

Johannes Müller-Lancé

## Sprachenvernetzung im Bologna-Prozess

Gedanken zur Nutzung einer erzwungenen Umstellung

### *1. Persönliche Vorbemerkungen*

Als die lokalen Organisatorinnen der Mannheimer AKS-Tagung, Maria Collado und Uta Theis (denen an dieser Stelle für ihr Engagement nochmals gedankt sei), mich im Sommer 2011 darauf ansprachen, ob ich für einen Plenarvortrag zur Verfügung stünde, erwischten sie mich auf einem Tiefpunkt meiner hochschulpolitischen Motivation – und der war ziemlich eng mit Bologna verknüpft:

Zu diesem Zeitpunkt lagen gerade vier Jahre Tätigkeit im Dekanat der Philosophischen Fakultät hinter mir, davon zwei als Studiendekan und zwei als Dekan. Die zwei Jahre als Dekan waren geprägt von dem Akkreditierungsverfahren für die knapp 20 Bachelor- und Master-Studiengänge in unserer Fakultät. Dieses Verfahren war zwar von Erfolg gekrönt, hat allen Beteiligten aber auch wieder vor Augen geführt, welcher unglaubliche administrative Aufwand betrieben werden musste, um die Bologna-Reform zu vollenden – wobei man von einem Ende gar nicht sprechen kann. Denn so, wie wir uns das lebenslange Lernen auf die Fahnen geschrieben haben, werden wir wohl auch um das lebenslange Reformieren unserer Studiengänge nicht herum kommen.

Nun ist gegen Reformen grundsätzlich nichts zu sagen – sie bringen allerdings ein Dilemma mit sich: Entweder lässt man die Reform von außen durchführen, d.h. von Politik und Administration; dann muss man mit einem Reformergebnis rechnen, das den Lehrenden und Studierenden nicht passt. Oder

aber man führt die Reformen selbst durch; dann bleibt vor lauter Konzipieren und Administrieren kaum Zeit zum Lehren und Forschen.

Bei der Bologna-Reform kam es zunächst einmal zu einer Koppelung beider genannter Schattenseiten: Die wesentlichen Dinge waren von außen verordnet (z.B. die Einteilung in Bachelor und Master, die Begrenzung auf drei plus zwei Jahre Studiendauer, die Modularisierung mit Einführung des ECTS-Punktesystems), und trotzdem saßen Menschen, die eigentlich zum Lehren und Forschen berufen waren, ca. zehn Jahre ihres Lebens schwerpunktmäßig in Studienkommissions- und Akkreditierungssitzungen, um einerseits die externen Vorgaben umzusetzen und andererseits das zu retten, was ihnen vom alten System wichtig war. Man könnte sogar sagen, dass die Wissenschaftlergeneration, die um die Jahrtausendwende auf Professuren berufen worden ist, bei dieser Strukturumstellung aufgegeben wurde. Und all das, um genau diejenigen Qualitäten zu reduzieren, die jahrzehntelang im Ausland an den deutschen Gast-Studierenden gerühmt wurden: nämlich ihre – auch altersbedingte – größere geistige Reife und ihre wissenschaftliche Selbständigkeit.

Wo Schatten ist, fällt aber auch Licht: Es gibt – neben den Akkreditierungsagenturen – noch eine Personengruppe, die vom Bologna-Prozess profitiert hat. Dies waren hoch motivierte AbsolventInnen unserer alten und z.T. auch schon neuen Studiengänge, die nun die Gelegenheit bekamen, auf Studiengangsmanagement-Stellen ihre Erfahrungen aus dem Studium unmittelbar zu verwerten und gleichzeitig neue Erfahrungen im administrativen Bereich zu sammeln. Diese Stellen sind allesamt neu geschaffen worden, und diese Personen haben mit großem Einsatz die Hauptlast der Umstellung getragen. Wissenschaftsmanagement ist ein neuer, boomender Sektor für frisch examinierte Studierende geworden. Wir haben nun also die Möglichkeit, hervorragenden Absolventinnen und Absolventen, die nicht unbedingt eine Promotion anstreben, trotzdem für einige Jahre eine Perspektive an der Universität bzw. ein berufliches Sprungbrett aus der Universität heraus anzubieten. Diese für Bologna geschaffenen Stellen wurden allerdings nicht etwa aus europäischen oder Bundesmitteln finanziert, sondern aus den Studiengebühren unserer eigenen Studierenden. Und diese Studiengebühren waren eigentlich dafür gedacht, die Studienbedingungen zu verbessern, und nicht etwa dafür, das Studium in ganz neuen Studiengängen überhaupt erst zu ermöglichen (letztendlich wurden beide Ziele mehr oder weniger erreicht – effektiver wäre es

aber wohl gewesen, das neue Geld ins alte System zu pumpen und dieses zu optimieren).

Wie sieht es aber nun mit der Sprachausbildung an Hochschulen aus, um die es auf unserer Tagung geht? Gehört sie zu den zahlreichen Verlierern oder zu den wenigen Gewinnern der Bologna-Reform? Im Folgenden möchte ich diese Frage beleuchten, indem ich die Situation vor der Reform mit der heutigen Situation vergleiche und einige Perspektiven für die Vernetzung von Sprachen im Rahmen Bologna-kompatibler Studiengänge aufzeige.

## 2. Sprachausbildung vor dem Bologna-Prozess

Genre-untypisch, möchte ich die sehr persönliche Perspektive auf die historischen Umstände fortsetzen und quasi *bottom-up* beschreiben, was vor Bologna üblich war. Um die Geschichte nicht zu verfälschen, habe ich eigens meine alten Studienordner aus der Garage hervorgekramt – und konnte meiner Frau damit gleichzeitig beweisen, dass ich den alten Krempel nicht umsonst aufhebe:

Im Oktober 1983 hatte ich mich an der Universität Freiburg für die Lehramtsstudiengänge Französisch und Latein eingeschrieben, und im Juni 1999 wurde das Bologna-Abkommen unterzeichnet. In den 16 Jahren dazwischen absolvierte ich meine komplette Ausbildungszeit, von Studium über die Promotion bis hin zur Habilitation, einschließlich zwei Jahren Referendariat in den Schulfächern Latein und Französisch.

Dies ist insofern für unser Thema interessant, weil meine Ausbildung überwiegend aus Sprachausbildung bestand. Und es ging nicht nur um die eigentlich studierten Sprachen: Ich musste für mein Latein-Studium Altgriechisch nachholen, für mein Französisch-Studium eine weitere romanische Sprache, damals Italienisch. In der Promotion nahm ich Spanisch als weiteres Studienfach hinzu; und um ein seriöser Ibero-Romanist zu werden, lernte ich ergänzend Portugiesisch und Katalanisch. Ich kann mir also ein Urteil über die Sprachausbildung vor Bologna erlauben – wenn auch nur für die Universität Freiburg. Mein Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ergab aber, dass es woanders nicht wesentlich anders war.

Wie sah nun diese Ausbildung aus? Zunächst einmal galt der Grundsatz: je niedriger das Niveau, desto größer die Sprachkurse. In den Anfängerkursen Altgriechisch, Italienisch und Spanisch saßen jeweils ca. 80 Personen, im Fortsetzungskurs immer noch etwa 50. Intimer waren die Verhältnisse nur in Portugiesisch und Katalanisch – aber nicht aus pädagogischen Gründen, sondern wegen mangelnder Nachfrage.

