

DIE SPRACHE(N) DER LEHRE AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN: TENDENZEN UND HANDLUNGSBEDARF

Deutsch
entdecken

This paper looks into the effects that internationalisation of German Higher Education Institutions has had on the language of instruction, with a particular focus on so-called 'international degree programmes'. Although English-medium instruction has increased considerably over the past two decades, there is a clear lack of empirical studies looking into the ways in which this has been implemented: What overt or covert assumptions are associated with such international degrees? What role do other languages, including German, play in such programmes? How well are these roles defined, and how transparent are these to prospective students? What kind of language support is put in place and how effective is it from the students' perspective?

The present paper tries to shed some light on these questions by reporting the key findings of two case studies arguing in favour of a more consistent language policy in Higher Education in order to foster multilingual practices and competences.

Deutschland hat in den vergangenen 20 Jahren enorme und sehr erfolgreiche Anstrengungen zur Internationalisierung der Hochschulen und des Wissenschaftsbetriebs unternommen. Allerdings bedeutet Internationalisierung nicht gleichzeitig auch Förderung von Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre. Die gegenwärtige Internationalisierungspraxis führt offenbar im Gegenteil dazu, dass sich die Hochschullehre immer stärker an einem Modell orientiert, das als dominante und internationale Sprache das Englische favorisiert, während das Deutsche als Sprache der Lehre häufig als Internationalisierungshindernis gesehen wird, das es zu überwinden gilt. Weitere Sprachen geraten in diesem Modell leicht vollkommen aus dem Blick. Dies ist besorgniserregend, denn es widerspricht nicht nur dem häufig genannten Ziel der Mehrsprachigkeit, sondern es hat auch negative Auswirkungen auf die Beteiligten selbst und schadet letztlich der Verankerung der Wissenschaft in der Gesellschaft und im beruflichen Kontext. Im vorliegenden Beitrag soll diese Entwicklung etwas näher beleuchtet wer-

den und es sollen Vorschläge gemacht werden, wie man Mehrsprachigkeit im Hochschulbereich besser verankern und fördern könnte.

1. Internationalisierung der Hochschulen und die Sprachenfrage

Die Internationalisierungsbestrebungen der deutschen Hochschulen wurden von verschiedensten Akteuren vorangetrieben – neben der deutschen Hochschulrektorenkonferenz und verschiedenen Ministerien sind hier auch Mittler- und Förderinstitutionen zu nennen, in erster Linie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Alexander-von-Humboldt-Stiftung, die Deutsche Forschungsgemeinschaft und viele andere mehr. Sie haben Internationalisierungsmaßnahmen finanziell unterstützt (etwa die Einrichtung von neuen Studiengängen) und insbesondere das Anwerben von internationalen Studierenden zu einem Qualitätsmaßstab erhoben. Dabei wurde Internationalisierung allerdings in vielen Fällen als relativ problemfreie Umstellung auf englischsprachige Lehre und

Christian Fandrych ●
Universität Leipzig

Christian Fandrych ist Professor am Herder-Institut (Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) der Universität Leipzig.



Vorher hatte er Positionen am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München, dem Sprachenzentrum CELE der Universidad Nacional Autónoma de México und dem German Department am King's College London inne. Schwerpunkte seiner Arbeit liegen in den Bereichen Sprachdidaktik, Sprachenpolitik, Korpuslinguistik und Wissenschaftssprache.

Forschung aufgefasst und entsprechend umgesetzt (vgl. ausführlicher Fandrych, 2015; Wagener, 2012). Die folgenden Ziele waren damit insbesondere verbunden:

- › Schnelle Förderung internationaler Wettbewerbsfähigkeit und Vernetzung;
- › schnelle und als unproblematisch gesehene Anwerbung guter ausländischer Studierender;
- › Qualifizierung auch der deutschen Studierenden für den „internationalen Markt“.

