

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 5 · 41. Jahrgang · Oktober 2014

DAAD

faDaF
faDaF

Inhalt

Themenreihe »Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremd- sprache«	<i>Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Sabine Jentges, Antje Stork</i> Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick	489
	<i>Sabine Jentges und Markus Wilp</i> »Das Beste aus beiden Welten«!? Deutsch-niederländische Zusammenarbeit in einem binationalen Joint-Degree-Mas- terstudiengang	506
	<i>Yvonne Delhey</i> Ein Erasmus-Intensivprogramm als Möglichkeit internatio- naler Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache	522
	<i>Katalin Petneki</i> Berlin inter ³ – ein internationales, interdisziplinäres und in- terkulturelles Kooperationsprojekt	532
	<i>Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille</i> »Erinnerungsorte« als Impulse für grenzübergreifende Ko- operationen in Lehre und Unterricht: Kulturdidaktische Mo- dellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperations- projekt	544
	<i>Anke Sennema und Mostafa Maleki</i> DaF-Doktorandinnen und Doktoranden in Iran: Der gemein- same Promotionsstudiengang »Deutsch als Fremdsprache« der Universitäten Teheran und Potsdam	556
	<i>Jörg Roche und Ferran Suñer</i> DaF-Kompetenzzentren: Chancen und Perspektiven der Deutschlehrausbildung in Südamerika. Ein Bestands- und Entwicklungsbericht	571
Tagungsankündigung	42. FaDaF-Jahrestagung: 2015 am SDI München	584

Zu Heft 5/2014

Das Fach Deutsch als Fremdsprache spielt bei internationalen Kooperationen eine zentrale Rolle. In den beiden Themenheften zu internationalen Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch werden vielfältige Aktivitäten zwischen Hochschulen in verschiedenen Ländern dokumentiert. Im vorliegenden ersten Themenheft werden Kooperationen auf Hochschulebene und auf Institutsebene vorgestellt. Das zweite Themenheft wird Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene behandeln. Die Themenhefte wurden von Sylwia Adamczak-Krysztowicz, Sabine Jentges und Antje Stork redaktionell betreut und herausgegeben. Die Info DaF-Redaktion bedankt sich bei den Gastherausgeberinnen für die produktive Zusammenarbeit!

Für die Redaktion
Christian Krekeler

»Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache«

Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Sabine Jentges, Antje Stork

► Zusammenfassung

Kennzeichnend für die Kooperationen, die in diesem Info DaF-Themenheft diskutiert werden, ist, dass es sich um Projekte handelt, bei denen Studierende von mindestens zwei Hochschulen aus mindestens zwei Ländern gemeinsam im Rahmen eines gesamten Studiums, einzelner Lehrveranstaltungen, bei Projekten oder begleitend hierzu zusammenarbeiten. Der vorliegende Beitrag will einen Überblick über die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit in der Lehre auf Hochschul- und Institutsebene sowie auf der Ebene von Lehrveranstaltungen geben. Dabei wird auch auf Fördermöglichkeiten, die in Deutschland vor allem via DAAD angeboten werden, verwiesen. Der Vielzahl inter- bzw. multinationaler Kooperationsformen und -möglichkeiten steht ein Forschungsdesiderat entgegen, da bisher nur vereinzelt Untersuchungen zu Qualität und Wirkung internationaler Kooperationen in der Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache vorliegen.

1. Einleitung

Internationale Lehrkooperationen können auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: institutionell bzw. curricular vorgesehene oder solche auf Initiative der Lehrkräfte; im Rahmen ganzer Studiengänge, einzelner Module oder Lehrveranstaltungen oder als extracurriculare Angebote; an einem oder mehreren Orten, beispielsweise im Rahmen von Erasmus-Intensivprogrammen, obligatorischen Auslandssemestern an einem Partnerinstitut oder Studienreisen; persönlich oder mittels moderner Informations- und Kommunikationstechnologie zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten.

Das Fach »Deutsch als Fremdsprache« ist als (moderne) Fremdsprachenphilologie bzw. fremdsprachliche Fachdidaktik prädestiniert für internationale Lehrkooperationen. Ermöglicht und erleichtert werden Lehrkooperationen durch technische und personelle Mobilität. Die technische Mobilität (von E-Mail über Skype zu virtuellen Klassenzimmern mit Unterstützung von z.B. *adobe connect*) wiederum wird ermöglicht und befördert durch den technischen Fortschritt, während die personelle Mobilität beispielsweise durch Programme der Europäischen Union unterstützt wird.

Solche Lehrkooperationen tragen nicht nur zur angestrebten Internationalisierung von Hochschulen (z.B. Stärkung internationaler wissenschaftlicher Beziehungen) bei, sondern bieten auch hochschuldidaktische Potenziale in Bezug auf (virtuelle) Mobilität, Förderung der Kooperationsfähigkeit, interkultureller Kompetenzen, der Medienkompetenz sowie fremdsprachlicher Kompetenzen.

Lehrkooperationen sind oftmals Blumen (oder gar Blumenbeete), die im Verborgenen blühen. Nicht selten werden sie gar nicht wahrgenommen und erfahren auch bei Sichtbarwerden nicht die gleiche Wertschätzung wie Forschungsk Kooperationen. Zudem gibt es kaum Austausch und Publikationen darüber, obwohl internationale Lehrkooperationen die Qualität von Lehre an Hochschulen verbessern können. Aus diesem Grund freuen wir uns, dass mit diesem Themenschwerpunkt erstmalig der Darstellung und Diskussion von internationalen Lehrkooperationen im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Zeitschrift »Informationen Deutsch als Fremdsprache« ein Forum gegeben wird.

In diesem einleitenden Beitrag versuchen wir, einen Überblick über die unterschiedlichen Möglichkeiten von internationalen Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache zu geben. Dieser Überblick gliedert sich (nach einer Begriffsklärung von »internationalen Lehrkooperationen«) in drei Abschnitte, nämlich zunächst Kooperationen auf Hochschulebene, also Hochschulk Kooperationen und -netzwerke sowie gemeinsame Studiengänge (Double-, Joint-Degrees). Ein Beispiel für einen solchen gemeinsamen Joint-Degree-Studiengang zwischen Deutschland und den Niederlanden wird in dem Beitrag von Sabine Jentges (Nijmegen) und Markus Wilp (Münster) präsentiert.

Hieran anschließend werden Kooperationen auf Institutsebene, wie etwa Erasmus-Intensivprogramme, GIPs und Doktorandenprogramme vorgestellt. Aus unterschiedlichen Perspektiven geben in diesem Themenschwerpunkt sowohl Yvonne Delhey (Nijmegen), hier aus der Perspektive der verantwortlichen Organisation, als auch Katalin Petneki (Szeged), aus der Perspektive einer an einem solchen Programm beteiligten (Gast)Dozentin, ihre Erfahrungen mit einem Erasmus Intensiv-Programm wieder. Camilla Badstübner-Kizik (Poznań) und Almut Hille (Berlin/Göttingen) berichten wie auch Anke Sennema (Potsdam) und Mostafa Maleki (Teheran) von gemeinsamen Doktorandenprogrammen. Des Weiteren beschäftigt sich der Beitrag von Jörg Roche (München) und Ferran Suñer

(München) mit deutsch-südamerikanischen germanistischen Institutspartnerschaften.

Schließlich werden Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene vorgestellt, also Kooperationsseminare und Lehrveranstaltungen bzw. Projekte oder Teile von solchen, die in Kooperation durchgeführt werden, E-Tandems und ähnliche (Teil 3 dieses Themenschwerpunkts). Hierzu können im Rahmen dieses Themenschwerpunktes zum einen der Beitrag von Dietmar Rösler (Gießen) zu Tutorien in DaF-Studiengängen, die beiden Beiträge von Alexander M. Fischer (Erlangen) und Max Florian Hertsch (Ankara) sowie von Müzeyyen Ege (Istanbul) und Anne Gladtitz (Bielefeld) zu deutsch-türkischen Kooperations- bzw. Projektseminaren und der Beitrag von Angela Schmidt-Bernhardt (Marburg) und Victoria Storozenko (Marburg) gezählt werden, zum anderen die Beiträge von Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań) und Barbara Stolarczyk (Darmstadt) sowie von Anna-Katharina Elstermann (Assis) zu E-Tandem-Projekten.

2. Internationale Lehrkooperationen

Um unser Verständnis von Kooperation zu klären, greifen wir auf drei Definitionen von Kooperationen im Hochschulbereich zurück: die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen vom 15. Mai 1992, Hener et al. (2007) und Boockmann/Klee (2010).

Viel zitierter Ausgangspunkt für eine Definition von Kooperationen im Hochschulbereich sind die o. g. Empfehlungen des Wissenschaftsrates, die nach Boockmann/Klee (2010: 23) in Kooperationen von Hochschulen »vor allem einen Regelsgegenstand für die Hochschulleitungen« [sehen]:

»Eine Kooperationsbeziehung ist eine – in der Regel zwischen den Hochschulleitungen – (nicht notwendigerweise vertraglich) vereinbarte Zusammenarbeit zweier Hochschulen, die sich auf mehrere Fachbereiche bezieht. In einzelnen Fällen kann es sich aber auch um Kooperationsvereinbarungen handeln, die zwischen einzelnen Fachbereichen, Instituten und Lehrstühlen schriftlich oder mündlich verabredet worden sind.« (Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen vom 15. Mai 1992, zitiert nach Boockmann/Klee (2010: 23))

Hener et al. (2007: 11f) verzichten auf eine Definition und beschreiben stattdessen Merkmale, die eine Kooperation im Hochschulbereich ausmachen. Dabei nennen sie: auf einen Kernbereich wie Lehre, Forschung, Dienstleistung bezogen; institutionell und explizit (Verträge, Beschlüsse); strategisch relevant; aktiv gestaltbar, von den Hochschulleitungen befördert; bei beiden Partnern gleichwertig eingeordnet; vorhandener Erfahrungshintergrund; realer Nutzen erkennbar und überprüfbar; nach außen darstellbar. Anschließend fügen sie hinzu:

»Die Mehrzahl der (niederschweligen) Kooperationen im Hochschulbereich spielt sich auf der Arbeitsebene zwischen Personen mit gleichen oder ähnlich gelagerten Interessen und Positionen ab, ohne dass dieser ›kollegiale Austausch‹ als Kooperation explizit gemacht oder institutionalisiert würde.« (Hener et al. 2007: 12)

Boockmann/Klee (2010: 23) verstehen unter Kooperationen im Hochschulbereich »eine vereinbarte, also von den Partnern explizit gewollte Zusammenarbeit, unabhängig davon, welche Funktionen die Partner dieser Vereinbarung in den Hochschulen einnehmen«.

Im Anschluss an die letztgenannte Definition verstehen wir unter einer Lehrkooperation im Hochschulbereich eine vereinbarte, also von den Partnern explizit gewollte Zusammenarbeit mit Fokus Lehre, unabhängig davon, welche Funktionen die Partner dieser Vereinbarung in den Hochschulen einnehmen und die institutionalisiert sein kann, aber nicht muss. An einer internationalen Lehrkooperation sind Partner aus mindestens zwei Ländern beteiligt.

Kennzeichnend für die Kooperationen, die in diesem Info DaF-Themenschwerpunkt diskutiert werden, ist somit, dass es sich um Projekte handelt, bei denen Studierende und/oder Lehrende von mindestens zwei Hochschulen aus mindestens zwei Ländern im Rahmen eines gesamten Studiums, einzelner Lehrveranstaltungen, gemeinsamer Projekte oder begleitend hierzu zusammenarbeiten.

3. Kooperationen auf Hochschulebene

Auf Hochschulebene ist in den letzten Jahren der Trend zum Aufbau sog. internationaler strategischer Hochschulpartnerschaften oder thematischer Netzwerke zu verzeichnen. Ziel der Hochschulen ist dabei, das internationale Profil zu stärken und im Unterschied zu Partnerschaften auf Instituts- oder Fachbereichsebene auf verschiedenen Ebenen und universitätsübergreifend internationale und thematische Schwerpunkte strategisch zu setzen. Solche Partnerschaften gelten dann auch als wesentlicher Bestandteil der Internationalisierungsstrategie der jeweiligen Hochschule und sollen entsprechend zur Steigerung der Attraktivität der eigenen Hochschule beitragen (vgl.: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/hochschulpartnerschaften/de/23489-strategische-partnerschaften-und-thematische-netzwerke/>). »Durch die Konzentration auf diese strategischen Partnerschaften soll eine Qualitätsverbesserung in Forschung und Lehre erreicht werden« und gleichzeitig durch die internationale Vernetzung der beteiligten Wissenschaftler bzw. Lehrkräfte Synergien hergestellt werden, die nicht nur den fachlichen Austausch zwischen den Partnerhochschulen befördern, sondern durch den fachübergreifenden Ansatz gleichzeitig die Interdisziplinarität innerhalb der Hochschulen stärken sollen (vgl.: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/hochschulpartnerschaften/de/23489-strategische-partnerschaften-und-thematische-netzwerke/>).

Ein Beispiel für ein solches internationales Hochschulnetzwerk ist IRUN (International Research Universitys Network, vgl.: <http://www.ru.nl/io/internationale/irun-netwerk/>), eine wissenschaftliche Lehr- und Forschungsnetzwerk-Gruppe von 10 europäischen Universitäten, für dessen aktive Umsetzung die Hochschulleitungen der beteiligten Universitäten gesonderte Mittel für den Austausch auf allen Ebenen (Studierende, Dozenten und Forschungsgruppen) bereit stellen. In den Austausch eingeschlossen sind die automatische Anerkennung von Studienleistungen, die innerhalb der Netzwerk-Universitäten erbracht wurden, die gemeinsame Betreuung von Promotionen sowie der aktive Austausch von Wissenschaftlern im Bereich Forschung und Lehre. Dem IRUN-Netzwerk gehören von deutscher Seite die Universitäten Duisburg-Essen und die Westfälische Wilhelms-Universität Münster an, des weiteren die Jagiellonian University in Kraków (Polen), die Peter Pazmany Catholic University Budapest (Ungarn), die University of Barcelona (Spanien), die University of Glasgow (Großbritannien), die University of Ljubljana (Slowenien), die University of Poitiers (Frankreich), die University of Siena (Italien) und die Radboud University Nijmegen (Niederlande).

Auch der DAAD fördert den Aufbau sog. strategischer Partnerschaften und thematischer Netzwerke mit einer oder mehreren ausgewählten ausländischen Hochschulen und hat hierzu zwei Aktionslinien mit unterschiedlicher Ausrichtung eingerichtet, nämlich zum einen Programmlinie A: Strategische Partnerschaften und zum anderen Programmlinie B: Thematische Netzwerke. In Programmlinie A wird der Austausch von Lehrenden, der Aufbau gemeinsamer Studiengänge oder Promotionsprogramme und Forschungsvorhaben unterstützt, die Förderung soll dazu genutzt werden, strukturierte Programme mit den jeweiligen Partnerhochschulen zu initiieren und aufzubauen. Demgegenüber richtet sich Programmlinie B an die Förderung von forschungsbezogenen multilateralen und internationalen Netzwerken, wobei auch die Einbeziehung außeruniversitärer Forschungseinrichtungen in Deutschland und im Ausland möglich und erwünscht ist (vgl.: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/hochschulpartnerschaften/de/23489-strategische-partnerschaften-und-thematische-netzwerke/>).

Im Bereich der Lehre können länderübergreifende Studienprogramme als zentraler Punkt von Hochschulk Kooperationen gesehen werden. Diese werden meist unter der englischen Bezeichnung »joint programme« zusammengefasst. Terminologisch gibt es hier jedoch häufig Verwirrung, denn ein gemeinsames Studienprogramm ist nicht gleich einem gemeinsamen Studienprogramm: Neben den Bezeichnungen »joint programme«, »joint degree«, »multiple-« oder »double-degree«¹ gibt es noch

¹ Im US-amerikanischen Sprachraum ist für Kooperationsstudiengänge auch der Begriff »dual degree« gängig. Laut ECA wird unter einem »dual degree« allerdings kein Anschluss eines »joint programme« verstanden, sondern: »Two degrees awarded individ-

eine ganze Reihe weiterer Bezeichnungen, wie etwa deutsche Kooperationsprogramme, integrierte Programme, Doppelabschlüsse und gemeinsame Abschlüsse u. a. m. Da für keinen dieser Begriffe eine eindeutige Verwendung in der Praxis vorliegt, sei hier auf die Darstellung der europäischen Akkreditierungsorganisationen, die inzwischen auch auf der Webseite der ECA (The European Consortium for Accreditation in higher education) einsehbar ist (vgl.: <http://ecahe.eu/>), verwiesen. Nach den Richtlinien der ECA gilt, knapp zusammengefasst, als »joint programme« ein integriertes Studienprogramm, das zusammen von mehreren Hochschulen bzw. Universitäten angeboten wird und zu einem gemeinsamen Diplom in Form eines »double oder multi degrees« oder eines »joint degrees« führt (vgl.: http://ecahe.eu/w/index.php/Joint_programme_definitions). Bei einem »joint-programme« kommt es somit nicht darauf an, ob ein gemeinsames Diplom oder mehrere Diplome, von den jeweils beteiligten Universitäten, erworben werden (können), diese Unterscheidung wird mit den Begriffen »joint degree«, also einem einzigen, gemeinsam von allen beteiligten Institutionen verliehenen Diplom bzw. einem »multi degree«, also mehreren Diplomen, jeweils von einzeln von den beteiligten Hochschulen verliehen. »Double degrees« sind somit Teil der »multi-degrees«, hiervon ist die Rede, wenn es sich um (nur) zwei Partnerinstitutionen handelt (vgl.: http://ecahe.eu/w/index.php/Joint_programme_definitions). Als Beispiele für solche gemeinsamen Studiengänge im Bereich Deutsch als Fremdsprache seien hier die seit dem Wintersemester 2008/2009 vom Herder-Institut Leipzig eingerichteten binationalen Masterstudiengänge genannt:

- »Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext« in Kooperation mit der Ain-Schams Universität Kairo / Ägypten
- »Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs« in Kooperation mit der Universität Federal do Paraná / Brasilien
- »Deutsch als Fremdsprache im lateinamerikanischen Kontext« in Kooperation mit der Universidad de Guadalajara / Mexiko
- »Deutsch als Fremdsprache – Estudios contrastivos de lengua, literatura y cultura alemanas« in Kooperation mit der Universidad de Salamanca / Spanien
- »Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext« in Kooperation mit der Stellenbosch University / Südafrika
(vgl.: <http://www.uni-leipzig.de/herder/hi.site/postext/herder-institut.html?PHPSESSID=cj7v6a64keqg17sa46roq4cfi01dp3gk>)

ually, attesting the successful completion of two separate curricula, with potential overlap and efficiencies in course-taking, and, if more than one institution is involved, each institution is primarily responsible for its own degree.« (http://ecahe.eu/w/index.php/Joint_programme_definitions)

Als Beispiel für ein »joint-programme« mit »joint-degree« kann auch der u. a. vom DAAD geförderte binationale Masterstudiengang Niederlande-Deutschland-Studien der Radboud Universiteit Nijmegen und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster gelten, dessen Besonderheit darin besteht, dass Studierende im Rahmen des gemeinsamen Programms nicht nur für einen Teil des Studiums an der Partnerinstitution verweilen, sondern deutsche und niederländische Studierende zusammen in einem Jahrgang zunächst ein Jahr in Nijmegen und dann ein Jahr in Münster studieren (vgl.: Jentges/Wilp in diesem Themenschwerpunkt, Delhey/van de Grift/Jentges (im Druck), Wilp (2009)). Im deutsch-niederländischen Kontext, dabei auf deutscher Seite mit Schwerpunkt auf Nordrhein-Westfalen, haben Garve (2013) und Duits (2014) Untersuchungen zu solchen »joint programme« vorgelegt. Die 2011 erschienene, vom Institute of International Education (IIE) und der Freien Universität Berlin durchgeführte Studie von Obst/Kuder/Banks zu »Joint and double degree programme in the global context: Report on an international survey« ist weltweit orientiert und basiert auf Befragungsergebnissen von 245 Universitäten und Hochschulen aus 28 Ländern. Neben einer globalen Perspektive auf »joint-« und »multi-degrees« werden auch länderspezifische Aspekte für die sechs Länder, aus denen die meisten Respondenten teilgenommen haben (Australien, Frankreich, Deutschland, Italien, Großbritannien und USA) präsentiert. Eine der ersten Studien zu »joint-degree«-Studiengängen in Europa aus dem Jahre 2002 haben Tauch/Rauhvagers vorgelegt. Verwiesen sei auch auf zahlreiche Publikationen mit praktischen Hinweisen (sog. »guidelines«) für den Aufbau von »joint-programmes«, u. a.: Aerden/Reczulska (2013): Guidelines for Good Practice for Awarding Joint Degrees; JOIMAN Network (2010): How to Manage Joint Study Programmes; JOIMAN Network (2012): Guide to developing and running joint programmes at Bachelor and Master's level; Knight (2011): Doubts and Dilemmas with Double Degree Program.¹

Ein Fördermittel für solche gemeinsamen Studiengänge war in den letzten 10 Jahren bis 2013 die Erasmus-Mundus-Förderung (vgl.: <https://eu.daad.de/drittland/erasmus-mundus/de/>), zu der im Auftrag der Europäischen Gemeinschaft in den letzten Jahren »guidelines« und Handbücher herausgegeben wurden (vgl.: European Commission (2011): Erasmus Mundus Practical Guidelines on Employability; European Commission (2012a): Erasmus Mundus Practical Guidelines on Sustainability; European Commission (2012b): Handbook of Excellence – Master Programmes; European Commission (2012c): Handbook of Excellence – Doctoral Programmes). Erasmus Mundus-ähnliche Aktivitäten

¹ Diese und weitere Publikationen zum Thema sind auf der ECA-Webseite einsehbar, vgl.: http://ecahe.eu/w/index.php/Publications_regarding_joint_programmes

werden im Rahmen von Erasmus+ (2014–2020) unter der Bezeichnung »Erasmus+ Joint Master Degrees (JMDs)« weitergeführt. Ziel hierbei ist die Anschubfinanzierung von gemeinsamen internationalen Studiengängen mit einem gemeinsamen Abschluss (Doppel-, Mehrfach- oder Gemeinsamer Abschluss) unter der Beteiligung von mindestens drei europäischen Hochschulen (vgl.: <https://eu.daad.de/KA1/jointmasterdegrees/antragsteller/de/26142-informationen-zur-antragstellung/>). Teil des Programms ist auch die Vergabe von Stipendien für hochqualifizierte internationale Studierende, die für das jeweilige Programm ausgewählt werden.

4. Kooperationen auf Institutsebene

Zu der mittleren Ebene der Kooperationen im Hochschulbereich gehören unterschiedliche Programme zum internationalen Austausch und zur Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene, bei denen Erasmus-Intensivprogramme, Germanistische Institutspartnerschaften und Doktorandenprogramme eine besondere Rolle spielen und daher im Folgenden auch näher charakterisiert werden.

Im Rahmen des europäischen Bildungsprogramms für Lebenslanges Lernen – *Erasmus Intensiv* (IP) wird seit dem Studienjahr 2000 den europäischen Hochschulen die Möglichkeit angeboten, ein kompaktes Studienprogramm von zwei bis maximal sechs Wochen Dauer in Form eines Blockseminars oder einer Sommerschule durchzuführen und dadurch neue Lern- und Lehrtechniken sowie Inhalte in einer multinationalen Gruppenzusammensetzung kennenzulernen. Dabei sollen neben einer europäischen Hochschule als Projektkoordinator mindestens zwei weitere ERASMUS-Partnerhochschulen aus zwei verschiedenen Ländern einbezogen werden, welche die Mittel für ein innovatives Projekt mit interdisziplinärem Ansatz beantragen, der »zudem einen deutlichen europäischen Mehrwert aufweisen sollte« (<https://eu.daad.de/erasmus/management/intensivprogramme/de/11627-intensivprogramme/>). Am 1. Januar 2014 ist das neue Programm Erasmus+ in Kraft getreten, das bis 2020 laufen und wie seine Vorgänger die Mobilität der Studierenden und des Hochschulpersonals im europäischen Hochschulraum durch eine Reihe neuer Maßnahmen (vgl. die Liste der aktuellen Leitaktionen unter <http://www.erasmusplus.de/erasmus/bildungsbereiche/hochschulbildung/>) verstärken soll.

Der Stellenwert von Intensivprogrammen für die Kooperationen auf Instituts-ebene wird bspw. in diesem Themenschwerpunkt am Beispiel des im Frühjahr 2014 in Berlin durchgeführten Intensivprogramms »Tracing European Space: Language, Culture and Identity« (vgl.: <http://www.ru.nl/europeanspace/>) dargestellt (vgl. Delhey, in diesem Themenschwerpunkt).

Ein anderes bewährtes Instrument zur Förderung multinationaler Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene stellen die Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP) dar, die bereits seit 1993 bestehen und zum einen die Position der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa (MOE) und den Ländern der Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS) sowie in Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas stärken sollten. Zum anderen zielen die GIP-Programme darauf ab, ausländische Institute, die das Fach Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache anbieten, im Rahmen der institutsübergreifenden Kooperation mit einem deutschen Institut »in Lehre und Forschung zu unterstützen und in ihrem spezifischen Potential zu fördern« (DAAD Portal, Ausschreibung »Germanistische Institutspartnerschaften (GIP)« 2015). Gefördert werden bei GIP-Aufenthalten (z. B. Fortbildungen, Lehr- und Forschungsaufenthalte) von Studierenden, Promovenden, Habilitanden und Hochschullehrenden sowohl die deutschen als auch die ausländischen Partnerinstitute. Außerdem werden verschiedene Sach- und Personalmittel für die gemeinsame Projektdurchführung gewährt. 10 Jahre nach Einführung dieser GIP hat Helga Katschmann (2003) einen Überblick solcher Partnerschaften zusammengestellt. Welche Zielsetzungen und Arbeitspakete im Rahmen des GIP-Programms konkret realisiert werden können, wird auch im vorliegenden Themenschwerpunkt am Beispiel deutsch-südamerikanischer germanistischer Institutspartnerschaft ausführlicher berichtet (vgl. Roche/Suñer, in diesem Themenschwerpunkt).

Eine weitere Möglichkeit für die Förderung internationaler Initiativen und Zusammenarbeit auf Institutsebene bieten Programme an, die speziell für die gemeinsame Doktorandenausbildung entwickelt werden. Interessante Angebote zur internationalen Doktorandenbetreuung werden beispielsweise von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen der so genannten Internationalen Graduiertenkollegs unterstützt. Die GK-Promotionsförderung ermöglicht den Doktoranden der beteiligten Institute einen etwa sechsmonatigen Auslandsaufenthalt bei dem jeweiligen Partner, der den fachlichen Austausch und die persönliche Vernetzung des Geförderten anregen sollte (zur Liste der 44 Internationalen Graduiertenkollegs vgl. http://www.dfg.de/foerderung/programme/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/internationale_grakos/index.html). Neben der strukturierten Promotionsförderung bieten viele Organisationen, Institutionen und Stiftungen (z. B. DAAD) interessierten Doktoranden Stipendien für kürzere bzw. längere Forschungsaufenthalte an dem jeweiligen Partnerinstitut im Ausland an, bei denen die interessierten jungen Forschenden selbst die Initiative ergreifen und einen Antrag stellen müssen. Für die Vernetzung thematisch verwandter Forschungsschwerpunkte innerhalb eines Fachgebiets organisieren darüber hinaus auch Betreuende mit ihren Promovierenden auf der Ebene einer Instituts- bzw. Universitätspartnerschaft (häufig mit Fördergeldern der eigenen Universitäten) internationale Doktoran-

denkolloquien, in denen die Teilnehmenden ihre Ideen und Erfahrungen aus verschiedenen Sichtweisen diskutieren und sich vernetzen können. Im Rahmen dieses Themenschwerpunktes werden bspw. wichtige Etappen der Kooperationsbildung zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (AMU) und der Freien Universität Berlin (FU) in den Fokus genommen (vgl. Badstübner-Kizik/Hille, in diesem Themenschwerpunkt) und es wird am Beispiel einer Kooperation von Hochschullehrenden der Universitäten Teheran und Potsdam jeweils aus ihrer Perspektive geschildert, worin besondere Werte und Herausforderungen von internationalen Promotionsstudiengängen liegen (Sennema/Maleki, in diesem Themenschwerpunkt).

5. Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene

Auf der in der Institution Hochschule untersten Ebene sind die Lehrveranstaltungen angesiedelt, bei denen es sich im Fach Deutsch als Fremdsprache vor allem um Seminare, Vorlesungen, Workshops, Übungen und Praktika handelt. Eine Kooperation auf Lehrveranstaltungsebene kann niedrigschwellig, ohne Institutionalisierung erfolgen. Hilfreich dazu ist der persönliche Kontakt der Seminarleitungen. Für die Ausgestaltung der Kooperation bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten:

- Anzahl der Kooperationspartner: An der Kooperation müssen mindestens zwei Kooperationspartner beteiligt sein; es können aber auch mehr sein.
- beteiligte Länder: Im Fach Deutsch als Fremdsprache ist die Kooperation eines Seminars in einem deutschsprachigen Land und in einem nicht-deutschsprachigen Land denkbar, aber auch zwischen zwei nicht-deutschsprachigen Ländern oder zwei deutschsprachigen Ländern.
- Teilgebiete des Faches Deutsch als Fremdsprache: Die Lehrveranstaltungen können im gleichen Teilgebiet (z.B. Methodik/Didaktik, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, interkulturelle Kommunikation/Kulturwissenschaft, Sprachpraxis) oder aber in unterschiedlichen Teilgebieten angesiedelt sein.
- Veranstaltungsformen: In besonderem Maße bieten sich Seminare, Übungen und Praktika an, wobei nicht unbedingt auf allen Seiten die gleiche Veranstaltungsform unterrichtet werden muss.
- Art der Mobilität: Damit Lehrveranstaltungen länderübergreifend kooperieren können, muss mindestens ein Teil der Beteiligten mobil sein. Dabei kann es sich um sog. reale Mobilität oder um virtuelle Mobilität handeln. Bei einer realen Mobilität spricht man im Hochschulbereich bei einer reisenden Gruppe von Studierenden von einer Studienreise. Studienreisen nach Deutschland werden vom DAAD im Programm »Studienreisen für Gruppen

ausländischer Studierender«¹, Studienreisen von Deutschland ins Ausland über PROMOS² (Programm zur Steigerung der Mobilität von deutschen Studierenden) gefördert. Reist ein Dozent zur Studierendengruppe des Partnerseminars, so handelt es sich um einen Gastdozenten bzw. eine Gastdozentin. Kürzere Aufenthalte von Dozent/-innen werden durch Erasmus+ im Programm zur Dozentenmobilität³, längere Aufenthalte durch den DAAD⁴ gefördert. Virtuelle Mobilität erfolgt mit Hilfe moderner Kommunikationsmedien wie bspw. E-Mail, Skype, Facebook oder Adobe connect bzw. auf der Basis der von einem Kooperationspartner den Teilnehmenden an zwei verschiedenen Seminarorten zur Verfügung gestellten Lernplattform wie MOODLE, BLACKBOARD oder ILIAS, die sowohl als Informations- als auch als ein Kommunikationsinstrument fungieren können. Eine Kombination von virtueller und realer Mobilität ist ebenfalls möglich.

- Zusammenarbeit: Es können jeweils einzelne Studierende, Kleingruppen oder die gesamte Seminargruppe zusammenarbeiten.

Beispiele für Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene sind der elektronische Austausch an der Justus Liebig-Universität Gießen (vgl. z. B. den Beitrag von Rösler in diesem Themenschwerpunkt, Puskás/Kamarouskaya 2011, Chaudhuri/Puskás 2011, Rösler/Würffel 2010, Hess/Chaudhuri 2010, Würffel 2007, Tamme 2001), der interkulturelle Leseaustausch zwischen Marburg und Tschita (vgl. Cerri/Sorokina 2012), die Kooperationsseminare zwischen Marburg und Poznań (vgl. z. B. Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2013, Stork/Adamczak-Krysztofowicz 2012, Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2010) sowie die Studienreisenseminare im Projekt »POLDI« (Polnische und deutsche Studierende lernen interkulturell; vgl. z. B. Adamczak-Krysztofowicz et al. 2012a und b; Schmidt-Bernhardt et al. 2011). Eine besondere Art der Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene ist das E-Tandem. Es ist eine Form des Tandemlernens (Lernende vermitteln in einem Sprachentandem ihre Erstsprache und lernen die Erstsprache ihres Partners bzw. ihrer Partnerin), das über elektronische Medien auf Distanz erfolgt. Zu unterscheiden

¹ Vgl. <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/mobilitaet/studienreisen/de/23477-studienreisen-und-praktika-von-auslaendischen-studierendengruppen-in-deutschland/>

² Vgl. <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/mobilitaet/promos/de/23661-programm-zur-steigerung-der-mobilitaet-von-deutschen-studierenden-promos/>

³ Vgl. die Informationen der entsprechenden nationalen Agenturen.

⁴ Vgl. Förderung ausländischer Gastdozenten zu Lehrtätigkeiten an deutschen Hochschulen, <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/mobilitaet/gastdozenten/de/23479-foerderung-auslaendischer-gastdozenten-zu-lehrtaetigkeiten-an-deutschen-hochschulen/> sowie für deutsche Wissenschaftler ins Ausland <https://www.daad.de/ausland/lehren/dozenten/de/4289-kurz-und-langzeitdozenturen/>.

sind dabei zwei Formen: das Einzeltandem und der Tandemkurs. Bei einem E-Tandemkurs findet das Tandemlernen im institutionellen Rahmen in Lehrveranstaltungen über elektronische Medien statt. Ein Beispiel hierfür ist der E-Tandemkurs zwischen Darmstadt und Poznań (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Stolarczyk, in diesem Themenschwerpunkt).

6. Zusammenfassung und Ausblick

»Die Internationalität der Hochschulen wird heutzutage in erster Linie an drei Wesensmerkmalen gemessen: an dem Dozentenaustausch, am Studentenaustausch und an der Teilnahme an supranationalen Forschungs- und Bildungsprogrammen. [...] Internationalisierung geht über die Mobilität von Studierenden und Dozenten hinaus und rückt in die Substanz von Forschung, Lehre und Studium.« (Błażek 2011: 72).

Ein wichtiger Indikator für die zunehmende Internationalisierung des Studiums sind multinationale akademische Kooperationsbeziehungen in der Lehre, die mit ihren hochschuldidaktischen Potenzialen¹ (wie die Förderung der Kooperationsfähigkeit, Vervollkommen der interkulturellen, kommunikativen und medialen Kompetenzen sowie Stärkung internationaler wissenschaftlicher Beziehungen und virtueller Mobilität) sowohl den Studierenden als auch den Hochschullehrenden grenzüberschreitende Einblicke und intensive Erfahrungen ermöglichen sowie neue Perspektiven, Horizonte und Bezugspunkte eröffnen.

Ziel dieses Themenheftes ist es daher, einen Einblick in internationale Lehrkooperationen zu geben und den wissenschaftlichen Austausch über internationale Kooperationen sowie deren Evaluation und Erforschung anzustoßen. Ein Schritt in diese Richtung verfolgen wir mit der von uns angebotenen Sektion (D7) zum Thema »Inter- und Transkulturalität bei internationalen Kooperationen im Hochschulbereich: Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache« beim Kongress der IVG (Internationale Vereinigung für Germanistik, vgl. <http://www.ivg2015-tongji.com>). Dabei wollen wir u. a. folgenden Fragestellungen nachgehen:

- Welche Rolle spielt Inter- bzw. Transkulturalität bei internationalen Kooperationen (bei Studierenden, bei Lehrenden, bei Wissenschaftlern oder auf institutioneller Ebene)?
- Wie kann mit inter- und transkulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten auf internationaler Ebene umgegangen werden?

¹ Zur genaueren Behandlung von möglichen Vorteilen und Fallstricken internationaler Kooperationen am Beispiel grenzüberschreitender Seminardurchführung vgl. Stork und Adamczak-Krysztofowicz (2012: 156–157).

- Welche Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen sowie Lösungsvorschläge gibt es (z. B. für thematische Schwerpunkte, Kooperationsablauf und diverse Kooperationsformen sowie ein Betreuungskonzept)?

Vortragsvorschläge können bis zum 28.02.2015 bei uns via Mail eingereicht werden (adamczak@amu.edu.pl, s.jentges@let.ru.nl, astork@hotmail.de).

Neben diesen Fragestellungen gibt es noch eine Reihe weiterer Aspekte, deren Erforschung lohnenswert wäre. Eine Bestandsaufnahme von internationalen Lehrkooperationen (zumindest auf Instituts- und Hochschullehre, möglichst auch auf Lehrveranstaltungsebene) könnte eine empirisch abgesicherte Situationsbeschreibung ermöglichen. Ferner kann z.B. den Fragen nachgegangen werden, welchen Mehrwert internationale Lehrkooperationen tatsächlich (aus Sicht der verschiedenen Aktanten) mit sich bringen, welche Probleme bei bestimmten Kooperationsformen häufig auftauchen und mit welchen Strategien diese zu lösen versucht werden.

