

Christian Fandrych (2016):

Monolingualer Habitus oder wissenschaftliche Mehrsprachigkeit?

Diese Publikation wurde zuerst veröffentlicht / This publication has been published
first in:

*Adawis (Hg.): Die Sprache von Forschung und Lehre: Bindeglied der Wissenschaft
zu Kultur und Gesellschaft? Berlin, 2-13.*

Christian Fandrych, Herder-Institut, Universität Leipzig
Vortrag Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften
16.10.2014

Monolingualer Habitus oder wissenschaftliche Mehrsprachigkeit? Zur Rolle von Sprache(n) in der Hochschullehre am Beispiel internationaler Programme

Sehr verehrte Damen und Herren,

ich möchte mich zunächst sehr herzlich für die Einladung bedanken, an dieser Stelle das Impulsreferat bei einer so hochkarätigen Veranstaltung halten zu dürfen. Es freut mich sehr, dass die Frage der Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft mit dieser Veranstaltung breite Aufmerksamkeit erfährt. Ich hoffe sehr, dass sie nicht nur theoretisch und konzeptionell die Notwendigkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften unterstreichen wird, sondern dass sie dazu beiträgt, dass dies auch praktisch umgesetzt wird. Auch hierzu möchte ich einige Anregungen geben, die vielleicht die Diskussion befördern werden.

Ich beginne mit einigen wenigen grundsätzlichen Betrachtungen zum Thema Mehrsprachigkeit vs. Einsprachigkeit in der Hochschullehre und den jeweiligen Konsequenzen für Gesellschaft und Kultur.¹ Daran anschließend möchte ich anhand von drei Beispielen zeigen, wo derzeit das Problem von wissenschaftlicher Einsprachigkeit am virulentesten ist und welche alternativen Konzepte es zu entwickeln gilt bzw. welche bereits entwickelt wurden.

Abschließend, in einem dritten Teil, möchte ich nochmals benennen, welche konkreten Maßnahmen aus meiner Sicht nötig sind, wenn wir Mehrsprachigkeit nicht nur am grünen Tisch oder in wissenschaftlichen Vortragssälen, sondern in der gesellschaftlichen Realität umsetzen wollen.

1. Monolingualer Habitus oder wissenschaftliche Mehrsprachigkeit?

Nicht nur an den Hochschulen, sondern in vielen Internationalisierungskontexten (etwa auch in der Wirtschaft, in der internationalen Politik, zunehmend auch im schulischen Bereich) stehen wir vor der Frage, wie wir es mit dem Prinzip der Mehrsprachigkeit halten und welche Konzepte wir entwickeln müssen, wenn wir Mehrsprachigkeit als wichtiges Ziel ansehen. Ich denke, wir benötigen hier viel grundlegender und ernsthafter, als dies bisher geschehen ist,

¹ Ausführlicher werden viele der hier dargelegten Punkte dargelegt in Fandrych 2015.

eine gesellschaftliche Neubewertung der Rolle von Sprache und von Sprachen in den verschiedenen gesellschaftlichen Domänen. Denn überall droht das, was wir in den Hochschulen derzeit besonders deutlich sehen: Ein unter dem Schlagwort „Internationalisierung“ firmierender monolingualer Habitus und entsprechend auch eine monolinguale Praxis. Der Rückgriff auf das Englische, so ist die Hoffnung, erspart viel Mühe, Arbeitskraft, letztlich Lebenszeit, die man ansonsten in den Erwerb anderer Sprachen hätte investieren müssen. Das Englische scheint zudem auch noch den ganz wesentlichen Vorteil eines modernen, fortschrittlichen, ressentimentfreien Kosmopolitismus als Zugabe mit sich zu bringen: Die Provinz spricht Deutsch, der Weltbürger – oder die Weltbürgerin – Englisch.

Dadurch berauben wir uns – vergleicht man es mit den meisten englischsprachigen Ländern – unserer eigenen (relativen) Stärke: Dass nämlich Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenkenntnisse in unseren Bildungssystemen doch noch einen vergleichsweise hohen Stellenwert haben. Wir ersetzen diese Stärke, in dem wir die Schwäche des englischsprachigen Raums importieren: nämlich die schwindende individuelle Mehrsprachigkeit etwa der Studierenden und der Lehrenden. Unsere Hochschulen geben gerade das auf, was man werbewirtschaftlich als „Alleinstellungsmerkmal“ bezeichnen könnte: nämlich den Anspruch und die Praxis individueller Mehrsprachigkeit, und kopieren stattdessen den anglophonen Monolingualismus. Allerdings eben nur als mehr oder weniger schlechte Kopie, das viel wertvollere Original findet sich im englischsprachigen Raum.

