

„Wir lassen mit C1 zu“; „verlangt wird ein TestDaF auf C1“, „ein DSD II auf C1“. Was wie ein Geheimcode klingt, drückt im Kontext der Zulassung internationaler Studierender zum Studium in Deutschland das für eine Studienzulassung geforderte Niveau der Deutschkenntnisse aus. Wie es scheint, versteht man sich trotz der Abkürzungen. Ob die Gleichung „C1 = Hochschulzugang“ richtig und sinnvoll ist und ob anerkannte Prüfungen diese Niveau-Erwartungen erfüllen, gilt es zu prüfen.

Die Vorstellung, das Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in Europa (GER) bezeichne das für ein Studium in der Fremdsprache Deutsch erforderliche oder ausreichende Niveau, impliziert gleich mehrere Annahmen: Die für eine erfolgreiche Bewältigung eines Studiums und spezifischer Studienfächer erforderlichen sprachlichen Anforderungen sind bekannt und hinreichend geklärt. Es ist nachgewiesen, dass Sprachkompetenzen auf diesem Niveau ausreichen, um sprachlich handlungsfähig zu sein. Kompetenzen auf niedrigerem Niveau führen mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Scheitern. Alle Studienfächer und Studiengänge erfordern im Wesentlichen das gleiche Sprachniveau. Differenzierungen sind nicht erforderlich. Anerkannte Sprachprüfungen entsprechen dem Niveau C1 und ihre Anbieter haben dies mittels geeigneter Verfahren nachgewiesen. Die Niveau-Angaben der Zeugnisse stimmen nachweislich überein. Da all diese Annahmen keineswegs im erforderlichen Maße zutreffen und die Sprachprüfungen in vielen Hinsichten erhebliche Unterschiede aufweisen, erweist sich die Rede von „C1“ als Zulassungsniveau als bloße Chiffre.

Warum es gleich in mehreren Hinsichten nicht ausreicht, das Sprachniveau bei der Studienzulassung internationaler Studierender mit dieser Chiffre zu beschreiben, ist Thema dieses Beitrags. Er beruht, das sei vorausgeschickt, primär auf langjähriger Erfahrung mit Sprachprüfungen für den Hochschulzugang und der damit verbundenen (politischen) Diskussion um sprachliche Anforderungen im Studium. Er gründet nicht auf empirische Studien oder Literaturanalysen, und kann dies auch nicht, denn beides gibt es für den deutschsprachigen Raum kaum.<sup>1</sup> Das macht

<sup>1</sup> Hier sind Studien gemeint, die nachweisen, welche fremdsprachlichen Kompetenzen für welche Studienfächer in welchem Maße konkret erforderlich sind, und über welche davon Studienbewerber\*innen verfügen. Studien, die mit systematischen Anforderungserhebungen (*need analyses*) für einzelne Fächer und konkrete Sprachhandlungen vom Studienalltag bis zu komplexen wissenschaftstypischen Sprachanforderungen und handlungen beginnen. Analysen der Testkonstrukte vornehmen und darauf Validierungsstudien aufbauen. Nicht gemeint sind Studien, die sich allgemeiner aus linguisti-

Hans-Joachim Althaus

## Warum C1 keine Lösung ist

Der Nachweis von Deutschkenntnissen für den Hochschulzugang, der GER und warum sie nicht zusammenpassen.

### Abstract

Foreign students who want to study in Germany have to prove that they have a sufficient command of the German language. They can select between a number of recognised examinations. Many players either at universities or in politics, but also test organisations describe C1 as the CEFR level that qualifies to study at a German university. The article pursues various questions: Is C1 a sufficient level of competence for studying? Are the recognised tests on par and do test organisations share a common understanding of quality standards, do they apply the same criteria? Furthermore, do the tests really assess language competence at the levels specified? A closer look reveals distinct differences between the tests as well as the understanding of quality.

die Behandlung des Themas nicht einfacher. Gremienarbeit, die Erfahrungen mit TestDaF, DSH und DSD II sowie mit vielen Anfragen von und Gesprächen in Hochschulen sind Grundlage der folgenden Ausführungen. Sie sind als Anstoß konzipiert, die Qualität dieser Prüfungen genauer zu betrachten, also die prognostische Validität ebenso wie ihre Konstruktvalidität zu untersuchen und offenzulegen sowie bei der Anerkennung von Prüfungen eigentlich selbstverständliche Qualitätsstandards zu beachten. Die hier betrachteten Prüfungen haben für die Teilnehmenden erhebliche Auswirkungen: Sie entscheiden als „*High-Stakes-Prüfungen*“ wesentlich über die Zulassung zu einem Studium an einer Hochschule in Deutschland. Ihre Validität hat eine hohe Bedeutung für Hochschulen, denn eine Zulassung mit zu geringen Deutschkenntnissen beeinträchtigt nicht nur den akademischen Unterricht. Da Sprache Voraussetzung wissenschaftlicher Diskursfähigkeit ist, hängen von ihr individueller Studienerfolg ab. Die Messung dieser studien- und wissenschaftsspezifischen Sprachkompetenzen muss kollektive wissenschaftliche Standards einhalten, um möglichst genaue Prognosen über sprachliche Bewältigung eines Studiums geben zu können. Wenn also dieser Beitrag Anstoß zur Reflexion der Praxis und zu empirischen Studien gäbe, wäre schon viel erreicht. Wenn dadurch die Qualität der Prüfungen und die Praxis der Zulassung verbessert würde, wäre das mehr als man erwarten dürfte.

### 1. Prüfungskonzepte

Sprachnachweise für „ausländische Studierende“ waren in Deutschland bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts kaum ein Thema, oder bestenfalls ein hochschulinternes für DaF-Lehrende und Zulassungsverantwortliche. Die „Prüfung zum Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse“ (PNdS) als Vorläuferin der DSH war wie diese selbst noch lange mehr eine

---

tischer oder didaktischer Perspektive mit Textsorten, Schreib- oder Lesekompetenzen oder dem Spracherwerb allgemein beschäftigten (vgl. hierzu die einflussreiche von Konrad Ehlich und Angelika Steets (2003) angestoßene Debatte um eine „alltägliche Wissenschaftssprache“ bzw. eine „wissenschaftliche Alltagssprache“). Der 2017 in *Language Assessment Quarterly* erschienene Artikel von Bart Deygers, Beate Zeidler, Dina Vileu & Cecilie Hannes Carlsen: *One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies, Language Assessment Quarterly*, DOI: 10.1080/15434303.2016.1261350, gibt Einblick in die sehr divergente Praxis in Europa. Er zeigt aber auch, dass B2 und C1 durchaus gebräuchliche Niveaus für die beim Hochschulzugang erforderlichen Sprachnachweise sind.