Konstatierend halten wir es für äußerst wichtig, gezielt an der Qualität internationaler Lehrkooperationen zu arbeiten und Untersuchungen durchzuführen, die u. a. die Wirkung der Kooperationen auf dem Terrain der drei von uns beschriebenen hochschuldidaktischen Ebenen unter verschiedenen Aspekten (z.B. unter dem Aspekt der Förderung interkultureller Kompetenz) aufzeigen und den Blick auf die Ermittlung von Unterschieden zwischen möglichen Kooperationsformen (d.h. direkten, indirekten, kombinierten) richten. Solche Forschungsarbeiten könnten eine neue Qualität in die internationale Zusammenarbeit im Hochschulbereich einführen.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Rybszleger, Paweł; Schmidt-Bernhardt, Angela; Stork, Antje: »Es war anstrengend und kräfteaufwendend, den anderen zu verstehen und auf ihn einzugehen« – interkulturelles Lernen anhand urbaner Raumkonzepte«. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje (Hrsg.): *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 2012a, 277–288.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Rybszleger, Paweł; Schmidt-Bernhardt, Angela; Stork, Antje: »Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Ein Beispiel interkultureller Kooperation«. In: *Zielsprache Deutsch* 3 (2012b), 47–60.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stolarczyk, Barbara (in diesem Themenschwerpunkt): »Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort: Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam Mickiewicz-Universität Poznań«.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje: »DaF-Lehrerbildung in Deutschland und Polen: Konzeption und Durchführung eines Kooperationsprojekts zur Erstellung

- und Erprobung von Hörverstehensmaterialien«. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2010*, 2010, 277–302.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje: »Unterrichtsmaterialien via elektronischer Medien grenzüberschreitend entwickeln. Ausgewählte Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg«. In: Chudak, Sebastian (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt a. M.: Lang, 2013, 147–159.
- Aerden, Axel; Reczulska, Hanna: *Guideline for Good Practice for Awarding Joint Degrees. ECA Occasional Paper*. The Hague, 2013.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (in diesem Themenschwerpunkt): »Erinnerungs-orte« als Impulse für grenzübergreifende Kooperationen in Lehre und Unterricht. Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt«.
- Błazek, Agnieszka: »Von der internationalen Zusammenarbeit zur interkulturellen Kooperation im Spannungsfeld Deutschland-Polen-Russland«. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Kowalonek-Janczarek, Monika; Maciejewski, Marcin; Sopata, Aldona (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM, 2011, 71–81.
- Boockmann, Bernhard; Klee, Günther, unter Mitarbeit von Vera Brücher, Sarah Hofmann, Anela Kirenz, Raphaela Koch, Valeska Lauer und Bettina Schapp: *Kooperation der Hochschulen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften in der Metropolregion Stuttgart. Abschlussbericht an die IHK Reutlingen und die IHK Region Stuttgart durch das Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW), Tübingen Abschlussbericht an die IHK Reutlingen und die IHK Region Stuttgart*. 2010. Abrufbar unter: http://www.iaw.edu/index.php/Abgeschlossene_IAW-Gutachten/genre/Abgeschlossene+IAW-Gutachten?page=6 (01.11.2014)
- Cerri, Chiara; Sorokina, Natalia: »Ein interkultureller Leseaustausch über 8000 km hinweg. Grenzen und Möglichkeiten von Literaturprojekten über Internet«. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stork, Antje (Hrsg.): *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung*. Frankfurt u. a.: Lang, 2012, 211–225.
- Chaudhuri, Tushar; Puskás, Csilla: Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0. Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: *Info DaF* 1 (2011), 3–25.
- DAAD: Programm zur Steigerung der Mobilität von deutschen Studierenden (PROMOS). Online abrufbar unter: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/mobilitaet/promos/de/23661-programm-zur-steigerung-der-mobilitaet-von-deutschen-studierenden-promos/> (01.12.2014)
- DAAD: Erasmus Mundus. Online abrufbar unter: <https://eu.daad.de/drittland/erasmus-mundus/de/> (01.12.2014)
- DAAD: Erasmus+ Joint Master Degrees. Online abrufbar unter: <https://eu.daad.de/KA1/jointmasterdegrees/antragsteller/de/26142-informationen-zur-antragstellung/> (01.12.2014)
- DAAD: Förderung ausländischer Gastdozenten zu Lehrtätigkeiten an deutschen Hochschulen. Online abrufbar unter: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/mobilitaet/gastdozenten/de/23479-foerderung-auslaendischer-gastdozenten-zu-lehrtaetigkeiten-an-deutschen-hochschulen/> (01.12.2014)
- DAAD: Intensivprogramme. Online abrufbar unter: <https://eu.daad.de/erasmus/management/intensivprogramme/de/11627-intensivprogramme/> (01.12.2014)
- DAAD: Kurz- und Langzeitdozenturen. Online abrufbar unter: <https://www.daad.de/ausland/lehren/dozenten/de/4289-kurz-und-langzeitdozenturen/> (01.12.2014)

- DAAD: Strategische Partnerschaften und Thematische Netzwerke. Online abrufbar unter: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/hochschulpartnerschaften/de/23489-strategische-partnerschaften-und-thematische-netzwerke/> (01.12.2014)
- DAAD: Studienreisen und -praktika von ausländischen Studierendengruppen in Deutschland. Online abrufbar unter: <https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/mobilitaet/studienreisen/de/23477-studienreisen-und-praktika-von-auslaendischen-studierendengruppen-in-deutschland/> (01.12.2014)
- Delhey, Yvonne (in diesem Themenschwerpunkt): »Ein Erasmus-Intensivprogramm als Möglichkeit internationaler Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache«.
- Delhey, Yvonne; Grift, Liesbeth van de; Jentges, Sabine: »Studienziel Grenzgänger: Deutsch und Niederlande-Deutschland-Studien an der Radboud Universiteit Nijmegen – ein Praxisbericht.« In: Colin, Nicole; Seitz, Anne; Umlauf, Joachim (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Heidelberg: Synchron, 2014 (im Druck) (Amsterdamer German Studies).
- DFG: Graduiertenkollegs. Online abrufbar unter: http://www.dfg.de/foerderung/programme/koordinierte_programme/graduiertenkollegs/internationale_grakos/index.html (01.12.2014)
- Duits, Caroline: *Van knelpunten tot kansen. Joint programmes tussen Nederland en Noordrijn-Westfalen: grensoverschrijdende samenwerking in het hoger onderwijs*. Amsterdam: DIA, 2014.
- Erasmus +: Ziele Hochschulbildung. Online abrufbar unter: <http://www.erasmusplus.de/erasmus/bildungsbereiche/hochschulbildung/> (01.12.2014)
- European Commission: *Erasmus Mundus Practical Guidelines on Employability, Clustering Masters Courses and Attractiveness Projects: Lot 2 – Thematic Cluster on Employability*. MKW Wirtschaftsforschungs GmbH, 2011. Online abrufbar unter: http://ecahe.eu/w/index.php/Erasmus_Mundus_Practical_Guidelines_on_Employability (01.12.2014)
- European Commission: *Erasmus Mundus Practical Guidelines on Sustainability, Clustering Masters Courses and Attractiveness Projects: Lot 2 – Thematic Cluster on Employability*. MKW Wirtschaftsforschungs GmbH, 2012a. Online abrufbar unter: http://ecahe.eu/w/index.php/Erasmus_Mundus_Practical_Guidelines_on_Sustainability
- European Commission: *Handbook of Excellence – Master Programmes, EMQA – Erasmus Mundus Quality Assessment 2012*. Brussels, 2012b. Online abrufbar unter: http://ecahe.eu/w/index.php/EMQA_Handbook_of_Excellence_2012_-_Master_programmes (01.12.2014)
- European Commission: *Handbook of Excellence – Doctoral Programmes, EMQA – Erasmus Mundus Quality Assessment 2012*. Brussels, 2012c. Online abrufbar unter: http://ecahe.eu/w/index.php/EMQA_Handbook_of_Excellence_2012_-_Doctoral_programmes (01.12.2014)
- European Consortium for Accreditation: Joint programme definitions. Online abrufbar unter: http://ecahe.eu/w/index.php/Joint_programme_definitions (01.12.2014)
- European Consortium for Accreditation: Joint Publications regarding joint programmes. Online abrufbar unter: http://ecahe.eu/w/index.php/Publications_regarding_joint_programmes (01.12.2014)
- European Consortium for Accreditation: Webseite. Online abrufbar unter: <http://ecahe.eu/> (01.12.2014)
- Grave, Katrin: *Grenzüberschreitende Kooperationen in der Lehre: Eine Inventarisierung der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Zentrum für Niederlande-Studien, 2013 (durchgeführt im Auftrag vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen).

- Hener, Yorck; Eckardt, Philipp; Brandenburg, Uwe: Kooperationen zwischen deutschen Hochschulen, 2007. Online abrufbar unter: http://www.fachportalpaedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=792268&mstn=777&cckd=yes&mtz=5000&facets=y&maxg=6&ohneSynonyme=y&sort=jahrAb&feldname1=Schlagw%F6rter&feldinhalt1=HOCHSCHULSYSTEM&bool1=or&feldname2=SpracheFac&feldinhalt2=de&BoolSelect_2=AND&bool2=and&next=792283,794790,796320,796336,797527&prev=874809,874828,884120,884356,890992&nHits=2607&marker=1 (01.11.2014)
- Herder Institut Leipzig: Studiengänge. Online abrufbar unter: <http://www.uni-leipzig.de/herder/hi.site.postext.herder-institut.html?PHPSESSID=cj7v6a64keqg17sa46roq4cfi01dp3gk> (01.12.2014)
- Hess, Hans-Werner; Chaudhuri, Tushar: »Prinzip Vernetzung. Stabilisierung und Dynamisierung beim Fremdsprachenlernen«. In: *Fremdsprache Deutsch* 42 (2010), 23–28.
- Internationale Vereinigung für Germanistik: Germanistik zwischen Tradition und Innovation. XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Shanghai 2015. Online abrufbar unter: <http://www.ivg2015-tongji.com> (01.12.2014)
- Jentges, Sabine; Wilp, Markus (in diesem Themenschwerpunkt): »Das Beste aus beiden Welten!/? Deutsch-niederländische Zusammenarbeit in einem binationalen Joint-Degree-Masterstudiengang«.
- JOIMAN Network: *How to Manage Joint Study Programmes – Guidelines and Good Practices from the JOIMAN Network*, 2010. Online abrufbar unter: https://www.joiman.eu/ProjectResults/PublicDeliverables/How%20to%20Manage%20Joint%20Study%20Programmes%20-%20Final%20Publication%20of%20the%20project/How%20to%20Manage%20Joint%20Study%20Programmes__JOIMAN%20Network.pdf (01.12.2014)
- JOIMAN Network: *Guideline to developing and running joint programmes at Bachelor and Master's level*. Bologna, 2012. Online abrufbar unter: https://www.joiman.eu/ProjectResults/PublicDeliverables/JOIMAN%20template_JP_final.pdf (01.12.2014)
- Katschmann, Helga: *Zehn Jahre Germanistische Institutspartnerschaften (GIP) zur Förderung der deutschen Sprache in den Ländern Mittel- und Osteuropas und in den Staaten der GUS: 1993 bis 2003*. Deutscher Akademischer Austauschdienst: Dok. & Mat. Band 52, 2003.
- Obst, Daniel; Kuder, Matthias; Banks, Clare: *Joint and double degree programs in the global context: Report on an international survey*. Institute of International Education, 2011. Online abrufbar unter: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-Degree-Survey-Report-2011> (01.12.2014)
- Puskás, Csilla; Kamarouskaya, Volha: »Elektronischer Austausch in dritter Generation. Synchrone Kommunikation in einem internationalen Projekt zwischen der JLU Gießen und der HKBU«. In: Schmenk, Barbara; Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2011, 301–324.
- Radboud Universiteit Nijmegen: International Research Universitys Network. Online abrufbar unter: <http://www.ru.nl/io/internationale/irun-netwerk/> (01.12.2014)
- Radboud Universiteit Nijmegen: Tracing European Space: Language, Culture, and Identity. Erasmus Intensivprogramm. Online abrufbar unter: <http://www.ru.nl/europeanspace/> (01.12.2014)
- Roche, Jörg; Suñer, Ferran (in diesem Themenschwerpunkt): »DaF-Kompetenzzentren: Chancen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in Südamerika: Ein Bestands- und Entwicklungsbericht«.

- Rösler, Dietmar (in diesem Themenschwerpunkt): »Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen«.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr, 2010.
- Schmidt-Bernhard, Angela; Stork, Antje; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Rybszleger, Paweł: *Deutsch-polnische Entdeckungen: Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg: Tectum, 2011.
- Sennema, Anke; Maleki, Mostafa (in diesem Themenschwerpunkt): »DaF-Doktorandinnen und Doktoranden im Iran: Der gemeinsame Promotionsstudiengang ›Deutsch als Fremdsprache‹ der Universitäten Teheran und Potsdam«.
- Stork, Antje; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia: »Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer«. In: *Das Hochschulwesen* 6 (2012), 154–158.
- Tamme, Claudia: E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikation von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung. 2001. Online abrufbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/> (01.11.2014)
- Tauch, Christian; Rauhvagers, Andrejs: *Survey on Masters Degrees and Joint Degrees in Europe*. Survey of the European Universities Association (EUA), 2002. Online abrufbar unter: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf (01.12.2014)
- Wilp, Markus: »Grenzüberschreitende Kooperation in der Praxis: Die Akkreditierung des binationalen Masterstudienganges Niederlande-Deutschland-Studien«. In: *10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen*. Bonn: HRK, 2010, 180–188.
- Würffel, Nicola: »Wie macht man Studierende zu erfolgreichen Online-Tutoren? (Steuerungs-)Erfahrungen einer Dozentin im elektronischen Praktikum«. In: Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Hrsg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 2007, 197–219.

- *Prof. Dr. habil. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz*
Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz-Universität in Poznań, 1999–2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder, 2012–2013 Gastprofessorin an der Technischen Universität in Darmstadt, Forschungsaufenthalte in Wien, Berlin, Kiel und Marburg.
- *Dr. Sabine Jentges*
Universitätsdozentin im Bereich Deutsche Sprache und Kultur und Niederlande-Deutschland-Studien an der Radboud Universität Nijmegen. Sie ist Studienkoordinatorin des binationalen zweijährigen Joint-Degree-Studiengangs Niederlande Deutschlandstudien (RU Nijmegen und WWU Münster).
- *Antje Stork*
Dr. habil.; Studium Deutsch und Französisch (1. Staatsexamen Lehramt an Gymnasien), Promotion im Jahr 2003 zum Vokabellernen, Habilitation im Jahr 2010 zu dialogischen Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht. Seit 2011 Privatdozentin an der Philipps-Universität Marburg.

Teil 1: Hochschulebene

»Das Beste aus beiden Welten«!?

Deutsch-niederländische Zusammenarbeit in einem binationalen Joint-Degree-Masterstudiengang

Sabine Jentges und Markus Wilp

► **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag stellt den binationalen zweijährigen Joint-Degree-Masterstudiengang »Niederlande-Deutschland-Studien« vor, indem zum einen die positiven Effekte eines konsequent binational konzipierten Studiengangs auf den Studienverlauf und die alltäglichen Lernerfahrungen der Studierenden dargestellt, zum anderen Einsichten in einige der Probleme und Herausforderungen gegeben werden, die ein konsequent binational konzipierter Studiengang vor allem auf organisatorischer und rechtlicher Ebene zu bewältigen hat. Die abschließende Diskussion geht auf den Wert solcher binationaler Studienprogramme ein und versucht, nötige und erstrebenswerte Rahmenbedingungen für das Gelingen solcher Programme zu benennen.

1. Niederlande-Deutschland-Studien

Der binationale Masterstudiengang Niederlande-Deutschland-Studien (NDS) existiert seit 2009 und ist seit 2011, als die rechtlichen Vorgaben in den Niederlanden hierfür geschaffen wurden, als Joint-Degree-Studiengang auf deutscher und niederländischer Seite offiziell anerkannt. Dem von den Universitäten in Nijmegen (RU = Radboud Universiteit, Niederlande) und Münster (WWU = Westfälische Wilhelms-Universität, Deutschland) gemeinsam angebotenen Studiengang geht eine langjährige und erfolgreiche Kooperation beider Institutionen voraus, auch im Bereich des Angebots gemeinsamer Studienpro-

gramme¹ (Doppel-Diplom). Im Wintersemester 2013/2014 wurde NDS erfolgreich reakkreditiert.

Es handelt sich um einen multidisziplinären Studiengang mit den Schwerpunkten Wirtschaft und Recht, Geschichte und Politik, Interkulturalität sowie Betriebskommunikation. Über diese inhaltliche Ausrichtung hinaus kommt über die gesamte Dauer des Studiums auch dem Aspekt Sprachpraxis eine wichtige Bedeutung zu, also Deutsch und Niederländisch als Fremdsprache (zum Aufbau des Studienganges vgl. Abbildung 1). Da es sich bei NDS nicht um einen rein fremdsprachenphilologischen Studiengang handelt, kann nur ein begrenzter Teil des Studiums (15 von insgesamt 120 ECTS) explizit für den Aufbau der Kompetenzen in der jeweiligen Fremdsprache der Studierenden reserviert werden. Dennoch wird auch in allen fachwissenschaftlich-orientierten Modulen insofern die jeweilige L1- und L2-Kompetenz trainiert, als dass Veranstaltungen entweder konsequent auf Niederländisch oder konsequent auf Deutsch angeboten werden, und dies nicht abhängig vom jeweiligen Studienstandort: Da von Anfang an nicht nur ein binationales, sondern auch ein bilinguales Programm umgesetzt werden sollte, haben wir uns dagegen entschieden, die Studiensprache nach dem jeweiligen Studienort festzulegen, sondern nach der Muttersprache des jeweiligen Dozenten. Dies ist – aufgrund des an beiden Studienstandorten binational besetzten Kollegiums – tatsächlich umsetzbar, entsprechend werden alle inhaltlichen Lehrveranstaltungen zur einen Hälfte auf Deutsch und zur anderen Hälfte auf Niederländisch angeboten, und dies sowohl in Nijmegen als auch in Münster. Die sprachpraktischen Veranstaltungen sind hiervon ausgenommen, da es in ihnen darum geht, dass die Studierenden ihre jeweiligen fremdsprachlichen Kenntnisse optimieren, entsprechend trainieren hier Studierende mit L1 Deutsch Niederländisch als Fremdsprache und Studierende mit L1 Niederländisch Deutsch als Fremdsprache.

2. Ein »echter« binationaler Studiengang

Neben der Verknüpfung der multidisziplinären Ausrichtung mit einer fremdsprachlichen Ausbildung der Studierenden ist auch die Studienorganisation, nämlich in Form eines »echten« Joint-Degree-Studiengangs, hervorzuheben. Bi- oder multinationale Studiengänge sind trotz aller nationalen und europäischen Bemühungen für eine verstärkte Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen über

¹ Auch heute erstreckt sich die Zusammenarbeit über den Masterbereich hinaus, beispielsweise durch fest ins Curriculum der Bachelorstudiengänge integrierte Auslandsaufenthalte am jeweils anderen Standort oder gemeinsam von beiden Universitäten betreute Promotionsprogramme.

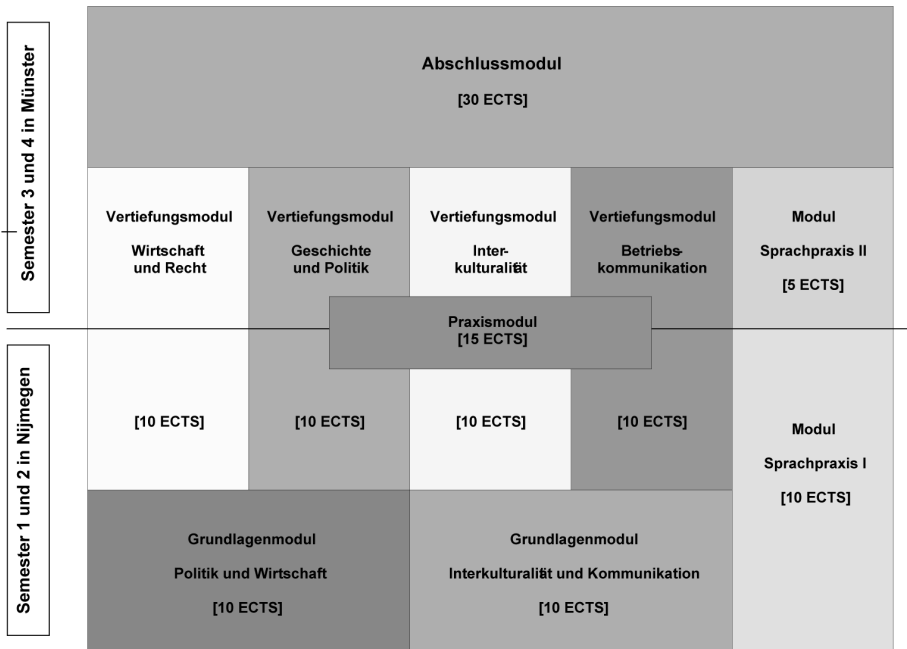


Abb. 1: Der Aufbau des binationalen Masterstudiengangs Niederlande-Deutschland-Studien (Reakkreditierungsantrag Master Niederlande-Deutschland-Studien 2013: 48)

Ländergrenzen hinweg bis heute selten. Im letzten Jahrzehnt kann jedoch ein Trend zu solchen international orientierten Studiengängen nicht nur zwischen deutschen und niederländischen Hochschulen und Universitäten, sondern auch europaweit beobachtet werden. Die im Jahr 2013 im Auftrag des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung durchgeführte Studie von Katrin Grave berichtet von insgesamt 35 solchen grenzüberschreitenden Kooperationen in der Lehre zwischen nordrhein-westfälischen Hochschulen und niederländischen Partnern (Grave 2013: 31 f. sowie 46).¹ Die gerade erschienene, im Auftrag des niederländischen Bildungsministeriums von Caroline Duits am Deutschland Institut Amsterdam durchgeführte Studie zu »joint-programmes« mit niederländischen und nordrhein-westfälischen Partnern berichtet von insgesamt 18 solcher Studiengänge (Duits 2014: 12 f.). Bei diesen Kooperationen handelt es sich vor allem um sogenannte Double- oder Multiple-Degrees; bei Grave (2013) auch um Studienprogramme mit einem obligatorischen

¹ Hierbei handelt es sich um insgesamt 22 Kooperationen zwischen Universitäten (Grave 2013: 31 f.) sowie 13 weitere Kooperationen auf Fachhochschulebene (ebd.: 46).

Auslandsaufenthalt an einer Partnerinstitution im anderen Land. Lediglich bei vier der von Grave erfassten 35 Kooperationen und bei fünf der von Duits erfassten 18 Kooperationen handelt es sich um Joint-Degree-Programme, bei beiden Studien gehört NDS hierzu.

Bei einem Joint-Degree-Studiengang bieten mindestens zwei Universitäten einen gemeinsamen Studiengang an, der zu einem gemeinsamen Abschluss mit einem gemeinsamen Diplom führt. Beide Universitäten sind gemeinsam für den Studiengang und das Lehrprogramm verantwortlich (vgl. VSNU 2012: 4). Demgegenüber bieten bei einem Double- oder Multiple-Degree-Studiengang mindestens zwei Universitäten einen Studiengang an, der einen Studienabschluss mit zwei oder mehr Diplomen ermöglicht. Studierende haben somit die Möglichkeit, ein Diplom der eigenen Heimat-Universität und ein weiteres der bzw. einer Gast-Universität zu erhalten. Die Universitäten sind jeweils für das an der eigenen Institution angebotene Studienprogramm und den jeweils an der eigenen Universität verliehenen akademischen Grad zuständig, wohingegen bei Joint-Studiengängen immer beide bzw. alle beteiligten Institutionen verantwortlich sind.

Dass bis heute nur sehr wenige der internationalen Hochschul-Lehrkooperationen Joint-Degree-Programme sind, bestätigt für die Niederlande beispielsweise der 2012 vorgelegte Zwischenbericht der Vereinigung niederländischer Universitäten (VSNU) zu internationalen Joint-Degree Programmen an niederländischen Universitäten.¹ Obwohl Joint-Degree-Studiengänge seit dem Treffen der europäischen Bildungsminister 2001 in Prag auf der bildungspolitischen Agenda Europas an oberster Stelle stehen, muss konstatiert werden, dass auch 13 Jahre nach dieser Erklärung nur wenige Bildungsinstitutionen den Schritt wagen, ein solches Studienprogramm in gemeinsamer Verantwortung und mit gemeinsamem Diplom anzubieten (vgl. Delhey/Grift/Jentges 2014). Die VSNU verweist diesbezüglich auf den »Bologna Process Implementation Report 2012«, der die geringe Zahl solcher Studienprogramme mit gesetzlichen und administrativen Hindernissen begründet, auf die hier in Abschnitt 3 weiter eingegangen wird.

Neben der Tatsache, dass NDS einer der wenigen (deutsch-niederländischen) Joint-Degree-Studiengänge überhaupt ist, dürften vor allem die Gründe, die zur Entscheidung für die komplett binationale Ausrichtung des Studienganges geführt haben, von Interesse sein. Nachdem der bereits seit 1997 angebotene binationale Doppel-Diplomstudiengang Niederlande-Deutschland-Studien, der schon weitestgehend die Voraussetzungen für Joint-Degree-Studiengänge erfüllte (vgl.

¹ Der niederländische Originaltitel lautet: »Internationale joint programmes bij Nederlandse universiteiten. Tussenrapportage project stimuleren joint degrees 2012«. Vorgelegt von der VSNU (Vereniging van Universiteiten) und einsehbar unter: <http://www.vsnunl/files/documenten/Domeinen/Internationaal/Joint%20Degrees/Tussenrapportage%20Stimuleringsfonds%20Joint%20Degrees%20VSNU.pdf>.

Delhey 2009: 141 ff.), durch die Einführung modularisierter Studiengänge (Bachelor- und Masterphase) ein neues Studienkonzept erhalten musste, war es Anliegen der Verantwortlichen in Münster und Nijmegen, ein Studienprogramm zu entwickeln, das deutsche und niederländische Studierende gemeinsam durchlaufen:

»Studierendenaustausch zwischen den Niederlanden und Deutschland gibt es an dieser[/n] Universität[en in Nijmegen und Münster] seit über 20 Jahren. Das lief immer so: eine Gruppe deutscher Studenten kam hier her [nach Nijmegen] und eine Gruppe niederländischer Studenten ging nach Deutschland. Aber die Studenten hatten nicht das Gefühl, dass sie die jeweils andere Kultur tatsächlich erfahren konnten. Sie lernten hauptsächlich über die andere, aber nicht von der anderen Kultur. So entstand die Idee, beide Gruppen in einem gemeinsamen Masterstudiengang zusammenzubringen.«¹ (Sars 2014)

Entsprechend findet bei dem dann 2008 gemeinsam konzipierten Joint-Degree-Masterstudiengang keine Unterscheidung mehr zwischen einer Zulassungs- und einer Mobilitätsuniversität statt, sondern es handelt sich um zwei Heimatuniversitäten. Die Studierenden, deutsche, niederländische und gelegentlich auch solche mit anderen Nationalitäten, verbringen das erste Studienjahr gemeinsam an der Universität Nijmegen und das zweite an der Universität Münster. Sie werden in beiden Studienjahren von Dozenten beider Institute unterrichtet, von diesen bei ihrem obligatorischen Praktikum begleitet und bei der abschließenden Masterarbeit von binationalen Dozententeams betreut. Das Diplom ist nicht nur an den Partneruniversitäten offiziell anerkannt, sondern es handelt sich um einen gemeinsamen Abschluss, d. h. um eine gemeinsam auf beiden Seiten erstellte Urkunde samt Diploma-Supplement und Zeugnis, beides auf Deutsch und auf Niederländisch. Es handelt sich also um einen »echten« Joint-Degree-Studiengang im eigentlichen Sinne eines vollständig gemeinsam konzipierten und durchgeführten Studienprogramms.

Dass das bei der Konzeption von NDS angedachte Konzept eines konsequent binationalen Studiengangs inklusive aller hiermit verbundenen Erfahrungen der Studierenden, nicht nur über, sondern auch von der anderen Kultur zu lernen, »aufgeht«, bestätigte sich auch bei den studentischen Statements zu diesem Studiengang im Rahmen der Reakkreditierung:

¹ Im niederländischen Original heißt es: »Studentuitwisseling tussen Nederland en Duitsland bestaat al twintig jaar aan deze universiteit[en]. Dat ging altijd zo: een groep Duitse studenten kwam hier; een groep Nederlandse ging naar Duitsland. Maar de studenten hadden niet het gevoel dat ze de andere cultuur echt goed in de vingers kregen. Ze leerden vooral óver de ander en niet zozeer ván de ander. En zo ontstond het idee om de beide groepen gedurende hun master samen op te laten trekken.« (Sars 2014, <http://www.ru.nl/overons/overradboud/change-perspective/vm/paulsars/>, Stand: 15.10.2014).

»[...] vor allem die gelingende kollegiale Zusammenarbeit zwischen den beiden Standorten Nijmegen und Münster bietet die Gewähr, dass sich die Verschiedenheit der Studienkulturen als Lerngewinn für die Studierenden auswirkt. Sie erfahren, so die Formulierung einer Absolventin, »das Beste aus beiden Welten« in der Vermittlung der jeweiligen Kompetenzbereiche. Zum anderen gilt dies für die Ebene der Studierenden, die eine ausgeprägte class of identity entwickeln. Dieser Zusammenhalt der erst in Nijmegen dann in Münster studierenden Gruppe ist bemerkenswert und hat in manchen Aspekten den Charakter der Selbststeuerung in Form eines Coachings [...]. Dies bedingt eine strukturelle Transkulturalität [...].« (Reakkreditierungsgutachten Master Niederlande-Deutschland-Studien 2014: 7).

Trotz der langjährigen, vertrauensvollen und intensiven Zusammenarbeit der beteiligten Institute und Hochschulen – auch im Bereich von Angeboten gemeinsamer Studienprogramme –, dem Gelingen der Umsetzung einer »strukturellen Transkulturalität« und auch der dem Studiengang inzwischen widerfahrenen Anerkennung über Abteilungsgrenzen hinaus¹ zeigen die bisherigen Erfahrungen mit diesem Joint-Degree-Master doch auch einen außerordentlich hohen Organisations-, Betreuungs- und Koordinationsbedarf für ein solches »echtes« *binationales* Studienprogramm.

3. Organisation

Die Verfasser dieses Beitrags sind zum einen auf niederländischer (Sabine Jentges), zum anderen auf deutscher Seite (Markus Wilp) die Studienkoordinatoren des gemeinsamen Masterstudienganges und somit für die Organisation des Studienprogramms verantwortlich. Die Zusammenarbeit der beiden Koordinatoren zeichnet sich vor allem durch einen regelmäßigen Austausch (via Mail, Telefon und persönlich) aus, in dem alle inhaltlich und organisatorisch aktuell relevanten Angelegenheiten besprochen werden. Im Laufe der Zeit hat sich hierbei eine feste »overleg«-Struktur herausgebildet, die aus einem wöchentlichen Telefontermin, dem Weitergeben aller relevanten Informationen (meist via E-Mail), gelegentlichen Notfalltelefonaten und soweit möglich auch einem persönlichen Austausch an einem der beiden Studienstandorte besteht.²

¹ So wurde der Studiengang im Studienjahr 2013/14 erfolgreich reakkreditiert, zudem wurde er im September 2014 mit dem Internationalisierungspreis der Universität Nijmegen ausgezeichnet (vgl. <http://www.uni-muenster.de/Rektorat/exec/upm.php?nummer=17796>, Stand: 15.10.2014).

² Persönliche Treffen sind aufgrund der durchaus im Rahmen einer Tagesreise zu bewältigenden geografischen Distanz zwischen Nijmegen und Münster sowie aufgrund der Einbindung von Dozenten in das Lehrangebot auf der jeweils anderen Seite der Grenze nicht nur realistisch umzusetzen, sondern aus der Studienkonzeption heraus auch zwingend erforderlich.

Trotz der äußerst effektiven und pragmatischen Zusammenarbeit zeigen sich schon in der jeweils von der eigenen Institution vorgegebenen inhaltlichen Ausrichtung der Tätigkeiten eines Studienkoordinators Unterschiede. Der Studienkoordinator in Münster ist beispielsweise auch für den Bereich der Studienberatung verantwortlich, auf niederländischer¹ Seite muss dieser Bereich von einer Person außerhalb des wissenschaftlichen Lehrpersonals übernommen werden. Während in den Niederlanden die Leitung eines Studiengangs bei zwei Personen liegt (nämlich einem Koordinator, der für inhaltliche und organisatorische Aspekte zuständig ist, und einem Vorsitzenden, dem die Verantwortung für finanzielle und personelle Dinge obliegt), spielt auf deutscher Seite der Lehrstuhlinhaber, der in aller Regel nicht Studienkoordinator ist, eine größere Rolle. So muss bei Gremien in Nordrhein-Westfalen immer ein Lehrstuhlinhaber vertreten sein und kann auch nur ein solcher den Vorsitz übernehmen, während dies in den Niederlanden zur Vermeidung von Doppelfunktionen und eventuell daraus resultierender Einflussnahme nicht erwünscht ist. In den Niederlanden wird darüber hinaus – anders als in Nordrhein-Westfalen – zur Wahrung der Objektivität auf die Beteiligung eines abteilungs- bzw. studiengangsfernen Mitglieds in solchen Gremien Wert gelegt.

Solche Unterschiede beschränken sich nicht nur darauf, welche Person welche Funktion innehaben kann oder muss, sondern betreffen auch inhaltliche Funktionen, wie im Folgenden verdeutlicht wird.

3.1 Gesetzliche, administrative und organisatorische Rahmenbedingungen

Grave (2013: 47) kristallisiert, basierend auf Interviews mit Verantwortlichen und Organisatoren grenzüberschreitender Zusammenarbeit in der Lehre, als Kernproblem die unterschiedlichen administrativen und rechtlichen Vorgaben heraus, die es bei der Kooperation zu beachten gilt (vgl. Grave 2013: 47). Auch Duits (2014: 34) gibt auf Basis der von ihr durchgeführten Interviews und Fragebogenerhebungen als größtes Problem solcher Studienprogramme die Inkompatibilität unterschiedlicher Regelungen und Gesetzgebungen auf nationaler, lokaler und institutioneller Ebene an. Diese von Grave (2013) und Duits (2014) herausgearbeiteten Schwierigkeiten² bei grenzüberschreitenden Studienkooperationen können wir für NDS

¹ Wenn hier und im Folgenden von den Niederlanden, Deutschland oder Nordrhein-Westfalen die Rede ist, beziehen wir uns auf unsere Erfahrung an den Universitäten in Münster und Nijmegen.

² Grave (2013: 47 ff.) führt folgende Punkte an: administrative und rechtliche Vorgaben, Regelstudienzeit, Gliederung des Studienjahres, Benotung von Prüfungsleistungen, Collegegeld/Studiengebühren, Anerkennung von Studienleistungen, Sprache; in der Untersuchung von Duits (2014: 3) kristallisierten sich folgende Punkte heraus: Studien-

in Bezug auf die Punkte Regelstudienzeit, Gliederung des Studienjahres, Benotung von Prüfungsleistungen, Collegegeld/Studiengebühren, Einschreibeprozedere, Finanzierung des Studienganges, Akkreditierung und Reakkreditierung¹ bestätigen. Wir möchten im Folgenden einige der auch von Grave und Duits benannten Problembereiche am konkreten Beispiel illustrieren. Hierbei geht es tatsächlich vor allem – wie auch im Bologna-Bericht 2012 genannt – um gesetzliche und administrative Rahmenbedingungen, die sich zwischen den beiden Ländern – teils gravierend – unterscheiden. Des Weiteren spielen auch unterschiedliche Universitätsstrukturen und -traditionen eine Rolle.

Diese Unterschiede zeigen sich beispielweise in der oben beschriebenen Funktion der Studienkoordinatoren, in der Besetzung von Gremien und Ausschüssen auf beiden Seiten oder in der Einbettung des Studienganges in die universitären Strukturen. Konkret bedeutet dies, dass NDS in den Niederlanden der Abteilung Deutsche Sprache und Kultur zugeordnet ist, die neben NDS auch germanistische Studiengänge anbietet und Teil der geisteswissenschaftlichen Fakultät ist, wodurch Fakultätsvorgaben auch für den binationalen Studiengang relevant sind. Auf deutscher Seite gehört das Zentrum für Niederlande-Studien keinem Fachbereich an, es untersteht somit direkt dem Rektorat der WWU.

