

Hiltraud Casper–Hehne, Uwe Koreik
und Annegret Middeke (Hg.)

Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“

Probleme und Perspektiven

Fachtagung 17.–19. November 2005
an der Universität Hannover



Universitätsverlag Göttingen

Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik, Annegret Middeke (Hg.)
Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“

This work is licensed under the
[Creative Commons](#) License 3.0 “by-nd”,
allowing you to download, distribute and print the
document in a few copies for private or educational
use, given that the document stays unchanged
and the creator is mentioned.
You are not allowed to sell copies of the free version.



erschienen im Universitätsverlag Göttingen 2006

Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik,
Annegret Middeke (Hg.)

Die Neustrukturierung
von Studiengängen
„Deutsch als Fremdsprache“
Probleme und Perspektiven

Fachtagung 17.-19. November an der
Universität Hannover



Universitätsverlag Göttingen
2006

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Gedruckt mit der freundlichen Unterstützung des DAAD

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

Gefördert durch den Fachverband Deutsch als Fremdsprache

The logo for the Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FADaF) features the lowercase letters 'fadaf' in a bold, sans-serif font. The letters are arranged in a staggered, overlapping manner, with some letters appearing in a lighter shade than others, creating a sense of depth and movement.

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Satz und Layout: Annegret Middeke, Peter Plener
Cover-Layout: Kilian Klapp, Maren Büttner

© 2006 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN-10: 3-938616-51-2

ISBN-13: 978-3-938616-51-2

Inhalt

Hiltraud Casper-Hehne/Annegret Middeke/Uwe Koreik
Vorwort: Zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als
Fremdsprache V

Frank G. Königs
Holzweg – Umweg – Lösungsweg?
Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von
Studiengängen Deutsch als Fremdsprache 1

Christian Fandrych
Germanistik wohl portioniert und qualitätsgeprüft?
Zur neueren Entwicklung der germanistischen Studiengänge in England... 17

Hans Barkowski/Hermann Funk/Christina Kuhn
Der Internationale Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache
in Jena. Curriculum, Erfahrungen und Empfehlungen 35

Claudia Riemer
DaF-/DaZ-Studiengänge und Studiengänge mit DaF/DaZ
in Deutschland: Versuch eines Berichts zum Stand der
Studienstrukturreform..... 55

Carlo Serra Borneto
Landesbericht Italien und das „Römische Modell“ 65

Javier Orduña
Deutsch als Fremdsprache in Spanien in Anbetracht des
Europäischen Hochschulrahmens 73

Natalia Borisko	
Ukrainische DaF-Studiengänge im Bologna-Prozess	81
Olivera Durbaba	
DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro.....	91
Ewald Reuter	
Kuschelstudium im nordischen Wohlfahrtsstaat. Bologna-Prozess und DaF-Studien in der finnischen Germanistik	99
Annegret Middeke/Julia Schmidt	
Zur Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum.....	109
Silke Jahr	
Zur Modularisierung des DaF-Studiengangs an der Universität Greifswald	119
Oleg Radtschenko	
Das Problem der Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses (Fallbeispiel Russland)	127
Eva-Maria Willkop	
BA/MA-Übergänge in Deutsch als Fremdsprache.....	133
Grit Mehlhorn	
Der Bereich „Schlüsselqualifikationen“ in den gestuften Studiengängen	143
Werner Roggausch	
Praxisbezug vs. Wissenschaft? Eine falsche Opposition!.....	155
Agnieszka Hunstiger/Uwe Koreik	
„Wohin führt das DaF-Studium?“ – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF	163

Gabriele Pommerin-Götze

Deutsch als Zweitsprache. Studiengänge in der Entwicklung:
Beispiel Bayern 175

Hans Bickes

DaF und DaZ als Modul –
Ein Plädoyer für mehr Breitenwirkung im Fach 193

Winfried Thielmann

Strukturierte Promotionsstudiengänge 207

Karin Kleppin

Deutsch als Fremdsprache als integraler Bestandteil
im Masterstudiengang Sprachlehrforschung 217

Peter Colliander

Der MA-Studiengang Wirtschaftssprachen und Internationale
Wirtschaftskommunikation 225

Nikolina Burneva/Stanka Murdsheva

Deutsch als Fachsprache(n) an bulgarischen Hochschulen 237

Autorinnen und Autoren 253

Anhang 1

Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)
zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge
„Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) 259

Anhang 2

Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum
(Fragebögen auf CD-ROM)

Hiltraud Casper-Hehne/Annegret Middeke (Georg-August-Universität Göttingen)/Uwe Koreik (Universität Bielefeld)

Vorwort: Zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache

1 Der Bologna-Prozess und seine Ziele

Im Jahre 1999 einigten sich die europäischen Erziehungs- und Wissenschaftsminister auf der Bologna-Konferenz in der „Joint Declaration of the European Ministers“ auf die Entwicklung einer „European Higher Education Area“, eines europäischen Hochschulraumes.

Damit wurde in Europa für das Hochschulstudium ein Zweiphasenmodell eingeführt, das aus einem drei- oder vierjährigen Bachelor-Studium (d.h. 180 bis 240

credits) und einem Master-Studium von einem bis zwei Jahren (d.h. 60 bis 120 credits) bestehen soll. Diese Einführung, so heißt es offiziell, soll zu einer größeren „compatibility“ und „comparability“ der europäischen Studiengänge führen und die „mobility“ innerhalb Europas fördern. Als weiteres erklärtes Ziel wird die Erhöhung der „employability“ genannt.

In der Folgezeit setzten die europäischen Mitgliedsländer die Vorgaben langsam um. In den meisten deutschen Bundesländern wurde beschlossen, bis spätestens zum Jahr 2010 Bachelor-Master-Strukturen eingeführt zu haben (Ausnahmen: Sachsen-Anhalt bis WS 2006/2007, Nordrhein-Westfalen bis WS 2007/2008, Saarland bis 2009/2010, Berlin und Hamburg bis 2009).

Die Einführung dieses Zweiphasenmodells und die damit verbundenen Ziele wurden und werden kontrovers diskutiert. So konstatiert beispielsweise Horst Albert Glaser (2004: 67f.), Professor an der Universität Pisa, dass nicht nur die europäische Vereinheitlichung, sondern auch die weiteren Ziele von Bologna phantastisch anmuteten. Denn eigentlich ginge es bei dem Umstrukturierungsprozess nur um fiskalische Gründe, um kürzere Studienzeiten und eine Reduktion der Zahl von Studienabbrechern. Die Generalsekretärin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Dr. Christiane Ebel-Gabriel (2004: 70), hingegen betont die Chancen: Die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge ermöglichten die Entwicklung international verständlicher, attraktiver Studienangebote und damit eine Positionierung auf dem weltweiten Bildungsmarkt. Sie böten jüngeren Absolventen passgenauere Qualifikationen und neue Möglichkeiten der Personalentwicklung.

2 Bologna, der FaDaF und sein Projekt

Diese kontroverse Diskussion, die auf unterschiedlichsten Konferenzen und Tagungen sowie in zahlreichen Publikationen ausgetragen wurde, ist auch im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) geführt worden (s. z.B. entsprechende Beiträge in Bausch/Königs/Krumm 2003). Reaktionen der absoluten Ablehnung, des Abwartens oder der klaren und eindeutigen Zustimmung prägten das Bild in den letzten Jahren. Dabei gab es aber auf – auch vom DAAD und von der HRK initiierten – Informationsveranstaltungen und Fachtagungen keinen ausreichenden Raum, das Thema mit internationalen Experten allein unter DaF-spezifischen Aspekten differenziert zu betrachten und zu diskutieren. Als Anfang 2004 einige deutsche DaF-Standorte begannen, auf die neuen Strukturen umzustellen, hat der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) es sich zur Aufgabe gemacht, die Diskussion zum Umstrukturierungsprozess im Fach Deutsch als Fremdsprache aufzunehmen und wissenschaftspolitisch zu begleiten. Anfang 2005 wurde deshalb beim DAAD der Antrag auf Förderung des Forschungsprojektes

„Studienstrukturreform und Kerncurricula in Deutsch als Fremdsprache“ gestellt, dessen Ziel vor allem in der gründlichen Aufarbeitung der Situation – der aktuellen Lage und der Umstrukturierungspläne – der entsprechenden Studiengänge im europäischen Hochschulraum bestand. In dem Zusammenhang sollte auch das fachliche Selbstverständnis neu reflektiert werden. Zusammen mit einem BA/MA-Beirat, der das Projekt fachpolitisch begleitet, wurde ein „Grundsatzpapier zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache“ entwickelt, das sich im Anhang dieses Bandes befindet. Darüber hinaus sollte eine Studie durchgeführt werden, welche die Karrierewege der DaF-Absolventen verfolgt, um so Rückschlüsse für die Konzeption der Berufsorientierung in den neuen Studiengängen zu erhalten. Und nicht zuletzt sollten auf einer Tagung diese Teilprojekte vorgestellt und die generellen wie DaF-spezifischen Probleme der BA/MA-Umstrukturierung mit internationalen Fachvertretern diskutiert werden. Das Projekt wurde für einen Zeitraum von zwei Jahren (April 2005 bis März 2007) vom DAAD bewilligt.

3 Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache: Konferenz an der Universität Hannover (November 2005)

Vom 17. bis 19. November 2005 fand am Fachsprachenzentrum der Universität Hannover die vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache konzipierte und organisierte Tagung *Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven* statt, auf der u.a. erste Ergebnisse des oben genannten Projektes präsentiert wurden. 50 Fachvertreter und Fachvertreterinnen aus 16 europäischen Ländern nahmen teil und stellten das Problem der Umstrukturierung der DaF-Studiengänge aus unterschiedlichen regionalen, fachlichen und wissenschaftspolitischen Perspektiven dar. Im vorliegenden Band sind die wesentlichen Beiträge zur Tagung abgedruckt.

Eröffnet wurde die Konferenz mit je einem Beitrag aus Deutschland und einem aus dem Ausland, und zwar aus Großbritannien, dem „Mutterland“ des zweistufigen Studiensystems: Frank Königs (Universität Marburg) stellte in seinen *Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache* mögliche Bachelor- und Master-Modelle für das Fach DaF vor. Dabei plädierte er für die Entwicklung verbindlicher kerncurricularer Ausbildungsteile in Verbindung mit fachlich und/oder standortspezifisch begründeten Studiengangselementen. Darüber hinaus entwickelte er Modelle von Master-Studiengängen, die je nach Zugangsvoraussetzung (BA in DaF, „verwandter“ BA, fachferner BA) unterschiedlich ausgestaltet sein sollten. Christian Fandrych (King's College London) ging den *Bedingungen und Entwicklungen der germanistischen BA/MA-*

Studiengänge in Großbritannien nach und verdeutlichte, wie unterschiedlich die Bologna-Vorgaben in Europa realisiert werden. Ergänzt wurden diese Vorträge durch Informationen von Hans Barkowski, Hermann Funk und Christina Kuhn (Universität Jena) zum *Internationalen Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache in Jena*, dem ersten akkreditierten Studiengang im Bereich DaF/DaZ.

Den Eröffnungsvorträgen folgten *Länderberichte* aus Süd-, West-, Nord-, Ost-, Südost- und Mitteleuropa: Carlo Serra Borneto (Universität Rom), Javier Orduña (Universität Barcelona), Ewald Reuter (Universität Tampere), Natalia Borisko (Nationale Linguistische Universität Kiew), Olivera Durbaba (Universität Belgrad), Beata Mikolajczyk (Universität Posen) und Claudia Riemer (Universität Bielefeld) illustrierten die Situation des Faches in den jeweiligen Ländern und ließen eine zukünftige *DaF-Topographie* erkennbar werden. Dabei zeigte sich eine enorme Vielfalt an Studiengangstrukturen und -profilen, die sich zudem in unterschiedlichen Reformstadien befinden. In den Länderberichten und den anschließenden Diskussionen wurde immer wieder deutlich, dass die Umstrukturierungen in Europa von der angestrebten Kompatibilität und Komparabilität noch weit entfernt sind. Deshalb wurde eine größere Transparenz der Entwicklungen dringend angemahnt. Betont wurde außerdem, dass als Reaktion auf die derzeit undurchsichtige Situation vor allem gezielte bilaterale deutsch-ausländische (aber durchaus auch ausländisch-ausländische) Kooperationen eine Lösung zur Erhaltung und Förderung von Mobilität im europäischen Hochschulraum seien.

Anschließend wurden in Plenarvorträgen und Workshops die Kernprobleme der BA/MA-Umstrukturierungen bearbeitet. In den entsprechenden Impulsreferaten ging es um allgemeine Fragen der *Modularisierung* (Silke Jahr, Universität Greifswald), der *Qualitätssicherung* (Oleg Radtschenko, Pädagogische Universität Moskau) sowie um die *Übergänge vom Bachelor zum Master im In- und Ausland* (Eva-Maria Willkop, Universität Mainz). Darüber hinaus wurden drei Aspekte des Berufsfeldbezugs beleuchtet: Grit Mehlhorn (damals Universität Stuttgart, inzwischen TU Berlin) stellte Konzepte von studienbegleitenden Veranstaltungen zur *Berufsvorbereitung und -qualifizierung* vor, welche die üblichen Praxisanteile im DaF-Studium – Praktikum und Kontrastsprache – nicht nur enthalten, sondern auch um etliche Elemente erweitern und ergänzen. Agnieszka Hunstiger (Universität Hannover) präsentierte erste Tendenzergebnisse der kürzlich vom FaDaF beim Hochschulinformationssystem (HIS) in Auftrag gegebenen *Studie zum Verbleib von DaF-Absolventen*; schließlich wies Werner Roggausch (DAAD) eine aus seiner Sicht überholte Denkfigur, die Opposition *Praxisbezug vs. Wissenschaft*, als unzeitgemäß und falsch zurück und plädierte – vor allem wegen der hohen Abbrecherquote im alten Studiensystem und der desolaten Arbeitsmarktsituation – nachdrücklich für die Akzeptanz der Hochschulreform. Kernprobleme, die darüber hinaus behandelt wurden, sind *DaF als Modul* (Hans Bickes, Universität Hannover), *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Lehrerausbildung* (Gabriele Pommerin-Götze, Universität

Erlangen-Nürnberg) und der so genannte „dritte Zyklus“: *Strukturierte Promotionsstudiengänge* (Winfried Thielmann, Universität München).

Für die weitere Diskussion stellten Referentinnen und Referenten aus Deutschland und Europa innovative Beispiele von MA-Studiengängen Deutsch als Fremdsprache vor, die sich aus der Kombination von DaF und anderen Ausbildungsinhalten und/oder Schwerpunktsetzungen bestimmter DaF-Elemente ergeben: den *Master für Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik* (Susanne Schneider, Universität Gießen), den *Masterstudiengang Sprachlehrforschung* (Karin Kleppin, damals Universität Leipzig, inzwischen Universität Bochum), den *Master für Wirtschaftssprachen und Internationale Wirtschaftskommunikation* (Peter Colliander, Wirtschaftsuniversität Kopenhagen), das *bilinguale Projekt „BILL“ an der Universität Saratov* (Rupprecht S. Baur, Universität Duisburg-Essen) und spezielle *Deutschsprachige Studiengänge in Bulgarien* (Nikolina Burneva, Universität Veliko Tärново). Den Abschluss der Konferenz bildete die Diskussion des *Grundsatzpapiers zur curricularen Basis der BA/MA Studiengänge in Deutsch als Fremdsprache*.

Eines der Konferenzergebnisse ist die Einsicht, dass es im europäischen Hochschulraum unterschiedliche Interpretationen der Bologna-Vorgaben gibt. Daraus resultieren unterschiedliche Studiengangsstrukturen in den einzelnen europäischen Ländern, unterschiedliche Definitionen von Modulen und Kreditpunkten, unterschiedliche fachfremde Anteile, unterschiedliche Anteile des Bereichs Methodik/Didaktik in den Studiengängen u.v.a.m., was die Umsetzung der Bologna-Ziele „Kompatibilität“, „Komparabilität“ damit auch „Mobilität“ deutlich erschwert. Für die deutsch-europäische Zusammenarbeit wurde angeregt, möglichst *auf bilateraler Ebene* Hochschulkooperationen herzustellen. Da die Problematik der Kompatibilität jedoch nicht nur zwischen dem In- und Ausland, sondern auch innerhalb Deutschlands besteht, plädierte Professor Königs für eine *doppelte Netzwerkbildung*, um neben den *internationalen* auch *regionale* Kooperationen, etwa zwischen den unterschiedlichen DaF-Schwerpunkten in einem Bundesland, zu fördern. In diesem Zusammenhang wurden intensiv die Probleme des Übergangs vom Bachelor zum Master hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen und der Notwendigkeit von homogenisierenden propädeutischen Maßnahmen diskutiert.

Die angemahnte Transparenz, die (bilaterale) Kooperationen und Mobilität in Deutschland und Europa erst möglich machen wird, will der FaDaF mit einer Datenbank fördern, welche die deutschen und europäischen Angebote im Bereich DaF – differenziert und kontinuierlich aktualisiert – dokumentiert.

In Bezug auf die Inhalte der Studiengangsreform wurde eine stärkere Berücksichtigung der Auslandsperspektive in die Entwicklung von deutschen DaF-Studiengängen angeregt. Darüber hinaus war den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine interdisziplinäre Vernetzung des DaF-Bereichs mit anderen Fächern wichtig, wobei insbesondere die verstärkte Integration von DaZ in die Lehramts-

studiengänge unabdingbar sei. Was die Qualitätssicherung anbelangt, so wurde angeregt, über differenzierte Verfahren der Lehrevaluation und der Lernerkontrolle nachzudenken.

Eindringlich wurde immer wieder auf die Ressourcenprobleme hingewiesen, die durch die Auswahl- und intensiven Prüfungsverfahren sowie die hohen Stundenzahlen an Lehrveranstaltungen in dem neuen Studiensystem zustande kommen. Angesichts der auf der Konferenz mitgeteilten Betreuungsrelationen zwischen Lehrenden und Studierenden von 1 : 13-17 in Großbritannien und Finnland und den zumeist erheblich höheren Studierendenzahlen in Deutschland wurde deutlich, dass auch in diesem Bereich ein Informations- und Erfahrungsaustausch nötig ist.

4 Dank

Das dargestellte Projekt, die Tagung und diese Publikation wurden großzügig vom DAAD unterstützt, und zwar aus Mitteln, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung bereitgestellt hat. Das Herausgeberteam und die für das Projekt Verantwortlichen danken dem DAAD und insbesondere Dr. Werner Roggusch, der das Projekt von DAAD-Seite aus begleitet hat, für die Förderung.

Unser Dank gilt außerdem Julia Schmidt, Cordula Hunold (Universität Göttingen) und Dominika Sikora (Universität Hannover) für ihre Hilfe beim Korrekturlesen und Formatieren der Texte.

Literatur

Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003):

Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.

Ebel-Gabriel, Christiane (2004): Von Berlin nach Bergen. Über zukünftige Perspektiven des Bologna-Prozesses. In: *Forschung & Lehre*. H. 2, 69-70.

Glaser, Horst Albert (2004): Vom alten ins neue Chaos? Die europäische Hochschulreform nach dem Bologna-Modell. In: *Forschung & Lehre*. H. 2, 66-68.

Internetquelle

Universität Göttingen. Interkulturelle Germanistik. Forschungsprojekt

„Studienstrukturreform und Kerncurricula in Deutsch als Fremdsprache“.

<http://www.uni-goettingen.de/de/sh/25899.html> (Stand: 01.05.2006).

Frank G. Königs (Philipps-Universität Marburg)

Holzweg – Umweg – Lösungsweg? Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache

1 Zum Hintergrund

Die deutsche Universitätslandschaft ist in Aufruhr und in Bewegung geraten! Und es gilt gleich – zumindest was die Bewegung angeht auch selbstkritisch – anzufügen, dass dieser Aufruhr alles andere als hausgemacht ist. Wieder einmal sind es politische Entscheidungen, durch die den Hochschulen eine Reform aufgezwungen wird. Der Bologna-Prozess sieht die Schaffung eines europäischen Hochschulraums vor und verbunden damit die Entwicklung von Ausbildungsstrukturen, die über Ländergrenzen hinweg vergleichbar sein sollen. Erreicht werden

soll diese Vereinheitlichung durch gestufte Studiengänge nach dem Vorbild der angelsächsischen Bachelor- und Masterstudiengänge. In diesem Kontext spielen die Entwicklung der so genannten Kerncurricula sowie die Modularisierung der Studiengänge eine wesentliche Rolle.

So begrüßenswert die angestrebte Vereinheitlichung ist, so zahlreich sind aber auch die Bedenken, die dagegen vorgetragen worden sind (vgl. z.B. für den Kontext der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern Königs 2001: 12ff; 2002: 26ff. sowie etliche Beiträge in Bausch/Königs/Krumm 2003). Sie reichen von einer Kritik an der Idee der Kerncurricula über eine Ablehnung der weiteren Reduzierung fachwissenschaftlicher Inhalte bis zu einer Kritik an der vermeintlichen Möglichkeit, den Arbeitsaufwand der Studierenden normieren zu wollen – ein Kritikpunkt, der insbesondere von den Geisteswissenschaften ebenso vehement wie vergeblich vorgebracht wurde und wird.

Auf der anderen Seite haben die meisten Fächer längst mit der Umstellung begonnen und Konzepte für Bachelor- oder Masterstudiengänge vorgelegt. Dabei dürfte es kein Zufall sein, dass insbesondere diejenigen Fachsegmente Eile an den Tag gelegt haben, die sich angesichts der zwangsläufigen fachgebundenen Reformdiskussionen in ihrem Bestand bedroht fühlen oder fühlten und die durch den raschen Reformbezug hoffen, ihren Fortbestand zu sichern. Ob sich diese Hoffnung erfüllt, wird sich spätestens zeigen, wenn die Re-Akkreditierung der jetzt bereits genehmigten – und nicht selten per Ausnahmeregelung in Kraft gesetzten – Studiengänge ansteht. Vorsichtige Schätzungen schließen dabei nicht aus, dass wir in der ersten Phase der Re-Akkreditierung bis zu 50% dieser Studiengänge wieder verlieren, insbesondere dann, wenn sich herausstellen sollte, dass finanzieller und personeller Aufwand in keinem tolerierbaren Verhältnis zum vermeintlichen Ertrag stehen.

Und selbst Befürworter der Umstellung auf gestufte Studiengänge müssen sich fragen lassen, ob ihre Zustimmung mehr als nur dem verständlichen Wunsch nach Überlebenssicherung des eigenen Faches oder Fachsegments entspringt. Hinzu kommt, dass zwischen der politischen Zielsetzung auf der einen Seite und der Erarbeitung neuer Studiengänge auf der anderen Seite eine Lücke klafft; diese Lücke entsteht, weil entweder universitäre Vorgaben nicht hinreichend umfassend und präzise sind oder weil die angestrebte Verzahnung mit anderen benachbarten Studiengängen nicht oder nur um den Preis der Aufgabe einer fachimmanenten Spezifik gelingt – ein Preis, der vielen als zu hoch erscheint.

Um es plakativ zu formulieren: Ich halte die meisten dieser Bedenken für nachvollziehbar und etliche davon auch für gerechtfertigt, und man kann bei näherem Hinsehen durchaus zu der Auffassung gelangen, dass ein Weniger an Reformen vielleicht mehr gewesen wäre. Doch selbst wenn ich diese Einschätzung im Kern für angemessen halte, so muss man sich doch mit Blick auf die Realität die Frage stellen, ob uns eine Verweigerungshaltung wirklich weiter führt. Ich persönlich

glaube dies aus – mindestens – zwei Gründen nicht: Erstens ist der Bologna-Prozess nicht umkehrbar, und zweitens sollten wir auch die Chancen nicht verkennen, die aus diesen Reformanliegen für die deutsche Universität insgesamt und für die betroffenen Fächer im Besonderen resultieren. Denn wenn wir selbstkritisch auch auf unser Fach Deutsch als Fremdsprache schauen, werden wir aller Wahrscheinlichkeit nach Schwachstellen ausmachen, für deren Beseitigung nun Möglichkeiten eröffnet werden. Allerdings – das sollten wir nicht unterschlagen – dürften die Einschätzungen über diese Schwachstellen divergieren, von Standort zu Standort oder von Fachposition zu Fachposition. Ernstzunehmende Argumente, mit denen man sich dem Reformansinnen zu verschließen gedenkt, lassen sich daraus freilich – jedenfalls nach meiner Überzeugung – nicht ableiten. Und so sollten wir lieber den Blick konstruktiv nach vorne wenden, als uns in den selbst gewählten Schmollwinkel zurückzuziehen und darauf zu warten, dass andere die Probleme für uns lösen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden den Blick nach vorne wagen. Ich möchte auf den folgenden Seiten ein paar Gedanken nachgehen, die einem kommen können, wenn man auf die derzeitigen Diskussionen blickt. Dabei erlaube ich mir hier und dort durchaus utopisch anmutende Überlegungen anzustellen, setze aber natürlich auch darauf, dass die eine oder andere utopische Skizze dann zukünftig doch weniger utopisch anmutet, als wir heute annehmen.

Es wäre fatal, wollten wir aus der Idee der Kerncurricula gleichzeitig ableiten, dass wir an allen Ausbildungsstandorten exakte Spiegelungen *eines* curricularen Leitbildes für die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache anzubieten hätten. Wir werden uns also um eine „gesunde Mischung“ aus verbindlichen kerncurricularen Ausbildungssteilen und spezifischen, fachlich und/oder standortspezifisch begründeten Studiengangelementen bemühen müssen. Für alle curricularen Überlegungen stehen uns – zunächst – zwei grundsätzliche Denkrichtungen offen: nämlich einen konsensfähigen Vorschlag für die Ausgestaltung des fachinternen Kerncurriculums zu erarbeiten, von dem aus man dann daran geht, diese Ausbildungsinhalte in curriculare Formen zu gießen. Oder man betrachtet die curricularen Möglichkeiten in der Nach-Bologna-Zeit und versucht, in ihnen irgendwie das Fach Deutsch als Fremdsprache abzubilden oder widerzuspiegeln. In der Realität wird man beides tun müssen, und das wird uns – wie wir noch sehen werden – zu einigen Problemen führen, die meines Erachtens in der curricularen Diskussion weitgehend ausgeblendet worden sind. Für die Strukturierung der folgenden Überlegungen bedeutet dies, dass ich mich zunächst mit einem möglichen Bachelor-Studiengang (vgl. 2) und im Anschluss daran mit den Optionen für Masterstudiengänge (vgl. 3) befassen werde. Dabei werde ich mich freilich weniger auf die eigentlichen Inhalte selbst einlassen – dieses Thema wird uns alle auf dieser Tagung und sicher darüber hinaus – noch im Kontext des FaDaF-Grundsatzpapiers ausführlich beschäftigen; mir geht es vielmehr um grund-

sätzliche strukturelle Erwägungen aus der Sicht des Faches, und ich kündige bereits jetzt an, dass ich dabei u.a. der Frage nachgehen möchte, ob und wie lange wir es uns noch leisten können oder leisten sollten, von „dem“ Fach Deutsch als Fremdsprache zu sprechen. Nach den Überlegungen zu den beiden Studiengangversionen werde ich dann einige Punkte benennen, deren Erwähnung mir im Kontext der Reformüberlegungen in unseren Studiengängen wichtig ist (vgl. 4), bevor ich dann im letzten Teil noch einen weiteren Ausblick in die zukünftige Entwicklung wagen möchte (vgl. 5).

2 Bachelor-Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Perspektiven für die Zukunft

Der Bachelor stellt zukünftig den ersten universitären Regelabschluss dar und soll sich – so die europäischen Maßgaben – als berufsqualifizierender Abschluss verstehen. Damit muss er aus meiner Sicht drei Anforderungen erfüllen:

- Er muss auf das Berufsfeld vorbereiten.
- Er muss die Grundlagen für den Besuch eines anschließenden Masterstudiengangs desselben Faches oder der gleichen Fachrichtung liefern.
- Er muss so gestaltet sein, dass Absolventen im Anschluss an den Bachelor den Übergang in einen fachlich „verwandten“, aber inhaltlich dann doch ganz anders ausgerichteten Masterstudiengang schaffen können.

Aus diesen drei Anforderungen ergeben sich zunächst grundlegende Fragen, die aus curricularer Sicht zu klären sind. Erst nach Klärung dieser Fragen ist es sinnvoll, die curriculare Arbeit weiter voranzutreiben. Kommen wir also zu den Fragen und ihrer möglichen Beantwortung:

Wenn der Bachelor berufsqualifizierend sein soll, müssen natürlich Vorstellungen darüber existieren, wie das Berufsfeld denn tatsächlich aussieht. Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat sich in der Beantwortung dieser Frage in der Vergangenheit durchaus schwer getan. Es hat – das war aus der Situation des Faches heraus auch ebenso zwangsläufig wie richtig – die Frage diskutiert, welches denn die zentralen Fachinhalte sind, die das Fach prägen (sollten). Diese Konturierungsdebatten des Faches, insbesondere deren zweite zum Ende des vergangenen Jahrhunderts (vgl. z.B. die Zusammenstellung der Beiträge in Henrici/Koreik 1994 sowie die entsprechenden Beiträge zu Auffassungen vom Fach in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ jeweils im Literaturverzeichnis), kreisten um die Frage, ob das Fach einen eher sprachwissenschaftlichen oder einen lehrerwissenschaftlichen Schwerpunkt haben sollte. Die Debatte zeigte für das Fach zweierlei: Erstens kreisten viele Gedanken – zumeist eher implizit – um die Frage, ob Absolventen des Faches tatsächlich in der Vermittlung des Deutschen ihren

Beruf zu sehen hätten, und das womöglich noch ausschließlich. Der Kampf um Anteile zwischen der Linguistik und der Didaktik glich dabei demjenigen, der sich auch in anderen fremdsprachlichen Philologien abspielte, sofern sie mit der Ausbildung von Lehrern befasst waren (vgl. dazu z.B. Schröder 2002). Inhaltlich war er – wenn man die Zusammenfassung der Debatte in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ heranzieht – durch eine größere Offenheit und auch ein sichtbares Einlenken auf der Seite derjenigen gekennzeichnet, die durch allzu extreme Positionen die jeweils andere Seite an den Rand drängen wollten (ablesbar z.B. in Götz/Suchsland 1999). Zweitens spielten Literaturwissenschaft und landeswissenschaftliche Positionen in dieser Diskussion nur eine Randrolle.¹ Unter Verweis auf die Entstehung und Geschichte des Faches als „Kind der Praxis“ wurde diese Konturierungsdebatte schneller und einvernehmlicher geführt, als dies andernorts der Fall war. Gleichwohl dürfte es auch in unserem Fach nicht so ganz einfach sein, eine Einigung über die Inhalte eines Kerncurriculums herbeizuführen. Es wird sich nämlich zeigen, dass die Vorstellungen über das Berufsfeld immer noch relativ weit gefasst sind und vom DaF-Lehrer über den Kulturvermittler oder den Verlagsmitarbeiter reichen, um nur einige Facetten des Berufsfeldes anzudeuten. Nicht umsonst spricht man in curricularen Kontexten nicht so sehr vom Beruf, für den der Bachelor qualifiziert werden soll, sondern vom *Berufsfeld* – ein scheinbar kleiner, aber in Wirklichkeit doch erheblicher Unterschied! Dieser Unterschied kommt – das müssen wir wohl einräumen – durch uns, also die Vertreter des Faches zustande, denn es ist gerade dieser Unterschied, der es den Protagonisten der einzelnen Richtungen erlaubt, für das von ihnen vertretene und bevorzugte Fachsegment einzutreten. Hätte Bologna festgeschrieben, was genau der „Beruf“ ist, wäre eine curriculare Orientierung zweifelsohne einfacher, zumindest weniger konfliktträchtig. Wir sehen an diesem Beispiel aber auch, dass Berufsqualifizierung gerade nicht meint, dass der Bachelor-Absolvent am Tage nach dem Examen sogleich kompetent in den Berufsalltag eintreten und dort alle Aufgaben routiniert erfüllen können soll, sondern dass er über die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen soll, um sich den Anforderungen aus dem Berufsfeld erfolgreich stellen zu können. Dass dies ein anderes Curriculum und auch ein anderes Kerncurriculum voraussetzt als bei einer strikten und konsequenten *Berufsausbildung*, liegt auf der Hand. Die Studiengangsentwicklung muss also das Berufsfeld konsequent in den Blick nehmen und dabei erstens an die unterschiedlichen Facetten des Berufsfelds

¹ Es ist bezeichnend für die Strukturdebatte im Fach, dass die Literaturwissenschaft nur durch einen expliziten Beitrag in der Artikelserie der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ vertreten war (Altmayer 1997), die Landeskunde überhaupt nicht. Dabei leugnet niemand die Bedeutung dieser Disziplinen für das Fach (vgl. zur Landeskunde z.B. Krumm 1999 oder Koreik 2001 sowie Roche 2001; zur Entwicklung eines landeswissenschaftlichen, disziplinen eigenen Konzepts z.B. Altmayer 2004).

anschlussfähig sein und zweitens nicht nur wissenschaftlich fundiert sein –, dies dürfte innerhalb des Faches als konsensfähig gelten – sondern auch den Anforderungen Rechnungen tragen, die ein nachfolgender Masterstudiengang an die Bachelor stellt, und zwar sowohl einer, der als direkte Fortführung des Bachelor-Studiums zu sehen ist, als auch einer, der gänzlich anders basiert ist (z.B. Interkulturelle Pädagogik). Für die kerncurricularen Inhalte eines Bachelor-Studiengangs resultiert daraus zunächst einmal, dass Module zur Beschreibung des Deutschen, zur menschlichen Sprachverarbeitung und zur Didaktik – natürlich – unverzichtbar sind, dass sie aber so angelegt werden müssen, dass sie anschlussfähig bleiben, und zwar sowohl für einen fachspezifischen DaF-Masterstudiengang als auch für einen anders ausgerichteten. Das bedeutet, dass sie *auch*, keineswegs ausschließlich, aber eben *auch* in einem gewissen Umfang fach- bzw. sprachübergreifend anzulegen sind. Nun wird man unschwer erkennen, dass eine solche Schwerpunktsetzung unausgesprochen immer noch den angehenden DaF-Lehrer im Blick hat – keine Frage, das ist wohl auch so, wie die existierenden Bachelor-Studiengänge oder -Konzepte zeigen. Rechtfertigen lässt sich dies unter Verweis darauf, dass der Bachelor als berufsbezogen ausgebildeter Spezialist für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache verstanden werden kann. So weit – so gut! Nun wissen wir natürlich alle, dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind, und es ist kein Zufall, dass die Bemühungen um die wissenschaftlich fundierte Etablierung der Kulturwissenschaften gerade in den letzten Jahren zugenommen und auch Erfolge gezeitigt haben. Dass Inhalte der Kulturwissenschaften ebenso in einen Bachelor für Deutsch als Fremdsprache gehören wie literaturwissenschaftliche Inhalte, sollte unbestritten sein. Wenn der angestrebte Beruf allerdings der eines DaF-Lehrers ist, werden sie den anderen genannten allerdings quantitativ nachzuordnen sein; denn Bologna schreibt ja nicht nur die Begrenzung auf eine Semesterzahl – nämlich sechs – vor, sondern begrenzt auch die zu erbringenden Arbeitsleistungen der Studierenden; und ich füge hinzu, dass dies ebenso bedauerlich wie unsinnig ist. Was bedeutet dies aber in der Konsequenz? Wir sehen zum einen, dass das mühsame Austarieren zwischen Ausbildungsanteilen, die den einzelnen Fachelementen zugeordnet werden können, durch die neuen Studienstrukturen keineswegs obsolet wird. Allerdings zwingen diese neuen Strukturen zu größerer Kooperation, aber auch Konzentration der Ausbildung. Wenn ein Bachelor für Deutsch als Fremdsprache den Anspruch erhebt – und die Fachtradition legt dies ja durchaus nahe –, die Studierenden zu Spezialisten für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache auszubilden, dann muss die Frage erlaubt sein, ob ein Bachelor, in dem z.B. die Studienanteile für Kultur- oder Literaturwissenschaft erhöht werden, noch „Deutsch als Fremdsprache“ heißen kann. Vielleicht müssen wir dazu übergehen, bereits auf der Bachelorebene zwischen einem BA für Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache und einem BA für Kulturvermittlung Deutsch als Fremdsprache

zu differenzieren. Diese beiden Studiengänge könnten erhebliche Schnittmengen aufweisen, hätten aber in der Gewichtung der einzelnen Studienanteile doch deutliche Unterschiede. Wem diese Differenzierung suspekt ist, der sei daran erinnert, dass wir eine vergleichbare Trennung in einem anderen Bereich des Faches ja bereits terminologisch vollzogen haben – und dies mit Recht. Ich meine die Differenzierung zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. Auch hier gibt es zahlreiche Gemeinsamkeiten, aber eben auch deutliche, durch den Gegenstand und das vergleichsweise gering divergierende Berufsfeld zu verantwortende Unterschiede in den entsprechenden Studiengängen. Und auch hier gilt, dass ein ausgebildeter DaF-ler etwas von DaZ wissen sollte und umgekehrt – und die Gewichte sind entsprechend dem Ausbildungsziel jeweils verschoben. Es wäre aus meiner Sicht konsequent, wenn sich die Orientierung auch in der Benennung der jeweiligen Studiengänge niederschlagen würde. Nun mag jemand den Einwand erheben, dass dies die Einheit des Faches gefährden würde. In der Tat hat diese Situation etwas Zwiespältiges an sich, nämlich der notwendigen Konzentration in der Ausbildung – ausgelöst durch die curricularen Rahmenvorgaben – eine scheinbare Eingrenzung in der Abschluss- oder Studiengangsbenennung folgen zu lassen. In Wahrheit erweist sich dies aber – so meine ich – eher als Gewinn, und dies aus zwei Gründen: Zum einen sind wir gegenüber den Interessenten der jeweiligen Studiengänge ehrlicher und auch gegenüber den potenziellen Arbeitgebern; zum anderen wäre es durch einen solchermaßen ausgerichteten Bachelor nach wie vor möglich, einen fachlich anders ausgerichteten Masterstudiengang anzuschließen. Diese Öffnung wird z.B. auch dadurch betrieben, dass man den Bachelor-Studierenden das Lernen einer weiteren, für sie neuen Sprache verpflichtend vorschreibt, eine Tatsache, die wir aus den „alten“ DaF-Studiengängen durchaus kennen, die aber angesichts der neuen Strukturen unter dem Stichwort der „Anschlussfähigkeit“ eine neue, erweiterte Bedeutung bekommt. Auf mögliche Konsequenzen aus diesem letztgenannten Punkt komme ich später noch einmal zurück. Ich will mich aber zunächst der Frage zuwenden, was denn nach einem möglichen Bachelor aus der Sicht der universitären Studiengänge folgen kann.

3 Master-Studiengänge: Wer die Wahl hat...

Wenn ich das recht sehe, dann ergeben sich aus den curricularen Rahmenbedingungen drei mögliche Optionen für einen Masterstudiengang:

Da ist zunächst ein Masterstudiengang nach vorangehendem Bachelor in Deutsch als Fremdsprache (vgl. Abbildung 1).

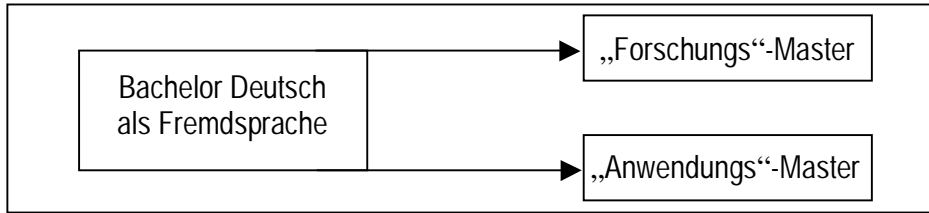


Abb. 1

Es spricht vieles dafür, diesen als „Forschungsmaster“ anzulegen: Die im grundständigen Bachelor-Studiengang vermittelten Inhalte werden nicht nur vertieft, sondern auch ergänzt, insbesondere um forschungsmethodische Modulkomponenten, aber auch um diejenigen Fachsegmente, die im Bachelor nicht haben Berücksichtigung finden können. Die Absolventen eines solchen Studiengangs sind also als DaF-ler in einem breiten – fast möchte man sagen: traditionellen – Sinne, qualifiziert für Sprachlehre und Forschung im Fach. Dies kann nur jemand sein, der weit mehr als das für die Sprach- oder die Kulturvermittlung notwendige Rüstzeug erhalten hat, der also auch über komplexe Zusammenhänge der Sprachbeschreibung des Deutschen ebenso informiert ist wie über die wichtigsten Erkenntnisse des Zweitsprachenerwerbs oder der Sprachlehrforschung und der auch in der Lage ist, die hinter diesen Erkenntnissen stehenden wissenschaftlichen Methoden zu durchschauen, zu bewerten, anzuwenden und gegebenenfalls zu verändern bzw. weiterzuentwickeln. Wenn man die Vorstellung eines solchen Masterstudiengangs ernst nimmt, dann wird deutlich, dass er möglicherweise nur für eine kleine Schar in Betracht kommt, nämlich diejenigen, die einen Bachelor in Deutsch als Fremdsprache absolviert haben.

Für Studierende mit einem „verwandten“ Bachelor müssten Brückenmodule konzipiert werden, deren Besuch vor dem eigentlichen Forschungs-Master stattfinden müsste (vgl. Abbildung 2).

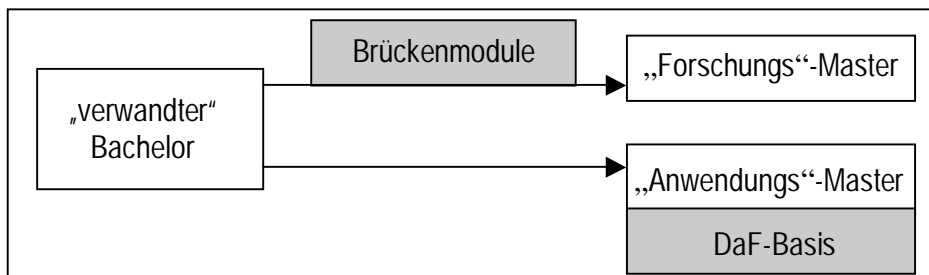


Abb. 2

Alternativ könnten diese Brückenkurse als Optionalmodule im Master-Studiengang ausgeworfen werden; damit würde aber die Möglichkeit verstellt, die Studierenden mit besonderen Fach-Profilen zu versehen. Wenn diese Studierenden aus einem verwandten Fach allerdings nicht einen Forschungs-, sondern einen „Anwendungsmaster“ anstreben, der ihnen vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Ausbildungsprofile in einem verwandten Bachelor eine zusätzliche Qualifikation im Fach Deutsch als Fremdsprache bringen soll, dann müsste dieses Masterprogramm allerdings etliche Teile als verpflichtend enthalten, die im Falle einer anderen Studien-Laufbahn Bestandteile des DaF-Bachelors sind. Der Grund für diese Parallelitäten liegt im Anspruch des Faches selbst: Wenn das Fach Deutsch als Fremdsprache den Anspruch erhebt, Spezialisten für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache auszubilden, und wenn der gleichnamige Bachelor der normale Ort für den Erwerb dieser Qualifikation ist, dann dient es nicht der Transparenz, wenn die identische Bezeichnung im Master wieder auftaucht, dort aber „nur“ beinhaltet, dass anwendungsbezogene Elemente des DaF-Bachelors – vielleicht mit stärkerer wissenschaftlicher Durchdringung, um dem Masteranspruch zu genügen – erneuter Lerngegenstand sind. Wir sehen also, dass wir in jedem Fall ein Benennungsproblem haben werden, und wir täten gut daran, in den Bezeichnungen für unsere Studiengänge für die notwendige Transparenz nach außen zu sorgen. Wer auch an dieser Stelle um die Einheit des Faches fürchtet, weil die Bezeichnung aufgegeben wird, der sei daran erinnert, dass dieses Schicksal derzeit bereits mehrere andere Fächer ereilt. Dies ist ebenso eine Folge der neuen Studiengangstrukturen als auch der größeren, flächen- und fächerdeckend einsetzenden Verständigung auf Kerncurricula.

Im Zusammenhang mit einem möglichen Masterangebot tun sich aber noch zwei weitere Problemfelder auf, bei denen es sich eigentlich um ein einziges Problemfeld mit zwei Problemseiten handelt: Ich meine einen möglichen Master mit einem vorangehenden fachfernen Bachelor oder – gleichsam im Umkehrschluss – einen Master in einem anderen Fach mit einem DaF-Modul. Das Fach wird sich mit der Frage zu beschäftigen haben, welches denn die Minimalvoraussetzungen dafür sind, dass Studierende ein Masterstudium Deutsch als Fremdsprache aufnehmen können. Nimmt man meine vorhergehenden Überlegungen ernst, käme der Forschungsmaster für diese Studierenden ohnehin nicht oder nur mit Brückenmodulen in Betracht. Für Absolventen eines fachfernen Bachelors müsste es also eine Art „DaF-Master Light“ geben, der zwar zentrale Inhalte des Faches zum Gegenstand hat, aber in einer gegenüber dem Forschungsmaster abgespeckten Version, da die Studierenden ja zwangsläufig andere Voraussetzungen mitbringen. Nehmen wir als Beispiel einen Bachelor in Pädagogik. Wer diesen z.B. erworben und sich dabei Kenntnisse aus der Erwachsenenpädagogik und der Sozialpädagogik angeeignet hat, bringt damit sicher wichtige anschlussfähige Voraussetzungen für einen dem Fach Deutsch als Fremdsprache nahe stehenden Master mit – aber

viele zentrale Inhalte, wie sie in einem möglichen Kerncurriculum bereits für den Bachelor Deutsch als Fremdsprache festgeschrieben und für einen anschließenden Forschungsmaster vorausgesetzt würden, wären bei dieser Gruppe wohl nicht „besetzt“. Wie könnte also ein Master für diese Klientel aussehen? Vielleicht macht gerade das Beispiel des Bachelors in Pädagogik die Crux besonders deutlich, denn dieser Ausbildungsgang dürfte sich vielleicht in einer „mittleren“ Entfernung vom eigentlichen Fach befinden. Ein fremdphilologischer Bachelor-Studiengang könnte – je nach Ausrichtung des Studiengangs – dann näher an Deutsch als Fremdsprache liegen, wenn er sprachübergreifend angelegte Module zur Sprachbeschreibung und Optionalmodule zur Didaktik hätte. Ein Bachelor in Völkerkunde, Theologie oder Biologie läge sicher ganz weit weg von den eigentlichen Inhalten unseres Faches (vgl. Abbildung 3).

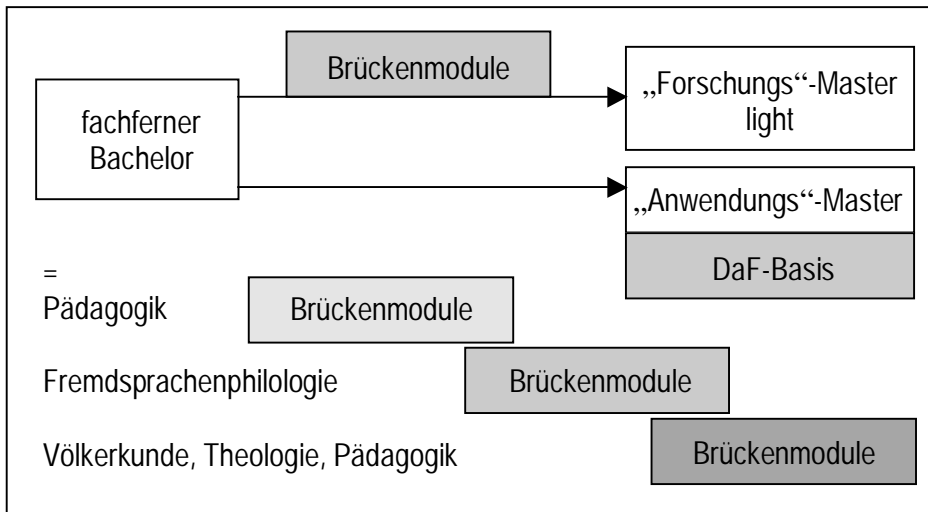


Abb. 3

Das Beispiel zeigt, dass es auch zu den Aufgaben im Fach gehören muss, so etwas wie die Grenzen der fachlichen Nähe zu definieren und damit zu regeln, welche Art von Bachelor die Zulassung zu einem DaF-bezogenen Master gestattet. Hier müsste man wahrscheinlich mit Bandbreiten operieren und in listenähnlichen Aufzählungen bestimmen, welcher Bachelor ohne weitere Brückenmodule die Zulassung zu einem DaF-bezogenen Master erhalten kann. Ob es dabei angemessen ist, diesen Master tatsächlich Deutsch als Fremdsprache zu nennen oder ob stattdessen nicht an eine vergleichbare Unterscheidung wie die zwischen Sprach- und Kulturvermittlung zu denken ist, müsste ebenfalls geprüft werden. Die obige

Argumentation greift meines Erachtens auch hier, und wir sollten dies auch durch eine entsprechende Bezeichnung offen legen.

Mit dem neuen Studiensystem entfallen Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge. Sie werden durch die Möglichkeit ersetzt, in den jeweiligen Studiengängen z.B. Optional- oder Profilmodule einzurichten, deren erfolgreiche Absolvierung Bestandteil des Abschlusszeugnisses sein können. Hier stellt sich dem Fach Deutsch als Fremdsprache die Frage danach, welchen Umfang und welche Inhalte derartige Optional- oder Profilmodule haben könnten oder sollten. Die allgemeinen curricularen Vorgaben dürften dabei in aller Regel Modulgrößen ausschließen, die jenseits von 6 SWS und des damit verbundenen kalkulierten Arbeitsaufwandes liegen. Dass damit allenfalls so etwas wie ein „Schnuppermodul“ existiert, dürfte auf der Hand liegen; die Bezeichnung „DaF-Modul“ für ein solches Modul ist mehr als gewagt. Auch hier würde die Einführung von präzisierenden Bezeichnungen mehr Transparenz bedeuten; ich denke dabei an so etwas wie „Überblicksmodul DaF“, wobei sich dieser Überblick auf zentrale Inhaltsbereiche des Faches – Beschreibung der deutschen Sprache, Fremdsprachendidaktik und Literatur- und Kulturwissenschaft – beziehen sollte (vgl. Abbildung 4).

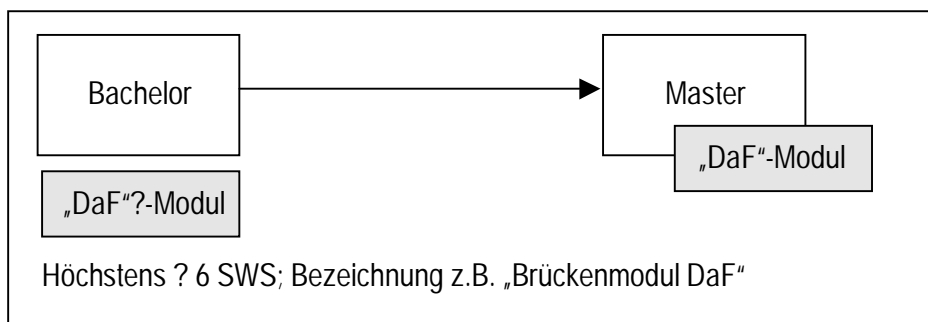


Abb. 4

Was mit einem solchen Überblicksmodul tatsächlich erreicht wird – jenseits der Brückenfunktion, die ein solches Modul zu einem anwendungsbezogenen Master hin ausüben kann –, darüber möchte ich lieber nicht nachdenken, verkenne aber nicht, dass es zum staatlicherseits gewünschten inneruniversitären Konkurrenzdenken gehört, derartige Optionen anzubieten und sie dann unter den Etiketten der fächerübergreifenden Curriculumsentwicklung und der Synergie-Effekte als innovative Studiengangsmodele zu preisen. Die Erfahrung lehrt, dass sich der Erfolg von Studiengangsmodele nur selten an diesen Kriterien und schon gar nicht an den damit verbundenen Folgen orientiert.

Ich habe in diesem Teil zu zeigen versucht, dass es nicht so leicht ist, das Fach Deutsch als Fremdsprache so in die Strukturen von Masterstudiengängen einzu-

passen, dass es seine Spezifik und die damit verbundenen zentralen Inhalte als unverwechselbar behält. Dabei muss ich zugeben, dass ich die damit einhergehenden Risiken wohl sehe, dass ich die Chancen für das Fach aber im Gegenzug ebenfalls für beträchtlich halte. Ob sich die Waagschalen dabei mehr zugunsten der Risiken oder Chancen senken werden, hängt nicht zuletzt von einigen flankierenden Entscheidungen und Überlegungen ab, auf die ich im folgenden Teil zu sprechen kommen möchte.

4 Der Rahmen muss stimmen: Flankierende Überlegungen zur Studiengangsreform im Fach Deutsch als Fremdsprache

Wer meiner Argumentation bis hierher gefolgt ist, wird feststellen, dass sie nicht nur Streitbar ist – das setze ich voraus und das gehört auch zu curricularen Überlegungen dazu –, sondern dass sie auch eine Reihe von Fragen aufwirft, von denen wir vielleicht gar nicht wollen, dass sie gestellt werden. Das ist beabsichtigt, und damit der Leser sieht, dass ich diese Fragen nicht unter „Träumereien“ verbuche, stelle ich sie vorsichtshalber selbst:

Da ist zunächst die Sache mit der Polyvalenz. Meine Argumentation legt den Verdacht nahe, dass die durch Studiengangsreform angestrebte Polyvalenz nicht gefördert, sondern eher negiert wird. Dieser Verdacht ist in der Tat richtig! Zwar leuchtet mir sofort ein, dass wir Module dort, wo es sich anbietet, für mehrere Studiengänge verwenden können und sollen. Aber mir leuchtet nicht ein, warum wir diese Polyvalenz immer und überall zum Prinzip erheben sollen. Entweder das Fach Deutsch als Fremdsprache hat seine Spezifik, die sich in den Studiengangsprofilen niederschlagen müsste, oder es hat diese Spezifik nicht – aber dann würde man mit Recht die Frage stellen, ob wir dieses Fach überhaupt benötigen. Diese Frage stelle ich mir allerdings nicht, denn ich bin von der Existenzberechtigung des Faches, auch mit all seinen Schattierungen, überzeugt, aber ich bin nicht davon überzeugt, dass es sich um ein vor Polyvalenz strotzendes Fach handelt. Das muss es meiner Ansicht nach auch gar nicht sein, denn ich bin keineswegs sicher, ob wir mit dem Polyvalenzgedanken nicht einer Beliebigkeit Tor und Tür öffnen, die wir doch nicht ernstlich gemeint haben können, als von der „Öffnung der Hochschulen“ die Rede war.

So leicht mir das Stellen und Beantworten der ersten Frage fällt, so schwer fällt mir beides bei der zweiten Frage. Die trifft – zugegebenermaßen ketzerisch – das eigene Fach mitten ins Herz. Aber ich traue mich dennoch zu fragen, wie viele Institute für Deutsch als Fremdsprache wir in Deutschland brauchen und wie viele Studierende das Fach eigentlich benötigt oder verkraften kann? Um nicht missverstanden zu werden: Ich stelle diese Frage ganz neutral. Wir wissen, dass es das Fach nicht an jeder Hochschule gibt, und wir wissen vor allem, dass es nur

eine Handvoll Universitäten gibt, die Institute mit entsprechender ausschließlicher Orientierung vorweisen. Wir wissen andererseits, dass unsere Absolventen dann doch häufig Mühe haben, in Arbeitsverhältnisse zu gelangen, die entsprechend honoriert werden und die folglich ein universitäres Studium mit einer gewissen Länge und einem gewissen Anspruch lohnend und angemessen erscheinen lassen. Wäre nicht die jetzige Reformsituation eine gute Gelegenheit, im Fach darüber nachzudenken, wie viele DaF-Institute wir eigentlich brauchen und wollen? Bräuchten wir nicht so etwas wie einen „Generalplan DaF“, der sich auch zur geografischen Vernetzung der Standorte äußern würde? Hier wären z.B. diejenigen Orte, an denen eine grundständige Bachelor-Ausbildung im Fach stattfinden soll und kann, zu nennen, aber sie müssten in ihrer geografischen Verteilung den deutschen Hochschulraum auch flächendeckend erfassen. Zu einem solchen „Generalplan DaF“ gehörte dann auch, dass darin aufgeführt würde, welcher Standort welchen Master anbietet – dass es da inhaltlich mehrere Optionen gibt, habe ich ausgeführt. Und wenn ich diesen Fragenkomplex ein wenig weiter denke, dann stoße ich unweigerlich auf die Frage, ob wir nicht so etwas wie „eine doppelte Netzwerkbildung“ brauchen, also einmal ein inländisches Netzwerk mit einer gesicherten und systematischen Kooperation zwischen unterschiedlichen Schwerpunkten des Faches *in einer Region*, so dass für eine Region gesichert ist, dass das Fach als Bachelor und Master mit möglichst allen seinen Schattierungen oder Nuancen studiert werden kann. Eine solche Koordination fehlt bislang völlig; sie fehlt zumeist auch für andere Fächer, und wir müssen feststellen, dass die Politik uns zwar immer wieder zu Synergieeffekten mahnt, selbst aber mit denkbar schlechtem Beispiel vorangeht, indem sie nicht die notwendigen Instrumentarien schafft, über Ländergrenzen hinweg Hochschulplanung zu betreiben. Leider steht zu befürchten, dass die Große Koalition daran auch nichts ändern wird, denn sie hat ganz im Gegenteil ja die Länderautonomie in Schul- und Hochschulfragen zementiert – aus meiner Sicht alles andere als eine viel versprechende Reform.

Ich sprach von einer „doppelten“ Netzwerkbildung; die zweite Dimension bezieht sich auf die inhaltliche Verflechtung mit ausländischen Partneruniversitäten. Wir allen haben vielfältig erlebt, wie fruchtbar Kooperationen mit dem Ausland gerade unter dem Aspekt der Praktika sind. Aber mir fehlt in den augenblicklichen Diskussionen ein ganz wesentlicher Aspekt: Wir brauchen nämlich auch dezidiertere Absprachen mit den ausländischen Partnerhochschulen über die Anerkennung, vor allem aber über die Ausgestaltung der Module. Wir müssen Wege finden, um nicht nur Module der jeweiligen Partnerhochschulen mit dem gleichen Etikett zu versehen, sondern auch gegenseitig – im Sinne der Qualitätssicherung – garantieren zu können, dass die Inhalte der Module auch den Etiketten und den Auffassungen vom Fach entsprechen. Ich sehe bislang keine Institution, die sich um ein solches Netzwerk kümmern würde. Derartige Netzwerke müssten dann nicht nur

entstehen, sondern auch in die Beratung bei der Studienfach- und der Studienortwahl entsprechend einfließen. Ich frage mich, ob die Schaffung eines doppelten Netzwerks nicht eine Aufgabe für den FaDaF wäre, in der er sich mit Unterstützung des DAAD federführend engagieren könnte.

Lassen Sie mich zum Abschluss noch zwei weitere Fragenkomplexe berühren, von denen ich weiß, dass ihre Erwähnung in der FaDaF-Tradition durchaus heikel ist: Ich meine, dass wir uns nicht nur der Frage stellen müssen, wie viele DaF-Institute wir wollen und benötigen, sondern dass wir auch einmal – und zwar *sine ira et studio* – darüber reden sollten, wie viele DaF-Studierende wir eigentlich brauchen und wie viele wir wollen. Ich fände es in diesem Zusammenhang besser, wenn die Steuerungsfunktion im Fach übernommen werden könnte, als wenn sie wieder staatlicherseits und ohne Kenntnis des Faches erfolgte. Dass eine koordinierte Steuerung dieser Art stattfinden müsste, erscheint mir notwendig, wenn ich an Ausbildungszentren mit vierstelligen Studierendenzahlen denke sowie an die damit verbundene Fülle in den Lehrveranstaltungen und wenn ich gleichzeitig daran erinnere, dass die Streuung in der Anstellung von DaF-Absolventen zu breit ist.

Gerade eine solche Steuerung – und damit komme ich zu meinem letzten Punkt in diesem Zusammenhang – scheint geboten vor dem Hintergrund der großen Attraktivität von DaF-Zusatzqualifikationen für das Lehramt. Die Tatsache, dass die Anzahl von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in deutschen Schulen vergleichsweise hoch ist, hat nicht nur ihre Bedeutung für die schlechten PISA-Ergebnisse deutscher Schüler, sondern auch für die Profile unserer zukünftigen Lehrer. Bereits jetzt ist das Interesse an Zusatzstudiengängen für Deutsch als Fremdsprache durch angehende Lehrer sehr hoch; wir können in Marburg ein Lied davon singen, aber auch davon, dass der Fort- und Weiterbildungsbedarf darin sehr hoch ist. Auch hier müssten die Studienreformüberlegungen diesem unabweisbaren Bedarf Rechnung tragen. Dies könnte z.B. dadurch geschehen, dass für jedes Lehramtsstudium – egal in welchem Fach – verpflichtend ein Modul Deutsch als Fremd- und/Zweitsprache dazugehört, natürlich mit der oben gemachten Einschränkung, dass es unangemessen wäre, ein solches Modul nach einem Fach zu benennen, das seinerseits einen viel größeren Umfang und Anspruch hat, als in einem einzigen Modul eingelöst werden könnte. Mit anderen Worten: Wir brauchen einen „Fortbildungsmaster DaF“, eigentlich vor allem einen „Fortbildungsmaster DaZ“, und sogar deren zwei; diese sind nämlich danach zu differenzieren, ob die Teilnehmer bereits über eine fremdsprachliche Fakultas verfügen oder nicht. Dass auch hier eine landesweite Koordinierungsinstanz wichtige Aufgaben hätte, liegt auf der Hand.

5 Ein kurzer Blick nach vorne: Wie kann es weitergehen?

Auch wenn einige den fahrenden Reformzug lieber aufhalten wollen, so scheint mir dieser Versuch eher dazu zu führen, dass die betreffenden Personen oder Fächer überrollt werden, als dass sie diesen Zug zum Stehen bringen würden. Dabei werden wir sicherlich noch erleben, dass im fahrenden Zug – also im Prozess der Studienreform – Verbesserungen an der Maschine, sprich an den Reformvorgaben vorgenommen werden. Aber den Zug aufhalten werden wir nicht – und das ist vielleicht auch nicht nur ein Nachteil. Damit wir als Fach von diesem Zug aber profitieren können, müssen wir uns einen Waggon reservieren. Wir brauchen eine Instanz, die *aus der Sicht des Faches*, nicht aus der Sicht einer im Detail unverbindlichen Hochschul- und/oder Bildungspolitik Weichenstellungen vornehmen und *beratend* tätig werden kann. Diese Instanz kann aus meiner Sicht nur aus dem Fach selbst heraus kommen. Um die Gründung und Etablierung einer solchen Instanz sollten wir uns kümmern.

Gleichzeitig sollten wir lernen – so schwer das im Einzelfall auch immer fallen möge –, Abschied zu nehmen von übertriebenen Ressourcenvorstellungen und von Vorhaben, zur Sicherung des Faches dessen Etikett – Deutsch als Fremdsprache – immer und überall plakativ auf solche Studieninhalte zu kleben, die wir dem Fach zurechnen. Das Fach sollte längst aus einer Entwicklungsphase herausgetreten sein, wo es so etwas noch nötig hätte. Man mag die derzeitigen Reformvorgaben und die neuen Studiengänge für nicht geeignet halten, die deutschen Universitäten lebendiger zu gestalten und gegenüber den Anforderungen der Gesellschaft stärker zu öffnen; wenn man darin jedoch einen Holzweg sieht, müsste man eine Alternative aufzeigen. Die kann nun eigentlich nicht darin bestehen, alles beim Alten zu lassen. So gesehen mag es sein, dass wir uns derzeit auf einem Umweg befinden, aber es wird an uns liegen, ob wir diesen Weg zielgerichtet nicht nur mitgehen, sondern auch mitgestalten können. Versuchen sollten wir es allemal!

Literatur:

- Altmayer, Claus (1997): Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 4, 198-203.
- (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München.
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.

- Götze, Lutz/Suchsland, Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 2, 67-72.
- (1999): Am (vorläufigen) Ende einer Debatte. Deutsch als Fremdsprache. H. 2, 75-80.
- Henrici, Gert (1996): Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdwissenschaftliches Fach! In: Deutsch als Fremdsprache. H. 3, 131-135.
- Henrici, Gert/Koreik, Uwe (Hg.) (1994): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler.
- Königs, Frank G. (1996): Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 4, 195-199.
- (1998): Bewährt oder ‚auf Bewährung‘? Gedanken zur Angemessenheit von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Konturierungsdebatte. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 4, 199-204.
- (2001): Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht’s da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs, Frank G. (Hg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen, 9-37.
- (2002): Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs, Frank G./Zöfgen, Ekkehard (Koordination): Lehrerausbildung in der Diskussion. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen. H. 31, 22-41.
- Koreik, Uwe (2001): Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Aguado, Karin/Riemer, Claudia (Hg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Baltmannsweiler, 39-49.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Landeskunde D-A-CH oder Europa? In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. H. 5, 523-544.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): „Wissenschaftlichkeit“, „Praxisbezug“ – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 3, 131-135.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen.
- Rösler, Dietmar (1998): Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 2, 67-71.
- Schröder, Konrad (2002): Lehrerausbildung in der Diskussion. In: Königs, Frank G./Zöfgen, Ekkehard (Koordination): Lehrerausbildung in der Diskussion. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprachen lehren und lernen 31, 10-21.

Christian Fandrych (King's College London)

Germanistik wohl portioniert und qualitätsgeprüft? Zur neueren Entwicklung der germanistischen Studiengänge in England

Im Rahmen des Bologna-Prozesses orientieren sich viele europäische Länder bei der Neuorganisierung ihrer Studiensysteme auch an England. Dabei scheinen aber nicht immer die spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen des englischen Studien- und Universitätssystems mitbedacht zu werden. Diese sollen in diesem Beitrag am Beispiel der *German-Studies*-Studiengänge und der wenigen Studiengänge mit DaF-Anteilen etwas näher erläutert werden. Ein weiterer Schwerpunkt des Beitrags liegt in der Schilderung neuerer Entwicklungstendenzen im englischen Hochschulkontext, die vor allem unter den Stichwörtern „Transparenz“ und „Qualitätskontrolle“ zusammengefasst werden können.

1 Institutionelles Umfeld und generelle Charakteristika des Studiums

Die Hochschulen besitzen in England seit geraumer Zeit ein vergleichsweise hohes Maß an Autonomie. Das betrifft die Einrichtung von Studiengängen ebenso wie die Verwaltung der Finanzen (die pauschal nach bestimmten Kriterien – wie Studierendenzahl und Forschungsleistungen – von einem *Funding Council* zugewiesen werden), die Auswahl von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern,¹ und nicht zuletzt die Aufnahme der Studierenden. Gleichzeitig befinden sich die englischen Hochschulen in einem zunehmenden Wettbewerb um die besten (und lukrativsten) Studierenden, der sich immer mehr auch zu einem internationalen Wettbewerb ausweitet. Viele Hochschulen werben aggressiv in verschiedenen Regionen der Welt um Studierende. Schwerpunkte sind hier die Vereinigten Staaten, Mittel-Osteuropa und Asien. Studierende aus Nicht-EU-Ländern sind deshalb besonders begehrt, weil sie deutlich höhere Studiengebühren entrichten müssen als Studierende aus EU-Ländern.² 2005 kam etwa ein Fünftel aller Studienbewerber aus dem Ausland; finanzielle Aspekte und die Tatsache, dass ausländische Bewerber häufig gut qualifiziert sind, führen dazu, dass sie des Öfteren heimischen Studienbewerbern vorgezogen werden. Manche Beobachter warnen deswegen inzwischen vor einer Benachteiligung britischer Studierender.³

Damit einher geht ein deutlich ausgeprägtes Dienstleistungsdenken: Wen man einmal als Studierenden gewonnen hat, unterstützt man nach Kräften. Dies erfolgt u.a. durch intensive Betreuung, Studierendenbefragungen oder zusätzliche Angebote etwa im Bereich der Studierfähigkeit. Wer auf dem internationalen „Markt“ bestehen will, muss seinen Studierenden ein möglichst transparentes, faires, intensiv betreutes Studium anbieten. Die Verantwortung dafür liegt bei den Hochschulen.

In einem solchen System weitgehender Autonomie der Hochschulen spielen Qualitätssicherungsmechanismen eine wichtige Rolle. Diese sind in den letzten Jahren immer weiter ausgebaut und verfeinert worden. Auf einige dieser Mecha-

¹ Bei Stellenbesetzungen etwa erfolgt die Entscheidung der Berufungskommission in der Regel am Tag der Interviews, woraufhin der/dem erfolgreichen Bewerberin/Bewerber die Stelle noch am Abend desselben Tages offiziell angeboten wird.

² Die Gebühren für Nicht-EU-Bürger variieren von Universität zu Universität und von Fach zu Fach; am King's College London betragen sie derzeit umgerechnet zwischen 15.000 € und 30.000 € pro Jahr für BA-Studierende (s. <http://www.kcl.ac.uk/coming/tuiffee.html> [Stand: 02.02.2006]). Für britische Studierende und solche aus EU-Ländern hingegen betragen die Studiengebühren ca. 1.600 €. Diese Gebühren werden ab 2007 deutlich erhöht (auf ca. 4.500 € pro Jahr), gleichzeitig aber auf Darlehensbasis umgestellt, so dass sie erst nachträglich ab einer bestimmten Einkommensstufe entrichtet werden müssen.

³ Im Sommer 2005 etwa berichtete die britische Zeitung *Independent on Sunday* unter dem sensationalistischen Aufmacher „British lose as overseas students flood in“ über die zunehmende Zahl ausländischer Studienbewerber (Garner 2005).

nismen wird im nächsten Abschnitt etwas genauer eingegangen. Zusammen mit anderen Indikatoren bilden solche Qualitätskontrollen die Basis für die von verschiedenen wichtigen Zeitungen und Wochenzeitungen jährlich durchgeführten Hochschulrankings.⁴ Diese wiederum bestimmen den Ruf und damit die Attraktivität der Hochschulen für potentielle Studierende wesentlich mit, womit sich der Kreis wieder schließt: Wer bessere Studierende anwerben kann, verbessert damit auch sein *Ranking*.

2 Germanistische BA-Studiengänge

2.1 Auswahl der Studierenden

In England, Wales und Nordirland⁵ besteht bereits seit langem ein zweistufiges Studiensystem. Der erste Universitätsabschluss war lange Zeit der *Bachelor of Arts* (BA), bis die University of London im 19. Jahrhundert für naturwissenschaftliche Fächer den *Bachelor of Science* (BSc) als Titel einführte, ein Modell, dem die meisten anderen englischen Hochschulen folgten. Anders als etwa in den USA ist der BA deutlich fachorientiert – man studiert entweder ein einzelnes Fach oder eine Kombination von zwei Fächern. Der BA ist der Standardabschluss des englischen Hochschulsystems, nur ein vergleichsweise kleiner Anteil an Studierenden schreibt sich danach für einen MA oder einen MSc ein.

Wie bereits erwähnt, suchen sich die Hochschulen ihre Studierenden selbst aus. Das ist ein recht zeitaufwändiges Verfahren. Das *A-Level* (in etwa dem Abitur vergleichbar) garantiert also keinen Studienplatz. Wer studieren möchte, bewirbt sich über ein zentrales Verfahren (*UCAS – University and Colleges Admissions Service*, s. <http://www.ucas.ac.uk/> [Stand: 02.02.2006]) an bis zu sechs Hochschulen. Die Auswahlkriterien der Hochschulen basieren meist wesentlich auf dem Notendurchschnitt der Bewerber, allerdings wird in letzter Zeit – nicht zuletzt auf Druck der *Labour*-Regierung – auch immer mehr darauf geachtet, dass der Anteil der Studierenden aus bildungsfernen Schichten gerade an den traditionelleren Hochschulen erhöht wird. Hierfür entwickeln die Hochschulen *Widening Participation*-Strategien – so werden die *A-Level*-Noten etwa danach gewichtet, ob die Bewerber aus einer Schule mit einem hohen Anteil von Schülern aus bildungsfernen Schichten stammen, es werden zusätzliche Profilmerekmale der Bewerber in Betracht gezogen, Hochschulen und einzelne Departments bewerben (etwa durch Besuche und Tage der offenen Tür) bestimmte staatliche Schulen in besonderer Weise.

⁴ Wichtige Rankings werden etwa vom *Times Higher Education Supplement*, dem *Guardian* oder der *Times* publiziert.

⁵ Das schottische System differiert deutlich vom englischen Studiensystem, darum ist es irreführend, vom „britischen“ System zu sprechen.

Meist werden – zumindest in den germanistischen Studiengängen – alle Bewerber, die das Anforderungsprofil in etwa erfüllen, auch zu einem Interview eingeladen. So politisch korrekt die *Widening-Participation*-Politik im Grundsatz klingt, so problematisch ist sie – in Verbindung mit einer verfehlten Bildungspolitik – in der Sache für viele Fächer, die im Ruf stehen, „elitär“ oder „bildungsbürgerlich“ zu sein. Hierzu gehören neben den modernen Fremdsprachen auch etwa die musischen Fächer. Nachdem das Erlernen einer modernen Fremdsprache an britischen Schulen nach dem 14. Lebensjahr seit 2004 fakultativ geworden ist, haben insbesondere Gesamtschulen in sozial schwächeren Gebieten das Fremdsprachenangebot für die Über-14-jährigen drastisch zusammengestrichen, während Privatschulen es sich zugute halten, auch „schwierige“ und traditionellere Bildungsfächer wie Deutsch und Französisch weiter verpflichtend zu unterrichten. Unter diesen Vorzeichen fällt den *German Departments* eine *Widening Participation Strategy* nicht gerade leicht.

2.2 Inhaltliche Ausrichtungen der *German*-Studiengänge

Bis auf wenige Ausnahmen gibt es in England keine spezifischen Deutsch-als-Fremdsprache-Studiengänge; wer Deutschlehrer werden will, macht nach dem BA in *German* eine einjährige Fremdsprachenlehrausbildung, die an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten angesiedelt ist. Eine Ausnahme stellt der Studiengang *Modern Foreign Languages with Education* am *King's College London* dar. Dieser Studiengang, der vom *Modern Language Centre* und der erziehungswissenschaftlichen Fakultät zusammen angeboten wird, verbindet Sprachpraxis, Landeskunde, sprachwissenschaftliche und (inter)kulturelle Inhalte mit erziehungswissenschaftlichen Inhalten. Die Studierenden bereiten sich auf eine Lehrbefähigung in zwei Sprachen vor. Nach drei Jahren erwerben sie den BA, danach sollten sie für das einjährige Lehreraufbaustudium weitaus besser qualifiziert sein als Absolventen eines traditionelleren BAs.⁶

Allgemein sind die geisteswissenschaftlichen BA-Studiengänge in der Regel nicht direkt berufsqualifizierend. Auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (*transferable skills*) wird allerdings immer größerer Wert gelegt – sie müssen klar im Studienplan ausgewiesen sein. Bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung haben die einzelnen *Departments* eine recht große Gestaltungsfreiheit. Das führt zu einer großen Bandbreite an Studiengangsprofilen – es gibt in den Fremdsprachenphilologien kaum etwas, das den Namen „Kerncurriculum“ verdient.⁷ Das für

⁶ Mehr Information zu den Inhalten des BAs in *Modern Foreign Languages with Education* findet sich auf der folgenden Website: <http://www.kcl.ac.uk/ugp06/programme.php?getid=139> (Stand: 02.02.2006). Die einjährige Lehrerausbildung und die Master-Angebote werden im Abschnitt 3.2 kurz dargestellt.

⁷ Anders ist dies bei der erwähnten einjährigen Lehrerausbildung, die von der staatlichen *Training and Development Agency for Schools* recht strikt reguliert wird.

Fremdsprachen-Studiengänge maßgebliche *Subject Benchmark Statement* etwa formuliert recht lapidar: „This *Subject benchmark statement* (...) focuses on the attributes of first degrees with honours in languages and related studies (LRS). *There is no standard or unique pattern for such degrees*“ (vgl. <http://www.qaa.co.uk> [Stand: 02.02.2006], meine Hervorhebung, C.F.). Weiter werden Fremdsprachenstudiengänge wie folgt charakterisiert:

A central component is the focus on the acquisition of competence in the target language. This requires a wide range of knowledge, understanding and skills of a subject-specific and generic nature. Other components normally take the form of thematic studies, related to the culture(s) and society of the language studied. The nature and scope of such related thematic studies will vary according to the aims and objectives of the programme; though they may be specific to the culture(s) of the foreign language studied, they may also draw upon other disciplines in order to inform understanding of that culture (<http://www.qaa.ac.uk/> [Stand: 02.02.2006]).

Daneben werden noch ein „explicit knowledge of the language“ und „intercultural awareness and understanding“ als zentrale Ziele genannt. Die Profile reichen dann auch von eher traditionellen germanistischen Ausrichtungen über breitere, multidisziplinäre Studiengänge (etwa unter Einbeziehung von neuerer Geschichte, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften, Übersetzungswissenschaften) bis hin zu Studiengängen, in denen der *German*-Anteil hauptsächlich aus Sprachvermittlung und landeskundlichem Wissen besteht.⁸

Am King's College London, das hier als Beispiel für ein eher traditionelleres *Department* gewählt wird, ist das Studienangebot in *German* relativ breit (s. genauer unter <http://www.kcl.ac.uk/kis/schools/hums/german> [Stand: 02.02.2006]). Die eher traditionellen germanistischen Inhalte sind durch andere Disziplinen erweitert worden. Teilweise kommt es so auch zu einer fruchtbaren interdisziplinären Zusammenarbeit im Department. Im ersten Studienjahr sollen die Studierenden einen guten Einblick in die verschiedenen Bereiche und Disziplinen von *German Studies* gewinnen. Sie haben die Wahl zwischen drei Seminaren zur Literaturgeschichte (vom Mittelalter bis zur Gegenwart), je einem Seminar zur (historischen und synchronen) Sprachwissenschaft, zur neueren deutschen Geschichte, zur neueren deutschen Geistesgeschichte und zum deutschen Film. Daneben gibt es ein sprachpraktisches Wahlpflichtprogramm, das aus vier teils fertigekeitsorientierten Sprachkursen besteht.

⁸ Vgl. Lutzeier (1998); Rösler (2001); Sandford (2002); Grix (2002); Fandrych/Reershemius (2005). Fandrych (2006) diskutiert das Verhältnis von Auslands- und Inlandsgermanistik (auch) mit Bezug auf die britischen Verhältnisse.

