

Christian Fandrych (2013):

Für eine ‚Qualitätsinitiative Sprache‘ an deutschen Hochschulen

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

*Goethe-Institut, DAAD, Institut für Deutsche Sprache (Hg.): Deutsch in den
Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache
Deutsch, München: Klett-Langenscheidt, S. 108-114.*

Christian Fandrych

Für eine Qualitätsinitiative „Sprache“ an deutschen Hochschulen



„Internationalisierung“ bedeutet heute vielfach auch „Anglizisierung“. Eine so verstandene Internationalisierung ist eigentlich paradox: Um mehr Studierende aus dem Ausland anzuwerben, verzichtet man gerade auf ein Markenzeichen von Internationalität: die sprachliche Vielfalt. Von der Umstellung postgradualer Studiengänge auf die Arbeits- und Unterrichtssprache Englisch erhoffen sich viele Bildungspolitiker, Universitätsleitungen, universitäre Fachrichtungen (und auch so manche Mittlerorganisation), im Wettbewerb insbesondere

mit den englischsprachigen Ländern um die „besten Köpfe“ weltweit bessere Aussichten zu haben. So steigt die Zahl der ganz oder vornehmlich auf Englisch angebotenen Master-Studiengänge seit Jahren kontinuierlich an: Während im Wintersemester 2005/06 bundesweit 312 mehrsprachige und englischsprachige Masterstudiengänge eingerichtet waren (Clyne 2007, 18), stieg diese Zahl bis zum Sommersemester 2011 auf 586 bilinguale und englischsprachige Masterstudiengänge (vgl. DAAD-Datenbank¹). Im Wintersemester 2012/2013 sind es nun

¹ Vgl. <http://www.daad.de/ausland/studienmoeglichkeiten/internationales-studium/05121.de.html> (8.8.2011).

schon 706 Studiengänge auf MA-Niveau.² Der Ausbau englischsprachiger Angebote gerade im Postgraduiertenbereich scheint vielen Akteuren der goldene Weg zu mehr Internationalisierung zu sein, die wachsende Zahl englischsprachiger Studienangebote wird bei der Werbung für den deutschen Hochschulraum im Ausland häufig als die zentrale Neuerung hervorgehoben, um potenziellen Bewerberinnen und Bewerbern zu signalisieren: Macht euch um die schwierige deutsche Sprache keine Sorgen, es geht in Deutschland und an deutschen Hochschulen auch alles auf Englisch (und billiger als in Großbritannien, den USA oder Australien). Im vorliegenden Beitrag soll zunächst kurz gefragt werden, inwiefern dieses Bild wirklich der Realität entspricht und wie die (sprachlich-kommunikative) Situation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland aussieht. Auf dieser Grundlage werden sodann bildungs- und sprachenpolitische Prinzipien und Forderungen formuliert, die dazu anregen sollen, die Rolle von Sprache und von Sprachen im Sinne einer nachhaltigen Bildungs- und Auswärtigen Kulturpolitik neu zu überdenken und Schritte zu einer Qualitätsinitiative „Sprache“ an den Hochschulen einzuleiten.

Alles einfach auf Englisch?