3.2 Beispiel: Prüfungsordnung

Ein prägnantes Beispiel für unterschiedliche Regelungen in den beiden Ländern besteht im Umgang mit der Prüfungsordnung. Während die Prüfungsordnung in Deutschland in der Regel für mehrere Jahre festgeschrieben wird und es juristisch aufwendig ist, diese zu ändern, wird die niederländische OER (*Onderwijs- en Examenregeling*) jährlich ergänzt oder geändert (vgl. Grave 2013: 47). Dies ist ein typisches Beispiel dafür, dass sich rechtliche Vorschriften in den Niederlanden häufig

aufwand (pro ECTS und Umfang des Studienjahres), Gliederung des Studienjahres, Benotung von Prüfungsleistungen, Einschreibeprozedere, Collegegeld/Studiengebühren und Finanzierung des Studiums, Finanzierung des Studienganges, Zulassungsbeschränkungen, Evaluation, Akkreditierung und Reakkreditierung, Zusammenarbeit, Organisationsstrukturen, Sprache und Kultur.

¹ Zur Akkreditierung von NDS vgl. Wilp (2010). Durch das seit dem Sommersemester 2013 von der niederländisch-flämischen Akkreditierungsagentur NVAO und der deutschen Akkreditierungsagentur AQAS unterzeichnete europäische MULTRA-Abkommen zur gegenseitigen Anerkennung von erfolgten Reakkreditierungen ist es inzwischen möglich, ein solches Verfahren nur auf einer der beiden Seiten durchzuführen. NDS war im Wintersemester 2013/2014 der erste deutsch-niederländische Studiengang, der ein solches Reakkreditierungsverfahren durchlaufen hat, vgl. http://www.nvaio.net/news/item/eerste_multra-erkenningen_van_joint_degrees/ [15.10.2014].

verändern, während in Deutschland langfristiger orientiert mit solchen umgegangen wird (vgl. Duits 2014: 30).

Auch die Funktionen der einzelnen Gremien, die für einen Studiengang verantwortlich sind, unterscheiden sich auf beiden Seiten. So gibt es in NRW einen Prüfungsausschuss, der vor allem die Aufgabe hat, für das Einhalten der in der Prüfungsordnung festgelegten Regeln zu sorgen. Das niederländische Pendant wiederum, die Examenskommission (*examenscommissie*), ist berechtigt, auf Antrag Abweichungen der festgelegten Regeln zuzugestehen und Ausnahmeregelungen zu gestatten. Dies hat zur Folge, dass es auf niederländischer Seite gängige Praxis ist, dass Studierende bei der Examenskommission Anträge einreichen, bei denen es um Zugeständnisse bzgl. der Vorgaben aus der Prüfungsordnung geht¹ – eine in Deutschland undenkbbare Verfahrensweise. Hierdurch ist sowohl der Aufgabenbereich als auch der zeitliche Aufwand der Arbeit in dieser Kommission in den Niederlanden deutlich höher anzusetzen als in Deutschland. So wäre die Examenskommission in den Niederlanden im Zweifel auch für die Auswahl der Studienbewerber² zuständig, in Deutschland ist hierfür eine eigenständige Auswahlkommission verantwortlich. Schließlich gibt es in den Niederlanden pro Studiengang noch eine eigenständige Studiengangskommission (*opleidingscommissie*), die viel weitreichendere Aufgaben hat und auch regelmäßiger zusammenkommt als ein deutscher Studienausschuss.

Die gerade genannten Beispiele – die Liste ließe sich noch deutlich verlängern – dürften zeigen, dass eine solche binationale Zusammenarbeit ein hohes Maß an Flexibilität und auch die Bereitschaft voraussetzt, auf Grundlage der nationalen oder regionalen Vorgaben kreative Regelungen zu ermöglichen. Diese sind nicht nur im Kreis der direkten Studiengangsverantwortlichen umzusetzen, sondern müssen auch auf universitärer Ebene – beispielsweise mit der Fakultäts- oder Universitätsleitung, den jeweiligen Sekretariaten, Rechtsabteilungen, Prüfungsämtern und anderen Instanzen – abgesprochen werden. Ohne die Unterstützung, das Wohlwollen und auch die Kompromissbereitschaft und die Begeisterung für das binationale Projekt auf einer breiten universitären Ebene sind die unterschiedlichen Regelungen für Studiengangsverantwortliche eines Joint-Degrees nicht zu lösen (vgl. Wilp 2010: 180 f.). Im konkreten Fall haben wir uns für eine gemeinsame Prüfungsordnung nach deutschem Vorbild, die nicht nur auf deutscher, sondern auch auf niederländischer Seite die rechtliche Grundlage des Studiengangs

¹ So ist es beispielsweise üblich, dass Examenskommissionen vorgefertigte Formulare für die Anfragen von Studierenden auf ihrer Webseite bereitstellen, siehe beispielsweise http://www.ru.nl/duits/wie_wat_waar/examencommissie/.

² NDS ist ein sogenannter selektiver Master, das heißt Studierende können nur über eine schriftliche Bewerbung und ein Auswahlgespräch zu diesem Studiengang zugelassen werden.

bildet, entschieden. Gleichzeitig existiert ein Studien- und ein Prüfungsausschuss (*opleidings-* und *examenscommissie*) nach niederländischem Vorbild, wobei letztere durch eine Auswahlkommission nach deutschem Vorbild ergänzt wird. Alle Kommissionen sind zu gleichen Teilen mit Kollegen von beiden Universitäten besetzt, dazu kommen im Fall des Studienausschusses (*opleidingscommissie*) studentische Vertreter aus dem 1. und 2. Studienjahr.

3.3 Beispiel: Studiendauer

In den Niederlanden besteht eine Regelstudienzeit von einem Jahr für Masterstudiengänge, lediglich besondere Research-Master-Programme, die direkt auf eine Promotion vorbereiten, haben eine Regelstudiendauer von zwei Jahren. In Deutschland sind sowohl anwendungs- als auch forschungsorientierte Masterprogramme üblich, die für zwei Jahre konzipiert sind. Im Fall des Masterstudiengangs NDS war eine Regelstudienzeit von vier Semestern erstens aus inhaltlichen Gründen geboten. Die Studierenden sollten schließlich eine längere Zeit in beiden Ländern verbringen und eine mehrmonatige Praxisphase durchlaufen. Zudem kann das angestrebte akademische Niveau nur durch eine ausreichende Studiendauer gesichert werden. Vor diesem Hintergrund war es den Programmverantwortlichen wichtig, ein ganzes Semester für die Erstellung der Masterarbeit einzuplanen. Neben diesen inhaltlichen Aspekten kam zweitens auch rechtlichen Vorgaben in Deutschland eine Bedeutung zu. Die Erlangung eines Masterabschlusses setzt hier den Erwerb von 300 ECTS voraus. Bei einem dreijährigen Bachelorprogramm (180 ECTS) ist somit ein zweijähriges Masterprogramm im Umfang von 120 ECTS erforderlich. Die Durchsetzung eines solchen zweijährigen Masterprogramms auf niederländischer Seite war jedoch eine der größten Schwierigkeiten bei der Akkreditierung des Studiengangs. Schon bei den Vorgesprächen mit den Akkreditierungsagenturen wurde deutlich, dass die Zweijährigkeit ein großes Problem für die niederländische Seite darstellte. Entsprechend enthielt der Akkreditierungsbericht vielfältige Erläuterungen und Belege für die Notwendigkeit der Zweijährigkeit (Vergleich mit und Kontakt zu anderen Programmen, Einschätzungen aus dem Berufsfeld usw.). Dennoch wurden zu diesem Punkt weitere Erläuterungen gefordert, die eine Kontaktaufnahme mit Experten in verschiedenen europäischen Ländern und Vertretern europäischer Einrichtungen zur Folge hatten und erst nach einem langen und enorm aufwendigen Prozess zur Zustimmung von allen Seiten führten.

3.4 Beispiel: Semesterzeiten

Die unterschiedliche Einteilung des Studienjahres in Deutschland und den Niederlanden ist vor allem auf organisatorisch-administrativer Ebene zu berücksichtigen. Das Studienjahr beginnt in den Niederlanden zum ersten September und ist

– zumindest an der RU – in vier Perioden¹ untergliedert. Jeweils zwei dieser Perioden bilden ein Semester, am Ende der jeweiligen Periode gibt es sogenannte Studienwochen (*studieweken*), in denen die Studierenden sich auf die am Ende einer Periode stattfindenden Prüfungen vorbereiten. Die reguläre Vorlesungszeit endet Anfang Juni. Das Studienjahr in Deutschland ist untergliedert in zwei Semester, die beide in eine Zeit mit Lehrveranstaltungen und in eine vorlesungsfreie Zeit unterteilt sind. Das Wintersemester beginnt zum 1. Oktober und endet am 31. März, wobei die Lehrveranstaltungen von Mitte Oktober bis Anfang Februar stattfinden. Das Sommersemester erstreckt sich auf die Monate April bis September mit einer Vorlesungszeit von Anfang April bis Mitte Juli. Hieraus ergibt sich in unserem konkreten Fall insofern ein Vorteil, als dass durch die lange Pause zwischen dem zweiten Semester in den Niederlanden und dem dritten Semester in Deutschland in der Zeit von Anfang Juni bis Anfang Oktober ein mehrmonatiges Praktikum in der Sommerpause möglich ist.

Der unterschiedliche Studienrhythmus führt aber auch dazu, dass Termine für gemeinsame Lehrveranstaltungen oft schwierig zu finden sind (vgl. Grave 2013: 48), und im Rahmen dieses Joint-Degrees, in dem auch immer Dozenten von deutscher Seite in den Niederlanden und Kollegen von niederländischer Seite in Deutschland unterrichten, dazu, dass diese in Teilen während der für sie eigentlich vorlesungsfreien Zeit unterrichten müssen. Der organisatorische, finanzielle und vor allem zeitliche Aufwand dafür, regelmäßig Dozenten aus Münster in Nijmegen und umgekehrt unterrichten zu lassen, ist sehr hoch. Vor diesem Hintergrund sind wir im Laufe der letzten Jahre zu einer Reduktion der pendelnden Dozenten gekommen. Dies gelang teils durch Verschiebungen im Studienprogramm, teils durch die Übernahme von einzelnen Lehrveranstaltungen von einem anderen Fachkollegen vor Ort. Dennoch erscheint es uns weiterhin bedeutsam, dass die Studierenden während ihrer gesamten Studienzzeit immer auch von Kollegen der Partnerinstitution unterrichtet werden, so dass nicht nur die Bindung mit den Kommilitonen aus dem anderen Land, sondern auch mit den institutionellen Vertretern gewahrt bleibt und auch während des gesamten Studiums die beiden unterschiedlichen Lehr- und Studientraditionen erfahren werden.

¹ Semester 1 geht von September bis Januar des folgenden Jahres. Die erste Unterrichtsperiode findet im September und Oktober statt, die zweite im November und Dezember, dazwischen gibt es eine ein- bis zweiwöchige Prüfungsphase und danach eine weitere vierwöchige Prüfungsphase im Januar. Das zweite Semester geht von Februar bis August, mit der dritten Unterrichtsperiode von Februar bis März und der vierten Periode im April und Mai. Bis Mitte Juli läuft dann die Prüfungs- bzw. Nachprüfungsphase, im Anschluss sind Sommerferien.

3.5 Beispiel: Studienbeginn und -ende

Weitere organisatorisch-administrative Schwierigkeiten, die aus der unterschiedlichen Einteilung der Studienjahre resultieren, ergeben sich sowohl bei der Zulassung zu Studienbeginn als auch der Erstellung des Masterdiploms. Da in den Niederlanden das Studienjahr bereits am ersten September beginnt, bewerben sich niederländische Studierende deutlich früher als deutsche für ein Masterstudium und wollen entsprechend auch früher Sicherheit über die Aufnahme in einem Studiengang haben. Entsprechend gibt es für die Studienzulassung im Masterstudiengang NDS auch zwei Auswahlrunden: eine Mitte Mai in den Niederlanden und eine Anfang Juli in Deutschland. In Münster ist eine elektronische Bewerbung zur Studienzulassung bis Mitte Juli nötig. Wird diese Frist nicht eingehalten, kann keine Zulassung mehr erfolgen. Wenn die Bewerbung rechtzeitig vorliegt, haben Studierende bis Anfang Oktober und mit einer Nachfrist bis Mitte November Zeit, ihr Bachelor-Zeugnis vorzulegen. In den Niederlanden muss dies bereits vor dem ersten September geschehen, das Zeugnis kann jedoch durch die Vorlage einer offiziellen Bestätigung über den erfolgreichen Bachelorabschluss ersetzt werden. Für deutsche Studienbewerber bedeutet dies also, dass sie, auch wenn sie nach deutschen Vorgaben noch pünktlich bis Ende September ihr Bachelorstudium abschließen, aufgrund der anderen zeitlichen Einteilung des Studienjahres in den Niederlanden nicht mehr zugelassen werden können. Gelingt es nicht, die beiden unterschiedlichen Fristen für verschiedene Dokumente einzuhalten, würde nichts anderes übrig bleiben, als geeignete, zugelassene Studierende auf einen Studienstart im kommenden Jahr zu vertrösten.

Auch am Studienende spielt die unterschiedliche Einteilung der Studienjahre eine Rolle. Da die Studierenden im zweiten Studienjahr in Münster sind, gelten auch für die Masterarbeit die deutschen Semesterzeiten, das heißt, dass die Masterarbeit begleitende Kolloquium erst zu Beginn des deutschen Sommersemesters im April startet und entsprechend auch in aller Regel keine Anmeldung zur Masterarbeit vor diesem Zeitpunkt erfolgt. In Deutschland gibt es für Masterarbeiten ein offizielles Anmeldeverfahren beim Prüfungsamt. Nach dieser Anmeldung gilt eine Frist von sechs Monaten, in denen die Masterarbeit bearbeitet und dann beim Prüfungsamt eingereicht werden muss, in den Niederlanden ist ein solches offizielles Verfahren unbekannt. Studierende, die sich tatsächlich entsprechend der Studienplanung und der hierfür üblichen Zeiten in Deutschland im April oder Mai für die Masterarbeit anmelden und diese dann fristgerecht im September oder Oktober einreichen, überschreiten hiermit die Regelstudienzeit in den Niederlanden, da hier das Studienjahr bereits Ende August endet. Dies hat für die Studierenden zum einen Extra-Kosten zur Konsequenz, da sie für diesen Zeitraum Studiengebühren in den Niederlanden zahlen müssen, zum anderen auch finanzielle Konsequenzen für die Abteilung, da in den Niederlanden die Finanzierung von Stu-

diengängen – je abhängig von Universität und Fakultät unterschiedlich gewichtet – auf der Basis von u. a. in der Regelstudienzeit erreichten Studienabschlüssen¹ erfolgt. In unserem Fall finden inzwischen Informationsveranstaltungen zur Masterarbeit bereits ab Beginn des dritten Semesters in Münster statt, und Studierende sind aufgefordert, bereits Ende des dritten Semesters Themenvorschläge für die Masterarbeiten einzureichen. Dennoch sehen wir hier noch deutlichen Optimierungsbedarf, da noch immer kaum Studienabschlüsse innerhalb der niederländischen Regelstudienzeit erfolgen.

4. Fazit

Die bisher dargelegten Ausführungen versuchen, einen kleinen Einblick in die Realität eines binationalen Joint-Degree-Studiengangs zu geben. Ähnliche Ausführungen zu beispielsweise der Ausstellung der Diplome, zum unterschiedlichen Umgang mit Prüfungsleistungen, zur Frage der Studiengebühren, zur Notenumrechnung oder dem Verfahren der Zeugnisvergabe könnten ergänzt werden. Es dürfte aber auch mit den hier besprochenen Punkten deutlich geworden sein, dass sich bei der Zusammenarbeit im Rahmen binationaler Studiengänge durch unterschiedliche nationale, regionale oder institutionelle Vorgaben und Gesetzgebungen zwangsläufig Probleme ergeben. Die im Rahmen unseres Studiengangs aufgetretenen Schwierigkeiten konnten durch intensive Bemühungen auf beiden Seiten der Grenze und die enge organisatorische Kooperation sowie den persönlichen Kontakt der Programmverantwortlichen beider Institute und Universitäten weitestgehend aufgelöst werden (vgl. Wilp 2010: 180 f.). Hierbei war und ist von den direkten Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität, Kreativität, Geduld und manchmal auch die Bereitschaft zu kreativen Regelungen erforderlich.

Wesentliche Punkte, die eine solche Zusammenarbeit ermöglichen, sind daher aus unserer Sicht:

- Regelmäßiger persönlicher Austausch zwischen den Programmverantwortlichen und auch den administrativ auf beiden Seiten am Programm beteiligten Institutionen, wie Sekretariate, Prüfungsämter und Studentensekretariate;
- Offenlegen der Unterschiede in beiden Systemen für die jeweils beteiligten Parteien, so dass auf beiden Seiten deutlich wird, wo Schwierigkeiten aufgrund der unterschiedlichen Regelungen entstehen können;
- Kompromissbereitschaft, Kreativität, Flexibilität, Geduld sowie viel Einsatz und große Begeisterung für das gemeinsame Projekt.

¹ Darüber hinaus können erreichte Studienpunkte und die Anzahl der eingeschriebenen Studierenden in der Regelstudienzeit Faktoren für die Mittelzuweisung sein.

Im Rahmen unserer Zusammenarbeit fällt immer wieder auf, dass auftretende Probleme zwar gelöst werden können, es sich hierbei jedoch häufig um ad-hoc-Lösungen bzw. Kompromisse auf Abteilungs-, Instituts- oder Fakultätsebene handelt, wobei strukturelle Lösungen erstrebenswert wären. Für die Zukunft erscheint es daher wünschenswert, dass bekannte Hürden, die die Einrichtung grenzüberschreitender Programme erschweren, abgebaut werden und mehr Raum für flexible Lösungen geschaffen wird. Um den Arbeitsaufwand zu verringern und ein höheres Maß an Transparenz zu ermöglichen, bietet sich vor allem die Verabschiedung international gültiger Studienregelungen an, an denen sich bi- oder multinationale Partnerinstitute (Abteilungen und Verwaltungen) orientieren können (vgl. Wilp 2010: 187).

Darüber hinaus stellt sich auch die Frage nach der Honorierung des Aufwandes solcher binationalen Studienprogramme. Es zeigt sich deutlich, dass es sich bei der Organisation eines solchen Joint-Degree-Studiengangs um einen äußerst komplexen und aufwendigen Prozess handelt, der die Koordination und Durchführung eines regulären Studienganges einer einzelnen Abteilung oder Institution deutlich überschreitet.¹ Die bildungspolitischen Forderungen nach grenzüberschreitenden Kooperationen im Bereich der Lehre sollten aus unserer Sicht daher auch Anreize geben, um interessierten Institutionen sowohl ideell als auch finanziell die Ein- und Durchführung binationaler Studienprogramme zu erleichtern. Der erhöhte Aufwand und hiermit einhergehend auch ein entsprechend höheres benötigtes Budget müssen aber auch den an bi- oder multinationalen Studiengängen beteiligten Abteilungen, Instituten, Fakultäten und Universitäten bewusst sein. Nur wenn auf allen Ebenen die Bereitschaft besteht, für einen solchen Studiengang mehr zu investieren als für ein »normales« Programm ohne externe Partner, kann der erforderliche Mehraufwand dauerhaft bewältigt werden.

Dass sich dieser Mehraufwand durchaus lohnen kann, dafür spricht aus unserer Sicht vor allem die umfassende und intensive interkulturelle Erfahrung, die Studierende aus einem solchen Studiengang ziehen können. Neben den Inhalten der Lehrveranstaltungen ist der große Mehrwert eines solchen Programms die über das Curriculum hinausgehende Erfahrung einer interkulturellen Lern- und Arbeitssituation innerhalb der Gruppe, mit dem binationalen Dozenten- und Mitarbeiterteam sowie das Erleben unterschiedlicher Universitätssysteme, mit all ihren unterschiedlichen Traditionen, Regeln und Vorschriften. Diese Erfahrung ist sicher für die Studierenden in unserem Master auch hinsichtlich ihrer späteren beruflichen Tätigkeit von unschätzbarem Wert, bereichert aber auch das Dozententeam, da so unterschiedliche Perspektiven eröffnet werden. Auch fachinhalt-

¹ Da beide Studienkoordinatoren von NDS auch die Koordination anderer abteilungs- bzw. zentrumsinterner Studiengänge innehatten oder -haben, beruht diese Aussage auf eigener Erfahrung.

lich bereichert die Zusammenarbeit mehrerer Institutionen mit ihrer jeweiligen Expertise das Studienprogramm und ggf. hierüber hinaus auch gemeinsame Forschungsprojekte, von denen Studierende auch wiederum, durch deren Einbezug in die Lehre oder durch Mitarbeit im Rahmen von beispielweise Abschlussarbeiten, profitieren.

Abschließend sei noch die Reakkreditierungskommission erwähnt, die bescheinigt, dass es sich trotz aller Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen beim binationalen Joint-Degree-Master-Studiengang Niederlande-Deutschland-Studien um eine erfolgreiche Zusammenarbeit handelt:

»Dieses Joint Programm ist ein schönes Beispiel von zwei Partnern, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher Strukturen, Institutionen und kulturellen Bedingungen in der Lage sind, optimale Zusammenarbeit zu leisten.« (Gutachten zur Reakkreditierung 2014: 4 f.).

Literatur

- Delhey, Yvonne: »Germanistik und multikulturelle Gesellschaft: Wie lässt sich das Studienfach Duitse Taal en Cultuur heute legitimieren?« In: Naaijken, Ton (Hrsg.): *Rückblicke, Ausblicke. Zur Geschichte der Germanistik in den Niederlanden. Utrechter Blätter. Research Review in German Language and Literature* 1 (2009), 141–150.
- Delhey, Yvonne; Grift, Liesbeth van de; Jentges, Sabine: »Studienziel Grenzgänger: Deutsch und Niederlande-Deutschland-Studien an der Radboud Universiteit Nijmegen – ein Praxisbericht.« In: Colin, Nicole; Seitz, Anne; Umlauf, Joachim (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Heidelberg: Synchron, 2014 (im Druck) (Amsterdamer German Studies).
- Duits, Caroline: *Van knelpunten tot kansen. Joint programmes tussen Nederland en Noordrijn-Westfalen: grensoverschrijdende samenwerking in het hoger onderwijs*. Amsterdam: DIA, 2014.
- »Experten für deutsch-niederländische Beziehungen«. Pressemitteilung upm. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität. <http://www.uni-muenster.de/Rektorat/exec/upm.php?nummer=17796> [abgefragt am 15.10.2014].
- Grave, Katrin: *Grenzüberschreitende Kooperationen in der Lehre: Eine Inventarisierung der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Zentrum für Niederlande-Studien (durchgeführt im Auftrag vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen), 2013.
- Gutachten zur Reakkreditierung des Studiengangs »Niederlande-Deutschland-Studien« (M. A.) an der Universität Münster in Kooperation mit der Universität Nijmegen (Joint Degree). Akkreditierungskommission AQAS, 17./18. Februar 2014.
- NVAO (Nederlandse-vlaamse accreditatieorganisatie): *Eerste MULTRA-erkenningen van joint degrees*, 9.9.2014. http://www.nvao.net/news/item/eerste_multra-erkenningen_van_joint_degrees/ [abgefragt am 15.10.2014].
- Reakkreditierungsantrag für den Masterstudiengang Niederlande-Deutschland-Studien des Zentrums für Niederlande-Studien (ZNS) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) und der Abteilung Duitse Taal en Cultuur (DTC) der Radboud Uni-

versiteit Nijmegen (RU) vom 21. Oktober 2013. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Zentrum für Niederlande-Studien.

Sars, Paul: Change perspectives: »Het bestaat niet; het mag niet, maar wij hebben het toch«. Nijmegen: Radboud Universiteit. <http://www.ru.nl/overons/overradboud/change-perspective/vm/paulsars/> [abgefragt am 15.10.2014].

Tauch, Christian; Rauhvagers, Andrejs: *Survey on Masters Degrees and Joint Degrees in Europe*. Survey of the European Universities Association (EUA), 2002. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf [abgefragt am 15.10.2014].

VSNU (Vereniging van universiteiten) (2012): Internale joint programmes bij Nederlandse universiteiten. Tussenrapportage project stimulering joint degrees 2012. <http://www.vsnunl.nl/files/documenten/Domeinen/Internationaal/Joint%20Degrees/Tussenrapportage%20Stimuleringsfonds%20Joint%20Degrees%20VSNU.pdf> [abgefragt am 15.10.2014].

Wilp, Markus: »Grenzüberschreitende Kooperation in der Praxis: Die Akkreditierung des binationalen Masterstudienganges Niederlande-Deutschland-Studien«. In: *10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen*. Bonn: HRK, 2010, 180–188.

► *Dr. Sabine Jentges*

ist Universitätsdozentin im Bereich Deutsche Sprache und Kultur und Niederlande-Deutschland-Studien an der Radboud Universität Nijmegen. Sie ist Studienkoordinatorin des binationalen zweijährigen Joint-Degree-Studiengangs Niederlande-Deutschland-Studien (RU Nijmegen und WWU Münster). Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, fremdsprachige Textproduktion und -rezeption sowie Methodik und Didaktik des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts.

► *Dr. Markus Wilp*

ist Akademischer Rat am Zentrum für Niederlande-Studien der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Als Studienkoordinator betreut er unter anderem den binationalen Masterstudiengang Niederlande-Deutschland-Studien. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Parteien- und Wahlforschung, Migrations- und Integrationsforschung, Politische Systeme im deutsch-niederländischen Vergleich.

Ein Erasmus-Intensivprogramm als Möglichkeit internationaler Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Yvonne Delhey

► Zusammenfassung

Erasmus-Intensivprogramme bieten die Möglichkeit, die vom europäischen Bildungsprogramm beabsichtigte strategische Partnerschaft projektbezogen als transnationale Zusammenarbeit aufzubauen. Der Beitrag stellt das Erasmus-Intensivprogramm *Tracing European Spaces: Language, Identity, and Culture* vor, an dem Studierende und Lehrende aus fünf Ländern aus den Bereichen DaF, DaZ, der internationalen Germanistik und der Fremdsprachenforschung teilgenommen haben. Gemeinsamer Nenner war die Vermittlung interkultureller Kompetenz, hier eingebettet in ein Projekt, das von der Wahrnehmung der Stadt als urbaner Raum ausging und auf die Verortung (inter)kultureller Kompetenz zielte. Der Beitrag gibt einen Einblick in die notwendige Organisation und Ausführung des Erasmus-Intensivprogramms.

Erasmus-Intensivprogramme

2012, zum 25. Jubiläum des Erasmus-Programms, hatten bereits 2,5 Millionen Studierende und 300.000 Lehrende vom europäischen Bildungsprogramm Erasmus für den Hochschulbereich profitiert. Über 3.000 Hochschulen aus 33 europäischen Ländern haben die Möglichkeiten genutzt, die das Programm zum internationalen Austausch und zur Zusammenarbeit auf individueller und institutioneller Ebene bietet (DAAD *euroletter* 2012: 3). Im Dezember 2013 wurde das neue Erasmus+-Programm verabschiedet. Es läuft bis 2020, ist mit 14,7 Milliarden Euro ausgestattet und soll 4 Millionen Menschen die Möglichkeit bieten, über Auslandserfahrungen neue Qualifikationen und Kompetenzen zu

erwerben und damit ihre, wie es in einem Memo der Europäischen Kommission heißt, »persönliche Entwicklung [...] voranzutreiben und ihre Beschäftigungschancen zu erhöhen« (European Commission 19/11/2013). Wie sein Vorgänger ist Erasmus+ darauf gerichtet, die Mobilität der Studierenden über die internationale Zusammenarbeit der Bildungsinstitutionen im europäischen Hochschulraum (EHR) zu verstärken, wobei in diesem Bereich vor allem Initiativen gefördert werden, die als »strategische Partnerschaften« und »Wissensallianzen« bezeichnet werden. Welche Rolle Intensivprogramme, die seit 2000 zum Erasmus-Programm gehören, im neuen Bildungsprogramm spielen werden, bleibt abzuwarten. In den ersten zehn Studienjahren wurden europaweit – und die Zahl zeigt, welche Bedeutung diesen Projekten im europäischen Bildungsprogramm zukommt – 2.403 Programme gefördert. Ihr besonderer Wert liegt in der multilateralen, innovativen und interdisziplinären Konzeption (vgl. *DAAD euroletter* 2012: 24). Sie soll von mehreren Universitäten gemeinsam erarbeitet und umgesetzt werden, so die Vorgabe, wodurch diese kompakten Studienmodule zu Experimentierfeldern werden, auf denen neue Lern- und Lehrmethoden ausprobiert werden können.

Entstehung des Intensivprogramms: *Tracing European Spaces*

Die Idee zu dem Erasmus-Intensivprogramm *Tracing European Spaces: Language, Identity, and Culture*, das hier vorgestellt wird, entstand während eines Arbeitstreffens, das Lehrende aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, der Lehrerbildung, der Sprachlehrforschung und der kulturwissenschaftlich orientierten internationalen Germanistik der Universitäten Marburg (D), Nijmegen (NL) und Poznań (PL) 2011 im Rahmen eines Erasmus-Dozentenaustauschs in Poznań zusammenführte, um die bestehende binationale Zusammenarbeit der einzelnen Universitäten auf anderer Ebene gemeinsam fortzuführen. Die Initiative folgte dem gemeinsamen Interesse an einem didaktischen Konzept, in dem die Wahrnehmung und Konzeptualisierung der Stadt als urbaner Raum und die Vermittlung interkultureller Kompetenz zusammenkommen. *Interkulturalität* kann, so der Ausgangspunkt, als eine Kategorie des sozialen Raumes verstanden werden, die im urbanen Alltag in der Wechselbeziehung zwischen kultureller und räumlicher Praxis konkreten Ausdruck findet. Für die Arbeit im Fremdsprachenbereich bietet der Ansatz die Möglichkeit, Interkulturalität nah am gesellschaftlichen Kontext zu erkunden und interdisziplinär vorzugehen.

Aus der Zusammenarbeit zwischen Marburg und Poznań war 2009 bereits das Projekt *POLDI – Polnische und deutsche Studierende lernen interkulturell* entstanden, das auf die Förderung interkultureller Kompetenz durch erfahrungsbasiertes und reflektierendes Lernen ausgerichtet war und bei dem Poznańer und Marburger

Studierende während gemeinsam konzipierter und organisierter Studienreisen in Kleingruppen an der Erstellung wechselnder Produkte arbeiteten (vgl. Schmidt-Bernhardt et al. 2011).

In Nijmegen wurde zum damaligen Zeitpunkt unter dem Titel »Spurensuche: Stadt lesen als urbanes Palimpsest« in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Amsterdam ein anderer Ansatz entwickelt, der im Rahmen der »Bildungsoffensive Deutsch« vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik gefördert wurde und in dem eine Reihe von Online-Lehrmaterialien entstanden sind, die inzwischen im Internet auf der Lernplattform des Goethe-Instituts bereitgestellt werden (vgl. Delhey/Jentges 2013). Relativ schnell war klar, dass man versuchen sollte, die gemeinsamen Aktivitäten in einem von der Europäischen Union geförderten Intensivprogramm zusammenzubringen. Unter dem Motto »experts meet experts« bieten sie die Möglichkeit, Forschung und Lehre zu verbinden sowie Studierende und Lehrende mehrerer Erasmus-Partner in Perioden von zwei bis sechs Wochen in Form eines Blockseminars oder Intensivkurses zusammenzubringen, die explizit als interdisziplinäres Lern- und Lehrprojekt angelegt sind und der Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie der Vermittlung innovativer wissenschaftlicher Ansätze dienen. Sie werden von den nationalen Agenturen, die mit dem EU-Kommissariat für Bildung zusammenarbeiten, betreut. Entsprechend sind genauere Informationen über den Antrag und die Antragsfristen dort zu erhalten. In Deutschland ist das der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), in den Niederlanden die Netherlands Universities' Foundation for International Cooperation (Nuffic) und in Polen die Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE). Welche Agentur für welches Land zuständig ist, lässt sich über die Webseite des EU-Kommissariats für Bildung (<http://ec.europa.eu/education>) ermitteln. In dem hier vorgestellten Projekt kamen schließlich noch Schweden und Slowenien als partizipierende Partner hinzu, aber zu diesem Zeitpunkt war die Entscheidung, bei welcher nationalen Agentur das Projekt beantragt werden sollte, bereits gefallen. In jedem Fall ist es ratsam, zunächst die für Internationalisierung zuständige Abteilung oder Person der eigenen Hochschule oder Universität zu konsultieren. Dort erfährt man in der Regel neben den Regularien auch, wie aussichtsreich die Bewilligung eines Antrags ist, was die Entscheidung, wer von den Erasmus-Partnern den Antrag einreicht, beeinflussen kann. In dem hier beschriebenen Beispiel fiel die Wahl aus verschiedenen Gründen auf die Radboud Universität Nijmegen. Ihr fiel in der Folge die Koordination des Projekts zu, was allerdings nicht bedeutet, dass die Konzeption und Durchführung des Erasmus-Intensivprogramms lediglich in der Verantwortung dieser Universität lag. Für die konkrete Planung ist es in jedem Fall hilfreich, wenn man auf die Erfahrung ähnlicher Projekte in direkter Umgebung zurückgreifen kann, denn aus heutiger Sicht wurde damals der organisatorische Aufwand unterschätzt,

der sich durch die administrative Einbettung des Programms in den jeweiligen institutionellen Rahmen der beteiligten Organisationen ergibt. Hier ist anzuraten, das Erasmus-Intensivprogramm nicht als einmaliges und eigenständiges Projekt, sondern soweit wie möglich in bereits bestehende Programme zu integrieren, die man einer größeren Gruppe Interessierter zugänglich machen will, oder an Forschungsprojekte anzuschließen, die dadurch einem breiteren Publikum zugänglich werden und eine größere Wirkung erreichen.

Das Intensivprogramm: *Tracing European Spaces*

Das Intensivprogramm *Tracing European Spaces: Language, Identity, and Culture* wurde als zweiwöchiges Blockseminar im März 2014 an der Freien Universität Berlin angeboten. Es bestand aus Impulsreferaten der beteiligten Dozenten und Workshops, in denen Studierende unter professioneller Betreuung selbst Fragestellungen und Material anhand konkreter Aufgabenstellungen entwickelten, die ihnen die Fremdsprachendidaktik und den Bereich des interkulturellen Lernens von einer praxisnahen Seite zeigen, deren Ansätze sich später leicht in verschiedene, dem Studium verwandte Berufsfelder übernehmen lassen. Das Intensivprogramm richtete sich an Studierende der (interkulturellen) Germanistik, der Angewandten Linguistik, der Kultur- und Literaturwissenschaft, des Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung im Masterstudium und setzte damit von Anfang an auf eine sehr heterogene Gruppe von Teilnehmern. Waren am Beginn drei Partneruniversitäten an der Konzeption beteiligt, wurden es schließlich acht Universitäten aus fünf verschiedenen europäischen Ländern; neben Marburg, Nijmegen und Poznań kamen noch die Universität Duisburg-Essen, die Freie Universität Berlin, die Goethe-Universität Frankfurt am Main, die Linné-Universität Vaxjö und die Universität von Ljubljana hinzu. Im Hinblick auf die Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz der Zielsprache Deutsch, die sich aus der Projektkonzeption ergab, sollte noch erwähnt werden, dass trotz des relativ hohen Anteils deutscher Universitäten der Anteil zwischen den deutschsprachigen Mutter- und Fremdsprachlern im Gleichgewicht blieb, das Sprachniveau aber sehr hoch angesetzt war (C1 nach dem GER).

Das Intensivprogramm: *Tracing European Spaces*: Ziele und Programm

Das Projekt setzte sich zum Ziel, für die Verortung von Interkulturalität im urbanen Raum zu sensibilisieren. Anknüpfend an die aktuelle kulturwissenschaftliche Diskussion über die Wahrnehmung und Konstruktion von Raum und Raumkonzeptionen ging es darum, die in diesem Rahmen diskutierten theoretischen An-

sätze auf innovative Lehr- und Lernwege im Bereich der Fremdsprachendidaktik und des interkulturellen Lernens zu übertragen. Dabei standen folgende Fragestellungen zum interkulturellen Lernen im Mittelpunkt:

- Wie kann die eigene Stadt- und Raumwahrnehmung in einer globalen Welt für sprachliches und interkulturelles Lernen nutzbar gemacht werden?
- Wie kann für eigen- und fremdkulturelle kommunikative Spezifika sensibilisiert werden?
- Wie kann die Wahrnehmung der eigenen Umgebung aus dem sozialen Raum heraus entwickelt werden und wie können hieraus didaktische Konzepte für den Fremdsprachenunterricht entstehen?