Damit waren und sind u.a. folgende Auffassungen verbunden, auch wenn diese nicht immer explizit geäußert wurden:

- › Die Umstellung auf das Englische als Lehre sei eine eher „technische“, äußerliche Umstellung, die wissenschaftliche Arbeit an sich sei nicht von einer solchen Umstellung betroffen;
- › bei den Beteiligten (Lehrende, Forschende, Studierende, Verwaltungspersonal etc.) könnten ausreichende englische Sprachkenntnisse weitgehend problemlos vorausgesetzt bzw. schnell erreicht werden;
- › internationale Studierende könnten sich deutsche Sprachkenntnisse, die sie etwa im Alltagsleben dann und wann noch benötigen, nebenbei aneignen und würden dies von sich aus in ausreichendem Umfang auch tun;
- › fachbezogene Deutschkenntnisse seien in der Regel nicht notwendig.

Der Rückgriff auf das Englische, so war die Hoffnung, erspare viel Mühe, Arbeitskraft, letztlich Lebenszeit und Geld, die man ansonsten in den Erwerb anderer Sprachen hätte investieren müssen. Das Englische scheint zudem auch noch den ganz wesentlichen Vorteil zu haben, dass es vermeintlich per se modern, fortschrittlich, kosmopolitisch ist. Im Umkehrschluss wird dann mit Sprachen geringerer Reichweite (wie etwa dem Deutschen) schnell die Vorstellung verbunden, sie seien regional beschränkt, provinziell und hätten das Flair der Wissenschaftswelt von gestern. Andere Sprachen geraten in dieser Konstellation noch viel stärker unter Druck. Bisher ist aber noch vollkommen unzureichend reflektiert und vor allem untersucht worden, welche Folgen eine solche Umstellung (von Teilen) der Lehre hat. Was bedeutet sie für Studierende, Lehrende, Verwaltungspersonal? Wie wirkt sich diese Umstellung konkret auf das Sprachenlernen und die Sprachverwendung der Studierenden, aber auch

der Hochschule als ganzer aus? Welche Sprachfördermaßnahmen gibt es, und wie passen sie zu den Bedürfnissen der verschiedenen Akteure? Was bedeutet die Umstellung für das Ziel der Mehrsprachigkeit an den Hochschulen? Wie kann man gegebenenfalls geeignete Konzepte entwickeln, welche auf die Sprachbedürfnisse der Studierenden und Lehrenden zugeschnitten sind? Zu diesen und weiteren Fragen wurden bisher kaum größer angelegte Erhebungen und Forschungen durchgeführt¹. Noch weniger wissen wir über die erfolgreichen Sprachkonzepte und Sprachfördermaßnahmen an den Hochschulen. Einige der bisher vorliegenden Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

2. Einige Einblicke in die Sprachensituation in der Hochschullehre in Deutschland

2.1 Grundsatzfragen bei der Sprachenwahl in der Lehre

Bisher wird die Frage, welche Vor- und Nachteile die Einführung des Englischen als Sprache der Lehre und als quasi-offizielle Sprache in den deutschen Hochschulen hat, vorwiegend aus einer normativen und grundsätzlichen Perspektive diskutiert: Verarmt die Wissenschaft durch zunehmende Einsprachigkeit, profitiert sie von der Perspektivenvielfalt, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt? Diese Position vertritt beispielsweise Hagener (2013), der mit Bezug auf die Geisteswissenschaften feststellt:

Wissenschaftlicher Monolingualismus, genauer: der Absolutismus einer lingua franca, führt zur Verarmung des wissenschaftlichen Denkens. Schon jetzt kann man sehen, wie Publikationen, die überhaupt nur noch englischsprachige Titel zitieren, gestrikt sind: Sie sind hochprofessionell, gut recherchiert, mehr oder weniger klar geschrieben, aber sie haben einen schwerwiegenden Mangel. Sie sind Ausdruck einer Hyperprofessionalität, die sich in Details verliert, Denkstile und Wissenskulturen anderer Sprachen aber nicht mehr wahrnimmt, und das bedeutet einen Verlust von Welthaltigkeit und gedanklicher Generosität.

