

Hörverstehenstests bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH

Uwe Koreik und Dagmar Schimmel

1. Einführung

Seit mehreren Jahren ist die Einführung eines nicht stringent methodisch, aber doch hinsichtlich der Praktikabilität und der (bildungs)politischen Außenwirkung an das Modell des TOEFL angelehnten und weltweit durchgeführten Tests für Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion (z. B. Bickes 1998, Wintermann 1998)¹. Die Diskussion – vor allem die mündliche vor, auf und nach entsprechenden Veranstaltungen – wurde seit den ersten Initiativen zur Einführung von TestDaF stark bestimmt durch mehr oder weniger polemische Argumente. Erst nach und nach sind stärker sachbezogene Argumentationen in den Vordergrund gerückt. Grundlage für die Diskussion bildete in erster Linie der im-

mense Kostenfaktor des TestDaF (Geld, mit dem sich – so zahlreiche Stimmen – Sinnvolleres hätte finanzieren lassen, oder weniger offen: von dem andere hätten profitieren können), ferner die Zentralisierung des Test-Geschehens (und das in einem föderalistischen Land), vor allem aber die Angst, angestammte und vertraute Arbeitsplätze im DSH-Bereich verlieren zu können (wo doch so mancher Hochschulkanzler nur zu gerne in diesem Bereich Einsparungen vornehme), die Tatsache, daß TestDaF mit ungeheurem Druck (vor allem auch durch den DAAD) »von oben« eingeführt wurde, und die Annahme, daß die Situation für ausländische Studierende durch Einführung des TestDaF keineswegs besser werden könne (da doch nur

1 Die Projektgruppe TestDaF selbst (2000: 63 f.) weist auf die vergleichbare Funktion mit dem IELTS (*International English Language Testing System*) und dem TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) hin und zitiert Pressemitteilungen, worin »vom kleinen Bruder des TOEFL« die Rede ist. Grotjahn (2000: 316) bezeichnet TestDaF als »politisch motiviert«, verweist jedoch darauf, daß TestDaF wegen der kriterienorientierten Interpretation der Testergebnisse sowie »Unterschieden im Testformat und in den Inhalten [...] keineswegs als »kleiner Bruder des TOEFL« anzusehen ist« (330 f.).

in den bewährten im Inland durchgeführten DSH-Kursen eine Vorbereitung auf das Studium in Deutschland gewährleistet sei).

Hintergrund der tatsächlich massiv betriebenen Einrichtung des TestDaF und damit zahlreicher TestDaF-Zentren im Aus-, aber auch Inland und des für die Testerstellung zuständigen Projekts¹ ist die geplante Verbesserung der Situation am *Studienstandort Deutschland* durch einen vereinfachten und leichter zu kalkulierenden Zugang für ausländische Studierende. Im Zusammenhang mit der in einer Vorlage des Bundesministers des Auswärtigen und des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 24.05.1996 (»Studienstandort Deutschland attraktiver machen«) aufgeworfenen Frage, »ob die deutschen Hochschulen in der Studentenausbildung in den letzten Jahrzehnten international in gefährlichem Umfang an Ansehen und Anziehungskraft verloren haben«, wurden Überlegungen zur Erleichterung des sprachlichen Zugangs angestellt.

Die Kritik an der bisherigen Praxis der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) bezog sich im wesentlichen auf drei Punkte (vgl. z. B. Gutzat / Pauen / Voss 2000: 1 f.): Es gebe für ausländische Studierende nicht die Möglichkeit, sich bereits in der Heimat gezielt auf diese Prüfung vorzubereiten, da diese trotz einer Rahmenordnung wegen der an den einzelnen Hochschulorten erstellten Prüfungen hinsichtlich der For-

mate der Prüfungsteile, der Durchführung und Bewertung nicht einheitlich ausfalle. Zweitens könne die DSH in der Regel nur im Inland abgelegt werden, was Probleme bei der Visa-Erteilung mit sich bringe, hohe Kosten verursache und bei zweimaligem Nichtbestehen der DSH wegen des dann nicht verlängerbaren Visums zur Wiederausreise führe. Das Verfahren erlaube somit keine Planungssicherheit für potentielle ausländische Studierende. Und drittens gebe es bei der DSH nur die Kategorien »bestanden« bzw. »nicht bestanden«, was den Hochschulen nicht ermögliche, nach sprachlichen Anforderungen je nach Studienfach und Studienvorhaben der Bewerber zu differenzieren².

Ungeachtet der immer noch anhaltenden Diskussionen um TestDaF versus DSH bleibt festzuhalten, daß sich TestDaF etabliert hat, auch wenn die bisherigen Teilnehmerzahlen hinter den ursprünglichen Erwartungen zunächst zurückgeblieben sind und die zukünftige Finanzierung auf längere Sicht durch Fremdmittel gesichert werden muß.

Die bisherige Argumentation zahlreicher Befürworter von TestDaF, daß TestDaF das Testinstrument für das Ausland sein solle, die DSH hingegen das Mittel der Wahl für den Erwerb des Hochschulzugangs im Inland, erscheint in einem anderen Licht, wenn man die Zahlen der Testteilnehmer betrachtet (vgl. Koreik 2002: 9), die bei den letzten beiden TestDaF-Prüfungsdurchgängen immer stärker darauf hindeuten, daß die größte

1 Die Entwicklung des TestDaF lag in den Händen eines Konsortiums, das sich aus folgenden Institutionen zusammensetzte: Fern-Universität-Gesamthochschule Hagen, Goethe-Institut e. V. München, Carl Duisberg Centren Köln und Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum.

2 Die Abnahme der DSH im Ausland war bisher bereits laut Rahmenordnung möglich und wird zunehmend praktiziert. Auch eine stärkere Differenzierung als »bestanden« und »nicht bestanden« ist laut Rahmenordnung möglich und führt an einigen Hochschulen zu einer differenzierteren Zulassungspraxis (ggf. mit Auflagen).

Kandidatenzahl auch bei den nächsten Prüfungsterminen jeweils aus dem Inland zu erwarten sein dürfte, was Auswirkungen nicht nur auf die Diskussion um TestDaF und DSH haben dürfte.

Wie dem auch sei, die ersten Bewerber mit TestDaF-Zertifikaten sind jedenfalls bereits an deutschen Hochschulen erschienen, und die jeweiligen Fakultäten, Fachbereiche und Immatrikulationsämter haben sich der Frage nach den Zulassungskriterien zu stellen. Die Frage, welche Hochschule in welchen Fachbereichen welche TestDaF-Niveaustufen (TDN) zur Voraussetzung für die Immatrikulation macht, wird in der deutschen Hochschullandschaft noch auf längere Sicht die Gemüter bewegen. Hieß es in der bis jetzt noch gültigen Rahmenordnung für die DSH in der Fassung des Beschlusses des 190. Plenums (21./22.02.2000) der HRK: »[...] Ein Testergebnis, das in allen vier Teilprüfungen die Leistungsstufe ›fünf‹ aufweist, entspricht der bestandenen DSH-Gesamtprüfung [...]« (§ 11, 2), so kommen jetzt auf die Hochschulen neue Entscheidungen und damit Probleme zu. Mit einem Schreiben der Generalsekretäre des DAAD und der HRK vom 19.02.2002 an die Hochschulen wurden folgende Handreichungen gegeben:

»*TestDaF* ermöglicht den Hochschulen bzw. den einzelnen Fachbereichen und Fächern eine nach Sprachniveau und Fertigkeiten *differenzierte Zulassung ausländischer Studienbewerberinnen und Studienbewerber*. Diese Handreichungen möchten allen mit der Zulassung befaßten Hochschulstellen und insbesondere den einzelnen Fächern und Fachbereichen/Fakultäten Kriterien und Leitlinien vermitteln, um die jeweils erforderlichen Niveaustufen für die Zulassung festlegen zu können.

Aufgrund der Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (MK) sind Bewerber mit einem TestDaF-Zeugnis, das in allen Prüfungsteilen (Fertigkeiten) die TestDaF-Niveaustufe (TDN) 5 ausweist, von der

DSH befreit. Es liegt im Ermessen der Hochschulen, Bewerberinnen und Bewerber auch unterhalb dieser höchsten Stufe zuzulassen. Einige Hochschulen haben ihre Zulassungsordnungen bereits dahingehend verändert und lassen je nach Fach und Studienziel Studierende auch auf den TestDaF-Niveaustufen 3 und 4 zu. Als einfache *Faustformel* kann gelten:

Bewerber/innen mit einem Ergebnis von TDN 5 in allen 4 Prüfungsteilen müssen zugelassen werden,

Bewerber/innen mit einem Ergebnis von TDN 4 sollen zugelassen werden,

Bewerber/innen mit einem Ergebnis von TDN 3 können zugelassen werden.« (Hervorhebungen im Original).

Hiermit dürften – auch bei fächergruppenbezogenen differenzierteren Zulassungsbestimmungen – auf längere Sicht an den Hochschulen Diskussionen vorprogrammiert sein, mit denen nicht nur die jeweils Zuständigen für Deutsch als Fremdsprache befaßt sein werden.

2. Vergleichsstudie

Was lag also näher, als eine Studie durchzuführen, in der die Anforderungen der DSH mit denen im TestDaF verglichen werden? Dabei bot es sich zugleich an, verschiedene Versionen der DSH sowie eine FSP (Feststellungsprüfung an Studienkollegs) heranzuziehen. Für diese Vergleichsstudie wurde aufgrund der begrenzten Möglichkeiten lediglich der Teil *Hörverstehen* ausgewählt; dies vor allem aber auch deswegen, weil er zusammen mit dem Teil *Mündlicher Ausdruck* zu den umstrittensten Testteilen nicht nur einer zentral durchgeführten und ausgewerteten Prüfung gehört.

Im Rahmen der Vergleichsstudie kamen die Hörverstehensteile aus einem der beiden vorangegangenen Semester von folgenden Hochschulen zum Einsatz: Universität Bielefeld, Universität Hannover, Universität Jena und Universität Ulm. Bei den drei ersten handelte es sich jeweils um an den Hochschulen selbst erstellte

Tests, bei der Universität Ulm kam der Hörverstehensteil der allen Hochschulen zu zentralen Terminen angebotenen »FaDaF-DSH« mit dessen Genehmigung zum Einsatz. Hinzu kam der Hörverstehensteil einer Feststellungsprüfung (FSP) des Studienkollegs der Universität Hannover sowie der Hörverstehensmodelltest des TestDaF (alle Testbeispiele sind im Anhang abgedruckt).

2.1 Die Testformate

Bereits der erste Blick auf die Hörverstehenstestteile läßt deutliche Unterschiede erkennen: In vier Fällen wird ein Text als Monolog vorgetragen bzw. vorgelesen (Bielefeld, Studienkolleg Hannover, Jena und Ulm), in zwei Fällen wird ein Dialog von zwei Personen vorgetragen bzw. vorgelesen (Aufnahmetest¹ und DSH Hannover), und im Modelltest 01 von TestDaF gibt es verschiedenartige Texte vom Tonträger.

Auch die Aufgabentypen unterscheiden sich erheblich: In Bielefeld wird eine Inhaltswiedergabe des Textes auf der Basis der gemachten Notizen verlangt, am Studienkolleg Hannover werden zwei Fragen gestellt, die abgesehen vom Einleitungsabsatz des Textes eine Inhaltswiedergabe in zwei thematisch getrennten Teilen erfordert, in Ulm (FaDaF-Test) werden mehrere Fragen zu zentralen

Textinhalten gestellt, die eine Antwort in Stichwörtern oder in argumentativen Kausalzusammenhängen erfordern.

In Jena und Hannover ist es eine Mischung zwischen geschlossenen, halb-offenen und offenen Aufgaben: In Hannover überwiegen multiple-choice-Aufgaben mit jeweils drei Distraktoren (Ratewahrscheinlichkeit pro Aufgabe 25%), werden Ergänzungen von Satzanfängen gefordert und findet sich die Aufgabe, die gemäß der DSH-Rahmenordnung eine Zusammenfassung des Textes zumindest in Teilen verlangt. In Jena gibt es eine generelle Frage zum Text, zwei Fragen, die in mindestens fünf Stichpunkten zu beantworten sind, sowie auf die inhaltliche Struktur des Textes bezogene Aussagen, die mit Richtig/Falsch zu bewerten sind, wobei das Verständnis des Textes insofern verstärkt überprüft wird, als die als unstimmig angesehenen Satzteile zu unterstreichen sind (folglich keine Ratewahrscheinlichkeit von 50%).

Bei dem drei Teile umfassenden Hörverstehenstest von TestDaF sind bei Text 1 relativ einfache Verständnisfragen in Stichwörtern zu beantworten, beim Text 2 Aussagen zum Text mit Richtig/Falsch zu bewerten und zu Text 3, einem Interview, komplexere Fragen in Stichwörtern bzw. mit Satzteilen oder Sätzen zu beantworten.²

-
- 1 Als Aufnahmetest fungiert an der Universität Hannover ein Test, der hinsichtlich der Aufgabenstellungen, des Schwierigkeitsgrads und der Durchführung exakt einer DSH entspricht. Teilnehmer, die die Mindestpunktzahl erreichen und auch die mündliche Prüfung bestehen, werden direkt zum Fachstudium zugelassen. Unterhalb einer bestimmten Punktzahl werden die Teilnehmer an kommerzielle Sprachkursanbieter verwiesen, für die übrigen gibt es die Aufnahme in die DSH-Kurse, welche mit einer Immatrikulation für die Deutschkurse verbunden ist. Da die Plätze in den DSH-Kursen begrenzt sind, muß die untere Punktegrenze flexibel gehandhabt werden. Dieser Test wird nicht als versuchte DSH gewertet.
 - 2 »Ziel dieses Prüfungsteils ist es, zu erfassen, wie weit der Teilnehmer in der Lage ist, gesprochene Texte, die im hochschulbezogenen Kontext relevant sind, angemessen zu rezipieren. Der Teilnehmer soll zeigen, daß er Gesamtzusammenhänge und Einzelheiten, auch unter Einschluß impliziter Informationen, verstehen kann« (TestDaF-Institut Hagen 2001: 13).

Abgesehen von den Aufgabentypen unterscheiden sich die verschiedenen Tests deutlich hinsichtlich der Ökonomie, da offene Aufgaben in der Regel einen erheblich höheren Korrekturaufwand erfordern als halboffene oder erst recht geschlossene Aufgabenstellungen. Gerade ein hohes Maß an Ökonomie ist aber erforderlich, um die vielerorts enormen Zahlen an Kandidaten je Testtermin bewältigen zu können und somit eine Interpretationsobjektivität in dem Sinne zu gewährleisten, daß die häufig überlasteten und unter Zeitdruck stehenden Korrektoren möglichst allen Tests eine möglichst gleiche Aufmerksamkeit widmen können.

