

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Deutsche und Niederländische Philologie

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades
„Doktor der Philosophie“ (Dr. phil.)

**Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia –
Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsprognosen**

Vorgelegt von Jin Zhuo Lee

Berlin, 1. Juli 2020

Erstgutachterin: Prof. Dr. Almut Hille
Zweigutachterin: Prof. Dr. Gabriele Thelen

Tag der Disputation: 14. August 2020

Inhaltsverzeichnis

Glossar.....	6
Einleitung.....	8
1 Sprachensituation und Sprachenpolitik in Malaysia.....	14
1.1 Sprachenvielfalt in Malaysia heute.....	14
1.2 Sprachenpolitik und koloniales Erbe	16
1.3 <i>Manglisch</i> als eigenständige Kreolsprache.....	22
1.4 Sprachen im malaysischen Bildungssystem	24
1.5 Mehrsprachigkeit in Malaysia	34
2 Fremdsprachenerwerb in multilingualen Lernumgebungen.....	45
2.1 Neurolinguistische Forschung zum mehrsprachigen Spracherwerb.....	45
2.1.1 Sprachverarbeitung in Hirnregionen.....	48
2.1.2 Unterschiedliche Sprachentwicklung im früh- und spätmehrsprachigen Erwerb.....	52
2.1.3 Deklaratives und prozedurales Gedächtnis im Spracherwerb	54
2.1.4 Arbeitsgedächtnis im Spracherwerb	56
2.2 Fremdsprachendidaktik in Malaysia.....	59
2.3 Berücksichtigung relevanter Faktoren für den Fremdspracherwerb in Malaysia.....	61
2.4 Konzepte in der DaF-Fremdsprachenvermittlung	67
2.5 Soziolinguistische Kompetenzen in der DaF-Fremdsprachendidaktik.....	72
2.6 Soziokulturelle Kompetenzen in der DaF-Fremdsprachendidaktik.....	74
2.7 Interkulturelle Kompetenzen in der DaF-Fremdsprachendidaktik	76
3 Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya	78
3.1 Geschichte des ersten Bachelorprogramms zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya.....	78
3.2 Position der deutschen Sprache in Malaysia.....	82
3.3 Ziel des Bachelorprogramms „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache für Malaysia	84
3.4 Entwicklung des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya.....	88
3.5 Bisheriges Curriculum des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya	91
4 Evaluation des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya.....	95
4.1 Zielsetzung der Evaluation des Bachelorprogramms „German with Education“.....	95
4.2 Untersuchungsdesign	95

4.3	Perspektive I, Stufe 1: Erhebungen bei den Absolventen/-innen und Studierenden von fünf Kohorten	98
4.3.1	Teil 1 des Fragebogens: Bewertung des Curriculums	99
4.3.2	Teil 2 des Fragebogens: Qualifikationsziele des Studienprogramms	105
4.3.3	Teil 3 des Fragebogens: Berufserfahrungen	111
4.4	Perspektive I, Erweiterung, Stufe 2: Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden	115
4.5	Perspektive II: Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen.....	120
4.6	Perspektiv III: Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften	126
5	Auswertung der Perspektive I: Befragung von Absolventen/-innen und Studierenden.....	129
5.1	Angaben zu den befragten Absolventen/-innen und Studierenden.....	129
5.2	Stufe 1, Auswertung des Fragebogens Teil 1: Bewertung des Curriculums	130
5.2.1.a	Frage 1: Auswertung der Fachrichtung A in den Hauptfächern: Fremdsprachenkompetenz	131
5.2.1.b	Frage 1: Auswertung der Fachrichtung B in den Hauptfächern: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache	136
5.2.1.c	Frage 1: Auswertung der Fachrichtung C in den Hauptfächern: Linguistik und Deutsche Literatur	141
5.2.1.d	Frage 1: Auswertung der Fachrichtung D in den Hauptfächern: Angewandte Deutsche Linguistik.....	143
5.2.1.a	Frage 2: Auswertung der Fachrichtung E in den Nebenfächern: Theorie der Bildungsarbeit	145
5.2.1.b	Frage 2: Auswertung der Fachrichtung F in den Nebenfächern: Praxis im Bereich Bildung	149
5.2.1.c	Frage 2: Auswertung der Fachrichtung G in den Nebenfächern: Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur.....	153
5.2.1.d	Frage 2: Auswertung der Fachrichtung H in den Nebenfächern: Praktische Lehrerfahrung	157
5.2.3	Frage 3: Auswertung der Fachrichtung I in den Fakultätspflichtfächern: Kernfächer an der Fakultät	159
5.2.4	Frage 4: Auswertung der Fachrichtung J in den Universitätspflichtfächern ...	160
5.2.5	Frage 5: Auswertung der Modulsprache.....	162
5.2.6	Frage 6: Auswertung der Bedeutung der Fachrichtungen von A bis J im Beruf	164

5.3	Stufe 1, Auswertung des Fragebogens Teil 2: Qualifikationsziele des Studienprogramms; Erfahrungen und Ansichten der Absolventen/-innen und Studierenden während des Studiums	167
5.3.1.a	Frage 7: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO1	168
5.3.1.b	Frage 8: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO2	168
5.3.1.c	Frage 9: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO3	169
5.3.1.d	Frage 10: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO4	170
5.3.1.e	Frage 11: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO5	170
5.3.1.f	Frage 12: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO6	171
5.3.1.g	Frage 13: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO7	171
5.3.1.h	Frage 14: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO8	172
5.3.2	Frage 15: Ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und über die Kultur der deutschsprachigen Länder	173
5.3.3	Frage 16 und Frage 17: Aufenthaltserfahrungen im Zielland	174
5.3.4	Frage 18: Praktikumsorte	175
5.3.5	Frage 19: Persönliche Ansichten zum Studium	175
5.3.6	Frage 20: Probleme während des Studiums	176
5.4	Stufe 1, Auswertung des Fragebogens Teil 3: Berufserfahrungen an den Sekundarschulen	177
5.4.1	Frage 21: Anstellung als DaF-Lehrkraft	177
5.4.2	Frage 22: Verwendete Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht	178
5.4.3	Frage 23: Anzahl der Schüler/-innen pro Klasse in DaF-Kursen	178
5.4.4	Frage 24: Anzahl der DaF-Lehrkräfte an der eigenen Sekundarschule	179
5.4.5	Frage 25: Wöchentliche Unterrichtsstunden in DaF	180
5.4.6	Frage 26: DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen nach dem Studium	181
5.4.7	Frage 27: Vorgeschlagene Veränderungen im Bachelorprogramm „German with Education“ aufgrund beruflicher Erfahrungen	182
5.5	Stufe 2, Auswertung der Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden	183

5.5.1	Auswertung des ersten Einzelinterviews	184
5.5.2	Auswertung des zweiten Einzelinterviews	185
5.5.3	Auswertung des dritten Einzelinterviews	187
5.5.4	Auswertung des vierten Einzelinterviews.....	189
5.5.5	Auswertung eines Gruppeninterviews	191
5.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Perspektive I: Befragung von Absolventen/-innen und Studierenden (Stufe 1) und Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden (Stufe 2).....	193
6	Auswertung zur Perspektive II: Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen.....	198
6.1	Einzelinterview mit einem ehemaligen Leiter des Goethe-Instituts Kuala Lumpur	199
6.2	Einzelinterview mit einer Abteilungsleiterin der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya	212
6.3	Gruppeninterview mit Programmkoordinatorinnen vom Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung.....	218
6.4	Einzelinterview mit einem malaysischen Botschafter in Deutschland	226
6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse aus Perspektive II: Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen.....	235
7	Auswertung zur Perspektive III: Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften	238
7.1	Einzelinterview mit einem deutschen DaF-Dozenten	238
7.2	Einzelinterview mit einer malaysischen DaF-Lehrerin	244
7.3	Einzelinterview mit einer deutschen DaF-Lehrerin.....	248
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Perspektive III: Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften.....	251
8	Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya	254
8.1	Evaluation der Studieninhalte der Haupt- und Nebenfächer	254
8.1.1	Studieninhalte der Module zur Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz...254	
8.1.2	Studieninhalte der didaktischen Module.....	256
8.1.3	Studieninhalte der fachwissenschaftlichen Module.....	257
8.1.4	Inhalte der Praxisanteile im Studium	258
8.2	Auslandsaufenthalte in Deutschland.....	259
8.2.1	Hintergrund eines gescheiterten Auslandsstudiums zur DaF-Lehrkräftebildung	259
8.2.2	Planungsversuch eines Auslandsaufenthaltes für Studierende des Bachelorprogramms „German with Education“	260

8.2.3	Evaluation des Auslandsaufenthaltes während des Bachelorprogramms „German with Education“	261
8.3	Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“	262
8.4	Auswertung der Gesamtstruktur des Bachelorprogramms „German with Education“	265
8.5	Evaluation der Berufsperspektiven nach dem Studium.....	269
8.5.1	Wartezeit auf Stellen als DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen	269
8.5.2	Lehrsituation der DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen.....	270
8.5.3	Vermittlung der deutschen Kultur und Geschichte im DaF-Unterricht.....	272
8.5.4	DaF-Fortbildungsmöglichkeiten	273
8.6	Sonstige Einschätzungen	274
8.6.1	Lehr- und Lernatmosphäre an der Fakultät Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya	274
8.6.2	Stärken und Schwierigkeiten der DaF-Lehrenden und Lernenden in Malaysia.....	276
9	Schlussbetrachtung unter Hervorhebung der curricularen Perspektiven des Bachelorprogramms „German with Education“ zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften in Malaysia.....	278
9.1	Empfehlungen zum Bachelorprogramm „German with Education“	278
9.2	Zukunftsprognose des Bachelorprogramms „German with Education“.....	289
9.3	Ein neues Bachelorprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya.....	290
9.4	Perspektive der Verfasserin	292
9.5	Fazit	293
10	Literaturverzeichnis	295
11	Abbildungsverzeichnis.....	315
12	Tabellenverzeichnis.....	316
13	Anhang – Online-Fragebogen mit Absolventen/-innen und Studierenden	317

Glossar

Glossar	Bedeutung
A-Level Program	Abitur-Programm mit Deutschförderung
Bachelor of Language and Linguistics-German Language	Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“
Bachelor of Language and Linguistics-German with Education	Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache
BM – Bahasa Malaysia	Malaiische Sprache, die offizielle Bezeichnung der Nationalsprache
BPG	Lehrkräfteausbildungsabteilung
Bumiputera	Bezeichnung für Malaien/-innen und Ureinwohner/-innen
Cohorte	Kohorte oder Studienjahrgänge
CO – Course Learning Outcome	Qualifikationsziele des Kurses
DAAD – German Academic Exchange Service	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DSKP – Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran	Standardbasiertes Curriculum zur Bewertung an Sekundarschulen
Fully Residential School	Staatliches Internat für herausragende Bumiputra-Schüler/-innen durch akademische Leistungen und außerschulische Aktivitäten
FLL-UM – Faculty Language and Linguistics University of Malaya	Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften an der Universität Malaya
Form 1 – Form 5	Erster bis fünfter Jahrgang an Sekundarschulen
GI	Goethe-Institut
GeR	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
GMI – German Malaysia Institut	German Malaysia Institut
High Performance School	Premier-Schule Die Premier Schule gehört zu einer Gruppe von Schulen in Malaysia, die einen prestigeträchtigen Titel trägt und sich in allen Aspekten des Bildungswesens auszeichnet.
In-Service-Programm	Lehrkräfteprogramm für Lehrkräfte, die schon an Schulen unterrichten.
IPG	Pädagogische Institution für die Lehrkräftebildung
IPG-KBA	Pädagogisches Institut für die internationale Sprachlehrkräftebildung
IPTA – Public Colleges and Universities	Öffentliche Fachhochschulen und Universitäten
JPA / PSD – The Public Service Department	Public Service Department
KBSM – Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah / Secondary Schools Curriculum	Alter Lehrplan der Sekundarschulen
KPM – Kementerian Pendidikan Malaysia	Erziehungsministerium Malaysia
KSSM – Curriculum Standard Sekolah Menengah / Secondary Schools Curriculum (new)	Neuer Lehrplan der Sekundarschulen
Manglich – Malaysian English	Umgangssprache
MARA – Majlis Amanah Rakyat / Malaysian government agency for Bumiputera	Die Majlis Amanah Rakyat ist eine malaysische Regierungsbehörde. Sie wurde gegründet, um Bumiputra in den Bereichen Wirtschaft und Industrie zu unterstützen, auszubilden und zu führen.
Matriculation	Abitur
MQF – Malaysian Qualifications	Das Malaysian Qualifications Framework ist eine Einrichtung des

Framework	Ministeriums für Hochschulbildung.
MoE – Ministry of Education	Malaysisches Erziehungsministerium
MOHE	Malaysisches Erziehungsministerium für Hochschulbildung
National Secondary School	Staatliche Sekundarschule
PCG – Bantuan per Kapita	Unterstützung als Pro-Kopf-Hilfe
PO – Programme Outcome	Qualifikationsziele des Studienprogramms
PPK – Curriculum Development Centre	Das Curriculum Development Centre
Pre-Service-Programm	Ein Lehrkräfteprogramm für SPM-Kandidat/-innen
PSD / JPA - Public Service Departments	Das Public Service Department ist die Abteilung für den öffentlichen Dienst der malaysischen Regierungsabteilung, die das Personal für den öffentlichen Dienst plant, entwickelt und verwaltet.
SABK-SR – Sekolah Agama Bantuan Kerajaan- sekolah rendah / Government-funded Religious School- primary school	Nationale Religionsschulen (Grundstufe)
SABK-SM – Sekolah Agama Bantuan Kerajaan- sekolah menengah / Government-funded Religious School – secondary school	Nationale Religionsschulen (Sekundarstufe)
SBP – Sekolah Berasramah Penuh (SBP) / Fully Residential Schools	Staatliches Internat Das Internat ist ein Schulsystem an Sekundarschulen, das in Malaysia eingerichtet wurde, um herausragende Schüler/-innen für akademische Leistungen und außerschulische Aktivitäten zu gewinnen.
SJK(C)	Nationale Grundschule – Mandarin als Hauptunterrichtssprache
SJK(T)	Nationale Grundschule – Tamilisch als Hauptunterrichtssprache
SK	Nationale Grundschule – Malaiisch als Hauptunterrichtssprache
SLT – Student Learning Time	Arbeitsaufwand
SMK	Nationale Religionsschule (Sekundarstufe)
SMKA	Nationale Islamische Sekundarschule
SPM – Sijil Pelajaran Malaysia/ Malaysian Certificate of Education	Mittlere-Reife-Niveau / O-Level (Ordinary-Level)
STPM	Abitur / A-Level
TESL – Teaching English as a Second Language Program	Englisch-Lehrkräftebildungsprogramm
The Malaysia Education Blueprint 2013–2025	Bildungsentwicklungsplan
TN50 – Transformasi Nasional 2050	Entwicklungsplan für die gesamte Bevölkerung Malaysias
UM – University Malaya	Universität Malaya
Vision 2020 / Wawasan 2020	Bis 2020 soll Malaysia sich von einem Entwicklungsland zu einem Schwellenland entwickelt haben.
ZD	Zertifikat Deutsch
ZMP	Zentrale Mittelstufenprüfung
ZOP	Zentrale Oberstufenprüfung

Einleitung

Ausgehend von der Situation der deutschen Sprache sowie des schulischen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in Malaysia wird in dieser Arbeit untersucht, ob das Curriculum des ersten Bachelorprogramms „German with Education“ (Bachelor of Language and Linguistics – German Language with Education), welches von 2009 bis 2017 an der Universität Malaya angeboten wurde, malaysische DaF-Lehrkräfte erfolgreich ausbilden und anschließend an die Sekundarschulen Malaysias vermitteln konnte.

Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Malaysia wurde maßgeblich durch den ehemaligen Premierminister Malaysias, Dr. Tun Mahathir bin Mohamad, geprägt, der 1991 seinen Plan Vision 2020 (Wawasan 2020) entwickelte. Gemäß seinem Plan wurde ein Fremdsprachenunterricht für Anfänger in Französisch, Japanisch, Arabisch usw. (einschließlich des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts) an den Sekundarschulen Malaysias eingeführt. Es war seine Vision, dass sich Malaysia bis zum Jahr 2020 von einem Entwicklungsland zu einem Schwellenland entwickelt haben könnte. Dies spielte für die Entwicklung des (DaF-)Fremdsprachenunterrichts an Sekundarschulen eine wesentliche Rolle.

Der gegenwärtige Bildungsentwicklungsplan „The Malaysia Education Blueprint 2013–2025“ wurde vom ehemaligen Premierminister Malaysias, Dato Sri Mohammad Najib bin Tun Haji Abdul, und Tan Sri Dato’Haji Muhyiddin bin Haji Muhammad Yassin, dem ehemaligen Erziehungsminister entwickelt, um die Vision 2020 von Tun Dr. Mahathir zu verwirklichen. Dem Lehrplan „The Malaysia Education Blueprint 2013–2025“ zufolge sollten 30 % der Schüler/-innen außer Malaiisch und Englisch eine weitere Fremdsprache an den Sekundarschulen erlernen. Die Zielvorgaben der Vision 2020 konnten aber nicht wie geplant erreicht werden.

2017 begann eine neue Entwicklungsphase des Bildungsplans, als nach dem Plan „Transformasi National 2050–TN50“ die gesamte Bevölkerung aufgefordert wurde, Stellungnahmen zu unterschiedlichen Entwicklungsthemen abzugeben. Diese Maßnahme sollte die Planung und Durchführung verschiedener Regierungsprogramme verbessern.

Zur Entwicklung einer Zukunftsperspektive für das Bildungssystem Malaysias ist nach dem „Malaysia Education Blueprint 2013–2025“ bis zum Jahr 2025 für die Inhalte überwiegend

das Erziehungsministerium verantwortlich. Mit dem „Transformasi Nasional 2050–TN50“ rücken jedoch die Bedürfnisse und Wünsche der Bevölkerung mehr in den Mittelpunkt der Maßnahmen. Die bisherige Top-Down-Planung sollte also um eine Bottom-Up-Planung ergänzt werden. Die geplante Veröffentlichung der Grundsatzdokumente zu TN50 im Jahr 2020 wurde jedoch nach dem Regierungswechsel in Malaysia im Jahr 2018 in Frage gestellt und verhindert, da dies nicht mehr als relevant angesehen wurde.

Die vorliegende Arbeit zeigt, welche großen Anstrengungen verschiedene Akteure unternommen haben, um die Wünsche und Pläne vom ehemaligen Premierminister Malaysia, Dr. Tun Mahathir bin Mohamad umzusetzen. Dazu werden die alte und die neue Sprachenpolitik der Regierung zur Fremdsprachenentwicklung im Ausbildungssystem und speziell zum DaF-Curriculum berücksichtigt. Darüber hinaus werden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Bachelorprogramms „German with Education“ zur DaF-Lehrkräftebildung an der Universität Malaya untersucht, um festzustellen, ob es geeignet ist, die erhofften Ziele zu erreichen und wie diese ggf. weiter zu entwickeln sind. Die Ergebnisse der Arbeit werden dem Erziehungsministerium zur Verfügung gestellt. Es wird erwartet, dass das Bachelorprogramm „German with Education“ an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) in Zukunft weiter entwickelt wird.

Die Arbeit umfasst insgesamt neun Kapitel. Das erste Kapitel stellt die spezifischen Bildungsbedingungen Malaysias dar. Wesentlich ist dabei, dass die Sprachensituation Malaysias durch eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachgemeinschaften und eine reiche Sprachenvielfalt gekennzeichnet sind. Daher wird zu Beginn das Thema „Sprachenvielfalt in Malaysia heute“ detailliert behandelt. Die Darstellung konzentriert sich auf die Entwicklung seit der britischen Kolonialzeit, die zur Entstehung der Kreolsprache *Manglisch* geführt hat, die bis heute ein wesentlicher Teil der malaysischen Sprachkultur ist. Anschließend geht es um die Unterrichtssprachen im malaysischen Bildungssystem. Dazu werden die Sprachprüfungsergebnisse (Malaiisch und Englisch) und die Ziele des gegenwärtigen Bildungsentwicklungsplans „The Malaysia Education Blueprint 2013–2025“ betrachtet, der die Förderung bestimmter Unterrichtssprachen in der Primarstufe und der Sekundarstufe stark beeinflusst hat. Ein fundiertes Verständnis der historischen Sprachentwicklung, der gegenwärtigen Sprachensituation und der Entwicklung des Sprachunterrichts in Malaysia sind unabdingbar, um die weiteren Ausführungen in den nächsten Kapiteln dieser Arbeit, die dem Fremdspracherwerb und dem Bachelorprogramm „German with Education“ zur

Ausbildung von Lehrkräfte im Fach Deutsch als Fremdsprache Malaysias gelten, nachvollziehen zu können.

Ausgehend vom Bildungsentwicklungsplan „The Malaysia Education Blueprint 2013–2025“ werden im Anschluss verschiedene Konzepte der Mehrsprachigkeit, nämlich die drei Dimensionen der Mehrsprachigkeit gemäß Georges Lüdi, die drei Arten der Mehrsprachigkeit gemäß Mia Macemulli, der Unterschied zwischen äußerer und innerer Mehrsprachigkeit und die Schwellen- und Interdependenzhypothese im Kontext der Sprachensituation Malaysias erörtert. Diese Forschungskonzepte ermöglichen es, wesentliche Besonderheiten der Mehrsprachigkeitssituation Malaysias und Probleme des Fremdspracherwerbs zu verdeutlichen und damit auch Modifikationsmöglichkeiten in den Programmen aufzuzeigen.

Das zweite Kapitel konzentriert sich auf den Einfluss einer multilingualen und multikulturellen Lernumgebung auf den Fremdspracherwerb. Zur Verdeutlichung werden früh- und spätmehrsprachige Einflüsse des Spracherwerbs aus dem Blickwinkel der neurolinguistischen Forschung, die Rolle des Arbeitsgedächtnisses im Fremdspracherwerb, besonders für Malaysia wichtige Einflussfaktoren des Fremdspracherwerbs und wesentliche Konzepte der DaF-Fremdsprachendidaktik berücksichtigt. Außerdem sollen die Besonderheiten des Fremdspracherwerbs in Malaysia und vorhandene Fremdsprachenkompetenzen daraufhin betrachtet werden, wie sie in einem multilingualen sozialen Umfeld den frühmehrsprachigen und spätmehrsprachigen Erwerb weiterer Fremdsprachen, z. B. Deutsch, unterstützen können. Die Bedeutung soziolinguistischer, soziokultureller und interkultureller Kompetenzen für den Fremdspracherwerb und die Entwicklung der Fremdsprachenvermittlung in Malaysia werden am Ende des zweiten Kapitels genauer untersucht. Diese Theorien und Konzepte sind wichtige Grundlagen der Formulierung eines Curriculums für das Bachelorprogramm „German with Education“ bzw. zur Entwicklung einer Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels steht die Darstellung des ersten Bachelorprogramms „German with Education“ zur Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache, das an der Universität Malaya entwickelt wurde. Ausgehend von der Planung der Regierung wird die historische Entwicklung des Programms erläutert. Dabei muss auf die Bedeutung des Deutschen im Rahmen der wirtschaftlichen Entwicklung und der Zusammenarbeit mit Deutschland als wichtigem Handelspartner eingegangen werden. Anschließend werden die

Ziele und die Umsetzung des Bachelorprogramms „German with Education“ diskutiert. Hierzu werden die Programmplanung, die Qualifikationsziele des Programms und alle Module des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya vorgestellt.

Im vierten Kapitel wird das Forschungsdesign zur Evaluation des Bachelorprogramms „German with Education“ erläutert. Die empirische Studie soll zeigen, ob die Ziele der Regierung gemäß dem 1991 gefassten Plan Vision 2020 und dem gegenwärtigen Bildungsentwicklungsplan „The Malaysia Education Blueprint 2013–2025“ durch das Bachelorprogramm „German with Education“ verwirklicht worden sind. Außerdem erfasst die Studie Auffassungen und Anregungen von Studierenden, Absolvent/-innen, internen und externen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Dozent/-innen und -Lehrkräften zur Bedeutung und zu den Herausforderungen des Bachelorprogramms „German with Education“, um daraus Maßnahmen zur Qualitätssteigerung des Programms herzuleiten und das Curriculum für Fremdsprachen, speziell für Deutsch als Fremdsprache, weiter zu entwickeln.

Für die quantitative und qualitative Datenerhebung werden sowohl Fragebögen als auch Interviews als Methode verwendet. Besonders umfangreich ist die Erhebung zu Absolventen/-innen und Studierenden der insgesamt fünf Kohorten des Programms: Sie besteht aus Fragebögen und Interviews. Ziel des Einsatzes von Fragebögen ist es zunächst, die Bedeutung aller Module im Bachelorprogramm „German with Education“, die Bedeutung der Ziele des Programms und die Situation der malaysischen DaF-Lehrkräfte an den Sekundarschulen zu erfassen. Die Interviews mit Absolventen/-innen und Studierenden, internen und externen ministeriellen Experten/-innen, wie auch die Lehrerfahrungen von DaF-Dozent/-innen und -Lehrkräften des ehemaligen DaF-Bachelorprogramms sowie die Planungen und Zukunftsperspektiven des Erziehungsministeriums ergänzen und vervollständigen die Erkenntnisse.

Die empirische Studie ist in drei Perspektiven unterteilt: Perspektive I zur Befragung von Absolventen/-innen und Studierenden, Perspektive II zu Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen und Perspektive III zu Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften.

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung der Perspektive I bzw. die quantitativen und qualitativen Untersuchungen mitsamt den Ergebnissen der Befragung und Interviews der Absolventen/-innen und Studierenden dargestellt. Zuerst werden die Angaben

der Absolventen/-innen und Studierenden betrachtet, anschließend erfolgen die Auswertung des Fragebogens Teil 1 zu den Modulen der Fachrichtung **A** bis **J** bzw. die Module in den Hauptfächern, Nebenfächern, Fakultätspflichtfächern und Universitätspflichtfächern. Weiterhin folgt die Auswertung zur Modulsprache und zur Bedeutung der Fachrichtungen von **A** bis **J**. Die Auswertung des Fragebogens Teil 2 zu den Qualifikationszielen des Programms von **PO1** bis **PO8**, richtet sich auf die Bildungsphilosophie Malaysias und die Erfahrungen der Absolventen/-innen und Studierenden während des Studiums. Danach folgen die Auswertung des Fragebogens Teil 3 zur Berufserfahrung an den Sekundarschulen und dann die Auswertung der Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden. Die Gesamtergebnisse zur Perspektive I der Befragung der Absolventen/-innen und Studierenden werden am Ende des fünften Kapitels zusammengefasst.

Im sechsten Kapitel werden als Auswertung der Perspektive II die Ansichten und Erfahrungen externer und interner ministerieller Experten/-innen dargestellt.

Im siebten Kapitel geht es in Auswertung der Perspektive III um die Ansichten und Lehrerfahrungen der DaF-Dozent/-innen und Lehrkräfte des Bachelorprogramms „German with Education“, um weitere qualitative Erkenntnisse zu gewinnen, die in die Curriculumsplanung einfließen könnten. Die Ergebnisse zeigen Forscher/-innen und Curriculums-Planer/-innen für den Fremdsprachenunterricht, ob sie im sehr komplexen und dynamischen sprachlichen Kontext Malaysias den Herausforderungen der Neugestaltung des Curriculums für DaF-Lehrkräfte gerecht geworden sind. Die Ansichten der Experten/-innen, DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräfte liefern Hilfestellungen und Inspirationen für das Erziehungsministerium, um das Bachelorprogramm „German with Education“ zu optimieren.

Im achten Kapitel erfolgt die thematische Zusammenführung der Evaluationsergebnisse zum Bachelorprogramm „German with Education“ in den Perspektiven I bis III. Zunächst werden die Evaluationsergebnisse zu den Studieninhalten der Haupt- und Nebenfächer bzw. zu den Studieninhalten der Module zu den Fremdsprachenkenntnissen, zu den didaktischen Modulen, fachwissenschaftlichen Modulen und Praxisanteilen zusammengefasst. Des Weiteren werden die Evaluationsergebnisse zum Auslandsaufenthalt und zu den Qualifikationszielen des Programms, nämlich die Bewertung des Auslandstudiums, der Qualifikationsziele und der gesamten Struktur des Bachelorprogramms „German with Education“ erörtert. Anschließend werden die Evaluationsergebnisse zu berufsrelevanten Studieninhalten und zur

Berufsperspektive nach dem Beruf einbezogen. Dies schließt auch DaF-Fortbildungsmöglichkeiten und die Vermittlung der deutschen Kultur und Geschichte im DaF-Unterricht und sonstige Einschätzungen ein. Die Evaluationsergebnisse und die Ansichten der Teilnehmer/-innen des Programms geben Hinweise darauf, wie ein DaF-Curriculum in einem multilingualen und multikulturellen Umfeld zeitgemäß, bedarfsgerecht, praxisorientiert und zukunftsweisend gestaltet werden sollte.

Im neunten Kapitel werden aus den Evaluationsergebnissen Empfehlungen zum Bachelorprogramm „German with Education“ generiert. In die Empfehlungen fließen auch die persönlichen Lehr- und Lernerfahrungen der Verfasserin als jahrelange Programmkoordinatorin, Lehrerin und Studentin an der Universität Malaya ein. Nach dem Auslaufen des Bachelorprogramms „German with Education“ wird aus seiner Evaluation und der Neugestaltung des Programms an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften an der Universität Malaya eine Zukunftsprognose für die DaF-Lehrkräftebildung hergeleitet. Die Forschungsergebnisse der Arbeit werden abschließend dem Erziehungsministerium zur Verfügung gestellt, um die Neugestaltung des DaF-Fremdsprachencurriculums auf wissenschaftlicher Grundlage zu unterstützen.

1 Sprachensituation und Sprachenpolitik in Malaysia

1.1 Sprachenvielfalt in Malaysia heute

Malaysia ist ein multilinguales und multikulturelles Land. Die Bevölkerung besteht aus *Bumiputera* bzw. Malaien/-innen und Ureinwohnern/-innen (68,6 %), Chinesen/-innen (23,4 %), Inder/-innen (7 %) und anderen Ausländern/-innen (1 %) bei einer Gesamtbevölkerung von 31,6 Millionen (28,4 Millionen Einheimischen und 3,3 Millionen Ausländern/-innen (Stand Juli 2016)¹. Die Sprachkultur des Landes ist vielfältig, gesprochen wird schwerpunktmäßig Bahasa Melayu (=Malaiisch, die Landessprache), aber auch Englisch als offizielle Zweitsprache. Bahasa Melayu ist – neben der sehr ähnlichen Varietät des Bahasa Indonesia in Indonesien und Osttimor – auch in Singapur und Brunei verbreitet. In Malaysia steht die Bezeichnung Bahasa Melayu heute in Konkurrenz zu Bahasa Malaysia. Während Bahasa Melayu das Ethnische als malaiisches Element betont, hebt Bahasa Malaysia die Bedeutung als Einheitssprache aller ethnischen Gruppen hervor. Dabei wurde die offizielle Bezeichnung mehrmals geändert, aktuell wird seit 2007 in offiziellen Kontexten wieder die Bezeichnung Bahasa Malaysia bevorzugt (vgl. Marten 2016: 283 f).

Von den eingewanderten Chinesen/-innen werden überwiegend Mandarin, aber auch andere chinesische Dialekte, wie z. B. Kantonesisch, Hokkien, Hakka, Hainan, Foochow usw., gesprochen. Bei den aus Indien stammenden Bevölkerungsteilen wird außer Tamilisch auch Telugu, Malayalam und Panjabi gesprochen. In anderen ethnischen Minderheitengruppen finden wir Sprachen und Dialekte wie zum Beispiel Kelantanesisch, Javanesisch, Portugiesisch usw. In Ost-Malaysia sprechen die Ureinwohner/-innen mehrere eigene Sprachen, wie zum Beispiel Iban- und Kadazan-Dusun, welche ursprünglich in der malaysischen Föderation, Sarawak und auch in Nord-Borneo zu Hause sind².

Die indigene Bevölkerung bildet heute eine ethnische Minderheit (etwa 10,6 %). Bedauerlich ist, dass ihre Entwicklungsgeschichte, ihr Ursprung und ihre Sprachgeschichte in den verschiedenen autarken Gebieten (auch Inselgruppen) Malaysias noch nicht erforscht

¹ Department of Statistics, Malaysia / CIA World Fact Book, Juli 2016.

² vgl. Zhou / Wang (2017: 2): There are various indigenous languages in East Malaysia, such as Iban in Sarawak and Dusunic languages in Sabah, while languages of the Malayic, Aslian, Same-Bajaw, and Land Dayak are spoken in West Malaysia.

wurden³. Die Vielzahl der mehr als 100 übrigen Sprachen in Malaysia – zumeist Sprachen der indigenen Bevölkerung – wird heute nur noch von einigen hundert bis wenigen tausend Menschen gesprochen. Eine der wenigen Ausnahme ist das im Bundestaat Sarawak auf der Insel Borneo von mehreren 100,000 Personen gesprochene Iban, für das es in den lokalen Medien, aber auch in den Grundschulen noch Raum gibt (vgl. Marten 2016: 286).

Heutige Erkenntnisse zeigen, dass von den ca. 6000 Sprachen, die in der Welt gesprochen werden, immer mehr Sprachen verloren gehen (vgl. Ehlich 2007: 240). Diese Tendenz ist auch in Malaysia festzustellen, da die meisten Erstsprachen der Ureinwohner/-innen in Malaysia (Minderheiten) mittlerweile als bedrohte und aussterbende Sprachen bezeichnet werden können⁴.

Malaysia ist eines der wenigen Länder mit multilingualer Bevölkerung, in dem einheimische Sprachen von fast der Hälfte der Staatsbürger/-innen keinen offiziellen Status haben und nur unter Sonderbedingungen in Schulen gelehrt werden (vgl. Kärchner-Ober 2009: 107). Gemeinsam mit anderen Ureinwohnern/-innen (insbesondere auf Borneo) bezeichnen sich die Malaien/-innen selbst auch als Bumiputera. Alle Bumiputera zusammen machen etwa zwei Drittel der Bevölkerung aus, die anderen Bevölkerungsgruppen (d. h. vor allem Chinesen/-innen und Inder/-innen) werden oft als „Einwanderer/-innen“ bezeichnet, obwohl ihre Vorfahren zumeist schon vor mehreren Generationen ins Land kamen und bisweilen seit weit über 100 Jahren auf dem Gebiet des heutigen Malaysia leben (vgl. Marten 2016: 283). Aus diesem Grund ist die Gesellschaft des Landes ein buntgewebter Teppich vielfältiger Sprachen und Kulturen.

³ Laut Zhou / Wang (2017: 6) gibt es hier noch ein beachtliches Forschungspotential: This is the political and ethnic landscape in which the relationship among various languages should be examined for a deeper understanding of multilingual Malaysia from its history to its current status.

⁴ Laut Pillai (2018: 9): There are said to be 93 living languages in Malaysia (Lewie, Simons, & Fennig, 2014). An estimated 80 % of these languages are considered to be indigenous languages. [...] Unfortunately, almost 70 % of the living languages in Malaysia are categorized as being ‘in trouble’ because of a lack of intergenerational transmission (Genesse, Paradis, & Nicoladis, 1995). It is further estimated that 11 of the living languages are dying with only a limited number of old speakers left (ibid). Among the languages which are ‘in trouble’ or considered as being endangered is Melaka Portuguese, one of the three creole languages in Melaka, the others being Baba and Chitty Malay.

1.2 Sprachenpolitik und koloniales Erbe

In der Geschichte der Sprachentwicklung Malaysias spielt der Einfluss der britischen Kolonialisierung und der Migranten verschiedener ethnischer Gruppen aus unterschiedlichsten Ländern eine signifikante Rolle. Besonders entscheidend war, dass die britische Kolonialmacht Englisch während der Kolonialzeit von 1826 bis 1946 als Amtssprache in Malaysia einführte. Seitdem ist Englisch als Unterrichtssprache ein fester Bestandteil der malaysischen Schulbildung.

In der Kolonialzeit diente die Umsiedlung ganzer Dörfer von Südindien nach Malaysia durch die British East India Company zur Befriedigung der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes Malaysias. Englisch als vereinheitlichende Sprache wird von vielen in Malaysia auch als Basis für bessere Arbeits- und Aufstiegsbedingungen gesehen (vgl. Marten 2016 / Gill 2005 / Hashim 2009). Immer wieder kamen meist aus wirtschaftlichen und politischen Gründen Migranten aus China und angrenzenden Ländern nach Malaysia⁵. Diese brachten ihre eigene Sprache und Kultur mit. Da die unterschiedlichen ethnischen Gruppen bis heute in ihren eigenen Gesellschaften leben, entwickelten und etablierten sich in diesen Gruppen eigenständige Formen „ihrer Erstsprache“ mit eigenen Dialekten. Kinder und Jugendliche werden durch diese Sprach- und Kulturumgebung ihres Elternhauses natürlich geprägt. Aber nicht nur ihre Sprachen, auch ihre Herkunftskultur wird allmählich in die vorhandene malaysische Kulturlandschaft integriert.

Am 31. August 1957 wurde Malaysia unabhängig. Dieser Tag ist seitdem malaysischer Nationalfeiertag. Nach der Unabhängigkeit Malaysias wurde von Seiten der Regierung im Rahmen ihrer Sprachenpolitik und des „Nation Building“-Konzeptes, Malaiisch zur ersten Amtssprache⁶ und damit Englisch zweite offizielle Sprache des Landes. Die Linguistin Asmah Haji Omar unterstützte konsequent die Einführung des Malaiischen als vereinheitlichende Sprache in allen Gesellschaftsbereichen. Dadurch wurden die Sprachen

⁵ Husin (2011) / Zhou / Wang (2017: 5) bemerken dazu: During British colonial rule, a large number of Chinese and Tamil immigrants were brought into Malaysia to serve the best interest of the colonial government.

⁶ Asmah (1982) / Zhou / Wang (2017) kommentieren dies wie folgt: To foster a national identity after independence from British colonial governance, Malay was promoted as the national language and later named as Bahasa Malaysia, as a symbol for national unity. The Malaysia government adopted Malay as the national language after independence was achieved from the British in 1957.

der chinesischen und indischen Minderheiten im Bildungssystem kaum noch berücksichtigt⁷, was bis heute zu gesellschaftlichen Spannungen zwischen den einzelnen Ethnien führt (siehe Kap. 1.4).

Am 16. September 1963 schlossen sich Nordborneo und Sarawak der malaysischen Föderation an. Seitdem wird an diesem Datum der Malaysia Day gefeiert. Singapur wurde am 9. August 1965, nur wenige Jahre nach der Unabhängigkeit, gedrängt, den gemeinsamen Föderalstaat mit Malaysia zu verlassen. Man erhoffte sich dadurch, ethnische Unruhen zu vermeiden, da auf dem Staatsgebiet Singapurs überwiegend Chinesen/-innen und Inder/-innen lebten. Aufgrund der ethnischen Dominanz der Chinesen/-innen sind heute in Singapur Mandarin, Englisch, Bahasa Melayu und Tamilisch gleichberechtigte offizielle Amtssprachen (vgl. Marten 2016: 284).

Zum Prozess des „Nation Building“ in Malaysia gibt die folgende Abbildung Aufschluss und zeigt den langen Zeitraum des kolonialen Einflusses.

⁷ Zhou / Wang (2017: 6) stellen ebenso heraus: Being a national language itself, Malay had to confront the global super language, English, and two strong regional languages, Chinese and Tamil, when Malaysia was beginning to build a new nation in the 1950s. The first challenge for Malaysia is to deal with English, the super language and the former colonial language.

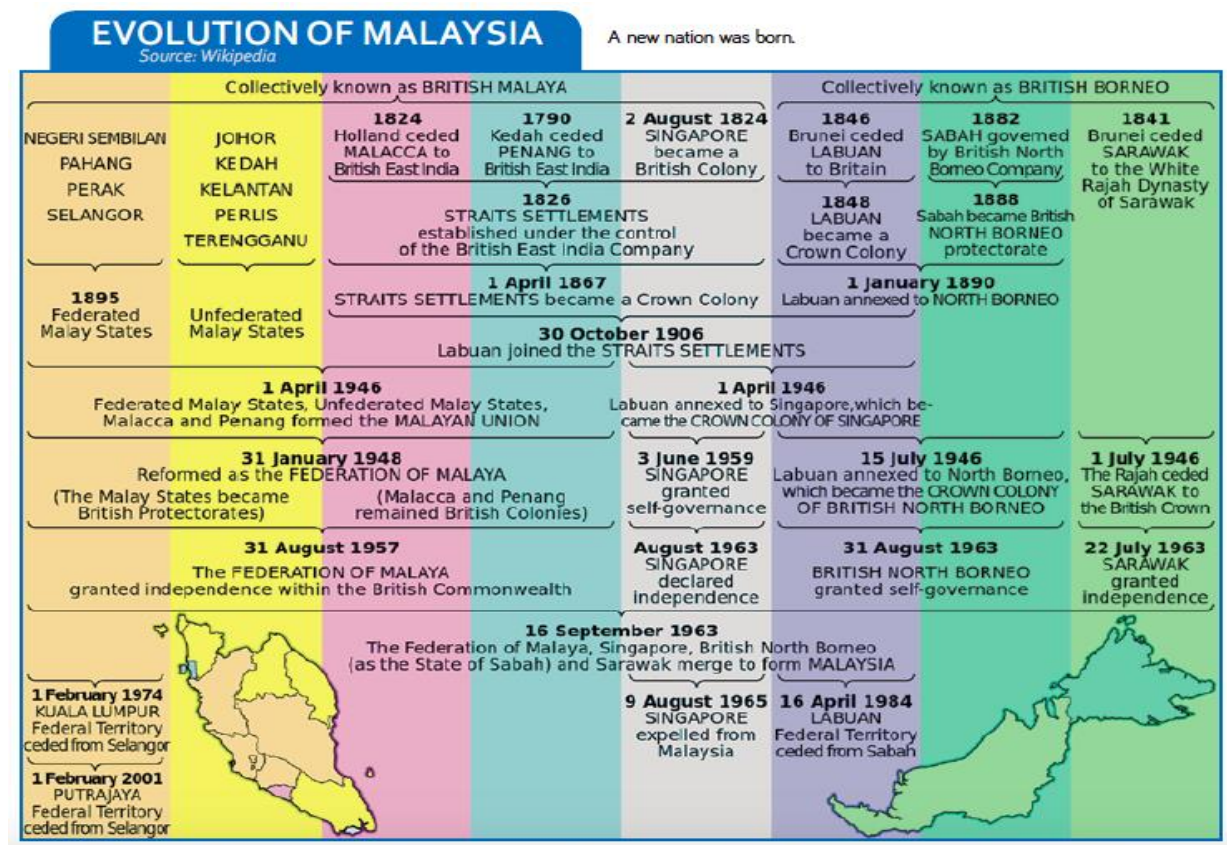


Abb. 1: Die Entwicklungsgeschichte Malaysias seit dem Ende des 18. Jahrhunderts⁸

Das heutige Malaysia ist ein sozialpolitischer Schmelztiegel verschiedenster Kulturen, die eine multilinguale und multikulturelle Gesellschaft mit reicher ethnischer und religiöser Vielfalt bilden. Diese heterogene Sprachenlandschaft stellt große Herausforderungen an sprachpolitische Entscheidungen Malaysias.

Sprachenpolitik geht im Allgemeinen davon aus, dass Entscheidungen darüber, welche Sprachen Menschen lernen und gebrauchen, in der Regel nicht nur biographisch-individuell getroffen werden, sondern immer auch sozialen, politischen und wirtschaftlichen Zwängen unterliegen und eine freie Sprachenwahl nicht die Regel ist. Andererseits haben Sprachideologien einen erheblichen Einfluss auf die Sprachenpolitik. Sie stehen im Fokus metasprachlicher und metapragmatischer Diskurse, Spracheinstellungen, Sprachpraktiken oder Reglementierungen des Sprachgebrauchs⁹. Malaysia ist ein Beispiel dafür, wie mit dem sprachlichen kolonialen Erbe umgegangen wurde, dies wirft heute immer wieder die Frage auf, wie mit dem Englischen in der heutigen Sprachumgebung umgegangen werden soll.

⁸Siehe Malaysia Insights Yearbook (2017: 13).

⁹Riehl (2016: 43) und vgl. Busch (2013: 81).

Die politische Unabhängigkeit Malaysias wurde mit der linguistischen Unabhängigkeit gleichgesetzt, man löste sich von den „colonial masters“ und gleichzeitig von deren Sprache. Nach der Unabhängigkeit sollten Spaltungen zwischen den Ethnien durch ein gemeinsames Bildungssystem und eine gemeinsame Sprache aufgehoben werden (vgl. Kärchner-Ober 2009: 115). Die Sprachenpolitik geriet nach der Unabhängigkeit wegen der verschiedenen Ethnien in Schwierigkeiten. Es zeigte sich ein linguistisches und sprachpolitisches Sprachendilemma nach der Unabhängigkeit. Das Englische war eine wesentliche Sprachgemeinschaft der malaysischen Gesellschaft, weshalb es weiterhin als amtliche Zweitsprache verwendet wurde¹⁰. Die Nicht-Malaien/-innen bevorzugten Englisch, weil dies die einzige Sprache war, die für alle Ethnien keine Erstsprache war (vgl. Kärchner-Ober 2009: 115).

Seitdem spielt Englisch in der Sprachenpolitik Malaysias eine Doppelrolle, zum einen als Symbol für die ehemalige britische Kolonialmacht, zum anderen als Kultur- und Handelssprache (vgl. Marten 2016: 282). Die Bevorzugung einer lokalen Sprache, die nicht von allen Ethnien gesprochen wird, steht im Widerspruch zur ausgeprägten Multilingualität des Landes¹¹. In Malaysia änderte sich die Einstellung zur Integration von Erstsprache und Landesprache mittlerweile grundsätzlich, was erhebliche Folgen für die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Sprecher/-innen hat (vgl. Roche 2008: 118).

Gemäß dem Landesprachengesetz von 2006 (National Language Acts 2006, reprint) wurde die Sprachenpolitik im Jahr 1967 in Malaysia neu formuliert und vom Englischen zum Malaiischen gewechselt, alle sozialen Medien, politischen und wirtschaftlichen Publikationen wurden auf Malaiisch umgestellt, in den 1970er Jahren wurde Malaiisch als Sprachmedium in allen Schulen und Institutionen verwendet, allerdings erfolgte eine wirksame Umsetzung dieser Politik erst 1983.

¹⁰ Leise und Mair (1999: 211) stellen zur Funktion des Englischen in der nachkolonialen Zeit Folgendes fest: Was die Rolle des Englischen als offizielle Bildungssprache oder auch ‚Zweitsprache‘ betrifft, überrascht die Tatsache, dass die ehemalige Kolonialsprache nach dem politischen Rückzug Englands in vielen Fällen nicht geschwächt, sondern eher noch gestärkt wurde. Es scheint, als fördere gerade die englische Sprache die Herausbildung eines einheitlichen Nationalgefühls in Ländern, die ethnisch, sprachlich und religiös äußerst heterogen sind.

¹¹ Kärchner-Ober (2009: 107) betont: Es stehen nicht immer die Wünsche und Forderungen seitens der Regierung oder des Erziehungsministeriums in Einklang mit den Interessen der multiethnischen Bevölkerung. Regionalspezifisch-linguistische Bedürfnisse stehen oft in Konflikt zu global-ökonomischen Interessen. Dabei nimmt die englische Sprache bezüglich ihres Status, ihrer Verwendung in öffentlichen, professionellen und sozialen Domänen und im Erziehungswesen eine zentrale Position ein.

Raman Santhiram und Yao Sua Tan (2010) fassen dies wie folgt zusammen:

Malaysia's national language policy has been weakened by its ethnicity-based preferential policies brought about by the New Economic Policy since the 1970s. In order to eradicate socioeconomic disparities created during the colonial times, these policies favor Malays and discriminate against non-Malays in business, education, and employment in the public sector.

Die heutige Sprachenpolitik Malaysias bestimmt Bahasa Malaysia zur ersten Amtssprache, während Englisch als Zweitsprache gesprochen werden soll, um sozialpolitischen und wirtschaftlichen Bedürfnissen nachzukommen und um in der heterogenen Gesellschaft das nationale Einheitsgefühl zu stärken¹². Die malaysische Sprachenpolitik schaffte eine paradoxe Situation, einerseits soll jeder Bahasa Malaysia (Malaiisch) beherrschen, um die nationale Identität zu stärken, andererseits soll jeder auch Englisch sprechen, um an der globalen Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung teilhaben zu können. Minglang Zhou und Xiaomei Wang (2017: 9) beschreiben diese problematische Situation treffend:

While Malaysia's language policy demonstrates a love-hate relationship towards English, the media appears to pursue English overwhelmingly and criticizes the failure to train an English-proficient workforce to meet the needs of globalization.

Die verschiedenen Sprachen haben damit in der Sprachenpolitik Malaysias ein unterschiedliches Gewicht. Bernard Spolsky (2004) verbindet die Klassifikationen von Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit mit der Sprachenpolitik. Ein- und Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für die nationale Identität beeinflussen maßgeblich die Frage, was für eine Art von Sprachenpolitik ein Staat durchführt und welche sprachpolitischen Initiativen aus der Bevölkerung zu erwarten sind (vgl. Marten 2016: 43).

Gleichheit und Gerechtigkeit der Sprachenpolitik Malaysias werden von der Bevölkerung weitgehend anerkannt. Hans-Jürgen Krumm (2016: 46) führt aus, dass Sprachenpolitik offiziell als explizierte Sprachenpolitik erscheint, die durch Gesetze, Richtlinien, institutionelle und finanzielle Regelungen fixiert wird, dazu gibt es eine personelle, individuelle Dimension, die sich in den sprachlichen Handlungen der Menschen zeigt, die Sprachen nachfragen und benutzen oder auch ablehnen. Aus sprachpolitischen Gesichtspunkten wurde die Herkunftssprache der Ethnien oft nicht ausreichend

¹² Schiffman (1996) betont das auch: Die multilinguale Landschaft Malaysias kann nicht ohne ‚Malaysia's very stringent language policy‘ betrachtet werden.

berücksichtigt. Damit spiegelt die Sprachenpolitik die sprachlichen und sozialen Ebenen der Gesellschaft.

Die sprachliche Situation auf individueller und sozialer Ebene in Malaysia wird durch folgende Darstellung verdeutlicht. Die verschiedenen Ebenen unterschiedlicher Sprachen interagieren miteinander auf der individuellen und der sozialen Ebene, beide sind dabei eng miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Malaysias gegenwärtige Sprachensituation zeigt sich damit als dynamische internationale Sprachenlandschaft, mit Interaktionen zwischen verschiedenen Sprachen, was sich auch auf der gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Ebene zeigt, gleichzeitig wirken sozialpolitische Kräfte durch die Sprachenpolitik und werden durch das Sprachenmanagement der Regierung beeinflusst (vgl. Kärchner-Ober 2013: 300).

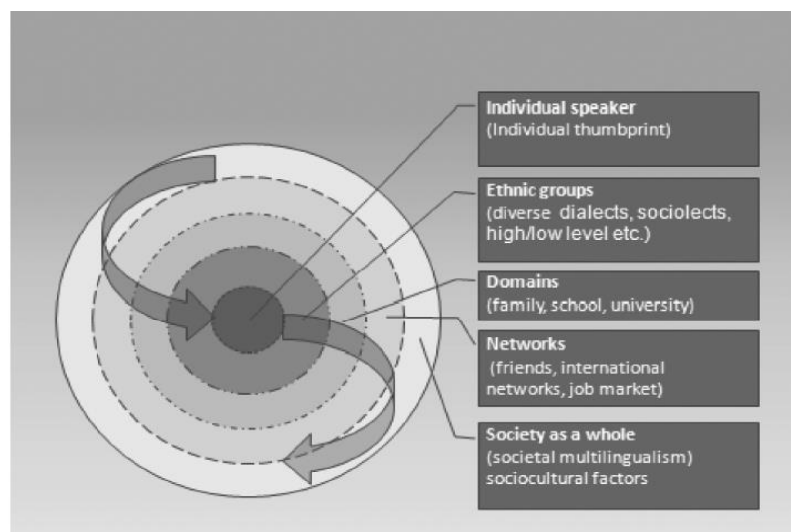


Abb. 2: Interaktion individueller und sozialer Multilingualität

Diese dynamische Interaktion zwischen verschiedenen Sprachen drückt sich auch im Konflikt zwischen dem internen (nationalen) und dem externen (internationalen) Verhältnis des Individuums und der Gesellschaft aus. Durch die multikulturelle Umgebung, in der die junge Generation heranwächst, sprechen die meisten Einwohner/-innen Malaysias mehrere Sprachen, müssen aber auf jeden Fall auch Malaiisch beherrschen. Die multilinguale Situation in Malaysia wird nicht nur sehr stark durch historisch bedingte Gegebenheiten bestimmt, sondern auch durch politisch gesetzte Bedingungen beeinflusst, was auf individueller und gesellschaftlicher Ebene bewirkt, was gelehrt und gelernt wird (vgl. Krumm 2016: 45).

Hieraus lässt sich erkennen, wie sich die malaysische Sprachensituation geschichtlich entwickelte und nach der nationalen Unabhängigkeit, abhängig von den gesellschaftlichen und sozialpolitischen Gegebenheiten politisch geprägt wurde. Die bisherige Sprachenpolitik wird aus einer Makroperspektive heraus betrachtet, wie die landesspezifischen, gesellschaftlichen, multikulturellen und wirtschaftlichen Strukturen, Bedürfnissen entwickelten und Gegebenheiten veränderten, was sich z. B. dann auch in den allgemein verbindlichen Maßnahmen der Regierung zeigt. Mikroperspektivische Einflüsse sind dagegen durch Entscheidungen und Regelungen innerhalb eines Unternehmens (wirtschaftspolitische Aspekte) bedingt, die durch soziale Interaktionen einzelner ethnischer Gruppen (zum Beispiel Pflege und Erhalt der eigenen Erstsprache), aber auch durch Entscheidungen innerhalb einer Familie beeinflusst sind, wo z. B. bei den Kindern der Schwerpunkt beim Erlernen weiterer Sprachen gelegt wird¹³.

Mit der Globalisierung drängt die sprachpolitische Forschung auch immer mehr in die Sprachwissenschaft. Dabei werden oft die Rolle einer Lingua Franca und globale Sprachenhierarchien thematisiert, vornehmlich in Bezug auf das Englisch, aber ebenso andere Sprachen mit überregionaler Verbreitung (vgl. Marten 2016: 108). Englisch hat auf die Sprachentwicklung Malaysias großen Einfluss, was besonders das Entstehen der Kreolsprache *Manglich* zeigt, die als Lingua Franca bis heute in der Gesellschaft Malaysias als Umgangssprache eine beträchtliche Rolle spielt. Im Folgenden werden die Merkmale der Kreolsprache *Manglich* in Malaysia und ihre Bedeutung in der Gesellschaft aufgezeigt.

1.3 *Manglich* als eigenständige Kreolsprache

Zu Beginn der britischen Kolonialisierung im 18. Jahrhundert erfuhren nur höhere Bevölkerungsschichten eine bessere Ausbildung, auch in der englischen Sprache. Denjenigen, die keine englische Sprachausbildung hatten, fehlten das Wissen und das Verständnis für die komplexere englische Grammatik und Sprachstruktur. Sie brachten sich die Sprache je nach Notwendigkeit selbst bei, um sich mit den Engländern/-innen verständigen zu können.

¹³ Im Sinne Bauschs (2003: 439) und Kärchner-Obers (2009: 112) sind alle Malaysier/-innen mehrsprachig, wobei der Grad der Sprachbeherrschung von minimal bis maximal multilingual reicht und jeder Malaysier/-in seinen persönlichen multilingualen Fingerabdruck / multilingual thumbprint besitzt.

Durch die Wechselwirkung malaysischer Muttersprachler/-innen mit Engländern/-innen wurde in breiten Bevölkerungsschichten das gesprochene Englisch im alltäglichen Sprachgebrauch verschliffen. Englische Wörter wurden mit Wörtern anderer Sprachen und Dialekte vermischt und kombiniert, aber auch grammatikalische, syntaktische und phonologische Strukturen flossen in einander über. Zum Beispiel wird aus dem englischen Satz: „Have you eaten?“ im Manglischen „eat already?“, was einer einfacheren malaiischen oder chinesischen Grammatik entspricht. Auf die englische Frage: „Can you do that for me?“ wird im Manglischen die Antwort „can lah!“, was einem Englischen: „Yes, I can.“ entspricht.

So entwickelte sich als Ergebnis über Generationen hinweg die Kreolsprache *Manglisch* als eine Art sprachliche Ersatznorm. Kreolsprachen sind Kommunikationsmittel, damit unterschiedliche Ethnien in einer Gemeinschaft durch Sprachstandardisierung und Vereinfachung besser miteinander kommunizieren können. Als Sprachstandardisierung wird die Einführung einer Norm bezeichnet, die unterschiedlichen Zwecken dienen kann, z. B. einer Modernisierung der Sprachverwendung (vgl. Marten 2016: 49).

Manglisch wurde von breiten Bevölkerungsschichten gesprochen und verstanden, und war von Einheimischen leichter zu erlernen und zu praktizieren. Mit *Manglisch* entwickelte sich ein Kommunikationsmittel zwischen der malaysischen Bevölkerung und den im Land lebenden Engländern/-innen. Dieses neue Sprachgebilde etablierte sich als eigenständige Kreolsprache, die von breiten Bevölkerungsschichten Malaysias statt Englisch gesprochen wird. *Manglisch* hat sich über Generationen in der malaysischen Gesellschaft so selbstverständlich etabliert, dass sich der überwiegenden Teile der Gesellschaft nicht bewusst ist, kein richtiges Englisch zu sprechen. *Manglisch* ist inzwischen mit der malaysischen Gesellschaft so verwachsen und integriert, dass sich ein Malaysier/-in mit *Manglisch* als seiner Sprache identifiziert. Dies zeigt sich auch darin, dass sich die Kreolsprache *Manglisch* inzwischen als eigenständige Sprache in den malaysischen Medien etabliert hat. Die Standardisierung der Kreolsprache „*Manglisch*“ ist erst seit relativ kurzer Zeit Forschungsgegenstand der Mehrsprachigkeitsforschung Malaysias.

Heiko F. Marten (2016: 110) hebt in seiner Studie dazu vor: in Bezug auf Sprache und Sprachpolitik bedeutet dies, dass bspw. das Englische weltweit verbreitet ist, dabei aber oft

nur in lokalen bzw. regionalisierten Formen verwendet wird. Durch Sprachkontakt entstehen Unterschiede in der Phonetik oder Lexik, wodurch regionale Varianten des Englischen eigene Normen erhalten und dadurch eigene sprachliche Identitäten entstehen. Die Situation bestätigt, dass Sprachphänomene wie *Manglish* als Lingua franca durch eine eigenständige Kultur, Religion und einen eigenständigen Lebensstil geprägt sind.

Das Englische hat damit die Sprachgeschichte Malaysias nachhaltig beeinflusst. Seit Beginn der britischen Kolonialzeit war es die dominierende Sprache vornehmlich in den Medien. In der malaysischen Gesellschaft hat es sich mehr und mehr in abgewandter Form als *Manglish* etabliert. Anfangs dominierte das Standardenglisch die Medien, nach der Unabhängigkeit dann das *Manglish*. Während der über 130 Jahren andauernden britischen Kolonialzeit wurde die malaysische Kultur durch den britischen Lebensstil und seine kulturellen Eigenheiten natürlich nachhaltig beeinflusst. *Manglish* wird von den Malaysiern/-innen nicht einfach als eine Kreolsprache gesehen, sondern stellt einen direkten Bezug zur malaysischen kulturellen Identität her.

Die Kreolsprache *Manglish* hat einen starken Einfluss auf die Gesetzgebung und die Struktur des Bildungssystems. Die Herausforderungen der multilingualen Sprachensituation in Malaysia stehen oft im Widerspruch zu den politischen Zielen der Regierung. Da in der Gesellschaft überwiegend *Manglish* statt Englisch gesprochen wird, hat das natürlich Konsequenzen für das Bildungssystem.

1.4 Sprachen im malaysischen Bildungssystem

Aufgrund des britischen kolonialen Einflusses wurde Englisch Pflichtfach im malaysischen Bildungssystem und seit der nationalen Unabhängigkeit zweite Amtssprache in Malaysia. Zu diesem Zeitpunkt wurde Malaiisch oder Bahasa Malaysia als Amtssprache eingeführt. Von Anfang an war die sprachpolitische Situation in Malaysia umstritten und hat sich fast bei jedem Wechsel der politischen Führung geändert, was sich in der Sprachenpolitik des Bildungssystems auswirkte. Durch die laufenden Wechsel und Änderungen in der Struktur des Bildungssystems, speziell bezogen auf die Sprachenpolitik, klaffen heute Anspruch und Wirklichkeit stark auseinander. Das gegenwärtige Curriculum sieht in der Sekundarstufe eine zweite, dritte und vierte Fremdsprache vor, ein dafür notwendiger Plan, die benötigten Fremdsprachenlehrkräfte zu qualifizieren, fehlt jedoch. Das heißt, selbst das Ergebnis des

Sprachunterrichts in Malaiisch und Englisch ist qualitativ nicht zufriedenstellend; warum das so ist und wie es dazu kommen konnte, wird in dieser Arbeit detailliert dargestellt.

In der Primarstufe des malaysischen Bildungssystems gibt es vier unterschiedliche Grundschularten¹⁴, deren Hauptunterrichtssprachen auf die vier dominierenden ethnischen Gruppen ausgerichtet sind. In der Grundschule mit SK und im Internat mit SABK-SR ist die Hauptunterrichtssprache Malaiisch, in der Grundschule mit SJK(C) ist Mandarin die Hauptunterrichtssprache und in der Grundschule mit SJK(T) ist es Tamilisch. In der folgenden Abb. wird der Anteil der Ethnien in den staatlichen Grund- und Sekundarstufen in Malaysia dargestellt.

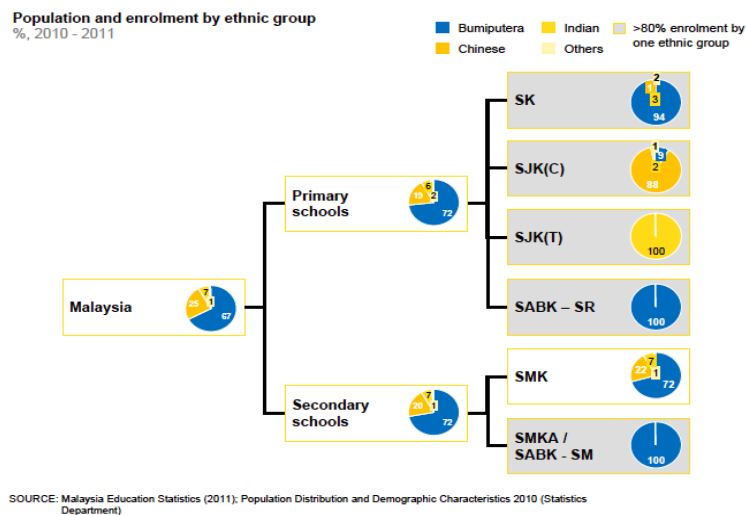


Abb. 3: Anteil der Ethnien in den staatlichen Grund- und Sekundarstufen in Malaysia

Bei der Einschulung können die Eltern selbst entscheiden, an welcher staatlichen Grundschule sie ihre Kinder ausbilden lassen möchten. Aus Abb. 3 wird ersichtlich, dass die Bumiputera (Malaien/-innen und Ureinwohner/-innen) ihre Kinder vorwiegend in die Grundschule-SK oder in die Grundschule-SABK-SR (Internat) schicken. Die Kinder mit chinesischem Hintergrund gehen überwiegend in die chinesischen Grundschulen SJK(C) und in den indischen Grundschulen SJK(T) sind nur Inder/-innen, aber indische Schüler/-innen gehen auch auf die anderen Grundschulen [SK und SJK(C)]. Das zeigt, dass die Eltern die Grundschule vorwiegend entsprechend ihrem ethnischen Hintergrund auswählen, um die eigene Sprache und Kultur zu pflegen.

¹⁴ nämlich Sekolah Kebangsaan (SK), Sekolah Jenis Kebangsaan Cina [SJK(C)], Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil [SJK(T)] und Sekolah Agama Bantuan Kerajaan-Sekolah Rendah (SABK-SR)

Nach der Primarstufe existiert diese Wahlmöglichkeit nicht mehr, es gibt im Prinzip für alle Ethnien nur eine staatliche Sekundarstufe (SMK), allerdings besteht für eine begrenzte Anzahl Bumiputra noch die Möglichkeit, ihre Kinder in eine Art staatliche Religionsschule¹⁵ (SMKA / SABK-SM) oder staatliches Internat¹⁶ (SBP) zu schicken. Für andere Ethnien ist der Besuch dieser Religionsschule und dieses Internats nicht möglich.

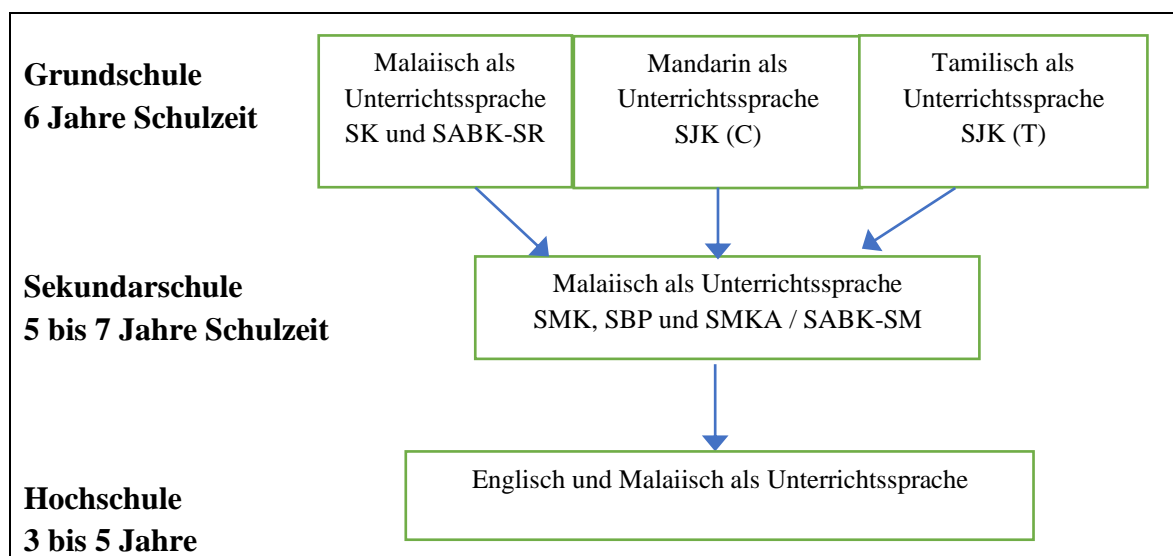


Abb. 4: Unterrichtssprache im staatlichen Bildungssystem in Malaysia

Wie aus Abb. 4 „Staatliches Bildungssystem in Malaysia seit 1968“ ersichtlich wird, findet die Grundschulausbildung in drei verschiedenen Unterrichtssprachen statt: Malaiisch, Chinesisch und Tamilisch. Malaiisch ist die offizielle Amtssprache und Englisch die zweite Amtssprache, dies gilt ebenso für das Bildungssystem. Entsprechend den Vorgaben der staatlichen Sprachenpolitik wird ab der Sekundarstufe in den weiterführenden Sekundarschulen nur Malaiisch als Unterrichtssprache verwendet. Mandarin, Arabisch und weitere Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch und Japanisch werden zum Teil als Wahlpflichtfach an Sekundarschulen angeboten (siehe Kap. 3). In der Hochschule hingegen ist Englisch entsprechend dem Bildungsprogramm eher die dominierende Unterrichtssprache.

¹⁵ Die Religionsschulen (Sekolah Agama Bantuan Kerajaan – SABK) bilden ein Schulsystem, das vom malaysischen Erziehungsministerium finanziert wird. Dazu wurden Religionsschulen (Arabisch) eingerichtet und verwaltet. Die SABK-Religionsschule bildet zusammen mit zwei anderen Institutionen eine Religionsunterrichtsanstalt (IPA), nämlich der nationalen Islamischen Sekundarschule (SMKA) und den staatlichen Tagesschulen mit Religiösen Stream Class (KAA).

¹⁶ Das Internat ist ein Schulsystem, das in Malaysia eingerichtet wurde, um herausragende Bumiputra-Schüler/-innen für akademische Leistungen und außerschulische Aktivitäten zu gewinnen.

Aufgrund des unterschiedlichen ethnischen Hintergrundes und des dadurch unterschiedlichen sprachlichen Bildungsniveaus nach der Primarstufe ist nachvollziehbar, dass die jeweiligen Schüler/-innen unterschiedlich gut dem Lehrstoff in der Sekundarstufe folgen können. Abb. 5 zeigt die Anteile der Schüler/-innen in den unterschiedlichen Grund- und Sekundarschularten (Stand 2011 von „Malaysia Education Statistic“). Die postsekundäre Bildungsphase, spezifische Schulprogramme wie Internatsschulen, nationale religiöse Sekundarschulen, technische und berufliche Schulen, ist in Abb. 5 nicht enthalten.

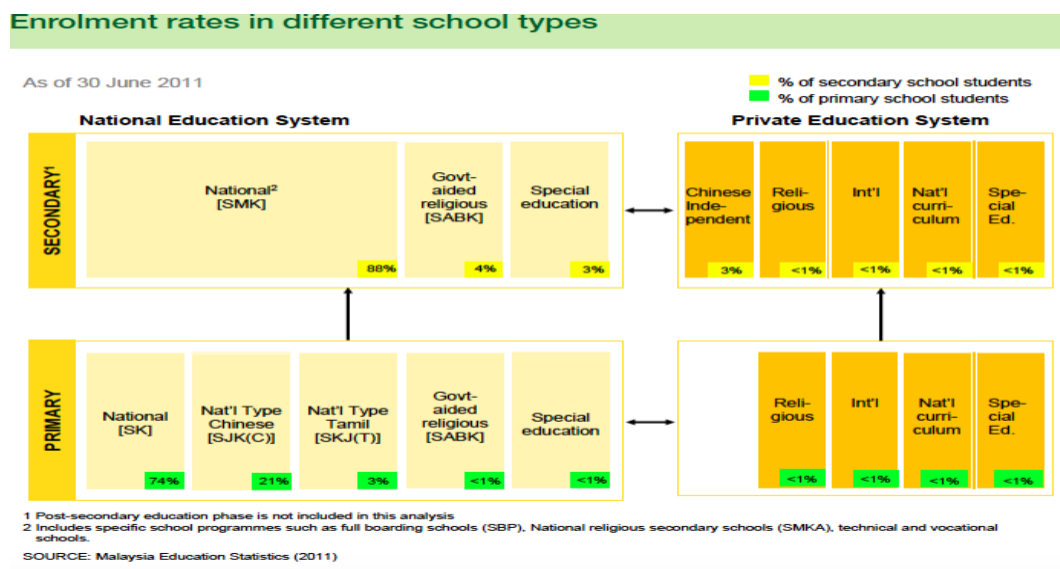


Abb. 5: Anteile der Schüler/-innen in den unterschiedlichen Grund- und Sekundarschularten

Kulturhistorisch bedingt waren Chinesisch und Tamilisch in der Primarstufe vor allem Hauptunterrichtssprachen, da Chinesen/-innen und Inder/-innen schon seit Generationen in Malaysia lebten und ihre eigenen Schulen hatten. Das Curriculum wurde auf der Rechtsgrundlage der staatlichen Bildungspolitik auf die Amtssprache Malaysisch umgestellt, die in diesen Schulen als zusätzliches Pflichtfach unterrichtet wurde. Englisch ist ohnehin in allen Primarstufen und Sekundarstufen Pflichtfach.

Im Bericht des Bildungsministeriums (Malaysia Education Blueprint 2013–2025: Language 4 ff.) steht Folgendes:

Proficiency in Bahasa Malaysia will remain the cornerstone of Malaysia's language policy and focus will be on ensuring that students across all ethnic groups are universally able to learn and converse effectively in the national language. Additionally, exposure to the English language teaching will be raised. In parallel, in recognition of the social and economic value of multiculturalism, steps will be taken to strengthen access to and availability of Chinese language, Tamil, Arabic and other leading

global languages as subject. This language policy is already reflected in the schooling system, where all students learn Bahasa Malaysia and English language and many students learn addition language.

Einige chinesischsprachige private Sekundarschulen konnten sich in Malaysias Bildungssystem erhalten und werden „Chinese Independent Schools“ genannt. 3 % aller Schüler/-innen besuchen diese Sekundarschulen. Die „Chinese Independent Schools“ werden jedoch im offiziellen malaysischen Bildungssystem nicht anerkannt, da ihr Curriculum einige staatliche Vorgaben nicht erfüllt, was dazu führt, dass die Zeugnisse der Schüler/-innen von den staatlichen Hochschulen als Zugang nicht anerkannt werden. Dies führte von Anfang an zu politischen Unstimmigkeiten. Ethnische Sekundarschulen für Inder/-innen gibt es nicht, weil es dafür zu wenige indische Schüler/-innen gibt.

Die chinesischen und tamilischen Grundschulen wurden von christlichen Missionaren in der Kolonialzeit gegründet. 1930 befürchtete die britische Regierung, dass durch eine zunehmende Politisierung der chinesischen Schulen Unruheherde entstehen könnten. Daraufhin wurden die Finanzmittel der chinesischen Schulen schärfer kontrolliert und ihre Rechte beschränkt, um damit die Möglichkeit einer höheren Bildung für Chinesen/-innen einzuschränken und das Risiko politischer Auseinandersetzungen zu verringern. Für die chinesische Gemeinschaft in Malaysia waren diese Grundschulen jedoch wichtig, um ihre eigene Erstsprache und Kultur zu erhalten und zu pflegen. Da nach der nationalen Unabhängigkeit Mandarin und Tamilisch nicht als nationale Sprachen anerkannt wurden, kämpften die Chinesen/-innen und Inder/-innen seitdem um den Erhalt ihrer Schulen, um ihre Erstsprache und Kultur weiterhin zu pflegen. Die chinesischen und tamilischen Grundschulen durften unter bestimmten Auflagen und Bedingungen weiter ihre Lehrtätigkeit ausüben und wurden als „Vernacular Schools“ eingestuft.

Hock Guan Lee (2010: 182) bemerkt in seiner Studie zu diesem Thema:

In the 1960s, Chinese struggles for a multilingual official language policy that would recognize Malay, Chinese, Tamil and English as official languages were upended when the state categorially rejected it. Chinese and Tamil primary school were also denied equality of status and treatment, and to denote their inferior status their designation as ‘vernacular schools’ was maintained.

Die heutige Bildungsstruktur ist auf die Sprachenpolitik seit 1957 zurückzuführen. Damals wurde Bahasa Malaysia (Malaiisch) als Amtssprache eingeführt, gleichzeitig fielen andere Erstsprachen als Unterrichtsprache weg. Zumindest konnten an Sekundarschulen, in denen

entsprechende Lehrkräfte vorhanden waren, chinesische Schüler/-innen Chinesisch als Wahlpflichtfach wählen.

In der Primarstufe wurden die Erstsprachen der drei Hauptethnien als Hauptunterrichtssprachen konstituiert. Diese gehören jedoch zu drei grundlegend unterschiedlichen Sprachfamilien, was im Unterricht zu berücksichtigen ist, worauf in Kapitel 2 detailliert eingegangen wird.

Obwohl die curricularen Vorgaben für den mehrsprachigen Unterricht in der Primarstufe einheitlich geregelt sind, haben die Sprachlernenden als Kinder bereits unterschiedliche didaktische Lernmethoden der Sprach- und Schreibfertigkeiten im mehrsprachigen Unterricht entsprechend ihrem kulturellen Hintergrund kennengelernt. Dadurch wird ihre Erstsprache, auch durch das interlinguistische Phänomen des multikulturellen Umfelds Malaysias, stark geprägt. In Malaysia beginnen viele Inder/-innen und Chinesen/-innen mit dem Schreiben in der curricularen Unterrichtssprache und bleiben oft Analphabeten in ihrer eigenen Erstsprache. Inder/-innen und Chinesen/-innen, die nicht nur das Mündliche ihrer Erstsprache erlernen, sondern auch die Schrift, erlernen zeitgleich zwei unterschiedliche Schrift- und Sprachsysteme mit all ihren Eigenheiten (vgl. Kärchner-Ober 2009: 100). Die ersten zwölf Jahre sind für die Sprachentwicklung eines Kindes maßgeblich und prägend. Bereits im Kindergarten wachsen die Kinder mehrsprachig auf, was meist durch Erzieherinnen mit unterschiedlichem kultursoziologischem und soziolinguistischem Hintergrund verstärkt wird. So lernen Sprachlernende bereits im Kindergarten unterschiedliche Sprachen, was ihnen später beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache hilft, wenn lokale Lehrkräfte vorhanden sind und darauf didaktisch und methodisch aufbauen können.

Renate Kärchner-Ober (2009: 122) bemerkt auf der Grundlage ihrer Studie dazu:

Die Sprachenpolitik räumt zwar allen Hauptsprachen des Landes eine gleichberechtigte Behandlung in der Sprachverwendung ein, tatsächlich werden jedoch Tamilisch oder Chinesisch nur an Grundschulen gelehrt oder nur unter besonderen Bedingungen an Sekundarschulen.

An den Grundschulen lernen die Schüler/-innen die Sprachen ihres Landes, die sie im Kindergarten meistens schon kennengelernt haben, mit ihrem sprachlichen Repertoire und ihren Strukturen detailliert kennen, meistens ist die Erstsprache gleichzeitig die Unterrichtssprache. Beim Wechsel in die Sekundarstufe werden die Schüler/-innen mit großen Herausforderungen konfrontiert, weil bei vielen aufgrund der Sprachenpolitik die Erstsprache durch Bahasa Malaysia als Unterrichtssprache ersetzt wird und dadurch für viele

nicht-muttersprachliche Bumiputra der Erwerb des komplexer werdenden Lehrstoffes schwieriger ist.

Da der Charakter einer Sprache nicht nur durch ihren kulturellen Hintergrund, sondern auch ihre Grammatik, Sprachmelodie, Syntax, Semantik usw. geprägt ist (dazu mehr in Kap. 2), sind diese Spracheigenschaften vor allem in einer multikulturellen, multilingualen Umgebung einem dynamischen Wandel unterworfen. Dazu gehören auch Inhalte der Landeskunde, Literatur, Geschichte usw. All diese Faktoren können jedoch im Rahmen des Curriculums nur eingeschränkt berücksichtigt werden. Hinzu kommt, dass eine Sprache immer von kulturellen und geographischen Eigenheiten geprägt ist, die sich in ethnischen und lokalen Dialekten widerspiegeln. Dieser Hintergrund ist auch mitentscheidend dafür, wie die Schüler/-innen der einzelnen Ethnien den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts in der Sekundarstufe gerecht werden können.

Eine Ist-Analyse des Bildungsstandes, durchgeführt vom Erziehungsministerium, ergab folgendes Ergebnis:

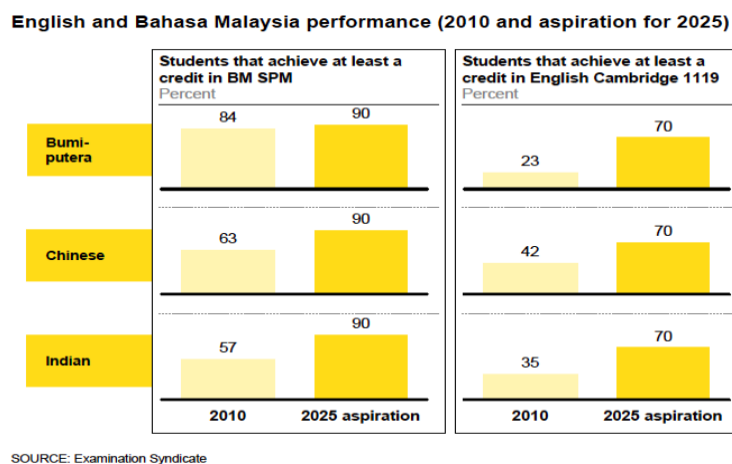


Abb. 6: Preliminary Report- Malaysia Education Blueprint 2013–2025

Die über Generationen entwickelte Sprachenausbildung und Bildungsstruktur zeigt im Ergebnis die folgende Analyse. Im Jahr 2010 verschaffte sich das „Ministry of Education“ in Malaysia einen Überblick über den gegenwärtigen Stand des Bildungsniveaus der Schüler/-innen in Malaysia und formulierte die daraus gewonnenen Erkenntnisse im „Malaysia Education Blueprint 2013–2025“.

Laut der staatlichen Statistik 2010 hatten Schüler/-innen aus drei ethnischen Gruppen im Alter von 17 Jahren in der staatlichen Prüfung SPM im Englischen Defizite. SPM ist eine staatliche Prüfung für den fünften Jahrgang an der Sekundarschule und entspricht dem O-Level (Ordinary-Level) als die vorletzte Prüfung vor dem A-Level (Advance-Level) Test, welcher für eine akademische Laufbahn (Universität) Voraussetzung ist. Es wurde festgestellt, dass Bumiputera nur 23 %, Chinesen/-innen 42 % und Inder/-innen 35 % im English Cambridge 1119 Test SPM (Sijil Pelajaran Malaysia oder Malaysian Certificate of Education) einen „credit“ erhalten haben, dagegen konnten im Bahasa Malaysia (BM) Test die Bumiputera 84 %, Chinesen/-innen 63 % und Inder/-innen 57 % erreichen¹⁷. Die Sprachenpolitik innerhalb des malaysischen Bildungssystems ist im Hinblick auf das Englische also verbesserungsbedürftig. Angesichts der schwachen Ergebnisse strebt das Erziehungsministerium bis zum Jahre 2025 an, das Sprachniveau für alle drei Bevölkerungsgruppen in den Schulen in Englisch auf 70 %, in Bahasa Malaysia (BM) auf 90 % anzuheben, 30 % von ihnen sollen eine weitere Fremdsprache beherrschen.

Unter anderem formulierte das Erziehungsministerium folgende Ziele:

By 2025, the Ministry aims to meet the following targets:

- 90 % students achieve a minimum credit in Bahasa Malaysia at SPM level;
- 70 % students achieve Cambridge 1119-equivalent minimum credit in English at SPM level; and
- 30 % students achieve independent proficiency in an additional language¹⁸.

Malaysias Sprachenpolitik strebt an, bis zum Jahren 2025 drei Ziele zu erreichen:

- Eine einheitlich verbindende Identität unter den Malaysiern/-innen durch Beherrschen der Nationalsprache Bahasa Malaysia.
- Individuen heranzubilden, die sich in einer globalen Wirtschaft, in der die englische Sprache als internationales Kommunikationsmittel dient, erfolgreich behaupten können.
- Voraussetzungen und Anreize zu schaffen, um mehr Schülern/-innen und Studierenden die Möglichkeit zu geben, weitere Fremdsprachen zu erlernen¹⁹.

Der Grund, warum Chinesen/-innen und Inder/-innen bei der Prüfung SPM in Bahasa Malaysia unterdurchschnittlich abschnitten, ist hauptsächlich darin zu sehen, dass ein

¹⁷ Preliminary Report – Malaysia Education Blueprint (2013–2025: 110).

¹⁸ Siehe Malaysia Education Blueprint 2013–2025: Language, 4-7.

¹⁹ Ebd. 17.

Großteil der chinesischen und der indischen Kinder an den Grundschulen SJK(C) und SJK(T) in der jeweiligen Erstsprache unterrichtet wird, Bahasa Malaysia wird dagegen nur als Zweitsprache unterrichtet. Der Unterricht findet in staatlichen Grundschulen (SK) hauptsächlich in Bahasa Malaysia statt. Die Schüler/-innen in der Grundschule (SK) erwerben eine umfangreichere Sprachkompetenz in Bahasa Malaysia, weil es überwiegend ihre Erstsprache ist, wodurch die Sprache in allen Fächern tiefgründiger verwendet werden kann. Für chinesische und indische Schüler/-innen, die von der Grundschule SJK(C) oder SJK(T) an die Sekundarschule wechseln, ist dies eine große Umstellung, da jetzt der Unterricht in Bahasa Malaysia stattfindet, weshalb sie in dieser Sprache hinter den Erwartungen zurückbleiben (vgl. Assessing language proficiency in Malaysia, Malaysia Education Blueprint 2013–2025: 4-8).

Laut Renate Kärchner-Ober (2013: 310 f.) ist Folgendes festzustellen:

The lack of academic excellence is closely related to a weak mastery of both Bahasa Malaysia and English, which is considered as a result of Malaysia's on-and-off language planning policies. Based on a historical compromise (but not without resistance), non-Malays finally accepted the position of Bahasa Malaysia as official language.

Durch „on-and-off language planning policies“ als Folge verschiedener Politikwechsel im Erziehungsministerium während der letzten Jahrzehnte fand der Unterricht in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern abwechselnd in Englisch und in Bahasa Malaysia statt. Dies ist ein weiterer Grund für die mangelhafte Beherrschung von Englisch und Bahasa Malaysia bei Schülern/-innen aus den chinesischen [SJK(C)] und indischen [SJK(T)] Grundschulen. Bei den Schülern/-innen der malaiischen Grundschule (SK) ist ein ähnliches Defizit in English festgestellt worden.

Nach der Unabhängigkeitserklärung wurde leider die Chance verpasst, ein multikulturelles, multilinguales Bildungssystem zu schaffen. Bahasa Malaysia konnte an chinesischen und tamilischen Grundschulen nicht ausreichend integriert werden, ohne dass die jeweils eigene Sprache und Kultur vernachlässigt worden wäre. Aus dem Ergebnis des Tests (ebd. Preliminary Report: Malaysia Education Blueprint 2013–2025) lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass auf Grund einer ungenügenden Berücksichtigung der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der verschiedenen Ethnien die Strukturierung und Zusammenstellung des Lehrplans nicht ausreichte. Folglich ist die erwartete Sprachkompetenz bei den Schülern/-innen nicht ausreichend.

Aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahrzehnte mit dem malaysischen Bildungssystem und der Fremdsprachenvermittlung in Malaysia und dem internationalen Fortschritt in Didaktik und Pädagogik sollte es heute möglich sein, ein modernes multilinguales Bildungssystem zu entwickeln, das ethnische Gegebenheiten und Bedürfnisse berücksichtigt, um sprachlichen Erfordernissen und Ansprüchen gerecht zu werden, die nach dem Malaysia Education Blueprint 2013–2025 erreicht werden sollen. Die Verfasserin ist der Ansicht, dass die Sprachenpolitik durch die autoritäre Regierungsform beeinflusst ist und sich der politische Rahmen auf das Gesamtkonzept der Curricula in der Fremdsprachendidaktik auswirkt. Dies zeigt sich deutlich anhand des Konzeptes und der organisatorischen Struktur der DaF-Fremdsprachenvermittlung in Malaysia. Außerdem wird das heikle Problem diskutiert, ob die Schüler/-innen in den Sekundarschulen trotz der schlechten Leistungen in den Zweitsprachen später noch zusätzliche Fremdsprachen lernen sollten. Aus diesen Gründen ergibt sich die Bedeutung dieser Studie zur Mehrsprachigkeit in Malaysia und zu ihren soziokulturellen bzw. soziolinguistischen Aspekten. Dazu hilft sie der Fremdsprachendidaktik, Ausbildungsgänge besser zu planen.

Um unseren Nachwuchs in Zukunft für solche nationalen, aber auch international und global ausgerichteten Anforderungen wettbewerbsfähig zu machen und die bis 2025 angestrebten Kompetenzen in Fremdsprachen und Kommunikation zu erreichen, ist es höchste Zeit, die nötigen Schritte vorzubereiten, um ein qualitativ angepasstes Lehrkräftebildungsprogramm für die angestrebten Fremdsprachen (Arabisch, Französisch, Japanisch usw., dazu zählt auch Deutsch als Fremdsprache) zu beginnen. Darüber hinaus spielt die internationale Zusammenarbeit von Wissenschaft und Hochschulen eine zentrale Rolle bezüglich des Bedarfs des aktuellen Malaysia Education Blueprint 2013–2025. Die Regierung sieht dringenden Handlungsbedarf, was die Praxisorientierung des Fremdsprachenlehrkräfteprogramms und der Forschung angeht. In diesem Rahmen rücken die Fremdsprachenlehrkräftebildung und damit diese Studie in den Fokus. Es wird häufig diskutiert, wie die Sekundarschulen in der Zukunft genügend qualifizierte DaF-Lehrkräfte finden können. Diese Fragen zum Lehrkräftebildungsprogramm und zur Lehrsituation in Malaysia lassen sich durch die vorliegende Forschungsarbeit zum ersten DaF-Lehrkräftebildungsprogramm an der Universität Malaya zum Teil beantworten, in der die Geschichte, die gegenwärtige Situation und die Zukunft des Programms ausführlich analysiert werden. Die Fremdsprachendidaktik in Malaysia profitiert von den praktischen

Erfahrungen der Studie für die Ausbildung genügend qualifizierter einheimischer DaF-Lehrkräfte, die dadurch besser an den Bedarf angepasst werden kann. Im Detail wird dieses Thema in Kapitel 3 zum Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya behandelt.

1.5 Mehrsprachigkeit in Malaysia

Grundlage der folgenden Überlegungen ist zunächst eine weite Definition des Multilingualismus nach Francois Grosjean: „Multilingual ist, wer im alltäglichen Leben regelmäßig zwei oder mehr Sprachen verwendet.“ (Grosjean 2012: 153). Der Begriff lässt sich auf die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft Malaysias mit unterschiedlichen ethnischen Gruppen beziehen, in der zwei oder mehrere Sprachen im täglichen Umgang oft nebeneinander gebraucht werden. Eine Bevölkerung, die mit mehreren Sprachen gleichzeitig aufwuchs oder in stark mehrsprachig geprägten Gemeinschaften lebt, zeigt ein anderes Verhalten gegenüber Sprachmischungen und anderen Formen mehrsprachigen Sprechens.

Spracheinflüsse auf die Mehrsprachigkeit Malaysias z. B. während der Kolonialisierung lassen sich gemäß Eva Gugenberger durch fünf Faktoren beschreiben: soziale, individuelle oder psychische, soziolinguistische, sprachpolitische und sprachstrukturelle Faktoren²⁰. Ulrike Jessners dynamische Betrachtungsweise der Mehrsprachigkeit hingegen berücksichtigt soziale, kulturelle und psycholinguistische Faktoren:

Mehrsprachige Kompetenz wird nicht ganzheitlich in allen ihren Bestandteilen gesehen, sondern die individuellen Veränderungen des psycholinguistischen Systems durch die Interaktion zwischen den Sprachsystemen und deren Abhängigkeiten von z. B. sozialen Faktoren, durch die sich das System neu anpassen muss, werden zusätzlich betont²¹.

Georges Lüdi unterscheidet weiter gefasst die individuelle, soziale, institutionelle und territoriale Dimension von Mehrsprachigkeit²². Diese Begriffe sollen hier näher diskutiert werden:

Individuelle Mehrsprachigkeit

Individuelle Mehrsprachigkeit ergibt sich aus verschiedenen Sprachen oder Varietäten, die zu einem Ganzen integriert werden, was für Migrantensprachen und Minderheitssprachen

²⁰ Gugenberger, Eva (2003: 37ff).

²¹ Jessner, Urike (2003b: 30).

²² Vgl. Lüdi, Georges (2000: 233ff).

typisch ist. Der Begriff bezieht sich auch auf Sprachfamilien, welche nicht zu den dominanten Sprachen einer Gesellschaft gehören. Seit den 1990er Jahren wird der Begriff auch mit Blick auf eine Sprache verwendet, zu der ein Mensch zwar eine kulturelle Beziehung hat, die er aber selbst nicht beherrscht; z. B. wenn er die angestammte Sprache der eigenen ethnischen Gruppe nicht aktiv spricht (vgl. Peterson 2015: 19). Gemäß Lüdi liegt individuelle Mehrsprachigkeit dann vor, wenn jemand sich im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, was unabhängig von der jeweiligen Sprachkompetenz, den Erwebsmodalitäten und der Distanz zwischen den beteiligten Sprechern/-innen geschieht (vgl. Lüdi 2000: 234). Unterschiedliche Formen individueller Mehrsprachigkeit werden heute im Rahmen psycho-, sozio- und neurolinguistischer Modelle als integrative Konzepte entwickelt (vgl. Lüdi 2017: 32). „Somit ist individuelle Mehrsprachigkeit auch mit dem Begriff *Sprachbiographie* verbunden“²³.

Es spielt eine wesentliche Rolle in der Mehrsprachigkeitsforschung, ob man von Anfang an daran gewöhnt ist, verschiedene Sprachen zu trennen oder nicht und ob man die Sprachen in einem natürlichen Kontext erwirbt oder ob Wörter und Strukturen mittels Übersetzungsäquivalenten oder expliziten Regeln erlernt werden (vgl. Riehl 2014: 12). Mia Nacamulli stellte in ihrer Ted-Ed zum Thema „The Benefits of Bilingual Brain“²⁴ drei Spracherwerbsarten individueller Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt, nämlich die kombinierte, koordinierte und die subordinierte Mehrsprachigkeit. Die kombinierte Mehrsprachigkeit bezeichnet die simultane Entwicklung zweier oder mehrerer Sprachkodes und ihre Verbindung mit der Wahrnehmung. Das heißt, ein Gegenstand wird visualisiert und der Begriff automatisch in beiden Sprachen erlernt. Die koordinierte Mehrsprachigkeit arbeitet mit zwei unterschiedlichen Konzepten: Eine Sprache wird z. B. daheim oder im Alltag gesprochen, die andere durch formalen Unterricht erworben. Die subordinierte Mehrsprachigkeit bezeichnet das Erlernen einer Zweitsprache vor dem Hintergrund der Hauptsprache – die Begriffe werden mehr oder weniger einfach übersetzt. Nacamulli formuliert wichtige Überlegungen dazu, welche wesentlichen Unterschiede es zwischen frühmehrsprachigen und spätmehrsprachigen Einflüssen auf den Spracherwerb gibt.

²³ Messina (2010: 108).

²⁴ Nacamulli, Mia (2015): In: TED Conference, LLC [online]. 02.06.2015 [Zugriff am 05.06.2018] Verfügbar unter: <https://ed.ted.com/lessons/how-speaking-multiple-languages-benefits-the-brain-mia-nacamulli>.

Gemäß der Definition der individuellen Mehrsprachigkeit nach Lüdi und den Spracherwerbsarten nach Nacamulli sind weitere Faktoren zu berücksichtigen, nämlich ob individuelle Mehrsprachigkeit durch simultan ungesteuerte oder/und frühe/späte sukzessive ungesteuerte/gesteuerte Entwicklungen mehrerer Sprachen erworben worden ist.

Auch Müller unterstreicht, dass das Sprachvermögen eines Individuums und die individuelle Mehrsprachigkeit aus dem ungesteuerten oder gesteuerten Erwerb zweier bzw. mehrerer Sprachen als Erstsprachen in der Kindheit resultieren (vgl. Müller 2006: 13). Der ungesteuerte Spracherwerb bezieht sich auf die natürliche Spracherwerbsmodalität und das Erlernen ohne formalen Sprachunterricht. „Bezüglich der Erwerbsmodalitäten wird ab der Schulzeit zwischen ungesteuertem Zweitspracherwerb im Rahmen der Alltagskommunikation und ganz oder teilweise durch Unterricht gesteuertem Zweitspracherwerb unterschieden (Lüdi 2000: 235)“.

Der ungesteuerte und gesteuerte Spracherwerb hängen zudem über eine simultane und sukzessive Entwicklung voneinander ab. Nach Müller erfolgt der simultane Erwerb mehrerer Sprachen immer natürlich, während beim sukzessiven Erwerb zwei Formen unterschieden werden müssen, der ungesteuerte Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen, wie er in der Regel bei jedem Kleinkind erfolgt, und der gesteuerte Erwerb durch formalen Unterricht²⁵. Bei sukzessiver Mehrsprachigkeit ist ferner zwischen einer frühen und späten sukzessiven Entwicklung zu unterscheiden (vgl. Messina 2010: 110), was Rehbein und Griebhaber für den Erwerb einer zweiten Sprache ab dem 13. Lebensjahr zugrunde legen²⁶. In der Mehrsprachigkeitsforschung wird die Entwicklung individueller Sprachsysteme nicht isoliert betrachtet, sondern immer im Zusammenspiel mit der Entwicklung früher oder später erworbener Sprachsysteme (vgl. Jessner 2003b: 31).

Zudem betrifft die Beherrschung mehrerer Sprachen wie erwähnt nicht nur die Fremdsprachen, sondern auch die Erstsprache und die Dialekte. Dies betrifft auch die Differenzierung zwischen äußerer und innerer Mehrsprachigkeit. Die äußere Mehrsprachigkeit betrifft die Fähigkeit, in der Erstsprache und in weiteren Fremdsprachen

²⁵ Müller / Kupisch / Schmitz u. a. (2006: 13).

²⁶ Rehbein / Griebhaber (1996: 69).

kommunizieren zu können²⁷. Innere Mehrsprachigkeit bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, innerhalb seiner eigenen Erstsprache zwischen Dialekt und Standardsprache, zwischen Fach- und Umgangssprache, zwischen lockerem und sachlichem Stil wechseln zu können²⁸.

Aus der Diskussion der Mehrsprachigkeit folgt, dass gemäß der individuellen Dimension nach Lüdi und den Arten der Mehrsprachigkeit nach Nacamulli äußere/innere, simultan ungesteuerte und frühe/späte sukzessive ungesteuerte/gesteuerte Sprachelemente in die Betrachtung einbezogen werden können. Im Folgenden werden drei Perspektiven (kombinierte, koordinierte und subordinierte) der individuellen Mehrsprachigkeit anhand differenzierter Sprachelemente entwickelt:

A. Die erste Perspektive bezieht sich auf die individuelle kombinierte Mehrsprachigkeit, die durch verschiedenartige Sprachelemente gekennzeichnet ist.



- A.1 äußere + simultane + ungesteuerte + kombinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
- A.2 innere + simultane + ungesteuerte + kombinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
- A.3 teilweise äußere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + frühe sukzessive + ungesteuerte + kombinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
- A.4 teilweise innere + simultane + ungesteuerte und teilweise innere + frühe sukzessive + ungesteuerte + kombinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
- A.5 teilweise äußere + simultane + ungesteuerte und teilweise innere + frühe sukzessive + ungesteuerte + kombinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
- A.6 teilweise innere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + frühe sukzessive + ungesteuerte + kombinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit

Abb. 7: Individuelle kombinierte Mehrsprachigkeit

B. Die zweite Perspektive bezieht sich auf die individuelle koordinierte Mehrsprachigkeit, die mit verschiedenartigen Sprachelementen verknüpft ist.

²⁷ Djbbour, Badra (2019): Zur inneren Mehrsprachigkeit des Arabischen und des Deutschen. Am Beispiel der Werbesprache: In TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. [online].03.05.2019 [Zugriff am: 01.06.2019]. Verfügbar unter: <http://www.inst.at/trans/22/zur-inneren-mehrsprachigkeit-des-arabischen-und-des-deutschen-am-beispiel-von-der-werbesprache/>.

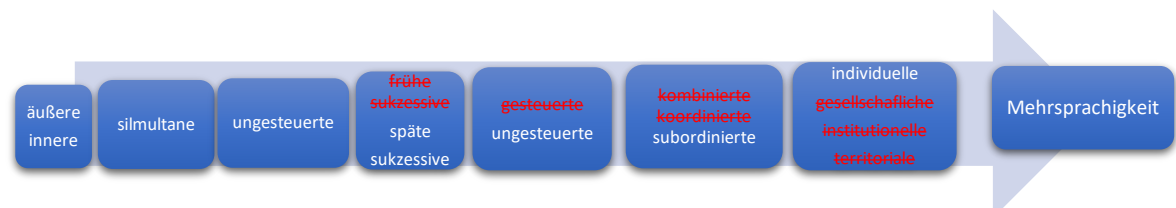
²⁸ Hochholzer, Rupert: Dialekt und Schule – Grundlagen und Konzepte, Teil II, S. 81 [online]. [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/16532/02_teil_2.pdf.