Selbst wenn man annähme, alle nach Deutschland kommenden Studierenden und auch alle Dozentinnen und Dozenten, denen diese Studierenden begegnen, besäßen eine hohe Sprachkompetenz im Englischen, es bestünden also keine im engeren Sinne linguistischen Barrieren, wären noch lange nicht alle kommunikativ-handlungspraktischen Probleme gelöst: Trotz des Englischen als Sprache der Lehre bleiben viele Kommunikationsmuster und Arbeitsformen der deutschen Wissenschaft den internationalen Studierenden fremd. Die Tatsache, dass man mit dem Englischen über ein scheinbar einfaches gemeinsames Verständigungsmittel verfügt, mag diese Fremdheit noch frustrierender erscheinen lassen. Wissenschaft ist bis hinein in die Arbeit in Studiengängen eine institutionelle und soziale Praxis, die mit bestimmten Diskurs- und Handlungstraditionen, Formen des Selbstverständnisses, Arbeitsformen und -formaten, ext- und Diskursmustern sowie sprachlichen Routinen verbunden ist, die „tiefer liegen“ als die sprachliche Oberfläche (vgl. dazu Ehlich 2006). Dies gilt für alle Disziplinen, auch wenn es Unterschiede geben mag, was die studienpraktische Orientierung an anderen, etwa im britischen oder amerikanischen Kontext üblichen Mustern und Praktiken angeht. Internationale Studierende müssen sich in jedem Fall sehr schnell mit diesen institutionellen, sozialen und diskursiven Praktiken vertraut machen, wenn sie erfolgreich studieren wollen – und hierfür scheint es kaum ausreichend Vorbereitung oder Begleitung und Unterstützung während des Studiums zu geben. In den Geistes- und Sozialwissenschaften sind solche Unterschiede sicherlich besonders ausgeprägt (vgl. dazu auch Fandrych/Klemm/Riedner 2012).

² Vgl. <http://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programs/de/> (20.10.2012).

Problematisch sind aber auch zwei weitere Annahmen, die mehr oder weniger explizit den englischsprachigen Masterstudiengangsangeboten zugrunde liegen. Wie eine exemplarische Studie zeigt³, kann zum einen keinesfalls davon ausgegangen werden, dass die internationalen Studierenden über ein für das Studium ausreichendes Englischniveau verfügen⁴ (und auch auf Dozentenseite sind hier zumindest größere Zweifel angebracht): Von 48 getesteten internationalen Studierenden konnte nur eine Person durchgängig das minimal vorauszusetzende Niveau B2 für die produktiven Fertigkeiten im Englischen erreichen – alle anderen lagen in einigen oder allen Teilfertigkeiten zum Teil sehr deutlich darunter. Nur zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreichten für alle rezeptiven Fertigkeiten ein B2-Niveau (vgl. Fandrych/Sedlaczek 2012a, 25–26). Zum anderen erwerben nicht deutschsprachige Studierende ohne gezielte und integrierte Förderung des Deutschen kaum Deutschkenntnisse sozusagen nebenbei, auch wenn sie in einem deutschsprachigen Umfeld leben. Viele Studierende haben nur elementare Grundkenntnisse im Deutschen und beklagen, dass sie im Verlauf des Studiums selbst bei großem Interesse kaum eine Möglichkeit haben, diese Kenntnisse zu verbessern (vgl. zusammenfassend Fandrych/Sedlaczek 2012b). Die in der Studie zusätzlich mit 27 Studierenden durchgeführten vertiefenden Leitfadenterviews offenbaren, wo das Dilemma liegt: Meist sind studienbegleitende oder -vorbereitende Deutschkurse nicht integraler Bestandteil des Studiums, sie sind nicht auf die sprachlichen Bedürfnisse im Fach und im Studienalltag bezogen und nicht mit Kreditpunkten versehen (vgl. auch Gnutzmann/Lipski-Buchholz 2008, 157). So wird das Deutschlernen zur reinen Privatangelegenheit der Studierenden, die hierfür an den Wochenenden oder spät abends noch irgendwie Zeit finden müssen. Von den 61 Prozent der befragten Studierenden, die trotz dieser Umstände Deutschkurse besuchten, bewertete über die Hälfte die Deutschlernangebote negativ: Insbesondere seien sie auf ihre Bedürfnisse nicht zugeschnitten (vgl. Fandrych/Sedlaczek 2012a, 54–55).

