

Zur Lage der Germanistik in Australien 2007

Andreas Jäger und Sabine Jasny

1. Zahlenspiel: Australien im Vergleich
Es ist eine bekannte Tatsache, dass die Zahl der Deutschlernenden und Germanistikstudierenden an hochschulischen Einrichtungen weltweit in den letzten

Jahren abgenommen hat. Aktuelle Zahlen zeigt die Statistik StADaF 2006¹. Danach liegt der Rückgang in den letzten Jahren weltweit bei einem durchschnittlichen Minus von 27 %:

Tabelle 1: Deutschstudierende an Hochschulen weltweit in den Jahren 2000 und 2005 (nach StADaF 2006: 15)

	2000	2005	Vergleich 2000/2005	Vergleich 2000/2005 in Prozent
Weltweit	2.474.321	1.796.343	- 677.978	- 27,4%

Wie die Aufschlüsselung der Zahlen in der Statistik StADaF (2006) für die einzelnen Länder zeigt, verbergen sich hinter diesem weltweiten Durchschnittswert sehr unterschiedliche Werte für einzelne Länder, so dass insgesamt ein sehr heterogenes Bild zu verzeichnen ist.² In einigen Ländern haben die Deutschstudierendenzahlen an Hochschulen in diesem Zeitraum alarmierend abgenommen wie z. B. in Großbritannien mit einem Minus von 41 % oder in Skandinavien mit einem Minus von 42 % in Finnland und einem

Minus von 50 % in Schweden (vgl. StADaF 2006: 8 ff.). In anderen Ländern sind dagegen für den gleichen Zeitraum z. T. enorme Zuwächse zu verzeichnen. Als Beispiele seien hier Japan mit einem Plus von 40 %, China mit einem Plus von 74 % und Malaysia mit einem Plus von 86 % genannt (vgl. StADaF 2006).

Australien gehört in diesem Weltvergleich zu der Gruppe mit abnehmenden Studierendenzahlen im Bereich der *German Studies*. Das Minus liegt im Vergleichszeitraum bei 18 %:

Tabelle 2: Deutschstudierende an australischen Hochschulen in den Jahren 2000 und 2005 (nach StADaF 2006: 7)

	2000	2005	Vergleich 2000/2005	Vergleich 2000/2005 in Prozent
Australien	3.655	3.000	- 655	- 18%

1 Die statistischen Daten wurden von »lokalen Arbeitsgruppen, bestehend aus den deutschen Botschaften und Mittlerorganisationen, unter der Koordination des Goethe-Instituts erfasst und gesammelt« (StADaF 2005–2006: 3; vgl. auch die Publikationsseite des Goethe-Instituts, <http://www.goethe.de/uun/pub/de18483.htm>). Die Statistik enthält aktuelle Zahlen für den hochschulischen und den schulischen Bereich sowie für den Bereich der Erwachsenenbildung.

2 Eine ausführliche Beschreibung zu aktuellen Tendenzen in verschiedenen Ländern unterschiedlicher Teile der Welt liefert Duesberg 2006.

Mit diesem Minus setzt sich in Australien die rückläufige Tendenz, wie sie für die 90er Jahre festgestellt wurde (Bandhauer/Stocker 1997, Horst 1998, Harting 2003, Mc Guinness-King 2003, Seifert 2004), weiter fort. Blickt man jedoch etwas tiefer hinter diese Zahlen, so hellt sich dieses zunächst düster erscheinende Bild etwas auf, denn es lassen sich durchaus positive Aspekte entdecken.

Positiv ist z. B., dass die Abnahme in Australien geringer als im Weltdurchschnitt ist (minus 18% gegenüber minus 27,4%). Positiv ist ferner, dass die Anzahl¹ der hochschulischen Institutionen, an denen in Australien traditionellerweise Deutsch studiert werden kann, in den letzten 20 Jahren insgesamt recht stabil geblieben ist. Einen ersten Überblick² gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 3: Anzahl von hochschulischen Einrichtungen mit DaF auf der Basis von Statistiken und Untersuchungen zur Situation von Deutsch an australischen Hochschulen

Jahr der Zählung	Quelle	Anzahl mit Zähleinheit
1987	Ammon (1991)	14
1994	Fernandez/Pauwels/ Clyne (1994):	15 Einrichtungen mit Deutsch als »degree course«
1994	Kretzenbacher/ Truckenbrodt (2001):	21 »germanistische[] Institute[]« (a. a. O.: 1657)
2000	StADaF (2003)	21 »Hochschulen mit DaF« (a. a. O.: 18)
2005	StADaF (2005–2006)	14 »Hochschulen mit DaF«, wobei gilt: »Definition Hochschulen = etwa äquivalent zu deutschen Hochschulen; allgemeine Hochschulen, Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen, Berufsakademien etc.« (a. a. O.: 8)
2007	Eigene Zählung	14 staatlich geförderte Universitäten mit Germanistik ³ + 3 Universitäten mit Deutschkursen ⁴

- 1 Im Fokus steht hier die *Anzahl* der Einrichtungen, nicht die Ausstattung der Departments. Diese hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert, denn während es früher an nahezu allen Universitäten Lehrstühle gab, gibt es heute in ganz Australien keinen einzigen germanistischen Lehrstuhl mehr (vgl. Corkhill 2003: 123).
- 2 Umfassende Untersuchungen zur Entwicklungsgeschichte der German Departments in Australien sind uns bislang nicht bekannt.
- 3 Australian National University (ANU, Canberra), Macquarie University (MQNu, Sydney), Monash University (Melbourne), Queensland University of Technology (QUT, Brisbane), University of New England (UNE, Armidale), University of New South Wales (UNSW, Sydney), University of Adelaide, University of Melbourne, University of Queensland (UQ, Brisbane), University of Southern Queensland (USQ, Toowoomba), University of Sydney (USYD), University of Tasmania (UTAS, Hobart), University of Technology Sydney (UTS), University of Western Australia (UWA, Perth).
- 4 James Cook University (JCU, Deutsch auf dem Townsville-Campus), University of Newcastle (online-betreut durch die UNE) und University of Western Sydney (UWS). Bis Ende 2006 gab es auch DaF-Unterricht an der Flinders University durch Dozenten der University of Adelaide.

Germanistik wird derzeit an 14 von insgesamt 40 staatlich geförderten bzw. anerkannten australischen Universitäten angeboten und diese Anzahl entspricht der Zahl von 1987, wenn man sich an Ammons (1991) Untersuchung orientiert, der seine Befragung im Jahr 1987 auch an 14 australischen German Departments durchgeführt hat. In den Jahren dazwischen wurden zwar z. T. mehr Universitäten gezählt, jedoch konnten sich diese neuen Standorte offenbar nicht dauerhaft etablieren.

