziehen sich nur auf die Sprachenkompetenzen. Nur dort, wo zum besseren Verständnis der Modelle Aussagen zum Fachstudium notwendig sind, wird darauf Bezug genommen. Solche Modelle und ihre Varianten werden im Folgenden vorgestellt.

Unterrichtssprache (überwiegend) Deutsch

Die Entscheidung über die Unterrichtssprache gehört zu den schwierigsten, die zu Beginn von den Trägern der internationalen Hochschulprojekte zu treffen sind. Nicht selten wird Englisch gewählt – meist in der Annahme, ein Studienangebot in dieser Sprache mache das Hochschulprojekt auf dem Feld der Transnationalen Bildung marktfähig und für die Absolventinnen und Absolventen besonders attraktiv. Wo es jedoch bereits englischsprachige Angebote gibt, kann die Wahl für Deutsch größere Vorteile bieten. Wo die Chance besteht, nach dem Studium eine Berufskarriere in deutschen Firmen zu starten, und wo längere Studienabschnitte an Hochschulen in Deutschland absolviert oder Doppeldiplome angestrebt werden – überall da stünde eine intensive Förderung des Deutschen und die Wahl der Unterrichtssprache Deutsch im Vordergrund. Prominentestes Beispiel dürfte die Türkisch-Deutsche

Entwicklung von Sprachkonzepten

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Universität sein, die sich mit ihrem Sprachkonzept nicht nur deutlich von englischsprachigen Angeboten in der Region abhebt, sondern zugleich die besonderen Migrations- und Sprachenerfahrungen vieler Studierender nutzt.

Die folgende Grafik verdeutlicht, wie unterschiedlich ausgeprägte Sprachkompetenzen in der Erst- und gegebenenfalls Zweitsprache sowie in den Fremdsprachen aufgegriffen und zu einem Gesamtkonzept verbunden werden können. Wichtig dabei ist zu respektieren, dass Studierende mit unterschiedlichen Sprach- (und Kenntnis-)Ständen aufgenommen und in geeigneter Form auf ein vergleichbares Niveau gebracht werden müssen, das zur Verfolgung der Studieninhalte und Studienziele erforderlich ist. Um dies festzustellen, bedarf es geeigneter Prüfungen. Es ist sehr zu empfehlen, in unterschiedlichen Tracks und durch Online-Lernangebote wie zum Beispiel der Deutsch-Uni Online (DUO) (binnen-)differenzierende Angebote einzuplanen. Nur so wird man bis zum Ende eines ersten Studienabschnitts die Voraussetzungen in den relevanten Sprachen geschaffen haben, die eine wesentliche Bedingung für ein erfolgreiches Fachstudium sind.

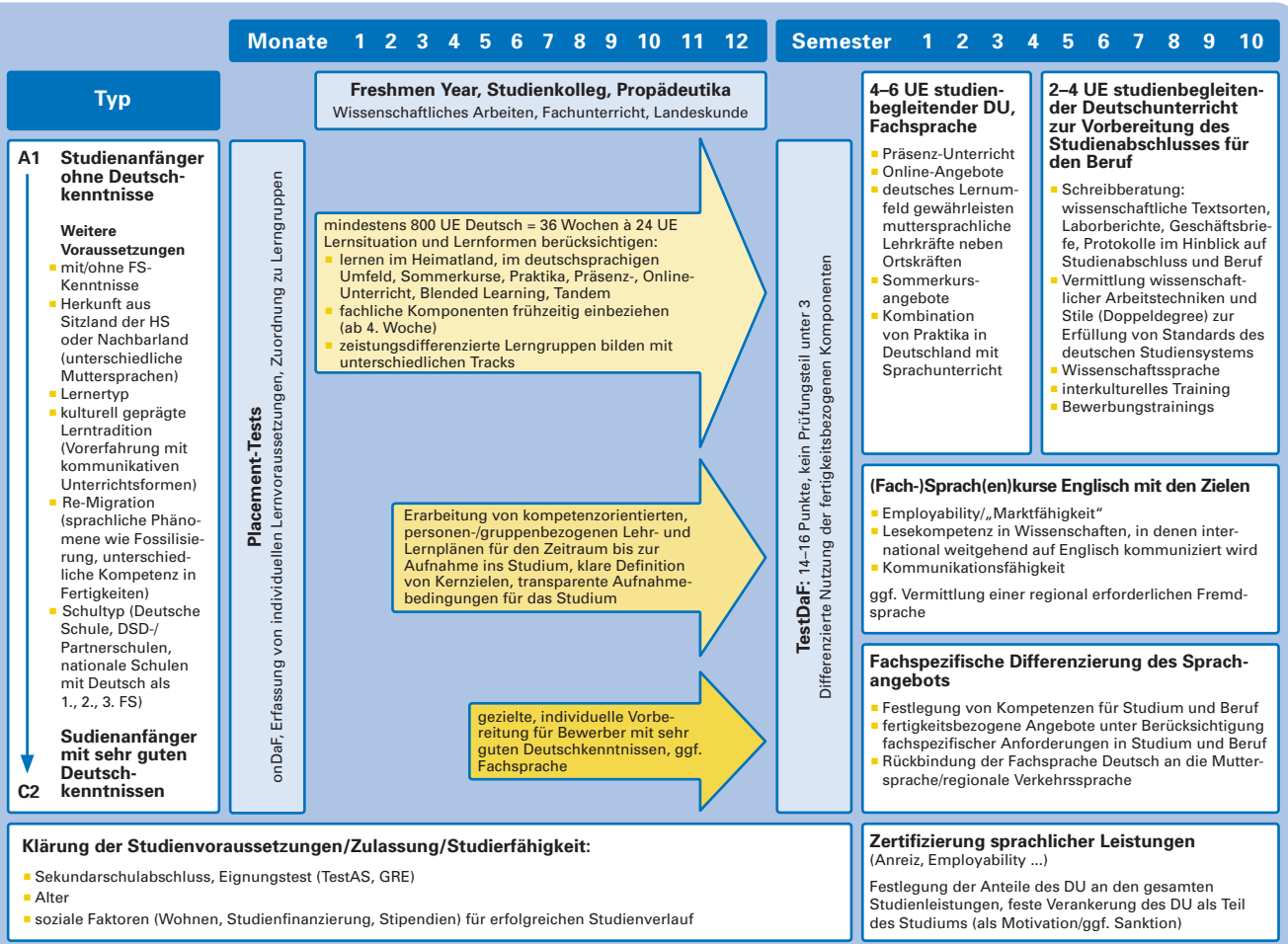


Abbildung 1: Modell: Unterrichtssprache (überwiegend) Deutsch

DSD Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (Stufe I: A2/B1; Stufe II: B2/C1); DU Deutschunterricht; FS Fremdsprache; UE Unterrichtseinheit (in der Regel 45 Min.); onDaF Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (A2-C1); TestAS Test für Ausländische Studierende (Studierfähigkeitstest in Deutsch oder Englisch); TestDaF Test Deutsch als Fremdsprache (B2-C1)

Bilinguale Modelle – Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch

Bilinguale deutsch-englische Modelle sind in unterschiedlicher Ausprägung möglich. Eine Mischung der Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch kann sich dabei als sinnvoll erweisen.

- In den meisten Ländern ist Englisch in der Schule erste Fremdsprache. Selbst wenn Deutsch vor dem Studium in der Schule oder auch in anderen Institutionen gelernt wurde, ist das Niveau meist deutlich niedriger. Dennoch ist vor allzu hohen Erwartungen an die Englischkenntnisse der Studierenden (und Lehrenden) zu warnen. Diese können individuell und je nach Bildungssystem sehr stark variieren. Meist liegen die rezeptiven Kenntnisse im marginalen, die produktiven im rudimentären Bereich. Insofern geht es hier meist auch um die Förderung und den Ausbau der Englischkompetenzen von Dozentinnen und Dozenten sowie von Studierenden. In der Regel sind die rezeptiven Kenntnisse dabei wichtiger als die produktiven. Auch hier kann mit Selbstlernprogrammen oder anderen mediengestützten Programmen gearbeitet werden. Für die systematische Vermittlung von Deutsch nach Englisch und Deutsch mit Englisch liegen derzeit nur wenige Programme vor. Im Bereich des Wortschatzes lassen sich jedoch mit Hilfe einiger Wortbildungsprinzipien einige produktive Gemeinsamkeiten verdeutlichen (zum Beispiel Entlehnungen aus dem Deutschen und Englischen in arabischen und türkischen Fachsprachen, systematische Analogebildungen zu deutschen Fachkomposita im Chinesischen wie etwa bei dem Begriff *Spannungs+begrenzungs+widerstand* der Struktur *Nomen+Nomen+Nomen*, der im Chinesischen in der Struktur *Nomen+Verb+Nomen* als *电压+限制+电阻* *diàn yà+xiàn zhì+diàn zǔ* *Spannung+begrenzen+Widerstand* realisiert wird).

Ofť sind die Erwartungen an die Englischkenntnisse der Studierenden – und auch der Lehrenden – viel zu hoch angesetzt. Diese variieren individuell und je nach Bildungssystem sehr stark.

- Die Akzeptanz, ein gesamtes Studium auf Deutsch im Heimatland zu absolvieren, ist niedrig. Dadurch lassen sich möglicherweise sehr fähige Studierende abschrecken.
- Die Verwertbarkeit des Studiums im internationalen Kontext wird höher eingestuft für Studienabgänger, die im beruflichen und akademischen Kontext sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch kooperieren können. Solche Studienabgänger könnten eventuell auch im Interesse Deutschlands zwischen den (Fach-)Kulturen vermitteln.

Prinzipiell existieren bei bilingualen deutsch-englischen oder trilingualen deutsch-englisch-landessprachlichen Modellen drei Ausprägungen, wobei die Übergänge fließend sind. Daher sind auch die Stundenzahlen und Abläufe als flexibel anzusehen. Im Mittelpunkt steht hier die Rolle der Fremdsprachen. Es ist davon auszugehen, dass die Landessprachen im Unterricht und im Alltag immer auch verwendet werden.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Bilinguales oder trilinguales Modell von Beginn des Studiums an – eine flexible Lösung

Dieses Modell könnte vor allem dort gewählt werden, wo deutschsprachige Studiengänge auf geringe Akzeptanz stoßen, wo hingegen bilinguale Studiengänge flexibel auf den Bedarf und entsprechende Berufschancen hin ausgelegt werden können. Das Studium findet – möglichst integriert – in beiden Fremdsprachen und in der Landessprache statt. Es kann sich um Parallelveranstaltungen handeln oder um Veranstaltungen, in denen gleichermaßen – je nach Handlungsziel – auf Englisch und Deutsch oder in der Landessprache kommuniziert wird.

Sprachliche Ziele

Das Modell zielt auf gleichermaßen hohe Kompetenzen in den Fremdsprachen Englisch und Deutsch. Die Studierenden studieren von Anfang an in beiden Sprachen, wenn auch für unterschiedliche Handlungsfelder und auf der Basis unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen.

Sprachliche Voraussetzungen der Studierenden

Das Modell setzt Kompetenzen für Deutsch insbesondere bei den für die Studierfähigkeit notwendigen rezeptiven Teilkompetenzen (Leseverstehen und Hörverstehen) auf dem Niveau B1 voraus. Bei den produktiven Teilkompetenzen (Schreiben, dialogisches und monologisches Sprechen) sollte von der Niveaustufe A2 ausgegangen werden. Dies kann zum Beispiel in Ländern erreicht werden, in denen Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache in der Schule gelernt wird, in denen die Studienanwärter Sprachdiplomschulen des Auslandsschulwesens absolviert und die Stufenprüfung DSD I bereits abgelegt haben oder in denen sie gleichwertige Prüfungen an Goethe-Instituten (A2/B1) absolviert haben u. Ä. Für Englisch sollte das Eingangsniveau B2 gelten, damit von Anfang an im Fachunterricht je nach sprachlicher Komplexität des fachlichen Themas Englisch als Absicherung und „Ausgleichssprache“ genutzt werden kann. Kurseinstufungstests (siehe hierzu die Hinweise zum onDaF im Kapitel 4, Sprachprüfungen) beziehungsweise die Vorlage entsprechender anerkannter Tests überprüfen das Eingangsniveau. Gegebenenfalls sind Lernangebote zu machen, die unterschiedliche Niveaus berücksichtigen (Binnendifferenzierung). Dies kann über zusätzlichen Unterricht, über individuelle Lernpläne und nicht zuletzt über ergänzende mediale Lernprogramme (zum Beispiel DUO) erfolgen. Lernende, deren Sprachkenntnisse bereits über das Einstiegsniveau hinausgehen, sollten ebenfalls individuell gefördert werden, entweder sprach- oder fachvertiefend. Somit wird man ihrem individuellen Bedarf gerecht, ohne die Anschlussfähigkeit an den Rest der Gruppe zu gefährden. Solche Fälle sind nicht selten anzutreffen, weil einige Exportprogramme in Regionen mit deutschstämmigem Anteil an der Bevölkerung (zum Beispiel Kasachstan) oder mit einem höheren Remigrantenpotenzial (zum Beispiel Kurdistan, Türkei) angesiedelt sind. Die Studierenden haben dann oft einen erweiterten Bedarf am Erwerb von (korrekten) schrift- und bildungssprachlichen Kompetenzen, während ihre mündlich-sprachlichen Kompetenzen sich oft an umgangssprachlichen, dialektal gefärbten Normen orientieren.

Sprachliche Voraussetzungen der Dozentinnen und Dozenten

Der Einsatz an einer ausländischen Hochschule und der Umgang mit ausländischen Studierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erfordert ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, das weit über Sprachkenntnisse hinausgeht. Es wäre daher wünschenswert, wenn Dozentinnen und Dozenten sich eine allgemeine interkulturelle Wissenschaftskompetenz aneignen und diese auf die spezifische Zielkultur anwenden könnten (siehe hierzu auch die Erläuterungen zu Lehrpersonal im 2. Kapitel). In der Regel ist es Kooperationen höchst zuträglich, wenn Dozentinnen und Dozenten in beiden Sprachen im akademischen Kontext handlungsfähig sind. Sprachliche Fehler werden vorkommen, sie sollten allerdings nicht die Kommunikation behindern und sie sollten bei Kommunikationsschwierigkeiten durch den Übergang in die andere Sprache ausgeglichen werden können. Ausgleichssprachen könnten auch die Ausgangssprachen der Studierenden sein. Somit wären – bei einer spezifischen fachlichen Qualifikation – auch Dozentinnen und Dozenten möglich, die neben der Landessprache nur Deutsch und/oder Englisch auf einem Niveau beherrschen, das für die Kommunikationsfähigkeit im akademischen Kontext ausreicht.

Orientierungswerte zum Erreichen der GER-Niveaustufen

Das Erreichen einer bestimmten Kompetenzstufe ist von vielen Faktoren abhängig: Erfahrung im Erlernen von Fremdsprachen, Beherrschung der Erstsprache, Motivation, Qualität der Lehrkräfte, der Lernmaterialien und des Unterrichts, Distanz der Erst- zur Fremdsprache [...] Es können daher keine exakten Stundenangaben (Unterrichtseinheiten von in der Regel 45 Minuten) gemacht werden. Zudem ist die Lerndauer für die Erreichung der jeweils nächsten GER-Stufe nicht gleich. Das Erreichen der Stufe A1 zum Beispiel erfordert wesentlich weniger Zeit als der Fortschritt von B1 zu B2. Eine Abschätzung der Lerndauer zur Erreichung kann nach (unverbindlichen) Empfehlungen des Goethe-Instituts wie folgt aussehen:

| GER-Niveaustufe | Unterrichtseinheiten |
|-----------------|----------------------|
| C2 | 1.000–1.200 |
| C1 | 800–1.000 |
| B2 | 650–800 |
| B1 | 350–650 |
| A2 | 200–350 |
| A1 | 80–200 |

Tabelle 1: Darstellung der Niveaustufen des GER und der korrespondierenden Unterrichtseinheiten

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Sprachangebotsverlauf und -formen

Zwei Szenarien sind möglich:

■ **Ein dem Studium vorgeschaltetes Propädeutikum** für die Studierenden, die noch keine Sprachkompetenzen im Deutschen haben (**Junior Year, Foundation Year**). Hierfür sind insgesamt circa 800–1.000 Stunden für den Erwerb einer Sprache bis zur Studienreife (B2/C1) anzusetzen. In dieser Zeit muss (auch bei geringerer Stundenzahl) die Stufe B2 (Mittelstufe) bei den rezeptiven Teilkompetenzen, die für den akademischen Kontext von Bedeutung sind, erreicht werden. Im Propädeutikum muss also mit Lernmaterialien gearbeitet werden, die sich auf den Studienkontext beziehen. Für die produktiven Teilkompetenzen (Ausgangsniveau mindestens A2) ist insbesondere auf studienrelevantes dialogisches Sprechen zu achten (zum Beispiel die Verständigung in strukturierten Fachsituationen und kurzen Gesprächen, das Äußern von Vorschlägen und Reagieren auf Vorschläge, Bitten um Anleitungen) und auf monologisches Sprechen (zum Beispiel kurze, eingeübte Präsentationen zu einem Thema aus dem Hochschulalltag, Erläuterungen zu Meinungen, Plänen und Handlungen). Vergleiche hierzu Kapitel 1, Vorbereitungsjahr (Foundation Year) mit Schwerpunkt deutsche Sprache.

■ **Ein direkter Einstieg in das bilinguale Studium nach einem Diagnostiktest.** Im Fachstudium werden von Anfang an deutschsprachige Phasen beziehungsweise Elemente in den Unterricht integriert. Dies können deutschsprachige Texte sein, die auf Englisch weiterverarbeitet werden. Zum Teil können auch komplexere Texte bearbeitet werden, die für den Fachkontext von Bedeutung sind, ohne dass alle Einzelheiten der Grammatik bekannt sind. Die entsprechenden Verfahren orientieren sich am bilingualen Sachfachunterricht, erfordern eine fokussierte Grundausbildung der Lehrkräfte, sind aber auch außerhalb des Sprachunterrichts einsetzbar.

Bei beiden Szenarien gibt es während des Studiums begleitenden Deutschunterricht und ein Angebot virtueller Selbstlern- oder Blended-Learning-Phasen. Der Begleitunterricht fokussiert insbesondere auf strategische Kompetenzen. Selbstgesteuertes sprachliches Weiterlernen wird hierbei angeregt und durch entsprechend geschulte Sprachdozentinnen und -dozenten unterstützt. Auch ein erweiterter Begleitunterricht ist möglich; er sollte sich allerdings am Bedarf des Faches orientieren (zum Beispiel Erweiterung der Lesekompetenz im Fach) und so weit wie möglich mit Inhalten und Anforderungen im Fachstudium abgestimmt werden. Die Studierenden absolvieren in der Regel spätestens mit Ende des ersten Studienjahres den TestDaF, um ihre Kompetenzen nachzuweisen. Es empfiehlt sich festzulegen, welche Niveaustufen erreicht werden sollen (siehe dazu die Ausführungen zum TestDaF in Kapitel 4, Sprachprüfungen).

Bilinguales Modell in der Endphase des Studiums – Lösung bei geringer Sprachkompetenz im Deutschen

Dieses Modell könnte vor allem dort gewählt werden, wo Studierende auf Englisch am Fachunterricht teilnehmen können (mindestens B2), wo eine Akzeptanz für deutschsprachige Studiengänge existiert, aber noch geringe Sprachkompetenzen im

Deutschen vorhanden sind. Der Fachunterricht verläuft auf Englisch oder in der Landessprache und ab dem zweiten Studienjahr anwachsend auf Deutsch. Beim deutschsprachigen Fachunterricht stellen sich die Fachdozentinnen und -dozenten auf ein niedriges sprachliches Niveau im Deutschen ein.

Aus der Praxis: Ein Fly-in-Mechatroniker

Als ich das erste Mal an die deutsch-jordanische Uni kam, war ich selbstverständlich davon ausgegangen, dass ich alles auf Englisch machen sollte. Dann wurde mir allerdings klar, dass die Studierenden ja im 3. Semester in Deutschland einerseits studieren und andererseits ein Praktikum machen sollten. Studium auf Englisch, das geht in unserem Fach ja vielleicht noch einigermaßen, aber im Praktikum braucht man unbedingt Deutsch. Also, ich bin ja kein Fachmann, aber ich wollte zumindest von vornherein ein wenig Unterricht auf Deutsch machen. Deshalb habe ich mir gedacht, solche Ausdrücke, die im Unterricht immer wieder vorkommen, müssten die Studenten doch relativ schnell begreifen, und ich habe zum Beispiel die üblichen Anweisungen und ein paar wichtige Begriffe einfach auch auf Deutsch verwendet. Das haben die Studierenden dann auch recht schnell begriffen, und wenn nicht, dann habe ich es einfach noch einmal auf Englisch wiederholt. Die Studierenden haben mich dann auch gebeten, ein paar Dinge anzuschreiben. Überrascht war ich dann schon, als ich gemerkt habe, dass einige mit Wortkarten und andere das Ganze sogar auf dem Tablet angelegt hatten. Außerdem habe ich von Zeit zu Zeit einfach versucht, das, was wir auf Englisch erarbeitet hatten, mal in ganz einfachem Deutsch zusammenzufassen. Ich habe mir dann natürlich auch den Spaß daraus gemacht, mal eine einfache Passage oder ein paar Sätze nur auf Deutsch zu formulieren und dann darauf gewartet, ob sie es verstanden haben oder noch einmal auf Englisch wiederholt haben wollten.