Gearbeitet wurde in diesen Basis-Sprachkursen ausschließlich nach Lehrbüchern, denen nicht anzumerken war, dass sie in irgendeiner Form für die jeweilige Klientel konzipiert waren, außer dass die grammatische Progression in den reinen Philologen-Kursen (im Unterschied zu den Kursen für Hörer aller Fakultäten) sehr steil war. Übungsmaterial waren im Wesentlichen die von den Lehrbüchern angebotenen Übungen. Weder wurden die sprachwissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden berücksichtigt, noch vorhandene Kenntnisse typologisch verwandter Sprachen, noch ging man auf kulturwissenschaftliche Inhalte ein. Vom Aktualitätsbezug will ich gar nicht reden: Die Lehrbücher waren häufig alt, weil die Lehrenden keinen Wert darauf legten, neue Lehrbücher einzuführen und alle Übungen selbst noch einmal vorzubereiten. Ein Portugiesisch-Lektor legte sogar Kopien aus seinem eigenen, längst vergriffenen, historischen Lehrbuch vor, um sich ja nicht auf neue Lehrbücher einstellen zu müssen.

Etwas besser war die Situation in den auf Fachniveau studierten Sprachen: Zunächst einmal gab es einen Einstufungstest, der die Erstsemester zwar ausschließlich nach grammatikalischen Kriterien sortierte, aber doch ansatzweise die Bildung von homogenen Lernergruppen ermöglichte. Diese Lernergruppen umfassten 20 bis 40 Personen. Das Curriculum bestand aus drei sprachpraktischen Säulen (im Folgenden am Beispiel des Französischen dargestellt):

- Ausdruck (Hören und Sprechen I, Hören und Sprechen II, *Exercices d'expression*),
- Grammatik (Grundstufe, Mittelstufe),
- Übersetzung (Französisch-Deutsch: Grund- und Mittelstufe; Deutsch-Französisch: Grund-, Mittel-, Oberstufe und Klausurenkurs).

Dabei war klar, dass die Übersetzung die Königsdisziplin darstellte, der alle anderen Lehrveranstaltungen untergeordnet waren: Die Übersetzung Deutsch-

Französisch Mittelstufe war Bestandteil der Zwischenprüfung, und nur die Übersetzung wurde im sprachpraktischen Examen abgeprüft. Kurzum: Ein klassisches Curriculum nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Bei der Übersetzung in die Fremdsprache gab es deshalb das am stärksten differenzierte Übungsangebot: Deutsch-Französisch Übersetzung Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe und Klausurenkurs. Um für das Examen sicher zu sein, besuchte man den Oberstufenkurs und den Klausurenkurs typischerweise mehrfach.

Weniger stark differenziert war das zu übersetzende Spektrum an Texten: Es bestand fast ausschließlich aus Klassikern der deutschen Literatur. In meinen beiden Klausurenkursen waren das Bertold Brecht, Robert Musil, Luise Rinser, Robert Walser, Thomas Mann, Hermann Hesse, Erich Kästner, Marie-Luise Kaschnitz, Carl Zuckmayer, Joseph Roth, Max Frisch. Im Examen gab es dann zur Krönung Rainer Maria Rilke. Immerhin: Wir haben viel über die deutsche Literatur gelernt, auch wenn wir das eigentlich gar nicht wollten.

Eine Vernetzung der französischen Sprachpraxis mit der Fachwissenschaft war nur im mündlichen Teil des Staatsexamens verlangt und blieb den Studierenden selbst überlassen. Fast alle wissenschaftlichen Veranstaltungen fanden nämlich auf Deutsch statt. Dies war schon deshalb nötig, weil v.a. in der Sprachwissenschaft die Seminarthemen meist sprachenübergreifend angeboten wurden.

Eine Vernetzung der Kenntnisse der studierten Sprache mit vorhandenen Kenntnissen anderer Fremdsprachen fand im Rahmen der Sprachausbildung nicht statt, sehr wohl aber im Rahmen der linguistischen Ausbildung, die ja meist mehrere romanische Sprachen verband.

Aber auch wenn es oben anders klingt: Im Rahmen ihrer strukturellen Grenzen hatte die sprachpraktische Ausbildung des *Fachstudiums* durchaus hohes Niveau und wurden überwiegend von sehr kompetenten Lehrenden mit großem Engagement unterrichtet.

### 3. Sprachausbildung nach dem Bologna-Prozess: Ziele und Umsetzung

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung listet die folgenden Ziele des Bologna-Prozesses auf, der von ursprünglich 29 Staaten angestoßen wurde und an dem mittlerweile 47 Staaten mitwirken:

- *„Einführung eines Systems von verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen (Bachelor und Master),*
- *Einführung einer gestuften Studienstruktur,*
- *Transparenz über Studieninhalte durch Kreditpunkte und Diploma Supplement,*
- *Anerkennung von Abschlüssen und Studienabschnitten,*
- *Verbesserung der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal,*
- *Sicherung von Qualitätsstandards auf nationaler und europäischer Ebene,*
- *Umsetzung eines Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum,*
- *Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums auch für Drittstaaten,*
- *Förderung des lebenslangen Lernens,*
- *Verbindung des Europäischen Hochschulraums und des Europäischen Forschungsraums.“ (BMBF 2012a)*

Explizite sprachliche Ziele sind hierin nicht enthalten. Die einzigen Punkte, die implizit mit der Sprachausbildung zusammen hängen, sind im ansonsten kursiv gesetzten Zitat recte markiert. Auch in den Vorgaben zur Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen gibt es keinerlei konkrete Bestimmungen oder Ziele zur sprachlichen bzw. fremdsprachlichen Ausbildung.

Parallel zum Bologna-Prozess hat die Europäische Kommission in anderen Beschlüssen allerdings sehr konkrete Sprachziele formuliert, die für alle Bildungseinrichtungen gelten. In einem Positionspapier des AKS sind sie als Konsens zusammengefasst:

*„1. Jeder Europäer soll neben seiner Muttersprache zwei Fremdsprachen beherrschen mit dem Ziel, in zwei Sprachen seinen Beruf ausüben zu können. Die Beherrschung des Englischen als Fremdsprache allein genügt nicht. [...]*

*2. Das Fremdsprachenlernen soll eng verknüpft sein mit der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz.*

3. Allen Bürgern sollen die Vorteile des lebenslangen Fremdsprachenlernens zugute kommen. [...]

4. Besondere Aufmerksamkeit soll der Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts und damit der Aus- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrer geschenkt werden.“ (AKS 2008: 3)

Speziell für die Hochschulen ergeben sich zusätzlich die folgenden Anforderungen, ich zitiere weiter aus dem AKS-Papier:

„1. An allen Hochschuleinrichtungen ist die Mobilität von Studierenden sowie Hochschullehrerinnen und -Lehrern zu fördern: Fremdsprachige Studienangebote und internationale Studiengänge, insbesondere auch solche mit Doppelabschluss sind auszuweiten. Alle Studierenden sollten mindestens ein Semester lang im Ausland studieren, vorzugsweise in einer Fremdsprache, und im Rahmen ihres Studiums eine anerkannte sprachliche Qualifikation erwerben

2. Fremdsprachenkenntnisse gehören zu den Schlüsselqualifikationen von Hochschulabsolventen. Deshalb ist generell in allen Studiengängen für den Erwerb zusätzlicher Fremdsprachenkenntnisse die Möglichkeit der Verwendung einer bestimmten Zahl von Leistungspunkten (Richtwert ca. 15 Leistungspunkte) für Sprachen festzuschreiben.