Als dritter positiver Aspekt ist festzuhalten, dass zumindest für einzelne Bundesstaaten wie Victoria, Queensland und South Australia von einer leichten Ten-

denz zu steigenden Studierendenzahlen berichtet wird (vgl. Harting 2001, Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657)¹ und dass sich nach eigenen Recherchen auch an der Universität Sydney steigende Tendenzen gegenüber den Vorjahren abzeichnen, und zwar vor allem bei den Nullanfängern.

Und schließlich ist es sehr bemerkenswert, dass ein hoher Prozentsatz der Studierenden in Australien einen German-Studies-Degree anstrebt. Die Quote beträgt 50 %, d. h. die Hälfte der eingeschriebenen Studierenden sind damit nicht nur Sprachkursteilnehmer, sondern Studierende der Germanistik/German Studies²:

Tabelle 4: Germanistikstudierende an australischen Hochschulen im Jahr 2005
(nach StADaF 2006: 8)

	Deutschstudierende gesamt ³	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Australien	3.000	1.500	50%

Im Ländervergleich hat Australien damit eine sehr hohe Quote an Germanistikstu-

dierenden. Dies zeigt eine Gegenüberstellung mit Quoten aus anderen Ländern:

Tabelle 5: Ausgewählte Länder mit geringerem Germanistikstudierendenanteil im Vergleich zu Australien (nach StADaF 2006: 8 ff.)

	Deutschstudierende gesamt ⁴	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Schweden	1.800	600	33,0%
Finnland	2.800	900	32,1%
Malaysia	3.076	250	8,1%

1 Konkrete Zahlen werden in den genannten Arbeiten leider nicht genannt, denn: »Neuere statistische Daten auf gesamtstaatlicher Ebene sind nicht zu bekommen« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657).

2 Studierende der Germanistik/German Studies belegen neben Sprachkursen auch Fachseminare zu literaturwissenschaftlichen, linguistischen sowie landes- und kulturkundlichen Themen.

3 Definition nach StADaF: »Hier sind Studenten von ›deutschrelevanten Studiengängen‹ und Germanistikstudierende erfasst: Deutsch im Rahmen von Sprachkursen = Deutsch als Sprachkursunterricht. Als Nebenfach, Wahl- oder Pflichtkurs. In Fächerkombinationen mit einem anderen Studiengang oder als Kurswahl bei berufsbegleitenden Fachstudiengängen. Sowie Studium (als Haupt- oder als Nebenfach der Germanistik, einer Deutschlehrer- bzw. Dolmetscherausbildung oder Deutschlandstudien in Kombination mit einem anderen Fach« (StADaF 2006: 8).

4 Vgl. Anm. 3.

	Deutschstudierende gesamt	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
USA	91.200	7.000	7,7%
Japan	345.196	1.650	0,5%

Vergleicht man die australische Quote zudem mit den australischen Zahlen aus dem Jahr 2000, so zeigt sich, dass sich die Quote vom Jahr 2000 bis zum Jahr 2005 beachtlich erhöht hat, denn im Jahr 2000

betrug der Anteil an Studierenden der Germanistik/German Studies nur ca. 36 %. Australien hat also auch inneraustralisch eine positive Entwicklung zu verbuchen:

Tabelle 6: Verhältnis zwischen Studierenden der Germanistik/German Studies und studentischen DaF-Sprachkursbesuchern in den Jahren 2000 und 2005 in Australien (nach StADaF 2000: 18 und 2006: 8)

	Deutschstudierende gesamt¹	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Australien 2000	3.655	1.305	36%
Australien 2005	3.000	1.500	50%

Vergleicht man dies wiederum mit der weltweiten durchschnittlichen Entwicklung in diesem Zeitraum, dann scheidet Australien abermals positiv ab. Denn wie

die folgende Tabelle zeigt, ist der Anteil an Germanistikstudierenden im gleichen Zeitraum weltweit durchschnittlich von 17 % auf 8 % zurückgegangen:

Tabelle 7: Verhältnis zwischen Studierenden der Germanistik/German Studies und studentischen DaF-Sprachkursbesuchern in den Jahren 2000 und 2005 weltweit (nach StADaF 2006: 6)

	Deutschstudierende gesamt	Germanistikstudierende	Anteil in Prozent
Weltweit 2000	2.473.639	427.639	17%
Weltweit 2005	1.795.770	146.779	8%

Soweit das Zahlenspiel. Fasst man die bisherigen Ergebnisse zusammen, so ergibt sich ein insgesamt positives Bild: Ein im Weltvergleich niedrigerer Rückgang an Studierenden des Faches. Stabilität bezüglich der Anzahl an traditionellen Germanistik-Departments in den letzten 20 Jahren, Anzeichen für steigende Studierendenzahlen in den Jahren nach 2005 und eine im Weltvergleich hohe Quote an

German-Degree-Students, d.h. an Studierenden mit einem erhöhten Interesse an deutscher Sprache, Literatur und Kultur.

Dieses insgesamt recht positive Bild ist erfreulich und erstaunlich, wenn man bedenkt, welche Aspekte in den letzten Jahren in anderen Ländern zum Rückgang des Interesses an Deutsch im hochschulischen Bereich geführt haben.

¹ Vgl. Anm. 3 auf S. 474.

2. Potentielle Ursachen für den Rückgang des Interesses an Deutsch im hochschulischen Bereich

2.1. Ein Vergleich mit Schweden

Blickt man nach Schweden, einen Nachbarn Deutschlands mit sehr starken traditionellen Bindungen an Deutschland, so zeigt sich, dass das Interesse an Deutsch im hochschulischen Bereich dort wie bereits erwähnt um 50 % abgenommen hat. Erste Ergebnisse zu möglichen Hintergründen für diese Entwicklung liegen mit Kirchner (2004) vor, die an der schwedischen Universität Uppsala eine Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner durchführte. Im Rahmen dieser Untersuchung ging sie auch der Frage nach, welche Faktoren in Schweden für den Rückgang des Interesses am Deutschen eine Rolle spielen, und kam zu folgendem Ergebnis:

Liste nach Kirchner (2004: 27)¹:

- die Annahme, dass Englisch zur internationalen Kommunikation ausreiche;
- das fehlende Bewusstsein für den Nutzen der Sprache;
- das geringe Ausmaß an Kontakt zur Zielsprache (auch in den Medien);
- die Möglichkeit an den Schulen statt Deutsch leichtere, nichtsprachliche Fächer zu wählen;
- das Wissen um die Komplexität der deutschen Grammatik;
- wenig ansprechender Unterricht (zu wenig Konversation, veraltete Materialien, uninteressante Themen etc.);
- wenig motivierende Lehrpersonen.