Sprachliche Ziele

Das Modell zielt darauf, Studierfähigkeit auf Deutsch bis zum Ende des Studiums zu erreichen. Die Studierenden absolvieren ihr Studium vor allem auf Englisch; erst im letzten Jahr können sie auch an Veranstaltungen auf Deutsch teilnehmen, in denen sich die Dozentin beziehungsweise der Dozent auf ihre Sprachkompetenzen einstellt, dadurch dass sie beziehungsweise er zum Beispiel langsam und sehr deutlich formuliert, vordringlich die Rezeptionskompetenzen fördert, komplexe Satzkonstruktionen vermeidet, visuelle Unterstützungen anbietet und vieles mehr.

Sprachliche Voraussetzungen der Studierenden

Zulassungsvoraussetzung ist eine Sprachkompetenz im Englischen von mindestens B2 (Obere Mittelstufe). Für das Deutsche stellt sich dieses Modell flexibel auf die sprachlichen Eingangskompetenzen der Studierenden ein, die nach einem Sprachkompetenztest (Tests auf allen Niveaustufen bis hin zum TestDaF) in entsprechende Kurse eingeteilt werden.

Sprachliche Voraussetzungen der Dozentinnen/Dozenten

Wünschenswert wäre es, dass Dozentinnen und Dozenten auf Englisch und Deutsch im akademischen Kontext handlungsfähig sind.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Notwendig ist es, dass sich Fachdozentinnen und -dozenten in den ersten Studienjahren auf die noch niedrigen sprachlichen Kompetenzen ihrer Studierenden im Deutschen einstellen können. Dabei ist es möglich, in kurzen Schulungen damit vertraut zu werden, wie sich komplexe Fachinhalte in der sprachlichen Darstellung vereinfachen lassen. Oft reicht es, einfachere, klar gegliederte Sätze zu wählen und komplexe Nebensätze, Einbettungen und unvollständige Sätze zu vermeiden. Solche Schulungen oder Sensibilisierungen für das Sprachniveau der Studierenden können zudem einen intensiven Austausch zwischen Sprach- und Fachlehrkräften fördern.

Sprachangebotsverlauf und -formen

Zwei Szenarien sind möglich:

- Ein dem Studium vorgeschaltetes Propädeutikum für die Studierenden, die noch keine Sprachkompetenzen im Deutschen haben. Hierfür sind insgesamt circa 800–1.000 Stunden für den Erwerb einer Sprache bis zur Studienreife (B2/C1) anzusetzen. In dieser Zeit muss (auch bei geringerer Stundenzahl) die Stufe B2 (Mittelstufe) bei den rezeptiven Teilkompetenzen, die für den akademischen Kontext von Bedeutung sind, erreicht werden. Im Propädeutikum muss also mit Lernmaterialien gearbeitet werden, die sich auf den Studienkontext beziehen. Für die produktiven Teilkompetenzen ist insbesondere auf studienrelevantes dialogisches und monologisches Sprechen zu achten.
- Das Fachstudium wird in der Regel auf Englisch absolviert und kann im letzten Studienjahr auf Kompetenzen im Deutschen zurückgreifen, die je nach Bedarf und Fach nutzbar gemacht werden können (zum Beispiel Kontakte zu Hochschulen in Deutschland, Lesen von Fachliteratur u. Ä.). Ein begleitender Deutschunterricht läuft nach einer Einstufung in entsprechende Niveaus parallel ab. Der Anteil ist anfangs noch hoch (mehr als acht Stunden pro Woche) und kann im Verlauf auf zwei Stunden pro Woche reduziert werden. Je nach Bedarf kann das Studium zum Beispiel auf fünf Jahre gestreckt werden. Der studienbegleitende Präsenz-Deutschunterricht sowie virtuelle Phasen beziehen sich insbesondere auf den Bedarf im Studium und richten sich so weit wie möglich am Fachunterricht aus. Über den Einsatz von virtuellen Lehrangeboten kann fächerdifferenzierend gearbeitet werden (Technikdeutsch, Medizindeutsch, Juradeutsch, Politikdeutsch, Biodeutsch und andere Fachsprachen). Der Präsenz-Unterricht fokussiert einerseits auf strategische Kompetenzen, die das eigenständige Weiterlernen anstoßen. Andererseits wird vor allem fächerübergreifend anhand von allgemeinen akademisch relevanten Texten gearbeitet. Bis zum Ende des Studiums (aber besser noch vor Beginn des Deutschlandaufenthaltes) sollte der TestDaF auf der Niveaustufe TDN 4 für die rezeptiven Teilkompetenzen und Niveaustufe TDN 3 für die produktiven Teilkompetenzen bestanden werden (zum TestDaF und zu den Niveaustufen vergleiche Kapitel 4). Darüber hinaus ist eine Aufbereitung fachlicher Inhalte für einen fachbezogenen Sprachunterricht anzuraten, in dem vor allem Vorlesungen und Unterrichtsmaterialien vorentlastet und bearbeitet werden. Ziel des Sprachprogrammes ist es ja primär, Studierende für ein Fachstudium in Deutschland vorzubereiten. Also ist es nur folgerichtig, auch fachliche Materialien möglichst früh in den Unterricht zu

integrieren. Das funktioniert vor allem rezeptiv schon zu Beginn des Lernprozesses bereits gut und kann dann auf die produktiven Kompetenzen erweitert werden.

Abstufungsmodell – erhöht die fachlich-kulturelle Bindung an Deutschland

Dieses Modell könnte vor allem dort gewählt werden, wo Studierende in der Regel kaum auf Kompetenzen im Deutschen zurückgreifen, aber auf Englisch am Fachunterricht teilnehmen können (mindestens B2). Es bietet sich dort an, wo zwar eine sehr geringe Akzeptanz oder Notwendigkeit für deutschsprachige Studiengänge existiert, wo jedoch eine hohe Akzeptanz für deutsche Universitäten, deutsche Forschung und deutsche Studiengänge besteht. Der Unterricht erfolgt weitgehend auf Englisch oder zum Teil auch in der Ausgangssprache der Studierenden. Deutsch soll als Sprache hinzukommen, um eine fachlich-kulturelle Bindung an Deutschland zu ermöglichen.

Sprachliche Ziele

Das Modell zielt darauf ab, Alltagssituationen im akademischen Kontext auf Deutsch bewältigen zu können; es geht hier nicht um Studierfähigkeit auf Deutsch, vielmehr um Deutsch als Sympathie- und Begegnungssprache.

Sprachkompetenz nach erfolgreichem begleitendem Deutschunterricht: Der/Die Studierende [...] kann im Allgemeinen in formellen Diskussionen im Rahmen des eigenen Fachgebiets Themen folgen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird, kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, kann relevante Informationen mit Kommilitonen oder Kollegen austauschen. Kann seine/ihre eigene Meinung zu einer praktischen Frage äußern, sofern er/sie Hilfe beim Formulieren erhält, und wenn nötig darum bitten, dass Kernpunkte wiederholt werden. Er/sie kann diskutieren, was man als Nächstes tun sollte, kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren, kann um Anleitungen bitten und Anleitungen geben, bei einer Kursanmeldung persönliche Daten nennen und andere relevante Angaben machen, kann um Entschuldigung bitten, wenn er/sie zu einer Besprechung zu spät kommt.

Sprachliche Voraussetzungen der Studierenden

Zulassungsvoraussetzung ist eine Sprachkompetenz im Englischen von mindestens B2. Für das Deutsche wird in der Regel ein Unterricht für Anfängerinnen und Anfänger angeboten oder eine Einstufung für diejenigen vorgenommen, die Vorkenntnisse haben. Es ist kein Propädeutikum geplant.

Sprachliche Voraussetzungen der Dozentinnen und Dozenten

Die Fachdozentinnen und -dozenten brauchen in der Regel vor allem hohe Sprachkompetenzen im Englischen. Wünschenswert sind allerdings – soweit es sich nicht um deutschsprachige Dozentinnen und Dozenten handelt – auch für Deutsch möglichst Kompetenzen auf dem Niveau B1. Dies kann einen motivierenden Charakter für die Studierenden haben.

Sprachangebotsverlauf und -formen

Studiert wird vor allem auf Englisch. Damit setzt das Fachstudium mit dem ersten Jahr ein. Es wird durch einen begleitenden Deutschunterricht möglicherweise gestreckt, der unabhängig vom Fachstudium stattfindet, sich aber dennoch auch im Anfangsstadium auf den akademischen Kontext bezieht. Ziel ist es, eine allgemeine Diskurskompetenz für die Alltagstauglichkeit im akademischen Kontext zu erreichen.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Fachliteratur wird in der Regel nicht auf Deutsch gelesen, es sei denn, sie kann etwa auf dem Niveau B1 rezipiert werden, das als Zielkompetenz angestrebt wird.

Unterrichtssprache (überwiegend) Englisch

Für Studiengänge, die überwiegend mit der Unterrichtssprache Englisch konzipiert sind, insbesondere weil entweder die zukünftigen Studierenden nicht mit genügend Deutschkenntnissen an die Universität kommen können oder weil angenommen wird, die Studiengänge seien attraktiver, wenn sie auf Englisch konzipiert sind, sollte bedacht werden, dass die Abwesenheit von (ausreichenden) Deutschkenntnissen nicht automatisch die Anwesenheit von (ausreichenden) Englischkenntnissen bedeutet.

Auch Englischkenntnisse auf Seiten der Studierenden und der Lehrenden müssen sich auf einem Niveau befinden, welches eine akademische Sprachhandlungskompetenz gewährleistet, die ein Fachstudium zulässt, ohne dass es aus sprachlichen Gründen zu Studienausfällen oder -abbrüchen kommt.

Wenn kein Propädeutikum vorgesehen ist, in dem fachliche oder sprachliche Lücken gefüllt werden können, sollte bei Studienbeginn nicht unter TOEFL 450 oder Äquivalent gegangen werden; optimal wäre TOEFL 550.⁴

Eine Studienaufnahme ohne ausreichende Sprachkenntnisse im Englischen sollte nicht in Erwägung gezogen werden, weil dann zu viel Zeit für das Erreichen eines studientauglichen Niveaus in der Unterrichtssprache zu Lasten der Fachinhalte gebraucht werden würde. Von allen Kompromissen oder jedem Absenken der sprachlichen Anforderungen („Die Sprache kommt dann automatisch“, „Sprache ist nicht so wichtig, darum kümmern wir uns, wenn der Studienbetrieb läuft!“) wird dringend abgeraten. Die Folgen sind auch teuer: Oft müssen Brückenkurse installiert werden, um einen Studienabschnitt oder Praktika in Deutschland überhaupt zu ermöglichen. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, ihre Inhalte sprachlich so zu reduzieren und in verschiedenen Paraphrasen zu präsentieren, dass sich die Studierenden mit TOEFL 450 bis 550 auf die Inhalte konzentrieren können und nicht mehr sprachliche Aspekte in den Vordergrund stellen müssen.

English only, aber doch mit Deutschgrundkenntnissen – begleitendes Deutschprogramm als Alleinstellungsmerkmal

Selbst bei Studiengängen, die vom Studienbeginn bis zum Ende des Studiums komplett auf Englisch studiert werden, sollten Stunden und/oder ECTS oder andere ortsübliche Studienpunkte für einen wenigstens rudimentären Deutschwerb reserviert werden – mit einer stärkeren Gewichtung der rezeptiven Fertigkeit Lesen (Textlektüre). Hierüber wird ein wichtiger Deutschlandbezug hergestellt, der seine Nachhaltigkeit in der nachgewiesenen stärkeren Bindung an Deutschland keineswegs nur in kulturell-geschichtlicher oder politischer, sondern auch und vor allem in wirtschaftlicher Hinsicht zeigt. Bedacht werden sollte bei diesem Sprachkonzept (English only) ebenso, dass mit einem wenig umfangreichen studienbegleitenden Deutschprogramm ein Alleinstellungsmerkmal beziehungsweise ein Unterscheidungsmerk-

mal im Vergleich zu Universitäten britischer, US-amerikanischer und australischer Herkunft hergestellt werden kann.

Sollte, trotz aller guten Gründe für den Erwerb von wenigstens rudimentären Deutschkenntnissen, entschieden werden, dennoch keine Deutschkurse – auch nicht außercurricular – anzubieten, so sollte wenigstens in Erwägung gezogen werden, in einem Studium Generale oder in außerfachlichen Studienelementen Lehrangebote zu Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur Deutschlands zu unterbreiten.

Englisch mit Deutsch auf gutem Alltagsniveau – Bedingung für einen späteren Deutschlandaufenthalt

Ziel dieser Konzeption ist zwar nicht die allgemeine Studierfähigkeit in Deutschland, sie lässt aber die Möglichkeit offen, dass Studierende, die sich entgegen der anfänglichen Planungen doch entscheiden, einen Teil des Studiums in Deutschland zu absolvieren oder einen weiteren Abschluss in Deutschland zu erwerben, bereits mit Grundkenntnissen aufwarten können, wenn sie ihren Deutschlandaufenthalt angehen. Sprachliche Ziele sollten A2 (circa 200–350 Unterrichtseinheiten) beziehungsweise B1 (circa 350–650 Unterrichtseinheiten) sein, die bereits mit Beginn des Studiums auf die Studienzeit verteilt beziehungsweise vor dem möglichen Deutschlandaufenthalt konzentriert werden. Die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören sind besonders zu schulen.

Englisch mit Deutsch auf studierfähigem Niveau nach dem Studium – Grundlage eines deutschsprachigen Studiums

Bei diesem Modell beginnt das Studium komplett auf Englisch, der Studienplan sieht idealerweise jedoch vor, ab einem frühestmöglichen Zeitpunkt mit dem Deutschwerb bis zu einem Niveau B2 (650–800 Unterrichtseinheiten) oder C1 (800–1.000 Unterrichtseinheiten) zu beginnen – das für die Aufnahme eines (auch) deutschsprachigen Studiums im Anschluss an das eigene Programm qualifiziert und vorbereitet – und den Deutschunterricht im Laufe des weiteren Studiums zu verstärken. Alle vier Teilkompetenzen sind zu berücksichtigen. Zur Unterstützung des Spracherwerbs, zur Pflege des Spracherhalts und als Hilfsmittel für den Wissenschaftsbetrieb steht eine Reihe elektronischer Hilfsmittel zur Verfügung, die man Studierenden und Wissenschaftlern gleichermaßen nur empfehlen kann. Viele Arbeitsressourcen stehen kostenfrei bei Textverarbeitungsprogrammen zur Verfügung: Rechtschreibprüfungen, Thesauri, Wörterbücher. Andere sind auf speziellen Seiten oder in speziellen Programmen verfügbar.

*Während **Grammatiken** helfen, Regeln zu verfeinern, bieten **Wortschatz- und Thesaurus-Programme** eine gute Hilfe beim Auffinden von Wörtern für den produktiven und rezeptiven Gebrauch. **Elektronische Assistenten und Rechtschreibprüfungen** helfen, frei formulierte Texte auf die richtige Rechtschreibung und Grammatik zu prüfen. Der Korrektor von Duden, die Grammatikseiten des Instituts für Deutsche Sprache (IDS), der visual thesaurus (<http://www.visualthesaurus.com/>) und Online-Wörterbuchressourcen sind als alleinstehende Programme dafür verfügbar. Andere Ressourcen sind in Lernprogrammen integriert (e-assistent, Grammatikanimationen bei DUO).*

Sprachenmodelle in der Praxis – die drei Grundmodelle an ausgewählten Beispielen

Vorbereitungsjahr (Foundation Year) mit Schwerpunkt deutsche Sprache

Es mag erstaunen, aber unter den inzwischen zahlreichen deutschen Studienangeboten im Ausland gibt es keines, das ausschließlich in deutscher Sprache unterrichtet. Bereits von Anfang an auf Deutsch zu unterrichten, setzt zum einen eine vorzügliche sprachliche Vorbereitung, zum anderen auch einen hohen Einsatz deutscher beziehungsweise in Deutschland ausgebildeter Dozentinnen und Dozenten voraus. Dies lässt sich nicht überall realisieren und ist mit hohen Kosten und hohem personellem Aufwand verbunden, der sich nicht immer rechtfertigen lässt. Außerdem ist nicht in allen Regionen und Fächern ausreichend geklärt, ob solche Angebote marktfähig sind und der Nachfrage entsprechen.

Zahlreiche Studiengänge haben aber zum Ziel, Studierenden einen Teil des Studiums in Deutschland zu ermöglichen oder die höheren Semester in deutscher Sprache zu unterrichten. Dies ist vor allem der Fall, wenn die deutsche Hochschule auch ihren eigenen Abschluss vergeben will.

Ein Foundation Year gewährleistet in 800–1.000 Unterrichtseinheiten bereits Niveaustufe B2 oder C1, also die Sprachkompetenz, mit der die Studierfähigkeit beginnt. In dieser Phase können auch propädeutische Angebote gemacht werden. Was zunächst als Zeitverlust und Kostenfaktor erscheint, beschleunigt und verbessert später das Studium.

Aus Erfahrung bietet sich ein Vorbereitungsjahr (Foundation Year) oder -semester mit intensivem Deutschunterricht vor allem für grundständige Studiengänge an, bei denen ein Teilabschnitt des Studiums obligatorisch in Deutschland stattfinden soll. Dieses Modell ist nachdrücklich zu empfehlen. Bei 25 Unterrichtsstunden Deutsch pro Woche kann im ersten Jahr bereits die Niveaustufe B2, die das Lesen, Schreiben und mündliche Erörtern schwieriger Themen in einem komplexen Umfeld erlaubt, erreicht werden, auch wenn die volle Studierfähigkeit noch nicht ermöglicht wird. Aus diesem Grund sollte nach dem Vorbereitungsjahr weiterhin studienbegleitend Deutschunterricht gegeben werden, der vor allem auch fachsprachliche Elemente berücksichtigt. Voraussetzung ist dabei auch, dass die Deutschlehrkräfte gut ausgebildet sind und gleichzeitig eine relativ hohe Anzahl von ausgebildeten Sprecherinnen und Sprechern mit muttersprachlichen Kenntnissen des Deutschen eingesetzt werden kann (Sprecherinnen und Sprechern mit Deutsch als Erstsprache/L1-Sprecher/innen).

Dieses Modell hat gegenüber dem ausschließlich studienbegleitenden Deutschunterricht deutliche Vorteile:

- Es kann als zusätzliches Zulassungskriterium zum eigentlichen Fachstudium verwendet werden. Ausreichende Ergebnisse für jeweils definierte Niveaustufen (zum Beispiel B2) können für die Aufnahme zum eigentlichen Fachstudium zur Voraussetzung gemacht werden. Dies erleichtert ein transparentes und an Qualitätskriterien orientiertes Auswahlverfahren.

- Es vermindert die Frustration von Studierenden, die ausreichende Ergebnisse im Fachstudium erreicht haben, aber möglicherweise im dritten oder vierten Jahr an nicht ausreichenden Deutschkenntnissen scheitern und dann entweder ihr Auslandsjahr nicht antreten können oder ihren Abschluss erst später erhalten.

- Der Fachunterricht in deutscher Sprache kann relativ früh beginnen und nicht erst im letzten Studienjahr. Das stärkt den Deutschlandbezug und gegebenenfalls auch die Qualität der Lehre. Auch der Zeitpunkt für Studienabschnitte oder Praktika in Deutschland kann flexibler gestaltet werden.

- Ein Foundation Year lässt sich hervorragend nutzen, um wissenschaftliche Arbeitstechniken und textsortenspezifische Kompetenzen (Hausarbeit, Laborbericht, Exzerpt und Protokoll, Referat und Präsentation) zu vermitteln, was das Fachstudium erheblich entlastet. Kulturell oder durch unterschiedliche schulische Vorbildung begründete Differenzen in der Wissenschaftskommunikation (Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Offenheit im Denken, Schreibtraditionen, Kommunikationsformen zwischen Lehrenden und Lernenden) lassen sich thematisieren und reduzieren Differenzen zwischen studentischen Leistungen und Erwartungen der (deutschen) Lehrenden.

- Durch ein vorgeschaltetes Jahr oder Semester kann zudem der Fachunterricht stark entlastet werden. In vielen Staaten können die Curricula für das Fachstudium hinsichtlich des Workload nur mit Ausnahmegenehmigungen angepasst werden. Häufig bedeutet das, dass der Sprachunterricht zusätzlich zum normalen Studium abgeleistet wird, was zu erheblichen Belastungen bei den Studierenden führt. Bei großen Studierendenzahlen mit unterschiedlichen Niveaustufen im Deutschen muss außerdem ein logistisch höchst aufwendiges Verfahren der Stundenplanung eingeführt werden, um den intensiven studienbegleitenden Deutschunterricht zu gewährleisten. Durch eine Verlagerung ins erste Jahr wird auch die Akzeptanz bei den ausländischen (und deutschen) Fachkollegen gestärkt, die sich – wie die Erfahrung zeigt – im Zweifelsfall für eine Stärkung der Fachinhalte zu Lasten der Sprachausbildung einsetzen werden.