(Hagener, 2013: 142)

Daneben werden auch praktische Fragen ins Feld geführt, beispielsweise, inwieweit die Lehre und das Arbeiten in einer teils nicht besonders gut beherrschten L2 in ausreichendem Maße differenziert

¹ Einige Überblicksdarstellungen finden sich bei Ammon (2015), Motz (2005), Gnutzmann (2008); empirische Studien mit begrenzter Reichweite wurden von Fandrych & Sedlaczek (2012), Wagener (2012) und Earls (2016) durchgeführt.

und angemessen, kreativ und innovativ sein könne. Dem gegenüber beruhen die oben bereits genannten Argumente der Vertreter einer verstärkten Nutzung des Englischen auch in der Lehre und Verwaltung letztlich auf der Annahme, eine Sprache sei etwas Äußerliches, Instrumentelles, etwas, das nicht elementar mit dem Forschungsprozess selbst, mit der Fragestellung, der Interpretation und Darstellung der Ergebnisse und mit dem Vermittlungsprozess zu tun habe². Daneben wird häufiger auch das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft betont: Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen für relevante Berufsgruppen und Entscheidungsträger zugänglich sein, sie sind auch relevant für die demokratische Meinungsbildung an sich. Wenn wir aber Forschung und vor allem Lehre in einer L2 durchführen, wer übernimmt dann die Verantwortung für die Vermittlung der Erkenntnisse an die breitere Öffentlichkeit? Gerade in Zeiten der Globalisierungskritik und der Faktenskepsis sind dies zentrale Fragen, die nicht einfach vom Tisch gewischt werden können. Auch die Auswirkungen auf die Gemeinsprache sind zu bedenken: Sie steht in einem Austauschverhältnis zur Wissenschaftssprache, eine völlige Umstellung auf eine L2 in den Wissenschaften würde auch darauf deutliche Auswirkungen haben (vgl. zu diesen Fragen ausführlicher Goethe-Institut *et al.*, 2013).

All diese Fragen sind von großer Relevanz, es fehlen aber nach wie vor größere angelegte empirische Studien zu den konkreten Auswirkungen der Umstellung der Lehre auf das Englische und zur Sprachensituation allgemein an deutschen Hochschulen, ebenso wie Forschungen zu den Langzeitwirkungen etwa von englischsprachigen Studiengängen für internationale und deutsche Studierende. Dabei müssten auch arbeitsmarkt- und berufsbezogene Fragen eine wichtige Rolle spielen (etwa der Fachkräftemangel in Deutschland, aber auch der Bedarf an internationaler wirtschaftlicher Vernetzung über den englischsprachigen Raum hinaus).

2.2 Bestandsaufnahme und Transparenz „internationaler Studiengänge“ in Deutschland

Deutlich ist, dass die Zahl insbesondere der englischsprachigen Studiengänge in den letzten 10 bis 15 Jahren kontinuierlich und relativ stark angewachsen ist (vgl. Wagener, 2012; Fandrych, 2015). Ein Indikator dafür ist die DAAD-Datenbank,

die Ende November 2016 insgesamt 1138 englischsprachige Studiengänge (auf Bachelor- und Masterniveau) verzeichnet (vgl. <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/>, 30.11.2016). Filtert man weiter, so erfährt man, dass davon 911 Studiengänge „English only“ als Lehrsprache aufweisen, 98 davon sind Bachelor-Studiengänge, der Rest Masterstudiengänge (aus einer Gesamtzahl von 8532 Masterstudiengängen). Nur 117 Studiengänge weisen danach sowohl Englisch als auch Deutsch als Sprachen der Lehre auf, davon sind 27 im Bachelor-Bereich angesiedelt, 90 im Masterbereich. Sucht man nach Studiengängen, die weitere Sprachen in der Lehre aufweisen, also nicht auf das Deutsche und / oder Englische beschränkt sind, findet man ganze 85 Programme, davon 65 Masterstudiengänge (vgl. *ebd.*). Wie zuverlässig diese Angaben sind und wie konkret sich die Sprachenanteile auf Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodule verteilen oder welche Anteile die verschiedenen Sprachen an der Lehre jeweils haben, wird aus diesen Daten allerdings kaum deutlich. Auch die kostenintensiven umfassenderen Einträge in der Datenbank spezifizieren dies nicht immer genau, vgl:

Course language(s): English and one of the other programme languages (French, German, Italian). In general, the language of instruction is the language of the host country/ university. Exceptions may apply (Eintrag „TransAtlantic Master’s Programme in Social Sciences“ der Humboldt-Universität Berlin, www.daad.de/deutschland/studienangebote/, 30.11. 2016)

Insbesondere erfährt man wenig darüber, ob es spezielle Sprachenkonzepte für den jeweiligen Studiengang oder spezifische Angebote zur Sprachförderung gibt, und wie diese etwa in das Curriculum eingebunden sind. Beim gerade genannten *Social-Science*-Studiengang der HU Berlin liest man etwa weiter:

Please note: Core courses in Berlin are taught in German. Electives are chosen from the regular course catalogue and will therefore be held in German or English. Students are expected to speak German at a level of B1.2 and / or complete the Humboldt-Universität zu Berlin online German test with at least 60 points (siehe www.sowi.hu-berlin.de/de/studiengaenge/masowi/transatlantic-masters/program/curriculum-overview, 30.11.2016).