Interessant ist nun, dass alle der bei Kirchner (2004) genannten Phänomene nachweislich auch in Australien zu beobachten sind: Auch in Australien herrscht die Einstellung vor, dass Englisch zur internationalen Kommunikation ausreiche (vgl. Truckenbrodt 1997, Kretzenbacher 1998, Schmidt 1998, Clyne 2005). Die Gesellschaft wird als »rather monolingually anglophone mainstream culture« (Kretzenbacher 1998: 1) beschrieben und Clyne stellt auch für die aktuelle Situation fest: »The harnessing of Australia's rich linguistic resources is inhibited by a dominant monolingual mindset« (Clyne 2007: 22).

Zudem wird in Australien ähnlich wie in Schweden der Nutzen des Deutschen als Fremdsprache zunehmend niedriger eingeschätzt: Mit der Verschiebung der ökonomischen Interessen des Landes vom europäischen hin zum asiatischen Markt befindet sich Deutsch als Fremdsprache zunehmend in Konkurrenz zu den asiatischen Sprachen (vgl. Harting 2001, Truckenbrodt/Kretzenbacher 2002, Mc Guinness-King 2003 und Clyne 2005).

Was den »Kontakt zur Kultur und zur Zielsprachengruppe« (Kirchner 2004: 27) betrifft, so liegt Australien sehr viel weiter von den deutschsprachigen Ländern entfernt als Schweden, und Auslandsaufenthalte sind mit sehr viel größeren Umständen und höheren Kosten verbunden. Bleibt der Kontakt über die Medien, der jedoch in den Zeiten des Internets weder in Schweden noch in Australien ein Problem darstellen dürfte.²

1 Kirchner: »z. T. beziehen sich diese [Faktoren] auf den Erwerb einer zweiten Fremdsprache allgemein« (2004: 27). Die Zusammenstellung bei Kirchner ist nicht hierarchisch und die Reihenfolge der einzelnen Punkte wurde in der obigen Liste verändert.

2 Was jedoch die Präsenz des Deutschen in den Medien – abgesehen vom Internet – betrifft, so dürfte ein Unterschied zwischen Australien und Schweden bestehen, da Deutsch in Australien in den Medien recht gut verankert ist:

- eine wöchentlich erscheinende deutschsprachige Zeitung, *Die Woche*;
- Nachrichten der Deutschen Welle im öffentlichen Radio-Sender SBS;

Und auch in Australien besteht weitreichend die Möglichkeit, an den Schulen statt Deutsch leichtere, nichtsprachliche Fächer zu wählen. Zwar ist Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen in fast allen Bundesstaaten Australiens Pflicht, jedoch gilt die Pflicht in der Mehr-

zahl der Bundesstaaten nur für wenige Jahre bzw. im Falle von New South Wales insgesamt nur für 100 Stunden pro Schullaufbahn. Der Pflichtbereich ist damit deutlich kleiner als der theoretische Wahlbereich. Einen Überblick über die Pflicht-Regelungen gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 8: Regelungen zum verpflichtenden Fremdsprachenunterricht (FSU) an australischen Schulen

(nach Clyne 2006: 159, auf der Basis von Informationen aus den Bundesstaaten).

Bundesstaat	Schuljahr											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NSW							100 Stunden innerhalb eines Jahres zwischen Jahr 7 und 10					
VIC	Es ist vorgesehen, dass alle Schüler in den Pflichtschuljahren 1–10 FSU nehmen, was jedoch nicht in allen Schulen möglich ist											
ACT							FSU ist Pflicht im Jahr 7 und 8					
QUE						FSU ist Pflicht von Jahr 6 bis 8						
SA	Ab 2007: FSU ist Pflicht von Jahr 1 bis 10											
WA			FSU ist Pflicht von Jahr 3 bis 8									
TAS												
NT	FSU ist Pflicht in den Pflichtschuljahren 1 bis 10, außer in Schulen mit »indigenous language programs« (Clyne 2006: 159)											

In den meisten Bundesstaaten besteht also für die Schüler über die Mehrzahl ihrer Schuljahre hinweg keine Pflicht, sondern – sofern die Schule es anbietet – die Möglichkeit, eine Fremdsprache zu wählen. Ist nun die von der Schule angebotene Fremdsprache Deutsch und wird sie von Schülern als zu schwer eingeschätzt, ist es in der Mehrzahl der Bun-

desstaaten relativ einfach, diese Fremdsprache zumindest für die meisten Schuljahre zu umgehen bzw. stattdessen nichtsprachliche Fächer zu wählen.

Was »das Wissen um die Komplexität der deutschen Grammatik« (Kirchner 2004: 27), wie es in Schweden vorliegt, betrifft, so lässt sich auch für Australien nachweisen, dass Studierende die deutsche Spra-

- ein ausführliches deutsches Programm im öffentlichen multikulturellen Fernsehsender SBS;
- 5 Stunden pro Woche deutsche Sendungen in städtischen Community TV-Sendern (vgl. Clyne 2005: 96 ff.).

che eher als schwierige Sprache charakterisieren (Schmidt 1998: 472).

Und schließlich und endlich liegen auch zum Unterricht selbst, zu den verwendeten Lehrmaterialien sowie zu den Lehrpersonen auch für Australien kritische Äußerungen vor. So weisen etwa Kretzenbacher/Truckenbrodt (2001) darauf hin, dass der Unterricht vielfach durch Lehrbeauftragte geleistet werde, die von Semester zu Semester beschäftigt würden, oder von Postgraduates, die keine formale Unterrichtsqualifikation hätten, was sich für die Kontinuität und die Qualität des universitären Sprachunterrichts nachteilig auswirken könne (vgl. Kretzenbacher/Truckenbrodt (2001: 1657, unter Bezug auf Leal 1991: 139). Die verwendeten Unterrichtsmethoden seien zudem z. T. veraltet (vgl. Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657, unter Bezug auf Fernandez/Pauwels/Clyne 1994: 50) und Deutsch werde nur zögerlich als Unterrichtssprache eingesetzt, »obwohl das für den Fremdsprachenerwerb wichtig wäre und obwohl Studenten und Postgraduates darum ersuchen« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657, unter Bezug auf Leal 1991 und Fernandez/Pauwels/Clyne 1994) würden.