Fließende Übergänge zwischen Foundation Year und Fachstudium sind insbesondere dann zu empfehlen, wenn die sprachlichen Voraussetzungen bereits gegeben sind (zum Beispiel bei Absolventinnen und Absolventen deutscher Auslandsschulen oder Studierenden mit ausgeprägten Sprachkenntnissen in der Unterrichtssprache).

Bei allen Hochschulprojekten, die ein Vorbereitungsjahr durchführen können, ist ein späterer Deutschlandaufenthalt für ein Semester oder ein Studienjahr relativ problemlos möglich, soweit die Studierenden mindestens die Niveaustufe B2 oder mehr erreicht haben. Auch der Übergang nach Deutschland für weiterführende Studien (Master oder Promotion) ist durch ein solches Modell gewährleistet. Lässt sich das Vorbereitungsjahr mit anderen propädeutischen und landeskundlichen Inhalten kombinieren, kann gleichzeitig eine optimale Hinführung zum deutschen Studiensystem ermöglicht werden.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Praxisbeispiel: Chinesisch-Deutsche Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Shanghai

Dieses Modell wird grosso modo von der Chinesisch-Deutschen Hochschule für Angewandte Wissenschaften (CDHAW) in Shanghai durchgeführt. Dort werden in den Fächern Fahrzeugtechnik, Mechatronik, Versorgungstechnik und Wirtschaftsingenieurwesen in Kooperation mit verschiedenen deutschen Fachhochschulen vierjährige Bachelorstudiengänge angeboten. Insbesondere im ersten Studienjahr wird intensiv Deutsch unterrichtet. Die Studierenden erhalten in den ersten drei Studienjahren insgesamt 1.100 Stunden Deutschunterricht.

Um einen chinesischen Abschluss zu erreichen, müssen alle Studierenden auch die Prüfungen in Deutsch bestehen.

Ab dem dritten Jahr findet zusätzlich ein Teil der Fachvorlesungen (circa 30 Prozent) in deutscher Sprache durch deutsche Kollegen statt. Dies dient auch dem Aufbau des Fachvokabulars sowie der Hinführung auf die unterschiedliche Didaktik. Im vierten Studienjahr können die Studierenden nach Deutschland wechseln (für ein Studiensemester sowie Praktikum und Bachelorarbeit), sofern sie die entsprechenden Ergebnisse in ihren Fächern haben und ein Gesamtergebnis von TestDaF mit 14 Punkten. Dieses TestDaF-Ergebnis ist bei vielen deutschen Hochschulen der untere Wert, um zu einem grundständigen Studium zugelassen zu werden. Circa 80 Prozent der Studierenden der CDHAW verbringen ihr viertes Studienjahr in Deutschland.

Die Studiengänge schließen mit einem Doppelabschluss ab. Die Studienprogramme sind von einer deutschen Agentur akkreditiert worden. Diese hohe Erfolgsquote wird nicht in allen vergleichbaren Projekten erreicht beziehungsweise ist dort wesentlich geringer. Dies liegt vor allem an der Einstellung von nicht ausreichend qualifizierten Deutschlehrkräften oder aber auch an insgesamt zu niedrigen Zulassungsvoraussetzungen. Wichtig erscheint bei diesem Modell auch eine offensive Kommunikationsstrategie, die die Vorteile des Modells und die Qualität des Studiums mit Doppelabschlüssen, Deutschlandaufenthalten, Praktika und anderem bewirbt.

Studienangebote in englischer und deutscher Sprache oder der Landessprache in Kombination mit der deutschen Sprache

Bei den meisten Studienmöglichkeiten, die von deutschen Hochschulen im Ausland angeboten werden, ist Englisch die primäre Unterrichtssprache. Deutsch wird in unterschiedlicher Intensität und mit verschiedenen Zielen studienbegleitend angeboten. Die Planer der Studiengänge müssen also vorab entscheiden, ob Studien- oder Praktikumsaufenthalte in Deutschland obligatorisch oder fakultativ sein sollen oder ob ab einer bestimmten Niveaustufe auch auf Deutsch unterrichtet werden soll. Für einen längeren Aufenthalt in Deutschland, bei dem Deutsch die Arbeitssprache ist, sollte möglichst die Mittelstufe B2 erreicht werden (TestDaF-Niveaustufe 3). Das setzt im Ausland Deutschunterricht von 650–800 Stunden voraus, für eine tatsächliche Stu-

dierfähigkeit, wie sie den TestDaF-Niveaustufen 4 und 5 entspricht, 800–1.000 Kontaktstunden. Sind keine Deutschkenntnisse bei Antritt des Studiengangs vorhanden, würde selbst bei sechsstündigem studienbegleitendem Deutschunterricht nach drei Jahren voraussichtlich nur der Abschluss der Grundstufe erreicht werden können (circa 540 Stunden). Es hat sich vielfach gezeigt, dass sich durch Modelle, die ausschließlich studienbegleitenden Deutschunterricht anbieten, ausreichende Sprachkenntnisse für ein Studium in deutscher Sprache kaum oder nur mit großen individuellen Anstrengungen der Studierenden erreichen lassen. Hierfür sind erfahrungsgemäß vier bis fünf Jahre anzusetzen. Aus deutscher Sicht handelt es sich dabei um relativ lange Bachelorstudiengänge, die jedoch in vielen Schwellenländern durchaus üblich sind und auch von deutschen Agenturen akkreditiert werden können.

Studienaufenthalte und Praktika in Deutschland können in diesem Modell nicht flexibel angeboten werden. Sie sind erst ganz am Ende des Studiums möglich.

3 Praxisbeispiele:

*Ein Modell dieser Kategorie wird derzeit an der **German-Jordanian University (GJU)** erprobt. Die Studierenden sind in fünfjährigen vorwiegend englischsprachigen Bachelorstudiengängen eingeschrieben. Die Studierenden haben im ersten Jahr (1. und 2. Semester; Deutsch 1 + 2) neun Stunden, im zweiten Jahr sechs Stunden (3. und 4. Semester; Deutsch 3 + 4) und im dritten Jahr (5. und 6. Semester; Deutsch 5 + 6) wieder neun Stunden Deutschunterricht pro Woche. Außerdem besteht die Möglichkeit, in der vorlesungsfreien Zeit Deutschkurse zu belegen. Für eine beschränkte Anzahl von Studierenden gibt es darüber hinaus die Möglichkeit, sich auf Stipendien für Sommersprachkurse in Deutschland zu bewerben. Zu Beginn der Sprachausbildung findet vor dem ersten Semester ein vierwöchiger Intensivkurs mit insgesamt 90 Unterrichtseinheiten statt, um die Intensität des Sprachunterrichts zu erhöhen. Durch den fokussierten Einsatz elektronischer Medien mit Blended-Learning-Einheiten (Moodle-Komponenten) vor allem bei der Vermittlung und Vertiefung von Fach- und Fachsprachenkenntnissen wird das Sprachprogramm weiter gestützt; bei Interesse und besonderem Engagement der Studierenden kann über diese Komponenten zum Beispiel auch in den unterrichtsfreien Zeiten weiter Deutsch gelernt werden. Im vierten Jahr ist ein obligatorischer einjähriger Deutschlandaufenthalt vorgesehen (ein Semester Fachstudium und ein Semester Praktikum). Bei einem solchen Modell, bei dem beabsichtigt ist, in einigen Jahren bis zu tausend Studierende pro Jahr nach Deutschland zu holen, sind klare Absprachen über Zulassungskriterien für die deutschen Hochschulen und ein hohes Sprachniveau der Studierenden unabdingbar, da sonst eine so hohe Zahl von Programmstudierenden nicht in die Partnerhochschulen integriert werden kann.*

*Ein vergleichbares Projekt stellt die **Deutsch-Kasachische Hochschule (DKU)** dar, in der circa 1.000 Stunden Deutsch studienbegleitend in achtsemestrigen Bachelorstudiengängen unterrichtet werden. Unterrichtssprachen sind dabei Deutsch und Englisch. Der Deutschlandaufenthalt ist nicht obligatorisch, ein Teil des Fachunterrichts wird in den höheren Semestern aber in deutscher Sprache durchgeführt.*

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

*Eine weitere Variante dieses Modells mit der Kombination Chinesisch – Deutsch verfolgt die **HAW Hamburg an der University of Shanghai for Science and Technology**, wo gemeinsame Studiengänge in Maschinenbau, Elektrotechnik und Wirtschaft durchgeführt werden. Auch dort werden über 1.000 Stunden Deutsch unterrichtet. Circa 30 Prozent des Fachunterrichts, insbesondere in den höheren Semestern, werden von deutschen Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen geleistet. Ein Teil der Studierenden verbringt ein Praxissemester in Deutschland (zwischen dem 7. und 8. Semester). Der achtsemestrige Studiengang ist von einer deutschen Agentur akkreditiert und endet in den beiden ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen mit einem Doppelabschluss.*

Studiengänge in vorwiegend englischer Sprache

Bei einigen Studiengängen, die (vorwiegend) in englischer Sprache angeboten werden, lernen die Studierenden mit einem geringeren Stundenanteil studienbegleitend Deutsch. Allerdings bekommen nur die besten Studierenden die Möglichkeit für einen Semesteraufenthalt in Deutschland. Sie erhalten dann entweder vor Aufnahme des Studiums intensiven Deutschunterricht oder sie können englischsprachige Vorlesungen und Seminare an der deutschen Hochschule belegen.

Praxisbeispiele:

*An der **German University in Cairo (GUC)** erhalten die Studierenden in den beiden ersten Jahren vier Stunden Deutschunterricht pro Woche. Das Sprachniveau erlaubt damit allenfalls eine Verständigung in einfachen Alltagssituationen. Bei Interesse können die Studierenden auf freiwilliger Basis nach den ersten beiden Jahren weitere Deutschkurse belegen. Die besten Studierenden können zur Vorbereitung ihrer Bachelorarbeit mehrere Monate an die deutschen Partnerhochschulen gehen. Die Arbeitssprache ist dort Englisch. Nach Abschluss des Bachelors erhalten einige Studierende die Möglichkeit, ein Masterstudium in Deutschland zu beginnen.*

*Ähnlich verfährt die **FH Lübeck**, die zwei englischsprachige Studiengänge mit der **East China University of Science and Technology (ECUST)** in Shanghai anbietet. Die Studierenden erhalten erst im 5. Semester Deutschunterricht (bis dahin wird weitgehend nach einem abgestimmten Curriculum in chinesischer Sprache unterrichtet) und studieren dann vom 6. bis zum 8. Semester in Lübeck. Dort erhalten sie vorbereitend und studienbegleitend Deutschunterricht. Der Unterricht findet in englischer Sprache statt. Bis zum 4. Semester müssen die Studierenden den TOEFL-Test mit 530 Punkten abgeschlossen haben.*

*Ausschließlich auf Englisch sind die Masterstudiengänge des **German Institute of Science and Technology (GIST) der TU München in Singapur**. Obwohl die meisten Studierenden der drei- und viersemestrigen Masterstudiengänge für ein Semester an die TU München kommen, ist sowohl in Singapur als auch in München Englisch die einzige Arbeitssprache. Die Studierenden können in Singapur auf eigene Kosten studienbegleitend Deutschunterricht nehmen.*

Bei englischsprachigen Studiengängen muss – wie bereits gezeigt – sichergestellt sein, dass die Studierenden das entsprechende Sprachniveau haben, und es empfiehlt sich, entsprechende Tests (siehe Kapitel 4, Tests für Englisch als Fremdsprache) zur Voraussetzung zu machen. Die Erfahrung zeigt, dass häufig studienbegleitend Englisch angeboten werden muss. Es muss auch sichergestellt sein, dass deutsche Hochschullehrerinnen und -lehrer mit ausreichenden Englischkenntnissen für die *flying faculty* zur Verfügung stehen und dass für die Deutschlandaufenthalte eine intensive Betreuung sowie entsprechende Kurse in englischer Sprache angeboten werden.

Zu beachten: Das geforderte hohe Wissenschaftssprachniveau in Englisch erfordert zusätzlichen Betreuungsaufwand, zumindest wenn damit komplexere Präsentationen oder schriftliche Arbeiten bestritten werden sollen.

2. Planung, Struktur und Management der Sprachausbildung: infrastrukturelle, curriculare und didaktische Planungsgrößen

Dieses Kapitel formuliert Empfehlungen zum Aufbau und erfolgreichen Betrieb von Sprachzentren der internationalen Hochschulprojekte in organisatorischer, curricularer und personeller Hinsicht. Es wendet sich insbesondere an Verantwortliche in Hochschul- und Projektleitungen. Daher werden hier Themen anderer Kapitel (Curriculumentwicklung, Prinzipien des „guten“ Sprachunterrichts, Prüfungen) in kurzer Form erneut aufgegriffen. Das Augenmerk liegt jedoch auf dem Management – nicht auf den fachlichen Aspekten dieser Themen. Ziel ist es, entsprechend der eingangs formulierten Thesen den Blick auf den Erfolgsfaktor Sprache zu lenken und dazu beizutragen, dass die vielzitierte „Nebensache Sprache“ früher und im erforderlichen Umfang in die Konzepte der Projekte eingeplant wird.

Abhängigkeit des Studienerfolgs von sprachlichen Kompetenzen

Hochschulen – und ganz besonders binationale Hochschulen im Ausland – brauchen differenzierte Sprachkonzepte und professionelle Hochschul-Sprachzentren, um den Ausbildungserfolg internationaler Studierender zu gewährleisten.

Häufig wird davon ausgegangen, dass die Studierenden entweder die erwarteten Sprachkompetenzen mitbringen oder sie in externen Institutionen erwerben. Aufgrund der Erfahrungen mit dem eigenen Spracherwerb erwarten Lehrende oft, dass Studierende dafür selbst verantwortlich sind, englischen und deutschen Veranstaltungen sprachlich folgen zu können. Zugespitzt lässt sich formulieren, dass Sprachausbildung vor oder während des Studiums oft mehr als notwendiges Übel und Zeitfresser denn als integraler Bestandteil des Studiums und als Grundlage des Studienerfolgs gesehen wird. Was in traditionellen Studienverläufen möglich war,

gilt im Zeitalter der Internationalisierung von Hochschulen und des multilingualen Studiums an einer deutschen Hochschule im Ausland so nicht mehr.

Kompetenzen in mehreren Sprachen sind Voraussetzung zur Bewältigung eines (internationalen) Studiums und ein mehrfacher Vorteil für Studierende.

Ohne eine gezielte Förderung sprachlicher Kompetenzen sind weder wissenschaftliche Kommunikation noch internationale Karrieren möglich.

Abhängig von Studienanforderungen und beruflichen Verwendungszusammenhängen sollten – auch aus Gründen der Lernökonomie – unterschiedliche Sprachen- und Sprachlernprofile entwickelt werden. In dem von der jeweiligen Hochschule zu entwickelnden konsistenten Sprachkonzept muss erfasst werden, welche Sprachen vermittelt werden sollen, für welche Kontexte (Studium, Beruf, Wissenschaft), auf welchen Niveaus und mit welchen Teilkompetenzen. Es empfiehlt sich, daraus frühzeitig individuelle oder studiengangspezifische „Portfolios“ zusammenzustellen, die den Studierenden als Orientierung dienen und anhand derer sie ihre individuellen sprachlichen Studien- und Lernziele definieren können.

Abhängig von der Intensität des fremdsprachlichen Fachunterrichts in einzelnen Fächern sowie von Dauer und Zielen des geplanten Auslandsaufenthalts sind unterschiedliche Tracks für Sprachenlernende zu definieren. Nicht alle Studierenden in allen Fachbereichen haben die gleichen sprachlichen Ziele und die gleichen Studienziele. Dies hat erheblichen Einfluss auf die Motivation für das Sprachenlernen. Nicht alle Studierenden streben einen Studienaufenthalt oder gar einen Studienabschluss in Deutschland an oder erfüllen die dafür erforderlichen Kriterien. Ob Studierende ein mehrwöchiges Praktikum in Deutschland absolvieren oder zum Beispiel zur Abfassung ihrer Masterarbeit oder Promotion an eine deutsche Hochschule wechseln, macht einen großen Unterschied. Es ist daher empfehlenswert, frühzeitig unterschiedliche Tracks festzulegen und diese in den Programmen des Sprachenzentrums der jeweiligen Hochschule zu berücksichtigen. Auch wenn es im Einzelfall schwer zu realisieren ist, sollte es für alle „eine zweite Chance“ geben. Es muss also auf Durchlässigkeit zwischen den Tracks geachtet werden, sodass Entscheidungen korrigiert, Lernwege verkürzt oder intensiviert beziehungsweise verlängert werden können. Dies ist über kleinteilige und flexibel zu handhabende Lernmodule zu erreichen.

Aus dem Sprachenkonzept und der Konstellation der Sprachen in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen ergeben sich weitere Anhaltspunkte, welche Sprachen in welcher Tiefe und in welchem Umfang unterrichtet werden müssen. An Hochschulprojekten im Ausland sind in der Regel folgende sprachliche Kompetenzen in folgenden Verwendungszusammenhängen gefordert:

- Erst- oder Regionalsprache (zum Beispiel Chinesisch, Arabisch, Englisch ...) in der Alltagskommunikation und zur Kommunikation von „technischen“ und Metafragen rund um den Unterricht (zum Beispiel Termin- und Raumankündigungen, Erläuterungen zu Arbeitsaufgaben u. Ä.). Soweit Fächer durch die nationalen Curricula vorgegeben sind (zum Beispiel Sport oder nationale politische und ökonomische Pflichtveranstaltungen), werden diese in den Erstsprachen der Studierenden unterrichtet.
- Deutsch oder Englisch in der Regel als Unterrichtssprache (hohe Lese- und Hörverstehenskompetenz)
- Deutsch, Englisch, weitere Fremdsprachen als Wissenschaftssprachen (rezeptiv und produktiv als Lingua Franca oder zur Rezeption wissenschaftlicher Arbeiten)
- Deutsch oder Englisch als Sprache, in der wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten abzufassen sind (hohe Schreibkompetenz)
- Sofern auch bei Deutschlandaufenthalten fremdsprachige Studiengänge (englischsprachiger Studiengang an einer deutschen Hochschule) absolviert werden, bleibt Deutsch als Alltagssprache (außerhalb der Seminare und Labors) erforderlich. Studien belegen, dass sich ausbleibende Integration, verursacht durch mangelnde Kompetenz in der Alltags- und Verkehrssprache, negativ auf den Erfolg des Deutschlandaufenthalts auswirkt.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Ziel der Sprachausbildung ist nicht die (mehr oder weniger vollständige) allgemeine „Beherrschung“ von zwei oder drei Sprachen. Ziel ist es vielmehr, Studierende – und Lehrende – für die erwartbaren alltags-, verkehrs-, fach-, berufs- und wissenschaftssprachlichen Situationen in den dafür erforderlichen Sprachen angemessen handlungsfähig zu machen.

- Deutsch als Sprache im Praktikum (Hörverstehen, mündliche Kommunikation eher im Bereich der Alltagssprache, jedoch auch gute fach- oder berufssprachliche Kompetenzen)
- Im Berufsleben häufig Englisch oder Deutsch als Verhandlungssprache. Erst- oder regionale Verkehrssprache ist für kommunikative und soziale Zwecke erforderlich oder für Situationen, in denen zwischen Verhandlungspartnern mit unterschiedlichen Sprachen vermittelt werden muss (Sprachmitteln im Sinne von Ad-hoc-Übersetzen und Dolmetschen).
- Ebenso muss das in einer Fremdsprache erworbene Wissen im Berufsalltag des Heimatlandes häufig in die Sprachen der Mitarbeiter „rückübersetzt“ werden.

Diese Ziele lassen sich nur erreichen, wenn – wie für die Studienfächer – qualifizierte Lehrkräfte rekrutiert werden, die auch in der Lage sind, die hierfür erforderlichen, speziellen lokalen Curricula und Unterrichtsmaterialien zu erstellen, die weniger erfahrene Lehrkräfte schulen können und die mit neuen Lerntechnologien (Blended Learning, E-Learning) vertraut sind.

Zur Bedeutung der Entwicklung lokaler sprachlicher Curricula

Aus den bis hierhin genannten Faktoren für gute Sprachunterrichtspraxis bei der Entwicklung eines differenzierten und mehrsprachigkeitsorientierten Sprachkonzepts lassen sich folgende praktische Leitfragen ableiten, die im Zuge der Erstellung lokaler (hochschulspezifischer) sprachlicher Curricula beantwortet werden müssen:

- Zur Erfassung der sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen: Welche erst-, zweit- und fremdsprachlichen Kompetenzen bringen die Studierenden mit? Diese müssen mit geeigneten Placement-Testverfahren (siehe Kapitel 4, Sprachprüfungen) beziehungsweise anhand qualifizierter Sprachnachweise festgestellt werden.
- Zur Identifikation der real auftretenden sprachlichen Verwendungszusammenhänge: Welche rezeptiven Kompetenzen sind in welchen Fächern für welche Ziele erforderlich? (Vom kursorischen Verstehen globaler Inhalte und Hauptaussagen fremdsprachiger Fachliteratur bis zum differenzierten und detaillierten Leseverstehen wissenschaftlicher Texte.) Welche produktiven Kompetenzen der Studierenden und der Fachdozentinnen und -dozenten müssen entwickelt werden, um akademischen Unterricht angemessen zu gewährleisten und ihm folgen zu können? Welche sprachlichen Kompetenzen sind zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten erforderlich? Welche kommunikativen, handlungsbezogenen Kompetenzen sind erforderlich, um in Lehrveranstaltungen oder im Labor angemessen sprachlich miteinander kommunizieren und störungsfrei handeln zu können.