Kursabschlussprüfung als ein Kompetenztest. „Bestanden“ oder „Nichtbestanden“ lautete das Prüfungsergebnis (was ja in der Praxis hieß: zum Studium zugelassen oder nicht zugelassen); Kursleistungen wurden vielfach mit dem Prüfungsergebnis „verrechnet“, entsprach dieses nicht den Erwartungen von prüfenden Lehrenden. Von Kompetenzbeschreibungen oder -niveaus war noch nicht die Rede. Kompetenz, wie sie dann im GER zum Zentralbegriff wurde, stand noch nicht im Fokus und blieb auch nach dessen Erscheinen zunächst vielfach fremd. Welche Sprachkenntnisse und welches Sprachwissen für die Zulassung zum Studium erforderlich waren, wusste „man“. Prüfungsformate, die Grammatikkenntnisse oder literarisch-bildungssprachliches Wissen prüften, waren gang und gäbe.<sup>3</sup> Implizite Zusammenhänge zwischen Sprachwissen und studienrelevanten Sprachkompetenzen, zwischen erfolgreichem Kursbesuch mit bestandener Abschlussprüfung und Studienzugang waren selbstverständlich, quasi ein Randthema des Unterrichts. Sie wurden in Deutschland nicht Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigung; bis heute spielt im Fach Deutsch als Fremdsprache oder in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften das Thema Prüfen und Testen – verglichen mit Großbritannien oder den USA – eine sehr geringe Rolle. Sprachprüfungen für die Aufnahme ausländischer Studierender orientierten sich zudem an überschaubaren Studierendenzahlen, an deren meist allmählichen Eingewöhnungsprozess ins deutsche Studiensystem, am Verlauf von vorbereiteten Sprachkursangeboten. Diese Tradition wirkte lange nach, auch wenn diese Form internationaler Hochschulbildung längst untergegangen ist.

In der 2. Hälfte der 1990er Jahre beginnt eine systematische Ausweitung der Internationalisierung von Wissenschaft und Studium. Die Zahl internationaler (ausländischer) Studierender hat sich zwischen 1993 und 2015 annähernd verdreifacht: von 123.052 auf 321.569 Personen (vgl. Wissenschaft weltoffen 2016). Die bis dahin weitgehend hochschulintern

---

2 Die Autoren des GER verstehen „Kompetenz“ als ein Gesamt der „Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen“ von Lernenden (GER: 9); „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (GER: 21).

3 Genannt seien: PNdS (Universitäten), Großes Deutsches Sprachdiplom (angeboten vom Goethe-Institut, entwickelt und erstellt an der Ludwig-Maximilians-Universität München), aber auch das Kleine Deutsche Sprachdiplom des Goethe-Instituts. Prüfungen mit zentralen Prüfungsteilen, die um Sprachwissen und um literarisch-kulturelle Themen kreisten.

geregelten Sprachnachweise und Zulassungsbedingungen werden zum Gegenstand der (hochschul)öffentlichen Diskussion. Die Frage der Zulassung stellt sich neu, und dieser Prozess fällt nicht zufällig zusammen mit der Entwicklung internationaler, sprachenübergreifender Skalenerwicklungen für Sprachkompetenzen: Zunächst durch die *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), dann durch den Europarat und das in- zwischen längst dominierende Referenzsystem des GER. In Deutschland gibt die Internationalisierung dann – mehr *top down* als *bottom up* – den Anstoß zu einer weitgehenden Veränderung der Sprachtestlandschaft. Mit am Anfang steht die Neuentwicklung des Tests Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) mit einer an den GER angelegten, jedoch wissenschaftliche Kompetenzen berücksichtigenden eigenen Kompetenzskala (TestDaF-Niveaus; TDN) und einem hohen Grad an Standardisierung. Die DSH entwickelt seit 1995 Regelungen zur standortübergreifenden Vereinheitlichung von Erstellung, Durchführung und Bewertung und nach 2004 zusammen mit der HRK ein Registrierungsverfahren (vgl. Casper-Hehne & Koreik 2004: 10f). Die Zertifikate des Goethe-Instituts und die beiden Deutschen Sprachdiplome der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickeln sich von kurs- und unterrichtsbezogenen Prüfungen (*Achievement*) in Richtung (teils gestufter) Sprachstands- und Sprachkompetenzprüfungen (*Proficiency*). Standardisierung und Validierung spielen eine weit wichtigere Rolle als zuvor. Der Deutschtest für Zuwanderer, Tests für Ehenachzug, Berufssprachen – innerhalb eines Jahrzehnts verändert sich die Testlandschaft grundlegend. Mehr oder weniger beziehen sich nun alle Tests auf den GER; viele weisen ihre Prüfungsergebnisse unmittelbar auf dieser Skala aus. Kein Wunder also, wenn Stufen des Referenzrahmens mehr und mehr zur Beschreibung bestimmter Zwecke verwendet werden: A1 für Ehenachzug, A2, B1 für Migration oder Einbürgerung und eben CI für Studium. Es gibt viele Chiffren. Immer sind es politische Setzungen, immer ließen sich gute Gründe anführen, warum die Entscheidungen sachlich und teils auch ethisch problematisch sind (zur ethischen und politischen Dimension von Tests vgl. Shohamy: 2001).

## 2. Rechtliche Rahmenbedingungen

Den rechtlichen Rahmen für Überprüfung und Berücksichtigung von Deutschkenntnissen internationaler Studierender bei Zulassungsentscheidungen liefern die Hochschulgesetze der Länder. Sie geben vor, dass für eine Aufnahme ins Studium Deutschkenntnisse nachgewiesen werden müssen, sofern der Bildungsabschluss nicht in deutscher Sprache erfolgte.

Ein Kompetenzniveau, eine Mindestkompetenz, werden nicht definiert.<sup>4</sup> Wer genau Sprachkenntnisse nachweisen muss, ist in den Landeshochschulgesetzen nicht einheitlich geregelt: Es können speziell Angehörige anderer Staaten bzw. Staatenlose oder generell „Personen“ (also auch Deutsche) oder „Studienbewerberinnen und Studienbewerber“ sein, die ihren Bildungsabschluss nicht in deutscher Sprache absolviert haben. Letzteres dürfte für Zulassungsstellen der Hochschulen meist handlungsleitend sein.

In einem Beschluss der KMK vom 02.06.1995 i. d. F. vom 24.03.2016 heißt es erläuternd: „Zu den Voraussetzungen gehört bei ausländischen Studienbewerberinnen und Studienbewerbern außerdem, dass sie einen Nachweis der für die Aufnahme eines Hochschulstudiums erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse erbringen.“<sup>5</sup> Diese Nachweise sollen mög-

4 Drei Beispiele seien genannt:

*Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz - LHG)* vom 1. Januar 2005 in der aktuellsten Fassung, (<http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbauvprod.psm&max=true&az=true>): Abschnitt 2. Studierende, § 58, Zugang zu grundständigen Studiengängen, Abs. (1) „Zu einem Studium in einem grundständigen Studiengang ist berechtigt, wer die dafür erforderliche Qualifikation besitzt, sofern keine Immatrikulationshindernisse vorliegen. Anforderliche ausländischer Staaten und Staatenlose haben außerdem die für den Studiengang erforderlichen Sprachkenntnisse nachzuweisen.“ (9.7.2017)

*Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin, (Berliner Hochschulgesetz – BerlHG)* in der Fassung vom 26. Juli 2011, Stand: letzte berücksichtigte Änderung: 09.05.2016, (<http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psm&max=true>): § 10 Allgemeine Studienberechtigung, Abs. (6) „Durch Satzungen sind weiter zu regeln (...)“ [Satz] „8: Zugangsvoraussetzungen für Ausländer und Ausländerinnen, die eine im Land Berlin anerkannte Studienbefähigung besitzen; zu den Voraussetzungen gehört auch der Nachweis ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache“; (9.7.2017)

*Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG)* vom 16.09.2014; § 49 Zugang zum Hochschulstudium, [Absatz] „(10) Studienbewerberinnen und Studienbewerber, die ihre Zugangsvoraussetzungen nicht an einer deutschsprachigen Einrichtung erworben haben, müssen die für ihren Studiengang erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen. Das Nähere regeln die Prüfungsordnungen, die für Studiengänge, die mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen werden, im Einvernehmen mit den jeweils zuständigen Fachministerien erlassen werden.“ ([https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=100000000000000000654](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000654)) (9.7.2017)

5 Zugang von ausländischen Studienbewerberinnen und Studienbewerbern mit ausländischem Bildungsnachweis zum Studium an deutschen Hochschulen; Nachweis der

licht bereits im Ausland erworben und nachgewiesen werden. – Eine Empfehlung, die das DSD II (B2/CI) im Blick hat und den TestDaF als weltweit angebotene und standardisierte Sprachprüfung schon voraussetzt, in vielen Ländern der Welt jedoch nicht wirken kann, da eine Sprachausbildung auf höheren Niveaus nicht oder kaum existiert.<sup>6</sup>

In der „Zugangsordnung“ der KMK wird das DSD II als Norm gesetzt. „Gleichwertig“ sind dann weitere Prüfungen: DSH, TestDaF und die Feststellungsprüfung im Fach Deutsch der Studienkollegs sowie Prüfungen, die durch bilaterale Abkommen der Bundesrepublik Deutschland anerkannt sind. Zertifikate des Goethe-Instituts (Niveau C2) und die „Deutsche Sprachprüfung II“ des Sprachen- und Dolmetscher-Instituts München werden gleichermaßen anerkannt. Dieses Regelwerk und die „Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen“ (RO-DT)<sup>7</sup> weisen mehrfach implizite Bezüge zueinander auf. Beide erkennen 4 Prüfungen als gleichwertig an: DSH, TestDaF, Prüfungsteil „Deutsch“ der Feststellungsprüfung an Studienkollegs, DSD II. Als Prüfungen mit befreiender Wirkung werden in § 8 genannt: „Inhaber eines Schulabschlusses, der einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung entspricht“, mehrere in der KMK-Zugangsordnung genannte Schulabschlüsse sowie das Goethe-Zertifikat C2; seit 2015 auch

*deutschen Sprachkenntnisse* - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.1995 i. d. F. vom 24.03.2016 -, Absatz 1, Satz 3, ([https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1995\\_06\\_02-Nachweis-deutsche-Sprachkenntnisse.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995_06_02-Nachweis-deutsche-Sprachkenntnisse.pdf)) (9.7.2017)

<sup>6</sup> Auch hierzu fehlen aussagekräftige Untersuchungen. Festzustellen ist anhand der TestDaF-Teilnahmen und der Bewerbungen bei uni-assist, dass ca. die Hälfte aller ausländischen Studienbewerber\*innen (Bildungsausländer\*innen) deutlich vor Studienbeginn nach Deutschland kommt. Ihre Motive und die Bedingungen für den Spracherwerb in ihren Herkunftsländern sind jedoch nicht hinreichend untersucht. Zu Prüfungs- und Lernerzahlen weltweit vgl. Daten kompakt (Herausgegeben von g.a.s.t.: [http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Verwaltung/Daten-kompakt\\_2017\\_Web.pdf](http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Verwaltung/Daten-kompakt_2017_Web.pdf); Auswärtiges Amt: *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. <https://www.auswaertiges-amt.de/ceae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf>. (9.7.2017)

<sup>7</sup> *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen*. Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i. d. F. der HRK vom 10.11.2015 und der KMK vom 12.11.2015) [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_25\\_RO\\_DT.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf). Zitiert als RO-DT. (9.7.2017)

tele C1-Hochschule.<sup>8</sup>

Handlungsleitend für die Hochschulen ist in erster Linie inzwischen dennoch die RO-DT, verantwortet von der KMK und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) aus dem Jahr 2004, in einer überarbeiteten Fassung aus dem Jahr 2015. Diese Rahmenordnung gab den lokalen Prüfungsordnungen der Hochschulen nach Einführung des TestDaF (2001) bis zu einem gewissen Grad eine neue Ausrichtung und verfolgte die Absicht, gleiche, jedenfalls vergleichbare, Zulassungsbedingungen zu definieren und die Prüfungen untereinander gleichzustellen. In diesem Zusammenhang wurde die Dichotomie von „Bestanden“ – „Nichtbestanden“ bei der DSH aufgegeben und das Prüfungsergebnis in Stufen gefasst, die sich strukturell an den TestDaF-Niveaus orientierten (DSH 1/TDN 3, DSH 2/TDN 4, DSH 3/TDN 5).

Dieser Gleichstellung der Prüfungen ab 2004, der Festlegung eines empfohlenen Grenzwerts für die Zulassung zum Studium mit DSH 2 oder TDN 4 war eine erste (und bislang einzige) Vergleichsstudie vorausgegangen, in der Proband\*innen aufgefordert waren, sowohl den TestDaF als auch die DSH abzulegen (Koreik 2005). Obwohl die Studie ergab, dass die Ergebnisse der divergenten DSH-Versionen deutlich von den mittels Erprobungen und psychometrischen Verfahren kalibrierten Niveaus des (validen und reliablen) TestDaF abwichen, ergab sich ein Durchschnittswert, der nahelegte, dass eine „bestandene“ DSH (2) in etwa einer TestDaF-Niveaustufe 4 entsprach. In einer vereinfachten, wenig gleich sinnfälligen Darstellung zeigte sich, dass Personen, die die DSH „bestanden“ hatten, beim TestDaF „Durchschnittswerte“ zwischen 13,43 und 17,58 erreichten. Trotz dieser problematischen Verrechnung von TestDaF-Niveaus aus 4 Prüfungsteilen wird deutlich, dass je nach DSH-Standort den einen schon eine TDN 3 gereicht hätte, während andere deutlich mehr als eine TDN 4 hätten erbringen müssen (vgl. Koreik 2005: 23f).<sup>9</sup> Koreik selbst weist

<sup>8</sup> In der neuesten Fassung der RO-DT wird auch die Prüfung „tele - C1 Hochschule“ in § 8, Absatz 2 (d) als befreiende Prüfung genannt. Da bislang nur wenig Erfahrungen damit und wissenschaftlich verwertbare Informationen über diese Prüfung nicht vorliegen, kann hier auf diese Prüfung nur eingeschränkt eingegangen werden (s. Anm. 21). Ebenso werden die Deutschprüfungen der staatlichen Studienkollegs nicht berücksichtigt. Meist handelt es sich um DSH-Formate oder um unterrichtsbezogene, nicht-öffentliche Prüfungen.

<sup>9</sup> Es sei hier darauf hingewiesen, dass eine „Verrechnung“ von Kompetenzstufen über fertigkeitsspezifische Teilprüfungen hinweg an sich unzulässig ist. Ein B1 im Schreiben und ein C1 im Sprechen ergibt keinen Durchschnitt von B2 in produktiven Fertigkeiten.

mehrfach auf die Probleme des Vergleichs hin. Es zeigt sich sehr deutlich, dass in der ausgebliebenen Modernisierung einer ursprünglich lokalen Achievement-Prüfung hin zu einem modernen *Proficiency*-Test das zentrale Problem liegt: Man muss davon ausgehen, dass bis heute trotz vieler Anstrengungen zur Harmonisierung die Qualität der einzelnen DSH-Versionen, abhängig von Ort und Zeitpunkt, in ihrem Schwierigkeitsgrad und selbst in ihrem Konstrukt<sup>10</sup> deutlich variieren. Dies geht, vorsichtig gesagt, zulasten der Reliabilität aber auch der (Konstrukt-)Validität einer Sprachprüfung (vgl. Koreik 2005: 5).