Die positiven Zahlen für Australien sind also erstaunlich, wenn man den Vergleich zu Schweden zieht. Und sie erstaunen noch mehr, wenn man bedenkt, dass das australische Hochschulsystem Studienbedingungen schafft, die – logisch betrachtet – demotivierend wirken und den Rückgang des Interesses an Deutsch als Fremdsprache zudem begünstigen könnten.

2.2 Demotivationspotential in den australischen Studienbedingungen

Zu nennen sind hier die Studienkosten, die Eingangsvoraussetzungen zu einem Sprachenstudium sowie das Prinzip der Leistungsbewertung. Grundlegende Bedingung für ein Studium in Australien ist die Bezahlung von Studiengebühren. Diese belaufen sich z. B. für ein Germanistikstudium (Bachelor of Arts, all majors) an der University of Sydney derzeit (2007) auf jährlich AUD 4.996 für australische HECS-Studierende¹, AUD 17.472 für australische voll zahlende Studierende und auf AUD 19.248 für ausländische Studierende².

Bei der Entscheidung für ein Studienfach sind also neben den Überlegungen zu den eigenen Interessen und Fähigkeiten auch ökonomische Überlegungen anzustellen, d. h. es stellt sich konkret die Frage nach den Verdienstmöglichkeiten bzw. Gewinnaussichten in Relation zur zu tätigen Investition. Bedenkt man nun, wie oben bereits ausgeführt, dass in Australien der Nutzen von Fremdsprachen generell in Frage gestellt zu werden scheint, dürften die Erwartungen in Bezug auf die Gewinnaussichten durch ein Fremdsprachenstudium nicht sehr hoch sein. Bedenkt man dann weiter, wie ebenfalls oben bereits ausgeführt, dass die asiatischen Sprachen wie z. B. Japanisch, Indonesisch und Chinesisch als nützlicher eingestuft werden, so müssten die Erwartungen noch weiter sinken.

Ebenfalls demotivierend müssten die Folgen wirken, die sich aus den Eingangsvoraussetzungen zu einem Sprachenstudium in Australien ergeben: Für

1 Vgl. <http://www.goingtouni.gov.au/Main/FeesLoansAndScholarships/Undergraduate/CommonwealthSupportForYourPlaceAndHECS-HELP/WhatYouPay.htm> – Gebühren für australische HECS-Studierende; HECS ist ein dem BAFöG ähnliches System, das allerdings mehr Studierende einschließt.

2 Vgl. UAC 2007 Guide, S. 96 – Gebühren für australische/ausländische Studierende, und International Office G12, University of Sydney (2007: 4).

die Aufnahme eines Universitätsstudiums werden in Australien keine Fremdsprachenkenntnisse mehr vorausgesetzt. Auch ein Sprachenstudium wie z. B. ein Germanistikstudium kann ohne Sprachkenntnisse begonnen werden. Dies hat zur Folge, dass es für die Deutschinstitute sehr viel schwieriger geworden ist, akademisch angemessene Fachinhalte anzubieten und vermitteln zu können. Bandhauer/Stocker beschreiben die Situation wie folgt:

»Die Deutschinstitute mussten sich seit Abschaffung der Fremdsprachen als Pflichtfach in den 70er Jahren grundlegend umorientieren. Das liegt vor allem daran, dass die Zahl der StudentInnen sowohl im Hauptfach als auch im Nebenfach mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache rückläufig ist und die Institute mit einer wachsenden Anzahl von AnfängerInnen fertig werden müssen. Das Selbstverständnis der australischen Deutschabteilungen, die sich traditionellerweise an der deutschen Germanistik orientierten, ist nachhaltig erschüttert, seit Sprachunterricht immer mehr an Bedeutung gewinnt und eine wachsende Anzahl von StudentInnen den Anforderungen des Literaturunterrichts nicht mehr gewachsen ist. Aufgrund der Nachfrage und universitätspolitischer Vorgaben wurden die Sprachkurse ausgebaut, während die Bedeutung der Literaturkurse wegen geringerer TeilnehmerInnenzahlen zurückging, da von der Zahl der eingeschriebenen StudentInnen die Finanzierung eines Instituts abhängt.« (Bandhauer/Stocker 1997: 7; Kritische Einschätzungen dieser Situation finden sich auch bei Schmidt 1998: 473 f., Harting 2001: 36, Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1656 f.)

Als Folge dieser Situation sieht Schmidt (1998) die Gefahr, dass das Germanistikstudium in Australien an akademischer Qualität verlieren könnte:

»Immer mehr Studierende kommen ohne Vorkenntnisse an die Universitäten, so dass der Großteil des Kursangebots aus sprachpraktischen Seminaren besteht, weshalb weniger von einem Germanistikstudium

als von einem Deutschstudium gesprochen werden muß.« (Schmidt 1998: 473)

Schmidt weiter:

»Im gegenwärtigen politischen Klima, wo zentrale bildungspolitische Frage ist, an welchen Fakultäten welche Programme zusammengestrichen werden können, sind in Australien insbesondere die Fremdsprachen und vor allem ihr akademischer Wert erneut unter Beschuß gekommen.« (Schmidt 1998: 474)

Befürchtet wird also ein Qualitätsverlust und dieser müsste sich letztlich dahingehend auswirken, dass auch die Studierenden an der Qualität zweifeln und lieber in ein anderes Studium investieren.

Neben dem Kostenfaktor und der Qualitätsfrage verdient schließlich ein dritter Aspekt des australischen Germanistikstudiums Beachtung, nämlich der Aspekt der Leistungsbewertung durch die Bell-Kurve, eine mathematische Glockenkurve. So heißt es auf einer Informationsseite über das Studium in Australien für internationale Studierende:

»The grading system typically works on a strict bell curve and students are expected to perform a great deal of independent study in order to achieve high marks.« (<http://australearn.org/programs/study-abroad/au/edusystem.htm>; EDUCATIONAL DIFFERENCES)

Das Bewertungsprinzip gemäß einer Glockenkurve besteht darin, dass die Notenverteilung durch die Hochschule bzw. durch das Institut grundsätzlich festgelegt wird, also bevor die Studierenden eine Prüfung schreiben. Nach der Prüfung werden die einzelnen Arbeiten bewertet und dem erzielten Ergebnis entsprechend hierarchisch geordnet. Im Anschluss wird die festgelegte Notenverteilung (Bell-Kurve) über diese Liste gelegt und entschieden, welcher Punktwert welcher Note zugeordnet werden muss, damit die geplanten Noten herauskommen. Die Bewertung erfolgt damit nicht in Orientierung an standardisierten Leis-

tungsniveaus, sondern durch Leistungsvergleich innerhalb der Gruppe der jeweiligen Prüfungsteilnehmer bzw. des jeweiligen Kurses. Die Studierenden werden also immer in Relation zu ihrer Prüfungsgruppe oder Klasse bewertet. Ist die Gruppe insgesamt schwächer, ist es einfacher, sich positiv abzuheben und gute Noten zu erzielen. Ist die Gruppe insgesamt sehr gut, ist es für den Einzelnen schwieriger, eine gute Note zu erzielen.