Dies steht in eklatantem Widerspruch zu den Motiven und Interessen vieler Studierender. Fragt man nach den Motiven für ein Studium in Deutschland allgemein, zeigt sich, dass sich viele internationale Studierende von einem Studium in Deutschland explizit auch eine Verbesserung bzw. Förderung ihrer Sprachkompetenz im Deutschen versprechen, u. a., um im sozialen Umfeld besser integriert zu sein, aus fachlichen Gründen (Zugang zu deutschsprachiger Fachliteratur;

³ Im Folgenden werden Ergebnisse der umfangreicheren Studie von Fandrych/Sedlaczek 2012a zusammenfassend dargestellt, in der insgesamt an sieben Standorten in dominant englischsprachigen Studiengängen die sprachbezogenen Erfahrungen und Erwartungen von Studierenden, Lehrenden und Koordinator/inn/en mithilfe eines Fragebogens und eines Leitfadenterviews erhoben wurden. An drei der sieben untersuchten Hochschulen wurden daneben auch Sprachtests mit den Studierenden durchgeführt, vgl. Fandrych/Sedlaczek 2012a, 23–26.

⁴ Dies liegt u. a. an den heterogenen Anforderungen an die Englisch-Sprachnachweise, die deutsche Hochschulen für MA-Bewerber/-innen stellen, vgl. Soltau 2008; es liegt aber auch an der mangelnden Verlässlichkeit verschiedener Tests und Testzertifikate, wie empirische Überprüfungen zeigen, vgl. Fandrych/Sedlaczek 2012a, 25–26.

Zugang zur regionalen, gesellschafts- oder institutionenbezogenen Dimension des Faches – gerade etwa bei anwendungsorientierten Fächern wie Umwelt- und Agrarwissenschaften, Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften) oder aus berufspraktischen Motiven (Praktika, Projekte, mögliche berufliche Perspektiven in Deutschland). Gerade die letztgenannten Aspekte sollten angesichts des derzeitigen Fachkräftemangels auch der Wirtschaft und der Politik zu denken geben.⁵

Nicht nur – aber gerade auch – aus der Sicht der Auswärtigen Kulturpolitik sollten fach- und alltagsbezogene Deutschkenntnisse daher intensiv gefördert werden: Natürlich sind sie für die persönliche Integration der Studierenden und ihre Studienorganisation von zentraler Bedeutung. Sie stellen aber auch eine Langzeitinvestition dar: Konferenzen und Publikationen mögen in manchen Fächern hauptsächlich auf Englisch ablaufen, die gesellschaftlichen und politischen Diskurse, in die Wissenschaft immer eingebettet ist, sind aber deutschsprachig. Und an ihr wollen (und sollten) Alumni deutscher Hochschulen auch langfristig partizipieren können.

Was ist zu tun?

Die derzeitige Situation ist das Ergebnis des starken Willens zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen bei wichtigen Entscheidungsträgern und Mittlerorganisationen (vgl. etwa die verschiedenen „Aktionsprogramme“ des DAAD aus den Jahren 1996, 2000, 2005 und 2008), die – verstärkt durch eine Reihe von Förderinstrumenten – in einer „bottom-up“-Entwicklung zum Aufbau u. a. von internationalen (vornehmlich oder gänzlich englischsprachigen) Master-Studiengängen geführt hat: Derartige Programme wurden häufig von den Fächern oder Fachbereichen eingeführt, die sich damit sicher auch als Teil der Gesamtstrategie ihrer jeweiligen Hochschule sahen. Für diese Akteure der Internationalisierung standen zunächst ihre fachlichen Inhalte und die Rekrutierungsformen im Mittelpunkt, daneben Fragen der Anerkennung von Studienabschlüssen, Fragen der Betreuung, Unterbringung u. v. a. m. Nicht oder nur am Rande wurden mögliche Probleme mitbedacht, die sich durch die andersartige Bildungssozialisation der internationalen Studierenden oder durch die Besonderheit der kommunikativ-institutionellen Praktiken im deutschen Hochschulwesen ergeben könnten. Schon gar nicht stand für sie im Vordergrund das Anliegen, eine differenzierte und intelligente Mehrsprachigkeitskompetenz bei den Studierenden auszubilden. Sprache wurde und wird hier häufig als rein instrumentales Kommunikationssystem betrachtet, wie dies gerade für die technischen und naturwissenschaftlichen Fächer häufiger zu gelten scheint (vgl. etwa Kretzenbacher 1995). Eine Zusammenarbeit mit Sprachenzentren bzw. Lehrgebieten