Diese Entwicklung ist teils willentlich in die Wege geleitet worden, in dem man etwa die Einführung englischsprachiger Studiengänge von verschiedenster Seite bewusst gefordert und gefördert hat, um schnell die Zahl internationaler Studierender zu erhöhen (DAAD, BMZ, HRK etc.). Teils erfolgt sie als *de-facto*-Sprachenpolitik sicherlich auch unbewusst oder nicht geplant durch Akteure innerhalb der Hochschulen, die die breiteren Implikationen ihrer Entscheidungen für den Sprachenhaushalt gar nicht überblicken. Das konnte unter anderem deswegen passieren, weil Konzepte der Mehrsprachigkeit und der intelligenten Sprachförderung für die Hochschulen bisher kaum entwickelt wurden: Man muss sich heutzutage in den allermeisten Fällen gar nicht die Frage stellen, was für ein Sprachenkonzept denn einem internationalen Studiengang zugrunde liegt. Das hat nicht zuletzt auch finanzielle Gründe: Die Einführung englischsprachiger Studienangebote scheint auf den ersten Blick unkompliziert und kostensparend – in einem sehr umfassenden Sinne – zu sein. Aber diese Kostenersparnis hat, um im Bild zu bleiben, einen hohen Preis. Wie hoch der Preis ist und wie vielschichtig die Folgen einer solchen verfehlten Internationalisierungsstrategie sind, möchte ich im Folgenden kurz skizzieren. Im Anschluss möchte ich dann einige konkrete Beispiele eines

alternativen Vorgehens aufzeigen und zum Schluss konkrete Vorschläge für ein Umdenken und eine neue Praxis der intelligenten Mehrsprachigkeit machen, wie dies auch der Generalsekretär der Volkswagen-Stiftung, Wilhelm Krull unlängst gefordert hat (Krull 2012).

2. Einige Erkenntnisse zum Status Quo in „Internationalen Studiengängen“ und Hochschul-Ausgründungen

Internationale Studiengänge:

Nach Auskunft der DAAD-Datenbank gab es Anfang 2014 insgesamt 1 312 „internationale“ Studiengänge, davon 709 Masterstudiengänge.² Damit hat sich die Anzahl solcher Studiengänge seit 2008 etwa verdoppelt (laut Wagener 2012, 55, gab es nach Auskunft der DAAD-Datenbank 2008 ca. 650 „International Programmes“). In der großen Mehrzahl der Fälle ist Englisch die einzige Sprache der Lehre in derartigen Studiengängen. Zu Beginn des Aufbaus solcher englischsprachiger Studiengänge war noch vielfach davon ausgegangen worden, dass sogenannte „Phasenmodelle“ möglich seien, in denen Studierende im Verlaufe der Studiengänge immer mehr Lehrveranstaltungen auch auf Deutsch besuchen könnten. De facto aber hat die Realität gezeigt, dass aufgrund mangelnder Konzepte und Materialien solche Phasenmodelle immer mehr abgebaut wurden. Eine Fallstudie, die von Betina Sedlaczek am Herder-Institut im Rahmen einer Promotion durchgeführt wird (Sedlaczek 2014, unveröffentlicht), zeigt, warum solche Studiengänge bisher häufig scheitern:

- In einem wirtschaftswissenschaftlichen BA-Studiengang wird die Fachlehre zunächst auf Englisch durchgeführt, aber parallel begleitet von intensiven Deutschkursen; das Ziel ist es, die Lehre dann in den letzten beiden Semestern wesentlich auch auf Deutsch durchzuführen,
- Dies führt zu hoher Frustration bei allen Beteiligten und nicht zu den gewünschten Erfolgen. Ein wesentlicher Grund scheint zu sein, dass *Fachlehre* und *Sprachunterricht* institutionell, personell und konzeptionell vollkommen voneinander getrennt sind und wie in zwei Welten nebeneinander her laufen. Das spiegelt sich dann darin, dass die Studierenden offenbar gut Alltagsdeutsch lernen, aber die Fachinhalte der Vorlesungen dennoch nicht verstehen, aus fehlender Kompetenz in der Fachterminologie wie auch in der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich).