- B.1 äußere + frühe sukzessive + gesteuerte + koordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
 B.2 äußere + späte sukzessive + gesteuerte + koordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
 B.3 teilweise äußere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + frühe sukzessive + gesteuerte + koordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
 B.4 teilweise innere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + frühe sukzessive + gesteuerte + koordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
 B.5 teilweise äußere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + späte sukzessive + gesteuerte + koordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
 B.6 teilweise innere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + späte sukzessive + gesteuerte + koordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit

Abb. 8: Individuelle koordinierte Mehrsprachigkeit

C. Die dritte Perspektive bezieht sich auf die individuelle subordinierte Mehrsprachigkeit, die verschiedenartige Sprachelemente verbindet:



- C.1 äußere + späte sukzessive + ungesteuerte + subordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
 C.2 innere + späte sukzessive + ungesteuerte + subordinierte + individuelle = Mehrsprachigkeit
 C.3 teilweise äußere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + späte sukzessive + ungesteuerte + subordinierte +individuelle = Mehrsprachigkeit
 C.4 teilweise innere + simultane + ungesteuerte und teilweise innere + späte sukzessive + ungesteuerte + subordinierte +individuelle = Mehrsprachigkeit
 C.5 teilweise äußere + simultane + ungesteuerte und teilweise innere + späte sukzessive + ungesteuerte + subordinierte +individuelle = Mehrsprachigkeit
 C.6 teilweise innere + simultane + ungesteuerte und teilweise äußere + späte sukzessive + ungesteuerte + subordinierte +individuelle = Mehrsprachigkeit

Abb. 9: Individuelle subordinierte Mehrsprachigkeit

Diese drei Perspektiven lassen Rückschlüsse auf die Entwicklung einer individuellen Mehrsprachigkeit in Malaysia zu (siehe Kap. 1.1). Zum Beispiel haben die malaysischen Schüler/-innen der Generation nach der Unabhängigkeit des Landes aufgrund der sprachpolitischen Maßnahmen innerhalb des malaysischen Bildungssystems (siehe Kap. 1.4) eine simultan ungesteuerte und frühe sukzessive gesteuerte Sprachentwicklung vollzogen.

Die Verfasserin steht auf dem Standpunkt, dass die Perspektive der individuellen Mehrsprachigkeit im Curriculum bzw. im Fremdsprachenunterricht oder in der Fremdsprachenlehrkräftebildung von großer Bedeutung ist, weil es viele individuelle Einflussfaktoren im Bereich des Mehrsprachenlernens gibt. In Malaysia wird die Früh- und Spätmehrsprachigkeit durch unterschiedliche Lehr- und Lerntechniken beim Sprachlernen und Spracherwerb gefördert. Mit Hilfe der neurolinguistischen Forschung lässt sich die individuelle Mehrsprachigkeit besser fördern, da es Unterschiede beim Sprachlernen durch früh- und spätmehrsprachige Einflüsse gibt. In Kapitel 2 wird die unterschiedliche Verarbeitung in den Hirnregionen dargestellt, weil bei individuell Frühmehrsprachigen andere Aktivierungsmuster als bei Spätmehrsprachigen festzustellen sind.

Bemerkenswert ist, dass die Mehrsprachigkeitsforschung im Fremdsprachenunterricht in Südostasien auf Malaysia begrenzt ist. Nach Kärchner-Ober legen die bisherigen Forschungsergebnisse zum Multilingualismus es nahe, kollektive und individuelle Einflussfaktoren im Bereich des Mehrsprachenlernens genauer zu untersuchen:

Research on multilingualism has revealed that numerous factors have a strong impact on multiple language learning and we need more information about individual differences and generalizable patterns” (Renate, Aronin & Hufeisen 2009b).

Mit der Auswertung des Pilotprojektes durch die Verfasserin zum ersten Bachelorprogramm des DaF-Lehrkräftebildungscurriculums wird ein Beitrag zur Diskussion der individuellen Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen geleistet. Aus diesen Gründen sollte die Perspektive der individuellen Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung eines Curriculums der Fremdsprachenlehrkräftebildung berücksichtigt werden.

Soziale Mehrsprachigkeit

Im Fall sozialer Mehrsprachigkeit, wenn innerhalb einer Gesellschaft zwei oder mehr Sprachen für die Kommunikation nebeneinander existieren – z. B. Englisch und Malaiisch in Malaysia –, spricht Lüdi von Diglossie oder Polyglossie, weil die verschiedenen Sprachen unterschiedliche Funktionen haben (vgl. Lüdi 2007: 234). In diesem Fall werden jeder Sprache bestimmte Domänen (z. B. Schule, Medien, Familie, Kirche) und Funktionen zugeschrieben.

Die soziale Mehrsprachigkeit ist relativ stabil²⁹. In Anlehnung an die Unterscheidung des Europarates (vgl. hierzu Europarat 2001 sowie Raupach 2004) verwendet Rück 2007 den Begriff multilingual auch für eine bestimmte mehrsprachige Situation im fremdsprachlichen Klassenzimmer (vgl. Filtzinger 2005), die ebenso als soziale Mehrsprachigkeit bezeichnet werden kann. Nach House (2007) bezieht sich die soziale Mehrsprachigkeit auf die Verwendung mehrerer Sprachen durch Individuen und gesellschaftliche Gruppen zu bestimmten Zwecken innerhalb einer Gruppe von Interaktanten, z.B. gilt das auch für den Fremdsprachenunterricht³⁰.

Die soziale Mehrsprachigkeit, die die heutige Sprachensituation Malaysias kennzeichnet (siehe Kap. 1.1), lässt sich in Verbindung mit der kolonialen Vergangenheit erklären (siehe Kap. 1.2), wozu neurolinguistische, soziolinguistische, soziokulturelle und interkulturelle Bezüge herzustellen sind. Dadurch kann der charakteristische Sprachgebrauch der heutigen multilingualen und multikulturellen Gesellschaft Malaysias dargestellt werden (siehe Kap. 1.3).

Die Zielsetzung der sprachpolitischen Maßnahmen innerhalb des malaysischen Bildungssystems ist eine Herausforderung für die mehrsprachige Gesellschaft Malaysias, wobei die neue Generation (nach der Unabhängigkeit Malaysias) im Vergleich zu den älteren Generationen vor der Unabhängigkeit Malaysias eine ganz andere sprachpolitische Orientierung des Bildungssystems erlebte (siehe Kap. 1.4). Außerdem ist bei der Entwicklung der sozialen Mehrsprachigkeit in Malaysia zu berücksichtigen, dass bei den Ureinwohnern/-innen und den ethnischen Minderheiten mit Migrationshintergrund wie zum Beispiel bei den mehrsprachigen Chinesen/-innen und Indern/-innen der dritten Generation, die nicht in eigenen Erstsprachen³¹ oder chinesisch bzw. tamilisch literalisiert sind, Hemmnisse sowohl bei den zugehörigen Erstsprachen als auch bei der Eingliederung in das nationale Sprachgefüge bestehen. Die Einstellung zur Integration von Erstsprache und Landessprache ändert sich mittlerweile grundsätzlich, wenn auch nicht mehr verstanden wird, welche Folgen dies auf die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in den

²⁹ De Cillia, Rudolf (2001): Sprachen in Österreich: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprache) [online]. [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: <http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/sprachen.pdf>.

³⁰ Juliane, House (2007: 5).

³¹ Die meisten Erstsprachen der Ureinwohner/-innen in Malaysia (Minderheiten) können mittlerweile als bedrohte und aussterbende Sprachen bezeichnet werden (vgl. Pillai 2018: 9).

Aufnahmegesellschaften hat (vgl. Roche 2008: 118). Als Folge dessen lassen sich gemäß Lüdi bezüglich des Grades der Sprachbeherrschung eine symmetrische und asymmetrische Zweisprachigkeit unterscheiden, wobei Letztere verschiedene Formen annimmt, je nachdem in welchen Kontexten und mit welchen Funktionen die dominante und die schwächere Varietät benutzt werden, weshalb eine Differenzierung nach Fertigkeiten (Sprech-, Hör-, Lese-, Schreib-, Interaktionskompetenz etc.) oder Domänen (Familie, Beruf, Freizeit, etc.) erfolgen sollte (vgl. Lüdi 2000: 235).

Die Effekte der sprachpolitischen Maßnahmen im malaysischen Bildungssystem auf die Mehrsprachigkeit von Ureinwohnern/-innen und ethnischen Minderheiten mit Migrationshintergrund lassen sich nicht nur durch symmetrische und asymmetrische Konzepte beschreiben, sondern werden auch im Hinblick auf die oben genannten Überlegungen zur individuellen Mehrsprachigkeit mit der Schwellenhypothese und der Interdependenzhypothese nach Skutnabb-Kangas / Toukomaa (1977) erklärt. Die Schwellenhypothese zum Grad der Sprachbeherrschung geht von zwei Schwellen aus, die unterschiedliche Effekte auf den Spracherwerb haben: Unterhalb der ersten Schwelle zeigen sich eher negative Effekte bei beiden Sprachen. Das Ergebnis kann dann sogar eine doppelte Halbsprachigkeit sein (doppelter Semilingualismus), eine sehr niedrige und bruchstückhafte Kompetenz in der Erst- und Zweisprache (vgl. Roche 2008: 118). Obwohl die Begriffe der Halbsprachigkeit, der doppelten Halbsprachigkeit bzw. des Semilingualismus, doppelten Semilingualismus oder des Alingualismus mittlerweile als wissenschaftlich nicht mehr haltbar gelten und mit Repertoirekonzepten kaum zu vereinbaren sind, findet man sie dennoch immer wieder in Alltags- oder auch akademischen Diskursen (vgl. Busch 2017: 52). Der Interdependenzhypothese zufolge sind bestimmte Niveaus in beiden Sprachen erforderlich, wenn der Spracherwerb positive Effekte auf die kognitive Entwicklung der Lernenden haben soll. Diese Niveaus werden in Bezug auf die Kompetenz der Erstsprache definiert und meist am Alter oder am sozioökonomischen Status festgemacht (vgl. Roche 2013: 163).

Grad der Sprachbeherrschung	Art der Zweisprachigkeit	Auswirkungen auf die geistige Entwicklung	
	A- „Additive Zweisprachigkeit“ hohe Kompetenz in beiden Sprachen	positiv	
	B- „Normalfall“ gut ausgebildete Erstsprache, schwaches Zweit- oder Fremdsprachenniveau	weder positiv noch negativ	2.Schwelle
	C- „doppelte Halbsprachigkeit“ niedrige Kompetenz in beiden Sprachen	negativ	1.Schwelle

Abb. 10: Schwellen- und Interdependenzhypothese nach Skutnabb-Kangas / Toukomaa 1977

Der Grad der Sprachbeherrschung in Malaysia zeigt sich auch in Bezug auf die offizielle Zweitsprache Englisch. Laut der staatlichen Statistik (2010) hatten Schüler/-innen aus drei ethnischen Gruppen im Alter von 17 Jahren in der staatlichen Mittelstufen-Prüfung SPM im Englischen Defizite (siehe Kap. 1.4: Abb. 6). Die sprachpolitischen Maßnahmen innerhalb des malaysischen Bildungssystems zur Förderung der Mehrsprachigkeit sind im Hinblick auf das staatliche Prüfungsergebnis im Englischen ausgehend von der ersten oder zweiten Schwelle also anscheinend verbesserungsbedürftig.

In Wirklichkeit führt soziale Mehrsprachigkeit in Malaysia zu paradoxen Ergebnissen. Einerseits sollte die individuelle Mehrsprachigkeit in Malaysia zur Stärkung des Sprachlernens führen, da ein Großteil der Kinder mit zwei oder mehr Sprachen aufwächst. Dazu lernen die Schüler/-innen von der Grundschule bis zur Universität mindestens zwei Sprachen, Malaiisch und Englisch, als Unterrichtssprachen.

Andererseits zeigt das staatliche Prüfungsergebnis bei den Zweitsprachen in der sozialen Mehrsprachigkeit weder gute Leistungen noch geeignete Lösungsansätze für die Lehrenden und Lernenden. Ohne Berücksichtigung der individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit wird es schwierig werden, Lösungen zu finden.

In der Pilotarbeit der Verfasserin werden in Kap. 6 die Schwierigkeiten der Curriculumsplaner/-innen bei der Entwicklung des ersten DaF-Lehrkräftebildungsprogramms in Malaysia diskutiert. Am Ende der Arbeit wird die Frage gestellt, ob die soziale Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachenlehrkräftebildung eine wesentliche Rolle spielt und welche Voraussetzungen bei der Planung eines passenden Fremdsprachencurriculums nötig sind, damit die Lernenden im Zielland eine Fremdsprache effektiv lernen und benutzen könnten.

Zweifellos wäre es für die Entwicklung des jeweiligen Fremdsprachencurriculums empfehlenswert, nicht nur durch geeignete Maßnahmen der Sprachenpolitik, sondern auch auf der Grundlage der Forschungsergebnisse und der Auswertung des jeweiligen Fremdsprachenprogramms individuelle und soziale Mehrsprachigkeit Malaysias zu fördern.

Territoriale Mehrsprachigkeit

Nach Lüdi ist territoriale Mehrsprachigkeit durch Koexistenz mehrerer Sprachen auf ein und demselben Territorium gekennzeichnet (vgl. Lüdi 2000: 234, Messina 2010: 112). Dies bedeutet, dass verschiedene gesprochene Sprachen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen im Wesentlichen auch räumlich getrennt sind (vgl. Lüdi 2017: 31). Die heutige multilinguale und multikulturelle Sprachensituation Malaysias steht in Verbindung mit territorialen Sprachphänomenen der Mehrsprachigkeit unterschiedlicher ethnischer Bevölkerungsgruppen (Malaiisch, Chinesisch, Tamilisch, Englisch etc.) innerhalb der eigenen Bevölkerungsgruppe.

Institutionelle Mehrsprachigkeit

Unter institutioneller Mehrsprachigkeit sind zwei Szenarien zu verstehen: zum einen die Sprachenpolitik und zum anderen der Sprachgebrauch in Institutionen, Unternehmen, am Arbeitsplatz usw. Viele Forschungsbeiträge beschäftigen sich dazu mit der Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union³². Nach Lüdi liegt institutionelle Mehrsprachigkeit vor, soweit nationale oder internationale Verwaltungen wie die Europäische Union ihre Dienste in verschiedenen Sprachen anbieten (vgl. Lüdi 2000: 234, Messina 2010: 112). Insofern ist interkulturelle Kommunikation ein Schlüsselbegriff zur Erforschung mehrsprachiger Phänomene in institutionellen Kontexten (vgl. Messina 2010: 128). Die institutionellen Kontexte sollten auch in die Diskussion der Sprachenpolitik Malaysias einbezogen werden (siehe Kap. 1.2).

³² Vgl. z. B. Van Theo Els: Multilingualismus in der Europäischen Union. In: Dieter Wolff (Hg.): Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaft. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2006; Rüdiger Ahrens (Hg.): Europäische Sprachenpolitik. Heidelberg: Winter 2003; Horst G. Klein: EuroCom an der Schule. Informationen zum Mehrsprachigkeitsunterricht für Fremdsprachenlehrende. Aachen: Editiones EuroCom 2007; Lew Zybatow (Hg.): Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft. Frankfurt am Main; Wien: Peter Lang 2007; Juliane Besters-Dilger (Hg.): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union, Klagenfurt. Drava 2003; Roswitha Fischer (Hg.): Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20./21. April 2006 an der Universität Regensburg. Baden-Baden: Nomos 2007; Chiara Messina: Zweisprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit. In: Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger, Sandra Vlasta (Hg.): Polyphonie-Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Praesens Verlag 2010.

Die territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit sind nach Ansicht der Verfasserin nicht mit dem Thema des Fremdsprachenlernens und der Curriculumsplanung in Malaysia direkt verbunden. Sie werden deshalb in der Arbeit nicht weiter erläutert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrsprachigkeit – so darf man es vielleicht formulieren – mit einer gewissen Bewusstseinsweiterung einher geht. Durch die Mehrsprachigkeit wird die Differenziertheit der Welt bewusster erfahrbar, wird zunächst die Erstsprache eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines identitätsstiftenden Selbstbildes und die Sprachdifferenzen halten das Bewusstsein für die Vielfalt der Welt offen (vgl. Ehlich 2007: 249 f.). In einer multilingualen und multikulturellen Umgebung wie in Malaysia sind kulturell bedingte Verhaltensmuster aus dem jeweiligen ethnischen Verständnis heraus in Betracht zu ziehen. Dies drückt sich auch in der Sprachverwendung aus. In der Forschung zeichnet sich ein deutlicher Trend zur Abkehr von ausgewogener/symmetrischer Mehrsprachigkeit als Leitidee ab. Nicht Perfektion in der Sprachverwendung, sondern die Fähigkeit, kommunikative und interkulturelle Situationen konstruktiv zu bewältigen, wird zum Kriterium für mehrsprachige Kompetenz (vgl. Grosjean 2013: 4). Eine wesentliche Einschätzung ist, dass die Mehrsprachigkeit mittlerweile keine Ausnahme, sondern vielmehr die Regel ist (vgl. Peterson 2015: 1). Infolgedessen ist ein gemeinsames Verständnis der Mehrsprachigkeit auf der Grundlage empirischer Forschung von großer Wichtigkeit für die Fremdsprachenlehrenden, -lernenden und die Curriculumsplaner/-innen, weil es dazu divergierende Ansichten gibt.

Es ist zu erwarten, dass die Forschungsaktivitäten zur Mehrsprachigkeit in Malaysia weiter zunehmen werden. In diesem Kontext ist nach Kärchner-Ober (2013: 28) zu erwarten, dass die Forschung zur Mehrsprachigkeit in Südostasien einen wissenschaftlichen Horizont für die Grundlagenforschung zur soziolinguistischen und soziokulturellen Situation in Malaysia bieten kann:

Research on multilingualism has become a going-and-coming field of research in its own right. For a comprehensive overview, see Aronin & Hufeisen (2009) and Kärchner-Ober (2011), with a special focus on South-East Asia. One of the most important points are issues of multilingualism, multiple language learning is how education and language pedagogy can benefit from research on multilingualism.

Auch erziehungswissenschaftliche und fremdsprachendidaktische Konzepte werden von dieser Grundlagenforschung profitieren.

2 Fremdsprachenerwerb in multilingualen Lernumgebungen

2.1 Neurolinguistische Forschung zum mehrsprachigen Spracherwerb

Die Mehrsprachigkeit beeinflusst alle Ebenen der Gesellschaft. Sie wirkt sich auf die Sprecher/-innen und die Nutzung ihres Sprachpotenzials aus. Obwohl die psychologische und linguistische Forschung neue Begriffe zur Beschreibung der Mehrsprachigkeit definiert, z. B. simultane Frühmehrsprachigkeit, konsekutive Mehrsprachigkeit, subtraktive/additive Mehrsprachigkeit, Beherrschungsgrad (symmetrisch, asymmetrisch, aktiv, passiv, dominant) etc. und diese der psychologischen Forschung helfen, homogene und mehrsprachige Gruppen zu unterscheiden, werden sie von der neurolinguistischen Forschung weiterhin vernachlässigt (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: S.173). Im Folgenden wird versucht, verschiedene Forschungsimpulse miteinander zu verbinden.

Die neurolinguistische Forschung konzentriert sich eher auf die neuronalen Strukturen und Mechanismen, welche der Sprachverarbeitung (Sprachverständnis und -produktion) sowie dem Spracherwerb zugrunde liegen. Sie fokussiert sich auf neuronale Netzwerke, die bei der Verarbeitung sprachrelevanter Informationen miteinander kommunizieren, und auf die Frage, welche Strukturen bzw. neurophysiologischen Mechanismen beim Erwerb einer zweiten oder mehrerer Sprachen beteiligt sind und welchen Veränderungen die Sprachverarbeitung mit zunehmendem Alter unterliegt (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 174). Der folgende Abschnitt betrachtet unterschiedliche neurolinguistische Modelle, Hypothesen sowie Forschungsergebnisse zu Unterschieden von früh- und spätmehrsprachigen Einflüssen des Spracherwerbs und beschäftigt sich mit der Frage, wie Sprachen im menschlichen Gehirn durch das explizite bzw. implizite Gedächtnis und das Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden.

Neurolinguistische Untersuchungen zeigen, dass sich bereits im Mutterleib Grundstrukturen und Funktionen des Gehirns eines Embryos spontan und natürlich entwickeln, wodurch akustische Impulse der Mutter und der Umgebung wahrgenommen werden können. Im Gehirn kleiner Kinder entwickeln sich beim ungesteuerten Sprachlernen automatisch und simultan neue Strukturen:

Children all over the world have a natural urge to learn language built into their genes. Virtually any infant is genetically equipped to develop the motivation and brain circuits needed to learn the one or more languages it hears spoken around it, without any special help or instruction. [...] The fact that some children are apparently born with brains that function well in all skills but language may mean

that there are specific genes that code for language-processing regions of the brain and that may go awry. (Gamon / Bragdon 2001: 41 f.)

Bei Kindern bis zu vier Jahren entwickelt sich ihr Quellengedächtnis beim bewussten Lernen nur langsam, vorher war es ein mehr spielerisches, weniger bewusstes, mehr intuitives spontanes Lernen. Ein Beispiel aus der Forschung nach Gamon / Bragdon (2001: 63) zeigt dies:

If a four-years-old sees you put a marble in a box, or hears you tell him you've put a marble in a box, he'll remember not just there's a marble in the box but also he knows- whether he saw it or if he was told. A three-years-old, on the other hand, may remember there's maybe a marble in the box but not the circumstance of learning it, just you probably don't remember how or when you learned that Paris is the capital of France. This kind of memory, called source memory, doesn't develop until about the age of four.

Das Quellengedächtnis (source memory) bezieht sich auf Gedächtnisstrukturen für bestimmte kontextbezogene Details eines Ereignisses und wird dem episodischen Gedächtnis zugeordnet³³. Im episodischen Gedächtnis werden komplexe Alltagserinnerungen abgespeichert³⁴.

Im Modell von Volterra / Taeschner (1978) zum kindlichen doppelten Erstspracherwerb werden drei Entwicklungsphasen eines gemeinsamen Sprachzentrums unterschieden, was den späteren Zweit- und Fremdspracherwerb prägt (vgl. Roche 2013: 116). Die drei Entwicklungsphasen nach Volterra / Taeschner (1978: 312) sind die folgenden:

- In der ersten Entwicklungsphase hat das Kind ein lexikalisches System, das Wörter aus beiden Sprachen enthält. In diesem Fall hat ein Wort in einer Sprache fast immer kein entsprechendes Wort mit der gleichen Bedeutung in der anderen Sprache. Tatsächlich scheint in dieser Forschung die Sprachentwicklung des zweisprachigen Kindes der Sprachentwicklung der einsprachigen Kinder zu entsprechen. Infolgedessen kommen Wörter aus beiden Sprachen häufig in Konstruktionen mit zwei bis drei Wörtern zusammen vor. In der ersten Phase ist es sehr schwierig, syntaktische Regeln zu beschreiben und eindeutige Schlussfolgerungen über die Syntax zu ziehen, da das Kind noch nicht genügend Zwei- und Drei-Wort-Sätze verwendet.

³³ Johnson, M. K., Hashtroudi, S. / Lindsay, D. S. (1993): Source monitoring. *Psychol. Bull.* 114 [online], 3–28. doi: 10.1037/0033-2909.114.1.3. Ferré P, Comesaña M and Guasch M (2019): Emotional Content and Source Memory for Language: Impairment in an Incidental Encoding Task. *Front. Psychol.* 10:65 [online]. doi: [10.3389/fpsyg.2019.00065](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00065)[Zugriff am: 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00065/full#B28>.

³⁴ Stangl, W. (2020): Stichwort: „Episodisches Gedächtnis“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. [Zugriff am: 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/809/episodische-gedaechtnis/>.

- In der zweiten Entwicklungsphase unterscheidet das Kind zwei verschiedene Lexika, wendet jedoch die gleichen syntaktischen Regeln auf beide Sprachen an. Für fast jedes Wort in einer Sprache hat das Kind ein entsprechendes Wort in der anderen Sprache. Daneben kommen die Wörter, die aus den beiden Lexika stammen, in Konstruktionen nicht mehr zusammen vor.
- In der dritten Entwicklungsphase spricht das Kind zwei Sprachen, die sich sowohl im Lexikon als auch in der Syntax unterscheiden. Jede Sprache wird jedoch der Person zugeordnet, die diese Sprache verwendet - „une personne - une langue“ (Ronjat 1913).

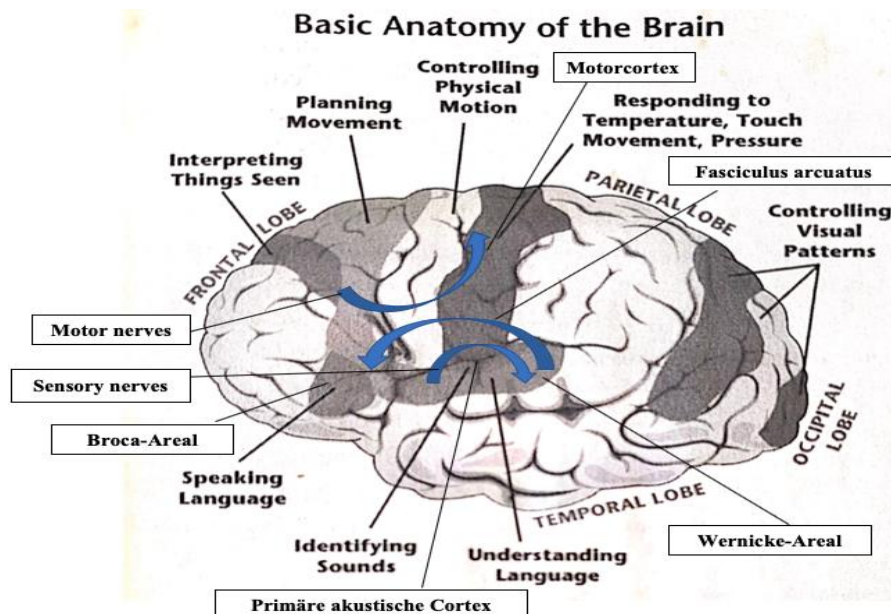
Kinder in der dritten Phase, die zweisprachig oder mehrsprachig aufwachsen, erlernen nach dem Modell von Volterra / Taeschner (1978) die zweite Sprache genauso leicht wie die erste. Der Spracherwerb scheint für sie von den psychischen und physischen Voraussetzungen her völlig unproblematisch zu sein (vgl. Ehlich 2007: 242). Die neurolinguistische Forschung bestätigt das Modell von Volterra / Taeschner dahingehend, dass in den ersten Lebensjahren der Sprachentwicklung mehrere Sprachen leichter zu erwerben sind (Gamon / Bragdon 2001: 41 ff.). Das Sprachgefühl und die Sprachstruktur entwickeln sich parallel zueinander bereits im frühkindlichen Alter in den relevanten Hirnregionen. Die neurolinguistische Forschung zeigt, dass der Spracherwerb Kindern umso leichter fällt, je früher sie damit beginnen, mehrere Sprachen zu lernen.

Die Neurowissenschaftlerin Lisa Genova³⁵ schätzt für das durchschnittliche Gehirn eines Erwachsenen über 100 Billionen Synapsen (10^{14}). Ihre Anzahl beträgt für das einzelne Neuron zwischen 1 und 200.000. Wissenschaftliche Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass der Mensch nur 5 bis 10 % seines mentalen Potenzials bewusst nutzt. Der Zustand unseres Gehirns ist aber nicht statisch. Die neueste Forschung zeigt, dass die Anzahl der Synapsen wie bei einem Muskel vom jeweiligen „Trainingszustand“ abhängig ist, das heißt, sie wachsen mit ihren Aufgaben. Je stärker wir unser Gehirn intellektuell nutzen, desto mehr synaptische Verbindungen werden gebildet. Diesen ständigen Auf- und Abbau von Synapsen nennt man neuronale *Plastizität*. Um Sprachen ähnlich gut zu beherrschen, ist es notwendig, sie täglich zu üben (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 174).

³⁵ Genova, Lisa (2014): In: TED Conference, LLC [online]. 02.04.2017 [Zugriff am 05.06.2018] Verfügbar unter: https://www.ted.com/speakers/lisa_genova

2.1.1 Sprachverarbeitung in Hirnregionen

Die meisten kognitiven Neurowissenschaftler/-innen und Neurolinguisten/-innen sind heute davon überzeugt, dass Sprache in den verschiedenen Hirnregionen der Cortex cerebri sowohl in der linken Hemisphäre als auch in der rechten verarbeitet wird (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 171). Der Cortex cerebri ist die Großhirnrinde, die äußere Schicht unseres Gehirn, und hat ein faltiges Aussehen voller Rillen. Das Großhirn besteht aus zwei symmetrischen Gehirnhälften (auch Hemisphäre cerebri genannt), die durch den Kallus miteinander verbunden sind. Der linken Hemisphäre werden Funktionen wie Sprechen, Schreiben, Zusammenstellen von Sätzen und Problemlösungen zugeordnet und sie ist dominanter und analytischer, was logische Prozesse betrifft. Die rechte Hemisphäre hingegen ist aktiver an emotionalen und sozialen Prozessen beteiligt und sie ist für das Denken über das Denken verantwortlich. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine strikte Trennung (vgl. Nacemulli 2015). Ferner ist das Gehirn in eine große Anzahl von Lappen unterteilt (wie Parietallappen, Frontallappen, Temporallappen und Okzipitallappen), die sich in der Anzahl der neuronale Verknüpfungen mit anderen Bereichen (wie Broca-Areal, Wernicke-Areal, Cerebellum usw.) des Gehirns unterscheiden und bestimmte Funktionen steuern³⁶. Siehe die anatomische Struktur der Cortex cerebri nach Gamon (2001), Zanetti³⁷ (2009), Zanetti / Tonelli / Piras (2010):



³⁶ The Human Memory, 16.10.2019. Cerebral Cortex [online]. The Human Memory 2010-2020 [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://human-memory.net/cerebral-cortex/>.

³⁷ Dario Zanetti (2009): Bilingual aphasia. Adaption of the Bilingual Aphasia Test (BAT) to Sardinian and study of clinical case. Unpublished Ph.D Thesis. Sassari: Università degli Studi di Sassari.

Im Folgenden werden die wichtigsten Funktionen der Hirnregionen beim Spracherwerb erläutert:

Parietallappen (Parietal Lobe)

Der Parietallappen (Parietal Lobe) verarbeitet sensorische Information und dient zur Interpretation visueller Informationen und zur Verarbeitung von Sprache und einigen mathematischen Fähigkeiten³⁸.

Frontallappen (Frontal Lobe)

Der Frontallappen (Frontal Lobe) steuert wichtige kognitive Fähigkeiten des Menschen wie emotionaler Ausdruck, Problemlösung, Gedächtnis, Sprache usw. Der Frontallappen ist im Wesentlichen das Kontrollsystem unserer Persönlichkeit und Kommunikationsfähigkeit³⁹.

Temporallappen (Temporal Lobe)

Der Temporallappen (Temporal Lobe) ist an Gedächtnis und Hören beteiligt und verarbeitet Informationen aus unseren Geruchs-, Geschmacks- und Geräuschnen. Er spielt dazu eine Rolle bei der Unterstützung der Bildung des Langzeitgedächtnisses und der Verarbeitung neuer Informationen zur Bildung visueller und verbaler Erinnerungen bei der Interpretation von Gerüchen und Geräuschen. Ferner wird angenommen, dass die mittleren Abschnitte des Temporallappens konzeptionelle Darstellungen für semantisches Wissen enthalten⁴⁰.

Okzipitallappen (Occipital Lobe)

Die Funktion des Okzipitallappens (Occipital Lobe) verbindet sich mit der Wahrnehmung und Verarbeitung visueller Informationen sowie der Organisation komplexer Prozesse der visuellen Wahrnehmung. Der Okzipitallappen ist auch für die Analyse von Inhalten wie Formen, Farben und Bewegungen sowie für die Interpretation von und Schlussfolgerungen aus Bildern verantwortlich. Ferner empfängt der Okzipitallappen eingehende Informationen, die verarbeitet und sofort an den Hippocampus gesendet werden, wo sie zum Kurzzeitgedächtnis geformt werden⁴¹.

Hippocampus

³⁸ Derrick Arrington, Parietal Lobe: Definition & Functions [online]. 2003-2020 Study.com [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://study.com/academy/lesson/parietal-lobe-definition-functions-quiz.html>.

³⁹ Healthline's Medical Network, 02.03.2015. Frontal lobe [online]. 2005-2020 Healthline Media a Red Ventures Company [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.healthline.com/human-body-maps/frontal-lobe#1>.

⁴⁰ K. Tanaka (2001): Temporal Lobe in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.; Bernard J. Baars, Nicole M. Gage (2010): The Brain in Cognition, Brain, and Consciousness (Second Edition).; Priyanka A. Abhang / Suresh C. Mehrotra: Introduction to Emotion, Electroencephalography, and Speech Processing. in Introduction to EEG- and Speech-Based Emotion Recognition, 2016 [online]. Elsevier B.V., 2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/temporal-lobe>.

⁴¹ The Human Memory (31.10.2019): Occipital Brain Lobe and Its Funktion [online]. The Human Memory, 2010-2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://human-memory.net/occipital-brain-lobe/>.

Der Hippocampus ist eine komplexe Gehirnstruktur, die tief in den Temporallappen eingebettet ist. Er spielt eine wichtige Rolle beim Lernen und bei der Gedächtnisbildung.⁴² Mit anderen Worten ist der Hippocampus entscheidend für das Lernen, den Sitz des Langzeitgedächtnisse und die räumliche Orientierung. Verbindungen zwischen Hippocampus und Neocortex sind wichtig für die bewusste Wahrnehmung und die Wissensentwicklung⁴³.

Broca-Areal

Das Broca-Areal ist auf die Sprachverarbeitung und Sprachproduktion spezialisiert und liegt unmittelbar neben dem Bereich des motorischen Cortex (dem Gyrus praecentralis), von dem die Sprachbewegungen, der Gesichtsausdruck, die Artikulation und die Tonerzeugung kontrolliert werden. Das Broca-Areal ist wichtig für das prozedurale Gedächtnis, das sich an den expressiven Aspekten der gesprochenen und geschriebenen Sprache beteiligt (die Sprachproduktion von Sätze wird durch die Regeln der Grammatik und Syntax eingeschränkt).

Wernicke-Areal

Das Wernicke-Areal befindet sich unmittelbar hinter dem auditorischen Kortex für das Sprachverständnis. Das heißt, der Temporallappen befindet sich im Wernicke-Areal des Parietallappens. Das Wernicke-Areal spielt eine entscheidende Bedeutung für die Sprachentwicklung und das deklarative Gedächtnis für das Sprachverständnis.

Cerebellum (Kleinhirn)

Das Kleinhirn (das Cerebellum) befindet sich hinter dem oberen Teil des Hirnstamms und besteht aus zwei Hemisphären. Das Kleinhirn empfängt Informationen der sensorischen Bereiche und anderen Teilen des Gehirns und reguliert die motorischen Bewegungen. Das Kleinhirn koordiniert freiwillige Bewegungen wie Haltung, Gleichgewicht, Koordination und Sprache, was zu einer glatten und ausgeglichenen Muskelaktivität führt. Es ist auch wichtig für das Erlernen des motorischen Verhaltens⁴⁴.

Striatum

Das Striatum (Corpus Striatum) ist der größte Teil der Basalganglien und befindet sich tief im Vorderhirn⁴⁵. Es ist mit einem geschätzten Volumen von 10 cm³ im menschlichen Gehirn die mit Abstand größte subkortikale Hirnstruktur⁴⁶. Es ist eine heterogene Struktur, die Afferenzen von mehreren kortikalen und subkortikalen

⁴² Kuljeet Singh Anand und Vikas Dhikav (Okt - Dez 2012): Hippocampus in health and disease: An overview. Ann Indian Acad Neurol.15(4): 239-246. doi: [10.4103/0972-2327.104323](https://doi.org/10.4103/0972-2327.104323) [online]. Wolters Kluwer - Medknow Publications [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3548359>.

⁴³ Morgado-Bernal I. Learning and memory consolidation (2011): Linking molecular and behavioral data. Neuroscience;176: S. 12-9. [PubMed] [Google Scholar] [online]. Wolters Kluwer - Medknow Publications [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3548359>.

⁴⁴ Healthline's Medical Network (05.03.2015): Cerebellum [online]. Healthline Media a Red Ventures Company, 2005-2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://www.healthline.com/human-body-maps/cerebellum#1>.

⁴⁵ The Human Memory (26.11.2019): Corpus Striatum [online]. The Human Memory, 2010-2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://human-memory.net/corpus-striatum/>.

⁴⁶ José L. Lanciego, Natasha Luquin, and José A. Obeso (Dez 2012): Functional Neuroanatomy of the Basal Ganglia. Cold Spring Harb Perspect Med. Dezember 2012; 2(12): a009621. doi: [10.1101/cshperspect.a009621](https://doi.org/10.1101/cshperspect.a009621)

Strukturen empfängt und auf verschiedene Basalganglienkerne projiziert⁴⁷. Es spielt die wichtigste Rolle bei Belohnungs- und Verstärkungsvorgängen im Gehirn⁴⁸.

Basalganglien

Die Basalganglien beziehen sich auf eine Gruppe von subkortikalen Kernen, die hauptsächlich für die motorische Steuerung verantwortlich sind, sowie auf eine größere Vielzahl von Aufgaben wie dem motorischen Lernen, exekutiven Funktionen und Verhalten sowie Emotionen. Der Begriff Basalganglien bezieht sich im strengsten Sinne auf Kerne, die tief in die Gehirnhälften eingebettet sind (Striatum oder Caudate-Putamen und Globus Pallidus), während verwandte Kerne aus Strukturen bestehen, die sich im Diencephalon (Nucleus subthalamicus), Mesencephalon (Substantia nigra) und Pons (Pendunculopontine Kern) befinden⁴⁹.

Einzelne Hirnregionen erhalten Informationen über die Haut (somatosensorischer Kortex), der Cortex cerebri wird dazu über die Mittellinie verbunden. Somit kontrolliert der Cortex cerebri der linken Gehirnhälfte die rechte Körperseite und umgekehrt⁵⁰.

Daneben sind einige Wissenschaftler davon überzeugt, dass die Sprachen, die von zwei- und mehrsprachigen Menschen gesprochen werden, in verschiedenen anatomischen Strukturen lokalisiert sind. Zurzeit gibt es vier verschiedene Hypothesen, die zu erklären versuchen, wie zwei oder mehr Sprachen im menschlichen Gehirn organisiert sind:

- I. **Hypothese des ausgedehnten System** (die Sprachen, die von einer Person gesprochen werden, sind in ihrer Repräsentation nicht differenziert);

[online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3543080/#A009621C133>. Schröder KF, Hopf A, Lange H, Thörner G (1975): Strukturanalysen des Striatum, Pallidum und Nucleus subthalamicus beim Menschen. I. Striatum. J Hirnforschung 16: 333–350 [PubMed] [Google Scholar] [online]. Wolters Kluwer - Medknow Publications [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3543080/#A009621C133>.

⁴⁷José L. Lanciego / Natasha Luquin / José A. Obeso (Dez 2012): Functional Neuroanatomy of the Basal Ganglia. Cold Spring Harb Perspect Med. Dezember 2012; 2(12): a009621. doi: 10.1101/cshperspect.a009621 [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3543080/#A009621C133>.

⁴⁸The Human Memory (26.11.2019): Corpus Striatum [online]. The Human Memory 2010-2020 [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://human-memory.net/corpus-striatum/>.

⁴⁹José L. Lanciego / Natasha Luquin / José A. Obeso (Dez 2012): Functional Neuroanatomy of the Basal Ganglia. Cold Spring Harb Perspect Med. Dezember 2012; 2(12): a009621. doi: 10.1101/cshperspect.a009621 [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3543080/>.

⁵⁰Khalid H. Jawabri / Sandeep Sharma (29 Juni 2019): Physiology, Cerebral Cortex Functions. StatPearls Publishing LLC, 2020 [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK538496/>.

- II. **Hypothese des dualen Systems** (die Sprachen, die von einer zweisprachigen Person gesprochen werden, sind in zwei voneinander unabhängigen Systemen repräsentiert);
- III. **Hypothese des dreiteiligen Systems** (die Sprachelemente, die die beiden Sprachen gemeinsam haben, sind in einem einzigen System dargestellt, diejenigen hingegen, die sie nicht gemeinsam haben, sind in zwei voneinander unabhängigen Systemen repräsentiert);
- IV. **Subsystem-Hypothese** (zweisprachige Menschen besitzen zwei neuronale Subsysteme: ein Subsystem für die Sprache A und eines für die Sprache B; diese Subsysteme sind Teil des selben kognitiven Systems, und zwar des Sprachsystems).

Die am häufigsten bestätigte Hypothese ist die der Subsysteme, welche sowohl mit den klinischen Beobachtungen als auch mit der Fähigkeit einer zweisprachigen Person übereinstimmt, verschiedene Sprachen auf diversen Sprachebenen kombinieren zu können (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 179).

2.1.2 Unterschiedliche Sprachentwicklung im früh- und spätmehrsprachigen Erwerb

Die unterschiedliche Sprachentwicklung im früh- und spätmehrsprachigen Erwerb wird durch die Forschungsarbeit von Riehl (2014) zu den neurologischen Grundlagen und Konsequenzen des Deutschunterrichts bestätigt. Eine Reihe von Tests zur Aufmerksamkeitskontrolle wurde mit älteren mehrsprachigen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt. Dazu wird in der Regel der sog. Aufmerksamkeit-Netzwerk-Test (ANT) eingesetzt. Mehrsprachige haben darin stets kürzere Reaktionszeiten, und zwar in allen Altersgruppen. Allerdings ist der Überlegenheitseffekt vor allem bei Kindern und älteren Erwachsenen feststellbar, während er bei jüngeren Erwachsenen weniger stark ausgeprägt ist – hier nur bei besonders komplexen Aufgabenstellungen. Die kognitiven Vorteile sind überwiegend bei Kindern feststellbar. Weitere kognitive Vorteile, die aus dem Umgang mit verschiedenen Sprachen erwachsen, sind u. a. erhöhte Sprachaufmerksamkeit und kommunikative Flexibilität sowie ein erhöhtes Maß an Kreativität (vgl. Riehl 2014: 61).

Beim Vergleich von Früh- und Spätmehrsprachigen zeigen sich nun – trotz starker individueller Variation zwischen den einzelnen Probanden/-innen – einige entscheidende Unterschiede zwischen den Gruppen. Bei Spätmehrsprachigen überlappen sich die Aktivierungen im Broca-Areal dagegen nur teilweise. Die Neurolinguistik hat festgestellt,

dass einzelne Strukturen in bestimmten Arealen im Gehirn spezifischen Zwecken dienen, die in der frühen Kindheit angelegt wurden, aber ab einem kritischen Alter nicht mehr modifiziert werden können. Außerdem aktivieren frühe und späte Mehrsprachige teilweise andere Regionen im Gehirn: Frühmehrsprachige aktivieren vor allem Bereiche der präfrontalen Rinde, dem Sitz des Striatums und der exekutiven Funktionen, die eine zentrale Rolle für das Zusammenwirken von motivationaler, emotionaler, kognitiver Flexibilität, Selbstregulierung und dem Bewegungsverhalten auf neuronaler Ebene spielt. Spätmehrsprachige aktivieren eher posteriore Regionen, z. B. den Posterior Superior Temporal Gyrus, der auf die semantische Verarbeitung spezialisiert ist (vgl. Festman 2012: 211).

Unterschiede zwischen Früh- und Spätmehrsprachigen zeigen sich auch, wenn weitere Sprachen erlernt werden: Bei jenen, die schon früh mit zwei Sprachen aufwachsen, wird beim Erlernen einer Tertiärsprache auf weniger neuronale Verknüpfungen im Broca-Areal zurückgegriffen, da sich beide Sprachareale überlappen. Insgesamt überlappen sich die drei Sprachen hier weitgehend. Wenn Spätmehrsprachige eine Tertiärsprache erlernen, müssen sie mehr neuronale Verknüpfungen aktivieren, da sich beide Sprachareale kaum überlappen. Zusätzlich ist bei der Gruppe der Spätmehrsprachigen auch ein diffuseres Muster der jeweiligen Sprachen erkennbar (vgl. Riehl 2014).

Insgesamt ergibt die Studie von Riehl (2014), dass frühe Mehrsprachige andere Aktivierungsmuster zeigen als Spätmehrsprachige, und zwar stärker im Frontallappen. Bei Frühmehrsprachigen gibt es zwischen beiden Sprachen im Sprachzentrum mehr überlappende aktive Zellverknüpfungen, Unterschiede zeigen sich auch bei der Tertiärsprache: Spätmehrsprachige brauchen auch hier mehr neuronale aktive Zellverknüpfungen als Frühmehrsprachige. Wie die Ergebnisse aus der Gehirnforschung belegen, werden Sprachen bei Personen, die gleichzeitig mit zwei Sprachen aufwachsen, anders im Gehirn repräsentiert als bei Einsprachigen oder Personen, die weitere Sprachen erst spät erwarben, und zwar unabhängig von der Sprachkompetenz (vgl. Riehl 2014: 36 ff.). Die Studie von Riehl unterstützt wiederum das Modell von Volterra / Taeschner (1978), dass Frühmehrsprachige Vorteile beim Erlernen der Zweitsprache oder weiterer Sprachen haben.

2.1.3 Deklaratives und prozedurales Gedächtnis im Spracherwerb

Das deklarative (explizite) und das prozedurale (implizite) Gedächtnis gehören zu den beiden wichtigsten Subkomponenten des Langzeitgedächtnisses. Das explizite Gedächtnis wird dem Hippocampus und den zugehörigen Regionen des medialen Temporallappens zugeschrieben und unterstützt die Superposition des Assoziationsgedächtnisses (Assoziation-cortex). Das deklarative Gedächtnis speichert Fakten beziehungsweise Ereignisse, die bewusst wiedergegeben werden können. Die Inhalte des deklarativen Gedächtnisses beziehen sich entweder auf die eigene Biografie (episodisches, autobiografisches Gedächtnis) oder auf das allgemeine Wissen eines Menschen (semantisches Gedächtnis, Weltwissen)⁵¹. Das prozedurale Gedächtnis beinhaltet implizites Wissen, zum Beispiel durch Konditionierung oder durch wiederholtes bewusstes Üben antrainierte, automatisierte, routinemäßige Verhaltensweisen und Fertigkeiten, vor allem motorische Abläufe wie zum Beispiel Fahrradfahren, Schreiben und Klavierspielen⁵². Die prozeduralen Gedächtnisinhalte werden hauptsächlich in den Basalganglien und im Kleinhirn abgespeichert⁵³.

Zu den subkortikalen Strukturen gehört eine Gruppe sehr unterschiedlicher Formationen im Inneren des Gehirns. Dazu zählen das Diencephalon, die Hypophyse, das limbische System und die Basalganglien. Sie sind an vielen verschiedenen Funktionen beteiligt. Unter anderem haben sie Einfluss auf Gedächtnisleistung, Gefühle, Motivation und Hormonproduktion. Insgesamt erfolgt in ihnen eine umfassende Informationsverarbeitung durch komplexe Regelschleifen. Die Informationen werden aufgenommen, integriert und moduliert, bevor sie in andere Areale des Gehirns weitergeleitet werden⁵⁴. Es gibt also beträchtliche Differenzen zwischen dem Erwerb und dem Erlernen einer Sprache. Der Spracherwerb der Erstsprache(n) ohne formellen Unterricht auf natürliche willkürliche Art und Weise ist mit dem prozeduralen Gedächtnis assoziiert. Dagegen ist das Erlernen einer Sprache durch formellen Unterricht und durch bewusst regelorientiertes Lernen (meistens Zweitsprache, Tertiärsprache usw.) mit dem deklarativen Gedächtnis assoziiert (vgl. Zanetti /

⁵¹ Boessmann, Udo (2013): *Bewusstsein Unbewusstes*. Band I: *Bewusstsein, Glossar*. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag GmbH [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: www.psychologenverlag.de/download/product/395/pmid/555.

⁵² Ebd. FN. 51.

⁵³ Ebd. FN. 51.

⁵⁴ Mißmahl, Marc (19. März 2020): *Subkortikale Strukturen*. Kenhub, 2020 [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.kenhub.com/de/library/anatomie/subkortikale-strukturen>.

Tonelli / Piras 2010: 174). Allerdings ist die Sprachverarbeitung bei zwei- bzw. mehrsprachigen Personen ein sehr dynamischer Prozess, der sowohl kortikale als auch subkortikale Strukturen beansprucht (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 174 f).

Die Lokalisation und die Verarbeitung der Sprachen bei Mehrsprachigen können die Hypothesen von Paradis (2004) weiter veranschaulichen. Die Sprachfertigkeit nach Paradis' Hypothese besteht aus vier Modulen, denen verschiedene neurale Substrate zugrunde liegen:

- I. **Linguistisches Wissen:** phonologisches, morphologisches, syntaktisches und lexikalisches Wissen.
- II. **Metalinguistisches Wissen:** bewusste Kenntnisse über Form, Struktur und Regeln einer Sprache.
- III. **Pragmatisches Wissen:** die Fähigkeit, den Sinn von Gesprächen, von Situationskontexten, von paralinguistischen Phänomenen und von Allgemeinwissen herzuleiten.
- IV. **Motivation:** der explizite Wunsch, eine neue Sprache zu erwerben und mit anderssprachigen Gesprächspartnern zu kommunizieren.

Nach Paradis ist implizites Wissen (linguistisches Wissen) die Wissensform, die vom beobachtbaren verbalen Output abgeleitet werden kann. Der/Die Sprecher/-in ist sich der Existenz dieses Wissens nicht bewusst, es wird unbewusst erworben und auf eine implizite Art und Weise gespeichert. Das explizierte Wissen (metalinguistisches Wissen) ist die Wissensform, der sich der/die Sprecher/.in bewusst ist; es wird bewusst erworben und im Gedächtnis gespeichert (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 176). Des Weiteren zeigen verschiedene neuroanatomische und neurophysiologische Studien, dass das metalinguistische Wissen und das implizite linguistische Wissen zwei verschiedene, voneinander unabhängige Gedächtnissysteme beanspruchen, und zwar das so genannte deklarative und prozedurale Gedächtnis (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 176 ff). Klinische Studien wiesen die Existenz einer doppelten Dissoziation zwischen deklarativem und prozeduralem Gedächtnis nach, so dass angenommen werden kann, dass metalinguistisches Wissen und implizite linguistische Kenntnisse zwei voneinander unabhängige neuronale Systeme sind (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 176 ff). Damit ist der Hypothese von Paradis zuzustimmen, dass Sprachen bei zweisprachigen bzw. mehrsprachigen Menschen in zwei voneinander unabhängigen mikroanatomischen Hirnstrukturen, die aber in der gleichen makroanatomischen Struktur

liegen, abgebildet werden und dass das deklarative und prozedurale Gedächtnissystem bei der Verarbeitung von Sprache sowie beim Spracherwerb eine sehr wichtige Rolle spielt (vgl. Zanetti / Tonelli / Piras 2010: 179).

2.1.4 Arbeitsgedächtnis im Spracherwerb

Das Arbeitsgedächtnis ist eine der kürzesten und am wenigsten selektiven Gedächtnisformen und wurde im Vergleich zum Lang- und Kurzzeitgedächtnis vergleichsweise spät konzeptualisiert⁵⁵. Allgemein wird das Arbeitsgedächtnis an der Schnittstelle zwischen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, Langzeitgedächtnis, kognitiver Kontrolle und Handlungsplanung angesiedelt⁵⁶. Kurz gesagt, das Arbeitsgedächtnis bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen ohne Änderung für begrenzte Zeit in unserem Kurzzeitgedächtnis zu speichern (Speicherteil), um etwas damit zu tun (Arbeitsteil). Jedoch verfügt das Arbeitsgedächtnis nur über eine begrenzte Kapazität. Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nimmt mit dem Alter im Laufe der Kindheit zu. Damit das Arbeitsgedächtnis leistungsfähig bleibt, müssen irrelevante Informationen ausgeblendet oder eine Lernstrategie für Wiederholungen angewendet werden⁵⁷.

Beim Spracherwerb erfolgt das Lernen durch Anpassungen neuronaler Verbindungen. Die neuronale Plastizität bestimmt den Umfang der individuellen kognitiven Reserven. Das Arbeitsgedächtnis nutzt im Lernprozess vorhandene neuronale Verbindungen, um neue Informationen abzuspeichern. Neue Informationen werden mit dem Vorwissen verglichen und verbunden (vgl. Meißner 2010: 382). Darüber hinaus spielt das Arbeitsgedächtnis im Spracherwerb eine wesentliche Rolle, vor allem bei der Sprach- und Informationsverarbeitung neuer Wissensbestände (vgl. Roche 2008: 56). Dies beschreiben

⁵⁵ Wolf R.C. / Walter H. (2008): Arbeitsgedächtnis — Psychologie. In: Neuropsychologie der Schizophrenie. Springer, Berlin, Heidelberg [Zugriff am 04.04.2020]. PDF e-book. ISBN 978-3-540-71147-6. Verfügbar unter: DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-540-7114-6> Baddeley A (1986) Working Memory. Oxford University Press, Oxford [Google Scholar](#) / Baddeley, A. (2000) The episodic buffer: a new component of working memory? Trends Cogn Sci 4: 417-423 [PubMedCrossRef Google Scholar](#). Baddeley, A. (2003) Working memory: looking back and looking forward. Nature Rev Neurosci 4: 829-839 [CrossRef Google Scholar](#). Baddeley AD/ Hitch G (1974) Working memory. Academic Press, New York [Google Scholar](#) [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-71147-6_19.

⁵⁶ Ebd. S. 56.

⁵⁷ Melbourne Child Psychology & School Psychology Services, Port Melbourne (2020): The Impact of Working Memory Difficulties on Learning [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.melbournechildpsychology.com.au/blog/impact-working-memory-difficulties-learning/>.

zum Beispiel das RHM-Modell (The Revised Hierarchical Model) von Kroll & Stewart (1994), das Experiment im RST-Modell (Reading Span Task) von Sagarras (2005) / Juffs (2004/ 2005) und die Theorie von Ardila (2003).

Beim RHM-Modell werden Erst- und Zweitsprache isoliert voneinander betrachtet. Kroll & Stewart (1994) nehmen an, Erst- und Zweitsprache prägen gemeinsam das Semantem im Arbeitsgedächtnis, die Erstsprache ist jedoch enger als die Zweitsprache mit dem Semantem im Arbeitsgedächtnis verbunden. Ein *Semantem* ist die kleinste sich unterscheidende Bedeutungseinheit in einem Satz. Beide Sprachen beeinflussen die Beziehungen von Bedeutungseinheiten im Arbeitsgedächtnis, wobei Wortdefinitionen bedeutungsrelevanter Wortgruppen der zweiten Sprache leichter aus dem Arbeitsgedächtnis abgerufen werden können. Neurologisch wird bei der Sprachproduktion eine Grundstruktur im Wernicke-Areal erzeugt und zur Endkodierung ans Broca-Areal weitergeleitet. Encodierung bedeutet das Einspeichern neuer Informationen oder einfach Lernen durch bewusstes Zirkulieren der Informationen im Arbeitsgedächtnis beziehungsweise durch häufiges Üben (gelingt am besten, wenn die Information emotional bedeutsam ist)⁵⁸. Das Wernicke-Areal ist auf das Sprachverständnis, d. h. die semantische Verarbeitung, und das Broca-Areal ist stärker auf die Sprachverarbeitung (besonders die grammatische Enkodierung) und Sprachproduktion spezialisiert (vgl. Friederici 2011). Danach wird ein motorisches Programm im benachbarten motorischen Cortex aktiviert, das wiederum die Sprachwerkzeuge steuert (vgl. Riehl 2014: 35). Dies ist darauf zurückzuführen, dass relevante Bedeutungszusammenhänge in der Zweitsprache präsenter sind. Am Anfang des Sprachunterrichts übersetzt der L2-Lernende gewöhnlich die Erstsprache in die Zweitsprache, um den Lehrstoff leichter zu verarbeiten. Mit der Entwicklung der Zweitsprachfertigkeit werden Erst- und Zweitsprache im Arbeitsgedächtnis immer besser miteinander verbunden.

Ardila (2003) räumt in seiner Studie „Bilingual Working Memory“ über das Arbeitsgedächtnis ein, dass im Vergleich zu Erstsprachlern/-innen Zweitsprachlernende das Sprachmaterial länger im Arbeitsgedächtnis behalten und trotzdem bei verschachtelten Satzkonstruktionen nicht an die Genauigkeit des Textverständnisses der Erstsprachler/-innen heranreichen. Sagarras (2005) stellte in seiner Forschung zum Thema „Working Memory and

⁵⁸ Ebd. S. 56.

Language Processing“ beim RST (Reading Span Task)-Experiment zum Arbeitsgedächtnis ein ähnliches Ergebnis fest. Er hat bei Zweitsprachlernenden Grammatikfähigkeiten und Leseverstehen im zweiten und vierten Semester getestet. Das Sprachmaterial wurde eher kurzfristig als langfristig im Arbeitsgedächtnis behalten, dagegen hinterließ das Hörverstehen sowohl kurz- als auch langfristige Spuren im Arbeitsgedächtnis. Allerdings sind die Schlussforderungen des Tests nicht eindeutig, da die Analyse der Ergebnisse schwierig ist. Dessen ungeachtet ist Juffs (2004/2005) in seiner Studie „First and Second Language Learning Analysis“ in Bezug zur RST-Theorie anderer Meinung: Das Arbeitsgedächtnis soll durch die Erstsprache, aber nicht durch die Zweitsprache beeinflusst werden, wobei die Satzkonstruktion bei Zweitsprachlernenden im Arbeitsgedächtnis keine Spuren hinterlässt. Juffs ist der Ansicht, dass die RST-Methode ungeeignet ist, um Differenzen in der Sprachfähigkeit bei Zweitsprachlernenden im Vergleich zu Erstsprachlern/-innen zu testen. Gemäß Leeser (2007) ist ein Grund dafür, dass das Arbeitsgedächtnis stark von dem bis dahin erlernten Sprachvokabular abhängig ist und dadurch das Ergebnis der Tests nach der RST-Methode stark beeinflusst wird. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass das Arbeitsgedächtnis bei Zweitsprachlernenden und Erstsprachlern/-innen unterschiedlich genutzt wird. Untersuchungen zur Zweitsprache und weiteren Fremdsprachen könnten die Grundlagen für die Entwicklung eines trilingualen Sprachansatzes im Arbeitsgedächtnis liefern.

Obige Forschungsergebnisse und Experimente zum Arbeitsgedächtnis der Sprachlernenden können durch das Speichermodell von Roche (2008) erklärt werden. Es geht von der Sprach- und Informationsspeicherung im Arbeitsgedächtnis bis zum Langzeitgedächtnis aus, die zuerst nach semantischen Prinzipien erfolgt. Vor allem ist es ganz wichtig für das Sprachenlernen und den Sprachunterricht zu wissen, dass die Organisation des Wissens in erster Linie nach der Bedeutung, also nach semantischen Prinzipien erfolgt, nicht nach der (grammatischen) Form. Anschließend verläuft der Erwerb über einen steigenden Aktivierungsgrad bis hin zur Automatisierung. Dem Aktivierungsgrad entspricht die inhaltliche Verarbeitung, das heißt die Aktivierung der inhaltlichen und zugehöriger semantischen, syntaktischen, morphologischen und phonologischen Merkmale, sie ist zumeist besonders intensiv. Die Automatisierung der Lautstrukturverarbeitung zeigt Unterschiede bei Kindern und Erwachsenen, da Kinder einzelnen Lauten und Lautverbindungen im Lautstrom leichter bestimmte Bedeutungen zuweisen können. Wenn das Lautinventar aber erst einmal verankert ist, wird ein hoher Automatisierungsgrad der

Verarbeitung erreicht, der sich dann der bewussten Kontrolle weitgehend entzieht, was einer flachen Aktivierung entspricht. Später kann durch Wiederholungsaktivitäten⁵⁹ und Assoziationen⁶⁰ die Behaltensleistung⁶¹ gesteigert werden, wodurch eine neue Sprache aus dem Arbeitsgedächtnis immer besser abgerufen werden kann (vgl. Roche 2008: 57 ff.). Somit können für das Erlernen einer neuen Sprache didaktische Schlussfolgerungen aus dem Speichermodell von Roche (2008) für frühmehrsprachige Lerner⁶² gezogen werden.

2.2 Fremdsprachendidaktik in Malaysia

Die heutige Fremdsprachendidaktik wird maßgeblich durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) beeinflusst⁶³. Die Vielzahl der Wissenschaftsdisziplinen, die zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik beitragen, reicht von linguistischen, soziolinguistischen, soziokulturellen bis zu neurolinguistischen Forschungsansätzen, woraus sich eine interdisziplinäre Sprachwissenschaft entwickelte. Im Fokus der Forschung steht heute verstärkt die Zielfremdsprache mit ihren eigenen sprachlichen, soziolinguistischen und soziokulturellen Merkmalen. Zusätzlich zur Erstsprache als Basis des Fremdspracherwerbs trägt die Integration der Zielfremdsprache ins Forschungsfeld dazu bei, die Fremdsprachendidaktik weiterzuentwickeln. Komplexer gestaltet sich das Forschungsfeld in einem multilingualen und multikulturellen Lernumfeld, wenn die Auswirkungen multilingualer Lernerfahrungen auf das Erlernen einer weiteren Fremdsprache beachtet werden sollen. Der

⁵⁹ Ein/Eine Lerner/-in kann dann vielleicht Wiederholungen eher wiedererkennen, aber nicht unbedingt besser erinnern und nutzen. Werden aber bei Wiederholungen neue Informationen mitverarbeitet und andere Verarbeitungsbereiche mitaktiviert, dann erhöht sich der Aktivierungsgrad und es gibt mehr Andockmöglichkeiten an bestehendes Wissen.

⁶⁰ Dies kann zum Beispiel durch die Bildung von Assoziationen geschehen oder durch die Aktivierung neuer semantischer Merkmale im Wiederholungsprozess, zum Beispiel wenn Lerner/-innen eine Aufgabe auf andere Bereiche übertragen oder anderen Wortschatz dafür verwenden.

⁶¹ Je besser und schneller sie gelingt, desto nachhaltiger ist die Einbettung, das heißt das Behalten.

⁶² Die Forschung konzentriert sich besonders auf die Phase der frühen Mehrsprachigkeit, sie „stellt trotz der Natürlichkeit der Bedingungen eigene Herausforderungen an die Forschung: Sprachliche und kognitive Entwicklung sind stark miteinander verwoben. Die Bedingungen der frühen mehrsprachigen Entwicklung sind daher nicht ohne Weiteres auf den Spracherwerb allgemein zu übertragen“ (Roche 2013: 160).

⁶³ „Die Kompetenzen des/der Lerners/-in im GeR (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen) bestehen aus allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen. Die kommunikativen Sprachkompetenzen setzen sich aus Sicht des Autorenkollektivs aus solchen Komponenten bzw. Teilkomponenten, wie linguistischer Kompetenz, soziolinguistischer Kompetenz sowie pragmatischer Kompetenz, zusammen. Zur linguistischen Kompetenz gehören: lexikalische Kompetenz, grammatische Kompetenz, semantische Kompetenz, phonologische Kompetenz, orthographische Kompetenz und orthoepische Kompetenz.“ (Europarat 2001: 109-118).

Fremdspracherwerb in einem multilingualen und multikulturellen Lernumfeld schafft multilinguale Strukturen, die sich maßgeblich auf spätere Lernerfolge auswirken können.

In der malaysischen Fremdspracherwerbsforschung wird zwischen Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden. In einer multilingualen Gesellschaft, in der mehrere Landessprachen existieren, werden die landeseigenen Sprachen Erst-, Zweit-, Tertiärsprachen usw. genannt. Nicht landeseigene Sprachen werden als Fremdsprachen bezeichnet. In Malaysia ist Englisch für fast alle eine Zweitsprache, Deutsch wird als Fremdsprache betrachtet.

Gemäß der staatlichen Statistik (2010) zeigen die Schüler/-innen in der staatlichen Mittelstufen-Prüfung in Englisch Defizite, obwohl Englisch als Zweitsprache in Malaysia seit Generationen eine integrierte Landessprache ist. Aus diesem Grunde bietet Englisch bereits eine strukturelle und sprachliche Grundlage, weshalb weitere indogermanische Fremdsprachen, wie z. B. Deutsch, von Anfängern/-innen leichter erlernt werden können. Darin liegt eine sprachliche Stärke Malaysias. Greift die Fremdsprachendidaktik hier nur auf malaysische sprachliche Vermittlungsstrukturen von verschiedenen Ethnien zurück, kann das dazu führen, dass fremdsprachenspezifische, soziolinguistische und soziokulturelle Besonderheiten vernachlässigt werden. Die Fremdsprachenlernenden in Malaysia können dadurch zu wenig für soziolinguistische und soziokulturelle Besonderheiten des Fremdspracherwerbs sensibilisiert werden, was sich später oft als signifikante Schwäche herausstellt, weil der ethnografische Sprachenhintergrund in der Fremdsprachendidaktik nicht ausreichend berücksichtigt wird. Statt isolierter Lehrangebote in verschiedenen Sprachen sollte in Malaysia eine der Mehrsprachigkeitssituation im Land angepasste curriculare Fremdsprachendidaktik entwickelt werden, die dazu beiträgt, auch die Entfaltung individueller Mehrsprachigkeitsprofile und soziolinguistische und soziokulturelle Besonderheiten des Fremdspracherwerbs zu fördern.

Auf diesem Hintergrund sind aktuelle Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, beispielsweise die Erweiterung kommunikativer Methoden (vgl. Hufeisen / Neuner 2003; Neuner 2009), von Interesse. Die Einführung von Sprachenportfolios, die der Europarat im Europäischen Sprachenjahr 2001 forderte, ist in diesem Zusammenhang als eine wichtige Chance für Kinder und Erwachsene zu sehen, sich ihres Sprachenreichtums bewusst zu werden, aber auch für die Lehrkräfte, etwa ihren DaF-Unterricht entsprechend zu orientieren (vgl. Krumm 2016: 102). Die Sprachenportfolios fassen auch die kumulierten Erfahrungen zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen zusammen. Für die DaF-Lehrenden ist es eine

Bereicherung, wenn sie mit Lehrenden anderer Fremdsprachen verstärkt zusammenarbeiten und gemeinsame Strategien entwickeln. Die mehrsprachigen Lernenden sind zudem leichter zu erreichen, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett und perfekt erlernen zu wollen. In der Konsequenz benötigen wir kurzfristigere Sprachlernangebote, die auf sprachliche Handlungsfähigkeit in bestimmten Teilbereichen bzw. auf einzelne Fertigkeiten sowie soziolinguistische und soziokulturelle Aspekte abzielen sollten.

2.3 Berücksichtigung relevanter Faktoren für den Fremdspracherwerb in Malaysia

Fremdspracherwerb in Malaysia bezieht sich meist auf den Erwerb einer dritten und vierten Fremdsprache. Der größte Teil der malaysischen Bevölkerung ist in der Lage, sich in zwei oder mehreren Sprachen je nach Situation mittels variierender kommunikativer Muster zu unterhalten.

In der heutigen malaysischen Gesellschaft werden Malaiisch, Englisch, Manglisch, Mandarin, Tamil und weitere Dialekte ethnischer Gruppen gesprochen. Im Grunde wachsen Kinder in Malaysia mit zwei oder mehr Sprachen auf. Im Erziehungssystem wird vom Kindergarten bis zur Universität in mindestens zwei Sprachen, Malaiisch und Englisch, kommuniziert. Im Laufe der Geschichte unterliegt jede Sprache einem fortwährenden Wandel und spezifischen Veränderungen. Das trifft besonders bei den Kreolsprachen zu und hier in Malaysia beim Manglisch. Zum Beispiel wurde durch die britische Kolonialisierung Englisch die erste Amtssprache und dann nach der Unabhängigkeit die zweite Amtssprache. Sie ist nach wie vor im Erziehungssystem dominierend und zusammen mit der Lingua Franca Manglisch in der Bevölkerung immer noch stark verbreitet. Manglisch fungiert als Bindeglied zwischen Englisch und anderen Sprachen der unterschiedlichen Ethnien in Malaysia und etablierte sich als deren wesentliches Kommunikationsmittel. Im Laufe der Zeit und auch noch heute spiegelt(e) Manglisch mehr und mehr die unterschiedlichen Qualitäten und Eigenschaften der Gesellschaft wieder, wobei sich dieser Prozess in der Gegenwart weiter fortsetzt. Beim Erlernen einer Fremdsprache kann in Malaysia meist auf die Sprachstrukturen und Muster der bereits erlernten Sprachen zurückgegriffen werden, was den Spracherwerb in einer multilingualen Sprachumgebung wie in Malaysia erleichtert.

Hervorzuheben ist dabei das Phänomen des Code-Switchings, das überwiegend in einer multilingualen Sprachumgebung auftritt, bei der die beteiligten Sprachen ähnliche sprachliche Strukturen und ein ähnliches Repertoire der Grammatik und des Lexikons

aufweisen. Diese vorhandenen sprachlichen Strukturen ermöglichen einen schnellen Wechsel zwischen den unterschiedlichen Sprachen, meist unbewusst. Das Aufeinandertreffen ähnlicher Sprachkonzepte führt beim Versuch, das sprachlich Neue in das bereits Bekannte zu integrieren, zur erwähnten Transfererscheinung des Code-Switchings, dass nämlich zwischen verschiedenen Sprachen während einer Äußerung gewechselt wird. Es werden automatisch, meist unbewusst, Inhalte der einen Sprache in die Strukturen der anderen Sprache übernommen. Dieses Phänomen drückt sich besonders in der Auswahl des Wortschatzes und der Satzstruktur aus. Auch Franceschini (2011) beschreibt das Phänomen des Code-Switchings in Bezug zur Entwicklung einer *Linguae francae*.

Die folgenden vier Beispiele⁶⁴ zeigen, wie dieser interlinguale Effekt des Code-Switchings zwischen verschiedenen Sprachen, hier Malaiisch, Englisch, Deutsch und lokalen Dialekten, in einem Gespräch entstehen:

Selamat Pagi dari KL,
Guten Morgen aus Kuala Lumpur (KL)

Ok i pun datang tapi must be smack on 8.30am ke or boleh sampai at 9am?
Okay, ich komme auch, aber muss man da pünktlich um 8:30 Uhr sein oder kann man um 9 Uhr ankommen?

Beispiel 1: Code-Switching zwischen Malaiisch und Englisch

Florence suruh saya if I could take half day off...
Florence fragt mich, ob ich einen halben Tag frei nehmen könnte...

Kami mau pakai baju kurung atau kebaya bah...
Wir müssen Baju Kurung oder Kebaya (traditionelle Tracht) tragen, oder? (bah ist Verstärkung und Frage im malaiischen Dialekt).

I could help on that morning lah...
Ich könnte an diesem Morgen helfen... (lah ist Manglisch und dient hier als Verstärkung).

Beispiel 2: Code-Switching zwischen Malaiisch, Englisch und lokalen Dialekten

After years of leaving the world of baking. Werde es für buka puasa haben und es ist schon genug.
Nach vielen Jahren die Welt des Backens verlassend. Werde es nach der Fastenzeit haben und das reicht schon.

Beispiel 3: Code-Switching bei drei Sprachen, hier Malaiisch, Englisch und Deutsch

⁶⁴ Quelle: aus eigenem Facebook- und Whatsapp-Pool

Sayang...Hari Raya during working hours bukan on weekend

Mein Lieber... Das Fest des Fastenbrechens fällt in die Arbeitszeit, nicht ins Wochenende.

Sayang tidak ada orang mau bake cake lecker

Mein Lieber, niemand möchte leckeren Kuchen backen (keiner hat Zeit).

Beispiel 4 Code-Switching bei drei Sprachen, hier Malaiisch, Englisch und Deutsch

Die oben genannten Beispiele zeigen sehr anschaulich das Code-Switching-Phänomen in Malaysia. Aufgrund der unterschiedlichen ethnischen Herkunft ist es für die Fremdsprachenlernenden charakteristisch, beim Erlernen einer Tertiärsprache, einer neuen Fremdsprache, auf die schon vorhandenen sprachlichen Strukturen der Erst- und Zweitsprache als Basis zurückzugreifen. Hierbei spielt vor allem die sprachliche Struktur der Erstsprache des Lernenden beim Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache eine wesentliche Rolle. Es kann festgestellt werden, dass die Zweitsprache deutlich mit der Drittsprache interagiert. Beim Sprachenlernen kann es bei neuen Informationen zu unterschiedlichsten Transfererscheinungen kommen, bei denen erworbenes Wissen, auch im extra-linguistischen Bereich, einbezogen wird (vgl. Kärchner-Ober 2009: 92).

Code-Switching entsteht beim Versuch der Kommunikation mit einer Person oder einer Gruppe mit übereinstimmendem, multilinguaem Sprachhintergrund, wobei Begriffe einer Sprache mit bekannten, oft einfacheren Begriffen einer anderen Sprache spontan oder aus Gewohnheit alternativ ersetzt werden, um den Inhalt zu vermitteln. Voraussetzungen für das Code-Switching sind demzufolge eine soziolinguistische Umgebung mit einem gemeinsamen Sprachkonglomerat, aus dem diese alternativen Begriffe entnommen werden können. Das Code-Switching besteht aus einer Mischung von sozialer Umgebung, eigener Sprachnähe und Sprachdistanz sowie des jeweiligen Kompetenzniveaus, aber auch den vorhandenen Lernerfahrungen, der Lernumgebung und den persönlichen Ansichten der Beteiligten (vgl. Knapp-Potthoff 2003: 456). Die Entwicklung der Kreolsprache mit dem Phänomen des Code-Switchings, welches sich als Wechselspiel neurolinguistischer, soziolinguistischer und multikultureller Einflüsse in einer Matrix dieser multilingualen Dimensionen abspielt.

Eine interlinguale Transfererscheinung entsteht, wenn mehrere Sprachen in einem Gespräch durcheinander formuliert und interpretiert werden, trotzdem wird das Phänomen in der Gesellschaft akzeptiert. Die interlinguale Transfererscheinung ist in einer multilingualen Umgebung in Bezug auf den Fremdspracherwerb inzwischen eine Selbstverständlichkeit und

ein allgemein anerkanntes Phänomen. In den 1980er Jahren wurden neben dem interlingualen Transfer verstärkt die Auswirkungen bei Tertiärsprachlernenden in diversen Lernkontexten, Ländern und Sprachkonstellationen erforscht (zusammenfassend De Angelis 2007). Dabei konnte nachgewiesen werden, dass Tertiärsprachlernende einige Unterschiede zu L2-Lernenden aufweisen, was nicht nur auf quantitative Änderungen (Anzahl der gelernten Sprachen), sondern auch auf qualitative (Alter, Lernumgebung und emotionale, kognitive, fremdsprachenspezifische und sprachliche Faktoren) zurückzuführen ist⁶⁵. Dieser interlinguale Effekt findet sich besonders bei Kindern, die in einer multilingualen Umgebung aufgewachsen sind. Da dieses Phänomen in einer multilingualen Gesellschaft kollektiv auftritt, wird es in der jeweiligen Gesellschaft auch allgemein akzeptiert. Spezifische Transfererscheinungen sind abhängig von soziolinguistischen Gruppenstrukturen, die eine einheitliche innere Mehrsprachigkeit repräsentieren und nur dadurch ein gemeinsames Verstehen und Kommunizieren ermöglichen.

Die Thematik ist für den Fremdspracherwerb insofern komplex, als es sich auch um eine Vielzahl verschiedener Sprachen aus unterschiedlichen Sprachfamilien, mit z. T. unterschiedlichen Schriftsystemen und logographischen Charakteristika handelt, wobei das Sprachniveau der Lernenden sehr differieren kann (vgl. Hu 2016: 13). Es stellte sich heraus, dass die multilinguale Umgebung, in der die Kinder in Malaysia mehrsprachig aufwachsen, der wichtigste Einflussfaktor für den Fremdspracherwerb ist. Aufgrund der multikulturellen Situation Malaysias bringen die verschiedenen Ethnien völlig verschiedene sprachliche Voraussetzungen mit, zum Beispiel finden sich bei Indern/-innen, Chinesen/-innen und Malaien/-innen nicht nur unterschiedliche Sprachfamilien und Schriftsysteme, sondern auch unterschiedliche Lernmethoden, mit denen die Kinder in der jeweiligen familiären Lernumgebung aufwachsen (vgl. Lee 2012). Die drei Haupterstsprachen in Malaysia gehören zu drei unterschiedlichen Sprachfamilien, wobei Malaiisch zur austronesischen Sprachfamilie, Chinesisch zur sinotibetischen Sprachfamilie und Tamil zur dravidischen Sprachfamilie gehört. Die oben genannten Sprachfamilien haben unterschiedliche sprachliche Wurzeln und sind wenig mit der indogermanischen Sprachfamilie verwandt⁶⁶.

⁶⁵ Vgl. das Faktorenmodell von Hufeisen (1998).

⁶⁶ Zur Erinnerung, die indogermanische Sprachfamilie umfasst laut Schildt (1991) Folgendes: „Das Germanische gehört seinerseits zu den indoeuropäischen (auch indogermanischen) Sprache, die in großen Teilen Asiens und Europas seit sehr langer Zeit verbreitet sind und in neuerer Zeit auch auf anderen Kontinenten gesprochen und geschrieben werden. Außer dem Germanischen, das sich im Vergleich zum Indischen, Griechischen oder Italischen relativ spät zu einer eigenen Sprachgruppe entwickelte, gehören u. a. folgende

Bereits im Kindergarten wachsen die Kinder mehrsprachig auf, was meist durch Eltern und Erzieherinnen mit sowohl unterschiedlichen Sprachsystemen als auch unterschiedlichem kultursoziologischem und soziolinguistischem Hintergrund verstärkt wird. So lernen Sprachlernende bereits im Kindergarten mindestens zwei Sprachen, was ihnen später beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache zu Gute kommt. Im Kindergarten in Malaysia werden Englisch und Malaiisch obligatorisch im Unterricht eingeführt. Daher sind die Kinder ab vier Jahren mindesten in zwei Sprachen vorlitteralisiert. Diese multilingualen Gegebenheiten bilden den Rahmen für das DaF-Lehrerausbildungsprogramm für Malaysier/-innen, was in der Folge die Berücksichtigung lokaler Besonderheiten erfordert. Englisch als zweite Amtssprache wird von vielen gesprochen und ist dabei oft der gemeinsame Nenner.

Laut Renate Kärchner-Ober (2009) belegen neuere Untersuchungen im malaysischen Kontext, dass eine gut beherrschte Erstsprache eine gute Basis für das Erlernen weiterer Fremdsprachen darstellt. Eigene Studien der Verfasserin dieser Arbeit zeigen dagegen, dass die Wechselwirkung von Erst- und Zweitsprache davon abhängig ist, ob diese beiden Sprachen zur gleichen Sprachfamilie gehören oder nicht. Besitzt zum Beispiel die Erstsprache keine komplexe grammatische Struktur, wird sie in diesem Aspekt keine Unterstützung für das Erlernen einer Zweitsprache mit einer komplexeren Grammatik sein können. Eine gute Beherrschung der Erstsprache bietet eine unterstützende Hilfsstruktur, die das Erlernen einer Zweitsprache erleichtert. Entspringen jedoch Erst- und Zweitsprache unterschiedlichen Sprachfamilien, bietet die Erstsprache keine maßgebliche Hilfestellung. Kenntnisse der Erstsprache helfen aber auch beim Verständnis einer Sprache aus einer anderen Sprachfamilie. Selbst fremde Sprachstrukturen können dadurch leichter integriert werden.

Unter Tertiärsprache versteht man eine dritte Fremdsprache, die heute eine maßgebliche Rolle in der Fremdspracherwerbsforschung spielt. Eine Tertiärsprache wird von der ersten und zweiten gelernten Sprachen beeinflusst, was einen anderen Verlauf des Fremdspracherwerbs bewirkt. Laut Marx wird mit „Tertiärsprache“ jede Sprache bezeichnet,

wichtige Sprachen zur indoeuropäischen Sprachfamilie, nämlich das Indische, Iranische, Armenische, Hethitische, Griechische, das Albanische, das Italische, das Keltische, das Slawische und das Baltische.“ (Schildt 1991: 11).

die nach der erstgelernten (gesteuerten) Fremdsprache (L2) gelernt wird. Sie wird oft wegen der chronologischen Reihenfolge als L3 (dritte Sprache) oder L2(3) spezifiziert, die Termini L4 (vierte Sprache) bzw. L2(3) etc. sind weniger gebräuchlich. Als Erlernen einer Tertiärsprache, L3-Lernen oder multiples Sprachenlernen wird diese besondere Lernsituation bezeichnet (vgl. Marx 2016: 295).

Die Ergebnisse einer vorausgehenden Pilotstudie mit malaysischen DaF-Sprachlernenden zeigt, welchen Einfluss die Multilingualität in Malaysia beim Erlernen von Deutsch im DaF-Unterricht hat. Da Englisch als integrierte Zweitsprache des Landes seit der Kindheit in den Familien, den Schulen, den Universitäten und im Beruf unabhängig von der Sprachfamilie der Erstsprache erlernt und praktiziert wird, bieten die entwickelten Sprachstrukturen eine gute Grundlage, weitere Fremdsprachen der gleichen Sprachfamilie leichter zu erlernen. Deutsch als germanische Sprache ist eng verwandt mit dem Englischen, Niederländischen, dem Dänischen, Schwedischen und dem Norwegischen. Die Sprachgeschichtsforschung hat die Hypothese aufgestellt, dass es eine gemeinsame Grundstufe, das Urgermanische, gegeben haben soll, das zwar dialektal gegliedert, aber dennoch eine relativ einheitliche Sprachform dargestellt haben soll (vgl. Schildt 1991: 11). DaF-Sprachlernende reflektieren beim Erlernen von Deutsch als Drittsprache meist bereits erlernte Sprachlernmethoden. Für DaF-Lernende, die Englisch-Sprachkenntnisse haben, was bei fast allen Malaysiern/-innen der Fall sein dürfte, dient Englisch als Brückensprache zum Erlernen des Deutschen, da Englisch und Deutsch als indogermanische Sprachen viele Gemeinsamkeiten aufweisen.

Aus diesem Grunde könnte Englisch als hilfreiche Brücke öfter genutzt werden, besonders im Bereich Lexik, dem Wortschatz wie auch bei einfacher grammatikalischer Syntax. Es ist jedoch wichtig darauf zu achten, dass malaysische Lehrkräfte im DaF-Bereich von Anfang an darauf Wert legen, die Eigenheiten der deutschen Sprache in Bezug auf Syntax, Semantik und Pragmatik fachgerecht zu vermitteln. Kenntnisse der englischen Sprache sind beim Erlernen von Deutsch am Anfang hilfreich, was es dem Lehrenden mit entsprechender Sprachkompetenz, Didaktik und Methodik ermöglicht, die Komplexität der deutschen Sprache dem Lernenden leichter nahezubringen. Dabei erweisen sich die vorhandenen Sprachhintergründe der Lernenden in einer multilingualen und multikulturellen Umgebung wie in Malaysia beim DaF-Fremdspracherwerb als relevant.

2.4 Konzepte in der DaF-Fremdsprachenvermittlung

Eine multikulturelle und multilinguale Lernumgebung wie in der malaysischen Gesellschaft erfordert angepasste Fremdsprachenkonzepte in der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Bei der Definition eines passenden didaktischen Fremdsprachenkonzeptes werden Aspekte der vorhandenen soziolinguistischen und soziokulturellen Kompetenz, der individuell geprägten Sprachautonomie, des Fremdspracherwerbs und der Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt. In diesem Kapitel richtet sich der Fokus auf den Einfluss, den diese Aspekte auf den Fremdspracherwerb haben, was es ermöglicht, ein zeitgemäßes Konzept der Fremdsprachenvermittlung zu definieren. Dies bietet einen Vorteil für die Fremdsprachenlernenden, auf spielerische Art eine neue Fremdsprache in ihr bisheriges Sprachportfolio zu integrieren. Das Modell von Dell Hymes, Michael Byram und Britta Hufeisen im Fremdspracherwerb wird in diesem Kapitel in Bezug auf die multilinguale, multisoziale Umgebung Malaysias in Betracht gezogen und verglichen.

Fremdsprachenkompetenz drückt sich in der Fähigkeit aus, mit den sprachlichen, soziolinguistischen und soziokulturellen Eigenheiten einer Sprache harmonisch und konzertiert Bedeutungsinhalte verständlich zu kommunizieren. Die vier Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen spielen in ihrem Wechselspiel bei der Fremdsprachendidaktik unter Berücksichtigung der sprachlichen, soziolinguistischen und soziokulturellen Eigenschaften eine signifikante Rolle. Die Ausführungen dienen dazu, die erste Phase der Sprachkompetenz zu verankern. Mit wachsender Kohärenz des Fremdspracherwerbs entwickelt sich auch die Sprachkompetenz der neu erlernten Sprache und drückt sich sowohl in soziolinguistischen als auch in soziokulturellen Aspekten aus, was wiederum hilft, den Lernfortschritt der Lernenden zu evaluieren.

In einer multikulturellen und multilingualen Sprachumgebung ist es für das Erlangen einer ausreichenden Fremdsprachenkompetenz wichtig, dass die kulturellen Eigenheiten soziolinguistischer Faktoren genügend Beachtung finden. Der Erwerb und die Vermittlung einer Fremdsprache spiegeln sich in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit einer Gesellschaft wider, die damit die Summe der gewachsenen soziolinguistischen und soziokulturellen Erfahrungen repräsentiert. Dies legt nahe, dass in einem zeitgemäßen Konzept der Fremdsprachendidaktik die unterschiedlich kulturell geprägten Perspektiven,

Interpretationen und Verhaltensmuster der jeweils unterschiedlichen soziolinguistischen Hintergründe Berücksichtigung finden müssen.

Dell Hymes weist (1974)⁶⁷ darauf hin, welche bedeutende Rolle soziolinguistische Wechselwirkungen beim Fremdspracherwerb spielen. Bei der interaktiven Kommunikation werden zugrundeliegende Sprach- und Grammatikstrukturen auf der Grundlage erworbener Lernkonzepte und bestehender Sozialkompetenzen übernommen und modelliert, was die Kompetenzentwicklung in der neuen Sprache fördert. Hymes hebt hervor, dass die Entwicklung einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik auf der erlernten Fähigkeit von Soziolinguistik, Lernkonzepten und der Beherrschung der eigenen Erstsprache (Phonologie, Morphologie, Syntax, Pragmatik, Semantik) beruht. In seinem Modell für eine Fremdsprachendidaktik fokussiert Hymes schwerpunktmäßig die Analyse der sozialen Interaktion unterschiedlicher sozialer Gruppen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit. Das Modell von Hymes gewinnt in diesem Zusammenhang für den Fremdspracherwerb in einer multilingualen Umgebung an Bedeutung, da er schon in den 70er Jahren auf den Zusammenhang soziolinguistischer und soziokultureller Wechselwirkungen im Fremdspracherwerb hingewiesen hat.

Die Bedeutung der drei Konzepte von Dell Hymes „Verbal Repertoire“, „Linguistic Routines“ und „Domains of Language Behavior“ kristallisiert sich beim Prozess des Fremdspracherwerbs im Laufe der Zeit immer mehr heraus. Durch diese Erkenntnisse werden sowohl soziolinguistische als auch soziokulturelle Charakteristika in der Fremdsprachendidaktik stärker berücksichtigt. Das Wissen über die Interaktion beider Bereiche bei der Heranbildung der Kommunikationsfähigkeit vermittelt tiefere Einblicke und damit ein umfassenderes Verständnis für die Formulierung einer eloquenteren Lehrmethodik. Das soziolinguistische Konzept spielt eine signifikante Rolle in der Sprachmittlung und Fremdsprachendidaktik. Die Bedeutung der Sprachmittlung für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus den Prinzipien des Spracherwerbs, ebenso wie aus den Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie aus den Kompetenzbeschreibungen, wie sie nicht zuletzt

⁶⁷ Hymes, Dell (1972): “On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Reading. Harmondsworth: Penguin, S.269-293, (Part 2) [Zugriff am 15.02.2016]. Verfügbar unter: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>.

durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) Einzug in die Planung und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts finden (vgl. König 2016: 113).

Das Modell von Hymes zum Fremdspracherwerb wird zustimmend aufgenommen, wenn die zu erlernende Fremdsprache aus der gleichen Sprachfamilie stammt. Die Erstsprache stellt in diesem Konzept ein Referenz-Modell für jede weitere neu zu erlernende Sprache in der gleichen Sprachfamilie dar. Findet dies in der eigenen oder einer ähnlichen Sprachfamilie statt, bietet die Erstsprache eine Orientierungsstütze. Stammt die neue zu erlernende Sprache jedoch aus einer völlig fremden Sprachfamilie, wie z. B. Chinesisch als bildhafte bzw. logographische Sprache gegenüber den z. B. europäischen lauthaften, phonographischen Sprachen, so fällt diese Stütze weitgehend weg. Es werden neue, dem Gesichtssinn zugeordnete neurolinguistische Gehirnbereiche angesprochen. In diesem Fall hat „Pinyin“ als Umschrift nur bedingt eine Hilfsfunktion, es ist eher eine weitere zu erlernende Fremdsprache, die eine Brücke zwischen den logographischen und den phonographischen Sprachbereichen bildet. Hier wird eine „Eins zu Eins“-Verknüpfung zu einer Dreier-Verknüpfung, um charakteristische Sprachstrukturen im entsprechenden Sprachzentrum zu repräsentieren.

In diesem Zusammenhang sind die soziolinguistischen und soziokulturellen Eigenheiten, die sich in einer multilingualen Umgebung entwickeln, besonders im Hinblick auf Malaysia, zu berücksichtigen. Soziolinguistische Kompetenzen entwickeln sich bei Individuen, die in einer multikulturellen, multilingualen Umgebung aufwachsen, anders als bei Individuen, die in einer monokulturellen, monolingualen Umgebung aufwachsen. Innerhalb einer multikulturellen Gruppe wird beim parallelen Erlernen mehrerer Sprachen spontan auch eine soziolinguistische Kompetenz entwickelt. Dagegen muss bei Individuen, die in einer monokulturellen Umgebung aufgewachsen sind, diese Qualität bei erlernten Fremdsprachen später zusätzlich integriert werden.

Der Begriff der Fremdsprachendidaktik ist eng mit Michael Byrams (1997) Modell der „Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence“ verknüpft, das sich nicht nur in der fremdsprachendidaktischen Forschung etabliert, sondern auch zentrale nationale und europäische bildungspolitische Dokumente wie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) sowie die Bildungsstandards im deutschen Bildungssystem prägt (vgl. Freitag-Hild 2016). Außerdem wurde das Buch „Teaching and

Assessing Intercultural Communicative Competence” von Michael Byram ins Malaiisch übersetzt und in Malaysia als Grundlage des Curriculums akzeptiert. Byrams Modell basiert im Wesentlichen auf den Konzepten von Jan Ate van Eks Theorien. Die sechs Faktoren von Jan Ate van Ek (1986) werden unter dem Gesichtspunkt der Sprachkompetenz im Rahmen der Fremdsprachendidaktik betrachtet:

I. Sprachfähigkeit

Die Fähigkeit, in einem Gespräch die Bedeutung mit der richtigen grammatischen Struktur und passenden Wortwahl in einem Satz der Zielfremdsprache verständlich auszudrücken.

II. Soziolinguistische Fähigkeiten

Soziolinguistische Fähigkeiten drücken sich dadurch aus, sich immer stärker der Art und Weise nativer soziolinguistischer Ausdrucksweisen anzunähern und sich ihrer bewusst zu werden, was sich in einer reibungsloseren, verständlicheren, zweckorientierteren Ausdrucksweise mit nativen Sprechern zeigt. Ein Zeichen für eine wachsende Integration der Fremdsprache in das eigene Sprachrepertoire.

III. Diskursfähigkeiten

Die Fähigkeit, durch die Verwendung der richtigen Strategie einen Text optimal zu verstehen und zu verfassen.

IV. Strategiefähigkeiten

Erfolgreiche Kommunikation basiert auf der Fähigkeit, durch fortlaufendes Hinterfragen Ausdruck und Form der eigenen Sprache strategisch auf die Denkweise und den Verständnishorizont des Zuhörers so einzustellen, dass das angestrebte Ziel in einer Spirale der Annäherung erreicht wird.

V. Soziokulturelle Fähigkeiten

Jede Sprache enthält ihre eigenen soziolinguistischen Eigenheiten, die sich in einem soziokulturellen Rahmen über Generationen entwickeln. Die zu erlernende Fremdsprache wird durch die Beschäftigung mit ihrem soziokulturellen Hintergrund in ihrem vollen Umfang besser erschlossen und verstanden. Dazu gehört auch das Phänomen der Lingua franca, welches im Detail weiter unter beschrieben wird.

VI. Sozialkompetenzen

Sozialkompetenzen beruhen auf einer kultivierten Persönlichkeit, geprägt durch den eigenen kulturellen Hintergrund, wie Familie, Gesellschaft und Erziehung. Sie drückt sich in den Fähigkeiten aus, sich in einem sozialen Umfeld selbstsicher zu verhalten und zu bewegen, um seine Ziele respekt- und verständnisvoll, motiviert, empathisch durchzusetzen, ohne ethische und gesellschaftliche Werte zu vernachlässigen.

Auf den sechs Faktoren von Jan Ate van Ek aufbauend entwickelt Michael Byram sein Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz weiter und liefert mit fünf Faktoren⁶⁸ eine weitere Grundlage für das Verständnis der Fremdsprachendidaktik. Indem Michael Byram die bis dahin vorherrschende Theorie des „native speakers“, des/der Muttersprachlers/-in, durch eine soziolinguistische und interkulturelle Komponente erweiterte, öffnete dies für die Fremdsprachendidaktik eine neue Dimension. Die damals neuen Forschungsergebnisse über die Lingua franca und Kreolsprachen finden in seinem Modell ebenfalls Berücksichtigung. Dadurch, dass Michael Byram den Fokus von der Bedeutung des/der Muttersprachlers/-in für den Fremdsprachenlehrenden auf die fachliche sprachliche, soziolinguistische und soziokulturelle Kompetenz des Fremdsprachenlehrenden legt, ändert er das Konzept der damaligen Fremdsprachendidaktik.

Auch Britta Hufeisen (2005a: 9) erweitert mit ihrem Faktorenmodell die damalige Fremdsprachendidaktik, indem sie das bis dahin eher statische Konzept in ein dynamisches transformiert, wobei die folgenden Erkenntnisse eine Rolle spielt: Mit jeder neuen Sprache, die man erlernt, kommen neue Faktoren hinzu, welche kognitive, lernerne, affektive und früher gemachte Lernerfahrungen mit einschließen und immer wieder während des Lernprozesses durch Variationen dynamisch beeinflusst und weiterentwickelt werden. Hervorzuheben ist, wie gerade Hufeisen mit seinem dynamischen Faktorenmodell maßgeblich das Verständnis der komplexen Lernvorgänge in einer multilingualen und multikulturellen Lernumgebung verändert.

⁶⁸ Attitudes, Knowledge, Skills of interpreting and relating, Skills of discover and interaction, Critical culture awareness.

Die Fremdsprachenvermittlung erfährt durch die Globalisierung neue Impulse und Bereicherungen, was Erkenntnisse besonderes im Zusammenhang mit Multilingualität und Soziolinguistik hervorbringt und dadurch ein tieferes Verständnis für geeignetere Anpassungen der Fremdsprachendidaktik in diesen komplexen Lernumgebungen bewirkt hat.

2.5 Soziolinguistische Kompetenzen in der DaF-Fremdsprachendidaktik

Sprache ist ein außergewöhnliches Instrument der menschlichen Kommunikation, die durch kreative Anwendung aller bereits erwähnten Regeln die großartigsten Ideen in der Realität verwirklicht. Sie erfüllt verschiedene Erfordernisse der Kommunikation, was besonders beim Erlernen einer Fremdsprache deutlich wird. Außer einer sachlichen praktischen Anwendung dient sie auch der sozialen zwischenmenschlichen Kommunikation. Indem diese Variationen des Sprachgebrauchs in der Fremdsprachendidaktik hervorgehoben und so dem Lernenden bewusst gemacht werden, gibt man diesem die Möglichkeit, diese Sensibilität im Sprachgebrauch später situationskonform auf die Schüler/-innen zu übertragen. Im Sprachgebrauch und in der Sprachstruktur drücken sich immer auch die jeweiligen soziolinguistischen und soziokulturellen Eigenheiten des Ursprungslandes der Sprache aus.

Die soziolinguistische Kompetenz gibt uns das Wissen an die Hand, um muttersprachliche Äußerungen und deren Bedeutungsinhalte im soziokulturellen Kontext zu verstehen und zu begreifen. Lokalbezogene geographische und soziokulturelle Unterschiede schaffen eine korrespondierende soziolinguistische Umgebung, welche sich in Dialekten und korrespondierender Erstsprache ausdrückt. In der Soziolinguistik wird das Gemeinsame und das sich Unterscheidende in dieser Sprachentwicklung untersucht, inzwischen unterstützt die Forschung der Neurolinguistik das Verständnis dieser lokal-bezogenen Sprachentwicklungen. Die Sprachentwicklung eines Landes wird nicht nur durch die ursprüngliche Bevölkerung und deren Erstsprache, sondern durch die heutige globale Mobilität und Sprachwanderungen beeinflusst⁶⁹.

Demzufolge definieren die jeweils vorherrschende politische Gesinnung und die politischen Ziele die inhaltliche Gestaltung der Sprachenpolitik, geben aber auch den Rahmen und den Entwicklungstrend der verwendeten Sprachen eines Landes vor. Die Sprachenpolitik ist heute

⁶⁹ vgl. Wilhelm von Humboldt: Nationalsprache, Sprache, Nation und Kultur, Sprache und Weltansicht. siehe Katinas 2013: 8

allerdings nach wie vor - bei aller Interdisziplinarität und einer gewissen Aufweichung von Fachgrenzen – in der Soziolinguistik und damit in der Sprachwissenschaft angesiedelt (vgl. Marten 2016: 45). Durch das wachsende Verständnis der Entwicklung ethnischen, lokalen und damit spezifischen Sprachverhaltens erkennt man die Bedeutung für das Verständnis der eigenen Kultur.

Durch die zunehmende Globalisierung wird der Bedarf an sprachkompetenten Fertigkeiten immer wichtiger. Je nachdem, ob individuell, beruflich oder gesellschaftlich motiviert, entsteht das Interesse zum Erlernen einer Fremdsprache. Die Bedeutung des Fremdspracherwerbs erfährt in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts, bedingt durch den allgemeinen wirtschaftlichen Aufschwung, großes Interesse. Die veränderten Voraussetzungen für das Erlernen einer Fremdsprache erfordern ein Umdenken bei der Fremdsprachenvermittlung, was Ende des 20. Jahrhunderts eine neue Definition der Inhalte und der Didaktik bei der Sprachvermittlung vonnöten macht. Das Ziel ist jetzt nicht mehr das perfekte Erlernen einer Fremdsprache, sondern das Erlangen genügender Sprachkompetenz, um den gestellten Aufgaben gerecht zu werden - sei es im Urlaubsland die Kommunikation, im Zielland das Studium (individuelles Interesse), die Kommunikation mit Nachbarländern, die Integration in einem neuen Land, Migrationshintergründe (gesellschaftliches Interesse) oder die berufliche Bewältigung globaler Anforderungen internationaler Kommunikation, z. B. Verhandlungskennntnisse in der Landessprache (berufliches Interesse).

Die geänderten Ansprüche für das Erlernen einer Fremdsprache haben zur Folge, dass die Inhalte und die Didaktik der Sprachkurse angepasst werden müssen. Der Europarat nimmt 1991 den Trend auf und formuliert 2001 einen Referenzrahmen für das Erlernen von Fremdsprachen. Der Referenzrahmen ist als Werkzeug gedacht, um das Lehren und Erlernen von Fremdsprachen praxisorientiert und pragmatisch zu gestalten. Der handlungsorientierte Ansatz des GeR versucht, ein praxisorientiertes Beschreibungssystem für den Fremdsprachenbedarf und die erworbenen Sprachkenntnisse zu etablieren. Es werden Fertigkeiten in einzelne Teilkompetenzen wie linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen sowie verschiedene Sprachaktivitäten wie Rezeption und Produktion, Interaktion und Sprachmittlung berücksichtigt (vgl. Hilpisch 2012: 18).