Die Vergleichbarkeit der für den Hochschulzugang anerkannten Deutschprüfungen wird somit im Kern allein formal bestimmt. Es handelt sich um politisch-rechtliche Setzungen. Etablierte Referenzsysteme zur Bestimmung sprachlicher Kompetenz und Gütekriterien für High-Stakes-Tests werden nicht berücksichtigt. Keine der gültigen (Rechts)Verordnungen enthält einen direkten Bezug zum GER oder zu vergleichbaren Kompetenzbeschreibungen. Sie sehen auch keine Bezüge zu international verbindlichen Normsystemen vor wie z. B. die „Internationalen Richtlinien für die Testanwendung“<sup>11</sup> oder der *Code of Practice* und die *Minimum Standards der Association of Language Testers in Europe* (ALTE)<sup>12</sup>, deren (Kenntnis und) Einhaltung ein Mindestmaß an Qualität sichern würden. „Bildungsstandards“ und „Kernlehrpläne“, wie sie für Kernfächer des Abiturs als Nachweis der Hochschulreife und der Hochschulzugangsberechtigung seit 2012 sowohl für die Erstsprache Deutsch als auch für Fremdsprachen existieren, spielen in den Verordnungen und Rahmenrichtlinien keine Rolle.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Vgl. zum Begriff des Testkonstrukts und zur Validierung von Sprachprüfungen die konzise Darstellung von Gabriele Kecker 2011: 16-38, hier 22-24.

<sup>11</sup> Die ITC hat generelle Guidelines on test use sowie eine Reihe von speziellen Richtlinien für die Erstellung, Durchführung und Auswertung von Tests erarbeitet, die weltweit beachtet werden: <https://www.intestcon.org/page/5> (9.7.2017). Derzeit arbeitet die ITC an Guidelines on Testing in Non-Native Languages; von deutscher Seite wirkt daran Thomas Eckes (TestDaF-Institut) mit.

<sup>12</sup> Code of Practice: [http://www.alte.org/setting\\_standards/code\\_of\\_practice](http://www.alte.org/setting_standards/code_of_practice); Minimum Standards (dt): [http://www.alte.org/attachments/files/minimum\\_standards\\_german\\_2017\\_hzvhz.pdf](http://www.alte.org/attachments/files/minimum_standards_german_2017_hzvhz.pdf) (9.7.2017)

<sup>13</sup> Vgl. die KMK-Beschlüsse vom 18.10.2012 für Deutsch: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) und für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch): [Warum C1 keine Lösung ist](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

### 3. Die Prüfungen und der GER

Bei der DSH und beim TestDaF sind die Prüfungsordnungen Teil der RO-DT und „bedürfen zu ihrer Wirksamkeit der Zustimmung des Präsidiums der HRK und des Ausschusses für Hochschule und Forschung sowie des Schulausschusses der KMK“ (RO-DT, § 10). Für den TestDaF sind darin – jedoch nur als Anhang auf der Rückseite des TestDaF-Zeugnisses – Kompetenzbeschreibungen genannt. Ähnliches gilt für die DSH: Auch hier werden in Kurzform Kompetenzen für die einzelnen Prüfungsteile aufgeführt.

Während für den TestDaF Kompetenzen zu jeder der drei Niveaustufen formuliert sind, geht die Kompetenzbeschreibung bei der DSH von einem Maximum aus. Bei der Bewertung der Prüfungsleistung wird ermittelt, welcher prozentuale Anteil dieses Maximums im jeweiligen Prüfungsteil erreicht wurde. Teilnehmende mit einer Bewertung DSH-2 wären z. B. in der „Textproduktion“ somit zu 67 bis 81 % in der Lage „studien- und wissenschaftsorientierte Sachverhalte und Themen schriftlich zu behandeln: Beschreibung, Vergleich, Kommentierung, argumentative Bewertung“.<sup>14</sup>

Beim TestDaF werden die Kompetenzen, um beim Beispiel Schriftlicher Ausdruck zu bleiben, für die TDN 4 so beschrieben: Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer „kann sich in studienbezogenen Alltagssituationen (u. a. Bericht für Stipendiengeber) sowie im fächerübergreifenden wissenschaftlichen Kontext (u. a. Protokolle, Thesenpapiere) weitgehend zusammenhängend und strukturiert sowie weitgehend angemessen äußern; sprachliche Mängel beeinträchtigen das Textverständnis nicht.“<sup>15</sup>

Die Prüfungsordnung für das Deutsche Sprachdiplom (Stufe 2) benennt keine Kompetenzen; hier wird in § 1, „Charakter der Prüfung und rechtliche Grundlagen“ nur festgestellt: „(1) Die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz sind Prüfungen für Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Schulen im Ausland. (2) Die Prüfungen orientieren sich an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) und an innerdeutschen schulischen Standards für moderne Fremdsprachen. (3) Das Diplom kann auf verschiedenen Stufen des GER erworben werden.“<sup>16</sup> In den

Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (9.7.2017)

<sup>14</sup> DSH-Musterprüfungsordnung, Handbuch, S. 26

<sup>15</sup> <http://www.testdaf.de/fuer-teilnehmende/informationen-zum-testdaf/testdaf-niveaustufen> (9.7.2017)

<sup>16</sup> Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesre-

zugehörigen Ausführungsbestimmungen für die Sprachdiplome bleibt es bei formalen Kompetenzbenennungen, Kann-Beschreibungen werden hier für das DSD II nicht formuliert; Zum Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation z. B. werden lediglich das Ziel: „zusammenhängende Textproduktion“, der Impuls: „ein Sachtext (ca. 200 Wörter) plus Grafik“, der Aufgabentyp: „Schreiben nach Vorlage und Leitfragen“, sowie die Dauer: „120 Min. Arbeitszeit“ definiert. Auf dem DSD II-Zeugnis werden für die 4 Teilkompetenzen Kann-Beschreibungen ausgewiesen: Für C1 lauten sie zur „Schriftlichen Kommunikation“: Kann klare, gut strukturierte Ausführung zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann kontroverse Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele und Begründungen stützen“ – auch wenn man für eine differenzierte Beurteilung viele Dokumente für Testersteller\*innen und Bewerter\*innen sowie Konstruktbeschreibungen und Handbücher heranziehen müsste. Es wird deutlich, dass in den vorliegenden Beschreibungen noch lange nicht formuliert ist, welche globalen Sprachkompetenzen und welche *enabling skills* und welche globalen Kompetenzen, im Studium erforderlich sind und welche pragmatischen Kompetenzen, im Studium erforderlich wären.

Auch auf diesem Weg kommt man für die in der RO-DT zugelassenen Prüfungen also nicht zu einem unmittelbaren Bezug zwischen den zu messenden Kompetenzen und den im GER auf den relevanten Stufen B2 und C1 genannten „Kann-Beschreibungen“. Damit ist nicht gesagt, dass die Ersteller\*innen, Bewerter\*innen und die sonst mit den Tests befassten Personen sich nicht am GER orientieren würden und dass interne Dokumente diese Bezüge nicht aufweisen würden.