² Vgl. die Datenbank des DAAD unter www.daad.de/deutschland/studienangebote/de/ [15.1.2014].

- Die Fachdozenten und Fachdozentinnen sind mit der Situation vollkommen überfordert – sie schaffen es etwa nicht, in sinnvoller Weise an die mehrsprachige Kompetenz der Studierenden anzuschließen und auch sprachreflexive Phasen in ihre Lehre einzubauen. Der Sprachunterricht bereitet nicht systematisch auf das Fachstudium vor. Das ist natürlich auch gut verständlich, aber es zeigt, dass eine Praxis der intelligenten Mehrsprachigkeit nicht einfach zu organisieren ist, selbst wenn das ein explizites Ziel der Verantwortlichen ist.

Leider aber ist in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle die Förderung von Mehrsprachigkeit gar kein Ziel von internationalen Studiengängen. Das hat dramatische Konsequenzen: Wie eine Studie am Herder-Institut der Universität Leipzig (Fandrych & Sedlaczek 2012) gezeigt hat, und wie jetzt in wesentlichen Punkten durch die Studie des irischen Kollegen Clive Earls an mehreren Fachhochschulen (2013, 2014) bestätigt wurde, ist die Sprachpraxis in internationalen Studiengängen für alle Beteiligten frustrierend und beeinträchtigt nachhaltig die Qualität der Lehre, aber auch die soziale, berufliche und fachliche Integration der internationalen Studierenden. Mit anderen Worten, die deutschen Hochschulen nehmen ihre fachliche und menschliche Verantwortung gerade gegenüber den internationalen Studierenden nicht wahr, indem sie diese vom Zugang zu den deutschsprachigen Diskursen ausschließen. Ich möchte hierzu kurz einige Fakten zusammenfassend nennen:

- Englischkenntnisse: Unsere Studie zeigt sehr deutlich, dass von einer den Studienzielen angemessenen Englischkompetenz der Studierenden offenbar mehrheitlich keinesfalls die Rede sein kann (vgl. Fandrych & Sedlaczek 2012, 25-26). Earls' Studie zeigt auch deutlich, dass die Englischkenntnisse der Dozentinnen und Dozenten teils so schlecht sind, dass die Studierenden Sorge haben, dass ihre Englischkompetenz langfristig darunter ernsthaft leiden könnte (Earls 2014, 163 f.).
- Deutschkenntnisse: Die Überprüfung der Deutschkenntnisse in unserer Studie (an sieben Standorten) zeigte, dass viele Studierende nicht in der Lage sind, auch nur ihren Alltag und die Studienorganisation in deutscher Sprache zu bewältigen (vgl. Fandrych & Sedlaczek 2012, 23-24).
- Studienbegleitendes Deutschkursangebot: in unserer Studie zeigt sich, dass trotz dieser mangelnden Kompetenzen nur 61 % der Befragten studienbegleitende Deutschkurse besuchte, von diesen bewertete über die Hälfte der Befragten die Deutschangebote negativ, denn die Kurse sind nicht auf die (häufig auch fachlichen) Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten, sie sind nicht in den Studienplan

integriert und sie führen nicht zum Erwerb von Leistungspunkten (Fandrych & Sedlaczek 2012, 54-55).

Auch neue empirische Studien von Clive Earls (2013, 2014) an vier Fachhochschulen zeigen deutlich, dass das Deutschkursangebot vollkommen unzureichend ist; Earls bestätigt die Befunde unserer Studie, dass insbesondere die internationalen Studierenden darunter zu leiden haben:

- Internationale Studierende nennen in beiden Studien den Erwerb von Deutschkenntnissen als eines der wichtigen Motive für die Wahl einer deutschen Hochschule;
- ein gewichtiger Anteil der befragten Studierenden (in unserer Studie ca. ein Drittel, vgl. Fandrych & Sedlaczek 2012, 41) erhofft sich auch berufliche Perspektiven in Deutschland durch ein solches Studium;
- 81 % der Befragten unserer Studie gab an, dass sie gerade die zweisprachige (deutsch-englische) Sprachkonstellation als besonders vorteilhaft für ihre Biografie ansähen (vgl. Fandrych & Sedlaczek 2012, 41);
- die Studie von Earls (2014) zeigt deutlich, dass das Deutsche *de facto* im Studienalltag eine wichtige Rolle spielt: In der Studienorganisation, im informellen Austausch zwischen Dozenten und deutschsprachigen Studierenden, wenn das Englische nicht mehr ausreicht, vor allem aber auch in allen sozialen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Hörsaals. So sei im Studienalltag das *Deutsche* die Prestigevarietät und ermögliche Integration, flexible Teilnahme an verschiedenen Gruppen und Akzeptanz durch Dozenten und Kommilitonen (Earls 2014, 162);
- hingegen sind es laut der Studie von Earls (2014, 165) die deutschen Studierenden und auch teils die Dozentinnen und Dozenten, die – im Widerspruch zur sozialen Realität – dem Deutschen nur eine geringe Wertschätzung beimessen: Sie sind der Auffassung, mit dem Englischen auch automatisch kosmopolitisches Flair und Prestige vermittelt zu bekommen und bewerten parallele Studiengänge auf Deutsch negativ, da hier der internationale Weitblick fehle. Wie ich das eingangs schon erwähnte, spiegelt das die Auffassung wieder: „Die Provinz spricht Deutsch, der Weltbürger – oder die Weltbürgerin – Englisch“

Das zeigt sehr deutlich, dass wir gerade bei den *deutschen Studierenden* und *deutschen Dozentinnen und Dozenten* Überzeugungsarbeit hinsichtlich des Werts von Mehrsprachigkeit schaffen müssen, und dass wir auch die deutschsprachigen Studienangebote daraufhin untersuchen müssen, welchen Wert und welche Rolle Mehrsprachigkeit denn hier einnimmt

(und das bedeutet: auch andere Sprachen als das Deutsche und das Englische mit einbeziehen!). Es ist also nicht damit getan, nur die Umstellung von Studiengängen auf das Englische zu kritisieren und als Alternative eine monolingual deutsche Praxis zu fordern. Auch dafür ist aber eine Neukonzeption des Verhältnisses von Fach und Sprache von zentraler Bedeutung.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass aus dem durch die Internationalisierung des deutschen Hochschulraums entstandenen *potenziellen* Gewinn für Mehrsprachigkeit in der Realität ein *Verlust* entstanden ist, der viele internationale Studierende von der berufspraktischen und gesellschaftlichen Dimension ihres Faches im deutschsprachigen Raum abschneidet, sie sozial und privat isoliert und ihren eigenen Erwartungen zuwider läuft. Stattdessen landen sie auf einer Art *nowhere-island*, wie das Petereit/Spielmanns-Rome 2010, basierend auf der Evaluation von mehr als zehn internationalen Studiengängen, sehr treffend beschrieben haben:

Das Ausblenden der deutschen Sprache führt jedoch letztendlich dazu, dass die Studierenden in isolierten internationalen Blasen leben: »Nowhere-Island« – so nennen sie den Ort, an dem sie nicht wirklich angekommen sind. [...] Der Besuch von deutschsprachigen Lehrveranstaltungen paralleler Studiengänge wird genauso ausgeblendet wie die Teilnahme an Treffen der Fachschaft oder anderen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Hochschule. Ein Teufelskreis, der schwer zu durchbrechen ist.

Hochschulausgründungen

Ich möchte noch kurz auf ein weiteres Beispiel zu sprechen kommen: Das Beispiel deutscher Hochschulausgründungen. In den letzten Jahrzehnten sind an einigen Standorten im nicht-deutschsprachigen Raum deutsche Hochschulausgründungen bzw. -gründungen erfolgt, so etwa in Kairo, Amman, Ho-Chi-Minh-Stadt und Istanbul. Auch hier kommt es noch kaum zu einer integrierten Mehrsprachigkeit, die aufgrund der Sprachkonstellation möglich wäre, weil wiederum übergreifende Konzepte, die Spracherwerb und die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte miteinander verbinden, fehlen oder nicht durchsetzungsfähig sind. Ein Beispiel ist etwa die *German University in Cairo*: Alle Studierenden erhalten einerseits obligatorischen allgemeinsprachlichen Deutschunterricht (bis etwa zu einem Niveau von B1), gleichzeitig erfolgt die Lehre in den angebotenen Fächern auf Englisch, das Lehrpersonal aber rekrutiert sich aus „ägyptische[n] und deutsche[n] Dozentinnen und Dozenten, die in Deutschland ausgebildet wurden“ und diese werden „von deutschen Gastprofessoren“ unterstützt.³ Weder sind die Sprachkurse auf fachliche, berufsorientierte oder wissenschaftliche Themen und