Es ging darum, Lernende über die Wahrnehmung und durch die Auseinandersetzung mit dem urbanen Raum die kulturelle Praxis in ihren Erscheinungsformen, Bedeutungen und Funktionen erfassen zu lassen und, im nächsten Schritt, in der Reflexion in der internationalen und multikulturellen Lernergruppe zum Inhalt interkulturellen Lernens zu machen. Der Ansatz entspricht der Einsicht, dass die interkulturelle Kompetenz eine Fähigkeit ist, »die wir im Alltag einüben und alltäglich brauchen« (Erl/ Gymnich 2013: 9), denn der urbane Raum – und damit ist nicht nur die Stadt gemeint – wird durch den kulturellen Austausch von regionalen, nationalen europäischen und globalisierten Kulturen bestimmt. Versucht man Interkulturalität zu verorten, dann lassen sich die in diesem Raum täglich stattfindenden kulturellen Transformationsprozesse anders erfassen. Raum ist dann viel mehr als nur eine topographische Gegebenheit, sondern lässt sich als konstruierter, symbolisch vermittelter Begriff deuten.

Am Ausgangspunkt einer solchen Herangehensweise stehen Fragen wie die folgenden: Was nehmen wir an bekannten und an fremden Orten wahr (und was nicht?), was nehmen andere an diesen Orten wahr? Was prägt »unser« Bild eines urbanen Raums und welche Assoziationen verbinden wir hiermit? Welche Zeichen (inklusive Schriftzeichen, Schriftzüge usw.) gibt es im öffentlichen Raum? Was vermittelt die äußere Schicht eines Straßenbildes, was verbirgt sich hinter dieser? Welche historischen, sozialen und kulturellen Bezüge und welche Geschichten lassen sich mit einem konkreten Ort verbinden. Und wie formen sie unsere eigene Identität? Welchen Einfluss haben Raumkonzeptionen und räumliche Vorstellungen auf unsere Sprache und damit auf unser Denken?

Diese Fragen wurden in sechs verschiedenen Workshops, die jeweils von zwei Dozenten verschiedener Partneruniversitäten organisiert wurden, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Lehraufgaben diskutiert. Zur Vorbereitung und Einstimmung auf die Workshops boten die beteiligten Dozenten Impulsreferate an, damit in thematischer und theoretischer Hinsicht ein gemeinsamer Rahmen gegeben war. In den daran anschließenden Workshops wurden folgende Themen erarbeitet:

- Orte entdecken – Welten beschreiben. Gedenktafeln und Street Art – Sprachrohre des Gestern und Heute (Prof. Dr. Henriette Dausend, Dr. Irena Samide)
- »Wem gehört die Stadt?« Gestaltung, Definition und Aneignung von Stadträumen in Jugendbuch, Filmszenarium und Film der DDR: *Insel der Schwäne* (Dr. Susanne Scharnowski, Dr. Corina Löwe)
- Denkmal? Denk mal! Fremdsprachenlernende auf der Spur von Erinnerungen an Personen im (urbanen) Raum (Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krystofowicz, PD Dr. Antje Stork)
- Städtische Räume medial und didaktisch – Bilder, Texte, Filme und Orte im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Berlin (Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik, Dr. Marta Janachowska)
- Die Stadt als Museum: Ein handlungsorientierter Ansatz zur Erkundung der Stadt (Dr. Yvonne Delhey, Dr. Andrea Schäfer, Dorota Okonska M. A.)
- Erlebter Raum, erlebte Kultur. (Urbane) Räume als Schlüssel zum kulturgeprägten Lernen im Fremdsprachenunterricht (Dr. Chiara Cerri, Dr. Sabine Jentges).

Ausführlichere Darstellungen zum Inhalt der Workshops sind auf der Webseite des Erasmus-Intensivprogramms zu finden: <http://www.ru.nl/europeanspace/>.

Die dazugehörigen kulturwissenschaftlichen Ansätze stammen von Michel Foucault, Henri Lefèbvre und Pierre Nora und lassen sich, dort, wo Interkulturalität und Raum zusammenkommen, um die Ansätze von Stuart Hall, Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak ergänzen. Das Spektrum der kulturtheoretischen Ansätze, die man heranziehen kann, zeigt bereits, dass die interkulturelle Kompetenz wissenschaftlich nur interdisziplinär erfasst werden kann: Sie entspricht einer allgemeinen Handlungskompetenz, die keiner spezifischen Ausbildung zugeordnet werden kann (vgl. Ernst/Heimböckel 2012, Erll/Gymnich 2013).

Als sogenannte Schlüsselkompetenz (oder *soft skill*) umfasst die interkulturelle Kompetenz eine ganze Reihe von Fähigkeiten und Eigenschaften kognitiver, affektiver und pragmatisch-kommunikativer Art, durch die wir erfolgreich interagieren können. Stefanie Rathje (2007) weist darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur im Umgang mit anderen Kulturen, sondern auch mit anderen Menschen innerhalb der als »eigen« verstandenen Kultur gefordert ist. Hier zeigt sich bereits, dass es in einem solchen Projekt schwer ist, Lernziele genau zu differenzieren, denn der hier gewählte Ansatz geht vom impliziten Wissen, also von Norm- und Handlungswissen aus, das wir in der Wiederholung automatisieren. Als Form des kulturellen Wissens bietet dieses Wissen eine Basis, über die Unterschiede kultureller Praxis relativ einfach zu erschließen sind. Natürlich gehört auch die Vermittlung von explizitem Wissen zu diesem Lernprozess, der von der Wahrnehmung über Wissen schließlich zum Verstehen der anderen Kultur führen soll.

Zwischen der Beobachtung verorteter Interkulturalität und der Reflexion über eigen- und fremdkulturelles Wissen liegt eine Reihe von Zwischenschritten, zu denen auch die Spracharbeit gehört. Sie ist zweifellos entscheidend für die erfolgreiche Kommunikation, stand im Projekt aber dennoch nicht im Vordergrund und war daher auch kein explizit formuliertes Lernziel. Selbstverständlich fördert die gemeinsame (Fremd-)Sprache die Verständigung, ist aber beim interkulturellen Lernen meist untergeordnetes Lernziel. Mit Blick auf die angemessene Vermittlung der Inhalte, die zu erarbeiten waren, wurde von den Teilnehmern allerdings schon ein hohes Sprachniveau vorausgesetzt.

Interkulturelle Kompetenz setzt sich, wie schon angedeutet, aus den drei Teilkompetenzen der kognitiven, der affektiven und der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz zusammen. Will man diese Kompetenzen zum Teil des Lernprozesses machen, sollte man sich fragen, inwieweit sie überhaupt gezielt vermittelbar sind, oder eben jenes interkulturelle, heterogene Experimentierfeld hervorbringen, das am ehesten durch gezielte Reflexion der unterschiedlichen kulturellen Interaktionen zu Wissen führt. Aus diesem Grund wurde im Intensivprogramm *Tracing European Spaces: Language, Identity, and Culture* mit verschiedenen Formen der Reflexion gearbeitet, zu denen u. a. studentische Tagesprotokolle, die tägliche Nachbesprechung der Dozenten untereinander und am Ende eine Evaluation mit geschlossenen und offenen Fragen gehörten. Die Fragen bezogen sich auf den persönlichen Lernerfolg, die akademischen Lernergebnisse und auf die didaktisch-methodische Gestaltung. Außerdem wurde nach den Vor- und Nachteilen des Intensivprogramms gegenüber vergleichbaren Lehrveranstaltungen an der Heimatuniversität gefragt, um die Teilnehmer noch einmal zur Reflexion über den transnationalen Kontext anzuregen.

Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse ist zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen, allerdings lassen sich schon einige Aussagen treffen, durch die der Erfolg des Intensivprogramms eingeschätzt werden kann. Wie schon erwähnt, ging es in der Evaluation um die persönlichen wie akademischen Lernergebnisse sowie die Reflexion über den didaktisch-methodischen Ansatz, die ein Projekt wie dieses im transnationalen Kontext hervorbringt. Im Hinblick auf die Auswertung des transnationalen Kontextes zeigt die Evaluation am Ende des Intensivprogramms wichtige Aspekte der »Arbeit in internationalen Gruppen« auf: Allgemein betrachtet bestätigen 80 % der Teilnehmenden, dass die Zusammenarbeit in multinationalen Gruppen ihre interkulturelle Kompetenz gefördert hat. Als vorteilhaft werden der Austausch über unterschiedliche Meinungen und verschiedene Perspektiven zu einem Thema angegeben. Auch Empathie, Geduld, Verständnis,

»mehr Geduld, wenn andere reden«, sowie auch Erkenntnisse über verschiedene Vorstellungen von Zeit werden als Beispiele von Kompetenzen genannt, die die Teilnehmenden erworben haben.

Ein Aspekt, der sich aus der internationalen Zusammenstellung von Studierenden ergibt, besteht in der Bewusstmachung von unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen sowie Studienformalitäten. 52,2 % der Teilnehmenden geben an, dass sie Einblicke in die vielfältige akademische Wirklichkeit in anderen europäischen Ländern erhalten haben. Dies kann als durchaus positives Ergebnis betrachtet werden, zumal es kein explizites Thema des Intensivprogramms war. Der intensive Austausch fand während der Gespräche, Gruppenarbeiten und des Zusammenseins in der Freizeit statt, wobei der sprachliche Austausch durchaus eine Herausforderung bildete, die unterschiedlich bewertet wurde.

Viele der Teilnehmer haben das Intensivprogramm als vorteilhaft für die Entwicklung der eigenen Deutschkenntnisse beurteilt und diesen Aspekt als Grund genannt, warum sie die Teilnahme an einem IP-Projekt weiterempfehlen würden. Ein Teilnehmer meinte: »Ja, man kann seine Deutschkenntnisse verbessern. Man lernt die Kultur besser lernen« (SL7); »Mit Sicherheit, ja, ich würde ein solches Projekt meinen Kommilitonen empfehlen. Man kann neue Informationen erwerben, neue Kontakte aufnehmen, Sprachkenntnisse verbessern, Ich sehe nur die Vorteile.« (P3). Ein Teilnehmer betonte den Vorteil des intensiven Einsatzes der Zielsprache vor allem im Vergleich zu der Situation zu Hause: »Vorteile: viel Austausch/Kommunikation in der neuen Sprache, was an meiner Heimatuniversität nicht auf diese Weise geboten werden konnte« (N2). Auch einige kritische Aspekte wurden erwähnt, so z. B. N1: »Man muss jetzt unbedingt in der Zielsprache reden (Vorteil). Es kostet viel mehr Energie (Nachteil).« Die sich daraus ergebende »Sprachungerechtigkeit« (B1) wurde auch von anderen kommentiert, u. a. mit folgender Aussage: »Nicht-Erstsprachler können sich weniger gut einbringen« (B1). Dieses Problem lässt sich bei international zusammengesetzten Gruppen, die sprachlich unterschiedliche Kompetenzen aufweisen (von muttersprachlichen bis Mittelstufe-Kenntnissen), nicht vermeiden und sollte in der Vorbereitung des Programms, genauer in der Organisation und Planung der Lehrveranstaltungen, berücksichtigt werden.

Ein Punkt, der in einigen Rückmeldungen zum Ausdruck kommt, ist die Wichtigkeit des Projektes für die Erlangung berufsrelevanter Kompetenzen hinsichtlich der Förderung der interkulturellen Kompetenz. Auf die Frage, ob man das Intensivprogramm anderen Studierenden empfehlen könne, antwortet z. B. ein Teilnehmer: »Ja! Grund: innerhalb der EU wird man früher oder später mit den Nachbarländern zusammenarbeiten! Dies ist eine gute Möglichkeit eine solche Zusammenarbeit zu erlernen.« Die Aussage findet sich in dieser oder ähnlicher Form bei anderen Teilnehmern. Was genau gemeint ist, ließ sich mit den verwendeten Fragebögen nicht ermitteln, sollte aber, so lässt sich im

Nachhinein feststellen, durchaus klarer in den Fokus gesetzt werden. Auch in einem anderen Punkt zeigt sich, wie wichtig die Evaluation und der Reflexionsprozess für das Intensivprogramm ist und wie entscheidend dabei die verschiedenen Formen der Evaluation sind. Über den Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen wurde zwar nach den persönlichen und akademischen Lernergebnissen gefragt, aber die Fragen ließen offensichtlich keine genauere Reflexion über die didaktisch-methodischen und theoretisch-konzeptionellen Ansätze zu. So zeigt erst die Auswertung der studentischen Tagesprotokolle, dass der Ansatz zur Erschließung des urbanen Raumes zwar intuitiv erfasst, aber die damit einhergehende Auseinandersetzung mit verschiedenen Raumkonzeptionen von den studentischen Teilnehmern nur ansatzweise verstanden wurde. Bei einer Fortsetzung des Projekts wäre es wichtig, diesen Teil in der Zielstellung klarer zu formulieren und den Zusammenhang zwischen thematischer Gestaltung der Workshops, dem jeweiligen Raumkonzept und dem konzeptionellen Rahmen des Programms deutlicher vorab zu klären.

Will man, abschließend, Vor- und Nachteile eines Intensivprogramms für den Bereich der Fremdsprachenvermittlung und -didaktik zusammenfassen, so ist zweifellos der transnationale Kontext das entscheidende Kriterium, an das sich dann eine Reihe anderer Zielstellungen anschließen. Verbindet man außerdem noch die Vermittlung einer Zielsprache (in diesem Fall Deutsch) mit dem Projekt, kann das Intensivprogramm für die Teilnehmer auch noch in dieser Weise zur Herausforderung werden. Entscheidend ist die Abwägung unter den Erasmus-Partnern, welche Zielstellung im Vordergrund stehen soll, und diese dann in der Vorbereitung des Programms gemeinsam so zu erarbeiten, dass das Ergebnis optimal an die gesetzte Zielstellung anschließt. Das hier vorgestellte Beispiel zeigt, dass es möglich ist, die unterschiedlichsten Zielstellungen miteinander zu verbinden, und es bietet hoffentlich Orientierungshilfe bei der Organisation eines solchen Projektes.

Literatur

- DAAD *euroletter: Informationen zur EU-Bildungs- und Hochschularbeit. Sonderausgabe Erasmus*. Bonn: DAAD, 2012; https://eu.daad.de/medien/eu/publikationen/sonderausgabe_euroletter.pdf (07.10.2014).
- Delhey, Yvonne; Jentges, Sabine: »Urbaner Raum und interkulturelles Lernen«. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Globalisierung Migration Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012, 420–423 (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, 12).

- Delhey, Yvonne; Jentges, Sabine: »Von Wahrnehmung zu Wissen: Interkulturelles Lernen im urbanen Raum«. In: Hille, Almut; Langer, Benjamin (Hrsg.): *Erzählte Städte: Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik*. München: iudicium, 2013, 179–195. Zugang zum Online-Material über: <http://lernen.goethe.de/moodle/>, nach Anmeldung auf *Mein Goethe.de* und Anforderung eines Registrierungscode(s).
- Erll, Astrid; Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett, 2013.
- Ernst, Thomas; Heimböckel, Dieter (Hrsg.): *Verortungen der Interkulturalität: Die ›Europäischen Kulturhauptstädte‹ Luxemburg und die Großregion (2007), das Ruhrgebiet (2010) und Istanbul (2010)*. Bielefeld: transcript, 2012.
- European Commission – MEMO/13/1008 19/11/2013: »Was ist Erasmus+?«; http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-1008_de.htm (07.10.2014).
- Holzbrecher, Alfred: *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen, 2004.
- Rathje, Stefanie: »Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept«, *Journal for Language and Intercultural Communication* 7, 4 (2007), 254–266.
- Schmidt-Bernhardt, Angela; Stork, Antje; Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Rybszleger, Paweł: *Deutsch-polnische Entdeckungen; Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg: Tectum, 2011 (Marburger Schriften zur Lehrerbildung, 6).

- Dr. Yvonne Delhey
arbeitet seit 2003 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Radboud Universiteit Nijmegen (NL). Studium der Literaturwissenschaft, Geschichte und Politologie in Aachen und Amsterdam, wo sie 2002 promovierte. Promotion zum Thema »Reformsozialismus und Literatur mit exemplarischen Studien zum Werk Christa Wolfs und Wolfgang Hilbigs: *Schwarze Orchideen und andere blaue Blumen*« (2004). Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der modernen deutschsprachigen Literatur und richtet sich auf autobiographische Texte, auf Fragen der Identitätskonstruktion und die Wahrnehmung und Konzeption von Raum und Räumlichkeit. Zusammen mit Dr. Sabine Jentges verfasste und initiierte sie verschiedene interkulturell und interdisziplinär ausgerichtete Beiträge und Projekte zur Wahrnehmung des urbanen Raums. Zum hier vorgestellten Projekt sei die Projekt-Webseite des Erasmus-Intensivprogramms *Tracing European Space: Language, Culture, and Identity* empfohlen: <http://www.ru.nl/europeanspace/>

Berlin inter³ – ein internationales, interdisziplinäres und interkulturelles Kooperationsprojekt

Katalin Petneki

► Zusammenfassung

Von 2008 bis 2010 konnte ein Kooperationsprojekt unter der Leitung der Humboldt-Universität zu Berlin verwirklicht werden, dessen Ziel es war, die internationale Zusammenarbeit unter verschiedenen Hochschulen im Bereich der Germanistik zu intensivieren. So entstand das Programm unter dem Titel *Berlin inter³*, an dem auch Studierende des Germanistischen Instituts der Universität Szeged teilgenommen haben. Im Mittelpunkt des Programms stand Berlin. Das Thema wurde unter *interdisziplinären* Aspekten in *internationalen* Gruppen bearbeitet. In diesem Beitrag wird gezeigt, wie dieses *interkulturell* angelegte Projekt aufgebaut ist, wie es in drei Jahren verwirklicht wurde und warum dieses Projekt unter den ungarischen Teilnehmern ein sehr positives Echo erfuhr.

1. Einleitung

In der DaF-Lehrerbildung ist es nach der kommunikativen Wende wichtig geworden, die Studierenden auf die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz aufmerksam zu machen und sie für den Aufbau dieser Kompetenz zu befähigen. Was darunter verstanden werden soll, wird während des Studiums in theoretischer Form gründlich behandelt. Demnach soll die interkulturelle Kompetenz »als Konzept des fremdsprachlichen Unterrichts auf interpersonale, handlungs- und prozessorientierte Kommunikationsvorstellungen« verstanden werden, »welche die Begegnung von Individuen unterschiedlicher Kulturen als Begegnungsfeld teils überlappender, teils unterschiedlicher gruppenspezifischer Dispositionen, Denkmuster und Empfindungsweisen erkennen, wie sie sich in Konventionen von Sprache und Handeln niederschlagen« (Volkman 2002: 12). Interkulturelle Kompetenz kann gelehrt und gelernt werden, und wenn dabei interkulturelle Begegnung

nungen ermöglicht werden, kann laut Gügold (2009: 10–11) interkulturelles Lernen entstehen. Wenn »interkulturelle Kompetenz« also nicht nur als Modewort in der Fremdsprachendidaktik stehen bleiben, sondern in die Praxis übergreifen soll, dann sollten Studierende interkulturelle Kommunikation nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erfahren und erleben können. Dazu bot das Projekt der Humboldt-Universität im Rahmen des Erasmus-Intensivprogramms eine einmalige Möglichkeit. Alle Erasmus-Partneruniversitäten wurden von der HU angesprochen, von denen sich bei der Erstellung des Antrags sechs Hochschulen aus verschiedenen Ländern angeschlossen haben und später noch einige hinzugekommen sind. Im Folgenden möchte ich zeigen, wie die drei Hauptmerkmale des Projekts, der internationale, interdisziplinäre und interkulturelle Charakter im Programm, verwirklicht werden konnten.

2. Ein internationales Projekt

Das Programm wurde auf die Mitwirkung der Erasmus-Partnerinstitute der HU Berlin hin geplant, wodurch ein in jeder Hinsicht internationales Projekt entstand.

2.1 Ziele des Projekts

Im Projektantrag, der im März 2008 eingereicht wurde, musste zuerst angegeben werden, welche von den vorgegebenen möglichen Zielen durch die Kooperation verwirklicht werden sollen. Dabei wurden die folgenden Ziele markiert:

- Verbesserung der Qualität und Erhöhung des Umfangs von Studierenden- und Dozentenmobilität in ganz Europa;
- Verbesserung der Qualität und Ausweitung des Umfangs der multilateralen Zusammenarbeit zwischen Hochschulen in Europa;
- Verbesserung der Qualität und Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen;
- Unterstützung der Entwicklung innovativer ICT-basierter Inhalte, von Dienstleistungen, von pädagogischen Ansätzen und Verfahren für lebenslanges Lernen (IP-Antrag 2008: 16).

Das Intensivprogramm *Berlin inter*³ orientierte sich inhaltlich an der Ausrichtung des Germanistikstudiums an den Partneruniversitäten und umfasste daher sowohl historische, soziologische, kulturwissenschaftliche, linguistische, literaturwissenschaftliche als auch interkulturelle sowie berufsbezogene Aspekte. Ein schon im Antrag genanntes Ziel war, das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur nicht nur zu wecken, sondern auch zu verstärken. Die gemeinsame Arbeit unter der Leitung unterschiedlicher Dozentinnen und Dozenten verschiedener

Fachgebiete sollte auch dazu beitragen, die Fachkompetenz, die Kooperationsbereitschaft, die kommunikative und interkulturelle Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erhöhen (vgl. IP-Antrag 2008: 20).

2.2 Teilnehmer

Am Programm konnten pro Partnerinstitut 5 bis 6 Studierende teilnehmen. Die Voraussetzung dafür war, dass eine Dozentin oder ein Dozent die Leitung eines Tagesprogramms übernahm. Die Teilnehmer kamen aus Dänemark, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Polen, der Türkei und Ungarn. So war eine Gruppengröße garantiert, mit der man effektiv arbeiten kann. Durch die vertretenen Länder konnten 6 bis 7 Tagesprogramme über Berlin gesichert werden, an den übrigen Tagen hielten Professorinnen oder Professoren der Humboldt-Universität jeweils eine Veranstaltung ab. Die ausländischen Dozentinnen oder Dozenten hatten dabei auch die Möglichkeit, die Stunden der anderen Kolleginnen oder Kollegen zu besuchen. Ihr Aufenthalt war jeweils für maximal eine Woche geplant.

2.3 Rahmenbedingungen

Das Programm sollte in Berlin an der Humboldt-Universität durchgeführt werden. Es war über einen Zeitraum von drei Jahren, jeweils jährlich für etwa drei Wochen geplant. Der Zeitpunkt war immer auf einen Zeitraum kurz vor dem Semesterbeginn festgelegt, von Ende September bis Mitte Oktober. In Ungarn beginnt das Semester schon Mitte September, aber da die Philosophische Fakultät der Universität Szeged die Teilnahme am Programm unterstützte, bereitete die Abwesenheit den Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine besonderen Schwierigkeiten.

Im Rahmen der Erasmus-Intensivprogramme wurden solche Projekte unterstützt, »die einen starken multidisziplinären Ansatz aufweisen, die nachgewiesenen Bedürfnissen und Herausforderungen auf europäischer Ebene entsprechen« (IP-Antrag 2008: 17) und mit einer Vor- und Nachbereitung verbunden sind.

Der erste Schritt war, einen genau beschriebenen Arbeitsplan an die Koordinatorinnen und Koordinatoren zu schicken. Dieser Plan sollte nicht nur die ausführliche Beschreibung des angebotenen Themas, sondern auch Aufgaben enthalten, mit denen die Studierenden sich auf das Thema vorbereiten konnten. Diese Aufgaben wurden vor Kursbeginn auf die Lernplattform Moodle des Intensivprogramms hochgeladen. Gleichzeitig erfolgte die Auswahl der Teilnehmer. Am Germanistischen Institut der Universität Szeged hat das Intensivprogramm großes Interesse geweckt: Viele haben sich beworben. Der Grund dafür war, dass es sich viele Studierende nicht leisten können, im Rahmen eines Erasmus-Stipendiums ein ganzes Semester im Ausland zu verbringen. So war

hier das Auswahlkriterium: Wer bislang noch gar kein ausländisches Stipendium erhalten hatte, sollte teilnehmen können. Da es mehr Kandidatinnen und Kandidaten als Plätze gab, mussten die Studierenden ein Motivationsschreiben einreichen. Ein Student, der im BA Germanistik als Nebenfach belegte, argumentierte z. B. (im Originalwortlaut):

»Mit diesem Stipendium könnte ich nicht nur an fachlichen Vorträgen teilnehmen, sondern auch könnte ich mich sprachlich entwickeln, was mir sehr nötig wäre. Obwohl ich die Oberstufenprüfung in Deutsch (Stufe C1) schon habe, wäre es noch nötig, meine Sprachkenntnisse zu erweitern. Dazu braucht man unbedingt direkte Kontakte mit den Muttersprachlern, die dieses Stipendium mir bieten könnte.«

Die Studierenden sollten noch im Sommer die vorbereitenden Aufgaben und Pflichtlektüren erledigen sowie eine Präsentation ihrer Universität vorbereiten. Während des Programms sollten sie am Unterricht teilnehmen – dies wurde mit Anwesenheitslisten kontrolliert – und am letzten Tag eine Klausur zu drei ausgewählten Themen schreiben. Das bedeutet, dass jede Dozentin/jeder Dozent noch vor dem Kurs auch die Aufgaben der Klausur abgeben musste. Mit der bestandenen Klausur erhielten die Studierenden fünf ECTS-Punkte, die an der Heimatuniversität anerkannt werden konnten. Am Ende wurde das Programm von den Teilnehmern evaluiert.

3. Ein interdisziplinäres Projekt

Im Mittelpunkt des Projekts stand Berlin. Voraussetzung der Unterstützung war, wie schon in Abschnitt 2.3 erwähnt, dass das Programm einen multidisziplinären Charakter aufweist. Da zur Germanistik viele Teilbereiche gehören wie Literatur, Linguistik, Landeskunde, Geschichte, aber auch Didaktik-Methodik DaF, konnte um das Hauptthema Berlin ein interdisziplinäres Programm aufgebaut werden.

Das Konzept bestand darin, verschiedene Teilbereiche und Themen der Germanistik aus verschiedenen Perspektiven zu behandeln. Die Dozentinnen und Dozenten wählten ihre Schwerpunkte so, dass das Thema der Vorträge bzw. Workshops zum Kontext »Berlin« passte. Vor allem der Bereich Literatur- und Kulturwissenschaft war reich vertreten. Es gab Themen, die in jedem Jahr erneut vorkamen. Das bedeutet, dass auch die Leiterinnen und Leiter der Workshops identisch waren und das Thema unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine gute Resonanz fand. In anderen Fällen gab es auch neue Themen, was oft mit einem neuen Dozenten verbunden war. Hier kann kein Überblick über die vielseitigen Themen gegeben werden, nur ein paar Beispiele sollen angeführt werden, welche Fachgebiete mit welchen Themen in den drei Jahren des Projekts in den zur Verfügung stehenden etwa drei Wochen behandelt wurden:

Literaturwissenschaft:

- Literarische Bezüge zur »Geschichte des 19. Jahrhunderts: Der Weg zur Einheit«;
- Berlin im Blick eines fremden Einheimischen (Wladimir Kaminer: *Ich bin kein Berliner*);
- Berlin: Rückkehr – Transit – Aufbruch. Texte und Situationen aus den Jahren 1946/48 und 1989–91 im Vergleich;
- Literarische Ankunft in der neuen Hauptstadt. Wahrnehmung und Darstellung Berlins seit 1989.

Geschichte, Kulturgeschichte:

- Geschichte des 19. Jahrhunderts: »Der Weg zur Einheit«;
- Ende, Wende und Neubeginn: Politische Wandlungsprozesse und die Entstehung von Subkulturen in Berlin;
- Sinfonie der Großstadt? Berlin vor 1945 in Film, Feuilleton und Roman.

Sprachwissenschaft:

- Berlinisch. Zur Geschichte der Sprache einer Stadt;
- Berlin im Klartext – Textwissen für die Praxis;
- Sozio- und pragmalinguistische Aspekte des Berlinischen in der Gegenwart.

DaF, Didaktik-Methodik DaF, Sprachenpolitik

- Interkulturelle Kommunikation und Verständigung;
- Landeskunde-Didaktik und Lehrwerke (Berlin in Lehrwerken);
- Europäische Politik zur Mehrsprachigkeit. Auswirkungen auf die Sprachlehrausbildung.

Viele Themen wurden mit kleinen Recherchen oder Exkursionen verknüpft. Es gab Bibliotheks-, Kino-, Theater- und Museumsbesuche oder einen Besuch bei einem Lehrbuchverlag, wobei von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verschiedene Aufgaben gelöst werden mussten.

Im Tagungsband des ersten Projektjahres wurde der Aspekt der Interdisziplinarität wie folgt zusammengefasst:

»Die interdisziplinäre Ausrichtung ermöglichte einen umfassenden Einblick in Berliner und Berlin-bezogene Aspekte in den Fachrichtungen Geschichte, Literaturwissenschaft, Didaktik und Methodik, Sprachwissenschaft, Sprachgeschichte, Soziologie, Kulturwissenschaft und im Bereich des Verlagswesens. Die Schnittstellen der Disziplinen verdeutlichen eine Breite des Arbeitsfeldes für Germanistinnen und Germanisten sowie zukünftiger Deutschlehrerinnen und -lehrer.« (Trigoudis 2009: 3)

4. Ein interkulturelles Projekt

Bislang konnte gezeigt werden, dass im Rahmen des Projekts ein zentrales Thema mit einer internationalen Gruppe unter interdisziplinären Aspekten bearbeitet wurde. Der interkulturelle Ansatz zeigte sich vor allem in der Art und Weise der Verwirklichung. Um die interkulturelle Kompetenz bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufzubauen, sollten mit Hilfe von interkulturellen Wissensbeständen und Begegnungen die Teilkompetenzen entwickelt werden, aus denen sich die interkulturelle Kompetenz entfalten kann. Gügold zählt dazu die folgenden Fähigkeiten (2009: 10):

- individuelle Kompetenzen,
- soziale Kompetenzen,
- fachliche Kompetenzen,
- fremdsprachliche und fremdkulturelle Kenntnisse,
- bereits gesammelte kulturelle Erfahrungen,
- Fähigkeit zur Reflexion und Empathie.

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, diese Fähigkeiten im Rahmen des Programms zu entwickeln. Die Arbeit an den Wochentagen wurde einheitlich gestaltet. Nach einem relativ kurzen einführenden Vortrag zum aktuellen Thema lief die Arbeit im Seminarraum oft in Kleingruppen weiter, und die Dozentinnen und Dozenten, die darauf Wert legten, haben die Gruppen im Laufe des Tages einige Male gemischt. Die Arbeit in Wirbelgruppen kann nämlich sowohl die individuelle als auch die soziale Kompetenz fördern, da die Studierenden sich zuerst an der Gruppenarbeit aktiv beteiligen mussten, nachher aber allein in einer anderen Gruppe die Ergebnisse in der früheren Gruppe darstellen sollten. Diese Ergebnisse können nur so in der neuen Gruppe präsentiert werden, wenn alle Beteiligten miteinander kooperieren und die Argumente voneinander verstehen.

Sie sollten sich also unter einander verständigen, und zwar nicht nur im Seminarraum, sondern auch außerhalb hiervon. Die Studierenden wurden nämlich im »Ostel«¹ in international gemischten Gruppen untergebracht. Dort konnten sie erleben, wie nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle Verständigungsprobleme (z. B. Umgang mit Raum, Zeit, Vereinbarungen, Pünktlichkeit usw.) gelöst werden können.

In der Zeit außerhalb des Unterrichts haben die Studierenden je nach Interesse bzw. aktuellem Angebot an verschiedenen kulturellen Programmen teilgenom-

¹ »Ostel« ist der Name eines Hostels im ehemaligen Ost-Berlin. Die Besonderheit dieses Hostels ist, dass es im Stil der ehemaligen DDR eingerichtet ist. Dadurch war die Unterkunft auch ein Stück Landeskunde, siehe dazu <http://www.ostel.eu/>.

men. So war es notwendig, nicht nur im Kurs, sondern auch in der Freizeit Deutsch zu sprechen.

Durch das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Teilnahme an verschiedenen Programmen »mit Kommilitonen aus verschiedenen europäischen Ländern und Kulturen sowie Dozentinnen und Dozenten der Gastgeber- und der Partneruniversitäten [konnte] die interkulturelle Kompetenz aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen gestärkt werden« (Trigoudis 2009: 3).

Man kann also feststellen, dass die Konzeption des Programms den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichte, sowohl im Rahmen des Kurses als auch in der Freizeit, sowohl im Seminarraum als auch im Hostel oder in der Stadt beinahe ununterbrochen interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.

5. Auswertung des Projekts aus ungarischer Sicht

Jedes Jahr wurde nach dem Kurs das Programm mit der ungarischen Studentengruppe mit Hilfe eines eigenen Fragebogens ausgewertet. Dabei sollten die ungarischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (anonym) zu den folgenden Punkten Stellung nehmen:

- 1) Konzeption des Programms
- 2) Organisation
- 3) Inhalte
- 4) Zielgruppe.

Der Fragebogen hatte den nachfolgenden Inhalt:

AUSWERTUNG DES INTENSIVPROGRAMMS »Berlin inter³« aus studentischer Sicht

- 1) Konzeption des Programms
 - Allgemeine Eindrücke über die Idee des Programms
- 2) Organisation:
 - Informationen zur Vorbereitung
 - Unterkunft, Verpflegung, finanzielle Mittel
 - Gruppenbildung und Unterrichtsräume
 - Lösung von Fragen, Problemen
- 3) Inhalt:
 - vermittelte Inhalte, Neuigkeit dieser Inhalte
 - Vortragsweise, Seminarmethoden
- 4) Zielgruppe
 - War die Veranstaltung für Ihr Studienjahr geeignet oder liegt sie niedriger bzw. höher?
 - Wie funktionierte die internationale Zusammenarbeit während des Programms? (positive/negative Erfahrungen)

Am Programm nahmen im ersten und im zweiten Jahr sieben, im dritten Jahr sechs Studierende teil, insgesamt liegen also zwanzig Auswertungen vor.

5.1 Konzeption des Programms

Zur Konzeption schrieb ein Teilnehmer z. B.: »Das Programm *Berlin inter³* ist gut konzipiert, interdisziplinär und interkulturell im besten Sinne. Ich bin davon überzeugt, dass alle Teilnehmer vom Programm viel profitieren konnten. Es kann behauptet werden, dass das Programm eine ausgezeichnete Initiative ist. Eine Fortsetzung lohnt sich auf jeden Fall.«

»Der interkulturelle Ansatz des Kurses« – wie die meisten Studierenden es formuliert haben – wurde ebenfalls von allen positiv bewertet. Die studentischen Meinungen waren zu diesem Punkt über die Dauer der drei Jahre annähernd identisch mit der hier zitierten Meinung.

5.2 Organisation

Bei der Organisation wurden die Unterkunft, das Stipendium und die Kommunikation ausgewertet. Alle Teilnehmer hoben hervor, dass die Organisatoren sich viel Mühe gegeben hatten, auftretende Probleme schnell zu lösen. Durch die Struktur des Projekts konnte gesichert werden, dass die Kommunikation in den drei Wochen vor allem in der Zielsprache verlief. Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in gemischten Gruppen arbeiteten und wohnten und auch in der Freizeit oft zusammen waren, mussten sie die deutsche Sprache benutzen und dabei einander unterstützen (z. B. auf solche Teilnehmerinnen und Teilnehmer achten, die Schwierigkeiten mit der Zielsprache hatten). Das ist für ungarische Studierende auch deshalb eine wichtige Erfahrung, weil sie ein so intensives multikulturelles Zusammenleben in Ungarn nicht einfach erleben können. In Ungarn sind nicht nur die Schulen, sondern auch die Hochschulen noch ziemlich homogen – mindestens was die Sprache betrifft. An der Universität Szeged gibt es Studierende aus Serbien, aber sie gehören dort zur ungarischen Minderheit. So ist eine solche sprachliche und kulturelle Vielfalt für ungarische Studierende eine einmalige Möglichkeit, sich interkulturell zu entwickeln.

5.3 Inhalte

Die Inhalte passten gut zum Studium und verstärkten das Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der deutschen Sprache und Kultur, was sowohl die studentischen Antworten als auch die späteren Berichte belegen. In den studentischen Rückmeldungen wurde auch die Vielfalt der Themen hervor-

gehoben. Die ungarischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfassten jedes Jahr nach dem Kurs einen Bericht für das studentische Magazin *GeMa* (Abkürzung für *Germanistisches Magazin*), was ebenfalls zur Popularität des Projekts in Szeged beitrug. In einem Beitrag des *GeMa* wurde unter anderem berichtet,¹ dass von Anfang an »jeder Tag einer anderen wissenschaftlichen Disziplin gewidmet (war). (...) Für jedes Thema war ein anderer Dozent zuständig, teils von der HU Berlin, teils aus einem der anwesenden Länder. Es stand uns also ein vielseitiges Angebot zur Verfügung, doch alle Gebiete hatten etwas gemeinsam: im Mittelpunkt stand Berlin« (Horváth 2008: 20). Auch in der Freizeit beschäftigten sich die Studierenden mit ähnlichen Themen. »Neben den Pflichten haben wir natürlich auch die Möglichkeit gehabt, an fakultativen Programmen teilzunehmen. (...) Und es blieb Zeit auch für die Besichtigung der Stadt: Brandenburger Tor, Siegessäule, Fernsehturm oder für den Besuch einiger Museen« (Mészáros 2009: 6). Nach dem Abschluss des letzten Kurses im Jahr beschrieben die studentischen Autoren ihre Eindrücke wie folgt: »Zusammengefasst waren diese in Berlin verbrachten drei Wochen ein sehr großes Erlebnis, und wir hätten sicher bereut, wenn wir diese Möglichkeit ausgelassen hätten.« (Ancsin/Bencsik 2010: 18).