Dies führt heute dazu, dass unterschiedliche Sprachentwicklungen und Dialekte in einem Land nicht mehr wie noch vor Generationen unterdrückt werden, um sie durch eine Hochsprache zu nivellieren oder aber entsprechend den landeseigenen sprachpolitischen

Zielen bewusst das Gegenteil zu bewirken. Sprachauswahl und Positionierung in einem Land sind stark von ethnischen Gegebenheiten vorgegeben, was deutlich in der Sprachenpolitik Malaysias⁷⁰ beobachtet werden kann. Der politisch abgesteckte Rahmen der Sprachenpolitik definiert damit ebenso das Gesamtkonzept der Curricula der Fremdsprachendidaktik, deutlich ersichtlich anhand des Konzeptes der DaF-Fremdsprachendidaktik in Malaysia. Aus diesen Gründen ist die Berücksichtigung der vorher genannten soziolinguistischen Aspekte wie auch der geschichtlichen Seite der deutschen Sprache in der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia sinnvoll.

2.6 Soziokulturelle Kompetenzen in der DaF-Fremdsprachendidaktik

Jede Sprache enthält naturgemäß soziokulturelle Aspekte der jeweiligen Gesellschaft in ihrem Kontext. Sprache ist immer ein Ausdruck der Eigenschaften und der kulturellen Prägung der jeweiligen Gesellschaft. Mit einem soziokulturellen Verständnis der jeweils zu erlernenden Fremdsprache wird es den Fremdsprachenlernenden leichter fallen, die Bedeutung des Kontextes der neuen Fremdsprache zu begreifen. Voraussetzung dafür ist, dass die muttersprachlichen Lehrenden eine ausreichende Sprachkompetenz in ihrer eigenen Erstsprache besitzen sowie auch ein entsprechendes Hintergrundwissen der Geschichte und Kultur der Zielfremdsprache. Je mehr solche Voraussetzungen bei den Lehrenden gegeben sind, desto leichter wird es den Lernenden fallen, die entsprechend komplexen und subtilen Zusammenhänge zu verstehen.

Zum Erreichen einer qualitativ guten Ausbildung in der Zielfremdsprache ist es Voraussetzung, dass die Lehrenden eine qualitativ gute Ausbildung in der angestrebten Fremdsprache erwerben. In Malaysia hat sich Englisch zu einer Form Lingua franca, Manglish, entwickelt. Das führte dazu, dass das Verständnis für die komplexe Struktur der Grammatik des Englischen stark abhanden gekommen ist. Das fehlende Verständnis der komplexen Grammatik, welches sich im malaysischen Bildungssystem durch alle Bildungsstufen zieht, erfordert in der Fremdsprachendidaktik verstärkte Berücksichtigung.

⁷⁰ Im Laufe der malaysischen Sprachgeschichte üben übergeordnete Aspekte einen immer stärkeren Einfluss auf die Sprachentwicklung aus. Die unterschiedlichsten Einflüsse, wie zum Beispiel äußere Einflüsse, interkultureller Austausch, multilinguale Überschneidungen, zunehmende Globalisierung, politische Interessen, internationale technische und digitale Vernetzungen usw., spiegeln den jeweiligen Zeitgeist im lokalen Sprachgebrauch und der Entwicklung bzw. Veränderung der eigenen Sprache wider.

Hinsichtlich jener lokal spezifischen sprachlichen Phänomene werden bei der aktuellen linguistischen Forschung in der Fremdsprachenvermittlung vorhandene unterschiedliche Sprachhintergründe der DaF-Lehrenden innerhalb ihrer Ausbildung in Betracht gezogen.

Die soziale Kompetenz entfaltet sich in der soziokulturellen Kompetenz bis hin zu soziokulturell geprägten interkulturellen Kompetenzen. Mit Kenntnissen und einem tiefen Verständnis der linguistischen Regeln und der geschichtlichen Entwicklung einer fremden Sprache und deren Wechselspiel mit ihrer soziokulturellen Umgebung wird die neu erlernte Fremdsprache besser verstanden. Anhand der Regeln von Grammatik, Morphologie und Syntax bietet eine Sprache den unendlichen Rahmen, in dem sich Bedeutung, Gedanken, Ideen, Wünsche, Erwartung usw. kreativ ausdrücken können. Zur erfolgreichen Vermittlung von Vorstellungen und Wünschen ist in einer Kommunikation eine so entwickelte soziokulturelle Kompetenz Voraussetzung. Sprache als ein gewachsener Ausdruck soziokultureller zwischenmenschlicher Beziehungen ist einem fortwährenden Anpassungsprozess unterworfen. Sprache ist ein Medium der Kommunikation, in ihr kumulieren die über Generationen entwickelten sozialen Verhaltensmuster, Sprachstrukturen, Bedeutungsrepräsentationen (Wörter und Redewendungen), Kultureigenschaften, Ethik und ähnliches.

Durch die direkte weltweite Kommunikation und die Möglichkeit unbegrenzter und schneller Reisemöglichkeiten wird das Bewusstsein erweitert, man denkt nicht nur national, sondern immer mehr international und global, das Individuum wird zum/zur „Weltbürger/-in“. Für diesen/diese Weltbürger/-in wird Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit sein (vgl. Ehlich 2007). Es bietet sich an, diese subtileren Aspekte einer Sprache, die die spezifischen, soziolinguistischen und soziokulturellen Gegebenheiten eines Landes widerspiegeln, in einem Landeskunde- und Literaturkurs in Bezug auf den Fremdspracherwerb zu berücksichtigen. Die Nutzung der Jahrzehnte langen Erfahrung im internationalen Fremdsprachenunterricht unterstützt die Entwicklung einer praxisorientierten Fremdsprachendidaktik, was Aspekte der soziolinguistischen und soziokulturellen Kompetenz⁷¹, sich in Richtung interkultureller Kompetenz bewegend, in der DaF-Fremdsprachendidaktik mit einschließt.

⁷¹ Nach dem Europarat (2001: 151) im Handbuch „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“: Die Benutzer/-innen des Referenzrahmens sollten bedenken und, und soweit sinnvoll, angeben, in welchem Umfang soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen vorausgesetzt oder einer natürlichen Entwicklung überlassen werden können und welche Methoden und Techniken angewendet werden sollten, um ihre Entwicklung in den Fällen zu fördern, in denen dies notwendig oder ratsam erscheint.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) wird hier durch einen wichtigen Aspekt der soziolinguistischen und soziokulturellen Gesellschaft Malaysias erweitert, der den multiethnischen Hintergrund und damit die linguistische Diversifikation verstärkt in Betracht zieht. Hieraus ergibt sich, dass der GeR dies aber nicht als Gegensatz behandelt, sondern dabei hilft, die unterschiedlichen Vorgehensweisen aufeinander zu beziehen und zu zeigen, dass sie eigentlich komplementär sein sollten (vgl. Europarat 2001: 163).

2.7 Interkulturelle Kompetenzen in der DaF-Fremdsprachendidaktik

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz ist seit Mitte der 1990er Jahre gut etabliert und schließt die Begriffe interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation mit ein (vgl. Altmayer 2016: 15). In den letzten Jahren gewinnen die Begriffe der soziolinguistischen und soziokulturellen Kompetenz immer mehr Eingang in die Fremdsprachenforschung⁷².

Im Handbuch über die Konzepte der Kultur wird dies folgendermaßen dargestellt:

Das Konzept von Kultur wurde später zur Grundlage der Erforschung interkultureller Kommunikation und spielt, vermittelt über Autoren wie den amerikanischen Kulturanthropologen Edward T. Hall, den niederländischen Sozialanthropologen Geert Hofstede oder den deutschen Psychologen Alexander Thomas auch in den verschiedenen Fremdsprachenwissenschaften und deren Überlegungen über den kulturellen Faktor beim Fremdsprachenlernen über interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz oder eine interkulturelle Landeskunde, bis heute eine herausragende Rolle. (Altmayer 2016: 1407).

Nichtsdestotrotz ist festzustellen, dass die Inhalte und das Aktionsfeld per Definition bereits im Bedeutungsrahmen der interkulturellen Kompetenz enthalten sind. Fremdsprachendidaktik ist ein Ausdrucksfaktor des Themas interkulturelle Kompetenz, in dem die unterschiedlichen soziolinguistischen und soziokulturellen Faktoren der Zielfremdsprache in das fremdsprachendidaktische Konzept mit integriert werden. Das Lernen und Lehren gewinnt dadurch eine übergreifende Perspektive, indem es in den kulturellen Rahmen der Zielfremdsprache gestellt wird, was eine Entwicklung der Sprachfertigkeiten in der neu zu erlernenden Sprache fördert.

⁷² Nach Europarat (2001: 118) im Handbuch „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“: Soziolinguistische Kompetenz betrifft die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind. Sprache ist, wie bereits im Zusammenhang mit der soziokulturellen Kompetenz erwähnt, ein soziokulturelles Phänomen. Daher ist vieles in diesem Referenzrahmen, besonders die Diskussion der soziokulturellen Kompetenz, auch für die soziolinguistische Kompetenz relevant.

Resultierend daraus beschränkt sich die Fremdsprachendidaktik nicht mehr nur auf das Erlernen linguistischer Schwerpunkte, sondern integriert und verstärkt umfassend die Kultur der Zielsprache, was die Entwicklung einer besseren interkulturellen Sprachkompetenz unterstützt. Dazu gehören sowohl linguistische Aspekte wie Grammatik, Morphologie, Syntax, Pragmatik wie auch kulturelle Kenntnisse wie Landeskunde, Literatur, Geschichte, Sprachentwicklung usw., mit denen die genannten Aspekte der Zielsprache beleuchtet und konkretisiert werden. Das hilft dem Lernenden, sprachliche Empathie und sprachliche Intelligenz zu entwickeln und die Fremdsprache stärker im Denken zu etablieren. Mit wachsender Sprachkompetenz bildet sich auch ein tieferes Verständnis für sprachliche Strukturen und sprachliche Eigenheiten der entsprechenden Fremdsprache heraus, was folglich zu einer bewussteren Kommunikationsfähigkeit führt.

Zusammenfassend lässt sich schließen, dass unter diesen Gesichtspunkten die Fremdspracherwerbsforschung und Fremdsprachenentwicklung in Malaysia betrachtet wird und dürfen insgesamt die oben genannten neurolinguistischen, soziolinguistischen, sozio- und interkulturellen Aspekte im Konzept der Fremdsprachendidaktik nicht vernachlässigt werden dürfen. Durch die neurolinguistischen Aspekte kann der Lehrende die Zielgruppe in Malaysia aufgrund ihres mehrsprachigen Hintergrunds besser verstehen und darum die Fremdsprachendidaktik im Unterricht besser auf die Zielgruppe beziehen. Praxisbezogene Übungen im Zielland mit Einheimischen wären eine optimale Ergänzung, die Sensibilität für soziolinguistische Feinheiten der Zielfremdsprache zu entwickeln. Die interkulturelle Sprachdidaktik in einem mehrsprachigen Lernumfeld kann praxisorientierter erreicht werden, wenn der kulturelle und sprachliche Hintergrund nicht nur des Ziellandes, sondern auch der Auszubildenden in der Konzeption der einzelnen didaktischen Module der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache entsprechend einbezogen wird.

Im folgenden Kapitel werden der geschichtliche Hintergrund des Faches Deutsch als Fremdsprache in Malaysia und das Ziel des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya vorgestellt, um bisherige und zukünftige Methoden und Didaktiken in der Fremdsprachenschulung zu behandeln.

3 Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya

3.1 Geschichte des ersten Bachelorprogramms zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya

Das DaF-Studium ist ein relativ junges Fach an den Hochschulen Malaysias. Das erste Bachelorprogramm mit Bezug auf Deutsch (Bachelor Languages and Linguistics – German Language) mit Ausbildungszielen in allgemeiner Linguistik, deutscher Sprache, Literatur und Landeskunde wurde im Studienjahr 1998 an der staatlichen Universität Malaya an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften (Faculty Language and Linguistics University of Malaya FLL-UM) eingerichtet. Ein Sprachzentrum an der Universität Malaya wurde am 9. März 1972 gegründet und ist verantwortlich für die Durchführung von Sprachkursen, die von Fakultäten, Akademikern und anderen Zentren der Universität nachgefragt werden. Das Sprachzentrum wurde am 14. Juli 1995 als die Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften (FLL) eingerichtet. Am 27. April 1996 begann die Fakultät Kurse für ihren Bachelor-Studiengang, den Bachelor of Language and Linguistics, anzubieten. Die erste Aufnahme des Bachelorprogramms zur Sprache und Linguistik (Arabisch, Chinesisch, Englisch, Tamilisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Japanisch, Spanisch und Italienisch) von insgesamt 145 Studenten erfolgte im Herbstsemester 1998/99⁷³.

Die Entwicklung des Lehrens und Lernens im DaF-Bereich nahm in Malaysia einen langen Weg. Gemäß einem Bericht der Foreign Language Unit, Curriculum Development Centre, Minister of Education Malaysia vom 1. Dezember 2003 wurde der Fremdsprachenunterricht in Malaysia in den 1970er Jahren in sechs staatlichen Internaten⁷⁴ (Sekolah Berasramah Penuh (SBP) / Fully Residential Schools) eingeführt. Die Sprachkurse wurden als Wahlpflichtfach angeboten. Es gab fünf Sprachkurse, nämlich Arabisch, Japanisch, Deutsch, Mandarin und Französisch, die in den Internaten unterrichtet wurden/werden. Arabisch und Mandarin galten in Malaysia nicht als Fremdsprachen, sondern als Zweitsprachen für bestimmte ethnische Gruppen, trotzdem wurden sie jedoch als Fremdsprachen und Wahlpflichtfächer angeboten. Im Grunde gab es nur drei tatsächliche Fremdsprachenkurse –

⁷³Siehe Handbook Undergraduate Programmes 2016/2017 [Online]. [Zugriff am 10.10.2017]. Verfügbar unter: <http://fll.um.edu.my/docs/librariesprovider8/default-document-library/buku-panduan-ijazah-dasar-sesi-20162017533c190890616e0c9441ff6300c617a7.pdf?sfvrsn=0>

⁷⁴ Das Internat ist ein Schulsystem in Malaysia eingerichtet worden, um herausragende Schüler/-innen zu fördern, die sich durch akademische Leistungen und außerschulische Aktivitäten auszeichnen.

Arabisch, Japanisch und Deutsch –, die in den Internaten angeboten wurden/werden. Mit dem Status als Wahlpflichtfach werden die Fremdsprachenkurse dreimal pro Woche im Stundenplan (40 Minuten pro Sitzung) unterrichtet. Derzeit lernen die Schüler/-innen in Internaten nur die Fremdsprache ihrer Wahl für 4 Jahre, d. h. Form 1 bis Form 4⁷⁵.

Eine Kombination der Sprachkurse ist wie folgt möglich:

1. Kombination	Arabisch, Japanisch und Deutsch
2. Kombination	Arabisch, Japanisch und Französisch
3. Kombination	Arabisch, Deutsch und Mandarin
4. Kombination	Arabisch, Französisch und Mandarin

Tabelle 1: Kombinationsmöglichkeiten der Sprachkurse in Internaten

Es gibt Entwicklungsunterschiede der drei Fremdsprachen, die in den Internaten angeboten werden. Sie wurden nämlich nicht zur gleichen Zeit eingeführt. Der französische Sprachkurs wurde 1976 zuerst in einem Internat, der japanische 1984 in sechs Internaten und der deutsche Sprachkurs 1995 in sechs Internaten eingeführt. Im Jahr 1996 wurde die Zahl der Internate, die einen DaF-Sprachkurs anbieten, auf zehn erhöht. Gemäß dem Bericht gab es damals 17 DaF-Lehrkräfte, die in elf Internaten Malaysias unterrichteten.

Zufolge des Protokollberichts nach Erziehungsministerium wird Deutsch als Fremdsprache (DaF) zunächst nur an staatlichen Internaten unterrichtet. Gegenwärtig wird Deutsch an etwa 30 von insgesamt 54 staatlichen Internaten angeboten und außerdem an einer Reihe weiterer Sekundarschulen (vgl. Koh 2009: 4ff.). Im Grunde sollte seit 2002 DaF als Wahlfach an allen Sekundarschulen des Landes zugelassen sein, nichtsdestotrotz mangelt es aber an DaF-Lehrkräften, die an allen Sekundarschulen unterrichten könnten.

Die Fremdsprachenlehrkräfte, die in den Internaten unterrichten, sind lokale Lehrkräfte und wurden im Ausland ausgebildet. Die DaF-Lehrkräfte haben in Deutschland an Sprachkursen teilgenommen und die Methodik im Bereich DaF erworben. Während der zehn bis zwölfmonatigen DaF-Kurse mussten sie drei Prüfungen ablegen, d. h. das Zertifikat Deutsch (ZD), die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) und die Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP).

⁷⁵ „Form 1“ bedeutet im malaysischen Schulbildungssystem den ersten Jahrgang an der Sekundarschule. Es gibt fünf Jahrgänge, nämlich „Form 1“ bis „Form 5“ an der Sekundarschule.

Die Sprachprüfungen sind international anerkannt. Die Anzahl der nach Deutschland entsandten malaysischen DaF-Lehrkräfte zeigt die folgende Tabelle⁷⁶.

Ausbildungsgang	Anzahl der DaF-Lehrkräfte in Malaysia
1994	8
1995	10
1996	8
Gesamtzahl	26

Tabelle 2: Gesamtzahl der DaF-Lehrkräfte mit der Lehrkräftebildung in Deutschland (1994–1996)

Die Lehrkräftebildungsabteilung (BPG) und die Schulabteilung des Erziehungsministeriums Malaysias erhielten den Auftrag, die Ausbildung von DaF-Lehrkräften zu planen und Personal zur Verfügung zu stellen, das in Internaten (Fully Residential School) und Sekundarschulen (National Secondary School), einschließlich Premier-Schulen⁷⁷ (High Performance School) beschäftigt werden sollte. Dazu fragten die Lehrkräftebildungsabteilung (BPG) und das pädagogische Institut für die internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) eine Zusammenarbeit mit der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften an der Universität Malaya (FLL-UM) an, mit dem Ziel, ein „Pre-Service-Twinning-Program“ für das erste Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache zu erstellen. Es gab eine Abstimmung über das Vorhaben zwischen den drei beteiligten Institutionen, nämlich der BPG, dem IPG-KBA und der FLL-UM, die am 31. März 2005 stattfand. Nachfolgend wurde das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache entwickelt.

Die erste Pilotgruppe im Bachelorprogramm, die mit diesem Ausbildungsziel in die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache aufgenommen worden ist, wurde im Studienjahr 2006/2007 an der Universität Malaya eingerichtet. Das Programm für die Pilotgruppe hieß „German in Service“. Es war für Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen vorgesehen, die eine Lehrkräftebildung in Richtung Deutsch als Fremdsprache absolvieren wollten. Die Gruppe bestand aus 14 Studierenden, welche alle im Jahr 2008/2009 das

⁷⁶ Bericht von „Foreign Language Unit, Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia“

⁷⁷ Die Premier Schule bezeichnet sich an einer Gruppe von Schulen in Malaysia, die ein prestigeträchtiger Titel hat und sich in allen Aspekten des Bildungswesens auszeichnet. Der Titel der Premier-Schule wurde vom malaysischen Erziehungsministerium (MoE) zuerkannt.

Studium an der FLL-UM abgeschlossen und im Anschluss daran Deutsch als Fremdsprache an Sekundarschulen unterrichteten.

Um die an den Sekundarschulen benötigten DaF-Lehrkräfte auszubilden, gab es von 2009/2010 bis 2013/2014 fünf Studienjahrgänge (fünf Kohorte / five Cohorts) an der Universität Malaya im ersten Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache (Pre-Service-Twinning-Programm: Bachelor Language and Linguistics – German with Education), das für die DaF-Lehrkräftebildung an diversen staatlichen Sekundarschulen ausgestaltet wurde. Das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache unterstand dem Erziehungsministerium.

Es umfasste sechs Jahre, davon zwei Jahre für das Grundstudium bzw. die Vorbereitungskurse am staatlichen pädagogischen Institut der internationalen Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) und vier Jahre für das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM). Das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache wurde im Jahr 2006/2007 als Zusammenarbeit des Erziehungsministeriums, des pädagogischen Instituts für die internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) und der Universität Malaya eingerichtet. Das gesamte Programm wurde erstmals im Jahr 2006/2007 vom IPG-KBA für das Grundstudium eingerichtet. Danach wurde im Jahr 2009/2010 des genannten Bachelorprogramms „German with Education“ an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) eingeführt. Beachtenswert ist der Numerus Clausus dieses Studiengangs. Nur ausgewählte Studierende bekamen ein Vollstipendium der Regierung. Nach dem Studium waren sie verpflichtet, an der Sekundarschule fünf Jahren Deutsch als Fremdsprache zu lehren.

Grundstudium an der IPG-KBA	Semester Immatrikulation	Semester Exmatrikulation	Anzahl Studierende	Kategorie
2005/2006	2006/2007	2008/2009	14	German in Service
2006/2007	2009/2010	2012/2013	9	German pre Service: Cohort 1
2007/2008	2010/2011	2013/2014	14	German pre Service: Cohort 2
2009/2010	2011/2012	2014/2015	11	German pre Service: Cohort 3
2010/2011	2012/2013	2015/2016	14	German pre Service: Cohort 4
2011/2012	2013/2014	2016/2017	14	German pre Service: Cohort 5

Tabelle 3: Anzahl der Studierenden vom Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya

Gemäß dem Bericht 2016/2017 sind zehn Sprachspezialisierungen an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya verfügbar, nämlich Bachelor-Studiengänge mit Bezug auf Arabisch, Chinesisch, Tamil, Englisch, Italienisch, Japanisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. Die Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya richtet sowohl das erste Bachelorprogramm zur deutschen Sprache und Linguistik (Bachelor of Language and Linguistics – German Language) nämlich mit deutscher Sprache und Sprachwissenschaft als auch das erste Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache ein.

Das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache konnte durch seine Erfolge überzeugen. Die Absolventen/-innen spielen – im Vergleich zum ersten Bachelorprogramm zur deutschen Sprache und Linguistik (Bachelor of Language and Linguistics – German Language) – eine übergeordnete Rolle in der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Trotz allem ist das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der FLL-UM im Jahr 2017 beendet worden, weil der Vertrag vom Erziehungsministerium nur für fünf Studienjahrgänge abgeschlossen worden ist.

3.2 Position der deutschen Sprache in Malaysia

Das Interesse an der deutschen Sprache und den mit ihr verbundenen Perspektiven wächst in Malaysia. Die deutsche Sprache ist aus verschiedenen Gründen vor allem aus wirtschaftlicher Sicht für Malaysia wichtig: Zum einen ist Deutschland mit ca. 400 deutschen Firmen in Malaysia – nach Japan – der zweitstärkste Wirtschaftsförderer des Landes. Der bilaterale Handel zwischen Deutschland und Malaysia betrug 2013 10,5 Mrd. US-Dollar (zum Vergleich: Indonesien mit achtmal so vielen Einwohnern: 6,7 Mrd. US-Dollar, das doppelt so große Thailand 8,2 Mrd. US-Dollar, Indien 16,1 Mrd. US-Dollar). Zum anderen sind immer mehr junge Menschen an einer universitären Ausbildung – vor allem im Bereich der Ingenieurwissenschaften – an einer deutschen Hochschule interessiert, um sich mit diesem Abschluss bei deutschen und malaysischen Firmen in Malaysia sowie in Deutschland zu

bewerben. Hier deuten sich zumindest zwei große Berufsfelder für Absolventen/-innen eines Deutschstudiums an: in der Wirtschaft und in der Vermittlung des Deutschen.

Die Anzahl der jungen Malaysier/-innen, die an deutschen Universitäten eine Ausbildung absolvieren, ist im Jahr 2015 gestiegen. Im Vergleich zu den letzten 20 Jahren ist dies mit 1011 Studierenden die höchste Anzahl an Studierenden. Insgesamt ist seit 2004 eine steigende Tendenz erkennbar. Nach einem aktuellen Bericht des DAAD vom August 2020 gibt es im Jahr 2018/2019 1.365 Malaysier/-innen, die in Deutschland studieren. Die Mehrheit – ca. 76 % – der Malaysier/-innen studiert Ingenieurwissenschaften. Jedoch ist die Anzahl der malaysischen Studierenden in den anderen Fachbereichen gleichermaßen gestiegen⁷⁸.

Gemäß dem Bericht zur DAAD-Bildungssystemanalyse⁷⁹ konzentriert sich zurzeit die Zusammenarbeit zwischen deutschen und malaysischen Hochschulen noch auf die Lehre. Herausragend ist eine steigende Zahl von Doppelabschlussprogrammen, z. B. die Kooperation zwischen der Universität Malaya (UM) und der Hochschule Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) in Konstanz mit dem Doppelabschlussbachelorprogramm Wirtschaftsdeutsch – Tourismusmanagement. Des Weiteren gibt es in 2019 97 Fälle der Zusammenarbeit deutsch-malaysischer Hochschulen. Insgesamt sind die deutsch-malaysischen Hochschulbeziehungen aber noch ausbaufähig. Laut Hochschulkompass gibt es aktuelle 112 deutsch-malaysische Hochschulkooperationen. Jedoch bleibt die akademische Zusammenarbeit hinter der mit anderen Ländern der Region zurück.

Nach der DAAD-Bildungssystemanalyse 2020 gibt es im Jahr 2019 in Malaysia ca. 3.600 Deutschlernende im Schulbereich. Die Gesamtzahl der Deutschlernenden in Malaysia im Jahr 2019 beträgt 8.388. Auffällig ist, dass nur die Universität Malaya (UM) und die Universität Putra Malaysia (UPM) Bachelorprogramme mit Deutsch als Hauptfach anbieten. Ansonsten sind die Möglichkeiten eines Deutschstudiums in Malaysia begrenzt. Vor allem im fortgeschrittenen Bereich (B2) gibt es kaum Angebote. Einige Universitäten bieten Deutschkurse auf niedrigen Sprachniveaus (A1-A2) an. Aus diesem Grund ist die Nachfrage größer als das Angebot an gut qualifizierten DaF-Lehrkräften.

⁷⁸ Siehe Newsletter DAAD, herausgegeben Oktober 2015.

⁷⁹ Siehe DAAD-Bildungssystemanalyse mit dem Thema Malaysia: Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2020.

Zudem sind die aktuellen Trends an den Sekundarschulen positiv. Die Zahl der DaF-Lernenden an den Sekundarschulen steigt und der DaF-Unterricht wird an den Sekundarschulen weiterhin ausgebaut. Es gibt mittlerweile 7 PASCH-Schulen, etwa 25 staatliche Internate und einige weitere private Schulen mit Deutschunterricht. Allerdings beschränkt sich der DaF-Unterricht auch hier zumeist auf eher niedrigere Sprachniveaus zwischen A1 und A2. Malaysische Hochschulen suchen ständig qualifizierte DaF-Lehrkräfte für Deutschkurse für Studierende aller Fächer. Es gibt nach diesen Kursen eine Nachfrage, die die Hochschulen mangels Lehrkräften nicht befriedigen können.

Hinzukommt, dass viele Deutschlernende bereits Deutsch im Hinblick auf ein zukünftiges Studium in Deutschland lernen. Insgesamt steigt das Interesse am Bachelorstudium in Deutschland auf Deutsch. Angesichts der wachsenden Anzahl an Malaysier/-innen, die an deutschen Hochschulen studieren wollen, spielt die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia eine wesentliche Rolle. Ein Grund hierfür ist die Voraussetzung einer bestandenen DaF-Sprachprüfung vor dem Studium in Deutschland. Das DaF-Sprachprüfungsniveau ist je nach ausgewähltem Fachbereich oder ausgewählter Hochschule unterschiedlich.

3.3 Ziel des Bachelorprogramms „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache für Malaysia

Ein Grund für die staatlich gesteuerte Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache an Sekundarschulen und Hochschulen in den 1990er Jahren sind Entwicklungspläne der malaysischen Regierung. In diesem Rahmen sieht es die Regierung als wichtig an, Fremdsprachenkenntnisse zu entwickeln, um so die wirtschaftliche und wissenschaftliche Zusammenarbeit zu fördern. Es gibt für eine Reihe weiterer wirtschaftlich und wissenschaftlich relevanter Sprachen in Malaysia ebenfalls staatlich gelenkte Entwicklungen (z. B. für Deutsch, Japanisch, Französisch usw.) mit dem Ziel, die internationale Leistungsfähigkeit in Bezug auf politische, wirtschaftliche und soziale Beziehungen zu steigern.

Das Erziehungsministerium nimmt bei der Implementierung und Planung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache eine wichtige Rolle ein. In diesem Rahmen sieht es die Regierung als wichtig an, Fremdsprachenkenntnisse, wie Französisch, Japanisch und Deutsch, als Fremdsprache zu entwickeln, um sowohl in Internaten fortgeführt

als auch in Sekundarschulen erweitert werden zu können. Es ist nun an der Zeit, eine zweite oder dritte Fremdsprache an den Sekundarschulen anzubieten, weil das Erziehungsministerium viele qualifizierte Fremdsprachenlehrkräfte ausgebildet hat. Das Erziehungsministerium hat vor, mehr Fremdsprachenlehrkräfte im Inland und Ausland weiter zu trainieren. Das Ziel der Entwicklung im Fremdsprachenprogramm des Erziehungsministeriums für die nächsten 10 Jahre ist ein Anstieg der Anzahl der ausgebildeten Lehrkräfte an Sekundarschulen um 100 % und der ausgebildeten Lehrkräfte an Grundschulen um 50 %.

Bei der Managementbesprechung am 2. Oktober 2002⁸⁰ wurde die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts an Sekundarschulen beschlossen. Der Fremdsprachenunterricht wird an Internaten fortgesetzt und soll erweitert werden. Der Fremdsprachenunterricht wird an Sekundarschulen, einschließlich Premier-Sekundarschulen, umgesetzt.

Die Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts soll mittels Unterstützung als Pro-Kopf-Hilfe (Bantuan per Kapita PCG) gefördert werden. Das Curriculum Development Center ist verantwortlich für die Entwicklung und Stärkung der Curricula der Fremdsprachenfächer und übernimmt die Umsetzung des Fremdsprachenunterrichtes. Die Fremdsprachenkenntnisse spielen eine bedeutende Rolle im Bereich der Hochtechnologie. Die Implementierung des Fremdsprachenunterrichts an den Sekundarschulen ist für Malaysia zentral, damit das Land weltweit konkurrieren kann. Das Erlernen der Grundkenntnisse in einer Fremdsprache gibt den Studierenden die Möglichkeit, notwendige Sprachkenntnisse für ihr Studium in diesen Ländern zu entwickeln.

Entsprechend den Zielen der Fremdsprachenpolitik Malaysias sind Fremdsprachen nicht nur in vielen Bereichen nützlich, sondern können die Entwicklung der Wirtschaft bis zum Jahr 2020 (Vision 2020) erheblich unterstützen. Dazu kommt die Förderung der internationalen Beziehungen sowohl in politischer als auch in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht. Der Schwerpunkt liegt hier auf den Fremdsprachenkenntnissen. Die Beherrschung einer weiteren Fremdsprache spiegelt die mehrsprachige Gesellschaft Malaysias wider.

⁸⁰ Bericht von „Foreign Language Unit, Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia“

Gemäß dem Bericht aus dem Jahr 2003⁸¹ ist die Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache wichtig, damit die malaysischen Studierenden in der Lage sind, ein besseres Verständnis und Toleranz gegenüber fremden Kulturen zu entwickeln. Sie erwerben Fähigkeiten in der Fremdsprache, aber auch Einstellungen und Kenntnisse, um für lebenslanges Lernen vorbereitet zu sein. Zur Verbesserung ihres technischen und wissenschaftlichen Wissens und zur Stärkung der bilateralen Beziehungen zu Deutschland wird Deutsch als Fremdsprache im Entwicklungsplan des Erziehungsministeriums berücksichtigt. Es gibt sieben Lehr- und Lernziele der Implementierung der deutschen Sprache an den Sekundarschulen. Die Schüler/-innen sollen am Ende des Sprachkurses an den Sekundarschulen in der Lage sein:

- I. Kommunikative Sprachkompetenzen zu erwerben.
- II. Die Anforderungen einer sich schnell verändernden globalen Gesellschaft zu erfüllen.
- III. Deutsch bei normaler Geschwindigkeit mit wenigen Wiederholungen und Umschreibungen zu verstehen.
- IV. Die Art der Kommunikation und ihre kommunikative Absicht zu erkennen.
- V. Frei und relativ flüssig in alltäglichen Situationen zu kommunizieren.
- VI. Texte zu Alltagsthemen zu verfassen und zu organisieren.
- VII. Lernstrategische Kompetenzen zu erwerben und die Sprache außerhalb des Unterrichts weiter zu lernen.

Die Abteilung für die Planung und Koordinierung von Fremdsprachenprogrammen wurde am 28. August 2003 eingerichtet. Die Rolle aller Abteilungen bei der Durchführung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache und des Fremdsprachenunterrichtes ist festgelegt. Das Curriculum Development Centre (PPK) wird als Sekretariat bestimmt. Die Rolle des PPK betrifft die Umstellung der Lehrpläne und die Ausrichtung auf die Fremdsprachenlehrpläne an den Sekundarschulen, um die nationalen Bestrebungen und Ziele zu erreichen und die Bedürfnisse der nationalen Bildungsphilosophie zu erfüllen. Die Rolle der FLL-UM besteht darin, mit dem PPK zusammenzuarbeiten, um das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache umzusetzen. Die Fremdsprachenlehrpläne sollen im Einklang mit den Wünschen und Erwartungen des Landes und nach den Bedürfnissen der nationalen Bildungsphilosophie verwirklicht werden. Das Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya wird hochqualifizierte Deutschlehrkräfte zur Erfüllung der Bedürfnisse des Landes ausbilden. Das Ziel der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache besteht in der Unterstützung der mehrsprachigen malaysischen

⁸¹ Bericht von „foreign Language Unit, Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia“.

Bevölkerung, situationsangemessen und fließend in Deutsch kommunizieren zu können. Damit soll das Land in allen Bereichen wie im internationalen Wirtschaftsraum konkurrieren können. Der Vorteil der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache besteht darin, die internationalen Beziehungen im Hinblick auf die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zwecke zu verbessern.

Das PPK ist dafür verantwortlich, den geplanten Fremdsprachenunterricht in Internaten und Sekundarschulen ordentlich und strukturiert durchzuführen. Die Lehrkräftebildungsabteilung (BPG) ist dafür verantwortlich, Fremdsprachenlehrkräftebildung im Rahmen von Vorbereitungstrainings sowie „In-Service“ als auch „Pre-Service“ zu planen und zu implementieren. Das Vorbereitungstraining wurde im Land durchgesetzt, bevor die Studierenden an Universitäten im Ausland entsandt werden können. Das IPG-KBA arbeitet mit BPG zusammen, um das Vorbereitungstraining im Land zu realisieren.

Gemäß dem Bericht im Jahr 2004⁸² gibt es allgemeine Änderungen zu den Lehr- und Lernzielen der Fremdsprachen im Vergleich zum Bericht im Jahr 2003. Im neuen Entwicklungsplan gibt es elf Lehr- und Lernziele und es wurde deutlich, dass es mehr und mehr Erwartungen an die Schüler/-innen gibt, die nach den Sprachkursen an Sekundarschulen die Fremdsprache beherrschen können sollen. Die elf Lehr- und Lernziele sind die Folgenden:

- i. Kommunikation in einer Fremdsprache effektiv je nach Situation.
- ii. Hören und Verstehen in einer Fremdsprache.
- iii. Fließend Sprechen mit korrekter Aussprache in einer Fremdsprache und Reagieren im Einklang mit der Situation.
- iv. Schreiben von Notizen, Briefen und Aufsätzen mit korrekter Rechtschreibung und Grammatik.
- v. Engagieren in sozialen Interaktionen durch Gespräche und Diskussionen oder durch Schreiben zur Förderung und Stärkung der Beziehungen und zur Erledigung bestimmter Angelegenheiten.
- vi. Direktes Verstehen der Inhalte der verschiedenen gehörten und gelesenen Materialien. Das erlernte Sprachwissen gilt als Brücke zum Kenntniserwerb.
- vii. Produzieren von Ideen und Meinungen in mündlicher und schriftlicher Form.
- viii. Sensibilisierung für Sprachlernmethoden.
- ix. Förderung einer selbständigen Lernkultur.
- x. Förderung von Wertorientierungen, positiven Einstellungen, Patriotismus und Liebe zur universellen Sicherheit.

⁸² Bericht von „Curriculum Development Centre June 2004“

- xi. Verständnis und Wertschätzung von Kulturvergleichen (Japan/ Frankreich/ Deutschland) mit Malaysia im Einklang mit dem globalen Fortschritt.

Am Ende des Bachelorprogramms „German with Education“ sind qualifizierte einheimische DaF-Lehrkräfte auszubilden, um den Bedürfnissen des Landes zu entsprechen. In dieser empirischen Studie wird überprüft, inwieweit die staatlichen Anforderungen an Theorie und Praxis der DaF-Lehrkräftebildung durch das Studienprogramm umgesetzt wurden. Dazu wird in der Studie eine empirische Bottom-Up-Methode mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung umgesetzt. Die deduktive Kategorienbildung erfolgt nach einem Durchlauf durch die gesamten Daten hinsichtlich einer vorab beschlossenen Struktur. Dagegen ist die induktive Kategorienbildung als zusammenfassende Inhaltsanalyse angelegt. Durch das quantitative und qualitative Verfahren mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung in der Arbeit lassen sich komplexe und plausible Einblicke in die organisatorische Ausbildungsstruktur Malaysias gewinnen, um Verbesserungsmöglichkeiten des Programms abzuleiten und interkulturelle Missverständnisse zwischen internationalen Kooperationspartnern zu vermeiden.

3.4 Entwicklung des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya

Das erste Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya ist das Ergebnis der Planungen des Erziehungsministeriums, das mit der Lehrkräftebildungsabteilung (BPG) und dem pädagogischen Institut für die internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) zusammengearbeitet hat, um die Bedürfnisse des Bildungsministeriums zu erfüllen. Das Erziehungsministerium fördert die Ausbildung lokaler Fremdsprachenlehrkräfte an der Universität Malaya, um qualifizierte Fremdsprachenlehrkräfte für die Sekundarschulen zur Verfügung zu stellen. Das Erziehungsministerium verbindet damit die Hoffnung, dass durch die Umsetzung dieses Smart-Partnership-Programms die Beziehungen zwischen dem Erziehungsministerium und der Universität Malaya weiter ausgebaut werden können.

Das Bachelorprogramm „German with Education“ ist ein neues Programm an der FLL-UM. Es ist eine Erweiterung des aktuellen Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“. Grundsätzlich teilen sich die Bachelor-studiengänge ähnliche Universitätspflichtfächer und Fakultätspflichtfächer (die sich auf Sprachen und Linguistik

konzentrieren) mit den anderen Studiengängen. Der Schwerpunkt des Bachelorprogramms „German with Education“ liegt jedoch auf dem Erlernen und Unterrichten der deutschen Sprache.

Nach dem Bericht der DaF-Lehrkräftebildungsprogrammplanung⁸³ wird vor der Durchführung des Bachelorprogramms „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya ein Vergleich mit ähnlichen akademischen Programmen an anderen ausländischen Universitäten durchgeführt. Die vergleichbaren akademischen Programme an ausländischen Universitäten sind das Bachelorprogramm „Bachelor of Arts in Education in German (B.A.E)“ von der Arizona State University in den USA und das Bachelorprogramm „Bachelor of Arts in the teaching of German“ an der University of Illinois at Urbana-Champaign in den USA. Die von den beiden oben genannten ausländischen Universitäten angebotenen Programme sind unterschiedlich im Vergleich zum Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache, das an der Fakultät für Sprachen und Linguistik der Universität Malaya angeboten wird.

Die beiden Programme haben Ähnlichkeiten in der deutschen Sprachausbildung, das deutsche Fremdsprachprogramm und das linguistische Programm betonen jedoch gleichzeitig allgemeine linguistische Komponenten und linguistische Komponenten der deutschen Sprache. Mit den linguistischen Komponenten können die Studierenden die Struktur der deutschen Sprache tiefer und umfassender verstehen. Dies kann dazu beitragen, dass die Studierenden später als DaF-Lehrkräfte effizienter und kompetenter in Deutsch ausgebildet werden.

Die Qualifikationsziele⁸⁴ des Bachelorprogramms „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache stehen im Einklang mit der Vision, der Mission und den Zielen der Universität und des Landes, qualifizierte DaF-Lehrkräfte auszubilden, die den Bedürfnissen der malaysischen Schulen gerecht werden können. Die

⁸³ Proposal To Offer a New Program: Bachelor in Languages and Linguistics German with Education, A Pre-Service Twinning Program between the Ministry of Education Malaysia (KPM) and the University of Malaya

⁸⁴ (a) Qualifizierte DaF-Lehrkräfte auszubilden, um die Bedürfnissen des Landes zu erfüllen. (b) In die mehrsprachige Gesellschaft Malaysias integriert die deutsche Sprache fließend beherrschen und auf dem Gebiet der Hochtechnologie, der Wirtschaft und des globalen Marktes wettbewerbsfähig sein. (c) Die internationalen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen ausbauen.

Planung des ersten Bachelorprogramms „German with Education“ an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) orientiert sich an den acht Qualifikationszielen des Programms (Program Outcome – **PO**) beziehungsweise **PO1** bis **PO8**. Diese Qualifikationsziele des Programms der Universität Malaya entsprechen den Anforderungen der acht Lernergebnisse von MQF ⁸⁵. Gegenstand des ersten Bachelorprogramms „German with Education“ sind die folgenden Ausbildungsinhalte:

- PO1⁸⁶ – Erwerb von Grundkenntnissen zu Grundbegriffen im Bereich der deutschen Sprache sowie der Sprach- und Bildungswissenschaften.
- PO2⁸⁷ – Anwendung von Kenntnissen und Fähigkeiten in praktischen Situationen.
- PO3⁸⁸ – Interaktion mit Anstand und sozialer Verantwortung.
- PO4⁸⁹ – Entwicklung der Urteilsfähigkeit, positiver Werte und beruflicher Einstellungen.
- PO5⁹⁰ – Kommunikations-, Führungs- und Teamfähigkeiten.
- PO6⁹¹ – Kritische Denkfähigkeiten und Theorieorientierung im Umgang mit Fragen zur deutschen Sprache, Linguistik und zum deutschen Bildungswesen.
- PO7 ⁹² – Informationsbeschaffung und -nutzung, Wissen und Fähigkeiten als Voraussetzung für lebenslanges Lernen.
- PO8 ⁹³ – Bewältigung alltagspraktischer Aufgabenstellungen durch Managementfähigkeiten und Unternehmergeist.

Die Qualifikationsziele und Lernergebnisse des Programms werden den internen Stakeholdern/-innen der Fakultät in den Sitzungen der Kommission und in den

⁸⁵ In den MQF-Unterlagen zu den Anforderungen des Erziehungsministeriums sind die acht Lernergebnisse:

PO1 – Wissen (Knowledge).

PO2 – praktische Fähigkeiten (Practical skills).

PO3 – soziale Fähigkeiten (Social skills and responsibilities).

PO4 – Ethik, Professionalität und Geisteswissenschaften (Ethics, professionalism and humanities).

PO5 – Kommunikation, Führung und Teamfähigkeit (Communication, leadership and team skills).

PO6 – wissenschaftliche Methoden, Kritisches Denken und Fähigkeiten zur Problemlösung (Scientific methods, critical thinking and problem solving skills).

PO7 – lebenslanges Lernen und Informationsmanagement (Lifelong learning and information management).

PO8 – Unternehmergeist und Managementfähigkeiten (Entrepreneurship and managerial skills).

⁸⁶ PO1 – Master basic knowledge of the fundamental concepts in the field of German language and linguistics and education.

⁸⁷ PO2 – Apply existing knowledge and skills in practical situations.

⁸⁸ PO3 – Interact with decorum and social responsibility.

⁸⁹ PO4 – Make appropriate judgments which indicate positive values and professional attitudes.

⁹⁰ PO5 – Communicate effectively, provide leadership and be a good team player.

⁹¹ PO6 – Think critically and apply relevant theories to issues concerning German language and linguistics and education.

⁹² PO7 – Extract and utilize relevant information to extend knowledge and skills for lifelong learning

⁹³ PO8 – Approach task with managerial and entrepreneurial skills in tandem with the demands of the real world.

Fakultätssitzungen bekannt gemacht, während die externen Stakeholder/-innen wie das Erziehungsministerium, IPG-KBA DaF-Lektoren/-innen und -Lehrkräfte in verschiedenen Sitzungen informiert werden.

Die Kommission	Referenz
The Undergraduate Degree Committee	Minutes of Undergraduate Degree Committee Meetings
The Board of Study Committee	Minutes of Board of Study Meetings
The FLL Timetable Committee	Appointments File, FLL
The FLL Examiners Committee	Minutes of Faculty Meetings
The Curriculum Committee	Appointments File, FLL & Minutes

Tabelle 4: Die Kommission, die für das Bachelorprogramms „German with Education“ verantwortlich ist

Alle genannten Zuständigkeiten sind an der Entwicklung der Qualifikationsziele und Lernergebnisse des Programms beteiligt.

3.5 Bisheriges Curriculum des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya

Das Curriculum des Bachelorprogramms „German with Education“ wird als Vollzeitstudium durchgeführt. Der gesamte Arbeitsaufwand beträgt 132 Leistungspunkte. Ein Leistungspunkt beinhaltet 40 Arbeitsstunden für Lehr- und Lernaktivitäten (1 credit = 40 national hours / Student Learning Time – SLT⁹⁴). Die gesamten Module des Bachelorprogramms wurden in vier Kategorien und zehn Fachrichtungen, nämlich Hauptfächer, Nebenfächer, Fakultätspflichtfächer und Pflichtfächer an der Universität von **A** bis **J** Fachrichtungen aufgeteilt.

Im Folgenden wird die gesamten Module des Bachelorprogramms „German with Education“ von der Fachrichtung **A** bis **J** dargestellt.

⁹⁴ Unter Bezugnahme auf „Student Learning Time (SLT) in Form 6“.

Module in den Hauptfächern	Module in den Nebenfächern
<p>Fachrichtung A: Fremdsprachenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEG 1201 Intermediate German I ✓ TBEG 1202 Intermediate German II ✓ TBEG 2203 Intermediate German III ✓ TBEG 2204 Advance German I ✓ TBEG 3205 Advance German II ✓ TBEG 3206 Advance German III <p>Fachrichtung B: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEG 2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials ✓ TBEG 3162 Teaching of Reading Skills in German ✓ TBEG 3163 Teaching of Writing Skills in German ✓ TBEG 3165 Teaching of German Grammar ✓ TBEG 3166 Teaching of German Vocabulary ✓ TBEG 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German <p>Fachrichtung C: Linguistik und deutsche Literatur</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEG 1161 The Phonetic and Phonological Systems of German ✓ TBEG 2161 Introduction to German Literature <p>Fachrichtung D: Angewandte deutsche Linguistik</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEG 3161 German for Professional Purposes ✓ TBEG 3164 Practice in Translation: German-English ✓ TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German 	<p>Fachrichtung E: Theorie der Bildungsarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia ✓ TBEX 2101 Psychology in Education ✓ TBEX 2102 Syllabus Study ✓ TBEX 3101 Principles in Education Technology ✓ TBEX 4102 Sociology in Education <p>Fachrichtung F: Praxis im Bereich Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEX2104 Basic Assessment in Learning ✓ TBEX 2105 Teaching of Listening and Speaking Skills ✓ TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies ✓ TBEX 3103 Ethics in Teaching ✓ TBEX 4101 Leadership and Management <p>Fachrichtung G: Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEX 1101 Introduction to Physical Education, Health and Co-Curriculum ✓ TBEX 1103 Principles of Art Education ✓ TBEX 2103 Foundation in Design ✓ TBEX 4104 Production of Visual Arts <p>Fachrichtung H: Praktische Lehrerbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TBEX 3190 Teaching Practice I ✓ TBEX 4190 Teaching Practice II
Module im Bachelorprogramm „German with Education“	
<p>Fachrichtung I: Module in den Fakultätspflichtfächern</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ TTEA1112 Introduction of Linguistics ✓ TXEA1305 Language Acquisition ✓ TXEA3112 Intercultural Communication 	<p>Fachrichtung J: Module in den Universitätspflichtfächern</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ GTEE1101 Fundamentals of English ✓ GTEE1102 English for Academic Purposes ✓ GTEE1103 Professional Writing in English ✓ GTEE1104 Effective Presentation Skills ✓ GXEX1401 Information Skills ✓ GEXE1414 Co-curriculum ✓ GXEX1410 TITAS ✓ GXEX1412 Basic Entrepreneurship Culture ✓ TEXA1101 Writing the Research Paper ✓ GXEX1417 Social Engagement ✓ TBEG4163 Classroom based-research

Tabelle 5: Module im Bachelorprogramm „German with Education“

Die Module in den Hauptfächern, die von der Fakultät für Sprachen und Linguistik der Universität Malaya (FLL-UM) angeboten werden, werden auf Deutsch unterrichtet und betragen 59 Leistungspunkte. Die Module in den Nebenfächern werden auf Malaiisch oder Englisch unterrichtet und beträgt 44 Leistungspunkte, die vom Pädagogischen Institut für

internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) angeboten werden. Außerdem gibt es Module in Fakultätspflichtfächern auf Englisch oder Malaiisch mit 9 Leistungspunkten, an denen alle Studierenden der Fakultät teilnehmen müssen. Die Universitätspflichtfächer auf Englisch oder Malaiisch betragen 20 Leistungspunkte, alle Studierenden der Universität sind verpflichtet, teilzunehmen. Das Vollzeitstudium des Bachelorprogramms „German with Education“ dauert mindestens acht Semester bis maximal zwölf Semester.

Gemäß der Planstruktur des Bachelorprogramms an der Universität Malaya⁹⁵ wird der Inhalt des Programms aus den Fachrichtungen Fremdsprachkenntnisse, Linguistik und Bildung im Allgemeinen eingerichtet. Grundlagenfächer des Programms in Bezug auf Fremdsprachen sind die sechs Module in den Hauptfächern der Fachrichtung **A**, auf Linguistik im Allgemeinen sind drei Module in den Fakultätspflichtfächern Fachrichtung **I** und für Bildung im Allgemeinen sind jeweils fünf Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** und **F**.

Entsprechend dem Bericht zum Treffen der Kommission des Bachelorprogramms sind alle angebotenen Module im Hinblick auf die Eignung der unterrichtsmethodischen Module im Fach Deutsch als Fremdsprache ausgerichtet. Es gibt insgesamt sechs unterrichtsmethodischen Module im Fach Deutsch als Fremdsprache in den Hauptfächern der Fachrichtung **B**, die auf den Erwerb des Deutschen ausgerichtet sind. Jedoch sind die Kurstitel vorher zu allgemein gehalten, wie z. B. Grammatikunterricht (Teaching of Grammar). Daher wird der Kurstitel entsprechend seiner Inhalte als Unterricht der deutschen Grammatik bezeichnet (Teaching of German Grammar). Das gleiche gilt für andere unterrichtsmethodische Module im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Dem Bericht zufolge müssen die Studierenden ebenso Module in Bezug auf deutsche Literatur und Linguistik wie die zwei Module in den Hauptfächern der Fachrichtung **C** in der Planstruktur berücksichtigen. Alle oben genannten Module werden für die Studierenden des Bachelorprogramms „German with Education“ strukturiert geplant, um sie zu befähigen, nach dem Abschluss ihres Studiums DaF-Unterricht an der Sekundarschule durchzuführen. Demzufolge sind neben theoretischen Kenntnissen auch praktische Anwendungen wie

⁹⁵ Executive Summary – Proposal to offer a New Program: Bachelor in Languages and Linguistics German with Education, A Pre-Service Twinning Program between the Ministry of Education Malaysia (KPM) and the University of Malaya.

Aufgaben, Projektarbeiten und Praktika (zwei Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **H**) im Studium vorgesehen.

Außerdem wird die Frage nach dem Angebot der Kunst- und Sportmodule und Module in den Universitätspflichtfächern im Bachelorprogramm „German with Education“ geklärt. Vier Kunst- und Sportmodule in den Nebenfächern der Fachrichtung **G** und elf Module in den Universitätspflichtfächern der Fachrichtung **J** werden vom Erziehungsministerium (Kementerian Pendidikan Malaysia – KPM) verpflichtend im Bachelorprogramm vorgesehen, weil die Lehrkräfte später auch andere wie sportliche, künstliche, kulturelle und schulische Aktivitäten an ihren Schulen anbieten können.

Im bisherigen Verlauf wird gezeigt, dass das Bachelorprogramm nicht mit anderen IPTA-Programmen (Public Colleges and Universities – IPTA) verbunden ist, da das Programm vor allem dem Zweck des Erziehungsministeriums dient, DaF-Lehrkräfte auszubilden, damit sie Deutsch als Fremdsprache in Internaten und Sekundarschulen unterrichten können.

Dies geschieht in einem für das malaysische Bildungssystem typischen Top-Down-Verfahren. Stellt man sich der Herausforderung, gegebenenfalls Verbesserungen an diesem Programm vornehmen zu wollen, so ist diese Top-Down-Vorgehensweise, neben den Absichten des Erziehungsministeriums, in weiteren Pilotstudien mit Absolventen/-innen und Studierenden, internen und externen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräfte außer Zweifel in Erwägung zu ziehen. Diese Umsetzungsweise unterstreicht die Berücksichtigung offizieller Stimmen zum Gelingen des vorliegenden Forschungsvorhabens.

4 Evaluation des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya

4.1 Zielsetzung der Evaluation des Bachelorprogramms „German with Education“

Der zweite Teil der Arbeit besteht aus einer empirischen Studie zum ersten abgeschlossenen Bachelorprogramm „German with Education“ vom Herbstsemester 2009/2010 bis 2017/2018 in Malaysia, welches die Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) durchgeführt hat. Die Fakultät stand hierzu mit dem Erziehungsministerium in Verbindung und kooperierte mit dem Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA). Angesichts des Bedarfs der Regierung wurden die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. das Bachelorprogramm „German with Education“ an der lokalen Universität eingerichtet. Für das Bachelorprogramm wurde in Übereinstimmung mit der nationalen Bildungspolitik eine eingeschränkte Anzahl an Studierenden zugelassen. Das Curriculum des Bachelorprogramms „German with Education“ wurde in einem für das malaysische Bildungssystem typischen Top-down-Verfahren entwickelt. Das legt nahe, die Anforderungen an dieses neue Curriculum durch eine empirische Bottom-up-Studie zu evaluieren.

Das empirische Bottom-up-Untersuchungsdesign umfasst eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden, um die subjektiven und objektiven Perspektiven und Standpunkte von internen und externen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Lektoren/-innen und DaF-Lehrkräften, Absolventen/-innen und Studierenden aus fünf Kohorten auszuwerten. Die Zielsetzung dieser empirischen Studie besteht darin, Ziele, Vorgeschichte, Gegenwart und Zukunftsprognose der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia darzustellen sowie zu untersuchen, ob die curriculare Struktur des Bachelorprogramms Absolventen/-innen und Studierende zweckmäßig und ausreichend in Sprach- und Fachkenntnissen für ihre spätere Lehrtätigkeit ausgebildet hat. Diese empirische Studie zeigt, wie das Bachelorprogramm an der Fakultät Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) geplant und erfolgreich realisiert wurde.

4.2 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign der empirischen Studie wird „bottom up“ entwickelt. Es werden quantitative und qualitative Methoden eingesetzt. Das Forschungsdesign lehnt sich sowohl an

die Studie von Isabella Waibel „Qualifikationsstand und Berufsverbleib nach dem DaF-Studium“ aus dem Jahr 2012 als auch an das Buch von Philipp Mayring „Qualitative-Inhaltsanalyse“ aus dem Jahr 2010 an. In der Arbeit von Waibel wird der Versuch unternommen, eine Forschungslücke zu schließen, indem die Qualifikationen in den DaF-Studiengängen aus der Perspektive der ehemaligen Studierenden und unter besonderer Berücksichtigung der Magisterstudiengänge einer empirischen Überprüfung unterzogen und differenzierte Daten zum Qualifikationserwerb im DaF-Studium und über den Berufsverbleib der universitären DaF-Absolventen/-innen zur Verfügung gestellt werden (Waibel 2012: 10). Das Buch von Mayring zeigt, dass sich mehrere beschriebene Auswertungstechniken im sozialwissenschaftlichen Methodeninventar etablieren konnten (Mayring 2010: 7).

Der Kerngedanke des empirischen Forschungsdesigns baut auf einer induktiven⁹⁶ und deduktiven⁹⁷ Vorgehensweise⁹⁸ und Erkenntnissen von Absolventen/-innen und Studierenden, internen und externen ministeriellen Experten/-innen und DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften aus verschiedenen sozialen Schichten und in verschiedenen Funktionen auf.

Innerhalb von Interviews hat die Verfasserin deduktive und induktive Kategorienbildungen kombiniert. Das gesamte Kategoriensystem kann in Bezug auf die Fragestellung und die einbezogene Theorie interpretiert werden. Zudem hat die Verfasserin quantitative Aspekte bei der Auswertung auf der Stufe 1 berücksichtigt und analysiert, welche Kategorien sehr oft kodiert werden, für welche es weniger Fundstellen gibt und welche Rückschlüsse aus diesen Ergebnisse gezogen werden können. Danach wird eine deduktive und induktive Kategorienbildung erreicht. Die Transkripte der Interviews werden mit Hilfe des Analyseprogramms MAXQDA bearbeitet.

Die induktive Kategorienbildung berücksichtigt Interviews mit Absolventen/-innen und Studierenden aus fünf Kohorten. Mayring (2010) bezeichnet diese Art der Kategorienbildung als zusammenfassende Inhaltsanalyse. Das Ziel besteht in der Eingrenzung der Textelemente,

⁹⁶ Wenn sich das induktiv gebildete Kategoriensystem im Laufe der Arbeit stabilisiert, werden in einem Rückkopplungsprozess Kategoriendefinitionen und Abstraktionsniveau nochmals überprüft und ggf. überarbeitet, falls die Fragestellung der Studie noch nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnte (Mayring / Gahleitner 2010: 297).

⁹⁷ Die deduktive Vorgehensweise stellt sicher, dass bei den angestrebten Aussagen an das bisherige Wissen über den jeweiligen Gegenstand angeknüpft wird (Mayring / Gahleitner 2010: 304).

⁹⁸ Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht ein Kategoriensystem, das entweder induktiv aus dem Material entwickelt oder deduktiv an das Material herangetragen wird (Mayring / Gahleitner 2010: 295).

ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz des Materials zu verfälschen. Durch diese Reduzierung soll eine größere Übersichtlichkeit der Daten erzeugt werden, welche immer noch der Grundform des Materials entspricht (vgl. Mayring 2010, S. 65). Für diesen Typ der Analyse wird die Verfasserin zunächst die einzelnen verschriftlichten Interviewaussagen aus ihren Transkripten in eine reduzierte Form bringen, indem nur die inhaltstragenden Bestandteile beibehalten werden und Ausschmückendes entfernt wird. Danach werden inhaltsgleiche Aspekte zusammengefasst und durch neue Aussagen wiedergegeben.

Die deduktive Kategorienbildung bezieht sich hier auf die Interviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen und DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften bezogen auf die gesamten Daten nach den vorab entwickelten Strukturen der Verfasserin. Nach der Erstellung der deduktiven Befragungskategorien werden alle relevanten Textstellen den passenden Kategorien zugeordnet. Diesen Vorgang nennt man Kodierung. Die Kodierung eines Textabschnittes mit mehreren Kategorien ist zulässig, da in ein und derselben Textstelle verschiedene Themen angesprochen werden können (Mayring 2010).

Die empirische Studie besteht aus drei Teilen, wozu Absolventen/-innen und Studierende aus fünf Kohorten (siehe Kap. 5), interne und externe ministerielle Experten/-innen (siehe Kap. 6) und DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräfte (siehe Kap. 7) befragt werden.

Das Schema der empirischen Forschungsmethoden ⁹⁹ umfasst drei unterschiedliche Perspektiven, die bei diesem Verfahren herausgearbeitet werden:

- Perspektive I: Erhebungen bei den Absolventen/-innen und Studierenden aus fünf Kohorten,
- Perspektive II: Interviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen,
- Perspektive III: Interviews mit DaF-Lektoren/-innen und -Lehrkräften.

Nach Isabelle Waibel (2012: 15) erweist sich die Verbindung zweier Methoden für das Untersuchungsdesign als geeignet, nämlich von Online-Fragebögen und Leitfadeninterviews.

⁹⁹ Dies erfordert eine Entwicklung darauf bezogener Erhebungs- und Auswertungstechniken, „die systematisch intersubjektiv überprüfbar sind, gleichzeitig aber der Komplexität, der Bedeutungsfülle, der ‚Interpretationsbedürftigkeit‘ sprachlichen Materials angemessen sind“ (Mayring 2007b: 8).

Nach Philipp Mayring und Silke Birgitta Gahleitner (2010: 295) zeichnen sich qualitative Erhebungsstrategien dadurch aus, dass die Datenerhebung keine vollständig standardisierte Struktur aufweist. Interviews beispielsweise laufen unterschiedlich ab, sind abhängig vom Stil des Interviews, der Form des Einstiegs in den Fragenkomplex, aber auch von den Reaktionsformen der Befragten etc.

Auf der ersten Stufe von Perspektive I (Kapitel 5) wird zunächst eine standardisierte Fragebogenerhebung mittels eines Online-Fragebogens mit geschlossenen und offenen Fragen für Absolventen/-innen und Studierende (Probanden/-innen) durchgeführt.

Auf der zweiten Stufe von Perspektive I (Kapitel 5) werden anhand eines Leitfadens Einzelinterviews und ein Gruppeninterview mit offenen Fragen als qualitative Untersuchung durchgeführt.

Danach folgen in der Perspektive II (Kapitel 6) anhand eines Leitfadens Einzelinterviews und ein Gruppeninterview mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen und anschließend in Perspektive III (Kapitel 7) anhand eines Leitfadens Einzelinterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften.

Anhand dieses Vorgehens wird deutlich, dass der Erkenntnis- und Forschungsprozess an subjektiven Interpretationen ansetzt. Eine Methodologie mit ausschließlich vollstandardisierten, geschlossenen Erhebungsmethoden wird zu den vorliegenden Forschungsfragen als ungeeignet erachtet, da dadurch der Zugang zu neuen Erkenntnissen und innovativen Aspekten eher beeinträchtigt würde (vgl. Seipel / Rieker 2003: 168).

4.3 Perspektive I, Stufe 1: Erhebungen bei den Absolventen/-innen und Studierenden von fünf Kohorten

Es gibt zwei Stufen im Erhebungsverfahren mit den Absolventen/-innen und Studierenden aus den fünf Kohorten. In Stufe 1 werden in einer Onlinebefragung Fragebögen verwendet, die 27 Fragen umfassen, wobei es sich bei den Fragen 1 bis 15 um geschlossene Fragen handelt und bei den Fragen 16 bis 27 um offene Fragen.

Der Online-Fragebogen lässt sich in drei Hauptkategorien aufgliedern, nämlich

Teil 1: Bewertung des Curriculums,
Teil 2: Qualifikationsziele des Studienprogramms und
Teil 3: Berufserfahrungen.

Vor Beginn der Befragung wird ermittelt, in welcher Studienphase sich die Absolventen/-innen und Studierenden jeweils befinden, sodass die Bewertungen der fünf Kohorten im Vergleich betrachtet werden können.

4.3.1 Teil 1 des Fragebogens: Bewertung des Curriculums

Die Fragen 1 bis 6 des Fragebogens beziehen sich auf die Forschungsfrage „Über welche Qualifikation verfügen die Absolventen/-innen und Studierenden (Probanden/-innen) des Bachelorprogramms zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache nach ihrem Abschluss?“ Dies basiert auf der Annahme, dass Kompetenzen „das direkteste Ergebnis einer Hochschulausbildung darstellen“ (vgl. Falk et al. 2009: 50). In Anlehnung an Falk ist hier herauszuarbeiten, welche Fächer des Curriculums für den Kompetenzaufbau notwendig sind. Hier scheint schon eine Problematik vorzuliegen, weil das Bachelorprogramm davon ausgeht, dass anscheinend einige Fächer nicht für die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache relevant sind, aber die Probanden/-innen verpflichtet sind, an allen Fächern teilzunehmen.

Die Bewertung des gesamten Fächerkanons des Bachelorprogramms wird in zehn Fachrichtungen von **A** bis **J** unterteilt. In der Analyse wird die Bedeutung der Hauptfächer in die Fachrichtungen **A** bis **D** (Frage 1), der Nebenfächer in die Fachrichtungen **E** bis **H** (Frage 2), der Fakultätspflichtfächer in die Fachrichtung **I** (Frage 3), der Universitätspflichtfächer in die Fachrichtung **J** (Frage 4) und der Modulsprache (Frage 5) herausgearbeitet (vgl. Anhang Fragebogen **A** bis **J**).

Der Modulinhalt, die Qualifikationsziele des Kurses (Course Learning Outcome – CO), der Arbeitsaufwand (Student Learning Time – SLT), die Modulsprachen und das Vorlesungssemester des jeweiligen Moduls von Hauptfächern und Nebenfächern wird in der Auswertung der Fachrichtungen **A** bis **H** dargestellt.

Die Auswertung der Fachrichtung **I** in den Fakultätspflichtfächern und der Fachrichtung **J** in den Universitätspflichtfächern berücksichtigt lediglich die Leistungspunkte, den Arbeitsaufwand und die Anzahl der Vorlesungssemester der Module. Die Qualifikationsziele des Kurses (CO1 bis CO8) und die Modulbeschreibungen können hier nicht berücksichtigt werden, weil es sich hier um allgemeine Fächer handelt, für die an der FLL-UM aber nicht die deutsche Abteilung verantwortlich ist.

Bei den Fragen wird die Bedeutung des gesamten Fächerkanons der Fachrichtungen **A** bis **J** anhand der Skalenniveaus 1 (nicht wichtig), 2 (weniger wichtig), 3 (mittelmäßig), 4 (wichtig) und 5 (sehr wichtig) bewertet¹⁰⁰. Die Fragen 1 bis 5 werden auf einer Skala von 1 bis 5 zu den jeweiligen Modulen gemessen.

Frage 1: Hauptfächer der Fachrichtung A bis D

(alle Sprachmodule und pädagogische Module auf Deutsch)

Zu den Hauptfächern gehören insgesamt 18 Module auf Deutsch (Frage 1), deren Bestandteile aus vier Fachrichtungen bestehen. Bei der Erhebung wurden diese vier Fachrichtungen aufgrund der Übersichtlichkeit eingeführt, nämlich die Fachrichtung **A** „Fremdsprachenkompetenz“, die Fachrichtung **B** „Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache“, die Fachrichtung **C** „Linguistik und deutsche Literatur“ und die Fachrichtung **D** „Angewandte deutsche Linguistik“.

Der Schwerpunkt des Fragebogens bezüglich der Hauptfächer liegt sowohl auf der Beurteilung, wie die Probanden/-innen die Bedeutung der Fremdsprachen- und Methodenkompetenz einschätzen, sowie der Bedeutung der deutschen Sprachwissenschaft und deutschsprachigen Literatur für ihren Kompetenzaufbau.

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung A: Fremdsprachenkompetenz**

Die Fragen in Fachrichtung **A** „Fremdsprachenkompetenz“ betreffen sechs Sprachmodule¹⁰¹.

¹⁰⁰ Zur Bewertung der Qualifikationen wird eine Skalierungsmethode nach Likert mit einer Skala von 1 = „gar nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“ verwendet (Waibel 2012: 54).

¹⁰¹ Dies sind „TBEG 1201 Intermediate German I“, „TBEG 1202 Intermediate German II“, „TBEG 2203 Intermediate German III“, „TBEG 2204 Advanced German I“, „TBEG 3205 Advanced German II“ und „TBEG 3206 Advanced German III“.

Die an der Universität Malaya angebotenen Sprachmodule für die Probanden/-innen haben den Anspruch, die Weiterentwicklung ihrer DaF-Sprachkenntnisse und die Erweiterung ihres Sprachhorizonts zu fördern. Die im Curriculum geplanten Sprachmodule entsprechen den GeR-Anforderungen. Hierzu sollen die Probanden/-innen in drei Semestern an sechs Sprachmodulen teilnehmen und das C1-Sprachniveau erreichen.

Die Auswertung dieses Teils der Erhebung soll klären, ob die Probanden/-innen ihrer Einschätzung nach über genügend DaF-Sprachkenntnisse verfügen.

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung B: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache**

In der Fachrichtung B „Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache“ gibt es sechs Module ¹⁰². Zur Fachrichtung **B** werden die methodischen Module im Bachelorprogramm daraufhin evaluiert, ob sie den Lehrmethoden der Zielfremdsprache entsprechen und ob die Probanden/-innen des Programms über genügend Sprach- und Fachkenntnisse für ihre spätere Lehrtätigkeit an Sekundarschulen verfügen.

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung C: Linguistik und deutsche Literatur**

Ferner ist die Frage nach der Bedeutung der Fachrichtung **C** „Linguistik und deutsche Literatur“ zu klären, zu der zwei Module¹⁰³ in den Hauptfächern zählen. Die Module in der Fachrichtung **C** legen den Schwerpunkt auf die Theorie der deutschen Phonetik und Phonologie und die Einführung in die deutsche Literatur. Es ist an dieser Stelle zu überprüfen, ob sie tatsächlich eine wesentliche Rolle im pädagogischen Bereich spielen.

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung D: Angewandte deutsche Linguistik**

¹⁰² Die sechs Module sind „TBEG 2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials“, „TBEG 3162 Teaching of Reading Skills in German“, „TBEG 3163 Teaching of Writing Skills in German“, „TBEG 3165 Teaching of German Grammar“, „TBEG 3166 Teaching of German Vocabulary“, und „TBEG 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“

¹⁰³ Die beiden Module sind „TBEG 1161 The Phonetic and Phonological Systems of German“ und „TBEG 2161 Introduction to German Literature“.

Schließlich ist die Bedeutung der Fachrichtung **D** „Angewandte deutsche Linguistik“ mit drei Modulen¹⁰⁴ zu überprüfen. Diese wurden für Absolventen/-innen und Studierenden des Bachelorprogramms zur Verbesserung der linguistischen Grundlagen entwickelt.

Frage 2: Befragung zu Nebenfächern der Fachrichtungen E bis H
(allgemeine Pädagogische Module in malaiischer oder englischer Sprache)

In den Nebenfächern, die vom Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) verantwortet werden, liegt der Schwerpunkt der Fachrichtungen auf der Theorie zur Bildungsarbeit (Fachrichtung **E**), der Praxis im Bereich Bildung (Fachrichtung **F**), der Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur (Fachrichtung **G**) und auf den praktischen Lehrerfahrungen (Fachrichtung **H**). Das IPG-KBA wurde vom Erziehungsministerium aufgefordert, alle entsprechenden Nebenfächer zu planen, damit die Leistungen der Absolventen/-innen und Studierenden des Bachelorprogramms im pädagogischen Bereich anerkannt werden können. Hierzu gehören der Praxisbezug (Praktikum DaF-Unterricht an Sekundarschulen) und die Vermittlung von Grundlagen der malaysischen Bildungstheorie, dazu müssen sie der „Malaysian Philosophy of Education“¹⁰⁵ entsprechen. Diese Nebenfächer spielen aus Sicht des Ministeriums innerhalb der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache neben den Hauptfächern eine wichtige Rolle¹⁰⁶.

Im Folgenden werden die Module der Fachrichtung **E** „Theorie der Bildungsarbeit“, der Fachrichtung **F** „Praxis im Bereich Bildung“, der Fachrichtung **G** „Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur“ und der Fachrichtung **H** „Praktische Lehrerfahrung“ dargestellt. Die Bedeutung der Module in den Fachrichtungen wird in Kapitel 5 detailliert analysiert. Es ist zu überprüfen, ob die Nebenfächer bezüglich der malaysischen Bildungstheorie in einer DaF-Lehrkräftebildung als wichtig erachtet werden.

Der Kursbestandteil und die Module werden hier nur kurz erwähnt, es wird aber später in Kapitel 5 vertieft auf sie eingegangen.

¹⁰⁴ Dies sind die Module „TBEG 3164 Practice in Translation: German-English“, „TBEG 3161 German for Professional Purposes“ und „TBEG 4161 Understanding Texts and Discourse in German“.

¹⁰⁵ Siehe Malaysian Philosophy of Education. [Zugriff am: 24.04.2020]. Verfügbar unter: [Malaysian Philosophy of Education.pdf](#)

¹⁰⁶ Der Ansatzpunkt humanwissenschaftlicher Untersuchungen sollen primär konkrete, praktische Problemstellungen im Gegenstandsbereich sein, auf die dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden können (Maryring 1999: 22).

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung E: Theorie der Bildungsarbeit**

Es gibt fünf Module¹⁰⁷ in der Fachrichtung E zur „Theorie der Bildungsarbeit“. Die fünf Module der Fachrichtung E zur Theorie der Bildungsarbeit folgen dem Lernkonzept des malaysischen Ausbildungsbereiches.

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung F: Praxis im Bereich Bildung**

Es gibt insgesamt fünf Module¹⁰⁸ in der Fachrichtung F „Praxis im Bereich Bildung“.

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung G: Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur**

Es gibt vier Module¹⁰⁹ in der Fachrichtung G „Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur“.

- **Hintergründe zur Umfrage der Fachrichtung H: Praktische Lehrerfahrung**

Es gibt zwei Module in der Fachrichtung H „Praktische Lehrerfahrung“, nämlich die Praktika „TBEX 3190 Teaching Practice I“ und „TBEX 4190 Teaching Practice II“.

Ferner werden Frage 3 (die Bedeutung der Fakultätspflichtfächer) und Frage 4 (die Bedeutung der Universitätspflichtfächer) in Kapitel 5 bewertet.

Frage 3: Befragung zur Fachrichtung I der Fakultätspflichtfächer

Die Frage 3 bezieht sich auf Fachrichtung I der Fakultätspflichtfächer, sie umfasst insgesamt drei Module¹¹⁰. Hier handelt es sich um Fächer, an denen alle Studierenden der Fakultät

¹⁰⁷ Die fünf Module sind „TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia“, „TBEX 2101 Psychology in Education“, „TBEX 2102 Syllabus Study“, „TBEX 3101 Principles in Education Technology“ und „TBEX 4102 Sociology in Education“.

¹⁰⁸ Die fünf Module sind „TBEX 2104 Basic Assessment in Learning“, „TBEX 2105 Teaching of Listening and Speaking Skills“, „TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies“, „TBEX 3103 Ethics in Teaching“ und „TBEX 4101 Leadership and Management“.

¹⁰⁹ Die vier Module sind „TBEX 1101 Introduction to Physical Education, Health and Co-Curriculum“, „TBEX 1103 Principles of Art Education“, „TBEX 2103 Foundation in Design“ und „TBEX 4104 Production of Visual Arts“.

¹¹⁰ Die drei Module sind „TBEX1112 Introduction to Linguistics“, „TXEA 1305 Language Acquisition“, „TXEA3112 Intercultural Communication und Research Methodology“.

verpflichtet sind teilzunehmen. Diese Fakultätspflichtfächer werden auf Malaiisch oder Englisch unterrichtet und vermittelt linguistische Fachkenntnisse.

Frage 4: Befragung zur Fachrichtung J der Universitätspflichtfächer

Die Universitätspflichtfächer beziehen sich weder auf die deutsche Sprache noch auf Pädagogik, sondern vermitteln die universitären administrativen Module auf Malaiisch oder Englisch. Bei den Universitätspflichtfächern gib es insgesamt zwölf Module ¹¹¹. Die Studierenden müssen an neun von zwölf Modulen teilnehmen.

Frage 5: Befragung zur Modulsprache in diesen Fächern

Frage 5 zielt auf die Modulsprache der Hauptfächer, Nebenfächer, Fakultätspflichtfächer und Universitätspflichtfächer. Die Frage zur Modulsprache ist wichtig, weil Malaysias Sprachenpolitik das gesamte Ausbildungssystem stark beeinflusst, dazu gehört auch die Sprachenpolitik bezüglich der Fremdsprachen. Frage 5 zielt auf sämtliche Module im Bachelorprogramm, die als Sprachanforderung Deutsch verlangen.

Frage 6: Befragung zur Bedeutung der Fachrichtungen A bis J im Beruf

Hier wird abgefragt, inwieweit von den Probanden/-innen die Fachrichtungen als relevant für ihre Berufsziele eingeschätzt werden.

Die folgenden Fachrichtungen gehören zu:

- Fachrichtung **A**: Fremdsprachenkompetenz,
- Fachrichtung **B**: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache,
- Fachrichtung **C**: Linguistik und deutsche Literatur,
- Fachrichtung **D**: Angewandte deutsche Linguistik,
- Fachrichtung **E**: Theorie der Bildungsarbeit,
- Fachrichtung **F**: Praxis im Bereich Bildung,
- Fachrichtung **G**: Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur,
- Fachrichtung **H**: Praktische Lehrerfahrung,
- Fachrichtung **I**: Fakultätspflichtfächer,

¹¹¹ Die zwölf Module sind „GXEX1401 Information Skills“, „GXEX1410 TITAS (Tamadun Islam and Tamadun Asia)“, „GEXE1417 Social Engagement“, „GXEX1411 Ethnic Relations“, „GXEX1412 Basic Entrepreneurship Culture“, „GTEE1101 Fundamentals of English“, „TXEA1101 Writing the Research Paper“, „GXEX1414 Co-curriculum“, „TBEG4163 Classroom-based research“, „GTEE1102 English for Academic Purpose“, „GTEE1103 Professional Writing in English“, „GTEE1104 Effective Presentation Skills“.

- Fachrichtung **J**: Universitätspflichtfächer.

Die Fachrichtungen werden auf einer Skala von 1 (nicht wichtig) bis 10 (sehr wichtig) bewertet. Im Unterschied zu den Fragen 1 bis 5 in Bezug auf die jeweiligen Module wird Frage 6 auf einer Skala von 1 bis 10 für sämtliche Fachrichtungen mit Rücksicht auf die spätere Berufstätigkeit der Probanden/-innen ausführlicher analysiert.

4.3.2 Teil 2 des Fragebogens: Qualifikationsziele des Studienprogramms

Außerdem untersucht der zweite Teil des Fragebogens den Schlüsselqualifikationsansatz¹¹² im Bachelorprogramm, nämlich die acht Qualifikationsziele des gesamten Studienprogramms wie es von der Universität Malaya vorgeschrieben wurde (Fragen 7 bis 14).

Gemäß dem Bericht der Curriculumsplanung des Bachelorprogramms „German with Education“ entsprechen die acht Qualifikationsziele des Studienprogramms (PO1 bis PO8¹¹³) in den einzelnen Modulen den Bedürfnissen der Lehrkräfte, die Deutsch als Fremdsprache außerhalb des Ziellandes unterrichten. Das Programm fordert, die acht inhärenten Qualifikationsziele des Programmes auf alle Module gleichmäßig zu verteilen.

Im Fächerkanon des Bachelorprogramms wurden die acht Qualifikationsziele des Studienprogramms (Programme Outcome – PO¹¹⁴) gemäß den MQF-Anforderungen (Malaysian Qualifications Framework – MQF¹¹⁵) von der Universität Malaya erfüllt. Das Anliegen dieses besonderen Bedarfsprogramms mit den Qualifikationszielen PO1 bis PO8 wurde in Kapitel 3 ausführlich dargestellt. Die Fragen 7 bis 14 werden in Kapitel 5 zur Überprüfung der acht Qualifikationsziele aus Sicht der Probanden/-innen dargestellt.

¹¹² Der Schlüsselqualifikationsansatz entsteht aus dem Konflikt zwischen Bildungsplanung und Bildungspolitik (Müller 2008: 108).

¹¹³ PO 1 „Knowledge“, PO 2 „Practical Skills“, PO 3 „Social Skills and Responsibility“, PO 4 „Values, Attitudes and Professionalism“, PO 5 „Communication, Leadership and Team skills“, PO 6 „Problem Solving and Scientific Skills“, PO 7 „Information Management and Life-Long Learning Skills“ und PO 8 „Managerial and Entrepreneurial Skills“.

¹¹⁴ Programme Outcomes PO1 bis PO8 von Quality Management and Enhancement, University of Malaya.

¹¹⁵ Das Malaysian Qualifications Framework-MQF ist eine Einrichtung des Ministeriums für Hochschulbildung (MOHE). Siehe Malaysian Qualifications Framework (MQF) von The Official Portal of Malaysian Qualifications Agency, Minister of Higher Education. [Zugriff am: 24.08.2019]. Verfügbar unter: <http://www2.mqa.gov.my/mobile/mqf.html>.

Im Folgenden sind die Fragen 7 bis 9 der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO1 bis PO3 aufgeführt:

Frage 7: PO 1 „Knowledge“

- Das Studienprogramm ermöglicht es mir, angemessene Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu erwerben.

Frage 8: PO 2 „Practical Skills“

- Das Studienprogramm ermöglicht es mir, ausreichende Lehrfertigkeiten zu erlangen, um sie in der Praxis anwenden zu können.

Frage 9: PO 3 „Social Skills and Responsibility“

- Das Studienprogramm fördert mein Verständnis für soziale Unterschiede in der deutschen und malaysischen Gesellschaft und verstärkt soziales und verantwortliches Verhalten.

Die ersten drei Qualifikationsziele des Studienprogramms (PO1 bis PO3) stellen sicher, dass die Absolventen/-innen und Studierenden in der Sprache ihrer Wahl kompetent sind, indem sie die deutsche Sprache und Linguistik sowie die Pädagogik beherrschen, ihr Wissen und ihre praktischen Unterrichtsfähigkeiten anwenden und verantwortungsbewusst sozial interagieren können. Dies sind Fähigkeiten, die derzeit und in Zukunft von Fremdsprachenlehrkräften im Kontext des sozialen Umfelds der Sekundarschule erwartet werden.

Des Weiteren werden die Fragen 10 und 11 der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO4 und PO5 behandelt:

Frage 10: PO 4 „Values, Attitudes and Professionalism“

- Das Studienprogramm erhöht mein Bewusstsein für ein besseres ethisches und verantwortlicheres Agieren sowie mein Verständnis in Hinblick auf ein professionelles Verhalten in der deutschen und malaysischen Kultur. Das gewonnene Wissen wird für mich in meiner Lehrtätigkeit sehr hilfreich sein.

Frage 11: PO 5 „Communication, Leadership and Team skills“

- Das Studienprogramm vermittelt mir ausreichende Kommunikationsfähigkeiten hinsichtlich einer effektiven Teamarbeit und Führungskompetenz in der Zusammenarbeit mit Deutschen.

Das vierte und fünfte Qualifikationsziel des Studienprogramms (PO4 und PO5) bereiten die Absolventen/-innen und Studierenden darauf vor, sich an ihrem Arbeitsplatz als Lehrkräfte gegenüber den Schülern/-innen und als Kollegen/-innen im Kollegium entsprechend ihrer ethnischen und professionellen Standards zu verhalten. Von ihnen als Pädagogen wird erwartet, dass sie Führungsqualitäten entwickeln und diese mit ihrer Fähigkeit verbinden, zu kommunizieren und Unterrichtsaktivitäten zu initiieren und zu organisieren, die zur Entwicklung der Schüler/-innen als notwendig und angemessen erachtet werden.

Hier werden die weiteren Qualifikationsziele des Studienprogramms in PO6 vorgestellt (Frage 12):

Frage 12: PO 6 „Problem Solving and Scientific Skills“

- Das Studienprogramm entwickelt Problemlösungsfähigkeiten und ermöglicht es mir, das erworbene Wissen kritisch in einer didaktischen und methodischen Perspektive als Grundlage meiner Lehrtätigkeit anzuwenden.

Das sechste Qualifikationsziel des Studienprogramms (PO6) soll ihr kritisches Denken fördern und dazu beitragen, Probleme im Deutschunterricht durch die Anwendung relevanter Theorien aus der Linguistik und Pädagogik zu lösen.

Die Frage 13 bezieht sich auf die Qualifikationsziele des Studienprogramms in PO7.

Frage 13: PO 7 „Information Management and Life-Long Learning Skills“

- Das Studienprogramm entwickelt wissenschaftliche Lehr- und Lernmethoden sowie Techniken für ein effektives und nachhaltiges Sprachlernen als Basis und Motivation für ein lebenslanges Lernen.

Das siebte Qualifikationsziel des Studienprogramms (PO7) bietet den Absolventen/-innen und Studierenden Fördermöglichkeiten, indem sie Module besuchen, Seminare abhalten, Beiträge in entsprechenden Foren präsentieren und sogar eine Weiterbildung durchführen

können. Dies kann den Absolventen/-innen und Studierenden helfen, ihre Management- und Beratungsfähigkeiten und ihre unternehmerischen Fähigkeiten zu entwickeln, um lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Zuletzt wird das andere im Curriculum festgelegte Qualifikationsziel des Studienprogramms in PO8 untersucht, das nicht in direktem Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache steht.

Frage 14: PO 8 „Managerial and Entrepreneurial Skills“

- Das Studienprogramm entwickelt effektive Management- und Unternehmerqualitäten, um den Herausforderungen der realen Welt gerecht werden zu können.

Damit sollen die acht Qualifikationsziele des Studienprogramms (PO1 bis PO8) zur Sprachbeherrschung im Fach Deutsch als Fremdsprache die Absolventen/-innen und Studierenden darin unterstützen, effektiv zu kommunizieren und ihre Sprachkenntnisse und -fähigkeiten in ihrem beruflichen und sozialen Umfeld anzuwenden, was auch der Ausbildung der Sekundarschüler/-innen zugutekommen wird.

Mit den Fragen 7 bis 14 in den Fragebögen erhalten die Probanden/-innen die Gelegenheit, die acht Qualifikationsziele des Studienprogramms (Programm Outcome PO1 bis PO8) in Bezug auf alle Module zu bewerten. Anschließend wird dies in Stufe 2 in Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden von fünf Kohorten (die Erweiterung der Perspektive I) weiter ausgeführt.

Die Frage 15 betrifft die Lernerfahrungen der Probanden/-innen in den deutschsprachigen Ländern und deren Einschätzung bezüglich der Kenntnisse der deutschen Sprache und der Kenntnisse der Kultur der Zielländer.

Frage 15: Ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder

- „Ich habe während meines Studiums ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache und Kenntnisse der Kultur der deutschsprachigen Länder erworben.“

Die Fragen 7 bis 15 werden von der Likert-Rating-Skala wie folgt gemessen: Skala 1 (stimme überhaupt nicht zu), Skala 2 (stimme wenig zu), Skala 3 (stimme teilweise zu), Skala

4 (stimme eher zu), Skala 5 (stimme zu) und Skala 6 (stimme voll und ganz zu)¹¹⁶. Dabei handelt es sich um ein Verfahren zur Messung persönlicher Ansichten, die mittels der Items abgefragt werden. Die Antwortmöglichkeiten zu einem Item bilden den Grad der Zustimmung der befragten Person ab. Bei dieser Messtechnik werden Ratingskalen (engl. rating = Einschätzung) verwendet, wodurch „auf unkomplizierte Weise Urteile erzeugt werden, die als intervallskaliert interpretiert werden können“ (vgl. Bortz/Döring 2006: 176).

Des Weiteren betreffen die Fragen 16 und 17 die Aufenthaltserfahrungen im Zielland. Während des DaF-Lehrkräftebildungsprogramms der fünf Kohorten ergaben sich Unterschiede. Deshalb sind diese Fragen besonders relevant. Die Fragen sind offene Ja/Nein-Fragen zu Aufenthaltserfahrungen im Zielland. Die Probanden/-innen können den Lernort und die Zeit des Aufenthaltes in Fragebögen mitteilen, damit die Verfasserin die Informationen der Probanden/-innen aus der ersten bis zur fünften Kohorte vergleichen und auswerten kann.

Frage 16 und Frage 17: Aufenthaltserfahrungen im Zielland

Angesichts der Änderungen des Plans des Erziehungsministeriums hatten die Probanden/-innen aus der ersten bis fünften Kohorte unterschiedliche Aufenthaltserfahrungen in Deutschland. Es gibt einen bedeutenden Unterschied in den zwei Jahren Grundstudium vor dem Bachelorprogramm. Die erste und zweite Kohorte nahmen an einem einjährigen Grundstudium als DaF-Vorbereitungskurs (A1 bis B1) am pädagogischen Institut der internationalen Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) teil. Danach sammelten sie wie geplant im zweiten Jahr des Grundstudiums ein Jahr Aufenthaltserfahrungen in Sprachkursen von B1 bis C1 des Goethe-Instituts in Deutschland. Die dritte bis fünfte Kohorte waren jedoch nicht in der Lage, im zweiten Jahr des Grundstudiums an einem einjährigen Sprachkurs des Goethe-Instituts Deutschland teilzunehmen. Stattdessen nahmen sie lediglich an einem zweijährigen Grundstudium als DaF-Vorbereitungskurs (A1 bis B2) am pädagogischen Institut der internationalen Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) teil.

- Dank der Unterstützung des DAAD vor Ort hatten alle Studierenden aus der dritten bis fünften Kohorten die Gelegenheit, sich während des Studiums am kurzen Studienreiseprogramm in Deutschland (vierzehn Tage) zu beteiligen.

¹¹⁶ Menold, Natalja und Bogner, Kathrin (2015): Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen [online]. SDM Survey Guidelines. GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Januar 2015, Version 1. [Zugriff am 08.05.2020]. Verfügbar unter: https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Archiv/Ratingskalen_MenoldBogner_012015_1.0.pdf

- Zwei bis drei ausgewählte Studierende der vierten und fünften Kohorte erhielten zusätzlich ein DAAD-Stipendium, um sich an Sommerkursen in Südostasien zu beteiligen.

Aus diesem Grund ist es lohnenswert, die Bedeutung der Deutschlandaufenthalte und die Abweichung der Aufenthaltserfahrungen im Zielland der Probanden/-innen durch diese empirische Vergleichsstudie zu untersuchen.

Ferner bezieht sich die Frage 18 auf die Praktikumsorte der Probanden/-innen von fünf Kohorten während des Praktikums im letzten Semester des Bachelorprogramms „German with Education“.

Frage 18: Praktikumsorte

Die Praktikumsorte wurden von den Probanden/-innen dargestellt, damit die Verfasserin Einblicke erhalten kann, welche Sekundarschule zurzeit Deutschunterricht anbietet.

Frage 19 gilt den persönlichen Ansichten der Probanden/-innen zum Studium, nämlich der Zufriedenheit mit dem Bachelorprogramm „German with Education“.

Frage 19: Persönliche Ansichten zum Studium

Die Probanden/-innen können ihre persönlichen Ansichten und Begründungen zu Frage 19 nennen. Ihre Ansichten können von der Lehrplanentwicklungsabteilung des Bachelorprogramms ausgewertet werden, um Verbesserungsvorschläge für ein zukünftiges Bachelorprogramm für das Erziehungsministerium herzuleiten.

Die Frage 20 zu Problemen während des Studiums wurde an das Ende des zweiten Teils der Befragung gestellt.

Frage 20: Probleme während des Studiums

Die Frage 20 fasst acht Antwortmöglichkeiten zusammen. Die Probanden/-innen können nach der Auswahl zusätzliche Anregungen in den Fragebögen geben. Die Antwortmöglichkeiten sind die Folgenden:

- Nein, ich hatte während des Studiums keine Probleme.

- Mangelnde Lernmaterialien. Was würden Sie sich ggfs. zusätzlich wünschen?
- Mangelnde Vermittlung der Kultur der deutschsprachigen Länder. Was würden Sie sich ggfs. zusätzlich wünschen?
- Zu umfangreiches Lernpensum im Studium.
- Zu wenig Sprachpraxis in Deutsch.
- Zu wenig Lehrpraxis.
- Fehlende Betreuung während des Sprachaustausches in Deutschland.
- Sonstiges. Bitte nennen Sie das Problem.

Mit den Fragen 19 und 20 werden entsprechend der Bottom-up-Erhebungsmethode die Ansichten und Anregungen der Probanden/-innen erfasst. Ihre Ansichten können in der Diskussion der Verbesserungsvorschläge des Curriculums eines zukünftigen Bachelorprogramms berücksichtigt werden. Mit Mertens (1974: 36) ist die Ausbildung wahrscheinlich zu stark auf die Vermittlung fachbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse fokussiert und dadurch nicht geeignet, auf das spätere (Berufs-)Leben vorzubereiten. Die Lösung könnte in der Suche nach übergeordneten Bildungszielen liegen, die als „Schlüsselqualifikationen“ zur Erschließung des notwendigen Spezialwissens beitragen sollten. Zu den von Mertens als „Qualifikationen höherer Ordnung“ betrachteten Basisqualifikationen gehört neben der Fähigkeit zu logischem, strukturierendem, analytischem, konstruktiven, kooperativen, konzeptionellem Denken und Verhalten auch die Lernfähigkeit (Mertens 1974: 41).

4.3.3 Teil 3 des Fragebogens: Berufserfahrungen

Teil 3 des Fragebogens (Frage 21 bis 27) enthält offene Fragen und betrifft die Berufserfahrungen der Absolventen/-innen nach dem Bachelorprogramm. Die Fragen beziehen sich auf die Berufserfahrungen der Probanden/-innen nach dem Studienabschluss, nämlich die Wartezeit auf die Anstellung als DaF-Lehrkraft an Sekundarschulen (Frage 21), die Berufserfahrung sowie die verwendeten Lehr- und Lernmaterialien in DaF (Frage 22) und die Lehr- und Lernsituation (Frage 23 bis 25) an den jeweiligen eigenen Sekundarschulen. Dazu werden die DaF-Fortbildungsmöglichkeiten (Frage 26) und Verbesserungsvorschläge und Änderungswünsche (Frage 27) bezüglich der Berufserfahrungen der Probanden/-innen abgefragt.

Diese Fragen bieten einen Überblick zum Bedarf nach DaF-Lehrkräften in Malaysia und ob diese aufgrund der Arbeitsstunden sowie der Anzahl der Unterrichtsgruppen überfordert sein könnten. Es ist auch interessant zu wissen, welche Lehr- und Lernmaterialien im Fach Deutsch als Fremdsprache an Sekundarschulen Malaysias verwendet werden. Aus diesem Grund sind die Fragen für die Absolventen/-innen des Bachelorprogramms geeignet.

Die Studierenden der fünften Kohorte, die in dieser Zeit noch im Studium sind, müssen nur die Frage 21 beantworten. Die weiteren Fragen (Frage 22 bis 27) in Teil 3 können sie überspringen.

Frage 21: Anstellung als DaF-Lehrkraft

- Haben Sie sofort nach dem Studium eine Stelle als DaF-Lehrkraft bekommen?

Die Frage 21 bezieht sich auf die Wartezeit bis zu einer Anstellung als DaF-Lehrkraft an Sekundarschulen. Diese Frage spielt eine wesentliche Rolle, weil die fünf Kohorten des Bachelorprogramms gegenüber dem Erziehungsministerium verpflichtet sind, nach ihrem Bachelorabschluss auf eine Anstellung als DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule zu warten. Jedoch erlebten die Absolventen/-innen der Kohorten unterschiedliche Wartezeiten auf ihre Anstellung als DaF-Lehrkraft. Diese Frage zielt deshalb auf die Analyse der Wartezeit der Probanden/-innen ab.

Die Probanden/-innen können die Frage mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten. Wenn die Probanden/-innen die Frage mit „Nein“ beantworten, gibt es eine zusätzliche Frage zur Wartezeit oder sie antworten mit „noch im Studium befindlich“. Die Beschäftigung während der Wartezeit wird in Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden (Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive I) weiter ausgeführt.

Frage 22: Verwendete Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht

- Welche Lehr- und Lernmaterialien verwenden Sie im DaF-Unterricht?

Frage 22 gilt den verwendeten Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht an Sekundarschulen. Gemäß dem Protokollbericht der Lehrplanentwicklungsabteilung wird das DaF-Lehrbuch „Sowieso“ als Unterrichtsmaterial für die Schüler/-innen im DaF-Unterricht an den Sekundarschulen verwendet. Ergänzend wird ebenfalls gefragt, ob die Lehrkräfte

während des DaF-Unterrichts an Sekundarschulen eigenes Unterrichtsmaterial verwenden können.

Eine Auswahlmöglichkeit gibt es bei Frage 22 nicht. Die Probanden/-innen, die bereits an den Sekundarschulen unterrichten, sollen die aktuell verwendeten Lehrwerke nennen. Ähnliche Fragen zu den Unterrichtsmaterialien werden den Probanden/-innen im Leitfadeninterview (Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive I) gestellt.

Frage 23: Anzahl der Schüler/-innen pro Klasse in DaF-Kursen

- Wie viele Schüler/-innen nehmen am DaF-Kurs in einer Klasse teil?

Mit Frage 23 lässt sich die Anzahl der Schüler/-innen in einer DaF-Klasse herausfinden. Die Anzahl der Schüler/-innen spielt im Anfängerunterricht eine bedeutende Rolle, weil die DaF-Lehrkräfte während des Unterrichts bei angemessener Zahl besser auf die Schüler/-innen eingehen können.

Diese Fragestellung gibt sechs Auswahlmöglichkeiten vor:

- i. 0 bis 5 Schüler/-innen pro Klasse
- ii. 6 bis 10 Schüler/-innen pro Klasse
- iii. 11 bis 15 Schüler/-innen pro Klasse
- iv. 16 bis 20 Schüler/-innen pro Klasse
- v. 21 bis 25 Schüler/-innen pro Klasse
- vi. mehr als 26 Schüler/-innen pro Klasse

Frage 24: Anzahl von DaF-Lehrkräften an der eigenen Sekundarschule

- Wie viele DaF-Lehrkräfte sind insgesamt an Ihrer Sekundarschule?

Die Frage 24 betrifft die Anzahl der Lehrkräfte an einer Sekundarschule. Die Anzahl der DaF-Lehrkräfte an einer Schule wird von den Schulleitern/-innen wie auch vom Erziehungsministerium aufmerksam zur Kenntnis genommen, da das Bachelorprogramm zu einem Programm gehört, das ausgehend von den Bedürfnissen der Sekundarschulen vom Erziehungsministerium geplant wird. Zweckmäßige und wünschenswerte Maßnahmen des Erziehungsministeriums zur Milderung des DaF-Lehrkräftemangels an Sekundarschulen wären hier zu beurteilen.

Die Antwortmöglichkeiten sind in vier Kategorien unterteilt:

- i. null oder eine Lehrkraft

- ii. ein bis zwei Lehrkräfte
- iii. zwei bis drei Lehrkräfte
- iv. drei bis vier Lehrkräfte

Frage 25: Wöchentliche Unterrichtsstunden in DaF

- Wie viele Stunden in der Woche unterrichten Sie DaF?

Frage 25 betrifft die Unterrichtsstunden an der Sekundarschule. Die DaF-Lehrkräfte könnten infolge des DaF-Lehrkräftemangels an den Sekundarschulen eine volle Stundentafel haben. Überdies werden die DaF-Lehrkräfte an den Sekundarschulen gezwungen sein, je nach Schulerfordernissen neben dem DaF-Unterricht auch andere Schulfächer zu lehren. Frage 25 erfasst die derzeitige Situation der DaF-Lehrkräfte.

Diese Fragestellung lässt sechs Auswahlmöglichkeiten zu, nämlich

- i. keine oder bis max. 5 Stunden Unterrichtszeit pro Woche
- ii. 6 bis 10 Stunden Unterrichtszeit pro Woche
- iii. 11 bis 15 Stunden Unterrichtszeit pro Woche
- iv. 16 bis 20 Stunden Unterrichtszeit pro Woche
- v. 21 bis 25 Stunden Unterrichtszeit pro Woche
- vi. mehr als 26 Stunden Unterrichtszeit pro Woche

Frage 26: DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen nach dem Studium

- Haben Sie nach dem Studium noch an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilgenommen?