Das DSH-Handbuch verweist beispielsweise (S. 33-35) explizit auf den GER: „Trotz aller Kritik am GER und seinen Deskriptoren stellt er ein einfach zu handhabendes Werkzeug dar, Sprachkenntnisse nach einem überinstitutionellen, international einheitlichen Maßstab zu beschreiben und zu beurteilen.“ Die Deskriptoren des GER werden in der Praxis also zur „Bewertung und Beurteilung der jeweiligen sprachlichen Leistung“ (S. 25) herangezogen. Dies erfolgt normativ oder wie es im DSH-Handbuch (S. 35) heißt: „schematisch“:

publik Deutschland. Prüfungsordnung für die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK. Beschluss der KMK vom 6.12.1996 in der Fassung vom 28.9.2005. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996\\_12\\_06\\_Deutsches-Sprachdiplom.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996_12_06_Deutsches-Sprachdiplom.pdf) (9.7.2017)

Deskriptor C1	→	100%-82%	→	DSH-3 <sup>17</sup>
abgeschwächter an C1 orientierter Deskriptor	→	81-67%	→	DSH-2
Deskriptor B2	→	66%-57%	→	DSH-1
Deskriptor B1	→	<57%	→	nicht bestanden

Entsprechend werden dann für die einzelnen Prüfungsteile Erläuterungen für Personen gegeben, die an Hochschulen die DSH erstellen, durchführen und auswerten. Für jeden Prüfungsteil werden – allerdings aus ganz unterschiedlichen Skalen des GER – Kompetenzbeschreibungen zusammengestellt, die bei Bewertung berücksichtigt werden sollen. Auch hierdurch verstärkt sich die Wirksamkeit der Chiffre C1, bleibt der Nachweis zwischen C1 und DSH-2 doch rein deskriptiv.

Zwei Faktoren bleiben unberücksichtigt: Die heuristische Verwendung von Kompetenzbeschreibungen bedeutet ja nicht, dass diese Art der Anwendung schon den Nachweis über den tatsächlich gegebenen Zusammenhang zwischen Prüfung und GER darstellt. Und der GER macht selbst kaum Aussagen über seine Eignung als Kompetenzbeschreibung für Sprachhandlungen im universitären Kontext. Nimmt man die Global-skala als Indikator, so findet sich an einer Stelle – und tatsächlich auf der Stufe C1 – ein Hinweis auf Sprachkompetenz im Studium: „Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen“ (Europarat: 35). Schaut

<sup>17</sup> Im öffentlichen Diskurs ist immer wieder zu hören, die 3 DSH-Stufen verteilen sich auf die GER-Stufen B2, C1, C2. Hintergrund mögen zwei Rückschlüsse sein: Die RO-DT sieht die DSH-3 und die TDN 5 als „besonders hohe Deutschkenntnisse“

und formuliert z. B. für die DSH: „Die DSH-3 liegt über dem für die Zulassung oder Einschreibung erforderlichen Niveau“ (RO-DT: § 3, Abs. 4). Im DSH-Handbuch (34) wird hierzu erläutert: „Natürlich ist davon auszugehen, dass diejenigen, die die DSH mit etwa 90% bestehen, tendenziell eher auf C2 des GER liegen (...)“. Anders gesagt: Es ist nicht die Konstruktbeschreibung, die für DSH-3 Aufgaben Kompetenzen auf C2-Niveau definiert, es ist ein gewisser Überschuss in der Performanz der Teilnehmenden, der annehmen lässt, das Niveau müsse über C1, also auf C2 liegen.

man sich einzelne Kompetenzen an, so wird schnell deutlich, dass eine Abgrenzung gegenüber B2 schwierig wird. Nur zwei Beispiele: „Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen“ und „versticht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen“ (Europarat 2001: 35). Ansonsten bleibt der GER im Blick auf Wissenschafts- und Studiersprache sehr allgemein, definiert die Domänen, in denen er Anwendung findet, sehr weit: „den öffentlichen Bereich, den privaten Bereich, das Bildungswesen und den beruflichen Bereich“ (Europarat 2001: 26; Hervorhebungen im Original).

Der GER hat den Anspruch, nicht nur der Planung von Sprachlernprogrammen oder des selbstbestimmten Lernens zu dienen, er dient auch „der Planung von Sprachzertifikaten“, die sich auf Inhalte der Prüfungen beziehen, Beurteilungskriterien positiv formulieren und nicht auf die Feststellung von Defiziten zielen soll (Europarat 2001: 18). Er widmet diesem Thema ein eigenes Kapitel (Europarat: 172-190) und betont darin ein Primat der „Validität“ gegenüber der „Reliabilität“: „Was aber in der Praxis wichtiger ist als die Reliabilität, ist die Genauigkeit der Entscheidungen, die unter Bezug auf einen Standard getroffen werden. Wenn eine Beurteilung die Ergebnisse als „Bestehen/Nichtbestehen“ erfasst oder als „Niveaustufe A2+/B1/B1+“, wie genau sind dann diese Entscheidungen? Die Genauigkeit einer Entscheidung hängt natürlich von der Validität des betreffenden Standards (z. B. Niveaustufe B1) im betreffenden Kontext ab. Sie hängt aber auch von der Validität der Kriterien ab, die man für diese Entscheidung benutzt, und auch von der Validität der Verfahren, mit deren Hilfe diese Kriterien entwickelt wurden“ (Europarat 2001: 172). Darüber hinaus eröffnete der GER die Möglichkeit, bestehende Prüfungen „über verschiedene Qualifikationssysteme hinweg“ zu überprüfen und zu ermitteln „wie Vergleiche angestellt werden können“ (Europarat 2001: 173).

Methoden, die Übereinstimmung der von Prüfungen angestrebten und ermittelten Niveaus mit externen Referenzsystemen wie dem GER zu ermitteln oder nachzuweisen, wurden in unterschiedlichen Kontexten entwickelt. Verbindendes Ziel ist es, die lokale Einteilung in bestimmte Leistungsgruppen in Übereinstimmung mit denen des externen Referenzsystems zu bringen. Im hier interessierenden Kontext geht es darum nachzuweisen, in welcher Beziehung die von den anerkannten Sprachtests vorgenommene Einteilung in Leistungsstufen zu den GER-Niveaus B2, C1 und ggf. C2 stehen: Würde eine Zuordnung zum GER vorgenommen, mit welchen Methoden und mit welchem Ergebnis?

Bereits 2003 wurde hierzu von einer Autorengruppe unter Leitung

von Brian North das sog. *Manual Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment (CEFR)* des Europarats mit dem Ziel entwickelt, Testanbietern eine Handreichung zu geben, eigene Prüfungen methoden-geleitet mit den Niveaus des GER in Einklang zu bringen (vgl. Kecker 2011: 103). In einem berühmten Bonmot von Charles Alderson gefasst: „How can I be sure that your B1 is my B1?“ (zit. n. Kecker 2011: 104).