3. Angebote zum Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen sollen den Erwerb interkultureller Kompetenz, das selbstgesteuerte Lernen, die Aneignung transferierbaren Wissens über die Strategien des Fremdsprachenlernens sowie über Instrumentarien der Selbsteinschätzung fördern.“ (AKS 2008: 3)

Im Wintersemester 2011/2012 waren in Deutschland 85% der Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt. Im Jahr 2012 waren 60% aller Studierenden in einem der neuen Studiengänge eingeschrieben (BMBF 2012b: 4). Aber was ist aus den genannten Forderungen zur Sprachausbildung geworden?

Am vermeintlich leichtesten empirisch zu überprüfen ist die Frage nach der *Auslandsmobilität*: Nach einer DAAD-Umfrage von 2008 enthalten 10% aller Bachelor- und sogar 15% aller Master-Studiengänge einen obligatorischen Auslandsaufenthalt (Julius 2008: 5). Nach Informationen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ist deutschlandweit die Anzahl der Studierenden, die ein Semester im Ausland studieren, von 1998 bis 2009 stetig angestiegen. Von den 2011 im 5. und 6. Semester eingeschriebenen Bachelor- und Studierenden haben etwa 25% einen Studienaufenthalt im Ausland abgelegt,

bei den älteren und den Mastern sind es nochmals mehr, gegen 34% (BMBF 2012b: 18). Das BMBF weist jedoch nicht darauf hin, dass die als Datenbasis herangezogene HIS-Studie *Internationale Mobilität* (Heublein/ Schreiber/ Hutzsch 2011: 11) für die Bachelor-Studierenden von 2009 bis 2011 einen leichten Rückgang der Mobilität verzeichnet. Kritiker fällten anlässlich derselben Studie bereits das Urteil „Bologna als Mobilitätsbremse“ (Grigat 2011). Aber egal wie man die HIS-Zahlen bewertet, nachdenklich stimmen drei Ergebnisse: Seit 2009 stagnieren insgesamt die Mobilitätszahlen. Und: die beliebtesten Länder für ein Auslandsstudium sind Österreich, die Niederlande, Großbritannien und die Schweiz (BMBF 2012b: 18); also durchweg Länder, in denen man mit Deutsch oder Englisch weiter kommt. Und schließlich gibt es einen Trend zu immer kürzeren Auslandsaufenthalten (Julius 2008: 5).

Soweit zu Empirie und Auslandsmobilität. Schwieriger ist es, Angaben zu den *Kenntnissen der Studierenden in mehreren Fremdsprachen* zu bekommen. Vergleicht man die Situation in Deutschland mit denen anderer europäischer Länder, sind wir hier in einer vergleichsweise komfortablen Lage: Unser allgemeinbildendes Gymnasium sieht weiterhin die Belegung von zwei Fremdsprachen durch jeden Schüler vor. Die Studierenden kommen also zumeist schon mit der europäisch geforderten Mindestausstattung an die Hochschulen. Immerhin 45% der Studierenden in Deutschland, vor allem in den Ingenieurwissenschaften, gaben aber 2004 an, nur eine einzige Fremdsprache zu beherrschen (Julius 2008: 9), wohl weil sie über andere Bildungswege an die Hochschulen gekommen waren. Damit sind sie aber immer noch deutlich polyglotter als ihre englischen *Peers*: In Großbritannien wurde 2004 der Fremdsprachenunterricht bis hin zum *GCSE Level* (etwa entsprechend der Mittleren Reife) zum reinen Wahlfach degradiert – mit den erwartbaren Spätfolgen für die Fremdsprachenkompetenz der englischen Bevölkerung: Man findet sich am Ende der europäischen Fremdsprachenlernrangliste wieder (Paton 2011). Diesen skandalösen Umstand kann man wohl nicht direkt Bologna ankreiden, aber die Tatsache, dass seit den 1990er Jahren mit dem Aufkommen der ERASMUS-Programme und seit dem Jahr 2000 mit dem Bologna-Prozess sämtliche Informationen, Verträge, Urkunden, Anerkennungen und Zeugnisse (oder sollte ich sagen: *transcripts of records*) im europäischen Universitätsaustausch auf Englisch ausgestellt und an allen Universitäten englischsprachige



Lehrprogramme für Gaststudierende aufgelegt werden, hat sicher nicht zur Fremdsprachenlernmotivation in Großbritannien beigetragen.

Kommen wir zur *Verankerung der Fremdsprachen in den Curricula*: Hier ist die Datenlage in Deutschland extrem uneinheitlich (Julius 2008: 8): Die Spannweite reicht von komplett auf Englisch durchgeführten Studiengängen bis hin zu Studiengängen, in denen es überhaupt keine Möglichkeit gibt, Leistungspunkte für Fremdsprachen einzubringen. Eines kann man jedoch sicher sagen: Dem Englischen als Fremdsprache wird deutschlandweit eine gewaltige Dominanz eingeräumt. Diese geht soweit, dass z.B. bei einer Rektoratserhebung zum Stand der Internationalisierung an der Universität Mannheim zunächst nur gefragt wurde, welche Lehrveranstaltungen in den einzelnen Fakultäten auf Englisch angeboten werden. Erst auf Nachhaken der Philosophischen Fakultät konnte erreicht werden, dass auch andere Sprachen als „international“ akzeptiert wurden. Andererseits wurden aber tatsächlich im Rahmen des Bologna-Prozesses in zahlreichen nicht-philologischen Studiengängen Fremdsprachenmodule eingebaut. Im Mannheimer Bachelor-Studium der Betriebswirtschaftslehre sind dies z.B. 10 obligatorische ECTS-Punkte für Fremdsprachenkompetenz, absolvierbar in Englisch (mind 6 ECTS), aber teilweise auch in anderen Sprachen (max 4 ECTS).

Endgültig auf empirische Daten müssen wir verzichten, wenn es um die Frage nach der Qualität des Fremdsprachenunterrichts geht, und zwar insbesondere im Hinblick auf die *Vermittlung von interkultureller Kompetenz, selbstgesteuertem Lernen und Transferstrategien*.

Die folgenden Angaben stammen wieder aus der Mannheimer Perspektive – und zwar deshalb, weil ich nur zu meiner eigenen Universität belastbare Daten liefern kann, keinesfalls, weil ich diese als Musterbeispiel präsentieren wollte (die Verklärungen ihrer eigenen Universitäten durch externe Gutachter sind mir aus dem o.g. Akkreditierungsverfahren noch allzu präsent).