Frage 26 bezieht sich auf die DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen nach dem Bachelorprogramm und ist eine Ja/Nein-Frage. Die Frage bezieht sich auf die außeruniversitären Aktivitäten im Fach Deutsch als Fremdsprache oder in der Sprache Deutsch, an denen die Probanden/-innen nach dem Studium noch teilgenommen haben bzw. teilnehmen. Die Frage ist essenziell, da alle Absolventen/-innen dieses Programms DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen werden und die Gelegenheit erhalten sollten, nach dem Studium (gelegentlich) an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilzunehmen.

Wenn Probanden/-innen mit Ja antworten, wird von ihnen erwartet, ihre Aktivitäten darzulegen. Die DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten werden in der Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive I (Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden) weiter diskutiert. Auch wird in den Leitfadeninterviews abgefragt, welche

Änderungswünsche des Bachelorprogramms aufgrund der beruflichen Erfahrungen sowie der Aufenthalte in Deutschland beim Erlernen der Sprache eine Rolle spielen.

Frage 27: Vorgeschlagene Veränderungen im Bachelorprogramm aufgrund beruflicher Erfahrungen

- Welche Veränderungen des Bachelorprogramms „German with Education“ würden Sie aufgrund Ihrer beruflichen Erfahrungen anregen?

Frage 27 ist die letzte Frage im Teil 3 des Fragebogens. Hier wird abgefragt, inwieweit die Absolventen/-innen der Kohorte aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen Änderungen im Studienprogramm anregen würden. Die Probanden/-innen können ihre Ansichten und Vorschläge hier äußern. Die Verbesserungsvorschläge werden ebenfalls in Leitfadeninterviews (Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive 1) weiter diskutiert. Die Verbesserungsvorschläge der Probanden/-innen durch die beruflichen Erfahrungen können von der Lehrplanentwicklungsabteilung zur Verbesserung eines Bachelorprogramms genutzt werden. Abschließend werden die persönlichen Daten aller Probanden/-innen in Fragebögen anonym erhoben.

Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass die Fragebogenerhebungsmethode vier Dimensionen¹¹⁷ das Bachelorprogramm erfragt, nämlich die „Fremdsprachenkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und die „Sach- oder Fachkompetenz“ (vgl. Waibel 2012: 28), um die Bewertung des Bachelorprogramms „German with Education“ durch Probanden/-innen ausführlich zu erfassen.

4.4 Perspektive I, Erweiterung, Stufe 2: Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden

Zusätzlich zu den begrenzten Antwortmöglichkeiten im Fragebogen wird eine qualitative Forschungsmethode bzw. werden Leitfadeninterviews mit ausgewählten Absolventen/-innen und Studierenden durchgeführt (vgl. Waibel 2012: 141). In den Leitfadeninterviews werden sechs Probanden/-innen aus fünf Kohorten befragt. Die Probanden/-innen können entweder im Einzel- oder Gruppeninterview interviewt werden.

¹¹⁷ Als Voraussetzung der Operationalisierung nennen Schaeper/Briedis (2004: 5) die Identifikation der Kompetenzdimensionen.

Eine Absolventin aus der zweiten Kohorte, eine Absolventin aus der dritten Kohorte und zwei Absolventinnen aus der vierten Kohorte haben Einzelinterviews zugestimmt. Zwei Studierenden aus der fünften Kohorte möchten in einem Gruppeninterview interviewt werden. Die Dauer des jeweiligen Leitfadeninterviews beträgt ca. 10 Minuten. Die Leitfadeninterviews wurden erst nach der Auswertung des Online-Fragebogens im Zeitraum 2016 bis 2017 durchgeführt.

Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen

Die Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen werden durch fünf Kategorien strukturiert:

- Die erste Kategorie erfasst Kenntnisse zur deutschen Kultur und Geschichte.
- Die zweite Kategorie erfasst die Erfahrungen während der Auslandsaufenthalte in Deutschland.
- Die dritte Kategorie erfasst die Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“.
- Die vierte Kategorie erfasst die aktuelle Lehrtätigkeit.
- Die fünfte Kategorie erfasst DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten nach Abschluss des Bachelorprogramms „German with Education“.

Leitfadeninterviews mit Studierenden

Die Leitfadeninterviews mit Studierenden ohne Berufserfahrungen und Praktikumserfahrungen werden nach vier Kategorien strukturiert:

- Die erste Kategorie erfasst die Auslandserfahrungen in Deutschland und im Ausland.
- Die zweite Kategorie zeigt die Ansichten von Interviewten zum Kenntniserwerb zur deutschen Kultur und Geschichte.
- Die dritte Kategorie erfasst die Ansichten zu den Qualifikationszielen des Bachelorprogramms „German with Education“.
- Die vierte Kategorie zeigt die Ansichten von Interviewten zum Bachelorprogramm „German with Education“, dazu die Erwartungen gegenüber der zukünftigen Stelle als DaF-Lehrkraft und spätere DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten.

Die Daten der vier Einzelinterviews mit den Absolventen/-innen und der Gruppeninterviews mit Studierenden werden in Kapitel 5 anhand der genannten Kategorien ausgewertet.

Leitfadeninterview 1: Einzelinterview

Das erste Einzelinterview findet mit einer Absolventin aus der zweiten Kohorte statt, die gegenwärtig an einer Sekundarschule DaF unterrichtet. Die erste und zweite Kohorte nahm an einem einjährigen Sprachkurs an einem Goethe-Institut in Deutschland teil. Das Interview wird anhand von acht Fragen in fünf Kategorien¹¹⁸ mit der ersten Interviewten von der zweiten Kohorte geführt:

Erste Kategorie: Deutsche Kultur und Geschichte

1. Hatten Sie Gelegenheit in Ihrem Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya, die deutsche Kultur und Geschichte genügend kennen zu lernen?
2. Was denken Sie, sind die Kenntnisse über die Kultur und Geschichte Deutschlands für das Erlernen von Deutsch in Malaysia wichtig?

Zweite Kategorie: Auslandserfahrungen in Deutschland

3. Als Sie nach Deutschland kamen, welche Aspekte und Sprachfertigkeiten in Deutsch mussten Sie noch verbessern, um problemlos mit Deutschen zu kommunizieren und um in ihrem Studium alles erfassen zu können?

Dritte Kategorie: Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

4. Im Nachhinein, über welche Aspekte ihres Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya waren Sie froh, sie gelernt zu haben?
5. Über welche Aspekte wären Sie froh, wenn Sie sie an der Universität Malaya in Ihrem Bachelorprogramm „German with Education“ gelernt hätten?

Vierte Kategorie: Lehrtätigkeit an ihrer Sekundarschule

6. Welche Lehrmaterialien verwenden Sie gerade in DaF-Kursen an Ihrer Sekundarschule?
7. Wie viele Gruppe unterrichten Sie gerade, können Sie ihre Lehrerfahrungen hier kurz mitteilen?

Fünfte Kategorie: DaF-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium

8. Haben Sie die Gelegenheit, während der Lehrtätigkeit an den DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilzunehmen? Wenn ja, an welchen DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen haben Sie bis jetzt teilgenommen?

¹¹⁸ Die erste Kategorie beinhaltet die erste und zweite Frage zum Kenntniserwerb zur deutschen Kultur und Geschichte. Die zweite Kategorie beinhaltet die dritte Frage zu Auslandserfahrungen und zu Ansichten während des einjährigen Sprachkurses in Deutschland. Die dritte Kategorie beinhaltet die vierte und fünfte Frage zur Einstellung gegenüber den Qualifikationszielen des Bachelorprogramms „German with Education“. Die vierte Kategorie beinhaltet die sechste und siebte Frage zur Lehrtätigkeit an der Sekundarschule bzw. die aktuell verwendeten Lehr- und Lehrmaterialien in DaF-Kursen an der Sekundarschule. Abschließend beinhaltet die fünfte Kategorie die achte Frage zu DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium.

Das erste Einzelinterview wird aufgrund der Lehrtätigkeit der Probandin in einer anderen Stadt per E-Mail durchgeführt.

Leitfadeninterview 2: Einzelinterviews

Das zweite Einzelinterview wird mit einer Absolventin aus der dritten Kohorte geführt, die lange Zeit auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule wartete und nun als Teilzeit-DaF-Lehrerin an einer privaten Sprachschule arbeitet.

Das dritte und vierte Einzelinterview finden mit Absolventinnen aus der vierten Kohorte statt, die gerade ihr Praktikum an Sekundarschulen machten und ihr Studium abschlossen. Sie haben bereits ihren Antrag auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft an das Erziehungsministerium geschickt und warten auf ihre Zulassung an Sekundarschulen.

Es gibt ebenso acht Interviewfragen in fünf Kategorien¹¹⁹:

Erste Kategorie: Deutsche Kultur und Geschichte

1. Hatten Sie Gelegenheit in Ihrem Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya die deutsche Kultur und Geschichte genügend kennen zu lernen?
2. Denken Sie, dass Kenntnisse über die Kultur und Geschichte Deutschlands für den Deutscherwerb in Malaysia wichtig sind?

Zweite Kategorie: Auslandserfahrungen in Deutschland

3. Als Sie nach Deutschland kamen, welche Aspekte und Sprachfertigkeiten in Deutsch mussten Sie noch verbessern, um problemlos mit Deutschen zu kommunizieren und um in ihrem Studium alles erfassen zu können?
4. Wegen der mangelhaften finanziellen Planungen der Regierung konnten Sie nicht nach Deutschland fahren, um ein Jahr am DaF-Sprachkurs und der DaF-Ausbildung am Goethe-Institut teilzunehmen. Was sind ihre Ansichten und Meinungen zur Planänderung der Regierung?

¹¹⁹ Die erste Kategorie beinhaltet die erste und zweite Frage zum Kenntniserwerb zur deutschen Kultur. Angesichts des abgebrochenen einjährigen Sprachkurses in Deutschland ab der dritten Kohorte und wegen der fehlenden Stelle als DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule werden die Interviewfragen modifiziert. Unter diesen Umständen beinhaltet die zweite Kategorie die dritte und vierte Frage an die Interviewkandidatinnen, die kurze Auslandserfahrungen in Deutschland machen, um ihre Ansichten und Erwartungen nach der Ablehnung des einjährigen Sprachkurses in Deutschland zu erfassen. Die dritte Kategorie beinhaltet die fünfte und sechste Frage zu den Qualifikationszielen des Bachelorprogramms „German with Education“, nämlich ihre Erfahrungen und Ansichten während des Bachelorprogramms „German with Education“. Die vierte Kategorie beinhaltet die siebte Frage zu ihren Erfahrungen während der Lehrtätigkeit einschließlich der Praktikumserfahrungen und Erfahrungen aus aktuellen Lehrtätigkeiten während der Wartezeit auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule. Die fünfte Kategorie beinhaltet die achte Frage zu DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium.

Dritte Kategorie: Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

5. Über welche Aspekte Ihres Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya waren Sie froh, sie gelernt zu haben?
6. Über welche Aspekte wären Sie froh, wenn Sie sie an der Universität Malaya in Ihrer Bachelorprogramm „German with Education“ gelernt hätten?

Vierte Kategorie: Lehrtätigkeit an ihrer Sekundarschule

7. Wie sind ihr Gefühle während der Wartezeit, um eine Stelle von der Regierung zu erhalten und Ihre aktuelle Arbeitssituation?

Fünfte Kategorie: DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium

8. Haben Sie die Gelegenheit, nach dem Studium an den DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilzunehmen? Wenn ja, an welchen DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen haben Sie bis jetzt teilgenommen?

Die Einzelinterviews mit Absolventinnen der dritten und vierten Kohorte werden vor Ort durchgeführt.

Leitfadeninterview 3: Gruppeninterview

Das Gruppeninterview findet mit zwei Studierenden aus der fünften Kohorte statt, die derzeit am Bachelorprogramm teilnehmen. Sie sind die letzte Kohorte und haben noch keine Praktikums- und Lehrerfahrungen, darum sind ihre Interviewfragen anders als bei den Absolventen/-innen. Es gibt sechs Fragen in vier Kategorien¹²⁰:

Erste Kategorie: Aufenthaltserfahrungen in Deutschland und im Ausland

1. Wo haben Sie Ihr zweiwöchiges Studienreiseprogramm in Deutschland verbracht?
2. Haben Sie außerhalb des Studienreiseprogramms in Deutschland an anderen DaF-Sommerkursen im Ausland teilgenommen?

Zweite Kategorie: Deutsche Kultur und Geschichte

3. Hatten Sie Gelegenheit in Ihrem Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya, die deutsche Kultur und Geschichte ausreichend kennen zu lernen?

Dritte Kategorie: Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

4. Welche Aspekte ihres Studiums in Malaysia waren Sie froh, gelernt zu haben?

¹²⁰ Die erste Kategorie beinhaltet die erste und zweite Frage und bezieht sich auf die Auslandserfahrungen in Deutschland bzw. ihre Erfahrungen während der zweiwöchigen Studienreise nach Deutschland. Einige aus dieser Gruppe haben die Möglichkeit, sich an einem DAF-Sommerkurs in Thailand für südostasiatische Kandidaten/-innen zu beteiligen. Die zweite Kategorie beinhaltet die dritte Frage nach dem Kenntniserwerb zur deutschen Kultur und Geschichte. Die dritte Kategorie beinhaltet die vierte und fünfte Frage zu den Qualifikationszielen des Bachelorprogramms „German with Education“. Die vierte Kategorie beinhaltet die sechste Frage zu den Ansichten gegenüber dem Bachelorprogramm „German with Education“ und den Erwartungen nach dem Studium gegenüber der Stelle als DaF-Lehrkraft und weiteren DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten.

5. Über welche Aspekte wären Sie froh, wenn Sie sie in Malaysia in Ihrem BA-DaF-Lehrkräftebildungsprogramm gelernt hätten?

Vierte Kategorie: Ansichten zum Bachelorprogramm „German with Education“ und die Erwartungen nach dem Studium zu Ihrer Stelle als DaF-Lehrkraft und weiteren DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten

6. Was erwarten Sie nach dem Bachelorprogramms „German with Education“ für eine Unterstützung?

Die Probanden/-innen sind in der Lage, Anregungen zu geben, wie sie sich als letzte Programmteilnehmer/-innen ohne verbindliche Stellenzusage vom Erziehungsministerium im Bachelorprogramm fühlen.

4.5 Perspektive II: Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen

Die Perspektive II der Erhebung erfasst der Leitfaden für die Interviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen, die ihre Ziele, aber auch die Ziele und Planungen des Erziehungsministeriums für das Bachelorprogramm „German with Education“ an der FLL-UM thematisieren und darüber hinaus, wie das Bachelorprogramm begonnen, geplant und bis zum Ende koordiniert wurde. Die Interviews werden mit offenen Fragen geführt, abhängig von den Wünschen der Interviewten als Einzel- oder als Gruppeninterviews.

Im ersten Interview werden die Ziele und Planungen des Bachelorprogramms an der FLL-UM und die Bedürfnisse der DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen Malaysias erhoben. Im zweiten Interview geht es um die Struktur und die Curriculumplanung des Bachelorprogramms an der FLL-UM, die den Anforderungen des Ausbildungssystems Malaysias entsprechen. Das dritte Interview handelt von zukünftigen Planungen einer neuen Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache im IPG-KBA. Im vierten Interview geht es um die Ansichten und Vorschläge eines externen Experten zur Bedeutung der deutschen Sprache für die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und Malaysia. Die Interviewten sind interne und externe ministerielle Experten/-innen, die mit dem Ministerium Malaysias kooperieren bzw. der ehemalige Direktor des Goethe-Instituts Kuala Lumpur Malaysia, die Abteilungsleiterin der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM), die Koordinatorinnen des pädagogischen Instituts für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) und ein Experte des malaysischen Botschafters in Deutschland. Die Namen der Interviewten werden im Transkript anonymisiert.

Die Leitfadeninterviews wurden im Zeitraum von 2016 bis 2017 vor Ort durchgeführt. Die durchschnittliche Dauer der einzelnen Interviews beträgt zwischen 30 bis 45 Minuten. Während des Interviews wird Malaiisch, Englisch oder Deutsch gesprochen. Die Transkripte der Interviews mit den internen und externen ministeriellen Experten/-innen werden auf Deutsch übersetzt und im Fragen-und-Antworten-Teil (F&A) in der Arbeit detailliert dargelegt.

Leitfadeninterview 1: Einzelinterview

Das erste Einzelinterview wird mit einem externen ministeriellen Experten des Goethe-Instituts Kuala Lumpur, Malaysia durchgeführt. Dem Protokollbericht der Lehrplanentwicklungsabteilung zufolge wird das Goethe-Institut Malaysia als ein wichtiges Institut vom Erziehungsministerium berufen, um das erste Bachelorprogramm und vor dem Programm die DaF-Sprachkurse zu planen. Angesichts des Misserfolgs der geplanten Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig empfiehlt der Direktor des Goethe-Instituts Malaysia dem Erziehungsministerium die Universität Malaya, um das Bachelorprogramm zu entwickeln.

Der ehemalige Direktor wird während des Interviews drei Fragen in zwei Kategorien über die Geschichte der Gestaltung des ersten Bachelorprogramms an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya beantworten. Die erste Kategorie mit der ersten und zweiten Frage zielt auf das Konzept und die Vorgeschichte der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia; die zweite Kategorie zielt auf die Geschichte der Einführung des Bachelorprogramms an der FLL-UM:

Erste Kategorie: Das Konzept und die Vorgeschichte der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia

1. Welches Konzept hatten Sie nach Erhalt der Aufgabe vom Erziehungsministerium, um die Planung des Bachelorprogramm „German with Education“ zu realisieren?
2. Die geplanten Sprachkurse und das Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache sollten ursprünglich in Deutschland stattfinden. Aus welchen Gründen wurden die DaF-Sprachkurse in Deutschland nach der ersten und zweiten Kohorte (2007/2008; 2009/2010) unterbrochen? Und warum ist die Kooperation zwischen der Universität Leipzig und dem Erziehungsministerium Malaysia über die geplante Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache gescheitert?

Zweite Kategorie: Geschichte der Einführung des Bachelorprogramms „German with Education“ an der FLL-UM

3. Wie kommen Sie nach der Ablehnung der deutschen Universität auf die Idee, die Universität Malaya als Verantwortliche für die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache zu empfehlen?

Leitfadeninterview 2: Einzelinterview

Das zweite Einzelinterview findet mit der Abteilungsleiterin der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) statt, um über die Anforderungen des Erziehungsministeriums nach dem Protokollbericht des ehemaligen Ministerpräsidenten, Tun Dr. Mahathir, zu sprechen, die 1991 in seinem Plan „Vision 2020“ für das Bachelorprogramm „German with Education“ festgelegt worden sind. Aus diesem Grund wird die Curriculumplanung des Bachelorprogramms „German with Education“ untersucht, wie sie sich im Laufe der Jahre an der FLL-UM entwickelte, nachdem die Universität den Auftrag zum Aufbau des Bachelorprogramms „German with Education“ vom Erziehungsministerium erhalten hat. Außerdem wird über die Zukunftsaussichten des Bachelorprogramms und über den Vergleich des Bachelorprogramms „German with Education“ mit dem seit 1997 angebotenen Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ an der FLL-UM gesprochen.

Während des Interviews wird die Frage besprochen, ob das Bachelorprogramm „German with Education“ auch ohne Zusammenarbeit mit IPG-KBA weiter entwickelt werden könnte. Die Inhaltsanalyse des Interviews wertet sieben Interviewfragen in sechs Kategorien aus.

Die erste Kategorie zielt auf die Vorbereitung und die Voraussetzungen des Bachelorprogramms. Die zweite Kategorie zielt auf die Stärken und Schwächen des Bachelorprogramms. Die dritte Kategorie bezieht sich auf die Fremdsprachenkompetenz C1 als Zugangsvoraussetzung. Die vierte Kategorie zielt auf die DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten an der FLL-UM. Die letzte Kategorie zielt auf die Unterschiede zwischen den Bachelorprogrammen „German with Education“ und „Deutsche Sprache und Linguistik“. Insgesamt gibt es fünf Kategorien mit sieben Fragen.

Im Folgenden werden die Interviewfragen in sechs Kategorien aufgelistet:

Erste Kategorie: Vorbereitung und Voraussetzungen des Bachelorprogramms „German with Education“

1. Wie sollte das Bachelorprogramm „German with Education“ für die malaysischen DaF-Lehrkräfte aussehen?

Zweite Kategorie: Stärken und Schwächen des Bachelorprogramms „German with Education“

2. Was sind die Schwächen und Stärken des Bachelorprogramms, um dem Erziehungsminister einen zukünftigen Einstieg nahe zu bringen?

Dritte Kategorie: Fremdsprachenkompetenz C1 als Zugangsvoraussetzungen

3. Auf welche Gegenstände des Bachelorprogramms sollte die Abteilung in Zukunft besonders achten?
4. Wie viele Unterrichtsstunden für das ganze Bachelorprogramm müssen die Studierenden besuchen? Sind sie verpflichtet, alle Hauptfächer, Nebenfächer, Fakultätspflichtfächer und Universitätspflichtfächer zu besuchen?

Vierte Kategorie: DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeit

5. Bietet die FLL-UM weitere DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen für die Kohorte nach ihrem Abschluss an?
6. Ist es möglich, dass die FLL-UM in Zukunft auch ohne Zusammenarbeit mit IPG-KBA das Bachelorprogramm weiter anbietet?

Fünfte Kategorie: Unterschiede zwischen dem aktuellen Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ und dem Bachelorprogramm „German with Education“

7. Worin besteht nach Ihrer Meinung der Unterschied zwischen den Absolventen/-innen des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“ und des Bachelorprogramm „German with Education“?

Leitfadeninterview 3: Gruppeninterview

Es gibt drei Koordinatorinnen, die für das Bachelorprogramm im Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) verantwortlich sind. Ein Gruppeninterview wird mit zwei Koordinatorinnen des IPG-KBA geführt, die im Erziehungsministerium für das Informationsmanagement und den aktuellen Zustand der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache zuständig sind. Das Gruppeninterview dauert ca. 30 Minuten. Während des Interviews werden Fragen zur Einrichtung des Bachelorprogramms „German with Education“ 2007 bis 2017 im Zusammenhang mit dem neuen Curriculum zum DaF-Unterricht an Sekundarschulen gestellt. Daneben werden Fragen hinsichtlich der Anliegen der vom IPG-KBA geplanten Sprachkurse vor dem Programm und der Nebenkurse während des Programms inklusive Praktika gestellt.

Der Leitfaden für das Gruppeninterview besteht aus fünf Kategorien mit acht Fragen zur Gründungsgeschichte, zur Rolle des IPG-KBA und zur zukünftigen Planung des nach 2017 vorerst eingestellten Bachelorprogramms. Die erste Kategorie mit der ersten bis dritten Frage

zielt auf die Rolle des IPG-KBA in Bezug auf das Bachelorprogramm. Die zweite Kategorie mit der vierten Frage zielt auf die Anliegen des Grundstudiums. Die dritte Kategorie mit der fünften Frage zielt auf die aktuellen Umstände des Bachelorprogramms bzw. die Schwierigkeiten während des Bachelorprogramms. Die vierte Kategorie mit der sechsten und siebten Frage zielt auf die zukünftige Planung des IPG-KBA. Die fünfte Kategorie mit der achten Frage zielt auf das DaF-Curriculum an Sekundarschulen.

Im Folgenden werden die acht Interviewfragen in den fünf Kategorien aufgezählt:

Erste Kategorie: Rolle des IPG-KBA im ersten Bachelorprogramm „German with Education“

1. Welche Rolle spielt das IPG-KBA im Bachelorprogramm „German with Education“?
2. Ist das Bachelorprogramm „German with Education“ das erste Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache in Malaysia?
3. Was ist der Unterschied zwischen der In-Service- und Pre-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache?

Zweite Kategorie: Anliegen des Grundstudiums

4. Welche Veränderung hat das IPG-KBA in dem zweijährigen Grundstudium?

Dritte Kategorie: Aktuelle Umstände des Bachelorprogramms „German with Education“

5. Welche Probleme oder Schwierigkeiten haben Sie während des Bachelorprogramms zu bewältigen?

Vierte Kategorie: Zukünftige Planung des IPG-KBA

6. Welche Aufgaben des IPG-KBA sind nach dem Auslaufen des Bachelorprogramms bzw. nach dem Abschluss der fünften Kohorte geplant ?
7. Ist eine Zusammenarbeit mit anderen Institutionen möglich, um das Bachelorprogramm weiter zu entwickeln?

Fünfte Kategorie: DaF-Curriculum an Sekundarschulen

8. Wie lautet das Curriculum für den DaF-Unterricht an Sekundarschulen?

Leitfadeninterview 4: Einzelinterview

Gemäß dem vom Erziehungsministerium verfassten Protokoll „Malaysia Education Blue Print 2013–2025“ sollen 30 % der Schüler/-innen außer Malaiisch und Englisch bis 2025 an der Sekundarschule zusätzlich eine weitere Fremdsprache wie z. B. Französisch, Spanisch oder Japanisch lernen und beherrschen. Ungeachtet dessen, dass das Protokoll Deutsch nicht erwähnt worden ist, wurde bereits seit den 1995er Jahren Deutsch als Fremdsprache in Internaten etabliert. Seit 2017 gibt es wieder einen neuen Entwurf „Transformasi National 2050–TN50“ der Regierung, in dem die gesamte Bevölkerung zu unterschiedlichen Themen, auch zum Bildungsplan, befragt wird. Der Workshop des Transformasi National 2050–TN50

hat am 22. Juli 2017 in der malaysischen Botschaft in Berlin stattgefunden. Die Regierung erhofft sich dadurch Ideen, Meinungen und Stellungnahmen aus der Bevölkerung, die ihr zur Planung und Durchführung des Transformasi National 2050–TN50 die nötigen Informationen liefern, um ihre Ziele besser zu erreichen. Die Verfasserin nutzt die Möglichkeit, um über die Umstände und das Ende des Bachelorprogramms „German with Education“ und die Bedeutung der deutschen Sprache für Malaysia im TN50–Workshop zu berichten.

Vor dem Workshop wird ein Einzelinterview mit einem externen Experten der malaysischen Botschaft in Deutschland geführt. Während des Interviews werden die Ansichten und Verbesserungsvorschläge des malaysischen Botschafters zum TN50–Workshop diskutiert. Dazu geht es um die Frage, wie die Malaysier ihre Deutschkenntnisse und ihr kulturelles Verständnis verbessern können. Dem Buch „Malaysia Insights Yearbook 2017“ zufolge wird das Thema „Deutschland der viertgrößte Handelspartner Malaysias“ vom Botschafter genannt.

Das Interview wird anhand von neun Fragen zu fünf Kategorien geführt. Die erste Kategorie zielt auf die Bedeutung der deutschen Sprache im Verhältnis zwischen Deutschland und Malaysia und beinhaltet die erste und zweite Frage. Die zweite Kategorie zum Bildungsentwicklungsplan „Malaysia Education Blue Print 2013–2025“ beinhaltet die dritte und vierte Frage. Die dritte Kategorie zur Bedeutung des DaF-Lehrkräftebildungsprogramms im malaysischen Bildungssystem beinhaltet die fünfte Frage. Die vierte Kategorie in Bezug auf das Auslandsstudium in Deutschland beinhaltet die sechste und siebte Frage. Die letzte Kategorie zu Ansichten und Erwartungen externer Experten zur Arbeit und zum TN50–Workshop beinhaltet die achte und neunte Frage.

Im Folgenden werden die neuen Interviewfragen zu den fünf Kategorien aufgezählt:

Erste Kategorie: Bedeutung der deutschen Sprache im Verhältnis zwischen Deutschland und Malaysia

1. Wie beurteilen Sie als Botschafter Malaysias in der Bundesrepublik Deutschland die Bedeutung der deutschen Sprache in den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit, Technologie, Forschung, Wissenschaft usw. im Verhältnis zwischen Deutschland und Malaysia?
2. Sie haben im Jahrbuch „Malaysia Insight Yearbook 2017“ Deutschland als viertgrößten Handelspartner Malaysias erwähnt. Welche Rolle spielt die Fremdsprache Deutsch nach Ihrer Ansicht in Malaysia?

Zweite Kategorie: Bildungsentwicklungsplan „Malaysia Education Blue Print 2013–2025“

3. Wie wichtig wird die deutsche Sprache in dieser Hinsicht sein, seit die Regierung im Bildungsentwicklungsplan „Malaysia Education Blue Print 2013–2025“ vorgeschlagen hat, dass 30 % der Schüler/-innen bis 2025 Kenntnisse in einer zusätzlichen Fremdsprache oder dritten Sprachen erwerben sollen?
4. Im Bildungsentwicklungsplan 2013–2025 werden nur Französisch, Spanisch und Japanisch als Fremdsprachen vorgeschlagen. Überraschenderweise wurde Deutsch nicht erwähnt, obwohl Deutsch als Fremdsprache bereits an einigen weiterführenden Sekundarschulen und an den meisten Internaten unterrichtet werden musste. Was wäre Ihr Vorschlag?

Dritte Kategorie: Bedeutung des DaF-Lehrkräftebildungsprogramms im malaysischen Bildungssystem

5. Welche Möglichkeiten sehen Sie, eine Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache im malaysischen Bildungssystem zu etablieren?

Zweite Kategorie: Auslandsstudium in Deutschland

6. Für wie wichtig halten Sie es, dass malaysische Studierende einige Zeit in Deutschland bleiben, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und sich mit der deutschen Kultur vertraut zu machen?
7. Sehen Sie persönlich als Botschafter Malaysias in Deutschland Möglichkeiten, Einrichtungen des malaysischen Bildungssystems zu unterstützen?

Dritte Kategorie: Anliegen auf dem TN50–Workshop

8. Welche Aspekte sind für Sie als Botschafter Malaysias in Deutschland wichtig und kommen Ihnen in den Sinn, die ich in meiner Arbeit berücksichtigen sollte?
9. Glauben Sie, dass dieses von mir erwähnte Anliegen im kommenden TN50–Workshop hervorgehoben werden kann?

Die drei Einzelinterviews und ein Gruppeninterview mit internen und externen Experten/-innen werden aufgenommen und die Texte transkribiert. Der Zweck der Interviews ist es, die Gesamtgeschichte, Ziele und Planung des Bachelorprogramms „German with Education“ und zukünftige Perspektiven der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia zu erfassen. Die Auswertung der Interviews findet sich in Kapitel 6.

4.6 Perspektiv III: Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften

Die Perspektive III der Erhebung bezieht sich auf die deduktive Vorgehensweise. Sie besteht in Einzelinterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften, die große Lehrerfahrungen im DaF-Bereich in Malaysia haben und sich für das Bachelorprogramm „German with Education“ an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) engagierten.

Auffällig ist, dass es etwa sieben Vollzeit-DaF-Lektoren/-innen bzw. Lehrkräfte gab, die sich mit dem Bachelorprogramm „German with Education“ beschäftigten. Dennoch ist heute die Mehrheit der DaF-Lektoren/-innen nicht länger an der FLL-UM tätig. Unter diesen Umständen werden drei DaF-Lektoren/-innen bzw. Lehrkräfte, nämlich ein ehemaliger DaF-Lektor, eine ehemalige DaF-Lektorin und eine amtierende DaF-Lehrerin an der FLL-UM, sich am jeweiligen Einzelinterview beteiligen. Jedes Einzelinterview dauert ca. 15 Minuten.

Es gibt insgesamt sieben Fragen. Die Fragen werden entsprechend der Lehrerfahrungen, des Fremdspracherwerbs in Malaysia und der persönlichen Ansichten zum Bachelorprogramm in drei Einzelinterviews allen Befragten präsentiert.

Bei der ersten Frage geht es um die persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias. Die zweite Frage zielt auf die Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM. Die dritte Frage thematisiert den Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung. Die vierte Frage zielt auf die Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrende in Malaysia. Die fünfte und sechste Frage dienen zur Einschätzung der beiden Bachelorprogramme an der FLL-UM. Die letzte Frage zielt auf das Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“. Alle drei Interviewten bekamen die gleichen Fragen während des Gesprächs.

Im Folgenden werden die sieben Fragen dargestellt:

Erste Frage: Persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias

1. Wie lange haben Sie schon mit DaF-Unterricht in Malaysia als Lehrer/-in, Dozent/-in, Lehrerfortbilder/-in, Berater/-in und Vermittler/-in zu tun?

Zweite Frage: Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM

2. Sind Sie mit den DaF-Programmen – so wie Sie sie während Ihrer aktiven Zeit als Lehrer/-in, Dozent/-in, Lehrerfortbilder/-in, Berater/-in und Vermittler/-in an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) erfahren haben – zufrieden?

Dritte Frage: Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung

3. Was sind für Sie und Ihre multilingualen malaysischen Studierenden hier im DaF-Unterricht an der FLL-UM die größten Schwierigkeiten gewesen?

Vierte Frage: Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrenden in Malaysia

4. Was sind die persönlichen Vor- und Nachteile, wenn man als Fremdsprachenlehrer/-in in einem multilingualen Land unterrichtet?

Fünfte Frage: Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“

5. Wie war das Bachelorprogramm „German with Education“ ihrer Erfahrung nach an der FLL-UM?

Sechste Frage: Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“

6. Wie war das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ ihrer Erfahrung nach an der FLL-UM?

Siebte Frage: Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

7. Das Pre-Service-Lehrkräftebildungsprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache bzw. das Bachelorprogramm „German with Education“ von IPG-KBA wurde an der FLL-UM im Jahr 2017 beendet – sollte Ihrer Ansicht nach dieses Bachelorprogramm „German with Education“ weiterentwickelt werden?

Die drei Einzelinterviews mit DaF-Lektoren/-innen und -Lehrkräfte werden aufgenommen und die Texte transkribiert. Der Zweck der Interviews ist es, Evaluationen, Bewertungen, Ansichten, Anregungen und zukünftige Perspektiven des Bachelorprogramms „German with Education“ von DaF-Lektoren/-innen und DaF-Lehrkräfte an der FLL-UM zu erfassen. Die Auswertung der Interviews findet sich in Kapitel 7.

5 Auswertung der Perspektive I: Befragung von Absolventen/-innen und Studierenden

5.1 Angaben zu den befragten Absolventen/-innen und Studierenden

Gegenstand der empirischen Untersuchung ist das erste Bachelorprogramm „German with Education“ an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM). Von 2009 bis 2014 wurden 62 Studierende in fünf Kohorten im Pädagogischen Institut für die internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) zum Grundstudium¹²¹ zugelassen. Ausgewählte Studierende erhalten ein staatliches Stipendium. Die fünf Kohorten bestehen aus Studierenden mit verschiedenen ethnischen Hintergründen: Malaien/-innen (88,52 %), Chinesen/-innen (6,55 %) und Inder/-innen (4,92 %).

Die Absolventen/-innen und Studierenden (Probanden/-innen) kommen aus allen fünf Kohorten, die erste Kohorte immatrikulierte sich im Herbstsemester 2009/2010, die letzte Kohorte immatrikulierte sich im Herbstsemester 2013/2014.

Bei der qualitativen Forschungsmethode der Perspektive I werden als Erhebungsmethoden ein Online-Fragebogen in der Stufe 1 und Leitfadeninterviews (die Erweiterung der Perspektive I) in der Stufe 2 verwendet. Die Verfasserin verwendet eine kombinierte Strategie der deduktiven und induktiven Kategorienbildung. Die deduktive und die induktive Vorgehensweise werden von Mayring (2010) als Erhebungsinstrumente empfohlen. Beiden gemein ist eine kontrollierte und regelgeleitete Vorgehensweise. Nach der Datenerhebung in der Stufe 1 wird die Auswertungsmethode der Kodierung durch die qualitative Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews in der Stufe 2 ergänzt. Das Ziel besteht darin, die Transkripte der fünf Kohorten zu analysieren, indem Rückschlüsse zur Beantwortung der Forschungsfrage gezogen werden und für die Auswertung relevant erscheinen. Dazu sind wichtige Informationen nach bestimmten Kriterien zu ordnen und durch Kategorien herauszufiltern (vgl. Mayring 2010). Alle Probanden/-innen erhalten eine E-Mail mit den Zugangsdaten zum Online-Fragebogen. Die Durchführung der Befragung mittels Online-Fragebogen erfolgt innerhalb von ca. 3 Monaten, vom 15.09.2016 bis zum 15.12.2016.

¹²¹ Grundstudium - Foundation Course.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Probanden/-innen, die an der Befragung teilnahmen, auf die fünf Kohorten:

Gruppe	Anzahl der Probanden/-innen	Semester der Immatrikulation	Semester der Exmatrikulation
Erste Kohorte	75 %	2009 / 2010	2013/2014
Zweite Kohorte	33,33 %	2010 / 2011	2014/2015
Dritte Kohorte	90 %	2011 / 2012	2015/2016
Vierte Kohorte	92,86 %	2012 / 2013	2016/2017
Fünfte Kohorte	71,43 %	2013 / 2014	2017/2018

Tabelle 6: Überblick zur Anzahl der Probanden/-innen in den fünf Kohorten

Die 70,5 % der Probanden/-innen, die an der Beantwortung des Online-Fragebogens teilnahmen, verteilen sich wie folgt auf die fünf Kohorten: aus der ersten Kohorte (75 %), aus der zweiten Kohorte (33,33 %), aus der dritten Kohorte (90 %), aus der vierten Kohorte (92,86 %) und aus der fünften Kohorte (71,43 %). 29,5 % der Probanden/-innen beantworteten den Online-Fragebogen nicht. Nach der Auswertung des Online-Fragebogens findet mit insgesamt sechs Probanden/-innen aus allen fünf Kohorten jeweils ein Einzelinterview bzw. in einem Fall ein Gruppeninterview statt.

5.2 Stufe 1, Auswertung des Fragebogens Teil 1: Bewertung des Curriculums

Zur Bewertung des Curriculums werden die Fragen 1 bis 6 für zehn Fachrichtungen von **A** bis **J** zu Hauptfächern (17 Modulen), Nebenfächern (16 Modulen), Fakultätspflichtfächern (3 Modulen) und Universitätspflichtfächern (12 Modulen) formuliert. Hier soll die Bedeutung der verschiedenen Fächer in der jeweiligen Fachrichtung auf einer Skala¹²² von 5 „sehr wichtig“ bis 1 „nicht wichtig“ bewertet werden.

Zur Einschätzung der Ergebnisse aus der Befragung ist es essenziell, sich die Modulbeschreibungen, die Qualifikationsziele und den Arbeitsaufwand, alle Module von den Hauptfächern (17 Modulen) und Nebenfächern (16 Modulen) der Fachrichtung **A** bis **H** aus Sicht der Universität vor Augen zu führen.

¹²² Skala-1 (nicht wichtig), Skala-2 (weniger wichtig), Skala-3 (mittelmäßig), Skala-4 (wichtig) und Skala-5 (sehr wichtig).

5.2.1.a Frage 1: Auswertung der Fachrichtung A in den Hauptfächern: Fremdsprachenkompetenz

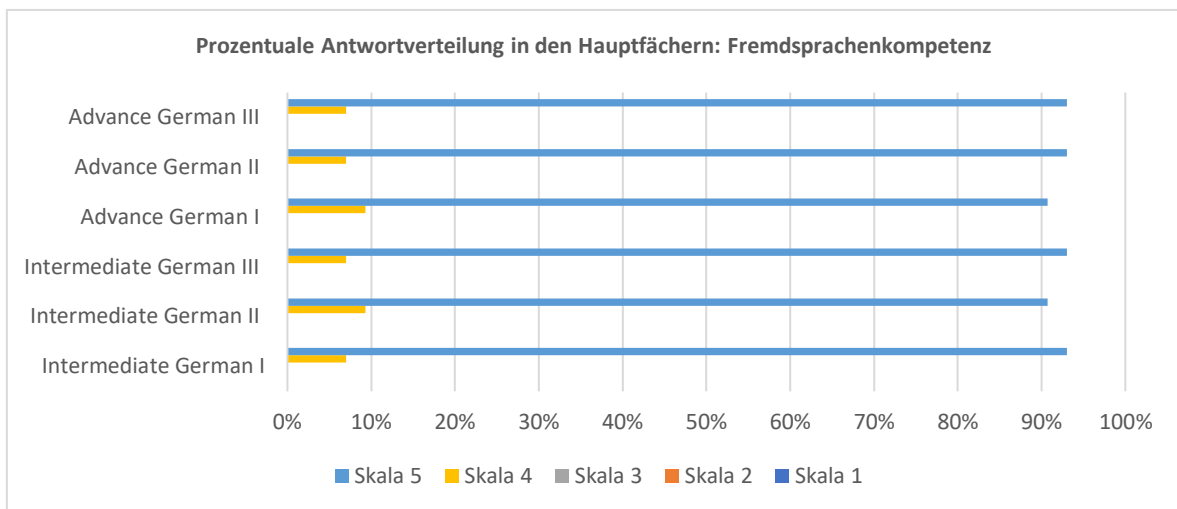


Abb. 12: Auswertung der Fachrichtung A in den Hauptfächern: Fremdsprachenkompetenz

Es gibt sechs Module in der Fachrichtung A als Hauptfächer zur Ausbildung der Fremdsprachenkompetenz. Im Folgenden werden zuerst die Modulbeschreibungen, die Qualifikationsziele, der Arbeitsaufwand und die Leistungspunkte jedes Moduls geklärt. Danach folgt die Auswertung aufgrund der Aussagen der Probanden/-innen.

i. Modul „TBEG 1201 Intermediate German I“

Im Modul „TBEG 1201 Intermediate German I“ werden im ersten Semester Deutschkenntnisse der Mittelstufe vermittelt. Der Modulinhalt soll das Bewusstsein der Studierenden für kulturelle Konnotationen von Wörtern und Redewendungen in deutscher Sprache fördern. Der Modulschwerpunkt besteht darin, die einzelnen Sprachfertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen der Studierenden zu integrieren. Dazu soll der Spracherwerb im Themenbereich deutsche Grammatik gefördert werden. Weitere Modulinhalte beschäftigen sich mit den Themenbereichen Kultur, Landeskunde, Wirtschaft, Politik und aktuellen Themen Deutschlands. Das Modul TBEG 1201 soll fünf Qualifikationsziele des Kurses ¹²³ (Course Learning Outcomes – CO) erreichen: in

¹²³ Course Pro Forma TBEG1201 Intermediate German I: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Respond to instructions and conversations in academic and social contexts,

CO2 – Interpret texts from a variety of sources,

CO3 – Use grammatical structures appropriately and accurately in oral and written communication,

CO4 – State their opinions on current topics,

CO5 – Write specific texts for a variety of specific purposes.

Interaktionen in verschiedenen sozialen Kontexten sprachlich angemessen handeln können (CO1), unterschiedliche Textsorten angemessen interpretieren können (CO2), in mündlicher und schriftlicher Kommunikation verschiedene Sprachstrukturen richtig verwenden können (CO3), sich zu aktuellen Themen äußern können (CO4) und spezifische Texte für unterschiedliche Zwecke schreiben können (CO5). Der Arbeitsaufwand¹²⁴ beträgt insgesamt 120 Stunden, um drei Leistungspunkte zu erhalten. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch. Es gibt keine Zugangsvoraussetzungen.

Das Ergebnis zu diesem Modul der Befragung ergibt, dass 93 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig (**Skala 5**) bewerten und 7 % es als wichtig (**Skala 4**) erachten. Die Bewertung des Moduls „TBEG 1201 Intermediate German I“ ist ausgezeichnet.

ii. Modul „TBEG 1202 Intermediate German II“

In dem zweiten Modul „TBEG 1202 Intermediate German II“ werden die Sprachfertigkeiten und das Kulturverständnis der Studierenden im zweiten Semester vertieft. Dazu sollen die Studierenden in der Auseinandersetzung mit authentischen Texten, idiomatischen Sätzen und Redewendungen ein tieferes Verständnis für die deutsche Sprache und Kultur entwickeln. Auch in diesem Modul sind vier Qualifikationsziele des Kurses¹²⁵ (CO) zu erreichen: auf Anweisungen und Gespräche im akademischen und sozialen Kontext antworten können (CO1), verschiedene Textsorten interpretieren können (CO2), komplexe Sprachstrukturen in mündlicher und schriftlicher Kommunikation verwenden können (CO3) und eigene Meinungen formulieren können (CO4). Der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Zugangsvoraussetzung ist das Bestehen des Moduls „TBEG1201 Intermediate German I“ mit mindestens „ausreichend“ (grade C). Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung zeigt ein hauptsächlich positives Feedback, nämlich dass 90,7 % der Probanden/-innen das Modul „TBEG 1202 Intermediate German II“ als sehr wichtig erachten (**Skala 5**) und 9,3 % es als wichtig einschätzen (**Skala 4**).

¹²⁴ Ein Leistungspunkt (LP) = 40 Stunden Arbeitsaufwand (Student Learning Time – SLT).

¹²⁵ Course Pro Forma TBEG1202 Intermediate German II: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Respond to instructions and conversations in academic and social contexts,

CO2 – Interpret a wide range of authentic German texts from a variety of sources,

CO3 – Use complex German structures appropriately and accurately in oral and written communication,

CO4 – respond to opinions clearly.

iii. Modul „TBEG 2203 Intermediate German III“

Im Modul „TBEG 2203 Intermediate German III“ wird die Sprachkompetenz weiter ausgebaut. Dazu werden nach grammatikalischer Schwerpunktsetzung komplette Sätze mit Hilfe von Lexika erarbeitet, wobei wiederum alle vier Sprachfertigkeiten gefördert werden. Das Modul findet im dritten Semester statt. Es gibt fünf Qualifikationsziele des Kurses¹²⁶ (CO) im Modul TBEG 2203: in Interaktionen in verschiedenen sozialen Kontexten sprachlich angemessen handeln können (CO1), verschiedene Textsorten multiperspektivisch analysieren können (CO2), aktuelle Themen diskutieren können (CO3), zweckorientiert unterschiedlichste Texte schreiben können (CO4) und komplexe Satzstrukturen in mündlicher und schriftlicher Kommunikation verwenden können (CO5). Der Arbeitsaufwand des Moduls beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Zugangsvoraussetzung ist das Bestehen von Modul „TBEG 1202 Intermediate German II“ mit mindestens „ausreichend“ (grade C). Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung führt zu der Erkenntnis, dass 93 % der Probanden/-innen das Modul „TBEG 2203 Intermediate German III“ als „sehr wichtig“ ansehen (**Skala 5**) und 7 % es als „wichtig“ (**Skala 4**) betrachten.

iv. Modul „TBEG 2204 Advanced German I“

Das Modul „TBEG 2204 Advanced German I“ findet im vierten Semester statt. In allen vier Sprachfertigkeiten werden Kommunikationsstrategien des alltäglichen und beruflichen Lebens gefördert. Mit dem Modul TBEG 2204 sollen fünf Qualifikationsziele des Kurses¹²⁷ (CO) erreicht werden: Förderung der Kommunikationsfähigkeit in unterschiedlichen sozialen

¹²⁶ Course Pro Forma TBEG2203 Intermediate German III: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Respond to instructions and conversations in various academic and social contexts,

CO2 – Analyse different text types from a wide range of sources,

CO3 – Use complex German structures appropriately and accurately in oral and written communication,

CO4 – Discuss current issues,

CO5 – Write specific texts for a variety of purposes.

¹²⁷ Course Pro Forma TBEG2204 Advanced German I: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Communicate in German in all social contexts,

CO2 – Use German effectively in different types of discourse and registers,

CO3 – Discuss current issues,

CO4 – Analyse different text types from a wide range of sources,

CO5 – Produce more elaborate essays based on chosen topics.

Kontexten (CO1), Verwendung angemessener Sprachstrukturen in verschiedenen Diskursen und Registern (CO2), Förderung der Diskussionsfähigkeit aktueller Themen (CO3), multiperspektivische Analyse verschiedener Textsorten (CO4) und themenorientierte Aufsätze schreiben können (CO5). Der Arbeitsaufwand des Moduls beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Zugangsvoraussetzung ist das Bestehen von Modul „TBEG2203 Intermediate German III“ mit mindestens „ausreichend“ (grade C). Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Befragung zeigt hier, dass 90,7 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig (Skala 5) betrachten und 9,3 % es als wichtig einschätzen (Skala-4).

v. Modul „TBEG 3205 Advanced German II“

Das Modul „TBEG 3205 Advanced German II“ ist eine Fortsetzung des Moduls „TBEG 2204 Advanced German I“ und findet im fünften Semester statt. Zugangsvoraussetzung ist das Bestehen des Moduls „TBEG 2204 Advanced German I“ mit mindestens „ausreichend“ (grade C). Es gibt fünf Qualifikationsziele des Kurses¹²⁸ (CO) im Modul TBEG3205: Förderung der Kommunikationsfähigkeit in spezifischen beruflichen und akademischen Kontexten (CO1), Sprachstrukturen in verschiedenen Diskursen und Registern angemessen verwenden können (CO2), aktuelle Probleme diskutieren können (CO3), multiperspektivische Analyse verschiedener Textsorten (CO4) und längere Essays themenorientiert schreiben können (CO5).

Die Auswertung der Befragung ergibt, dass 93 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig (Skala 5) erachten und 7 % es als wichtig einschätzen (Skala 4).

vi. Modul „TBEG 3206 Advanced German III“

Zuletzt findet das Modul „TBEG 3206 Advanced German III“ nach dem Modul „TBEG 3205 Advanced German II“ im sechsten Semester statt. Die Zugangsvoraussetzung ist das

¹²⁸ Course Pro Forma TBEG3205 Advanced German II: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Communicate in German in specific professional and academic contexts,

CO2 – Use German effectively in different types of discourse and registers,

CO3 – Discuss current issues,

CO4 – Analyse different text types from a wide range of sources,

CO5 – Produce more elaborate essays based on chosen topics.

Bestehen des Moduls TBEG3205 mit mindestens „ausreichend“ (grade C). Es gibt fünf Qualifikationsziele ¹²⁹ (CO) im Modul TBEG3206: über aktuelle Themen in den Massenmedien, über akademische und berufliche Fragen diskutieren können (CO1), sich mit verschiedenen Meinungen sprachlich handelnd auseinandersetzen können (CO2), verschiedene Textsorten aus unterschiedlichen Quellen analysieren können (CO3), eine Diskussion über aktuelle Probleme anleiten und längere Aufsätze schreiben können (CO4) und zweckorientiert in verschiedenen Textsorten schreiben können (CO5). Der Arbeitsaufwand der Module TBEG 3206 ist gleich wie TBEG 3205, nämlich 120 Stunden für drei Leistungspunkte und der Schwerpunkt der Förderung liegt auf den vier Sprachfertigkeiten, die systematisch integriert und weiterentwickelt werden. Kommunikationsstrategien für alltägliche, kulturelle und arbeitsbezogene Kontexte werden im Modul weiter gestärkt. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Analyse der Befragung ergibt, dass 93 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig (Skala 5) ansehen und 7 % als wichtig betrachten (Skala 4).

Somit ist zu schlussfolgern: Die Inhalte der drei Module „TBEG 1201 Intermediate German I“, „TBEG 1202 Intermediate German II“ und „TBEG2203 Intermediate German III“ entsprechen dem Sprachniveau B2. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen bezeichnet das Sprachniveau B2 die selbständige Sprachverwendung auf dem Niveau „Vantage“ ¹³⁰. Qualifikationsziele sind eine höhere Argumentationsfähigkeit, höhere soziale Diskursfähigkeiten sowie ein größeres Sprachbewusstsein.

Danach folgen die drei Module „TBEG 2204 Advanced German I“, „TBEG 3205 Advanced German II“ und „TBEG 3206 Advanced German III“. Die drei Module sollen eine kompetente Sprachverwendung fördern (Effektive Operational Proficiency) und dem

¹²⁹ Course Pro Forma TBEG3206 Advanced German III: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Use German in discussion on current issues, the mass media, academic topics and at the work place,

CO2 – Respond to different opinions,

CO3 – Analyse different text types from a wide range of sources,

CO4 – Lead discussions on current issues,

CO5 – Produce more elaborate essays and different text types for a variety of purposes.

¹³⁰ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, S. 44.

fortgeschrittenen Sprachkompetenzniveau C1 entsprechen, auf dem auch komplexere kommunikative Aufgaben in Beruf und Studium bewältigt werden können¹³¹.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung A zur Fremdsprachenkompetenz

Das Ergebnis der Befragung der Fachrichtung A zeigt, dass die Beurteilung der Hauptfächer zur Fremdsprachenkompetenz in den sechs Modulen im Bereich Deutsch als Fremdsprache sehr positiv ist. Dies wird deutlich, da 92,25 % der Probanden/-innen die Hauptfächer der Fachrichtung A zur Fremdsprachenkompetenz als sehr wichtig (Skala-5) betrachten und 7,77 % der Probanden/-innen sie als wichtig einschätzen (Skala-4).

5.2.1.b Frage 1: Auswertung der Fachrichtung B in den Hauptfächern: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache

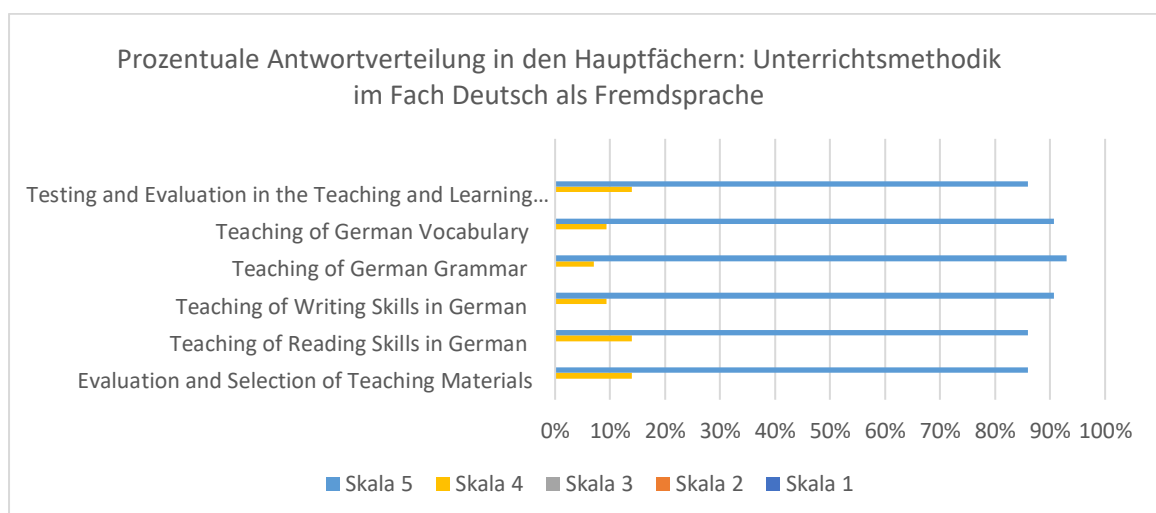


Abb. 13: Auswertung der Fachrichtung B in den Hauptfächern: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache

Die Abb. 13 zeigt die prozentuale Antwortverteilung in den Hauptfächern der Fachrichtung B zur Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache. Es gibt insgesamt sechs Module¹³² in der Fachrichtung B. Die Module stellen den wesentlichen Anteil der Hauptfächer dar. Sie sind mit den Themenbereichen der Unterrichtsmethodik im Fach

¹³¹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, S. 44.

¹³² Die sechs Module sind „TBEG 2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials“, „TBEG3162 Teaching of Reading Skills in German“, „TBEG3163 Teaching of Writing Skills in German“, „TBEG3165 Teaching of German Grammar“, „TBEG3166 Teaching of German Vocabulary“, und „TBEG4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“.

Deutsch als Fremdsprache verbunden. Im Folgenden werden die sechs Modulbeschreibungen bzw. die Qualifikationsziele und Arbeitsaufwände des jeweiligen Moduls und die Auswertung der Probanden/-innen dargestellt.

i. Modul „TBEG 2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials“

Im ersten Modul „TBEG 2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials“ lernen die Studierenden, Lehrmaterialien nach differenzierenden Kriterien auszuwählen und auszuwerten, um sie danach für ihren Deutschunterricht zu modifizieren. Es gibt vier Qualifikationsziele des Kurses¹³³ (CO): verschiedene Arten von Unterrichtsmaterialien identifizieren können (CO1), Unterrichtsmaterialien bewerten können (CO2), angepasste Unterrichtsmaterialien auswählen können (CO3) und Unterrichtsmaterialien für verschiedene Leistungsstufen erstellen können (CO4). Die Studierenden lernen, Verbesserungsmöglichkeiten des Lehrmaterials unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte abzuwägen und umzusetzen. „Für den Spracherwerb und speziell den Sprachunterricht bedeutet die Vermittlung einer fremden Sprache auch die Inhalte, die in dieser Sprache formuliert sind (vgl. Steinmüller 1991: 9)“. Es gibt keine Zugangsvoraussetzungen. Der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Dieses Modul wird im vierten Semester angeboten. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 86 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig (**Skala-5**) und 14 % es als wichtig betrachten (**Skala-4**).

ii. Modul „TBEG3162 Teaching of Reading Skills in German“

Das Modul „TBEG3162 Teaching of Reading Skills in German“ soll für unterschiedliche Textsorten Lesestrategien vermitteln und allgemein die Lesefertigkeiten der Studierenden verbessern. Es gibt fünf Qualifikationsziele des Kurses¹³⁴ (CO): Grundsätze des

¹³³ Course Pro Forma TBEG2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

- CO1 – Identify different types of teaching materials,
- CO2 – Evaluate teaching materials,
- CO3 – Adapt teaching materials,
- CO4 – Produce teaching materials suitable for various proficiency levels.

¹³⁴ Course Pro Forma TBEG3162 Teaching of Reading Skills in German: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

- CO1 – Identify the principles of the teaching of reading,

Leseunterrichts erkennen und benennen können (CO1), Leseaufgaben vorbereiten können (CO2), Förderung der Vermittlungsfähigkeiten im Leseunterricht (CO3), unterschiedliche Lesestrategien anwenden können (CO4) und Lesefähigkeiten diagnostizieren können (CO5). Zugangsvoraussetzungen gibt es nicht. Der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Das Modul wird im fünften Semester angeboten. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung führt zu der Erkenntnis, dass 86 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig ansehen (**Skala 5**) und 14 % der Probanden/-innen es als wichtig betrachten (**Skala 4**).

iii. Modul „TBEG 3163 Teaching of Writing Skills in German“

Im Modul „TBEG 3163 Teaching of Writing Skills in German“ geht es um die Förderung der Schreibfertigkeiten bzw. darum, Schreibmethoden und Schreibstrategien zu erlernen. Es gibt fünf Qualifikationsziele des Kurses¹³⁵ (CO): die Grundsätze des Schreibunterrichts erkennen und benennen können (CO1), Schreibaufgaben vorbereiten können (CO2), Schreibfähigkeiten vermitteln können (CO3), unterschiedliche Schreibstrategien anwenden können (CO4) und Schreibfähigkeiten diagnostizieren können (CO5). Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Das Modul wird ebenfalls im fünften Semester angeboten. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Laut der Auswertung erachten 90,7 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig (**Skala 5**) und 9,3 % betrachten es als wichtig (**Skala 4**).

iv. Modul „TBEG3165 Teaching of German Grammar“

-
- CO2 – Prepare tasks for the teaching of reading,
 - CO3 – Teach the skills of reading,
 - CO4 – Apply different reading strategies,
 - CO5 – Assess reading skills.

¹³⁵ Course Pro Forma TBEG3163 Teaching of Writing Skills in German: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

- CO1 – Identify the principles of the teaching of writing,
- CO2 – Prepare tasks for the teaching of writing,
- CO3 – Teach the skills of writing,
- CO4 – Apply different writing strategies,
- CO5 – Assess writing skills.

Das Modul „TBEG3165 Teaching of German Grammar“ vermittelt verschiedene Methoden der Grammatikvermittlung bzw. die Grundlagen der deutschen Grammatik. Es gibt drei Qualifikationsziele des Kurses¹³⁶ (CO): Methoden der Grammatikvermittlung anwenden können (CO1), Grammatikübungen entwickeln können (CO2) und Grammatikkenntnisse anwenden können (CO3). Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 80 Stunden für zwei Leistungspunkte. Das Modul wird im sechsten Semester angeboten. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung führt zu einem klaren Ergebnis, nämlich dass 93 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig betrachten (**Skala 5**) und 7 % es als wichtig einschätzen (**Skala 4**).

v. Modul „TBEG3166 Teaching of German Vocabulary“

Das Modul „TBEG3166 Teaching of German Vocabulary“ vermittelt verschiedene Methoden der Wortschatzarbeit, einschließlich der Analyse allgemeiner und situationsbezogener Texte und der Zuhilfenahme geeigneter Lexika. Darüber hinaus geht es um die Erarbeitung des Lehr- und Lernmaterials und geeigneter Texte zuzüglich des benötigten Vokabulars. Es gibt vier Qualifikationsziele des Kurses¹³⁷ (CO): Wortschatzvermittlung durch verschiedene Methoden in unterschiedlichen Kontexten (CO1), Wörterbücher Verwendung im Vokabelunterricht (CO2), Erstellung von Lehr- und Lernmaterial im Vokabelunterricht (CO3) und Wortschatzdiagnostik anhand verschiedener Testarten (CO4). Zugangsvoraussetzungen gibt es nicht, der Arbeitsaufwand beträgt 80 Stunden für zwei Leistungspunkte. Das Modul wird im sechsten Semester angeboten. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung zeigt hier, dass 90,7 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig erachten (**Skala 5**) und 9,3 % es als wichtig einschätzen (**Skala 4**).

¹³⁶ Course Pro Forma TBEG3165 Teaching of German Grammar: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Apply various techniques and methods in the teaching of grammar,
CO2 – Develop grammar activities,
CO3 – Assess grammar proficiency.

¹³⁷ Course Pro Forma TBEG3166 Teaching of German Vocabulary: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Teach vocabulary using different approaches in different contexts,
CO2 – Use dictionaries in the teaching of vocabulary,
CO3 – Produce material for the teaching of vocabulary,
CO4 – Assess vocabulary acquisition using different types of tests.

vi. Modul „TBEG 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“

Das Modul „TBEG 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“ wird im siebten Semester durchgeführt. Hier wird vermittelt, wie Tests erstellt und entwickelt werden, um die vier Sprachfertigkeiten durch unterschiedliche Testansätze und Methoden zu diagnostizieren. Anschließend werden die Testergebnisse analysiert und interpretiert, um das Lehrprogramm dem Sprachniveau der Schüler/-innen anzupassen und es zu verfeinern. Es gibt fünf Qualifikationsziele des Kurses¹³⁸ (CO): grundlegende Konzepte und Prinzipien eines Sprachtests definieren (CO1), Tests und Benotungsschemata für verschiedene Sprachkenntnisse und -fertigkeiten und sowie für andere Bewertungszwecke vorbereiten (CO2), Tests und Testergebnisse analysieren (CO3), unterschiedliche Bewertungsansätze bewerten (CO4) und Forschungserkenntnisse zu Deutschsprachttests in der eigenen Testgestaltung berücksichtigen (CO5). Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung zeigt, dass 86 % der Probanden/-innen dieses Modul für sehr wichtig halten **(Skala-5)** und 14 % es für wichtig halten **(Skala-4)**.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung B zur Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache

Die Auswertung der Befragung zur Fachrichtung **B** ergibt, dass die sechs methodischen Module in den Hauptfächern des Bachelorprogramms „German with Education“ von 88,73 % der Probanden/-innen als sehr wichtig bewertet wurden **(Skala-5)** und 11,27 % sie als wichtig erachten **(Skala-4)**.

¹³⁸ Course Pro Forma TBEG4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

- CO1 – Define fundamental concepts and principles of language testing,
- CO2 – Prepare tests and marking schemes for the various language skills and other evaluation purposes,
- CO3 – Analyse tests and test results,
- CO4 – Evaluate different types of assessment approaches,
- CO5 – Analyse research in German language testing.

5.2.1.c Frage 1: Auswertung der Fachrichtung C in den Hauptfächern: Linguistik und Deutsche Literatur

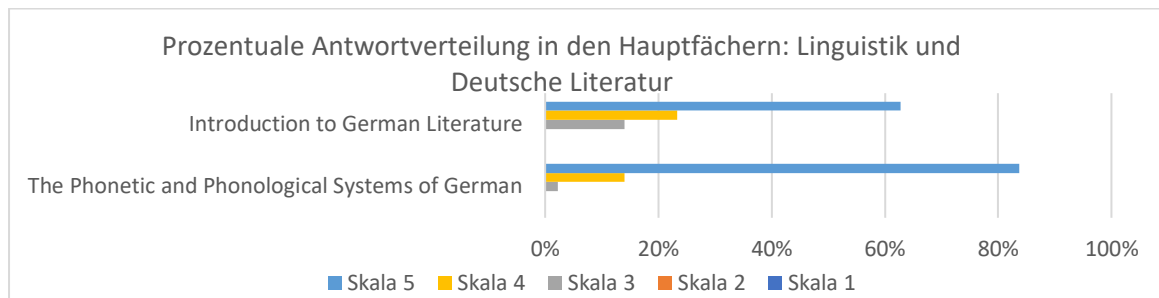


Abb. 14: Auswertung der Fachrichtung C in den Hauptfächern: Linguistik und Deutsche Literatur

In der Abb. 14 wird die Auswertung der Fachrichtung C in den Hauptfächern zur Linguistik und deutschen Literatur dargestellt. Im Folgenden werden die Modulbeschreibungen der zwei Module¹³⁹ und die Auswertungen der Probanden/-innen erörtert.

i. Modul „TBEG 1161 The Phonetic and Phonological Systems of German“

Das Modul „TBEG 1161 The Phonetic and Phonological Systems of German“ vermittelt Grundkenntnisse zur Phonetik und Phonologie der deutschen Sprache. Das Modul soll den Studierenden dabei helfen, ihre deutsche Aussprache zu verbessern. Es gibt vier Qualifikationsziele des Kurses¹⁴⁰ (CO): Unterscheidung von Begriffen wie „Phonetik“ und „Phonologie“, „Klang“ und „Phonem“ (CO1), Artikulationsmuster beschreiben können (CO2), deutsche Wörter, Redewendungen und Sätze in der IPA lesen (CO3) und die IPA auf deutsche Wörter, Redewendungen und Sätze anwenden können (CO4). Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Das Modul wird im zweiten Semester durchgeführt. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

¹³⁹ Die beiden Module sind „TBEG 1161 The Phonetic and Phonological Systems of German“ und „TBEG2161 Introduction to German Literature“.

¹⁴⁰ Course Pro Forma TBEG1161 The Phonetic and Phonological Systems of German: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – explain the differences between important terms, like “phonetics” and “phonology”, “sounds” and “phoneme”,

CO2 – Describe the points and manner of articulation,

CO3 – Identify German words, phrases and sentences written in IPA,

CO4 – Apply IPA to German words, phrases and sentences.

Die Auswertung zeigt, dass 83,7 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig (Skala-5) und 14 % es als wichtig ansehen (Skala-4), 2,3 % der Probanden/-innen fanden es mittelmäßig (Skala-3).

ii. Das Modul „TBEG2161 Introduction to German Literature“

Anschließend behandelt das Modul „TBEG2161 Introduction to German Literature“ verschiedene Epochen der deutschen Literatur. Die Studierenden erhalten die Aufgabe, deutsche literarische Texte zu klassifizieren und zu diskutieren. Fünf Qualifikationsziele des Kurses ¹⁴¹ (CO) sollten erreicht werden: die wichtigsten Literaturepochen benennen und abgrenzen können (CO1), Alphabetisierungsgenres und verschiedene Textsorten identifizieren können (CO2), spezifische literarische Texte verschiedener Epochen analysieren können (CO3), die Sprache und den Inhalt literarischer Texte interpretieren können (CO4) und einen methodischen Zugang zum Literaturverständnis im Allgemeinen und für bestimmte Texteneigenschaften vermitteln können (CO5). Das Modul wird im dritten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

62,8 % der Probanden/-innen erachten das Modul als sehr wichtig (Skala-5), 23,3 % der Probanden/-innen erachten es als wichtig (Skala-4) und 14 % erachten es als mittelmäßig (Skala-3). Angesichts dieser Ergebnisse wird die Bedeutung des Moduls „TBEG2161 Introduction to German Literature“ auf der Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive I im Leitfadensinterview mit den Absolventen/-innen und Studierenden weiter geklärt.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung C zur Linguistik und deutschen Literatur

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auswertung der Befragung eindeutige Resultate liefert. Die zwei Module in der Fachrichtung C in den Hauptfächern zur Linguistik und

¹⁴¹ Course Pro Forma TBEG2161 Introduction to German Literature: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Define the main periods of German literature,

CO2 – Identify the literary genres and different text types,

CO3 – Analyse specific literary texts of the various periods,

CO4 – Interpret the language and content of literary texts,

CO5 – Develop a methodological framework for appreciation and understanding of literature in general and of literary qualities of texts in particular.

deutschen Literatur werden von 73,25 % der Probanden/-innen als sehr wichtig eingeschätzt. 18,6 % der Probanden/-innen betrachten sie als wichtig und nur 8,15 % betrachten sie als mittelmäßig wichtig.

5.2.1.d Frage 1: Auswertung der Fachrichtung D in den Hauptfächern: Angewandte Deutsche Linguistik

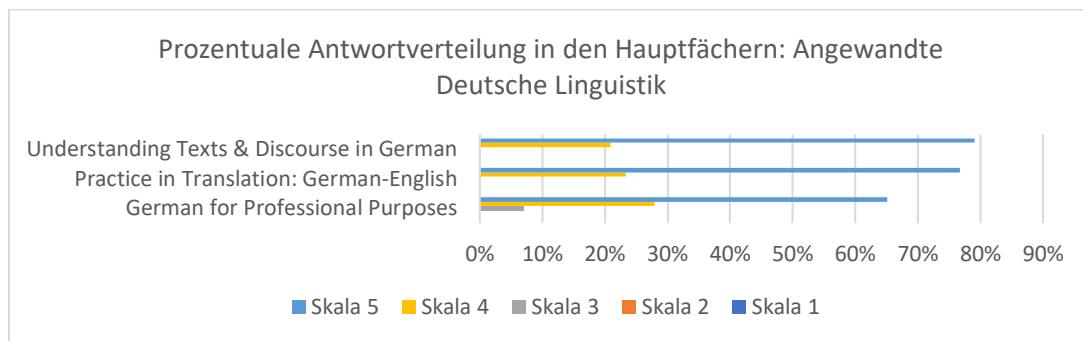


Abb. 15: Auswertung der Fachrichtung **D** in den Hauptfächern: Angewandte Deutsche Linguistik

Abb. 15 zeigt die Auswertung der Fachrichtung **D** zur Frage 1. Es geht um drei Module¹⁴² in den Hauptfächern zur angewandten deutschen Linguistik. Im Folgenden werden die Modulbeschreibungen der drei Module und die Auswertung der Probanden/-innen dargestellt.

i. Das Modul „TBEG 3161 German for Professional Purposes“

Das Modul „TBEG 3161 German for Professional Purposes“ bezieht sich auf berufsspezifische Fachsprachen. Es wurden Texte aus verschiedensten Berufen und arbeitsbezogenen Situationen erarbeitet. Fünf Qualifikationsziele des Kurses¹⁴³ (CO) sollten erreicht werden: Auswahl verschiedener schriftlicher und mündlicher Texttypen für bestimmte Berufe erkennen können (CO1), offizielle Briefe formal richtig schreiben können (CO2), eine geeignete Mediensprache verwenden können (CO3), berufsgruppenspezifische Fachsprachen in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft, Technologie usw. vermitteln

¹⁴² Die drei Module sind „TBEG 3161 German for Professional Purposes“, „TBEG 3164 Practice in Translation: German-English“ und „TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German“.

¹⁴³ Course Pro Forma TBEG3161 German for Professional Purpose: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:
 CO1 – Identify a wide range of different text types, written and oral, related to specific professions,
 CO2 – Write official letters,
 CO3 – Apply appropriate instructional language in the classroom,
 CO4 – Use specific language related to professions in the fields of business, computer and it industry etc.,
 CO5 – Produce short business presentations.

können (CO4) und kurze Geschäftspräsentationen vorführen können (CO5). Das Modul wird im fünften Semester durchgeführt. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte.

Das Ergebnis der Auswertung ist in Abb. 15 dargestellt und zeigt, dass 65,1 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig (**Skala-5**) erachten, 27,9 % der Probanden/-innen es als wichtig betrachten (**Skala-4**) und 7 % es als mittelmäßig wichtig einschätzen (**Skala-3**).

ii. Das Modul „TBEG 3164 Practice in Translation: German-English“

Das Modul „TBEG 3164 Practice in Translation: German-English“ vermittelt Grundkenntnisse der Übersetzung, dazu grundlegende Konzepte sowie verschiedene Arten von Übersetzungen und Methoden. Es gibt praktische Übersetzungsübungen vom Englischen ins Deutsche und umgekehrt. Dies sollte ein tieferes interkulturelles und interlinguales Bewusstsein fördern. Vier Qualifikationsziele¹⁴⁴ (CO) sollten erreicht werden: grundlegende Übersetzungskonzepte definieren können (CO1), Übersetzungsmethoden erkennen und anwenden können (CO2), sprachliche und kulturelle Unterschiede in der Zielsprache erkennen und benennen können (CO3), Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche und umgekehrt (CO4). Das Modul wird im sechsten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 76,7 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig ansehen (**Skala-5**) und 23,3 % es als wichtig einschätzen (**Skala-4**).

iii. Das Modul „TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German“

Das Modul „TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German“ vermittelt linguistische Theorie und Diskursanalyse in schriftlichen und mündlichen Texten, dazu Elemente der Kohärenz und Kohäsion im geschriebenen und gesprochenen Deutsch. Dazu

¹⁴⁴ Course Pro Forma TBEG3164 Practice in Translation: German-English: UM-PT01-PK03-BR003(BI)- S04:

CO1 – Define the basic translation concepts,

CO2 – apply basic translation techniques,

CO3 – Identify linguistic and cultural differences in the source and the target language,

CO4 – Translate a variety of different texts from English into German and vice versa.

gehören Diskursstrategien, Diskursanalysen, die Funktion und Rolle lexikalischer Elemente sowie die formale und funktionale Bedeutung von Syntax, Sprachhandlungen und Sprechweise. Es gibt fünf Qualifikationsziele des Kurses¹⁴⁵ (CO): Begriffe der Sprachtheorie und Diskursanalyse definieren können (CO1), Diskursstruktur und Sprachhandlungen erkennen und unterscheiden können (CO2), Sätze und Absätze verbindende Konjunktionen, Adverbien usw. verwenden können (CO3), verschiedene Sprechakte im mündlichen und schriftlichen Diskurs anwenden können (CO4) und Aufsätze kohärent und kohäsiv in deutscher Sprache ausformulieren können (CO5). Das Modul wird im siebten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt insgesamt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung dieser Analyse zeigt, dass 79,1 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**) und 20,9 % es als wichtig einschätzen (**Skala-4**).

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung D zur angewandten deutschen Linguistik

Das Ergebnis der Auswertung der Fachrichtung **D** in den Hauptfächern lässt die Folgerung zu, dass 73,64 % der Probanden/-innen die drei Module zur angewandten deutschen Linguistik als sehr wichtig betrachten, 24,03 % der Probanden/-innen sie als wichtig betrachten und nur 2,3 % der Probanden/-innen sie als mittelmäßig wichtig betrachten.

5.2.1.a Frage 2: Auswertung der Fachrichtung E in den Nebenfächern: Theorie der Bildungsarbeit

Bei Frage 2 geht es um die Nebenfächer (16 Module), die sich auf die allgemeinen malaysischen pädagogischen Module auf Malaiisch oder Englisch beziehen.

¹⁴⁵ Course Pro Forma TBEG4161 Understanding Texts & Discourse in German: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

- CO1 – Define important terms in linguistic theory and discourse analysis,
- CO2 – Identify discourse structure and different types of speech acts,
- CO3 – Use conjunctions, adverbs, etc. that serve to link sentences and paragraphs,
- CO4 – Apply different speech acts in oral and written discourse in German,
- CO5 – Produce essays in German in a coherent and cohesive manner.

Es gibt insgesamt fünf Module¹⁴⁶ in der Fachrichtung **E** zur Theorie der Bildungsarbeit. Abb. 16 zeigt die Auswertung der Fachrichtung **E** in den Nebenfächern.

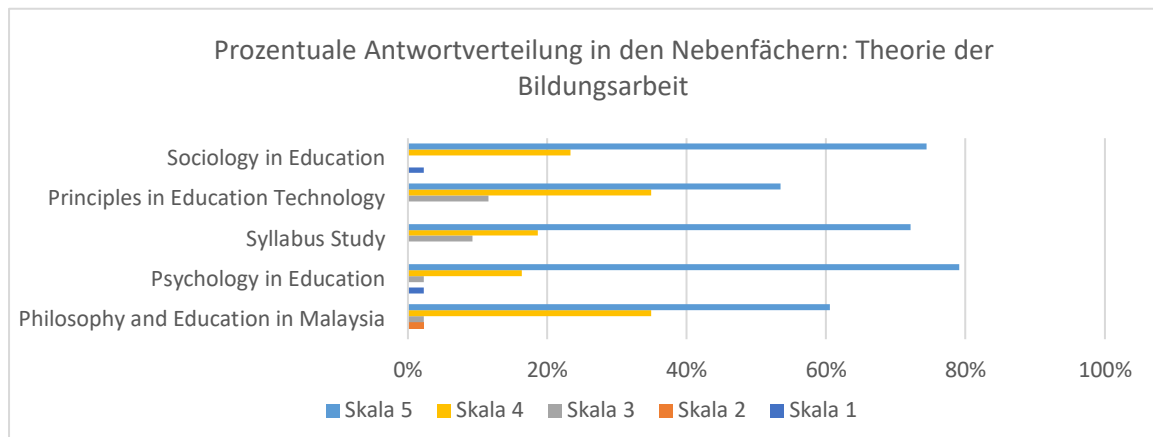


Abb. 16: Auswertung der Fachrichtung **E** in den Nebenfächern: Theorie der Bildungsarbeit

i. Das Modul „TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia“

Das Modul „TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia“ vermittelt die Hermeneutik der nationalen Bildungsphilosophie, was Konzepte der malaysischen Bildungsphilosophie in einer islamischen und westlichen Betrachtungsweise bedeuten. Die folgenden Qualifikationsziele des Kurses¹⁴⁷ (CO) sollen erreicht werden: Zusammenfassung des Bildungsbegriffes (CO1), Einsicht in die Konzepte der Bildungsphilosophie aus westlicher und islamischer Perspektive (CO2), Analyse des Zwecks und der Ziele malaysischer Bildung (CO3) und Einsicht in die Hauptmerkmale nationaler Bildungsphilosophie (CO4). Das Modul wird im ersten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung hat gezeigt, dass 60,50 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**), 34,9 % es als wichtig betrachten (**Skala-4**), 2,3 % es als mittelmäßig ansehen und 2,3 % es als weniger wichtig einschätzen (**Skala-3**).

¹⁴⁶ Die fünf Module sind „TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia“, „TBEX 2101 Psychology in Education“, „TBEX2102 Syllabus Study“, „TBEX 3101 Principles in Educational Technology“ und „TBEX 4102 Sociology in Education“.

¹⁴⁷ Course Pro Forma TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:
 CO1 – Summarize the concept of education,
 CO2 – Identify the concepts of educational philosophy from the Western and Islamic perspectives,
 CO3 – Analyse the purpose and objectives of education in Malaysia,
 CO4 – Identify the main characteristics of National Educational Philosophy.

ii. Das Modul „TBEX 2101 Psychology in Education“

Das Modul „TBEX 2101 Psychology in Education“ vermittelt wesentliche Grundlagen der pädagogischen Psychologie. Es gibt drei Qualifikationsziele des Kurses¹⁴⁸: Grundlagen der pädagogischen Psychologie erklären und anwenden können (CO1), die Bedeutung der pädagogischen Psychologie erörtern können (CO2) und wichtige Aspekte der pädagogischen Psychologie analysieren können (CO3). Das Modul wird im dritten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch.

Die Auswertung zeigt, dass 79,1 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**), 16,3 % es als wichtig ansehen (**Skala-4**), 2,3 % es als mittelmäßig wichtig betrachten (**Skala-3**) und 2,3 % es als nicht wichtig einschätzen (**Skala-1**).

iii. Das Modul „TBEX2102 Syllabus Study“

Das Modul „TBEX2102 Syllabus Study“ vermittelt ein besseres Verständnis für deutschsprachigen Unterricht innerhalb des malaysischen Schulsystems und die Rolle des DaF-Lehrplans. Vier Qualifikationsziele des Kurses¹⁴⁹ sollten vermittelt werden: allgemeine Ziele und spezifische Qualifikationsziele des Lehrplans für deutsche Sprachschulen benennen und verstehen können (CO1), unterschiedliche Komponenten des Lehrplans der deutschen Sprachschulen verstehen können (CO2), den Aufbau und die wichtigsten Merkmale des Lehrplans zu kennen (CO3) und die Lehrplan- und Curriculum-Spezifikationen der deutschen Sprache interpretieren können (CO4). Das Modul wird im dritten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 80 Stunden für zwei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

¹⁴⁸ Course Pro Forma TBEX 2101 Psychology In Education: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Define the concept of educational psychology

CO2 – Discuss the importance of educational psychology

CO3 – Analyze the important aspects of educational psychology

¹⁴⁹ Course Pro Forma TBEX 2102 Syllabus Study: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Identify the aims and objectives of the German language school syllabus

CO2 – Identify the various components in the German language school syllabus

CO3 – Identify the organization and main features of the syllabus

CO4 – Interpret the syllabus and curriculum specifications of the German language

Die Auswertung bezieht die Befragung in die Analyse ein: 72,1 % der Probanden/-innen erachten das Modul als sehr wichtig (**Skala-5**), 18,6 % der Probanden/-innen erachten es als wichtig (**Skala-4**) und 9,3 % der Probanden/-innen erachten es als mittelmäßig (**Skala-3**).

iv. Das Modul „TBEX 3101 Principles in Educational Technology“

Das Modul „TBEX 3101 Principles in Educational Technology“ vermittelt Konzepte, Theorien und Übungen zur Förderung von Erziehungsmethoden. Ferner werden die Selektion, Produktion, Nutzung und Beurteilung von Medien und Materialien behandelt, dazu die Entwicklung und das Design multimedialer Ressourcen und Integrationsmöglichkeiten digitaler Technologien in das Lehren und Lernen. Fünf Qualifikationsziele des Kurses¹⁵⁰ (CO) sollten erreicht werden: Erklärung der Entwicklung und Anwendung moderner Unterrichtstechnologien (CO1), Herleitung von Unterrichtsaktivitäten ausgehend von relevanten Unterrichtsmodellen (CO2), Klassifikation der Verwendungsmöglichkeit digitaler Technologien in verschiedenen Unterrichtsmodellen (CO3), Erklärung der Produkte und Nutzungsmöglichkeiten ausgewählter Unterrichtsmaterialien am Beispiel einer digitalen Technologie (CO4) und Integration digitaler Technologien ins Lehren und Lernen (CO5). Das Modul wird im fünften Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 53,5 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**), 34,9 % es als wichtig betrachten (**Skala-4**) und 11,6 % es als mittelmäßig wichtig einschätzen (**Skala-3**).

v. Das Modul „TBEX 4102 Sociology in Education“

Das Modul „TBEX 4102 Sociology in Education“ bezieht sich auf Grundlagen der Bildungssoziologie, dazu werden Korrelationen zwischen Schule und Gesellschaft erarbeitet. Es gibt drei Qualifikationsziele des Kurses¹⁵¹ (CO): Konzepte der Soziologie und

¹⁵⁰ Course Pro Forma TBEX 3101 Principles in Educational Technology: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Explain the instructional technology developments and its application in instructional settings,

CO2 – Develop instructional activities using relevant instructional models,

CO3 – Categorize various technologies that can be used in instructional models,

CO4 – Explain the production and utilization of selected instructional materials using any of the technologies covered in the course,

CO5 – Integrate technology into teaching and learning.

¹⁵¹ Course Pro Forma TBEX 4102 Sociology in Education: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

Bildungssoziologie verstehen und abgrenzen können (CO1), die Funktion der Schule als soziales System erklären können (CO2) und die Zusammenarbeit zwischen Schule, Gesellschaft und Gemeinschaft darstellen können (CO3). Das Modul wird im siebten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 74,4 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig betrachten (Skala-5), 23,3 % es als wichtig einschätzen (Skala-4) und 2,3 % es als nicht wichtig ansehen (Skala-1).

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung E zur Theorie der Bildungsarbeit

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung E legt die Schlussfolgerung nahe, dass 67,92 % der Probanden/-innen die fünf Module in den Nebenfächern zur Theorie der Bildungsarbeit als sehr wichtig ansehen, 25,6 % sie als wichtig betrachten, 5,1 % als mittelmäßig wichtig erachten, nur 0,46 % sie als weniger wichtig einschätzen und nur 0,92 % der Probanden/-innen sie als nicht wichtig ansehen.

5.2.1.b Frage 2: Auswertung der Fachrichtung F in den Nebenfächern: Praxis im Bereich Bildung

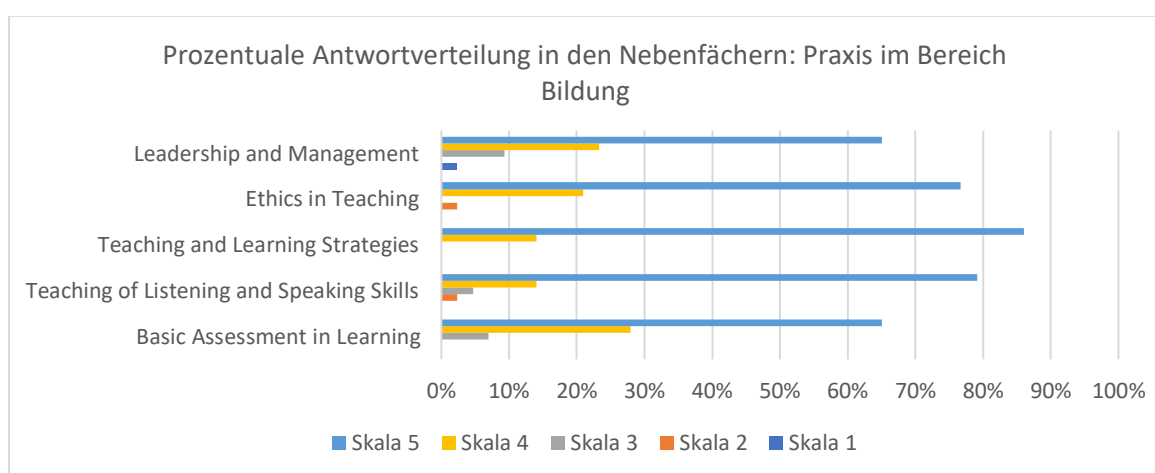


Abb. 17: Auswertung der Fachrichtung F in den Nebenfächern: Praxis im Bereich Bildung

- CO1 – Define the concepts of sociology and educational sociology,
- CO2 – Explain the function of the school as a social system,
- CO3 – Describe the collaboration between school, society and community.

Die Nebenfächer der Fachrichtung **F** beinhalten fünf Module¹⁵². Abb. 17 zeigt die prozentuale Antwortverteilung der Nebenfächer für den Praxisbereich im Bereich Bildung. Im Folgenden sind die Modulbeschreibung der fünf Module und die Auswertung der Befragung von Probanden/-innen dargestellt.

i. Das Modul „TBEX2104 Basic Assessment in Learning“

Das Modul „TBEX2104 Basic Assessment in Learning“ betrifft die Grundlagen unterschiedlicher Bewertungsmethoden des Lernerfolgs. Vier Qualifikationsziele des Kurses¹⁵³ (CO) sollten erreicht werden: Beurteilungsmethoden und -konzepte des Lernens identifizieren können (CO1), Bewertungsziele erläutern können (CO2), die Bewertungsart beschreiben können (CO3) und ausgewählte Bewertungsmethoden anwenden können (CO4). Das Modul wird im vierten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung führt zu einem deutlichen Ergebnis: Dieses Modul erachten 86 % der Probanden/-innen als sehr wichtig (**Skala-5**), 14 % betrachten es als wichtig (**Skala-4**).

ii. Das Modul „TEBX 2105 Teaching of Listening and Speaking Skills“

Das zweite Modul „TEBX 2105 Teaching of Listening and Speaking Skills“ vermittelt geeignete Förderstrategien für Hör- und Sprachfertigkeiten und Anpassungsmöglichkeiten an die jeweiligen Lernfortschritte für das Lehren und Lernen im Allgemeinen. Die Lernmaterialien und Übungen ermöglichen es den Studierenden, interkulturelle Begegnungen zwischen Zielland und Heimatland aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beurteilen. Verschiedene Hörtexte und Sprachübungen zu authentischen Gesprächssituationen sollten

¹⁵² Die fünf Module sind TBEX 2104 Basic Assessment in Learning“, „TBEX2105 Teaching of Listening and Speaking Skills“, „TBEX31102 Teaching and Learning Strategies“, „TBEX3103 Ethics in Teaching“ und „TBEX4101 Leadership and Management“.

¹⁵³ Course Pro Forma TBEX 2104 Basic Assessment in Learning: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Identify the concept of assessment in learning,

CO2 – Explain the aims of assessment,

CO3 – Describe the type of assessment,

CO4 – Apply the different methods of assessment.

dazu beitragen, die jeweils andere Kultur zu entdecken und kulturelle Unterschiede leichter zu erkennen. Drei Qualifikationsziele des Kurses ¹⁵⁴ (CO) sollten erreicht werden: Anwendung von Lehr- und Lernstrategien (CO1), eigene Ideen und Meinungen äußern können (CO2) und Hör- und Sprechfähigkeiten bewerten können (CO3). Das Modul wird im vierten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 320 Stunden für 8 Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung ergibt, dass 79,1 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig betrachten (**Skala-5**), 14 % es als wichtig einschätzen (**Skala-4**), 4,7 % der Probanden/-innen es als mittelmäßig wichtig erachten (**Skala-3**) und 2,3 % es als weniger wichtig ansehen (**Skala-2**).

iii. Das Modul „TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies“

Das dritte Modul „TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies“ vermittelt die Grundlagen verschiedener Lernstrategien und Lehrmethoden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Im Modul sind Praxismöglichkeiten für die Anwendung von Lern- und Lehrstrategien vorgesehen. Drei Qualifikationsziele des Kurses ¹⁵⁵ (CO) sollten vermittelt werden: Konzepte und Theorien der Lern- und Lehrstrategien bestimmen können (CO1), verschiedene persönliche Lernstile identifizieren können (CO2), Lern- und Lehrstrategien im Unterricht anwenden können (CO3). Das Modul wird im fünften Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine. Der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung ergibt, dass 86 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig ansehen (**Skala-5**) und 14 % es als wichtig einschätzen (**Skala-4**).

¹⁵⁴ Course Pro Forma TBEX 2105 Teaching of Listening and Speaking Skills: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:
CO1 – Adapt appropriate teaching and learning strategies,
CO2 – State main ideas details and opinions,
CO3 – Assess listening and speaking skills.

¹⁵⁵ Course Pro Forma TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:
CO1 – Define the concepts and theory of learning and teaching strategies,
CO2 – Identify different personal learning styles,
CO3 – Apply learning and teaching strategies in the classroom.

iv. Das Modul „TBEX 3103 Ethics in Teaching“

Das vierte Modul „TBEX 3103 Ethics in Teaching“ vermittelt Grundlagen der Ethik und Grundsätze professionellen Verhaltens im Lehrberuf in Malaysia. Die Inhalte gehören zum pädagogischen Ausbildungssystem Malaysias. Es sollte ein besseres Verständnis der religiösen und kulturellen Hintergründe der Schüler gefördert werden, um rechtzeitig Konflikte zu vermeiden und damit kulturell bedingte Probleme erst gar nicht entstehen zu lassen. Vier Qualifikationsziele des Kurses¹⁵⁶ (CO) sollten erreicht werden: Maßstäbe für professionelles und nicht-professionelles Arbeiten als Lehrer definieren können (CO1), die Ethikrichtlinien für Lehrer nennen können (CO2), die Ethikrichtlinien für den Lehrberuf anwenden können (CO3) und die Bedeutung der Ethikrichtlinien für den Lehrberuf interpretieren können (CO4). Das Modul wird im sechsten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung zeigt, dass 76,7 % dieses Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**), 20,9 % es als wichtig ansehen (**Skala-4**) und 2,3 % es als weniger wichtig einschätzen (**Skala-2**).

v. Das Modul „TBEX 4101 Leadership and Management“

Das letzte Modul „TBEX 4101 Leadership and Management“ vermittelt Führungs- und Organisationskonzepte. Vier Qualifikationsziele des Kurses¹⁵⁷ (CO) sollten erreicht werden: Selbststeuerungskonzepte anwenden können (CO1), Organisationssteuerungskonzepte erklären können (CO2), unterschiedliche Ausprägungen der Selbststeuerung analysieren können (CO3) und Beziehungen zwischen Selbststeuerung und Organisation erklären können (CO4). Das Modul wird im siebten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

¹⁵⁶ Course Pro Forma TBEX 3103 Ethics in Teaching: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

- CO1 – Define the concepts of what is professional and what is non-professional,
- CO2 – Identify the teachers’ code of ethics,
- CO3 – Apply the code of ethics in the teaching profession,
- CO4 – Interpret the importance of the code of ethics in the teaching profession.

¹⁵⁷ Course Pro Forma TBEX 4101 Leadership and Management: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

- CO1 – Define the concepts of self-leadership,
- CO2 – Explain the concept of an organisation,
- CO3 – Analyse the types of self-leadership,
- CO4 – Explain the relationship between self-leadership and the organization.

Die Auswertung der Befragung ergibt, dass 65,1 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig betrachten (**Skala-5**), 23,3 % es als wichtig ansehen (**Skala-4**), 9,3 % es als mittelmäßig wichtig einschätzen (**Skala-3**) und 2,3 % der Probanden/-innen es für nicht wichtig erachten (**Skala-1**).

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung F zur Praxis im Bereich Bildung

Daraus ergibt sich als Konsequenz für die Fachrichtung **F**, dass 78,58 % der Probanden/-innen die fünf Module in den Nebenfächern zur Praxis im Bereich Bildung als sehr wichtig betrachten, 17,24 % sie als wichtig einschätzen, 1,86 % sie als mittelmäßig wichtig ansehen, 0,92 % sie als weniger wichtig betrachten und lediglich 0,46 % sie als nicht wichtig erachten. Das Ergebnis zur Auswertung der Fachrichtung **F** ist eindeutig, nämlich dass die Mehrheit der Probanden/-innen die fünf Module in der Fachrichtung **F** als sehr wichtig oder wichtig betrachten.

5.2.1.c Frage 2: Auswertung der Fachrichtung G in den Nebenfächern: Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur

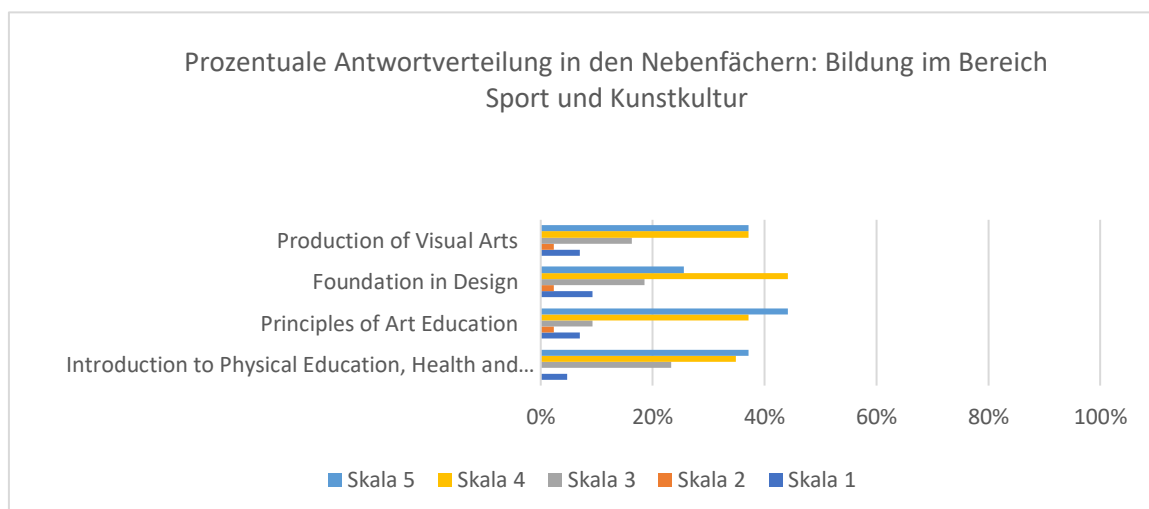


Abb. 18: Auswertung der Fachrichtung **G** in den Nebenfächern: Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur

In der Fachrichtung **G** der Nebenfächer geht es um insgesamt vier Module¹⁵⁸. Die Studienrichtung in dieser Fachrichtung behandelt die Bildung in den Bereichen Sport, Gesundheit, Kunst und Kultur. Im Folgenden werden die Modulbeschreibung jedes Moduls und die Auswertung der Probanden/-innen gezeigt.

i. Das Modul „TBEX1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum“

Das erste Modul „TBEX1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum“ vermittelt die Grundlagen eines aktiven und gesunden Lebensstils. Die Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen aus den Hauptfächern sollen durch ein ausgewogenes Programm sportlicher Aktivitäten und anderer praktischer Tätigkeiten gefestigt werden. Drei Qualifikationsziele des Kurses¹⁵⁹ (CO) sollten erreicht werden: kognitive, affektive und psychomotorische Entwicklungen sollten erklärt werden können (CO1), Fähigkeiten und berufliche Werte im Gesundheits- und Sportunterricht und im Co-Curriculum sollten entwickelt werden (CO2), die Entwicklung moralischer Werte und positiver Ansichten durch den Sportunterricht sollte diskutiert werden (CO3). Das Modul wird im ersten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es nicht, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch.

Die Auswertung bezieht die Befragung in die Analyse ein, dass lediglich 37,2 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig betrachten (**Skala-5**), 34,9 % es als wichtig einschätzen (**Skala-4**), 23,3 % es als mittelmäßig wichtig erachten (**Skala-3**) und 4,7 % der Probanden/-innen es als nicht wichtig ansehen (**Skala-1**). Das Ergebnis der Auswertung zeigt deutlich, dass nicht mehr als 40 % der Probanden/-innen der Ansicht sind, dass dieses Modul allgemein wichtig oder sehr wichtig ist, obwohl das Modul obligatorisch ist.

¹⁵⁸ Die vier Module sind „TBEX1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum“, „TBEX1103 Principles of Art Education“, „TBEX 2103 Foundation in Design“ und „TBEX4104 Production of Visual Arts“.

¹⁵⁹ Course Pro Forma TBEX 1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Explain the cognitive, affective and psychomotor development of students,

CO2 – Define skills and professional values in health and physical education and co-curriculum,

CO3 – Discuss the development of moral values and positive attitude through physical education.

ii. Das Modul „TBEX1103 Principles of Art Education“

Das zweite Modul „TBEX1103 Principles of Art Education“ vermittelt Kunstpädagogik in Malaysia. Das Modul vermittelt Grundlagen zur Geschichte der malaysischen Kunst und der kulturellen Vielfalt in Malaysia in der Kunstentwicklung, dazu gehören auch grundlegende Zeichentechniken und -übungen. Drei Qualifikationsziele des Kurses¹⁶⁰ (CO) sollten erreicht werden: Wissensanwendung als Bestandteil der Kunstausbildung (CO1), kinderpsychologische Kenntnisse und Kreativitätstechniken in der Kunsterziehung anwenden können (CO2), unterschiedliche Zeichenmaterialien, -methoden und -techniken anwenden können (CO3). Das Modul wird im zweiten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung erbringt das Ergebnis, dass 44,2 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**), 37,2 % der Probanden/-innen es als wichtig erachten (**Skala-4**), 9,3 % es als mittelmäßig wichtig einschätzen (**Skala-3**), 2,3 % es als weniger wichtig betrachten (**Skala-2**) und 7 % es als nicht wichtig ansehen (**Skala-1**). Das Modul ist ein Pflichtfachkurs für alle Absolventen/-innen und Studierenden des Bachelorprogramms „German with Education“. Jedoch betrachten im Ergebnis der Befragung weniger als die Hälfte der Probanden/-innen dieses Modul als wichtig oder sehr wichtig.

iii. Das Modul „TBEX 2103 Foundation in Design“

Das Modul „TBEX 2103 Foundation in Design“ betrifft die Grundlagen der Kunst und die Prinzipien und Strukturen künstlichen Designs, z. B. das Zusammenspiel von Linien, Farben, Webarten und Effekte von Harmonie und Kontrast, dazu sollten Diskussionen der Unterrichtsinhalte gefördert werden. Drei Qualifikationsziele¹⁶¹ (CO) sollten erreicht werden:

¹⁶⁰ Course Pro Forma TBEX 1103 Principles of Art Education: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Apply the knowledge in the development of art education in Malaysia,

CO2 – Apply the knowledge of child psychology and the process of creativity in art education (child art),

CO3 – Use various materials, methods and techniques in drawing.