³ http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/Wissenschaft/DeutscheHochschulenAusland_node.html [28.2.2014].

kommunikative Anforderungen ausgerichtet (etwa auf eine wissenschaftssprachliche Lesekompetenz oder elementare berufsbezogene oder universitäre kommunikative Anforderungen), noch wird die Mehrsprachigkeit der Fachdozenten dafür genutzt, ein integriertes Fach- und Sprachcurriculum zu entwickeln. Hier wären vielerlei Szenarien denkbar, von der Erarbeitung von deutschsprachigen Readern zu ausgewählten Themen über Ringvorlesungen, die von Dozenten und Sprachlehrerinnen und -lehrern gemeinsam vorbereitet und sprachlich angemessen gestaltet, vor- und nachbereitet werden, bis hin zu Sprachmittler-Projekten oder mehrsprachigen Begleitmaterialien zu Vorlesungen und Seminaren. Auch hier sehen wir: die Chance auf die Ausbildung von wirklicher Mehrsprachigkeit, die wirklich mit Händen greifbar ist, wird nicht nur nicht genutzt, sie wird aus meiner Sicht geradezu fahrlässig verspielt.

3. Wie es gehen könnte: Gegenbeispiele

Ich will an dieser Stelle nun einige positive Gegenbeispiele geben, um zu zeigen, wie sowohl internationale Studiengänge als auch Hochschulausgründungen auch ganz anders laufen können. Gemeinsam ist allen positiven Gegenbeispielen, dass Fachwissenschaftler und Sprachdozenten eng zusammenarbeiten, dass Sprachunterricht von Anfang an auf Fach- und Wissenschaftssprache und fachliche Handlungskompetenz ausgerichtet ist, dass aber umgekehrt auch die Fachinhalte sprachdidaktisch begleitet, entlastet, vor- und nachbereitet werden. Im Bereich „internationale Studiengänge“ zeigt etwa das Verzahnungsmodell der Universität Hannover, wie internationale Studierende mit geringen bis gar keinen Grundkenntnissen sehr schnell im Deutschen fachorientiert handlungsfähig gemacht werden können (Schimmel 2010, Schimmel 2014): In einer ersten Phase (4 Monate) dominiert der allgemeinsprachliche Unterricht; begleitet wird er aber von fachsprachlichem Unterricht, der von anfangs 4 Stunden / Woche auf dann 8 Stunden / Woche ansteigt. In einer zweiten Phase (ca. 4 Monate) finden dann auch schon erste fachliche Blockseminare statt, die intensiv sprachlich vor- und nachbereitet wurden. Dafür arbeiten die Fachwissenschaftler eng mit den Sprachdozenten zusammen, um Materialien und Inhalte aufzubereiten und gezielt sprachliche Vorentlastung leisten zu können. Die wissenschaftliche Lehre wird in das noch primär sprachdidaktische Umfeld eingepasst. Dafür ist die gezielte Neuentwicklung von fachsprachlichen und fachorientierten Materialien erforderlich. Im Mittelpunkt stehen dabei die *fachbezogene Handlungskompetenz* sowie die fachlichen und kommunikativen Praktiken, daneben die allgemeine Wissenschaftssprache und fachbezogene Terminologie. Das Hannoveraner Projekt zeigt auch, dass sich der Fachbezug des Sprachunterrichts sehr positiv auf die Motivation der Studierenden auswirkt,

gleichzeitig verbessern sich auch die Ergebnisse der Sprachprüfungen (DSH/TestDaF) erheblich (vgl. Schimmel 2014, 38-39). Dies stellt ein erfolgreiches Modell für eine wirklich mehrsprachige Internationalisierung deutscher Hochschulen dar.