5.4 Zielgruppe

Die meisten ungarischen Studierenden fanden, dass sie für diesen Kurs die richtige Zielgruppe waren. Was die anderen Teilnehmer anbelangt, waren die Meinungen nicht mehr so einheitlich. Einige fanden, dass die anderen auch gut in den Kreis der Teilnehmer passten. »Was die Zusammenarbeit mit den anderen Studenten und Studentinnen betrifft, bin ich ganz zufrieden, weil ich es sehr interessant fand, mit anderen Nationen gehörenden in einer Gruppe zu arbeiten. In diesen Fällen habe ich die Erfahrung gemacht, dass sie auf einer anderen Weise denken, als ich, das sehr nutzbringend war« – schrieb ein Teilnehmer. Ein anderer meinte: »Es kam zu Verständnisschwierigkeiten mit den Studierenden, die nicht Germanistik als Fach studieren und auch sonst wenig mit Fremdsprachen zu tun haben an den jeweiligen Heimatunis«. Einige Teilnehmerinnen oder Teilnehmer waren wohl leider mit mangelhaften Sprachkenntnissen gekommen, was die Verständigung mit ihnen beeinträchtigte.

¹ In den Fragebögen wurde dieses Thema eher pauschal behandelt; deshalb werden hier Zitate aus den Artikeln der Studentenzeitung *GeMa* wiedergegeben, deren Autor/innen natürlich gleichzeitig auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren.

5.5 Nachwirkung

Den größten Vorteil des Kurses kann man aber weder mit Berichten noch mit Fragebögen wirklich abschätzen. Die Wirkung konnte erst später wahrgenommen werden, als die früheren Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihr Unterrichtspraktikum kamen. Als Dozentin für Fachdidaktik DaF habe ich alle Lehramtsstudierenden in ihren Schulstunden und in den Lehrproben besucht. Im Vergleich zu den übrigen Studierenden waren die früheren *Berlin inter³*-Teilnehmerinnen und Teilnehmer wesentlich stärker bestrebt, in ihre eigenen Stunden – egal, auf welcher Sprachstufe – mehr landeskundliche Inhalte einzubringen als vorgeschrieben und diese für die Schüler interessant und handlungsorientiert zu gestalten. Dabei versuchten sie auch, die in Berlin gesehenen Methoden anzuwenden, wie Mini-Projekte und Aktivierung der Schüler durch Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Außerdem erzählten sie den Schülern über ihre Erlebnisse in Berlin und gaben dazu Internet-Recherche-Aufgaben. Das sind Methoden, die im ungarischen schulischen Unterrichtsalltag leider noch recht selten vorkommen (vgl. Petneki/Zalán-Szablyár 2011: 200).

Nach dem ersten Veranstaltungsjahr gelang es den Organisatoren, einen gemeinsamen Tagungsband (Thomas 2009) nicht nur mit Vorträgen der Dozentinnen und Dozenten, sondern auch mit einigen studentischen Beiträgen herauszugeben. Leider konnte eine solche Art der Nachbereitung (aus finanziellen Gründen) in den folgenden Jahren nicht mehr durchgeführt werden.

6. Fazit und Ausblick

Mein Ziel war es mit diesem Beitrag, die Aufmerksamkeit der Hochschulen auf die Möglichkeit des Erasmus-Intensivprogramms zu lenken, mit dessen Hilfe eine intensive Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Thema besonders effektiv gestaltet werden kann. Die Vorteile für die Teilnehmer sind eindeutig. Der Mittelpunkt des Kurses, die Hauptstadt Berlin, war für Germanistik- sowie Lehramtsstudentinnen und -studenten ein vielseitiges, interessantes Thema, womit das Interesse am eigenen Fach weiter erhöht werden konnte. Die intensive Zusammenarbeit hat sowohl zur Erweiterung der individuellen als auch der sozialen Kompetenzen beigetragen. Die Aufgaben förderten die Kooperationsbereitschaft unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die germanistischen Fachkompetenzen konnten auch durch solche Themen erweitert werden, für die an der Heimatuniversität meist die Zeit und Kapazität fehlt. Die früheren ungarischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten heute schon als DaF-Lehrerkräfte an verschiedenen Schulen. Dabei können sie die Erfahrungen und Kenntnisse im Unterricht einbringen, die im Programm thematisiert wurden, wie z.B. »Wie verwirklicht man eine interkulturelle DaF-Didaktik? Welche Rolle spielt dabei die

Landeskunde? Was können Lehrwerke in dieser Hinsicht anbieten und was nicht? Was ist die Konsequenz daraus für die DaF-Lehrerinnen und -Lehrer?« (Petneki 2009: 81)

Als das Programm nach dem dritten Jahr nicht mehr weitergeführt werden konnte,¹ wurde dies sowohl von den Studierenden als auch von den Dozentinnen und Dozenten sehr bedauert. Im Projekt waren letztendlich sieben bis neun Hochschulen involviert, mit jeweils drei bis sieben Studierenden, was mit recht großem finanziellen und organisatorischen Aufwand verbunden war. Es könnten aber ähnliche Projekte mit etwas weniger Partnern und kleineren Gruppengrößen gestaltet werden. Wenn öfter solche Projekte gestartet werden könnten, könnte den DaF-Studierenden interkulturelles Lernen häufiger erlebbar gemacht, und so zur vielseitigen Entwicklung zukünftiger DaF-Lehrkräfte sowie Germanistinnen und Germanisten beigetragen werden.

Literatur

- Ancsin, Nóra; Bencsik, Róbert: »Zum dritten Mal in Berlin. Berlin inter³ wieder«, *Germanistisches Magazin GeMa 2* (2010), 18. Online verfügbar: <http://www2.arts.u-szeged.hu/german/> (abgerufen am 03.02.2014).
- Gügöld, Barbara: »Interkulturelle Kommunikation und interkultureller Fremdsprachenunterricht«. In: Thomas, Christian (Hrsg.): *Tagungsband der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Intensivprogramms »Berlin inter³«*. Intensivprogramm 2008. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, 2009, 8–15.
- Horváth, András: »Ein Studium Rund um Berlin – Internationales Intensivprogramm für engagierte Student/innen«, *Germanistisches Magazin GeMa 2* (2008), 20–21. Online verfügbar: <http://www2.arts.u-szeged.hu/german/> (abgerufen am 31.01.2014).
- IP-Antrag Berlin inter³. Erasmus-Antragsformular 2008 für Intensivprogramme. (PDF-Datei).
- Mészáros, Anikó: »International, interdisziplinär, interkulturell. Zum zweiten Mal »Berlin inter³« an der Humboldt-Universität zu Berlin«, *Germanistisches Magazin GeMa 2* (2009), 6. Online verfügbar: <http://www2.arts.u-szeged.hu/german/> (abgerufen am 03.02.2014).
- Petneki, Katalin: »Landeskunde-Didaktik und Lehrwerke«. In: Thomas, Christian (Hrsg.): *Tagungsband der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Intensivprogramms »Berlin inter³«*. Intensivprogramm 2008. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, 2009, 81–89.
- Petneki, Katalin; Zalán-Szablyár, Anna: »Bericht aus einem globalisierten Lilaland: Zur Lage des interkulturellen Ansatzes im DaF-Unterricht in Ungarn.« In: Schmenk, Barbara; Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück: Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2011, 191–202 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

¹ Das Projekt wurde für drei Jahre geplant und nur für diese Zeit finanziert.

- Thomas, Christian (Hrsg.): *Tagungsband der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Intensivprogramms »Berlin inter³«*. Intensivprogramm 2008. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, 2009.
- Trigoudis, Stephanie: »Vorwort«. In: Thomas, Christian (Hrsg.): *Tagungsband der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Intensivprogramms »Berlin inter³«*. Intensivprogramm 2008. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, 2009, 3–4.
- Volkman, Laurenz: »Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz«. In: Volkman, Laurenz; Stierstorfer, Klaus; Gehring, Wolfgang (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr 2002, 11–47.

► *Dr. habil. Katalin Petneki*

war bis 2012 Dozentin für Didaktik-Methodik Deutsch als Fremdsprache am Germanistischen Institut der Universität Szeged, Ungarn. Vorher 20 Jahre DaF-Unterricht an verschiedenen Sprachschulen, dann 20 Jahre Didaktik-Methodik DaF-Unterricht im Hochschulbereich. Forschungsgebiete: DaF-Lehrerausbildung, Lehrwerke und Lehrpläne im FSU, Leistungsmessung und -bewertung im FSU, Rolle der Portfolios in der Lehrerausbildung und im FSU.

»Erinnerungsorte« als Impulse für grenzübergreifende Kooperationen in Lehre und Unterricht

Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt

Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille

► Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt den Weg einer deutsch-polnischen akademischen Kooperation, die in vier Schritten von einer thematisch eher undifferenzierten bilateralen Zusammenarbeit über thematisch stärker profilierte, adressatenorientierte sowie multilaterale Initiativen wiederum zu konkreten bilateralen Projekten führt. Abschließend werden (typische) Erfolge und Schwierigkeiten grenzübergreifender akademischer Kooperation bilanziert.

1. Thematisch unspezifische bilaterale Kooperation

Eine Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań und dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin, an dem in einem Masterstudiengang künftige DaF-Lehrkräfte und Kulturmittlerinnen und -mittler ausgebildet werden, besteht seit 2007 im Rahmen des Erasmus-Programms. Sie umfasst sowohl die Mobilität von Studierenden als auch von Dozentinnen und Dozenten. Wie für viele Erasmus-Partnerschaften im deutsch-polnischen Kontext gilt auch hier, zumindest für die Seite der Studierenden: Je nach Mobilitätsrichtung wird das Programm unterschiedlich stark genutzt. Von polnischer Seite sind die zur Verfügung stehenden Studierendenplätze

maximal besetzt, umgekehrt nehmen Studierende der Freien Universität Berlin in sehr viel geringerem Maße am Angebot teil. Die Gründe für eine solche Diskrepanz sind nicht zuletzt struktureller Natur und liegen in der nur teilweisen Kongruenz der involvierten Studienrichtungen. Die Studierenden auf polnischer Seite studieren mehrheitlich nur ein Fach (Angewandte Linguistik) und spezialisieren sich in dessen Rahmen entweder auf den Bereich Fremdsprachenlehr- und -lernforschung / Fremdsprachendidaktik (mit den Sprachen Deutsch und Englisch als Fremdsprachen), auf den Bereich Übersetzungswissenschaften im Sprachendreieck Polnisch-Deutsch-Englisch oder auf den Bereich Interkulturelle Kommunikation. Deutsch ist dabei für alle Studienprofile die dominierende Arbeitssprache. Die Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden sind allerdings – bedingt durch demographische und bildungspolitische Entwicklungen in den letzten Jahren in Polen – zunehmend heterogen und bewegen sich zwischen A1+ und C1 (für Deutsch als Fremdsprache) bzw. A2 und B1+ (für Englisch als Fremdsprache). Auch im Rahmen dieser Partnerschaft geht das Interesse polnischer Studierender vor allem dahin, über einen Erasmus-Aufenthalt an einer deutschsprachigen Universität die eigene Sprachkompetenz zu erweitern.¹ Vor Ort werden dann auch gern zeit- und arbeitsintensive Kurse in Deutsch als Fremdsprache am universitären Sprachenzentrum besucht. Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen gehören nicht durchgehend zu den Präferenzen. Ihre Wahl ist zusätzlich durch die Notwendigkeit bestimmt, sie auf Grundlage des heimischen Studienprogramms belegen zu müssen, damit die erforderlichen ECTS-Punkte erworben werden und nach der Rückkehr an die Heimatuniversität ohne Verzögerungen weiterstudiert werden kann.²

Auf deutscher Seite wiederum sind die Studierendengruppen sehr viel heterogener, sowohl was Herkunftssprachen und -länder angeht als auch in Bezug auf Studienprofile und -interessen. Mehrheitlich absolvieren sie eine Kulturmittlerausbil-

¹ Dieser Wunsch ist bei ca. 40 % der polnischen Studierenden dominierend. Weniger relevant für die Wahl des Aufenthaltsortes sind das entsprechende Studienangebot der Partneruniversität, eine Vorliebe für das entsprechende Land, eingeschlossen ein spezielles Interesse an seiner Kultur oder gar der Wunsch, diese näher kennenzulernen. Im Fall von Deutschland (und speziell Berlin) spielt auch die relative Nähe zum Heimat- bzw. Studienort eine Rolle; vgl. Schubert (2013), die dies für 70 Studierende evaluiert hat, die zum Zeitpunkt der Befragung (Herbst 2012) einen Erasmus-Aufenthalt in Deutschland, Frankreich bzw. Spanien realisierten bzw. realisiert hatten.

² Wiederholungen von Lehrveranstaltungen und Prüfungen wären für polnische Studierende z. T. mit zusätzlichen Kosten verbunden. Generell wirkt sich die straffere Studienorganisation im Gefolge des Bologna-Prozesses nicht nur in Polen z. T. kontraproduktiv auf die Offenheit und Flexibilität von Studierenden aus – der Zwang, Termine und Vorgaben einhalten zu müssen, wird als dominierend empfunden und mindert die Motivation, an zusätzlichen, ergänzenden Lehrveranstaltungen teilzunehmen.

derung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache. Kontakte zu und nach Polen gehören dabei nicht unbedingt zu den Prioritäten und trotz (bzw. wegen?) der geographischen Nähe sind Land, Leute und Sprache für viele angehende Kulturmittlerinnen bzw. -mittler und Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eher unbekannt und nicht vorrangig attraktiv.¹ In der Regel ist auf deutscher Seite mit höheren Sprachkompetenzen und einer anderen Schul- und Studiensozialisierung als in Polen zu rechnen, dies führt zu anderen Erwartungen an den Studienbetrieb und einer unterschiedlichen Diskussionsbereitschaft in den Lehrveranstaltungen. Gleichzeitig ist die Studierendenschaft der Freien Universität Berlin sehr international geprägt. Studierende kommen aus verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern. Im Masterstudiengang »Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung« müssen sie eines von vier Semestern im Ausland studieren. Sie sehen häufig kein Motiv, einen Teil ihres Studiums gerade in Polen zu absolvieren. Der sehr rege, vielfach institutionalisierte kulturelle und wissenschaftliche Austausch zwischen Polen und Deutschland bzw. anderen europäischen Ländern wird nur von wenigen Studierenden als späteres Berufsfeld angesehen, auf das sie sich frühzeitig spezialisieren möchten. Gleichzeitig bilden aus Polen stammende (und Polnisch sprechende) Personen nur einen kleinen Teil des erwachsenen Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache lernenden Publikums in Deutschland, so dass auch hier wenige berufliche Perspektiven gesehen (und gesucht) werden. Eine gewisse Rolle spielt auch der unterschiedliche Umgang mit Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache, der Studierenden auf beiden Seiten nicht immer völlig bewusst ist, der aber wichtige Differenzierungen nach sich zieht. Polnische Studierende haben (noch immer) Schwierigkeiten damit, Deutschland (und insbesondere eine Stadt wie Berlin) als grundsätzlich multikulturell und mehrsprachig wahrzunehmen; Studierende an Universitäten westlich der Oder tun sich oft (noch) schwer damit, die andere Ausgangslage für Deutsch als Fremdsprache in Polen mit all ihren notwendigen didaktischen und methodischen Konsequenzen zu erfassen bzw. von ihr auf andere Tätigkeitsfelder zu schließen. Hinzu kommen schließlich unterschiedlich gewichtete inhaltliche Angebote und z. T. andere Studienstrukturen mit weniger Wahlmöglichkeiten. Die

¹ Das spiegelt auch die ungleiche Verteilung des Interesses am jeweiligen Nachbarland im schulischen und außerschulischen Bereich – derzeit stehen 10 Anfragen aus Deutschland 83 Anfragen aus Polen gegenüber (vgl. die Angaben der Projektpartnerbörse des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes z. B. auf <http://www.dpjw.org/kontaktboersen/projektpartnerboerse/>, Stand: 27.05.2014). Für andere Studienfächer sieht das z. T. anders aus, neben Fachrichtungen wie Slawistik oder Polonistik sei an dieser Stelle etwa das Interesse einer wachsenden Anzahl Studierender der Geschichte an Polen erwähnt, Polnischkenntnisse gehören unter ihnen nicht mehr zur absoluten Ausnahme. Zu der am stärksten an polnischen Universitäten vertretenen Gruppe gehören im Rahmen des Erasmus-Programms Studierende aus Spanien.

Erkenntnis, dass für ein weit gefasstes Studienfach Germanistik / Deutsch als Fremdsprache auch an polnischen (oder anderen mittel- und osteuropäischen) Universitäten anregende, attraktive und entwicklungsfördernde Studienangebote zu finden sind, wäre unter Studierenden deutschsprachiger Universitäten sicher stärker zu fördern.¹ Eine grundlegende Notwendigkeit scheint uns daher vor allem darin zu liegen, Studierenden auf beiden Seiten zum einen das Besondere, zum anderen aber auch das Exemplarische des jeweiligen Partner-Angebots hinreichend deutlich zu machen sowie dessen Attraktivität zu betonen und dessen Nützlichkeit nachvollziehbar darzulegen.

Auf der Ebene der Mobilität der Dozentinnen und Dozenten lässt sich ein Schwerpunkt im Bereich des Kulturellen Lernens sowie der fremdsprachigen Kultur, Literatur- und Mediendidaktik beobachten, da sich dies zunehmend als gemeinsames Interessen- und Forschungsfeld herauskristallisierte.

2. Thematisch profilierte und stärker adressatenorientierte Kooperation

Parallel dazu entstand auf beiden Seiten der Wunsch, vor allem die inhaltliche Zusammenarbeit intensiver zu gestalten und auf die Betreuung der Doktorandinnen und Doktoranden auszudehnen, da diese zusätzlich zum Austausch auf Bachelor- und Masterebene eine inhaltliche Profilierung und Fokussierung verspricht. Eine Möglichkeit dafür ergab sich auf der Ebene einer Universitätspartnerschaft, die seit 2010 zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (AMU) und der Freien Universität Berlin (FU) besteht. Seit 2010/11 ist die Kooperation zwischen beiden Instituten / Fachbereichen insofern von einer besonderen Dynamik charakterisiert. So kamen insgesamt drei, seitens beider Universitäten geförderte Kolloquien für Doktorandinnen und Doktoranden zustande: 2011 an der FU, 2012 an der AMU und an der FU, an denen auf beiden Seiten etwa gleich viele Doktorandinnen und Doktoranden teilnahmen.² In einem Kreis interessierter Studierender, Doktorandinnen und Doktoranden sowie Betreuerinnen und Be-

¹ Ähnliches trifft im Übrigen auch auf Studierende aus Österreich zu: Die am Institut für Angewandte Linguistik der AMU Poznań bestehenden und vertraglich institutionalisierten Studien- und Praktikumsmöglichkeiten sind bisher weder von Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien noch des Fachbereichs DaF/DaZ am dortigen Institut für Germanistik genutzt worden. Die Präferenzen und Motivationen von DaF-Studierenden in den deutschsprachigen Ländern in Bezug auf Auslandsstudium und -praktikum wären aus unserer Sicht einer gesonderten Untersuchung wert.

² Die im Rahmen vieler Erasmus-Partnerschaften möglichen wechselseitigen Semesteraufenthalte von Doktorandinnen und Doktoranden an der jeweiligen Partneruniversität werden nach unserer Erfahrung aus strukturellen und persönlichen Gründen bisher kaum genutzt. Die Möglichkeit einer Förderung auch kürzerer Forschungsaufenthalte über das Erasmus-Programm wäre wünschenswert.

treuer sowie weiterer geladener Gäste erhielten sie Feedback zu kurzen Präsentationen ihrer Dissertationsvorhaben, und es wurden gemeinsam weiterführende Fragestellungen diskutiert. Diese Form der Zusammenarbeit wurde von allen Beteiligten als sehr fruchtbar empfunden. Für die polnischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellte sie definitiv eine Neuheit dar, da es bisher (zumindest in den geisteswissenschaftlichen Fächern) für Doktorandinnen und Doktoranden noch wenig üblich ist, außerhalb einer streng regulierten Konferenzsituation einem internationalen Gremium mit einer Konzeption und gegebenenfalls ersten empirischen Ergebnissen gegenüberzutreten, den eigenen Arbeitsprozess zu verteidigen und gegebenenfalls zu modifizieren. Auch hier wurde allerdings die Unterschiedlichkeit beider Studien- und Promotionssysteme deutlich spürbar. Auf polnischer Seite wird die Anzahl von Promovendinnen und Promovenden administrativ von Seiten der Fakultät bzw. Universität begrenzt,¹ auf deutscher Seite bilden eher die verfügbaren Arbeitskapazitäten der Betreuerinnen und Betreuer eine Barriere, und es gibt keine vergleichbare Möglichkeit, eine größere Anzahl von Doktorandinnen und Doktoranden für die Dauer ihres Promotionsstudiums in Arbeitsprozesse am Institut einzubeziehen. Sofern die Doktorandinnen und Doktoranden nicht als Stipendiatinnen bzw. Stipendiaten an einer Graduiertenschule oder einem anderen strukturierten Promotionsprogramm² teilnehmen können, ist die »klassische« Einzelpromotion bei einem gewählten Betreuer und günstigenfalls mit einem Promotionsstipendium einer Stiftung oder anderen Förderinstitution ausgestattet noch immer die Norm. Stellen als Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Wissenschaftliche Hilfskräfte stehen nur in äußerst begrenztem Umfang zur Verfügung.³ Für polnische Doktorandinnen und Doktoranden folgt aus ihrer meist institutionellen Verankerung indirekt die Notwendigkeit, einen festgesteckten Zeitrahmen von vier bis fünf Jahren sowie meh-

¹ Polnische Doktorandinnen und Doktoranden sind in der Regel Studierende eines vierjährigen Promotionsstudienganges. Sie durchlaufen ein Auswahlverfahren, haben Lehrveranstaltungen zu absolvieren, werden in der Regel selbst für Lehrveranstaltungen eingesetzt und kommen gegebenenfalls in den Genuss eines gestaffelten Stipendiums. Promotionsverfahren sind in Polen gebührenpflichtig, die Summe beträgt etwa das Dreifache eines mittleren Monatseinkommens. Professorinnen und Professoren sind andererseits auf Promovendinnen und Promovenden angewiesen, da erfolgreich betreute Doktorarbeiten eine Voraussetzung der eigenen akademischen Laufbahn sind. Externe Promovendinnen und Promovenden gehören zu den Ausnahmen, diese sind dann von Lehrverpflichtungen befreit, ihr Promotionsverfahren ist kostenpflichtig.

² Solche gibt es für den Bereich Deutsch als Fremdsprache bislang kaum, weder im deutschsprachigen Raum noch in grenzüberschreitenden internationalen Kontexten.

³ Im Bundesland Berlin gibt es den Stellentyp der Wissenschaftlichen Hilfskraft zudem nicht.

rere formale Auflagen einzuhalten, was oftmals Einfluss auf das Arbeitstempo hat.¹

Den Forschungsinteressen der verantwortlichen Organisatorinnen folgend, standen in den beschriebenen Kolloquien literatur-, kultur- und mediendidaktische Fragestellungen im Mittelpunkt. Als besonders anregend kristallisierten sich dabei Themen heraus, die die Möglichkeit untersuchten, Inhalte und Medien eines globalen, lokalen, regionalen oder auch nationalen kulturellen und kommunikativen Gedächtnisses für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar zu machen. Folgende durch die Diskussionen angestoßenen Überlegungen stellten sich für eine integrierte Sprach- und Kulturdidaktik als besonders interessant heraus:

- Inwiefern ist die mediale, ästhetische Gestalt(ung) des Gedächtnisses bzw. der Erinnerung(en) selbst schon Gegenstand kultureller Erfahrungen und Betrachtungen?² Inwiefern nehmen Filme und literarische Texte in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung ein? Wie können bzw. sollten Fremdsprachendidaktik und fremdsprachige Kulturdidaktik auf die Beziehung zwischen Inhalt und Form eingehen und formale Kriterien als (mit)prägend für die Wahrnehmung und Verarbeitung kultureller Phänomene thematisieren?³ Welche Medien und welche Methoden zu deren Analyse sowie Erarbeitung im Unterricht eignen sich (besonders), um mögliche kulturelle Prägungen bewusst zu machen und gleichzeitig mögliche Funktionen und Wirkungen von kulturellen Narrativen zu erfassen? Inwieweit kann bzw. sollte ein textdidaktisches Instrumentarium durch Elemente einer Bild- und Filmdidaktik, einer Didaktik des (öffentlichen) Raums und den Einbezug außerschulischer Lernorte ergänzt werden?
- Welchen Einfluss haben die Zusammensetzung von Lernendengruppen und die Ziele von Lehr- und Lern- bzw. Bildungsprozessen auf die inhaltlichen und formalen Kriterien der Auswahl von Gedächtnis- bzw. Erinnerungsorten? Wie könnte ein sinnvolles Gleichgewicht zwischen globalen, europäischen, regionalen, lokalen, gemeinsamen, verbindenden und trennenden, (trans-)nationalen oder auch generationsspezifischen Inhalten hergestellt

¹ Für Doktorandinnen und Doktoranden in Deutschland ist die Promotionsdauer gegebenenfalls durch die Laufzeit eines Stipendiums, die in der Regel drei Jahre nicht überschreitet, durch die Regelungen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes oder gegebenenfalls auch durch Regelungen in einzelnen Promotionsordnungen vorgegeben.

² Zu denken wäre zum Beispiel an ästhetische Gestaltungen des Erinnerungsortes 1989 in international so bekannten Filmen wie *Sonnenallee* (1999), *Goodbye Lenin* (2003) oder *Das Leben der Anderen* (2006), die die Wahrnehmungen von Studierenden präg(t)en, aber auch an literarische Texte wie Thomas Brussigs *Helden wie wir* (1995) und *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999) oder Ingo Schulzes *Simple Storys* (1998).

³ Die Literarizität bzw. die Narrativität von Texten wäre in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung.

werden? Wie könnte im Sinne eines inhaltsorientierten, kultur- und medienaufmerksamen Fremdsprachenunterrichts mit ihnen auf verschiedenen Niveaustufen zum Beispiel im schulischen oder akademischen Kontext gearbeitet werden? Inwieweit ist die Differenzierung in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache in diesen Bereichen zwingend bzw. produktiv?

- Wie ist in internationalen Studierendengruppen in der Lehrerbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache, die auch in Kooperationsprojekten wie deutsch-polnischen nicht mehr nur »bi-national« zusammengesetzt sind, gewinnbringend und angemessen differenziert zu Fragestellungen wie den oben genannten zu arbeiten?¹

3. Thematisch fokussierte multilaterale Initiativen

Die zunehmend spürbare Notwendigkeit, diese und verwandte Überlegungen in einem größeren Kreis zu thematisieren, führte im Jahre 2011 zur Etablierung eines informellen multilateralen Netzwerkes von Literaturwissenschaftlerinnen bzw. Literaturwissenschaftlern, Linguistinnen bzw. Linguisten sowie Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern aus Deutschland, Polen, Estland und Norwegen, die akademisch im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig sind. Eine zusätzliche Motivation und Herausforderung bildete die wachsende Zahl von Publikationen zu europäischen (de Boer u. a. 2012), deutschen (François/Schulze 2003; Sabrow 2009), österreichischen (Brix u. a. 2004/2005) und Schweizer (Kreis 2010) sowie nicht zuletzt zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten (Hahn/Traba 2011 f.), die Diskussionsgrundlagen und Impulse für literaturwissenschaftliche, kultur- und sprachdidaktische Reflexionen mit Studierenden versprechen. Allerdings zeigt sich dabei auch schnell eine grundsätzliche Schwierigkeit: Die von Historikerinnen und Historikern, Kultur- und Literaturwissenschaftlerinnen bzw. Literaturwissenschaftlern oder auch Soziologinnen und Soziologen verfassten »dichten« Texte, die – oft in stark komprimierter und abstrahierter Form – kulturelle Entwicklungs- und Rezeptionslinien zusammenfassend darstellen und, neben einer Vertrautheit mit der Textsorte des wissenschaftlichen Essays, einiges Orientierungswissen sowie kritische Distanz bei der Leserschaft voraussetzen, sind für Studierende der Germanistik, Linguistik und Fremdsprachendidaktik

¹ Die (empirische) Forschung zu Fragen einer internationalen Hochschuldidaktik befindet sich erst in den Anfängen; eine systematische grenzübergreifende Begleitforschung im Kontext bilateraler Projekte wie dem beschriebenen ist sehr wünschenswert. Im Mittelpunkt sollten dabei insbesondere Fragen der Gruppendynamik sowie der institutionen- und adressatenspezifischen Aufgabenstellung und ihrer Evaluierung stehen, nicht zuletzt im Kontext von sprachlich eher homogenen und heterogenen Studierendengruppen.

nicht leicht zu rezipieren und noch schwerer kritisch zu reflektieren. Hinzu kommt, dass auch Phänomene thematisiert werden, die im Bewusstsein vieler Rezipientinnen und Rezipienten keineswegs den Status eines »Erinnerungsortes« einnehmen oder die in ihrer eigenen persönlichen und gegebenenfalls professionellen Wahrnehmung »anders« besetzt sind. Eine besondere Herausforderung stellen aus unserer Sicht insbesondere drei Gruppen von Erinnerungsorten dar, die in den oben angesprochenen Textsammlungen thematisiert werden:

- Einerseits solche, deren »historische Wurzeln« in den vorliegenden Essays besonders deutlich herausgearbeitet werden und die damit – interessierten, allerdings nicht unbedingt einschlägig vorbereiteten – Rezipientinnen und Rezipienten schnell als »fern« und »lebensfremd«, »unzugänglich« oder auch »unnötig wissenslastig« erscheinen.¹ Sie werden dann gern als Bestandteile eines »kulturellen Kanons« wahrgenommen, dessen Zusammenhang mit dem eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont (zunächst) nicht deutlich genug ist. Viele Rezipientinnen und Rezipienten fühlen sich oft nicht in der Lage, die angebotene Interpretation als eine unter mehreren möglichen und damit letztlich als Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung zu verstehen.²
- Andererseits solche, die (noch) stark als Bestandteile eines kollektiven kommunikativen Gedächtnisses wahrgenommen werden (z. B. die »Mauer«).³ Sie bilden potentielle Elemente der persönlichen Erfahrungswelt und sind als Bestandteile eines laufenden (gegebenenfalls sich zyklisch wiederholenden) Diskurses medial besonders ausdifferenziert, offen und präsent. Es ist in diesen Fällen oftmals gerade das Übermaß an subjektiv als berechtigt empfundenen Interpretationsmöglichkeiten, das die kritische Rezeption eines konkret vorliegenden Textes erschweren und gleichzeitig sein kulturdidaktisches Potential freilegen kann.

¹ Dazu würde z. B. der Essay von Dieter Borchmeyer zu »Goethe« in der Publikation *Deutsche Erinnerungsorte* gehören, der die Rezeptionsgeschichte einzelner Texte Johann Wolfgang von Goethes vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart nachzeichnet (vgl. Borchmeyer 2003).

² Diese müsste zum Beispiel einsetzen, wenn Goethe in dem Essay von Heinrich Olschowsky »Goethe und Mickiewicz« in der Publikation *Deutsch-polnische Erinnerungsorte: Parallelen*, anders als in dem Essay von Borchmeyer, recht ungebrochen als Nationaldichter der Deutschen und »poetischer Gesetzgeber des kulturellen Kanons« bezeichnet wird, darin Mickiewicz und seiner Rolle für Polen funktional ähnlich (Olschowsky 2011). Die genannten Essays wären auch ein Ausgangspunkt dafür, über die Berechtigung, die Funktion, Geschichte und Lebendigkeit eines literarischen Kanons und ggf. die Auswahlkriterien für diesen oder Alternativen zu ihnen zu diskutieren.

³ Vgl. den Beitrag »Die Mauer« von Edgar Wolfrum in den *Deutschen Erinnerungsort* (Wolfrum 2003). Zur Frage der Abgrenzung von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis vgl. z. B. Erll (2005: 112–122).

- Schließlich enthalten die vorliegenden Essaysammlungen auch Texte, die »verschüttete« Erinnerungsorte thematisieren, Phänomene, die zunehmend stärker Bestandteile eines Speicher- als eines Funktionsgedächtnisses sind und daher in der Regel außerhalb der direkten Wahrnehmung der Rezipientinnen und Rezipienten liegen (z. B. »Königin Luise«, »Why!«).¹ Anhand solcher Erinnerungsorte lassen sich die Grundlagen des gedächtnistheoretischen Ansatzes und damit auch Funktionsweisen kultureller Diskurse besonders gut erarbeiten, sie bedürfen aber sicher einer besonderen Begründung.

Auf der Grundlage dieser und verwandter Überlegungen wurde in dem multilateralen Netzwerk 2012 ein Projektantrag im Rahmen des Programms HERA (Humanities in the European Research Area) erarbeitet.² Er enthält wesentliche konzeptionelle Grundlagen für die Zusammenführung der Konzeption von Erinnerungsorten mit den Grundsätzen einer inhaltsorientierten, kultur- und medienaufmerksamen Fremdsprachendidaktik und formuliert neben kommunikativen und (inter)kulturellen Kompetenzen den Aufbau einer symbolischen Deutungskompetenz als wichtiges Ziel eines zeitgemäßen kulturwissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterrichts.³ Im Um- und Nachfeld der Projekterstellung fanden 2013 an der Freien Universität Berlin und der Universität Leipzig sowie 2014 an der AMU Poznań drei Arbeitstagungen statt, auf denen in einem immer größer werdenden Kreis einerseits grundlegende konzeptionelle Fragen, andererseits konkrete didaktische und methodische Ideen aus verschiedenen akademischen Kontexten vorgestellt und diskutiert wurden.

4. Konkrete bilaterale Projekte

Parallel dazu rückte die fokussierte bilaterale deutsch-polnische Kooperation erneut ins Blickfeld, nicht zuletzt deshalb, weil die ersten Bände einer Publikationsreihe zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten erschienen sind (Hahn/Traba 2011 f.) und eine innovative Perspektive auf die Parallelität kultureller Phänomene lenkten – eine Novität in der kulturwissenschaftlichen Diskussion, die für eine bilaterale Arbeit sehr anregend ist. Aus polnischer und deutscher bzw. internatio-

¹ Vgl. die Beiträge von Günther de Bruyn »Königin Luise« (de Bruyn 2003) und von Bernd-A. Rusinek »Wyhl« (Rusinek 2003). Zum Begriff der verschütteten Erinnerungsorte vgl. u. a. François/Schulze (2003: 20). Zu Speicher- und Funktionsgedächtnis vgl. z. B. Assmann (2007: 54–58).

² »MEMODICS. Cultural encounters revisited – the didactic surplus of sites of memory in foreign language learning«, vgl. dazu auch die Angaben auf <http://memodics.wordpress.com/> [letzter Zugriff 14.12.2014].

³ Zur symbolischen Kompetenz als einem Ziel des Fremdsprachenunterrichts vgl. Kramsch 2011.

nalener Perspektive eröffnet sie die Möglichkeit, sich mit funktional parallelen Phänomenen europäischer Geschichte und Kultur auseinanderzusetzen, mit Blick auch auf Migrationen und transnationale Konstellationen.