¹⁶¹ Course Pro Forma TBEX 2103 Foundation in Design: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Apply elements of art, design principles and structure,

CO2 – Apply the basics of design in the process of producing visual arts,

CO3 – Criticise art work.

Kunstelemente, Gestaltungsprinzipien und Strukturen anwenden können (CO1), Designgrundlagen im Herstellungsprozess bildender Kunst anwenden können (CO2), Kunstwerke kritisieren können (CO3). Das Modul wird im dritten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt insgesamt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch.

Die Auswertung zeigt, dass 25,6 % der Probanden/-innen dieses Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**), 44,2 % es als wichtig betrachten (**Skala-4**), 18,6 % es als mittelmäßig wichtig ansehen (**Skala-3**), 2,3 % es als weniger wichtig einschätzen (**Skala-2**) und 9,3 % es für nicht wichtig halten (**Skala-1**).

iv. Das Modul „TBEX4104 Production of Visual Arts“

Das Modul „TBEX4104 Production of Visual Arts“ in der Fachrichtung **G** vermittelt Grundlagen zu Techniken, Medien und Methoden der Kunst, dazu sollen die Studierenden grundlegende Prinzipien der bildenden Kunst kennenlernen. Drei Qualifikationsziele des Kurses ¹⁶² (CO) sollten vermittelt werden: verschiedene Techniken, Medien und Zeichenmethoden anwenden können (CO1), Grundprinzipien des Designs einsetzen können, um kreativ Kunstwerke der bildenden Kunst schaffen zu können (CO2) und geeignete Unterrichtstechniken der bildenden Künste einsetzen zu können (CO3). Das Modul wird im siebten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt insgesamt 120 Stunden für drei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung der Befragung ergibt, dass 37,2 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig erachten (**Skala-5**), 37,2 % es als wichtig betrachten (**Skala-4**), 16,3 % es als mittelmäßig wichtig ansehen (**Skala-3**), 2,3 % es als weniger wichtig einschätzen (**Skala-2**) und 7 % es für nicht wichtig halten (**Skala-1**).

¹⁶² Course Pro Forma TBEX 4104 Production of Visual Arts: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Apply various techniques, media and methods of drawing,

CO2 – Apply the basic principles of design in producing visual arts creatively and in an interesting way,

CO3 – Apply suitable techniques in teaching visual arts.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung G zur Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur

Die Zusammenfassung zeigt, dass lediglich 36,05 % der Probanden/-innen die vier Module der Fachrichtung G zur Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur als sehr wichtig ansehen, 38,38 % sie als wichtig betrachten, 16,88 % sie als mittelmäßig einschätzen, 1,73 % sie als weniger wichtig erachten und 6,98 % der Probanden/-innen sie für nicht wichtig halten. Das Ergebnis der Befragung weist nach, dass viele Module in der Fachrichtung G für das Bachelorprogramm nicht relevant sind.

5.2.1.d Frage 2: Auswertung der Fachrichtung H in den Nebenfächern: Praktische Lehrerfahrung

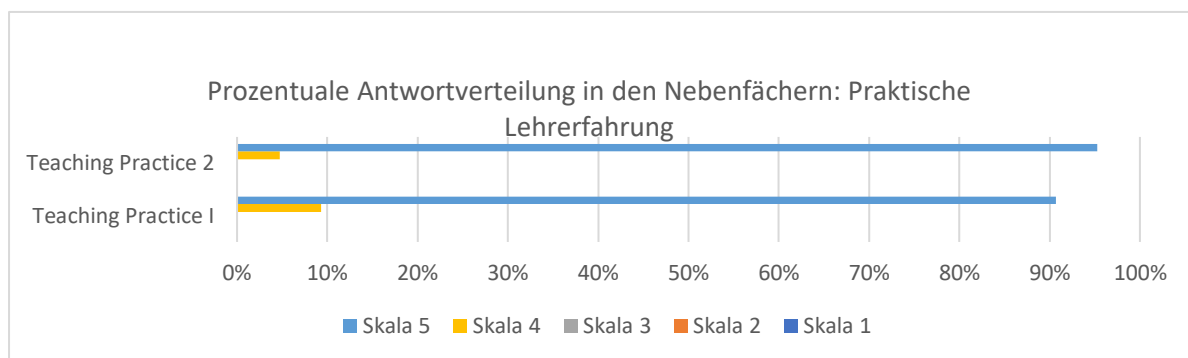


Abb. 19: Auswertung der Fachrichtung H in den Nebenfächern: Praktische Lehrerfahrung

Es gibt zwei Module¹⁶³ in der Fachrichtung H der Nebenfächer. Die beiden Module beinhalten praktische Lehrerfahrungen an der Sekundarschule. Im Folgenden werden die Modulbeschreibung der Module und die Auswertung der Aussagen der Probanden/-innen gegenübergestellt.

i. Das Modul „TBEX 3190 Teaching Practice I“

Das Modul „TBEX 3190 Teaching Practice I“ befindet sich in der Fachrichtung G. Der Inhalt dieses Modules fördert die Anwendung der DaF-Sprachkenntnisse und Fertigkeiten in der Praxis. Vier Qualifikationsziele des Kurses¹⁶⁴ (CO) sollen vermittelt werden:

¹⁶³ Die zwei Module sind „TBEX 3190 Teaching Practice I“ und „TBEX 4190 Teaching Practice II“.

¹⁶⁴ Course Pro Forma TBEX 3190 Teaching Practice I: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:
CO1 – Define theories of teaching German as a foreign language,

Unterrichtstheorien im Bereich Deutsch als Fremdsprache ausarbeiten (CO1), Lern- und Lehrtheorie praktisch in der Schulumgebung einsetzen können (CO2), DaF-Unterricht durchführen können (CO3) und die eigene Unterrichtspraxis bewerten können (CO4). Das Modul wird im sechsten Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt insgesamt 80 Stunden für zwei Leistungspunkte. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Das Auswertungsergebnis zeigt, dass 90,7 % der Probanden/-innen das Modul „TBEX 3190 Teaching Practice I“ als sehr wichtig erachten (**Skala-5**) und 9,3 % es als wichtig einschätzen (**Skala-4**).

ii. Das Modul „TBEX 4190 Teaching Practice II“

Im Modul „TBEX 4190 Teaching Practice II“ können die Studierenden Unterrichtsprinzipien und -praktiken im Bereich Deutsch als Fremdsprache in einer authentischen Unterrichtsumgebung beobachten und ausprobieren. Drei Qualifikationsziele des Kurses¹⁶⁵ (CO) sollen vermittelt werden: Lehr- und Lerntheorien in der schulischen Praxis anwenden können (CO1), Deutschunterricht umsetzen können (CO2) und die eigene Unterrichtspraxis bewerten können (CO3). Das Modul wird im letzten (achten) Semester durchgeführt. Zugangsvoraussetzungen gibt es keine, der Arbeitsaufwand beträgt 240 Stunden für sechs Leistungspunkte. Modulsprache ist entweder Malaiisch, Deutsch oder Englisch.

Die Auswertung führt zu einem erfolgreichen Ergebnis: 95,3 % der Probanden/-innen erachten das Modul „TBEX 4190 Teaching Practice II“ als sehr wichtig (**Skala-5**) und 4,7 % betrachten es als wichtig (**Skala-4**).

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung H zur praktischen Lehrerfahrungen

CO2 – Apply theories of teaching and learning learnt in a real school environment,

CO3 – Conduct German language lessons,

CO4 – Evaluate their own teaching practice.

¹⁶⁵ Course Pro Forma TBEX 4190 Teaching Practice II: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Apply teaching and learning theories to a real school,

CO2 – Conduct German language lessons,

CO3 – Evaluate their own teaching practice.

Wie das gesamte Auswertungsergebnis zeigt, betrachten 93 % der Probanden/-innen die zwei Module in den Nebenfächern zur praktischen Lehrerfahrungen als sehr wichtig und 7 % sehen sie als wichtig an. Im Ergebnis ist feststellbar, dass im Praktikum die Praxisorientierung des Bachelorprogramms „German with Education“ die größte Rolle spielt.

5.2.3 Frage 3: Auswertung der Fachrichtung I in den Fakultätspflichtfächern: Kernfächer an der Fakultät

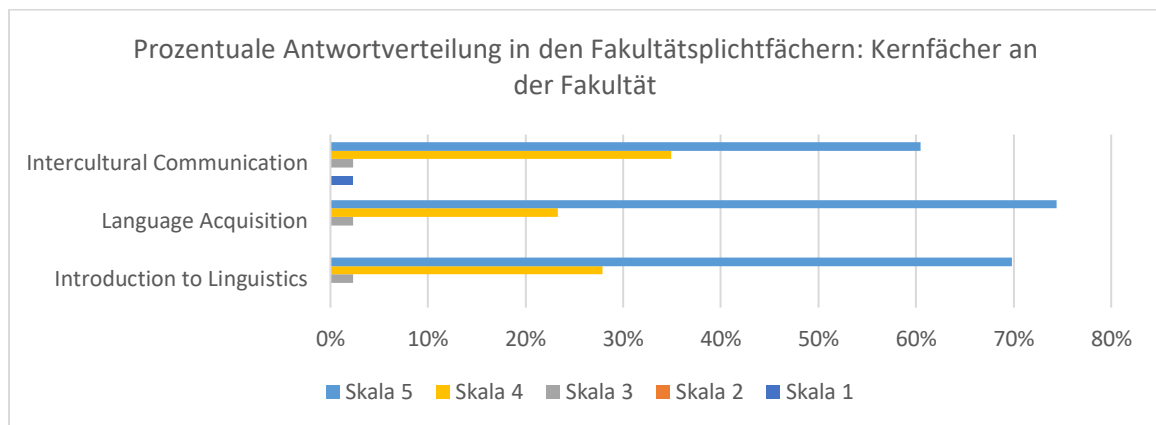


Abb. 20: Auswertung der Fachrichtung I in den Fakultätspflichtfächern: Kernfächer an der Fakultät

Es handelt sich um die Fakultätspflichtfächer, die nur allgemeine linguistische Module in Malaiisch oder Englisch anbieten. Drei Module¹⁶⁶ müssen an der Fakultät als Pflichtfächer besucht werden, zusammen ergibt dies einen Arbeitsaufwand von 360 Stunden für neun Leistungspunkte. Grundsätzlich teilen sich die Bachelor-Studiengänge an der FLL-UM in ähnliche Fakultäts- und Universitätspflichtfächer. Fakultätspflichtfächer sind schwerpunktmäßig linguistische Module, für die an der FLL-UM aber nicht die deutsche Abteilung verantwortlich ist. Somit sind die Qualifikationsziele des Kurses und Lernkontexte der Module an der Fakultät nicht verfügbar.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung I zu den Kernfächern an der Fakultät

Das Ergebnis der Auswertung der Befragung zeigt, dass 66,87 % der Probanden/-innen die drei Module in der Fakultät der Fachrichtung I als sehr wichtig betrachten (Skala-5), 29,07 %

¹⁶⁶ Das Modul „TTEA1112 Introduction to Linguistic“ (drei Leistungspunkte) wurde im ersten Semester durchgeführt, das Modul „TXEA1305 Language Acquisition“ (drei Leistungspunkte) wurde im dritten Semester und das Modul „TXEA3112 Intercultural Communication“ (drei Leistungspunkte) wurde im sechsten Semester durchgeführt.

sie als wichtig einschätzen (Skala-4), 3,48 % sie als mittelmäßig wichtig ansehen (Skala-3) und 0,58 % sie als nicht wichtig erachten (Skala-1).

5.2.4 Frage 4: Auswertung der Fachrichtung J in den Universitätspflichtfächern

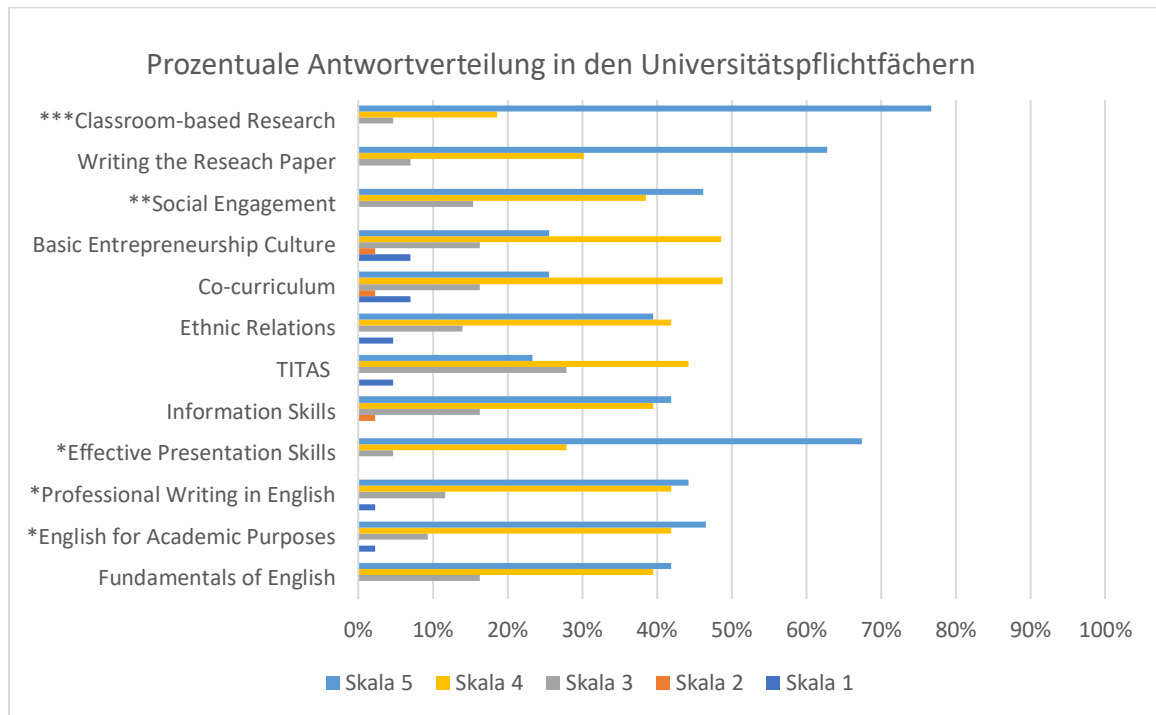


Abb. 21: Auswertung der Fachrichtung J in den Universitätspflichtfächern

Die Universitätspflichtfächer sind weder mit dem pädagogischen Bereich noch mit der deutschen Sprache verbunden. Aus einer Gruppe von zwölf Modulen¹⁶⁷ ist eine Auswahl von neun Modulen als Universitätspflichtfächer zu besuchen, die zusammen 20 Leistungspunkte (LP) beinhalten. Für die zwölf Module in den Universitätspflichtfächern sind verschiedene Fakultäten der Universität Malaya verantwortlich, darum sind die Qualifikationsziele der Module nicht verfügbar oder diskutierbar.

Ausnahmefall des Moduls „TBEG 4163 Classroom-based research“ innerhalb der Universitätspflichtfächer

¹⁶⁷ Im ersten Semester müssen die Studierenden an den Modulen „GXEX1401 Information Skills“ (1 LP), „GXEX1410 TITAS“ (2 LP) und „GXEX1417 Social Engagement“¹⁶⁷ teilnehmen. Im zweiten Semester folgen die Module „GXEX1411 Ethnic Relations“ (2 LP), „GXEX1412 Basic Entrepreneurship Culture“ (2 LP), „GTEE1101 Fundamentals of English“ (2 LP) und „TXEA1101 Writing the Research Paper“ (3 LP), im dritten Semester dann das Modul „GXEX1414 Co-curriculum“ (2 LP). Im vierten Semester können die Studierenden eins von drei Modulen „GTEE1102 English for Academic Purposes“ (3 LP), „GTEE1103 Professional Writing in English“ (3 LP) oder „GTEE1104 Effective Presentation Skills“ (3 LP) auswählen.

Das Modul „TBEG 4163 Classroom-based research“ ist erwähnenswert, weil das Modul ein Ausnahmefall ist. Das Modul sollte in die Hauptfächer gehören, wurde aber als Universitatspflichtfach betrachtet. Da das Modul nur für die Studierenden des Bachelorprogramms „German with Education“ verpflichtend ist, können die Studierenden aus anderen Bachelorprogrammen an der Universität Malaya das Modul nicht besuchen. Aus diesem Grund ist die Auswertung des Moduls als Universitatspflichtfach irreführend.

Im Folgenden werden die Module beschrieben und es erfolgt die Auswertung der Probanden/-innen.

Im Modul „TBEG 4163 Classroom-based research¹⁶⁸“ sollen die Studierenden eine wissenschaftliche Arbeit zu einem Thema des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache schreiben. Der Untersuchungsgegenstand sollte auch die Sammlung, Analyse und Bewertung von Daten beinhalten. Die verwendete Sprache war Englisch; die Arbeit sollte rund 3000 bis 5000 Wörtern umfassen. Vier Qualifikationsziele des Kurses¹⁶⁹ (CO) sollen erreicht werden: Anwendung der Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Studium (CO1), Durchführung einer gründlichen Recherche (CO2), Durchführung einer Datenanalyse (CO3) und eine Projektarbeit zu einem Thema schreiben können, das mit Aspekten des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache zusammenhängt (CO4). Das Modul wird im siebten Semester durchgeführt und entspricht zwei Leistungspunkten.

Es ist ebenso bemerkenswert, dass es widersprüchliche Meinungen bezüglich der Abfassung einer englischsprachigen Abschlussarbeit gibt. Im Jahr 2014 wurden die Regeln durch die Kommission geändert, weshalb die Studierenden aus der dritten Kohorte ihre Abschlussarbeit auf Deutsch schreiben können, dazu sollen sie eine englischsprachige Einleitung und Zusammenfassung schreiben, damit auch Prüfer/-innen ohne Deutschkenntnisse ihre Forschungsergebnisse verstehen und nachvollziehen können. Zugangsvoraussetzungen zu dem Modul gibt es keine. Modulsprache ist entweder Deutsch oder Englisch.

¹⁶⁸ *** Erwähnenswert ist das Modul „TBEG 4163 Classroom-based research“ (2 LP) der deutschen Abteilung, das im siebten Semester durchgeführt und als Modul der Universität betrachtet wurde.

¹⁶⁹ Course Pro Forma TBEG4163 Classroom-based Research: UM-PT01-PK03-BR003(BI)-S04:

CO1 – Apply the knowledge and skills that they had acquired throughout their German studies,

CO2 – Conduct an in-depth research,

CO3 – Analyse data,

CO4 – Write a project paper on a chosen topic that is related to one of the aspects of the teaching and learning of the German language.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 76,7 % der Probanden/-innen das Modul als sehr wichtig ansehen (**Skala-5**), 18,6 % der Probanden/-innen es als wichtig ansehen (**Skala-4**) und 4,7 % der Probanden/-innen es als mittelmäßig ansehen (**Skala-3**).

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Auswertung der Fachrichtung J in den Universitätspflichtfächern

Das gesamte Auswertungsergebnis der Befragung ist in Abb. 21 dargestellt: 40,21 % der Probanden/-innen erachten die gesamten neun Universitätspflichtfächer als sehr wichtig (**Skala-5**), 40,13 % der Probanden/-innen als wichtig (**Skala-4**), 15,57 % der Probanden/-innen als mittelmäßig (**Skala-3**), 1,38 % der Probanden/-innen als weniger wichtig (**Skala-2**) und 2,8 % der Probanden/-innen als nicht wichtig (**Skala-1**). Das gesamte Ergebnis der Befragung ist irreführend, weil ein zu den Hauptfächern gehörendes Modul zu den Universitätspflichtfächern zählt.

5.2.5 Frage 5: Auswertung der Modulsprache

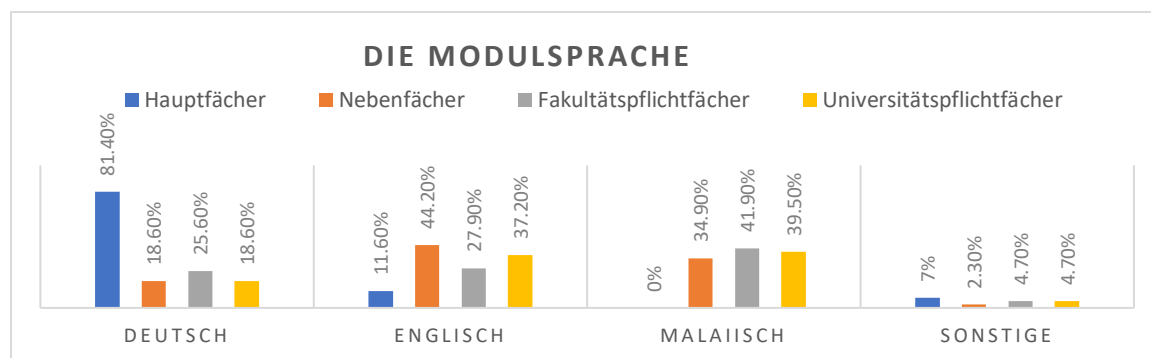


Abb. 22: Auswertung der Modulsprache

Die Abb. 22 zeigt die Auswertung der Modulsprache. Vor der Auswertung der Aussagen der Probanden/-innen werden die gesamten Leistungspunkte in den Hauptfächern, Nebenfächern, Fakultätspflichtfächern und Universitätspflichtfächern vorgestellt. Die gesamten Leistungspunkte der Fächer aus Sicht der Universität Malaya bieten uns einen zentralen Überblick. Dennoch ist es wichtig zu erfahren, wie viele der Leistungspunkte der Fächer insgesamt auf Deutsch entfallen. Das Bachelorprogramm „German with Education“ bietet

insgesamt 45 Module mit 132 Leistungspunkten. Die Studierenden dieses Programms sind verpflichtet, über vier Jahre an 45 Modulen der FLL-UM teilzunehmen.

Im Folgenden werden die Leistungspunkte der Fächer und die Auswertung der Modulsprachen der Probanden/-innen dargestellt.

Die Modulsprache in den Hauptfächern

Die Modulsprache aller Hauptfächer sollte Deutsch sein. In 17 Hauptfächern gibt es 59 Leistungspunkte von insgesamt 132 Leistungspunkten, d. h. 36,38 %, für Module in der Modulsprache Deutsch.

Die Auswertungsstatistik der Probanden/-innen zeigt folgende Sprachverwendungshäufigkeiten in den Hauptfächern: Deutsch (81,4 %), Englisch (11,6 %), Malaiisch (0 %) und sonstige Sprachen (7 %).

Die Modulsprache in den Nebenfächern

Die Nebenfächer werden entweder auf Englisch, Malaiisch oder Deutsch unterrichtet. Es gibt insgesamt 16 Nebenfächer, darauf entfallen 44 von 132 Leistungspunkten. Hier ergeben sich die folgenden Sprachverwendungshäufigkeiten der Nebenfächer: Deutsch (18,6 %), Englisch (44,2 %), Malaiisch (34,9 %) und sonstige Sprachen (7 %). Die Auswertung der Modulsprache auf Deutsch von den 44/132 Leistungspunkten in den Nebenfächern des Programms beträgt 6,2 %.

Die Modulsprache in den Fakultätspflichtfächern

Als Fakultätspflichtfächer werden die allgemeinen linguistischen Module entweder auf Englisch oder Malaiisch unterrichtet. Es gibt insgesamt drei Module mit neun Leistungspunkten in den Fakultätspflichtfächern.

In den Fakultätspflichtfächern kann die folgende Verteilung festgestellt werden: Deutsch (25,6 %), Englisch (27,9 %), Malaiisch (41,9 %) und sonstige Sprachen (4,9 %). Die Aussagekraft der Verteilung ist hier jedoch nicht eindeutig, weil die Fakultätspflichtfächer angesichts der allgemeinen linguistischen Module nur auf Englisch oder Malaiisch angeboten werden. Einige Probanden/-innen könnten hier die Frage eventuell falsch verstanden haben.

Die Auswertung der Modulsprache auf Deutsch ergab, dass nur 9 der insgesamt 132 Leistungspunkte auf die Fakultätspflichtfächer entfallen, nämlich 1,75 %.

Die Modulsprache in den Universitätspflichtfächern

Bei den Universitätspflichtfächern gibt es Module der Universität Malaya, die weder in deutscher Sprache vermittelt werden noch pädagogische Kenntnisse bieten. Die Modulsprache ist entweder Malaiisch oder Englisch. Es gibt neun Module mit 20 Leistungspunkten.

In den Universitätspflichtfächern ergibt sich die folgende Verteilung: Deutsch (18,6 %), Englisch (37,2 %), Malaiisch (39,5 %) und sonstige Sprachen (4,7 %). Die Auswertung der Modulsprache ergab, dass auf Deutsch in den Universitätspflichtfächern lediglich 20 von insgesamt 132 Leistungspunkten entfallen, nämlich 2,82 %.

Auffällig ist, dass die Universitätspflichtfächer nicht für die deutsche Abteilung der FLL-UM verantwortlich sind. Jedoch gilt das Modul „TBEG 4163 Classroom-based research“ nach der Abstimmung zwischen Erziehungsministerium und Universität Malaya als Universitätspflichtfach. Aus diesem Grund ist Deutsch die Modulsprache des Moduls in den Universitätspflichtfächern.

Gesamtes Auswertungsergebnis der Modulsprache auf Deutsch im Bachelorprogramm „German with Education“

Hieraus ergibt sich, dass 47,15 % der gesamten Fächer auf die Modulsprache Deutsch im Bachelorprogramm „German with Education“ entfallen. Das Ergebnis legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Module auf Deutsch für eine Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia nicht ausreichend berücksichtigt wurden.

5.2.6 Frage 6: Auswertung der Bedeutung der Fachrichtungen von A bis J im Beruf

Die Abb. 23 zeigt die Bedeutung der Fachrichtung von A bis J. Die Auswertung erfolgt mittels einer Skala von „nicht wichtig“ mit eins bis „sehr wichtig“ mit zehn. Es wird nach der Bedeutung des Moduls für das Berufsziel als DaF-Lehrkraft gefragt. Im Folgenden wird die Auswertung der Bedeutung der Fachrichtungen von A bis J im Beruf dargestellt:

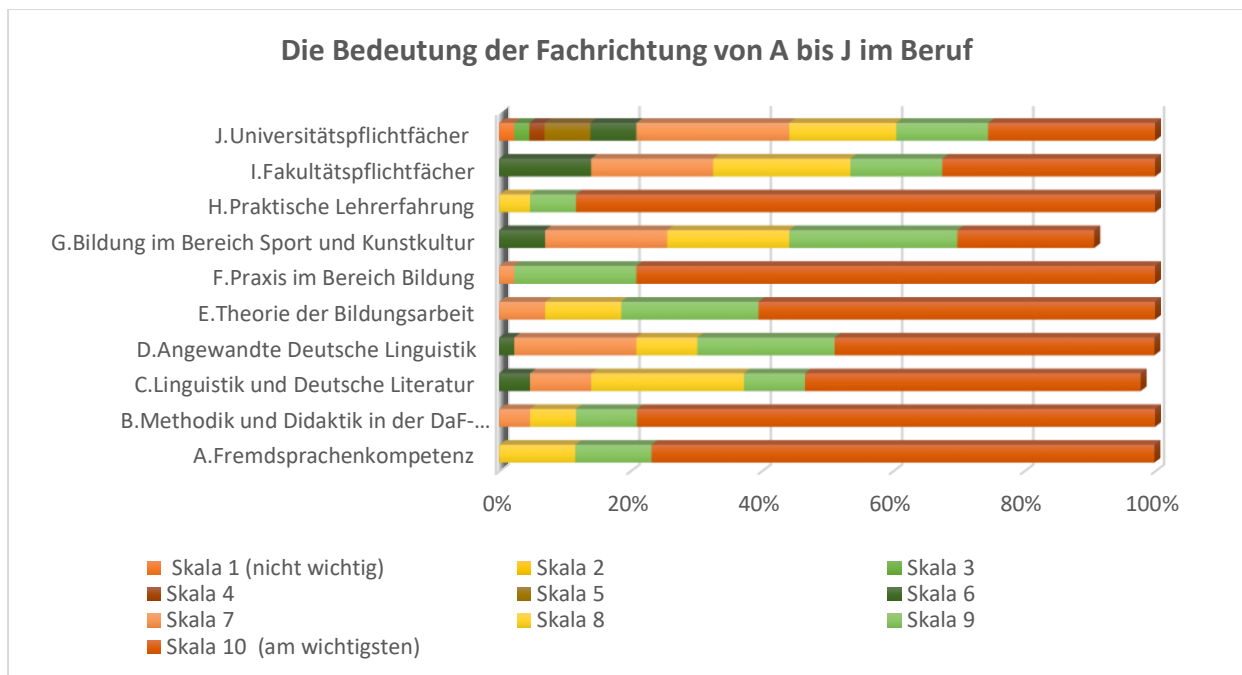


Abb. 23: Bedeutung der Fachrichtung von A bis J

Fachrichtung A: Fremdsprachenkompetenz

76,7 % der Probanden/-innen erachten die Module der Hauptfächer in der Fachrichtung **A** im Bereich Fremdsprachenkompetenz beruflich als am wichtigsten (**Skala-10**).

Fachrichtung B: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache

79,1 % der Probanden/-innen erachten die Module der Hauptfächer in der Fachrichtung **B** im Bereich Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache beruflich als am wichtigsten (**Skala-10**).

Fachrichtung C: Linguistik und Deutsche Literatur

51,2 % der Probanden/-innen sehen die Module der Hauptfächer in der Fachrichtung **C** im Bereich Linguistik und Deutsche Literatur beruflich als am wichtigsten an (**Skala-10**).

Fachrichtung D: Angewandte Deutsche Linguistik

48,8 % der Probanden/-innen schätzen die Module der Hauptfächer in der Fachrichtung **D** im Bereich Angewandte Deutsche Linguistik beruflich als am wichtigsten ein (**Skala-10**).

Fachrichtung E: Theorie der Bildungsarbeit

60,5 % der Probanden/-innen betrachten die Module der Nebenfächer in der Fachrichtung **E** im Bereich Theorie der Bildungsarbeit beruflich als am wichtigsten (**Skala-10**).

Fachrichtung F: Praxis im Bereich Bildung

79,1 % der Probanden/-innen erachten die Module der Nebenfächer in der Fachrichtung **F** im Bereich Praxis im Bereich Bildung als am wichtigsten für ihren Beruf (**Skala-10**).

Fachrichtung G: Bildung mit Sport und Kunst/Kultur

20,9 % der Probanden/-innen sehen die Module der Nebenfächer in der Fachrichtung **G** im Bereich Bildung mit Sport und Kunst/Kultur beruflich als am wichtigsten an (**Skala-10**).

Fachrichtung H: Praktische Lehrerfahrung

88,4% der Probanden/-innen halten die Module der Nebenfächer in der Fachrichtung **H** im Bereich Praktische Lehrerfahrung für ihren Beruf als am wichtigsten (**Skala-10**).

Fachrichtung I: Fakultätspflichtfächer

32,6 % der Probanden/-innen betrachten die Module in der Fachrichtung **I** der Fakultätspflichtfächer beruflich als am wichtigsten (**Skala-10**).

Fachrichtung J: Universitätspflichtfächer

25,6 % der Probanden/-innen schätzen die Module in der Fachrichtung **J** der Universitätspflichtfächer beruflich als am wichtigsten ein (**Skala-10**).

Zusammenfassung der Ergebnisse der Fachrichtung A bis J

Die Auswertung der Befragung macht deutlich, dass weniger als die Hälfte der Probanden/-innen die Module in der Fachrichtung **D** zur Angewandte Deutsche Linguistik (48,8 %), die Module in der Fachrichtung **G** im Bereich Bildung mit Sport und Kunst/Kultur (20,9 %), die Module in der Fachrichtung **I** der Fakultätspflichtfächer (32,6 %) und die Module in der Fachrichtung **J** der Universitätspflichtfächer (25,6 %) beruflich als am wichtigsten betrachten.

5.3 Stufe 1, Auswertung des Fragebogens Teil 2: Qualifikationsziele des Studienprogramms; Erfahrungen und Ansichten der Absolventen/-innen und Studierenden während des Studiums

Im Fragebogen Teil 2 ist eine Kombination geschlossener Fragen (Frage 7 bis Frage 15) zu den Qualifikationszielen des Studienprogramms und offenen Fragen (Frage 16 bis Frage 20) zu Erfahrungen und Ansichten der Absolventen/-innen und Studierenden während des Studiums zu finden.

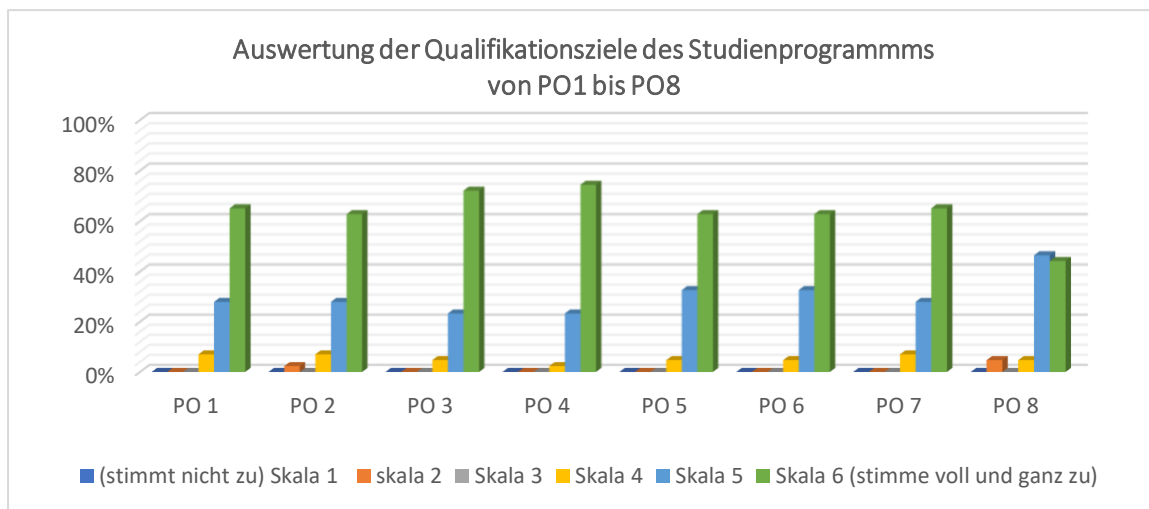


Abb. 24: Zusammenfassung der Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms von **PO1** bis **PO8**

Abb. 24 bezieht sich auf die Qualifikationsziele des Studienprogramms von

- **PO1** – Kenntnisse (Knowledge),
- **PO2** – Praktische Fähigkeiten (Practical Skills),
- **PO3** – Soziale Kompetenzen und Verantwortung (Social Skills and Responsibility),
- **PO4** – Werte, Einstellungen, Professionalität (Values, Attitudes and Professionalism),
- **PO5** – Kommunikationsfähigkeiten, Führungsqualitäten und Teamfähigkeit (Communication, Leadership and Team Skills),
- **PO6** – Problemlösungsfähigkeiten (Problem Solving and Scientific Skills),
- **PO7** – Fähigkeit zum Informationsmanagement und lebenslangen Lernen (Information Management and Life Long Learning Skills),
- **PO8** – Managementkompetenzen und unternehmerische Fähigkeiten (Managerial and Entrepreneurial Skills).

Nach dem Bericht der Curriculumplanung des Bachelorprogramms „German with Education“ entsprechen die acht Qualifikationsziele des Studienprogramms (**PO1** bis **PO8**)

der einzelnen Module den aktuellen und kommenden Bedürfnissen der Lehrkräfte, die die Fremdsprache nicht im Zielland unterrichten.

Die Auswertung der Befragung der Probanden/-innen zeigt, ob die acht Qualifikationsziele des Studienprogramms insoweit zu einer Beherrschung der Sprache beitragen, als dass die Absolventen/-innen und Studierenden dieses Programms in der Lage sind, effektiv zu kommunizieren und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in DaF in ihrem beruflichen und sozialen Leben anzuwenden. Vor der Auswertung werden die Module, die mit den Qualifikationszielen des Studienprogramms PO1 bis PO8 verbunden sind, vorgestellt.

5.3.1.a Frage 7: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO1

PO1 – Knowledge

Das Studienprogramm ermöglicht es mir, angemessene Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu erwerben.

Als Erstes werden das Erreichen der Qualifikationsziele des gesamten Studienprogramms, der Grad der erreichten Sprachkompetenz und angemessene Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache der Absolventen/-innen und Studierenden analysiert.

Bei 46 von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm „German with Education“ wurden die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO1** einbezogen.

Die Auswertung der Befragung führt zu der Erkenntnis, dass 65,1 % der Probanden/-innen voll und ganz zustimmen (Skala¹⁷⁰ 6), 27,9 % der Probanden/-innen zustimmen (Skala 5), 7 % der Probanden/-innen eher zustimmen (Skala 4), dass die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO1** geeignet sind, um angemessene Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu erwerben. Das Ergebnis lässt die Annahme zu, dass nach Ansicht der Probanden/-innen die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO1** erreicht sind.

5.3.1.b Frage 8: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO2

¹⁷⁰ Skala 1 (stimme überhaupt nicht zu), Skala 2 (stimme wenig zu), Skala 3 (stimme teilweise zu), Skala 4 (stimme eher zu), Skala 5 (stimmen zu) und Skala 6 (stimmen voll und ganz zu) für die Fragen 7 bis 15.

PO2 – Practical Skills

Das Studienprogramm ermöglicht es mir, ausreichende Lehrfertigkeiten zu erlangen, um sie in der Praxis anwenden zu können

Als Zweites wird die Zielerreichung des Studienprogramms bei den DaF-Lehrfertigkeiten der Absolventen/-innen und Studierenden analysiert. Bei 37 von insgesamt 47 Modulen des Bachelorprogramms wurden die Qualifikationsziele **PO2** einbezogen.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 62,8 % der Probanden/-innen voll und ganz zustimmen (Skala 6), 27,9 % der Probanden/-innen zustimmen (Skala 5), 7 % der Probanden/-innen eher zustimmen (Skala 4) und 2,3 % der Probanden/-innen wenig zustimmen (Skala 2). Die Auswertung liefert eindeutige Resultate. Nach Ansicht der Probanden/-innen ermöglichen die Qualifikationsziele des Studienprogramms von **PO2** es ihnen, ausreichende Lehrfertigkeiten für die Praxis zu erlangen.

5.3.1.c Frage 9: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms von PO3

PO3 – Social Skills and Responsibility

Das Studienprogramm schärft mein Verständnis für die sozialen Unterschiede in der deutschen und malaysischen Gesellschaft und verstärkt soziales und verantwortliches Verhalten.

Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO3** können das Verständnis für soziale Unterschiede innerhalb der deutschen und der malaysischen Gesellschaft vertiefen und das soziale Verhalten bzw. die Verantwortlichkeit weiterentwickeln. 7 von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm entsprechen den Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO3**.

Die Auswertung der Befragung führt zu der Erkenntnis, dass 72,1 % der Probanden/-innen voll und ganz zustimmen (Skala-6), 23,3 % der Probanden/-innen zustimmen (Skala-5) und 4,47 % der Probanden/-innen eher zustimmen (Skala-4). Die Auswertung kommt zu dem Ergebnis, dass bei 7 von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO3** nach Ansicht der Probanden/-innen erreicht werden können.

5.3.1.d Frage 10: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO4

PO4 – Values, Attitudes and Professionalism

Das Studienprogramm erhöht mein Bewusstsein für ein besseres ethnisches und verantwortlicheres Agieren sowie mein Verständnis im Hinblick auf ein professionelles Verhalten in der deutschen und malaysischen Kultur. Das gewonnene Wissen wird mir bei meiner Lehrtätigkeit sehr hilfreich sein.

Bei den Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO4** geht es um die Entwicklung von Werten, Einstellungen und die Professionalität. 15 von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm sind mit Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO4** verbunden.

Die Auswertung der Ergebnisse ergibt: 74,4 % der Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu (Skala-6), 23,3 % stimmen zu (Skala-5) und 2,3 % stimmen eher zu (Skala-4), dass das Programm ihr Bewusstsein für ethisches und verantwortliches Handeln erhöht, außerdem entwickelt sich ihr Verständnis für professionelles Verhalten in der deutschen und der malaysischen Kultur weiter. Dies empfinden sie als sehr hilfreich für ihre Lehrtätigkeit. Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO4** im Bachelorprogramm „German with Education“ können damit als erfüllt betrachtet werden.

5.3.1.e Frage 11: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO5

PO5 – Communication, Leadership and Team Skills

Das Studienprogramm vermittelt mir ausreichende Kommunikationsfähigkeiten hinsichtlich einer effektiven Teamarbeit und Führungskompetenz in der Zusammenarbeit mit Deutschen.

Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO5** handeln von der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten, Führungsqualitäten und der Entwicklung der Teamfähigkeit. 16 von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm fördern die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO5**.

Die Auswertung zeigt, dass 62,8 % der Probanden/-innen voll und ganz zustimmen (Skala-6), 32,6 % stimmen zu (Skala-5) und 4,7 % stimmen eher zu (Skala-4). Im Ergebnis ist

nachweisbar, dass das Bachelorprogramm „German with Education“ ihnen ausreichende Kommunikationsfähigkeiten vermittelt, um effektive Teamarbeit und Führungskompetenzen für den Deutschunterricht zu entwickeln. Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO5** können deshalb als erreicht betrachtet werden.

5.3.1.f Frage 12: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO6

PO6 – Problem Solving and Scientific Skills

Das Studienprogramm entwickelt Problemlösungsfähigkeiten und ermöglicht es mir, das erworbene Wissen kritisch aus einer didaktischen und methodischen Perspektive als Grundlage meiner Lehrtätigkeit anzuwenden.

Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO6** beziehen sich auf die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten. 26 von 47 Modulen des Bachelorprogramms sind mit Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO6** verbunden.

Die Auswertung der Befragung führt zu der Erkenntnis, dass 62,8 % der Probanden/-innen voll und ganz zustimmen (**Skala-6**), 32,6 % der Probanden/-innen zustimmen (**Skala-5**) und 4,7 % der Probanden/-innen eher zustimmen (**Skala-4**). Im Ergebnis zeigt sich, dass die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO6** ihre Problemlösungsfähigkeiten fördern und es ihnen gelungen ist, das erworbene Wissen kritisch, didaktisch und methodisch als Grundlage ihrer Lehrtätigkeit anzuwenden.

5.3.1.g Frage 13: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO7

PO7 – Information Management and Life Long Learning Skills

Das Studienprogramm entwickelt wissenschaftliche Lehr- und Lernmethoden sowie Techniken für ein effektives und nachhaltiges Sprachlernen als Basic und Motivation für lebenslanges Lernen.

Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO7** beziehen sich auf die Entwicklung der Informationsmanagement-Kompetenz und Fähigkeiten für lebenslanges Lernen. 12 von 47 Modulen des Bachelorprogramms „German with Education“ sind mit Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO7** verbunden.

Die Auswertung ergibt: 65,1 % der Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu (Skala-6), 27,9 % der Probanden/-innen stimmen zu (Skala-5) und 7 % der Probanden/-innen stimmen eher zu (Skala-4). Das Ergebnis lässt die Annahme zu, dass die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO7** zur Entwicklung wissenschaftlicher Lehr- und Lernmethoden sowie effektiver und nachhaltiger Sprachlernfähigkeiten beitragen, außerdem entwickeln sie eine Motivation für lebenslanges Lernen, weshalb die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO7** erreicht werden.

5.3.1.h Frage 14: Auswertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO8

PO8 – Managerial and Entrepreneurial Skills

Das Studienprogramm entwickelt effektive Management- und Unternehmerqualitäten, um den Herausforderungen der realen Welt gerecht zu werden.

2 von 47 Modulen des Bachelorprogramms „German with Education“ werden in die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO8** einbezogen. Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO8** beziehen sich auf die Entwicklung von Managementkompetenzen und unternehmerischen Fähigkeiten.

Die Auswertung der Befragung erbringt: 44,2 % Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu (Skala-6), 46,5 % Probanden/-innen stimmen zu (Skala-5), 4,7 % Probanden/-innen stimmen eher zu (Skala-4) und 4,7 % Probanden/-innen stimmen wenig zu (Skala-2). Die Auswertung kommt zu dem Ergebnis, dass die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO8** bei ihnen zur Entwicklung geeigneter Management- und Unternehmerqualitäten beitragen. Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO8** wurden jedoch nur unterdurchschnittlich erreicht.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Qualifikationsziele des Studienprogramms PO1 bis PO8

Die Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse zeigt, dass die Probanden/-innen mit den Qualifikationszielen des Studienprogramms weitgehend zufrieden sind und damit die

Erwartungen der Kommission¹⁷¹ als erfüllt gelten können. Die Erhebung kann dazu beitragen, das Bachelorprogramm praxisnäher und zukunftsorientierter weiter zu entwickeln.

5.3.2 Frage 15: Ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und über die Kultur der deutschsprachigen Länder

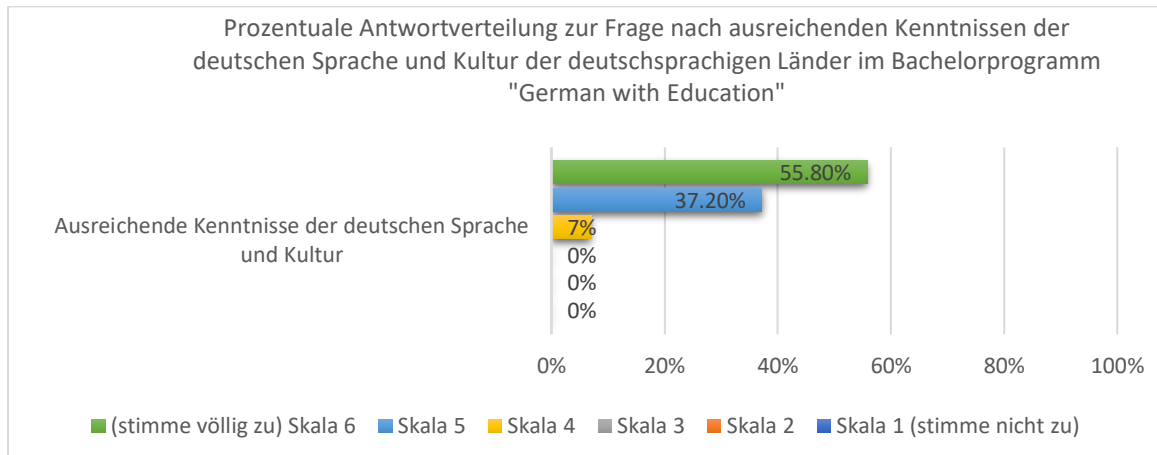


Abb. 25: Ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und über die Kultur der deutschsprachigen Länder in Prozent

Abb. 25 zeigt das Ausmaß ausreichender Kenntnisse in der deutschen Sprache und über die Kultur der deutschsprachigen Länder in Prozent.

Auswertung der Frage:

Ich habe während meines Studiums ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und Kenntnisse über die Kultur der deutschsprachigen Länder erworben.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 55,8 % der Probanden/-innen voll und ganz zustimmen (Skala 6), 37,2 % der Probanden/-innen zustimmen (Skala 5) und 7 % der Probanden/-innen eher zustimmen (Skala 3). Das Ergebnis legt die Schlussfolgerung nahe, dass fast die Hälfte der Probanden/-innen ihren Kenntniszuwachs als vollzustimmend betrachten.

¹⁷¹ Siehe Abb. 15: Die Kommission, die für das Bachelorprogramm „German with Education“ verantwortlich ist.

5.3.3 Frage 16 und Frage 17: Aufenthaltserfahrungen im Zielland

Die Frage 16 und Frage 17 bezieht sich auf die Auslandserfahrungen im Zielland und die Außeruniversitären Aktivitäten in der Sprache Deutsch.

Frage 16: Haben Sie während des Studiums an außeruniversitären Aktivitäten in der Sprache Deutsch teilgenommen?

Die Auswertung der Befragung zeigt folgende Ergebnisse:

- 83,33 % der Probanden/-innen nahmen während des Studiums an außeruniversitären Aktivitäten in der Sprache Deutsch teil.
- 16,67 % der Probanden/-innen nahmen an keinen außeruniversitären Aktivitäten in der Sprache Deutsch teil.

Frage 17: Waren Sie während des Studiums in Deutschland?

Die Auswertung der Befragung ergibt:

- 79,1 % der Probanden/-innen besuchten während des Studiums Deutschland und nehmen an weiterführenden Kursen vor Ort teil.
- 20,9 % der Probanden/-innen waren während des Studiums nicht in Deutschland.

Außeruniversitäre Aktivitäten in der Sprache Deutsch

Die Aufenthaltsdauer in Deutschland beträgt durchschnittlich zehn bis vierzehn Tage für ein Studienreiseprogramm. Das zweiwöchige Studienreiseprogramm ist ein Sommerkurs, der verschiedene sprach- und kulturvermittelnde Veranstaltungen beinhaltet, die vom DAAD unterstützt werden. Ausgewählte Studierende können an diesem Studienreiseprogramm teilnehmen.

Im Folgenden wird das Studienreiseprogramm für verschiedene Kohorten dargestellt.

Jahrgang	Programme	Dauer	Teilnehmeranzahl
2012	Erste Südostasien-Sommerschule in der Sprache Deutsch in Jakarta, Indonesien	10 Tage	Zwei Studierende aus der dritten Kohorte
2013	Zweite Südostasien-Sommerschule in der Sprache Deutsch in Hanoi, Vietnam	10 Tage	Zwei Studierende aus der vierten Kohorte
2014	Studienreiseprogramm in Deutschland, Goethe-Institut in Mannheim, Göttingen und ein kurzer	14 Tage	Alle Studierenden aus der vierten Kohorte

	Deutschintensivkurs in Schwäbisch Hall		
2014	Dritte Südostasien-Sommerschule in der Sprache Deutsch in Bangkok, Thailand	10 Tage	Zwei Studierende aus der fünften Kohorte
2015	Studienreiseprogramm in Deutschland, (Jena, Weimar, Bielefeld, Berlin und Frankfurt)	14 Tage	Alle Studierenden aus der fünften Kohorte

Tabelle 7: Studienreiseprogramm für verschiedene Kohorten

Andere Aktivitäten sind verschiedene Treffen mit Mitgliedern der German Alumni Assoziation Malaysia, ein Tagesprogramm in der „Deutschen Schule“, das Programm wird von der Help Universität Malaysia organisiert.

5.3.4 Frage 18: Praktikumsorte

Es gibt zehn Praktikumsorte, davon sind sechs Praktikumsorte staatliche Internate (SMS/SBPI¹⁷²) und vier Sekundarschulen (SMK¹⁷³), wo die Praktika I und II der Probanden/-innen stattfinden.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 89,40 % der Probanden/-innen während der Praktika I und II staatliche Internate besuchten und 7,56 % während der Praktika I und II staatliche Sekundarschulen besuchten.

5.3.5 Frage 19: Persönliche Ansichten zum Studium

Das Ergebnis der Befragung lässt die Folgerung zu, dass 91,67 % der Probanden/-innen mit dem Bachelorprogramm zufrieden sind. Die positiven Aspekte nach Einschätzung der Probanden/-innen werden im Folgenden dargestellt:

- Dozent/-innen wurden als sehr hilfreich und freundlich beurteilt.
- Fragen zu Problemen im Studium konnten jederzeit gestellt werden.
- Das Programm vermittelte vieles über die deutsche Sprache und Kultur, dazu wurden eigene praktische Lehrerfahrten gefördert.
- Das Programm wurde als gut strukturiert empfohlen.
- Es sei eine gute Vorbereitung auf die Arbeit als Deutschlehrkraft.

¹⁷² Die sechs staatlichen Internatsschulen sind SMS Rembau Negeri Sembilan, SMS Tunku Jaafar Kuala Pilah, Negeri Sembilan, SMS Tengku Abdullah Raub Pahang, SMS Kuala Selangor, SBPI Gombak, Sekolah Berasrama Penuh Integritas Gombak, SMS Tuanku Jaafar Selangor.

¹⁷³ Die vier staatlichen Sekundarschulen sind SMK Sri Hartamas, SMK Damansara Utama, SMK Tunjku Besar, SMK Kluster Sri Damansara.

- Das Programm wurde als etwas Besonderes geschätzt, dadurch dass sie viel Neues gelernt und viele gleichgesinnte Menschen kennengelernt hätten.
- Der Lehrstoff und das Arbeitspensum seien ohne Probleme zu bewältigen gewesen.
- Sie würden ihre eigenen Fähigkeiten als hoch einschätzen, um ihren Schülern/-innen Deutsch als Fremdsprache zu vermitteln und ihnen dadurch neue berufliche und private Möglichkeiten zu eröffnen.
- Das Programm hätte ihnen geholfen, ihre Lehrerpersönlichkeit weiter zu entwickeln.
- Sie schätzten ihre Sprachkompetenz in Deutsch als hoch ein.

Außerdem sind 8,33 % der Probanden/-innen mit dem Bachelorprogramm nicht zufrieden.

Die folgenden diskussionsbedürftigen Aussagen beziehen sich auf die persönlichen Ansichten der Probanden/-innen zum Bachelorprogramm:

- Sie wünschten sich einen Deutschlandaufenthalt von mindestens drei Monaten Dauer, um ihre Sprachfertigkeiten zu verbessern und neue Lehr- und Lernstrategien und -methoden im Zielland kennenzulernen.
- Sie betrachteten die Studiendauer als zu lang.
- Sie hielten die Chance für eine Fortsetzung des Studiums in Deutschland für zu gering.

5.3.6 Frage 20: Probleme während des Studiums

Im Folgenden findet sich das Ergebnis der Auswertung der Befragung der Probanden/-innen zu Problemen während des Studiums:

Kritisch gesehen haben nur 20,90 % der Probanden/-innen während des Studiums keine Probleme. Jedoch hatte keiner während des Sprachaustausches in Deutschland Betreuungsprobleme.

Die Auswertung der Befragung zeigt, dass 79,1% der der Probanden/-innen während des Studiums Probleme hatten, nämlich

- 11,6 % der Probanden/-innen weisen auf einen Mangel an geeigneten Lehrmaterialien hin.
- 16,3 % der Probanden/-innen weisen auf eine mangelhafte Vermittlung der Kultur der deutschsprachigen Länder hin.
- 4,7 % erachten den Arbeitsaufwand während des Studiums als zu hoch.
- 16,3 % kritisieren, dass es zu wenig Sprachpraxis in Deutsch gibt.
- 9,3 % bemängeln zu wenig Lehrpraxis.
- 20,9 % nennen andere Probleme.

Dazu werden folgende Verbesserungsvorschläge von den Probanden/-innen formuliert:

- Es wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, mehr praktische Lehrerfahrungen während des Studiums sammeln zu können.
- Sie hätten die Erwartung, mehr deutschsprachige Dozent/-innen im Studium zu haben.
- Die Modulinhalte seien empfehlenswert, jedoch aktueller und detaillierter zu gestalten.
- Es sei ratsam, die deutsche Kultur durch einen Deutschlandaufenthalt persönlich kennenzulernen.
- Es wäre gut, wenn es die Möglichkeit gäbe, in Deutschland weiter zu studieren.
- Man solle darauf achten, geeignete Lehrstrategien zu vermitteln, z. B. über das Internet wechselseitige soziale Beziehungen zu Menschen aus Deutschland zu knüpfen.
- Es sei ratsam, die Lehrinhalte besser aufeinander aufzubauen, um einen sicheren Umgang mit der deutschen Sprache zu fördern.
- Es sei wünschenswert, in der Zukunft mehr Fortbildungsangebote anzubieten, um die eigene Sprachkompetenz weiter zu verbessern.

5.4 Stufe 1, Auswertung des Fragebogens Teil 3: Berufserfahrungen an den Sekundarschulen

Der dritte Teil des Fragebogens betrifft die offenen Fragen und die Auswertung der Lehrerfahrungen der Probanden/-innen. Dieser Teil des Fragebogens (von Frage 21 bis Frage 27) bezieht sich auf die folgende Perspektive:

- Frage 21: Anstellung als DaF-Lehrkraft
- Frage 22: Verwendete Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht
- Frage 23: Anzahl der Schüler/-innen pro Klasse in DaF-Kursen
- Frage 24: Anzahl von DaF-Lehrkräften an den eigenen Sekundarschulen
- Frage 25: Wöchentliche Unterrichtsstunden in DaF
- Frage 26: DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen nach dem Studium
- Frage 27: Vorgeschlagene Veränderungen im Bachelorprogramm „German with Education“ aufgrund beruflicher Erfahrungen

5.4.1 Frage 21: Anstellung als DaF-Lehrkraft

Haben Sie sofort nach dem Studium eine Stelle als DaF-Lehrkraft bekommen?

Die Auswertung der Befragung führt zu der Erkenntnis, dass 32,6 % der Probanden/-innen sofort nach dem Studium eine Stelle als DaF-Lehrkraft an Sekundarschulen bekommen, jedoch 67,4 % der Probanden/-innen nicht.

Wartezeit auf eine Anstellung als DaF-Lehrkraft an Sekundarschulen

Besonders hervorzuheben ist die unterschiedliche Wartezeit der Anstellung als DaF-Lehrkraft der fünften Kohorte. Die Probanden/-innen behaupten, ob ein/eine Absolvent/-in des Bachelorprogramms eine freie Stelle als DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule erhält, sei abhängig von der Entscheidung des/der jeweiligen Schulleiters/in, ob er/sie an der Sekundarschule eine Stelle als DaF-Lehrkraft einrichten kann oder will. Kritisch gesehen müssen manche der Probanden/-innen länger als 3 Monate bis zu 1 Jahr auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft an der Sekundarschule warten. Diese Frage wird in der Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive I in Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden weiter geklärt.

5.4.2 Frage 22: Verwendete Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht

Welche Lehr- und Lernmaterialien verwenden Sie im DaF-Unterricht?

Die Probanden/-innen verwenden Lehr- und Lernmaterialien wie zum Beispiel „Deutsch.com“, „Studio D“, „Themen Aktuell“, „Sowieso“, „Planet“, „Menschen“, „Genial“, „Aspekte“ und Lehr- und Lernmaterialien wie Online-Materialien und eigene Sammlungen von Arbeitsblättern im DaF-Unterricht.

Das Ergebnis zu dieser Frage macht deutlich, dass die Probanden/-innen bzw. die DaF-Lehrkräfte eigene Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht an Sekundarschulen verwenden können. Das verwendete DaF-Lehrbuch „Sowieso“ ist gemäß dem Protokollbericht der Lehrplanentwicklungsabteilung als Unterrichtsmaterial für die Schüler/-innen im DaF-Unterricht nicht verpflichtend. Diese Frage wird weiter auf Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive I im Leitfadeninterview mit den Absolventen/-innen und Studierenden diskutiert.

5.4.3 Frage 23: Anzahl der Schüler/-innen pro Klasse in DaF-Kursen

Wie viele Schüler/-innen nehmen am DaF-Kurs in einer Klasse teil?

Die folgende Abb. 26 veranschaulicht die Anzahl der Schüler/-innen pro Klasse in DaF-Kursen an den jeweiligen Sekundarschulen.

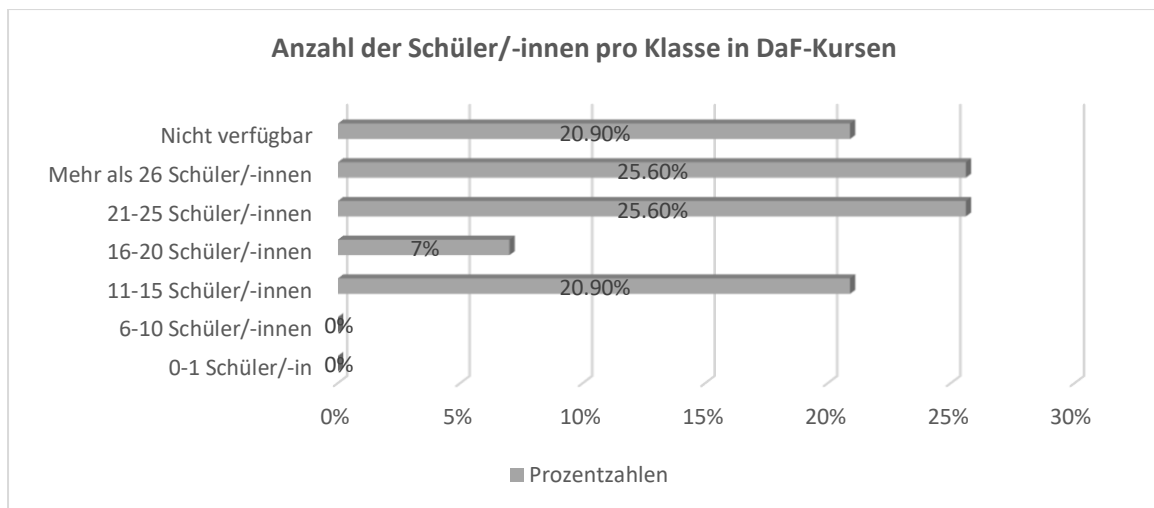


Abb. 26: Anzahl der Schüler/innen pro Klasse in den DaF-Kursen

Die Auswertung der Befragung erbringt im Folgenden, dass:

- 20,9 % der Probanden/-innen 11 bis 15 Schüler/-innen pro Klasse in den DaF-Kursen haben,
- 7 % der Probanden/-innen 16 bis 20 Schüler/-innen pro Klasse in den DaF-Kursen haben,
- 25,6 % der Probanden/-innen 21 bis 25 Schüler/-innen pro Klasse in den DaF-Kursen haben,
- 25,6 % der Probanden/-innen mehr als 26 Schüler/-innen pro Klasse in den DaF-Kursen haben,
- 20,9 % der Probanden/-innen keinen DaF-Unterricht an ihrer Sekundarschule haben

Das Ergebnis zeigt deutlich, dass mehr als die Hälfte der Probanden/-innen 21 bis zu mehr als 26 Schüler/-innen pro Klasse in den DaF-Kursen haben. Die Anzahl der Unterrichtsgruppen mit mehr als 21 Schüler/-innen pro Klasse in den DaF-Kursen könnten die DaF-Lehrkräfte überfordern. Die Auswertung führt zu dem Ergebnis, dass mehr DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen angestellt werden sollten. Zudem fällt auf, dass 20,9 % der Probanden/-innen an Sekundarschulen andere Fächer statt Deutsch unterrichten müssen. Auf diese Frage wird weiter auf Stufe 2 der Erweiterung von Perspektive I in den Leitfadeninterviews mit den Absolventen/-innen und den Studierenden eingegangen.

5.4.4 Frage 24: Anzahl der DaF-Lehrkräfte an der eigenen Sekundarschule

Wie viele DaF-Lehrkräfte sind insgesamt an Ihrer Sekundarschule?

Die folgende Abb. 27 zeigt die Anzahl der DaF-Lehrkräfte, die an den einzelnen Sekundarschulen beschäftigt sind.

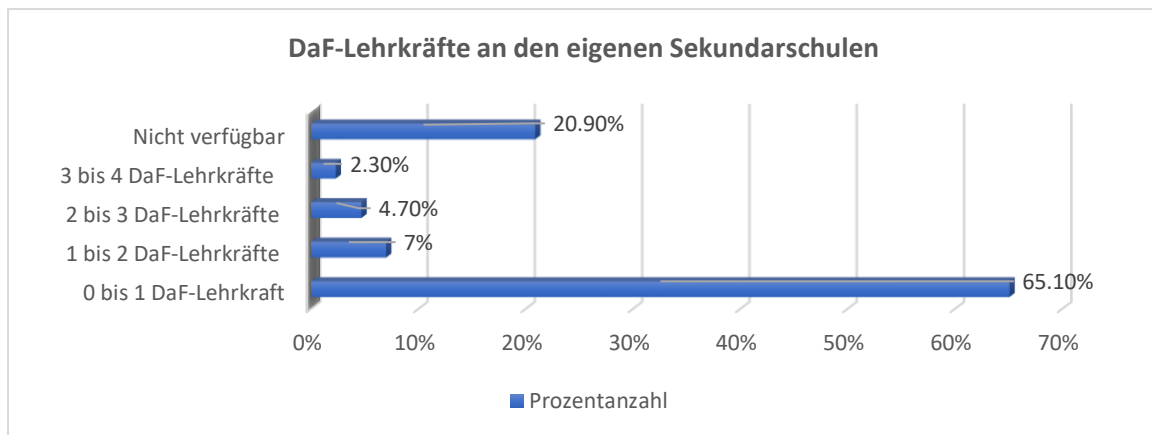


Abb. 27: Anzahl der DaF-Lehrkräfte an der eigenen Sekundarschule

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt Folgendes:

- 65,1 % der Probanden/-innen teilen mit, dass es außer ihnen selbst als DaF-Lehrkraft keine weitere DaF-Lehrkraft an der jeweiligen Sekundarschule gibt.
- 7 % der Probanden/-innen teilen mit, dass es außer ihnen selbst als DaF-Lehrkraft noch eine oder zwei weitere DaF-Lehrkräfte an der jeweiligen Sekundarschule gibt.
- 4,7 % der Probanden/-innen teilen mit, dass es außer ihnen selbst als DaF-Lehrkraft noch zwei bis drei weitere DaF-Lehrkräfte an der jeweiligen Sekundarschule gibt.
- 2,3 % der Probanden/-innen teilen mit, dass es außer ihnen selbst als DaF-Lehrkraft noch drei bis vier weitere DaF-Lehrkräfte an der jeweiligen Sekundarschule gibt.
- 20,9 % der Probanden/-innen teilen mit, dass es keine weitere DaF-Lehrkraft an der jeweiligen Sekundarschule gibt.

Das Ergebnis lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Mehrheit der Probanden/-innen alleine als DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule tätig ist. Auffällig ist, dass 20,9 % der Probanden/-innen, die an einer Sekundarschule eingestellt werden, nicht als DaF-Lehrkräfte tätig sind, sondern andere Fächer unterrichten.

5.4.5 Frage 25: Wöchentliche Unterrichtsstunden in DaF

Wie viele Stunden in der Woche unterrichten Sie DaF?

Abb. 28 zeigt die prozentuale Verteilung der DaF-Unterrichtsstunden in der Woche.

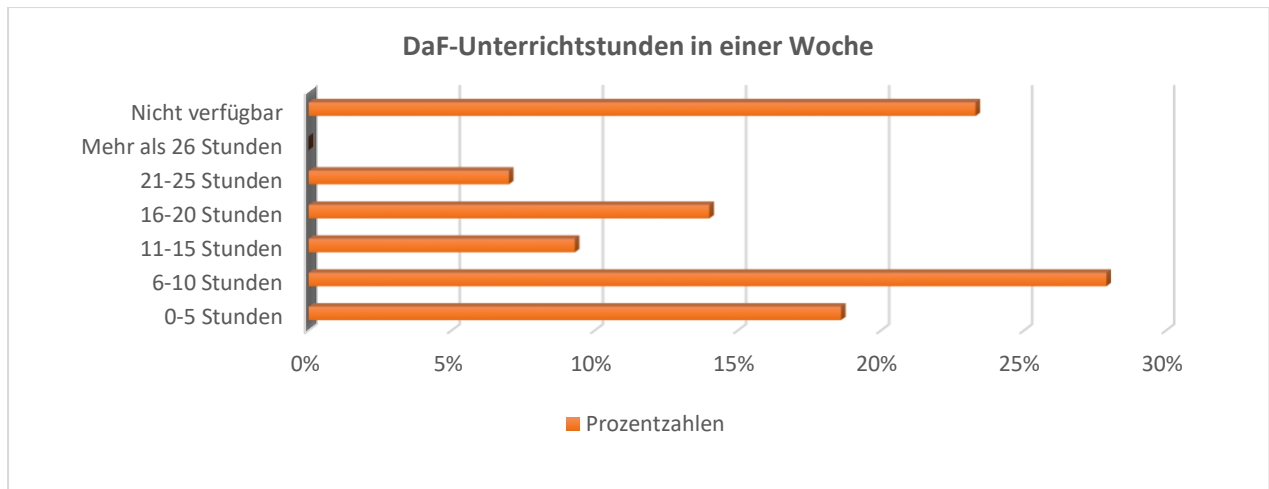


Abb. 28: Wöchentliche Unterrichtsstunden in DaF

Die Auswertung der Befragung zeigt das folgende Ergebnis:

- 18,6 % der Probanden/-innen haben maximal 5 Unterrichtsstunden in der Woche.
- 27,6 % der Probanden/-innen haben 6 bis 10 Unterrichtsstunden in der Woche.
- 9,3 % der Probanden/-innen haben 11 bis 15 Unterrichtsstunden in der Woche.
- 14 % der Probanden/-innen haben 16 bis 20 Unterrichtsstunden in der Woche.
- Bei 7 % der Probanden/-innen gibt es 21 bis 25 Unterrichtsstunden in der Woche.
- Niemand hat mehr als 26 Unterrichtsstunden in der Woche.
- Bei 23,3 % der Probanden/-innen gibt es an der Sekundarschule keinen DaF-Unterricht.

Beim Ergebnis fällt ins Auge, dass die Hälfte der Probanden/-innen angemessene Unterrichtsstunden (bis max. 15 Stunden pro Woche) an der jeweiligen Sekundarschule hat. Es wird deutlich, dass etwa ein Viertel der Probanden/-innen keinen DaF-Unterricht an Sekundarschulen unterrichtet.

5.4.6 Frage 26: DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen nach dem Studium

Haben Sie nach dem Studium noch an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilgenommen?

Die Befragung der Auswertung zeigt, dass 53,5 % der Probanden/-innen nach dem Studium noch an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilnahmen, jedoch 46,5 % der Probanden/-innen nicht. Das Ergebnis zeigt, dass die Hälfte der Probanden/-innen nach dem Bachelorprogramm „German with Education“ die Gelegenheit hat, sich an den DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen zu beteiligen.

Gemäß dem Ergebnis der Befragung werden die DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen vom Goethe-Institut, den Sekundarschulen oder Sprachinstituten organisiert.

5.4.7 Frage 27: Vorgeschlagene Veränderungen im Bachelorprogramm „German with Education“ aufgrund beruflicher Erfahrungen

Welche Veränderungen des Bachelorprogramms „German with Education“ würden Sie aufgrund Ihrer beruflichen Erfahrungen anregen?

Die Auswertung der Befragung führt zu der Erkenntnis, dass 34,78 % der Probanden/-innen Veränderungen des Bachelorprogramms „German with Education“ aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen nicht für nötig halten.

Es ist besonders hervorzuheben, dass 65,22 % der Probanden/-innen Veränderungen des Bachelorprogramms aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen als nötig erachten. Im Folgenden finden sich die Empfehlungen der Probanden/-innen:

- Es fehle die Möglichkeit interaktiver Aktivitäten, wie zum Beispiel der Einsatz des Internets im Unterricht.
- Es wird empfohlen, mehr moderne Kommunikationstechniken in den Unterrichtsräumen einzusetzen.
- Es wird erwartet, zusätzlich zum Praxisteil am Ende des Studiums vor der Berufstätigkeit praktische Übungen während des Studiums anzubieten.
- Das Praktikum nur im letzten Semester sei nicht ausreichend, um die Sprachsicherheit zu festigen. Es könne mehr Schulpraktika geben, um während des DaF-Unterrichts praktische pädagogische Erfahrungen zu sammeln.
- Die zusätzliche Praxiserfahrung würde das Theoriewissen besser integrieren. Als Beispiel wird die TESL (Teaching English as Second Language) Lehrkräfteausbildung genannt, die vom pädagogischen Institut für die Lehrkräftebildung (IPBA) geplant worden sei.
- Die Praxiserfahrungen während des Studiums könnten von Jahr zu Jahr gesteigert werden, zum Beispiel während des ersten Studienjahres einen Monat, während des zweiten zwei Monate und im dritten drei Monate; so könne das theoretische Wissen Schritt für Schritt entwickelt und besser integriert werden, wodurch es im Unterricht sicherer und kompetenter angewendet werden könnte.
- Ein längerer Deutschlandaufenthalt wurde gewünscht, um die eigenen Sprachfertigkeiten zu verbessern und interkulturelle Erfahrungen in einem authentischen Umfeld zu sammeln.
- Ein Auslandssemester an einer deutschen Universität könnte das DaF-Studium sinnvoll ergänzen.
- Es sei empfehlenswert, zusätzlich zum Studium DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen anzubieten, um die Sprachentwicklung im Beruf zu unterstützen.
- Viele hielten es für sinnvoll, mehr als eine DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule zu beschäftigen.
- Mindestens eine Lehrkraft für den Fremdsprachenunterricht an einer Schule sei als Richtlinie vom

Bildungsministerium vorgegeben worden.

Somit ist die Auswertung der Perspektive I (Stufe 1) zur Befragung der Probanden/-innen abgeschlossen. Im Folgenden wird die Stufe 2 der Erweiterung der Perspektive I durch Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden der fünf Kohorten dargestellt.

5.5 Stufe 2, Auswertung der Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden

Nach dem Online-Fragebogen werden Leitfadeninterviews mit ausgewählten Absolventen/-innen und Studierenden durchgeführt und analysiert. Zielsetzung der Interviews ist es, die Absolventen/-innen und Studierenden entsprechend den Qualifikationszielen des Bachelorprogramms „German with Education“ nach ihren Perspektiven, Erwartungen und Erfahrungen zu befragen. Es gibt zwei Kategorien von Fragen an Absolventen/-innen und Studierende des Bachelorprogramms „German with Education“.

Die Interviews mit Absolventen/-innen des Bachelorprogramms werden anhand von fünf Kategorien (vgl. Kap. 4) ausgewertet:

- i. Deutsche Kultur und Geschichte
- ii. Auslandserfahrungen in Deutschland
- iii. Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“
- iv. Lehrtätigkeit an ihrer Sekundarschule
- v. DaF-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium

Die Interviews mit Studierenden des Bachelorprogramms werden, weil sie keine Berufserfahrungen als DaF-Lehrkraft haben, nur anhand von vier Kategorien (vgl. Kap. 4) ausgewertet:

- i. Aufenthaltserfahrungen in Deutschland und im Ausland
- ii. Deutsche Kultur und Geschichte
- iii. Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“
- iv. Ansichten zum Bachelorprogramm „German with Education“ und die Erwartungen nach dem Studium zu ihrer Stelle als DaF-Lehrkraft und weiteren DaF-Lehrerfortbildungsmöglichkeiten

Die ausgewählten Absolventen/-innen und Studierenden für die Leitfadeninterviews werden anonymisiert.

5.5.1 Auswertung des ersten Einzelinterviews

Die erste Interviewte ist eine Absolventin aus der zweiten Kohorte, die in einem Einzelinterview befragt worden ist. Das Interview ist eine Ausnahme, weil sie nicht persönlich anzutreffen war und wegen ihrer Arbeitszeiten auch telefonisch nicht kontaktiert werden konnte, weshalb die Fragen über E-Mail kommuniziert und beantwortet worden sind. Sie unterrichtet derzeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache an einem staatlichen Internat. Im Folgenden findet sich ihre Aussage:

Deutsche Kultur und Geschichte

Sie antwortet, sie hätte während des Bachelorprogramms die deutsche Kultur und Geschichte durch unterschiedlichste Medien kennengelernt. Trotzdem reiche dies ihrer Ansicht nach nicht aus, weil sie dies nur als reines Faktenwissen nutzen könne. Sie nutze dies nur für Einführungen zur deutschen Kultur.

Auslandserfahrungen in Deutschland

Während ihrer Teilnahme an einem einjährigen Sprachkurs in Deutschland fand sie die deutsche Aussprache und Betonung ganz wichtig und wollte sich darin gerne verbessern, damit die Deutschen besser verstehen könnten, was sie sagen wolle.

Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

Rückblickend auf das Modul „TBEG2161 Introduction to German Literature“ des Bachelorprogramms habe ihr besonders die Entwicklung der deutschen Kultur und Sprachgeschichte sowie die deutschen Literaturepochen des Barocks und der Romantik geholfen. Insgesamt betrachte sie die Qualifikationsziele des gesamten Bachelorprogramms als erfüllt und sei mit dem Bachelorprogramm zufrieden.

Lehrtätigkeit an ihrer Sekundarschule

Zurzeit unterrichtet sie fünf Gruppen im Internat. Sie betonte, die Schüler/-innen seien alle zwischen 13 und 17 Jahre alt. Sie arbeite zwei Stunden pro Woche mit ihnen. In Form 1¹⁷⁴ könnten die Schüler/-innen den Sprachkurs Deutsch als Fremdsprache freiwillig wählen. Wenn sie sich jedoch für den Sprachkurs entschieden hätten, dann müssten sie drei Jahre lang bis Form 3 an dem Kurs teilnehmen. In Form 4 könnten sie noch einmal ihren Sprachkurs wählen, d. h., ob sie mit Deutsch bis Form 5 weitermachen möchten. Sie verwende in ihrem DaF-Unterricht als Lehr- und Lernmaterialien das Kurs- und Arbeitsbuch Deutsch.com 1 und Deutsch.com 2, das Touchboard und Sprachlernspiele.

DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium

Während ihrer Lehrtätigkeit könnte sie an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilnehmen. Nach ihrer Ansicht hätten Absolventen/-innen des Bachelorprogramms „German with Education“ zwei Mal pro Jahr die Möglichkeit, an einer Fortbildung im Goethe Institut Kuala Lumpur teilzunehmen, alle vier Jahre hätten sie die Gelegenheit, an einer Fortbildung in Deutschland teilzunehmen, Fortbildungsorte und Fortbildungsprogramme in Deutschland kenne sie nicht.

5.5.2 Auswertung des zweiten Einzelinterviews

Die zweite Interviewte ist eine Absolventin aus der dritten Kohorte. Das Interview dauerte ca. 10 Minuten und wurde in einem Café in Kuala Lumpur durchgeführt. Die Interviewte arbeitet derzeit als Vollzeit-DaF-Lehrerin in einem privaten Sprachinstitut. Im Folgenden findet sich ihre Aussage:

Deutsche Kultur und Geschichte

Der deutschen Kultur und Geschichte nähere sie sich über Medien und das Internet an. Vieles könnte man in Online-Zeitungen oder im Internet über Deutschland lesen, am besten sei natürlich ein Deutschlandaufenthalt. Interkulturelle Erfahrungen sollten die Studierenden möglichst im Zielland selbst machen. Am wichtigsten fände sie aus dem Bachelorprogramm „German with Education“ die Teile zur deutschen Kultur und Geschichte. Die Gestaltung des Deutschunterrichts sei maßgeblich davon abhängig, nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur zu vermitteln.

¹⁷⁴ „Form 1“ bedeutet im malaysischen Schulbildungssystem den ersten Jahrgang an der Sekundarschule. Es gibt fünf Jahrgänge, nämlich „Form 1“ bis „Form 5“ an der Sekundarschule.

Auslandserfahrungen in Deutschland

Sie kritisiert, mangels Zusage des Erziehungsministeriums zur Teilnahme an einem einjährigen Sprachkurs in Deutschland könnten Studierende ab der dritten Kohorte keine DaF-Sprachkurse in Deutschland mehr besuchen. Stipendien des Goethe-Instituts und des DAAD hätten hier sehr geholfen, um die Ausbildung fortzusetzen.

Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

Sie erwähnt, dass sie keine Schwierigkeiten während des Bachelorprogramms habe, dazu habe sie viel gelernt.

Während ihres Studiums habe sie nicht nur die deutsche Sprache erworben, sondern auch Module zur Übersetzung und Unterrichtstheorien besucht. Die Möglichkeit einer DaF-Lehrkräftebildung in Malaysia sei vielen einfach nicht bekannt, stattdessen würden viele Studierende bevorzugt Medizin, Ingenieurwissenschaften oder Jura studieren. Hier könnten DaF-Lehrkräfte ihr Fach bekannter machen. Sie findet, dass die Studierenden oder Schüler/-innen in Malaysia mit großem Spaß Fremdsprachen lernen würden. Es sei schade, dass sie ihre Sprachkenntnisse kaum praktisch anwenden könnten. Die Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“ erachtet sie allgemein als sehr interessant und ausreichend, sie hätten ihr in der Praxis sehr geholfen.

Lehrtätigkeit an ihrer Sekundarschule

Auffällig ist, dass die Interviewte nach ihrem Studium ein Jahr auf ihre Stelle als DaF-Lehrkraft an der Sekundarschule gewartet hat. Sie gesteht, während dieser Wartezeit habe sie trotz einer Teilzeitstelle zu wenig Sprechmöglichkeiten gehabt. Die Kommunikation mit dem Erziehungsministerium erachtet sie als mangelhaft, weshalb sie dann ihren Vertrag gekündigt habe und deshalb RM 160.000 an die Regierung zurückzahlen musste. Anschließend sei sie nicht mehr verpflichtet gewesen, an einer Sekundarschule zu arbeiten. Sie arbeitete dann als Vollzeitlehrerin in einem privaten Institut.

DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium

Nach der Kündigung des Lehrvertrags besuchte sie keine weiteren DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen.

5.5.3 Auswertung des dritten Einzelinterviews

Die dritte Interviewte ist eine Absolventin aus der vierten Kohorte. Das Interview dauerte ca. 10 Minuten und wurde in der Mensa der Universität Malaya durchgeführt. Die Interviewte beendete ein dreimonatiges Praktikum an einer Sekundarschule und schloss gerade ihr Bachelorprogramm ab. Sie arbeitet derzeit als Teilzeit-DaF-Lehrerin an einem privaten Sprachinstitut. Im Folgenden findet sich ihre Aussage:

Deutsche Kultur und Geschichte

Kenntnisse über deutsche Kultur und Geschichte erachte sie als wichtig und sinnvoll, um in Malaysia Deutsch zu lernen.

Auslandserfahrungen in Deutschland

Während ihres Praktikums hätten die Schüler/-innen sie über ihren Aufenthalt in Deutschland gefragt. Aufgrund ihrer beiden Kurzaufenthalte in Deutschland könne sie viele Fragen aus eigener Anschauung beantworten. Von den Sprachkursen in Deutschland habe sie interkulturell mehr erwartet. In Deutschland habe sie vor allem ihre interkulturellen Kompetenzen und ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessert. Sie erachte es als wichtig, im Zielland in der Fremdsprache richtig zu kommunizieren.

Sie hebt besonders hervor, dank eines DAAD-Stipendiums habe sie an einer zweiwöchigen Studienreise und einem einmonatigen Sprachkurs in Deutschland teilgenommen. Trotzdem erachte sie die praktische Sprachausbildung als zu kurz, vor allem im Vergleich zu Absolventen/-innen und Studierenden aus der ersten und zweiten Kohorte, die noch ein Jahr im Zielland studieren könnten.

Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

Das Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya hält sie für ausreichend, um die deutsche Kultur und Geschichte kennenzulernen, jedoch gesteht sie, einige Module hätten umfangreicher gestaltet werden sollen, wie z. B. das Modul „TBEG2161 Introduction to German Literature“.

Viele Modulinhalte aus den Hauptfächern, Nebenfächern und Fakultätspflichtfächern erachte sie für ihre jetzige Arbeit als wichtig. Jedoch wünsche sie sich, dass einige der Module auf

Deutsch anstatt auf Englisch oder Malaiisch angeboten worden wären. Bei einigen Kursen gebe es Überschneidungen zwischen Hauptfächern an der FLL-UM und Nebenfächern an der IPG-KBA, sie hätten sich nur in der Modulsprache unterschieden. Sie hoffe, dass das Bachelorprogramm „German with Education“ nach fünf Kohorten weiterlaufen könne.

Sie erwähnt, während ihres Studiums habe sie eine Deutsch-C1-Zertifikat-Prüfung bestanden, genauso wie die Absolventen/-innen aus der ersten und zweiten Kohorte. Das C1-Zertifikat erachte sie für ihre berufliche Laufbahn als wichtig.

Lehrtätigkeit an ihrer Sekundarschule

Nach dem Studium arbeitet sie während ihrer Wartezeit im Nebenjob als DaF-Lehrerin an einer privaten Sprachenschule. Ihrer Aussage zufolge verwende sie in ihrem Unterricht vorwiegend das Lehrbuch „Studio D“, dazu deutschsprachige Videos auf YouTube, deutsche Lieder und Filme. Dieses Lehrbuch sei vom Institut vorgesehen. Ihre Unterrichtgruppen würden Deutsch auf Niveau A1 bis A2 lernen, sie seien zwischen 22 und 32 Jahren alt.

Sie betont besonders, die Absolventen/-innen der zweiten Kohorte hätten am schnellsten Stellen erhalten, bei denen aus der dritten Kohorte dauere es eine Weile. Die erste Kohorte habe ungefähr 6 bis 7 Monate gewartet, die zweite nur 3 Monate. Die Studierenden aus der vierten Kohorte betreffend könne sie nichts zur Dauer der Wartezeit sagen, weil sie gerade erst ihr Studium abgeschlossen und ihr Bewerbungsformular für eine Arbeitsstelle abgegeben habe.

Ihrer Aussage zufolge hätten alle Kohorten des Bachelorprogramms eine fünfjährige Lehrverpflichtung an der Sekundarschule. Ihre Absicht sei es, nach der fünfjährigen Lehrverpflichtung an ihrer Sekundarschule in einem Masterstudiengang Germanistik zu studieren. Vorher habe sie nicht die Absicht, den Vertrag zu kündigen. Eine Kündigung würde sie ca. RM 300.000 kosten, weil alle Studierenden aus der vierten Kohorte einen falschen Vertrag unterschrieben hätten. Eigentlich sollte dieser hohe Betrag nur für Studierende und Absolventen/-innen aus der ersten und zweiten Kohorte gelten.

DaF-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium

Nach ihrem Studienabschluss nutze sie Angebote der DaF-Lehrkräftefortbildung in Deutschland zu neuen Lernmethoden oder Lernmedien im Unterricht. Finanzielle

Unterstützung vom Erziehungsministerium gebe es dazu nicht. Ohne Stipendium wäre ihr eine Teilnahme nicht möglich gewesen. Sie wünsche sich jährliche DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen, die vom Goethe-Institut und durch Regierungsprogramme unterstützt würden, damit der hohe Ausbildungsstand der DaF-Lehrkräfte gehalten werden könne.

5.5.4 Auswertung des vierten Einzelinterviews

Die vierte Interviewte ist eine Absolventin aus der vierten Kohorte. Das Interview dauerte ca. 10 Minuten und wurde in einem Unterrichtsraum einer privaten Hochschule durchgeführt. Die Interviewte beendete ein dreimonatiges Praktikum an einer Sekundarschule in Kuala Lumpur und schloss gerade ihr Bachelorprogramm „German with Education“ ab. Sie arbeitet derzeit als Teilzeit-DaF-Dozentin an einer privaten Hochschule. Im Folgenden findet sich ihre Aussage.

Deutsche Kultur und Geschichte

Während ihres Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya habe sie die deutsche Kultur und Geschichte genügend kennengelernt. Kenntnisse über deutsche Kultur und Geschichte erachte sie im Anfängerunterricht in Malaysia als weniger wichtig. Viel wichtiger finde sie deutsche Grammatik, anschließend sei für den Erwerb von Kenntnissen zur deutschen Kultur und Geschichte noch genügend Zeit.

Auslandserfahrungen in Deutschland

Während ihres Studiums habe sie an einem zweiwöchigen Studienreiseprogramm nach Deutschland teilgenommen. Ihre Lernfortschritte in Deutschland finde sie größer als in Malaysia. Auf die Frage zur Vertiefung der Sprachkenntnisse in Deutschland kann sie nichts antworten, weil sie nur zwei Wochen in Deutschland war.

Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

Das Bachelorprogramm „German with Education“ gefiel ihr insgesamt gut, die Einsparungen bei den Sprachkursen in Deutschland könne sie aufgrund der Wirtschaftskrise Malaysias nachvollziehen. Den Studierenden aus der ersten und zweiten Kohorte hätten jedoch längere Deutschlandaufenthalte noch mehr genutzt.

Die sechsjährige Dauer des Bachelorprogramms erachte sie als zu lang. Sie gesteht, bei den Kursinhalten einiger Module an der FLL-UM und am IPG-KBA gebe es Überschneidungen. Einzelne Module könne sie diesbezüglich jedoch nicht erinnern.

Einige Nebenfächer im Bereich Sport, Kunst und Kultur finde sie entbehrlich. Gleichzeitig könne sie nachvollziehen, warum sie an der IPG-KBA verpflichtend seien, nämlich genauso wie in der TESL (Teaching English as Second Language) Lehrkräftebildung. Eine Möglichkeit zur Verkürzung des Studiums durch Abwahlmöglichkeiten dieser Module fände sie sinnvoll.

Das Bachelorprogramm sollte nach ihrer Ansicht nach der fünften Kohorte fortgesetzt werden. SPM-Kandidaten/-innen (Mittlerer Reife-Qualifikation), die an der Sekundarschule Deutschunterricht hätten, sollten die Gelegenheit bekommen, weiter im DaF-Bereich zu studieren. Ihre Deutschlehrerin an der Sekundarschule habe ihr damals empfohlen, sich für einen Studienplatz für Deutsch als Fremdsprache zu bewerben.

Lehrtätigkeit an ihrer Sekundarschule

In der Wartezeit nach dem Studium arbeitet sie in Nebentätigkeit als DaF-Dozentin an einer privaten Hochschule. Sie erwähnt, im Unterricht verwende sie das Lehrbuch „Studio D“, das Internet und ein Smartboard. Das Sprachniveau ihrer Schüler sei A1. Sie unterrichte zwei Gruppen, in jeder Gruppe gebe es 21 Schüler/-innen. Der Unterricht dauere 2 Stunden und 30 Minuten. Insgesamt müsse sie ungefähr 18 bis 20 Stunden pro Woche unterrichten.

Grammatik ist nach ihrer Ansicht am wichtigsten im DaF-Sprachunterricht. Die Grammatik müsse man nur auswendig lernen. Unterrichtsthemen wie zum Beispiel „Essen und Trinken“ habe sie genutzt, um auch über die deutsche Esskultur zu sprechen und um auf Kulturunterschiede zwischen Deutschland und Malaysia hinzuweisen. Geschichtskennntnisse über Deutschland oder deutsche Literatur würden die Studierenden kaum brauchen, jedoch gebe sie den Studierenden jeden Tag ein Sprichwort auf, das sie lernen sollten. Die Lernmotivation ihrer Studierenden würde sie für sehr hoch halten.

Sie hebt hervor, dass die Absolventen/-innen aus der vierten Kohorte nicht wissen würden, wie lange die Wartezeit dauern würde. Sobald ihr eine Stelle zugewiesen werde, gebe sie ihre Nebentätigkeit auf. Sie wolle auf jeden Fall an dem Vertrag festhalten.

DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten nach dem Studium

Nach ihrem Studium habe sie keine weiteren DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen besucht, gerne würde sie an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen oder Seminaren des Goethe-Instituts oder der UM teilnehmen.

5.5.5 Auswertung eines Gruppeninterviews

Die fünften und sechsten Interviewten sind Studierende aus der fünften Kohorte. Dies ist ein Gruppeninterview über insgesamt ca. 10 Minuten. Das Interview wurde vor der FLL-Bibliothek, Universität Malaya durchgeführt. Die Interviewten sind Studierende im BA-DaF-Lehrerausbildungsprogramm im sechsten Semester an der Universität Malaya. Im Folgenden findet sich ihre Aussage:

Aufenthaltserfahrungen in Deutschland und im Ausland

Die fünfte Interviewte hat während ihres Studiums an einem zweiwöchigen Studienreiseprogramm vom Goethe-Institut Schwäbisch Hall, Baden-Württemberg teilgenommen. Außerdem nahm sie letztes Jahr zusammen mit zwei anderen Kommilitonen/-innen aus der fünften Kohorte an einem Sommerkurs der Universität Chulalongkorn in Thailand teil. 2016 nahm sie zusammen mit einer Kommilitonin an einem Austauschprogramm mit Vietnam teil.

Die sechste Interviewte nahm gerade an einem zweiwöchigen Studienreiseprogramm vom Goethe-Institut in Deutschland teil.

Besonders heben beide Interviewten ihre authentischen Erfahrungen in Deutschland hervor. Sie konnten sich während ihres Aufenthaltes in Schwäbisch Hall jederzeit auf Deutsch unterhalten. Es sei zwar nur ein Kurzaufenthalt gewesen, aber beide könnten aus ihrem Sprachgefühl heraus alle Kommunikationsschwierigkeiten auf Deutsch bewältigen.

Deutsche Kultur und Geschichte

Die fünfte Interviewte könne ihre Kenntnisse aus ihrem Studium über deutsche Kultur und Geschichte später zusammen mit ihren Erfahrungen aus dem Studienreiseprogramm und dem Austauschprogramm in der Schule anwenden.

Auch die sechste Interviewte erachte ihre Kenntnisse über deutsche Kultur und Geschichte aus dem Studium und ihre Erfahrungen im Zielland als wichtig für ihre Unterrichtsgestaltung. Während des Studienreiseprogramms im Goethe-Institut Deutschland lernte sie viel über Didaktik und Methodik, wodurch sich ihr Deutschunterricht verbesserte.

Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

Nach Ansicht der fünften Interviewten wurden die Qualifikationsziele der Module an der FLL-UM erreicht, dazu hebt sie die Studienzeit in Deutschland hervor, die ihr später helfen würde, ihren Schülern/-innen ihre Erfahrungen zu vermitteln und ihre Sprachlernmotivation zu fördern.

Auch die sechste Interviewte bewertet das Erreichen der Qualifikationsziele im Studium als hoch, für sie sei das ein wichtiger Karriereschritt. Der Aussage einer Absolventin aus der vierten Kohorte nach bekomme sie nach ihrem Studienabschluss die Möglichkeit, für ein deutsches Handelsunternehmen zu arbeiten. Das Bachelorprogramm und den Fremdspracherwerb bewerte sie aufgrund dieses Zusatznutzens insgesamt positiv.

Ansichten zum Bachelorprogramm „German with Education“ und die Erwartungen nach dem Studium zu Ihrer Stelle als DaF-Lehrkraft und weiteren DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeiten

Die fünfte Interviewte gesteht, das Goethe-Institut Malaysia habe mit großer Mühe DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen angeboten. Eine Zusammenarbeit zwischen Erziehungsministerium und Goethe-Institut erachte sie als vorteilhaft, um möglichst viele DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen nicht nur im Inland, sondern auch im Ausland anbieten zu können.

Ohne Aussicht auf eine freie Stelle solle das Programm nach der fünften Kohorte eher nicht mehr weitergeführt werden.

Beide Interviewten hätten große Sorgen, nach ihrem Studium eine freie Stelle zu finden, weil sie von den Absolventen/-innen und Studierenden aus der dritten und vierten Kohorte wüssten, dass es lange Wartezeiten gebe.

Insgesamt sind die Bewertungen des Bachelorprogramms „German with Education“ im Online-Fragebogen und in den Interviews positiv. Dazu haben die Aussagen der Absolventen/-innen und Studierenden Überschneidungen in einigen Fächern an der FLL-UM und der IPG-KBA offengelegt, bemängelt wird auch die Streichung des Auslandsaufenthaltes in Deutschland aus dem Programm. Daraus können Verbesserungsvorschläge zur Überarbeitung des Curriculums abgeleitet werden.

5.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Perspektive I: Befragung von Absolventen/-innen und Studierenden (Stufe 1) und Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden (Stufe 2)

Im Fragebogen Teil 1 der Bewertung des Curriculums (Perspektive 1 der Stufe 1) sind die prozentuale Antwortverteilung (Skala 5 und Skala 4¹⁷⁵) der Probanden/-innen zur Bedeutung der Hauptfächer in den Fachrichtungen **A** (100 %), **B** (100 %), **C** (91,85 %), **D** (96,67 %), den Nebenfächern in den Fachrichtungen **E** (93,52 %) ,**F** (95,82 %), **G** (74,43 %), **H** (100 %), der Fakultätspflichtfächer in der Fachrichtung **I** (96,93 %) und der Universitätspflichtfächer in der Fachrichtung **J** (83,59 %) des Bachelorprogramms „German with Education“ im Online-Fragebogen durchschnittlich positiv.

Insgesamt werden 42 von 48 Modulen von den Probanden/-innen als sehr wichtig (Skala 5) oder wichtig (Skala 4) bezeichnet (>80 %). Kritisch gesehen, erachten weniger als 80 % der Probanden/-innen sechs Module¹⁷⁶ als sehr wichtig oder wichtig.

Im Folgenden wird der gesamte Prozentanteil der Module auf einer Skala 1 bis 5 zu den Fachrichtungen **A** bis **J** dargestellt.

Module	Skala 1 nicht wichtig	Skala 2 weniger wichtig	Skala 3 mittelmäßig	Skala 4 wichtig	Skala 5 sehr wichtig	Gesamte Prozentanteil auf einer Skala 4 bis 5
Fachrichtung A	Fremdsprachenkompetenz (Hauptfächer)					
TBEG 1201	0 %	0 %	0 %	7 %	93 %	100 %
TBEG 1202	0 %	0 %	0 %	9,30 %	90,70 %	100 %

¹⁷⁵ Skala-1 (nicht wichtig), Skala-2 (weniger wichtig), Skala-3 (mittelmäßig), Skala-4 (wichtig) und Skala-5 (sehr wichtig).

¹⁷⁶ Diese sechs Module sind „TBEX 1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum“, „TBEX 2103 Foundation in Art“, „TBEX 4104 Production of Visual Arts“, „GXEX 1401 Information Skills“, „GXEX 1414 Co-curriculum“ und „GXEX 1412 Basic Entrepreneurship Culture“.