² Hier wird meistens deutlicher differenziert zwischen stärker internationalisierten, „technischeren“ Fächern wie der Physik oder Medizin einerseits, den Gesellschafts- und Geisteswissenschaften auf der anderen Seite. Die Frage der Interpretation der Ergebnisse und ihrer gesellschaftlichen Relevanz stellt sich aber für alle Fächer.

Die Tatsache, dass hier *core courses* mit einer Sprachkompetenz von B1.2 besucht werden können, ist besorgniserregend, wenn man weiß, dass als Sprachniveau für ein Hochschulstudium normalerweise das Niveau C1 angesetzt wird.

Wer sich über die sprachlichen Anforderungen und die Sprachverwendung in einem Studiengang informieren möchte, nutzt dazu zuallererst das Internet. Um zu überprüfen, wie transparent die entsprechenden Informationen bei „internationalen“ Studiengängen an deutschen Hochschulen sind und welche Angebote zur Sprachförderung existieren, führten wir 2015 eine internetbasierte Untersuchung des Angebots von 30 deutschen Hochschulen durch (20 Universitäten, 7 technische Universitäten und 4 Fachhochschulen; vgl. Fandrych & Müller 2015). Dabei war schon die Recherche selbst keineswegs einfach, da sich bei einer Reihe von Hochschulen nicht klar ermitteln ließ, welche der angebotenen Studiengänge überhaupt eine mehrsprachige oder englischsprachige Lehre beinhaltete; auch die Art und der Umfang der Sprachförderangebote war keinesfalls leicht zu ermitteln.

Deutlich wurde, dass die Zahl internationaler (vorwiegend oder gänzlich englischsprachiger oder mehrsprachiger) Masterstudiengänge von Universität zu Universität schwankt, aber durchaus substanziell ist: so bot etwa die Christian-Albrechts-Universität Kiel ausweislich ihres Internetauftritts 22 internationale MA-Studiengänge an, die TU München 28, die TU Dresden 11 und die Leibniz-Universität Hannover 12. Nur sehr wenige dieser Studiengänge waren mehrsprachig in dem Sinne, dass sie neben dem Englischen und Deutschen noch weitere Sprachen in der Lehre nutzten. Ein Beispiel hierfür ist etwa der Studiengang „Advanced Material Science and Engineering“ der Universität des Saarlandes, bei dem neben Englisch und Deutsch noch Spanisch und Französisch an den Partneruniversitäten in der Lehre genutzt werden. Ganz allgemein fanden sich nur äußerst spärliche Informationen zur Frage, welche Sprache(n) für die Lehre genutzt werden, welchen Anteil die jeweiligen Sprachen in der Lehre haben und welches Sprachniveau in diesen Sprachen erforderlich ist. Auch blieb häufig unklar, welche Sprachförderangebote zur Verfügung stehen und ob diese in das Studium integriert sind (also mit ECTS-Punkten versehen sind) und auch einen Fachbezug aufweisen.