Anhand einer solchen Arbeitsgrundlage kann der oben beschriebenen unterschiedlichen Erwartungshaltung innerhalb deutsch-polnischer Kooperationen mit innovativen Angeboten Rechnung getragen werden. Die Zweisprachigkeit der vorliegenden Essays erleichtert zudem (für polnische Studierende) die Rezeption der Texte und eröffnet neue Dimensionen für die Textarbeit – z. B. Textvergleiche, die fokussierte Erarbeitung kulturell geprägter Begriffe und die Auseinandersetzung mit Fragen ihrer adäquaten Übersetzung. Insbesondere aus dem Blickwinkel von Studienrichtungen, die auf den deutschsprachigen Raum und die deutsche Sprache fokussieren, liegt es nahe, hier vielfältige kultur- und sprachdidaktische Impulse zu vermuten. Seit 2012/13 ist ein Seminar zum »Kulturellen Gedächtnis des deutschsprachigen Raums und Polens« fester Bestandteil des Studienprogramms am Institut für Angewandte Linguistik der AMU, seit 2013/14 arbeiten die Studierenden des Masterstudiengangs »Deutsch als Fremdsprache« der FU Berlin zum Thema der Erinnerungsorte; hinzu kommen einschlägige Angebote an der Universität Łódź (Lehrstuhl für Literatur und Kultur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz) und an der Georg-August-Universität Göttingen (Seminar für Deutsche Philologie/Abteilung Interkulturelle Germanistik). 2013 wurde von der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit ein längerfristig angelegtes Projekt genehmigt, das im Oktober 2014 startet. Entlang von Fragestellungen zu Kulturellem Gedächtnis, Erinnerungskulturen und Erinnerungsorten wird es das sprach-, kultur- und medien-didaktische Potential von Erinnerungsorten für die akademische Ausbildung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache untersuchen.¹ Studierende in Polen und Deutschland erarbeiten dabei – zunächst getrennt, später gemeinsam – in Lehrveranstaltungen tragfähige Auswahlkriterien für die hochschuldidaktische Arbeit mit Erinnerungsorten und entwickeln auf dieser Grundlage akademische Unterrichtsmodelle. Die Ergebnisse werden gemeinsam diskutiert und evaluiert, eine Projektpublikation soll den grenzüberschreitenden Arbeitsprozess reflektieren und seine Ergebnisse dokumentieren. Die künftige Planung sieht vor, dass diese Unterrichtsmodelle empirisch evaluiert und für die Fortbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache sowie für den schulischen DaF-Unterricht (in Polen) weiter entwickelt werden. Langfristig sollen die Ergebnisse zu einer Erhöhung konkreter interkultureller Kompetenz sowie zu einer Zunahme an Sprach-, Kultur- und Medienaufmerksamkeit unter Studierenden in Polen und Deutschland beitragen, darüber hinaus sind nachhaltige sprach-, kultur- und mediendidaktische Impulse für die

¹ Der Titel des Projekts lautet »Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache«, erster Projektzeitraum ist das Studienjahr 2014/15.

akademische Ausbildung zu erwarten. In Ergänzung dazu soll der Rezeptionsprozess der Texte zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten erfasst werden, um auf diese Weise die Tragfähigkeit einer wichtigen kulturwissenschaftlichen Publikationsreihe in einem Kreis von Rezipientinnen und Rezipienten zu erschließen, die im deutsch-polnischen Kontext eine entscheidende Rolle spielen (kann): Lehrende für Deutsch als Fremdsprache, Übersetzerinnen und Übersetzer, Lektorinnen und Lektoren, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in grenzüberschreitenden Institutionen und Organisationen, interkulturelle Traineeinnen und Trainer sowie Mittlerinnen und Mittler.

5. Kooperationsbildung als *Work in Progress*

Der hier in grundlegenden Zügen nachgezeichnete Weg akademischer Kooperation führt von einer thematisch eher undifferenzierten bilateralen Zusammenarbeit über thematisch stärker profilierte sowie multilaterale Initiativen zu konkreten bilateralen Projekten. Inhaltlich fokussierte und adressatenspezifisch ausgerichtete grenzüberschreitende Kooperation im akademischen Bereich kann gelingen, wenn möglichst viele der folgenden Kriterien zutreffen:

- Zeit und Geduld für eine allmähliche Entwicklung und Fokussierung von Forschungsfragen (»langer Atem«);
- weitgehende personelle Konstanz;
- Öffnung und Offenheit für weitere Kontakte / Bereitschaft zur Erweiterung bilateraler in multilaterale Netzwerke;
- organisatorische, finanzielle und administrative Flexibilität mit Blick auf Forschung und Lehre.

Schwierigkeiten ergeben sich in erster Linie aus:

- personeller Fluktuation (Studierende, Doktoranden, Hilfskräfte, wissenschaftliche Mitarbeiter, Verwaltung etc.);
- veränderlichen strategischen Schwerpunkten (z. B. über die Verlagerung von Förderschwerpunkten);
- unterschiedlichen administrativen Vorgaben (wissenschaftliche Qualifikationen, Studienprogramme);
- einem Interessen- und Erwartungsgefälle (vor allem auf Seiten der Studierenden).

Auch wenn angesichts der nachgezeichneten Entwicklung keineswegs von einer durchgehenden »Erfolgsstory« gesprochen werden kann und die inhaltliche und strukturelle Nachhaltigkeit der Kooperation noch abzuwarten bleibt, liegen damit durchaus belastbare Schlussfolgerungen im Hinblick auf (typische) Erfolge und Schwierigkeiten grenzübergreifender akademischer Kooperationen vor. Auch in diesem Sinne verstehen wir den eingeschlagenen Weg als Modellbildung *in progress*.

Literatur

- Assmann, Aleida: *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn: bpb, 2007 (Erstausgabe München: Beck, 2006).
- Badstübner-Kizik, Camilla: »Erinnerungsorte« in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik: Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial«. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, 43–64 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87).
- den Boer, Pim; Duchhardt, Heinz; Kreis, Georg; Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Europäische Erinnerungsorte*. Band 1–3. München: de Gruyter; Oldenbourg, 2012.
- Borchmeyer, Dieter: »Goethe«. In: François/Schulze (Hrsg.), 2003, Bd. 1, 187–206.
- Brix, Emil; Bruckmüller, Ernst; Stekl, Hannes (Hrsg.): *Memoria Austriae*. München: de Gruyter; Oldenbourg, 2004/2005.
- de Bruyn, Günther: »Königin Luise«. In: François/Schulze (Hrsg.), 2003, Bd. 2, 286–298.
- Erl, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2005.
- François, Etienne; Schulze, Hagen: »Einleitung«. In: dies. (Hrsg.), 2003, Bd. 1, 9–24.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. 1–3. München: Beck, 2003.
- Hahn, Hans Henning; Traba, Robert, in Zusammenarbeit mit Maciej Górny und Kornelia Kończal (Hrsg.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen*. Paderborn: Schöningh, 2011 (polnische Ausgabe: Kraków: Scholar, 2012).
- Kramsch, Claire: »Symbolische Kompetenz durch literarische Texte«, *Fremdsprache Deutsch* 44 (2011), 35–40.
- Kreis, Georg: *Schweizer Erinnerungsorte; Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 2010.
- Olschowsky, Heinrich: »Goethe und Mickiewicz«. In: Hahn/Traba (Hrsg.), 2011, 217–244.
- Rusinek, Bernd-A.: »Wühl«. In: François/Schulze (Hrsg.), 2003, Bd. 2, 652–666.
- Sabrow, Martin (Hrsg.): *Erinnerungsorte der DDR*. München: Beck, 2009.
- Schubert, Martyna: *Der Einfluss eines längeren Studien-Aufenthalts in Deutschland auf das Deutschlandbild polnischer Studierender*. Poznań 2013 (unveröffentlichte Magisterarbeit AMU).
- Wolfrum, Edgar: »Die Mauer«. In: François/Schulze (Hrsg.), 2003, Bd. 1, 552–568.

► *Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik*

Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der AMU Poznań, Leiterin des Lehrstuhls für Kultur- und Mediendidaktik. Arbeitsschwerpunkte umfassen u. a. fremdsprachige Bild-, Musik- und Filmdidaktik, kulturelles, inhaltsorientiertes und fächerübergreifendes Lernen im Fremdsprachenunterricht, außerschulische Lernorte.

► *Prof. Dr. Almut Hille*

Juniorprofessorin an der Freien Universität Berlin und zurzeit Professorin (Vertretung) für Deutsch als Fremdsprache an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte umfassen Kultur-, Literatur- und Mediendidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache, globales Lernen im Fremdsprachenunterricht sowie aktuelle deutschsprachige Literatur.

DaF-Doktorandinnen und Doktoranden in Iran

Der gemeinsame Promotionsstudiengang »Deutsch als Fremdsprache« der Universitäten Teheran und Potsdam

Anke Sennema und Mostafa Maleki

► Zusammenfassung

Im Promotionsstudiengang DaF der Universität Teheran werden Doktorandinnen und Doktoranden von Hochschullehrenden der Universitäten Teheran und Potsdam gemeinsam betreut. Im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft unterstützt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) diese Hochschulkooperation. Das ermöglicht neben der gemeinsamen Betreuung von Promotionsstudierenden flankierende Maßnahmen wie Forschungsaufenthalte in Potsdam und Gastseminare von Potsdamer Hochschulkräften des Instituts für Germanistik in Teheran. Die Projektpartner erläutern in ihrem Beitrag die Inhalte und die unterschiedlichen Herausforderungen dieser Kooperation jeweils aus ihrer Sicht.

1. Das Kooperationsprogramm im Überblick

Ein Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache als Kooperationsprojekt? Hierzu haben sich die deutsche Abteilung der Universität Teheran und das Institut für Germanistik der Universität Potsdam mit dem Ziel zusammengetan, die Qualifizierung und Förderung des akademischen Nachwuchses im Bereich DaF bzw. in der Germanistik zu intensivieren, die Weiterqualifizierung von Hochschullehrkräften zu unterstützen und damit insgesamt eine Stärkung der Auslandsgermanistik in Iran zu erreichen. Die Universitäten Teheran und Potsdam schlossen im Jahr 2004 ein Partnerschaftsabkommen, in dessen Folge die Deutsche Abteilung der Universität Teheran und das Institut für Germanis-

tik der Universität Potsdam im Jahr 2005 ein Langzeitkonzept für die gemeinsame Betreuung von DaF-Doktorandinnen und Doktoranden erarbeiteten. Damit bewarben sie sich um Förderung beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) innerhalb des Programms der Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP). Im Antrag für die GIP Teheran-Potsdam wurden für den im Wintersemester 2006/2007 eingerichteten Promotionsstudiengang DaF strukturelle Förderstränge benannt, nämlich Forschungsaufenthalte Teheraner Studierender sowie Dozentinnen und Dozenten, im Lehrplan eingebettete Lehrveranstaltungen von Potsdamer Hochschulkräften und die Unterstützung mit Fachliteratur der Teheraner deutschen Abteilung. Seit 2012 ist auch ein jährlich stattfindender Doktorandenworkshop fester Bestandteil der Partnerschaft.

Das Projekt wurde 2008 bewilligt und umfasste in den Jahren von 2010–2014 ein Fördervolumen von durchschnittlich 25.500 EUR/Jahr. Mit diesem Betrag konnten bzw. können folgende Maßnahmen realisiert werden: Forschungsaufenthalte iranischer Promovenden und Hochschullehrender an der Potsdamer Universität (pro Förderjahr etwa 2 Dozentinnen oder Dozenten und 4–5 Studierende für je ca. 2 Monate), Gastseminare Potsdamer Hochschulangehöriger in der deutschen Abteilung der Teheraner Universität (pro Förderjahr ca. 2–3 Dozentenaufenthalte von je einem Monat), Durchführung eines einmonatigen DaF-Tutoriums durch eine(n) Potsdamer Studierende(n) und ein jährlicher Doktorandenworkshop DaF an der Universität Teheran. Zusätzlich wird jedes Jahr eine Büchersendung mit aktueller und studienrelevanter Fachliteratur zur Unterstützung der wissenschaftlichen Arbeit an die Fachbibliothek in Teheran geschickt. Das Programm der GIP unterliegt einer jährlichen Neubearbeitung mit einer Höchstförderdauer von ca. 10 Jahren.¹ Zur jährlichen Rechnungslegung gegenüber dem DAAD wird ein Sachbericht über die seit Förderbeginn erreichten konkreten Ergebnisse vorgelegt. Bei der jährlichen Neubearbeitung werden die geplanten Aktivitäten im Rahmen des Langzeitkonzepts begründet und ein detaillierter Finanzierungsplan vorgelegt. Die Projektadministration (Berichte, Anträge, Abrechnungen etc.) erfolgt über die Universität Potsdam als deutsche Partnerhochschule.

In der gesamten bisherigen Projektlaufzeit blieb der Kooperationsschwerpunkt der Förderung des akademischen Nachwuchses im Bereich DaF bzw. in der Germanistik bestehen. Der hohe Stellenwert der Kooperation für die Entwicklung der Germanistik in Iran soll im Folgenden durch einen Blick auf den Stand der deutschen Sprache in Iran und auf die dortigen beruflichen Möglich-

¹ Zu Inhalten, Rahmenbedingungen und Antragsrichtlinien siehe <https://www.daad.de/hochschulen/kooperation/deutsche-sprache-foerdern/partnerschaften/05010.de.html>.

keiten für Germanistinnen und Germanisten verdeutlicht werden. Wir erläutern die Bestandteile der Kooperation und stellen den Studienverlauf des Promotionsstudiengangs vor. Der Schwerpunkt soll dabei auf den Berührungspunkten liegen, die sich aus der gemeinsamen Betreuung der Promovierenden ergeben.

2. Deutsch in Iran

Das Fach Deutsch blickt in Iran auf eine lange Tradition zurück und war im Laufe der Zeit mit Herausforderungen unterschiedlicher Natur konfrontiert, die von bildungspolitischen Entscheidungen über die auf das zentralisierte Hochschulsystem zurückzuführenden administrativ organisatorischen Meilensteine bis hin zu (interkulturellen) Missverständnissen reichen (vgl. Haghani 2009, Gruzca 2002, Dousteh Zadeh 2006). Generell sind es die Sprachen Englisch – aufgrund des internationalen Status – und Arabisch – als Sprache der Religion –, die in iranischen Schulen als Pflichtfächer vertreten sind. Englisch ist seit Jahren mit großem Abstand die meistgelernte europäische Fremdsprache in Iran. Aufgrund der seit Jahrzehnten bestehenden Kontakte zwischen Deutschen und Iranern besitzt die deutsche Sprache allerdings eine historische und bildungsrelevante Bedeutung in Iran. Obwohl noch keine Studie über die Motive und Motivationen der iranischen Deutschlernenden vorliegt, stellt man auf den ersten Blick eine »instrumentelle Motivation« (vgl. Gardner 1985) für das Lernen der deutschen Sprache fest. Als Grund für die Teilnahme an den Deutschkursen im Deutschen Sprachinstitut Teheran (DSIT) wird vornehmlich das Studium in Deutschland erwähnt. Außerdem bringen Themen wie Auswanderung oder Familienzusammenführung viele Iraner dazu, Deutsch zu lernen. Deutsch ist deshalb nach dem Englischen eine der beliebtesten Fremdsprachen, die Iraner innerhalb oder außerhalb der Hochschule lernen. Die Lehre an Universitäten und Sprachschulen bietet den Doktorandinnen und Doktoranden berufliche Perspektiven nach ihrer Promotion, und auch im Bereich der Übersetzung gibt es Arbeitsmöglichkeiten.

Dem Aufbau des Promotionsstudiengangs DaF in Kooperation mit der Universität Potsdam im Jahr 2005 ging eine Entwicklung der deutschen Sprache als akademisches Fach voraus. Deutsch als akademische Disziplin und fremdsprachliches Hochschulfach wurde erstmals 1955 an der Universität Teheran eingerichtet. Mittlerweile wird Deutsch als eigenständiger Studiengang bzw. als Fach von fünf Universitäten angeboten, zusätzlich dazu steht es an den Universitäten Arak und Shiraz im Curriculum der Englisch-Studierenden:

Islamische Azad Universität, Teheran	Deutsche Sprache und Literatur (BA/MA); Deutsche Übersetzungswissenschaft (BA); Deutsch als Fremdsprache (MA)
Universität Arak	Deutsch als zweite Fremdsprache für Englisch-Studierende (BA)
Universität Imam Javad Yazd	Deutsche Sprache (BA)
Universität Isfahan	Deutsche Übersetzungswissenschaft (BA)
Universität Shahid Beheshti, Teheran	Deutsche Sprache und Literatur (BA); Deutsche Sprachdidaktik (MA)
Universität Shiraz	Deutsch als zweite Fremdsprache für Englisch-Studierende (BA)
Universität Teheran	Deutsche Sprache und Literatur (MA); Deutsche Übersetzungswissenschaft (BA/MA); Promotionsstudiengang Deutsch als Fremdsprache

*Tabelle 1: Deutschangebot an Universitäten in Iran
(Universitäten in alphabetischer Reihenfolge, Stand: Oktober 2014)*

Die deutsche Abteilung der Universität Teheran ist dabei die älteste und auch die größte Abteilung, die Bachelor-, Master und Promotionsstudiengänge anbietet. Der DAAD ist neben dem Informationsbüro in Teheran mit Lektoraten an den deutschen Abteilungen der Universität Shahid Beheshti und Universität Isfahan vertreten. Ab Oktober 2014 wird auch an der deutschen Abteilung der Universität Teheran ein DAAD-Lektorat eingerichtet.

Außerhalb des Universitätsbereichs wird die deutsche Sprache mittlerweile in zahlreichen Sprachinstituten vermittelt. Nach der Schließung des Goethe-Instituts gab es über acht Jahre keine deutschen Sprach- bzw. Kulturinstitute. Im Jahr 1995 wurde dann das Deutsche Sprachinstitut Teheran (DSIT) eröffnet (Haghani 2009: 168). Es zählt mit ca. 6000 Einschreibungen pro Jahr zu den größten Sprachkursbetrieben des Goethe-Instituts weltweit.

Die Präsenz der deutschen Sprache in Iran in Lehre, Forschung und Praxis ist stark, aber gleichzeitig ausbaufähig. So sollte z.B. der Auf- und Ausbau des Deutschangebots an Schulen in Iran im DaF-Kontext diskutiert werden. Kulturspezifische Aspekte des Unterrichts gehören hier zu den großen Herausforderungen für das Deutschangebot in denjenigen Ländern, in denen die Alltagskultur eine größere Differenz mit der Zielgesellschaft aufweist. Es besteht daher ein Bedarf, das Deutschangebot an iranischen Schulen einer (lern)kulturspezifischen Analyse zu unterziehen. Als aktuelle Aufgaben werden im iranischen DaF-Kontext außerdem der Aufbau von Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache, der Ausbau der regionalen Vernetzung und eine berufsbegleitende Deutschvermittlung diskutiert. Berufs- und fachbezogenes Deutsch ist insofern wichtig, weil Deutsch in Iran meist instrumentell zu beruflichen Zielen oder zum Studium in einem bestimmten Fach in der Zielsprache gelernt wird.

3. Inhalte der Kooperation

Aus Sicht der Teheraner Kooperationspartner sollte die Partnerschaft mit der Potsdamer Germanistik vornehmlich den Promotionsstudiengang an der Deutschabteilung der Universität Teheran fachlich stärken und auch einen Beitrag zum interkulturellen Austausch zwischen beiden Universitäten leisten. Die beiden Partner kooperieren bei der Planung der Deutschland- und Iranaufenthalte, bei der Organisation der Blockseminare von Potsdamer Gastdozentinnen sowie -dozenten und auch in Bereichen der Hochschulentwicklung. So findet beispielsweise ein intensiver Austausch zur Konzeption des Curriculums für den neuen Bachelorstudiengang »Deutsche Sprache und Literatur« statt. Der Bachelorstudiengang soll ab 2015 an der Islamischen Azad Universität in Teheran, der Shahid-Beheshti-Universität, der Universität Teheran und an der Universität Isfahan angeboten werden, in einer zweiten Phase dann an allen Deutsch anbietenden Universitäten in Iran.

Da das Partnerschaftsprogramm auch auf andere Fachbereiche ausstrahlen soll, werden die Angebote im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft an der Universität Teheran teilweise auch auf den Masterstudiengang »Deutsche Sprache und Literatur« ausgeweitet. So bietet z. B. eine der Potsdamer Gastdozenturen jährlich eine Lehrveranstaltung in den Literaturwissenschaften für Studierende im MA-Studiengang an. Insgesamt bleibt das Programm jedoch im Promotionsstudiengang verankert. Die Partnerschaft der beiden Institute ermöglicht den Potsdamern spannende Einblicke in den Hochschulalltag in einem für die meisten wenig bekannten und wegen umständlicher Visabestimmungen nicht einfach zugänglichen Land. Die Mitgestaltung von Lehr- und Lernprozessen in einem anderen akademischen Umfeld wird als eigene fachliche Bereicherung gesehen; letztendlich begeistern aber auch die persönliche Begegnung und das Erleben einer fremden Kultur.

3.1 Das Angebot der gemeinsamen Betreuung

Die gemeinsame Betreuung der iranischen Doktorandinnen und Doktoranden durch Teheraner und Potsdamer Hochschullehrende steht im Mittelpunkt der Kooperation. Die Vereinbarung über den gemeinsamen Promotionsstudiengang DaF sieht vor, dass die iranischen Promotionsstudierenden nach Möglichkeit von iranischen und deutschen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gemeinsam betreut werden. Dabei ist es den Promotionsstudierenden freigestellt, sich für ihr Dissertationsvorhaben Betreuung aus Potsdam zu suchen, wobei der Einbezug auch von Nicht-Potsdamer Kollegen aus Deutschland unterstützt wird. Der Forschungsaufenthalt der Doktorandinnen und Doktoranden in Potsdam ist nicht an eine beiderseitige Betreuungskonstellation gekoppelt.

Das Promotionsstudium DaF teilt sich an der Fakultät für Fremde Sprachen und Literatur der Universität Teheran in zwei Phasen, eine sogenannte Lehr- und eine Forschungsphase (siehe Abb. 1). In der Lehrphase wird ein Gastseminar von Potsdamer Dozentinnen oder Dozenten gehalten, für die Forschungsphase können sich die Doktorandinnen oder Doktoranden eine Betreuung ihrer Dissertationsvorhaben seitens Potsdamer Hochschulkräfte suchen. Der Studienverlauf bzw. die Inhalte der beiden Phasen gestalten sich wie folgt: In der Lehrphase (drei Semester) werden neun Lehrveranstaltungen im Umfang von 18 Unterrichtseinheiten belegt (UE; zwei UE sind gleichbedeutend mit zwei Semesterwochenstunden). Nach der Lehrphase findet im 4. Semester ein Rigorosum in Form von Präsentationen der Exposés statt. Nachdem die Exposés von einem Gremium, bestehend aus fünf Hochschullehrenden, bestätigt sind, beginnen die Studierenden in der Forschungsphase mit der Arbeit an der Dissertation. Die Forschungsphase dauert mindestens vier und höchstens neun Semester. Die Promovenden sind gehalten, innerhalb der vorgegebenen Zeit abzuschließen. Bei Überschreiten wird seitens der Universität eine Gebühr erhoben.

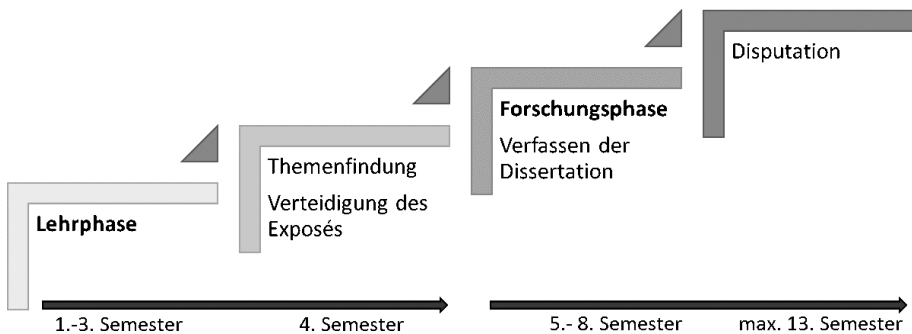


Abb. 1: Studienverlauf Promotionsstudiengang DaF (vereinfachte Darstellung)

Von der Einrichtung des Promotionsstudienganges DaF im Wintersemester 2006/2007 bis zum Sommersemester 2014 wurden 24 Studierende aufgenommen. Die Promotionsstudierenden werden in der Regel über die interuniversitäre Aufnahmeprüfung zum Studium in der Fachrichtung DaF an der Universität Teheran zugelassen. Bis März 2014 stellten fünf Promotionsstudierende ihre Dissertationen zur Disputation, von denen vier eine Zweitbetreuung durch Potsdamer oder andere deutsche HochschulkollegInnen hatten. Zurzeit (Stand Oktober 2014) werden fünf Dissertationen von beiden Seiten betreut. Ob mit oder ohne Potsdamer Betreuung, alle Studierenden nutzen das Beratungsangebot durch Potsdamer Dozentinnen und Dozenten, und den Potsdamer Projektleitenden sind alle Promotionsstudierenden persönlich bekannt.

Die Dissertationsthemen werden nicht vorgegeben oder angeboten, so dass sich der individuelle Themenfindungsprozess unterschiedlich langwierig gestalten kann. Die letztendlich gewählten Themen lassen häufig eine Verbindung zwischen aktuellen fachlichen Fragestellungen und den Gegebenheiten im Land erkennen. In den Dissertationsthemen, die von beiden Seiten betreut werden, werden zum einen sprachwissenschaftliche Fragestellungen untersucht, wie z. B. »Kohäsion im Deutschen und Persischen: Eine kontrastive textanalytische Untersuchung am Beispiel von Koranversen«. Häufig finden sich auch Themen mit didaktischer bzw. DaF-typischer Ausrichtung, wie »Kontrastive Lernergrammatik Deutsch-Persisch auf dem Niveau der Grundstufe aus sprachtypologischer Sicht«, »Interferenzprobleme beim Gebrauch von deutschen Präpositionen durch persische Lerner des Deutschen als Fremdsprache«, »Kulturbedingte Fehleinschätzungen iranischer Deutschstudierender beim Verfassen schriftlicher Texte (Eine fehleranalytische Betrachtung)« oder »Eine vergleichende Untersuchung der Fertigkeit Lesen in der konventionellen und virtuellen Umgebung mit Rücksicht auf Emotionale Intelligenz«. Weiterhin werden auch Fragestellungen zur curricularen Entwicklung gewählt, wie z. B. »Zur aktuellen Einsatzproblematik des Unterrichtskonzeptes für das erste Studienjahr der Fachrichtung Deutsche Sprache mit dem Schwerpunkt: Übersetzung« oder »Handlungs- und fachdidaktikorientierte Institutions- und Unterrichtsuntersuchung des Deutschangebots an der Fakultät der Universität Isfahan«.

Die Dissertationen werden auf Deutsch verfasst und verteidigt. Das iranische Bewertungssystem arbeitet mit einer Skala von 0 bis 20, die unterste Bestehensnote für Promotionsstudiengänge ist 14, die Maximalnote 20 (vgl. Datenbank *anabin*). Bis auf eine Dissertation wurden die aus dem Promotionsstudiengang DaF hervorgegangenen Arbeiten von den Bewertungskommissionen bisher in ihrer Qualität als sehr hoch eingeschätzt und konnten zwischen 19 und 20 bewertet werden. Potsdamer Betreuerinnen und Betreuer setzen sich bei den Dissertationsverfahren mit unterschiedlichen Standards, Erwartungen und Bewertungen auseinander, auch die Abläufe sind anders als an deutschen Hochschulen. So wird z. B. nach der Verteidigung der Grad und eine Note für die Dissertationsleistung erteilt, und es kann dabei zusätzlich auf notwendige Nacharbeiten hingewiesen werden, die noch erbracht werden sollten. Die Nacharbeiten sind verbindlich. Beide Betreuer bzw. Betreuerinnen müssen bestätigen, dass die Nacharbeiten erbracht wurden, erst dann wird das Zeugnis ausgestellt. Im Fall einer beiderseitigen Betreuung wurde bisher versucht, den Zeitpunkt der Verteidigung möglichst in den Aufenthaltszeitraum zu legen, in dem sich die betreuende Lehrkraft aus Potsdam für ein Gastseminar in Teheran aufhält. Bei fehlender Reisemöglichkeit werden zusätzlich zum schriftlichen Gutachten auch Fragen in schriftlicher Form formuliert, die dann während der Disputation gestellt werden.

3.2 Zum Deutschlandaufenthalt der Teheraner GIP-Stipendiatinnen und -Stipendiaten

Im Rahmen der GIP Teheran-Potsdam haben die iranischen Promovierenden und Dozenten die Möglichkeit, einen Studienaufenthalt in der Länge von ein bis drei Monaten in Potsdam zu absolvieren. Dieser wird über ein Stipendium im Rahmen des GIP-Programms finanziert, das eine Reise- und Aufenthalts-pauschale beinhaltet. Die Organisation der Aufenthalte wird in Potsdam von einer studentischen Hilfskraft unterstützt, die den Gästen auch bei praktischen Fragen, wie z. B. dem Finden einer Unterkunft im Studentenwohnheim, hilft. Der Aufenthalt gestaltet sich frei, d. h. es gibt keine verpflichtenden Veranstaltungen oder Vorgaben. Lediglich zum Ende des Aufenthalts wird von allen Teheraner Gästen ein kurzer Abschlussbericht von ca. einer Seite erbeten, in dem Rückmeldung zu Inhalt und Gewinn des Aufenthalts gegeben wird. Die Teheraner Lehrkräfte nutzen die Zeit für eigene Forschungsvorhaben und Arbeiten in der Bibliothek.

Die Promotionsstudierenden führen den Aufenthalt in Potsdam in der Regel zwischen der Lehrphase und der Forschungsphase durch und haben häufig bereits ein Exposé verfasst. Es wird erwartet, dass sie einen eigenen Arbeitsplan aufgestellt haben, dass sie selbständig Beratungstermine vereinbaren und alle Möglichkeiten nutzen, um ihre Dissertationsvorhaben voranzubringen. Meist treten sie den Aufenthalt direkt zum Ende der Lehrveranstaltungen in Teheran an, und da die Lehrveranstaltungszeiten in beiden Universitäten ähnlich liegen, fällt der Aufenthalt damit in die lehrveranstaltungsfreie Zeit im Sommer. Wie erfahren die Teheraner Studierenden ihren Aufenthalt in Potsdam, wie schätzen sie den Gewinn für ihr Dissertationsvorhaben ein? Aus den Rückmeldungen zu den Aufenthalten hier einige Stimmen:

»Ich wollte an meiner Dissertation arbeiten und das es hier im Iran nur wenige deutsche Literatur gibt, war ich mehr nach Literatursuche, habe aber auch mit Professoren an der Universität Potsdam über meine Arbeit sehr nutzbare Gespräche geführt.«

»Für mich persönlich liegt der Mehrwert im Kontakt mit Professoren und die Diskussionen über verschiedene Themen. Ihre Sichtweise und Einstellung den verschiedenen fachbezogenen Themen gegenüber hilft den Studenten ihre Forschungsvorhaben auszureifen.«

»Ich verbrachte die meiste Zeit in den Bibliotheken um aktuelle Quellen darunter Bücher, Dissertationen, Artikel, Nachschlagwerke usw. zu lesen und zu scannen. Dies war mit Problemen verbunden, denn viele Bücher, die ich suchte, waren leider ausgeliehen und da ich keinen Studentenausweis besaß, fehlte mir die Erlaubnis das Buch zu bestellen oder wenigstens zu reservieren.«

»Zunächst hatte ich einen Beratungstermin. Wir sprachen über den Korpus meiner Arbeit. Ich bekam gute Hinweise über den Korpus der Arbeit. Die nächsten Tage war

ich mit Materialsammlung beschäftigt. Am Wochenende besuchte ich das Stück »Trust«, ein modernes Tanztheater in Berliner Schaubühne.«

»Der Zugriff auf Bücher und zu mehreren Dozenten ist wohl der größte Gewinn. [...] Ich denke, dass dieser Aufenthalt nicht nur wichtig ist, sondern dass sie sogar während der Promotionszeit 2 bis 3 Mal notwendig ist. Denn der Prozess der meisten Arbeiten verläuft so, dass die Datenerhebung im Iran durchgeführt, und die theoretische Basis in den deutschen Bibliotheken recherchiert werden muss.«

3.3 Der Potsdamer Beitrag zur Lehre

Die Lehrkooperation umfasst pro Jahr jeweils zwei Lehrveranstaltungen von Potsdamer Hochschuldozentinnen und -dozenten aus dem Bereich DaF für die Doktorandinnen und Doktoranden in der Lehrphase (3. Semester). Die Seminare haben einen Umfang von 30 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten und werden als Block innerhalb von drei Wochen gehalten. Die Seminarstärke beträgt dabei rund 6 bis 8 Teilnehmende. Inhaltlich werden Vorschläge der Teheraner deutschen Abteilung umgesetzt und Seminare zu Textlinguistik, kontrastiver Sprachtypologie und Sprachwandel bzw. gegenwärtigem Deutsch angeboten. Wie auch sonst in dem Studiengang üblich, werden die Seminare auf Deutsch gehalten. Zum Leistungsnachweis werden nach Kursende schriftliche Hausarbeiten im Umfang von etwa 15 Seiten auf Deutsch verfasst und per E-Mail zur Bewertung nach Potsdam geschickt. Die Seminare sind regulärer Bestandteil des Curriculums.

Das Niveau der Sprachkenntnisse im Deutschen variiert bei den Promotionsstudierenden in der Lehrphase zwischen B1 und C1 (basierend auf Einschätzungen von schriftlichen und mündlichen Äußerungen in den Gastseminaren). Manche Studierende haben muttersprachliche Kompetenzen, da sie z. B. in Deutschland oder in Österreich im Kindergarten oder auch in der Schule waren, während andere grundständige DaF-Lerner sind, die zum Teil erst an der Universität angefangen haben Deutsch zu lernen. Da die Dissertationen auf Deutsch verfasst werden, stellt die Sprachbeherrschung von Deutsch als Wissenschaftssprache für die Doktorandinnen und Doktoranden durchaus eine Herausforderung dar, praktische Übungen zur Sprache sind jedoch kein Thema der Gastseminare. Was die Arbeitsatmosphäre und das Lernklima in den Gastseminaren betrifft, so äußern sich Potsdamer Lehrende positiv:

»Es kommen immer mehr Leute ins Seminar, Doktoranden, Dauerstudenten, Interessierte von überall ...«

»Die Studierenden sind äußerst motiviert, leistungsbereit und interessiert, ihr Studium schnell und mit dem besten Abschluss zu beenden. Es ist ihre einzige Chance, etwas mit ihrem Leben zu machen. Deshalb sind auch viele schon älter (wie in den USA), weil sie nebenher oder zwischendurch arbeiten, bereits unterrichten oder sonstige Jobs annehmen.«

3.4 Doktorandenworkshops

Seit 2012 findet einmal jährlich ein Doktorandenworkshop an der Universität Teheran statt, auf dem Promotionsstudierende der höheren Semester ihre Forschungsvorhaben präsentieren und zur Diskussion stellen. Die Studierenden der niedrigeren Semester erhalten Gelegenheit zur Reflexion über mögliche Forschungsvorhaben, sie partizipieren an den Erfahrungen der fortgeschritteneren Studierenden und sollen ihre Pläne für den Forschungsaufenthalt in Deutschland konkretisieren können. Insgesamt benötigen die Studierenden aus Potsdamer Sicht vor allem Unterstützung bei der Konzeption eines realistischen, d. h. den Verhältnissen in Iran angepassten methodologischen Vorgehens. Den Studierenden der älteren Jahrgänge bietet sich in der freien, d. h. ohne gemeinsame Lehrveranstaltungen angelegten Forschungsphase wenig Gelegenheit zum Austausch über konkrete Probleme im Prozess des Schreibens der Promotionsarbeit, denn das Betreuungsprogramm für die Promotionsstudierenden bietet bisher, abgesehen von dem Doktorandenworkshop, keine strukturierte Gelegenheit des Austauschs der Doktoranden untereinander. Dass diese gut angenommen werden, lässt die Rückmeldung einer Teilnehmenden erkennen:

»Die Workshops in Teheran fördern und ermutigen die Studenten um motivierter und gezielter weiterzumachen.«

Das DaF-Tutorium, für das einmal im Jahr eine Potsdamer Studierende oder ein Studierender an die deutsche Abteilung in Teheran reist, ist maßgeblich an der Organisation und der Durchführung des Workshops beteiligt. Es bietet außerdem eine niedrigschwellige Anlaufstelle für die Doktorandinnen und Doktoranden, die den Austausch auf studentischer Ebene schätzen.

3.5 Ausstattung mit Lehrmitteln

Die mangelnde Ausstattung mit wissenschaftlicher Fachliteratur stellt für die Deutsche Abteilung der Universität Teheran ein großes Problem dar. Das umfasst auch die eingeschränkten Möglichkeiten des Zugangs zu Zeitschriften bzw. elektronischen Medien. Mithilfe der finanziellen Unterstützung im Programm der GIP durch den DAAD kann jährlich bisher eine Büchersendung von ca. 20 Titeln an die Fachbibliothek der Deutschen Abteilung geliefert werden. Die Titel werden von den Teheraner Hochschullehrenden ausgesucht und stehen Dozentinnen und Dozenten wie auch Studierenden zur Verfügung. Diese Mittel unterstützen die Abteilung darin, sich inhaltlich und methodisch am wissenschaftlichen Diskurs beteiligen zu können, und sie sichern den gerade für die Ausbildung von NachwuchswissenschaftlerInnen unverzichtbaren Zugang zu aktueller Forschungsliteratur.