- Zu angestrebten Auslands- beziehungsweise Deutschlandaufenthalten: Welche sprachlichen Voraussetzungen und Handlungskompetenzen sind erforderlich, um Studienabschnitte und/oder Praktika erfolgreich meistern zu können?

- Zu möglichen Lernmodi: Über den systematischen Unterricht (eher modularisiert als in starren Klassenverbänden) hinaus empfiehlt es sich, weitere Unterrichtsformen und Lernmodi zu nutzen. Die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen von Studierenden können systematisch für den Unterricht genutzt werden, indem Formen des kooperativen Lernens (Peer Learning/Tandemlernen/Tutoring) implementiert werden. E-Learning- und Blended-Learning-Komponenten liefern einen erheblichen Mehrwert und erlauben handlungsorientierte, stark individualisierte Lernpläne.

- Zu Lernphasen: Sofern Studienanfänger ohne oder mit sehr geringen Kenntnissen in den Studiersprachen (Deutsch oder Englisch) ihr Studium aufnehmen, ist ein Foundation Year dringend zu empfehlen. Erfolgt die Sprachvermittlung nur studienbegleitend, wird kaum die dringend erforderliche Lerndauer und -intensität erreicht (siehe Kapitel 1, Vorbereitungsjahr (Foundation Year) mit Schwerpunkt deutsche Sprache).

- Zum Benchmarking: Wie schon für den Eingang ins Studium (Mindestvoraussetzungen/Placement-Tests) sollten für die einzelnen Abschnitte des Spracherwerbs geeignete Tests herangezogen oder erstellt werden. Für die Entscheidung beim Übergang von Studienabschnitten an der deutschen Hochschule im Ausland an eine Hochschule in Deutschland sind klare Kriterien für die erforderlichen Sprachkompetenzen beziehungsweise den Sprachstand zu formulieren und – mit externen Verfahren – zu testen (TestDaF, Prüfungen des Goethe-Instituts, IELTS, TOEFL ...). Kompromisse, das heißt Zulassungen mit niedrigeren Sprachkompetenzen als in den üblichen Zulassungsverfahren verlangt, können leicht zu Unzufriedenheit auf allen Seiten (bei Studierenden, Lehrenden in Deutschland und Firmen, die Praktikanten aufnehmen) und schlimmstenfalls zum Ausstieg aus den Programmen mit der Folge fehlender Studien- beziehungsweise Praktikumsplätze führen.

- Zur Employability (Berufseignung): Ein wichtiges Fernziel für eine binationale Hochschule ist die Entwicklung von berufs- und fachsprachlichen Kompetenzen für den Berufserfolg. Wenn deutlich wird, dass Absolventinnen beziehungsweise Absolventen neben ihrer Fachkompetenz auch eine starke mehrsprachige Handlungskompetenz in internationalen Gesellschaften oder Organisationen mitbringen, steigt der Wert der Ausbildung erheblich. Nicht nur dieser Aspekt konstituiert ein starkes Marketingargument für Hochschulen mit hochwertigen Sprachlernangeboten.

Lokale Curricula geben Empfehlungen zu geeigneten unterrichtsmethodischen Verfahren und kontinuierlichen Lernerfolgsüberprüfungen.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Zum Vorgehen bei der Erstellung lokaler Curricula für die internationalen Hochschulprojekte:

Lokale Curricula beschreiben die am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts (zum Beispiel eines Semesters) zu erreichenden Kompetenzen auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Ein Beispiel zum Hörverstehen (Niveau B1.2):

Die Studierenden können Vorträge, Reden oder Vorlesungen aus dem eigenen Fachgebiet (Studienfach, berufliche Tätigkeit) verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung der oder des Lehrenden unkompliziert und klar strukturiert ist sowie mit vertrautem Akzent (deutlich und ohne zu starken idiomatischen Sprachgebrauch) gesprochen wird. Sie können dabei sowohl die Hauptaussagen als auch wichtige Einzelinformationen erkennen. Sie können dem, was gesagt wird (zum Beispiel Anweisungen der Lehrenden im Seminar, Erklärungen zu Hausaufgaben oder zu anstehenden Projekten), folgen, müssen aber gelegentlich um Wiederholung oder Klärung bitten, wenn andere zu schnell oder lange sprechen. Sie können detaillierten Wegbeschreibungen (zu Hörsälen oder zur Mensa) folgen, um sich ohne größere Probleme an einer ausländischen Hochschule oder in einer Firma zurechtzufinden.

Ein Beispiel zur Teilnahme an Gesprächen in akademischen Kontexten (Niveau B1.2):

Die Studierenden können sich mit einiger Sicherheit – auch ohne Vorbereitung – über Dinge aus ihrem eigenen Studien- oder Berufsgebiet verständigen. Sie können diesbezüglich Informationen in Gesprächen mit Dozentinnen oder Dozenten und Kommilitoninnen und Kommilitonen beziehungsweise Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen austauschen, prüfen und bestätigen. Sie können in einem Vorstellungsgespräch Fragen zum eigenen beruflichen oder ausbildungsbezogenen Werdegang beantworten und auch Wünsche und Ziele für die Zukunft zum Ausdruck bringen. Sie können eine Argumentation/Diskussion während einer Seminarsitzung, Konferenz oder Besprechung gut genug ausführen beziehungsweise aufrechterhalten, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden. Dabei können sie die Standpunkte anderer kurz kommentieren. Sie können die meisten Dienstleistungsgespräche bewältigen, die sich zum Beispiel beim Umgang mit Behörden während eines Auslandsaufenthalts ergeben. Sie können zum Beispiel ein Bankkonto eröffnen, ein Visum oder eine Arbeitsgenehmigung beantragen, wenn das Verfahren nicht zu kompliziert ist. Bei Problemen können sie sich beschweren. Sie können andere bitten zu erklären oder genauer zu erläutern, was sie gerade gesagt haben. Bei der Beschreibung der zu erreichenden Kompetenzen kann auf einzelne Teilkompetenzen fokussiert werden, die für die betreffenden Studierenden von besonderer Bedeutung sind.

Kurskonzepte sollen sich an den folgenden methodisch-didaktischen Prinzipien orientieren:

■ **Handlungsorientierung und Kommunikationsorientierung**, da die Studierenden fähig sein sollen, in den für die jeweilige Hochschule relevanten sprachlichen Verwendungssituationen und ausgerichtet am Bedarf der Fachbereiche angemessen sprachlich agieren zu können (zum Beispiel Fachliteratur verstehen, an Seminaren teilnehmen, Versuchsanordnungen verstehen und beschreiben, Präsentationen anfertigen). Der Sprachunterricht wird so angelegt, dass Studierende, die die für eine Handlungssituation notwendigen sprachlichen Mittel entwickeln, durch adäquate, nützliche Redemittel unterstützt werden, sprachlich probieren und vor allem dann korrigiert werden, wenn die Gefahr besteht, dass eine erfolgreiche fachliche Kommunikation behindert wird. Das heißt, der kommunikative Erfolg ist bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen höher zu werten als eine an der Norm ausgerichtete sprachliche Korrektheit (zum Beispiel Adjektivkonkordanz oder Artikelgebrauch).

Lokale Curricula geben, bezogen auf die jeweiligen Verwendungskontexte aus den Fachbereichen, beispielhaft sach- und fachorientierte sprachliche Mittel, fachspezifische Redewendungen oder sprachliche Routinen an. Die sprachlichen Mittel (nicht nur Einzelwörter!) können kontinuierlich vervollständigt werden, damit Sprachdozentinnen und -dozenten bewusst – ausgerichtet an den Fachbereichen – agieren können.

■ **Orientierung an der Möglichkeit, selbstgesteuert sprachliche Kompetenzen weiterentwickeln zu können:** In den an der Hochschule angebotenen Kursen werden Sprachlernkompetenzen von einem integrierten Lernstrategien-Training begleitet, das dazu dient, dass Studierende den Auslands-(Deutschland-)Aufenthalt angemessen zur Verbesserung ihrer Sprachkompetenzen nutzen können.

■ **Ökonomieorientierung:** Studierende können sich mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Vorkenntnissen (zum Beispiel Auslandsaufenthalt) gegenseitig beim Sprachenlernen unterstützen und sprachliche Vorbilder in Rollenspielsituationen liefern.

■ **Kontinuierliche Überprüfungen** in Form von Vorträgen, die anhand von Rückmelderastern ausgewertet werden oder durch Selbstevaluation: „Ich komme in der Situation XYZ sprachlich zurecht ...“, „In der Situation XYZ kann ich Folgendes sagen: ABC“.

Lokale Curricula geben an, welche Tests am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts abzulegen sind:

Hierbei ist vorab zu entscheiden und bekannt zu machen, ob Tests der Überprüfung des Lernfortschritts und der Einstufung in eine neue Lerngruppe (Klasse) dienen oder ob sie Grundlage weitreichender Entscheidungen, zum Beispiel über ein Auslandspraktikum oder die Entsendung zu einem Deutschlandsemester, sind.

Beispiel:

Lernfortschrittstests, die von Lehrkräften vor Ort erstellt werden, Einstufungstests wie den onDaF oder Proficiency-Tests wie den TestDaF, IELTS oder TOEFL

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Lokale Curricula können die zu erreichenden Maximal- und Minimalstandards angeben:

Beispiel:

Für Studierende, die ein Jahr an einer deutschen Hochschule im Studiengang Wirtschaftswissenschaften verbringen wollen, gilt die TestDaF-Niveaustufe 4 in den Teilkompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und mindestens die TestDaF-Niveaustufe 3 in der Teilkompetenz Schreiben (Festlegungen liegen in der Entscheidung der Hochschulen).

Für Studierende, die ein Praktikum in Deutschland absolvieren, gilt die TestDaF-Niveaustufe 4 in den Teilkompetenzen Hörverstehen und Sprechen, die TestDaF-Niveaustufe 3 in der Teilkompetenz Lesen; für die Teilkompetenz Schreiben wird die TestDaF-Niveaustufe 3 angestrebt, sie ist aber nicht unbedingt Voraussetzung.

Lokale Curricula können sich auf bestimmte Teilkompetenzen beschränken beziehungsweise unterschiedliche Niveaustufen für bestimmte Teilkompetenzen anstreben:

Das lokale Curriculum beziehungsweise die lokalen Curricula werden umgesetzt in einzelne Sprachmodule. Es ist sinnvoll, ein Basismodul zu entwickeln, das durchaus auch in unterschiedlicher Geschwindigkeit durchlaufen werden kann (zum Beispiel *fast-track*). Im Anschluss an das Basismodul folgen Aufbaumodule, die dann allerdings mit Abschluss der Niveaustufe A1 nicht mehr komplette Niveaustufen abdecken können. Differenzierungsmodule (zum Beispiel ein Modul für eine erfolgreiche mündliche Kommunikation in einer Praktikumssituation in Deutschland, ein Modul für das Lesen technischer Fachliteratur) erlauben die bereits genannte Flexibilität und Durchlässigkeit.

Beispiel:

Das Deutschcurriculum an einer deutschen Hochschule im Ausland, an der in den Studienfächern in der Regel auf Englisch unterrichtet wird und dessen Studierende nach Deutschland in englischsprachige Studiengänge gehen, fokussiert auf Kompetenzen in der Alltagskommunikation (an Alltagsgesprächen auf dem Campus teilnehmen, wichtige grundlegende Ankündigungen auf dem Campus lesen, einkaufen, selbstständige Mobilität gewährleisten).

Ansiedlung des Sprachenzentrums

Eine Kooperation der Sprachenzentren (und vergleichbarer, kleinerer Einrichtungen zur Sprachenausbildung) von Hochschulen im Ausland untereinander und dementsprechend eine geeignete Infrastruktur für die Zusammenarbeit im Bereich der Entwicklung von Curricula sind vonnöten, um eine möglichst zeit- und ressourcenschonende Arbeit zu gewährleisten. Welche unterschiedlichen infrastrukturellen, logistischen, personellen und administrativen Aspekte dabei zu berücksichtigen sind, wird im Folgenden komprimiert dargestellt.

Direkte Ansiedlung beim Rektorat als Zentraleinheit der Hochschule

Vorteile:

- Zentrale Aufgaben und Bedeutung eines Sprachenzentrums für die gesamte Hochschule werden betont und können besser durchgesetzt werden.
- Partikularinteressen der Fachbereiche können ausgeschaltet werden.
- Ein zentral organisiertes Sprachenzentrum kann auch für Lehrende Sprachlernangebote organisieren (in der Landessprache, in Englisch für den Unterricht, Kurse für wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache).

Zu berücksichtigen ist dann allerdings:

- Die Kommunikation zwischen Fachbereichen und Sprachenzentrum sowie die Analyse und Festlegung von fächerspezifischen Anforderungen sind möglicherweise nicht ausreichend gewährleistet.
- Das Sprachenzentrum wird als eigenständiger Dienstleister, nicht als Teil des Gesamtstudiums gesehen.
- Der Transfer von sprachlichen Anforderungen der Fachbereiche in das Curriculum des Sprachenzentrums und in den Sprachunterricht muss fortlaufend organisiert (hergestellt) werden.
- Lehrende in den Fachbereichen müssen sensibilisiert werden, damit sie ihre Lehre dem fremdsprachlichen Niveau der Studierenden gemäß gestalten.

Anbindung an einen Fachbereich für Fremdsprachen-Vermittlung

Vorteile:

- Die Sprachvermittlung erhält eine stärkere wissenschaftliche Unterfütterung und fachliche Unterstützung bei der Ausarbeitung von Konzepten der Sprachvermittlung.
- Es ist ein Transfer von Innovationen in der Sprachvermittlung von der Wissenschaft in die Praxis möglich.
- Die Ausbildung des Lehrkräfte-Nachwuchses kann praxisnah und bedarfsgerecht erfolgen.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Zu berücksichtigen ist dann allerdings:

- Die zentrale Funktion des Sprachenzentrums wird eher geschwächt, Sprachausbildung kann als Anhängsel einer wissenschaftlichen Einheit erscheinen. Sprachenzentren dürfen nicht „Spielwiese“ wissenschaftlicher Forschungsprojekte sein oder kurzfristig wechselnden Konzepten unterworfen werden.
- Von einer Anbindung an eine traditionell ausgerichtete Philologie ist grundsätzlich abzuraten.

Outsourcing an benachbarte Hochschulen beziehungsweise an Sprachschulen

- Hierin können möglicherweise ökonomische Vorteile liegen.
- Die oben genannte Verzahnung zwischen Hochschulleitung beziehungsweise Fachbereichen und Sprachzentrum könnte erschwert werden.
- Curriculare Veränderungen müssen jeweils neu an den externen Partner vermittelt und vertraglich vereinbart werden.
- Die Hochschule kann in der Regel keinen Einfluss auf die Qualität des Lehrangebots und die Qualifizierung der Lehrkräfte nehmen.

Fachliche und organisatorische Leitung

Die Erfahrung zeigt, dass es außerordentlich schwierig ist, hoch qualifizierte Leitungskräfte zu gewinnen; es ist zugleich zu beobachten, dass weder durch die Dotierung noch durch den Status oder die Auswahlverfahren besondere Anstrengungen bei der Besetzung solcher Stellen unternommen werden.

Fünf Kompetenzbereiche sind in Betracht zu ziehen:

Fachkompetenz in der Vermittlung des Deutschen und anderer Sprachen als Fremdsprache

- Curriculumentwicklung
- Auswahl und Entwicklung von Lehrmaterialien
- Blended Learning und E-Learning
- Tandemlernen
- Kenntnis von Sprachtests, Erfahrung in der Entwicklung von Prüfungen; Kenntnis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen
- fachliche Fortbildung von Lehrkräften (kann an externe Spezialisten delegiert werden)

- Arbeitserfahrung in der Sprachvermittlungspraxis
- praktische Erfahrungen in der wissenschaftlichen Vermittlung von Methodik und Didaktik des Deutschen und anderer Sprachen als Fremdsprache; Bewerber und Bewerberinnen mit rein philologischen Abschlüssen (Linguistik, Literatur, Landeskunde) sind ohne Berufspraxis in der Sprachenvermittlung in der Regel nicht geeignet, ebenso wenig Lehrkräfte mit einer Sprachausbildung (Deutsch, Englisch, Französisch) für die Sekundarstufe II.

Managementkompetenz

- Leitung von mehrsprachigen Arbeitsteams
- Unterrichtsplanung
- Budgetplanung
- hochschulrechtliche Kenntnisse (Zulassung, Prüfungsrecht)
- Personalführung und Personalentwicklung
- Gremienarbeit.

Sprachkompetenz

- sehr gute Kenntnisse der Studiersprachen an der jeweiligen Hochschule (in der Regel Deutsch und Englisch)
- Grundkenntnisse der Landessprache
- gegebenenfalls eine weitere Fremdsprache, die in der Hochschulkommunikation von Bedeutung ist.

Interkulturelle Kompetenzen

- Leitung von kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen
- Integrationsfähigkeit unterschiedlicher kultureller Lehr- und Lerntraditionen (Wissenschaftsstile)
- Sensibilität für die Kultur des Sitzlandes der Hochschule
- Fähigkeiten zur Vermittlung der lern- und wissenschaftskulturellen Besonderheiten des deutschen Hochschulkontextes
- Fähigkeiten zum Leben im Ausland (Empathie, Ambiguitätstoleranz, Interesse, psychische Stabilität).

Ob fachliche und organisatorische Leitungsaufgaben in eine Hand gelegt oder arbeitsteilig organisiert werden, hängt von der Größe der Einrichtung ab. In jedem Fall

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

sollten bei der Auswahl von Leiterinnen oder Leitern der Sprachenzentren neben den rein fachlichen (sprachdidaktischen) Kompetenzen auch Management- und Führungskompetenzen mit geprüft und zum Einstellungskriterium gemacht werden. In jedem Fall bedarf es strukturierter Ausschreibungs- und Auswahlverfahren, in denen sowohl die fachliche Eignung (Sprachausbildung), die Kompetenz für die an der Hochschule relevanten Sprachen als auch Erfahrung in der Personalführung und im Management ermittelt werden. Zudem sind hohe interkulturelle Fähigkeiten für die Vermittlung zwischen Studierenden sowie Lehrenden aus der Region und aus Deutschland erforderlich.

Lehrpersonal

Für das Lehrpersonal sollten nach Möglichkeit ähnliche Qualifikationskriterien gelten. Zu den Mindestanforderungen an Einstellungsvoraussetzungen und Kompetenzen gehören die folgenden:

- Ausbildung als Lehrkraft für die Vermittlung von Fremdsprachen⁵
- sehr gute Kenntnisse in der zu vermittelnden Fremdsprache (mindestens C1 des GER); bei den Basismodulen kann die Kompetenz auch etwas darunter liegen
- Nachweise über Aus- oder Fortbildung in zeitgemäßen methodischen Verfahren des Fremdsprachenunterrichts (siehe oben: kommunikativ, lernerzentriert, handlungsorientiert, Mediennutzung, E- und Blended Learning)
- Kenntnisse im Bereich des Prüfens und Testens
- gegebenenfalls Kompetenzen in Fachsprachen-Didaktik
- umfassende Kompetenz in der Verkehrssprache des Sprachenzentrums zur Gewährleistung von Kommunikation zwischen den Sprachabteilungen und zur gemeinsamen Schulung aller Lehrenden.

Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung

Zum Qualitätsmanagement des Lehrbetriebs gehören eine Reihe von Voraussetzungen und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Dabei sind die folgenden Aspekte zu beachten:

- **Angemessene Honorierung.** Dieser Punkt steht am Anfang dieses Abschnitts, da eine angemessene Bezahlung von Sprachlehrkräften an vielen Standorten der Welt keine Selbstverständlichkeit ist. Dies geht meist einher mit Qualitätsdefiziten (unzureichenden pädagogischen oder Sprachkompetenzen) und einer in der Folge hohen Fluktuation. Ein kontinuierlicher und erfolgreicher Sprachunterricht wird dadurch blockiert. Paradoxerweise führen die Versuche zur Qualitätssteigerung durch interne oder externe Fortbildungen zu einer Beschleunigung der Fluktuation, da Lehrkräfte aufgrund der hinzugewonnenen Qualifikation höherwertige und

höher dotierte Stellen annehmen können. Solche Systeme sind nicht nur ineffizient, sie sind letztlich auch teuer. Niemand würde sie im fachwissenschaftlichen Bereich einer Hochschule praktizieren.