TBEG 2203	0 %	0 %	0 %	7 %	93 %	100 %
TBEG 2204	0 %	0 %	0 %	9,30 %	90,70 %	100 %
TBEG 3205	0 %	0 %	0 %	7 %	93 %	100 %
TBEG 3206	0 %	0 %	0 %	7 %	93 %	100 %
Total	0 %	0 %	0 %	7,77 %	92,25 %	100 %
Fachrichtung B	Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache (Hauptfächer)					
TBEG 2162	0 %	0 %	0 %	14 %	86 %	100 %
TBEG 3162	0 %	0 %	0 %	14 %	86 %	100 %
TBEG 3163	0 %	0 %	0 %	9,30 %	90,70 %	100 %
TBEG 3165	0 %	0 %	0 %	7 %	93 %	100 %
TBEG 3166	0 %	0 %	0 %	9,30 %	90,70 %	100 %
TBEG 4162	0 %	0 %	0 %	14 %	86 %	100 %
Total	0 %	0 %	0 %	11,27 %	88,73 %	100 %
Fachrichtung C	Linguistik und Deutsche Literatur (Hauptfächer)					
TBEG 1161	0 %	0 %	2,30 %	14 %	83,70 %	97,70 %
TBEG 2161	0 %	0 %	14 %	23,20 %	62,80 %	86 %
Total	0 %	0 %	8,15 %	18,60 %	73,25 %	91,85 %
Fachrichtung D	Angewandte Deutsche Linguistik (Hauptfächer)					
TBEG 3161	0 %	0 %	7 %	27,90 %	65,10 %	93 %
TBEG 3164	0 %	0 %	0 %	23,30 %	76,70 %	100 %
TBEG 4161	0 %	0 %	0 %	20,90 %	79,10 %	100 %
Total	0 %	0 %	2,3 %	24,03 %	73,64 %	96,67 %
Fachrichtung E	Theorie der Bildungsarbeit (Nebenfächer)					
TBEX 1102	0 %	2,30 %	2,30 %	34,90 %	60,50 %	95,40 %
TBEX 2101	2,30 %	0 %	2,30 %	16,30 %	79,10 %	95,40 %
TBEX 2102	0 %	0 %	9,30 %	18,60 %	72,10 %	90,70 %
TBEX 3101	0 %	0 %	11,60 %	34,90 %	53,50 %	88,40 %
TBEX 4102	2,30 %	0 %	0 %	23,30 %	74,40 %	97,70 %
Total	0,92 %	0,46 %	5,10 %	25,60 %	67,92 %	93,52 %
Fachrichtung F	Praxis im Bereich Bildung (Nebenfächer)					
TBEX 2104	0 %	0 %	0 %	14 %	86 %	100 %
TBEX 2105	0 %	2,30 %	4,70 %	14 %	79,10 %	93,10 %
TBEX 3102	0 %	0 %	0 %	14 %	86 %	100 %
TBEX 3103	0 %	2,30 %	2,30 %	20,90 %	76,70 %	97,60 %
TBEX 4101	2,30 %	0 %	2,30 %	23,30 %	65,10 %	88,40 %
Total	0,46 %	0,92 %	1,86 %	17,24 %	78,58 %	95,82 %
Fachrichtung G	Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur (Nebenfächer)					
TBEX 1101	4,60 %	0 %	23,30 %	34,90 %	37,20 %	72,10 %
TBEX 1103	7 %	2,30 %	9,30 %	37,20 %	44,20 %	81,40 %
TBEX 2103	9,30 %	2,30 %	18,60 %	44,20 %	25,60 %	69,80 %
TBEX 4104	7 %	2,30 %	16,30 %	37,20 %	37,20 %	74,40 %
Total	6,98 %	1,73 %	16,88 %	38,38 %	36,05 %	74,43 %
Fachrichtung H	Praktische Lehrerfahrungen (Nebenfächer)					
TBEX 3190	0 %	0 %	0 %	9,30 %	90,70 %	100 %

TBEX 4190	0 %	0 %	0 %	4,70 %	95,30 %	100 %
Total	0 %	0 %	0 %	7 %	93 %	100 %
Fachrichtung I	Fakultätspflichtfächer					
TTEA 1112	0 %	0 %	2,30 %	27,90 %	69,80 %	97,7 %
TXEA 1305	0 %	0 %	2,30 %	23,30 %	74,40 %	97,7 %
TXEA 3112	2,30 %	0 %	2,30 %	34,90 %	60,50 %	95,4 %
Total	0,77 %	0 %	2,30 %	28,70 %	68,23 %	96,93 %
Fachrichtung J	Universitätspflichtfächer					
GTEE 1101	2,30 %	0 %	16,30 %	39,50 %	41,90 %	81,40 %
GTEE 1102	2,30 %	0 %	9,30 %	41,90 %	46,50 %	88,40 %
GTEE 1103	2,30 %	0 %	11,60 %	41,90 %	44,20 %	86,10 %
GTEE 1104	0 %	0 %	4,70 %	27,90 %	67,40 %	95,30 %
GXEX 1401	0 %	2,30 %	16,30 %	39,50 %	41,90 %	81,40 %
GXEX 1410	4,70 %	0 %	27,90 %	44,10 %	23,30 %	67,40 %
GXEX 1411	4,70 %	0 %	14 %	41,90 %	39,40 %	81,30 %
GXEX 1414	7 %	2,30 %	16,30 %	48,80 %	25,60 %	74,40 %
GXEX 1412	7 %	2,30 %	16,30 %	48,80 %	25,60 %	74,40 %
GXEX 1417	0 %	0 %	15,40 %	38,50 %	46,20 %	84,70 %
TXEA 1101	0 %	0 %	7 %	30,20 %	62,80 %	93 %
TBEG 4163	0 %	0 %	4,70 %	18,60 %	76,70 %	95,30 %
Total	2,52 %	0,57 %	13,32 %	38,46 %	45,13 %	83,59 %

Tabelle 8: Gesamter Prozentanteil der Module auf einer Skala 1 bis 5 zu den Fachrichtungen A bis J

Die Auswertungsergebnisse zum Fragebogen Teil 2 (Stufe 1) zeigen eine positive Bewertung der Qualifikationsziele des Studienprogramms, ihrer Erfahrungen und Ansichten zum Studium. Abschließend folgen die Auswertungsergebnisse der offenen Fragen zum Fragebogen Teil 3 (Stufe 1) zu Berufserfahrungen an den Sekundarschulen.

Ausgehend von den Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen im Fragebogen ist die Aufmerksamkeit auf die DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen Malaysias zu richten, wo 65,1 % der Probanden/-innen lediglich 0 bis 1 DaF-Lehrkräfte an ihrer Sekundarschule haben. 23,3 % der Probanden/-innen haben kein Angebot an Deutschkursen an ihren Sekundarschulen. 25,6 % der Probanden/-innen unterrichten mehr als 26 Schüler/-innen in einem DaF-Unterricht und 25,6 % der Probanden/-innen haben 21 bis 25 Schüler/-innen in einem Kurs. 53,3 % der Probanden/-innen besuchen nach dem Studium noch keine DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen.

Nach dem Online-Fragebogen wurden sechs Leitfadeninterviews (Stufe 2, Erweiterung der Perspektive 1) mit ausgewählten Absolventen/-innen und Studierenden von Kohorten durchgeführt. Die Gesamtauswertung der Interviews ergab, dass die Probanden/-innen

Kenntnisse über die deutsche Kultur und Geschichte im Bachelorprogramm als Faktenwissen erwerben und sich oft eigenständig unterschiedliche Medien erarbeiten. Von der Entscheidung des Erziehungsministeriums zum Abbruch des zwölfmonatigen Sprachprogramms in Deutschland sind die Probanden/-innen der dritten, vierten und fünften Kohorte erstaunt und enttäuscht. Für die Unterstützung des DAAD und die Stipendien des Goethe-Instituts für ein zweiwöchiges Studienreiseprogramm in Deutschland sind die Studierenden sehr dankbar. Die Aufenthaltserfahrungen durch das zweiwöchige Studienreiseprogramm und das zwölf-monatige Sprachprogramm in Deutschland werden sehr geschätzt, trotz der häufigen Schwierigkeiten in der Aussprache.

Die Qualifikationsziele des Bachelorprogramms sind gemäß der Auswertung der Interviewten generell als interessant und ausreichend einzuschätzen. Eine Interviewte hält die sechsjährige Dauer des Bachelorprogramms für zu lang. Eine andere kritisiert Überschneidungen der Kursinhalte einiger Module an der FLL-UM (in den Hauptfächern) und am IPG-KBA (in den Nebenfächern), einige Nebenpflichtfächer im Bereich Sport, Kunst und Kultur erachtet sie als entbehrlich. Über die Lehrtätigkeit an der Sekundarschule muss vom Erziehungsministerium entschieden werden, was aber bis jetzt noch nicht passiert ist.

Es ist hervorzuheben, dass laut einer Interviewten die erste und die zweite Kohorte bereits Stellen als DaF-Lehrkraft an Sekundarschulen bekommen. Einer Interviewte aus der zweiten Kohorte zufolge hätten die Absolventen/-innen des Bachelorprogramms zwei Mal pro Jahr die Möglichkeit, an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen im Goethe-Institut Kuala Lumpur teilzunehmen, alle vier Jahre hätten sie die Gelegenheit, an einer Fortbildung in Deutschland teilzunehmen, Fortbildungsorte und Fortbildungsprogramme kenne sie nicht. Eine Interviewte aus der dritten Kohorte kündigte aufgrund der langen Wartezeit auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft den Vertrag mit der Sekundarschule. Die Interviewte aus der vierten Kohorte absolvierte gerade ihr Studium und wartete auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule. Die Interviewten aus der fünften Kohorte sind noch im Studium und werden im Herbstsemester 2017/18 ihr Studium absolvieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund der Befragungsergebnisse einige Modulgestaltungen im Bachelorprogramm überprüft werden sollten. Die Berücksichtigung der Ausbildungswünsche der Absolventen/-innen und Studierenden könnte ergänzend zum Top-down-Verfahren der Bildungsverwaltung zur Verabschiedung der Lehrinhalte im

Bachelorprogramm wie im gesamten Schulsystem zur Verbesserung der Berufsorientierung beitragen. Dazu haben die Aussagen der Absolventen/-innen und Studierenden Überschneidungen in einigen Fächern an der FLL-UM und der IPG-KBA offen gelegt, bemängelt wird auch die Streichung des Auslandsaufenthaltes in Deutschland aus dem Programm. Daraus könnten Verbesserungsvorschläge zur Überarbeitung des Curriculums abgeleitet werden.

6 Auswertung zur Perspektive II: Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen

Nach der Auswertung der Fragebögen und der Leitfadeninterviews mit Absolventen/-innen und Studierenden werden drei Einzelinterviews und ein Gruppeninterview mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen durchgeführt, um die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia bezüglich der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsprognose aus Betroffenen­sicht zu analysieren. Die Interviews werden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

In Kapitel 3 wurde bereits das Thema zur Geschichte des ersten Bachelorprogramms „German with Education“ aufgenommen. Dem Protokollbericht des Erziehungsministeriums zufolge wurden die DaF-Sprachkurse im Jahr 1995 zunächst an sechs staatlichen Internaten etabliert. Seit 2000 hat das Erziehungsministerium den Entschluss gefasst, die DaF-Sprachkurse als Wahlpflicht nicht nur an staatlichen Internaten, sondern an allen Sekundarschulen des Landes fest zu etablieren. Aus diesem Grund besteht die Forderung, eine beachtliche Anzahl an malaysischen Lehrkräften im Fach Deutsch als Fremdsprache für Sekundarschulen auszubilden.

Das Goethe-Institut Malaysia hat zunächst die Aufgabe vom Erziehungsministerium erhalten, das Konzept zur Planung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia zu realisieren. Dies hat zur Folge, dass die DaF-Lehrkräfte, die in den Internaten unterrichten, lokale Lehrkräfte sind und im Goethe-Institut ausgebildet wurden. Die DaF-Lehrkräfte bekamen die Gelegenheit, an den zehn- bis zwölfmonatigen DaF-Sprachkursen teilzunehmen. Sie haben die Methodik im Bereich DaF im Goethe-Institut Deutschland erworben. Die ausgebildeten malaysischen DaF-Lehrkräfte waren verpflichtet, drei Sprachprüfungen nämlich, das Zertifikat Deutsch (ZD), die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) und die Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) abzulegen.

Besonders hervorzuheben ist die weitere Entwicklung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia, nämlich das Bachelorprogramm „German with Education“. Für das Bachelorprogramm ist nicht nur das Goethe-Institut Kuala Lumpur (GI) verantwortlich, sondern auch die Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) und das Pädagogische Institut für internationale

Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA). Die drei genannten Institutionen haben gemeinsam das Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache in Malaysia entwickelt, um die Bedürfnisse des Landes zu erfüllen.

Die im Folgenden präsentierten Auswertungen der vier Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen behandeln die Vorgeschichte, die Ziele, die Curriculumsplanung und die Zukunftsprognose des Bachelorprogramms an der Universität Malaya. Die vier Leitfadeninterviews wurden erstens mit einem ehemaligen Leiter des Goethe-Institut Kuala Lumpur (GI), zweitens mit einer Abteilungsleiterin der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM), drittens mit zwei Programmkoordinatorinnen vom Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) und zuletzt mit einem malaysischen Botschafter in Deutschland geführt. Alle haben tiefe Einblicke in die DaF-Lehrkräftebildung und insbesondere in die Reformen der letzten Jahre. Die Auswahl der Interviewpartner/-innen erfolgte exemplarisch und mit dem Anspruch, durch die Aufarbeitung ihrer Sichtweisen eine umfassendere und mehrdimensionale Perspektive zu erhalten.

6.1 Einzelinterview mit einem ehemaligen Leiter des Goethe-Instituts Kuala Lumpur

Das erste Leitfadeninterview ist ein Einzelinterview und findet mit einem externen ministeriellen Experten statt, dem ehemaligen Leiter des Goethe-Instituts Kuala Lumpur. Er spielt als deutscher Mittler des Goethe-Instituts eine bedeutende Rolle bei der Planung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia und für das Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya.

Wie schon im letzten Abschnitt angesprochen, erhält das Goethe-Institut Kuala Lumpur seit den 1990er Jahren vom Erziehungsministerium die Vorgabe, die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia zu realisieren, um die lokale DaF-Lehrkräfte auszubilden. Jedoch wird das erste Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für DaF nicht allein vom dem Goethe-Institut geplant, sondern mit der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) und dem Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) zusammen entwickelt. Daher ist es wichtig, sich die Vorgeschichte des Bachelorprogramms genauer anzusehen, um die Ziele und die Planung des Bachelorprogramms besser zu verstehen. Außerdem ist es nach den Anregungen der Absolventen/-innen und Studierenden bezüglich ihrer Aussagen zu den

Sprachkursen in Deutschland hier besonders interessant, die Gründe für den Abbruch der geplanten Sprachkurse aus Sicht des Goethe-Instituts (deutsche Perspektive) zu erfassen.

Das Gespräch mit dem ehemaligen Leiter des Goethe-Instituts Kuala Lumpur bezieht sich insbesondere auf zwei Kategorien:

- i. Das Konzept und die Vorgeschichte der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia
- ii. Geschichte der Einführung des Bachelorprogramms „German with Education an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM)

Das Gespräch dauerte ca. 30. Minuten und fand in einem Restaurant an der Universität Malaya statt. Während des Interviews stellte der ehemalige Leiter des Goethe-Instituts Kuala Lumpur die Gesamtgeschichte des deutschen Beitrags zum Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya dar. Im Anschluss an das Interview ergänzte er seine Ausführungen, indem er dazu wichtige Berichte und Informationen per E-Mail an die Interviewerin sendete. Im Folgenden wird die Entwicklungsgeschichte des Bachelorprogramms aus der Sicht der Leitung des Goethe-Instituts aufgezeigt.

Vorgabe vom Erziehungsministerium zur Planung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia

Der ehemalige Leiter des Goethe-Institut hat sich nach den Vorgaben des Erziehungsministeriums für die Planung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia engagiert, obwohl das Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache sich eher an den DAAD und nicht an das Goethe-Institut (GI) wendet. Er erklärt, dass die Arbeitsteilung der deutschen Mittler (Auswärtige Kulturpolitik) im damaligen Bereich der pädagogischen Verbindungsarbeit bzw. Bildungskooperation so ausgestaltet war, dass der DAAD die Hochschulen betreut, während das GI die Sekundarschulen in Malaysia betreut.

Nach seiner Auffassung stellte die akademische Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache eine ureigene Aufgabe des malaysischen Erziehungsministeriums dar. Die Unterstützung des malaysischen Erziehungsministeriums durch das Goethe-Institut bezüglich sekundärer (Sekundarschulen) und des DAAD bezüglich tertiärer (Hochschulen)

Einrichtungen ist zwar im Interesse des Erziehungsministeriums, dies kann aber in keiner Weise direkt und ursprünglich von deutschen Mittlern ausgehen.

Das Bachelorprogramm „German with Education“ deutet nach seiner Ansicht auf ein ganz bestimmtes Programm hin, wo doch die gesamte Förderung dieses Bachelorprogramms viele eigene Module zwischen FLL-UM und IPG-KBA beinhaltet, so dass diese Module in einem Planungsrahmen des Curriculums integriert werden mussten. Deshalb konnte er als deutscher Mittler auch keine Konzepte für Malaysia aus eigener Planung des Erziehungsministeriums einfach realisieren.

Die zweite und dritte Fragestellung werden im Folgenden im Rahmen seiner Äußerungen zur Gesamtgeschichte des Bachelorprogramms zusammengefasst. Um die Einstellung des Goethe-Instituts zum Bachelorprogramm, aber auch die Missverständnisse zwischen Ministerium und den Verantwortlichen des GI zu verstehen, sowie das Scheitern des Programms nachzuvollziehen, ist es wichtig, die Geschichte der Lehrkräftebildung aus Sicht des Experten zu betrachten. Er gibt im Interview Einblicke in das Selbstverständnis des GI in der Deutschlehrkräftebildung in Malaysia.

Geschichte der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia

1990er Jahre

Der Leiter des Goethe-Instituts Malaysia stellt die Planung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in den Mittelpunkt, dass es nämlich vor seiner Ankunft als Leiter des Goethe-Instituts Malaysia schon in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts Lehrkräftebildungs- und -fortbildungen im Fach Deutsch als Fremdsprache für die ersten DaF-Lehrkräfte an Internaten (Sekolah Menengah Sains¹⁷⁷) in Malaysia gab. Er betont, dass sich das Goethe-Institut für die DaF-Lehrkräftebildung in Malaysia engagierte, die malaysischen DaF-Lehrkräfte wurden von Goethe-Dozent/-innen in Deutschland und am Goethe-Institut in Kuala Lumpur ausgebildet.

¹⁷⁷ Sekolah Menengah Sains sind die Internats-Oberschulen in Malaysia. Das Internat ist ein Schulsystem, das in Malaysia eingerichtet wurde, um herausragende Schüler/-innen für akademische Leistungen und außerschulische Aktivitäten zu gewinnen.

Das malaysische Erziehungsministerium war organisatorisch und teils auch finanziell mitbeteiligt. Jedoch war das Erziehungsministerium mit der Qualität der Abschlusszertifikate vom Goethe-Institut für diese ausgebildeten DaF-Lehrkräfte nicht zufrieden.

Er hebt die Enttäuschung des malaysischen Erziehungsministeriums hervor:

Denn man hatte erwartet, dass diese DaF-Lehrkräfte mit einem Bachelor zur Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache zurückkämen, weil man dachte, das Goethe-Institut sei eine Universität, nicht wissend, dass das nicht der Fall war und dass es in Deutschland zu der Zeit überhaupt noch keinen Bachelor im angelsächsischen Sinne gab.

Der GI-Leiter vertritt weiter den Standpunkt, dass die vom GI ausgebildeten malaysischen DaF-Lehrkräfte schließlich ein B2-Sprachniveau hatten, didaktisch versiert waren und dann auf Internate/Sekundarschulen im ganzen westlichen Malaysia, jedoch nicht in Ostmalaysia verteilt wurden.

Hier wird ein wesentliches interkulturelles Missverständnis deutlich, nämlich dass die Erwartung des Ministeriums sich an eine Hochschuleinrichtung richtete, die das GI allerdings nicht ist und dementsprechend auch die Ansprüche nicht erfüllen kann.

An seinen Ausführungen wird deutlich, dass das Selbstverständnis des Goethe-Instituts nicht darin besteht, einen Universitätsabschluss zu ersetzen und somit die akademische Verantwortung auch nicht hier angesiedelt werden kann.

Gründung des ersten Deutschlehrerverbands in Malaysia

Jedoch blieb das GI weiterhin in die Deutschlehrkräftebildung stark involviert. Keine deutsche Hochschule war bislang als Kooperationspartner/-in für die Deutschlehrkräftebildung aktiv, so dass das GI weiterhin wesentliche Aufgaben bei der Deutschlehrkräftebildung erfüllte.

Mithilfe einer damaligen Sprachdozentin am Goethe-Institut Kuala Lumpur wurde der Deutschlehrerverband gegründet, in dem diese vom Goethe-Institut ausgebildeten malaysischen DaF-Lehrkräfte organisiert waren. Sie bekamen regelmäßig drei Fortbildungen pro Jahr, die in organisatorischer und finanzieller Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium arrangiert wurden, teilte der GI-Leiter mit.

Hier wird deutlich, dass die enge und praktische Zusammenarbeit zwischen Ministerium und Goethe-Institut für die qualifizierte Deutschlehrausbildung funktionierte und wichtig war.

Bedarf an die DaF-Lehrkräfte in Malaysia - 2002

Aus den Ausführungen des GI-Leiters wird ein wichtiger Umstand bezüglich der Fremdsprachenausbildung international in Malaysia deutlich und auch das unterschiedliche politische und akademische Engagement der Partnerländer.

Hierbei zeigt sich, dass 2002 wesentlich mehr Französisch- und Japanisch-Lehrkräfte in Malaysia aktiv waren als deutsche Lehrkräfte. Nach Ansicht des externen ministeriellen Experten liegt dies an den akademischen Unterschieden in den genannten Ländern: So gab es in Deutschland bislang keine Bachelor-Ausbildung für Sprachlehrkräfte, so dass hier auch nicht an bestehende Strukturen angeknüpft werden konnte, wie das in Japan und Frankreich der Fall war.

Er unterstreicht besonders, dass die Fremdsprachenlehrkräftebildung damals der Form nach in Malaysia so üblich war, dass z. B. alle französischen und japanischen Fremdsprachenlehrkräfte-Kandidaten/-innen zusammen mit ihren ganzen Familien ins Gastland geschickt wurden und dort drei bis vier Jahre eine von der Regierung bezahlte Ausbildung absolvierten.

DaF-Lehrkräftebildungs-Kooperation zwischen der Universität Leipzig und Malaysia – 2003

Ab 2003 wurde die Kooperation um die Zusammenarbeit mit einer deutschen Hochschule erweitert. Deutlich wird hier, wie das Engagement von einzelnen Personen die Kooperation intensiviert und eine neue Entwicklung möglich machte.

Als der GI-Leiter im Jahr 2003 Prof. Tschirner von der Universität Leipzig zu einer DaF-Lehrkräftefortbildung nach Kuala Lumpur holte, stellte er fest, dass Prof. Tschirner ein Interesse daran hatte, die DaF-Lehrkräftebildung in Malaysia zu unterstützen und zu kooperieren. Er brachte Prof. Tschirner mit Frau Sabihah zusammen, die damals die Vertreterin des Erziehungsministeriums war. In einem langen Gespräch mit Frau Sabihah fand Prof. Tschirner die Curriculumsvorschläge der Lehrkräftebildung sehr gut und bat sie,

diese zu verschriftlichen. Als Frau Sabihah als Leiterin eine malaysische Mädchenschule übernahm, wurde Frau Zuraihan ihre Nachfolgerin im Erziehungsministerium.

Dies war ein wesentlicher Schritt, der die weitere Kooperation stützte.

Frau Zuraihan ist sowohl die Nachfolgerin im Erziehungsministerium als auch die Leiterin des Pädagogischen Instituts für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA). Sie bemühte sich zunächst erfolgreich, IPG-KBA mit der Universität Leipzig zu einem gemeinsamen Plan der DaF-Lehrkräftebildung zusammenzubringen. Es ist beachtlich, dass das IPG-KBA bereits 14 malaysische Kandidaten/-innen als Pilotgruppe in der In-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache auswählte. Die Aufnahme in die In-Service-Lehrkräftebildung war nur für Kandidaten/-innen möglich, die schon an Schulen unterrichtet hatten. Der Leiter des Goethe-Instituts stellte die Planung in den Mittelpunkt: Die Pilotgruppe sollte zunächst zwei Jahre vor Ort (in Malaysia) sprachlich vorbereitet werden, sodass sie dann ohne Familien für ein Jahr nach Leipzig gehen sollten. Dann würden sie im letzten Ausbildungsjahr vor Ort (wieder in Malaysia) didaktisch und praktisch auf den Einsatz an der Sekundarschule vorbereitet und absolvierten die letzten Bachelor-Prüfungen an der Universität Leipzig.

Hier war somit ein wichtiger Schritt getan, die Lehrkräftebildung für DaF in eine akademische Richtung zu erweitern.

Der Leiter des Goethe-Instituts stellte hier nochmals heraus, was geplant war, nämlich dass die erste malaysische Gruppe¹⁷⁸, die nach wechselseitigen Besuchen der deutschen und malaysischen Organisatoren 2003 zusammengestellt worden war, bereits im selben Jahr im Januar 2004 nach Leipzig fliegen sollte, um mit der Ausbildung zu beginnen.

Misserfolg der Planung der DaF-Lehrkräftebildungs-Kooperation zwischen den Universitäten Leipzig und Malaysia

Der Leiter des Goethe-Instituts macht hier deutlich, dass es manchmal Details sind, die für das Scheitern von erfolgsversprechenden Kooperationen verantwortlich sind.

¹⁷⁸ Zur Pilotgruppen gehörten 15 malaysische Kandidaten/-innen. Diese Gruppe gehörte zur Gruppe der In-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia.

Gemäß seiner Aussagen ist besonders hervorzuheben, dass die Flugtickets der Pilotgruppe bereits ausgehändigt waren, die Koffer gepackt und der Abflug im Dezember 2003 stattfinden sollte. Er betont:

Als plötzlich die Hiobsbotschaft des Public Service Departments (PSD)¹⁷⁹ kam, dass man in Malaysia den Studiengang an der Universität Leipzig nicht kenne und dass er noch nicht offiziell von malaysischer Seite aus anerkannt und genehmigt sei! Dass das PSD bei all diesen planerischen Vorbesprechungen von Frau Zuraihan nicht mitbedacht worden war!

Dies Versäumnis ist insbesondere bedauerlich, da die geplante Kooperation seiner Ansicht nach als eine ideale Kombination angesehen werden kann.

Er stellt besonders die DaF-Lehrkräftebildungs-Kooperation heraus:

Die DaF-Lehrkräftebildungs-Kooperation ist eine ideale Ausbildung für die malaysischen Studierenden, indem man die dort sprachlich und didaktisch vorbereiteten DaF-Lehrkräfte in einer fachlichen Integration zu einem deutschen Hochschulabschluss bringen könne, der dem Bachelor entspräche, obwohl die malaysischen Kandidaten/-innen nur ein Mittleres-Reife-Niveau (SPM) hatten.

Er gelangte zu der Ansicht, dass alle Planungen der DaF-Lehrkräftebildungs-Kooperation wie ein Kartenhaus zusammenbrachen. Die Universität Leipzig hatte alles für diese Gruppe vorbereitet und zog sich zunächst enttäuscht aus der Zusammenarbeit zurück.

Im bisherigen Verlauf wurde deutlich, dass der Misserfolg sich auf die gescheiterte Lehrkräftebildungs-Kooperation zwischen dem malaysischen Erziehungsministerium, dem pädagogischen Institut für die internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA), die Universität Leipzig und das Goethe-Institut Malaysia als Mittler bezog. Es gab also nicht inhaltliche, sondern strukturelle Probleme und interkulturelle Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Akteuren, die für das Nicht-Zustandekommen des Programms verantwortlich waren.

¹⁷⁹ Public Service Departments (PSD) ist die Abteilung für den öffentlichen Dienst der malaysischen Regierungsabteilung, die das Personal für den öffentlichen Dienst plant, entwickelt und verwaltet.

Neuaufnahme der DaF-Lehrkräftebildung an einer Hochschule in Malaysia – Universität Malaya – 2004

Erfreulich ist zu sehen, dass dies jedoch nicht den völligen Abbruch der Zusammenarbeit bedeutete.

Der Leiter des Goethe-Instituts teilte mit, dass das Erziehungsministerium auf Bitten des Goethe-Instituts nach einer Reihe von Vermittlungsversuchen zu weiteren Gesprächen bereit war. Jedoch konnten sich die beiden Seiten auf keine weitere Zusammenarbeit mehr verständigen. Zumal es jetzt wegen und nach den europäischen Bologna-Verhandlungen zum Aus- und Abgleich europäischer Hochschulabschlüsse undenkbar geworden war, dass eine malaysische Studierendengruppe mit Mittlerer Reife (SPM) an einem deutschen/europäischen (Bachelor) Hochschulprogramm teilnehmen könnte.

Auch hier wird nochmals deutlich, dass fehlende Strukturen im internationalen Bereich die engere Zusammenarbeit einschränken und sogar verhindern können. Für die einzelnen Betroffenen war dieses strukturelle Problem nicht nur höchst bedauerlich, sondern hatte auch Konsequenzen für ihr weiteres Berufsleben.

Der Leiter des Goethe-Instituts bekräftigte dies:

Schließlich kam Frau Zuraihan zu mir und fragte mich, was sie denn nun mit dieser Gruppe tun sollte. Ich riet ihr, die Lehrkräftebildung bei IPG-KBA in ein malaysisches Hochschul-Bachelor-Programm zu integrieren.

Mit dieser Aussage wird deutlich, dass das GI immer noch ein wesentlicher Ansprechpartner war, sicher auch, weil es langjährig erfolgreich die DaF-Lehrkräftebildung in Malaysia begleitet hatte.

Aus diesem Grund erhielt die Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) vom Erziehungsministerium den Auftrag, zusammen mit dem IPG-KBA ein Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Die FLL-UM stimmte dem Auftrag zu, jedoch mit Zugangsvoraussetzungen, bzw. Abitur (STPM/Matriculation) als Abschluss beim IPG-KBA und einem Sprachprüfungsnachweis des B2- und C1-Niveaus als Immatrikulationsbedingung.

Sprachvorbereitungskurse im Goethe-Institut Deutschland im zweiten Jahr des Grundstudiums

Wie schon im letzten Abschnitt angesprochen wurde, ist die Immatrikulationsbedingung des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya nur mit C1-Sprachkenntnissen und einem Abiturabschluss möglich. Das IPG-KBA plante aus diesem Zweck, gemeinsam mit dem Goethe-Institut ein zweijähriges Grundstudium für den Erwerb des Abiturs und die Sprachvorbereitungskurse bis zum C1-Niveau vor dem Bachelorprogramm „German with Education“ zu realisieren.

Man kann hieran sehen, dass die Auseinandersetzung mit den ausländischen Partnern/-innen diese Reform unterstützte.

Das IPG-KBA und das GI schlossen sich der Planung des zweijährigen Grundstudiums an, um die Studierenden im ersten Jahr des Grundstudiums am IPG-KBA bis zum B1-Sprachniveau auszubilden. Der Plan bestand darin, dass sie im zweiten Jahr des Grundstudiums am Goethe-Institut Deutschland lernen würden, um ihre DaF-Sprachkenntnisse weiter zu vertiefen und die Kultur des Ziellandes zu erleben.

Der Leiter des Goethe-Instituts hob besonders hervor, dass es nach monatelangem Hin und Her zu einer Vereinbarung zwischen dem Goethe-Institut und dem IPG-KBA kam. Sie hatten ein In¹⁸⁰- und Pre¹⁸¹-Service-Programm für die DaF-Lehrkräftebildung zu etablieren, das auf beiderseitigen Stipendien beruhte und an das Bachelorprogramm einen deutschen Aufenthalt anschloss. Er teilte Folgendes mit:

Man kam programmgemäß darin überein, den sprachpraktischen Teil (C1) durch eine Ausbildung beim Goethe-Institut in Deutschland abzuleisten, nachdem A1 bis B1 von IPG-KBA-Dozent/-innen unterrichtet worden war, um den Studierenden einen ersten Deutschlandaufenthalt zu ermöglichen. Dieser Ausbildungsteil wurde von mir persönlich als Vermittler zwischen GI und IPG-KBA ausgehandelt und in die Wege geleitet.

¹⁸⁰ Die Aufnahme ins In-Service-Programm erfolgte nur für Kandidaten/-innen, die schon an Schulen unterrichteten.

¹⁸¹ Die Aufnahme ins Pre-Service-Programm erfolgte nur für Kandidaten/-innen, die gerade den Abschluss der Sekundarschule erworben und die Mittlere-Reife-Prüfung (SPM) bestanden hatten.

Verhandlungen zwischen Goethe-Institut (GI), Pädagogischem Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) und der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) 2005 – 2006

Es ist interessant zu sehen, wie sich die weitere Zusammenarbeit im Detail gestaltete:

Nach der Zustimmung der Entwurfsplanung über das In-Service-Twinning-Immersion- und auch Pre-service-Programm zwischen GI und IPG-KBA wurde ein Vertrag über die Durchführung eines In-Service-Twinning-Immersion-Course-Programms am Goethe-Institut vom Erziehungsministerium Malaysia und Goethe-Institut München Deutschland unterschrieben.

Während sich dieses Pre-Service-Programm entwickelte und realisiert wurde, bastelte man weiter an einem Immersion-Programm, das eine deutsche Hochschule oder ein Goethe-Institut in Deutschland einschließen sollte. Der Leiter des Goethe-Instituts antwortete mit einer E-Mail zur Planung des Malaysian-Immersion-Programms mit dem IPG-KBA, dem Goethe-Institut und der Universität Malaya an die pädagogische Abteilung des Erziehungsministeriums.

Schließlich kamen die Verhandlungen zwischen GI, IPG-KBA und der FLL-UM, tatsächlich zu einem positiven Abschluss, nämlich zum kombinierten Bachelorprogramm „German with Education“.

Der Leiter des Goethe-Instituts unterstreicht:

Die Vereinbarung des Bachelorprogramms ‚German with Education‘ kam wie oben vorgeschlagen zustande, wobei der DAAD-Vertreter aus der Abteilung für Fremdsprachen und Kommunikation der Universität Putra Malaysia (UPM) und später dann aus der FLL-UM in das Bachelorprogramm als DaF-Dozent integriert war, was ganz dem Sinn der Sache entsprach. Die E-Mail zum Bachelorprogramm sendete ich an die pädagogische Abteilung des Erziehungsministeriums.

Die An- und Umsiedelung des DAAD-Dozent/-innen von der Universität Putra Malaysia (UPM) zur Universität Malaya (UM) hing damit zusammen, dass der DAAD-Dozent eine wichtige DaF-Lehrfunktion von deutscher Seite vor Ort darstellte und dorthin versetzt wurde, wo das Bachelorprogramm aufgestellt war; die FLL-UM lag außerdem örtlich sehr günstig, direkt neben dem IPG-KBA. Nach der Zustimmung aller Seiten etablierte die FLL-UM

gemeinsam mit dem IPG-KBA das erste Pre-Service-Lehrkräfteprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache, nämlich das Bachelorprogramm „German with Education“.

Hervorzuheben ist, dass diese Gruppe am Ende die Gelegenheit erhielt, an einem einjährigen Sprachvorbereitungskurs im Goethe-Institut Deutschland teilzunehmen. Aufgrund der langen Planung des neuen Bachelorprogramms „German with Education“ an der FLL-UM konnte diese Gruppe sich nicht in das neue Bachelorprogramm „German with Education“ immatrikulieren, sondern immatrikulierte sich erst im Herbstsemester 2006/2007 in das bereits vorher existierende Bachelorprogramm „Bachelor of Language and Linguistics – German Language“ an der Universität Malaya.

Bestätigung des Bachelorprogramms „German with Education“

2007 – 2008

Die Langfristigkeit, aber auch die Dauer, die so ein Prozess mit sich bringt, wurde vom GI-Leiter besonders hervorgehoben. Die Entwicklung des Bachelorprogramms „German with Education“ dauerte längere Zeit. Im Nachgang zu diesem Gespräch sandte der GI-Leiter noch den genauen Plan, der hier erwähnt wird, um zu zeigen, dass jedes Detail bereits bedacht und geplant war:

Der „12 Months Immersion Course German as a Foreign Language“, also das „deutsche Jahr“ in der sechsjährigen Ausbildung malaysischer DaF-Lehrer/-innen („Pre-Service“ von Oberstufenreife zum B. Ed. in sechs Jahren) steht in folgendem Curricularzusammenhang:

Erstes Jahr	Foundation Deutsch Proficiency – Kurse bis B1 in Malaysia am IPG-KBA
Zweites Jahr	Foundation, halb Deutsch Proficiency im Goethe-Institut Deutschland bis C1 oder ZOP, halb Methodik oder Didaktik-DaF
Drittes bis fünftes Jahr	Bachelor (B. Ed.) an der Universität Malaya in Kuala Lumpur
Sechstes Jahr	Referendariat und Abschluss der Ausbildung am IPG-KBA

Das Erziehungsministerium (Federal Education Ministry of Malaysia – MoE) wird in einem Agreement mit Goethe festlegen, dass alle diese Gruppen ihr zweites Foundation-Jahr am Goethe-Institut Deutschland absolvieren – was für den Inlandsbereich einen erfreulichen mehrjährigen regelmäßigen Zustrom von KTN aus Malaysia bedeutet.

Die erste malaysische Gruppe, eine „In-Service Gruppe“, war von 2006 – 2007 an drei Goethe-Instituten Deutschlands und brachte eine Begeisterung mit zurück, die das MoE davon überzeugte, dass das Goethe-Institut Deutschland, obwohl keine akademische Einrichtung, eine großartige Ausbildungsarbeit leistet.

Schon vor Beginn wurde das Programm im Pre-Service-Bereich von deutscher Seite (GI Deutschland) ausdrücklich als beispielhaft in seiner grenzüberschreitenden Bildungskoooperation gelobt (siehe E-Mail, d. V.). Das sechsjährige Bachelorprogramm „German with Education“ wurde von allen Seiten bestätigt, nämlich fünf Kohorten (Gruppen) für zwei Jahre Grundstudium am IPG-KBA (ein Jahr) und am Goethe-Institut Deutschland (ein Jahr) und vier Jahre Vollzeitstudium an der Universität Malaya. Die fünfte Kohorte bekam die Gelegenheit, sprachlich, pädagogisch und kulturell für ein Jahr am Goethe-Institut München (Sprache) und Göttingen (Didaktik) ausgebildet zu werden. Das sechsjährige Bachelorprogramm wurde ganz vom malaysischen Erziehungsministerium bezahlt. Die Studierenden mussten nach dem Abschluss einen fünfjährigen Pflichtvertrag als DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen unterschreiben.

Bruch des Vertrags der Sprachvorbereitungskurse am Goethe-Institut Deutschland

2009 – 2010

Die Enttäuschung seitens des Interviewpartners wird deutlich und nachvollziehbar, wann man sich den Reifegrad des Programmes anschaut, was dann letztendlich scheiterte.

Der GI-Lektor unterstreicht, dass es anfangs das Ziel des Erziehungsministeriums gewesen war, 100 DaF-Lehrkräftekandidaten/-innen in diesem Bachelorprogramm „German with Education“ mit Goethe-Institut, UM und IPG-KBA auszubilden. Er kritisiert weiter:

Jedoch sollte dieses Programm am Goethe-Institut ganz vom malaysischen Erziehungsministerium bezahlt werden, wobei enorme Reduktionen von Seiten des Goethe-Instituts wegen der geplanten Länge des Programms von 6 Jahren zugestanden wurden (über die nach Aufgabe des Programms von malaysischer Seite nach zwei Jahren nicht mehr gesprochen wurde!)

Das Goethe-Institut wurde von dem Bruch des Vertrags durch die malaysische Seite, die zunächst, zusammen mit dem Goethe-Institut davon ausgegangen war, 100 DaF-Lehrkräfte ausbilden zu lassen, nicht schriftlich unterrichtet, es wurde nur mündlich auf Goethe-Institut-Anfrage in Kuala Lumpur darauf hingewiesen, dass keine weitere Finanzierung vonseiten der Regierung mehr möglich sei. Gemäß der Erklärung des Erziehungsministerium zum Goethe-

Institut lautete diese sinngemäß: „Es gäbe keine finanziellen Mittel mehr, um dieses Bachelorprogramm ‚German with Education‘ fortzusetzen“.

Daher kam es bedauerlicherweise nach nur zwei Kohorten zum Ende des Programms „12 Months Immersion Course German as a Foreign Language“, die tatsächlich nach Deutschland geschickt worden waren.

Eine für diese Arbeit wichtige Konsequenz war auch, dass die sprachliche Ausbildung auf C1-Niveau der weiteren Kohorten nicht mehr von Seiten des Goethe-Instituts, sondern nun von Seiten des IPG-KBA vorgenommen werden musste.

Jahre später ließ das Erziehungsministerium dann inoffiziell verlauten, dass der Bedarf an Deutschlehrkräften mit rund 50 DaF-Lehrkräften ohnehin bereits gesättigt sei.

Bachelorprogramm „German with Education“ – Ende und Status quo

2017 – 2019

Die nun erfolgten Änderungen stehen im engen Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungspolitik der Regierung und der Sprachenpolitik im engeren Sinne.

Interessanterweise wurde das damalige Curriculum des Bachelorprogramms erst nach rund acht Jahren, also im Jahr 2016, vom Senat der Universität genehmigt. Ab 2017 ging das Bachelorprogramm „German with Education“ zu Ende. Das IPG-KBA wurde dann konzeptionell radikal verändert, so dass es schon ab 2017/18 überhaupt keine weitere Fremdsprachenlehrkräftebildung mehr gab, es sei denn, sie wurde von den jeweiligen Gastländern finanziert (z. B. Koreanisch).

Diese allgemeine Entwicklung hat im engeren Sinne bis heute Auswirkungen auf das Selbstverständnis der universitären Ausbildung im Bereich Sprachen an der UM. Das Ganze ist ein Ergebnis, das sogar heute noch die deutsche Abteilung an der FLL-UM verunsichert, denn sie verlor den eigentlichen Sinn ihrer damaligen, praktisch und beruflich orientierten Ausbildung einer Spezialgruppe von Linguistik-, Deutsch- und Pädagogik-Bachelor-Studierenden.

Im Rückblick lässt sich feststellen, dass es inzwischen statt der 13 DaF-Lehrkräfte im Jahr 2002 nun rund 60 ausgebildete DaF-Lehrkräfte an den rund 45 Internaten und 25 Sekundarschulen gibt.

Jedoch muss hier festgehalten werden, dass einige dieser 60 DaF-Lehrkräfte nicht als DaF-Lehrkräfte, sondern als Sportlehrkräfte, Englischlehrkräfte, Handarbeitslehrkräfte etc. arbeiten, was zeigt, wie die Deutschausbildung in den Hintergrund gerückt ist.

Als von seiner Seite bedauerliches Resümee hält der GL-Leiter fest, dass es laut Erziehungsministerium schon seit Jahren überhaupt keinen Bedarf an Sprachlehrkräften mehr gibt: Es sei denn an Englischlehrkräften, was aber direkt mit politischen Entscheidungen zusammenhängt.

6.2 Einzelinterview mit einer Abteilungsleiterin der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya

Das zweite Einzelinterview wird mit einer internen ministeriellen Expertin, der Abteilungsleiterin der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM) geführt. Die Expertin ist sowohl die Abteilungsleiterin der FLL-UM (2012 bis 2016) als auch die Dozentin für Französisch als Fremdsprache. Das Gespräch wurde im Büro der Abteilungsleiterin der FLL-UM geführt und dauerte ca. 30. Minuten.

In dem Gespräch werden die Gegenstände des Bachelorprogramms „German with Education“ zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften detailliert erfasst. Der Gesprächsinhalt wird durch folgende Kategorie dargestellt.

- i. Vorbereitung und Voraussetzungen des Bachelorprogramms „German with Education“
- ii. Stärken und Schwächen des Bachelorprogramms „German with Education“
- iii. Fremdsprachenkompetenz C1 als Zugangsvoraussetzungen
- iv. DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeit
- v. Unterschiede zwischen den Bachelorprogrammen „German with Education“ und „Deutsche Sprache und Linguistik“

Es war bereits zu Beginn erwähnt worden, dass die Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia zu Programmbeginn einige Schwächen aufwies. Demzufolge entwickelte die FLL-UM nach der Bekanntgabe des Vorhabens durch das Erziehungsministerium zum ersten Mal ein Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für DaF in Malaysia.

Vorbereitung des Bachelorprogramms „German with Education“

Zur Vorbereitung des Bachelorprogramms bezog sich die FLL-UM auf professionelle Referenzen zu Curricula für die Fremdsprachenlehrkräftebildung.

Die FLL-UM Abteilungsleiterin stellt dazu fest:

Vor Beginn dieses Bachelorprogramms hatten wir als Curriculumsplaner/-innen die Daten mittels Fragebögen von DaF-Lehrkräfte an Schulen analysiert, um die Meinungen der DaF-Lehrkräfte zu berücksichtigen. Die Befragungsergebnisse wurden von der Fakultät im Ordner Curriculumsplanung gespeichert.

Voraussetzungen des Curriculums

Die Voraussetzungen des Curriculums des Programms erfolgte entsprechend der „Malaysian Philosophy of Education¹⁸²“. Mit anderen Worten spielte der malaysische Kontext eine wesentliche Rolle für die Curriculumentwicklung dieses Bachelorprogramms. In diesem Fall musste das Curriculum an die Anforderungen des malaysischen Kontextes angepasst werden.

Hervorzuheben ist, dass das Curriculum für die Lehrkräftebildung in Malaysia nach verschiedenen theoretischen Rahmen der Fremdsprache und des malaysischen Kontextes betrachtet wurde. Aufgrund dessen wurden Fremdsprachenkompetenz- und Kulturvermittlung vom FLL-UM und die pädagogischen Bestandteile vom IPG-KBA übernommen. Die FLL-UM hatte sicherzustellen, dass die Curriculumsanforderungen für die malaysischen DaF-Lehrkräfte in der Literaturübersicht des theoretischen Rahmens abgedeckt wurden. Dazu sollte das Bachelorprogramm nicht nur Sprachkompetenzen, sondern auch pädagogische Fähigkeiten und Klassenmanagement-Kompetenzen vermitteln, bspw. wie

¹⁸² Siehe Malaysian Philosophy of Education. [Zugriff am: 24.04.2020]. Verfügbar unter: <file://malaysianphilosophyofeducation-121020060223-phpapp02.pdf>.

DaF-Lehrkräfte heterogene Unterrichtsgruppen verwalten und mit unterschiedlichem Verhalten der Schüler/-innen umgehen können.

Stärken und Schwächen des Bachelorprogramms „German with Education“

Die Stärken und Schwächen des Bachelorprogramms „German with Education“ werden nach Ansicht der FLL-UM-Abteilungsleiterin aufgrund ihrer Relevanz im Folgenden genauer betrachtet.

Eine Stärke lag darin, dass das neue Curriculum für das Bachelorprogramm als Sprungbrett für die FLL-UM zu nutzen sei, wobei nach Ansicht der Leiterin zahlreiche Verbesserungen nötig waren.

Die Schwäche lag in den Modulbeschränkungen. Außerdem wies sie auf die zudem redundanten Module in Hauptfächern, Nebenfächern und Fakultätspflichtfächern hin, die die FLL-UM herausfinden sollte.

Die FLL-UM Abteilungsleiterin unterstrich Folgendes: „Es ist ein Fehler der FLL-UM, während der Vorbereitung des Bachelorprogramms die Schulen nicht zu berücksichtigen.“

Fremdsprachenkompetenz C1 als Zugangsvoraussetzung

Das C1-DaF-Sprachniveau als Zugangsvoraussetzung des Bachelorprogramms „German with Education“ ist nach der Auffassung der FLL-UM-Abteilungsleiterin überflüssig.

Die FLL-UM-Abteilungsleiterin hebt explizit hervor: Die ausgebildeten DaF-Lehrkräfte des Bachelorprogramms werden später an Schulen nur bis zum Niveau A2 unterrichten. Dazu besteht in einer mehrsprachigen Gesellschaft wie in Malaysia die ausreichende Möglichkeit, mit Deutsch in Kontakt zu treten. Obwohl gemäß dem Europäischen Referenzrahmen zur Beherrschung einer Fremdsprache zwar das Niveau C1 erforderlich ist, ist es gemäß des Curriculums in Malaysia für malaysische DaF-Lehrkräfte nicht erforderlich, das C1-Sprachniveau zu erreichen. Daher bestand keine Notwendigkeit, die Studierenden zum C1-Sprachniveau zu führen.

Sie führt hier näher aus: Wenn nach Ansicht der Kurskordinatorin für die Absolventen/-innen und Studierenden in diesem Bachelorprogramm Sprachmängel festgestellt worden sind,

weil Kenntnisse zur deutschen Kultur und Geschichte gefehlt haben, kann sie dem Erziehungsministerium trotzdem die Einstellung der Absolventen/-innen und Studierenden als Lehrkräfte empfehlen“.

DaF-Lehrkräfte-Fortbildungsmöglichkeit

Nach der Aussage des GI-Leiters erhielt das GI die Vorgabe vom Erziehungsministerium, die Fortbildungen für DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen anzubieten. Dabei wird die Verfasserin bei der Frage zu Fortbildungsmöglichkeiten berücksichtigen, ob die FLL-UM ähnliche Vorgaben vom Erziehungsministerium bekam, um Fortbildungen anzubieten.

Die FLL-UM-Abteilungsleiterin unterstreicht die Frage, dass die FLL-UM nur die akademische Erstausbildung für die Kohorte angeboten hat, da die Fortbildungen nicht zum Programmziel der FLL-UM gehörten. Sie erwähnt, weitere Lehrkräfte-Fortbildungen können zukünftig mit dem Goethe-Institut oder der deutschen Botschaft in Malaysia abgesprochen werden.

Sie ist der Überzeugung, falls die FLL-UM eine Fortbildung anbieten wollte, müsste sie das mit dem Erziehungsministerium abstimmen, um eine Genehmigung für die Teilnahme der Schulen zu erhalten. Vor allem könnten die DaF-Lehrkräfte an den Schulen nicht einfach an einer Weiterbildung teilnehmen, weil ihnen dazu das Geld fehlen würde. Wenn die Fortbildung vom Erziehungsministerium anerkannt würde, käme das Budget der gesamten DaF-Lehrkräfte-Fortbildung vom Ministerium. Dies würde zu einem sehr langen Genehmigungsprozess führen. Darum wollte die FLL-UM keine DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen anbieten.

Bachelorprogramms „German with Education“ in Zukunft

Die FLL-UM-Abteilungsleiterin vertritt die Position, dass die FLL-UM keine Genehmigung hat, um das Bachelorprogramm „German with Education“ ohne Kooperation mit dem IPG-KBA weiter anzubieten. Sie betont, dass die FLL-UM ein Bachelorprogramm nur für Hochschullehrkräfte anbieten kann, aber nicht mehr für Schullehrkräfte. Für die Erarbeitung eines Curriculums im Bereich Fremdsprachen für Schullehrkräfte ist eine Abstimmung mit dem Erziehungsministerium notwendig. DaF-Lehrkräfte benötigen an Schulen ein anerkanntes ETISAS-Zertifikat vom Erziehungsministerium bzw. eine Urkunde zur Lehrkräftebildung.

Ihres Wissens nach hat das Pädagogische Institut für die Lehrkräftebildung (IPG) wie das IPG-KBA so eine Genehmigung, um eine Urkunde zur Lehrkräftebildung auszustellen. Dazu haben nach ihrer Ansicht auch einige Universitäten wie die Universität UPSI (Sultan Idris Education University) die Erlaubnis, das Schullehrkräftebildungsprogramm anzubieten.

Sie erklärt weiter, da die Bezeichnung „Education“ von der Fakultät für Bildungswissenschaften geführt wird, darf die FLL-UM ohne Zusammenarbeit mit dem IPG-KBA diese Bezeichnung im Bachelorprogramm „German with Education“ nicht führen. Aus diesem Grund könnte die FLL-UM die Bezeichnung „Didaktik“ anstatt „Education“ in ihrem Programm verwenden. Ohne die Bezeichnung „Education“ im Programm ist es der FLL-UM nicht gestattet, pädagogische Studienanteile anzubieten. Nur im Rahmen einer Zusammenarbeit der FLL-UM mit der Fakultät für Bildungswissenschaften könnte ein neues Programm angeboten werden.

Bachelorprogramm „German with Education“

Das Bachelorprogramm „German with Education“ dient zur Ausbildung von Lehrkräften an Sekundarschulen für Deutsch als Fremdsprache in Malaysia. Das Programm begann bereits aufgrund des Bedarfs des Erziehungsministeriums. Der Bedarf bezog sich auf die Sprachenpolitik der Vision 2020. Die Sprachkompetenzen und die pädagogischen Fähigkeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die die DaF-Lehrkräfte benötigen, sind die wichtigsten Komponenten der Module dieses Bachelorprogramms. Für die Module zum pädagogischen Bereich gilt das ganz besonders. Das Ziel des Bachelorprogramms ist die Ausbildung qualifizierter DaF-Lehrkräfte für malaysische Schulen, um nationale Bedürfnisse zu erfüllen.

Der Leistungsumfang des vierjährigen Bachelorprogramms an der FLL-UM betrug 132 Leistungspunkte mit 5280 Stunden Arbeitsaufwand. Die Studierenden waren verpflichtet, an allen Modulen der Hauptfächer, Nebenfächer, Fakultätspflichtfächer und Universitätspflichtfächer teilzunehmen. Diese Module bezogen sich auf den malaysischen Ausbildungskontext und die Qualifikationsziele des Bachelorprogramms. Außerdem musste das Sprachniveau der Absolventen/-innen und Studierenden ab der dritten Kohorte nur B2-Sprachniveau erreichen, weil sie keinen Deutschlandaufenthalt hatten.

An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass die FLL-UM sich nicht in der Lage sah, durch das aktuell angebotene Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ DaF-Lehrkräfte auszubilden. Im folgenden Abschnitt wird das zweite Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ an der UM genauer erläutert, um zu überprüfen, ob dies als ein Alternativprogramm zur Lehrerausbildung von DaF-Lehrkräften an Sekundarschulen angesehen werden kann.

Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“

Das seit dem Herbstsemester 1998/1999 an der FLL-UM eingeführte Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ (Bachelor of German Language and Linguistics) könnte nach Ansicht der FLL-UM Abteilungsleiterin die Ausbildung von Hochschullehrkräften für Deutsch als Fremdsprache unterstützen. Trotz der unterschiedlichen Deutschgrundkenntnisse und Qualifikationsziele des Programms besteht eine geringe Möglichkeit, dass die Absolventen/-innen dieses Bachelorprogramms als DaF-Hochschullehrkräfte oder DaF-Lehrkräfte anerkannt werden.

Die FLL-UM-Abteilungsleiterin erklärt ihre Einschätzung damit, dass das Problem dieses Bachelorprogramms in den beiden Hauptfächern Deutsch als Fremdsprache und Sprachwissenschaften besteht. Dazu kommen die Fakultätspflichtfächer und Universitätspflichtfächer.

Die FLL-UM-Abteilungsleiterin betont besonders, dass dieses Bachelorprogramm 125 Leistungspunkte fordert, was für diesen Studiengang das zulässige Maximum ist. Dies sieht sie als zu wenig an, um die nötige Sprachkompetenz für DaF- Lehrkräfte aufbauen zu können.

Sie hebt weiter hervor:

Hier wurde im Studium das Erreichen des Sprachniveaus B1 gefordert, weil die Studierenden sich ohne Deutschsprachkenntnisse immatrikulieren konnten. Bereits die Sprachkurse bis zum B1-Niveau sind für die Studierenden eine Herausforderung, sie auf das B2-Sprachniveau zu bringen wäre eine Überforderung. Dazu muss Rücksicht auf die Unterrichtssprache im Programm genommen werden, hier werden die drei Unterrichtssprachen Malaiisch, Englisch und Deutsch anstatt nur in Deutsch in Vorlesungen verwendet.

Von den genannten Problemen dieses Bachelorprogramms abgesehen, ist es nach ihrer Ansicht vielleicht für ein oder zwei Absolventen/-innen möglich, als DaF-Hochschullehrkräfte anerkannt zu werden. Dies sind aber wirklich außergewöhnlich Fälle.

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich zusammenfassend eine positive Bewertung des Bachelorprogramms „German with Education“ vom GI-Leiter und der FLL-UM-Abteilungsleiterin. Auffällig ist, dass beide Experten/-innen dieses Bachelorprogramm kritisch beurteilen.

Die FLL-UM-Abteilungsleiterin weist darauf hin, dass valide Aussagen über die Qualität des Programms und Überarbeitungsvorschläge sinnvollerweise durch die Absolventen/-innen zu erfragen sind, die das Programm durchlaufen haben und bereits als DaF-Lehrende arbeiten.

Sie erklärt sich bereit, auf solche Vorschläge in der Zukunft einzugehen:

Die Ansichten dieser DaF-Lehrkräfte könnten dann von der FLL-UM oder den Kurskoordinator/-innen ins nächste Curriculum integriert werden.

6.3 Gruppeninterview mit Programmkoordinatorinnen vom Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung

Das Pädagogische Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) ist ein sehr wichtiges Institut für die DaF-Lehrkräftebildung neben der FLL-UM und dem GI. Es gibt insgesamt drei für das Bachelorprogramm „German with Education“ verantwortliche Programmkoordinatorinnen im IPG-KBA. Sie sind zusammen mit dem Erziehungsministerium für den Informationsaustausch, die Datenauswertung zum gegenwärtigen Zustand und die Entwicklung von Zukunftsprognosen zur Lehrkräftebildung zuständig.

Neben den Interviews mit dem ehemaligen Leiter des Goethe-Instituts und der Abteilungsleiterin der FLL-UM wird ein weiteres Interview mit zwei internen ministerialen Expertinnen, den Programmkoordinatorinnen vom Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA), geführt. Im Gespräch werden Fragen bezüglich der Rolle des IPG-KBA, der Schwierigkeiten während des Bachelorprogramms „German with Education“ im IPG-KBA, der zukünftigen Curriculumplanung der Lehrkräftebildung im

Fach Deutsch als Fremdsprache nach dem Bachelorprogramm „German with Education“ 2017/18 und dem Curriculum des DaF-Unterrichts an Sekundarschulen gestellt.

Das Gruppeninterview dauerte ca. 30 Minuten. Das Gespräch wurde im Büro des IPG-KBA durchgeführt. Die Äußerungen der beiden Koordinatorinnen werden nach folgenden Kategorien geordnet:

- i. Rolle des IPG-KBA im ersten Bachelorprogramm „German with Education
- ii. Anliegen des Grundstudiums
- iii. Schwierigkeiten während des Bachelorprogramms „German with Education“
- iv. Zukünftige Planung des IPG-KBA
- v. DaF-Curriculum an Sekundarschulen

Rolle des IPG-KBA im ersten Bachelorprogramm „German with Education

Das Bachelorprogramm „German with Education“ ist die erste Pre-Service-Lehrkräftebildung für das Bachelorprogramm nach den neuen Vorgaben des Erziehungsministeriums. Die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen bekräftigen, dass es davor nur die In-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia gab, an der sie sich damals beteiligten. Es ist nach Auffassung der IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen besser, das neue Bachelorprogramm „German with Education“ zur DaF-Lehrkräftebildung zu etablieren.

Wie schon im Kap. 3 bezüglich der DaF-Lehrkräftebildung in Malaysia angesprochen, bot die In-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache die Möglichkeit eines einjährigen Deutschlandaufenthaltes mit Deutschkursen am Goethe-Institut Deutschland, um DaF-Lehrkraft in Malaysia zu werden.

Die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen stellen die DaF-Lehrkräftebildung in Malaysia in den Mittelpunkt. Es gab früher vier Kohorten in der In-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache, jetzt gibt es fünf Kohorten in der Pre-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Aufnahme in die beiden Programme ist mit unterschiedlichen Voraussetzungen verbunden. Die Aufnahme in die In-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache ist nur für DaF-Lehrkräfte möglich, die

schon an Schulen unterrichtet haben. Für die In-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache ist jedoch nicht das IPG-KBA verantwortlich.

Die Pre-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache war das erste Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia, bei dem es eine Kooperation zwischen IPG-KBA und der Universität Malaya gab. Für die Pre-Service-Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache gab es einen Numerus Clausus, die Bewerber/-innen mussten als Qualifikation die Mittlere Reife nachweisen (SPM). Innerhalb des Zeitraums von 2007 (erste Kohorte) bis 2011 (fünfte Kohorte) wurden neue Bewerber/-in zugelassen.

Die Aufgabe des IPG-KBA ist die Gestaltung des sechsjährigen Bachelorprogramms zusammen mit der FLL-UM nach dem Bedarf und der Planung des Erziehungsministeriums Malaysias. Die Rolle des IPG-KBA wird wie folgt gefasst:

- Verantwortlich für das zweijährige Grundstudium (Foundation course)
- Engagement für die Nebenfächern des vierjährigen Studiums an der FLL-UM
- Für die Praktika an den Sekundarschulen ist das IPG-KBA zuständig
- Entwicklung der Curriculumsplanung für DaF an Sekundarschulen vom Erziehungsministerium

Anliegen des Grundstudiums

Das zweijährige Grundstudium ist mit dem IPG-KBA abgestimmt worden. Das Grundstudium wurde im ersten Jahr vom IPG-KBA gestaltet, das zweite Jahr übernahm das Goethe-Institut Deutschland. Nach Abschluss des zweijährigen Grundstudiums nahmen die fünf Kohorten am Bachelorprogramm „German with Education“ an der FLL-UM teil. Das Programm begann 2007 mit der ersten Kohorte und ist für fünf Kohorten mit staatlicher finanzieller Unterstützung zugelassen.

Jedoch haben nur die erste und die zweite Kohorte im Grundstudium ihre Deutschsprachkenntnisse im IPG-KBA bis zum B1-Niveau und im Goethe-Institut Deutschland bis zum C1-Niveau erworben. Bedauerlicherweise wurde der einjährige Deutschlandaufenthalt ab der dritten Kohorte aufgrund der finanziellen Notlage des Erziehungsministeriums aus dem Programm gestrichen. Das Grundstudium musste ab der

dritten Kohorte vollständig im IPG-KBA stattfinden und es wurde nur noch ein B2- statt C1-Niveau in Deutsch zur Immatrikulation an der FLL-UM gefordert. Als Ersatz für die Streichung des einjährigen Deutschlandaufenthaltes bestand ab der dritten Kohorte die Möglichkeit, an einer vierzehntägigen Studienreise nach Deutschland teilzunehmen, die vom DAAD unterstützt wurde.

Nach Ansicht der Programmkoordinatorinnen hat das IPG-KBA eine unerwartete Ersatzaufgabe im zweiten Jahr des Grundstudiums hinzugefügt, außerdem weisen die Programmkoordinatorinnen auch auf Schwierigkeiten während des Bachelorprogramms „German with Education“ hin.

Schwierigkeiten während des Bachelorprogramms „German with Education“

Die Koordinatorinnen betonen, dass es auffällig ist, dass alle Nebenfächer des Programms und das Praktikum des letzten Studienseesters zu den IPG-KBA-Aufgaben gehören. Die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen, Frau Azuar und Frau Zarina, sagen, dass eine Kollegin in Rente ging und eine andere das Institut verließ. Aus diesem Anlass sind sie derzeit (2016) nur zu zweit für das Bachelorprogramm „German with Education“ im IPG-KBA verantwortlich.

Kritische Anmerkungen zu den so genannten „Nebenfächern“

Wie eingangs ausgeführt wurde, sind alle Nebenfächer des Bachelorprogramms „German with Education“ im IPG-KBA Pflicht. Jedoch fühlen sie sich nach Ansicht der IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen nicht in der Lage, so viele Fächer zu unterrichten. Erschwerend kommt noch hinzu, dass aufgrund der gegenwärtigen Budgeteinschränkungen durch das Erziehungsministerium keine neuen Mitarbeiter/-in für das Institut eingestellt werden können. Demzufolge sind die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen mit der Aufgabe überfordert. Dazu kommt die Angelegenheit der Praktikanten/-innen während des praktischen Studienseesters.

Einschätzung in Bezug auf die Praktika

Für das Berufspraktikum an den Sekundarschulen ist das IPG-KBA zuständig. Die erste bis vierte Kohorte haben ihr Praktikum bereits an unterschiedlichen Sekundarschulen durchgeführt. Dazu sind Absolventen/-innen der ersten, zweiten und dritten Kohorte bereits an Sekundarschulen Malaysias als DaF-Lehrkräfte tätig.

Die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen weisen auf das Problem der Kilometergelderstattung für die Fahrten zu den Praktikumsorten ab der vierten Kohorte hin.

Die IPG-KBA Programmkoordinatorinnen unterstreichen dieses Problem:

Wir müssen uns um die Praktikanten/-innen an den Praktikumsorten kümmern, aber die Praktikumsorte liegen weit entfernt, z. B. die Sekundarschulen in Kuala Pillai, Tampin, Rembau, Kuala Selangor, Raub, Gombak, Sri Hartamas und Kajang. 2016 gab es die Kilometererstattung noch. Ab diesem Jahr gibt es für Entfernungen unter 25 km jedoch keine Rückerstattungen mehr. Wir sind frustriert, weil wir wegen der Praktikanten/-innen mehrmals ohne Kilometererstattung hin- und zurückfahren mussten. Bei Problemen mit Studienverlaufsplänen von zwei Praktikanten/-innen an einer Sekundarschule in Sri Hartamas (unter 25 km) musste man z. B. zweimal pro Woche an die Schule fahren, ohne dass es eine Kilometererstattung dafür gegeben hätte.

Sie betonen weiter, dass sie nächstes Jahr 15 Praktikanten/-innen aus der fünften Kohorte haben werden, die ihr Praktikum an Sekundarschulen machen müssen. Sie merken an, dass ihr Gehalt es nicht zulässt, ohne Kilometererstattung vom Erziehungsministerium so viele Besuche an Schulen außerhalb von Kuala Lumpur durchzuführen.

Hier wird anhand eines bürokratischen Hindernisses deutlich gezeigt, dass nicht nur dem geplanten finanziellen Sprachprogramm des GI, sondern auch der Kilometererstattung des IPG-KBA seitens des Erziehungsministeriums nicht die entsprechende Beachtung geschenkt wurde. Anhand der detaillierten Äußerungen der Koordinatorinnen wird deutlich, wie Detailprobleme langfristig ein ganzes Programm negativ beeinflussen können.

Ausführungen zur zukünftigen Planung des IPG-KBA

Das Bachelorprogramm „German with Education“ ist nach fünf Kohorten im Jahr 2017/2018 beendet. Nach der Beendigung des Bachelorprogramms plante das IPG-KBA zwei neue Programme, nämlich das Programm „Diploma Pendidikan Lepas Ijziazah – DPLI“ und DaF als Wahlpflichtfächer unter der Bezeichnung „German as Open Elective“.

Die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen betonen, dass für die neuen Programme allein das IPG-KBA federführend ist und es keine Kooperation mit der Universität Malaya gibt. Die Zusammenarbeit ist nach Ansicht der IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen hinsichtlich der Bürokratie schwierig. Sie heben besonders hervor, dass die Abstimmung mit dem Erziehungsministerium oft ein Problem darstellt. Der Leiter vom GI engagierte sich damals zwar sehr für die Zusammenarbeit des Lehrkräftebildungsprogramms, aber ist dann doch gescheitert. Deshalb entwickelt das IPG-KBA zwei neue Programme.

Entwicklungen im Hinblick auf das Programm „Diploma Pendidikan Lepas Ijziazah – DPLI“

Das neue Programm heißt „Diploma Pendidikan Lepas Ijziazah – DPLI“. Im Hinblick auf das neue Programm vertreten die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen die Position, dass das DPLI-Programm ein einjähriges Vollzeitstudienprogramm ist. Sie erläutern ausführlich, dass das DPLI-Programm kein Bachelorprogramm ist, sondern ein einjähriges Programm zur DaF-Lehrkräftebildung. Das DPLI-Programm bietet insgesamt vier Fächer: Methodologie, Pädagogik, Didaktik und Methodik. Alle Fächer des Programms werden auf Deutsch gelehrt. Sie erwähnen, dass das DPLI-Programm für alle Studierenden geeignet ist, die im Bachelor bereits ein B2-Niveau in Deutsch, aber keine Kenntnisse in Pädagogik haben. Das DPLI-Programm bietet ein pädagogisches Zertifikat für Studierende, die als DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen arbeiten wollen. (Das neue Curriculum des DPLI-Programmes wird aus Datenschutzgründen hier nicht veröffentlicht.)

Die Vorbereitungen zum neuen Curriculum des DPLI-Programms sind nach der Auffassung der IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen abgeschlossen und es wurde bereits im Erziehungsministerium vorgelegt. Die Durchführung des DPLI-Programms ist mit neuen Programmen verbunden. Zurzeit gibt es drei neue Entwürfe für das Fremdsprachenlehrkräftebildungsprogramm im IPG-KBA, nämlich Deutsch, Französisch und Japanisch. Die Durchführungsvoraussetzung der drei Programme (genauso wie für das DPLI-Programm) ist eine Mindestanzahl von zehn Studierenden. Bei weniger als zehn Studierenden wird das DPLI-Programm geschlossen.

Anmerkungen zu den Wahlpflichtfächern

Das zweite Programm bietet nach der Auffassung der IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen DaF als Wahlpflichtfächer unter der Bezeichnung „German as Open Elective“. Das

Wahlpflichtfach ist für DaF-Anfänger mit A1- und A2-Sprachniveau geeignet. Insgesamt werden drei Wahlpflichtfächer bzw. Deutsch, Französisch und Japanisch vom IPG-KBA angeboten. Die Wahlpflichtfächer werden nächstes Jahr im Juni durchgeführt. Die Studierenden des TESL¹⁸³-Lehrkräftebildungsprogramms können z. B. im fünften Semester eins der Wahlpflichtfächer „German as Open Elective“ dazu wählen.

DaF-Curriculum an Sekundarschulen

In Kapitel 3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass gemäß dem Bericht¹⁸⁴ die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts am 2. Oktober 2002 an normalen Tagesschulen/Sekundarschulen beschlossen wurde. Zuvor gab es den Fremdsprachenunterricht nur in Internaten.

Das Curriculum der Sekundarschule hob die FLL-UM Abteilungsleiterin während des Interviews hervor. Sie erläutert, dass es ein Fehler der FLL-UM sei, weil sie während der Entwicklung des Bachelorprogramms das Curriculum der Sekundarschule außer Acht ließ. Aus diesem Grund ist es ratsam, das Curriculum der Sekundarschulen in einem neuen Bachelorprogramm zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften zu berücksichtigen.

Nach der Ansicht der IPG-KBA Programmkoordinatorinnen gibt es ein neues Curriculum in Bezug auf das Wahlpflichtfach Deutsch als Fremdsprache (DaF) an Sekundarschulen. Das alte Curriculum¹⁸⁵ der Sekundarschule galt von 1989 bis 2016. Ab 2017 wurde ein neues Curriculum an den Sekundarschulen Malaysias offiziell eingeführt. Das neue Curriculum der Sekundarschule heißt KSSM-DSKP¹⁸⁶. Das neue KSSM-DSKP-Curriculum der Sekundarschule wurde aus dem alten KBSM-Curriculum der Sekundarschule entwickelt und ersetzt.

Das IPG-KBA beteiligte sich an der Vorbereitung des neuen DaF-Curriculums nach der Vorschrift des Erziehungsministeriums. Die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen vertreten den Standpunkt, dass das neue Curriculum der Sekundarschule die Wünsche des

¹⁸³ TESL – Teaching English as a Second Language Program.

¹⁸⁴ Bericht von Foreign Language Unit, Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia

¹⁸⁵ Das alte Curriculum heißt „Curriculum Bersepadu Sekolah Menengah- KBSM“.

¹⁸⁶ DSKP-KSSM bedeutet: Standardbasiertes Curriculum der Sekundarschule (Curriculum Standard Sekolah Menengah – KSSM) gemäß dem standardbasierten Curriculum zur Bewertung an Sekundarschulen (Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran – DSKP).

Bildungsentwicklungsplanes 2013–2025 berücksichtigt, der sich auf das Lernen und den Erfolg der Schüler/-innen konzentriert, um den nationalen Bedürfnissen gerecht zu werden. Mit diesem Plan wird das neue KSSM-DSKP-Curriculum an den Sekundarschulen für Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Es ist jetzt offiziell eingeführt worden und im Internet zu finden.

Die IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen erzählen, dass das neue KSSM-DSKP-Curriculum der Sekundarschule als neue Wahlpflichtfächer Chinesisch, Tamilisch, Arabisch, Französisch, Deutsch, Japanisch und Koreanisch von Beginn des Sekundarschuljahres „Form 1¹⁸⁷“ bis zum Sekundarschuljahr „Form 5¹⁸⁸“ anbietet. Die Schüler/-innen müssen an Sekundarschulen eins der Wahlpflichtfächer wählen.

Aber sie bekräftigen, die Einführung des DaF-Unterrichts an Sekundarschulen hängt von der Entscheidung des/der jeweiligen Schulleiters/in ab. Nur an manchen Sekundarschulen ist der DaF-Unterricht als Wahlpflichtfach nach dem Willen der Schulleiter/-in verpflichtend.

Das IPG-KBA ist folglich mit der Vorgabe des Erziehungsministeriums überfordert, dennoch konnten sie die Situation nicht ändern. Außerdem versucht das IPG-KBA, neue Programme ohne Zusammenarbeit zur Ausbildung von Lehrkräften für DaF zu entwickeln. Abgesehen davon ist nach der Auffassung der IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen selbst unsicher, ob das Institut bald geschlossen wird. Sie betrachten das skeptisch:

Eigentlich sind wir verzweifelt, weil wir nicht wissen, ob das IPG-KBA geschlossen wird oder es neue Aufnahmen ins DPLI-Programm gibt. Zwei pädagogische Institutionen für die Lehrkräftebildung (IPG) wurden auf Anweisung des Erziehungsministeriums geschlossen. Wir haben schon versucht, mit unserem Direktor über das DPLI-Programm zu diskutieren. Ergebnisse gibt es bisher noch keine.

Die Befragung der IPG-KBA-Programmkoordinatorinnen stellt zwei Dinge besonders heraus, nämlich dass das Curriculum an Sekundarschulen zwar offiziell eingeführt wurde, aber es keine Nachfrage nach Deutsch mehr gibt bzw. die Fächer nicht mehr angeboten werden.

¹⁸⁷ Form 1 bedeutet die erste Mittelstufe an der Sekundarschule Malaysias.

¹⁸⁸ Form 5 bedeutet die fünfte Mittelstufe an der Sekundarschule Malaysias.

Auch wenn es offiziell ein Curriculum für das Fach Deutsch an Sekundarschulen gibt, ist die Zukunft der DaF- Lehrkräfte unklar.

6.4 Einzelinterview mit einem malaysischen Botschafter in Deutschland

In Kapitel 3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die deutsche Sprache aus verschiedenen Gründen in wirtschaftlicher Hinsicht für Malaysia interessant ist: Die aktuellsten Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2020 von DAAD-Bildungssystemanalyse 2020 Malaysia zeigt, dass die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Malaysia seit Langem eng sind und das gute Verhältnis zwischen beiden Ländern bestimmen¹⁸⁹.

Erfreulich ist dazu der Anstieg malaysischer Deutschlernender von 4350 im Jahr 2010 auf 8544 im Jahr 2015, das bedeutet eine bemerkenswerte Steigerung um 96,41% (vgl. Netzwerk Deutsch 2015). Im Jahr 2019 gab es in Malaysia 3600 Deutschlernende im Schulbereich. Die Gesamtzahl der Deutschlernenden im Land betrug im Jahr 2019 8388 (DAAD-Bildungssystemanalyse 2020 Malaysia: 32). Das zeigt, dass das Interesse an der deutschen Sprache und den mit ihr verbundenen Perspektiven für den Arbeitsmarkt in Malaysia wächst. Gemäß DAAD-Bildungssystemanalyse 2020 ist die engere Zusammenarbeit von Wirtschaft und Hochschulen ein zentrales Desiderat des aktuellen Bildungsentwicklungsplans „Malaysia Education Blue Print 2013–2025“ und rückt Deutschland mehr in den Fokus (DAAD-Bildungssystemanalyse 2020 Malaysia: 24f).

Neben den drei Interviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen der eingebundenen Institutionen wurde anschließend noch ein Interview mit einem externen Experten geführt, nämlich dem malaysischen Botschafter in Deutschland, um die wirtschaftliche Perspektive zwischen Deutschland und Malaysia besser zu verstehen und hier einen möglichen Zusammenhang mit der Sprachenpolitik des Ministeriums herauszuarbeiten. Der malaysische Botschafter in Deutschland hat im Jahrbuch „Malaysia Insights Yearbook 2017“ die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und Malaysia zum Thema

¹⁸⁹ Der bilaterale Außenhandel betrug 2019 nach Angaben des Statistischen Bundesamtes 14,2 Mrd. EUR (Ausfuhr 5,56 / Einfuhr 8,67 Mrd. EUR) und damit deutlich mehr als der mit Thailand (11 Mrd. EUR), das eine etwa doppelt so große Bevölkerung hat, und Indonesien (6,3 Mrd. EUR) mit seiner etwa achtmal größeren Bevölkerung. Der Außenhandel mit dem ungleich viel größeren Indien beträgt mit 21 Mrd. EUR nur etwa 1,5 Mal so viel wie der mit Malaysia (DAAD-Bildungssystemanalyse 2020 Malaysia: 7).

„Deutschland als viertgrößter Handelspartner Malaysias“ erörtert. Demzufolge war das Interview mit dem malaysischen Botschafter erforderlich, um die Ansichten zwischen internen und externen ministeriellen Experten/-innen zur Bedeutung der deutschen Sprache in Malaysia zu vergleichen.

Außerdem wies er auf einen zukünftigen Workshop hin, der am 22. Juli 2017 zu neuen Planungen des Ministeriums stattfinden soll, an dem die Malaysier/-innen sich beteiligen können. Die neue Planung heißt „Transformasi National 2050–TN50“, bei der die gesamte Bevölkerung Malaysias aufgefordert wird, Stellungnahmen zu unterschiedlichen Entwicklungsthemen abzugeben. Während des Interviews werden die Wünsche und Erwartungen zur Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia im TN50¹⁹⁰–Workshop zu den weiteren Planungen des Ministeriums besprochen.

Hier ist nachträglich noch anzumerken, dass, nachdem dieser Workshop 2017 durchgeführt wurde, es keine Veränderungen in der Planung gab, da es 2018 zu einem Führungswechsel in der Regierung kam und die ausgearbeiteten Vorschläge nicht mehr aufgegriffen worden sind.

Das Interview dauerte ca. 30 Minuten und wurde im Haus des Botschafters, „Rumah Malaysia Berlin“, in Deutschland durchgeführt. Es werden im Folgenden insgesamt fünf Kategorie erörtert.

- i. Bedeutung der deutschen Sprache im Verhältnis zwischen Deutschland und Malaysia
- ii. Bildungsentwicklungsplan „Malaysia Education Blue Print 2013–2025“
- iii. Bedeutung des DaF-Lehrkräftebildungsprogramms im malaysischen Bildungssystem
- iv. Auslandsstudium in Deutschland
- v. Anliegen auf dem TN50–Workshop

Bedeutung der deutschen Sprache für das Verhältnis zwischen Deutschland und Malaysia

Der externe ministerielle Experte, nämlich der malaysische Botschafter vertritt den Standpunkt, dass Deutschland sich durch die Weltkriege als Zivilisation weiter entwickelt hat. Er stellt fest: Mit der Einführung neuester Technologien streben die Deutschen danach, sich

¹⁹⁰ Transformasi National 2050 – TN50.

ständig zu verbessern, wobei die neuen Internettechnologien für die Entwicklung ihrer Logistik eine wichtige Rolle spielen. Sie sind kreativ und innovativ und haben viele Nobelpreise gewonnen. Er hebt hervor, dass Deutschland ein gutes Vorbild ist und wir Deutschland als Benchmark nutzen sollten. Damit Malaysia seine Vision 2020 verwirklichen kann, um unser Einkommensniveau als Entwicklungsland zu erhöhen, können wir viel von ihnen lernen.

Der externe ministerielle Experte bemerkt, dass Malaysia viele deutsche Produkte, nicht nur Automobile, kauft, sondern auch Maschinen für unsere Fabriken und Ausrüstung für unsere Krankenhäuser. Probleme gibt es, wenn Maschinen reparaturbedürftig sind. Ein/eine Ingenieur/-in oder Techniker/-in aus Deutschland muss hinzugezogen werden, um die Maschine wieder in Betrieb zu nehmen. In solchen Fällen suchen malaysische Unternehmer/-innen nach Absolvent/-innen, die ihren Abschluss in Deutschland im Bereich Ingenieurwissenschaften und Technologie gemacht haben. Er ist der Ansicht, dass die Malaysier/-innen von Deutschland lernen sollten, selbst solche Technologien zu entwickeln oder ihre Maschinen zu reparieren.

Der externe ministerielle Experte erwähnte im Jahrbuch „Malaysia Insights Yearbook 2017“ in Bezug auf die Investitionshöhe, dass Deutschland zum wichtigsten EU-Handelspartner/-innen Malaysias gehört und dass das nach seiner Ansicht auch noch eine Weile so bleiben wird. Auf vielen Investitionsmessen und auf vielen Veranstaltungen, die er besucht hat, wurde nach seiner Auffassung die Frage unserer deutschen Handelspartner/-innen nach Qualifikationen in den Fremdsprachen Deutsch und Englisch gestellt. Er ist der Überzeugung, dass Deutsche CEO in Malaysia Menschen aus ihrem Sprach- und Kulturkreis besonders vertrauen, deshalb stellen sie gerne Mitarbeiter/-innen ein, die Deutsch sprechen können, in Deutschland studiert und die deutsche Kultur und Arbeitsethik kennengelernt haben. Er beschreibt das ausführlich:

Unsere deutschen Handelspartner/-innen investieren in Malaysia und kurbeln unsere Arbeitsmärkte an. Die Politik der Regierung soll die notwendige Infrastruktur schaffen und die Wirtschaft mit dem privaten Sektor zusammenbringen, damit ein hohes Wirtschaftswachstum von fünf bis sechs Prozent erreicht wird, wodurch das Einkommensniveaus ansteigen würde.

Der externe ministerielle Experte ist Deutschland und der Ausbildung von deutschsprechenden Multiplikatoren gegenüber sehr positiv eingestellt.

Er betont, dass heute große deutsche Marken, aber auch mittelständische und kleinere deutsche Unternehmen in Malaysia aktiv sind. Investitionsbereite und deutsche Handelspartner/-innen werden allerdings abgeschreckt, weil ihnen notwendige Informationen fehlen und somit auch Deutsch sprechende Ansprechpartner/-innen, die dies überbrücken könnten. Es fehlen nach seiner Auffassung genau die Ansprechpartner/-innen, die eine Brückenfunktion in der Wirtschaft übernehmen, auf Deutsch kommunizieren und ihnen ihre Fragen beantworten können.

Im weiteren Verlauf äußert sich der externe ministerielle Experte kritisch zum „Bildungsentwicklungsplan „Malaysia Education Blue Print 2013–2025, in dem Deutsch nicht mehr vertreten ist.

Bildungsentwicklungsplan „Malaysia Education Blue Print 2013–2025“

Gemäß des Bildungsentwicklungsplans „Malaysia Education Blueprint 2013–2025¹⁹¹“ ist Deutsch als Fremdsprache eine der populären Fremdsprache an Sekundarschulen und viele Schüler/-innen haben DaF in der SPM¹⁹²–Prüfung gewählt. Dies geschah, nachdem die Regierung im Bildungsentwicklungsplan „Malaysia Education Blueprint 2013–2025¹⁹³“ vorgeschlagen hat, dass 30 % der Schüler/-innen bis 2025 Kenntnisse in einer zusätzlichen Fremdsprache oder dritten Sprache erwerben sollen. Jedoch wurde Deutsch als

¹⁹¹ As per the People’s Own language Policy schools are required to offer a language subject when at least 15 students request it. Under the KSSR, every child may choose to learn an additional language depending on availability of teachers. Currently, 15% of students pass the optional Chinese language, Tamil or Arabic papers at SPM and there are many other students who opt to learn other languages like Japanese, French, German and Spanish (Malaysia Education Blueprint 2013-2015 Chapter 4 Student Learning: 5).

¹⁹² O Level/Mittlere Reife

¹⁹³ **Wave 2 (2016 to 2020): Introducing structural change**

By 2020, the most popular additional language options such as Chinese language, Tamil and Arabic will be offered at more schools. This will likely require training and deploying more language teachers. In addition, the teaching of additional languages will be integrated into instruction time at secondary school, as is the case in the new KSSR. Larger schools may, subject to resourcing, offer several language options while smaller school will explore leveraging the use of technology to increase the number of language options on offer.

Wave 3 (2021 to 2025): Scaling up structural change

The Ministry will carefully analyse the success of the structural changes introduced in Wave 2 and conduct a thorough National Dialogue to solicit feedback. If outcomes and feedback are positive, models that have been most successful in creating operational proficiency in both Bahasa Malaysia and English language and improving access to an additional language will be rolled out nationally (Malaysia Education Blueprint 2013–2015 Chapter 4 Student Learning: 11).

Fremdsprache im Bildungsentwicklungsplan 2013–2025 gestrichen. Es ist wichtig zu sehen, dass der externe ministerielle Experte dies als Fehler einschätzt.

Der externe ministerielle Experte fügt allerdings hinzu: „Heute denke ich, wir sollten unserer Bildungspolitik folgen und uns mehr auf die Landessprachen konzentrieren, viele Malaysier/-innen sprechen Englisch nicht mehr so oft wie früher. Das kann ein Problem werden.“

Bedeutung des DaF-Lehrkräftebildungsprogramms im malaysischen Bildungssystem

Der externe ministerielle Experte vertritt die Ansicht, dass Sprachbeherrschung ständiges Üben und praktische Anwendung verlangt, es geht nicht um Auswendiglernen.

Er gibt ein Beispiel in Bezug auf die Englischlehrkräfte in Malaysia:

Meine Frau hat damals als Englischdozentin an einer bekannten staatlichen Universität Vorlesungen gehalten. Für das Interview vor der Immatrikulation ins TESL¹⁹⁴-Lehrkräftebildungsprogramm mussten die TESL-Bewerber/-innen für die Aufnahmeprüfung interviewt werden. Im Interview konnte sie die Englischsprachkenntnisse der Bewerber/-innen beurteilen. Die Studierenden des TESL-Programms wollen zukünftige Englischlehrkräfte werden. Unqualifizierte Bewerber/-innen können später große Probleme verursachen. Es gab deshalb Schwierigkeiten, genügend qualifizierte Bewerber/-innen für das Programm zu finden.

Seinem Erachten nach haben in Malaysia Englischlehrkräfte zwar ihre Qualifikationsbescheinigung, aber ihnen fehlen praktische Erfahrungen. Aus diesem Grund ist nach seiner Ansicht die Qualifikation der Bewerber/-innen einer Lehrkräftebildung sehr wichtig, das gilt natürlich auch für das DaF-Lehrkräftebildungsprogramm. Deutsch als Fremdsprache wird er auf jeden Fall unterstützen. Er erwähnt auch, dass Fachliteratur oft auf Deutsch erscheint, aber auch auf Englisch, weshalb diese Fremdsprachenkenntnisse eine wesentliche Rolle spielen.

Außerdem bemerkt er, dass viele Malaysier/-innen nicht wissen, dass die Ausbildung in Deutschland weitgehend gebührenfrei ist.

Er vertritt den Standpunkt:

¹⁹⁴ TESL – Teaching English as a second language.

Je früher die Kinder damit beginnen, Deutsch zu lernen, desto schneller können sie auf Deutsch kommunizieren. Dabei geht es nicht nur um das Bestehen von Prüfungen, sondern es eröffnen sich auch Studiermöglichkeiten in Deutschland. Das malaysische Bildungssystem muss nach seiner Auffassung schrittweise vorgehen, damit die Bedeutung der deutschen Sprache erkannt wird und die Schüler/-innen Deutsch als erste Fremdsprache wählen möchten. Sogar meine Freunde/-innen wussten von diesen Möglichkeiten nichts.

Deutschlernen und Tourismus

Als einen weiteren Wirtschaftsfaktor erwähnt er den Tourismus, für den er den Ausbau der deutschen Sprache als wichtig einschätzt. Gemäß dem deutschen Botschafter in Malaysia gibt es kaum deutsche Touristen, nur bis zu 7000 jährlich. Im Vergleich mit den anderen asiatischen Ländern steht Malaysia daher nur an siebter Stelle. Malaysia liegt hierbei nur vor Brunei und vielleicht sogar hinter Laos. Nach seiner Ansicht verliert Malaysia gegenüber Vietnam, Singapur, Thailand usw.

Er beschreibt, wenn mehr Malaysier/-innen Deutsch sprechen könnten, kämen vielleicht mehr Touristen – aber hierzu müsste es seiner Ansicht nach mehr deutschsprachige Reiseleiter/-innen in Malaysia geben.

Er bekräftigt, dass das Fremdsprachenlernen nicht nur die Vorgabe der Regierung sein sollte, sondern auch in den Fokus der Wahrnehmung privater Unternehmen gerückt werden sollte, die hier auch Bildungsangebote aufbauen könnten. Hier sieht er noch viel Potential für private Institutionen, die hier auch zum aktiven Aufbau der deutschen Sprachkompetenz beitragen könnten.

Er äußert sich dazu wie folgt:

Mit der Fremdsprache lernt man auch die Kultur und Ethik eines anderen Sprachraumes. Bildungsziele sollten auch von privaten Unternehmen gefördert werden. Die Schüler/-innen werden kommen, wenn die Sprache gefördert wird. Die Eltern müssen ermutigt werden. Sie entscheiden für ihre Kinder. Für die Jüngsten müssten Sprachprogramme in Malaysia angeboten werden. Es gibt viele private Englisch- oder Japanisch-Sprachkurse in Malaysia. Mehr privater Deutschunterricht wäre lobenswert. Es sollten mehr private Sprachschulen errichtet werden.

Das Interesse begründet er aufgrund seiner Erfahrung bei einer Rede im Ritz-Carlton Hotel in Berlin, zu der Interessenten privater Sprachschulen dafür aus Malaysia angereist waren.

Die Berater/-innen an den Universitäten zu ersetzen wäre teuer, aber irgendwann braucht die malaysische Seite sie nicht mehr. Malaysia soll nach seiner Ansicht das Geschäft selbst machen.

DaF-Lehrkräftebildung

Der externe ministerielle Experte meint, dass die Ergebnisse dieser Arbeit, in der die mangelhafte Unterstützung für die deutsche Sprache im Bildungsentwicklungsplan 2013–2025 nachgewiesen wird, so aufgearbeitet werden sollte, dass er die Ergebnisse an das Erziehungsministerium weitergeben kann.

Seiner Einschätzung nach würden die Ergebnisse wahrgenommen und können Veränderungen unterstützen.

Er betont die Wichtigkeit der Nachwuchsförderung noch einmal: Denn es geht um die Schüler/-innen, die Deutsch als Fremdsprache an ihren Schulen lernen können, um später in Deutschland zu studieren.

Besonders interessant ist hier, dass er die Fachbildung nicht über die Sprachbildung stellt:

Er unterstreicht: Wir sollten nicht nur die Ingenieurwissenschaften, sondern auch die Lehrkräftebildung von DaF-Lehrkräften fördern.

Auslandstudium in Deutschland

Der externe ministerielle Experte beschreibt, dass das Auslandstudium in Malaysia beliebt ist, dass viele Malaysier/-innen gerne im Ausland studieren möchten, z. B. weil es kein ähnliches Programm in Malaysia gibt. Die Studienkosten im Ausland sind höher, weshalb die meisten ein Stipendium vom Erziehungsministerium brauchen. Die Verfügbarkeit der Stipendien ist jedoch nach der Ansicht des Experten eingeschränkt.

Der externe ministerielle Experte stellt dazu fest:

Früher hat das Erziehungsministerium 10000 Stipendien auslobt, um Studierende nach Amerika, Großbritannien, Australien und Neuseeland zu schicken. In den genannten Ländern gibt es hohe Studiengebühren, weil die Ausbildung in diesen Ländern kommerzialisiert worden ist. Heute kann das Bildungsministerium dies nicht

mehr leisten, stattdessen wollte man nur noch Stipendien für ein Inlandsstudium ausloben.

Der externe ministerielle Experte hebt besonders hervor, dass viele deutsche Universitäten eine lange Geschichte und weltweit einen guten Ruf haben. Es gibt viele Preisträger/-innen, intelligente Forscher/-innen und Erfinder/-innen an deutschen Universitäten. Außerdem ist das Studium in Deutschland weitgehend gebührenfrei und im internationalen Vergleich günstig. Aus diesen Gründen sollte das Erziehungsministerium nach seiner Auffassung mehr Studierende nach Deutschland schicken. Eine Voraussetzung dafür sind jedoch deutsche Sprachkenntnisse. Er erläutert weiter, dass derzeit es ca. 800 malaysische Studierende in Deutschland gibt, die meisten erhalten staatliche Unterstützung und studieren im Bereich Ingenieurwissenschaften.

Er stellt dazu fest:

In Malaysia gibt es ein großes Stipendienprogramm im Bereich der Ingenieurwissenschaften, um malaysische Studierende an deutschen Fachhochschulen zu unterstützen. Das Ingenieurwissenschaften-Stipendienprogramm fördert vor Studienbeginn in Deutschland ein zweijähriges Abitur-Programm mit Deutschförderung (A-Level German Programme) beim INTEC-Institut¹⁹⁵.

Seinem Erachten nach ist es außerdem wichtig, interkulturelle Kommunikation während des Studiums im Ausland zu üben. Er meint, dass die Studierenden im Stipendienprogramm sechs Monate bei einer Gastfamilie in Deutschland bleiben können. Dieses Programm ist nach seiner Ansicht lobenswert, weil die Studierenden in einer deutschsprachigen Familie ins „Sprachbad“ eintauchen können. Dies fördert auch die Aufgeschlossenheit der Studierenden, die sich manchmal übermäßig zurückhaltend verhalten. Während dieser sechs Monate haben sie Zeit genug, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern.

Der externe ministerielle Experte stellt die Schwierigkeiten der malaysischen Studierenden in Deutschland in den Mittelpunkt: Für malaysische Studierende in Deutschland ist das

¹⁹⁵ Siehe die Programme am INTEC Education College. [Zugriff am 12.12.2017]. Verfügbar unter: <https://www.intec.edu.my/programmes/pre-university-programmes/a-level/a-level-german-programme>.

schwierigste, die Prüfungen zu bestehen. Einige benötigen Beratungsangebote, weil sie Probleme mit der deutschen Sprache oder mit der Studienorganisation haben.

Anliegen auf dem TN50–Workshop

Der externe ministerielle Experte teilt mit, dass er in seiner Rolle als malaysischer Botschafter in Deutschland nach besten Kräften die malaysischen Studierenden in Deutschland unterstützt und das Stipendienprogramm im Bereich Ingenieurwissenschaften fördert. Und auch hier betont er abermals, dass, wenn man in Deutschland studieren möchte, natürlich die deutsche Sprache eine sehr große Bedeutung hat.

Zudem hat der externe ministerielle Experte während des letzten Besuchs des malaysischen Premierministers in Berlin den Vorschlag gemacht, dass staatliche Organisationen wie JPA oder MARA mehr Studierende zum Studium nach Deutschland schicken sollten. Der Premierminister hat seinem Vorschlag zugestimmt.

Der externe ministerielle Experte gelangt zu der Überzeugung, dass die Verfasserin das oben diskutierte Anliegen auf dem TN50–Workshop zur Sprache bringen sollte. Er arbeitet gern mit der Verfasserin zusammen, um echte Fortschritte zu erzielen, indem Malaysia mehr Handelspartner/-innen aus Deutschland findet. Dies würde begünstigt durch die Mitarbeiter/-innen, die auf der Produktionsebene auch die deutsche Sprache beherrschen.

Zum Schluss schlägt er vor, sobald die malaysische Regierung sich dafür entscheidet, mehr Studierende nach Deutschland zu schicken, benötigt sie einen großen Pool an DaF-Lehrkräften. Die Studierenden sollten sich nicht nur auf das Programm des INTEC-Instituts beschränken müssen, stattdessen sollte es weitere Auswahlmöglichkeiten für ein Studium in Deutschland im Wunschfachbereich geben.

Wie bereits oben erwähnt, konnten die Ideen des externen Experten aufgrund des Regierungswechsels 2018 noch nicht berücksichtigt werden und müssen im Anschluss in Form der Ergebnisse dieser Arbeit aufbereitet und dem amtierenden Bildungsministerium übergeben werden.

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Perspektive II: Leitfadeninterviews mit internen und externen ministeriellen Experten/-innen

In der Gesamtauswertung der vier Leitfadeninterviews werden die einzelnen Positionen der internen und externen ministeriellen Experten/-innen erörtert.

Im ersten Interview

Im ersten Interview erläutert ein externer ministerieller Experte, der ehemalige Leiter des Goethe-Instituts Kuala Lumpur, dass die ursprünglich geplante Kooperation innerhalb des Bachelorprogramms zur Lehrkräftebildung für Deutsch als Fremdsprache zwischen dem malaysischen Erziehungsministerium, dem IPG-KBA, der Universität Leipzig und dem Goethe-Institut Kuala Lumpur gescheitert sei. Schließlich würden die Verhandlungen zwischen Goethe-Institut, IPG-KBA und FLL-UM zum Bachelorprogramm „German with Education“-Vereinbarung führen, um das erste Bachelorprogramm, nämlich das Pre-Service-Lehrkräftebildungsprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache, zu entwickeln und zu realisieren. Das Bachelorprogramm wurde für zwei Jahre Grundstudium, nämlich ein Jahr am IPG-KBA und ein Jahr am Goethe-Institut Deutschland, danach vier Jahre an der FLL-UM durchgeführt. Im Pre-Service-Lehrkräftebildungsprogramm für das zweite Jahr des Grundstudiums gebe es zusätzlich einen Vertrag zur Durchführung eines „12 Months Immersion Course German as a Foreign Language“-Programms am Goethe-Institut des Erziehungsministeriums Malaysia und am Goethe-Institut München Deutschland, nach dem die fünfte Kohorte des Programms im zweiten Jahr des Grundstudiums einen zwölfmonatigen Kurs am Goethe-Institut München für Sprache und am Goethe-Institut Göttingen für Didaktik besuchen sollte. Das „12 Months Immersion Course German as a Foreign Language“-Programm werde jedoch nach der zweiten Kohorte mangels finanzieller Unterstützung durch das Erziehungsministerium Malaysia beendet. Laut Einschätzung des GI-Leiters gibt es schon seit Jahren keinen Bedarf von Seiten des Erziehungsministeriums Malaysias nach Sprachlehrkräften mehr.

Im zweiten Interview

Die interne ministerielle Expertin, die Abteilungsleiterin der FLL-UM, weist darauf hin, dass die Planungen nach der Bekanntgabe der Auflage des Bachelorprogramms „German with Education“ durch das Erziehungsministerium beginnen würden. Es werde zum ersten Mal ein Bachelorprogramm für das Erziehungsministerium und eine Kooperation mit dem IPG-KBA

an der Fakultät durchgeführt. Vor allem müsste das Curriculum des Programms den Vorgaben der „Malaysian Philosophy of Education¹⁹⁶“ entsprechen. Zur Vorbereitung des Bachelorprogramms habe sich die FLL-UM auf professionelle Standards der Curricula in der Fremdsprachenlehrkräftebildung bezogen und verschiedene Forschungstheorien zur Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt. In Anbetracht der Modulbeschränkungen und der Kontextualisierung des Bachelorprogramms sollte die FLL-UM in der Zukunft ein überarbeitetes Curriculum in Erwägung ziehen. Das Sprachniveau sei gemäß dem Europäischen Referenzrahmen von C1 auf B2 gesunken, vor allem wegen des Abbruchs des zwölfmonatigen Sprachprogramms in Deutschland ab der dritten Kohorte. Alle Module der Hauptfächer, Nebenfächer, Fakultätspflichtfächer und Universitätspflichtfächer seien für die Studierenden des Programms obligatorisch. Die Fakultät sei lediglich für die akademische Erstausbildung bzw. das Bachelorprogramm verantwortlich und biete keine Lehrkräftefortbildungsprogramme für diese Kohorte an. Ohne Genehmigung durch das Erziehungsministerium dürfte die FLL-UM allein kein Lehrkräftebildungszertifikat für das Bachelorprogramm „German with Education“ weiter anbieten. Außerdem sei die FLL-UM nach Ansicht der Abteilungsleiterin nicht in der Lage, durch das aktuell angebotene Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ aufgrund der unterschiedlichen Deutschgrundkenntnisse und Qualifikationsziele des Programms DaF-Lehrkräfte auszubilden.

Im dritten Interview

Die internen ministeriellen Expertinnen bzw. die beiden Programmkoordinatorinnen des IPG-KBA wiesen darauf hin, dass zum ersten Mal ein Pre-Service-Lehrkräftebildungsprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia geplant und in Kooperation mit der FLL-UM umgesetzt worden sei. Das Bachelorprogramm „German with Education“ habe einen Numerus Clausus und die Bewerber/-innen hätten mit SPM-Kenntnisse¹⁹⁷ als Qualifikation zum sechsjährigen Bachelorprogramm zugelassen werden können. Im Programm würden die Nebenfächer im IPG-KBA stattfinden, auch für die Festlegung der Praktikumsorte und für die Bewertungen der Kohorte sei das IPG-KBA verantwortlich. Aufgrund der Budgetbeschränkungen durch das Erziehungsministerium seien keine neuen Mitarbeiter/-in für das Institut eingestellt worden, ab 2016 gebe es zusätzliche Schwierigkeiten mit der Erstattung von Fahrtkosten zu den Praktikumsorten. Nach dem Auslaufen des

¹⁹⁶ Siehe Malaysian Philosophy of Education. [Zugriff am: 24.04.2020]. Verfügbar unter: <file://Downloads/malaysianphilosophyofeducation-121020060223-phpapp02.pdf>.