Hier kann und soll die komplexe Diskussion über die Methoden der Zuordnung von Tests zum GER nicht erneut beschrieben werden. Es ist nur festzuhalten, dass sich auch in dieser Hinsicht die von der RO-DT gleichgestellten Prüfungen deutlich voneinander unterscheiden. Das TestDaF-Institut war an der Pilotierung und Weiterentwicklung des *Manuals* beteiligt (Kecker 2011; Kecker & Eckes 2010), hat für die Webseite des Europarats Aufgabenbeispiele zur Illustration der GER-Niveaus zur Verfügung gestellt<sup>18</sup> und mit methodischen Erweiterungen zum Standard Setting beigetragen (Eckes 2009).<sup>19</sup> Der TestDaF selbst wurde von 2004-2008 mittels dieser empirischen Verfahren dem GER zugeordnet und das Ergebnis dieser Zuordnung, verbunden mit einer kritischen Reflexion des *Manuals* und seiner Methoden publiziert (Kecker 2011: 117-236). Gleiches, verbunden mit der Entwicklung einer weiteren Methode des Standard Setting (*prototype group method*), erfolgte auch für den Sprachleistungsstest onDaF bzw. onSET (Eckes 2012).<sup>20</sup>

<sup>18</sup> [http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reading-comprehension/-/asset\\_publisher/BUeGQzZJeNe5/content/testdaf-ger-man-reading-cl?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Fen%2Fweb%2Fcommon-european-framework-reference-languages%2Freading-comprehension%3Fp\\_p\\_id%3D101\\_INSTANCE\\_BUEGQzZJeNe5%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dnormal%26p\\_p\\_mode%3Dview%26p\\_p\\_col\\_id%3Dcolumn-4%26p\\_p\\_col\\_pos%3D3%26p\\_p\\_col\\_count%3D4](http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reading-comprehension/-/asset_publisher/BUeGQzZJeNe5/content/testdaf-ger-man-reading-cl?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Fen%2Fweb%2Fcommon-european-framework-reference-languages%2Freading-comprehension%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_BUEGQzZJeNe5%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-4%26p_p_col_pos%3D3%26p_p_col_count%3D4) (9.7.2017)

<sup>19</sup> Eckes, T. (2009). Many-facet Rasch measurement. In: S. Takala (Ed.). Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Section H). Strasbourg, France: Council of Europe/Language Policy Division.

<sup>20</sup> Im öffentlichen Diskurs ist immer wieder zu hören, die 3 DSH-Stufen verteilen sich auf die GER-Stufen B2, C1, C2. Hintergrund mögen zwei Rückschlüsse sein: Die RO-DT sieht die DSH-3 und die TDN 5 als „besonders hohe Deutschkenntnisse“ und formuliert z. B. für die DSH: „Die DSH-3 liegt über dem für die Zulassung oder Einschreibung erforderlichen Niveau“ (RO-DT: § 3, Abs. 4). Im DSH-Handbuch (34) wird hierzu erläutert: „Natürlich ist davon auszugehen, dass diejenigen, die die DSH mit etwa 90% bestehen,

Standard Settings, in denen die Bezüge zwischen GER und fertigkeitsspezifischen Prüfungsteilen betrachtet wurden, existieren auch für das DSD II und die Zertifikate des Goethe-Instituts. Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden nicht publiziert. Sie fließen jedoch in die Audits der ALTE und in die Vergabe einer „Q-Mark“ ein, die u. a. die Einhaltung der bereits genannten „Minimum Standards“ voraussetzt. Keinen solchen methodengeleiteten Nachweis des Bezug zum GER gibt es für die DSH und die Feststellungsprüfung(en). Dies hängt nicht nur zusammen mit der dezentralen Entwicklung unterschiedlicher Versionen, sondern liegt auch darin begründet, dass statistische Verfahren, die Voraussetzung für ein Standard Setting wären, nicht zum Einsatz kommen (insbesondere psychometrische Analysen auf der Grundlage von Modellen der Item-Response-Theorie bzw. von Rasch-Modellen). Mangels öffentlich zugänglicher Publikationen zu den *Standard Settings* der Prüfungen des Goethe-Instituts, des DSD II oder der Prüfung „telc Deutsch C1-Hochschule“<sup>21</sup> können diese Verfahren in ihrer wissenschaftlichen Dimension nicht beurteilt werden.

Damit bleibt festzuhalten, dass sich zwar alle Prüfungen bei Erstellung und Bewertung am GER und prinzipiell an den Niveaus B2-C1 orientieren, dass aber hinsichtlich eines methodengeleiteten, nachvollziehbaren Nachweises der tatsächlichen Bezüge und dessen wissenschaftlich transparenter Überprüfung erhebliche Unterschiede zu konstatieren sind. Es ist durchaus bemerkenswert, dass das von Universitäten verantwortete Prüfungssystem in wissenschaftlicher Hinsicht die geringsten Anforderungen an die Qualität der eigenen Sprachprüfungen für den Hochschulzugang stellt. Mit dieser Feststellung, das sei ausdrücklich betont, wird nicht das Bemühen vieler lokal Verantwortlicher bestritten, die Qualität „ihrer“ DSH hoch zu halten.

tendenziell eher auf C2 des GER liegen (...).“ Anders gesagt: Es ist nicht die Konstruktbeschreibung, die für DSH-3 Aufgaben Kompetenzen auf C2-Niveaus definiert, es ist ein gewisser Überschuss in der Performanz der Teilnehmenden, der annehmen lässt, das Niveau müsse über C1, also auf C2 liegen.

21 Eckes, T. (2009). *Many-facet Rasch measurement*. In: S. Takala (Ed.), *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Section H). Strasbourg, France: Council of Europe/Language Policy Division.

#### 4. C1 fits all?

Die verbreitete Vorstellung, C1 – übersetzt in DSH-2, TDN 4, DSD II – sei der Königsweg beim Sprachnachweis für den Hochschulzugang, kann bestenfalls Justiziare und Zulassungsstellen beruhigen, die mit einfachen und einheitlichen Festlegungen Klagen vermeiden. Sachgründe wird man dafür nicht finden. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Natürlich erfordert ein Studium hohe Sprachkenntnisse. Je mehr, je besser, könnte eine einfache Antwort lauten auf eine ebenso oft gestellte wie falsche Frage nach dem „wie viel Deutsch fürs Studium?“ – „There's life beyond C2“, soll John Trim, einer der „Väter“ des GER, einmal gesagt haben, um auf die Differenz zwischen C2 und Erstsprache hinzuweisen. Und alle ernsthaften wissenschaftlichen Arbeiten, jedes wissenschaftlich präzise Schreiben, Sprechen oder (Hör-)Verstehen liegen zweifelsohne beyond. Hier aber geht es um den Studienzugang internationaler Studierender und die dafür erforderlichen (ausreichenden) Sprachkompetenzen – und auch um Realitätssinn: Die Zahl internationaler Studierender, die ein Ergebnis auf dem Niveau C1.2 und höher mitbringen, ist wesentlich geringer als gemeinhin angenommen. Seit seinem Beginn, im Jahr 2001, wurde der TestDaF bis Ende 2016 mehr als 300.000 Mal abgelegt, ein repräsentatives Sample also. Lediglich 2,7 % von allen erreichten das höchste Niveau mit 4 x TDN 5, also C1.2 (und möglicherweise besser). 26,4 % von allen Testteilnehmenden erreichten die Stufenkombinationen von TDN 4 in allen vier Prüfungsteilen bis 4-mal TDN 5, sind also nach RO-DT uneingeschränkt zulassungsfähig; bringen Sprachkompetenzen auf den Niveaus B2.2 und C1.1, C1.2 mit. Unter den weiteren 31 % aller Teilnehmenden, die das Niveau B2 mit wenigstens 4-mal TDN 3 erreicht haben, sind jedoch gewiss viele, die fachlich ansonsten die Bedingungen einer Hochschulzulassung erfüllen oder Studiengänge wählen, die in einzelnen Fertigkeiten oder insgesamt geringere Anforderungen stellen. Wie berücksichtigt man in angemessener Weise Deutschkenntnisse, die im Alltag unabhängig sind, auch wenn der Studiengang und die Laborgespräche auf Englisch stattfinden?