Es ist offensichtlich, daß sich die verschiedenen Tests hinsichtlich ihrer Konstruktvalidität im engeren Sinne unterscheiden: Während bei einigen Tests (am deutlichsten bei TestDaF, aber auch bei Jena und Hannover) das Überprüfen des beim Hören erreichten Textverständnisses stark im Vordergrund steht, was sich in der Vielzahl der Aufgaben ausdrückt, die durch Ankreuzen einer Antwortoption oder das Auflisten von Stichwörtern zu bewältigen sind, gehen am Studienkolleg Hannover und vor allem in Bielefeld in starkem Maße sprachliche Aspekte in die Bewertung ein. In einem Curriculum zur DSH der Universität Bielefeld heißt es mit Verweis auf die DSH-Rahmenordnung, wonach inhaltliche Aspekte stärker als sprachliche Korrektheit zu berücksichtigen seien:

»Inhaltliche und sprachliche Korrektheit werden im Verhältnis 8:7 bewertet.« (Schmidt/Neubauer/Köster 1999: 20)

Auch wenn dem Komparativ der Rahmenordnung hier noch Rechnung getragen wurde, ist die Gewichtung auffällig anders als bei anderen Tests. Es stellt sich angesichts der Unterschiede die in der englischen Forschungsliteratur so prägnant formulierte Frage:

»the most important question of all in language testing: does the test test what it is supposed to test?« (Alderson/Clapham/Wall 1995: 170)

Wenn nämlich, so die Autoren, der Test keine Validität für die Aufgabe besitze, für die er entwickelt wurde, so hätten die Ergebnisse selbstverständlich auch keine Aussagekraft für den ursprünglich intendierten Zweck. Bei den untersuchten Hörverstehensteilen der verschiedenen Tests stellt sich folglich die Frage, ob allein die Hörverstehensfähigkeiten getestet werden, eine wie auch immer geardete sprachlich gegebene Studierfähigkeit vor dem Hintergrund von Aufgaben zu Hörverstehenstexten oder vielleicht etwas ganz anderes. Für TestDaF heißt es eindeutig:

»Bei TESTDAF können die Fertigkeiten Lesen bzw. Hören und freies Schreiben nicht miteinander kombiniert werden, da bei einer solchen Kombination nicht mehr festzustellen ist, ob die Defizite des Kandidaten mehr im Lesen/Hören oder mehr im Schreiben liegen. In den Prüfungsteilen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* werden deshalb Aufgabentypen gewählt, die das Lesen und Hören weitgehend unabhängig von der Fertigkeit Schreiben überprüfen.« (Bolton 2000: 346)

Reiner Schmidt formuliert in einem kommentierenden Begleitbrief an die Verfasser dieser Studie zur Auswertung des Hörverstehenstests in Bielefeld eindeutig anders:

»Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, daß es sich um einen Prüfungstyp handelt, der bewußt Hörverstehen und Schreiben in Kombination prüft. Wenngleich nicht völlig auszuschließen ist, daß die Probanden zwar etwas richtig verstanden, dies aber nicht oder in nicht verständlicher Form wiedergeben konnten, so kann man doch davon ausgehen, daß in der Regel einer fehlenden oder falschen oder nicht verständlichen Wiedergabe ein Nichtverstehen resp. ein Falschverstehen zugrunde liegt.«

Daß die Aufgaben von TestDaF eine deutlich höhere Konstruktvalidität besitzen, ist offensichtlich; welche Aussagen über eine zu erwartende Studierfähigkeit in sprachlicher Hinsicht gemacht werden können, ist gerade angesichts dieser prototypischen Unterschiede jedoch eine andere Frage.

2.2 Evaluationsvoraussetzungen

Im Sommersemester 2001 standen in zwei DSH-Vorbereitungsgruppen zum Hörverstehen an der Universität Hannover zunächst insgesamt 58 Probanden zur Verfügung. Diese wiesen deutlich unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen auf, da wegen der hohen Zahlen in den DSH-Kursen und den begrenzt vorhandenen Lehrkapazitäten nur bedingt eine leistungsdifferenzierte Gruppeneinteilung vorgenommen werden kann. So waren trotz der – teilweise zufälligen – Aufteilung in eine stärkere A- und eine schwächere B-Gruppe in beiden Gruppen Teilnehmer, die gerade neu in Hannover angekommen waren und das Mindestergebnis der Aufnahmetests gerade erreicht hatten, wie auch Teilnehmer, die die DSH im vorangegangenen Semester nicht bestanden hatten und sich auf die Testwiederholung vorbereiteten. Hinzu kamen wenige neu in Hannover angekommene Teilnehmer, die den Aufnahmetest, der den Anforderungen der DSH entsprach, knapp nicht bestanden hatten, was jedoch wahrscheinlich auf das ungewohnte Testformat zurückzuführen war. Die zunächst 58 Probanden kamen aus 21 Ländern, wobei die größte Gruppe mit 16 Teilnehmern aus China stammte. Die Gruppe reduzierte sich in den ersten Wochen aus den unterschiedlichsten Gründen auf etwa 50. Für die tatsächliche Auswertung standen letztlich 25 Probanden zur Verfügung, da nur diese an allen durchgeführten Tests teilgenommen hatten. Es war sehr bedauerlich, daß da-

durch die Untersuchungsgruppe verkleinert werden mußte, zumal gerade auch die besseren Teilnehmer der beiden Gruppen ein oder zwei Mal an den Testtagen fehlten (was sie sich leisten konnten), was jedoch das Gesamtleistungsniveau der Untersuchungsgruppe »nach unten drückte«. Ein weiterer der 25 Probanden mußte aus der Auswertung herausgenommen werden, da ihm bei der abschließenden DSH in Hannover ein massiver Täuschungsversuch nachgewiesen wurde und nicht sicher ist, ob auch die vorangegangenen Testergebnisse zumindest zum Teil nicht den eigenen Leistungsstand widerspiegeln.

Die 24 Studienbewerber, die der Probandengruppe angehörten, kamen aus folgenden Ländern:

VR China	9
Ukraine	3
Bulgarien	2
Ecuador	1
Rußland	1
Türkei	1
Jugoslawien	1
Marokko	1
Brasilien	1
Peru	1
Taiwan	1
Kolumbien	1
Irak	1

Diese Zusammensetzung der Probandengruppe spiegelt in etwa das Verhältnis der Nationalitäten in der Großgruppe wider.

Es nahmen 11 Probandinnen und 14 Probanden an den verschiedenen Tests teil. Deutlich war der Schwerpunkt bei technischen und naturwissenschaftlichen Fä-

chern als geplantes Studienfach (Mehrfachnennungen durch Fächerkombinationen):

Maschinenbau	5
Informatik	4
Mathematik	3
Bauingenieurwesen	1
Elektrotechnik	1
Physik	1
Chemie	2
Wirtschaftswissenschaften/BWL	2
Medizin	1

Geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer waren recht gemischt vertreten:

Germanistik	1
Romanistik	1
Berufspädagogik	1
Anglistik	1
Philosophie	1
Sozialpsychologie	1
Sozialwissenschaften	1

Die Hörverstehenskurse fanden einmal wöchentlich für jeweils eine Doppelstunde statt. Alle Teilnehmer hatten insgesamt jedoch mindestens sechzehn Stunden Deutschunterricht im Rahmen der DSH-Kurse.

2.3 Durchführung

Die Studie wurde von Anfang Mai bis zur tatsächlichen DSH in Hannover im Juli 2001 durchgeführt, womit ein methodologisches Problem offensichtlich ist: ein DSH-Vorbereitungskurs ist auf eine Leistungssteigerung aller Teilnehmer mit dem Ziel des Bestehens des Tests angelegt und bessere Ergebnisse im Laufe des

Semesters sollten erwartet werden. Wo aber steht eine Untersuchungsgruppe zur Verfügung, mit der nahezu zeitgleich sieben relativ aufwendige Einzeltests durchgeführt werden können? Diesem Problem wurde insofern versucht Rechnung zu tragen, als zu Beginn und zum Ende der Studie ein vom Aufbau und Schwierigkeitsgrad her vergleichbarer Hannoveraner DSH-Hörverstehenstest stand, womit die Leistungsveränderungen der Probanden überprüft und in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden sollten. Dies gilt jedoch nur für 23 der Probanden, da zwei zu spät zum Eingangstest erschienen waren, womit eine Bewertung des Eingangstests nur sehr eingeschränkt möglich war.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, daß die jeweiligen Tests unterschiedliche Themen behandelten und unterschiedliche Testformate und Aufgabenstellungen aufwiesen. Die Lehrerin beider Kurse mußte, um trotz der Studie Lernerfolge zu begünstigen, einerseits »normale« Unterrichtsstunden einschieben, um produktive Nacharbeit zu gewährleisten, und andererseits Hörverstehensstrategien erarbeiten und auf die jeweiligen Testformate wenigstens ansatzweise vorbereiten. Dies ist der Grund für die Ausdehnung der Testphase über die zeitlich eigentlich nur notwendigen sieben Wochen hinaus. Interessant war die Beobachtung, daß sich der Kurs einer überdurchschnittlich hohen Beliebtheit erfreute, was sich aus der insgesamt überdurchschnittlich kontinuierlichen Teilnahme sowie zahlreichen positiven Rückmeldungen schließen ließ. Dahinter steht vermutlich die Annahme der Teilnehmer, daß häufige Testbeispiele eine optimale Vorbereitung gewährleisten. Hinzu kam die Tatsache, daß alle durchgeführten Tests (auf Kopien, was den TN erklärt worden war) umgehend korrigiert zurückgegeben wurden. Dies er-

möglichte eine ständige eigene Leistungseinschätzung in einem Maße, wie es in den zum großen Teilen von Lehrbeauftragten durchgeführten Kursen wegen des immensen Korrekturaufwandes in der Regel nicht geleistet werden kann. Um einen möglichst authentischen Einsatz der jeweils unterschiedlichen Tests zu gewährleisten, wurden alle Mitwirkenden¹ aus den verschiedenen Hochschulen und Instituten gebeten, möglichst präzise Angaben über die Durchführung der Tests zu machen. Dies betraf u. a. vorab zu erklärende Begriffe, zugelassene Hilfsmittel und die Häufigkeit des Vortragens des Hörverstehenstests. Zusätzlich wurden die erbetenen Tonaufnahmen der Texte vorher auf die Sprechgeschwindigkeit und den Sprechduktus (Pausen, Betonungen u. ä.) hin gemessen und analysiert und so weit möglich entsprechend umgesetzt. Damit kamen dann lediglich die Aufgaben zum TestDaF vom Band, was in der vorhergehenden Stunde allerdings an einem nachempfundenen selbst entworfenen Beispiel ebenfalls von Band eingeübt worden war.

Die jeweiligen abgegebenen Tests wurden anonymisiert (d. h. die Namen wurden überklebt, damit keine Rückschlüsse auf Kulturkreis bzw. Nationalität gezogen werden konnten) und im Original an die KorrektorInnen der jeweiligen Hochschulen geschickt, die nach ihren eigenen Kriterien bewerteten und die Tests mit den Korrekturen und den Ergebnissen zurückschickten. Die Ergebnisse wurden nach dem jeweils vor Ort gültigen Punkteschema mitgeteilt. Diese z. T. sehr unterschiedlichen Punkteraster hier im Einzelnen detailliert zu erklären, würde zu weit

führen und keine weitere Erkenntnis bringen, außer der, daß man an einem Hochschulort z. B. mit 15 die Höchstpunktzahl für die Teilfertigkeit *Hörverstehen* erreicht hat, an einem anderen jedoch mit 45. Von Bedeutung ist dabei natürlich, ob auch in Viertelpunkten oder nur in ganzen Punkten bewertet wurde. Alle Bewertungsskalen standen jedoch in Relation zu den anderen Prüfungsteilen im Einklang mit der Rahmenordnung der DSH. TestDaF differenziert nur in die Niveaustufen TDN 5 als höchste Stufe bis TDN 3. Unterhalb von TDN 3 wird nicht differenziert.

3. Ergebnisse

Für uns waren für die Auswertung der Studie nur die folgenden Kategorien von Bedeutung:

sehr gut bestanden
gut bestanden
bestanden
knapp nicht bestanden
nicht bestanden
absolut nicht bestanden

Auch wenn die DSH bisher nur nach »bestanden« oder »nicht bestanden« ausgewertet wird, war eine weitere Ausdifferenzierung nach den erteilten Punktzahlen nötig, um eine bessere Vergleichsbasis zu schaffen.

Zunächst die Testergebnisse in tabellarischer Form:

3.1 Beschreibung und Analyse der Testergebnisse

Bei einer schnellen quantitativen Auswertung ergibt sich, daß von den 24 Probanden 11 den Hörverstehenstest aus Jena bestanden haben, 8 den Testteil aus

1 Folgenden Personen sei an dieser Stelle für ihre kooperative Mitarbeit gedankt: Katrin Husemann und Regina Dengel (Universität Ulm), Dr. Gertrud Iwanow (Universität Jena), Gabriele Kecker (TestDaF-Institut Hagen), Anke Magens (Studienkolleg Hannover), Dr. Reiner Schmidt (Universität Bielefeld) sowie Anka-Verena Katz, Frank Mielke und Dr. Sigrun Schroth-Wiechert (Universität Hannover).

Pro- bandInnen	DSH Hanno- ver I	DSH Jena	TestDaF	FSP Studien- kolleg	DSH Bielefeld	DSH Ulm	DSH Hanno- ver II
A3	—	+	TDN 4	+ (4)	—	+	+
A4	—	-	-	-(6)	—	—	+
A6	-	+	-	-(6)	—	-	—
A7	+++	+	-	+(3-)	—	—	-
A8	-	—	-	-(5+)	—	-	-
A9	-	++	TDN 3	+(3-)	+	+++	-
A14	—	—	-	-(6)	—	—	—
A19	+	-	-	-(5)	—	—	-
A22	+	-	-	+(3-)	-	++	-
A23	—	—	-	-(6)	—	—	—
A26	—	—	-	-(6)	—	—	—
A27	++	+	TDN 3	+(4+)	+++	++	++
A28	—	+	-	-(6)	—	+	—
A29	—	+	-	-(6)	—	—	—
A32	—	+	-	-(6)	—	—	-
B1	++	+	TDN 3	-(5+)	+	+	+
B3	—	-	-	-(5+)	—	—	—
B5	*	-	-	-(6)	—	—	-
B7	—	—	-	-(5)	—	—	—
B12	—	-	-	-(6)	—	—	—
B14	*	—	-	-(6)	—	—	—
B18	+	++	-	-(5+)	—	++	+
B19	—	—	-	-(6)	—	—	—
B20	+	+	-	-(6)	—	+	+

Erklärungen:

+++ = sehr gut bestanden, ++ = gut bestanden, + = bestanden

- = knapp nicht bestanden, — = nicht bestanden, — = absolut nicht bestanden.

(* Die TN B5 und B14 sind zum Eingangstest zu spät erschienen.)

Die Klammerergänzungen beim Studienkolleg Hannover drücken die Leistung in Form der Schulnoten aus.

Zur besseren Übersichtlichkeit sind die bestandenen Tests in Grau mit unterschiedlichen Abstufungen unterlegt.

Ulm (FaDaF), 6 den abschließenden DSH-Teil in Hannover, 5 den FSP-Teil des Studienkollegs Hannover und 3 den Hörverstehenstest aus Bielefeld. Beim TestDaF-Beispiel gab es einmal die Stufe TDN 4 und dreimal TDN 3. Hieraus könnte man nun schnell ableiten, daß der Test aus Jena am einfachsten, der aus Bielefeld am schwersten ist und daß der Hörverstehensteil bei TestDaF so schwer ist, daß niemand aus der Probandengruppe gemäß den bisherigen Empfehlungen der HRK (4 x TDN 5 als Äquivalent zur bestandenen DSH) ausreichend Deutsch beherrscht, um in der Bundesrepublik zum Studium zugelassen zu werden. Man könnte jedoch auch fragen, ob die Probanden bei TestDaF vergleichsweise so schlecht abgeschnitten haben, weil ihnen nicht nur das Testformat relativ unbekannt war, sondern weil vor allem die das Hörverständnis unterstützenden und hier fehlenden nonverbalen Signale wie Mimik und Gestik das Verständnis erschwert haben.