Zur Beurteilung der angesprochenen Qualitätskriterien möchte ich die Sprachausbildung der Mannheimer Romanistik der Post-Bologna-Zeit mit den eingangs geschilderten Verhältnissen meines eigenen Studiums in Freiburg vor der Bologna-Reform vergleichen – also ein methodisch äußerst bedenkliches Vorgehen, das nur dadurch zu rechtfertigen ist, dass an beiden baden-württembergischen Universitäten schon durch die Gemeinsamkeit der Lehr- und Prüfungsansätze und der Rahmenbedingungen für die Verausgabung

von Studiengebühren- bzw. Kompensationsmitteln in beiden Phasen durchaus vergleichbare Verhältnisse vorliegen. Es geht hier also keinesfalls um einen Romanistik-Vergleich Freiburg vs. Mannheim, sondern um einen Vergleich Prä- vs. Post-Bologna und die Frage, welche der beobachtbaren Veränderungen tatsächlich auf die Bologna-Reform zurückzuführen sind.

*Gruppengrößen:* In der Mannheimer Romanistik werden seit 2007 sprachpraktische Gruppen ab 26 Personen aufgeteilt, romanistische Kurse für Hörer anderer Fakultäten, in diesem Falle v.a. der BWL, ab 30 Personen. Dies ist allerdings keine Errungenschaft der Bologna-Reform, sondern den Studiengebühren bzw. den nach ihrer Aufhebung zum Ausgleich gezahlten Kompensationsmitteln zu verdanken.

*Lehrinhalte/Interkulturelle Kompetenz:* In Mannheim liegt der Schwerpunkt der Sprachausbildung klar auf der kommunikativen Kompetenz, nicht im Bereich der Übersetzung. Die behandelten Themen werden aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft des Ziellandes gewählt, nicht aus der deutschen Literatur. Dies ist alte Mannheimer Tradition und erklärt sich aus dem erfolgreichen Bemühen, sich bezüglich der Lehrinhalte von der Nachbaruniversität Heidelberg abzusetzen, und hat nichts mit dem Bologna-Prozess zu tun.

*Selbstgesteuertes Lernen:* In Mannheim wird heute vermehrt auf den Einsatz von E-Learning und Blended Learning gesetzt, aber stark abhängig vom jeweiligen Lehrenden. Hier gibt es schlicht Generations- und Geschmacksunterschiede. Mit Bologna hat auch diese Neuerung nichts zu tun, sondern eher mit den technischen Möglichkeiten bzw. deren Finanzierung. Auch im präbolognesischen Freiburg gab es schon die Gelegenheit zum Selbststudium im Sprachlabor. Im Übrigen wird an vielen europäischen Unis das selbstgesteuerte Lernen auch schlicht eingesetzt, um Geld für Dozenten zu sparen – vgl. den Fall Italien (Gerdes 2006) – es ist also nicht zwangsläufig ein Indikator für guten Fremdsprachenunterricht.

*Transferstrategien:* Transferstrategien werden in Mannheim schon im Einstufungstest für Erstsemester abgeprüft. Inwieweit sie auch im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen, entzieht sich meiner Beobachtung. In jedem Falle wird auch dies stark vom lehrenden Individuum und seiner individuellen Fremdsprachenausstattung abhängen.

*Ausbildung der Lektoren:* Das Ausbildungsniveau der Lektoren steigt permanent an. Anfang 2012 hatte die Mannheimer Romanistik befristete Lektora-

te für Französisch, Spanisch und Italienisch ausgeschrieben. Auf diese drei Stellen bewarben sich über 200 Personen. Ein Großteil von ihnen hatte nicht nur ein philologisches Studium, sondern auch noch eine Zusatzausbildung für Fremdsprachenunterricht absolviert, und viele der jüngeren KandidatInnen hatten vertiefte Erfahrungen im E-Learning-Bereich aufzuweisen. Auch dies ist kein Bologna-Effekt sondern vielmehr ein Ergebnis der Ausdifferenzierung von Fachdisziplinen, die sich z.B. darin äußert, dass in den 1980er Jahren an französischen Universitäten der Zweig *Français Langue Etrangère* überhaupt erst eingeführt wurde. Außerdem ist es auch ein Ausdruck der schlechten Situation auf dem internationalen akademischen Stellenmarkt: Eine Lektorenstelle bekommt man heute nicht mehr *en passant* – man muss sich dafür hoch qualifizieren.

Ziehen wir ein kleines Zwischenfazit: Der Bologna-Prozess hat tatsächlich dazu geführt, dass mehr Fremdsprachenelemente in nicht-philologischen Studiengängen eingeführt wurden. Was die Qualität der Fremdsprachenausbildung angeht, so gibt es sicher in einigen Bereichen so etwas wie Fortschritt, aber vom Bologna-Prozess wurde er nicht ausgelöst. Verstärkt verbreitet wurde über diesen Prozess aber immerhin die Standardisierung der Sprachkompetenzniveaus auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der bereits 1996 vom Europarat beschlossen wurde. Diese Standardisierung erleichtert es beispielsweise, beim Auslandsstudium Sprachkurse des passenden Niveaus zu finden bzw. diese an der Heimat-Universität äquivalent anrechnen zu lassen.

Das System, das eigens eingeführt wurde, um diese Anrechnung zu erleichtern, nämlich das ECTS-Leistungspunkte-System, stört dabei erfahrungsgemäß eher. Dies liegt daran, dass vermutlich in den allermeisten Studiengängen die ECTS-Punkte *top down* ermittelt wurden, d.h. man ging von der vorgegebenen Gesamtpunktzahl aus (mind. 180 für den BA, zusätzlich 120 für den Master), überlegte, was im Studienprogramm enthalten sein soll, und verteilte die Punkte dann nach Bedarf auf die Veranstaltungen. So kann es sein, dass es an Uni X für eine zweistündige sprachpraktische Veranstaltung zwei Punkte gibt, an Uni Y für eine gleich aufwändige Veranstaltung vier Punkte.

Drehen wir nun den Spieß um und stellen die Frage in die andere Richtung: Gibt es im Gegenzug Aspekte der Fremdsprachenausbildung, die sich

durch den Bologna-Prozess verschlechtert haben? Die Frage muss leider bejaht werden:

- Die Studienzeitverkürzung und die Tendenz zu verkürzten Auslandsaufenthalten führen zwangsläufig zu schwächeren Sprachkompetenzen bei Fremdsprachenphilologen mit Bachelor-Abschluss; durch Anhängen eines Master-Studiums lässt sich dieses Manko zwar beheben, aber dieses Zusatzstudium steht nicht jedem offen und wird auch nicht grundsätzlich angestrebt.
- Die Tendenz zum Ein-Fach-Studium im Bachelor reduziert die Wahrscheinlichkeit, Studierende mit einer Fächerkombination von zwei Fremdsprachen anzutreffen. Entsprechend reduzieren sich auch die Möglichkeiten der Anwendung interlingualer Transferstrategien.
- Latein musste wegen der verkürzten Studienzeiten in vielen philologischen Studiengängen als Eingangsvoraussetzung aufgegeben werden. Damit entfällt es oft als Transferbasis sowie auch als Basis für metasprachliches Bewusstsein von Fremdsprachenphilologen.
- Entsprechendes gilt für die früher oft obligatorische Einforderung von Grundkenntnissen einer zweiten romanischen Sprache im Rahmen des Romanistikstudiums: Auch auf sie wird in romanistischen Bachelor-Studiengängen heute oft verzichtet.
- Philologische Masterstudiengänge sind häufig interdisziplinär und damit sprachenübergreifend konzipiert – Fremdsprachen als Unterrichtssprache sind deshalb von vorneherein ausgeschlossen (natürlich mit Ausnahme des Englischen, das aber in Mitteleuropa als Zweitsprache und nicht mehr als Fremdsprache behandelt werden sollte). Es besteht also in verstärktem Maße die Gefahr, dass die Fachsprache nicht in der Fremdsprache vermittelt wird.
- Die Modularisierung kann Studierende davon abhalten, trotz Interesse mehr Kurse zu belegen, als sie eigentlich müssten. So erlebte ich in einer Sprechstunde eine Bachelor-Studentin, die in Tränen ausbrach, weil sie den im Rahmen der Phonetik angebotenen neuen französischen Theaterkurs angeblich nicht belegen könne. Faktisch hatte sie die Phonetik schon komplett abgedeckt und fand deshalb nur keine Gelegenheit, den von ihr zur