⁵ Immerhin 27 von 73 befragten internationalen Studierenden nannten die Möglichkeit, später in einem deutschsprachigen Land arbeiten zu können, als Motiv für ihr Studium in Deutschland, vgl. Fandrych/Sedlaczek 2012a, 39.

des Deutschen als Fremdsprache und die Integration von mehrsprachigen Angeboten ergab sich so meist nur punktuell dort, wo Eigeninitiativen der Fächer oder ein Problembewusstsein der Studiengangsleiter oder der Hochschulleitung vorhanden waren. Selbst dort, wo Modelle etwa für eine sukzessive Heranführung an ein wirklich mehrsprachiges Arbeiten entstanden, fehlte es häufig an übergeordneten Konzepten und Zielen und teils auch am Willen (und der finanziellen Ausstattung), um diese Ziele auch mittel- und langfristiger zu erreichen.⁶ Dies hat dazu geführt, dass die Rolle von Sprachkompetenz – mit wenigen Ausnahmen⁷ – insgesamt (im Deutschen wie Englischen, bei Studierenden wie Dozenten, bezogen auf Sprachdomänen an der Hochschule sowie in wichtigen Kommunikationsbereichen außerhalb der Hochschule) bei der Planung und Konzipierung solcher Studiengänge vernachlässigt wurde bzw. wird und differenzierte Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen erst gar nicht als wichtige Merkmale von Internationalisierungsstrategien gesehen werden. Dies wird auch notwendig so bleiben, wenn Mehrsprachigkeitskonzepte nicht als zentrale Gütekriterien für die erfolgreiche und nachhaltige Internationalisierung des deutschen Hochschulraums gesehen werden. Statt die Entwicklung solcher Konzepte den einzelnen Fächern und Fachbereichen zu überlassen (die naturgemäß keine Fremdsprachendidaktiker oder Kulturpolitiker sind), müssen sie Teil eines „top-down“-Prozesses, einer Qualitätsinitiative „Sprache“ werden. Dies gilt zum einen für die Universitätsebene, wie dies etwa Lemmens (allerdings hier nicht mit Bezug auf Sprachförderung) beschreibt:

But to create a university that plays a truly relevant role in the global system, *Step Two* has to follow, meaning: All these commendable bottom-up activities [Einzelinitiativen zur Internationalisierung, C. F.] have to be complemented and bound together by a top-down approach. Internationalisation has to be at the heart of the universities' leadership. (Lemmens 2012, 12)

Neben der Ebene der Hochschule und der Hochschulleitung sind aber auch Institutionen der Hochschulförderung und der Qualitätsentwicklung gefragt. Eine solche Initiative muss letztlich die Hochschulen und den Hochschulraum in Deutschland dazu bewegen, eine bewusste, differenzierte und auf die jeweiligen Fächer sowie die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Handlungssphären und Berufsfelder zugeschnittene Gesamtsprachenpolitik zu entwickeln.⁸ Als Regelfall sollte die Lehrsprache in grundständigen Studiengängen

⁶ In unserer Studie fanden sich in zwei von sieben Studiengänge auch obligatorische Sprachmodule, jedoch waren diese unzureichend in die Studiengänge integriert, und es blieb unklar, wie sichergestellt wurde, dass die sprachlichen Lernziele auch erreicht wurden, vgl. Fandrych/Sedlaczek 2012a, 51.

⁷ Versuche, umfassendere und integrierte Konzepte zu erarbeiten und auch umzusetzen, finden sich etwa bei Kurtz 2000 und Schimmel 2010.

⁸ Die hier vorgeschlagene und skizzierte Initiative geht also deutlich über die von der HRK am 22.11.2011 vorgelegten Empfehlungen „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“ hinaus, vgl. HRK 2011.