¹⁹⁷ O Level/Mittlere Reife.

Bachelorprogramms habe die IPG-KBA zwei neue Programme bzw. das DPLI-Programm und die Wahlpflichtfächer „German as Open Elective“ geplant und warte auf eine Bestätigung durch das Erziehungsministerium. Das neue Curriculum des DPLI-Programms sei aus Datenschutzgründen nicht veröffentlicht worden. Das neue DPLI-Programm sei vom IPG-KBA entwickelt worden, es bestehe keine Kooperation mehr mit der FLL-UM. Ein neues KSSM-DSKP-Curriculum sei in Bezug auf das Wahlpflichtfach Deutsch als Fremdsprache ab 2017 an Sekundarschulen in Malaysia offiziell eingeführt worden. Die Einführung des DaF-Unterrichts an Sekundarschulen hänge von der Entscheidung des/der jeweiligen Schulleiters/in ab. An manchen Sekundarschulen sei der DaF-Unterricht als Wahlpflichtfach nach dem Willen der Schulleiter/-in verpflichtend. Die Programmkoordinatorinnen stellen fest, dass das neue Curriculum für das Fach Deutsch als Fremdsprache an Sekundarschulen offiziell eingeführt wurde, jedoch sei die Zukunft der Lehrkräfteausbildung für Deutsch als Fremdsprache unklar.

Im vierten Interview

Der externe ministerielle Experte, der Botschafter Malaysias in der Bundesrepublik Deutschland, weist ausdrücklich auf die Bedeutung der deutschen Sprache in den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit, Technologie, Forschung, Wissenschaft usw. im Verhältnis zwischen Deutschland und Malaysia hin. Die Bedeutung der Fremdsprache Deutsch und des Bachelorprogramms „German with Education“ wurde dann auch am 22. Juli 2017 im TN50–Workshop der malaysischen Botschaft Berlin besonders hervorgehoben. Dieser Bericht zeigt gegenwärtige Probleme bezüglich des Bildungsentwicklungsplans „Malaysia Education Blue Print 2013–2015“ und die Möglichkeit des Auslandsstudiums in Deutschland auf und hebt damit ebenfalls die Bedeutung der deutschen Sprache und des DaF-Lehrkräftebildungsprogramms im malaysischen Bildungssystem auf dem TN50–Workshop hervor.

Die Schlussfolgerung aus der Gesamtauswertung der Leitfadenterviews interner und externer ministerieller Experten/-innen ist, dass es zum Bachelorprogramm eine Vorgeschichte vor der Gestaltung an der FLL-UM und einen neuen Plan nach dem Bachelorprogramm „German with Education“ an der FLL-UM gibt. Die Gestaltung des Bachelorprogramms wird als Kooperation zwischen der FLL-UM und dem IPG-KBA umgesetzt. Es wird kein neues Bachelorprogramm nach der fünften Kohorte durch das Erziehungsministerium genehmigt.

7 Auswertung zur Perspektive III: Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften

Um eine vollständige Einschätzung der Lehrerausbildung zu erhalten, ist es unerlässlich, die deutschen Lektoren/-innen und Lehrkräfte aus der Praxis zu befragen. Kapitel 7 enthält Analysen der drei Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften bzw. zwei ehemaligen deutschen DaF-Lektoren/-innen und einer malaysischen DaF-Lehrerin, die an zwei deutschsprachigen Bachelorprogrammen an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften (FLL-UM) beteiligt sind.

Hierzu ist anzumerken, dass die Interviewten schwierig zu finden waren, weil fast alle DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräfte des Bachelorprogramms weder an der FLL-UM noch in Malaysia weiterhin tätig waren, sondern mit Auslaufen des Programms wieder nach Deutschland zurückgekehrt sind.

Die drei Einzelinterviews fanden im Mai 2019 statt.

Die Interviewten unterrichteten in zwei deutschsprachigen Bachelor-Programmen an der FLL-UM, nämlich im Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ und im Bachelorprogramm „German with Education“, wobei sie viele Lehrerfahrungen sammelten.

Die Fragen zielen deshalb nicht nur auf die Gestaltung und die Inhalte der Bachelorprogramme ab, sondern auch auf ihre persönliche Einstellung dazu; außerdem geht es um die Lehrerfahrungen, Schwierigkeiten, Vor- und Nachteile des DaF-Unterrichts an der FLL-UM und in Malaysia.

Die Erfassung ihrer Einstellung als DaF-Lektoren/-innen und DaF-Lehrkräfte in Malaysia wird zur Bewertung des Bachelorprogramms „German with Education“ genutzt. Hier wird eine weitere Perspektive auf die DaF-Lern- und Lehrsituation an der FLL-UM erfasst, die für Verbesserungen des DaF-Curriculums des Bachelorprogramms hilfreich sein kann.

7.1 Einzelinterview mit einem deutschen DaF-Dozenten

Das erste Interview findet mit einem deutschen DaF-Dozenten in der Mensa der Universität Malaya, Kuala Lumpur, statt. Er ist ehemaliger Dozent an der FLL-UM und Leiter des

Goethe-Instituts in Kuala Lumpur. Er kennt die Entwicklung des Bachelorprogramms „German with Education“ und unterrichtete beide Ausbildungsgänge an der FLL-UM. Seine Ansichten und Lehrerfahrungen im Fachbereich DaF können zur Verbesserung einer zukünftigen Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia genutzt werden. Während des 15-minütigen Einzelinterviews werden insgesamt sieben Fragen gestellt:

- i. Persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias
- ii. Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM
- iii. Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung
- iv. Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrende in Malaysia
- v. Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“
- vi. Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“
- vii. Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

Persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias

Der Interviewte ist ein erfahrener Lektor mit tiefen Einsichten in das malaysische Hochschulsystem. Er ist seit 2002 in Malaysia und hat 17 Jahre Lehrerfahrungen im Bereich DaF. Er war zehn Jahre als Leiter des Goethe-Instituts von 2002 bis 2012 und trug zur Organisation einer mehrjährigen Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache bei.

Besonders ist hierbei zu betonen, dass er als Senior-Lecturer zur linguistischen Ausbildung mit der Schwerpunktsprache Deutsch¹⁹⁸ beitrug und auch bei der Integration und Durchführung des Bachelorprogramms „German with Education“ in Zusammenarbeit mit dem IPG-KBA und der FLL-UM aktiv mithalf.

Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM

Konstruktive Kritik äußert er zu den strukturellen Lernbedingungen als auch zum Ausbildungssystem.

Er beschreibt:

Meine Selbsteinschätzung in diesem Umfeld hängt mit der Fremdeinschätzung des Systems und der in diesem Ausbildungssystem aufgewachsenen Studierenden sehr eng zusammen.

¹⁹⁸ Die Ausbildung bezieht sich auf das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“.

Interessant ist hierbei die interkulturelle Perspektive, was die Methodik und Didaktik betrifft:

Er merkt an, dass er durch Beispiele und entspannte Spieledidaktik die Studierenden nur schwer erreichen konnte. Die wissenschaftliche Einsicht, dass westliche Kulturen ihre Studierenden positiv verstärken, östliche aber eher durch negative Verstärkung erziehen, hat ihm sein Scheitern¹⁹⁹ weitgehend bestätigt.

Hierzu sind seine Ausführungen zur interkulturellen Perspektive erhellend:

In Bezug auf die DaF-Bachelorprogramme – die er in linguistische Fächer einzubauen versuchte – stellte er eher mangelnde Begeisterung und Anteilnahme als aktives, aufgeschlossenes Interesse fest. Die Studierenden hätten trotz ihres mangelnden Selbstvertrauens gelernt, weil die DaF-Fächer eben doch auch viel Auswendiglernen von Vokabeln und sprachlichen Strukturen erfordern würden, was als lerntheoretische Ausgangsbasis allen Studierenden sehr vertraut sei.

Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung

Der Faktor multikulturelle und multilinguale Umgebung in Malaysia legt seines Erachtens die Schwelle zur aktiven Begegnung mit einer zweiten, zumeist dritten (nach Englisch und Malaiisch) und vierten Fremdsprache (nach Englisch, Malaiisch und der hochsprachlichen Form der Erstsprache wie z. B. Hakka als Erstsprache und Mandarin als Hochsprache) sehr niedrig. Er betont, dass Akzeptanz durch Begegnung kein Problem ist, obwohl das oft keinen persönlichen Wunsch der Studierenden selbst darstellt.

Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrende in Malaysia

Er sieht den größten Vorteil der malaysischen Lernvoraussetzungen für das Erlernen einer neuen Fremdsprache im kulturell bedingten malaysischen Fokus auf orales Lernen. Dies stehe seiner Ansicht nach im Vergleich zu einem gesamt-diskursiven Ansatz, wo auch die schriftliche Sprachkommunikation eine Rolle spielt:

Hier äußert er sein Erstaunen:

¹⁹⁹ Die autoritäre Lernstruktur Malaysias, die Erziehung nach starren traditionellen Werten, der Gehorsam und die Unterordnung gegenüber statushöheren Autoritäten hätten nach seiner Auffassung seine Versuche eines offenen, interaktiven, kritischen, neugierig-interessierten Unterricht stark behindert.

Die kulturelle Erinnerungstechnik malaysischer Studierenden sei für einen westlichen Lerner unschlagbar.

Er stellt folgende Punkte als Hauptschwierigkeiten heraus:

- Kognitive Reflexion des Gelernten im intellektuellen Nachvollzug und in der schriftlichen Expressivität,
- Keine einstellungsmäßige Motivation zum Lernen,
- Unmittelbare und berufsbezogene Erwartung von „Wundern“ (sofort perfekt sprechen können, sofort einen sprachbezogenen Beruf finden) und
- Unrealistische Einschätzungen der Studierenden bezüglich des finanziellen Tauschwertes bzw. Gebrauchswertes im Hinblick auf das Sprachenlernen.

Hier betont der Interviewte die so von ihm bezeichnete „Oberflächlichkeit“ der neusprachlichen Begegnung im multilingualen Malaysia. Hiermit zielt er auf das Sprachlernverhalten ab, indem durch mündlichen Kompetenzaufbau die (verschiedenen) Sprachen für den Alltag erworben werden, während ein Selbstverständnis zur vertieften Auseinandersetzung mit Grammatik und Sprachstrukturen fehlt.

Diese Oberflächlichkeit gründet seinem Erachten nach auf bestimmten Grundannahmen:

Kommunikation ist alles! Dieses höchst adäquate Motto berge jedoch den Nachteil, sich damit zufrieden zu geben, dass man beim Sprechen das bekomme, was man wolle, ganz unabhängig von der Qualität des sprachlichen Ausdrucks und tiefen Verständnisses.

Der große Vorteil des multilingualen Malaysia für das Lernen einer neuen Sprache ist seines Erachtens der einer großen Unvoreingenommenheit gegenüber dem Spracherwerb.

Jedoch gibt es seines Erachtens nach auch Nachteile:

Wenn man sich also in Malaysia über Sprachkenntnisse austauscht, werden die Kenntnis weniger Phrasen und Zahlen schon als Grundkenntnisse dieser Sprache verstanden. Der Nachteil dieser Einstellung für den Fremdsprachenlerner ist der, dass niemand versteht, warum man eigentlich monatelang eine Sprache lernen soll, wo doch ‚Verständigung‘ (input-output/Tauschwert) so leicht sein kann.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“

Zu diesem Programm hat der Interviewte eine ambivalente Haltung. Seine Einschätzung dieser Struktur gegenüber ist sehr positiv, zumal er hier hervorhebt, dass DaF eng mit Linguistik an der FLL-UM und Pädagogik im IPG-KBA verbunden wurde.

Schwierigkeiten sieht er durch die Einbindung der B1-DaF-Ausbildung in die Pädagogik und Linguistik. Dies schien ihm aus seiner begleitenden Beobachtung als Vertreter der Goethe-Institut-Didaktik und Sprachdozent gewohnheitsmäßig eher parallel als integriert zu verlaufen.

Diese Einstellung erläutert er anhand eines Beispiels:

Die Pädagogik konzentriert sich ausschließlich auf das Lehren und Unterrichten an malaysischen Sekundarschulen im Allgemeinen, nicht aber auf das spezielle Lehren von Fremdsprachen.

Linguistische Fächer in diesem Programm anzubieten sieht er aufgrund der Situation in Malaysia eher kritisch:

Die Linguistik hat sich nie oder kaum auf eine Sprachkomparatistik bezogen, mit der die malaiische Sprache (Bahasa Malaysia – oder die anderen einheimischen Erstsprachen wie Tamilisch oder Chinesisch) im Vergleich zur deutschen Sprache eingebracht würde (was morphologisch und syntaktisch sehr aktuell und hilfreich sein könnte). Das hat zum einen daran gelegen, dass die deutschen Dozent/-innen mit der malaiische Sprache nicht ausreichend vertraut gewesen sind, zum anderen daran, dass die Studierenden selbst der Grammatik ihrer eigenen Mutter- und Landessprache nicht mächtig sind oder ihr sogar ablehnend gegenüber stehen (z. B. die Einstellung zur malaiische Sprache seitens der chinesischen Muttersprachler/-innen).

Er sieht die Vermittlung der Sprache und didaktische Fertigkeiten in diesem Bachelorprogramm für zukünftige Deutschlehrende an Sekundarschulen eher positiv. Er bemerkt, dass die wenigen Teilnehmergenerationen, die mit Hilfe des Goethe-Instituts und des IPG-KBA zu DaF-Lehrkräften ausgebildet wurden, voll ausreichende Fertigkeiten und Kenntnisse haben.

Sehr bedauerlich findet er, dass von den heutzutage rund 75 Deutschlehrkräften bei Weitem nicht alle Deutsch unterrichten, weil die Politik des Erziehungsministeriums und der Einzelschulen, zu denen die ausgebildeten Deutschlehrkräfte geschickt werden, kein weiteres Interesse an Deutschlehrkräften haben und selbst bereits dazu beigetragen haben, die pädagogischen Institutionen umzufunktionieren.

Zusammenfassend äußert er hier seine Kritik an der Bildungspolitik:

Mittelfristig besteht kein staatlich-öffentliches malaysisches Interesse an Deutsch-Sekundarschullehrkräften, was mündlich von offizieller Seite ausdrücklich festgestellt wurde.

Hierzu trifft er eine wesentliche Aussage, die für die Empfehlungen an das Ministerium wichtig sind:

Die beiden Stränge des Bachelorprogramms an der FLL-UM müssen strikt unterschieden werden. Seit IPG-KBA keine Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache mehr macht, ist dieser lehreausbildungsbezogene Unterricht hinfällig.

Revitalisierende Maßnahmen sind seinem Erachten nach nur dann sinnvoll, wenn es öffentlichen Bedarf und eine Nachfrage nach einem neuen Bachelorprogramm „German with Education“ gibt.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“

Kritik äußert der Interviewte auch am anderen Strang des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“, mit dem die Linguistik explizit und beispielhaft fundiert werden soll. Hier fehlt ihm eine pädagogische Zielsetzung. Er betont:

Die Pädagogik ist im besten Fall lehrerintrinsisch anzusehen, man kann nur hoffen, dass die pädagogisch ausgebildeten DaF-Lehrkräfte in der Zukunft als Instruktoren und Dozent/-innen tätig sein können!

Dass das Programm praxistauglich ist, belegt er anschaulich durch jahrelange Beobachtungen:

Die Studierenden dieses Bachelorprogramms finden alle kurz nach ihrer Graduierung einen Job. Das hängt davon ab, dass die Arbeitgeber/-innen die kommunikativen Fertigkeiten der Sprachlerner/-innen voraussetzen.

Siemens Personal-Manager in Kuala Lumpur sagte zu unseren Studierenden:

Wir würden von Ihnen kein Deutsch erwarten, aber eine kommunikative Kompetenz, die Ingenieure/-innen nicht hätten und in ihrem Beruf nicht brauchen würden!

Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

Wichtig ist auch festzuhalten, dass seinem Erachten nach keine Weiterentwicklung des Programms „German with Education“ angestrebt werden soll, weil es keinerlei Bedarf nach einem solchen Ausbildungsprogramm weder in der Wirtschaft noch im Erziehungs-, Ausbildungs- und Trainingsbereich gibt. Im Moment ruht seinem Erachten nach der Fokus auf berufsbezogenem Training (duales System) und auf beruflichen Sekundärtugenden wie Kommunikation, Verhalten, Einstellung zur Arbeit etc.

7.2 Einzelinterview mit einer malaysischen DaF-Lehrerin

Das zweite Interview findet mit einer DaF-Lehrerin in ihrem Büro an der FLL-UM statt. Sie ist eine einheimische DaF-Lehrerin und hat viele DaF-Lehrerfahrungen an der FLL-UM. Während des Einzelinterviews mit der DaF-Lehrerin werden sieben Fragen zu ihren DaF-Lehrerfahrungen und zu ihrer Einstellung zu DaF-Bachelorprogrammen gestellt. Ihre Ansichten und Lehrerfahrungen als einheimische DaF-Lehrerin im Bereich DaF könnten später zur Weiterentwicklung des DaF-Curriculums der FLL-UM genutzt werden. Das gesamte Einzelinterview dauerte ca. 15 Minuten.

Auch hier stehen die gleichen Schwerpunkte mit sieben Fragen im Fokus:

- i. Persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias
- ii. Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM
- iii. Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung
- iv. Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrende in Malaysia
- v. Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“
- vi. Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“
- vii. Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

Persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias

Die Interviewte arbeitet seit 2003 als DaF-Lehrerin an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM). Sie hat fast 16 Jahre Lehrer Erfahrungen im Bereich DaF.

Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM

Hier äußert sie sich ambivalent:

Sie unterrichtet gerne Anfänger, aber aufgrund der fehlenden Anzahl an Lehrkräften muss sie Fächer anbieten, denen sie sich nicht gewachsen fühlt und hier für Ausgleich sorgen.

Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung

In Bezug auf den Spracherwerb für Studierende mit malaysischem Hintergrund stellt die malaysische DaF-Lehrerin ähnliche Probleme in den Vordergrund wie der deutsche DaF-Lektor: Die strukturelle Erfassung der Sprache in Form von Grammatik ist ein Problem. Dies ist aber auch darauf zurückzuführen, dass die Studierenden keine Vorkenntnisse in Deutsch mitbringen, wenn sie sich für das Studium an der FLL-UM immatrikulieren.

Die malaysischen Studierenden sprechen zwar alle mindestens zwei Sprachen in der Schule, fangen aber erst jetzt an, eine neue Fremdsprache an der Universität zu lernen.

Hier stellt sie die gleichen Schwierigkeiten beim Spracherwerb wie der deutsche DaF-Lektor heraus: Durch fehlende Systematik und Umgangssprache im Fokus der Sprachhandlungen durch diese Erwartungshaltung ist das Lernen von Deutsch an der Universität erschwert.

Hinzu kommen die gravierenden Unterschiede zwischen der Grammatik des Malaiischen und des Deutschen. Außerdem sind nach ihrer Ansicht aufgrund dieser massiven Unterschiede längere Sprachpausen wie in den Semesterferien sehr kontraproduktiv:

Die Studierenden haben während der Semesterferien ihre Deutschgrammatik verlernt, weshalb auch die Umgebung eine wesentliche Rolle für den Spracherwerb und auch das Halten des Sprachniveaus bereits während des Studiums spielt.

Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrende in Malaysia

Aufgrund ihrer eigenen Mehrsprachigkeit sieht die malaysische DaF-Lehrerin ein komparatives Herangehen an die Sprachvermittlung als Vorteil:

Zum Beispiel das Personalpronomen der Höflichkeitsform ‚Sie‘ und informell ‚du‘ auf Deutsch entspricht dem Malaiischen. Jedoch nicht dem Englischen. Aus diesem Grund kann sie die Besonderheiten und Ähnlichkeiten der Grammatik zwischen Malaiisch und Deutsch besser erklären.

Aber auch Nachteile sind mit der multilingualen Prägung verbunden:

Nachteile ergeben sich durch falsche Freunde bzw. Ähnlichkeiten mancher Wörter, aber auch aus unterschiedlichen Bedeutungen im Englischen und Deutschen, die oft verwechselt werden. Zum Beispiel das Nomen „Gift“ und das Adjektiv „dick“ können bei Studierenden aufgrund der englischen Bedeutungen Verwirrung verursachen. Auch die Aussprache ist für die Studierenden schwierig. Sie vermischen oft englische und deutsche Wörter im Gespräch, darum bin ich manchmal verwirrt, ob sie gerade auf Englisch oder Deutsch sprechen.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“

Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen sieht sie die Situation differenziert:

Die erste und zweite Kohorte hat infolge des einjährigen Aufenthalts in Deutschland eine bessere Grundlage, um am Bachelorprogramm ‚German with Education‘ an der FLL-UM teilzunehmen. Die dritte, vierte und fünfte Kohorte haben später vom DAAD während ihres Studiums Stipendien für Kurzaufenthalte in Deutschland bekommen. Es hat dazu auch die Möglichkeit gegeben, Sommerkurse in Südostasien, nämlich Sommerkurse in Vietnam, Thailand und Indonesia, zu besuchen.

Zu den didaktischen Fertigkeiten und Kenntnissen in der Sprache äußert sie sich differenziert und zurückhaltend aufgrund fehlender Erfahrungen in allen Bereichen: Sie sei nur die Koordinatorin für die erste und zweite Kohorte gewesen, habe aber nicht im Bachelorprogramm „German with Education“ unterrichtet.

Sicher ist sie sich jedoch, dass die Kohorten aufgrund ihrer Ausbildung in der Lage sind, Deutsch für Anfänger an Sekundarschulen zu unterrichten. Allerdings merkt sie hier an, dass der ausschließliche Einsatz in Anfängerkursen unbefriedigend sein kann, weil so die eigenen Sprachkenntnisse stagnieren.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“

Hier ist es interessant zu sehen, dass es Unterschiede in der Einschätzung zum deutschen Lektor gibt:

Die Interviewte ist die größte Schwierigkeit im Programm das Desinteresse der Studierenden am Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“. Manche Studierende haben nach ihrer Ansicht nur wenig Interesse und manche sind sogar demotiviert. Ihrer persönlichen Einstellung zufolge liegt der Grund für Schwierigkeiten im Studium darin, dass die meisten Studierenden ohne Vorkenntnisse das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ anfangen. Sie bekräftigt:

Sie müssen alle Hauptfächer in Deutsch, die Pflichtfächer des Fachbereichs und die der Universität in Malaiisch und Englisch studieren, weshalb dies für die Studierenden sehr belastend ist.

Eines der größten Probleme der meisten Studierenden ist die Vielzahl der Kurse des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“. Zudem müssen sie die ersten drei Semester intensiv DaF-Sprachkurse bis zum B1-Niveau lernen und dazu auch die Pflichtfächer des Fachbereichs und die an der Universität besuchen. Nach drei Semestern intensiver Sprachkurse beginnen sie, die Hauptfächer in Deutsch zu studieren.

Gemäß ihrer Ansicht sind die Studierenden des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“ wegen mangelhafter DaF-Sprachkenntnisse nicht bereit, die Hauptfächer in Deutsch zu studieren.

Positiv bemerkt sie, dass es auch Studierende gibt, die vom Deutschlernen begeistert sind, aber zu wenig Zeit zum Üben haben. Von den Studierenden würde im ersten Jahr des Studiums erwartet, im Studentenwohnheim an der Uni zu bleiben. Wer ab dem zweiten Jahr im Studentenwohnheim bleiben möchte, sei verpflichtet, an vielen Aktivitäten im Wohnheim teilzunehmen. Sie bemängelt, dass sie zu viele Verpflichtungen und zu wenig Zeit haben, sich auf ihren Spracherwerb des Deutschen zu konzentrieren.

Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

Das Bachelorprogramm „German with Education“ wurde an der FLL-UM im Jahr 2017 beendet.

Hierzu hat sie eine grundsätzlich positive Haltung, sieht jedoch auch mit großem Realismus die Schwierigkeiten:

In Wirklichkeit ist die Gestaltung des Bachelorprogramms „German with Education“ wegen der fehlenden DaF-Lehrkräfte in der deutschen Abteilung der FLL-UM schwierig. Ohne Zusammenarbeit mit IPG-KBA darf das Wort „Education“ nicht verwendet werden, wenn das Bachelorprogramm „German with Education“ an der FLL-UM stattfindet. Ein neues Bachelorprogramm „German with Education“ kann eventuell in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Bildungswissenschaften an der UM angeboten werden.

7.3 Einzelinterview mit einer deutschen DaF-Lehrerin

Das letzte Einzelinterview wurde mit einer deutschen DaF-Lehrerin in einem Café in Kuala Lumpur durchgeführt. Sie ist ehemalige deutsche DaF-Lehrerin und Curriculums-Planerin des Bachelorprogramms „German with Education“ an der FLL-UM. Sie hat viel Lehrerfahrungen im Fach Deutsch als Fremdsprache an verschiedenen Universitäten und Institutionen Malaysia. Während des 15-minütigen Interviews werden sieben Fragen gestellt, die die gleichen Bereiche wie in den anderen Interviews betreffen:

- i. Persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias
- ii. Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM
- iii. Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung
- iv. Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrende in Malaysia
- v. Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“
- vi. Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“
- vii. Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

Ihre Lehrerfahrungen in Malaysia können für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften und für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache genutzt werden. Auch ihre Meinungen geben wertvollen Input für eine Weiterentwicklung des Bachelorprogramms „German with Education“ an der FLL-UM.

Persönliche Daten und Lehrerfahrungen im DaF-Bereich Malaysias

Die Interviewte fing schon 1985 in verschiedenen Institutionen mit dem DaF-Unterricht in Malaysia an. Das sind ungefähr 34 Jahre im DaF-Bereich Malaysias. Sie begann an der ISKL

(International School Kuala Lumpur) und baute da das deutsche Department auf. Dann unterrichtete sie am Goethe-Institut, an der Universität Technologie MARA (UiTM), danach an der Nationale Universität Malaysia (UKM), der Universität Malaya (UM), später am German Malaysia Institut (GMI) und zuletzt an der Universität Nottingham Campus Malaysia.

Zufriedenheit mit den DaF-Programmen an der FLL-UM

Die Kritik von ihr deckt sich mit den kritischen Äußerungen der anderen DaF- Lehrenden: Das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ an der FLL-UM findet sie „frustrierend“, weil die Studierenden einen mangelhaften Sprachhintergrund haben. Kurse zur deutschen Literatur und Übersetzung, aber auch linguistische Fächer findet sie für diese Studierenden aufgrund fehlenden Hintergrundwissens zu schwer, auch nicht sinnvoll, um als Lehrkräfte unterrichten zu können.

Sie bevorzugt das Bachelorprogramm „German with Education“ und sieht es als guten Rahmen für die erste und zweite Kohorte an, weil sie zwölf Monate nach Deutschland gegangen sind und so in die Kultur „eintauchen konnten“, Landeskunde und Kultur in Deutschland waren für sie direkt erlebbar.

Die Änderungen, die dann für die dritte bis fünfte Kohorte gemacht wurden, sieht sie kritisch:

Die dritte bis fünfte Kohorte hat nur noch in Malaysia Deutsch gelernt und ist dort als Deutschlehrkräfte ausgebildet worden.

Das sieht sie als sehr unzureichend an, sowohl was die sprachliche Kompetenz betrifft als auch die landeskundliche Grundlage.

Auch die Vorbildung der Studierenden sieht sie kritisch und daher auch nur wenige Perspektiven:

Die Studierenden des Bachelorprogramms ‚German with Education‘ haben nur SPM²⁰⁰- Kenntnisse und keinen STPM²⁰¹-Abschluss. Das Lernniveau vieler anderer Studierender mit A-Level kann man damit nicht vergleichen“.

²⁰⁰ SPM bedeutet O-Level/Mittlere Reife.

²⁰¹ STPM bedeutet A-Level/Abitur.

Vor- und Nachteile für Fremdsprachenlehrende in Malaysia

Ihre Kenntnis der malaysischen Sprache findet sie wichtig und hilfreich für ihre Arbeit an einer staatlichen Hochschule. Allerdings merkt sie an, dass dies nicht an jeder ausländischen Institution unbedingt wichtig ist, wenn Englisch von allen als Mutter- oder Fremdsprache in ausreichendem Maße beherrscht wird.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“

Hier eine differenzierte Aussage zu machen, findet sie schwierig. Für sie stellt sich grundsätzlich die Frage, ob es sich für Malaysia, für die Universität oder für die Studierenden gelohnt hat, wenn die Kohorten, die an der UM ausgebildet worden sind, anschließend an Sekundarschulen gegangen sind, um DaF zu unterrichten.

Bedauerlich findet sie hierbei, dass die Kohorten jedoch nach ihrem Ausbildungsprogramm nicht weiter an einer deutschen Universität studieren können.

Ihre Ansichten im Detail sind hier interessant:

Diese Schüler/-innen können Deutsch sprechen und diese Fremdsprache anwenden. Es gibt kein Programm für diese Schüler/-innen, um nach der Sekundarschule Deutsch weiter zu lernen, z. B. in Deutschland zu studieren oder an einer einheimischen Universität in ein Programm aufgenommen zu werden, in dem Deutsch verlangt wird. Deshalb ist meines Erachtens nach das ganze Bachelorprogramm ‚German with Education‘ zu abstrakt gewesen, weil es nicht an die Bedingungen und Bedürfnisse des Landes angepasst worden ist, z. B. an die wirtschaftlichen Gegebenheiten, und man die Lehrkräfte eigentlich gar nicht gebraucht hat. Die Schüler/-innen, die dann an den Sekundarschulen Deutsch gelernt haben, können die Sprache später nicht weiter benutzen.

Auch diese Einschätzung deckt sich mit den Ausführungen der anderen drei Interviewten.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“

Ihrem Erachten nach wurde das Curriculum in diesem Programm nicht so gut strukturiert, denn das Hintergrundwissen und die Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden dieses Programms werden zu wenig in Betracht gezogen. Aufgrund der nicht genügenden Fremdsprachenkenntnisse haben viele Studierende dieses Programms ihres Erachtens nach Schwierigkeiten, akademische Fächer auf Deutsch zu studieren. Dazu sind sie durch DaF-

Lehrkräfte auch schwer zu unterrichten. Ihre Einschätzung ist die gleiche wie die der anderen drei Interviewten.

Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

Zu diesem Punkt äußert sie sich vorsichtig und skeptisch: Sie ist sich nicht sicher, ob man diese DaF-Lehrkräfte noch braucht. Inwieweit diese DaF-Lehrkräfte, die an der FLL-UM ausgebildet worden sind, erfolgreich Deutsch an diesen Sekundarschulen unterrichten können, lässt sie offen. Außerdem findet sie es schwer einzuschätzen, da sie unsicher ist, ob sie wirklich als DaF-Lehrkräfte eingesetzt werden oder ob sie dort wieder andere Fächer unterrichten und ihre DaF-Lehrkräftebildung gar nicht in der Praxis gebraucht wird.

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Perspektive III: Leitfadeninterviews mit DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften

Die drei Interviewten haben 16 bis 35 Jahre Lehrerfahrungen im DaF-Bereich in Malaysia. Alle drei Interviewten haben Erfahrungen mit den beiden DaF-Bachelorprogrammen bzw. dem Bachelorprogramm „German with Education“ und dem Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ an der FLL-UM, die verglichen und ausgewertet werden.

Hier werden noch einmal die wichtigsten Kritikpunkte und Vorschläge der drei Interviewten kurz dargestellt:

Fremdspracherwerb in der malaysischen multilingualen Lernumgebung

Gemäß Auffassung des ersten Interviewten sei die autoritäre Lernkultur Malaysias stark in starren traditionellen Werten strukturiert. Die Erziehung biete auffallend wenige Möglichkeiten für einen offenen, interaktiven Unterricht, um Motivation und Interesse der Lernenden zu fördern. Er meint, dass aufgrund der multikulturellen und multilingualen Umgebung die Schwelle zur aktiven Begegnung mit einer zweiten, dritten oder vierten Fremdsprache eher niedrig liege.

Es ist interessant die übereinstimmende Einschätzung sowohl aus deutscher als auch malaysischer Sicht zu erhalten, dass die drei Interviewten davon überzeugt sind, dass die malaysischen Lernenden beim Erwerb einer neuen Fremdsprache eher orales Lernen im Vergleich zu einem gesamt-diskursiven Ansatz präferieren würden.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „German with Education“

Nach der Einschätzung der drei Interviewten ist die Struktur dieses Bachelorprogramms sehr positiv, zumal sie DaF eng mit Linguistik und Pädagogik verbinden. Nach Ansicht der zweiten und dritten Interviewten hätten die erste und zweite Kohorte infolge des einjährigen Aufenthalts in Deutschland bessere Grundlagen, um am weiteren Bachelorprogramm teilzunehmen.

Hieran ist bemerkenswert, dass dieses Bachelorprogramm nach Ansicht aller drei Interviewten besser im Vergleich zum anderen Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ sei.

Einschätzung zum Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“

Alle drei Interviewten kritisieren, dass die Studierenden in den linguistischen Fächern eher Desinteresse und mangelnde Begeisterung und Anteilnahme zeigen würden. Außerdem stellen alle drei Interviewten fest, dass die Studierenden in diesem Bachelorprogramm an der FLL-UM nicht genügend Hintergrundwissen und Schwierigkeiten beim Erwerb deutscher Sprachkenntnisse während des Studiums erworben hätten, weshalb sie den Unterricht frustrierend gefunden hätten. Daher auch die durchgehend kritische Einstellung gegenüber diesem Programm.

Entwicklungspotential des Bachelorprogramms „German with Education“

Mangels öffentlicher Nachfrage nach einem neuen Bachelorprogramm „German with Education“ ist der erste Interviewte davon überzeugt, dass dieses Programm kurz- und mittelfristig nicht weiter „entwickelt“ oder „neu konzipiert und realisiert“ werden sollte.

Nach Ansicht der zweiten Interviewten wäre es gut, wenn das Bachelorprogramm weiter entwickelt werden könnte, jedoch findet sie die Gestaltung eines neuen Bachelorprogramms hinsichtlich der fehlenden DaF-Lehrkräfte in der deutschen Abteilung der FLL-UM und ohne Zusammenarbeit mit dem IPG-KBA unmöglich zu realisieren.

Die dritte Interviewte findet es schwierig, das ganze Bachelorprogramm „German with Education“ zu bewerten. Das ganze Bachelorprogramm „German with Education“ sei ihr zu abstrakt, weil es nicht an die Bedingungen und Bedürfnisse des Landes angepasst worden sei.

Die Weiterentwicklung eines neuen Bachelorprogramms „German with Education“ an der FLL-UM kann sie nicht beurteilen, weil sie nicht weiß, ob die Absolventen/-innen in der Tat als DaF-Lehrkräfte eingesetzt würden oder ob sie dort wieder andere Fächer unterrichten würden und ihre DaF-Lehrkräftebildung gar nicht in der Praxis gebraucht werde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bachelorprogramm „German with Education“ von drei DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften generell als eher positiv beurteilt wird, die Struktur des Curriculums wird als zufriedenstellend bewertet. Die Motivation, eine praxisorientierte Lern- und Lehrumgebung, ein angemessenes Sprachniveau in der Zielsprache und die Einstellung gegenüber den Fächern spielen gemäß der Ansicht der Interviewten eine wesentliche Rolle für den Fremdsprachenunterricht (DaF).

Es zeigt sich jedoch auch, dass Verbesserungen des Curriculums des Bachelorprogramms „German with Education“ nötig sind. Wenn das Erziehungsministerium ein neues Bachelorprogramm „German with Education“ in Zukunft an der FLL-UM fortsetzen wollte, könnte sich daraus für die FLL-UM die Notwendigkeit ergeben, ein zeitgemäßes, bedarfsgerechtes und zukunftsorientiertes Curriculum weiter zu entwickeln. Außerdem wird von allen hervorgehoben, dass zu prüfen ist, ob es zukünftig wirklich Einsatzmöglichkeiten für Absolventen/-innen dieser Programme gibt, da es nicht zumutbar ist, wenn sie mit diesem Aufwand am Ende fachfremd in den Schulen eingesetzt werden.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluation des Bachelorprogramms „German with Education“ an der Universität Malaya

Das erste Bachelorprogramm „German with Education“ an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaft der Universität Malaya erfüllte die Anforderungen des Erziehungsministeriums Malaysias, fünf Kohorten als DaF-Lehrkräfte für Sekundarschulen auszubilden. Im Folgenden werden die umfassenden Ergebnisse der Evaluation durch Fragebögen und Interviews von den Absolventen/-innen und Studierenden, internen und externen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften thematisch zusammengeführt.

8.1 Evaluation der Studieninhalte der Haupt- und Nebenfächer

Der internen ministeriellen Expertin zufolge habe die Universität Malaya (FLL-UM) nach der Bekanntgabe des Vorhabens der Einführung eines Bachelorprogramms „German with Education“ durch das Erziehungsministerium die Planung übernommen. Die Anforderungen des malaysischen Kontextes wurden durch das Curriculum berücksichtigt und entsprechen der „Malaysian Philosophy of Education“.

Im Folgenden werden die gesamten Evaluationsergebnisse bzw. Prozentanteile der Probanden/-innen in Online-Fragebögen und Interviewergebnisse von Absolventen/-innen und Studierenden, internen und externen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften zu den Studieninhalten der Haupt- und Nebenfächern dargestellt. Dies bietet die Möglichkeit, die Planung des Curriculums des Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften im Fach Deutsch als Fremdsprache weiter zu entwickeln.

8.1.1 Studieninhalte der Module zur Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz

Ausgehend von den Fragebogenergebnissen gibt es sechs Module²⁰², die dazu beitragen, die DaF-Sprachenkompetenz weiter zu entwickeln und den Sprachhorizont und die Sprachfertigkeiten vom Niveau B2.1 auf C1.1 zu erweitern. Die Auswertung zeigt, dass 100 % der Probanden/-innen diese sechs Module als konzeptionsmäßig wichtig bis sehr wichtig

²⁰² Die sechs Module in den Hauptfächern der Fachrichtung A sind „TBEG 1201 Intermediate German I“, „TBEG 1202 Intermediate German II“, „TBEG 2203 Intermediate German III“, „TBEG 2204 Advance German I“, „TBEG 3205 Advance German II“ und „TBEG 3206 Advance German III“.

bewerten. Allerdings erachten lediglich 76,7 % der Probanden/-innen die Module zur Vermittlung der Fremdsprachenkompetenz für beruflich als am wichtigsten.

Der Bezugspunkt zur Beurteilung der beruflichen Bedeutung ist für die Absolventen/-innen und Studierenden das abgebrochene Auslandsstudienprogramm, was zwischen den Kohorten zur uneinheitlichen Vermittlung von Sprachkenntnissen und -kompetenzen führt. So wurde das eigentlich geplante Programm²⁰³ infolge der Sparzwänge im Erziehungsministerium Malaysias nach der zweiten Kohorte abgebrochen. Dem externen ministeriellen Experten zufolge habe das Erziehungsministerium Malaysias den Vertrag zum Auslandsstudienprogramm einseitig ohne schriftliche Bestätigung oder außerordentliche Kündigungsgründe vor Ablauf der Kündigungsfrist gekündigt. So müsse das im zweiten Jahr des Grundstudiums eingeplante Auslandsstudienprogramm ab der dritten Kohorte im Pädagogischen Institut für Internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA) ersetzt werden.

Laut der internen ministeriellen Expertin müssten aufgrund dieser Änderung auch die Sprachmodule des Bachelorprogramms an der Universität Malaya verändert werden. Die Kommission, die für das Bachelorprogramm verantwortlich sei, habe die Entscheidung getroffen, anstelle der C1-DaF-Sprachkurse an der Universität B2-DaF-Sprachkurse für die dritte bis fünfte Kohorte einzuführen, weshalb die Absolventen/-innen und Studierenden ab der dritten Kohorte die Sprachmodule an der Universität Malaya lediglich mit einem B2-Zertifikat abschließen könnten. Die B2-Sprachmodule würden daraufhin für alle Kohorten des Bachelorprogramms von der Kommission im Curriculum gleichartig gestaltet. Die interne ministerielle Expertin vertritt während des Interviews die Meinung, dass eine B2-Sprachkompetenz für das Bachelorprogramm ausreichen würde, weil die Absolventen/-innen des Bachelorprogramms sowieso nur bis zum A2-Sprachniveau an den Sekundarschulen unterrichten würden.

Die Absolventen/-innen und Studierenden (Probanden/-innen) bestätigten während der Interviews, dass die Streichung des Auslandsstudienprogramms sich nachteilig auf ihre Sprachkenntnisse, weitere fachwissenschaftliche Bereiche in Deutsch an der Universität und ihren beruflichen Horizont an den Sekundarschulen ausgewirkt habe.

²⁰³ Das Programm „12 months Immersion Course German as a Foreign Language“ ist das UM-IPG-KBA-Goethe-Programm zur einjährigen sprachlichen, pädagogischen und kulturellen Ausbildung am Goethe-Institut München (Sprache) und Göttingen (Didaktik).

Eine Probandin aus der vierten Kohorte bestand während ihres Studiums eine DaF-C1-Zertifikat-Prüfung, genauso wie die Absolventen/-innen und Studierenden aus der ersten und zweiten Kohorte. Das C1-Zertifikat hält sie für ihre zukünftige berufliche Laufbahn für wichtig.

8.1.2 Studieninhalte der didaktischen Module

Die Studieninhalte der didaktischen Module bestehen aus sechs Modulen der Fachrichtung **B** zur Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache in den Hauptfächern, aus fünf Modulen der Fachrichtung **E** zur Theorie der Bildungsarbeit und fünf Modulen der Fachrichtung **F** zur Praxis im Bereich Bildung in den Nebenfächern.

Die sechs Module²⁰⁴ sind essenzielle Bestandteile zur Ausbildung der DaF-Lehrkräften und sie entsprechen den Anforderungen und Vorgaben des DaF-Curriculums an Sekundarschulen. In Fragebögen bewerten 100 % der Probanden/-innen die Bedeutung der sechs didaktischen Module in den Hauptfächern inhaltlich als wichtig bis sehr wichtig. 79,1 % der Probanden/-innen erachten die sechs didaktischen Module in den Hauptfächern für ihren Beruf als am wichtigsten. Sie bewerten die Lehr- und Lernmethoden in der Zielfremdsprache als geeignet und schätzen ihre didaktischen Fachkenntnisse als ausreichend für ihre künftige Lehrtätigkeit an Sekundarschulen ein.

93,52 % der Probanden/-innen erachten die fünf didaktischen Module²⁰⁵ zur Theorie der Bildungsarbeit als inhaltlich wichtig und sehr wichtig. Der Nutzen der Theorie der Bildungsarbeit für ihre spätere Praxis erschließt sich vielen Probanden/-innen leider nicht, nur 60,5 % erachten diese fünf didaktischen Module in den Nebenfächern zu Lernkonzepten im malaysischen Ausbildungsbereich für ihre Professionsentwicklung als am wichtigsten.

²⁰⁴ Die sechs Module in den Hauptfächern der Fachrichtung **B** sind „TBEG 2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials“, „TBEG 3162 Teaching of Reading Skills in German“, „TBGE 3163 Teaching of Writing Skills in German“, „TBEG 3166 Teaching of German Grammar“ und „TBGE 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“.

²⁰⁵ Die fünf Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** sind „TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia“, „TBEX 2101 Psychology in Education“, „TBEX 2102 Syllabus Study“, „TBEX 3101 Principles in Education Technology“ und „TBEX 4102 Sociology in Education“.

Fünf weitere didaktische Module²⁰⁶ finden sich in den Nebenfächern der Fachrichtung **F** bezüglich des Clusters „Praxis im Bereich Bildung“. 95,82 % der Probanden/-innen bewerten die Inhalte der fünf didaktischen Module der Fachrichtung **F** als wichtig und sehr wichtig. Die Module entsprechen den Komponenten der allgemeinen Lehrkräftebildung in Malaysia. Obwohl die Module keinen unmittelbaren Bezug zur Fremdsprachendidaktik haben, sind sie auf das Curriculum der Sekundarschulen bezogen. Außerdem können sie nicht aus dem Bachelorprogramm hinzugezogen werden, weil sie als Pflichtfächer gelten. Nur 60,5 % der Probanden/-innen schätzen die didaktischen Module in den Nebenfächern zum Lernkonzept des malaysischen Ausbildungsbereiches für ihre Lehrertätigkeit als sehr wichtig ein.

Gemäß Ansicht der Probanden/-innen aus den Kohorten hätten sich zwei Module²⁰⁷ überschritten. Weitere Überschneidungen hätten sie in den zwei Modulen²⁰⁸ bemängelt. Der Unterschied zwischen den beiden Modulen liege gemäß der Ansicht der Probanden/-innen aus den Kohorten vor allem in der Modulsprache, weil im Hauptfach auf Deutsch und im Nebenfach auf Englisch gelehrt werde.

8.1.3 Studieninhalte der fachwissenschaftlichen Module

Studieninhalte der fachwissenschaftlichen Module sind zwei Module der Fachrichtung **C** zur Linguistik und deutschen Literatur, drei Module der Fachrichtung **D** zur angewandten deutschen Linguistik in den Hauptfächern und vier Module der Fachrichtung **G** zur Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur in den Nebenfächern.

Die zwei fachwissenschaftlichen Module²⁰⁹ zur Linguistik und deutschen Literatur sind wesentliche Module für die DaF-Professionalisierung und entsprechen den Anforderungen des DaF-Curriculums an Sekundarschulen. 91,85 % der Probanden/-innen bewerten sie

²⁰⁶ Die fünf Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **F** sind „TBEX 2104 Basic Assessment in Learning“, „TBEX 2015 Teaching of Listening and Speaking Skills“, „TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies“, „TBEX 3103 Ethics in Teaching“ und „TBEX 4101 Leadership and Management“.

²⁰⁷ Dies sind die Module „TEBX 2105 Teaching of Listening and Speaking Skills“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **F** und „TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **D**.

²⁰⁸ Die zwei Module sind „TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **F** und „TBEG 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **B**.

²⁰⁹ Die zwei Module in den Hauptfächern der Fachrichtung **C** sind „TBEG 1161 The Phonetic and Phonological Systems of German“ und „TBEG 2161 Introduction to German Literature“.

inhaltlich als sehr wichtig und wichtig, jedoch erachten nur 79,1 % sie für ihre Lehrkräftetätigkeit als am wichtigsten.

Des Weiteren gibt es drei fachwissenschaftliche Module²¹⁰ zur angewandten deutschen Linguistik. 96,67 % der Probanden/-innen bewerten diese Module als inhaltlich sehr wichtig und wichtig. Lediglich 48,8 % der Probanden/-innen beurteilen diese Module als am wichtigsten für ihre Lehrkräftetätigkeit.

Die Probanden/-innen bewerten vier Module²¹¹ bezüglich der Bildung im Bereich Sport, Kunst und Kultur mit 74,43 % als inhaltlich wichtig oder sehr wichtig. Jedoch erachten nur 20,9 % der Probanden/-innen diese Module für ihre Lehrertätigkeit als am wichtigsten.

8.1.4 Inhalte der Praxisanteile im Studium

Zwei Module²¹² zum Praxisanteil im Studium ermöglichen es den Studierenden, während des Praktikums an staatlichen Sekundarschulen im Fach Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Die praktischen Unterrichtserfahrungen und Reflexionen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass die Studierenden ihr theoretisches Wissen praxisorientiert anzuwenden lernen und mit mehr Selbstvertrauen in ihren neuen Beruf starten. Die beiden Module beurteilen 100 % der Probanden/-innen als inhaltlich wichtig und sehr wichtig bezüglich der praktischen Unterrichtstätigkeit.

Es gibt zehn Praktikumsorte, davon sind sechs staatliche Internate und vier Sekundarschulen. 89,40 % der Probanden/-innen machen ihr Praktikum an staatlichen Internaten und 7,56 % an staatlichen Sekundarschulen. 88,4 % der Probanden/-innen erachten die beiden Module für ihre zukünftige Tätigkeit als am wichtigsten. Der Praxisanteil im Studium fördert positive Ansichten der Probanden/-innen zur Praxis.

²¹⁰ Die drei Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **D** sind „TBEG 3161 German for Professional Purposes“, „TBEG 3164 Practice in Translation: German-English“ und „TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German“.

²¹¹ Die vier Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **G** sind „TBEX1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum“, „TBEX1103 Principles of Art Education“, „TBEX2103 Foundation in Design“ und „TBEX4104 Production of Visual Arts“.

²¹² Die zwei Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **H** sind „TBEX 3190 Teaching Practice I“ und „TBEX 4190 Teaching Practice II“.

Beschwerden gebe es laut der internen Expertinnen nur, weil es keine Fahrtkostenerstattung für Rückfahrten unter 25 km zu den Praktikumsorten gegeben habe. Seit 2016 könnten aufgrund der Sparzwänge im Erziehungsministerium keine Rückfahrtkosten mehr erstattet werden. Die Betreuung der Praktikanten/-innen bezüglich der Praktikumsdurchführung habe die IPG-KBA vor Ort übernommen. Sie könnten die Beschwerden der zukünftigen DaF-Lehrkräfte über die Rückfahrkosten bestätigen, stellten aber insgesamt ebenfalls ein positives Feedback zum Praktikumsverlauf fest.

8.2 Auslandsaufenthalte in Deutschland

Der externe ministerielle Experte gesteht, dass ein Bachelorprogramm zur Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia inklusive Deutschlandsaufenthalt sicher ein ideales Programm gewesen wäre. Er bezieht sich dabei auf das gescheiterte Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache mit Auslandsaufenthalt in Deutschland, das vom malaysischen Erziehungsministerium, dem Pädagogischen Institut für internationale Sprachlehrkräftebildung (IPG-KBA), der Universität Leipzig und dem GI als Mittler organisiert worden sei. Eine eigenständige Planung mit Auslandsaufenthalt ohne Mitarbeit des malaysischen Erziehungsministeriums erschien ihm fraglich, weil dem Ministerium die akademische DaF-Lehrkräftebildung obliegt.

Im Folgenden werden die Interviewergebnisse und Ansichten der internen und externen Experten/-innen zum Hintergrund eines gescheiterten Auslandsstudiums zur DaF-Lehrkräftebildung und zum Versuch eines Auslandsaufenthaltes in Deutschland während des Bachelorprogramms dargestellt. Des Weiteren werden das Resultat und Ansichten zum Auslandsaufenthalt während des Studiums von Absolventen/-innen und Studierenden durch Fragebögen und Interviews wiedergegeben.

8.2.1 Hintergrund eines gescheiterten Auslandsstudiums zur DaF-Lehrkräftebildung

Der externe ministerielle Experte erklärt, dass das IPG-KBA die Absicht gehabt hätte, ein Auslandsstudium zur Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache zusammen mit der Universität Leipzig als kooperativen Ausbildungsgang anzubieten. Die DaF-Lehrkräfte hätten sprachlich und didaktisch an beiden Standorten ausgebildet und zu einem deutschen Hochschulabschluss geführt werden können.

Malaysische Studierende hätten zwei Jahre in Malaysia sprachlich vorbereitet werden können, um dann ohne ihre Familien für ein Jahr nach Leipzig zu gehen. Im letzten Ausbildungsjahr wären sie dann wieder in Malaysia, wo sie didaktisch und praktisch auf den Einsatz an einer malaysischen Sekundarschule vorbereitet würden, um schließlich die letzten Bachelorprüfungen an der Universität Leipzig abzulegen.

Nachdem die Vorbereitungen angelaufen und die Bestätigung des IPG-KBA und der Universität Leipzig vorlagen, sei die Nachricht von der plötzlichen Kündigung durch das Public Service Department (PSD)²¹³ gekommen. Der Studiengang in Leipzig sei mangels einer offiziellen von der malaysischen Seite anerkannten Genehmigung gekündigt worden. Die planerischen Vorbesprechungen seien dabei nicht berücksichtigt worden. Die Universität Leipzig habe daraufhin die Zusammenarbeit angesichts der unbefriedigenden Planung zurückgezogen.

8.2.2 Planungsversuch eines Auslandsaufenthaltes für Studierende des Bachelorprogramms „German with Education“

Dem externen ministeriellen Experte zufolge hätte auf der Grundlage des Ausbildungsplans mit der Universität Leipzig das IPG-KBA weiter versucht, einen Ausbildungsplan für ein Bachelorprogramm „German with Education“ zusammen mit dem Goethe-Institut Malaysia (GI) als Mittler und der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaft der Universität Malaya (FLL-UM) zu etablieren. Die Verhandlungen des Bachelorprogramms zwischen GI, FLL-UM und IPG-KBA seien erfolgreich verlaufen. Das Programm sei für fünf Kohorten eingerichtet worden und vom Erziehungsministerium sei finanzielle Unterstützung zugesichert worden. Es sei über eine Dauer von insgesamt sechs Jahren bzw. zwei Jahren Grundstudium, nämlich dem ersten Jahr am IPG-KBA und dem zweiten Jahr am Goethe-Institut Deutschland, danach vier Jahre Bachelorprogramms an der Universität Malaya gelaufen.

Programmgemäß finde der erste sprachpraktische Teil (C1) der Ausbildung beim Goethe-Institut in Deutschland statt, nachdem das Sprachniveau A1 bis B1 von IPG-KBA-Dozent/-innen vermittelt worden sei, um den Studierenden einen ersten Deutschlandaufenthalt zu ermöglichen. Zunächst hätten 100 DaF-Lehrkräfte ausgebildet werden wollen.

²¹³ Das Public Service Department (PSD) ist eine Abteilung für den öffentlichen Dienst der malaysischen Regierung, die das Personal für den öffentlichen Dienst plant, entwickelt und verwaltet.

Die Durchführung des „12 Months Immersion-Course-German as a Foreign Language“-Programms ²¹⁴ am Goethe-Institut Deutschland mit fünf Kohorten sei vom Erziehungsministerium nach der zweiten Kohorte widerrufen worden. Das GI sei von der Kündigung durch die malaysische Seite nicht schriftlich unterrichtet worden. Dem GI sei auf Anfrage in Kuala Lumpur mitgeteilt worden, dass keine weitere Finanzierung von Seiten der Regierung mehr möglich sei; es gäbe keine finanziellen Mittel mehr, um den Deutschlandaufenthalt des Bachelorprogramms „German with Education“ fortzusetzen. Damit sei der einjährige Auslandsaufenthalt ab der dritten Kohorte weggefallen. Alle weiteren DaF-Studierenden (dritte bis fünfte Kohorte) müssten zwei Jahre ihres Grundstudiums am IPG-KBA bis zum Sprachniveau B2 fortgesetzt werden.

8.2.3 Evaluation des Auslandsaufenthaltes während des Bachelorprogramms „German with Education“

83,33 % der Probanden/-innen beteiligten sich während ihres Studiums an außeruniversitären Aktivitäten in der Sprache Deutsch. 79,1 % der Probanden/-innen sammelten während ihres Studiums Auslandserfahrungen in Deutschland. 55,8 % der Probanden/-innen stimmen völlig zu und 37,2 % stimmen eher zu²¹⁵, dass sie während ihres Studiums ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache und Kenntnisse der Kultur der deutschsprachigen Ländern erwerben hätten. Es muss hervorgehoben werden, dass eine beachtliche Anzahl der Probanden/-innen keine Gelegenheit hatte, während des Studiums Deutschland zu besuchen, was ihnen die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur erschwert hat.

So betont eine Probandin aus der zweiten Kohorte die Möglichkeit als wichtig, während ihres einjährigen Auslandsaufenthaltes in Deutschland ihre deutsche Aussprache und Betonung verbessert zu haben und somit die Deutschen besser verstehen zu können.

Die Probanden/-innen aus der dritten bis fünften Kohorte seien von der Entscheidung des Erziehungsministeriums enttäuscht gewesen, den einjährigen Auslandsaufenthalt in Deutschland nicht mehr zu finanzieren. Dank eines DAAD-Stipendiums während der Studienzeit an der Universität Malaya sei ein zweiwöchiges Studienreiseprogramm nach

²¹⁴ Das Programm bezieht sich hier auf das „12 Months Immersion-Course-German as a Foreign Language“-Programm.

²¹⁵ Skala 6: stimmen völlig zu, Skala 5: stimmen eher zu, Skala 4: befriedigend, Skala 3: stimmen weniger zu, Skala 2: mangelhaft, Skala 1: stimmen nicht zu.

Deutschland möglich gewesen. Dabei handelt es sich um einen Sommerkurs im Zielland, der verschiedene sprach- und kulturvermittelnde Veranstaltungen beinhaltet.

Die Probanden/-innen aus der dritten bis fünften Kohorte hätten die Gelegenheit bekommen, am zweiwöchigen Studienreiseprogramm in Deutschland teilzunehmen. Entsprechend wollten sie die Lernfortschritte in Deutschland hervorheben, die im Vergleich zu Malaysia erheblich sind. In Deutschland könnten sie vor allem ihre interkulturellen Kompetenzen und ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern. Dazu hätten sie viel über Didaktik und Methodik im Fach Deutsch als Fremdsprache im Goethe-Institut Deutschland gelernt, was ihren späteren Deutschunterricht verbessern könnte. Der Kurzaufenthalt verbessere ihr Sprachgefühl, um Kommunikationsschwierigkeiten auf Deutsch spontan zu bewältigen.

Alle Probanden/-innen seien einhelliger Ansicht, dass es für DaF-Lehrkräfte wichtig sei, möglichst viele interkulturelle Erfahrungen im Zielland selbst zu sammeln und in der Fremdsprache spontan zu kommunizieren. Sie wünschen sich, Teile ihres Studiums im deutschsprachigen Umfeld abzuschließen, um neue Lehr- und Lernstrategie und -methoden einer Fremdsprache im Zielland zu entwickeln.

Das Resultat und die Ansichten der Probanden/-innen (Absolvent/-innen) und Interviewten (Experten/-innen und DaF-Lektoren/-innen und -Lehrkräfte) lassen die Folgerung zu, dass ein Auslandsaufenthalt im Zielland für DaF-Lehrkräfte von grundlegender Bedeutung ist, um nicht nur interkulturelle und soziokulturelle Erfahrungen im Zielland zu sammeln, sondern auch neue Lehr- und Lernstrategien und -methoden einer Fremdsprache und ihrer Vermittlung zu entwickeln.

8.3 Qualifikationsziele des Bachelorprogramms „German with Education“

Die interne ministerielle Expertin weist darauf hin, dass die Kontextualisierung des Bachelorprogramms von der FLL-UM besonders beachtet werden sollte, d. h., dass der malaysische Kontext eine sehr wichtige Rolle für die Curriculumentwicklung des Bachelorprogramms spiele. Dies gelte besonders für die Module im pädagogischen Bereich. Die Qualifikationsziele des Bachelorprogramms für die Ausbildung qualifizierter DaF-Lehrkräfte für malaysische Schulen würden nationalen Bedürfnissen dienen. Darüber hinaus seien die Studierenden des Bachelorprogramms verpflichtet, alle 47 Module der Hauptfächer,

Nebenfächer, Fakultätspflichtfächer und Universitätspflichtfächer im 4-jährigen Bachelorprogramm zu besuchen. Diese Module würden sich auf den malaysischen Ausbildungskontext und die Qualifikationsziele **PO1** bis **PO8** des Bachelorprogramms beziehen.

Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse durch Fragebögen und Interviews von Absolventen/-innen und Studierenden zu den Qualifikationszielen von **PO1** bis **PO8** des Studienprogramms dargestellt:

Bei 46 von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm werden die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO1** zum Erwerb angemessener Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache nach Einschätzung der Probanden/-innen erreicht, 65,1 % stimmen voll und ganz zu²¹⁶, 27,9 % stimmen zu und 7% stimmen eher zu.

Bei 37 von insgesamt 47 Modulen des Bachelorprogramms „German with Education“ können die Qualifikationsziele innerhalb von **PO2** zur Erlangung ausreichender Lehrfertigkeiten und zur Anwendung in der Praxis nach Einschätzung der Probanden/-innen erreicht werden, 62,8 % stimmen voll und ganz zu, 27,9 % stimmen zu und 2,3% stimmen wenig zu.

Es ist bemerkenswert, dass nur bei sieben von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm „German with Education“ angeboten wird. Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO3** können zur Vertiefung ihres Verständnisses für soziale Unterschiede innerhalb der deutschen und der malaysischen Gesellschaft und zur Weiterentwicklung ihres sozialen Verhaltens bzw. ihrer Verantwortlichkeit nach Einschätzung der Probanden/-innen erreicht werden. 72,1 % stimmen voll und ganz zu, 23,3 % stimmen zu und 4,47 % stimmen eher zu.

Grundsätzlich ist hervorzuheben, dass die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO4** ihr Bewusstsein für ethisches und verantwortliches Agieren erhöhen. Außerdem entwickelt sich ihr Verständnis für professionelles Verhalten in der deutschen und der malaysischen Kultur weiter. Dies empfinden sie als sehr hilfreich für ihre Lehrtätigkeit. 15 von insgesamt 47

²¹⁶ Skala 6: stimme voll und ganz zu, Skala 5: stimme zu, Skala 4: stimme eher zu, Skala 3: stimme teilweise zu, Skala 2: stimme wenig zu, Skala 1: stimme nicht zu.

Modulen im Bachelorprogramm „German with Education“ sind nach Einschätzung der Probanden/-innen mit Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO4** verbunden, 74,4 % der Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu, 23,3 % stimmen zu und 2,3 % stimmen eher zu.

Gemäß den Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO5** sind Kommunikationsfähigkeiten zu vermitteln, um effektive Teamarbeit und Führungskompetenzen für den Deutschunterricht zu entwickeln. 16 von insgesamt 47 Modulen im Bachelorprogramm „German with Education“ fördern die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO5**. 62,8 % der Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu, 32,6 % stimmen zu und 4,7 % stimmen eher zu.

Gemäß den Qualifikationszielen des Studienprogramms **PO6** sollen die Problemlösungsfähigkeiten der Studierenden gefördert werden, damit sie in der Lage sind, das erworbene Wissen kritisch, didaktisch und methodisch als Grundlage ihrer Lehrtätigkeit anzuwenden. 26 von 47 Modulen sind mit den Qualifikationszielen des Programms **PO6** nach Einschätzung der Probanden/-innen verbunden, 62,8 % der Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu, 32,6 % stimmen zu und 4,7 % stimmen eher zu.

Interessant zu sehen ist, dass 12 von 47 Modulen mit Qualifikationszielen des Programms **PO7** zur Entwicklung wissenschaftlicher Lehr- und Lernmethoden verbunden sind. Außerdem sollen effektive und nachhaltige Sprachlernfähigkeiten und ihre Motivation für lebenslanges Lernen gefördert werden, 65,1 % der Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu, 27,9 % stimmen zu und 7 % stimmen eher zu.

Lediglich nur zwei von 47 Modulen beziehen sich auf die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO8** zur Entwicklung geeigneter Management- und Unternehmerqualitäten. 44,2 % Probanden/-innen stimmen voll und ganz zu, 46,5% stimmen zu, 4,7 % stimmen eher zu und 4,7 % stimmen wenig zu. Die Qualifikationsziele des Studienprogramms **PO8** werden nur unterdurchschnittlich erreicht. Die Module erscheinen den meisten nicht sinnvoll auf das Bachelorprogramm „German with Education“ bezogen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Interviewten der zweiten und dritten Kohorte die Qualifikationsziele des gesamten Bachelorprogramms für erfüllt halten. Den Aussagen

von Probanden/-innen der zweiten und dritten Kohorte zufolge sind sie mit der Ausbildung zufrieden. Die Probanden/-innen der vierten Kohorte gelangen zu der Ansicht, dass die Qualifikationsziele des gesamten Bachelorprogramms allgemein sehr interessant und ausreichend seien. Sie hätten ihnen in der Praxis sehr geholfen. Eine Probandin aus der vierten Kohorte hat das Bachelorprogramm und den Fremdspracherwerb insgesamt positiv bewertet, weil sie dadurch eine Anstellung in einem Handelsunternehmen gefunden hat. Auch die Probanden/-innen der fünften Kohorte schätzen das Erreichen der Qualifikationsziele im Studium hoch ein, sie halten das Studium für einen wichtigen Karriereschritt.

Die Zusammenfassung der Auswertungsergebnisse von Fragebögen und Interviews ergibt, dass die Mehrheit der Absolventen/-innen und Studierenden mit den Qualifikationszielen des Programms weitgehend zufrieden ist und damit die Erwartungen des Komitees als erfüllt gelten können. Auch wenn über die Hälfte der Probanden/-innen mit den Qualifikationszielen des Programms zufrieden sind, sind etwa 30 % der Ansicht, dass es noch Verbesserungspotential gibt. Die Erhebung kann dazu beitragen, das neue Bachelorprogramm praxisnäher und zukunftsorientierter nach den Empfehlungen im Kapitel 9 weiter zu entwickeln.

8.4 Auswertung der Gesamtstruktur des Bachelorprogramms „German with Education“

Im Folgenden sind die Fragebogenauswertung und die Auffassungen der Absolventen/-innen und Studierenden dargestellt. Dazu werden die Sichtweise von einer internen ministeriellen Expertin und die Auswertungen und Einschätzungen von DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften vorgestellt.

Fragebogenauswertung und Auffassungen von Absolventen/-innen und Studierenden

91,67 % der Probanden/-innen sind mit dem Bachelorprogramm an der FLL-UM zufrieden. Gemäß der Fragebogenauswertung ist das Programm insgesamt eine ausreichende und strukturierte Vorbereitung auf die Anstellung als DaF-Lehrkräfte. Es vermittelt die deutsche Sprache und Kultur, dazu werden eigene praktische Unterrichtserfahrungen gefördert. Einige Probanden/-innen in Fragebögen heben hervor, dass ihnen das Bachelorprogramm geholfen hätte, ihre Lehrerpersönlichkeit weiter zu entwickeln. Gemäß Kommentaren einiger

Probanden/-innen würden sie ihre eigene Sprachkompetenz in Deutsch und ihre Lehr- und Lernfähigkeit als hoch einschätzen, um ihren Schülern/-innen DaF zu vermitteln und ihnen dadurch neue berufliche und private Möglichkeiten zu eröffnen.

Jedoch sind 8,33 % der Probanden/-innen mit dem Bachelorprogramm unzufrieden. Folgende Kritikpunkte werden von Probanden/-innen aus den Kohorten angemerkt:

Eine Probandin aus der zweiten Kohorte hält das Bachelorprogramm für ausreichend, um deutsche Kultur und Geschichte kennenzulernen, jedoch hätte gemäß ihrer Ansicht das Modul „TBEG 2161 Introduction to German Literature“ umfangreicher gestaltet werden sollen.

Eine Probandin aus der dritten Kohorte lernt die deutsche Kultur und Geschichte durch unterschiedlichste Medien kennen, hält dies aber nicht für ausreichend, weil es reines Faktenwissen geblieben sei. Außerdem wünscht sie sich für DaF-Lehrkräfte in Malaysia mehr Anerkennung.

Für eine Probandin aus der vierten Kohorte haben viele Modulinhalte aus den Hauptfächern, Nebenfächern und Fakultätspflichtfächern für ihre jetzige Arbeit große Bedeutung, sie hätten jedoch besser auf Deutsch anstatt auf Englisch oder Malaiisch angeboten werden sollen. Bei einigen Kursen gebe es gemäß ihrer Ansicht Überschneidungen zwischen Hauptfächern an der FLL-UM und Nebenfächern an der IPG-KBA, sie würden sich nur in der Modulsprache unterscheiden. Zusätzlich hält sie ihre Chancen für eine Fortsetzung des Studiums in Deutschland für beschränkt.

Eine andere Probandin aus der vierten Kohorte findet die sechsjährige Dauer des Bachelorprogramm zu lang und den Arbeitsaufwand während des Studiums als zu hoch. Sie bekräftigt, bei den Kursinhalten einiger Module an der FLL-UM und am IPG-KBA gäbe es Überschneidungen. Einzelne Module, bei denen dies der Fall gewesen sein sollte, könne sie jedoch nicht mehr erinnern. Einige Nebenfächer im Bereich Sport, Kunst und Kultur sind ihrer Ansicht zufolge entbehrlich. In dieselbe Richtung gehen die Ergebnisse in Fragebögen, nur 20,9 % erachten die Module im Bereich Bildung mit Sport und Kunstkultur beruflich als wichtig.

Als Resultat der Evaluationsergebnisse von Absolventen/-innen und Studierenden zeigt sich, dass das Curriculum des Bachelorprogramms sicherlich noch verbesserungswürdig ist. Im Folgenden werden die Sichtweisen und Auswertungen von einer internen ministeriellen Expertin und drei DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften zur Gesamtstruktur des Bachelorprogramms dargestellt.

Sichtweise einer internen ministeriellen Expertin im Überblick

Die interne ministerielle Expertin begründet die Gestaltung des Bachelorprogramms aufgrund des Bedarfs des Erziehungsministeriums. Gemäß ihrer Ansicht beziehe sich der Bedarf auf die Sprachenpolitik der Vision 2020. Die Umsetzung sei allerdings zu Programmbeginn noch nicht ausreichend organisiert gewesen. Deshalb erhalte die FLL-UM den Auftrag, ein neues Curriculum für das Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Für die FLL-UM liege ein Vorteil darin, das neue Curriculum für das Bachelorprogramm als Sprungbrett nutzen zu können, jedoch seien zahlreiche Verbesserungen nötig.

Auswertung und Einschätzung eines DaF-Lektoren des Programms

Der ehemalige deutsche Senior-Dozent schätzt die gesamte Struktur des Bachelorprogramms sehr positiv ein, zumal er DaF in enger Verbindung mit linguistischen und pädagogischen Fächern der IPG-KBA sieht. Persönlich fragt er sich, wie B1-Sprachkenntnisse für ein DaF-Studium in der Pädagogik und Linguistik genutzt werden könnten. Aus der begleitenden Beobachtung als Mitarbeiter des Goethe-Instituts und Dozent scheinen ihm die Angebote eher parallel als integriert zu verlaufen. Er gebe hierfür ein Beispiel: Die pädagogischen Fächer am IPG-KBA würden sich ausschließlich auf das Lehren und Unterrichten an malaysischen Sekundarschulen im Allgemeinen konzentrieren, nicht aber speziell auf den Fremdsprachenunterricht.

Gemäß seiner Ansicht verzichte die Linguistik auf Sprachkomparatistik, weder die malaiische Sprache noch die anderen einheimischen Erstsprachen wie Tamilisch oder Chinesisch würden mit der deutschen Sprache verglichen, was in Bezug auf die morphologische und syntaktische Struktur sehr aktuell und hilfreich sein könnte. Das liege zum einen daran, dass die deutschen Dozent/-innen mit dem Malaiischen nicht ausreichend vertraut seien, zum anderen dass die Studierende selbst der Grammatik ihrer eigenen Mutter-

und Landessprache nicht mächtig seien oder ihr sogar ablehnend gegenüberstünden (z. B. die Einstellung zur malaiischen Sprache von Seiten der chinesischen Muttersprachler/-in).

Auswertung und Einschätzung einer DaF-Lehrerin des Programms

Nach Erachten der malaysischen DaF-Lehrerin und ersten Koordinatorin des Programms hätten die erste und zweite Kohorte infolge des einjährigen Aufenthalts in Deutschland eine bessere Grundlage, um am Bachelorprogramm an der FLL-UM teilzunehmen. Die dritte bis fünfte Kohorte erhalte später vom DAAD während ihres Studiums Stipendien für Kurzaufenthalte in Deutschland. Es gebe dazu auch die Möglichkeit, Sommerkurse in Südostasien, nämlich Sommerkurse in Vietnam, Thailand und Indonesien, zu besuchen. Sie hält die Programmstruktur für ausreichend, um Anfänger an Sekundarschulen im Fach Deutsch zu unterrichten.

Auswertung und Einschätzung einer DaF-Lektorin des Programms

Nach Erachten der ehemaligen deutschen DaF-Dozentin sei die Auswertung des Bachelorprogramms an der FLL-UM diffizil. Sie fragt sich, ob es sich für Malaysia, für die Universität oder für die Studierenden gelohnt habe, wenn die Kohorten, die an der FLL-UM ausgebildet worden seien, nur die Möglichkeit hätten, anschließend ausschließlich DaF-Unterricht an Sekundarschulen zu geben. Einerseits könnten die Absolventen/-innen nach ihrem Bachelorprogramm aufgrund des Pflichtvertrages kaum weiter an einer deutschen Universität studieren.

Andererseits gäbe es für DaF-Lehrkräfte kein weiterführendes Programm nach der Sekundarschule, um z. B. in Deutschland zu studieren oder an einer einheimischen Universität in ein DaF-Programm aufgenommen zu werden, in dem Deutsch verlangt werde. Darüber hinaus sei ihrer Ansicht nach das ganze Bachelorprogramm zu abstrakt, weil es nicht wirklich an die Bedingungen und Bedürfnisse des Landes angepasst worden sei, z. B. an die wirtschaftlichen Gegebenheiten, und man die DaF-Lehrkräfte eigentlich gar nicht mehr gebraucht habe. Die Schüler/-innen, die dann an den Sekundarschulen Deutsch gelernt hätten, könnten die Sprache später nicht weiter benutzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Resultat der Auswertung der Gesamtstruktur des Bachelorprogramms von Studierenden und Absolvent/-innen, internen und externen

ministeriellen Experten/-innen, DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräften unterschiedliche Perspektiven und Einschätzungen widerspiegelt.

8.5 Evaluation der Berufsperspektiven nach dem Studium

Die Absolventen/-innen des Bachelorprogramms müssen sich nach dem Studium für fünf Jahre als Lehrkraft verpflichten und an einer Sekundarschule den DaF-Anfängerkurs unterrichten. Jedoch stellt sich die Frage, wie lange sie auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft an Sekundarschulen warten müssen, wie lange die Zusage einer Stelle als DaF-Lehrkraft vom Ministerium dauert und womit sie sich während der Wartezeit auf die Stelle als DaF-Lehrkraft beschäftigen können. Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse der Fragen durch Fragebögen und Interviews von den Absolventen/-innen und Studierenden dargestellt.

8.5.1 Wartezeit auf Stellen als DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen

32,6 % der Probanden/-innen erhalten sofort nach dem Studium eine Stelle als DaF-Lehrkraft an der Sekundarschule, 67,4 % der Probanden/-innen jedoch nicht. 67,4 % kommen zu dem Ergebnis, dass die Probanden/-innen aus den dritten und vierten Kohorten noch keine Stelle als DaF-Lehrkraft nach dem Studium erhalten und die Probanden/-innen aus den fünften Kohorten noch im Studium sind. Hervorzuheben ist, dass die Absolventen/-innen und Studierenden ab der dritten Kohorte nicht nur keine Gelegenheit eines einjährigen Studienprogramms im Goethe-Institut Deutschland hätten, sondern auch eine zu lange Wartezeit auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft. Folgende Einschätzungen werden durch Interviews von den Absolventen/-innen und Studierenden aus den dritten bis fünften Kohorten explizit gegeben.

Laut einer Probandin der dritten Kohorte habe sie nach ihrem Studium ein Jahr lang auf eine Stelle als DaF-Lehrkraft an der Sekundarschule gewartet. Sie hebt den Vertrag der Lehrverpflichtung hervor, nach dem alle Kohorten des Bachelorprogramms einen fünfjährigen Lehrverpflichtungsvertrag an der Sekundarschule hätten. Aufgrund der langen Wartezeit habe sie den Vertrag der Lehrverpflichtung an der Sekundarschule gekündigt und die Ausbildungsleistungen zurückgezahlt. Nun arbeite sie als Vollzeitlehrerin in einem privaten Institut.

Ferner könnte laut einer Probandin der vierten Kohorte die Dauer der Wartezeit nicht abgeschätzt werden, weil sie gerade erst ihr Studium abgeschlossen und ihr Bewerbungsformular für eine Arbeitsstelle als Lehrkraft an der Sekundarschule abgegeben habe. Ihrer Einschätzung zufolge hätten die Absolventen/-innen der zweiten Kohorte am schnellsten eine Stelle erhalten, bei denen aus der dritten Kohorte hätte es länger gedauert. Die erste Kohorte habe ungefähr sechs bis sieben Monate gewartet, die zweite nur drei Monate. Während ihrer Wartezeit arbeitete sie im Nebenjob als DaF-Lehrerin in einer privaten Sprachenschule. Einer Probandin der vierten Kohorte zufolge habe sie während der Wartezeit nach dem Studium in Nebentätigkeit ebenso als DaF-Dozentin an einer privaten Hochschule gearbeitet.

Zwei Probanden/-innen der fünften Kohorte hätten große Sorgen, nach ihrem Studium lange Zeit auf die Stelle als DaF-Lehrkraft zu warten, weil sie von den Absolventen/-innen der dritten und vierten Kohorte die Information erhalten hätten, dass es lange Wartezeiten gibt.

Im bisherigen Ergebnis wurde deutlich, dass die Wartezeit unterschiedlich für jede Kohorte ist und es keinen konkreten Zeitraum vom Ministerium geben kann. Die Probanden/-innen von den Kohorten bringen zum Ausdruck, dass sie während der Zeit nur einige Nebenjobs machen können. Eine Kündigung des Pflichtvertrags sei laut einer Probandin der dritten Kohorte unumgänglich, jedoch müsse man die gesamte Summe an Gebühren des Programms an das Ministerium zurückzahlen.

8.5.2 Lehrsituation der DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen

Aus den Fragebögen und Interviews von an den Sekundarschulen arbeitenden Probanden/-innen ergeben sich folgende Schlussfolgerungen der Lehrsituation bezüglich der Zahl der DaF-Lehrkräfte, Unterrichtsgruppen und Unterrichtsstunden an einer Sekundarschule.

Anzahl der DaF-Lehrkräfte an einer Sekundarschule

Von den Probanden/-innen als DaF-Lehrkräfte an einzelnen Sekundarschulen arbeiten 65,1 %, als einzige DaF-Lehrkräfte an ihrer Sekundarschule. Es ist zu beachten, dass die Gesamtzahl der DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen noch gering ist, nur an 7 % der Sekundarschulen gibt es eine oder zwei DaF-Lehrkräfte, bei 4,7 % gibt es zwei bis drei DaF-Lehrkräfte und bei lediglich 2,3 % gibt es drei bis vier DaF-Lehrkräfte an einer Sekundarschule. Im Ergebnis

wird die Mehrheit der Absolventen/-innen offenkundig als einzige DaF-Lehrkraft an einer Sekundarschule tätig sein.

Anzahl der Schüler/-innen in einer DaF-Unterrichtsgruppe

25,6 % der Probanden/-innen haben 21 bis 25 Schüler/-innen oder sogar mehr als 26 Schüler/-innen in einer Gruppe ihres DaF-Unterrichts, dazu haben 7 % 16 bis 20. Des Weiteren haben 20,9 % der Probanden/-innen 11 bis 15 Schüler/-innen in einer Gruppe und keinen Sprachkurs in der jeweiligen Schule. Die Hälfte der Probanden/-innen hat eine große Unterrichtsgruppe. Das Lehrkräfte-Schüler/-innen-Verhältnis in der Klasse sollte nicht zu groß sein, damit die Lehrkräfte die Schüler/-innen gemäß ihren Lernbedürfnissen angemessen unterrichten können. Soweit es keine DaF-Sprachkurse an der Sekundarschule gibt, müssen 20,9 % der Absolventen/-innen des Bachelorprogramm andere Fächer unterrichten.

Anzahl der Unterrichtsstunden der DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen

Die DaF-Unterrichtsstunden sind an den Sekundarschulen unterschiedlich verteilt. Bei 7 % gibt es mehr als 21 bis 25 Unterrichtsstunden in der Woche. 14 % der Probanden/-innen haben 16 bis 20 Unterrichtsstunden und 9,3 % der Probanden/-innen haben 11 bis 15 Unterrichtsstunden in der Woche. Die Mehrheit unterrichtet 6 bis 10 Stunde in der Woche, das betrifft 27 % der Probanden/-innen. 18,6 % der Probanden/-innen unterrichten maximal 5 Stunden in der Woche. Insgesamt kann die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden an den Sekundarschulen als angemessen eingeschätzt werden.

Laut einer Probandin der zweiten Kohorte, die in einem Internat fünf Gruppen unterrichtet, sind ihre Schüler/-innen zwischen 13 und 17 Jahren alt. Sie arbeitet zwei Stunden pro Woche mit jeder Gruppe. Deutsch als Fremdsprache könnte ihrer Erkenntnis zufolge an der Sekundarschule als Wahlpflichtfach ab der Form 1²¹⁷ von den Schüler/-innen freiwillig gewählt werden. Wenn sie sich jedoch für den DaF-Sprachkurs entschieden hätten, dann müssten sie 3 Jahre lang von Form 1 bis Form 3 an dem gewählten Sprachkurs teilnehmen. In Form 4 könnten sie noch einmal ihren Sprachkurs wählen, also ob sie mit Deutsch bis Form 5 weitermachen möchten.

²¹⁷ „Form 1“ bedeutet im malaysischen Schulbildungssystem den ersten Jahrgang an der Sekundarschule. Es gibt fünf Jahrgänge, nämlich „Form 1“ bis „Form 5“ an der Sekundarschule.

Das Resultat der Auswertungsergebnisse und Interviews zeigt, dass darüber nachgedacht werden sollte, bei einer großen Anzahl an Unterrichtsgruppen oder Unterrichtsstunden für den DaF-Sprachkurs als Wahlpflichtfach an den Sekundarschulen mindestens zwei Lehrkräfte einzustellen. Das Bachelorprogramm könnte dies entsprechend in Betracht ziehen und weiter entwickeln, um die Bedürfnisse der DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen zu erfüllen.

8.5.3 Vermittlung der deutschen Kultur und Geschichte im DaF-Unterricht

Lediglich 16,3 % der Probanden/-innen weisen auf eine mangelhafte Vermittlung der Kultur der deutschsprachigen Länder hin.

Nach Einschätzung von zwei Probanden/-innen aus der zweiten und dritten Kohorte hätten sie die deutsche Kultur und Geschichte außerhalb des Unterrichts durch unterschiedlichste Medien kennengelernt, würden dies jedoch als nicht ausreichend erachten, weil es reines Faktenwissen geblieben sei.

Nach Ansicht einer Probandin der vierten Kohorten habe sie die deutsche Kultur und Geschichte während des Studiums genügend kennengelernt. Ihrer Einschätzung zufolge seien Kenntnisse über die deutsche Kultur und Geschichte in Malaysia zu wenig in den Anfängerunterricht einbezogen worden. Viel wichtiger finde sie die Vermittlung der deutschen Grammatik, anschließend sei für die Kenntnisse der deutschen Kultur und Geschichte noch genügend Zeit. Geschichtskennntnisse über Deutschland oder deutsche Literatur würden gemäß ihrer Ansicht ihre Schüler/-innen kaum benötigen.

Weiterhin schätzen zwei Probanden/-innen aus der fünften Kohorte ihre Kenntnisse über deutsche Kultur und Geschichte aus dem Studium und ihre Erfahrungen im Zielland als wichtig für ihre Unterrichtsgestaltung ein. Ihre Kenntnisse aus ihrem Studium über deutsche Kultur und Geschichte könnten sie gemäß ihrer Überzeugung später zusammen mit ihren Erfahrungen aus dem Studienreiseprogramm und dem Austauschprogramm an der Sekundarschule anwenden.

Hieraus ergibt sich, dass die Auswertung der Vermittlung der deutschen Kultur und Geschichte im DaF-Unterricht Unterschiede aufweist. Das Ergebnis zeigt, ob ein neues Bachelorprogramm mehr Module in diesem Bereich anbieten sollte.

8.5.4 DaF-Fortbildungsmöglichkeiten

Im Folgenden werden Auswertungsergebnisse der Fragebögen und Interviews geklärt.

Die Auswertungsergebnisse der Fragebögen zeigen, dass 53,5 % der Probanden/-innen nach dem Studium noch an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilnehmen, 46,5 % nicht. Die genannten DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen werden vom Goethe-Institut, den Sekundarschulen oder Sprachinstituten organisiert. Des Weiteren werden die Sichtweisen von internen und externen ministeriellen Experten/-innen und von fünf Probanden/-innen aus den Kohorten für die DaF-Fortbildungsmöglichkeit aufgeführt:

Der internen ministeriellen Expertin zufolge biete die Universität Malaya keine DaF-Fortbildung an, weil dies nicht zum Programmziel der Universität gehöre. Gemäß dem externen ministeriellen Experten könnten DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen am Goethe-Institut Malaysia von DaF-Lehrkräften aus Sekundarschulen Malaysias besucht werden.

Eine Probandin aus der zweiten Kohorte bestätigt, dass sie während ihrer Lehrtätigkeit an DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen teilnehmen könnte. Die Absolventen/-innen des Bachelorprogramms hätten zwei Mal pro Jahr die Möglichkeit, an einer DaF-Fortbildung am Goethe-Institut in Kuala Lumpur teilzunehmen, alle vier Jahre hätten sie die Gelegenheit, an einer Fortbildung in Deutschland teilzunehmen. Fortbildungsorte und Fortbildungsprogramme in Deutschland kann sie jedoch nicht benennen.

Zwei Probanden/-innen aus der vierten Kohorte haben noch keine Möglichkeit, DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen zu besuchen. Jedoch wollten sie nach ihrem Studienabschluss Angebote der DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen in Deutschland nutzen, um neue Lernmethoden oder Lernmedien im DaF-Unterricht kennen zu lernen. Sie würden sich jährliche DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen wünschen, die vom Goethe-Institut und durch Regierungsprogramme unterstützt werden könnten, damit der hohe Ausbildungsstand der DaF-Lehrkräfte gehalten werden könnte.

Zwei Probanden/-innen aus der fünften Kohorte würden von DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen durch das Goethe-Institut Malaysia berichten. Eine Zusammenarbeit zwischen

Erziehungsministerium und Goethe-Institut würden sie als vorteilhaft erachten, um möglichst viele DaF-Lehrkräfte-Fortbildungen nicht nur im Inland, sondern auch im Ausland anbieten zu können.

Wie die Auswertungsergebnisse zeigen, haben die Absolventen/-innen des Bachelorprogramms die Möglichkeit, nach dem Studium im Inland oder Ausland an den Lehrkräfte-Fortbildungen teilzunehmen.

8.6 Sonstige Einschätzungen

Im weiteren Verlauf haben die Interviewten bzw. die Absolventen/-innen und Studierenden sowie die DaF-Lektoren/-innen und DaF-Lehrkräfte die Möglichkeit, sich über die Lehr- und Lernatmosphäre an der Zieluniversität und die Stärken und Schwächen der Lehrenden und Lernenden in Malaysia zu äußern.

8.6.1 Lehr- und Lernatmosphäre an der Fakultät Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya

Es folgen die Einschätzungen der Interviewten über die Lehr- und Lernatmosphäre an der Fakultät Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya (FLL-UM):

Einschätzungen der Absolventen/-innen und Studierenden

Nach Auffassung der Probanden/-innen aus den Kohorten würden die Dozent/-innen des Bachelorprogramms als sehr hilfreich und freundlich beurteilt. Sie würden Unterstützung erhalten, um die Schwierigkeiten während des Studiums zu überwinden. Der Lehrstoff und das Arbeitspensum seien ohne Probleme zu bewältigen.

Einschätzung von einem DaF-Lektoren

Ein ehemaliger Dozent hat 17 Jahre Lehrerfahrung in Malaysia und fünf Jahre an der FLL-UM. Er unterrichtete beide Programme, nämlich das Bachelorprogramm „German with Education“ und das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ gleichzeitig. Er beurteilt die Lernerfahrungen seiner Studierenden wie folgt:

Gemäß seiner Einschätzung hänge die Lehr- und Lernatmosphäre an der FLL-UM mit den Unterrichtserfahrungen der Studierenden sehr eng zusammen. Gerade die autoritäre

Lernstruktur und Erziehung Malaysias würden es sehr oft verhindern, dass z. B. eine entspannte Spieledidaktik im Unterricht erreicht werden könnte.

Bezüglich der linguistischen Module in den Hauptfächern hat er das Desinteresse der Studierenden und ihre mangelhafte Begeisterung und ihr fehlendes Interesse kritisiert. Das Auswendiglernen von Vokabeln und sprachlichen Strukturen im DaF-Unterricht entspreche gemäß seiner Ansicht dabei der lerntheoretischen Ausgangslage der Studierenden. Es mangle an kognitiver Reflexion über das Gelernte, an schriftlicher Expressivität. Problematisch könnte auch die berufsbezogene Erwartungshaltung und Orientierung der Studierenden an finanziellen Tauschwerten sein. Unmittelbare Gebrauchswerte des Fremdsprachenlernens seien seiner Ansicht nach kaum ersichtlich, was Motivationsprobleme erklären könnte.

Er betont, dass die Lernsituation an der FLL-UM durch persönlich und wissenschaftlich ausgezeichnete deutsche und malaysische Lehrkräfte und Dozent/-innen für die Studierenden sehr vorteilhaft sei. Auch die Unterstützung durch deutsche Institutionen wie das Goethe-Institut und den DAAD wirke sich gemäß seiner Ansicht positiv aus.

Einschätzung von einer DaF-Lehrerin

Eine malaysische DaF-Lehrerin mit 16-jähriger Lehrerfahrung an der FLL-UM kritisiert ebenfalls das Desinteresse der Studierenden im Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ am DaF-Unterricht. Sie unterrichtete selbst jedoch keine Module des Bachelorprogramms „German with Education“.

Ihrer persönlichen Position zufolge würden dabei die fehlenden Vorkenntnisse in Deutsch und die Vielzahl der Module im Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ eine wichtige Rolle spielen. Die Studierenden dieses Bachelorprogramms seien deshalb nicht bereit, die Hauptfächer auf Deutsch zu studieren. Aufgrund des Stundenumfangs der Haupt-, Fakultäts- und Universitätspflichtfächer fehle gemäß ihrer Ansicht nach jedoch der Spielraum, um Sprachmodule hinzuzufügen. Dazu seien viele Studierende im ersten Studienjahr dazu verpflichtet, an Aktivitäten im Wohnheim teilzunehmen, wodurch Lernzeit verloren gehe.

Eine große Herausforderung sei gemäß ihrer Ansicht die deutsche Grammatik. Der Spracherwerb sei nicht systematisch genug, oft spreche man Umgangssprache. Viele Studierende würden erwarten, mit der gleichen Lernmethode Deutsch lernen zu können. Jedoch sei die Grammatik des Malaiischen und des Deutschen sehr unterschiedlich. Über die Semesterferien würden viele Fertigkeiten wieder verloren gehen, weshalb das Lernumfeld eine wesentliche Rolle für den Spracherwerb spiele.

Einschätzung einer DaF-Lektorin

Eine ehemalige Dozentin an der FLL-UM hebt im Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ die mangelhaften Sprachkompetenzen der Studierenden kritisch hervor, weil die Module zur deutschen Literatur und Übersetzung, aber auch die linguistischen Fächer Deutsch als Unterrichtssprache verlangen würden. Den Studierenden hätte jedoch das Hintergrundwissen gefehlt, um solche Fachinhalte unterrichten zu können.

Das Bachelorprogramm „German with Education“ sei gemäß ihrer Einschätzung ein gutes Programm. Den Lehrplan hält sie für strukturiert. Ein guter Rahmen sei der 12-monatige Deutschlandaufenthalt der ersten und zweiten Kohorte gewesen, um Landeskunde und Kultur des Ziellandes unmittelbar zu erleben. Den Wegfall dieser Ausbildungskomponente hält sie für kritisch, weil dadurch die Kulturvermittlung nicht mehr ausreichend berücksichtigt worden sei. Das Bachelorprogramm „German with Education“ fordere gemäß ihrer Ansicht SPM-Kenntnisse (O-Level/Mittlere Reife) und keinen STPM-Abschluss (A-Level/Abitur), wodurch das Sprachniveau der Studierenden zu gering gewesen sei.

8.6.2 Stärken und Schwierigkeiten der DaF-Lehrenden und Lernenden in Malaysia

Im Folgenden schätzen die DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräfte von der FLL-UM die Stärken und Schwächen der DaF-Lehrenden und Lernenden in Malaysia:

Einschätzung eines DaF-Lektoren

Der Deutsch-Dozent mit 17-jähriger Lehrerfahrung in Malaysia sieht eine Stärke des malaysischen Lernumfelds in der Tradition des oralen Lernens im Vergleich zur schriftlichen Sprachkommunikation.

Seinem Erachten nach hätten im multilingualen Malaysia die Studierenden gegenüber dem Spracherwerb einer neuen Fremdsprache zu Beginn eine offene Haltung. Zwar fördere das die Kommunikation, jedoch leide darunter die Genauigkeit des sprachlichen Ausdrucks.

Als Grundkenntnisse würden bereits die Beherrschung weniger Phrasen und Zahlen gelten. Die Einstellung der Fremdsprachenlerner sei so, dass viele nicht verstehen würden, warum man eigentlich monatelang eine Sprache lernen sollte, wo doch „Verständigung“ (input-output/Tauschwert) sehr schnell gelingen könnte. Die multikulturelle und multilinguale Umgebung schaffe gemäß seiner Überzeugung vielfältige Möglichkeiten des Sprachkontakts

mit den anderen Hauptsprachen Malaysias (Englisch, Malaiisch und der hochsprachlichen Form der Erstsprache, wie z. B. Hakka als Erstsprache und Mandarin als Hochsprache).

Einschätzung einer DaF-Lehrerin

Gemäß der Ansicht einer malaysischen DaF-Lehrerin mit 16-jähriger Lehrerfahrung an der FLL-UM könnten andere Sprachkenntnisse den DaF-Spracherwerb erleichtern, z. B. entsprechen die Personalpronomen der Höflichkeitsform auf Deutsch dem Malaiischen, jedoch nicht dem Englischen. Nachteile würden sich durch falsche Freunde bzw. Ähnlichkeiten mancher Wörter ergeben, aber auch aus unterschiedlichen Bedeutungen im Englischen und Deutschen, die oft verwechselt würden. Daneben sei ihrer Ansicht zufolge die Artikulation und Ausdruckform der Studierenden auf Grund der Vermischung englischer und deutscher Wörter im Gespräch eine Herausforderung und verwirre die DaF-Lehrenden oft.

Einschätzung einer DaF-Lektorin

Eine deutsche DaF-Dozentin mit 34-jähriger Lehrerfahrung in Malaysia konnte in ihrem DaF-Unterricht an den staatlichen Universitäten Malaysias, z. B. Universität Malaya (UM), Universität Technologie MARA (UiTM) und Nationale Universität Malaysia (UKM), mit ihren Studierenden in deren Landessprache und Erstsprache kommunizieren, weshalb es keine Kommunikationsprobleme gab.

Ihrer Ansicht zufolge sollten die Lehrkräfte nicht nur die Erstsprache der Studierenden sprechen, sondern auch nachvollziehen könnten, wie die Studierenden beim Spracherwerb vorgehen, wie sie die deutsche Sprache lernen, welche Lernstrategien sie verwenden und welche Kenntnisse sie aus ihrer eigenen Sprache nutzen könnten, um eine Fremdsprache zu lernen. Nach ihrer Ansicht gäbe es viele Gemeinsamkeiten zwischen Englisch und Deutsch, weshalb Studierende mit Englisch als Erstsprache im Vorteil seien.

Schlussbetrachtung

Die gesamten Auswertungs- und Interviewergebnisse zeigen, inwieweit die Absolventen/-innen und Studierenden, internen und externen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Dozent/-innen und -Lehrkräfte stärker in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse des Bachelorprogramms „German with Education“ eingebunden werden könnten. Weitere Empfehlungen zur Programmstruktur für ein zukünftiges Bachelorprogramm werden im Kapitel 9 vorgestellt.

9 Schlussbetrachtung unter Hervorhebung der curricularen Perspektiven des Bachelorprogramms „German with Education“ zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften in Malaysia

9.1 Empfehlungen zum Bachelorprogramm „German with Education“

Die Ergebnisse der Evaluation gemäß der Auswertung der Einschätzungen und Perspektiven der Studierenden, Absolvent/-innen, internen und externen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Dozent/-innen und DaF-Lehrkräfte sind für die Vorbereitung eines neuen Bachelorprogramms „German with Education“ essentiell. Sie spiegeln die Ansichten aller beteiligten Akteure und können vom Erziehungsministerium in die Modifikation der Programmstruktur einbezogen werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Anregungen für Verbesserungen bzw. Modifikationen in der Struktur des Programms dargestellt:

- **Modulüberschneidungen**

Die Modulüberschneidungen sind eine Schwäche des Bachelorprogramms. Die Fakultät für Sprachen und Linguistik an der Universität Malaya (FLL-UM) sollte Überschneidungen der Module in den Hauptfächern und Nebenfächern beseitigen. Überschneidungen von Modulen in den Hauptfächern und Nebenfächern betreffen die Module ²¹⁸, die in einem Nachfolgeprogramm integriert werden sollten.

In Bezug auf ein zukünftiges Bachelorprogramm wird von den Absolventen/-innen und Studierenden ebenfalls erwartet, dass die zwei Module²¹⁹ aufgrund der gemeinsamen Inhalte und Strukturen des Lesens (Leseverstehen) und Schreibens (Schriftlicher Ausdruck) besser integriert werden.

- **Modulsprache**

81,4 % der Modulsprache ist in den Hauptfächern Deutsch, jedoch wird in den Nebenfächern lediglich zu 18,6 % die Modulsprache Deutsch verwendet. Die Probanden/-innen wünschen sich mehr deutschsprachige Dozent/-innen im Studium, damit die Modulsprache Deutsch in

²¹⁸ Die Module sind „TBEX 3102 Teaching and Learning Strategies“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **F** und „TBEG 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **B**.

²¹⁹ Die zwei Module sind „TBEG3162 Teaching of Reading Skills in German“ und „TBEG 3163 Teaching of Writing Skills in German“

mehreren Nebenfächern angeboten und authentische Sprechkanäle geschaffen werden können.

Die Modulsprache Deutsch in den Fakultätspflichtfächern beträgt lediglich 25,6 % und in den Universitätspflichtfächern 18,6 %. Die Modulsprachen in den Fakultäts- und Universitätspflichtfächern sind überwiegend entweder Malaysisch oder Englisch, demzufolge ist die Aussagekraft der Verteilung nicht eindeutig.

- **Berufsrelevante Module**

Zu den berufsrelevanten Modulen des Bachelorprogramms gehören 17 Module in den Hauptfächern der Fachrichtung **A** bis **D** und 16 Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** bis **H**. Jedoch sind nicht alle Module in den Haupt- und Nebenfächern für den Beruf als DaF-Lehrkraft geeignet. Viele Module sollten insofern in einem zukünftigen Bachelorprogramm kompakter vermittelt und integriert werden. Folgende Empfehlungen werden für ein zukünftiges Bachelorprogramm gegeben:

Alle Module in den Hauptfächern der Fachrichtung **A** bis **C** gelten als berufsrelevante Module und sollten in einem zukünftigen Bachelorprogramm weiter entwickelt werden. Jedoch sollten diese Module²²⁰ in einem zukünftigen Bachelorprogramm zu den Inhalten und Lehr- und Lernmaterialien stärker auf das DaF-Curriculum an Sekundarschulen bezogen werden, damit sie diese später als DaF-Lehrkräfte übertragen und dadurch leichter und wirksamer unterrichten können.

Ferner sind drei Module²²¹ nicht alle notwendigerweise geeignet, in dem Bachelorprogramm angeboten zu werden.

Z.B. das Modul „TBEG 3161 German for Professional Purposes“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **D** könnte gemäß der Ansicht der Verfasserin wichtige Grundlagen vermitteln und praxisbezogene Entscheidungshilfen zu verschiedenen Berufszielen bieten, sowie für die Kommunikationsfähigkeiten in Deutsch eine Rolle spielen.