Was die Sprachförderung angeht, so konnten wir trotz intensiver Recherche bei 13 der 30 untersuchten Universitäten in den online verfügbaren Dokumenten und Webseiten gar keine auf das (englisch- oder mehrsprachige) Studienprogramm bezogenen Sprachförderangebote finden. Bei den Studiengängen der restlichen 17 Hochschulen gab es nur sehr vereinzelt Sprachförderprogramme, die wirklich in die Studiengänge integriert und auf diese zugeschnitten waren (Fandrych & Müller, 2015). Ausnahmen waren etwa die RWTH Aachen, bei der laut Eigenauskunft Deutschkurse bis zum Niveau B1 Pflicht für alle internationalen Studierenden sind, oder der „M.Sc. Global Production Engineering“ an der TU München, der als Wahlpflichtfach den Kurs „German for Engineers“ anbietet (Laufzeit 2 Semester, Umfang 4 SWS; Daten aus dem Jahr 2015). Meist werden die Sprachförderangebote von den universitären Sprachzentren angeboten, in einigen Fällen werden sie allerdings auch ausgelagert. Ein Beispiel dafür ist etwa die Universität Bremen, wo das örtliche Goethe-Institut die Sprachförderung übernimmt. Im Falle des dortigen MA-Studiengangs „MA Communication and Information Technology / Information and Automation Engineering“ sind Deutschkurse obligatorisch während des ersten oder zweiten Semesters zu besuchen; in anderen Fällen scheint es sich aber um rudimentäre, alltagssprachliche Sprachkurse zu handeln, vgl. die Information zur Sprachförderung für internationale Studierende im Master „Neuroscience“ der Universität Bremen:

For English-speaking students, a special two-week German language and culture course will be held in October. In this course, you will get an introduction into the German language, which might be useful when you go shopping or meet people in the city. In addition, you will receive some information about German culture and history, so that you get to know a little about the country in which you will be living (vgl. www.masterneuro.uni-bremen.de/en/masterneuro/general-information/language, 30.11.2016)

Es stellt sich doch die Frage, welche Kompetenzen in einem zweiwöchigen Sprachkurs vermittelt werden können – ganz zu schweigen von den historischen und kulturbezogenen Lernzielen in einem solchen Mini-Angebot.

Für Studierende mit Deutsch als L1 gibt

es hingegen ein etwas fachbezogeneres Angebot für das Englische, vgl.:

To German students, we will offer a scientific writing course in English, which will take place after the first term. This course is intended to help you with writing reports and understanding scientific literature (vgl. www.masterneuro.uni-bremen.de/en/masterneuro/general-information/language, 30.11.2016)

Insgesamt ist nach unserer Recherche das Bild der untersuchten Hochschulen bezüglich der Sprachangebote sehr einheitlich. Deutlich ist aber, dass an den meisten Universitäten klare institutionelle Sprachkonzepte vollkommen fehlen: Wo überhaupt Internationalisierungsstrategien oder entsprechende Leitbilder im Internetauftritt der Hochschulen verfügbar sind, findet sich zur Rolle der deutschen Sprache (oder weiterer Sprachen) keinerlei Aussage. Wo Internationalisierung mit Sprache(n) in Verbindung gebracht wird, erfolgt dies ausschließlich mit Bezug auf das Englische. Hier finden sich dann meist Zielsetzungen zum weiteren Ausbau des englischsprachigen Studienangebots oder zur Ausweitung der in englischer Sprache verfügbaren Verwaltungsdokumente (Fandrych & Müller, 2015).

2.3 Spracherfahrungen und Sprachbedürfnisse von Studierenden in „internationalen Studiengängen“ in Deutschland

Wie empfinden nun insbesondere internationale Studierende in derartigen Studiengängen die eigene Sprachsituation? Welche Sprachen nutzen sie, welche benötigen sie, welche Sprachangebote stehen ihnen zur Verfügung, welche Ziele verbinden sie mit ihrem Studium in Deutschland? Verschiedene empirische Untersuchungen zeigen, dass es hier großen Handlungsbedarf gibt und dass die Vorstellung, die Umstellung der Lehre auf das Englische sei unproblematisch (vgl. Abschnitt 1), mehr als verfehlt ist. Eine Fallstudie zu insgesamt sieben internationalen MA-Studiengängen an verschiedenen Hochschulen in Deutschland (Fandrych & Sedlaczek, 2012) etwa bestätigt zunächst, was in Abschnitt 2.2 schon deutlich wurde: Nur bei zwei der untersuchten Studiengänge gab es in das Studienprogramm integrierte Sprachförderangebote. Diese waren teils obligatorisch, wobei aber schwer zu beurteilen war, welche Sprachkompetenzen die