(mit wenigen Ausnahmen, etwa im Bereich der Fremdsprachenphilologien) das Deutsche sein, allerdings sollten fremdsprachliche Kenntnisse hier auch bereits zum integrierten Bestandteil des Studiums werden. Im postgradualen Bereich sollten insgesamt, aber vor allem dort, wo wesentliche Anteile des Studiums in einer anderen als der deutschen Sprache erteilt werden, Sprachkonzepte erarbeitet und zu festen Bestandteilen von Qualitätssicherung und Akkreditierung gemacht werden. In den Sprachkonzepten sollten die Universitäten und die Fachbereiche ihre sprachenbezogenen Zielsetzungen für den jeweiligen Studiengang darlegen und begründen sowie aufzeigen, wie konkret im Curriculum die angestrebte mehrsprachige Kompetenz der Studierenden aufgebaut wird. Dies sollte dazu führen, dass selbst in dominant englischsprachigen Studiengängen auf das jeweilige Fach bezogene differenzierte Sprachlernangebote für Deutsch entwickelt werden (und umgekehrt in deutschsprachigen Studiengängen auch, wo nötig, der weitere fachbezogene Erwerb von Fremdsprachen gefördert wird). Gerade in dominant englischsprachigen Studiengängen ist es von zentraler Bedeutung, dass solche Sprachlernmodule als Kernmerkmale des Studiengangs nicht einfach abwählbar sind, dass sie sinnvoll auf das Fach bezogen sind und dass sie mit Kreditpunkten versehen werden.⁹ Hierfür wird es notwendig sein, dass die Fächer und Disziplinen eng mit den Philologien und den Sprachzentren zusammenarbeiten und gemeinsam nach umsetzbaren Lösungen suchen. Gerade in dominant englischsprachigen Studiengängen gilt es, zum einen schnell (möglichst vor Studienantritt) eine robuste alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit herzustellen, zum anderen sukzessive eine fach- und diskursbereichsbezogene rezepptive Kompetenz, insbesondere eine Lesekompetenz, aufzubauen. Wünschenswert wäre, dass internationale Studierende bei Studienabschluss mindestens eine fachbezogene Lesekompetenz auf dem Niveau B1 (besser: B2) erreicht haben. Durch geeignete Ausschreibungen und Fördermaßnahmen könnten an verschiedenen Standorten Modelle für unterschiedliche Szenarien und Fächergruppen entwickelt und erprobt (und wissenschaftlich begleitet) werden, die dann in anderen Institutionen adaptiert und nach den jeweiligen Bedürfnissen modifiziert werden könnten. Dabei sind klassische Formen der Sprachvermittlung mit Sicherheit zu ergänzen, wenn nicht in Teilen zu ersetzen, durch neuere Formen der individualisierten Sprachlernförderung (Tandem-Lernen, Lernberatung, Formen des integrierten Sprach- und Fachlernens, unterstützt durch Blended-Learning-Elemente und Applikationen zum mobilen Selbstlernen). Kurz, es gilt, in internationalen Studiengängen neue Formen einer „intelligenten Mehrsprachigkeit“ (Krull 2012, 17) zu erproben und Kurse und Verfahren zu entwickeln, die Fach- und Sprachunterricht miteinander verbinden und – als Mindestanforderung – eine gute rezep-

Christian Fandrych (*1961) ist Professor für Linguistik des Deutschen als Fremdsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Wortbildung, Textlinguistik, Sprachdidaktik und Wissenschaftssprache. Er leitet derzeit u. a. das Projekt „GeWiss“ zum Thema Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv. Christian Fandrych ist Leiter verschiedener binationaler Studiengänge, Chefredakteur der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ sowie Vorsitzender des Beirats Germanistik des DAAD.