Belegung ins Auge gefassten Kurs irgendwie anrechnen zu lassen (sie hatte auf eine Anerkennung als Proseminar Linguistik spekuliert).

So weit, so schlecht. Aber trotz der dargestellten Missstände sollte man nicht in Kulturpessimismus verfallen, denn auch das Bachelor-Master-System bietet durchaus Ansätze der Optimierung universitären Fremdsprachenunterrichts, die noch nicht ausgeschöpft sind. Hierauf soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

#### 4. Sprachenvernetzung als Chance im Bologna-Prozess

Wir haben gesehen: Der Bologna-Prozess *per se* macht die universitäre Fremdsprachenausbildung auf keinen Fall besser. Stattdessen zwingt er sie in ein engeres Korsett. Ein solches Korsett kann aber auch Vorteile haben: Im alten Magister- und Staatsexamenssystem hing ein großer Teil des abschließenden Ausbildungsniveaus von der persönlichen Motivation der AbsolventInnen ab. Es gab unter den Studierenden bei der Kursbelegung also Minimalisten und Maximalisten.

Dank der durchgetakteten Bachelor-Kohorten haben wir heute die Chance, die „Beschulung“ unserer Studierenden stärker zu steuern. Dies hat riesige Vorteile, wenn es darum geht, z.B. ein Kursangebot zur Verfügung zu stellen, das mengenmäßig zum Bedarf passt. So lässt sich z.B. vermeiden, dass in einem Sprachkurs 10 Studierende sitzen, in einem anderen hingegen 50. Man weiß ja genau, dass die Kursteilnehmer aus Kurs I im Folgesemester kaum eine andere Wahl haben als im entsprechenden Kurs II aufzuschlagen, und kann ein entsprechendes Angebot zur Verfügung stellen. Akademische Freiheit mag anders aussehen – aber wenn ich an meinen eigenen Altgriechisch-Grundkurs mit 70 Personen denke, dann habe ich mich in dem von Philosophen, Archäologen, Theologen und Alphilologen überfüllten Hörsaal auch nicht sehr frei gefühlt, sondern eher wie ein Huhn in einer Legebatte.

Wir sollten die stärkere Steuerungsmöglichkeit aber auch dazu nutzen, *inhaltliche Akzente* zu setzen. Hierzu muss man sich die europäischen Ziele nochmals vor Augen rufen: Wir sollen mehr Fremdsprachen vermitteln, und wir sollen das in weniger Zeit tun. Gerade im Bachelor, der – wie die damals

zuständige Bildungsministerin Schavan betonte – als Grundlagenausbildung gedacht ist (DIE ZEIT 2012: 65f), kann dies für uns nur bedeuten, dass wir in den Studierenden zunächst eine eher breite Fremdsprachenbasis anlegen, die dann später im Master oder im Beruf nach Bedarf ausgebaut wird. Dieser Bedarf kann sehr unterschiedlich aussehen: Ausgefeiltes Business-Englisch, holpriges Not-Japanisch, fachwissenschaftliche Terminologie in unterschiedlichen Sprachen, oder – z.B. im Falle der Romanistik – Grundkenntnisse einer weiteren romanischen Sprache. Hier müsste ein entsprechend ausdifferenziertes Programm angeboten werden.

Wie aber soll die breite Fremdsprachenbasis aussehen? Sie sollte so angelegt sein, dass von ihr aus Spezialisierungen in jede denkbare Richtung möglich sind. Das Ganze sollte in geringer Zeit vermittelt werden. Entscheidend ist es also, Synergie-Effekte zu nutzen.

Angewandt auf die Fremdsprachendidaktik bedeutet dies, dass man bereits Bekanntes nicht nochmal neu vermitteln muss bzw. dass man Wege aufzeigt, das eigene vorhandene Sprachwissen zum Erwerb neuen Sprachwissens zu nutzen. Es geht also um prozedurales Wissen oder, anders ausgedrückt, um Strategien des Transfers bzw. der Vernetzung von Wissen.

Und hier kommt ein Vorteil von Bologna ins Spiel: Vor der Vereinheitlichung unserer Studienstrukturen gab es kaum Möglichkeiten, vorherzusehen, welche Kurse ein Studierender wann belegt. Heute kann man im Geiste der Modularisierung ein Baukastensystem aus Kursen zusammensetzen, das gewährleistet, dass bestimmte Grundlagen der Sprachausbildung gelegt werden. Sehr hilfreich bei der Formulierung des Baukastens sind die Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. So lässt sich z.B. ohne weiteres ein Kursziel beschreiben, das bei der Lesekompetenz C1 vorsieht, in der mündlichen Produktion aber nur B1.

Wie soll nun ein solcher Baukasten aussehen? Hierzu ist ein kurzer Ausflug in die Kognitive Linguistik und die Neurolinguistik notwendig, also in Disziplinen der Sprachwissenschaft, die sich dafür interessieren, wie sprachliche Information im menschlichen Geist bzw. Gehirn verarbeitet werden (vgl. dazu Müller-Lancé im Druck):

- Seit einigen Jahren bereits gilt als neurolinguistisch gesichert, dass beide Hirnhemisphären eines Individuums an der Sprachverarbeitung beteiligt

sind und dass die einzelnen Sprachen eines Mehrsprachigen im Gehirn zumindest räumlich nicht streng voneinander getrennt sind (Kim et al. 1997, Franceschini 2002).

- Auch in der Kognitiven Linguistik wird die v.a. auf Weinreich (1953) basierende Unterscheidung zwischen koordinierten und kombinierten Bilingualen – also solchen mit getrennter oder vermischter Sprachverarbeitung – nicht mehr aufrecht erhalten. Man geht heute überwiegend von einem gemeinsamen Speicher und gemeinsamen Prozessoren für die Verarbeitung verschiedener Sprachen eines Individuums aus (Paradis 1987 und 2004, Schreuder/Weltens 1993, Raupach 1997).
- Es besteht heute Konsens, dass sprachliche Informationen in vernetzter Form gespeichert sind (z.B. Aitchison 2003). Solche Vernetzungen werden auch über die Sprachgrenzen hinweg geknüpft. So konnte z.B. gezeigt werden, dass mehrsprachige Probanden im Rahmen fremdsprachlicher Textproduktion - und -rezeptionsstrategien immer wieder zwischen ihren verschiedenen Sprachen hin- und herspringen (Müller-Lancé 2006: 187ff).
- Die einzelnen Elemente des mehrsprachigen mentalen Lexikons können auf unterschiedlichste Weise vernetzt sein: über lautliche oder graphische Ähnlichkeit, über die semantische Verwandtschaft oder z.B. über die Frequenz gemeinsamen Auftretens (Müller-Lancé 2006: 444).