Studierenden am Ende ihres Studiums konkret erreichten. Interessant ist auch, dass dieses Angebot offenbar eher abgebaut wird, statt ausgebaut zu werden: Der bei Fandrych & Sedlaczek (2012) untersuchte Masterstudiengang „Economics and Management Science“ der HU Berlin verlangte zum Zeitpunkt der Untersuchung noch den Nachweis von Deutschkompetenzen auf Mittelstufenniveau als Voraussetzung für den Studienabschluss. Bei einer Überprüfung Ende 2016 zeigt sich, dass diese Sprachanforderung aufgegeben wurde und Deutsch nur noch als Teil der „Professional Skills“ angeboten wird. Diese haben maximal den Umfang von 10 ECTS-Punkten und gehen ohne Benotung in das Masterzeugnis ein.³

Die mangelnde Verfügbarkeit und fehlende Integration von angemessener Sprachförderung war insgesamt ein Hauptkritikpunkt bei der Befragung der internationalen Studierenden: Obwohl die meisten befragten Studierenden ihre Deutschkompetenz verbessern wollten oder überhaupt Deutschkenntnisse erwerben wollten, besuchte nur 61% von ihnen studienbegleitende Deutschkurse. Diese aber wurden mehrheitlich negativ bewertet. Als Grund wurde angegeben, dass die Kurse meist nicht auf die fachlichen und kommunikativen Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten waren und sie nicht in den Stundenplan und das Curriculum integriert waren (vgl. Fandrych & Sedlaczek, 2012: 54-55). Eine weitere empirische Studie von Earls (2014) zeigt besonders deutlich, dass internationale Studierende gerade auf sozialer Ebene unter dieser Situation leiden: Sie finden kaum Anschluss außerhalb des engen Kreises ausländischer Studierender.

Daneben zeigen die Studien von Fandrych & Sedlaczek (2012) sowie Earls (2016), dass viele internationale Studierende aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse

- > große Probleme haben, berufspraktische Erfahrungen während des Studiums zu sammeln;
- > geringere berufliche Perspektiven im deutschsprachigen Raum haben;
- > sich nicht über die gesellschaftliche Relevanz der Fachinhalte und die öffentliche Diskussion über ihr Fach informieren können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass

- > auch die Englischkompetenz der verschiedenen Akteure häufig nicht ausreicht, um ein anspruchsvolles Studi-

³ Vgl. <https://www.wiwi.hu-berlin.de/de/international/mems/structure/structure#language> (30.11.2016).

Aus meiner Sicht muss die Sprachförderung [...] dringend integraler Bestandteil der Qualitätssicherung der Hochschulen und Studiengänge werden. Dazu ist zunächst die Entwicklung von Sprachkonzepten an den Hochschulen notwendig, die gemeinsam von der Hochschulleitung, Fachvertreter/innen und den Sprachzentren entwickelt werden.

4 Dieser Umstand hat beispielsweise die Universität Kopenhagen dazu bewegt, ein Sprachenförderprogramm aufzulegen, das neben Englisch und Dänisch dezidiert auch weitere Sprachen fördert; hierbei arbeitet das *Centre for Internationalisation and Parallel Language Use* eng mit den Fachbereichen und den einzelnen Disziplinen zusammen, vgl. <http://cip.ku.dk/english/strategicinitiatives/languagestrategy/> (30.3.2017).

5 Eine Forderung, die bereits länger existiert: so fordert der Verband von Hochschulsprachzentren CERCLE in einem Positionspapier 2011 die Entwicklung von umfassenden Gesamtsprachkonzepten an Hochschulen, die Mehrsprachigkeit zum Ziel haben, ebenso wie bereits 2008 der „Arbeitskreis der Sprachenzentren“ AKS in einem Positionspapier zur Mehrsprachigkeit an Hochschulen.

6 Vgl. etwa das Angebot „Punktum“ der Universität Bielefeld, www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/, oder die Programme „UniSpracheDeutsch“ und „UniSpracheEnglisch“ der Universität Leipzig, http://home.uni-leipzig.de/academiclab/de_DE/about/unisprachedeutsch/ (30.11.2016).

enprogramm durchzuführen (dies gilt für die Studierenden, deren L1 nicht Englisch ist, ebenso wie für eine Reihe von Lehrenden);

> durch die Vormachtstellung des Englischen weitere Sprachen zunehmend unter Druck geraten⁴.