⁹ Vgl. für ein solches Projekt Schimmel 2010.

tive fachbezogene Kompetenz im Deutschen aufbauen. Umgekehrt gehört zu einem Mehrsprachigkeitskonzept selbstverständlich auch die gezielte – fachbezogene – Förderung von fremdsprachlichen Kompetenzen bei den deutschsprachigen Studierenden.¹⁰ Auch hierfür müssten im Rahmen einer Qualitätsinitiative „Sprache“ überzeugende und differenzierte Konzepte erarbeitet werden. Zentral ist dabei, dass Sprache nicht als reines Addendum, als zusätzlicher Ballast oder reines Privatvergnügen aufgefasst wird, sondern dass die gezielte und fachbezogene Förderung von Mehrsprachigkeit in die Studiengänge integriert wird und diese so zu einem Markenzeichen deutscher postgradualer Studiengänge werden kann.

¹⁰ Auch die differenzierte Förderung der Sprachkompetenzen der Lehrenden und Forschenden müsste in eine Qualitätsinitiative „Sprache“ mit einbezogen werden. Darauf kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden.

Jürgen Trabant

Warum sollen die Wissenschaften mehrsprachig sein?

Die Wissenschaften werden immer einsprachiger. Das globale Englisch (Globalesisch) siegt auf ganzer Linie. Angesichts dieser unabweislichen Tendenz fragen wir uns, warum Wissenschaft denn überhaupt noch in mehreren Sprachen betrieben werden soll. War die Mehrsprachigkeit der Wissenschaften vielleicht nur ein Irrweg? Lohnt sich denn die Förderung eines dem Englischen unterlegenen Konkurrenten überhaupt noch, wo der Zug endgültig abgefahren zu sein scheint?

1. Von der Mehrsprachigkeit zur Einsprachigkeit der Wissenschaft

In der Vorrede zur „Encyclopédie“ beklagt 1763 der Ober-Wissenschaftler Europas Jean le Rond d’Alembert die sprachliche Diversifizierung der Wissenschaft in der Neuzeit. Aus Eitelkeit hätten die Franzosen damit begonnen, in ihrer Volkssprache Wissenschaft zu betreiben, um den Beifall ihrer Nation zu erhaschen. Andere seien ihnen gefolgt, sodass nun die Wissenschaftler gezwungen seien, sieben bis acht Sprachen zu lernen. Statt zu forschen, vergeudeten sie ihre Zeit mit dem unnützen Sprachenlernen, das nur ihr Gedächtnis belaste:

Ainsi, avant la fin du XVIII^e siècle, un philosophe qui voudra s’instruire à fond des découvertes de ses prédécesseurs, sera contraint de charger sa mémoire de sept à huit langues différentes; et après avoir consommé à les



Literaturverzeichnis

Peter Eisenberg

- Achilles, Ilse / Pighin, Gerda (2008): Vernäht und zugeflixt. Mannheim: Duden.
- Dröber, Axel: „Ehre und Honneur sind nicht das gleiche. Deutsch-französische Begriffsgeschichte bei den ›Mots‹.“ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 171, 25.7.2012, S. N4.
- Gehring, Petra: „Neuro-Moral“. Buchnotiz in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 186, 12.8.2011, S. 30.
- Franzen, Jonathan (2010): Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schleim, Stephan (2010): Die Neurogesellschaft. Wie die Hirnforschung Recht und Moral herausfordert. Hannover: Heise Medien.
- Singer, Horst (2003): Ein neues Menschenbild. Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lesław Cirko

- Markl, Hubert (1985). „Die Spitzenwissenschaft spricht englisch!“ In: Kalvenkämper, Hartwig / Weinrich, Harald (Hrsg.): Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels. 1985, S. 20–25.

Christian Fandrych

- Ehlich, Konrad (2007): „Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit?“ In: Ehlich, Konrad / Heller, Dorothea (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern: Lang, S. 17–38.
- Fandrych, Christian / Klemm, Albrecht / Riedner, Renate (2012): „Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig.“ In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp / Tschirner, Erwin (Hrsg.): Beiträge der FaDaF-Tagung 2011 in Leipzig. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag (im Druck).
- Fandrych, Christian / Sedlaczek, Betina (2012a): „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, Christian / Sedlaczek, Betina (2012b): „Englisch und Deutsch in ‚internationalen‘ Studiengängen: Kompetenz, Verwendung und Einschätzung bei Studierenden und Lehrenden.“ In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 41, Heft 2, S. 11–27.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 2011: Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Online abrufbar unter: www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschlusse/position/convention/empfehlung-sprachenpolitik-an-deutschen-hochschulen/
- Knapp, Annelie / Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2008): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium. Frankfurt a. M.: Lang.