Im zweiten und vierten Studienjahr ist das Angebot noch weitaus größer, da viele Seminare Studierenden sowohl aus dem zweiten als auch aus dem vierten Studienjahr offen stehen. Eine strikte Progression gibt es vor allem in der Sprachpraxis, wo insbesondere die Sprachkompetenz in einem akademischen Kontext oberstes Lernziel ist. Im Fachstudium steht es den Studierenden frei, ihr Studium eher breit anzulegen oder sich auf bestimmte Fachinhalte zu konzentrieren. Schwerpunkte sind hier neuere deutsche Literatur, mittelalterliche Literatur, Sprachgeschichte, Linguistik (Syntax, Wortbildung, Text- und Diskurslinguistik, Soziolinguistik, Politische Sprache, Spracherwerb), neue und neueste deutsche Geschichte im europäischen Kontext, deutsche Geistesgeschichte und deutscher Film. Dabei werden auch interdisziplinär angelegte Seminare angeboten (etwa zum Komplex „Reformation“ aus sprachgeschichtlicher, literarischer und (geistes-)geschichtlicher Perspektive). Voraussetzung für den Besuch eines Seminars auf einem höheren Niveau ist in der Regel, dass das entsprechende Einführungsseminar besucht wurde.

2.3 Einrichtung neuer Studiengänge und Qualitätssicherung

Akkreditierungsagenturen gibt es in Großbritannien nicht; es ist Sache der Hochschulen, neue Studiengänge einzurichten. Dabei müssen sie sich an bestimmte Spielregeln halten und an einigen Qualitätsmaßstäben orientieren – aber es gibt keine den Hochschulen übergeordnete Instanz, die neue Studiengänge absegnen müsste. Die Qualitätssicherung besteht zum einen darin, dass vor Einrichtung eines neuen Studiengangs ein oder mehrere Fachvertreter als externe Gutachter tätig werden. Hochschulinterne Gremien (oft so genannte *School/College Teaching Committees*, die einem *Academic Board* unterstehen) stellen dann auf der Grundlage von standardisierten Studiengangsbeschreibungen sicher, dass die zentralen inhaltlichen, personellen und wirtschaftlichen Anforderungen an den neuen Studiengang erfüllt werden. Hier wird etwa geklärt, ob der Studiengang inhaltlich den *Subject benchmark statements* und vom Anforderungsprofil und dem Niveau her dem *Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland* entspricht (vgl. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp> [Stand: 02.02.2006]), ob er in sich kohärent und intellektuell konsistent ist, wie die fachspezifischen und generischen Lehr- und Lernziele erreicht und abgeprüft werden, aber auch, ob es genügend Dozenten gibt und wie die potentielle Bewerberlage ist. Schon im Vorfeld wird mit dem Dekan bzw. der Dekanin geklärt, ob der Studiengang in das strategische und wirtschaftliche Gesamtkonzept der Hochschule/Fakultät passt. Einmal eingerichtete Studiengänge werden periodisch (wiederum vom *Teaching Committee*) umfassend nach ihren Qualitätsmerkmalen überprüft. Indirekt wird die Lehre auch über die externen Prüfer immer wieder einer Kontrolle unterzogen (s.u.). Die Hochschulen selbst wiederum werden periodisch von einer Kommission der unabhängigen, von

den Hochschulen finanzierten *Quality Assurance Agency* (QAA) besucht. Bei solchen Inspektionen muss in umfassender Weise Rechenschaft über die eigenen Qualitätssicherungsmechanismen abgelegt werden. Statt auf staatlich oder zentral verordnete bürokratische Genehmigungsverfahren setzen die Briten also auf ein dichtes Netz nachgeordneter Qualitätssicherungsverfahren. Über den Stand der Diskussion und neuere Entwicklungen im Bereich Qualitätssicherung an englischen Hochschulen informiert regelmäßig die von der QAA herausgegebene Zeitschrift *Higher Quality*, die auch online abrufbar ist (s. <http://www.qaa.ac.uk/news/higherquality/> [Stand: 02.02. 2006]).

2.4 Dauer und Umfang von germanistischen BA-Studiengängen

Fremdsprachliche BA-Studiengänge dauern in der Regel vier Jahre, da sie (im Unterschied zu anderen BA-Studiengängen mit einer Dauer von drei Jahren) auch ein Auslandsjahr beinhalten: Das dritte Jahr ihres Studiums verbringen die Studierenden an Erasmus-Partnerinstituten, als *Assistant Teachers* oder als Praktikanten in der Wirtschaft in einem deutschsprachigen Land. Das Studium ist modularisiert – alle erbrachten Leistungen gehen in die Abschlussnote ein, wobei nach Jahren gewichtet wird (am King's College London etwa derzeit nach einem Schlüssel von 1 : 3 : 3 : 5 bezogen auf die Studienjahre 1-4). Viele Hochschulen führen derzeit ein *Framework of Credits and Levels* ein, wonach die Lehrveranstaltungen nicht mehr direkt einem Studienjahr zugeordnet sind, sondern nach Anforderungsprofilen (*levels*) beschrieben werden.⁹ Solche *Credit-Systeme* sollen die Anrechnung und den Transfer von Studienleistungen im britischen und europäischen Kontext erleichtern, obwohl sich im Detail Unterschiede etwa zwischen den deutschen und britischen Bachelor-Systemen ergeben, wie im Folgenden noch deutlicher werden wird. Alle Lehrveranstaltungen werden in einem solchen System einem von drei Niveaus zugeordnet. Der Begriff „Modul“ bezeichnet normalerweise *eine* Lehrveranstaltung von 2-4 Semesterwochenstunden Umfang (22 oder 44 Stunden pro Semester) mit einer Arbeitsbelastung von 150 bzw. 300 Stunden. Dabei entsprechen 150 Stunden Arbeitsbelastung in der Regel 15 Kreditpunkten (dies ist anders als im deutschen System). Bei sprachpraktischen Kursen ist die Unterrichtszeit meist etwas höher:

⁹ King's College London etwa übernimmt das *Framework* der *Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer*, SEEC (s. <http://www.seec-office.org.uk/creditlevel descriptors2001.pdf> [Stand: 02.02.2006]).

Modul-Semester- wochenstunden	Gesamtstundenzahl Präsenzlehre	Arbeitsbelastung	Kreditpunkte
2	22	150	15
4	44	300	30
4 (sprachpraktisch)	44	150	15

Tab. 1: Kreditpunkte-System am King's College London (ab 2007)

Insgesamt müssen in einem 3-jährigen BA-Studium 360 *credits*, in einem 4-jährigen Studium bis zu 480 *credits* erbracht werden, davon 90 *credits* auf dem höchsten Anforderungsniveau:

Credits/Jahr	Credits/dreijähriges Studium	Credits/vierjähriges Studium	Minimum auf höchstem Anforderungsniveau
120	360	480	90

Tab. 2: Kreditpunkte-System am King's College London (ab 2007)

Man kann Deutsch als Ein-Fach-Bachelor („*Single Honours*“) oder in einer Kombination mit einem anderen Fach („*Joint Honours*“) studieren. Bei einer Fächerkombination können beide gewählten Fächer gleich (etwa *German and Spanish*) oder aber in einem Verhältnis von 75% zu 25% gewichtet sein (etwa *German with English*). Ein Studienbeginn ist immer nur im Herbst eines jeden Jahres möglich.

Studierende des Deutschen belegen (je nach dem Anteil der sprachpraktischen Kurse) Lehrveranstaltungen im Umfang von 16 bis 20 Semesterwochenstunden.

2.4 Studien- und Lehrbedingungen

Wie bereits erwähnt, verstehen sich britische Hochschulen zunehmend als Dienstleistungsunternehmen. Dabei variiert die finanzielle und personelle Ausstattung von Hochschule zu Hochschule beträchtlich, was Generalisierungen über den ganzen Hochschulsektor hinweg erschwert. Dennoch kann wohl behauptet werden, dass die Universitäten in Großbritannien finanziell deutlich besser ausgestattet sind als in der Bundesrepublik. Gleichzeitig sind die Betreuungs- und Qualitätskontroll-Mechanismen recht weit ausgebaut. Ich möchte das am Beispiel meines Colleges verdeutlichen, das allerdings zu den eher gut gestellten Hochschulen gehört.

Das *German Department* hat derzeit sieben feste Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (darunter drei Professoren), zwei Sprachlektoren (DAAD-Lektor und österreichischer Lektor) und eine Administratorin. Ein zusätzlicher Administrator kümmert sich für die Französisch-, Deutsch- und Spanisch-Departments speziell um die Austauschprogramme. Bei ca. 160 Studierenden beträgt so der Betreuungs-

schlüssel ca. 1 : 18. In anderen Fächern, wie etwa dem Englischen, ist dieser Schlüssel weniger günstig, aber immer noch vergleichsweise gut. Dozenten sind grundsätzlich ansprechbar, wenn sie sich im Institut befinden (*open door policy*). Das *Personal-Tutor*-System stellt sicher, dass jede Studierende und jeder Studierende von Beginn an einen Dozenten als persönlichen Betreuer und Ansprechpartner erhält, mit dem er bzw. sie sich zumindest im ersten Studienjahr in regelmäßigen Abständen trifft. Bei Problemen einzelner Studierender ist der *Personal Tutor* erster Ansprechpartner. In den zweiwöchentlich stattfindenden Institutskonferenzen (an denen alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen teilnehmen) gibt es einen festen Tagesordnungspunkt *Students*, unter dem studentische Angelegenheiten besprochen werden. Typische Fälle sind etwa längere Absenzen von einzelnen Studierenden in Seminaren, für die sie eingeschrieben sind, oder Leistungsbeeinträchtigungen durch Krankheit oder andere erschwerende Umstände (wie familiäre oder finanzielle Probleme etc.). Der *Personal Tutor* oder der Institutsleiter kontaktiert in solchen Fällen die Studierenden, um sie zu unterstützen oder auch zu regelmäßiger Anwesenheit zu „ermuntern“. Diese an die Schule erinnernde Praxis hat zur Folge, dass die Zahl der Abbrecher vergleichsweise gering ist (sie liegt bei etwa 5%) und dass das *Department* recht gut über die Motive und Gründe für Studienabbrüche informiert ist. Sie ist natürlich mit einem hohen Zeitaufwand verbunden. Wer als Student das deutsche System gewohnt ist, fühlt sich hier leicht überbetreut.

Der zeitliche Aufwand für die Dozenten ist nur möglich, weil die Lehrverpflichtungen vergleichsweise gering sind (ca. 6-8 Stunden pro Woche für alle festen Mitarbeiter, die Sprachlektoren haben ein höheres Lehrdeputat). Im ersten Studienjahr werden zudem Workshops zur Förderung der Studierfähigkeiten angeboten, eine E-Learning-Komponente zu den Studierfähigkeiten wird derzeit erarbeitet. Solche Studienanteile werden nicht zuletzt deshalb immer wichtiger, weil die Studentenschaft an Hochschulen in britischen Metropolen zunehmend internationaler wird, und auch etwa in der Germanistik ein hoher Anteil an ausländischen Studierenden zu verzeichnen ist, die mit den Anforderungen im britischen Hochschulsystem zum Teil erst noch vertraut gemacht werden müssen (vgl. Fandrych 2006).

Mindestens einmal pro Semester tagt ein Lehrenden-Studierenden-Komitee (*Staff-Student Liaison Committee*), in der wichtige Anliegen der Studierenden zur Sprache kommen. Das Institut muss gegenüber verschiedenen Komitees im College u.a. nachweisen können, dass solche Anliegen in Institutskonferenzen besprochen wurden und welche konkreten Schritte gegebenenfalls als Reaktion darauf unternommen wurden. Als weiterer Qualitätsindikator wird seit 2005 von der Hochschul-Finanzierungsinstitution *HEFCE* eine nationale Studierendenbefragung in Auftrag gegeben, die fach- und hochschulbezogen die Zufriedenheit der Studierenden mit den akademischen, administrativen und infrastrukturellen

Aspekten ihres Studiums erhebt. Die Ergebnisse werden im WWW publiziert¹⁰ und fließen in die Hochschulrankings ein.

Junge DozentInnen und Dozenten müssen eine hochschulpädagogische Zusatzausbildung absolvieren (*Postgraduate Certificate of Academic Practice*), während erfahrenere Dozenten ihre pädagogisch-didaktische Lehrbefähigung (noch) freiwillig offiziell anerkennen lassen können, indem sie sich im Rahmen eines *Continuous Professional Development*-Programms beobachten und evaluieren lassen können. Unabhängig davon stellt ein Hospitationsprogramm (*Peer Observation Scheme*) sicher, dass sich Lehrende einmal pro Jahr gegenseitig bei der Lehre beobachten und darüber einen kleinen Bericht anfertigen. Am Ende eines jeden akademischen Jahres hat jeder feste Mitarbeiter bzw. jede feste Mitarbeiterin ein Evaluationsgespräch mit seinem/ihrer Vorgesetzten (*Appraisal*), in dem die persönlich-berufliche Entwicklung im vergangenen Jahr und die Pläne und Ziele für das folgende Jahr besprochen werden. Die Ergebnisse der studentischen Lehrevaluationen kommen in solchen *Appraisals* ebenfalls zur Sprache. Anders als dies bei neuerdings in Deutschland eingeführten „Zielvereinbarungen“ der Fall zu sein scheint, stehen solche *Appraisals* aber nicht in direktem Zusammenhang mit leistungsbezogenen Gehaltszulagen o.ä., sondern dienen der persönlichen Weiterentwicklung der Dozenten und schaffen auch eine Gelegenheit, die eigenen Anliegen und Bedürfnisse zur Sprache zu bringen.

Darüber hinaus gibt es in England ein recht aufwändiges System der Zweitkorrektur all jener Klausuren und Seminararbeiten, die mehr als 40% zur Gesamtnote einer Lehrveranstaltung beitragen. Auch externe Prüfer spielen im Prüfungswesen eine zentrale Rolle; sie monitoren den Prüfungsprozess und kontrollieren die Korrekturstandards, indem sie eine repräsentative Auswahl aller Prüfungen kritisch daraufhin durchsehen, ob fair, angemessen und konsistent bewertet wurde. Jeder externe Prüfer schreibt am Ende des akademischen Jahres einen Bericht über die Prüfungsdurchführung. Solche Berichte spielen ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Qualitätssicherung, entsprechend nervös reagieren Departments, wenn hier auch nur leise Kritik durchscheint.

Im britischen System sind – zumindest in den Geisteswissenschaften – in der Regel alle festen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter forschungsaktiv – und unterliegen auch der Forschungsevaluation. Durch gute Forschungsleistungen, ergänzt durch großes Engagement in Selbstverwaltung und Lehre, kann man sich vom *Lecturer* über den *Senior Lecturer* oder *Reader* zum *Professor* hocharbeiten. In all diesen Positionen kann man Dissertationen betreuen, Forschungsgelder und Forschungsfreisemester beantragen und wird auch für Leitungsfunktionen von universitären Gremien herangezogen. Dieses durchlässigere System bedeutet auch,

¹⁰ Mehr Information und Links zu den Ergebnissen finden sich unter <http://www.hefce.ac.uk/learning/nss> (Stand: 02.02.2006).

dass man – zumindest in den kleineren Instituten – recht eng und intensiv zusammenarbeitet.

Schlechter gestellt sind britische Hochschullehrer allgemein, was Unterstützung durch studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte anbetrifft: Diese ist immer an bestimmte Forschungsprojekte gebunden, die mit Drittmitteln finanziert werden.

3 Germanistische Master-Studiengänge und Promotionen

3.1 Allgemeine Struktur

Der Postgraduierten-Bereich ist zurzeit der am heißesten umstrittene „Markt“ für die Hochschulen. Man versucht, insbesondere Studierende aus dem außereuropäischen Ausland (*high fee students*) verstärkt anzuwerben – dies ist schon aus finanziellen Gründen für immer mehr Universitäten überlebenswichtig. Trotzdem liegt die Zahl von Master-Studierenden meist bei weniger als der Hälfte der BA-Studierenden.

Es gibt im Wesentlichen drei Typen von Master-Studiengängen, die aber in den Geisteswissenschaften alle eine Dauer von nur einem Jahr haben. Zunächst kann man so genannte *Taught Masters* von *Masters by Research* unterscheiden. Bei ersteren werden normalerweise zwischen 50% und 75% der Studienleistungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen erbracht, der Rest entfällt auf die Abschlussarbeit (die zwischen 10.000 und 15.000 Wörtern lang ist). Die *Taught Masters* kann man nochmals in solche unterscheiden, die eher praxisbezogen und anwendungsorientiert sind, und solche, die auf ein größeres Forschungsprojekt (in der Regel eine Dissertation) vorbereiten sollen. Auch bei diesen Typen von Master-Studiengängen wird generell erwartet, dass die Studierenden deutlich selbstständiger und eigenverantwortlicher arbeiten als in BA-Studiengängen. Die Zahl der Semesterwochenstunden ist aus deutscher Sicht relativ niedrig. Ein typisches Muster sieht etwa wie folgt aus:

- Gesamtlänge: ein Kalenderjahr.
- Es werden insgesamt 180 Credits erworben.
- Der Lehrumfang beträgt insgesamt 6 Seminare mit je 2 Semesterwochenstunden (ein Student besucht also typischerweise 3 Seminare mit je 2 Semesterwochenstunden pro Semester).
- Die Magisterarbeit wird über den Sommer erarbeitet und hat einen Umfang von ca. 10-15.000 Wörtern Länge (50-80 Seiten); sie trägt zu ca. einem Drittel zur Gesamtnote bei.
- Studierende erhalten zusätzliche Angebote zu Research Skills und intensive Betreuung.

Die *Masters by Research* weisen meistens einen deutlich geringeren Anteil an Pflichtlehrveranstaltungen auf (zwischen 25% und 50%), dafür wird eine längere Abschlussarbeit geschrieben (oft im Umfang von 30.000 Wörtern).

Die Hochschulen legen selbst fest, nach welchen Kriterien sie Studierende zum Master-Studiengang zulassen. Die Kriterien sind meist eine Kombination von Abschlussnote (normalerweise benötigt man eine Note, die mindestens der deutschen „2“ entspricht), fachlicher Vorbildung und Sprachkenntnissen (im Englischen; bei der Germanistik natürlich auch im Deutschen), allerdings behalten sich viele Departments auch vor, im Einzelfall andere Qualifikationen anzuerkennen. Die Eingangsvoraussetzungen für den *MA in German Linguistics* am King's College London (in Verbindung mit dem University College London), der auch ein DaF-Modul enthält, lesen sich etwa so:

You should have a First Class or Upper Second Class Honours¹¹ degree in German or with German as a principal component, or ‚Staatsexamen‘, or equivalent qualification. Applicants who possess alternative qualifications obtained by written examination may also be considered (<http://www.kcl.ac.uk/pgp06/programme/396> [Stand: 02.02.2006]).

In einigen Fällen gibt es für Quereinsteiger Vorbereitungsmodule, manchmal werden ihnen auch studienbegleitend zusätzliche Module angeboten, in denen relevantes Wissen nachträglich erworben werden kann. In den letzten Jahren sind zudem auf Druck der Stipendienggeber in fast allen Master-Studiengängen eigene Module zum forschungsbezogenen Arbeiten (*Research Skills*) eingerichtet worden. Master-Studiengänge unterliegen denselben Qualitätssicherungsmechanismen, wie sie oben bereits für *BA*-Studiengänge beschrieben wurden.

Ein weiterer allgemeiner Trend ist die zunehmende Flexibilität bei den Wahlmöglichkeiten: immer mehr MAs sind mit solchen aus den Nachbardisziplinen vernetzt. Daneben wird auch die Kooperation mit nicht-universitären Institutionen stark ausgebaut (wie etwa Theatern oder Museen).

3.2 Postgraduierten-Studiengänge mit DaF-Anteil

Die Lehrerbildung (*PGCE = Postgraduate Certificate in Education*) ist, wie bereits erwähnt, stark reglementiert. Sie setzt einen *BA*-Abschluss voraus, ist aber nicht automatisch auf der Master-Stufe angesiedelt – ihr Status wird gerade an verschiedenen Hochschulen neu festgelegt. *PGCE*-Studiengänge sind in der Regel an den *Education*-Departments angesiedelt und bestehen zu zwei Dritteln aus Schulpraktika. Die Lehrveranstaltungen an der Hochschule sind meist sprachübergreifend

¹¹ Entspricht in etwa einer deutschen Note 1 bzw. 2.

methodischer Art.¹² Kontrastiv linguistische, sprachspezifische Didaktik oder auch spezifisch interkulturelle Inhalte kommen kaum vor – ein eklatanter Missstand, der nur an ganz wenigen Stellen durch Eigeninitiative etwas gelindert wird. Ein Beispiel für solch eine Initiative ist etwa die Zusammenarbeit des *Modern Language Centres* mit dem *Education Department* am King's College London; das *Modern Language Centre* bietet zusätzliche sprachspezifische Seminare zur pädagogischen Grammatik an, um diesen im Lehrerausbildungssystem angelegten eklatanten Missstand wenigstens etwas auszugleichen (vgl. Jones 2004).

Auf MA-Ebene gibt es derzeit zwei Studiengänge, die explizit auch eine DaF-Spezialisierung anbieten. Der *MA in German Linguistics* (King's College London und University College London) bietet neben einer Einführung in deskriptive und soziolinguistische Aspekte des Deutschen auch ein Modul zur pädagogischen Grammatik des Deutschen als Fremdsprache an, in dem morphosyntaktische, textlinguistische und phonetische Problembereiche sowie Aspekte der Fehleranalyse zur Sprache kommen. Zusätzlich können Studierende noch ein Modul des Masters in *Foreign Language Education* am King's College London belegen. Es besteht auch eine Austauschvereinbarung mit der Universität Gießen, die es britischen Studierenden ermöglicht, dort ein Auslandssemester zu absolvieren (s. <http://www.kcl.ac.uk/pgp06/programme/396> [Stand: 02.02.2006]).

An der Aston University in Birmingham ist derzeit ein *MA Contemporary Modern Language Studies for Teachers (German)* in Planung, der eine stark landeskundliche und sprachdidaktische Ausrichtung aufweisen wird. Ansonsten sind Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer auf Fortbildungsangebote des Goethe-Instituts und auf Fortbildungskonferenzen (vgl. etwa die Focus-Konferenzen, z.B. unter http://www.kcl.ac.uk/kis/schools/hums/german/news_files/Programme121105_2.pdf [Stand: 02.02.2006]) angewiesen.

3.3 Promotion

Ziel der meisten Master-Studiengänge ist es letztendlich, Promotionskandidaten zu rekrutieren. Während früher als geeignet erscheinende Studierende schon mit einem BA zu einem *M.Phil.* (der meist als Vorstufe zur Promotion aufgefasst wird) bzw. direkt zur Promotion (*Ph.D.*) zugelassen wurden, wird inzwischen eine Master-Qualifikation als Voraussetzung erwartet, die auch einen deutlichen Anteil *Research Skills* als Teil des Studiums ausweisen kann. Ein typischer Promotionsablauf sieht in etwa so aus: Promotionsaspiranten und -aspirantinnen stellen einen Antrag beim relevanten *Department* und werden dort von einer Kommission zu einem Interview eingeladen. Sie erhalten einen Haupt- und einen Nebenbetreuer. Wer als Promovend aufgenommen wird, nimmt an fakultären oder überfakultären

¹² Zu den Bedingungen und Problemen in der britischen Deutschlehrerausbildung allgemein vgl. etwa Pachler (2001).

Forschungs-Workshops teil. In regelmäßigen Abständen finden Gespräche über den Fortschritt der Arbeit statt, die in einem Logbuch dokumentiert werden. Nach einem Jahr wird entschieden, ob die Arbeit den für eine Promotion einschlägigen Ansprüchen entspricht, oder ob sie besser in Form einer (kürzeren) *M.Phil.*-Arbeit zu einem frühzeitigeren Abschluss gebracht werden soll. Wer diesen „*Upgrade*“-Prozess erfolgreich besteht, erhält weitere zwei Jahre zur Fertigstellung der Dissertation. Dieser Zeitraum kann um maximal ein weiteres Jahr verlängert werden. Es finden weiterhin in regelmäßigen Abständen Treffen der Betreuungskommission statt, die den Fortschritt dokumentieren und Probleme frühzeitig erkennen sollen.

Geprüft wird der Promovend bzw. die Promovendin nicht vom eigenen Betreuer, sondern von zwei Prüfern, von denen mindestens einer/eine nicht der eigenen Hochschule angehören darf.

4 Perspektiven und Problembereiche

Wie vielleicht deutlich wurde, ist das BA-MA-System im englischen Kontext ein deutlich verschultes System, das die meiste Lehrkapazität im BA-Bereich bindet. Ohne eine vergleichsweise gute personelle Ausstattung wäre dieses betreuungsintensive System in seiner heutigen Form aber nicht funktionsfähig.

Sehr zeitintensiv ist daneben die ständige Qualitätskontrolle auf allen Ebenen. Nicht nur die Forschung, auch die Lehre, die Studentenbetreuung und die studentischen Erfolgsquoten (insbesondere bei Studierenden, die ethnischen Minderheiten oder bildungsfernen Haushalten entstammen) sind Indikatoren der „Güte“, an denen sich die britischen Universitäten messen lassen müssen. Dass pädagogische Güte und wissenschaftliche Exzellenz nicht immer mithilfe solcher Indikatoren objektivierbar sind, stört dabei zwar viele Hochschullehrer, bremsst aber den Eifer nicht, mit dem nach immer neuen Performanzindikatoren gesucht wird. Ganz im Gegenteil: Das Managementdenken greift auf allen Ebenen immer stärker um sich. Es verwundert nicht, dass Hochschuldozenten und Institutsleiter immer häufiger über die dadurch entstehende, ständig wachsende bürokratische Belastung klagen, durch die für das, was eigentlich evaluiert werden soll, immer weniger Zeit bleibt.

Aus der Sicht der Studierenden hat das System den Vorteil, dass sich die „Bring-schuld“ im Vergleich zu manch anderem Land umgekehrt hat: Es ist Sache des *Departments*, für Überschaubarkeit und Betreuung zu sorgen und sicherzustellen, dass alle Studierenden möglichst gute Chancen haben, das Studium erfolgreich abzuschließen. Viele Absolventen orientieren sich nach dem Studium neu – sie bewegen sich in völlig andere Berufszweige, in denen sie dann oft noch weiter aus- bzw. fortgebildet werden. Die Reputation der Hochschule und des Faches

zählt hier häufig mehr als eine zielgenaue praxisbezogene Ausbildung. Insgesamt sind die Berufschancen von Absolventen der modernen Fremdsprachen ausgesprochen gut.

Aus der Sicht der Lehrenden sind die Vorteile des bestehenden Systems, dass die Zahl der Studierenden begrenzt werden kann und die Institute die Auswahl selbst vornehmen können (was aber gleichzeitig auch einen großen administrativen Aufwand darstellt). Viele Hochschulen sind darüber hinaus im internationalen Vergleich finanziell recht gut ausgestattet – Studiengebühren kommen etwa unmittelbar den Hochschulen zugute (die aber einen Teil davon in Form von Stipendien an die Studierenden weitergeben müssen). Das britische System ist durch eine große Pluralität der Fächerdefinitionen und durch Besetzung von Nischen gekennzeichnet – es gibt gemeinhin sehr wenige zentrale Vorgaben über Kerncurricula oder Studieninhalte, mit Ausnahme von Studiengängen, die unmittelbar auf (staatliche) Berufe vorbereiten. Das macht das System für Lehrende und für die einzelnen Institute recht flexibel.

Als Nachteil muss man aus studentischer Sicht sicherlich ebenso die Verschulung nennen – die Wahlmöglichkeiten sind insgesamt eingeschränkt, und zudem ist man in ein recht striktes, jahrgangsbezogenes System des Vorrückens eingebunden. Durch die Modularität der Studiengänge und die traditionell große Fixierung auf formale Prüfungen in Großbritannien stehen Studierende auch von Anfang an unter großem Leistungsdruck. Insgesamt ist das System durch ein hohes Maß an sozialer Kontrolle geprägt und verleitet wohl weniger zu selbstständigem Arbeiten, als das für den erfolgreichen Teil der Studierenden im deutschen Magisterstudium der Fall war.

Auch für die Lehrenden ist das britische System ein zweischneidiges Schwert. Mehr Freiheit – etwa auch beim Entwurf neuer Studiengänge – steht ein Dickicht an Kontrollen und Evaluationen gegenüber, die zeitintensiv und potentiell bedrohlich sind. Die Finanzautonomie führt auch dazu, dass wirtschaftlich als weniger attraktiv erachtete Fächer – zumal wenn sie sinkende Studierendenzahlen oder schlechte Forschungsevaluationsergebnisse aufweisen – von den Hochschulen einfach geschlossen werden können, wie dies (nicht nur) einigen Deutsch-Departments widerfahren ist.¹³ Das reine Marktdenken bezüglich „lukrativer Fächer“ wird ein wenig konterkariert von den Bemühungen, einen akademisch möglichst reichen Pool von Expertise und Fächerkombinationen anbieten zu können – gerade für die hochkarätigeren Studierenden. Dies ist einer (von mehreren) Gründen, warum man sich manchmal auch kleine Fächer (wie etwa *Modern Greek*) „leistet“. Gleichzeitig wächst der Druck für viele *German Departments*, sich verstärkt in interdisziplinäre Studiengänge (wie *European Studies* oder *Comparative*

¹³ Auch die Chemie, Architektur, Ingenieurwissenschaften und die Mathematik haben große Rekrutierungsprobleme.

Literature) einzubringen. Solche zentrifugalen Kräfte bedrohen einige Institute im britischen Raum.

Bei allen Nachteilen sind aus meiner Sicht zweigliedrige Studiengänge wohl einerseits dem heutigen internationalen Wettbewerb besser angepasst, andererseits weisen sie für Studierende, die zügig zu einem ersten Abschluss kommen wollen und danach in eine berufliche Karriere einsteigen wollen, Vorzüge gegenüber dem herkömmlichen Magisterstudiengang auf. Allerdings hängt die Qualität solcher Studiengänge ganz wesentlich von einer vernünftigen Ausstattung und einem guten Betreuungsverhältnis ab. Es ist eine Illusion zu glauben, die Einführung von gestuften Studiengängen könne per se schon Probleme wie hohe Studienabbrucherquoten oder lange Studiendauer beheben.

Ein Problem im Postgraduiertenbereich besteht sicherlich darin, dass nicht mehr mit einer sehr homogenen Wissensbasis seitens der Studierenden gerechnet werden kann – selbst bei präzise formulierten Anforderungen werden sich Studienerfahrungen und Wissensstände bei den Studierenden, die einen *Master*-Studiengang beginnen, oft deutlich voneinander unterscheiden. Darin liegt aber auch eine Chance: man kann sich noch einmal neu orientieren und andere Schwerpunkte setzen.

Der Konflikt zwischen zentralem Regulierungsanspruch und Wettbewerb bzw. Pluralismus ist in Großbritannien längst zugunsten von Letzterem entschieden worden. Ich halte ein solches pluralistisches und diversifiziertes System für praktikabler und letztlich auch ehrlicher als den Versuch, etwa mit umfassenden Kerncurricula ein Einheitssystem durchzusetzen, das gerade die Stärken der verschiedenen Standorte nivelliert und die Vielfalt des Angebots reduziert. Gerade im Bereich Deutsch als Fremdsprache erscheint es besser, darauf zu vertrauen, dass die verschiedenen Profile schon für sich sprechen werden (oder vielleicht im Einzelfall auch nicht), und dass auch die Studierenden stärker als bisher ein Gespür dafür entwickeln, welches Institut welche Stärken ausweist und was für Profilbildungsmöglichkeiten dadurch jeweils entstehen. Gerade weil Deutsch als Fremdsprache nicht im Sinne eines Lehramtsstudiengangs auf einen ganz spezifischen institutionellen Kontext zugeschnitten werden kann, liegt in der Vielfalt durchaus eine Chance. Das entbindet selbstverständlich nicht von der Verpflichtung, verstärkt über die wirklich identitätsbildenden Kernelemente des Faches nachzudenken.

Literatur

Fandrych, Christian/Reershemius, Gertrud (2005): Germanistik und Sprachunterricht. Das Beispiel Großbritannien. In: Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggasch, Werner (Hg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München, 382-390.

- Fandrych, Christian (2006): Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 2, 71-78.
- Garner, Richard (2005): British lose as overseas students flood in. In: The Independent on Sunday. 21. August, 1.
- Grix, Jonathan (2002): German Studies in Großbritannien. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: Das ‚Birminghamer Modell‘. In: Probst Lothar/Schmitz, Walter (Hg.): German Studies – zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften. Dresden, 103-110.
- Jones, Jane (2004): Developing PGCE Students’ Skills in MFL. In: CILT Bulletin Spring 2004. London, 6-7.
- Lutzeier, Rolf Peter (Hg.) (1998): German Studies. Old and New Challenges. Undergraduate Programmes in the United Kingdom and the Republic of Ireland. Bern et al.
- Pachler, Norbert (2001): Those who can, teach? Issues and challenges in the recruitment, training and retention of teachers of German in the United Kingdom. German as a Foreign Language. H. 2, 60-92. (= <http://www.gfl-journal.de/2-2001/pachler.pdf> [Stand: 02.02.2006].)
- Probst Lothar/Schmitz, Walter (Hg.) (2002): German Studies – zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften. Dresden.
- Reershemius, Gertrud (2001): Plädoyer für die Entwicklung einer integrativen Didaktik im Bereich „German Studies“. German as a Foreign Language. H. 3, 31-44. (= <http://www.gfl-journal.de/3-2001/reershemius.pdf> [Stand: 02.02.2006].)
- Rösler, Dietmar (2001): Germanistik und Sprachunterricht in Großbritannien. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin/New York, 1464-1472.
- Sandford, John (2002): German Studies. Einige Anmerkungen aus britischer Sicht. In: Probst, Lothar/Schmitz, Walter (Hg.): German Studies – zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften. Dresden, 111-117.

Internetquellen

- Focus on Blended Learning. http://www.kcl.ac.uk/kis/schools/hums/german/news_files/Programme121105_2.pdf (Stand: 01.02.2006).
- Higher Education Funding Council for England. <http://www.hefce.ac.uk/learning/nss> (Stand: 02.02.2006).
- King’s College London. <http://www.kcl.ac.uk/> (Stand: 02.02.2006).
- Quality Assurance Agency for Higher Education. <http://www.qaa.ac.uk/> (Stand: 02.02.2006).

SEEC Credit Level Descriptors (2001): <http://www.seec-office.org.uk/creditleveldescriptors2001.pdf> (Stand: 02.02.2006).

University and Colleges Admissions Service. <http://wwwucas.ac.uk/> (Stand: 02.02.2006).

Hans Barkowski/Hermann Funk/Christina Kuhn
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Der Internationale Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache in Jena. Curriculum, Erfahrungen und Empfehlungen¹

1 Zur Entstehungsgeschichte

Der internationale Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache wird seit dem Wintersemester 2002/2003 als Aufbaustudiengang des Instituts für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena angeboten und ist gleichzeitig, fachgeschichtlich gesehen, der erste

¹ Wir möchten darauf hinweisen, dass dieser Beitrag auf im Kollegium gemeinsam formulierten Texten beruht, wie auch der Masterstudiengang eine Entwicklung des gesamten Jenaer Teams ist.

akkreditierte Studiengang dieser fachlichen Ausrichtung. Die zeitliche Entstehung sowie einige organisatorisch-konzeptionelle und curriculare Essentials stehen dabei in engem Zusammenhang mit dem DAAD-Ausschreibungsprogramm „Auslandsorientierte Studiengänge“, innerhalb dessen der Studiengang seit April 2002 (bis Ablauf des Jahres 2005) gefördert wurde.

Danach sollten die in diesem Programm zu fördernden Studiengänge international ausgerichtet sein und

- Die Möglichkeit eines erfolgreichen Abschlusses des Studiums mit Verleihung eines international kompatiblen Grades (z.B. Bachelor oder Master) innerhalb der Regelstudienzeit schaffen und damit einen Beitrag zur Studienstrukurreform leisten;
- Die Attraktivität eines Studiums an deutschen Hochschulen für qualifizierte Ausländer erhöhen (mindestens 50% Ausländeranteil im Studiengang);
- Die fachliche Ausbildung der Studierenden mit Mehrsprachigkeit und internationaler Dimension verbinden, etwa durch die Verwendung des Englischen als Lehr- und Arbeitssprache und die Möglichkeit einen Ausbildungsabschnitt an einer ausländischen Hochschule zu absolvieren.

Ergänzend dazu waren – im Folgenden auszugsweise referierte² – weitere Rahmenbedingungen vorgegeben: So ist ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss Zugangsvoraussetzung für alle Teilnehmenden der Masterstudiengänge. Die Teilnehmenden sollen aus dem Kreis der Interessenten unter Leistungsgesichtspunkten ausgewählt werden und überdurchschnittliche Qualifikationen mitbringen. Durch geeignete Betreuungsmaßnahmen soll die fachliche wie soziale Integration der ausländischen Teilnehmer in den jeweiligen Hochschulen sichergestellt werden (Tutorien, intensive Studienberatung, Orientierungsveranstaltungen, Übernahme von Mentorenfunktion für die Studierenden durch die Professoren und Professorinnen, etc.). In den geförderten Studiengängen wird ein Leistungspunktsystem (auf der Grundlage von ECTS) verwendet. Zeugnisse sollten in deutscher und englischer Fassung erteilt werden. Zusätzlich soll das englischsprachige „Diploma Supplement“ (in der von der HRK allen Mitgliedshochschulen empfohlenen Form) mit inhaltlichen Erläuterungen des Studienverlaufs verliehen werden. Die bewilligten Projekte müssen sich im Laufe der ersten 18 Monate einer Akkreditierung bei einer vom Akkreditierungsrat akkreditierten Agentur oder bei diesem selbst unterziehen.

² Weggelassen werden insbesondere ausführende Bestimmungen und Passagen, die für unseren Studiengang bzw. unsere Argumentation im Folgenden ohne Bedeutung sind.

Große Teile dieser Vorgaben basieren – wie leicht erkennbar – auf Orientierungen des Bologna-Prozesses sowie deren Umsetzung nach Gestaltungsrichtlinien der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK)³, und sind mit den – inzwischen nicht mehr erläuterungsbedürftigen – Stichworten „Modulprinzip“, „Leistungsbewertung nach *workload* und *ECTS*“ und „studienbegleitende Prüfungen“ assoziiert. Daneben ging es für uns darum, vor allem das Erfordernis der Auslandsorientierung curricular einzulösen – bei einem Fach wie Deutsch als Fremdsprache im Prinzip keine erschwerende Auflage, wenn da nicht die Forderung nach englischsprachigen Veranstaltungen im Raum gestanden hätte, die es kreativ umzudenken galt, wollte man nicht das curriculare Paradox und sprachpolitische Ungeheuer auf Englisch abgehaltener germanistischer Veranstaltungen und Prüfungen in die Welt setzen. Dazu und zum weiteren Profil des Studiengangs Genaueres im folgenden Abschnitt.

2 Einige Essentials der Studien- und Prüfungsordnung sowie des Curriculums des Aufbaustudiengangs „Master DaF“ in Jena⁴

2.1 Allgemeine Anforderungen

Der so genannte Bolognaprozess lässt sich in zwei Teilaufgaben gliedern, denen sich alle Fächer zu stellen haben:

- Die Umwandlung bestehender Langzeitstudiengänge in eine 3 (BA) + 2 (MA) Teilung, verbunden mit der Definition dessen, was eine berufliche Qualifikation des ersten Abschlusses ausmachen soll und ...
- Modularisierung des Studienangebots verbunden mit einer Definition von Leistungspunkten (ECTS).

Die grundlegenden Intentionen einer modularen Studienorganisation sind:

- Vergleichbarkeit und Mobilität,
- Transparenz und Übersichtlichkeit,
- Lernzielorientierung.

Die Gliederung des Studiums in inhaltlich begründbare und in Bezug auf Lernziele und Inhalte beschreibbare Teileinheiten soll die Studierbarkeit gewährleisten und dazu führen, dass Studierende eine klare Vorstellung in Bezug auf Leistungsanforderungen und Studieninhalte bekommen können. Darüber hinaus soll auch

³ Auf dieser Seite finden Sie die diesbezüglichen KMK-Vorgaben von 2004 sowie die Rahmenpapiere der KMK und das Muster eines *Diploma Supplements* (s. http://www.uni-jena.de/bachelor_master.html [Stand: 01.12.2005]).

⁴ Die vollständigen Texte der Prüfungs- und Studienordnung sowie weitere, über das Anliegen dieses Aufsatzes hinausgehende Informationen finden sich über die Website www.master-daf.de (Stand: 05.07.2006) bzw. sind in einem *Wegweiser durch das Studium* enthalten, der auch über www.uni-jena.de/Auslandsgermanistik.html (Stand: 05.07.2006) zugänglich ist.

die fächerübergreifende Kooperation in einem modularen Studienangebot ermöglicht und gefördert werden.

2.2 Die Auslandsorientierung

Unter Beachtung der Vorgaben der Ausschreibung und – natürlich – gemäß unserer fachspezifischen Vorstellungen zur Gestaltung eines Master-Aufbaustudiengangs Deutsch als Fremdsprache entwickelten wir ein Angebot, das in seiner spezifischen Handschrift von dieser doppelten Orientierung geprägt ist. Insbesondere erweiterten wir die unserem Fach ohnehin integrale Auslandsorientierung – schließlich wird Deutsch als Fremdsprache vor allem im Ausland unterrichtet und gelernt und von einem Großteil der Studierenden mit der erklärten Absicht einer Berufstätigkeit im Ausland gewählt – im Sinne einer zusätzlichen und besonderen Orientierung an den Bedürfnissen ausländischer Studierender (s. dazu genauer auch die Ausführungen zum Betreuungsprogramm).

Einen weiteren Akzent im Sinne der Auslandsorientierung setzten wir mit der Entscheidung, unser Angebot teilcurricular mit dem *University-College Dublin* zu vernetzen, diese Vernetzung im Sinne eines bilateralen, internationalen Angebots auch vertraglich zu gestalten und schließlich diese Kooperation beiderseitig bei der Selbstdarstellung und Bewerbung der Studiengänge als eines der Markenzeichen hervorzuheben. Mittelfristig wurde diesbezüglich auch die Vergabe gemeinsamer Diplome angestrebt. Inzwischen wurde mit der Eötvös-Lorand-Universität (ELTE) in Budapest eine weitere, ebenfalls vertraglich fixierte Kooperation eingerichtet, bei der beide Universitäten den gleichen Studiengang anbieten, so dass jedes Modul auf die Studienleistung anzurechnen ist, egal, bei welcher der Universitäten es erworben wurde. Die Verleihung eines gemeinsamen Diploms beider Universitäten setzt dabei voraus, dass wenigstens ein Modul auch tatsächlich an der Partneruniversität absolviert wurde, mithin wenigstens ein Semester auch dort studiert wird.

Seinen dritten Ausdruck findet die Auslandsorientierung in einer speziellen Umsetzung der Anforderungen, englischsprachige Studienanteile vorzuhalten bzw. Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln. Dazu wird einerseits die Studierfähigkeit auf Englisch in speziellen Sprachlernangeboten gefördert (Seminar „Academic English“), zum anderen wird eine Einführung in die Spracherwerbsforschung angeboten, die, auf Englisch gehalten und auf englischsprachige Forschungsbeiträge fokussierend, die Forschungsfähigkeit auf Englisch fördern soll. Ergänzt wird das Fremdsprachenförderangebot ferner um die Verbesserung der Studierfähigkeit auf Deutsch (siehe dazu genauer den Abschnitt „*Das studienbegleitende Sprachprogramm*“).

Die genannten Zielsetzungen und Spezifika spiegeln sich in den im Folgenden kurz beschriebenen zielgruppenspezifischen und curricularen Entscheidungen.

2.3 Das Curriculum

Die Arbeit an der Definition der Module und gegebenenfalls ihrer vorgeschlagenen Abfolge ist das inhaltliche Kernstück der Studienreform, in der sich die deutschen Universitäten befinden. In der konkreten Arbeit kann diese Diskussion für Institute und Arbeitsgruppen zu einem wichtigen Instrument der internen Personal- und Perspektiventwicklung und zur Überprüfung traditioneller Angebote einzelner Lehrender werden. Eine Tatsache, die man je nach Standort als Verlust akademischer Freiheit und Vielfalt und als Verschulung beklagen oder als Gewinn an Zielorientierung und „das Schlachten akademischer Steckenpferde“ begrüßen kann. Der Modularisierungsprozess zwingt also einzelne Lehrende, den Arbeitsaufwand und die thematische Orientierung ihrer Lehrveranstaltungen darzustellen und zu begründen – für viele Lehrende an Universitäten eine durchaus neue Erfahrung mit teilweise vorhersehbaren Gegenreaktionen. Das Zuschneiden akademischer Inhalte auf abprüfbare, lernzielorientierte Einheiten stellt jedenfalls in der deutschen Universitätsentwicklung, besonders der Philologien, einen gravierenden Einschnitt dar.

Auch im Falle der Entwicklung unseres Masterstudiengangs war dies der zentrale Teil des Reformprozesses, dessen zentrale Frage sich zu Beginn der Diskussion klar stellt:

- Welches sind die Kernkompetenzen, die ein Vertreter/eine Vertreterin des Faches Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau MA erwerben muss?
- In welchen Modulen können diese aufgeteilt und beschrieben werden?

Auf beide Fragen gibt es in der Fachentwicklung keine einheitliche Antwort. Auch der DaF-Konvent, ein seit fünf Jahren jährlich stattfindendes Treffen aller DaF-Studiengänge in Deutschland und Österreich, hat auf die Frage der unverzichtbaren Kernbereiche des Faches bis heute trotz einiger Definitionsversuche keinen Konsens gefunden.

Für den Jenaer Masterstudiengang haben wir als modulübergreifende Kernkompetenz die Befähigung zur Lehre des Deutschen als Fremdsprache in den Mittelpunkt unserer Modulplanung gestellt. Im Akkreditierungsprozess wurde darüber hinaus angeregt, dass Fragen des Berufsbildes der Kulturmittlung ebenfalls stärker einbezogen werden sollten. An dieser Stelle wird nebenbei die Rolle des Akkreditierungsverfahrens für die interne Entwicklung der Curricula deutlich: In diesem Verfahren können Schwachstellen oder Entwicklungsperspektiven aus der Erfahrung der externen Gutachter heraus sichtbar werden, die in institutsinternen Planungen und Planungszwängen oft nicht klar genug gesehen werden bzw. im Kollegenkreis nicht angesprochen werden oder werden können.

Bei der Planung unseres Studiengangs sind wir zu folgenden Schwerpunkten gelangt:

Zitat aus der Prüfungsordnung:

§ 9

Vergabe von Leistungspunkten

(1) Um die Master-Prüfung abzuschließen, müssen 120 Leistungspunkte erworben werden. Davon 90 in studienbegleitenden Prüfungen sowie 30 mit der Masterarbeit (einschließlich ihrer Verteidigung).

(2) In den studienbegleitenden Modulprüfungen sind folgende Leistungspunkte zu erwerben:

Pflichtmodule	Lehrgebiete	LP
P1	Synchronische und vergleichende Sprachwissenschaft in ihrer Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache	10
P2	Theorie und Praxis der Entwicklung fremdsprachlicher Fertigkeiten (rezeptives und produktives Sprachhandeln)	10
P3	Berufs- und fachbezogener Deutschunterricht – Theorie und Empirie	10
P4	Multi- und telemediale Lernumgebungen und autonomes Lernen	10
P5	Spezielle Felder des Erwerbs und der Vermittlung von Fremd- und Zweitsprachen unter besonderer Berücksichtigung berufsbezogener Aspekte	10
P6	Theorie und Empirie der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kommunikation	10
Wahlmodule (2 von 4)	Lehrgebiete	
W1	Qualitätssicherung/Testen und Prüfen	10
W2	Kultur- und sozialwissenschaftliche Aspekte der Landeskunde aus fremdsprachendidaktischer Perspektive	10
W3	Lehrmedienforschung/Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik	10
W4	Literatur- und kulturwissenschaftliche Aspekte der Fremdsprachendidaktik	10
Praktikum	Anforderungen	
	Praktikumsvor- und -nachbereitung, Hospitationspraktikum, Durchführung des Praktikums, Praktikumsbericht	10

Tab. 1

Die übliche Planung nach Semesterwochenstunden (SWS) hat in diesem System der Planung und Dokumentation zwar keinen Raum mehr. Für die Semesterplanung gehen wir aber bei der Berechnung der 10 Leistungspunkte pro Modul davon aus, dass ein Modul aus je zwei Lehrveranstaltungen mit je 2 Stunden pro Woche besteht. Leistungspunkte werden nur bei Bestehen der Modulprüfung

vergeben, die sich auf die Inhalte beider Lehrveranstaltungen bezieht und selbst mit zwei Leistungspunkten zählt. Daraus ergibt sich folgende Musterrechnung:

Seminar 1	4 ECTS Punkte
+ Seminar 2	4 ECTS Punkte
+ bestandene Prüfung	<u>2 ECTS Punkte</u>
	10 Punkte

Leistungspunkte für die Seminare werden nur bei bestandener Modulprüfung vergeben.

Die Gesamtnote des Studiums errechnet sich aus der Summe der Teilnoten der Module und der Abschlussarbeit. Aus Gründen der Übersichtlichkeit haben wir die Anzahl der Punkte pro Modul gleich gehalten. Überblickt man die im Internet einsehbaren Lösungen anderer Studiengänge, so werden eine Reihe von Varianten von dieser Musterlösung sichtbar: Lehrveranstaltungen erhalten von zwei bis sechs Leistungspunkten. Module bestehen aus einer bis fünf Lehrveranstaltungen. Angesichts dieser Abweichungen zeigt sich schon, dass bei Studiengangswechslen nicht automatisch von der Anrechnung und Gleichwertigkeit einzelner Module ausgegangen werden kann – was ursprünglich Ziel des so genannten Bologna-Prozesses war. Auch aus diesem Grund dürfte die Mobilitätsförderung eher eine theoretische Größe sein.

Am Beispiel des Pflicht-Moduls 3 wird deutlich, wie sich die modulare Anlage von der bisherigen Studienanlage unterscheidet, und wie sich Lernzielformulierungen von herkömmlichen Beschreibungen von Lehrveranstaltungen unterscheiden. Lernzielformulierungen nehmen nicht die Perspektive der fachlichen Inhalte mit dem Studierenden in der Konsumentenrolle, sondern die Perspektive der Lernenden ein und definieren, welches Wissen und Können von diesen zum Schluss erwartet wird. Sie legen damit gleichzeitig überprüfbare Inhalte fest.

P3: Berufs- und fachbezogener Deutschunterricht – Theorie und Empirie		
Anzahl der LP: 10 LP	Arbeitsaufwand: 300 Stunden	Anzahl der SWS: 4
Basis: Inhalte: Grundlegende wissenschaftliche Konzepte und Forschungsergebnisse zu den thematischen Schwerpunkten der Fach- und Berufssprachen und ihrer Didaktik. Lernziele: Unterschiede und unterschiedliche Definitionen von Fach- und Berufssprachen kennen; die Praxisfelder des berufsbezogenen Deutschunterrichts kennen; die Zertifikate „Zertifikat Deutsch für den Beruf“ (ZDfB) und „Prüfung Wirtschaftsdeutsch“ (PWD) kennen; die linguistischen, pragmatischen und allgemeindidaktischen Grundlagen des berufs-		

<p>bezogenen Deutschunterrichts (Grammatik, Fach- und Berufstexte, Sprachhandlungen, Fachwortschatzarbeit) kennen; grundlegende Medienkompetenz bezogen auf die Anforderungen des berufs- und fachbezogenen Deutschunterrichts erwerben.</p> <p>Aufbau: Inhalte: Vertiefungen und Erweiterungen einzelner Themen aus den Einführungsveranstaltungen. Exemplarische Anwendung von Kenntnissen in konkreten Planungssituationen des berufsbezogenen DaF-Unterrichts und in der Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien</p> <p>Lernziele: neuere und spezifische Konzepte zur Planung berufsbezogenen Deutschunterrichts kennen; Kriterien und Modelle der Lehrwerkanalyse und -kritik (DfB) kennen und anwenden können; didaktische Planungsfähigkeit für die berufsbezogenen Sprachbedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen (Bedarfsanalyse bis curriculare Planung) erwerben; die Planungsinstrumente von <i>Profil Deutsch</i> für berufsbezogene Kontexte anwenden können; Fähigkeiten in Bezug auf dynamisches Informationsmanagement entwickeln Informationen recherchieren, analysieren und archivieren; Informationen adressatengerecht aufbereiten und weitergeben; didaktische, sprachsystematische und zielgruppenspezifische Kenntnisse in konkreten DfB-Planungssituationen (Probearbeiten) anwenden können; Arbeitsergebnisse adressatengerecht und mediengestützt präsentieren können; Managementkompetenz zu berufsbezogenen Sprachlernprozessen entwickeln; Fähigkeit zur Organisation und Führung von Lerngruppen entwickeln; individuelle Beratungskompetenz bei der Planung berufsbezogener Lernprozesse entwickeln.</p> <p>Zertifizierung und Leistungsnachweise: Regelmäßige Seminarteilnahme, Übernahme von gemeinsamen Arbeiten im Seminar Klausur <i>oder</i> Hausarbeit <i>oder</i> Referat etc.</p>
--

Tab. 2

2.4 Zielgruppen und Zulassungsmodalitäten

Durch die Schwerpunktsetzung im Bereich der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache richtet sich der Jenaer Master-DaF-Studiengang besonders an Interessenten, die als DaF-Lehrende bzw. -Lektoren an öffentlichen und privaten Schulen und Sprachinstituten, an Universitäten und in der freien Wirtschaft, aber auch in der Kulturvermittlung oder im Verlagswesen tätig werden möchten. Die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgt nach Prüfung jeder Bewerbung durch den Masterausschuss, der in begründeten Einzelfällen auch über eine Abweichung von den Zulassungsvoraussetzungen und die Erteilung von Studienauflagen entscheiden kann. Da einige Zulassungsvoraussetzungen bereits durch die KMK-Richtlinien sowie durch die DAAD-Förderrichtlinien vorgegeben waren, werden zum Masterstudiengang nur Studierende zugelassen, die über einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss (BA,

Staatsexamen, Diplom o.ä.) im Bereich Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache mit mindestens der Gesamtnote „*upper second*“ oder „gut plus“ abgeschlossen haben. Außerdem werden sehr gute Sprachkenntnisse bei Studienbeginn (GER C1-C2) vorausgesetzt – eine Zulassungsvoraussetzung, die nicht alle Absolvent/inn/en von Germanistikstudiengängen im Ausland ohne weiteres erfüllen.

Die Interessent/inn/en müssen ihrer Bewerbung einen Motivationsbrief beilegen, in dem sie ihre persönlichen Ziele und Motive der Studienaufnahme darstellen. Neben Informationen über Studienziele und -motive gibt der Motivationsbrief Aufschluss über die (schrift-)sprachlichen Kenntnisse und „Mustervorlagen“, die von mehreren Bewerberinnen und Bewerbern genutzt worden sind, können so ebenfalls leicht identifiziert werden. Werden schon im Motivationsbrief große Mängel deutlich, können Bewerberinnen und Bewerber auch trotz mit „gut“ oder „sehr gut“ bewerteter Leistungen im Erststudium abgelehnt werden.

Der Master ist in den Ländern mit adaptiertem anglo-amerikanischen Bildungssystem bereits seit einiger Zeit eine Zugangsvoraussetzung für eine Lehrtätigkeit an einer Hochschule oder in nationalen Erziehungssystemen, so dass die Fortsetzung der Ausbildung im Bereich der Methodik-Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, die nicht in allen Ländern Bestandteil der Fachausbildung ist, als häufigster Grund für die Studienaufnahme genannt wird. Neben dem Wunsch einer Studienaufnahme in Deutschland wird oftmals auch die Ausrichtung des Studienprofils als Grund für die Wahl des Studienstandorts Jena angegeben. Gerade die Module „Berufs- und fachbezogener Deutschunterricht“ und „Multi- und multimediale Lernumgebungen und autonomes Lernen“, die u.a. das Standortprofil bestimmen, werden in den Motivationsbriefen nicht nur als aktuell und innovativ, sondern auch zum Teil als thematisch völlig unbekannt und deshalb besonders interessante Studienmodule genannt. Zunehmend nutzen auch bereits im Beruf stehende Kolleg/inn/en, im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten oder mithilfe von Stipendien, den Master-Studiengang als Weiterbildungsmaßnahme und als Grundlage für die Zulassung zur Promotion an einer deutschen Hochschule.

Im Sommersemester 2005 waren insgesamt 106 Studierende aus 33 Ländern im Master eingeschrieben, davon 9 Studierende aus Deutschland. Damit ist eine der Zielvorstellungen des DAAD, den Studienstandort Deutschland attraktiver für ausländische Studierende zu machen, erfüllt.

2.5 Das Betreuungsprogramm

Es hat sich schnell gezeigt, dass die Studierenden mit völlig unterschiedlichen fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen den Masterstudiengang aufnehmen, so dass in einem Masterstudiengang mit einem Ausländeranteil von über 90% eine äußerst intensive fachliche, sprachliche und persönliche Betreuung notwendig ist,

die in der DAAD-Förderung zwar vorgesehen, aber nur zum Teil damit finanziell zu decken war.

Nicht nur die Umstellung auf den deutschen Wissenschaftsstil und mangelnde Sprachkenntnisse, sondern auch die Modularisierung des Studienangebots mit der Verpflichtung, semesterbegleitend mündlich und schriftlich zu prüfen, erhöhen den fachlichen Betreuungsaufwand spürbar. Die Korrekturarbeiten und Gutachten auf Seiten der Lehrenden haben ebenfalls in erheblichem Umfang zugenommen. Trotz der organisatorischen Maßnahmen durch das Studiengangsmanagement und der formalen Hilfestellung, die Tutor/inn/en bei der Erstellung von Haus- oder Masterarbeiten leisten, können die mehrmalig pro Woche mehrstündig stattfindenden Sprechzeiten der Dozentinnen und Dozenten nicht merklich entlastet werden.

Neben der fachlichen Unterstützung benötigen die Studierenden aus dem Ausland vor allem individuelle Hilfestellungen, etwa bei der Beschaffung von Wohnraum, bei der ersten Orientierung im neuen Lebensumfeld (Einkaufen, Ärzte, Transportmöglichkeiten usw.), bei notwendigen Behördenbesuchen (polizeiliche Anmeldung, Ausländerbehörden etc.) sowie in Fragen der Orientierung auf dem Campus und in weiteren universitären Einrichtungen (Bibliothek, Studentenwerk etc.). Diese Aufgaben übernehmen in Jena Master-Tutor/inn/en, die während der Vorlesungszeit, aber auch schon in der vorlesungsfreien Zeit als Ansprechpartner/innen für die Studierenden zur Verfügung stehen: Sie rekrutieren sich zunehmend aus dem Kreis der Masterstudierenden, so dass Erfahrungen mit dem deutschen Lebensumfeld ausgetauscht und weitergegeben werden und die Master-Studierenden engagiert an der Gestaltung ihres sozialen Umfelds mitwirken. Auch für die Mitarbeit im *Self-Access-Center-(SAC)-DaF*, einer Lernwerkstatt mit multimedialen Nutzungsmöglichkeiten, die mithilfe der DAAD-Förderung eingerichtet wurde, konnten bisher immer Master-Studierende gewonnen werden.

Durch regelmäßig stattfindende Feste (Masterempfang, Zertifikatsverleihung) und Exkursionen, wie etwa die Teilnahme an DaF-Fachtagungen (FMF, FaDaF, IDT etc.) oder an Stadt- und Landesexkursionen, sollen nicht nur die fachliche und „erlebte“ landeskundliche Orientierung gefördert, sondern auch der Netzwerk- oder „DaF-community“-Aspekt verstärkt werden. Das Betreuungsangebot im DaF-Master-Studiengang umfasst derzeit die Aspekte:

- fachliche Betreuung des Lernfortschritts durch die Lehrenden, unterstützt durch die akademischen Tutor/inn/en;
- Hilfestellungen bei der Bewältigung von (sozialen) Schwierigkeiten, die das Einleben am neuen Studienort behindern könnten, durch die Tutor/inn/en;
- Kennen lernen und Orientierung im „geographischen Raum“ durch das Exkursionsprogramm;

- bewusste Förderung einer *intercultural community* zwischen Studierenden verschiedener Herkunft und Muttersprachen.

Eventuell bestehende sprachliche Probleme werden durch ein studienbegleitendes Sprachprogramm aufgefangen.

2.6 Das studienbegleitende Sprachprogramm

Da nicht alle Studierenden aus ihrem Erststudium bereits über deutsche und entsprechende englische Sprachkenntnisse sowie Lern- und wissenschaftliche Arbeitstechniken verfügen, die es ihnen ermöglichen, problemlos alle Phasen des Masterstudiengangs zu durchlaufen und auch eine Forschungsfähigkeit auf Englisch zu erreichen, ist ein intensives studienbegleitendes Sprachkursangebot eingerichtet worden, das von den Masterstudierenden freiwillig oder auf Empfehlung durch die Lehrenden wahrgenommen wird. Durch das Sprachprogramm sollen Defizite, die die Studierenden trotz ihres ersten berufsqualifizierenden Abschlusses noch haben, vor allem mithilfe eines intensiven Sprach- und individuellen Sprechpraxistrainings beseitigt werden. Außerdem werden Kurse, die sich überwiegend mit Präsentations-, Lern- und Arbeitstechniken, den Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens, des mündlichen Argumentierens und Diskutierens sowie mit der Rezeption englischer oder anderer fremdsprachlicher Texte auseinandersetzen, angeboten.

Das studienbegleitende Sprachprogramm erfüllt damit zwei wesentliche Funktionen innerhalb des Masterprogramms:

- partielle Defizite der ausländischen Studierenden in den sprachlichen Grundlagen sowie bezogen auf die akademischen Arbeitstechniken in speziellen Trainingskursen auszugleichen und
- die Forschungsfähigkeit auf Englisch herzustellen, indem ausländische und deutsche Studierende unter Anleitung lernen, wissenschaftliche Fachtexte auf Deutsch und Englisch zu lesen und für ihre Seminararbeiten auszuwerten.

Neben zielgruppenspezifischen und curricularen Entscheidungen galt es auch, für den Jenaer Master-Studiengang eine Marketing-Strategie aufzubauen, die wegen der Studiengebührenfreiheit zwar noch nicht auf die direkte „Vermarktung“ des Angebots gerichtet sein konnte, wohl aber der Information der und Kommunikation mit den künftigen Bewerberinnen und Bewerbern dienen sollte.

2.7 Der Ausbau der Marketing-Strategie

Da es zu den Rahmenvorgaben des DAAD gehörte, jährlich 40 bis 60 Studierende im Master-Programm zu immatrikulieren, galt es, relevante Einrichtungen und Multiplikatoren im In- und Ausland so schnell wie möglich über das neue Studienangebot zu informieren. Dazu wurde eine Marketingstrategie für den Jenaer DaF-

Master sowie ein corporate design mit Master-Logo für Plakate, Informations-Flyer etc. entwickelt. Alle Informationen zum Studiengang, zu laufenden Seminaren, zu Projekten und Veranstaltungen stehen im Internet unter www.master-daf.de (Stand: 05.07.2006) zur Verfügung.

Es hat sich in Gesprächen und durch Aussagen in den Motivationsbriefen gezeigt, dass gerade die ständig aktualisierte Internetseite des Studiengangs für den Erstkontakt wichtig ist, weil zukünftige Studierende ihre Hochschule u.a. nicht nur nach der fachlichen Reputation, sondern auch zunehmend nach dem Service-Angebot im Internet und der raschen und persönlichen Antwort auf E-Mails auswählen. Auch auf nationalen und internationalen Kongressen und Tagungen wurde und wird gezielt auf das Masterangebot hingewiesen. Daneben werden Termine mit der regionalen und überregionalen Presse wahrgenommen, um auf diesem Wege auch deutsche Germanistik-Absolvent/inn/en für den DaF-Master zu interessieren. Trotz der Werbemaßnahmen scheint ein Master-Studiengang für deutsche Germanistik-Studierende bisher nicht attraktiv zu sein, was sicherlich auch mit der noch nicht sehr großen Bekanntheit und Akzeptanz eines Masterabschlusses bei deutschen Studierenden und künftigen Arbeitgebern zusammenhängt. Wir gehen jedoch davon aus, dass mit der verstärkten Modularisierung von Studiengängen und der Ausweitung der BA-Studiengänge auch mehr deutsche Studierende der Germanistik einen Masterabschluss in Deutsch als Fremdsprache in Betracht ziehen werden.

3 Drei Studienjahre Master-DaF im „Bologna-Format“ – eine erste Auswertung

Wenn wir im Folgenden eine erste Auswertung unserer Erfahrungen im Zusammenhang der Etablierung eines *Master Deutsch als Fremdsprache* gemäß den Vorgaben des Bolognaprozesses versuchen, so in erster Linie mit der Orientierung, Fachkolleg/inn/en Hinweise zu geben; Hinweise zum einen, was sie erwartet und woran bei der konkreten Gestaltung eines entsprechenden Angebotes zu denken ist, zum zweiten aber auch Hinweise im Sinne von Tipps, wie man sich möglicherweise die eine oder andere negative Erfahrung ersparen kann.

3.1 Empfehlungen zur Gestaltung eines studierbaren und prüfbaren Curriculums im Modulformat

Ein Gesamtcurriculum über die Länge eines zeitlich begrenzten Studienverlaufs nach Maßgaben der Studierbarkeit und Prüfbarkeit in gleichermaßen fachlich stringente wie praktisch für Dozent/inn/en wie Studierende hantierbare Module zu portionieren, ist keine leichte Aufgabe und wird nicht unbedingt im ersten Versuch gelingen – uns jedenfalls stehen hier Nachbesserungen ins Haus.

Sind die Module fachlich zu kleinschnittig konfektioniert, werden es schon der Zahl nach zu viele, mit einem entsprechend hohen Prüfungsaufwand (vgl. auch 3.2) und verbunden mit der Gefahr, das für den gesamten Studiengang vorgegebene ECTS-Volumen allzu rasch zu verbrauchen und damit letztlich das projektierte Gesamtcurriculum in der *workload*-Vorgabe nicht „unterbringen“ zu können. Wählt man die Module zu groß, so konterkariert dies zum einen das mit der Modularisierung angestrebte Konzept der Vermittlung überschaubarer Teilkompetenzen und der studienbegleitenden Evaluation des Erwerbs dieser Teilkompetenzen, gleichzeitig aber auch die Möglichkeit, solche Teilkompetenzen im Sinne berufsfeldrelevanter Nachweise im *Diploma Supplement* der Abschlusszeugnisse zertifizieren zu können.

Alles zusammen führt zu der Empfehlung, Module so zu definieren, dass sie zum einen wenigstens zwei bis drei Veranstaltungen bzw. 4-6 SWS umfassen und zum anderen fachlich kontingente Felder betreffen, die identifizierbare Teilkompetenzen ausweisbar machen, wie sie etwa, auf DaF bezogen, aus Titeln wie „Theorie und Empirie des Fremdspracherwerbs“; „Mediennutzung im Fremdsprachenunterricht“ u.ä.m. ablesbar sind. Zusätzlich empfehlen wir die Einrichtung mediengestützter Modulportale. Diese könnten tendenziell die ständig zu erneuernden Seminarplattformen ersetzen und zur Übersicht über Inhalte und Arbeitsformen beitragen.

3.2 Empfehlungen zum Umgang mit den Anforderungen des Prüfungswesens in modularisierten Studiengängen

Neben den schon eben im Zusammenhang der Modulfestlegungen genannten Aspekten der fachlichen Kontingenz und der *workload*-Volumina sind im Zusammenhang des Prüfungswesens vor allem die terminliche Lozierung sowie der Korrekturaufwand organisatorisch und sachlich zu bedenken: Da jedes Modul erstens einzeln und studienbegleitend geprüft wird, zum zweiten Wiederholungsprüfungen angeboten werden müssen und zudem jedes folgende Semester neue Prüfungsanforderungen für Studierende wie Dozent/inn/en bereithält, empfehlen wir, im Interesse der terminlichen Planarbeit eher auf möglichst wenige Prüfungen (also auch: Module) zu orientieren und zum zweiten Prüfungsformen zu nutzen, bei denen der Korrekturaufwand möglichst gering ist, wie z.B. eher Klausuren als mündliche Prüfungen und gegebenenfalls multiple-choice-Items statt „narrativ“ zu lösenden Aufgaben.

Uns ist klar, dass dabei eine Balance zu finden ist, bei der gleichzeitig garantiert bleibt, dass trotzdem noch die zu vermittelnde Teilkompetenz im Ergebnis als evaluiert gelten kann.

Darüber hinaus empfehlen wir, keine Freiversuchsregelung anzubieten – auch wenn dies in vielen Länderregelungen derzeit gesetzlich anders geregelt ist –, da dies selbst bei kleineren Studierendenzahlen zu Terminproblemen im Ablauf der

Semester führt, zumal gerade auch bei ausländischen Studierenden durch Heimfahrten in der vorlesungsfreien Zeit zusätzliche Einschränkungen der zur Verfügung stehenden Prüfungszeiträume auftreten. Schließlich darf bei all dem nicht vergessen werden, dass die Studienzzeit für Master-Angebote ohnehin nur 4 Semester beträgt und die Studierbarkeit in vorgesehenen Zeiträumen eng an ein praktikables Prüfungssystem gebunden ist.

Dies stellt im Übrigen nicht die Vorzüge eines studienbegleitenden Prüfungssystems in Frage: Studienfortschritte werden dadurch für Lehrende, Studierende und Stipendiengeber transparenter und bedürfen keiner zwischenzeitlichen gutachterlichen Zertifizierung mehr. Die kumulative Prüfung (Addition der Modulnoten zur Gesamtnote) ermöglicht Leistungsentwicklungen abzubilden und ist in der Summe objektiver und gerechter.

3.3 Erfahrungen und Empfehlungen in Sachen Studierendenbetreuung und -service

Viele Studierende aus dem Ausland sind nicht nur zum ersten Mal in Deutschland, sondern auch zum ersten Mal überhaupt allein im Ausland. Erste Orientierungshilfen werden zwar durch die akademischen Auslandsämter angeboten, jedoch empfiehlt es sich, den Erstsemestern Master-Tutor/inn/en als Pat/inn/en zur Seite zu stellen. Diese helfen bei der notwendigen fachlichen Orientierung im Master-Studiengang und fördern auch die rasche „soziale“ Integration in den Studienbetrieb. Mit 4 Semestern Regelstudienzeit und der für viele Studierende aus dem Ausland bestehenden Verpflichtung gegenüber einem Stipendiengeber sollte das soziale und fachliche „Netz“ so gestaltet sein, dass nicht nur erfolgreich, sondern auch ohne persönliche zeitliche Verzögerung studiert werden kann.

Über Erfolge wird gerne zu Hause berichtet, d.h., dass die „Mundpropaganda“ der Studierenden, die in ihre Länder zurückkehren und über den Studiengang sowohl fachlich-inhaltlich als auch bezogen auf die gesamte Studienatmosphäre begeistert berichten, ungemein hilfreich sein kann, um neue Interessent/inn/en für den Studiengang zu gewinnen.

Da sich die überwiegende Zahl der Interessent/inn/en mittlerweile im Internet über Studienmöglichkeiten weltweit informiert, dient ein Internetangebot, das – als Portal gestaltet – zahlreiche Informationsbedürfnisse gerade der Interessent/inn/en aus dem Ausland deckt, nicht nur dem „Marketing“, sondern entlastet auch die Studienberatung (per Telefon, E-Mail) erheblich. Neben Informationen zum Studiengang, Berichten über „Events“ und „Highlights“ des laufenden Semesters, könnte die Homepage z.B. zum Aufbau eines Alumni-Netzwerks genutzt werden.

Auch wenn von der Hochschule schon ein studienbegleitendes Sprachkursangebot vorgesehen ist, sind nach unseren Erfahrungen Kurse notwendig, die auf spezifische Sprach- und vor allem Sprechprobleme künftiger DaF-Lehrender ein-

gehen. Der Besuch eines hochschulweit oft fachübergreifend angebotenen Schlüsselqualifikationstrainings sollte, gerade wenn es um die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Informationsverarbeitung sowie der Präsentation und Moderation geht, auch den Masterstudierenden dringend empfohlen werden, ansonsten sollten entsprechende Kompetenzen auch innerhalb der Seminare gezielt und bewusst gefördert werden.

Die Betreuungs- und Serviceangebote eines stark auslandsbezogenen Studiengangs können nicht kostenneutral sein, jedoch muss ein in Zeiten knappster Kassen notwendiges Ressourcenmanagement auch diese Bereiche berücksichtigen.

3.4 Qualitätssichernde Maßnahmen allgemein

Welche Verfahren zur internen Qualitätssicherung von Studium und Lehre sind vorgesehen?

- *Servicequalität* (bedarfsgerechtes Studien und Betreuungsangebot);
- *Programmqualität* (Qualität des Curriculums, der Lehr-Lernmaterialien etc.);
- *Durchführungsqualität* (Lernzielorientierung; Lernzielangemessenheit; Teilnehmerorientierung);
- *Ergebnisqualität* (feedback und formative Evaluation der Studierenden; Prüfungsergebnisse; Arbeitsmarktakzeptanz etc.).

Diesen Kriterien haben wir in Jena unter anderem durch eine konsequente externe unabhängige Evaluation aller Lehrveranstaltungen durch das Universitätsprojekt Lehrevaluation Rechnung getragen.

Das Universitätsprojekt Lehrevaluation ist eines von zwei Teilprojekten des Universitätsprojektes „Lehre“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Es verfolgt, gemeinsam mit dem Universitätsprojekt „Qualitätsentwicklung“, das Ziel, den Gedanken eines umfassenden Qualitätsmanagements auf den universitären Kontext zu übertragen (Reil/Winter 2002; Schwarz-Hahn/Rehburg 2003).

In diesem Projekt haben alle Lehrenden im Rahmen eines zentral ausgewerteten Fragebogenverfahrens Rückmeldung erhalten über die Bewertung der Qualität von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden. Das folgende Beispiel zeigt eines von mehr als 30 Auswertungsblättern aus einem Seminar: Hier wurden die Studierenden gefragt, wie sie die Zeit einschätzen, die im Rahmen des Seminars für vorlesungsähnliche Vorträge des Lehrenden verwendet wurden.

Die Frage, was mit den erhobenen Daten geschieht ist von zentraler Bedeutung in Bezug auf die Wirksamkeit des Verfahrens insgesamt.

Im Falle des Jenaer Studiengangs werden die Daten wie folgt weiter verwendet:

Alle Lehrende können die Ergebnisse im Intranet abrufen.

Alle Studierenden erhalten Zugang zur Evaluation ihrer Veranstaltung.

Der Fachschaftsrat hat Zugang zu allen Daten und erstellt eine synoptische Auswertung.

In einem „Institutsdialog“ (Vollversammlung) werden die Ergebnisse einmal im Jahr diskutiert, mit dem Ergebnis einer Zielvereinbarung.

Fazit, Chancen, Grenzen des Verfahrens

- Der Prozess des Qualitätsmanagements scheint allgemein akzeptiert, allerdings durch externen Druck.
- Die angewendeten Verfahren können, wenn sie von allen Beteiligten akzeptiert werden – aber nicht automatisch –, einen *backwash*-Effekt auf die Qualitätsentwicklung haben, zunächst durch Bewusstseinsbildung.
- Ein Verfahren allein genügt nicht, eine institutionalisierte Kombination ist am ehesten wirksam.
- Es genügt nicht Daten zu erheben, man muss auch überlegen, welche Konsequenzen gezogen werden.

3.5 Erweiterter Ressourcenbedarf in modularisierten und auslandsorientierten Studiengängen

Eine unserer zentralen Erfahrungen nach gut drei Jahren Praxis: Die Umsetzung des Bolognaprozesses und ein Studienbetrieb im BA/MA-Format sind nicht kostenneutral zu haben. Die zu erbringenden Mehrleistungen im Vergleich zu traditionellen Magisterstudiengängen sind erheblich und betreffen im Einzelnen:

- (1) die terminliche und personelle Sicherung eines studienbegleitenden Prüfungssystems;
- (2) die dazu anfallenden Informationsabläufe zwischen Studierenden, Prüfungsämtern und den prüfenden Fächern;
- (3) die mit jeder Prüfung verbundene Beratung der Studierenden durch die Prüfenden;
- (4) die in kurzen Takten zu erfolgende Entwicklung von Prüfungen unterschiedlicher Formate.

Dabei ist zu bedenken, dass mit dem studienbegleitenden Prüfungssystem die Anzahl der in einem Studienverlauf anzubietenden Prüfungen im Vergleich mit dem „alten“ System nicht einfach nur linear steigt, was alleine schon einen – günstig gerechnet – wenigstens 5-fachen Prüfungsaufwand mit sich bringt, sondern dieser schon im Minimalfall, bei Abhalten nur einer Nachprüfung für „Durchfaller“, gleich auf das 10-fache ansteigt, bei Zulassen einer „Freischuss“-Regelung gar auf das 15-fache!

Es liegt auf der Hand, dass dies mit den Basiswerten der derzeit geltenden Kapazitätsverordnung in ihren Auswirkungen für den gegebenen Personalstand unter keinen noch so engagierten Anstrengungen zu leisten ist, und natürlich gilt dies besonders für Fächer, deren Basiswerte ohnehin schon notorisch zu niedrig liegen, wie das jedenfalls für unser Fach – Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – der Fall ist.

Tatsache ist, dass wir unseren DaF-Master selbst zu den besonderen Bedingungen der DAAD-Förderung – die es immerhin möglich machte, eine wissenschaftliche

Mitarbeiterin mit halber Stelle mit Aufgaben des Projektmanagements zu betrauen, die Sekretariatskapazität geringfügig zu erhöhen und im Bereich des wissenschaftlichen Personals drei Teilzeitstellen um anteilig 10% aufzustocken – zu keinem Zeitpunkt betreiben konnten, ohne unbezahlte Mehrleistungen aller Betroffenen einzubringen, wobei dies keineswegs nur damit zu erklären wäre, dass wir die Entwicklung eines innovativen und unter Erfolgsdruck stehenden Studiengangs mit „Pionieraufgaben“ zu leisten hatten, denn wie man aus (1) bis (4) leicht sehen kann, sind dies Belastungen, die trotz einiger im Dauerbetrieb sich vermutlich einstellender Rationalisierungen und Routinen, regelmäßig und pro Semester auftreten werden.