4. Spezifische Aufgaben und Herausforderungen

Aus der Sicht der Teheraner Kooperationspartner können einige Besonderheiten für das Projekt des gemeinsamen Promotionsstudiengangs DaF genannt werden, die mit der bildungspolitischen Situation in Iran zusammenhängen. Die Hochschulen in Iran versuchen, sich der Diskussion rund um Internationalisierung und Mobilität anzuschließen. Sie führen deshalb gemeinsame Hochschulprojekte mit ausländischen Partnern durch, darunter mit deutschen Hochschulen. Die Realisierung solch einer Kooperation erfolgt im Kontext einer Reihe von iran- und deutschlandspezifischen Rahmenbedingungen für die internationale Hochschulzusammenarbeit. Der Erfolg bzw. Misserfolg einer Kooperation hängt deshalb in erster Linie davon ab, inwieweit die iranischen und deutschen Hochschulpartner über die jeweiligen Hochschulsysteme und damit verbundenen Rahmenbedingungen informiert sind. Das iranische Hochschulwesen ist z. B. ein eher zentralisiertes und lässt den verschiedenen Fachabteilungen keine selbständige oder allenfalls semiautonome Bewegung zu. Um Hochschulkontakte aufzunehmen und aufrechtzuerhalten, braucht man somit aktive Unterstützung und Rückhalt von Seiten der Universitäts- und Fakultätsleitung.

Der GIP-Vertrag wurde zwischen dem Institut für Germanistik der Universität Potsdam und der Fakultät für Fremdsprachen und Literatur der Universität Teheran geschlossen, also nicht direkt mit der Deutschen Abteilung der Universität Teheran und nicht mit dem International Office (Ebene der Hochschulleitung). Dies hat den Vorteil, dass die Partnerschaft auf Institutsebene bleiben kann, was der Deutschen Abteilung viele bürokratische Regelungen auf Hochschulebene erspart. Zudem bietet dieses Verfahren auch mehr Selbständigkeit in einem System, in dem die Hochschulleitung als Schaltzentrale aller internationalen Angelegenheit der Hochschule fungiert bzw. fungieren soll. Die enge Anbindung von Fakultät und Abteilung bringt eine notwendige Abstimmung hinsichtlich des GIP-Programms mit sich, vor allem was finanzielle Aspekte betrifft. In Fragen der Finanzierung von GIP-Verbindlichkeiten, wie z. B. der Dozentenunterbringung der Potsdamer Gäste, kann die Fakultät manchmal keine Zusagen machen oder ist auf Unterstützung des International Office angewiesen. Eine direkte Bindung an das International Office könnte Fragen der Finanzierung erleichtern und deren Klärung beschleunigen. Der Deutschen Abteilung ist sehr daran gelegen, die Unterstützung der Teheraner Universität für die GIP zu sichern. Die Kommunikation zwischen der deutschen Abteilung, der Fakultätsleitung und dem International Office der Universität ist noch ausbaufähig, oft ist die erfolgreiche Realisierung GIP Teheran-Potsdam mit einem großen persönlichen Einsatz seitens der Dozenten der Deutschen Abteilung verbunden.

Der kulturelle und mentalitätsbedingte Faktor ist außerdem ein wichtiger Bestandteil der akademischen Kontakte. Darunter zählen beispielsweise kulturelle

Charakteristika wie die Sachorientierung und Direktheit der deutschen Partner oder die Höflichkeitsgesten der iranischen Partner, die gegenseitig erkannt und verstanden werden sollten. Auch für die Potsdamer Projektbeteiligten gilt, dass die Partnerschaft interkulturelles Lernen und Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur bedeutet. So wurde bei Überlegungen rund um die Besetzung der Gastseminare von Teheraner Seite zu bedenken gegeben, dass es für weibliche Lehrende schwerer sei, sich einzupassen und mit den Restriktionen umzugehen. Diese umfassen beispielsweise die herrschenden Richtlinien hinsichtlich der Kleidungsvorschriften, die für Frauen im universitären Umfeld formeller sind als außerhalb der Universität und die auch für ausländische Gastdozentinnen gelten.

Diskussionen um Menschenrechte, Atomstreit, Wirtschaftssanktionen – die GIP Teheran-Potsdam besteht nicht losgelöst von gesellschaftlichen und politischen Bezügen. Übergreifende Fragen hinsichtlich der politischen Korrektheit der Partnerschaft werden immer wieder gestellt und sind durchaus Thema, wenn sich Potsdamer Gastdozentinnen und -dozenten für einen Lehraufenthalt in Teheran interessieren. Ein Positionspapier des DAAD zu politischen Fragen hinsichtlich der vielfältigen Partnerschaftsprogramme wird nicht angeboten, jedoch wird allgemein das Argument von Bildung als langfristiger Interventionsstrategie angeführt, denn »[...] die DAAD-Hochschulzusammenarbeit mit Krisen- und Postkonfliktländern ist und bleibt ein zentrales Element im Katalog der Krisenpräventions- und Stabilisierungspolitik« (DAAD 2012a). In der kritischen Debatte über die Integrität einer interreligiösen Partnerschaft des Instituts für Religionswissenschaften der Universität Potsdam mit der Universität für Religionen und Denominationen (URD) im iranischen Qom führte die Präsidentin des DAAD die Erfahrung von »Wissenschaft und intellektuellem Austausch als Mittel gegen starre Ideologien« an. »Ohne Zweifel ist die Lage in Iran schwierig, die offizielle Politik des Landes hochproblematisch und die Beziehung zum Ausland stark belastet. Gerade in dieser Situation ist es notwendig, die wenigen noch vorhandenen Gesprächsfäden nicht abreißen zu lassen« (DAAD 2012b). Die kontinuierliche Zusammenarbeit und die Ergebnisse der Hochschulkooperation im Promotionsstudiengang DaF zeigen, dass sich solche *Gesprächsfäden* durchaus zu einem belastbaren Verbindungsstrang entwickeln lassen.

5. Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Hochschulkooperation zwischen der Deutschen Abteilung der Universität Teheran und dem Institut für Germanistik der Universität Potsdam im Rahmen einer Germanistischen Institutspartnerschaft des DAAD leistet in der Deutschen Abteilung der Universität Teheran einen großen Beitrag zur Qualität der Lehre und der Forschung. Für Potsdam wiederum bedeutet diese Kooperation internationale

Vernetzung, fachliche Bereicherung und Austausch sowie einen Beitrag zur Förderung der Germanistik in Iran. Konkrete Ziele lassen sich in Form von abgeschlossenen Dissertationen belegen, sie bestätigen das Konzept der Partnerschaft und sind als sehr bedeutend für die Perspektive des Faches DaF in Iran anzusehen. Durch den Projektcharakter bzw. die zeitlich begrenzte Förderdauer ergeben sich allerdings Schwierigkeiten hinsichtlich der Kontinuität. Um eine Nachhaltigkeit der aufgebauten Strukturen zu gewährleisten, werden dabei von den beiden Kooperationspartnern unterschiedliche Strategien und Schritte genannt. Dies zeigt durchaus verschiedene Sichtweisen und die Vorstellungen gehen auseinander, für die Projektpartner gibt es hier deutlich noch Abstimmungsbedarf. Wie schätzen beide Partner die Möglichkeiten einer zukünftigen Zusammenarbeit ohne finanzielle Unterstützung durch den DAAD ein?

Wegen der inzwischen engen Beziehungen zu der Universität Potsdam plant die Deutsche Abteilung der Fakultät für Fremde Sprachen und Literatur der Universität Teheran eine Fortdauer und zugleich Erweiterung der bestehenden Institutspartnerschaft. Die Teheraner Partneruniversität setzt dabei ihre Hoffnung insbesondere auf das Entgegenkommen des DAAD, der mit seinen finanziellen Mitteln zur Wirksamkeit des Projekts einen großen Beitrag geleistet hat. Für die weitere Entwicklung der GIP zwischen beiden Instituten ist außerdem wichtig, neue Ideen von unterschiedlichen Seiten zu gewinnen. Es sollen dafür z. B. gemeinsame Tagungen und Diskussionsrunden durchgeführt werden, die die Vorzüge und Schwierigkeiten des Deutschangebots im Allgemeinen, die Zukunft des DaF-Unterrichts und die Vorteile solcher Partnerschaften thematisieren.

Aus Potsdamer Sicht stellt die Abhängigkeit von finanzieller Förderung ein grundlegendes Problem der Partnerschaft dar. Eine weitere finanzielle Unterstützung durch den DAAD nach der Höchstförderdauer von insgesamt ca. 10 Jahren wird als nicht realistisch angesehen. Bis dahin müssten die ausgebildeten Netzwerke und Strukturen tragfähig ausgebaut sein, die eine wissenschaftliche Nachwuchsförderung ohne strukturelle finanzielle Unterstützung ermöglichen. Könnte hier die Einrichtung und Nutzung webbasierter Betreuungsstrukturen Abhilfe bieten? Deren Aufbau und die Einübung von diesbezüglichen Kommunikationsformen müssten deshalb rechtzeitig als Arbeitsaufgabe angegangen werden. Auch müsste die Suche nach anderen Stipendien intensiviert werden. So kommen manche Promovenden schon jetzt mit einem iranischen Staatsstipendium nach Potsdam.

Was die inhaltliche Arbeit mit den Doktoranden betrifft, so kann aus Teheraner Sicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich der Studienaufenthalt in Deutschland besonders für die Promovierenden, die gerade ihre Exposés präsentiert haben, als fruchtbar erwiesen hat, weil sie vor Ort die Möglichkeit haben, einen externen Betreuer bzw. eine externe Betreuerin für ihre Dissertationen zu gewinnen, die notwendigen Materialien zu sammeln und zudem mit Hilfe der Potsdamer Dozentinnen und Dozenten wertvolle Literatur für ihre Forschungs-

arbeiten zu finden. Für die Doktorandinnen und Doktoranden ist es wichtig, Anschluss an Fachdiskussionen im Bereich DaF zu finden. Die Teilnahme an Fachtagungen, an Nachwuchsveranstaltungen und an anderen Weiterbildungsangeboten in Deutschland ist vor allem in finanzieller Hinsicht schwierig. Die Aufgabe der beiden Universitätspartner sollte es sein, Veranstaltungen im DaF-Bereich in Deutschland oder im Iran zu organisieren. Ein wünschenswertes Zusatzangebot wäre z. B. die Abhaltung regelmäßiger Treffen in Form eines, eventuell auch international ausgerichteten Doktorandenkolloquiums, in dem die Doktoranden sich über ihre Forschungsvorhaben austauschen können.

Die hier beschriebene internationale Hochschulkooperation bietet bei aller sprachlichen und kulturellen Distanz zwei Instituten die einzigartige Gelegenheit, in der Ausbildung einer neuen Generation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie zukünftigen Hochschullehrenden zusammenzuarbeiten. Dabei ist es besonders die Kontinuität der beschriebenen Förderstränge – d. h. die gemeinsame Betreuung von Promotionsstudierenden, Gastaufenthalte und Gastseminare, Doktorandenworkshops –, durch die aus Sicht der beiden Kooperationspartner die Auslandsgermanistik bzw. das Fach DaF in Iran unterstützt und gestärkt wird.

Literatur

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)a: *Jahresbericht 2012*. Bonn, 2012. Zugang unter https://www.daad.de/imperia/md/content/presse/daad_jahresbericht-12-de_130528.pdf.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)b: *Pressemeldung Bonn, 23.08.2012*. Zugang unter <http://bildungsklick.de/pm/84987/wissenschaftliche-gespraechsfaeden-mit-iran-erhalten/>.
- Datenbank Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungsnachweise (anabin)*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Zugang unter http://anabin.kmk.org/no_cache/bildungswesen.html.
- Dousteh Zadeh, Mohammadreza: *Das Fach Deutsch im Unterricht an iranischen Sprachinstituten und Universitäten: Eine diskurstheoretische Untersuchung des Unterrichtsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Kommunikation im Prozess des Lehrens und Lernens*. Universität Frankfurt am Main, 2006 (Dissertation).
- Gardner, Robert C.: *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- Gruza, Franciszek: »Theoretische Voraussetzungen einer holistischen Fremdsprachenpolitik«. In: Haß-Zumkehr, Ulrike; Kallmeyer, Werner; Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Ansichten der deutschen Sprache: Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2002, 439–450.
- Haghani, Nader: »Deutsch als Fremdsprache im deutsch-iranischen Spannungsfeld von Wissenschaft, Kultur und Politik«. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches*. Münster: LIT, 2009, 159–173.

► *Mostafa Maleki*

ist seit 2011 Doktorand der deutschen Sprachdidaktik in der deutschen Abteilung der Universität Teheran, schreibt über Motivation für Deutschlernen in Iran und erhält dabei fachliche Unterstützung von DaF-Arbeitsbereichen an den Universitäten Bielefeld und Potsdam. Seit 2010 arbeitet er gleichzeitig als DAAD-Ortskraft in Teheran. Er studierte seinen Bachelor im Fach deutsche Sprache und Literatur an der Schahid Beheshti Universität Teheran und hat anschließend einen Master in der deutschen Übersetzungswissenschaft an der Universität Teheran abgeschlossen.

► *Dr. Anke Sennema*

war bis 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich DaF/DaZ an der Universität Potsdam und betreute dort das Programm der Germanistischen Institutspartnerschaften; ab 2015 arbeitet sie als Universitätsassistentin im Bereich DaF an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen liegen in der Sprachlehr- und -lernforschung (mit Schwerpunkt auf berufsbezogenem Deutsch) und in der Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion im Bereich der Mehrsprachigkeit.

DaF-Kompetenzzentren: Chancen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in Südamerika

Ein Bestands- und Entwicklungsbericht

Jörg Roche und Ferran Suñer

► Zusammenfassung

Anhand der Region südliches Lateinamerika stellt der Beitrag die Bedarfe, die Situationen und die Entwicklungspotenziale von Lehrerausbildungs- und Weiterbildungsprogrammen exemplarisch in einem strategisch an Bedeutung zunehmenden Teil der Welt dar, der traditionell von deutschsprachiger Migration geprägt war, von dieser jedoch für die Rekrutierung von deutschsprachigen Lehrkräften nur noch unzureichend profitieren kann. Der vorliegende Beitrag stellt die fachlichen Hauptziele sowie die geplanten Instrumente der Kooperationen vor und beschreibt den Mehrwert und die strategische Bedeutung der Kooperationen für die beteiligten Partner vor dem Hintergrund ihrer politischen, curricularen, finanziellen und personellen Möglichkeiten.

Einführung

Das Fach Deutsch als Fremdsprache, zumal wie es am Institut in München entwickelt ist, ist mit einem expliziten Auftrag als Mittler in der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik konstruiert worden. Dabei war bereits in der »Gründerzeit« die Nähe zu den anderen Mittlerorganisationen mitbedacht, in München etwa die fachliche und räumliche Nähe zur Zentrale des Goethe-Instituts und zur auswärtigen Bildungspolitik. Dieser Praxisbezug ist seitdem konstitutiver Bestandteil der Fachphilosophie, auch wenn längst klar geworden ist, dass die Politik sich oft besser auf das Fordern als auf das Fördern versteht, Förderprogrammen gelegentlich Durchblick und Mut zu einem stringenten Qualitätsmanagement fehlen

und Hochschulleitungen – zumal in Zeiten einer ökonomisch getriebenen und oft wenig transparenten »Exzellenzmania« – die genannte Praxisnähe zuweilen nicht satisfaktionsfähig erscheint (zu der Ökonomisierung der Hochschulen und den daraus resultierenden Auswirkungen auf die Fundamente von Forschung und Lehre siehe unter anderem Ginsberg 2011 und Collini 2013). So ist auswärtige Bildungs- und Wissenschaftspolitik in der Praxis wesentlich komplizierter und aufwendiger, als es die politischen Bekundungen erkennen und die strategischen Interessen sinnvoll erscheinen lassen. Immerhin gibt es diverse Förderinstrumente, aber die föderalen, regionalen und lokalen Eitelkeiten oft Vorschub leistenden Spielregeln in Deutschland, das institutionelle Kompetenzgerangel, die überbordende Bürokratie in Deutschland – aber nicht minder im Ausland – und die mittlerweile oft prekäre Situation der Germanistik dort machen es zuweilen äußerst schwierig, wirklich sinnvolle und effiziente Programme umzusetzen und zum Erfolg zu führen. Es fehlt zuweilen an Pragmatik, Verständnis, Ressourcen, Koordination und Verbindlichkeit.

Da es an dieser Stelle unmöglich ist, den Gesamtkontext in angemessener Konkretheit darzustellen, versucht dieser kurze Beitrag anhand der Region südliches Lateinamerika, die Bedarfe, die Situationen und die Entwicklungspotenziale exemplarisch in einem strategisch an Bedeutung zunehmenden Teil der Welt zu skizzieren. Zu bedenken ist dabei, dass Deutsch in vielen Teilen Südamerikas auf Grund umfangreicher Migration aus deutschsprachigen Ländern seit vielen Jahrzehnten eine starke Präsenz hat. Hieraus haben sich nicht zuletzt viele deutschsprachige Schulen und – wie in Chile – ein ganzer Verband von Deutschen Schulen entwickelt. Vor allem aber aufgrund der mittlerweile prekären Situation der Germanistik und der rudimentären Deutschlehrerausbildungsmöglichkeiten gerade in Chile und der »DaF-Versorgungsengpässe« in Ländern wie Argentinien erscheinen Kooperationen im Fach Deutsch als Fremdsprache mit einem engagierten, in internationalen Kooperationen erfahrenen deutschen Partner dringend erforderlich. Prekär ist die Situation deshalb, weil der große Bedarf an Lehrkräften aus landeseigenen Quellen nicht mehr gedeckt werden kann, seit die neuen Lehrergenerationen nicht mehr aus den Migrantinnen und Migranten rekrutiert werden können. Das gilt besonders für den Fachunterricht auf Deutsch. Rudimentär sind die Möglichkeiten deshalb, weil es nicht genügend universitäre Ausbildungsstätten für Lehrämter gibt und diese die nötigen Fakultas dann nur für bestimmte Schulstufen verleihen können. Hinzu kommt inzwischen verstärkt noch eine Perspektive, die sich auf den gesamten Subkontinent erstreckt, wenn auch mit wechselnder Bedeutung: Die Bemühungen um eine verbesserte und erweiterte Deutschlehrerausbildung betreffen ganz Südamerika und die meisten anderen Regionen der Welt. Mit dem Ziel der Aufwertung des Niveaus der Deutschlehrerausbildung in Chile versucht die LMU München gemeinsam mit dem von der Bundesrepublik Deutschland über die Zentralstelle für das Auslandsschulwe-

sen (ZfA) geförderten Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt in Santiago de Chile (LBI), ein DaF-Kompetenzzentrum für die Lehreraus- und -weiterbildung mit Ausstrahlung in die gesamte Region Südamerika aufzubauen. Ziel ist vor allem die Einrichtung eines Studiengangs, der es erlaubt, der Zunft der Deutschlehrkräfte die nötige akademische Ausbildung und Anerkennung zu verschaffen, die nötig ist, um den großen Bedarf an Deutschunterricht an allen Schultypen kompetent abzudecken. Das geplante DaF-Kompetenzzentrum sieht zudem eine enge Zusammenarbeit im Bereich der Fortbildungsmaßnahmen, der Praktika und empirischer Forschungsprojekte vor. Auch geplant sind Maßnahmen zur Intensivierung der studienvorbereitenden und studienbegleitenden Sprachkurse zu Deutsch als Wissenschaftssprache und die verstärkte Mediennutzung in der Lehre. Der vorliegende Beitrag stellt die fachlichen Hauptziele sowie die geplanten Instrumente der Kooperationen vor und beschreibt den Mehrwert und die strategische Bedeutung der Kooperationen für die beteiligten Partner vor dem Hintergrund ihrer politischen, curricularen, finanziellen und personellen Möglichkeiten.

1. Hintergrund

1.1 Zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung in Chile

Bereits vor der Gründung des LBI gab es deutsche beziehungsweise von Deutschen gegründete Lehrerbildungsstätten in Chile. Die erste Hochschule für Lehrerbildung überhaupt wurde von deutschen Lehrern 1880 in Santiago ins Leben gerufen. Die Gründung der sogenannten »Frauens Schule«, an der ausschließlich Deutsch gelehrt wurde und man offenbar nur an zukünftige Lehrerinnen dachte, folgte mehr als 50 Jahre später. Aus ihr entwickelte sich 1938 das »Seminar Wilhelm von Humboldt«, das bis zu seiner Schließung im Jahr 1972 deutschsprachige Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen ausbildete. Es folgte 1976 ein Versuch, eine Erzieherinnen- und Grundschullehrerausbildung durch eine Initiative der Universidad de Concepción zu etablieren. 1984 musste dieser Versuch allerdings aus Studentenmangel eingestellt werden. Nach weiteren Vorarbeiten gründeten der Deutsch-Chilenische Bund (DCB), die deutsch-chilenische Gesellschaft für Erziehung (StChE), der Verein deutschsprachiger Lehrer in Chile (VdLiCh) und die 16 Vertreter der Deutschen Schulen Chiles mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland 1988 das LBI, das mit einem Dekret vom 27. Januar 1988 auch durch das Chilenische Erziehungsministerium seine Akkreditierung erfuhr. Begonnen wurde das LBI als »Instituto« (Pädagogische Hochschule) mit dem Auftrag, Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte auszubilden. Bewusst wurde das LBI damals nicht als Universität gegründet (die zusätzlich auch Oberstufenlehrer hätte ausbilden können), da damals erstens aus

Deutschland noch wesentlich mehr Auslandsdienstlehrkräfte entsandt wurden und zweitens neben der UMCE auch die Universidad Católica noch Oberstufenlehrer für das Fach Deutsch ausbildete und der Bedarf durch diese Institutionen gedeckt schien. Das Programm der Universidad Católica wurde jedoch bald geschlossen, weil der Bedarf an Deutschlehrern aufgrund eines neuen Gesetzes sank, das Englisch als erste Pflichtfremdsprache vorsah. Ziel des LBI war und ist es also, die Deutschen Schulen in Chile mit Erzieherinnen und Grundschullehrkräften zu versorgen. 2004 sprach das Chilenische Bildungsministerium dem LBI die volle Autonomie zu. 2006 wurde das Institut erstmalig nach der Internationalen Norm ISO 9001: 2008 sowie der chilenischen Norm NCh 2728 OF 2003 zertifiziert und weitere Zertifizierungen folgten. Laut dem INICIA-Ranking (2013) steht das LBI im nationalen Vergleich inzwischen auf dem ersten Platz der Gesamtwertung von rund 40 Hochschulen, die Lehrer ausbilden.

1.2 Aktuelle Situation der Deutschlehrrausbildung in Chile

Aktuell gibt es für den Oberstufenbereich (DaF-Lehrkräfte) nur noch die UMCE mit dem »Departamento de alemán«, das aktuell etwa gleich viele Studierende hat wie das LBI (rund 50). Die UMCE nimmt Studierende ohne Deutschkenntnisse auf und bemüht sich, diese innerhalb von fünf Jahren zu Oberstufenlehrkräften für das Fach Deutsch auszubilden. Momentan gibt es in Chile also nur die UMCE und das LBI, die sich um die Sicherung des bilingualen Lehrernachwuchses kümmern. Das LBI bietet durch sein qualitativ hohes und angesehenes Ausbildungsniveau (weitestgehend nach deutschen Standards), sein ausgeprägtes Entwicklungsinteresse und seine exzellente inner-chilenische Vernetzung mit den 22 Deutschen Schulen, mit den sechs durch das Goethe-Institut betreuten FIT-Schulen mit Deutschunterricht, mit der Deutschabteilung der UMCE, mit den drei über Verträge gebundenen Partnerhochschulen in Deutschland (PH Heidelberg, PH Weingarten, PH Freiburg) sowie mit den anderen vier lateinamerikanischen Lehrerbildungsinstitutionen, einen geeigneten Ansatzpunkt für den qualitativ hochwertigen und nachhaltigen Ausbau der Lehrerausbildung in Chile. Diese kann auch als Grundlage für einen Neuaufbau der chilenischen Germanistik angesehen werden.

Neben der Lehrerausbildung führt das LBI regelmäßig jährlich circa 50 Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für rund 1.000 Lehrkräfte durch, für die chilenischen und deutschen Schulen, für die PASCH-Schulen des Goethe-Instituts und die Lehrkräfte der UMCE. Auch besteht am LBI eine dezidierte und fundierte Bereitschaft, sich in Forschungen stärker einzubringen. Es bestehen Pläne, die Akkreditierung als Universität zu beantragen oder sich an eine Universität als »An-Institut« anzugliedern, die eine Deutschabteilung besitzt oder aufzubauen bereit ist.

2. Kooperationsmöglichkeiten zwischen dem LBI, der Universidad de Talca und dem Institut für DaF der LMU München

Ziel dieser Bemühungen von LMU, LBI und der Universidad de Talca ist es also, ein DaF-Kompetenzzentrum zur Aufwertung des Niveaus der Deutschlehrerausbildung in Chile aufzubauen. Das geplante DaF-Kompetenzzentrum sieht eine enge Zusammenarbeit im Bereich der Fortbildungsmaßnahmen, der Praktika und der empirischen Forschungsprojekte vor. Auch geplant sind Maßnahmen zur Intensivierung der studienvorbereitenden und studienbegleitenden Sprachkurse zu Deutsch als Wissenschaftssprache sowie die mittelfristige Erarbeitung und Einführung eines M. A.-Doppelabschlusses in DaF.

Es wird jedoch trotz vieler ermunternder Perspektiven – wie in vielen Auslands Kooperationen – immer wieder deutlich, dass die Fülle der Partnerorganisationen und die durch sie repräsentierten Bildungs- und Wissenschaftskulturen eine eben solche Fülle an administrativen Herausforderungen darstellen. Die Regeln, nach denen an der LMU etwa Doppelstudiengänge eingeführt und betrieben werden können, sind wesentlich strikter als in Chile. Dafür gibt es auch in Chile unterschiedliche Grundanforderungen an universitäre Studiengänge und Ausbildungs- und Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte, die mit deutschen Regularien nicht übereinstimmen und nur schwer kalibrierbar sind. Abgesehen davon weichen die Semesterzeiten diametral voneinander ab. In Südamerika beginnt das Studienjahr naturgemäß meist im März und das »Sommersemester« im August. Das heißt, Studienjahre müssen »spiegelverkehrt« koordiniert werden. Für die Planung von Auslandsaufenthalten in koordinierten Studiengängen ergibt sich daraus eine Reihe von Herausforderungen. Wie bei vielen Auslands Kooperationen können aber gerade die eigentlich nicht naturgegebenen, also die tatsächlichen bürokratischen Hürden auch die effizientesten Programme leicht in Lebensgefahr bringen. Der für die Bewältigung der Hürden notwendige Aufwand wird von den Institutionen meist unterschätzt.

3. Partner und Ziele der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP)

3.1 Partner

Das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) ist eines der ältesten DaF-Institute in Deutschland und verfügt über ein außergewöhnlich breites Lehrangebot im Feld (Literatur-, Kultur-, Sprachwissenschaft, Fachsprachenlinguistik, Wissenschaftssprachenforschung, Spracherwerbs- und Sprachlernforschung). Es bietet derzeit Bachelor-, Master-, Promotionsstudiengänge und Studienmodule sowie ein Zweitfach Sprache und Kommunikation für die Berufsschullehrerausbildung an und betreibt ein er-

folgreiches Fernstudienprogramm zu den Grundlagen und Konzepten des DaF-Unterrichts. Darüber hinaus ist es über vielfältige Maßnahmen in die Lehrerfortbildung an Schulen und die Aktivitäten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eingebunden. Das Institut unterhält eine Fülle von Auslandskooperationen, unter anderem im Rahmen von Transformationsprogrammen des DAAD in Süd-Ost-Europa und Nordafrika sowie im Rahmen von Erasmus- und Tempus-Kooperationen. Zusammen mit der Ruhr-Universität Bochum hat es die wissenschaftliche Leitung des DaF-Masters an der Deutsch-Jordanischen Hochschule (GJU) in Amman. Ein besonderer Forschungs-, Lehr- und Entwicklungsschwerpunkt liegt an der LMU im Bereich des E- und Blended-Learning (www.daf.lmu.de).

Das Deutsche Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt (LBI) wurde, wie bereits dargestellt, 1988 gegründet. Es bildet bilinguale Erzieher und Grundschullehrkräfte aus. An der »kleinsten Hochschule der Welt« studieren rund 50 Personen. Die beiden Studiengänge sind achtsemestrig. Alle LBI-Studierenden besuchen im Laufe ihres Studiums für circa zehn Wochen die Partnerhochschulen und Schulen. Die LBI-Abschlüsse werden in ganz Chile, aber zum Beispiel auch in Costa Rica, Ecuador, Peru und Paraguay, anerkannt. Die Absolventen arbeiten zu fast 100 Prozent an Deutschen Schulen (www.lbi.cl).

Das DaF-Kompetenzzentrum konnte bereits 2014 die Universidad de Talca als weiteren universitären Partner in Chile gewinnen und so seine Ausstrahlung in die Region steigern. Die Universidad de Talca ist eine junge und innovative Universität mit insgesamt fünf Standorten in Zentralchile, die ihre Vorbildrolle für staatliche und gemeinnützige Hochschulbildung zunehmend ausbaut und damit einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung einer der strukturschwächsten Regionen des Landes, der Región del Maule, leistet. Erst kürzlich wurde sie zur besten staatlichen Universität außerhalb von Santiago de Chile gekürt. Derzeit sind rund 9.000 Studenten in 23 grundständigen Studiengängen, 21 Master- und sechs Promotionsprogrammen eingeschrieben. Die Universidad de Talca ist international sehr gut vernetzt und pflegt eine Vielzahl akademischer Kooperationen. Hervorzuheben sind dabei ihre engen Beziehungen zur deutschen Hochschul- und Wissenschaftswelt (vgl. www.otalca.cl).

3.2 Ziele, Instrumente und Administration

Ein regionales DaF-Kompetenzzentrum für die Lehreraus- und -weiterbildung hat einerseits das fachliche Hauptziel der Sicherung und Verbesserung der für den Lehrberuf nötigen Deutsch-Grundlagen. Im Falle der hier beschriebenen Projekte soll dies unter anderem durch die Intensivierung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von berufstätigen Deutsch-Lehrkräften mit Hilfe von medial gestützten Kursformaten sowie durch die Verbesserung der sprachlichen Studienvorbe-

reitung und -begleitung für zukünftige Studierende in den Lehramtsstudiengängen erreicht werden. Andererseits soll die Deutschlehrerausbildung, vor allem am LBI in Santiago, nachhaltig verbessert und ausgebaut werden, indem sie auf alle Schultypen und Ausbildungsinstitutionen von der Grundschule bis zur Universität erweitert wird. Zu diesem Zweck soll ein Konzept für einen deutsch-chilenischen, international anerkannten viersemestrigen wissenschaftlich fundierten Master of Arts »Deutsch als Fremdsprache« in Verbindung mit einer Media-Lehrerausbildung »con mención Alemán« für weiterführende Schulen (Lehramt Deutsch für die Sekundarstufe) ausgearbeitet werden.

Zur Erreichung dieser Ziele soll ein Maßnahmenbündel erarbeitet und umgesetzt werden, das unter anderem folgende Instrumente vorsieht:

- Online-Module für den Weiterbildungs- und Fortbildungsbereich: Im Rahmen der Intensivierung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für berufstätige Deutsch-Lehrkräfte in Chile sollen verschiedene Online-Module zur Durchführung von Fortbildungskursen im Blended-Learning-Format erstellt werden. Damit soll ein flexibler Zugang zur tertiären Bildung unabhängig von Ort und Zeit für die Lehrkräfte ermöglicht werden, die die Präsenzkursangebote aus geographischen, zeitlichen oder finanziellen Gründen nicht in Anspruch nehmen können.
- Studienvorbereitende und -begleitende Sprachkurse: Die bereits existierenden Sprachkurse am LBI, die auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten, sollen mit Hilfe der begleitenden Wissenschaftssprachen-Kurse der Deutsch-Uni Online (siehe Link im Literaturverzeichnis) deutlich intensiviert werden, damit mehr Studenten das erforderliche Sprachniveau (mindestens TestDaF 4 x 4) erreichen und zugleich die wissenschaftssprachliche Basis für einen erfolgreichen Studienaufenthalt in Deutschland schaffen. Zu diesem Zweck sollen neben dem Einsatz fachsprachlicher Module (zum Beispiel für Geisteswissenschaften oder Psycholinguistik) auch Dozentenfortbildungen zu der Nutzung moderner Medien im Kontext von Blended-Learning-Konzepten durchgeführt werden.
- Fachsommerkurse: Durch intensive Sprachtrainings in Form von online- und präsenz-vermittelten Sprachkursen zu Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache und durch Fachseminare zu einschlägigen Themen aus dem DaF-Bereich sollen LBI-Studenten beziehungsweise LBI-Absolventen auf die Aufnahme in den künftigen M. A.-Doppelabschluss in DaF vorbereitet werden. Darüber hinaus sollen die künftigen Absolventen des M. A.-Doppelabschlusses in DaF eine Multiplikatorenrolle sowohl im schulischen Bereich als Fort- und Weiterbildner als auch im akademischen Bereich als universitäre DaF-Dozenten übernehmen, was sich nachhaltig auf die Aufwertung der Germanistik und Deutschlehrerausbildung auswirken soll.

Diese Instrumente sollen partnerschaftlich am DaF-Kompetenzzentrum entwickelt und umgesetzt werden. Dazu gehören die Online-Module für die medial gestützten Fort- und Weiterbildungen, die Erarbeitung eines Phasenmodells zur didaktischen Abstimmung der Präsenz- und E-Learning-Phasen in den studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachkursen (vgl. Koreik 2012), die Erstellung eines Qualitätsrahmens für die Modulkonzeption und die Evaluierung des deutsch-chilenischen M. A.-Doppelabschlusses sowie die Entwicklung eines strategischen Plans für die Akkreditierung des Studiengangs in Chile.

4. Komponenten des Projektes 2014–2018

Das GIP-Projekt leistet bereits im 1. Jahr (2014) substantielle Unterstützung beim Aufbau des DaF-Kompetenzzentrums durch ein Maßnahmenbündel, das in folgenden Arbeitspaketen erarbeitet werden soll:

- Entwicklung und Erprobung eines Modells medial gestützter Fortbildungskurse für Deutschlehrkräfte in Chile.
- Intensivierung der vorbereitenden Deutschkurse für die Aufnahmeprüfung des LBI.
- Erstellung eines Konzeptes für studienbegleitende Kurse zu Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache.
- Erweiterung der Kooperation auf weitere Universitätspartner und Erarbeitung von modularen Konzepten für den deutsch-chilenischen M. A.-Doppelabschluss in DaF.

4.1 Zum Arbeitspaket 1: Entwicklung und Erprobung eines Modells medial gestützter Fortbildungskurse

Mit dem Ziel der Aufwertung der Weiter- und Fortbildung der Deutschlehrkräfte in Chile möchte das DaF-Kompetenzzentrum durch medial gestützte Lernformate den berufstätigen Deutschlehrkräften den Zugang zu Fortbildungsangeboten erleichtern. Auf diese Weise können das lebenslange Lernen von berufstätigen Deutschlehrkräften mit einem schweren Zugang zur tertiären Bildung ermöglicht und geographische, soziale und wirtschaftliche Barrieren in Chile abgebaut werden. Mit dem Einsatz der Medien können nicht nur neuere Erkenntnisse aus der Sprachlehrforschung zugänglich gemacht und zielgruppenspezifisch präsentiert werden, sondern es werden qualitativ neue Wege der regionalen, nationalen und internationalen Synergiebildung eröffnet. Auch die Aktualisierung und Ergänzung der Kursinhalte durch neue Formate wie Experteninterviews oder Online-Vorträge lassen sich mittels einer gemeinsamen e-Lernplattform gut realisieren und wieder verwenden. Bei der Erstellung des Konzeptes medial gestützter Fortbildungsformate sollen

die bereits vorhandenen Fortbildungsangebote des LBI als Basis genommen werden und mit der Expertise des DaF-Instituts der LMU München in dem Bereich der Fortbildungslehre im Blended-Learning-Format verbunden werden. Zu diesem Zweck sollen in der Anlauförderphase der GIP zunächst eine Bedarfserhebung hinsichtlich besonders zu fördernder Kompetenzbereiche und eine Analyse der administrativen und institutionellen Rahmenbedingungen durchgeführt werden, die für eine optimale Anpassung der Fortbildungskurse an die speziellen Bedürfnisse der chilenischen Deutschlehrkräfte nötig sind (Kursumfang, Kurslaufzeiten, Verhältnis von Online- und Präsenzphasen und anderes). In einem nächsten Schritt sollen zwei Pilotmodule zur Durchführung von Fortbildungskursen im Blended-Learning-Format erstellt werden, die auf einer gemeinsamen virtuellen Lernplattform verfügbar gemacht werden sollen. Bei der Umsetzung dieser medial gestützten Fortbildungsangebote ist jedoch eine angemessene tutorielle Betreuung erforderlich. Daher soll im Rahmen einer Arbeitsgruppe ein Konzept zur Schulung der Fortbildner erarbeitet und umgesetzt werden. Konkrete Maßnahmen des Arbeitspakets für 2014 sind:

- Durchführung einer Bedarfserhebung an den chilenischen Schulen und Festlegung der institutionellen Rahmenbedingungen für die Erarbeitung und Durchführung von Fortbildungskursen, Auswahl der virtuellen Plattform und Schaffung der technischen Voraussetzungen für eine dezentrale Verwaltung der Lehrmaterialien (Eingabe und Output) auf der Plattform.
- Erstellung und Präsentation von zwei Pilotmodulen zu den Themen »Handlungsorientierung in der Sprach- und Kulturvermittlung« und »Sprachlernberatung und Qualitätsmanagement«, deren Umsetzung in der Hauptförderphase des Projektes evaluiert werden soll.
- Erstellung und Umsetzung eines Konzepts für die Schulung von Fortbildnern zu Online-Tutoren.