- Kretzenbacher, Heinz L. (1995): „Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?“ In: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Forschungsbericht 10 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Berlin: de Gruyter, S. 17–39.
- Krull, Wilhelm (2012): Einleitung. In: Oberreuter, Heinrich / Krull, Wilhelm / Meyer, Hans Joachim / Ehlich, Konrad (Hrsg.): Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs. München: Olzog, S. 13–18.
- Kurtz, Gunde (2000): Studienbegleitender und studienintegrierter DaF-Unterricht in internationalen Studiengängen, InfoDaF 27, 6, S. 584–597.
- Lemmens, Nina (2012): „Towards a globally active University.“ in: Borgwardt, Angela (Hrsg.), Internationaler, besser, anders? Die Strukturen des Wissenschaftssystems nach 2017, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerks Exzellenz an deutschen Hochschulen), S. 11–13.
- Schimmel, Dagmar (2010): Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs. Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums, InfoDaF 5, S. 470–493.
- Soltau, Anja (2008): „Englischsprachige Masterprogramme in Deutschland: Qualitätssicherung in der akademischen Lingua-Franca-Kommunikation am Beispiel von sprachlichen Zulassungskriterien.“ In: Knapp, Annelie / Schumann, Adelheid (Hrsg.), S. 155–169.

Justus Fetscher

- Humboldt, Wilhelm v. (1907a): „Über den Dualis“ [1827]. In: Ders.: Gesammelte Schriften, hg. Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften. Abt. 1: Werke. Bd. VI: 1827–1835, hg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, 1907, S. 4–30.
- Humboldt, Wilhelm v. (1907b): „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ [1830–1835]. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Abt. 1: Werke. Bd. VII/1: Einleitung zum Kawi-Werk, hg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, 1907, S. 1–345.
- Humboldt, Wilhelm v. (1905): „Über das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung“ [1822]. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Abt. 1: Werke. Bd. IV: 1820–1822, hg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, 1905, S. 285–313.
- Jakobson, Roman (1993): „Linguistik und Poetik“. In: Holenstein, Elmar / Schelbert, Tarcisius (Hrsg.) (1993): Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 3. Aufl. 1993, S. 83–121.
- Schlegel, Friedrich: Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, hg. Ernst Behler. Paderborn, München u. Wien: Schöningh / Zürich: Thomas-Verlag, 1958 ff. Abt. II: Schriften aus dem Nachlaß. Bd. XV/2: Vorlesungen und Fragmente zur Literatur. Zweiter Teil. Über deutsche Sprache und Literatur, hg. Hans Dierkes. München u. Wien: Schöningh / Zürich: Thomas-Verlag, 2006.

Michael Hagner

- Adorno, Theodor W.: „Anmerkungen zum philosophischen Denken“. In: Ders., Stichworte. Kritische Modell 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969, S. 11–19, S. 18.
- Fleck, Ludwik: Denkstile und Tatsachen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2011, S. 195.
- „Freundlich bleiben. Der Philosoph Byung-Chul Han im Gespräch über den virtuellen Raum als Hölle des Gleichen und eine Gemeinschaft der Freundlichkeit“. In: der Freitag, 05.01.2012 (<http://www.freitag.de/kultur/1201-freundlich-bleiben> [zuletzt aufgerufen am 14.08.2012]).
- Kant, Immanuel: „Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft.“ In: Ders.: Werke, Bd. 9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1975, S. 14 [Hervorhebungen im Original].
- Musil, Robert: „Geist und Erfahrung. Anmerkungen für Leser, welche dem Untergang des Abendlandes entronnen sind.“ In: Ders., Gesammelte Werke, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt 1978, S. 1042–1059, S. 1042.