Zunächst jedoch weitere offensichtliche Ergebnisse: Bei folgenden TN sind die Ergebnisse eindeutig, weil sie keinen der Tests bestanden haben: A8, A14, A23, A26, B3, B5, B7, B12, B14, B18. Das bedeutet, daß bei zehn der Probanden alle Tests zum gleichen negativen Ergebnis geführt haben.

Bei A27 ist das Ergebnis ebenfalls eindeutig, weil alle Tests bestanden wurden. In annähernd der Hälfte der Fälle (11 von 24 TN = 45,83%) kommen alle Tests also zum gleichen Ergebnis. Dies zu werten ist fast wie bei dem halb vollen Glas und den Pessimisten und den Optimisten. Zieht man allerdings die Faktoren unterschiedliche Testformate und verschiedene Prüfungsdurchführung, Länge des Untersuchungszeitraums und ggf. Tagesform der Beteiligten in Betracht, kann es durchaus als ein hoher Übereinstimmungsgrad bei den Ergebnissen der di-

versen Hörverstehensprüfungen gesehen werden, wobei allerdings sehr auffällig ist, daß dieser relativ hohe Grad der Übereinstimmung fast ausschließlich durch Negativfälle erreicht wurde.

Relativ einheitlich ist das Gesamtergebnis bei TN B1, wo nur die FSP nicht bestanden wurde. Eine solche Abweichung kann möglicherweise auch mit der Tagesform des TN erklärt werden. Ebenfalls relativ einheitlich ist das Gesamtergebnis bei TN A9, auch wenn diese Probandin den abschließenden Hörverstehensteil der Hannoveraner DSH nicht bestanden hat. Hier allerdings ist sie nur mit einem fehlenden Punkt an der Bestehensgrenze des Hörverstehensteils gescheitert und hat aufgrund der hohen Gesamtpunktzahl die DSH insgesamt bestanden. Und relativ einheitlich sind auch die Ergebnisse bei TN A3. Wenn man einmal davon absieht, daß der Eingangstest wenige Tage nach der Ankunft in Deutschland ein schlechtes Ergebnis aufweist, ist es hier nur die Bielefelder DSH, die nicht bestanden wurde. Wenn man diese »weicheren« Fälle hinzuzieht, haben die Tests in 14 von 24 Fällen zu einem – ohne eine genauere Differenzierung nach den Feinergebnissen vorzunehmen – sehr ähnlichen Ergebnis mit einer Übereinstimmungsrate von 58,33% geführt.

Auffällig ist TN A4, die (ausgerechnet) nur den abschließenden Hörverstehensteil der DSH in Hannover bestanden hat, ansonsten nur schlechte bis sehr schlechte Testergebnisse vorzuweisen hat und auch im Kurs als schlechte Probandin galt. Bei der abschließenden DSH hat sie lediglich den Hörverstehensteil knapp bestanden, bei den anderen Testteilen jeweils maximal knapp 30% der Punkte erreicht und somit die DSH insgesamt deutlich nicht bestanden. Der Verdacht drängt sich auf, daß hier das gehäuft zufällig richtige Ankreuzen der

Items bei den multiple-choice-Aufgaben oder aber der unbemerkt gebliebene intensive Blick auf die Testunterlagen der Prüfungsnachbarn das Ergebnis begünstigt hat. Letzteres läßt sich auch bei mehreren Aufsichtspersonen in einem Hörsaal mit z.T. mehr als zweihundert Kandidaten nie absolut ausschließen. Wenn man diesen Fall und die im folgenden erwähnten drei Probanden mit nur einem »positiven Ausreißer« gleichfalls hinzuzieht, wäre man bei einer oberflächlichen Übereinstimmungsrate von 75%, eine Aussage, die jedoch mit Vorsicht zu betrachten ist.

Die TN A6, A29 und A32 hätten nur die Prüfung aus Jena bestanden. Hier sind verschiedene Lesarten möglich: Angesichts der Tatsache, daß auch die größte Zahl der ProbandInnen den Test aus Jena bestanden hat (11 von 24 im Gegensatz zu 3 von 24 in Bielefeld), liegt allerdings der Schluß nahe, daß es sich um den für die Probanden einfachsten Test gehandelt hat.

Die TN B18 und B20 haben die Eingangs- und Abschlußprüfung in Hannover sowie die Tests aus Jena und Ulm bestanden, haben jedoch das unterschiedliche Testformat in Bielefeld und am Studienkolleg Hannover sowie bei TestDaF nicht erfolgreich bewältigt. Auffällig ist dabei, daß sich die Bewertungen aus dem Studienkolleg und aus Bielefeld hierbei gleichen, was durch eine ähnliche Gewichtung der Schreibkompetenz zu erklären wäre.

Auf der Basis der vorhandenen Daten ist nicht erklärbar, warum TN A7 den Aufnahmetest bravourös, dann die DSH Jena und die FSP Hannover bestanden hat, ansonsten jedoch – auch in der entscheidenden – DSH gescheitert ist. Die Tatsache, daß A19 nur den Aufnahmetest in Hannover und dann keinen weiteren Test bestanden hat, gibt allenfalls Anlaß zu Vermutungen.

Bei einer genaueren Betrachtung und unter Hinzuziehung durchaus plausibler Erklärungsansätze sind die Gesamtergebnisse jedenfalls nicht so uneinheitlich, wie sie auf den ersten Blick erscheinen.

Allgemein lassen sich weitere Beobachtungen festhalten und Feststellungen treffen: Die Kritik an der DSH hinsichtlich ihrer Uneinheitlichkeit ist, was kaum jemanden mit genauerem Einblick verwundern mag, berechtigt. Nicht nur die Aufgabenstellungen und die Gewichtungen bei den Bewertungen unterscheiden sich beträchtlich, auch die Durchführung ist extrem heterogen. So wird der Hörtext in Jena einmal verlesen – dies allerdings in einem ausgesprochen langsamen Lesetempo (11,5 Minuten für den Beispieltext auf der Musterkassette) –, in Hannover, Ulm und am Studienkolleg Hannover zweimal – bei ähnlicher Sprechgeschwindigkeit, aber unterschiedlichen Betonungshilfen, die von Mal zu Mal variieren dürften –, und in Bielefeld wird der Hörtext dreimal vorgelesen, was den Rahmenrichtlinien widerspricht, in denen es heißt: »Der Hörtext wird nicht öfter als zweimal präsentiert« (Rahmenordnung für die DSH 2000; zitiert nach FaDaF: DSH-Handbuch 2001: 3/4).

Wie zu erwarten war, sind auch die Bewertungsmaßstäbe der jeweiligen Korrektoren nicht einheitlich, was sich teilweise allerdings auch schon aus den unterschiedlichen Aufgabenstellungen erklären läßt. Es ist eben etwas anderes, wenn angekreuzte »multiple choice-Antworten« auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden oder wenn längere Antworten auf ihre inhaltliche wie sprachliche Korrektheit hin bewertet werden. Am auffälligsten sind hier die Bielefelder Ergebnisse, nach denen nur drei der Probanden den Hörverstehensteil der DSH bestanden hätten. Dies erstaunt um so mehr, wenn man die Tatsache bedenkt, daß hier der Hörtext drei Mal präsentiert

wurde und verdeutlicht, daß tatsächlich mehr als nur das bloße Verständnis der Textaussagen überprüft wurde. Interessant ist dabei die Tatsache, daß alle drei beim Bielefelder Testteil erfolgreichen Kandidaten immerhin die Stufe TDN 3 im TestDaF erreicht haben. Was das allerdings über die sprachliche Kompetenz von TestDaF-Absolventen im Bereich *Hörverstehen* aussagt, ist eine andere Frage. Der Proband A3 mit dem in dieser Studie besten TestDaF-Ergebnis TDN 4 allerdings hätte in Bielefeld nicht bestanden. Er hatte dort nur ein Drittel der möglichen Punkte für Grammatik und Ausdruck¹, aber auch nur exakt ein Drittel der möglichen Inhaltspunkte. Da TN A3 abgesehen vom Aufnahmetest bei allen anderen Tests (auch dem hinsichtlich des Formats ähnlichen Test des Studienkollegs Hannover) erfolgreich abgeschnitten hat, muß man dieses Ergebnis vermutlich als statistischen Ausreißer betrachten und es möglicherweise mit der Tagesform erklären.

Auffällig ist die insgesamt doch relativ geringe Leistungssteigerung der ProbandInnen, wenn man die Hannoveraner Eingangs- und Ausgangstestergebnisse vergleicht. Relativiert wird diese Beobachtung erst, wenn man die ursprüngliche, etwa doppelt so große Gesamtgruppe betrachtet, aus der viele, die sich offensichtlich (zu Recht) sicherer fühlten, gelegentlich im Unterricht gefehlt haben

und deswegen aus der Untersuchungsgruppe herausgefallen sind.

Besonders auffällig ist neben dem vergleichsweise schlechten Abschneiden der Probandengruppe beim Bielefelder Testteil das sehr schlechte Abschneiden der Probanden beim Hörverstehensteil von TestDaF: niemand hat das höchste Testniveau (TDN 5) erreicht, nur ein Student erreichte TDN 4, nur drei Studierende erreichten TDN 3, was bedeutet, daß bei den vierundzwanzig ausgewerteten Tests zwanzig Studierende gar nicht erst in die Nähe der nach der HRK bisher attestierten Studierfähigkeit gekommen wären und niemand die bislang als adäquat zur bestandenen DSH gewertete Stufe TDN 5 erreicht hat. Offensichtlich waren die Grenzen für TDN 5 zu hoch angesetzt, was im TestDaF-Institut inzwischen erkannt wurde und eine Veränderung der cut-offs zur Folge hatte. Interessant ist die bereits erwähnte – trotz der geringen Probandenzahl – auffällige Übereinstimmung zwischen den Bielefelder und den TestDaF-Ergebnissen. Alle drei, die in Bielefeld bestanden hätten, haben beim TestDaF zumindest TDN 3 erreicht. Lediglich ausgerechnet Proband A3, der wie erwähnt als einziger TDN 4 erreicht hat, wäre in Bielefeld sehr deutlich gescheitert. Es ist schon sehr erstaunlich, daß gerade die hinsichtlich der Testformate und der Bewertungskriterien am weitesten auseinander liegenden Tests zu

1 Im Bereich Grammatik (Syntax, Morphologie, Orthographie) erhielt er eine Wertung, der im Kriterienraster (Schmidt/Neubauer/Köster 1999: 21) folgende Zuschreibung entspricht: »Der Text weist durchgehend Fehler in Syntax, Morphologie und Orthographie auf, die z. T. so schwer sind, daß sie das Verständnis an wenigstens zwei und höchstens vier Stellen beeinträchtigen oder unmöglich machen. (Für eine schriftliche Arbeit im Fachstudium nicht akzeptabel)«. Für den Bereich Ausdruck (Wortwahl, Kollokationen, Idiomatik, Stilistik) entspricht seine Punktzahl folgender Zuschreibung: »Der Text weist durchgehend Fehler in Wortwahl, Kollokationen, Idiomatik und Stilistik auf, die z. T. so schwer sind, daß sie das Verständnis an wenigstens zwei und höchstens vier Stellen beeinträchtigen oder unmöglich machen« (Schmidt/Neubauer/Köster 1999: 21). Wenn man erneut den Text dieses Probanden liest, ist die Bewertung nachvollziehbar.

den ähnlichsten Ergebnissen führen, eine Tatsache, die sich angesichts der zu geringen Probandenzahl nicht weiter auswerten bzw. erklären läßt.

Deutlich wird bei genauerer Betrachtung der Beispieltests, daß nicht alle Testteile einem auch nur oberflächlich angewendeten testtheoretischen Anspruch genügen. Im Eingangstest (DSH Hannover) mußten z. B. Items aus der Bewertung herausgenommen werden, weil die Antwortoptionen nicht eindeutig waren.¹ Hier bewahrheitet sich folgende Feststellung:

»Normale Lehrer und Lehrerinnen können die erforderliche Arbeit, die in einem guten Test steckt, nicht neben ihrem täglichen Unterricht erbringen.« (Klein-Braley 1992: 650)

Genau diese Problematik stellt sich jedoch in der alltäglichen Praxis in den meisten Instituten, in denen DSH-Prüfungen erstellt werden. Welche DSH- oder FSP-Testersteller haben denn auch schon die Möglichkeit, Testaufgaben vorher zu eichen, die dann erstellten Gesamttests zu erproben, um sie anschließend erst einzusetzen. Dies scheidet nicht nur an der neben der sonstigen Arbeit nicht ausreichend vorhandenen Zeit, sondern in der Regel auch an geeigneten Probandengruppen, bei denen gewährleistet ist, daß Erprobungsteile oder komplette -tests nicht bei der eigentlichen Prüfung schon bekannt sind.

Auf alle eingesetzten Texte der DSH und der FSP läßt sich ferner folgende Kritik anwenden:

»Vorlesungstexte sind dann ungeeignet, wenn sie ›von Anfang bis Ende durchformuliert‹ und an einer schriftsprachlich orientierten Gliederung, Themenbehandlung und Argumentation orientiert sowie auf sprachliche Präzision und Unmißverständlichkeit ausgerichtet sind. Wiederholungen, Abschweifungen, Redundanzen, vage Ausdrucksweisen usw. gehören ebenfalls in Vorlesungstexte und dürfen nicht als unpassend, unwissenschaftlich, störend oder unakademisch abqualifiziert werden, da sie im Dienste der Informationssicherung, Aufmerksamkeitssteuerung, Verständlichkeit usw. stehen.« (Kühn 1996: 112)

Wie mit den vorliegenden Tests überprüft werden kann, ob jemand sprachlich in der Lage ist, einer Vorlesung zu folgen, ist bei einem zwei- oder gar dreimaligen Lesen – und das bei einem teilweise unnatürlich langsamen Lesetempo – sowieso schon seit langem fraglich. Ob allerdings dies durch Erreichen einer hohen TDN-Stufe bei TestDaF gewährleistet ist, ist auch noch nicht nachgewiesen.

4. Schlußfolgerungen

Weitreichende generalisierbare Ergebnisse waren angesichts der Größe der Probandengruppe nicht zu erwarten. Gleichwohl lassen sich Aussagen machen, die angesichts einer sich verändernden Situation im Bereich des Hochschulzugangs für ausländische Studierende von Bedeutung sind.