4.2 Zum Arbeitspaket 2: Intensivierung der vorbereitenden Deutschkurse für die Aufnahmeprüfung des LBI

Die fokussiertere Vorbereitung von Studienbewerbern der Studiengänge des LBI auf die sprachliche Aufnahmeprüfung des LBI (Niveau: B1.2) ist angesichts der hohen Nachfrage nach Deutsch-Lehrkräften und angesichts der geographischen Herausforderungen in Chile eine Priorität. Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen mittels elektronisch vermittelnder Medien in einem großen Einzugsgebiet (Ausdehnung circa 6.000 km) dezentral erreicht und versorgt werden. Auf diese Weise kann die Anzahl der dringend benötigten Lehramtsstudierenden gerade auch aus den vom Zentrum entfernten Regionen erhöht werden. Es existieren bereits Sprachkurse am LBI, die auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten. Sie können jedoch mit Hilfe der begleitenden Kurse der Deutsch-Uni Online (DUO) in Umfang, Thematik

und Fachspezifik deutlich intensiviert werden. Es ist geplant, nicht nur zusätzliches Material zum Sprachenlernen anzubieten, sondern auch fachsprachliche Module wie zum Beispiel für Geisteswissenschaften oder Psycholinguistik zu vermitteln. Erst auf dieser Basis kann ein differenziertes studienvorbereitendes Sprachlernangebot aufgebaut werden (vgl. Koreik 2012). Ziel ist TestDaF 16 (mindestens 4 x 4), weil damit gleichzeitig die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium in Deutschland erfüllt wären. Weiterhin ist die Erarbeitung eines Phasenmodells zur sinnvollen Verzahnung von Präsenz- und E-Learning-Phasen notwendig.

4.3 Zum Arbeitspaket 3: Erstellung eines Konzeptes für studienbegleitende Kurse zu Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache

Studierende des geplanten M. A.-Doppelabschlusses in DaF (siehe Arbeitspaket 4) benötigen die oben genannten, sehr guten Deutschkenntnisse. Viele Studierende am LBI verfügen bereits über gute Deutschkenntnisse, primär jedoch in der Alltagssprache und im mündlichen Bereich. Sie sollen sich daher vor allem Kenntnisse in der Wissenschaftssprache Deutsch aneignen, und zwar teilweise in Präsenz- und Blended-Learning-Kursen an LBI und weiteren Partneruniversitäten, teilweise in betreuten und selbständigen Online-Kursen der Deutsch-Uni Online (DUO). Konkrete Maßnahmen im ersten Jahr sind:

- Erstellung eines Konzeptes für die Nutzung, den Anpassungs- und Entwicklungsbedarf für die Vorbereitung in Deutsch als Wissenschaftssprache.
- Präsentation und intensiver (hands-on) Erfahrungsaustausch zum Deutsch-Programm. Festlegung des Kooperationsrahmens zur Erarbeitung konzeptueller (didaktischer, mediendidaktischer, fachsprachenlinguistischer) Grundlagen und Verfahren und zur Festlegung eines gemeinsamen, aber arbeitsteiligen Arbeitsplans.
- Nach Recherchen und Einzelarbeiten an den beteiligten Standorten, Auswahl von studienrelevanten Materialien und Erarbeitung von Blended-Learning-Konzepten.

4.4 Zum Arbeitspaket 4: Erweiterung der Kooperation und Erarbeitung von modularen Konzepten für den deutsch-chilenischen M.A.-Doppelabschluss in DaF

Für das Ziel der akademischen Vertiefung der Deutschlehrausbildung des LBI sieht das DaF-Kompetenzzentrum mittelfristig die Erarbeitung eines Konzeptes für einen M. A.-Doppelabschluss in DaF vor. Dieser soll auf Basis der DaF-Studiengänge der LMU entwickelt und umgesetzt werden. Das geplante viersemestrige Konzept sieht Präsenzstudien an der LMU und/oder Blockveranstaltungen von

LMU-Dozenten in Santiago de Chile sowie Fernstudienangebote der LMU vor (vgl. Roche/Suñer 2015). Für die reibungslose Umsetzung eines solchen M. A.-Doppelabschlusses in DaF und zur Abstimmung der Studienphasen soll im Rahmen der GIP ein Qualitätsrahmen erarbeitet werden, der Aspekte der Leistungsprüfung sowie der Nutzung elektronischer Medien in der akademischen Lehre behandelt (zum Beispiel Einsatz von Videovorlesungen, Einrichtung einer gemeinsamen virtuellen Plattform, Organisation von Betreuungstreffen via Videokonferenz). Auch sollen Curricula und Leitfäden erarbeitet und die im Seminar zu benutzende wissenschaftliche Literatur abgestimmt werden, damit sowohl die chilenischen als auch die deutschen curricularen Anforderungen erfüllt werden können. Darüber hinaus sollen sinnvolle Ergänzungen, Anknüpfungspunkte und Vorschläge für gemeinsame Lehrangebote ausgemacht werden, um möglichst unbürokratisch und zielgerichtet zu gegenseitigen Anerkennungsprozeduren zu gelangen. Ein wichtiger Bestandteil dieser Vorbereitungsmaßnahmen ist die Durchführung eines Fachsommerkurses für die chilenischen Studierenden an der LMU, der auf die Aufnahme in den M. A.-Doppelabschluss in DaF vorbereiten soll. Im Programm enthalten sind sowohl intensive Sprachtrainings in Form von e- und präsenz-vermittelten Sprachkursen zu Deutsch als Fach- und Wissenschaftssprache als auch Fachseminare zu einschlägigen Themen aus dem DaF-Bereich. Zusätzlich sollen im Rahmen eines kulturellen Rahmenprogramms Exkursionen in DaF-relevante Institutionen organisiert werden, wie zum Beispiel Verlage und Sprachinstitute. Der Fachsommerkurs hat als Pilotprojekt nicht nur einen Modellcharakter für den künftigen M. A.-Doppelabschluss in DaF, sondern er erlaubt den chilenischen Studierenden auch den Erwerb eines Zertifikats, das die Anerkennung von Modulen und damit die Verkürzung der Studienzeit im künftigen M. A.-Doppelabschluss in DaF ermöglichen soll. Chilenische Dozenten sollen ebenfalls an diesen vorbereitenden Maßnahmen teilnehmen, um so bessere Einblicke in die akademischen Inhalte und Anforderungen des deutschen Systems zu gewinnen. Konkrete Maßnahmen im ersten Jahr sind:

- Abstimmung der Modulinhalt, Schaffung/Gewährleistung der technischen Voraussetzungen an LBI und der Universidad de Talca, Abstimmung des M. A.-Doppelabschlusses in DaF auf die curricularen Anforderungen der Universidad de Talca sowie Klärung von Fragen der Zertifizierung und Qualitätskontrolle; Erarbeitung und Präsentation der Curricula und Festlegung akademischer Standards; Durchführung einer Lehrkapazitätsanalyse.
- Abstimmung der propädeutischen und fachspezifischen Inhalte der Fachsommerkurse mit den Studienplänen des M. A.-Doppelabschlusses in DaF, Festlegung der Kriterien für die Ausschreibung der Stipendien (Stipendienbedarf, Sprachkenntnisse, Unterkunftsmöglichkeiten, Betreuung, Verfahren der Kandidatenauswahl).

- Teilnahme chilenischer Dozentinnen und Dozenten an akademischen Veranstaltungen an der LMU zur Abstimmung von Inhalten und Lehrverfahren.
- Durchführung der Fachsommmerkurse in München und ihre Evaluation.

5. Langfristige Ziele

Die GIP ist zunächst auf fünf Jahre angelegt und sieht nach den Arbeiten in der Anbahnungsphase im Jahre 2014 eine Systematisierung der Kooperation im Rahmen der verfügbaren Mittel vor. Insbesondere werden bearbeitet:

1. Integration von propädeutischen Modulen mit tutorieller Betreuung durch LMU-Studierende in die Studienvorbereitung und Studienbegleitung an LBI und an der Universidad de Talca. Anschließend kontinuierliche und steigende Nutzung der Module während der Gesamtlaufzeit der GIP.
2. Aufbau eines Stipendien-Unterstützungsprogramms (Semesterstipendien, Vergabe nach Leistungskriterien) für chilenische Studierende für die Studienaufenthalte in München. Möglichst weitgehende Anerkennbarkeit und Anerkennung von Leistungen, die an der Universidad de Talca / dem LBI erworben wurden. Planung einer sukzessiven Erweiterung der Förderung bis 2018.
3. Transfer von M. A.-Modulen und -Lehrinhalten in die Ausbildung an LBI und der Universidad de Talca.
4. Konstanter fachlicher Austausch der Dozentinnen und Dozenten sowie Fortbildungen in Deutschland über die Gesamtlaufzeit.
5. Konstante Konsultationen, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement.

Die bisherigen Erfahrungen mit einer Reihe von Auslandskooperationen auf verschiedenen Kontinenten zeigen, dass die erwarteten – und die vielen unerwartbaren – bürokratischen und institutionspolitischen Hürden solcher Kooperationen nur durch einen kollegialen Geist der Zusammenarbeit auf der Arbeitsebene ertragbar und lösbar sind. Das hier skizzierte Projekt illustriert deutlich, welch weitreichende und zügige Fortschritte ein Projekt machen kann, dessen Nutzen auf allen Seiten erkannt wird und an dem alle institutionellen Partner, vom Auswärtigen Amt und den Bildungsministerien, über die Botschaften, den DAAD und die Rektoren, trotz unterschiedlicher Institutionskulturen zielorientiert zusammenarbeiten. Erst wenn diese Bedingung erfüllt ist, können sich auch die fachlichen Konzepte in Bezug auf Lehre und Forschung entfalten. In diesen regen Austausch sind inzwischen auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Studierenden der beteiligten Institutionen mit einbezogen. Und die Kooperation zeigt signifikante Kollateraleffekte, zum Beispiel bei der Einführung und Intensivierung

des Deutsch-Unterrichts an der Universidad de Talca, bei gemeinsamen Entwicklungsprojekten im e-basierten Bereich, bei der Fort- und Weiterbildung im ganzen Land und grenzüberschreitend sowie bei der Durchführung gemeinsamer Forschungsprojekte.

Literatur

- Collini, Stefan: »Sold out«, *London Review of Books* 35, 20 (2013), 3–12.
- Deutsch-Uni Online: Zugänglich unter http://www.deutsch-uni.com/duo_webshop/portal/duo-akademie/index.htm (Letzter Zugriff August 2014).
- Ginsberg, Benjamin: *The Fall of the Faculty*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- INICIA-Ranking. Zugänglich unter http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=79 (Letzter Zugriff August 2014).
- Koreik, Uwe: »Sprachenkonzepte in transnationaler Bildung«. In: *DAAD-Tagung »Mit Bildung über Grenzen. Chancen und Herausforderungen transnationaler Bildung (TNB)«*, 24. Oktober 2012 in Berlin. Online zugänglich unter: https://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/studienangebotedeutscherhochschulenimausland/2012_sprachenkonzepte_koreik.pdf (Letzter Zugriff August 2014).
- Roche, Jörg; Suñer, Ferran: »Zur Zukunft der Fort- und Weiterbildung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«. In: Böcker, Jessica; Stauch, Anette (Hrsg.): *Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015 (im Druck).

- *Jörg-Matthias Roche*
ist Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München, assoziierter Professor an der Deutsch-Jordanischen Hochschule in Amman, Jordanien, und Inhaber des Lehrstuhls für Interkulturelle Kommunikation an der Katholischen Universität San Antonio in Murcia, Spanien. Zu seinen Schwerpunkten gehören Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation, Wissenschaftssprache und die Didaktiken von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
- *Ferran Suñer*
ist seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am DaF-Institut der Ludwig-Maximilians-Universität München und Koordinator von Fort- und Weiterbildungsangeboten für den Bereich DaF/DaZ in Zusammenarbeit mit verschiedenen Lehrerbildungsinstituten im In- und Ausland. Seit 2013 koordiniert er das EU-Projekt »Consortium for Modern Language Teacher Education« (Leitung Prof. Jörg Roche). Seine Schwerpunkte liegen bei den kognitiven Aspekten des Spracherwerbs und dem Einsatz von Medien im Fremdspracherwerb.

42. FaDaF-Jahrestagung 2015 am SDI München

Die nächste FaDaF-Jahrestagung findet vom 05. bis zum 07. März 2015 am Sprachen und Dolmetscher Institut München statt. **Die Einreichung von Vortragsvorschlägen ist vom 01.11. bis zum 31.12.2014 über ein Online-Formular auf der FaDaF-Homepage möglich.** Themenschwerpunkte (= TSP) und Praxisforen sind:

TSP 1: Übersetzen und Sprachmitteln

TSP 2: Berufsbezogene/funktionale Mehrsprachigkeit im Kontext von internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation

TSP 3: Heterogenität als Herausforderung und Ressource im DaZ/DaF

TSP 4: Lebenswelten in Literatur und Landeskunde

Praxisforum A: Unterrichtspraxis

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung (Hier können keine Vortragsvorschläge eingereicht werden.)

Interessierte Referent_innen werden gebeten, **zwischen dem 01.11. und dem 31.12.2014 ihre Vorschläge für einen Beitrag in Vortragsform** (ca. 30–35 Minuten + 20 Minuten Diskussionszeit) mit einem Abstract von ca. 20 Zeilen Länge **über das Online-Formular** einzureichen, das ab dem 01.11.2014 auf der FaDaF-Homepage freigeschaltet wird. Abstracts, die direkt an die Betreuer_innen des Forums gehen, können nicht berücksichtigt werden. Die Betreuer_innen stehen aber sehr gern per Mail oder Telefon für Rückfragen zur Verfügung.

Alle, die einen Vorschlag eingereicht haben, werden nach dem 21.01.2015 von den TSP-Betreuer_innen persönlich informiert, ob der Beitrag angenommen wurde.

Referent_innen der Jahrestagung erhalten einen Tagungsrabatt von ca. 50 % und zahlen nur 45 EUR Tagungsgebühr. Sie haben außerdem die Möglichkeit, ihren Vortrag im Tagungsband, der in der Reihe »Materialien DaF« erscheint, zu veröffentlichen, sofern er den Qualitätskriterien entspricht. Die Reise- und Unterkunftskosten müssen die Referent_innen selber tragen.

TSP 1: Übersetzen und Sprachmitteln

Koordination:

Dr. Antje Dorn (FaDaF, Université de Bordeaux 3)

Prof. Dr. Ursula Gross-Dinter (SDI München)

Herbert Blank (SDI München)

Seit der pragmatischen Wende in der Linguistik und der daraus resultierenden kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts darf es »als ein allgemein anerkanntes Prinzip des Fremdsprachenunterrichts gelten« (Barrera-Vidal 1987: 886), »daß Sprache als eine besondere Form menschlichen Handelns aufzufassen ist und daß die kommunikative Funktion in den Mittelpunkt der Überlegungen zur Sprache gerückt werden muß« (ibid: 885).

Die Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenz steht im Mittelpunkt des handlungsorientierten Paradigmas des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), der unter den kommunikativen Aktivitäten und Strategien neben Rezeption, Produktion und Interaktion die Sprachmittlung als eigene Kompetenz anführt. Der GER unterscheidet zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung und zählt neben Dolmetschen und Übersetzen das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten für der Ausgangssprache nicht mächtige Adressaten zu den sprachmittelnden Aktivitäten.

Der GER enthält einige Hinweise zu Strategien der Sprachmittlung; eigene Skalen zur Beschreibung sprachmittelnder Tätigkeiten bietet er nicht.

Sprachmittelnde Tätigkeiten und die dafür erforderlichen Kompetenzen stehen darüber hinaus geradezu exemplarisch für das sprachenpolitisch zentrale Anliegen des Europarates, nämlich die Förderung der Mehrsprachigkeit, die wiederum im Kontext der Plurikulturalität zu sehen ist. Das Mitteln zwischen Sprachen ist eine herausragende Form des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten und schult die Reflexion darüber, wie diese zueinander in Beziehung zu setzen sind, bzw. setzt die entsprechenden metakognitiven Fähigkeiten voraus. Hierbei ist es wichtig, die diesbezüglichen Prozesse in einen größeren Rahmen zu stellen, der immer auch Aspekte von Interkulturalität berücksichtigt. Nicht nur das Wissen von und über Sprache und die Methoden, dorthin zu gelangen, sind wichtig bei mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung, bei Paraphrasierungen und Zusammenfassungen von Texten von der Ausgangs- in die Zielsprache. Das Wissen über die Ausgangs- und Zielkultur(en) und ihre verbalen und nonverbalen Besonderheiten und Unterschiede sind ebenfalls von großer Bedeutung und oftmals ausschlaggebend für erfolgreiche Übersetzungen und Übertragungen von Inhalten aus der einen in die andere(n) Sprachkultur(en).

Nicht unproblematisch – und im GER nicht ausreichend thematisiert – erscheint die Abgrenzung zwischen Sprachmittlung als »nicht-professionelle(r), alltagspraktische(r) Tätigkeit«, wie bereits Knapp/Knapp-Potthoff (1985: 451) sie verste-

hen, und professionellem Dolmetschen und Übersetzen. Das ließe sich z. B. gut an Beispielen aus der DaF- und DaZ- Praxis und diesbezüglichen Gegenüberstellungen thematisieren.

Diskussionswürdig erscheinen somit ebenfalls Fragen im Zusammenhang mit der Zielsetzung sprachmittelnder Aktivitäten im Unterricht für angehende Übersetzer und Dolmetscher einerseits und Fremdsprachenlerner andererseits, sowie der jeweils angemessenen Übermittlung, Interaktion und Rollendefinition in den verschiedenen Situationen und daraus abgeleiteter geeigneter Übungsformen, Aufgabentypologien, Prüfungsinstrumente und Evaluationskriterien.

Besondere Relevanz gewinnen solche Fragestellungen auch vor dem Hintergrund des umfassenden Bedarfs an sprachmittelnden Tätigkeiten für und von Migranten (wobei interkulturelle Kenntnisse, die weit über die Beherrschung des jeweiligen Sprachinventars hinausgehen, wiederum von großer Bedeutung sind), sowie von multidimensionalen Formen des Übersetzen und Dolmetschens wie der audiovisuellen Translation (Untertitelung, Audiodeskription, Schriftdolmetschen), bei denen sich die Frage nach dem geforderten Grad der Professionalität deutlich stellt.

Fragestellungen für den TSP 1 »Sprachmittlung / Übersetzen und Dolmetschen«:

- Sprachmittlung / Übersetzen und Dolmetschen als Übungsform im Fremdsprachenunterricht (Aufgabentypologien und Prüfungsformen, Evaluationskriterien, Erwerb von Problemlösungsstrategien, Erwerb metasprachlicher Kompetenz usw.)
- Übersetzen und Dolmetschen und interkulturelle Kompetenz
- Nicht-professionelles Sprachmitteln vs. professionelles Übersetzen und Dolmetschen
- Lernziele bzw. -ergebnisse von Sprachmittlungsaufgaben in der Translatoren- und Dolmetschenausbildung und im Fremdsprachenunterricht
- Skalen zur Beschreibung sprachmittelnder Tätigkeiten
- Sprachmittlung im Spannungsfeld DaF-DaZ
- Vermittlung von Sprachkompetenz – Sprachperformanz und interkultureller Kompetenz für Migranten in nicht-, semi- und professionellen Sprachmittlungsprozessen
- Multidimensionale und -mediale Formen der Translation

Literatur

- Barrera-Vidal, Albert: »Pragmatische Didaktik und didaktische Praxis«. In: Lörcher, Wolfgang; Schulz, Rainer (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hülsenbeck on the Occasion of His Sixtieth Birthday*. Vol. 2. Tübingen: Narr 1987, 884–896.
- Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Annelie: »Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation«. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr 1985, 450–463.

TSP 2: Berufsbezogene/funktionale Mehrsprachigkeit im Kontext von internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation

Koordination:

Prof. Dr. Gabriele Kniffka (FaDaF, PH Freiburg)

Dr. Matthias Jung (FaDaF, Universität Düsseldorf)

Prof. Dr. Florian Feuser (SDI München)

Sprachkonstellationen im beruflichen Umfeld gestalten sich zunehmend komplex, vor allem in internationalen Unternehmen. Am Arbeitsplatz können beispielsweise die Sprache des Mutterkonzerns, die Sprache der jeweiligen nationalen Niederlassung sowie die (Erst-)Sprache der Arbeitskraft aufeinander stoßen, dazu gesellt sich häufig Englisch als internationale Lingua franca oder eine weitere Sprache für die kommunikative Bewältigung bestimmter Arbeitsaufgaben. Derartige Konstellationen führen zu hoch differenzierten Kommunikationssituationen und stellen spezifische Kompetenzanforderungen an die jeweils beteiligten Kommunikationspartner.

Deutsch kann in derart beschaffenen Konstellationen unterschiedliche Rollen einnehmen: Es kann sowohl Unternehmens- wie Umgebungssprache sein, Muttersprache ebenso wie Lingua franca für nicht-native Sprecher oder auch das bevorzugte Kommunikationsmittel eines ausländischen Kunden, je nach Firma, Standort, Abteilung und aktuellem Arbeitsplatz. Qualität und Umfang der einzelsprachlichen Kenntnisse, über die ein Sprachverwender in einem mehrsprachigen beruflichen Umfeld verfügen muss, hängen eng mit der Rolle der jeweiligen Sprache zusammen.

Hat Deutsch ausschließlich die Rolle als Landes-/Umgebungssprache, während die Unternehmenssprache beispielsweise Englisch oder Japanisch (in der Führungsetage) ist, so dienen Deutschkenntnisse vor allem der sozialen Integration am Arbeitsplatz und im Privatleben. Ganz andere Anforderungen gelten, wenn Deutsch auch das Kommunikationsmittel ist, in dem die berufliche Interaktion stattfindet: Dann müssen auch branchenspezifische Sachverhalte sprachökonomisch ausgedrückt und typische Berufsfeldszenarien sprachlich handelnd bewältigt werden. Dabei kommt es zu zahlreichen Sprachwechseln und Sprachmittlungshandlungen jenseits des professionellen Dolmetschens und Übersetzens. Im Kontext funktionaler Mehrsprachigkeit sind auch muttersprachlich deutsche Interaktionspartner gefordert, mit Hinblick auf ihr Kommunikationsverhalten darauf Rücksicht zu nehmen, dass Deutsch trotz evtl. dominanter Stellung innerhalb der Unternehmenskommunikation in der Mehrzahl von Fremd- oder Zweitsprachsprechern genutzt wird.

Fragestellungen für den TSP 2 »Berufsbezogene/funktionale Mehrsprachigkeit im Kontext von internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation«:

- Deutsch als Lingua franca im Unternehmen / Wem »gehört« Deutsch dann (»linguistic ownership«)
- Deutsch als Integrationssprache am Arbeitsplatz / Deutsch als Arbeitsplatzsprache außerhalb Deutschlands / Externe Unternehmenskommunikation: Deutsch als Kommunikationsmittel zwischen Unternehmen / Deutsch in der internationalen Werbung
- DaF/DaZ als Instrument zur Rekrutierung und Retention von fremdsprachigen Fachkräften
- Betriebswirtschaftlicher und/oder makroökonomischer Nutzen von Mehrsprachigkeit und/oder Betriebswirtschaftlicher und/oder makroökonomischer Nutzen von DaF/DaZ in der betrieblichen Ausbildung
- Arbeitsplatz als Sprachlernumgebung / Portfolioansätze im berufsbegleitenden Unterricht
- Sprachwechsel/Code Switching
- Fehlertoleranz in Mehrsprachigkeitskonstellationen: Konsequenzen für Sprachausbildung und Mitarbeiterrekrutierung (wie viel Deutsch muss man können, um erfolgreich kooperieren zu können?)

TSP 3: Heterogenität als Herausforderung und Ressource im DaZ/DaF

Koordination:

Dr. Alexis Feldmeier (FaDaF, Universität Münster)

Tobias Schickhaus (SDI München)

Heterogenität ist ein ständiger Begleiter von Lehrkräften im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Sie ist sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich üblich und steht in letzter Zeit durch den Diskurs zu Inklusion verstärkt im Fokus des Interesses. Einerseits stellt der Umgang mit heterogenen Gruppen eine Herausforderung für Lehrkräfte dar, andererseits verstecken sich in heterogenen Gruppen auch Ressourcen, die gewinnbringend bei der Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden können. Im Hinblick auf die Formulierung eines begrifflich geschärften und theoretisch fundierten Konzepts der Heterogenität sollen folgende Fragen ins Zentrum des wissenschaftlichen Zugangs gerückt werden:

- Was macht Heterogenität im DaF- und DaZ-Unterricht aus?
- Wie wird mit Heterogenität im Unterricht Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums umgegangen?

- Wie begegnen Lehrkräfte Heterogenität im Unterricht Deutsch als Zweitsprache, z. B. im Rahmen von Integrationskursen, und worin bestehen die konkreten Erfahrungen von Institutionen mit Heterogenität?
- Welche Möglichkeiten gibt es im schulischen Bereich in der Arbeit mit heterogenen Gruppen, etwa Gruppen mit Seiteneinsteigern, die Deutsch als Zweitsprache von Anfang an lernen müssen?
- Inwiefern ist die Wahrnehmung von heterogenen Lern-, Denk- und Lebensformen auf der Ebene des mehrsprachigen Handelns als Voraussetzung der Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen zu betrachten?
- Und können vor dem Hintergrund dieser Fragen didaktische Konzepte und Lernziele für Heterogenität als Ressource entwickelt werden?

Die Sektion bietet die Möglichkeit, laufende Forschungsprojekte und innovative Ansätze zu diesen oder ähnlichen Fragestellungen im Zusammenhang mit Heterogenität vorzustellen. Dabei können die Rollen sowohl der Unterrichtenden als auch der Lernenden in den Blick genommen werden.

TSP 4: Lebenswelten in Literatur und Landeskunde

Koordination:

Dr. Annegret Middeke (FaDaF, Universität Göttingen)

Prof. Dr. Winfried Thielmann (FaDaF, Universität Chemnitz)

Prof. Dr. Andrew Williams (SDI München)

Seit etlichen Jahren herrscht in der Literaturwissenschaft Konsens darüber, dass literarische Texte nicht einfach als Träger landeskundlicher Informationen aufgefasst werden dürfen, denn sie bilden ja keine Diskurse ab, sondern sind selbst als Diskurselemente anzusehen. Wird Landeskunde als Kulturkunde, Kultur wiederum als Deutungskategorie verstanden, können literarische Texte durchaus zu den »Medien kultureller Selbstauslegung« (Bachmann-Medick 2004: 9) gezählt werden, die kulturell präsupponierte Muster und allgemein gängige gedankliche Formationen, sog. Interdiskurse, enthalten.

Ein solches Verständnis von literarischen Texten kommt der Idee umfassenden kulturbezogenen Lernens sehr entgegen. Dessen Ziel besteht darin, »Lerner zum Verstehen deutschsprachiger Diskurse und zur Partizipation an ihnen zu befähigen« (Altmayer 2006: 184). Literarische Texte eröffnen neue Räume, bieten Zugänge zu neuen Welten mit eigenen Gesetzen und Spielregeln, in die die Lernenden einerseits kognitiv und emotional »eintauchen« und die sie andererseits mit eigener Bedeutung aufladen. Sie reagieren auf die dargebotene Textwelt, bewerten sie, integrieren sie in die eigene Lebenswelt und werden so zu aktiven Mitspielenden der Semiogenese.

Der Themenschwerpunkt »Lebenswelten in Literatur und Landeskunde« will sich eingehender mit dem interaktionistisch-konstruktivistischen Verstehensmodell beschäftigen. Die Dialektik von der Lenkung durch den Text (der sich nur mit bestimmtem Kulturwissen entschlüsseln lässt) und der Freiheit der Deutung durch die LeserInnen (die ihre eigenen kulturellen Deutungsmuster an den Text herantragen) liegt diesem Modell zugrunde. Im Mittelpunkt des Themenschwerpunkts stehen didaktische Potentiale für den DaF-, DaZ- und DaM-Unterricht, die hinterfragt und anhand von good-practice-Beispielen dargestellt werden sollen. Für den TSP wird ein erweitertes Literaturverständnis zugrunde gelegt, das auch nicht-schriftliche, intermediale, hybride etc. Texte umfasst.

Fragestellungen für den TSP 4 »Lebenswelten in Literatur und Landeskunde«:

- Einsatz von literarischen und landeskundlichen Texten im DaF-, DaZ- und DaM-Unterricht
- Spannungsverhältnis von Ästhetik und Didaktik (ästhetisches Lernen und GER; Funktionalisierung von Literatur und Film im FSU, ...)
- Evaluierung des Outputs von literaturdidaktischen Ansätzen wie produktions- und handlungsorientierten Verfahren
- ...

Literatur

Altmayer, Claus: »Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006), 181–199.

Bachmann-Medick, Doris: »Literaturwissenschaft in kulturwissenschaftlicher Absicht«. In: *Kultur als Text*. Hg. von Doris Bachmann-Medick. Tübingen: Francke 2004, 7–64.

Spinner, Kaspar H.: »Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen«. In: Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane; Burrichter, Rita (Hrsg.): *Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt/M. et al.: Lang 2008, 9–23.

Praxisforum A: Unterrichtspraxis

Koordination:

Dr. Mattheus Wollert (FaDaF, Universität Frankfurt/M.)

Prof. Dr. Antonia Happ (SDI München)

Rocio Bernabé Caro (SDI München)

Das Forum Unterrichtspraxis bietet auch in diesem Jahr wieder eine Plattform für die Vorstellung und Diskussion von Konzepten, die sich bereits im Unterricht bewährt haben. In diesem Rahmen sollen »Beispiele guter Praxis« vorgestellt werden. Grundsätzlich gibt es keine Vorgaben zu Thema oder Inhalt des Vortrags.

Nach den guten Erfahrungen der letzten Tagungen möchten wir aber auch auf der Jahrestagung 2015 die Vorschläge zu verschiedenen Schwerpunkten gruppieren. Fragestellungen für Forum A »Unterrichtspraxis«:

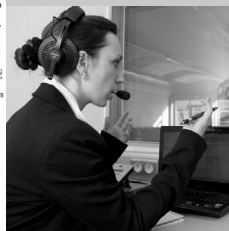
- Binnendifferenzierung im Unterricht
- Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht
- Einsatz von Literatur in der Sprachvermittlung

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

05.03.-07.03.2015 am SDI München



FaDaF e.V.
Fachverband
Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache



Themenschwerpunkte

- Sprachmittlung / Dolmetschen und Übersetzen
- Funktionale Mehrsprachigkeit im Kontext von internationaler Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation
- Heterogenität als Herausforderung und Ressource in DaZ und DaF
- Lebenswelten in Literatur und Landeskunde

Praxisforen

- Unterrichtspraxis
- Beruf und Qualifizierung

Ausstellerpräsentationen

gefördert vom **DAAD**

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Ausrichter:
SDI München und
Fachverband Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache (FaDaF e.V.)



Anmeldung:
www.fadaf.de

DaF leicht

Leicht lernen und unterrichten: das neue 6-bändige
Lehrwerk für Erwachsene von A1 bis B1

DAF LEICHT
A1.2 IST DA!



Kurs- und Übungsbuch A1.1
und DVD-ROM
978-3-12-676250-2



Kurs- und Übungsbuch A1.2
und DVD-ROM
978-3-12-676251-9

www.klett.de/dafleicht

Sprachen fürs Leben!



IRENE DOVAL / BARBARA LÜBKE (HG.)
RAUMLINGUISTIK UND SPRACHKONTRAST

Neue Beiträge zu spatialen Relationen im Deutschen, Englischen und Spanischen

2014 · 978-3-86205-303-2 · 267 S., kt. · EUR 32,—



RŪTA EIDUKEVIČIENĖ / ANTJE JOHANNING-RADŽIENĖ (HG.)
INTERKULTURELLE ASPEKTE DER DEUTSCH-LITAUISCHEN WIRTSCHAFTSKOMMUNIKATION

2014 · 978-3-86205-287-5 · 239 S., kt. · EUR 28,—



NORBERT MECKLENBURG

GOETHE

Inter- und transkulturelle poetische Spiele

2014 · 978-3-86205-401-5 · 479 S., kt. · EUR 42,—

MARTIN HELLSTRÖM / EDGAR PLATEN (HG.)
LEITKULTUREN UND WERTEDISKUSSIONEN

Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (VIII) (= Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur, Band 13)

2014 · 978-3-86205-452-7 · 186 S., kt. · EUR 19,—



JAPANISCHE GESELLSCHAFT FÜR
GERMANISTIK (HG.)
**NEUE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK
BAND 13 / HEFT 1/2014**

Literatur und Film

Internationale Ausgabe von „DOITSU BUNGAJU“, Bd. 149

2014 · 978-3-86205-319-3 · 305 S., kt. · EUR 30,80



IUDICIUM Verlag GmbH
Dauthendeystr. 2 · D-81377 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

UDO O. H. JUNG

Deutsche SchildBürgerKunde

Das ausgestellte Gedächtnis der Nation

2014, 270 Seiten, 41 Abb., kt., 48,— EUR
ISBN: 978-3-86205-403-9



Mit ihren Straßenschildern stülpt eine Stadt ihr Gedächtnis nach außen, macht sichtbar, was sie für erinnerungswürdig hält. In ihrer Gesamtheit gewähren die 1 182 517 Straßen in Deutschland Einblick in das kollektive Gedächtnis der Nation.

Mit seinen Studenten durchforstete Jung die Datenbanken und fand, immer noch, faschistoide Namenspatrone auf den Wegweisern. Was die Lokalpolitiker in den betroffenen Städten den Studenten dazu zu sagen oder auch nicht zu sagen hatten, kann man hier nachlesen.

Den Leuten im Osten wurde nach dem Krieg ein sozialistisches Gedächtnis verordnet. Bis heute hat sich dort an der Straßennamenfront wenig geändert: Ernst Thälmann, Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg beherrschen das Bild. Aber auch im Osten gibt es Entdeckungen zu machen. Bertolt Brecht, der nach dem 17. Juni 1953 wenig Schmeichelhaftes über die DDR zu sagen hatte, ist von den Politruks der SED nicht abgestraft worden. Aber Anna Seghers, die Autorin des *Siebten Kreuzes* und langjährige Vorsitzende des Schriftstellerverbandes der DDR? Nationalpreisträgerin Seghers war treue Dienerin des SED-Regimes. Aber nur dank der Generosität des Westens kommt sie zu zählbaren Ergebnissen; im Osten ist sie unterrepräsentiert.

Vertriebene DDR-Bürger konnten auch problemlos in die alte Heimat reisen, aber sie durften in der DDR die Namen ihrer Städte nicht auf die Straßenschilder schreiben. Das blieb denen im Westen vorbehalten. Heute dienen die 1 120 *Danziger* Straßen im Westen als Pfeiler für den europäischen Brückenschlag.

Straßennamen erinnern nicht nur an Schriftsteller, Soldaten, Maler, Philosophen, Mediziner, Komponisten, Politiker und Suffragetten, sie verweisen auch auf Flora und Fauna, auf Flüsse und Städte, auf Berufe und Landschaften, ja sogar auf Märchenfiguren.

Der Straßename ist eine aktive Quelle, der man Erkenntnisse nicht erst groß abringen muss. Sie widerspricht im Einzelfall aber auch dem, was Historiker für gesichert halten. Erich Maria Remarque gilt als Impulsgeber. Auf Straßenschildern findet man ihn so gut wie überhaupt nicht.

Ein Buch zum Nachmachen: Die Daten sind alle in einem Anhang versammelt; eine Bibliographie mit über 350 Einträgen hilft, das Feld weiter aufzuschließen.

UDO O. H. JUNG studierte Anglistik und Geschichte, Pädagogik und Philosophie an den Universitäten Freiburg i.Brsg. und Edinburgh (Schottland). Seine akademische Laufbahn führte ihn von Kiel über Marburg nach Bayreuth. Er war dort bis 2002 Geschäftsführer des Sprachenzentrums der Universität.



IUDICIUM Verlag GmbH
Dauthendeystr. 2 · D-81377 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de