²²⁰ „TBEG 2162 Evaluation and Selection of Teaching Materials“ und „TBEG 4162 Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **B**

²²¹ „TBEG 3161 German for Professional Purposes“, „TBEG3146 Practice in Translation: German-English“ und „TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **D**

Des Weiteren bietet das Modul „TBEG 4161 Understanding Texts & Discourse in German“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **D** den Studierenden die Möglichkeit, spezielle Eigenschaften und Qualitäten der deutschen Sprache in verschiedenen Diskursen zu erfahren. In verschiedenen Diskursen verbessern sie ihr Verständnis und erarbeiten sich anhand verschiedener Techniken und Methoden Fertigkeiten, künftigen Schülern/-innen im DaF-Unterricht Kenntnisse besser vermitteln zu können. Aus diesem Grund könnten die beiden Module in einem zukünftigen Bachelorprogramm weiter entwickelt werden.

Jedoch bietet das Modul „TBEG 3146 Practice in Translation: German-English“ in den Hauptfächern der Fachrichtung **D** zukünftigen DaF-Lehrkräften eher einen geringen Nutzen und passt besser zum Unterricht für Schulabgänger/-innen eines anderen Fachbereiches, um sie bei ihrer Berufswahl zu unterstützen. Darüber hinaus ist es nicht unumgänglich, das Modul in einem zukünftigen Bachelorprogramm einzusetzen.

Des Weiteren sind fünf Module²²² zwar berufsrelevante Module des Bachelorprogramms, können aber weiterhin mit den Fremdsprachen und dem Fremdsprachenunterricht verbunden sein.

Bspw. im Modul „TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** könnte in einem zukünftigen Bachelorprogramm die Hermeneutik der nationalen Bildungsphilosophie vermittelt werden, was Konzepte aus der Bildungsphilosophie in östlicher und westlicher Betrachtungsweise betrifft. Die Vermittlung westlicher und östlicher Perspektiven ist gemäß der Ansicht der Verfasserin für DaF-Lehrkräfte essentiell, um kulturelle Unterschiede zu verstehen. Da die DaF-Lehrkräfte später Schüler/-innen an den Sekundarschulen Malaysias unterrichten werden, bietet es sich an, den Schülern/-innen westliche bzw. östliche Kultur bzw. die Kultur des Ziellandes bzw. des Heimatlandes im DaF-Unterricht näher zu bringen. Im DaF-Anfängerunterricht kann gerade in Bezug auf den vielfältigen kulturellen Hintergrund Malaysias ein besseres Verständnis der eigenen Kultur vermittelt und dieses erweitert werden. Die Schüler/-innen an Sekundarschulen sind dafür zu sensibilisieren, unterschiedliche Kulturperspektiven einzunehmen und das Gemeinsame, aber auch das Trennende des Eigenen im Vergleich zu

²²² Sie sind „TBEX 1102 Philosophy and Education in Malaysia“, „TBEX 2101 Psychology In Education“, „TBEX2102 Syllabus Study“, „TBEX 3101 Principles in Educational Technology“, „TBEX4102 Sociology in Education“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **E**.

anderen Kulturen zu erkennen. Daraus sollten sie lernen, mit anderen Kulturen bewusster umzugehen und dabei die Prägung durch die eigene Kultur zu berücksichtigen.

Dazu könnte das Modul „TBEX 2101 Psychology In Education“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** in einem zukünftigen Bachelorprogramm psychologische und erziehungswissenschaftliche Grundlagen vermitteln, um die Entwicklungsunterschiede einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zu erkennen. Gerade hohe Kompetenzen in mehreren Sprachen bieten der Auffassung der Verfasserin zufolge viele Vorteile in der Sprachverarbeitung. Nach den Erkenntnissen der Hirnforschung entwickelt sich das Gehirn bereits vor Beginn der Pubertät fast vollständig. Eine Förderung des Fremdspracherwerbs im frühkindlichen Stadium (vor dem 4. Lebensjahr) ist folglich am effektivsten, um die Strukturierung des Gehirns nachhaltig zu beeinflussen²²³. Jedoch zeigen sich auch im jugendlichen Alter positive Effekte bei der psychosozialen Entwicklung einer multikulturellen Sozialkompetenz²²⁴, weshalb das Modul „TBEX 2101 Psychology In Education“ für die Entwicklung eines zukünftigen Bachelorprogramms eine bedeutende Rolle spielen könnte. Mit der Entwicklung einer nachhaltigen Sprachkompetenz in einer Fremdsprache könnten sich die Schüler/-innen später in einem fremden Kulturumfeld „nicht mehr fremd“, sondern zu Hause fühlen.

Ferner könnte das Modul „TBEX2102 Syllabus Study“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** in einem zukünftigen Bachelorprogramm den DaF-Studierenden helfen, ihr Lehr- und Lernmaterial für bestimmte Zielgruppen in der Praxis selbst zu entwickeln. Es sollte jedoch in einem zukünftigen Bachelorprogramm nicht in Englisch, sondern in Deutsch abgehalten werden, damit die Studierenden mehr Gelegenheiten hätten, ihre Deutschkenntnisse in authentischen Sprechsituationen anzuwenden.

Hervorzuheben ist, dass das Modul „TBEX 3101 Principles In Educational Technology“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** keine direkte Beziehung zum Fremdsprachenunterricht hat, trotzdem berücksichtigt es die Aufgabenstellung des DaF-Curriculums an Sekundarschulen, weshalb es im Bachelorprogramm beizubehalten ist. Aus diesem Grund

²²³ Gamon/Bragdon (2001). Learn Faster& Remember More: The Developing Brain, The Maturing Years and The Experienced Mind, S. 40-47.

²²⁴ Montgomery, James W. (1998). Sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. In Memory and Language Impairment in Children and Adults: New Perspectives, Ronald B. Gillam (ed.). Gaithersburg, MD: Aspen Publishers.

sollte dieses Modul in einem zukünftigen Bachelorprogramm darauf abzielen, bei der Gestaltung aktueller Lehr- und Lernmaterialien und bei Entscheidungen über den Umfang einer Unterrichtseinheit die Lernausgangslagen der Studierenden zu berücksichtigen und die Materialien lernwirksam zu gestalten. Das Modul beschäftigt sich mit allgemeinen Lehr- und Lernmaterialien. Besser wäre es jedoch, die aktuellen Lehr- und Lernmaterialien im Fach Deutsch als Fremdsprache heranzuziehen.

Daneben sollte das Modul „TBEX4102 Sociology In Education“ in den Nebenfächern der Fachrichtung **E** in einem zukünftigen Bachelorprogramm in die Theorie der Soziologie einführen, um soziolinguistische und soziokulturelle Kompetenzen in die DaF-Fremdsprachendidaktik zu integrieren. Der Nutzen soziolinguistischer und soziokultureller Kompetenzen für ihre spätere Praxis erschließt sich vielen Probanden/-innen leider nicht.

Hervorzuheben ist, dass die vier Module²²⁵, die Bildungsinhalte in den Bereichen Sport und Kunst/Kultur vermitteln, für das Bachelorprogramm umstritten sind und ihnen keine große Wichtigkeit beigemessen wird. Fraglich ist, ob die Ziele der beiden Module gemäß den Anforderungen des Lehrplans an Sekundarschulen und der Qualifikationsziele für Bildungspädagogik in Malaysia sinnvoll und innerhalb des Bachelorprogramms notwendig sind. Zum Beispiel erachten diese Module nur 20,9 % der Probanden/-innen beruflich als wichtig. Die Unzufriedenheit der Probanden/-innen mit den Modulen kann damit erklärt werden, dass die Modulinhalte nicht unmittelbar mit ihrer Berufstätigkeit zusammenhängen.

Als Konsequenz entsprechen gemäß Ansicht der Verfasserin die vier Modulziele²²⁶ nicht den Anforderungen des DaF-Curriculums an Sekundarschulen. Dieses Ergebnis zeigt, dass der Modulinhalt in den Nebenfächern der Fachrichtung **G** kaum mit dem Bachelorprogramm zusammenhängt und die Notwendigkeit der Module für das zukünftige Bachelorprogramm überprüft werden sollte.

- **DaF-Fremdsprachenkompetenzen**

²²⁵ Vier Module in den Nebenfächern der Fachrichtung **G** sind, „TBEX1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum“, „TBEX1103 Principles of Art Education“, „TBEX2103 Foundation in Design“ und „TBEX4104 Production of Visual Arts“.

²²⁶ Vier Modulziele in den Nebenfächern der Fachrichtung **G** sind, „TBEX1101 Introduction to Physical Education, Health Education and Co-curriculum“, „TBEX1103 Principles of Art Education“, „TBEX2103 Foundation in Design“ und „TBEX4104 Production of Visual Arts“.

Die Vermittlung der Fremdsprachenkompetenzen sollte sich im zukünftigen Bachelorprogramm am C1-Sprachniveau orientieren, damit die Absolventen/-innen an der Lehrkräftebildung in Deutschland teilnehmen können, sie benötigen z.B. für Programme wie „Traning for Teacher of German as a Foreign Language²²⁷“ an der Universität Bayreuth oder „Teacher Training Courses for Teachers of German²²⁸“ im GLS-Sprachenzentrum-Berlin Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 oder höher.

Das DaF-Curriculum fordert für die Sekundarschulen die Vermittlung ausreichender Sprachfertigkeiten, damit den Schüler/-innen ein leichter Einstieg in die Sprache ermöglicht werden kann. Darüber hinaus erscheinen Sprachkenntnisse auf C1-Sprachniveau als Basiswissen für DaF-Lehrkräfte sinnvoll, um die Sprache angemessen zu beherrschen. Sie benötigen angemessene Sprachkenntnisse, um eigenständig Lehr- und Lernmaterialien im Fach Deutsch als Fremdsprache zu erstellen und die Lehr- und Lernaktivitäten im DaF-Unterricht an den Sekundarschulen weiter zu entwickeln. Nur so können sie den Anforderungen des DaF-Curriculums an Sekundarschulen gerecht werden.

Ein externer ministerieller Experte weist darauf hin, dass für die Sprachbeherrschung ständiges Üben und praktische Anwendungen notwendig seien. Für das TESL²²⁹ Lehrkräftebildungsprogramm an der Universität Malaya wird MUET Band 4²³⁰ benötigt. Seiner Einschätzung zufolge würden die Studierenden des TESL-Programms Englischlehrer/-innen. Bewerber/-innen ohne geeignete Voraussetzungen könnten später große Probleme verursachen, gerade ausreichende Fremdsprachenkenntnisse spielen für die DaF-Lehrkräfte ebenso eine wesentliche Rolle.

Dies wird gemäß der Ansicht der Verfasserin in den Sprachmodulen des Bachelorprogramms bisher leider kaum beachtet, weshalb die Vermittlung von C1-Sprachkenntnissen in einem zukünftigen Bachelorprogramm in Betracht gezogen werden sollte.

²²⁷ Das Programm „Training for Teacher of German as a Foreign Language “ an der Universität Bayreuth. [Zugriff am 12.2.2020]. Verfügbar unter: https://www2.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programmes/en/detail/5017/#tab_registration.

²²⁸ Das Programm „Teacher Training Courses for Teachers of German“ im GLS-Sprachenzentrum-Berlin. [Zugriff am 12.2.2020]. Verfügbar unter: https://www.gls-sprachenzentrum.de/en/teacher_training_berlin.html.

²²⁹ TESL= Teaching English as a second language.

²³⁰ Malaysian University English Test (MUET) Band description. [Zugriff am 12.2.2020]. Verfügbar unter: <http://portal.mpm.edu.my/documents/10156/cdbbb397-fafb-4fa6-a54a-5468a578367e>.

- **Literatur- und Kulturvermittlung**

Die Absolventen/-innen und Studierenden haben sich in Fragebogenauswertung und Interviews für das Modul „TBEG2161 Introduction to German Literature“ mehr zeitgemäße Themen gewünscht, die dem Sprachniveau der Jugendlichen angepasst und für sie interessant sind. Bspw. hätte gemäß Einschätzung einer Interviewten aus der zweiten Kohorte im Modul „TBEG 2161 Introduction to German Literature“ besonders die Entwicklung der deutschen Kultur-, Sprach- und Literaturgeschichte im Mittelpunkt stehen sollen. Eine Interviewte aus der dritten Kohorte erachtet dieses Modul für die Gestaltung des Deutschunterrichts als besonders wichtig, um Deutsch in Malaysia im Kulturzusammenhang zu vermitteln. Eine andere meint, dieses Modul hätte noch umfangreicher gestaltet werden sollen.

Dabei ist für ein zukünftiges Bachelorprogramm zu berücksichtigen, das die Absolventen/-innen als ausgebildete DaF-Lehrkräfte vor allem in Zukunft an Sekundarschulen unterrichten werden. Das Modul in einem zukünftigen Bachelorprogramm sollte bei der Auswahl des Lehr- und Lernmaterials literarisch-künstlerische Aspekte der deutschen Sprache zugrunde legen, z.B. deutsche Lieder, Gedichte und Märchen, die dem Sprachniveau der Schüler/-innen an Sekundarschulen entsprechen und für die spätere Praxis geeignet sind.

- **Die Bedeutung eines Deutschlandaufenthaltes während des Studiums**

Die wichtigsten Module aus dem Bachelorprogramm betreffen die deutsche Kultur und Geschichte. Die Gestaltung des DaF-Unterrichts ist maßgeblich davon abhängig, nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur zu vermitteln. Ohne die Erfahrung eines Deutschlandaufenthaltes können die deutsche Kultur und Geschichte nur über Medien und das Internet erschlossen werden. Um interkulturelle Erfahrungen zu sammeln und die deutsche Kultur besser kennen zu lernen, sollte ein mindestens dreimonatiger Sprachkurs in Deutschland besucht werden, dazu sollten möglichst viele praktische Spracherfahrungen sowie Lehr- und Lernerfahrungen während des Studiums im Zielland gesammelt werden.

- **Lehr- und Lernmaterialien**

11,6 % der Probanden/-innen haben mangelhafte Lehr- und Lernmaterialien im Studium kritisiert. Die Fachinhalte sollten aktueller und detaillierter gestaltet werden.

Mangelhafte Lehr- und Lernmaterialien zum Fremdsprachenerwerb oder fehlende aktuelle und berufsrelevante Fachinhalte können die Lernfortschritte der Studierenden beeinträchtigen.

Die Verantwortlichen der Fakultät und des Instituts sollten möglichst aktuelle sprachliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Materialien und Bücher auf Deutsch sowie Fachbücher und Nachschlagewerke anschaffen.

- **Lehr- und Lernstrategien**

Im Unterricht sollten vielfältige Lehr- und Lernstrategien vermittelt werden, z. B. sollte das Internet mehr genutzt werden, um soziale Beziehungen zu Menschen aus Deutschland zu fördern. Dazu sollten Lehrinhalte und Lernmodule in den Hauptfächern und Nebenfächern besser aufeinander aufbauen und klarer strukturiert werden, um einen sicheren Umgang mit der deutschen Sprache zu fördern.

- **Betrachtung des DaF-Lehrplans an den Sekundarschulen Malaysias**

Das nächste Bachelorprogramm sollte den Lehrplan der Sekundarschulen stärker berücksichtigen, indem vor allem die Übergangsprobleme vom Studium zur Praxis von der FLL-UM oder den Kurskoordinatoren/-innen durch das nächste Curriculum verringert werden sollten.

Die interne ministerielle Expertin betont das neue Curriculum für das Wahlpflichtfach Deutsch als Fremdsprache (DaF) an Sekundarschulen. Das neue Curriculum heißt Standardbasiertes Curriculum der Sekundarschule (DSKP-KSSM²³¹). Das neue DSKP-Curriculum an der Sekundarschule Malaysias ist ein neuer staatlicher Ausbildungsplan. „Die staatliche Ausbildung bezieht sich auf das Ausbildungsprogramm an allen staatlichen Sekundarschulen, das den schulischen Unterricht ebenso berücksichtigt wie außerschulische Aktivitäten; Wissen, Fähigkeiten, gesellschaftliche Normen, Werte, Kulturelemente und Glauben werden einbezogen; es wirkt auf eine ganzheitliche Entwicklung der Schüler/-innen hin, in körperlicher, intellektueller, geistiger und emotionaler Hinsicht; es fördert und vermittelt wichtige moralische Werte²³²“.

2017 ist das neue DSKP-Curriculum an den Sekundarschulen Malaysias offiziell eingeführt worden. Es berücksichtigt die Wünsche des Bildungsentwicklungsplanes 2013–2025, der sich

²³¹ Das neue Curriculum an Sekundarschule “KSSM-DSKP” bedeutet „Curriculum Standard Sekolah Menengah“ (KSSM), gemäß dem standardbasierten Curriculum zur Bewertung an Sekundarschulen „Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran“ (DSKP).

²³² Quelle: Schulgesetz (Staatlicher Ausbildungsplan 1997) [PU(A)531/97]

auf das Lernen und den Erfolg der Schüler/-innen konzentriert, um den nationalen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Im DSKP-Curriculum kann DaF als Wahlpflichtfach an Sekundarschulen statt an Internaten von der 1. Klasse (Form 1) bis zur 5. Klasse (Form 5 – entspricht Mittlere-Reife-Niveau) gelehrt werden. Im Lehrplan des DSKP-Curriculums gibt es sechs Schwerpunkte: Denkfähigkeit höherer Ordnung, Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts, curriculumsübergreifende Elemente, Organisation des Inhalts und Classroom-Assessment, die als wesentliche Lehranweisungen der DaF-Lehrkräfte an Sekundarschulen gelten, um sie in der Umsetzung der Inhalts- und Lernstandards des Curriculums und der Planung von Lehr- und Lernaktivitäten im DaF-Unterricht zu unterstützen.

Der Lehrplan des DSKP-Curriculums ist dergestalt für die Curriculumsplaner/-innen der Zieluniversität entscheidend, um sich der Zielsituation bewusst zu werden und das Curriculum der zukünftigen Lehrkräftebildung im Fach Deutsch als Fremdsprache zu überarbeiten. Angesichts der Evaluation des Bachelorprogramms und der Anforderungen des neuen standardbasierten Sekundarschulcurriculums für Deutsch gilt es, bei der Gestaltung des Lernplanes und des Lernstoffes die Anforderungen, die bis dahin erworbenen Kulturkenntnisse und das Sprachverständnis in der Zielsprache der Absolventen/-innen und Studierenden stärker in Betracht zu ziehen, um einen leichteren Einstieg in die Sprache zu gewährleisten und damit den vorgegebenen Erwartungshorizont in der Praxis zu erreichen.

- **Bedarf an DaF-Dozent/-innen**

Es gibt zu wenige DaF-Dozent/-innen für die Vorlesungen in den Nebenfächern am IPG-KBA. Neueinstellungen sind aufgrund von Budgeteinschränkungen durch das Erziehungsministerium kaum möglich. An der FLL-UM empfinden die DaF-Dozent/-innen, DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräfte in der deutschen Abteilung die Ausstattung ebenfalls als zu gering. Sie müssen sehr viele Module in einem Semester unterrichten.

- **Andere Anstellungsmöglichkeiten**

Deutsche Handelspartner/-innen wünschen sich Kommunikationspartner/-innen, die ausreichende Qualifikationen in den Fremdsprachen Deutsch und Englisch haben, um mit ihnen kommunizieren und ihre Fragen beantworten zu können. Deutsche CEO

kommunizieren gerne mit Menschen, die in Malaysia mit dem deutschen Sprach- und Kulturkreis vertraut sind, deshalb stellen sie gerne Mitarbeiter/-innen ein, die Deutsch sprechen können, in Deutschland studiert und die deutsche Kultur und Arbeitsethik kennengelernt haben.

Es gibt in Malaysia jährlich nur knapp 7000 deutsche Touristen/-innen, was vor allem daran liegt, dass deutschsprachige Reiseleiter/-innen fehlen. Im Vergleich mit den anderen asiatischen Ländern steht Malaysia damit für deutsche Touristen an siebter Stelle. Je mehr deutschsprachige Reiseleiter/-innen es gäbe, umso mehr deutsche Touristen/-innen könnten betreut werden.

- **Einschätzung eines neuen DaF-Lehrkräftebildungsprogramms an der FLL-UM**

Eine Interviewte aus der dritten Kohorte weist darauf hin, dass die Möglichkeit eines Bachelorprogramms in Malaysia vielen einfach nicht bekannt sei, stattdessen würden viele Studierende bevorzugt Medizin, Ingenieurwissenschaften oder Jura studieren. Das FLL-UM und das Erziehungsministerium sollten das Bachelorprogramm bekannter machen, um die Nachfrage zu erhöhen. Obwohl die Studierenden und Schüler/-innen in Malaysia mit großem Spaß Fremdsprachen lernen, fehlen ihnen die Anwendungsmöglichkeiten.

Eine Interviewte aus der vierten Kohorte schlägt vor, das Bachelorprogramm nach fünf Kohorten zu verlängern. SPM-Kandidaten/-innen (Mittlere Reife), die an Sekundarschulen Deutsch gelernt hätten, sollten DaF studieren können. Eine Interviewte aus der fünften Kohorte macht die Fortführung des Programms von der Verfügbarkeit freier Stellen abhängig.

Ein externer ministerieller Experte sieht mittelfristig kein öffentliches Interesse an DaF-Lehrkräften an malaysischen Sekundarschulen, was von offizieller Seite ausdrücklich bestätigt wurde. Die Studierenden an der FLL-UM könnten ohne Unterstützung des Goethe-Instituts und des IPG-KBA keine ausreichenden Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben. Mit 75 DaF-Lehrkräften habe gemäß seiner Ansicht das Erziehungsministerium derzeit kein Interesse an zusätzlichen DaF-Lehrkräften, weil die Einzelschulen jetzt schon kaum alle DaF-Lehrkräfte beschäftigen können. Seitdem das IPG-KBA keine DaF-Lehrkräftebildung mehr anbiete, sei die Lehrkräftebildung zum Erliegen gekommen.

Eine interne ministerielle Expertin erwähnt, das Bachelorprogramm an der FLL-UM kann allein nicht weiterentwickelt werden. Nach dem Auslaufen des Bachelorprogramms „German with Education“ bietet die FLL-UM nur noch ein Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ an. Dieses konzentriert sich auf die beiden Hauptfächer Deutsch als Fremdsprache und Sprachwissenschaften, dazu kommen die Fakultätspflichtfächer und Universitätspflichtfächer. Das Programm enthält bereits die maximale Anzahl von 125 Leistungspunkten, weshalb es unmöglich ist, weitere Module oder Sprachkurse hinzuzufügen. Trotz der unterschiedlichen Deutschgrundkenntnisse und Qualifikationsziele des Programms bestehe ihrer Ansicht zufolge eine geringe Möglichkeit, dass die Absolventen/-innen des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“ als DaF-Lektoren/-innen oder Lehrkräfte an Hochschulen anerkannt würden.

Ein ehemaliger Deutsch-Dozent sieht keinen Bedarf für ein solches Lehrkräftebildungsprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache, weder in der Wirtschaft noch im Erziehungs-, Ausbildungs- und Trainingsbereich. Im Moment seien berufsbezogene Trainings (duales System) und Trainings beruflicher Sekundärtugenden wie Kommunikation, Verhalten, Arbeitseinstellung etc. gefordert.

Außerdem müssten gemäß seiner Ansicht das Bachelorprogramm „German with Education“ und das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ an der FLL-UM strikt unterschieden werden, weil der Linguistik-Zweig keine pädagogische Zielsetzung habe. Die Studierenden des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“ hätten im Vergleich zu Studierenden im Bachelorprogramm „German with Education“ mehr Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden, weil die Arbeitgeber/-innen kommunikative Fertigkeiten einfach voraussetzen würden. Aber auch linguistische Fachkenntnisse würden auf dem Arbeitsmarkt kaum eine Rolle spielen. Von daher sei die Frage nach einer „Lehrkompetenz“ im Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ an der FLL-UM kein aktuelles Thema.

Eine malaysische DaF-Lehrerin stellt das Bachelorprogramm „German with Education“ in den Mittelpunkt, das an der FLL-UM weiter entwickelt werden sollte. Jedoch würden gemäß ihrer Ansicht dafür in der deutschen Abteilung der FLL-UM geeignete DaF-Lehrkräfte fehlen. Außerdem dürfte ohne Zusammenarbeit mit der IPG-KBA „Education“ im Programmnamen nicht verwendet werden, wenn dieses Bachelorprogramm an der FLL-UM stattfindet. Ein

neues Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache könnte eventuell in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Bildungswissenschaften an der UM angeboten werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Weiterentwicklung des Bachelorprogramms „German with Education“ maßgeblich vom Bedarf der Sekundarschulen abhängt.

9.2 Zukunftsprognose des Bachelorprogramms „German with Education“

Seit 2017 verändert sich das IPG-KBA radikal, so dass es ab dem Wintersemester 2017/18 kein weiteres Bachelorprogramm „German with Education“ an der Universität Malaya mehr anbietet.

Die FLL-UM kann ohne Mitarbeit des Erziehungsministeriums kein Bachelorprogramm anbieten. Außerdem darf die FLL-UM ohne Mitarbeit des IPG-KBA die Bezeichnung „Education“ für das Bachelorprogramm „German with Education“ nicht verwenden, stattdessen könnte z. B. die Bezeichnung „Didaktik“ verwendet werden. Ohne die Bezeichnung „Education“ im Programm darf die FLL-UM keine pädagogischen Studienanteile anbieten. Als weitere Möglichkeit käme eine Zusammenarbeit der FLL-UM mit der Fakultät für Bildungswissenschaften in Frage.

Das IPG-KBA plant ein neues Lehrkräftebildungsprogramm ²³³, was aber kein Bachelorprogramm ist, ohne Zusammenarbeit mit der Universität Malaya, stattdessen handelt es sich hierbei um ein einjähriges Programm zur DaF-Lehrkräftebildung. Zur Durchführung des Programms ist eine Mindestanzahl von zehn Studierenden erforderlich. Das zweite Programm ²³⁴ des IPG-KBA bietet Deutsch als Wahlpflichtfach an, die Studierenden des TESL ²³⁵ Lehrkräftebildungsprogramms könnten dann z. B. im fünften Semester das Wahlpflichtfach dazu wählen. Außerdem besteht die Gefahr der Schließung des IPG-KBA, falls nicht genügend Studierende für das Angebot gefunden werden.

²³³ Ein neues Lehrkräftebildungsprogramm heißt „Diploma Pendidikan Lepas Ijziazah“ (DPLI).

²³⁴ Das zweite Programm des IPG-KBA bietet als Wahlpflichtfach heißt „German as Open-Elective“.

²³⁵ TESL – Teaching English as a Second Language

Die deutsche Abteilung an der FLL-UM sei gemäß der Aussage eines internen ministeriellen Experten zurzeit verunsichert, ob es wirklich sinnvoll sei, an die Lehrkräfteausbildung eine Gruppe von Linguistik-, Deutsch- und Pädagogik-Bachelor-Studierenden zu verlieren. Von 13 DaF-Lehrkräften im Jahre 2002 ist seiner Aussage zufolge deren Anzahl auf ca. 60 im Jahr 2017 gestiegen, die an ca. 45 Internaten und 25 Sekundarschulen arbeiten würden. Leider würden einige dieser DaF-Lehrkräfte heute nicht mehr im DaF-Bereich arbeiten. Dem Erziehungsministerium zufolge gebe es schon seit Jahren keinen Bedarf mehr an zusätzlichen DaF-Lehrkräften, stattdessen würden wieder mehr Englisch-Lehrkräfte gesucht, was aber direkt mit politischen Entscheidungen zusammenhänge.

9.3 Ein neues Bachelorprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Sprachen und Sprachwissenschaften der Universität Malaya

Seit der Einstellung des Bachelorprogramms „German with Education“ entwickelt die deutsche Abteilung das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ (Bachelor of German Language and Linguistics²³⁶) an der FLL-UM weiter. Dazu werden der FLL-Website²³⁷ zufolge mehrere Module²³⁸ als Wahlpflichtfächer angeboten. Gemäß der FLL-Website gibt es ein Austauschprogramm mit der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) in Konstanz, Deutschland. Hier können die Studierenden einen Doppelabschluss sowohl in Malaysia als auch in Konstanz (Bachelor in Wirtschaftsdeutsch und Tourismusmanagement) erwerben.

Hier soll darauf hingewiesen werden, dass das mit der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) zusammenarbeitende Programm für die DaF-Studierenden in Malaysia von Vorteil ist. Mit diesem Twinning-Programm haben die Studierenden die Möglichkeit, DaF-Sprachkenntnisse und Fachkenntnisse in Wirtschaftsdeutsch und Tourismus direkt in der

²³⁶ Der Titel des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“ (Bachelor German Language and Linguistics) und die Programmstruktur sind im Herbstsemester 2016/2017 geändert worden. Früher nannte sich das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ als „Bachelor Language and Linguistics- German Language“ (von 1998/1999 bis 2015/2016).

²³⁷ Die Informationen zum Programm „Bachelor of German Language and Linguistics“. [Zugriff am 12.2.2020]. Verfügbar unter: <https://fll.um.edu.my/bachelor-of-german-language-and-linguistics>

²³⁸ Die Module als Wahlpflichtfächer sind die neuen Module im fünften Semester „TIG 3009 German for Communication and Tourism“, „TIG 3007 Language at Work“, „TIG 3010 Varieties of German Language“, im sechsten Semester „TIG3012 German for Administration and Business“, „TIG3013 Didactics of German Language Skills“, „TIG3014 European History and Culture: The German Perspectives“ und im siebten Semester ein Praktikum „TII 4001 Industrial Training“.

Praxis zu erlernen. Durch dieses Programm haben die Studierenden bessere Bedingungen für das Erlernen der Sprache, die Verbesserung der kulturellen Kommunikation und das Sammeln von Auslandserfahrungen im Zielland. Dieses Twinning-Programm bietet sogar die Möglichkeit für die Studierenden, die ein Interesse an dem Masterstudium oder DaF-Lehrkräftebildungsprogramm haben, weiter in Deutschland zu studieren.

Außerdem gibt es andere Austauschprogramme für Wahlfächer der Fremdsprachen (z.B. Koreanisch, Thailändisch usw.). Ferner bieten Stipendien des DAAD die Möglichkeit, das Studium in Deutschland oder in anderen europäischen Ländern fortzusetzen (ERASMUS). Der DAAD vergibt Stipendien für Malaysier für Sommerkurse in Deutschland. Berufsmöglichkeiten der Programmstudierenden finden sich auf der offiziellen Website der FLL²³⁹:

1. In the media, advertising and publishing industry (e.g. junior script-writers, editors, copywriters, proof-readers; writers, etc);
2. In corporate communication;
3. In the education industry (e.g. language teachers/instructors, teachers assistants, education administrators at government and private schools and institutions, research assistants, etc);
4. As translators and interpreters (e.g. to translate subtitles, advertisements, texts, etc);
5. As language or linguistic consultants (e.g. linguistic and language- related fieldwork, research assistants, analysing linguistic aspects of spoken and written texts at the basic level);
6. As tour guides
7. In civil service

Die Informationen über die Berufsmöglichkeiten und die Programmstruktur des Bachelorprogramms „Deutsche Sprache und Linguistik“ auf der FLL-Website könnten daraufhin geprüft werden, ob sie auf das Bachelorprogramm „German with Education“ übertragen werden können. So gesehen bietet das aktualisierte Bachelorprogramm im Fach Deutsch als Fremdsprache an der FLL-UM mehr Berufsmöglichkeiten.

Hier sei daher noch einmal darauf hingewiesen, dass Twinning-Programme wie das erwähnte mit der HTWG Konstanz zeigen, wie die enge, institutionelle Kooperation mit dem Zielland die Sprachkompetenz erhöht und einen Motivationsfaktor für das Aufnehmen eines Sprachstudiums darstellen können.

²³⁹ Die Informationen zur Berufsmöglichkeit des Programms „Bachelor of German Language and Linguistics“. [Zugriff am 12.2.2020]. Verfügbar unter: <https://fll.um.edu.my/bachelor-of-german-language-and-linguistics>

Die Idee, Fach- und Sprachkenntnisse im Zielland zu verbessern könnte daher bei der Überarbeitung des Programms zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache weiter berücksichtigt und ausgebaut werden, um den angewandten Teil einer Deutschlehrausbildung im Zielland wie von den meisten Akteuren gewünscht, in den Fokus zu rücken.

9.4 Perspektive der Verfasserin

Den Erfahrungen und Perspektiven der Verfasserin als ehemalige Programmkoordinatorin, DaF-Lehrerin und Studentin an der FLL-UM zufolge ist das Bachelorprogramm „German with Education“ ein geeignetes Bachelorprogramm zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache in Malaysia, dessen Module auf das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ übertragbar erscheinen.

Obwohl das Bachelorprogramm „German with Education“ nach der fünften Kohorte vom Erziehungsministerium gestrichen wurde, bietet das Bachelorprogramm „Deutsche Sprache und Linguistik“ eine Möglichkeit, DaF-Lehrkraft zu werden. Dazu können die Studierenden das Twinning-Programm an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG) in Konstanz für Wirtschaft und Tourismus nutzen, um Sprachkenntnisse, Fachkenntnisse und Auslandserfahrungen im Zielland zu sammeln.

Die Verfasserin hält das B1-Sprachniveau für ein DaF-Studium für unzureichend, um fachwissenschaftliche und linguistische Fächer in Deutsch zu studieren, da an der FLL-UM alle Hauptfächer (Literaturwissenschaften, Übersetzungswissenschaften, Sprachwissenschaften) auf Deutsch studiert werden. Dies wurde in der Curriculumsplanung nicht ausreichend berücksichtigt.

Die Mehrheit der Kommissionsmitglieder sind keine DaF-Experten/-innen und deshalb nur eingeschränkt in der Lage, das DaF-Curriculum zu beurteilen. Die Modulstruktur erscheint den DaF-Dozent/-innen deshalb in verschiedenen praktischen Punkten als unzureichend. Obwohl nach fünf Jahren beim Curriculum Review Änderungsvorschläge gemacht werden können, ist die Entfernung oder Weiterentwicklung der Modulstruktur oft aus verschiedenen Gründen und Perspektiven (wie Qualifikationsziele, Arbeitsaufwand usw.) beschränkt. Außerdem ist die Berücksichtigung bestimmter Pflichtfächer unvermeidbar.

9.5 Fazit

Die Auswertung der Befragungen, der aktuellen Forschungsergebnisse und der in Interviews geäußerten Ansichten der Studierenden, Absolvent/-innen, externen und internen ministeriellen Experten/-innen, DaF-Lektoren/-innen und Lehrkräfte des Bachelorprogramms „German with Education“ an der FLL-UM zeigt insgesamt ein positives Ergebnis und hat die Anforderungen des DaF-Curriculums in Bezug auf Perspektive, Erwartungen und Bedürfnisse des Erziehungsministeriums erfüllt.

Jedoch haben alle unterschiedliche Erwartungen und Perspektiven in Bezug auf ein neues DaF-Lehrkräftebildungsprogramm. Dabei rücken in unterschiedlichem Maße besonders die Gesamtstruktur, die Unterrichtseinheiten, die Modulinhalte und die Qualität des Bachelorprogramms in den Fokus.

Einige Modulgestaltungen in diesem Bachelorprogramm sollten jedoch überprüft werden. Die Berücksichtigung der Ausbildungswünsche der Absolventen/-innen und Studierenden könnte ergänzend zum Top-Down-Verfahren der Bildungsverwaltung zur Verabschiedung der Lehrinhalte im Bachelorprogramm „German with Education“ wie im gesamten Schulsystem zur Verbesserung der Berufsorientierung beitragen. Dazu haben die Aussagen der Absolventen/-innen und Studierenden Überschneidungen in einigen Modulen an der FLL-UM und der IPG-KBA offen gelegt, bemängelt wurde auch die Streichung des Auslandsaufenthaltes in Deutschland aus dem Programm. Daraus könnten Verbesserungsvorschläge zur Überarbeitung des Curriculums abgeleitet werden.

Es empfiehlt sich, alle Module der Nebenfächer in einem zukünftigen Bachelorprogramm mit Deutsch als Modulsprache zu vermitteln. Ähnliche Module sollten kombiniert werden, genauso Unterrichtsinhalte überlappender Module des neuen Bachelorprogramms, wodurch die Ausbildungsinhalte umfassender vermittelt werden könnten. Dazu sollten mehr aktuelle Lehr- und Lernmaterialien im Fach Deutsch als Fremdsprache angeboten und das Internet besser genutzt werden.

Auslanderfahrungen sind für die DaF-Lehrkräfte ein sehr wichtiger Ausbildungsinhalt, der im zukünftigen Bachelorprogramm unbedingt als Austauschprogramm im Zielland oder als Zusammenarbeit mit Universitäten im Zielland berücksichtigt werden sollte. Es sollten

vielfältige Berufsperspektiven für die Absolventen/-innen aus dem Bachelorprogramm über die Sekundarschulen hinaus eröffnet werden. Dies könnte auch dazu beitragen, dass mehr Weiterbildungsmöglichkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache in Malaysia angeboten werden.

Eine zentrale Forderung ist die Berücksichtigung der Curricula der Sekundarschulen als Zielvorgabe für die Zusammenstellung der Lehrinhalte und Themen. Daran knüpfen sich die Erwartungen, Verbesserungsansätze für ein zeitgemäßes, bedarfsgerechtes und zukunftsorientiertes Curriculum des Bachelorprogramms zu entwickeln.

Die Zusammenfassung dieser Empfehlungen zum evaluierten Bachelorprogramm in Malaysia wird die Verfasserin dem Erziehungsministerium zur Verfügung stellen. Bei der Weitergabe der Empfehlungen an das Ministerium würde es darum gehen, für ein eventuelles weiteres Programm Änderungsvorschläge zu geben.

10 Literaturverzeichnis

- Ahmad, A. (2011): Multilingualism as a Unique Phenomenon in Malaysian Private Religious Schools and Local Universities. In: Kärchner-Ober, R. (Hg.): *Multilingual Thumbprints Band 7*, Schneider Verlag Hohengehren, Ettenheim, S. 183-190.
- Ahrens, R. (Hrsg.) (2007): *Europäische Sprachpolitik*. Heidelberg.
- Alis, P. (2006): *Language and National Building: A Study of the Language Medium Policy in Malaysia*. Petaling Jaya: SIRD.
- Altmayer, C. (2016): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1402-1413.
- Altmayer, C. (2016): Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, S. 15-20.
- Anand, K. S. / Dhikav, V. (2012): Hippocampus in health and disease: An overview. *Ann Indian Acad Neurol*.15(4): 239–246. doi: 10.4103/0972-2327.104323 [online]. Wolters Kluwer - Medknow Publications [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3548359/>
- Ang L. H. (2010): A Cross Generation Study on the Mother Tongue of Malaysian Chinese. In: Mohd. Azidan Abdul Jabar/ Lim, Choon Bee/ Lim, Sep Neo, *Pengajian Bahasa Asing di Malaysia: Studies on Foreign Languages in Malaysia*, S. 13-25.
- Ang L. H. (2011): Multilingualism in Malaysia. In: Kärchner-Ober, R. (Hg.): *Multilingual Thumbprints Band 7*, Schneider Verlag Hohengehren, Ettenheim, S. 149-150.
- Ardila, A. (2003): Language Representation and Working Memory with Bilinguals. In: *Journal of Communication Disorder* 36, S. 233-240.
- Ariki, K. / Omaki, A. / Tatsuta N. (2003): Working Memory Restricts the Use of Semantic Information in Ambiguity Resolution. In: P. Slezak (ed.). *Proceeding of the 4th International Conference on Cognitive Science* [C]. Sydney: University of New South Wales. S. 19-25.
- Aronin, L. (2015): Current Multilingualism and New Developments in Multilingualism Research. In: Jordà, Maria Pilar-Safont/ Falomir, Laura Portolés, *Learning and Using Multiple Languages. Current Finding from Research on Multilingualism*. Newcastle: Cambridge Scholars, S. 1-19.
- Aronin, L. / Hufeisen, B. (2009): The Exploration of Multilingualism. Development of Reseach on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition. Amsterdam/ Philadelphia: John benjamin, S. 6-7.
- Aronin, L. / O Laoire, M. (2004): Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In: Hoffmann, Ch. / Ytsma, J.(eds.): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon, Multilingual Matters, S. 11-29.
- Aronin, L. / Singleton, David M. (2012): *Multilingualism*, Amsterdam et al.: Benjamins.

- Arrington, D.: Parietal Lobe: Definition & Functions [online]. 2003-2020 Study.com [Zugriff am 04.04.2020]
Verfügbar unter: <https://study.com/academy/lesson/parietal-lobe-definition-functions-quiz.html>.
- Asmah, H. O. (1979): Language Planning for Unity and Efficiency. A Study of the Language Status and Corpus Planning of Malaysia. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
- Asmah, H. O. (1982): Language and society in Malaysia. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Asmah, H. O. (1992): The Linguistic Scenery in Malaysia. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Baddeley, A. / Hitch, G. (1974): Working memory. In: H. Bower (ed.): *The Psychology of Learning and Motivation*. Vol.8. San Diego: Academic Press, S. 47-89.
- Baddeley, A. (1986): Working Memory. Oxford University Press, Oxford Google Scholar / Baddeley A (2000): The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends Cogn Sci* 4: S. 417-423. PubMedCrossRef Google Scholar [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661300015382>
- Baddeley, A. (2003): Working memory: looking back and looking forward. *Nature Rev Neurosci* 4: S. 829-839 CrossRef Google Scholar. Baddeley AD, Hitch G (1974) Working memory. Academic Press, New York Google Scholar [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-71147-6_19
- Bauschs, k.-R. (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit, in: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel, S. 439-444.
- Bauschs, k.-R. (2003): Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! – Zu den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache. In: Schneider, G. / Clalüna, M. (Hrsg.) (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch*. München: iudicum, S. 28-38.
- Bauschs, K.-R. / Königs, F. / Krumm, H.-J (Hrsg.) (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen.
- Bär, M. (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen.
- Bärs, B. J. / Gage, N. M. (2010): *The Brain in Cognition, Brain, and Consciousness (Second Edition)*.
- Bernard J. B. / Nicole M. G. (2010): *The Brain in Cognition, Brain, and Consciousness (Second Edition)*.
- Besters-Dilger, J. (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union, Klagenfurt. Drava.
- Bjorklund, D. F. / Rhonda N. D. (1997): The development of memory strategies. In: Cowan, Nelson (Hrsg.): *In The Development of Memory in Childhood*. Sussex, UK: Psychology Press.
- Boessmann, U. (2013): *Bewusstsein Unbewusstes. Band I: Bewusstsein, Glossar*. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag GmbH [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.psychologenverlag.de/download/product/395/pmid/555>.
- Bortz, J. / Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4.Auflage, Nachdruck. Heidelberg.

- Busch, B. / de Cillia, R. (Hrsg.) (2003): Sprachenpolitik in Österreich – eine Bestandsaufnahme, Frankfurt: Lang.
- Busch, B. (Hrsg.) (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas, S. 81-121.
- Busch, B. (Hrsg.) (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Aufl. Wien: Facultas, S. 40-63.
- Byram, M. (1978): „New objectives in language teaching“. *Modern Languages* 59(4), S. 204-207.
- Byram, M. (1979): „Performance objectives and language teaching“. *Modern Languages* 60(2), S. 111-115.
- Byram, M. (1989a): *Culture Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989b): „Inter culture education and foreign language teaching“. *World Studies Journal* 7 (2), S. 4-7.
- Byram, M. (1993): *Germany: Its Representation in Textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
- Byram, M. (2010): Linguistic and culture education for Bildung and citizenship. *Modern Language Journal* 94/2, S. 317-321.
- Caspari, D. / Grünewald A. / Hu A. / Küster L. / Nold G. / Vollmer H. / Zytadi. W. (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier. Heft 2/2008. Herausgegeben von Vorstand und Beirat der DGFF. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/Kompetenzpapier-DGFF.pdf>
- Casper-Hehne, H. / Koreik, U. / Middeke, A. (Hg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen "Deutsch als Fremdsprache": Probleme und Perspektiven*, Fachtagung 17. - 19. November [2005] an der Universität Hannover. Göttingen.
- Cenoz, J. (2008): *Teaching through Basque: achievements and challenges*, Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Bristol, Multilingual Matters.
- Cerrón-Palomino, R. (1989): Language Policy in Peru: a Historical Overview, *International Journal of Sociology of Language*, 77, S. 11-33.
- Choi, K. Y. (1999): "A Language Policy for the Teaching of Foreign Language in Malaysia". *Bulletin Association Malaisienne des Professeurs de Francais*, No. 12, S. 5-11.
- Chua, S. K. C. (2010): Singapore's language policy and its globalised concept of Bi(tri)lingualism, *Current issues in Language Planning*, 11:4, S. 413-429.
- Chua, S. K. C. (2011): Singapore's E(Si)nglish-knowing bilingualism, *Current Issues in Language Planning*, 12:2, S. 125-145.
- Colombo, J. (1993): *Infant Cognition: Predicting later intellectual functioning*. Newbury Park, VA: Sage Publications.

- Council of Europe Language Policy Division (2003): Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf.
- Council of Europe Language Policy Division (2009): Language Policy Statement. [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp.
- Council of Europe (2010): Minority Language Protection in Europe: Into a New Decade, Strasbourg: Council of Europe.
- Curcio, M. N. (2015): Konstrative Linguistik, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. In: Burkhardt, Armin/ Hoberg, Rudolf / Meola, Di / Gannuscio, Vincenzo (Hrsg.): *Deutsche Sprachwissenschaft international* Band 21. Konstraktive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb, S. 9-33.
- Daneman, M. / Carpenter, P. (1980): Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, S. 450-566.
- David, M. K. (2007): 'Changing Language Policies in Malaysia: Ramifications and Implications', paper presented at 'Language, Education and Diversity Conference' in the University of Waikato, Hamilton, New Zealand, Nov. 2007.
- David, M. K. (2008): Language Politics – Impact on Language Maintenance and Teaching. Focus on Malaysia, Singapore and Philippines. In: T. de Graaf, N. Ostler and R. Salverda, Endangered Languages and Language Learning. Proceeding of FEL XII 24-27 September 2008. Leeuwarden: Fryske Akademie, S. 79-86.
- David, M. K. / Govindasamy, S. (2003): Language Education and Nation Building in multilingual Malaysia. In: E. Reid and J. Borne: *Language Education*, London: Kongan Page, S. 215-226.
- De Angelis, G. (2005): Multilingualism and Non-Native Lexical Transfer: An Identification Problem. *International Journal of Multilingualism* 2, 1, 2005, S. 1-25.
- De Angelis, G. (2007): Third or Additional Language Acquisition. Clevedon, Multilingual matters.
- De Cillia, R. (2001): Sprachen in Österreich: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprache) [online]. [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: <http://www.oesz.at/archiv/sprachen/download/sprachen.pdf>.
- De Cillia, R. (2003): Grundlagen und Tendenzen der europäischen Sprachenpolitik. In: Mokre, Monika et al. (Hg.): *Europas Identitäten. Mythen, Konflikte, Konstruktionen*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 231-256.
- De Cillia, R. / Krumm, H-J. (2010): Fremdsprachenunterricht in Österreich, *Sociolinguistica*, 24, S. 153-169.
- De Cillia, R. / Vetter, E. (Hrsg.) (2013): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt et al.: Lang.
- De Fockert, J. et al. (2001). The role of working memory in visual selective attention. *Science* 291: S. 1803-1806.
- Department of Statistics, Malaysia (2016): CIA Word Face Book Juli 2016. [Zugriff am 18.12.2016]. Verfügbar unter: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/print_my.html

- Department of Statistics, Malaysia (2012): Statistics Year Book Malaysia 2011 (E-Book). [Zugriff am 18.12.2016]. Verfügbar unter: [http://staging.ilo.org/public/libdoc/igo/P/75491/75491\(2011\)315.pdf](http://staging.ilo.org/public/libdoc/igo/P/75491/75491(2011)315.pdf).
- Derrick A.: Parietal Lobe: Definition & Functions [online]. 2003-2020 Study.com [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://study.com/academy/lesson/parietal-lobe-definition-functions-quiz.html>.
- Djabbour, B. (2019): Zur inneren Mehrsprachigkeit des Arabischen und des Deutschen. Am Beispiel der Werbesprache: In TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. [online].03.05.2019 [Zugriff am: 01.06.2019]. Verfügbar unter: <http://www.inst.at/trans/22/zur-inneren-mehrsprachigkeit-des-arabischen-und-des-deutschen-am-beispiel-von-der-werbesprache/>
- Ehlich, K. (2002): Europa der Sprachen – Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit? In: Ehrlich, Konrad / Schubert, Venanz (Hrsg.): *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen: Stauffenburg, S. 33-58.
- Ehlich, K. (2007): Mehrsprachigkeit – machbar? Verantwortbar? Umsetzbar? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 33, S. 240-250.
- Ellis, N. / Sinclair, S. (1996): Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49-A, S. 234-250.
- Els, V. T. (2006): Multilingualismus in der Europäischen Union. In: Wolff, Dieter (Hrsg.): *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaft*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2006.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg, S. 118-163.
- Falk, S. / Reimer, M. / Sarcletti, A. (2009): Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004. Studien zur Hochschulforschung 76. München, S. 50-55.
- Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Krumm, H-J. / Riemer, C. (2008): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Krumm, Hans-Jürgen, Deutsch als Fremdsprache 2. Halbband, Walter de Gruyter, S. 1-18.
- Fernández Ammann, E. M. / Kropp, A. / Müller-Lancé, J. (2015): Foreign Language Teaching and Learning in Multilingual Contexts: L3 Teacher Professionalization in Baden-Wuerttemberg. In: Jordà, Maria Pilar-Safont / Falomir, Laura Portolés: *Learning and Using Multiple Languages. Current Finding from Research on Multilingualism*. Newcastle: Cambridge Scholars, S. 189-217.
- Festman, J. (2012): „Multilingual brain“. Individual differences in multilinguals – a neuro-psycholinguistics perspective. In: Braunmüller, Kurt / Gabriel, Christoph (eds.): *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin, S. 207-220.
- Finkbeiner, C. / Smasal, M. (2016): Sprachen lernen und lehren im Sekundarbereich I: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen, S. 182-186.
- Fischer, R. (Hrsg.) (2007): Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20.- 21. April 2006 an der Universität Regensburg. Baden-Baden: Nomos 2007.

- Fischer, U. (2017): 16. September 1963 - The Birth of a Nation. In: Malaysia Insights Yearbook 2017. Düsseldorf, S. 12-13.
- Franceschini, R. (2001): Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Rita Franceschini (Hrsg.): *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, S. 111-125.
- Freitag-Hild, B. (2010): Transkulturelles Lernen. In: W. Hallet/ F.G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, S. 125-129.
- Freitag-Hild B. (2016): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Burwitz-Melzer/ Mehlhorn/ Riemer/ Bausch/ Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, S. 136-140.
- Friederici, Angela D. (2011): The Brain Basis of Language Processing. From Structure to Function. In: *Physiological Reviews* 91 (4), S. 1357-1392.
- Gamon, D. / Bragdon, Allen D. (2008): Learn Faster and Remember more. How New and Old Brains Acquire & Recall Information. Scotland: Geddes & Grosset, S. 13-132.
- Gathercole, Susan E. / Baddeley, Alan D. (1989): Evaluation of the Role of Phonological STM in the Development of Vocabulary in Children: a Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language* 28, S. 200-213.
- Genesse, F. (2005): The Capacity of the Language Faculty. Contributions from Studies of Simultaneous Bilingual Acquisition. In: Cohen, James et al. (eds.), ISB 4. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, Mass: Cascadilla Press, S. 890-901.
- Genesse, F. / Paradis, J. / Nicoladis, E. (1995): Language Differentiation in Early Bilingual Development. *Journal of Child Language*, 22(3), S. 219-210.
- Genova, L. (2014): What you can do to prevent Alzheimer's. In: TED Conference, LLC [online]. 02.04.2017 [Zugriff am 05.06.2018] Verfügbar unter: https://www.ted.com/speakers/lisa_genova.
- Gill, S. K. (2005): Language Policy in Malaysia: Reversing Direction. *Language Policy* 4(3), S. 241-260.
- Gill, S. K. (2006): Change in Language Policy in Malaysia: The Reality of Implementation in Public Universities. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), S. 82-94.
- Gill, S. K. (2014): Language policy challenges in multi-ethnic Malaysia. New York, London: Springer.
- Goethe Institut Malaysia: Netzwerk Deutsch 2015 [Zugriff am 10.02.2016]. Verfügbar unter: <https://www.goethe.de/ins/my/de/index.html>
- Gogolin, I. (2015): Mehrsprachigkeit als Start und Ziel [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: www.goethe.de/de/spr/mag/20474340.html
- Grosjean, F. (2012): Bilingual: Life and Reality. Harvard.
- Grosjean, F. (2012 [1985]): The Bilingual as a Competent but Specific Speaker- Hearer. In: Nancy H. Hornberger (Hg.): *Educational Linguistics*. London, New York: Routledge, S. 152-163.
- Grosjean, F. (2013): Bilingualism. A Short Introduction. In: Grosjean / Li (Eds.), S. 4-25.

- Gugenberger, E. (2003): Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. In: Jürgen Erfurt / Gabriele Budach / Sabine Hofmann: Mehrsprachigkeit und Migration. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 35-80.
- Habibah, A. R. (2016): Students to Master Third Language. The Star Online Zeitung, 04.06.2016 [Online]. [Zugriff am 10.10.2017]. Verfügbar unter: <https://www.thestar.com.my/news/nation/2016/06/04/students-to-master-third-language-the-second-shift-aims-for-proficiency-in-bahasa-malaysia-and-engli/>
- Hallet, W. (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik, in: M. Legutke (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen, S. 76-96.
- Handbook Undergraduate Programmes (2016/2017): [Zugriff am 10.10.2017]. Verfügbar unter: <http://fll.um.edu.my/docs/librariesprovider8/default-document-library/buku-panduan-ijazah-dasar-sesi-20162017533c190890616e0c9441ff6300c617a7.pdf?sfvrsn=0>
- Hashim, A. (2009): Not Plain Sailing. Malaysia's Language Choice in Policy and Education, AILA Review, 22, S. 36-51.
- Healthline's Medical Network (2015): Cerebellum [online]. Healthline Media a Red Ventures Company, 2005-2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://www.healthline.com/human-body-maps/cerebellum#1>
- Healthline's Medical Network (2015): Frontal lobe [online]. 2005-2020 Healthline Media a Red Ventures Company [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.healthline.com/human-body-maps/frontal-lobe#1>
- Hilpisch, K. (2012): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick. 1. Aufl. Hamburg: Diplomica, S. 11-37.
- Hofer, B. / Allgäuer-Hackl, E. (2018): A Dynamic View of Multilingual Learning: The Common Plurilingual Curriculum from a DMM Perspective. In: Bündgens-Kosten, Judith / Mehlhorn, Grit / Rossa, Henning / Wilden, Eva (Hg.): *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 29 Heft 2. Hohengehren: Schneider, S. 254-261.
- Hoff, E. (2001): Language Development. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- House, J. (2007): Mehrsprachigkeit, Translation und Englisch als Lingua Franca. In: Lew N. Zybatow (Hg.): *Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft V. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2007, S. 5-10.
- Hochholzer, R.: Dialekt und Schule – Grundlagen und Konzepte, Teil II, S. 81 [online]. [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/16532/02_teil_2.pdf
- Hu, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens, in: V. Frederking (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 11-35.
- Hu, A. (2007): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: Florio-Hansen, D. I. / Hu, A (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen; Stauffenburg 2007, S. 17-19.

- Hu, A. (2016): Mehrsprachigkeit, in: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen, S. 10-15.
- Hufeisen, B. (1998): L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B. / Lindemann, B. (Hrsg.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modell, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, S. 169-184.
- Hufeisen, B. (2001a), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G. / Götz, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Bände*. Berlin, Walter de Gruyter, S. 648-653.
- Hufeisen, B. (2001b), Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache – brauchen wir dafür eigene Lehrwerke? In: Funk, H. / Koenig, M. (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, S. 312-323.
- Hufeisen, B. (2003): Deutsch und die anderen (Fremd)sprachen im Kopf des Lernenden. *Fremdsprache Deutsch* 31, S.19-23.
- Hufeisen, B. (2003): Modelle der wissenschaftlichen Beschreibung von individueller Mehrsprachigkeit und Bedingungen ihrer Entstehung. In: De Cillia, R. / Krumm, H.-J. / Wodak, R. (Hrsg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit, Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 57-70.
- Hufeisen, B. (2005a): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (Hrsg.) (2005) *Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum*. Tübingen: Narr, S. 9-18.
- Hufeisen, B. (2005b): Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, B. / Fouser, R. (eds.), *Introductory Readings in L3*. Tübingen, Stauffenburg, S. 31-45.
- Hufeisen, B. (2011): „Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell“. In: Baur / Hufeisen (Hrsg.), S. 265-282.
- Hufeisen, B. (2016): Interdisziplinäre Bezüge auf das Lernen und Lehren von Sprachen, in: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl, Tübingen, S. 25-29.
- Hufeisen, B. (2018): Institutional Education and Multilingualism: PlurCur® as a Prototype of a Multilingual Whole School Policy [online]. *European Journal of Applied Linguistics*, Volume 6 (1): 32, De Gruyter Mouton, S. 132-162 [Zugriff am 09.11.2018]. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0026>.
- Hufeisen, B. / Marx, N. (2004): Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism published in the German Language. *International Journal of Multilingualism*, S. 141-154.
- Hufeisen, B. / Linderman, B. (eds.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum- Integrierte Sprachendidaktik- Common Curriculum: Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachenforschung). Tübingen: Gunter Narr.
- Hufeisen, B. / Neuner, G. (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: European Council.

- Hufeisen, B. / Riemer, C. (2010): Spracherwerb und Sprachlernen. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, Berlin u.a.: de Gruyter, S. 738-753.
- Husin, W. N. W. (2011): Nation-Building and Malaysia Concept: Ethnic Relations Challenges in the Education Field. *International Journal of Humanities and Social Science* 1, S. 228-237.
- Hymes, D. H. (1972): "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds): *Sociolinguistics* [online]. Selected Reading. Harmondsworth: Penguin, S.269-293 (Part 2) [Zugriff am 15.02.2016]. Verfügbar unter: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Jawabri, K. H. / Sharma, S. (2019): *Physiology, Cerebral Cortex Functions*. StatPearls Publishing LLC, 2020 [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK538496/>
- Jazbec, S. (2009): Man taucht in eine andere Welt ein... Lesestrategien beim Lesen fremdsprachiger Literatur. Eine empirische Studie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und -studenten. In: Korte, Hermann (Hg.), *Siegerer Schriften zur Kanonforschung*, Band 9. Peter Lang, S. 99-112.
- Jessner, U. (2003b): Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In: Inez De Florio-Hansen / Adelheid Hu. S. 25-34.
- Jessner, U. (2013): Dynamics of Multilingualism, in: C. A. Chapelle (Hrsg.): *The encyclopedia of applied linguistics*. New York, S. 1798-1805.
- Jessner, U. (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008): A DST-Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *Second Language Development as a Dynamic Process*. Special Issue of *Modern Language Journal* 92.2.
- Jochen, R. / Wilhelm, G. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Konrad Ehlich (Hg): *Kindliche Sprachenentwicklung. Konzepte und Empire*. Opladen, S. 60-70.
- Johnson, M. K. / Hashtroudi, S. / Lindsay, D. S. (1993): Source monitoring. *Psychol. Bull.* 114 [online], S. 3–28. doi: 10.1037/0033-2909.114.1.3. Ferré P, Comesaña M and Guasch M (2019) Emotional Content and Source Memory for Language: Impairment in an Incidental Encoding Task. *Front. Psychol.* 10:65 [online]. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00065. [Zugriff am: 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00065/full#B28>
- Juffs, A. (2004): Representation, Processing and Working Memory in a Second Language. *Transactions of the Philological Society* 102, S. 199-225.
- Juffs, A. (2005): The Influence of First Language on the Processing of *wh*-movement in English as a Second Language. *Second Language Research* 21, S. 121-151.
- Juliane, B-D. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*, Klagenfurt. Drava.
- Just, M. / Carpenter, P. (1992): A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. *Psychological Review* 99, S. 122-149.
- Kanapthy, V.: *Marketisation of Higher Education in Malaysia: Some key Issues and Implications*. Institute of Strategie & International Studies, Malaysia. S. 12.

- Katinas, D. (2013): Sozialinguistik. Einführung, 08.09.2013, S. 8. [Zugriff am 15.02.2016]. Verfügbar unter: <https://studylibde.com/doc/2400510/soziolinguistik.-einf%C3%BChrung>
- Kärchner-Ober, R. (2007a): Aspekte des Lesens im Deutsch-Unterricht in Malaysia: Eine Skizze. In: de Jong, M./Siriwanont, W. (eds.) *Lesen. Tagungsbeiträge des 3. Thailändischen Germanistentreffens*. Chiang Mai: Chiang Mai University, S. 121-137.
- Kärchner-Ober, R. (2009): The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. In: Hufeisen, B / Lindemann, B (Hrg.) *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit*, Band 9, Tübingen.
- Kärchner-Ober, R. (2010): Tertiary Language Acquisition (TLA): Exploring Metalinguistic Awareness in Malaysian Plurilinguals. In: Mohd. Azidan Abdul Jabar / Lim, Choon Bee / Lim, Sep Neo: *Pengajian Bahasa Asing di Malaysia: Studies on Foreign Languages in Malaysia*, S. 111-135.
- Kärchner-Ober, R. (2011): Linguistic quandary in multilingual Malaysia: Socio-political issues, language policy, educational changes. In: Singleton, David/ Fishman, Joshua A. / Aronin, Larissa / Laoire, Muiris Ó (Eds.): *Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation*, S. 297-315. [Zugriff am 14.05.2013]. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/289487264_Effects_of_national_language_policies_and_linguistic_reorganization_-_Long-term_issues_in_a_society_cultures_and_languages
- Kärchner-Ober, R. (2011a): Deutsch in Malaysia. Eine Skizze, Vortrag 4. Juli 2011 Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft & Sprachenzentrum der TU Darmstadt, Power Point Presentation, [Zugriff am 21.11.2012]. Verfügbar unter: http://www.daf-tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/vortraege/2011_tu_darmstadt_daf_in_malaysia.pdf
- Kärchner-Ober, R. (2011b): Multilingual Thumbprints. Different perspectives of multilingualism in South-East Asia. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kärchner-Ober, R. (2013): Multiple Language Learning in the Third Millenium: Contributing New Aspects of Language Learning. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics* Vol. (2), S. 27-43.
- Kärchner-Ober, R. (Hrsg.) / Hufeisen B. (2011): Perspectives, Predictions and Pathways: Matters of Multilingualism / Multiple Language Learning / Third Language Acquisition. In: *Multilingual Thumbprints* Band 7, Schneider Verlag Hohengehren, Ettenheim, S. 9-24.
- Kärchner-Ober, R / Mukherjee. / David, M. K. (2011): Conclusions: Multilinguality in the Malaysian Context of Nation-Building and Globalisation. In: *National Language Planning and Language Shifts in Malaysian Minority Communities*. Amsterdam University Press, S. 173-182.
- Klein, Horst G. (2003): EuroCom an der Schule. Informationen zum Mehrsprachigkeitsunterricht für Fremdsprachenlehrende. Aachen: Editiones EuroCom.
- KMK (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 4. 12. 2003. München.
- KMK (2011): Empfehlungen der Kulturministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf.

- KMK (2013): Bericht "Fremdsprachen in der Grundschulen - Sachstand und Konzeptionen 2013". www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf.
- Knapp-Potthoff, A. (2003): Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Franke, S. 454-459.
- Kaur, S. / Clarke, C. M. (2009): Analysing the English Language Needs of Human Resource Staff in Multinational Companies. *English for Specific Purposes* 3, S. 1-25.
- Koh, Y. C (2009): The Use of German Articles by Malay Students: An Error Analysis. Master Dissertation, University Malaya, Kuala Lumpur, S. 4-7.
- Koo, Y. L. / Kell, P. / Wong, F. F. (2006): Language, Literacy and Diversity @ 21st Century: A New Basics for Designing Global Learning. 3L: Language, Linguistics, Literature - The South East Asian Journal of English Language Studies- Volume 12, S. 5-12.
- König, F. (2001): Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: Bausch, K.-R. / Königs, F. / Krumm, H.-J.(Hg.).
- König, F. G. (2016): Sprachmittlung. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen, S. 111-116.
- König, F. G. (2016): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, S. 281-285.
- Kramsch, C. (2009): Discourse, the Symbolic Dimension of Intercultural Competence. In: M. Byram / A. Hu (hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empire, Evaluation, Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen, S. 107-121.
- Kroll, J. / Stewart, E. (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations [J]. *Journal of Memory and Language* 33, S. 149-174.
- Krumm, H.-J. (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: K.-R. Bausch / H. Christ / H.-J. krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3.Aufl., Tübingen, S. 151-161.
- Krumm, H.-J. (2016): Sprachenpolitische, bildungspolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, in: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen, S. 45-51.
- Krumm, H.-J. (2016): Sprachenkonkurrenz oder Mehrsprachigkeit – das Curriculum Mehrsprachigkeit. In: XVI. Deutsch als Fremdsprache, Volume 59, Issue 3-4, S. 103-108.
- Kuhl, P. K. (2000): A New View of Language Acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 97/22:11850-57.
- Kuhn, C. (2004): Integrating General Purpose and Vocationally-Oriented Language Learning (VOLL) - New Goals for Teacher Training. In: *Proceedings of the CLaSIC 2004 Conference "Current Perspectives and*

- Future Directions in Foreign Language Teaching and Learning”, 1-3 Dec. 2004, National University of Singapore.
- Lanciego, J. L. / Luquin, N. / Obeso, J. (2012): Functional Neuroanatomy of the Basal Ganglia. Cold Spring Harb Perspect Med. Dezember 2012; 2(12): a009621. doi: 10.1101/cshperspect.a009621[online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3543080/-A009621C133>
- Lay, T. / Merkelbach, C. (2011): Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan. Eine empirisch quantitative Erhebung zur Einschätzung vorhandener Sprachenkenntnisse und Sprachlernenerfahrungen für den Lernprozess des Deutschen. In: Kärchner-Ober, R. (Hg.): *Multilingual Thumbprints Band 7*, Schneider Verlag Hohengehren, Ettenheim, S. 25-33.
- Lee, H. G. (2009): Language, education and ethnic relations. In T.G. Lim, A. Biomes, & A. Rahman (Eds.), *Multi ethnic Malaysia: Past, present and future*. Petaling Jaya, Malaysia: Strategic Information and Research Development Centre.
- Lee, H. G. (2010): The Limits of Malay Educational and Language Hegemony. *Southeast Asian Affairs 2010*. ISEAS-Yusof Ishak Institute, S.180-198 [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/41418566?seq=1>
- Lee, J. Z. (2012). Fremdspracherwerb: Überlegungen zum Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache in Südostasien. Masterarbeit, Freie Universität Berlin, Germany.
- Lee, J. Z. (2013). Foreign Language Acquisition: Teaching German as a foreign language for the beginners. Proceeding in 4th Malaysia International Conference on Foreign Languages 2013, UPM, Faculty of Modern Language and Communication.
- Lee, J. Z. (2016): Berufsperspektiven für Germanistik in Malaysia. In: Zhu, J.H / Zhao, J. / Szurawitzki, M. : Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shnanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Publikation Der Internationalen Vereinigung Für Germanistik (IVG) Band 4, Peter Lang, S. 167-172.
- Leeser, M. (2007): Learner-based factors in L2 reading comprehension and processing grammatical form: Topic familiarity and working memory [J]. *Language Learning* 57, S. 229-270.
- Leise, E. / Mair, C. (1999): Das heutige Englisch: Wesenszüge und Probleme. Heidelberg: Winter, S. 211-215.
- Lew, Z. (Hrsg.) (2007): Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft. Frankfurt am Main; Wien: Peter Lang.
- Lewie, P. M. / Simons, G. F. / Fennig, C. D. (Eds.) (2014): *Ethnologue: Language of Asia*. Dallas: SIL International Publications.
- Lüdi, G. (2000): Mehrsprachigkeit. In: Hans Goebel (Hrsg.): *Kontaktlinguistik*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 233-235.
- Lüdi, G. (2007): Silvia Dal Negro/Federica Guerini: Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo. Roma: aracne, S. 234-235.

- Lüdi, G. (2007): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen, I./Hu, A. (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg (Univeränderter Nachdruck der 1. Auflage 2003), S. 39-58.
- Lüdi, G. (2017): Welche Sprachausbildung für eine mehrsprachige Arbeitswelt? In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. *Open Publishing LMU*, München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität, S. 31-41 [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/40516/>
- Mahathir, M. (1991): *A New Deal for Asia*. Selangor: Pelanduk Publications.
- Mahathir, M. (1997): "Vision 2020: The Way Forward". In *Malaysia's Vision 2020: Understanding the Concept, Implication and Challenges*, edited by Ahmad Sarji. Selangor: Pelanduk Publications, S. 449-460.
- Mahathir, M. (2003): Language and Nationhood: Confronting New Realities. In: Siti Hamin Stapa, Hazita Azman, Norizan Abdul Razak, Mohd Sallehudin Abd Aziz (Eds.): *Language Policy and Practice for Nation Building 2005*. Pusat Pengajian Bahasa dan Linguistik, Unversiti Kebangsaan Malaysia.
- Malaysian-German Chamber of Commerce and Industry (MGCC) (2003): List of Malaysian-German Cooperation in the Field of Education, Oct 2013 [Zugriff am 19.09.2015]. Verfügbar unter: <http://malaysia.ahk.de>
- Malaysian Qualifications Framework (MQF) von The Official Portal of Malaysian Qualifications Agency, Minister of Higher Education. [Zugriff am: 24.08.2019]. Verfügbar unter: <http://www2.mqa.gov.my/mobile/mqf.html>.
- Marten, H. F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr Francke.
- Martin, P. (2005). "Safe" language practices in two rural schools in Malaysia: Tensions between policy and practice. In M.Y. Lin & P.W. Martin (Eds.): *13 Decolonisation, globalization: Language-in-education policy and practice. New Perspectives on Language and Education*. Cleveland: Multilingual Matters. S. 7497.
- Marx, N. (2007): Encouraging Multilingual Processing in the Classroom. In: Christoph Lorey / John L. Plew / Caroline L. Rieger (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom*. Festschrift für Manfred Prokop, Tübingen: Gunter Narr, S. 97-115.
- Marx, N. (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer / Mehlhorn / Riemer / Bausch / Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, S. 295-300.
- Mayer, H. O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung Durchführung und Auswertung. 5., überarb. Auflage. München [u.a.].
- Mayr, G. / Tschurtschenthaler, H. (2018): Mehrsprachigkeit Lernsituationen: Was Lehrpersonen im Unterricht beobachten. In: Bündgens-Kosten, Judith / Mehlhorn, Grit / Rossa, Henning / Wilden, Eva (Hrsg.): *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 29 Heft 2. Hohengehren: Schneider, S. 193-215.
- Maryring, P. (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 4. Aufl., Weinheim, S. 18-25.

- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Social Research. Vol. 1, No. 2, Art. 20. Forum: Qualitative Sozialforschung /Forum Qualitative Research: [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P., & Gahleitner, S. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In K. Bock, & I. Miethe, Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 295-304.
- Meißner, F-J. / Reinfreid, M. (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen.
- Meißner, F-J. (2010): Interkomprehensionsforschung. In: W. Hallet, F.G. König (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 381-386.
- Melbourne Child Psychology & School Psychology Services, Port Melbourne (2020): The Impact of Working Memory Difficulties on Learning [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.melbournechildpsychology.com.au/blog/impact-working-memory-difficulties-learning/>.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus dem Arbeitsmarkt, Sonderdruck. Nürnberg, S. 36-41.
- Messina, C. (2010): Zweisprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit. In: Bürger-Koftis, Michaela, Schweiger, Hannes, Vlasta, Sandra u.a. (Hrsg.): *Polyphonie - Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, S. 107-133.
- MGCC Perspectives: Growing Talent Partnerships to meet Malaysia's Talent Need Jan/Feb 2015, [Zugriff am 10.02.2016]. Verfügbar unter: <http://www.malaysia.ahk.de/publikationen/mgcc-perspectives/mgcc-perspectives-previous-issues>.
- Ministry of Education Malaysia (2015): Preliminary Report Malaysia Education Blueprint (2013–2025) [Zugriff am 04.05.2017]. Verfügbar unter: <https://www.moe.gov.my/en/dasarmenu/pelan-pembangunan-pendidikan-2013-2025>
- Ministry of Education Malaysia (2015): Malaysia Education Blueprint 2013–2025 (Higer Education) [Zugriff am 04.05.2017]. Verfügbar unter: <https://www.moe.gov.my/en/dasarmenu/pelan-pembangunan-pendidikan-2013-2025>
- Mißmahl, M. (2020): Subkortikale Strukturen. Kenhub, 2020 [online]. [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.kenhub.com/de/library/anatomie/subkortikale-strukturen>.
- Morgado-Bernal, I. (2011): Learning and memory consolidation: Linking molecular and behavioral data. Neuroscience. [PubMed] [Google Scholar] [online]. Wolters Kluwer - Medknow Publications [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3548359/>
- Müller, N. / Kupisch, T. / Schmitz, K. u. a. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeit. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr, S. 13-15.

- Müller, K. (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib (Berichte zur beruflichen Bildung). Bd. 004. Bielefeld, S. 108-110.
- Nacamulli, M. (2015): The Benefits of a Bilingual Brain. In: TED Conference, LLC [online]. 02.06.2015 [Zugriff am 05.06.2018] Verfügbar unter: <https://ed.ted.com/lessons/how-speaking-multiple-languages-benefits-the-brain-mia-nacamulli>
- Naglo, K. (2007): Rollen von Sprache in Identitätsbildungsprozessen multilingualer Gesellschaften in Europa. Eine vergleichende Betrachtung Luxemburgs, Südtirols und des Baskenlands. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Naglo, K. (2007): Relationen von Sprache, Identität und Politik: Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Europa. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33, S. 206-216.
- Natascha, M./Tanja, K./ Katrin, S. u. a. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeit. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr, S. 10-20.
- National Language Acts 1963/67 (2006): National Language Acts 1963/67 of Malaysia. Kuala Lumpur: The Commissioner of Law Revision, Malaysia.
- Neuner, G. (2004): Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 173-180.
- Neuner, G. (2005a): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B. / Neuner, G. (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Europarat: Europäisches Fremdsprachenzentrum, S. 13-34.
- Neuner, G. (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen - Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik.
- Neuner, G. / Hufeisen, B. (Hrsg.) (2001): Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen. Tertiärsprachenlernen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch, Teil 5. (Erprobungsfassung). München: Goethe Institut Inter Nationes.
- Neuner, G. / Hufeisen, B. et al. (2001): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Universität Kassel: Langenscheidt (Fernstudienangebot, Erprobungsfassung).
- Niemeier, S. (2008): Bilingualismus und „Bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach, Gerhard / Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht - KFU*, Band 5. Frankfurt: Lang, S. 23-46.
- Numan, D. / Lam, A. (1998): Teacher Education for Multilingual Contexts: Models and issues. In: Cenoz, J. / Genesse, F. (eds.): *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, S. 117-140.
- Omar, A. H. (2003), Language and Language Situation in Southeast Asia: with a focus on Malaysia. Kuala Lumpur: Akademi Pengajian Melayu.
- Peterson, J. (2015): Sprache und Migration. Band 18 von Kurzen Einführungen in die germanistische Linguistik. Universitätsverlag Winter, S. 1-21.

- Philipson, R. (1992): Linguistic imperialism. Oxford.
- Philipson, R. (2003): English-Only Europe? Challenging Language Policy. London: Routledge.
- Pillai, S. (2018): From Waveforms and Spectrograms to Language Documentation and Revitalization, Synopsis, University Malaya, Kuala Lumpur, S. 7-12.
- Polka, L. / Janet F. W. (1994): Development changes in perception of non-native vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology* 20/2: S. 421-35.
- Priyanka A. A. / Bharti, W. G. / Suresh C. Mehrotra, S. (2016): Introduction to Emotion, Electroencephalography, and Speech Processing. in *Introduction to EEG- and Speech-Based Emotion Recognition*, [online]. Elsevier B.V., 2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/temporal-lobe>
- Raman, S. R. / Tan, Y. S. (2010): Ethnic segregation in Malaysia's education system: Enrolment choices, preferential policies and desegregation. *Paedagogica Historica* 46(1-2), S. 117-131.
- Raupach, M. (2004): Viel (-) Mehrsprachigkeit – oder doch weniger? In: Bausch, K.-R./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr*, S. 191-196.
- Rechbein, J. / Griebhaber, W. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Konrad Ehlich (Hg): *Kindliche Sprachenentwicklung. Konzepte und Empire*. Opladen, S. 69- 70.
- Reimer, M. (2009): Studienbewertung und Kompetenzniveau von Hochschulabsolventen – Bayern und andere Bundesländer im Vergleich. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. Jg. 31, Heft 3. München, S. 32–51.
- Ridge, B. (2004): Bangsa Malaysia and Recent Malaysian English Language Policies. *Current Issues in Language Planning*, S. 407-423.
- Riehl, C. M. (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riehl, C. M. (2016): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 06/01/2016, Vol. 43(2-2), Walter de Gruyter.
- Ringbom, H. (2007): *Crosslinguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roche, J. (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition -Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr, S. 116-163.
- Roche, J. (2006): Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Intergration. In: Neuland, E. (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M, S. 79-96.
- Roche, J. (2008): *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Tübingen und Basel, S. 56-118.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Roswitha, F. (Hrsg.) (2007): *Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20./21. April 2006 an der Universität Regensburg*. Baden-Baden: Nomos.

- Ruiz de Zarobe, Z. (2006). Age and third language production. A longitudinal study. *International Journal of Multilingualism* 2.2, S. 105-112.
- Rupert, H.: Dialekt und Schule – Grundlagen und Konzepte, Teil II, S. 81 [online]. [Zugriff am 01.06.2019]. Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/16532/02_teil_2.pdf
- Rusmin, R. (2008): Kenyataan timb. Menteri tanpa kajian [Assistant Minister's statement without research]. *Malaysiakini*. [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: <http://www.malaysiakini.com/letters/84231>
- Rück, N. (2007): Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*; 2 Band, Kassel: Univ. Press, S. 25-30.
- Rüdiger, A. (Hrsg.) (2007): Europäische Sprachpolitik. Heidelberg: Winter 2003: Horst G. Klein: EuroCom an der Schule. Informationen zum Mehrsprachigkeitsunterricht für Fremdsprachenlehrende. Aachen: Editiones EuroCom.
- Saad, S. (2012): Re-building the concept of nation-building in Malaysia. *Asian Social Science* 8(4), S. 115-123.
- Sagarras, N. (2005): Investigation the Role of Working Memory in L2 Processing: Methodological Issues. In: Z. Han (ed.): *Second Language Processing and Instruction: Broadening the Scope of Inquire* [C]. Clevedon: *Multilingual Matters*, S. 363-298.
- Schaeper, H. / Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover, S. 5-10.
- Shafeeq, H. V. Al-H. / Mohammed, B. M. / Rosy, L. S. F. (2014): Malaysian National Philosophy of Education Scale: PCA and CFA Approaches. Online Published: August 33, 2014. [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/264979100_Malaysian_National_Philosophy_of_Education_Scale_PCA_and_CFA_Approaches
- Schiffman, H. (1996): Language Shift in the Tamil Communities of Malaysia and Singapore: the Paradox of Egalitarian Language Policy [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/handouts/sparadox/sparadox.html>. [10. November 2004] Original publication: language Loss and Public Policy. In: Bills, G. (ed.), *Southwest Journal of Linguistics* 1995.
- Schildt, J. (1991): *Kurze Geschichte der deutschen Sprache*. 1. Aufl., Berlin, S. 11-18.
- Schmitz, M. J. (1991): *Bahasa Malaysia and German: Problems of Source Language Interference with Malay learners of German*. Dissertation, University Malaya, Kuala Lumpur.
- Schnell, R. / Hill, P. B. / Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6., völlig überarb. und erw. Auflage. München [u.a.].
- Schnieders, G. (2015): Newsletter DAAD, Rising Number of International Students in Germany. DAAD Information Centre Kuala Lumpur, Issue October 2015. [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: www.daadkl.org.
- Schomburg, H. (2001): *Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien*. Kassel.

- Schröder, KF. / Hopf, A. / Lange, H. / Thörner, G. (1975): Strukturanalysen des Striatum, Pallidum und Nucleus subthalamicus beim Menschen. I. Striatum. *J Hirnforschung* 16: 333–350 [PubMed] [Google Scholar] [online]. Wolters Kluwer - Medknow Publications [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3543080/#A009621C133>.
- Segawa, N. (2007): Malaysia's 1996 Education Act: The Impact of a Multiculturalism-type Approach on National Integration. *Journal of Social Issues in Southeast Asia*, Vol. 22, No.1, S. 30-56 [Zugriff am: 21.02.2018]. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/41308085>
- Seipel, C. /Rieker, P. (2003): *Integrative Sozialforschung: Konzepte und Methoden der qualitativen und empirischen Forschung*. Weinheim/München, S. 168.
- Settinieri, J. / Demirkaya, S. / Feldmeier, A. / Gültekin-Karakoç, N. / Riemer, C. (Hg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2010): What is Educational Linguistics? In: B.Spolsky / F. M. Hult (Hrsg.), S. 1-9.
- Stangl, W. (2020): Stichwort: „Episodisches Gedächtnis“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. [Zugriff am: 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/809/episodische-gedaechtnis/>
- Stoecker, J.J. / Colombo, J. /Frick, J. E. / Allen, J. R. (1998): Long- and short-looking infants' recognition of symmetrical and asymmetrical forms. *Journal of Experimental Child Psychology* 71/1: S. 63-78.
- Talif, R. / Noor, R. (2009): Connecting Language Needs in the Workplace to the Learning of English at Tertiary Level. *Pertanika Journal if Social Sciences and Humanities*, S. 65-77.
- Tanaka, K. (2001): Temporal Lobe in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*.
- Tham, S. C. (1979): Issues in Malaysian Education; Past, Present, and Future. *Journal of Southeast Asian Studies*. Vol. 10, No.2, S. 321-350 [Zugriff am 21.02.2018]. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/20070307?seq=1>
- The Human Memory (2019): Cerebral Cortex [online]. The Human Memory 2010-2020 [Zugriff am 04.04.2020] Verfügbar unter: <https://human-memory.net/cerebral-cortex/>
- The Human Memory (2019): Corpus Striatum [online]. The Human Memory, 2010-2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://human-memory.net/corpus-striatum/>
- The Human Memory (2019): Occipital Brain Lobe and Its Funktion [online]. The Human Memory, 2010-2020 [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: <https://human-memory.net/occipital-brain-lobe/>
- Thelen, G. (2003): *Chinesische Germantistikstudierende zwischen gestern und heute – eine empirische Studie*. Dissertation Universität München 2002, Regenburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF).
- Toukoma, P. / Skutnabb-Kangas, T. (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-School Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

- Trenaman, B. (2020): DAAD-Bildungssystemanalyse Malaysia. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2020 [online]. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Referat. Koordinierung Regionalwissen [Zugriff am 04.04.2020]. Verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/malaysia_daad_bsa.pdf
- Van Ek, J.A. (1986): Objectives for Foreign Language Learning, Vol.1: Scope. Strassbourg: Council of Europe.
- Van Peer, W. / Hakemulder, J. / Zyngier, S. (2007): Muses and measures. Empirical research methods for the humanities. 1. publ. Newcastle.
- Van Theo, E. (2006): Multilingualismus in der Europäischen Union. In: Dieter Wolff (Hg.): *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaft*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Vandermeeren, S. (2005): Foreign language need of business firms. In M. H. Long, *Second Language Needs Analysis*, S. 159-181.
- Vandermeeren, S. (1998): Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht. Waldsteinberg: Popp.
- Volterra, V. / Taeschner, T. (1978): The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. *Journal of Child Language* 5(2), S. 311-326.
- Vygotsky, L. (1999): Thinking and Language [M]. Hongzhou: Zhejiang Education Press.
- Waibel, I. (2012): Qualifikationsstand und Berufsverbleib nach dem DaF-Studium. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung zu Studienbewertungen, Qualifikationen und beruflicher Situation von Absolvent(inn)en der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an ausgewählten Hochschulen in Deutschland. Marburg: Tectum.
- Wojnesitz, A. (2016): Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden – ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: Vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster; New York: Waxmann, S. 205-212.
- Wolf, R.C. / Walter, H. (2008): Arbeitsgedächtnis — Psychologie. In: *Neuropsychologie der Schizophrenie*. Springer, Berlin, Heidelberg [Zugriff am 04.04.2020]. PDF e-book. ISBN 978-3-540-71147-6. Verfügbar unter: DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-540-7114-6>.
- Wong, R.Y.L. / James, J.E. (2004): Malaysia. In: Ho, W.K. / Wong, R.Y.L. (eds.) (2004). *Language Policies and Language Education. The Impact in East Asian Countries in the Next Decade*. Singapore: Eastern Universities Press, S. 207-239.
- Zanetti, D. (2009): Bilingual aphasia. Adaption of the Bilingual Aphasia Test (BAT) to Sardinian and study of clinical case. Unpublished Ph.D Thesis. Sassari: Università degli Studi di Sassari.
- Zanetti, D. / Tonelli, L. / Piras, M. R. (2010): Neurolinguistik und Mehrsprachigkeit; 165-179, Bürger-Koftis, Michaela/ Schweiger, Hannes/Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie - Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien, S. 165-180.

Zhou M.L. / Wang X.M. (2017): Introduction: understanding language management and multilingualism in Malaysia. DOI 10.1515/ijsl-2016-0054. De Gruyter Mouton IJSL 2017; 244, S. 1-16.

Zybatow, L. (Hrsg.) (2007): Sprach(en)kontakt - Mehrsprachigkeit - Translation. 60 Jahre Innsbrucker Institut für Translationswissenschaft. Frankfurt am Main; Wien: Peter Lang.

11 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Die Entwicklungsgeschichte Malaysias seit dem Ende des 18. Jahrhunderts	22
Abb. 2	Interaktion individueller und sozialer Multilingualität	25
Abb. 3	Anteil der Ethnien in den staatlichen Grund- und Sekundarstufen in Malaysia	29
Abb. 4	Unterrichtssprache im staatlichen Bildungssystem in Malaysia	30
Abb. 5	Anteile der Schüler/-innen in den unterschiedlichen Grund- und Sekundarschularten	31
Abb. 6	Preliminary Report – Malaysia Education Blueprint 2013–2025	34
Abb. 7	Individuelle kombinierte Mehrsprachigkeit	40
Abb. 8	Individuelle koordinierte Mehrsprachigkeit	41
Abb. 9	Individuelle subordinierte Mehrsprachigkeit	41
Abb. 10	Schwellen- und Interdependenzhypothese nach Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1977	44
Abb. 11	Anatomische Struktur der Cortex cerebri	50
Abb. 12	Auswertung der Fachrichtung A in den Hauptfächern: Fremdsprachenkompetenz	131
Abb. 13	Auswertung der Fachrichtung B in den Hauptfächern: Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache	136
Abb. 14	Auswertung der Fachrichtung C in den Hauptfächern: Linguistik und Deutsche Literatur	141
Abb. 15	Auswertung der Fachrichtung D in den Hauptfächern: Angewandte Deutsche Linguistik	143
Abb. 16	Auswertung der Fachrichtung E in den Nebenfächern: Theorie der Bildungsarbeit	146
Abb. 17	Auswertung der Fachrichtung F in den Nebenfächern: Praxis im Bereich Bildung	150
Abb. 18	Auswertung der Fachrichtung G in den Nebenfächern: Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur.	154
Abb. 19	Auswertung der Fachrichtung H in den Nebenfächern: Praktische Lehrerfahrung	158
Abb. 20	Auswertung der Fachrichtung I in den Fakultätspflichtfächern: Kernfächer an der Fakultät	160
Abb. 21	Auswertung der Fachrichtung J in den Universitätspflichtfächern	161
Abb. 22	Auswertung der Modulsprache	163
Abb. 23	Bedeutung der Fachrichtung von A bis J	166
Abb. 24	Zusammenfassung der Auswertung der Qualifikationsziele des Programms von PO1 bis PO8	168
Abb. 25	Ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache und über die Kultur der deutschsprachigen Länder in Prozent	174
Abb. 26	Anzahl der Schüler/innen pro Klasse in den DaF-Kursen	179
Abb. 27	Anzahl der DaF-Lehrkräfte an der eigenen Sekundarschule	180
Abb. 28	Wöchentliche Unterrichtsstunden in DaF	181

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Kombinationsmöglichkeiten der Sprachkurse in Internaten	82
Tabelle 2	Gesamtzahl der DaF-Lehrkräften mit der Lehrerbildung in Deutschland (1994-1996)	83
Tabelle 3	Anzahl der Studierenden vom Bachelorprogramm „German with Education“ zur Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Malaya	85
Tabelle 4	Die Kommission, die für das Bachelorprogramms „German with Education“ verantwortlich ist	92
Tabelle 5	Module im Bachelorprogramm „German with Education“	94
Tabelle 6	Überblick zur Anzahl der Probanden/-innen in den fünf Kohorten	129
Tabelle 7	Studienreiseprogramm für verschiedene Kohorten	175
Tabelle 8	Gesamter Prozentanteil der Module auf einer Skala 1 bis 5 zu den Fachrichtungen A bis J	194/195

13 Anhang – Online-Fragebogen mit Absolventen/-innen und Studierenden

13/07/2021

BA German Language and Linguistic – German with Education

BA German Language and Linguistic - German with Education

Online Fragebogen

Der Online-Fragebogen besteht aus drei Teilen.

- I. Bewertung des Curriculums / Evaluation of Curriculum
- II. Qualifikationsziele des Studienprogramms / Programme objectives and outcomes
- III. Berufserfahrung / Teaching Experience

*Required

1. Vorname, Nachname *

2. Geburtstag *

3. Email Adresse: *

4. Ort *

Untitled title

Untitled section

5. Aus welchem Jahrgang kommen Sie? *

Mark only one oval.

- 2009/2010 Cohort 1
- 2010/2011 Cohort 2
- 2011/2012 Cohort 3
- 2012/2013 Cohort 4
- 2013/2014 Cohort 5

Bewertung des Curriculums / Evaluation of Curriculum

Wie bewerten Sie die Wichtigkeit der Hauptfächer in der Abteilung für deutsche Sprache?

- A. Fremdsprachenkompetenz / Language Proficiency
 B. Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache / Teaching Methods in German Language
 C. Linguistik und Deutsche Literatur/ Linguistics and Literature
 D. Angewandte Deutsche Linguistik / Applied Linguistics

Wie bewerten Sie die Wichtigkeit der Nebenfachfächer in IPG-KBA?

- E. Theorie der Bildungsarbeit / Theorie of Education
 F. Praxis im Bereich Bildung / Practice of Education
 G. Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur / Health of Education
 H. Praktische Lehrerfahrung / Teaching Practices

Wie bewerten Sie die Wichtigkeit der Fakultätspflichtfächer?

- I. Faculty Core courses / Fakultätspflichtfächer

Wie bewerten Sie die Wichtigkeit der Pflichtfächer an der Universität?

- J. University Courses / Pflichtfächer an der Universität

6. A. Intermediate German 1 *

Mark only one oval.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| nicht wichtig | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | sehr wichtig |

7. A.Intermediate German 2 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

8. A.Intermediate German 3 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

9. A. Advance German 1 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

10. A. Advance German 2 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

11. A. Advance German 3 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

12. B. Evaluation and Selection of Teaching Materials *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

13. B. Teaching of Reading Skills in German *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

14. B. Teaching of Writing Skills in German *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

15. B. Teaching of German Grammar *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

16. B. Teaching of German Vocabulary *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

17. B. Testing and Evaluation in the Teaching and Learning of German *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

18. B. Classroom-based Research *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

19. C. The phonetic and Phonological Systems of German *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

20. C. Introduction to German Literature *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

21. D. Practice in Translation: German-English *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

22. D. German for Professional Purposes *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

23. D. Understanding Texts & Discourse in German *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

24. E. Philosophy and Education in Malaysia *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

25. E. Psychology in Education *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

26. E. Sociology in Education *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

27. E. Principles in Educational Technology *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

28. E. Syllabus Study *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

29. F. Ethics in Teaching *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

30. F. Teaching and Learning Strategies *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

31. F. Teaching of Listening and Speaking Skills *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

32. F. Basic Assessment in Learning *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

33. F. Leadership and Management *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

34. G. Introduction to Physical Education, Health and Co-Curriculum *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

35. G. Principles of Art Education *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

36. G. Foundation in Design *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

37. G. Production of Visual Arts *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

38. H. Teaching Practice 1 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

39. H. Teaching Practice 2 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

40. I. Introduction to Linguistics *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

41. I. Language Acquisition *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

42. I. Intercultural Communication *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

43. I. Research Methodology (Penulisan Kertas ilmiah) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

44. J. Fundamentals of English *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

45. J. English for Academic Purpose *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

46. J. Professional Writing in English *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

47. J. Effective Presentation Skills *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

48. J. IT Skills *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

49. J. TITAS *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

50. J. Ethnic Relations *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

51. J. Ramadan Islam and Ramadan Asia (Titas) *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

52. J. Entrepreneurship Enculturation *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

53. J. Social Engagement (only for cohort 5 students)

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

54. Welche Sprache wird in den jeweiligen Fächern verwendet?
1. Hauptfächer *

Mark only one oval.

- Deutsch
- Englisch
- Malaiisch
- Sonstige

55. Welche Sprache wird in den jeweiligen Fächern verwendet?
2. Nebenfachfächer *

Mark only one oval.

- Deutsch
- Englisch
- Malaiisch
- Sonstige

56. Welche Sprache wird in den jeweiligen Fächern verwendet?
3.Fakultätspflichtfächer *

Mark only one oval.

- Deutsch
 Englisch
 Malaiisch
 Sonstige

57. Welche Sprache wird in den jeweiligen Fächern verwendet?
4. Universitätspflichtfächer *

Mark only one oval.

- Deutsch
 Englisch
 Malaiisch
 Sonstige

Skip to question 58

Berufserfahrungen / Teaching Experience

58. Haben Sie sofort nach dem Studium eine Stelle als DaF-Lehrkraft bekommen? *

Mark only one oval.

- Ja
 Nein
 Noch im Studium *Skip to question 77*
 Other: _____

59. Wenn nicht, wie lange mussten Sie warten?

60. Haben Sie nach de Studium noch an DaF-Fortbildungen teilgenommen? *

Mark only one oval.

- Ja
 Nein

61. Wenn ja, an welcher / welchen?

62. Welche Lehr- und Lehnmaterialien verwenden Sie im DaF-Unterricht? *

63. Wie viele DaF-Lehrkräfte sind insgesamt an Ihrer Sekundarschule? *

Mark only one oval.

- 0 - 1
 1 - 2
 2 - 3
 3 - 4
 nicht verfügbar

64. Wie viele Stunden in der Woche unterrichten Sie DaF? *

Mark only one oval.

- 0 - 5 Stunden
 6 - 10 Stunden
 11 -15 Stunden
 16 -20 Stunden
 21 - 25 Stunden
 Mehr als 26 Stunden
 nicht verfügbar

65. Wie viele Schüler nehmen am DaF-Kurs in einer Klasse teil? *

Mark only one oval.

- 0 - 5 Schülern
 6 - 10 Schülern
 11 - 15 Schülern
 16 - 20 Schülern
 21- 25 Schülern
 Mehr als 26 Schülern
 nicht verfügbar

66. Welche Veränderungen des DaF-Studiums würden Sie aufgrund Ihrer beruflichen Erfahrungen anregen? *

Welche Fachrichtungen finden Sie am wichtigsten in Bezug auf Ihren Beruf?

Bewerten Sie bitte die Fachrichtungen A bis J mit der Nummer 1 bis 10.

Fachrichtungen / Subjects

67. A. Fremdsprachkompetenz / Language Proficiency *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

68. B. Unterrichtsmethodik im Fach Deutsch als Fremdsprache Methodik / Teaching Methods in German Language *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

69. C. Linguistik und deutsche Literature / Linguistics and Literature *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

70. D. Angewandte deutsche Linguistik / Applied Linguistics *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

71. E. Theorie der Bildungsarbeit / Theory of Education *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

72. F. Praxis im Bereich Bildung / Practice of Education *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

73. G. Bildung im Bereich Sport und Kunst/Kultur / Health of Education *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

74. H. Praktische Lehrerfahrung/ Teaching Practices *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

75. I. Fakultätspflichtfächer/ Faculty of Core course *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

76. J. Universitätspflichtfächer/ University Courses *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
nicht wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sehr wichtig

Programme learning outcomes (PO) / Ziele des Studienprogramms

77. PO1: The Programme provides me enough knowledge about teaching and learning skills in German as a Foreign language. / Das Programm ermöglicht es mir, angemessene Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu erwerben. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

78. PO2: The programme equips me with enough practical teaching skills that I am able to apply in my field./ Das Programm ermöglicht es mir, ausreichende Lehr-Fertigkeiten zu erlangen, um sie in der Praxis anwenden zu können. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

79. PO3: The programme shares my awareness about the differences between the German and Malaysian society and increases social and responsible behaviour./ Das Programm fördert mein Verständnis für soziale Unterschiede in der deutschen und malaysischen Gesellschaft und verstärkt soziales und verantwortliches Verhalten. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

80. PO4: The programme increases my awareness about ethical responsibility and attitudes as well as the understanding of professionalism between German and Malaysian culture. Gaining such knowledge is a great help in my teaching field. / Das Programm erhöht mein Bewusstsein für ein besseres ethisches und verantwortliches Agieren sowie mein Verständnis in Hinblick auf ein professionelles Verhalten un der deutschen und malaysischen Kultur. Das gewonnene Wissen wird mir in meiner Lehrtätigkeit sehr hilfreich sein. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

81. PO5: The Programme equips me with adequate communication skills in German, for effective teamwork and leadership with Germans./ Das Programm vermittelt mir ausreichende Kommunikationsfähigkeiten hinsichtlich einer effektiven Teamarbeit und Führungskompetenz in der Zusammenarbeit mit Deutschen. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

82. PO6: The programme develops problem-solving skills and enables me to apply critical the learnt knowledge in a didactical and methodological way, as basic of my teaching skills./ Das Programm entwickelt Problemlösungsfähigkeiten und ermöglicht es mir, das erworbene Wissen kritisch in einer didaktischen und methodischen Perspektive als Grundlage meiner Lehrtätigkeit anzuwenden. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

83. PO7: The programme develops scientific learning and teaching methods and technics for the easy effective long-lasting acquiring of German as a foreign language, providing the basic and motivation for life long learning./ Das Programm entwickelt wissenschaftliche Lehr- und Lernmethoden sowie Techniken für ein effektives und nachhaltiges Sprachenlernen als Basic und Motivation für ein lebenslanges Lernen. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

84. PO8: The programme develops effective management and entrepreneur skills in order to fulfil the demands of the real world./ Das Programm entwickelt effektive Management- und Unternehmerqualitäten, um den Herausforderungen der realen Welt gerecht werden zu können. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

85. Ich habe während meines Studiums ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache und Kenntnisse der Kultur der deutschsprachigen Länder erworben. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
stimmt nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	stimmt zu

86. Haben Sie während des Studiums an außeruniversitären Aktivitäten in der Sprache Deutsch teilgenommen?

"Ja" oder "Nein". Wenn "Ja", welche, wie lange und wo? *

87. Waren Sie während des Studiums in Deutschland? *

Mark only one oval.

- Ja
 Nein

88. Wenn "Ja", wann und wie lange dauerte der Aufenthalt?

89. An welcher Sekundarschule waren Sie während Ihres Praktikum 1 und Praktikum 2.

Bitte nennen Sie den jeweiligen Namen und Ort. *

90. Sind Sie mit diesem Studium zufrieden?
Bitte nennen Sie die Gründe.

Ja, weil... oder Nein, weil...

91. Auf welche Probleme sind Sie während Ihres Studiums gestoßen? *

Mark only one oval.

- Nein, ich hatte während des Studiums keine Probleme.
- Mangelnde Lernmaterialien
- Mangelnde Vermittlung der Kultur der deutschsprachigen Länder
- Zu umfangreiches Lernpensum im Studium
- Zu wenig Sprachpraxis in Deutsch
- Zu wenig Lehrpraxis
- Fehlende Betreuung während des Sprachaustausches in Deutschland
- Sonstiges

92. Was würden Sie sich ggfs. zusätzlich wünschen:

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und die den verwendeten Quellen und Hilfsmitteln wörtlich oder inhaltlich entnommen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.