Ein zweites interessantes Beispiel ist das großangelegte Stipendienprogramm *Ciencias sem Fronteiras* und das Unterprojekt *Deutsch ohne Grenzen*, das in Brasilien aufgelegt wurde. Es ist vielleicht bezeichnend, dass es ausländischer Initiativen bedarf, um zu zeigen, wie man Internationalisierung auch mit der Wissenschaftssprache Deutsch organisieren kann. In diesem ehrgeizigen Programm der brasilianischen Regierung, das weltweit einen Vorbildcharakter erlangt hat, setzte sich Brasilien 2010 das Ziel, insgesamt 100.000 Studierende von MINT-Fächern (Natur- und Ingenieurwissenschaften, Life Sciences) mit Stipendien für 6-18 Monate ins Ausland zu schicken.⁴ Bis zum Ende des Jahres 2014 wurden 5000 Stipendien nach Deutschland vergeben, wobei sich das Spektrum vom Bachelor bis zum Promotionsstipendium erstreckt. Was für uns das Interessante an diesem Programm ist: Selbstverständlich wird von diesen Studierenden erwartet, dass sie ihren Studienaufenthalt im Ausland in der jeweiligen Landessprache bestreiten – und von Anfang an wurden von brasilianischer Seite sowie von Seiten der Kooperationspartner (in Deutschland: der DAAD) dann auch Mittel und Ressourcen bereitgestellt, um den fachbezogenen Spracherwerb zu ermöglichen. Nach der Auswahl müssen diese Studierenden in Brasilien mindestens das Niveau B1 erreichen – wobei hier inzwischen Abstriche gemacht wurden –, und in Deutschland wird eine Anschluss-Deutschförderung angeboten, welche die Studierenden bis zum Beginn des Studiums mindestens auf das Niveau B2 bringt. Das Programm zeigt sehr deutlich, dass auch in den MINT-Fächern die Studiensprache Deutsch keine Hürde sein muss, ja, dass hier das Studium in der jeweiligen Landes-Fremdsprache gerade eine zentrale Komponente des Programms ist.

Auch die neu gegründete Türkisch-Deutsche Universität (TDU) in Istanbul (vgl. Koreik / Uzuntas 2014) zeigt, wie durch eine frühe Verbindung von Sprach- und Fachorientierung dem Deutschen als Sprache der universitären Lehre in einem derartigen Ausgründungsprojekt eine zentrale Rolle zukommen kann. Dem eigentlichen Studium ist ein Vorbereitungsjahr vorgeschaltet, das intensiv sprachlich und fachlich auf das Studium vorbereitet – ein in vielen Ländern durchaus übliches Verfahren, das hier aber die fachliche Vorbereitung mit intensivem Spracherwerb verbindet. Schon auf dem Niveau A2 wird „mit speziell dafür entwickeltem Unterrichtsmaterial die jeweilige Fachsprache der Studierenden erhöht“ (Koreik

⁴ Siehe <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf-eng/> [28.2.2014]

/ Uzuntas 2014, 15). Dies verbessert deutlich die Sprachlernmotivation der Studierenden und schafft die Voraussetzung für die Studierfähigkeit in Fächern wie Jura, Wirtschaftswissenschaften, Kulturwissenschaften, Europastudien. Wichtig ist die genaue Abstimmung von fachlichen und sprachlichen Lernzielen; Ziel des siebenmonatigen Vorstudiums ist das Erreichen des Niveaus B2 als Minimum. Während des dann folgenden Fachstudiums erhalten die Studierenden weiter studienbegleitenden fachsprachlichen Unterricht im Umfang von 2-4 Stunden. Ähnliche Strukturen und Verfahren haben wir am Herder-Institut auch für einen grundständigen Deutsch-Studiengang in Erbil / Irak entwickelt, der Nullanfänger innerhalb von vier Jahren zu Deutschlehrer/innen ausbilden soll: Die Herausforderung besteht darin, Materialien und Methoden zu entwickeln, die es schon auf einem niedrigen Sprachniveau erlauben, sich fachbezogenen Inhalten anzunähern, und die Studierenden trotz der Sprachbeschränkung sukzessive in Formen des wissenschaftlichen Denken, des produktiven Streicharakters von Wissenschaft (im Sinne der Eristik, vgl. Ehlich) und für die Offenheit des wissenschaftlichen Prozesses einzuführen. Hierzu ist allerdings auch noch ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf in der Linguistik und Fremdsprachendidaktik vonnöten (vgl. dazu etwa Fandrych / Graefen 2010).