3. Förderung von Mehrsprachigkeit an Hochschulen

Es wird an dieser Darstellung deutlich, dass Sprachenförderung ein Stiefkind der Internationalisierung ist, dass es an Transparenz mangelt, und dass es insbesondere an Sprachangeboten mangelt, die fach- und studiengangbezogen sind und entsprechend zu ECTS-Punkten oder gesonderter Zertifizierung führen. Um diese Situation zu verbessern, reichen allgemeine Positionspapiere oder Einzelinitiativen nicht aus. Aus meiner Sicht muss die Sprachförderung stattdessen dringend integraler Bestandteil der Qualitätssicherung der Hochschulen und Studiengänge werden. Dazu ist zunächst die Entwicklung von Sprachkonzepten an den Hochschulen notwendig, die gemeinsam von der Hochschulleitung, Fachvertreter/innen und den Sprachzentren entwickelt werden⁵. Sie müssen der Förderung von Mehrsprachigkeit verpflichtet sein und die Sprachanforderungen gerade für die internationalen Studiengänge definieren. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass entsprechende Sprachförderangebote bestehen oder entwickelt werden, die es den Studierenden erlauben, evtl. noch zu erwerbende Kompetenzen im Rahmen des Studiums zu erlangen. Die jeweils für einen Studiengang erforderlichen

Sprachkompetenzen müssen möglichst genau definiert werden. Für das Deutsche sollte dabei gelten, dass im Sinne einer nachhaltigen Internationalisierungspolitik zumindest Kompetenzen auf der Niveaustufe B1 bei allen Studierenden anzustreben sind; diese sollten auch deutlich auf die fachbezogene Kommunikation ausgerichtet sein: Wenn für Geflüchtete in den deutschsprachigen Ländern Sprache als „Schlüssel zur Integration“ gesehen wird und intensive Bemühungen zur Deutschförderung angestellt werden, erscheint es umso erstaunlicher, dass bei internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen nicht zumindest gute alltagsbezogene Sprachkompetenzen und gute rezeptive fachbezogene Kompetenzen erwartet werden.

Um ein solch anspruchsvolles Ziel umzusetzen, ist eine intensive Kooperation der Hochschulen notwendig. Über die vielerorts bereits bestehenden Sprachangebote und Initiativen zur studienbegleitenden Sprachförderung⁶ liegt bisher noch kein vergleichender Überblick vor, ein breiter Austausch und eine koordinierte Weiterentwicklung von Beispielen guter Praxis wären dringend erforderlich, ebenso eine begleitende Erforschung der Sprachförderprogramme und der Erfahrungen, die die verschiedenen Akteure mit ihnen machen.

Die hier nur kurz benannten Forderungen werden nicht problemlos umzusetzen sein; wichtig ist es daher, dass alle Beteiligten – insbesondere auch die Deutschlehrerverbände – sich intensiv dafür einsetzen, dass Internationalisierung nicht nur ein Zahlenspiel ist, sondern mit mehrsprachigem Leben gefüllt wird.

Literatur

Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/ Boston: de Gruyter.

Earls, C. (2016). *Evolving Agendas in European English-Medium Higher Education: Interculturality, Multilingualism and Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Earls, C. (2014). Striking the balance: The role of English and German in a multilingual English-medium degree programme in German higher education. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 153-172.

Fandrych, C. & Sedlaczek, B. (2012). „I need German in my life“: Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Unter Mitarbeit von Erwin Tschirner und Beate Reinhold. Tübingen: Stauffenburg.

Fandrych, C. (2015). Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In: H. Drumbli & A. Hornung (Hgg.), *IDT 2013 – Hauptvorträge. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Bozen: Bozen University Press, 93-126.

Fandrych, C. & Müller, E. (2015). *Sprachangebote und Sprachkonzepte an 30 ausgewählten deutschen Hochschulen*. Leipzig (unveröffentlicht).

Gnutzmann, C. (Hg.) (2008). *English in Academia. Catalyst or Barrier?* Tübingen: Narr.

Goethe-Institut / DAAD / IDS (Hg.) (2013). *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. München: Klett.

Hagener, M. (2013). Die Mathematik der Geisteswissenschaften ist die Vielfalt der Wissenschaftssprachen. In: Goethe-Institut/DAAD/IDS (Hg.), *Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch*. München: Klett, 136-141.

Motz, M. (Hg.) (2005). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Wagener, H. (2012). *Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache? Eine Folge der Förderung von Englisch im Bildungsbereich*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.