Die DSH insgesamt wird auch nach dieser Untersuchung erst recht weiterhin als ein »Beispiel für einen unzureichend standardisierten und damit auch nicht hinreichend objektiven Test« (Grotjahn 2000: 310) gelten müssen. Der FaDaF hat

1 Wir hatten vorher sehr genau überlegt, ob wir diesen fehlerhaften Test verwenden sollten. Aber es war zu dieser Zeit erstens der einzige Originaltest, der noch nicht zu Übungszwecken verwendet worden war und der dem geplanten Abschlußtest hinsichtlich des Formats entsprach, und zweitens (wir hätten ja durchaus einen weiteren Test entwickeln können) war es nach Absprache mit den Verfassern unsere Absicht, an einem eigenen Beispiel zu verdeutlichen, wie problematisch es sein kann, einen offensichtlich nicht ausreichend erprobten Test bei einer derart wichtigen Prüfung einzusetzen.

sich durch die Herausgabe eines Prüferhandbuches zur DSH bemüht, dem »Spannungsverhältnis zwischen bundesweitem Geltungsanspruch und dezentraler Durchführung« (DSH-Handbuch 2001: 1/2) Rechnung zu tragen und auf die Einhaltung der Qualitätsstandards (Validität, Reliabilität, Objektivität und Praktikabilität) durch detaillierte Beschreibungen, Hinweise und Beispiele Einfluß zu nehmen. Zu »einer Qualitätsverbesserung soll dieses Handbuch einen Beitrag leisten; nicht mehr und nicht weniger. Weitere Schritte in Richtung auf eine verbesserte Qualität sind denkbar und nötig« (DSH-Handbuch 2001: 1/2). Auch wenn in dieser Hinsicht in näherer Zukunft entscheidende Fortschritte erzielt werden sollten, wird angesichts der Tatsache, daß die meisten DSH-Prüfungen dezentral erstellt werden (auch wenn die Anzahl derer, die vom Angebot des FaDaF, die zentrale DSH-Prüfung einzusetzen, steigt) und alle DSH-Prüfungen dezentral bewertet werden, weiterhin folgende Aussage Gültigkeit haben:

»Die DSH ist weder hinreichend durchführungsobjektiv, noch hinreichend auswertungsobjektiv, noch hinreichend interpretationsobjektiv, da die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsmodalitäten sowohl innerhalb einer bestimmten Institution als auch von Institution zu Institution erheblich differieren können«. (Grotjahn 2000: 310)

Ein Fortschritt wäre es bereits, wenn man in Zukunft aus diesem Zitat guten Gewissens das »erheblich« streichen könnte. Hinsichtlich der auch in dieser Studie festgestellten Uneinheitlichkeit der Prüfungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe bei der DSH ist es interessant, im renommierten Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* folgendes zu lesen:

»Auch Zulassungsprüfungen wie die DSH sind in ihrer Aussagekraft bezogen auf ihre Funktion. Informationen, die mit Hilfe dieser Zulassungsprüfung gewonnen werden,

haben in erster Linie eine innerinstitutionelle Funktion. Die Frage von Abweichungen im Schwierigkeitsgrad bei abweichenden Prüfungsformaten von Universität zu Universität stellt sich insofern nicht als Problem, als jede Universität zugleich Prüfungsmacher und Endabnehmer der Zeugnisse, also zugleich prüfende und anerkennende Institution ist«. (Perlmann-Balme 2001: 1000 f.)

Wie schön wäre es, wenn dies alles tatsächlich so einfach wäre. Es wird hierbei übersehen, daß es das Ziel der Rahmenordnung für die DSH ist,

»zu gewährleisten, daß die deutschen Sprachprüfungen in Umfang und Niveau den gleichen Anforderungen unterliegen, und auf diese Weise die Anerkennung der an einer Hochschule oder an einem Studienkolleg abgelegten Prüfung auch durch alle übrigen Hochschulen zu sichern« (zitiert nach FaDaF 2001: 3/2).

Die wechselseitige Anerkennung der DSH ist schon seit langem eine in der Regel allgemein geübte Praxis der deutschen Hochschulen. Und von der Möglichkeit, an einer Hochschule die DSH abzulegen, um dann an einer anderen zu studieren, wird auch reger Gebrauch gemacht. Problematisch ist dabei auch folgende Vorschrift in der DSH-Rahmenordnung:

»Die deutsche Sprachprüfung kann in der Regel einmal wiederholt werden. Jede an einer Hochschule oder einem Studienkolleg nicht bestandene Prüfung ist dabei anzurechnen. Der Kandidat hat schriftlich zu erklären, ob es sich um die erste oder um eine Wiederholungsprüfung handelt«. (§ 7 (1), zitiert nach FaDaF 3/3)

Es ist offensichtlich, daß die Selbsterklärung (wenn sie denn tatsächlich überall verlangt wird) keine Garantie auf eine korrekte Umsetzung der Rahmenordnung gewährleisten kann, und alle beteiligten PrüferInnen wissen, daß mangels einer zentralen Datenerfassung Mehrfachversuche nicht zu verhindern sind. Das bekannte Stichwort des »Prüfungs-

tourismus« sei an folgender Begebenheit verdeutlicht: Als in Hannover einmal der DSH-Termin parallel zu anderen niedersächsischen Hochschulen und dem FaDaF-Zentraltermin gelegt wurde, gab es bei telefonischen Anfragen nach dem Prüfungstermin mehrfach die Äußerung zu hören, daß dies aber ein »blöder« Termin sei, weil da ja auch an anderen Universitäten die Prüfung stattfindet. Die in der Rahmenordnung festgelegte Bestimmung, daß die deutsche Sprachprüfung in der Regel nur einmal wiederholt werden kann, ist hinsichtlich ihrer Realisierungsmöglichkeit eine Lebenslüge schon der PNdS wie auch der DSH, und es ist eine Illusion zu glauben, daß dieses Problem ohne eine – aus verständlichen Gründen ungeliebte – computergestützte Zentralerfassung gelöst werden könnte.

Der diesbezügliche Unterschied zwischen TestDaF und DSH ist nicht der, daß TestDaF unbegrenzt oft wiederholt werden kann und die DSH in der Regel nur einmal, sondern lediglich der, daß dies beim TestDaF legal geschehen kann, während die DSH in der Praxis entgegen der Vorschrift der Rahmenordnung von sehr vielen Studierenden (die Dunkelziffer dürfte sehr hoch liegen) illegal mehrfach abgelegt wird, was zusätzlich den Korrekturaufwand und damit die (häufig gar nicht wirklich erfaßten) Kosten an zahlreichen Prüfungsorten in die Höhe treibt.

Durch die Vergleichsstudie wurde – trotz der zeitlichen Versetzung der einzelnen Tests – nachgewiesen, daß die DSH mangels Standardisierung uneinheitlich ausfällt und es somit kein Wunder sein kann, daß Studierende am Prüfungsort A die Prüfung nicht bestehen, dann aber manchem Prüfer zu Ohren kommt, daß sie die

Prüfung am Prüfungsort B fast zeitgleich bestanden haben. Von einer wirklich objektiven Prüfung kann somit nicht die Rede sein. Unausgesprochen gilt hier weitgehend als Gütekriterium der diversen Testersteller, zu den Prüfungsorten zu gehören, an denen die Prüfung nicht so einfach zu schaffen ist. Kein Wunder, daß ausländische Studienbewerber teilweise diese Situation ausnutzen und von Prüfungsort zu Prüfungsort reisen, um durch eine bestandene DSH eventuell nicht nur die Studienberechtigung zu erlangen, sondern möglicherweise zunächst einmal auch nur die Basis für die Aufenthaltsberechtigung.

Weiterhin ist es kein Wunder, daß aus den verschiedensten Gründen das Ausmaß an krimineller Energie zunimmt und offensichtlich ganze (Länder-)Gruppen sich zunehmend darauf spezialisieren, die DSH durch Strohleute für andere schreiben zu lassen. (Wer kann denn auch anhand alter Paßbilder bei einer Prüfung mit z. T. hunderten Kandidaten zweifelsfrei die Identität feststellen?)¹ Dies ist allerdings ein Problem, das vermutlich zunehmend auch auf die TestDaF-Prüfungszentren zukommen wird. Auch so gesehen haben die Argumente Wintermanns Gewicht, wenn er schreibt, daß bei der DSH

»die Überprüfung von erfahrenen und engagierten Sprachlehrerinnen und -lehrern vorgenommen wird, die [...] die Kandidatinnen und Kandidaten größtenteils aus prüfungsvorbereitenden Kursen kennen« (Wintermann 1998: 110).

Dies kann jedoch nur ein Nebenaspekt sein, zumal dies nicht für die an vielen Orten übliche DSH mit offener Anmeldung gelten kann.

Was hier für die Hörverstehensteile der DSH (und auch der FSP) gezeigt wurde,

1 In der FaDaF-Geschäftsstelle laufen zunehmend Informationen über derartige Täuschungsversuche ein.

dürfte in ähnlicher Form auch für die anderen Prüfungsteile gelten (siehe auch die Überlegungen von Krekeler in diesem Heft, 441–458) zum Prüfungsteil Grammatik der DSH). Es ist deutlich geworden, daß angesichts der weitgehend sehr unspezifisch gefaßten Rahmenordnung der DSH sowie der zahlreichen Menschen, die diese auszufüllen haben, TestDaF als die Form des Hochschulzugangs für ausländische Studierende mit einem deutlich höheren Maß an Objektivität und Fairneß zu gelten hat (vgl. Bikkes 1998: 102). Ersteller der DSH werden nie die personellen, finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten haben, Tests zu erstellen, die den testtheoretischen Gütekriterien von TestDaF genügen können. Ebenfalls ist offensichtlich, daß der bereits im Ausland (für die DSH gilt dies bisher ja nur in vereinzelt Fällen) abgelegte Test eine bessere Planbarkeit eines Studienaufenthaltes in Deutschland ermöglicht und damit die allen damit Befassten nur zu gut bekannten sozialen Katastrophen zumindest deutlich reduzieren wird. Gleichzeitig ist nur zu deutlich, daß TestDaF lediglich ein Test – oder um in den Worten von Wintermann zu sprechen – nichts als ein Diagnoseinstrument ist, während der DSH in der Mehrzahl der Fälle Kursunterricht vorgeschaltet ist, der mehr als nur eine Vorbereitung auf den Test bedeutet. Hier werden wichtige Leistungen erbracht, die sich in Stichworten kurz folgendermaßen skizzieren lassen: (Gruppen-) Hilfe bei der Auseinandersetzung mit Kulturschockphänomenen, Einarbeitung in andere (deutsche) kommunikative und wissenschaftliche Stile, Hinführung in die spezifischen Arbeitsbedingungen an deutschen

Hochschulorten und alles das, was sich mit fachspezifischer Wissenschaftspropädeutik im weitesten Sinne umschreiben läßt.¹ Auch wenn diese Untersuchung gezeigt hat, daß – zumindest für den Bereich *Hörverstehen* – TestDaF auch bei differenzierten Zulassungskriterien keineswegs den »Billigzugang« an deutsche Hochschulen ermöglicht (und dies wird sich vermutlich auf die anderen Prüfungsteile übertragen lassen), ist damit noch lange nicht geklärt, wie Absolventen von TestDaF – nicht nur in sprachlicher Hinsicht – den Studienalltag bewältigen werden. Werden sie vielleicht eine längere Eingewöhnungsphase benötigen, die die Argumente der zeitlichen Kalkulierbarkeit eines Studienaufenthalts in Deutschland in gewisser Weise relativiert? U. a. hierzu bedarf es dringend einer umfassenden Begleitforschung, wie sie in groben Zügen bereits von Grotjahn und Kleppin (2002: 428 f.) umrissen wurde. Diese Begleitforschung sollte sich nicht ausschließlich auf TestDaF-AbsolventInnen beziehen, sondern Absolventen der DSH (und der FSP) mit einbeziehen, weil nur so ein objektives Bild ermöglicht wird.

Der zu vermutende »washback-Effekt« hinsichtlich der in Zukunft auf TestDaF vorbereitenden Kurse (und der darauf bezogenen Vorbereitungs-materialien) wird jedenfalls wohl kaum konkrete Hilfen für die Bewältigung des Studienalltags in Deutschland mit sich bringen. Um so mehr werden qualifizierte (und möglichst verbindliche) studienbegleitende Deutschkurse benötigt werden.

Auch wenn TestDaF in absehbarer Zeit der DSH den Rang ablaufen wird, ist damit noch keineswegs gesagt, daß die

1 Es ist klar, daß diese fachspezifische Vorbereitung an den meisten Studienorten mangels Kapazitäten bisher auch nur bedingt erbracht wird (vgl. hierzu: Katz/ Schroth-Wiechert in diesem Heft: 459–463).

positivistisch gesehen bessere Prüfung die besseren Studienvoraussetzungen schaffen wird. Erfahrene DSH-Lehrkräfte und DSH-Prüfer (gleiches gilt für die FSP an Studienkollegs) wissen schon seit Jahren, was sie tun. Und außerdem gilt, daß die DSH und vor allem die damit verbundenen vorbereitenden Kurse allein aus politischen Gründen noch länger Bestand haben dürften (bzw. müssen). Kandidaten aus Entwicklungsländern, in denen es möglicherweise ein TestDaF-Zentrum

in der Hauptstadt, aber kaum ausreichende Deutschkurse in der Provinz gibt, werden weiterhin auf diese Institution angewiesen sein (vgl. Koreik/Mielke 2002). Ein weiterer machtpolitischer Eingriff in diese Sphäre hätte weitreichende und fatale Folgen.

TestDaF hat das Geschäft belebt. Was gibt es Besseres als frische Luft in starren Systemen? Warten wir allerdings ab, was eine solide Begleitforschung uns lehren wird!

Anhang

(Das für die Probanden teilweise hilfreiche Erscheinungsbild einzelner Tests ist hier aus Platzgründen teilweise verändert worden: Leerstellen, Ankreuzkästchen oder etwa linierte freie Passagen sind entfallen.)

Test 1

»Ich bin ein Affenmensch« (DSH-Aufnahmetest, Universität Hannover)

Volker Sommer ist Professor für Evolutionäre Anthropologie an der Universität London. Mit dem Sozialverhalten wilder Affen und Menschenaffen beschäftigt sich der Buchautor seit Jahrzehnten.

DIE ZEIT: Was hat Volker Sommer beim Erforschen von Menschenaffen über Volker Sommer erfahren?

VOLKER SOMMER: Dass ich ein Affenmensch bin und damit nur eine besondere Art von Tier.

ZEIT: Dann hat Sie die Beschäftigung mit den nahen Verwandten also nicht zu einem besseren Menschen gemacht, sondern zu einem besseren Tier?

SOMMER: Nein, nicht unbedingt. Manches Verhalten der Affen erscheint sympathisch, zum Beispiel wie sie einander umarmen und sich um ihre Kleinen kümmern. Anderes wirkt grausam, etwa wenn Affen ihre kleinen und großen Artgenossen töten. Aus der Naturbeobachtung lassen sich je nach Belieben Vorbilder oder abschreckende Beispiele ableiten.

ZEIT: Sehen Sie überhaupt keine menschlichen Verhaltensweisen, die uns vom Tierreich unterscheiden?

SOMMER: Nichts, was ins Gewicht fiel. Denn das Prinzip Eigennutz treibt alle Primaten durchs Leben. Im Übrigen suchen vornehmlich jene nach Unterschieden, die unbedingt an einer Sonderstellung der Menschen festhalten. Deshalb weigere ich mich gern, derlei Fragen zu beantworten, weil meine Arbeit sich darauf richtet, die fließenden Übergänge zwischen den Lebensformen herauszuarbeiten.

ZEIT: Da steht Ihnen bei der Erforschung der Menschenaffen ja genug Material zur Verfügung.

SOMMER: In den vergangenen Jahrzehnten ist der Mythos vom Menschen als einzigem Kulturwesen jedenfalls zerbrochen. Menschenaffen leben in hoch komplexen Gesellschaften mit eigenen lokalen Traditionen, fertigen und benutzen Werkzeuge, können Techniken durch Lehren weitergeben, gehen auf die Jagd, sie können in die Zukunft planen, politische Strategien verfolgen und kommunizieren in Kunstsprachen, die Wissenschaftler sich ausgedacht haben. Wer glaubt, der Mensch stehe im Zentrum, wird all das natürlich bestreiten oder einfach erneut die Ansprüche für einen Vergleich erhöhen. Herauskommen wird dabei am Ende, dass der Mensch als einziges Wesen die Formel von Coca-Cola kennt.