- **Kombination von lokalen, mutter- und zielsprachlichen (internationalen) Festangestellten und Honorarlehrkräften.** Mittels kollegialer Fortbildungen und Unterstützung kann das Lehrteam selbst wesentlich zum Qualitätsmanagement und der Qualitätsentwicklung beitragen (Modelle des *co-teaching*, gemeinsame Verantwortung für Lerngruppen, kollegiale Hospitationen zur Qualitätssicherung, zur Bewusstmachung und zum Transfer kulturell divergenter Unterrichtsmethoden und -ziele, regelmäßige interne oder externe Fortbildungen mit geeigneten Maßnahmen zur materiellen, ideellen und lehrdeputatsmäßigen Anerkennung solcher Aktivitäten). Fortbildung ist auch bei Sprachlehrkräften keine Privatangelegenheit.
- **Einsatz von Praktikantinnen und Praktikanten** (deutscher Hochschulen; aus lokalen Masterstudiengängen) sowie **Sprachassistentinnen und Sprachassistenten** unter Anleitung und Supervision erfahrener Lehrkräfte. Praktikantinnen und Praktikanten sind kein Ersatz für ausgebildete Lehrkräfte, aber eine Bereicherung und geeignet, Motivation und Innovation zu fördern oder Routinen aufzubrechen.
- **Gegebenenfalls Ausbildung eigener Lehrkräfte in Bachelor- oder Masterstudiengängen.** Solche Studiengänge müssen ausgerichtet sein auf die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen (siehe oben zur Beschreibung der fachlichen und persönlichen Qualifikationen). Traditionelle auslandsgermanistische Studiengänge ohne einen Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache erscheinen in diesem Kontext nicht zielführend.

Die hier präsentierten Kriterien – sowohl für die Leitungspositionen als auch für das Lehrpersonal – sind weder als Wunschlisten noch als verpflichtender Katalog zu verstehen, der in jedem einzelnen Punkt eingehalten und von jeder Person erfüllt werden muss. Alle Beschäftigten werden Stärken oder Schwächen in einzelnen Kriterien aufweisen. In der Summe sollte bei der Zusammensetzung von Teams jedoch darauf geachtet werden, dass die genannten Kriterien möglichst vollständig abgedeckt werden. Auch für Spracheninstitute gilt, was anderswo selbstverständlich ist: „Von nichts kommt nichts!“ Die Qualität des Sprachenunterrichts bestimmt nachhaltig die Qualität der Studierenden und der Hochschule. Und die Autorinnen und Autoren sind sich bewusst, wie schwierig der Aufbau eines Sprachenzentrums ist und welche Probleme mit der Rekrutierung qualifizierten Personals verbunden sind.

Sprachkursplanung – pädagogische Aspekte

Bei der Darstellung unterschiedlicher Sprachkonzepte und Kursmodelle wurden meist schon Angaben zu den notwendigen Stunden und zu Sprachkompetenzen der Lehrenden gemacht. Im Folgenden sollen diese Angaben noch einmal mit Blick auf eine konkrete Planung des Deutschunterrichts vervollständigt werden. Dabei stehen, anders als in den vorausgegangenen Abschnitten, nicht Hinweise auf ein gutes Management im Vordergrund. Vielmehr liefern die folgenden Abschnitte praktische Hinweise für die pädagogische und sprachdidaktische Arbeit.

Stundenzahl

Je nach Vermittlungssprache(n) der Studiengänge sind unterschiedliche Stundenzahlen für die Vermittlung dieser Sprachen anzusetzen. Wenn die Studierenden nach absolviertem Bachelorstudiengang nach Deutschland kommen, um dort einen Master auf Englisch zu studieren, sollten sie für das „Überleben im universitären Alltag“ möglichst das Niveau B1 in der deutschen Sprache erreicht haben. Wie viele Kontaktstunden zum Erreichen des Niveaus B1 notwendig sind, wird von Ort zu Ort unterschiedlich sein (siehe die Orientierungstabelle in Kapitel 1, Mögliche Modelle). Wo das Erlernen einer Fremdsprache mit einem Wechsel des Schriftsystems verbunden ist, kann sich die Dauer deutlich erhöhen. Die Anforderungen lassen sich jedoch je nach Studiengang auch modifizieren. Die genauen Anforderungen legen die Fächer selbst fest. Dabei sollten die Studierenden sich von Mitarbeitern des Sprachenzentrums in Bezug auf die entsprechenden Niveaustufen des GER und eine mögliche Profilierung beraten lassen. Das schließt die Beratung zu adäquaten Testverfahren mit ein.

Zwischen 800 und 1.000 Stunden Unterricht sind erforderlich, um das Niveau C1 des GER zu erreichen. Erst auf diesem Niveau sind Studierende in der Lage, im Studium sicher sprachlich handeln zu können.

Sprachkursplaner sollten sich also zunächst vor Ort informieren, was die regional üblichen Stundenzahlen beim Goethe-Institut oder einer lokalen Organisation sind. Sie können dann davon ausgehen, dass sie mit einer professionellen Organisation die Sprachausbildung in dieser Zeit leisten können. Durch Intensivlernphasen und starke Selbstlernkompetenzen können diese Zeiten reduziert werden.

Soll das Masterstudium auf Deutsch stattfinden, müssen die Studierenden mit Studienbeginn in der Regel das Niveau DSH 2 oder TestDaF-Niveaustufe 4 in allen vier Teilkompetenzen erreicht haben. Man sollte sich keine Illusionen machen, dass dieses Niveau mit einem Einsatz von weniger als den bereits genannten Kontaktstunden erreicht werden kann, und daher entsprechende Vorkehrungen im Zeitplan dafür treffen. DSH 2 und TDN 4 beschreiben zudem Fähigkeitsniveaus zu Beginn eines Studiums. Sie sollten – gerade in einem nicht deutschsprachigen Umfeld – durch studienbegleitenden Deutschunterricht, durch Angebote zum Selbstlernen (E-Learning) oder durch Sprachlern- und Schreibberatung ergänzt werden.

Wird bei dieser Variante (Masterstudiengang auf Deutsch) dem Spracherwerb zu wenig Zeit eingeräumt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass die Studierenden das

Studium abbrechen oder nur unzulängliche Ergebnisse erreichen. Nicht wenige Beispiele zeigen, dass gerade beim Übergang zum Studium oder Praktikum in Deutschland zeitraubende und teure Förderkurse zwischengeschaltet werden müssen.

Lehrpersonal

Lehrende sollten, wie gesagt, im Idealfall methodisch-didaktisch im Bereich Deutsch als Fremdsprache qualifiziert sein (also zum Beispiel einen Masterabschluss Deutsch als Fremdsprache einer deutschen Universität oder einer binationalen Hochschule haben) und mit den Lerntraditionen, den Sprachen und den kulturellen Voraussetzungen vor Ort vertraut sein. Es handelt sich im Idealfall also entweder um eine Sprecherin oder einen Sprecher mit Deutsch als Erstsprache (L1) und DaF-Studium, die oder der schon einige Zeit im Land der Zielsprache verbracht hat, oder um eine L1-Sprecherin oder einen L1-Sprecher der Landes- oder Lernaltersprache, die oder der in Deutschland zumindest teilweise studiert und eine DaF-Qualifikation erworben hat. Es ist nicht erwiesen, dass L1-Sprecherinnen oder L1-Sprecher die besseren Lehrkräfte sind. Im Gegenteil: L1-Sprecherinnen oder L1-Sprechern fehlen wegen des hohen Automatisierungsgrades von Sprache oft wichtige Informationen und Strategien für den fremdsprachigen Zugang zu ihrer eigenen Sprache. Sprachenlernende nehmen die fremde Sprache viel bewusster und kritischer in den Blick.

Profil einer professionellen Sprachlehrkraft

Die Lehrkraft

- hat ein ausgeprägtes pädagogisches Bewusstsein entwickelt
- hat die Befähigung zu einem ideenreichen, kreativen Unterricht, in dem der einzelne Lerner und sein Fortschritt im Mittelpunkt stehen (keine starren Strukturmodelle)
- begründet den Unterricht auf dem Vorwissen und den unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerinnen beziehungsweise Schüler und leitet diese schrittweise zur Zielsprachenkultur und zu Vermittlungskompetenzen zwischen den Kulturen
- geht auf unterschiedliche Lernertypen ein
- stellt das Lernen (nicht das Lehren) in den Mittelpunkt des Unterrichts
- weiß, wie man Lernen lernt
- kann nach Lernstrategien differenzieren
- ist Methoden- und Strategievermittler
- besitzt interkulturelle Kompetenzen: hört auf die Verschiedenheit der Lerner schon im erstsprachlichen Kontext, erzieht zum Respekt vor der jeweiligen Andersartigkeit, überträgt diese Haltungen auf den interkulturellen Kontext und nützt die Anwesenheit von mehrsprachig aufwachsenden oder zielsprachigen Schülerinnen und Schülern als Lernchance für alle

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

- motiviert unterschiedlich begabte Schülerinnen und Schüler durch angemessene Angebote
- hat fachliches Wissen
- beherrscht Variationen im Unterricht – methodisch, medial und sozial – und kann sie angemessen einsetzen und erklären
- kann mit den neuen Medien umgehen und setzt sie ein
- versteht die Prinzipien von Kommunikationsabläufen, insbesondere in interkultureller Kommunikation
- kann ein angenehmes Lernklima herstellen
- kann mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen beziehungsweise Kollegen, Eltern und außerschulischen Einrichtungen kooperieren und außerschulisches Lernen organisieren
- kennt die Aktivitäten, die rings um Unterricht und Schule mit zu ihrem Arbeitsbereich gehören
- ist Berater/in, Moderator/in, Initiator/in
- ist aktive/r Mitgestalter/in des Curriculums.

Zu den bereits genannten interkulturellen Komponenten gehören klassische Elemente kultureller Praktiken, wie Begrüßungs- und Kommunikationsrituale, eine gute Kenntnis der geopolitischen, sozialen und gegebenenfalls religiösen Verhältnisse, die Kenntnis von Tabus, Strukturen, Verfahren und Kulturtechniken der anderen Wissenschaftskultur und vor allem eine grundsätzliche Bereitschaft und Fähigkeit, durch genaues Beobachten mehr über die Zielkultur zu lernen (Sensibilität, Empathie). Die Annahme, man könne Bedingungen, Einstellungen, Ziele, Praktiken, Verfahren und Methoden wie an der Heimathochschule erwarten und einsetzen, wird sehr schnell zu verschlossenen Türen und Gehirnen führen. Interkulturelle Standardeinführungen sind dabei in der Regel nur von sehr begrenztem Nutzen, weil sie fremde Kulturen meist stereotyp und deterministisch betrachten. Elaborierte Literatur zu fremden Kulturen, die über Reiseführer und interkulturelle Schnellorientierungen hinausgeht, ist hier vorzuziehen. Dazu sollte Literatur zur Sensibilisierung für Fremdverstehen gehören. Es ist eine folgenschwere Fehlannahme, dass etwa Vortragsstile oder akademische Schreibstile – auch wenn sie auf Englisch präsentiert werden – international genormt seien.

Lehrkräfte im beruflichen Unterricht oder Fachunterricht können gute Sprachlehrkräfte sein, auch ohne eine fremdsprachendidaktische Spezialausbildung. Spracherwerb ist – wie bereits dargestellt – immer im Kontext von Handlungen und Aufgaben besonders erfolgreich. Im Fachunterricht bedarf es daher vor allem einer gewissen Vorentlastung von Begriffen und Redewendungen (auch durch Glossare), vieler verständlicher und relevanter Inputs, Paraphrasen und Hilfestellungen beim Formulieren, Modellformulierungen und etwas Geduld.

Lehrmaterial

Lehrwerke, so heißt ein schöner Spruch, sind keine Mangelware, sondern Mängelware. Es gibt in Deutschland produzierte Lehrwerke, die weltweit im Einsatz sind, und in Teilen der Welt Lehrwerke, die für die Lernenden in dem jeweiligen Land geschrieben sind.

Lehrwerke, die von Deutschland aus für die gesamte Welt produziert werden, sind natürlich nicht zielgruppenspezifisch; ihr Vorteil liegt darin, dass zumeist versucht wurde, das komplexe Miteinander von Grammatikvermittlung, Wortschatzvermittlung, Ausspracheschulung, Textsortenvielfalt, Übungsvielfalt und so weiter auf handwerklich hohem Niveau in ein produktives Gleichgewicht zu bringen. Ihnen fehlt aber – gegebenenfalls bis auf zweisprachige Glossare – meist eine kontrastive Komponente, und zwar nicht nur im Hinblick auf den Sprachenvergleich, sondern vor allem im Hinblick auf interkulturelle Phänomene und unterschiedliche Sprachlerngewohnheiten.

Im Zeitalter des zunehmenden Einsatzes elektronischer Medien in Alltag und Lehre sind die meisten Lehrwerke dazu übergegangen, digitale Komponenten zu produzieren, die es den Lernenden erlauben, individuell vertiefend zu üben. Offene Lernprogramme eröffnen zudem die Möglichkeit, den deutschsprachigen Raum im Netz zu erforschen und deutschsprachige Quellen nach individuellen Interessen beliebig zu nutzen.

3. Grundlagen des Spracherwerbs und der Kompetenzmessung für den akademischen Gebrauch

In den beiden ersten Kapiteln wurden bereits einige Aspekte des Erwerbs, des Lernens und des Lehrens von Sprachen sowie Curricula und Tests angesprochen. In diesem Kapitel sollen die Grundlagen dieser Aspekte etwas stärker beleuchtet und erläutert werden.

Unter Spracherwerb und Sprachunterricht kann man ganz unterschiedliche Dinge verstehen. Dabei unterscheiden sich landläufige Meinungen und Erfahrungen vom Sprachenlernen deutlich von dem, was die moderne Spracherwerbsforschung zu Tage gefördert hat und was die moderne, handlungsorientierte Sprachdidaktik postuliert. Es ist eigentlich ganz interessant zu sehen, wie groß die Diskrepanzen zwischen oft mühsamen eigenen Sprachlernerfahrungen und Good-Practice-Beispielen sind. So gibt es zum Beispiel kaum Belege dafür, dass stark auf die Grammatik fokussierter Sprachunterricht, wie ihn viele im Fremdsprachenunterricht erlebt haben, den Spracherwerb befördert, genauso wenig wie das Lernen durch reine Imitation. Auch wenn solche Unterrichtsverfahren heute noch weit verbreitet sind, belegen sie in keiner Weise, dass diese Methoden effizient sind.

Unsere Erstsprache lernen wir in aller Regel spielend leicht, egal wie schwierig die Grammatik der Sprache auch sein mag. Gleiches gilt für viele Lerner, die eine zweite oder dritte Sprache in einer fremden Sprachumgebung erwerben. Die Erfolge sind hier oft phänomenal. Auch wenn es bisher keine Patentrezepte für den Erfolg gibt, so weist die Forschung dennoch auf eine Reihe erfolgreicher Prinzipien hin. Eines der wichtigsten ist das handlungs- und aufgabenbezogene Lernen, ein weiteres ist das Interesse und die Motivation zum Lernen. Aspekte wie Sprachlernneigung, Alter oder die Strukturen der Erstsprache treten dagegen in den Hintergrund.

Was ist handlungsbezogenes Sprachenlernen?

Wer mit Sprache etwas tut – also handelt –, für den wird Sprache direkt und unmittelbar erfahrbar. Die sprachbegleitenden Dinge, Ereignisse und Handlungen, kurz: die Parallelinformationen, begleiten die Sprache in direkter und zweckmäßiger Weise, und zwar nicht nur in Form von Bildern, Tönen, Gerüchen, Gegenständen zum Anfassen und dergleichen, sondern vor allem als komplexe und vernetzte Ereignisse („kontextreiche Umgebungen“). Der Lerner erfährt in solchen Umgebungen unmittelbar, dass er mit Sprache etwas erreichen kann, etwas tut, auf welchen Voraussetzungen sein Handeln aufbaut und welche Folgen es hat (Erfolg oder Misserfolg). Handlungsorientiertes Lernen ist damit aktives, kreatives und auch selbstständiges Lernen („konstruktivistisches Lernen“). Dieses Verständnis von Handlungsorientierung schließt selbstverständlich alle Arten von Sprache, also auch das kreative Schreiben und die Wissenschaftssprache, mit ein.

Für den Spracherwerb gilt demnach allgemein, dass er an die konkrete Erfahrung der Wirklichkeit, an das Anschauliche gebunden ist. Die handlungsbezogenen und handlungsorientierten Unterrichtskonzeptionen und -ausführungen finden darin ihre Begründung und ihren Ausdruck. Die so genannten Immersionsverfahren, bei denen Fachunterricht in einer fremden Sprache erteilt wird, haben sehr gute Ergebnisse gebracht.

Handlungsorientiertes Lernen ist aktives, kreatives und auch selbstständiges Lernen. Es ist an die konkrete Erfahrung der Wirklichkeit, an das Anschauliche gebunden.

Ein handlungsbezogener Spracherwerb ist auch ein interaktiver. Damit unterscheidet er sich grundlegend von einer unidirektionalen Sprachvermittlung von Sprachlehrern an Sprachlernende, wie sie ja noch häufig praktiziert wird. Das rein rezeptive Aufnehmen von Wissen über die zu erwerbende Sprache erfordert eine zu hohe Abstraktionsfähigkeit des Lerners und dient im besten Fall zum „Eintrichtern“ und anschließenden „Abrufen“ der passiven Informationen und Regeln. Aktive Sprachproduktion, geschweige denn bedarfsgerechte kommunikative Sprachkompetenz, kann hieraus nicht erfolgen, es sei denn, sie ist auf irgendeine geniale Weise in den Erwerb einer Handlungskompetenz integriert.

Ein interaktiver handlungsbezogener Fremdsprachenunterricht liefert authentische, kontextreiche Kommunikationssituationen, situiert und fordert die dafür nötigen Sprachmittel, fordert und fördert das Interesse (die intrinsische Motivation) der Lernenden, spricht die emotionale Intelligenz direkt an, verlangt Flexibilität und Variation in der Kommunikation und praktiziert damit soziale Kompetenzen. Er bietet so auch einen idealen Einstieg zum selbstständigen Weiterlernen über den Unterricht hinaus, das heißt, er besitzt Relevanz für die Lerner und wird damit ein authentischer Teil ihres Lebens. Strukturelle Merkmale und Regeln der Sprachen lassen sich dabei als Instrumente zum Zweck sehr gut in die Handlungsfunktion integrieren.

Nicht alle Lernenden müssen jede Sprache in all ihren Feinheiten oder Kompetenzbereichen gleichermaßen gut erwerben. Oft reichen schon rezeptive Lesekompetenz in Fachliteratur oder Hörkompetenz, um Fachgesprächen folgen zu können, aus.

Sprachenlernen im akademischen Kontext

Studierende, zumal solche, die im Zielland leben oder studieren wollen, haben in der Regel ein hohes Interesse und eine hohe Motivation, die Sprache zu lernen. Dies gilt besonders dann, wenn der Spracherwerb mit dem Erwerb wichtiger Inhalte, relevanter Aufgaben und authentischen Situationen verbunden und nicht reine Formroutine ist (Relevanzprinzip). In diesem Fall läuft der Spracherwerb, wie im richtigen Leben, inzidentell ab, das heißt, er läuft einfach mit. Um dies zu erleichtern, kann man den Lernenden durch sprachliches Vorwissen, durch angemessene, aber spannende Texte und durch die Vermittlung von Strategien und Techniken Brücken zur Fremdsprache bauen. Die Nutzung von Medien als Arbeitswerkzeuge für den Wissenstransfer und die sprachlichen Mittel (Lexika, Online-Grammatiken, E-Tutoren, Thesauri und anderes) kann dabei ein sehr wichtiges Hilfsmittel sein. Vertiefend kann sich daran die strukturelle Arbeit mit der Sprache anschließen. Die Inhalte und die Aufgaben treiben also den Erwerb voran. Dieser wird sich zunächst auf die Begriffe und sprach-

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

liche Formeln konzentrieren (zum Beispiel auch auf Internationalismen und Fachausdrücke) und dann erst rezeptiv, später produktiv, zu einer erweiterten Grammatik entwickeln. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass nicht jede Lernerin und jeder Lerner jede Sprache in allen ihren Feinheiten oder Kompetenzbereichen gleichermaßen gut erwerben muss. Oft reichen eine rezeptive Lesekompetenz in Fachliteratur oder eine Hörkompetenz zum Folgen von Fachgesprächen aus. Es ist nicht ungewöhnlich und gar nicht anrühlich, wenn Studierende zwar wissen, was ein Segmentbremsmanager, ein Intervallschaltgetriebe oder eine suprasegmentale Vermengung der Pronominalbezüge ist und das auch benennen können, aber vielleicht wenig zum Angebot der Woche beim hiesigen Supermarkt beisteuern können.

Im Fall der deutschen Studienangebote im Ausland ist die Situation etwas komplizierter, weil hier zunächst nur ein begrenzter Zugang zu der Zielsprache möglich zu sein scheint. Die Fremdsprache – Deutsch – soll bereits im Heimatland erlernt werden, nicht zuletzt, weil für eingeplante Deutschlandaufenthalte die Sprache aktiv gefordert wird und die verfügbare Zeit in Deutschland für den Spracherwerb nicht ausreicht. Für die im Heimatland Verbleibenden ist die Motivation, Deutsch zu lernen, dagegen oft sehr gering. Dennoch ist das Erlernen der deutschen Sprache auch dort gefordert und sinnvoll, weil an der binationalen Hochschule oft mit deutschsprachigen Dozentinnen und Dozenten und Ressourcen gearbeitet wird. Das wird Studierenden aber nicht immer deutlich. Wie kann ihre Motivation also gesteigert werden?