Ebenso eine Konsequenz aus Bologna: die Notwendigkeit, verbesserte und erweiterte Beratungs- und Betreuungsangebote vorzuhalten, und dies nicht etwa im Sinne abstrakter „Kundenorientierung“, sondern weil die kürzeren Studienzeiten und die veränderten Anforderungen der neuen Formate dies im Sinne effektiver Strukturen und zur Unterstützung erfolgreicher Abschlüsse unbedingt empfehlen. In einem Masterstudiengang wie beispielsweise dem von uns angebotenen, der nur vier Semester dauert und in dem fortlaufend Module abzuschließen sind und eine Masterarbeit zu verfassen ist, ist gegebenenfalls durch Orientierungsprobleme, fehlende Beratung und zeitliche Planungsfehler beim Durchlaufen des Curriculums verlorene Studienzeit kaum aufzuholen, schon gar nicht zu verschenken, zumal die Bildungspolitik zu Recht die Einhaltung von Regelstudienzeiten anmahnt und diese Vorgabe inzwischen auch zu den Evaluationskriterien für die Qualität des Lehrbetriebs einer Fachvertretung gehört.

Für einen Studiengang, der sich wie in unserem Fall zudem in besonderer Weise an Ausländer/inn/en richtet, gilt die Betreuungspflicht in erweitertem Umfang und betrifft zusätzlich folgende Aufgaben:

- eine vertiefte Einführung und laufende Beratung, die deutschen Studienabläufe und -anforderungen betreffend, insbesondere in den – von den Gepflogenheiten ihrer Herkunftsuniversitäten mitunter deutlich abweichenden – Bereichen der *Seminarmitarbeit*, dem Verfassen *wissenschaftlicher Referate und Hausarbeiten* und den *Leistungsanforderungen* und *Interaktionsroutinen in Prüfungen*, vor allem auch den *mündlichen*;
- die studienbegleitende *Förderung der deutschsprachlichen Kompetenz auf akademischem Niveau*;
- die Förderung der *sozialen und interkulturellen Integration*.

Im Übrigen gilt gerade für diese Studierenden in großer Zahl, dass sie im Zusammenhang mit Stipendienregelungen dringend gehalten sind, die Regelstudienzeit nicht zu überschreiten, womit die genannten Betreuungsmaßnahmen – wie sie ja auch die Bolognaorientierungen und der DAAD dringend empfehlen – noch einmal zusätzliche Bedeutung erhalten.

Die hier in aller Kürze zusammengetragenen Erfahrungen lassen mit großem Nachdruck anraten, dass Universitäten ihre Personalplanungsvorgaben vor allem auf den Ebenen der Verwaltung der Prüfungsaufgaben sowie hinsichtlich der deutlich gestiegenen Belastungen der Fächer in den Bereichen Verwaltung, Betreuung, Prüfungswesen sowie Curriculumsorganisation und -angebot, wie sie modularisierte Studiengänge unausweichlich erforderlich machen, überdenken und an die neuen Strukturen anpassen.

Dazu wird insbesondere auch eine nachhaltige, fächerspezifische Erhöhung der Normvorgaben der derzeit geltenden Kapazitätsverordnung gehören müssen, will man nicht die Studierbarkeit in BA/MA-Formaten durch die mangelnde Leistungsfähigkeit eines den neuen Aufgaben nicht gewachsenen Systems Universität von Grund auf gefährden. Ungeachtet der in manchen Empfehlungen und den Anmerkungen zum Ressourcenbedarf sich spiegelnden Probleme der Umstellung des Studienbetriebs auf modularisierte BA/MA-Angebote, ist unseres Erachtens festzuhalten, dass es zu den beschriebenen Belastungen nicht wirklich eine Alternative gab und gibt: Innovationen dieses Ausmaßes, seriös betrieben und fachlich verantwortlich gestaltet, sind offensichtlich billiger nicht zu haben, wobei an dieser Stelle unbedingt davor zu warnen ist, zu denken – und womöglich auch entsprechend zu handeln –, man könnte bestehende Studiengänge bisheriger Magister-, Diplom- oder Staatsexamensformate neu deklarieren und die alten curricularen Bestandteile einfach nur in die Bachelor- und Master-„förmchen“ der Module umfüllen. Tatsächlich machen es die Vorgaben des Bolognaprozesses (sprich: Modularisierung, studienbegleitendes Prüfungs- und Arbeitsbewertungssystem [*workload*/ECTS], Berufsfeld[er]orientierung) erforderlich, das eigene Fach in seinen curricularen Bestandteilen und seiner Studierbarkeit noch einmal von Grund auf zu reflektieren, damit daraus ein zukunftsfähiges und erfolgreiches Studienangebot im neuen Format gestaltet werden kann. Auch im Rückblick und trotz der angesprochenen Arbeitsbelastung sehen wir diesen Prozess innovativer Gestaltung übrigens ausdrücklich nicht als lästige Pflichtaufgabe unter dem Druck oktroyierter Innovation, sondern als fachliche und organisatorische Herausforderung und eine Aktion umfassender „kollektiver Fortbildung“ in zahlreichen Dimensionen der eigenen Berufspraxis. Bei uns jedenfalls hat die curriculare Diskussion die interne Kommunikation über das Fach und seine Inhalte befördert, das Denken in Lernzielen gestärkt und die Teamentwicklung damit positiv beeinflusst.

Literatur

- Benz, Winfried/ Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart.
- Beywel, Wolfgang/Geiter, Christiane (1996): Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbibliographie. Berlin.
- Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (2005): Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. (= GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung; 110.)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2004): Realising the European Higher Education Area. Documentation – Conference of European Ministers responsible for higher Education. 18-19 September 2003. Bielefeld. (= Reihe Forum der Hochschulpolitik.)
- Hanft, Anke (Hg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied.
- Hener, Yorck (2004): Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: HRK (Hg.): Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik. H. 9, 111-126. (= http://www.uni-nordverbund.de/4_service/Publikationen/Evaluation%20als%20QS%20an%20HS.pdf [Stand: 09.07.2006].)
- Hopbach, Achim (Hg.) (2003): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003. Bielefeld. (= Forum der Hochschulpolitik; 2.)
- Müller-Böling, Detlef (2001): Qualitätsmanagement. In: Hanft, Anke (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, 388-395.
- Müller-Böling, Detlef/Berthold, Christian (2004): Qualitätsermittlung, Qualitätssicherung und Qualitätserhöhung. In: Benz, Winfried/ Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart. Abschnitt C 1.2.
- Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.) (2002): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld. (= Forum der Hochschulpolitik.)
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Kassel.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (1997): Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem. Bonn.

Internetquellen

Friedrich-Schiller-Universität. Bachelor/Master. http://www.uni-jena.de/bachelor_master.html (Stand: 01.12.2005).

Friedrich-Schiller-Universität. Master DaF. www.master-daf.de (Stand: 05.07.2006).

Friedrich-Schiller-Universität. Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. www.uni-jena.de/Auslandsgermanistik.html (Stand: 05.07.2006).

Claudia Riemer (Universität Bielefeld)

DaF-/DaZ-Studiengänge und Studiengänge mit DaF/DaZ in Deutschland: Versuch eines Berichts zum Stand der Studienstrukturreform

1 Ausgangslage

Ein flüchtiger Blick auf die heutige DaF-/DaZ-Deutschlandkarte (vgl. Abbildung 1) zeigt, dass es dem Fach Deutsch als Fremdsprache in Deutschland durchaus gelungen ist, mit einigen Lücken flächendeckend an den deutschen Hochschulen mit Studienangeboten vertreten zu sein. Was die Karte nicht zeigt, ist die ganz unterschiedliche Repräsentanz des Faches an diesen Studienstandorten hinsichtlich Studiengangstyp, -volumen und -inhalten; und sie liefert keine Antwort auf die

Frage, inwiefern diese Studienangebote im Rahmen modularisierter Studiengänge durchgeführt werden.



Abb. 1: Derzeitige Angebote für DaF/DaZ als Studiengang oder im Rahmen anderer Studiengänge

(lt. Auflistung des FaDaF 2005, s. http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/view.pdf [Stand: 01.02.2006])

Dieser Beitrag stellt einen Versuch dar, auf der Basis sehr heterogener und unvollständiger Informationen einen Überblick über den Stand der Studienstrukturreform im Fach Deutsch als Fremdsprache an Studienstandorten in Deutschland zu geben. Quelle der Informationen stellen die Recherchen des FaDaF im Vorfeld der hier dokumentierten Tagung dar, teils mündliche, teils schriftliche Informationen von Kolleginnen und Kollegen über vorhandene und geplante „neue“ Studiengänge sowie die bekannten Dokumentationen über die DaF-/DaZ-Studiengänge vor der Studienstrukturreform (s. Henrici/Koreik 1994; Baur/Kis 2002; dort sind die Ausrichtungen und Schwerpunkte der Studiengänge zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt dokumentiert – zum Teil bestehen diese nach wie vor). Schwerpunkte und Besonderheiten der einzelnen Studienstandorte, wie sie aktuell bestehen, können in diesem Überblick nicht berücksichtigt werden. Es wird außerdem nicht zwischen DaF und DaZ differenziert, da diesbezügliche Informationen vor allem für die „neuen“ Studiengänge nicht ausreichend vorliegen; es kann aber bereits heute festgestellt werden, dass es nach wie vor wenige Studiengänge mit ausgeprägtem DaZ-Schwerpunkt oder DaZ-Studiengänge gibt bzw. solche geplant sind. Daher werden im Folgenden nur sehr grobe Kategorisierungen vorgenommen; es können zum aktuellen Zeitpunkt der Umstrukturierungsphase noch keine Studiengänge miteinander verglichen werden.

2 Ein erster Blick auf die aktuelle Lage

Abbildung 2 stellt die Studienstandorte zusammen, die nach mir vorliegenden Informationen (Stand: November 2005) bereits Studienangebote im Rahmen von modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen offerieren. Ein erster Blick zeigt, dass die Strukturveränderungen erst an recht wenigen Standorten bereits zur Einrichtung von solchen Studiengängen geführt haben – der Prozess ist erst am Anfang! Die Studienangebote sind folgendermaßen kategorisiert:

- Angebot eines konsekutiven Bachelor-/Masterstudiengangs (BA/MA) DaF/DaZ,
- Angebot eines Bachelorstudiengangs DaF/DaZ (nur Bachelorstudiengang),
- Angebot eines Masterstudiengangs DaF/DaZ (nur Masterstudiengang),
- DaF-/DaZ-Angebote (Module, Schwerpunkte) im Rahmen anderer Studiengänge (häufig im Rahmen von Germanistikstudiengängen).

Die Darstellung ist stark vereinfacht, insbesondere hinsichtlich der Kategorie d). Es gibt erhebliche Unterschiede, was Volumen und Inhalte der DaF-/DaZ-Angebote im Rahmen anderer Studiengänge betrifft. Außerdem gibt es solche Angebote auch an mehreren Studienstandorten zusätzlich zu a), b) oder c).

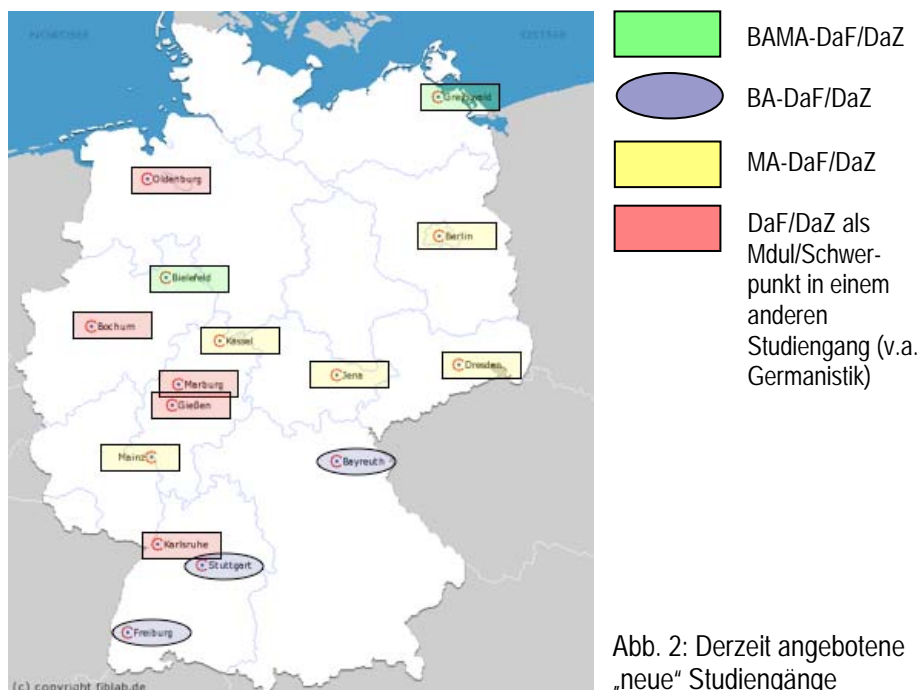


Abb. 2: Derzeit angebotene „neue“ Studiengänge

Der Bachelorabschluss in DaF/DaZ kann derzeit an fünf Universitäten (in alphabetischer Reihenfolge) erworben werden: Bayreuth (als Bachelor-Nebenfach), Bielefeld, Freiburg (als Nebenfach für ausländische Studierende), Greifswald (als 4-semesteriger Studiengang) und Stuttgart (bereits auslaufend). Der Anschluss eines DaF-/DaZ-Masterstudiums an ein Bachelor-DaF-/DaZ-Studium ist derzeit in Bielefeld und Greifswald möglich. Weitere Masterstudiengänge DaF/DaZ werden in Berlin (Humboldt-Universität), Dresden, Kassel, Jena und Mainz angeboten, darunter international ausgerichtete Masterstudiengänge, die bereits vor einiger Zeit parallel zu weiter bestehenden Magisterstudiengängen eingerichtet wurden (Dresden, Kassel, Jena). DaF-/DaZ-Studienangebote existieren außerdem derzeit in Form von Einzelmodulen oder Schwerpunkten (mehrere Module) im Rahmen anderer Studiengänge in Bochum, Gießen, Karlsruhe, Marburg und Oldenburg.

3 Ein kurzer Blick zurück

Bereits zum jetzigen Zeitpunkt deutet sich an, dass die ausgeprägte Heterogenität der DaF-/DaZ-Studienangebote auch nach der Studienstrukturreform weiter bestehen wird und – so meine Hypothese – sich noch verstärken wird (s. weitere Ausführungen in Koreik/Riemer 2005). Die DaF-/DaZ-Topographie vor Einsetzen der Studienstrukturveränderungen kannte folgende Studiengangstypen:

- a) Grundständige DaF-/DaZ-Studiengänge: DaF/DaZ als Haupt- und/oder Nebenfach (v.a. in Magisterstudiengängen),
- b) DaF/DaZ als Schwerpunkt im Rahmen anderer grundständiger Studiengänge (z.B. Germanistik, Sprachlehrforschung),
- c) DaF/DaZ als Ergänzungs-, Aufbau- und Zusatzstudiengang.

Abbildung 3 ist die vereinfachte Darstellung der standortspezifischen Angebote; vereinfacht insofern, als Studienstandorte, die a) oder b) anboten/anbieten, häufig auch zusätzlich c) anboten/anbieten. Ich erinnere daran, dass die Besonderheiten und Volumina hier nicht angemessen berücksichtigt werden können – so kann an spezifischen Studienstandorten z.B. das Volumen eines spezifischen Studienangebots vom Typ c) durchaus größer sein als ein spezifisches Studienangebot vom Typ b).

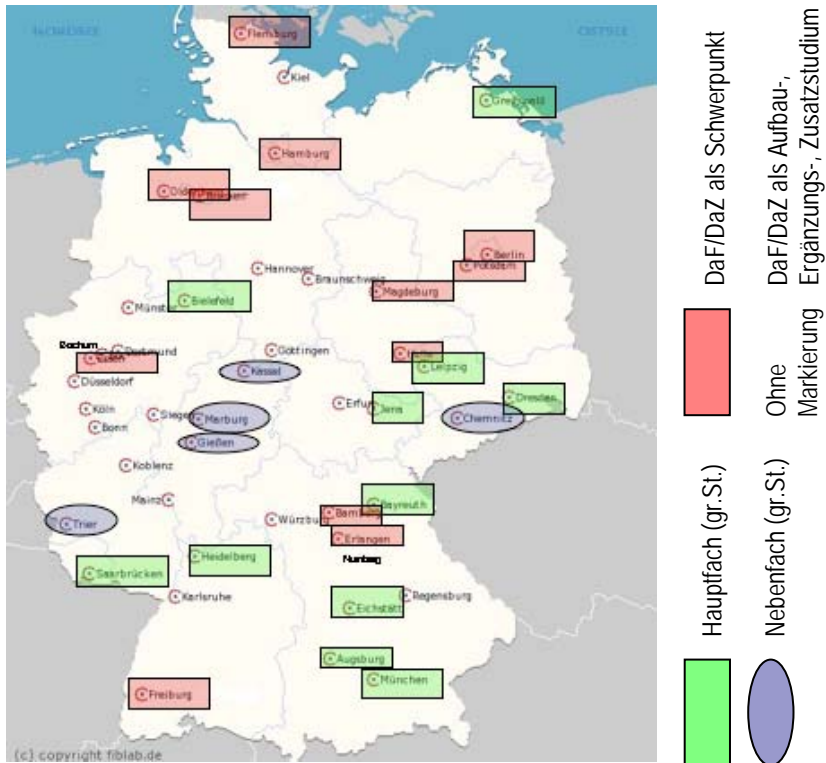


Abb. 3: DaF/DaZ vor der Umstrukturierung

4 Wie geht es weiter? – Ein kurzer Blick auf die Aufgaben

Die nächsten Jahre werden folglich dadurch gekennzeichnet sein, dass sich die einzelnen Studienstandorte für eine Option entscheiden müssen, auf welche Weise DaF-/DaZ-Studiengänge im Rahmen modularisierter Studiengänge realisiert werden sollen (vgl. Abbildung 4).

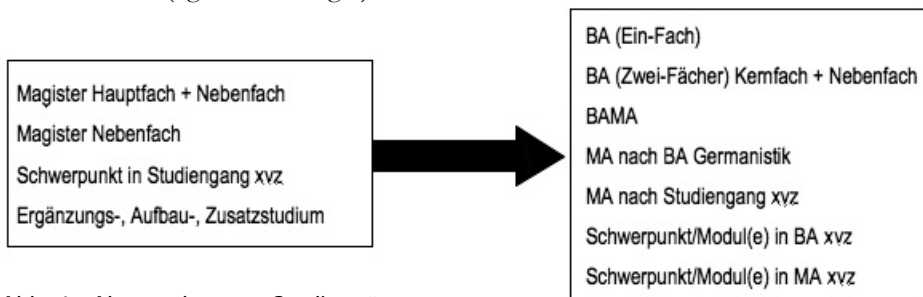


Abb. 4: „Alte“ und „neue“ Studiengänge

Hierfür bestehen die in Abbildung 5 vorgesehenen Hauptoptionen (weitere denkbare Differenzierungen, wie z.B. weiterbildende Masterstudiengänge, sind nicht berücksichtigt).

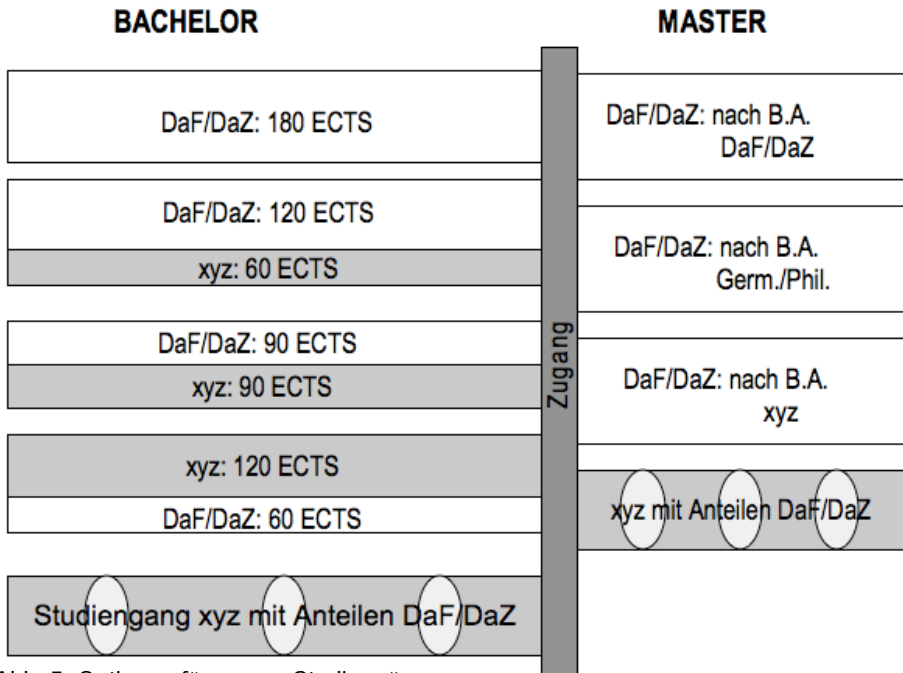


Abb. 5: Optionen für „neue“ Studiengänge

In welche Richtung sich diese Studienangebote nun mittel- und langfristig entwickeln werden, welche Profilausbildung angestrebt wird, ob konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge, ob Schwerpunkte in anderen Studiengängen (z.B. ausgeprägte DaZ-Schwerpunkte in Lehramtsstudiengängen) eingeführt werden, wird neben je standortspezifischen Bedingungen sicherlich immer auch auf der Grundlage allgemeiner Faktoren zu bedenken sein, darunter

- Strukturentscheidungen durch Land und Hochschule (z.B. Kernfach-Nebenfach-Modelle, Zweifächer-Modelle mit zwei Fächern gleichen Volumens),
- vorzuhaltendes Lehrvolumen und vorhandene Lehrkapazität (auch hinsichtlich der Organisation und Betreuung von Kontakt- und Selbststudium, des zu berücksichtigenden höheren Aufwands von Prüfungsorganisation und -betreuung [studienbegleitendes Prüfungssystem, Modulprüfungen, Wiederholungsprüfungen, Umgang mit

Täuschungsversuchen, hoher Aufwand der Prüfungsdokumentation] etc.),

- angestrebter Berufsfeldbezug und Möglichkeiten der Integration von Praxisstudien,
- Integration von Schlüsselkompetenzen,
- am Studienstandort vorhandenes Forschungsprofil,
- Studienvoraussetzungen und Zugangsregelungen.

5 Ein kurzer Blick auf die Zukunft

Zum Abschluss des Beitrags ein spekulativer und unvollständiger Ausblick (es fehlen eine Reihe von Informationen zu unterschiedlichen Standorten) auf die mittelfristige Topographie der Studienangebote für DaF/DaZ in Deutschland (vgl. Abbildung 6). Bereits deutlich erkennbar ist, dass es nur an wenigen Studienstandorten die Möglichkeit geben wird, einen Bachelorabschluss in DaF/DaZ zu erwerben. Es deutet sich außerdem an, dass lediglich vier Studienstandorten die Einrichtung eines konsekutiven Bachelor-Master-Studiengangs DaF/DaZ gelingen wird (Bielefeld [bereits eingerichtet], Jena, Leipzig und München). Es besteht ein deutlicher Trend der bevorzugten Einrichtung von Master- gegenüber Bachelorstudiengängen. Dies wird bedeuten, dass sich mittel- und langfristig unterschiedliche Qualifikationsprofile entwickeln werden, je nachdem, ob Absolventen einen Bachelor-Master-Studiengang DaF/DaZ oder einen Master-Studiengang DaF/DaZ nach einem Bachelorstudium in einem anderen Fach (Germanistik, andere Fächer) durchlaufen haben.

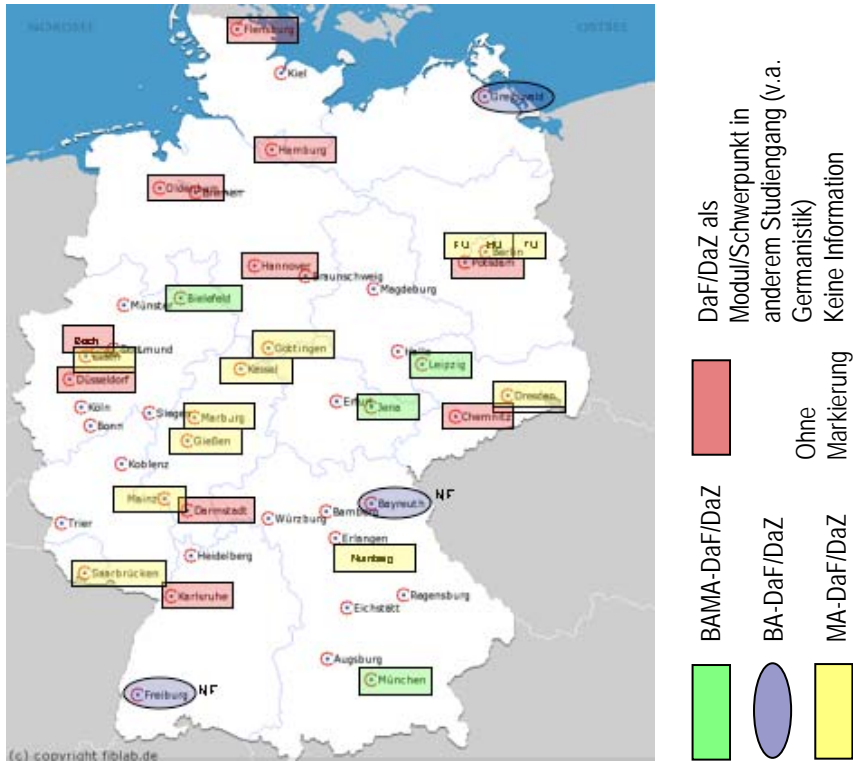


Abb. 6: Mittelfristige Umstrukturierung (inkl. Studiengängen in Planung [Stand November 2005])

Literatur

- Baur, Rupprecht S./Kis, Marta (2002): Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 31, 123-150.
- Henrici, Gert/Koreik, Uwe (1994): Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Henrici, Gert/Koreik, Uwe (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Baltmannsweiler, 1-42.
- Koreik, Uwe/Riemer, Claudia (2005): Baustelle DaF. In: Duxa, Susanne/Hu, Adelheid/Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen, 27-41.

Internetquelle

Übersicht der Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ und/oder „Deutsch als Zweitsprache“ an deutschen Hochschulen (2005):
http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/view.pdf (Stand: 01.02.2006).

Carlo Serra Borneto (Università Roma I „La Sapienza“ Rom)

Landesbericht Italien und das „Römisches Modell“

Im Juni 1999 haben die europäischen Bildungsminister die Bologna-Erklärung¹ unterschrieben, in der die Schaffung eines gemeinsamen Systems für Studienabschlüsse (Bachelor- bzw. Master- und Doktor-Grad) und gerade im Hinblick darauf auch die „Förderung der erforderlichen europäischen Dimension im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung“ (s. Europarat 1999: 5) vorgesehen sind. Dadurch haben sich die Bedingungen für den DaF-Unterricht an den italienischen Universitäten grundlegend verändert.

¹ S. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (Stand: 30.06.2006); auch http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (Stand: 30.06.2006).

Bis dahin war nämlich *Deutsch als Fremdsprache* nur marginal auf einige wenige Lehrstühle beschränkt, während das Studium der Germanistik einen ausgesprochen literaturorientierten Charakter aufwies.

Im Jahre 2001 wurde eine Universitätsreform durchgeführt, infolge derer die sprachpraktische und die sprachwissenschaftliche Ausbildung eng miteinander verknüpft werden sollten.

Das neue Lehrfach *Lingua tedesca* ist weder mit dem bisherigen Studienfach *Lingua e Letteratura tedesca* noch mit den in Deutschland verbreiteten Studienfächern *Germanistik* und *Deutsch als Fremdsprache* identisch; es stellt eine Art Verbindung von DaF-Unterricht, Didaktik DaF und germanistischer Sprachwissenschaft dar.

Das Studienfach *Lingua tedesca* ist in einen allgemeineren Studiengang eingebettet, weil kein dezidiertes Studium für Deutsch oder Deutsch als Fremdsprache existiert: Deutsch kann lediglich als Hauptfach in einem solcher allgemeiner Studiengänge gewählt werden, etwa

- Sprache und Literatur (ehemals Germanistik),
- Mediazione linguistico-culturale (Interkulturelle Vermittlung),
- Tourismuswissenschaften,
- *Lingua e traduzione* (Sprache und Übersetzung).

Solche Studiengänge sind nach dem Bologna-Muster folgendermaßen gegliedert:

- ein dreijähriges Basisstudium (die so genannte „Laurea breve“, eine Art „Magister“), das 180 Credit Points (= CP) vergibt und für den Einstieg in den Beruf ausreichend sein sollte;
- ein zweijähriges Aufbaustudium (mit Schwerpunkt Kulturwissenschaften, Literatur oder Übersetzungswissenschaft, nicht nur auf das Deutsche beschränkt), das 120 CP vergibt und eine gewisse Spezialisierung gewährleisten soll (es handelt sich hier aber nicht um einen richtigen Master in DaF, weil es noch zu allgemein ist);
- eine Reihe stark spezialisierter Masterkurse, die von den verschiedenen Universitäten als Zusatzstudium sehr unterschiedlich (quantitativ sowie qualitativ) angeboten werden und ein bis zwei Jahre dauern (meistens 60, insgesamt aber bis 120 CP);
- ein Doktorat (meistens drei Jahre), das für die akademische Laufbahn vorgesehen ist.

Die Situation der aktivierten Kurse in Bezug auf das Lehrfach Deutsch (*Lingua tedesca*) bzw. Deutsch als Fremdsprache ist folgende:

- An allen Universitäten sind die Studiengänge für das dreijährige Basisstudium aktiviert und „in vollem Gang“, doch, wie gesagt, gibt es hier keine ausgesprochene Ausbildung für DaF (CP = 24-50). Die Anzahl der im

Hauptfach Deutsch Studierenden beträgt ca. 13.000 landesweit und der im Wahlfach Deutsch Studierenden ca. 3.300.

- An den meisten Universitäten sind inzwischen auch zweijährige Aufbaustudiengänge aktiviert, die meisten aber erst seit diesem akademischen Jahr; deshalb sind noch keine Statistiken über die Anzahl der Studenten vorhanden (CP = 16-30).
- Mir sind Aktivierungen von Master-Studiengängen *Deutsch als Fremdsprache* nicht bekannt, doch ist das Angebot, wie gesagt, stark an lokale Gegebenheiten gebunden, so dass mir nicht immer alle Daten zugänglich sind.
- Ein Doktorat DaF ist in Modena-Bozen in Zusammenarbeit mit der Universität Graz aktiviert worden, daraus sind bisher 10 Doktoren oder Doktoranden hervorgegangen; leider wird dieses Doktorat aus finanziellen Gründen eingestellt.

Die infolge der Reform durchgeführte Trennung zwischen Literatur- und Sprachcurricula hat einerseits eine willkommene Selbständigkeit des Faches *Deutsche Sprache* gegenüber der traditionellen literarischen Germanistik, andererseits aber auch einige Probleme hervorgerufen. Diese sind hauptsächlich auf zwei Gebieten zu verzeichnen: erstens auf dem Gebiet der Ausbildung der Lehrkräfte, weil zahlreiche neue Lehrstühle für Deutsch kreiert wurden, die sowohl durch theoretisch wie praxisbezogen ausgebildete Lehrkräfte besetzt werden mussten, und zweitens auf dem Gebiet der Curriculumsentwicklung, da ein eigenes unabhängiges Curriculum für das Fach fehlte.

Was die Dozentenausbildung angeht, muss noch einmal erwähnt werden, dass das Fach *Lingua tedesca* eine Mischung aus Germanistischer Linguistik (die eine Vorbereitung in den Hauptsektoren der Linguistik wie Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Textlinguistik usw. [angewandt auf das Deutsche] vorsieht), theoretischem DaF (das eine Vorbereitung in der Methodik des Sprachunterrichts, Lehrwerkanalyse, Curriculumsentwicklung usw. sowie eine Vorbereitung auf dem Gebiet der Sprachlehr- und -lernforschung [angewandt auf das Deutsche] vorsieht) und sprachpraktischem DaF-Unterricht ist (obwohl der eigentliche Sprachunterricht von muttersprachlichen Lektoren durchgeführt wird, muss der Lehrstuhlinhaber natürlich auch auf diesem Gebiet eine gute Kompetenz aufweisen). Diese komplexe Ausbildung ist bisher nicht institutionalisiert worden, d.h., es existiert keine klar formulierte, all diese Aspekte kohärent beinhaltende Studienlaufbahn (s. Serra Borneto 2000). Wenn man die historische Entwicklung mitberücksichtigt (*Lingua tedesca* ist ein neues, aus der „Abspaltung“ der Literarischen Germanistik entstandenes Fach), so verwundert es nicht, dass die Dozentenlage unlängst folgendermaßen beschrieben wurde:

Auf den neu etablierten Universitätslehrstühlen sitzen heute Dozenten, die nur ausnahmsweise als Sprachwissenschaftler im germanistischen Bereich ausgebildet wurden. Manche kommen aus der allgemeinen Sprachwissenschaft, andere wiederum aus der älteren deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft. Andere haben ihre akademische Tätigkeit in Italien als muttersprachliche Lektorinnen und Lektoren angefangen (Foschi Albert 2005: 132).

Auch bei der Entwicklung eines Curriculums für das Studium von *Lingua tedesca* mussten die Hauptcharakteristika dieses neuen Faches berücksichtigt werden, insbesondere die Vermischung von theoretischen Voraussetzungen und Sprachpraxis. Darüber hinaus musste sie infolge der eingangs erwähnten Europäisierung der universitären Laufbahnen auf der Basis der europäischen Rahmenrichtlinien für die neu entstandenen Bachelor- und Masterabschlüsse vorgenommen werden, die bestimmte Kompetenzniveaus aufgrund des so genannten „Europäischen Referenzrahmens“ (s. Trim et al. 2001) vorsehen: für den Bachelorabschluss Niveau C1, für den Masterabschluss – in unserem Falle „*Laurea specialistica*“ – Niveau C2.

Es handelte sich um keine leichte Aufgabe, da die universitäre Sprachlehrpraxis bisher von curricularen Festschreibungen weitgehend frei war.

Diese Aufgabe wurde von einer Arbeitsgruppe der Università Roma I „La Sapienza“ unter meiner Leitung in Angriff genommen. Das Ergebnis war ein Vorschlag eines detaillierten Curriculums für das dreijährige Basisstudium (*Laurea breve*), das so genannte „Römische Modell“, dessen Charakteristika ich nun kurz erläutern möchte.² Die Beschreibung der Niveaus sowie der Kompetenzen geht auf den Referenzrahmen sowie auf die für das Deutsche entwickelte Ausarbeitung (allerdings beschränkt auf die Niveaus A1 bis B2) der „*Profile deutsch*“ (s. Glaboniat et al. 2002) zurück.

Wie bereits erwähnt, sollen Studenten mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen (auch Nullanfänger) am Ende des dreijährigen Studienganges das Niveau C1 erreichen – ein Ziel, das gerade für Nullanfänger kaum realisierbar ist, da nicht genügend Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen.³ Da man aber diese potentiellen Deutschlerner nicht ausschließen und nur Studenten mit Vorkenntnissen zum Studium zulassen will, bietet sich als eine Lösung die Differenzierung bzw.

² Das „Römische Modell“ ist in dem Internationalen Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache der Universität Kassel aufgenommen worden und dort unter http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/iqn_curricula_material_euro-curriculum.htm (Stand: 01.03.2006) vollständig zu sehen. Zur Entstehung und Beschreibung des Curriculums s. auch Serra Borneto (2005); Nied-Curcio et al. (2005).

³ Im Vergleich zum Goethe-Institut (mit ca. 800 bis 1.000 Unterrichtseinheiten) sind an der Universität nur ca. 360 Stunden in drei Jahren vorgesehen.

unterschiedliche Gewichtung der Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus an. Mit anderen Worten: Man braucht nicht das Niveau C1 in *allen* Kompetenzbereichen zu erreichen; es genügt, wenn dieses Niveau mindestens in *einigen* der vorgesehenen Kompetenzen erreicht und in den anderen gute Leistungen erbracht werden (z.B. Niveau B2). Diese Möglichkeit ist im *Referenzrahmen* selbst vorgesehen, z.B. wenn so genannte Teilkompetenzen für bestimmte Zielgruppen empfohlen werden, weil etwa für bestimmte Berufsfelder hohe Lesekompetenzen nicht so wichtig sind wie die mündliche Interaktion oder umgekehrt.

Wir sind also von den folgenden Rahmenbedingungen ausgegangen:

- Die Niveaus sind Semestern zugeordnet, wobei zwei Semester einem akademischen Jahr entsprechen. Die Niveaueangaben in der nachfolgenden Tabelle beschreiben die jeweils am Semesterende zu erreichenden Sprachniveaus.
- Die Niveaustufen sind in Unterniveaus gegliedert (B1.1, B1.2 usw.), wie es auch im Referenzrahmen und in „*Profile deutsch*“ vorgesehen ist.
- Die am stärksten geförderten Bereiche sind Lesen, Grammatik und Linguistik, in denen das Niveau C1 voll erreicht werden soll.

In den so genannten interaktiven Fertigkeiten Hören und Sprechen wird ein etwas niedrigeres Niveau erreicht (B2), weil diese ein längeres, intensiveres Training verlangen.

Als Gesamtniveau wird das höchste Kompetenzniveau ausgeführt, das mindestens in drei (von sechs) Bereichen erreicht wird. Dieses wird am Ende eines jeden Jahres errechnet. Das Gesamtniveau des dritten Jahres gilt als offizielle Angabe für den erreichten Abschluss.

Semester	Hören/Sprechen	Lesen	Schreiben	Sprachvermittlung
I	A1	A2	A1	A1
II	A2	B1	A2	A2
III	B1.1	B2.1	B1.1	B1.1
IV	B1.2	B2.2	B1.2	B1.2
V	B2.1	C1.1	B2.2	B2.1
VI	B2.2	C1.2	C1.1	B2.2
Semester	Grammatik	Linguistik		Gesamtniveau
I	A1/A2.1	A1: Phonetik/Phonologie		
II	A2/B1.1	A2: Morphologie		A2
III	B1.2	B1: Syntax		
IV	B2	B2: Lexik		B2
V	C1.1	C1.1: Geschichte des Deutschen		
VI	C1.2	C1.2: Deutsch als Fremdsprache		C1

Tab. 1: Die Niveaufteilung im „Römischen Modell“

Im „Römischen Modell“ wurden die *detaillierten Kann-Beschreibungen* in Anlehnung an „*Profilo tedesco*“ formuliert. Sie sind adressatenspezifisch ausgewählt, die dazugehörigen Beispielsätze, entsprechend angepasst und formuliert, gehen also im Allgemeinen auf den italienischen Deutschstudenten ein. Deshalb wurden auch Beispiele aus dem deutschen Universitätsleben (z.B. als Vorbereitung auf einen „Erasmus-Aufenthalt“ in Deutschland) hinzugefügt.

In „*Profilo tedesco*“ reichen die Niveaustufen von A1 bis B2. Die Kann-Beschreibungen mit ihren Beispielen des Niveaus C1 (unterteilt in C1.1 und C1.2) für die Kompetenzen *Lesen* und *Schreiben* mussten in Anlehnung an den Referenzrahmen von uns neu entworfen werden; für die *Sprachvermittlung* fehlten in „*Profilo tedesco*“ die Niveaustufen A1 und A2 ebenso. Außerdem wurden die Kann-Beschreibungen für *Grammatik* und *Linguistik* ganz neu formuliert. Die Auswahl der Textsorten wurde dann an unsere Kann-Beschreibungen, die dazugehörigen Beispiele sowie die spezifische Studiensituation angepasst. Es wurde darauf geachtet, dass ein breites alltagssprachliches und universitätsspezifisches Spektrum vorhanden ist. Unsere Kann-Beschreibungen repräsentieren grundsätzlich den Kenntnisstand, den die Studenten am Ende eines Semesters erreicht haben sollten. Sie dienen außerdem als Ausgangspunkt für Evaluationen und für Tests.

Zum Schluss ein Wort zu den *Berufsprofilen*, die mit dem Fach *Lingua tedesca* verbunden sind. Traditionell wurde Deutsch hauptsächlich für den Lehrerberuf (unter Umständen auch für die akademische Laufbahn) und für eine Laufbahn im Bereich Journalismus oder Verlagswesen gewählt. Mit zunehmender Differenzierung der Studiengänge und erhöhter Nachfrage (die Anzahl der Studierenden wächst – im Unterschied zu den naturwissenschaftlichen Disziplinen – in unseren Fächern ständig) werden in den letzten Jahren jedoch eher praxisbezogene berufliche Ausblicke (Übersetzer, Dolmetscher, Tourismusexperte, interkultureller Vermittler usw.) privilegiert. Dies hat eine tiefgründige Bewegung im Selbstbewusstsein der Disziplin in Gang gesetzt, die sich meines Erachtens in den kommenden Jahren weiter entwickeln wird. Es wird eine intensivere Verbindung mit der „Außenwelt“ gesucht und dadurch die sprachwissenschaftliche und literarisch-philologische „Seele“ des Faches ein wenig relativiert.

Literatur

Europarat (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. Bologna, 19. Juni 1999.

Foschi Albert, Marina (2005): Auslandsgermanistik in Italien. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 3, 131-135.

- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2002): Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel für die Niveaus A1, A2, B1 und B2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“. München/Berlin.
- Nied-Curcio, Martina/Röbler, Elke/Schlanstein, Lisa/Schlicht, Michael/Serra Borneto, Carlo (2005): Ein Curriculum für DaF an italienische Hochschulen. Das Römische Modell. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 3, 136-142.
- Serra Borneto, Carlo (2000): Considerazioni sulla formazione dell'insegnante DaF. In: Per voi. H. 6, 6-12.
- (2005): Ein „europäisches“ Curriculum für Deutsch als Fremdsprache. In: DAAD (Hg.): Germanistentreffen Deutschland – Italien 08.-12.10.2003. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn, 331-349.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel [in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph] (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Übersetzung: Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries). München/Berlin.

Internetquellen

- Das „Römische Modell“. http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/iqn_curricula_material_euro-curriculum.htm (Stand: 01.03.2006).
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (Stand: 01.03.2006).

Javier Orduña (Universität de Barcelona)

Deutsch als Fremdsprache in Spanien in Anbetracht des Europäischen Hochschulrahmens

Der Bologna-Prozess hat in Spanien große Erwartungen geweckt, sich zugleich aber auch als große Herausforderung erwiesen. Auch wenn der Prozess an sich nicht durch die Europäische Union selbst, sondern erst durch die Bildungsministerien unterschiedlicher Länder auf den Weg gebracht wurde, stellt er doch eine Herausforderung für das vereinte Europa dar, die letztendlich alle Bürger betrifft.

Für grenzüberschreitende Fächer wie DaF bietet der europäische Einigungsprozess einen willkommenen Anlass zur Diskussion, zumal die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache zu den bedeutenden Aufgaben in der Union gehören wird und überhaupt, auch im größeren Rahmen der Hochschulausbildung, jede

Koordination willkommen ist. Erst die Formulierung deutlicher Ziele und Verfahren wird flexible Lösungen finden sowie ineffektive Bürokratie abbauen helfen. Die Berücksichtigung verschiedener Lehrtraditionen und -erfahrungen kann für alle gewinnbringend sein. Den Vertretern des FaDaF, des DAAD und der HRK möchte ich meine besondere Anerkennung ausdrücken – für eine Aufgeschlossenheit gegenüber Sprach- und Kulturbelangen in der Gestaltung von Studiengängen, die aus der Sicht anderer Länder vorbildhaft ist.

Da sich die notwendigen Sachinformationen zur Gestaltung von DaF im spanischen Hochschulsystem im „Landesbericht Spanien“ (s. CD-ROM im Anhang) finden, möchte ich nun eher die Rahmenbedingungen zur Sprache bringen. Der Bologna-Prozess erfreut sich in Spanien einer großen Anhänger-schaft, jedoch zeichnen sich charakteristische Merkmale ab, die objektiv zu Behin-derungen führen können. Dies macht sich im gesamten universitären Bereich bemerkbar – wie auch in dem weiter abgesteckten Bereich der geisteswissen-schaftlichen Studiengänge, innerhalb derer diejenigen mit einem Fremdsprachen- und Kulturbezug einen besonderen, gar außerordentlichen Beobachtungspunkt abgeben.

So folgte nun dem ersten Elan der vorherigen konservativen Regierung eine nüchternere Einstellung, als deutlich wurde, dass die Reglementierungs-erwartungen der zuständigen gesellschaftlichen Kräfte aus Politik, Bildung und Kultur weit auseinander gehen. Zum einen erwartet die europäischen Universi-täten in Brüssel kein zentrales Ministerium, das feste Richtlinien über den curricu-laren Aufbau der Studiengänge vorgibt. Zum anderen erkennt man in Spanien all-mählich, wie schwierig es ist, eben solche reglementierenden Erwartungen, wie sie im spanischen Bildungswesen existieren, aufzugeben.

Ein kleines Zeichen dafür war die Erkenntnis, dass Hochschulzeugnisse nicht automatisch anerkannt werden. Der Harmonisierungsprozess soll nun dazu beitra-gen, schnellere und leichtere Anerkennungsverfahren einzuführen. Mit der Ernüchterung geht die Erkenntnis einher, dass die europäische Abstimmung im Hochschulrahmen eher zu einer größeren Transparenz von Studiengängen führen soll.

Aber die Abstimmung geht weit über die Gestaltung von Studienplänen hinaus. Aus dem Zusammenwirken innerer Modernisierungstendenzen und äußerer Herausforderungen sollten neue Konzepte in Bereichen entstehen, welche für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Spanien von Bedeutung sind. Damit ist sowohl eine Tradition staatlicher Überregulierung gemeint als auch die noch ausstehende Antwort auf die Herausforderungen, die Fremdsprachen an typologisch abweh-rende Sprachen (wie Spanisch innerhalb der romanischen Sprachen) stellen.

Dementsprechend wird der Bolognaprozess zunehmend zum Anlass, die Grund-lagen der Studienpläne zu überprüfen, sofern sich diese allzu sehr nach der alten

Vorstellung von staatlichen Vorgaben gerichtet haben. Zwar sind die meisten Studiengänge Spaniens erst zwischen 1990 und 2002 überarbeitet worden, doch bezeugen sie großteils veraltete Einstellungen, da sie im Kern zumeist dem bürokratisierten Wettbewerbsverfahren im öffentlichen Dienst entsprechen. Für die Einstellung in den Schuldienst gibt es landesweit einheitliche, nach einzelnen Lehrgebieten ausgerichtete Prüfungen. Darauf ist wohl zurückzuführen, dass man beharrlich an einem einzigen Hauptfach festhielt, Nebenfächer in den Studienfächern nicht zuließ. Nach über zwanzig Jahren formeller Dezentralisation hat sich daran leider kaum etwas verändert. Das Fehlen eines Nebenfaches geht an den Bedürfnissen des Schulwesens – sowohl im öffentlichen Dienst als auch in dem vielerorts vertretenen, staatlich subventionierten privaten Netz – vorbei.

Fremdsprachenstudiengänge sind davon besonders betroffen. Obwohl Hochschulabsolventen prinzipiell ein einziges Fach belegt haben, wird, sobald Basiskenntnisse nachgewiesen werden können, im anschließenden Schuldienst nicht selten von ihnen erwartet, dass sie sich auch benachbarter Sachgebiete annehmen. Als solche Gebiete gelten z.B. Französisch und Philosophie oder gar die verschiedenen Fremdsprachen. Dazu kommt die Unbekümmertheit, mit der Fremdsprachen oft als gewöhnliche Schulfächer eingestuft werden, wodurch zwei wichtige Aspekte verkannt werden: die Bedeutung von Fremdsprachen für die internationale Integration des Landes und die Notwendigkeit, bilinguale Schulprojekte durchzuführen.

Über die Standardisierung der Hochschulzeugnisse hinaus mag nun die Debatte um die Studienpläne dazu verholfen haben, deren tiefere Grundlage bzw. Ausrichtung zu überprüfen. Eventuell könnte sie sogar dazu beitragen, die Bestimmungen der Einstellungsverfahren beim öffentlichen Dienst zu überprüfen, so wie es im August 2005 in Frankreich mit der Reform des CAPES¹ geschehen ist, wo die Förderung von Nebenfächern bilingualen Ansätzen auf Englisch, Deutsch oder Spanisch zugute kommen kann.

Eine Bewährungsprobe für den Anschluss an einen europäischen Hochschulrahmen stellt die Praxis eines zentralistischen Staatswesens dar, das nun die eigenen Befugnisse, curriculare Vorgaben zu bestimmen, revidieren soll. Erfahrungsgemäß fällt es den ausführenden Organen nicht leicht, den Universitäten mehr Spielraum zu gewähren, zumal gemäß der spanischen Verfassung von 1978 nicht nur die Zulassung von Hochschulstudiengängen, sondern auch die Bestimmung ihrer Bildungsinhalte dem zentralen Bildungsministerium obliegt. Diese festgelegten Inhalte gelten für ganz Spanien. Sollte eine Universität sich nicht daran halten, würde ihren Zeugnissen der professionelle Wert aberkannt. Im neuen Bologna-Szenario sollte das zentrale Ministerium zunächst die Hoheit über die BA-Studiengänge in der Substanz behalten, während für die MA-Studiengänge

¹ CAPES= Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

anstatt des zentralen Ministeriums prinzipiell die Bildungsbehörden der 17 autonomen Regionen zuständig werden sollen.

Es ist allerdings nicht klar abzusehen, wie sich diese Verteilungen durchsetzen lassen, denn es gibt offensichtlich Überlappungsgebiete in sehr unterschiedlichen Bereichen; so z.B. bei der öffentlichen Verwertung der Masterstudiengänge, bei der Abgrenzung innerhalb unterschiedlicher, bisher mittlerer bzw. höherer Ingenieurstudiengänge oder schließlich bei der Nutzbarmachung von effektiven Fachkombinationen für die Ausbildung von Schul- bzw. Gymnasiumslehrern, u.a. um besagte bilinguale Schulprojekte überhaupt durchführen zu können.

Die Aufteilung von Befugnissen und die Entwicklung einer Außenperspektive kommen nun langsam voran. Dafür überträgt sich die Hybris zur Überregulierung nur allzu leicht auf die Regionalministerien. Wenn das Vertrauen in die Autonomie und die Verantwortung der Universitäten so brüchig wird, wie so manches Regionalministerium Spaniens eindrucksvoll demonstriert, verwandelt sich das Ganze in ein Wirrwarr sich gegenseitig berichtigender Verordnungen. Zwar könnte man meinen, der Zentralismus ließe den Regionalministerien nur noch den Rückgriff auf neue Sonderbestimmungen übrig, doch läuft man dabei Gefahr, dass die Lage unkontrollierbar wird. Die Studiengänge für Fremdsprachen, die insgesamt einen schwachen Stand haben, geraten dabei zunehmend ins Kreuzfeuer.

Das zentrale Bildungsministerium hat nämlich um 1990 zwei Modelle für die Ausbildung in Sprachen und Kulturwissenschaften entwickelt: ein traditionell monofachliches (mit einem bedeutenden gemeinsamen Kernpensum versehenes, vorwiegend allerdings nach einzelnen Sprachen geordnetes), insgesamt 17 unterschiedliche Studiengänge umfassendes Modell neben einem gemischten, allein stehend konzipierten Modell von zwei bis drei Sprachen; also 17 so genannte Philologien und einen Studiengang zur Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern.

Ihrem Konzept nach erstrecken sich die Ziele der philologischen Studiengänge von der Pflege nationaler bzw. kultureller Legitimation (z.B. Spanische, Katalanische, Klassische Philologie) bis hin zur Grenzüberschreitung auf andere Kulturgebiete mitsamt der kontrastiven Auseinandersetzung mit anderen Fremdsprachen (Englische, Deutsche, Slawische Philologie bzw. Fernoststudien, usw.). Die Kombination innerhalb des Übersetzer- und Dolmetscherstudienganges strebt ihrerseits an, den Herausforderungen der internationalen Kommunikation entgegenzukommen. Zu diesem Zweck werden textgrammatische Kompetenzen und Transfer-techniken sowie eine intensive terminologische Arbeit hinsichtlich der Ziel-, gewöhnlich auch der Muttersprache gefördert.

Die unterschiedlichen Ziele und Prioritäten sind kaum zu übersehen, allerdings auch ihre Gemeinsamkeiten und Wechselseitigkeiten nicht, aus denen sich wohl erklärt, warum in so manchem regionalen Ministerium gewisse Unklarheiten herrschen. So z.B. wird in Katalonien ein studierter Übersetzer (vom Englischen ins

Katalanische), wenn er zusätzlich eine Einführung in die Übersetzung aus dem Französischen und dem Japanischen absolviert hat, für einen ersten, vorübergehenden Lehrauftrag als absolvierter Katalanist, Anglist, Romanist und Japanologe eingestuft. Die Verwirrung, die eine regionale Verwaltung wie die katalanische dadurch stiftet, ist womöglich auf das Bestreben zurückzuführen, dem vorherigen Wirrwarr des Zentralministeriums zu entkommen, welches zwei Studienmodelle und 18 unterschiedliche, miteinander nicht kombinierbare Studiengänge vorgegeben hatte. Der durch die Überregulierung entstandene Schaden, gerade an der kritischen Flanke der Fremdsprachen, ist unbestreitbar. Angesichts solcher Missstände kann sich der Bologna-Prozess als sehr nützlich erweisen.

Das Wechselspiel zwischen zentraler und regionaler Verwaltung in Spanien verdichtet sich durch zwei besondere Erscheinungen: das „outgesourcte“ Schulwesen sowie die so genannten „Amtlichen Sprachschulen“ (EOI [Escuelas oficiales de Idiomas]).

Das wichtige Netz von privaten, vormals weitgehend durch religiöse Orden geleiteten Schulen wurde durch die Verfassung von 1978 zu einem Bestandteil des allgemeinen Schulwesens erklärt. Dies kommt nicht zuletzt durch die Gewährung öffentlicher Mittel zustande. Das ausgelagerte Schulwesen ist unterschiedlich vertreten und nimmt in wohlhabenderen Gebieten wie in Katalonien oder im Baskenland einen hohen Anteil – bis zu 45% in der Sekundarschule – in Anspruch. Die Pflichtschule ist somit in zwei große Netze unterteilt: ein ausgelagertes und ein staatliches.

Der staatliche Schuldienst ist seinerseits nicht nur für das staatliche Netz von Pflichtschulen und Gymnasien zuständig, sondern stellt auch weitere Dienstleistungen als Zusatzausbildung bereit: die international anerkannten EOIs, sowie die Musik- und Gewerbeschulen. Die Amtlichen Sprachschulen sind Anstalten der öffentlichen Verwaltung, wo verbeamtete Lehrer praktisch zum Nulltarif eine angesehene Fremdsprachenausbildung anbieten. Allerdings liegt das Zugangsalter bei 16 Jahren. Es wird dort, vergleichbar mit den Musik- und Gewerbeschulen, eine ergänzende, postobligatorische Ausbildung betrieben, was im aktuellen Format jedoch offensichtlich nicht den Herausforderungen der Zeit entspricht, da Fremdsprachen heutzutage längst zum Kanon der Pflichtschule gehören.

Was den Deutschunterricht anbelangt, hat sich die staatliche Pflichtschule recht unsensibel gegenüber den Erwartungen vieler Eltern gezeigt und sich kaum Mühe gegeben, Deutsch als zweite Fremdsprache anzubieten. Die Beteiligung des staatlichen Netzes bleibt diesbezüglich auf die EOIs, also vorwiegend auf die Erwachsenenbildung eingeschränkt. Deutsch im pflichtmäßigen Schulwesen hingegen ist von dem ausgelagerten Netz subventionierter Schulen übernommen worden.

Doch blieb die grundlegende bürokratische Auffassung der Studiengänge letztendlich nicht ohne Auswirkungen für den Deutschunterricht, der Ende der 90er

Jahre, nachdem das Erziehungsgesetz von 1990 den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache erlaubt hatte, ansatzweise über das „outgesourcte“ Netz subventionierter Schulen abgewickelt wurde.

In deutlichem Kontrast zum Desinteresse der staatlichen Pflichtschulen gegenüber Deutsch haben etliche private, mit öffentlichen Geldern subventionierte Schulen von den Balearen, aus Katalonien, Madrid, dem Baskenland usw. erste Schritte vollzogen, um Deutschunterricht ab der 5./6. Klasse anzubieten. Und so wurden rasch die Grenzen des monofachlichen Modells der Philologischen Fakultäten sichtbar, wäre doch dem ausgelagerten Netz des öffentlichen Schulwesens mit einer gemischten Hochschulausbildung, wie sie – mit der Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfach – in Mitteleuropa üblich ist, viel besser gedient. Reine Deutschlehrer für den Anfängerunterricht einzustellen, bedeutet normalerweise einen zu riskanten Schritt, weshalb dafür zunächst Englischlehrer mit guten Deutschkenntnissen genommen werden. Jedoch erweist sich die entsprechende gemischte Hochschulausbildung als fremd in dem spanischen Konzept einspuriger Studiengänge. Mit der angestrebten Reform müssten diesbezüglich ansprechendere Studienfachkombinationen entstehen.

Die Fragwürdigkeit der Berufsaussichten liefert die Erklärung für die niedrige Zahl von Studierenden des Deutschen als Fremdsprachenphilologie im weitesten Sinne, sei es als Deutsche Philologie (geschätzt: zurzeit höchstens 400 Studierende), sei es als Sparte der Dolmetscher- und Übersetzerausbildung (geschätzt: zurzeit ca. 250 Besucher von Deutsch als so genannte B-Sprache). Den höchsten Andrang wird es – mit immerhin 1.000 bis 1.200 Studierenden – um 1998 in der Deutschen Philologie gegeben haben.

Gleichzeitig mit dem Bologna-Prozess findet mit der Revidierung des Erziehungsgesetzes ein weiterer, die Pflichtschulen und die Gymnasiallehre betreffender Erneuerungsvorgang statt. Das neue Erziehungsgesetz enthält recht kühne Vorstellungen bezüglich des Fremdsprachenbereichs. Insofern ist die gleichzeitige Diskussion der neuen Hochschulstudiengänge und der Vorschläge zur Lehre von Fremdsprachen an den Schulen sehr willkommen. So wie der neue europäische Hochschulrahmen den formellen Bürokratismus der Ministerien beheben helfen kann, verspricht das neue Erziehungsgesetz, ein wichtiger Schritt für einen früher beginnenden Fremdsprachenunterricht zu sein. Zu Vorreitern in ganz Europa sollten die spanischen Kinder werden, ist doch vorgesehen, dass sie bereits mit fünf Jahren in Berührung mit einer ersten Fremdsprache kommen. Unter Berücksichtigung der Empfehlung der Ministerpräsidenten von Barcelona (aus dem Jahre 2002) könnte alsdann der Weg für eine zweite Fremdsprache als Wahlfach ab der 4. Klasse geebnet sein.

Das neue Gesetz bedeutet zweierlei: eine Vertiefung des Gesetzes aus dem Jahr 1990 und zugleich eine Berichtigung der Rolle der EOIs, der Amtlichen Sprachschulen, als Hauptstandort außerhalb der Pflichtschule, wohin die Bemühungen

der Verwaltung hinsichtlich der Fremdsprachen bislang verlagert wurden. Spanien besitzt zwar mit den Amtlichen Sprachschulen eine höchst verdienstvolle Einrichtung, doch müssten nun die Akzente anders, den Bedürfnissen der Zeit entsprechend gesetzt werden. Im europäischen Gesamtbild stellen indessen die Amtlichen Sprachschulen Spaniens nicht so sehr eine Ausnahme, sondern vielmehr eine Anomalie dar. Selbstverständlich ist jeder Versuch begrüßenswert, den Fremdsprachenerwerb als postobligatorische Ausbildung zu pflegen. Sinnvoller wäre dies aber dann, wenn zuvor für die allgemeine Ausbildung in der Pflichtschule gesorgt worden wäre.

Inhaltlich gesehen, bedeuten die neuen Erziehungsvorsätze eine weitere Chance zur Auseinandersetzung mit den sprachtypologischen Herausforderungen, denen die Sprecher romanischer Sprachen (zumal Spanisch und Katalanisch) angesichts germanischer Sprachen ausgesetzt sind. Wir meinen den Sprachrhythmus und alle damit zusammenhängenden Faktoren im Bereich der Phonologie, der Syntax sowie der Morphologie, sofern es darum geht, vom Rhythmus her Akzent zählende Sprachen wie Englisch und Deutsch zu erlernen.

Die Schwierigkeiten, diese Herausforderung innerhalb der traditionellen Schule in den Griff zu bekommen, mögen in den 60er und 70er Jahren entscheidend dazu beigetragen haben, dass ein bedeutender Teil des öffentlichen Engagements nicht an die obligatorische Schule gebunden war, sondern eben in die postobligatorische Ausbildung umgeleitet wurde. Nicht zu Unrecht konnte behauptet werden, junge Erwachsene ab 16 besäßen eine größere Motivation, die Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache zu überwinden, als Schulkinder. Doch ist das Jammern über die ärmlichen Englischkenntnisse der breiten Bevölkerung unüberhörbar. Die provisorische Lösung aus der Zeit vor 30 bis 40 Jahren hat sich demnach nur bedingt bewährt. Sollte das neue Erziehungsgesetz tatsächlich eine Berichtigung durch Akzentverlegung bedeuten, könnte das die Aussichten eines erfolgreichen Anschlusses Spaniens an den Europäischen Hochschulraum der Fremdsprachendidaktik besonders günstig beeinflussen.

Die erhoffte Auseinandersetzung würde den Spielraum des Deutschunterrichts, dem im spanischen Schulwesen nie besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, bestimmt erweitern. Es kann folglich nur besser werden. Somit würden mit Hinblick auf DaF ebenso die Chancen einer Zusammenarbeit zwischen deutschen und spanischen Instituten wachsen.

Zurzeit geht es nicht nur darum, dass spanische Absolventen in deutsche Institute gehen, um die letzten Schritte ihrer DaF-Ausbildung zu machen. Hinzu kommen ebenso die Erfahrungen, welche die DaF-Studierenden aus Deutschland in einer typologisch gesehen abgesteckten Umgebung durch ihr Praktikum sammeln können. Nach intensivem Erproben verschiedener Praktikumsmöglichkeiten hat sich die Ausrichtung an der Beobachtung typologischer Stör- bzw. Förderungsfaktoren, wie sie zurzeit z.B. an der Universität Barcelona durchgenommen wird,

als Erfolg versprechende Ergänzung der DaF-Ausbildung im Heimatland erwiesen. Die Aussichten zu einer vertieften Kooperation zwischen deutschen und spanischen Hochschulen sind somit auch in dieser Hinsicht ermunternd.

Natalia Borisko (Nationale Linguistische Universität
Kiew)

Ukrainische DaF-Studiengänge im Bologna- Prozess

1 Stellenwert und Rolle der deutschen Sprache in der Ukraine

Intensive wirtschaftliche, politische und wissenschaftlich-technische Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Ukraine erklären die große Bedeutung des Deutschen an den ukrainischen Schulen und Universitäten. Dabei waren aufgrund der sowjetischen Bestimmungen zum Fremdsprachenunterricht (FSU) die Voraussetzungen für die Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur unmittelbar nach der Erlangung der Unabhängigkeit keineswegs günstig: Die Anteile der Fremdsprachen im schulischen Betrieb wurden in Form von Quoten

festgelegt und mit 50% Englisch, 20% Deutsch, 20% Französisch, 10% Spanisch dem Englischen eine Vorrangstellung eingeräumt. Nach 1991 verzeichnete das Fach Deutsch einen Rückgang; dennoch stieg, zum Teil durch die wirtschaftliche Zusammenarbeit beider Länder und durch die Sprachen- und Kulturpolitik Deutschlands in den MOE-Ländern verursacht, das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur.

Heute nimmt die deutsche Sprache unter den 15 in den Schulen und Gymnasien gelernten Fremdsprachen weiter den zweiten Platz ein, allerdings mit großem Abstand hinter Englisch. So lernten im Schuljahr 2003/2004 74% aller Schüler Englisch, 12,8% Deutsch, 4,5% Französisch, 0,2% Spanisch, 8,5% andere Sprachen. Die Anzahl der Schüler und Studierenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, nimmt dagegen ständig zu. Deutsch wird heute an 7.494 Schulen mit 759.203 Schülern angeboten, an denen etwa 10.000 Deutschlehrer tätig sind. Es gibt 30 so genannte Schulen mit erweitertem Deutschunterricht (zum Teil auch mit bilinguaalem Unterricht), 13 Schulen mit „Deutsches-Sprachdiplom“-Prüfungen. Im Schuljahr 2003/2004 arbeiteten (nach Information des Goethe-Instituts Kiew) an 19 Schulen deutsche Lehrkräfte. Der Bedarf an DaF-Lehrenden ist immer noch nicht gedeckt, obwohl sie an 49 Universitäten und Hochschulen (darunter 25 Pädagogische Universitäten) ausgebildet werden (Stand: 2004).

2 Die Bildungsreform von 2002

Das Bildungssystem der Ukraine hat sich seit Beginn der Unabhängigkeit verändert und sich dabei zunehmend an Westeuropa orientiert. Die Bildungsreform wurde durch die veränderte politische und wirtschaftliche Situation in der postsozialistischen Ukraine, das ständig wachsende Interesse an Fremdsprachen und einen großen Nachholbedarf an hoch qualifizierten Fremdsprachenlehrern (im Bereich des Fremdsprachenunterrichts) ins Leben gerufen.

Den Rahmen für die Bildungsreform bildet seit April 2002 die Nationale Doktrin zur Entwicklung der Bildung. Demnach ist das Ministerium für Wissenschaft und Bildung zuständig für die Konzipierung und Implementierung der Bildungspolitik auf allen Ebenen von der Vorschulerziehung bis hin zu den Universitäten.

Der andere wesentliche Zug der Bildungsreform ist eine weitere globale und europäische Integration: Im Mai 2005 schloss sich die Ukraine zusammen mit vier weiteren Ländern (Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Republik Moldau) dem Bologna-Prozess an.

Im Laufe der Bildungsreform von 2002 wurden sowohl das Schul- als auch das Hochschulwesen reformiert.

2.1 Schulwesen

Die zehnklassige Schule sowjetischen Typs wurde von einem zwölfklassigen System mit drei Stufen abgelöst: Grundschule (4 Jahre), Mittelschule (5 Jahre) und Oberschule (3 Jahre). Die Schulpflicht besteht für Kinder ab sechs bzw. sieben Jahren. Deutsch wird an folgenden Schultypen gelernt: Grundschulen, Allgemein bildenden Schulen (alle drei Schulstufen), Spezialschulen (Mittel- und/oder Oberstufe) mit dem erweiterten Fremdsprachenunterricht, Gymnasien (Mittel- und Oberstufe) und Lyzeen (Oberstufe).

Die erste Fremdsprache wird in den Klassen 2 bis 12 gelernt, die zweiten und die dritten Fremdsprachen werden je nach dem Wunsch der Eltern und den vorhandenen Schulkapazitäten (Personal, Räume etc.) angeboten.

2.2 Hochschulwesen

Das reformierte ukrainische Bildungssystem unterscheidet vier Stufen der weiterführenden Bildung. Bereits in den 90er Jahren wurde ein Akkreditierungssystem eingeführt. Staatliche wie private Hochschulen bewerben sich bei einer staatlichen Kommission um die Akkreditierung auf einer von vier Stufen. Wenn sie die jeweiligen Anforderungen erfüllen und akkreditiert werden, erhalten sie eine festgelegte staatliche Unterstützung, die den staatlichen wie privaten Universitäten zusteht.¹ Die erste und unterste Stufe wird an den Berufs- und Fachschulen mit dem Titel „Juniorspezialist“ abgeschlossen, die zweite Stufe an Colleges und vergleichbaren Institutionen, wo der „Bachelor“ erworben werden kann, die dritte und vierte Stufe schließlich umfassen Universitäten, Akademien und Hochschulen. Diese werden mit dem Titel „Diplomspezialist“ oder „Master“ (auf Ukrainisch „Magister“) beendet.

2004 gab es im Land 315 Bildungseinrichtungen des 3. und 4. Akkreditierungsgrades, darunter 106 Universitäten, 59 Akademien und 150 Hochschulen, an denen insgesamt 1,4 Millionen Studierende eingeschrieben waren (2,8% der Bevölkerung).

Das Fremdsprachenstudium ist in der Ukraine sehr attraktiv. So waren 2000/01 die unter den Studierenden beliebtesten Fächer Wirtschaft (28,4% aller Eingeschriebenen), Ingenieurwesen (22,2%), Bildungswesen (9,9%), Jura (9%) und Geisteswissenschaften (7,1%).²

¹ Die Hochschulbildung in der Ukraine ist prinzipiell kostenlos, die Hochschulen haben aber die Möglichkeit, Gebühren zu erheben – staatliche Hochschulen für maximal 49% aller Studienplätze. Diese Gebühren schwanken zwischen 800 und 2.000 USD pro Jahr.

² S. die Homepage des Ukrainischen Bildungs- und Wissenschaftsministeriums: <http://education.gov.ua> (Stand: 23.10.2005).

Die Anzahl der Fremdsprachenstudierenden ist beträchtlich. Das bestätigen auch die Zahlen der Bewerber um die fremdsprachlichen Studienplätze an den großen Universitäten: Im Durchschnitt sind es drei bis vier Bewerber pro Studienplatz.

3 Wirtschaftliche und institutionelle Probleme der Hochschulen

Die ukrainische Bildung befindet sich seit einigen Jahren in einer tiefen Krise, die schon seit Jahren absehbar war, da das Bildungssystem bereits in der ehemaligen Sowjetunion sanierungsbedürftig war. Dazu kamen andere schwerwiegende Faktoren wie: eine ungenügende staatliche Finanzierung der Bildungseinrichtungen und der Wissenschaft (z.B. werden Hochschulen und Universitäten nur zu 25-35% vom Staat finanziert); die Abwertung des sozialen Status der Forschungs- und Lehrtätigkeit; die Auswanderung qualifizierter Fachleute und Wissenschaftler (allein zwischen 1990 und 1995 verlor die Ukraine etwa ein Drittel ihrer wissenschaftlichen Elite an das Ausland, insbesondere an Russland und die USA) und als Folge die Zerstörung der wissenschaftlichen Schulen und der natürlichen Kontinuität in der Entwicklung; soziale Folgen der Einführung der gebührenpflichtigen Hochschulbildung und der Gründung der privaten Hochschulen; fehlende Bildungsstandards für fremdsprachliche Studiengänge und als Folge keine Gesamtkonzeption der Philologen- und Fremdsprachenlehrausbildung u.v.a.m. Die Wirkung des ersten Faktors veranschaulicht die folgende Tabelle zur Bildungsfinanzierung (im internationalen Vergleich von 1997) (vgl. Artemčuk et al. 2004: 35):

Kennwert	Ukraine	Weiß-russland	Russland	USA	Frankreich	BRD
BIP pro Person (in Tausend USD)	1,04	2,15	2,68	29,08	26,30	28,28
Ausgaben für die Bildung (in Mrd. USD)	3,79	1,35	16,19	420,29	94,04	111,41
Ausgaben für die Bildung pro Person (in USD)	73,7	130,6	109,6	1.547,2	1.606,3	1.355,5

Tab. 1

Außer den finanziellen Gründen muss auch auf einige subjektive Faktoren hingewiesen werden, welche die Reformierung der ukrainischen Bildung verhindern, z.B. den mangelnden Reformwillen der Lehrenden, das obrigkeitshörige Denken der Lehrbeamteten u.a.m. Allerdings sollte in diesem Zusammenhang auch der große Reformeifer der Bildungsbeamteten und die bildungspolitische Rhetorik

erwähnt werden, die in einem Missverhältnis zur traurigen Alltagsrealität vieler Schulen und Hochschulen stehen.

4 Ukrainische DaF-Studiengänge

An 61 ukrainischen Hochschulen und Universitäten sind DaF-Studiengänge eingerichtet (Stand: 2004). Die häufigsten Profile und Abschlüsse sind: Germanist und/oder Fremdsprachenlehrer für zwei Fremdsprachen (meistens Deutsch und Englisch, Englisch und Deutsch oder Deutsch und Muttersprache); Fremdsprachenlehrer für Deutsch; Dolmetscher/Übersetzer für Deutsch als erste oder zweite/dritte Fremdsprache, Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache in Kombination mit einem anderen Fach (Psychologie, Wirtschaft, Jura, Diplomatie, Informatik, Journalistik etc.).

Eine ganz wichtige Gelenkstelle zwischen der Praxis des DaF-Unterrichts in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung und der Germanistik bildet die Fremdsprachenlehrerausbildung:

Schulischer Unterricht und universitäre Lehrerbildung, Klassenraum und Hörsaal sind zwei Seiten einer Medaille, die sich bestenfalls zum Königsweg, schlimmstenfalls zum Teufelskreis ergänzen (vgl. Raddatz 2002: 123).

Die Fremdsprachenlehrerausbildung in der Ukraine weist viele gute Traditionen auf. In der ehemaligen Sowjetunion existierten Pädagogische Hochschulen für Fremdsprachen, die keine Philologen, sondern Fremdsprachenlehrer ausbildeten und an denen das Studium traditionell praxisorientiert und stark berufsbezogen war. Die Grundlage für die Fremdsprachenlehrerausbildung bildete auch dort das Germanistikstudium, aber nichtsdestoweniger sammelten diese Pädagogischen Hochschulen viele positive Erfahrungen an. Das betrifft nicht nur die Vermittlung einer entwickelten fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, sondern auch von didaktisch-methodischem, psychologischem und pädagogischem Können und Wissen und ein kontinuierliches Unterrichtspraktikum. Besonders zu loben ist (bzw. war) das System der regelmäßigen staatlich geförderten Fortbildung der Lehrenden.

Die Lehrerausbildung wurde an diesen Hochschulen, die aus Prestige- und Finanzgründen zum größten Teil zu Universitäten umstrukturiert wurden, von Jahr zu Jahr zunehmend „philologisiert“. Auch diese Hochschulen bilden heute ihre Studierenden sehr theorie- und forschungsorientiert aus, wobei eine große Zahl der Studierenden keine wissenschaftliche bzw. akademische Laufbahn anstrebt.

5 Bologna-Reformen und das DaF-Studium

Zurzeit wird in der Ukraine die Studienlandschaft weiter umgekrempelt. Seit 2003 werden an 50 ukrainischen Hochschulen des 3. und 4. Akkreditierungsgrades im Rahmen eines Pilotprojektes die Studiengänge auf das gestufte BA/MA-System umgestellt und modularisiert.

Der Verlauf und die vorläufigen Ergebnisse der Modellversuche geben keinen Anlass zum Optimismus, zumindest im Bereich der DaF-Lehrerausbildung. Das bisherige Studiensystem wird nicht durch ein neues gestuftes System ersetzt; man versucht, das alte mit dem neuen System zu kombinieren. Das neue Bologna-reformierte Studium für das DaF-Lehramtsstudium der Nationalen Linguistischen Universität Kiew³ folgendermaßen aus (mit *Kursinschrift* sind neue *modularisierte Studiengänge* hervorgehoben):

Studiengänge und Abschlüsse	Dauer des Studiums	Berufsfelder	Weiterbildungsmöglichkeiten (Optionalbereich)
<i>Bachelor für Philologie/ Deutschlehrer</i>	<i>8 Semester</i>	<i>Deutschlehrer in Kindergärten und Schulen (Grund- und Mittelstufe)</i>	<i>Masterstudium, Diplom</i>
Diplom-Philologe/Lehrer für Deutsch, Englisch und Weltliteratur	+ 2 Semester nach Bachelor	Lehrer für Deutsch, Englisch und Weltliteratur an Schulen (Oberstufe) und Gymnasien	Promotion
<i>„Magister“ (= Master) für Philologie/Lehrer für Deutsch, Englisch und Weltliteratur</i>	<i>+ 2 Semester nach Bachelor</i>	<i>Lektor/wissenschaftlicher Mitarbeiter an Hochschulen/ Universitäten</i>	<i>Promotion</i>
Postgraduierte Studien: Promotion → „Kandidat der päd. Wissenschaften“ (= Doktor/Ph.D.)	3 Jahre Doktorantur oder selbstständig unbegrenzt	Lehre und Forschung an Hochschulen und Universitäten	Habilitation
Habilitation → „Doktor der päd. Wissenschaften“ (= Doktor habil.)	6 Forschungssemester oder selbstständig unbegrenzt	Lehre und Forschung an Hochschulen und Universitäten	Professur

Tab. 2

³ Diese Universität ist die größte im Land, die DaF-Lehrer ausbildet: Zurzeit studieren 320 Personen DaF als Hauptfach, etwa 100 als Nebenfach (zweite Fremdsprache nach Englisch) und fast genauso viele Deutsch als zweite Fremdsprache in Kombination mit Jura und Wirtschaft (Stand: 2005).

Die in der Tabelle angegebenen Berufsmöglichkeiten entsprechen nicht den realen Berufsfeldern. In Wirklichkeit sind sehr wenige Absolventen als DaF-Lehrende an Schulen und Hochschulen tätig; die meisten arbeiten in ukrainischen und deutschen Industriebetrieben als Dolmetscher/Übersetzer und Deutschlandreferenten, in Verlagen und Redaktionen der ukrainischen Massenmedien, im diplomatischen Dienst und internationalen Organisationen, in der Touristikbranche, in Sprachkursen (z.B. der Goethe-Institute oder privaten Sprachschulen) u.a.m.

Das DaF-Studium an den ukrainischen Universitäten ist kaum auf die genannten Berufsfelder zugeschnitten. Eine Ausnahme bilden Dolmetscher-/Übersetzer-Studiengänge und die Studiengänge im Bereich der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften mit Deutsch als erster oder zweiter Fremdsprache, die einen deutlichen Berufsbezug haben.

Ebenso wenig zufrieden stellend verlaufen die Prozesse der Modularisierung und des Übergangs zum ECTS. Die Module werden meistens formal definiert, inhaltlich sowie strukturell nicht revidiert bzw. modernisiert. Die Übereinkunft, dass das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden während eines akademischen Jahres 60 Credits ergibt und ein Credit 24-30 Stunden entspricht, hat einige der am Pilotprojekt teilnehmenden Universitäten veranlasst, die Zahl der Stunden für das Selbststudium zu erhöhen, um die gewünschte Stundenzahl zu erreichen. (Oft wurde diese „Umrechnung“ von der Reduzierung der Präsenzstunden begleitet!)⁴

Die Kerncurricula der meisten reformierten Studiengänge bleiben konturlos, undurchsichtig und unflexibel; sie weisen eine traditionelle typische Dominanz der philologischen Fächer auf: Sprach- und Literaturwissenschaften beanspruchen ca. 20% der gesamten Studienzeit. Im Vergleich dazu nehmen didaktisch-methodische, sprachlehrtheoretische und pädagogisch-psychologische Fächer (ohne Unterrichtspraktika) nur ca. 6% ein (s. das Beispiel der Nationalen Linguistischen Universität Kiew im Landesbericht Ukraine [CD-ROM im Anhang]). Nach wie vor bilden Fachdisziplinen und Fachdidaktik ein Spannungsfeld mit negativen Auswirkungen auf die Theorie und Praxis des FSU, was eine mögliche Bündelung ihrer Ressourcen zugunsten der Lernenden und Lehrenden erschwert und oft unmöglich macht. Auffallend groß ist außerdem die Gewichtung der so genannten allgemein bildenden Fächer, in die ca. 24% der gesamten Studienzeit investiert wird. Das sind z.B. Philosophie, Grundlagen der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Grundlagen der Politologie und Soziologie, Informatik, Medizin u.a.m.