ZEIT: Aber eine Grenze lässt sich wohl kaum wegdiskutieren: die Artengrenze.

SOMMER: Arten sind nicht mehr als von Menschen gemachte Kategorien – nützlich als Ordnungs- und Kommunikationsmittel, doch irreführend, wenn sie für biologische Realitäten gehalten werden. Im Längs-

schnitt der Stammesgeschichte löst sich alle Unterscheidung auf. Denn wo hört der Affe auf, wo fängt der Mensch an? Affen und Menschen sind sich genetisch wirklich sehr, sehr ähnlich und diese Ähnlichkeit beschert den Menschenaffen auch ein Dilemma. Denn sie stehen uns so nahe, dass sie in biomedizinischen Experimenten benutzt werden können. Sie sind uns aber nicht nahe genug, um vor dem Tod im Versuchslabor geschützt zu sein.

ZEIT: Welche Tiere sollten den Menschen für medizinische Versuche dienen?

SOMMER: Wir könnten uns über Frösche, Mäuse und Krallenaffen streiten, aber bei Menschenaffen hört für mich jede Diskussion auf. Das sind hoch sensible Kreaturen, die genauso leiden können wie wir. Wer Gorillas oder Schimpansen durch Virusinfektionen zu Tode quält, könnte meiner Meinung nach gleich Menschen nehmen.

ZEIT: Unter welchen Umständen dürfen wir dann überhaupt von unseren Verwandten profitieren?

SOMMER: Auch ich beute Menschenaffen in gewisser Weise aus. Durchaus neugierig erforsche ich ihr Leben, schleiche ihnen nach in ihren Wohngebieten, fotografiere sie und verkaufe ihre Lebensgeschichten. Das kann ich zwar mit dem wissenschaftlichen Grund rechtfertigen, mehr über unsere Herkunft erfahren zu wollen. Oder ich könnte sagen, dass die Anwesenheit von Forschern das wohl beste Mittel ist, frei lebende Gruppen von Primaten vor der Vernichtung zu schützen. Der größte Gewinn aber ist für mich die ästhetische Bereicherung. Wenn ich im Wald auf wilde Schimpansen treffe, ist das wie der erste Kontakt mit unbekanntem Völkern.

ZEIT: Wer hat denn nun Schuld an dieser schlimmen Situation?

SOMMER: Ich zumindest bin keineswegs unschuldig am Aussterben der Menschenaffen: Tropenwald wird zerstört, damit ich meine Wohnung heizen oder mir Möbel aus Tropenholz kaufen kann. Auch für Shrimpsfarmen wird Tropenwald vernichtet oder auch dafür, dass ich einen Goldring im Ohr tragen kann. Dieser Verstrickung zu entkommen ist schwer, denn jedes Lebewesen, das geboren wird, kann nur auf Kosten anderer leben. So ist auch unser Lebensstil dafür verantwortlich, dass es in zehn Jahren

höchstens noch ein paar Waldinseln geben wird, wo wilde Menschenaffen überleben.

ZEIT: Wieso wollen Sie denn überhaupt den Gang der Evolution aufhalten, wieso soll sich auf der Welt nichts verändern dürfen?

SOMMER: Sie sprechen einen problematischen Punkt meiner Philosophie an. Denn eigentlich gibt es keinen vernünftigen Grund, das Aussterben von Lebensformen zu bedauern. Ich kann mich auf keine von Gott gegebene Ordnung berufen, wonach es auf der Erde nur maximal sechs Milliarden Menschen geben soll und dafür mehr Gorillas. Und wieso sollten Gorillas ein höheres Existenzrecht haben als Äpfel oder Orangen? Wieso sollen Menschen nicht den ganzen Planeten umgestalten? Schließlich ist die Konkurrenzstärke des Menschen auch ein Produkt der Evolution. Wenn ich mich dagegenstelle, kann ich nur mein subjektives Lebensgefühl geltend machen: Ich möchte mehr als nur Menschen und Kühe. Ich will Vielfalt.

Ein Interview von U. Willmann mit dem Forscher Volker Sommer (gekürzt und vereinfacht); Die ZEIT, Nr. 52 (2000), 21.12.2000.

Aufgaben

Dieser Prüfungsteil setzt sich sowohl aus offenen Fragen als auch aus Fragen zum Ankreuzen (Multiple Choice) zusammen. Bei den Multiple-Choice-Fragen stehen jeweils vier Lösungsmöglichkeiten zur Auswahl, von denen aber **nur eine** richtig ist. Kreuzen Sie daher **nur eine** Lösungsmöglichkeit an!

Bevor Sie nun den Hörtext ein zweites Mal abschnittsweise zu hören bekommen, lesen Sie sich die Fragen und Antwortmöglichkeiten zur Vorbereitung durch! Die Fragen beziehen sich jeweils auf einen Abschnitt und zwar in chronologischer Reihenfolge. Die letzte Frage bezieht sich abschließend auf den ganzen Text.

1. Was meint Volker Sommer?

- (1) Affen seien eine besondere Art von Tieren.
- (2) Menschen und Affen seien einander sehr ähnlich.
- (3) Menschen verhielten sich meistens wie Tiere.
- (4) Er selbst sei ein Menschenaffe.

2. Warum glaubt Sommer, dass man Menschenaffen nicht unbedingt als Vorbild für die Menschen nehmen kann?

- (1) Weil Menschenaffen nicht wissen, was ein Vorbild ist.
- (2) Weil man über Menschenaffen noch nicht genügend weiß.
- (3) Weil Vorbilder nichts mit Naturwissenschaft zu tun haben.
- (4) Weil Menschenaffen u. a. auch nicht friedfertiger sind als Menschen.

3. Welche Personen interessieren sich nach Sommers Meinung besonders für Unterschiede zwischen Primaten und Menschen?

- (1) Diejenigen, die eine Sonderstellung haben.
- (2) Diejenigen, die nach einer Sonderstellung suchen.
- (3) Diejenigen, die meinen, dass der Mensch in der Natur eine besondere Rolle spiele.
- (4) Diejenigen, die meinen, dass Menschen besonders viel Unterschiede kennen.

4. Auch Affen könnte man als Kulturwesen auffassen. Nennen Sie drei Beispiele, die Sommer als Argument dafür anführt, indem Sie die folgenden Satzanfänge sinngemäß fortsetzen!

- (a) Menschenaffen _____
- (b) Sie _____
- (c) Außerdem _____

5. Was will Sommer sagen? Wer unbedingt an der Sonderstellung des Menschen festhalten will, der ...

- (1) muss wissen, wie man Coca-Cola herstellt.
- (2) muss am Ende Argumente benutzen, die lächerlich sind.
- (3) muss gerne Coca-Cola trinken.
- (4) muss behaupten, dass Menschenaffen keine Coca-Cola herstellen.

6. Was behauptet Sommer über den Begriff »Art«?

- (1) Streng genommen gebe es in der biologischen Realität keine Arten.
- (2) Die Kategorien der Biologen seien verwirrend.
- (3) Von Menschen gemachte Kategorien seien irreführend.

(4) Arten brauchten nützliche Kommunikationsmittel.

7. Dass Menschen und Menschenaffen einander so ähnlich sind, hat für die Menschenaffen zum Teil schlimme Folgen. Welche?

- (1) Man hält sie in Versuchslaboren, wo sie die Wissenschaftler angreifen und tödlich verletzen können.
- (2) Man führt mit ihnen gefährliche Experimente durch, bei denen manchmal ein Wissenschaftler stirbt.
- (3) Sie versuchen aus den Versuchslaboren zu fliehen und kommen dabei oft zu Tode.
- (4) Man benutzt sie für biomedizinische Experimente, durch die sie auch zu Tode kommen können.

8. Was hält Sommer davon, Menschenaffen bei Versuchen zu verwenden?

- (1) Er diskutiert nicht gerne darüber.
- (2) Er ist entschieden dagegen.
- (3) Es ist ihm egal.
- (4) Es wird seiner Meinung nach zu viel darüber diskutiert.

9. Sommer meint, auch er beute Menschenaffen aus. Nennen Sie zwei Beispiele dafür, die er selbst nennt, indem Sie die folgenden Satzanfänge sinngemäß fortsetzen!

- (a) Volker Sommer _____
- (b) Und er _____

10. Sommer nennt einige Ursachen dafür, dass Tropenwälder zerstört werden. Nennen Sie zwei davon, indem Sie den folgenden Satzanfang sinngemäß fortsetzen! Man zerstört Tropenwälder, um _____

11. Es besteht die Gefahr, dass die Menschenaffen aussterben. Was meint Sommer dazu?

- (1) Wer vernünftig ist, bedauert es.
- (2) Leider kümmert sich keine Religion der Erde darum.
- (3) Sechs Milliarden Menschen sind eigentlich genug.
- (4) Es gibt weder logische noch religiöse Argumente, die besagen, dass das nicht geschehen darf.

12. Worin sieht Sommer für sich die einzige Möglichkeit, sich gegen das Aussterben der Menschenaffen zu stellen?

- (1) Er kann nur ganz viele verschiedene Argumente vortragen.

- (2) Er kann nur sagen, was er sich persönlich wünscht.
- (3) Er kann nur irrational argumentieren.
- (4) Er kann sich nur für mehr subjektive Diskussionen einsetzen.

13. Worum geht es in diesem Gespräch mit Volker Sommer? Nennen Sie wenigstens zwei Punkte!

Test 2

Vom Öl zur Sonne (DSH, Universität Jena) Der Weg aus der Energiekrise

Die Explosion der Ölpreise machte drastisch deutlich: Energie ist ein teures Gut. Billiger wird sie womöglich nie wieder, denn: Die fossilen Brennstoffe gehen zur Neige, Atomkraft trägt den Makel des strahlenden Abfalls, Wind und Wasser reichen nicht aus, den Energiehunger von immer mehr Menschen zu stillen. Es ist höchste Zeit für Konzepte, die auf unsere einzige endlos verfügbare Energiequelle setzen: die Sonne.

Energie ist der Treibstoff der Zivilisation. Doch er droht uns auszugehen. Denn die fossilen Brennstoffe – Öl, Gas und Kohle – werden knapp. In Millionen Jahren entstanden, haben wir sie in 200 Jahren aus der Erde geholt. Vor allem das Öl, so sagen die Prognosen der Energie-Konzerne, reicht gerade noch 40 Jahre.

Schon die Kinder von heute, ganz sicher aber unsere Enkel, werden das Ende der Ölzeit sicher erleben. Alternativen sind gefragt, denn auch alle anderen traditionellen Energieformen haben Nachteile. Entweder sie hinterlassen strahlenden Abfall wie die Atomkraft oder sie verändern das Klima wie die Kohle mit schweren Folgen für die Natur. Windkraft, Wasserkraft und Sonnenenergie gibt es im Überfluss, doch ist ihre »Ernte« d. h. Nutzung technisch sehr aufwendig, weshalb derzeit erst rund 2,5% unseres Bedarfs daraus gedeckt werden.

Hinzu kommt, dass die Zahl der Menschen wächst. Waren es vor 100 Jahren gerade eine Milliarde Erdenbürger und im Jahr 2000 rund 6 Milliarden, so dürften es 2010 schon 8 Milliarden sein. Was das bedeutet, zeigt das Beispiel China, wo 1,2 Milliarden Einwohner gerade mal 3 Millionen Autos durch das riesige Land bewegen. Hätte das Reich der Mitte im Verhältnis so viele Autos wie wir, müsste es dort 700 Millionen Pkw

geben. Fragt sich nur mit welchem Kraftstoff die Autos mobil sein sollten.

An der Verfügbarkeit von Energie entscheidet sich unsere Zukunft. Antworten müssen jetzt gefunden werden – nahe liegende wie visionäre. Einen Fahrplan für die nächsten Jahre liefert Stephan Kohler, Geschäftsführer der Deutschen Energie-Agentur. Der Experte setzt auf eine klare Reihenfolge:

Der erste Schritt in eine bessere Energiezukunft müsse sofort getan werden und jeder könne ihn mitmachen: Es gehe um die wirksamere Energie-Ausnutzung im Hausbau. Rund 80% der im Haushalt verbrauchten Energie werden immer noch zum Heizen benötigt – und sie machen sich zu einem guten Teil durch die Fenster davon. Über zwei Drittel davon ließen sich allein durch bessere Dämmung der Außenwände, von Keller und Boden sowie durch Fenster mit Wärmeschutzverglasung einsparen. Dabei sind die technischen Möglichkeiten vielversprechend. So lassen sich heute mit hochwertiger Dämmung Gebäude schaffen, die ganz ohne Heizung auskommen – allerdings nur Neubauten. Optimale Dämmung ist ein Weg. Ein anderer sind völlig andersartige Heizungssysteme als bisher.

Der zweite Schritt erfolgt in den nächsten 3 bis 4 Jahren: »Dann werden dezentrale Systeme wie die Brennstoffzelle marktfähig sein, die Strom und Wärme erzeugen und das mit einem deutlich höheren Wirkungsgrad tun«, so Fachmann Kohler. Die der Brennstoffzelle zu Grunde liegende Knallgasreaktion kennt jeder aus dem Chemieunterricht – Wasserstoff und Sauerstoff verbinden sich unter großem Energiegewinn. Zwar wurde diese Tatsache schon 1839 (und damit lange vor der Atomspaltung) entdeckt, doch erst modernste Technik macht diese chemische Reaktion beherrschbar. Da auch Automobilhersteller sehr an der Brennstoffzelle interessiert sind, ist ein Entwicklungswettlauf in Gang gekommen, der die wirtschaftliche Einführung für stationäre wie mobile Anwendungen schon bald ermöglichen wird. Die Zelle der besonderen Art hängt mit ihrem hohen Wirkungsgrad von über 80% alle anderen Umwandlungsverfahren um Längen ab. Doch der benötigte Brennstoff – das Gas Wasserstoff – muß noch immer aus fossilen Energieträgern (insbesondere aus Erdgas) gewonnen werden.

Und hier kommt als **der dritte Schritt** die Sonne ins Spiel: Ihre Strahlen sollen Warmwasser erzeugen, aber auch direkt Strom produzieren. Dafür braucht es eine andere Zelle: die Solarzelle, an der schon seit Jahrzehnten gearbeitet wird. Ihr Durchbruch als Massenprodukt sollte bis 2020, spätestens bis 2030 zu schaffen sein, auch wenn der Weg schwierig bleibt. Aber immerhin ist der Preis für Solaranlagen in den letzten 15 Jahren um 50% gesunken.

Der vierte Schritt besteht deshalb darin, große Flächen zum »Einfangen« der Sonne dort zu installieren, wo die Einstrahlung unseres Zentralgestirns sehr intensiv ist und wo die blau schimmernden Areale der Solarzellen wenig stören. Der hier gewonnene Strom könnte zur Spaltung von Wasser genutzt, der entstehende Wasserstoff per Schiff oder Pipeline zu den Verbrauchermärkten gebracht werden. Fachleute vermuten, dass es 2050 so weit sein könnte. Immerhin ist Island gerade dabei, die Grundzüge einer Wasserstoffwirtschaft zu erproben – wenn auch auf Grundlage von Erdwärme und Wasserkraft. Kohler ist überzeugt: »Sobald das Öl noch teurer wird, sticht die solare Karte«.