Im berufssprachlichen und im fachsprachlichen Unterricht gelingt es in der Regel leicht, die Studierenden mit ihren spezifischen fachlichen Interessen anzusprechen (vergleiche die für Berufsschulen entwickelte, aber auch auf fortgeschrittenem Niveau in Auslandskooperation einsetzbare Serie „Berufsdeutsch“, zum Beispiel für Metall verarbeitende Berufe, und andere fach- und berufssprachliche Angebote). Oft fehlen jedoch auch für den Fachunterricht geeignete Lehrwerke – oder die Kenntnis darüber – an Hochschulen. Dabei lassen sich solche spezifischen Materialien auch von qualifizierten Dozentinnen und Dozenten der Spracheinrichtungen in Zusammenarbeit mit den Fachdozentinnen und -dozenten erstellen, mit unterschiedlichem Aufwand für rezeptive und produktive Fertigkeiten. In Fallstudien oder Lernszenarien etwa kann auch im Fachunterricht eine weitgehend authentische Lernumgebung geschaffen werden, die die oben genannten Prinzipien authentischen Kommunizierens mit strukturellen Aspekten der Sprachvermittlung verbindet.

Sprache ist der Schlüssel zu Kommunikation, Verständnis und Diskurs und somit essenziell für ein erfolgreiches Studium, unabhängig vom Studienfach.

Lernen bleibt somit nicht mehr abstrakt. Die konkrete Erfahrung und räumliche Nähe ermöglichen ein ganzheitliches, multisensorisches Erfahren der Wirklichkeit sowie das Erfahren der Wirkung eigenen Handelns. Dieses Handeln ist sowohl ein physisches, das sprachlich benannt und begleitet wird, als auch ein sprachliches Handeln, das sich im Dialog, durch direkte Aufforderungen und schließlich im Erzählen und Resümieren über das Erarbeitete darstellt. In einer solchen Umgebung lassen sich auch verschiedene Kompetenzen und Defizite einzelner Lerner besser fördern

beziehungsweise ausgleichen. Auf diese Problematik wird weiter unten noch stärker eingegangen.

Zur Bedeutung von Sprache für ein erfolgreiches Studium

Sprache ist der Schlüssel zu Kommunikation, Verständnis und Diskurs und somit essenziell für ein erfolgreiches Studium, unabhängig vom Studienfach. Wo ein Studium in einer für die Studierenden fremden Sprache angeboten wird, muss sichergestellt werden, dass sie die Sprache gut genug beherrschen, um das Studium bewältigen zu können. Dabei sind die Anforderungen durchaus unterschiedlich; sie hängen vom Studienfach (ist Sprache „nur“ Verständigungsmittel oder auch Untersuchungsgegenstand?) und vom Einsatz der Fremdsprache(n) während des Studiums ab: Ist das Ziel, sich im Studienalltag in Deutschland zurechtzufinden oder das Studium selbst in der fremden Sprache durchzuführen?

Komplexitätsstufen von Fachsprachen

Wegen ihrer inhaltlichen Dichte und ihrer begrifflichen Standardisierung auch über Sprachgrenzen hinweg sind Fach- und Berufssprachen für Fremdsprachenlerner meist leichter verständlich als allgemeinsprachliche Äußerungen und Texte. Die Lerner können vor allem durch einzelne, international oft ähnliche Begriffe an ihr Vorwissen anknüpfen und sich damit den Inhalt und einzelne Wörter erschließen, selbst wenn sie nur einen geringen Teil der fremden Sprache wirklich verstehen. Das gilt besonders für Fachbegriffe in den Naturwissenschaften, in der Medizin und in den Agrarwissenschaften, die auf lateinischem und griechischem Wortschatz aufbauen, für Fachbegriffe in der Technik, in der Wirtschaft oder in der internationalen Flugsicherung, die sich immer stärker an das Englische anlehnen, und für den Wortschatz der Musik, der Philosophie und der Umwelttechnologie, die international gern auf Begriffe des Deutschen zurückgreifen. So eignen sich Fachsprachen entgegen der verbreiteten Annahme besonders gut für die Vermittlung von fremden Sprachen, und zwar gerade im Anfängerunterricht – zumindest dann, wenn die Lerner ein bestimmtes Sachwissen in einem Fachgebiet haben. Für das Funktionieren von Lehrverfahren, die in dem beschriebenen Sinne das Vorwissen der Lerner im Unterricht produktiv nutzen, gibt es eine Fülle überzeugender Beispiele. Diese Erkenntnis hat eine weitere folgenreiche Konsequenz: Der fachliche Unterricht eignet sich hervorragend auch für die Vermittlung von Sprachkenntnissen. In Schulen spricht man hier vom deutschen Fachunterricht (DFU) oder bilingualen Sachfachunterricht. Verschiedene Hochschulen und Institutionen bieten Fort- und Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte an. Mit diesen oft als Fernstudienangebote zur Verfügung stehenden Programmen lassen sich auch neben einer beruflichen Tätigkeit weitere Qualifikationen erwerben.

Mit wenigen, einfachen Maßnahmen kann so im Fachunterricht auch die Sprache vermittelt und gestützt werden. Kolleginnen und Kollegen, die normalerweise nur

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

ihre Fachgegenstände vermitteln, können mit etwas gutem Willen und wenig Aufwand auch ihre Wissenschafts- und Berufssprache vermitteln.

Wer gut Englisch spricht, wird auch merken, wie deutsch das Englisch deutscher Wissenschaftler ist. Spätestens beim Schreiben in einer vermeintlich verwandten Sprache wie dem Englischen wird deutlich, wie schwer es ist, in anderen Sprachen authentisch zu kommunizieren.

Fachsprachen unterteilt man in verschiedene Komplexitätsstufen, und zwar in mindestens drei: die wissenschaftliche Expertensprache, die Sprache des Fachpraktikers und die populärwissenschaftliche Sprache. Sie sind unterschiedlich stark fachlich verdichtet und verwenden zum Teil andere Begriffe. Darüber hinaus stellt die allgemeinsprachliche Fachsprache eine Brücke zwischen Fachgesprächen und allgemeinsprachlicher Kommunikation her. Sie wird verwendet, wenn Fachleute nicht ausschließlich über ihr Fachgebiet reden, sondern Fachaspekte mit Themen des Alltagslebens verbinden, zum Beispiel in Konferenzpausen zwischen Referaten oder in der informellen Kommunikation innerhalb und außerhalb des Labors.

Die Internationalität des fachsprachlichen Vokabulars bedeutet jedoch nicht, dass sich andere sprachliche Aspekte angeglichen haben. Das liegt daran, dass die Art, wie Menschen Sprachen einsetzen, stark von kulturspezifischen Bedingungen abhängig ist und sich Sprache nicht nur im Wortschatz erschöpft. Schon welche Fragen wir stellen, wie wir unsere Texte gliedern, welche wissenschaftlichen Methoden wir wählen, ob wir kritisch-analytisch oder eher affirmativ und deskriptiv vorgehen, ergibt sich aus kulturspezifischen Einstellungen zur Wissenschaft und manifestiert sich folgerichtig sehr stark in der Sprache.

Englisch als Lingua Franca

Die kulturspezifischen Vorstellungen der Sprecherinnen und Sprecher drücken sich auch in der Lingua Franca Englisch – korrekter: *Englishes* (Plural) – aus, weil sich diese Sprachen je nach der Konstellation der beteiligten Sprecherinnen und Sprecher auch jeweils neu konstituieren. Wer gut Englisch spricht, wird so bemerken, dass die Kommunikation in international zusammengesetzten Gruppen gar nicht immer so leicht ist, weil man selten gut verstanden wird und kaum adäquate Kommunikationspartner findet. Wer gut Englisch spricht, wird auch merken, wie deutsch das Englisch deutscher Wissenschaftler ist. Spätestens beim Schreiben in einer vermeintlich verwandten Sprache wie dem Englischen wird deutlich, wie schwer es ist, in anderen Sprachen authentisch zu kommunizieren. Es wird daher immer mehr zum pragmatischen Standard, dass mehrere Sprachen gleichzeitig verwendet werden („aufgeklärte Mehrsprachigkeit“), wobei das Englische eine wichtige Rolle, aber längst nicht die einzige Rolle spielt. Verschiedene Kompetenzen in verschiedenen Sprachen sind für verschiedene Funktionen ebenso essenziell.

Kurzum: Ohne qualitative Sprachkenntnisse, die je nach Fach unterschiedliche Profile bilden können, können Studierende und Forschende an der Zielkultur nur bedingt partizipieren. Ein Studium im Ausland oder an einer ausländischen Hochschule kann dann kaum erfolgreich sein. Hinzu kommt, dass die binationalen Hochschulprojekte

ja nicht nur kurzfristige Ausbildungslücken in ihren Regionen schließen sollten, sondern eine langfristige Bindung und Partnerschaft zwischen den Studierenden und Deutschland angestrebt wird, die sich auch in den nächsten Studierenden- und Wissenschaftlergenerationen fortsetzt. Diese langfristige Bindung, die über die Türen der Labore hinausgeht, ist dauerhaft nur über solide Sprachkenntnisse herstellbar. Sie ist jedoch auch keine Einbahnstraße auf Deutsch, sondern erfordert ebenso (reziprok) Sprach- und Kulturkenntnisse deutscher Wissenschaftler in den Zielsprachen der Partnerländer (interkulturelle Kompetenz).

Formale Anforderungen an Unterricht und Qualitätsmanagement

Sprachunterricht erfordert, ebenso wie der Fachunterricht, eine Qualitätskontrolle. Während Lernfortschritte und hochschulintern definierte Lernziele mittels lokaler Prüfungsaufgaben festgestellt werden können (interne Qualitätssicherung), bedürfen weiter reichende Entscheidungen standardisierter Tests (externe Qualitätssicherung). Sobald Entscheidungen über die Aufnahme von Studierenden an die Hochschule oder in einzelne Studienprogramme getroffen werden müssen, bei denen (Fremd-) Sprachkenntnisse vorausgesetzt werden, müssen diese mittels standardisierter (extern erstellter und bewerteter) Tests überprüft werden. Gleiches gilt etwa bei der Entscheidung über die Entsendung Studierender zu einem Studienabschnitt im Ausland.

Die zentralen Fragen akademischer Sprachprüfungen sind, was Sprachkompetenz eigentlich ist, wie man sie adäquat messen kann und wie valide ihre Aussage darüber ist, ob Prüfungsabsolventinnen oder -absolventen in definierten Kontexten wie Studium, Praktikum oder Beruf sprachlich erfolgreich handeln können. Sprachprüfungen müssen also – wie der Unterricht selbst – solche handlungsbezogenen Kompetenzen messen. Dies ist keineswegs immer der Fall. Prüfungen, die nur formale Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Regeln) abprüfen, sind in vielen Ländern noch gang und gäbe. Die Kenntnis eines Regelinventars bedeutet aber genauso wenig dessen adäquate Anwendbarkeit wie die Kenntnis des Ersatzteilinventars eines Autos einen Führerschein ersetzt.

Sprachprüfungen müssen – wie der Unterricht selbst – handlungsbezogene Kompetenzen messen.

In den Prüfungsordnungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sind Prüfungen festgelegt, die aufgrund ihres speziellen wissenschaftspropädeutischen Zuschnitts als Prüfungen zum Nachweis der Sprachkompetenz für den Studienbeginn anerkannt werden:

- Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)
- Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)
- Feststellungsprüfung im Fach Deutsch der Studienkollegs (als DSH abgenommen)
- Deutsches Sprachdiplom der Stufe II der Kultusministerkonferenz.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Über die aufgeführten Tests hinaus haben KMK und HRK festgelegt, dass auch die Oberstufenprüfung des Goethe-Instituts, das „Goethe-Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom“, mit befreiender Wirkung anerkannt wird.

Aus Gründen der Qualitätssicherung sollten nur die hier genannten, von den Wissenschaftsorganisationen autorisierten Prüfungen für Zulassungszwecke anerkannt werden. Ein wie auch immer festgestellter oder behaupteter Bezug von Prüfungen zum GER ist allein kein hinreichendes Kriterium für Qualität und Verlässlichkeit.

Beschreibungen der Prüfungen und Hinweise zu den sprachlichen Anforderungen der Hochschulen in Deutschland finden sich unter:

■ <http://www.sprachnachweis.de>.

Ordnungen und Empfehlungen für die Anerkennung von deutschen Sprachprüfungen für das Studium sind hier verlinkt:

■ <http://www.testdaf.de/institution/tz-hochschule.php>.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) kann hier abgerufen werden:

■ <http://goethe.de/z/50/commeuro/> (deutsch)

■ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (englisch).

Sprachkompetenzen und ihre Messung

Was ist Sprachkompetenz? In den unterschiedlichen Wissenschaften existieren unterschiedliche Definitionen des Begriffs Kompetenz. In der Psychologie und der Pädagogik etwa bezeichnet Kompetenz all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es dem Individuum in unterschiedlichem Maße erlauben, kognitive, emotionale, physische oder psychische Anforderungen zu bewerkstelligen. In der Rechts- und Politikwissenschaft bedeutet Kompetenz auch die (formale) Zuständigkeit von Personen und Institutionen, die nicht mehr auf Fähigkeiten basiert.

In den Wissenschaften, die sich mit dem Sprachenlernen und der Vermittlung von Fremdsprachen befassen, wird erst in jüngster Zeit der Begriff der Sprachkompetenz häufiger verwendet, während die (angewandte) Linguistik traditionell eher den Begriff der Performanz benutzt. Sprachkompetenz (und ähnlich auch Performanz) bezeichnet nicht das Wissen über die Sprache und ihr System an sich, sondern geht weit darüber hinaus:

„Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. [...] Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel.“ Diese Defini-

tionen aus dem GER machen zwei Dinge deutlich: erstens, dass das deklarative Wissen eine Rolle spielt, zum Beispiel das Wissen über grammatische Strukturen, über Wortbedeutungen, die Wortbildung oder auch das Wissen über situationsadäquates Verhalten in der Zielkultur; zweitens, dass die prozeduralen Fertigkeiten zum Umgang mit diesem Wissen ebenso bedeutend sind. Das betrifft etwa eine möglichst weitgehende automatisierte Anwendung sprachlicher Regeln, einen weitgehend automatisierten und situationsangemessenen Sprachgebrauch sowie persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (positive Einstellungen zur Zielsprache und Zielkultur, hohe Sprachlernmotivation). Und natürlich geht es auch um die Übertragbarkeit (den Transfer) der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ähnliche und neue Situationen.

Der Begriff Sprachkompetenz bezieht sich auf die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf die Bereitschaft, in unterschiedlichen Situationen – je nach Sprachniveau – adäquat sprachlich handeln zu können.

Aufgrund der Komplexität sprachlicher Systeme sind im GER viele außersprachliche und im engeren Sinne sprachliche (Teil-)Kompetenzen aufgelistet und in unterschiedlicher Gewichtung zur Beschreibung des Sprachstands des Lerners herangezogen.

- Weltwissen
- soziokulturelles Wissen
- interkulturelle Sensibilisierung und Kompetenzen
- praktische Fertigkeiten, die die Bewältigung von sozialen, alltäglichen (fremdkulturellen) beruflichen oder Freizeitsituationen ermöglichen
- persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten (zur Empathie, Wertvorstellungen, Weltsicht, aber auch allgemeine Persönlichkeitsfaktoren, die etwa das Lern- und Kommunikationsverhalten prägen)
- Lernfähigkeit, Lernstile
- Lerntechniken
- Sprach- und Kommunikationsbewusstsein
- kommunikative Sprachkompetenzen, die sich zum einen unterteilen lassen in
 - linguistische Kompetenzen
 - soziolinguistische Kompetenzen
 - pragmatische Kompetenzen
- und zum anderen in
 - lexikalische Kompetenzen
 - grammatische Kompetenzen
 - semantische Kompetenzen
 - phonologische Kompetenzen

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

- pragmatische Kompetenzen: das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen
 - organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenzen)
 - verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenzen)
 - nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenzen)
- heuristische Fähigkeiten, zu denen laut GER (Abschnitt 5.1.4.4) unter anderem die Fähigkeit der Lernenden gehört, „mit neuen Erfahrungen umzugehen (mit einer neuen Sprache, mit neuen Menschen, neuen Verhaltensweisen und so weiter) und in einer Lernsituation andere Kompetenzen einzusetzen (zum Beispiel durch Beobachten, Erfassen der Bedeutung des Beobachteten, Analysieren, Schlüsse-Ziehen, Memorieren und so weiter)“.

(Fremd-)Sprachkompetenzen stellen eine unverzichtbare Schlüsselkompetenz für das Studium in transnationalen Studiengängen dar. Sie werden erworben, damit Studierende selbstständig und erfolgreich in Studium, Beruf und Wissenschaft kommunizieren können. Sie sind eine zentrale Voraussetzung für den Studienerfolg.

Diese Liste unterschiedlichster, für eine gelingende sprachliche Kommunikation prinzipiell erforderlicher Kompetenzen dient nicht dazu, diesen Praxisleitfaden oder die praktische Sprachvermittlung an den (Fach-)Sprachzentren der internationalen Hochschulprojekte zu strukturieren. Sie soll zeigen, dass eine enorme Vielzahl von Kompetenzen für gelingende Kommunikation in Alltag und Wissenschaft erforderlich ist. Solche Kompetenzen sind zu einem größeren Teil bereits Voraussetzung, um überhaupt ein Studium aufnehmen zu können; sie werden auch in anderen Kontexten (Familie, Schule, Gesellschaft) erworben. Sie müssen in unterschiedlicher Weise aber auch insgesamt in die Hochschulpropädeutik, das Fachstudium und in die vorbereitende beziehungsweise begleitende Sprachausbildung aufgaben- und handlungsbezogen integriert werden.

Die Aufzählung macht zudem deutlich, dass Sprachkompetenzen und sprachliche Bewusstheit weit mehr sind, als verbreitete Vorstellungen von „guter Sprachbeherrschung“ oder „Kenntnisse von Grammatik- und Wortschatz“ als Ziele des Fremdsprachenunterrichts suggerieren.

Die Niveaustufen für Sprachkompetenzen des GER, die sich zur Bezeichnung und Messung der Güte von Fremdsprachenkenntnissen oder Kursniveaus durchgesetzt haben, bilden die allgemeinsprachlichen Kompetenzen ab. Oft werden sie unkritisch, das heißt ohne wissenschaftssprachliche Adaptationen, für die Sprachprogramme an Hochschulen oder als Eingangsvoraussetzungen für Studiengänge und Hochschulkoooperationen genutzt. Wissenschaftssprachliche Kompetenzbeschreibungen können zwar auf den Beschreibungen des GER aufbauen, verlangen aber vielfache für die Wissenschaftskommunikation nötige Spezifizierungen, wie sie etwa der TestDaF formuliert. Die folgende Tabelle fasst die Niveaustufen und die korrespondierenden Tests für den Hochschulzugang zusammen:

| Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen des Europarats | | | | | | | |
|---|----------------|---|------|---------------|-------|--|------|
| A Basic User Elementare Sprachverwendung | | B Independent User Selbstständige Sprachverwendung | | | | C Proficient User Kompetente Sprachverwendung | |
| A1 Breakthrough | A2 Waystage | B1 Threshold | | B2 Vantage | | C1 Effective Proficiency | |
| | | B1.1 | B1.2 | B2.1 | B2.2 | C1.1 | C1.2 |
| TestDaF | | | | TDN 3 | TDN 4 | TDN 5 | |
| DSH | | | | DSH 1–3 | | | |
| DSD II | | | | B2 | | C1 | |
| Goethe-Zertifikat C2: Großes Deutsches Sprachdiplom | | | | | | | C2 |

Tabelle 2: Darstellung der Niveaustufen des GER und der korrespondierenden Testverfahren/ Niveaustufen

4. Sprachprüfungen

Sehr gute Sprachkenntnisse sind, wie schon mehrfach betont, die unabdingbare Voraussetzung für einen qualitativ hochwertigen und effizienten Lehr- und Forschungsbetrieb. Dozentinnen und Dozenten, Studierende, Hochschulverwaltungen, aber auch Wissenschafts- und Förderorganisationen benötigen hierfür verbindliche Standards sowie verlässliche und anerkannte Mess- und Zertifizierungsinstrumente. Ohne diese entstehen ungleiche Lehrsituationen, unrealistische Erwartungen und Anforderungen, aufwendige Kompensationsmaßnahmen, ineffiziente Förderprogramme, hohe Abbruchrisiken und vergleichbar große Belastungen für alle Beteiligten. International verfügbare und verbindliche, von den Bildungsinstitutionen akkreditierte Tests und eine wissenschaftlich fundierte Qualitätssicherung gewährleisten dagegen verlässliche Standards.

Folgende Arten von Sprachtests lassen sich unterscheiden:

■ **Einstufungs- oder Placement-Tests**

(wie zum Beispiel der onDaF); sie dienen der Vorauswahl und Orientierung von Lernenden, ihrer Zuweisung zu Sprachkursen, zur Entscheidung über Praktika oder Ähnliches (*low-stakes*-Entscheidungen)

■ **Leistungs- oder Achievement-Tests,**

um zum Beispiel den Lernfortschritt (in Kursen) zu kontrollieren

■ **Kompetenz- oder Proficiency-Tests**

(wie zum Beispiel der TestDaF), die sprachliche Kompetenzen auf definierten Niveaus differenziert ausweisen und so als Grundlage für *high-stakes*-Entscheidungen (Studienzulassung, Stipendienvergabe, Auslandsaufenthalt) dienen.