Dass dieses etablierte Verfahren zu Unmut unter den Studierenden führen kann, belegen die folgenden Kommentare aus einem Chat-Forum:

sixten911 vom 01-06-2004, 08:09 AM:
 »Hmm... I'm not doing so well at uni, only have a credit average and I really want to work myself up to a D average this year. I do all my assignments on time and go to most of my tutes and lectures, I can't understand why I'm getting these marks because I think i understand everything and no lecturer really has anything bad to say about my work... i'm so confused! How am I supposed to improve my marks??«
 (Quelle: <http://forums.vogue.com.au/archive/index.php/t-1168.html>)

PortuGal: 01-06-2004, 06:51 PM: »And then there's that blasted bell curve that markers have to stick to. Sometimes you can be between credit and pass and then just pass – just because of that.« (Quelle: <http://forums.vogue.com.au/archive/index.php/t-1168.html>)

Die Bell-Kurve kann also nachweislich demotivierend wirken, aber da sie in Australien in allen Studienfächern angewendet wird, gelten diesbezüglich für alle Studienfächer oberflächlich betrachtet die gleichen Bedingungen. Blickt man jedoch tiefer, dann wird deutlich, dass die Anwendung der Bell-Kurve in einem Sprachenstudium eine Benachteiligung darstellen kann. Denn aufgrund

der oben bereits beschriebenen Eingangsvoraussetzungen für ein Sprachenstudium ist es möglich, dass Studierende mit sehr heterogenen Sprachkenntnissen zusammen ein Fachseminar besuchen können. Befinden sich nun in einem solchen Seminar fortgeschrittene Lerner und Lerner mit nahezu muttersprachlicher Kompetenz, so wäre es denkbar, dass die fortgeschrittenen Lerner aufgrund ihrer geringeren Sprachkenntnisse sehr viel schlechter bewertet werden als die Studierenden mit quasi muttersprachlicher Kompetenz, obwohl sie die fachlichen Inhalte im Wesentlichen beherrschen.¹ Dies müsste für die Studenten mit geringeren Sprachkenntnissen demotivierend wirken und es könnte zu der Überlegung führen, dass ein Studium ohne die »Hürde Fremdsprache« gerechter ist, da allein die fachlichen Kenntnisse zur Bewertung stehen.

Das Prinzip der Leistungsbewertung, die Studienkosten und die Eingangsvoraussetzungen zum Studium bergen also ein »Demotivationspotential« und es ist erstaunlich, dass sich auch diese im australischen Studienwesen verankerten Faktoren offenbar nicht negativ auf die Studierendenzahlen ausgewirkt haben.

3. Den Gefahren getrotzt? – Erklärungsversuche

Stattdessen lässt sich für das Studienfach Deutsch in Australien zusammenfassend festhalten, dass es nicht nur einer Reihe von Faktoren erfolgreich getrotzt hat, die in anderen Ländern einen Rückgang des Interesses an Deutsch als Fremdsprache begünstigt haben, sondern auch Faktoren, die im australischen Studiensystem begründet liegen. Hat die australische

1 Dies könnte eine mögliche Erklärung für die Situation sein, die sixteen911 (s. o.) im Chat-Forum beklagt.

Germanistik damit also dem »Druck«¹ Stand gehalten, wie er in den späten 90er Jahren vielfach beschrieben wurde (Bandhauer/Stocker 1997, Schmidt 1998, Truckenbrodt 1997)? Offenbar ja, wenn man statistischen Entwicklungen Bedeutung zumisst, und es stellt sich die Frage, wie das möglich war bzw. ist.

Als Antwort auf diese Frage sind auf der Basis der bestehenden Untersuchungslage drei Erklärungen denkbar: Die einfachste Erklärung dafür wäre, dass die Zahlen falsch sind. Dies ist deshalb denkbar, da an den australischen Universitäten sehr unterschiedliche Zählmethoden verwendet werden, was die Zusammenstellung der Daten sehr erschwert. So stellten bereits Fernandez/Pauwels/Clyne bei ihrer statistischen Datenzusammenstellung fest:

»Once again, the gathering of more precise data to ascertain trends in student numbers on a national scale and for each individual institution was extremely problematic. A great deal of variation exists in the methods and frequency of data collection. Whilst some universities used EFTSU (Equivalent Full Time Student Unit) calculations, others provided student numbers only, which raised the problem of double counting of students. Thus comparisons between institutions and, in some cases even between different years within the one institution, are problematic.« (Fernandez/Pauwels/Clyne 1994: 19)

Falsche Zahlen als Erklärung für das positive Bild sind damit also denkbar, jedoch hätte diese Feststellung nur Auswirkungen auf die Zahlen im Weltvergleich und nicht auf die australienbezogenen Vergleichszahlen von 2000 und 2005. Denn für diese Vergleichsuntersuchungen ist

wohl davon auszugehen, dass die Statistiken für die beiden Jahre auf den gleichen Zählverfahren beruhen. Genaueres lässt sich jedoch nicht sagen, da keine Vergleichszahlen z. B. aus australischen Quellen für diesen Zeitraum vorliegen.