Bis dahin ist aber noch viel Entwicklungsarbeit notwendig: Die Solarzellen müssen effektiver, zuverlässiger und vor allem viel wirtschaftlicher arbeiten.

Quelle: Nach einem Text von Klaus Jopp, in: mobil 1 (2001), 39 ff.

Aufgaben zur Textwiedergabe:

1. Wie wird im Text die gegenwärtige Energiesituation eingeschätzt?
/ Antworten Sie in 1–2 Sätzen /
2. Nennen Sie die im Text genannten Energiequellen der Gegenwart.
/ Mindestens 5 Stichpunkte in nominaler Form /
3. Welche Vor- und Nachteile haben diese Energiequellen?
/ Mindestens 5 Stichpunkte in nominaler Form /
4. Der Energie-Experte Stephan Kohler hat für Deutschland einen Plan zur Energiegewinnung in der Zukunft entworfen. Diesen Plan hat er in 4 Etappen gegliedert.
Überprüfen Sie anhand Ihrer Mitschrift, ob die folgenden Aussagen stimmen.

/Tragen Sie jeweils die Buchstaben r = richtig und f = falsch ein. Unterstreichen Sie den Teil der Aussage, der Ihrer Meinung nach inhaltlich falsch ist. /

1. Schritt

- a) Es gehe um die wirksame Energie-Ausnutzung im Hausbau.
- b) 80% der im Haushalt verbrauchten Energie werden zum Heizen benötigt und machen sich durch die Fenster davon.
- c) Neubauten mit hochwertiger Dämmung kommen ganz ohne Heizung aus.

2. Schritt

- a) Die Brennstoffzelle als dezentrales System erzeugt Strom und Wärme.
- b) Ihr liegt die Knallgasreaktion zugrunde.
- c) Wasserstoff und Sauerstoff verbinden sich unter großem Energieverlust.
- d) Das Gas Wasserstoff muß noch immer aus fossilen Energieträgern (insbesondere aus Kohle) gewonnen werden.

3. Schritt

- a) Die Strahlen der Sonne sollen Warmwasser erzeugen und Strom produzieren. Dafür braucht es eine andere Zelle: die Polarzelle.

4. Schritt

- a) Dort, wo die Sonneneinstrahlung sehr intensiv ist, sollen große Flächen zum Abwehren der Einstrahlung installiert werden.
- b) Der dabei gewonnene Strom könnte zur Spaltung von Wasser genutzt und der entstehende Wasserstoff per Schiff oder Pipeline zu den Verbrauchermärkten gebracht werden.

Test 3

Der Traum vom Fliegen (FSP, Studienkolleg Hannover)

Der Traum vom Fliegen ist so alt wie die Menschheit. Alte Geschichten aus fast allen Kulturen berichten uns von Versuchen des Menschen, sich von der Erde zu erheben und wie ein Vogel durch die Luft zu fliegen. Immer wieder gab es Menschen, die mit künstlichen Flügeln von Türmen oder Steilküsten hinabsprangen. Viele sind bei diesen Flugversuchen ums Leben gekommen. Erst Ende des 18. Jahrhunderts gelangen Luftreisen mit Ballons, die mit heißer Luft oder später auch mit Gasen gefüllt waren. Im November 1783 stieg in Paris ein mit

zwei Männern besetzter Heißluftballon auf, der von den Brüdern Montgolfier gebaut worden war. Der Start wurde von einer riesigen Menschenmenge beobachtet und gefeiert. Aber die Heißluft- und Gasballons hatten einen großen Nachteil: Sie flogen nur dahin, wo der Wind sie hintrieb. Erst die Erfindung leichter und kräftiger Benzinmotoren ermöglichte es, Luftschiffe zu bauen, die man lenken konnte.

Den größten Erfolg hatte dabei Ferdinand Graf von Zeppelin. 1900 baute er ein Luftschiff, das 128 m lang war und von zwei 15 PS starken Motoren angetrieben wurde. Der Zeppelin, wie das Luftschiff nach seinem Erbauer genannt wurde, war sehr schwerfällig und langsam. Mit Zeppelin-Luftschiffen wurde in den dreißiger Jahren sogar ein regelmäßiger Luftverkehr über den Atlantik aufgenommen. Im Mai 1937 explodierte ein mit Wasserstoff gefülltes Luftschiff bei der Landung in der Nähe von New York. Nach dieser Katastrophe, bei der 36 Passagiere starben, wurde die Fahrt der Luftschiffe eingestellt. Aus heutiger Sicht weiß man aber, dass die Luftschiffe auch ohne dieses Unglück keine Zukunft gehabt hätten, denn sie konnten aufgrund ihrer relativ niedrigen Geschwindigkeit und Schwerfälligkeit auf Dauer mit der sich schnell entwickelnden Flugzeugtechnik nicht Schritt halten.

Einer der Väter der Luftfahrt mit Flugzeugen war der Berliner Ingenieur Otto Lilienthal. Er baute Flugapparate, mit denen er Entfernungen bis zu 350 m zurücklegte. 1896 stürzte er bei einem Flugversuch ab und starb an den Folgen seiner Verletzungen.

Die Leistungen Lilienthals und auch die Möglichkeiten, die sich eröffneten, wurden damals aber in Deutschland nur von wenigen erkannt, denn die meisten Menschen gaben zu der Zeit den Luftschiffen mehr Chancen. Zeitungen bezeichneten Lilienthal als den »Verrückten aus Berlin«. Aber die Entwicklung des Flugzeugs ging unaufhaltsam voran. Die technische Vervollkommnung wurde immer weiter getrieben, und auch die Bedeutung als Verkehrsmittel nahm schnell zu. Mutige Piloten erschlossen mit abenteuerlichen Flügen über Meere, Gebirge und Wüsten immer neue Luftstraßen, und viele bezahlten ihren Mut mit dem

Leben. Allein bei dem Versuch, den Atlantik zu überqueren, starben viele Piloten.

Heute ist das Flugzeug ein Massenverkehrsmittel. Die Zahl der Passagiere hat im Laufe der Jahre stark zugenommen und wird allen Prognosen zufolge auch langfristig weiter steigen. Allein auf deutschen Flughäfen hat sich die Zahl der Passagiere seit Mitte der sechziger Jahre verneunfacht. Aktuelle Prognosen gehen davon aus, dass die Passagierzahlen in Deutschland bis 2010 die 200-Millionen-Marke übersteigen.

Aufgaben:

Bearbeiten Sie folgende Aufgaben ausführlich in vollständigen Sätzen! Beziehen Sie sich dabei nur auf den vorgelesenen Text!

1. Beschreiben Sie die Entwicklung der Luftfahrt mit Ballons und Luftschiffen!
2. Beschreiben Sie die Entwicklung der Luftfahrt mit Flugzeugen!

Test 4

Eine gemeinsame Währung in Europa: der Euro (DSH, Universität Ulm / FaDaF-Test)

Nach dem 2. Weltkrieg haben die Staaten Westeuropas ihre Zusammenarbeit ständig erweitert und intensiviert. Das führte schließlich zur Bildung der Europäischen Union, der bis jetzt 15 Staaten angehören. Am 1. Januar 1999 gingen 12 dieser Staaten einen weiteren entscheidenden Schritt auf dem Weg der Zusammenarbeit: Sie führten eine gemeinsame Währung ein, den Euro.

Nach jahrelanger Vorbereitung entschied im Mai 1998 der Europäische Rat, die Konferenz der Staats- und Regierungschefs der EU, welche Staaten sich an der Währungsunion beteiligen dürfen. Grundlage der Entscheidung waren Wirtschaftsdaten der 15 EU-Länder im Jahr 1997. Vor allem die Inflationsraten, die Neuverschuldung der öffentlichen Haushalte und die Zinssätze der Staatskredite dienten als Kriterien der Entscheidung. Weil sich die 15 Staaten 1997 große Mühe gegeben hatten, die Kriterien zu erfüllen, konnte der Europäische Rat 14 Staaten die Teilnahme gestatten. Trotzdem begannen 1999 nur 11 EU-Staaten mit der Währungsunion. Denn die Regierungen Großbritanniens, Dänemarks und Schwedens wollen erst abwarten, ob die Währungsunion erfolgreich ist, außerdem ist der Beitritt dieser Länder von Volksbefragungen abhängig. Griechenland konnte inzwi-

schen ebenfalls die Kriterien erfüllen und führt als 12. Staat den Euro ein.

Wie geht nun die Einführung des Euro in den 12 Staaten der Währungsunion vor sich?

Am 1. Januar 1999 wurde der Kurs der nationalen Währungen zum Euro endgültig festgesetzt, d. h. wie viel Francs, Lire oder D-Mark einem Euro entsprechen. Euro und nationale Währungen können aber zunächst nebeneinander gebraucht werden, so dass z. B. die Bürgerinnen und Bürger weiterhin bei ihren Einkäufen mit ihrem gewohnten Geld bezahlen. Das gilt für eine Übergangszeit von 3 Jahren, in der allerdings die Banken schon beginnen, bei ihren Geschäften in Euro zu rechnen. Im Jahr 2002 wird dann der Euro in den 12 Staaten die einzige gesetzlich gültige Währung, während die nationalen Währungen ihre Gültigkeit verlieren.

Von der gemeinsamen Währung verspricht man sich folgende Vorteile:

Die bisher entstehenden Kosten für den Geldumtausch zwischen den Währungen der 12 Länder entfallen. Sie werden auf jährlich 30 Mrd. DM geschätzt. Eine gemeinsame europäische Währung bildet auf den internationalen Finanzmärkten ein stabiles Gegengewicht zum Dollar. Sie bringt damit den 12 Staaten mehr Währungssicherheit im Außenhandel. Die einheitliche Währung vereinfacht den Handel der 12 Länder untereinander. Er wird sich folglich ausweiten. Das kann zur Senkung von Produktionskosten und zu Vorteilen im Wettbewerb mit anderen Ländern führen.

Natürlich bringt die Einführung des Euro auch Risiken mit sich.

Eines besteht darin, dass die Regierungen weiterhin die Zuständigkeit für die Wirtschaftspolitik behalten. Daher könnte eine Regierung auf Kosten der anderen Länder eine unseriöse Wirtschaftspolitik betreiben. Steigende Zinsen und Inflation in allen 12 Ländern wären die Folge.

Ein anderes Risiko ergibt sich aus der unterschiedlichen Wirtschaftskraft der Länder. Das könnte dazu führen, dass die wirtschaftlich starken Länder wie Deutschland und Frankreich hohe Zahlungen leisten müssen, um ärmere Länder wie Portugal oder Spanien zu unterstützen.

Im Gegensatz zu den anderen Ländern stößt die Einführung des Euro in Deutsch-

land auf Skepsis. Viele Deutsche befürchten, dass der Euro niemals so wertstabil sein werde wie die D-Mark, weil die Wirtschaftskraft der beteiligten Länder so unterschiedlich ist.

So stehen Hoffnungen auf günstige wirtschaftliche Auswirkungen und Sorgen vor finanziellen Nachteilen einander gegenüber. Ob Hoffnungen oder Sorgen mehr berechtigt sind, kann erst die Zukunft erweisen.

Aufgaben:

Bearbeiten Sie auf der Grundlage des gehörten Textes und Ihrer Notizen folgende Fragen und Aufgaben: (Schreiben Sie bitte vollständige Sätze!)

1. a) Worüber entschied der Europäische Rat im Mai 1998?
- b) Was bildete die Grundlage der Entscheidung?
- c) Nennen Sie eines der Kriterien!
2. Warum führen vorerst 4 EU-Staaten die gemeinsame europäische Währung nicht ein?
3. Stellen Sie die Phasen bei der Einführung des Euro innerhalb der Übergangszeit dar!
4. Die Einführung des Euro kann Vorteile bringen, hat aber auch Risiken. Nennen Sie einen Vorteil und auch ein Risiko!
5. Warum stößt die Einführung des Euro vor allem in Deutschland auf Skepsis?

Test 5

Gründe für das Erlernen von Fremdsprachen (DSH, Universität Bielefeld)

Für das Erlernen von Fremdsprachen gibt es viele Gründe; sie lassen sich drei Bereichen zuordnen, nämlich erstens dem politischen Bereich, zweitens dem wirtschaftlichen und beruflichen Bereich, drittens dem privaten Bereich. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich jedoch nur auf den ersten und auf den zweiten Bereich, also auf politische Gründe sowie auf wirtschaftliche und berufliche Gründe. (1-2)

Die Grenzen in Europa sind geöffnet, und auch außerhalb der Europäischen Union sind die Grenzen durchlässiger geworden für Menschen, Waren und Informationen. Diese Entwicklung fordert und fördert die friedliche Koexistenz der Nationen. Damit diese friedliche Koexistenz gelingen kann,

müssen die Menschen aus den verschiedenen Nationen und Kulturen einander verstehen bzw. einander besser verstehen lernen. (3-4)

Das gelingt umso besser, je mehr Menschen die fremden Sprachen ihrer Nachbarnationen lernen, weil sie mit dem Erlernen der fremden Sprache zugleich auch viel erfahren über die Geschichte und Kultur dieser Nationen sowie über die Mentalität der Menschen, die in dieser Kultur aufwachsen und leben. Damit kann zugleich der Fremdenfeindlichkeit und dem Haß gegenüber Ausländern frühzeitig entgegengewirkt werden, über die in den Tageszeitungen verschiedener Länder berichtet wird. (5-6)

In engem Zusammenhang mit den politischen Veränderungen steht die zunehmende Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern überall auf der Welt. Viele Nationen können bereits auf Generationen von Migranten zurückblicken. In den Klassenzimmern der Schulen treffen Kinder und Jugendliche aus vielen verschiedenen Nationen aufeinander; so werden z. B. an den Grundschulen in Amsterdam schon jetzt insgesamt 110 verschiedene Muttersprachen gesprochen. (7-8)

Migranten sind inzwischen nicht mehr – wie das früher oft der Fall war – vor allem unter Arbeitern zu finden, sondern sie sind in vielen Berufsgruppen vertreten: Zum Beispiel haben Ärzte, Rechtsanwälte, Lehrer, vor allem aber Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von großen Konzernen ihre Arbeitsplätze außerhalb ihres Heimatlandes. (9-10)

Die Stellenangebote in den verschiedenen europäischen Zeitungen geben deutliche Hinweise auf die Erfordernisse der heutigen Arbeitswelt: Erwartet werden vor allem Computerkenntnisse und Fremdsprachenkenntnisse. (11)

Eine hohe Arbeitslosigkeit kann zur Zeit in sehr vielen Ländern beobachtet werden. Für die Menschen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ist es deshalb besonders wichtig, sich Computer- und Fremdsprachenkenntnisse anzueignen. Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, überhaupt eine Arbeit zu finden und überleben zu können. (12)

Aufgabe:

Geben Sie den Inhalt des Textes mit Hilfe Ihrer Notizen schriftlich wieder.

Test 6

TestDaF (Modelltest 01)

Hörtext 1 »In der Universitätsbibliothek«

Länge: 2 Minuten (303 Wörter)

Quelle: Gespräch

[Lesesaal der Bibliothek]

B.: Ja, bitte?

S.: Guten Tag! Ich möchte gern die zwei Bücher hier ausleihen.

B.: Ja. Da brauch' ich Ihren Bibliotheksausweis bitte.

S.: Ich hab' noch keinen Bibliotheksausweis. Ich bin neu hier an der Uni.