Absolventen eines DSD II werden ins Studium aufgenommen, auch wenn ihre Leistungen ganz oder überwiegend auf B2 liegen, eine Regelung, die Kultusministerien in einigen Bundesländern durchaus gegen Hochschulen durchgesetzt haben, die sich bereits entschieden hatten, das DSD II nur dann zu akzeptieren, wenn es das Niveau C1 ausweist. Das TestDaF-Niveau 4 liegt, wie gesagt, gleichfalls im Grenzbereich B2.2 und C1.1. Die Niveauschwankungen der DSH wurden benannt. Auch aus die-



ser Binnenperspektive erweist sich das C1-Argument als unzureichend, eben als Chiffre.

Blickt man auf die in Europa üblichen Sprachanforderungen beim Hochschulzugang, lässt sich – auch wenn eine aktuelle Studie fehlt – Ähnliches beobachten. Zugelassen wird in vielen Ländern eher auf dem GER-Niveau B2 als auf C1; in vielen Ländern existieren keine zentralen Regelungen, wird die Festlegung der Sprachkompetenzen unmittelbar den Hochschulen überlassen. Die in Europa verbreitete Vorstellung, Hochschulzulassung erfolge auf dem Niveau B2, wurde in einem 2015/16 betriebenen „Pilotverfahren“ der Europäischen Kommission deutlich. Dabei wurde der Bundesrepublik vorgehalten, sie diskriminiere Studierende aus EU-Mitgliedsländern, da für Deutsche eine Zulassung zu einem fremdsprachigen Studiengang (u. a. aufgrund der im Abitur ausgewiesenen Fremdsprachen-Note mit einer Zuordnung meist zu B2) möglich sei, während Studierende aus anderen EU-Ländern für Deutsch das Niveau C1 nachweisen müssten. Offensichtlich ist die Chiffre hier schon wirkmächtig geworden – und wer auf Webseiten von Hochschulen die Zugangsbedingungen liest, findet sie ja auch häufig, wenngleich keine der gültigen Rahmenordnungen diese GER-Niveaus benennt. Das Pilotverfahren wurde von der Kommission daher nach entsprechenden Antworten der KMK inzwischen einstweilen eingestellt; ein formelles Verfahren gegen die Bundesrepublik wurde nicht eröffnet.

Wirkung hat es dennoch gezeigt: Mehrere Länderministerien haben Hochschulen in internen Schreiben aufgefordert, Sprachnachweise auch unterhalb von C1 zu akzeptieren. Das Land Nordrhein-Westfalen beispielsweise hat am 9. Mai 2017 die Hochschulen im Land in einem Rundschreiben ganz allgemein darauf hingewiesen, dass laut Hochschulgesetz (HG NRW, § 49, Abs. 8, Satz 2), „in einem Studiengang, der zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führt, keine Sprachkenntnis gefordert werden“ darf, „die über eine mögliche schulische Bildung hinausgeht“. „Internationalisierung und Diversifizierung der Schulbildung wie auch der Studienangebote“, so die Argumentation, die deutliche Spuren des Pilotverfahrens aufweist, erfordere „eine offenere und stärker auf den Einzelfall abgestellte Auslegung und Anwendung dieser Bestimmung“. Konkret lautet die Empfehlung für die Festlegung der Sprachkenntnisse bei der Hochschulzulassung: „Die Spannweite kann hier von Niveau B1 des GER beispielsweise in künstlerischen Studiengängen, bis zum Niveau C1 oder C2 des GER beispielsweise in geisteswissenschaftlichen Masterstudiengängen reichen.“ Maßstab sind die KMK-Kernlernpläne der Sekundarstufe II in modernen Fremdsprachen, also das Niveau B2;

lediglich für Englisch gilt C1 als Zugangsniveau. Sie bilden die „Höchstgrenze“ bei der Zulassung. Die in den „Abgangs- und Abschlusszeugnissen der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen enthalten[en] und somit nachgewiesen[en] Sprachkenntnisse sind zu akzeptieren“.<sup>22</sup> Warum also für ein Studium in französischer, spanischer oder türkischer Sprache das Niveau B2 reicht, Englisch hingegen auf C1 unterrichtet werden kann und welche Rückwirkung dies auf die Partizipation ausländischer Studierender in Studiengängen in deutscher Sprache haben wird, bleibt offen. Sprachkurse, so schließt das Schreiben, wären von Hochschulen nur anzubieten „bei unzureichender Sprachkenntnis“.

Förderung von „Internationalität und Diversifizierung“ (oder gar Diversität), so ließe sich lapidar antworten, sieht anders aus. Die Rolle der Sprache in Wissenschaft und Studium auf die mit (deutschem) Schulabschluss erreichten Niveaus zu reduzieren, ist bemerkenswert. Ganz zu schweigen davon, dass die auf Grundlage von Kernlehrplänen und Bildungsstandards als Ziele gesetzten und in Schulzeugnissen entsprechend ausgewiesenen Niveaus ihrerseits ja auch eher normative Setzungen darstellen, die nur bedingt empirisch verifiziert werden können.

Hier wird endgültig deutlich, welche Wirkung solche Chiffren haben. Sprache in Studium und Wissenschaft allein als Grenzziehung und Normierung z. B. europäischer Schulabschlüsse zu betrachten, mag politisch als Harmonisierung angesehen werden. Der Sache selbst – handlungsfähig und diskursfähig in Studium und Wissenschaft zu sein – wird sie nicht gerecht.

Zukünftige Zulassungsregelungen und zuvor noch die Konzeptualisierung von Sprachförderung und Sprachtests werden weiterhin nicht umhinkommen, die sich stark diversifizierenden Sprachenanforderungen in den Blick zu nehmen und zu berücksichtigen. Empirische Studien, die linguistisch, didaktisch und curricular zeigen, welche Sprechhandlungen und Sprachenanforderungen in unterschiedlich mehrsprachigen Studiengängen tatsächlich erforderlich sind, stellen eine wichtige Voraussetzung für die Unterrichts- und Prüfungskonzeptionen dar.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Vgl. die Publikationen aus dem TestDaF-Institut zum gesamten Themenkomplex: <http://www.testdaf.de/zielgruppen/forschung-und-entwicklung/publikationen/aus-dem-institut/> (9.7.2017)

<sup>23</sup> Die telc GmbH teilt zu diesen Fragen der Qualitätssicherung im „Handbuch Deutsch Hochschule C1“ (3. Aufl. 2014) mit, dass ein Standard Sciting nach Vorgaben des Manuals stattgefunden habe, dass an der Entwicklung der Prüfung-Experten und Expertinnen für Deutsch als Fremdsprache beteiligt seien. Erprobungen erfolgte-

Der bislang eher seltene Dialog zwischen Hochschul-Sprachenzentren und Testanbietern einerseits und den für Studiengänge Verantwortlichen andererseits muss deutlich intensiviert werden. Integrative Konzepte von Sprach- und Sachunterricht gelten nicht nur in der Schule. In modifizierter Form sind sie auch für Hochschulen zu entwickeln – und diese Entwicklungen müssen weit über den bisherigen Fachsprachunterricht hinausgehen.