⁴ Eine zusätzliche Verwirrung entstand mit den Begriffen „Magister“ – „Master“. Bereits seit 1987 wurden an sowjetischen Universitäten ausgesprochen forschungsorientierte Magister-Studiengänge (zwei Semester nach dem 10-semesterigen Diplom-Studium) für begabte Studierende eingerichtet. Seit dem Bologna-Prozess hieß es stillschweigend, dass Master und Magister identisch sind. Demzufolge sind alle eingerichteten MA-Studiengänge auch forschungsorientiert, wobei im Fremdsprachen-Studium gerade der Anwendungsmaster dem Wunsch und den Vorstellungen der meisten Studierenden entsprechen würde.

Die Rolle dieser Fächer für angehende Deutschlehrer steht außer Frage. Aber leider muss man feststellen, dass der universitäre Sprachunterricht (über 30% für die erste und fast 20% für die zweite Fremdsprache) in Verbindung mit philologischen Studien (ca. 20%), unterstützt durch allgemein bildende Fächer (ca. 24%), zur breiten Ausbildung von enzyklopädischem Welt- und deklarativem Sprachwissen führt – und in weitaus geringerem Maße zu prozeduraler Kompetenz auf dem Gebiet Lehren und Lernen von Fremdsprachen.

In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass die Öffentlichkeit den Reformprozess kaum wahrnimmt, ähnlich verhält es sich mit der Wirtschaft. Den Unternehmen wird nicht bewusst, dass sich die ukrainische Studienlandschaft verändert und die neuen Abschlüsse Bachelor und Master Auswirkungen auf ihr Personalentwicklung und Personalmarketing ihre haben. Es liegt zum Teil auch daran, dass die bisherige Bologna-Reform eher eine Oberflächenkosmetik war. (Und außerdem gilt der Bachelor-Abschluss laut der geltenden ukrainischen Gesetzgebung als nicht vollendetes Studium.)

6 Aufgaben der ukrainischen Hochschulen (im Bereich der DaF-Lehrerausbildung)

Zusammenfassend und ausblickend lässt sich feststellen, dass die Fremdsprachenlehrerausbildung in der Ukraine immer noch viele Defizite und ganz besonders dringliche Desiderate aufweist, die durch den Bologna-Prozess nur noch akuter geworden sind:

- Die ausbleibenden differenzierten staatlichen Bildungsstandards für Fremdsprachenstudiengänge verursachen Chaos an ukrainischen Bildungseinrichtungen und beeinträchtigen letzten Endes eine zufrieden stellende Qualität und Professionalität der DaF-Lehrerausbildung.
- Es bestehen große Bedenken gegen eine oberflächliche formale Angleichung von Studienstrukturen. Das Problem der Schaffung des Systems verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse kann auf solche Weise nicht gelöst werden.
- Problematisch erscheint die Modularisierung der alten und neuen Studiengänge. Diese wird formal durchgeführt – ohne prinzipielle Veränderung der Studieninhalte und deren Rolle und Gewichtung. Alte Studieninhalte werden mit moderner „Verpackung“ versehen.
- Neue Kerncurricula für DaF- und besonders für Fremdsprachenlehrer-Studiengänge sollten erarbeitet und erstellt werden. Sie sollten in Koordination mit allen beteiligten und betroffenen Institutionen – Schule, Universität, Fortbildungsinstitutionen – definiert werden. Die aktuellen Curricula der einzelnen Universitäten und Hochschulen sind gekennzeichnet

durch ein ziemlich beziehungsloses Nebeneinander von fachspezifischen, fachdidaktischen und allgemein bildenden Teilbereichen. Die ukrainischen Universitäten vermitteln nach wie vor eine allgemein recht umfassende Bildung. Die Studiengänge sind stark von einer Vielzahl fachfremder Veranstaltungen geprägt.

- Das DaF-Studium soll verstärkt an konkreten Berufsfeldern orientiert werden. Daraus sollten die notwendigen Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen abgeleitet werden (Stichworte für den Fremdsprachenlehrerberuf: Lehrer als Experten für die Vermittlung von Sprachen und Kulturen, als Lernberater etc.).
- Die größten inhaltlichen Probleme hängen mit einer großen Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in der DaF-Lehrerausbildung zusammen. Von zentraler Bedeutung scheint hierbei nach wie vor das Problem der berufsfernen Theorie und einer weiterhin eher wissenschaftsfernen Praxis zu sein. (Forschendes Lernen in Seminaren und sprachpraktischen Lehrveranstaltungen, Aktionsforschung während der Unterrichtspraktika könnten zur angestrebten Integration von Theorie und Praxis führen.)
- In diesem Sinn müssen Grundlagen für die Professionalisierung im Lehrerberuf geschaffen, eine neue Lehr- und Lernkultur initiiert und gefördert werden. Im Zentrum der Lernprozesse sollte nicht mehr ausschließlich der Erwerb von Inhalts- oder Faktenwissen stehen, sondern die Förderung von berufsrelevanten Kompetenzen, Orientierungswissen und -strategien und der Fähigkeit zur Reflexion über das eigene Lernen und Lehren.
- Für die Qualitätssicherung der sprachpraktischen Ausbildung in den ukrainischen DaF-Studiengängen muss noch vieles getan werden, denn der Entwicklung und Förderung einer funktional differenzierten, flexiblen und sicheren kommunikativen Kompetenz kommt eine besondere Bedeutung zu (Stichworte hierfür: Lernen lernen, Sprachbewusstsein entwickeln, Berufsbezogenheit der sprachpraktischen Ausbildung etc.).⁵
- Es sei auch die starke Verschulung und die begrenzte Wahlmöglichkeit bei Veranstaltungen an ukrainischen Hochschulen erwähnt, die nicht unbedingt die Autonomie und das eigenständige wissenschaftliche Arbeiten der Studierenden fördert. Es sollten moderne offene Unterrichtsformen (Projekte, Stationenlernen, Freiarbeit etc.) eingeführt und praktiziert werden.

⁵ Es gibt allerdings auch positive Beispiele für neue Curricula für den praktischen Deutschunterricht in der DaF-Lehrerausbildung, in denen versucht wird, die Ansprüche des fachwissenschaftlich orientierten Germanistikstudiums mit den Anforderungen einer modernen praxis- und berufsorientierten Lehrerausbildung zu verbinden (s. Borisko et al. 2004).

- Lebenslanges Lernen muss für die Fremdsprachen-Lehrerbildung ein genuines Ziel und Mittel sein: nicht nur in Form von gelegentlichen Fortbildungsveranstaltungen, sondern von permanenter autonomer Arbeit an den eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten. Sprachenportfolios und Lehrerportfolios müssen zum Alltag an den ukrainischen Hochschulen werden.

Literatur

- Artemčuk, Galik/Popowič, Wolodymir/Sičkarenko, Galina (2004): Vyša škola Ukrainy: realnist i tendenci rosvytku. Kiev.
- Borisko, Natalia/Gutnik, Walentina/Klimentjewa, Marianna/Ignatenko, Tatjana/Iwanenko, Swetlana/Lasarenko, Olena (2004): Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Kiev.
- Raddatz, Volker (2002): Vom Wissen zum Handeln: Fremdsprachendidaktik als Mittler zwischen Theorie und Praxis. In: Neveling, Christiane (Hg.): Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik. Tübingen, 123-136.

Internetquelle

- Ministry of Education and Science of Ukraine. <http://www.education.gov.ua> (Stand: 23.06.2006).

Olivera Durbaba (Universität Belgrad)

DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro

Es ist nicht einfach, als Involvierte stellvertretend und objektiv über das Germanistikstudium im eigenen Land zu sprechen und aus der Bestandsaufnahme mögliche oder erwünschte Perspektiven abzuleiten. Es doch zu tun, dazu berechtigt mich weniger die Tatsache, dass ich mich als (einzige) Methodikerin in Serbien und Montenegro, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig ist, u.a. auch mit curricularen Fragestellungen beschäftige, als der Umstand, dass ich in letzter Zeit in meiner Eigenschaft als Autorin des bisher einzigen Entwurfes eines modularisierten Curriculums in der serbischen Germanistik an mehreren in Deutschland oder in der südosteuropäischen Region veranstalteten Tagungen teilnehmen konnte, an denen Vertreter der Inlands- und Auslandsgermanistik ihre Erfahrungen austauschten, wodurch wertvolle Einblicke in Studienstrukturreformen in

den jeweiligen Germanistiken gewonnen und fruchtbringende Vergleiche gezogen werden konnten.

In Serbien blickt der Universitätsdeutschunterricht auf eine für unsere Verhältnisse lange Tradition zurück: Ein selbständiger Lehrstuhl für Deutsch wurde bereits 1852 an der damaligen Hochschule in Belgrad gegründet, als ältester fremdphilologischer und zweitältester philologischer Lehrstuhl überhaupt, nach jenem für Serbisch. Diese lange und fruchtbringende Geschichte erfuhr in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts, ebenso wie viele andere Lebensbereiche in unserem Land, eine lang andauernde negative Entwicklung, deren Folgen zu gravierenden Defiziten führten: Viele Lehrkräfte verließen den Lehrstuhl, einige Professoren wurden emeritiert, ohne für wissenschaftlichen Nachwuchs gesorgt zu haben, mehrere Lehrkräfte entschieden sich infolge schwieriger Lebens- und Arbeitsumstände zur Auswanderung, weder Studierende noch Lehrende durften an den damals zahlreichen europaweiten Austausch- und Mobilitätsprogrammen teilnehmen, da diese Bewerbungen aus Serbien nicht offen standen, Partnerschaftsverträge mit anderen germanistischen Instituten wurden gekündigt. Die vor fünf Jahren eingetretenen gesellschaftlichen Veränderungen konnten bisher einer überaus stark zerrütteten, nur mühsam den Anschluss an Fachdiskussionen suchenden Germanistik nicht aus ihrer lang andauernden tiefen Krise weiterhelfen.

Zurzeit bestehen germanistische Fachbereiche an vier Universitäten in Serbien und Montenegro: an der Philologischen Fakultät der Universität Belgrad, an der Philosophischen Fakultät der Universität Novi Sad (Gründungsjahr: 1954), an der Philologischen Fakultät der Universität Kragujevac (Gründungsjahr: 1995/96) und an der Philosophischen Fakultät der Universität Montenegro in Nikšić (Gründungsjahr 2002/03). Die Anzahl der an der Universität Belgrad immatrikulierten Germanistikstudierenden beläuft sich zurzeit auf 400. Obwohl die in regelmäßigen Zeitabständen unter Studierenden durchgeführten Umfragen und Interviews deutlich zeigen, dass die meisten von ihnen einen außerschulischen Dienst anstreben, schlägt laut unbestätigten Einschätzungen etwa die Hälfte der Studierenden nach der abgeschlossenen Hochschulausbildung eine Lehramtslaufbahn ein. Die Berufschancen werden vor allem in den Bereichen Bankwesen, Außenhandel, Diplomatie und Journalismus gesucht, wo vor allem mit höherem Einkommen und besseren Aufstiegsmöglichkeiten gerechnet wird. Die durchschnittliche Wartezeit auf die erste Anstellung beträgt weniger als drei Monate. Am Studienort Belgrad, wo die meisten Vertretungen und Niederlassungen deutscher und österreichischer Firmen beheimatet sind, können sich die meisten Germanistikstudierenden mit Gelegenheitsarbeiten schon während des Studiums durchschlagen.

Unsere Studierenden kommen, obwohl im Rahmen einer als klassisch generalistisch zu bezeichnenden Germanistik ausgebildet, zu einem einheitlichen

Abschluss als Lehrer der deutschen Sprache und Literatur. Somit ist ein Studium an Lehrstühlen für Germanistik wie auch für alle anderen fremdsprachlichen Philologien die einzige Voraussetzung für die Anstellung im Schulwesen. Ob jedoch eine Hochschulausbildung als lehramtqualifizierend bezeichnet werden darf, die einen einzigen zweisemestrigen Kurs zur Methodik der Vermittlung DaF anbietet, und zwar mit jeweils nur 4 SWS, ist zu bezweifeln.

Nach dem vorhandenen, über 20 Jahre alten Studienprogramm, das mit einigen Modifikationen auf jenem aus den 60er Jahren beruht, weist die serbische Germanistik, wie alle anderen Auslandsphilologien, folgende Konstellationen auf:

- Ein vierjähriges stark verschultes Studium, das zum Abschluss Lehrer der deutschen Sprache und Literatur führt.
- Zum aufbauenden postgradualen Studium, das zum Magisterdiplom führt, werden nur Studierende mit einer sehr hohen Durchschnittsnote (mindestens „gut“ [8]) zugelassen (zurzeit gibt es in den beiden Fachbereichen, die ein solches weiterführendes Studium anbieten, d.h. im sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Ausbildungsprofil Germanistik, insgesamt 10 Magisterkandidaten).
- Da alle (ausnahmslos zweisemestrigen) Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare und Übungen) der Studienordnung nach obligatorisch sind, gibt es keine Wahlfächer und daher auch keine Möglichkeit zu einem individuell differenzierten und selbstgesteuerten Studienverlauf.
- Die Teilnahme an entsprechenden Lehrveranstaltungen stellt eine vorgeschriebene Zulassungsvoraussetzung für die Prüfung im betreffenden Fach dar. Nachdem der Studierende eine in der Studienordnung der jeweiligen Fakultät festgelegte Mindestzahl der Prüfungen erfolgreich absolviert hat, wird er ins nächste Studienjahr versetzt, im Laufe dessen die eventuell noch nicht bestanden Prüfungen nachzuholen sind.
- Die Gewichtung von Studieninhalten liegt zurzeit bei einem Drittel Sprachunterricht, einem Drittel Linguistik und Literaturwissenschaft, einschließlich der Sprachgeschichte und der älteren deutschen Literatur, und einem Drittel allgemein bildender Fächer (Philosophie, Soziologie und Kulturwissenschaft, einer weiteren Fremdsprache als Nebenfach), die im letzten Studienjahr von Deutschlandkunde („Kulturpolitische Geschichte des deutschsprachigen Raums“) und Methodik der Vermittlung DaF ersetzt werden.
- Somit werden traditionell generalistisch Germanisten nach dem Einschubmodell (s. Neuner 1995: 93) ausgebildet.
- Nach dem Studium gibt es keine universitären Weiterbildungsangebote und somit auch keine Möglichkeit zur Promotion im Fach Didaktik/ Methodik der Vermittlung DaF.

Aufgrund bestimmter statistischer Angaben, von Lehrkräften gesammelter Unterrichtserfahrungen wie auch mancher Befragungen unter Germanistikstudierenden und -absolventen und deren Arbeitgebern wird am Germanistikstudium in Serbien folgendes beanstandet: *Ineffizienz* (da die Abbrecherquote zu hoch ist und in manchen Jahrgängen über 70% beträgt), *Kostspieligkeit* (da nur Ein-Fach-Studiengänge dem Mangel an Fremdsprachenlehrern nicht abhelfen können), *Unproduktivität* (da das Studium inhaltlich ausschließlich als berufsvorbereitend und nicht als berufsqualifizierend zu bezeichnen ist, d.h. lediglich formal als Vorstufe zur Berufstätigkeit verstanden wird, jedoch nicht mit entsprechenden praxisorientierten Angeboten gefüllt ist), *Generalisierung* (da individuellen Bedürfnissen und Interessen einer sehr heterogenen Studentenschaft durch tradierte und teilweise überholte philologische Bildungskonzepte und -ansätze keineswegs Rechnung getragen wird) und *Inadäquatheit* (im Hinblick auf nicht ausreichende Sprachkenntnisse).

Die lange Auflistung von Defiziten des Germanistikstudiums legt nahe, dass dieses auch abgesehen von einer von oben auferlegten oder sogar aufoktroierten Reform längst reformbedürftig war. Wie in manchen anderen Philologien müssten auch in der serbischen Germanistik korrektive Maßnahmen in mindestens drei Bereichen ergriffen werden: 1. Änderungen der Hochschuldidaktik,¹ 2. Modernisierung von Studieninhalten, 3. Entwicklung einer am internationalen Diskurs orientierten Sprach-, Literatur- und Sprachlehrforschung.

Wegen der schon erwähnten diskontinuierlichen Entwicklung gehört Serbien erst seit der Berliner Konferenz im September 2003 zu den Unterzeichnerstaaten der Bologna-Deklaration. Infolge eines unmittelbar darauf folgenden Regierungswechsels wurde jedoch erst zwei Jahre später, d.h. im September 2005, ein neues, den Bologna-Beschlüssen angepasstes Hochschulrahmengesetz verabschiedet, dessen Ansätze und Neuregelungen innerhalb von zwei Jahren bzw. bis zum akademischen Jahr 2007/08 zu implementieren sind. Aus diesem Grund befindet sich zurzeit die gesamte Hochschullandschaft in Serbien im Umbruch, wobei der philologische Bereich – ob mit gutem Grund oder nicht – überwiegend als nicht reformwillig angesehen wird.

Seit mehreren Jahren werden an allen germanistischen Fachbereichen in Serbien sinkende Zahlen von Studienplatzbewerbern verzeichnet. Obwohl, wie oben skizziert, unter den Germanistikabsolventen praktisch keine Arbeitslosen zu finden sind, wird das bei der Studienfachwahl nicht als Vorteil betrachtet. Dies dürfte nicht so sehr am zurückgehenden Interesse für die deutsche Sprache liegen

¹ Eine Änderung an Arbeitsformen und -anforderungen erscheint zwar durchaus wünschenswert, dürfte jedoch nicht überall erwartet werden: Es gibt nämlich Befürchtungen, dass auch mit Reformwiderwillen zu rechnen sei. In manchen philologischen Bereichen sind die angekündigten Veränderungen eher semantischer als inhaltlicher Natur, nach dem Motto: Einiges sollte verändert werden, damit das meiste beim Alten bleiben kann.

– da insbesondere andere geisteswissenschaftliche Fakultäten gleichzeitig entweder keinen beträchtlichen Rückgang an Interessenten für studienbegleitenden Deutschunterricht oder sogar einen Zuwachs an Zahlen von Deutschlernern verzeichnen – als am klar erkennbaren Desinteresse für das Deutschstudium als rein philologisch konzipiertem Fach, das auf die Vermittlung (beruflich) nicht verwertbaren, in erster Linie faktographischen Wissens abzielt. Hierin zeichnet sich jedoch wie in vielen anderen Hochschulfächern und -disziplinen ein Spannungsfeld zwischen Kundenorientierung und Wissenschaftlichkeitsgebot ab. Der Arbeitsmarkt verlangt nämlich nach mehr als grundlegend philologisch ausgebildeten Berufseinsteigern: Sowohl im Schulwesen als auch im nicht-schulischen Bereich werden nicht ausreichende Berufskompetenzen beklagt. Daher bietet sich im Rahmen der bevorstehenden und auch gesetzlich unumgänglichen Umstrukturierung einerseits die Chance, interdisziplinäre und interkulturelle Erweiterungen der Germanistik in Richtung einer berufsqualifizierenden Verbindung mit nichtphilologischen Fächern einzuführen. Andererseits könnten dadurch auch die curricularen Voraussetzungen für einen Zwei-Fach-Lehramtsbachelor und -master im philologischen Bereich geschaffen werden.

Das scheint insofern gerechtfertigt zu sein, als dabei auch manche außeruniversitären Faktoren eine Rolle spielen: Ab dem Schuljahr 2007/08 werden nämlich an allen Grundschulen in Serbien, wo zurzeit 65% der Schüler nur eine Fremdsprache lernen, zwei Fremdsprachen als obligatorische Fächer eingeführt. Da, bezogen auf die gesamte Schülerpopulation der Grundschüler, jetzt nur 13% Deutsch lernen, und zwar etwa 8% als Pflicht- und 5% als Wahlfach, könnte langfristig auch mit der Erhöhung der Anzahl von Deutschlernenden an Schulen gerechnet werden. Ein gravierendes Hindernis bei der Umsetzung des oben genannten strategischen Ziels stellt die unbefriedigende Ausgangslage für den Deutschunterricht in Serbien dar, die wie ein Teufelskreis erscheint: Es gibt zu wenig Deutschlernende an den Schulen. → Da im Germanistikstudium keine Deutschnullanfänger aufgenommen werden, gibt es wenig Bewerber um einen Studienplatz. → Da nur wenige Deutsch studieren und nicht alle Absolventen an eine Schule kommen, ist auch kein Zuwachs an Deutschlehrerzahlen zu erwarten. → Da nur wenige Deutschlehrer angestellt werden können, ist mit keinen erhöhten Zahlen von Deutschlernenden zu rechnen:

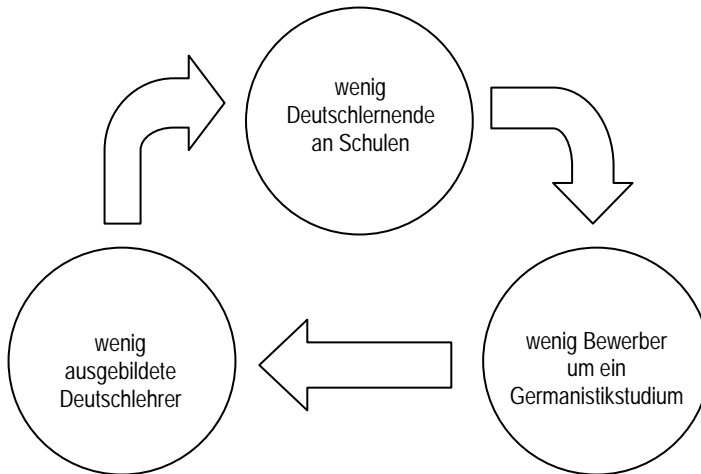


Abb. 1: DaF in einem Circulus vitiosus

Damit das oben genannte strategische Ziel nicht am Deutschlehrermangel scheitert, bietet sich zumindest als Übergangslösung auch ein (nicht länger als dreijähriger) BA-Studiengang für DaF und eine weitere Fremdsprache an. Diese Entscheidung müsste aber durch qualitativ veränderte und vertiefte methodisch-didaktische Ausbildung für Deutschunterricht generell und für den Primarunterricht im Besonderen bekräftigt werden. Ein Bachelor-Studium könnte daher vom 1. bis zum 4. Semester einheitlich verlaufen (und neben der Sprachpraxis wiederum die propädeutisch angelegten Bereiche Sprach- und Literaturwissenschaft umfassen), wobei im 5. und 6. Semester eine Fachdifferenzierung durch Wahlmodule erfolgen würde, die am gewünschten Masterprofil orientiert wären. Ein Lehramtsmodul würde dementsprechend 30 Kreditpunkte umfassen, und sowohl die Möglichkeit zur Umorientierung als auch die Auswahl mehrerer Module sollte gewährleistet sein. Eine andere denkbare, die Verhältnisse vor Ort jedoch nicht berücksichtigende curriculare Entscheidung ginge in Richtung eines einheitlichen BA-Studiengangs, mit der Differenzierung im MA-Studium, in dem es dann zur Erweiterung des curricularen Spektrums an philologischen, interkulturellen und didaktischen Formen und Inhalten käme, im Lehramtsmodul wiederum mit besonderem Nachdruck auf aufeinander abgestimmte Fragestellungen der Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache. Das MA-Studium würde grundsätzlich als allgemein philologisch (mit besonderem Akzent auf interkulturellen Kompetenzen), pädagogisch (keine schultyp- oder

schulniveauabhängige Differenzierung im Lehramtstudium) und translatorisch profiliert.

Die serbische Germanistik beteiligt sich an den zahlreichen im Rahmen der Inlandsgermanistik geführten Diskussionen um ein Kerncurriculum meistens überhaupt nicht: Ein Kerncurriculum wird nämlich bei uns sowie in den meisten anderen Auslandsgermanistiken nicht nach einem deutschen DaF-Modell (da es das deutsche Modell [noch] nicht gibt), sondern eher nach einheitlichen nationalen philologischen Standards bzw. nach intern festgelegten Prinzipien oder tradierten und vorhandenen (menschlichen und materiellen) Ressourcen festgelegt. Aufmerksam angestellte Vergleiche lassen jedoch deutlich erkennen, dass die meisten germanistischen In- und Auslandscurricula in ihren Hauptinhalten und -schwerpunkten übereinstimmen, mit deutlich ausgeprägter Orientierung an folgenden Bereichen: (1) germanistische Linguistik; (2) germanistische Literaturwissenschaft; (3) Landeswissenschaft (eventuell auch mit dem Schwerpunkt Interkulturalität); (4) Sprachlehrforschung/Fachdidaktik.²

Abschließend sei noch auf ein weiteres durch den Bologna-Prozess virulentes Thema hingewiesen. Es ist aus unserer Perspektive nicht ganz deutlich, ob externe administrative Hindernisse für eine weitgehende Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern nach der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse wirklich abgeschafft werden können. Um an einem Austausch oder sogar an einem Forschungsprojekt mit ausländischen Partnern arbeiten zu dürfen, müssen sowohl Studierende als auch Universitätslehrende aus Serbien und Montenegro erst einmal ein Einreisevisum für das betreffende Land beantragen, das nicht immer bewilligt wird. Diese Einschränkung hat zur Folge, dass nach kürzlich durchgeführten Erhebungen, deren Ergebnisse immer noch heftig diskutiert werden, über zwei Drittel der Studierenden in Serbien noch nie im Ausland waren, die meisten von ihnen nicht einmal im Besitz eines Reisepasses sind. Außerdem haben sie immer noch keine Möglichkeit, sich an einem der Sokrates- oder Erasmus-Programme zu beteiligen. Stipendien, die ihnen einen Auslandsaufenthalt überhaupt ermöglichen können, werden in begrenzter Anzahl angeboten. Bei vielen wirkt sich dieser Umstand gerade mobilitätshemmend aus. Dass Lehrende und Studierende der Germanistik die Chance erhalten, die deutschsprachigen Länder

² Unterschiedliche Kurse oder Module in den genannten Bereichen werden in der Auslandsgermanistik überall und permanent angeboten; daher gibt es keinen Grund zu der Befürchtung, dass deutsche und österreichische DaF-Studierende bei Praktika im Ausland dieser wichtigen Inhalte entbehren würden, da solche nämlich auch ohne formellen und wenigstens in der Auslandsgermanistik nicht realisierbaren oder vielleicht auch nicht erwünschten Konsens über gemeinsame Basisinhalte einen notwendigen Teil jeder philologisch fundierten Ausbildung darstellen. Die deutschen und österreichischen DaF-Fachbereiche würden daher durch Entsendung ihrer Studierenden in eine Auslandsgermanistik, und zwar sowohl mit einem Lehrdeputat bzw. Praktikum als auch mit der Verpflichtung zum Besuch mancher vor Ort angebotenen Lehrveranstaltungen, der betreffenden Auslandsgermanistik (gebührenden?) Respekt erweisen und deren Stellenwert entsprechend erhöhen.

aus erster Hand kennen zu lernen, ist vielleicht die dringendste Reformnotwendigkeit. Es muss so bald wie möglich wieder selbstverständlich werden, dass alle oder zumindest viele von ihnen diese Erfahrung machen.

Literatur

- Dainat, Holger/Sünter, Cem Alexander (2005): Die Umsetzung der BOLOGNA-Beschlüsse in der Germanistik an deutschen und ausländischen Hochschulen. Bonn.
- Durbaba, Olivera (2002): Deutschlehrerausbildung an der Universität Belgrad: Zielsetzungen und Perspektiven. In: Diekhaus, Thomas/Toma, Savica (Hg.): Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Südosteuropa. Situation und Perspektiven. Belgrad, 58-59.
- Neuner, Gerhard (1995): Grundlagen und Prozesse der Curriculumentwicklung in der Ausbildung ausländischer Deutschlehrer – einige Anmerkungen. In: Blamberger, Günter/Neuner, Gerhard (Hg.): Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Bonn, 85-96.

Ewald Reuter (Universität Tampere)

„Kuschelstudium“ im nordischen Wohlfahrtsstaat. Bologna-Prozess und DaF-Studien in der finnischen Germanistik

1 Vorbemerkung

Unter der Bezeichnung „Kuschelstudium“ fassen Austauschstudierende aus den deutschsprachigen Ländern mitunter ihre Studienerfahrungen in Finnland zusammen, die sich aus ihrer Sicht vielfältig von heimischen Gewohnheiten unterscheiden. Geschätzt werden insbesondere die fast gläserne Durchsichtigkeit des Studiums, die leichte Ansprechbarkeit der Lehrenden und die Effektivität der Uni-bürokratie. Diese Dienstleistungsstandards sind größtenteils Ergebnis der Internationalisierung bzw. Globalisierung des finnischen Hochschulwesens, die seit der

Westintegration Finnlands nach 1989 zielstrebig durchgesetzt wird und mit dem Bologna-Prozess einen vorläufigen Abschluss findet. Am Beispiel der DaF-Studiengänge verschränkt der folgende Bericht unterschiedliche Perspektiven auf Stand und Folgen der Restrukturierung der finnischen Universitäten.

2 Allgemeiner Aufbau der DaF-Studiengänge in Finnland

Ein DaF-Studium kann an allen 8 germanistischen Studiengängen in Finnland¹ absolviert werden (s. Webauftritte im Anhang dieses Beitrags). Die Bezeichnung „DaF = Deutsch als Fremdsprache“ bezieht sich hierbei auf die Kombination von Hauptfachstudium Germanistik *und* Lehrerausbildung, was der finnischen Deutschlehrerausbildung entspricht. Die im engeren Sinne fremdsprachenpädagogische Ausbildung (= das Referendariat) erfolgt an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten. Da eine Lehrerausbildung jedoch nicht an allen 8 Studienorten angeboten wird und die einzelnen germanistischen Studiengänge ihre inhaltlichen Schwerpunkte zudem frei wählen können, variieren DaF-unterrichtsbezogene Lehrveranstaltungen von Ort zu Ort. Unterrichtssprache ist in der Regel Deutsch; auch BA- und MA-Arbeiten werden auf Deutsch abgefasst. Internationale Studierende, die in der finnischen Germanistik einen Abschluss anstreben, müssen obligatorische Finnischkurse absolvieren.

Mit dem Studienjahr 2005/06 wurde das BA/MA-System formal in das finnische Hochschulsystem eingeführt und somit die Studienstrukturreform im Kern abgeschlossen (s. Amtliche Verlautbarungen im Anhang dieses Beitrags). Die gestuften Studiengänge sehen eine Regelstudienzeit von 5 Jahren vor: 3 Jahre BA-Studium + 2 Jahre MA-Studium. Studierende erarbeiten jährlich 60 Leistungspunkte (LP), wobei 1 Leistungspunkt 1 ECTS-Punkt (ca. 25-30 Zeitstunden Arbeitsaufwand) entspricht. Die Summe von 300 Leistungspunkten beinhaltet auch Nebenfachstudien (s. CD-ROM im Anhang: Landesbericht Finnland: Studienstruktur Hauptfach *Deutsche Sprache und Kultur* und *Nebenfächer*). In der Deutschlehrerausbildung bildet der MA den Standardabschluss, da er Voraussetzung für eine Festanstellung bzw. Verbeamtung ist. Lehramtsabsolventen bewerben sich direkt beim einstellenden Bildungsträger.

Die Studienzulassung erfolgt über eine Aufnahmeprüfung an der gewählten Universität. Zugelassen wird stets zum BA- *und* MA-Studium. Die Aufnahmeprüfung umfasst einen Sprachtest sowie einen sprach- und/oder literaturwissenschaftlich

¹ Dieser Beitrag (inkl. Landesbericht Finnland [s. CD-ROM im Anhang]) konzentriert sich auf verallgemeinerbare Angaben aus allen 8 germanistischen Studiengängen in Finnland. Für die reibungslose Kooperation danke ich den dort zuständigen Reformbeauftragten, namentlich meinen Tampereenser Kollegen Udo Miebs und Olli Salminen. Christian Fandrych hat mir seinen Hannoveraner Vortrag dankenswerter Weise zur Nachlese überlassen. – Für alle inhaltlichen Aussagen zeichnet jedoch der Verfasser verantwortlich.

ausgerichteten Fachtest, auf den sich Bewerbende eigens vorbereiten. Den Universitäten steht es frei, auch einschlägige Abiturnoten zu berücksichtigen. Über die Zulassungsmodalitäten informieren jährlich aktualisierte Bewerbungsratgeber. Als Faustregel gilt, dass in den Fremdsprachenphilologien jährlich pro Professur 15 Hauptfächler zum Studium zugelassen werden.

Die Vorlesungszeit erstreckt sich von Anfang September bis Mitte Mai und gliedert sich in vier Perioden. Ziel ist, dass die jährlich vorgesehenen Studienleistungen während der neunmonatigen Vorlesungszeit erbracht werden und den Studierenden drei Monate zur freien Verfügung stehen. Dies deckt sich mit der monatlichen Studienförderung. Für die Erstausbildung erhalten alle Studierenden u.a. eine monatliche Ausbildungspauschale von derzeit rund 400€, die unabhängig vom Einkommen der Eltern oder Lebenspartner neun Mal im Jahr ausgezahlt wird. Die Zahlung ist an den Nachweis erbrachter Studienleistungen gebunden. Die vorlesungsfreie Zeit wird von Studierenden zur Lohnarbeit genutzt. In Finnland werden keine Studiengebühren erhoben.

3 Modularisierte, verschulte Studiengänge

Da der Terminus „Modul“ in den Bologna-Akten nicht klar definiert ist, wird er im finnischen Hochschulwesen unterschiedlich verwendet. Erstens kann jede Lehrveranstaltung als Modul bezeichnet werden, da sie jeweils mit einem qualifizierten Leistungsnachweis abgeschlossen wird. Zweitens können größere obligatorische Studieneinheiten wie die „Grund-“, „Fach-“ oder „vertiefenden Studien“ (s. CD-ROM im Anhang: Landesbericht Finnland: Studienstruktur *Hauptfach Deutsche Sprache und Kultur*) als Module betrachtet werden, da hierfür jeweils aus den Noten der absolvierten Einzelveranstaltungen eine Gesamtnote errechnet wird. Drittens können die im Hauptfach (und in den Nebenfächern) angebotenen, thematisch geordneten Wahlpflichtangebote als Module bezeichnet werden. Eigene Modulprüfungen sieht die finnische Germanistik nicht vor.

Wie aus den bereits erwähnten Angaben im „Landesbericht Finnland“ (s. CD-ROM) hervorgeht, ist das DaF-Studium in Finnland stark reglementiert. So unterziehen sich Studienanfänger, die meist drei bis fünf Jahre schulischen Deutschunterricht absolviert haben, in den ersten beiden Perioden (à 7 Wochen) einer intensiven Sprachschulung. Hier werden bereits erste Grundlagen der linguistischen Sprachbeschreibung vermittelt, die danach im traditionell sehr stark linguistisch bzw. sprachgermanistisch ausgerichteten Studium erweitert, vertieft und verfeinert werden. Im Grunde genommen erhalten Hauptfachstudierende einen Jahresstundenplan und werden – wenigstens der Idee nach – jahrgangsweise durch das Studium geschleust.

Erwähnenswert ist, dass DaF-Studierende in Finnland auch unabhängig von der Lehrerbildung sehr früh mit der Unterrichtspraxis in Kontakt kommen. Die meisten Hauptfachstudierenden lassen sich in den Dateien der Schulen bzw. Schulämter erfassen und stehen damit im Prinzip jederzeit für Vertretungsunterricht zur Verfügung, welcher von unterschiedlicher Dauer sein kann. Neben kurzfristigen krankheitsbedingten Vertretungen kann es im Falle von Bildungs-, Mutterschafts- und Sabbaturlaub auch zu längerfristigen Vertretungen kommen. Das Entgelt hängt u.a. vom Umfang der erbrachten Studienleistungen ab. Es liegt auf der Hand, dass DaF-Studierende geneigt sind, unterrichtsrelevante Themen für ihre BA- und MA-Arbeiten zu wählen.

4 Studienberatung und Studienbetreuung

Studierende wirken in allen offiziellen und semi-offiziellen Gremien der Universität mit und werden in allen Studienfragen von der Universitätsseite offiziell konsultiert. Daneben wird jeder einzelne Studierende von Anfang bis Ende des Studiums auf vielfältige Weise beraten und betreut. Gemeinsam weisen studentische Tutoren und Lehrende Studienanfänger sowohl in den Alltag im Hauptfach als auch generell ins akademische Leben ein. Studierende erhalten über eine persönliche Kennzahl Zugang zum Studienregister, in dem – einem Girokonto ähnlich – alle ihre Studienleistungen laufend erfasst werden und jederzeit abrufbar sind. Ferner erhalten sie PC-Zugänge und können unentgeltlich Computerpools nutzen, die täglich bis zu 24 Stunden geöffnet sind. Alle Studierenden werden auf diversen Mailinglisten erfasst und ständig mit den unterschiedlichsten studienrelevanten Informationen versorgt.

Das neueste Instrument der Studienberatung und -betreuung stellen die so genannten persönlichen Studienpläne dar (finn.: „hops“ = „henkilökohtainen opintosuunnitelma“), die mit der BA/MA-Reform verbindlich eingeführt wurden. Auf der Grundlage dieser Pläne, in die im Kern die zu erbringenden und die tatsächlich erbrachten Studienleistungen einzutragen sind, werden mehrmals jährlich individuelle Beratungsgespräche mit dem zuständigen Tutor durchgeführt. In der Praxis fungieren alle Lehrenden als Tutoren, die auf diese Weise je Jahrgang eine Gruppe Studierender durchs Studium begleiten. Pläne und Gespräche werden mit dem Ziel eingesetzt, Studierschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und zu beheben und ansonsten durch sanften Druck dafür zu sorgen, dass die vorgesehene Regelstudienzeit von fünf Jahren eingehalten wird. Studierende erhalten für ihre Teilnahme an den obligatorischen Beratungsveranstaltungen Leistungspunkte. Von den Studiengängen wird erwartet, dass Feedbackresultate in Lehre und Beratung berücksichtigt werden. Das Überschreiten der Regelstudienzeit wird bislang nicht sanktioniert.

Die prinzipiell unbegrenzte Wiederholbarkeit von Klausuren oder Tests ist ein weiteres Instrument, um studentische Leistungen zu fördern und jedem die Möglichkeit zu bieten, sich ständig zu verbessern. Volle Stundenpläne und permanenter Prüfungsstress verhindern allerdings, dass hiervon häufig Gebrauch gemacht wird. Es bedarf kaum der Erwähnung, dass in allen Lehrveranstaltungen das studentische Feedback erhoben und ausgewertet wird. Eine Politik der „offenen Türen“ sorgt schließlich für eine leichte Ansprechbarkeit der Lehrenden.

Es ist genau diese Rundumbetreuung, die internationale Studierende in Finnland so sehr schätzen lernen und als heimelig und kuschelig empfinden. Kritiker erkennen hierin jedoch eine konsequente Fortführung der aus Kindergarten und Schule bekannten wohlfahrtsstaatlichen Ganztagsversorgung und warnen vor den unbeabsichtigten Folgen dieser Praxis, die unter dem Namen „neue Hilflosigkeit“ (finn.: „uusavuttomuus“) bekannt sind: Junge Erwachsene sind nicht (mehr) in der Lage, ihren Alltag selbstständig zu meistern. So belegen neuere Untersuchungen zum Beispiel, dass es Studierenden teils große Schwierigkeiten bereitet, ihren Zeitgebrauch bzw. ihre Arbeitsbelastung realistisch einzuschätzen, was nicht ohne unangenehme Folgen bleibt (s. Alha 2004).

5 Promotionsstudien

MA-Absolventen können auf Antrag zum Promotionsstudium zugelassen werden, das neben der Abfassung der Doktorarbeit auch die Erbringung weiterer Studienleistungen vorsieht. Hierfür bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an. Den Königsweg bilden gegenwärtig die in den 1990er Jahren eingerichteten Graduiertenkollegs mit befristeter Laufzeit, in denen Forschungsaktivitäten zu ausgewählten Schwerpunkten gebündelt werden (s. hierzu einschlägig unter <http://www.helsinki.fi/hum/langnet/engdex.html> [Stand: 01.02.2006]). Diese Kollegs vereinigen viele Vorteile in sich: Vollzeitstudierenden bieten sie u.a. ein Höchstmaß an internationaler wissenschaftlicher Qualitätssicherung und gleichzeitig ein sozialversicherungspflichtiges Einkommen. Auf Antrag können auch Selbstzahler zur Teilnahme am Kolleg zugelassen werden.

Den traditionellen Weg der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses bildet die so genannte „Assistentur“, bei der es sich um eine sozialversicherungspflichtige Vollzeitstelle handelt. In der Praxis sind Assistenten „Mädchen für alles“, denen neben etwas Lehre die allgemeine Studienberatung und alltägliche Verwaltungsarbeit im Studiengang obliegt. Ein Teil ihrer Arbeitszeit ist für die eigene Forschungsarbeit vorgesehen. Eine Assistentur kann für maximal zwei Mal fünf Jahre bekleidet werden.

Weitere attraktive Qualifizierungsmöglichkeiten bieten die meist von der Akademie von Finnland finanzierten mehrjährigen Forschungsprojekte mit sozialversi-

cherungspflichtigen Teil- und Vollzeitstellen. Schließlich verbleiben für die so genannte „Ochsentour“ noch diverse nebenberufliche, nicht sozialversicherungspflichtige Stipendien, die meist von kurzer Laufzeit (bis zu 12 Monaten) sind.

Die alle drei Jahre stattfindenden finnischen Germanistentreffen dienen in erster Linie als Leistungsschau des wissenschaftlichen Nachwuchses (aktuell: Neuen-dorff/Nikula/Möller 2005; Parry/Skog-Södersved 2005). Ein weiteres, von Nachwuchskräften gern genutztes Forum bilden die nordischen Germanistentreffen (aktuell: Jäntti/Nurminen 2004).

Eine internationale Besonderheit stellt die öffentliche Verteidigung der Doktorarbeit dar. Gelangen Doktoranden und ihre Betreuer zu der Überzeugung, dass eine Forschungsarbeit publikationsreif ist, bestellt die jeweils zuständige humanistische Fakultät auf Antrag wenigstens zwei Gutachter, die darüber befinden, ob die Arbeit wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und veröffentlicht werden darf. Nach Erhalt der so genannten „Druckerlaubnis“ (und unter Umständen der abermaligen Überarbeitung des Typoskriptes) wird die Arbeit veröffentlicht, was in Finnland in der Regel sowohl als Buch in den universitätseigenen *Acta*-Reihen als auch als *pdf-file* im Internet geschieht. Den Höhepunkt des Verfahrens bildet die feierliche öffentliche Verteidigung der publizierten Doktorarbeit. Im Falle der Fremdsprachenphilologien wird in der Regel ein ausländischer Experte als Opponent bestellt, der den Respondenten zu seiner Doktorarbeit befragt. Bei interdisziplinären bzw. multilingualen Arbeiten (z.B. Sprachenvergleich) können auch mehrere Opponenten bestellt werden. Verteidigungen werden in den Tageszeitungen angekündigt.

6 Internationale Mobilität

Internationale Mobilität wird an finnischen Universitäten hoch geschätzt und deshalb systematisch gefördert. Alle germanistischen Studiengänge schreiben Auslandsaufenthalte mehr oder weniger verbindlich vor. Im Prinzip können alle Hauptfachstudierenden in den Genuss eines durch Stipendien finanzierten Aufenthalts in einem deutschsprachigen Land gelangen. Im Ausland erbrachte Studienleistungen (z.B. ERASMUS-Studien) werden völlig unbürokratisch durch Einzelfallprüfung vom Lehrpersonal anerkannt und in die erwähnten Studienregister eingespeist. In der Lehre tragen u.a. SOKRATES- und DAAD-Dozenten zur Bereicherung des Lehrangebotes bei.

7 Universitäten als Dienstleister: Leistungsvereinbarungen

In Finnland wird die systematische Verschlinkung von Forschung und Lehre vermutlich mit dem Ziel verfolgt, die Hochschulen und Universitäten für eine nicht

mehr ferne Zukunft fit zu machen, in der das staatliche Bildungsmonopol gebrochen und private Anbieter als ernsthafte Mitbewerber am Bildungsmarkt auftreten. Die im letzten Jahrzehnt durchgesetzte Produktivitätssteigerung spricht insofern eine deutliche Sprache, als bei verringertem Personaleinsatz eine Erhöhung des wissenschaftlichen Outputs, d.h. mehr Studienabschlüsse und Forschungsarbeiten, erzielt wurde. Diesem Zweck dient letztlich auch die durch den Bologna-Prozess ausgelöste Studienstrukturreform: Bei reduziertem, dafür aber genau kalkuliertem Studienumfang soll eine qualitative Steigerung der wissenschaftlichen Expertise der Absolventen erreicht werden. Im Zuge der Curricula-revision wurde folglich nicht ohne gute Gründe den Studiertechniken (*study skills*) (s. z.B. Reuter 2005a) sowie der Gleichbeachtung von Grundlagen- und Anwendungsforschung (s. die finnischen Beiträge in DAAD 2001; ferner Jäntti 2004; Neuland 2004; Reuter 2005b; Skog-Södersved 2005) große Beachtung geschenkt.

Abgesichert wird der Umbau der Universitäten zu professionellen Dienstleistern durch ein lückenloses Netz von Leistungsvereinbarungen, die jeder Mitarbeiter über seine Vorgesetzten mit der Universität und diese mit dem zuständigen Unterrichtsministerium schließt. In jährlichen Arbeitsplänen wird der zeitliche Aufwand für die jeweilige Aufgabenerledigung festgelegt. Alle wissenschaftlichen Aktivitäten wie Vorträge, Publikationen, Gutachtertätigkeiten, Gremienarbeiten usw. werden fortlaufend ins Intranet eingespeist und für die Festlegung der leistungsbezogenen Besoldung herangezogen, die zurzeit an den Hochschulen und Universitäten eingeführt wird. Hierbei spielen auch interne und externe Evaluationen eine wichtige Rolle. In Zukunftsperspektiven stellen sich solche und andere Maßnahmen als für den Umbau einer Lerngesellschaft erforderlich dar (s. Antikainen 2005).

8 Schattenseiten der Globalisierung

In Selbstbeschreibungen sieht sich Finnland seit jeher als Ort, an dem man rackert und rodet und also durch harte Arbeit Anerkennung erringt. Man lebt, um zu arbeiten. Doch besonders an den humanistischen Fakultäten beginnt die gute alte protestantische Ethik immer mehr zu versagen. Die schleichende Umstellung von der individuellen auf die fabrikmäßige Wissensproduktion führt dort zu Orientierungs- und Identitätsverlust, wo am Bild von der Universität als Arena von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung festgehalten wird. Der verschärfte Wettbewerb zerreibt alte Solidaritäten, er gebiert immer neue Rivalitäten und macht jeden zum Konkurrenten des andern, bevor neue Solidaritäten gefunden werden (s. Collins 1998; Sennett 1998). Ständig am Limit, immer unter Druck – aber letztlich nicht wissen, warum und wozu: Dieser Dauerzustand zieht

unweigerlich körperliche und seelische Ausfallerscheinungen nach sich. Zwecks Vorbeugung von Ausgebranntsein legte das finnische Gesundheitswesen schnell Programme auf, die „Kunden“ bei der freiwilligen Einstellung auf eine veränderte Arbeitswelt begleiten. Man arbeitet, um zu leben, lautet das Gegengift, das in den sozialen Dienstleistungsberufen allerdings meist wirkungslos bleibt, denn hier ist stets zu entscheiden, ob man nur eine Aufgabe erledigt oder sich dem Menschen zuwendet. Forschen oder lehren, der eigenen Karriere dienen oder sich um Studierende kümmern, Kalkül oder Gefühl (vgl. Rosenberg 2005)? So oder so ähnlich klingen aktuelle moralische Dilemmata, die sowohl Studierende als auch Lehrende belasten, weil man sie nicht im Handumdrehen lösen kann. Fest steht, dass ein heftiger Kampf um die Redefinition dessen entbrannt ist, was man unter „guter Arbeit“ versteht bzw. zu verstehen hat (s. Gardner/Csikszentmihalyi/Damon 2005). Es liegt auf der Hand, dass Fragen nach der Verbindung von herausragender Leistung (*excellence*) und verantwortlichem Handeln, von Kompetenz und Ethik unmittelbar zum Reflexionsgegenstand der DaF-Studiengänge gehören, die ja ihrerseits auf Dienstleistungsberufe vorbereiten. Wie in benachbarten Disziplinen (s. z.B. Hagemann 2005: 9ff.) geht es auch in den DaF-Studien darum, durch Vermittlung von fachsystematischem und beruflichem Wissen Strategien zur Bewältigung dieser Herausforderungen auszubilden.

Literatur

- Alha, Katariina (Hg.) (2004): „Täytyy ehtiä luennolle“. Selvityksiä opiskelijoiden ajankäytöstä. („Muss es zur Vorlesung schaffen“. Studien zum studentischen Zeitgebrauch). Oulu.
- Antikainen, Ari (Hg.) (2005): *Transforming a Learning Society. The Case of Finland*. Frankfurt a.M.
- DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2001): *Germanistentreffen Deutschland – Dänemark – Finnland – Island – Norwegen – Schweden*. Tagungsbeiträge. Bonn.
- Collins, Randall (1998): *The Sociology of Philosophies. A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge.
- Gardner, Howard/Csikszentmihalyi, Mihaly/Damon, William (2005): *Good Work! Für eine neue Ethik im Beruf*. Stuttgart.
- Hagemann, Susanne (2005): *Translationswissenschaft und der Bologna-Prozess. BA/MA-Studiengänge für Übersetzen und Dolmetschen im internationalen Vergleich*. Köln.
- Jäntti, Ahti (2004): Zu Stand und Zukunftsperspektiven des Faches Auslandsgermanistik. In: Jäntti, Ahti/Nurminen, Jarkko (Hg.): *Thema mit Variationen. Dokumentation des VI. Nordischen Germanistentreffens in Jyväskylä vom 4.-9. Juni 2002*. Frankfurt a.M., 539-543.

- Jäntti, Ahti/Nurminen, Jarkko (Hg.) (2004): Thema mit Variationen. Dokumentation des VI. Nordischen Germanistentreffens in Jyväskylä vom 4.-9. Juni 2002. Frankfurt a.M.
- Neuendorff, Dagmar/Nikula, Henrik/Möller, Verena (Hg.) (2005): Alles wird gut. Beiträge des Finnischen Germanistentreffens 2001 in Turku/Åbo, Finnland. Frankfurt a.M.
- Neuland, Eva (2004): Thesen zu aktuellen Aufgaben der Studienreform – nicht nur in der Auslandsgermanistik. In: Jäntti, Ahti/Nurminen, Jarkko (Hg.): Thema mit Variationen. Dokumentation des VI. Nordischen Germanistentreffens in Jyväskylä vom 4.-9. Juni 2002. Frankfurt a.M., 531-537.
- Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggasch, Werner (Hg.) (2005): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München.
- Parry, Christoph/Skog-Södersved, Mariann (Hg.) (2005): Annäherungen. Beiträge auf dem Finnischen Germanistentreffen, Vaasa 16.-17.09.2004. Vaasa/Germersheim.
- Reuter, Ewald (2005a): Der Forschungsplan. Auslandsgermanistische Erkundungen zur hochschuldidaktischen Funktion einer wissenschaftlichen Textsorte. In: Reuter, Ewald/Sorvali, Tiina (Hg.): Satz – Text – Kulturkontrast. Festschrift für Marja-Leena Piitulainen zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M., 247-286.
- Reuter, Ewald (2005b): Germanistik und Wirtschaft. Berufsorientierung zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggasch, Werner (Hg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München, 391-403.
- Rosenberg, Göran (2005): Gefühl und Kalkül. Warum wir tun, was wir tun – Zuwendung zwischen Gewinnstreben und Moral. In: *Lettre International*. H. 70, 112-118.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Skog-Södersved, Mariann (2005): Zum Verhältnis von Sprachforschung und Sprachlehre. Ein Beitrag aus Finnland. In: Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggasch, Werner (Hg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München, 153-158.

Internetquelle

Langnet. Graduate School in Language Studies.

<http://www.helsinki.fi/hum/langnet/engdex.html> (Stand: 03.07.2006).

Anhang

Webauftritte der germanistischen Studiengänge in Finnland:²

<http://www.helsinki.fi/hum/sala/>

<http://www.abo.fi/fak/hf/tys/>

<http://www.hum.utu.fi/saksa/>

<http://www.uta.fi/laitokset/kielet/saksa/index.html>

http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/saksa/

<http://www.joensuu.fi/fld/german/index.html>

<http://www.uwasa.fi/hut/deutsch/de/index.html>

<http://www oulu.fi/srpkl/deutsch/index.html>

Amtliche Verlautbarungen:

National Report „Finland“ unter: <http://www.bologna-bergen2005.no>

http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/tutkintouudistus_en.pdf

<http://www.minedu.fi/minedu/education/bolognaprocess.html>

<http://www.rectors-council.helsinki.fi/indexENG.htm>

² Stand: 01.02.2006.

Annegret Middeke/Julia Schmidt (Georg-August-Universität Göttingen)

Zur Topographie der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum

Das vom DAAD geförderte Forschungsprojekt „Studiengänge Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland“ (s. <http://www.uni-goettingen.de/de/sh/25899.html> [Stand: 01.04.2006]) soll – vor dem Hintergrund der Studienstrukturreform – dazu dienen, ein umfangreiches und detailliertes Informationssystem zu schaffen. Dabei geht es nicht nur um das Beschreiben und Typologisieren der DaF-Studiengänge im europäischen Hochschulraum, sondern auch und vor allem um das Auffinden von Konvergenzen und Kompatibilitäten und damit – aller

berechtigter Kritik an der Inflation von „Leerformeln“¹ zum Trotz – um eine Maßnahme zur „Internationalisierung“ und „Qualitätssicherung“ des Fachs. Transparenz von und Zugriffsmöglichkeiten auf Informationen bilden die Grundlage für den Aufbau eines internationalen DaF-Netzwerks, welches für eine gezielte Studiengangswahl und einen reibungslosen Studienverlauf bei erhöhter Mobilität der Studierenden ebenso unerlässlich ist wie für die gezielte Suche nach (einem) passenden Institutspartner(n) auf der Ebene der Hochschulkooperationen.

Das erscheint für das Fach DaF umso wichtiger, da aufgrund seiner transdisziplinären Aufgeschlossenheit sich eine Vielfalt an Studiengangstypen und -profilen herausgebildet hat, die sich obendrein in unterschiedlichen Reformstadien befinden, d.h. seit Beginn der Umstellung auf BA/MA noch unüberschaubarer geworden sind.² Das Fach sei zurzeit „eine große Baustelle, bei der ein auch nur in Umrissen vorhandener Architekturplan fehlt“, konstatieren Koreik und Riemer, was „mit der zum Teil schnellen (...) Einführung von unterschiedlichen BA- und MA-Studiengängen nicht unbedingt besser geworden“ sei (Koreik/Riemer 2005: 28; 32).

Da der Aufbau einer vernünftigen DaF-Topographie umso besser gelingen kann, je transparenter ist, was sich jeweils hinter dem polyvalenten Label „DaF“ verbirgt, mahnen Fachvertreter (s. Königs, Kleppin u.a. in diesem Band) eine präzise Benennung der jeweiligen DaF-Studiengänge an, eine Forderung, die auch in dem vom BA/MA-Beirat³ entwickelten „Grundsatzpapier zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge ‚Deutsch als Fremdsprache‘“ (s. Anhang) formuliert wird.

Zwecks Erfassung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache wurden im Rahmen des Projektes Fragebögen ausgearbeitet und zwischen Juli 2005⁴ und Januar 2006 in ganz Europa verschickt: in Deutschland an die einzelnen Studienstandorte, im Ausland an je einen Ansprechpartner, der in vielen Fällen mithilfe der DAAD-Lektoren gefunden wurde. Als DaF-Studiengänge im Ausland haben

¹ S. Wex (2005: 180) im Kapitel „Bildungsräume und Internationalisierung“: „Die unscharfe Begrifflichkeit liegt in der fehlenden Abgrenzung zu vergleichbaren Aufgabendefinitionen im politischen und gesellschaftlichen Raum. Kritiker sprechen sogar von einer ‚Leerformel‘ des Begriffs Internationalisierung.“

² Auf der Homepage des FaDaF findet sich eine Auflistung der DaF-/DaZ-Studiengänge in Deutschland (s. http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_ange/view.pdf [Stand 01.04.2006]; s. auch Riemer in diesem Band).

³ Der BA/MA-Beirat wurde gegründet, um das FaDaF-Forschungsprojekt „Studiengänge Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland“ fachpolitisch zu begleiten. Zum Beirat gehören Prof. Dr. Apeltauer, Prof. Dr. Barkowski, Prof. Dr. Baur, Prof. Dr. Casper-Hehne, Prof. Dr. Ehlich, Prof. Dr. Königs, Prof. Dr. Koreik, Prof. Dr. Riemer, Dr. Roggusch, Prof. Dr. Rösler, Dr. Willkop.

⁴ Ein Großteil der ausgefüllten Fragebögen lag bereits auf der BA/MA-Konferenz in Hannover vor und konnte als Arbeits- und Diskussionsgrundlage genutzt werden.

wir der Operabilität halber die mit einem Schwerpunkt in Methodik/Didaktik definiert, um sie von den auslandsgermanistischen Studiengängen zu unterscheiden.⁵ Die Fragen beziehen sich (1) auf die traditionellen DaF-Studiengänge und (2) auf die neuen BA/MA-Studiengänge. In den Auslandsfragebögen wurde zusätzlich nach einem „Best-Practice“-Beispiel aus der Kategorie (2) gefragt.

Von Deutschlands insgesamt 64 DaF-Studenstandorten, die freilich zum Teil „nur“ Erweiterungs-, Zusatz-, Ergänzungs-, Aufbaustudiengänge anbieten, kamen 35 ausgefüllte Fragebögen zurück.⁶

DaF-Studenstandorte in Deutschland	
Studienstandort	Verantwortlich für den Fragebogen
U Bamberg	Dipl.-Germ. Wieland Eins
FU Berlin	Maik Walter, M. A.
HU Berlin	Dr. Nicole Schumacher
TU Berlin	Prof. Dr. Ulrich Steinmüller
U Bielefeld	Prof. Dr. Claudia Riemer
U Bochum	Prof. Dr. Karin Kleppin
U Chemnitz	Prof. Dr. Ingrid Hudabiunigg
TU Darmstadt	Prof. Dr. Britta Hufeisen
TU Dresden	Manuela Thomas, M. A.
U Duisburg-Essen	Christoph Chlosta, M. A./Prof. Dr. Rupprecht S. Baur
U Eichstätt-Ingolstadt	Prof. Dr. Klaus Müller
U Erlangen-Nürnberg	Prof. Dr. Gabriele Pommerin-Götze
U Flensburg	Prof. Dr. Ernst Apeltauer
U Freiburg	Prof. Dr. Willy Michel
U Gießen	Susanne Schneider, M. A.
U Göttingen	Corinna Albrecht, M. A.
U Greifswald	Prof. Dr. Silke Jahr
U Halle-Wittenberg	Dr. Jürgen Krätzer
U Hannover	Prof. Dr. Hans Bickes
U Jena	Prof. Dr. Hans Barkowski
U Karlsruhe (PH)	Prof. Dr. Bernd Thum
U Kassel	PD Dr. Annette Bernd
U Kiel	Dr. Sonja Vandermeeren
U Köln	Dr. Michaela Emmerich
U Leipzig	Prof. Dr. Claus Altmayer
U Mainz	Dr. Eva-Maria Willkop

⁵ Zur Problematik der Bezeichnung „Deutsch als Fremdsprache“ für „auslandsgermanistische Studiengänge“ s. Hessky (2003).

⁶ Ein großes Dankeschön gilt den Kollegen aus dem In- und Ausland, die sich die Mühe gemacht haben, die Fragebögen auszufüllen.

U Marburg	Prof. Dr. Ruth Albert/Prof. Dr. Frank Königs
U München	Dr. Jörg Wormer
U Münster	Dr. Andrea Schilling
U Oldenburg	Prof. Dr. Wilfried Stölting
U Potsdam	Prof. Dr. Heide Wegener
U Regensburg	Prof. Dr. Maria Thurmair
U Saarbrücken	Dr. Elisabeth Venohr
U Stuttgart	Junior-Prof. Dr. Grit Mehlhorn

Aus dem Ausland liegen 24 ausgefüllte Fragebögen vor:⁷

Landesberichte	
Land	Verantwortlich für den Fragebogen
Albanien	Jens Reimann, M. A., Tirana
Bosnien und Herzegowina	Christian Koller, M. A., Sarajevo
Bulgarien	Prof. Dr. Nikolina Burneva, Veliko Tärново
Dänemark	Prof. Dr. Peter Colliander, Kopenhagen
Estland	Laila Niedre, M. A., Riga
Finnland	Prof. Dr. Ewald Reuter, Tampere
Frankreich	Prof. Dr. Françoise Barthélemy/ Dr. Dirk Weissmann, Paris
Griechenland	Dr. Charis-Olga Papadopoulou, Thessaloniki
Island	Prof. Dr. Ewald Reuter, Tampere
Italien	Prof. Dr. Serra Borneto/Ulrike Stepp, Rom
Lettland	Laila Niedre, M. A., Riga
Litauen	Laila Niedre, M. A., Riga
Österreich	Dr. Sabine Schmölzer-Eibinger, Graz
Polen	Dr. habil. Beata Mikołajczyk, Posen
Portugal	Behrang Keshavarz, M. A., Lissabon
Rumänien	Dr. Marianne Koch, Bukarest
Russland	Prof. Dr. Oleg Radtschenko, Moskau
Serbien und Montenegro	Dr. Olivera Durbaba, Belgrad
Slowakei	Dr. Dagmar Košťálová, PhD., Bratislava
Spanien	Prof. Dr. Javier Orduña, Barcelona
Tschechische Republik	PH Dr. Eva Berglová, Prag
Türkei	Dr. Silke Ghobeyshi, Ankara
Ukraine	Prof. Dr. Natalia Borisko, Kiev
Ungarn	PD Dr. Andreas Herzog, Leipzig

⁷ Es kamen zahlreiche Rückmeldungen, dass zurzeit die Fragen nicht beantwortet werden können, weil es nicht möglich sei, aktuelle Informationen von allen Lehrstühlen im jeweiligen Land zu bekommen. Jedoch wurde in Aussicht gestellt, dass diese Fragebögen nachgereicht werden.

Die ausgefüllten Fragebögen befinden sich, so wie sie bei uns eingingen, lediglich der besseren Lesbarkeit wegen in einheitlicher Formatierung, auf der CD-ROM im Anhang dieses Bandes. Deshalb soll hier nur auf einige zentrale Punkte, insbesondere die am häufigsten genannten Kernprobleme, hingewiesen werden.

Als erstes fällt das auf, was Koreik und Riemer der „Baustelle DaF“ in Deutschland vorausgesagt haben: dass auch nach der Umstellung auf BA/MA die Heterogenität bestehen bleibt. Neben den wenigen (zu erwartenden) BA- und den zahlreicheren (zu erwartenden) MA-Studiengängen mit ihren unterschiedlichen Profilen werden die „kleinen“ (Zusatz-, Ergänzungs-, Erweiterungs-, Aufbau-) Studiengänge die Modulchance in anderen Studiengängen, z.B. „Allgemeine Germanistik“, „Deutsch-Lehramt“, „Interkulturelle Pädagogik“ etc., zur Sicherung ihres Standortes nutzen (vgl. Casper-Hehne/Middeke/Willkop [im Druck]; Riemer in diesem Band), Leistungspunkte, studentischer Arbeitsaufwand etc. werden unterschiedlich berechnet, Zulassungsbedingungen, Praxismodule etc. unterschiedlich definiert. Was die *inhaltlichen Ausrichtungen* anbelangt, so bleiben ohnedies die Autonomie und Selbstverantwortlichkeit der einzelnen Studienstandorte erhalten. Das alles muss bei entsprechender Transparenz nicht unbedingt problematisch sein. Im Gegenteil: Professor Ehlich⁸ z.B. hält es für einen der elementaren Arbeitsaufträge der für das Fach DaF Verantwortlichen, unter Wahrung der Vielfalt die bereits bestehende Art von Kombinatorik zu nutzen und zu optimieren, liege doch die Fachidentität gerade in diesen Möglichkeiten, ein breit angelegtes wie auch vertiefendes Fachstudium zu gewährleisten. Die *strukturellen Veränderungen*, deren Vorteile sicherlich in der Standardisierung der Studiengänge und -abschlüsse liegen, erfordern zwar eine Neukonzeptualisierung, aber keineswegs eine Einschränkung der Studieninhalte.

In Deutschland wird DaF zukünftig vor allem als MA-Studiengang angeboten, für den, abhängig vom Standort, unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen – von einem vorangehenden BA in Germanistik (mit oder ohne Schwerpunkt Lehramt), in anderen Philologien bis hin zu einem BA in Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften etc. – gelten.⁹ Entsprechend divers sind die Curricula, jedoch weisen sie, da sowohl im alten als auch im neuen System genuin DaF-Lehrer ausgebildet werden,¹⁰ konstante Kernbestandteile auf, die in unterschiedlicher Gewichtung in fast allen Studiengängen enthalten sind, z.B. Grundzüge der Linguistik (vorwiegend angewandte und kontrastive Linguistik), der Sprachlehr-/

⁸ Wir beziehen uns auf eine mündliche Aussage in der Diskussion um den Eröffnungsvortrag von Prof. Königs auf der diesem Band zugrunde liegenden Konferenz.

⁹ Zur Problematik der Zulassungsbedingungen s. besonders Königs und Willkop in diesem Band.

¹⁰ Genauere Auskunft gibt die Absolventenverbleibsstudie des FaDaF (s. Hunstiger/Koreik in diesem Band).

-lernforschung, der Methodik/Didaktik und der interkulturellen Kommunikation. Das DaF-Studium bereitet hauptsächlich auf eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung vor, ein konkreter DaZ-Schwerpunkt auf Kindergärten und Grundschulen ist eher im Bereich der interkulturellen Pädagogik, d.h. der Sozialwissenschaften, angesiedelt (s. die Fragebögen: Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Erlangen-Nürnberg, Oldenburg).¹¹ Ein eigenständiger DaZ-Masterstudiengang ist an der Universität Erlangen-Nürnberg in Planung, an der schon jetzt eine Promotion in DaZ möglich ist. Andere Berufsfelder wie Bereiche der Wissenschaft, der Kulturvermittlung, der Medien oder auch der „freien Wirtschaft“ werden für die MA-Studiengänge in DaF zwar genannt, aber nicht als unmittelbar relevant eingestuft.

Das DaF-Studium im Ausland wird – den Fragebögen zufolge¹² – zurzeit in etwa gleichen Anteilen als BA (15 Standorte) und als MA (13 Standorte) angeboten. Der Schwerpunkt liegt in der Deutschlehrerausbildung¹³, außerdem in nicht unbedeutendem Maße in der Translatologie (Übersetzungstheorie und -praxis) und im Wirtschaftsbereich, vor allem Wirtschaftskommunikation und Tourismus, was wohl damit zusammenhängt, dass der Lehrerberuf aufgrund des vergleichsweise schlechten finanziellen und gesellschaftlichen Status in einigen Ländern zu den weniger attraktiven Berufen gehört. Eines der Kernprobleme im Ausland ist folglich die geringe Nachfrage nach einem Deutsch- bzw. DaF-Studium, was sich insofern als Teufelskreis erweist, als zwecks Erhalt des Standorts und der damit verbundenen Arbeitsplätze auch Studienbewerber mit geringeren Deutschkenntnissen aufgenommen werden, die nach dem Examen ihrerseits – zumindest einige von ihnen – den Lehrerberuf ergreifen, ihren Schülern keinen hoch qualifizierten Unterricht anbieten können etc. (s. Durbaba in diesem Band). Hinzu kommt, dass ein großer Teil der (begabteren) Deutsch-Studenten, vor allem aus Osteuropa, in deutsche Hochschulen abwandert (s. <http://www.wissenschaftweltoffen.de/2006/1/1/2> [Stand: 01.07.2006]; Spiewak).

Ein weiteres grundsätzliches Problem europaweit liegt in der Anerkennung des BA-Studiums, was hauptsächlich in der Skepsis gegenüber der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt begründet ist. So wird z.B. im Landesbericht Rumänien die Sorge formuliert, ob „in drei Jahren Bachelor arbeitsmarktreife Absolventen“ ausgebildet werden können. Da aber, abgesehen von Greifswald (in Deutschland) und Dänemark und Griechenland (im Ausland), die BA-DaF-Studiengänge obliga-

¹¹ Zum Problem DaZ s. die Beiträge von Bickes und Pommerin-Götze in diesem Band. Ein im philologischen Bereich angesiedeltes innovatives DaZ-Projekt wurde im Lehr- und Forschungsgebiet DaF an der Universität Bielefeld eingerichtet: eine online-Bibliographie Deutsch als Zweitsprache, die sich als interaktive Materialbörse für alle im Bereich DaZ Tätigen versteht (s. <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/bidaz/> [Stand: 01.07.2006]).

¹² Wir möchten noch einmal darauf hinweisen, dass nicht aus jedem Land Angaben vorliegen.

¹³ Im „alten System“ fand die eigentliche Lehrerqualifikation häufig in Aufbaustudiengängen im Anschluss an ein grundständiges Germanistikstudium statt.

torisch ein Praktikum beinhalten, dürften doch auch mit diesem Abschluss erste berufsbezogene Erfahrungen gewährleistet sein. Dass die Chancen auf dem Arbeitsmarkt wohl nicht pauschal nur vom Studienabschluss, sondern auch von den Inhalten abhängen, zeigt das Beispiel Dänemark. Werden für den BA in Deutscher Philologie „schlechte Job-Chancen“ angegeben, so heißt es für „Wirtschaftssprachen“, dass viele, gar „zu viele Studenten einen Job [bekommen], bevor sie das Studium beendet haben,“ was für den BA wie den MA gelte.

Ohnedies sollte nicht vergessen werden, dass das primäre Bildungsziel des BA nicht eine spezifische Berufsqualifikation, sondern die so genannte „employability“, Beschäftigungsfähigkeit, ist, welche u.a. durch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen erzielt werden soll (s. Kohler 2004; Mehlhorn in diesem Band). Eher begründet scheint dagegen die Skepsis gegenüber der wissenschaftlichen Respektabilität des BA. So wurden auf der diesem Band zugrunde liegenden Konferenz massive Bedenken geäußert, ob der BA überhaupt als *akademischer Regelabschluss* anzusehen sei.

In den Landesberichten Russland und Griechenland wurden sogar Zweifel am rechtlichen Status des BA genannt:

Zudem hat sich der DaF-Bachelor in *Russland* noch nicht so recht eingebürgert, (...) der rechtliche Status der Bachelors ist noch nicht endgültig geregelt (Zuweisung der Tarifstufen, sonstige Anstellungsprobleme).

In *Griechenland* ist es zurzeit gesetzlich nicht erlaubt, den Bachelor/Masterstudiengang in DaF (oder auch in allen anderen Fachbereichen) als Studiensystem einzusetzen.

In ihrem Beitrag „Ukrainische DaF-Studiengänge im Bologna-Prozess“ deutet Borisko (vgl. in diesem Band) ähnliche Probleme an:

Und außerdem gilt der Bachelor-Abschluss laut der geltenden ukrainischen Gesetzgebung als nicht vollendetes Studium.

Einige dieser Probleme könnten sich durchaus als Übergangsphänomene erweisen, insofern als gesetzliche Rahmenbedingungen sich ebenso ändern wie überzeugende BA-Studienprogramme sich durchsetzen können. Die Akzeptanz des BA wird sicherlich ansteigen, sobald es die parallelen Magister- und Diplomstudiengänge nicht mehr gibt. Auch das häufig genannte Problem der Parallelführung von Magister- und BA-Studiengängen sowie der sich daraus ergebenden administrativen Irritationen und kapazitären Engpässe sind temporärer Natur. Personalmangel jedoch scheint ein grundlegendes Problem zu sein, das sich durch den erhöhten Betreuungsaufwand infolge der Umstrukturierungen noch verschärfen wird.

Probleme wie fehlende Praktikumsplätze (s. z.B. Landesbericht Bosnien und Herzegowina) ließen sich durch Kooperationen lösen, für andere wie Unerfahrenheit bei Evaluationen (s. z.B. Landesbericht Bulgarien) bedürfte es „nur“ des Austausches mit erfahrenen Kollegen von anderen Hochschulen. Um für solche Fälle die passenden Ansprechpartner zu finden, müssen die entsprechenden Informationen zugänglich sein. Deshalb soll auf der Grundlage der bereits vorhandenen (und hoffentlich noch eintreffenden) Fragebögen eine Datenbank eingerichtet werden.¹⁴ In der von Frau Dr. Willkop geleiteten Arbeitsgruppe „BA/MA-Übergänge“ auf der Konferenz in Hannover haben außerdem acht Teilnehmer aus sechs Ländern einen erweiterten Kriterienkatalog für eine „DaF-Partnervermittlung“ entwickelt, in dessen Einleitung es heißt:

Das BA/MA-Netzwerk soll die Funktion einer Partnervermittlung übernehmen. Ob dadurch nur auf der Ebene von Partnerschaftsverträgen oder auch flexibler im konkreten Bedarfsfall bei Auslandssemestern Kontakte ermöglicht werden sollen, wäre noch zu klären. Auf alle Fälle wäre das Kontaktnetzwerk die Basis für verbindliche und auch realistische Absprachen, die die Anerkennung von Studienleistungen erleichtern sollen (Willkop 2005).

Gezielte Hochschulkooperationen, die durch aufeinander abgestimmte Lehrprogramme den Studierenden Teilstudien am ausländischen Partnerinstitut ermöglichen, die Entwicklung internationaler Studiengänge, Modultransfer/-austausch, Modelle des bilingualen Lernens in Zusammenarbeit mit einem ausländischen Partnerinstitut usw. sind – gerade für ein interkulturell ausgerichtetes Fach wie Deutsch als Fremdsprache – im europäischen Hochschulraum *nicht* nur *theoretische Möglichkeiten* (oder gar *Träumereien*). Das zeigt sich schon jetzt an Beispielen wie dem internationalen Studiengang „Master DaF“ an der Universität Jena (s. Barkowski/Funk/Kuhn in diesem Band), der interdisziplinären deutschsprachigen Studiengänge in Bulgarien (s. Burneva/Murdsheva in diesem Band), dem bilateralen Projekt „Bilinguales Lehren und Lernen Deutsch als Fremdsprache in Russland“ (BILL) an der Universität Duisburg-Essen und der Universität Saratov (s. http://www.uni-essen.de/daz-daf/Projekte/BILL_Projekt.htm [Stand: 30.05.2006]) u.v.a.m.

¹⁴ Ähnliches ist an russischen Hochschulen gemeinsam mit dem Goethe-Institut Moskau und dem Russischen Germanistenverband geplant (s. Radtschenko in diesem Band).

Literatur

- Casper-Hehne, Hiltraud/Middeke, Annegret/Willkop, Eva-Maria (im Druck):
Ergebnisse der Arbeitsgruppe I: Deutsch als Fremdsprache. In: Germanistik
im europäischen Hochschulraum. Beiträge zur Hochschulpolitik (2006).
Service-Stelle Bologna. H. 4, 82-89.
- Hessky, Regina (2003): Deutsch als Fremdsprache und ‚Auslandsgermanistik‘. In:
Altmayer, Claus/Forster, Roland (Hg.): Deutsch als Fremdsprache:
Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen. Frankfurt a.M. et
al., 87-108. (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; 73.)
- Koreik Uwe/Riemer, Claudia (2005): Baustelle DaF. In: Duxa, Susanne/Hu,
Adelheid/Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzen überschreiten. Menschen,
Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60.
Geburtstag. Tübingen, 21-41.
- Spiewak, Martin (2003): Billigstudium made in Germany. In: Die Zeit Nr. 24 (05.
Juni 2003), 29-30. (= [http://www.zeit.de/2003/24/B-
Ausl_sandische_Studenten](http://www.zeit.de/2003/24/B-Ausl_sandische_Studenten).)
- Wex, Peter (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studien-
systems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin.
- Willkop, Eva-Maria (2005): BA/MA-Netzwerk in Deutsch als Fremdsprache.
Ergebnisse der Arbeitgruppe BA/MA-Übergänge auf der Konferenz
„Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache“. 17.-19. November in
Hannover. Unveröff. Protokoll.

Internetquellen

- Ausländische Studierende in Deutschland (2006): [http://www.wissenschaft-
welttoffen.de/2006/1/1/2](http://www.wissenschaft-welttoffen.de/2006/1/1/2) (Stand: 01.07.2006).
- Bielefelder Bibliographie Deutsch als Zweitsprache. [http://www.uni-
bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/bidaz/](http://www.uni-bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/bidaz/) (Stand: 01.07.2006).
- Bilinguales Lehren und Lernen Deutsch als Fremdsprache in Russland.
http://www.uni-essen.de/daz-daf/Projekte/BILL_Projekt.htm (Stand:
30.05.2006).
- Kohler, Jürgen (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-
Prozess. Vortrag, gehalten auf der Konferenz „Schlüsselkompetenzen:
Schlüsse zu mehr (Aus-)Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit?“ am
22. und 23. Januar 2004 in Heidelberg. [http://www.uni-
heidelberg.de/studium/SLK/tagung/html-pdf-Dateien/Kohler.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/studium/SLK/tagung/html-pdf-Dateien/Kohler.pdf) (Stand:
01.07.2006).

Übersicht der Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ und/oder „Deutsch als Zweitsprache“ an deutschen Hochschulen (2005):

http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/view.pdf (Stand: 01.05.2006).

Universität Göttingen. Interkulturelle Germanistik. Forschungsprojekt „Studienstrukturreform und Kerncurricula in Deutsch als Fremdsprache“.

<http://www.uni-goettingen.de/de/sh/25899.html> (Stand: 01.05.2006).