B.: Tja, dann müssen Sie zuerst in die Bibliotheksverwaltung gehen und sich einen Ausweis ausstellen lassen.

S.: Ach so! Was brauch' ich denn da alles? Ein Passfoto?

B.: Nein, ein Foto brauchen Sie nicht. Nur Ihren Studentenausweis. Und Sie müssen hier eine feste Adresse haben.

S.: Ja, ja, die hab' ich. Danke für die Information.

[Lesesaal]

S.: Guten Tag! Ich war gestern schon mal da. Ich möchte gern diese vier Bücher über's Wochenende ausleihen. Meinen Bibliotheksausweis hab' ich jetzt auch.

B.: Gut! Dann geht's ganz schnell. Die Leihfrist ist aber nur über's Wochenende. Bis Montag 12 Uhr müssen Sie die Bücher zurückgebracht haben.

S.: So schnell?

B.: Ja. Die Bücher aus dem Lesesaal kann man nur kurz ausleihen. Aber Bücher aus dem Magazin, die können Sie dann zwei Wochen behalten.

S.: Und wie viele aus dem Magazin kann ich mitnehmen?

B.: Nicht mehr als sechs Bücher auf einmal. Das machen wir so, damit nicht zu viele Bücher weg sind, und die anderen Studenten dann nicht rankönnen. Das ist vor allem bei den Lehrbüchern und Standardwerken wichtig.

S.: Aber was ist, wenn ich ein Buch einmal länger als zwei Wochen brauche?

B.: Das ist kein Problem: Das können wir Ihnen verlängern.

S.: Naja, gut! Jetzt nehm' ich erst mal die Bücher über's Wochenende mit. Und dann hätte ich noch eine Frage.

B.: Ja?

S.: Wie ist es eigentlich mit Zeitschriften aus dem Lesesaal? Kann ich die auch über's Wochenende ausleihen?

B.: Nein, leider nicht. Die müssen im Lesesaal bleiben und die können Sie nur da lesen.

S.: Ahja. Vielen Dank und Auf Wiedersehen!

B.: Auf Wiedersehn!

Hörtext 1: Aufgaben 1–8

Sie sind in der Universitätsbibliothek und hören zwei Gespräche zwischen einem Studenten und der Bibliotheksangestellten. Sie hören diese Gespräche nur **einmal**.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 1–8.

Hören Sie nun den Text.

Schreiben Sie beim Hören die Antworten auf die Fragen 1–8.

Notieren Sie Stichwörter.

In der Universitätsbibliothek

(0) Was möchte der Student in der Bibliothek machen? *zwei Bücher ausleihen*

1 Warum kann der Student die Bücher nicht sofort mitnehmen? 1 _____

2 Was muss der Student in der Bibliotheksverwaltung vorlegen? 2 _____

3 Bis wann müssen die Bücher zurückgebracht werden? (Tag + Zeit) 3 _____

4 Aus welchem Bereich kann man Bücher nur kurze Zeit ausleihen? 4 _____

5 Wie lange kann man Bücher aus dem Magazin ausleihen? 5 _____

6 Welche Bücher sind neben Standardwerken für alle Studenten wichtig? 6 _____

7 Was muss man tun, um ein Buch mehr als zwei Wochen auszuleihen? 7 _____

8 Warum kann man Zeitschriften nicht ausleihen? 8 _____

Hörtext 2 »Forschungsprojekte für Soziologie-Studenten«

Länge: 5 Minuten 10 Sekunden (610 Wörter)
Quelle: Nach Uni-Funk Bielefeld. Sendung vom 13.5.1999 (Sendg. 224). »Stromausfall, Regenzeit mit allen Straßen überschwemmt ... – Zwischen Abenteuerurlaub und Forschung: Soziologiestudenten in Kenia«. Mod.: Matthias Friedrich. Beitr. v. Claudia Jörns.

Interviewer:

Die Fakultät für Soziologie an der Universität Bielefeld führt mit Studenten Forschungsprojekte im Ausland durch, sogenannte Lehrforschungen. Die Studenten sollen dabei unter einem bestimmten Gesichtspunkt untersuchen, wie in einem kleinen Bereich die Gesellschaft des jeweiligen Landes funktioniert.

Wir haben hier im Studio zwei Gäste. Frau Laaser ist Mitarbeiterin der Fakultät für Soziologie und betreut Studenten, die an solchen Forschungsprojekten teilnehmen. Und Frau Meichsner hat als Soziologiestudentin in einem solchen Forschungsprojekt mitgearbeitet. Frau Meichsner, Sie waren drei Monate im Senegal.

Sylvia Meichsner:

Ja, wir waren zuerst in der Hauptstadt, in Dakar, um uns einzuleben und erste Kontakte zu offiziellen Stellen zu knüpfen. In Dakar konnten wir auf dem Campus wohnen. Unser Aufenthalt fiel nämlich in die Zeit der dortigen Semesterferien, deshalb konnten wir dort die ersten vier Wochen unseres Aufenthalts verbringen. Anschließend haben wir zwei Dorfstudien durchgeführt. Während der Dorfstudien war dann jeder alleine auf einem Dorf für jeweils ungefähr zwei Wochen.

Ich habe mich dort mit dem Gesundheitswesen auseinandergesetzt und die Möglichkeit gehabt, im Gesundheitsdienst mitzuarbeiten, also im Sinne von teilnehmender Beobachtung auch Notizen zu machen und Ergebnisse festzuhalten. Ich habe sehr

viele Interviews geführt mit Personen, die im Gesundheitswesen arbeiten – auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Positionen. Angefangen von Dorfhebammen über traditionelle Heiler bis hin zu einem Vertreter des Gesundheitsministeriums.

Interviewer:

In diesem Semester plant die Fakultät für Soziologie neue Lehrforschungen. In den kommenden Semesterferien fährt dann ein Dutzend Studierender nach Kenia. Frau Laaser, Sie arbeiten an der Fakultät für Soziologie und betreuen diese Gruppe.

Mirjam Laaser:

Es geht darum, die Verbindung zwischen Praxis und Wissenschaft herzustellen. Das theoretische Basiswissen lernen die Studenten in Vorbereitungsseminaren und in der Praxis bearbeiten sie dann ein inhaltlich begrenztes Forschungsprojekt, und zwar unter Betreuung eines Mitarbeiters des Forschungsschwerpunktes. Und in unserem Fall heißt das eben, dass wir zusammen für drei Monate nach Kenia reisen und dort anhand von bestimmten Fragestellungen, die jetzt vorher erarbeitet werden, eine Forschung machen.

Interviewer:

Forschen können Soziologen eigentlich nur, wenn sie auch die jeweilige Landessprache beherrschen. Die sechs Studierenden der Kenia-Gruppe haben vor einem halben Jahr begonnen, Kiswahili zu lernen. Frau Meichsner, Sie hätten sich damals für Ihren Aufenthalt im Senegal noch mehr Vorbereitung auf die Sprache gewünscht, wie sie mir erzählt haben.

Sylvia Meichsner:

Die Landessprache im Senegal ist ja Französisch, also die Amtssprache. Aber es gibt sehr viele afrikanische Sprachen, die dort auch gesprochen werden. Nationalsprache ist Woloff. Und das Problem, was sich da gestellt hat, ist, dass ich selbst nur sehr wenig Woloff kann. Ich hatte dann eine Übersetzerin, die zwischen Woloff und Französisch gedolmetscht hatte. Und das fand ich ein bisschen schade, weil da sehr viele Informationen durch diese Zwischenschaltung der Übersetzerin verlorengegangen sind. Ich würde deshalb jedem empfehlen, sich sprachlich so gut es irgend geht, in der Nationalsprache vorzubereiten.

Interviewer:

Nach der Vorbereitungszeit bleiben die Studierenden in dem Forschungsland auf sich gestellt. Sie müssen selbstständig herausfinden, mit welchen Leuten sie in Kontakt treten müssen, damit sie mit ihrer Forschung vorankommen. Auch ihre Unterkunft organisieren sie sich selbst. Aber bevor die Studenten ins Ausland gehen können, müssen sie die Frage der Finanzierung klären.

Wer Soziologie nicht als Hauptfach studiert, kann die übliche finanzielle Hilfe des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Soziologiefakultät nicht in Anspruch nehmen. Aber, Frau Meichsner, die Erfahrungen, die die Studenten durch die Lehrforschung machen, sind doch Gold wert?

Sylvia Meichsner:

Ja. Ich habe einen sehr guten Einblick in die Arbeit von Menschen bekommen, die in der Entwicklungsarbeit tätig sind. Was das tägliche Leben betrifft, hätte ich mir das Ganze einfacher vorgestellt. Ich wusste zwar schon vorher viel über das Land, aber jetzt ist mir erst richtig klar geworden, was das heißt: Stromausfall, Regenzeit, alle Straßen überschwemmt. Man kann so während der Lehrforschung viele persönliche Fragen im Hinblick auf die späteren beruflichen Ziele beantworten.

Hörtext 2: Aufgaben 9–18

Sie hören ein Radiointerview mit einer Projektleiterin und einer Studentin zum Thema »Forschungsprojekte für Soziologiestudenten«. Sie hören dieses Interview nur **einmal**. Lesen Sie jetzt die Aufgaben 9–18.

Hören Sie nun das Interview.

Entscheiden Sie beim Hören, welche Aussagen richtig oder falsch sind.

Markieren Sie die passende Lösung.

		Richtig	Falsch
(0)	Die Forschungsprojekte für Studenten der Soziologie heißen Lehrforschungen.	X	
9	Die Studenten untersuchen Teilbereiche einer Gesellschaft.		

		Richtig	Falsch
10	Frau Meichsner wollte an der Universität Dakar Kontakte zu Studenten finden.		
11	Frau Meichsner hat in einem Dorf die gesundheitliche Versorgung der Bevölkerung untersucht.		
12	Frau Meichsner hat kurze Zeit im Gesundheitsministerium gearbeitet.		
13	Die Studenten werden in Seminaren auf die Forschungsarbeit vorbereitet.		
14	Frau Meichsner meint, dass die sprachliche Vorbereitung der Studenten intensiviert werden müsse.		
15	Frau Meichsner hat mit Hilfe einer Übersetzerin alle Informationen bekommen, die sie wollte.		
16	Während der Lehrforschung müssen die Studenten allein die notwendigen Kontakte zur Bevölkerung herstellen.		
17	Alle Studenten, die an Lehrforschungen teilnehmen, bekommen eine finanzielle Unterstützung.		
18	Frau Meichsner hat sich das Leben in einem Entwicklungsland leichter vorgestellt.		

Hörtext 3 »Intelligenzforschung«

Länge: 5 Minuten (574 Wörter)

Quelle: Nach BR2. Schulfunk vom 21.7.1999. »Wer ist gescheit?«

Interviewer:

Wer sich um einen Arbeitsplatz bewirbt nach der Schule oder dem Studium, der muss immer häufiger eine Prüfung bestehen, einen so genannten Intelligenztest, mit dessen Hilfe der so genannte Intelligenzquotient, der IQ des Bewerbers festgestellt wird.

Professor Kurt Heller vom Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Universität München ist Spezialist für Intelligenztests und sagt uns zunächst, was ein Intelligenztest ist.

Prof. Heller:

Ein Intelligenztest besteht aus verschiedenen Aufgaben und Problemstellungen. Das können zum Beispiel sprachliche Aufgaben sein oder Aufgaben aus dem Bereich der Mathematik. Die Aufgaben sollen die Denkfähigkeit prüfen, sprachliche Denkfähigkeit zum Beispiel bei Satzergänzungen oder Analogiebildungen. Etwa so: Heiß verhält sich zu kalt wie nass zu ... und jetzt muß man ergänzen. Das Ergebnis einer solchen Leistungsprüfung besteht meist in mehreren Kennwerten, die Auskunft über die Denkfähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen geben sollen.

Im Grunde sind die IQ-Tests aber seit einigen Jahrzehnten veraltet, das heißt, die moderne Test-Psychologie verwendet überwiegend spezielle Intelligenz-Messungen, so genannte Profilverfahren, und eben nicht nur einen Kennwert wie den Intelligenzquotienten. In den neueren Tests, Tests, die in den letzten zwei, drei Jahrzehnten entwickelt worden sind, erfasst man individuelle Profile mit Schwerpunkten und Schwächen, so dass man auch gezielter in der Berufsberatung oder in der Studienberatung sagen kann: Für dich eignen sich mehr diese Studienfächer oder diese Laufbahn.

Interviewer:

Individuelle Intelligenz, woher kommt sie? Spielt die Umgebung, das Milieu eine Rolle? Oder hat man das alles von den Eltern geerbt?

Prof. Heller:

Also man kann diese Frage nur sehr allgemein beantworten. Und zwar auf der

Grundlage der Erkenntnisse, die wir aus Zwillingsstudien gewonnen haben. Generell muss man sich immer klar machen: Jede Intelligenzentwicklung ist eine Wechselwirkung zwischen den Fähigkeiten, also der Anlage, und der Förderung durch die Umwelt! Das heißt, das was ich zu einem bestimmten Zeitpunkt mit Intelligenztest messe, ist nicht die reine Anlage, das reine Fähigkeitspotenzial, sondern immer auch ein Ergebnis dessen, was ich und was möglicherweise auch die Eltern und andere, die für meine Erziehung und Sozialisation verantwortlich sind, gemacht haben, was unterstützt worden ist.

Interviewer:

Nun hat man ja den Eindruck, dass die Gesellschaft sehr weitgehend bestimmt, was als dumm angesehen wird und was als intelligent.

Prof. Heller:

Der Übergang von dumm zu intelligent ist fließend. Und das, was Intelligenztest messen, ist ja auch nicht die Intelligenz an sich, sondern solche Tests messen vielmehr nur die Intelligenzunterschiede zwischen den einzelnen Individuen. Das gilt übrigens genauso, wenn ich die Leistungsmotivation oder die Interessen messe: Ich messe niemals das Merkmal an sich, ich messe immer nur die Unterschiede bezüglich Leistungsmotivation, Interessen, usw. zwischen den verglichenen Schülern.

Außerdem gibt es *die* Intelligenz gar nicht, sondern Intelligenz ist immer in einem bestimmten kulturellen und gesellschaftlichen Kontext definiert. Und wenn man Intelligenz mal ganz allgemein definiert als die Fähigkeit, sich mit Hilfe des Denkens an neue Situationen anzupassen, neue Aufgaben zu bewältigen, dann wird klar, dass in unserer Zeit, in einer hochtechnisierten Gesellschaft, andere Anforderungen an uns gestellt werden, als etwa in einer rein agrarischen Gesellschaft vor hundert Jahren. Oder in einem ganz anderen Erdteil, sagen wir zum Beispiel in einer Situation, in der sich australische Ureinwohner befinden, die ganz andere Aufgaben in ihrer Lebenssituation bewältigen müssen. Also insofern gibt es die absolute Intelligenz gar nicht, sondern sie ist immer abhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt.

Und insoweit sich unsere Situation heute von der von vor 50 oder 100 Jahren unter-

scheidet, werden natürlich heute auch teilweise andere Fähigkeiten gefordert und entsprechend hoch geschätzt. Etwa im Bereich neuer Technologien oder in der Informatik.

Interviewer:

Herr Professor Heller, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Hörtext 3: Aufgaben 19–25

Sie hören ein Gespräch mit Professor Heller zum Thema »Intelligenzforschung«.

Sie hören dieses Gespräch **zweimal**.