Eine zweite Erklärungsmöglichkeit für die positiven Trends bezüglich der Zahlen für German Studies an australischen Hochschulen könnte darin bestehen, dass diese »positiven Trends« das Ergebnis des effektiven australischen Hochschulmarketings sind, eines Hochschulmarketings, das Rainer Haarbusch wie folgt beschreibt:

»Im globalen Wettbewerb um internationale Studierende zählt Australien zu den ersten Akteuren, die professionelle Strukturen des Hochschulmarketings aufgebaut und dabei eine viel beachtete Vorreiterrolle übernommen haben. In den vergangenen 25 Jahren konnten australische Hochschulen den Anteil ausländischer Studierender kontinuierlich und in bemerkenswertem Ausmaß steigern: Hatten 1980 lediglich 8.777 ausländische Studierende den Weg nach »Down Under« gefunden, waren es im Zuge der Intensivierung des Marketings 1993 bereits 42.571, im Jahre 2000 dann 95.607, und im letzten Erhebungsjahr, 2003, stieg ihre Zahl auf 210.394.« (Haarbusch 2006: 125)

Das Marketing erfolgt gezielt über staatliche Initiativen, Netzwerk- und Marketingaktivitäten australischer Hochschulen sowie über professionelle Agenturen. Und die Argumente für Australien als Studienland sind:

»englischsprachiges und multikulturelles Studenumfeld, das umfangreiche Serviceangebot der Hochschulen sowie vor allem das im Vergleich zu den anglophonen Konkurrenten attraktive Preis-Leistungs-Verhältnis« (Haarbusch 2006: 126).

1 Unter dem Titel »Deutsch unter Druck« fand 1996 an der University of New South Wales in Sydney eine Tagung zum Stand der Germanistik in Australien statt. Gegenstand dieser Tagung war die Beschäftigung mit der Tatsache, dass die Studierendenzahlen aufgrund der zunehmenden Bedeutung der asiatischen Sprachen auffällig rückläufig waren und Deutsch somit spürbar »unter Druck« geriet. (Leider wurde kein Tagungsband publiziert.)

Ob das Marketing jedoch auch im Bereich der German Studies für positive Zahlen sorgt, ist bislang nicht untersucht worden. Vermutlich dürfte dies jedoch nicht der Fall sein, denn die Märkte des australischen Hochschulmarketings sind vor allem »China, Malaysia, Indien, Thailand und die Philippinen« (Haarbusch 2006: 125). Dass sich aus diesen Ländern Studierende für das Fach German Studies nach Australien anwerben lassen, dürfte eher unwahrscheinlich sein.

Und die dritte Erklärungsmöglichkeit schließlich könnte lauten: Die sprachen- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen in Australien waren in den letzten Jahren so, dass die 14 traditionellen Institute mit German Studies erhalten werden konnten, und das sogar an mehreren Universitäten innerhalb einzelner Städte. So bieten allein in Sydney vier Universitäten Germanistik und eine weitere Universität Deutschkurse an. Und auch in Melbourne kann man an zwei Universitäten Germanistik studieren. Australien ist damit ein Beispiel dafür, dass auch einem Studienfach, das im Vergleich zu anderen Studienfächern niedrige Studierendenzahlen hat, ein Platz in der Akademie erhalten wird. Eine Tatsache, die oft aus dem Blick gerät, wenn Finanzierungsengpässe und Umstrukturierungszwänge beklagt werden. Und es wird in Australien auch unter Teilnahme der German Departments aktiv nach Möglichkeiten gesucht, neue Wege zu entwickeln und zu erproben, um Studiengänge mit niedrigen Studierendenzahlen auch in Zukunft halten zu können. So z. B. in einem laufenden Projekt des Australasian Council of Deans of

Arts, Social Sciences and Humanities unter der Leitung von Anne Pauwels (Dean of Faculty of Arts, UWA). Ziel dieses Projektes ist es, die Online-Lehre für den Bereich der Languages weiter zu entwickeln.¹ Am Projekt beteiligt sind auch die German Departments dreier Universitäten:

»In languages, Monash University, the University of Western Australia and the Australian National University will road-test web-based lectures and tutorials for their 20 fourth-year German students.« (Macnamara 2007: 22)

Innerhalb der sprachen- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen haben die einzelnen Institute offenbar auch ihren institutionellen Spielraum genutzt, um dem entstandenen Druck erfolgreich entgegenzuwirken (vgl. hierzu auch Corkhill 2003: 129). Die Studierenden investieren in ein Deutschstudium und sind damit offenbar vom Nutzen dieses Studiums überzeugt. Sie investieren, obwohl die australische Welt tendenziell monolingual orientiert ist, Fremdsprachen gesellschaftlich generell keine hohe Bedeutung zugemessen wird und Deutsch zu anderen Fremdsprachen in deutlicher Konkurrenz steht. Sie investieren offenbar zunehmend, auch ohne Deutsch bereits vorher in der Schule gehabt zu haben und ohne dass Deutsch als ethnische Herkunftssprache in der Familie eine besondere Rollen spielen würde. So stellen Bandhauer/Stocker fest: Die »Zahl der StudentInnen sowohl im Hauptfach als auch im Nebenfach mit Vorkenntnissen in der deutschen Sprache ist rückgängig« (Bandhauer/Stocker 1997: 6). Damit entfällt offenbar zunehmend ein Motiv, das nach Ammon (1991)

1 Die grundsätzliche Befürwortung von innovativen Maßnahmen als Belege für eine aktive Gestaltungshaltung bedeutet nicht, dass die kritischen Befürchtungen gegenüber dem E-Learning im Sprachenbereich nicht gesehen werden bzw. dass sie in Abrede gestellt werden.

und Petersen (1993) in den späten 80er bis frühen 90er Jahren noch eine wichtige Rolle gespielt hat.

Vielmehr scheint es sich zunehmend um »Neuentscheidungen« für ein Fach zu handeln, die bewusst getroffen werden und auf jeweils aktuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen beruhen.¹

Nun könnte man vielleicht vermuten, dass das Studienfach vielleicht einfach nur gewählt wird, weil es vielleicht billiger als ein ökonomisch mehr versprechendes Fach ist. Dazu ein Vergleich der Studiengebühren für verschiedene Fächer gemäß der Gebührenzusammenstellung der University of Sydney für das Jahr 2007:

Tabelle 9: Vergleich der Studiengebühren für einzelne Fächer für das Jahr 2007 an der University of Sydney
(nach <http://www.goingtouni.gov.au/Main/FeesLoansAndScholarships/>)

	Gebühren für australische HECS-Studierende in AUD	Gebühren für australische Studierende in AUD	Gebühren für ausländische Studierende in AUD
Bachelor of Arts (all majors)	4.996	17.472	19.248
Bachelor of Commerce (all majors)	7.118	19.056	21.168
Bachelor of Engineering (all majors)	7.118	21.792	23.952
Bachelor of Computer Science and Technology	7.118	21.792	23.952
Bachelor of Laws (Graduate entry)	8.333	22.416	24.576

Zwar differieren die Studiengebühren für die verschiedenen Fächer zwischen etwa 5.000 und 8.300 australischen Dollar für undergraduate HECS-Studenten bzw. zwischen 17.500 und 22.500 Dollar für voll zahlende australische undergraduate Studierende, jedoch sind die Gebühren für alle Sprachen gleich. Würde die Entscheidung also allein aus finanziellen Gründen getroffen werden, müssten die Studierenden logisch betrachtet eher asiatische Sprachen wählen, die wie bereits

beschrieben als wichtiger und rentabler eingestuft werden.