4. Fazit

Bei der Frage, wie Mehrsprachigkeit systematisch Bestandteil von internationalen Programmen werden kann, muss gezielt und differenziert vorgegangen werden: Je nach Fach bzw. Fächergruppe und Studienprofil müssen die Zielkompetenzen, die fach- und wissenschaftsbezogenen sowie allgemeinsprachlichen Kompetenzen und die Gewichtung der Sprachfertigkeiten bestimmt werden. Wo etwa in einem stark international ausgerichteten naturwissenschaftlichen Fach die Publikationstätigkeit inzwischen fast ausschließlich auf Englisch erfolgt, sind die Bedürfnisse andere als in einem geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fach, in dem ein deutlicher Regional- und Kulturbezug besteht (vgl. Hagner 2013). Dennoch sind auch in ersterem Fall nicht nur alltagsprachliche Deutschkenntnisse, sondern auch fach- und berufsspezifische Sprachkenntnisse dann unerlässlich, wenn man für die internationalen Studierenden auch eine Anschlussfähigkeit an den Fachdiskurs über die Universität hinaus schaffen möchte: Im Beruf, in der Gesellschaft, in der Politik.

Umgekehrt muss, wenn man Mehrsprachigkeit ernst nehmen will, auch die Sprachkompetenz der deutschen Studierenden und Dozenten viel stärker in den Blick geraten: Weder kann man davon ausgehen, dass die Englischkenntnisse von Studierenden – und teils wohl auch jene der Dozentinnen und Dozenten – ausreichend für eine angemessene Qualität der Lehre und des

akademischen Diskurses, noch sind es im allgemeinen ihre Kenntnisse in anderen relevanten Sprachen.

Wie könnte es weitergehen? Aus meiner Sicht müssen konkrete und differenzierte Sprachkonzepte, welche eine integrierte, fachbezogene Nutzung des Deutschen – und anderer Sprachen – in der Lehre an deutschen Hochschulen vorsehen, zu zentralen Qualitäts- und Akkreditierungskriterien für bestehende und neu einzurichtende Studiengänge gemacht werden – und nicht einfach dem Belieben der Universitäten überlassen werden. Dies gilt in ganz besonderem Maße für Studiengänge, die für sich in Anspruch nehmen, „international“ zu sein. Solche Konzepte sind in Audits zur Internationalisierung, bei der Akkreditierung von Studiengängen, aber auch in Hochschulentwicklungsplänen zu berücksichtigen. Geldgeber wie der DAAD, die Alexander-von-Humboldt-Stiftung oder die Bundesministerien sollten die Existenz qualitativ angemessener Sprachkonzepte sowie den Nachweis ihrer Umsetzung zur Voraussetzung der Förderung von Studiengängen machen. In den Hochschulen benötigen wir die Zusammenarbeit aller wichtigen Akteure, um die entsprechende Förderung fachbezogenen Spracherwerbs und eines sprachsensiblen Umgangs in den Fächern zu entwickeln (Sprachzentren, Philologien, die einzelnen Fächer, Akademische Auslandsämter, Rektorat). Hierfür wäre es zunächst einmal notwendig, schon bestehende Beispiele *guter Praxis* an deutschen Hochschulen, in internationalen Studiengängen oder Hochschulausgründungen zu sichten, kritisch zu überprüfen, weiterzuentwickeln und sichtbar zu machen.

Solche Ansätze gälte es in einer *Qualitätsinitiative Sprache für deutsche Hochschulen* weiterzuverfolgen und auch entsprechend zu finanzieren. Eine derartige Qualitätsinitiative ist auch aus Sicht der Auswärtigen Kulturpolitik der deutschsprachigen Länder dringend notwendig, denn nur durch wirkliche interkulturelle und mehrsprachige Erfahrungen auf persönlicher wie auch auf fachlicher Ebene wird eine langfristige Bindung der internationalen Studierenden an den deutschsprachigen Raum möglich werden. Selbstverständlich muss für eine solche Integration der fachbezogenen Sprachförderung differenziert nach Fächer(-gruppen), Herkunftsländern, Berufs- bzw. Theoriebezug differenziert werden, aber der grundsätzliche Wert von fachbezogener Mehrsprachigkeit sollte nicht mit dem Hinweis auf die Publikationssprache Englisch in Frage gestellt werden – dafür zu sorgen ist auch Aufgabe der Mittlerorganisationen und der Hochschulorganisationen. Für den postgradualen Bereich etwa könnte als Minimum angestrebt werden, dass vor allem rezeptiv eine solide fachbezogene Sprachkompetenz im Deutschen (Niveau B1/B2) erreicht wird, produktiv möglichst bereits vor Studienbeginn eine gute alltagssprachliche und eine erste fachbezogene