Alle drei Testarten haben im Zusammenhang mit der Aufnahme, Sprachausbildung und Zertifizierung von Studierenden an deutschen Hochschulen im Ausland eine spezifische Bedeutung und spielen eine Rolle

■ bei der Aufnahme ins Studium

■ bei Übergängen von einem Studienabschnitt zum nächsten

■ bei Entscheidungen zur Aufnahme im Land der Hochschule

■ bei der Entscheidung über eine Studienphase in Deutschland

■ als Abschlusszertifikat mit Blick auf die Erhöhung der Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt.

| Gütekriterien | Merkmale der Gütekriterien |
|---------------|--|
| Objektivität | Ein Test misst die Sprachfähigkeit unabhängig von der Person, die den Test durchführt, und unter gleichen Bedingungen für alle Teilnehmenden. |
| Reliabilität | Reliabilität bezeichnet die Messgenauigkeit eines Tests, das heißt unter gleichen Bedingungen erreichen Teilnehmende mit gleichen sprachlichen Fähigkeiten gleiche Ergebnisse (auch im Wiederholungsfall mit neuen kalibrierten Aufgaben). |
| Validität | Der Test misst, was er messen soll: die Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache (und nicht zum Beispiel intellektuelle Fähigkeiten oder Fachwissen). |
| Fairness | Keine Gruppe von Teilnehmenden darf im Hinblick auf Themenauswahl, Durchführungsbedingungen und Aufgabenstellung gegenüber anderen benachteiligt oder bevorzugt werden. |
| Ökonomie | Aufgabenerstellung, -durchführung und -auswertung sollen kostengünstig sein, ohne Abstriche an den bisher genannten Qualitätskriterien zu machen. |

Tabelle 3: Kriterien für wissenschaftlich fundierte Tests

Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache – onDaF

Als erste und einfachste Möglichkeit der Einstufung bietet sich der onDaF – Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache – an. Beim onDaF handelt es sich um einen Einstufungstest, der von der Anmeldung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bis zur Übermittlung des Zeugnisses komplett internetgestützt ist.

Er nutzt das C-Test-Prinzip. C-Tests sind schriftliche Lückentests zur Messung der Sprachkompetenz. Sie bestehen aus kurzen Texten mit unterschiedlichen Themen und Schwierigkeitsgraden. An Textanfang und -ende verbleiben vollständige Textstücke, die bei der Lösung der Aufgabe helfen. Die im Text vorhandenen Textlücken werden nach einer festgelegten Regel erzeugt: ab dem zweiten Satz in jedem zweiten Wort die zweite Hälfte. Pro Text wird dieselbe Anzahl von Tilgungen vorgenommen. Die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer rekonstruieren die Originalform jedes Worts, das eine Lücke enthält. Für jede exakte oder akzeptable Rekonstruktion des Originalworts wird genau ein Punkt vergeben.

Beim onDaF werden acht Texte nach einem eingeschränkten Zufallsprinzip aus der Datenbank ausgewählt; sie weisen je 20 Lücken auf, so dass 160 Punkte in einer Bearbeitungszeit von 40 Minuten erreicht werden können.

Die Summe der Punkte liefert eine Einstufung analog zu den Stufen A2 bis C1 des GER. Hierüber wird ein Zertifikat erstellt, das elektronisch abgerufen werden kann. Der onDaF unterscheidet sich von im Internet frei zugänglichen C-Tests durch umfangreiche Erprobung aller Aufgaben und den methodisch nachgewiesenen Bezug zum GER.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Der DAAD nutzt den onDaF zur Überprüfung von Stipendienbewerbern; Hochschulen und Sprachschulen stufen die Studierenden für ihre Kursprogramme ein.

Ein solcher Einstufungstest kann zu mehreren Zwecken eingesetzt werden:

- Ermittlung der Deutschkenntnisse vor Studienbeginn
- Orientierung von Deutschlernenden über den Stand ihrer Sprachbeherrschung
- Einstufung in geeignete vorbereitende Deutschkurse
- Ermittlung der Deutschkenntnisse zur Entscheidung für spezifische Deutschlandaufenthalte von Studierenden in englischsprachigen Studiengängen oder für Praktika.

Nicht geeignet sind solche Einstufungstests für die Aufnahme ins Studium oder ähnlich weitreichende (*high-stakes*-)Entscheidungen.

Weitere Informationen unter:

- <https://www.ondaf.de>

Test Deutsch als Fremdsprache – TestDaF

Der TestDaF ist ein standardisierter Kompetenz- oder Proficiency-Test auf fortgeschrittenem Niveau (Niveaustufen B2 und C1). Er dient wie zum Beispiel der TOEFL zur Feststellung der für die Aufnahme in ein Studium erforderlichen Sprachkompetenz. Ausländische Studierende können mit dem TestDaF den für ein Studium in Deutschland notwendigen Nachweis ihrer Kenntnisse der deutschen Sprache bereits im Heimatland erbringen. Er ist von KMK, HRK und allen Hochschulen anerkannt.

Der TestDaF wird zentral konzipiert, erprobt und ausgewertet, jedoch dezentral in mehreren hundert lizenzierten Testzentren in annähernd 100 Ländern abgenommen. Das garantiert flächendeckend gleiche Standards, auf die man sich bei der Zulassung zum Studium verlassen kann.

Der TestDaF ermöglicht es den Hochschulen, für einzelne Studiengänge in den vier Teilkompetenzen – Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlicher Ausdruck, Mündlicher Ausdruck – eigene Anforderungsprofile zu gestalten. TDN 3 gilt dabei als Minimalstandard für den Studienbeginn in technischen oder künstlerischen Fächern, TDN 5 ist die höchste Stufe. In geisteswissenschaftlichen Fächern (Masterstudiengängen) wird gelegentlich ein Testergebnis von zweimal Stufe 4 und zweimal Stufe 5 verlangt. Alle Themen und Aufgaben des TestDaF haben einen Bezug zu Wissenschaft und Studium. Da der TestDaF für Studienbewerber aller Fachrichtungen gilt und nur wenige oder keine Vorkenntnisse zu den Studienfächern vorausgesetzt werden können, sind Sachthemen allgemeinverständlich abgehandelt.

Der TestDaF besteht aus vier Prüfungsteilen:

| Prüfungsteile | Format |
|--|---|
| Leseverstehen | drei Lesetexte mit insgesamt 30 Items 10 Minuten zum Übertragen der Lösungen auf den Antwortbogen Gesamtdauer 60 Minuten |
| Hörverstehen | drei Hörtexte mit insgesamt 25 Items 10 Minuten zum Übertragen der Lösungen auf den Antwortbogen Gesamtdauer circa 40 Minuten |
| Schriftlicher Ausdruck | eine Aufgabe (Sprachproduktion): Erstellung eines strukturierten und zusammenhängenden Textes mit der Beschreibung einer Grafik und einer Argumentation zu einem vorgegebenen Thema Gesamtdauer 60 Minuten |
| Mündlicher Ausdruck | sieben Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit (Sprachproduktion): digitale Sprachaufzeichnung (PC), semidirekte Performanzprüfung Gesamtdauer circa 30 Minuten |
| Die Gesamtdauer des TestDaF beträgt (ohne Pausen) 3 Stunden, 10 Minuten. | |

Tabelle 4: Aufbau des TestDaF

Die Teilnehmerleistungen in den Prüfungsteilen Leseverstehen und Hörverstehen werden gescannt und weitgehend automatisch ausgewertet. Die Prüfungsteile Schriftlicher und Mündlicher Ausdruck werden anhand eines standardisierten Kriterienrasters durch geschulte Fachkräfte unter Aufsicht des TestDaF-Instituts bewertet. Die Beurteiler-Leistungen werden ihrerseits einem Verfahren der Qualitätskontrolle unterzogen. In umfangreichen Forschungen und einem so genannten Standard-Setting-Verfahren wurde die Zuordnung der TestDaF-Niveaustufen zum GER nachgewiesen.

Die Sprachkompetenz wird auf dem Zeugnis in allen vier Teilkompetenzen differenziert auf den TestDaF-Niveaustufen 3, 4 und 5 ausgewiesen, wobei in der Regel mit Erreichen der TDN 4 in vier Prüfungsteilen die Voraussetzung für die Zulassung zum Studium an Hochschulen in Deutschland erfüllt wird. Zu empfehlen ist, dass keine strikten Festlegungen für alle Fächer und Studiengänge vorgenommen werden, sondern nach sprachlichen Anforderungen, Studienzielen, zeitlichen Faktoren und anderen Kriterien differenziert wird. Dies kann zur Festlegung abweichender Eingangsvoraussetzungen führen: zum Beispiel der Summe von 16 Punkten, wobei nicht viermal TDN 4 nötig ist, sondern eine TDN 3 durch eine TDN 5 ausgeglichen werden kann, oder einer Zulassung mit 12–15 Punkten etwa in technischen Studiengängen oder für die Entscheidung über Semesteraufenthalte in Deutschland beziehungsweise Praktika. Zu berücksichtigen ist, dass Einstufungen unterhalb der TDN 3 (unter 12 Punkte in vier Teilprüfungen) nicht für Zulassungsentscheidungen genutzt werden können und

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

in der Regel auch bedeuten, dass studienrelevante Inhalte bzw. Äußerungen nicht verstanden werden können. Die Zulassungspraxis zeigt, dass aus juristischen Gründen häufig strikte Grenzen (zum Beispiel TDN 4 in allen vier Prüfungsteilen) gezogen werden.

Umfangreiche Informationen zur Testvorbereitung und wissenschaftlichen Dokumentation der Testerstellung, -erprobung und -auswertung sowie zur testmethodischen Forschung unter: www.testdaf.de.

Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)

Die DSH ist eine dezentral von Hochschulen und Studienkollegs in Deutschland angebotene Sprachprüfung. Prüfungserstellung und -bewertung erfolgen nach den Vorgaben einer von HRK (Hochschulrektorenkonferenz) und FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache) erarbeiteten Musterprüfungsordnung. FaDaF und HRK nehmen zur Qualitätssicherung eine Registrierung der Prüfungsanbieter vor. Unter bestimmten Voraussetzungen kann auch eine Registrierung für die Abnahme der Prüfung im Ausland in Zusammenarbeit mit einer Hochschule in Deutschland erfolgen. Eine Standardisierung und Erprobung von Aufgaben erfolgt nicht. Die oben genannten Testgütekriterien (vergleiche Tabelle 2) werden daher nur begrenzt erfüllt. Eine genaue Zuordnung der DSH-Stufen zum GER ist aufgrund der dezentralen Erstellung von Aufgaben und des Verzichts auf Standardisierung nicht möglich.

Die DSH besteht aus vier Teilen:

1. Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes

Mit diesem Prüfungsteil soll die Fähigkeit aufgezeigt werden, Vorlesungen und Vorträgen aus dem wissenschaftlichen Bereich mit Verständnis zu folgen, sinnvoll Notizen dazu anzufertigen und sie zu verarbeiten. Der Hörtext wird zweimal präsentiert, wobei nach dem ersten Vortrag 10 Minuten für eine erste Bearbeitungszeit eingeräumt werden sollen. Die abschließende Bearbeitungszeit nach dem zweiten Vortrag beträgt 40 Minuten.

Es soll ein Text zugrunde gelegt werden, welcher der Kommunikationssituation Vorlesung/Übung angemessen Rechnung trägt. Der Text setzt keine Fachkenntnisse voraus, gegebenenfalls nur solche, die Gegenstand eines vorausgegangenen fachspezifisch orientierten Unterrichts waren. Der Text soll je nach Redundanz im Umfang einem schriftlichen Text von nicht weniger als 5.500 und nicht mehr als 7.000 Zeichen entsprechen. Die Aufgabenstellung ist abhängig von der Struktur des Prüfungstextes. Sie soll insbesondere das inhaltliche Verstehen und das Erkennen der Themenstruktur und der Textorganisation zum Gegenstand haben.

2. Verstehen und Bearbeiten eines Lesetextes und wissenschaftssprachlicher Strukturen

Mit der Prüfung soll die Fähigkeit aufgezeigt werden, einen schriftlich vorgelegten Text zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen. Es soll ein weitgehend

authentischer, studienbezogener und wissenschaftsorientierter Text vorgelegt werden, der keine Fachkenntnisse voraussetzt, gegebenenfalls nur solche, deren Themen Gegenstand eines vorangegangenen fachspezifisch orientierten Unterrichts waren. Der Text soll einen Umfang von nicht weniger als 4.000 und nicht mehr als 5.500 Zeichen haben.

Das Textverstehen und die Fähigkeit zur Textbearbeitung können unter anderem durch folgende Aufgabentypen überprüft werden: Beantwortung von Fragen, Darstellung der Argumentationsstruktur des Textes, Darstellung der Gliederung des Textes, Erläuterung von Textstellen, Formulierung von Überschriften, Zusammenfassung.

Die Aufgabenstellung im Bereich wissenschaftssprachlicher Strukturen beinhaltet das Erkennen, Verstehen und Anwenden wissenschaftssprachlich relevanter Strukturen. Dauer: 90 Minuten einschließlich Lesezeit.

3. Vorgabenorientierte Textproduktion

Mit der Prüfung soll die Fähigkeit aufgezeigt werden, sich selbstständig und zusammenhängend zu einem studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Thema zu äußern. Die Textproduktion sollte einen Umfang von etwa 200 Wörtern haben. Sie sollte jeweils mindestens eine der sprachlichen Handlungen aus den folgenden Gruppen beinhalten: Beschreiben, Vergleichen, Beispiele-Anführen, Argumentieren, Kommentieren, Bewerten. Vorgaben zur Textproduktion können sein: Grafiken, Schaubilder, Diagramme, Stichwortlisten, Zitate. Die Bearbeitungszeit beträgt 60 Minuten.

4. Mündliche Prüfung

Die Prüfung soll die Fähigkeit zeigen, studienrelevante sprachliche Handlungen (Erörtern, Bewerten, Exemplifizieren, Informieren) spontan, fließend und angemessen auszuführen und zu rezipieren sowie mit relevanten Interaktionsstrategien (Sprecherwechsel, Kooperieren, Um-Klärung-Bitten) umzugehen. Die Dauer des Prüfungsgesprächs soll 20 Minuten nicht überschreiten. Die mündliche Prüfung besteht aus einem Kurzvortrag möglichst beschreibender Art von maximal 5 Minuten und einem anschließenden Dialog mit dem Prüfer von maximal 15 Minuten. Grundlage der mündlichen Prüfung sollen ein kurzer, nicht zu komplexer und sprachlich nicht zu schwieriger Text und/oder ein/e Schaubild/Grafik sein. Zur Vorbereitung des Prüfungsgesprächs soll dem Kandidaten oder der Kandidatin eine Vorbereitungszeit von maximal 15 Minuten gewährt werden.

Prüfungsergebnis

Das Prüfungsergebnis wird summarisch auf drei Stufen (DSH 1, 2 und 3) mitgeteilt. Das Gesamtergebnis der Prüfung wird festgestellt als DSH-1, wenn sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Prüfung mindestens 57 Prozent der Anforderungen erfüllt wurden; als DSH-2, wenn sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Prüfung mindestens 67 Prozent der Anforderungen erfüllt wurden; als DSH-3, wenn sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Prüfung mindestens 82 Prozent der Anforderungen erfüllt wurden. Eine Differenzierung nach

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Prüfungsteilen erfolgt nur insofern, als auf dem Zeugnis die erreichten Leistungen in den einzelnen Fertigkeiten ausgewiesen werden.

Weitere Informationen unter:

■ http://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh/

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (Stufe II) – DSD B2/C1

Das DSD Stufe II ist die an den so genannten DSD-Schulen weltweit von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Auftrag der Kultusministerkonferenz insbesondere für Schülerinnen und Schüler deutscher Schulen und deutschsprachiger Abteilungen an Schulen im Ausland verantwortete Sprachprüfung. Das DSD der Stufe II ist anerkannt als Nachweis der Sprachkenntnisse für den Hochschulzugang und daher auch relevant für Auslands Kooperationen. Zum DSD zugelassen sind nur Schülerinnen und Schüler der obersten Klassen an Schulen und Schulabteilungen, die in ihrem Lehrziel zu einem Sekundarschulabschluss des Landes führen. Das DSD II kann nicht von externen Teilnehmenden abgelegt werden.

Das DSD II besteht aus vier Prüfungsteilen:

1. Hörverstehen: Zuordnungsaufgaben und Multiple Choice (Dreifachwahl) auf der Basis von kurzen Hörtexten (Messung der Fähigkeit zum globalen, selektiven und detaillierten Verstehen); 24 Items, 30 Minuten plus 10 Minuten für die Übertragung der Lösung auf das Antwortblatt.

2. Der Prüfungsteil Leseverstehen ist analog zum Prüfungsteil Hörverstehen aufgebaut, dauert 60 plus 10 Minuten und umfasst ebenfalls 24 Items. Es werden zusätzlich auch Fähigkeiten zur Erfassung impliziter Bedeutungen getestet.

3. Schriftliche Kommunikation: Die Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erhalten eine Schreibaufgabe, die die folgenden Komponenten umfasst: kurzer Impulstext (Grafik, Bild) und Aufgabenstellung mit explizit aufgelisteten Arbeitspunkten. Zu zeigen ist die Fähigkeit, zusammenhängende Texte produzieren zu können.

4. Mündliche Prüfung: erfolgt in Form einer Einzelprüfung (20 Minuten) mit Vorbereitungszeit (ebenfalls 20 Minuten). Anhand eines kurzen Impulstextes muss Stellung zu einem vorgegebenen Sachverhalt genommen werden. Im Anschluss daran muss der Prüfungskandidat in einem (kontroversen) Gespräch seine kommunikative Fähigkeit unter Beweis stellen. In einem zweiten Teil der Prüfung präsentiert der/die Schüler/in eigene Materialien aus einem vorausgegangenen Unterrichtsprojekt. Der Nachweis der Übereinstimmung mit den angezielten GER-Niveaustufen B2 und C1 wurde durch ein Standard Setting erbracht. Das TestDaF-Institut führt im Auftrag

der ZfA regelmäßige testmethodische Untersuchungen zu den Erprobungen und den Echtprüfungen durch.

Weitere Informationen unter:

■ <http://www.auslandsschulwesen.de>

Tests für Englisch als Fremdsprache

Für die Überprüfung der Sprachfähigkeit in Englisch haben sich im akademischen Umfeld die Tests TOEFL (Test of English as a Foreign Language, ETS Princeton) und IELTS (International English Language Testing System, Cambridge English Language Assessment, University of Cambridge) etabliert.

TOEFL

Der TOEFL ist ein international anerkannter standardisierter Proficiency-Test, der die Kenntnisse der englischen Sprache von nichtmuttersprachlichen Sprecherinnen und Sprechern im akademischen Bereich überprüft.

Der Test wird weltweit vom Educational Testing Service (ETS) durchgeführt. Er existiert seit 1964 und wurde seither von mehr als 27 Millionen Personen weltweit absolviert. Der Test ist an vielen Universitäten im englischsprachigen Raum, insbesondere in den USA, Voraussetzung für die Aufnahme in ein Studium. Hochschulen legen eigenständig fest, welcher TOEFL-Score für eine Zulassung vorausgesetzt wird. Er wird an über 8.500 Institutionen in 130 Ländern anerkannt.

Zurzeit bestehen drei verschiedene Formate für die Durchführung des Tests: Alle drei Testformate sind gleichermaßen valide und reliabel. Neben dem Paper-Based Test (pBT) und dem Computer-Based Test (cBT) gibt es seit Ende 2005 vor allem den Internet-Based Test (iBT). Der TOEFL iBT erfasst zusätzlich die mündlichen Sprachfertigkeiten der Teilnehmenden. Inzwischen wird mehr und mehr der TOEFL iBT durchgeführt. Die älteren Formate – Computer-Based und Paper-Based – werden in Deutschland und fast ganz Europa nach und nach eingestellt. Der in einigen Ländern gebräuchliche Institutional TOEFL kann nicht für Zulassungs- oder Stipendien-Entscheidungen verwendet werden, da er lokal, nicht durch ETS, ausgewertet wird.

Der TOEFL iBT misst alle vier Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) mit Hilfe von integrierten Aufgabenstellungen. Alle Aufgabenbereiche werden an einem einzigen Tag geprüft, der Test dauert maximal viereinhalb Stunden.

Die Maximalpunktzahl beträgt 120 Punkte (iBT), wobei pro Teilkompetenz maximal 30 Punkte vergeben werden. Die Auswertung erfolgt laut ETS innerhalb von 15 Werktagen. Die Ergebnisse können online abgerufen werden, außerdem erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine schriftliche Kopie ihres Score Reports von ETS.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

Der TOEFL Paper-Based Test (pBT) erfasst drei Teilkompetenzen, nämlich Hörverstehen, Grammatik und Leseverstehen, sowie darüber hinaus einen 30-minütigen Schreibtest (Test of Written English), der separat gebucht und bewertet wird. Die Punktzahl aus den einzelnen Teilen wird mit Hilfe statistischer Methoden in eine Zahl auf der so genannten TOEFL-Testskala umgewandelt. Die Gesamtpunktzahl bewegt sich auf einer Skala zwischen 310 und 677.