Doch dies geschieht offenbar nicht und es wird zunehmend deutlich, dass der Nutzen, den sie sich versprechen, auf einer gänzlich anderen Ebene liegen muss, als dies hier bislang diskutiert worden ist. Dieser Frage ausführlich nachzugehen, erscheint weiterführend und lohnend, wie die Ergebnisse einer ersten qualitativen Pilotuntersuchung zeigen, die an der University of Sydney im Jahr 2006 durch

¹ Interessant in diesem Zusammenhang ist ferner, dass die Deutschlernerzahlen in Australien der StADaF (2005–2006) zu Folge in den letzten fünf Jahren vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung (außerhalb der Hochschulen) zugenommen haben, während die Zahlen für den Bereich der Schulen gleich geblieben sind. Deutsch entwickelt sich damit in Australien zu einer Fremdsprache, die nicht nur im Schulwesen fest verankert ist, sondern die auch von Erwachsenen zunehmend als wichtig erachtet und in die investiert wird.

Befragung von 4 Alumni durchgeführt wurde.¹ Diese ehemaligen Germanistikstudierenden mit Honoursabschluss am Deutschseminar der University of Sydney gaben unisono an, dass die allgemeine wissenschaftliche Ausbildung und der kulturelle und intellektuelle Mehrwert durch das Erlernen einer zweiten Sprache bzw. Kennenlernen einer zweiten Kultur ausschlaggebend waren, um sie für Arbeitgeber interessant zu machen und um auf komplexe Berufe vorbereitet zu sein. Eine der vier Ehemaligen benutzt tatsächlich die Sprache Deutsch in ihrem Beruf als technische Redakteurin und Übersetzerin.

Die Investitionsbereitschaft bestätigt also den Nutzen des Studienfaches. Hinzu kommt die Tatsache, dass eine im Weltvergleich hohe Quote von 50 % der Studierenden einen Degree in German Studies anstreben. Dies zeigt, dass ein hoher Prozentsatz der Studierenden von der Qualität des Studiums überzeugt sein muss. Den Instituten muss es also gelungen sein, das Qualitätsniveau im Rahmen der erforderlichen finanziellen Einsparungen und Umstrukturierungen zu halten. Wie dies im Einzelnen geschehen ist und geschieht, ist bislang ebenfalls noch nicht umfassend untersucht worden, jedoch finden sich in der Literatur erste Hinweise auf einzelne Maßnahmen, die in den 90er Jahren unternommen wurden. Sie müssten die Grundlage für die Zahlen aus den Jahren 2000 und 2005

bilden. Einige Beispiele seien hier angeführt:

Horst berichtet von der erfolgreichen Einführung des Wirtschaftsdeutschen an der University of Queensland im Jahr 1992:

»Ein erfolgreicher Versuch, ein bedarfsorientiertes und praxisbezogenes Angebot in der Fremdsprache Deutsch an Universitäten zu schaffen, war die Einführung des Studienfaches Wirtschaftsdeutsch an der University of Queensland im Jahre 1992. Seitdem hat sich dieses bislang in Australien immer noch einzigartige, viersemestrige Programm, das Studierenden ermöglicht, Wirtschaftsdeutsch als Hauptfach zu belegen, bewährt und etabliert.« (Horst 1998: 664)

Harting (2003) berichtet von einem ähnlichen Versuch an der University of New South Wales. Auch hier wurde im Jahr 1992 ein Kurs »German for Professional Purposes« eingeführt, der jedoch aufgrund mangelnden Interesses wieder eingestellt wurde.

Kretzenbacher/Truckenbrodt verweisen auf das Konzept der Zusammenfassung mehrerer Sprachen unter dem neuen Dach »European Studies«:

»In den letzten Jahren mussten alle australischen Universitäten eine bedeutende Kürzung der Finanzierung durch die Bundesregierung hinnehmen, die zu einer Rationalisierung und Reorganisation von Instituten besonders an philosophischen Fakultäten geführt hat. Auch germanistische Institute waren von Maßnahmen wie der Zusammenfassung vormals eigenständiger Institute zu kombinierten Instituten oder »schools« betroffen, in einigen Fällen wurde die Germanistik mit anderen Instituten zu

1 Die Befragung erfolgte im Rahmen einer Alumniveranstaltung, die von mir, Andreas Jäger, und Birte Giesler an der University of Sydney durchgeführt wurde, um Studierende über den Sinn eines 4. Studienjahres (Honours) am German Department zu informieren. Die letzte umfassende, australienweite Untersuchung zur Motivation für Deutsch als Studienfach wurde 1987 von Ulrich Ammon unternommen und in Ammon (1991) publiziert. Zudem liegen mit Petersen (1993) Ergebnisse für das Jahr 1989 aus dem Bundesstaat Victoria vor. Darüber hinaus haben Schmidt (1998), Harting (2003) und Seifert (2004) Untersuchungen an einzelnen Universitäten durchgeführt, Schmidt (1998) im Jahre 1997 an der ANU, Harting (2003) im Jahre 2000 an der UNSW und Seifert (2004) im Jahre 2000 an der University of Adelaide.

»European Studies« zusammengefasst.« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1657)

Ein weiteres Verfahren besteht nach Truckenbrodt/Kretzenbacher in der inhaltlichen Ausrichtung des Lehrangebots auf allgemeinere Hintergrundthemen, die für verschiedene Fächer von Interesse sein könnten:

»Australische Fremdsprachinstitute müssen Studenten mit unterschiedlichem akademischen und sprachlichen Hintergrund und einer großen Bandbreite von Berufswünschen betreuen. Australische Studenten kombinieren oft eine Fremdsprache mit Jura, Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften oder Medizin. Diese Studenten sind jedoch nicht unbedingt an literarischen oder kulturellen Studien interessiert, die viele Dozenten als zentral für ihre Disziplin betrachten. Die meisten germanistischen Institute haben auf diesen möglichen Konflikt dadurch reagiert, dass sie ihr Lehrangebot um philosophische, historische und gesellschaftliche Hintergrundseminare ebenso wie um linguistische und fachsprachliche Kurse erweitern.« (Kretzenbacher/Truckenbrodt 2001: 1656)