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 19–25.

Hören Sie nun den Text ein erstes Mal.

Schreiben Sie beim Hören die Antworten auf die Fragen 19 bis 25.

Notieren Sie Stichwörter.

Intelligenzforschung

(0) Beispiel:

Wann verlangen (0) *Wenn man sich Arbeitgeber einen [um eine Stelle / einen Intelligenztest? Arbeitsplatz] bewirbt*

- 19 Was prüfen die 19 _____
Testaufgaben in
verschiedenen Be- _____
reichen?
- 20 Was erfassen mo- 20 _____
derne Intelligenz- _____
Messungen? _____
- 21 Welche zwei Fakto- 21 a) _____
ren sind für die Ent- b) _____
wicklung von Intel- _____
ligenz von Bedeu- _____
tung?
- 22 Was wird in einem 22 _____
Intelligenztest tat- _____
sächlich gemessen? _____
- 23 Wie definiert Pro- 23 _____
fessor Heller Intelli- _____
genz ganz allge- _____
mein? (eine Ant-
wort genügt)
- 24 Warum gibt es die 24 _____
absolute Intelligenz _____
gar nicht? _____
- 25 Welche Folgen hat 25 _____
der Wandel der Ge- _____
sellschaft für den _____
Menschen heute?

Ergänzen Sie Ihre Stichwörter. Sie hören jetzt den Text ein zweites Mal.

Test 7**Grammatiken und das so genannte richtige Deutsch (DSH, Universität Hannover)**

Wochenblatt: Herr Eisenberg, Sie sind der Autor einer viel beachteten Grammatik der deutschen Sprache. Wozu braucht man eigentlich eine Grammatik?

Peter Eisenberg: Eine Grammatik als Gebrauchsbuch soll Auskunft darüber geben, was richtig und was falsch ist. Eine Grammatik des Deutschen stellt fest, was zum Deutschen gehört und was nicht.

Wochenblatt: Kann man das im Einzelfall immer zweifelsfrei klären?

Peter Eisenberg: Da sprechen Sie einen wichtigen Punkt an. Das Richtige ist für eine Gebrauchsgrammatik nicht einfach richtig, sondern es wird da meistens feiner abgestuft. Man sagt nicht einfach »Das ist falsch«, sondern »Das ist kaum noch gebräuchlich.« oder »gebietsweise schon möglich«. Man spricht auch von »unschön« oder »gewählt«, »gekünstelt« oder »umständlich«. Diese und viele andere wertende Prädikate verwendet zum Beispiel die Duden-Grammatik zur Kennzeichnung von Ausdrücken, die für die große Mehrheit der Sprecher des Deutschen selbstverständlich sind.

Wochenblatt: Was meinen Sie mit selbstverständlich?

Peter Eisenberg: Ich meine, dass normalerweise Wörter und Wendungen benutzt werden, ohne dass man sich überhaupt um die Meinung einer Grammatik kümmert.

Wochenblatt: Können Sie uns ein Beispiel geben?

Peter Eisenberg: Gerne. Jemand wird gefragt »Warum kommst du so spät?« und er antwortet »Ich komme jetzt erst, weil ich hab' noch gearbeitet.« Solche Ausdrücke kommen im gesprochenen Deutsch ziemlich häufig vor, aber sie gelten unter vielen Grammatikern als falsch.

Wochenblatt: Sind Sie denn nicht falsch?

Peter Eisenberg: Genau das kann man eben nicht so einfach sagen. Wenn jemand unsicher ist, ob dieses oder jenes richtig oder falsch ist, und greift daraufhin zu einer Grammatik, dann hat sich sein Verhältnis zur Sprache schon entscheidend geändert. Er ist zu ihr auf Distanz gegangen, er ist dabei, seine Sprechweise mit »dem Deutschen« zu vergleichen.

Wochenblatt: Und in der Grammatik findet er dann, dass er einen Fehler gemacht hat.

Peter Eisenberg: Das kommt auf die Grammatik an.

Wochenblatt: Also gibt es für Sie kein allgemein anerkanntes Regelwerk für die deutsche Sprache?

Peter Eisenberg: Ja und nein. Um hier einen Schritt weiterzukommen, muß man sich zunächst darüber klar werden, was Grammatiken sind und vor allem wie sie zustande kommen oder anders gesagt, in welchem Verhältnis sie zur Sprache stehen.

Wochenblatt: Aha.

Peter Eisenberg: Das Verhältnis von Gebrauchsgrammatik und Sprache wird ganz deutlich, wenn man sich einmal versucht vorzustellen, es gäbe keine Grammatik. Wir gehen außerdem davon aus, dass der Wille zum richtigen und sogar guten Deutsch nicht von der Existenz einer Grammatik abhängt. Wer ohne eine Grammatik richtig und gut sprechen und sich dabei nicht auf sich selbst verlassen will, kann nichts weiter tun, als andere Sprecher zu fragen, ob man so und so sagen könne.

Wochenblatt: Ja, aber was nützt das? Da könnte ja jeder von jedem gefragt werden.

Peter Eisenberg: Richtig! Und deswegen kann man von seinem Nachbarn oder Kollegen oder irgendjemandem sonst keine bessere Auskunft bekommen kann als von sich selbst.

Wochenblatt: Und was ist, wenn mir jemand sagt: »Du sprichst aber ein schlechtes Deutsch.«

Peter Eisenberg: Dann heißt das einfach: »Dein Deutsch ist anders als mein Deutsch.«

Wochenblatt: Gilt das auch für die Duden-Grammatik?

Peter Eisenberg: Na ja, nun haben die Autoren der Duden-Grammatik natürlich schon versucht, nicht nur ihr eigenes Deutsch als Grundlage zu verwenden. Sie haben sehr viele Meinungen eingeholt. Im Prinzip kann aber auch die Duden-Grammatik kein allgemein gültiges Sprachgesetzbuch sein.

Wochenblatt: Trotzdem sehen viele deutsche Muttersprachler sie als solches an. Oder?

Peter Eisenberg: Das mag schon sein. Doch wenn eine Grammatik als explizite, kodifizierte Norm einmal anerkannt ist, so be-

weist das nur, dass die Existenz einer bestimmten Sprachausprägung, etwa das Hochdeutsche, als weitgehend unabhängig von den Sprechern anerkannt ist. Die Grammatik als kodifizierte Norm verhilft einer bestimmten Sprachausprägung zum Anschein des Natürlichen.

Wochenblatt: Und diese Natürlichkeit ist aber eine Illusion.

Peter Eisenberg: Ja, aber so ist das nun mal. Zwar mag die Wissenschaft längst wissen und auch sagen, dass »das Hochdeutsche« nicht existiere, dass die Sprache des Einen nicht schlechter sei als die des Anderen und dass es höchstens gewisse praktische Gründe für eine sprachliche Vereinheitlichung gebe: Sie werden wenig an der Vorstellung ändern, man könne mit Hilfe der Grammatik zu richtigem Deutsch gelangen.

Wochenblatt: Also bleibt es dabei: Die Leute werden sich gegenseitig vorwerfen, schlechtes Deutsch zu sprechen und sich dabei auf die eine oder andere Grammatik berufen.

Peter Eisenberg: Nicht unbedingt. Man kann ja auch eine neue, bessere Grammatik schreiben, die die soeben angedeuteten wissenschaftlichen Ergebnisse mit einbezieht und die daher in ihren Wertungen erstens vorsichtiger ist und zweitens gründlicher informiert, d. h. mehr verschiedene sprachliche Varianten in ihren Beschreibungen berücksichtigt.

Wochenblatt: Herr Eisenberg, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Fiktives Interview, Umarbeitung eines Abschnitts aus: Peter Eisenberg: Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart; Weimar 1994 (Metzler), 17 ff.

Aufgaben

Dieser Prüfungsteil setzt sich sowohl aus offenen Fragen als auch aus Fragen zum Ankreuzen (Multiple Choice) zusammen. Bei den Multiple-Choice-Fragen stehen jeweils vier Lösungsmöglichkeiten zur Auswahl, von denen aber **nur eine** richtig ist. Kreuzen Sie daher **nur eine** Lösungsmöglichkeit an!

Bevor Sie nun den Hörtext ein zweites Mal abschnittsweise zu hören bekommen, lesen Sie sich die Fragen und Antwortmöglichkeiten zur Vorbereitung durch! Die Fragen beziehen sich jeweils auf einen Abschnitt

und zwar in chronologischer Reihenfolge. Die letzte Frage bezieht sich abschließend auf den ganzen Text.

1. Wozu braucht man nach Eisenberg eine Grammatik?

- (1) Um festzustellen, wem Deutsch gehört.
- (2) Um festzustellen, wer Deutsch spricht.
- (3) Um festzustellen, was Teil der deutschen Sprache ist.
- (4) Um festzustellen, wer Auskunft über Fehler gibt.

2. Was sagt Eisenberg über Gebrauchsgrammatiken?

- (1) Sie klären eindeutig, was falsch und was richtig ist.
- (2) Sie differenzieren zwischen verschiedenen sprachlichen Werturteilen.
- (3) Sie sind kaum noch gebräuchlich.
- (4) Sie sprechen einen wichtigen Punkt an.

3. Was ist für die meisten Sprecher Eisenbergs Meinung nach selbstverständlich?

- (1) Dass man spricht, ohne sich um die Grammatik zu kümmern.
- (2) Dass man spricht, ohne Fehler zu machen.
- (3) Dass man die Duden-Grammatik verwendet.
- (4) Dass man zur Mehrheit der Sprecher gehört.

4. Was sagt Eisenberg über die Konstruktion »weil ich hab' noch gearbeitet«?

- (1) Solche Fehler werden leider sehr oft gemacht.
- (2) Solche Sätze sind völlig richtig.
- (3) Solche Konstruktionen hört man oft.
- (4) Solche Ausdrücke findet man in vielen Grammatiken.

5. Was könnte nach Eisenberg ein Grund sein, etwas in einer Grammatik nachzuschlagen?

- (1) Man möchte wissen, ob ein bestimmter Ausdruck richtig oder falsch ist.
- (2) Man möchte Deutsch mit einer anderen Sprache vergleichen.
- (3) Man möchte sein Verhältnis zur Grammatik ändern.
- (4) Man möchte sich von seinen Fehlern distanzieren.

6. Was muss man Eisenbergs Meinung nach tun, um zu klären, ob man in Grammatiken allgemein gültige Sprachregeln finden kann?

7. Eisenberg stellt ein Gedankenexperiment an. Wie könnte man die Voraussetzung noch ausdrücken?
- (1) Angenommen, alle wollten gutes Deutsch sprechen.
 - (2) Angenommen, es gäbe kein richtiges Deutsch.
 - (3) Angenommen, man könnte sich auf niemanden verlassen.
 - (4) Angenommen, es gäbe keine Grammatik.
8. Was meint Eisenberg?
- (1) Was grammatisch richtig und falsch ist, das wissen andere immer besser als man selbst.
 - (2) Was grammatisch richtig und falsch ist, das wissen andere auch nicht besser als man selbst.
 - (3) Was grammatisch richtig und falsch ist, das weiß niemand besser als man selbst.
 - (4) Was grammatisch richtig und falsch ist, das weiß mein Nachbar besser als mein Kollege.
9. Die Duden-Grammatik ist kein allgemein gültiges Sprachgesetzbuch. Warum meint Eisenberg, dass sie trotzdem doch etwas besser sei als die Meinung eines Einzelnen?
10. Was geschieht Eisenbergs Meinung nach, wenn eine Grammatik von den meisten Sprechern einer Sprache als allgemeine Sprachnorm anerkannt wird?
- (1) Die in dieser Grammatik beschriebene Sprachform bekommt den Anschein des Natürlichen.
 - (2) Die Existenz einer bestimmten Sprache wird auch von anderen akzeptiert.
 - (3) Das ist der Beweis, dass Hochdeutsch die einzig richtige Variante des Deutschen ist.
 - (4) Die Duden-Grammatik wird von immer mehr Menschen gemocht.
11. Nennen Sie wenigstens zwei Dinge in Bezug auf die Sprache und die Grammatik, die in der Wissenschaft laut Text inzwischen allgemein anerkannt werden.
12. Eisenbergs Vorschlag, um zu verhindern, dass sich die Leute über richtiges und falsches Deutsch streiten, besteht darin, eine bessere Grammatik zu schreiben. Besser inwiefern?
- (1) Sie sollte so preiswert sein, dass mehr Leute sie kaufen können.
 - (2) Sie sollte mehr Rücksicht auf die deutsche Dialektik nehmen.
 - (3) Sie sollte die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse einbeziehen.
 - (4) Sie sollte in verschiedenen Varianten publiziert werden.
13. Worum geht es in dem Gespräch mit Peter Eisenberg?

Literatur

- Alderson, J. Charles; Clapham, Caroline; Wall, Dianne: *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge 1995.
- Bickes, Gerhard: »DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 97–103.
- Bolton, Sybille: »TESTDAF«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg 2000, 342–353 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).
- FaDaF (Hrsg. von einer Arbeitsgruppe im Auftrag des FaDaF): *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. DSH Handbuch für Prüferinnen und Prüfer*. Castrop-Rauxel 2001.
- Grotjahn, Rüdiger: »Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis«. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg 2000, 304–341 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 53).
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin: »TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis«. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 2001, 419–432 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 15).
- Gutzat, Bärbel; Pauen, Peter; Voss, Josef: »Computer- und Internetinsatz bei TestDaF« (Beitrag zur 21. AKS-Tagung in Saarbrücken), 2000. In: www.testdaf.de/veroeffentlichungen/aks.html.
- Katz, Verena; Schroth-Wiechert, Sigrun: »Die DSH und projektorientierter Unter-

- richt: Utopie oder Chance?«. In: *Info DaF* 29, 5 (2002), 459–463.
- Klein-Braley, Christine: »Objektives Erfassen von Hör- und Leseverstehen. Einige Erkenntnisse aus der Theorie der Leistungsmessung und deren Bezug zur Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse«, *Info DaF* 19, 6 (1998), 649–663.
- Koreik, Uwe; Mielke, Frank: »DSH-Kurse auf dem Prüfstand«. Erscheint in: Bernd Voss (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation* (Veröffentlichungen des 19. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung vom 4.–6.10.2001 in Dresden).
- Koreik, Uwe: »TestDaF – Zum Stand der Dinge«, *daf-aktuell* 1 (2002), 8–11.
- Krekeler, Christian: »Die Grammatik fehlt! Fehlt die Grammatik? Rückwirkungsmechanismen von TestDaF und DSH«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 441–458.
- Kühn, Peter (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Lang, 1996 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 53).
- Kühn, Peter: »Lernziel: Vorlesungen verstehen. Zur Prüfungspraxis in der PNdS/DSH«. In: ders. (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*. Frankfurt am Main: Lang, 1996 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 53), 93–148.
- Perlmann-Balme, Michaela: »Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin: New York 2001, 994–1006.
- Projektgruppe TestDaF: »TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklungen, Perspektiven«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11, 1 (2000), 63–82.
- Schmidt, Reiner; Neubauer, Fritz; Köster, Lutz (Hrsg.): *Curriculum zur Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)*. Bielefeld 1999, Manuskriptkopie.
- TestDaF-Institut Hagen (Hrsg.): *Informationen für Hochschulen in Deutschland*. Hagen 2001, Manuskriptkopie.
- Wintermann, Bernd: »DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand«, *Info DaF* 25, 1 (1998), 104–110.