Die mit Spracherwerb und Sprachunterricht befassten Wissenschaften werden Anforderungen an Mehrsprachigkeitskonzepte im Studium allgemein und für spezifische Studienverläufe und absichten speziell empirisch erforschen müssen, um einerseits den Unterricht neu ausrichten und andererseits passfähige Testformate entwickeln zu können.

Diese Dialoge haben an einigen Stellen bereits begonnen. Strategien und Konzeptpapiere (DAAD, HRK) zur Bedeutung von Sprache in der Internationalisierung liegen schon länger vor. Sprache spielt im HRK-Audit zur Internationalisierung eine Rolle. Hochschulen und ihre Sprachzentren entwickeln „Sprachenpolitiken“ und Sprachenkonzepte. Sie werden sich mit Chiffren wie „CI für's Studium“ nicht zufriedengeben dürfen.

Die RO-DT ist dabei seit mehr als einem Jahrzehnt weiter als die Zulassungspraxis: Im ersten Paragraphen, noch bevor die empfohlenen Schwellenwerte genannt werden, betont sie Differenzierung: „Die Anforderungen an die sprachliche Studierfähigkeit können bei Aufnahme des Studiums je nach Studienzweck differenziert werden. (...) Differenzierte sprachliche Eingangsvoraussetzungen werden von den Hochschulen unter Berücksichtigung fachlicher Aspekte, der Form des Studiums oder des Studienabschlusses festgelegt und in geeigneter Weise als Teil der Bewerbungsinformationen bekannt gegeben. (...) geringere sprachliche Eingangsvoraussetzungen sollen mit der Auflage verbunden werden, studienbegleitend weiterführende Sprachkurse zu absolvieren und nachzuweisen“ (RO-DT, § 1, Abs. 3 u. 4). Dies einzulösen steht fast überall noch aus.

---

ten, die zu Umarbeitungen von Prüfungsaufgaben führten, Werte für Schwierigkeit und Trennschärfe berechnet würden oder der Deutsche Qualifikationsrahmen Berücksichtigung fände. An keiner Stelle jedoch werden z. B. Teilnehmerzahlen an Prüfungen oder Erprobungen genannt oder Ergebnisse der Qualitätsuntersuchungen berichtet (vgl. S. 13). [https://www.telc-net/fileadmin/user\\_upload/Handbooks/telc\\_deutsch\\_cl\\_hochschule\\_handbuch.pdf](https://www.telc-net/fileadmin/user_upload/Handbooks/telc_deutsch_cl_hochschule_handbuch.pdf) (9.7.2017)

### 5. Nachweise

- CASPER-HEHNE, HILTRAUD & KOREIK, UWE (2004): DSH und TestDaF – Entwicklungen und Perspektiven. In: Casper-Hehne, Hiltraud & Koreik, Uwe, Hrsg. (2004): DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-32.
- ECKES, THOMAS (2009): Many-facet Rasch measurement. In: Sauli Takala (Ed.): Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Section H). Strasbourg, France: Council of Europe / Language Policy Division.
- ECKES, THOMAS (2012): Examinee-centered standard setting for large-scale assessments: The prototype group method. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54, 257-283.
- EHLICH, KONRAD & STEETS, ANGELIKA, Hrsg. (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien u.a.: Langenscheidt 2001.
- KECKER, GABRIELE (2011): *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt a. M., Peter Lang.
- KECKER, GABRIELE & ECKES, THOMAS (2010): Putting the Manual to the test: The TestDaF-CEFR linking project. In: Waldemar Martyniuk (Ed.): *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft Manual* (pp. 50–79). Cambridge: Cambridge University Press.
- KOREIK, UWE, Hrsg. (2005): *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 18, Hrsg. v. Gerd Henrici, Uwe Koreik und Claudia Riemer).
- NORRIS, JOHN & DRACKERT, ANASTASIA (2017): *Test review: TestDaF*. Language Testing. Advance online publication. doi: 10.1177/0265532217715848.
- SHOHAMY, ELENA (2001): *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Harlow u.a.: Pearson Education Limited.
- WISSENSCHAFT WELTOFFEN (2016): <http://www.wissenschaftsweltoffen.de/daten/1/1/1>, (9.7.2017).

## 6. Anhang

*Test Deutsch als Fremdsprache: TestDaF. Anbieter: Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V./ TestDaF-Institut. TestDaF-Ergebnisse werden nach den 4 Fertigkeiten getrennt auf 3 Niveaus angegeben: TestDaF-Niveaustufe (TDN) 3, 4 und 5. Wird das Eingangsniveau von TDN 3 nicht erreicht, weist das Zeugnis das Niveau „TDN unter 3“ aus. Die Niveaubezeichnungen 3-5 bezogen sich bei Entwicklung des TestDaF in den Jahren 1998-2000 auf die Skala der Association of Language Testers in Europe (ALTE). Literatur aus dem TestDaF-Institut zum TestDaF: <http://www.testdaf.de/zielgruppen/forschung-und-entwicklung/publikationen/aus-dem-institut/>. Eine aktuelle Beschreibung des TestDaF haben 2017 John Norris und Anastasia Drackert in der Online-Ausgabe von Language Testing vorgelegt.*

*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). Anbieter: ca. 90 von HRK und Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) registrierte Hochschulen in Deutschland, die die DSH selbst entwickeln oder eine vom FaDaF zentral erstellte Version nutzen. Seit 2004 werden die Ergebnisse analog zum TestDaF in 3 Stufen mitgeteilt: DSH 1, 2 und 3. (Zur Registrierung vgl. <https://www.hrk.de/mitglieder/arbeitsmaterialien/registrierung-von-dsh-pruefungsordnungen/> und [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/DSH\\_RegListe\\_Internet\\_06-17pdf.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/DSH_RegListe_Internet_06-17pdf.pdf))*

*Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz der Stufe 2 (DSD II). Erstellt werden die beiden Sprachdiplome (und inzwischen auch das DSD pro von der Zentralstelle für das Auslands-schulwesen (ZfA). Der Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland ist verantwortlich für Grundsatzangelegenheiten. Die einheitliche Durchführung der Diplompriifungen wird durch den von der Kultusministerkonferenz berufenen Zentralen Ausschuss gewährleistet. Die Zentralstelle für das Auslands-schulwesen hat das TestDaF-Institut mit testmethodischen Analysen beauftragt. Das DSD I umfasst die GER-Niveaus A2 und B1, Das in diesem Kontext relevante DSD II liegt auf den Stufen B2 und C1, die beide pro Fertigkeit auf dem Zeugnis erscheinen. [http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung\\_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/DSDII/node.html](http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/DSDII/node.html)*

Kontaktaten des Autoren:

Hans-Joachim Althaus  
[achim.althaus@testdaf.de](mailto:achim.althaus@testdaf.de)

Anikó Brandt, Astrid Buschmann-Göbels,  
Claudia Harsch (Hrsg.)

**Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen  
für Sprachen und seine  
Adaption im Hochschulkontext**

6. Bremer Symposium zum Sprachenlernen und -lehren

**Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Printed in Germany  
ISBN 978-3-925453-66-3