Welches Ergebnis beim TOEFL oder IELTS für eine Studienzulassung ausreicht, wird grundsätzlich von der aufnehmenden Institution festgelegt. Erfahrungsgemäß werden mindestens 80 bis 100 Punkte (iBT), 550 bis 650 Punkte (pBT) und 22 bis 250 (cBT) für die Aufnahme in postgraduale Studiengänge (Master) verlangt.

Die Zertifikate gelten für einen Zeitraum von zwei Jahren nach dem Testdatum. Nach Ablauf dieser Zeit muss der Test erneut absolviert werden.

Weitere Informationen zum TOEFL unter:

■ <http://www.ets.org/>

IELTS

IELTS (International English Language Testing System) ist die weltweit teilnehmerstärkste Prüfung für Englisch als Fremdsprache mit aktuell mehr als zwei Millionen Teilnehmenden pro Jahr in über 130 Ländern. IELTS wird von mehr als 8.000 Institutionen anerkannt. Der Test stellt das Niveau der englischen Sprachkenntnisse von Sprecherinnen und Sprechern fest, deren Erstsprache nicht Englisch ist. Der Test wird von drei Partnern verantwortet: British Council, Cambridge English Language Assessment und IDP Australia. Die seit 1989 bestehende IELTS-Prüfung wird weltweit anerkannt. Bildungseinrichtungen in Großbritannien, Australien, Neuseeland, Kanada, den USA, Deutschland und in vielen anderen Ländern erkennen IELTS als Nachweis der geforderten Sprachkenntnisse an.

Die Prüfung gliedert sich in vier Aufgabenbereiche (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben). In der Regel werden alle vier Teile an einem Tag geprüft. Der mündliche Teil (bestehend aus einem Interview) kann aber auch an einem anderen Tag stattfinden.

Es lassen sich beim IELTS zwei verschiedene Testformate unterscheiden, die sich auf verschiedene Nutzergruppen beziehen, das Academic-Modul und das General-Training-Modul. Das Academic-Modul wird hauptsächlich von Studentinnen und Studenten absolviert, die an einer Universität im englischsprachigen Ausland oder einen englischsprachigen Studiengang studieren möchten. Immer mehr deutsche Hochschulen verlangen den IELTS für Studiengänge mit internationaler Ausrichtung; der IELTS ist auch in den USA anerkannt.

Der Test muss in einem der 900 offiziellen IELTS-Testzentren abgelegt werden. Veranstalter in Deutschland ist der British Council. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des IELTS-Tests können ihre Testergebnisse circa 13 Tage nach dem Prüfungstermin online einsehen. Außerdem wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf Wunsch ein Zertifikat (IELTS Test Report Form) zugeschickt. Die Leistungen werden auf einer Skala von 0 (Non User) bis 9 (Expert User) bewertet. Die Testergebnisse sind wie auch beim TOEFL zwei Jahre ab dem Prüfungstermin gültig. Hochschulen legen die Mindestanforderung für die Zulassung fest.

Weitere Informationen zum IELTS unter:

■ <http://www.ielts.org/>

■ <http://www.britishcouncil.de/ielts>

5. Literatur

Dieses Literaturverzeichnis versammelt wichtige im Text zitierte Quellen und einige Hinweise und Links für weiterführende und vertiefende Recherchen. Die Liste dient einer ersten Orientierung. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Beurteilen, Testen

- British Council (Hg.) (2013). *Guide for educational institutions, governments, professional bodies and commercial organisations*.
http://www.ielts.org/PDF/Guide_Edu-%20Inst_Gov_2013.pdf (05.09.2013).
- Eckes, Thomas (2003). Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule* 69, S. 43–68.
http://www.testdaf.de/institution/pdf/publikationen/eckes_FuH69.pdf (05.05.2013).
- Eckes, Thomas (2004). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge: Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF). *Diagnostica* 50, S. 65–77.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (03.09.2013).
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2005). *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmung, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Goethe-Institut e.V. (Hg.) (2013). *Das ist der Gipfel. Das Goethe-Zertifikat C2: GDS*.
<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/nc2/deindex.htm> (05.09.2013).
- Grotjahn, Rüdiger (2005). Die Reform des Deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz: Notwendigkeiten, aktueller Stand, Perspektiven. *Begegnung* 2, S. 9–11.
- Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (erscheint 2014). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München/Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- International English Language Testing System (2013). *IELTS about*.
https://www.ielts.org/about_us.aspx (05.09.2013).
- Kecker, Gabriele (2011). *Validierung von Sprachprüfungen: Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kleppin, Karin (2009). Kompetenzorientiertes Prüfen in der Hochschule: Eigentlich eine Selbstverständlichkeit? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des Bologna-Zentrums, Januar 2009*. Bonn: HRK Bologna-Zentrum, S. 109–116.
- Koreik, Uwe (Hg.) (2005). *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Fachsprachenunterricht (DFU)

- Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig (Hg.) (1992). *Kontrastive Fachsprachenforschung* (Forum für Fachsprachen-Forschung 20). Tübingen: Narr.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. München: Francke.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Grindsted, Annette/Wagner, Johannes (Hg.) (1992). *Communication for Specific Purposes. Fachsprachliche Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (1999). *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hg.) (2007). *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jurasek, Richard (1993). Foreign Languages Across the Curriculum. A Case History from Earlham College and a Generic Rationale. In: Krueger, Merle/Ryan, Frank (Hg.). *Language and Content. Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington/Toronto: Heath, S. 85–102.
- Lavric, Eva (2007). Tiroler Variationen zum Thema der Sprachenwahl in der Unternehmenskommunikation. In: Doleschal, Ursula/Hoffmann, Edgar/Reuther, Tilmann (Hg.). *Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft. Interkulturelle Perspektiven* (Sprache im Kontext 27). Frankfurt am Main: Lang, S. 151–169.
- Leisen, Josef (Hg.) (2009). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- Metcalf, Michael (1993). Foreign Languages Across the Curriculum from a Social Science Perspective. The Minnesota Model. In: Krueger, Merle/Ryan, Frank (Hg.). *Language and Content. Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington/Toronto: Heath, S. 114–119.
- Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta/Li, Meng (2011). Fachsprachliche Elemente in naturwissenschaftlich-technischen Lernsituationen. In: Apeltauer, Ernst/Rost-Roth, Martina (Hg.). *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vorin die Grundschule* (Forum Sprachlehrforschung 11). Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 43–54.

Handlungs- und aufgabenorientierter Unterricht

- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hg.) (2013). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Bleyhl, Werner (2005). Fremdsprachenlernen – „gesteuert“ oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs? *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2 (3), S. 2–7.
- Candelier, Michel et al. (2010). In: *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. Deutsche Fassung von Franz-Joseph Meissner & Anna Schröder-Sura. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (02.11.2013).
- Europäische Kommission (2012). *CLIL – Content and language integrated learning*. http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm (04.09.2013).
- Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2013). Einflussfaktoren auf Unterricht. In: Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (Hg.). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Langenscheidt, S. 8–56.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg (2006). *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens. DVD mit Begleitbuch*. Oberursel: Finken.
- Knapp, Werner/Rösch, Heidi (Hg.) (2010). *Lernumgebungen und Lernszenarien im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker von Ditfurth, Marita (Hg.) (2006). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012). *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: Lit.
- Tomasello, Michael (2005). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/Maas: Harvard University Press.
- Wendt, Michael (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht* (Giessener Beiträge der Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.

Informationen über Deutschland und Wissenschaft in Deutschland

- Alexander von Humboldt-Stiftung/Foundation (Hg.) (2011). *Deutschland im Blick 2011. Wie ausländische Wissenschaftler Deutschland sehen.*
http://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F19595/Deutschland_im_Blick_2011.pdf (06.09.2013).
- Deutsche Welle (Hg.) (2013). *Deutsche Welle.*
<http://www.dw.de> (06.09.2013).
- Kooperation Alumniportal Deutschland (Hg.) (2013). *Alumniportal Deutschland.*
<http://www.alumniportal-deutschland.org> (06.09.2013).

Kultur und Sprache

- Bolten, Jürgen (Hg.) (2004). *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft: Positionen, Modelle, Perspektiven, Projekte.* Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Bredella, Lothar/Meißner, Franz-Joseph/Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hg.) (2010). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hg.) (2001). *Zur Kulturspezifität von Textsorten.* Tübingen: Stauffenburg.
- Hunfeld, Hans (1998). *Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin.* Waldsteinberg: Popp.
- Hunfeld, Hans (2004). *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur.* Meran/Klagenfurt: Drava/Alpha beta.

Materialien und Links für den Unterricht

- BMW AG (Hg.) (1997–2013). *LIFE (Grundwerk). Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (1999). LIFE (1. Ergänzungslieferung). *Verstehen und Verständigung* (2000). LIFE (2. Ergänzungslieferung). *Sprachen der Kulturen* (2002). LIFE (3. Ergänzungslieferung). *Bilder der Kulturen* (2006). LIFE (4. Ergänzungslieferung). *Fremde Sprache Literatur* (2010). LIFE (5. Ergänzungslieferung). *Interkulturelles Lernen mit Medien.* LIFE. Ideen- und Materialsammlung für interkulturelles Lernen. DVD-Edition.
<http://www.bmw-gesellschaft-download.de> (06.09.2013).
- Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen 2005–2007 (2007). *Zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements – zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts. Abschlussbericht.* Köln.
http://www.dsd-iskolak.org/files/000000/454_3204_pqm_abschlussbericht_ungarn_m_rz_20.pdf (01.09.2013).
- Dirschedl, Carlo (Hg.) (2011). *Berufsdeutsch.* Berlin: Cornelsen.
<http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/1.c.2578341.de/konzept> (05.09.2013).

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

- Hölcher, Petra/Roche, Jörg (2003). Handbuch: Grenzenlos. Sprachen beherrschen, Grenzen überwinden. In: BMW AG (Hg.). „Grenzenlos“. Ein neues Programm zum Deutsch lernen auf der Basis von interkulturellem Erfahrungsaustausch für Kinder auf der ganzen Welt über CD Rom und Internet. München.
- Lévy-Hillerich, Dorothea/Serena, Silvia/Bari, Karmelka/Cickovska, Elena (Hg.) (2009). *Mit DEUTSCH studieren, arbeiten, leben. Ein Lehrbuch für den studienbegleitenden Deutschunterricht A2/B1*. Milano: Archipelago.

Sprachenerwerb, Sprachenerwerbsforschung

- DESI-Konsortium (Hg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachen, Deutsch nach Englisch. Deutsche Ausgabe*. Strasbourg: Council of Europe Publication.
<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (04.09.2013).
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hg.) (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hg.) (2004). *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Koreik, Uwe (2012). *Sprachkonzepte in transnationaler Bildung*.
http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/studienangebotedeutscherhochschulenimausland/2012_sprachkonzepte_koreik.pdf (04.09.2013).
- Mehlhorn, Grit (2009). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicium.
- Roche, Jörg (2008). Instruktion versus Immersion? – Zur Rolle der Fremdsprachenspezifika in Forschung und Ausbildung. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend? Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, S. 189–198.
- Roche, Jörg (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2013). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.

Weiterbildungsangebote

- Goethe-Institut e.V. (2012). *Lehrerfortbildung per Fernunterricht*.
<http://www.goethe.de/lrn/prj/for/kur/guk/deindex.htm> (05.09.2013).
- Goethe-Institut e.V. (2013). *Deutsch Lehren Lernen*.
<http://www.goethe.de/lhr/prj/dll/deindex.htm> (02.11.2013).

Wissenschaftssprache

- Ammon, Ulrich (2010). *Über Deutsch als Wissenschaftssprache*. Forschung und Lehre 10 (6), S. 400–402.
- DAAD (Hg.) (2010). *Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache*.
http://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/Memorandum_veroeffentlicht.pdf (02.09.2013).
- Eins, Wieland/Glück, Helmut/Pretscher, Sabine (Hg.) (2011). *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Glück, Helmut (2008). *Deutsch als Wissenschaftssprache* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachwissenschaft 74). S. 55–63.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2009). *Deutsch als Wissenschaftssprache – Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, Goethe-Institut und HRK*.
<https://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2009/10005.de.pdf> (04.09.2013).
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2011). *Empfehlung zur Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*.
http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf (13.04.2013).
- Hufeisen, Britta (2002). *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck/München: Studien-Verlag.
- Knapp, Karlfried/Meierkord, Christiane (Hg.) (2002). *Lingua franca communication*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard/Weinrich, Harald (Hg.) (1994). *Linguistik der Wissenschaftssprache/Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe: Wissenschaftssprache* (Forschungsbericht/Akademie der Wissenschaften zu Berlin 10). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Meierkord, Christiane (2002). 'Language stripped bare' or 'linguistic masala'? Culture in lingua franca conversation. In: Knapp, Karlfried/Meierkord, Christiane (Hg.). *Lingua franca communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 109–133.
- Pölzl, Ulrike (2006). *Exploring the Third Space: Negotiating Culture in English as a Lingua Franca. Dissertation*. Wien: Universität Wien.
- Pörksen, Uwe (2001). *Was spricht dafür, das Deutsche als Naturwissenschaftssprache zu erhalten? Vortrag in der Sitzung der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina am 12. Dezember 2000 in Halle (Saale)*. Heidelberg: Barth.

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

- Reinbothe, Roswitha (2011). Geschichte des Deutschen als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. In: Eins, Wieland/Glück, Helmut/Pretscher, Sabine (Hg.). *Wissen schaffen – Wissen kommunizieren. Wissenschaftssprachen in Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 49–66.
- Seidlhofer, Barbara (2001). *Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca*. *International Journal of Applied Linguistics* 11 (2), S. 133–158.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ637343> (05.09.2013).
- Thielmann, Winfried (2009). *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron, Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Venohr, Elisabeth (2008). Wissenschaftliches Sprechen an deutschen Hochschulen: Indirekte Sprachhandlungen in verschiedenen Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Chlosta, Christoph et al. (Hg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 305–322.
- Voslamber, Dietrich (2005). Wissenschaftssprache am Scheideweg. Die Sprachenproblematik aus der Sicht eines Physikers. In: Zabel, Hermann (Hg.). *Deutsch als Wissenschaftssprache. Thesen und Kommentare zum Problemkreis „Denglisch“*. Paderborn: IFB Verlag, S. 87–95.
- Weinrich, Harald (1994). Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaften. In: Kretzenbacher, Heinz Leonhard/Weinrich, Harald (Hg.). *Linguistik der Wissenschaftssprache/Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe: Wissenschaftssprache* (Forschungsbericht/Akademie der Wissenschaften zu Berlin 10). Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 155–174.
- Zabel, Hermann (Hg.) (2005). *Deutsch als Wissenschaftssprache. Thesen und Kommentare zum Problemkreis „Denglisch“*. Paderborn: IFB Verlag.

6. Anmerkungen

- ¹ Umgebungssprachen wird hier als umfassender Begriff verwendet. Er bezeichnet mehr als die Muttersprache(n) im Sitzland eines Hochschulprojekts, da sich nicht selten Muttersprachen (oft Regionalsprachen, Dialekte) und Bildungssprachen voneinander unterscheiden. In mehrsprachigen Ländern wie zum Beispiel Kasachstan existiert eine vielschichtige Sprachenlandschaft aus (ethnischen) Regionalsprachen, der Amtssprache, der Bildungssprache und den in der Schule vermittelten Fremdsprachen.
- ² Bei der Benennung dieser Sprachkompetenzniveaus wird hier immer auf die Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats verwiesen (vergleiche Europarat 2001 sowie Glaboniat et al. 2005). Die Referenzrahmenstufe B2 umfasst Sprachkompetenzen, die für die Studierfähigkeit als Minimalstandard angenommen werden können (vergleiche Tabelle 2, Darstellung der Niveaustufen des GER und der korrespondierenden Testverfahren/Niveaustufen).
- ³ Vergleiche den Kodex für deutsche Hochschulprojekte im Ausland. DAAD und HRK (beschlossen von der 14. HRK-Mitgliederversammlung am 14.05.2013).
- ⁴ Zum Vergleich der Punktzahlen der verschiedenen TOEFL-Formate und des IELTS: siehe Kapitel 4, Tests für Englisch als Fremdsprache.
- ⁵ Nicht selten kann man beobachten, dass Personen eingestellt werden, nur weil sie über die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Ob es sich um Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus Dolmetscherstudiengängen handelt oder um mitreisende muttersprachliche Lebenspartner: Die Qualifikation reicht in den seltensten Fällen für qualifizierten Unterricht aus.
- ⁶ Die Reihe „Berufsdeutsch“ (Dirschedl 2011) ist zwar für den Deutsch- und DaZ-Unterricht an deutschsprachigen Schulen konzipiert worden, aber aufgrund der Handlungs-, Kompetenz- und insbesondere der Fach- sowie Berufsorientierung (Metallbau, Gastgewerbe und Ähnliches) ist die Reihe hinsichtlich der didaktischen und thematischen Ausrichtung auch für DaF-Studentinnen und -Studenten im Ausland als Materialressource und Modell geeignet (vergleiche hierzu <http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/1.c.2578341.de/konzept> (05.09.2013)).
- ⁷ Prüfungsbeschreibung: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/nc2/deindex.htm> (26.08.2013).
- ⁸ Europarat 2001: S. 21.
- ⁹ Europarat 2001: S. 109 und nach Europarat 2001: S. 103–130. Die gekürzte und etwas anders geordnete Auflistung der Kompetenzen erfolgt nach Kapitel 5 des GER: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i5.htm> (27.08.2013). Wenn hier auf die Kompetenzfestlegungen und auf die Stufenbeschreibungen des GER zurückgegriffen wird, so soll damit nicht signalisiert werden, dass diese unbesehen angewendet werden sollen. Der GER ist als *work in progress* zu begreifen, als Rahmen eben, der gefüllt und angepasst werden muss.
- ¹⁰ Eine Vergleichsstudie mit 205 Probanden, die sowohl den TestDaF als auch die DSH abgelegt haben, hat gezeigt, wie unterschiedlich die Anforderungen in der DSH allein an vier Prüfungsstandorten waren, sodass eine generelle Zuordnung zum GER bundesweit tatsächlich nur sehr eingeschränkt möglich ist: Koreik 2005.
- ¹¹ Die Angaben hierzu sind entnommen aus: Grotjahn 2005: S. 9–11, und wurden auf der Grundlage von Informationen aus der für die Testerstellung und -durchführung verantwortlichen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ergänzt.
- ¹² Hierzu folgende Angabe: „IELTS is jointly owned by British Council, IDP: IELTS Australia and Cambridge English Language Assessment through more than 900 test centres and locations in over 130 countries.“ Zitiert nach: http://www.ielts.org/about_us.aspx (30.08.2013). Für mögliche Diskrepanzen in den Angaben sind die Anbieter verantwortlich.
- ¹³ Die folgenden Tabellen wurden Ende August 2013 vom TestDaF-Institut ermittelt. Sie dienen der Orientierung und erheben keinen Anspruch auf vollständige Gültigkeit.

¹⁴ Zur Bewertung der 9 Niveaustufen siehe http://www.ielts.org/PDF/Guide_Edu-%20Inst_Gov_2013.pdf, S. 12 (02.09.2013).

¹⁵ Der Prüfungsteil *written expression* wird in diesem Format separat gewertet.

¹⁶ Prüfungsteil *structure/writing*.

¹⁷ https://www.ielts.org/about_us.aspx (02.09.2013).

Entwicklung von Sprachkonzepten

Ein Praxisleitfaden für deutsche Hochschulprojekte im Ausland

7. Anhang

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

| GLOBSKALA | | |
|---------------------------------|-----------|--|
| Kompetente Sprachverwendung | C2 | <p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p> |
| | C1 | <p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.</p> <p>Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.</p> <p>Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p> |
| Selbstständige Sprachverwendung | B2 | <p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p> |
| | B1 | <p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.</p> <p>Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.</p> <p>Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p> |
| Elementare Sprachverwendung | A2 | <p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p> |
| | A1 | <p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.</p> <p>Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.</p> <p>Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p> |

Tabelle 5: Europarat (2001), 35

Notizen

A series of horizontal dotted lines for writing notes.

Impressum

Herausgeber

DAAD
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service
Kennedyallee 50, 53175 Bonn
www.daad.de

Gruppe Hochschulprojekte im Ausland
Referat Grundsatz- und Querschnittsaufgaben

HRK
Hochschulrektorenkonferenz
Ahrstrasse 39
53175 Bonn
www.hrk.de

Internationale Abteilung

Projektkoordination Dr. Roman Luckscheiter, Eva-Maria Schuth
Redaktion Trio Service GmbH, www.trio-medien.de, Bonn
Gestaltung Künkel, Büro für Gestaltung, Bielefeld

Druck Druckerei Aumüller GmbH, Regensburg
Auflage Februar 2014/500

© DAAD, HRK

Diese Publikation wird aus Zuwendungen des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung
an den DAAD finanziert.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)
Hochschulprojekte im Ausland

Gruppe 34
Kennedyallee 50
53175 Bonn
tnb@daad.de