Silke Jahr (Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald)

Zur Modularisierung des DaF-Studiengangs an der Universität Greifswald

Die Universität Greifswald gehört zu den Universitäten, an denen BA-Studiengänge als Modellversuch eingeführt wurden. Bereits im Wintersemester 1999/2000 konnten die ersten Studierenden für den BA in Deutsch als Fremdsprache (DaF) immatrikuliert werden, mehrere Jahrgänge haben inzwischen ihr Studium abgeschlossen, so dass wir in Greifswald auf längere Erfahrungen verweisen können, die bei der konkreten Umsetzung auftreten.

1 Struktur des Greifswalder BA-Studiums

Das Studium sieht vor, dass jede Studentin und jeder Student zwei Fächer wählt, die den gleichen Umfang haben. Durch zwei Fächer sollen die Studierenden befähigt werden, Probleme sowohl aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten als auch lernen, mit einem breiteren Spektrum an Methoden und Strategien umzugehen. Der zunächst eingeführte Modellstudiengang sah eine Dreiteilung des BA-Studiums vor: 4 Semester fielen auf das Studium des ersten Faches, 4 Semester auf das zweite Fach und 4 Semester waren für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und weiteren Lehrveranstaltungen im Rahmen der General Studies vorgesehen. Zu den Schlüsselkompetenzen zählten vertiefte Englischkenntnisse, Rhetorik und Schreibpraxis. Der Vermittlung der Schlüsselkompetenzen wurde ein hoher Stundenanteil zugeordnet, um der Praxisorientierung des BA-Studiums Rechnung zu tragen und die Kommunikationsfähigkeit der Studierenden zu fördern – ein zunächst plausibles Anliegen.

Die Einführung dieser Form des Studiums stieß jedoch auf Kritik und teilweise heftigen Widerstand. Insbesondere die fremdsprachlichen Philologien vertraten die Auffassung, dass bei nur vier Semestern Fachstudium das Erlernen von Fremdsprachen ungenügend Berücksichtigung finden kann. Von vielen Fachvertretern wurde außerdem der geringe Stundenumfang des Fachstudiums problematisiert. Nach einer zuerst zögerlichen Einschreibung von Studierenden in die BA-Studiengänge, erhöhten sich Jahr für Jahr die Studierendenzahlen. Damit traten gravierende Schwierigkeiten auf, den hohen Anteil an Lehre in den General Studies abzudecken. Da Englischunterricht, Rhetorik und Schreibpraxis nur in kleinen Gruppen sinnvoll durchgeführt werden können und die Einsparung von Lehrpersonal bereits zur Auflage der Universität gehörte, war die große Studierendenzahl nicht mehr zu bewältigen. Der BA-Studiengang wurde reformiert, zumal vermutet wurde, dass die Greifswalder Absolventen mit nur 4 Fachsemestern schlechtere Berufschancen gegenüber denen mit 6 Fachsemestern haben.

Mit dem Wintersemester 2005/06 wurde das sechssemestrige Studium für die beiden parallel zu studierenden Fächer eingeführt, „General Studies“ schrumpfte beträchtlich. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Leistungspunkte (LP) der einzelnen Semester. Die angegebenen SWS stellen aber nur Richtwerte dar, die der leichteren Orientierung dienen sollen. Die drei oben genannten Schlüsselkompetenzen werden zwar noch angeboten, aber nur wahlobligatorisch mit begrenzter Teilnehmerzahl.

	1. Fach		2. Fach	General Studies	
1. Sem.	12 LP	(8 SWS)	10 LP	12 LP	(8 SWS)
2. Sem.	10 LP	(6 SWS)	10 LP		
3. Sem.	14 LP	(10 SWS)	14 LP		
4. Sem.	14 LP	(10 SWS)	14 LP		
5. Sem.	9 LP	(6 SWS)	9 LP	12 LP	(8 SWS)
6. Sem.	6 LP	(4 SWS)	6 LP	4 LP	(2 SWS)
	2 LP (Prüfung)		2 LP (Prüfung)		
	+ 10 LP (BA-Arbeit)				
	+ 12 LP				

Tab. 1: Struktur des BA-Studiums an der Universität Greifswald

2 Modularisierung

Der BA-Studiengang DaF gliedert sich in vier Basismodule und zwei Aufbaumodule. Tabelle 2 liefert eine Übersicht, wann und mit welchem Umfang die Mikromodule angeboten werden.

Fachsemester	Module	Leistungspunkte
1. FS	Basismodul: Sprachwissenschaftliche Grundlagen	10 LP
	GK Einführung in die Sprachwissenschaft	4 LP
	4 SWS zur Grammatik und Lexik	6 LP
2. FS	Basismodul: Sprachdidaktische Grundlagen	10 LP
	S: Einführung in DaF	4 LP
	S: Sprachliche Tätigkeiten im Unterricht DaF	3 LP
3. FS	S: Einführung: Literarische Texte in DaF	3 LP
	Basismodul: Landes- und Kulturstudien – Osteuropa (wahlobligatorisch: Russland, Polen, Tschechien oder Ukraine)	6 LP
	Vorlesung	2 LP
4. FS	Seminar	4 LP
	Basismodul: Interkulturelle Kommunikation	8 LP
	V: Landes- und Kulturstudien nichtdeutschsprachiger Länder	2 LP
3. und 4. FS	4 SWS zur Kulturanthropologie und Interkulturalität	6 LP
	Aufbaumodul: Texte in DaF	14 LP
	V: Grundlagen der Textlinguistik	2 LP
5. und 6. FS	8 SWS zu Sachtexten und literarischen Texten	12 LP
	Aufbaumodul: Unterrichtspraktische Kompetenz	15 LP
	S: Computer in der Sprachausbildung	3 LP

	8 SWS zu didaktischen Aspekten der Vermittlung von Sprache, Literatur, Kultur	12 LP
	oder	
	Erwerb einer osteuropäischen Sprache (wahlobligatorisch: russisch, polnisch, tschechisch, ukrainisch (im 5. Sem.) und	6 LP
	3 wahlobligatorische Seminare (6 SWS) aus diesem Aufbaumodul	9 LP

Tab. 2: Musterstudienplan BA Deutsch als Fremdsprache

Im 1. Semester (10 LP) werden sprachwissenschaftliche Grundlagen gelegt, im 2. Semester (10 LP) müssen Lehrveranstaltungen zu sprachdidaktischen Grundlagen des DaF besucht werden. Basiswissen des Faches DaF, Kenntnisse zur Entwicklung des verstehenden Hörens, des verstehenden Lesens und des Schreibens von Texten sowie die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht bilden eine Moduleinheit. Die beiden Module werden jeweils mit einer Klausur als Mikromodulprüfung abgeschlossen. Es folgen zwei weitere Basismodule. Im Modul „Interkulturelle Kommunikation“ (8 LP) werden Kenntnisse zur Kultur nichtdeutscher Länder vermittelt und Fragen der Interkulturalität behandelt. Hier wird mit zwei SWS auf das Lehrangebot der fremdsprachlichen Philologien der Philosophischen Fakultät zurückgegriffen. Grundlegende kulturanthropologische Themen, Fragen der Interkulturalität und des interkulturellen Lernens bilden gemeinsam ein Mikromodul.

Ausdruck der Vernetzung des DaF-Studienganges mit anderen Fachbereichen stellt das Mikromodul „Landes- und Kulturstudien – Osteuropa“ (6 LP) dar. Die Universität Greifswald, speziell die Philosophische Fakultät hat in Forschung und Lehre u.a. den Schwerpunkt „Osteuropa“ und ein gut etabliertes Institut für Slawistik. Bedenkt man, dass gerade in Osteuropa der Bedarf an Deutschlehrern besonders hoch ist und oft nicht gedeckt werden kann, ist es sinnvoll, für die Studierenden das Mikromodul „Landes- und Kulturstudien – Osteuropa“ vorzusehen. Hinzu kommt die Entlastung der Lehrkapazität des DaF-Bereichs, der aus personellen Gründen ohnehin nur mühsam die Lehre des BA-Studiengangs abdecken kann. Andererseits ist die Slawistik mit der Zahl ihrer Studierenden nicht ausgelastet. An diesem Beispiel zeigt sich, dass es sich bei der Vernetzung mit anderen Studiengängen nicht nur um die Frage handelt, wieweit diese ein Lehrangebot haben, das auch in den eigenen Studiengang passt, sondern wie die Auslastung der jeweiligen Studiengänge ist. Ist der andere Studiengang zahlenmäßig voll belegt, hat vielleicht einen Numerus Clausus, dann wird die Frage nach Übernahme von Lehrveranstaltungen in einen anderen Studiengang – sofern es sich nicht um Vorlesungen handelt – von den jeweiligen Vertretern des Faches abgelehnt. Die Übernahme von Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Slawistik ist

also der geringen Zahl von Slawistikstudenten geschuldet. Hier zeigen sich prinzipielle Grenzen der viel gepriesenen Vernetzung gerade bei einer Überfüllung der Universitäten. Das Mikromodul „Landes- und Kulturstudien – Osteuropa“ schließt mit einer mündlichen Prüfung ab, sodass auch diese Form der Prüfung im DaF-Studiengang vertreten ist.

Das Aufbaumodul „Texte im DaF-Unterricht“ (14 LP) enthält neben einer Vorlesung zu den Grundlagen der Textlinguistik 4 weitere Lehrveranstaltungen, in denen die Studierenden vertieftes Wissen über linguistische Strukturen von Texten, den Einsatz von inhaltlich und sprachlich anspruchsvollen Texten im DaF-Unterricht sowie den didaktisierten Einsatz von Medien erwerben. In einer schriftlichen Hausarbeit von 20 Seiten Umfang zu den in den Seminaren behandelten Themen sollen die Studierenden wissenschaftliches Arbeiten nachweisen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Umsetzung theoretischer Kenntnisse in die Unterrichtspraxis des DaF.

Die letzten beiden Semester enthalten das Aufbaumodul „Unterrichtspraktische Kompetenz“. Die Studierenden erwerben Anwendungswissen über Unterrichtsgestaltung sowie Kenntnisse über Lehrstrategien bei der Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur im DaF-Unterricht. Innerhalb dieses Moduls kann auch wahlobligatorisch eine osteuropäische Sprache erlernt werden.

Das BA-Studium schließt mit einer mündlichen Fachmodulprüfung von 30 Minuten Einzelprüfung ab. Gegenstand der Fachmodulprüfung ist das Verbundwissen in Bezug auf den Stoff der in den Mikromodulen studierten Fachgebiete. Gefordert werden Überblickskenntnisse der deutschen Sprache, Literatur und Kultur und ihre Vermittlung im DaF-Unterricht, vertiefte Kenntnisse zum Einsatz von Sachtexten, literarischen und landeskundlichen Texten im DaF-Unterricht.

In einem der beiden BA-Fächer müssen die Studierenden ihre erworbenen fachlichen Kompetenzen in einer wissenschaftlichen Arbeit (Bachelor-Arbeit) unter Beweis stellen.

3 Probleme der Modularisierung

Deutsch als Fremdsprache ist in Greifswald ein kleines Fach mit gegenwärtig einer Professur und zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern. (Eine Stelle soll in spätestens vier Jahren wegfallen.) Die geringe personelle Ausstattung erlaubt es nur noch, dass die Mikromodule in dem Semester angeboten werden, in dem es die Studienordnung vorsieht. Zudem werden Lehrveranstaltungen weder doppelt durchgeführt noch gibt es nennenswerte Wahlmöglichkeiten. Da das BA-Studium aus zwei Fächern besteht und die Studierenden aus einem relativ großen Angebot an Fächern ihre Kombinationen wählen können, sind Überschneidungen mit Lehrveranstaltungen des jeweils anderen Fachs unvermeidlich und infolge der Vielfalt

der zu studierenden Kombinationsmöglichkeiten Absprachen schwer zu realisieren. Hinzu kommt, dass die Studierenden möglicherweise ein Semester im Ausland weilen, wegen Krankheit oder nicht bestandenen Prüfungen den vorgesehenen Studienplan, der strikt modularisiert ist, nicht einhalten können. Ein Ausweichen auf andere Lehrveranstaltungen, die gerade angeboten werden oder eventuell aus dem Angebot der Germanistik stammen, ist nur sehr begrenzt möglich. Hier zeigt sich eine Schwäche des BA-Studiums, das so durchorganisiert ist, dass Ausnahmen nicht vorgesehen sind. Eigentlich müssten jedes Semester alle Mikromodule angeboten werden, was jedoch einen höheren Personalbedarf erfordert, als es für das Magisterstudium notwendig ist. Um die Schwächen des durchorganisierten Studiums zu mildern, ist es angeraten, die Bezeichnung der Mikromodule nicht zu eng zu fassen, sondern sie inhaltlich so übergreifend zu formulieren, dass flexibel eine größere Zahl von Lehrveranstaltungen solch einem Mikromodul zuordenbar ist. Bei einer zu allgemeinen Benennung wird damit allerdings der Gedanke der Modularisierung unterlaufen.

Eine weitere Schwierigkeit bringt die Modularisierung mit sich. Innerhalb eines Mikromoduls sind Lehrveranstaltungen verschiedener Kollegen nicht nur innerhalb des gleichen Faches miteinander verbunden, sondern eine Vernetzung mit anderen Fachbereichen wird angestrebt und in Greifswald nach Möglichkeit auch umgesetzt. Eine bestimmte Lehrveranstaltung wird dadurch im Allgemeinen von Studierenden verschiedener Studiengänge besucht. Solch eine Vernetzung wird immer wieder angemahnt; und so sinnvoll das fachlich sein mag, steckt dahinter doch auch massiv der Spargedanke. Sofern diese – an einer Schnittstelle platzierte – Lehrveranstaltung nicht eine Vorlesung ist, kommt es leicht zur Überbelegung, weshalb sich die Kollegen dann dagegen wehren, weitere Studierende in ihre Lehrveranstaltung aufzunehmen.

Problematisch kann sich auch die Abnahme der Mikromodulprüfungen erweisen. Da ein Mikromodul von mehreren Kollegen bestritten wird, sind diese auch an der Prüfung beteiligt. Die Prüfungen gestalten sich dadurch umständlicher und vor allem schriftliche Mikromodulprüfungen sind sehr zeitaufwändig; schließlich müssen die Klausuren die einzelnen Prüfer durchlaufen. Vorgegebene Termine des Prüfungsamtes können oft nicht eingehalten werden. Bei großen Studierendenzahlen tritt damit in der Praxis ein gravierendes Problem auf, denn die Urlaubszeit der Kollegen fällt schließlich auch in die vorlesungsfreie Zeit. Als weitere Umständlichkeit kommen Absprachen über die Zensierung jeder einzelnen Klausur hinzu, möglicherweise treten unterschiedliche Auffassungen der Prüfer zutage. Eine Bereitschaft zur tatsächlichen Kooperation der prüfenden Kollegen sollte vorhanden sein, sodass nicht zu vernachlässigen ist, mit wem man gemeinsam ein Mikromodul bestreitet.

Im Hinblick auf die Prüfungen ist bei einer hohen Studierendenzahl und einer geringen Personalausstattung außerdem zu bedenken, wie viele Mikromodule das

BA-Studium umfassen sollte. Zu kleine Mikromodule bedeuten eine große Zahl an Prüfungen, die schließlich alle abgenommen werden müssen. Zu umfassende Module sind jedoch nicht sehr studentenfreundlich, da der Studierende für nur eine Prüfung umfangreiche Lehrinhalte vorbereiten muss, um sein Wissen und seine Kenntnisse nachzuweisen.

Modularisierung, Vernetzung, Effektivität des Studiums sind anzustrebende Ziele, die – sollen sie nicht Fahnenwörter bleiben – nicht einfach mit wirklichem Nutzen für die Studierenden zu realisieren sind. Dies gestaltet sich umso schwieriger, je weniger Lehrpersonal zur Verfügung steht. Und vor dieser Situation stehen die meisten geisteswissenschaftlichen Fächer!

Oleg A. Radtschenko (Städtische Pädagogische
Universität Moskau)

Das Problem der Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses (Fallbeispiel Russland)

Die Qualitätssicherung gehörte schon zu den klassischen Sorgenkindern des Hochschulwesens in Osteuropa, als es noch lange nicht Bologna-freundlich gestimmt war. Russland kann diesbezüglich als ein typisches Beispiel dienen, da die Qualitätssicherung hierzulande immer schon ein unabdingbarer Bestandteil ausgiebiger Hochschulkontrollen seitens des Bildungsministeriums war und von Zeit zu Zeit zum kollektiven Druckmittel im lehrstuhlinternen Kampf gegen niveaulose Kolleginnen und Kollegen ausartete.

Nun soll Russland ab 2007 Bologna-tauglich werden, was das russische Bildungswesen bereits jetzt vor zum Teil extrem schwere Entscheidungen stellt. Eine

gewichtige Rolle bei diesen Entscheidungen spielt die Idee, das wertvolle Organisationserbe der vor-Bologna-Ära doch auch weiterhin gelten zu lassen. Nicht zuletzt wird dabei an das in diesem Land erworbene Wissen um die Qualitätssicherung und -kontrolle gedacht, das den Bachelor- und Masterprogrammen (u.a. in der Germanistik) zugute kommen sollte.

Bei diesen Ausführungen setze ich leserInnenseits die Kenntnis bestimmter Besonderheiten des russischen Hochschulwesens voraus, die als Erbe des sowjetischen Bildungswesens anzusehen sind (s. den Landesbericht Russland [CD-ROM im Anhang]). Eine Besonderheit ist das Fehlen der Germanistik als universitärer Fachrichtung. So findet man lediglich die Bezeichnungen „Philologie“, „Fremdsprache“ bzw. „Interkulturelle Kommunikation“ mit Angabe der jeweiligen Fremdsprache in Klammern; das Wort „Germanistik“ fehlt übrigens auch in den wissenschaftlichen Fachkatalogen, da man entweder in „Theorie der Sprache“ oder in „germanischen Sprachen“ *sui generis*, in „vergleichender Sprachwissenschaft“ oder aber neuerdings in „Sprachen der ausländischen Völker Europas, Asiens, Eingeborenen Sprachen Australiens und Amerikas“ promovieren und habilitiert werden darf. Eine Unterscheidung von DaF und DaZ ist bei uns überhaupt ein Novum und noch nicht institutionalisiert.

Das Problem „Qualität“ in seinen diversen Facetten mischt allerdings überall mächtig mit.

Vor allem sei an drei Arten der traditionellen russischen Qualitätssicherung erinnert, die ebenfalls für BA/MA-Studierende gültig sind:

(1) *Obligatorische staatliche Akkreditierung und Zulassung* der Universitäten, die ein staatlich anerkanntes Diplom bzw. einen staatlich anerkannten Bildungsgrad als ihre Bildungsleistung anbieten dürfen

Im Rahmen dieser Akkreditierung, die bis jetzt für alle einschlägigen Fachrichtungen und BA/MA-Programme gilt und einmal pro fünf Jahre von eigens vom Bildungsministerium eingesetzten Kommissionen durchgeführt wird, wird als besondere Kontrolle ein „Wissensschnitt“ ermittelt, d.h. eine schriftliche Kontrolle der von Studierenden im Hauptfach erworbenen Kenntnisse durchgeführt. Dafür werden von besonderen Teams im Auftrag der Kommission des Bildungsministeriums schriftliche Tests kreiert, deren Zusammenstellung und Auswertung streng außerhalb der zu prüfenden Universität stattfindet. Schlechtes Abschneiden der Studierenden (die in der Regel mehr als zwei Semester hinter sich haben) kann zur Schließung der jeweiligen Fachrichtung an dieser Universität oder zu ihrer zeitlich beschränkten Zulassung mit der abermaligen Inspektion durch das Bildungsministerium führen.

(2) *Akademische Qualitätssicherung und -kontrolle*, die normalerweise eine mündliche oder schriftliche staatliche Abschlussprüfung und/oder mündliche Verteidigung der wissenschaftlichen Abschlussarbeit beinhaltet

Dies alles wird ebenfalls von einer Prüfungskommission beaufsichtigt, der ein/e vom Bildungsministerium bestätigte/r habilitierte/r VertreterIn einer anderen Universität vorsteht. Normalerweise werden die Vorsitzenden solcher Kommissionen auf Vorschlag der Universität selbst eingeladen, dennoch wird im Rahmen der sich verhärtenden Konkurrenzkämpfe zwischen den russischen Universitäten die Qualität der Ausbildung zum Thema im Bereich der Rekrutierung. Ein sich aus einer schwachen Verteidigungsprozedur ergebender negativer Ruf unter KollegInnen ist ebenfalls ein wichtiger Impuls zur Qualitätserhaltung.

(3) *Lokale Qualitätskontrollen*

Da die meisten Universitäten Russlands von lokalen Behörden finanziert werden, besitzen diese lokalen Bildungsdepartements entsprechende Kontrollrechte und Einflussmöglichkeiten. In Moskau geschieht dies aber auch indirekt durch die Vergabe von Preisen an den/die „LehrerIn des Jahres“ und von Forschungspreisen an herausragende HochschulkollegInnen sowie durch besondere Förderung angehender LehrerInnen seitens der Moskauer Regierung im Verlauf eines jährlich veranstalteten Wettbewerbs mit zahlreichen Hospitationen und deren Auswertungen.

Diese Arten der Qualitätssicherung bleiben größtenteils von einzelnen Hochschulen unbeeinflusst und können daher als „uni-externe“ Veranstaltungen angesehen werden. „Uni-intern“ sind dagegen zahlreiche Maßnahmen, die in verschiedene Etappen bzw. Stufen gegliedert werden können.

(4) *„Frühe Orientierung“* der künftigen Hochschul-„Kundschaft“ (Jugendliche und ihre Eltern, aber auch ihre Schulen)

Solch eine „frühe Orientierung“ lässt sich z.B. mithilfe der von der Fakultät für Germanistik angebotenen Sprachkurse für ElftklässlerInnen im Rahmen der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen sowie durch die Einrichtung von „pädagogischen Klassen“ und gemeinsamen Projekten an Kooperationsschulen ermöglichen. Dies sind Schulen, die mit der Fakultät einen Kooperationsvertrag zwecks besserer Vorbereitung der pädagogisch interessierten Schülerschaft abgeschlossen haben. An diesen Schulen können einige Fächer von Universitätsdozenten gelehrt werden. Demselben Zweck dient die von unserer Fakultät (s. <http://www.mpgu.ru/05.shtml> [Stand: 13.06.2006]) seit sechs Jahren für alle Moskauer SchülerInnen kostenfrei veranstaltete Deutsch-Olympiade, ein Sprachwettbewerb, dessen SiegerInnen ohne Aufnahmeprüfungen immatrikuliert werden können. Einige Male pro Jahr laden germanistische (wie auch andere) Fakultäten Schülerin-

nen und Schüler mit ihren Eltern zum „Tag der offenen Tür“ ein, um sie für das jeweilige Studium zu gewinnen. Alle in diesem Punkt angegebenen Maßnahmen dienen der zielgerichteten Rekrutierung des germanistischen Nachwuchses, die aus verschiedenen Gründen – u.a. wegen der demografischen Probleme in Moskau und ganz Russland, aber auch wegen des wachsenden Unmuts gegenüber rein (fremd)sprachlichen Berufen unter russischen Jugendlichen – extrem nötig und schwierig geworden ist. Außerdem scheint es ein großer Vorteil für uns zu sein, wenn wir Studierende mit ausreichenden Sprachkenntnissen und gutem kulturellem Ausgangsniveau so früh wie möglich anwerben, um dadurch auch die Qualität des künftigen Unterrichts abzusichern.

(5) *Eingangskontrolle* in Form der Aufnahmeprüfungen in Deutsch schriftlich (lexikalisch-grammatische Tests), Deutsch mündlich (Texte verstehen und besprechen), Russisch schriftlich (Aufsatz)

Im Anschluss an die Prüfungen findet gewöhnlich die Auswahl der Studierenden statt. (Zum Studienplatzwettbewerb kommt es, da das Studium größtenteils kostenfrei und für erfolgreiche Studierende sogar mit einem [recht bescheidenen] Stipendium verbunden ist, welches nach dem Studium nicht zurückerstattet werden muss.) In Zukunft sollten statt dieser Prüfungen die Noten der Einheitlichen Staatlichen Prüfung angerechnet werden, die von Bildungsgremien vor Ort für alle SchülerInnen statt der bisher üblichen schulischen Reifeprüfungen abgenommen wird. Diese Prüfung sollte eigentlich ein russisches Pendant zum deutschen Prüfungssystem darstellen, funktionierte bisher aber nur so stockend, dass zahlreiche Stellen sich weigerten, die Ergebnisse dieser Prüfung an Universitäten anerkennen zu lassen. Das bedeutet, dass auch in der nächsten Zukunft BA/MA-Studierende zu Beginn und am Ende des Studiums gezielt geprüft werden. Das hat unmittelbare Folgen auch für die Ausgangsbasis der Qualitätsvermittlung im Unterricht.

(6) *Turnusmäßige Tests* (zumindest bei den BA-Studierenden)

Dazu gehören u.a. monatliche schriftliche Arbeiten, das laufende Rating der Studierenden (es berücksichtigt Leistungen, Vorlesungsbesuch, zusätzliches Engagement, z.B. mündliche Referate in Seminaren), Semestertestate und -prüfungen, schriftliche Jahresarbeiten, wissenschaftliche Konferenzen mit unmittelbarer Teilnahme von Studierenden, Kontrolle der Erfolge beim integrierten Berufspraktikum in der Schule, interne Wettbewerbe in Phonetik, literarischer Übersetzung und dergleichen mehr. Das oben erwähnte Rating hat an unserer wie an fast allen anderen Universitäten noch keine Ähnlichkeit mit dem Bologna-Rating und seinen Stufen von A bis F, die in Russland vom Bildungsministerium zentral entwickelt und eingeführt werden sollen. Laufende Probevarianten (wie z.B. an

der Russischen Völkerfreundschaftsuniversität) haben mit dem Bologna-System sehr wenig gemeinsam, da sie dieses Rating an das etwas modifizierte alte Unterrichtssystem anzubinden suchen. Außerdem ist der Sinn des Ratings noch nicht ganz verständlich, da es mit dem weiteren Erfolg der AbsolventInnen bei der Arbeitssuche nicht zusammenhängt.

(7) *Studienbegleitende Qualitätssicherung*

Dazu gehört die Entwicklung hauseigener innovativer Unterrichtsmaterialien für BA/MA-Studierende, PC-gestützter Tests, Internetunterweisungen in germanistischen Fächern usw. Diesbezüglich möchte ich besonders auf ein gemeinsames Projekt des Goethe-Instituts Moskau und zweier russischer Universitäten – der Pomoren-Universität zu Archangelsk und der Moskauer Städtischen Pädagogischen Universität – hinweisen, welches die Schaffung eines germanistischen Netzwerks anstrebt, in dem ein allgemeiner freier Zugriff auf bereits eingesetzte und erfolgreich erprobte germanistische Fachprogramme und zahlreiche weitere nützliche Daten gesichert werden sollen. Gedacht wird dabei vor allem an KollegInnen in entfernten Gebieten des Landes, die in Fragen Bologna und Umgestaltung des germanistischen Unterrichts, ja des ganzen universitären Alltags nicht immer gut informiert sind. Das fertige Ergebnis soll in einem Jahr auf der Website des Goethe-Instituts Moskau erscheinen und als eine von der germanistischen Gemeinschaft ständig zu speisende Quelle gelten. Der seit zwei Jahren existierende Russische Germanistenverband (s. <http://www.daad.ru/rsg> [Stand: 13.06.2006]) verfolgt dasselbe Ziel mit seinem Bestreben, eine Datenbank der GermanistInnen einzurichten und den nach 1991 erlahmten beruflichen Informationsaustausch wiederherzustellen.

(8) Gegenseitige *Hospitationen* im Kollegium im Verlauf des Semesters sowie Unterrichtsbesuch von Lehrstuhlinhaber und Dekan

Das sind Mittel des kollegialen Zwangs, den eigenen Unterricht nicht verstauben zu lassen, die – unter der Voraussetzung, dass sie nicht als Strafe Unliebsamer heruntergestuft bzw. falsch organisiert werden – von uns ebenfalls als ein Mittel der Qualitätssicherung angesehen werden.

(9) *BA-Abschlusstests* in moderner DaF-Didaktik in Kombination mit der Verteidigung einer BA-Dissertation

(10) *Durchführung der MA-Eingangstests* für BA-Absolventen und (in Russland ist das immer noch möglich) interessierte Diplom-GermanistInnen

Da die Master-Programme höchstwahrscheinlich an den meisten Universitäten Russlands kostenpflichtig sein werden bzw. schon sind, ist die Eingangsprüfung

eine rein formale Angelegenheit. Andererseits aber vermittelt sie eine Vorstellung von dem Wissenshintergrund der Studierenden, was gegebenenfalls eine Korrektur des Lehrprogramms nach sich ziehen kann.

Es gibt übrigens auch Ausnahmeregelungen: Nicht geprüft werden BA-AbsolventInnen, die ihren Master in derselben Fachrichtung machen möchten.

(11) *Regelmäßige MA-Qualitätskontrolle*, bei der die Akzente auf den selbstständigen Erwerb von Kenntnissen und die wissenschaftliche Forschung verschoben werden

Da drängt sich die Frage nach der Effizienz solcher Kontrollen und ihrer notwendigen Schematisierung auf.

(12) *Verteidigung einer MA-Dissertation*, die als eine halbe Promotion angesehen, jedoch nicht offiziell anerkannt wird

Dabei schwebt dem Bildungsministerium eine Orientierung am „Nutzen“ der MA-AbsolventInnen vor, welcher im Moment aus vielerlei Gründen nicht ganz absehbar ist. So muss man einfach von dem immanenten Streben der MA-Studierenden, ein möglichst hohes Abschluss-Niveau zu erreichen, ausgehen. Es bleibt aber dahingestellt, inwieweit dieses Niveau mit den wirklichen Bedürfnissen konkreter Arbeitgeber abgestimmt werden kann und muss. Hier könnte man sich nochmals auf den „Landesbericht Russland“ (s. CD-ROM im Anhang) stützen, um die zahlreichen Diskrepanzen zwischen dem „ideellen“ Bologna-Modell und ihrem derzeitigen russischen Ableger hier nicht vor Augen führen zu müssen.

Es ist natürlich eine Gretchenfrage, ob bei der Qualitätssicherung und -kontrolle nicht auch der Studierenden-Faktor viel stärker berücksichtigt werden sollte. Zum Teil ist dies ein schwieriges Unterfangen, weil die russischen Studierenden den europäischen in der Regel altersmäßig nachstehen: Studienanfang mit 17 Jahren und BA-Abschluss mit 21 ist hierzulande ein Normalfall, was aber auch viele Fragen bezüglich des ausreichenden studentischen Pflicht- und Karrierebewusstseins aufwirft. Was realistischer zu sein scheint, ist die Entwicklung einer systematischen Qualitätssicherung und -kontrolle auf der Universitäts- und Fakultäts-ebene, in welche die studentischen Interessen nach und nach integriert werden. Dazu wäre auch der europaweite Erfahrungsaustausch in puncto Qualität bitter nötig. In Russland jedoch hat Bologna insgesamt noch ziemlich wenig sicheren Boden, so dass sich der neue Wein unvermeidlich mit dem alten in den bewährten Schläuchen treffen wird, und das noch Jahre lang.

Internetquelle

Russischer Germanistenverband. <http://www.daad.ru/rsg> (Stand: 13.06.2006).

Eva-Maria Willkop (Johannes Gutenberg-Universität
Mainz)

BA/MA-Übergänge in Deutsch als Fremdsprache

1 Übergreifende Aspekte

Die Mehrzahl der im Inland bzw. DACH¹ neu einzurichtenden Reformstudiengänge in Deutsch als Fremdsprache werden Masterstudiengänge sein. An den meisten Studienstandorten wird es keinen DaF-Bachelor geben, daher ist es bei der Neukonzeption der MA-Studiengänge unabdingbar, Übergangsregelungen zu treffen. Dazu muss man sich zunächst einmal die allgemeinen Rahmenbedingungen vor Augen halten, die in der Regel gleichermaßen auch die BA/MA-Studiengänge in der Auslandsgermanistik betreffen.

¹ DACH: Deutschland, Österreich und die Schweiz.

An die gestuften Reformstudiengänge werden einige Anforderungen gestellt, die wichtigsten davon sind Modularisierung (zur Erleichterung der wechselseitigen Anerkennung im In- und Ausland, als Garantie für curriculare Transparenz) und die Einführung des Kreditpunktesystems (ECTS). Bei den maximal zweisemestrigen Modulen muss der Workload der Veranstaltungen angegeben werden; abschließende Modulprüfungen sind obligatorisch und können in der Regel nicht rein kumulativ konzipiert werden. ECTS-Punkte werden nur für abgeschlossene Module vergeben.

1.1 Zulassungsvoraussetzungen

Eine automatische Durchlässigkeit zwischen BA und MA ist weder politisch gewünscht noch kapazitär umsetzbar. Neben der Festsetzung der fachlichen Voraussetzungen für die MA-Studiengänge (vgl. 2.1) wird man sich überlegen müssen, ob man einen NC einführt, welche Durchschnittsnote für unabdingbar gehalten wird und ob man neben einem Motivationsschreiben einen speziellen Eignungstest zur Beurteilung der Bewerbungen konzipieren sollte. Dies wird bei den bisherigen Studiengängen ganz unterschiedlich gehandhabt.

1.2 Fächerzahl

Es gibt Mono- und Zweifach-Studiengänge (mit zwei Haupt- oder einem Haupt- und einem Bei- bzw. Nebenfach). Die bisherigen DaF-MA- sind eher Monofach-Studiengänge, es ist jedoch aufgrund der geringen Zahl noch nicht absehbar, wohin der Trend geht.

Sollte es an einem Standort geplant sein, DaF als Zweifach-Master einzurichten, dann sind für den Übergang von einem Monofach-BA Übergangsregelungen zu treffen. Umgekehrt dürfte es unproblematischer sein, hier werden einfache Angleichungsmodule (vgl. 2.2) ausreichen.

1.3 Organisationsprobleme

Generell gibt es noch keine rechtlich haltbare Lösung für den Umstand, dass die Fristen für den Übergang von BA zu MA nicht einzuhalten sind: Die Anmeldung insbesondere für die aufnahmebeschränkten Master-Studiengänge findet zu einem Zeitpunkt statt, zu dem noch keine Ergebnisse der BA-Abschlussprüfungen vorliegen können. Studierende können damit – bei Studiengängen, die nur einmal im Jahr gestartet werden – bis zu einem Jahr verlieren. Für ausländische Studierende kommt erschwerend hinzu, dass sie meist komplexe Anerkennungsverfahren vorab durchlaufen müssen (vgl. 3.3).

1.4 Finanzierungsfragen

Gerade bei Übergängen zwischen verschiedenen Ländern ist zu bedenken, dass schon jetzt Auslandssemester, Auslandspraktika oder Kooperationen mit ausländischen Partneruniversitäten kaum finanzierbar sind. Die Situation wird sich in Zukunft insbesondere im Bereich der Studierendenmobilität noch verschärfen, da Studierende auf Master-Niveau in der Regel berufstätig sein werden, gleichzeitig aber eine höhere Arbeitsbelastung als in traditionellen Studiengängen haben. Ein Eigenanteil an der Finanzierung eines Auslandsaufenthalts kann nur noch von einkommensstärkeren Studierenden erbracht werden.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Übergangssituationen im Einzelnen besprochen werden. Viele der zu berücksichtigenden Punkte betreffen jedoch nicht nur einen Fall; die Faktorenkomplexion wird anhand des Schaubilds deutlich:

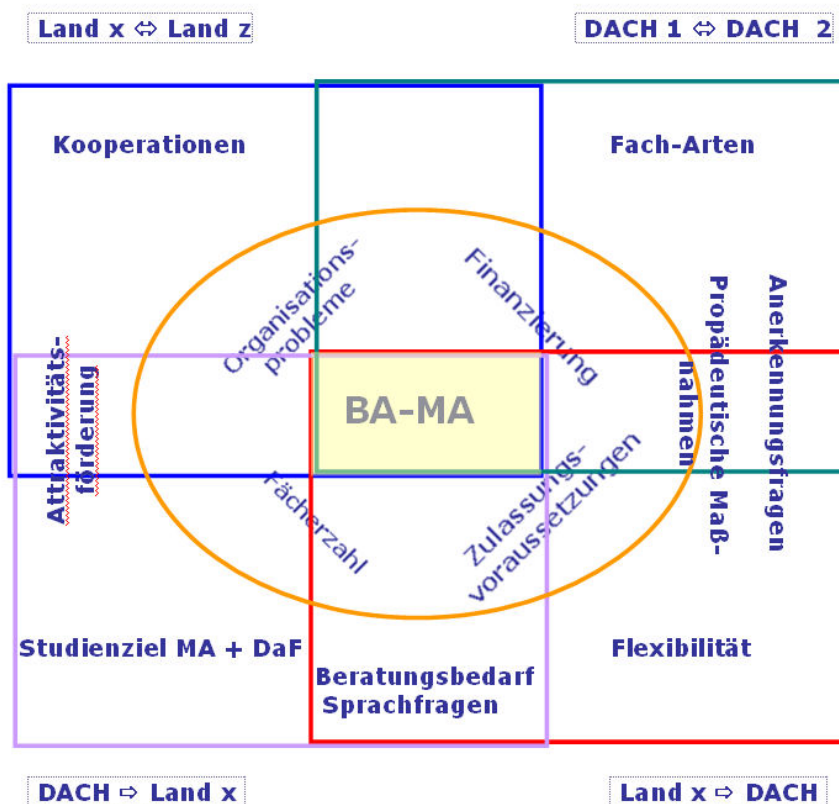


Abb. 1

2 BA/MA innerhalb von DACH

Beginnen wir im Uhrzeigersinn mit dem ersten Situationsfeld, das den für das Inland bzw. DACH häufigsten Fall darstellt, nämlich dem Übergang von einem BA zu einem MA-Studiengang an derselben oder einer anderen deutschsprachigen Universität. Hierbei gibt es Folgendes zu berücksichtigen:

2.1 Facharten

Aktuell sind nur konsekutive Studiengänge geplant. Doch auch hier gibt es eine Palette zulässiger Studienabschlüsse: Einige Universitäten akzeptieren nur einen DaF- oder Germanistik-BA, andere erweitern um neuphilologische Abschlüsse, wieder andere auch um Abschlüsse aus Fächern, die in ein interdisziplinäres Konzept passen (wie z.B. Kulturwissenschaften). Dadurch entstehen an einigen Standorten relativ homogene Studienpopulationen, andere erfreuen sich an oder kämpfen mit einer großen Heterogenität bei den Fachvoraussetzungen. Diese und andere Ungleichheiten müssen konzeptionell aufgefangen werden: durch propädeutische Maßnahmen oder alternative Wege durch das Masterstudium, durch ein entsprechend differenziertes Modulangebot etc.

2.2 Propädeutische Maßnahmen

Wenn wir die duale bzw. gestufte Konzeption auch als Chance begreifen, Studierenden eine individuelle Spezialisierung, einen partiellen Fachwechsel etc. zu ermöglichen, dann kommen wir nicht umhin, diese nicht mehr rein konsekutiven Übergänge durch propädeutische Maßnahmen zu unterstützen.² Ob solche Angleichungsstudien durch ein Angebot aus der Germanistik, durch ein reines (Fach-)Literatur-Selbststudium, durch Fernstudien- oder Internet-Module abgedeckt werden können oder ob die DaF-Studiengänge eigene Brücken- bzw. Einstiegsmodule bereit stellen müssen, wird je nach Studienstandort unterschiedlich sein. Man kann jedoch mit Sicherheit davon ausgehen, dass propädeutische Maßnahmen vorzusehen und auch in der Berechnung der nötigen Personalkapazität schon bei der Studiengangsplanung zu berücksichtigen sind. Das betrifft in erster Linie (aber nicht nur) die nicht-konsekutiven und die nicht rein konsekutiven Master sowie die Übergänge von einem Monofach-BA in einen Zweifach-MA.

2.3 BA/MA-Anerkennungsregelungen

Das größte Problem bei einem Wechsel von einem BA an Studienstandort 1 zu einem MA an Standort 2 besteht in der Konsekutivität: Wir haben Standorte, die

² Explizit nicht-konsekutive Master mit Fachwechsel sowie Weiterbildungsmaster sollen hier als für DaF wenig relevant ausgeklammert werden.

sowohl BA als auch MA-DaF anbieten, andere hingegen bauen „nur“ auf einem BA Germanistik etc. auf.³ Im ersten Fall ist bei einem Standortwechsel mit großer Redundanz der Studieninhalte zu rechnen, da im Master ja Inhalte behandelt werden müssen, die andernorts schon im BA abgehakt wurden. Im zweiten Fall ist umgekehrt mit zu wenigen Vorkenntnissen zu rechnen, so dass DaF-spezifische Angleichungsstudien nötig werden. In beiden Fällen müsste man den Studierenden einen Wechsel des Studienorts durch alternative Modulangebote (auch aus anderen Spezialisierungsfächern bzw. Germanistik) erleichtern. Wie schon bei 2.2 sind also homogenisierende Maßnahmen nötig. Um den organisatorischen Aufwand in einem vertretbaren Rahmen zu halten, müsste es möglich sein, entgegen den Akkreditierungsrichtlinien Zusatzmodule rein kumulativ (also ohne integrative Modul-Endprüfung) zu konzipieren, um sowohl die Unterstützung durch andere Fächer zu erhalten also auch mit den eigenen Personalressourcen auszukommen. Auch beim Übergang von einem DaF-MA zum anderen gibt es aktuell noch viele unklare Punkte. Die bisher akkreditierten bundesdeutschen DaF-Master weisen große Unterschiede auf. Inhaltlich ist das bis zu einem gewissen Grad im Sinne der Profilbildung der Einzelstandorte auch durchaus wünschenswert. In Anerkennungsfragen bei dem Wechsel des Studienstandorts stellt sich jedoch die Frage nach der Äquivalenz, denn eigentlich wird bei einem Quereinstieg in ein höheres Studiensemester nicht mehr die Einzelveranstaltung berücksichtigt, sondern entscheidend sind die Modulzeugnisse. Da nun aber die Module sowohl in der Zahl und im Verpflichtungsgrad als auch in der Arbeitsbelastung bundesweit drastisch variieren, wird die von Bologna propagierte leichtere Äquivalenzfeststellung durch Modularisierung nicht erreicht, im Gegenteil (zumindest im Moment).

3 BA/MA: vom Ausland nach DACH

Das zweite Szenario im Schaubild betrifft Studierende aus dem Ausland, die zu einem DaF-Studium in ein DACH-Land kommen. Diese haben im Regelfall auch in Zukunft ein Germanistik-Studium absolviert; Studierende anderer Fächer werden sich eher selten bewerben, allenfalls aus den Philologien ist mit mehr Kandidaten/innen als bislang zu rechnen. Ich werde mich auf die Gruppe der Germanistik-Absolventen/innen konzentrieren und auch nur den Fall betrachten, dass nach einem BA im Ausland ganz auf einen MA in DACH gewechselt wird.

³ Nicht näher eingegangen werden soll hier auf Übergänge von Magister-, Lehramts- oder Diplomstudiengängen zu einem MA: Die zahlreichen damit verbundenen Probleme sind abschbar zeitlich begrenzt, so dass dies nicht unbedingt in der Konzeption der neuen Studiengänge berücksichtigt werden muss.

3.1 BA in Germanistik

Zum Wesen auslandsgermanistischer Studiengänge gehört es, dass sie fremdsprachenphilologisch angelegt sind, also einen hohen Anteil an Veranstaltungen zum Erwerb oder zur Vertiefung von Deutschkenntnissen, aber auch von Landeskunde im weitesten Sinne umfassen. Dabei sind die Bedingungen in den verschiedenen Ländern natürlich sehr unterschiedlich: Während viele Germanistik-Studierende in den MOE-Ländern bereits aus der Schule und/oder Familie Deutschkenntnisse mitbringen, fangen Studierende in außereuropäischen Ländern, aber auch in Bologna-Ländern wie Italien oder England, meist mit geringen oder keinen Sprachkenntnissen an, so dass dem Spracherwerb im BA ein hoher Studienanteil eingeräumt werden muss. Dies geschieht zwangsläufig auf Kosten der fachwissenschaftlichen Inhalte. Durch propädeutische Maßnahmen (vgl. 2.2) kann – und muss gegebenenfalls – eine fachinhaltliche Überbrückung zum MA in DACH geleistet werden.

3.2 Beratungsbedarf

Zwar kommen einerseits viele ausländische Studierende bereits jetzt mit BA-ähnlichen Studienabschlüssen und sind daher ein stringentes, straff organisiertes Studium eher gewöhnt als aktuell die deutschen Studierenden, doch stellt andererseits genau das wiederum ein Problem dar, da in der engen Zeitplanung eines viersemestrigen MA-Studiums zum Teil Probleme mit den stark komprimierten Studieninhalten und den hohen Leistungsanforderungen auftreten. Auch müssen anfängliche Unsicherheiten in Bezug auf das Leben in Deutschland und die allgemeine Studienorganisation wesentlich rascher bewältigt werden als bislang. Hinzu kommen die nicht neuen kulturspezifischen Unterschiede im Studierverhalten. Der Beratungsbedarf steigt folglich in den neuen Studiengängen zum Teil enorm an.

3.3 Zulassungsvoraussetzungen

Gerade in den nächsten Jahren, in denen es noch kaum Absolventen/innen aus DACH-BA-Studiengängen gibt, werden die Bewerber/innen für MA-Studiengänge in erster Linie aus dem Ausland kommen. Gleichzeitig werden viele MAs zulassungsbeschränkt sein, da nicht ausreichend Personalressourcen zur Verfügung stehen. Bei einem Bewerbungsvorlauf von ca. einem halben Jahr können in den oft recht komplizierten und langwierigen Anerkennungsverfahren zwar Zeugnisse geprüft und Motivationsschreiben beurteilt werden. Es bleibt aber abzuwarten, ob die in DaF oft höheren Sprachanforderungen (DSH-3/TDN5 statt DSH-2/TDN4), derethalben ein abgeschlossenes Germanistikstudium nicht mehr

automatisch zu einer Befreiung von der DSH führt, im Ausland abgeprüft werden können.

Und es ist ein ungelöstes Problem, dass ein zulassungsbeschränkter MA oft neben einer bestimmten Mindest-Abschlussnote einen Eignungstest voraussetzt. Diesen z.B. im Internet (per Webcam) durchzuführen ist rechtlich problematisch, andererseits wäre es unverantwortlich, jemanden für ein vielleicht 15-minütiges Gespräch aus dem Ausland anreisen zu lassen.

4 BA/MA: von DACH ins Ausland

Das dritte Situationsfeld im Schaubild bezieht sich auf den Wechsel von DACH ins Ausland. Es ist leider so, dass Studierende aus DACH seltener von dem Angebot zu einem richtigen Auslandssemester – in DaF, nicht in einer anderen Philologie etc. – Gebrauch machen als ausländische. An genaue parallele Austauschabkommen, wie oft (z.B. von Stipendiengebern) gefordert, ist eigentlich wegen der unterschiedlichen Voraussetzungen nicht zu denken, auch wenn eine gewisse Ausgewogenheit in den Mobilitätsströmen zu berücksichtigen ist.

4.1 Sprachfragen

Zwar ist ein Germanistik-Studiengang, der nicht auf Deutsch organisiert ist, für ein DaF-Studium (nicht unbedingt für ein Praktikum) irrelevant. Oftmals hindern dennoch sprachliche Probleme die Studierenden aus DACH an der Wahl eines Auslandsstandortes: Wenn interdisziplinäre Module belegt werden sollen, sind auch Veranstaltungen anderer Fächer in der Landessprache zu belegen.

Gerade Länder mit weniger verbreiteten Sprachen könnten aus der Unbekanntheit ihrer Sprache aber auch einen Nutzen ziehen: Es könnte ein Motivationsfaktor sein, das meist in DaF curricular verankerte Kontrastsprachenmodul im Ausland abzuleisten. In englisch-, spanisch- oder französischsprachigen Ländern könnte dieses Modul dann im jeweiligen Land angebotene Fremdsprachen betreffen.

4.2 Beratungsbedarf

Der Beratungsbedarf von Studierenden aus DACH ist gerade im Fach DaF hoch. Das betrifft – wie schon bei den „incomings“ – die unterschiedlichen kulturspezifischen Lern- und Studientraditionen. Hinzu kommt aber auch der Umstand, dass DACH-Angehörige als sprachliche und kulturelle Informanten/innen, manchmal auch als didaktisch besser ausgebildete angehende Fachkräfte etc. im DaF-Bereich eine Zwischenstellung einnehmen, wie dies in anderen Fächern niemals der Fall wäre. Dies sollte sowohl in der Vorbereitung eines Auslandssemesters als auch bei der Planung einer Kooperation auch auf der Partnerseite berücksichtigt werden.

4.3 Studienziel MA-DaF

Studierende aus DACH gehen in der Regel nur für ein Semester ins Ausland, denn das komplette Absolvieren eines DaF-Studiengangs im Ausland ist zum einen fast nirgends möglich,⁴ zum anderen auf MA-Niveau auch kaum attraktiv genug. Andererseits gelten als inhaltliche Ziele für die Reformstudiengänge Internationalisierung und Interdisziplinarität sowie Berufsfeldorientierung. Beides ließe sich im Ausland sehr gut umsetzen.

Auf deutscher Seite sind Auslandsemester in den BA-DaF-Studiengängen leichter zu organisieren, z.B. da das Studium ein Jahr länger als im MA dauert. Für die MA-Studiengänge sollte ein Auslandssemester durch eigene Modellstudienpläne für das 2. oder 3. Studiensemester ermöglicht werden, wo Praxismodule (Auslandspraktika, Teaching Assistent-Äquivalente etc.) ebenso wie gegebenenfalls von der Heimatuniversität fern betreute Projekte einen Teil des ECTS-Umfangs ausmachen.

Wie schon bei der Sprache ist zu überlegen, ob das Zielland Möglichkeiten für das ein Auslandsemester bietet, das dann auch im MA anerkannt werden kann. In der Regel entsprechen bekanntlich viele Module nicht dem heimischen Studiengang, daher müsste zusammen mit den ausländischen Hochschulen überlegt werden, ob und wie sich Studierende ein oder mehrere Module zusammenstellen können, was gegebenenfalls auch interdisziplinär angelegt sein könnte.⁵

4.4 Attraktivität

Studierende sollten also diverse Möglichkeiten haben, ein Auslandsemester intensiv zu nutzen und auch anerkannt zu bekommen. Während ausländische Universitäten dies meist flexibler handhaben, sind bei deutschen Universitäten die Restriktionen verhältnismäßig hoch. Ein Abbau von Reglements könnte Mobilität ins Ausland ebenso attraktiver machen wie – neben interessanten kulturellen Erfahrungen – auch die fast immer deutlich bessere Betreuungsrelation im Ausland (15-20 Studierende : 1 Lehrende/r statt vielleicht 100 : 1 in Deutschland).

5 BA/MA: von Land 1 in Land 2

Eine letzte BA/MA-Übergangssituation, die hier allerdings unberücksichtigt bleiben soll, da sie nicht ohne die Kollegen und Kolleginnen in der Auslands-

⁴ Auslandsgermanistische Studiengänge haben meist andere Schwerpunkte oder Ausrichtungen als die DaF-Studiengänge in DACH.

⁵ 2006 wird vom FaDaF eine detaillierte Erhebung aller DaF- und auslandsgermanistischen Studiengänge durchgeführt. In diesem Rahmen wird es auch möglich sein, geeignete Partnerinstitute zu finden.

germanistik diskutiert werden kann, betrifft zwei auslandsgermanistische Studiengänge – mit oder ohne Beteiligung einer DACH-Universität. Im Sinne der europäischen Mobilität wären insbesondere auf Master-Ebene multilaterale Kooperationsmodelle wünschenswert. Ob derartige Konzeptionen greifen, hängt nicht nur von der Attraktivität des Studienstandorts ab, sondern auch von der Abstimmung und Verzahnung der Studieninhalte in gemeinsamen Curricula sowie der Attraktivität, dem Mehrwert und der Finanzierbarkeit eines Auslandssemesters.

6 Abschließende Bemerkungen

In einer aktuellen Dokumentation der KMK steht zu lesen:

Mit der obligatorischen Modularisierung und der Einführung eines Leistungspunktsystems (ECTS) wird ein wesentlicher Beitrag zur Modernisierung und Steigerung der Effizienz des deutschen Studien- und Prüfungssystems und zur Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden geleistet.⁶

Es war keinesfalls Ziel dieses Beitrags, dies zu widerlegen. Dennoch sollten sich die für die Reformstudiengänge Verantwortlichen ebenso wie die mit dem Bologna-Prozess betrauten Institutionen schon jetzt, am Beginn der Einrichtung von auslandsorientierten Studiengängen wie DaF, damit auseinandersetzen, wie insbesondere das Bologna-Ziel der Mobilität denn innerhalb eines Landes ebenso wie europaweit (und in DaF sicher auch weltweit) realistischerweise erreicht werden kann, welche Hürden schon im Vorfeld abgebaut werden sollten und wie gerade durch die Schaffung attraktiverer Rahmenbedingungen einer weniger monolithischen Ausrichtung auf die eigene Universität entgegengewirkt werden kann.

Wenn die Reformstudiengänge in DaF ein Erfolgsmodell sein sollen – und dafür bestehen gute Chancen, denn DaF ist eines der wenigen geisteswissenschaftlichen Fächer mit einer klaren Berufsfeldorientierung, mit curricular verankerten Praxisanteilen etc. –, dann sollten von vornherein durchlässige Strukturen geschaffen und Abstimmungen zwischen den Standorten getroffen werden.

Bis zum Abschluss der Umstellung wird es dabei Übergangslösungen geben müssen. So sind die bundesdeutschen Länder unterschiedlich weit mit der Einführung der Reformstudiengänge, einige Länder lassen weiterhin die Einführung nicht akkreditierter Studiengänge zu und insbesondere in Bezug auf die reale Arbeitsbelastung der Studierenden haben die Kultusminister der einzelnen Länder doch

⁶ KMK: Qualitätssicherung in der Lehre. (22.09.2005): http://www.kmk.org/doc/beschl/Qualitaetssicherung_Lehre.pdf (Stand: 01.02.2006).

sehr unterschiedliche Vorstellungen. Von einer Vergleichbarkeit kann also noch nicht die Rede sein. Erschwerend kommt hinzu, dass die Vorgaben, z.B. in Bezug auf den Workload oder auf die Modularisierung, auch nicht in allen Bologna-Ländern so wie vorgesehen umgesetzt werden. Hier wird sich zeigen, wie mit den neu entstehenden unterschiedlichen Strukturen umgegangen werden kann, denn ohne klare Absprachen und flexible Auslegungen wird die gewünschte Mobilität praktisch unterbunden.

Internetquelle

KMK: Qualitätssicherung in der Lehre (22.09.2005):

http://www.kmk.org/doc/beschl/Qualitaetssicherung_Lehre.pdf (Stand: 01.02.2006).

Grit Mehlhorn (TU Berlin)

Der Bereich „Schlüsselqualifikationen“ in den gestuften Studiengängen

Dieser Artikel möchte gute Praxisbeispiele aus dem Bereich der Schlüsselqualifikationen innerhalb der neuen BA- und MA-Studiengänge vorstellen und Hinweise geben, welche Aspekte bei der Konzipierung und Modularisierung solcher Angebote für Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu berücksichtigen sind. Dabei wird bewusst versucht, diese Module auch aus studentischer Perspektive zu sehen.

1 „Schlüsselqualifikationen“¹ im Rahmen gestufter Studiengänge

Berufsfeldorientierte überfachliche Qualifikationen sind ein obligatorischer Bestandteil vor allem der Bachelor-Studiengänge. Sie sind in der Regel modular konzipiert und stellen ein wichtiges Kriterium bei der Akkreditierung der Studiengänge dar. Unter Schlüsselqualifikationen wird eine Reihe verschiedener arbeitsmarktbezogener Fähigkeiten, Kompetenzen und Zusatzqualifikationen verstanden, u.a.

- Fremdsprachenkenntnisse,
- interkulturelle Kompetenz,
- wissenschaftliches Arbeiten,
- Präsentationskompetenz,
- Moderationskompetenz,
- Medienkompetenz,
- Organisations- und Planungskompetenz,
- die so genannten „Soft Skills“, z.B. Empathie, Kooperationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Beratungskompetenz

(vgl. u.v.a. Bausch et al. 2003; Blom 2000; Franck 2000; Hermes 2005; Mehlhorn et al. 2005; Pabst-Weinschenk 2003; Roggausch 2005).

2 Praktika

Einige dieser Schlüsselkompetenzen können insbesondere in Praktika ausgebaut werden. Mittlerweile sind Praktika in jedem BA-Studiengang DaF obligatorisch. In der Regel handelt es sich um ein Hospitations- und Unterrichtspraktikum, das – zumeist im 4. oder 5. Semester – im In- oder Ausland absolviert werden soll.

Ein Praktikumsmodul sollte neben dem eigentlichen Praktikum Lehrveranstaltungen umfassen, die auf Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsplanung und das Unterrichten selbst vorbereiten, aber auch Maßnahmen zur Nachbereitung des Praktikums. Notwendig ist eine Praktikumsbegleitung sowohl von Seiten des Studiengangs als auch durch den Mentor/die Mentorin in der Praktikumsrichtung (vgl. Ehnert/Königs 2000; Mehlhorn 2005). Die Integration des Praktikums in ein Modul erfordert einen Modulverantwortlichen und die konkrete

¹ Der Bereich der Schlüsselqualifikationen ist an jeder Hochschule und zum Teil sogar an jeder Fakultät etwas anders strukturiert. Auch die Bezeichnungen dafür divergieren. So heißt dieser Bereich an der Universität Stuttgart „Überfachliche berufsfeldorientierte Qualifikationen“ und ist Teil des „Ergänzungsbereichs“ der gestuften Studiengänge. An der Ruhr-Universität Bochum spricht man vom „Optionalbereich“; aus diesem kann man Module in den Bereichen Fremdsprachen, Präsentation, Informationstechnologien, Praktikum und Interdisziplinäre Studieneinheiten wählen. An der TU Dresden werden die Schlüsselqualifikationen als „Akademische Qualifizierung“ bezeichnet und unterteilt in Praktikum, Fremdsprachen und berufsvorbereitende Kompetenzen.

Beschreibung von Praktikumszielen – Maßnahmen, die den Stellenwert des Praktikums erhöhen.

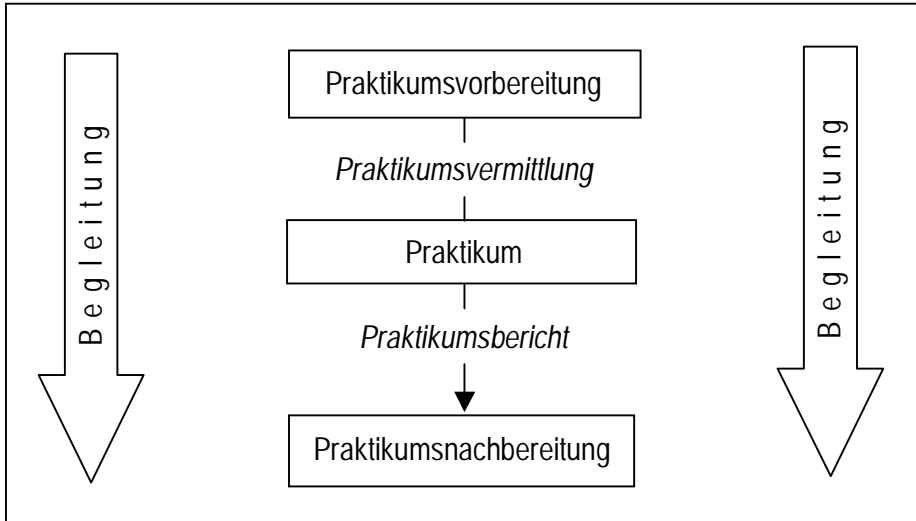


Abb. 1: Mögliches Praktikumsmodul in einem BA Deutsch als Fremdsprache

Auch in Master-Studiengängen wird häufig ein Praktikum vorgeschrieben. Neben dem klassischen Unterrichtspraktikum kann ein solches Praktikum – abhängig vom Studiengangprofil des jeweiligen Standorts – in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt sein, z.B. in der Lernberatung oder den Neuen Medien (vgl. Abbildung 2). Auch diese Praktika müssen in der Regel kreditiert werden. Dies kann über ein Praktikums-Portfolio als Leistungsnachweis geschehen, das jedoch eine andere Qualität haben muss als der Praktikumsbericht aus dem Bachelor-Studium. Sinnvoll erscheint die Verbindung des Praktikums im Master-Studium mit einem kleineren Forschungsprojekt. Im Falle eines Unterrichts- oder Lernberatungspraktikums bietet sich eine Form von Aktionsforschung an, z.B. die Untersuchung der eigenen Unterrichts- bzw. Beratungspraxis mit dem Ziel der Verbesserung eben dieser Praxis (vgl. Altrichter/Posch 1998; Gebhard/Oprandy 1999). Eine entsprechende Vor- und Nachbereitung ist hier ebenfalls notwendig; sie wird jedoch je nach Art des Praktikums unterschiedlich aussehen.

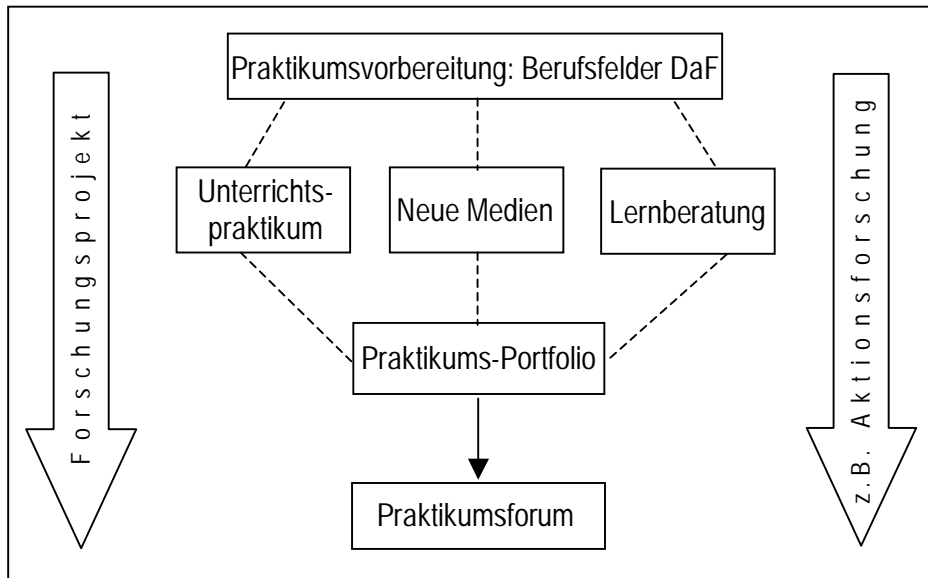


Abb. 2: Mögliches Praktikumsmodul in einem MA Deutsch als Fremdsprache

Im MA „Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien“ an der Universität Bielefeld ist beispielsweise ein „Mentoring-Praktikum“ vorgesehen, das Bestandteil eines Anwendungsmoduls ist. Das Modul beinhaltet außerdem ein Seminar zu empirischen Forschungsmethoden und ein Projektseminar mit Forschungspraktikum. Ziel des Moduls ist der Erwerb von forschungsmethodologischen Grundlagen sowie von Fähigkeiten in der Anwendung fachwissenschaftlicher Kenntnisse in Forschung und Lehre. Einerseits lernen die Studierenden hier, wie Forschungsprojekte methodisch und organisatorisch zu gestalten sind; andererseits erproben sie ihr erworbenes fachwissenschaftliches Wissen auch in der Lehre mit Kommilitonen früherer Semester. Dabei sollen sie Verfahren der Wissensvermittlung anwenden und u.a. auch Erfahrungen mit dem Konzept des „Lernen durch Lehren“ sammeln (vgl. Modulhandbuch des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien vom 20.1.2005: 20).

3 Überfachliche Veranstaltungen

Praktika decken nur einen Teil der für die Bachelor-Studiengänge vorgesehenen Schlüsselqualifikationen ab. Ca. zwei Drittel (an den Universitäten Greifswald und Leipzig beispielsweise 20 von 30 Leistungspunkten) müssen durch weitere berufsfeldorientierte Veranstaltungen erbracht werden. An manchen Hochschulen versucht man das alte „Studium Generale“ dafür zu nutzen. Sicher ist es nicht

„schädlich“, wenn Studierende der Geisteswissenschaften „alternative Fächer“, wie Veranstaltungen aus dem Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften besuchen, doch erscheinen mir die so genannten „fachfremden Scheine“ eher eine Notlösung, zumal man in zeitlich begrenzten Studiengängen begründete Prioritäten setzen sollte (vgl. Roggausch 2005: 353). Eine sinnvolle Funktion könnten Veranstaltungen wie „Grund- und Grenzfragen der Biologie“ oder „Flughafenmanagement“² jedoch erhalten, wenn sie Bestandteil eines Fachsprachenmoduls wären, in dem Sprach- und Sachfach kombiniert werden, so dass die Studierenden neben einem Einblick in Fachdenken und Terminologie sich mit der betreffenden Fachsprache auch aus der Vermittlungsperspektive auseinandersetzen. Solche Module setzen jedoch fakultätsübergreifende Kooperationen von Instituten voraus, die weit über die bloße Öffnung der eigenen Lehrveranstaltungen für „Fachfremde“ hinaus reichen. Aus hochschuldidaktischer Sicht ist es darüber hinaus wünschenswert, dass die Lehrveranstaltungen eines Moduls einer gewissen Lerndramaturgie (z.B. Überblick – Anwendung – Vertiefung) folgen, so dass der Zusammenhang der Veranstaltungen innerhalb des Moduls für die Studierenden transparent wird.

Für sinnvoll studierbar halte ich ein Modell, wie es u.a. an der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig angeboten wird. Hier sind neben dem Pflichtpraktikum 66% der Schlüsselqualifikationen in Wahlmodulen zu absolvieren, die von verschiedenen Instituten angeboten werden und für alle Studierenden der Fakultät offen sind (vgl. Stekeler-Weithofer 2005). Wenn diese Module auf das Erreichen gefragter Kompetenzen ausgerichtet sind, besteht eher die Möglichkeit, dass die Studierenden dadurch Qualifizierungen erwerben, die ihnen im späteren Berufsfeld nützen können. Folgende Wahlmodule werden angeboten:

- TASK: Technische, Akademische, Soft- und Karriere-Schlüsselqualifikationen (Institut für Amerikanistik),
- Fächerspezifische Denk- und Kommunikationsstrategien (Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie),
- Sprachlich-kulturelle Kompetenz (Institut für Germanistik),
- Dimensionen des Literarischen (Institut für Klassische Philologie und Komparatistik),
- Die Slawische Welt (Institut für Slawistik),
- Interkulturelle Kommunikation (fakultätsübergreifend),
- Literarisches Schreiben (fakultätsübergreifend).

Aber auch hier stehen Module und mögliche Berufsfelder manchmal unverbunden nebeneinander; die Konstruktion eines diesbezüglichen Zusammenhangs wird oft den Studierenden überlassen. Dabei bleibt zumeist unklar, inwieweit solche

² Dies waren Vorlesungen, die sich BA-DaF-Studierende an der Universität Stuttgart im Studienjahr 2003/04 als „alternatives Fach“ im Rahmen des „Ergänzungsbereichs“ gewählt haben.

Angebote dazu beitragen, dass Studierenden ermöglicht wird, „Bildungs- und Ausbildungsaspekte ihrer Qualifikationsbiographie möglichst optimal zu integrieren und für ihren weiteren Berufsweg funktional zu machen“ (Welbers 2003: 180).

Zwei Beispiele für konzipierte Module, die diesem Anspruch besser gerecht werden, finden sich in Pabst-Weinschenk (2003) und Welbers (2003). Pabst-Weinschenk (2003) stellt ein didaktisches Dossier zu einem Studienmodul „Rede- und Gesprächskompetenz“ vor. In diesem Basismodul aus dem germanistischen Lehr- und Forschungsbereich „Mündlichkeit“ der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf erarbeiten die Studierenden z.B. Grundlagen der Sprech- und Stimmbildung (Seminar 1), rhetorische Aspekte (Seminar 2) oder eine bestimmte Form der Gesprächsführung (Seminar 3). Bei ihrer Präsentation erproben sie, was sie inhaltlich vorstellen. Damit erarbeiten sie selbst die Kriterien für das anschließende Feedback (vgl. Pabst-Weinschenk 2003: 117). Die Studierenden lernen gesprächsdidaktische Konzepte kennen und reflektieren in jedem Seminar ihre persönliche Sprechpraxis. Pabst-Weinschens Artikel enthält detaillierte Seminarpläne für dieses Modul und zahlreiche Themenvorschläge für Präsentationsbeiträge der Studierenden und scheint mir – eventuell in leicht modifizierter Form – ein überaus nützliches Modul für DaF-Studierende zu sein.

Eine weitere gelungene Umsetzung eines berufsfeldorientierten Moduls ist KUBUS – ein Programm, das die Praxisorientierung des Studiums für kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge der Universität Düsseldorf als Studienmodul organisiert und in einer Netzwerkstruktur durchführt (vgl. Welbers 2003: 180). Bei diesem Programm arbeiten die Modulverantwortlichen mit dem Hochschulteam des Arbeitsamts und mit Praxisvertretern zusammen, die als Praxisreferenten in die universitären Veranstaltungen eingeladen werden. Das Modul will für ein breites Spektrum an Berufsfeldern des Arbeitsmarkts qualifizieren. Das ist nur möglich, wenn bereits *im* Studium Konsequenzen aus der berufsorientierenden Sicht auf das Studium gezogen werden, Handlungsperspektiven erkannt und zügig umgesetzt werden (vgl. Welbers 2003; Ehlert/Welbers 2005).

4 Seminar „Berufsfelder DaF“

Im Folgenden wird der Versuch vorgestellt, einige Ideen aus dem KUBUS-Konzept in sehr viel bescheidenerem Rahmen – einem einzelnen Seminar – umzusetzen. Das Seminar „Berufsfelder DaF“ wurde im Wintersemester 2005/06 für Studierende des BA DaF im fünften Semester an der Universität Stuttgart angeboten. Allgemeines Ziel der Veranstaltung waren Berufsinformationen im weiteren Sinne. Da für die spezifische Berufsqualifizierung die persönlichen In-

teressen und Möglichkeiten der Studierenden entscheidend sind, wurden einzelne Berufsfelder durch die Studierenden recherchiert und präsentiert. Darüber hinaus wurden Experten aus verschiedenen Berufsfeldern (z.B. eine Mitarbeiterin des Klett-Verlags Stuttgart, Mitarbeiterinnen der Sprachenzentren der Universitäten Tübingen und Hohenheim, eine ehemalige Boschlektorin) in das Seminar eingeladen, die von ihrem Werdegang und ihren gegenwärtigen Aufgaben berichteten. Dabei standen gelingende Berufsbiographien und die spezifischen Anforderungen in dem jeweiligen Berufsfeld im Vordergrund.³

Beispiele für untersuchte Berufsfelder in diesem Seminar waren u.a.

- DaF im Ausland (an Schulen, Hochschulen, Auslandsschulen, Goethe-Instituten etc.),
- Fachsprachenunterricht,
- DaZ in Deutschland (Unterricht für Migranten; Integrationskurse; Alphabetisierung in Deutsch),
- sprachliche Vorbereitung ausländischer Studierender auf ein Studium in Deutschland,
- Lehrmaterialienherstellung, Verlagsarbeit, Neue Medien,
- Firmentraining (für die Deutsche Bank in Moskau).

Die Studierenden haben sich aus der Palette möglicher Berufsfelder jeweils einen Bereich ausgewählt, in dem sie künftig tätig sein wollen. Während der Recherche hat sich stärker herauskristallisiert, inwiefern diese Berufswünsche für den Einzelnen „realistisch“ sind. Nicht immer handelte es sich um konkrete „Berufsfelder“; einige Studierende orientieren sich auch auf ein weiteres Master-Studium hin und haben u.a. in Deutschland, Polen und Rumänien Informationen zu solchen Studiengängen eingeholt.

Da es zu DaF-Berufsfeldern und der Stellensituation im In- und Ausland nur spärlich Literatur gibt,⁴ recherchierten die Studierenden v.a. im Internet und kontaktierten die Ansprechpartner verschiedener DaF-Einrichtungen direkt.

Fragen, zu denen die Studierenden Recherchen anstellten, betrafen z.B.

- die Anerkennung ihres BA-DaF-Abschlusses in ihrem Heimatland,
- benötigte Zusatzqualifikationen für ihr gewünschtes Berufsfeld,
- Art und Umfang der Unterrichtsverpflichtungen,
- weitere berufliche Tätigkeiten,
- Verdienst von Berufsanfängern (auch im Vergleich zu den durchschnittlichen Lebenshaltungskosten im jeweiligen Land),⁵

³ Durch diesen Kontakt ergaben sich u.a. neue Praktikums- und Unterrichtsmöglichkeiten für einige Studierende. So erhielten zwei DaF-Studentinnen einen Lehrauftrag als DaF-Tutorinnen für Intensivkurse an der Universität Hohenheim in den nächsten Semesterferien.

⁴ Vgl. jedoch Becker-Mrotzek et al. (2000); Giersberg (2002); Glück/Schmöe (1995); Helbig et al. (2001).

- Arbeitsbedingungen,
- Weiterbildungsmöglichkeiten; Aufstiegschancen,
- konkrete Stellenausschreibungen.

Die Studierenden waren bereits ein Semester vorher über die Anforderungen dieser Veranstaltung informiert worden, so dass sie zum Teil schon in den Semesterferien in ihrem Heimatland vor Ort recherchieren konnten. Einige waren persönlich in Schulen, privaten Sprachschulen und Hochschulen; andere haben verschiedene Institutionen per E-Mail angeschrieben und mit den Ansprechpartnern telefonisch Kontakt aufgenommen.

Die Recherchen der Studierenden ergaben u.a., dass AbsolventInnen mit einem deutschen BA-DaF-Abschluss in einigen ihrer Heimatländer (z.B. Mongolei, arabische Länder) durchaus gute Chancen auf eine Festanstellung als DaF-DozentIn⁶ oder Aussicht auf einen der wenigen deutschsprachigen Masterstudiengänge (z.B. in Rumänien) haben. Einige der Studierenden erhielten auf ihre Anfragen hin konkrete Stellenangebote bzw. die Aufforderung sich persönlich zu bewerben. Angesichts der in Deutschland seit einiger Zeit ständig wiederholten Beteuerungen, der BA sei nicht berufsqualifizierend – Aussagen, die BA-Studierende äußerst verunsichern –, erscheinen mir diese Beispiele sehr ermutigend, da sie konkrete Perspektiven aufzeigen. Durch die Beschäftigung mit verschiedenen Stellenprofilen und in persönlichen Gesprächen mit Praxisvertretern wurde den DaF-Studierenden deutlich, dass der Studienabschluss zwar eine wichtige Rolle bei der Bewerberauswahl spielt, aber weitere Kriterien, wie praktische Unterrichtserfahrungen, bestimmte Zusatzqualifikationen⁷, persönliches Engagement und die Fähigkeit sich angemessen präsentieren zu können, häufig fast genauso wichtig sind.

Je zwei bis drei Studierende waren verantwortlich für die komplette Moderation einer Seminarsitzung. Dazu gehörte neben der Präsentation der eigenen Rechercheergebnisse und Beantwortung von Fragen der Kommilitonen zum Teil auch die Einladung von Experten, das Sammeln von Fragen der Kommilitonen an die Experten und Verschicken dieser Fragen, die Vorstellung der Referenten und Leitung und Zusammenfassung der Seminardiskussion.

⁵ Hier ergaben die Recherchen der Studierenden zum Teil große Unterschiede zwischen Gehältern von Lehrenden an staatlichen Schulen und Hochschulen einerseits und privaten Einrichtungen andererseits – ein Punkt, der für die Berufsfeldorientierung der DaF-Studierenden durchaus eine Rolle spielt.

⁶ Wichtiger als ein Master-Abschluss an sich scheint – den Recherchen der Studierenden zufolge – in einigen Ländern die Tatsache zu sein, überhaupt einen deutschen Studienabschluss vorweisen zu können, mehrere Jahre in Deutschland gelebt und studiert zu haben und somit z.B. landeskundliche Informationen an DaF-Lernende im Ausland aus eigener Erfahrung weitergeben zu können.

⁷ Einige Zusatzqualifikationen haben die Studierenden bereits durch ihre Nebentätigkeiten an Forschungseinrichtungen (z.B. als studentische Hilfskraft an der Hochschule oder im Fraunhofer-Institut) und in der Wirtschaft (z.B. in Immobilienfirmen) erworben. Durch das Seminar stieg außerdem die Bereitschaft zu zusätzlichen Unterrichtspraktika und Praktika in der Wirtschaft.

Zwei Sitzungen wurden als Bewerbungstrainings veranstaltet. Zwei Studentinnen hatten sich in Vorbereitung auf diese Sitzungen auf eine konkrete Stellenausschreibung „beworben“. Anschreiben und Lebenslauf wurden den Kommilitonen in Kopie ausgehändigt und jeweils ein Vorstellungsgespräch in der Seminargruppe simuliert. Im Anschluss daran erhielten die „Kandidatinnen“ konstruktives Feedback zu ihren schriftlichen Bewerbungsunterlagen und ihrem Verhalten während der Simulation von den Kommilitonen. Daran schloss sich eine rege Diskussion über Strategien zur Optimierung der Darstellung der eigenen Qualifikation an.

5 Praxis-Portfolio

Alle Studierenden mussten innerhalb des Seminars ein *Praxis-Portfolio* mit den folgenden Bestandteilen erstellen:

- tabellarischer Lebenslauf,
- Bewerbungsanschreiben (möglichst auf eine konkrete Stellenausschreibung),
- Praktikumsnachweise, Auflistungen und Bescheinigungen von (Neben-)Jobs, ehrenamtlichen Tätigkeiten, Zusatzqualifikationen,
- Beispiele eigener Arbeiten aus dem Studium,
- Ergebnisse ihrer Recherche zur Beschäftigungssituation in einem Berufsfeld eigener Wahl,
- persönlicher, zusammenfassender Bericht zum Stand ihrer individuellen Berufsorientierung und zu künftigen Vorhaben.

Einige Teile des Praxis-Portfolios sind für spätere Bewerbungen verwendbar. So machen die Beispiele eigener Arbeiten aus dem Studium (z.B. Handouts mündlicher Präsentationen aus dem bisherigen Studium, Kurzzusammenfassungen schriftlicher Seminar- und Projektarbeiten und A4-Ausdrucke von im Studium erstellten Postern) für Arbeitgeber oder auch bei Bewerbungen um einen Master-Studienplatz über ein *Diploma Supplement* hinaus transparent, womit sich die Studierenden im BA beschäftigt haben. Das Praxis-Portfolio ist somit eine hilfreiche Vorbereitung für Bewerbungen, zumal bei einem direkten Übergang vom BA in den MA durch die knappen Bewerbungsfristen nach dem BA-Studium wenig Zeit für Bewerbungen bleibt (vgl. Willkop in diesem Band).