Und nach Petersen (1993) wurden auch Versuche unternommen, Deutsch mit technischen Fächern zu kombinieren, ein Konzept, das Duesberg als das Konzept der Zukunft weltweit einschätzt:

»Die Attraktivität einer Sprache, gelernt zu werden, hängt in der durch die Ökonomie globalisierten und dominierten Welt von der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit ihrer Sprechergemeinschaft ab. Spracherwerb bedeutet heute nicht mehr primär Kulturtransfer, sondern verstärkt Technologietransfer, verstanden als Know-How-Transfer, worauf sich die Sprachvermittlung und die an ihr Beteiligten einstellen müssen.« (Duesberg 2006: 496 (Abstract))

Neben den Maßnahmen zur inhaltlichen Umstrukturierung werden außerdem methodische Maßnahmen erwähnt, die eingeführt wurden. So z. B. das Konzept der tendenziellen Aufgabenteilung zwischen den Dozenten, die die akademisch ausgerichteten Fachseminare halten, und den

Sprachassistenten, Honorarkräften und Praktikanten, die die Sprachkurse unterrichten. Zwar birgt dieses Konzept die bereits geschilderten Qualitätsrisiken im Sprachkursbereich, jedoch ermöglicht sie offenbar auf der anderen Seite vor allem inhaltliche Qualitätssicherung im Bereich der Fachseminare. Ein weiteres Beispiel wäre die zunehmende Verwendung von Englisch als Vermittlungssprache in den inhaltlich komplexen Fachseminaren, eine Maßnahme, die zwar auf der einen Seite seine Kritiker hat. Auf der anderen Seite hat das Fach jedoch dadurch zumindest statistisch gesehen noch keine Studierenden in spürbarer Anzahl verloren bzw. gewonnen. Und schließlich sei noch einmal auf die Bell-Kurve hingewiesen, zu deren Wirkung bislang noch keine Untersuchungen unternommen worden sind.

Soweit die drei denkbaren Erklärungsmöglichkeiten für die positiven Zahlen im Bereich German Studies an australischen Hochschulen. Ob und wie weit diese Erklärungsansätze zutreffen, und inwieweit weitere Erklärungen, die hier nicht in den Blick gekommen sind, eine Rolle spielen, ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Dies ist Gegenstand eines Forschungsprojektes, das derzeit am German Department der University of Sydney läuft.

Literatur

- Ammon, Ulrich: *Studienmotive und Deutschenbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Wiesbaden: Steiner, 1991 (Deutsche Sprache in Europa und Übersee, 14).
- Bandhauer, Andrea; Stocker, Inge: »Australische Sprachpolitik und Deutsch in Australien«, *ÖDaF Mitteilungen* 2 (1997), 4–10.
- Clyne, Michael: *Australia's Language Potential*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd, 2005.
- Clyne, Michael: »Don't let languages languish«, *THE AUSTRALIAN*, 24 January 2007, 22.
- Corkhill, Alan: »Whither goeth Australia-

- sian German Studies? Some personal Observations«, *AUMLA* 100 (2003), 122–133.
- Duesberg, Peter: »DaF International. Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder«, *Info DaF* 33, 5 (2006), 411–437 + 496 Abstract.
- Fernandez, Sue; Pauwels, Anna; Clyne, Michael: *Unlocking Australia's Language Potential. Profiles of 9 Key Languages in Australia*. Vol. 4: *German*. Canberra: Commonwealth of Australia and National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA), 1994.
- Haarbusch, Rainer: »Australien: Vorreiter eines professionellen Hochschulmarketings«. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): *Hochschulmarketing*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006 (Die Internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis, 9), 124–127.
- Harting, Axel: »Zur Attraktivität der Studienfächer Deutsch und Japanisch an australischen Universitäten: Ein Vergleich der Ziele, Inhalte und Methoden«, *Info DaF* 30, 1 (2003), 32–45.
- Horst, Sabine: »Faktoren der Lernzielbestimmung für fachsprachlich orientierte Seminare Deutsch als Fremdsprache an australischen Universitäten«, *Info DaF* 25, 6 (1998), 663–671.
- International Office G12, The University of Sydney: *Course and Fee Information for International Students*. Sydney 2007.
- Kirchner, Katharina: »Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 9, 2 (2004) (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm).
- Kretzenbacher, Heinz Leo: »For the LOTE was an EBGerP, you see. A critical appraisal of the curricular framework for teaching and learning German in schools in Victoria, Australia«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3, 2 (1998) (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/kretzen4.htm).
- Kretzenbacher, Heinz Leo; Truckenbrodt, Andrea: »Deutschunterricht und Germanistikstudium in Australien«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Hlbd., Berlin; New York: de Gruyter, 2001 (HSK, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2), 1651–1658.
- McGuinness-King, Kristina: Developments in German Studies in the Asia-Pacific region, *GFL: German as a foreign Language* 4 (3) (2003), 20–55 (<http://www.gfl-journal.de/3-2003/mcguinness-king.pdf>) (Stand 29.02.04)
- Macnamara, Lisa: »Unis face new web challenge«, *THE AUSTRALIAN*, 31. January 2007, 21–22.
- Petersen, Karen: *Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache im multikulturellen Australien. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel des Bundesstaates Victoria*. Frankfurt a. M.; New York u. a.: Lang, 1993 (Werkstattreihe DaF, 41).
- Schmidt, Gabriele: »Zur Situation der deutschen Sprache in australischen Hochschulen«, *Info DaF* 25, 4 (1998), 470–476.
- Seifert, Juliane: *Deutsche Sprache in Australien*. Hausarbeit veröffentlicht online: GRIN, 2004 (Dokument Nr. 33682).
- StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000*. Berlin; Bonn; Köln; München 2003.
- StADaF – Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin; Bonn; Köln; München 2006.
- Truckenbrodt, Andrea: »Die australische Sprachenpolitik«. In: Raasch, Albert (Hrsg.): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderbericht zur internationalen Diskussion*. Amsterdam, Atlanta, GA: Rodopi, 1997 (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik, 2), 17–22.
- UAC 2007 Guide. *A comprehensive guide to undergraduate university courses in NSW and the ACT*. Published by the Universities Admission Centre (NSW & ACT) Pty Ltd, 2006.
- www.goingtouni.gov.au/Main/FeesLoansAndScholarships/Undergraduate/CommonwealthSupportForYourPlaceAndHECS-HELP/WhatYouPay.htm