Übertragen wir diese Erkenntnisse nun auf den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen, so ist zunächst zu betonen, dass wir es hier – außer im Falle von Englisch – durchweg mit sog. „Tertiärsprachenunterricht“ zu tun haben. Dadurch nämlich, dass die LernerInnen schon zuvor Lernerfahrungen mit mindestens einer anderen Fremdsprache gesammelt haben (die an der Hochschule neu gelernte Sprache ist also mindestens die dritte Sprache des Individuums, daher „Tertiärsprache“), haben sie ein erweitertes metasprachliches Bewusstsein und Strategienwissen erworben, das ihnen nun für den künftigen Spracherwerb zur Verfügung steht (vgl. die Beiträge in Hufeisen/Lindemann 1998). Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass solche Synergie-Effekte tatsächlich für den Unterricht genutzt und nicht etwa unterdrückt werden sollten, ganz im Sinne der (rezeptiven) Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Meißner 1995). Im Anfängerunterricht sollte beachtet werden, dass Leseverstehen die einfachste zu vermitteln-

de Fertigkeit ist, und gerade hier können die Lerner am meisten von ihren Vorkenntnissen in verwandten Sprachen profitieren. Motivierende Einstiege mit authentischen Texten sind daher von Anfang an möglich, aber eben auf die Rezeption beschränkt (vgl. hierzu den EuroCom-Lehrgang von Klein/Stegmann 2000).

Inwiefern passen nun die Ideen der rezeptiven Mehrsprachigkeitsdidaktik in besonderer Weise zu einem modularisierten Studium im Sinne des Bologna-Prozesses und zu den eingangs aufgeführten Zielen unserer europäischen Sprachenpolitik?

- In einem zunächst rezeptionsorientierten Sprachenprogramm können mehr Sprachen in weniger Zeit berücksichtigt werden, da nicht alle Fertigkeiten in gleicher Weise vermittelt werden müssen. Auf diese Weise lässt sich die EU-Forderung nach mindestens zwei Fremdsprachen pro Individuum wenn schon nicht in der Schule, dann doch wenigstens im Studium realisieren.
- Das Lehrprogramm könnte Studierende dem alten EU-Sprachentraum nähern: Jeder spricht seine Sprache und wird trotzdem (rudimentär) verstanden.
- Das auf Bologna-Basis konzipierte Modulsystem erleichtert es, z.B. Kurse einzurichten, in denen ausschließlich Lesekompetenzen angestrebt werden, oder Kurse bestimmter Zielsprachen aufeinander abzustimmen (so dass z.B. gesichert ist, dass im Portugiesischkurs vom zuvor absolvierten Spanischkurs profitiert werden kann).
- Es können (zumindest im Bereich der indogermanischen Sprachen) frühzeitig authentische Texte gelesen werden, die interkulturell interessanter sind als Lehrbuchtexte. Auf diese Weise wird die EU-Forderung nach interkulturellen Inhalten erfüllt.

Voraussetzung für ein solches Programm ist zunächst die Bereitschaft aller Fächer, in ihren Studiengängen Fremdsprachenmodule zu verankern, die sich nicht auf das Englische beschränken. Weiterhin wäre es sinnvoll, ein zentrales metasprachliches Propädeutikum einzurichten (z.B. im Rahmen der *social skills*), das systematische Sprachbeschreibung und die Vermittlung von Lernstrategien ins Zentrum stellt. Hiermit würde man die EU-Forderung nach lebenslangem Lernen und der Schulung von Strategien erfüllen. Dies betrifft



auch die Lehrenden, denn natürlich müssten sich LektorInnen ggf. Basiskenntnisse anderer Fremdsprachen aneignen, um gemeinsam mit ihren Studierenden interlinguale Brücken beschreiten zu können.

Einschränkend muss gesagt werden, dass beim Niveau der sprachlichen Zielkompetenzen klare Abstriche seitens der Fächer und Lehrenden gemacht werden müssten, und zwar v.a., was die zielsprachliche Produktion angeht. Ein solches Programm kann sich daher nur sehr bedingt an z.B. fremdsprachenphilologische Lehramtsstudierende richten, denn bei ihnen darf aus naheliegenden Gründen das produktive Sprachniveau keinesfalls reduziert werden. Passen würde ein solches Programm eher in nicht-philologische Studiengänge bzw. in Kurse für Fächer aller Fakultäten oder aber als sprachliche Erweiterung für Fremdsprachenphilologen, die über die eigentlich studierten Sprachen hinausgeht. Auch eine solche Differenzierung nach Zielgruppen fällt aber in einem Bologna-basierten Fremdsprachenprogramm leichter als in einer Hochschule Humboldtscher Prägung.

Kommen wir zum Schluss: Aus deutscher Perspektive wurden auf dem Bologna-Altar bewährte Bildungsnormen und akademische Freiheiten geopfert. Es war der deutschen Politik offensichtlich wichtiger, die Interessen der deutschen Wirtschaft in Europa zu vertreten als die der deutschen Bildungslandschaft, möglicherweise hat man sogar die einen Konzessionen mit den anderen Konzessionen bezahlt. Dass der Protest dagegen in Deutschland nicht größer ausfiel, lag wohl nur daran, dass man sich hier nicht dem Vorwurf aussetzen wollte, anti-europäischer Gesinnung zu sein.

Das Bologna-Modell hat aber auch seine Vorzüge: So bietet es Steuerungsmöglichkeiten für die akademische Ausbildung, die wir – zumindest im fremdsprachlichen Bereich – noch nicht konsequent genug ausnutzen. Dies liegt vielleicht daran, dass die Umsetzer des Bologna-Prozesses in Deutschland selbst noch im Geiste der akademischen Freiheit studiert und deshalb die Möglichkeiten einer stärkeren Steuerung noch gar nicht verinnerlicht haben. Wenn wir die Geschichte also ins Positive: Wenn wir uns Bologna schon eingebrockt haben, dann sollten wir die damit verbundenen Möglichkeiten wenigstens konsequent ausnutzen. Und hierfür bietet der Fremdsprachenunterricht ein weites Feld.

## Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (2003): *Words in the mind – an introduction to the mental lexicon*. 3. Aufl., Malden/Mass.: Blackwell.
- AKS (ed.) (2008): Wege zur Mehrsprachigkeit an deutschen Hochschulen. Die Integration der Fremdsprachenausbildung in das Hochschulcurriculum. Positionspapier des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute AKS e.V. [http://www.aks-web.de/fileadmin/Satzungen/Positionspapier\\_AKS.pdf](http://www.aks-web.de/fileadmin/Satzungen/Positionspapier_AKS.pdf) (29.6.2013).
- BMBF (eds.) (2012a): Der Bologna-Prozess. <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (29.6.2013).
- BMBF (eds.) (2012b): Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. [http://www.bmbf.de/pubRD/umsetzung\\_bologna\\_prozess\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/umsetzung_bologna_prozess_2012.pdf) (29.6.2013).
- DIE ZEIT (ed.) (2012): Die Politik hat Fehler gemacht. Interview mit Bildungsministerin Annette Schavan über Versäumnisse bei der Bologna-Reform. *DIE ZEIT*, 23.2.2012, 65f. (online: <http://www.zeit.de/2012/09/C-Interview-Schavan>, 29.6.2013).
- Franceschini, R. (2002): Das Gehirn als Kulturinskription, in: Müller-Lancé, J./Riehl, C. (eds.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, 45-62.
- Gerdes, J. (2006): New Challenges for University Language Teaching in the Course of the Bologna Reform Process, in *Journal of Universal Computer Science. I-KNOW '06. 6th International Conference on Knowledge Management*, Graz: Springer Pub. Co., 509-517.
- Grigat, F. (2011): Bologna als Mobilitätsbremse. *Forschung & Lehre online*. <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=8590> (29.6.2013).
- Heublein, U./Schreiber, J./Hutzsch, C. (2011): Entwicklung der Auslandsmobilität deutscher Studierender. HIS Projektbericht September 2011. [http://www.go-out.de/imperia/md/content/go-out/entwicklung\\_auslandsmobilit\\_\\_t\\_171111.pdf](http://www.go-out.de/imperia/md/content/go-out/entwicklung_auslandsmobilit__t_171111.pdf) (29.6.2013).
- Hufeisen, B./Lindemann, B. (eds.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Julius, A./DAAD (2008): Sprachlos in Bologna? Herausforderungen und Chancen aktueller Hochschulreformen. Vortrag am 21.11.2008, 10.<sup>30</sup>

- Uhr, am LSI in der Ruhr-Universität Bochum im Rahmen des Tag der Hochschulen 2008 zum Thema "Bologna - und wo bleiben die Sprachen?" [http://www.daad.de/presse/de/LSI-Sprachlos\\_in\\_Bologna.pdf](http://www.daad.de/presse/de/LSI-Sprachlos_in_Bologna.pdf) (29.6.2013).
- Kim, K. H. S./Relkin, N. R./Lee, K./Hirsch, J. (1997): Distinct cortical areas associated with native and second languages, in: *Nature*, 388, 10 July, 171-174.
- Klein, H. G./Stegmann, T. D. (2000): *EUROCOMrom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Meißner, F.-J. (1995): Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Bredella, L. (ed.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 177.-187.
- Müller-Lancé, J. (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. 2. Aufl., Tübingen: Stauffenburg.
- Müller-Lancé, J. (im Druck): Sprachenvernetzung in Kopf und Unterricht, in: Doff, S./Kipf, S. (eds.): *English Meets Latin. Unterricht entwickeln - Schul-fremdsprachen vernetzen*. Bamberg: Buchner.
- Paradis, M. (1987): *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale: Erlbaum.
- Paradis, M. (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Paton, G. (2011): UK's pupils 'worst in Europe for learning foreign languages', in: *The Telegraph*, 30.8.2011, <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/8729278/UK-pupils-worst-in-Europe-for-learning-foreign-languages.html> (29.6.2013).
- Raupach, M. (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon, in: Börner, W./Vogel, K. (eds.): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. 2. Aufl., Tübingen: Narr, 19-37.
- Schreuder, R./Weltens, B. (1993): The Bilingual Lexicon: An Overview, in: Schreuder, R./Weltens, B. (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-10.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Regina Mügge  
(Hg.)

**Gekonnt, verkannt, anerkannt? –  
Sprachen im Bologna-Prozess**

Dokumentation der 27. Arbeitstagung 2012

# INHALT

Seite

Vorwort der Herausgeberin

12

## Grußworte

Grußwort des Rektors der Universität Mannheim

18

Begrüßung und Eröffnung der Tagung durch die Vorsitzende des  
AKS

20

## Plenaryvorträge

Johannes Müller-  
Lancé

Sprachenvernetzung im Bologna-Prozess:  
Gedanken zur Nutzung einer erzwungenen  
Umstellung

27

Thomas Vogel

Sprachkultur(en) an den Hochschulen  
Europas: Bologna Revisited

47

# AG 1 Internationale Vergleichbarkeit

AG-Leiterinnen: Barbara Amling, Ulla Theis

## *Beiträge*

Barbara Amling	Zusammenfassender Bericht zur AG Internationale Vergleichbarkeit	67
Almut Schön, Natalia Johnson, Kerstin Zimmermann	Schwellen erkennen - verschiedene Möglich- keiten zur Festlegung von <i>cut scores</i> in C-Tests	71
Johann Fischer	Zum Verhältnis von standardisierten und ausbildungsbezogenen Sprachtests im Hochschulkontext	89

## *Abstracts*

Jordan Bulwan	Die internationalen Sprachtests TOEIC® and TOEFL®	100
Catherine Chouissa	Kompetenzerwerb und Zertifizierung: Der Ansatz der Sprachenzentren an der Universität Straßburg	101
Alexander Imig	Akzeptanz und Handhabbarkeit des GER (nicht nur) in Deutschland und Japan	102

## AG 2 Fachsprachenausbildung

AG-Leiterinnen: Fabienne Quennet, Dagmar Schimmel

### *Beiträge*

Fabienne Quennet, Dagmar Schimmel	Zusammenfassender Bericht zur AG Fachsprachenausbildung	107
Anna Dal Negro	Für einen fachübergreifenden Fachsprachenunterricht	111
Ines Busch-Lauer	Mittler zwischen Fach, Fremdsprache und Bedarfsgruppe - was einen guten Fachsprachenlehrer auszeichnen sollte	119
Monique Dorang	“Neugierde ist das Lustprinzip des Intellekts.“ - Theodor W. Adorno	133
Rachel Lindner	What’s your problem? Using problem-based learning to meet the multifaceted learning needs of students in Languages for Specific Purposes classes	145

### *Abstracts*

Christine Sick	<i>TechnoPlus Englisch 2.0</i> – Entwicklung und Einsatz eines multimedialen Sprachlernprogramms für Technisches Englisch und Business Englisch in den Ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen	158
Maria Singer	Sprachausbildung an Dualen Hochschulen	159

Geoff Tranter      Englisch für den Arbeitsplatz – aber welcher  
und wessen Arbeitsplatz?      160

## AG 3 Medien und Technologie

AG-Leiterinnen: Susana Cañuelo Sarrión, María José Carrión

### *Beiträge*

Susana Cañuelo      Zusammenfassender Bericht zur AG Medien      163  
Sarrión, María José      und Technologie  
Carrión

Josefa Díaz      Visual literacy: ein Schlüsselbegriff für die      175  
Motivation  
Zur visuellen Kommunikation in  
Sprachlernmedien

### *Abstracts*

Katia M. A. Arend      Wie der Einsatz von Mahara im FSU den      183  
Unterricht verändern kann

Donovan Babin,      Second Life, the new language classroom      184  
Susanne Hecht