Im Praxis-Portfolio wird Praxis individuell verstanden: als Ganzheit von Praktika, Nebentätigkeiten und persönlichem Engagement. Es dokumentiert die Berufsqualifizierung der Studierenden innerhalb und außerhalb ihres Studiums und fordert zur Erarbeitung einer anspruchsvollen Darstellungsqualität der eigenen Qualifizierungsbemühungen auf. Durch die gezielt initiierte Beschäftigung der Studierenden mit der eigenen Berufsorientierung wird eine bewusster Profilerbildung schon während des BA-Studiums ermöglicht. Dies scheint mir ein hilfreicher

Ansatz zur Berufsorientierung im DaF-Studium, den man als Modul und mit weiteren außeruniversitären Kooperationspartnern ausbauen könnte.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 2003. (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.)
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela/Cölfen, Hermann (2000): *Linguistische Berufe. Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern*. Frankfurt a.M. (= Forum Angewandte Linguistik; 37.)
- Blom, Herman (2000): *Der Dozent als Coach*. Neuwied.
- Denk, Rudolf (Hg.) (2005): *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim.
- Ehnert, Rolf/Königs, Frank G. (Hg.) (2000): *Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerbildung*. Regensburg. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache; 59).
- Franck, Norbert (2000): *Schlüsselqualifikationen vermitteln. Ein hochschuldidaktischer Leitfaden*. Marburg.
- Gebhard, Jerry G./Oprandy, Robert (1999): *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge.
- Giersberg, Dagmar (2002): *Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen*. Bielefeld.
- Glück, Helmut/Schmoe, Friederike (1995): *Vademecum Deutsch als Fremdsprache*. Bamberg.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin/New York.
- Hermes, Liesel (2005): *Einige Gedanken zum interkulturellen Lernen in der Hochschul(aus)bildung*. In: Denk, Rudolf (Hg.): *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim, 173-189.

- Mehlhorn, Grit [unter Mitarbeit von: Bausch, Karl-Richard/Claußen, Tina/Helbig-Reuter Beate/Kleppin, Karin] (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. T. 1: Kursleiter-Handreichungen zum Studierstrategien-Kurs (mit CD-ROM). T. 2: Individuelle Sprachlernberatung – ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.
- Mehlhorn, Grit (2005): Die Einbettung der Praktika in die DaF-Lehrerbildung. In: Heine, Antje/Hennig, Mathilde/Tschirner, Erwin (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag. München, 299-312.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2003): Rede- und Gesprächskompetenz. Ein didaktisches Dossier zu einem Basismodul aus dem germanistischen Lehr- und Forschungsbereich „Mündlichkeit“. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf, 114-142.
- Roggasch, Werner (2005): Germanistik und Berufsbezug: Bedarfsorientierte Ausbildung und gestufte Studiengänge. In: Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggasch, Werner (Hg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München, 349-355.
- Welbers, Ulrich (2003): Das KUBUS-Programm in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf, 178-207.

Internetquellen

- Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (2005): KUBUS – Programm zur Berufsorientierung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/kubus/documents/KUBUS.pdf>
(Stand: 15.12.2005).
- Modulhandbuch des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache und Deutschstudien (2005): <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studiengaenge/daf/studium/master/curriculum/Modulhandbuch%20Master%20DaF%20+%20DS.pdf> (Stand: 12.01.2006).
- Optionalbereich. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/optionalbereich> (Stand: 24.01.2006).
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2005): Schlüsselqualifikationen an der Universität Leipzig. http://www.uni-leipzig.de/studref/download/050118_stekeler_sq.pdf (Stand: 11.01.2006).

Werner Roggausch (DAAD Bonn)

Praxisbezug vs. Wissenschaft? Eine falsche Opposition!

Die gegenwärtige Reform der Studiengänge mit der Einführung gestufter Abschlüsse und verbindlicher Module stellt gewiss die folgenreichste Hochschulreform seit dem Kriegsende dar. Die Reform wird in den Hochschulen und in den Medien, sofern diese hochschulpolitischen Themen Interesse entgegenbringen, heftig und kontrovers diskutiert. Ich zähle zu den Befürwortern und will hier ein paar Argumente formulieren, die weniger die europäischen Akzente betreffen (Vereinheitlichung, Qualitätssicherung, Mobilität) als vielmehr die hochschulpolitische und bildungspolitische Situation in Deutschland in den Blick nehmen.¹

¹ Ein Hinweis ist erforderlich: Ich kann hier nicht eine abgestimmte und gleichsam offizielle Position des DAAD vertreten. Das Thema ist im DAAD und in seinen Mitgliedshochschulen kontrovers.

Zunächst ein paar weiter ausholende Überlegungen, ehe ich konkreter auf die Opposition von Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung eingehe: Die deutschen Universitäten hatten – daran wird in vielen Diskussionen erinnert – einmal weltweit absoluten Spitzenrang, vielleicht bis 1914, in manchen akademischen Fächern bis 1933. Sie haben diese Spitzenposition in vielen bedeutungsvollen Fächern ein gutes Stück weit eingebüßt, allerdings seit etwa 10 Jahren, unter anderem durch verstärkte Bemühungen um Internationalisierung, ihre Position wieder verbessert.

Für die Zukunft muss uns daran gelegen sein, alle Anstrengungen zur Sicherung von internationalen Spitzenpositionen für unsere Hochschulen zu unternehmen, weil Deutschland, wenn wir nicht noch stärker materielle Einbrüche hinnehmen wollen, auf Spitzenleistungen in Wissenschaft, Forschung und gesamtgesellschaftlicher Qualifikation angewiesen ist. Diesem Anspruch werden unsere Hochschulen zurzeit nicht gerecht, aus mehreren Gründen. Zu nennen wären mangelnder politischer Wille, eklatante Unterfinanzierung, Einengung durch rechtliche und administrative Vorgaben und – das ist in diesem Zusammenhang mein Hauptargument – die Jahrzehnte lange Verdrängung der Konsequenzen, die man aus der Erhöhung der Zahl der Studierenden hätte ziehen müssen. Wir haben heute etwa zwei Millionen Studierende, annähernd 40 % eines Jahrgangs nehmen ein Studium auf. Wenn man aber derart große Zahlen von Studenten in die Hochschulen lenkt, dann muss man offen über die Konsequenzen sprechen, die sich für den Zuschnitt der Studiengänge, die Qualität der Absolventen sowie für deren berufliche Perspektiven ergeben. Schlicht gesagt: Für 2 Millionen Studenten brauchen wir völlig andere Hochschulen als für 200.000. 40% eines Jahrgangs zählen nie und nimmer zu den Spitzenbegabungen, die den Ansprüchen eines höchst qualitativsten wissenschaftlichen Studiums gewachsen wären, die eigenständig, neugierig und hoch motiviert studieren, die die Freiheit bei der Studienorganisation zu nutzen vermögen und am Ende als fachlich kompetente Intellektuelle und gebildete Persönlichkeiten in diverse Berufsfelder gehen, wo sie dann Ansprüchen genügen, die heutzutage mit Führungspositionen verbunden sind. Und es ist auch handgreiflich illusionär, zu erwarten, für 35-40% eines Jahrgangs könnten berufliche Spitzenpositionen mit entsprechendem Gehaltsniveau bereit stehen.

Wenn man also derart große Zahlen von Studierenden akademisch ausbildet, dann sollte man auch verantwortungsbewusst und realitätsgerecht deren Interessen und deren Möglichkeiten in Rechnung stellen, und das heißt: Klar gegliederte und gelenkte Studiengänge, überschaubare Studiendauer, Ausbildung für mittlere Höhe und illusionslose Anerkennung mittlerer Gehaltsansprüche beim Berufseinstieg. In zahlreichen Fächern wurden viel zu lange Studiengänge aufrechterhalten,

die alle Studierenden so qualifizieren wollen, als ob sie Nachwuchswissenschaftler und Forscher werden könnten. Eine große Zahl von Studenten hat man damit überfordert und biographisch in Sackgassen laufen lassen. Abbrecherquoten von bis zu 70% sprechen für sich.

Ich will noch erwähnen (obwohl das hier nicht mein Thema ist), dass sich die Misere noch verschärft durch den Qualitätsverlust des Abiturs. Es mag ja gute Gründe dafür geben, das Gymnasium schon fast zur Regelschule werden zu lassen, aber man sollte dann nicht die Augen vor der Tatsache verschließen, dass das gesamte Mittelfeld der neuen Studierenden deutlich schlechter qualifiziert ein Studium aufnimmt, als zu Zeiten, da 6-8% eines Jahrgangs studierten. Die Studiengänge müssen, wie die Alltagspraxis täglich beweist, Grundqualifikationen nachliefern bei der Beherrschung der deutschen Sprache, bei Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik. Nach meinem Eindruck haben die Studenten selbst diese Tatsachen schon lange anerkannt. Sie wissen, dass nur für einen kleinen Prozentsatz wissenschaftliche Berufsperspektiven offen sind. Die größere Zahl ist an einem überschaubaren und gelenkten Studium interessiert, erwartet eine solide Grundqualifikation, die sich aus Fachinhalten und „Schlüsselqualifikationen“ zusammensetzt und berufliche Perspektiven eröffnet, wie gesagt, auf mittlerer Höhe. Diese Entwicklung ist am Arbeitsmarkt längst Realität. Schon lange nehmen Hochschulabsolventen berufliche Positionen ein, für die vor zehn Jahren noch das Abitur oder eine Berufsausbildung ausgereicht hätten. Sie akzeptieren auch, natürlich oft genug zähneknirschend, die reduzierten Gehaltserwartungen. In einer Gesellschaft freilich, die wesentliche Steuerungen ausdrücklich und absichtsvoll dem Markt überlässt, ist dieser Markt dann auch wirklich das stärkste Steuerungsinstrument, welches sich gegen bildungspolitische Absichtserklärungen Tag für Tag durchsetzt.

Kurzum: Nach meiner Meinung sind gestufte Studiengänge, die in der ersten Studienphase klar gegliedert sind und auf definierte Berufsfelder vorbereiten, bedarfsgerecht und realistisch. Ich vertrete freilich mit gleichem Nachdruck, dass alle Studierenden die Möglichkeit haben sollen, über die Grenzen des eigenen Fachs hinauszublicken, sich an nichtobligaten Themen zu versuchen und ihre Eignung für die zweite und dritte Studienphase für sich selbst zu erproben und unter Beweis zu stellen.

Daraus resultiert, dass der Übergang in die zweite Studienphase, also die Masterstudiengänge, nicht der Regelfall sein muss. Die Hochschulen müssen diesen Übergang nach eigenen Kriterien steuern dürfen. Sie sollten nur die nachweislich Geeigneten, die Besten aus jedem Jahrgang für die zweite und die dritte Studienstufe, die Promotion, zulassen. Sowohl an das Ausbildungsangebot als auch an die

Studierenden sind hohe Ansprüche zu stellen. Und diese Ansprüche fielen doch gleich wieder in sich zusammen, wenn der Master als der Regelabschluss etabliert würde. Ich kann nicht nachvollziehen, dass man diesem Konzept immer wieder mit einem negativ konnotierten Elitebegriff entgegentritt. Wir sind auf wissenschaftliche Spitzenleistungen dringlich angewiesen. Wir sollten offensiv und ausdrücklich die Besten fördern. Ein solches Konzept ist mit politisch-moralischen Argumenten gut vertretbar, wenn der Zugang nicht von Familie, Beziehungen und Finanzkraft, sondern von Eignung und Leistung abhängig ist.

Ein Teilthema, freilich ein entscheidend wichtiges, ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug. Die Argumentationen sind bekannt: Wer sich mit Blick auf universitäre Studiengänge für Praxisbezug oder Berufsorientierung ausspricht, ruft immer die Opposition Bildung vs. Ausbildung oder Wissenschaft vs. Berufspraxis auf, wobei der Seite der Bildung und der Wissenschaft der höhere Rang eingeräumt wird. Dies seien die anspruchsvollen und authentischen Aufgaben der Universität. Und für berufliche Praxis könnte man schon deshalb nicht qualifizieren, weil sich diese immer schneller verändere und die Studiengänge dem sich ändernden Qualifikationsbedarf doch nur immer hinterher eilen müssten.

Mir scheint, dass diese Opposition viel zu schematisch ist und eine bedarfsgerechte Studienreform eher behindert als voranbringt. Natürlich soll das Studium nicht als unmittelbare Ausbildung für einen eng beschriebenen Beruf verstanden werden. Aber für zahlreiche Berufsfelder lassen sich doch Kernqualifikationen beschreiben: für Techniker und Ingenieure, für Mediziner und Juristen, für Ökonomen und für Informatiker, für Lehrer und für Psychoanalytiker, für Dolmetscher und Übersetzer, für Verwaltungswirte und Bibliothekare, selbstverständlich auch für Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer.

Diese Qualifikationen setzen sich immer aus mehreren Komponenten zusammen. Dazu zählen wissenschaftliche Grundqualifikationen und die Fähigkeit zur eigenständigen Weiterqualifizierung (dadurch wird dem schnellen Wandel Rechnung getragen). Natürlich müssen auch überfachliche Qualifikationen wie Beherrschung von Muttersprache und Fremdsprachen sowie EDV-Kenntnisse beschrieben und vermittelt werden. Eine vertiefte Überlegung würde einmal das Thema „Schlüsselqualifikationen“ verdienen. Es gibt die stets wiederkehrenden Begriffe wie „Kreativität“, „Innovationsfähigkeit“, „Kritikfähigkeit“, „Teamfähigkeit“, „Empathie“ usw. Das ist ein Feld mit Fußangeln! Einige dieser Begriffe sind kurzlebig oder banal, andere inhaltlich kaum zu konkretisieren; schwer ist anzugeben, was ein bestimmtes akademisches Fach denn im Einzelnen dazu beitragen kann. Aber das ist hier nicht mein Thema. Ich will mich auf die fachlichen Inhalte

konzentrieren. Selbstverständlich gelten auch bei den Masterstudiengängen hohe fachliche Ansprüche. Es werden aber nur ausgewählte Inhalte zu vermitteln sein. Das jedoch gilt auch für fünf- oder sechsjährige Studien.

Die Gliederung dieser Studiengänge und die Beschreibung der Module berücksichtigt die spätere berufliche Praxis. Und das sollte jeder Studiengang leisten! Aus der fachlichen Systematik allein ist nie eine Gliederung des Studiengangs ableitbar. Die Zahl der fachlichen Teilthemen ist immer zu umfangreich für eine begrenzte Studienzeit, allemal dann, wenn der Anspruch besteht, alle Studierenden als Nachwuchswissenschaftler zu qualifizieren. Die akademischen Fächer müssen es leisten, Kerncurricula zu formulieren. Das ist ohne ein gewisses Maß an Willkür nicht möglich. Aber der Verzicht darauf bedeutet nichts anderes als Verzicht auf ein fachliches Selbstverständnis. Und für eine Grundqualifikation sind nach meinem Dafürhalten drei Jahre ausreichend. Man kann in drei Jahren sehr viel lernen. Der immer noch weitgehend übliche Leerlauf während der vorlesungsfreien Zeit ist ein teurer Luxus. Wir haben mit der bisherigen Studienstruktur die wirklich deprimierende Erfahrung gemacht, dass man in fünf oder sechs Jahren auch sehr wenig lernen kann! Wer die Zahl der Abbrecher, die durchschnittliche Länge des Studiums und die zum Teil sehr schwachen Leistungen der Absolventen illusionslos betrachtet, kann im Ergebnis kaum überzeugende Argumente für die bisherige Studienstruktur finden.

Oft genug werden, vor allem in den Geisteswissenschaften, mit dem Argument der „Wissenschaftlichkeit“ und dem Anspruch auf Freiheit von Forschung und Lehre ein hohes Maß an Willkür und an Beliebigkeit sowie ein Mangel an Transparenz verteidigt.

Ich halte es für sehr begründet, wenn den akademischen Fächern die Beschreibung eines durchgeplanten und gegliederten Studiengangs und der einzelnen Module abverlangt wird. Es ist nur gut, wenn die Auswahl der fachlichen Inhalte transparent und die Begründungen dafür nachvollziehbar werden. Und es ist ebenfalls von Vorteil, wenn dabei differente Schwerpunkte und Profile einzelner Studiengänge erkennbar werden. Dadurch erst wird eine begründete Wahl für die Studierenden ermöglicht. Die Akkreditierungsprozeduren haben von den Hochschulen in bisher unbekanntem Ausmaß die detaillierte Formulierung von Studienzielen und -inhalten gefordert. Für die Hochschulen selbst, für das Selbstverständnis der Fächer, für die Studierenden und auch für Politik und Administration ist das nur von Vorteil.

Ich möchte in kurzer Form noch ein tiefer gehendes Thema ansprechen: Insbesondere in den Geisteswissenschaften werden mit dem Begriff „Wissenschaftlichkeit“ Teilthemen, Fragestellungen, Begriffe und Methoden verteidigt,

ohne dass nachweisbar wäre, worin die Wissenschaftlichkeit eigentlich besteht. Alle hermeneutischen und historischen Wissenschaften, deren Gegenstände gesellschaftliche und geschichtliche Sachverhalte sind, treffen begriffliche und methodische Entscheidungen, die letztlich normativ sind und in politischen, moralischen oder ästhetischen Grundpositionen wurzeln. Und diese Entscheidungen können begründet kontrovers sein. Wer sich mit verschiedenen wissenschaftlichen Schulen oder gar Wissenschaftskulturen auseinandersetzt, erkennt bald, dass es keine verbindlichen Fundamente gibt, die als „wissenschaftliche Basis“ der akademischen Disziplin unumstritten wären.

Mit dem Begriff „Wissenschaftlichkeit“ werden oft genug gar nicht fachliche Standards oder verbindliche Wissensbestände verteidigt, sondern der „eigene Ansatz“ oder die aktuell mehrheitsfähige Schule. Aus diesem Dilemma gibt es überhaupt keinen Ausweg. Ich rufe es hier nur deshalb auf, weil ich auch damit untermauern will, dass Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung nicht nur eine hinderliche, sondern auch eine systematisch unhaltbare Opposition darstellen.

Die Hochschulen haben sicher unterschiedliche Verantwortungen: gegenüber der eigenen Institution, die einen unaufgebbaren Anspruch, ein Ethos und eine eigene Würde hat, gegenüber Staat und Gesellschaft, die immerhin die Finanzierung aufbringen und ein Höchstmaß an Qualität in Wissenschaft und Lehre benötigen und erwarten dürfen, und selbstverständlich gegenüber den Studierenden, die systematisch begründete und fachlich qualitätsvolle Studiengänge erwarten dürfen und die auch mit Recht die Frage aufwerfen, für welche beruflichen Perspektiven sie qualifiziert werden.

Ich erlaube mir noch eine kurze Anmerkung zur gesamtgesellschaftlichen Qualifikationsstruktur. Es ist sicher sachgerecht, wenn betont wird, wir benötigten für alle beruflichen Ebenen immer höhere Qualifikationen. Es wurden auch quantitative Konsequenzen gezogen: Wie gesagt studieren annähernd 40% eines Geburtenjahrgangs, das Gymnasium wird von mehr als 30%, die Realschule von etwa 25% eines Jahrgangs besucht. Etwa 20% bleiben an den Hauptschulen, von diesen jedoch gehen wiederum 20% ohne Abschluss ab.

Mit dieser quantitativen Verlagerung nach oben, also zum Gymnasium und in die Hochschulen, ging aber am Arbeitsmarkt keine äquivalente Erhöhung der gut bezahlten Positionen einher. Und es fand zeitgleich ein Qualitätsverlust durch alle Stufen statt: Von den Hauptschulen bis zum Studienabschluss. Solche Disparitäten können aber nicht lange aufrechterhalten werden. Der Arbeitsmarkt wirkt, ungesteuert aber effektiv, korrigierend, mit dem Ergebnis, dass wir eine fast lupenreine Verschiebung um genau eine Stufe beobachten können: Die Hochschul-

absolventen müssen in wachsender Zahl mit Stellen vorlieb nehmen, für die zuvor Abitur oder Abitur plus Ausbildung ausreichend waren. Dafür besetzen die verbleibenden Abiturienten, die nicht studieren, diejenigen Ausbildungsberufe, in die man früher Realschulabsolventen aufnahm. Die Realschulabsolventen gehen zunehmend in die klassischen handwerklichen Lehrberufe und nehmen dort den Hauptschulabsolventen die Stellen weg. Die besten Hauptschulabsolventen finden noch Lehrstellen, eine gewisse Zahl findet in ungelerten Tätigkeiten einen schmales Auskommen, und die Hauptschüler ohne Abschluss sowie die jungen Ausländer mit defizitären Deutschkenntnissen zahlen die Zeche als dauerhaft arbeitslos, als Sozialhilfeempfänger, als gesellschaftlich desintegriert und in hoher Zahl mit vorprogrammierten kriminellen Karrieren. (Das Problem besteht nicht in einer zu geringen Zahl von Lehrstellen, sondern in schlichter Unfähigkeit zur Ausbildung bei ca. 30% der Hauptschulabsolventen.)

Da wir den Reichtum nicht mehr haben, um dieses Problem durch schlichten materiellen Transfer abzufangen, und da wir weiterhin eine illusionäre Bildungspolitik betreiben, dürften die Verwerfungen in absehbarer Zeit zunehmen. Die Anzeichen dafür, die Symptome gesellschaftlicher Verwahrlosung, sind längst unübersehbar.

Auch aus dieser Diagnose ergeben sich Argumente für die gegenwärtige Studienreform, freilich Argumente „hinter dem Rücken der Produzenten“. Jedenfalls wird die Stufung der Bildungsabschlüsse den Qualifikationshierarchien des Arbeitsmarktes an einer Stelle wieder angepasst.

Agnieszka Hunstiger (Universität Hannover)/
Uwe Koreik (Universität Bielefeld)

„Wohin führt das DaF-Studium?“ – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF

1 Einführung

Bei Diskussionen über eine Umstrukturierung der Studiengänge im Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ wurde immer wieder auch die Frage nach einem konkreten Berufsbild und möglichen Berufsperspektiven der Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge aufgeworfen.

Dies steht zum einen im Zusammenhang mit einem der Ziele der Bologna-Deklaration: dem Berufsbezug. „Waren ursprünglich“, so lautet es in einem Handbuch zu „Bachelor und Master“,

die mit der Erprobung der Bachelor- und Masterstudiengänge verbundenen Motive maßgebend, nämlich die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland und die internationale Kompatibilität deutscher Abschlüsse, steht heute eindeutig der Arbeitsmarktbezug im Vordergrund. Der von der Wirtschaft wie von der Hochschule lange vernachlässigte Begriff aus der Bologna-Deklaration, die Herstellung der „employability“ (Beschäftigungsfähigkeit oder Herstellung arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten) erlebt endlich Konjunktur (Wex 2005: 163).

Zum anderen gab es auch bisher zu den Magisterstudiengängen im Fach Deutsch als Fremdsprache Überlegungen und Feststellungen, die den häufig nicht unproblematischen Einstieg der bisherigen Absolventinnen und Absolventen in die Arbeitswelt kritisch beleuchteten (z.B. Ehlich 1994: 21; Eggers 1997: 567; Ehnert 1997: 571; Helbig/Götze/Henrici/Krumm 2001: 7; Koreik/Riemer 2005: 33).

Was bisher nach Abschluss eines DaF-Magisterstudiengangs nicht immer unproblematisch war, muss nach einer erfolgten Umstrukturierung in BA- und MA-Studiengänge nicht unbedingt besser werden. Insbesondere bei den Absolventinnen und Absolventen eines BA in DaF wird genau zu beobachten sein, wie sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt gestalten. Da es aber auch über die bisherigen Absolventen der DaF-Studiengänge und ihre ersten Schritte im Berufsleben bisher nur Beobachtungen Einzelner, nicht jedoch gesicherte Erkenntnisse gab, wurde im Auftrag des FaDaF mit Hilfe von HIS (Hochschul-Informationssystem) eine Absolventenverbleibsstudie durchgeführt, deren Auswertung noch nicht abgeschlossen ist.

2 Kurzbeschreibung der Studie

Bei der Absolventenverbleibsstudie handelt es sich um die erste empirische Untersuchung der DaF-Absolventinnen und Absolventen in Deutschland, die sich primär mit der Frage des Berufsverbleibs auseinandersetzt. Somit lag der Fokus der Befragung auf der Rekonstruktion des Berufsweges seit dem Abschluss des Studiums mit Schwerpunkt auf der ersten und aktuellen Stelle, auf der Darstellung der aktuellen beruflichen Situation mithilfe quantitativer (z.B. Zeitumfang der Tätigkeit) und qualitativer (z.B. Art der Tätigkeit) Indikatoren sowie auf der Ermittlung des beruflichen Erfolgs anhand der Determinanten „Einkommen“ und „Zukunftsperspektiven“ (in Bezug auf die Beschäftigungssicherheit und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten). Darüber hinaus sollten die Befragten ihren Studienverlauf einschließlich erworbener Zusatzqualifikationen (Sprachkenntnisse, EDV-Kenntnisse, weiteres Studium, Beschäftigung im Ausland) rückblickend beschreiben. Schließlich wurden soziodemographische Aspekte ermittelt (Alter, Geschlecht, Familie).

Die Präzisierung der zu erfassenden Variablen erfolgte aufgrund der durch Beobachtung und Expertengespräche aufgestellten Hypothesen.¹ Als Erhebungsmethode wurde in Absprache mit HIS die Vollbefragung der DaF-AbsolventInnen an sieben deutschen Universitäten gewählt. Als Erhebungsinstrument erschien die schriftliche Befragung mittels größtenteils quantitativ ausgerichteter Fragebögen angebracht, da sie zum einen die einzig praktikable Methode für diese Erhebung war, zum anderen die Anonymität der Befragten so besser gewährleistet werden konnte als in einer mündlichen bzw. telefonischen Befragung und zudem durch die damit gegebene Möglichkeit des längeren Nachdenkens präzisere Aussagen getroffen werden konnten.

Als Befragungszielgruppe kamen DaF-Studiengänge (Hauptfach Magister) an sieben deutschen Hochschulen in Betracht, und zwar: Universität Bamberg, Universität Bayreuth, Universität Bielefeld, Technische Universität Dresden, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Universität Leipzig und Ludwig Maximilians-Universität München. Für die Auswahl dieser Befragungszielgruppe sprach im Wesentlichen die Grundständigkeit der dort angebotenen DaF-Studiengänge. Die Erhebung bezog sich auf die Absolventenjahrgänge 2002 bis 2004 und erfasst somit den letzten Stand vor dem Beginn der bundesweiten Umstrukturierung der Magisterstudiengänge.

3 Datenlage

Der Datensatz der Vollerhebung umfasst 643 Personen, die von den Prüfungsämtern bzw. Universitätsarchiven der sieben an der Untersuchung teilnehmenden Hochschulen gemeldet wurden. Im Einzelnen sind es 67 AbsolventInnen der Universität Bielefeld, 9 der Universität Bamberg, 12 der Universität Bayreuth, 276 der Technischen Universität Dresden, 55 der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 127 der Ludwig-Maximilians-Universität München und 110 der Universität Leipzig. Die überraschend hohe AbsolventInnenzahl der TU Dresden ergibt sich aus der uns mitgeteilten Zahl der AbsolventInnen der DaF-Studiengänge, wobei allerdings nicht nur die Haupt-, sondern auch die NebenfachabsolventInnen berücksichtigt worden sind. In die Auswertung sollen jedoch nur diejenigen AbsolventInnen eingehen, die das Fach DaF im Hauptfach studiert haben, wodurch die Gesamtzahl erheblich verringert werden wird. Nach zehn Wochen wurden 137 Fragebögen ausgefüllt zurückgesandt: Dies entspricht bis dahin einer Rücklaufquote von 21%. 80 Fragebögen erwiesen sich zumindest zunächst als unzustellbar. Diese hohe Zahl erklärt sich damit, dass einerseits ein Teil deutscher AbsolventInnen nach

¹ Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt erst in der abschließenden Gesamtauswertung.

ihrem Studium ins Ausland ging und andererseits ausländische DaF-Studierende nach ihrem Studium in ihre Heimatländer zurückgegangen sind. Zurzeit gehen immer noch ausgefüllte Fragebogen ein und die „Nachfassaktion“ soll im Sommer 2006 abgeschlossen sein.

4 Erste Tendenzergebnisse

In diese vorläufige Auswertung gingen 100 Fragebögen ein. Es wurden zunächst fünf Fragen ausgewertet, die einen ersten Eindruck über den beruflichen Einstieg und die berufliche Lage der DaF-AbsolventInnen vermitteln.

Die 100 ausgewerteten Fragebögen geben Aussagen von insgesamt 5 AbsolventInnen der U Bamberg, 19 der U Bielefeld, 14 der TU Dresden, 9 der FSU Jena, 27 der U Leipzig und 22 der LMU München wieder. AbsolventInnen der U Bayreuth konnten aufgrund fehlender Rückmeldung bei den 100 ausgewerteten Fragebögen nicht berücksichtigt werden: Bei 4 AbsolventInnen wurde kein Name der Hochschule eingetragen. Der Anteil ausländischer Studierender beim Rücklauf der Fragebögen beträgt 10%, was nicht repräsentativ angesichts des Ausländeranteils in den Studiengängen ist, aber die Schwierigkeiten der Datenerhebung kennzeichnet.

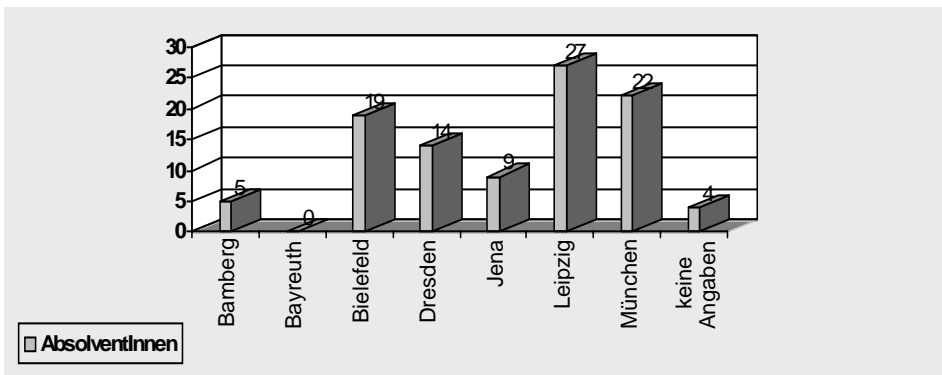
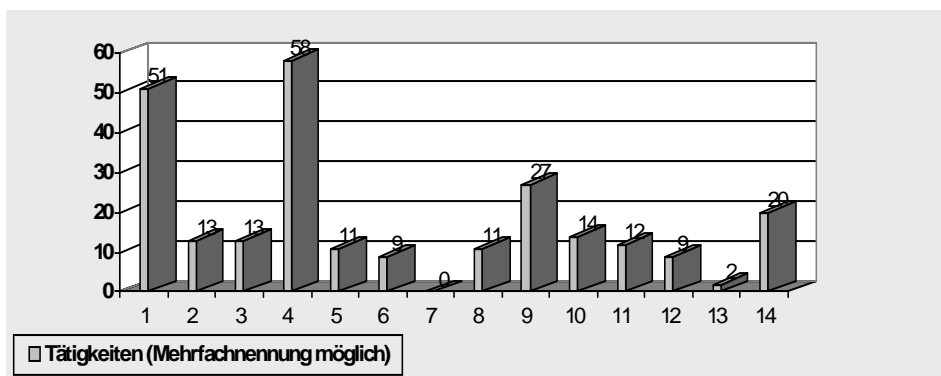


Abb. 1

Tätigkeiten seit dem Abschluss des Studiums

Bei der Betrachtung der Tätigkeiten seit dem Abschluss des Studiums zeigt sich eine deutliche Tendenz in zwei Bereichen: Die meisten AbsolventInnen arbeiteten bzw. arbeiten auf Honorarbasis, z.B. an privaten Sprachschulen, an Volkshochschulen und bei Organisationen (58 Nennungen). Die zweitgrößte AbsolventInnengruppe befand/befindet sich im befristeten Angestelltenverhältnis (51 Nen-

nungen), wovon die meisten an Hochschulen beschäftigt waren bzw. sind (z.B. als wissenschaftliche Hilfskräfte) (20 Nennungen). Recht groß ist der Anteil derjenigen, die nach Abschluss des Studiums arbeitslos waren oder sind (27 Nennungen). Bei den nächsthäufigen Nennungen handelt es sich um sonstige Tätigkeiten (z.B. DAAD-Stipendium, Referendariat) (20 Nennungen) und weiteres Studium (14 Nennungen). Unbefristetes Angestelltenverhältnis und selbständige Tätigkeit (ohne Honorartätigkeit) gehören zu den folgenden häufigsten Tätigkeiten (je 13 Nennungen). Auf Platz sechs positionieren sich diejenigen, die promovieren (12 Nennungen). Platz sieben nehmen diejenigen ein, die jobb(t)en oder ein Praktikum absolvier(t)en (11 Nennungen). Die wenigsten Nennungen beziehen sich auf Fort- und Weiterbildung/Mutterschafts-, Erziehungsurlaub bzw. Elternzeit (je 9 Nennungen) sowie Hausfrau/-mann (2 Nennungen). Umschulungen wurden nicht genannt.



- | | |
|--|---|
| 1 = befristetes Angestelltenverhältnis | 8 = Praktikum |
| 2 = unbefristetes Angestelltenverhältnis | 9 = Arbeitslosigkeit |
| 3 = selbständige Tätigkeit (ohne Honorartätigkeit) | 10 = weiteres Studium |
| 4 = Honorartätigkeit (z.B. Honorarverträge) | 11 = Promotion |
| 5 = Jobben | 12 = Mutterschafts-, Erziehungsurlaub, Elternzeit |
| 6 = Fort- und Weiterbildung | 13 = Hausfrau/-mann |
| 7 = Umschulung | 14 = Sonstiges |

Abb. 2

Charakteristik der Stellensuche

Bei der Stellensuche zeigt sich deutlich, dass die meisten Stellen durch Bekannte vermittelt werden (29 Nennungen). Die zweithäufigste Art der Stellensuche erfolgt auf dem Wege der Initiativbewerbung (14 Nennungen) oder der Internetrecherche (13 Nennungen). Vermittlung durch Professoren/Dozenten (11 Nennungen) so-

wie Jobangebote im Rahmen bzw. nach Abschluss eines Praktikums (9 Nennungen) bilden die drittgrößte Art der Stellenfindung. Die wenigsten Stellen wurden aufgrund von Zeitungsannoncen und Aushängen (je 5 Nennungen) gefunden. Von 17 Befragten wurden hierzu keine Angaben gemacht.

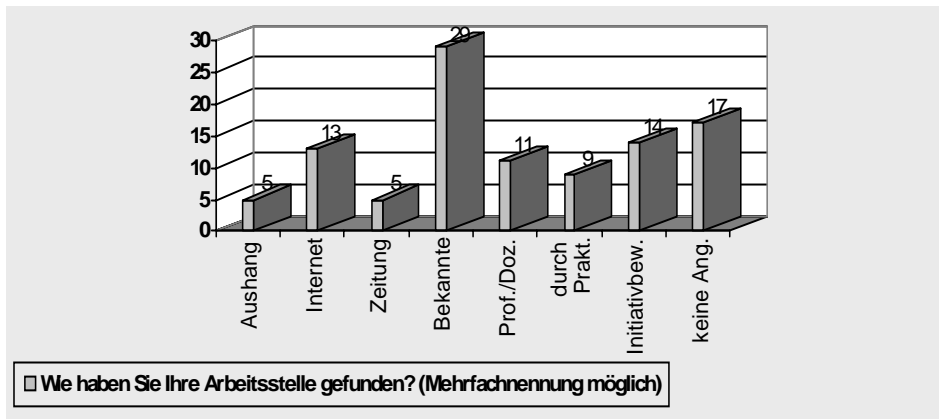
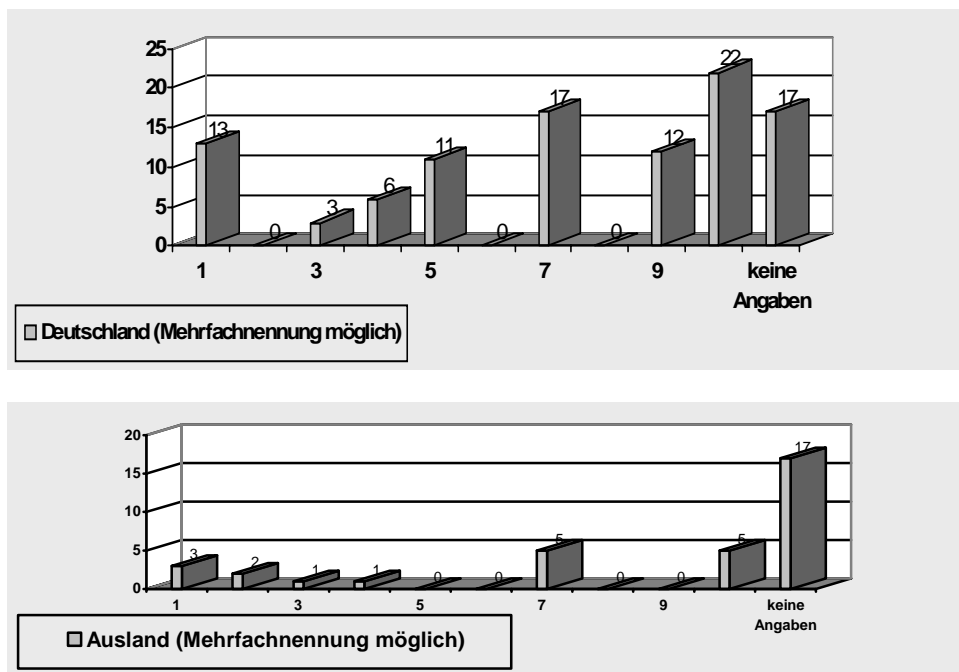


Abb. 3

Merkmale der ersten Stelle

Bei der Frage nach der ersten Stelle wurde im Fragebogen zwischen einer Stelle in Deutschland und im Ausland unterschieden, um hier möglichst genau zu differenzieren. Die Auswertung der ersten 100 Fragebögen ergab folgende Ergebnisse: Die meisten DaF-AbsolventInnen übten in Deutschland sowohl studienfachnahe (z.B. private Sprachschulen) als auch studienfachfremde Tätigkeiten (je 17 Nennungen) aus, z.B. Krankenhaus/Bildungswerk für Kommunalpolitik/staatliches Museum/öffentlich-rechtlicher Rundfunk. Bei der zweitgrößten Gruppe der berufstätigen DaF-AbsolventInnen in Deutschland handelt es sich um Stellen an Hochschulen und in privatwirtschaftlichen Unternehmen (je 12 Nennungen). Platz drei nehmen diejenigen ein, die bei Organisationen wie DRK, AWO und Kirchen (11 Nennungen) beschäftigt waren. Von den wenigsten DaF-AbsolventInnen wurde eine Beschäftigung an Volkshochschulen (6 Nennungen) oder beim Goethe-Institut (2 Nennungen) angegeben. Von den 100 bisher teilweise ausgewerteten Fragebögen enthält keiner Nennungen zu Tätigkeiten beim DAAD, bei Beratungsstellen (z.B. Auslandsamt, Studentenwerk) und an Internaten. Die im Ausland berufstätigen AbsolventInnen arbeiteten am häufigsten an Schulen (6 Nennungen) und Hochschulen (5 Nennungen). Bei der zweithäufigsten Gruppe handelt es sich um diejenigen, die studienfachfremd beschäftigt waren, z. B. bei der Kriminalpolizei/im Gericht/in der öffentlichen Verwaltung (3 Nennungen). Die dritthäufigsten Nennungen beziehen sich auf Stellen

beim DAAD (2 Nennungen), gefolgt vom Goethe-Institut/von den Volkshochschulen/vergleichbaren Einrichtungen und Unternehmen (je 1 Nennung). Insgesamt 21 Fragebögen enthalten keine Angaben zur ersten Stelle.



- 1 = Hochschule (z.B. Sprachenzentrum)
- 2 = DAAD
- 3 = Goethe-Institut
- 4 = Volkshochschule (oder vergleichbare Einrichtung im Ausland)
- 5 = Organisationen (z.B. DRK, AWO, Kirchen)

- 6 = Beratungsstelle (z.B. Auslandsamt, Studentenwerk)
- 7 = Schule
- 8 = Internat
- 9 = Unternehmen
- 10 = Sonstiges

Abb. 4

Einkommen

Das durchschnittliche Jahres-Brutto-Einkommen der DaF-AbsolventInnen liegt bei 16.250 Euro (inkl. Weihnachts- und Urlaubsgeld) und beträgt somit deutlich weniger als die Hälfte des Gehalts von HochschulabsolventInnen der Informatik (39.750 Euro), Ingenieurwissenschaften (37.950 Euro), Naturwissenschaften

(40.000 Euro), Wirtschaftswissenschaften (36.260 Euro), Jura (38.650 Euro) und Geistes-/Sozialwissenschaften (34.520 Euro).²

Einschätzung der Zukunftsperspektiven

Die AbsolventInnen wurden in dem Fragebogen um eine Einschätzung ihrer Zukunftsperspektiven in Bezug auf die Beschäftigungssicherheit und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten gebeten. Während die Beschäftigungssicherheit eher schlecht beurteilt wird, zeigt die Untersuchung eine relativ gute Einschätzung der beruflichen Entwicklung durch die DaF-AbsolventInnen. Ein abschließendes Urteil zu den beiden Aspekten kann jedoch erst im Schlussbericht der Absolventenverbleibsstudie erfolgen, wenn Korrelationen zwischen der aktuellen Stelle und der Einschätzung der Zukunftsperspektiven untersucht werden.

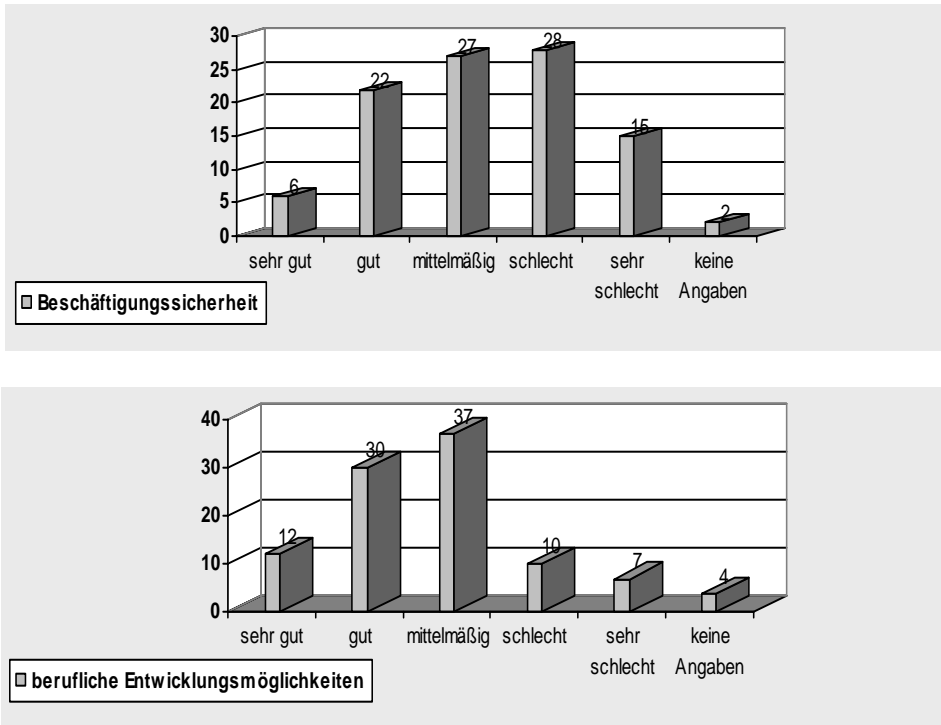


Abb. 5

² S. Geva-Institut (2005): <http://focus.msn.de/D/DB/DB28/DB28D/db28d.htm> (Stand: 07.07.2006).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die ersten Tendenzergebnisse der DaF-Absolventenverbleibsstudie liefern nützliche, wenn auch nicht unproblematische, Informationen über das Studienfach DaF. Vor allem der letzten Seite des Fragebogens, auf der persönliche Kommentare und Anmerkungen zum Studium von den Befragten verfasst werden konnten, kommt eine größere Bedeutung zu, denn sie zeigt die tatsächliche Lage vieler DaF-AbsolventInnen auf dem Berufsmarkt und die Schwierigkeiten bei dem Berufseinstieg. Aufgrund der fakultativen Kommentare in 37 von 100 Fragebögen kann die berufliche Problematik des Faches DaF besonders gut identifiziert und dokumentiert werden. Hierzu einige Beispiele:

Erst durch die Aufnahme des Referendariats sind für mich echte Berufschancen entstanden.

Ich würde mir wünschen, dass DaF-Absolventen mehr Möglichkeiten/Infos für berufliche wirtschaftsorientierte Perspektiven gegeben würden, vor allem auch für Tätigkeiten außerhalb der Volkshochschulen/Sprachschulen, z.B. in Schulbuchverlagen, Software-Entwicklung und vor allem auch im DaZ-Bereich im deutschen Schulsystem, wo unser Abschluss nicht anerkannt wird.

Ich muss eine weitere Ausbildungszeit hier in England in Kauf nehmen, um als DaF-Lehrerin tätig sein zu können. Dabei wünsche ich mir eine stärkere Bekanntmachung der Inhalte der erworbenen Kompetenzen/Qualifikationen des DaF-Studiums, damit der Berufseinstieg erleichtert wird.

Im Inland kommt man mit DaF/DaZ nicht weit. Besonders schwierig finde ich das Beschäftigungsverhältnis. Oftmals handelt es sich um Honorartätigkeiten: Steuern, Renten- und Krankenversicherungsbeiträge sind sehr hoch. Auf diese Situation wurde ich an der Universität nicht vorbereitet. Ich hätte mir gewünscht, mit meinem DaF-Studium auch an staatlichen Schulen unterrichten zu dürfen.

Ich verdiene als ungelernete Hilfskraft (Zugbegleiterin) besser als beim Unterrichten. Da scheint ein ziemliches Missverständnis vorzuliegen.

Zum Teil sind die hier dokumentierten Tendenzergebnisse und die ausgewählten Zitate erschreckend. Und eins sollten sie auch: Aufrütteln und alle Verantwortlichen in maßgeblichen Positionen verstärkt dazu bewegen, sich für eine größere Akzeptanz der DaF-AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt im In- und Ausland mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln einzusetzen. Es wäre beispielsweise angesichts der Umgestaltung aller Studiengänge an den deutschen Hochschulen und einer bevorstehenden Neustrukturierung der Lehramtsausbildung nicht einzusehen, wenn es nicht gelänge, BA-AbsolventInnen der DaF-/DaZ-Studiengänge

den Zugang zu einer für das Lehramt an staatlichen Schulen befähigenden Ausbildungsphase zu ermöglichen. Gerade in Schulklassen mit einem Anteil von häufig 50 und auch mehr Prozent an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellen die AbsolventInnen von DaF- und DaZ-Studiengängen die SpezialistInnen dar, die auch mit Blick auf die in dieser Hinsicht eindeutigen PISA-Ergebnisse aufgrund ihrer Ausbildung vielen dort anfallenden Aufgaben erheblich besser gewachsen wären, als AbsolventInnen traditioneller Lehramtsstudiengänge, die sich mit Fragen des Spracherwerbs und einer spezifischen Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik gar nicht oder kaum haben befassen müssen.

Die hier dargelegten Tendenzergebnisse sind allein auch deshalb noch mit Vorsicht zu betrachten, weil hinsichtlich des Berufseinstiegs und der durchschnittlichen jährlichen Einkommenssumme die Absolventenjahrgänge 2002 bis 2005 insgesamt in absoluten Zahlen erfasst wurden. Aus beispielsweise einer Studie über die beruflichen Chancen von Sprach-, Literatur-, und Medienwissenschaftlern geht hervor,

dass Übergangsjobs und Arbeitslosigkeit vor allem in den ersten drei bis vier Monaten nach dem Examen auftreten, danach jedoch auch spürbar zurückgehen (...) (Briedis 2005: 4f.).

Problematisch ist dabei auch, dass gerade AbsolventInnen der früheren Jahrgänge, die vermutlich eher in festen Beschäftigungsverhältnissen untergekommen sind, bei einer derartigen Umfrage auch schwerer zu erreichen sind. Hier wird erst eine differenzierte Gesamtanalyse aller Erhebungsergebnisse eine solidere Aussage ermöglichen. Berücksichtigt werden muss auch die Tatsache, dass die Erhebung Absolventenjahrgänge erfasst, die in die Phase der allgemein gestiegenen Arbeitslosigkeit fällt. Briedis (2005: 3) identifiziert drei verschiedene Perioden innerhalb der letzten zehn Jahre:

die Zeit zwischen 1993 und 1997 als die Arbeitslosenzahl anstieg, die Zeit zwischen 1997 und 2000 als die Arbeitslosenzahl zurückging, und die Zeit ab 2001 als die Arbeitslosigkeit wieder enorm angewachsen ist.

Dies treffe auf verschiedene Gruppen auf dem Arbeitsmarkt zu, aber Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften seien stärker von dieser Entwicklung betroffen. Von Interesse ist dabei natürlich auch die Frage, wie vergleichsweise AbsolventInnen der Germanistik oder anderer geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer abschneiden. Zumindest ansatzweise sollen diese Daten, soweit sie zur Verfügung stehen, in die Gesamtstudie einfließen. Ein erster Blick in entsprechende Erhebungen zeigt, dass es dort auch nur bedingt besser aussieht und je nach Studienfach differenziert zu betrachten ist.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es auch positive Kommentare von Seiten der AbsolventInnen gibt. Die Bedeutung einer solchen Verbleibstudie für das

Fach DaF wird mehrfach gelobt, je nach Studienstandort der Praxisbezug des Studiums positiv hervorgehoben, interessante Seminare werden erwähnt oder etwa die Bedeutung der Praktika betont.

Literatur

- Eggers, Dietrich, in: Wolff, Armin/Eggers, Dietrich/Ehnert, Rolf/Kirsch, Klaus (1997): Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien eines Fachs aus der Sicht (s)eines Verbandes. In: InfoDaF. H. 5, 566-569.
- Ehnert, Rolf, in: Wolff, Armin/Eggers/Dietrich Ehnert, Rolf/Kirsch, Klaus (1997): Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien eines Fachs aus der Sicht (s)eines Verbandes. In: InfoDaF. H. 5, 569-573.
- Ehlich, Konrad (1994): Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. Ausarbeitung eines Vortrags zur 21. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache in Erlangen-Nürnberg. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. H. 1, 3-24.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet I: Konzeptionen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bde. 1. Halbband. Berlin/New York, 1-11.
- Koreik, Uwe/Riemer, Claudia (2005): „Baustelle DaF“. In: Duxa, Susanne/Hu, Adelheid/Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen, 27-41.
- Wex, Peter (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin.
- Wolff, Armin, in: Wolff, Armin/Eggers, Dietrich/Ehnert, Rolf/Kirsch, Klaus (1997): Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien eines Fachs aus der Sicht (s)eines Verbandes. In: InfoDaF H. 5, 559-566.

Internetquellen

- Briedis, Kolja (o.J.): Das Studium der Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften aus Sicht des Arbeitsmarktes: Wie steht es um die beruflichen Chancen? (Vortrag gehalten an der Universität Hamburg).
<http://www.his.de/Abt2/Berufseintritt/absolventenprojekt/vortrag/SLM.pdf>
(Stand: 07.07.2006).

Geva-Institut (2005): Focus online: Womit Jungakademiker einsteigen. Jahresbruttogehalt (inkl. Weihnachts- und Urlaubsgeld) in Euro. <http://focus.msn.de/D/DB/DB28/DB28D/db28d.htm> (Stand: 07.07.2006).

Minks, Karl-Heinz/Briedis, Kolja (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Hochschul-Informationssystem, Hannover. <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200504.pdf> (Stand: 07.07.2006).

Gabriele Pommerin-Götze (Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen)

Deutsch als Zweitsprache. Studiengänge in der Entwicklung: Beispiel Bayern

1 Innovative Studienangebote in der „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ (DiDaZ)

1.1 Verzahnung modularisierter Studienangebote – ein möglicher Synergie-Effekt?

Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass seit der Etablierung des Faches DaZ oder DiDaZ durch die Einrichtung von Professuren und Studiengängen in den 70er Jahren ein berechtigter Anspruch auf Eigenständigkeit besteht. Um diesen

überzeugend vertreten zu können, ist es allerdings nutzlos, lediglich aus formalen Gründen auf Autonomie zu pochen. Deshalb wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags das genuine Arbeitsgebiet einer *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache* kurz in Erinnerung gerufen.

Die Frage, über welche Qualifikationen heute eine Lehrkraft verfügen muss, die interkulturelles Lernen in heterogenen Gruppen und dabei auch den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund fördern will, wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein, in dem das Profil einer modularisierten Lehrerausbildung in Form eines *Qualifikationsstudiums DiDaZ* vorgestellt wird.

Im Anschluss daran wird ein geplanter *Masterstudiengang*, der sich derzeit noch in der Entwicklungsphase befindet, in Struktur und Zielsetzung sowie in der Explizierung seiner Module skizziert.

Beide Studiengänge sind als eigenständige Studiengänge konzipiert und haben jeweils spezifische Absolventengruppen im Blick, können allerdings aufeinander aufgebaut werden:

Das Qualifikationsstudium DiDaZ ist ein zusätzliches Ausbildungsangebot für Lehrkräfte aller Schularten, dem bisherigen Erweiterungsstudium DiDaZ ähnlich. Der Masterstudiengang wird – was die Absolventen betrifft – offener konzipiert und anspruchsvoller in Qualität und Quantität: Er wird sich sowohl an Lehrkräfte als auch Studierende, die einen Studienabschluss im Bereich der Neuphilologien, der Erziehungswissenschaften und/oder Gesellschaftswissenschaften vorweisen können, richten.

Es erscheint sinnvoll, beide Studiengänge in bestimmten Anteilen miteinander zu verzahnen. Dies bedeutet konkret:

- Ausgewählte Module sind für Studierende beider Studiengänge geöffnet. Über den jeweiligen Workload und die entsprechende Vergabe von Credit Points wird noch zu entscheiden sein.
- In beiden Ausbildungsgängen ist als fachliche Zulassungsvoraussetzung der Erwerb einer Partnersprache erforderlich. Allein Quantität und Qualität des Fremdsprachenstudiums werden sich in den beiden Studiengängen unterscheiden.
- Ein studienbegleitendes bzw. ein vierwöchiges Blockpraktikum im In- oder Ausland ist sowohl im Qualifikationsstudium als auch im geplanten Masterstudiengang obligatorisch.

Sofern Studierende nach erfolgreichem Abschluss des Qualifikationsstudiums einen Masterstudiengang anschließen wollen, werden die bereits erbrachten 54 Credit Points auf die 120 des Masters angerechnet.

Es handelt sich bei diesem Konstrukt keineswegs um ein konsekutives Studienmodell, sondern um ein Studienangebot für qualifikationswillige Studierende, die ein breites Berufsprofil anstreben und dennoch (zeit-)ökonomisch studieren müssen, um im Berufsleben nicht benachteiligt zu werden. Aus der Sicht des

Faches bietet diese Verzahnung eine Möglichkeit, mit knappen personellen Ressourcen eine solide wissenschaftliche und praxisnahe Ausbildung im Bereich der interkulturellen Spracharbeit anbieten zu können. Damit könnten die allorts beschworenen Synergie-Effekte endlich einmal nicht nur auf Einsparungsmaßnahmen reduziert, sondern zum Wohl der Studierenden genutzt werden.

1.2 Die Eigenständigkeit des Faches

Autonomiebestrebungen des Faches „DiDaZ“ richteten sich in der Vergangenheit gegen zahlreiche Ansprüche, die entweder von den Fachwissenschaften, vor allem der germanistischen Linguistik als auch den Bezugswissenschaften, hier wären die Erziehungswissenschaften zu nennen, aber auch der Muttersprachdidaktik sowie unserer mächtigen Nachbardisziplin, dem Fach „Deutsch als Fremdsprache“ erhoben wurden.

Die Germanistik bzw. die germanistische Linguistik sieht die Sprachdidaktiken schlechthin, insbesondere aber die Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache, entweder als ganz und gar überflüssige Disziplin an oder möchte sie lediglich auf eine Art Bereichsdidaktik reduzieren.

Die Erziehungswissenschaften, die ohnehin in den letzten Jahren eine ungeheure Aufwertung erfahren haben, zeigen nach wie vor Tendenzen, kompensatorische Maßnahmen anzubieten, anstatt die Entwicklung interkultureller oder bilingualer Lernkonzepte voranzutreiben, die auch den kulturellen Hintergrund und die Herkunftssprachen der Migranten berücksichtigen. Die Erziehungswissenschaften haben selbstverständlich ihren spezifischen Anteil an theoriegeleiteter Praxis bei der Entwicklung und empirischen Erforschung interkulturellen Lernens in Schule und außerschulischen Lebensräumen. Die Erforschung ungesteuerter und institutionalisierter Prozesse des Zweitspracherwerbs und Fremdsprachenlernens sowie die Entwicklung von Sprachvermittlungskonzepten in Schule, Erwachsenenbildung und – in jüngster Zeit – im Elementarbereich aber sind primär an linguistische und sprachdidaktische Fachkompetenzen gebunden. Diese Feststellung klingt zunächst banal. Wer allerdings die Kämpfe um Zuteilung von Credit Points im Rahmen neuer modularisierter Lehrerausbildung an unseren Universitäten und die Praxis der Drittmittelvergabe innerhalb der Geisteswissenschaften in den letzten Jahren verfolgt hat, wird zugestehen müssen, dass derzeit die Fachdidaktiken generell, insbesondere aber „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ mit dem Rücken zur Wand stehen. Erschwerend kommt hinzu, dass sich in den letzten Jahren – vor allem in den Erziehungswissenschaften und in der Psychologie – ein Verständnis von Empirie durchgesetzt hat, das rein quantitative Forschungen nicht nur favorisiert, sondern qualitative Forschungen, wie etwa Handlungsforschung oder gar Hermeneutik, der Unwissenschaftlichkeit verdächtigt.

Nun ist aber offensichtlich, dass wir uns im Kontext interkultureller Sprachforschung, in dem es sowohl um Sprachenkonflikt, Sprachvermeidung und Sprachverlust, andererseits aber auch um das frühzeitige Erkennen und Entwickeln kreativen und ästhetischen Sprachpotentials geht, nicht allein auf Forschungsverfahren zur Operationalisierung von Fertigkeiten, Kompetenzen und Wissensbeständen auf einer formalen Ebene reduzieren lassen dürfen.

Kreative Sprachförderung bedarf auch der (Weiter-)Entwicklung oder Erfindung kreativer Evaluationsverfahren!

1.3 Verhältnis von „Deutsch als Zweitsprache“ zu seinen Bezugswissenschaften und Nachbardisziplinen

Wenn unter Punkt 1.2 die Eigenständigkeit des Faches „Deutsch als Zweitsprache“ begründet eingefordert wurde, so heißt dies nicht, dass sich DaZ bzw. DiDaZ als frei schwebende Monade im Raum, der unabhängig jeglichen Erkenntnisinteresses ist, bewegt. Selbstverständlich braucht unser Fach die interdisziplinäre Anbindung an die Erziehungswissenschaften, an Soziologie und Psychologie, an Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Um die rechtliche und politische Gleichstellung von Migranten durchzusetzen, bedarf es der verantwortungsvollen Durchsetzungsfähigkeit von Politikern und Politikerinnen. Gefragt ist eine Politik der Transparenz, der Rechtssicherheit und gleicher Bildungschancen. Im Gegenzug sollte aber ebenfalls gefordert werden, dass Migranten Deutsch in angemessenen Standards erlernen, nicht zuletzt, um einer – wenn auch häufig selbst gewählten – Isolation in Parallelgesellschaften zu entgehen und um Lebenschancen und Berufsperspektiven zu verbessern (s. Pommerin 2001; Luchtenberg 1999). Udemokratische Verhaltensweisen, wie die dramatische Bestrafung islamischer Frauen bei „Ungehorsam“ oder gar Ehrenmord, sind keine Kavaliersdelikte und dürfen in einem demokratischen Rechtsstaat unter gar keinen Umständen, etwa mit Hinweis auf den Ehrenkodex der türkischen Kultur, toleriert werden.

Bereits vor Jahren hat der aus der Türkei stammende Soziologe Bassam Tibi auf die Gefahren einer islamischen Gemeinschaft, der Umma, hingewiesen, in der eine Trennung von staatlicher und religiöser Autorität nicht hingenommen wird (s. dazu Tibi 1996: 31ff). In ihrem Buch „Die fremde Braut“ hat die Soziologin Necla Kelek die zutiefst verabscheuungswürdige Praxis der Schein- und Zwangsehe und die schon bedrohliche Isolation junger türkischer Frauen innerhalb der türkischen Umma in Deutschland angeprangert und damit einen Sturm der Entrüstung entfacht, der auch in der deutsch-türkischen *scientific community* zur Spaltung geführt hat. Mit Blick auf die brennenden Banlieus in Frankreichs Großstädten, seit dem Mord an dem niederländischen Filmemacher Theo van Gogh 2003 in Amsterdam, den gewalttätigen Übergriffen bei Demonstrationen gegen skandinavische Botschaften im Orient anlässlich der Mohammed-Karikaturen, der Ermordung eines italienischen Priesters in einer bisher friedlichen Gemeinde in

Trabzon und dem Gerichtsurteil gegen den jüngsten von drei Brüdern, der im Auftrag seiner Familie einen Ehrenmord an seiner Schwester begangen hat, die einen „westlichen Lebensstil pflegte“, fällt es zunehmend schwer, dem seinerzeit von Huntington heraufbeschworenen *clash of civilisations* von Vernunft getragene Argumente entgegenzuhalten. So unterschiedlich die einzelnen Konfliktfälle in ihren Ursachen und ihrer politischen Tragweite auch sind, sie zeigen deutlich, dass der islamische Fundamentalismus ebenso wie der aggressive US-amerikanische Imperialismus mit allen zur Verfügung stehenden Rechtsmitteln bekämpft werden müssen. Einen Weg aus der Sackgasse sieht beispielsweise der Politiker Cem Özdemir einzig durch eine klare und nachhaltige Integrationspolitik, wie sie etwa durch das neue Zuwanderungsgesetz in Kraft gesetzt wurde. Die im Zuge des Zuwanderungsgesetzes eingerichteten Integrations- und Sprachkurse, wie sie vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) als „obligatorisches Sprachangebot“ entwickelt wurden, sind ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung (s. dazu das Zuwanderungsgesetz vom 01.01.2005¹; die Informationen des BAMF 2005²; Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001).

Mit dieser Problematik muss sich eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache in gemeinsamer Anstrengung mit ihren Nachbardisziplinen erneut stellen und Bildungskonzepte (weiter) entwickeln, die eine umfassende Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im mündlichen wie im schriftlichen Sprachgebrauch anstreben.³ Dass die Sprachkompetenz im Deutschen die wichtigste Zugangsvoraussetzung für Bildungschancen schlechthin ist, kann als einer der wichtigsten Befunde der PISA-Untersuchungen akzeptiert werden:

Weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche sind primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwanderungsfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere... (PISA 2000: 374).⁴

Kommen wir zum Schluss dieses ersten Kapitels noch einmal kurz auf das Verhältnis von „Deutsch als Fremdsprache“, „Deutsch als Zweitsprache“ und der „Interkulturellen Germanistik“ zurück, das die Herausgeber des internationalen

¹ Für weitere Informationen s. <http://www.bundestag.de> und <http://www.bundesrat.de> (Stand: 01.07.2006).

² Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: <http://bamf.de> (Stand: 01.07.2006).

³ Was die Schlüsselrolle der Sprache bei der Zuteilung von Bildungschancen betrifft, ist dem PISA-Konsortium unbedingt zuzustimmen. Fragwürdig ist allerdings die Annahme, dass der Erwerb von Kompetenzen in der Zweitsprache von der „sozialen Lage“ und der „kulturellen Distanz“ der Jugendlichen mit Migrationshintergrund getrennt betrachtet werden könnte.

⁴ S. ebenfalls die Ergebnisse der PISA-Umfrage von 2004 sowie IGLU 2003.

Handbuchs „Deutsch als Fremdsprache“ nach den bekannten Kriterien der jeweiligen Erwerbskontexte, der Klientel und dem Grad ihrer Identifikation mit dem Zielland, aber auch nach linguistischer, literaturwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Positionierung voneinander abgrenzen.

Gemeinsam ist allen drei Disziplinen oder Fächern (dies wird nach Ansicht der Herausgeber die Zukunft entscheiden!) der fremdkulturelle Blick auf die deutsche Sprache. Damit ist im Wesentlichen eine theoretische wie sprachpraktische Beschäftigung mit dem Deutschen aus der Sicht von Nicht-Muttersprachlern gemeint.

Diese Gemeinsamkeit hat die Herausgeber des internationalen Handbuchs „Deutsch als Fremdsprache“ auch dazu bewogen, die scharfen Konturen beider Fächer oder Disziplinen zugunsten einer stärkeren Gemeinsamkeit und Interdisziplinarität zu betonen. Grundlage für diese neue Sicht sind folgende „drei große Herausforderungen“:

- 1) die Neuorientierung der Germanistik in Mittel-, Ost- und Südeuropa, in der sich die Germanistik in stärkerem Maße mit der Berufsorientierung ihrer Studienangebote, einer professionellen Lehrerausbildung und der veränderten Rolle der deutschen Sprache im Sprachenangebot auseinandersetzen muss, was Fragen des Deutschen als Fach-, Berufs- und Wirtschaftssprache ebenso in den Vordergrund rückt wie auch die sprachpolitische Dimension des Deutschen als Fremdsprache insgesamt;
- 2) die Tatsache, dass innerhalb der europäischen Union die Grenzen zwischen In- und Ausland fließend werden, d.h. die Mobilität der Studierenden und Lehrkräfte zu einer Auflösung der Grenzen zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachenphilologien, zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache führt, womit die deutsche Sprache vermehrt unter dem Aspekt gesellschaftlicher wie individueller Mehrsprachigkeit zum Forschungs- und Vermittlungsgegenstand wird;
- 3) die durch die Migrationsbewegungen entstandene Multikulturalität des deutschen Sprachraums, die eine Einbeziehung sprachpsychologischer und soziokultureller Zugänge zu Sprache, Spracherwerb und Sprachvermittlung notwendig macht“ (Helbig/Götze/Henrici/Krumm 2001: V-VIII).

Durch die Akzentuierung von *Berufsorientierung, fließenden Grenzen innerhalb der Europäischen Union und Interkulturalität in Fragen von Sprachforschung und Sprachvermittlung* entwickelt sich aus meiner Sicht auch ein positives Selbstverständnis von „Deutsch als Fremdsprache“ wie „Deutsch als Zweitsprache“. Voraussetzung dafür ist allerdings die Überwindung überflüssiger Konkurrenzen und des Kampfes um die immer knapper werdenden Ressourcen zwischen den beiden eng verwandten Fächern.

Die allorts beschworenen Synergie-Effekte, sollten endlich – zum Wohl der Studierenden beider Fächer – sinnvoll genutzt werden, indem etwa einzelne Module der DaF- und DaZ-Studiengänge gegenseitig anerkennen bzw. gemeinsam zu entwickeln wären. Ähnliches gilt auch für die Durchführung und Anerkennung von Praktika im In- und Ausland, etwa in Verbindung mit dem Erwerb einer Partnersprache und dem zu erbringenden Workload für landes- bzw. kulturwissenschaftliche Schwerpunkte in den betreffenden Bachelor- und Masterstudiengängen sowie im Rahmen einer modularisierten Lehrerausbildung.

2 Struktur und Profil des Qualifikationsstudiums „Deutsch als Zweitsprache“ am Beispiel Bayerns

2.1 Die 60%-40%-Lösung

Aufgrund eines Beschlusses der CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag „hält Bayern weiterhin am Staatsexamen am Ende des Lehramtsstudiums fest“ (internes und nicht veröffentlichtes Protokoll des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über eine Sitzung der Fachkommission zur Vorbereitung der Änderung der LPO I im Fach „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ vom 01.12.2005). Die Ambivalenz dieses Beschlusses ist offensichtlich: Einerseits wird konstatiert, dass der Bayerische Staat sein Machtmonopol über Bildungsfragen nicht aufgeben will. Positiv interpretiert bedeutet dieser Beschluss, dass der Bayerische Staat weiterhin Verantwortung für ein grundlegendes Bildungsangebot übernimmt, das im Rahmen der Lehrerausbildung nicht zur Disposition gestellt werden darf. Die staatliche Verantwortung wird mit 60% angegeben; die universitätsinterne Verantwortung liegt bei 40%.⁵

Angesichts der Tendenz aller Universitäten in Deutschland, einschneidende Sparmaßnahmen vor allem zu Lasten der geistes- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vorzunehmen, ist das Festhalten an einer staatlich zu orientierenden Lehramtsprüfung derzeit nur zu begrüßen. Es sichert das Überleben des Erweiterungsstudiengangs „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ an den vier bayerischen Universitäten, die ein solches Qualifikationsangebot als *grundständigen bzw. nachträglichen Erweiterungsstudiengang* auch in den vergangenen Jahren – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in Forschung und Lehre – angeboten haben.⁶

⁵ Die 60%-40% -Lösung ist nicht deckungsgleich mit der Vergabe von Credit Points (s. dazu den nächsten Punkt: 2.2), sondern ergibt sich aus der Tatsache, dass die Klausur als einzige Abschlussprüfung (mit hoher Punktzahl) weiterhin unter staatliche Aufsicht gestellt wird, während die „Modulprüfung“ in den Partnersprachen und im DiDaZ-Bereich als universitätsinterne Prüfungen während des Studiums zu erbringen sind.

⁶ Bis die neue Lehrerprüfungsordnung (LPO I) in Kraft tritt, existiert an insgesamt vier bayerischen Universitäten (Augsburg, Eichstätt, Erlangen-Nürnberg und München) das Erweiterungsstudium

Mit der Umbenennung des Studiengangs vom Erweiterungs- zum *Qualifikationsstudiengang* und der Spezifizierung „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ wird einer bildungspolitischen Entwicklung Folge geleistet, die den Schwerpunkt auf Kompetenz- und Qualifikationserwerb legt und damit auch eher der Transparenz und Nachprüfbarkeit von Bildungsstandards im Sinne des Bologna-Prozesses nachkommt (vgl. Bologna-Reader 2005.)

2.2 Fachliche Zulassungsvoraussetzungen

Es wird von Seiten der Bayerischen Staatsregierung ein Nachweis von insgesamt 45 Leistungspunkten (Credit Points) gefordert; diese werden auf folgende Bereiche aufgeteilt:

- 1) Ein einsemestriges *studienbegleitendes Praktikum* oder ein vierwöchiges *Blockpraktikum* im In- oder Ausland (5 CP),
 - 2) (Grund-)Kenntnisse in einer der *Partnersprachen* (10 CP),
 - 3) Kompetenzen im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* (30 CP).
- In den 45 Credit Points aus staatlicher Verantwortung werden noch 9 Credit Points aus dem „freien Bereich“, sprich: aus „universitärer Verantwortung“ gegeben; die Gesamtsumme von Credit Points für das Qualifikationsstudium „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ ergibt damit insgesamt 54 Credit Points.
 - Die 9 Leistungspunkte können von den einzelnen Universitäten je nach Kapazität und Forschungsschwerpunkt auf die drei oben genannten Bereiche verteilt werden.
 - Die schriftliche Prüfung (Klausur) bleibt bestehen.
 - Mündliche Prüfungen im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ sowie in den Partnersprachen entfallen in der bisherigen Form als Abschlussprüfungen. Sie werden zukünftig als Modulprüfungen durchgeführt.

ad 1) Praktikum

Im Vergleich zum Praktikum im Rahmen des bisherigen Erweiterungsstudiums DiDaZ gewinnt das Praktikum im zukünftigen Qualifikationsstudium sowohl quantitativ als auch qualitativ an Gewicht.

Es kann sowohl an schulischen, außerschulischen und vorschulischen Bildungseinrichtungen durchgeführt werden wie auch an Universitäten des In- und Auslands oder in Institutionen der Erwachsenenbildung. Voraussetzungen für ein

„Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“. Es wird differenziert in: a) Grundständiges Erweiterungsstudium für Studierende der Lehrämter Grund- und Hauptschule und b) Nachträgliches Erweiterungsstudium für Studierende der Lehrämter Realschule, Gymnasium, Berufsbildende Schulen und Sonderpädagogik sowie für Studierende der Kunsthochschule. Näheres dazu s. Homepage unseres Faches unter <http://www.didaz.ewf.uni-erlangen.de> (Stand: 01.07.2006).

erfolgreiches Praktikum sind Hospitationen und eigenverantwortlicher Unterricht in DaF oder DaZ, die „Betreuung“ durch eine/n Praktikumsbeauftragte/n sowie ein abschließender Praktikumsbericht. Empfehlenswert wäre die Durchführung eines Blockpraktikums frühestens im Anschluss an zwei grundlegende Module aus den Bereichen des Interkulturellen Lernens und des Zweitspracherwerbs bzw. des interkulturellen Sprachunterrichts in Verbindung mit der gewählten Partnersprache und/oder einer landes- bzw. kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltung. Wünschenswert wäre auch ein möglichst breites Angebot an Praktikumserfahrungen, das u.a. Kinder- und Jugendtheater, Medien oder soziale Einrichtungen einschließt, wie etwa Clearingstellen für jugendliche Ausländer, die ohne Begleitung Erwachsener – meist aus Krisengebieten – nur ein vorübergehendes Aufenthaltsrecht genießen. Aber auch der gesamte Bereich der Elementarerziehung gewinnt in diesem Zusammenhang zunehmend an Bedeutung.

ad 2) Partnersprache(n)

Neben *grundlegenden Fähigkeiten in der gewählten Partnersprache* werden *Kompetenzen zur berufsbefähigenden Kommunikationsfähigkeit* sowie *kontrastive Sprachbetrachtung* und eine – auf Zweitspracherwerbstheorien beruhende – *Fehlerdiagnose* erwartet.

Es muss auch im Rahmen des neuen Qualifikationsstudiums dafür gesorgt werden, dass ein breites Angebot an Partnersprachen erhalten bleibt, in der die Kandidatinnen und Kandidaten geprüft werden können. Das heißt allerdings nicht, dass jede Universität die gewünschte Vielfalt an Partnersprachen selbst anbieten kann. Qualifikationen in der Partnersprache kann der Studierende auch an Sprachenzentren, Volkshochschulen, privaten Sprachschulen, durch private Unterweisung oder im Land der Zielsprache erwerben. Allein die Modulprüfung ist Aufgabe der betreffenden Universität.

ad 3) Kerncurriculum „Deutsch als Zweitsprache“

Von den Mitgliedern der Fachkommission DiDaZ sind im Dezember 2005 folgende inhaltliche Schwerpunkte eines zukünftigen Kerncurriculums für ein zukünftiges Qualifikationsstudium beschlossen worden:

- Interkulturelles Lernen/Migrations- und Identitätsforschung,
- Zweitspracherwerbsforschung/Mehrsprachigkeitsforschung,
- Sprachsystem und Sprachgebrauch,
- Produktion von Texten und Medien,
- Rezeption von Texten und Medien,
- Theorie und Praxis der Sprachvermittlung.⁷

⁷ Dem Bereich *Methodenkompetenz/Diagnosefähigkeit/Qualitätssicherung* ist zwar von allen Mitgliedern unserer Fachkommission eine wichtige Bedeutung beigemessen worden. Die Eigenständigkeit dieses Bereichs wurde allerdings in unserem Fach nicht akzeptiert und darauf verwiesen, dass Evaluationen

Nach eingehender Diskussion über Vor- und Nachteile von Lernzieltaxonomien wurde beschlossen, lediglich die inhaltlichen Anforderungen der insgesamt sechs Schwerpunkte (s.o.) des Kerncurriculums DiDaZ für die neue Lehrerprüfungsordnung (LPO I) zu benennen.

Die Spezifizierungen für die einzelnen DiDaZ-Schwerpunkte werden in Kürze vorliegen.

2.3 Übersicht über Schwerpunkte des neuen Qualifikationsstudiums „Deutsch als Zweitsprache“ und eine entsprechende Zuteilung von Credit Points

Kerncurriculum DiDaZ	Credit Points (staatlich): 30	Credit Points (universitätsintern): 6 v. 9 (Vorschlag)
1. Interkulturelles Lernen/Migrations- und Identitätsforschung	5 CP	1 CP
2. Zweitspracherwerbsforschung/ Mehrsprachigkeitsforschung	5 CP	1 CP
3. Sprachsystem und Sprachgebrauch	5 CP	1 CP
4. Produktion von Texten und Medien	5 CP	1 CP
5. Rezeption von Texten und Medien	5 CP	1 CP
6. Theorie und Praxis der Sprachvermittlung	5 CP	1 CP

Tab.1

Der relativ geringe Anteil von nur 9 Credit Points, den die Universitäten frei zu verteilen haben, lässt wenige Möglichkeiten offen. Geht man davon aus, dass innerhalb eines verbindlichen Kerncurriculums 30 Credit Points auf insgesamt 6 inhaltliche Schwerpunkte zu verteilen sind, die im Hinblick auf eine solide Ausbildung in ihrer Bedeutung gleichrangig sind, so ergibt sich beinahe zwangsläufig die Zuteilung von 5 Credit Points für jeweils einen Schwerpunkt. Eine sinnvolle Zuteilung der universitätsinternen zusätzlichen 9 Credit Points wäre aus meiner Sicht: jeweils 1 Credit Point für die einzelnen Schwerpunkte des Kerncurriculums DiDaZ, so dass auf einen Inhaltsbereich nunmehr 6 Credit Points entfallen, 2 zusätzliche Credit Points für die Partnersprache und 1 Credit Point für das Praktikum. Die Verteilung der Gesamtsumme von 54 Credit Points auf die Kernbereiche des DiDaZ-Studiums ergibt nun folgendes Bild:⁸

und weitere qualitätssichernde Maßnahmen ja bereits im *Allgemeinen Kerncurriculum aller Fachdidaktiken* verankert seien.

⁸ Da die Zuteilung der 9 Credit Points universitätsintern vorgenommen wird, kann die Verteilung von Hochschule zu Hochschule – je nach Schwerpunktsetzung – geringfügig variieren.