Kompetenz. Von Seiten der Sprach- und Fachsprachendidaktik sowie der Sprachwissenschaft wäre eine solche Initiative wissenschaftlich zu begleiten.

Neben der Förderung des Deutschen als Sprache in Lehre und Studium sowie für die Alltagskommunikation müssen solche Sprachkonzepte auch die differenzierte Förderung weiterer Fremdsprachen – neben dem Englischen – vorsehen, insbesondere natürlich bei bilateralen Studiengängen, transnationalen Bildungsprojekten oder Kooperationen mit Partnern aus dem nicht-englischsprachigen Raum. Auch die Förderung weiterer Fremdsprachen neben dem Englischen für deutschsprachige Studierende ist dringend erforderlich. Dabei gilt es in Zukunft, stärker als dies bisher der Fall war, individualisierte Formen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung stärker heranzuziehen, die Förderung von Sprachlernstrategien auszubauen, etwa mithilfe von Tutorien, Lernberatung, Tandem, m-Learning, Lernplattformen, sowie differenzierte Selbstlernmaterialien weiterzuentwickeln und zur Verfügung zu stellen. Eine solche *Qualitätsinitiative Sprache* sollte dann, um es mit Petereit/Spielmanns-Rome 2010 zu sagen, dazu führen, dass die Mehrsprachigkeit in der deutschen Hochschulbildung auch im internationalen Wettstreit zu einem Qualitätsmerkmal wird:

Ein wirkliches Alleinstellungsmerkmal auf dem weltweiten Bildungsmarkt für englischsprachige Studiengänge bestünde daher darin, global player auszubilden, die neben der lingua franca zusätzlich eine weitere Weltsprache sprechen und sich mit Deutschland auskennen. Dies sollte als Zusatzqualifikation gefördert und vermarktet werden. Die Studiengänge würden so sicherlich nicht an Internationalität verlieren, sondern an Profil gewinnen.

Literatur

Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD): Studienangebote in Deutschland. www.daad.de/deutschland/studienangebote/de/ [15.1.2014].

Earls, Clive W.: Setting the Catherine wheel in motion. An exploration of „Englishization“ in the German higher education system. In: *Language Problems & Language Planning* 37:2, 2013, 125-150

Earls, Clive W: 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, 2014, S. 153-173

Christian Fandrych: Mehrsprachigkeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum: sprachenpolitische und sprachendidaktische Herausforderungen. In: Hans Drumbl / Antonie Hornung (Hgg.), *IDT 2013 – Hauptvorträge. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Bozen: Bozen University Press (2015), 93-126.

Fandrych, Christian/Graefen, Gabriele: Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Berlin: de Gruyter, S. 509-517.

Fandrych, Christian/Sedlaczek, Betina: »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 2012.

Hagner, Michael: 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-Langenscheidt 2013, S. 136-141.

Petereit, Katja/Spielmanns-Rome, Elke: Sprecht Deutsch mit uns! Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen. In: Forschung und Lehre, Nr. 3 (2010), <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4139> [31.1.2014].

Schimmel, Dagmar: Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums. In: Info DaF, Nr. 5 (2010), S. 470-493.

Schimmel, Dagmar: Ein allgemein- und fachsprachliches Verzahnungsmodell – Zur Optimierung des Spracherwerbs. In: Koreik, Uwe / Uzuntas, Aysel / Hatipoglu, Sevinc: Fremd- und Fachsprachenunterricht – Studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht für fremdsprachige Studiengänge (=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag (2014), 28-44.

Türkisch-Deutsche Universität (TAU): Zentrum für Fremdsprachen. <http://www.tau.edu.tr/fremdsprachen> [28.2.2014].

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