Joanna      Ein Beispiel aus der Praxis: Das Blended      185  
Chlebnikow      Learning Konzept am Sprachlernzentrum der  
Universität Bonn – Teil 1: Das Blended  
Learning Konzept



Cristina Pozo, Charlotte Karpenchuk	Ein Beispiel aus der Praxis: Das Blended Learning Konzept am Sprachlernzentrum der Universität Bonn – Teil 2: Die Umsetzung des Blended Learning Konzepts	186
Antje Rüger	Sprechen üben online	187
Karin Schöne, Eva Zschäbitz	Einsatz von web2.0-Technologien und die Integration der Lernplattform Moodle in den Anfängerunterricht Polnisch und Tschechisch	188
María José Carrión Prieto	Kollaboratives Lernen mit web 2.0 an der Hochschule	189

## AG 4 Fremdsprachenausbildung im Master

AG-LeiterInnen: Elke Rößler, Axel Polleti

### *Beiträge*

Elke Rößler, Axel Polleti	Zusammenfassender Bericht zur AG Fremdsprachenausbildung im Master: Freizeitbeschäftigung oder wichtige Schlüsselkompetenz?	193
------------------------------	--	-----

### *Abstracts*

Kristina Maul	Fremdsprachenausbildung im Bachelor und Master	205
---------------	---	-----

Irmgard Wanner	Fremdsprachenausbildung im Master an der Universität Leipzig	206
Crisanta Bielsa, Gonzalo Arilla	Spanisch im Master, nur eine Freizeitbeschäftigung?	207
Laurence Henry	Cambridge English: Advanced	208

## AG 5 Sprache und Kultur

AG-Leiterinnen: Nicola Jordan, Caroline Mary-Franssen

### *Beiträge*

Nicola Jordan, Caroline Mary- Franssen	Einführung zur AG 5 Sprache und Kultur	211
Enrico Lagazio, Nuria Miralles	Das Projektseminar Album der Vielfalt – Lebensräume und Lebensgeschichten	215
Andress, María del Carmen Suñén Bernal	Ein Beispiel für den Erwerb interkultureller Kompetenz	
Lynette Kirschner, Dagmar Mißfeldt	Theorie und Praxis – Skypen macht's möglich	227
Britta Bendieck, Annelies de Jonghe	Interkulturelles Lernen am Beispiel FAM (Freiburg-Amsterdam-Modell)	239

## *Abstracts*

Catherine Jaeger	Handlungsorientierung bei interkulturellen Trainings im universitären Fremdsprachenunterricht	248
Armin Gertz	KulTOUR - (Inter)kulturelle Integration ausländischer Studierender	249
Christiane Beinke, Katrin Brehmer	„Lernen – Wissen – Wissenschaft: China und Deutschland im Vergleich“ Ein Programm für chinesische Austauschstudierende am Sprachenzentrum der Universität Osnabrück	250
Ekaterina Koudrjajtseva	Interkulturelle Kompetenz im Unterricht vermitteln und erwerben als mobilitätsvorbereitende Maßnahme	252
Caroline Mary- Franssen	„Frankreich hautnah“: Studienreise nach Paris	254
Martin Gebhardt	Die Exkursion als (kulturelle) Lernerfahrung: <i>London calling...</i>	255

## AG 6 Qualifikation von Sprachlehrkräften an Hochschulen

AG-LeiterInnen: Sigrid Behrent, Gunter Lorenz

### *Beiträge*

Sigrid Behrent, Gunter Lorenz	Zusammenfassender Bericht zur AG Qualifikation von Sprachlehrkräften an Hochschulen	259
Sally Gerhardt	Anforderungen an ein standardisiertes Fort- und Weiterbildungszertifikat: Bestandsaufnahme und Ausblick	263
Nicola Jordan	Lehrende im Fortbildungsprozess: kompetent, motiviert, vernetzt? Zum Konzept der Bochumer „Qualifikation für Fremdsprachen- Lehrende an der Hochschule“	267
Sabina Schaffner	CAS Sprachdidaktik Arabisch, Chinesisch, Japanisch: Weiterbildungs-Lehrgang der Universität Zürich	279

### *Abstracts*

Andrew C.E. Jones	Fortbildung, Austausch und Kooperation	289
Kate Hörbe- Montgomery	Das "Zertifikat Hochschullehre – Sprachen" der FAU Erlangen-Nürnberg – a Tale of Two Centres: Zur Kooperation des Sprachenzentrums mit dem Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)	290

## AG 7 Schlüsselkompetenzen

AG-Leiterinnen: Gardenia Alonso, Regina Mügge

### *Beiträge*

Regina Mügge	Zusammenfassung zur AG Schlüsselkompetenzen	295
Ursula Hehl	Schlüsselkompetenz (Fremd-) Sprachenkompetenz	301
Giulia Covezzi	Fremdsprache + Medien = Schlüsselkompetenz <sup>2</sup> Bilanz eines Projekts zu Möglichkeiten und Grenzen der gleichzeitigen Förderung von Medien- und Sprachkompetenzen	315
Susanne Laudien	Do you speak (and write) intercultural Russian? Вы говорите (и пишете) по-русски на межкультурном уровне?	325

### *Abstracts*

Gardenia Alonso	Integrative akademische Sprach- und Schlüsselkompetenzvermittlung: Best-Practice - Herausforderungen - Perspektiven	334
David Bowskill, Cornelia Hacke	English for Teaching Purposes – (wie) können Sprachenzentren zur Mobilität und Professionalität von jungen Nach Nachwuchswissenschaftler/innen beitragen?	336

Antje Neuhoff, Katja Ullmann	Bewertung mündlicher Kommunikation in interkulturellen beruflichen Szenarien – CEFCult	337
Jeffrey Verhey	The Humboldt Writing Center Online Writing Lab	338

## AG 8 Sprachausbildung in Lehramtsstudiengängen

AG-Leiterinnen: Ingrid Fandrych, Christine Haunz

### *Beiträge*

Ingrid Fandrych, Christine Haunz	Zusammenfassender Bericht zur AG 8 Sprachausbildung in Lehramtsstudiengängen	341
Sara Vicente	Zur Bedeutung der Beherrschung der Zielsprache für Fremdsprachenlehrende. Ein Überblick über den Stand der Forschung	343
Beate Lindemann	Zur Problematik "Niedriges Anfangskompetenzniveau" bei Lehramtsstudierenden: Wie kommt man von Niveau A2 zu einer Sprachkompetenz, die zur Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer befähigt?	357
Jennifer Meister, Katherine Snow	Self-Assessment of Academic Writing in English: An Action Research Study	371
Karen Meißner	Nicht für die Uni, für die Schule lernen wir. Sollten sich die Inhalte des Lehramtsstudiums an den Lehrplänen der Schulen orientieren?	389

Christina Sanchez- Stockhammer	“Do you say /kɑː/ or /kɑːr/?” What future teachers should learn about English phonetics, phonology and pronunciation	399
Rechenschaftsbericht des AKS für den Zeitraum 26. Februar 2010 bis 01. März 2012		413
Rechenschaftsbericht UNiCert® für den Zeitraum 26.02.2010 – 02.03.2012		420
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren		427
Verzeichnis der Abstract-Autorinnen und -Autoren		436