Kerncurriculum DiDaZ	Partnersprache	Praktikum
36 CP	12 CP	6 CP

Tab. 2

3 Struktur und Profil eines geplanten Masterstudiengangs „Deutsch als Zweitsprache“

3.1 Formale Struktur

Es ist geplant, einen Masterstudiengang mit dem Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“ zu entwickeln, der auch Elemente eines DaF-Studiengangs enthält, damit eine Anerkennung von Studienleistungen sowie eine Flexibilisierung von Studienanteilen zwischen der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und unseren Partneruniversitäten im In- und Ausland gewährleistet ist, die vor allem einen Master im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ anbieten.⁹

Um einer großen Zahl von Studierenden zu ermöglichen, sich in diesem Bereich zu qualifizieren, wobei gleichzeitig aber die knappen personellen Ressourcen unseres Faches zu bedenken sind, sollte der Masterstudiengang sowohl eigenständig studiert werden als auch auf das oben skizzierte Qualifikationsstudium aufbauen können.

Im Folgenden wird der Masterstudiengang „DiDaZ“ in Profil und Struktur, in Zielen und Präsentation der Module in der jetzigen vorläufigen Fassung vorgestellt:

3.2 Profil und Struktur

Beantragter Grad: Master of Arts

Struktur:

Ein-Fach-Master; von insgesamt 4 Semestern und der Vergabe von 120 ECTS; anwendungsorientiert; nicht-konsekutiv (s. AQUAS 2005). Der geplante Masterstudiengang von 4 Semestern und 120 Credit Points umfasst insgesamt 10 Module, davon 8 Pflichtmodule (inklusive Praktikum und Masterthesis) sowie 2 Wahlpflichtmodule. Ein Modul umfasst 2-3 Seminarveranstaltungen zu jeweils 2 SWS; es kann auf ein Semester beschränkt bleiben oder auch 2 Semester umfassen. Auch für die Sprachpraxis kann ein Modul verwendet werden. Für DaZ an der

⁹ Eine sinnvolle Möglichkeit zu erweitern ist der Export bzw. Import von Lehrveranstaltungen zwischen Partneruniversitäten im In- und Ausland. Solche Vereinbarungen sind schriftlich auf Fakultätsebene zu treffen und müssen über mehrere Jahre hinweg kontinuierlich angeboten werden, damit Nachhaltigkeit gewährleistet ist.

EWf wäre ein „Sprach“-Modul in Verbindung mit Landes- und Kulturkunde und/oder einem Praktikum im In- und Ausland realisierbar.

Vergabe von Credit Points:

Grundsätzlich gilt: Die Vergabe von Credit Points (ECTS) wird je nach Workload der Studierenden vorgenommen und nicht nach Arbeitsaufwand der Dozenten. Ein Problem besteht darin, den Workload unabhängig von den Studienerfahrungen, dem individuellen Zeit- und Arbeitsaufwand, den die Studierenden für eine bestimmte Arbeit aufbringen müssen und den erzielten Resultaten, die voraussichtlich große Niveau-Unterschiede aufweisen werden, mit einem festgelegten Umfang von Credit Points zu honorieren.

3.3 Ziele – Absolventen

Ziel des Studiengangs ist die Entwicklung interkultureller Schlüsselkompetenzen im Rahmen eines breit gefächerten Ausbildungsprofils, das sowohl für wissenschaftliches Arbeiten als auch für den konkreten Sprachunterricht des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache mit unterschiedlichen Lernergruppen im In- und Ausland qualifiziert.

Der geplante Masterstudiengang richtet sich primär an Absolventen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studiengänge, aber auch an Absolventen kulturwissenschaftlicher oder neuphilologischer Fächer, die ihre Kenntnisse über Migration und interkulturelle Bildungspraxis, über Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb sowie über Didaktik und Methodik des interkulturellen Deutschunterrichts in Theorie und Praxis vertiefen wollen.

3.3.1 Methodenkompetenz

Neben einem variablen Angebot an Studieninhalten (s. Punkt 4: Module) wird der Masterstudiengang auch unterschiedliche Formen des wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln: hermeneutische wie strukturelle Verfahren der Textanalyse, quantitative wie qualitative Methoden der Sozialforschung, formalsprachliche Fehlerdiagnose, aber auch Kommunikation, Phantasie und Kreativität fördernde Formen der mündlichen wie schriftlichen Sprachproduktion. Ein fester Bestandteil des Ausbildungsprofils im geplanten Masterstudiengang ist – neben seiner inhaltlichen Ausrichtung – die Entwicklung von Methodenkompetenz und Diagnosefähigkeit.

3.3.2 Masterthesis

Die Masterthesis wird innerhalb des letzten (4.) Semesters angefertigt. Für die Masterthesis in einem Umfang von ungefähr 60-80 Seiten sind maximal 30 Credit Points zu vergeben.

Es wird sichergestellt, dass Studium und Prüfungen innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen werden können.

3.3.3 Praktikum und Sprachkurse

Während des Studiums ist ein *Praktikum* (in der Regel im 3. Semester) mit einem Mindestumfang von 4 *Wochen* in einer Schule oder einer Bildungseinrichtung der Erwachsenenarbeit bzw. in außerschulischen oder vorschulischen Einrichtungen zu absolvieren.

Für die vorbereitenden Veranstaltungen, Durchführung und Auswertung des Praktikums in Form eines Praktikumsberichts werden voraussichtlich 6 *Credit Points* vergeben.

Sprachkurse in einem Umfang von 2 *SW*S werden mit 2-3 *Credit Points* honoriert.

4 Module

4.1 Pflichtmodule

P Mod 1	Migration und Interkulturelles Lernen
P Mod 2	Theorie und Empirie des Zweitspracherwerbs/der Mehrsprachigkeit und des Sprachenkontaktes
P Mod 3	Sprachsystem und Sprachgebrauch/Textlinguistik
P Mod 4	Theorie und Praxis des produktiven, rezeptiven und reflexiven Sprachhandelns in der interkulturellen Bildungspraxis
P Mod 5	Umgang mit digitalen Medien/E-Learning im interkulturellen Bildungskontext
P Mod 6	Sprachpraxis (in der gewählten Partnersprache)
P Mod 7	Praktikum/Projekt (interdisziplinär)
P Mod 8	Masterthesis und Masterprüfung

Tab. 3

4.2 Wahlpflichtmodule

WP Mod 1	Qualitätssicherung und Methodenkompetenz/Testen und Prüfen/Diagnose und Evaluation
WP Mod 2a	Fachsprachen oder
WP Mod 2b (alternativ zu 2a)	Landes- und Kulturkunde

Tab. 4

5 Kritik und Ausblick

Wird nach dem *Sinn* der bereits vor einigen Jahren in Gang gekommenen tief greifenden strukturellen Veränderungen, denen sich die Universitäten europäischer Länder zu unterziehen haben, gefragt, so wird auf den Bologna-Prozess und seine Anforderungen verwiesen. Die wirkliche Sinnfrage wird damit nur am Rande berührt. Um an der Notwendigkeit universitärer Erneuerung keinerlei Zweifel aufkommen zu lassen, ist folgende Forderung ausdrücklich zu unterstützen: Die vom Bologna-Abkommen eingeforderte Praxis- und Berufsorientierung, die Vernetzung von Studienschwerpunkten und die allseits beschworene Interdisziplinarität sowie mehr Transparenz vergleichbarer wissenschaftlicher Standards, die eine Anerkennung von Studienleistungen auf internationalem Niveau erst ermöglichen, bestehen zu Recht.

Was aber der Kritik bedarf, sind die vermehrte Verschulung des Studiums, die zunehmende Prüfungslast und die nicht vergleichbare Anerkennung von Credit Points bereits innerhalb der Hochschullandschaft in Deutschland, geschweige denn im europäischen Raum.¹⁰ Ein weiteres, ungleich größeres Hindernis bei der Etablierung modularisierter Studiengänge in der Lehrerbildung und im Rahmen von BA- und MA-Studiengängen ist in den drastischen Sparmaßnahmen zu sehen, denen die Universitäten generell unterworfen sind und unter denen die geisteswissenschaftlichen Fächer ganz besonders zu leiden haben. Trotz dieser strangulierenden Sparmaßnahmen wird aber gleichzeitig eine höhere Qualität, vor allem in der Lehrerausbildung, gefordert. Dieses Ungleichgewicht stellt die geisteswissenschaftliche Ausbildung an unseren Universitäten vor ein unzumutbares Problem, das aus eigener Kraft nicht mehr zu lösen sein wird. Wenn überhaupt in den Geisteswissenschaften durch Drittmittel gefördert wird, dann mit dem Ziel einer Elitebildung (Excellenz-Initiative), die allerdings – wie wir jüngst in Frankreich beobachten können – keineswegs vor dem Bildungskollaps in einer Gesellschaft, die durch immer größer werdende Randgruppen gekennzeichnet ist, zu retten imstande ist. Elitebildung ist notwendig: Sie darf aber nicht auf Kosten der zu forcierenden Bildungsanstrengungen für sozial Schwache gehen! Wie bereits in Abschnitt 1 ausgeführt, wird es dringend notwendig, dass Forschungen auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs, der Mehrsprachigkeit, des kulturellen Wandels und der sozialen, kulturellen und sprachlichen Heterogenität in verstärktem Maße von den Universitäten und Forschungsgesellschaften unterstützt werden. Aber dies kostet, neben den erforderlichen Kompetenzen, Kooperationsbereitschaft

¹⁰ Werden beispielsweise bis zu 15 Credit Points für zwei Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls im Bereich „Grundlagen des Deutschen als Fremdsprache“ am King’s College in London vergeben, während im Masterstudiengang an der Universität in Mainz 8 Credit Points für drei Lehrveranstaltungen vergeben werden, so wird man von einer Vergleichbarkeit kaum sprechen können. Hier werden also dringend Absprachen – jenseits von Eitelkeiten – notwendig!

und guten Willen, auch sehr viel Geld. Für den PISA-Sieger Finnland ist diese Erkenntnis bereits seit Mitte der 90er Jahre bildungspolitisch umgesetzt worden. Der ehemalige Ministerpräsident Paavo Lipponen hat auf die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Bildung am Beispiel seines Landes verwiesen:

Der Zusammenhang zwischen Investitionen in Bildung und einer kräftigen Volkswirtschaft wird von Neoliberalen häufig übersehen, wenn nach immer niedrigeren Steuern, immer weniger öffentlichen Ausgaben und immer weniger Staat gerufen wird.

Doch eine solide Ausbildung beugt sozialer Ausgrenzung vor. Dadurch entfallen später kostspielige Bildungs- und Eingliederungsmaßnahmen, die eine nicht ausreichende Schulbildung kompensieren sollen.

Die möglichst hohe Bildung der gesamten Gesellschaft steht der individuellen Förderung besonders begabter Schüler nicht entgegen.

Laut OECD ist das finnische Bildungssystem deshalb so erfolgreich, weil es sozialen Ausgleich durch Bildung erreicht, ohne dabei die gezielte Unterstützung der besonders Begabten zu vernachlässigen (Lipponen 2005: 6).

Warum können wir nicht von unseren erfolgreichen Nachbarn einfach lernen?

Literatur

- AQUAS (2005): Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen. Transparenz – Vergleichbarkeit. Bonn
- Bologna-Reader (2005): Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Hg. von der Hochschulrektorenkonferenz. HRK-Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik. 3. Aufl. H. 8. Bonn.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster et al. (= IGLU 2003.)
- Deutsches PISA Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Deutsches PISA Konsortium (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York/München/Berlin.

- Europarat: Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1. A2. B1. B2. C1. C2. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Hg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin et al.
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) vom 30. Juli 2004. In: Bundesgesetzblatt (2004): T. 1. Nr. 41., ausgegeben zu Bonn am 5. August 2004.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bde: 1. Halbband. Berlin/New York.
- Kelek, Necla (2005): Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland. 5. Aufl. Köln.
- Lipponen, Paavo (2005): Warum wir Finnen PISA-Sieger sind. In: Die Zeit Nr. 34 (18. August 2005), 6.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen.
- Pommerin, Gabriele: (2001): Interkulturelles Lernen. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bde: 2. Halbband. Berlin/New York, 973-985.
- Pommerin, Gabriele (2005): Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Frederking, Volker/Heller, Hartmut/Scheunpflug, Annette (Hg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien, 143-162.
- Tibi, Bassam (1996): Der wahre Imam. Der Islam von Mohammed bis zur Gegenwart. München.

Internetquellen

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2005): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg. <http://www.bamf.de> (Stand: 01.07.2006).
- Bundesministerium des Innern (2004): Zuwanderung – das neue Gesetz. Berlin. <http://www.bundestag.de> (Stand: 01.07.2006).
- Bundesrat. Zuwanderungsgesetz (2005): <http://www.bundesrat.de> (Stand: 01.07.2006).

Universität Erlangen-Nürnberg. Didaktik des Deutschen als Zweitsprache.
<http://www.didaz.ewf.uni-erlangen.de> (Stand: 01.07.2006).

Hans Bickes (Universität Hannover)

DaF und DaZ als Modul – Ein Plädoyer für mehr Breitenwirkung im Fach

1 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft

Der vorliegende Beitrag möchte nicht die durchaus berechtigte kontroverse Diskussion um Kosten und Nutzen modularisierter Studiengänge aufgreifen. Vielmehr soll – in aller Kürze, wie sie für ein Impulsreferat geboten ist – geprüft werden, wie im Rahmen modularisierter Studiengänge auf gesellschaftliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen und Mobilität reagiert werden kann. Die These ist, dass die Modularisierung von Kernkompetenzen in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache

und Mehrsprachigkeit es erleichtern kann, flexibel und mit Breitenwirkung auf einen gesellschaftlichen Bedarf zu reagieren.

Im Zuge der Entwicklung hin zu einer europäischen Mehrsprachigkeit ist eine klare Trennung zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf der Ebene der Lehre und Vermittlung nur bedingt von Nutzen. Die Grenzen zwischen einer typischen DaF-Zielgruppe und einer, die eher DaZ zuzuordnen wäre, sind in gesellschaftlich sehr relevanten Bereichen mittlerweile weitgehend verschwommen. Zunehmend werden Familien mit SchülerInnen hier leben, die nur vorübergehend ihren Aufenthalt in Deutschland haben, und im Zuge der allgemeinen Migrations- und Remigrationsbewegungen sitzen in der Türkei, in Spanien, Italien, Griechenland, Portugal, Kroatien und anderswo in Europa viele Schüler, die bereits einen Teil ihres Deutscherwerbs in der Bundesrepublik absolviert haben, neben Deutschlernern, die noch nie ihr Heimatland verlassen haben. Meinte in den 50er und 60er Jahren Migration eher den unidirektionalen Zufluss von klar definierten, wenigen Nationalitäten zur Entlastung des hiesigen Arbeitsmarktes, ist heutige Mobilität wesentlich heterogener und erfolgt in alle Richtungen.

Die zentrale Herausforderung, mit der sich unsere Bildungs-, Fort- und Weiterbildungssysteme gegenwärtig auf allen Ebenen konfrontiert sehen, ist der Umgang mit einer sehr heterogenen Klientel, deren Spracherwerb durch Migrations- und Mobilitätshintergrund geprägt ist – und dies in einem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umfeld, das nach wie vor einen monolingualen Habitus pflegt. Während überall der Ruf nach Expertise und Professionalisierung unüberhörbar erhoben wird, mangelt es an Anstrengungen, die Handlungsbereiche der Sprachförderung und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit nachhaltig und flächendeckend ins Zentrum bildungspolitischer Anstrengungen zu rücken. Unbestritten haben einige Hochschulstandorte ein jeweils besonderes Profil für DaF, DaZ, Interkulturelle Kommunikation und/oder Mehrsprachigkeit (mit unterschiedlichsten Bezeichnungen) entwickelt – gesellschafts- und bildungspolitisch von Bedeutung wäre jedoch die Durchdringung des gesamten Bildungssystems mit dem dort entwickelten Expertenwissen.

2 Deutsche und ausländische Schulabsolventen im Vergleich

Einige knappe Zahlen zur Situation im deutschen Bildungssystem mögen die Dringlichkeit der Situation verdeutlichen:

**Allgemein bildende Schulen,
Absolventen/ Abgänger und Absolventinnen/
Abgängerinnen
des Schuljahres 2002/2003 nach Abschlussarten**

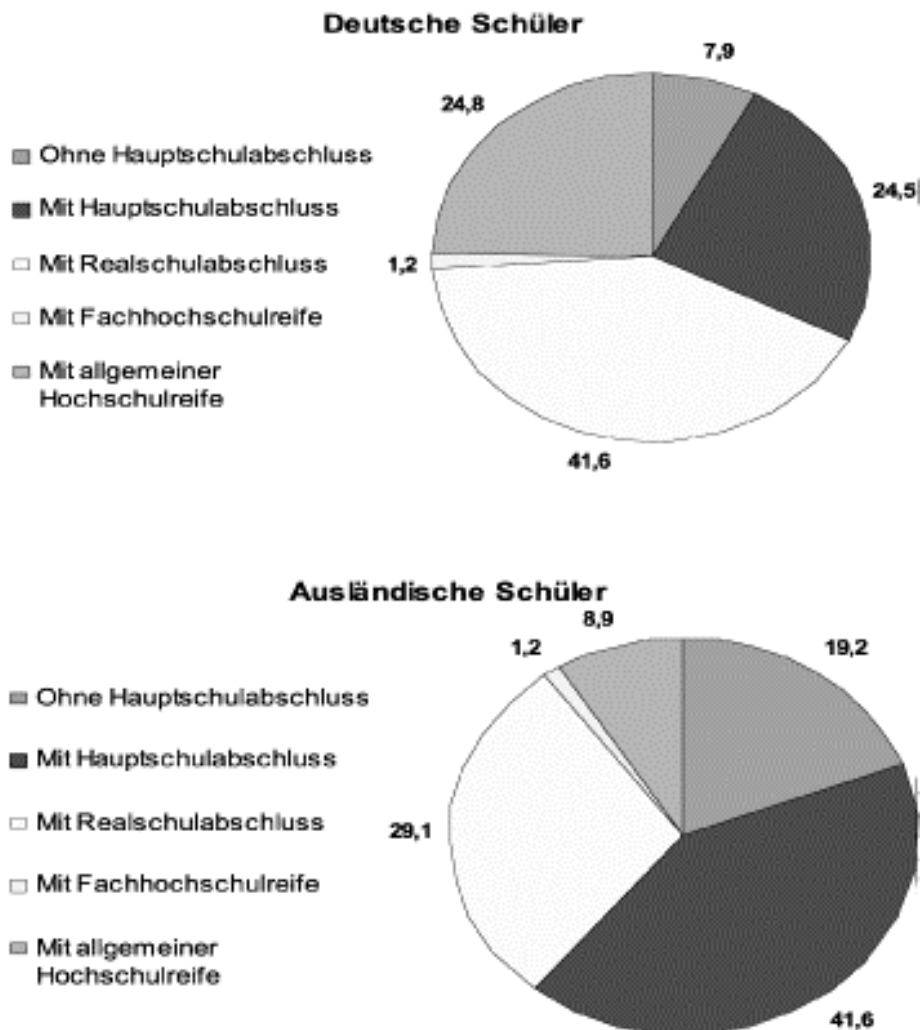


Abb. 1: Deutsche und ausländische Absolventenzahlen im Vergleich (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland [2004]: <http://www.destatis.de> [Stand: 01.02.2006])

Die Zahlen sprechen für sich. Niemand wird versucht sein, die augenfällige Schieflage zu Ungunsten ausländischer Kinder in diesen Diagrammen durch etwas anderes als eine eklatante Schieflage in unserem Bildungssystem erklären zu wollen. Dabei ist in diese Tabelle noch nicht die sehr große Zahl von Jugendlichen eingearbeitet, die in einem deutschen Elternhaus mit mehrsprachigem Hintergrund (etwa Spätaussiedler, Russlanddeutsche) aufwachsen. Auch deren Karriereprognosen sind, wie die jüngste Pisa-Auswertung zeigt, in Deutschland außerordentlich düster.

3 Lösungsvorschläge und Handlungsempfehlungen

Wo können wir ansetzen, wenn es darum geht, hier rasch und flächendeckend Abhilfe zu schaffen? Ich möchte zwei Lösungswege aufzeigen:

3.1 Breitenwirkung der Deutschlehrausbildung

Wir müssen die Deutschlehrausbildung flächendeckend mit Kompetenzen in den Bereichen DaF, DaZ und Mehrsprachigkeit anreichern – sowohl theoretisch als auch bezogen auf praktisches Handeln in Bildungseinrichtungen. Dabei müssen auch und gerade diejenigen Studiengänge berücksichtigt werden, die in ganz exponierter Weise von den sozialen Folgen unseres derzeitigen Bildungssystems betroffen sind, wie etwa die Sonderschulpädagogik. Die konzentrierte Bündelung von Kerninhalten aus den Bereichen DaF, DaZ und Mehrsprachigkeit in Form von Modulen ermöglicht den flexiblen Import bzw. Export in alle Lehrer bildenden Studiengänge, sofern diese ihrerseits modularisiert sind.

Die Vorteile der engen Anbindung an die allgemeine Deutschlehrausbildung liegen auf der Hand: Das Kernstudium der Germanistik mit seiner sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundausbildung bildet einen ausgezeichneten Hintergrund für eine Ergänzung durch Ergebnisse aus der Sprachlehr- und -lernforschung, der Sprachkontaktforschung (Transfer/Interferenz), der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Gleichzeitig vermittelt das Lehramtsstudium per se erziehungswissenschaftliches Handwerkszeug, das für jedweden Unterricht benötigt wird. In der hochschulpolitischen Planung ist entsprechend für jeden Lehrer bildenden Standort in der Germanistik wenigstens ein Lehrgebiet so vorzusehen, dass es zumindest im bescheidenen Rahmen als forschungsfähige Einheit in Lehre und Forschung operieren kann (also mindestens eine Professur mit mindestens einer MitarbeiterInnenstelle).

Der tief greifende Wandel im universitären Ausbildungssystem von den tradierten hin zu den modularisierten Studiengängen, die zur Homogenität europäischer Bildungssysteme beitragen sollen, erleichtert es, entsprechende Bausteine flexibel in

das Curriculum einzubauen. Module mit Bausteinen zu DaF und zu DaZ, zur Mehrsprachigkeit, zum L2-Erwerb, zur Sprachlehr- und -lernforschung können als Wahlpflichtmodule in die Studiengänge eingefügt werden – vorbereitend und auf Grundkompetenzen zielend in der Bachelorphase, vertiefend in der sich anschließenden Masterphase.

Als mögliche Beispiele sind im Anhang 1 zwei einschlägige Module, wie sie in Hannover in der Ausbildung von Gymnasiallehrern, von Berufsschullehrern und von Sonderschullehrern im Fach Deutsch vorkommen, schematisiert abgedruckt. Hierbei ist zu beachten, dass linguistische Kernthemen, etwa zur deutschen Grammatik, bereits absolviert sein müssen, bevor diese Module belegt werden.

3.2 Kompetenzzentren und Studiengänge zur Mehrsprachigkeit

Wir müssen den Begriff der Mehrsprachigkeit ernst nehmen und im Konzert der an Universitäten vorhandenen einschlägigen Fächer spezielle Master- und Aufbaustudiengänge konzipieren, die Expertisen u.a. in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Sprachlehr- und -lernforschung, Interkulturalität, bilinguales Unterrichten, Multiliteracies, Sprachenpolitik und Migrationsgeschichte veranlassen und die zugleich den Zugang zu relevanten bildungs- und sprachenpolitischen Praxisfeldern eröffnen. Hierzu können neben dem bereits etablierten Fach „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. „Deutsch als Zweitsprache“ Teile der Germanistik ebenso beitragen wie Anglistik oder Romanistik – und selbstverständlich auch sprachpsychologische Schwerpunkte in den Erziehungswissenschaften inklusive der Sonderpädagogik und der Psychologie. Auch Geschichte, Soziologie und Politikwissenschaften können beteiligt sein. Wer sich an größeren Universitäten umsieht, wird rasch eine Reihe von forschungsfähigen Einheiten in unterschiedlichen Fachkontexten ausmachen, die an solchen Studiengängen beteiligt sein können. Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache können in diesen Studiengängen eine tragende (nicht aber andere Philologien ausschließende Funktion) haben oder auch nur – je nach Gegebenheiten am Standort – in Form einzelner Module vorkommen, neben Modulen aus der Anglistik, Romanistik oder anderen Sprachen. Das Potenzial an möglichen Synergieeffekten ist beeindruckend, sobald tradierte Fächergrenzen aufgebrochen werden. Die Modularisierung von Studieninhalten bietet hier die große Chance, Expertenwissen aus den verschiedenen Fächertraditionen zu einem gemeinsamen Studiengang zu verknüpfen.

Die Idee ist nicht gänzlich neu und es gibt bereits Modelle interdisziplinärer Arbeit in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlehr- und -lerntheorie; beispielhaft seien die Standorte Hamburg, Göttingen oder neuerdings auch Gießen genannt. An vielen anderen Standorten hingegen werden die vorhandenen Ressourcen, die für das „Generalthema“ Mehrsprachigkeit zur Verfügung stünden, ungeachtet der gesellschaftlichen Dringlichkeit erstaunlich wenig zusammengeführt. Dies mag den traditionellen Fächergrenzen geschuldet sein, die

in der Vergangenheit nur selten Anerkennung für interdisziplinäre Projekte verhiessen. Hier liegt vielleicht die eigentliche Chance der oft kritisierten Einführung modularisierter Studiengänge. Denn eine komplette Modularisierung der Lehrangebote an einer Universität kann durchaus zu einer größeren Durchlässigkeit der Fächergrenzen und einem erheblichen Flexibilitätsgewinn bei der Konzeption neuer Angebote im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung führen. Selbstverständlich sind dabei Kernbereiche zu DaF und DaZ in modularisierter Form unverzichtbar.

In Hannover wird derzeit ein erster Schritt in diese Richtung unternommen. Im Rahmen eines zur Akkreditierung vorgelegten Masterstudiengangs „Funktionale und Angewandte Linguistik“ arbeiten zumindest die beiden Fächer Anglistik und Germanistik zusammen; ferner werden in der anwendungsbezogenen Profillinie des Masterstudiengangs mehrere Module unter dem Thema „Mehrsprachigkeit“ und „Sprachenpolitik“ verknüpft. Einige dieser Module, die zusammen mit anderen sprachwissenschaftlichen Modulen eine Programmlinie bilden, seien beispielhaft abgedruckt (s. Anhang 2). Da die Modularisierung der Studienangebote in Hannover noch nicht in allen Fächern geleistet ist, wird erst in einem späteren Schritt die Erweiterung dieses Angebots durch Einbeziehung sonderpädagogischer, soziologischer, politikwissenschaftlicher oder auch historischer Modulbeiträge möglich sein.

4 Schlussbemerkungen

Die im Anhang angeführten Fallbeispiele können nur erste Anstöße dafür sein, wie wir rasch zu einer flächendeckenden Bereitstellung von Kompetenzen und Expertenwissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsproblematik, des Deutschen als Fremdsprache und als Zweitsprache gelangen können. Gefragt sind Interdisziplinarität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Problemstellungen sowie die Bereitschaft, weder das eigene Fach noch sich selbst als das Maß aller Dinge zu betrachten. Dies allerdings scheint nicht ganz einfach zu sein.

Niemand wird behaupten wollen, dass durch die genannten Optionen die Existenzberechtigung von Standorten in Frage gestellt werden soll, die sich deziert in Forschung und Lehre mit DaF und DaZ befassen. Es wäre jedoch fatal, wenn die begünstigende Ausstattung und Ausrichtung weniger Standorte für Lehre und in Forschung als Messlatte für jene Angebote festgesetzt würden, die sich in Lehre und Forschung zum einen der flächendeckenden Versorgung und zum anderen der Entwicklung neuer Lösungswege zur Anpassung an die gesellschaftliche Wirklichkeit in einer mehrsprachigen Gesellschaft verpflichtet sehen. Ohne Multiplikatoren im gesamten Bildungssystem, in den Schulen ebenso wie in

der Bildungsplanung und in Verlagen, werden wir die sich anbahnenden sozialen Probleme nicht in den Griff bekommen.

Literatur

Bickes, Christine/Bickes Hans (2005): Aspekte der Mehrsprachigkeit. In: Butluzzi, Eleni/Karagiannidou, Evangelia/Zachu, Katerina (Hg.): Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Professor Käthi Dorfmueller-Karpusa. Thessaloniki, 93-115.

Internetquelle

Statistisches Bundesamt Deutschland (2004): <http://www.destatis.de> (Stand: 01.02.2006).

Anhang 1

Modellbeispiele, Universität Hannover

Beispielhafte Modulbeschreibungen zu einem integrierten DaF/DaZ-Modul am Deutschen Seminar der Universität Hannover

Vorausgesetzt wird ein vierstündiges Modul „Einführung in die Linguistik“, ein dreistündiges Grammatikmodul (mit Übung) und (optional) eine Modulveranstaltung zu „L1/L2-Spracherwerb, Sprachlehr- und -lernforschung“. Das Modul kann auch belegt werden im Rahmen von internationalen Austauschprogrammen (Erasmus, Institutspartnerschaften) und wird mit 8-ECTS-Punkten honoriert.

Modul S 7: Theorie und Praxis des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache
Das Modul S 7 ist innerhalb von 2 Semestern abzuschließen und sollte im 3. bis 6. Semester absolviert werden.

Verantwortlich: Bickes, Kresic

S 7	Linguistik: Praxisseminar zu DaF/DaZ (S 7.1); Seminar zu DaF/DaZ (S 7.2)
Semesterlage	3.-6. Semester
Häufigkeit des Angebots	1x pro Jahr
Dozenten	Bickes, Kresic und Lehrbeauftragte im Lehrgebiet DaF/DaZ
Art der LV	Seminar (2 SWS); Seminar (2 SWS)
Prüfungsleistung	Hausarbeit (15-20 Seiten) oder Klausur (60 min) in S 7.2

Studienleistung	Die Studienleistungen sind in der Studienordnung und den Veranstaltungsankündigungen festgelegt.
Benotung	Note der Prüfungsleistung
ECTS-CP	8
Lernziele/Inhalt: Das Modul führt in die Theorie des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache ein, vermittelt einen Überblick über methodisch-didaktische Modelle und sieht im Rahmen der Möglichkeiten erste Unterrichtserfahrung unter Supervision vor.	
Eingangsvoraussetzungen: S1, S2, empfohlen wird zudem S5 mit mindestens einer Veranstaltung aus dem Themenbereich „Spracherwerb (L1-Erwerb, L2-Erwerb; Mehrsprachigkeit) und Sprachlehr- und -lernforschung“	
Grundlegende Literatur: Huneke, H.-W./Steinig, W.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: E. Schmitt 1997. Storch, G.: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Fink 1999.	
Studieraufwand: 240 Stunden	

Anhang 2.1

Auszug aus der (beantragten) Studienordnung für den Masterstudiengang „Funktionale und Angewandte Sprachwissenschaft/Functional and Applied Linguistics“ der Universität Hannover:

Ziele

(1) Der Masterstudiengang „Funktionale und Angewandte Sprachwissenschaft/Functional and Applied Linguistics“ wendet sich an Studierende, die bereits ein Studium mit linguistischem Schwerpunkt erfolgreich absolviert haben. In ihm werden theoretische Kenntnisse aus dem Bereich funktional orientierter Linguistik forschungsbezogen am Beispiel des Deutschen und des Englischen vermittelt. Nach einer Basisphase kann zwischen einer eher theoretisch ausgerichteten und einer dezidiert anwendungsbezogenen Kompetenzlinie gewählt werden. Für beide Kompetenzbereiche bilden die in den ersten beiden Semestern des Studiengangs vermittelten theoretischen Grundlagen die gemeinsame Ausgangsbasis.

(2) Allgemeines Studienziel in der theorie- und forschungsbezogenen Kompetenzlinie sind vertiefte linguistische Fachkenntnisse auf hohem Niveau, die die Absolventen zu eigenständiger wissenschaftlicher Forschung befähigen. Ferner werden sprachbezogene Beratungskompetenz und Expertenwissen zu ausgewählten gesellschaftlichen Handlungsfeldern vermittelt, in denen linguistisches Expertenwissen erforderlich ist. Hierzu gehören u.a. Verlage, Medien, Forschungsinstitute und Bildungseinrichtungen.

(3) Sprachenplanung, Sprachenpolitik, Fragen der Sprachförderung und der Sprachvermittlung nehmen in Europa und den Mitgliedsstaaten einen bedeutenden Stellenwert ein. In der anwendungsorientierten Kompetenzlinie werden wissenschaftliche Methoden und Forschungsergebnisse zu den Bereichen Bilingualismus/Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachlehr- und -lerntheorie, zur Medienkommunikation und Multilateralität vermittelt. Ziel ist der Aufbau eines Expertenwissens, das unmittelbar in Handlungsempfehlungen umgesetzt werden kann. Gesellschaftlicher Bedarf für ein solches Expertenwissen besteht u.a. in Institutionen der Erwachsenenbildung, in der Sprachvermittlung, in Verlagen, in Institutionen und Organisationen der nationalen und europäischen Sprachen- und Bildungspolitik, aber auch im Medienbereich.

Anhang 2.2

Basispflichtmodule im Masterstudiengang „Funktionale und Angewandte Sprachwissenschaft/Functional and Applied Linguistics“ der Universität Hannover sind Grammatische Beschreibung, Theorien und Methoden der Linguistik, Medienkommunikation; ferner ist der erweiterte Fremdspracherwerb gefordert. In der anwendungsbezogenen Profillinie sind u.a. die folgenden Module zu wählen:

FAL 5	Sprachkontrast und Sprachvergleich / Language Contrast and Language Comparison
Verantwortliche(r)	Diewald, Schulze
Semesterlage	2. bis 3. Semester
Häufigkeit des Angebots	Jährlich (Sommer- oder Wintersemester)
Dozenten	Diewald, Ferraresi, Römer, Sand, Schlobinski, Schulze, Tewes
Art der LV	FAL 5.1 Seminar (2 SWS) FAL 5.2 Seminar (2 SWS) Unterrichtssprachen: Deutsch und/oder Englisch
Prüfungsleistung	Hausarbeit (15-20 Seiten)
Studienleistung	Die Studienleistungen sind in der Studienordnung und den Veranstaltungsankündigungen festgelegt.

Benotung	Note der Prüfungsleistung, von sehr gut (1.0) bis ausreichend (4.0) bzw. nicht bestanden (5.0)
ECTS-CP	12
<p>Lernziele/Inhalt: Dieses Modul verfolgt zwei Ziele: Im Zentrum soll ein Überblick über die wichtigsten strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen stehen; es greift daher partiell auf die Inhalte vorausgegangener Module (insbesondere 1 und 2) zurück. Allerdings wird der Fokus in diesem Modul ein anderer sein: es soll insbesondere gezeigt werden, wie es möglich ist, unter Berücksichtigung sprachtypologischer Verfahrensweisen Ordnung in die Vielfalt scheinbar unverbunden nebeneinander stehender Kontraste zwischen dem Englischen und Deutschen zu bringen. Dabei wird sich das Modul nicht auf einen Vergleich ausgewählter grammatischer Strukturen beschränken, sondern auch die wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten im phonetischen/phonologischen sowie soziopragmatischen Bereich in den Blick nehmen.</p>	
Eingangsvoraussetzungen: FAL 1, FAL 2	
<p>Grundlegende Literatur: Blum-Kulka, Shoshana/House, Juliane/Kasper, Gabriele, eds. 1989. <i>Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies</i>. Norwood, NJ: Ablex. Glinz, Hans. 1994. <i>Grammatiken im Vergleich. Deutsch – Französisch – Englisch – Latein. Formen – Bedeutungen – Verstehen</i>. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Gnutzmann, Claus, ed. 1990. <i>Kontrastive Linguistik</i>. Frankfurt: Lang. Hawkins, John A. 1986. <i>A Comparative Typology of English and German: Unifying the Contrasts</i>. London: Croom Helm. Hellinger, Marlis. 1977. <i>Kontrastive Grammatik Deutsch/Englisch</i>. Tübingen: Niemeyer. James, Carl. 1980. <i>Contrastive Analysis</i>. London: Longman. Kufner, H. <i>Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch</i>. Stuttgart: Klett. Mair, Christian/Markus, Manfred, eds. 1992. <i>New Departures in Contrastive Linguistics</i>. 2 Bände. Innsbruck: Institut für Anglistik. Wierzbicka, Anna. 1992. <i>Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction</i>. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.</p>	
Studieraufwand: 360 Stunden	

FAL 6	Mehrsprachigkeit und Multiliteralität / Multilingualism and Multiliteracies
Verantwortliche(r)	Bickes, H., Kupetz, R.
Semesterlage	2. bis 3. Semester
Häufigkeit des Angebots	Jährlich
Dozenten	Bickes, C., Bickes, H., Kresic, Kupetz
Art der LV	FAL 6.1 Vorlesung oder Seminar (2 SWS) FAL 6.2 Seminar (2 SWS) Unterrichtssprachen: Deutsch und/oder Englisch
Prüfungsleistung	Hausarbeit (15-20 Seiten)
Studienleistung	Die Studienleistungen sind in der Studienordnung und den Veranstaltungsankündigungen festgelegt.
Benotung	Note der Prüfungsleistung, von sehr gut (1.0) bis ausreichend (4.0) bzw. nicht bestanden (5.0)
ECTS-CP	12
<p>Lernziele/Inhalt:</p> <p>Das Modul dient zusammen mit Modul FAL 7 der Profilbildung in der anwendungsorientierten Kompetenzlinie des Masterstudiengangs Funktionale und Angewandte Linguistik. Vermittelt werden in beiden Modulen vertiefte Kenntnisse zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und zur Rolle von Medien in mehrsprachigen Gesellschaften. Insbesondere werden Forschungsansätze zum Erst- und Zweitspracherwerb aufgearbeitet, Fragen der Sprachvermittlung und der Sprachförderung behandelt sowie Ursprünge, bildungs- und gesellschaftspolitische Hintergründe und Rahmenbedingungen von Sprache in mehrsprachigen Gesellschaften analysiert. Die Veranstaltungen des Moduls können unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, doch werden im Kern verbindlich die folgenden Inhalte behandelt:</p> <p>In der Veranstaltung FAL 6.1 wird in den aktuellen Stand der Mehrsprachigkeitsforschung eingeführt. An ausgewählten Fragestellungen werden in Form forschenden Lernens kognitions- wissenschaftliche, neurowissenschaftliche und soziokulturelle Dimensionen der Mehrsprachigkeit vertieft. Dabei werden auch Erwerbsverläufe im Erstspracherwerb und im mehrsprachigen Erwerb in den Blick genommen.</p> <p>In FAL 6.2 liegt der Schwerpunkt auf gesellschaftlichen und bildungspolitischen Problemen,</p>	

<p>die sich im Zusammenhang mit europäischer Mehrsprachigkeit insbesondere in der Bundesrepublik ergeben. Bildungspolitische und institutionelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen werden analysiert und praktische Handlungsempfehlungen abgeleitet. Die gesellschaftliche Rolle und Bedeutung von Zweit- und Fremdsprachenerwerb wird u.a. exemplarisch an Erwerbsbiographien verdeutlicht.</p>
<p>Eingangsvoraussetzungen: FAL 1, FAL 2, ausgezeichnete Deutsch- und Englischkenntnisse</p>
<p>Grundlegende Literatur: Baker, Colin (2003): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon u.a.: Multilingual Matters. Barrett, Martyn (Ed.) (1999): The Development of Language. Hove/East Sussex: Psychology Press Ltd. Barton, David (1999) Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford. Blackwell. Blell, Gabriele und Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005) Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den Bilingualen Unterricht. Frankfurt a.M.: Lang Kaplan, Robert B. (Ed.) (2002): The Oxford Handbook of Applied Linguistics. New York: Oxford University Press. Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer. Helbig, Gerhard u.a. (Hg.) (2001): Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft. Band 9: Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch (2 Bände). Berlin: De Gruyter</p>
<p>Studieraufwand: 360 Stunden</p>

FAL 7	Spracherwerb und Sprachvermittlung / Language Acquisition and Language Teaching
Verantwortliche(r)	Bickes, H., Kupetz
Semesterlage	2. bis 3. Semester
Häufigkeit des Angebots	Fortlaufend FAL 7.1 findet wechselweise in der Germanistik bzw. Anglistik statt.
Dozenten	Bayer, Bickes, C., Bickes, H., Blell, Kresic, Kupetz, Naumann

Art der LV	FAL 7.1 Seminar (2 SWS) FAL 7.2 Seminar (2 SWS) FAL 7.3 begleitetes Fachpraktikum (fünfwöchig) Unterrichtssprachen: Deutsch und/oder Englisch
Prüfungsleistung	Hausarbeit in FAL 7.1 (15-20 Seiten), Praktikumsbericht
Studienleistung	Die Studienleistungen sind in der Studienordnung und den Veranstaltungsankündigungen festgelegt.
Benotung	Note der Prüfungsleistung, von sehr gut (1.0) bis ausreichend (4.0) bzw. nicht bestanden (5.0)
ECTS-CP	12
<p>Lernziele/Inhalt:</p> <p>Wie Modul FAL 6 dient auch FAL 7 der Profilbildung in der anwendungsorientierten Kompetenzlinie des Masterstudiengangs Funktionale und Angewandte Linguistik. Vermittelt werden in beiden Modulen vertiefte Kenntnisse zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und zur Rolle von Medien in mehrsprachigen Gesellschaften. Insbesondere werden Forschungsansätze zum Erst- und Zweitspracherwerb aufgearbeitet, Fragen der Sprachvermittlung und der Sprachförderung behandelt sowie Ursprünge, bildungs- und gesellschaftspolitische Hintergründe und Rahmenbedingungen von Sprache in mehrsprachigen Gesellschaften analysiert. Die Veranstaltungen des Moduls können unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, doch werden im Kern verbindlich die folgenden Inhalte behandelt:</p> <p>Die Studierenden erhalten in FAL 7.1 einen vertieften Einblick in Prozesse des Sprachenlernens und der Sprachvermittlung. Hierzu werden sie mit aktuellen Entwicklungen in den Bereichen Erst- und Zweitspracherwerb, zur Sprachlehr- und -lernforschung vertraut gemacht. An ausgewählten Beispielen werden Wechselwirkungen zwischen Sprachen im Erwerbsverlauf deutlich gemacht (Transfer/Interferenz; Tertiärsprachentheorie). In der Methode werden forschendes Lernen und empirisches Arbeiten besonders betont.</p> <p>In FAL 7.2 werden Aufzeichnungen von Unterricht analysiert und Unterrichtssequenzen geplant.</p> <p>Dem Praxisbezug dienen Praxisprojekte zur individuellen Sprachförderung bzw. zur Sprachvermittlung (service teaching).</p>	
Eingangsvoraussetzungen: FAL 1, FAL 2, ausgezeichnete Deutsch- und Englischkenntnisse	
<p>Grundlegende Literatur:</p> <p>Ahrens, Rüdiger & Ursula Weier, (Eds.) (2004) Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts, Heidelberg: Winter.</p> <p>Dulay, Heidi, Burt, Martina & Stephen Krashen (1982) Language Two. Oxford: OUP.</p>	

- Edmondson, Wills & Juliane House (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen u. Basel: Francke (UTB)
- Ellis, Rod (2000) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman (2003): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Helbig, Gerhard et al. (Hg.) (2001): *Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft. Band 9: Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch (2 Bände)*. Berlin: De Gruyter.
- Huneke, H.-W. & W. Steinig (1997) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Odlin, Terence (1989) *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink (UTB)
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

Studieraufwand: 360 Stunden

Winfried Thielmann (Ludwig-Maximilians-Universität
München)

Strukturierte Promotionsstudiengänge¹

1 Warum strukturierte Promotionsstudiengänge?

1.1 Die europäische Situation

Nach ersten Vorstößen innerhalb der Europäischen Kommission in der ersten Hälfte der 90er Jahre gingen 2003 aus der Zusammenarbeit der Kommission mit dem Ministerrat zwei Papiere hervor: „Role of the Universities in a Europe of Knowledge“ (COM 2003: 58 final) sowie „Researchers in the European Research Area: One Profession, Multiple Careers“ (COM 2003: 436 final). In dem letzteren

¹ Ich danke Melanie Moll für ihre wertvollen Hinweise.

werden u.a. folgende Forderungen und Konsequenzen für das Promotionsstudium formuliert:

„Doctoral programmes should:

- enhance the employability of researchers by including in the training both core skills and wider employment related skills;
- review the structures of training for researchers and integrate doctoral programmes into the Bologna Process;
- develop more organized training within the framework of doctoral programmes;
- pay attention to the quality of supervision and provide access to a supervisor at all levels of the training;
- integrate doctoral students into a research environment but also highlight alternative careers and provide doctoral students with as many contacts as possible;
- assure [sic!] the financial situation and the social security rights of doctoral students;
- analyze the status of doctoral students and provide a better overview about [sic!] the characteristics of doctoral education and research training opportunities in Europe“ (Zusammenfassung in Kehm 2005: 18f.).

Hier artikuliert sich sowohl der Wunsch nach einer Integration des Promotionsstudiums in die Strukturen, die aus dem Bologna-Prozess hervorgehen sollen, als auch nach einer straffen Organisation dieses Studiums, verbunden mit Praxisrelevanz.

Unverkennbar ist eine – naturwissenschaftsnah – operationale Auffassung von Forschung und Lehre, wie sie z.B. in der – originären – Formulierung „research training“ (COM 2003 436 final, 16) zum Ausdruck kommt. Die Situation, die als reformbedürftig gesehen wird, ist folgendermaßen charakterisierbar: Promotionsstudiengänge sind noch nicht Bologna-integriert, zu unstrukturiert und bereiten zu wenig auf außeruniversitäre Berufsfelder vor. Die Integration der Promovierenden in die *scientific community* lässt ebenfalls zu wünschen übrig.

1.2 Die Situation in Deutschland

Gezielte Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wurden in Deutschland bereits Anfang der 90er Jahre durch die Einführung der Graduiertenkollegs durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft ergriffen. Strukturierte Programme gibt es außerdem in den Max-Planck-Research Schools sowie in so genannten „Graduate Schools“ in vereinzelt Bundesländern. Ferner existieren inzwischen etliche – vom DAAD und der DFG geförderte – Internationale Promotionsprogramme (IPP). Weitere derartige Studiengänge sind derzeit z.B. im Rahmen des Elitenetzwerks Bayern im Entstehen.

Dennoch dominieren im Moment noch Promotionen im traditionellen Stil – selbst in den Naturwissenschaften (s. Berning/Falk 2005: 57). Diese Promotionen im „traditionellen Stil“ erfolgen nach dem auf Humboldt zurückgehenden „Meister-Schüler“-Modell. Die Promotionsphase verläuft, von der Betreuungssituation abgesehen, weitgehend – nicht „un-“, wie es manchmal heißt, sondern – *selbst*strukturiert. Was die berufliche Situation Promovierter betrifft, haben empirische Untersuchungen gezeigt, dass „die weit überwiegende Mehrheit der Promovierten (...) sich auf hoch qualifizierten, gut bezahlten Vollzeitpositionen [befindet]“ (Enders 2005: 42). Zugleich ist Deutschland nicht nur in absoluten Zahlen (ca. 25.000 pro Jahr), sondern auch prozentual Europas größter „Produzent“ von Promotionen. Deutschland liegt mit 1,8% Anteil von Promovierten an den über Fünfundzwanzigjährigen auch vor den USA (1,2%) und weit über dem OECD-Durchschnitt (1%) (Enders 2005: 43). Auch hinsichtlich der oft beklagten Länge der Promotionsphase braucht Deutschland den internationalen Vergleich nicht zu scheuen:

Even in the United States, coursework takes two years on average, but completion of the degree takes between six and nine years with high dropout rates (Kehm 2005: 23; s. auch Nerad 2004: 85).

Setzt man diese Zahlen ins Verhältnis zu den von der Europäischen Kommission formulierten Desiderata, so stellt sich die Frage, ob die von den Promovierenden selbststrukturierte Promotionsphase tatsächlich das Auslaufmodell ist, als das sie hierzulande oft dargestellt wird. Pointierter formuliert: Dass das Modell der selbststrukturierten Promotionsphase sich sogar trotz der himmelschreienden Unterfinanzierung der deutschen Universitäten im internationalen Vergleich immer noch sehr gut bewährt, könnte doch eigentlich dafür sprechen, dass es ein Erfolgsmodell darstellt. In der THESIS-Umfrage unter deutschen Doktoranden (s. DUZ 2004) dominieren dementsprechend auch die Forderungen nach einer Verbesserung der wirtschaftlichen Absicherung (75%) und Zukunftsaussichten (80%) sowie einer Verbesserung der Bezahlung (65%) gegenüber den Wünschen nach einer stärkeren Strukturierung der Promotionsphase durch studienbegleitende Lehrveranstaltungen (54,8%) bzw. der Einbindung in Graduiertenkollegs (57,8%).

Mithin stellt sich die Frage, ob das traditionelle „Meister-Schüler-Modell“ nicht zumindest als Option beibehalten werden sollte.

2 Was ist ein strukturierter Promotionsstudiengang?

Ich stelle hierzu exemplarisch das „traditionelle“ Promotionsverfahren an der LMU München und das Verfahren im strukturierten Linguistischen Internatio-

nen Promotionsprogramm „Sprachtheorie und Angewandte Sprachwissenschaft“ (LIPP), ebenfalls an dieser Universität, einander gegenüber:

Promotionsstudium nach der Promotionsordnung für den Grad des Dr. phil.	
Zulassung zum Promotionsstudium: Abgeschlossenes Hochschulstudium (M.A., mindestens mit Note ‚gut‘)	
Weitere Studienleistungen: 1 Hauptseminar in jedem der zwei Nebenfächer 2 Hauptseminare im Hauptfach	Erstellung der Dissertation
Rigorosum (mündliche Prüfung im Hauptfach und in beiden Nebenfächern) oder Disputation	

Tab. 1

Promotionsstudium im strukturierten Promotionsstudiengang LIPP				
Formale Eignungsfeststellung in einem Bewerbungsverfahren (Schriftliche Bewerbung + Auswahlgespräch)				
<ul style="list-style-type: none"> • Lebenslauf, • Bewerbungsformular plus Begründung des Promotionswunsches in einem strukturierten Programm • Exposé • Feststellung der formalen Zugangsvoraussetzungen für ein Promotionsstudium (Zeugnisse) 				
Empfohlen werden für BewerberInnen „[h]inreichende Kenntnisse in europäischen Wissenschaftssprachen (möglichst drei, mindestens aber zwei, darunter Deutsch); die Kenntnis einer außereuropäischen Wissenschaftssprache ist ein Qualifizierungsvorteil.“ (s. Broschüre des LIPP)				
Sem	Lehrveranstaltungen	SWS	Leistungsnachweise	Besonderes
Pflicht: 5 Doktorandenkolloquien (10 SWS); Wahlpflicht: 3 Ober- bzw. Hauptseminare (6 SWS); 3 weitere Veranstaltungen aus dem Programm (6 SWS); wahlweise: 3 weitere Veranstaltungen (auch außerhalb des Programms)				
1	Doktorandenkolloquium, weitere Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Tutorien, Symposien) sowie Doktorandentreffen; 1 fächerübergreifendes Ober- bzw. Hauptseminar aus vier Studienbereichen; frei wählbare LV außerhalb des Promotionsprogramms	6	1 Seminarschein (Hausarbeit)	
2	„	6	1 Schein für Präsent. im	

			Doktorandenkolloquium	
3	"	6	1 Seminarschein in einer LV außerhalb des Promotionsprogramms	möglicher Auslandsaufenthalt
4	"	6	1 Schein für Präsent. im Doktorandenkolloquium	
5	"	0		Abgabe der Dissertation
6	"	4		mögliches Tutorium; Disputation

Tab. 2

Im Vergleich zu dem „traditionellen Verfahren“ bestehen gravierende Unterschiede vor allem in den folgenden Bereichen:

- a) Es erfolgt eine *formale Eignungsfeststellung*;
- b) es werden *programminterne Veranstaltungen* angeboten, die auf den individuellen Bedarf von Promovierenden zugeschnitten sind;
- c) das Programm basiert auf einem *Curriculum*, das aus Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen besteht und das einen realistischen Vorschlag zum Abschluss der Promotion in der empfohlenen Gesamtstudiendauer von 6 Semestern macht;
- d) Haupt- und Nebenfächer sind durch *interdisziplinäre Modularisierung* ersetzt, innerhalb derer auch Leistungsnachweise zu erbringen sind;
- e) Einzelbetreuung wird durch *Team-Betreuung* ergänzt.

Man sieht, dass die Anlage des Programms den von der Europäischen Kommission formulierten Zielvorstellungen in vieler Hinsicht recht nahe kommt.

3 Wie strukturierte Promotionsstudiengänge einrichten?

3.1 Förderungen

Wie vielleicht anhand der Gegenüberstellung klar geworden ist, ergeben sich allein aus der Anlage strukturierter Promotionsprogramme bestimmte institutionelle Konsequenzen:

- a) Solche Programme brauchen *Koordinatoren*.
- b) Die Auswahlverfahren (Prüfung der Unterlagen, Prüfung von Exposés, Kommunikation mit Prüfungsämtern bei ausländischen Bewerbern, Bewerbungsgespräche) erfordern einen *zusätzlichen Zeitaufwand*.

- c) Die *Anrechenbarkeit programminterner Lehrveranstaltungen auf das Lehrdeputat* muss sichergestellt sein (s. auch die diesbezüglichen Empfehlungen des Wissenschaftsrats 2002).
- d) Auch für den erhöhten *Betreuungsaufwand* muss zusätzliches Personal (Tutoren, wissenschaftliche Mitarbeiter) bereitgestellt werden.
- e) Schnelle Promotion bei gleich bleibender Qualität bedeutet, dass Promovierende – z.B. durch Stipendien – *gefördert* werden müssen.

Die von der DFG geförderten, zeitlich befristeten und thematisch ausgerichteten Graduiertenkollegs tragen solchen Forderungen – insbesondere durch Stipendien für Promovierende – Rechnung, verlangen aber von den Hochschulen auch umfangreiche Eigenleistungen.

Als weitere Förderungsmöglichkeiten sind z.B. die im Rahmen der Exzellenzinitiative ausgeschriebenen „Graduate Schools“ (DFG) sowie Mittel für Elitestudiengänge im Rahmen des „Elitenetzwerks Bayern“ zu erwähnen.

Im Rahmen des Förderprogramms „Promotion an den Hochschulen in Deutschland (PHD)“ (DAAD, DFG) werden Mittel für solche Aufgaben ebenfalls *befristet* (in der Regel zunächst für drei Jahre) bereitgestellt; langfristig sollen die Universitäten diese Strukturen aus eigenen Mitteln weiterführen.

Hierbei ist – vor allem aus der DaF-Perspektive – anzumerken, dass im Rahmen der vom DAAD intendierten Internationalisierung des deutschen Hochschulwesens von der *Beherrschung der deutschen Wissenschaftssprache als Studiem voraussetzung Abstand genommen wird* (s. auch Moll [2004]). Förderungsvoraussetzung ist daher u.a., „im Rahmen der Promotionsordnung

- die Abfassung der Dissertation auf Englisch zuzulassen,
- die Disputation gegebenenfalls auch in englischer Sprache abzunehmen.“

Weiter heißt es:

(...) Die [an der Ausschreibung] teilnehmenden Hochschulen müssen bei der Antragstellung sicherstellen, dass mangelnde Deutschkenntnisse weder ein unüberwindbares Hindernis für die Teilnahme an einem Internationalen Promotions-Programm darstellen noch im Fall einer Teilnahme zu zeitlicher Verzögerung des Abschlusses führen (DAAD, DFG: Ausschreibung Förderprogramm „Promotion an Hochschulen in Deutschland“).²

Förderungen dienen, dies dürfte klar geworden sein, immer auch der Durchsetzung hochschulpolitischer Ziele, deren Harmonie mit den Interessen des

² Bei der Beantragung des Linguistischen Internationalen Promotionsprogramms „Sprachtheorie und Angewandte Sprachwissenschaft“ (LIPP) (s. Abschnitt 2) wurden daher „[h]inreichende Kenntnisse in europäischen Wissenschaftssprachen (möglichst drei, mindestens aber zwei, darunter Deutsch)“ zur Bewerbungsvoraussetzung erhoben (s. auch <http://www.lipp.lmu.de> [Stand: 01.02.2006]).

Faches nicht von vorneherein sichergestellt ist. Ein kurzfristiger Gewinn, z.B. an Sachmitteln, Forschungsgeldern und Reputation, kann langfristig zu gravierenden Einschnitten für das Fach führen, wenn die durch die Förderung intendierten Strukturen einmal geschaffen sind.

3.2 Voraussetzungen der Promotionsstudenten

Wie schon aus den von der Europäischen Kommission formulierten Desiderata ersichtlich, sind strukturierte Promotionsprogramme als dritte Stufe der durch den Bologna-Prozess einzuführenden Bachelor-Master-Studiengänge zu sehen. Diesbezüglich ergeben sich besonders zwei Fragestellungen, auf die ich abschließend eingehen möchte:

- a) Welche formalen Voraussetzungen sind innerhalb der neuen Strukturen für ein Promotionsstudium erforderlich?
- b) Welche faktischen Voraussetzungen werden Studenten im Rahmen der neuen Strukturen erwartbar mitbringen, und wie ist gegebenenfalls darauf zu reagieren?

zu a)

Die terminologische Vielfalt mit „graduiert“ als Determinativum („Schulen“, „Schools“, „Kollegs“) verrät einerseits angelsächsischen Ursprung, andererseits unter Umständen eine gewisse Unkenntnis der dortigen Strukturen. „Graduiert“ ist man im angelsächsischen Raum mit dem Bachelor, nicht mit dem Master. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2002) gehen vielleicht deswegen auch dahin, besonders begabte Nachwuchskräfte bereits unmittelbar nach dem Abschluss eines Bachelor-Studiums in ein Promotionskolleg aufzunehmen (Wissenschaftsrat 2002: 72). Der DAAD empfiehlt in seiner Ph.D.-Ausschreibung, „besonders befähigten Graduierten“, die noch nicht über die erforderlichen formalen Voraussetzungen verfügen, eine „Vorbereitungszeit“ von „längstens einem Jahr“ anzubieten, so dass auch Promovierende mit Bachelor-, FH- oder auch anderen, ausländischen Abschlüssen zugelassen werden können. Hier wird wieder durch Förderung Druck auf die Hochschulen ausgeübt, die formalen Voraussetzungen für die Promotion zu senken und gleichzeitig – durch strukturierte Promotionsstudiengänge – die Promotionszeiten zu verkürzen. Die wissenschaftliche Befähigung, die mit der Promotion dokumentiert werden soll, hat sich in diesen Zusammenhängen wohl als *maturitas scholaris ex machina* einzustellen – falls sie, angesichts der DAAD-Empfehlung, neben dem Deutschen auch vom Lateinischen als Zugangsvoraussetzung zu dispensieren, dazu noch Gelegenheit hat.

zu b)

Die BA/MA-Strukturen führen erwartbar zu differenten Formen des Arbeitens und Wissens. Der hohe Anteil an Obligatorik, die Abprüfung von Einzelresultaten und das Absehen von dem Nachweis eines Gesamtwissens, wie er in den jetzt mancherorts noch existierenden Zwischenprüfungen durchaus eingefordert wird, lässt weder eine gründliche Hinführung zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten noch einen selbständigen Umgang mit neuem Wissen innerhalb eines sich stetig erweiternden Gesamtwissens erwarten. Es ist daher damit zu rechnen, dass sich das Bachelor-Studium eher als eine Fortsetzung der Schule mit anderen Mitteln erweisen wird. Ein wissenschaftliches Verhältnis zum Wissen, also z.B. die Anerkennung der prinzipiellen Strittigkeit wissenschaftlichen Wissens, wird sich während dieser Zeit nur bedingt einstellen können. Diese Defizite sind jedoch in verkürzten Promotionsphasen kaum mehr zu bearbeiten. Auf die Masterphase kommt also eine erhebliche Funktionslast zu.

Eine mögliche Konsequenz aus dieser Situation wäre die Einrichtung forschungsbezogener, stark zulassungsbeschränkter Studiengänge, wie sie z.B. gegenwärtig an der Fakultät für Kulturwissenschaften in Dortmund bestehen.

4 Fazit

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- a) Gibt es vielleicht Gründe, gerade in unserem Fach strukturierten Promotionsstudiengängen skeptisch gegenüberzustehen bzw. für eine Beibehaltung zumindest der Option des „traditionellen“ Verfahrens zu plädieren?
- b) Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Spannungsfeld zwischen den zusätzlichen Ressourcenanforderungen strukturierter Programme und den hochschulpolitischen Intentionen ihrer Förderer?
- c) Welche Grundqualifikationen und formalen Voraussetzungen sind in unserem Fach als notwendig und sinnvoll für einen Promotionsstudiengang anzusetzen?
- d) Welche Möglichkeiten gibt es, im Rahmen der BA/MA-Strukturen die Promotionsfähigkeit herzustellen?

Literatur

Berning, Ewald/Falk, Susanne (2005): Das Promotionswesen im Umbruch. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung. H. 27/1, 48-73.

- Deutsche Universitätszeitung (DUZ)-SPECIAL (2004): Zur Situation Promovierender in Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten THESIS-Doktorandenbefragung 2004. Beilage zur DUZ vom 03.12.2004.
- Enders, Jürgen (2005): Brauchen die Universitäten in Deutschland ein neues Paradigma der Nachwuchsausbildung? In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung. H. 27/1, 34-47.
- Kehm, Barbara M. (2005): Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe. Good Practice and Issues of Concern. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung. H. 27/1, 10-33.
- Moll, Melanie (2004): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache „für Fortgeschrittene“ – am Beispiel des Linguistischen Internationalen Promotionsprogramms LIPP. In: Wolff, Armin/Ostermann, Torsten/Chlosta, Christoph (Hg.): Integration durch Sprache. Regensburg, 349-470. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache; 73.)
- Nerad, Maresi (2004): Promovieren in den USA. In: DAAD (Hg.): Die internationale Hochschule: Promotion. Bielefeld, 84-92.
- Researchers in the European Research Area: One Profession, Multiple Careers (COM [2003] 436 final).
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken.

Internetquelle

Ludwig-Maximilians-Universität. LIPP. <http://www.lipp.lmu.de> (Stand: 01.02.2006).

Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum)

Deutsch als Fremdsprache als integraler Bestandteil im Masterstudiengang Sprachlehrforschung

1 Einleitung

DaF-Studiengänge erhalten an vielen Universitäten großen Zuspruch, auch wenn die Berufsperspektiven zumindest für Studierende aus dem Inland nicht immer rosig sind (s. Hunstiger/Koreik in diesem Band). Viele der Absolventen finden sich in schlecht bezahlten Honorarverträgen wieder, die eher im Bereich Deutsch als Zweitsprache verankert sind, da durch das neue Zuwanderungsgesetz hier ein erhöhter Bedarf existiert. Die zukünftigen äußerst heterogen zusammengesetzten Adressatengruppen für diese Absolventen sind demnach häufig erwachsene

Lerner; gefragt sind adäquate soziale und didaktische (Handlungs-)Kompetenzen, die während des Studiums entwickelt werden müssten. Einen ‚Traumjob‘ für inländische Studierende stellt u.a. ein DAAD-Lektorat im Ausland dar. Hierfür sind allerdings wiederum andere Kompetenzen gefragt; denn DAAD-Lektoren müssen – regional unterschiedlich – mittlerweile über den reinen Sprachunterricht hinaus andere Aufgaben übernehmen (z.B. Fachsprachenkurse, Kurse im germanistischen Fachstudium, Studienberatung für die zukünftigen Studienbewerber aus allen Fachrichtungen, Organisation von Tagungen und Bildungsmessen). Wiederum andere Berufsfelder haben die Studierenden aus dem Ausland, die einen großen Teil der DaF-Studierenden stellen: Sie müssen z.B. die notwendigen Kompetenzen für den schulischen Deutschunterricht in ihrem Heimatland entwickeln.

Die einzelnen DaF-Standorte können sich in der Regel gar nicht auf alle Bedürfnisse und den Bedarf der Studierenden einstellen; denn meist existieren an den jeweiligen Standorten Fachtraditionen, die in den Stellenprofilen fortgeschrieben wurden. Das Ringen um die Anteile und Ausprägung von z.B. Linguistik, Landeskunde/Kulturstudien, Literatur, Didaktik/Methodik und der nicht zu vernachlässigenden Praktika wird daher wohl nur selten fachlich begründet und im Hinblick auf mögliche Berufsfelder überdacht (vgl. auch Ehnert/Königs 2000; Koreik 2001).

Für den neuen Masterstudiengang Sprachlehrforschung, in dem Deutsch als Fremdsprache als eine Lehrsprache verankert ist, wurden und werden hingegen mögliche Berufsfelder zunächst beobachtet. Aus diesen Beobachtungen lassen sich für Studierende Anforderungsprofile ableiten, die in einen flexiblen Zuschnitt von (Wahlpflicht-)Modulen eingehen können.

2 Zum Masterstudiengang Sprachlehrforschung

Die Sprachlehrforschung als Wissenschaftsdisziplin beschäftigt sich mit dem Lehren und Lernen von fremden Sprachen.¹ Im weitesten Sinne befasst sich die Sprachlehrforschung damit, auf welche Weise Sprachen in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten erworben und/oder gelernt werden und welche Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen und die Fremdsprachenvermittlung sich daraus ableiten lassen. Die Disziplin hat seit ihren Anfängen vor mehr als 30 Jahren (vgl. u.a. Bausch/Christ/Königs/Krumm 1997; Königs 2005) unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen, die sich aus empirisch fundierter Forschung speisten. Als eigenständige Einrichtung hat sich die Sprachlehrforschung neben der an der Universität Hamburg endgültig an der Ruhr-Universität Bochum

¹ Zur Situierung und Abgrenzung zu affinen Fächern s. die ersten elf Artikel in Bausch/Christ/Krumm (2003).

etablieren können, als Wissenschaftsdisziplin ist sie jedoch an vielen Standorten, die empirische Forschung zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen betreiben, verankert.

Der Masterstudiengang Sprachlehrforschung in Bochum umfasst im Gegensatz zur Wissenschaftsdisziplin Sprachlehrforschung zunächst einmal in seiner ‚Standardausprägung‘ ein eingegrenztes Feld. Er ist ausgerichtet auf alle Berufsgruppen im tertiären und quartären Bildungsbereich, die im weitesten Sinne an der Fremdsprachenvermittlung und an der Erforschung von Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen interessiert sind, wie etwa Fremdsprachenlehrende, Lehrbuchautoren, Testentwickler. Dass dabei wie auch in der Wissenschaftsdisziplin Sprachlehrforschung interdisziplinär und mit Blick auf die Praxis und zukünftige Tätigkeitsfelder vorgegangen werden muss, versteht sich von selbst. Lehrveranstaltungen müssen so ausgerichtet sein, dass didaktisch-methodisches Handeln und forschendes Lernen im Mittelpunkt stehen und eine ständige Evaluierung durch die Studierenden erfolgt. Veranstaltungen müssen sich immer auch daran messen lassen, ob sie aus dem Blickwinkel der Hochschuldidaktik heraus Qualitätsanforderungen standhalten (s. hierzu Kleppin 2005).

In Promotionen und Habilitationen im Fach Sprachlehrforschung wird die eingegrenzte Ausrichtung des Masterstudiengangs wieder erweitert, insbesondere im Hinblick auf den schulischen Fremdsprachenunterricht; zukünftige Hochschullehrende im Bereich der Fremdsprachendidaktik können z.B. nicht allein aus der Praxis (etwa der Schule) heraus rekrutiert werden. Sie benötigen darüber hinaus einen fundierten wissenschaftlichen Hintergrund sowohl mit Blick auf das Fremdsprachenlehren als auch auf das Fremdsprachenlernen.

Innerhalb der Sprachlehrforschung wählen die Studierenden in der Regel drei Lehrsprachen; Deutsch als Fremdsprache existiert als eine wichtige und häufig gewählte Lehrsprache neben anderen. Eine starke inhaltliche Profilbildung wird also erweitert durch Kompetenzen in mehreren Sprachen. Damit erschließen sich Stellen, die den ‚reinen DaF-Studierenden‘ nicht zur Verfügung stehen; denn Kompetenzen in mehreren Sprachen werden mittlerweile in vielen Stellenanzeigen gefordert. Das Gleiche gilt zum Teil sogar für Stellenausschreibungen im Hochschulkontext.

3 Zur Profilbildung innerhalb des Masterstudiengangs Sprachlehrforschung

Innerhalb des Masterstudiengangs Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum ist eine Reihe von Pflichtmodulen vorgeschrieben. Dies sind im Einzelnen: Gegenstände, Perspektiven und Forschungsmethoden der Sprachlehrforschung; Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit; Fremdsprachenlernen; Fremdspra-

chenvermittlung; Forschungsmethoden der Sprachlehrforschung; Berufsorientierende Studien (Praktikum im tertiären und quartären Bildungsbereich).

Die Zulassung zum Masterstudiengang Sprachlehrforschung wird *ad personam* geregelt. Von Vorteil sind Kenntnisse in Bereichen der Fremdsprachendidaktik, die möglicherweise schon in Bachelorstudiengängen erworben wurden, oder auch ein Bachelor in einem DaF-Studiengang, der fremdsprachendidaktisch bzw. sprachlehrforschend ausgerichtet ist (wie z.B. in Bielefeld). Ähnliches gilt für ausländische Studienbewerber. Über Brückenkurse – für ausländische Studierende auch über ein Tutorenprogramm – sind dann noch fehlende Kenntnisse und Kompetenzen auszugleichen. Der Masterstudiengang Sprachlehrforschung ist recht breit gefächert; über flexible Wahlpflichtmodule soll auf ‚Markterfordernisse‘ reagiert werden können, damit sich Studierende in kurzer Zeit für ein Berufsfeld qualifizieren können, auf dem sich neue Chancen eröffnen.

Zu solchen Wahlpflichtmodulen gehören z.B. zwei Module zum Prüfen, Testen und Zertifizieren. Damit soll u.a. auf die aktuelle Diskussion zur Vergleichbarkeit von Leistungen, zur Standardisierung, zu Lernstandserhebungen, zum Aufkommen einer Reihe neuer fremdsprachlicher Tests reagiert werden (vgl. u.v.a. Kühn/Lehker/Timmermann 2005; s. die Gründung des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) unter <http://www.iqb.hu-berlin.de/> [Stand: 01.07.2006]). Für Testerstellung, Korrektorentätigkeiten, für den Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung fremdsprachlicher Lern- und Lehrangebote sollen die beiden aufeinander aufbauenden Module qualifizieren: In dem ersten Modul werden z.B. Grundlagen des Testens und Evaluierens thematischer Schwerpunkt sein. Im Mittelpunkt werden stehen: fremdsprachliche Kompetenzmodelle; formative vs. summative Evaluation; Gütekriterien und Qualitätssicherung; Aufgaben- und Testtypen; Skalen und Niveaustufenbeschreibungen; normorientierte vs. kriterienorientierte Verfahren; Entwicklung von Standards; Portfolios; Selbstevaluation; fertigkeitenbasiertes vs. aufgabenbasiertes Testen. Das zweite Modul ist sehr anspruchsvoll und wird sich nur an die Studierenden oder andere Interessierte richten können, die fundierte Kenntnisse und Kompetenzen im ersten Modul oder auch anderweitig erworben haben. Thematischer Schwerpunkt ist hier die klassische Testtheorie, Testkonstruktion und Testanwendung wie z.B. Aufgabenanalyse; Ermittlung von Testnormen; informelle Tests; lehrzielorientierte Tests; computer-adaptives Testen; webbasiertes Testen.

Ein weiteres Wahlpflichtmodul nimmt Forderungen aus der (fremdsprachen-) didaktischen Fachliteratur (vgl. u.v.a. Benson 2001) sowie aus einem (u.a. daraus resultierenden) Bedarf in der Praxis auf: Einerseits wurde insbesondere in der Diskussion zur Förderung von Lernerautonomie ein Wandel in der Lehrerrolle hin zu einer stärker beratenden Funktion postuliert (s. u.v.a. Terhart 2000); andererseits kommt mittlerweile ein Bedarf an individueller Sprachlernberatung im Erwachsenenbereich auf, begleitend zum oder unabhängig vom Unterricht.

Dementsprechende Kompetenzen und Qualifikationen sind bei zukünftigen Sprachlernberatern zu entwickeln, die z.B. bei Sprachschulen, Volkshochschulen, Sprachenzentren in Hochschulen, bei der (sprachlichen) Studienbegleitung ausländischer Studierender sowie als Berater für selbst gesteuertes Lernen tätig werden können (vgl. Kleppin/Mehlhorn 2005; Mehlhorn et al. 2005). Eine Ausbildung existiert nur an wenigen Standorten (vgl. Kleppin 2003).

Das Modul Sprachlernberatung besteht aus einer einführenden Veranstaltung. Hier werden z.B. Lernberatungskonzepte, Präsenz- und Distanz-Beratung, Gesprächsführungstechniken thematisiert und kontinuierlich Beratungssimulationen durchgeführt. Die Folgeveranstaltung versteht sich als Begleitseminar zur Praxis der Sprachlernberatung. Beratungserfahrungen als Lerner und als Berater stehen im Mittelpunkt und müssen in einem Ausbildungsportfolio selbstreflexiv verarbeitet werden. Das Ausbildungsportfolio enthält darüber hinaus z.B. selbstreflexive Seminarprotokolle sowie die schriftliche Bearbeitung eines Themenschwerpunktes. Eine Zertifizierung der Wahlpflichtmodule kann anhand eines derartigen Ausbildungsportfolios sowie auf der Basis anderer Prüfungsleistungen erfolgen.

In einem weiteren Wahlpflichtmodul zu Prinzipien der Qualitätssicherung/-entwicklung und der curricularen Entwicklungsarbeit können Studierende Kompetenzen entwickeln, die z.B. grundlegend sind für Bedarfs- und Bedürfnisanalysen; Entwicklung, Erprobung, Implementierung, Evaluation und Revision von adressatenspezifischen Curricula; für Evaluierungsverfahren; Lernstandserhebungen und -diagnosen.

Gedacht ist an die Möglichkeit eines Angebots solcher – hier beispielhaft aufgeführten – Wahlpflichtmodule mit den entsprechenden Zertifizierungen auch für den Weiterbildungssektor. Mögliche Adressaten sind schon tätige Lehrende in schulischen und außerschulischen Bildungssektoren.

4 Schluss

Die Umstrukturierung der Studiengänge kann dabei helfen, DaF-Studiengänge zu überdenken, an existierende Rahmenbedingungen, Erfordernisse und aktuelle Forschungsergebnisse anzupassen und neue Berufsfelder mit einzubeziehen (vgl. Riemer 2003). Das heißt allerdings, dass für jeden Standort – etwa für Studienbewerber und Abnehmer der Absolventen – transparent sein muss, welches Profil der jeweilige Standort gewählt hat und wo die Ausbildungsschwerpunkte liegen. Der vorliegende Artikel soll als Versuch gewertet werden, dies für den neu konzipierten Masterstudiengang Sprachlehrforschung mit DaF als einer Lehrsprache zu leisten.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1997): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen/Basel.
- Benson, Phil (2001): Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. London.
- Ehnert, Rolf/Königs, Frank G. (Hg.) (2000): Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerbildung. Regensburg.
- Kleppin, Karin (2003): Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. H. 1, 71-85.
- (2005): Fremdsprachendidaktische Lehrveranstaltungen aus der Sicht hochschuldidaktischer Anforderungen. In: Duxa, Susanne/Hu, Adelheid/Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen, 285-295.
- Kleppin, Karin/Mehlhorn, Grit (2005): „Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen“ – Zu Funktionen und Formen individueller Sprachlernberatung für ausländische Studierende. In: Wolff, Armin/Riemer, Claudia/Neubauer, Fritz (Hg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung des FaDaF 2004. Regensburg, 81-98.
- Königs, Frank G. (2005): Sprachlehrforschung: gestern, heute und morgen? In: Wolff, Armin/Riemer, Claudia/Neubauer, Fritz (Hg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung des FaDaF 2004. Regensburg, 5-28.
- Koreik, Uwe (2001): Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Aguado, Karin/Riemer, Claudia (Hg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, 34-45.
- Kühn, Ingrid/Lehker, Marianne/Timmermann, Waltraud (Hg.) (2005): Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt a.M.

- Mehlhorn, Grit [unter Mitarbeit von: Bausch, Karl-Richard/Claußen, Tina/Helbig-Reuter, Beate/ Kleppin, Karin] (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. T. 1: Kursleiter-Handreichungen zum Studierstrategien-Kurs (mit CD-ROM). T. 2: Individuelle Sprachlernberatung – ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.
- Riemer, Claudia (2003): Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung und Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen, 198-205.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

Internetquelle

Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB). <http://www.iqb.hu-berlin.de/> (Stand: 01.07.2006).

Peter Colliander (Copenhagen Business School)

Der MA-Studiengang Wirtschaftssprachen und Internationale Wirtschaftskommunikation

1 Vorgeschichte

Die Studiengänge an den Wirtschaftsuniversitäten waren immer, die an den anderen dänischen universitären Einrichtungen sind schon seit 1993 gestuft. Für die Copenhagen Business School (CBS) gilt insbesondere:

- Bis 2000 ging es um reine Fremdsprachenstudiengänge.
- Von 2000 bis 2005 gab es auch BA-Kombinationsstudiengänge mit einer Fremdsprache als Hauptfach.¹

¹ Das Hauptfach umfasste 62,5, das Nebenfach 42,5 ECTS. Hinzu kamen Wahlfächer in einem Umfang von 40 ECTS, und so konnte das Nebenfach auf maximal 80,5 ECTS (und das Hauptfach auf

- Seit 2003 gibt es auch MA-Kombinationsstudiengänge.²
- Seit 2005 gibt es BA-Kombinationsstudiengänge mit zwei gleichgewichtigen Fächern.

2 Fakten über die CBS (Stand: 2006)

- 2 Fakultäten: die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät und die Fakultät für Sprachen, Kommunikation und Kultur (FSKK).
- Es werden (noch [s.u.]) keine Lehramtsstudiengänge angeboten.
- Die drei zurzeit existierenden Institute der FSKK sollen durch Umstrukturierungen ab Mitte 2006 auf zwei Institute reduziert werden. Im Moment laufen noch die Diskussionen, ob sich die neue Institutsstruktur an der Forschung oder an der Lehre orientieren soll. Dabei scheint mir der Ausgangspunkt dieser (erneuten) Umstrukturierung darauf zu basieren, dass wir es mit zwei Instituten von einer „vernünftigen“, zweckmäßigen Größe zu tun haben werden. In diese Schablone sollen die Substanzen hineingezwängt werden.
- Die FSKK hat insgesamt ca. 3.500 Studenten.
- An der FSKK studieren ca. 400 Studenten Deutsch, was in etwa der Hälfte aller Deutschstudenten in Dänemark entspricht.
- Studienanfänger BA Deutsch: 60-100 (insgesamt ca. 600) pro Jahr.
- Studienanfänger MA Deutsch: 20-35 (insgesamt ca. 300) pro Jahr.

3 Voraussetzungen

Vor dem MA-Studiengang haben die Studenten 5 bis 7 Jahre Deutsch in der Schule gelernt und einen BA in Wirtschaftssprachen und Internationaler Wirtschaftskommunikation absolviert. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den BA-Studiengang.

102,5 ECTS) aufgestockt werden – zumindest in der Theorie, wodurch es an Umfang das Hauptfach übertreffen konnte. In der Praxis war dieses jedoch wegen des recht geringen Angebots an Wahlfächern kaum möglich.

² In Dainat/Sünter (2005: 24) findet sich ein (verständliches) Missverständnis: Der MA-Studiengang wird als gebührenpflichtig dargestellt. Das Missverständnis ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass diejenigen MA-Studiengänge in Dänemark, die auch als solche benannt werden, gebührenpflichtig sind. Die MA-Studiengänge an der CBS, von denen hier die Rede ist, nennen sich nicht „MA“, sondern „Aufbaustudium“; in der Substanz und formal gesehen geht es jedoch um MA-Studiengänge.

Semester Lehrveranstaltung	1.	2.	3.	4.	5.	6.	ECTS insgesamt
Kernfach 1 (insgesamt)	10	10	10	15	10	5	60
Kernfach 2 (insgesamt)	10	10	10	15	10	5	60
Gemeinsame Fächer: Sprache und Kommunikation	10						30
Wissenschaftstheorie		5	5				
Unternehmenskunde		5	5				
Wahlfächer					10	10	20
BA-„Projekt“						10	10
Insgesamt	30	30	30	30	30	30	180

Tab. 1: ECTS-Verteilung auf Lehrveranstaltungen und Semester – BA allgemein
(Stand: 2006)

Kernfach 1 muss eine der Fremdsprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch oder Spanisch sein.

Kernfach 2 kann eine derselben Fremdsprachen, kann aber auch Internationales Marketing, Kommunikation, Europastudien, Sprach- und Wissenstechnologie oder Amerikastudien sein.

Begrenzungen der Kombinierbarkeit von Kernfach 1 und Kernfach 2:

- Bei Zwei-Sprachen-Kombinationen muss Englisch dabei sein.
- Amerikastudien sind nur mit Englisch und Spanisch kombinierbar.

Daraus ergeben sich 5 reine Sprachkombinationen + 26 Kombinationen aus einer Fremdsprache und einer Nicht-Sprache. Nur ca. 20% der Studenten wählen eine Zwei-Sprachen-Kombination.

4 Der MA-Studiengang „Wirtschaftssprachen und Internationale Wirtschaftskommunikation“

4.1 Ziele und Struktur

Der MA-Studiengang Wirtschaftssprachen und Internationale Wirtschaftskommunikation

dient der Weiterentwicklung der wirtschaftssprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Studenten, so dass sie auf hohem wissenschaftlichem Niveau

- Spezialistenfunktionen wahrnehmen können, die Wissen und praktische Fertigkeiten voraussetzen, wenn es gilt, sprachliche und kommunikative

Problemstellungen zu identifizieren und zu analysieren und die Probleme zu lösen,

- dieses Wissen und diese praktischen Fertigkeiten in Unternehmen, Organisationen und in der öffentlichen Verwaltung für die Bewältigung von Aufgaben im Bereich der Vermittlung und Wissensproduktion auf Dänisch und der gewählten Fremdsprache verwenden können,
- Forschungsaufgaben in den für das Studium relevanten Bereichen ausführen können (Studienordnung § 1, S. 1).

Das Studium umfasst drei Blöcke:

- obligatorische, fremdsprachenspezifische Module (60 ECTS),
- Wahlpflichtmodule (30 ECTS),
- MA-„Projekt“ (30 ECTS).

Fremdsprachenspezifische Module 60 ECTS	Wahlpflichtmodule 30 ECTS	MA-„Projekt“ 30 ECTS
--	------------------------------	-------------------------

Tab. 2: Die Blöcke des MA-Studiengangs

4. SEMESTER	Kurs 6 30 ECTS MA-„Projekt“ ³		Kurs 3 15 ECTS Kommunikation in Organisationen Kurs 3 b 7,5 ECTS
3. SEMESTER	Kurs 5 15 ECTS	Kurs 4 7,5 ECTS Übersetzen in Theorie und Praxis	Kurs 3 a 7,5 ECTS
2. SEMESTER	Die Organisation in einem interkulturellen Kontext	Kurs 2 15 ECTS	Kurs 3 15 ECTS
			Kurs 2 7,5 ECTS Interpersonelle Kommunikation

³ Das MA-„Projekt“ kann thematisch in jeden Inhaltsteil des Studiums fallen, einschließlich der Wahlpflichtmodule.

1. SEMESTER	Kurs 1 7,5 ECTS Interkulturelle Kommunikation	Kultur- und Gesellschafts- analyse	Sprache und Text	Kurs 1 7,5 ECTC Organisations- und Mediendiskurs
	Obligatorische, fremdsprachenspezifische Module + MA-„Projekt“			Wahlpflichtmodule (= „Profile“) Beispiel: Kommunikation

Tab. 3: Gesamtübersicht über den MA-Studiengang Wirtschaftssprachen und Internationale Wirtschaftskommunikation an der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen (Stand: 2006)

Folgende Wahlpflichtmodule werden zur *Profilbildung* angeboten:

- Dolmetschen und Übersetzen (D & Ü) (fremdsprachenspezifisch – natürlich),
- Kommunikation,
- Interkulturelle Marktstudien (IM),
- Europastudien (ES),
- Amerikastudien (AS),
- „Diverses“.

4. Sem.	0	22,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
3. Sem.	15	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
2. Sem.	22,5	0	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
1. Sem.	22,5	0	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
	Fremdsprachen- module	„Projekt“	D & Ü	Komm.	IM	ES	AS	Div.
			Wahlpflichtmodule (= „Profile“)					

Tab. 4: Die Wahlpflichtmodule

4.2 Fremdsprachenmodule – Inhalte und Ziele

Sprache und Text (15 ECTS)

In diesem Modul werden die im BA-Studium in den Modulen „Sprachkunde I-IV“ vermittelten linguistischen Grundlagen für den professionellen Umgang mit

der Fremdsprache und der Muttersprache als Kommunikationswerkzeugen vertieft. Schwerpunktmäßig werden semantische, pragmatische – hierunter sprachhandlungstheoretische – und textlinguistische Aspekte behandelt, wobei dem „vernünftigen“ Umgang mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Lexika, Grammatiken, aber auch elektronischen Medien besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Interkulturelle Kommunikation (7,5 ECTS)

Von konkreten Kommunikationssituationen ausgehend, wird auf kommunikationstheoretischer Grundlage die Lösung der verschiedensten interlingualen Kommunikationsaufgaben geübt. Das Modul ist eine Vertiefung der BA-Module „Wirtschaftskommunikation I-II“ und „Interkulturelle Fachkommunikation“.

Übersetzung in Theorie und Praxis (7,5 ECTS)

Selbstredend: die Erweiterung und Vertiefung der im BA-Studium erworbenen theoretischen und praktischen übersetzerischen Fertigkeiten.

Kultur- und Gesellschaftsanalyse (15 ECTS)

Das Modul stellt eine Vertiefung der BA-Module „Kultur und Gesellschaft I-IV“ dar. Es ist das Ziel, dass die Studenten ihr Wissen im Bereich der Literatur-, Gesellschafts- und Kulturanalyse sowie ihre Fähigkeit, interkulturelle und kontrastive Analysen durchzuführen, erweitern. Schlüsselbegriffe sind u.a. „Nationale Identitäten und Symbole“, „Lebensstil und Subkulturen“, „Politische Kulturen“, „Mentalität“ und „Geschlecht, Ethnizität, Alterität und soziale Gruppierungen“.

Die Organisation in einem interkulturellen Kontext (15 ECTS)

Das Modul stellt eine Erweiterung und Vertiefung der BA-Module „Wirtschaftskommunikation I-II“, „Marktkonditionen in Deutschland“ und „Interkulturelle Kommunikation“ dar. Der Informationsfluss in Unternehmen, Organisationen und Institutionen und die damit verbundenen Kommunikationsaufgaben werden analysiert, und sprachlich adäquate Lösungen dieser Aufgaben werden geübt. Dabei wird eine lange Reihe Sachgebiete wie Firmengründung, Finanzierung, ein Unternehmen aus juridischer Sicht, Umweltfragen, Arbeitsmarkt, Branchen und Export-Import behandelt.

4.3 Positives und Negatives

Positiv an dem MA-Studiengang ist/sind

- die Möglichkeit, Fremdsprachenkompetenz mit Kompetenzen in einem anderen Bereich zu verbinden,
- die überaus große Anzahl Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten,

- die daraus resultierende Eigenverantwortung der Studenten für die Studieninhalte und für die Berufsperspektiven,
- die technisch gesehen unproblematische Möglichkeit, fakultäts- und universitätsexterne Module zu belegen (Profil „Diverses“),
- die inhaltliche Flexibilität innerhalb der einzelnen Module, sowohl der fremdsprachenspezifischen als auch der Wahlpflichtmodule,
- dass die vielen Umstrukturierungen der letzten Jahre immer wieder zum Umdenken im inhaltlichen wie im strukturellen Bereich gezwungen haben,
- die daraus folgende Anpassungsfähigkeit bezüglich der gesellschaftlichen Entwicklung,
- die Kombination aus Berufsorientierung und Generalistenausbildung.

Negativ an dem Studiengang ist/sind

- die administrativen Probleme, welche die große Anzahl an Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten mit sich führen (jeder Student muss alle möglichen Modulkombinationen in Anspruch nehmen können, ohne dabei die Regelstudienzeit zu überschreiten),
- das sehr geringe Interesse für das Dolmetschen-Übersetzen-Profil,
- die Unmöglichkeit, unter diesen Bedingungen kompetente Dolmetscher und Fachübersetzer auszubilden,
- das recht geringe Interesse für die fremdsprachenspezifischen Module, nicht zuletzt für das Modul „Sprache und Text“, unter den Studenten, die sich nicht für das Dolmetschen-Übersetzen-Profil entschieden haben,
- dass die fremdsprachenspezifischen Module zu vielen Herren – sprich: Profilen – dienen sollen,
- dass die Reformfreudigkeit der Institution manchmal die Kräfte und den Einfallsreichtum der Lehrer überstrapaziert,
- dass die Einführung von nicht-sprachlichen (philologischen) Fächern die (bzw. einige der) Lehrer auf eine harte fachliche Probe stellt. (Für einige bedeutet es: Umschulung oder – raus!).

Es wurde in den Jahren vor der Jahrtausendwende immer deutlicher, dass reine Fremdsprachenkompetenz in der Wirtschaft immer weniger gefragt war. Eine logische Folge waren die Kombinationsstudiengänge, die einerseits Zwei-Sprachen-Kombinationen nicht ausschließen, andererseits aber Fachkombinationen ermöglichen, die Fremdsprachenkompetenz mit in der Wirtschaft gefragten Fachkompetenzen kombinieren. Die m.E. durchaus gerechtfertigte Befürchtung, dass außer dem Englischen alle Fremdsprachen in diesem neuen System untergehen würden, hat sich nicht bewahrheitet. Deutsch hat sich sogar eine relativ bessere Position erkämpft, als es vor der Reform hatte. Recht viele Studenten

wählen aus zwei Gründen Deutsch und nicht Englisch: 1. Sie glauben, genügend Englisch zu können, um sich in der Wirtschaft in englischsprachigen Kontexten durchzuschlagen – für die meisten ein Trugschluss, aber die Einsicht muss ihnen nicht von der Abteilung für Deutsch vermittelt werden. 2. Die Jobchancen sind mit Deutsch sehr gut, ist doch der deutschsprachige Raum mit Abstand Dänemarks größter Handelspartner. Insgesamt ist die Studentenzahl nach der Reform gestiegen, was natürlich zu begrüßen ist, aber genau in diesem Anstieg steckt auch eine Gefahr, denn viele dieser Studenten, die vor dem Jahr 2000 nicht bei uns studiert hätten, interessieren sich herzlich wenig für Fremdsprachen und haben ja insofern in ihrem Bestreben, den Fremdsprachen immer weniger Bedeutung im Studium einzuräumen, schon Erfolg gehabt. Auf sie ist nämlich die Abschaffung der Hauptfach-Nebenfach-Struktur im BA-Studium zugunsten einer Struktur mit zwei gleichgewichtigen Kernfächern zurückzuführen. Es stellt sich bloß die Frage, wann der letzte Schutz der Fremdsprachen fällt, d.h. wann nicht mehr verlangt wird, dass mindestens eins der Kernfächer eine Fremdsprache ist. Ich bin zwar für reiche Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten, aber der Spaß hört wohl da auf, wo an einer ursprünglich reinen Fremdsprachenfakultät keine Fremdsprachen mehr studiert werden.

Die Fokussierung der Studenten auf die nicht fremdsprachlichen Fächer ist im MA-Studium noch deutlicher als im BA-Studium. Unsere Studiendekanin, Frau Professor Doris Hansen, hat es unlängst in einem Vortrag in Germersheim so ausgedrückt:

Die Studenten interessieren sich vorwiegend für die Fächer, die sie im Rahmen ihrer Spezialisierung belegen. Obwohl die Sprachenstudien gegenwärtig noch den überwiegenden Teil ihres Studiums ausmachen, würden sie sich am liebsten eingehender mit ihren Nebenfächern beschäftigen. Und wenn es sich bei diesen Nebenfächern dann um Inhalte handelt, die vom eigentlichen Fremdsprachenunterricht losgelöst behandelt werden, d.h. hier finden die Lehrveranstaltungen entweder auf Dänisch und in immer höherem Maße auf Englisch statt, fehlt es genau diesen Studenten sehr bald an der Motivation, sich mit sprachwissenschaftlichen Themen auseinander zu setzen.

Um der Abwendung von den Fremdsprachen entgegenzuwirken und ganz einfach um die fremdsprachlichen Aspekte der Studiengänge zu retten, wurden die obligatorischen, fremdsprachenspezifischen Module eingerichtet, aber genau in ihnen sieht unsere Studiendekanin Probleme:

Das Problem ist meines Erachtens in dem Umstand begründet, dass – jedenfalls was die Sprachenstudien in Deutsch, Italienisch, Französisch, Spanisch und Russisch betrifft, alle Studenten – egal welche Spezialisierung sie wählen – an denselben Lehrveranstaltungen im Sprachenstudium teil-

nehmen. Es scheint aber außerordentlich schwierig zu sein, diese obligatorischen Module – auch wenn sie fremdsprachenspezifisch sind – so zu gestalten, dass sie für alle Studenten dieselbe oder auch nur annähernd dieselbe Relevanz haben. Wir waren uns dieses Problems bewusst, haben aber anscheinend die Rechnung ohne die Studenten gemacht, denn es stellt sich heraus, dass sie sehr unterschiedliche Interessen am Erlernen ihrer Fremdsprache haben.⁴

5 Zukunftsperspektiven

- Die obligatorischen fremdsprachenspezifischen Module werden 2008 um 15 ECTS, d.h. auf insgesamt 45 ECTS, reduziert.
- Die Wahlpflichtmodule werden 2008 jeweils um 15 ECTS, d.h. auf insgesamt 45 ECTS, aufgestockt.
- Für das Profil „Dolmetschen und Übersetzen“ werden ab 2008 eigene fremdsprachenspezifische Module eingerichtet.
- Wenn wir nicht dagegen kämpfen, werden die fremdsprachlichen Anteile des Studienganges noch mehr reduziert.

Fremdsprachenspezifische Module 45 ECTS (bis 2008: 60 ECTS)	Wahlpflichtmodule 45 ECTS (bis 2008: 30 ECTS)	MA-„Projekt“ 30 ECTS
--	--	-------------------------

Tab. 5: Die Blöcke des MA-Studienganges ab 2008

Die BA/MA-Studiengänge an der CBS sind kontinuierliche Studiengänge, und bis jetzt hat man sie sich auch kaum anders vorstellen können. Das aber muss meines Erachtens nicht so bleiben. Ich sehe in dem MA-Studiengang durchaus Möglichkeiten, die bei weitem nicht erschöpft sind, und zwar Möglichkeiten bei Absolventen, die keinen BA in *Wirtschaftssprachen und Internationaler Wirtschaftskommunikation* haben, sondern z.B. in Germanistik von einer der traditionellen Universitäten. Um diesen Typ Studenten aufnehmen zu können, müsste man allerdings die Zulassungsregeln zum MA-Studium auflockern, die im Moment von einem BA in *Wirtschaftssprachen und Internationaler Wirtschaftskommunikation* ausgehen. Außerdem gibt es eine große Menge Absolventen mit alten BA- oder vergleichbaren Abschlüssen in Fachsprachen, für die das MA-Studium relevant und interessant wäre, die aber mit den geltenden Zulassungsregeln keinen Studienplatz bekommen. Die erstgenannten BA-Absolventen führen mich zu meinem letzten Punkt: *Studiengänge auf das Lehramt*.

⁴ Ich möchte Frau Professor Doris Hansen ganz herzlich dafür danken, dass sie mir ihr Manuskript aus Germersheim zur Verfügung gestellt hat.

Es sollte – so sieht es die Tradition – eine gewisse Arbeitsteilung zwischen den traditionellen Universitäten und den Wirtschaftsuniversitäten geben: die Universitäten bilden Gymnasiallehrer⁵ aus, die Wirtschaftsuniversitäten bilden für Berufe in der Wirtschaft aus. Aber die Universität Kopenhagen z.B. macht gar keinen Hehl daraus, dass man es – trotz der als Generalistenausbildungen proklamierten Studiengänge (vgl. Colliander im Druck a) – schon längst zur Kenntnis genommen hat, dass ihre Fremdsprachen-Absolventen bei weitem nicht alle ins Gymnasium gehen, sondern immer häufiger auch in der Wirtschaft einen Job suchen – und bekommen und dass man daraus Konsequenzen zu ziehen beabsichtige, Konsequenzen, die sich beispielsweise schon in Seminaren über die Wirtschaftskommunikation ausgemünzt haben. So herrschen auch bezüglich der Fremdsprachenstudiengänge längst die Regeln der freien Marktwirtschaft vor, und es wäre schon bedenklich, wenn die Wirtschaftsuniversitäten den Handschuh nicht aufheben und Studiengänge auf das Lehramt anbieten würden. In verschiedenen Zusammenhängen habe ich die Überlebenschancen der traditionellen fremdsprachenphilologischen Studiengänge diskutiert (z.B. Colliander im Druck a) und dabei auch ihre enge Verknüpfung mit dem Gymnasium kritisch angesprochen. So wie ich die Fachlichkeit und die Studieninhalte der Deutschstudiengänge an den traditionellen und an den Wirtschaftsuniversitäten einschätze, spricht nichts dagegen, dass von den Wirtschaftsuniversitäten Modernisierungsinitiativen bezüglich der Lehrerausbildung – sowohl was die Gymnasiallehrer als auch was die Lehrerausbildung für die anderen Schulbereiche anlangt (s. Fußnote 5) – ausgingen. In die MA-Studienordnung der FSKK an der Wirtschaftsuniversität Kopenhagen wäre ein „Profil“, das fremdsprachendidaktische Elemente beinhaltet, problemlos integrierbar.

Es ist mir an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass ich die traditionellen fremdsprachenphilologischen Studiengänge nicht abschaffen, sondern lediglich dazu auffordern möchte, dass sie einer durchgreifenden Modernisierung unterworfen und dass die entsprechenden Abschlüsse nicht als die einzig mögliche Eintrittskarte zum Lehramt am Gymnasium angesehen werden.

Literatur

Colliander, Peter (2004): Die Lage und die Zukunftsperspektiven der Germanistik und der deutschen Sprache in Dänemark. In: Goltschnigg, Dietmar/Schwob, Anton (Hg.): Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. Grazer Humboldt-Kolleg, 20.-24. November 2002. Wien, 258-266.

⁵ Das dänische Gymnasium umfasst nur die letzten drei Schuljahre. Die Lehrer für Grund-, Haupt- und Realschule werden an den so genannten Pädagogischen Hochschulen ausgebildet (s. Colliander 2004).

- (2006): Auslandsgermanistik zwischen Tradition und Innovation. Überlegungen aus dänischer Sicht. In: Colin, Nicole/Umlauf, Joachim/Lattard, Alain (Hg.): Germanistik – eine europäische Wissenschaft? Der Bologna-Prozess als Herausforderung. München, 171-186.
- (im Druck a): Überlegungen zur Auslandsgermanistik – Auf zu neuen Taten! In: Akten der Tagung „Aspects of Language Functioning in Different Linguistic, Didactic and Sociocultural Contexts“ im November 2005 in Vilnius.
- (im Druck b): Nicht die BA-MA-Struktur ist der Bösewicht: Betrachtungen zur gegenwärtigen Lage der Germanistik in Dänemark. In: Bollenbeck, Georg/Wende, Waltraud (Hg.): Der Bologna-Prozess und die Veränderungen in der Hochschullandschaft. Heidelberg.
- Colliander, Peter/Hansen, Doris (2002): Ist der Deutschunterricht (in Dänemark) noch zu retten? In: Sverrisdóttir, Oddný/Weiß, Peter (Hg.): Akten des V. Treffens der nordeuropäischen Germanistik, 1.-6. Juni 1999 in Reykjavik. Reykjavik, 225-243.
- Dainat, Holger/Sünter, Cem Alexander (2005): Die Umsetzung der BOLOGNA-Beschlüsse in der Germanistik an deutschen und ausländischen Hochschulen. DAAD.
- Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggasch, Werner (2005) (Hg.): Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München.
- Zint-Dyhr, Ingeborg /Colliander, Peter (2006): Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik. Interferenz – Disjunktivität – Komplementarität. In: Deutsch als Fremdsprache. H. 1, 7-13.

Internetquelle

Studienordnung. <https://www.e-campus.dk/pls/e-campus/docs/F24487/SO%202005%20komplet%20310805.pdf> (Stand: 15.12.2005).

Anhang

Nachtrag (Juli 2006):

Die Umstrukturierungen in der dänischen Hochschullandschaft – und nicht zuletzt an der CBS – überschlagen sich zurzeit förmlich. Die Anzahl der universitären Einrichtungen soll reduziert werden, einige Fusionen sind schon abgemacht, aber einige offenbar harte Nüsse gibt es allerdings noch zu knacken, hierunter die Zukunft der CBS. Ganze fünf Modelle scheinen dabei immer noch im Spiel zu sein:

1. Die CBS bleibt selbstständig.
2. Sie fusioniert mit der Universität Kopenhagen.
3. Sie fusioniert mit der Technischen Universität Dänemarks.

4. Sie fusioniert mit der Wirtschaftsuniversität Århus.
5. Sie wird aufgeteilt: Die Fakultät für Sprachen, Kommunikation und Kultur wird in die Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Kopenhagen, die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät in die Technische Universität Dänemarks integriert.

Eine für die Leitung der CBS offenbar attraktive Möglichkeit, nämlich die Fusion mit der IT-Universität, kommt angeblich nicht mehr in Betracht. Hinzu kommen CBS-interne Umstrukturierungen, die u.a. zur Folge hatten/haben, dass seit dem 01. Juni dieses Jahres die FSKK in nunmehr zwei Institute aufgeteilt ist – das Institut für Internationale Sprachstudien und Wissenstechnologie und Institut für Internationale Kultur- und Kommunikationsstudien – und dass zum 01.01.2007 die Fakultätsebene abgeschafft wird. Wie die externen und internen Umstrukturierungen „zusammenarbeiten“, ist mir rätselhaft, aber das steht auf einem anderen Blatt. Sicher ist meines Erachtens, dass die Fremdsprachenstudien an der CBS (vielleicht abgesehen vom Englischstudium) sehr wahrscheinlich als Verlierer hervorgehen werden. Diese Prophetie wird von durchgreifenden Reduzierungen der Planstellen im vergangenen Herbst und nicht zuletzt davon gestützt, dass die Einzelsprachen mit der neuen Institutsstruktur in Wirklichkeit keine Einheiten mehr ausmachen. Hinzu kommt, dass der ganze Bereich der Geisteswissenschaften neu überdacht wurde. Das Resultat liegt zwar vor, wird jedoch erst nach den Sommerferien veröffentlicht, angeblich um einen „Sommerlocheffekt“ zu vermeiden. Ich bin – nach wie vor – der Meinung, dass eine engere Zusammenarbeit zwischen den Fremdsprachenstudien an den Wirtschaftsuniversitäten und den traditionellen Universitäten – in welcher Form auch immer – den Studierenden die besseren Zukunftsperspektiven eröffnen würde.

Nikolina Burneva (Universität „Sv. Sv. Kiril i Metodij“
Veliko Tŕrnovo)/Stanka Murdsheva (TU Sofia)

Deutsch als Fachsprache(n) an bulgarischen Hochschulen

Da es in Bulgarien keine deutschsprachige Minderheit gibt, ist obiges Thema keineswegs selbstverständlich. Um es verständlich zu vermitteln, ist kurz auf jene landesspezifischen Voraussetzungen einzugehen, welche die Bedingungen eines Fachsprachenunterrichts in Deutsch in einem ausschließlich nichtgermanischen sozialen Umfeld ermoglichen: das Fremdsprachengymnasium bzw. die „Deutsche Schule“. Die dort vermittelte fachsprachliche Basis begrundet diverse Fortbildungsmoglichkeiten im universitären Bereich – vom einfachen studienbegleitenden fachsprachlichen Unterricht uber die germanistischen Studiengänge bis hin zu den teilweise oder vollständig in deutscher Sprache unterrichteten geistes- bzw.

naturwissenschaftlichen Studiengängen an bulgarischen Universitäten. Im Folgenden werden diese Studienangebote kurz vorgestellt, um dann einige *spezifische Probleme des fachsprachlichen Deutschunterrichts* zu thematisieren.

1 DaF im schulischen Ausbildungsbereich

Die Grundlage für den Fachsprachenunterricht in Deutsch als Fremdsprache wird in Bulgarien traditionell innerhalb des *schulischen Ausbildungsbereichs* geschaffen. Allerdings ist hiermit weniger der DaF-Unterricht an den allgemein bildenden Schulen gemeint; dort reichte das Horarium bis vor kurzem bestenfalls für einen fundierten allgemeinen Grundkurs, wenn nicht eine nur mittelmäßige Motivation der in ihrem Wissensstand recht heterogenen Klassen auch diese didaktische Zielsetzung untergrub. Eine Bildungsnovelle hat 2002/2003 den obligatorischen Fremdsprachenunterricht nachdrücklich erweitert (um den Unterricht in der ersten Fremdsprache ab der 3. Klasse und in der zweiten Fremdsprache ab der 5. Klasse),¹ doch ist diese Regelung noch viel zu jung, als dass an einer kritischen Masse von Schulabgängern beurteilt werden könnte, ob das staatlich vorgeschriebene Endniveau B2 für die erste und B1 für die zweite Fremdsprache – an allen Schulen und für alle Schüler landesweit – erreicht bzw. erreichbar ist.

Die wesentliche und in ihrer mehrere Jahrzehnte alten Geschichte nicht hoch genug zu schätzende Stätte für fundierten Deutschunterricht mit fachübergreifenden bildungsmäßigen Auswirkungen ist das *Fremdsprachengymnasium – als staatliche Einrichtung – bzw. ihre Alternative: die private Deutsche Schule*.² Deutsche Schulen gab es in Bulgarien seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in den größeren Städten (Sofia, Rousse, Varna, Burgas), in Sofia gab es außerdem das Katholische Lyzeum „Sancta Maria“ – ihnen allen gemeinsam war das Angebot, schon ab der Grundschule die meisten Lehrfächer in Deutsch zu erlernen, um mit einem vom bulgarischen Bildungsministerium kontrollierten Staatsexamen den Anschluss zur universitären Ausbildung zu erhalten. Ende der 40er Jahre aufgelöst, wurde diese Initiative dann nach einer fast 20-jährigen Unterbrechung in den 60er Jahren doch wieder aufgegriffen: anfangs mit drei deutschsprachigen Gymnasien (in Sofia, Loveč und Burgas – also territorial relativ gleichmäßig im Land verteilt), in den 80er Jahren mit schon acht, dann mit elf um 1990; bei einer Bevölkerungszahl von damals knapp 9 Millionen waren diese Bildungseinrichtungen eine gute Adresse für anspruchsvolle Lerner. Das Lehrprogramm der allgemein bildenden Schulen wurde hier in deutscher Sprache absolviert, wobei im letzten Jahr die naturwissenschaftlichen Fächer in Bulgarisch erlernt wurden, um das entsprechende Fachwissen bilingual zusammenzufassen.

¹ Zur Sprachenpolitik in Bulgarien s. Lazarou/Middeke (2005).

² S. z.B. <http://web.orbitel.bg/gibby> (Stand: 01.03.2006).

In den letzten fünfzehn Jahren – abgesehen von einer kurzweiligen Irritation auf ministerialer Ebene aufgrund von Empfindlichkeiten gegenüber dem elitären Ruf dieser Schulen – ist das Schulformat „Fremdsprachengymnasium“ geradezu ubiquitär geworden. Dabei werden in den kleineren Städten, den beschränkteren demographischen Parametern entsprechend, Klassen für verschiedene Sprachen innerhalb desselben Jahrgangs eingerichtet (womit zugleich der Nebeneffekt des weit reichenden Angebots von Zweitsprachen gegeben ist), in den Großstädten dagegen bestehen neben dem einen (in Sofia gleich zwei) staatlichen deutschsprachigen Gymnasium meistens eine oder mehrere Deutsche Schulen, die bereits Grundschulkinder aufnehmen. Nunmehr ist innerhalb des gymnasialen Ausbildungskurses eine horizontale Zweigliederung des Lehrprogramms gegeben, nach der im zweiten Abschnitt (10. bis 12. Klasse) diejenigen Schüler, die in einer Eignungsprüfung die besten Deutschkenntnisse nachgewiesen haben, einen erweiterten Deutschunterricht im Rahmen der so genannten „Leistungsklassen“ erhalten. Den gymnasialen Abschluss bildet das staatlich anerkannte Reifezeugnis der allgemein bildenden Schule, darüber hinaus legen viele der Leistungsklässler fakultativ das DSD vor lizenzierten einheimischen Prüfungsbeauftragten ab.

Es ist eine bleibende Tendenz im Bulgarien des letzten Jahrzehnts, dass die Konkurrenz um die Aufnahme in ein deutschsprachiges Gymnasium auffällig stärker ist als um die in eine englischsprachige Schule; die von Eltern und Schülern angegebenen Motive sind neben der garantiert besseren Qualität der Organisation des Ausbildungsprozesses an diesen Einrichtungen auch die zu erwartende bessere fachliche Profilierung des künftigen Absolventen aufgrund der Deutsch(land-)kompetenz sowie die vielfachen Möglichkeiten zum späteren Studium in Deutschland. Als zweitrangig klingen wirtschaftsstrategische und kulturpolitische Überlegungen an – im Hinblick auf die engeren Kontakte Bulgariens sowohl zur deutschsprachigen als auch zur angelsächsischen Region sowie auf allgemeinere weltanschauliche Motive der Sympathie für eine unaufdringlichere, tolerantere Außenpolitik der deutschsprachigen Länder.

2 Deutsch im Rahmen eines Fachstudiums

Vor diesem Hintergrund ist *die universitäre Weiterbildung* in Deutsch zu sehen. Die schlichteste Form des Unterrichts von *Deutsch als Fachsprache* findet sich *als studienbegleitende Disziplin im Rahmen eines* wie auch immer angelegten *Fachstudiums* – in Medizin, Geschichtswissenschaft, Jura, Volkswirtschaft etc. Traditionell waren es 8 SWS, in den letzten Jahren divergiert das Angebot der verschiedenen Universitäten, je nach finanzieller Lage, sehr stark. Als eine Ergänzung der fachlichen kommunikativen Kompetenz in Richtung internationaler Kontakte gedacht, visiert dieser Unterricht die Vermittlung einer Fachsprache Deutsch in den Natur- oder

Geisteswissenschaften der jeweiligen Studienrichtung. Leider hat sich dieser Unterricht von seiner faulen Tradition des pro-forma-Ablaufs noch nicht ganz und nicht überall gelöst. Oft zählen die Gruppen mehr als 25 Studierende, was eine vollwertige interaktive Unterrichtsform behindert, auch ist die technische Ausrüstung der Sprachseminarräume angesichts der gegenwärtigen technologischen Standards (die eine multimediale Apparatur voraussetzen) sehr zurückgeblieben. Weitgehend gebessert hat sich aber der Informationsstand im Allgemeinen, denn mit dem Aufkommen des Internets ist das Problem der immer rasch vergriffenen und schnell moralisch veraltenden Lehrbücher so gut wie gelöst: Jede Lehrkraft kann fast uneingeschränkt passende Texte, Grafiken, Tabellen u.a.m. von spezialisierten Seiten herunterladen, sie im Hinblick auf die konkrete Lernergruppe didaktisieren, folglich umso angemessenere Lehrmaterialien im Unterricht einsetzen. Natürlich verlangt dies eine viel intensivere und kreativere Arbeit der Lehrkräfte an der methodenbewussten Aktualisierung von Curricula und Lehrwerken.

3 Fachsprachliche Ausbildung innerhalb germanistischer Studiengänge

Ist der studienbegleitende DaF-Unterricht als ein Fach unter sehr vielen anderen doch dem peripheren Bereich der verschiedenen Studienrichtungen zuzurechnen, so erfolgt – als eine neue Tendenz der letzten zehn Jahre – *eine auch fachsprachliche Ausbildung innerhalb der germanistischen Studiengänge*. Die immer noch gelegentlich wahrzunehmenden kritischen Anmerkungen bezüglich der philologischen Abkapselung der (*Auslands-*)*Germanistik* von der Pragmatik der aktuellen gesellschaftlichen Praxis sprechen mehr von der Realitätsferne derjenigen, die sie vorbringen, als von der Realität selbst. Ein Übergang „Vom Glasperlenspiel zum Beruf“ (Burneva 2003) der bulgarischen Germanistik ist schon in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts erfolgt. In der Germanistik in Veliko Tärново z.B. wurde auch die vertikale Zweigliederung des traditionell auf einen MA-Studiengang ausgerichteten Lehrplans bereits 1990 vorgenommen, wobei im Schema 4+1 das letzte Studienjahr sich einer engeren Profilierung in Literatur- oder Sprachwissenschaft nach eigener Wahl widmen konnte. So war die Einteilung der Lehrinhalte in Bachelor- (8 Semester) und Masterprogramme (2 Semester) vorbereitet, und zehn Jahre später bereitete die staatlich reglementierte Einführung der beiden Bildungsstufen keine besonderen Schwierigkeiten.

Schwierig war für die Lehrkräfte selbstverständlich die sehr schnelle und grundsätzliche Umstellung hinsichtlich der zu vermittelnden Lehrinhalte. Innerhalb von wenigen Jahren ist in sämtlichen sprachpraktischen Seminaren eine Bewegung weg von der schöngeistigen bzw. belletristischen Textarbeit und hin zu einer vorwiegend pragmatisch begründeten, sachlichen und interkulturell ausgerichteten kom-

munikativen Kompetenz erfolgt. Entgegen manchen Einflüssen von Seiten der deutschen DaF-Konzeption wurde die Übersetzungs-Komponente der sprachpraktischen Kurse behalten – sehr zugunsten einer adäquaten bilingualen Kompetenz der Studierenden, wie sich dann sehr bald herausstellen sollte. Bei den letzten Programmänderungen anlässlich der Einführung des ECTS ist durch die Wahlpflichtprofilierung ein Dolmetscher-/Übersetzer-Modul eingeführt worden, in dem die Vermittlung der wesentlichen diskursiven Spezifika der juristischen, wirtschaftlichen u.a. Fachsprache(n) Deutsch eines der erklärten Ausbildungsziele ist. Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang aber ein anderer germanistischer Studiengang: die „*Angewandte Linguistik*“. Als erst- und zweifremdsprachige Kombination (im Haupt- und Nebenfach) angelegt, ist die weit ausgreifende theoretische und praktische Ausbildung zu Übersetzern/Dolmetschern garantiert durch die Verbindung von Disziplinen aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften bzw. der interkulturellen Kommunikation mit gezieltem entsprechendem fachsprachlichem Unterricht. Das aufbauende MA-Programm für „*Translatologie*“ und besonders das für „*Konferenzdolmetschen*“, welches mit der Europäischen Kommission abgestimmt und dessen Abschlussexamen gemeinsam von einheimischen und EK-entsandten Prüfungsbeauftragten durchgeführt wird, konzentrieren sich ausschließlich auf die Methodik der Übersetzung von Fachtermini, auf Strategien der Übersetzer- und Dolmetscherarbeit und textlinguistische und rhetorische Analysen von Sach- und Fachtexten, um Vermittler in interkulturellen Kontakten auszubilden.

4 Interdisziplinäre deutschsprachige Ausbildungen in nicht-philologischen Wissenschaften

Im Unterschied zu den bislang dargestellten Modellen des Fachsprachenunterrichts in Deutsch sind in den 90er Jahren auch Studiengänge entstanden, deren *erklärtes Ausbildungsziel nicht Deutsch als Fremdsprache einschließlich der Fachsprache(n) ist, sondern eine extensive, interdisziplinäre deutschsprachige Ausbildung in diversen nicht-philologischen Wissenschaften.*

So sind zum Beispiel sehr gute Deutschkenntnisse (mindestens M3 nach Goethe-Institut/Inter Nationes oder DSH bzw. TestDaF ab TDN 4) und das Bakkalaureat in einem beliebigen Fach die Voraussetzungen für den MA-Studiengang „*Deutschlandstudien*“ am *Zentrum für Deutschland- und Europa-Studien der Universität Sofia – ZEDES* (s. <http://web.tu-dresden.de/zedes-sofia/060100/dt/index.html> [Stand: 01.03.2006]), einen der ersten internationalen Bildungsprojekte in Bulgarien. Der Deutschunterricht kann aufgrund des guten Eingangsniveaus gleich ein Fachsprachenunterricht sein:

Dauer	Fach	Wochenstunden	Kontrolle
1. Semester	Fachsprache Recht,	2	
	Fachsprache Wirtschaft	2	
2. Semester	Fachsprache	2	
	Techniken wissenschaftlichen Schreibens	2	

Tab. 1: Zeit- und Lehrplan in Deutsch für den Studiengang „Deutschlandstudien“

Dies ist der studienbegleitende Deutschunterricht zu diversen Kursen in Wirtschaft, Recht, Politik, Medien und Kultur Deutschlands. Das Hauptaugenmerk gilt der Zielsetzung, südosteuropäische Führungskräfte in diesen Bereichen aus- bzw. weiterzubilden. Die Regelstudienzeit von 4 Semestern inkl. drei Wochen Praktikum und Magisterarbeit führt zum Masterabschluss der St.-Kliment-Ohridski-Universität Sofia, der durch die TU Dresden anerkannt wird. Fünf Studierende pro Studienjahrgang können ein Sur-Place-Stipendium des DAAD bekommen.

Ein Schritt zur Ausweitung der interkulturellen Perspektive von Deutschland bzw. der deutschsprachigen Region auf die Europäische Union ist mit dem Studiengang „*Europäistik*“ getan, der sich Ende der 90er Jahre etablierte. Es ist eine interdisziplinäre Fachrichtung, welche germanistische, geschichtswissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und soziologische bzw. politologische Fächer vereint. Der junge Studiengang ist keinen kulturgeschichtlich gewachsenen Traditionen verpflichtet, und auch die staatlich vorgeschriebenen Standards umreißen nur einen Makrorahmen, innerhalb dessen die Lehrpläne an den verschiedenen Universitäten – etwa in Veliko Tärново, in Sofia oder in Rousse – unterschiedlich angelegt sind. Im ersten Fall ist das ein MA-Programm mit (kultur-)geschichtlichem und politologischem Schwerpunkt; vermittelt werden Wissen und Fähigkeiten im Bereich der europäischen Zivilisation, um die Absolventen diverser Bachelor-Studiengänge mit einer aktuellen, fachübergreifenden interkulturellen Kompetenz auszustatten. Im zweiten Fall gilt auch dem trilingualen Fremdsprachenunterricht besondere Aufmerksamkeit.

5 Transnationale Bildungsinitiativen

Am Beispiel der „*Europäistik*“ sei zu einem anderen Aspekt des Fachsprachenunterrichts in Deutsch an bulgarischen Hochschulen übergeleitet – zu den verschiedenen *transnationalen Bildungsinitiativen*, die sich in den letzten Jahren dank der sachverständigen Förderung durch den Stabilitätspakt und durch verschiedene Stiftungen (vor allem den DAAD) etabliert haben.

Im Hinblick auf den Fachsprachenunterricht ist das *BRIE – Bulgarisch-Rumänisches Interuniversitäres Europa-Center der Universität Rousse* (s. <http://www.brie.ru.acad.bg> [Stand: 01.03.2006]) ein bemerkenswertes Beispiel für einen bilingualen Studien-

gang in Englisch und Deutsch. Die jeweils fünfzehn Studierenden pro Studienjahr (die ersten Absolventen erhielten 2004 ihre Diplome) stammen nicht nur aus den beiden Ländern, sondern aus der gesamten Region (Russland, Albanien, Kosovo, Mazedonien) und werden von ca. 50 Hochschullehrern der beiden Partneruniversitäten unterrichtet. Das in diesem Zentrum angebotene MA-Programm „Europäistik“ wurde über die ACQUIN-Agentur in Deutschland evaluiert. Das Studium umfasst 4 Semester, von denen das dritte an einer Partneruniversität in Deutschland oder Österreich (d.h. an der Universität in Chemnitz, Frankfurt/Oder, Bonn, Bremen oder Klagenfurt) absolviert wird, und führt zum Diplom eines – von der Wirtschaftsuniversität Bukarest anerkannten – „Master of European Studies der bulgarischen Universität in Rousse“. Es werden Kompetenzen im Bereich der europäischen Integration, der komparativen Administration und der öffentlichen Verwaltung vermittelt, die sich auf Wissen über Institutionen und Entscheidungsträger in der EU, europäisches Recht, Geschichte und Ökonomie gründen. Insofern als diesbezügliches Wissen und entsprechende Fähigkeiten in Bulgarien und Rumänien keine kulturgeschichtlich gewachsene Basis haben und genau die am Vorabend des EU-Beitritts beider Länder von höchster Wichtigkeit ist, erscheint der Fachunterricht in Deutsch und Englisch als eine perfekte Ausbildungsform.

Im soeben dargestellten Beispiel der „Europäistik“ sind die Fachsprache(n) der Politologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft und Jura hauptsächlich im Hinblick auf ihre direkte Anwendung als Instrumente des Transfers von Informationen und verwaltungstechnischen Mechanismen unter Vertretern verschiedener transregionaler Organisationen in Wirtschaft und Politik gedacht. Dagegen setzt sich der am Südosteuropäischen Medienzentrum (SOEMZ) der Universität Sofia eingerichtete und vom Lehrstuhl für Sprachwissenschaft, Linguistische Kommunikations- und Medienforschung und dem Zentrum für Internationales und Weiterbildung (ZIW) an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder entwickelte Fernstudiengang „*Medien und Interkulturelle Kommunikation*“ zum Ziel, Journalisten für den Umgang mit Sprache(n) in multiethnischen Gesellschaften zu sensibilisieren und sie zu „Mediatoren“ auszubilden (s. <http://www.soemz.unisofia.bg> [Stand: 01.03.2006]). Neben Kommunikations- und Medienwissenschaften stehen die Fächer Interkulturelle Kommunikation, Friedens- und Konfliktforschung, Medienrecht und -ökonomie auf dem Lehrplan. Es sollen sowohl Fertigkeiten der kritischen Reflexion von Aufgaben, Arbeitsweisen, Zielen und Wirkungen der Medien sowie der Konfliktregelung und Vergangenheitsbewältigung mithilfe der Medien entwickelt und die Methoden zur Analyse von Texten, Diskursen und Konflikten in größeren Zusammenhängen als auch die interkulturelle Mediationskompetenz (Konfliktmoderation und Multiplikation im Bildungsbereich, in der Presse, in den Medien, in der Öffentlichkeitsarbeit von Wirtschaft und Politik) eingeübt werden. Die meisten der 15 Dozenten kommen von deutschen Univer-

sitäten, die Skripte sind ebenfalls in deutscher Sprache abgefasst. Pro Jahrgang werden 25 Postgraduierte aus allen Ländern Südosteuropas und der Europäischen Union inskribiert, die im Arbeitsbereich „Medien“ in Südosteuropa tätig sind oder tätig werden wollen: aus Albanien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Griechenland, Kosovo, Mazedonien, Moldawien, Russland und Rumänien. Das dreisemestrige berufsbegleitende Studium, das mit einem bulgarischen und einem deutschen Mastertitel abschließt, ist in Fernstudium und dreiwöchige Präsenzphasen unterteilt. Für die praktische Arbeit steht den Studenten das Zentrum zur Fort- und Weiterbildung von Journalisten offen, das die Deutsche Welle und das ZDF gemeinsam mit dem bulgarischen Media Development Center in Sofia aufgebaut haben.

6 Deutschsprachige Studiengänge nach deutschen Lehrprogrammen

Wichtige und fundierte *fachsprachliche Kompetenzen im Bereich der Naturwissenschaften* werden in Bulgarien im Rahmen einer Reihe von deutschsprachigen Studiengängen nach deutschen Lehrprogrammen vermittelt.³

So sei z.B. auf den bilingualen Studiengang „Wasserbau“ an der Fakultät für Hydrotechnik der Universität für Architektur, Bauwesen und Geodäsie in Sofia verwiesen, der in Kooperation mit der TU Wien abläuft. Er ist im bulgarisch-österreichischen Kulturabkommen verankert und geht somit über die herkömmliche Universitätspartnerschaft hinaus. An ihm sind insgesamt 28 Personen beteiligt, die TU Wien ist mit vier Fachdozenten vertreten. Dieser Studiengang entspricht den Lehrplänen der TU Wien. Voraussetzung für die Immatrikulation ist die bestandene Aufnahmeprüfung, die Mittelstufenkenntnisse voraussetzt, so dass die meisten der Studierenden Absolventen eines deutschsprachigen Gymnasiums bzw. eines mit erweitertem Deutschunterricht sind. Die Aufnahmeprüfung wird schriftlich abgelegt und enthält als Komponenten einen Übersetzungstext (vom Deutschen ins Bulgarische) und eine Textwiedergabe aus dem Sachbereich „Umweltschutz“. Der Lehrplan Deutsch als Wahlfach ist mit je einer vorseminstrialen Blockveranstaltung „Fachkurs Deutsch II“ mit je 30 UE und je 2 SWS im 1. und 2. Semester vertreten (vgl. Murdsheva 2001). Die Teilnahmebestätigung erfolgt nur nach Einreichung einer Facharbeit. Ein Lehrprogramm, das zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen Auskunft geben könnte, existiert noch nicht. Die Aufnahmeprüfung in Deutsch wird von den DaF-Dozenten des Fremdsprachenlehrstuhls abgenommen, sie sind jedoch als Lehrkräfte nicht am Projekt beteiligt. Der Fach-

³ Eine Aufstellung deutschsprachiger Studiengänge in Bulgarien findet sich auf der Website der Deutschen Botschaft Sofia: http://www.sofia.diplo.de/de/06/Studieren_in_Deutschland/Deutschsprachige_Studieng_C3_A4nge.html (Stand: 01.03.2006).

sprachenunterricht wird von einer ausgebildeten Ingenieurin, Absolventin der TU Wien, durchgeführt.

Ein weiteres Beispiel ist mit dem deutschsprachigen Studiengang „*Verfahrenstechnik*“ an der Universität für Chemische Technologien und Metallurgie in Sofia (s. http://math.uctm.edu/DSG/index_de.html [Stand: 01.03.2006]) gegeben, der 1991/92 in Zusammenarbeit mit der TU Hamburg-Harburg eingerichtet wurde. Voraussetzung für die Immatrikulation ist ein erfolgreich bestandener Aufnahme-test in Deutsch, der aus einem morphologische, syntaktische und lexikalische Kompetenzen abprüfenden Lückentext besteht. Da nur ein kleiner Anteil der Studierenden aus deutschsprachigen Gymnasien kommt, erhalten sie in den ersten zwei Semestern mit je 2 SWS einen allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht, so dass sie anschließend dem Fachsprachenunterricht zu folgen imstande sind. Schon im 3. und 4. Semester wird Fachsprachenunterricht erteilt – wiederum mit je 2 SWS. Das Ziel ist vor allem, die rezeptiven Kompetenzen auszubauen und erst dann, soweit möglich, auch die produktiven zu berücksichtigen. Außer den bulgarischen Dozenten beteiligen sich am Unterricht auch Kurzzeitdozenten aus den Partneruniversitäten Hannover, Magdeburg, der UGH Siegen und natürlich der TU Hamburg-Harburg. Die den Fachsprachenunterricht betreffende Selbstdarstellung des Studienganges enthält bezeichnenderweise die Anmerkung:

Einige der Dozenten, deren Deutschkenntnisse nur „passiv“ sind, haben Lehrmaterialien in deutscher Sprache angefertigt, und beim Unterricht werden den Studenten die deutschen Fachbegriffe gegeben, auch wenn die Vorlesungen und/oder Übungen in bulgarischer Sprache ablaufen (s. <http://www.uctm.edu/departments/nemski> [Stand: 01.03.2006]).

Ein in der oben genannten Website des Studiengangs zu ersiehender Überblick ergibt folgenden Proporz:

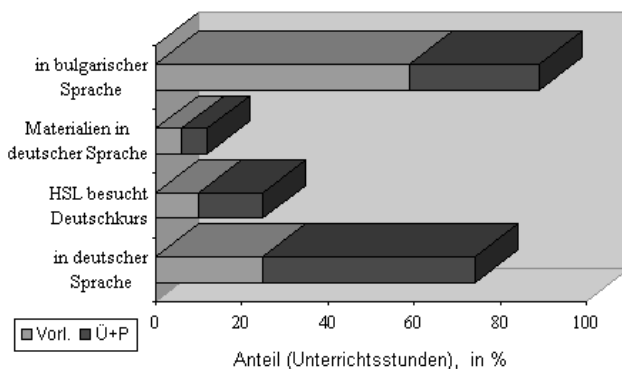


Abb. 1

Der BA-Studiengang dauert 8 Semester, den ausgezeichneten Absolventen wird ein MA-Studium an der Universität Magdeburg vermittelt.

Andere Verhältnisse sind an der *Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschafts-ausbildung (FDIBA) an der Technischen Universität Sofia* (s. <http://www.tu-sofia.bg> [Stand: 01.03.2006]) gegeben. 1990 ist sie als das größte Bildungsprojekt des DAAD in Südosteuropa eingerichtet worden, ein DAAD-Gastlektorat gehört zu den festen Einrichtungen. Die Lehrveranstaltungen werden von etwa 50 Dozenten der TU Sofia (10 Professoren, 22 Dozenten und 18 Assistenten) sowie von 15 Honorarprofessoren durchgeführt und in deutscher Sprache abgehalten. Pro Semester kommen etwa 12 bis 20 deutsche Hochschullehrer vor allem aus den Partneruniversitäten – der U Karlsruhe für die Studiengänge „*Allgemeiner Maschinenbau*“ und „*Informatik – Computersysteme und Technologien*“ und der TU Braunschweig für den Studiengang „*Betriebswirtschaft*“ – zu Gastvorlesungen an die FDIBA. Die Studierenden der Fachrichtungen „*Allgemeiner Maschinenbau*“ und „*Betriebswirtschaft*“ absolvieren in der Regel ein zwei- bis dreimonatiges Industriepraktikum an deutschen Firmen und erhalten abschließend sowohl das Diplom der TU Sofia als auch das der jeweiligen deutschen Partneruniversität. Das Studium in den Fächern „*Informatik*“ und „*Allgemeiner Maschinenbau*“ dauert jeweils 8 Semester und schließt mit dem Erwerb des Bachelor-Zeugnisses ab. Außerdem ist nach dem Ingenieur- oder naturwissenschaftlichen Hochschulabschluss eine Fortbildung möglich – im Rahmen eines dreisemestrigen MA-Programms in „*Allgemeiner Maschinenbau*“ oder eines viersemestrigen Aufbaustudiums in „*Betriebswirtschaft*“ mit anschließendem zweimonatigem Praktikum in einem deutschen Unternehmen. Zurzeit studieren an der FDIBA etwa 300 Studenten, 35 davon sind ausländische Studenten.

7 Methodologie des studienbegleitenden Fachsprache(n)-DaF-Unterrichts

An diesem letzten Beispiel soll etwas eingehender und konkreter auch die *Methodologie des studienbegleitenden Fachsprache(n)-DaF-Unterrichts* an den bulgarischen Hochschulen vorgestellt werden. Wie bereits erwähnt, ist den hier aufgelisteten Formen gemeinsam, dass sie paradigmatisch für die Verknüpfung von Sprachvermittlung und beruflicher Qualifikation sind. Den Studierenden soll fachliches Wissen in der Zielsprache vermittelt werden, so dass sie auf akademischer Ebene bereits während ihres Studiums und dann besonders in ihrem beruflichen Leben deutschsprachige Literatur nutzen und sich mit ausländischen Fachkollegen auf Deutsch verständigen können. Die Lernbereiche Rezeption, Produktion und Reflexion in Deutsch als Fachsprache(n) des Maschinenbaus, der Informatik, der Betriebswirtschaftslehre, der Verfahrenstechnik usw. bringen es mit sich, dass

während dieses Fachsprachenunterrichts Deutsch als „Medium und Ziel gleichermaßen“ fungiert (Leisen 1994: 13). Ist Fachunterricht für Nicht-Muttersprachler vorgesehen, dann greift hierbei der Fachsprachenunterricht als Teil des DaF-Unterrichts: Es werden Strategien zur Informationsentnahme beim Lesen von unterschiedlichen Fachtextsorten und beim Hören von fachlichen Vorträgen etc. sowie Fertigkeiten zur mündlichen und schriftlichen Produktion von im jeweiligen Fach üblichen Textsorten unter Berücksichtigung ihrer Spezies vermittelt. Im Fachsprachenunterricht werden die Studierenden in die Denkelemente und Denkstrukturen des Faches eingeführt, wird ihnen der im Fach übliche Diskurs bewusst gemacht.

In quantitativer Hinsicht dürfte folgende Tabelle einen Einblick in die Stundenverteilung geben. Bei einem Eingangsniveau B1/B2, das in der Aufnahmeprüfung nachgewiesen wird, folgt:

Dauer	Fach	Wochenstunden	Kontrolle
1. Semester	Deutsch	8	Semesterklausur
2. Semester	Deutsch	8	Prüfung
Deutsche Sprachprüfung zum Hochschulzugang (DSH) für ausländische Studierende			
3. Semester	Landeskunde	2	Semesternote
	Kommunikationstraining	2	Semesternote
4. Semester	Landeskunde	2	Semesternote
	Kommunikationstraining	2	Semesternote
5. Semester	Landeskunde	2	Projektarbeit
	Kommunikationstraining	2	Semesternote

Tab. 2: Zeit- und Lehrplan des Deutschunterrichts an der FDIBA (Magister-Igenieur)

Dauer	Fach	Wochenstunden	Kontrolle
1. Semester	Deutsch	8	Semesterklausur, Semesternote
2. Semester	Deutsch	8	Prüfung
Deutsche Sprachprüfung zum Hochschulzugang (DSH) für ausländische Studierende			
3. Semester	Landeskunde	2	Semesternote
4. Semester	Landeskunde	2	Semesternote
5. Semester	Kommunikationstraining	2	Semesternote
6. Semester	Kommunikationstraining	2	Semesternote

Tab. 3: Zeit- und Lehrplan des Deutschunterrichts an der FDIBA (Bachelor)

Während der ersten zwei Semester werden die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten vertieft und verfeinert sowie die Lernstrategien und Lerntechniken weiter entwickelt. Textgebundene wissenschaftliche Strukturen

stellen einen wichtigen Bestandteil der Arbeit dar. Das Verstehen und Verarbeiten von Hörtexten, das Verstehen und Bearbeiten von Lesetexten und die vorgabenorientierte mündliche und schriftliche Textproduktion werden intensiv geübt. Die Studierenden erweitern ihr Wissen über Deutschland und die weiteren deutschsprachigen Länder. Im Unterricht werden authentische Texte aus verschiedenen alltags- und studiumsbezogenen Situationen eingesetzt. Die Studierenden müssen unterschiedliche Textsorten rezipieren und produzieren können. Die Abschlussprüfung, die der DSH für ausländische Studierende in Deutschland entspricht und mit Dozenten des Studienkollegs Karlsruhe abgenommen wird, berechtigt zum Erwerb beider Diplome – dem der TU Karlsruhe und der TU Sofia.

In den folgenden Semestern wird zum einen *Kommunikationstraining* vorgenommen: Dazu zählen die Bewältigung von studien- bzw. berufsspezifischen Situationen und die Aneignung interkultureller Kompetenzen. Ausführlich behandelt werden die Textsorten Protokoll, Laborbericht, Kommentar, Argumentation, Kurzreferat, Studienarbeit, Diplomarbeit, wissenschaftlicher Aufsatz, mündliche Präsentation, etc., wobei die Sensibilisierung für die Textstruktur die eigene Textproduktion erleichtern soll. Einen anderen Schwerpunkt des Unterrichts bildet das Bewerbungstraining, das die Simulation eines kompletten Bewerbungsverfahrens bis hin zum Bewerbungsgespräch beinhaltet.

In der studienbegleitenden *DACH-Landeskunde* werden affektives, operatives und kognitives Lernen in den Lernzielbereichen der soziokulturellen Sensibilisierung und Perspektivenwechsel, der Vermittlung von Strategien zum selbständigen Wissenserwerb und der Methoden und Verfahren zur Integration von Vor(Welt)wissen, Wahrnehmungen und neuem Wissen motiviert (vgl. Hackl et al. 1998: 6).

Eine differenzierte und interkulturelle Landeskunde ermöglicht eine differenziertere Sichtweise auf den deutschsprachigen Kulturraum und sensibilisiert die Studierenden für die Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden. Im Unterricht werden authentische Texte, Videofilme, Karten, Fotos, Broschüren und Werbematerial, Informationen aus dem Internet etc. eingesetzt. Durch ihre Projektarbeit lernen die Studierenden selbständig zu einem Thema recherchieren und ihr „Erzeugnis“ im Plenum zu präsentieren. In diesem Prozess werden sie mit den verschiedensten Arbeitsformen konfrontiert. Sie werden in die Lage versetzt, berufsrelevante Strategien (z.B. Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Texterschließung etc.) anzuwenden. Der fachübergreifende Ansatz im oben dargelegten studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht ermöglicht eine größere Wahlfreiheit in den Grundlagendisziplinen, im Gegensatz zum fachsprachlichen Ansatz, bei dem man von vornherein in einer bestimmten Fachrichtung festgelegt wird. Andererseits sind der Deutschunterricht und der deutschsprachige Fachunterricht aufeinander abgestimmt.

Innerhalb des *Aufbaustudiums* „Betriebswirtschaft – Industrielles Management“ ist der Fachsprachenunterricht in Deutsch wie folgt eingeteilt:

Dauer	Fach	Wochenstunden	Kontrolle
1. Semester	Wirtschaftsdeutsch	6	Prüfung
Niveau: Wirtschaftsdeutsch International			
2. Semester	Kommunikationstraining	6	Semesternote

Tab. 4: Zeit- und Lehrplan in Deutsch im Aufbaustudium „Betriebswirtschaftslehre“

Auch hier haben die meisten Studierenden des Aufbaustudiums ein deutschsprachiges Gymnasium besucht. Darüber hinaus haben sie Erfahrungen im Fremdsprachenlernen – viele von ihnen sprechen neben deutsch auch englisch – und beherrschen die Lern- und Arbeitsstrategien, die im akademischen Alltag notwendig sind. Für die Zulassung zum Studium ist ebenfalls die gleiche Prüfung zu leisten, die B1- bzw. B2-Kenntnisse nachweist.

Im Fachsprachenunterricht werden *fachrelevante Themen* aus der Betriebs- und Volkswirtschaft, bspw. Unternehmen und Unternehmensformen, Konjunktur, Bankwesen, Börse etc., anhand authentischer Texte, wie Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Geschäftsbriefe, Lexika usw. behandelt.

Beim *Kommunikationstraining* werden u.a. die schriftliche Gestaltung und die mündliche Präsentation eines Vortrags, der Aufbau einer Studien- bzw. Diplomarbeit sowie berufliche Verständigungsformen (Telefonieren am Arbeitsplatz, Geschäftsbriefe verfassen usw.) vermittelt und eingeübt. Mittels des Einsatzes von Videomaterialien und authentischen Texten sowie des Zusammentreffens mit Geschäftsführern deutscher Unternehmen in Bulgarien will man den Studierenden den Berufsalltag nahe bringen und sie für die verschiedensten Situationen sensibilisieren.

8 Fachsprachlicher Unterricht in Bulgarien: Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen: Deutschunterricht ist in Bulgarien immer Fremdsprachenunterricht. Im Hochschulbereich ist er außerdem ein wie auch immer spezifizierter Fachsprachenunterricht – ob im Bereich der Philologie, der Kulturwissenschaft(en), der Politologie und/oder anderer Gesellschaftswissenschaften oder aber im Bereich der naturwissenschaftlichen und technologischen Profile.

Gegenwärtig ist jeder anspruchsvollere Lerner im Alter bis zu 20 Jahren bereits mit der englischen Sprache vertraut, die besonders ambitionierten legen schon

während des gymnasialen Kurses den TOEFL oder, viel häufiger, das Cambridge-Zertifikat ab. Allerdings wird dieses nicht als ausreichende Qualifikation für das Fremdsprachenportfolio angesehen. An den deutschsprachigen Gymnasien wird eine Basis in fachsprachlicher Kompetenz gelegt; die als Voraussetzung für den studienbegleitenden Fachsprachenunterricht auf der Universität dient.

Als besonders attraktiv erweisen sich zurzeit die bilingualen bzw. deutschsprachigen Studiengänge nach Lehrplänen, die in der EU konzipiert sind und im Rahmen der Bildungs Kooperation zwischen einer bulgarischen und einer ausländischen Universität realisiert werden. Sie gewähren dem bulgarischen Profi-Nachwuchs den Anschluss an die europäischen Praktiken der jeweiligen Branche – sowohl im Hinblick auf die Fachinformation als auch auf die beruflichen Kommunikationsformen.

Die Probleme, die gegenwärtig im Bereich „Deutsch als Fachsprachenunterricht“ bestehen, sind vor allem personalen Charakters. Es fehlt an gut ausgebildeten Fachsprachen-Lehrern – insofern als „Fachsprache(n)“ als abstraktes Singular zwar heuristisch sehr handlich, aber praktisch nicht zu unterrichten ist. Eine Reihe von Veranstaltungen der DAAD-Gastlektoren, des Goethe-Instituts, des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes versuchen schon seit Mitte der 90er Jahre, dieses Defizit zu beheben oder zumindest abzumildern. In diese Richtung wird auch künftig sehr intensiv zu arbeiten sein. Vor allem die germanistischen Studiengänge, die weiterhin die Ausbildung der Deutschlehrer betreuen, haben diesbezüglich schon große Lehrplan- und -programmänderungen vorgenommen, um die Fähigkeit zur Didaktisierung von Materialien zu vermitteln und zu stärken – denn es ist evident, dass die Zeiten der (von oben) gegebenen Lehrmaterialien ein für allemal vorbei sind.

Eine neue Tendenz zeichnet sich in den letzten Jahren ab: dass Absolventen eines deutschsprachigen Gymnasiums, die andere Fachrichtungen (von Mathematik und Geographie bis hin zu Wirtschaftswissenschaften und Jura) studiert haben, ihrer Ausbildung ein DaF-Studium anschließen, um als Fach-Deutschlehrer tätig zu sein. Auch die umgekehrte Tendenz – vor allem im Hochschulbereich – ist zu beobachten: dass Hochschullehrer mit germanistischer Ausbildung Jura bzw. Wirtschaft oder Interkulturelle Kommunikationen (fern-)studieren, um ihre Fachsprachen-Lehrveranstaltungen adäquat vorbereiten und durchführen zu können. Angesichts des Umstands, dass landesweit jeder anspruchsvollere Germanist sich nie ausschließlich mit Sprachunterricht, sondern zumindest nebenberuflich als Dolmetscher/Übersetzer betätigt, ist diese Tendenz der erweiterten Kompetenz nur zu begrüßen.

Das andere Problem des Fachsprachenunterrichts ist die fehlende materielle Basis. Wie weiter oben angedeutet, ist dank der Unterstützung durch den DAAD, den Stabilitätspakt-Fonds und andere Stiftungen eine große Verbesserung in dieser Hinsicht zu verzeichnen. Doch ist weiterhin daran festzuhalten, dass eine multi-

mediale Apparatur mit Internetanschluss und Beamer in jedem Seminarraum zur Verfügung stehen muss – was allerdings in den bulgarischen Bildungseinrichtungen noch lange Zukunftsmusik bleiben wird.

Ein Problem der sonst sehr hoch zu schätzenden transnationalen Bildungskooperationen ist und bleibt die geringe Zahl der Studierenden und die daraus resultierenden recht hohen Ausbildungskosten pro Student. Diese drücken ihrerseits die Zahl der studierwilligen Bewerber nun wiederum nach unten und machen sie abhängig von Stipendien, die gerade in Bulgarien ein ausgesprochen heikles Moment der Hochschulbildung sind. Dazu kommt, dass das bulgarische Innenministerium schon Jahre lang nicht bereit ist, auf die Einnahmen aus den Aufenthaltsgenehmigungen für ausländische Studierende zu verzichten, was potentielle Bewerber aus dem Ausland abschreckt.

Die zuletzt genannten Stichpunkte sind als strategische Zielsetzungen zu verstehen. Im Allgemeinen kann der Fachsprachenunterricht in Deutsch als Fremdsprache in Bulgarien aber recht positiv eingeschätzt werden: Er hat eine gute Tradition, auf die weiterhin zu bauen ist.

Literatur

- Burneva, Nikolina (2003): Vom Glasperlenspiel zum Beruf. In: Guțu, George/Schindler-Kovats, Beate (Hg.): „Transcarpathica“. Germanistisches Jahrbuch Rumänien. Bukarest, 35-42.
- (2004): Plädoyer für eine interessante Germanistik. In: Schwob, Anton/Goltschnigg, Dietmar (Hg.): Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. Grazer Humboldt-Kolleg, 20.-24. November 2002. Wien, 251-257.
- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (Hg.) (1998): Fremdsprache Deutsch. H. 18: Landeskundliches Lernen. Stuttgart.
- Kokinova, Margarita (1999): Probleme des fachbezogenen Deutschunterrichts an den bulgarischen Chemiehochschulen. In: Simeonova, Ruska/Staitscheva, Emilia (Hg.): 70 Jahre Germanistik in Bulgarien, 15.-17. November 1993. Sofia, 476-480.
- Lazarou, Elisabeth/Middeke, Annegret (2005): Sprachen- und Sprachpolitik in Bulgarien am Beispiel des Deutschen. In: Fischer, Eliana/Glenk, Eva/Mireiles, Selma (Hg.): Blickwechsel. Akten des XI. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses. São Paulo – Paraty – Petrópolis 2003. Bd. 3. São Paulo, 30-39.
- Leisen, Josef (1994): Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU): Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde. Bonn.

Murdsheva, Stanka (2001): Deutschsprachige Studiengänge in Bulgarien. Eine Expertise. „10 Jahre DaF in Bulgarien“. Sofia.

Internetquellen

Bulgarian-Romanian Interuniversity Europe Center. <http://www.brie.ru.acad.bg/> (Stand: 01.03.2006).

Deutschsprachige Studiengänge in Bulgarien. http://www.sofia.diplo.de/de/06/Studieren_in_Deutschland/Deutschsprachige__Studieng_C3_A4nge.html (Stand: 01.03.2006).

Gibby's page. <http://web.orbitel.bg/gibby> (Stand: 01.03.2006).

Technical University of Sofia. <http://www.tu-sofia.bg/Bul/index.html> (Stand: 01.03.2006).

Universität für Chemische Technologien und Metallurgie in Sofia.

Deutschsprachiger Studiengang „Verfahrenstechnik“.

http://math.uctm.edu/DSG/index_de.html (Stand: 01.03.2006).

Zentrum für Deutschland- und Europastudien ZEDES – Germanicum.

<http://www.web.tu-dresden.de/zedes-sofia> (Stand: 01.03.2006).

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Hans Barkowski

Friedrich-Schiller-Universität
Institut für Auslandsgermanistik/
Deutsch als Fremdsprache

hans.barkowski@uni-jena.de

Prof. Dr. Hans Bickes

Universität Hannover
Deutsches Seminar
Germanistische und Angewandte Sprachwissenschaft

bickes@fbls.uni-hannover.de

Prof. Dr. Natalia Borisko

Nationale Linguistische Universität Kiev
Fakultät für Deutsch

nborisko@mail.ru

Prof. Dr. Nikolina Burneva

Universität „Hl. Hl. Kyrill und Method“ Veliko Tŕrnovo
Lehrstuhl für Deutsche und Niederländische Philologie

burneva@gmx.de

Prof. Dr. Hiltraud Casper-Hehne

Georg-August-Universität Göttingen
Seminar für Deutsche Philologie
Interkulturelle Germanistik

h.casper-hehne@phil.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Peter Colliander

Copenhagen Business School
Department of French, Italian, Russian, Spanish and German

pc.first@cbs.dk

Dr. Olivera Durbaba

Universität Belgrad
Philosophische Fakultät
Abteilung Germanistik

olivera_durbaba@hotmail.com

Dr. Christian Fandrych

King's College London
Department of German

Christian.Fandrych@kcl.ac.uk

Prof. Dr. Hermann Funk

Friedrich-Schiller-Universität
Institut für Auslandsgermanistik/
Deutsch als Fremdsprache

hermann.funk@uni-jena.de

Agnieszka Hunstiger, BA

Universität Hannover
Fachsprachenzentrum

hunstiger@fsz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Silke Jahr

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache

jahr@uni-greifswald.de

Prof. Dr. Karin Kleppin

Ruhr-Universität Bochum
Seminar für Sprachlehrforschung

karin.kleppin@rub.de

Prof. Dr. Frank Königs

Philipps-Universität Marburg
Informationszentrum für Fremdsprachenforschung

koenigs@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Uwe Koreik

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

uwe.koreik@uni-bielefeld.de

Christina Kuhn, M. A.

Friedrich-Schiller-Universität
Institut für Auslandsgermanistik/
Deutsch als Fremdsprache

christina.kuhn@uni-jena.de

Junior-Prof. Dr. Grit Mehlhorn

TU Berlin
Institut für Sprache und Kommunikation
Deutsch als Fremdsprache

grit.mehlhorn@tu-berlin.de

Annegret Middeke, M. A.

Georg-August-Universität Göttingen
Seminar für Deutsche Philologie
Interkulturelle Germanistik

daf.studiengaenge@phil.uni-goettingen.de

Stanka Murdsheva, M. A.

TU Sofia
Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschaftsausbildung

murdsheva@tu-sofia.bg

Prof. Dr. Javier Orduña

Universitat de Barcelona
Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

orduna@ub.edu

Prof. Dr. Gabriele Pommerin-Götze

Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

Gabriele.Pommerin@ewf.uni-erlangen.de

Prof. Dr. Oleg A. Radtschenko

Städtische Pädagogische Universität Moskau
Romanistische-Germanistische Fakultät

roccobarocco@yandex.ru

Prof. Dr. Ewald Reuter

Universität Tampere
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur

ewald.reuter@uta.fi

Prof. Dr. Claudia Riemer

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

claudia.riemer@uni-bielefeld.de

Dr. Werner Roggausch

DAAD Bonn

roggausch@daad.de

Julia Schmidt, M. A.

Georg-August-Universität Göttingen
Seminar für Deutsche Philologie
Interkulturelle Germanistik

jschmid@gwdg.de

Prof. Dr. Carlo Serra Borneto

Università Roma I "La Sapienza"
Facoltà Scienze Umanistiche
Lehrstuhl „Deutsche Sprache“

carlo.serraborneto@uniroma1.it

Dr. Winfried Thielmann

Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik

thielmann@daf.uni-muenchen.de

Dr. Eva-Maria Willkop

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Deutsches Institut

Deutsch als Fremdsprache

willkop@uni-mainz.de



Grundsatzpapier
des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache
(FaDaF)
zur curricularen Basis der BA/MA-
Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“
(DaF)

0 Präambel

Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) ist eine Interessenvertretung aller in Forschung und Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache Tätigen.

In dem vorliegenden Grundsatzpapier nimmt der FaDaF Stellung zu den das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) betreffenden, durch den Bolognaprozess bedingten Umstrukturierungen; hierin werden fachliche Basiskompetenzen zum Erreichen einer fachlichen Qualifikation formuliert.

Grundsätzlich wird auch eine Angleichung der materiellen und personellen Ressourcen, ohne die die angestrebte Vergleichbarkeit in der europäischen Hochschullandschaft nicht erreichbar sein wird, angemahnt.

1 Unverzichtbare Gegenstände der wissenschaftlichen Beschäftigung in Studiengängen Deutsch als Fremdsprache

Unverzichtbare Gegenstände eines Studiengangs Deutsch als Fremdsprache sind:

- die deutsche Sprache als fremde Sprache;
- die Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums in der Fremdperspektive (unter Einbeziehung der deutschsprachigen Literatur);
- Lernprozesse bezogen auf die Sprache Deutsch als fremde Sprache;
- die Vermittlung der Sprache Deutsch als fremder Sprache sowie kultureller Inhalte innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums;
- mindestens ein profiliertes berufsfachbezogenes Praktikum;
- Sprachlernerfahrung.

Alle Angebote, die sich DaF nennen, müssen mindestens diese Gegenstände beinhalten; abhängig vom gewählten Studiengangprofil können sie unterschiedlich stark gewichtet sein und vertieft werden.

2 Bachelor DaF

Die im Folgenden genannten zentralen Kenntnisse und Fähigkeiten (Kompetenzen), die im Rahmen eines Bachelorstudiums in Deutsch als Fremdsprache zu erwerben sind, beinhalten alle eine interkulturelle Ausrichtung, können ansonsten jeweils weiter spezifiziert, gewichtet und ergänzt werden:

- Methoden, Modelle und Theoriekonzeptionen der Sprachwissenschaft kennen und für die vermittlungsbezogene Analyse und Beschreibung des Deutschen als Fremdsprache anwenden können;
- Theorien, Methoden und Ergebnisse der Erforschung des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache kennen und kritisch mit ihnen umgehen können, sodass dieses Wissen bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit einbezogen werden kann;
- Formen und Funktionen der deutschen Sprache mit „fremden Augen“ sehen und auch im Vergleich mit anderen Sprachen analysieren und beschreiben sowie für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache nutzbar machen können;
- Materialien zur Landeskunde bzw. zu Kulturstudien der deutschsprachigen Länder und Gesellschaften recherchieren, dokumentieren, analysieren und für Vermittlungsprozesse didaktisieren können;

- Theorien und Modelle der Literaturwissenschaft kennen und auf die Analyse und berufsfeldbezogene Vermittlung literarischer Texte anwenden können;
- Lehr- und Lernprozesse planen und evaluieren können und dabei Verfahren der Beobachtung, Protokollierung, Planung, Durchführung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen einsetzen können.

3 Master DaF

Alle für den Bachelor DaF formulierten Basiskompetenzen sind als Grundvoraussetzung für die Master-DaF-Studiengänge, sowohl die konsekutiven als auch die weiterbildenden, anzusehen, in denen sie vertieft *und* erweitert werden.

Die schwerpunktspezifischen Profile des Master DaF, die durch eine präzise Benennung des Studiengangs kenntlich gemacht werden sollen, konstituieren sich auf der Grundlage sowohl von den Kompetenzen, die in den vorausgegangenen Bachelor-Studiengängen erworbenen wurden, als auch von der Forschungskompetenz des Standortes.

Ein Weiterbildungsstudiengang in DaF kann nur dann mit dem Abschluss Master DaF versehen werden, wenn der Studiengang ein klares Profil mit transparenten Basis- und Bereichskompetenzen im Sinne der in Punkt 1 und 2 beschriebenen Anforderungen vorweisen kann.

Die Formulierung der Zugangsvoraussetzungen für den Master-Studiengang obliegt dem Fach selbst. Sie müssen von allen KandidatInnen (Bildungsin- und -ausländerInnen) erfüllt werden. Ausländische Studierende sollen Deutschkenntnisse auf dem Niveau von DSH-3 oder TestDaF 3x5 und 1x4 oder deren Äquivalente nachweisen.

4 Promotion DaF

Es liegt im Interesse des Faches, den Anreiz für wissenschaftliche Qualifikationen im Fach DaF zu erhöhen. Promotionen sind nicht nur für die wissenschaftliche Weiterentwicklung des Faches wichtig, sondern auch für die fachinterne Qualitätssicherung, sofern sie zu curricularen Veränderungen beitragen und/oder einen empirisch fundierten Beitrag zur systematischen und begründeten Verzahnung zwischen den wissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Teilgebieten einerseits und dem Berufsfeld andererseits leisten. Ein nachhaltiges Mittel ist die Einrichtung von standortbezogenen Promotionsstudiengängen und -programmen sowie von standortübergreifenden DaF-spezifischen Promotions- und Graduiertenkollegs, die der Internationalisierung der Forschung und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ebenso dienen sollen wie der fachbezogenen Qualitätssicherung.

Der so genannte Bologna-Prozess, dessen Ziel die Schaffung einer „European Higher Education Area“, eines europäischen Hochschulraumes, ist, soll 2010 abgeschlossen sein. Reaktionen der absoluten Ablehnung, des Abwartens oder der klaren und eindeutigen Zustimmung prägten das Bild in den letzten Jahren.

Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) hat sich deshalb die Aufgabe gestellt, die Diskussion zur Studienstrukturreform im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufzunehmen und wissenschaftspolitisch zu begleiten. Mit Länderberichten zur aktuellen Lage und Zukunft der DaF-Studiengänge Europas, Beiträgen zu den Kernproblemen der Studienstrukturreform sowie einem Grundsatzpapier zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge im Fach DaF werden die Grundparameter beleuchtet, die für die fortschreitende Umstrukturierung im Fach bedeutsam sind.



ISBN-10: 3-938616-51-2
ISBN-13: 978-3-938616-51-2

Universitätsverlag Göttingen